

Βασίλειος ΑΘΑΝΑΣΟΠΟΥΛΟΣ
Παναγιώτα ΣΙΟΥΛΑ
Ελένη ΚΑΙΝΟΥΡΓΙΟΥ

*Απόψεις γονέων αλλοδαπών-
παλιννοστούντων και γηγενών νηπίων για
την προσαρμογή των παιδιών τους
σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία*

ΟΙ ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΔΥΤΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ, ΣΥΜΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΟΜΕΝΗΣ ΤΗΣ ελληνικής, χαρακτηρίζονται από τον πολιτισμικό πλουραλισμό, φαινόμενο το οποίο οφείλεται τόσο στις πληθυσμιακές μετακινήσεις που προκύπτουν από τη μετανάστευση και στην παρουσία των παραδοσιακών μειονοτήτων μέσα στα όρια των εθνών- κρατών όσο και στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες οι οποίες χαρακτηρίζονται από την επικράτηση υπερεθνικών οικονομικών συστημάτων, ευρωπαϊκής ενοποίησης και διεθνούς επικοινωνίας, δημιουργώντας ένα πλαίσιο αλληλεξάρτησης μεταξύ των λαών με αποτέλεσμα την πολιτισμική επαφή και επικοινωνία¹ (Κεσίδου, 2008).

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, η Ελλάδα, όπως και άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αποτελεί χώρα υποδοχής μεταναστών ενώ η εισροή και η εγκατάσταση των μεταναστών αναδεικνύεται σε μόνιμο πλέον φαινόμενο για τη χώρα. Αυτές οι εξελίξεις αντικατοπτρίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας με την παρουσία σημαντικού ποσοστού μετανα-

¹ Η οικεία έρευνα στην οποία στηρίζεται η παρούσα δημοσίευση διεξήχθη στα πλαίσια του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) και από εθνικούς πόρους-Αρχιμήδης ΙΙΙ, με τίτλο υποέργου «Διαπολιτισμική Διάσταση της Προσχολικής Αγωγής: Η περίπτωση της Ηπείρου» και Επιστημονικά Υπεύθυνη την κ. Καινούργιου Ελένη Καθηγήτρια Εφαρμογών του Τμήματος Προσχολικής Αγωγής (πρώην βρεφ/μίας) του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Η έρευνα έχει ολοκληρωθεί και η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος της.

στών μαθητών, κυρίως στην υποχρεωτική εκπαίδευση (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003), ενώ στις περιπτώσεις αυτές πρέπει να προστεθούν και εκείνες που προέρχονται από τις παραδοσιακές μειονότητες.

Ειδικότερα, η ραγδαία αύξηση του αριθμού των μεταναστών στη χώρα μας έχει οδηγήσει στην ολοένα και μεγαλύτερη εισροή παιδιών μεταναστών στους βρεφονηπιακούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία της χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, οι αλλοδαποί μαθητές φαίνεται να έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα/ δυσκολίες κατά τη φοίτησή τους στο ελληνικό σχολείο. Στις δυσκολίες αυτές συμπεριλαμβάνονται η γλωσσική και πολιτισμική διαφοροποίηση των αλλοδαπών μαθητών από τους γηγενείς συνομηλικούς τους (Γκότοβος, 2002· Μάρκου, 1996) στη βάση της αιτούμενης ένταξής τους σε ένα νέο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, συνήθως πολύ διαφορετικό από εκείνο των χωρών προέλευσής τους, οι συνεπακόλουθες αυξημένες πιθανότητες για εκδήλωση ψυχοσωματικών συμπτωμάτων, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος, ανασφάλεια, επιθετικότητα, διαταραχές ύπνου (Χαρίτου-Φατούρου, Δικαίου & Σακκά, 1994), και γενικότερα δυσκολιών σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ανάπτυξης που συχνά συνδέονται με ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού/στιγματισμού (Πυργιωτάκης, 1989) αλλά και σχολικών επιδόσεων (Μάρκου, 1996), η πιεστική ανάγκη για εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε βάρος της μητρικής με προεκτάσεις και σε ζητήματα δόμησης προσωπικής ταυτότητας (Δαμανάκης, 1987).

Οι παραπάνω δυσκολίες φαίνεται να αντανακλώνται και στις μαρτυρίες των γονέων αλλοδαπών μαθητών, οι οποίες καταδεικνύουν αφενός τον προβληματισμό των γονέων για την κοινωνικοποίηση και την γενικότερη ανάπτυξη των παιδιών τους, προβληματισμός που εδράζεται στην ανησυχία τους για το ρατσισμό που τα παιδιά τους βιώνουν, αφετέρου τις συχνά αρνητικές αντιλήψεις τους για το ελληνικό σχολείο, καθώς θεωρούν ότι αυτό δε λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών τους χαρακτηρίζοντάς το ως ένα σχολείο που δεν ενδιαφέρεται να βοηθήσει τα παιδιά τους ενώ υιοθετεί πρακτικές άνισης αντιμετώπισης των ίδιων και των παιδιών τους συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές και τις οικογένειές τους (Δαμανάκης, 2000· Τσιάκαλος, 2000). Παρ' όλα αυτά, οι γονείς των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να ευελπιστούν σε ένα καλύτερο μέλλον για τα παιδιά τους έχοντας υψηλές προσδοκίες για αυτά στον τομέα των σχολικών επιδόσεων (Δαμανάκης, 2000).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή προσδιορίζεται συχνά ως η πιο πρόσφατη απάντηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης στα συναφή προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης των πολυπολιτισμικών/ πολυεθνικών

κοινωνιών. Ως εκ τούτου, ορίζεται ως μία νέα σύλληψη για την εκπαίδευση και ως μια ριζικά διαφοροποιημένη πρακτική στα σχολεία η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η μονοπολιτισμική και η στενά εθνικά προσανατολισμένη εκπαίδευση είναι ιστορικά ξεπερασμένη και, συνεπώς, δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα του 21ου αιώνα (Dietrich, 2006). Σε επίπεδο εννοιολογικών ορισμών και χωρίς να παραγνωρίζονται οι αντικειμενικές δυσκολίες ως προς την υιοθέτηση ενός καθολικά αποδεκτού ορισμού της διαπολιτισμικής αγωγής/ εκπαίδευσης (Παπάς, 1998), στη σχετική ελληνική βιβλιογραφία καταγράφεται η τάση για χρήση εννοιών όπως διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική ως ταυτόσημων παρά το γεγονός ότι αυτές αναφέρονται σε μη «ομοειδή πράγματα»: στο πλαίσιο αυτό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναφέρεται τόσο στο εκπαιδευτικό σύστημα «υπό την έννοια των ρυθμίσεων, αλλά και των πραγματικοτήτων (π.χ. υλικότεχνική υποδομή, ποιότητα εκπαιδευτικών υπηρεσιών) μιας κοινωνίας με αντικείμενο την εκπαίδευση» όσο και «στη διαδικασία και το αποτέλεσμα της άσκησης αγωγής μέσα στο σχολείο», με τη δεύτερη έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να συμπίπτει με αυτή της διαπολιτισμικής αγωγής (Γκότοβος, 1997, σ. 24).

Σύμφωνα με τον Essinger (1991), οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στις ακόλουθες τέσσερις: α) εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, β) εκπαίδευση για αλληλεγγύη, γ) εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, δ) εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Στο ίδιο πνεύμα και στο πλαίσιο των σύγχρονων τάσεων στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες προσανατολίζονται σε πανανθρώπινες, «οικουμενικές» αξίες (Νικολάου, 2010), διατυπώνεται η άποψη ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση «στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα κοινωνικά μέλη, με αλληλαποδοχή των εκατέρωθεν αξιών και ακόμα την άποψη των βασικών δικαιωμάτων που έχουν τα κοινωνικά όντα, σύμφωνα με το Χάρτη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων» (Παπάς, 1998, σελ. 301). Συνοπτικά, ως βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επισημαίνονται οι ακόλουθες: α) αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας- Ισονομία, β) παροχή ίσων ευκαιριών, γ) αλληλοαποδοχή, αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη (Γκόβαρης, 2001). Συμπερασματικά, γενικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αγωγής είναι η ανάπτυξη της «διαπολιτισμικής ετοιμότητας», η οποία παραπέμπει σε σχολεία «ανοιχτά» στο ξένο- διαφορετικό, αλλά και της «διαπολιτισμικής ικανότητας- δεξιότητας», η οποία αναφέρεται στην

ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας-διαφοράς (Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008). Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση εφαρμόζει τις αρχές μιας «Παιδαγωγικής για Όλους», καθώς δεν απευθύνεται μόνο στις μειονότητες αλλά στην πλειονότητα, στο σύνολο, δηλαδή και στα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, αφορά δε όλα τα σχολεία, ακόμα και εκείνα στα οποία δεν φοιτά κανένας πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής (Κεσίδου, 2008).

