

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΠΑΙΧΝΙΔΙ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΥΛΙΚΟ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΗ
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Επίσημο και «κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης: Ένα εθνογραφικό παράδειγμα.»

Μετ/κη φοιτήτρια: Βίτσου Μαγδαληνή

Επιβλέποντες καθηγητές:

Δόμνα Κακανά,

Κωνσταντίνος Μάγος

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ

2007-08

ΒΟΛΟΣ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Πρόλογος	4
Πρώτο Μέρος	
1. Το Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα.....	6
1.1 Λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος.....	6
1.2 Ορισμοί του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος	8
1.3 Τα επίπεδα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.....	11
1.3.1.Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και η κοινωνική διάκριση.....	13
1.3.2.Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικός «χωροχρόνος».....	14
1.3.3.Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός.....	14
1.3.4.Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και η «παρεμβολή» του μαθητή.....	16
1.3.5.Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα –γλώσσα και σχολική γνώση.....	16
1.3.6.Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και άτομα με πολιτισμική διαφορετικότητα.....	17
1.3.7.Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο – μια ακόμη διάσταση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.....	19
Δεύτερο Μέρος	
2. Διαπολιτισμότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.....	22
2.1.Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες και η διαπολιτισμική αγωγή.....	24
2.2.Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα.....	26
2.3.Σχέση πολιτισμού –σχολείου.....	27
2.4. Μουσουλμανική μειονότητα και εκπαίδευση.....	28
2.4.1.Η κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας.....	28
2.4.2. Σύνθεση Μουσουλμανικής Μειονότητας.....	29
2. 4.3. Πομάκοι: χαρακτηριστικά.....	30
2.4.4. Πομάκοι και οι κρατικές πολιτικές.....	31
2.4.5.Θεσμικό πλαίσιο και δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης.....	32
2.5.Η προσχολική εκπαίδευση στην περιοχή της μειονότητας Ίδρυση Νηπιαγωγείων και πολιτικές επιδιώξεις.....	35
2.5.1.Η συμμετοχή της μειονότητας στην προσχολική εκπαίδευση: διλήμματα και ιδεολογικές αναστολές.....	37
2.6.Γλώσσα και πολιτισμική ετερότητα.....	39
2.6.1.Διγλωσσία στην εκπαίδευση.....	40
2.6.2.Η μέγιστη σημασία της μητρικής γλώσσας.....	42
Τρίτο Μέρος	
3.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	44
3.1.Η Περιγραφή της έρευνας.....	44
3.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα.....	44
3.1.2.Μεθοδολογική προσέγγιση.....	45
3.1.3.Προέρευνα.....	48
3.1.4.Ερευνητικά εργαλεία.....	48
3.1.5.Εθνογραφική ή συμμετοχική παρατήρηση.....	49
3.1.6.Εθνογραφική συνέντευξη.....	51
3.2.Παρουσίαση της έρευνας.....	53
3.2.1.Έλεγχος αξιοπιστίας.....	54
3.2.1.Έλεγχος αξιοπιστίας.....	54

3.2.2.Επιλογή του δείγματος.....	55
3.2.3. Χρονοδιάγραμμα έρευνας	55
3.2.4. Το συγκεκριμένο (context) του ερευνητικού πεδίου.....	57

Τέταρτο Μέρος

4.1.Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	60
4.1.1.Η συνέντευξη.....	60
4.1.1.1.Αρχική συνέντευξη-Οι γονείς.....	60
4.1.1.2.Η δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.....	61
4.1.1.3.Η ταυτότητα των μαθητών/της νηπιαγωγού.....	63
4.1.1.4.Γλωσσική ετερότητα.....	65
4.1.1.5.Αξιολογικές αναφορές στους μαθητές.....	66
4.1.1.6. Αναφορές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία.....	68
4.1.2.Τελική συνέντευξη-Οι γονείς.....	69
4.1.2.2.Η δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο.....	70
4.1.2.3.Η ταυτότητα των μαθητών/της νηπιαγωγού.....	73
4.1.2.4.Γλωσσική ετερότητα.....	75
4.1.2.5. Αξιολογικές αναφορές στους μαθητές.....	76
4.1.2.6.Αναφορές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία.....	78
4.2.Συμπεράσματα από τη συνέντευξη.....	81
4.3.Η συμμετοχική παρατήρηση.....	83
4.3.1.Ο χώρος του σχολείου.....	83
4.3.2. Θέματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα – διδακτική μεθοδολογία.....	87
4.3.3. Θέματα ταυτότητας και γλώσσας.....	91
4.3.4.Επικοινωνία νηπιαγωγού-μαθητών.....	93
4.3.5.Σχέσεις νηπίων μεταξύ τους.....	94
4.3.6.Σχέση γονέων με το νηπιαγωγείο.....	94
4.3.7.Σχέσεις νηπιαγωγείου με το μειονοτικό δημοτικό σχολείο.....	95
4.4.Συμπεράσματα συμμετοχικής παρατήρησης.....	96

Πέμπτο μέρος

5.ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	98
5.1.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	103
ΕΠΙΛΟΓΟΣ.....	107
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	109

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με τίτλο «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία». Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Π.Θ. , **κ. Δόμνα Κακανά**, για την καθοδήγηση της και την αμέριστη υποστήριξή της, όπως και τον κ. **Μάγο Κώστα**, για τις εύστοχες παρατηρήσεις του.

Μέσα από τη συγκεκριμένη ερευνητική διαδικασία επιχειρήθηκε η διερεύνηση του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης που παρέχεται στους μουσουλμανόπαιδες της ορεινής Ξάνθης. Εξειδικεύοντας, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν

- ✚ Ποιες είναι οι διαστάσεις του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (hidden curriculum) στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας που διαβιεί στη Δυτική Θράκη και ποιες οι επιδράσεις του στο Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα
- ✚ Ποιες είναι οι γενεσιουργές αιτίες του α) η διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών, β) η ετερότητα ως προς τη εθνοπολιτισμική καταγωγή, γ) η πολιτική ελιγμών και «επιβίωσης» του /της εκπαιδευτικού σε ένα «αφιλόξενο» χώρο, δ) η έλλειψη πολιτικής βούλησης και εκπαιδευτικής μέριμνας για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα ή ε) σε άλλους παράγοντες.

Η επιλογή του θέματος έγινε από τη μια για προσωπικούς λόγους και από την άλλη εξαιτίας του επιστημονικού ενδιαφέροντος που παρουσιάζει. Στους προσωπικούς λόγους καταγράφεται το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έχω γύρω από τα ζητήματα της Μειονοτικής Εκπαίδευσης, καθώς τόσο η ίδια όσο και ο σύζυγός μου έχουμε εργαστεί σε σχολικές μονάδες με μουσουλμανόπαιδες. Ως προς το δεύτερο, παρατηρείται, μια ερευνητική και βιβλιογραφική ένδεια σ' αυτό το τόσο πλούσιο θεματικά ερευνητικό πεδίο σε ελληνικό επίπεδο, ιδιαίτερα για το χώρο της μειονοτικής εκπαίδευσης και έτσι αποτέλεσε ερέθισμα για περισσότερη διερεύνηση.

Η ιδιαίτερη αυτή σχέση με την περιοχή, με τους ντόπιους κατοίκους, με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτό το χώρο αλλά και με τις προϊστάμενες αρχές, δημιούργησαν τις «γέφυρες» για προσέγγιση του χώρου και μελέτη του με επιστημονικά εργαλεία την επιτόπια έρευνα με συμμετοχική παρατήρηση και ημι-δομημένη συνέντευξη.

Η εργασία μου έχει την εξής διάρθρωση:

Στο πρώτο μέρος, αποσαφηνίζεται η έννοια του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σε όλες του τις εκφάνσεις του μέσα από επισκόπηση της βιβλιογραφίας και των σχετικών θεωριών.

Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πιο ειδικά της μειονοτικής εκπαίδευσης, ώστε να αντιληφθεί ο αναγνώστης το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η έρευνα, περιγράφοντας αναλυτικά α)το νομικό καθεστώς, β)την πληθυσμιακή σύνθεση της μειονότητας, γ)την εκπαιδευτική πολιτική στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων, δ)και το ζήτημα της διγλωσσίας και της σημασίας της μητρικής γλώσσας στην εκπαίδευση.

Στη συνέχεια παρουσιάζεται η μεθοδολογία και τα επιστημονικά εργαλεία με τα οποία εργάστηκα στο πεδίο, ενώ ακολουθεί στο τέταρτο μέρος ανάλυση των αποτελεσμάτων και εξαγωγή των συμπερασμάτων τα οποία προκύπτουν μετά τον αναστοχασμό και τη τριγωνοποίηση.

Κλείνοντας αυτή την ενότητα της διπλωματικής μου εργασίας, θα πρέπει να διευκρινίσω ότι για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των πληροφορητών μου και του σχολείου μελέτης θα γίνει χρήση άλλων ονομάτων, τηρώντας το πρωτόκολλο συνεργασίας που συνυπογράψαμε τόσο εγώ ως ερευνητής όσο και οι πληροφορητές μου. Την πραγματική ταυτότητα των πληροφορητών αλλά και το πεδίο έρευνας είναι στοιχεία τα οποία έχουν γνωστοποιηθεί στους επιβλέποντες καθηγητές μου, οι οποίοι επιβεβαίωσαν και την πραγματικότητά τους.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1.1. Λειτουργίες του αναλυτικού προγράμματος

Ο όρος «Αναλυτικό Πρόγραμμα» είναι μετάφραση του όρου “curriculum”, λατινικής προέλευσης, ο οποίος υπονοεί μια κυκλικότητα, έναν κύκλο μελέτης. Έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί από τους ειδικούς στο χώρο των αναλυτικών προγραμμάτων και της εκπαίδευσης, στους οποίους, όμως, εντοπίζει κανείς ασυμφωνίες και πιο ειδικά για το αν το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται σε διδακτέα ύλη ή σε εμπειρία (Χατζηγεωργίου, 2004). Ενδεικτικοί είναι οι ορισμοί των Eisner (1985) και Stenhouse (1975). Για τον πρώτο, το αναλυτικό πρόγραμμα είναι *«μια σειρά από προσχεδιασμένες δραστηριότητες»*, ενώ για τον δεύτερο *«είναι μια προσπάθεια να διακοινώσει κανείς τις βασικές αρχές και τα χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής πρότασης, σε τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε κριτική ανάλυση και να δίνεται η δυνατότητα για αποτελεσματική μετατροπή της σε πράξη»*.

Το Αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί το βασικό υποστηρικτικό εργαλείο του σχολικού θεσμού, προκειμένου να επιτύχει τις επιδιώξεις του και να είναι αποτελεσματικό (Καψάλης, Βρεττός 1994). Το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, είναι εκείνο που με ευθύνη της πολιτείας, Υπουργείο Παιδείας και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, διατυπώνεται σε κάποιο νομικό κείμενο με τη μορφή νόμων και εγκυκλίων, και το οποίο οφείλουν να ακολουθούν και να εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. (Πυργιωτάκης, 2000). Λειτουργεί ως προσανατολιστικό όργανο, τόσο για την εκπόνηση και σύνταξη των σχολικών εγχειριδίων, όσο και για την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού στο έργο του. Τα κύρια βασικά στοιχεία αυτού του προγράμματος είναι οι στόχοι, τα περιεχόμενα μάθησης, οι μεθοδολογικές υποδείξεις και η αξιολόγηση των στόχων (Τσιπλιάρης, 1992, 1995). Η ανάπτυξη του σχολικού προγράμματος (curriculum) σ’ ένα σχολείο κατευθύνεται συνήθως από το γενικό προσανατολισμό της εκπαίδευσης, ανάλογα με τον οποίο είναι και η μορφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ένα curriculum θεωρείται πετυχημένο, όταν είναι έτσι σχεδιασμένο ώστε να λειτουργούν αποτελεσματικά και τα τέσσερα στοιχεία του, δηλαδή οι στόχοι, το περιεχόμενο, η μέθοδος και η αξιολόγηση. (Κανταρτζή, 1992)

Από τη δεκαετία του ’60 και μετά, ο όρος «αναλυτικό πρόγραμμα» είναι αντικείμενο συζητήσεων σε όλο τον κόσμο γύρω από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις κάθε χώρας. Στην Ελλάδα, την ίδια περίοδο ξεκινά η συζήτηση για την εκπόνηση των πρώτων αναλυτικών προγραμμάτων, δημιουργώντας έντονη διαμάχη και σύγχυση ως προς τους στόχους και το περιεχόμενό τους. (Χατζηγεωργίου & Λέριαν, 2001).

Ένα αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να το κατατάξει κανείς σε αρκετές κατηγορίες ή είδη. Υπάρχει η διάκριση σε παραδοσιακά αναλυτικά προγράμματα ή τα νέου τύπου, τα οποία ονομάζονται **curricula** (Westphalen, 1982). Στην Ελλάδα, με τον όρο αναλυτικό πρόγραμμα εννοούμε το curriculum, το οποίο περιλαμβάνει τέσσερα δομικά στοιχεία, τους στόχους, τα περιεχόμενα, τους τρόπους διδασκαλίας και τους τρόπους αξιολόγησης.

Οι πιο σημαντικές διακρίσεις που μπορούν να γίνουν σχετίζονται :

α)με την δυνατότητα παρέμβασης του εκπαιδευτικού σε αυτό, οπότε αναφερόμαστε σε **ανοικτά** και **κλειστά** προγράμματα

β)με την εσωτερική δομή και οργάνωση του περιεχομένου, οπότε μιλάμε για **γραμμικής** ή **σπειροειδούς** μορφής αναλυτικά προγράμματα και

γ)με τα αποτελέσματα της μάθησης στο σχολείο, τι ακριβώς μαθαίνουν οι μαθητές στο σχολείο, οπότε αναφερόμαστε στο **επίσημο** και το **κρυφό** αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου, 2003, 2004, Πυργιωτάκης, 2000, Westphalen, 1982, Φλουρής, 1983).

Στο ερώτημα «ποια είναι η λειτουργία ή ο ρόλος του αναλυτικού προγράμματος;» υπάρχουν τρεις διαφορετικές θεωρίες, που προσπαθούν να ερμηνεύσουν το ρόλο του σχολείου και τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος στη σύγχρονη κοινωνία: **ο Φονξιοναλισμός ή Λειτουργισμός** (Functionalism), **ο Νέο-μαρξισμός ή Συγκρουσιακή θεωρία** (Neo-Marxism or Conflict Theory), και **η Ερμηνευτική Θεωρία** (Interpretivist Theory) (Jackson, 1968, Cusik, 1973).

Οι υποστηρικτές του Φονξιοναλισμού θεωρούν ότι τα διάφορα συστήματα-μέρη ενός οργανισμού εξυπηρετούν διάφορες λειτουργίες, με κύριο σκοπό όλων των λειτουργιών την επιβίωση του οργανισμού. Έτσι ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης ικανοποιεί ορισμένες κοινωνικές ανάγκες, οι οποίες θα εξασφαλίσουν την επιβίωση της κοινωνίας.

Οι υποστηρικτές του Νέο-μαρξισμού βασίζονται στην βασική ιδέα της μαρξιστικής θεωρίας, ότι η κινητήρια δύναμη στις κοινωνίες είναι η ατέλειωτη πάλη ανάμεσα σε διαφορετικές ταξικές ομάδες για την κατάκτηση της δύναμης και κύρους. Ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης αυτές τις ταξικές διαφορές. Ο Michael Apple (1990) στο βιβλίο του «*Ιδεολογία και Αναλυτικό Πρόγραμμα*» υποστηρίζει ότι το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που αναπαράγει σε κάθε γενεά τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις ισχύος της προηγούμενης γενιάς.

Στην ερμηνευτική θεωρία ο θεσμός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να εξηγηθεί μέσα σε ένα γενικό-καθολικό πλαίσιο, αλλά μόνο «τοπικά». Μπορούν δηλαδή, να ερμηνευτούν γεγονότα ενός συγκεκριμένου σχολείου, μιας συγκεκριμένης τάξης σε σχέση πάντα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο μελετάται. Βασικό στοιχείο της ερμηνείας είναι τα «*νοήματα*» που φέρουν αυτοί που συμμετέχουν σε αυτό που θα ερμηνευθεί. Έτσι ο θεσμός του σχολείου, ερμηνεύεται μόνο όταν κατανοηθούν από τον ερευνητή οι ιδέες των δασκάλων, των

μαθητών και της κοινότητας στην οποία ανήκει το σχολείο (Feilberg & Soltis, 1992, Ζωγραφάκη, 2004).

1.2. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα-**Hidden curriculum**- ορισμοί

Στην εκπαίδευση, η απόκτηση και η ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών από μέρους των μαθητών σχετίζεται με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις που πλαισιώνουν αυτή την εξέλιξη. Έτσι, στην εκπαιδευτική έρευνα είναι αναγκαίο να διερευνάται το πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται το αναλυτικό πρόγραμμα. Το περιβάλλον αυτό επηρεάζει λιγότερο ή περισσότερο, εμφανώς ή αφανώς, θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξη των μαθητών (Πυργιωτάκης, Φλουρής, Χατζηγεωργίου, Μαρμαρινός,).

Παράλληλα, λοιπόν, με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί και δρα ένα άλλο ανεπίσημο που δεν διδάσκεται αλλά μαθαίνεται μέσα από άτυπες μορφές διδασκαλίας. Είναι γνωστό ως *hidden curriculum* (κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα). Το έχουν εξετάσει διάφορες μελέτες και έχει επονομαστεί με παραπλήσιους όρους. Η ανακάλυψη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος αποτελεί σημαντικότερη εξέλιξη στο χώρο των επιστημών της αγωγής, καθώς φωτίζονται άγνωστες πτυχές της παιδαγωγικής διαδικασίας που, ενώ αποτελούν συστατικά της, δεν αναγνωρίζονταν. Παρόλα αυτά μπορούν να προσφέρουν πολλά στην κατανόηση και ερμηνεία των βαθύτερων και ουσιαστικότερων παιδαγωγικών σχέσεων τόσο από την πλευρά του εκπαιδευτικού όσο και του μαθητή μέσα στο σχολικό χωροχρόνο (Πάσουλα, 2004).

Τον όρο *κρυφό πρόγραμμα* (*hidden curriculum*) καθιέρωσε ο Jackson το 1968 και αποτελεί τις άτυπες μορφές διδασκαλίας. Κατά την περιγραφή του κρυφού αναλυτικού προγράμματος από τον Jackson (1968), απαριθμούνται οι άδηλες απαιτήσεις του, μέσω των οποίων οι μαθητές αναγκάζονται να διαμορφώσουν ανάλογες στάσεις και συμπεριφορές προκειμένου να ενταχθούν στη σχολική τάξη. Πρόκειται για ρουτίνες, κανόνες, και ρυθμίσεις που επιβάλλει το παραπρόγραμμα και οδηγούν τους μαθητές στη διαμόρφωση στρατηγικών, προκειμένου μέσω της υπακοής, να ενταχθούν ομαλά και να συμμετάσχουν ανεμπόδιστα στη μαθητική ζωή.

Έτσι:

- α) μαθαίνουν να συμβιώνουν στη μαθητική ομάδα και να υπακούν σε κανόνες,
- β) υπομένουν τη μονοτονία της τάξης,
- γ) αποδέχονται την κριτική δασκάλων και συμμαθητών και επιδιώκουν θετικές κρίσεις, διαμορφώνοντας ανάλογη συμπεριφορά,
- δ) κάνουν ένα ιδιότυπο παιχνίδι στρατηγικής προκειμένου να αποφύγουν την πιθανή αποτυχία, η προβαίνουν σε προσποιήσεις (Megham, 1983).

Στο ερώτημα που αφορά το **σκοπό του κρυφού προγράμματος**, θα διαπιστώσει κανείς κατά τους υποστηρικτές του λειτουργισμού, ότι μπορεί να εξηγήσει με αυτό το ρόλο του

σχολείου στο να γίνει δυνατή η μετάβαση από τη ζωή στην οικογένεια, στην κοινωνική ζωή και την εργασία. Αναφέρεται, λοιπόν, σε όλες τις δραστηριότητες – ρουτίνες που απαιτούνται για να λειτουργήσει ένα άτομο στη σημερινή κοινωνία. Στο σχολείο ο μαθητής μαθαίνει τρόπους συμπεριφοράς που απαιτούνται για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Dreeben, 1967,1968).

Οι νέο-μαρξιστές τονίζουν το ρόλο του κρυφού αναλυτικού προγράμματος ως ένα μέσο για να διατηρηθεί το κοινωνικό κατεστημένο, ένα μέσο με το οποίο γίνεται η κοινωνική διάκριση των μαθητών και όχι απλώς η διάκρισή τους σε «καλούς» και «κακούς» μαθητές (Κελπανίδης, 2002).

Το κρυφό πρόγραμμα αναφέρεται κυρίως σε θέματα της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας που **α)** αντιμετωπίζονται ως δεδομένα και αυτονόητα και έτσι δεν αποτελούν αντικείμενο επεξεργασίας, προβληματισμού και αμφισβήτησης, **β)** προκύπτουν σε απρόβλεπτες ή ανεπιθύμητες ή ασυνείδητες προεκτάσεις της επενέργειας παραγόντων της σχολικής ζωής και **γ)** διαμορφώνουν τους κοινωνικούς όρους της σχολικής ζωής κάτω από τους οποίους οι μαθητές εσωτερικεύουν τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς, αρχές και αξίες (Gordon, 1982, Γκότοβος, 1986).

Όπως υποστηρίζει ο Eisner (1985), στα σχολεία διδάσκονται άμεσα και έμμεσα, τρία είδη προγραμμάτων: **α) το επίσημο, β) το άκυρο, γ) το κρυφό.** Φαίνεται ωστόσο ότι μέσα στην τάξη αναπτύσσονται δυο είδη διαδικασιών, *οι θεατές και οι αθέατες*, που από κοινού οδηγούν σε μαθησιακές εμπειρίες. Σημαντική όμως σε κάθε περίπτωση είναι η αλληλεπίδραση αυτών των διαδικασιών, που λειτουργούν συμπληρωματικά, αφού *«..η μη λεκτική επικοινωνία και η γλώσσα του σώματος μεταφέρουν μηνύματα προς όλες τις πλευρές. Οι σκοποί και οι στόχοι του επίσημου σχολικού προγράμματος είναι φανεροί, σε αντίθεση με τους σκοπούς του κρυφού προγράμματος που είναι σιωπηλοί. Η επίδραση του κρυφού είναι πολλές φορές πιο δραστική και από εκείνη του αναλυτικού προγράμματος..»* (Μαυρογιώργος, 1986: 138).

Μέσα από την ανασκόπηση της αγγλικής βιβλιογραφίας βλέπουμε ότι έχουν χρησιμοποιηθεί διάφοροι όροι για να υποδηλώσουν αυτό το παράλληλο άγραφο πρόγραμμα, όπως «ατμόσφαιρα» (*atmosphere*), «κλίμα» (*climate*) και παρόμοιοι, όπως (*tone, style, pattern*), όροι οι οποίοι, όμως, δεν είχαν διασαφηνίσεις. Κατά τους Apple (1996) και McLaren (1994), το κρυφό πρόγραμμα συνίσταται στη σιωπηλή διδασκαλία, αντιλήψεων, συμπεριφορών, ιδεών και αξιών. Με αυτήν την έννοια το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αποτελεί τον κοινωνιοψυχολογικό μηχανισμό που μπορεί να προωθήσει ή να αποτρέψει την επίτευξη αποτελεσμάτων από το μαθητή με ή χωρίς πολιτισμική διαφορετικότητα (Cole, 1989). Η μεταφορά αξιών, ιδεών, συμπεριφορών, στάσεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων και γνώμων του δασκάλου μέσα στο σχολικό περιβάλλον, σχετίζεται με τη λανθάνουσα μάθηση και κατ' επέκταση με την κοινωνική αναπαράσταση της διαφορετικότητας, όποια και να είναι, τόσο των δασκάλων όσο και των μαθητών ή ακόμη και των γονέων. Και αυτό συμβαίνει, γιατί

πρόκειται για ένα σύνολο πρακτικών και συμπεριφορών που σχεδόν ασυνείδητα περνούν στο κλίμα της σχολικής τάξης και αναπτύσσονται αθέατα, διαβρώνοντας τη σχολική και μαθησιακή εμπειρία. Έτσι το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα νομιμοποιεί συχνά κοινωνικές διακρίσεις ή τον κοινωνικό αποκλεισμό των μαθητών που διαφέρουν πολιτισμικά από την υπόλοιπη ομάδα (Apple, 1979).

Ο Jules Henry το 1972 μίλησε για τον όρο «κοινωνική μάθηση», τονίζοντας πως πρόκειται μία από τις κυριότερες λειτουργίες του σχολείου είναι αυτή που προετοιμάζει τους νέους για κάποιες από τις λιγότερο αξιοθαύμαστες απόψεις του πολιτισμού μας, «ενσταλάζεται ο βασικός εφιάλτης του πολιτισμού μας, ο φόβος της αποτυχίας».

Οι Davies και Meigham (1975,1983) χρησιμοποιούν τον όρο *hidden curriculum* αναφερόμενοι σ' εκείνες τις πλευρές μάθησης που είναι ανεπίσημες ή συνέπειες του τρόπου με τον οποίο οι δάσκαλοι οργανώνουν τη διδασκαλία και τη μάθηση. Οι Frazier, Sadker (1973) ισχυρίζονται ότι το *hidden curriculum* δεν είναι ίδιο σε όλα τα παιδιά αλλά διαφοροποιείται με βάση το φύλο και ότι μέσα από αυτό οι μαθητές μαθαίνουν ποιες συμπεριφορές, στάσεις, δραστηριότητες είναι κατάλληλες για το κάθε φύλο. Το κρυφό πρόγραμμα οφείλει τη δύναμή του ακριβώς στο ότι είναι έμμεσο, υπονοούμενο και επομένως ασύνειδο. Είναι περισσότερο ανθεκτικό στην αλλαγή και επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση στάσεων στους μαθητές (LeCompte, 1978, Gordon, 1982, Lynch, 1991).

Ένας παραπλήσιος όρος που χρησιμοποιήθηκε είναι το *άγραφο αναλυτικό πρόγραμμα (unwritten curriculum)* ο οποίος διαφοροποιείται από το *hidden curriculum*, καθώς παραπέμπει σε συνειδητή απόκρυψη, γεγονός που δεν συμβαίνει απαραίτητα (Blumberg & Blumberg, 1994). Επίσης, συχνά συναντούμε τους όρους *κουλτούρα (culture)* και το ήθος (*ethos*) του σχολείου. Η κουλτούρα του σχολείου, σύμφωνα με τους ανθρωπολόγους, είναι η γνώση, τα πιστεύω, οι αξίες, οι συνήθειες, τα ήθη, τα εθιμοτυπικά, τα σύμβολα και η γλώσσα των μελών του αλλά και το «τρόπος ζωής» (Hargreaves, 1995,1999). Όσον αφορά το «ήθος» του σχολείου τονίζονται κυρίως οι αξίες και οι συμπεριφορές οι οποίες διαμορφώνονται. Θεωρείται, όμως, μερικότερο της κουλτούρας του. (Hargreaves & Hopkins, 1991)

Στην Ελληνική Παιδαγωγική βιβλιογραφία πρώτος ο Γ. Μαυρογιώργος (1986:140) αναφέρεται στο Παραπρόγραμμα ως αντίποδα του σχολικού προγράμματος, καθώς πρόκειται για το «*σύνολο των εμπειριών που αποκτάει ο μαθητής ως αποτέλεσμα επενέργειας παραγόντων, όρων, σχέσεων και καταστάσεων, που δεν εμπεριέχονται άμεσα στο σχεδιασμό της επίσημης σχολικής διαδικασίας*».

