

Διονυσία Κοντογιάννη
Επίκουρη Καθηγήτρια

Βασίλειος Οικονομίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής

Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστήμιο Κρήτης

Νηπιαγωγοί και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο: Προκλήσεις και προσαρμογές

Abstract

The coexistence of immigrant students and indigenous students in modern multicultural school is not always ideal and often not only presents new challenges but also difficulties for the teachers. This paper attempts to research the views of kindergarten teachers on the consequences of the immigrant students' attendance in their classes, the "difficulties" they face, and their pedagogical and teaching activities. The research data were collected using a questionnaire with closed-ended questions which was distributed to kindergarten teachers in public schools in Crete. The analysis of the data indicated the need for a change in the teaching practice and a systematic and methodical support for teachers in their work.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, νηπιαγωγοί, μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές

1. Εισαγωγή

Από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα η συμφοίτηση μαθητών μεταναστών, προσφύγων, παλιννοστούντων και γηγενών στην τυπική ελληνική σχολική τάξη αποτελεί την κύρια μορφή εκπαιδευτικής ένταξης των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών μαθητών. Ωστόσο η συμφοίτηση αυτή δεν είναι πάντα ανέφελη και αρκετές φορές δημιουργεί προβληματισμό – αν όχι δυσκολίες – στους εκπαιδευτικούς (Maligkoudi, Tolakidou&Chiona, 2018, Αγγελοπούλου &Μάνεσης, 2017, Yong, 2011) ενώ αρκετές επιφυλάξεις έχουν διατυπωθεί από γονείς κυρίως για τις επιδράσεις που έχει η συμφοίτηση αυτή στην σχολική πορεία των γηγενών μαθητών (Κάτσικα& Πολίτου, 2005, «Αυτοδιοίκηση», 2018).

Ωστόσο σε αντίθεση με τα διαχωριστικά μοντέλα εκπαίδευσης (Δαμανάκης, 1997) έχει υποστηριχθεί από πολλούς ερευνητές (Cummins, 2005, Banks, 2004) η θέση ότι η συμφοίτηση έχει πολλά θετικά οφέλη τόσο για τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας όσο και για τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Το ζήτημα όμως που τίθεται και το οποίο θα απασχολήσει και την παρούσα έρευνα είναι το πώς, με ποιον δηλαδή τρόπο οι εκπαιδευτικοί και ειδικότερα οι νηπιαγωγοί διαχειρίζονται τη συνύπαρξη μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και γηγενών μαθητών μέσα στις νηπιακές τάξεις και σε ποιες ενέργειες/ πρακτικές προβαίνουν προς όφελος όλων των μαθητών.

2. Θεωρητικές επισημάνσεις

Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στη σχολική τάξη έρχεται για μία ακόμη φορά να υπενθυμίσει στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο τις εξωτερικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ των μαθητών ως προς τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τη θρησκεία, το χρώμα, του δέρματος κ.λπ. αλλά και τις εσωτερικές διαφορές ως προς τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα, τις ανάγκες, την ετοιμότητα μάθησης, το ρυθμό και τον τρόπο μάθησης κ.λπ. στοιχεία που καθιστούν διαφορετικά ακόμη και τα παιδιά από την ίδια εθνοπολιτισμική και κοινωνικοοικονομική ομάδα. Αυτό σημαίνει ότι το σχολείο θα πρέπει να αναγνωρίσει τον κάθε μαθητή ως μια ξεχωριστή βιογραφία, ως ένα ξεχωριστό πρόσωπο (Κοσμοπούλος, 2010)

και να φροντίσει για την ολόπλευρη, ισόρροπη και αρμονική ανάπτυξη όλων των δυνατοτήτων του σύμφωνα με τις δικές του προσωπικές συνθήκες και προϋποθέσεις προκειμένου να εξελιχθεί σε ολοκληρωμένη προσωπικότητα ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή (όπως αναφέρεται και στο άρθρο 1 του Ν. 1566 του 1985 στον οποίο ορίζεται σαφώς ο σκοπός της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα).

Μια πτυχή αυτής της ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου είναι και η ανάπτυξη της πολιτισμικής του ταυτότητας, δηλαδή της κατανόησης και της εσωτερίκευσης του πολιτισμού που βιώνει στο άμεσο κοινωνικοπολιτισμικό του περιβάλλον (Kentall, 2015). Είναι λοιπόν χρέος του σχολείου να αναγνωρίσει τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα όλων των μαθητών και να προνοήσει για την προβολή της μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία στη βάση της ισότιμης μεταχείρισης όλων των μαθητών των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων. Ωστόσο, αυτή η αναγνώριση στο σχολείο του διαφορετικού πολιτισμικού κεφαλαίου όλων των μαθητών σημαίνει ότι η παραδοσιακή μετωπική διδασκαλία, τα μονογλωσσικά, μονοπολιτισμικά και εθνοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας, ο δάσκαλος αυθεντία και το προφίλ του *μέσου μαθητή* πάνω στο οποίο θεμελιώνεται όλη η σχολική διαδικασία δεν έχουν θέσει στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό σχολείο (Κουτσελίνη, 2010).

Απαιτείται μια αλλαγή στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος όπου η ετερότητα θα καταστεί το επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική προσέγγιση που έχει στο επίκεντρο τη διαχείριση της ετερότητας –εθνικής, εθνοτικής, γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμική– είναι η διαπολιτισμική παιδαγωγική (Γκότοβος, 2002). Ωστόσο αυτό που ενδιαφέρει τη διαπολιτισμική παιδαγωγική δεν είναι αυτή καθ'αυτή η ετερότητα, αλλά οι επιπτώσεις της συνάντησης πολιτισμικά διαφορετικών ατόμων και ομάδων και των σχέσεων αλληλεπίδρασης ανταλλαγής και αμοιβαιότητας οι οποίες αναπτύσσονται και οργανώνονται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια, σε μία συγκεκριμένη πολιτικοκοινωνική οντότητα, το σχολείο (Γκότοβος, 2010).

Η έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής συνδέεται με τη μετάβαση από την *υπόθεση του ελλείμματος* στην *υπόθεση της διαφοράς* (Δαμανάκης, 1997), δηλαδή στην αναγνώριση της ετερότητας στο πλαίσιο της *αρχής του ίσου σεβασμού* (Taylor, 1997). Αυτό σημαίνει αφενός αναγνώριση της μοναδικότητας της ταυτότητας του κάθε ατόμου στη βάση της υποκειμενικής νοηματοδότησης των πολιτισμικών του διαφορών μέσα από τη συνεχή και δυναμική κοινωνική διαπραγμάτευσή τους (Δαμανάκης, 2007) αφετέρου ισότιμη συμμετοχή στα κοινωνικά αγαθά.