Όσον αφορά στη διαπολιτισμική εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία ειδικότερα, φαίνεται ότι η εκπαίδευση στην πρώιμη αυτή ηλικία παίζει καθοριστικό ρόλο στην προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας, ειρηνική συνύπαρξη των φορέων διαφορετικών πολιτισμών και, τελικά, εμπλουτισμό της ομοιογένειας μέσα από την πολυπολιτισμικότητα (Νικολάου, 2010). Ο Παιδικός Σταθμός και το Νηπιαγωγείο αποτελούν χώρους προνομιακής ένταξης των «διαφορετικών» μαθητών. Στους χώρους αυτούς στους οποίους το παιδί κοινωνικοποιείται για πρώτη φορά, έξω από τα όρια του στενού οικογενειακού περιβάλλοντος, έχει την δυνατότητα να δει, να βιώσει και να αποδεχθεί το γεγονός της συνύπαρξης στο σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα και με ανθρώπους από άλλα κράτη, με άλλα ήθη και έθιμα, διαφορετικές συνήθειες ενδυμασίας και διατροφής. Το παιχνίδι, μέσα από το οποίο το νήπιο μαθαίνει και ανακαλύπτει τον κόσμο, και οι συνθήκες στις οποίες αυτό πραγματώνεται αποτελούν σημαντικές παραμέτρους της διαπολιτισμικής εμπειρίας του νηπίου με απαραίτητη προϋπόθεση πάντα τον κατάλληλο σχεδιασμό από τη μεριά των εκπαιδευτικών. Καθώς η σημερινή κοινωνική πραγματικότητα τόσο σε διεθνές όσο και σε ελλαδικό επίπεδο χαρακτηρίζεται από την πολυπληθή παρουσία αλλοδαπών νηπίων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, παρέχει μια μοναδική ευκαιρία για την οικοδόμηση από τις πρώιμες αυτές ηλικίες μιας ανοικτής και ανεκτικής συνείδησης των πολιτών πάνω στην οποία θα βασιστεί μια ανοικτή και ανεκτική κοινωνία. Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να συμβάλει και το γεγονός ότι στη συγκεκριμένη βαθμίδα της εκπαίδευσης η επικοινωνία επιτυγχάνεται με κώδικες και όρους διαφορετικούς από εκείνους των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι εκτιμούν ως φυσιολογική τη διαφορετικότητα του «συμπαίκτη» ως προς τη γλώσσα, το όνομα ή την ενδυμασία. Στο πλαίσιο αυτό, η κατά το δυνατόν πιο πρώιμη επαφή του παιδιού με συνομηλικούς του διαφορετικής πολιτισμικής, ταξικής, εθνοτικής ή θρησκευτικής προέλευσης καθώς και η κατά το δυνατόν πρώιμη εξασφάλιση συνθηκών παιχνιδιού, συνεργασίας και δημιουργικότητας μαζί τους, συνεπάγονται την πιο εύκολη αποδοχή της διαφορετικότητας και της πολυπολιτισμικό-

τητας και την αποδυνάμωση- εξάλειψη ξενοφοβικών- ρατσιστικών απόψεων. Ωστόσο, αναγκαίο προαπαιτούμενο για την παγίωση της ανεκτικής στάσης είναι η διασφάλιση μιας συνέχειας προς τον στόχο αυτόν με τη συνδρομή τόσο της οικογένειας όσο και των επόμενων βαθμίδων εκπαίδευσης.

Από την άλλη πλευρά, ο χώρος του παιδικού σταθμού και του νηπιαγωγείου αποτελεί ένα ασφαλές πεδίο δράσης και για το αλλοδαπό νήπιο, αφού τού παρέχει τη δυνατότητα εύκολης και γρήγορης εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής, μέσα από το παιχνίδι και τη συντροφικότητα, τού προσφέρει συναισθηματική ασφάλεια μέσα και από την αναγνώριση του μορφωτικού κεφαλαίου του το οποίο σε αυτές τις ηλικίες συνίσταται απλά στις ενστικτωδώς αποκτημένες κοινωνικές δεξιότητες και το αίσθημα αυτοσυντήρησής του, τού παρέχει τη δυνατότητα να βιώσει το αίσθημα της επιτυχίας εξασφαλίζοντας την εκτίμηση των συμμαθητών του και την βελτίωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησής του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο χώρος της προσχολικής αγωγής παρέχει στο αλλοδαπό παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει «στρατηγικές διαπραγμάτευσης» για την αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντός του, ενώ παράλληλα προωθεί την ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και καλλιεργεί μια θετική στάση για τη μετέπειτα σχολική πορεία συμβάλλοντας στην ομαλή μετάβαση των παιδιών στο δημοτικό σχολείο και περιορίζοντας την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Πανταζής, 2006). Μέσα από τέτοιες διαδικασίες, που στο χώρο της προσχολικής αγωγής είναι σχεδόν αβίαστες συνέπειες της καθημερινής εργασίας υπό την επίβλεψη ενός εκπαιδευτικού σε «εγρήγορση», το αλλοδαπό νήπιο οδηγείται προς την επιτυχή επικοινωνία και ένταξη.

Η παρούσα εργασία είχε ως βασικό στόχο να διερευνήσει συγκριτικά τις αντιλήψεις των γονέων αλλοδαπών και παλιννοστούντων καθώς και γηγενών νηπίων που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία σε σχέση με την προσαρμογή των παιδιών τους σε δομές προσχολικής αγωγής, παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο, όπως η προσαρμογή αυτή αντανακλάται σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, προκειμένου να διαπιστωθούν ομοιότητες ή διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις εν λόγω εκτιμήσεις των γονέων των δύο ομάδων και να αναδειχθούν στάσεις και πρακτικές διαχείρισης της διαφορετικότητας με βάση την διαφορετική εθνική καταγωγή από τον κοινωνικό/ εκπαιδευτικό περίγυρο (εκπαιδευτικούς, μαθητές, οικογένειες). Η παρούσα εργασία αποτελεί τμήμα ευρύτερης έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο του υποέργου «Διαπολιτισμική διάσταση της προσχολικής αγωγής: Η πε-

ρίπτωση της Ηπείρου» της Πράξης «Αρχιμήδης ΙΙΙ- Ενίσχυση Ερευνητικών Ομάδων στο ΤΕΙ Ηπείρου».

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στο συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας πήραν μέρος 25 γονείς παιδιών που φοιτούσαν σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία της Ηπείρου, 14 γονείς αλλοδαπών/ παλιννοστούτων και 11 γονείς γηγενών παιδιών. Από τους 14 γονείς (4 μητέρες και 10 πατέρες) αλλοδαπών/ παλιννοστούτων παιδιών, οι περισσότεροι δήλωσαν ως χώρα προέλευσης την Αλβανία (10) ενώ οι υπόλοιποι τη Βουλγαρία (1), την Αίγυπτο (2) και τις Φιλιππίνες (1). Ο μέσος όρος του χρόνου εγκατάστασής τους στην Ελλάδα ήταν τα 15,6 χρόνια. Με εξαίρεση μία περίπτωση, όλοι οι γονείς διέμεναν στα Ιωάννινα. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν τα 35,7 χρόνια. Εκτός μίας περίπτωσης, όλοι οι γονείς ήταν παντρεμένοι με ομοεθνείς τους, με μέσο όρο αριθμού μελών οικογένειας τα 3,6 μέλη. Οι γονείς εργάζονταν ως εργάτες/ οικιακό προσωπικό (3), ελεύθεροι επαγγελματίες (1), εκπαιδευτικοί (1) ή ασχολούνταν με τα οικιακά (3). Ήταν απόφοιτοι Δημοτικού (4), Γυμνασίου (3), Λυκείου (4), ΑΕΙ/ ΤΕΙ (3). Ως προς την ελληνική ιθαγένεια, 4 δήλωσαν ότι είχαν αποκτήσει την ελληνική ιθαγένεια, 2 ότι το αίτημά τους για απόκτηση ελληνικής ιθαγένειας βρισκόταν σε εξέλιξη και 2 ότι δεν την είχαν αποκτήσει ακόμη. 5 γονείς δήλωσαν ότι δεν επιθυμούσαν να παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα, ενώ 9 ότι επιθυμούσαν να παραμείνουν μόνιμα στην Ελλάδα.

Από τους 11 γονείς γηγενών παιδιών και οι 11 ήταν γυναίκες, με μέσο όρο ηλικίας τα 34,5 χρόνια. Όλες σχεδόν οι μητέρες ήταν παντρεμένες, με μέσο όρο αριθμού μελών οικογένειας τα 3,3 μέλη. Οι μητέρες εργάζονταν ως ελεύθεροι επαγγελματίες (3), δημόσιοι (3) ή ιδιωτικοί (1) υπάλληλοι ή ασχολούνταν με τα οικιακά (3). Ήταν απόφοιτοι Γυμνασίου (2), Λυκείου (1), δομών μεταλυκειακής εκπαίδευσης (2), ΑΕΙ/ ΤΕΙ (3).