Κατά τον Πυργιωτάκη (ο.π.) το «*πρόγραμμα αυτό, όπως γίνεται αντιληπτό από την ονομασία του, δεν έχει καταχωρηθεί και δεν υπάρχει με οποιαδήποτε συγκεκριμένη μορφή, είναι άδηλο και ανεπίσημο, διαπερνά την περιρρέουσα ατμόσφαιρα του σχολείου ή της κοινωνίας και εκπορεύεται από την ίδια την οικογένεια, το σχολείο και την κοινωνία, διαπερνά τους διάφορους τρόπους και μορφές της ζωής, προωθείται από τα μέσα μαζικής ενημέρωσης, τις ποικίλες*

οργανώσεις, τους θεσμούς και τα κόμματα, και γενικά διαποτίζει ολόκληρη τη ζωή μας και επιδρά στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, κυρίως των νέων, επηρεάζοντας τις αξίες και τις στάσεις μας». Το κρυφό πρόγραμμα φαίνεται ότι ανέλαβε σε μεγάλο βαθμό τη λειτουργία του κοινωνικού ελέγχου, δηλαδή της κοινωνικής και πολιτικής αναπαραγωγής με τη μεταβίβαση στους μαθητές, αξιών, στάσεων και πεποιθήσεων καθώς και με την άσκησή τους στην αποδοχή τρόπων και τύπων κοινωνικής οργάνωσης που βασικά εξυπηρετούν τις άρχουσες τάξεις και συμβάλλουν αποφασιστικά στην αναπαραγωγή της κοινωνικής τους ιδεολογίας (Μαρμαρινός, 1984)

Στην Ελλάδα συναντούμε τους όρους *άτυπο, ανεπίσημο, σιωπηλό, αόρατο, κρυφό, άγραφο, παράλληλο αναλυτικό πρόγραμμα ή παραπρόγραμμα* (Μαρμαρινός, 1983, Μαυρογιώργος, 1983, 1986, Χατζηγεωργίου, 1999). Οι δύο πρώτοι όροι είναι ιδιαίτερα συχνή στη βιβλιογραφία, ενώ οι όροι *αόρατο*, και *σιωπηλό*, σύμφωνα με την Πάσουλα, μπορούν να αμφισβητηθούν από την άποψη ότι οι αξίες και αντιλήψεις που πλαισιώνουν τη διδασκαλία του αναλυτικού προγράμματος μπορεί να μην είναι ιδιαίτερα εμφανείς αλλά δεν είναι σίγουρα αόρατες. Παρόμοια αμφισβητείται και ο όρος *άγραφο*, καθώς κάποια από τα στοιχεία του πλαισίου μέσα στο οποίο διδάσκεται το αναλυτικό πρόγραμμα σε ένα σχολείο μπορεί να είναι επίσημα καταγραμμένα. (Πάσουλα, 2004).

1.3. Τα επίπεδα του κρυφού αναλυτικού προγράμματος

Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα σχηματίζεται όχι μόνο στο επίπεδο του όλου σχολείου αλλά και σε άλλα δύο επίπεδα, αυτά της σχολικής τάξης και του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου. Σε επίπεδο σχολικής τάξης ο ίδιος ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που με τη στάση του και τη συμπεριφορά του, με το πόσο «δημοκρατικός» ή όχι είναι, διαμορφώνει το “classroom ethos” (Jackson, Boostrom, Hansen, 1993). Έτσι μπορούμε να μιλάμε για διαμόρφωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος *σε επίπεδο σχολικής τάξης* (Lynch, 1991, Trautman, Schelvan, Smith –Myles, 2006).

Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί μέσα στο πλαίσιο του συγκεκριμένου σχολείου στο οποίο εργάζεται και όχι ανεξάρτητα και αυτό άμεσα επηρεάζει τη δουλειά του. Έτσι γίνεται λόγος για τη διαμόρφωση του κρυφού προγράμματος *σε επίπεδο του όλου του σχολείου*. Πολλές φορές παρατηρείται η υπερίσχυση του ενός ή του άλλου ανάλογα με το στυλ του σχολείου αλλά και το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου. Οι αξίες και στάσεις των μαθητών, οι σχέσεις που αναπτύσσονται εκεί και το ίδιο το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συνδέονται στενά με το κοινωνικό τους περιβάλλον. Σε πολλές έρευνες οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν πολλές συμπεριφορές των μαθητών τους σε κοινωνικές επιρροές, τις οποίες το σχολείο δεν μπορεί να υπερβεί. Επίσης, έχουν δείξει ότι το κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών σχετίζεται άμεσα με το πώς κοινωνικοποιούνται μεταξύ τους και πως βλέπουν το σχολείο. Υπάρχουν επίσης και οι

επιδράσεις της ευρύτερης κοινωνίας. Τα σχολεία, λοιπόν, αντανακλούν αξίες της εποχής (Halstead, 1996, Trautman, Schelvan, Smith –Myles, ο.π., Kendal, 2005).

Το κρυφό, λοιπόν, αναλυτικό πρόγραμμα ενός σχολείου διαμορφώνεται και γίνεται αντιληπτό στα επίπεδα της σχολικής τάξης, του όλου σχολείου και του κοινωνικού περιβάλλοντος του σχολείου (Taylor, 2005, Kendal, ο.π.).

Αν και από τη φύση τους οι μηχανισμοί που συναπαρτίζουν το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι δύσκολο να διερευνηθούν από την εμπειρική – αναλυτική έρευνα, καθώς εμπλέκονται θεσμικά – οργανωτικά πλαίσια λειτουργίας του σχολείου αλλά και η δομή των σχέσεων των μελών της σχολικής κοινότητας, παρόλα αυτά, μερικές μεταβλητές της Εκπαίδευσης μέσα από τις οποίες δρα το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα είναι:

- I. **Η διαρρύθμιση και η χρήση του σχολικού χώρου.** Η κατασκευή του σχολικού κτιρίου γενικότερα και η διαρρύθμιση του χώρου της σχολικής τάξης υπαγορεύουν συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας, επικοινωνίας και παραεπικοινωνίας. (P. Jackson, 1968 & L. Smith & W. Geoffrey, 1968, Γερμανός, 2002)
- II. **Η κατανομή του χρόνου.** Το κουδούνι χτυπάει π. χ. στην προκαθορισμένη ώρα, ανεξάρτητα από το αν η τάξη έχει τελειώσει προ πολλού την επεξεργασία ενός θέματος ή βρίσκεται ακριβώς στην κορύφωσή της διερεύνησής του (Taylor, 2005) .
- III. **Η ασυμμετρία στις σχέσεις των εταίρων της Παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης.** Στο ρόλο του Εκπαιδευτικού εκβάλλουν διάφορες πηγές εξουσίας, η έκταση και ο τρόπος χρήσης της, όμως, από τον Εκπαιδευτικό διαμορφώνουν την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, από την οποία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η κατεύθυνση που θα πάρουν στην λειτουργία τους οι μηχανισμοί του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (Γκότοβος, 1986).
- IV. **Η επιλεκτική λειτουργία του σχολείου και ο ανταγωνισμός των μαθητών.** Καθώς το σχολείο είναι υποχρεωμένο να βαθμολογεί τους μαθητές, συντηρεί αναγκαστικά τον ανταγωνισμό τους, παρά τις διακηρυγμένες προθέσεις του για καλλιέργεια της αλληλεγγύης και αλληλοκατανόησης. (Βρεττός, Καψάλης, 1990, P. Jackson, 1968 & L. Smith & W. Geoffrey, 1968, Βρεττός, 1994, Taylor, 2005).
- V. **Η εκλογίκευση και καταπίεση των συναισθημάτων.** Η ρουτίνα του σχολείου, δηλαδή η τήρηση τυπικών διαδικασιών και τελετουργιών, απαιτεί τυφλή εφαρμογή των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων και δεν επιτρέπει παρεκκλίσεις. Έτσι ο/η μαθητής/τρια μαθαίνει να καταπιέζει τα συναισθήματα του , μαθαίνει να ταυτίζει την υπακοή και την ησυχία με το μάθημα (Lynch, 1991, Χατζηγεωργίου, 2004) .
- VI. Και σ' αυτό το σημείο έρχεται να προστεθεί **η στερεότυπη κατασκευή της εικόνας του /της μαθητή /-τριας στην Ελληνική κοινωνία,** σύμφωνα με την οποία η εξυπνάδα είναι στοιχείο της ανδρικής ταυτότητας και η ικανότητα για πειθαρχική μελέτη στοιχείο της γυναικειάς. Οι διαφορετικές εικόνες των Εκπαιδευτικών για τις

επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών συνεπάγονται και διαφορετικές προσδοκίες άρα και διαφορετική αξιολόγηση αυτών των συμπεριφορών από την πλευρά των Εκπαιδευτικών. (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 2000, Φρειδερίκου & Φολερού, 1991, Basow, 2004, Weiner, 1997).

VII. **Τα σχολικά πρότυπα γλωσσικής χρήσης.** Από την πλούσια κοινωνιογλωσσική βιβλιογραφία είναι γνωστό ότι το σχολείο διαμορφώνει έναν ιδιαίτερο κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας, προς τον οποίο είναι αναγκασμένος να προσαρμόζεται ο μαθητής. Η προσαρμογή μάλιστα στον κώδικα αυτόν επηρεάζει τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών όχι μόνο στα γλωσσικά αλλά και σε όλα τα μαθήματα. Ένα παράδειγμα λόγου είναι οι ντοπιολαλιές και κατά πόσο τα παιδιά συμμορφώνονται με τους άτυπους κανόνες του κώδικα γλωσσικής επικοινωνίας, ή, αντίθετα, χρησιμοποιούν την τοπική διάλεκτο (Taylor, 2005, Trautman, Schelvan, Smith – Myles, 2006).

Πιο αναλυτικά θα εστιάσουμε στα εξής:

1.3.1 Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και η κοινωνική διάκριση

Πολλές και ποικίλες δραστηριότητες της σχολικής ζωής μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας ούτε προγραμματίζονται ούτε ελέγχονται. Άδηλα και απρόσμενα αυτές δημιουργούν την ιδιαίτερη ατμόσφαιρα της σχολικής τάξης, το λεγόμενο κοινωνικό και παιδαγωγικό κλίμα, που συμβάλλει καθοριστικά στην επίτευξη ή στην υπονόμηση των στόχων που ορίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Τσιπλιτάρης, 1995)

Οι επιδράσεις που κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται, είναι αυτές που τελικά και καθοριστικά συμβάλλουν στην επίτευξη του τελικού σκοπού της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο «κοινωνικό γίνεσθαι» του παιδιού (Sambell, & McDowell, 1998)

Οι σημαντικές αυτές δυνάμεις που δημιουργούν τη δράση και ανάδραση, την επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, είναι αυτές που πηγάζουν μέσα από τους αφανείς και άδηλους προσδιορισμούς του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Κατά τον Jackson (1968) το κρυφό πρόγραμμα παίζει ρόλο του ρυθμιστή των παιδαγωγικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και αποτελεί το βασικό εργαλείο της σχολικής κοινωνικοποίησης.

Σύμφωνα λοιπόν με την ανάλυση των βασικών λειτουργιών που η κοινωνία μέσω του επίσημου και φανερού αναλυτικού προγράμματος αναθέτει στο σχολείο, με στόχο την κοινωνικοποίηση του παιδιού, μπορεί κανείς, σύμφωνα με τον Τσιπλιτάρη, να αποκαλύψει το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο είναι προϊόν ακριβώς αυτών των λειτουργιών, τις οποίες και επανοτροφοδοτεί με ένα τρόπο καθαρά τελετουργικό με αντιφατικά ασφαλώς όμως, κατά κανόνα, αποτελέσματα. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα με την ανατροφοδότηση των

λειτουργιών κοινωνικοποίησης ασκεί μέσω τελετουργικών σχημάτων έκφρασης μια διαρκή καταπίεση των ατομικών αναγκών και επιθυμιών του παιδιού: «ανοίξτε τα βιβλία σας», «ο καθένας μόνος του» , «σηκώστε τα χεράκια σας». Αυτά είναι μερικά από τα στοιχεία λειτουργίας του κρυφού αναλυτικού προγράμματος που μας δίνουν εικόνα της διαπλοκής των σχέσεων δασκάλου-μαθητή και της εξουσιαστικής και μονομερούς ως επί το πλείστον επικοινωνίας με τους μαθητές του. Αυτοί οι κρυφοί κανόνες που προσδιορίζουν τόσο τις κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των μαθητών όσο και τις σχέσεις αυτών με το δάσκαλό τους (Πάσουλα, 2004, Γκότοβος, 1986)

1.3.2.Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και σχολικός «χωροχρόνος»

Είναι δύσκολο να ολοκληρωθεί ο βασικός σκοπός της γενικής εκπαίδευσης σε ένα σχολείο στο οποίο δεν υπάρχουν οι κατάλληλες προϋποθέσεις και τα μέσα που θα εξασφάλιζαν την απρόσκοπτη λειτουργία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, παρεμποδίζοντας τις αρνητικές επιδράσεις που ασκούνται σε αυτό από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Δεν υπάρχει η κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή και μία άρτια κατάρτιση του εκπαιδευτικού που θα μπορούσε, μέσα από ένα σχήμα μιας αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής τάξης, συνδέοντας τη θεωρία με τη πράξη, να συμβάλλει καθοριστικά στην αποδυνάμωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στο σχολικό χώρο, τουλάχιστον ως προς τα αρνητικά του στοιχεία, όσον αυτά εμπλέκονται με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζηγεωργίου,2004, Γερμανός, 2002).

Δύσκολα, λοιπόν, μπορεί να ολοκληρωθεί η συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή σε ένα σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα σε μια σχολική αίθουσα, όπου όλες οι δυνάμεις της πολιτισμικής φτώχειας δραστηριοποιούν τη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος μέσα από το οποίο προβάλλονται όλα τα παραδοσιακά αξιώματα της αγωγής και εκπαίδευσης, όπως είναι «τάξη, πειθαρχία, υπακοή», αρετές που στερούν τη δυνατότητα ικανοποίησης των κοινωνικό-συναισθηματικών αναγκών του παιδιού και κατά συνέπεια την ανάπτυξη και ολοκλήρωση της ατομικής και κοινωνικής ταυτότητάς του.(Γερμανός, ο.π.) για τα συμπεράσματα ή για τα αποτελέσματα)

1.3.3.Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και ο εκπαιδευτικός

Οι πεποιθήσεις, οι αξίες, οι συνήθειες και οι τρόποι δράσης που αναπτύσσουν οι δάσκαλοι μέσα στο οργανωμένο σχολικό σύστημα, προέρχονται από ένα σύνολο προσωπικών και επαγγελματικών εμπειριών που τους αυτοπροσδιορίζει, αλλά και καθορίζει την εκπαιδευτική τους κουλτούρα και τα χαρακτηριστικά της συμπεριφορά τους, σε σχέση με τους μαθητές, τους συναδέλφους, τους γονείς και τα στελέχη της εκπαίδευσης (Hargreaves 1982). Για τους δασκάλους όμως, συχνά *«η φροντίδα να καταστήσουν ορθολογική την*

παιδαγωγική και να προσαρμόσουν καλύτερα τη διδασκαλία και τη μάθηση, τους κάνει να ενδιαφέρονται περισσότερο για τον ορισμό των διδακτικών στόχων» Postic (1995).

Επιπλέον, οι παιδαγωγικές γνώσεις του δασκάλου και οι θεωρίες που υιοθετεί, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του και οι ιδιαιτερότητες της προσωπικής του ζωής, επηρεάζουν τη συμπεριφορά του και σφραγίζουν τον τρόπο με τον οποίο προλαμβάνει ή προκαλεί κάποια συμπεριφορά (Τριλιανός 1993).

Σύμφωνα με τον Παπαστάμου (1989:270), «ο κάθε άνθρωπος είναι διατεθειμένος είτε να κάνει παραχωρήσεις είτε αναγκάζεται να τις κάνει όσον αφορά τη δική του αλήθεια ή τις πεποιθήσεις του, μόλις γίνει φανερό ότι οι άλλοι δεν επιχειρούν να επιβάλλουν τις δικές τους αλήθειες ή πεποιθήσεις και στο μέτρο που δεν παρεμβαίνουν εσωτερικές ή απρόσωπες δυνάμεις για να εξαναγκάσουν τους συμμετέχοντες να αποδεχτούν μια αντικειμενική αλήθεια».

Επιπρόσθετα, κατά τη μαθησιακή διαδικασία υπάρχει μια αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και του μαθητή, που συνδέεται στενά με τη μετάδοση και ερμηνεία κρυφών μηνυμάτων, λεκτικών ή μη λεκτικών. Η ερμηνεία αυτών των μηνυμάτων από το μαθητή ή τη μαθητική ομάδα της τάξης, είναι σημαντική για τη διαμόρφωση της συναισθηματικής κατάστασης του ατόμου. Επίσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο ως δομικό στοιχείο του γνωστικού συστήματος, «γιατί η μάθηση είναι ένα ψυχικό φαινόμενο που έχει σχέση με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή αλλά και με το περιβάλλον που ζει και εκπαιδεύεται» (Ξωχέλλης 1983: 11).

Σημαντικός παράγοντας που κυριαρχεί στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, είναι η «αυτοεκπληρούμενη προφητεία», η οποία αποτελεί τις προσδοκίες των δασκάλων για τους μαθητές και επηρεάζει τόσο τις επιτεύξεις τους όσο και τις στάσεις τους. Πρόκειται για την αδρανή επιρροή κατά την οποία (Φραγκουδάκη, 1985, Πυργιωτάκης 2000, Ασκούνη, 2004):

Το μήνυμα που εκπέμπεται και προσλαμβάνεται πρέπει να είναι σε θέση να ασκήσει μια σημαντική επιρροή πάνω στις στάσεις των υποκειμένων,

Το ίδιο το μήνυμα πρέπει να προσαρμοστεί σε μια ιδιαίτερα ανεχέγγυα πηγή επιρροής, σε σημείο που σε άμεσο επίπεδο η ενέργειά του να είναι σημαντικά μικρότερη απ' αυτή που θα ασκούσε μόνο του,

Μετά από ένα χρονικό διάστημα πρέπει να επιτευχθεί διάζευξη ανάμεσα στο δείκτη απόρριψης, δηλαδή στην ανεχεγγυότητα της πηγής, και το μήνυμα,

Πρέπει η αρχική αποδοχή της επικοινωνίας να είναι κατώτερη απ' αυτή που θα παρατηρείται σ' ένα μεταγενέστερο στάδιο (Πυργιωτάκης, 1998, Παπαστάμου, 1989)

Συνεπώς, τα μηνύματα που εκπέπονται στο σχολείο μέσω του κρυφού προγράμματος αλλά και οι προσδοκίες και οι προσωπικές θέσεις του δασκάλου διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία και ίσως αποτελούν το κλειδί για τον εντοπισμό των

προβλημάτων που παρατηρούνται σε τάξεις με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία, ή ακόμα και στην επίλυση αυτών των προβλημάτων (Πάσουλα, 2004, Μαρμαρινός, 1983 Μαυρογιώργος, 1983, Φλουρή, 1983, Πυργιωτάκης, ο.π.).

1.3.4. Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και η «παρεμβολή» του μαθητή

Συνηθίζεται, όταν μιλάμε για κρυφό πρόγραμμα, να εννοούμε την ψυχοδυναμική αντίδραση των μαθητών στα σχολικά τεκταινόμενα, η οποία όμως καθορίζεται από τις στάσεις και τη συμπεριφορά των δασκάλων.

Οποιοδήποτε κι αν είναι το «ήθος» της σχολικής τάξης, υπάρχει πάντα μια μερίδα μαθητών που διαχωρίζει τη θέση της και δημιουργεί τη δική της στάση, τις δικές της φόρμες συμπεριφοράς και τις δικές της αξίες. Κατά κάποιο τρόπο το «κρυφό» πρόγραμμα των μαθητών διακρίνεται σε «τεχνικές επίδειξης κομοφορμισμού» και σε «τεχνικές φανεράς ή σιωπηλής αντίδρασης» (Dreeben, 1967, 1968, 1975)

Από την άλλη πλευρά το κρυφό πρόγραμμα αντικομοφορμιστικής πρακτικής έχει ένα πολύ πλούσιο κατάλογο μικρών καθημερινών ευρημάτων που "βοηθούν" τους μαθητές να ανταποκρίνονται υποκριτικά στις μαθητικές τους υποχρεώσεις, ενώ ουσιαστικά υπεκφεύγουν. Το πρόγραμμα αυτό περιλαμβάνει πολλές τακτικές που εξασφαλίζουν τον απαραίτητο ή τον επιδιωκόμενο "βαθμό" επίδοσης, χωρίς την ανάλογη προσπάθεια και χωρίς την ύπαρξη της ανάλογης γνώσης (Apple, 1986, Blumberg & Blumberg, 1994)

1.3.5. Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα – γλώσσα και σχολική γνώση

Το σχολείο λειτουργεί ως θεσμός νομιμοποιητικός των υφιστάμενων κοινωνικών δομών. Έτσι διδάσκει τη γλώσσα όπως την χρησιμοποιεί η κυρίαρχη κοινωνική τάξη, τις αξίες που επιθυμεί να εμφυσήσει στους πολίτες η κυρίαρχη επίσης τάξη, τα ιδανικά της τάξης αυτής, την κοινωνία γενικά που επιθυμεί να διαμορφώσει μελλοντικά η κυρίαρχη οικονομικά τάξη. Η σύγχρονη γλωσσολογία, άλλωστε, υποστηρίζει ότι κάθε ανθρώπινο γλωσσικό σύστημα μπορεί να εκφράσει οποιαδήποτε ιδέα, απλώς με διαφορετικό τρόπο η μία γλώσσα από την άλλη. Επομένως κάθε αξιολογική αντίληψη που κατατάσσει σαν ανεπάρκεια τη γλωσσική διαφορά αγνοεί τα πορίσματα της σύγχρονης γλωσσολογίας.

Ο γραπτός λόγος όπως αποτυπώνεται στα σχολικά βιβλία, μεταδίδει μηνύματα που επιβεβαιώνουν την παραλληλότητα του κρυφού προγράμματος με το επίσημο, αφού τα μαθήματα, ως υλικό με φιλοσοφικές, ηθικές, ιδεολογικές, θρησκευτικές, εθνικές ακόμα και γλωσσικές προεκτάσεις, λειτουργούν ως αθέατα κοινωνικά συστήματα, που προωθούν την ενδοταξική διαστρωμάτωση ακολουθώντας τη διαστρωμάτωση της ίδιας της κοινωνίας.

Οι μαθητές μαθαίνουν λοιπόν να ανταποκρίνονται σε αυτό που έμμεσα ή άμεσα ζητάει ο δάσκαλος και όχι ελεύθερα να πουν τη γνώμη τους. Ο Barnes (1982), πριν δύο δεκαετίες,

συμπεραίνει ότι οι χρήσεις της γλώσσας από τους μαθητές είναι σκληρά επηρεασμένες από τη γλώσσα του δασκάλου, η οποία ορίζει τους ρόλους τους ως μανθάνοντες. Σε πιο βαθμό, θα δεχτούν την επιρροή, αυτό εξαρτάται από τις κοινωνιογλωσσικές προσδοκίες που έχουν οικοδομηθεί στα πλαίσια της προηγούμενης εμπειρίας τους.

Το σχολείο λοιπόν σήμερα διδάσκει μια συγκεκριμένη ύλη, απαιτεί μία χρήση της γλώσσας επίσης συγκεκριμένη από τους μαθητές, στιγματίζοντας θετικά ή αρνητικά αντίστοιχα τις αποδεκτές και μη αποδεκτές χρήσεις της γλώσσας από το μαθητικό πληθυσμό, συμβάλλοντας στην αναπαραγωγή και έχει έναν πολύ μεγάλο ρόλο, μέσω του ιδεολογικού πειθαναγκασμού και της –αθέατης πολλές φορές- παιδαγωγικής βίας, στο να δημιουργήσει πολίτες που θα υπηρετήσουν αποτελεσματικά την κοινωνία, πολίτες που θα πιστεύουν στην ιεραρχία, στην κοινωνική πυραμίδα και θα συμβάλλουν στη διατήρησή της και, με κανένα τρόπο, στην ανατροπή της (Bourdieu & Passeron, 1978).

1.3.6.Κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και άτομα με πολιτισμική διαφορετικότητα

Ως φορέας κοινωνικής μάθησης το κρυφό πρόγραμμα, μέσω του στυλ διδασκαλίας του δασκάλου, ή των γνωστικών αντικειμένων, ασκεί κοινωνικό έλεγχο σε όλο το σχολικό πρόγραμμα (Badura, 1986). Στάσεις που αποκτώνται και εμπεδώνονται από τη μαθησιακή διαδικασία, αντιστοιχούν σε αυτές που αποκτώνται για τη διατήρηση της καπιταλιστικής, ρατσιστικής και ταξικής κοινωνίας. (Bowles & Gintis, 1976). Η ίδια η κοινωνία οδηγεί συχνά άτομα με πολιτισμική διαφορετικότητα, να βρίσκονται σε κατώτερη ή περιθωριακή θέση (Jay, 2003).

Μια παρόμοια εικόνα παρατηρείται και στην σχολική τάξη, που αναμφίβολα ακολουθεί τους κανόνες της ίδιας της κοινωνίας. Έτσι η διαφορετικότητα, μέσω του κοινωνικού ελέγχου, πιέζεται «για ομοιομορφία, αναζήτηση και αξιόδοτηση της συμμόρφωσης, τάση υποταγής στην εξουσία, ή ακόμη και απλό ξεκάθαρο αποκλεισμό σε κάθε εν δυνάμει ή δεδηλωμένο παρεκκλίνοντα»(Παπαστάμου 1989:238).

Συγχρόνως, σε κοινωνιοψυχολογικό επίπεδο φαίνεται ότι ασκεί μια κοινωνική επιρροή αφού «..οι πλειονοτικές πηγές επιτυγχάνουν περισσότερο έκδηλη επιρροή, παρά λανθάνουσα και οι μειονοτικές περισσότερο λανθάνουσα επιρροή παρά έκδηλη» (Perez , Mugny, 1996:29)

Το ίδιο το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα συχνά αποτελεί πεδίο μεροληψίας υπέρ των μαθητών με καλές επιδόσεις. Έτσι διαμορφώνονται τρόποι συμπεριφοράς και στάσεις τόσο απέναντι στους καλούς μαθητές όσο και στους άλλους, αλλά ιδιαίτερα γι' αυτούς που δεν τα καταφέρνουν λόγω της διαφορετικότητάς τους (Pole, 2001).