Θεμελιώδης παιδαγωγική αρχή της διαπολιτισμικότητας είναι η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμικών και μορφωτικών κεφαλαίων όλων των μαθητών που σημαίνει ότι το σχολείο χωρίς να προβαίνει σε ιεραρχικές αξιολογήσεις αποδίδει ίση αξία στο γνωστικό, γλωσσικό, πολιτισμικό υπόβαθρο, στα βιώματα, τις εμπειρίες που διακρίνουν τόσο τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας όσο και τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Παράλληλα υποστηρίζει την *αρχή των ίσων ευκαιριών* όχι με την έννοια της εξάλειψης της διαφοράς και της ομοιογενοποίησης των μαθητών, αλλά με την έννοια της εξίσωσης των ευκαιριών ώστε κάθε μαθητής να οδηγηθεί στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του με βάση τις δικές του δυνατότητες και κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις (Δαμανάκης, 1997, Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011).

Ωστόσο μεταξύ των θεωρητικών της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής υπάρχει διάσταση απόψεων κατά τη μετάφραση της θεωρίας σε πράξη ως προς την εννοιολόγηση των σχέσεων μεταξύ της ισότητας και των πολιτισμικών διαφορών γεγονός που οδηγεί και σε διαφορετικές προτάσεις για τους σκοπούς, τα περιεχόμενα των παιδαγωγικών πρακτικών με διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Γκόβαρης, 2013). Οι πιο συντηρητικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται καθαρά σε θέματα επαφής και γνωριμίας των μαθητών με τους άλλους πολιτισμούς και τις μεταξύ τους

πολιτισμικές ομοιότητες και διαφορές. Αντίθετα οι πιο προοδευτικές προσεγγίσεις επικεντρώνονται στον περιορισμό των κοινωνικών διακρίσεων, των προκαταλήψεων, της ανισότητας αλλά και στην κατανόηση όλων εκείνων των μηχανισμών που τις αναπαραγάγουν και εμποδίζουν τη συνάντηση των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων στη βάση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της δημοκρατίας (Holm&Ziliacus, 2009).

Σε κάθε όμως περίπτωση είναι κοινός τόπος μεταξύ των θεωρητικών ότι η διαπολιτισμικότητα απευθύνεται σε όλους τους μαθητές και ότι δεν αποτελεί μια διδακτική μέθοδο ή ένα μάθημα αλλά πρόκειται για μία φιλοσοφία με κοινωνικές, οικονομικές, πολιτικές και πολιτισμικές προεκτάσεις και διέπει όλη την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης όσο και στο μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής (Banks, 2004). Έτσι λοιπόν αμφισβητώντας τα υπάρχοντα εθνοκεντρικά, μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά εκπαιδευτικά συστήματα προτείνει μοντέλα ενταξιακά, συνεργατικά, μετασχηματιστικά όπου στο επίκεντρο έχουν τον ίδιο τον μαθητή και τη δημιουργική αξιοποίηση της διαφορετικότητά του στη βάση της ισότιμης πρόσβασης στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά αγαθά.

Στην εκπαιδευτική πράξη αυτό βρίσκει εφαρμογή στην υιοθέτηση από τον εκπαιδευτικό της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η οποία σεβόμενη τις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, τα διαφορετικά μαθησιακά προφίλ αποσκοπεί στο να βρει για κάθε διδασκαλία το σημείο εκκίνησης του κάθε μαθητή ξεχωριστά και προσφέροντάς του διαφορετικούς δρόμους μάθησης να τον βοηθήσει να εξελιχθεί στο μέτρο των δυνατοτήτων του (Tomlinson, 2015:12). Άρα σε μια διαφοροποιημένη διδασκαλία ο εκπαιδευτικός σχεδιάζει εκ των προτέρων τις δραστηριότητές του με βάσει τις ανάγκες των μαθητών του και φροντίζει να έχει ποικίλες προσεγγίσεις ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία, τα προϊόντα με σκοπό να προβλέψει και να ανταποκριθεί στη διαφορετικότητα των μαθητών ως προς το γνωστικό, κοινωνικο-συναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδο (Tomlinson, 2015).

Επιπρόσθετα στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας (culturallyresponsiveteaching) καλείται ο εκπαιδευτικός να διαφοροποιήσει το ίδιο το περιεχόμενο της διδασκαλίας εμπλουτίζοντάς το με στοιχεία από πολιτισμούς διαφορετικούς του κυρίαρχου πολιτισμού και κυρίως με στοιχεία από τους πολιτισμούς των μαθητών του, τους οποίους οφείλει να τους καταστήσει αντικείμενο διδασκαλίας και μάθησης. Η εφαρμογή της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στην πράξη στηρίζεται σε τέσσερις πυλώνες: στη συμπεριφορά και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών, στη διαπολιτισμική επικοινωνία μέσα στην τάξη, στο πολιτισμικά διαφορετικό περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος και σε πολιτισμικά συναφείς εκπαιδευτικές στρατηγικές (Gay, 2010). Έτσι το σχολείο θα αποκτήσει περισσότερο νόημα για τους μαθητές γιατί οι πληροφορίες που θα λαμβάνουν θα τους βοηθούν να γνωρίσουν και να κατανοήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες τους από το δικό τους πολιτισμό. Παράλληλα όμως με την πολιτισμική αυτογνωσία που θα αποκτηθεί οι μαθητές θα αποκτήσουν πολιτισμική γνώση και για άλλους πολιτισμούς πράγμα που θα τους καταστήσει ικανούς να αλληλεπιδρούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά με τους γύρω τους.

Βέβαια αυτό που θα πρέπει να έχει υπόψη του ο εκπαιδευτικός είναι ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες που διακρίνουν τους μαθητές μίας τάξης υπερβαίνουν τις παραδοσιακές ταξινομήσεις που ορίζουν η εθνότητα ή η φυλή και πλέον γίνεται λόγος για σύνθετες, υβριδικές ταυτότητες (Landson-Billings, 2004). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί έχουν ανάγκη τη συνεργασία με τους γονείς που είναι εκείνοι που θα φέρουν στο σχολείο τον οικογενειακό πολιτισμό και θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να εντάξουν το αναλυτικό πρόγραμμα τους ζωντανούς πολιτισμούς των μαθητών οι οποίοι ουσιαστικά έχουν και νόημα γι'αυτούς (Kentall, 2015).

3. Σκοπός της έρευνας

Με την εργασία αυτή επιχειρούμε να διερευνήσουμε τις απόψεις των νηπιαγωγών για τις συνέπειες που έχει η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην προσχολική τάξη (π.χ. στην επικοινωνία, στη γνωστική ανάπτυξη και σχολική πρόοδο, στην κοινωνική ανάπτυξη, στην κοινωνική συνοχή της σχολικής ομάδας κ.ά.), τις «δυσκολίες» που οι ίδιοι αντιμετωπίζουν και τις παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές τις οποίες εφαρμόζουν (π.χ. για την επικοινωνία, τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, τη διδασκαλία θεμάτων από τον ελληνικό και από άλλους πολιτισμούς κ.ά.), και τις πηγές (π.χ. σχολικοί σύμβουλοι, επιμόρφωση, διαδίκτυο, βιβλία κ.ά.) από τις οποίες αντλούν υποστήριξη, γνώσεις, πληροφορίες για την καλύτερη αντιμετώπιση του ζητήματος. Θα εξεταστεί, επίσης, αν τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών επηρεάζουν τις παραπάνω ερευνώμενες απόψεις και επιλογές τους.