Εργασία

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την συλλογή των δεδομένων ήταν εκείνη της ημι-δομημένης συνέντευξης (ερωτήσεις ανοικτού τύπου). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης αναφέρονται σε πέντε θεματικούς άξονες,

καθένας από τους οποίους διαιρείται σε επιμέρους ενότητες: 1) Επικοινωνία μέσα στην οικογένεια (γλώσσες επικοινωνίας, γλώσσα επικοινωνίας γονέων μεταξύ τους, γλώσσα επικοινωνίας των παιδιών μεταξύ τους, γνωριμίες και σχέσεις με άλλους, δίκτυα συγγενών και φίλων της οικογένειας), 2) Εμπειρίες προσαρμογής του παιδιού στον παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο (γλωσσικός τομέας, υποδοχή από το εκπαιδευτικό προσωπικό, υποδοχή από τα παιδιά, εμπειρίες από τη στάση άλλων γονέων απέναντι στη φοίτηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων, αρνητικές στιγμές από τη σχολική ζωή, θετικές στιγμές από τη σχολική ζωή, κριτική τοποθέτηση απέναντι σε ελλείψεις ή πρακτικές του σχολείου, προτάσεις για βελτίωση της σχολικής ζωής), 3) Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού (απέναντι στο παιδί, απέναντι στον γονέα, συχνότητα επαφής του γονέα με το εκπαιδευτικό προσωπικό, ευκαιρίες για ενημέρωση, ικανοποίηση από την ενημέρωση για την πορεία προσαρμογής και μάθησης του παιδιού), 4) Σχέσεις με τους άλλους γονείς (συμμετοχή στο σύλλογο γονέων, συμμετοχή σε εκδηλώσεις των γονέων, κλίμα μεταξύ των γονέων, συχνότητα επαφής και επικοινωνίας με άλλους γονείς), 5) Γενική τοποθέτηση για το σχολείο (εκτίμηση της προσφοράς του σχολείου απέναντι στο παιδί, ικανοποίηση από την παιδαγωγική εργασία που προσφέρει το σχολείο, εντοπισμός αρνητικών πτυχών στη σχολική ζωή, προτάσεις για βελτίωση του έργου του σχολείου).

Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των απαντήσεων των γονέων στο πλαίσιο των συνεντεύξεων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Potter & Wetherell, 1995· Σακαλάκη, 2001).

Αποτελέσματα

Επικοινωνία μέσα στην οικογένεια

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των αλλοδαπών γονέων, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (8 περιπτώσεις), τα μέλη της οικογένειας επικοινωνούν μεταξύ τους κάνοντας συνδυαστική χρήση των δύο γλωσσών, της γλώσσας της χώρας προέλευσης και της ελληνικής. Σε ένα σημαντικό μικρότερο ποσοστό γίνεται αποκλειστική χρήση της ελ-

ληνικής γλώσσας (3 περιπτώσεις) ή της γλώσσας της χώρας προέλευσης (1 περίπτωση). Άλλωστε, στο πλαίσιο της επικοινωνίας των μελών της οικογένειας με τους συγγενείς και φίλους του ευρύτερου κοινωνικού δικτύου χρησιμοποιούνται και οι δύο γλώσσες, δηλαδή η ελληνική και η γλώσσα εθνικής καταγωγής (2 περιπτώσεις), αποκλειστικά η ελληνική (3 περιπτώσεις) ή αποκλειστικά η γλώσσα της χώρας προέλευσης (2 περιπτώσεις), ενώ στην πλειοψηφία των περιπτώσεων (7) δεν δίνονται στοιχεία σχετικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο πλαίσιο της επικοινωνίας της οικογένειας με το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο. Από τις απαντήσεις αυτές συνάγεται το συμπέρασμα ότι τα μέλη των περισσότερων οικογενειών, συμπεριλαμβανομένων των νηπίων, έχουν προσαρμοστεί ως προς τη χρήση της ελληνικής γλώσσας, καταφέροντας ωστόσο να διατηρούν ισορροπίες ως προς την εναλλακτική χρήση και της γλώσσας της χώρας προέλευσής τους, στοιχείο που φαίνεται να είναι σημαντικό ως προς τη διατήρηση της ενιαίας ταυτότητάς τους (Cummins, 1999· Δαμανάκης, 2000).

Εμπειρίες προσαρμογής του παιδιού στον παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο

Απαντήσεις γονέων αλλοδαπών/ παλιννοστώντων παιδιών

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των αλλοδαπών γονέων, όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς εκτιμούν ότι η προσαρμογή του παιδιού τους ως προς τη γλώσσα είναι επιτυχής, ενώ κάποιοι από αυτούς (4 περιπτώσεις) υπογραμμίζουν τη σταδιακή πρόοδο στην επιτυχή εκμάθηση της γλώσσας και κάποιοι άλλοι (4 περιπτώσεις) κάνουν λόγο για πολύ καλή προσαρμογή του παιδιού τους στον γλωσσικό τομέα. Άλλωστε, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία μητέρα τα ελληνικά αποτελούν «μητρική γλώσσα» για το παιδί της, κάτι που ενδέχεται να ισχύει για την πλειοψηφία των παιδιών. Το εύρημα αυτό φαίνεται να είναι ενθαρρυντικό αν ληφθεί υπόψη ότι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δεύτερης γλώσσας επηρεάζει σημαντικά την ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στους θεσμούς της προσχολικής αγωγής, καθώς επηρεάζει και τις σχέσεις των παιδιών αυτών με τους συμμαθητές τους, τους παιδαγωγούς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε επικοινωνιακό επίπεδο (Ευαγγέλου, 2010).

Παρομοίως, ιδιαίτερα θετική φαίνεται να είναι η γνώμη των γονέων και όσον αφορά στην υποδοχή του παιδιού τους τόσο από το εκπαιδευτι-

κό προσωπικό του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου όσο και από τα άλλα παιδιά, καθώς το σύνολο των γονέων χαρακτηρίζει την υποδοχή του παιδιού από το εκπαιδευτικό προσωπικό από ικανοποιητική/ καλή έως πολύ καλή/ άριστη ενώ, με εξαίρεση μία περίπτωση, όλοι οι γονείς χαρακτηρίζουν την υποδοχή από τα άλλα παιδιά ως καλή/ πολύ καλή. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από παλαιότερες σχετικές αναφορές που υπογράμμιζαν την ανησυχία των γονέων για το ρατσισμό που τα παιδιά τους βιώνουν αλλά και για το γεγονός ότι, σύμφωνα πάντα με τις προσωπικές τους εκτιμήσεις, το ελληνικό σχολείο δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών (Δαμανάκης, 2000· Τσιάκαλος, 2000).

Επιπλέον, σημαντικό είναι το εύρημα που καταδεικνύει ότι, με εξαίρεση μία περίπτωση γονέα που κάνει λόγο για ουδέτερες στάσεις των άλλων γονέων και δύο περιπτώσεις που μιλούν για καλές αλλά όχι ιδιαίτερες σχέσεις, όλοι οι υπόλοιποι γονείς αναφέρουν ότι έχουν καλές ή πολύ καλές εμπειρίες σε επίπεδο στάσεων άλλων γονέων απέναντι στην φοίτηση του αλλοδαπού/ παλιννοστούντος παιδιού τους στον παιδικό σταθμό/ νηπιαγωγείο. Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα συναφή ευρήματα, κρίνεται σημαντικό, καθώς μεταφράζεται ενδεχομένως σε άμβλυνση των ρατσιστικών στάσεων από τον κοινωνικό περίγυρο απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα.

Άλλωστε, με εξαίρεση μία περίπτωση κατά την οποία επισημαίνονται αρνητικές στιγμές οι οποίες ωστόσο φαίνεται να αποδίδονται από το γονέα σε παράγοντες ανεξάρτητους από το γεγονός της διαφορετικής εθνικής καταγωγής, το σύνολο των γονέων δηλώνει ότι δεν υπήρξαν μέχρι στιγμής κάποιες αρνητικές στιγμές κατά την παραμονή των παιδιών τους στον παιδικό σταθμό/ νηπιαγωγείο. Αντίθετα, όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς εκτιμούν ότι η τελευταία χαρακτηρίζεται από θετικές στιγμές. Στο πλαίσιο αυτό και όπως χαρακτηριστικά εξηγεί μία μητέρα «τα παιδιά στο νηπιαγωγείο παίζουν ξένοιαστα και δεν υπάρχει αυτό που εμείς οι μεγάλοι λέμε ρατσισμό απέναντι σε αλλοδαπούς και Έλληνες. Είναι όλοι ίσοι, ενωμένοι, παίζουν, γελούν, τραγουδούν μαζί, ενωμένα», αναφορά που υπογραμμίζει ότι στις πολύ μικρές ηλικίες της προσχολικής περιόδου όπου τα παιδιά δημιουργούν επαφές και δεσμούς μέσα από διαδικασίες όπως το παιχνίδι, η έννοια της διαφορετικότητας γίνεται αντιληπτή από τα παιδιά ως ένα ακόμη χαρακτηριστικό του συμμαθητή/τριας, ειδικά όταν συνυπάρχουν με αυτή από πολύ νωρίς (Νικολάου, 2010). Άλλη μη-

τέρα συγκαταλέγει στις θετικές στιγμές τις σχολικές εκδηλώσεις/ δραστηριότητες («συμμετοχή του παιδιού σε γιορτές με ποιηματάκια και οι κατασκευές» όπως χαρακτηριστικά αναφέρει), άλλη το υποστηρικτικό πλαίσιο που διευκόλυνε την αλληλεπίδραση του παιδιού με τους συμμαθητές του στο πλαίσιο του παιχνιδιού, υπογραμμίζοντας «τη βοήθεια που του προσφέρθηκε, για να συμμετέχει στα παιχνίδια στον παιδικό σταθμό» και άλλη «τη σταδιακή βελτίωση της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από το παιδί αλλά και της σχέσης του με τα υπόλοιπα παιδιά του παιδικού σταθμού».

