Πανεπιστήμιο Πατρών
Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές στον «Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης».

Μεταπτυχιακή εργασία

ΧΑΡΙΚΛΕΙΑ ΠΙΤΣΟΥ
(Α.Μ. 226)

Κατεύθυνση:
Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Τα Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη γλώσσα

Επιβλέπουσα: Ιουλία- Αθηνά Σπινθουράκη
Συνεπιβλέποντες: Στάθης Μπάλιας & Αμαρυλλίς Στεργίου

Πάτρα, 2010

…*στους γονείς μου και σε «Εκείνον» που από τα πρώτα μου βήματα είναι πάντα δίπλα μου τόσο διακριτικά…*

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της ερευνητικής μου μελέτης θα ήθελα να εκφράσω την εκτίμηση, τον σεβασμό και τις ευχαριστίες μου στους επιβλέποντες καθηγητές μου κ. Ιουλία-Αθηνά Σπινθουράκη, κ. Στάθη Μπάλια και κ. Αμαρυλλίς Στεργίου.

Τον κ. Στάθη Μπάλια θα ήθελα επίσης να τον ευχαριστήσω ξεχωριστά για τον ιδιαίτερο τρόπο που χειρίζεται στοχασμούς ξεχασμένους στη βιβλιοθήκη.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω ολόθερμα τους κριτές μου και τη Μπέσυ και όσους με στήριξαν την περίοδο της εκπόνησης της εργασίας μου.

Η συμβολή του καθενός ήταν καθοριστικής σημασίας ώστε να ολοκληρωθεί η ερευνητική μου μελέτη.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ....6

Summary……..9

ΕΙΣΑΓΩΓΗ....10
1. ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ....10
2. ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ....15
3. Η ΑΞΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ....16
4. Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ....17
ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΣΧΕΤΙΚΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ....20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΚΑΙ Η ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΟΜΑΔΑ....20
1.1. ΘΕΣΜΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΠΟΙΚΙΛΟΜΟΡΦΙΑ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ....20
1.1.1. Η ΑΦΟΜΟΙΩΤΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ....20
1.1.2 Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΕΝΣΩΜΑΤΩΣΗΣ....23
1.1.3 Ο ΝΟΜΟΣ 2413/96- Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....26
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΚΥΡΙΑΡΧΗ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΟΜΑΔΑ....36
2.1 Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ....36
2.2 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΤΗΣ ΤΗΣ ΙΔΕΟΛΟΓΙΑΣ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ....39
2.3 ΤΟ ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΤΗΣ ΤΟΥ ΕΘΝΙΚΟΥ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥ ΤΗΣ ΚΥΡΙΑΡΧΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΟΜΑΔΑΣ....42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ Η ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ....47
3.1. ΒΑΣΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ....47
3.2 ΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΗΣ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΙΣ ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΜΟΡΦΕΣ ΤΗΣ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑΣ....54
3.3. Η ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΟΙ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ....58
3.4. Η ΕΝΝΟΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟΥΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟΥΣ ΜΑΘΗΤΕΣ....62
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ....69
4.1. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ....69
4.2. ΟΙ ΜΕΤΑΒΛΗΤΕΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ....70
4.3. ΕΠΙΛΟΓΗ ΕΡΕΥΝΩΜΕΝΟΥ ΥΛΙΚΟΥ....70
4.4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΈΡΕΥΝΑΣ....72
4.5. ΚΑΘΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΤΗΓΟΡΙΩΝ....75
4.6. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ....75
4.7. ΜΟΝΑΔΕΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗΣ....76
4.8. ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ....76
4.9. ΕΓΚΥΡΟΤΗΤΑ....79

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ....81

5.1 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΥΝΟΛΙΚΩΝ ΑΝΑΦΟΡΩΝ....81

5.2 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ....89

5.3 ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΩΝ ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ....98

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΈΚΤΟ: ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ....105

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ....111

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ....123

1. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ «ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ»....124

2. ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟΥ ΓΙΑ ΤΗ ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ «ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΟΙ ΜΑΘΗΤΕΣ»....128

3. ΦΥΛΛΟ ΚΩΔΙΚΟΓΡΑΦΗΣΗΣ 132

4.EXTENDED THESIS ABSTRACT……..……134

Περίληψη

Ο σύγχρονος κόσμος, γίνεται λόγω των συνεχών μετακινήσεων των ατόμων όλο και περισσότερο ένα παγκόσμιο χωριό, με αποτέλεσμα λίγες χώρες να μπορούν να προβάλουν την αξίωση ενός αληθινά ομοιογενούς πληθυσμού. Σήμερα, η πολυπολιτισμική ποικιλομορφία, που χαρακτηρίζει τις περισσότερες χώρες -και την Ελλάδα-, είναι ένας παράγοντας που έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής (Rodd, 1996).

Το σχολείο «ως απαραίτητο διορθωτικό μέσο κάθε πολιτισμικού ελαττώματος ή ανεπάρκειας» (Savater, 2004: 9) οφείλει από τη μια να είναι ασυμβίβαστο με μορφές εθνικής περιχάραξης και από την άλλη να είναι τόσο πλουραλιστικό, όσο η ίδια η κοινωνία. Οφείλει, δηλαδή, να εμπερικλείει στους κόλπους του και να αγκαλιάζει όλους εκείνους τους μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα.

Με τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη προσπαθούμε να διαπιστώσουμε σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο -δηλωμένο ή άδηλο- ο «Οδηγός Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης», του οποίου η συγγραφή του προκηρύχθηκε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. το 2003 (ΦΕΚ, 303 & 304/ 13-03-2003) και εφαρμόζεται επίσημα στα νηπιαγωγεία ως το βιβλίο του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2006-2007, αναφέρεται σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες από την ελληνική. Παράλληλα, προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε αν και με ποιο τρόπο έχει επηρεαστεί ο τρόπος αναφοράς σε αυτούς τους μαθητές τόσο από τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί λόγω της παρουσίας ατόμων από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες, όσο και από τη θέσπιση του νόμου 2413/96 για τη Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αρχικά, χρησιμοποιούμε «περιγραφική ανάλυση περιεχομένου» (Descriptive Content Analysis), η οποία σύμφωνα με τον Thomas (1998)

εξετάζει το τι περιέχει η επικοινωνία. Κατόπιν, χρησιμοποιούμε «ερμηνευτική ανάλυση περιεχόμενου» (Interpretive Content Analysis) και τη βασισμένη στο συγκείμενο ερμηνεία (contextual interpretation), για να διαπιστώσουμε από τη μια πώς και γιατί το προς εξέταση υλικό παρουσιάζεται καταυτόν τον τρόπο και από την άλλη πώς έχει επηρεαστεί από το κοινωνικό πολιτικό συγκείμενο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης έδειξαν ότι, αν και έχουν αρχίσει να γίνονται τα πρώτα βήματα, βάσει της διαπίστωσης ενός σεβαστού αριθμού αναφορών στους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές, παραταύτα ο «Οδηγός Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» υιοθετεί ένα συγκαλυμμένο εθνικό προσανατολισμό, που προωθείται μέσω των αρχών της πολιτικής της ενσωμάτωσης, του μονοπολιτισμού και της μονογλωσσίας, εφόσον στο σχολικό χώρο γίνονται αποδεκτά τα στοιχεία εκείνα των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών που δεν προκαλούν αναταραχή και ανακατατάξεις στις ήδη υπάρχουσες επίσημες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Παρά την ύπαρξη του νόμου 2413/96 περί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τις επίσημες κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων και την επαρκή αντιπροσώπευση της διαφορετικότητάς τους στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια των μαθητών και στα βιβλία των εκπαιδευτικών, εστιάζοντας στον «Οδηγό Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» διαπιστώνουμε την τουριστική, την προσθετική προσέγγιση διδασκαλίας και όχι την μετασχηματιστική προσέγγιση.

Αν και έχουν σημειωθεί κάποια θετικά βήματα για την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, παραθέτουμε ορισμένες πρακτικές επισημάνσεις για την ουσιαστική στάθμισή τους, την πρόσφορη αξιολόγηση και αξιοποίησή τους στα πλαίσια μιας προοπτικής πλουραλισμού. Οι πρακτικές αυτές επισημάνσεις είναι: η

αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των γνωστικών αντικειμένων από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αναγνώριση και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών ομάδων, η διεθνής ανάπτυξη μιας διακρατικής εκπαιδευτικής συμφωνίας για τον τρόπο παρουσίασης των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, η παραγωγή διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού, η εισαγωγή μιας σειράς μαθημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής σε όλες τις παιδαγωγικές και καθηγητικές πανεπιστημιακές σχολές και τέλος η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης των μαθητών που ανήκουν σε μειοψηφικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες.

Στην εποχή των ολοένα και αυξανόμενων πολύμορφων και πολύχρωμων κοινωνιών δεν αρκεί απλά η κατάδειξη των διαφορών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ή σε ένα βιβλίο που προορίζεται για τον εκπαιδευτικό. Αυτό που ουσιαστικά χρειάζεται είναι μια εποικοδομητική προσπάθεια καλλιέργειας της αποδοχής της διαφορετικότητας σε θεσμικό και πρακτικό επίπεδο.

Summary

Multiculturalism is a prevailing phenomenon in many countries, including Greece. Today, schools are not characterized by homogeny in their population as they include students from diverse culturally and linguistically backgrounds.

The aim of this study is to examine how the diverse culturally and linguistically students are presented in «the book of kindergarten teacher», which was published by the Greek Ministry of Education in 2006, 10 years after the implementation of Law 2413/96, entitled «Greek education abroad, Intercultural Education and other provisions». A law based on Intercultural Education which addresses issues related to multicultural classrooms.

To analyze our material we use quantitative content analysis, descriptive and interpretive. Our results showed that although there are enough references to diverse culturally and linguistically students, in fact, they are not in congruence with the Law 2413/96 but they are more associated with the policy of integration as only the official language is taught and as only the superficial cultural elements of foreign students are accepted in the educational process.

Εισαγωγή

1. Διατύπωση του προβλήματος

Μετά το Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, στην Αυστραλία, τις Η.Π.Α. καθώς και τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης σημειώνονται έντονα μεταναστευτικά ρεύματα (Νικολάου, 2000, Aguado & Malic, 2006). Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών όμως και στα πλαίσια δυσμενών κοινωνικοπολιτικών αναταραχών στις εκάστοτε κυβερνήσεις βαλκανικών και άλλων χωρών, το μεταναστευτικό ρεύμα εντείνεται. Οι ολοένα και αυξανόμενες μετακινήσεις ποικίλων πληθυσμιακών ομάδων δε διαπιστώνονται μόνο προς τις παραδοσιακές χώρες υποδοχής αλλά και προς άλλες χώρες, μεταξύ των οποίων είναι και η Ελλάδα, ελλιπής υποδομών και μη προετοιμασμένη να δεχτεί -λόγω των γεωπολιτικών ανακατατάξεων- το πλήθος των μεταναστών που έχουν ήδη εγκατασταθεί (Ευαγγέλου, 2007, Στεργίου, 2007, Ανδρέου, Γκόλια & Κασίδου, 2005).

Η πολυπολιτισμικότητα των σύγχρονων κοινωνιών που λαμβάνει χώρα εκτενώς τις τελευταίες δεκαετίες, είναι αναμφισβήτητα ένα θέμα δεσπόζον και σημαντικό παγκοσμίως. Η σημαντικότητά του οφείλεται στο γεγονός ότι η συνεχής ενίσχυση του μεταναστευτικού ρεύματος είχε ως επακόλουθο τόσο την πρόκληση αλλαγών όσο και τη δημιουργία προβλημάτων στις χώρες υποδοχής λόγω της εθνοπολιτισμικής ανομοιογένειας που συντελέστηκε στους κόλπους των κοινωνιών αυτών, συμπεριλαμβανομένης και της ελληνικής (Δαμανάκης, 1998, Καρακατσάνη, 2004, Ευαγγέλου, 2007).

Τα θέματα, τα οποία παρουσιάστηκαν, αφορούν από τη μια την ενσωμάτωση και απορρόφηση των ομάδων που δεν προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα και από την άλλη την ανάπτυξη των σχέσεων των μελών των γηγενών και μη ομάδων στο σύγχρονο κοινωνικοπολιτικό σύστημα, ώστε να εξασφαλιστεί μια ισορροπία μεταξύ της ενότητας και της διαφορετικότητας, που προβάλλει έντονα πλέον ως αίτημα στην εποχή μας. Η ισορροπία αυτή

καθίσταται δυνατή, όταν δεν παρατηρούνται φαινόμενα προσκόλλησης σε καταστάσεις πολιτικού πατριωτισμού αλλά αντίθετα παρατηρείται η επιδίωξη διαμόρφωσης σύγχρονων πολιτών, ευαίσθητων απέναντι σε μια συνεχώς εξελισσόμενη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Καρακατσάνη, 2004).

Δεδομένου ότι ο κόσμος γίνεται λόγω των συνεχών μετακινήσεων όλο και περισσότερο ένα παγκόσμιο χωριό, λίγες χώρες μπορούν να προβάλουν την αξίωση ενός αληθινά ομοιογενούς πληθυσμού. Σήμερα, η πολυπολιτισμική ποικιλομορφία, που χαρακτηρίζει τις περισσότερες χώρες, είναι ένας παράγοντας που έχει σημαντικές επιπτώσεις στην εκπαίδευση όλων των βαθμίδων, συμπεριλαμβανομένης και της προσχολικής (Rodd,1996).

Η διάσπαση της συνοχής της πληθυσμιακής ομοιογένειας των χωρών υποδοχής λόγω της παρουσίας ατόμων που προέρχονται από διαφορετικά εθνικά, γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα έχει -χωρίς αμφισβήτηση- άμεσο αντίκτυπο στη σύνθεση των σχολικών τάξεων (Banks, 2004). Η πληθυσμιακή ομοιογένεια που αντικαθίσταται ολοένα και περισσότερο από την πληθυσμιακή ανομοιομορφία και την πολιτισμική πολυμορφία κάνει την εθνοτική και πολιτισμική ομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού να αποτελεί παρελθόν. Το σχολείο -ως θεσμός της πολυδιάστατης και πολυσήμαντης σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας- έχει χρέος να μην παραβλέπει τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές του παρόντος.

Στη σύγχρονη πολύχρωμη και ποικιλόμορφη σχολική πραγματικότητα προσπάθειες που στοχεύουν στην ομογενοποίηση όλων και των πάντων φαντάζουν ατελέσφορες, διότι αδυνατούν να ανταποκριθούν στις πραγματικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της καθεμίας ομάδας και της καθεμίας διδακτικής στιγμής. Η εποικοδομητική ανταπόκριση σε μια τέτοιου είδους σχολική πραγματικότητα, που χαρακτηρίζεται από την παρουσία παιδιών που είναι φορείς διαφορετικών εθνοπολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών, θα πρέπει να αποτελεί ευκαιρία εμπλουτισμού της ελληνικής κοινωνίας και όχι καταστολής (Χρυσαφίδης, 2007).

Για να αποτελέσει όμως στοιχείο εμπλουτισμού η ποικιλότητα που

χαρακτηρίζει τη σχολική πραγματικότητα, απαιτείται η τροποποίηση και αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να συμπεριλαμβάνουν ουσιώδεις προτάσεις για τα παιδιά με ποικίλες εθνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές αφετηρίες.

Σύμφωνα με τον Gura (1994, στο Rodd, 1996) η σύνταξη και η διατύπωση των στόχων ενός αναλυτικού προγράμματος -το τι, δηλαδή, αναφέρεται και πώς- δεν είναι μια διαδικασία σταθερή και αδιαπραγμάτευτη. Αντίθετα, το τι περιλαμβάνεται σε ένα πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης αλλά και τι ρόλο παίζει η εκπαίδευση των μικρών παιδιών σε οποιαδήποτε χρονική περίοδο δεν είναι τυχαίο. Είναι μια αντανάκλαση της δημογραφίας, της πολιτικής, της οικονομίας, του πολιτισμού και της πνευματικής ζωής της εκάστοτε κοινωνίας.

Συγκεκριμένα, οι σημερινές κοινωνίες -με την εγκατάσταση των μεταναστών στις χώρες υποδοχής και τις αλλαγές στη σύσταση του πληθυσμού- έχουν εξαναγκάσει τις κρατικές αρχές τους να υιοθετήσουν πολιτικές που μπορεί στο άμεσο παρελθόν να φάνταζαν ως εξωτικές ή και γραφικές. Πολιτικές που αφορούν και στο χώρο της εκπαίδευσης, εφόσον οι πολίτες των χωρών αυτών -ανεξαρτήτως ηλικίας- καλούνται να «συν-κοινωνήσουν» με άτομα και να μοιραστούν δικαιώματα και υποχρεώσεις που άλλοτε απολάμβαναν οι ίδιοι εξολοκλήρου (Κυρίδης, 2005: 126).

Οι πολιτικές στο χώρο της εκπαίδευσης και κατ' επέκταση η επιλογή των γνώσεων και το μοντέλο του πολίτη που προωθούνται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα δεν αντικατοπτρίζουν μόνο τα επιστημονικά επιτεύγματα και τις ανάγκες της εποχής αλλά και τις επιδιώξεις της κρατικής εξουσίας για τη διάπλαση πολιτών σύμφωνα με ένα πρότυπο που προωθεί την εθνική ομογενοποίηση. Η διαμόρφωση των πολιτών δεν επιτελείται τυχαία ούτε καθορίζεται από βιολογικά χαρακτηριστικά. Πραγματοποιείται μέσα από μια πολυδιάστατη και σύνθετη διαδικασία, όπου η εκπαίδευση -ως θεσμοθετημένη, πιστοποιημένη και ελεγχόμενη μορφή της αγωγής και της παιδείας- διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο (Καρακατσάνη, 2004). Το κράτος,

με αυτό τον τρόπο, στοχεύει στη διαμόρφωση πολιτών που από τη μια θα είναι ικανοί να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των κοινωνικών και πολιτικών δεδομένων, από την άλλη, όμως, θα εμφορούνται από μια εθνική συνείδηση που θα συμβάλλει στην καλλιέργεια και στη συντήρηση των μέσων ελέγχου του κράτους. Το πώς το κράτος συντηρεί τον έλεγχο και κατανέμει την εξουσία διαφαίνεται από τον τρόπο με τον οποίο μια κοινωνία επιλέγει, ταξινομεί, μεταδίδει κα αξιολογεί την εκπαιδευτική γνώση. Η επίσημη εκπαιδευτική γνώση είναι «ένας ζωτικός ρυθμιστής της δομής της εμπειρίας», η οποία δύναται να προκαλεί, να συντηρεί και να αλλάζει μορφές τόσο της ίδιας της εμπειρίας όσο και της ταυτότητας και της σχέσης (Berstein, 1991: 63).

Εφόσον, όμως, το σχολείο θεωρείται «ως απαραίτητο διορθωτικό μέσο κάθε πολιτισμικού ελαττώματος ή ανεπάρκειας» (Savater, 2004: 9) και «εκπαιδεύω σημαίνει πιστεύω στη δυνατότητα τελείωσης του ατόμου» (Savater, 2004: 24), η διδασκαλία οφείλει από τη μια να είναι ασυμβίβαστη με μορφές εθνικής περιχάραξης και από την άλλη να είναι τόσο πλουραλιστική, όσο η ίδια η κοινωνία. Το σχολείο οφείλει, οπότε, να διασφαλίζει τα ίδια δικαιώματα σε όλους εκείνους τους μαθητές που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα. Το σχολείο της σύγχρονης ζωής έχει χρέος να προωθεί τη δημιουργία ατόμων που, μέσω των ευκαιριών που θα τους προσφέρει, θα είναι ικανά να αντιμετωπίσουν τον κόσμο στηριζόμενα στα δικά τους προσόντα και στις δικές τους δυνάμεις (Χρυσαφίδης, 2007). Για να επιτευχθεί αυτό η εκπαίδευση πρέπει να προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους αδιακρίτως τους μαθητές.

Ειδικότερα, για να αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές με σεβασμό, ισονομία και κατανόηση, απαραίτητη κρίνεται η προϋπόθεση της οικοδόμησης κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας και κατ' επέκταση και των θεσμών της πάνω σε οικουμενικές και δημοκρατικές αξίες, όπως είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2005). Η διαπαιδαγώγηση όλων των μαθητών με οικουμενικές και δημοκρατικές αξίες συντελεί από τη μια στην

ανόρθωση του πνεύματος και της συνείδησής τους και από την άλλη στον εξανθρωπισμό του ατόμου και στην εγκαθίδρυση της ειρήνης μεταξύ των εθνών (Μπάλιας, 2004). Για να μην αποτελεί η πολυπολιτισμικότητα απειλή για συγκρούσεις και εντάσεις αλλά στοιχείο εμπλουτισμού, ενδυνάμωσης (Brandt, 1994, Eisner, 2003-2004) και θετικής συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικά άτομα, η εκπαίδευση οφείλει να βασίζεται σε θεμελιώδεις, οικουμενικούς, κοινωνικούς κανόνες και αξίες που σχετίζονται με την ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής και ευημερίας μέσω της αποδοχής του άλλου, της άμυνας στο ρατσισμό, στον κοινωνικό αποκλεισμό, στην περιθωριοποίηση και στην κατηγοριοποίηση (Θεοδωροπούλου & Βούκανου, 2007). Τα άτομα είναι ικανά να υλοποιούν τους σκοπούς που έχουν θέσει στη ζωή τους, μόνο μέσα σε ένα περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πνεύμα αλληλεγγύης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού (Μπάλιας, 2004). Το δικαίωμα αυτό είναι αναγκαίο να προσφέρεται σε όλα τα άτομα και όχι μόνο στους γηγενείς. Πολύ περισσότερο πρέπει να προωθείται μέσω της εκπαίδευσης, η οποία στηριζόμενη σε οικουμενικές και δημοκρατικές αξίες συμβάλλει στην αποδοχή των πολλαπλών τύπων της διαφορετικότητας.

Αν η εκπαίδευση δεν εμφορείται από πνεύμα δημοκρατικής συμμετοχής αλλά από πνεύμα πατριωτικού εγκλεισμού, είναι σαν να παραβλέπει μια μεγάλη μερίδα του μαθητικού πληθυσμού, αυτού που ανήκει σε πολιτισμικές μειονότητες. Αν λειτουργεί κατά αυτό τον τρόπο, δηλαδή μονοπολιτισμικά, μονογλωσσικά και εθνοκεντρικά (Πανταζής, 2006), είναι σαν να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται τα θέματα σε μια βάση που δε διακρίνεται από τα ιδανικά της ειρήνης, της ελευθερίας και της κοινωνικής δικαιοσύνης. Έτσι, το κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, συμπεριλαμβανομένου και αυτού της Ελλάδας, οφείλει να απαγκιστρωθεί από μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές πρακτικές, υιοθετώντας μια εκπαιδευτική πολιτική που απορρέει από την πολυπολιτισμικότητα, την πολυγλωσσία και τις διεθνείς εξελίξεις (Δαμανάκης, 1998).

2. Στόχος της ερευνητικής μελέτης

Το σχολείο μπορεί και πρέπει να ενισχύσει τη λογική εκτίμηση των αξιών εκείνων που συμβάλλουν στην προώθηση και επίτευξη της συμβίωσης ατόμων που είναι διαφορετικά (Savater, 2004). Καθώς ζυμωνόμαστε καθημερινά με μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο από το δικό μας, «είναι σημαντικό να μην ξεχνάμε ότι υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές στην ανάπτυξη και, το σημαντικότερο, ότι κάθε παιδί είναι ένα μοναδικό ον» (Κουτσουβάνου, 2003: 36). Οι πολιτισμικές αυτές διαφορές πρέπει να προωθούνται και να γίνονται σεβαστές από τα αναλυτικά προγράμματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και πρωτίστως της προσχολικής εκπαίδευσης, διότι στη βαθμίδα αυτή τα παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα και την αυτο-εικόνα τους (Vandenbroeck, 2004).

Στόχος μας είναι με τη συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη να διαπιστώσουμε σε τι βαθμό και με ποιο τρόπο -δηλωμένο ή άδηλο- ο «Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης», του οποίου η συγγραφή του προκηρύχθηκε από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. το 2003 (ΦΕΚ, 303 & 304 / 13-03-2003) και εφαρμόζεται επίσημα στα νηπιαγωγεία ως το βιβλίο του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης από το σχολικό έτος 2006-2007, αναφέρεται σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες από την ελληνική. Τους μαθητές αυτούς στο σώμα της ανάλυσής μας θα τους αναφέρουμε ως διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή δε στοχεύει να σταθμίσει απλά το ποσοστό εμφάνισης που παρουσιάζουν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές στον Οδηγό Νηπιαγωγού αλλά και να ερμηνεύσει με ποιο τρόπο έχουν επηρεαστεί οι αναφορές σε αυτούς τόσο από τις κοινωνικές αλλαγές που έχουν σημειωθεί λόγω της παρουσίας ατόμων από διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες, όσο και από τη θέσπιση του νόμου 2413/96 περί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Αναλυτικά, για τη διερεύνηση των στόχων της παρούσας μελέτης,

χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική-περιγραφική και ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου. Οι κατηγορίες για τους «διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές» καθορίστηκαν με το παραγωγικό σύστημα κατηγοριών, δηλαδή καθορίστηκαν συστηματικά εκ των προτέρων, ύστερα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας και τη διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων. Αρχικά, χρησιμοποιούμε «περιγραφική ανάλυση περιεχόμενου» (Descriptive Content Analysis), η οποία σύμφωνα με τον Thomas (1998) εξετάζει το τι περιέχει η επικοινωνία. Κατόπιν, χρησιμοποιούμε «ερμηνευτική ανάλυση περιεχόμενου» (Interpretive Content Analysis) και τη βασισμένη στο συγκείμενο ερμηνεία (contextual interpretation), για να διαπιστώσουμε από τη μια πώς και γιατί το προς εξέταση υλικό παρουσιάζεται καταυτόν τον τρόπο και από την άλλη πώς έχει επηρεαστεί από το κοινωνικό πολιτικό συγκείμενο της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας.

3. Η αξία της ερευνητικής μελέτης

Η ερευνητική αυτή μελέτη είναι χρήσιμη για τρεις λόγους τουλάχιστον. Πρώτο, η σημασία της έγκειται στο γεγονός ότι παρέχει χρήσιμες πληροφορίες, προκειμένου να καταδείξει ότι, για να παραχθεί μια κοινωνία ανεκτικών ενηλίκων, η εστίαση πρέπει να γίνει στο παιδί και μάλιστα από τα πρώτα χρόνια της ζωής του. Σαφέστερα, τα νεαρά άτομα είναι πιο ικανά να καταλάβουν και να δεχτούν τους διαφορετικούς πολιτισμούς και λαούς, όταν είναι σε μεγαλύτερη ηλικία, με την προϋπόθεση ότι τους έχει δοθεί η κατάλληλη πολυπολιτισμική εμπειρία στην εκπαίδευση που έλαβαν τα πρώτα χρόνια της ζωής τους (Reiff, 1993). Τα άτομα, που από πολύ μικρά μεγαλώνουν και μαθαίνουν να ζουν αρμονικά και να βιώνουν με άτομα που διαφέρουν από αυτά είναι δύσκολο να έρθουν σε μεταξύ τους συγκρούσεις, όταν ζουν υπό ομαλές πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες (Νικολάου, 2000). Δεύτερο, κρίνεται σημαντική, επειδή βάσει της βιβλιογραφικής μας ανασκόπησης διαπιστώσαμε ότι δεν έχουν γίνει εκτενείς μελέτες στον ελληνικό χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης στο θέμα αυτό. Η έλλειψη

επαρκών στοιχείων όσον αφορά το είδος και την ποιότητα εκπαίδευσης που παρέχεται μέσω των αναλυτικών προγραμμάτων στους μαθητές που δεν προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα καθιστά επιτακτική την ανάγκη πραγματοποίησης μιας τέτοιου είδους εκτενούς μελέτης για τη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και της άρσης των ανισοτήτων και των διακρίσεων (Luciac, 2003, NAEYC & NAECS/SDE, 2004). Τρίτο, ένας ακόμη παράγοντας που κάνει την ερευνητική αυτή μελέτη σημαντική είναι η θέσπιση της προσχολικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής από το σχολικό έτος 2007-2008. Αυτό συνεπάγεται ότι όλα τα παιδιά ηλικίας πέντε ετών, που διαμένουν στον ελληνικό χώρο, υποχρεούνται να παρακολουθούν την τάξη του Νηπιαγωγείου, προκειμένω να μεταβούν στο Δημοτικό Σχολείο. Μια τάξη που χαρακτηρίζεται και διακρίνεται από άτομα διαφορετικά από τα ίδια.

4. Η δομή της ερευνητικής μελέτης

Αναφορικά με τη διάρθρωση της ερευνητικής μελέτης αυτή αποτελείται από τρία μέρη: την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, την αναλυτική παρουσίαση της μεθοδολογίας και την περιγραφική παράθεση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα εκπαιδευτικά μέτρα που εφαρμόστηκαν στον ελλαδικό χώρο, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία που υπάρχει στο χώρο του σχολείου. Τα εκπαιδευτικά αυτά μέτρα χωρίζονται σε τρεις περιόδους βάσει της πολιτικής ιδεολογίας που τα χαρακτηρίζει. Στην περίοδο της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με το νόμο 2413/96. Η περιοδολόγηση αυτή κρίνεται σκόπιμη για να καταδειχθεί πώς τα συγκεκριμένα εκπαιδευτικά μέτρα έχουν διαφοροποιηθεί με το πέρας του χρόνου και πώς έχουν εφαρμοστεί μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, στα οποία βασίζεται και η συγγραφή των βιβλίων των εκπαιδευτικών, κατά συνέπεια και του επιλεγόμενου ερευνώμενου υλικού μας.

Στο δεύτερο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να καταδειχθεί πώς η εκπαίδευση, όπως αυτή πραγματώνεται στα πλαίσια του πολυσχιδούς ρόλου της κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και παιδαγωγική πράξη, συμβάλλει στην προώθηση της ιδεολογίας της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας και πώς η ιδεολογία αυτή, που έχει κυρίως εθνικό προσανατολισμό, περνάει στα αναλυτικά προγράμματα. Μια ιδεολογία που δεν εναρμονίζεται πάντα με τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σεβασμό και την αναγνώριση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών.

Στο τρίτο κεφάλαιο αναφερόμαστε στις βασικές αρχές της προσχολικής εκπαίδευσης με τις οποίες πρέπει να γαλουχηθούν οι μαθητές αυτής της βαθμίδας ώστε να είναι ικανοί στο εξής να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα που τους περιβάλλει θετικά, υπεύθυνα και δημιουργικά. Θεωρείται πρωτίστης σημασίας η παιδαγωγική συνείδηση των μικρών μαθητών, που από πολύ νωρίς διακρίνουν τις διαφορές και αποκτούν στάσεις και προ-προκαταλήψεις για αυτές, να γεννάται και να διαμορφώνεται σε ένα περιβάλλον που αναγνωρίζει τα άτομα ως ισότιμα και δεν τα διακρίνει βάσει του διαφορετικού πολιτισμού που φέρουν και της διαφορετικής μητρικής γλώσσας που μιλούν. Για να υπάρξει όμως ένα τέτοιου είδους σχολικό περιβάλλον, χρειάζεται τα επίσημα προγράμματα να περικλείουν, να αναλύουν και να προτείνουν πρακτικές δημιουργικής διαχείρισης των αναγκών, των βιωμάτων και όλων εκείνων των στοιχείων του πολιτισμού των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, που θα τα βοηθήσουν να διαμορφώσουν και να οικοδομήσουν θετικά την προσωπικότητα και την αυτοεικόνα τους.

Στο τέταρτο κεφαλαίο, στο οποίο παρουσιάζεται η μεθοδολογία, περιγράφεται το ερευνητικό εργαλείο της παρούσης μελέτης και τα πρωτόκολλα της ανάλυσης περιεχόμενου. Σε αυτά διευκρινίζονται οι εννοιολογικοί και λειτουργικοί ορισμοί της μελέτης, δηλαδή ορίζονται βάσει της θεωρίας οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές, ώστε να διαπιστωθεί αρχικώς, αν παρουσιάζονται στο ερευνώμενο υλικό, βάσει των

χαρακτηριστικών που έχουμε θέσει ότι τους διακρίνουν.

Στο πέμπτο κεφάλαιο γίνεται αρχικά η παράθεση των αποτελεσμάτων περιγραφικά και στη συνέχεια αναλύεται με ερμηνευτικό τρόπο πώς οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές εμφανίζονται στο ερευνώμενο υλικό. Επιχειρείται, επίσης, να καταδειχθεί ποια πολιτική από αυτές που αναφέρθηκαν στο πρώτο κεφάλαιο διαφαίνεται στον τρόπο παρουσίασής τους.

Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται μια «συζήτηση», με σκοπό τον περαιτέρω προβληματισμό και την παράθεση προτάσεων, ώστε τα επίσημα εκπαιδευτικά πονήματα που υιοθετούνται να περικλείουν με πνεύμα αμοιβαιότητας τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές.

Ανασκόπηση Σχετικής Βιβλιογραφίας

Κεφάλαιο Πρώτο: Θεσμικά εκπαιδευτικά μέτρα και η κυρίαρχη γλωσσική και πολιτισμική ομάδα

1.1. Θεσμικά εκπαιδευτικά μέτρα για την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλομορφία στο χώρο του σχολείου

Η μετατροπή της ελληνικής κοινωνίας τις τελευταίες δύο δεκαετίες από κυρίαρχα μονοπολιτισμική σε πολυπολιτισμική αντανακλάται και στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1998), στα ελληνικά σχολεία φοιτούν παιδιά που προέρχονται από τριάντα τέσσερις συνολικά χώρες και οι ομιλούμενες από αυτά γλώσσες, εκτός της ελληνικής, είναι πάνω από είκοσι. Το ερώτημα που γεννάται είναι πώς το σημερινό σχολείο αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμική πραγματικότητα που διαμορφώνεται μέσα σε αυτό, καθώς και το πώς η πολιτεία κινήθηκε ως τη δεδομένη χρονική στιγμή απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα και ποια μέτρα εφαρμόστηκαν για την ομαλή σχολική ένταξη των παιδιών που προέρχονται από διαφοροποιημένα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα.

Ο τρόπος με τον οποίο η πολιτεία κινήθηκε απέναντι σε αυτή την πραγματικότητα και τα διοικητικά μέτρα που πάρθηκαν μπορούν να διακριθούν σε τρεις περιόδους (Μάρκου, 1996b, Νικολάου, 2002). Ο λόγος που γίνεται αυτή η περιοδολόγηση είναι για να διαπιστωθεί αν η πολιτική που έχει υιοθετηθεί για τους διαφοροποιημένους γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητές έχει επαναπροσδιοριστεί με το πέρας του χρόνου ή παραμένει σταθερή και άκαμπτη.

1.1.1. Η αφομοιωτική πολιτική

Συγκεκριμένα, η πρώτη περίοδος έχει ως αφετηρία τις αρχές της

δεκαετίας του '70 και εκτείνεται χρονικά μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του '80. Είναι εκείνη η περίοδος που παρατηρείται η έναρξη της παλιννόστησης και η αθρόα εισροή μεταναστών στη χώρα μας. Η περίοδος αυτή, αν και αντιμετωπίζει τους ομογενείς με πνεύμα «φιλανθρωπίας» -κυρίως στα γλωσσικά μαθήματα- και σημειώνεται μείωση των βαθμολογικών απαιτήσεων κατά τις εισαγωγικές, κατατακτήριες και προαγωγικές εξετάσεις, στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα μπορεί να χαρακτηριστεί ως το στάδιο της πλήρους «άγνοιας» και «παράβλεψης» των προβλημάτων των παιδιών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα. Η ένταξή τους στο ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζεται στην ουσία ως πρόβλημα των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους και όχι ως πρόβλημα του εκπαιδευτικού συστήματος και της πολιτείας γενικότερα (Μάρκου, 1996b, Νικολάου, 2002).

Η πρώτη αυτή περίοδος χαρακτηρίζεται από την αφομοίωση. Η αφομοίωση ορίζεται κυρίως ως μια διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης συνδέεται με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας. Ορίζεται, συνάμα, και ως το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επιπολιτισμού (acculturation), που ακολουθεί πριν ολοκληρωθεί με αυτό τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής (Μάρκου, 1996b).

Ο Bauman, όμως, επισημαίνει (στο Γκόβαρης, 2001) ότι η έννοια της αφομοίωσης άρχισε να χρησιμοποιείται ήδη από το 17^{0}αιώνα, με σκοπό να κωδικοποιηθεί ως απόρροια φυσικού νόμου το γεγονός της βαθμιαίας εξάλειψης των πολιτισμικών διαφορών στην περίπτωση συνάντησης ανθρώπων με διαφορετική προέλευση. Στο σημείο αυτό θεωρούμε σκόπιμο να αναφέρουμε ότι η έννοια της αφομοίωσης προέρχεται από τη θεωρία του Δομολειτουργισμού (Γκόβαρης, 2001). Η θεωρία υπαγορεύει ότι οι

πολιτισμικά διαφοροποιημένες ομάδες των μαθητών οφείλουν να αφομοιωθούν από το σχολικό οργανισμό και να αποκτήσουν το «ήθος» του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας υποδοχής. Αν αυτό δε συμβεί, τότε οι μαθητές αυτοί θα πρέπει να αποκλειστούν από την εκπαιδευτική διαδικασία, για να μη διαταραχθεί η ισορροπία και η «εύρυθμη λειτουργία» του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού συστήματος (Κάτσικας & Πολίτου 1996).

Κεντρική θέση της αφομοίωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία ήταν να ενθαρρύνει τους μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κυρίαρχης ομάδας και να απαρνηθούν ταυτόχρονα τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, των χωρών καταγωγής τους, τουλάχιστον από δημόσιους θεσμούς. Το μόνο μέσο για την επίτευξη του παραπάνω σκοπού ήταν η ταχεία εκμάθηση της επίσημης, κυρίαρχης γλώσσας και του εθνικού πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Janzen, 1994, Νικολάου, 2000). Η εκμάθηση αυτή επιτυγχάνονταν κατά τους εκφραστές της αφομοίωσης, με την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών σε περισσότερα κρατικά σχολεία, ώστε σε καθένα από αυτά να μην ξεπερνούν το 30% του συνολικού μαθητικού δυναμικού τους. Με τον τρόπο αυτό οι αλλοδαποί μαθητές θα ξεπερνούσαν -σύμφωνα πάντα με την αφομοιωτική λογική- τα προσωρινά προβλήματα, που αντιμετώπιζαν σχετικά με την επίσημη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και που οφείλονταν στο «πολιτισμικό σοκ» και την έλλειψη απαραίτητων γνώσεων (Μάρκου, 1996b).

Καλλιεργώντας, λοιπόν, η λογική της αφομοίωσης τόσο το μονοπολιτισμό και τη μονογλωσσία, όσο και τη λογική του «χωνευτηρίου»-«melting pot» επέβαλε στους μαθητές που προέρχονταν από μεταναστευτικές ομάδες να αποκοπούν από τη μητρική τους γλώσσα και τα πολιτισμικά τους γνωρίσματα, προκειμένου να παραμεριστεί το εκπαιδευτικό «έλλειμμα» και να αντιμετωπιστεί η γλωσσική «μειονεξία» τους, ώστε να αποκτήσουν έτσι δυνατότητες μορφωτικής εξέλιξης στη χώρα υποδοχής (Μάρκου, 1996a).

Η αφομοιωτική αυτή πολιτική δε διασφαλίζει τα ανθρώπινα δικαιώματα, το σεβασμό και την προάσπιση της πολιτισμικής ταυτότητας

όλων των μαθητών. Και πώς μπορεί άλλωστε να τα διασφαλίσει, όταν προσβάλλοντας την πολιτισμική προέλευση και τη γλώσσα του μαθητή, αυτομάτως προσβάλλεται και ολόκληρη η προσωπικότητά του; Εξάλλου, εμφορούμενη η αφομοιωτική πολιτική από εθνοκεντρικές τάσεις έχει ως απαίτηση από τα άτομα που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα να εξαρτώνται πλήρως από τον κυρίαρχο πολιτισμό, να μην αποδέχονται το δικό τους και να συναινούν άβουλα στη ζωή και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής χωρίς καμία δυνατότητα αντίδρασης ή παρέμβασης. Οι απαιτήσεις αυτές συμβάλλουν στην έλλειψη αμοιβαιότητας και στην υποτίμηση της πολιτισμικής κληρονομιάς κάθε ατόμου, άρα και στην υποτίμηση της ίδιας της υπόστασής του. Αποτέλεσμα αυτής της λογικής είναι και η μεγάλη σχολική αποτυχία και διαρροή, γεγονός αναμενόμενο γνωρίζοντας «την αρνητική επιρροή που ασκεί στην αυτοεικόνα των μαθητών η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου τους, όπως και η βίαιη αποκοπή από πολιτισμικά αγαθά που αποτελούν για τα υποκείμενα βασικά στοιχεία της ταυτότητάς τους» (Γκόβαρης 2001:51).