4. Μεθοδολογία της έρευνας

4.1. Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα αυτή αποτελεί μικρό μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού σχεδιασμού που στόχο έχει να εξετάσει τις απόψεις και τις πρακτικές που υιοθετούν οι νηπιαγωγοί στη χώρα μας για τη διαχείριση της ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Στον ερευνητικό αυτό σχεδιασμό ως εργαλεία χρησιμοποιούνται ερωτηματολόγια με κλειστές και ανοιχτές ερωτήσεις και συνεντεύξεις.

Ανάμεσα στα θέματα που διερευνώνται είναι και οι απόψεις και πρακτικές των νηπιαγωγών σχετικά με τις προκλήσεις που συνεπάγεται η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο τους. Στην παρούσα εργασία το συγκεκριμένο θέμα προσεγγίζεται με βάση μόνο τις σχετικές ερωτήσεις κλειστού τύπου που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις αυτές αφορούν τις συνέπειες, τις ανάγκες, τις διαφορετικές παιδαγωγικές ενέργειες που συνεπάγεται η φοίτηση των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και τις πηγές σχετικής πληροφόρησης που αξιοποιούν οι νηπιαγωγοί.

Οι ερωτήσεις περιλάμβαναν μια σειρά δηλώσεων στις οποίες οι νηπιαγωγοί τοποθετούνταν σημειώνοντας κάθε φορά τον βαθμό συμφωνίας τους με αυτές ή συχνότητας εφαρμογής τους βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας Likert (0=Διαφωνώ απολύτως/Ποτέ, 1=Διαφωνώ/Σπάνια, 2=Δεν είμαι βέβαιος-η/Μερικές φορές, 3=Συμφωνώ/Συχνά, 4=Συμφωνώ απολύτως/Πάντοτε). Επομένως, όσο υψηλότερος είναι ο μέσος όρος, τόσο υψηλότερος είναι και ο βαθμός συμφωνίας των νηπιαγωγών με τη συγκεκριμένη κάθε φορά δήλωση. Η αξιοπιστία αυτής της ομάδας ερωτήσεων εκτιμήθηκε με το συντελεστή alpha του Cronbach σε $\alpha=0.87$ και θεωρείται πολύ ικανοποιητική. Εδώ θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα από 143 σωστά συμπληρωμένα ερωτηματολόγια που συγκεντρώσαμε. Αξίζει να σημειωθεί ότι ολόκληρο το ερωτηματολόγιο είχε χορηγηθεί σε πιλοτική εφαρμογή, διορθωθεί και βελτιωθεί με βάση τα αποτελέσματά της πριν από την τελική χορήγησή του.

4.2. Πληθυσμός – Δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι όλοι οι νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε δημόσια νηπιαγωγεία της Κρήτης και το δείγμα της έρευνας αποτελούν 143 νηπιαγωγοί από αυτό τον πληθυσμό. Το δείγμα χαρακτηρίζεται τυχαίο και αποτελείται από νηπιαγωγούς που υπηρετούσαν και στους τέσσερις νομούς της Κρήτης. Τα ερωτηματολόγια της έρευνας διανεμήθηκαν τόσο αυτοπροσώπως από τους 2 ερευνητές όσο και με ταχυδρομική αποστολή. Από όσα επιστράφηκαν σωστά συμπληρωμένα, 143 χρησιμοποιούνται στην έρευνα αυτή.

Οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα κατανεμήθηκαν σε τρεις ηλικιακές ομάδες: 23-34 ετών με ποσοστό 37,6%, 35-44 ετών με ποσοστό 31,4% και 45 και άνω ετών με ποσοστό 31,0%.

Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας των νηπιαγωγών του δείγματος, 1-10 έτη υπηρεσίας έχει το 56,2% του δείγματος, 11-20 έτη έχει το 23,6 % και 21 και πάνω έτη έχει το 20,3 % του δείγματος.

Αναφορικά με τις σπουδές των νηπιαγωγών του δείγματος προκύπτει ότι το 60,4% έχει τελειώσει Παιδαγωγικά Τμήματα και το 39,6% Σχολές Νηπιαγωγών. Το 35,2% του δείγματος, δηλαδή σχεδόν το σύνολο των πτυχιούχων Σχολών Νηπιαγωγών έχει παρακολουθήσει και εξομοίωση. Ένα μικρό ποσοστό 15,5% δηλώνει ότι έχει παρακολουθήσει μετεκπαίδευση σε Διδασκαλείο.

Όσον αφορά στην ενημέρωσή τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης το 27,8% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής κατά τις βασικές του σπουδές και το 27,5% του δείγματος δήλωσε ότι έχει παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια.

Όλες οι νηπιαγωγοί του δείγματος είχαν κατά τα προηγούμενα 5 έτη πριν από τη διεξαγωγή της έρευνας μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα τμήματά τους.

5. Αποτελέσματα της έρευνας

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας κατά ερευνητική ενότητα, στην οποία κατατάσσονται οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που αφορούν το αντικείμενο και τον σκοπό της έρευνάς μας.

5.1 Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Στην ενότητα αυτή θα εξεταστούν οι απόψεις των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις συνέπειες που έχει η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο, όσον αφορά πτυχές της κοινωνικής και γνωστικής ανάπτυξης τόσο των ίδιων όσο και των ντόπιων μαθητών. Καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (στην πεντάβαθμη κλίμακα Διαφωνώ απολύτως- Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις-ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις συνέπειες της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο

Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (MMY) στο νηπιαγωγείο	M	S.D.
Καλλιέργεια των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων των MMY	3,10	0,70
Ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των MMY	3,07	0,75
Καλλιέργεια των θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων των ντόπιων μαθητών	3,03	0,78
Ενδυνάμωση της κοινωνικής συνοχής της τάξης	2,88	0,89
Γενικά ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου της τάξης	2,81	2,03
Ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών	2,32	0,97
Εμφάνιση ρατσιστικών στερεοτύπων των ντόπιων γονέων προς τους αλλοδαπούς γονείς και μαθητές	1,49	0,98
Εμφάνιση ρατσιστικών στάσεων και πρακτικών των ντόπιων μαθητών προς τους MMY	1,09	0,89

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, οι νηπιαγωγοί της έρευνας θεωρούν ότι η φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (MMY) στο νηπιαγωγείο έχει γενικά περισσότερο θετικές παρά αρνητικές συνέπειες. Θεωρούν ότι η φοίτηση αυτή αποβαίνει θετική αφενός για τους ίδιους τους MMY, επειδή καλλιεργούνται οι