Επιπλέον, όλοι οι αλλοδαποί γονείς δηλώνουν ικανοποιημένοι από όσα ο παιδικός σταθμός/ νηπιαγωγείο προσφέρει στα παιδιά τους χαρακτηρίζοντας ως καλό ή πολύ καλό το επίπεδο των σχετικών παροχών σε όλους τους τομείς. Όπως δηλώνει μία μητέρα, «παρ' όλες τις δυσκολίες (στο νηπιαγωγείο), τα παιδιά βοηθούνται πάρα πολύ, γιατί η κάθε νηπιαγωγός βρίσκει τον τρόπο να διδάξει αυτό που θέλει στα παιδιά με διάφορους τρόπους».

Σε επίπεδο προτάσεων για τη βελτίωση της ζωής του παιδιού στο χώρο του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου, κάποιοι γονείς (6 περιπτώσεις) δεν προχωρούν στη διατύπωση σχετικών προτάσεων είτε γιατί θεωρούν επαρκή τη λειτουργία των αντίστοιχων δομών σε όλους τους τομείς είτε γιατί δεν γνωρίζουν, ενώ κάποιοι άλλοι (7 περιπτώσεις) διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις. Ενδεικτικά, ένας πατέρας φαίνεται να τάσσεται υπέρ της πιο συστηματικής και ουσιαστικής προσέγγισης του παιδιού από τους ίδιους τους γονείς και τους υπόλοιπους σημαντικούς άλλους στο πλαίσιο μιας καλής συνεργασίας. Μία μητέρα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για ενίσχυση/ εμπλουτισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων αλλά και για σίτιση των παιδιών ενώ κάποια άλλη μητέρα κρίνει σκόπιμο η σχολική δομή «να έχει ένα πρόγραμμα που να περιέχει μουσική, γυμναστική, χορό και (τα παιδιά) να μαθαίνουν πράγματα για την προσωπική υγιεινή (τους)», δίνοντας έμφαση στους τομείς της μουσικοκινητικής αγωγής και της αυτοεξυπηρέτησης: οι αναφορές αυτές φαίνεται να συμφωνούν με τις σχετικές επισημάνσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας ως προς τη συμβολή της μουσικής, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα καλλιτεχνικά μαθήματα, στην υπέρβαση των φραγμών μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Άλλη πρόταση αφορά στην ύπαρξη λογοθεραπευτή στο μόνιμο προσωπικό του σχολικού πλαισίου με στόχο την αξιολόγηση και παρακολούθηση παιδιών με διαταραχές λόγου και ομιλίας.

Απαντήσεις γονέων γηγενών παιδιών

Η εικόνα που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των γηγενών γονέων, είναι σχεδόν ταυτόσημη με εκείνη που προκύπτει από τις απαντήσεις των αλλοδαπών γονέων στα κοινά πεδία απαντήσεων. Στο πλαίσιο αυτό και συνοπτικά, η συντριπτική πλειοψηφία των γηγενών γονέων διατυπώνει μια ιδιαίτερα θετική άποψη ως προς την υποδοχή των παιδιών τους τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου όσο και από τα άλλα παιδιά. Εξάλλου, η πλειοψηφία των γονέων αυτής της ομάδας εκτιμά ότι δεν υπήρξαν κάποιες αρνητικές στιγμές κατά την παραμονή των παιδιών τους στον παιδικό σταθμό/ νηπιαγωγείο και ότι η τελευταία χαρακτηρίζεται από θετικές στιγμές που αναφέρονται σε διαστάσεις της σχολικής ζωής παρόμοιες με εκείνες που επισημάνθηκαν από τους αλλοδαπούς γονείς. Επιπλέον, όλοι σχεδόν οι γονείς των γηγενών παιδιών εκφράζουν την ικανοποίησή τους ως προς το επίπεδο των παροχών των παιδικών σταθμών/ νηπιαγωγείων στα παιδιά τους. Σε επίπεδο προτάσεων για την βελτίωση της ζωής του παιδιού στο χώρο του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου, οι γηγενείς γονείς διατυπώνουν προτάσεις παραπλήσιες με εκείνες των αλλοδαπών γονέων, διευρύνοντας, ωστόσο, τη θεματική των προτάσεων για να συμπεριλάβουν πτυχές της σχολικής ζωής που σχετίζονται με χωροταξικά ζητήματα (π.χ. «ο προαύλιος χώρος είναι πολύ περιορισμένος για τα παιδιά») ή με ζητήματα επάρκειας/ κατάρτισης των παιδαγωγών («καλύτερους παιδαγωγούς»).

Ιδιαίτερη μνεία, καθώς είναι σημαντικό για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, γίνεται σε εκείνο το εύρημα που, καταγράφοντας τις στάσεις των γηγενών γονέων απέναντι στην φοίτηση αλλοδαπών και παλιννοστούντων παιδιών στον παιδικό σταθμό/ νηπιαγωγείο, διαπιστώνει θετικές σχετικές στάσεις οι οποίες διέπονται από τις ανθρωπιστικές αρχές της άνευ όρων αποδοχής, της ισότητας όλων των παιδιών αλλά και της αναγνώρισης του αυτονόητου δικαιώματος όλων των παιδιών για ισότιμη πρόσβαση στις εκπαιδευτικές παροχές. Στη συνέχεια, παρατίθενται ενδεικτικά ορισμένα μόνο χαρακτηριστικά αποσπάσματα από σχετικές απαντήσεις: «όλα τα παιδιά είναι ίσα μεταξύ τους», «όλα είναι παιδιά ανεξάρτητα από το χρώμα, τη φυλή ή την εθνικότητα», «όλοι έχουν δικαίωμα στη μόρφωση και στην εκπαίδευση», «φυσικά και έχουν (τα αλλοδαπά και παλιννοστούντα νήπια) αυτό το δικαίωμα». Το εύρημα αυτό, σε συνδυασμό με εκείνο των καλών εμπειριών των αλλοδαπών γονέων σε επίπεδο στάσεων άλλων γονέων απέναντι στην φοίτηση του αλλοδαπού/ παλιννοστούντος παιδιού τους στον παιδικό σταθμό/ νηπιαγωγείο, ενι-

σχέι την ερμηνεία που δόθηκε προηγουμένως περί ενδεχόμενης άμβλυνσης των ρατσιστικών στάσεων του κοινωνικού περίγυρου απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους.

Συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού

Όπως προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των αλλοδαπών γονέων, όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς δηλώνουν ιδιαίτερα ευχαριστημένοι από την συμπεριφορά του εκπαιδευτικού προσωπικού του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου τόσο απέναντι στο παιδί τους όσο και απέναντι στους ίδιους. Επιπλέον, με εξαίρεση μία περίπτωση, όλοι οι γονείς αυτής της ομάδας αναφέρουν ότι έχουν συχνές επαφές με το εκπαιδευτικό προσωπικό και ότι υπάρχουν ευκαιρίες για ουσιαστική και διαφωτιστική ενημέρωση από αυτό σχετικά με την πορεία προσαρμογής και μάθησης του παιδιού τους, κάτι για το οποίο οι γονείς αισθάνονται ιδιαίτερα ικανοποιημένοι. Από τις απαντήσεις αυτές προκύπτει ότι, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων, το εκπαιδευτικό προσωπικό των παιδικών σταθμών/ νηπιαγωγείων υιοθετεί θετικές στάσεις απέναντι στους αλλοδαπούς/ παλιννοστούντες μαθητές και τις οικογένειές τους, οι οποίες συνοδεύονται από αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές και στρατηγικές διαχείρισης της συνύπαρξης με την διαφορετικότητα που αφορά την εθνική προέλευση, παρέχοντας ουσιαστική συνεργασία και καθοδήγηση σε μαθητές και γονείς. Το εύρημα αυτό διαφοροποιείται από παλαιότερες σχετικές αναφορές σύμφωνα με τις οποίες οι γονείς αλλοδαπών μαθητών εκτιμούν ότι το ελληνικό σχολείο υιοθετεί πρακτικές άνισης αντιμετώπισης των ίδιων και των παιδιών τους συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές και τις οικογένειές τους (Δαμανάκης, 2000· Τσιάκαλος, 2000).

Αναφορικά με τα αποτελέσματα από την επεξεργασία των επιμέρους απαντήσεων των γηγενών γονέων στη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, η εικόνα που προκύπτει είναι σχεδόν ταυτόσημη με εκείνη που προκύπτει από τις απαντήσεις των αλλοδαπών γονέων, με ελάχιστες διαφοροποιήσεις.