1.1.2 Η πολιτική της ενσωμάτωσης

Η δεύτερη περίοδος αφορά τη δεκαετία του '80 έως και τα μέσα της δεκαετίας του '90. Την περίοδο αυτή γίνεται κατανοητό ότι η ένταξη δεν είναι μία διαδικασία που επιφέρει θετικά αποτελέσματα και δεν καθίσταται ικανή να ανταποκριθεί και να επιλύσει τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα αλλοδαπά παιδιά, τα οποία δεν είναι δυνατό πλέον να αγνοούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Θεσπίζεται την περίοδο αυτή ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα. Κατά αυτόν τον τρόπο λαμβάνονται τα πρώτα μέτρα άμβλυνσης των δυσκολιών, που ήδη έχουν διογκωθεί, αλλά και πάλι τα μέτρα αυτά έχουν '"αφομοιωτικό-αντισταθμιστικό" χαρακτήρα. Τη γενική αντίληψη ότι τα προβλήματα των αλλοδαπών παιδιών προκαλούνται μόνο από τον περιορισμένο γλωσσικό κώδικα της ελληνικής γλώσσας έρχεται να σφραγίσει το γεγονός ότι η

αντιμετώπιση αυτών των προβλημάτων επιχειρείται μέσω θεσμών που αγνοούν το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν αυτά τα παιδιά από την οικογένειά τους και τη χώρα προέλευσής τους. Οι θεσμοί αυτοί ουσιαστικά απομονώνουν ένα τμήμα του μαθητικού πληθυσμού και διευρύνουν το μαθησιακό χάσμα ανάμεσα στους διαφοροποιημένους και μη μαθητές του ενεργού μαθητικού πληθυσμού, εφόσον δεν ανταποκρίνονται στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες από αυτή της ελληνικής (Μάρκου, 1996b, Νικολάου, 2002). Αξιοσημείωτο είναι ότι μέχρι την περίοδο αυτή δεν υπάρχει καμία ιδιαίτερη μνεία για τους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης.

Η περίοδος αυτή χαρακτηρίζεται από το πνεύμα των αρχών της ενσωμάτωσης. Η θέση της «ενσωμάτωσης» υποδηλώνει κυρίως την αναγνώριση ότι κάθε μειονοτική ομάδα είναι φορέας ενός πολιτισμού που δεν παρουσιάζει μόνο διαφορετικά στοιχεία με την πλειοψηφική ομάδα αλλά και κοινά, κατ' επέκταση δεν δέχεται μόνο τις επιδράσεις της χώρας υποδοχής, αλλά με τον τρόπο της επιδρά κι εκείνη σ΄ αυτήν συμβάλλοντας και συμμετέχοντας στη δημιουργία ενός νέου τρόπου πολιτισμικής έκφρασης (Γκόβαρης, 2001). Κατά το Vlacho (στο Μάρκου, 1996b: 10-11), στο σημείο αυτό, διαφοροποιούνται οι θεωρητικοί υποστηρικτές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης στο εξής: ‹‹ενώ η αφομοίωση παίρνει συχνά τη μορφή μιας μονόπλευρης αποκοπής από το παρελθόν, η ενσωμάτωση μπορεί να υπονοεί τη διαδικασία κατά την οποία η παράδοση της εθνικής ομάδας αποτελεί μέρος της νέας εθνικής ταυτότητας».

Αυτό όμως που πρέπει να τονιστεί είναι ότι αναγνωρίζονται μόνο εκείνα τα εθνικοπολιτισμικά χαρακτηριστικά που μπορούν να εναρμονιστούν με αυτά της κυρίαρχης ομάδας. Αναγνωρίζεται, λοιπόν, σε κάποιο βαθμό η πολιτισμική ετερότητα, ωστόσο γίνεται αποδεκτή μόνο μέσα σε πλαίσιο που δεν προκαλεί προβλήματα και δε θέτει σε «κίνδυνο» τις πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας που δέχεται τα μέλη των μεταναστευτικών ομάδων. Για το λόγο αυτό επιτρέπονται διαφορές, που όμως δεν κλονίζουν το κυρίαρχο

σύστημα αξιών και πεποιθήσεων. Αυτό σημαίνει ότι η «ανεκτικότητα της πολιτισμικής ετερότητας υπαγορεύτηκε από την αντίληψη ότι ο στόχος της ενσωμάτωσης αρχικά και της αφομοίωσης στη συνέχεια διευκολύνεται σημαντικά, αν επιτραπεί στα μέλη των εθνικών-μεταναστευτικών ομάδων να διατηρήσουν πλευρές των πολιτισμικών τους παραδόσεων και να δημιουργηθούν συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας» (Μάρκου, 1997:224).

Στο επίπεδο της εκπαίδευσης αυτό ερμηνεύεται ως εξής: εκτός από την επάρκεια, που οφείλουν να αποκτήσουν τα παιδιά των μειοψηφικών ομάδων σε σχέση με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, πρέπει επιπλέον με ειδικά κοινωνικά και σχολικά προγράμματα να διευκολυνθούν στην ένταξή τους στη χώρα υποδοχής. Θεωρείται ότι η διαδικασία ενσωμάτωσης θα επιτευχθεί ομαλότερα και θα αποτραπούν λάθη από άγνοια, αν λάβουμε γνώση και έχουμε σαφή αντίληψη των ιστορικών και πολιτισμικών πλευρών των διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων, διότι υπό αυτές τις προϋποθέσεις θα είναι πιο εύκολη η αναγνώριση της διαφοροποίησης του κάθε ιδιαίτερου τρόπου ζωής (Μάρκου, 1996b).

Αν και στην ενσωμάτωση κυρίαρχη θέση κατέχει η έννοια της ισότητας των ευκαιριών, στην πραγματικότητα η συμμετοχή δεν είναι ισότιμη για τα άτομα που προέρχονται από μειονοτικές πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες. Η συμμετοχή των μαθητών σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που δεν παρεκκλίνει από τη φιλοσοφία του και δεν τροποποιεί τους αξιακούς κανόνες του, παρά την ύπαρξη ατόμων που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι παρέχει στην ουσία ισότητα ευκαιριών. Η ισότητα ευκαιριών δεν παρέχεται με άκαμπτες και γενικόλογες στρατηγικές, οι οποίες απλά διακηρύττουν ότι όλοι έχουν δικαίωμα να συμμετάσχουν, να φοιτήσουν στο υποχρεωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρέχεται όταν αυτό λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευόμενων, σέβεται και υπερασπίζεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτοί φέρουν και προασπίζεται τα αναφαίρετα δικαιώματά τους.

Στην ουσία η ενσωμάτωση ταυτίζεται με τον κοινωνικό έλεγχο, εφόσον θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την αποδοχή του κυρίαρχου συστήματος αξιών και πεποιθήσεων και τη συμμόρφωση με αυτό. Πρόκειται, ουσιαστικά, για μια επιφανειακή ισότητα ευκαιριών, αφού αυτό που πραγματικά επιδιώκεται είναι η γρήγορη απορρόφηση των μεταναστών μαθητών με τη μικρότερη δυνατή διαταραχή της σχολικής ζωής της χώρας υποδοχής (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Κατά τον Bolton, επίσης, (στο: Κάτσικας & Πολίτου, 1996: 40) παρά το ενδιαφέρον που φαίνεται να δείχνει η πολιτική της ενσωμάτωσης για τον πολιτισμό των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων, η ουσιαστική έμφαση δίνεται στην ενσωμάτωση των μειονοτήτων στην κοινωνία και στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, ώστε να δημιουργηθεί μια «πολιτισμικά ομοιογενής» κοινωνία. Αυτό στον εκπαιδευτικό χώρο σημαίνει ότι αναμένεται από τα ίδια τα παιδιά, που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την κυρίαρχη ομάδα, να προσαρμοστούν και να αλλάξουν, προκειμένου να γίνουν αποδεκτά, εφόσον η κοινωνία υποδοχής δε διατίθεται να επαναπροσδιορίσει τις ήδη υπάρχουσες στάσεις και πρακτικές της. Ακόμα και όταν σύμφωνα με το Verma, (στο Νικολάου, 2000) πολιτισμικές πλευρές των μειονοτικών και μεταναστευτικών ομάδων εισάγονται στα προγράμματα του σχολείου, δεν αξιολογούνται βάσει των αξιών και των πολιτισμικών προτύπων αυτών των ομάδων αλλά με βάση τις αξίες και τα πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού. Τόσο η πολιτική της αφομοίωσης όσο και της ενσωμάτωσης στοχεύουν στις μικρότερες δυνατές αλλαγές του σχολικού γίγνεσθαι.

1.1.3 Ο νόμος 2413/96- Η πολιτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η τρίτη περίοδος περιλαμβάνει το διάστημα από το 1996 έως και σήμερα και σηματοδοτείται από την ψήφιση του νόμου *2413/96.* Ο νόμος αυτός προσπάθησε να δώσει μια νέα τροπή στο πλαίσιο των ήδη εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών πρακτικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα. Ο συγκεκριμένος

νόμος επιγράφεται ως «Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις» και περιλαμβάνει δύο ενότητες. Η μεν πρώτη αναφέρεται στην «ελληνική παιδεία στο εξωτερικό» και η δε δεύτερη στη «διαπολιτισμική εκπαίδευση», την εκπαίδευση δηλαδή των παιδιών που διαμένουν στον ελληνικό χώρο αλλά δεν προέρχονται από τον κυρίαρχο πολιτισμό. Τα παιδιά αυτά αναφέρονται ως νέοι με «εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Κατά το Δαμανάκη (1998: 79) στην κατηγορία των νέων με τις παραπάνω ιδιαιτερότητες περιλαμβάνονται «οι αλλοδαποί, οι ομογενείς παλιννοστούντες, οι αθίγγανοι και οι μουσουλμάνοι της Ελλάδας». Οι δυο ενότητες, που αναλύουν και ερμηνεύουν το νόμο, είναι δυσανάλογες σε έκταση, διότι η πρώτη περιλαμβάνει εννέα κεφάλαια με τριάντα τρία συνολικά άρθρα ενώ η δεύτερη μόλις ένα κεφάλαιο με τέσσερα άρθρα.

Εάν από την έκταση και μόνο των ενοτήτων μπορεί να βγει ένα πρώτο συμπέρασμα για τη σπουδαιότητα που αποδίδεται από το νομοθέτη και κατ' επέκταση από την πολιτεία στα δύο παραπάνω θέματα, γίνεται φανερό ότι το πρώτο που σχετίζεται με την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό, θεωρείται ίσως πολύ πιο σημαντικό από το δεύτερο, που αναφέρεται στην εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών στη χώρα μας. Αυτό το γεγονός πιθανόν να υποδηλώνει και την άτυπη συνέχιση των αρχικά διατυπωμένων αλλά παρωχημένων σε αυτό το σημείο του χρόνου ελληνικών εκπαιδευτικών πρακτικών, αν και σε νομοθετικό επίπεδο γίνεται προσπάθεια να φανεί αλλαγή πολιτικής. Κι αυτό μπορεί να συμβαίνει επειδή η Ελλάδα, όπως και οι άλλες ευρωπαϊκές χώρες, πρέπει να εναρμονίζεται με τις κοινοτικές οδηγίες, τις αρχές και τα ψηφίσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Συγκεκριμένα, σε ένα από τα ψηφίσματα αυτά αναφέρεται ότι οι ευρωπαϊκοί λαοί οφείλουν- ειδικότερα στην εποχή μας- να περιφρουρήσουν τις αρχές της δημοκρατίας, της κοινωνικής δικαιοσύνης και του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Council, Representatives of the Member States meeting in the Council, 1988). Στο ίδιο μήκος κύματος, στο άρθρο 1-2: Οι αξίες της Ένωσης, του

Ευρωπαϊκού Συντάγματος, Επεξηγηματικός Οδηγός (2005: 12) αναφέρεται ρητώς ότι:

> «Η Ένωση έχει ως θεμέλιά της τις αξίες του σεβασμού της ανθρώπινης αξιοπρέπειας, της ελευθερίας, της δημοκρατίας, της ισότητας, του κράτους δικαίου, καθώς και του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, συμπεριλαμβανομένων των δικαιωμάτων των προσώπων που ανήκουν σε μειονότητες. Οι αξίες αυτές είναι κοινές στα κράτη μέλη σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πλουραλισμό, την απαγόρευση των διακρίσεων, την ανοχή, τη δικαιοσύνη, την αλληλεγγύη και την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών».

Κάποια θετικά βήματα προς την κατεύθυνση αυτή έχουν οπωσδήποτε γίνει με τη θέσπιση του νόμου, όμως, χωρίς να θέλουμε να είμαστε απόλυτοι, στην προσπάθειά μας να ερμηνεύσουμε τις προθέσεις του νομοθέτη πιστεύουμε ότι σε ό,τι αφορά στη διατύπωση του νομοθετικού πλαισίου, αντιμετωπίζει άνισα ως προς την έκταση το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα σε σχέση με αυτό της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων στο εξωτερικό. Στην ουσία, ο ίδιος δίνει βαρύτητα στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων, που αν και ζουν στο εξωτερικό, έχουν ελληνική καταγωγή. Φαίνεται με αυτό τον τρόπο μια προσπάθεια υποβάθμισης του ζητήματος της εκπαίδευσης των ατόμων που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, που πιθανόν να φανερώνει ότι η πραγματική πρόθεση του νομοθέτη είναι να μη σημειωθούν ουσιαστικές αλλαγές στην εκπαιδευτική πράξη.

Όπως προαναφέρθηκε, το δεύτερο μέρος του νόμου αποτελείται από τέσσερα άρθρα. Ο σκοπός, το περιεχόμενο και η εξαγγελία των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» συναντώνται στα άρθρα 34 και 35, ενώ τα άρθρα 36 και 37 αναφέρονται σε θέματα προσωπικού και διοικητικά θέματα των «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».

Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται στο άρθρο 34 και είναι «η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». Επίσης στο άρθρο 35 καθορίζεται αναλυτικότερα ο τρόπος ίδρυσης νέων διαπολιτισμικών σχολείων ή μετατροπής δημόσιων ή ιδιωτικών νηπιαγωγείων,

δημοτικών σχολείων, γυμνασίων, λυκείων κάθε τύπου και τεχνικών-επαγγελματικών σχολών σε Σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Εντύπωση προκαλεί στην πρώτη παράγραφο του άρθρου 34 η αναφορά στην οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων, στις οποίες θα φοιτούν νέοι με «ιδιαιτερότητες». Ο όρος «ιδιαιτερότητα» παραπέμπει σε κάτι που αποκλίνει από το φυσιολογικό ή το ομοιογενές. Προκειμένου όμως να γίνει αποδεκτή η ύπαρξη του "ιδιαίτερου", πρέπει να έχει γίνει πρωταρχικά αποδεκτή η ύπαρξη ενός απολύτως ομοιογενούς συνόλου από το οποίο αυτό "ιδιαιτεροποιείται", δηλαδή διαχωρίζεται και διαφέρει. Η παραδοχή της ιδιαιτερότητας είναι εμφανές ότι δεν προάγει τη διαπολιτισμική αγωγή, γιατί μέσω αυτής δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια «μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική» (Δαμανάκης, 1998: 85). Συνάμα, -κατά τον προαναφερθέντα στοχαστή- η ιδιαιτεροποίηση, εκτός από την κοινωνικοπολιτισμική διάκριση και περιθωριοποίηση των μη κυρίαρχων ομάδων, στην ακραία της μορφή μπορεί να λειτουργήσει ως άδηλος και συγκαλυμμένος κοινωνικός ρατσισμός. Αυτό μπορεί να συμβεί όταν η ιδιαιτεροποίηση δε λαμβάνεται ως στοιχείο εμπλουτισμού αποδεκτό και σεβαστό αλλά ως στοιχείο κατηγοριοποίησης και διαχωρισμού, που ως εκ τούτου οδηγεί στην απομόνωση.

Ελλοχεύει, λοιπόν, ο κίνδυνος δημιουργίας σχολείων γκέτο. Μια όμως τέτοιου είδους εκπαίδευση δεν επιτρέπει γέφυρες επικοινωνίας και δε δίνει περιθώρια ανταλλαγής πολιτισμικών στοιχείων, απαραίτητα ζητούμενα για την ομαλή συνύπαρξη γηγενών και μη μαθητών. Μια τέτοιου είδους εκπαίδευση έρχεται σε αντίθεση με αυτό που είναι το ζητούμενο σε μια σύγχρονη και ισότιμη εκπαιδευτική προοπτική, όπου όλοι οι πολιτισμοί προβάλλονται ισότιμα.

Παρά τις επιφυλάξεις που προαναφέραμε, είναι θετικό το γεγονός ότι για πρώτη φορά σε ένα νόμο που ρυθμίζει θέματα εκπαίδευσης αλλοδαπών παιδιών στην Ελλάδα, γίνεται λόγος και για τη διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, στο άρθρο 35 αναφέρεται ο τρόπος μετατροπής

νηπιαγωγείων σε διαπολιτισμικά ή ίδρυσης νέων διαπολιτισμικών νηπιαγωγείων. Βέβαια, ο νόμος σε ό,τι αφορά την Προσχολική Εκπαίδευση δεν έχει εφαρμοστεί έως σήμερα. Απόδειξη αποτελεί το γεγονός πως μέχρι σήμερα κανένα δημόσιο ίδρυμα προσχολικής εκπαίδευσης δεν έχει μετατραπεί ή μετονομαστεί σε Νηπιαγωγείο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αν και δεν έχει συμβεί κάτι τέτοιο θεωρούμε σημαντική την ερευνητική μας προσπάθεια, προκειμένου να διαπιστώσουμε κατά πόσο και πώς το βιβλίο του νηπιαγωγού, το οποίο μελετάμε και εκπονήθηκε μετά τη δημοσίευση του νόμου 2413/96 έχει επηρεαστεί από το πνεύμα του νόμου αυτού.

Συνοψίζοντας, οι διατάξεις του Νόμου 2413/96 σηματοδοτούν την πρόθεση της Πολιτείας για αλλαγή της υφιστάμενης κατάστασης αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών παιδιών. Αυτό που απομένει είναι η εφαρμογή των διατάξεων του νόμου υπό την τήρηση των παρακάτω προϋποθέσεων (Δαμανάκης, 1998). Συγκεκριμένα:

α) Η διαπολιτισμική αγωγή δεν πρέπει να περιορισθεί μόνο σ' εκείνα τα νηπιαγωγεία που χαρακτηρίζονται ως «Νηπιαγωγεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης» αλλά πρέπει να επεκταθεί σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά νηπιαγωγεία. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται σε όλους τους μαθητές, γηγενείς και μη. Δεν αφορά μόνο τους αλλοδαπούς. Για τον προαναφερθέντα λόγο η ίδρυση ξεχωριστών νηπιαγωγείων διαπολιτισμικής αγωγής, στα οποία θα φοιτούν μόνο αλλοδαπά νήπια, θα συνηγορούσε επίσημα και θεσμοθετημένα στο διαχωρισμό και τη διαφοροποίηση. Η διαπολιτισμική εκπαιδευτική παρέμβαση αφορά όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας και για να επιτευχθεί το όραμα μίας κοινής αγωγής για όλα τα παιδιά ασχέτως της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς τους, χρειάζονται νηπιαγωγεία στα οποία θα παρέχεται η δυνατότητα εφαρμογής προγραμμάτων που θα διασφαλίζουν την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και θα αναγνωρίζουν την ισοτιμία των πολιτισμών.

β) Θα πρέπει να εφαρμοστούν ευέλικτα διαπολιτισμικά προγράμματα σπουδών στο Νηπιαγωγείο, με τα οποία μέσω των παρεχόμενων

πολυδιάστατων μορφωτικών αγαθών θα εξασφαλίζεται η διατήρηση της διαφορετικότητας των αλλοδαπών παιδιών στα πλαίσια της παιδαγωγικής πράξης.

Για να τηρηθούν οι παραπάνω προϋποθέσεις, για να υλοποιηθούν τα προγράμματα σπουδών εποικοδομητικά απαιτείται ο προσανατολισμός της διαπολιτισμικής μάθησης να θέσει ως βασικό κριτήριο του το σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ανθρώπινη ύπαρξη και συνύπαρξη. Ένας διαπολιτισμικός προσανατολισμός θα πρέπει να αναγνωρίζει το σεβασμό στα δικαιώματα του ανθρώπου, την ισότητα, τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, τη δημοκρατία και την ειρήνη ως θεμέλια μιας κοινωνίας αξιών τόσο σε εθνικό όσο και σε οικουμενικό επίπεδο. Ένας τέτοιου είδους προσανατολισμός θα πρέπει, τέλος, να είναι ασυμβίβαστος με εθνοτικούς διαχωρισμούς και γλωσσικές ταξινομήσεις διότι μόνο υπό αυτές τις προϋποθέσεις μπορεί ένα άτομο να είναι ελεύθερο να εκφράσει τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία του και να διαμορφώσει θετικά την ταυτότητά του και την αυτοεικόνα του (Paleologou, 2004, Vandenbroeck, 2004, Πανταζής, 2005, Coulby, 2006).

Ο προσανατολισμός αυτός, εξάλλου, οφείλει να είναι και ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης στον 21° αιώνα, όπου η αφομοίωση και ο διαχωρισμός του "άλλου" από την επικρατούσα κοινωνική ομάδα δε θα έχει καμία θέση στην εκπαιδευτική πράξη. Οι βάσεις μια εκπαίδευσης κοινής για όλους, θα τεθούν πρωτίστως με τη μετατροπή των μονοπολιτισμικών και μονογλωσσικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε ιδρύματα που προάγουν την πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία και την καλλιέργεια της πολιτισμικής διαφορετικότητας. Μόνο υπό αυτές τις συνθήκες μπορεί να εφαρμοστεί ουσιαστικά η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζεται -τουλάχιστον σε επίπεδο νομοθετικό- στην Ελλάδα από το 1996, στον ευρωπαϊκό χώρο αναπτύσσεται κυρίως τη δεκαετία του 1980 (Coulby, 2006). Ο όρος «διαπολιτισμικός» εκφράζει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε

άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων. Ο όρος «πολυπολιτισμικός» από την άλλη χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξης της (Μάρκου, 1995). Την παραπάνω διαφοροποίηση των όρων έχουν υιοθετήσει τόσο το Συμβούλιο της Ευρώπης όσο και η Ευρωπαϊκή Ένωση στα κείμενα τους, που σχετίζονται με την προβληματική της πολιτισμικής ετερότητας.

Συγκεκριμένα στην τελική Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών (Project No 7 στο Μάρκου, 1996b) η διαπολιτισμικότητα δεν αποτελεί αυτοσκοπό αλλά βασικό μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο, που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- έχει την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής ως πεδίο αναφοράς,
- διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
- προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
- δημιουργεί προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της από τις χώρες υποδοχής,
- προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
- διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία μπορούμε να δούμε την εκπαίδευση, τον πολιτισμό, τα παιδιά και τους ενήλικες,
- αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Συνάμα πολλοί θεωρητικοί έχουν εκφράσει τις απόψεις τους για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, ο Helmut Essinger (στο Μάρκου, 1996b: 26-27) την ορίζει ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα που

ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι εμφορείται από τέσσερις βασικές αρχές:

1. Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων, βάζοντας τον εαυτό μας στη θέση τους, προσπαθούμε να δούμε τα προβλήματά τους μέσα από την δική τους οπτική ώστε να καλλιεργήσουμε τη συμπάθειά μας γι' αυτούς.
2. Την αλληλεγγύη, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών και υποδηλώνει μια έκκληση για την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης και τον παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.
3. Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που λαμβάνει χώρα με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και με τη δημιουργία ως εκ τούτου μιας σχέσης αλληλεπίδρασης και πολιτισμικής διαλεκτικής με αυτούς.
4. Την εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων, για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διαύλους επικοινωνίας μέσω του διαλόγου.

Η Ανδρούσου (1996: 17) τονίζει ότι μιλώντας για διαπολιτισμική εκπαίδευση «δεν αναφερόμαστε μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την «εθνική» έννοια του όρου) αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς ακόμα και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας».

Γενικώς η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναδύεται μέσα από την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας. Εκφραστές της είναι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν απευθύνονται μόνο στις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες αλλά σε όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας, σε όλο τον πληθυσμό της, ο οποίος μπορεί να

χαρακτηρίζεται από διαφορές που σχετίζονται με την κοινωνική τάξη, το φύλο, τη θρησκεία, την τοπική καταγωγή, τη γλώσσα-διάλεκτο, καθώς και με τις ανάγκες, συνήθειες και ρυθμούς κινητοποίησης που μπορεί να έχει το κάθε άτομο και που το καθιστούν διαφορετικό-μοναδικό σε σχέση με τους άλλους (Μάρκου, 1996a). Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση γενικώς δεν είναι απλά «ειρηνική συνύπαρξη» αλλά είναι η πιθανότητα του διαλόγου, της επαφής και της αλληλεπίδρασης των διαφορετικών ατόμων (Portera, 2004).

Στο ίδιο πνεύμα και ο Μπερερής (2005: 5) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε στοχεύει στην απλή επιφανειακή αντιμετώπιση της διαφορετικότητας μόνο των αλλοδαπών παιδιών, που αντιμετωπίζονται ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία από τα παραπάνω μοντέλα, αλλά απευθύνεται σε όλους, ακόμα και στους γηγενείς μαθητές, καθώς «φέρνει μαζί της όχι μόνο την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού αλλά, επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας όλων μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, βάζοντας σαν στόχο τον αμοιβαίο εμπλουτισμό».

Θεωρείται τόσο απαραίτητη, που αναφέρεται ότι, αν μια εκπαίδευση δεν είναι διαπολιτισμική, δεν είναι τότε πιθανόν εκπαίδευση (Aguado & Malic, 2006, Coulby, 2006). Δεν είναι εκπαίδευση, διότι -κατά τον Coulby (2006)- είναι ενστάλαγμα ενός εθνικού ή θρησκευτικού φονταμελισμού. Επιπρόσθετα, είναι τόσο απαραίτητη στο πανεπιστήμιο, όσο και στο νηπιαγωγείο, καθώς όλες οι εκπαιδευτικές βαθμίδες απαιτείται να συμβάλλουν ουσιαστικά και εποικοδομητικά στην παροχή μιας δίκαιης και ποιοτικής εκπαίδευσης. Μιας εκπαίδευσης που θα μεριμνά για την προώθηση και την ανάδειξη όλων των πολιτισμικών και γλωσσικών φωνών, των οποίων κύριοι εκφραστές είναι το σύνολο των μαθητών.

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και με γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών δεν καλλιεργεί την αφομοίωση και την πολιτισμική ομοιομορφία, αλλά αντίθετα επιδιώκει τη συνάντηση και την αλληλεπίδραση όλων των

ειδών -σε διαπροσωπικό και διακρατικό επίπεδο- κουλτούρας παραμερίζοντας τα όποια εμπόδια προκύπτουν από τις πολιτισμικές ανταλλαγές. Για να είναι όμως γόνιμες οι ανταλλαγές αυτές, οφείλεται να μετασχηματισθεί το παραδοσιακό εθνικό αναλυτικό πρόγραμμα σε διαπολιτισμικό, στη βάση του οποίου θα προκύψουν νέοι σκοποί, περιεχόμενα, μέθοδοι διδασκαλίας, τρόποι αξιολόγησης, εποπτικό και διδακτικό υλικό που θα χαρακτηρίζεται από εξάλειψη στοιχείων που διαχωρίζουν τους ανθρώπους. Ο νόμος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης αν δεν εφαρμοστεί ουσιαστικά στα αναλυτικά προγράμματα και παραμείνει απλά σε ρηματικό επίπεδο θα διαιωνίζει τις πρακτικές της αφομοίωσης και της ενσωμάτωσης. Η θέσπιση απλά ενός νόμου δεν επαρκεί για να αλλάξουν πάγιες πρακτικές στο χώρο της εκπαίδευσης. Χρειάζεται αδιαμφισβήτητα αλλαγή στοχοθεσίας σε συνδυασμό, όμως, με αλλαγή πρακτικών και μεθόδων στην εκπαιδευτική καθημερινή πράξη (Στεργίου, 2007).

Κεφάλαιο Δεύτερο: Εκπαίδευση και κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα

2.1 Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προώθηση της ιδεολογίας της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας

Οι παραπάνω τρεις περίοδοι, που σχετίζονται με διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης και φιλοσοφίας των διαφοροποιημένων γλωσσικά και πολιτισμικά μαθητών, μαρτυρούν πως:

> «Η εκπαίδευση είναι μια μεταβαλλόμενη και συχνά εξατομικευμένη, ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη έννοια· έτσι, είναι και μια ιστορικά και πολιτικά διαμορφωμένη, μεταβαλλόμενη κοινωνική πρακτική…αυτό σημαίνει ότι τόσο οι σκοποί της εκπαίδευσης, όσο και η έννοια και η διαδικασία της εκπαίδευσης είναι προϊόντα κοινωνιών ιστορικά τοποθετημένα, εφήμερα και μεταβαλλόμενα… οι σκοποί είναι συνδεδεμένοι με κάποιο ευρύτερο πλαίσιο, είναι πολιτικοί, κανονιστικοί, δυναμικοί και αντικείμενο διαμάχης» (Harris, 2003: 4).

Η παραπάνω αναφορά αποτελεί τη βάση της συζήτησης σχετικά με το πώς συνδέονται οι σκοποί της εκπαίδευσης που διατυπώνονται στα αναλυτικά προγράμματα τόσο με το κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο, όσο και με την κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα. Η εκπαίδευση είναι ένας θεσμός. Κάθε οργανωμένη κοινωνία στηρίζεται σ' ένα πλήθος θεσμών και περιλαμβάνει ποικίλα υποσυστήματα, καθένα από τα οποία επιτελεί διαφορετικές λειτουργίες, επιδιώκοντας με τον τρόπο αυτό, τόσο την ικανοποίηση των διαφορετικών αναγκών του κοινωνικού συνόλου, όσο και τη διατήρηση του κυρίαρχου πολιτισμού. Στο σύνολο των βασικών θεσμών των αναπτυγμένων κοινωνιών ανήκει και η δημιουργία συστημάτων και μέσων που έχουν ως θεμελιώδη επιδίωξή τους από τη μία να διευκολύνουν τα νέα άτομα να κάνουν κτήμα τους τις γνώσεις και τις εμπειρίες των παλαιοτέρων και από την άλλη να ολοκληρωθούν και να κοινωνικοποιηθούν ως αυτόνομες προσωπικότητες βάσει των προτύπων του κυρίαρχου πολιτισμού (Φλουρής, 1992, Κυρίδης, 1996, Parekh, 1997, Ζαμπέτα, 2003).

Το εκπαιδευτικό σώμα συνίσταται από το αναλυτικό πρόγραμμα, το σχολικό εγχειρίδιο με το βιβλίο του εκπαιδευτικού και το σώμα των εκπαιδευτικών και των μαθητών που τα εφαρμόζουν και τα χρησιμοποιούν. Τα στοιχεία αυτά είναι φορείς «πιστεύω», ιδεολογιών και μηνυμάτων που βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Αυτό συμβαίνει διότι το σχολικό εγχειρίδιο με το βιβλίο του εκπαιδευτικού μεταφράζει σε εκπαιδευτική πράξη το αναλυτικό πρόγραμμα, όπως το τελευταίο μετουσιώνει σε εκπαιδευτικούς στόχους και περιεχόμενα την εκπαιδευτική φιλοσοφία που εκφράζει η κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα. Αποδέκτες αυτών είναι οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί, που μπορεί να εμφορούνται από διαφορετικές ιδεολογίες από αυτές που προωθούνται μέσα στα επίσημα εκπαιδευτικά πονήματα (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995). Σε καμία περίπτωση, όμως, δεν μπορεί να είναι επιτυχημένο ένα αναλυτικό πρόγραμμα, ένα σχολικό εγχειρίδιο με το βιβλίο του εκπαιδευτικού, όταν δεν περιλαμβάνει στοιχεία που να αντιπροσωπεύουν, να σέβονται και να χαρακτηρίζουν τον πολύμορφο μαθητικό πληθυσμό (Haycock, 2001).

Στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα κρίνεται ως επιτακτική ανάγκη τα στοιχεία αυτά να μην εκφράζουν αποκλειστικά και μόνο την πλειονοτική ομάδα αλλά όλες τις ομάδες που συνιστούν το μαθητικό πληθυσμό. Κυρίως για τα παιδιά της προσχολικής εκπαίδευσης θεωρείται απαραίτητο να έχουν συνεχώς αναγνωριστικά σημεία στο περιβάλλον τους, να γίνονται δέκτες θετικών εικόνων σε όποια ομάδα και αν ανήκουν, εικόνων που να περιλαμβάνουν στοιχεία ποικιλομορφίας (Vandenbroeck, 2004).

Τα προαναφερθέντα, όμως, μας οδηγούν να θέσουμε το ακόλουθο ερώτημα: Με ποια κριτήρια επιλέγεται το τι θα συμπεριληφθεί σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα, σε ένα σχολικό εγχειρίδιο, σε ένα βιβλίο εκπαιδευτικού; Είναι βέβαιο ότι η επιλογή αυτή δε γίνεται ερήμην διότι κανένα εκπαιδευτικό σύστημα δε μπορεί να είναι ουδέτερο ιδεολογικά. Οι γνώσεις, οι αξίες που διαχέονται μέσω των προγραμμάτων σπουδών εξαρτώνται από τις επικρατούσες κοινωνικές δυνάμεις και τις μεταξύ τους

αλληλεπιδράσεις (Parekh, 1997, York, 2003, Savater, 2004). Η επιλογή τους δεν είναι τυχαία ούτε θεόσταλτη, διότι δεν πρόκειται για απλή μεταβίβαση αντικειμενικών, αξιολογικά ουδέτερων γνώσεων κατάλληλων για τη μη αμφιλεγόμενη μετάδοσή τους αλλά προϋποθέτει μια διαδικασία ιεράρχησης και αξιολόγησης που στηρίζεται σε έναν κοινωνικό σχεδιασμό, σε έναν κοινωνικό προσανατολισμό βασισμένο στις κυρίαρχες στρατηγικές της εκάστοτε κοινωνίας (Ασκούνη, 2001, Carr, 2003, Young στο Πάσουλα, 2003, Savater, 2004). Έναν κοινωνικό σχεδιασμό και προσανατολισμό «που προκαθορίζεται από την παράδοση, τους νόμους, την κουλτούρα και τις κυρίαρχες αξίες της κοινωνίας μέσα στην οποία εγκαθιδρύεται ο σχεδιασμός αυτός» (Savater, 2004: 198). Ένα σχεδιασμό ταυτόσημο με έναν προσαρμοστικό μηχανισμό συμφέροντα τόσο για τη διατήρηση της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας, όσο και για την προώθηση ενός προτύπου πολίτη που μπορεί μεν να μην είναι το δυνατό θεωρείται όμως το προτιμότερο στη συγκεκριμένη συγκυρία για την κεντρική εξουσία.

Ανάλογα με την εκάστοτε κεντρική εξουσία αναπτύσσονται μέσω του σχολείου, ενός από τους βασικούς ιδεολογικούς μηχανισμούς της κυρίαρχης ομάδας, (Morrow, 2000), θαυμαστές ιδεολογίες που στοχεύουν στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολιτικής της ομάδας αυτής (Kingston, 2000). Με τον όρο ιδεολογίες-ιδεολογία ορίζεται «το σύνολο των πεποιθήσεων, στάσεων, αντιλήψεων που συνδέονται μεταξύ τους με στενούς ή χαλαρούς δεσμούς» (Abercrombie, Hill, & Turner, 1991: 166), καθώς επίσης και «τα ανταγωνιστικά συστήματα αξιών, τα οποία επηρεάζουν τη δομή της εξουσίας σε μια κοινωνία» (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 53). Οι ιδεολογίες ασκούν πίεση (Κυρίδης, 1996), αν λάβουμε υπόψη μας το γεγονός ότι «η εκπαίδευση μεταξύ των άλλων ασκεί και μια πολιτική λειτουργία» (Βρεττός & Καψάλης, 1997: 53).

Επιπρόσθετα, η άρρηκτη σχέση σχολείου και κυρίαρχης ιδεολογίας γίνεται φανερή στο παρακάτω απόσπασμα:

> «αν ρόλος της ιδεολογίας είναι, μεταξύ άλλων, να γενικεύει και να μετατρέπει σε δόγμα, μη επιδεχόμενο αντιρρήσεις, ένα σύστημα δοξασιών μέσα στο οποίο

> κινούνται τα υποκείμενα» μιας συγκεκριμένης κοινωνίας, δε θα μπορούσε κανείς να αμφισβητήσει ότι την πιο πυκνή και σαφή έκφραση αυτού του δόγματος αποτελεί ο σκοπός της παιδείας αυτής της κοινωνίας. Ο σκοπός της παιδείας και με την πιο στενή έννοια της εκπαίδευσης και του σχολείου εξαρτάται από την κρατούσα ιδεολογία και αυτή με τη σειρά της από τον τύπο «των κοινωνικών σχέσεων παραγωγής» (Δημητράκος στο Μυλωνά, 2004: 162).

Διαπιστώνουμε πως η ιδεολογία της πλειοψηφικής ομάδας ελέγχει και διαμορφώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον μόνο αυτή εκφράζεται στο πολιτικό προσκήνιο και μόνο αυτή εκπροσωπείται από τα όργανα του κράτους. Η ιδεολογία των μειοψηφούντων πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδων υποβαθμίζεται, διότι δεν εκπροσωπείται από κανέναν επίσημα θεσμό του κράτους.

Το κράτος από τη μεριά του, όντας ο πιο σημαντικός πρωταγωνιστής της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, συμβάλλει στη «νομιμοποίηση και την απονομιμοποίηση της γνώσης» (Harris, 2003: 18) που προτείνει ή αντίστοιχα απορρίπτει η πλειοψηφική πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδα. Ειδικότερα, προωθεί εκείνα τα γνωστικά και αξιακά συστήματα που θεωρούνται ότι από τη μια δύνανται να διασφαλίσουν τη διατήρηση της δύναμης της πλειοψηφικής ομάδας έναντι της μειοψηφικής και από την άλλη συμβάλλουν στη διαμόρφωση πολιτών που θα στηρίζουν και θα επικροτούν την ιδεολογία της κρατούσας ομάδας. Η εκπαίδευση καθορίζεται και επανακαθορίζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να προσαρμόζεται κάθε φορά στις ανάγκες και στα σταθμά της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας.

2.2 Το αναλυτικό πρόγραμμα ως εκφραστής της ιδεολογίας της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας

Το σχολείο ως «κοινωνικά εμποτισμένος οργανισμός» (Kingston, 2000), ως μέσο της εκπαίδευσης, που είναι σε θέση να εγκαθιδρύσει ένα ισχυρό και διαρκή έλεγχο (Dougherty & Hammack, 2000), έναν έλεγχο που επιβάλλεται από την κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα (Weiss στο Dougherty & Hammack, 2000) και ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κοινωνικής πραγματικότητας, της ιδεολογίας, των αξιών και των κοινωνικών

κανόνων που εκφράζουν την κρατούσα ομάδα (Apple, 1986, Κυρίδης, 1996) είναι δυνατό να επιτύχει στο έπακρο την αποκλειστική προβολή της ομάδας αυτής διότι είναι ο μόνος κοινωνικός θεσμός που επίσημα και αποκλειστικά έχει επιφορτιστεί με τη μετάδοση-αναπαραγωγή των γνώσεων και αξιών από γενιά σε γενιά. Το δικαίωμα του σχολείου να πιστοποιεί εξολοκλήρου την κατοχή τους, να φέρει την σφραγίδα του, να τις επισημοποιεί αλλά και να τις νομιμοποιεί μέσα σε μια κοινωνία καθιστούν το ρόλο του πολυσύνθετο και πολυσήμαντο (Φραγκουδάκη, 1985).