Επιπλέον, η παραδοσιακή διδακτική που συχνά διακρίνει το παιδαγωγικό πλαίσιο, περιορίζει τη συμμετοχική συνεργασία μειώνοντας την αυτοπεποίθησή των μαθητών. Ο ρόλος

του δασκάλου στη σχολική τάξη είναι κορυφαίος, αφού ως εμπνευστής, διευκολυντής, σύμβουλος, μπορεί να διαμορφώσει ένα κλίμα αλληλοαποδοχής και σεβασμού. Για να το πετύχει αυτό, χρειάζεται να πλησιάσει το μαθητή ως μοναδική προσωπικότητα ώστε να απελευθερωθούν και να αξιοποιηθούν δυνάμεις που ο κάθε μαθητής κατέχει και να μετατραπούν σε εργαλεία ανάπτυξης επιτευξιμότητας (Wren, 1999). Σύμφωνα με τον Carl Rogers (1969) *«..κάθε άνθρωπος είναι από τη φύση του ικανός να αναπτύξει τη δημιουργικότητά του, φτάνει μόνο να του παρασχεθούν οι συνθήκες μέσα από τις οποίες θα απελευθερωθούν οι εσωτερικές του δυνάμεις. Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται ο κάθε άνθρωπος και ο τρόπος με τον οποίο προσαρμόζεται στις διάφορες καταστάσεις είναι πάντα αντίστοιχος με την αυτοαντίληψή του, δηλαδή με την εικόνα που ο ίδιος έχει για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή δημιουργείται από την αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον, όπου στέλνει μηνύματα κρυφά ή φανερά και ο ίδιος σχηματίζει αρνητική ή θετική στάση για τον εαυτό του»*.

Κάθε προσπάθεια αλλαγής εκ μέρους του δασκάλου, πρέπει να στοχεύει σε μεταβολές συμπεριφορών και στάσεων που συνδέονται με τα πολιτισμικά στερεότυπα. Κατά τον Postic (1995:33) *«η διδασκαλία αποτελεί την οργάνωση των συνθηκών ενίσχυσης, οι οποίες επιφέρουν την τροποποίηση της συμπεριφοράς.»* Με βάση την καλλιέργεια της δικής του πολιτιστικής κουλτούρας, οφείλει να διαμορφώσει το ψυχολογικό και παιδαγωγικό κλίμα της τάξης που θα προωθεί την κοινωνικοποίηση και την ενεργό μάθηση. Η συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι σε πολιτιστικά διαφοροποιημένους μαθητές πρέπει να υποστηρίζει το κλίμα αποδοχής τόσο με έκδηλο, όσο και με λανθάνων τρόπο, αφού *«δεν αρκεί να συμπεριφέρεται κάποιος μ' έναν ορισμένο τρόπο, αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο είναι τι εικόνα σχηματίζουν οι άλλοι γι' αυτόν»*(Παπαστάμου, 1989: 29).

«Η επικοινωνία δεν είναι κάτι το απλό, είναι κάτι το ιδιαίτερα σύνθετο και η ανακάλυψη της κρυμμένης πολυπλοκότητάς της συνιστά μια από τις μεγαλύτερες ανακαλύψεις του 20ού αιώνα. Το πιο σίγουρο στοιχείο αυτής της πολυπλοκότητας είναι η άγνοιά μας». Johnson-Laird (1990)

1.3.7. Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο – μια ακόμη διάσταση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η μη λεκτική επικοινωνία επιδρά άμεσα στη δημιουργία νοήματος¹ και αποτελεί το πιο ισχυρό στοιχείο της επικοινωνιακής διαδικασίας, καθώς το πώς λέμε κάτι συνιστά ένα είδος «σιωπηλών οδηγιών» για την ερμηνεία όχι μόνο του περιεχομένου της επικοινωνίας αλλά και της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των ατόμων που επικοινωνούν (Κούρτη, 2003)

Η μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί την παράμετρο του «κρυφού» αναλυτικού προγράμματος με τις πιο αρνητικές συνέπειες. Δυστυχώς, οι πιο πολλοί άνθρωποι αγνοούν τον καθοριστικό ρυθμιστικό ρόλο της μη λεκτικής συμπεριφοράς. Το γεγονός αυτό ενισχύεται και από το εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο, σαν να μην υπάρχει επικοινωνία πέρα από τις λέξεις, δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο λόγο, αφιερώνοντας πολλά χρόνια στη μελέτη και διδασκαλία της λεκτικής επικοινωνίας. Έτσι, η ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης των μη λεκτικών μηνυμάτων εναπόκειται **στη «διαίσθηση» και την εμπειρία** του καθενός (Κούρτη, ο.π.).

Η μη λεκτική επικοινωνία αποτελεί έναν ιδιαίτερο ασαφή κώδικα ο οποίος μεταδίδει μηνύματα συνήθως στον παρόντα τόπο και χρόνο. Όλα τα στοιχεία της μη λεκτικής επικοινωνίας δεν μπορούν να υπάρξουν ως κάτι αυτόνομο ή ξεχωριστό από το χρήστη τους και για το λόγο αυτό υποδηλώνουν ταυτόχρονα και διάφορα στοιχεία για τον ίδιο και για την κοινωνική του κατάσταση. Συνεπώς, η μη λεκτική επικοινωνία δεν μπορεί να διαχωριστεί από τις κοινωνικές πρακτικές του χρήστη της (Banks, 1987)

Όπως, προαναφέρθηκε η μη λεκτική επικοινωνία έχει πολλούς τρόπους έκφρασης, τους οποίους συνήθως ονομάζουμε κώδικες. Οι γλωσσικοί κώδικες περιλαμβάνουν επιμέρους κώδικες: **το ανθρώπινο σώμα**, το οποίο συνιστά και τον κύριο πομπό παραστατικών κωδίκων, και το **χωροχρονικό πλαίσιο** εντός του οποίου διενεργείται η επικοινωνία (Κούρτη, 2003, Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1995, Πολεμικός & Κοντάκος, 2002).

Η «γλώσσα του σώματος» περιλαμβάνει:

¹ Σύμφωνα με την Φραγκουδάκη σε όλες τις γλωσσικές επιστήμες, το νόημα εξαρτάται απολύτως από την περίπτωση επικοινωνίας, δηλαδή **το νόημα αλλάζει κάθε φορά που αλλάζει η διατύπωση**, η σύνταξη, η επιλογή των λέξεων, το ύφος.

✦ **Την κίνηση του σώματος**, συμπεριλαμβάνονται όλες οι ορατές κινήσεις του σώματος (χειρονομίες, μορφασμοί, στάση του σώματος, βλέμμα κ.λπ.) με έμφαση στο πρόσωπο, το οποίο θεωρείται η πιο σημαντική πηγή μη λεκτικής επικοινωνίας. Συνήθως πιστεύεται ότι οι ίδιες εκφράσεις συναντώνται σε όλες τις κουλτούρες. Αποδεικνύεται, όμως, ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές στις εκφράσεις του προσώπου, ανάλογα με την κουλτούρα στην οποία ανήκει ο καθένας και έτσι πολλές φορές δημιουργούνται παρανοήσεις των προθέσεων των μελών μιας επικοινωνιακής πράξης, όταν αυτά προέρχονται από διαφορετικές κουλτούρες.

✦ **Την εξωτερική εμφάνιση.** Η ένδυση, η κόμμωση, το μακιγιάζ, το τατουάζ, τα αξεσουάρ κ.λπ. —αν και πολιτισμικά καθορισμένα— επηρεάζουν την κρίση μας και τον τρόπο επικοινωνίας μας χωρίς να το αντιλαμβανόμαστε.

✦ **Τα παραγλωσσικά φαινόμενα** (τόνος, ύψος φωνής, παύσεις κ.λπ.) δίνουν πληροφορίες για τα άτομα και διαφέρουν ανάλογα με την κουλτούρα προέλευσης.

✦ **Τη σωματική επαφή.** Το άγγιγμα επιτρέπεται σε ορισμένες κουλτούρες, ενώ συνιστά ταμπού για κάποιες άλλες και προκαλεί άγχος. Οι χαιρετισμοί (χειραψίες, ασπασμοί), για παράδειγμα, υπόκεινται σε κανόνες που ερμηνεύονται ανάλογα με την εκάστοτε κουλτούρα (βλ. ασπασμοί στο στόμα των Ρώσων).

✦ **Τη γειννίαση.** Η χρήση της διαπροσωπικής απόστασης στο χώρο συνιστά σημαντικό δείκτη στη μη λεκτική επικοινωνία για τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων. Κατά τον Argyle (1988) οι κοινωνικοί κανόνες καθορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων ανάλογα με τη μεταξύ τους απόσταση.

✦ **Τις οσμές.** Οι διάφορες κουλτούρες αντιλαμβάνονται τις οσμές διαφορετικά και τους αποδίδουν διαφορετικές ερμηνείες και σημασία κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης. (Κούρτη, ο.π.)

Το χρονικό και χωρικό πλαίσιο περιλαμβάνει:

✦ **Τα αντικείμενα.** Τα αντικείμενα ενός σπιτιού ή του σχολείου μπορούν να δώσουν πολλαπλά μηνύματα για τους χρήστες τους και για την εποχή τους.

✦ **Το χρόνο.** Ο τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι χρησιμοποιούν το χρόνο είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαπροσωπική επικοινωνία. Η ακρίβεια ή η καθυστέρηση, για παράδειγμα, στην έναρξη των μαθημάτων ή στις συναντήσεις με τους άλλους συνιστά ένα πολύ σημαντικό δείκτη για τη σημασία που αποδίδει κάποιος

Πρέπει να είμαστε ιδιαίτερα προσεκτικοί στην ερμηνεία των μη λεκτικών μηνυμάτων καθώς μπορεί να έχουν πολλαπλές σημασίες και αναγνώσεις. Συνδέονται στενά τόσο με την κουλτούρα όσο και με το «προσωπικό μη λεκτικό ύψος» κάθε ατόμου, το οποίο αφορά τόσο στην προσωπική έκφραση όσο και στην ικανότητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης. Θα πρέπει, λοιπόν, να αποφεύγονται οι γενικεύσεις ως προς τον πολιτισμικό προσδιορισμό μιας μη λεκτικής συμπεριφοράς διότι δε συμπεριφέρονται όλα τα άτομα μιας κουλτούρας με όμοιο

τρόπο, αλλά και η απόδοση της συμπεριφοράς αποκλειστικά και μόνο στο χαρακτήρα ενός ατόμου καθώς κανείς δε λειτουργεί ανεξάρτητα από το επικοινωνιακό περιβάλλον εντός του οποίου ευρίσκεται (Κούρτη, ο.π.).

Άρα, χρειάζεται ο εκπαιδευτικός, όταν σκέφτεται και αναστοχάζεται² πάνω στην εκπαιδευτική εμπειρία, να έχει συνεχώς επίγνωση όχι μόνο των λεκτικών αλλά και των μη λεκτικών μηνυμάτων που εκπέμπουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία αυτή, καθώς και της πολυπλοκότητάς της, για να την κατανοήσει καλύτερα και να παρέμβει πιο αποτελεσματικά (Πλεξουσάκη, 2004) .

² Με τη βοήθεια του αναστοχασμού, θα μπορούσε η πολιτισμική απόσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία να είναι εργαλείο και όχι εμπόδιο για τον εκπαιδευτικό, από τη στιγμή που οι οπτικές γωνίες όλων των πλευρών μέσα στη σχολική τάξη θα γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας. (Εφη Πλεξουσάκη, Πολιτισμός και σχολείο)

2^ο ΜΕΡΟΣ

2. Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Είναι, καταρχήν, απαραίτητο να οριοθετήσουμε εννοιολογικά τη διαπολιτισμικότητα και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κι αυτό γιατί ο όρος διαπολιτισμικότητα είναι από τους πλέον ταλαιπωρημένους, παλινδρομώντας μεταξύ πολιτισμικού οικουμενισμού και πολιτισμικής σχετικότητας, έχοντας στο μεταξύ «φλερτάρει» τόσο με την αφομοιωτική, όσο και τη διαχωριστική – πολυπολιτισμική θεώρηση, όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2000). Ο πολύς κόσμος τον αντιλαμβάνεται, και ασφαλώς λανθασμένα, ως τη, με οποιονδήποτε τρόπο, ενασχόληση με τα θέματα της ετερότητας και τη διαχείριση αυτής. Ειδικά στο χώρο της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία αλλοδαπών μαθητών στα σχολεία μας και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών.

Ωστόσο, η διαπολιτισμικότητα είναι ένας από τους πολλούς τρόπους διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας και δε θα πρέπει να συγχέεται ούτε με την αφομοίωση, αλλά ούτε και με τον πολιτισμικό σχετικισμό. Μία **αφομοιωτική πολιτική** δεν δέχεται την ετερότητα ως ενδεχόμενη κατάσταση και όταν αυτή προκύπτει, το μέλημα του κράτους μέσω των ιδεολογικών και διοικητικών του μηχανισμών είναι η εξισορρόπηση του συστήματος με την ομογενοποίηση. Στον **πολιτισμικό σχετικισμό**, πάλι, έχουμε ακριβώς το αντίθετο: η ισότητα των πολιτισμών αποτελεί τη θεμελιώδη θέση αυτής της κατεύθυνσης. «Κάθε πολιτισμός μπορεί να αξιολογηθεί μόνο με βάση τους δικούς του προσανατολισμούς και τις αξίες του...» και ως εκ τούτου η φροντίδα του κράτους είναι η δημιουργία και η προστασία του απαραίτητου ζωτικού χώρου για την ανάπτυξη του κάθε πολιτισμού. (Νικολάου, 2000). Στη διαπολιτισμική θεωρία, αντίθετα, η έμφαση δίνεται στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών που συνθέτουν μία κοινωνία. Οι παραδοχές - βάσεις πάνω στις οποίες αρθρώνεται η διαπολιτισμική προσέγγιση είναι:

- Η αναγνώριση της ετερότητας
- Η κοινωνική συνοχή
- Η ισότητα
- Η δικαιοσύνη

Σε εκπαιδευτικό επίπεδο οι τρεις παραπάνω θέσεις οδηγούν σε διαφορετικού τύπου σχολεία και αντίστοιχα σε διαφορετικές σχολικές πραγματικότητες:

- Η αφομοιωτική προσέγγιση οδηγεί σ' ένα σχολείο μονοπολιτισμικό, μονογλωσσικό και εθνοκεντρικό, στο ιδεολογικό πλαίσιο του οποίου θα πρέπει κάθε μαθητής να υποταχθεί, παθητικά ή ενεργητικά, προκειμένου να «επιβιώσει» σ' αυτό.

- Ο πολιτισμικός σχετικισμός οδηγεί με τη σειρά του σε μία εκπαιδευτική πολιτική διαχωρισμού, είτε αυτή λαμβάνει χώρα στο ίδιο το σχολικό σύστημα (διαφορετικές τάξεις για αλλοδαπούς), είτε συνδυάζεται με τη δημιουργία ειδικών σχολικών δομών για τους «διαφορετικούς». Μπορεί κανείς εύκολα να αντιληφθεί τις αρνητικές συνέπειες αυτής της εξέλιξης, όταν στο μέλλον τα υποκείμενα μιας τέτοιας εκπαίδευσης θα κληθούν να αλληλεπιδράσουν, να συνεννοηθούν και να συνεργαστούν με τους υπόλοιπους πολίτες στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο (Δραγώνα, 2004).

Η διαπολιτισμικότητα, αντίθετα, αποδεχόμενη την ετερότητα ως υπαρκτή κατάσταση, που δεν έχει μάλιστα προκύψει στις μέρες μας, αλλά υφίσταται διαχρονικά, θέτει ως προτεραιότητα τη δημιουργία εκείνου του σχολικού περιβάλλοντος που θα χαρακτηρίζεται από:

- ⊕ Την αποδοχή και το σεβασμό της ιδιαιτερότητας του άλλου.
- ⊕ Τη δημιουργία κλίματος επικοινωνίας και συνεργασίας.
- ⊕ Τη φροντίδα για παροχή ίσων ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, αλλά και την κοινωνική, πολιτισμική και οικονομική ζωή

Αυτό δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί παρά μόνο με τη συνύπαρξη και τη συνεκπαίδευση όλων των παιδιών μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον όπου δε θα επικρατούν σχέσεις επιβολής του ισχυρότερου πάνω στον ασθενέστερο, αλλά, αντίθετα, θα αντλεί περιεχόμενο από εκείνο το δημοκρατικό πνεύμα της ισονομίας, της ισοπολιτείας και της ισότιμης αντιμετώπισης. Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, όταν δεν αναφέρεται αποκλειστικά στο γλωσσικό παράγοντα, την άγνοια δηλαδή της εθνικής ή κυρίαρχης γλώσσας, δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα προόδου μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Αλλά και όταν υφίσταται πρόβλημα γλώσσας, το σχολείο δεν θα πρέπει να εξαντλεί την παρέμβασή του μόνο στην κατεύθυνση της επαρκούς εκμάθησης των ελληνικών από τον αλλοδαπό μαθητή. Όπως επισημαίνεται, από τον Μάρκου (2006) οι αλλόφωνοι μαθητές φοιτούν στο σχολείο όχι για να μάθουν τη γλώσσα, αλλά για τους ίδιους λόγους που φοιτούν και όλοι οι υπόλοιποι μαθητές, για να μορφωθούν.

2.1. Οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές συνθήκες και η διαπολιτισμική αγωγή

Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών συστημάτων των πολυπολιτισμικών χωρών υπάρχουν πολλά στοιχεία τα οποία υποδηλώνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και το ρατσισμό, που, σε αρκετές περιπτώσεις, υφίστανται οι μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (1996), ο θεσμικός εκπαιδευτικός ρατσισμός είναι πιθανό να εμφανίζεται σε τομείς: όπως η εκπαιδευτική υποδομή (ακατάλληλα σχολικά κτίρια), στην οργάνωση και διοίκηση των σχολείων, στα Αναλυτικά Προγράμματα και στα σχολικά εγχειρίδια, μέσα από την αναπαραγωγή στερεοτύπων, προκαταλήψεων και εθνοκεντρικών τάσεων. Ο άτυπος εκπαιδευτικός ή πολιτισμικός ρατσισμός ενδέχεται να αφορά όλες τις πτυχές της σχολικής αλληλεπίδρασης. Ωστόσο, επικεντρώνεται συνήθως σε δύο άξονες, την παροχή ίσων ευκαιριών και την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών.

Η ουσιαστική αντιμετώπιση τόσο των πρόδηλων όσο και των συγκαλυμμένων εκφάνσεων του ρατσισμού, σε βάρος των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, απαιτούν τη συντονισμένη αλλαγή λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για την επίτευξη των παραπάνω, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών διδακτικών μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης, που προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους (Ανδρούσου & Μάγος, 2001).

Ενδεικτικά θα αναφερθούμε παρακάτω στις συνθήκες και τις προθέσεις ορισμένων χωρών, όπου ήδη οι πολιτικές ηγεσίες επιχειρούν μια αναθεώρηση της κατεστημένης μονοπολιτισμικής αντίληψης. Στην Αγγλία, η συζήτηση περί μειονοτήτων εξελίχθηκε σύμφωνα με τις επίκαιρες απόψεις της χώρας. Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 τονίζεται η σημασία της καθιέρωσης της αγγλικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας για τους μετανάστες και τις μειονότητες μετά από πολυάριθμες μελέτες των συνθηκών και των πεπραγμένων στη σχολική εκπαίδευση και των εμπειριών από την εποχή της αποικιοκρατίας. Προς τα τέλη της δεκαετίας δίνεται ιδιαίτερο βάρος στη μητρική γλώσσα των μειονοτήτων και τονίζεται η σπουδαιότητά της ως «γέφυρας» για τη λειτουργική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ένα μεγάλο βήμα προς την κατεύθυνση της αναγνώρισης και αποδοχής των δικαιωμάτων των εθνικών ομάδων που ζουν στην Αγγλία, πραγματοποιήθηκε με τη θέσπιση ενός πολυπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος (multicultural curriculum) στις αρχές του 1970, το οποίο συμπληρώθηκε με στοιχεία διαπολιτισμικής αγωγής στα μέσα της δεκαετίας (Ανδρούσου & Μάγος, 2001, Παπαδημητρίου, 2000).

Στα 1980, το ενδιαφέρον στην Αγγλία επικεντρώνεται στην «εκπαίδευση για την αντίληψη του ρατσισμού» (racism awareness training) και στην «αντιρατσιστική εκπαίδευση» (antiracist education). Αργότερα συνειδητοποιήθηκαν οι πολιτισμικές προϋποθέσεις των μεταναστών εντονότερα και το ενδιαφέρον προσανατολίζεται πλέον στους πολιτισμούς

καταγωγής, χωρίς παράλληλα να επέλθει κάποια αλλαγή στις αντιλήψεις για μια ομοιογενή πολιτισμικά κοινωνία. Η εφαρμογή των παραπάνω απόψεων στην πράξη είχε αρχικά αντισταθμιστικό χαρακτήρα, που όμως σταδιακά μετεξελιχθηκε, με αποτέλεσμα να αλλάξουν οι σκοποί και τα περιεχόμενα του σχολικού μαθήματος προς την κατεύθυνση της καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης και του συναισθήματος της «περηφάνιας» για τον οικείο πολιτισμό (cultural pride). Σε αντίθεση με άλλες δυτικοευρωπαϊκές χώρες, στην Αγγλία δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην αντιρατσιστική παιδεία και ο ρατσισμός θεωρείται μείζον πρόβλημα για τη χώρα. (Ανδρούσου, & Μάγος ο.π.,).

Στη Γαλλία η ενσωμάτωση των μεταναστών στη γαλλική κοινωνία και των παιδιών τους στο σχολείο αποτελεί κοινωνικό πρόβλημα. Το 1975 εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας της γαλλικής γλώσσας αλλά και της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης, από εκπαιδευτικούς που προέρχονταν από τις αντίστοιχες χώρες, στα δημόσια γαλλικά σχολεία, τα οποία έχουν καθαρά αντισταθμιστικό χαρακτήρα. Αυτή η υποτίμηση, όμως, των άλλων πολιτισμών είχε ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των «ξένων» μαθητών. Στη συνέχεια υπήρξε μια μεγάλη περίοδος οργάνωσης «διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων», γνωριμίας με τους άλλους πολιτισμούς, για όλα τα παιδιά. Η αποτυχία και αυτού του μέτρου οδήγησε στην εφαρμογή του προγράμματος «Εκπαίδευση στην Ανάπτυξη», στο οποίο τίθεται το θέμα της μετανάστευσης, όχι πια μέσα από την έμφαση στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες αλλά μέσα από τον προβληματισμό για τους τρόπους και τις δυνατότητες συμμετοχής όλων στη σύγχρονη κοινωνική, οικονομική, πνευματική και πολιτική ζωή. Ιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, σε «υποβαθμισμένες» περιοχές με στόχο την παροχή ενισχυμένης εκπαιδευτικής δράσης, ώστε να καταπολεμηθούν οι κοινωνικές ανισότητες. Πλέον η κουλτούρα των «άλλων» δεν αποτελεί μια μόνιμη διάσταση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Πρόκειται για ένα σύνολο δραστηριοτήτων που συνδέονται κυρίως με την αναζήτηση παιδαγωγικών μεθόδων κατάλληλων να ευνοήσουν τη σχολική επιτυχία των μη προνομιούχων μαθητών. Με αυτό τον τρόπο ενισχύεται η μαθησιακή λειτουργία του σχολείου και ενισχύονται οι «κοινωνικοί δεσμοί» και η κοινωνική συνοχή σε περιοχές με έντονα προβλήματα. Τα τελευταία χρόνια δίνεται έμφαση στην κατάρτιση και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα «διαπολιτισμικής» εκπαίδευσης, η οποία συνδέεται με μια γενικότερη αντίληψη που επικρατεί στην Ευρώπη για κατανόηση και επικοινωνία των λαών. Γενικότερα, μπορούμε να πούμε, ότι την τελευταία δεκαετία το ζήτημα εντάσσεται περισσότερο στο πλαίσιο της «εκπαίδευσης του πολίτη» και στη γενικότερη πολιτική καταπολέμησης των κοινωνικών ανισοτήτων (Ασκούνη, Ανδρούσου, 2001, Μάγος, 2006α).

2.2. Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα

Η Ελλάδα αν και δε θεωρούνταν χώρα υποδοχής μεταναστών, εντούτοις τις τελευταίες δύο δεκαετίες αυξάνεται διαρκώς η εισροή σ' αυτή σημαντικού αριθμού αλλοδαπών από χώρες της Μέσης Ανατολής, την Αλβανία, μαζί με μια μαζική μετανάστευση Ποντίων από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Η πρόκληση για την ελληνική κοινωνία είναι να διαμορφώσει κατάλληλες συνθήκες ζωής και εργασίας για τους παλινοστούντες, τους αλλοδαπούς μετανάστες, τους τσιγγάνους και τους μουσουλμάνους. Η de facto πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει την ελληνική κοινωνία, όπως άλλωστε και τις κοινωνίες των άλλων χωρών, υπαγορεύει την ανάγκη υιοθέτησης νέων προσεγγίσεων στην εκπαίδευση, την κοινωνία, τις διακρατικές σχέσεις και τη συνεργασία. Και αυτό γιατί η ελληνική κοινωνία, παρά τον πολυπολιτισμικό της χαρακτήρα, εξακολουθεί ουσιαστικά να λειτουργεί στη λογική της αφομοίωσης (Γκότοβος, 1998, Χρηστίδου - Λιοναράκη, 2001, Γκόβαρης, 2001).

Η ύπαρξη μειονοτικών, θρησκευτικών, γλωσσικών και εθνοτικών ομάδων δεν αναγνωρίστηκε ποτέ επίσημα από το ελληνικό κράτος, με εξαίρεση τη μουσουλμανική μειονότητα η οποία εμπίπτει σε ειδικό πολιτικό και νομοθετικό πλαίσιο. Η επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μία γλώσσα, μία θρησκεία» υπήρξε πάντα μονοπολιτισμική (Φραγγουδάκη, Δραγώνα, 1997)

Η ελληνική πολιτεία, λοιπόν, δεν έχει διαμορφώσει μέχρι σήμερα κάποια συγκροτημένη πολιτική ένταξης των ατόμων που προέρχονται από άλλα πολιτισμικά πλαίσια, ούτε έχει εκπονήσει προγράμματα σχολικής εκπαίδευσης για πληθυσμιακές ομάδες με διαφορετική μητρική γλώσσα και διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Τσουκαλάς, 1987). Επίσημα, βέβαια, με το Νόμο 2413 του 1996 υιοθετείται ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση», σύμφωνα με τον οποίο ρυθμίζονται θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ομογενών. Ιδρύονται τα πρώτα διαπολιτισμικά σχολεία στα οποία εφαρμόζονται ανάλογα προγράμματα με τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία, τα οποία όμως «προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους». Ωστόσο, δεν υπάρχει μια κατευθυντηρία γραμμή, ένας ενιαίος σχεδιασμός με αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με την ελλιπή ενημέρωση τους, οι εκπαιδευτικοί να αδυνατούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των αλλόγλωσσων μαθητών (Χρηστίδου-Λιοναράκη, ο.π.).