Σχέσεις με τους άλλους γονείς

Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων των αλλοδαπών γονέων ως προς τις σχέσεις με τους άλλους γονείς, φαίνεται ότι οι μισοί περίπου γονείς δηλώνουν ότι έρχονται συχνά σε επαφή και επικοινωνία με άλλους γονείς, με τους άλλους μισούς περίπου να αναφέρουν ότι δεν έρχονται ι-

διαίτερα συχνά σε επαφή/ επικοινωνία με άλλους γονείς, είτε λόγω εργασιακών υποχρεώσεων είτε για άλλο λόγο που δεν διευκρινίζεται. Ωστόσο, με εξαίρεση μία περίπτωση, όλοι οι γονείς αυτής της ομάδας δηλώνουν ότι, σε γενικό επίπεδο, είναι ευχαριστημένοι από το κλίμα των σχέσεων με τους άλλους γονείς. Επιπλέον, η πλειοψηφία των γονέων δηλώνει πρόθυμη για ενεργό συμμετοχή σε εκδηλώσεις/ συναντήσεις γονέων, κάτι που εκδηλώνεται έμπρακτα με τη συμμετοχή τους σε συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων αλλά και σε άλλες εκδηλώσεις γονέων. Γενικά, λοιπόν, φαίνεται ότι για την πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων, δεν τίθεται θέμα δυσλειτουργικών σχέσεων με τους γονείς συμμαθητών των παιδιών τους στη βάση της διαφορετικής, μεταναστευτικής προέλευσής τους. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε 3 περιπτώσεις οι αλλοδαποί γονείς αναφέρουν ότι έρχονται σε επικοινωνία μόνο με ομοεθνείς τους. Αν και η σχετική αναφορά αφορά σε μικρό μόνο αριθμό απαντήσεων, καταγράφεται ωστόσο ως μια τάση ενδεικτική ίσως της κοινωνικής συσπείρωσης ορισμένων γονέων με βάση την εθνική καταγωγή τους, κάτι που θα μπορούσε ενδεχομένως να λειτουργεί αντισταθμιστικά στο πιθανό συναίσθημα κοινωνικής περιθωριοποίησης.

Παραπλήσια είναι και η εικόνα που προκύπτει από την ανάλυση των απαντήσεων των γηγενών γονέων ως προς τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα και τις επιμέρους διαστάσεις της, με μικρές μόνο διαφοροποιήσεις αναφορικά με τη συχνότητα επαφών και επικοινωνίας με άλλους γονείς, με τους γονείς αυτής της ομάδας να αναφέρουν ελαφρώς μεγαλύτερη συχνότητα επαφών.

Γενική τοποθέτηση για το σχολείο (παιδικό σταθμό/νηπιαγωγείο)

Απαντήσεις γονέων αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών

Από την ανάλυση των απαντήσεων των γονέων των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών διαπιστώνεται πως, σε επίπεδο γενικής τοποθέτησης για το σχολείο (παιδικός σταθμός/ νηπιαγωγείο), όλοι ανεξαιρέτως οι γονείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η προσφορά του σχολείου στη ζωή των παιδιών τους είναι σημαντική και πολύπλευρη, ενώ κάποιοι από αυτούς υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τα οφέλη που απορρέουν από τη μαθησιακή διαδικασία.

Ειδικότερα, η παιδαγωγική εργασία που ο παιδικός σταθμός/ νηπιαγωγείο προσφέρουν κρίνεται από το σύνολο των γονέων της συγκεκριμέ-

νης ομάδας ως ικανοποιητική. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ένας πατέρας «η κόρη μου είναι ευχαριστημένη και πολλές φορές μού φέρνει στο σπίτι ό,τι έχουν φτιάξει στον παιδικό σταθμό». Επιπλέον, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της συντριπτικής πλειοψηφίας των αλλοδαπών γονέων, τυχόν αρνητικά στοιχεία/ πτυχές στη ζωή των παιδιών τους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού χώρου φαίνεται να απουσιάζουν.

Τέλος, σε επίπεδο διατύπωσης προτάσεων ως προς τη βελτίωση του έργου του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου, η μεγάλη πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων δεν προχωρά στη διατύπωση σχετικών προτάσεων καθώς θεωρεί ότι η λειτουργία των συγκεκριμένων σχολικών δομών σε όλους τους τομείς είναι επαρκής έως και υποδειγματική. Ενδεικτικά, ένας πατέρας υπογραμμίζει ότι «δεν έχω να προτείνω κάτι γιατί είμαι ευχαριστημένος από τον παιδικό σταθμό». Μόνο σε 3 περιπτώσεις οι γονείς διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις προς την κατεύθυνση της βελτίωσης του έργου των αντίστοιχων σχολικών δομών. Στο πλαίσιο αυτό, μία μητέρα διατυπώνει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός σχολικού περιβάλλοντος που θα επιτρέπει την συστηματική συμμετοχή του ίδιου του γονέα στα σχολικά δρώμενα αλλά και την ουσιαστική ενημέρωσή του σε θέματα που άπτονται της σχολικής ζωής, αναδεικνύοντας την έννοια του γονέα- συνεργάτη με το σχολείο ως καθοριστικής σημασίας (Erstein et al, 2002). Σε μια δεύτερη περίπτωση, η μητέρα επαναλαμβάνει την αναγκαιότητα σύστασης ενός αναλυτικού προγράμματος το οποίο θα δίνει έμφαση σε δραστηριότητες μουσικοκινητικής αγωγής και αυτοεξυπηρέτησης, καθώς η ίδια κρίνει σκόπιμο η σχολική δομή «να έχει ένα πρόγραμμα που να περιέχει μουσική, γυμναστική, χορό και τα παιδιά να μαθαίνουν πράγματα για την προσωπική υγιεινή τους». Εξάλλου, μία τρίτη μητέρα προτείνει εκ νέου την στελέχωση του σχολείου με εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, όπως λογοθεραπευτές, σε μόνιμη ή έστω περιστασιακή βάση.

Συνολικά, όπως προκύπτει από τα παραπάνω, οι γονείς των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς/ νηπιαγωγεία φαίνεται να έχουν διαμορφώσει μια θετική εικόνα για τις συνολικές παροχές αυτών των σχολικών δομών στα παιδιά τους σε επίπεδο εκπαιδευτικού/ παιδαγωγικού έργου, συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στο παιδί τους με βάση το γεγονός του μεταναστευτικού του υπόβαθρου και, συνεπώς, διαχείρισης της διαφορετικότητάς του στο πλαίσιο της διαφορετικής ως προς την εθνική προέλευση ομάδας συμμαθητών του και, τέλος, σε επίπεδο στάσεων και συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τις οικογένειες των μαθητών.

Απαντήσεις γονέων γηγενών παιδιών

Η ανάλυση των απαντήσεων των γονέων γηγενών μαθητών σε επίπεδο γενικής τοποθέτησης για το σχολείο (παιδικός σταθμός/ νηπιαγωγείο) καταδεικνύει μία γενικά θετική εικόνα, παρόμοια σε όλες τις επιμέρους διαστάσεις της με εκείνη που προκύπτει από τις απαντήσεις των αλλοδαπών γονέων.

Ειδικότερα, η συντριπτική πλειοψηφία των γηγενών γονέων καταλήγει στη γενική διαπίστωση ότι η συμβολή του σχολείου στη ζωή των παιδιών τους είναι πολύτιμη και πολυεπίπεδη, με κάποιους από αυτούς να κάνουν ιδιαίτερη μνεία στα μαθησιακά οφέλη και τη δημιουργική απασχόληση. Στο πλαίσιο αυτό μία μητέρα δηλώνει ότι «στο νηπιαγωγείο γίνεται φοβερή δουλειά με τα παιδιά και πολύ καλή προετοιμασία για το δημοτικό», ενώ μία άλλη ότι «στο νηπιαγωγείο τα παιδιά μου μαθαίνουν τους αριθμούς και τα γράμματα με ασκήσεις για την κατανόησή τους, έννοιες, ορισμούς, συμπεριφορά ανάλογα με τις συνθήκες, δημιουργούν διάφορες κατασκευές». Μόνο σε 2 περιπτώσεις οι γονείς φαίνεται να έχουν διαμορφώσει μια αρνητική εικόνα για το έργο και τις παροχές του σχολείου τονίζοντας τις υπάρχουσες ελλείψεις, με μία μητέρα να αναφέρει ότι «ο παιδικός σταθμός δεν προσφέρει σχεδόν τίποτα στον μικρό μου».