Το κύριο μέσο για την επιτυχή εγκαθίδρυση του ισχυρού κοινωνικού ελέγχου που θέλει να ασκεί η κυρίαρχη ομάδα μέσω της εκπαίδευσης είναι το Αναλυτικό Πρόγραμμα,[1] ένας από τους βασικούς μηχανισμούς του σχολείου. Με το Αναλυτικό Πρόγραμμα επιτυγχάνεται από τη μια η μετάδοση αρχών και αξιών κοινωνικών, πολιτικών, ηθικών, αισθητικών, φιλοσοφικών, που είναι κυρίαρχες στην εκάστοτε κοινωνία και από την άλλη η διαμόρφωση των νεοτέρων γενεών βάσει αυτών (Apple, 1986, Χατζηγεωργίου, 2004). Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι ένα σχέδιο που αντανακλά την εκπαιδευτική φιλοσοφία και παρέχει καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς για τις αλληλεπιδράσεις που διαδραματίζονται μεταξύ αυτών και των μαθητών (ACEI, 2006). Φυσικά, η ιδεολογία των εκπαιδευτικών παίζει καθοριστικό ρόλο στο πώς και αν θα εφαρμοστεί επιτυχώς ένα αναλυτικό πρόγραμμα, αν, δηλαδή, οι εκπαιδευτικοί θα ακολουθήσουν το επίσημο ή το δικό τους το λεγόμενο «κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα» ή «παραπρόγραμμα». Αυτή η παράμετρος θεωρείται ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα αλλά δε θα αποτελέσει αντικείμενο της μελέτη μας.

Το αναλυτικό, λοιπόν, πρόγραμμα ως επίσημο εργαλείο της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας «αντανακλά τους τρόπους, με τους οποίους το σχολείο επιδιώκει να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις του και να εκπληρώσει τους

[1] Αν και θα ερευνήσουμε τον «Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης», που είναι το βιβλίο του εκπαιδευτικού, ο λόγος που αναφερόμαστε στα αναλυτικά προγράμματα είναι ότι το βιβλίο του εκπαιδευτικού είναι ο εκφραστής των σκοπών και της φιλοσοφίας αυτών.

ρόλους, με τους οποίους είναι επιφορτισμένο από την κοινωνία» (Φλουρής, 1992: 63). «Η κεντρική εξουσία αντιμετώπιζε πάντα το αναλυτικό πρόγραμμα ως εργαλείο ελέγχου της σχολικής ζωής» (Χρυσαφίδης, 2007: 11).

Η γνώση που θα υιοθετηθεί από το κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα είναι αυτή που προκύπτει όχι μόνο μέσω λογικών διαδικασιών αλλά και μέσω κοινωνικοπολιτικών ζυμώσεων. Ο Kelly (στο Πάσουλα, 2003) παρατηρεί, επίσης, ότι το εκπαιδευτικό σύστημα και τα Αναλυτικά Προγράμματα σχεδιάζονται από την εξουσία για να παρέχουν την κρατούσα γνώση, να εκφράζουν την ιδεολογία και τις επιδιώξεις της και να αποτελούν μορφή κοινωνικού ελέγχου.

Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αν και μπορεί να δίνει την εντύπωση ότι διέπεται από ουδετερότητα, αντικειμενικότητα και ισότητα ευκαιριών για όλους, στην πραγματικότητα, αναπαράγει την κυρίαρχη κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα. Η εκπαίδευση μέσω των οργάνων της νομιμοποιεί και διαιωνίζει την εκάστοτε πολιτική της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας (Χατζηγεωργίου, 2004). Η διαιώνιση και η νομιμοποίηση, για να είναι επιτυχής, οφείλει να παραγάγεται μέσω ενός συστήματος αξιών που έχει επενδύσει σε ιδεολογικά προτάγματα και ηθικές ταξινομήσεις που παρουσιάζουν την όλη διαδικασία της αναπαραγωγής ως κοινωνικά επιβεβλημένης, δίκαιης, αναπόφευκτης και αξιοκρατικής (Κυρίδης, 1996).

Αν και επιφανειακά μπορεί να μη διακρίνεται η επιβολή αυτή στο χώρο του σχολείου και στην υλοποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων, ωστόσο η ουδετερότητα των σχολικών γνώσεων έχει αμφισβητηθεί από μερίδα μελετητών που έχουν αποδείξει μέσω ερευνών και μελετών πως δεν ισχύει. Στην πραγματικότητα η ουδετερότητα αυτή είναι φαινομενική (Νούτσος, 1979, Apple,1986, Τσουκαλάς, 1987, Stevenson & Baker, 1991, Δημαράς, 1992, Ηλιού, 1992, Σολομών, 1992, Apple, 1993, Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995).

Δύσκολα αυτή η σχέση γίνεται άμεσα κατανοητή και αυτό συμβαίνει διότι η οργάνωση και η σύνταξη των αναλυτικών προγραμμάτων, καθώς και η

υλοποίησή τους στο σχολικό χώρο στηρίζονται μεν από τη μία στους επίσημους σκοπούς κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας, στην πραγματικότητα όμως από την άλλη επηρεάζονται από την κυρίαρχη κουλτούρα και τον τύπο του πολίτη που επιδιώκεται να διαμορφωθεί. Εξυπηρετούν, δηλαδή, την ίδια στιγμή δηλωμένους και άδηλους στόχους (Σιάνου, 1997).

Στόχους που χαρακτηρίζουν τον τρόπο ζωής σε ευνοημένα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Bowles και Gintis στο Giddens, 2002), στόχους που μεταδίδουν στους μαθητές τις λεγόμενες «θεμελιώδεις αξίες» της κοινωνίας (Blackledge & Hunt, 1995: 212), στόχους που δε συμβαδίζουν με την κουλτούρα των μαθητών των μειονοτικών ομάδων, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να υποβάλλονται σε μια έντονη πολιτιστική σύγκρουση φονική για τη συγκρότηση της ταυτότητας και της αυτοεικόνας τους (Μααλούφ, 1998).

2.3 Το αναλυτικό πρόγραμμα ως εκφραστής του εθνικού προσανατολισμού της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας

Ο συγκεκριμένος τρόπος επιλογής της γνώσης και η προώθηση των πολιτισμικών αξιών της κυρίαρχης ομάδας ως καθολικών αξίων στην εκπαίδευση εγείρει ακόμα περισσότερες ανησυχίες, όταν η ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού, αν και ορατή, παραβλέπεται στα πλαίσια της επιλογής αυτών. Η αποδοχή της καθολικότητας ενέχει κινδύνους, διότι μπορεί να πάρει τη μορφή του εθνοκεντρισμού. Κατά τον Todorov (1989, στο Ασκούνη, 2001: 71) ο εθνοκεντρισμός «συνίσταται στο να αναγορεύει κανείς, ενώ δε θα όφειλε, τις ιδιαίτερες αξίες της κοινωνίας στην οποία ανήκει σε καθολικές αξίες». Ο εθνοκεντρισμός «συγκροτείται από ρητές και λανθάνουσες αξιολογήσεις, στο πλαίσιο ιεραρχικών σχέσεων, όπου το «δικό μου» αναγορεύεται σε καθολικό πρότυπο και άρα σε γνώμονα διανοητικής και ηθικής αποτίμησης του «άλλου» » (Πλεξουδάκη, 2003: 31). Ο εθνοκεντρισμός γενικώς θεωρεί ότι ο ένας πολιτισμός, αυτός της κυρίαρχης ομάδας, είναι ανώτερος, ενώ οι άλλοι πολιτισμοί που αλληλεπιδρούν στην

πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα είναι κατώτεροι ή ελλειμματικοί. Βλέπει τον κόσμο υπό τη θεώρηση ενός και μόνου πολιτισμού, παραβλέποντας και αγνοώντας τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των άλλων ομάδων (Giddens, 2002, York, 2003). Με άλλα λόγια, ο εθνοκεντρισμός αναφέρεται «στην αδυναμία να σχετικοποιήσει κανείς τη δική του οπτική γωνιά, να την αναγνωρίσει ως μια ιδιαίτερη -ανάμεσα σε πολλές άλλες- προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα» (Πλεξουδάκη, 2003: 29). Υποβαθμίζοντας, όμως, τους άλλους πολιτισμούς οδηγούμαστε σε αβάσιμα συμπεράσματα και μέσω αυτών σε αρνητικές κατηγοριοποιήσεις και φαινόμενα κοινωνικού ρατσισμού.

Η εκπαίδευση συνδέεται με την καλλιέργεια του εθνοκεντρισμού και συμβάλλει ιδιαίτερα στην εδραίωση και αναπαραγωγή της εθνικής ιδεολογίας διότι είναι ο βασικός μηχανισμός εθνικής διαπαιδαγώγησης, που αποσκοπεί στην πολιτισμική ομοιογενοποίηση και διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας (Άχλης, 1983, Αβδελά, 1997a, Αβδελά, 1997b, Ασκούνη, 1997, Βεντούρα, 1997, Φραγκουδάκη, 1997). Η εθνική ταυτότητα «διαμορφώνει το αίσθημα του ανήκειν στην εθνική ομάδα» (Ασκούνη, 2001: 72). Μια ομάδα όπου τα άτομα που την απαρτίζουν αποτελούν μία ξεχωριστή και ευδιάκριτη κοινότητα με κοινά χαρακτηριστικά, όπως εθνική προέλευση, έδαφος, ιστορία, μύθους, μνήμες, πολιτισμικές πρακτικές, γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία, οικονομία, καθώς και κοινά για όλα τα μέλη νομικά δικαιώματα και υποχρεώσεις (Smith, 1991).

Όλα αυτά τα στοιχεία που διακρίνουν μια εθνική ομάδα και συγκεκριμένα την κυρίαρχη υπερθεματίζονται και παρουσιάζονται ως μοναδικά, κυρίως μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα της ιστορίας, της γλώσσας, της γεωγραφίας, της κοινωνικής και πολιτικής αγωγής, γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται ως τα κατεξοχήν μέσα ιδεολογικού προσανατολισμού και ελέγχου (Parekh, 1997, Flouris, 1998, Αγγελόπουλος, 2000, Ασκούνη, 2001, Baker, 2001, Καρακατσάνη, 2003, Μπονίδης, 2004). Παράλληλα και τα γνωστικά αντικείμενα που σχετίζονται με την τέχνη, τη

μουσική, την οικιακή οικονομία (π.χ. μαγειρική), όταν προβάλλουν επιφανειακά τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, συμβάλλουν στη διατήρηση της μονοπολιτισμικότητας και της μονογλωσσίας (Baker, 2001).

Ο τρόπος με τον οποίο διαχέονται τα στοιχεία αυτά μέσα στα αναλυτικά προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια είναι κυρίως μέσω (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995):

1) Ατυχών εκφράσεων, που στοχεύουν στη δημιουργία και συντήρηση συγκεκριμένων στάσεων και διαθέσεων και οι οποίες δεν χρησιμοποιούνται όλες τις φορές συνειδητά στα πλαίσια κάποιας κακόβουλης και συστηματικής προπαγάνδας.
2) Εσφαλμένων ιστορικών αναλογιών, που έχουν ως απόρροια την αξιολόγηση κατά τον ίδιο τρόπο εντελώς διαφορετικών πραγμάτων και το αντίστροφο.
3) Της παρουσίασης της ιστορίας με έμφαση πολύ περισσότερο στους οικονομικούς και κοινωνικούς παράγοντες από ότι σε πολεμικούς και στρατιωτικούς αλλά εντούτοις με την έλλειψη κατάλληλης έμφασης σε πολιτισμικά γεγονότα και στοιχεία.
4) Της παραμέλησης της κοινωνικής ιστορίας π.χ. της συμβολής του ρόλου της γυναίκας και
5) Συνειδητών παραλείψεων και παρασιωπήσεων, οι οποίες κάνουν την αντικειμενική παρουσίαση της ιστορίας ουτοπική.

Μολονότι οι ειδικοί έχουν εντοπίσει όλες αυτές τις πηγές «λαθών» που συμβάλλουν σε «σοβινιστικές παραμορφώσεις και εθνικιστικούς παροξυσμούς» (Καψάλης & Χαραλάμπους, 1995: 2003), η διαιώνισή τους στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια, στα βιβλία του εκπαιδευτικού μπορεί να εξηγηθεί μόνο μέσω των προηγούμενων αναφορών περί της φιλοσοφίας της αναπαραγωγής της εθνικής ιδεολογίας μέσω της εκπαίδευσης. Η σημερινή εκπαίδευση, όμως, ως χώρος συνάντησης διαφορετικών πολιτισμών και γλωσσών, αν δεν επαναπροσδιορίσει το

περιεχόμενο και τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων, τον τρόπο αντίληψης και μετάδοσης της γνώσης, θα φέρει σε σύγκρουση τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας με αυτά που προέρχονται από διαφοροποιημένες πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδες. Θα φέρει, δηλαδή, σε σύγκρουση από τη μια, τα παιδιά εκείνα, τους αυριανούς πολίτες, που τους καλλιεργείται η κυρίαρχη-εθνική ταυτότητα με εκείνα από την άλλη που αγνοείται ή υποβιβάζεται η ταυτότητά τους.

Η σύγκρουση αυτή θα είναι απόρροια του ότι «…αρνιόμαστε να δεχτούμε το ίδιο το γεγονός της πολιτισμικής ποικιλομορφίας · προτιμούμε να αποβάλουμε από τον πολιτισμό και να αποδώσουμε στη φύση ό,τι δε συμφωνεί με τους κανόνες της δική μας ζωής» (Levis-Strauss, 1995: 18). Επίσης, θα είναι η σύγκρουση αυτή αποτέλεσμα του φόβου που υποβόσκει στους υπέρμαχους της αδιαίρετης εθνικής υπόστασης του εθνικού κράτους, της «καθαρής» και μιας ενιαίας κουλτούρας, οι οποίοι πρεσβεύουν ότι η πολιτισμική και γλωσσική ποικιλία θα προκαλέσει τριγμούς και κατ' επέκταση διάλυση στη συμπαγή κυρίαρχη κοινωνία (Καρακατσάνη, 2003, Smith & Bond, 2005, Πανταζής, 2005).

Απόψεις τέτοιου είδους θα ήταν γόνιμο να μην έχουν καμία θέση στην εκπαίδευση. Στην εκπαίδευση, που πλέον στην Ελλάδα ξεκινά υποχρεωτικά από την τάξη του Νηπιαγωγείου, σε μια ηλικία όπου όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα του είδους της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς που φέρει, έχουν αναφαίρετο δικαίωμα να αναπτύσσονται σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που τα σέβεται και τα αναγνωρίζει. Σε ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον που από τη μια θα καλλιεργεί την ενσυναίσθηση, την εξοικείωση με τις αλλαγές οπτικής και από την άλλη θα αποδυναμώνει τον εθνικό προσανατολισμό διαπαιδαγώγησης (Στεργίου, 2007). Εξάλλου, ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση και η αμοιβαία αναγνώριση είναι -κατά την Chryssochou (2004)- τα συστατικά της συνταγής για μια επιτυχή και ουσιαστικά ομαλή συνύπαρξη των ατόμων σε μια πολιτισμικά ανομοιογενή κοινωνία. Μια ομαλή συνύπαρξη, που για να επιτευχθεί, απαιτείται να μην

υφίστανται καταστάσεις στις οποίες επικρατούν εξουσιαστικές και αφαιρετικές σχέσεις ανάμεσα σε κυρίαρχες και υποτελείς ομάδες αλλά σχέσεις συνεργατικές και προσθετικές (Cummins, 2003).

Η καλλιέργεια συνεργατικών και προσθετικών σχέσεων προϋποθέτει, όμως, ότι τα αναλυτικά προγράμματα και το διδακτικό υλικό που απορρέει από αυτά, θα παρέχουν όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για αυτοπροσδιορισμό. Αυτό στην εκπαιδευτική διαδικασία ερμηνεύεται από το γεγονός ότι όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές θα έχουν τη δυνατότητα να μελετήσουν τη θέση τους σε ένα συγκεκριμένο χώρο και χρόνο και, επιπρόσθετα, να αναπτύξουν την αίσθηση του εαυτού τους ως μετόχου ενός δημοκρατικού τρόπου ζωής. Ενός τρόπου ζωής, δηλαδή, που θα χαρακτηρίζεται από την κατανόηση, την αμοιβαιότητα και το σεβασμό της διαφορετικότητας των άλλων. Ενός τρόπου ζωής που θα αποδυναμώνει τον αποκλεισμό των ατόμων από την πλήρη συμμετοχή σε μια δημοκρατική πολιτεία και θα προωθεί την κατάκτηση της αυτονομίας τους, ενός στοιχείου ταυτότητας που έρχεται σε αντίθεση εκ διαμέτρου με τον εθνικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση (Enslin, 2003).

Κεφάλαιο Τρίτο: Η Προσχολική Εκπαίδευση και η πολυπολιτισμική κοινωνία

3.1. Βασικές αρχές της Προσχολικής Εκπαίδευσης

Κάθε παιδί οφείλει να έχει την ευκαιρία, εφόσον είναι το παρόν και το μέλλον κάθε κοινωνίας, να αναπτύσσεται σε ένα περιβάλλον όπου του προσδίδεται αξία, του αναγνωρίζονται και του υποστηρίζονται οι ανάγκες και τα δικαιώματά του και του παρέχεται ασφάλεια και σιγουριά (ACEI, 2006). Κατά τον Archard (1993) -υπέρμαχο υπερασπιστή της εκπαίδευσης της πρώτης παιδικής ηλικίας- η καθολική προσχολική εκπαίδευση είναι μέρος του δικαιώματος ενός παιδιού στην καλύτερη δυνατή ανατροφή του. Στις μέρες μας πλέον, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται όσο ποτέ άλλοτε στα μικρά παιδιά, στην εκπαίδευσή τους και στα προγράμματά τους (Coates, 2002, Βρυνιώτη, 2007).

Στη δεκαετία του '90, σε πολλές αναπτυγμένες χώρες σε όλο τον κόσμο, το ενδιαφέρον για τη φροντίδα και την εκπαίδευση των μικρών παιδιών ανανεώθηκε σφόδρα. Αυτό το ενδιαφέρον παρακινήθηκε, όχι μόνο από την ανησυχία για τα παιδιά που μειονεκτούσαν και που οι οικογένειές τους χαρακτηρίζονταν από ανικανότητα να τους παρέχουν τα απαραίτητα εφόδια, αλλά και από τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό των μητέρων από όλα τα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα που έμπαιναν στο εργατικό δυναμικό και επιζητούσαν την προσοχή για τα μικρά παιδιά τους (Bracey, 1993, Lunenburg, 2000).

Συνάμα όλο και περισσότερα πορίσματα μελετών ανακοινώνονταν για τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης (Prince, Hare & Howard, 2001, Yoιιng, 1996 στο Ζαφειράκου, 2002). Πορίσματα σχετικά με τον εγκέφαλο δίνουν έμφαση και εφιστούν την προσοχή στη σημασία των πρώτων ετών στη ζωή ενός παιδιού. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι το ήμισυ του δυναμικού της διάνοιας του ατόμου αναπτύσσεται μέχρι την ηλικία των

τεσσάρων χρόνων και ότι οι πρώιμες παρεμβάσεις στη νηπιακή ηλικία έχουν σημαντικές επιπτώσεις στη διανοητική ικανότητα, την προσωπικότητα και την κοινωνική συμπεριφορά του παιδιού. Επιπρόσθετα, πορίσματα συμφωνούν με την άποψη ότι η προσχολική εκπαίδευση μέσω ποιοτικών προγραμμάτων, που παρέχουν κατάλληλες εξελικτικές, πολιτιστικές και γλωσσολογικές εμπειρίες στα μικρά παιδιά, συμβάλλει θετικά και μακροπρόθεσμα επιφέροντας εποικοδομητικά αποτελέσματα στη συναισθηματική και γνωστική τους ανάπτυξη και στην προσωπική τους εξέλιξη. Αυτό συμβαίνει διότι η προσχολική εκπαίδευση θεωρείται μια υψηλά ακαδημαϊκή, κοινωνική και οικονομική επένδυση, η οποία συντελεί εποικοδομητικά στη σχολική ετοιμότητα, στη δραστική μείωση της σχολικής αποτυχίας, στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και στην επιτυχία όλων των παιδιών. Οι επιδράσεις της στην εκπαιδευτική, κοινωνική και οικονομική επιτυχία είναι σημαντικές ακόμα και για τα παιδιά που προέρχονται από τις πιο ευάλωτες κοινωνικά και πολιτισμικά ομάδες (Archard, 1993, Winter, 1994, Landers, 1991 στο Rodd, 1996, Moyer, Egertson, & Isenberg, 1987 στο Meyer, 2001, Ζαφειράκου, 2002, Barnett, 2003, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, ACEI, 2006).

Αν και η φροντίδα για την υγεία, τη διατροφή, την εκπαίδευση και τη σωματική, γνωστική, γλωσσική, δημιουργική, συναισθηματική και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους βραχυπρόθεσμα μπορεί να φαίνεται ότι είναι απαραίτητη μόνο για τα ίδια, μακροπρόθεσμα η πολύπλευρη αυτή μέριμνα συμβάλλει στην εύρυθμη λειτουργία τόσο των εθνών όσο και της παγκόσμιας κοινότητας, διότι τελικός στόχος ενός Α.Π. για παιδιά προσχολικής ηλικίας οφείλει να είναι η διάπλαση ικανών παγκοσμίως πολιτών, που διαπνέονται από αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση. Οι δαπάνες μιας χώρας, επίσης, για την ποιότητα της παρεχόμενης προσχολικής εκπαίδευσης αποδεικνύονται μακροπρόθεσμα συμφέρουσες και κερδοφόρες, διότι υπό αυτές τις προϋποθέσεις στις ανώτερες βαθμίδες δε θα χρειαστεί να δαπανηθούν υπέρογκα ποσά σε προγράμματα κοινωνικής ένταξης και ανεργίας με

αμφίβολα αποτελέσματα (Winter, 1994, Lunenburg, 2000, Ζαφειράκου, 2002, Perry, 2004, ACEI, 2006).

Για να είναι αποδοτικό, όμως, ένα προσχολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης πρέπει αυτό να βασίζεται σε ένα ισορροπημένο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών που λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των παιδιών και παρέχει τις ουσιαστικές γνώσεις και δεξιότητες, που είναι δηλαδή καθ' όλα άρτιο τόσο σε γνωστικό όσο και κοινωνικοσυναισθηματικό επίπεδο (Luneberg, 2000, Winter, 1994). Αν και τα πορίσματα των ερευνών εξελίσσονται και διαφοροποιούνται με την πάροδο του χρόνου, οι αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών παραμένουν σταθερές. Έτσι, η σημαντικότητα του να εκπαιδεύεται το κάθε παιδί ολόπλευρα παραμένει. Ολόπλευρη ανάπτυξη σημαίνει αναγνώριση της φυσικής, κοινωνικής, συναισθηματικής και διανοητικής εξέλιξής του (Meyer, 2001).

Τα αναλυτικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας για παρέχουν ολόπλευρη εκπαίδευση πρέπει:

1. να είναι παιδοκεντρικά (Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Meyer, 2001, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006)
2. να είναι ευέλικτα, ποιοτικά, προσεχτικά σχεδιασμένα με σαφείς και ρεαλιστικούς στόχους και σκοπούς (Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Τσιαντζή, 2000, Meyer, 2001, Curtis, 2002, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, ACEI, 2006)
3. να προσελκύουν το ενδιαφέρον των παιδιών, τα οποία είναι η καρδιά και οι ενεργοί διαμορφωτές της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κουτσουβάνου κ.ά., 1990, Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Τσιαντζή, 2000, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, Schiller & Phipps, 2003, ACEI, 2006)

4. να αναγνωρίζουν την ατομικότητα και να ανταποκρίνονται στις διαφοροποιημένες ανάγκες, στο γνωστικό, ηλικιακό, αναπτυξιακό και ατομικό επίπεδο εξέλιξης του κάθε παιδιού λειτουργώντας υποστηρικτικά και αντισταθμιστικά (Κυριαζοπούλου–Βαληνάκη, 1977, Κουτσουβάνου κ.ά., 1990, Bredekamp & Copple, 1998, Νικολάου, 2000, Ντολιοπούλου, 2000, Τσιαντζή, 2000, Isenberg & Jalongo, 2000 στο Meyer, 2001, Meyer, 2001, Curtis, 2002, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Πανταζής, 2003, Schiller & Phipps, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006). Η θεώρηση του κάθε παιδιού ως μοναδικού ατόμου συνεπάγεται την αναγνώριση των ατομικών χαρακτηριστικών και των ρυθμών μάθησής του. Η αναγνώριση των ιδιαίτερων ικανοτήτων και αναγκών κάθε παιδιού είναι βήμα ζωτικής σημασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία, διότι συμβάλλει στον καθορισμό και την εφαρμογή αποτελεσματικότερων μεθόδων διδασκαλίας, που αποτρέπουν τη θυσία των ικανοτήτων των παιδιών στο βωμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Winter, 1994).
5. να αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα και να ανταποκρίνονται στα ποικίλα πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά υπόβαθρα, από τα οποία προέρχονται τα παιδιά και κατ' επέκταση οι οικογένειές τους, (Bredekamp & Copple, 1998, Νικολάου,2000, Ντολιοπούλου, 2000, Curtis, 2002, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, ACEI, 2006)
6. να σέβονται και να προωθούν με εποικοδομητικό τρόπο τις βιωμένες εμπειρίες των παιδιών (Χρυσαφίδης, 1994, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Πανταζής, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Perry, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006,)
7. να είναι κατανοητά, ευχάριστα και να συμβάλλουν στην ολόπλευρη

ανάπτυξη των παιδιών (σωματική, κοινωνική, συναισθηματική και πνευματική) μέσω ευρέων γνωστικών περιοχών (Κυριαζοπούλου–Βαληνάκη, 1977, Κουτσουβάνου κ.ά., 1990, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Τσιαντζή, 2000, Meyer, 2001, Curtis, 2002, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006)

8. να προωθούν την ανάπτυξη της ενεργητικής μάθησης (Ντολιοπούλου, 2000, Isenberg & Jalongo, 2000 στο Meyer, 2001, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005), την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας μέσω της εξερεύνησης, του παιχνιδιού, της συζήτησης, του διαλόγου, του προβληματισμού και κατάλληλων στρατηγικών που δίνουν χρόνο στο παιδί να σκεφτεί για να δράσει (Κουτσουβάνου, 1991, Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Meyer, 2001, Curtis, 2002, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, Τσιαντζή, 2000, ACEI, 2006)
9. να συμβάλλουν στη δημιουργία κλίματος ασφαλείας και συναισθηματικής ισορροπίας (Κυριαζοπούλου–Βαληνάκη, 1977, Κουτσουβάνου κ.ά., 1990, Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006)
10. να προάγουν εποικοδομητικούς δεσμούς συνεργασίας και σύνδεσης τόσο μεταξύ των παιδιών και του παιδαγωγού όσο και με τις οικογένειες και το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών (Κυριαζοπούλου–Βαληνάκη, 1977, Rodd, 1996, Bredekamp & Copple, 1998, Νικολάου, 2000, Curtis, 2002, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Πανταζής, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE,

2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, Πανταζής & Σακελλαρίου, 2005, ACEI, 2006)

11. να συντελούν στην προώθηση και διεύρυνση θετικών εμπειριών για όλα τα παιδιά ανεξάρτητα του κοινωνικού-οικονομικού-πολιτιστικού πλαισίου από το οποίο προέρχονται ή στο οποίο διαβιώνουν (Κουτσουβάνου κ.ά., 1991, Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Curtis, 2002, Κόφφας, 2002, Duffy, 2003, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Perry, 2004, ACEI, 2006) και
12. τέλος, να προτείνουν πολλαπλούς τρόπους αξιολόγησης των ικανοτήτων και του ρυθμού μάθησης των παιδιών λαμβάνοντας υπόψη ότι προέρχονται από διαφοροποιημένα γλωσσικά, πολιτιστικά και οικογενειακά περιβάλλοντα (Bredekamp & Copple, 1998, Ντολιοπούλου, 2000, Κιτσαράς, 2004, NAEYC & NAECS/SDE, 2004, Ντολιοπούλου, 2004, Lynch & Hanson, 2004 στο Espinosa, 2005, Zeng,2005, ACEI, 2006).

Γίνεται φανερό από τα παραπάνω ότι τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες της ηλικίας αυτής και σχεδιασμένα για όλα τα παιδιά. Για τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, για τα παιδιά που έχουν διαφορετικές ικανότητες και ανάγκες, για τα παιδιά που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα. Η προσχολική εκπαίδευση πρέπει να επιτρέπει στα παιδιά την πρόσβαση στην εθνική, πολιτιστική και κοινωνική κληρονομιά τους (Archard, 1993). Εξάλλου, μόνο με αυτό τον τρόπο μπορεί ένας άνθρωπος να αναπτύξει μια μοναδική προσωπικότητα, μόνο δηλαδή όταν του αναγνωρίζονται τα προσωπικά βιώματα, τα γνωρίσματα και οι αξίες που καθορίζουν τη συμπεριφορά του, και ταυτόχρονα όταν αναπτύσσεται μέσα σε ένα πλαίσιο που γίνονται σεβαστά τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία που φέρει (Phillips, 1994).

Τα παιδιά που έχουν πρόσβαση και κοινωνικοποιούνται σε τέτοιου

είδους εκπαιδευτικά περιβάλλοντα προετοιμάζονται καλύτερα για τις μελλοντικές εκπαιδευτικές ευκαιρίες που θα προκύψουν, καθώς αναπτύσσουν ανώτερες γλωσσικές δεξιότητες και γίνονται πιο δημιουργικά και ανεξάρτητα, διότι αναπτύσσουν σημαντικές συναισθηματικές σχέσεις με άτομα που δεν ανήκουν στο οικείο οικογενειακό τους περιβάλλον. Κατά τη διάρκεια αυτού του κρίσιμου αναπτυξιακού σταδίου, τα παιδιά κοινωνικοποιούνται όχι μόνο από την οικογένειά τους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς τους, οι οποίοι καλούνται να θέσουν σε εφαρμογή ό,τι περιέχεται στο βιβλίο του δασκάλου. Προκειμένου, ωστόσο, να είναι ομαλή η κοινωνικοποίηση τους στο σχολικό χώρο, πρέπει διαρκώς σταθμίζεται και να εκτιμάται η προέλευση κάθε παιδιού (Hoerr, 2007, Rodd, 1996).

Ένας σημαντικός δείκτης αναγνώρισης της προέλευσης του κάθε παιδιού είναι η χρήση του αρχικού του ονόματος. Αναγνωρίζοντας το όνομα του παιδιού, το οποίο είναι η υπογραφή του, το πρώτιστο στοιχείο που το προσδιορίζει, σεβόμαστε και αποδεχόμαστε την προσωπική του ταυτότητα, που αντανακλά στοιχεία της οικογενείας του και του ευρύτερου πολιτισμικού πλαισίου, του οποίου είναι φορέας (Δραγώνα, 2003, York, 2003).

Αν αγνοήσουμε ή παρερμηνεύσουμε το ρόλο του πολιτιστικού πλαισίου, από το οποίο προέρχεται κάθε παιδί, τότε θα οδηγηθούμε σε προβλήματα στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Αυτό θα συμβεί διότι τα παιδιά, καθώς μεγαλώνουν, μαθαίνουν να εναρμονίζουν και να ισορροπούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους σύμφωνα με τους περιορισμούς και τις ελευθερίες του κοινωνικού πλαισίου που ζουν, εκφράζοντας τις αναπτυξιακές τους προδιαθέσεις κατά τέτοιο τρόπο που να βρίσκεται σε συνέπεια με τις καθημερινές πρακτικές της οικογένειας και του πολιτισμού τους (Bowman & Scott, 1994). Αν υπάρχει διάσταση μεταξύ των πολιτισμικών και γλωσσικών στοιχείων των παιδιών και αυτών που επίσημα προωθεί η εκπαίδευση, το αποτέλεσμα θα είναι το παιδί να βιώσει την απόρριψη ακόμα και μέσα στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου οφείλεται με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα οι πάντες να γίνονται σεβαστοί και αποδεχτοί.

Καταλήγοντας, όταν τα αναλυτικά προγράμματα προσχολικής ηλικίας δεν τηρούν τις προαναφερόμενες προδιαγραφές, τότε στο σχολικό χώρο αναπτύσσονται μη κατάλληλες πρακτικές, που μπορούν να συμβάλλουν αρνητικά και επιβλαβώς στην έμφυτη προδιάθεση του παιδιού για τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει, διότι καταπνίγεται η κινητοποίησή του για εξερεύνηση και -το κυριότερο- είναι πιθανόν να του δημιουργηθούν ψυχολογικά προβλήματα, όπως άγχος, αίσθημα ενοχής, κατωτερότητας και απελπισίας (York, 2003, Luciac, 2003, Elkind, 1987 στο Zeng, 2005). Αν αγνοηθούν ή θεωρηθούν τα συμπτώματα αυτά ως ένα είδος μειονεξίας, τότε τα παιδιά που προέρχονται από διάφορα γλωσσικά και πολιτιστικά πλαίσια δε θα αναπτύξουν μια θετική προσωπική ταυτότητα (Bredekamp & Copple, 1997, York, 2003). Αδυνατώντας το σχολείο μέσω των Α.Π. να προωθήσει τις ανάγκες της ταυτότητάς τους, τους δημιουργούνται προβλήματα, αποθαρρύνονται, αποξενώνονται και υποφέρουν, διότι θεωρούν ότι είναι αόρατα (Cruz-Jansen, 1997 στο Wardle, 1998 York, 2003). Ελλοχεύει κατά συνέπεια ο κίνδυνος να αρνηθούν ακόμα και το παρελθόν τους (Wardle,1998).

3.2 Οι μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι στις διάφορες μορφές της πολυπολιτισμικότητας

Η πολυπολιτισμικότητα αφορά τη συμβίωση και τη συνύπαρξη ατόμων από διαφορετικούς πολιτισμούς σε κοινότητες, κοινωνίες, όπου οι διαφορετικοί πολιτισμοί συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν (Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C., 1997, Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002). Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο, περιγράφει δηλαδή, την υπάρχουσα κατάσταση, ενώ η διαπολιτισμικότητα είναι το ζητούμενο, το πώς δηλαδή θα διαχειριστούμε την πολυπολιτισμικότητα (Δαμανάκης, 1997, Coulby, 2006).

Το γεγονός ότι τα περισσότερα κράτη και κοινωνίες σε όλο τον κόσμο χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα, η οποία συνεπάγεται ποικιλότητα πολιτισμική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική, είναι αναμφισβήτητο και δεδομένο. Αυτό όμως που δεν αποτελεί δεδομένο είναι το πώς θα διαχειριστεί

επιτυχώς και δημιουργικά το εκπαιδευτικό σύστημα της κάθε χώρας υποδοχής την ποικιλότητα αυτή. Προϋπόθεση για τη διαχείρισή της στο χώρο του σχολείου είναι η αναγνώριση και η ισότιμη συμμετοχή των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχειών, η δημιουργική ανάδειξη της ετερότητας, καθώς και η αμφισβήτηση της μοναδικότητας του κυρίαρχου πολιτισμού. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής πολιτικής είναι εφικτή η δημιουργία μιας ευρύτερης και πολύμορφης κοινότητας, που θα ενσαρκώνει δημοκρατικά ιδεώδη και «πιστεύω» και θα αποτελείται από μέλη διαφορετικών εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, γενικότερα πολιτισμικών κοινοτήτων, τα οποία θα είναι φορείς ως εκ τούτου διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων (Banks, 2004).

Στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα με τις πολυσχιδείς τάξεις οι διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες δεσπόζουν και εμπλουτίζουν τόσο το σχολικό όσο και το κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο πολύμορφος μαθητικός πληθυσμός έρχεται στο σχολείο, όπως αναφέρει ο Σακκάς (2006) σύμφωνα με τον Bourdieu, με διαφοροποιημένο εξοπλισμό σε γνωστικά, ψυχολογικά και πολιτισμικά εργαλεία, τα οποία είναι διαφοροποιημένα λόγω των βιολογικών καταβολών και του περιβάλλοντος στο οποίο μεγάλωσε. Αυτός ο διαφοροποιημένος εξοπλισμός πρέπει να γίνει σεβαστός πρώτα από το σχολείο και να αποτελεί το έναυσμα για την διεύρυνση της γνώσης σε πολλαπλά πεδία, που θα ενδιαφέρουν και θα εκπροσωπούν όλους τους μαθητές στην τάξη.

Κατά τον Μπαμπαλή (2006: 909) «το σχολείο έχει χρέος να δημιουργεί ανθρώπους με αγάπη για το άλλον άνθρωπο, το διαφορετικό πολιτισμό, την ξένη κουλτούρα, το περιβάλλον, την ειρήνη». Για την επίτευξη και ικανοποίηση ενός τέτοιου αιτήματος απαιτείται κατάλληλη εκπαιδευτική πολιτική.

Η κατάλληλη αυτή εκπαιδευτική πολιτική οφείλει να ξεκινήσει από την προσχολική εκπαίδευση. Είναι καίριας σημασίας η ανάγκη να εμφυσήσουμε στα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσής τους υγιείς συμπεριφορές και μη αρνητικά φορτισμένες απόψεις για άτομα που δεν

ανήκουν στην ίδια εθνικοπολιτισμική ομάδα με εκείνα (Derman-Sparks κ.ά. 1989, D' Angelo & Dixey, 2001). Η ανάγκη αυτή θεωρείται πρώτιστη, εφόσον τα παιδιά από πολύ νωρίς αρχίζουν να παρατηρούν τις διαφορές, να τις κατηγοριοποιούν και να τις αξιολογούν. Επίσης, κατακτούν μια σειρά από στόχους και ακολουθούν μια σειρά από στάδια, για να διαμορφώσουν τις απόψεις και τις στάσεις τους απέναντι στα άτομα και στον κόσμο που τα περιβάλλει, καθώς και στα άτομα που είναι στενά συνδεδεμένα με το οικείο περιβάλλον τους (Derman-Sparks κ.ά. 1989). Έρευνες έχουν δείξει (Spencer, 1982, Katz, 1983, Ramsey, 1987, Seefeldt, 1989 στο Ντολιοπούλου, 2000) ότι από πολύ νωρίς τα παιδιά όχι μόνο είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ανθρώπους, που σχετίζονται με χαρακτηριστικά, όπως το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα, το φύλο, αλλά έχουν υιοθετήσει και εκείνα τα χαρακτηριστικά που τους υποδεικνύει η κοινωνία τους.

Επιπρόσθετα, στα ίδια συμπεράσματα με βάση το Saunders (1982, στο Hermandez, 1989) κατέληξαν και ο Piaget με το Weil, που ήταν από τους πρώτους που μελέτησαν πώς τα παιδιά ηλικίας πέντε έως δέκα χρονών διαμορφώνουν αντιλήψεις που σχετίζονται με ξένους ανθρώπους και χώρες. Και οι μελετητές αυτοί συμπέραναν ότι τέτοιου είδους αντιλήψεις διαμορφώνονται από νωρίς και γίνονται όλο και πιο περίπλοκες όσο τα παιδιά προχωρούν μέσω των εξελικτικών γνωστικών σταδίων ανάπτυξή τους.

Συνάμα, κατά την Derman-Sparks κ.ά. (1989), τα παιδιά από πολύ νωρίς καταλαβαίνουν ότι οι διαφορές φυλής, γλώσσας, φύλου, σωματικών ικανοτήτων συνδέονται με δύναμη και προνόμια. Αξιοσημείωτο είναι, βέβαια, ότι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τις προαναφερόμενες διαφορές, διίστανται ανάλογα με τον κοινωνικό τους περίγυρο και τις επαφές που έχουν με αντίστοιχα άτομα (Phinney & Rotheram, 1987 στο Ντολιοπούλου, 2000). Οι αντιλήψεις και οι γνώσεις τους αυτές, που καθορίζονται από τα ισχύοντα κοινωνικά πρότυπα και τις μεροληπτικές πεποιθήσεις διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους και ενισχύουν την εμφάνιση «προ-προκαταλήψεων» από πολύ νωρίς, από την ηλικία των τριών, ακόμη και

νωρίτερα. Εξάλλου, τα παιδιά κάνουν τα πρώτα βήματα προς τη συνειδητοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς από πιο νωρίς, από τα δύο τους, με την προϋπόθεση ότι είναι αποδέκτες στην καθημερινή τους ζωή σχετικών κατάλληλων εμπειριών, τόσο στον οικογενειακό όσο και στο σχολικό χώρο (Derman-Sparks κ.ά. 1989: 22).

Εφόσον τα παιδιά συνειδητοποιούν από πολύ νωρίς τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων και -καθότι περίεργα από τη φύση τους- παρατηρούν και υποβάλλουν ερωτήσεις για αυτές αναγνωρίζοντάς τες και υπογραμμίζοντας τις ομοιότητες, είναι απαραίτητο να προωθηθεί μέσω εκπαιδευτικών πρακτικών η καλλιέργεια και η υιοθέτηση θετικής στάσης από την πλευρά τους απέναντι στην ποικιλομορφία. Μια προοπτική ποικιλομορφίας είναι γόνιμη, διότι τα παιδιά χρειάζονται ευκαιρίες για να εξοικειωθούν με μια ευρεία σειρά ανθρώπων που ποικίλλουν στα ήθη-έθιμα, τις γλώσσες και τις δυνατότητές τους. Για το λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η αποφυγή παρουσίασης των ανθρώπων κατά τρόπο συμβολικό ή στερεοτυπικό. Κατά τρόπο δηλαδή που, όπως προαναφέραμε επηρεάζει αρνητικά τα παιδιά από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. (Derman- Sparks κ.ά., 1989, Genishi, Dyson & Fassler, 1994). Η συνδιαλλαγή με πρόσωπα που έχουν πολιτιστική κληρονομιά διαφορετική από της κυρίαρχης ομάδας πρέπει να λειτουργεί ως μέσο αναγνώρισης των προσωπικών προκαταλήψεων και αξιολόγησης του επιπέδου ενσυναίσθησης που διακρίνει το κάθε άτομο και όχι ως μέσο καλλιέργειας αρνητικών και εχθρικών διαθέσεων (Derman- Sparks κ.ά., 1989).