Τα προγράμματα που εκπονούνται, όπως στην περίπτωση της Θράκης, «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», αφορούν κυρίως τους τομείς της έρευνας, της διαμόρφωσης νέων προγραμμάτων σπουδών και συγγραφής νέων σχολικών εγχειριδίων και βοηθούν πολύ στην αλλαγή στάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στην «διαπολιτισμική εκπαίδευση», βασιζόμενοι σε νέα επιστημονικά δεδομένα (Μαυρομμάτης, Τσιτσελίκης, 2004, Ασκούνη, 2006).

2.3.Σχέση πολιτισμού –σχολείου

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει αναφορά στη σχέση του πολιτισμού με το σχολείο και γενικότερα με την εκπαίδευση, ώστε να αντιληφθεί ο αναγνώστης καλύτερα το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία στην περιοχή της Θράκης.

Η Πλεξουσάκη (2003), όπως και η Ασκούνη (2006) αναφέρουν ότι ο πολιτισμός είναι πολύσημη έννοια και αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο οι άνθρωποι προσλαμβάνουν τον κόσμο, νοηματοδοτούν την πραγματικότητα και οργανώνουν τη δράση τους. Παρέχει στα άτομα πρότυπα οργάνωσης και ταξινόμησης της πραγματικότητας. Οι υποκειμενικές, άρα, εμπειρίες καθενός από εμάς λοιπόν είναι πολιτισμικές εμπειρίες. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι ως προς την πολιτισμική ετερότητα οι πολιτισμοί δεν ορίζονται ως στατικά και παγιωμένα σύνολα, αφού συγκροτούνται μέσα από ιστορικές και κοινωνικές διαδικασίες και ότι κάθε άτομο υπάγεται σε πολλές ομάδες, αφού εντάσσεται στο σύνολο μέσα από σύνθετες διαδικασίες. Άρα, η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει όχι μόνο τις κοινωνίες αλλά και τα ίδια τα άτομα (Bowman, 1992, Μπακαλάκη, 1997).

Αυτή, λοιπόν, η πολιτισμική πολλαπλότητα είναι που δημιουργεί και την «πολιτισμική απόσταση» και τις «πολιτισμικές παρεξηγήσεις». Η πολιτισμική απόσταση είναι μια σύνθετη διαδικασία, μια αυτονόητη απόσταση, ένα σύνορο που χωρίζει τους «δικούς μας» από τους «ξένους», με τις οι δύο πλευρές να βιώνουν την πολιτισμική απόσταση ως ένα αξεπέραστο φράγμα, ένα σύνορο (Claude Levi-Strauss, 1995).

Το γεγονός αυτό συντελεί στο **να μην αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός** τα πολλαπλά επίπεδα στα οποία παραπέμπουν οι συγκεκριμένες διαφορές ανάμεσα στον ίδιο και τους μαθητές και έτσι να εγκλωβίζεται στα δικά τους αυτονόητα., και να λειτουργεί με στερεοτυπικές εικόνες (Αβδελά, 1997, Μάγος, Κ. 2006β).

Αυτή η περιχαράκωση στο δικό του πλαίσιο οδηγεί στον εθνοκεντρισμό, ο οποίος αναφέρεται στην αδυναμία να σχετικοποιήσει κανείς τη δική του οπτική γωνία, να την αναγνωρίσει ως μία ιδιαίτερη —ανάμεσα σε πολλές άλλες— προοπτική μέσα από την οποία θεωρεί την πραγματικότητα. Προβάλλει πάνω στους μαθητές το δικό του πλαίσιο ερμηνείας θεωρώντας το και δικό τους, τονίζοντας την ανάγκη για πολιτισμική ομοιογένεια, δημιουργώντας στα παιδιά την αίσθηση της απόρριψης και της κατωτερότητας. (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997, Jipson, 1991)

2.4. Μουσουλμανική μειονότητα και εκπαίδευση

2.4.1. Η κατασκευή της μειονοτικής εθνικής ταυτότητας

Η ταυτότητα διαμορφώνεται μέσω μιας διαδικασίας κατά την οποία ο «εαυτός» συγκροτείται σε σχέση και αντιπαλότητα με το διαφορετικό «άλλο». Η Φραγκουδάκη και η Δραγώνα (1996:34) τονίζουν τα εξής: *«ο εθνικός εαυτός οικοδομείται με τον αποκλεισμό και την υποτίμηση του άλλου»*. Σε μια σχέση εξουσίας όμως οι ταυτότητες δεν είναι μόνο προϊόν διεκδίκησης και αναγνώρισης, αλλά διαμορφώνονται και επιβάλλονται από ομάδες που ασκούν κυριαρχία. Η ταξινόμηση και αναπαράσταση μιας ομάδας ως «αποκλίνουσα» και παθολογική (όπως γίνεται με τις μειονότητες) είναι μια πράξη κυριαρχίας η οποία ετεροκαθορίζει την ομάδα, της επιβάλλει δηλαδή έναν καθορισμό. Ή αλλιώς, το περιεχόμενο της μειονοτικής ταυτότητας είναι (και) αποτέλεσμα κατασκευής, ετεροκαθορισμού (και όχι απλά ετεροπροσδιορισμού) από τον κυρίαρχο έτερο, δηλαδή το κράτος (Φραγκουδάκη, 2004, Βερέμης, 1997, Δραγώνα, 2004).

Η έλλειψη προκαλεί διεκδίκηση (Χριστόπουλος, 2002, Laclau, 1996) και οι μουσουλμανικοί πληθυσμοί στην Θράκη δεν θα μπορούσαν να μη διεκδικήσουν τον αυτοπροσδιορισμό τους μέσα από κάποια εθνική ταυτότητα, ανάγκη κυρίαρχη στα Βαλκάνια του 20ου αιώνα. Από την άλλη, η Λωζάνη κάνει λόγο για μουσουλμανικούς και μη μουσουλμανικούς πληθυσμούς, έχει δηλαδή ως αποκλειστικό κριτήριο της ανταλλαγής και εξαίρεσης το θρήσκευμα, χωρίς να εξετάζει καθόλου τον εθνικό ή εθνοτικό χαρακτήρα των πληθυσμών στους οποίους αναφέρεται. Η διατήρηση αυτού του προ-εθνικού και προνεοτερικού προσδιορισμού, μέσα σε ένα Βαλκανικό περιβάλλον όπου το εθνικό κριτήριο διαδραματίζει όλο και μεγαλύτερο ρόλο και οι αντικρουόμενες εθνικές ιδέες των βαλκανικών λαών βρίσκονται στο αποκορύφωμά τους (Μανωλοπούλου – Βαρβιτσιώτη, 1989), γέννησε την διεκδίκηση της μειονότητας για τον εθνικό της χαρακτήρα (Παπαδημητρίου, 2006, Μαλκίδης, 2006, Τσιμπιρίδου, 2006, Tsitselikis, 2004).

Στην πράξη, στο ελληνικό κράτος εντάσσονται κοινότητες μουσουλμάνων, πρώην Οθωμανών υπηκόων, με δικά τους αυτόνομα χαρακτηριστικά, (κυρίως θρησκευτικά), αλλά ταυτόχρονα τα μέλη τους γίνονται Έλληνες πολίτες. Η μειονότητα συγκροτείται δηλαδή στα πρότυπα του μουσουλμανικού Μιλλέτ, εντάσσεται όμως μέσα σε ένα νέο πλαίσιο, αυτό του νεοτερικού έθνους-κράτους, το οποίο αναγνωρίζει πρωτίστως υποκείμενα-πολίτες, φορείς ατομικών δικαιωμάτων. Από την αντιφατική αυτή συγκρότηση, η οποία είναι «πηγή» θρησκευτικών και ταυτόχρονα πολιτικών ταυτοτήτων, λείπει το εθνικό αυτό/έτερο-προσδιοριστικό στοιχείο, απαραίτητο για έναν βαλκάνιο του 20ου αιώνα, το οποίο και θα διεκδικηθεί (Τσιτσελίκης, 2004, Meinardus, 2002).

Την ίδια στιγμή η ελληνική πολιτεία, αλλά και η κυρίαρχη ελληνική ιστοριογραφική προσέγγιση ακολούθησαν ένα νομικό και ένα φυλετικό επιχείρημα για τον ετεροκαθορισμό

της μειονότητας, προκειμένου να αρνηθούν και να αντικρούσουν με κάθε τρόπο τις εθνικές διεκδικήσεις του μειονοτικού πληθυσμού, αλλά και της Τουρκίας. Το νομικό επιχείρημα στηρίζεται στη Συνθήκη της Λωζάνης και στο αποκλειστικά θρησκευτικό κριτήριο ανταλλαγής. Σύμφωνα με το φυλετικό επιχείρημα το οποίο στηρίζεται στην καταγωγή και την φυλή (race) των πληθυσμών, γίνεται δεκτή η ύπαρξη τριών υπό ομάδων (τουρκογενείς, Πομάκοι, Αθίγγανοι), ενώ υπάρχουν προσπάθειες να καταδειχθεί ένας μεγαλύτερος φυλετικός κατακερματισμός (Ασημακοπούλου-Λιοναράκη, 2002). Όλες οι προσεγγίσεις αυτές χαρακτηρίζονται από τη συστηματική προσπάθεια να αποφευχθεί κάθε είδους ταύτιση της μειονότητας με την σύγχρονη Τουρκία και ταυτόχρονα να καταδειχθεί η ελληνικότητα ενός μμεγάλου μέρους της, παραβλέποντας τον διαφορετικό αυτοπροσδιορισμό των μελών της (Σολταρίδης, 1997, Meinardus, 2002).

Στην Θράκη, η συνθήκη της Λωζάνης και οι ιστορικό-κοινωνικές συνθήκες παρείχαν το παραπάνω πλαίσιο για την μειονότητα. Προϋπήρχε (στοιχειωδώς) η πολιτική κοινότητα αφού η μειονότητα ήταν οργανωμένη σε Κοινότητες, άρα προϋπήρχαν στοιχειώδης πολιτικοί αλλά και κοινωνικοί θεσμοί (θρησκευτική, πολιτική εκπροσώπηση (Κονόρτας, 2000). Η Λωζάνη προσέφερε τον κοινό χώρο δικαιωμάτων για όλους (μειονοτικά δικαιώματα) και θεσμοθέτησε πολιτικούς θεσμούς όπως οι Διαχειριστικές Επιτροπές. Τέλος, εξαιτίας του γεγονότος ότι οι μουσουλμάνοι σχημάτιζαν συμπαγείς πληθυσμούς, αλλά και της περιθωριοποίησης τους από το χριστιανικό στοιχείο, δημιουργήθηκαν οι προϋποθέσεις ύπαρξης σαφούς κοινωνικού χώρου, διακριτού από αυτόν των υπόλοιπων Ελλήνων (Αλεξανδρή 1988).

2.4.2. Σύνθεση Μουσουλμανικής Μειονότητας

Για να αντιληφθεί καλύτερα ο αναγνώστης το πληθυσμιακό «μωσαϊκό» της μειονότητας στη Δυτική Θράκη θα πρέπει να παρουσιαστούν κάποια στοιχεία για τις ομάδες που τη συνθέτουν :

A) Τούρκοι, Τουρκογενείς ή Τουρκοφανείς μουσουλμάνοι. Παρέμειναν στη Δυτική Θράκη μετά τη συνθήκη της Λωζάνης και την ανταλλαγή των πληθυσμών και αποτελούν απογόνους Οθωμανών. Μιλούν την τουρκική και με την απογραφή του 2001 ανέρχονται στις 60.000.

B) Πομάκοι. Εγκατεστημένοι κυρίως στα βόρεια των νομών Ξάνθης και Ροδόπης. Κατοικούν πλέον και σε χωριά περιμετρικά των πόλεων Ξάνθης και Κομοτηνής, αλλά και σε δικές τους συνοικίες στις πόλεις. Ο πληθυσμός τους ανέρχεται στις 45.000. Η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα αποτελεί κυρίαρχο ζήτημα στις εθνικές ιστοριογραφίες και διεκδικείται έντονα και από τους τρεις (Θεοχαρίδης, 1994, Λιάπης, 1995, Παναγιωτίδης, 1997)

Γ) Τσιγγάνοι (Ρομά). Αποκαλούνται και «κατσιβελιοι». Ξεχωρίζουν έντονα στις συνήθειες και στα έθιμα από τους υπόλοιπους. Ο πληθυσμός ανέρχεται στις 35.000 περίπου,

καθώς δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια, εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων τους για επαγγελματικούς λόγους.

Στη κορυφή της κοινωνικής πυραμίδας βρίσκουμε τους Τουρκογενείς, ακολουθούν οι Πομάκοι και στη βάση, βρίσκονται οι Τσιγγάνοι. Τα τελευταία 20 χρόνια έχουμε μια προσέγγιση των δύο πρώτων ομάδων χωρίς να παραβλέπεται η θέση ισχύος των πρώτων σε σχέση με τους Πομάκους (Κοττάκης, 2000).

2. 4.3. Πομάκοι: χαρακτηριστικά

Οι Πομάκοι αποτελούν την πιο αμφιλεγόμενη ομάδα στο εσωτερικό της μειονότητας. Υπήρξαν αντικείμενο διακρατικής διαμάχης σε διαφορετικές περιόδους στο πλαίσιο των ελληνοβουλγαρικών όσο και των ελληνοτουρκικών σχέσεων. Οι διαφορετικές εκδοχές που προβάλλονται για την καταγωγή και τον πολιτισμό τους έχουν στόχο να αναδείξουν διαφορετικές εθνικές συγγένειες, με σκοπό να αποκαταστήσουν την πραγματική τους ταυτότητα. Υπάρχουν πολλές προσπάθειες ετεροπροσδιορισμού των Πομάκων, τόσο στην ελληνική, την βουλγαρική αλλά και την τουρκική βιβλιογραφία, με αποτέλεσμα η μειονότητα να διαιρείται σε τρεις διαφορετικές μεταξύ τους ομάδες και να αποδυναμώνεται η ενιαία μειονοτική ταυτότητα (Ασκούνη, 2006, Τρουμπέτα, 2001, Dragonas, 2004, Ανδρούσου, 2005).

Σύμφωνα με την ελληνική ιστοριογραφία οι Πομάκοι προέρχονται από την αρχαία θρακική φυλή των Αγριάνων. Εθνολογική έρευνα υποστηρίζει βασίμως, ότι οι σλαβόφωνοι Πομάκοι είναι απόγονοι, στη συντριπτική τους πλειοψηφία, αυτόχθονος πληθυσμού. Η λέξη Πομάκος κατά μεν τους Βούλγαρους προέρχεται από τη βουλγαρική λέξη romagam = βοηθώ, εξαιτίας της βοήθειας προς τους Τούρκους κατά των Βουλγάρων το 1876, κατά δε τους Έλληνες πιθανόν να προέρχεται από τη λέξη πόμαξ = πότης και συμπορεύεται με την παλαιά συνήθεια των Θρακών να πίνουν (Λιάπης, 1995).

2.4.4. Πομάκοι και οι κρατικές πολιτικές

Είναι γεγονός ότι οι μειονοτικοί πληθυσμοί όπου και εάν βρίσκονται, άσχετα αν έχουν υποστεί αλλαγές ονομασίας και χαρακτηρίζονται πολυπολιτισμικές και πολυεθνικές κοινωνίες, έχουν αρνηθεί να αφομοιωθούν, ή να χάσουν την παραδοσιακή τους ταυτότητα. Στην περίπτωση των Πομάκων αναφερόμαστε σε αυτό που ονομάζονται «ιστορικές μειονότητες» και τις οποίες συναντάμε στην Ευρώπη. Ιστορικές μειονότητες νοούνται αυτές που έχουν εγκατασταθεί για ιστορικούς λόγους σε συγκεκριμένο χώρο-έδαφος και μετακινούνται εντός του χώρου, ακόμη και αν αυτός έχει επηρεαστεί από συνοριακές αλλαγές. Η καταγραφή των χαρακτηριστικών στοιχείων μιας μειονότητας έγινε αντικείμενο πολλαπλών αντιμετώπισεων οι οποίες καταλήγουν σε εννοιολογικής σημασίας προσεγγίσεις. Κατ' αποτέλεσμα οι μειονότητες διαχωρίζονται σε εθνικές, σε εθνοτικές (χωρίς στην ουσία να υπάρχουν διαφορετικά γνωρίσματα, άρα αυτή η διαφοροποίηση τείνει να ενσωματωθεί), σε θρησκευτικές, σε γλωσσολογικές, σε πολιτισμικές. (Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη, 1989, Κοπά, 1997).

Η ελληνική τακτική εξομοίωσης, σε όλο το επίπεδο, των Πομάκων με τους υπόλοιπους μουσουλμάνους, συνέβαλε στη σφυρηλάτηση της συνοχής και της ανάπτυξης ισχυρών ψυχολογικών δεσμών μεταξύ των αλλογενών, αλλά ομόθρησκων τμημάτων της μειονότητας. Οι όποιες διαθέσεις Πομάκων, σε ατομικό ιδίως επίπεδο, για προσέγγιση με την αλλόθρησκη Ελλάδα προσέκρουαν στην αμηχανία των τοπικών αρχών, που αξιοποιούσαν για αλλότριους σκοπούς τέτοιες σχέσεις. Η έλλειψη κατανόησης και ευαισθησίας προλείαναν το έδαφος για το μειονοτικό επεκτατισμό των Τούρκων/ Τουρκοφανών (Λιάπης, 1995, Παπαδημητρίου, 2006, Τσιμπιρίδου, 2006).

Η τοπική πολιτική και θρησκευτική ηγεσία είναι σήμερα στενά εξαρτημένη από την τουρκική πολιτική, από την οποία αντλεί κύρος και δύναμη. Η αποποίηση της πομακικής ταυτότητας θα αποτελέσει πλέον βασική προϋπόθεση κοινωνικής και οικονομικής ανέλιξης. Από την άποψη αυτή, αποτελούν ήσσονος σημασίας τεκμήρια και μη ασφαλείς δείκτες διάγνωσης εθνικού φρονήματος, τα κείμενα που κατά καιρούς δημοσιεύθηκαν και στα οποία οι Πομάκοι συντάκτες τους υπερασπίζονται, σε δραματικούς τόνους, την τουρκική καταγωγή τους. Ο βαθμός εκτουρκισμού του στρώματος αυτού δεν είναι ολοκληρωτικός, όσο εμφανίζεται, διότι ούτε ιστορικές ρίζες διαθέτει αλλά και συνδέεται με μία σειρά ατομικών επιδιώξεων, όπως οικονομικά συμφέροντα στην Τουρκία, προσδοκία εισαγωγής των παιδιών στα τουρκικά πανεπιστήμια κ.α (Παπαδημητρίου, 2006, Μπαλτσιώτης, Τσιτσελίκης, 2001)

Το πολιτικοκοινωνικό κλίμα στην πομακική κοινωνία χαρακτηρίζεται από τη διάχυτη και ασφυκτική καταπίεση του πληθυσμού από τους μηχανισμούς της Τουρκίας. Η ελευθερία έκφρασης τελεί υπό διωγμό και οι Πομάκοι μόνο κατ' ιδίαν και υπό προϋποθέσεις εκμυστηρεύονται αυτά που ποτέ δε θα τολμούσαν να διατυπώσουν δημοσίως. Η αποπομακοποίηση τους στερεί προοδευτικά τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους

ως διαφορετικό από τους άλλους και να αντιληφθούν ότι είναι ένας καταπιεσμένος πληθυσμός, που υφίσταται μία υποδειγματική εθνοκτονία και ένα αδιόρατο, αλλά καθόλα βίαια εκτουρκισμό. Η οδυνηρή απόρριψη από το περιβάλλον και η χαμηλή κοινωνική τους θέση οδήγησαν στη μειωμένη αυτοεκτίμηση της προσωπικής και συλλογικής τους αξίας. Η εκούσια, σε ορισμένες περιπτώσεις, απόρριψη της ταυτότητάς τους δεν έγινε για λόγους εθνικούς, αλλά επειδή το σημαινόμενο της πομακικής (ταυτότητας) ήταν η πολιτισμική κατωτερότητα (Κόκκας, Μάρκου, 2006, Τρουμπέτα, 2001).

2.4.5. Θεσμικό πλαίσιο και δομή της μειονοτικής εκπαίδευσης

Ο όρος «μειονοτική εκπαίδευση» αναφέρεται σε ένα σύνολο σχολείων που λειτουργούν μόνο στην περιοχή της Θράκης, έχουν ειδικό καθεστώς και απευθύνονται αποκλειστικά στα παιδιά της μειονότητας. Θεμέλιο του νομικού πλαισίου που διέπει τη μειονοτική εκπαίδευση είναι η Συνθήκη της Λωζάνης. Τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των μειονοτήτων αποτέλεσαν βασική αναφορά της Συνθήκης. Τουρκία και Ελλάδα, λοιπόν, δεσμεύτηκαν, σε ένα πλαίσιο αμοιβαιότητας, να παρέχουν *«ως προς την δημοσίαν εκπαίδευσιν, τας προσηκούσας ευκολίας προς εξασφάλισιν της εν τοις δημοτικοίς σχολείοις παροχής εν τη ιδία αυτών γλώσση, της διδασκαλίας εις τα τέκνα των εν λόγω υπηκόων»*.³

Μέσα από μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας μπορούμε να παρατηρήσουμε ότι τα ζητήματα εκπαίδευσης των μειονοτικών ομάδων διευθετούνται με:

- ❖ Τη Σύμβαση της UNESCO για την απαγόρευση των διακρίσεων στην εκπαίδευση.
- ❖ Τις διατάξεις που σχετίζονται με την προστασία μειονοτήτων από τη Συνθήκη της Λωζάνης.
- ❖ Τις ελληνοτουρκικές μορφωτικές συμφωνίες (Μορφωτική Συμφωνία του 1951, Έκθεση της Βιέννης, Ελληνοτουρκικό μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968), (Κανακίδου 1994:51).

Για την Ελλάδα, οι άλλοι Νόμοι και τα Προεδρικά Διατάγματα σχετικά με την εκπαίδευση της μειονότητας κινούνται στη λογική του παραπάνω πλαισίου, εξαιρουμένων των περιπτώσεων της πρωθυπουργικής διαταγής του 1954 για αντικατάσταση του όρου «Μουσουλμάνος- Μουσουλμανικός» από το «Τούρκος – Τουρκικός», της ίδρυσης της Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας Θεσσαλονίκης (ΕΠΑΘ) το 1970 από τη δικτατορία και του περιοριστικού καθεστώτος των Πομάκων μουσουλμάνων της ορεινής Ξάνθης (1955-1995) (Θεοχαρίδης, 1995, Ματανά, 2005).

³ Άρθρο 40 της Συνθήκης.

Πρόκειται για ένα πολύπλοκο αλλά και ευμετάβλητο θεσμικό πλαίσιο με το οποίο λειτουργεί η μειονοτική εκπαίδευση, τόσο σε σχέση με τη λειτουργία του, όσο και με τη δομή του αναλυτικού προγράμματος και τους εκπαιδευτικούς (Κανακίδου, 1994,1997).

Στη Θράκη λειτουργούν σήμερα συνολικά 683 Νηπιαγωγεία, Δημοτικά Σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια και από αυτά στο 1/3 περίπου φοιτούν αποκλειστικά μουσουλμάνοι, τουρκοφανείς, Πομάκοι και Ρομά. Στα μουσουλμανικά σχολεία φοιτούν συνολικά 7.382 μαθητές, εκ των οποίων οι 3.108 είναι τουρκογενείς, οι 2.786 Πομάκοι και 483 Ρομά. Άλλοι 1.005 αποτελούν το μεικτό μουσουλμανικό μαθητικό δυναμικό (Ασκούνη, 2006).

Τα μειονοτικά σχολεία υπάγονται στη Διεύθυνση Ξένων και Μειονοτικών Σχολείων του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Το πρόγραμμα που ακολουθείται στα μειονοτικά σχολεία είναι δίγλωσσο (ελληνικά και τουρκικά). Το ελληνόφωνο μέρος περιλαμβάνει μαθήματα της ελληνικής γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας, μελέτης περιβάλλοντος, κοινωνικής και πολιτικής αγωγής. Στο τουρκόφωνο μέρος, εκτός από τη διδασκαλία της τουρκικής γλώσσας ανήκουν τα μαθήματα των θρησκευτικών, μαθηματικών, φυσικής, αισθητικής και φυσικής αγωγής. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα των μειονοτικών σχολείων είναι απόφοιτοι της Ε.Π.Α.Θ. (Ειδικής Παιδαγωγικής Ακαδημίας), απόφοιτοι Γυμνασίων, Λυκείων, Ιεροσπουδαστηρίων και τουρκικών διδασκαλείων. Επιπλέον, τα παιδιά διδάσκονται θρησκευτικά από το Κοράνι, στα αραβικά. Από την Δ΄ τάξη διδάσκονται και αγγλικά. Έτσι το πομακόφωνο παιδί των έξι χρόνων θα πρέπει να μάθει τρεις ακόμα γλώσσες, από τις οποίες καμία δεν είναι η μητρική του (Κανακίδου, ο.π., Βακαλιός, 1997).

Τα βιβλία των μαθημάτων ελληνικής γλώσσας εκδίδονται με ευθύνη του Υπουργείου Παιδείας. Μέχρι το 1999 τα μειονοτικά σχολεία χρησιμοποιούσαν τα ίδια βιβλία που χρησιμοποιούνταν και στα σχολεία της πλειονότητας. Αντικαταστάθηκαν με νέα τα οποία φτιάχτηκαν αποκλειστικά για εκείνα και βασίζονται στην εθνοπολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και την διαφορετική γλώσσα. Έχουν ως στόχο την καλλιέργεια της ελληνομάθειας ταυτόχρονα με την ενίσχυση του σεβασμού προς τη μειονοτική ομάδα. Στηρίζονται σε σύγχρονες αντιλήψεις για τη μάθηση και τη διδασκαλία, όπως την ενεργητική μάθηση, τη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και την επικοινωνιακή προσέγγιση του γλωσσικού μαθήματος (Μαυρομάτης, 2002)

Στα πλαίσια ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, το Συντονιστικό Γραφείο Μειονοτικών Σχολείων παρέχει, από το 1992, εκπαιδευτική στήριξη φροντιστηριακού τύπου στους μουσουλμανοπαίδες. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εφαρμόστηκε σε μαθητές όλων των τάξεων του Γυμνασίου και σε μαθήματα τόσο του ελληνόφωνου (γλώσσα, ιστορία), όσο και του τουρκόφωνου προγράμματος (φυσική, μαθηματικά) (Κελεσίδης, Μαραγκός, 2003). Στόχος είναι η περαιτέρω αναβάθμιση του μορφωτικού επιπέδου των μουσουλμανοπαίδων και η κάλυψη τυχόν εκπαιδευτικών κενών που μπορεί να έχουν προκύψει από τη γλωσσική

ανεπάρκεια. Η φροντιστηριακή στήριξη εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο παρεμβάσεων του ΥΠΕΠΘ, σε συνεργασία με τα Υπουργεία Εσωτερικών-Εξωτερικών, στα πλαίσια της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής για τη μειονότητα.