κοινωνικές τους δεξιότητες (M=3,10) και αναπτύσσεται το γνωστικό τους επίπεδο (M=3,07) αφετέρου για τους μαθητές της κυρίαρχης ομάδας, αφού και αυτοί αναπτύσσονται κοινωνικά (M=3,03). Ως προς την ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών οι νηπιαγωγοί δεν έχουν σαφή θέση (M=2,32), αν και τείνουν να συμφωνήσουν (M=2,81) με την ανάπτυξη του γενικού γνωστικού επιπέδου της τάξης (ντόπιων μαθητών και ΜΜΥ μαζί). Θεωρούν ότι από τη φοίτηση αυτή ενδυναμώνεται η κοινωνική συνοχή της τάξης (M=2,88) και εμποδίζεται η εμφάνιση ρατσιστικών στάσεων και συμπεριφορών τόσο από τους ντόπιους μαθητές (M=1,09) όσο και από τους γονείς τους (M=1,49) στο πλαίσιο του σχολείου.

Επιχειρώντας μία συνολική προσέγγιση των ευρημάτων αυτών, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι νηπιαγωγοί προσδίδουν μεγαλύτερη έμφαση στις θετικές κοινωνικές συνέπειες (ανάπτυξη θετικών κοινωνικών δεξιοτήτων και κοινωνικής συνοχής, καταπολέμηση ρατσιστικών στάσεων και στερεοτύπων) που επιφέρει η φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, παρά στις συνέπειες στον γνωστικό τομέα. Μάλιστα, όσον αφορά αυτές, οι νηπιαγωγοί φαίνονται πιο σίγουροι για τις θετικές επιδράσεις σε όλη την τάξη και στους ΜΜΥ, ενώ δε φαίνεται να είναι σίγουρες για τη θετική ή αρνητική επίδραση που ασκεί η φοίτηση των ΜΜΥ στην ανάπτυξη του γνωστικού επιπέδου των ντόπιων μαθητών.

5.2 Ανάγκες προκύπτουσες από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Πέρα από τις συνέπειες που επιφέρει η φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, σημαντικό είναι να εντοπίσουμε και τις ανάγκες που αυτή δημιουργεί στους νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί της έρευνας καλούνταν να δηλώσουν τον βαθμό συμφωνίας τους (στην πεντάβαθμη κλίμακα Διαφωνώ απολύτως – Συμφωνώ απολύτως) με συγκεκριμένες δηλώσεις-ερωτήσεις αναγκών του ερωτηματολογίου (βλ. Πίνακα 2).

Πίνακας 2: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις ανάγκες που προκύπτουν ένεκα της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο

Ανάγκες που προκύπτουν για τον/τη νηπιαγωγό από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο	M	S.D.
Ανάγκη εύρεσης ενός άλλου κώδικα επικοινωνίας, όταν γνωρίζουν ελλιπώς την ελληνική γλώσσα.	3,14	0,78
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ψυχικών προβλημάτων και των προβλημάτων συμπεριφοράς που οφείλονται στη μη ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία.	3,07	0,85
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ κατά τον εορτασμό στο σχολείο εθνικών ή θρησκευτικών εορτών.	2,85	0,87
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ στην καθημερινή σχολική ρουτίνα.	2,79	0,89
Ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των ΜΜΥ κατά τη συζήτηση εθνικών ή θρησκευτικών θεμάτων.	2,65	0,93
Επείγουσα ανάγκη διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας.	2,55	1,02

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί συμφωνούν με την αναφορά των συγκεκριμένων αναγκών που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο. Ως κυριότερη ανάγκη προκρίνουν αυτή της επικοινωνίας με τους ΜΜΥ (M=3,14), αν και δεν είναι σίγουροι ότι καλύτερη αντιμετώπιση της ανάγκης αυτής μπορεί να αποτελέσει η διδασκαλία της Ελληνικής (M=2,55). Αντιλαμβάνονται ότι οι ΜΜΥ συνήθως εμφανίζουν γενικότερα προβλήματα συναισθηματικά και κοινωνικά που εμποδίζουν την ένταξή τους στην ελληνική κοινωνία και συμφωνούν με την ανάγκη αντιμετώπισής τους (M=3,07), ενώ τείνουν να συμφωνήσουν και με την ανάγκη ιδιαίτερης αντιμετώπισης των

ΜΜΥ στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής ζωής ($M=2,79$). Οι νηπιαγωγοί τείνουν να συμφωνήσουν επίσης με τις θέσεις ότι η επεξεργασία και ο εορτασμός εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής όσον αφορά τη συμμετοχή ΜΜΥ.

5.3 Παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών

Στην ενότητα αυτή θα εξετάσουμε τις παιδαγωγικές ενέργειες που αναπτύσσουν οι νηπιαγωγοί διαμορφώνοντας τον χώρο και το παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούν και τις διδακτικές επιλογές που εφαρμόζουν όταν στην τάξη τους φοιτούν μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Καλούνταν να δηλώσουν (στην πεντάβαθμη κλίμακα Ποτέ-Πάντοτε) τη συχνότητα εφαρμογής συγκεκριμένων παιδαγωγικών ενεργειών που δηλώνονταν στο ερωτηματολόγιο (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματος αναπτύσσουν συγκεκριμένες παιδαγωγικές ενέργειες εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο

Παιδαγωγικές ενέργειες στον χώρο και στο υλικό	M	S.D.
Κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας μετάδοση πληροφοριών σχετικά με άλλες γλώσσες, χώρες, θρησκείες.	2,64	0,77
Διακόσμηση της τάξης και εποπτικό υλικό που παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, φυλές, εθνότητες.	2,51	0,92
Η γωνιά της βιβλιοθήκης περιλαμβάνει και ελληνόγλωσσα βιβλία που αναφέρονται σε άλλους λαούς.	2,25	1,09
Κατά τη διδασκαλία χρήση πολιτισμικών μοτίβων άλλων χωρών.	2,23	0,87
Η γωνιά της βιβλιοθήκης περιλαμβάνει και ξενόγλωσσα βιβλία και έντυπα	1,04	1,04

Από τα ευρήματα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι η φοίτηση ΜΜΥ δεν επηρεάζει ιδιαίτερα τις παιδαγωγικές ενέργειες των νηπιαγωγών που σχετίζονται με τον χώρο και το υλικό των διδασκαλιών τους, αφού όλες σχεδόν οι αναφερόμενες στο ερωτηματολόγιο ενέργειες επιλέγονται μερικές φορές από τις νηπιαγωγούς με μικρή τάση για συχνότερη χρήση στη μετάδοση πληροφοριών για άλλους πολιτισμούς ($M=2,64$). Αντίθετα, ο εμπλουτισμός της γωνιάς της βιβλιοθήκης με ξενόγλωσσα έντυπα γίνεται σπάνια ($M=1,04$).