Από τα προαναφερθέντα συνεπάγεται ότι προγράμματα που σέβονται και εκτιμούν όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από τη φυλή, το φύλο, τον πολιτισμό, τη γλώσσα, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο, είναι απαραίτητο να εφαρμόζονται και να υλοποιούνται από τα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης των ατόμων, διότι επιτρέπουν στα παιδιά να βιώσουν από νωρίς θετικές εμπειρίες διότι καλλιεργούν ένα θετικό πολυπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης. Ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον εκπαίδευσης που οφείλει να χαρακτηρίζεται από τις δημοκρατικές αρχές της ισότητας, της δικαιοσύνης

και της συνεργασίας (Reiff, 1993). Αρχές με τις οποίες τα παιδιά πρέπει να γαλουχηθούν, για να μπορούν να σταθούν θετικά απέναντι στις προκλήσεις της εποχής μας.

Συνάμα, τέτοιου είδους προγράμματα προωθούν και καλλιεργούν το σεβασμό, την εκτίμηση και τη θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των ατόμων που είναι διαφορετικά. Επιπλέον, δεν κλονίζουν την εθνική συνοχή αλλά αντίθετα αναγνωρίζοντας, και τιμώντας τις εθνικές ταυτότητες και τις πολιτισμικές παραδόσεις όλων των ατόμων, συμβάλλουν στη δημιουργία δημοκρατικών πολιτών ευαίσθητων απέναντι σε ζητήματα, όπως της διαφορετικότητας, της καταπολέμησης των προκαταλήψεων και της πολιτιστικής ποικιλομορφίας. (Derman- Sparks κ.ά., 1989, York, 2003).

3.3. Η Προσχολική Εκπαίδευση και οι γλωσσολογικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές

Δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας που λαμβάνει χώρα και στο χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί συνεργαζόμαστε καθημερινά με παιδιά που έχουν διαφορετική γλώσσα, πολιτισμό, θρησκεία, εθνικό υπόβαθρο και τρόπο σκέψης από το δικό μας. Ο αριθμός των μη γηγενών μαθητών στην προσχολική εκπαίδευση -στα δημόσια σχολεία- βάσει του Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2007) ανέρχεται για το σχολικό έτος 2006-2007 στους 8.374 μαθητές, εκ των οποίων οι 7.611 είναι αλλοδαποί και οι 763 παλιννοστούντες. Σύμφωνα, όμως, με τις νέες νομοθετικές ρυθμίσεις, που καθιστούν την προσχολική αγωγή ως υποχρεωτική, ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στο Νηπιαγωγείο θα αυξάνεται όλο και περισσότερο.

Αυτό που έχουμε χρέος να κάνουμε για αυτά τα παιδιά είναι να τα ακούμε και να τα ενθαρρύνουμε να συζητούν τις ιδέες τους και τα βιώματά τους, έτσι ώστε να είμαστε πραγματικά ικανοί να εκτιμήσουμε τόσο τα ίδια όσο και τα πολιτιστικά στοιχεία που φέρουν από τη χώρα προέλευσής τους (Perry, 2004). Με αυτόν τον τρόπο καλωσορίζουμε και γιορτάζουμε την πολιτισμική ποικιλομορφία, με το να αναγνωρίζουμε τα προσωπικά

«πιστεύω» ενός ατόμου και με το να εκτιμάμε συνάμα τις διαφορετικές αξίες κάποιου άλλου (Νικολάου, 2000, Perry, 2004).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία σχετίζεται με τους μυριάδες τρόπους που οι άνθρωποι ανταποκρίνονται απέναντι στις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν καθημερινά. Τα παιδιά αρχικά τη βιώνουν με τον τρόπο που ζει στον κόσμο η οικογένειά τους και, κατόπιν, με το πώς αντιδρούν σε αυτή άλλοι ευρύτεροι κύκλοι επιρροής, όπως, το σχολείο, ο κοινωνικός περίγυρος, τα Μ.Μ.Ε. (Derman-Sparks κ.ά., 1989).

Η πολιτισμική ποικιλομορφία δε θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο διαχωρισμού, διότι κάθε άτομο έχει το δικαίωμα να είναι μοναδικό και κατ' επέκταση «διαφορετικό». Εντούτοις, μόνο μέσα σε ένα κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, όπου γίνεται αποδεκτό το δικαίωμα στη «διαφορά», μπορούν τα άτομα που προέρχονται από διαφοροποιημένα πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα από αυτό της κυρίαρχης χώρας να συμβιώσουν χωρίς εντάσεις και να αποτελέσουν μέλη ενός δημιουργικού, πολύμορφου και συμπαγούς συνόλου (Derman- Sparks κ.ά., 1989).

Στο σημείο αυτό θεωρούμε επιτακτικής ανάγκης τη διασαφήνιση του όρου «γλωσσολογικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές», διότι βάσει του εννοιολογικού περιεχομένου του θα γίνει η μέτρηση των αναφορών στην έρευνά μας. «Γλωσσολογικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές» είναι ένας εκπαιδευτικός όρος που αρχικά χρησιμοποιήθηκε από το Υπουργείο Εκπαίδευσης των Η.Π.Α., για να ορίσει τα παιδιά που εγγράφηκαν στα εκπαιδευτικά προγράμματά της και τα οποία από τη μια δεν ανήκαν στην πλειονοτική πολιτισμική ομάδα και από την άλλη δεν ήταν επαρκείς ή καθόλου γνώστες της αγγλικής γλώσσας (NAEYC, 1995). Στις μέρες μας ο όρος χρησιμοποιείται για να ορίσει τα παιδιά που η αρχική - μητρική γλώσσα επικοινωνίας τους, η γλώσσα που χρησιμοποιούν στην οικογένειά τους και στην ευρύτερη κοινότητα δεν είναι αυτή του κυρίαρχου πολιτισμού (Garciá, 1991 στο NAEYC, 1995). Ως κυρίαρχο πολιτισμό ορίζουμε τον πολιτισμό «ο οποίος ασκεί κοινωνική και πολιτική εξουσία ή επίδραση σε μια κοινωνία.

Είναι η πολιτισμική εκείνη ομάδα που ελέγχει τους οικονομικούς, πολιτικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς θεσμούς» (York, 2003: 262).

Ο Γκότοβος (2002: 59) χρησιμοποιεί παραπλήσιο όρο με τον παραπάνω. Χρησιμοποιεί τον όρο «μαθητές με πολιτισμική ετερότητα». Στην έννοια της πολιτισμικής ετερότητας εμπεριέχονται «η εθνική ετερότητα, η εθνοτική, η θρησκευτική, η γλωσσική και η πολιτισμική (αξιακοί κανόνες, στάσεις, ενδιαφέροντα, καθημερινές πρακτικές, γνώσεις και δεξιότητες)». Πιο συγκεκριμένα, η εθνική ετερότητα και η εθνοτική αναφέρονται στην αίσθηση του κάθε ατόμου ότι ανήκει σε ένα κράτος, λαό, έθνος· η θρησκευτική αναφέρεται στην αίσθηση του κάθε ατόμου ότι εντάσσεται σε μια θρησκευτική κοινότητα, η γλωσσική ότι έχει αρχική- μητρική γλώσσα άλλη από αυτή του επίσημου κράτους στο οποίο διαμένει. Αν και αναφέρει ως πέμπτη μορφή ετερότητας την πολιτισμική, η οποία συμπίπτει ονοματικά με το γενικό όρο, αυτό συμβαίνει διότι αυτή δε συνιστά ξεχωριστή κατηγορία. Συγκεκριμένα, τονίζεται ότι «ο όρος «πολιτισμική ετερότητα» ως ξεχωριστή, πρόσθετη κατηγορία ετερότητας θα ήταν προβληματικός, ακριβώς επειδή δεν παραπέμπει σε μια διακριτή κοινότητα, πέρα από τις ήδη μνημονευθείσες, αλλά σε *πολιτισμικό περιεχόμενο* των εν λόγω κατηγοριών» (Γκότοβος, 2002: 60). Για να το θέσουμε διαφορετικά, δεν αποτελεί ξεχωριστή κατηγορία ετερότητας, έχει όμως σχέση με τις ποικίλες ικανότητες που είναι απαραίτητο να διαθέτει το άτομο προκειμένου να λειτουργήσει ομαλά στις διάφορες περιστάσεις επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης που αναπτύσσει σε έναν κοινωνικό χώρο, που δεν είναι όμοιος με αυτόν από τον οποίο προέρχεται (Γκότοβος, 2002). Ένας τέτοιος χώρος είναι και ο σχολικός, όπου οι μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλονται καλούνται να αντεπεξέλθουν επιτυχώς, ακόμα και αν ο χώρος αυτός έρχεται σε σύγκρουση με τα στοιχεία που φέρουν από το χώρο προέλευσής τους.

Κατά τον Κυρίδη (2005: 20), επίσης, η πολιτισμική ετερότητα είναι «εκείνη που αναφέρεται στις δυνάμεις και τις μορφές της μη κυρίαρχης κουλτούρας». Ως βασικά πολιτισμικά στοιχεία της ετερότητας αυτής που

πρέπει να λάβουμε υπόψη, θεωρούνται: η διαφορετική μητρική γλώσσα, ο διαφορετικός τρόπος επικοινωνίας και συμπεριφοράς, οι διαφορετικές αντιλήψεις, εκτιμήσεις και αξίες, οι διαφορετικές θρησκευτικές πεποιθήσεις, τα διαφορετικά ήθη και έθιμα, οι διαφορετικές διατροφικές προτιμήσεις και τα ταμπού (Bruder, 2002, Μπίκος, Τσιούμης & Γρηγοριάδης, 2002). Οφείλουμε, απαραίτητα, να αποκτήσουμε μεγαλύτερη ευαισθησία σε ό,τι αφορά το διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών μας, το οποίο είναι «η απόκλιση από τον εθνικό μέσο όρο ή ορθότερα από τον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό» (Μπίκος, Τσιούμης & Γρηγοριάδης, 2002: 277-278).

Στην συγκεκριμένη ερευνητική μελέτη θα χρησιμοποιείται ο όρος «γλωσσολογικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές» όχι μόνο για τους μαθητές που δε μιλούν καθόλου ελληνικά ή μιλούν περιορισμένα αλλά και γι' αυτούς που, αν και τα μιλούν επιτυχώς, διότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι γονείς τους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, προέρχονται από άλλα γλωσσολογικά και πολιτιστικά περιβάλλοντα από αυτό της κυρίαρχης πολιτισμικής και γλωσσικής ομάδας, δηλαδή της ελληνικής. Ως άλλα γλωσσικά περιβάλλοντα θα θεωρούνται αυτά τα περιβάλλοντα στα οποία ανήκουν τα άτομα που χρησιμοποιούν διαφορετική επίσημη γλώσσα από την ελληνική. Ως κυρίαρχη γλώσσα ορίζεται η ελληνική. Ως άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα θα θεωρούνται αυτά τα περιβάλλοντα στα οποία ανήκουν τα άτομα που προέρχονται από άλλα έθνη, κράτη, που έχουν διαφορετική θρησκεία, διαφορετική ιστορική, πνευματική κληρονομιά και διαφορετικούς αξιακούς κώδικες στις καθημερινές τους περιστάσεις. Επίσης, με τον όρο «κυρίαρχο πολιτισμό» θα εννοούμε τον ελληνικό πολιτισμό.

Εφόσον θα χρησιμοποιήσουμε τον όρο «πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές» είναι απαραίτητο να αποσαφηνίσουμε το τι στοιχεία περιλαμβάνει η έννοια του πολιτισμού, διότι τα στοιχεία αυτά θα συγκροτήσουν τις κατηγορίες των μεταβλητών μας.

3.4. Η έννοια του πολιτισμού σε σχέση με τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές

Αν και η έννοια του πολιτισμού θεωρείται στην εποχή μας από τις πιο συζητημένες και πολυσήμαντες έννοιες, λόγω της ολοένα και αυξανόμενης μετακίνησης διαφορετικών πολιτισμικών πληθυσμών από χώρα σε χώρα, έχει αποτελέσει πεδίο συζήτησης και προβληματισμού στον κύκλο των κοινωνικών και ανθρωπολογικών μελετητών για πάνω από έναν αιώνα (Musgrove, 1982 στο Πλεξουδάκη, 2003). Πλήθος μελετητών έχουν προσπαθήσει να ορίσουν την έννοια του πολιτισμού όλα αυτά τα χρόνια. Οι ορισμοί που έχουν δοθεί είναι πολλοί λόγω του ευρέως και πολύπλευρου εννοιολογικού της πεδίου.

Στη σύγχρονη εποχή, στην εποχή της πολυπολιτισμικότητας ο πολιτισμός μάς απασχολεί κάτω από το πρίσμα του «εμείς» και οι «άλλοι», του «εμείς» και «αυτοί». Η συμβίωση ατόμων και η συνύπαρξη κοινοτήτων με διαφορετικούς πολιτισμούς και πολιτισμικές παραδόσεις μάς έχει οδηγήσει να θεωρούμε τον κόσμο υπό το πρίσμα των πολιτισμικών μας και μόνο αναφορών, με αποτέλεσμα ωστόσο να κρίνουμε τους άλλους επιφανειακά και σε σχέση μόνο με τη διαφορετικότητά τους (Cuche, 2001, Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002, Πλεξουδάκη, 2003).

Η θεώρηση αυτή, που δρα εις βάρος των πολιτισμικών ομάδων που δεν προέρχονται από την κυρίαρχη ομάδα, είναι σύνηθες φαινόμενο και συμβάλλει στη διαιώνιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησής τους. Μια τέτοιας μορφής διαιώνιση, ότι δηλαδή υπάρχουν ανώτερες και κατώτερες πολιτισμικές ομάδες, είναι ακόμα πιο ανησυχητική, όταν υποστηρίζεται, έστω και με άδηλο τρόπο, κοινωνικά και θεσμικά. Η εκπαίδευση, ως ενεργός κοινωνικός θεσμός, που διαμορφώνει συνειδήσεις και προάγει στάσεις και αξίες, οφείλει να αναδεικνύει τους διαφορετικούς πολιτισμούς που φέρουν τα παιδιά στο σχολείο με θετικό και εποικοδομητικό τρόπο, ώστε όλοι μαζί οι συνυπάρχοντες πολιτισμοί να αποτελέσουν

μακροπρόθεσμα θετική δύναμη για την κοινωνία και όχι αφορμή για αντιθέσεις και διαπληκτισμούς.

Ο πολιτισμός δεν πρέπει να θεωρείται, λοιπόν, ως μια έννοια που θα διαχωρίζει τους ανθρώπους αλλά μια έννοια που θα εμπλουτίζει τη ζωή τους πολυδιάστατα. Το πλήθος των διατυπωμένων ορισμών περί της έννοιας του πολιτισμού ίσως τελικά να υποδηλώνει την ομορφιά της ποικιλομορφίας της τόσο στους όρους όσο και στη ζωή. Από την άλλη, η πολύπλευρη οριοθέτηση της έννοιας αυτής οφείλεται αδιαμφισβήτητα στο γεγονός ότι οι πολιτισμοί των ανθρώπινων ομάδων δεν είναι σύνολα στατικά και παγιωμένα (Πλεξουδάκη, 2003, Spinthourakis, 2006). Αντιθέτως, είναι δυναμικά και πλαστικά, διότι μεταλλάσσονται και προσαρμόζονται βάσει των αναγκών επιβίωσης και ανάπτυξης της κάθε ανθρώπινης κοινότητας. Εφόσον οι πολιτισμοί είναι επιδεκτικοί αλλαγών και προσαρμογών στο χρόνο, είναι αναπόφευκτο οι ορισμοί της έννοιας του πολιτισμού, να μη μένουν στάσιμοι και σταθεροί στο πέρασμα του χρόνου (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002, Spinthourakis, 2005).

Η παράθεση των ορισμών που παρουσιάζονται στη συνέχεια γίνεται βάσει χρονολογικού κριτηρίου και όχι βάσει της σημαντικότητάς τους. Αν κάποιοι ορισμοί συμπίπτουν, παρατίθενται σύμφωνα με τη χρονική διαδοχή διατύπωσή τους. Δεν ιεραρχούμε τους ορισμούς σύμφωνα με το αξιακό τους περιεχόμενο. Εξάλλου, θεωρούμε ατελέσφορη και παρακινδυνευμένη την προσπάθεια να τους αξιολογήσουμε. Αυτό, που θα προσπαθήσουμε να κάνουμε είναι να εντοπίσουμε τα κοινά στοιχεία τους, προκειμένου να οριοθετήσουμε τις κατηγορίες των μεταβλητών της ερευνητικής μελέτης μας.

Πάνω από εκατό χρόνια πριν ο Tylor (1865 στο Matsumoto, 2006: 34 & 1871 στο Τσακιρίδη-Θεοφανίδη, 1989: 3936) όρισε τον πολιτισμό ως «ένα πολύπλοκο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, τα ήθη, το νόμο, τις παραδόσεις και όλες τις ικανότητες και τις συνήθειες που μαθαίνονται από τα μέλη μιας κοινωνίας». Ο Linton (1936 στο Matsumoto, 2006: 34) αναφέρει τον πολιτισμό ως «συνώνυμο της κοινωνικής

κληρονομικότητας». Οι Kroeber και Kluckholn (1963 στο Matsumoto, 2006: 34) ορίζουν τον πολιτισμό ως «τα στοιχεία και τη συμπεριφορά που αποκτώνται και διαβιβάζονται μέσω των συμβόλων που συγκροτούν τα ευδιάκριτα επιτεύγματα των ανθρώπινων ομάδων, συμπεριλαμβανομένων και των χειροποίητων αντικειμένων». Ο πολιτισμός, συνάμα, -κατά τους ίδιους στοχαστές- δεν περιγράφει μόνο τις συμπεριφορές αλλά προδιαγράφει, επίσης, τις κανονιστικές χρήσεις των συμπεριφορών αυτών. Επιπλέον, αναφέρεται στην κληρονομιά και στις παραδόσεις και σε όλα τα κοινωνικά και οργανωτικά στοιχεία μιας ομάδας με κοινή προέλευση (Kroeber & Kluckholn, 1963, Berry et al., 1992, στο Matsumoto, 2006: 34-35).

Ο πολιτισμός -σύμφωνα με τους Murdock, Ford, & Hudson (1971, στο Matsumoto, 2006: 35) και Barry (1980, στο Matsumoto, 2006: 35)- αγγίζει όλες τις πτυχές της ζωής, συμπεριλαμβανομένων όλων των γενικών χαρακτηριστικών της, όπως «διατροφή, ενδυμασία, κατοικία, τεχνολογία, οικονομία, μεταφορά, δραστηριότητες ατόμων και οικογενειών, κοινοτικά και κυβερνητικά συστήματα, σύστημα κοινωνικής ευημερίας, θρησκεία, επιστήμη, φύλο και αναπαραγωγή και τον κύκλο ζωής».

Κατά τη Seger (1977) και τον Giddens (2002) ο πολιτισμός δεν είναι μόνο τα ανώτερα στοιχεία του νου, δηλαδή, η τέχνη, η μουσική, η λογοτεχνία, η ζωγραφική, τα μουσεία, τα θέατρα, τα μνημεία και η καλή γενική παιδεία. Είναι, επίσης, ο τρόπος ζωής των μελών μιας κοινωνίας, που συμπεριλαμβάνει τον τρόπο ένδυσης, τις γαμήλιες συνήθειες και την οικογενειακή ζωή, τους ρυθμούς εργασίας, τις θρησκευτικές τελετουργίες και τον τρόπο διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου. Ο πολιτισμός είναι κάτι πολύ περισσότερο, διότι περιλαμβάνει όλες τις συλλογικές παραστάσεις, τα αισθήματα, τα σύμβολα, τη γνώση –αυτού που είναι και αυτού που θα έπρεπε να είναι. Όλα αυτά τα μοιράζεται μια ανθρώπινη κοινότητα, η οποία τα μεταβιβάζει μαζί με τις συμβολικές τους εκφράσεις κοινωνικά στα νεότερα άτομα. Ο πολιτισμός δεν είναι μόνο η θρεπτική ουσία με την οποία αναπτύσσονται οι κοινωνικές σχέσεις αλλά είναι και το καλούπι που τους δίνει τη μορφή τους. Ο πολιτισμός

είναι το απόσταγμα, το αφηρημένο κατάλοιπο των συνεχών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε άτομα. Παρατηρείται στους κανόνες που έχουν αποκρυσταλλωθεί ισχυρά και συμπαγώς και δεν είναι άλλοι από τα έθιμα και τις παραδοσιακές αντιλήψεις που έχουν διαμορφωθεί διαμέσου της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Ο Rohner (1984 στο Matsumoto, 2006: 34) όρισε τον πολιτισμό ως «το σύνολο των ισοδύναμων και συμπληρωματικών εννοιών που κατακτώνται και διατηρούνται από ένα λαό και μεταβιβάζονται από τη μια γενιά στην άλλη», ενώ η Jahoda (1984 στο Matsumoto, 2006: 34) υποστήριξε ότι ο πολιτισμός είναι ένας περιγραφικός όρος «που συμπεριλαμβάνει όχι μόνο κανόνες και έννοιες αλλά και συμπεριφορές».

Οι Berry, Poortinga, Segall & Dasen (1992 στο Matsumoto, 2006: 34) όρισαν τον πολιτισμό απλά ως «έναν κοινό τρόπο ζωής που μοιράζεται μια ομάδα ανθρώπων». Η έννοια του πολιτισμού -κατά τους Tooby & Cosmides (1992 στο Matsumoto, 2006: 34-35)- είναι μια αφηρημένη έννοια που χρησιμοποιείται «για να γίνουν κατανοητές οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των ανθρωπίνων ομάδων», παραβλέποντας, ωστόσο, ότι ο πολιτισμός στην πραγματικότητα αναφέρεται σε πολλές διαφορετικές πτυχές της ανθρώπινης συμπεριφοράς και του τρόπου ύπαρξης.

Ως πολιτισμός ορίζονται: «οι πεποιθήσεις και τα μοντέλα συμπεριφοράς, τόσο τα σαφή και σε φανερό επίπεδο, όσο και σε σιωπηρό επίπεδο, που περνούν από γενιά σε γενιά μέσα από την κοινωνία ή και μέσα από τις κοινωνικές, θρησκευτικές ή εθνικές ομάδες που μπορεί να ζουν σ' αυτή την κοινωνία» **(**Bredekamp & Copple, 1998: 33).

Ο Δαμανάκης (1998: 30) αναφέρει ότι ο πολιτισμός: «περικλείει την ιστορική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη θρησκεία, τη λαϊκή παράδοση, καθώς και όλους τους τρόπους συμπεριφοράς, τις αξίες και τα ερμηνευτικά σχήματα της καθημερινής ζωής των ατόμων ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου». Διευκρινίζει, παράλληλα, ότι η διάσταση αυτή του πολιτισμού στην ελληνική βιβλιογραφία συναντάται με τους όρους «πολιτισμική ταυτότητα», «ελληνική

ταυτότητα» και «ελληνικότητα».

Με βάση τους Βερνίκο & Δασκαλοπούλου (2002: 22) η έννοια του πολιτισμού είναι «τόσο εύπλαστη και περιεκτική, που η χρήση της μπορεί να δηλώνει όλες τις μη φυσικές πραγματικότητες, τις γνώσεις, τις πίστεις, τις πρακτικές, τα έθιμα, τις αξίες, τις συμβολικές και αισθητικές παραγωγές, τις ηθικές, νομικές, θρησκευτικές, πολιτικές και οικονομικές κατηγορίες». Περιλαμβάνει ό,τι εφήμερο ή μόνιμο μεταβιβάζεται στους νεότερους και έχει εφευρεθεί από τα προγενέστερα μέλη μιας κοινωνίας, για να διευκολύνεται η επιβίωση και η οργάνωση του τρόπου ζωής τους. Είναι ένα συνολικό βίωμα των μελών μιας κοινότητας με πολλές συνιστώσες που έχουν κοινό τόπο. Ο τόπος είναι η γεωγραφική περιοχή, η οποία θεωρείται κοιτίδα για την κάθε κοινωνική ομάδα, το κάθε λαό, το κάθε έθνος.

Τέλος, οι Dhillon και Halstead (2003), προκειμένου να συμπεριλάβουν στην έννοια του πολιτισμού όλα τα χαρακτηριστικά της, την περιγράφουν σε τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο αναφέρουν τα θεμελιώδη νοήματα, τα πιστεύω, τις ηθικές αρχές και αξίες μιας κοινωνίας, μιας ομάδας ως απόδειξη της θρησκείας, της γλώσσας, της εθνικότητας, της ιστορίας και της πολιτικής που τη χαρακτηρίζουν. Στο δεύτερο επίπεδο αναφέρουν τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις και τα σχήματα συμπεριφοράς (π.χ. φαγητό, ένδυση, γιορτές - εθνικές και κοινωνικές-, δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου). Στο τρίτο επίπεδο αναφέρονται σε δραστηριότητες και επιτεύγματα, τα οποία αναγνωρίζονται ως ιδιαίτερης αξίας και τέτοια είναι τα έργα τέχνης, η μουσική. Φυσικά και τα τρία επίπεδα βρίσκονται σε συνεχή διαντίδραση και αλληλεπίδραση, τόσο που ο διαχωρισμός τους δεν είναι πάντα ευδιάκριτος.

Στο σημείο αυτό πρέπει να επισημάνουμε ότι, αν και στους περισσότερους ορισμούς η γλώσσα αναφέρεται ως ισχυρή παράμετρος του πολιτισμού μιας κοινωνίας και κατ' επέκταση της οικογενείας του κάθε παιδιού (Genishi, Dyson & Fassler, 1994, Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002), στη βιβλιογραφία οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές διαχωρίζονται από τους γλωσσικά διαφοροποιημένους. Στην πραγματικότητα ο διαχωρισμός

αυτός γίνεται μόνο ως προς την ορολογία, διότι στην πλειοψηφία των κειμένων αναφέρονται και οι δύο όροι σε στενή συνάφεια, γεγονός που καταμαρτυρεί την άρρηκτη σχέση πολιτισμού και γλώσσας. Γενικώς, κατά τον Botero (1989 στο Βερνίκος & Δασκαλοπούλου, 2002: 216) «η κάθε γλώσσα αποτελεί, καθεαυτή την έκφραση ενός πρωτότυπου πολιτισμού, που έχει ως φορέα του μια συγκεκριμένη κοινότητα». Η κάθε γλώσσα, όμως, είναι εκφραστής της ποικιλομορφίας εφόσον καμία δε δύναται να προβάλλει την ομοιομορφία λόγω των διαλέκτων, των ιδιωμάτων και των ιδιαιτεροτήτων που φέρουν στον πυρήνα τους.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο πολιτισμός δεν είναι αφηρημένη έννοια· βιώνεται και μαθαίνεται αρχικά στα παιδιά από τον τρόπο που η οικογένειά τους δρα και λειτουργεί βάσει των αξιών, των εμπειριών, των «πιστεύω», των εθίμων που φέρει και της γλώσσας που χρησιμοποιεί. Η καθημερινή ζωή που βιώνουν τα παιδιά αντανακλά μια σειρά πεποιθήσεων που προέρχονται από το αξιακό σύστημα του πολιτισμού της οικογένειάς τους. Το σύστημα αυτό επηρεάζει τον τρόπο που κάθε παιδί βιώνει τη διαφορετικότητα (Derman-Sparks κ.ά. 1989, Bredekamp & Copple, 1998, York, 2003).

Οι μαθητές είναι λοιπόν, αναμφισβήτητα φορείς των ιδιαίτερων πολιτισμών τους. Όμως, για να ανταποκριθεί πλήρως η εκπαίδευση στην ανάδειξη αυτών στα πλαίσια της τάξης και να επιτύχει τον εμπλουτισμό της πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες, οφείλει να οδηγεί μέσα από την πρακτική των εγχειριδίων και των αναλυτικών προγραμμάτων όχι απλά και μόνο στην αποδοχή του ξενικού τους ονόματος και των επιφανειακών, εξωτικών τους χαρακτηριστικών, που τονίζουν εκείνα τα στοιχεία που εμφανίζουν τους «άλλους» σε σχέση με «εμάς» (Πλεξουδάκη, 2003) αλλά κυρίως στην αναγνώριση των πρωτογενών πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Χαρακτηριστικών που συγκροτούν και διακρίνουν την ουσία του ατόμου και που όταν το σχολείο τα αγνοεί και τα υποτιμά, αγνοεί και υποτιμά τον κάθε μαθητή ξεχωριστά.

Είναι καίριας σημασίας τα προγράμματα που απευθύνονται σε παιδιά

που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό πολιτιστικό και γλωσσικό υπόβαθρο να προσαρμόζονται στις ιδιαιτερότητές τους και να ανταποκρίνονται στην πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία που τα χαρακτηρίζει. Επειδή ο πολιτισμός και η γλώσσα είναι κρίσιμα συστατικά της ανάπτυξης των παιδιών, οι πρακτικές δεν μπορούν να είναι εξελικτικά κατάλληλες, αν δεν ανταποκρίνονται στην πολιτιστική και γλωσσική ποικιλομορφία (Bredekamp & Copple, 1998).

Κεφάλαιο Τέταρτο: Μεθοδολογία

4.1. Ερευνητικά Ερωτήματα

Ορίσαμε ως διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές εκείνους τους μαθητές που εγγράφονται στα εκπαιδευτικά προγράμματα μιας άλλης χώρας και οι οποίοι από τη μια δεν ανήκουν στην πλειονοτική πολιτισμική ομάδα και από την άλλη δεν είναι γνώστες ή επαρκείς γνώστες της κυρίαρχης επίσημης γλώσσας του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας αυτής (Garciá 1991 στο NAEYC, 1995, NAEYC, 1995).

Επιπρόσθετα, είδαμε ότι ο πολιτισμός είναι μια ευρεία και πολυσήμαντη έννοια, η οποία στους κόλπους της περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία που χαρακτηρίζουν μια ομάδα ή μια κοινωνία που τα μέλη της έχουν κοινό τόπο καταγωγής. Τέτοια στοιχεία είναι η κοινή εθνική καταγωγή, η κοινή γλώσσα, η κοινή θρησκεία, η κοινή ιστορική, πνευματική και κοινωνική κληρονομιά, ο κοινός τρόπος ζωής, οι κοινές συλλογικές παραστάσεις, τα κοινά σύμβολα, αξίες, επέτειοι, ήθη, έθιμα, παραδόσεις, συμπεριφορές, καθημερινές συνήθειες, το κοινό πολιτικό και κοινωνικό σύστημα.

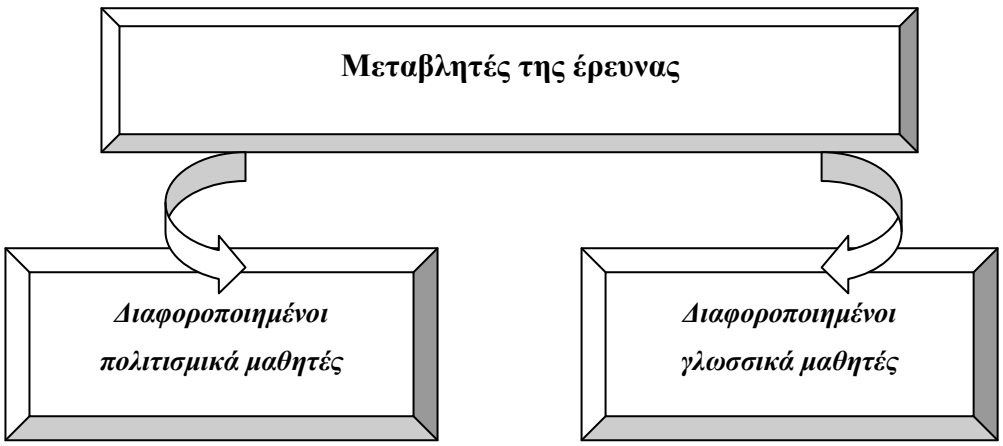
Αν και η γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο στοιχείο του πολιτισμού, ο λόγος που διαχωρίζεται από αυτόν στον καθορισμό και στη συγκρότηση των μεταβλητών είναι ότι στη βιβλιογραφία οι πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές διαχωρίζονται από τους γλωσσικά και αντιμετωπίζονται ως δύο ξεχωριστές κατηγορίες.

Έχοντας καταλήξει από τη μια στα στοιχεία της έννοιας των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών και από την άλλη στα αντίστοιχα του πολιτισμού και έχοντας διαπιστώσει την επίδραση της εκπαίδευσης –ως βασικού θεσμού της πολιτείας- στη διαμόρφωση αυριανών πολιτών, ορίσαμε τα ερευνητικά μας ερωτήματα ως εξής:

1. Παρουσιάζονται οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές στον «Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης»; Αν ναι, κατά πόσο και πώς παρουσιάζονται;
2. Ο τρόπος παρουσίασης τους είναι επηρεασμένος από το πνεύμα του Νόμου *2413/96* ή από τον εθνικό προσανατολισμό, που χαρακτηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές του παρελθόντος;

4.2. Οι μεταβλητές της έρευνας

Με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που θέσαμε, καθορίσαμε τις ονομαστικής κλίμακας μεταβλητές που πρόκειται να μετρηθούν (Riffe, Lacy & Fico, 1998). Κάθε μεταβλητή εξετάζεται ανεξάρτητα από την άλλη.



4.3. Επιλογή Ερευνώμενου Υλικού

Ερευνάται ο «Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, γραμμένος από τους Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., και Μπασαγιάννη, Ε., το 2006, ύστερα από τη δημοσίευση του ΦΕΚ 303 & 304, 13-03-03, ο οποίος εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση της Ελλάδας ως κατευθυντήριος και ενδεικτικός οδηγός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από τους εν

ενεργεία νηπιαγωγούς από τη σχολική χρονιά 2006-07.

Το συγκεκριμένο εγχειρίδιο αποτελείται από δεκατέσσερα κεφάλαια. Τα επτά πρώτα αναφέρουν το θεωρητικό πλαίσιο για την ανάπτυξη του προγράμματος, ενώ τα υπόλοιπα επτά αναφέρουν πρακτικές προτάσεις για την εφαρμογή και επέκτασή του. Οι συνολικές σελίδες του είναι τετρακόσιες τριάντα μία.

Συγκεκριμένα, εξετάζονται οι παρακάτω ενότητες: Εισαγωγή (σ.9-15), Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (σ.19-29), Ο ρόλος του εκπαιδευτικού (σ.31-40), Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας (σ.41-48), Η συνεργασία με το σπίτι (σ.49-56), Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος (σ.57-74), Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια (σ.75-86), Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη (σ.87-94), Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών (σ.97-154), Τα Μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών (σ.155-214), Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, (σ.215-287), Δημιουργία – Έκφραση (σ.289-348), Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής (σ.349-360), Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο (σ.363-372), Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων (σ. 373-378).

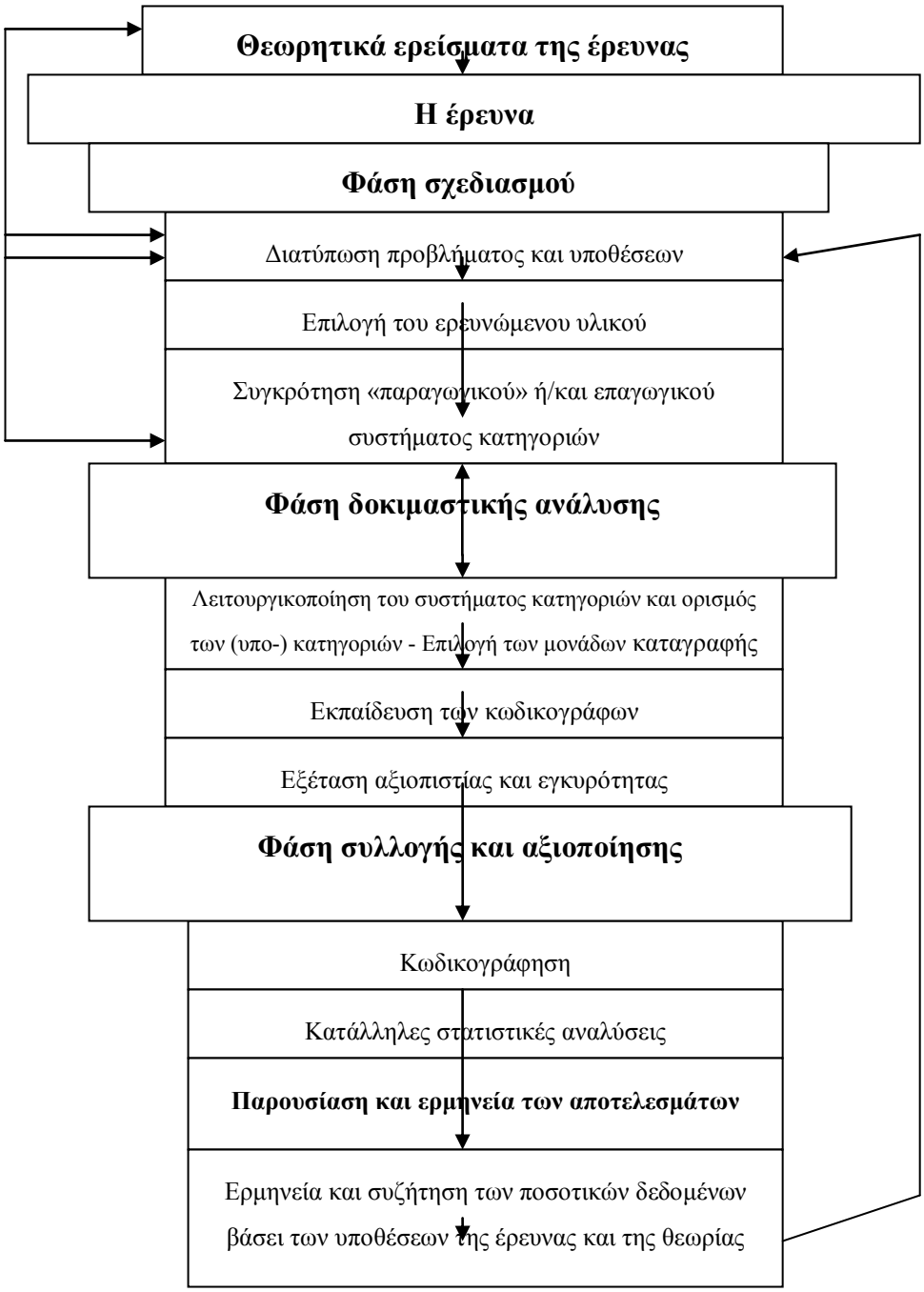
Το γεγονός ότι μελετάται ο «Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» στο σύνολό του συμβάλλει από τη μια στην απαλλαγή της εφαρμογής κανόνων επιλογής δείγματος (sampling) και από την άλλη στην ενίσχυση της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων μας (Holsti, 1969). Εξάλλου, το ερευνώμενο υλικό είναι το μοναδικό εγχειρίδιο από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. που αφορά τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής.

4.4. Μέθοδος Έρευνας

Για την εξέταση των ερευνητικών μας ερωτημάτων χρησιμοποιήσαμε την ποσοτική-ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου, την ίδια μέθοδο που ακολουθούν και άλλες έρευνες σχετικές με τη μελέτη των αναλυτικών προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων ή των βιβλίων των εκπαιδευτικών (Άχλης 1983, Ξωχέλλης, Καψάλης, Ισμυρλιάδου, Λουκίδου, Μπονίδης & Χατζησαββίδης, 2000, Λουκέρης 2003, Μπονίδης 2004, Γιάννακα, 2008).

Ειδικότερα, πριν παρουσιάσουμε αναλυτικά τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου, παραθέτουμε παραστατικά στο σχήμα 1 μια ενδεικτική πορεία της έρευνας της σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή (βάσει Bos & Tarnai, 1989, Fruh, 1991, Μπονίδης, 1998 στο Μπονίδης 2004:49).