Στα ίδια πλαίσια εντάσσεται και η θεσμοθέτηση των ειδικών θετικών διακρίσεων που ισχύουν για τη μειονότητα, όπως η υιοθέτηση ποσόστωσης 0,5% για την κατ' εξαίρεση πρόσβαση μουσουλμανοπαίδων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ως αποτέλεσμα, περίπου 1.000 μουσουλμανοπαίδες φοιτούν, σήμερα, στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. (Κελεσίδης, Μαραγκός, ο.π.)

Πολλά παιδιά καταφέρνουν να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στη γλωσσική Βαβέλ που έχουν να αντιμετωπίσουν ήδη από την ηλικία των έξι ετών, όμως πολλά άλλα μένουν στάσιμα και παρουσιάζουν σημαντικά κενά τόσο στη γλωσσική ανάπτυξή τους όσο και ευρύτερα στην κατανόηση των εννοιών. Αξίζει να σημειώσουμε πως τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι Πομάκοι κατεβαίνουν στην Ξάνθη και γράφουν τα παιδιά τους στα πλειονοτικά Δημοτικά σχολεία και όχι στα Μειονοτικά, ενώ έχει μειωθεί θεαματικά η διαρροή προς την Τουρκία και έχει αυξηθεί ο αριθμός αποφοίτων από τα δημόσια Γυμνάσια Οργάνης, Σμίνθης, Γλαύκης και Θερμών και από το Λύκειο Γλαύκης (Κανακίδου, 1998, Κελεσίδης, Μαραγκός, ο.π., Ασκούνη, 2006).

Αξίζει επίσης να επισημανθεί ότι όλο και περισσότεροι Πομάκοι συνειδητοποιούν τη σημασία της προσχολικής αγωγής και γράφουν τα παιδιά τους στους παιδικούς σταθμούς και τα νηπιαγωγεία του Ελληνικού κράτους. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή είναι η συμμετοχή των παιδιών στα χωριά όπου υπάρχουν νηπιαγωγεία ενώ γίνεται όλο και πιο επιτακτική η ίδρυση νηπιαγωγείων και παιδικών σταθμών σε όλα τα Πομακοχώρια (Ασκούνη, 2006).

Οι Πομάκοι μαθητές είναι θύματα της ιστορικής συγκυρίας και της εκπαιδευτικής διαδικασίας που τους επιβάλλει αναπόφευκτα την εκμάθηση της επίσημης ελληνικής, αλλά και της τουρκικής, σε βάνανυση και αναιτιολόγητη αντικατάσταση της οικογενειακής. Η διαδικασία αυτή έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ψυχική και διανοητική ανάπτυξη των παιδιών, που δεν καθίστανται απλά δίγλωσσα, αλλά τρίγλωσσα, τετράγλωσσα και από την τετάρτη δημοτικού και πεντάγλωσσα, χωρίς, εν τούτοις, η βιωματική και φορτισμένη με όλο τον συναισθηματικό πλούτο γλώσσα, να αναγνωρίζεται και να διδάσκεται. Η μητρική απορρίπτεται στο δημοτικό σχολείο, οι μαθητές ντρέπονται γι' αυτήν, τους εμπεδώνεται η άποψη ότι η γλώσσα τους δεν έχει καμία αξία, γι' αυτό και πρέπει να μάθουν άλλες και άρα να υφίστανται θεμελιακή προσβολή ως ανθρώπινα όντα (Χρηστίδης, 2002, Κανακίδου, 1998, Παναγιωτίδης, 1996, Τσιτσελίκης, 2004).

Οι Πομάκοι, μέσω της τουρκικής γλώσσας, εξοικειώνονται με τα τουρκικά πρότυπα ζωής και αποβάλλουν σταδιακά τα ιστορικά τους χαρακτηριστικά. Η κουλτούρα τους αλλοιώνεται και κατακερματίζεται. (Μιχαήλ, 1997, 2003, Φραγκουδάκη, 2004).

2.5. Η προσχολική εκπαίδευση στην περιοχή της μειονότητας

Ίδρυση Νηπιαγωγείων και πολιτικές επιδιώξεις

Ρύθμιση σχετικά με τη γλώσσα διδασκαλίας στην προσχολική εκπαίδευση δεν είχε προβλεφθεί από τη Συνθήκη της Λωζάνης ή σε κατοπινές συμφωνίες. Αφορούν μόνο τις άλλες βαθμίδες. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο η προσχολική εκπαίδευση αντιμετωπίστηκε ως ήσσονος σημασίας ζήτημα. Υπάρχει, λοιπόν, σημαντικό κενό σε αυτή τη βαθμίδα της εκπαίδευσης το οποίο εξηγείται από τυπική άποψη λόγω του μη υποχρεωτικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου. Οι ουσιαστικότερες όμως αιτίες είναι κοινωνικές και πολιτικές. (Ασκούνη, 2006)

Η αντιπαράθεση γύρω από το συγκεκριμένο θέμα αναπτύχθηκε με τα συνήθη επιχειρήματα που χρησιμοποιούνται σε αυτές τις περιπτώσεις. Η Άτυπη Ανώτατη Μειονοτική Επιτροπή, που εδρεύει στο Τουρκικό Προξενείο της Κομοτηνής, υποστήριζε ότι έπρεπε να ιδρυθούν μειονοτικά νηπιαγωγεία με τουρκόφωνες νηπιαγωγούς, ενώ οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές της περιοχής, με βάση και την πρακτική του τους, φαίνονταν να κλίνουν προς τη λειτουργία ελληνόφωνων νηπιαγωγείων στην περιοχή με τη λογική να έρθουν οι μικροί μουσουλμάνοι σε επαφή με τον ελληνικό πολιτισμό και την ελληνική γλώσσα, με την προοπτική να υιοθετήσουν μακροπρόθεσμα θετική στάση απέναντι στις ελληνικές αρχές και την ελληνική πολιτεία ή να ενισχυθεί μια αντίστοιχη τάση των γονέων τους. Επιπλέον, είναι εμφανές ότι η ελληνική πολιτεία, μετά την επιδείνωση των σχέσεων των δύο χωρών, από το 1974 και ύστερα, δεν είχε κάποιο λόγο να συνηγορήσει υπέρ της ίδρυσης μειονοτικών νηπιαγωγείων (Ασκούνη, 2006, Τσιούμης, 2000).

Τα κοινωνικά χαρακτηριστικά της μειονότητας, όπως η αγροτική απασχόληση, οι παραδοσιακές κοινωνικές δομές, η απομόνωση των μικρών οικισμών, είναι συνθήκες που δεν ευνοούν την δημιουργία νηπιαγωγείων. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η κοινωνικοποίηση και η ανατροφή του παιδιού είναι έργο της μητέρας και γενικότερα της οικογένειας με βάση τις παραδοσιακές μουσουλμανικές αξίες. Ψήγματα προσχολικής εκπαίδευσης παρέχονταν μόνο στα «Σπίτια του Παιδιού»⁴, στα ορεινά Πομακοχώρια. Τα συγκεκριμένα κέντρα, τα οποία είχαν ένα γενικότερο ρόλο συνδρομής και εκπαίδευσης προς τις μουσουλμάνες μητέρες, αποτελούσαν βασικό χώρο φύλαξης των παιδιών προκειμένου να διευκολυνθούν οι μητέρες να εργασθούν σε αγροτικές εργασίες (Θεοχαρίδης, 1995). Η εκπαίδευση παρέχονταν από μη εξειδικευμένες παιδαγωγούς, και για τα λόγια αυτό ήταν φύσει αδύνατον να έχει έναν ολοκληρωμένο χαρακτήρα.

Από τη δεκαετία του 1980 άρχισε να εμφανίζεται συγκεκριμένο ενδιαφέρον γύρω από την προσχολική εκπαίδευση, όταν άρχισε σταδιακά να συνειδητοποιείται ο ρόλος του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των παιδιών και στην εκμάθηση των ελληνικών. Από τις αρχές

⁴ Κατάλοιπα «βασιλικού» θεσμού

του 1990 δημιουργήθηκαν τα πρώτα νηπιαγωγεία για τα νήπια της μουσουλμανικής μειονότητας. Τα σχολεία αυτά ήταν ελληνόφωνα και η έναρξη της λειτουργίας τους συνέπεσε με μια εποχή, κατά την οποία είχαν γίνει εμφανή κάποια σημεία πόλωσης στην ελληνική Θράκη. Για να μη θεωρηθεί ότι η Ελλάδα παραβιάζει το άρθρο 40 της Συνθήκης, αποφασίστηκε να ακολουθείται η εξής διαδικασία για την ίδρυση ενός νηπιαγωγείου: υποβάλλεται αίτηση από 15 γονείς, οι οποίοι δηλώνουν ότι επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτήσουν στο νηπιαγωγείο και η πολιτεία προχωρεί στη ίδρυση νηπιαγωγείου βάσει των υποχρεώσεων της που απορρέουν από το άρθρο 15&2 του Συντάγματος. Η πρωτοβουλία έτσι «μετατίθεται» στους γονείς, εξασφαλίζοντας με αυτόν τον τρόπο αφενός πολιτική κάλυψη στις ελληνικές αρχές, αφετέρου μια βασική προϋπόθεση για τη λειτουργία του νηπιαγωγείου, η ύπαρξη δηλαδή μαθητών, δεδομένου του προαιρετικού χαρακτήρα της φοίτησης. Τα νηπιαγωγεία λειτουργούν άτυπα και οι νηπιαγωγοί είναι ελληνόφωνες χριστιανές, με βάση το επιχείρημα ότι δεν υπάρχουν κατάλληλα εκπαιδευμένες μουσουλμάνες νηπιαγωγοί. Ήδη όμως έχουν εισαχθεί σε ελληνικά πανεπιστήμια και ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους κάποιες μουσουλμάνες νηπιαγωγοί, οι οποίες θα έχουν τα απαραίτητα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα για να διδάξουν σε τέτοια νηπιαγωγεία (Παναγιωτίδης, 1996).

Επίσημος στόχος αυτής της προσπάθειας είναι να επωφεληθούν τα παιδιά από την προσχολική εκπαίδευση, καθώς διαθέτουν χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο. Ταυτόχρονα, όπως προαναφέρθηκε, βασική επιδίωξη είναι η ενίσχυση της ελληνομάθειας των νηπίων. Δυστυχώς, διέπεται από μια ηγεμονική αφομοιωτική λογική, η οποία δεν αναγνωρίζει ως θεμιτό αντικείμενο διαπραγμάτευσης το ενδεχόμενο ενός δίγλωσσου νηπιαγωγείου, καθώς οι πολιτικές επιδιώξεις είναι αυτές που καθορίζουν τις εκπαιδευτικές (Ρεκαλίδου, 1998, Γιαγκουνίδης, 1998, Τσιούμης, 2000, Ανδρούσου, 2006)

Αυτή τη στιγμή λειτουργούν 25 ελληνόγλωσσα νηπιαγωγεία στις ορεινές περιοχές της Θράκης ⁵. Ο ρυθμός δημιουργίας αυτών των νηπιαγωγείων είναι ιδιαίτερα αργός. Μέχρι το 1996 είχαν ιδρυθεί τα 6 από αυτά, ενώ η εικόνα μεταβάλλεται από το 1997 και μετά. Η κατανομή των νηπιαγωγείων στους νομούς δεν είναι όμοια, ανάλογα με τον πληθυσμό της μειονότητας. Ιδιαίτερα στο νομό Ξάνθης παρατηρείται μια δυναμική διερεύνησης του δικτύου της προσχολικής εκπαίδευσης στο χώρο της μειονότητας (Ασκούνη, ο.π.).

⁵ Σύμφωνα με στοιχεία των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευση Νομών Ξάνθης, Ροδόπης, Έβρου.

2.5.1.Η συμμετοχή της μειονότητας στην προσχολική εκπαίδευση: διλήμματα και ιδεολογικές αναστολές.

Όπως προαναφέρθηκε, η ίδρυση νηπιαγωγείων στην περιοχή της μειονότητας είναι άμεσα εξαρτώμενη με τη συναίνεση των γονέων σε τοπικό επίπεδο. Παρατηρήθηκαν αρκετές αντιδράσεις της μειονότητας, γεγονός που δρα καταλυτικά στην αποτελεσματικότητα οποιαδήποτε εκπαιδευτική παρέμβασης. Παρά τη σημαντική αύξηση του αριθμού των νηπιαγωγείων, η στάση της μειονότητας απέναντι στην προσχολική εκπαίδευση είναι επιφυλακτική. Δεν υπάρχουν στοιχεία για το συνολικό πληθυσμό αναφοράς, δηλαδή τα παιδιά της μειονότητας ηλικίας 4-5 ετών, ώστε να υπολογιστεί σε τι ποσοστό φοίτησης αντιστοιχεί ο συγκεκριμένος αριθμός. Έμμεσα μόνο μπορεί να γίνει μία εκτίμηση συγκρίνοντας τους μαθητές του νηπιαγωγείου με τους μαθητές της Α΄τάξης των μειονοτικών σχολείων την επόμενη χρονιά και ως αποτέλεσμα διαπιστώνουμε ότι η απόκλιση είναι σημαντική. (Ασκούνη, ο.π.).

Όπως αναφέρει η Ασκούνη (σ.198) *«το γεγονός ότι ο δρόμος της προσχολικής εκπαίδευσης περνάει αναγκαστικά μέσα από το ελληνόγλωσσο νηπιαγωγείο εγείρει μια σειρά από πολιτικά ζητήματα σχετικά με τη ταυτότητα της μειονότητας και την αναγνώριση της, θεσμική ή συμβολική»*. Από τη μια πλευρά υπάρχει ο επίσημος πολιτικός λόγος της μειονότητας και οι συμπαγείς διεκδικήσεις για το νηπιαγωγείο και από την άλλη οι εκπαιδευτικές πρακτικές των μελών της μειονότητας, οι οποίες υπακούουν σε μια σύνθετη λογική και αποκρυσταλώνουν διαφορετικές ερμηνείες της ταυτότητας.

Ως προς τον επίσημο πολιτικό λόγο υπάρχει ήδη διατυπωμένο το αίτημα για μειονοτικό δίγλωσσο νηπιαγωγείο με βάση το νομικό πλαίσιο που ορίζει η Συνθήκη της Λωζάνης και οι Ελληνοτουρκικές Συμφωνίες. Όπως και στο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, όμως, δίνεται, βάρος στην διδασκαλία και καλλιέργεια της τουρκικής γλώσσας και κατά συνέπεια στην καλλιέργεια της τουρκικής ταυτότητας της μειονότητας. Η τουρκική γλώσσα εμφανίζεται, λοιπόν, ως κεντρικός άξονας της διαφορετικής ταυτότητας, ενώ υποβαθμίζεται ο ρόλος της θρησκείας, πράγμα που οφείλεται στις πολιτικές διαστάσεις της θρησκείας στο εσωτερικό της μειονότητας όσο και στις σχέσεις της με το ελληνικό κράτος. Η αιτία βρίσκεται στο γεγονός ότι η θρησκεία χρησιμοποιήθηκε πολιτικά από την ελληνική πλευρά για να υποσκάψει το αίτημα της μειονότητας για αναγνώριση της εθνοτικής διαφοράς. Ο ορισμός «μουσουλμανική μειονότητα», αποσιωπά την εθνοτική διάσταση. Από την άλλη, αρκετά μέλη της μειονότητας προβάλλοντας την τουρκική γλώσσα ως τρανταχτή απόδειξη της διαφορετικής ταυτότητας, διεκδικεί τον αυτοπροσδιορισμό της (Ρεκαλίδου, 1996, Γιαγκουνίδης, 1998).

Έτσι από την πλευρά της μειονότητας η φοίτηση σε αποκλειστικά ελληνόγλωσσο νηπιαγωγείο προσλαμβάνεται ως απειλή αφομοίωσης, λόγω και του εύπλαστου και ευάλωτου

χαρακτήρα του μικρού παιδιού, το οποίο δεν μπορεί, σύμφωνα με στερεοτυπικές εικόνες, να αντισταθεί σε αλλότριες επιδράσεις. Περισσότερο, όμως, φαίνεται να υποβόσκει ο φόβος ότι οι ίδιοι οι γονείς δε θα καταφέρουν να μεταδώσουν τη τουρκική γλώσσα στα παιδιά τους και κατά συνέπεια την τουρκική ταυτότητα. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών ευνοεί την λογική χειραγώγησης που συχνά διακρίνει τις ομάδες εξουσίας (Γεροβασιλείου, 2005).

Επίσης, η αρνητική στάση των ιθυνόντων της μειονότητας ενισχύεται, όχι μόνο από τις επιδιώξεις της ελληνικής πολιτικής, αλλά και από την γενικότερη αλλαγή που παρατηρείται στους κόλπους της μειονότητας. Οι οικογενειακές πρακτικές εντάσσουν σταδιακά το νηπιαγωγείο στις ζωές τους, δείχνοντας ένα βαθύτερο μετασχηματισμό των παραδοσιακών οικογενειακών δομών, μέσα από την υιοθέτηση νεωτερικών προτύπων. Οι γονείς θέλουν τα παιδιά τους να προετοιμαστούν για το δημοτικό σχολείο, να μάθουν καλύτερα ελληνικά αλλά και γενικότερα αναγνωρίζουν την προσχολική φοίτηση ως χρήσιμη ή αναγκαία για τα παιδιά τους. Το σχολικό μοντέλο κοινωνικοποίησης είναι μια ένδειξη ρήξης με τα παραδοσιακά κοινωνικά πρότυπα (Τσιούμης, 2000, Ασκούνη, ο.π.).

Η στροφή αυτή αποδεικνύει μια γενικότερη τάση αλλαγής των συνθηκών ζωής της μειονότητας. Η μετακίνηση προς τα αστικά κέντρα, οι «εκπαιδευτικές» και ταυτόχρονα «επαγγελματικές» ευκαιρίες που τους δίνονται τα τελευταία χρόνια ενισχύουν τάσεις οικειοποίησης νέων κοινωνικών προτύπων, τα οποία περιλαμβάνουν και την αξία της εκπαίδευσης και της μόρφωσης. Οι κοινωνικές αυτές διεργασίες, η συλλογική αυτή συμπεριφορά, δείχνει ότι σε συλλογικό επίπεδο έχουν ήδη δημιουργηθεί οι κοινωνικές προϋποθέσεις οι οποίες θα βοηθήσουν να ανατραπεί η προηγούμενη συνθήκη (Ανδρούσου, ο.π., Γιαγκουνίδης, 1998)

“Η μητρική είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα των οσμών και των χρωμάτων. Είναι η γλώσσα των ονείρων, δηλαδή η γλώσσα που μιλάει το ασυνείδητο, και στον κάθε άνθρωπο η γλώσσα που εκφράζει με τον πιο αυθεντικό τρόπο τον ψυχισμό του. Η μητρική είναι η γλώσσα της τρυφερότητας, των παιδικών αναμνήσεων, η γλώσσα του παράπονου, η γλώσσα της αγάπης, η πιο δικιά του γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις ποικιλίες και γλώσσες που μεγαλώνοντας μπορεί να μάθει”

(Άννα Φραγκουδάκη, Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου)

2.6.Γλώσσα και πολιτισμική ετερότητα

Ως προς τη σχέση των γλωσσικών στάσεων με την υιοθέτηση της μιας ή της άλλης γλωσσικής ή πολιτισμικής ταυτότητας έχει επισημανθεί (Carli και άλλοι, 2003) πως ο συγκεκριμένος χαρακτήρας και η ιδιοσυγκρασία του κάθε ατόμου επηρεάζονται από τη μητρική γλώσσα ιδιαίτερα στην περίπτωση μεθοριακών κοινοτήτων που εκτίθενται σε μια σειρά από πολύγλωσσα ερεθίσματα. Μέσα από συγκεκριμένες χρήσεις του λόγου «οι δίγλωσσοι και τρίγλωσσοι ομιλητές συχνά υιοθετούν τη μια ή την άλλη γλωσσική ταυτότητα μεταπηδώντας κατά βούλησιν από τον ένα κώδικα στον άλλο» (Cashman 2005). Η επιλογή γλωσσικού κώδικα σχετίζεται τόσο με την επάρκεια ή όχι σε μία γλώσσα όσο και με ιδεολογικές στάσεις ή άλλους παράγοντες που σχετίζονται με τα κοινωνικά συμφραζόμενα του λόγου αλλά και την ταυτότητα (ηλικία, φύλο, θρησκεία, καταγωγή κλπ) των συνομιλητών. Στην περίπτωση της Δυτικής Θράκης η συνύπαρξη των γλωσσικών ομάδων και η χρήση των γλωσσικών κωδίκων έχει πολλαπλές κοινωνικές, γλωσσικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις που προσεγγίζονται παρακάτω.

Η πολυγλωσσία στη Θράκη έχει τις ρίζες της στα χρόνια που διαμορφώνονταν τα όρια του σημερινού ελληνικού κράτους και είναι προϊόν της γειννίας και των μετακινήσεων διαφόρων εθνοτικών και γλωσσικών ομάδων. Οι υπάρχουσες πληθυσμιακές ομάδες στη Δυτική Θράκη, με το δικό της η κάθε μία πολιτισμικό και γλωσσικό σύστημα αναφοράς, διαμόρφωσαν συγκεκριμένους τρόπους επικοινωνίας μεταξύ τους (Τσούλου, 2003).

Η πολιτικοποίηση της γλώσσας έχει γίνει μέρος της ιδεολογικής βάσης της παιδείας του έθνους-κράτους. Για πολλές δεκαετίες οι εκπαιδευτικές προτεραιότητες ήταν η προαγωγή της «εθνικής ενοποίησης» και της «πολιτισμικής αυθεντικότητας», σε μια προσπάθεια να διατηρηθούν τα πολιτισμικά όρια, άσχετα με το πόσο αυθαίρετα και συμπωματικά ήταν αυτά (Τσούλου, ο.π., Μιχαήλ, 2003).

Ο όρος διγλωσσία, λοιπόν, χρησιμοποιείται κανονικά για να περιγράψει τις δύο γλώσσες ενός ατόμου. Όταν όμως το κέντρο βάρους μετατοπίζεται σε δύο γλώσσες στην κοινωνία, χρησιμοποιείται ο όρος κοινωνική διγλωσσία. Αν και ο όρος κοινωνική διγλωσσία έχει αποκτήσει την τελευταία εικοσαετία μεγαλύτερη ευρύτητα και ακρίβεια, αρχικά αναφερόταν στη συνύπαρξη δύο γλωσσών. Πρακτικά η γλωσσική κοινότητα είναι πιο πιθανό

να χρησιμοποιεί τη μία γλώσσα σε ορισμένες περιστάσεις και για ορισμένες λειτουργίες και την άλλη σε διαφορετικές περιστάσεις και για διαφορετικές λειτουργίες. Λόγου χάρη, μια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί την κληροδοτημένη, μειονοτική γλώσσα της στο σπίτι, για σκοπούς θρησκευτικούς και σε κοινωνικές δραστηριότητες. Η ίδια γλωσσική κοινότητα μπορεί να χρησιμοποιεί τη γλώσσα της πλειοψηφίας στην εργασία, στην εκπαίδευση και στα μέσα μαζικής ενημέρωσης (Σέλλα-Μάζη, 2003, Δαμανάκης, 2000, Baker, 2001, Fishman, 1989)

Ο γλώσσες είναι δυνατόν να χρησιμοποιούνται σε διαφορετικές περιστάσεις, με την κατώτερη ποικιλία να χρησιμοποιείται πιθανότατα σε ανεπίσημο, προσωπικό επίπεδο και την ανώτερη ή πλειονοτική γλώσσα να χρησιμοποιείται περισσότερο σε τυπικό, επίσημο περιβάλλον. Η χρήση της κατώτερης ποικιλίας της γλώσσας σε μια περίπτωση όπου αναμένεται να χρησιμοποιηθεί η ανώτερη ποικιλία, πιθανόν να προκαλέσει αμηχανία ή και γελοιοποίηση. Το διαφορετικό γλωσσικό περιβάλλον προσδίδει συνήθως μεγαλύτερο κύρος στη μία από τις δύο γλώσσες. Μερικές φορές αντιλαμβανόμαστε την πλειονοτική γλώσσα ως ανώτερη, περισσότερο κομψή και παιδαγωγική. Η ανώτερη ποικιλία μπορεί να θεωρείται το κλειδί για την εκπαιδευτική και οικονομική επιτυχία (Baker, Fishman, ο.π., Blackledge, 2001, McLaughlin, 1986).

2.6.1. Διγλωσσία στην εκπαίδευση

Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα από το διεθνή χώρο συγκλίνουν στην άποψη ότι η διγλωσσία αυτή καθαυτή δεν αποτελεί 'πρόβλημα', δεδομένου ότι τα δίγλωσσα παιδιά παρουσιάζουν ορισμένα πλεονεκτήματα, σε σχέση με τα μονόγλωσσα, ως προς συγκεκριμένες δεξιότητες, όπως είναι η αφαιρετική ικανότητα και η μεταγλωσσική συνείδηση (Cummins, 2003, Σκούρτου, 2001). Οι δεξιότητες αυτές αποτελούν συστατικά στοιχεία της διαδικασίας «γραμματισμού» ή αλλιώς «αλφαριθμητισμού» (literacy), δηλαδή της εισόδου του παιδιού στη λογική του γραπτού λόγου, η οποία είναι κυρίαρχη στο σχολείο (Paradis, 1985).

Από την επισκόπηση των ψυχοεκπαιδευτικών δεδομένων σχετικά με τη διγλωσσία προκύπτει ότι τα προγράμματα εξυπηρετούν αποτελεσματικά την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και στις δύο γλώσσες, χωρίς καμιά νοητική σύγχυση ή μειονέκτημα. Στην πραγματικότητα, οι μαθητές μάλλον θα επωφεληθούν, νοητικά, από την πρόσβαση σε δύο γλωσσικά συστήματα.

Επίσης, η χρήση της γλώσσας της μειονότητας δε θα οδηγήσει σε χαμηλότερα επίπεδα σχολικής επίδοσης στη γλώσσα της πλειονότητας. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι ότι το διδακτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό για την ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στη γλώσσα της μειονότητας. Αυτό συμβαίνει επειδή σε βαθύτερα επίπεδα εννοιολογικής και

ακαδημαϊκής λειτουργίας, υπάρχει σημαντική αλληλοεπικάλυψη ή αλληλεξάρτηση μεταξύ γλωσσών. Η εννοιολογική γνώση που αναπτύσσεται σε μια γλώσσα βοηθάει να γίνει κατανοητή η εισερχόμενη πληροφορία στην άλλη γλώσσα. (Cummins,2002).

Ωστόσο, τα ερωτήματα που γεννούν τα προβλήματα φοίτησης μαθητών που ανήκουν σε εθνο-γλωσσικές μειονότητες, καθιστούν ιδιαίτερα δύσκολη για τους εκπαιδευτικούς τη σύνδεση, στο επίπεδο της καθημερινής εμπειρίας και πράξης, των ερευνητικών δεδομένων με τη ‘συμπτωματολογία’ των δυσκολιών που διαπιστώνουν ότι έχουν αυτά τα παιδιά στον τομέα των επιδόσεων στην κυρίαρχη γλώσσα(Κανακίδου, 1994,1996).