Στην ίδια κατεύθυνση οδηγούν και τα ευρήματα που αφορούν τη συχνότητα (στην πεντάβαθμη κλίμακα Ποτέ-Πάντοτε) με την οποία οι νηπιαγωγοί εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές εξαιτίας της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) της συχνότητας με την οποία οι νηπιαγωγοί του δείγματος εφαρμόζουν συγκεκριμένες διδακτικές επιλογές ένεκα της φοίτησης μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο

Η παρουσία μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην τάξη σας επηρεάζει:	M	S.D.
Κατά την επιλογή των μορφών διδασκαλίας	1,75	1,24
Κατά την επιλογή των θεμάτων	1,72	1,15
Κατά την επιλογή του περιεχομένου των δραστηριοτήτων	1,71	1,08
Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας	1,60	1,17
Κατά την επιλογή των δραστηριοτήτων	1,53	1,14

Από τα ευρήματα του Πίνακα 4 προκύπτει ότι οι νηπιαγωγοί από σπάνια έως μερικές φορές λαμβάνουν υπόψη τους ότι στην τάξη τους φοιτούν και ΜΜΥ όταν επιλέγουν θέματα, δραστηριότητες, στόχους, περιεχόμενα και μορφές διδασκαλίας.

5.4 Πηγές πληροφόρησης για τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Στην ερευνητική αυτή ενότητα προσπαθούμε να εντοπίσουμε με ποια συχνότητα (στην πεντάβαθμη κλίμακα Ποτέ-Πάντοτε) χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί ορισμένες πηγές πληροφόρησης για να αντλήσουν γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με την αντιμετώπιση δυσκολιών που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5: Μέσοι όροι (M) και Τυπικές Αποκλίσεις (S.D.) συμφωνίας/διαφωνίας των νηπιαγωγών του δείγματος σχετικά με τις πηγές πληροφόρησής τους για τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στο νηπιαγωγείο

Πηγές πληροφόρησης και βοήθειας για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο:	M	S.D.
Γονείς ΜΜΥ μαθητών	2,86	1,04
Σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα	2,60	0,93
Έμπειροι συνάδελφοι εκπαιδευτικοί	2,56	0,93
Ηλεκτρονικές πηγές-διαδίκτυο	2,30	1,20
Σχολική σύμβουλος	1,85	1,01
Ειδικοί επιστήμονες	1,45	1,02
Γονείς ντόπιων μαθητών	1,20	1,13

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, οι νηπιαγωγοί συχνότερα καταφεύγουν στους γονείς των ΜΜΥ (M=2,86) επιχειρώντας μία μάλλον εξατομικευμένη προσέγγιση των δυσκολιών και των προβλημάτων που παρουσιάζονται από συγκεκριμένα παιδιά. Ακολουθεί η προσφυγή σε έντυπες (M=2,60) και ηλεκτρονικές πηγές (M=2,30), ενώ είναι μειωμένη η συχνότητα καταφυγής σε εξειδικευμένους επιστήμονες (M=1,45) και στους σχολικούς συμβούλους (M=1,85). Αντίθετα, συχνότερα καταφεύγουν για πληροφόρηση σε συναδέλφους τους που έχουν εμπειρία στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ (M=2,56). Μία ευρύτερη θέαση των ευρημάτων αυτών μας δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί ουσιαστικά προσπαθούν μόνοι τους μέσα από την αυτομόρφωση και από την επικοινωνία με πρόσωπα που παρέχουν περισσότερο πρακτικές γνώσεις και συμβουλές να βοηθηθούν, ενώ δε φαίνεται να έχουν κάποια ισχυρή θεσμική βοήθεια (σχολικοί σύμβουλοι, ειδικοί επιστήμονες) στο θέμα αυτό.

5.5 Διαφοροποιήσεις των νηπιαγωγών για τη φοίτηση ΜΜΥ

Στις αναλύσεις που επιχειρήθηκαν σε όλες τις ερευνητικές ενότητες σχετικά με την επίδραση που ασκούν τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών δεν εντοπίστηκαν σημαντικές συστηματικές διαφοροποιήσεις ως προς τις ερευνώμενες απόψεις και επιλογές τους. Φάνηκε, δηλαδή, ότι οι νηπιαγωγοί ανεξαρτήτως ηλικίας, προϋπηρεσίας και σπουδών αντιμετωπίζουν με ενιαίο τρόπο τα ζητήματα που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ στο σχολείο.

6. Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό θα επιχειρήσουμε μια προσπάθεια ερμηνείας και συζήτησης των ευρημάτων της έρευνας ακολουθώντας τη σειρά με την οποία παρουσιάστηκαν κατά ερευνητική ενότητα.

6.1 Συνέπειες από τη φοίτηση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο

Από την έρευνα προέκυψε ότι οι νηπιαγωγοί αξιολογούν θετικά την επίδραση της φοίτησης ΜΜΥ στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη όλης της τάξης, ενώ δεν είναι σίγουροι για την αρνητική επίδρασή της στη γνωστική ανάπτυξη των ντόπιων μαθητών. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από εκείνο ανάλογων ερευνών με εκπαιδευτικούς του δημοτικού σχολείου και της Β/θμιας εκπαίδευσης που θεωρούν ότι η φοίτηση ΜΜΥ στο σχολείο καθυστερεί ή αναστέλλει τη γνωστική/σχολική πρόοδο των ντόπιων μαθητών (Κάτσικας & Πολίτου, 2005). Αυτή η διαφοροποίηση των ευρημάτων ίσως να οφείλεται στους ακόλουθους παράγοντες: α) ενδέχεται οι νηπιαγωγοί να θεωρούν περισσότερο σημαντικούς τους σκοπούς της κοινωνικής ανάπτυξης και της κοινωνικοποίησης που αποτελούν ιστορικά τους πρώτους σκοπούς της προσχολικής εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 2004) και β) οι εκπαιδευτικοί των επόμενων σχολικών βαθμίδων επηρεασμένοι από την πρωτίστως γνωστικά προσανατολισμένη στοχοθεσία των αναλυτικών προγραμμάτων, την ανάγκη απόκτησης γνώσεων από τους μαθητές, την πίεση των γονέων προς την κατεύθυνση αυτή τείνουν να θεωρούν σημαντικότερη τη γνωστική επίτευξη και να επισημαίνουν τα στοιχεία και τους παράγοντες που τη δυσχεραίνουν. Έτσι έχοντας ως κύριο στόχο την υλοποίηση του αναλυτικού προγράμματος μέσα στο προκαθορισμένο χρόνο συχνά παραμελούν τις εκπαιδευτικές, μαθησιακές ανάγκες των ΜΜΥ και επικεντρώνονται στις επιδόσεις των άλλων μαθητών (Θωμά, 2010).