Σχήμα 1
Η πορεία της έρευνας με τη μέθοδο της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου


Θεωρητικά ερείσματα της έρευνας
Η έρευνα
Φάση σχεδιασμού
Διατύπωση προβλήματος και υποθέσεων
Επιλογή του ερευνώμενου υλικού
Συγκρότηση «παραγωγικού» ή/και επαγωγικού συστήματος κατηγοριών
Φάση δοκιμαστικής ανάλυσης
Λειτουργικοποίηση του συστήματος κατηγοριών και ορισμός των (υπο-) κατηγοριών - Επιλογή των μονάδων καταγραφής
Εκπαίδευση των κωδικογράφων
Εξέταση αξιοπιστίας και εγκυρότητας
Φάση συλλογής και αξιοποίησης
Κωδικογράφηση
Κατάλληλες στατιστικές αναλύσεις
Παρουσίαση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων
Ερμηνεία και συζήτηση των ποσοτικών δεδομένων βάσει των υποθέσεων της έρευνας και της θεωρίας

Η ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με τον Berelson (1971:18), ορίζεται «ως μία ερευνητική τεχνική για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας». Επίσης, κατά το Holsti (1969:15) είναι «η τεχνική του να εξάγεις συμπεράσματα αναγνωρίζοντας -αντικειμενικά και συστηματικά- συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μηνυμάτων». Είναι, δηλαδή, η ερευνητική μέθοδος που αναπτύχθηκε για τη μελέτη και την εξέταση οποιουδήποτε προβλήματος, στο οποίο το περιεχόμενο της επικοινωνίας, γραπτό ή προφορικό, λειτουργεί ως βάση για συμπεράσματα (Holsti, 1969). Σύμφωνα με τον Krippendorff (1980: 21), «η ανάλυση περιεχομένου είναι μία τεχνική έρευνας για την εξαγωγή έγκυρων και επαναλήψιμων συμπερασμάτων από τα δεδομένα, σύμφωνα με το πλαίσιό τους». Με τον ορισμό αυτό ο Krippendorff συμφωνεί με τους παραπάνω συγγραφείς, ως προς την αντικειμενικότητα, την εγκυρότητα και τη συστηματικότητα που διακρίνει τη μέθοδο, κάνει όμως λόγο και για τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στο περιεχόμενο των δεδομένων και το θεσμικό, κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο (Weber, 1990), γεγονός που εναρμονίζεται με τους στόχους της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Με τη χρήση της ποσοτικής ανάλυσης περιεχομένου οι μεταβλητές μας εξετάζονται ποσοτικά, δηλαδή, αποδίδονται σε αυτές αριθμητικές ιδιότητες, κάθε αναφορά προσμετράται ως ένα ξεχωριστό στοιχείο (Riffe, Lacy & Fico, 1998). Για να γίνουμε πιο συγκεκριμένοι, χρησιμοποιείται η κωδικογράφηση συχνοτήτων (frequencies) (Wilkinson & Birmingham, 2003). Με αυτόν τον τρόπο, στην αρχή, έχουμε «περιγραφική ανάλυση περιεχομένου» (Descriptive Content Analysis), δηλαδή εξετάζουμε το τι λέγεται στην επικοινωνία (Thomas, 1998).

Κατόπιν, χρησιμοποιούμε «ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου» (Interpretive Content Analysis). Για να ερμηνεύσουμε τα ευρήματα, χρησιμοποιούμε περιγραφικά νοήματα (descriptive meanings) σύνθεσης (synthesis) και ανάλυσης (analysis). Ο τρόπος αυτός μας βοηθάει να εντοπίσουμε ομοιότητες και διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των κατηγοριών

της κάθε μεταβλητής, καθώς και επεξηγηματικά νοήματα (explanatory meanings), που θα συμβάλλουν στον προσδιορισμό των παραμέτρων σχετικά με το πώς και το γιατί το υλικό που εξετάζουμε έχει τη συγκεκριμένη μορφή. Τέλος, χρησιμοποιείται η στο συγκείμενο ερμηνεία (contextual interpretation), προκειμένου να διαπιστώσουμε με ποιο τρόπο το νόημα του εξεταζόμενου υλικού έχει επηρεαστεί από το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο (Thomas, 1998).

4.5. Καθορισμός κατηγοριών

Οι κατηγορίες στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου κατέχουν κεντρική θέση, διότι περιέχουν την ουσία της έρευνας (Berelson, 1971). Οι κατηγορίες μας για τις μεταβλητές καθορίστηκαν συστηματικά εκ των προτέρων, βάσει της θεωρίας και των ερευνητικών υποθέσεων και έτσι, αποτελούν «παραγωγικό σύστημα κατηγοριών», έχουμε δηλαδή μετασχηματισμό των υποθέσεων σε κατηγορίες (Μπονίδης, 2004). Οι κατηγορίες που καθορίστηκαν παρουσιάζονται αναλυτικά στο πρωτόκολλο ανάλυσης περιεχομένου, το οποίο έχει προσαρτηθεί στο παράρτημα της ερευνητικής μελέτης.

4.6. Πρωτόκολλο ανάλυσης περιεχομένου

Το πρωτόκολλο ανάλυσης περιεχομένου οριοθετεί τόσο τους εννοιολογικούς και λειτουργικούς ορισμούς της μελέτης, όσο και τους τρόπους με τους οποίους αυτοί θα εφαρμοστούν. Είναι σημαντικό κομμάτι της ανάλυσης περιεχομένου και παίζει καθοριστικό ρόλο στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων. Εκτενέστερα, αυτό σημαίνει ότι, αν οι έννοιες και η διαδικασία έχουν καθοριστεί με σαφήνεια, τότε κάποιος που διαβάζει το πρωτόκολλο θα μπορέσει να κωδικογραφήσει το περιεχόμενο με τον ίδιο τρόπο, όπως ο ερευνητής (Riffe, Lacy & Fico, 1998). Στο παράρτημα παρουσιάζονται αναλυτικά τα πρωτόκολλα ανάλυσης περιεχομένου και για τις δύο μεταβλητές.

4.7. Μονάδες Καταγραφής

Πριν ορίσουμε ποια είναι η μονάδα καταγραφής και ποια η μονάδα περιεχομένου στην ερευνητική μας μελέτη, θα δώσουμε ένα σύντομο ορισμό για την καθεμία ξεχωριστά. Σύμφωνα με τον Berelson (1971:135), η μονάδα καταγραφής είναι «το μικρότερο σώμα κειμένου μέσα στο οποίο μετράται η εμφάνιση της αναφοράς», ενώ η μονάδα περιεχομένου είναι «το μεγαλύτερο σώμα κειμένου που μπορεί να εξεταστεί για τον εντοπισμό της μονάδας καταγραφής». Ως μονάδα καταγραφής χρησιμοποιείται η συμβολική μονάδα (symbolic unit) θέμα (theme), ως η πλέον κατάλληλη για τη μελέτη και ανάλυση εκπαιδευτικού υλικού. Η μονάδα αυτή «συνιστά μια πρόταση, μια δήλωση, μια διαβεβαίωση, μια ιδέα, ένα επιχείρημα, μια διαπίστωση, αναφορικά με κάποια από τις υποθέσεις της έρευνας» (Μπονίδης, 2004:54). Εξαιτίας του γεγονότος ότι το θέμα αποτελεί μία πολύπλοκη μονάδα καταγραφής (Berelson, 1971), θεωρείται απαραίτητο να καθοριστεί και μία μονάδα περιεχομένου (context unit), η οποία θα αποτελέσει και τη βάση για τον καθορισμό του νοήματος (Crano & Brewer, 2002). Ως μονάδα περιεχομένου καθορίσαμε την παράγραφο.

4.8. Αξιοπιστία

Η αξιοπιστία στην ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σχετίζεται με την αντικειμενικότητα του αναλυτή-ερευνητή (Berelson, 1971). Αναφέρεται στο βαθμό που επαναλαμβανόμενες μετρήσεις στις ίδιες κατηγορίες έχουν σταθερά και συνεπή αποτελέσματα (Holsti, 1960), ανεξάρτητα από το πότε και ποιος κάνει την ανάλυση (Berelson, 1971). Η αξιοπιστία είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την εξαγωγή έγκυρων αποτελεσμάτων (Holsti, 1960, Krippendorff, 1980, Weber, 1990, Riffe κ.ά., 1998, Stemler, 2001, Lombard, Snyder – Duch & Bracken, 2002, 2003, Krippendorff, 2004, Lombard, κ.ά., 2004) και ο βαθμός της εξαρτάται από το πόσο απλές είναι οι κατηγορίες και οι μονάδες κωδικογράφησης, πόσο καλά εκπαιδευμένοι και έμπειροι είναι οι

κωδικογράφοι και πόσο ακριβείς και πλήρεις είναι οι οδηγίες κωδικογράφησης (Berelson, 1971).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη εφαρμόζεται η *αξιοπιστία μεταξύ κωδικογράφων* (Intercoder Reliability) (Holsti, 1960, Krippendorff, 1980, Weber, 1990, Riffe κ.ά., 1998, Stemler, 2001, Lombard κ.ά., 2002, Krippendorff, 2004), για την εξακρίβωση της αξιοπιστίας.

Η αξιοπιστία μεταξύ κωδικογράφων είναι ο πιο σημαντικός δείκτης ερμηνείας της αξιοπιστίας και αναφέρεται στο βαθμό στον οποίο διαφορετικοί κριτές-κωδικογράφοι παράγουν τα ίδια αποτελέσματα, δηλαδή, παίρνουν τις ίδιες αποφάσεις κωδικογράφησης, όταν καλούνται να διαπραγματευτούν ένα μήνυμα στο ίδιο περιεχόμενο και στις ίδιες κατηγορίες (Berelson, 1971, Lombard κ.ά., 2002). Στην παρούσα ερευνητική μελέτη χρησιμοποιούμε τέσσερις κριτές, συμπεριλαμβανομένου του ερευνητή. Οι δύο κριτές είναι εκπαιδευμένοι, ενώ ο ένας από τους τέσσερις αποτελεί αντιπρόσωπο του κοινού, στο οποίο απευθύνεται το περιεχόμενο της ανάλυσης, αυτό σημαίνει ότι ο συγκεκριμένος είναι εκπαιδευτικός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα (Riffe κ.ά., 1998). Όλοι οι κριτές εργάζονται αυτόνομα, χρησιμοποιούν τις ίδιες οδηγίες και κωδικογραφούν τις ίδιες μονάδες ανάλυσης.

Ο βαθμός αξιοπιστίας ελέγχεται με ποικίλους τρόπους. Ο πιο γνωστός είναι το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ αξιολογητών-κριτών (percent agreement). Στο ποσοστό αυτό συμφωνίας, όμως, θεωρείται ότι είναι αδύνατον να υπολογιστεί η συμφωνία που μπορεί να προκύπτει από τύχη (Riffe κ.ά., 1998, Stemler, 2001, Lombard, Snyder – Duch & Bracken, 2002, 2003, Krippendorff, 2004) και για το λόγο αυτό έχουν προταθεί πολλοί δείκτες αξιοπιστίας.

Ειδικότερα, έχουν προταθεί, για παράδειγμα, ο *Scott's Pi (π)*, (Lombard κ.ά., 2002, Krippendorff, 2004), ο *Cohen Kappa*, (Cohen, 1960, Riffe κ.ά., 1998, Lombard κ.ά., 2002, Krippendorff, 2004), ο *Holsti CR*, που στην πραγματικότητα είναι του Osgood (Lombard κ.ά., 2002, Krippendorff,

2004) και ο *Krippendorff alpha* (Krippendorff, 1980, Lombard κ.ά., 2002, Krippendorff, 2004). Επειδή δεν υπάρχει μία σχετική συμφωνία για την κατάλληλη χρήση του κάθε δείκτη, χρησιμοποιούμε στην παρούσα ερευνητική μελέτη το ποσοστό συμφωνίας μεταξύ αξιολογητών-κριτών, καθώς και όλους τους παραπάνω δείκτες, με εξαίρεση αυτού του *Krippendorff alpha*. Ο λόγος που δε χρησιμοποιήσαμε το συγκεκριμένο δείκτη είναι ότι αυτός υπολογίζεται σε ένα αδημοσίευτο λογισμικό, που κατέχει ο ίδιος ο κ. Krippendorff. Αν και επικοινωνήσαμε μαζί του μέσω του ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, σχετικά με το θέμα αυτό, δε λάβαμε καμία απάντηση. Άξιο επισήμανσης είναι ότι όλοι οι δείκτες που χρησιμοποιήσαμε είναι κατάλληλοι για τον υπολογισμό της αξιοπιστίας σε κατηγορίες ονομαστικής κλίμακας (Holsti, 1969).

Ο υπολογισμός του ποσοστού συμφωνίας μεταξύ αξιολογητών-κριτών (Percent Agreement), καθώς και των δεικτών Scott's Pi (π) και Cohen Kappa έγινε με τη βοήθεια του προγράμματος PRAM (Program for Reliability Assessment with Multiple-Coders, Skymeg Software, 2002). Στον πίνακα 1 παρουσιάζεται η αξιοπιστία μεταξύ των κριτών ξεχωριστά και για τις δύο μεταβλητές.

Πίνακας 1

Αξιοπιστία μεταξύ Κριτών

Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές	**Κ1-Κ2**	**Κ1-Κ3**	**ΚΙ-Κ4**	**Κ2-Κ3**	**Κ2-Κ4**	**Κ3-Κ4**	**Μ.Ο**
Percent Agreement/ Holsti CR	0,954	0,911	0,880	0,904	0,929	0,925	0,917
Scott's Pi	0,943	0,889	0,848	0,880	0,911	0,906	0,896
Cohen's Kappa	0,943	0,889	0,849	0,880	0,912	0,906	0,895

Γλωσσικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές	**K1-K2**	**K1-K3**	**K1-K4**	**K2-K3**	**K2-K4**	**K3-K4**	**M.O**
Percent Agreement/ Holsti CR	0,963	0,900	0,900	0,900	0,888	0,925	0,912
Scott's Pi	0,948	0,865	0,863	0,864	0,845	0,899	0,880
Cohen's Kappa	0,948	0,865	0,863	0,865	0,845	0,899	0,881

*Σημείωση: Ο δείκτης αξιοπιστίας Holsti CR και το ποσοστό συμφωνίας Percent Agreement όταν υπολογίζεται η αξιοπιστία ανάμεσα σε δύο κριτές είναι ίδια.

Η αξιοπιστία μας κυμαίνεται μεταξύ .880-.917 και θεωρείται αποδεκτή για όλες τις περιπτώσεις (Weber, 1990, Riffe κ.ά., 1998, Stemler, 2001, Lombard, Snyder – Duch & Bracken, 2002, 2003, Krippendorff, 2004, Lombard κ.ά., 2004).

4.9. Εγκυρότητα

Ως εγκυρότητα συνήθως ορίζεται «ο βαθμός στον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο μετρά αυτό που έχει σκοπό πραγματικά να μετρήσει» (Holsti, 1969:142). Κατά τον ίδιο θεωρητικό, ο βαθμός εγκυρότητας των αποτελεσμάτων εξαρτάται από τον προσεκτικό σχεδιασμό των συγκρίσεων που θα υλοποιηθούν ανάμεσα στα δεδομένα, τη συγκρότηση των κατηγοριών, την επιλογή των μονάδων καταγραφής, τη διαδικασία της δειγματοληψίας και την αξιοπιστία.

Για να καθορίσουμε την εγκυρότητα της έρευνάς μας χρησιμοποιήσαμε την εγκυρότητα περιεχομένου (content validity) ή –όπως αλλιώς ορίζεται- εγκυρότητα προσώπου (face validity), η οποία θεωρείται επαρκής όταν ο σκοπός της έρευνας είναι περιγραφικός (Holsti, 1969). Η εγκυρότητα περιεχομένου ή προσώπου αναφέρεται κυρίως στην εκπαιδευτική αξιολόγηση (Αλεξόπουλος, 2004) και προσδιορίζεται από το βαθμό που τα αποτελέσματα της έρευνας συμπίπτουν με πληροφορίες ανεξάρτητες καθώς και με τα αποτελέσματα άλλων σχετικών ερευνών (Riffe κ.ά, 1998). Τα

αποτελέσματά μας, από τα οποία προκύπτουν τα συμπεράσματά μας, διαπιστώνουμε ότι πράγματι εναρμονίζονται με ανεξάρτητα δεδομένα πάνω στο ίδιο θέμα και με σχετικές έρευνες. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις παραγωγικές κατηγορίες και την υψηλή αξιοπιστία μας επιτρέπουν να κάνουμε λόγο για έγκυρα αποτελέσματα.

Συνάμα, κάναμε χρήση και της εξωτερικής ή και κοινωνικής εγκυρότητας, η οποία εξαρτάται τόσο από το βαθμό της κοινωνικής σημαντικότητας του περιεχομένου της ανάλυσης, όσο και από το βαθμό στον οποίο οι κατηγορίες που συγκροτήθηκαν από τον ερευνητή έχουν σχέση και σημασία με τομείς πέρα από τον ακαδημαϊκό χώρο (Riffe κ.ά, 1998).

Η τεκμηρίωση της εξωτερικής ή και κοινωνικής εγκυρότητας πρέπει να πληροί τρεις προϋποθέσεις κοινωνικής σημαντικότητας κατά τους Riffe κ.ά, (1998). Οι προϋποθέσεις αυτές είναι: το μέγεθος του κοινού, το οποίο εκτίθεται στο περιεχόμενο, η πιθανή επίδραση του περιεχομένου της ανάλυσης σε ένα κρίσιμο κοινό και ο σημαντικός ρόλος του στην κοινωνία. Συγκεκριμένα ο «Οδηγός Νηπιαγωγού» απευθύνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής ηλικίας και πιθανόν να έχει επιρροή στο μαθητικό πληθυσμό ηλικίας 4-6 ετών, σε άτομα δηλαδή, που διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και χρειάζονται ενίσχυση της αυτοεικόνας τους και των προσωπικών βιωμάτων τους. Συνάμα, το περιεχόμενο της ανάλυσης δεν είναι αποκομμένο από το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό, εκπαιδευτικό και πολυπολιτισμικό γίγνεσθαι της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας.

Εν κατακλείδι, αναφορικά με τη φύση των κατηγοριών και το βαθμό που αυτές έχουν νόημα πέρα από τον ακαδημαϊκό χώρο, η εξωτερική-κοινωνική εγκυρότητα τεκμηριώνεται με τη χρήση του εκπαιδευτικού της προσχολικής εκπαίδευσης ως κριτή.

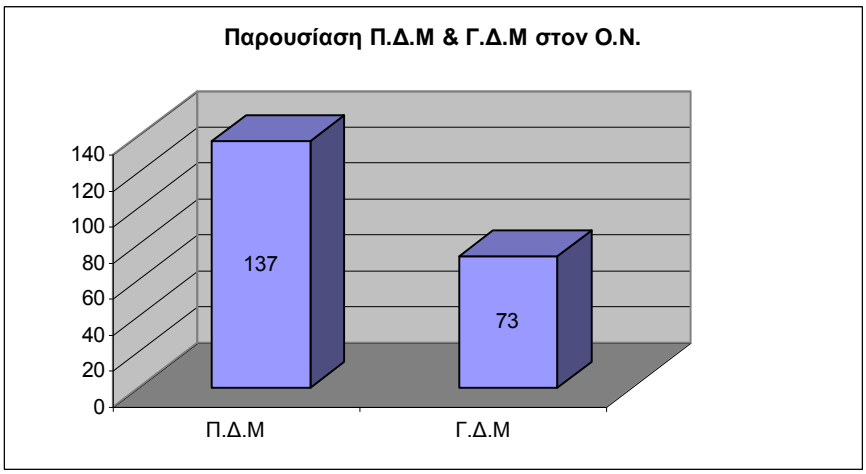
Κεφάλαιο Πέμπτο: Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της ερευνητικής μελέτης γίνεται σύμφωνα με την περιγραφική ανάλυση περιεχομένου, ενώ η ανάλυση σύμφωνα με την ερμηνευτική ανάλυση περιεχομένου. Στα αποτελέσματα καταγράφονται μόνο οι αναφορές, οι οποίες παρουσιάζουν απόλυτη συμφωνία (R=1) ανάμεσα στους τέσσερις κριτές. Το γεγονός ότι παρουσιάζονται μόνο οι αναφορές που έχουν απόλυτη συμφωνία, δε δημιουργεί προβλήματα παραποίησης των αποτελεσμάτων λόγω της υψηλής αξιοπιστίας της ερευνητικής μελέτης.

5.1 Παρουσίαση συνολικών αναφορών

Συνολικά στον «Οδηγό Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί-Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» (ως Ο.Ν. θα αναφέρεται στους πίνακες και στα γραφήματα για λόγους συντομίας) παρουσιάζονται 219 αναφορές και για τις δύο μεταβλητές. Συγκεκριμένα, η μεταβλητή «διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές» παρουσιάζει εκατόν τριάντα επτά αναφορές (65,2%) ενώ η μεταβλητή «διαφοροποιημένοι γλωσσικά μαθητές» παρουσιάζει εβδομήντα τρεις αναφορές (34,8%).

Γράφημα 1
Παρουσίαση Π.Δ.Μ & Γ.Δ.Μ στον Ο.Ν



Οι συνολικές αναφορές και για τις δύο μεταβλητές κατανέμονται στο σώμα του ερευνητικού υλικού, όπως παρουσιάζονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2

Συνολική κατανομή των αναφορών ανά κεφάλαιο στον Ο.Ν.

«Οδηγός Νηπιαγωγού»	**Αναφορές**	**Ποσοστό**
Εισαγωγή	4	1,9%
Πρώτο μέρος		
Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών	12	5,7%
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	46	21,9%
Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας	1	0,5%
Η συνεργασία με το σπίτι	11	5,2%
Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος	6	2,9%
Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια	4	1,9%
Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη	1	0,5%
Δεύτερο μέρος		
Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών	21	10%
Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών	4	1,9%
Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον	68	32,4%
Δημιουργία – έκφραση	24	11,4%
Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής	0	0%
Τρίτο μέρος		
Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο	6	2,9%
Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων	2	1%
Σύνολο	210	100%

Αναλυτικότερα, στην εισαγωγή παρουσιάζονται τέσσερις αναφορές (1,9%). Στο πρώτο μέρος, που αναφέρεται στο πλαίσιο για την ανάπτυξη του προγράμματος, παρουσιάζονται ογδόντα μία αναφορές (38,6%). Στο μέρος αυτό περιέχονται πληροφορίες που κάνουν σαφείς τους άξονες της αντίληψης

για τη μάθηση που διέπουν τον «Οδηγό Νηπιαγωγού», καθώς και πληροφορίες που σκιαγραφούν το μαθησιακό περιβάλλον, όπου διεξάγονται οι μαθησιακές ενέργειες. Για να γίνουμε πιο ακριβείς, στο πρώτο κεφάλαιο «Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών» παρουσιάζονται δώδεκα αναφορές (5,7%). Στο δεύτερο κεφάλαιο «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού» παρουσιάζονται σαράντα έξι αναφορές (21,9%). Στο τρίτο κεφάλαιο «Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας» παρουσιάζεται μία αναφορά (0,5%). Στο τέταρτο κεφάλαιο «Η συνεργασία με το σπίτι» παρουσιάζονται έντεκα αναφορές (5,2%). Στο πέμπτο κεφάλαιο «Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος» παρουσιάζονται έξι αναφορές (2,9%). Στο έκτο κεφάλαιο «Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια» παρουσιάζονται τέσσερις αναφορές (1,9%). Στο έβδομο κεφάλαιο «Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη» παρουσιάζεται μία αναφορά (0,5%).

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται εκατόν δεκαεπτά αναφορές (55,7%). Το μέρος αυτό αποτελεί το θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο διαπραγματεύεται την προσέγγιση των γνώσεων και των δεξιοτήτων κατά γνωστική περιοχή. Συγκεκριμένα, στο όγδοο κεφάλαιο «Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών» παρουσιάζονται είκοσι μια αναφορές (10%). Στο ένατο κεφάλαιο «Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών» παρουσιάζονται τέσσερις αναφορές (1,9%). Στο δέκατο κεφάλαιο «Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον» παρουσιάζονται εξήντα οχτώ αναφορές (32,4%). Στο ενδέκατο κεφάλαιο «Δημιουργία-Έκφραση» παρουσιάζονται είκοσι τέσσερις αναφορές (11,4%). Στο δωδέκατο κεφάλαιο «Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής» δεν παρουσιάζεται καμία αναφορά (0%).

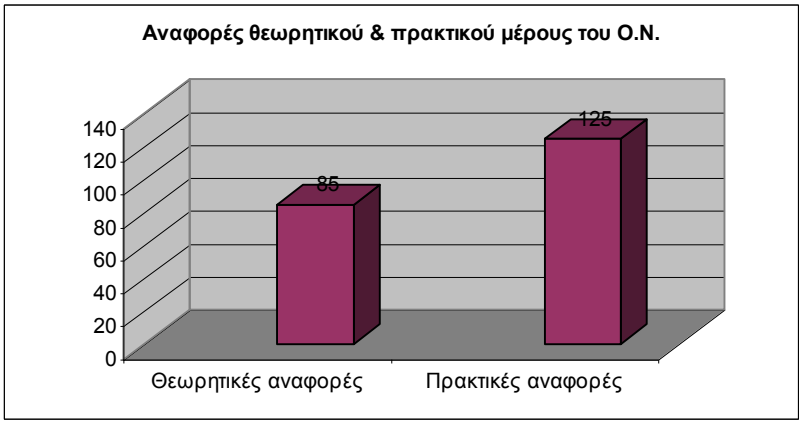
Τέλος, στο τρίτο μέρος, το οποίο διαπραγματεύεται τις εορταστικές εκδηλώσεις και την επέκταση των δραστηριοτήτων στο ωράριο του

ολοήμερου κύκλου, παρουσιάζονται οχτώ αναφορές (3,8%). Συγκεκριμένα, στο δέκατο τρίτο κεφάλαιο «Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο» παρουσιάζονται έξι αναφορές (2,9%) και στο δέκατο τέταρτο κεφάλαιο «Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων» παρουσιάζονται δύο αναφορές (1%).

Σε σχέση με ό,τι έχει προαναφερθεί διαπιστώνουμε ότι στην εισαγωγή και στο πρώτο μέρος που περιέχονται οι κατευθυντήριες γραμμές για τη φιλοσοφία του προγράμματος, παρουσιάζονται ογδόντα πέντε αναφορές (40,5%), ενώ στο δεύτερο και στο τρίτο μέρος, που δίνονται πρακτικές λύσεις για την υλοποίηση του προγράμματος, παρουσιάζονται εκατόν είκοσι πέντε αναφορές (59,5%) (γράφημα 2).

Γράφημα 2

Αναφορές θεωρητικού & πρακτικού μέρους του Ο.Ν

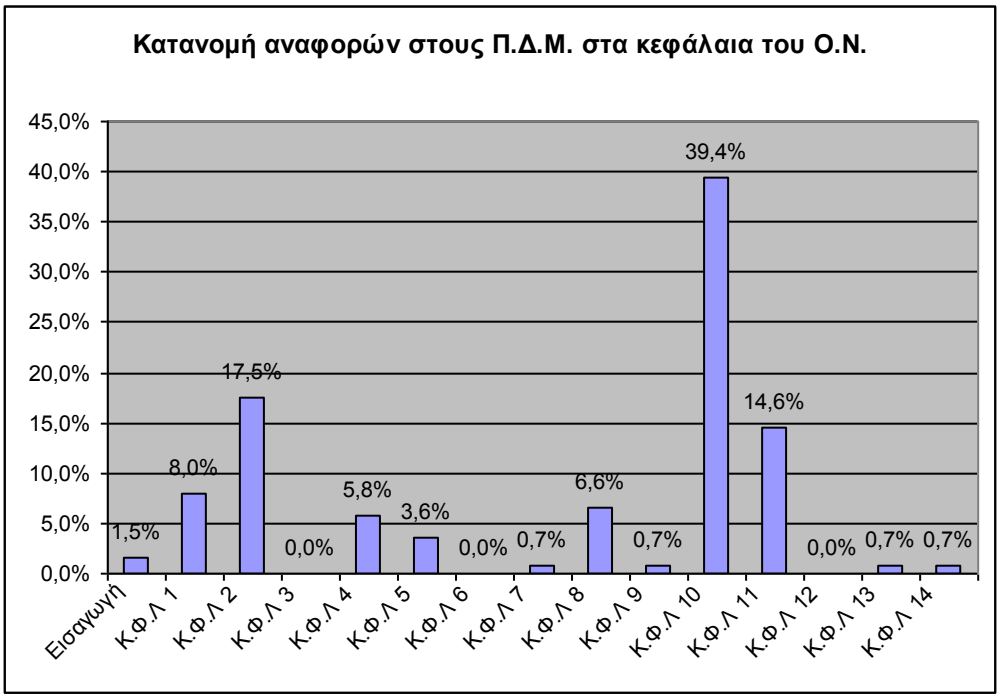


Παράλληλα, με τη συνολική παρουσίαση των αναφορών θεωρούμε σημαντικό να παραθέσουμε το βαθμό προβολής καθεμιάς μεταβλητής ξεχωριστά στο κάθε κεφαλαίο, έτσι ώστε να έχουμε μια πιο συνολική εικόνα (πίνακας 3, γράφημα 3 & 4).

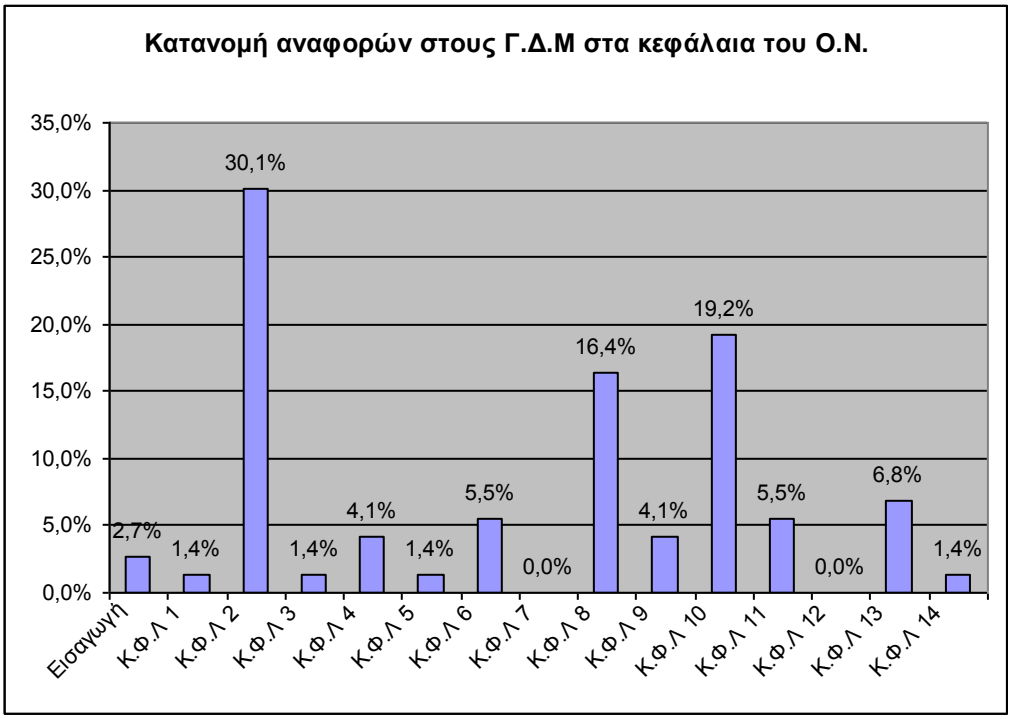
Πίνακας 3
Συνολική κατανομή των αναφορών των Π.Δ.Μ. & Γ.Δ.Μ.
ανά κεφάλαιο στον Ο.Ν.

«Οδηγός Νηπιαγωγού»	Αναφορές Π.Δ.Μ	Ποσοστό Π.Δ.Μ	Αναφορές Γ.Δ.Μ	Ποσοστό Γ.Δ.Μ
Εισαγωγή	2	1,5%	2	2,7%
Πρώτο μέρος				
Σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών (κ.φ.λ.1)	11	8%	1	1,4%
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού(κ.φ.λ.2)	24	17,5%	22	30,1%
Η καταγραφή της εξέλιξης των παιδιών και η αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας(κ.φ.λ.3)	0	0%	1	1,4%
Η συνεργασία με το σπίτι(κ.φ.λ.4)	8	5,8%	3	4,1%
Η σημασία του σχεδιασμού και της οργάνωσης του μαθησιακού περιβάλλοντος(κ.φ.λ.5)	5	3,6%	1	1,4%
Εργασία και παιχνίδι σε ομάδες: ένα υποστηρικτικό πλαίσιο για κάθε ατομική προσπάθεια(κ.φ.λ.6)	0	0%	4	5,5%
Θεματικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας: διευρύνοντας τους χώρους μάθησης έξω από την τάξη(κ.φ.λ.7)	1	0,7%	0	0%
Δεύτερο μέρος				
Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών(κ.φ.λ.8)	9	6,6%	12	16,4%
Τα μαθηματικά στον κόσμο των παιδιών(κ.φ.λ.9)	1	0,7%	3	4,1%
Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον(κ.φ.λ.10)	54	39,4%	14	19,2%
Δημιουργία – έκφραση(κ.φ.λ.11)	20	14,6%	4	5,5%
Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής(κ.φ.λ.12)	0	0%	0	0%
Τρίτο μέρος				
Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο(κ.φ.λ.13)	1	0,7%	5	6,8%
Το διευρυμένο ωράριο: αυξημένες δυνατότητες για την ανάπτυξη δημιουργικών δραστηριοτήτων(κ.φ.λ.14)	1	0,7%	1	1,4%
Σύνολο	137	100%	73	100%

Γράφημα 3
Κατανομή αναφορών στους Π.Δ.Μ στα κεφάλαια του Ο.Ν.



Γράφημα 4
Κατανομή αναφορών στους Γ.Δ.Μ. στα κεφάλαια του Ο.Ν.



Διαπιστώνουμε ότι οι Διαφοροποιημένοι Πολιτισμικά Μαθητές παρουσιάζονται σε μεγαλύτερο ποσοστό 39,4% στο κεφαλαίο «Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον». Ακολουθούν τα κεφάλαια «Ο ρόλος της εκπαιδευτικού» με ποσοστό 17,5% και «Δημιουργία-Έκφραση» με ποσοστό 14,6%. Αντίστοιχα, οι Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό (30,1%) στο κεφάλαιο «Ο ρόλος της εκπαιδευτικού». Ακολουθεί η «Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον» με ποσοστό 19,2% και «Προφορικός και γραπτός λόγος στο νηπιαγωγείο: προωθώντας τον εγγραμματισμό όλων των παιδιών» με ποσοστό 16,4%.

Τα τέσσερα αυτά κεφάλαια είναι εκείνα που επίσης συγκεντρώνουν τα πιο υψηλά ποσοστά στη συνολική κατανομή των αναφορών. Τα δύο από αυτά εκπροσωπούν τα γνωστικά αντικείμενα που χρησιμοποιούνται ως τα κατεξοχήν μέσα ιδεολογικού προσανατολισμού και ελέγχου. Αυτά τα γνωστικά αντικείμενα δεν είναι άλλα από της Ιστορίας, της Γλώσσας, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής (Parekh, 1997, Flouris, 1998, Αγγελόπουλος, 2000, Ασκούνη, 2001, Baker, 2001, Καρακατσάνη, 2003, Μπονίδης, 2004). Σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί στο σημείο αυτό είναι ότι στην προσχολική εκπαίδευση η «Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον» εμπερικλείει στοιχεία των γνωστικών αντικειμένων της Ιστορίας, της Γεωγραφίας, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής. Επιπρόσθετα, η «Δημιουργία-Έκφραση» είναι εκείνο το γνωστικό αντικείμενο, όπου δύνανται να προβληθούν τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών επιφανειακά, συμβάλλοντας κατά αυτό τον τρόπο στη διατήρηση της μονοπολιτισμικότητας (Baker, 2001).

Παρατηρείται με βάση τα προαναφερθέντα ότι η παρουσίαση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών συναντάται κατά το μεγαλύτερο ποσοστό σε τρία γνωστικά αντικείμενα - Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία-Έκφραση και Προφορικός και γραπτός λόγος- που μπορούν

ακόμα και με άδηλο τρόπο να συμβάλλουν στην προώθηση της κυρίαρχης κουλτούρας και στην επιφανειακή παρουσίαση ή και διαστρέβλωση της εικόνας των μειονοτικών ομάδων. Στο ερευνητικό μας σώμα διαπιστώνεται μια τάση επιφανειακής προσέγγισης και σε αυτό συμφωνούν και άλλοι ερευνητές (Ντολιοπούλου, Ζωγράφου–Τσαντάκη, Ζαφειριάδου, Αλεξιά, Βότση, Καράνταλη, 2007), εφόσον δεν γίνεται εκτενής αναφορά σε κατάλληλες πρακτικές για τους αλλόγλωσσους μαθητές και στη διαπραγμάτευση θεμάτων που άπτονται του πολιτισμού.

Σχετικά με το κεφάλαιο «Ο ρόλος της εκπαιδευτικού», που συγκεντρώνει την πρώτη θέση σε αναφορές στη μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές» και τη δεύτερη θέση στην αντίστοιχη «Διαφοροποιημένοι Πολιτισμικά Μαθητές», θετικό είναι το γεγονός ότι η νηπιαγωγός καλείται να σχεδιάσει κατά τέτοιο τρόπο τις δραστηριότητες, ώστε να μεριμνά ιδιαίτερα για τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, συμπεριλαμβανομένων και των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Αν και η παρώθηση αυτή είναι πολύ σημαντική, έρχεται σε αντίθεση από τη μια με την έλλειψη επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης της διαφορετικότητας και από την άλλη με τη μη εκτενή πρακτική αναφορά στη διαπραγμάτευση των θεμάτων αυτών στο σύνολο του ερευνώμενου υλικού. Ζητείται, δηλαδή, από τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν επαρκώς τις πολυπολιτισμικές ανάγκες των παιδιών, που παρουσιάζονται σε καθημερινή βάση, χωρίς όμως να τους δίνονται γόνιμες κατευθύνσεις ως προς τον τρόπο διαφοροποίησης της εργασίας, προκειμένου να βοηθηθούν με επιτυχία όλα τα παιδιά.

Τέλος, στα υπόλοιπα κεφάλαια υπάρχει πολύ μικρός αριθμός συγκέντρωσης αναφορών, που κυμαίνεται από 0% έως 5,7 %. Θεωρούμε ότι στα κεφάλαια αυτά θα ήταν καλό να προτείνονται περισσότερο διαφωτιστικές και καθοδηγητικές πρακτικές που σχετίζονται με θέματα όπως: η διαφοροποιημένη αξιολόγηση βάσει της οποίας πρέπει οι διαφοροποιημένοι

πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές να εκτιμώνται, η διαμόρφωση του χώρου ως προς την θετική αντανάκλαση των βιωμάτων όλων των παιδιών, η αποφυγή συγκρούσεων λόγω της διαφορετικότητας των παιδιών κατά τη συγκρότηση ομάδων, η αξιοποίηση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως διευκολυντικού μέσου για τα παιδιά που δεν έχουν μητρική γλώσσα την κυρίαρχη γλώσσα, η τέλεση του εορτασμού μιας εθνικής γιορτής σε μια πολυπολιτισμική τάξη, η αξιοποίηση του διευρυμένου ωραρίου του ολοήμερου προγράμματος για την επέκταση και την εμβάθυνση θεμάτων σχετικά με την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα.

Σύμφωνα με τον Baker (2001) ένα αναλυτικό πρόγραμμα που στοχεύει στη συνειδητοποίηση και όχι στην αφομοίωση, στη διαφορετικότητα και όχι στην κυριαρχία, οφείλει να παρουσιάζει συστηματικά και αντικειμενικά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα τη πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα που αντιπροσωπεύουν οι μαθητές κάθε σχολικής κοινότητας.

Ύστερα από την παρουσίαση της κατανομής των συνολικών αναφορών στο ερευνώμενο υλικό, θεωρούμε σκόπιμο στο σημείο αυτό να παρουσιάσουμε και να ερμηνεύσουμε ξεχωριστά τόσο τη μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Πολιτισμικά Μαθητές», όσο και τη μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές».

5.2 Παρουσίαση των Διαφοροποιημένων Πολιτισμικά Μαθητών

Η μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Πολιτισμικά Μαθητές» περιλαμβάνει έξι κατηγορίες: τη διαφορετική εθνικότητα, τη διαφορετική θρησκεία, το διαφορετικό τρόπο ζωής, τα στοιχεία άλλων χωρών & λαών, την αλληλοκατανόηση, αποδοχή, σεβασμό προς τους διαφορετικούς "άλλους" και τις άλλες αναφορές. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι έξι αυτές κατηγορίες προβάλλονται στον «Οδηγό Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης». Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το ποσοστό κατανομής των «Πολιτισμικά Διαφοροποιημένων Μαθητών»

ανάμεσα στις έξι αυτές κατηγορίες.