Τι λένε, σχετικά με αυτό το σύνθετο φαινόμενο, θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα από το χώρο της κοινωνιο- και ψυχο-γλωσσολογίας;

α) Οι έρευνες γενικά δείχνουν ότι η απόρριψη της μητρικής γλώσσας του παιδιού μπορεί να οδηγήσει στον τραυματισμό, στην καταστροφή του αυτοσυναισθήματος στην καθυστέρηση της γλώσσας, σε δυσκολίες και στις δύο γλώσσες, και στην αδυναμία μεταφοράς γνώσεων από τη μία γλώσσα στην άλλη (Cummins, ό.π., Παπάς, 1998, Σκούρτου, 2001).

β) Τα παιδιά που ανήκουν σε εθνο-γλωσσικές μειονότητες, οι οποίες εντάσσονται και εξελίσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο το οποίο αντανάκλα την υποτίμηση της γλώσσας και της κουλτούρας τους, χαρακτηρίζονται από ένα ιδιαίτερο είδος διγλωσσίας που στη διεθνή βιβλιογραφία ονομάζεται «αφαιρετική» και η οποία μετατρέπεται σε παράγοντα επιβράδυνσης, μέσα από μια σύνθετη διαδικασία η οποία καθορίζεται τόσο από γλωσσικούς όσο και από έξω-γλωσσικούς παράγοντες (Bourdieu, 1999)

γ) Κεντρικής σημασίας ζητήματα αναδεικνύονται τα εξής: το είδος της γλωσσικής κοινωνικοποίησης και οι χρήσεις της γλώσσας (γλωσσικές πρακτικές) στο οικογενειακό περιβάλλον (Bautier, 1995), οι στάσεις της μειονότητας προς την ίδια τη γλώσσα της και προς την κυρίαρχη γλώσσα (ή τις κυρίαρχες γλώσσες) και η ιστορικο- πολιτισμική και κοινωνική διαδικασία διαμόρφωσή τους, η γλωσσική και πολιτισμική (με την ευρύτερη έννοια) ‘σύγκρουση’ που συνιστά η είσοδος στον γραμματισμό σε μια άλλη γλώσσα, στα πλαίσια της θεσμοθετημένης εκπαίδευσης (Cope & Kalantzis, 1993).

Το μειονοτικό σχολείο, αναφορικά με τους μουσουλμάνους, αποδεικνύεται στην πράξη αναποτελεσματικό τόσο ως προς την εκμάθηση των μητρικών γλωσσών των μουσουλμάνων όσο και ως προς τη διδασκαλία της ελληνικής. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι οι μαθησιακές δυσκολίες αλλά και η αναπαραγωγή συγκεκριμένων γλωσσικών στάσεων, όπως η αυτο-υποβάθμιση της μητρικής γλώσσας στην περίπτωση των Πομάκων και των Ρομά και η πολλαπλή λειτουργία της μητρικής γλώσσας σε διαφορετικά συμφραζόμενα.

2.6.2. Η μέγιστη σημασία της μητρικής γλώσσας

Ο Cummins τόνισε πως εάν μία μειονοτική γλώσσα και κουλτούρα αποκλειστεί από τη μαθησιακή διαδικασία θα περιοριστούν και οι ακαδημαϊκές ικανότητες των χρηστών τους. Αντίθετα, όταν το σχολείο ενσωματώνει, ενθαρρύνει και δίνει αξία στη μητρική γλώσσα, αυξάνονται οι πιθανότητες οι μαθητές να έχουν περισσότερα κίνητρα για προσέγγιση τόσο της πλειονοτικής γλώσσας όσο και των υπόλοιπων σχολικών δεξιοτήτων (Baker, 1988).

Υπό το πρίσμα αυτό, οι εκπαιδευτικές και ψυχολογικές συνέπειες από τον αποκλεισμό των μητρικών γλωσσών από τη διδασκαλία οδηγούν τους τρίγλωσσους μαθητές σε ένα στίγμα κατωτερότητας όπου *«η αποποίηση της μητρικής γλώσσας ενισχύει την υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας και τανάπαλιν η υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας ενισχύει και προσαυξάνει την επιθυμία για αποποίηση της γλώσσας»* (Παναγιωτίδης 1997:32). Μέσα στο συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο της δίγλωσσης μειονοτικής εκπαίδευσης επισημαίνεται (Τρουμπέτα 2001, Michail 2002 & 2003) η σταδιακή γλωσσική μετακίνηση των Πομάκων και των Ρομά προς την τουρκική εντός της κοινότητας και προς την ελληνική εκτός της κοινότητας.

Η Δόμνα Μιχαήλ (2003) αναφέρει τα εξής: *«Σε κοινωνικό επίπεδο, η γλώσσα είναι ο πιο σημαντικός τρόπος αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας και το μέσο μέσω του οποίου ένα άτομο επιζητεί και πετυχαίνει συμμετοχή στην κοινωνία. Η γλώσσα, ως κοινωνικός δείκτης ο οποίος παίζει ένα σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας, συνεισφέρει στην αυτό-αντίληψη της ομάδας ως μιας διακριτής και ενεργούς συλλογικής οντότητας σε ενδο-ομαδικές καταστάσεις. Η αντιληπτή «εθνογλωσσική ζωτικότητα», τόσο στην περίπτωση των Πομάκων, όσο και των εθνοτικών Τούρκων στην Ξάνθη είναι μεγάλη. Τα μέλη μιας ομάδας με χαμηλή εθνογλωσσική ζωτικότητα είναι πιο πιθανό να αφομοιωθούν γλωσσικά ή να πάψουν να υπάρχουν ως ξεχωριστή συλλογικότητα, ενώ τα μέλη μιας ομάδας με υψηλή ζωτικότητα είναι πιο πιθανό να επιβιώσουν ως μια ξεχωριστή συλλογικότητα σε πολυγλωσσικά περιβάλλοντα»*

Δεδομένα ερευνών δείχνουν ότι η πομακική γλώσσα περιορίζεται στο επικοινωνιακό πεδίο της οικογένειας και άρα εξοβελίζεται από την καθαρά δημόσια σφαίρα και ότι υπάρχει αμφιθυμία των γονέων σχετικά με τη χρησιμότητα εισαγωγής της στο σχολείο. Τα ενήλικα μέλη της κοινότητας ταυτίζουν την πομακική με την *‘αμορφωσιά’*, εκφράζοντας απαξιωτικές κρίσεις, τονίζουν την έλλειψη χρησιμότητας της, λόγω του ότι δεν είναι γραπτή γλώσσα και την ενοχοποιούν για την αποτυχία στην κατάκτηση της ελληνικής (Κόκκας & Μηλιαζήμ, 2005).

Οι Πομάκοι είναι μια περίπτωση επιβεβλημένης τριγλωσσίας. Το παράδοξο είναι ότι ενώ το εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάστηκε σε βάση δίγλωσση για να εξασφαλίσει τα γλωσσικά δικαιώματα της μειονότητας, συνέβαλε στη διαμόρφωση μιας κατάστασης κύριου/υφιστάμενου, καθώς και σε κοινωνική και οικονομική ανισότητα. Οι Πομάκοι έχουν

καταστεί πολύγλωσσοι χωρίς όμως να τους δοθεί η ευκαιρία να αναπτυχθούν σε υψηλού επιπέδου δίγλωσσοι ή πολύγλωσσοι. Για ένα τέτοιο αποτέλεσμα, ο γλωσσικός σχεδιασμός θα έπρεπε να γίνει με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες της γλωσσικής μειονότητας, ενώ ταυτόχρονα να αντανακλά και να σέβεται την πολιτισμική της διαφορετικότητα. (Γεροβασιλείου, 2005, Χριστίδης, 2002, Baker, 2001, Σέλλα-Μάζη, 2003)

Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιου σχεδιασμού συναντούμε σε χώρες, όπως στην Αγγλία, στη Γαλλία, στην Ολλανδία, στο Βέλγιο, στις οποίες αναθεωρούνται οι μονοπολιτισμικές αντιλήψεις μέσα από εκπαιδευτικά προγράμματα για δίγλωσσα και τρίγλωσσα παιδιά, ενώ στη Σουηδία τα συγκεκριμένα προγράμματα θεωρούνται υποδειγματικά και περιλαμβάνουν ισότιμα δίγλωσσα, τρίγλωσσα και πολυπολιτισμικά σχολεία. Στην Ισπανία αναπτύσσεται ένα ευπροσάρμοστο διαγλωσσικό μοντέλο για την εκπαίδευση των παιδιών στη Βασκική και την Ισπανική (Balerdi, 1997), ενώ στην Νότιο Αφρική το δίγλωσσο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδάσκεται με τη πλειοψηφούσα πρώτη γλώσσα στα τρία πρώτα χρόνια της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και κατόπιν συνεχίζεται η εκπαίδευση των παιδιών στην αγγλική γλώσσα. (Ρεκαλίδου, 1998, Σκούρτου, 2001, Deirde, 1997)

3^ο ΜΕΡΟΣ

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1. Η ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η προηγηθείσα επισκόπηση της βιβλιογραφίας κάνει ορατή και την ανάγκη για άμεση μελέτη της διερεύνησης των καθημερινών πρακτικών στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης σε νηπιαγωγείο της ορεινής Ξάνθης, όπου ο πληθυσμός είναι αμιγής μουσουλμανικός. Σκοπός, λοιπόν, της παρούσας επιτόπιας έρευνας με ερευνητικά εργαλεία τη συμμετοχική παρατήρηση και τη συνέντευξη είναι η ανάδειξη της ύπαρξης «κρυφού αναλυτικού προγράμματος» ως μία αναγκαιότητα λειτουργίας του επίσημου αναλυτικού προγράμματος.

Γι' αυτό και η ερευνητική μέθοδος που επιλέγεται είναι η εθνογραφική μέθοδος, της οποίας βασική αρχή είναι η διατύπωση ερευνητικών υποθέσεων *a posteriori* και όχι *a priori* (Πηγιάκη, 1988, Βάμβουκας, 1998, Hammersley, 1983,1990, Blurton-Jones, 1975), όπως είθισται στην οργάνωση μεθοδολογίας μιας «ποσοτικής» έρευνας. Οι ερευνητικές υποθέσεις αντικαθίστανται από τα ερευνητικά ερωτήματα που επιτρέπουν να διαφανεί ο προσανατολισμός της έρευνας (Βάμβουκας, 1998). Εξάλλου η βιβλιογραφική ένδειξη που παρατηρήθηκε κάνει ακόμα πιο επισφαλή τη διατύπωση σαφών ερευνητικών υποθέσεων (Φίλιας, 1996, Mason, 1996, Amos – Hatch, 1995, Denzin & Lincoln, 1994, Fetterman ,1989).

3.1.1. Ερευνητικά ερωτήματα

1. Ποιες είναι οι διαστάσεις του Κρυφού Αναλυτικού Προγράμματος (hidden curriculum) στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας που διαβίει στη Δυτική Θράκη , ποιες οι επιδράσεις του στο Επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα και πως αυτό αποτυπώνεται καθημερινά στις σχέσεις εκπαιδευτικού-μαθητών
2. Ποιες είναι οι γενεσιουργές αιτίες του α) η διαφορετική μητρική γλώσσα, β) η ετερότητα ως προς τη εθνοπολιτισμική καταγωγή, γ) η πολιτική ελιγμών και «επιβίωσης» του /της εκπαιδευτικού σε ένα «αφιλόξενο» χώρο, δ) η έλλειψη πολιτική βούλησης και εκπαιδευτική μέριμνας για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα ή ε) σε άλλους παράγοντες.

Η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων θεωρείται ιδιαίτερα δύσκολη, αφού το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα αφορά κυρίως μη συνειδητές διαδικασίες. Όπως αναφέρει

και ο Άγγλος ερευνητής Barnes (1982), το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα ενεργοποιείται παρά τη θέληση του εκπαιδευτικού, χωρίς δηλαδή πολλές φορές να αποτελεί σκοπό του. Μόλις το συνειδητοποιήσει παύει να είναι κρυφό. Γι' αυτό το λόγο στην εκπαιδευτικό δεν αποκαλύφθηκε ο ακριβής σκοπός της έρευνας μας, αλλά αυτό που της μεταφέρθηκε ήταν ότι μέσα από την ερευνά μας σκοπός ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη περιοχή.

3.1.2.Μεθοδολογική προσέγγιση

Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η **εθνογραφική μέθοδος**, που ορίζεται ως : *«η συστηματική ερευνητική προσέγγιση ακέραιων κοινωνικών σκηνών και ομάδων, που έχει ως σκοπό την αναλυτική περιγραφή των τρόπων που τα δρώντα πρόσωπα δημιουργούν τα κοινωνικά φαινόμενα της ομάδας μέσα από το νόημα που αποκτά γι' αυτά η κοινωνική ζωή και ο κόσμος τους»* (Πηγιάκη, 1988,13)⁶.

Όμως ο Fetterman (1989:26) στην απόπειρά του να δώσει ορισμό, τονίζει ότι : *«εθνογραφία είναι ό,τι πραγματικά κάνουν οι εθνογράφοι στο (ερευνητικό) πεδίο» ... ένας υπερβολικά γενικός ορισμός, για να συνεχίσει αργότερα με το επιχείρημα ότι «κανένας ορισμός δεν είναι ικανοποιητικός, καθένας προσφέρει στον εθνογράφο ένα σημείο αφετηρίας και μια προοπτική από τα οποία προσεγγίζει το ερευνητικό πεδίο»* (ο.π. 27)⁷

Ουσιαστικά ο βασικός ερευνητικός στόχος του εθνογράφου είναι να καταγράψει και να κατανοήσει την κουλτούρα μιας εθνικής ομάδας ή την υπο – κουλτούρα μιας ομάδας. Εθνογραφία είναι η μελέτη του νοήματος της κουλτούρας των κοινωνικών ομάδων (Πηγιάκη, 1988, 66). Σημαντικό είναι να δώσουμε εδώ έναν ορισμό της έννοιας **της κουλτούρας** *«ως το σύνολο των παρατηρηθέντων μοντέλων συμπεριφοράς, συνηθειών και του τρόπου ζωής... αλλά περιλαμβάνει και τις ιδέες, τα πιστεύω και τη γνώση που χαρακτηρίζουν μια ιδιαίτερη ομάδα ανθρώπων»*, (Fetterman, 1989, 27).

Βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία της εθνογραφικής μεθόδου είναι :

1. **Η ολιστική προσέγγιση** του υπό μελέτη συνόλου, δηλαδή η κατ' αρχήν περιγραφή και έπειτα η μελέτη όσο περισσότερων στοιχείων και με όσο το δυνατόν ακριβέστερη και πληρέστερη περιγραφή, αν και είναι αποδεκτό ότι απόλυτη καταγραφή είναι αδύνατη. Αυτό απαιτεί μακρόχρονη παραμονή του ερευνητή στην υπό μελέτη ομάδα ή στο

⁶ Για την ερευνητική σημασία της γνώμης των μελών της υπό μελέτη ομάδας, βλ. Fetterman, 1989, 30–32.

⁷ Ορισμούς διατυπώνουν οι Woods, 1986, Hitsckock–Hughes, 1989, Goetz–LeCompte, 1984, Hammersley, 1990.

αντικείμενο, αλλά και διατύπωση πολλαπλών υποθέσεων και μεθόδων (Fetterman, 1989, Πηγιάκη, 1988, Hammersley, 1983,1990)

2. **Η δυνατότητα διατύπωσης υποθέσεων** από τον εθνογράφο, αλλά και δυνατότητα διορθωτικής παρέμβασης στην πορεία και εξέλιξη της έρευνας σε όλες τις φάσεις της, η πορεία της μεθοδολογίας του είναι διαλεκτική, δηλαδή ο ερευνητής «επικοινωνεί» συνεχώς με το υλικό του και ανατροφοδοτεί τις αρχικές του υποθέσεις (Πηγιάκη, 1988)
3. **Η αντιμετώπιση του εθνογράφου ως ισότιμου μέλους της ομάδας**, δηλαδή δεν είναι μόνο παρατηρητής των υποκειμένων, αλλά σημαντικό μέρος της έρευνας, η ψυχολογική του κατάσταση είναι σημαντική και είναι πιθανό να επηρεάσει την ποιότητα των καταγραφών, αλλά και την στάση των υποκειμένων. Η προσωπική υποκειμενική τοποθέτησή του είναι τμήμα των δεδομένων και μάλιστα ο Woods επισημαίνει ότι «ο εθνογράφος είναι το πιο σημαντικό ερευνητικό όργανο στην εθνογραφία» (1986, 34).
4. **Η ενορατική προσέγγιση του ερευνητικού πεδίου από τον ερευνητή.** «Η εθνογραφία απαιτεί την ικανότητα του ερευνητή να βλέπει τις κοινωνικές πράξεις και τον εαυτό του απέναντι τους, ως υποκείμενα και να τα εξετάζει από διαφορετικές οπτικές γωνίες»(Πηγιάκη, 1988, 72). Οι Hammersley and Atkinson την αναφέρουν ως «ενορατικότητα» και είναι «ο εσωτερικός μονόλογος του ερευνητή με το υλικό του και ο διάλογος αυτός αποτελεί ένα διαρκή έλεγχο της αξιοπιστίας και της αληθινότητας των δεδομένων» (1983, 14 κ.έ.).

Η εθνογραφική ερευνητική μέθοδος ανήκει στις ποιοτικές μεθόδους και στηρίζεται στον Νατουραλισμό, όπου σε αντίθεση με το Θετικισμό αποδέχεται τη μελέτη των κοινωνικών φαινομένων στο φυσικό τους περιβάλλον και αρνείται την άποψη περί ισχύος των φυσικών νόμων στο κοινωνικό γίνεσθαι (Πηγιάκη, 1988, 55–60, Αυγητίδου, 1997). Η μεθοδολογική πόλωση είναι τελικά επιζήμια, γιατί στερεί από τον ερευνητή τα μέσα προσέγγισης της πραγματικότητας. Ειδικά μάλιστα τα κοινωνικά φαινόμενα που είναι πολύπλευρα και σ' αυτά υπεισέρχονται πολλοί παράγοντες, είναι αναγκαίο η προσέγγισή τους να γίνεται από διαφορετικά μεθοδολογικά εργαλεία για την καλύτερη κατανόησή τους⁸ (Μακράκης, 1997).

Τα βασικότερα στάδια μιας κοινωνικής έρευνας που βασίζεται στη συμμετοχική παρατήρηση είναι τα εξής: Η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος- θέματος και του πεδίου (setting), η πρόσβαση (access), οι σχέσεις στο πεδίο (field relations), η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (data collecting and recording) και η ανάλυση και παρουσίαση των

⁸ Με το ζήτημα της επιστημολογικής σύγκρουσης των ερευνητικών μεθόδων ασχολούνται πολλοί επιστήμονες, ενδεικτικά αναφέρω τους Hatch, 1996, Howe, 1988, Denzin, 1994. Σημαντικά επιχειρήματα διατυπώνουν οι Γκότοβος, 1983, 199–234, Δραγώνα, 1990, 31-39.

δεδομένων (data analysis and presentation) (Jorgensen, 1989), και ο αναστοχασμός ⁹(Bernard, 1994).

Η επιλογή του προβλήματος ή της θεματικής περιοχής είναι αποφασιστικό στάδιο για κάθε ερευνητική διαδικασία, όποια και να είναι η προσέγγιση και η μέθοδος που ακολουθείται. Την επιλογή του προβλήματος ή θέματος της έρευνας επηρεάζουν μια σειρά από παράγοντες, όπως είναι τα ενδιαφέροντα του ερευνητή ή της ερευνητικής ομάδας, ο διαθέσιμος χρόνος, η προοπτική για πρωτοτυπία, οι εκτιμήσεις για το βαθμό δυσκολίας έρευνας της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας ή διαδικασίας κ.λπ. (Bernard, 1994).

Το αποφασιστικό βήμα για την έναρξη της πραγματικής ερευνητικής διαδικασίας είναι η εξασφάλιση πρόσβασης (access) στο ερευνητικό πεδίο. Ανάλογα με το βαθμό πληροφόρησης και ευκολίας πρόσβασης μπορούμε να διακρίνουμε τα ερευνητικά πεδία σε «ορατά» και «αόρατα» και σε ανοιχτά ή κλειστά (Jorgensen, 1989). Η πρώτη διάκριση αναφέρεται στο επίπεδο πληροφόρησης που υπάρχει σχετικά με το υπό μελέτη φαινόμενο ή κοινωνική ομάδα, ενώ η δεύτερη διάκριση αναφέρεται στην ένταση της διαπραγματευτικής προσπάθειας από την πλευρά του ερευνητή για την εξασφάλιση της πρόσβασης στο πεδίο. Ένα πεδίο θεωρείται ανοιχτό αν για την πρόσβαση σε αυτό απαιτείται λίγη ή καθόλου διαπραγμάτευση. Αν, αντίθετα, η διαπραγμάτευση που απαιτείται είναι σημαντική, το πεδίο θεωρείται κλειστό (Robson, 2002).

Η ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων (στο ερευνητικό πεδίο επιτρέπει τη συλλογή και καταγραφή δεδομένων (data collecting and recording) τα οποία αποτελούν το πρωτογενές υλικό που θα αποτελέσει αντικείμενο ανάλυσης στη συνέχεια. Τα δεδομένα που συλλέγονται είναι δυνατόν να έχουν πολλές μορφές. Μπορεί να είναι σημειώσεις (field notes) από παρατήρηση ή από συμμετοχή του ερευνητή σε διάφορες διαδικασίες ή δραστηριότητες, οργανωμένες ή μη οργανωμένες, ημιδομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις, συνεντεύξεις σε βάθος ή συλλογή γραπτών ή άλλων υλικών τεκμηρίων (documents and artifacts). Όλες αυτές οι μορφές του ποιοτικού υλικού είναι δυνατόν να καταγράφονται, περισσότερο ή λιγότερο οργανωμένα, με διάφορους τρόπους όπως με τη βοήθεια γραπτών σημειώσεων, μαγνητοφώνου, φωτογραφίας, βίντεο κλπ. Άρα η μορφή του ποιοτικού υλικού δεν είναι απαραίτητο να έχει μόνο γραπτή μορφή (μορφή κειμένου) αλλά μπορεί να έχει και οπτικοακουστική μορφή. Σε κάθε περίπτωση ο τρόπος καταγραφής πληροφορίας και γνώσης από το πεδίο θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένος στις ιδιαιτερότητές του και να έχει συναίνεση των ερευνώμενων. Το ζήτημα της καταγραφής του ποιοτικού υλικού και της

⁹ Στο πλαίσιο της ερευνητικής μεθοδολογίας ως αναστοχασμός ορίζεται η παραδοχή ότι οι σχέσεις μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας, σχέσεις οι οποίες βρίσκονται σε μια συνεχή διαδικασία αλληλεπίδρασης, επηρεάζουν την ίδια την εξέλιξη της έρευνας.

ποιότητας αυτής της καταγραφής είναι αποφασιστικό στάδιο ανάλυσης και παρουσίασης (data analysis presentation) (Silverman, 2000) .

3.1.3. Προέρευνα

Πριν την οριστικοποίηση του πεδίου έρευνας είχε προηγηθεί συνεργασία με τον Προϊστάμενο του Γραφείου Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και με τη αρμόδια σχολική σύμβουλο. Μετά την παρουσίαση των σκοπών της έρευνας προτάθηκαν τρία νηπιαγωγεία, από τα οποία θα έπρεπε να επιλέξουμε το ένα. Αφού επισκεφθήκαμε και τα τρία νηπιαγωγεία, καταλήξαμε στο συγκεκριμένο, διότι παρουσίαζε εκείνα τα ποιοτικά στοιχεία που θα διευκόλυναν την έρευνα μας.

3.1.4. Ερευνητικά εργαλεία

Η εθνογραφική μέθοδος απαιτεί τη μακρόχρονη παραμονή του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο, ο οποίος οφείλει να αφήσει έξω από την ερευνητική διαδικασία τις προσωπικές του απόψεις και προκαταλήψεις, όσο είναι αυτό δυνατόν, αλλά και τις προκατασκευασμένες υποθέσεις και την σχηματισμένη θεωρία, που θα μειώσουν την ενορατική προσέγγιση και καταγραφή των δεδομένων (Πηγιάκη, 1988, 57–58).

Σχετικά με την ουδετερότητα του ερευνητή ο Woods (1991) αναφέρει τις θέσεις των Redfield (1953) και Robinson (1974), οι οποίοι συμφωνούν με την ουδετερότητα του ερευνητή και συμβουλεύουν να συμμετέχει με όλο το εύρος της προσωπικότητάς του¹⁰, καθώς ο ερευνητής είναι ενεργό μέλος του συνόλου και μπορεί να επηρεάσει την ομάδα στα πλαίσια μιας δυναμικής αλληλεπίδρασης (Woods, ο.π.).

Αναφέρεται μάλιστα από πολλούς ερευνητές και ανάμεσά τους οι Fetterman (1989) και Woods (1991), αλλά και άλλους, πως είναι βασική προϋπόθεση η μακρόχρονη παραμονή στο ερευνητικό πεδίο, που πρέπει να ξεπερνά τις **100 ώρες**.

Ο ερευνητής έχει στη διάθεσή του ένα σύνολο ερευνητικών εργαλείων, που είναι **η συμμετοχική παρατήρηση, η εθνογραφική συνέντευξη και η μελέτη των γραπτών πηγών και κειμένων**. Στην παρούσα έρευνα έγινε επιλογή των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων:

¹⁰ Redfield, 1953, Robinson , 1974 στο Woods, 1991. Ανάλογη θέση διατυπώνουν οι Fetterman, 1989, Πηγιάκη, 1988, Spradley, 1980, αλλά και Βάμβουκας, 1998, 201

3.1.5.Εθνογραφική ή συμμετοχική παρατήρηση

Η παρατήρηση και πιο συγκεκριμένα η συμμετοχική, είναι «ίσως η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα, (Βάμβουκας, 1998, 194) και απαιτεί την ενσωμάτωση του παρατηρητή στην ομάδα, άρα την αποδοχή του ως ισότιμου μέλους από αυτή» Στην συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής εισέρχεται στο υπό έρευνα περιβάλλον, φροντίζει να γίνει αποδεκτός και συμμετέχει στα δρώμενα εξασφαλίζοντας ένα λειτουργικό ρόλο, «ως ενεργό μέλος του συστήματος η της κατάστασης που μελετά ...» (Βάμβουκας, ο.π.).

Την χρησιμότητα της παρατήρησης, τονίζουν πολλοί ερευνητές, (Woods, 1991), καθώς προσφέρει την αναλυτική χαρτογράφηση και μελέτη τόσο των συνηθισμένων όσο και των πλέον σπάνιων πλευρών της σχολικής καθημερινότητας και ζωής. Ο Μάγος, (2005^α :59) αναφέρει ότι *«Οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, η αποτελεσματικότητα των διαφόρων διδακτικών προσεγγίσεων, η λειτουργικότητα του αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα από τον απεριόριστο αριθμό θεμάτων που μπορούν να ερευνηθούν με τη βοήθεια της παρατήρησης»*

Ο ερευνητής παρατηρεί και καταγράφει όλες τις παραμέτρους και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού συνόλου, που μπορεί να είναι μια τάξη, ένα σχολείο, ένα ίδρυμα κλπ. κρατά σημειώσεις (field notes) ad hoc, όπου είναι δυνατόν. Συμμετέχοντας στις δραστηριότητες της ομάδας μαθαίνει τη γλώσσα, τους κανόνες και τον τρόπο συμπεριφοράς, γίνεται δηλαδή κοινωνός της υποκοουλτούρας της ομάδας «... ώστε να καταλάβει την κοσμοθεωρία και βιοθεωρία τους και να μπορέσει έτσι να εξηγήσει τις στάσεις και την συμπεριφορά τους, τοποθετώντας τις αντιδράσεις τους στο πραγματικό χωροχρονικό τους περιβάλλον» (Woods, ο.π.).