6.2 Ανάγκες προκύπτουσες από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο

Τα ευρήματα που αφορούν τις ανάγκες που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο επικεντρώνονται σε δύο ομάδες αναγκών: την εξασφάλιση της επικοινωνίας και τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας. Σε προηγούμενες έρευνες έχει εντοπιστεί ως κύριο πρόβλημα η αδυναμία επικοινωνίας των ΜΜΥ τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους συμμαθητές τους (Kontogianni & Oikonomidis, underpublication). Δικαιολογημένα αποτελεί τη μεγαλύτερη ανάγκη, καθώς η ικανότητα επικοινωνίας αποτελεί την αφετηρία για σχολική και κοινωνική ένταξη, αλλά και για γνωστική-ακαδημαϊκή ανάπτυξη.

Ωστόσο για τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι μια απλή αυτόματη διαδικασία αλλά μια πολύπλοκη και χρονοβόρα διαδικασία η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που σχετίζονται με ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή καθώς και με το περιβάλλον του (Chumak-Horbatsch, 2018). Μεταξύ δηλαδή των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών υπάρχει διαφοροποίηση ως προς το βαθμό κατοχής της κυρίαρχης γλώσσας αλλά και ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό πρόσκτησής της. Απαιτείται λοιπόν από μέρους των νηπιαγωγών ειδική ευαισθησία αλλά και συστηματική διδασκαλία της κυρίαρχης γλώσσας με μεθόδους διδασκαλίας ως δεύτερης γλώσσας οι οποίες είναι διαφορετικές από εκείνες της μητρικής γλώσσας. Αυτό σημαίνει αφενός διαφοροποιημένη διδασκαλία και παροχή εξατομικευμένης γλωσσικής και μαθησιακής υποστήριξης προσαρμοσμένης στις ανάγκες των εν δυνάμει δίγλωσσων μαθητών και αφετέρου ομαδοσυνεργατικά μοντέλα διδασκαλίας όπου οι δίγλωσσοι μαθητές θα ενεργοποιούνται να συμμετέχουν σε επικοινωνία με συμμαθητές τους φυσικούς ομιλητές της κυρίαρχης γλώσσας (Borloz-Μάρκου, 2005).

Ως προς τη διαχείριση στη διδασκαλία εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων γίνεται πλέον λόγος στη βιβλιογραφία για αλλαγή παραδείγματος το οποίο υπερβαίνει τα μονομερή παραδοσιακά πλαίσια διδακτικής μεθοδολογίας (Αβδελά, 1998, Χουρδάκης, 2012). Στο νέο διδακτικό παράδειγμα η ιστορική και θρησκευτική γνώση δεν προσεγγίζεται με μία μονοδιάστατη αφήγηση αλλά ως μία διευρυμένη γνώση ανοιχτή προς τον εθνικό και θρησκευτικό άλλο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ «εαυτού» και του «άλλου». Τόσο τα

ζητήματα ιστορίας όσο και τα ζητήματα θρησκείας θα πρέπει να αντιμετωπίζονται στο σχολείο ως πρόβλημα προς επίλυση και όχι ως απλές αφηγήσεις που απαιτούν μηχανιστική απομνημόνευση γεγονότων (Χουρδάκης, 2012). Οι μαθητές μέσα από ιστορικές και θρησκευτικές πηγές (όπως ιστορικά και θρησκευτικά μνημεία, ποικίλα στοιχεία πολιτισμού, ποικίλο εποπτικό υλικό) και με τη χρήση ερευνητικών μεθόδων ή άλλων πρακτικών βιωματικότητας (ενσυναίσθηση, αλλαγή οπτικής, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση κ.λπ.) προβαίνουν στην αναζήτηση της γνώσης μέσα από δια-πολιτισμικές, δι-ιστορικές και δια-θρησκευτικές αναζητήσεις γνωρίζοντας έτσι καλύτερα και ουσιαστικότερα τόσο τον εαυτό τους όσο και τον άλλον.

Ωστόσο σύμφωνα με έρευνες (Μάγος 2008, Μάγος & Χαλατζογιάννη, 2012), η προσέγγιση των ιστορικών και θρησκευτικών θεμάτων, ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, γίνεται συχνά στο πλαίσιο μίας *τουριστικής παιδαγωγικής μεθόδου* (Derman-Sparks, 1989) όπου τα παιδιά επισκέπτονται έναν άλλο πολιτισμό (π.χ. την εποχή του 1821 ή την εποχή της γέννησης του Χριστού) και συμμετέχουν σε κάποιες επιφανειακές δραστηριότητες αναπαράστασης κάποιων γεγονότων χωρίς να κατορθώσουν να αποκτήσουν εκείνη τη γνώση που θα τους βοηθήσει αφενός στην κατανόηση του διαφορετικού πολιτισμού αφετέρου στην εξαγωγή χρήσιμων πληροφοριών και διασυνδέσεων για τη ζωή τους στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ξεπεράσουν τις *δυσκολίες* διαχείρισης των εθνικών και θρησκευτικών θεμάτων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις θα πρέπει σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας να προβούν στην αλλαγή παραδείγματος και σε επίπεδο περιεχομένου της διδασκαλίας να ανοιχτούν σε θέματα που θα διερευνούν τις ατομικές και οικογενειακές εμπειρίες όλων των μαθητών προκειμένου να βρίσκουν ενδιαφέρον όλοι οι μαθητές. Άλλωστε *«σύμφωνα με την αρχή της ψυχοπαιδαγωγικής για ολόπλευρη και σε βάθος ανάλυση του διδακτικού υλικού, η ιστορία και ο πολιτισμός θα πρέπει να προσεγγίζονται δυναμικά και αλληλοσυσχετικά»* (Χουρδάκης, 2012:83).

6.3 Παιδαγωγικές ενέργειες και διδακτικές επιλογές των νηπιαγωγών

Τα ευρήματα που δείχνουν ότι οι νηπιαγωγοί με μικρή συχνότητα εμπλουτίζουν τη διδασκαλία και τον χώρο του νηπιαγωγείου με στοιχεία που σχετίζονται με την πολιτισμική ταυτότητα των ΜΜΥ, αλλά και ότι με πολύ μικρή συχνότητα λαμβάνουν υπόψη τους ΜΜΥ στην επιλογή κρίσιμων στοιχείων της διδασκαλίας τους είναι ανησυχητικά, διότι δείχνουν ότι παρά τον εντοπισμό των συνεπειών και των αναγκών που προκύπτουν από τη φοίτηση των ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, οι νηπιαγωγοί δεν μπορούν να ανταποκριθούν σε αυτές. Η αναζήτηση των λόγων ένεκα των οποίων συμβαίνει αυτό μπορεί να περιλαμβάνει την ελλιπή εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς πολλά μαθήματα και σεμινάρια αυτού του αντικειμένου παραμένουν σε θεωρητικό πλαίσιο και καθώς, όπως φάνηκε και από την έρευνά μας, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να βρίσκουν μόνοι τους πηγές πληροφόρησης και βοήθειας για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν από τη φοίτηση ΜΜΥ στο νηπιαγωγείο, καθώς αυτές που βρίσκονται πιο κοντά στο εκπαιδευτικό σύστημα δε φαίνεται να είναι αποτελεσματικές (Hagan & McGlynn, 2004).