Πίνακας 4

Κατανομή πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών ανάμεσα στις κατηγορίες

Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές		
Κατηγορίες	**Αριθμός Αναφορών**	**Αναφορών Ποσοστό**
Διαφορετική εθνικότητα	18	13,2%
Διαφορετική θρησκεία	7	5,1
Διαφορετικός τρόπος ζωής	35	25,5
Στοιχεία άλλων χωρών και λαών	37	27%
Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς «άλλους»	22	16,1%
Άλλες αναφορές	18	13,1%
Σύνολο	137	100%

Τα αποτελέσματα της έρευνας φανερώνουν ότι ο «Οδηγός Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» προβάλλει και τις έξι κατηγορίες, με διαφορετικές, ωστόσο συχνότητες προβολής. Αναλυτικότερα, για τη μεταβλητή «Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές» καταγράφηκαν εκατόν τριάντα επτά αναφορές που παρουσίαζαν απόλυτη συμφωνία (R=1) ανάμεσα στους κριτές. Η κατηγορία «Στοιχεία άλλων χωρών και λαών» παρουσιάζεται να είναι η πιο εμφανής κατηγορία σε ποσοστό 27%. Ακολουθούν, κατά βαθμό προβολής, η κατηγορία «Διαφορετικός τρόπος ζωής» σε ποσοστό 25,5%, με μόλις δύο αναφορές λιγότερες από την πρώτη κατηγορία, η «Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς «άλλους» » σε ποσοστό 16,1%, η «Διαφορετική εθνικότητα» σε ποσοστό 13,2%, οι «Άλλες αναφορές» σε ποσοστό 13,1% και τέλος, η «Διαφορετική θρησκεία» με μικρό, συγκριτικά, ποσοστό αναφορών 5,1%.

Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι το μέγιστο ποσοστό αναφορών συγκεντρώνεται στην τρίτη κατηγορία «Διαφορετικός τρόπος ζωής» και στην τέταρτη κατηγορία «Στοιχεία άλλων χωρών και λαών»· και οι δύο μαζί αποτελούν το 52,5% των αναφορών της συγκεκριμένης μεταβλητής. Ο λόγος που, πιθανόν, οι κατηγορίες αυτές συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό είναι ότι στους κόλπους τους περιλαμβάνουν εκείνα τα στοιχεία που χρησιμοποιούνται στην τουριστική προσέγγιση -κατά την Derman- Sparks (1989)- και στην προσέγγιση των συνεισφορών καθώς και στην προσθετική προσέγγιση- κατά τον Banks (2004).

Βάσει των προσεγγίσεων αυτών η πολιτισμική κατανόηση των διαφοροποιημένων πολιτισμικά ατόμων γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί μέσω σχεδίων εργασίας που έχουν ως θέμα τη γνωριμία με τα φαγητά, την ενδυμασία, τους χορούς, τη μουσική, τις γιορτές, τις επετείους των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων. Είναι οι πιο συνήθεις εκπαιδευτικές πρακτικές στο σχολικό χώρο, η πρόσκληση γονέων και μελών από τη μειονοτική ομάδα, η προσθήκη ενός βιβλίου, μια ιδιαίτερη διδασκαλία χωρίς ωστόσο, να μεταβάλλεται και να αμφισβητείται επί της ουσίας η βασική δομή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Τέτοιου είδους δραστηριότητες υιοθετούνται σε αόριστες χρονικές στιγμές στο διδακτικό έτος και δεν αποτελούν συστηματική πρακτική και αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα, που υλοποιείται σε σύντομο χρονικό διάστημα, είναι σύμφωνα -με την Derman- Sparks (1989)- σαν ένα μικρό ταξίδι, κατά το οποίο έρχεσαι σε επαφή με διαφορετικούς ανθρώπους, όμως μόνο για λίγο, εφόσον μετά επιστρέφεις πάλι στην χώρα σου και στις συνήθειές σου αφήνοντας πίσω ό,τι γνώρισες. Έτσι συμβαίνει και με την τουριστική προσέγγιση στο σχολικό χώρο· μελετούν οι μαθητές τους άλλους πολιτισμούς για ένα περιορισμένο χρονικό διάστημα και ύστερα καταπιάνονται με άλλες διδακτικές ενότητες (York, 2003). Όμως, δεν αρκεί μόνο να δείξουμε ενδιαφέρον για τα διαφορετικά πολιτισμικά γνωρίσματα, φέρνοντας απλά την πολιτισμική διαφορά στην τάξη και τοποθετώντας την σε

αφηρημένο και αποκομμένο επίπεδο (Πλεξουδάκη, 2003).

Δεν αρκεί, διότι κατά τον Banks (2004), τέτοιου είδους προσεγγίσεις, που αφορούν στην ενσωμάτωση πολιτισμικού περιεχομένου στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, χρησιμοποιούνται για την προώθηση και την ανάδειξη των αξιών της κυρίαρχης γλωσσικής και πολιτισμικής ομάδας. Τέτοιες προσεγγίσεις όμως, συνάδουν με τους σκοπούς της πολιτικής της ενσωμάτωσης στην εκπαίδευση και όχι με τους σκοπούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Συνάδουν, επίσης, και με τον εθνικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση ο οποίος στοχεύει στη διατήρηση της πολιτισμικής και γλωσσικής κληρονομιάς της κυρίαρχης ομάδας, ελέγχοντας τόσο τον τύπο γνώσης που προάγεται στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα όσο και τα στοιχεία των μειονοτικών ομάδων που θα συμπεριληφθούν.

Ωστόσο, στο σημείο αυτό διαπιστώνεται ότι η πρακτική που προτείνεται δεν είναι σύμφωνη με το νομοθετικό πλαίσιο, με αυτό που ορίζουν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, περί ισοτιμίας όλων των πολιτισμών στον εκπαιδευτικό χώρο. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι, αν και γίνονται θετικές προσπάθειες να συμπεριληφθούν οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές στο ερευνώμενο υλικό και προτείνονται δραστηριότητες για την υλοποίηση του εγχειρήματος αυτού, δεν επιχειρείται παραταύτα ουσιαστική μετάβαση από την πολιτική της αφομοιωτικής εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Μια εκπαίδευση που απευθύνεται σε όλους ισότιμα και που για την εφαρμογή της, απαιτείται μετασχηματισμός του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος, της ραχοκοκαλιάς του εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μην αποτελεί απλή περιστασιακή αναφορά και διαπραγμάτευση.

Κατά τη γνώμη μας υπάρχει διάσταση ανάμεσα στο τι προτείνεται στα πλαίσια του νόμου και στο τι προβάλλεται ως προτεινόμενο. Για να γίνουμε πιο σαφείς -με ένα παράδειγμα- παρατηρούμε ότι από τη μια προτείνεται ένα σχέδιο εργασίας με θέμα «Οι άνθρωποι που τώρα μένουν κοντά μας, ενώ πριν έμειναν μακριά» (σελ. 266-270) και από την άλλη αυτό εντάσσεται στα

πλαίσια του ευρύτερου θέματος της συνοικίας με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές. Το ορθό θα ήταν το θέμα αυτό να μην αποτελεί υποενότητα ενός ευρύτερου θέματος αλλά τη κύρια θεματική του συνόλου των γνωστικών περιοχών σε όλη τη διάρκεια του διδακτικού έτους.

Το συγκεκριμένο σχέδιο εργασίας χαρακτηρίζεται από στοιχεία της τουριστικής προσέγγισης, εφόσον ξεκινά με το κάλεσμα στην τάξη ενός μπαμπά από την Ινδία, προκειμένου να περιγράψει σε τέσσερις επισκέψεις πώς γίνεται η τελετή του γάμου στη χώρα του και στη συνέχεια να δώσει πληροφορίες για τη ζωή και τις παραδόσεις, («…να αναζητήσουν πληροφορίες για διαφορετικές χώρες…να ακούσουν τραγούδια…να δουν χορούς» (σ. 266), «…να μάθουν τι ρούχα φοράνε…πώς είναι τα σπίτια…αν έχουν ίδια τρένα» (σ. 268). Οι δραστηριότητες που προτείνονται, αν και αφορούν στα λεγόμενα επιφανειακά, εξωτικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης χώρας, μπορεί να αποτελέσουν μια εποικοδομητική βάση για την περαιτέρω προέκταση του θέματος. Βασικό παράγοντα, όμως, γι αυτό θα αποτελέσει και ο εκπαιδευτικός της κάθε τάξης, σε σχέση με το πόσο, θα θελήσει να εμβαθύνει και να επεκτείνει ένα θέμα τέτοιας φύσης.

Αναφορικά, με την επιλογή της χώρας που παρουσιάζεται στο σχέδιο εργασίας, εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι πρόκειται για μια χώρα που δεν αντιπροσωπεύει μεγάλο ποσοστό μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σε αντίθεση με την Αλβανία, η οποία αντιπροσωπεύει το 80% του πληθυσμού των ξένων μαθητών στην Ελλάδα (Paleologou, 2004). Η αναφορά στην Αλβανία, γίνεται επιγραμματικά όπως και στη Ρωσία «Πόσο μακριά είναι η Αλβανία;» (σ. 262), «…μαμά από την Αλβανία» (σ. 122), «Πόσο μακριά είναι η Ρωσία;» (σ. 262).

Φαίνεται λοιπόν να επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η εκπροσώπηση όλων των ατόμων από άλλες χώρες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ισόρροπη. Εφαρμόζεται κατά αυτόν τον τρόπο μια εκπαιδευτική πρακτική που δε συνάδει με τη φιλοσοφία της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, εφόσον δεν καλλιεργείται μέσω αυτής ο κριτικός διάλογος και η ουσιαστική

ανταλλαγή ανάμεσα σε όλους τους πολιτισμούς που συνυπάρχουν στο σχολικό πολύχρωμο μωσαϊκό.

Επιπλέον, αναφορά σε ένα «παράθυρο» γίνεται και στη μουσουλμανική μειονότητα, η οποία είναι επίσημα αναγνωρισμένη από το ελληνικό κράτος, άρα και η αναφορά σε αυτή συμβαδίζει με την πολιτική του κράτους. Η προσέγγιση της μειονότητας αυτής γίνεται με τη γνωριμία των καθημερινών συνηθειών των μελών της, τον εντοπισμό της Τουρκίας στο χάρτη και την αναζήτηση παιδικών τουρκικών τραγουδιών. Αν και η συγκεκριμένη μειονότητα πιστεύει σε διαφορετική θρησκεία από την επίσημη ελληνική, δεν αναφέρονται στοιχεία που να την κάνουν γνωστή.

Γενικώς, η θρησκευτική διαφορετικότητα, που είναι και η δεύτερη κατηγορία της συγκεκριμένης μεταβλητής παρουσιάζει, το μικρότερο ποσοστό προβολής από όλες τις κατηγορίες (5,1% με επτά αναφορές). Η παρουσίαση των διαφορετικών θρησκειών γίνεται με διαπιστώσεις του τύπου «…ότι μερικοί άλλοι άνθρωποι έχουν και κάτι άλλες θεές, που δεν τις έχουμε εμείς στην εκκλησία μας» (σ.269) ή μέσω της επίδειξης φωτογραφιών «…ναών, θρησκευτικών τελετών» (σ.267). Η παρουσίαση της θρησκευτικής διαφορετικότητας που «θεωρείται … δεδομένη» (σ.100) από τους συγγραφείς του ερευνώμενου υλικού επιχειρείται από τη μία, παροτρύνοντας τους αλλόθρησκους μαθητές να φέρουν στην τάξη σχετικό φωτογραφικό υλικό και από την άλλη δίνοντάς τους τη δυνατότητα, τόσο σε αυτούς όσο και στις οικογένειες τους να αφηγηθούν ποιες είναι οι πιο σημαντικές γιορτές τους και πώς τελούνται. Παρατηρείται πως και ως προς το θέμα της διαφορετικής θρησκείας υιοθετείται η ίδια διδακτική προσέγγιση, που έχει αναφερθεί εκτενώς παραπάνω.

Με τον ίδιο, επίσης, τρόπο παρουσιάζεται και η διαφορετική εθνικότητα, δηλαδή η πρώτη κατηγορία της μεταβλητής που μελετάμε. «Η ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού …ως προς την εθνότητα θεωρείται πλέον ένα αδιαμφισβήτητο δεδομένο,…οπότε το Νηπιαγωγείο είναι απαραίτητο να εξασφαλίσει ένα πλαίσιο που σέβεται και αναγνωρίζει τις

εθνικές ταυτότητες όλων των παιδιών» (σ.100). Διαπιστώνεται και για την κατηγορία αυτή, που παρουσιάζεται με δεκαοχτώ αναφορές και με ποσοστό 13,1% ότι σε θεωρητικό επίπεδο παροτρύνονται οι εκπαιδευτικοί να είναι θετικοί απέναντι στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες και να προσπαθούν να τους εξασφαλίσουν ισότιμες ευκαιρίες μάθησης όμως σε πρακτικό επίπεδο δεν παρουσιάζονται, δεν προτείνονται εκείνες οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, οι ουσιαστικές ενέργειες που οφείλει να κάνει ένας εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί επαρκώς στις πολυπολιτισμικές απαιτήσεις των σύγχρονων σχολικών τάξεων.

Αναφερόμαστε από τη μια σε έναν εκπαιδευτικό, ο οποίος πιθανόν δεν έχει επαρκώς ή και καθόλου εκπαιδευτεί σε θέματα διαχείρισης διαφοροποιημένων πολιτισμικά μαθητών και που από την άλλη του ζητείται «…να μπορέσει να μεταδώσει στα παιδιά -πολιτισμικές πρακτικές-…που χαρακτηρίζουν τον εγγράμματο πληθυσμό των δυτικών κοινωνιών, που προτρέπουν τη -δια βίου μάθηση-» (σ.31) και «να φροντίζει να λειτουργεί ως -πολιτισμικός διερμηνέας- ανάμεσα στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και τα παιδιά της όποιας μειοψηφίας» (σ.35). Εδώ μπορεί κάποιος να αναρωτηθεί πώς μπορεί να φανεί επαρκής ο εκπαιδευτικός μπροστά σε τέτοιου είδους απαιτήσεις που του υπαγορεύονται από το επίσημο εγχειρίδιό του, τη στιγμή που η επιμόρφωση για θέματα διαπολιτισμικής παιδείας είναι σχεδόν ανύπαρκτη. Η απάντηση μάλλον είναι, ότι εναποτίθεται στην προσωπική του ευσυνειδησία και την πολιτισμική του ευαισθησία στο πώς θα αντεπεξέλθει στη σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα που καθημερινά καλείται να διαχειριστεί.

Γίνεται αντιληπτό ότι ενώ στο πρώτο μέρος του «Οδηγού Νηπιαγωγού» υπάρχουν συνεχείς αναφορές που προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί και δεκτικοί στις όποιες μορφές της διαφορετικότητας, σε πρακτικό επίπεδο αυτό που τους προτείνεται είναι η παράθεση μόνο ενός σχεδίου εργασίας. Και στο σημείο αυτό γεννάται εύλογα το ερώτημα αν φτάνει η διαφορετικότητα να αντιμετωπιστεί μόνο με σχέδια

εργασίας που πιθανόν μία μερίδα εκπαιδευτικών να θεωρεί ότι είναι αρκετό να υλοποιούνται μόνο κατά τη διάρκεια των αποκριών, ώστε να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με το διαφορετικό καπέλο του κινέζου και τη διαφορετική φούστα του αφρικανού.

Αυτό που λείπει από το συγκεκριμένο «Οδηγό Νηπιαγωγού» δεν είναι οι θεωρητικές αναφορές, που επίσης προωθούνται, με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών «…να συμβάλλουν με επιτυχείς παρεμβάσεις στην αλληλογνωριμία, στην αλληλοκατανόηση και στην αμοιβαία αποδοχή των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας με τα παιδιά της μειοψηφίας» (σ.35). Αυτό που θα έπρεπε να υπάρχει σε εκτενή μορφή είναι οι ουσιαστικές πρακτικές προτάσεις, ώστε οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί να μπορούν να επεξεργάζονται και επιτυχώς να κάνουν εκπαιδευτική πράξη τις πολλαπλές μορφές της διαφορετικότητας σε όλη την έκταση του ετήσιου σχολικού προγράμματος.

Αυτό που υποστηρίζουμε δεν είναι ένας «Οδηγός Νηπιαγωγού» που να χαρακτηρίζεται από τη φιλοσοφία των κλειστών προγραμμάτων, που να απαριθμεί δηλαδή στείρες και αμετάκλητες δραστηριότητες, οι οποίες αυστηρώς θα πρέπει να υλοποιηθούν από όλους τους εκπαιδευτικούς σε όλα τα νηπιαγωγεία της χώρας αλλά ένας «Οδηγός Νηπιαγωγού» που θα κατατοπίζει και θα διαφωτίζει τους νηπιαγωγούς πάνω σε θέματα διαφορετικότητας. Ένας «Οδηγός Νηπιαγωγού» που θα περιέχει σαφείς πρακτικές προτάσεις και θα χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς ως δημιουργικός εφαλτήρας στην υλοποίηση προγραμμάτων που αντανακλούν τις ανάγκες και τα βιώματα όλων των ενεργών μελών της σχολικής τάξης, δηλαδή, όλων των παιδιών.

Το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί παροτρύνονται να συμβάλλουν «…στην επικράτηση μιας κουλτούρας της ειρήνης…στην κατανόηση και την ανάπτυξη καθολικών αξιών, όπως …η δημοκρατία και η μη βία, …στο άνοιγμα προς τον άλλον …στην αναγνώριση των βιωμάτων των άλλων» (σ.36)- αναφορές που ανήκουν στην τέταρτη κατηγορία και καταλαμβάνουν σε ποσοστό το 16,1%- φανερώνει τις θετικές προθέσεις των συγγραφέων σε

ρηματικό επίπεδο ως προς τη διαχείριση της ετερογένειας. Την ετερογένεια, ωστόσο, αυτή προτείνεται να τη διαχειριστούν οι εκπαιδευτικοί προσθετικά με σκοπό να μη μεταβληθεί ουσιαστικά η επίσημη δομή του προγράμματος σπουδών.

Αυτό που πρέπει, όμως, να αποτελεί κύρια προτεραιότητα είναι να παρουσιάζονται ισότιμα και ισόρροπα όλοι οι πολιτισμοί, ώστε να γίνεται κατανοητό ότι κάθε άτομο, ανεξάρτητα της πολιτισμικής προέλευσής του, πρέπει να απολαμβάνει τα ανθρώπινα δικαιώματα. Με τον τρόπο αυτό δεν απειλείται η διαπολιτισμική κατανόηση και η ειρηνική συνύπαρξη. Αυτό θα γίνει εφικτό, όταν σταματήσουμε να παραμένουμε στην επιφανειακή γνωριμία με τους «άλλους», τους διαφορετικούς, όταν ουσιαστικά γίνουμε ικανοί να καλλιεργούμε το σεβασμό και το γνήσιο ενδιαφέρον για τις πολλαπλές όψεις της διαφορετικότητας (Pattnaik 2003, Hyun 2007).

Η καλλιέργεια αυτή, που είναι αντίθετη με το πνεύμα του εθνικού προσανατολισμού στην εκπαίδευση, πρέπει να ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της φοίτησης του παιδιού ώστε να μπαίνουν οι βάσεις για τη μη διαιώνιση της ανωτερότητας του ενός, του κυρίαρχου πολιτισμού έναντι των μειονοτικών πολιτισμών (York, 2003). Προϋπόθεση για να τεθούν οι βάσεις αυτές είναι να μη χαρακτηρίζονται οι εκπαιδευτικές πρακτικές από μονοπολιτισμικού και τουριστικού περιεχομένου δραστηριότητες. Τέτοιου είδους πρακτικές διδάσκουν απλοϊκές γενικεύσεις για τους άλλους ανθρώπους και οδηγούν στη διαιώνιση στερεοτυπικών αντιλήψεων· όχι στην ουσιαστική κατανόηση των διαφορών (Stewart, 2007, Derman-Sparks κ.ά. 1989).

Κατά τη Sapon-Shevin (1983 στο Derman-Sparks κ.ά., 1989) οι παρεμβάσεις, οι πρακτικές που χειρίζονται την άμεση αντιπαράθεση με τη διαφορετικότητα επιφανειακά είναι προδιαγεγραμμένο ότι θα αποτύχουν να φέρουν μόνιμα αποτελέσματα. Το μόνο που θα καταφέρουν είναι κάποιες προσωρινές αλλαγές στα σχήματα της κοινωνικής διάδρασης και αποδοχής μέσα στις ομάδες που απαρτίζονται από διαφορετικά παιδιά.

5.3 Παρουσίαση των Διαφοροποιημένων Γλωσσικά Μαθητών

Η μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές» περιλαμβάνει πέντε κατηγορίες: τη διαφορετική γλώσσα, τα ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα, τα ονόματα ξένης προέλευσης, την αλληλοκατανόηση, αποδοχή, σεβασμό προς τους διαφορετικούς "άλλους", τους αλλόγλωσσους και τις άλλες αναφορές. Εξετάζεται ο βαθμός στον οποίο οι πέντε αυτές κατηγορίες προβάλλονται στον «Οδηγό Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης». Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται το ποσοστό κατανομής των «Γλωσσικά Διαφοροποιημένων Μαθητών» στις πέντε αυτές κατηγορίες.

Πίνακας 5

Κατανομή γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών ανάμεσα στις κατηγορίες

Γλωσσικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές		
Κατηγορίες	**Αριθμός Αναφορών**	**Αναφορών Ποσοστό**
Διαφορετική γλώσσα	22	30,1%
Ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα	9	12,3%
Ονόματα ξένης προέλευσης	27	37%
Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς «άλλους», αλλόγλωσσους	15	20,6%
Άλλες αναφορές	0	0%
Σύνολο	73	100%

Η μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές», η οποία αποτελείται από πέντε κατηγορίες, συγκέντρωσε συνολικά εβδομήντα τρεις αναφορές. Οι αναφορές κατανέμονται σε όλες τις κατηγορίες, εκτός από της «Άλλες αναφορές», όπου οι αναφορές δεν παρουσίασαν απόλυτη συμφωνία (R ≠1) ανάμεσα στους κριτές.

Συγκεκριμένα, οι τέσσερις από αυτές κατά βαθμό προβολής: είναι τα «Ονόματα ξένης προέλευσης» σε ποσοστό 37%, «Διαφορετική γλώσσα» σε ποσοστό 30,1%, «Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς «άλλους», τους αλλόγλωσσους» σε ποσοστό 20,6% και «Ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα» σε ποσοστό 12,3%.

Το γεγονός ότι η μεταβλητή «Διαφοροποιημένοι Γλωσσικά Μαθητές» συγκέντρωσε λιγότερες αναφορές από την αντίστοιχη «Διαφοροποιημένοι

Πολιτισμικά Μαθητές» οφείλεται στο ότι η δεύτερη είναι πιο ευρεία. Αξιοσημείωτο είναι ότι οι περισσότερες αναφορές και για τις δύο μεταβλητές βρίσκονται σε στενή συνάφεια, γεγονός που φανερώνει πως η πολιτική απέναντι τόσο στους διαφοροποιημένους πολιτισμικά μαθητές όσο και στους γλωσσικά είναι ενιαία.

Εξάλλου, η γλώσσα αποτελεί ένα βασικό στοιχείο του πολιτισμού και είναι αυτή που από τη μια ταυτοποιεί το άτομο και από την άλλη ενισχύει το δεσμό του με τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής του. Αυτό συμβαίνει διότι μόνο η μητρική γλώσσα μπορεί να αποδώσει καλύτερα τα μηνύματα και τις αξίες του πολιτισμού που φέρει το κάθε άτομο. Η αναγνώριση της γλώσσας από τα Ενωμένα Έθνη ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα μπορεί να ισχύει μόνο όταν αναγνωρίζεται η πολιτισμική κληρονομιά κάθε ατόμου και το αντίστροφο (York, 2003). Οπότε η ενιαία μορφή διαπραγμάτευσης των πολιτισμικά και των γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών από τους συγγραφείς δείχνει ότι αναγνωρίζεται ο άρρηκτος αυτός σύνδεσμος.

Σχετικά με την πρώτη σε αναφορές κατηγορία «Ονόματα ξένης προέλευσης», παρατηρούμε ότι οι συγγραφείς χρησιμοποιούν στα παραδείγματα των διδακτικών προτάσεων ονόματα παιδιών από άλλες χώρες. Οι είκοσι επτά αναφορές, που συγκεντρώνει η κατηγορία αυτή, δεν αφορούν είκοσι επτά διαφορετικά παιδιά αλλά σε κάποια συγκεκριμένα, που αναφέρονται επανειλημμένα σε όλο το σώμα του κειμένου που ερευνήσαμε. Η επανάληψη των ονομάτων δεν αφορά μόνο στα παιδιά που ανήκουν σε μειοψηφικές ομάδες αλλά και στα παιδιά που ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα. Η κοινή αντιμετώπιση τόσο των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας, όσο και των παιδιών των μειονοτικών ομάδων μαρτυρά τη θετική στάση των συγγραφέων. Η χρήση των ονομάτων των παιδιών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμική και γλωσσική ομάδα αποτελεί δείκτη σεβασμού προς την προσωπικότητα του κάθε παιδιού, διότι η χρήση του ονόματός του λειτουργεί εποικοδομητικά στο «χτίσιμο» της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψής του.

Σχετικά με την κατηγορία «Διαφορετική γλώσσα» που συγκεντρώνει

το 30,1% των αναφορών, παρατηρούμε ότι οι συγγραφείς προτρέπουν τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν «στην αρμονική ενσωμάτωση παιδιών από διαφορετικά…γλωσσικά περιβάλλοντα» (σ.20), «να φροντίσουν η γλώσσα που μιλούν στην οικογένειά τους να ακούγεται και να αναγνωρίζεται μέσα στην τάξη... να ενθαρρύνουν κάθε αλλόγλωσσο παιδί να φέρει το αγαπημένο του βιβλίο… για να δουν τα άλλα παιδιά πως ακούγεται μια διαφορετική από τη δική τους γλώσσα ή να το παροτρύνουν ακόμα να πει κάποιο τραγούδι στη γλώσσα του» (σ.36), «να συνεργαστούν με το γονιό παιδιών με διαφορετική μητρική γλώσσα» (σ.116), «να παροτρύνουν το γονιό που δε μιλά ελληνικά να φέρει μαζί του ένα άτομο που θα μπορέσει να μεταφράσει γι' αυτόν» (σ.49), «να ετοιμάσει η εκπαιδευτικός μια κασέτα με τραγούδια από διάφορες χώρες του κόσμου» (σ.334).

Με βάση τα παραπάνω παραθέματα, θα μπορούσε να επαναλάβει κανείς τις ίδιες παρατηρήσεις που προαναφέρθηκαν σχετικά με το πώς παρουσιάζονται οι διαφοροποιημένοι πολιτισμικά μαθητές. Διαπιστώνουμε ότι και διαφοροποιημένοι γλωσσικά μαθητές παρουσιάζονται σύμφωνα με την τουριστική, προσθετική προσέγγιση των μειονοτικών ομάδων των μαθητών, εφόσον καλούνται να συγχωνεύσουν και να παρουσιάσουν σε κάποιες διδακτικές ώρες το γλωσσικό τους πλούτο, μέσα από το αγαπημένο τους βιβλίο, ή από ένα τραγούδι. Αν και εκ πρώτης φαίνεται να τους δίνεται η δυνατότητα να ακουστεί «η φωνή - η γλώσσα» τους στο χώρο του σχολείου αυτό συμβαίνει επιφανειακά. Στην πραγματικότητα αυτό που προωθείται είναι η μονογλωσσία.

Η μονογλωσσία καλλιεργείται με την απουσία της κρατικής μέριμνας στα θέματα που αφορούν στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας του κάθε παιδιού στο σχολείο και στην πρόσληψη αποσπασμένων εκπαιδευτικών από τις χώρες προέλευσης των παιδιών που φοιτούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μια τέτοιου είδους πολιτική καθίσταται επιζήμια τόσο για την αυτοαντίληψη των αλλόγλωσσων μαθητών και την απρόσκοπτη ανάπτυξη των γλωσσικών τους δεξιοτήτων, όσο και για τις γενικές αξίες και στάσεις του

πολιτισμού που φέρουν (Ευαγγέλου, 2007).

Η γλωσσική πολιτική που υιοθετείται είναι αυτή της ενσωμάτωσης, σύμφωνα με την οποία επιτρέπεται στους αλλόγλωσσους μαθητές να παρουσιάσουν στο σχολείο μόνο εκείνα τα εθνικοπολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά, που μπορούν να εναρμονιστούν με αυτά της κυρίαρχης ομάδας, ώστε να μην υπάρχει ο κίνδυνος να παρουσιαστούν τριγμοί στα θεμέλια της πλειονοτικής ομάδας (Μάρκου, 1997). Εξάλλου, και οι συγγραφείς παρωθούν τους εκπαιδευτικούς να συμβάλλουν στην αρμονική ενσωμάτωση των παιδιών που η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η ελληνική. Η χρήση του όρου «αρμονική ενσωμάτωση» φανερώνει την πρόθεση της πολιτείας να διευκολύνει τα αλλόγλωσσα παιδιά να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, όμως, με τις ελάχιστες δυνατές αλλαγές στο επίσημο πρόγραμμα, που προωθεί την κυρίαρχη γλώσσα.

Χαρακτηριστικό είναι επίσης, και το απόσπασμα που παραθέσαμε παραπάνω, στο οποίο φαίνεται αν και πώς προωθείται η συνεργασία των εκπαιδευτικών με τους γονείς που μιλούν διαφορετική γλώσσα από την κυρίαρχη, ζητείται από τους τελευταίους να έχουν μαζί τους κάποιο πρόσωπο που θα τους διευκολύνει στη μετάφραση, όταν επισκεφτούν το χώρο του σχολείου. Οπότε τίθεται αναπόφευκτα το ερώτημα, αν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι εφαρμόζεται επί της ουσίας η διαπολιτισμική εκπαίδευση ,τη στιγμή που ζητούμε από τους ίδιους τους αλλόγλωσσους να μεριμνήσουν για θέματα που κατά βάση η πολιτεία οφείλει να διεκπεραιώνει. Η απάντηση είναι αυτονόητη και δίνεται από το γεγονός ότι η διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας γίνεται με τον ίδιο τρόπο τόσο στους αλλόφωνους όσο και στους Έλληνες μαθητές. Η απάντηση αυτή εγείρει ανησυχίες για το μέλλον και την επιτυχή πορεία των αλλόγλωσσων μαθητών, διότι μια τέτοια πολιτική εγκλωβίζει το παιδί ανάμεσα σε δύο γλωσσικούς κόσμους, του σπιτιού και του σχολείου. Πρόκειται για έναν εγκλωβισμό, που μπορεί να επιφέρει την απελπισία, την παράλυση της μάθησης, τα χαμηλά κίνητρα και τη δυσαρέσκεια για το σχολείο (Baker, 2001). Σύμφωνα με τον Trueba (1991 στο

Baker, 2001), συμβάλλει, επιπλέον στην καταπάτηση των βασικών ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διότι τα γλωσσικά δικαιώματα των εθνογλωσσικών μειονοτήτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Πρόκειται, τέλος για έναν εγκλωβισμό που δύναται να οδηγήσει σε άδηλες μορφές επικείμενου ρατσισμού με το θεσμοθετημένο αποκλεισμό της μητρικής γλώσσας από το χώρο του σχολείου.

Ο εγκλωβισμός όμως, αυτός επικαλύπτεται με τις αναφορές της τέταρτης κατηγορίας «Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς «άλλους», τους αλλόγλωσσους» που παρουσιάζεται σε ποσοστό 20,6%, καθώς και με τις αναφορές της κατηγορίας «Ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα», που εμφανίζεται σε ποσοστό 12,3%.

Συγκεκριμένα, σε επίπεδο ρηματικού λόγου, καλούνται οι εκπαιδευτικοί «…να σέβονται τη γλώσσα κάθε παιδιού» (σ.35), ««…να σέβονται και να αναγνωρίζουν τις μητρικές γλώσσες» (σ.100) «…ενθαρρύνοντας τα παιδιά να πουν στη γλώσσα τους τον τίτλο του αγαπημένου τους παραμυθιού ή να τραγουδήσουν το αγαπημένο τους τραγούδι» (σ.100). Επιπρόσθετα, αναφέρεται ως παράδειγμα ότι «ο μικρός Ριτβάν, για να μπορέσει να ενσωματωθεί στο νηπιαγωγείο, να μάθει καλά ελληνικά, να συνθέσει στοιχεία της κουλτούρας του με στοιχεία της ελληνικής κουλτούρας, πρέπει να επιλέξει εκείνα που θα τον κάνουν αποδεκτό μέλος της τάξης του…» (σ.100). Θα μπορούσε να συμπεράνει κανείς, ότι ο μικρός Ριτβάν καλείται να εναρμονιστεί με τις αρχές της πολιτικής της ενσωμάτωσης, προκειμένου να μάθει καλά ελληνικά. Καλείται να φέρει στο χώρο του σχολείου εκείνα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του που δε θα προκαλέσουν προβλήματα και δε θα θέσουν σε «κίνδυνο» τις πολιτισμικές βάσεις της κοινωνίας της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1997: 224). Καλείται να συμμετέχει σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν παρεκκλίνει από τις αρχές του και δεν τροποποιεί τη φιλοσοφία του, παρότι συμμετέχουν άτομα σε αυτό, που ανήκουν σε μειοψηφικές ομάδες.

Σκιαγραφείται, λοιπόν, ένα εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο στην

πραγματικότητα ζητάει από τα ίδια τα παιδιά που διαφέρουν πολιτισμικά και γλωσσικά από την κυρίαρχη ομάδα, να εναρμονιστούν με ορισμένο τρόπο ώστε να γίνουν αποδεκτά στη σχολική κοινότητα, η οποία, ωστόσο δεν προτίθεται να υποστεί καμία αλλαγή στις ήδη υπάρχουσες στάσεις και πρακτικές της, εφόσον με συγκαλυμμένο τρόπο προωθεί τον εθνικό προσανατολισμό στην εκπαίδευση.

Κεφάλαιο Έκτο: Γενικά Συμπεράσματα

Αντικείμενο της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης αποτέλεσε η έννοια των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών σε σχέση με την έκταση και τον τρόπο παρουσίασή της στον «Οδηγό Νηπιαγωγού - Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης». Επιχειρήθηκε, δηλαδή, να εξετασθεί, αν, πώς και κατά πόσο η πολυπολιτισμική πραγματικότητα, που επικρατεί στην πλειοψηφία των ελληνικών νηπιαγωγείων σήμερα, εκφράζεται στο εγχειρίδιο του νηπιαγωγού, ως μια νέα οπτική, που καλείται να επαναπροσδιορίσει το θεσμό της εκπαίδευσης και να αναθεωρήσει τις δομές του, θέτοντας ως στόχο την ισότιμη συμμετοχή όλων των παιδιών στην παιδαγωγική πράξη προκειμένου να αρθούν ανισότητες και είδη αποκλεισμού, που φύσει εγκυμονεί η διαφορετική πολιτισμική και γλωσσική κληρονομιά που φέρουν τα παιδιά των μειοψηφικών ομάδων.

Ειδικότερα, τα αποτελέσματα της ερευνητικής μελέτης έδειξαν ότι, αν και έχουν αρχίσει να γίνονται τα πρώτα βήματα, βάσει της διαπίστωσης ενός σεβαστού αριθμού αναφορών στους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές, παραταύτα ο «Οδηγός Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» υιοθετεί ένα συγκαλυμμένο εθνικό προσανατολισμό, που προωθείται μέσω των αρχών της πολιτικής της ενσωμάτωσης, του μονοπολιτισμού και της μονογλωσσίας, εφόσον στο σχολικό χώρο γίνονται αποδεκτά τα στοιχεία εκείνα των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών που δεν προκαλούν αναταραχή και ανακατατάξεις στις ήδη υπάρχουσες επίσημες εκπαιδευτικές πρακτικές.

Η διδασκαλία της κυρίαρχης, όχι, όμως και της μητρικής γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και η παρουσίαση των εξωτικών μόνο χαρακτηριστικών του πολιτισμού τους δεν προάγει μια εκπαίδευση βασισμένη στις δημοκρατικές αξίες. Μια εκπαίδευση, η οποία ενεργά να υποστηρίζει,

όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα και το ιστορικό παρελθόν των προγόνων τους και η οποία να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης (Ευαγγέλου & Κάντζου, 2005). Μια εκπαίδευση, που να παρέχει -κατά τη γνώμη μας- ίσες αλλά διαφοροποιημένες ευκαιρίες, εναρμονισμένες με τις πραγματικές ανάγκες των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, ώστε οι μαθητές αυτοί να μη βιώνουν τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό γεγονός που μπορεί να συντελέσει στην κοινωνική απομόνωση, στην περιθωριοποίηση και στο ρατσισμό.

Παρά την ύπαρξη του νόμου 2413/96 περί της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και τις επίσημες κατευθύνσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εφαρμογή προγραμμάτων που προωθούν την ισότιμη συμμετοχή όλων των πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων και την επαρκή αντιπροσώπευση της διαφορετικότητάς τους στα επίσημα αναλυτικά προγράμματα, στα εγχειρίδια των μαθητών και στα βιβλία των εκπαιδευτικών εστιάζοντας στον «Οδηγό Νηπιαγωγού -Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί- Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» διαπιστώνουμε την τουριστική, την προσθετική προσέγγιση διδασκαλίας και όχι την μετασχηματιστική προσέγγιση.

Αυτή δηλαδή την προσέγγιση που επιτρέπει την ομαλή ένταξη των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών, που αξιοποιεί εποικοδομητικά τα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία που φέρουν, που μεταδίδει σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές γνώσεις, δεξιότητες και συμπεριφορές που προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία, που προάγει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της ενσυναίσθησης, της αλληλοκατανόησης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, εφόδια απαραίτητα για την ειρηνική και δημιουργική συνύπαρξη των ατόμων σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες και για την καταπολέμηση της ξενοφοβίας, των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών (Ευαγγέλου, 2007).

Αν και η Ελλάδα είναι μια χώρα που τα τελευταία χρόνια υποδέχεται μεγάλο αριθμό ατόμων από διάφορες πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες φαίνεται από τη μελέτη του υλικού της έρευνας ότι δεν έχει δρομολογηθεί ο

ριζικός μετασχηματισμός του εθνικού προσανατολισμού στον εκπαιδευτικό της χώρο, κατά τέτοιο τρόπο, ώστε το εκπαιδευτικό σύστημα να ανταποκρίνεται επαρκώς και με εποικοδομητικό τρόπο στις ανάγκες και στα βιώματα όλων των μαθητών.

Ο μετασχηματισμός του εθνικού προσανατολισμού στα πλαίσια της προσχολικής εκπαίδευσης μπορεί να πραγματοποιηθεί με επιτυχία στο χώρο του νηπιαγωγείου. Ο χώρος του νηπιαγωγείου είναι ένας προνομιακός χώρος για την ανάπτυξη και εμβάθυνση θεμάτων που αφορούν στις πολλαπλές μορφές της διαφορετικότητας, διότι τον διακρίνει η ευελιξία σε σχέση με τη χρονική διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος των δραστηριοτήτων.

Για να στεφθούν όμως τα παραπάνω με επιτυχία, δεν αρκεί μόνο η αλλαγή προσανατολισμού στα αναλυτικά προγράμματα και στα εγχειρίδια των μαθητών και των εκπαιδευτικών. Απαιτείται η επαρκής και συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο κατά τη διάρκεια των σπουδών τους, όσο και κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας. Η επιμόρφωση τους θεωρείται αναγκαία γιατί, -αν και τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια και τα βιβλία του εκπαιδευτικού αποτελούν πολύ σημαντικά μέσα για την άρτια λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος ως οι εκφραστές της επίσημης κρατικής πολιτικής-, το ιδεολογικό υπόβαθρο και η πολιτισμική ευαισθησία των εκπαιδευτικών θεωρούνται εξίσου σημαντικές παράμετροι, διότι είναι αυτές που δομούν το κρυφό πρόγραμμα.