Ως προς την παιδαγωγική εργασία που ο παιδικός σταθμός/ νηπιαγωγείο προσφέρουν, αυτή χαρακτηρίζεται από το σύνολο σχεδόν των γηγενών γονέων ως ικανοποιητική/ ιδιαίτερα ικανοποιητική. Όπως χαρακτηριστικά υπογραμμίζει μία μητέρα «το παιδί μου κάθε μέρα έχει και κάτι καινούριο να μας πει και να μας δείξει». Και εδώ, μόνο 2 μητέρες δεν φαίνεται να μένουν ικανοποιημένες από την παιδαγωγική εργασία που το σχολείο προσφέρει. Άλλωστε, σύμφωνα με τις αναφορές των περισσότερων γονέων αυτής της ομάδας, δεν έχουν εντοπιστεί τυχόν αρνητικές πτυχές στη ζωή των παιδιών τους στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού χώρου. Σαφώς λιγότερες (3 περιπτώσεις) είναι οι αναφορές των γηγενών γονέων στον εντοπισμό αρνητικών στοιχείων στη ζωή των παιδιών τους στο σχολείο, στα οποία οι γονείς συγκαταλέγουν «την προσαρμογή των πρώτων ημερών, την αυτοεξυπηρέτηση στην τουαλέτα, τους διαπληκτισμούς με άλλα παιδιά και την στάση σε ορισμένες περιπτώσεις του παιδαγωγού» στη μία περίπτωση, «την έλλειψη προσωπικού στον παιδικό που τον καθιστά ανίκανο χώρο και η κάθε μέρα μπορεί να είναι αρνητική» στη δεύτερη περίπτωση και τις αυξημένες πιθανότητες μεταδοτικών ασθενειών σε μια τρίτη περίπτωση.

Τέλος, όσον αφορά στη διατύπωση προτάσεων για τη βελτίωση του έργου του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου, η μεγάλη πλειοψηφία των γηγενών γονέων δεν διατυπώνει σχετικές προτάσεις καθώς κάποιοι από αυτούς κρίνουν ως επαρκή ή ακόμη και υποδειγματική τη λειτουργία των εν λόγω σχολικών δομών σε όλα τα επίπεδα. Ενδεικτικά, μία μητέρα επισημαίνει ότι «όλα είναι εξαιρετικά» ενώ μία άλλη υπογραμμίζει την ανάγκη για τη διατήρηση του εκπαιδευτικού οράματος που το εκπαιδευτικό προσωπικό του νηπιαγωγείου καταδεικνύει, διατυπώνοντας την ευχή «να συνεχίσει το προσωπικό να έχει πάντα την ίδια όρεξη, αγάπη και φαντασία πάνω στο σημαντικό εκπαιδευτικό τους έργο». Λιγότερες είναι οι περιπτώσεις (4 περιπτώσεις) κατά τις οποίες οι γηγενείς γονείς διατυπώνουν συγκεκριμένες προτάσεις για την βελτίωση του έργου των παιδικών σταθμών/ νηπιαγωγείων. Στο πλαίσιο αυτό, μία μητέρα υπογραμμίζει την αναγκαιότητα για «επιμόρφωση των παιδαγωγών, τήρηση των κανόνων λειτουργίας, ασφάλεια, διάλογο μεταξύ παιδαγωγών- γονέων». Σε μια δεύτερη περίπτωση, οι προτάσεις της μητέρας εστιάζουν στην μεγαλύτερη συμμετοχή των γονέων στο νηπιαγωγείο αλλά και στη διεξαγωγή ειδικών σεμιναρίων για γονείς από το προσωπικό. Άλλωστε, μια τρίτη μητέρα επισημαίνει την αναγκαιότητα για στελέχωση του παιδικού σταθμού με καταρτισμένο/ εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό, ώστε ο σταθμός να μπορεί να ανταποκριθεί σωστά στο ρόλο του αποτελώντας «ένα μικρό σκαλοπατάκι στην ανεξάρτηση του παιδιού από τη μαμά του και όχι ένα βίαιο αποχωρισμό». Τέλος, σε μια τέταρτη περίπτωση, η μητέρα προχωρά σε μια σειρά σημαντικών προτάσεων που αναφέρονται στη διαβίου εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, την αξιολόγησή τους από ομάδα ειδικών (π.χ. ψυχολόγους), την μηνιαία ενημέρωση των γονέων για την πορεία του παιδιού τους, τη διεξαγωγή σεμιναρίων γονέων, τη δημιουργία συλλόγου γονέων με δράσεις εντός και εκτός μαθήματος, τη διεξαγωγή περισσότερων εκδηλώσεων και γιορτών με ειδικό μάθημα μουσικής για τα παιδιά καθώς και την εισαγωγή του μαθήματος της γυμναστικής.

Συμπεράσματα

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, η σύνθεση των απαντήσεων των γονέων των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών που φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς/ νηπιαγωγεία της χώρας μας καταδεικνύει μια από μέρους τους θετική, σε γενικές γραμμές, εικόνα για τις συνολικές παροχές αυτών των σχολικών δομών στα παιδιά τους σε επίπεδο εκπαιδευτικού

έργου, συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού προσωπικού απέναντι στο παιδί τους δεδομένου του μεταναστευτικού του υπόβαθρου αλλά και σε επίπεδο στάσεων και συνεργασίας του εκπαιδευτικού προσωπικού με τις οικογένειες των μαθητών. Η θετική αυτή εικόνα αντανακλάται περαιτέρω αφενός στις γονικές αναφορές για θετικές εμπειρίες προσαρμογής των παιδιών τους τόσο σε επίπεδο γλώσσας όσο και σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης/ αποδοχής τους από τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους και τις οικογένειες των τελευταίων, αφετέρου στις αναφερόμενες αρμονικές σχέσεις των ίδιων των γονέων των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών με τους εκπαιδευτικούς των παιδιών τους αλλά και με τους γονείς των συμμαθητών των παιδιών τους. Φαίνεται, κατά συνέπεια, ότι, στην πλειονότητά τους, οι γονείς των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης σκιαγραφούν το σύγχρονο ελληνικό παιδικό σταθμό και νηπιαγωγείο ως χώρους εναρμονισμένους με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και, άρα, ως εκπαιδευτικούς χώρους που δεν καλλιεργούν το έδαφος για στάσεις/ συμπεριφορές οι οποίες ενισχύουν το διαχωρισμό των μαθητών/ ανθρώπων με βάση τα διαφορετικά χαρακτηριστικά τους, εν προκειμένω την εθνική προέλευσή τους. Τα ευρήματα αυτά διαφοροποιούνται από προηγούμενες σχετικές αναφορές που υπογράμιζαν την ανησυχία των γονέων για το ρατσισμό που τα παιδιά τους βιώνουν, για τις δυσκολίες των παιδιών τους σε επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ως απόρροια του κοινωνικού αποκλεισμού/ στιγματισμού (Πυργιωτάκης, 1989) αλλά και για το γεγονός ότι το ελληνικό σχολείο δε φαίνεται να λαμβάνει υπόψη το διαφορετικό πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών υιοθετώντας πρακτικές άνισης αντιμετώπισης των ίδιων και των παιδιών τους συγκριτικά με τους γηγενείς μαθητές και τις οικογένειές τους (Δαμανάκης, 2000· Τσιάκαλος, 2000).

Στο βαθμό που ο ποιοτικός χαρακτήρας της έρευνάς μας αξιώνει την καταγραφή εμπειρικά τεκμηριωμένων ενδεικτικών τάσεων, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ενδεχομένως την, ως ένα σημαντικό βαθμό, άμβλυνση των ρατσιστικών στάσεων από τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. Η έμφαση που τα τελευταία χρόνια δόθηκε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση σε σύμπλευση με την κοινωνικοπολιτικές εξελίξεις και οι πρακτικές συνέπειες αυτής σε συναφή ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και επιστημονικής κατάρτισης (εισαγωγή σχετικών αντικειμένων/ μαθημάτων σε προπτυχιακό ή μεταπτυχιακό επίπεδο σπουδών, ερευνητικά προγράμματα, αυξημένες ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκ-

παιδευτικών στη σχετική θεματική, σύσταση σχολικών δομών διαπολιτισμικού χαρακτήρα) καθώς και η ενημέρωση/ ευαισθητοποίηση του κοινωνικού σώματος με τη συμβολή του έργου των κοινωνικών κινημάτων για την προάσπιση των ανθρώπινων δικαιωμάτων, των δικαιωμάτων των μειονοτήτων και των δικαιωμάτων των παιδιών ειδικότερα, αποτελούν μερικές μόνο από τις παραμέτρους που φαίνεται να συνδέονται με την άμβλυνση των ρατσιστικών στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και, συνεπώς, απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές και τις οικογένειές τους.

Εξάλλου, τα ευρήματά μας υπογραμμίζουν τον καθοριστικό ρόλο που ο Παιδικός Σταθμός και το Νηπιαγωγείο μπορούν να παίξουν, στο πλαίσιο της σύγχρονης προσχολικής αγωγής, στην προσπάθεια για αποδοχή της διαφορετικότητας, ειρηνική συνύπαρξη των φορέων διαφορετικών πολιτισμών, εμπλουτισμό της ομοιογένειας μέσα από την πολυπολιτισμικότητα και, τελικά, προνομιακή ένταξη των «διαφορετικών» μαθητών (Νικολάου, 2010). Προς την κατεύθυνση αυτή φαίνεται να συμβάλει και το γεγονός ότι στην εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία η επικοινωνία, στο πλαίσιο συνθηκών παιχνιδιού, συνεργασίας και δημιουργικότητας, πραγματώνεται με κώδικες και όρους, οι οποίοι εκτιμούν ως φυσιολογική τη διαφορετικότητα του «συμπαίκτη» ως προς τη γλώσσα, το όνομα ή την ενδυμασία, ευνοώντας την αποδυνάμωση ξενοφοβικών/ ρατσιστικών απόψεων και παρέχοντας, παράλληλα, στο αλλοδαπό παιδί τη δυνατότητα να αναπτύξει «στρατηγικές διαπραγμάτευσης» για την αντιμετώπιση του πολυπολιτισμικού περιβάλλοντός του (Πανατζής, 2006).