Συνεπώς διαπιστώνεται ότι ένας σημαντικός αριθμός νηπιαγωγών δεν διαθέτουν διαπολιτισμική ικανότητα δηλαδή όλες εκείνες τις γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις, συμπεριφορές που θα τους βοηθήσουν να αποκτήσουν πολιτισμική αυτογνωσία αλλά και βαθιά πολιτισμική γνώση για τους άλλους πολιτισμούς η οποία θα τους εξασφαλίσει την κατάλληλη και αποτελεσματική επικοινωνία με άτομα-φορείς διαφορετικών πολιτισμών (Deardorf, 2016). Αποτέλεσμα αυτού είναι και η αδυναμία μέρους των εκπαιδευτικών να αξιοποιήσουν δυναμικά στο πλαίσιο των μαθημάτων τους την πολιτισμική ποικιλία των τάξεων τους. Παρασύρονται σε μία μονοπολιτισμική προβολή του πολιτισμού της κυρίαρχης

ομάδας και αγνοώντας τη γλώσσα και την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο δεν αναζητούν σημεία διασύνδεσης της σχολικής καθημερινότητας με τα βιώματα και τις εμπειρίες αυτών των μαθητών. Έτσι μεγαλώνει η πολιτισμική απόσταση μεταξύ σχολείου και οικογένειας και οι μαθητές που δεν ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό δέχονται μηνύματα γλωσσικής και πολιτισμικής ελλειμματικότητας.

6.4 Πηγές πληροφόρησης για τη φοίτηση MMY στο νηπιαγωγείο

Το εύρημα που δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί, όσον αφορά την πληροφόρησή τους για την αντιμετώπιση δυσκολιών και προβλημάτων σχετικών με τη φοίτηση MMY στο νηπιαγωγείο, στηρίζονται στην αυτομόρφωση και επιλέγουν συχνότερα πηγές πρακτικών γνώσεων και πληροφοριών μας προβληματίζει. Το εύρημα αυτό δείχνει αφενός μία τάση για εξατομικευμένη και πρακτική αντιμετώπιση των όποιων δυσκολιών προκύπτουν, η οποία δεν είναι αρνητική αρκεί να μην περιορίζεται μόνο στην κατά περίπτωση αντιμετώπιση περιστατικών, αλλά να επεκτείνεται και στην ευρύτερη θεώρηση ζητημάτων που βοηθάει και στην εξατομικευμένη αντιμετώπισή τους. Σαφέστατα είναι πολύ θετική η προτίμηση των γονέων MMY ως πηγών πληροφόρησης, διότι δείχνει ότι οι νηπιαγωγοί δεν είναι αρνητικά προκατειλημμένες στη συνεργασία μαζί τους. Από την άλλη, προβληματίζει η μη συχνή επιλογή των σχολικών συμβούλων και των ειδικών επιστημόνων ως πηγής πληροφόρησης και μάλλον μπορεί να ερμηνευτεί από τη συχνά θεωρητική και μη εφαρμοσμένη γνώση των δύο αυτών πηγών πληροφόρησης ή και από μία προσπάθεια απόκρυψης των αδυναμιών των νηπιαγωγών από τους σχολικούς συμβούλους. Σε κάθε περίπτωση τίθεται εδώ ένα ζήτημα σχέσεων μεταξύ νηπιαγωγών και σχολικών συμβούλων, αλλά και επάρκειας των τελευταίων στην παροχή συμβουλών σχετικών με τη φοίτηση MMY. Σε αυτές τις ανεπάρκειες φαίνεται ότι η συχνότερη απάντηση είναι ο έμπειρος συνάδελφος, μία επιλογή που συναντάται και σε άλλες έρευνες, καθώς διαπιστώνεται ότι αυτός μπορεί να δώσει περισσότερο εφαρμόσιμες ιδέες και προτάσεις. Η καταφυγή των νηπιαγωγών για πληροφόρηση σε έντυπες και ηλεκτρονικές πηγές είναι αξιόπαινη και δείχνει την επιθυμία τους για αυτομόρφωση στο συγκεκριμένο θέμα, αλλά πάντα τίθεται το ερώτημα της κατάλληλης επιλογής των πηγών αυτών. Η τελική αίσθηση είναι ότι ένα θεσμικά συγκροτημένο σύστημα υποβοήθησης των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν από τη φοίτηση MMY συνεχίζει να λείπει.

6.5 Διαφοροποιήσεις των νηπιαγωγών για τη φοίτηση MMY

Η έλλειψη διαφοροποιήσεων μεταξύ των νηπιαγωγών του δείγματος ως προς τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά τους χαρακτηριστικά όσον αφορά τις απόψεις και τις επιλογές τους σχετικά με τη φοίτηση MMY στο σχολείο τους, προφανώς δείχνει ότι αντιμετωπίζουν μία αντικειμενική, και σε πολλά σημεία της, κοινή πραγματικότητα για την οποία δεν είναι κατάλληλα προετοιμασμένοι και δεν βοηθιούνται στην αντιμετώπισή της ούτε από τη διδακτική εμπειρία ούτε από τις σχετικές γνώσεις που έχουν από τις σπουδές τους ή από επιμορφώσεις. Γενικά σε αρκετές έρευνες φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί τοποθετούνται για βασικά ζητήματα της εκπαίδευσης ως ένα ενιαίο σώμα χωρίς να διαφοροποιούνται σημαντικά μεταξύ τους με βάση τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους (Δανιηλίδου & Βορβή, 2014, Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014).

Τέλος, από τη συγκεκριμένη έρευνα τίθεται και το ζήτημα κατά πόσον οι γνώσεις που προσφέρονται από τα προγράμματα σπουδών και από τις επιμορφώσεις είναι συνδεδεμένες με τη σχολική ζωή ή παραμένουν σε ένα θεωρητικό επίπεδο, χωρίς παραδείγματα και δυνατότητες εφαρμογής, στοιχείο που έχει επισημανθεί και σε άλλες έρευνες.

Αντί επιλόγου

Παρά τους περιορισμούς της έρευνας, όπως δείγμα μικρό, συμπτωματικό και από περιορισμένο γεωγραφικό χώρο καθώς και χρήση συγκεκριμένου ερευνητικού εργαλείου, ένα γενικό συμπέρασμα που εξάγεται από τη συγκεκριμένη εργασία είναι οι γενικά θετικές απόψεις και στάσεις των νηπιαγωγών ως προς την παρουσία στην τάξη τους μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η προσπάθεια για δημιουργία ενός χώρου υποδοχής. Ωστόσο είναι προφανής η ανάγκη αλλαγής παραδείγματος στη εκπαιδευτική διαδικασία και μια συστηματικής και μεθοδευμένη υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς την κατεύθυνση αυτή ώστε η όποια προσπάθεια που καταβάλουν να έχει ουσιαστικά αποτελέσματα για την ολόπλευρη και ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών.