Αν και έχουν σημειωθεί κάποια θετικά βήματα για την αναγνώριση των διαφορετικών αναγκών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών, αυτά που εμείς προτείνουμε για την ουσιαστική στάθμισή τους, την πρόσφορη αξιολόγηση και αξιοποίησή τους στα πλαίσια μιας προοπτικής εμπλουτισμού, εν γένει στην καθημερινότητά τους- είναι:

i. Η διαδικασία αναμόρφωσης των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των γνωστικών αντικειμένων και κατ' επέκταση των σχολικών εγχειριδίων και των βιβλίων των εκπαιδευτικών και από ειδικούς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά την

προσέγγιση του μετασχηματισμού και της κοινωνικής δράσης. Με βάση την πρώτη προσέγγιση, η δομή του προγράμματος σπουδών αλλάζει για να επιτραπεί στους μαθητές να αντιληφθούν έννοιες, γεγονότα, θέματα και ανθρώπους κάτω από διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές οπτικές γωνίες. Μια τέτοια οπτική που θα τους «οπλίσει» με δημοκρατικές και πανανθρώπινες αξίες, ώστε, κατά την εφαρμογή της προσέγγισης της κοινωνικής δράσης, να αποφασίσουν ειρηνικά για σημαντικά κοινωνικά ζητήματα και να αναλάβουν δράση για την επίλυσή τους πέρα από εθνοκεντρικές αντιλήψεις (Banks, 2004).

ii. Η αναγνώριση του γλωσσικού υπόβαθρου και των ιδιαίτερων αναγκών των αλλόφωνων μαθητών με την εφαρμογή της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας είτε από εκπαιδευτικούς αλλοδαπούς, που θα έχουν αποσπαστεί από τις χώρες προέλευσης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα, είτε από εγχώριους εκπαιδευτικούς, που πιστοποιημένα θα γνωρίζουν τη γλώσσα των μειονοτικών ομάδων. Η αναγνώριση και διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών ομάδων προωθεί την πολιτισμική ισοτιμία αποκλείοντας τους πολιτισμικούς διαχωρισμούς (Halford, 1999).

iii. Η διεθνής ανάπτυξη μιας διακρατικής εκπαιδευτικής συμφωνίας, ώστε όλα τα σύγχρονα κράτη που χαρακτηρίζονται από κοινωνίες πολυπολιτισμικές να παρουσιάζουν στο εκπαιδευτικό τους υλικό τους διαφοροποιημένους πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητές με τέτοιο τρόπο, που να αναδεικνύονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και να παρεμποδίζεται η ανάπτυξη στερεοτυπικών αντιλήψεων και ρατσιστικών τάσεων.

iv. Η παραγωγή διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού από το Υ.Π.Ε.Π.Θ., συνεχώς αξιολογούμενου και προσαρμοσμένου στην κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης, που από τη μια θα λαμβάνει υπόψη τα βιώματα, τις ανάγκες και το ρυθμό κινητοποίησης όχι μόνο των γηγενών αλλά όλων των μαθητών και από την άλλη θα προβάλλει και θα καταδεικνύει τη διαφορετικότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού στην καθημερινή ζωή όλων των ανθρώπων.

v. Η εισαγωγή μιας σειράς μαθημάτων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως υποχρεωτικής σε όλες τις παιδαγωγικές και καθηγητικές πανεπιστημιακές σχολές. Τα πανεπιστήμια πρέπει να λειτουργούν ως μέσο που προάγει την καλλιέργεια παγκόσμιων ανθρωπίνων αξιών και όχι ως μέσο καλλιέργειας της εθνικής συνείδησης (Lestinen, Petrucijova, & Spinthourakis 2004).

vi. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της διαχείρισης των μαθητών που ανήκουν σε μειοψηφικές πολιτισμικές και γλωσσικές ομάδες καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Spinthourakis, 2007), ώστε να απαλλαγούν από στερεότυπα, προκαταλήψεις και εθνοκεντρικές αντιλήψεις που φέρουν και να αποκτήσουν πολιτισμική ευαισθησία, ήθος και ευσυνειδησία (Howard, 2007). Χαρακτηριστικά που θα τους διευκολύνουν να επικοινωνούν και να κατανοούν με ενσυναίσθηση τόσο τα αλλοεθνή παιδιά, όσο και τις οικογένειές τους. Αναγκαίο είναι οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο να εκπαιδευτούν κατάλληλα και να λάβουν την απαραίτητη διαπαιδαγώγηση αλλά να είναι σε θέση, επίσης, να έρθουν αντιμέτωποι με τις προσωπικές τους απόψεις, αναφορικά με το μη γηγενή πληθυσμό (Banks, 2004, Cortes, 1999 στο Wardle, 2007). Οι κατάλληλες πολιτιστικές και

> γλωσσικές πρακτικές για τα παιδιά που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα θα πρέπει να κατέχουν πρώτιστη θέση στο εκπαιδευτικό τους οπλοστάσιο, προκειμένου να φέρονται ισότιμα και δίκαια σε όλα τα παιδιά, σεβόμενοι την ταυτότητα και την κληρονομιά τους (Wardle, 1998, Hyan,1998 στο Zeng, 2005).

Όλα όσα έχουν ήδη προαναφερθεί μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι δεν αρκεί απλά η κατάδειξη των διαφορών των διαφοροποιημένων πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών σε ένα αναλυτικό πρόγραμμα ή σε ένα βιβλίο που προορίζεται για τον εκπαιδευτικό. Αυτό που ουσιαστικά χρειάζεται είναι μια εποικοδομητική προσπάθεια καλλιέργειας της αποδοχής της διαφορετικότητας σε όλα τα επίπεδα θεσμικά και πρακτικά, απαλλαγμένη στη βάση της από εθνικούς προσανατολισμούς και κοινωνικούς αποκλεισμούς.

Στην εποχή των ολοένα και αυξανόμενων πολύμορφων και πολύχρωμων κοινωνιών οι μαθητές πρέπει να είναι οπλισμένοι στη φαρέτρα τους με αξίες και αρχές που προάγουν την προάσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και την ειρηνική συνύπαρξη ανάμεσα σε άτομα που είναι φορείς διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών καταβολών, έτσι ώστε να καθίστανται ικανοί να ανταποκριθούν δημιουργικά ως ενήλικες στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες.

Βιβλιογραφία

Abercrombie, N., Hill, S., & Turner, B. S. (1991). *Λεξικό Κοινωνιολογίας.* (μ.τ.φ. Α. Κάντας, & Σ. Κάντας., επιμ. Πανταζής Τερλεξής). Αθήνα: Πατάκη.

Αβδελά, Ε. (1997 a). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς και οι άλλοι». Στο: Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 27-45.

Αβδελά, Ε. (1997 b). «Χρόνος, ιστορία και εθνική ταυτότητα στο ελληνικό σχολείο». Στο: Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 49-71.

Αγγελόπουλος, Κ. (2000). «Διακηρύσσοντας την ελληνική εθνική ταυτότητα μέσω της διαλεκτικής στα σχολικά βιβλία της ελληνικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από το 1950 και εξής». Στο: Α.Π.Θ. Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (επιμ.) *Η εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών.* Αθήνα: Δαρδάνος. σσ. 319-334.

Aguado, T., & Malic, B. (2006). Intercultural Education: teacher training and school practice, UNED, Madrid, 15-17 March 2006. *Intercultural Education*, 17:5. pp. 447-456.

Αλεξόπουλος, Σ., Δ. (2004). *Ψυχομετρία. Ιστορία, Θεωρίες και Γενικές Αρχές.* Τόμος Β. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ανδρέου, Α., Γκόλια, Π. & Κασίδου, Σ. (2005). Όταν ο «άλλος» είναι σχεδόν ανύπαρκτος και γίνεται «δικός μας». Στο: Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Όψεις της ετερότητας.* Αθήνα:Gutenberg. σσ. 23-49.

Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Apple, M.(1993). *Εκπαίδευση και Εξουσία*. Θεσσαλονίκη:Παρατηρητής.

Archard, D., C. (1993). Children, rights and childhood. London: Routlegde.

Ασκούνη, Ν. (1997). «Μια μακρά πορεία στο χρόνο…»: οι Έλληνες και οι άλλοι στα βιβλία της γλώσσας». Στο: Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 442-489.

Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και Πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης.Στο: Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ. & Χρηστίδου –Λιοναράκη, Σ. (επιμ.) *Εκπαίδευση:Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. (τόμος Β), Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση.* Πάτρα: ΕΑΠ. σσ.67-110.

Association for Childhood Education International (ACEI). (2006). *Global*

Guidelines forEarly Childhood Education and Care in the 21st Century. Ανακτήθηκε από: www.acei.org/wguides.htm. στις 12/12/2007.

Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.* (Μετ. Αλεξανδροπούλου, Α. & Επιμ. Δαμανάκης, Μ.). Αθήνα: Gutenberg.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση.* (Μετ. Σταματάκης, Ν. & Επιμ. Κουτσουβάνου, Ε.). Αθήνα: Παπαζήση.

Barnett, W. S., & Hustest, T. J. (2003). Preschool: The Most Important Grade. *Educational Leadership,* 60: 7. pp. 54-57.

Βεντούρα, Λ. (1997). «Τα βιβλία γεωγραφίας: αντιφάσεις στο ανθρωπιστικό και εκσυγχρονιστικό μήνυμα». Στο: Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ*.) «Τι είναι η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια. σσ. 401-441.

Berleson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research.* (Facsimile of 1952 edition). New York: Hafner Publishing Company.

Βερνίκος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας.* Αθήνα: Κριτική.

Bernstein, B. (1991). *Παιδαγωγικοί Κώδικες και Κοινωνικός Έλεγχος.* (Μ.τ.φ. Ι. Σολομών). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Blackledge, D., & Hunt, B. (1995). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έκφραση.

Bowman, T., B & Stott, M., F. (1994). Understanding Development in a Cultural Context: The challenge for Teachers. Στο: *Diversity & Developmentally Appropriate Practices Challenges For Early Childhood Education.* Mallory, L., B., & New, S., R. (ed.) New York and London: Teachers College, Columbia University. σσ.119-133.

Bracey, W., G. (1993). Benefits of Compensatory Preschool Education. *Phi Delta Kappan,* 75: 1. pp. 86 +.

Brandt, R. (1994) Overview / Differences That Divide, Values That Unite. *Educational Leadership:* Educating for Diversity, 51: 8, 3.

Bredekamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην προσχολική εκπαίδευση:Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα προσχολικά προγράμματα.* (επιμ. Ντολιοπούλου, Ε. & μτφ. Μαρκάκη, Ε.) β΄ έκδοση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1997). *Αναλυτικό Πρόγραμμα, σχεδιασμός-αξιολόγηση-αναμόρφωση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βρυνιώτη, Π., Π. (2007). Curricula προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης: ένα «πολιορκούμενο» πεδίο ανάμεσα στον κοινωνικό πλουραλισμό και την κρατική τυποποίηση. Προς αναμόρφωση του σχολείου: εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο το μαθητή. Στο: Χατζηδήμου, Χρ. Δ., Μπίκος, Κ., Στραβάκου, Π, & Χατζηδήμου, Δ. Κ, (επιμ.) *«Ελληνική*

Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα», 5ου Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος τόμος: Β΄ . Θεσσαλονίκη, 24-26 Νοέμβρη 2006. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σσ. 111-119.

Bruder, B., M. (2002). Φροντίδα και εκπαίδευση των μικρών παιδιών. Οι προκλήσεις που αντιμετωπίζονται στις Η.Π.Α. Στο: Κούρτη, Ευ, (επιμ.) *«Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»,* τόμος Γ: Ποιότητα, Προβλήματα και Οργάνωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης, πρακτικά του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος. σσ. 19-35.

Carr, D. (2003). Ορθολογικός σχεδιασμός αναλυτικού προγράμματος. Αναζητώντας μια ψευδαίσθηση. Στο: Marples, R. (επιμ.) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης*. (μτφ. Χαντζηπαντελή, Σ., Π.) Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ.277-295.

Chryssochou, X. (2004). *Cultural Diversity. Its Social Psychology.* London: Blackwell.

Γιάννακα, Χ. (2008). *Η Συλλογική Ταυτότητα των Ελληνοκυπρίων όπως αυτή Παρουσιάζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.* Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Πατρών.

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

Γκότοβος, Ε., Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cohen, J. (1960). A Coefficient of Agreement for Nominal Scales. *Educational and Psychological Measurement*, 20. pp 37 – 46.

Coates, E. (2002). Προοπτικές της Προσχολικής Εκπαίδευσης στην Ευρώπη. Στο: Κούρτη, Ευ, (επιμ.) *«Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»,* τόμος Γ: Ποιότητα, Προβλήματα και Οργάνωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης, πρακτικά του Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος. σσ. 37-48.

Coulby, D. (2006). Intercultural Education:theory and Practice. *Intercultural Education*, 17: 3. pp. 245-257.

Council, Representatives of the Member States meeting in the Council (1988). *Resolution of the Council and the Ministers of Education meeting within the Council on the European dimension in education of 24 May 1988*. Ανακτήθηκε από: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:41988X0706(01):EN:NOT στις 27/06/2008.

Crano, W.D. & Brewer, M.B. (2002). *Principles and Methods of Social Research.* Second Edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Cuche, D. (2001). *Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες*. (Μετ. Φ. Σιατίτσας & Επιμ. Μ. Λεοντίση). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό*

την Ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της Ετερότητας. (επιμ. Σκούρτου, Ε. & μτφ. Αργύρη, Σ). Αθήνα: Gutenberg.
Curtis, A. (2002). *A Curriculum for the Pre-School Child: Learning to Learn.* London: Routledge.
D' Angelo, A. & Dixey, B. (2001). Using Multicultural Recources for Teachers to Combat Racial Prejudice in the Classroom. *Early Childhood Educational Journal,* 29: 2. pp. 83-87.
Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.
Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
Derman-Sparks, L, & ομάδα εργασίας A.B.C. (1989). *Καταπολεμώντας τις Προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία.* (Επιστημονική επιμ. Χουντουμάδη, Α. & μτφρ. Χουντουμάδη, Α, & Μόρφη, Ε.). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
Δημαράς, Α. (1992). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.* Αθήνα: Ερμής.
Dhillon, A., P., & Halstead, M., J. (2003). Multicultural Education. Στο: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (επιμ). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. London: Blackwell Publishing.* pp. 146-161.
Dougherty, K & Hammack, F. (2000). Educational Organization. (eds) Borgatta, E & Montgomery, R. *Encyclopedia of Sociology*. Vol. 2. U.S.A. Macmillan Reference. pp.760-772.
Δραγώνα, Θ. (2003). *Ταυτότητα στην Εκπαίδευση*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (Υ.Π.Ε.Π.Θ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο i.i.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Ανδρούσου, Α. Ανακτήθηκε από: www.kleidiakaiantikleidia.gr στις 2/11/2007.
Duffy, B. (2003). *Υποστηρίζοντας τη Δημιουργικότητα και τη Φαντασία στην Προσχολική Ηλικία.* (Μτφ: Βεργοπούλου, Α.). Αθήνα: Σαββάλας.
Eisner, W., E. (2003-2004). Preparing for Today and Tomorrow. *Educational leadership:* New Needs, New Curriculum, 61: 4. pp. 6-10.
Enslin, P. (2003). Η θέση της εθνικής ταυτότητας στους σκοπούς της εκπαίδευσης. Στο: Q Marples, R. (επιμ.) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης.* (μτφ, Χαντζηπαντελής, Σ., Π.). Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ.159-177.
Ευαγγέλλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος. Δαρδάνος.
Ευαγγέλλου, Ο.& Κάντζου, Ν.(2005). *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός Ρατσισμός.* Αθήνα: Δίπτυχο.
Espinosa, L. (2005). Curriculum and Assessment Considerations for Young Children from Culturally, Linguistically and Economically Diverse Backgrounds. *Phychology in the Schools,* 42, (8). pp. 837- 853.
Flouris, G. (1998). Human Rights Curriculum in the Formation of a European Identity: the Cases of Greece, England and France. *Intercultural*

Education. 9: 1. pp. 93 – 109.
Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και Θρησκεία.* Αθήνα: Θεμέλιο.
Ζαφειράκου, Α. (2002). Η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Στο: Κούρτη, Ευ, (επιμ.) *«Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»,* τόμος Γ: Ποιότητα, Προβλήματα και Οργάνωση της Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος. σσ. 131-142.
Ηλιού, Μ. (1990). *Εκπαιδευτική και Κοινωνική Δυναμική.* Αθήνα: Πορεία.
Θεοδωροπούλου, Ε. & Βούκανου, Μ. (2007). Τα Ανθρώπινα Δικαιώματα ως πτυχή της ευρωπαϊκής διάστασης στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών: η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων του μαθήματος των Θρησκευτικών της Γ΄ και Δ΄ Δημοτικού. Στο: Καψάλης, Δ., Γ. & Κατσίκης, Ν., Α, (επιμ.) *«Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας».* Πρακτικά Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007. σσ. 677-686.
Genishi, C., Dyson, H., A., & Fassler, R,. (1994). Language and Diversity in Early Childhood. Whose Voices Are Appropriate? Στο: *Diversity & Developmentally Appropriate Practices Challenges For Early Childhood Education.* Mallory, L., B., & New, S., R. (ed.) New York and London: Teachers College, Columbia University. pp. 250-268.
Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία.* (επιμ. & μ.τ.φ Δ. Γ., Τσαούσης). Αθήνα: Gutenberg
Janzen, R. (1994). Melting Pot or Mosaic? *Educational Leadership:* Educating for Diversity, 51: 8. pp. 9-11.
Halford, M., J. (1999). A Different Mirror: A Conversation with Ronald Takaki. *Educational Leadership*: Understanding Race, Class and Culture, 56: 7. pp. 8-13.
Harris, K. (2003). Σκοποί! Τίνος Σκοποί; Στο: Q Marples, R. (επιμ.) *Οι σκοποί της εκπαίδευσης.* (μτφ, Χαντζηπαντελής, Σ., Π.) Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ.1-22.
Haycock, K. (2001) Closing the Achievement Gap. *Educational Leadership:* Helping All Students Achieve, 58: 6. pp. 6-11.
Hermandez, H. (1989). *Multicultural Education. A Teacher's Guide to Content and Process.* Ohio: Merril.
Hoerr, R., T. (2007). The Principal Connection / Affirming Diversity. *Educational Leadership:* Responding to Changing Demographics, 64: 6. pp. 87-88.
Holsti, O., R.(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* Reading, M.A: Addison – Wesley Publication Company.
Howard, R., G. (2007). As Diversity Grows, So Must We. *Educational Leadership:* Responding to Changing Demographics, 64: 6. pp. 16-22.
Hyun, E. (2007). Cultural Complexity in Early Childhood: Images of

Contemporary Young Children from a Critical Perspective. *Childhood Education*, 83: 5. pp. 261+.
Ι.Π.Ο.Δ.Ε. (2007). *Κατανομή των Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών στα Δημόσια Σχολεία κατά το σχολικό έτος 2006-2007.* Ανακτήθηκε από: www.ipode.gr στις 31-07-08.
Καρακατσάνη, Δ. (2004). *Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές.* Αθήνα: Θεμέλιο.
Κάτσικας, Χ., & Πολίτου, Ε. (1996). *Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό».* Αθήνα: Gutenberg.
Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Προβληματική.* Αθήνα: Έκφραση.
Kingston, P. (2000). Sociology of Education. (eds) Borgatta, E & Montgomery, R. *Encyclopedia of Sociology*. Vol. 5. U.S.A. Macmillan Reference. pp.2926-2937.
Κιτσαράς, Γ.(2004). *Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Αυτοεκδόσεις.
Κουτσουβάνου, Ε. (2003). *Προγράμματα Προσχολικής Εκπαίδευσης και η Διαθεματική Διδακτική Προσέγγιση.* Αθήνα: Οδυσσέας.
Κουτσουβάνου, Ε. (1991). *Θεωρητική Εισαγωγή στα Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής.* Πανεπιστημιακές Σημειώσεις. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών.
Κουτσουβάνου, Ε., & Ομάδα Εργασίας. (1990). *Μορφές και Τρόποι Εργασίας στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Οδυσσέας.
Κόφφας, Κ., Α. (2002). *Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής.* Αθήνα: Αυτοεκδόσεις.
Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology*. London: Sage Publication
Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research.* 30:3, pp. 411-443.
Κυριαζοπούλου – Βαληνάκη, Π. (1977). *Νηπιαγωγική 1. Συστήματα και Μέθοδοι. Σύγχρονες Τάσεις και Κατευθύνσεις.* Αθήνα: Αδελφοί Βλάσση.
Κυρίδης, Α. (1996). Μια *κοινωνιολογική προσέγγιση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.
Κυρίδης, Α. (2005).Οι μεταλλάξεις της ετερότητας. Από την ταξική στην πολιτισμική ετερότητα: οι δύο όψεις του νομίσματος. Στο: Κυρίδης, Α. & Ανδρέου, Α. (επιμ.) *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα:Gutenberg. σσ. 103-142.
Lake, E., V., & Pappamihiel, N., E. (2003). Effective Practices and Principles to Support English Language Learners in the Early Childhood Classroom. *Childhood Education*, 79: 4. pp. 200+.
Lestinen, L., Petrucijova, J. & JA Spinthourakis (2004). *Identity in*

Multicultural and Multilingual Contexts (26 pages). London: CiCe, London Metropolitan University. ISBN: CiCe Guidelines: ISSN 1741-6353.
Levis – Strauss, C. (1995). *Φυλή και Ιστορία.* Αθήνα: Γνώση.
Luciak, M. (2003). *The Educational Situation of Migrants and Ethnic Minorities in 15 EU Member States in Comparative Perspective*. Ανακτήθηκε από: www.aulaintercultural.org στις 02/11/2007.
Λουκέρης, Δ. (2003). *Κριτήριο Αξιολόγησης Σχολικού Εγχειριδίου της Μελέτης Περιβάλλοντος.* Ανακτήθηκε από: www.pee.gr στις 11-5-2006.
Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research,* 28:4. pp. 587-604
Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2003). Correction. *Human Communication Research,* 29:3. pp. 469-472
Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2004). A Call for Standardization in Content Analysis Reliability. *Human Communication Research,* 30: 3. pp. 434-437.
Lunenburg, C., F. (2000). Early Childhood Education Programs Can Make a Difference in Academic, Economic and Social Arenas. *Education,* 120: 3. pp. 519+.
Μάρκου, Π. (1996a). *Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Λ.Ε.
Μάρκου, Π. (1996b). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ & Γ.Γ.Λ.Ε.
Μάρκου, Π. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής εμπειρία.* Αθήνα: ΚΕΔΑ.
Μαλούφ, Α. (1998). *Οι φονικές ταυτότητες.* (Μετ. Θ. Τραμπούλης). Αθήνα: Ωκεανίδα.
Matsumoto, D. (2006). Culture and Cultural Worldviews: Do Verbal Descriptions about Culture Reflect Anything Other Than Verbal Descriptions of Culture? *Culture Psychology,* 12. σσ. 33-61.
Meyer, J. (2001). The Child-Centered Kindergarten. *Childhood Education,* 77: 3. pp. 161+.
Modgil, S., Verma, G., Mallick, K., Modgil. C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί - Προοπτικές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Morrow, R. (2000). Marxist Sociology. (eds) Borgatta, E & Montgomery, R. *Encyclopedia of Sociology.* Vol. 3. U.S.A. Macmillan Reference. pp. 1751-1760.
Μπάλιας, Σ. (2004). *Τα ανθρώπινα δικαιώματα στην εποχή της δημοκρατίας.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Μπαμπάλης, Θ. (2006). Προς αναμόρφωση του σχολείου: εκπαιδευτικό σύστημα με επίκεντρο το μαθητή. Στο: Χατζηδήμου, Χρ. Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) *«Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»,* Πρακτικά: ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σσ. 905-912.

Μπερερής, Π. (2005). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Ι.Π.Ο.Δ.Ε Δ/νσεις Α/θμιας Εκπ/σης Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Ν. Θες/νίκης, (επιμ.) *«Η εμπειρία των Δημοτικών Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης του Ν. Θεσσαλονίκης: Πραγματικότητα και Προοπτική της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης».* Αινείας. σσ. 5- 12.

Μπίκος, Κ., Τσιούμης, Κ. & Γρηγοριάδης, Θ. (2002). Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο:Κούρτη, Ευ, (επιμ.) *«Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»,* τόμος Β: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις, Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος. σσ. 275- 289.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μυλωνάς, Θ. (2004). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής Εκπαίδευσης*. (Συμβολές.) Αθήνα: Gutenberg.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995). *Responding to Linguistic and Cultural Diversity. Recommendations for Effective Early Childhood Education. A position statement of the National Association for the Education of Young Children.* Ανακτήθηκε από: http://www. naecyc.org στις 13/04/08.

National Association for the Education of Young Children (NAEYC) & National Association of Early Childhood Specialists in State Department of Education (NAECS/SDE). (2004). Early Childhood Curriculum and Assessment. *Scholastic Early Childhood Today*, 18: 6 pp. 12-13.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόμος υπ αριθ. 2413. (1996). *Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις*.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και κοινωνικός Έλεγχος. (1931-1973).* Αθήνα: Θεμέλιο.

Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας*. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.

Ντολιοπούλου, Ε. (2004). *Σύγχρονες Τάσεις της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.

Ντολιοπούλου, Ε., Ζωγράφου–Τσαντάκη, Μ., Ζαφειριάδου, Α., Αλεξιά, Κ., Βότση, Α. & Καράνταλη, Μ. (2007). Κριτική ανάλυση του Οδηγού

Νηπιαγωγού. *Σύγχρονη Εκπαίδευση.* τ.χ. 149. σσ. 51-63.
Ξωχέλλης, Π., Καψάλης, Α., Ισμυρλιάδου, Α., Λουκίδου, Δ., Μπονίδης, Κ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2000). Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλωσσικής διδασκαλίας των βαλκανικών χωρών. Στο: Α.Π.Θ. Μονάδα Έρευνας Σχολικού Βιβλίου (επιμ.) *Η εικόνα του «Άλλου»/Γείτονα στα σχολικά βιβλία των βαλκανικών χωρών.* Αθήνα: Δαρδάνος. σσ. 43-63.
Παλαιολόγου Ν. & Ευαγγέλου Οδ. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις.* Αθήνα: Ατραπός.
Paleologou, N. (2004). Intercultural Education and practice in Greece: need for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15:3. pp.317-329.
Πανταζής, Α., Β. (2005). Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. *Μέντορας,* 8. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: σσ. 65-78.
Πανταζής, Α., Β. (2006). Διαπολιτισμική μάθηση και ανθρώπινα δικαιώματα. Στο:Χατζηδήμου, Χρ. Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) *«Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»,* Πρακτικά: ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σσ. 729-736.
Πανταζής, Χ., Σ. (2003). *Η Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο. Μια προσέγγιση μέσα από την πράξη.* Αθήνα: Gutenberg.
Πανταζής, Χ., Σ., & Σακελλαρίου, Ι., Μ. (2005). *Προσχολική Παιδαγωγική. Προβληματισμοί- Προτάσεις.* Αθήνα: Ατραπός.
Πανταζής, Χ., Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Ατραπός.
Parekh, B. (1997). Η έννοια της Πολυπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Στο:Modgil, S., Verma, G., Mallick, K. & Modgil, C. *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές.* Ζώνιου-Σιδέρη, Α & Χαραμής, Π. (επιμ. Ελληνικής έκδοσης) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ. 44-64.
Πάσουλα, Ε. (2003). Αναλυτικά προγράμματα, πολιτισμός και κοινωνία. Virtual School, *The sciences of Education Online*, 3:2. Ανακτήθηκε από:http://www.auth.gr/virtualschool/3.2/Praxis/PasoulaCurricula.html στις 23/10/2007.
Pattnaik, J. (2003). Learning about the "Other": Building a Case for Intercultural Understanding among Minority Children. *Childhood Education*, 79: 4. pp. 204+
Phillips, B., C. (1994). The Movement of African-American Children Through Sociocultural Contexts: A Case of Conflict Resolution. Στο: *Diversity & Developmentally Appropriate Practices Challenges For Early Childhood Education.* Mallory, L., B., & New, S., R. (ed.) New York and London: Teachers College, Columbia University. pp. 137-154.
Perry, R. (2004). *Teaching Practice for Early Childhood: A Guide for*

Students. London: Routledge.
Πλεξουδάκη, Ε. (2003). *Πολιτισμός και σχολείο*. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004 (Υ.Π.Ε.Π.Θ, ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ, Μέτρο i.i.), Σειρά: Κλειδιά και Αντικλειδιά, Επιστημονική Υπεύθυνη: Ανδρούσου, Α. Ανακτήθηκε από: www.kleidiakaiantikleidia.gr στις 02/11/2007.
Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education*, 15. pp. 283-294.
Prince, A., D., Hare, R., D. & Howard, M., E. (2001). Longitudinal Effects of Kindergarten. *Journal of Research in Childhood Education*, 16:1. pp. 15.
Reiff, C., J. (1993). Multicultural Environments Reflect Democratic Principles. *Childhood Education*, 70:1. p. 32.
Riffe, D., Lacy, St. & Fico, F. G. (1998). *Analyzing Media Messages Using Quantitative Content Analysis in Research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Rodd, J. (1996). Children, Culture and Education. *Childhood Education*, 73: 1. pp. 325+.
Σακκάς, Β. (2006). Η διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. Στο: Χατζηδήμου, Χρ. Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) *«Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»*, Πρακτικά: ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σσ. 831- 838.
Savater, F. (2004). *Η Αξία του Εκπαιδεύειν.* (μτφ. Νικολόπουλος, Β.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Schiller, P., & Phipps, P. (2003). *Δραστηριότητες για την υποστήριξη των Πολλαπλών Τύπων Νοημοσύνης στο Νηπιαγωγείο. Η Οργάνωση του Ημερήσιου Προγράμματος στο Νηπιαγωγείο.* Αθήνα: Σαββάλας.
Seger, I. (1977). *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία. Θεωρία, Μέθοδος, Πρακτική.* (επιμ. Φίλιας, Β & μτφ. Μαστοράκη). Αθήνα: Μπουκουμάνη.
Σιάνου, Ε. (1997). Αναλυτικά προγράμματα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: ιδεολογία και πρακτική. Στο Κ. Χρυσαφίδης & Μ. Καλδρυμίδου (επιμ.), *Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής,* τ.μ. Α΄. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. σσ. 289-314.
Smith, A. (1991). *Η Εθνική Ταυτότητα*. (Μετ. Ε. Πέππα). Αθήνα: Οδυσσέας.
Smith, B., P. & Bond, H., M. (2005). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία.* (μτφ. Κάγκου, Β.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και Τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο. Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
Σούλης, Σ., & Τσάκαλης, Π. (2002). Αναπαραστάσεις των παιδαγωγών Προσχολικής για το ρόλο τους και οι πιθανές επιδράσεις τους στην οριοθέτηση της έννοιας της «διαφορετικότητας». Στο:Κούρτη, Ευ,

(επιμ.) *«Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση»*, τόμος Β: Ψυχολογικές και Κοινωνικές Προσεγγίσεις, Πρακτικά Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Κρήτης. Ρέθυμνο, Οκτώβρης 1999. Αθήνα:Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος. σσ. 253-267.

Σούλης, Σ-Γ. (2006). Ένα σχολείο για όλους:η πρόκληση στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα. Στο: Χατζηδήμου, Χρ. Δ., Βιτσιλάκη, Χ., (επιμ.) *«Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας»,* Πρακτικά: ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ρόδος, 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη. σσ. 737-744.

Spinthourakis, JA. (2005). Multiculturalism as an expression of European Identity. In Seebauer, R. (ed.), *Das Fremde und das eigene (The Foreign and one's own).* Wein, Germany: Mandelbaum Verlag. pp. 89-99.

Spinthourakis, JA. (2006). Developing multicultural competence through intercultural sensitivity. *International journal of migration studies. Studi Emigrazione/Migration Studies*, XLIII *(163)*. pp. 641-656.

Spinthourakis, JA. (2007). Multiculturalism, diversity and the need for tolerance and Greek kindergarten teachers. *Problemy Wczesnej Edukacji* [*Problems of Early Education]* [a Polish Journal], 1:2, (5-6).

Stemler, S. (2001). *An Overview of Content Analysis. Practical Assessment. Research and Evaluation*. 7(17). Ανακτήθηκε από: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 στις 13.02.2008.

Στεργίου, Λ. (2007). Η σιωπή των αλλοδαπών: αναφορά στην εκπαίδευση των «ελλειματικών» μαθητών. Στο: Καψάλης, Δ., Γ. & Κατσίκης, Ν., Α, (επιμ.) *«Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας»*. Πρακτικά Συνεδρίου του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής. Ιωάννινα 17-20 Μαΐου 2007. σσ. 1092-1098.

Stevenson, D., L., & Baker, D., P. (1991). State Control of the Curriculum and Classroom Instruction. *Sociology of Education*, 64: 1, Special Issue on Sociology of the Curriculum. pp. 1-10.

Stewart, V. (2007). Becoming Citizens of the World. *Educational Leadership:* Best of Educational Leadership 2006-2007, 64. pp. 8-14.

Thomas, R. M. (1998). *Conducting Educational Research. A Comparative View*. Westport, CT.: Bergin & Garvey.

Τσακιρίδη-Θεοφανίδη Ο. (1989). Πολιτισμός. Στο: *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*. τόμος 7. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σσ.3935-3937.

Τσιαντζή, Μ-Σ. (2000). *Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας.* Αθήνα: Gutenberg.

Τσουκαλάς, Κ. (1987). Ο Προσανατολισμός του Σχολικού Προγράμματος. Στο Κ. Τσουκαλάς, *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922).* Αθήνα: Θεμέλιο. σσ. 552-567.

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση.* (επιμ. Χουντουμάδη, Α. & Βαφέα, Α & μτφ. Βογιατζής, Α, & Γεμελιάρης, Χ.). Αθήνα: Τετράδια 12, νήσος.

Υπουργείο Εξωτερικών Διεύθυνση Ευρωπαϊκής Ένωσης (2005). *Το Ευρωπαϊκό Σύνταγμα Επεξηγηματικός Χάρτης.* Κύπρος: Γραφείο Τύπου και Πληροφοριών, Κυπριακή Δημοκρατία.

Φραγκουδάκη, Α (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την Κοινωνική Ανισότητα στο Σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). «Απόγονοι» Ελλήνων «από τη μυκηναϊκή εποχή»:η ανάλυση των εγχειριδίων ιστορίας». Στο: Φραγκουδάκη, Α., & Δραγώνα, Θ. (επιμ.) *«Τι είναι η πατρίδα μας»; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα:Αλεξάνδρεια. σσ. 344-400.

Φ.Ε.Κ. 304/1303-2003. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το νηπιαγωγείο.*

Φλουρής, Γ. (1992). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια Νέα Εποχή στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Wardle, F. (1998). Meeting the Needs of Multiracial and Multiethnic Children in Early Childhood Settings. *Early Childhood Education Journal,* 26:1. σσ. 7-11.

Wardle, F. (2007). Multiracial Children in Child Development Textbooks. *Early Childhood Education Journal,* 35:3. pp. 253-259.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis.* London: Sage Publications.

Wilkinson, D. & Birmingham, P. (2003). *Using Research Instruments. A Guide for Researchers.* New York: RoutledgeFalmer .

Winter, M. S. (1994). Diversity: A Program for All Children. *Childhood Education,* 71: 2. pp. 91+.

Χατζηγεωργίου, Γ. (1998). *Γνώθι το Curriculum. Γενικά και Ειδικά Θέματα Αναλυτικών Προγραμμάτων και Διδακτικής*. Αθήνα: Ατραπός.

Χρυσαφίδης, Κ. (2007). Προλεγόμενα, στο: Ευαγγέλλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος. Δαρδάνος. σσ. 9-21.

Χρυσαφίδης, Κ. (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής. Το Νηπιαγωγείο στο Χώρο της Ιδεολογίας και της Επιστήμης.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Χρυσαφίδης, Κ. (1994). *Βιωματική-Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

York, S. (2003). *Roots & Wings. Affirming Culture in Early Childhood Education.* Rev. ed. St. Paul: Redleafpress.

Zeng, G., & Zeng, L. (2005). Developmentally and Culturally Inappropriate Practice in U.S. Kindergarten Programs: Prevalence, Severity, and its Relationship with teacher and administrator qualifications. *Education,* 125: 4. pp. 7O6-724.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1. Πρωτόκολλο Ανάλυσης Περιεχομένου για τη μεταβλητή «Πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές»

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο Πρωτόκολλο Ανάλυσης Περιεχομένου αναφέρεται στη μεταβλητή «Πολιτισμικά διαφοροποιημένοι μαθητές». Ως «Πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές» ορίσαμε εκείνους τους μαθητές που δεν είναι φορείς του κυρίαρχου πολιτισμού, δηλαδή, του ελληνικού. Ο σκοπός του πρωτοκόλλου είναι να καθορίσει το βαθμό προβολής και παρουσίασης των «Πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών» στον «Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, ο οποίος εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση, ως κατευθυντήριος και ενδεικτικός οδηγός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από τους εν δυνάμει και μελλοντικούς νηπιαγωγούς. Με τον όρο *παρουσίαση-προβολή* θεωρείται κάθε αναφορά άμεση ή έμμεση στους «Πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές».

Η συγκεκριμένη μεταβλητή αποτελείται από μια κατηγορία. Η κατηγορία καθορίστηκε συστηματικά εκ των προτέρων βάσει της θεωρίας και των ερευνητικών υποθέσεων και έτσι, αποτελεί «παραγωγικό σύστημα κατηγοριών (Μπονίδης, 2004)». Η κατηγορία παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον καθορισμό της κατηγορίας μπορούν να αντληθούν τόσο από τη θεωρία όσο και από τη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 1
Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές (ΠΔΜ)

1. Διαφορετική εθνικότητα (ΠΔΜ1)
Οποιαδήποτε αναφορά που σχετίζεται με ό,τι έχει σχέση πέρα από την κυρίαρχη εθνική ομάδα. Συγκεκριμένα θα καταγράφεται οποιαδήποτε αναφορά σε διαφορετική εθνικότητα, διαφορετική φυλή, διαφορετικό έθνος, διαφορετικό κράτος, διαφορετική εθνική ταυτότητα, διαφορετικό τόπο καταγωγής, διαφορετική χώρα προέλευσης, διαφορετικούς λαούς, διαφορετικές εθνικές μειονότητες, διαφορετικές εθνικές επέτειοι και γιορτές, διαφορετικά εθνικά σύμβολα, διαφορετικές εθνικές αξίες, διαφορετικά εθνικά πιστεύω.

2. Διαφορετική θρησκεία (ΠΔΜ2)
Οποιαδήποτε αναφορά πέρα από την κυρίαρχη επίσημη ελληνική θρησκεία. Θα καταγράφεται οποιαδήποτε αναφορά σε διαφορετική θρησκεία, διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις, ήθη, έθιμα, διαφορετικές θρησκευτικές αξίες, διαφορετικές λατρείες, διαφορετικούς θεούς, αγίους, διαφορετικούς ναούς, διαφορετικούς Ιερούς τόπους, διαφορετικές θρησκευτικές γιορτές, διαφορετικές θρησκευτικές μειονότητες, διαφορετικά θρησκευτικά μυστήρια, διαφορετικά θρησκευτικά σύμβολα, διαφορετικές θρησκευτικές προσευχές, διαφορετικά θρησκευτικά πιστεύω.

3. Διαφορετικός Τρόπος ζωής (ΠΔΜ3)
Οποιαδήποτε αναφορά στην οργάνωση του τρόπου ζωής άλλων λαών-ατόμων πέρα της κυρίαρχης ομάδας. θα καταγράφεται οποιαδήποτε αναφορά σε διαφορετικές καθημερινές συνήθειες (π.χ. διατροφή), διαφορετικές κοινωνικές συμπεριφορές, διαφορετικά βιώματα, διαφορετικές γιορτές (π.χ. του παιδιού, της μητέρας), διαφορετικές κοινωνικές δραστηριότητες (π.χ. στον ελεύθερο χρόνο), διαφορετική ενδυμασία, διαφορετικά είδη κατοικίας, διαφορετικά είδη μεταφοράς.

4. Στοιχεία άλλων χωρών και λαών (ΠΔΜ4)
Οποιαδήποτε αναφορά στα ήθη, τα έθιμα και την παράδοση, την καλλιτεχνική παραγωγή (π.χ. πίνακες ζωγραφικής, αγάλματα, χορούς, μουσική), τα πνευματικά επιτεύγματα (π.χ. επιστήμη, γνώση, λογοτεχνία), την ιστορική κληρονομιά (μουσεία), σε σημαντικές προσωπικότητες των χωρών-λαών αυτών, καθώς και αναφορές στο νομικό, οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό σύστημα των χωρών αυτών.

5. Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς-«άλλους» (ΠΔΜ5)
Οποιαδήποτε αναφορά στην αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών-«άλλων», δηλαδή αναφορές στη δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, συνεργασία, αυτονομία, κατανόηση, αμοιβαιότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, μη αποκλεισμός. Με τον όρο «άλλοι» εννοούμε τα άτομα εκείνα που έχουν διαφορετική εθνικότητα, θρησκεία και τρόπο ζωής. Καταγράφονται οι αναφορές που περιλαμβάνουν αποκλειστικά τις παραπάνω έννοιες.

6. Άλλες αναφορές (ΠΔΜ7)
Οποιαδήποτε αναφορά στους πολιτισμικά διαφοροποιημένους μαθητές, η οποία δεν εντάσσεται στις παραπάνω κατηγορίες.

2. Διαδικασία

Η ανάλυση του «Οδηγού Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» γίνεται με βάση τη μονάδα περιεχομένου (context unit), δηλαδή την παράγραφο. Στα πλαίσια της παραγράφου αποδίδεται το νόημα στην κάθε ομάδα των λέξεων οι οποίες όταν συνδυαστούν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα (theme).