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμη η συνοπτική αναφορά σε ορισμένα επιμέρους ευρήματα της εργασίας και η αξιοποίησή τους για τη διατύπωση συναφών προτάσεων. Ειδικότερα, οι αλλοδαποί/ παλιννοστούντες μαθητές προσχολικής ηλικίας, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα, προσαρμόστηκαν επιτυχώς ως προς την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνδέεται εν μέρει με το εύρημα για τη γενικότερη ομαλή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών της έρευνας και την κοινωνική ένταξη/ αποδοχή τους από τους Σημαντικούς Άλλους του σχολικού/ κοινωνικού τους περιβάλλοντος, καθώς η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής ως δευτέρας γλώσσας επηρεάζει τις σχέσεις των αλλοδαπών παιδιών με τους συμμαθητές τους, τους παιδαγωγούς και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον σε επικοινωνιακό επίπεδο ευνοώντας την ένταξη των παιδιών αυτών στους θεσμούς της προσχολικής αγωγής (Ευαγγέλου, 2010). Από τα παραπάνω προκύπτει ότι, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, καθί-

σταται αναγκαία η εδραίωση και συστηματοποίηση των ενισχυτικών στρατηγικών εκμάθησης της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Ανεξάρτητα, ωστόσο, από τα οφέλη που προκύπτουν από την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται και η εκ παραλλήλου συστηματική προσπάθεια για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών στο χώρο της προσχολικής αγωγής, καθώς κατ' αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνονται: α) η διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των ατόμων με διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική προέλευση ως αναφαίρετο δικαίωμά τους, β) η αυξημένη κριτική και μεταγλωσσική ικανότητα, γ) η οικοδόμηση της δεύτερης γλώσσας πάνω στη βάση της μητρικής γλώσσας (Cummins, 1999). Στο πλαίσιο αυτό, η δίγλωσση εκπαίδευση φαίνεται να διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην ομαλή ανάπτυξη της ταυτότητας των μαθητών που ανήκουν σε γλωσσικές μειονότητες και, κατά συνέπεια, προβάλλει ως αναγκαίο τα εκπαιδευτικά συστήματα να στοχεύουν στην επίτευξη της ενεργούς προσθετικής διγλωσσίας, δηλαδή της σωστής εκμάθησης τόσο της δεύτερης όσο και της μητρικής γλώσσας των μαθητών (Δαμανάκης, 2000). Η δίγλωσση εκπαίδευση συνδέεται άμεσα και εντάσσεται στο πλαίσιο της διπολιτισμικής εκπαίδευσης των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών (Κεσίδου, 2008), η οποία βασίζεται στην έννοια του «ενδιάμεσου πολιτισμού», δηλαδή του πολιτισμού που αναπτύσσεται από τους εν λόγω μαθητές, καθώς δέχονται επιρροές τόσο από το πολιτισμικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής όσο και από εκείνο της χώρας καταγωγής. Συνεπώς, ο ενδιάμεσος πολιτισμός θα πρέπει να αποτελεί το σημείο εκκίνησης αλλά και το βασικό στόχο κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής που απευθύνεται στα παιδιά των μειονοτήτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη μιας υγιούς διπολιτισμικής ταυτότητας.

Άλλωστε, οι γονείς των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών του δείγματός μας δηλώνουν ικανοποιημένοι ως προς τις στάσεις και τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων με τους ίδιους και με τα παιδιά τους. Το εύρημα αυτό φαίνεται να συνδέεται με τις θετικές εξελίξεις στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής και κατάρτισης των εκπαιδευτικών για τις οποίες έγινε λόγος παραπάνω. Από την άλλη μεριά, μοιάζει να σχετίζεται άμεσα με τις αναφορές των γονέων για θετικές εμπειρίες προσαρμογής των παιδιών τους σε επίπεδο κοινωνικής ένταξης/ αποδοχής από το σχολικό τους περιβάλλον καθώς και για αρμονικές σχέσεις συνύπαρξης των εκπαιδευτικών, σε επίπεδο ενημέρωσης, συνεργασίας και καθοδήγησης, με τους ίδιους τους γονείς. Από τα παραπάνω

προκύπτει η σκοπιμότητα διατήρησης και ενίσχυσης εκείνων των χαρακτηριστικών του σχολικού κλίματος σε επίπεδο προσχολικής εκπαίδευσης που θα καθιστούν δυνατή την συστηματική συμμετοχή των γονέων στα σχολικά δρώμενα ως γονέων- συνεργατών με το σχολείο, κάτι που, άλλωστε, υπογραμμίστηκε emphatica σε επίπεδο προτάσεων και από συγκεκριμένους γονείς παιδιών, τόσο αλλοδαπών όσο και γηγενών, της παρούσας έρευνας. Η συμμετοχή των γονέων σε αυτό το πρώιμο στάδιο της εκπαίδευσης μπορεί να αναφέρεται τόσο στην άμεση επαφή τους με τα σχολεία όσο και στην έμμεση υποστήριξη της παιδαγωγικής αποστολής των σχολείων με τη δραστηριοποίηση των γονέων σε ένα συνεχές διαφορετικών περιβαλλόντων- σχολείο, σπίτι, ευρύτερη κοινότητα (Epstein et al, 2002). Προκειμένου, ωστόσο, οι αλλοδαποί γονείς να βοηθηθούν στο εγχείρημά τους για ενεργό και αποτελεσματική συμμετοχή στην εκπαίδευση των παιδιών τους, προβάλλει ως επιτακτική η ανάγκη για την εφαρμογή υποστηρικτικών μέτρων υπό τη μορφή προγραμμάτων για τους γονείς, με έμφαση στη συμβουλευτική γονέων (Crosnoe, 2010). Τα υποστηρικτικά μέτρα που αφορούν στις οικογένειες των αλλοδαπών μπορούν να μεγιστοποιήσουν τις τρέχουσες και μελλοντικές επιδόσεις- προοπτικές των παιδιών τους (Smith, 1995). Η παροχή ποιοτικής παιδικής μέριμνας αλλά και ευκαιριών προσχολικής εκπαίδευσης, μέσα και από την υποστήριξη των οικογενειών τους, είναι σημαντικό μέσο για την επιτυχία των παιδιών των μεταναστών τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή (Matthews & Ewen, 2010).

Εξάλλου, σημαντικό κρίνεται το εύρημα της παρούσας έρευνας σύμφωνα με το οποίο οι γονείς των αλλοδαπών/ παλιννοστούντων παιδιών προσχολικής ηλικίας, αναφερόμενοι στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στις σύγχρονες δομές προσχολικής αγωγής στη χώρα μας και συνεπώς στο αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται σε αυτές, επισημαίνουν τη θετική συμβολή της δημιουργικής απασχόλησης, του παιχνιδιού και της μουσικοκινητικής αγωγής προς την κατεύθυνση της επιτυχούς αλληλεπίδρασης των παιδιών τους με τους συμμαθητές τους και της γενικότερης ομαλής ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών τους. Μάλιστα, σε επίπεδο διατύπωσης προτάσεων ως προς τη βελτίωση του έργου του παιδικού σταθμού/ νηπιαγωγείου, υπογραμμίζεται από κάποιους γονείς η αναγκαιότητα για ενίσχυση και εμπλουτισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων με δραστηριότητες ανάλογου χαρακτήρα, κάτι που φαίνεται να βρίσκει σύμφωνους και κάποιους από τους γονείς των γηγενών μαθητών. Οι σχετικές επισημάνσεις φαίνεται να συμφωνούν με τις διαπιστώσεις της σύγχρονης βιβλιογραφίας ως προς το θετικό ρόλο