Ο ερευνητής πρέπει να βρει τρόπο, ώστε να καταγράφει με κάθε λεπτομέρεια όλα τα απαραίτητα στοιχεία και σχεδόν ταυτόχρονα με την εκδήλωσή τους. (Sprandley, 1980). Σε περιπτώσεις συμμετοχικής παρατήρησης κοινωνικών ομάδων καταγράφονται ο χώρος, οι συνθήκες, η διάθεση των υποκειμένων, του ερευνητή, ένα απρόσμενο γεγονός, οι ρόλοι, οι στάσεις, ακόμα και οι κινήσεις και η χροιά της φωνής είναι αντικείμενα παρατήρησης και λεπτομερειακής καταγραφής, γιατί συμβάλλουν καθοριστικά στην επικοινωνιακή διαδικασία¹¹.

Μάλιστα οι Κοντάκος και Πολεμικός (2000) σε πρόσφατη έρευνά τους, αλλά και ο Βρεττός (1994 και 1996) παλαιότερα, αποδεικνύουν την σημασία της μη λεκτικής

¹¹ Για το ακριβές περιεχόμενο των παρατηρήσεων και τον τρόπο καταγραφής κυρίως της συμπεριφοράς των παιδιών, αναφέρουμε ενδεικτικά τους Woods, 1991, 40–48, Cohen-Manion, 1997, 157–162, Cohen –Stern, 1991, Κουτσουβάνου, 1990, Πηγιάκη, 1988, 94, Κακανά, 1994, 26–28.

συμπεριφοράς, της σωματικής επικοινωνίας, (non verbal communication, bodily communication) στην επικοινωνία και κυρίως στην παιδαγωγική σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένων δίνοντας μάλιστα πολιτισμική διάσταση ακόμα και στις εκφράσεις του προσώπου, κάτι που μπορεί να δυσχεράνει την επικοινωνία μεταξύ των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά συστήματα (Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 1997, Knapp, 1972).

Η παρατήρηση, ως μέθοδος εκπαιδευτικής έρευνας, βοηθά, επίσης, στον έλεγχο των δεδομένων της συνέντευξης, καθώς μπορεί σε αυτές να ανιχνεύονται οι απόψεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, όχι όμως η καθημερινή πρακτική τους. Έτσι, η παρατήρηση δρα πολλαπλασιαστικά για την αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας¹² (Μάγος, ο.π.).

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η συμμετοχική παρατήρηση παρουσιάζει αρκετές δυσκολίες στην εφαρμογή της, καθώς πολλές φορές η «προκατάληψη του παρατηρητή» μπορεί να επιδράσει αρνητικά στην αξιοπιστία της έρευνας και γι' αυτό το λόγο καλό είναι να καθορίζεται μια «απόσταση ασφαλείας» μεταξύ παρατηρητή και παρατηρούμενου. Σημαντικό επίσης, είναι να δημιουργηθεί μια ατμόσφαιρα ασφάλειας και αμοιβαίας εμπιστοσύνης ώστε η παρουσία του ερευνητή να μη θεωρείται «αξιολογική επίσκεψη» και ο παρατηρούμενος να δρα ανεπηρέαστος (Μάγος, ο.π., Mason, 1996, Φίλιας, 1996).

Η ανάλυση του περιεχομένου της συμμετοχικής παρατήρησης μας οδήγησε στις εξής βασικές κατηγοριοποιήσεις:

1.Ο χώρος του σχολείου

Σε αυτή την κατηγορία εντάσσονται πληροφορίες για το χώρο που στεγάζεται το νηπιαγωγείο, τη διαμόρφωση της αίθουσας, τον εσωτερικό διάκοσμο και το προσφερόμενο παιδαγωγικό υλικό.

2. Θέματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα – διδακτική μεθοδολογία

Εδώ περιλαμβάνονται στοιχεία σχετικά με τη διδακτική μεθοδολογία που εφαρμόζει η νηπιαγωγός, το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθεί, την θεματολογία και τους στόχους που θέτει καθημερινά αλλά και μακροπρόθεσμα.

3. Θέματα ταυτότητας και γλώσσας

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται πληροφορίες που αφορούν την πλειονοτική ή μειονοτική ταυτότητα, την ελληνική γλώσσα και τις μητρικές γλώσσες των μαθητών, τη θρησκεία και τις εθνικές εορτές.

4.Επικοινωνία νηπιαγωγού-μαθητών

Σε αυτό το σημείο εντάσσονται πληροφορίες σχετικά τόσο με την λεκτική, τόπος, ύφος φωνής, χρήση του λόγου, επιβράβευση-υποτιμητική παρατήρηση, διακρίσεις μεταξύ των

¹² Η χρήση παρατήρησης –συνέντευξης αποτελεί για την ερευνητική μεθοδολογία μία από τις πιο γνωστές μορφές τριγωνισμού

μαθητών, θετικά ή αρνητικά σχόλια, όσο και με τη μη λεκτική επικοινωνία νηπιαγωγού-μαθητών, βλέμματα, απόσταση -στάση σώματος.

5.Σχέσεις νηπίων μεταξύ τους

Σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται πληροφορίες για τη σχέση των νηπίων μεταξύ τους, ανάπτυξη φιλικών/ανταγωνιστικών σχέσεων, ομαδική/ατομική εργασία, διαχωρισμός φύλου, συγκρούσεις.

6. Σχέση γονέων με το νηπιαγωγείο

Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται πληροφορίες για την σχέση των γονέων με το νηπιαγωγείο: συμμετοχή σε δραστηριότητες του σχολείου, προσέλευση στο σχολείο, σχέση με τη νηπιαγωγό, συνέπεια στις «υποχρεώσεις» του σχολείου.

7. Σχέσεις νηπιαγωγείου με το μειονοτικό δημοτικό σχολείο

Σε αυτή την τελευταία κατηγορία περιλαμβάνονται στοιχεία για τη σχέση του νηπιαγωγείου με το δημοτικό σχολείο και τη συνεργασία που αναπτύσσουν

3.1.6.Εθνογραφική συνέντευξη

Η εθνογραφική συνέντευξη είναι ένα από τα κύρια ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιεί ο ερευνητής, ώστε να καταγράψει την άποψη των μελών της ομάδας για ένα γεγονός ή φαινόμενο, θα πρέπει να ρωτά για τα πάντα τα υποκείμενα, γιατί αυτό αργότερα θα του χρησιμεύσει πολύ, κατά τον έλεγχο της αξιοπιστίας.

Οι ερωτήσεις που τίθενται πρέπει να είναι οι περισσότερες «ανοιχτές», ώστε να δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα την σκέψη του. Ο ερευνητής οφείλει να σέβεται τις ιδιαιτερότητες και τις απόψεις του ερωτώμενου και να ξέρει πότε πρέπει να θέσει την ερώτηση, να ελέγχει της συνθήκες, ώστε να είναι ενισχυτικές. Σημαντικό επίσης είναι επίσης η συνέντευξη να έχει τη μορφή αυθόρμητου διαλόγου, ώστε να μην τρομοκρατεί τον ερωτώμενο έχοντας ανακριτική μορφή. Η συνέντευξη δεν πραγματοποιείται εφάπαξ, αλλά καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του ερευνητή στο ερευνητικό πεδίο γίνονται συνεχώς ερωτήσεις που επιβεβαιώνουν ή όχι τις επιμέρους υποθέσεις που ο ερευνητής κάνει. Ο Fetterman αναφέρει ότι υπάρχει «Η ερώτηση», που θα πρέπει, αν γίνει την κατάλληλη στιγμή, να «φωτίσει» το πεδίο του ερευνητή και να τον οδηγήσει στην ορθή προσέγγιση του ερευνητικού του πεδίου, γι' αυτό ο ερευνητής πρέπει να ρωτά για τα πάντα, ακόμα και τα πιο απλά και αυτονόητα (Sprandley, 1979,Fetterman, ο.π.).

Βέβαια ο ερευνητής οφείλει να έχει εξασφαλίσει την άμεση και διακριτική καταγραφή των απαντήσεων, ώστε να μην αλλοιωθούν από τον ίδιο, αλλά και να μην επηρεάσει αρνητικά

τον ερωτώμενο¹³. Συνεντεύξεις τέθηκαν στη νηπιαγωγό, δύο επίσημες και πολλές ανεπίσημες στα πλαίσια αυθόρμητου διαλόγου.

Σχεδιάστηκε ένας οδηγός συνέντευξης ο οποίος αφορούσε το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούσε η νηπιαγωγός, τη διδακτική μεθοδολογία, τις απόψεις της για τη μειονοτική εκπαίδευση, για τους μαθητές, για την καθημερινή σχολική πρακτική και τα προβλήματα που αντιμετώπιζε γενικότερα.

Παρόλο που οι περισσότερες έρευνες δηλώνουν την γενικότερη διστακτικότητα από πλευράς εκπαιδευτικών να δώσουν συνέντευξη με τη χρήση μαγνητοφώνου (Μάγος, 2004), η εκπαιδευτικό ήταν ιδιαίτερα άνετη στη χρήση του τόσο στην αρχική όσο και στην τελική συνέντευξη.

Η ανάλυση του περιεχομένου των συνεντεύξεων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου και πιο συγκεκριμένα με την τεχνική της «μικροανάλυσης» (Strauss & Corbin, 1996), κατά την οποία πραγματοποιείται λεπτομερή ανάλυση για τη δημιουργία των αρχικών κατηγοριών και την ανάδειξη των μεταξύ τους σχέσεων (Μάγος, 2005β). Οι κατηγορίες πρέπει να οριοθετηθούν με τη μεγαλύτερη δυνατή ακρίβεια, έτσι ώστε και διαφορετικοί αναλυτές, αν τις εφαρμόσουν στο ίδιο περιεχόμενο, να εξασφαλίσουν τα ίδια αποτελέσματα (Berelson, 1971, Mason, 1996). Ο Μάγος (ο.π.), επίσης, αναφέρει ότι «στην ανάλυση περιεχομένου των συνεντεύξεων μιας έρευνας απαιτείται συστηματική προσπάθεια για την αποφυγή αυτού που οι Strauss και Corbin αποκαλούν κυματισμό της κόκκινης σημαίας, δηλαδή την επιρροή που μπορεί να έχουν οι προκαταλήψεις, απόψεις και υποθέσεις του ερευνητή στην προσέγγιση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας».

Επίσης, τα στοιχεία που θα προκύψουν πρέπει να συνδυασθούν μεταξύ τους ώστε να δώσουν κάτι αυθεντικό και ζωντανό, δείγμα της ζωντανής επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και στο υποκείμενο της έρευνας (Silverman, 2000).

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση περιεχομένου της αρχικής και της τελικής συνέντευξης της νηπιαγωγού είναι οι εξής:

1.Οι γονείς

Στην κατηγορία αυτή περιλαμβάνονται απόψεις της νηπιαγωγού για τους γονείς και το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται οι μαθητές.

2.Η δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο

Οι αναφορές που κάνει η νηπιαγωγός για την εμπειρία της από τη δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, το ρόλο της, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει και γενικά οι απόψεις της για τη μειονοτική εκπαίδευση

3.Η ταυτότητα των μαθητών/της νηπιαγωγού

¹³ Πηγάκη, 1988, 98-104, Fetterman, 1989, 47-63, Woods, 1991, 62-89, Spradley, 1979, Amos-Hatch, 1995, Goetz-LeCompte, 1984, Hitschock-Hughes, 1989, Shaffir-Stebbins, 1991.

Σε αυτή τη κατηγορία περιλαμβάνονται θέματα ταυτότητας τόσο των μαθητών όσο και της νηπιαγωγού που αφορούν την εθνοτική καταγωγή, τη θρησκεία, το φύλο και τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

4.Αναφορές στη γλωσσική ετερότητα

σε αυτή τη κατηγορία συναντούμε τις απόψεις τις νηπιαγωγού για τη γλώσσα του «σπιτιού» και τη «γλώσσα του σχολείου» και την αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων.

5.Αξιολογικές αναφορές στους μαθητές

Περιλαμβάνει τις αναφορές της νηπιαγωγού για την επίδοση των μαθητών και τους τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζει.

3.2.Παρουσίαση της έρευνας

Ακολουθώντας τις παραπάνω μεθοδολογικές υποδείξεις, αλλά και τον γενικότερο ερευνητικό προβληματισμό, στο κέντρο της ερευνητικής διαδικασίας βρίσκεται μια τάξη ενός δημόσιου νηπιαγωγείου, στο μαθητικό δυναμικό του οποίου φοιτούν και νήπια και προνήπια μουσουλμανικής καταγωγής. Ο τρόπος και τα κριτήρια επιλογής του νηπιαγωγείου θα αναφερθούν στην συνέχεια.

Η ερευνήτρια θεωρείτο μέλος της ομάδας, μέσα από την ενεργητική παρουσία της στην τάξη. Η παρατήρηση και καταγραφή ξεκινούσε με την είσοδο των παιδιών στο χώρο του σχολείου, ακολουθούσαν οι ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, η διάρκεια του φαγητού, το διάλειμμα, η αποχώρηση από το νηπιαγωγείο

Για την παρατήρηση και καταγραφή δεν χρησιμοποιήθηκε κάποια μονάδα καταγραφής, η παρατήρηση ήταν συνεχής και καταγραφόταν κάθε γεγονός που γινόταν αντιληπτό από την ερευνήτρια στο σύνολο του χρονικού διαστήματος παραμονής της στο ερευνητικό πεδίο. Η ερευνήτρια κατέληξε σε αυτήν την επιλογή θεωρώντας ότι η χρήση μονάδων καταγραφής θα μείωνε τελικά τόσο την ποσότητα όσο και την ποιότητα των καταγραφών, γιατί θα απέκλειε τις μικρές λεπτομέρειες που προσφέρουν μια πλήρη προσέγγιση και ερμηνεία των συμπεριφορών, αλλά ίσως θα μείωνε και τον αυθορμητισμό, την ταχύτητα, αλλά και την αντικειμενικότητα των καταγραφών και η εφαρμογή τους στο ερευνητικό πεδίο ίσως και να εξέθετε την ερευνήτρια στα υποκείμενα της έρευνας.

Παράλληλα και μετά το πρώτο διάστημα προσαρμογής πραγματοποιήθηκαν οι άτυπες και αυθόρμητες συζητήσεις - εθνογραφικές συνεντεύξεις με τη νηπιαγωγό.. Η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, αλλά και οι παιδαγωγικές επιλογές της είναι πολύ σημαντικά στοιχεία που καταγράφηκαν στα πλαίσια των γενικότερων παρατηρήσεων, χωρίς να διαχωρίζονται από το σύνολο.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί εκ νέου ότι **ΣΤΟΧΟΣ** της έρευνας δεν είναι η γενίκευση των δεδομένων και η εξαγωγή και διατύπωση θεωρητικών πορισμάτων, αλλά η διερεύνηση των διαστάσεων του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και πόσο αυτές επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Εξάλλου, όπως θα φανεί και παρακάτω, στο χρονοδιάγραμμα της έρευνας, το χρονικό διάστημα παραμονής και έρευνας στο ερευνητικό πεδίο, αν και καλύπτει το χρονικό διάστημα των 100 ωρών, που ορίζεται ως το κατώτατο όριο, και θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό, δεν επιτρέπει την εξαγωγή έγκυρων συμπερασμάτων λόγω και της φύσης της έρευνας. χρειάζεται μεγαλύτερη χρονικά παραμονή στο ερευνητικό πεδίο.

3.2.1. Έλεγχος αξιοπιστίας

Η εθνογραφική ερευνητική μέθοδος έχει κατηγορηθεί από πολλούς επιστήμονες για έλλειψη ασφαλούς ελέγχου αξιοπιστίας, ακόμα και βασικούς υποστηρικτές της, όπως ο Hammersley (1990)¹⁴, ο οποίος αναφέρεται εκτενώς στο πρόβλημα του ελέγχου της αξιοπιστίας των αποτελεσμάτων, αλλά και της εγκυρότητας των ερευνητικών εργαλείων. Η ορθότητα της παραπάνω θέσης αμφισβητείται από άλλους, που επιμένουν ότι η εξασφάλιση της αξιοπιστίας των δεδομένων και των ερευνητικών πορισμάτων γίνεται με τη μέθοδο της **τριγωνοποίησης** ή **τριγωνισμού**. Εξάλλου, υποστηρίζουν, τα ερευνητικά εργαλεία της εθνογραφικής μεθόδου δεν είναι ειδικά, αλλά χρησιμοποιούνται εκτενώς και συχνά και σε ποσοτικές έρευνες.

Τριγωνοποίηση ή τριγωνισμός είναι ένας ναυτικός όρος, που σημαίνει τον προσδιορισμό ενός άγνωστου σημείου με την συμβολή δύο άλλων γνωστών. Στη μεθοδολογική ορολογία σημαίνει τη χρήση πολλών πηγών δεδομένων για την υποστήριξη ενός συμπεράσματος. *«Στην εθνογραφία ο τριγωνισμός είναι ο έλεγχος των ερευνητικών δεδομένων, δηλαδή η εξέταση του ίδιου φαινομένου με τη χρήση δεδομένων, που προέρχονται από πολλές πηγές της έρευνας στο πεδίο μελέτης»* (Πηγιάκη, 1988, 156)¹⁵. Παρακάτω αναφέρει μια χαρακτηριστική θέση : *«Ο αναλυτής σχηματίζει την εικόνα της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από την **χρονική πολλαπλότητα του φαινομένου και την πολλαπλή γνωμάτευση των μελών της κοινωνικής σκηνής και έχει όλη την ευκαιρία να διαπιστώσει στις εκφάνσεις του αυτές τα ουσιώδη και μόνιμα στοιχεία του και τα κατά το δυνατόν αληθινά χαρακτηριστικά»*** (Πηγιάκη, ο.π., 157).

¹⁴ Τις ίδιες επιφυλάξεις διατυπώνουν και οι Blurton–Jones, 1975

¹⁵ Σχετικό ορισμό δίνει και ο Fetterman, 1989, 89, που αναφέρεται στον κατ' αντιπαράθεση έλεγχο των πληροφοριών, που μπορεί να γίνει σε όλα τα δεδομένα και σε κάθε φάση της εθνογραφικής έρευνας. Για το θέμα του τριγωνισμού, βλ. ακόμα Woods, 1991, 115, Cohen–Manion, 1997, 321–346, Goetz–LeCompte, 1984, 11.

3.2.2.Επιλογή του δείγματος

Η εις βάθος μελέτη και επί μακρόν παραμονή και συμμετοχή στις δραστηριότητες μιας κοινωνικής ομάδας, όπως είναι η τάξη του νηπιαγωγείου, αλλά και η παρατήρηση και καταγραφή των κοινωνικών και φιλικών σχέσεων μεταξύ των μελών της ομάδας, επιβάλλει την επιλογή **μιας** τάξης, ενός τμήματος ελληνικού δημόσιου νηπιαγωγείου.

Την επιλογή αυτή ενισχύει και το χρονοδιάγραμμα της έρευνας, όπως θα διαφανεί αργότερα.

Για την επιλογή του τμήματος αυτού ορίστηκαν εξ αρχής κάποιες σημαντικές συνιστώσες, όπως :

1. **Η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού**, μουσουλμανόπαιδες, πομακικής καταγωγής
2. **Η ηλικιακή σύνθεση του πληθυσμού**, νήπια – προνήπια
3. **Η πρόθεση συνεργασίας** της νηπιαγωγού, αλλά και άλλων διοικητικών φορέων, του διευθυντή/τριας, αλλά και των παιδιών και των γονιών τους.

Η επαφή με το νηπιαγωγείο έγινε τηλεφωνικά και η νηπιαγωγός επέδειξε διάθεση συνεργασίας και αυτό είναι μια ενθαρρυντική ένδειξη για τη διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών πεδίου, τουλάχιστον στο χώρο αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Μάλιστα εκδήλωσε έντονο ενδιαφέρον για τους σκοπούς της έρευνας, καθώς και για τις αρχές που πρεσβεύει η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, με παράλληλη, όμως, δήλωση αισθημάτων ανεπάρκειας των γνώσεων και των διδακτικών τους πρακτικών, γιατί *«εδώ δε μας στηρίζει κανείς»*. Αποδέχτηκε αμέσως την ιδέα της συμμετοχικής παρατήρησης, την εις βάθος μελέτη της ομάδας, μια στάση που διατήρησε σε όλη τη διάρκεια της έρευνας με τον ίδιο ενθουσιασμό, αλλά και την παροχή υλικής και ηθικής υποστήριξης.

3.2.3. Χρονοδιάγραμμα έρευνας

Η έναρξη των παρατηρήσεων έγινε στις 18 Δεκεμβρίου 2006 και έληξε τυπικά στις 6 Ιουνίου 2007, σε πέντε χρονικές περιόδους, με παραμονή 3 ημερών στη κάθε επίσκεψη. Η επιλογή των χρονικών στιγμών δεν ήταν τυχαία. Από την πρώτη επίσκεψη επιδίωξα να είμαι κοντά στη μεγάλη θρησκευτική γιορτή των Χριστουγέννων, ώστε να είναι εύκολο να διερευνηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις ή αντιδράσεις. Ακολούθησε επίσκεψη στο διάστημα μεταξύ 21 με 24 Ιανουαρίου, κοντά στη μεγάλη μουσουλμανική εορτή «Κουρμπάν Μπαιράμι». Στη τρίτη περίπτωση η παρατήρησή μου συνέπιπτε με τις προετοιμασίες για τον εορτασμό της εθνικής επετείου της 25ης Μαρτίου και ήταν πολύ σημαντικό να παρατηρήσω

το συντονισμό, τις προετοιμασίες, αλλά και την ανταπόκριση της τοπικής κοινωνίας στη συγκεκριμένη γιορτή. Η τέταρτη περίοδος παρατήρησης ήταν λίγο πριν από το Πάσχα και στην τελευταία είχα τη δυνατότητα να διαπιστώσω και η ίδια πώς έκλεινε η σχολική χρονιά.

Η διαδικασία της παρατήρησης ξεκινούσε με την άφιξη των παιδιών στις 8.00 και έληγε στις 12.00 με την αποχώρηση των παιδιών. Το σύνολο των ωρών παρακολούθησης είναι **120**.

Η συμμετοχική παρατήρηση επέβαλλε στην ερευνήτρια να συμμετέχει σε ένα μικρό βαθμό στις δραστηριότητες που εφαρμόζονταν στο νηπιαγωγείο, στην παιδαγωγική διαδικασία, ως ισότιμο μέλος της ομάδας κερδίζοντας την εμπιστοσύνη και την αναγνώριση από τα μέλη της. Ο ρόλος αυτός περιλάμβανε τα καθήκοντα και της παιδαγωγού, καθώς συνέβαλε επικουρικά στις δραστηριότητες της νηπιαγωγού.

Η καταγραφή γινόταν την ίδια στιγμή σε χαρτί, κωδικοποιημένα, ώστε τη συνέχεια να υπάρχει η δυνατότητα για την όσο το δυνατόν πληρέστερη και λεπτομερειακή καταγραφή των γεγονότων και των συνθηκών. Ταυτόχρονα καταγράφονταν η συμπεριφορά της νηπιαγωγού στα πλαίσια όμως των γενικών παρατηρήσεων, αλλά και η θέση της ερευνήτριας, η ερμηνεία της για τα φαινόμενα, καθώς και τα συναισθήματα που γεννιόνταν από την παραμονή της στο ερευνητικό πεδίο.

Στη δεύτερη επίσκεψη η καταγραφή έγινε με τη χρήση βιντεοκάμερας, γεγονός όμως που ήταν αρνητικό, καθώς επηρέασε τον αυθορμητισμό των παιδιών αλλά και της νηπιαγωγού και δυσχέραινε την παρατήρηση. Έτσι ακολουθήθηκε το μοντέλο της παρατήρησης με τη μορφή σημειώσεων (field notes).

Εδώ θεωρείται σκόπιμο ν' αναφερθεί ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας. Η απόσταση από το πεδίο και η πίεση του περιορισμένου χρόνου επέβαλε τη διεξαγωγή της έρευνας στο προαναφερθέν χρονικό διάστημα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να καταγραφεί ένα μέρος της καθημερινής δραστηριότητας στο νηπιαγωγείο παρά μόνο μέσα από στα στενά πλαίσια των παρατηρήσεων και φυσικά ο χρονικός αυτός περιορισμός περιορίζει και τη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας.

Σημαντικό είναι και το γεγονός ότι η ερευνήτρια παρέμεινε και στο υπόλοιπο της ημέρας στο Ιμάρι, έχοντας συναναστροφές με τους ντόπιους σε αντίθεση με τη νηπιαγωγό, η οποία μετά τη λήξη του προγράμματος μετέβαινε στην Ξάνθη.

3.2.4. Το συγκεκριμένο (context) του ερευνητικού πεδίου

«Γεωγραφική» θέση

Το νηπιαγωγείο το οποίο επιλέχθηκε για να διεξαχθεί η έρευνα βρίσκεται στο χωριό Ιμάρι, το οποίο βρίσκεται στο πιο ορεινό σημείο του νομού Ξάνθης. Το Ιμάρι είναι ένας οικισμός της ορεινής Ροδόπης και αποτελεί μέρος της κοινότητας μαζί με άλλους τρεις οικισμούς. Η απόσταση του από την πόλη της Ξάνθης είναι περίπου 50 χλμ. Είναι χτισμένο σε υψόμετρο 750 μέτρων, σε απόσταση 5χλμ. από την Ελληνοβουλγαρική μεθόριο. Η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου έγινε καθώς το Ιμάριο είναι ένα αμιγώς μουσουλμανικό χωριό, ιδιαίτερα απομακρυσμένο και παρουσιάζει αυστηρές δομές και στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με γειτονικά χωριά. Σημαντικός λόγος για την επιλογή μου υπήρξε το γεγονός ότι ο σύζυγός μου υπηρέτησε ως εκπαιδευτικός στο συγκεκριμένο οικισμό για αρκετά χρόνια. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα οικείο περιβάλλον, όπου υπήρχαν οι «γέφυρες» για έρευνα και εξέλειπαν από τους ντόπιους, αλλά και από τους εκπαιδευτικούς, η καχυποψία για την παρουσία μου.