Βιβλιογραφία

- Αβδελά, Ε. (1998). *Ιστορία και σχολείο*. Αθήνα: νήσος.
- Αγγελουπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 228-236. (Διαθέσιμο στο: <http://dx.doi.org/10.12681/hjre.14100>)
- «Αυτοδιοίκηση» (18/10/2018). Σέρρες: Εξώδικα και αντιδράσεις γονέων για προσφυγόπουλα σε σχολεία. (Διαθέσιμο στο: <https://www.aftodioikisi.gr/koinonia/serres-exodika-ke-antidrasis-gia-ta-prosfygopoula-se-scholio>) (Ανακτήθηκε στις 10 /5/2019)
- Banks, J.A. (2004). (μετ. Ν. Σταματάκης, επιμ. Ε. Κουτσουβάνου) *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Borloz-Μάρκου, Μ.-L. (2005). Διδασκαλία σετάξις συμφοίτησης. Ενίσχυση γλώσσας και μάθησης στα μαθήματα ειδικότητας. *Επιστήμες Αγωγής*, θεματικό τεύχος, 51-68.
- Chumak-Horbatsch, R. (2018). (μετ. Α. Τρίκκα, επιμ. Β. Καζούλλη). *Γλωσσικά κατάλληλη πρακτική. Οδηγός για την παιδαγωγική στήριξη παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Δίσιγμα.
- Γκόβαρης, Χ. (2013). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Σκέψεις και θέσεις από τη σκοπιά της θεωρίας της Παιδείας (BILDUNGSTHEORIE). Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ. 17-30). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, (2008). Η ετερότητα ως πεδίο αντιπαράθεσης: Λόγος περί διαφοράς και δόμηση ταυτότητας. Στο Ι. Σ. Ιωσήφ & Γ. Ν. Σωκράτους (Επιμ.), *Ετερότητα στην εκπαίδευση. Οφιλολογος και ο παιδαγωγικές προκλήσεις της πολυπολιτισμικότητας* (σ. 39-69). Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (μετ. Σ. Αργύρη, εισ. - επιμ. Ε. Σκούρτου) (2^η έκδοση βελτιωμένη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2007). Ταυτότητες και ετερότητα στη Διασπορά. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ.), *Εισαγωγή στις Επιστήμες Αγωγής* (σ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης.

- Δανηλίδου, Ε. & Βορβή, Ι. (2014). Ερευνητικά δεδομένα για την κατάρτιση και τις αντιλήψεις φιλολόγων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 2, 175-190.
- Derman-Sparks, L. (1989). (μετ. Α. Χοντολίδου & Ε. Μόρφη, επιστ. επιμ. Α. Χουντουμάδη) *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*. Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Θωμά, Δ. (2010). Σχολική γνώση και αλλοδαποί μαθητές/τριες: Τα προβλήματα και η δυναμική μιας πολυδιάστατης σχέσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ (57), 197-217.
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κιτσαράς, Γ. (2004). *Προσχολική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Κοντογιάννη, Δ. & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση Hellenic Journal of Research in Education*, 2, 117-144.
- Κοσμόπουλος, Α. (2010). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Κουτσελίνη, Μ. (2010). Η διαφοροποίηση διδασκαλίας – Μάθησης ως θεωρία και ως πράξη. Στο Εκπαιδευτικός Ομίλος Κύπρου (Επιμ.), *Τμητικός Τόμος Γιάννη Κουτσάκου*. (σ. 215-225). Λευκωσία: Εκπαιδευτικός Ομίλος Κύπρου.
- Μάγος, Κ. (2008). Διαθεματικά-διαπολιτισμικά σχέδια εργασίας στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 65 100-103.
- Μάγος, Κ. & Χαλατζογιάννη, Α. (2012). «Ζουμπαλά, ζουμπαλά, μαύρη μπογιά και κόκκινα φτερά»: Η προσέγγιση των «άλλων» πολιτισμών στις γιορτές του Νηπιαγωγείου. Στο Π. Γεωργογιάννη & Κ. Μάγος (Επιμ.), *Πρακτικά του 14^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου : «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Μετανάστευση Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας»* (σ. 230-243). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.
- Taylor, T. (1997). (μετ. Φ. Παιονίδης, εισ. επιμ. Α. Gutman). *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης*. Αθήνα: εκδόσεις Πόλις.
- Tomlinson, C.-A. (2015). (μετ.-επιμ. Ε. Κορρέ) *Πώς να διαφοροποιήσουμε τη διδασκαλία σε τάξεις μεικτής ικανότητας*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Yong, A. (2011). «Μιλώντας τη Γλώσσα. Υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών μέσω της Πολυγλωσσικής Εκπαίδευσης». Στο Γ. Ανδρουλιδάκης, Σ. Μιτακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (Επιμ.) *Πρακτικά 1^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου «Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου»* (σ. 132-150). Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο- Παιδαγωγική Σχολή- ΑΠΘ.
- Χουρδάκης, Α. Γ. (2012). *Ιστορική εκπαίδευση στην ελληνική διασπορά*. Αθήνα: Εκδοτικός ομίλος ζών.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research and Practice*. New York and London: Teachers College Press.
- Hagan, M. & McGlynn, C. (2004). Moving barriers: promoting learning for diversity in initial teacher education. *Intercultural Education*, 15(3), 243-252.
- Holm, G. & Zilliacus, H. (2009). Multicultural Education and Intercultural Education: Is There a Difference? In M. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (Eds.), *Dialogues on Diversity and Global Education* (pp. 11-28). Berlin: Peter Lang.
- Kentall, R. (2015). Can you see me? Critical multiculturalism within early childhood education. *He Kupu The Word*, 4(2), 33-37.

- Kontogianni, D. & Oikonomidis, V. (under publication). Bilingual infants and their treatment in the Greek Kindergarten. In E. Skourtou, B. Kazoullis, T. Aravossitas, P. Trifonas, (Eds.), *Language Diversity in Greece. Local Challenges with International Implications*. New York: Springer.
- Ladson-Billings, G. (2004). New directions in multicultural education. Complexities, boundaries and critical race theory. In J.A. Banks & C. McGee Banks (Eds.), *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (pp. 50-65). Hoboken, NJ: Wiley & Sons.
- Maligkoudi, C., Tolakidou, P. & Chiona, S. (2018). "It is not bilingualism. There is no communication": Examining Greek teachers' views towards refugee children's bilingualism: A case study. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 95-107. (Available at: <http://dx.doi.org/10.12681/dial.15521>)