που το παιχνίδι και η μουσική, σε συνδυασμό με την αξιοποίηση δραστηριοτήτων όπως η ανάγνωση παραμυθιών και το θεατρικό παιχνίδι, μπορούν να διαδραματίσουν προς την κατεύθυνση της υπέρβασης των φραγμών μεταξύ ανθρώπων και πολιτισμών μέσα από την κατανόηση και το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας (Ευαγγέλου, 2010· Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997· Παπαγιάννη και Ρέππα, 2008). Κατά συνέπεια, οι συναφείς δραστηριότητες φαίνεται να αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο που θα πρέπει να αξιοποιηθεί από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προς όφελος όλων των μαθητών στο πλαίσιο της σύγχρονης προσχολικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, οι απαντήσεις των γονέων αλλοδαπών/ παλινοστούντων παιδιών που φοιτούν σε δομές προσχολικής εκπαίδευσης της Ελλάδας παρέχουν ενδείξεις σύμφωνα με τις οποίες η προσχολική αγωγή μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία μιας επιτυχημένης ένταξης των αλλοδαπών νηπίων αλλά και της καλλιέργειας μιας συνείδησης όλων των μαθητών, καθώς και των οικογενειών τους, που θα ενστερνίζεται τις αξίες του σεβασμού στον συνάνθρωπο και την ετερότητα, της αποδοχής, της ανεκτικότητας και της συνεργασίας. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στη σύγχρονη προσχολική αγωγή της χώρας μας δύναται να προσφέρει ιδιαίτερα οφέλη τόσο στα ίδια όσο και στους γηγενείς συνομηλίκους τους, με την προϋπόθεση βεβαίως ότι αυτή στηρίζεται σε ένα πρόγραμμα το οποίο συνυπολογίζει τις ικανότητες της ηλικίας τους και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, επιδιώκει την πολύπλευρη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών διασφαλίζοντας ταυτόχρονα την παροχή υποστηρικτικών υπηρεσιών σε αυτές, και επενδύει, τέλος, στις θετικές επιδράσεις ενός αναλυτικού προγράμματος που δίνει έμφαση στις δημιουργικές δραστηριότητες και στο συνεργατικό/ ομαδικό κλίμα. Ο ρόλος που καλείται να διαδραματίσει η προσχολική εκπαίδευση προς την κατεύθυνση της εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μοιάζει να είναι ιδιαίτερα σημαντικός σήμερα, καθώς, παρά τα βήματα προόδου που φαίνεται να έχουν συντελεστεί σε επίπεδο αντιλήψεων και στάσεων ως προς την αποδοχή της ετερότητας κάθε είδους και, ειδικότερα, σε επίπεδο άμβλυνσης των ρατσιστικών στάσεων, η απειλή της ρητορικής του ρατσισμού και της ξενοφοβίας φαίνεται να επανέρχεται στο προσκήνιο με διάφορους τρόπους.

Βιβλιογραφία

- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1997). Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 19, 23-27.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Crosnoe, R. (2010). *Two-Generation Strategies and Involving Immigrant Parents in Children's Education*, University of Texas at Austin. Paper was prepared for the Young Children in Immigrant Families and the Path to Educational Success roundtable meeting at the Urban Institute. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://www.urban.org/publications/412204.html>.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1987). *Μετανάστευση και εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Dietrich, I. (2006). Παιδεία και πολυπολιτισμικότητα- η μεταβολή των αιτημάτων προς τα σχολεία. Στο Δ. Χατζηδήμου, & Χ. Βιτσιλάκη (Επιμ.), *Το σχολείο στην κοινωνία της πληροφορίας και της πολυπολιτισμικότητας*, Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου (σ. 45-60), Ρόδος 21, 22 & 23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Epstein, Joyce L., Mavis G. Sanders, Beth S. Simon, Karen C. Salinas, Natalie R. Jansorn, and Frances L. Van Voorhis (2002). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Essinger, H. (1991), Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In: Marburger, Helga (Hrsg.): *Schule in der multikulturellen Gesellschaft. Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.
- Ευαγγέλου, Ο. (2010). Η ανάπτυξη διαπολιτισμικών προσεγγίσεων σε προσχολικά περιβάλλοντα μάθησης. Στο Σ. Παναζής, Θ. Μπάκας, Μ. Σακελλάριου, & Ε. Καινούργιου (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές στην Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση του 21^{ου} αιώ-*

- να, Πρακτικά 2^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου Προσχολικής Αγωγής (Τόμος Α΄, σ. 334-347), Ιωάννινα, 22, 23 & 24 Οκτωβρίου 2010.
- Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκοφής (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σ. 21-36). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Μάρκου, Γ. (1996). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Matthews, H., & Ewen, D. (2010). *Early Education Programs and Children of Immigrants: Learning Each Other's Language*. Paper was prepared for the Young Children in Immigrant Families and the Path to Educational Success roundtable meeting at the Urban Institute. Ανακτήθηκε από τη διεύθυνση <http://www.urban.org/publications/412205.html>.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πανταζής, Σ. (2006). *Διαπολιτισμική Αγωγή στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγιάννη, Α., & Ρέππα, Γ. (2008). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Γεωργιογιάννης, Π. (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση και τα Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα*, Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου (Τόμος ΙΙ, σ. 326-340), Πάτρα, 11, 12 & 13 Ιουλίου 2008.
- Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. In Smith, A. J., Harre, R., & Van Langenhove, L. (Eds.). *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 80-92). London: Sage Publications.
- Πυργιωτάκης, Ι. (1989). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*.

- Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Παπαστάμου, Σ. και συνεργάτες (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α΄ Επιστημολογικοί Προβληματισμοί και Μεθοδολογικές Κατευθύνσεις* (σ. 477-494). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Smith, S. (1995). *Two-Generation Programs for Families in Poverty*. Norwood, NJ: Ablex.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαρίτου- Φατούρου, Μ., Δικαίου, Μ., & Σακκά, Δ. (1994). Η συμβουλευτική γονέων μεταναστών. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 84-85, 70-86.

ΣΟΧ

Abstract

Foreign/ repatriate and native children's adjustment to pre-school education settings; parent's reports

The purpose of the present study was to examine foreign/ repatriate and native children's adjustment to pre-school education settings, according to their parents' reports. The parents of foreign/ repatriate and native children residing in the region of Epirus were therefore interviewed and their answers were analyzed. Results indicate parents' positive views on pre-school education services in terms of matters involving learning, relevant activities and attitudes of teachers towards their children and them themselves, given their different cultural background. In addition, parents report positive experiences with regard to their children's adjustment concerning language issues as well as matters of social acceptance from "significant others" (teachers, classmates and their families) and, thus, of social inclusion. Parents also report positive experiences with reference to their own interactions with their children's teachers and the parents of their children's classmates. Results are discussed in the context of modern pre-school intercultural education and its applications.

Ο Βασίλειος Αθανασόπουλος είναι Διδάκτωρ του Τομέα Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσο-

φικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης κλάδου Σχολικής και Εξελικτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (κατεύθυνση Ψυχολογίας) της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα εστιάζονται, μεταξύ άλλων, σε ζητήματα που αφορούν στην ψυχολογία και εκπαίδευση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με έμφαση στα παιδιά και εφήβους με προβλήματα όρασης και τύφλωση, καθώς και σε ζητήματα που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Έχει διδάξει στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση γνωστικά αντικείμενα που άπτονται της Εξελικτικής Ψυχοπαθολογίας, της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, της Ειδικής Αγωγής, της Παιδαγωγικής και Ψυχολογικής/ Κοινωνιολογικής προσέγγισης των ατόμων με τύφλωση/ προβλήματα όρασης, διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές, δυσλεξία. Σχετική είναι, άλλωστε, και η δραστηριοποίησή του στο χώρο της συγγραφής επιστημονικών άρθρων και των ανακοινώσεων σε επιστημονικά συνέδρια. Εργάζεται ως εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής σε σχολικές δομές της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και σε τμήματα ένταξης.

Η Παναγιώτα Σιούλα είναι πτυχιούχος του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με κατεύθυνση στην Ψυχολογία. Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στις «Επιστήμες της Αγωγής» με ειδίκευση στην "Παιδαγωγική και Ψυχολογία στο σχολείο". Ερευνητικά ενδιαφέροντα: Εκπαιδευτική Ψυχολογία, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Γνωστική Ψυχολογία, Νευρογλωσσολογία.

Η Ελένη Καινούργιου υπηρέτησε στην Α/θμια Εκπ/ση για 11 περίπου χρόνια. Τα υπόλοιπα 10 χρόνια υπηρέτησε στη Β/θμια Εκπ/ση στο 3ο ΕΠΑΛ (πρώην Τ.Ε.Ε.) Ιωαννίνων ανήκοντας στον κλάδο ΠΕ 18.33 Βρεφονηπιοκόμων. Τα 4 τελευταία χρόνια ήταν με απόσπαση ως εργαστηριακός συνεργάτης στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου στα Ιωάννινα. Είναι πτυχιούχος της Ζωσιμαίας Παιδαγωγικής Ακαδημίας Ιωαννίνων, του τμήματος Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηπείρου και του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Είναι κάτοχος master του προγράμματος σπουδών «Σπουδές στην Εκπαίδευση» του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου και Διδακτορικού Διπλώματος

από το Π.Τ.Ν του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Έχει διδάξει στην Α-ΣΠΑΙΤΕ και στο τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του Τ.Ε.Ι. Ηλείου και από το ακαδημαϊκό έτος 2008/09 έως και σήμερα είναι μόνιμη Καθηγήτρια Εφαρμογών στο τμήμα Προσχολικής Αγωγής (πρώην Βρεφονηπιοκομίας) του Τ.Ε.Ι. Ηλείου. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα επικεντρώνονται στην Προσχολική Παιδαγωγική και Μεθοδολογικές-Διδακτικές προσεγγίσεις, στη Συνεργασία και Επικοινωνία γονέων-παιδαγωγών, Διαπολιτισμικότητα, Ποιοτικά Προγράμματα προσχολικής αγωγής και Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Πολιτική. Έχει συμμετάσχει σε πολλά ερευνητικά-ευρωπαϊκά προγράμματα ως επιστημονικά υπεύθυνα και ως ερευνήτρια.