Για την κωδικογράφηση της μεταβλητής «Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές» (ΠΔΜ) ακολουθούνται τα εξής βήματα, σε συνεργασία με το φύλλο κωδικογράφησης:

1. Αρχικά εντοπίζονται οι άμεσες αναφορές σχετικά με τους «Πολιτισμικά Διαφοροποιημένους Μαθητές». Με τον όρο *άμεσες αναφορές*, εννοούμε τη χρήση του όρου Πολιτισμικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές.
2. Εντοπίζονται οι έμμεσες αναφορές στους «Πολιτισμικά Διαφοροποιημένους Μαθητές»
3. Αφού εντοπιστεί η αναφορά αποφασίζεται σε ποια κατηγορία ανήκει το θέμα. Οι κατηγορίες κωδικογραφούνται με βάση τον κωδικό που δίνεται στην εισαγωγή.

3. Οδηγίες για Κωδικογράφους

1. Καταγράφονται από το υλικό έρευνας οι αναφορές οι οποίες από άποψη περιεχομένου εμπίπτουν σε κάποια από τις κατηγορίες της συγκεκριμένης κατηγορίας. Κάθε άλλη αναφορά, η οποία δεν εμπίπτει στο συγκεκριμένο σύστημα αναφορών δεν λαμβάνεται υπόψη (Μπονίδης, 2004).
2. Ως αναφορά θεωρείται η ομάδα των λέξεων με διαφορετικά νοήματα, οι οποίες όταν συνδυαστούν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα, το οποίο εμπίπτει σε μία από τις προκαθορισμένες κατηγορίες (Weber, 1990). Είναι δυνατόν στην ίδια ομάδα λέξεων να εμπεριέχεται μία ή περισσότερες αναφορές.
3. Όταν σε μία πρόταση αναφέρονται ονόματα προσώπων τα οποία ανήκουν στην ίδια κατηγορία, τα πρόσωπα αυτά υπολογίζονται ως σύνολο και κωδικογραφούνται μόνο μία φορά.
4. Αναφορές οι οποίες δεν ανήκουν σε κάποια από τις προκαθορισμένες κατηγορίες και είναι περιορισμένες σε αριθμό τοποθετούνται στην κατηγορία «άλλες αναφορές» (Weber, 1990).
5. Αναφορές οι οποίες είναι ασαφείς δεν κωδικογραφούνται, αλλά καταγράφονται στον ειδικό χώρο στο φύλλο κωδικογράφησης.

6. Στην περίπτωση που μία αναφορά εμπίπτει σε περισσότερες από μία κατηγορίες, τότε κατηγοριοποιείται το θέμα στην κατηγορία «στην οποία πιο καθαρά ανήκει» (Weber, 1990:36).
7. Στην περίπτωση που οι τίτλοι θεματικών ενοτήτων περικλείουν το νόημα που αντιστοιχεί στην ανάλυση τότε καταγράφεται ο τίτλος ως αναφορά στην αντίστοιχη κατηγορία στην οποία ανήκει. Αντίθετα, όταν η ανάλυση της θεματικής ενότητας περιλαμβάνει ξεχωριστές αναφορές τότε καταγράφεται και ο τίτλος και οι αναφορές που προκύπτουν από την ανάλυση.
8. Όταν σε ένα μέρος κειμένου αναφέρονται ονόματα κατά επανάληψη για επεξηγηματικούς λόγους, καταγράφεται μόνο μια φορά το κάθε όνομα.
9. Εξετάζονται μόνο οι λεζάντες. Δεν εξετάζονται οι εικόνες και οι πίνακες.
10. Δεν εξετάζονται οι υποσημειώσεις, διότι έχουν επεξηγηματικό χαρακτήρα.
11. Εξετάζονται τα «παράθυρα», δηλαδή, τα κείμενα μέσα στα πλαίσια.
12. Καταγράφονται μόνο τα ονόματα επιστημόνων, ερευνητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία παρουσιάζονται να ασκούν επιρροή στην σύνταξη του οδηγού. Οπότε δεν κωδικογραφούνται βιβλιογραφικές αναφορές.

2. Πρωτόκολλο Ανάλυσης Περιεχομένου για τη μεταβλητή «Γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές»

1. Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο Πρωτόκολλο Ανάλυσης Περιεχομένου αναφέρεται στη μεταβλητή «Γλωσσικά διαφοροποιημένοι μαθητές». Ως «Γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές» ορίσαμε όχι μόνο τους μαθητές που δε μιλούν καθόλου ελληνικά ή μιλούν περιορισμένα αλλά και αυτούς που αν και μιλούν επιτυχώς τα Ελληνικά, διότι έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και οι γονείς τους γνωρίζουν και χρησιμοποιούν την ελληνική γλώσσα, προέρχονται από διαφορετικά γλωσσολογικά περιβάλλοντα από το ελληνικό. Ο σκοπός του είναι να καθορίσει το βαθμό προβολής και παρουσίασης των «Γλωσσικά διαφοροποιημένων μαθητών» στον «Οδηγό Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» του Υπουργείου Παιδείας της Ελλάδας, ο οποίος εφαρμόζεται στην προσχολική εκπαίδευση, ως κατευθυντήριος και ενδεικτικός οδηγός για την υλοποίηση των δραστηριοτήτων από τους εν δυνάμει νηπιαγωγούς . Με τον όρο *παρουσίαση-προβολή* θεωρείται κάθε αναφορά άμεση ή έμμεση στους «Γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές».

Η συγκεκριμένη μεταβλητή αποτελείται από μια κατηγορία, η οποία καθορίστηκε συστηματικά εκ των προτέρων με βάση τη θεωρία και των ερευνητικών υποθέσεων και έτσι, αποτελεί «παραγωγικό σύστημα κατηγοριών» (Μπονίδης, 2004). Η κατηγορία που καθορίστηκε παρουσιάζεται αναλυτικά στη συνέχεια.

Περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τον καθορισμό της κατηγορίας μπορούν να αντληθούν τόσο από τη θεωρία όσο και από τη μεθοδολογία της παρούσας εργασίας.

Πίνακας 2
Γλωσσικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές (ΓΔΜ)

1. Διαφορετική γλώσσα (ΓΔΜ1)

Οποιαδήποτε αναφορά που σχετίζεται με ό,τι έχει σχέση πέρα από την κυρίαρχη γλώσσα, την ελληνική, που διδάσκεται επίσημα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα θα καταγράφεται οποιαδήποτε αναφορά σε διαφορετική γλώσσα, διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική γλωσσική ταυτότητα, διαφορετικά γλωσσικά ιδιώματα, διαφορετικές γλωσσικές διάλεκτοι, γλωσσική ετερότητα.

2. Ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα (ΓΔΜ2)

Οποιαδήποτε αναφορά σε πνευματικά δημιουργήματα που είναι γραμμένα σε άλλη γλώσσα πέρα από την κυρίαρχη επίσημη γλώσσα την ελληνική. θα καταγράφεται οποιαδήποτε αναφορά σε ξενόγλωσσα πνευματικά δημιουργήματα (π.χ. τραγούδια, ιστορίες, παραμύθια σε άλλες γλώσσες, που προτείνονται ως διδακτικό υλικό) .

3. Ονόματα ξένης προέλευσης (ΓΔΜ3)

Οποιαδήποτε αναφορά σε ονόματα ξένης προέλευσης μαθητών και των οικογενειών τους.

4. Αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμός προς τους διαφορετικούς-«άλλους», αλλόγλωσσους (ΓΔΜ4)

Οποιαδήποτε αναφορά στην αλληλοκατανόηση, αποδοχή και σεβασμό των διαφορετικών-«άλλων», δηλαδή αναφορές στη δημοκρατία, ισότητα, δικαιοσύνη, συνεργασία, αυτονομία, κατανόηση, αμοιβαιότητα, ανθρώπινα δικαιώματα, μη αποκλεισμός. Με τον όρο «άλλοι» εννοούμε τα άτομα εκείνα που η μητρική γλώσσα ή η γλώσσα οικογενείας τους είναι διαφορετική από την ελληνική.

5. Άλλες αναφορές (ΓΔΜ5)

Οποιαδήποτε αναφορά στους γλωσσικά διαφοροποιημένους μαθητές, η οποία δεν εντάσσεται στις παραπάνω κατηγορίες.

2. Διαδικασία

Η ανάλυση του «Οδηγού Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης» γίνεται με βάση τη μονάδα περιεχομένου (context unit), δηλαδή την παράγραφο. Στα πλαίσια της παραγράφου αποδίδεται το νόημα στην κάθε ομάδα των λέξεων οι οποίες όταν συνδυαστούν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα (theme). Για την κωδικογράφηση της μεταβλητής «Γλωσσικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές» (ΓΔΜ) ακολουθούνται τα εξής βήματα, σε συνεργασία με το φύλλο κωδικογράφησης:

1. Αρχικά εντοπίζονται οι άμεσες αναφορές σχετικά με τους « Γλωσσικά Διαφοροποιημένους Μαθητές». Με τον όρο *άμεσες αναφορές*, εννοούμε τη χρήση του όρου Γλωσσικά Διαφοροποιημένοι Μαθητές.
2. Εντοπίζονται οι έμμεσες αναφορές στους «Γλωσσικά Διαφοροποιημένους Μαθητές».
3. Αφού εντοπιστεί η αναφορά αποφασίζεται σε ποια κατηγορία ανήκει το θέμα. Οι κατηγορίες κωδικογραφούνται με βάση τον κωδικό που δίνεται στην εισαγωγή.

3. Οδηγίες για Κωδικογράφους

1. Καταγράφονται από το υλικό έρευνας οι αναφορές οι οποίες από άποψη περιεχομένου εμπίπτουν σε κάποια από τις κατηγορίες της συγκεκριμένης κατηγορίας. Κάθε άλλη αναφορά, η οποία δεν εμπίπτει στο συγκεκριμένο σύστημα αναφορών δεν λαμβάνεται υπόψη (Μπονίδης, 2004).
2. Ως αναφορά θεωρείται η ομάδα των λέξεων με διαφορετικά νοήματα, οι οποίες όταν συνδυαστούν αναφέρονται σε ένα συγκεκριμένο θέμα ή ζήτημα, το οποίο εμπίπτει σε μία από τις προκαθορισμένες κατηγορίες (Weber, 1990). Είναι δυνατόν στην ίδια ομάδα λέξεων να εμπεριέχεται μία ή περισσότερες αναφορές.
3. Όταν σε μία πρόταση αναφέρονται ονόματα προσώπων τα οποία ανήκουν στην ίδια κατηγορία, τα πρόσωπα αυτά υπολογίζονται ως σύνολο και κωδικογραφούνται μόνο μία φορά.
4. Αναφορές οι οποίες δεν ανήκουν σε κάποια από τις προκαθορισμένες κατηγορίες και είναι περιορισμένες σε αριθμό τοποθετούνται στην κατηγορία «άλλες αναφορές» (Weber, 1990).
5. Αναφορές οι οποίες είναι ασαφείς δεν κωδικογραφούνται, αλλά καταγράφονται στον ειδικό χώρο στο φύλλο κωδικογράφησης.
6. Στην περίπτωση που μία αναφορά εμπίπτει σε περισσότερες από μία κατηγορίες, τότε κατηγοριοποιείται το θέμα στην κατηγορία «στην οποία πιο καθαρά ανήκει» (Weber, 1990:36).

7. Στην περίπτωση που οι τίτλοι θεματικών ενοτήτων περικλείουν το νόημα που αντιστοιχεί στην ανάλυση τότε καταγράφεται ο τίτλος ως αναφορά στην αντίστοιχη κατηγορία στην οποία ανήκει. Αντίθετα, όταν η ανάλυση της θεματικής ενότητας περιλαμβάνει ξεχωριστές αναφορές τότε καταγράφεται και ο τίτλος και οι αναφορές που προκύπτουν από την ανάλυση.
8. Όταν σε ένα μέρος κειμένου αναφέρονται ονόματα κατά επανάληψη για επεξηγηματικούς λόγους, καταγράφεται μόνο μια φορά το κάθε όνομα.
9. Εξετάζονται μόνο οι λεζάντες. Δεν εξετάζονται οι εικόνες και οι πίνακες.
10. Δεν εξετάζονται οι υποσημειώσεις, διότι έχουν επεξηγηματικό χαρακτήρα.
11. Εξετάζονται τα «παράθυρα», δηλαδή, τα κείμενα μέσα στα πλαίσια.
12. Καταγράφονται μόνο τα ονόματα επιστημόνων, ερευνητικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία παρουσιάζονται να ασκούν επιρροή στην σύνταξη του οδηγού. Οπότε δεν κωδικογραφούνται βιβλιογραφικές αναφορές.

3. Φύλλο Κωδικογράφησης

Κ. Κ.

Κωδικός:

Σελίδα: 53

Τίτλος Θεματικής: Η συνεργασία με το σπίτι

Οι γονείς θα μπορούσαν να διηγούνται στα παιδιά ιστορίες, να τους μεταφέρουν ήθη και έθιμα από τις διαφορετικές περιοχές προέλευσης τους, να τους μιλούν για το πώς ζουν οι άνθρωποι στον τόπο καταγωγής τους, τι συνήθειες έχουν, ποιες γιορτές γιορτάζουν, πώς και πότε, τι φαγητά τρώνε, πως τα μαγειρεύουν και να απαντούν στα ερωτήματα των παιδιών. Η συμμετοχή αυτή των γονέων βοηθά τα παιδιά να σκεφτούν ότι υπάρχουν πολλοί και διαφορετικοί τρόποι ζωής, πολλές γλώσσες, πολλά και διαφορετικά περιβάλλοντα και να αποκτήσουν έτσι μια αίσθηση του κόσμου.

Π. Δ. Μ (ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ)	***ΑΝΑΦΟΡΕΣ***
Π. Δ. Μ 1.	
Π. Δ. Μ 2.	
Π. Δ. Μ 3.	
Π. Δ. Μ 4.	
Π. Δ. Μ 5.	
Π. Δ. Μ 6.	
Γ. Δ. Μ (ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ)	***ΑΝΑΦΟΡΕΣ***
Γ. Δ. Μ 1.	
Γ. Δ. Μ 2.	
Γ. Δ. Μ 3.	
Γ. Δ. Μ 4.	
Γ. Δ. Μ 5.	

1.**Κ.Κ**: Ο κωδικός ο οποίος έχει ανατεθεί σε κάθε κριτή

2.**Κωδικός**: Ο αριθμός της παραγράφου (context unit) όπως αυτή παρουσιάζεται μέσα στο κείμενο υπό ανάλυση.

3.**Σελίδα**: Ο αριθμός της σελίδας στην οποία παρουσιάζεται η παράγραφος

4.**Τίτλος θεματικής**: Ο τίτλος του κεφαλαίου στο οποίο παρουσιάζεται η κάθε παράγραφος.

Σημείωση: Κάθε αναφορά καταγράφεται στη στήλη η οποία αντιστοιχεί στην κατηγορία στην οποία ανήκει. Ο συμβολισμός της κάθε κατηγορίας προκύπτει από το πρωτόκολλο της ανάλυσης περιεχομένου.

4. Extended Thesis Abstract

The diverse culturally and linguistically pupils in the "Kindergarten teachers guide. Educational Plannings. Creative Environments of Learning".

1. Introduction

Multiculturalism, which takes place widely during the last decades, is without doubt a prevailing and hot issue all over the world. It is such an issue as it has caused changes and "disturbances" to monocultural and monolinguistic societies which have accepted a vast number of immigrants from different countries. Such a society is the Greek one.

Taking into consideration the increasing flow of immigrants globally, it is difficult to be said that there are societies which have as members only people who derive from a nation and have the same mother tongue (Rodd,1996). Nowadays, societies are characterized by multicultural and multilinguistic diversity as immigrants come from different national, linguistic and cultural backgrounds. This diversity can be seen in classrooms from kindergarten to high school ones and has influence on educational practices (Banks, 2004). School as an official institution should respect multicultural and multilinguistic diversity in its classrooms.

However, school as an official institution is able to respect multicultural and multilinguistic diversity in its classrooms only if substantial changes and modifications take place in official curricula. Changes and modifications which are oriented to students who belong to different national, linguistic and cultural backgrounds from the dominant one are the key for success.

It is imperative every educational system, including Greek one, be apart from monoculturally and monolinguistically educational practices. It is vital for every educational system adopt an educational policy which respects multiculturalism, multilingualism and international conventions (Damanakis, 1998).

2. Official educational measures by Greek state concerning cultural and linguistic diversity in school field

The transformation of Greek society from monocultural to multicultural during the last decades has influenced education from kindergarten to high school. Greek state took official measures to cope with this transformation. Official measures can be divided in three periods of time (Markou, 1996; Nikolaou, 2002).

To be more specific, the first period of time took place from the early of 70's to the early of 80's. This first period is characterized by the policy of assimilation. The main point of assimilation in educational process is to encourage pupils from different cultural and linguistic backgrounds to adopt the main cultural and linguistic characteristics, which the dominant group has, especially in public sectors. This can be implemented if pupils who do not belong to dominant group are able to learn the official language of the receptive country (Janzen, 1994; Nikolaou, 2000).

The second period of time took place from the early of 80's to the mid of 90's. This period is characterized by the policy of integration. According to the principles of integration policy, every minority group represents a culture which does not have only different elements with the dominant one but have common ones (Govaris, 2001). However, what can be stressed is that only those elements of culturally and linguistically diverse students that do not cause any disturbances to the existing official educational practices are accepted. Cultural diversity is accepted under conditions.

At last, the third period has taken place since 1996 and it is characterized by the implementation of the Law *2413/96.* This Law attempts to put an end to past educational practices which were concerned with culturally and linguistically diverse students promoting Intercultural Education as the best one for them from now on. It is entitled as «Greek education abroad, Intercultural Education and other provisions» and it consists of two sections. The first one concerns "Greek education abroad" and the second one "Intercultural Education". Intercultural Education applies to pupils who do not belong to dominant group. Specifically, it applies to pupils who have educational, social, cultural or learning needs. According to Damanakis (1998: 79) these pupils are: "immigrants, resettles, Roma and Greek Muslims".

In general, if we attempt to make some definitions of Intercultural Education, it is not just a «peaceful coexistence» but it is the possibility for someone to be in dialogue, contact and interaction with people who belong to different cultural and linguistic backgrounds (Portera, 2004).

According to the above, Bereris (2005) refers that Intercultural Education does not aim at the superficial deal with diversity. For this reason, Intercultural Education applies to everyone not only to people-pupils who belong to different cultural and linguistic backgrounds but also to people-pupils who belong to dominant group. Intercultural Education promotes not only the acceptance and the respect of diversity but also the recognition of all people's cultural identity in the base of a constant dialogue, comprehension and collaboration, aiming at a kind of reciprocal enrichment.

Some authors, also, believe if Education is not Intercultural one, then it cannot be regarded as Education (Aguado & Malic, 2006; Coulby, 2006), because as it is referred by Coulby (2006) it is a kind of national and religious fundamentalism.

At this point, we consider that it is important to be referred that if the Law *2413/96* is not implemented substantially in the curricula then Intercultural Education there will be only in verbal level. In practical level

there will be the policies of integration and assimilation. Policies which were not successful and positive for people-pupils who did not belong to dominant group.

According to what has been referred, it is without doubt that curricula should respect all people, independently on their race, sex, culture, mother tongue, socio-economic level. Such curricula ought to be implemented from the early years of people education as they let pupils experience positively the multicultural environment of educational process. A multicultural environment of an educational process is successful if it is based on the principles of equity, justice and collaboration (Reiff, 1993). Principles which are necessary so every pupil can deal constructively with the multicultural challenges of our era and at the same time, be proud of his origin. Curricula should always promote every child's origin to be accepted and respected in the school field because only then the educational process is positive for every child (Rodd, 1996; Hoerr, 2007). It is positive when every child feels that school practices do not reject the cultural and linguistic background of his family (Bowman & Scott, 1994).

Such curricula which promote respect and interaction positively among people, do not disturb national cohesion; on the contrary, they recognize and praise national identities and cultures of all people contributing to the formation of democratic citizens, who are sensitive to issues related to cultural diversity and fighting discriminations (Derman- Sparks, L. and Team work ABC, 1989; York, 2003).

3. Preschool Education and diverse culturally and linguistically students

Given multicultural classrooms, teachers are involved -on daily basis- with pupils who have different mother tongue, culture, religion, national background and way of life. In Greek public kindergarten classrooms during the school year of 2006-2007, there were 7.611 immigrants pupils and 763

resettles ones (Ipode, 2007). This number will be increasing as from the school year 2008-2009 preschool education is compulsory for all children who are at the age of five. For this reason, more and more kindergarten classrooms will be characterized by diverse culturally and linguistically students. So preschool education should not be only in compliance with children from the dominant group but with all of them since it has to allow to diverse culturally and linguistically students to have access to their ethnic, cultural and social heritage in a positive and constructive way (Archard, 1993).

However, how are diverse culturally and linguistically students defined in the bibliography? First of all, diverse culturally and linguistically students is an educational term which was used by the Ministry of Education of U.S.A. attempting, on the one hand, to define the students who enrolled in school but they did not belong to the dominant cultural group and on the other hand, to define the students who did not speak the dominant language fluently or at all because they are not native speakers of the receptive country (NAEYC, 1995). Nowadays, this term is also used to define the students whose mother tongue is different from the dominant language in the receptive country (Garciá, 1991 as cited in NAEYC, 1995). As dominant cultural group is defined "the cultural group who controls the financial, political, educational and social institutions" (York, 2003: 262).

In our research, we define as diverse culturally and linguistically students them whose parents come from different cultural and linguistic backgrounds, different from the dominant Greek one. We define as different linguistic backgrounds them in which people do not have as mother tongue the Greek language. We define as dominant language the Greek one. We define as different cultural backgrounds them in which people derive from other nations, countries, who have different religion, history, cultural heritage, value codes than Greek ones. Finally, we define as dominant culture the Greek one.

Since, we will use the term diverse culturally and linguistically students, it is necessary to clarify what elements are included in the term of

culture, as these elements will constitute the categories of our variables. Even if language is included in the culture, we distinguish diverse culturally students from the linguistically ones due to bibliography.

Culture is a wide and comprehensive term and that is the reason why there are a lot of definitions of it over the years. It is not a 'steady' term due to the fact of its own content which is transformed through the years (Spinthourakis, 2005). In our trial after having studied many of them (Tylor, 1865 as cited in Matsumoto, 2006; Kroeber και Kluckholn, 1963 as cited in Matsumoto, 2006; Murdock, Ford, & Hudson, 1971 as cited in Matsumoto, 2006; Seger 1977; Bredekamp & Copple, 1998; Damanakis, 1998; Vernikos & Daskalopoulou 2002; Giddens 2002; Dhillon and Halstead 2003), we concluded that culture concludes various elements which characterize a group or a society whose members have a common place of origin. Such elements are common national origin, common language, common religion, common historical, intellectual and social heritage, common way of life, common collective representations, common symbols, values, public anniversaries, customs, traditions, ways of behaviour, daily habits and common political and social system.

4. Methodology

According to what has referred we formed our research questions. To be more specific, in this research we try to find out in which degree and how diverse culturally and linguistically students are referred –in a direct and non direct way- in the "The guide of kindergarten teacher--Educational planning--Creative environments of learning" (Dafermou, Koulouri, and Basayanni, 2006). The guide- which is our research material and is fully examined- was written according to directives that authors were had by the Greek Ministry of Education in 2003 according to an official decision (ΦΕΚ, 303 & 304 / 13-03-2003) and it has officially been implemented in Greek kindergarten schools since the school year 2006-2007. Moreover, in this research, we do not have as

an aim just to present the percentage of references to these students but to interpret if the references concerned them are both influenced by the social changes which have taken place due to the presence of ethnocultural groups in Greek society as well as by the Law*2413/96.* For this reason, we have two variables named: "diverse culturally students", and "diverse linguistically students". Both variables is nominal scale and each one is measured apart (Riffe, Lacy & Fico, 1998).

To accomplish an answer to our research questions, we use qualitative content analysis, descriptive and interpretive. The categories for the diverse culturally and linguistically students were step by step formed before we examined the research material. This means that they were formed based to productive system of categories (Bonidis, 2004). First of all, we use Descriptive Content Analysis, which -according to Thomas (1998)- examines what is included in the communication. Afterwards, we use Interpretive Content Analysis which is based on the contextual interpretation. We do it to examine, on the one hand, how and why our research material is presented in a such specific way and on the other hand, to examine if it is influenced by the social-political context of modern social reality.

In the research, we use as code unit the symbolic unit "theme", as it is considered the most suitable in case you want to examine and analyze educational material. Due to the fact that the "theme" is a complicated code unit (Berelson, 1971), it is needed to have a content unit which would be the basis for us to make specific the meaning (Crano & Brewer, 2002). As a content unit we use the "paragraph" (Holsti, 1969; Krippendorff, 1980).

Furthermore, we used Intercoder Reliability to establish the reliability in our research (Holsti, 1969; Krippendorff, 1980; Weber, 1990; Riffe et all., 1998; Stemler, 2001, Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C., 2002; Krippendorff, 2004). To establish it we used, apart from the researcher, three more coders that coded all the examining material. One of them was a kindergarten teacher in a public school in Greece. Percent Agreement, Scott's

Pi and Cohen's Kappa were all used to access Intercoder Reliability for each variable coded. A data version of the software package PRAM was used to calculate all them. The reliability results are reported in Table (1).

Table 1

Reliability between and among coders

Variable 1: Diverse culturally students	Coders K1-K2	K1-K3	K1-K4	K2-K3	K2-K4	K3-K4	Average
Percent Agreement/ Holsti CR	0,954	0,911	0,880	0,904	0,929	0,925	0,917
Scott's Pi	0,943	0,889	0,848	0,880	0,911	0,906	0,896
Cohen's Kappa	0,943	0,889	0,849	0,880	0,912	0,906	0,895
Variable 2: Diverse linguisticly students	**K1-K2**	**K1-K3**	**K1-K4**	**K2-K3**	**K2-K4**	**K3-K4**	**Average**
Percent Agreement/ Holsti CR	0,963	0,900	0,900	0,900	0,888	0,925	0,912
Scott's Pi	0,948	0,865	0,863	0,864	0,845	0,899	0,880
Cohen's Kappa	0,948	0,865	0,863	0,865	0,845	0,899	0,881

Reability ranges from .880 to .917 and it is considered reliable (Weber, 1990; Riffe et all, 1998; Stemler, 2001, Lombard et all, 2002, 2003, 2004; Krippendorff, 2004).

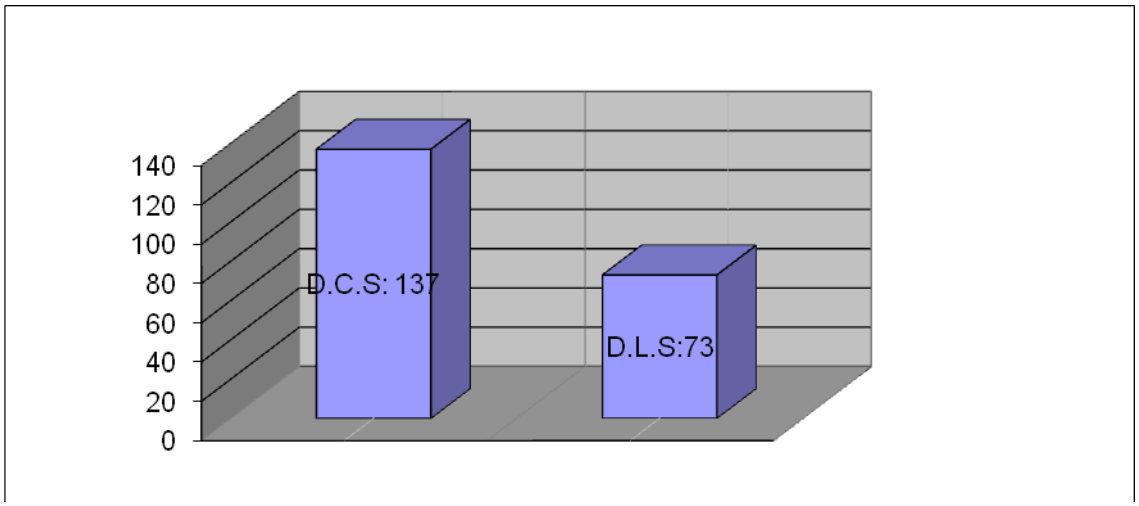
As concerning validity we used content validity or face validity, which is sufficient when the aim of the research is a descriptive one (Holsti, 1969). At the same time, we use external or social validity (Riffe et all, 1998).

5. Results

The presentation of the results takes place according to descriptive content analysis and the analysis of them according to interpretive content analysis. Analytically, in the "The guide of kindergarten teacher--Educational planning--Creative environments of learning" (we will refer it shortly as guide in tables and charts) there are two hundred and nineteen references to both variables. Specifically, there are one hundred and thirty-seven references (65,2%) to the variable diverse culturally students (we will refer them shortly as D.C.S in tables and charts) and there are seventy-three references (34,8%) to the variable diverse linguistically students (we will refer them shortly as D.L.S. in tables and charts).

Chart 1

Presentation of D.C.S. & D.L.S. in the Guide



6. The presentation of diverse culturally students

The variable “diverse culturally students” includes six categories: different nationality, different religion, different way of life, elements of other countries and populations, mutual sympathy, acceptance and respect to the different "other"- cultural one and other references. It is examined the degree in which these six categories are presented in the *“*The guide of kindergarten teacher--Educational planning--Creative environments of learning”. The following table (2) shows the frequencies of the categories in the variable diverse culturally students.

Table 2

Diverse culturally students

Frequencies of the categories of the variable diverse culturally students

Categories	Number of references	Percentage of references
Different nationality	18	13,2%
Different religion	7	5,1
Different way of life	35	25,5
Elements of other countries and populations	37	27%
Mutual sympathy, acceptance and respect to the different "other"- cultural one	22	16,1%
Other references	18	13,1%
Total	137	100%

Based on the above, the maximum number of references there are in the third category “different way of life” and in the fourth one “elements of other countries and populations”. Both of them consists the 52,5% of the

references of this variable. This may happen because these categories include the elements which are used in the touristic approach –according to Derman-Sparks et all (1989)- and in the additive approach –according to Banks (2004)-.

According to these approaches, the cultural comprehension of diverse culturally students is tried to be met just through by projects. These projects concern subjects related to their food, clothing, music, celebrations and anniversaries. Also, these projects are the most common educational practices which include the invitation of parents or a person of the minority group, a narration of a book of a different culture, a form of learning which does not intend to transform the official curriculum of the dominant cultural group. However, such projects-approaches cannot have permanent and positive results concerning the diversity since there are not integrated parts in the whole educational process (York, 2003).

Banks (2004) supports that such projects-approaches, which are not an integrated part in the whole educational process, are used to promote and appoint the values and principles of the dominant cultural and linguistic group. Such approaches are in harmony with the educational policy of integration and not with the intercultural education which the Law 2413/96 promotes. Moreover, they are in harmony with the national orientation in education which aims at the maintenance of the cultural and linguistic heritage of the dominant group. An orientation which controls, on the one hand, the type of knowledge which is promoted in the official curriculum and on the other hand, the pieces of information related to minority groups.

According to the above, despite the fact that there are positive references to the diverse culturally and linguistically students in the research material and a related project which is proposed, we cannot say that there is a pure transformation from the educational policy of integration to the educational policy of interculturallism.

7. The presentation of diverse linguistically students

The variable diverse linguistically students includes five categories: different language, pieces of literature in foreign languages, elements of other countries and populations, mutual sympathy, acceptance and respect to the different "other"-linguistic one and other references. It is examined the degree in which these five categories are presented in the *"*The guide of kindergarten teacher--Educational planning--Creative environments of learning" The following table (3) shows the frequencies of the categories in the variable diverse linguistically students.

Table 3

Diverse linguistically students

Frequencies of the categories of the variable diverse linguistically students

Categories	Number of references	Percentage of references
Different language	22	30,1%
Pieces of literature in foreign languages	9	12,3%
Names of foreign origin	27	37%
Mutual sympathy, acceptance and respect to the different "other" linguistic one	15	20,6%
Other references	0	0%
Total	73	100%

Based on the above, we can make the same comments as we have already made about the diverse culturally students. We realise that the diverse linguistically students are also presented according to touristic and additive approach since they are invited to present "their linguistic wealth" to the school space only during some teaching and learning hours. Even if the diverse linguistically students have the opportunity to present "their linguistic wealth", this happens in a superficial way, as in the reality, what is promoted is just the dominant language, the monolingualism.

The monolingualism is promoted by not being taught the mother tongue of diverse linguistically students. The policy of monolingualism is detrimental to the self-esteem and self-confidence of diverse linguistically students (Evaggelou, 2007). Moreover, the absence of teaching children's mother tongue means violating their basic human rights, because linguistic rights of ethnic minorities are inalienably connected with human rights (Trueba, 1991, as cited in Baker, 2001).

The policy for diverse linguistically students which is adopted is this of integration one, according to which diverse linguistically students are allowed to present at school only the ethnocultural and linguistic elements of them which do not disturb the dominant group and the official educational practices (Markou, 1997).

8. Conclusion

Based on the number of references to diverse culturally and linguistically students, the results of our research have shown that some positive steps have been taken place in favour of them in the "Kindergarten teachers' guide. Educational Plannings. Creative Environments of Learning". Although there is a respectful number of references in the "Kindergarten teachers' guide. Educational Plannings. Creative Environments of Learning", it adopts a concealing national orientation which is promoted through the

principles of the policy of integration, monoculturalism and monolinguism. This happens as in school space they are accepted only those personal elements of students that do not cause agitation and realignments to the already existing official educational practices. That is to say that what we have is not intercultural education, but it is a concealed integration policy which cannot bring permanent results towards the promotion of the Law 2413/96.

According to what has referred above, we consider that just a vast number of references to diverse culturally and linguistically students- in a curriculum for teachers or for students- is not a constructive solution or a panacea. What is truly needed is the acceptance of diversity to be promoted to all official and practical levels, to be cultivated far away from national orientations and social exclusions so as people can implement the aims that have in their life. This can only become true if all people live in a social context which is characterized by solidarity, mutual comprehension and respect (Balias, 2004).

REFERENCES

Aguado, T., & Malic, B. (2006). Intercultural Education: teacher training and school practice, UNED, Madrid, 15-17 March 2006. *Intercultural Education*, 17:5. pp. 447-456.

Archard, D., C. (1993). Children, rights and childhood. London: Routlegde.

Baker, C. (2001). *Foundations of bilingualism and Bilingual Education*. Athens: Gutenberg. [in Greek].

Balias, S. (2004). The human rights in the era of democracy. Athens: Papazizis. [in Greek].

Banks, J. (2004). *An introduction to Multicultural Education*. Athens: Papazisis. [in Greek].

Bereris, P. (2005). Intercultural Education. In: I.P.O.D.E. Offices of PrimarySchools – Intercultural Schools of the Province of Thessaloniki (ed). "The experience of Primary Intercultural Schools in the Province of Thessaloniki: Reality and Prospects of Intercultural Education". Aineias. pp. 5-12. [in Greek].

Berleson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research.* (Facsimile of 1952 edition). New York: Hafner Publishing Company.

Bowman, T., B & Stott, M., F. (1994). Understanding Development in a Cultural Context: The challenge for Teachers. In: *Diversity & Developmentally Appropriate Practices Challenges For Early Childhood Education.* Mallory, L., B., & New, S., R. (ed.) New York and London: Teachers College, Columbia University. pp.119-133.

Bonidis, K. (2004). *The content of school book as a research material. Athens: Metaixmio.* [in Greek].

Bredekamp, S., & Copple, C. (1998). *Innovations in pre primary school: Developmentally appropriate practices in kindergarten curricula. 2nd edition.* Athens: Ellinika Grammata. [in Greek].

Govaris, X. (2001). *Introduction to Intercultural Education.* Athens: Atrapos. [in Greek].

Coulby, D. (2006). Intercultural Education: Theory and Practice. *Intercultural Education*, 17: 3. pp. 245-257.

Crano, W.D. & Brewer, M.B. (2002). *Principles and Methods of Social Research.* Second Edition. Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Danamakis, M. (1998). *The education of immigrants and resettlers students in Greece. Intercultural Approach.* Athens: Gutenberg. [in Greek].

Dafermou, X., Koulouri, P. and Basayanni, E. (2006). *Kindergarten teachers' guide. Educational Plannings. Creative Environments of Learning*. Athens: O.E.D.B [in Greek].

Derman-Sparks, L. and Team work ABC. (1989). *Anti-bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children.* Athens: Sxedia. [in Greek].

Dhillon, A., P., & Halstead, M., J. (2003). Multicultural Education. Στο: Blake, N., Smeyers, P., Smith, R., & Standish, P. (ed). *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education. London: Blackwell Publishing.* pp. 146-161.

Evaggelou, O. (2007). *Intercultural Curricula.* Athens: Tipothito- George Dardanos. [in Greek].

Giddens, A. (2002). *Sociology.* Athens: Gutenberg. [in Greek].

Janzen, R. (1994). Melting Pot or Mosaic? *Educational Leadership:* Educating for Diversity, 51: 8. pp. 9-11.

Hoerr, R., T. (2007). The Principal Connection / Affirming Diversity. *Educational Leadership:* Responding to Changing Demographics, 64: 6. pp. 87-88.

Holsti, O., R.(1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities.* Reading, M.A: Addison – Wesley Publication Company.

I.P.O.D.E. (2007). The number of Immigrant and Resettles Students of Public Students during the school year 2006-2007. Retrieved: www.ipode.gr on 31-07-08.

Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis. An Introduction to its Methodology.* London: Sage Publication

Krippendorff, K. (2004). Reliability in Content Analysis. Some Common Misconceptions and Recommendations. *Human Communication Research.* 30:3, pp. 411-443.

Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2002). Content Analysis in Mass Communication. Assessment and Reporting of Intercoder Reliability. *Human Communication Research,* 28:4. pp. 587-604.

Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2003). Correction. *Human Communication Research,* 29:3. pp. 469-472.

Lombard, M., Snyder – Duch, J. & Bracken, C. C. (2004). A Call for Standardization in Content Analysis Reliability. *Human Communication Research,* 30: 3. pp. 434-437.

Markou, P. (1996). Approaches of Multiculturalism and Intercultural Education- Training of Teachers. Athens: Greek Ministry of Education & G.G.L.E. [in Greek].

Markou, P. (1997). *Introduction to the I ntercultural Education. Greek and International experience. Athens*: K.E.D.A.

Matsumoto, D. (2006). Culture and Cultural Worldviews: Do Verbal Descriptions about Culture Reflect Anything Other Than Verbal

Descriptions of Culture? *Culture Psychology,* 12. pp. 33-61.
National Association for the Education of Young Children (NAEYC). (1995). *Responding to Linguistic and Cultural Diversity. Recommendations for Effective Early Childhood Education. A position statement of the National Association for the Education of Young Children.* Retrieved from: http://www. naecyc.org on 13/04/08.
Nikolaou, G. (2002). Integration and Education of Immigrants Students in the Primary School. From "homogeneity" to multiculturalism. Athens: Greek Letters [in Greek].
Law 2413. (1996). Greek education abroad, Intercultural Education and other provisions». [in Greek].
Portera, A. (2004). Stereotypes, prejudices and intercultural education in Italy: research on textbooks in primary schools. *Intercultural Education,* 15. pp. 283-294.
Reiff, C., J. (1993). Multicultural Environments Reflect Democratic Principles. *Childhood Education,* 70:1. p. 32.
Riffe, D., Lacy, St. & Fico, F. G. (1998). *Analyzing Media Messages Using Quantitative Content Analysis in Research.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
Rodd, J. (1996). Children, Culture and Education. *Childhood Education,* 73: 1. pp. 325+.
Seger, I. (1977). *Introduction to Sociology. Theory, Method, Practice.* Athens: Boukoumanis. [in Greek].
Spinthourakis, JA. (2005). Multiculturalism as an expression of European Identity. In Seebauer, R. (ed.), *Das Fremde und das eigene (The Foreign and one's own).* Wein, Germany: Mandelbaum Verlag. pp. 89-99.
Stemler, S. (2001). *An Overview of Content Analysis. Practical Assessment. Research and Evaluation*. 7(17). Retrieved from: http://PAREonline.net/getvn.asp?v=7&n=17 on 13.02.2008.
Thomas, R. M. (1998). *Conducting Educational Research. A Comparative View.* Westport, CT.: Bergin & Garvey.
Vernikos, N. & Daskalopoupou, S. (2002). *Multiculturalism. The dimensions of cultural identity.* Athens: Kritiki. [in Greek].
F.E.K. 304/1303-2003. (2003). *A Cross Thematic Curriculum Framework (C.C.T.F.) and Curriculum of Studies (A.P.S.) for pre-primary school.*
Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis.* London: Sage Publications.
York, S. (2003). *Roots & Wings. Affirming Culture in Early Childhood Education.* Rev. ed. St. Paul: Redleafpress.