Οι κάτοικοι είναι Μουσουλμάνοι Σουνίτες. Ο πληθυσμός του σύμφωνα με την τελευταία απογραφή (2001) είναι 670 κάτοικοι. Η πραγματική κατάσταση δείχνει 400 περίπου μόνιμους κατοίκους, 150 περίπου κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της Ξάνθης, 100 περίπου στην Αθήνα και γύρω στα 20 με 30 άτομα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, Θεσσαλονίκη, Αλιάρτο, Βόλο, Άσπρα Σπίτια. Σύμφωνα με προσωπικές μαρτυρίες γύρω στους 200 Ιμαριώτες κατοικούν στην Τουρκία και ανήκουν στα άτομα που έχασαν την Ιθαγένειά τους από το 1960-75 για διάφορους λόγους. Τέλος, περίπου στα 100 άτομα μένουν στη Βουλγαρία και είναι Βούλγαροι πολίτες, πράγμα που δείχνει τον αυθαίρετο τρόπο χάραξης συνόρων που σε πολλές περιπτώσεις χώρισε οικογένειες.

Οι Ιμαριώτες έχουν ως μητρική γλώσσα τα πομακικά¹⁶. Θεωρούνται από τους πλέον θεοσεβούμενους μουσουλμάνους της μειονότητας και τηρούν με υπερβολική αυστηρότητα τα ήθη του Ισλάμ. Αυτή η κατάσταση λειτουργεί αποτρεπτικά σε εφαρμογή καινοτομιών στον οικισμό, ενώ η θέση της γυναίκας είναι δυσχερής (Δήμου, 2002).

Ο οικισμός «φοράει» τα καλά του στη διάρκεια των δύο μεγάλων μπαϊραμιών, Σεκέρ και Κουρμπάν, και γεμίζει από τους Ιμαριώτες οι οποίοι θεωρούν χρέος τους να βρίσκονται

¹⁶ Γραπτά μνημεία της γλώσσας των Πομάκων, όπως και της γλώσσας όλων των αρχαίων θρακικών φυλών δεν υπάρχουν. Είναι δηλαδή η γλώσσα ομιλούμενη, αλλά μη γραφόμενη. Τα Πομακικά, ένα ενδιαφέρον, κατά βάση σλαβογενές ιδίωμα, που μέχρι πρόσφατα ήταν προφορικό, άρχισε τελευταία να συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μελετητών και ήδη εκδόθηκαν πρώτες περιγραφές της δομής και του λεξιλογίου των Πομακικών στην Ελλάδα. Παρατηρείται ότι η πομακική γλώσσα στην ανατολική περιοχή της Θράκης έχει επηρεασθεί από την τουρκική γλώσσα, ενώ αντίθετα στο δυτικό τμήμα της από τη βουλγαρική, ενώ πάμπολλες είναι οι ελληνικές λέξεις - και μάλιστα οι αρχαιοπρεπείς, γεγονός που ενισχύει την άποψη για την αρχαία καταγωγή των Πομάκων και τη συγγένειά τους με τους Έλληνες. (Θεοχαρίδης, 1995, Παναγιωτίδης, 1996)

στο χωριό στη διάρκεια των μπαϊραμιών, ανασυνθέτοντας τη θέση τους στην κοινότητα και επιβεβαιώνοντας την ταυτότητά τους.

Πρέπει να σημειώσω ότι στη διάρκεια των μπαϊραμιών επιτρέπεται η «βόλτα» των ανύπαντρων κοριτσιών και κάποια ώρα στάσης απέναντι από τα αγόρια, γύρω στα 5 μέτρα απόσταση, ώστε να ξεχωρίσουν τα αγόρια τις μέλλουσες συζύγους. Κάτι τέτοιο για τα κορίτσια, η επιλογή δηλαδή γαμπρού, δε συζητιέται καν.

Μια απόδειξη της τήρησης της «σαρία» (Ισλαμικού νόμου) είναι η μη προσφορά αλκοόλ στα πέντε καφενεία – παντοπωλεία του οικισμού, τη στιγμή που οι ενδείξεις δείχνουν ότι ένας στους τέσσερις πίνει αλκοόλ ιδιωτικά ή όταν βρίσκεται μακριά από το χωριό.

Στο Ιμάρι ο άνδρας έχει κυρίαρχο ρόλο, ενώ η γυναίκα περιορίζεται στα οικιακά καθήκοντα της αλλά και στην ενασχόληση της τόσο στην καλλιέργεια όσο και στην επεξεργασία καπνού (μπασμάς) μια εργασία αρκετά επίπονη. Οι υποχρεώσεις της γυναίκας αυξάνονται πολλές φορές και από το γεγονός ότι ο σύζυγος λόγω εργασίας απουσιάζει από το χωριό για μεγάλο χρονικό διάστημα, που ξεπερνάει τους έξι μήνες, υποχρεώνοντας τη γυναίκα να είναι ο άνδρας και η γυναίκα τους σπιτιού, χωρίς να προκαλεί σχόλια για το ήθος της. Η πλειοψηφία των κοριτσιών διακόπτει τις σπουδές της στο Δημοτικό, ενώ η μόνη διέξοδος για συνέχιση των σπουδών ήταν είτε η συνέχιση σπουδών σε Παρθεναγωγεία-οικοτροφεία της Τουρκίας, είτε στο Μειονοτικό Γυμνάσιο της Ξάνθης. Μέχρι σήμερα δεν υπάρχει γυναίκα απόφοιτος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Την τελευταία δεκαετία έχει αυξηθεί το όριο ηλικίας για τη σύναψη γάμου στα δεκάξι χρόνια για τα κορίτσια και στα εικοσιένα για τα αγόρια. Σαφής, επίσης, είναι η προτίμηση των νέων ζευγαριών για περιορισμό στον αριθμό των παιδιών που δεν ξεπερνούν τα δύο. Το πολιτικό στοιχείο είναι έντονο και μπορούμε να διακρίνουμε δύο κυρίαρχες τάσεις: 1) μία που πρεσβεύει ότι είναι Έλληνες Πολίτες, μουσουλμάνοι, Τουρκικής καταγωγής και οι εκπρόσωποί της κινούνται στο να τονίζουν και να επιζητούν την αναγνώριση του Τουρκισμού τους και η 2) άλλη που αποδέχεται ότι είναι Έλληνες Πολίτες, μουσουλμάνοι, Πομάκοι, που ζητούν να ισχύσει η ισοπολιτεία, ισονομία και να νιώσουν έτσι ότι είναι πραγματικό κομμάτι του ελληνικού κράτους, χωρίς διακρίσεις. Κομματικά και οι δύο ομάδες κινούνται ανάλογα με την πολιτική που εφαρμόζουν στο χώρο της μειονότητας οι κομματικοί μηχανισμοί, π.χ. επιδοτήσεις, χορήγηση δανείων, διευκολύνσεις σε θέματα παιδείας, αλλά και από αυτά που προτείνονται από άλλους φορείς, αναφέρεται συχνά η δράση υπηρεσιών του Τουρκικού Προξενείου της Κομοτηνής ή του Ελληνικού Υπουργείου Εξωτερικών.

Επιγραμματικά το Ιμαρι παρουσιάζεται ως ένα κλειστός αγροτικός-κτηνοτροφικός οικισμός με τους άνδρες να κυριαρχούν στη δημόσια ζωή, ενώ οι γυναίκες να είναι περιορισμένες, φορώντας φερετζέ και μαντήλι από την ευαίσθητη ηλικία των έξι ετών. Η δράση και των δύο φύλων υπαγορεύεται από το Ισλάμ, γεγονός που δείχνει ότι το Ιμάρι

αποτελεί μια «ψυχρή» κοινωνία στην οποία δύσκολα επέρχονται αλλαγές και μπορούν να εφαρμοστούν καινοτομίες.

Στο Ιμάρι τα τελευταία τρία χρόνια λειτουργεί μονοθέσιο νηπιαγωγείο στο χώρο όπου προβλέπονταν να μένει ο χριστιανός δάσκαλος τους μειονοτικού δημοτικού σχολείου. Παρακολουθούν το πρόγραμμα 9 νήπια, ενώ είναι εγγεγραμμένα 11, από αυτά τα 7 είναι νήπια και τα 2 προνήπια. Ο αριθμός των παιδιών κρίνεται ικανοποιητικός, αν φανταστούμε τις αρχικές αντιδράσεις των κατοίκων της περιοχής. Σήμερα, το νηπιαγωγείο αποτελεί μια δομή εκπαίδευσης η οποία έχει νομιμοποιηθεί στη συνείδηση των Ιμαριωτών. Το πρόγραμμα καλύπτεται από χριστιανή νηπιαγωγό, η οποία υπηρετεί για δεύτερη συνεχή χρονιά στο χωριό, και η φετινή χρονιά είναι η πρώτη της ως διορισμένη.

4^ο ΜΕΡΟΣ

4.1. Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1.1. Η συνέντευξη

4.1.1.1. Αρχική συνέντευξη

Οι γονείς

Η νηπιαγωγός τονίζει την καλή σχέση που έχει με τις μητέρες και θεωρεί φυσικό γεγονός και δικαιολογημένο την απουσία των πατεράδων από τη ζωή του σχολείου.

«Με τις μαμάδες έχω πολύ καλή σχέση. Με καλούν και στα σπίτια, πηγαίνω καμιά επίσκεψη. Έρχονται κάθε φορά που θα τις φωνάξω στο σχολείο»

«τους πατεράδες δεν τους γνωρίζω. Είναι μακριά πολλές φορές αυτοί για δουλειά, λείπουν συνέχεια, πότε να προλάβουν; ...!»

«δεν τους έχω καλέσει και εγώ προσωπικά να έρθουν στο σχολείο γιατί με τις μαμούλες έχω περισσότερη σχέση, αν και είναι και πρακτικά δύσκολο γιατί δεν είναι εδώ»

Θεωρεί ότι οι μητέρες δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο, καθώς είναι παρούσες κάθε φορά που τους έχει ζητηθεί και τονίζει ξανά το διαπροσωπικό στοιχείο, πόσο σημαντικό είναι να έχει καλές σχέσεις μαζί τους, θεωρώντας αυτονόητη αυτή την έμφυλη διάσταση σε ένα τέτοιο περιβάλλον. Γενικότερα πιστεύει ότι έχουν αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο, το θεωρούν σημαντικό κομμάτι της ζωής των παιδιών και αυτό οφείλεται στην γενικότερη αλλαγή νοοτροπίας της κοινότητας

««δείχνουν ενδιαφέρον, ναι, ότι τους πω ανταποκρίνονται, δεν μπορώ να πω ότι υπάρχει αδιαφορία, ναι, με βοηθάνε. Στην αρχή της χρονιάς με βοήθησαν στο βήσιμο του σχολείου, κάποια μεγαλύτερα παιδιά βοήθησαν... δηλαδή έρχονται στο σχολείο. Με τις μαμάδες τρεις-τέσσερις φορές έχουμε μαζευτεί όλες μαζί για ενημέρωση, όταν θέλω κάτι να τους πω»

«πιστεύω ότι έχουν αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο, τα πράγματα έχουν γίνει πιο ανοικτά, παλιά δεν ήταν έτσι νομίζω, έχουν ξεθαρρέψει και αυτοί, έχουν αρχίσει να το αποδέχονται και το θέλουν»

Βέβαια, τονίζει ότι το ενδιαφέρον τους εστιάζεται σε λειτουργικά ζητήματα του νηπιαγωγείου και όχι στην ουσία της μάθησης των παιδιών τους και αυτό οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό τους επίπεδο, στην άγνοιά τους, αλλά και στο γεγονός ότι δε γνωρίζουν ελληνικά για να βοηθήσουν τα παιδιά.

«όχι δεν μπορώ να πω ότι με ρωτάνε ,δεν του νοιάζει και πολύ και δεν ξέρουν κιόλας, μπορώ να πω, ούτε και καταλαβαίνουν πολλά, αρκεί που έρχονται τα παιδιά στο σχολείο και μαθαίνουν «κάτι» παραπάνω.... εγώ τους φωνάζω και τους λέω και τους δείχνω τις εργασίες. Οι μαμάδες δεν με ρωτούν ποτέ, οι μπαμπάδες όπως σου είπα δεν έχουμε επαφή καμία.

«είναι που δε ξέρουν κι αυτοί καλά ελληνικά, και δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στο σπίτι».

Τονίζει, ακόμα, πως το θέμα της ταυτότητας επηρεάζει τη στάση τους απέναντι στο σχολείο και τους καθιστά ουσιαστικά ανίδεους.

«μπερδεμένοι είναι κι αυτοί, όχι Πομάκοι, όχι Έλληνες, όχι Τούρκοι... κι αυτοί δεν ξέρουν τι στ' αλήθεια είναι»

«θέλουν να μάθουν ελληνικά για να τους βοηθήσει αργότερα στο δημοτικό, όχι για κάποιο άλλο λόγο».

Διαφαίνεται, επίσης, ότι αντιμετωπίζει επιφυλακτικά το ζήτημα της γλώσσας και της επίδοσης των μαθητών σε σχέση με τους γονείς και τους απαξιώνει λέγοντας ότι το γεγονός και μόνο ότι στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο είναι αρκετό γι' αυτούς, καθώς δεν έχουν απαιτήσεις και προσδοκίες για τα παιδιά τους.

«όχι, εγώ δε μπορώ να τους πω να μιλάνε ελληνικά στο σπίτι. Είναι δύσκολα και «λεπτά» πράγματα αυτά....φοβάμαι κιόλας, δεν ξέρεις τι αντιδράσεις θα 'χουν...άσε καλύτερα, πάνω που πειστήκανε να στείλουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο..να τα χαλάσουμε όλα, δεν αργεί....»

4.1.1.2.Η δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο

Η νηπιαγωγός τονίζει τις πολύ δύσκολες συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζεται σε σχέση πάντα με το χώρο.

«Το σχολείο είναι παλιό. Είναι το σπίτι του δασκάλου το οποίο έχει παραχωρηθεί στο νηπιαγωγείο και μας φιλοξενεί δηλαδή στην ουσία. Είναι τρία δωμάτια, το οποίο το ένα είναι εκτός λειτουργίας γιατί είναι στοιβαγμένα κάποια πράγματα, τα οποία προσπαθήσαμε να τα βάλουμε κάπου αλλού αλλά ήταν δύσκολο και έτσι έχουμε δύο αίθουσες. Είναι πολύ στενά, δηλαδή δεν υπάρχει χώρος για κίνηση, υπάρχει πρόβλημα δεν μπορούμε να κάνουμε κάποιες δραστηριότητες, καταλαβαίνεις τώρα...»

«χρειάστηκαν κάποιες αλλαγές για να γίνει πιο λειτουργικό το σχολείο, όσο μπορεί βέβαια με τη στενότητα που υπάρχει. Το πρόβλημα είναι αυτό δηλαδή, ο χώρος , κατά τα άλλα είναιδεν ήταν λειτουργικό, για να μπορούμε να λειτουργούμε καλύτερα σε κάποιες γωνίτσες, πολύ υποτυπώδεις γωνιές, ξέρεις πως είναι.

Στην συνέχεια, όμως, εντοπίζει τις δυσκολίες και σε άλλα σημεία, πέρα από το χώρο, όπως στην περιρρέουσα ατμόσφαιρα και στις διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές των παιδιών.

«πέρυσι, δυσκολεύτηκα μέχρι να καταλάβω τον τρόπο εργασίας, ήμουν επιφυλακτική και γενικότερα με την κοινότητα. Έπρεπε να προφέρω σωστά τα ονόματα, να μαντέψω πως το κούνημα του κεφαλιού «αριστερά-δεξιά» είχε καταφατική σημασία και όχι αρνητική, όπως κάνουμε εμείς....»

Ως προς τις σχέσεις της με τους συναδέλφους του δημοτικού σχολείου τονίζει πως είναι πολύ καλές, αφήνει όμως υπονοούμενο για τη ρευστότητα των σχέσεων ανάμεσα σε χριστιανούς και μουσουλμάνους εκπαιδευτικούς.

«κοίταζε, η συνύπαρξη εδώ.....οι σχέσεις είναι καλές και είναι και καλές μεταξύ των συναδέλφων, δηλαδή υπάρχει συνεργασία, εγώ βρήκα πολύ καλό κλίμα εδώ....τόρα από εκεί και πέρα, ξέρεις, τα πράγματα είναι και λίγο ρευστά...»

Σημειώνει πολλές φορές με έμφαση πως δεν υπάρχει βοήθεια και ενημέρωση από τις διοικητικές αρχές, παραδέχεται την παρουσία προβλημάτων όσον αφορά την οργάνωση και τη μεθοδολογία διδασκαλίας της και ρίχνει τις ευθύνες στην έλλειψη ενημέρωσης από τις αρχές.

«να σου πω την αλήθεια, αν κάνω μια προσωπική αξιολόγηση δεν τους προσφέρω αυτό που θα μπορούσα και θα έπρεπε, από την άποψη του ότι δεν ξέρω πώς να οργανώσω τη δουλειά μου και σε τι πλαίσια, ρε παιδί μου, να τη βάλω. Κάνουμε βέβαια κάποια πράγματα για τη γλώσσα, παιχνίδια μνήμης, παρατηρητικότητα για να τους μένουν οι λέξεις, αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να υπάρχει υλικό με εικόνες, πολύ εικόνα...»

«Και να σου πω, δεν ξέρω τι να κάνω στο θέμα της γραφής....να γράψει από μόνο του ή να το πιάσω...δεν ξέρω. Με προβληματίζει έντονα αυτό, γιατί τα βασικά αυτά είναι, να προετοιμαστούν για το δημοτικό και να κοινωνικοποιηθούν, δεν μπορούμε ούτε γνώσεις να τους μεταφέρουμε πολλές, δεν υπάρχει αφηρημένη συζήτηση».

«Κοίταζε το θέμα είναι ότι δεν έχω παρακολουθήσει κάτι συγκεκριμένο, υπάρχει πρόβλημα, ως προς τι, δεν ξέρουμε πώς να οργανώσουμε το πρόγραμμά μας, δηλαδή εγώ προσωπικά δεν ξέρω αυτό που κάνω αν είναι σωστό ή λάθος. Κανείς δεν μου έχει δώσει μία κατευθυντήρια γραμμή, δηλαδή ό, τι κάνει ο καθένας επαφίεται στον καθενός τη διάθεση για δουλειά. Για τη γλώσσα. η γλώσσα είναι το βασικό πρόβλημα. Δεν μπορούμε.....πώς να γίνει αυτό, πρέπει να υπάρχει μία γραμμή, η οποία δεν υπάρχει στο δημοτικό είναι πιο οργανωμένοι.. και τα βιβλία βοηθούν τους δασκάλους»

«υπάρχει πρόβλημα με αυτό γιατί η σύμβουλος μας είναι άφαντη, είναι στη Κομοτηνή, δεν έχει έρθει εδώ, δεν πήρε ποτέ τηλέφωνο. Μια φορά που πήγα στο γραφείο της να της αφήσω ημερολόγιο δεν ήταν εκεί και κανείς δεν ήξερε που είναι...δεν υπάρχει κανένα ενδιαφέρον και συνεργασία ως προς αυτό. Βέβαια έρχεται ο σύμβουλος των μειονοτικών(δημοτικών)»

«Από εκεί και πέρα πρέπει μόνος σου και ότι μπορείς να φανταστείς μόνος σου να κάνεις για το μάθημα, δεν υπάρχει καμιά γραμμή.».

Σε αντίθεση, όμως, με την παραπάνω επιθυμία για ενημέρωση, δηλώνει πως δεν έχει ανάγκη για επιμόρφωση, με ιδιαίτερα αμυντική στάση [ο τόνος της φωνής της ιδιαίτερα επιθετικός και αμυντικός]

«δεν νομίζω, ότι γίνεται επιμόρφωση για τους νηπιαγωγούς, περισσότερο είναι για το δημοτικό για τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα»

Όσον αφορά τις σχέσεις της με τα παιδιά δηλώνει πολύ ευχαριστημένη και πιστεύει πως οφείλεται και στην γενικότερη αλλαγή της στάσης της κοινότητας προς την εκπαίδευση, αλλά και στην τρυφερή σχέση που έχει αναπτύξει με τα παιδιά.

«πιστεύω ότι έχουν αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο, τα πράγματα έχουν γίνει πιο ανοικτά, παλιά δεν ήταν έτσι νομίζω, έχουν ξεθαρρέψει και αυτοί, έχουν αρχίσει να το αποδέχονται και το θέλουν, να αυτό αντιλαμβάνομαι, το εισπράττω δηλαδή αυτό».

«Τα παιδιά έρχονται πολύ ευχάριστα, γιατί είναι ευκαιρία να κάνουν πράγματα που δεν μπορούν να κάνουν αλλού».

«όχι δεν με φοβούνται, όπως φοβούνται τους μουσουλμάνους στο δημοτικό [κάνει μια κίνηση με το χέρι της που υποδεικνύει χειροδικία], καθόλου, τους αρέσει να παίζουν και έξω, βέβαια αυλή δεν υπάρχει, αλλά όταν είναι να παίζουν παίρνουν μία μπάλα και τους αρέσει πολύ. Πότε μόνα τους, πότε ομαδικά και με μένα ευχαριστούνται πολύ».

4.1.1.3.Η ταυτότητα των μαθητών/της νηπιαγωγού

Η νηπιαγωγός τονίζει τη διαφορά ανάμεσα στη Τουρκική και Πομακική καταγωγή, ουσιαστικά αποδεχόμενη τις απόψεις του βιολογικού ντετερμινισμού, όπου η εθνοτική καταγωγή αποτελεί παράγοντα καθορισμού της ευφυΐας. Επίσης, ισχυρίζεται ότι τα εξωτερικά χαρακτηριστικά αποτελούν στοιχεία διάκρισης της ταυτότητας, και διαχωρίζουν αυτούς από τους «άλλους», Τούρκους, θέλοντας να αφομοιώσει τους Πομάκους με τους Έλληνες, να δείξει την ομοιότητα των δύο ομάδων..

. «εγώ τους μουσουλμάνους,, όχι τους Τουρκόσπορους, αλλά τους Πομάκους, τους έχω ζήσει και στη πόλη (Ξάνθη). Είναι ωραίοι άνθρωποι, έξυπνοι, κιμπάρηδες, σαν εμάς, μοιάζουμε πολύ....οι άλλοι είναι και πιο σκούροι, «μαύροι», ενώ οι Πομάκοι, είδες ομορφιά, όλοι ξανθοί, κοκκινομάλληδες και γαλανομάτες, καμιά σχέση με τους Τουρκαλάδες, όπως θέλουν να τους περνάνε».

Αξιολογεί την πομακική ταυτότητα θετικά, ενώ την τουρκική αρνητικά, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τον φόβο και την καχυποψία των Πομάκων για την διεκδίκηση της ταυτότητάς τους και δικαιολογεί τη στάση τους, αλλά ταυτόχρονα εκφράζει τη δυσαρέσκεια

της στην υιοθέτηση τουρκικής συνείδησης και συμπεριφοράς στις καθημερινές τους πρακτικές.

«καταπιεσμένοι, βέβαια, σ' αυτή την ιδιόρρυθμη κατάσταση, από τη μια ο διαχωρισμός μουσουλμάνοι-χριστιανοί, κι αυτοί είναι πολύ φανατισμένοι με τη θρησκεία τους, όχι όπως εμείς.....Από την άλλη επειδή είναι μουσουλμάνοι είναι και Τούρκοι; εγώ πάντως από μικρή είχα σύγχυση και τους θεωρούσα Τούρκους. Όλοι στη Ξάνθη λέγανε «πάμε στο Τούρκικο μαχαλά»...καταλαβαίνεις, λοιπόν». Βέβαια, κι αυτοί από διάφορες πολιτικές έχουν επηρεαστεί. Τουρκική τηλεόραση, τουρκικά ακόμα και τα ρούχα, τα τρόφιμα που αγοράζουν. Φέρνουν κανένα χυμό ή κρουασάν στο σχολείο και κοιτάζω τη συσκευασία και βλέπω ότι είναι από Τουρκία, ...ε! όχι ρε παιδάκι μου, ελληνικά δεν υπάρχουν, που ζούμε; Από την άλλη βέβαια...έχουν κι αυτοί δίκιο»

Δεν πιστεύει ότι η διαφορετική θρησκευτική ταυτότητα των μαθητών απειλεί τον ρόλο της, αλλά παρουσιάζει και άγνοια στο τρόπο προσέγγισης του θέματος, ενώ αφήνει να διαφανεί ότι είναι ένα «ευαίσθητο θέμα» το οποίο καλύτερα να μη θίγεται. Παράλληλα τονίζει ότι «δεν υπάρχουν γιορτές» απαξιώνοντας με αυτό τον τρόπο τις γιορτές των μουσουλμάνων και κατά συνέπεια την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών.

«Όχι, δεν με προβληματίζει η διαφορά θρησκείας το έχω δεχτεί έτσι όπως είναι, δεν κάνουμε πράγματα εμείς πάνω στη θρησκεία, δηλαδή δεν υπεισερχόμαστε καθόλου σε αυτό το θέμα. Γιατί και πώς μπορεί να γίνει ας πούμε αυτό; άστο καλύτερα, μη βρούμε και το μπελά μας..... Δεν υπάρχουν γιορτές βέβαια, και απλά κάνουμε μερικές καρτούλες και ημερολόγια για να υποδεχτούμε τη νέα χρονιά. Τίποτα παραπάνω»

«στις δικές τους γιορτές,δεν υπάρχουν κάποιες εκδηλώσεις που να γίνονται ανέκαθεν μέσα στο σχολείο. Δηλαδή το μόνο που έχω παρατηρήσει στα δύο μπαϊράμια τους, έρχονται τα παιδάκια και περνάνε οι παππούδες τους και μοιράζουν γλυκά, τους δίνουν λίγα λεφτά, αυτό είναι όλο που έχω δει, τίποτε άλλο στα πλαίσια αυτά»

Όσον αφορά τις εθνικές γιορτές είναι ιδιαίτερα φειδωλή και προσεκτική στις δηλώσεις της, τονίζοντας πως είναι αυτονόητο να μιλούν για τις «κοινές» εθνικές εορτές, υπερασπιζόμενη την ελληνική ταυτότητα στους μειονοτικούς μαθητές σαν αντιστάθμισμα της προπαγάνδας της άλλης πλευράς.

Δηλαδή, όσον αφορά το θέμα γιορτής, κάνουμε και τις εθνικές γιορτές που είναι κοινές βέβαια, καθώς Έλληνες πολίτες είναι και από εκεί και πέρα δεν μπορούμε να κάνουμε κάτι παραπάνω.

Ένα άλλο σημείο που δείχνει την υποτίμηση της ταυτότητας και της κουλτούρας των Πομάκων είναι η παρατήρησή της για την εμφάνιση των κοριτσιών

«είμαι εξοικειωμένη και εκ των προτέρων με την εμφάνιση τους, στα κοριτσάκια. Απλώς πολλές φορές βλέπω ότι τα ενοχλεί στη κίνηση, είναι πρακτικό το πρόβλημα, ιδρώνουν με τη μαντίλα στο κεφάλι. Το μόνο που κάνω είναι να τους πω να βγάλουν τη μαντίλα όταν ζωγραφίζουν για να μη τη λερώσουν, δεν μπορώ να κάνω κάτι παραπάνω».-«το δέχονται;»

«πέρυσι ναι, φέτος με δυσκολία. Εξαρτάται από το καθένα πως έρχεται από το σπίτι του και πώς το αντιμετωπίζει, δηλαδή ήταν κάποια πέρυσι που μπορεί να έρχονταν και χωρίς μαντίλα και να την έβγαζαν όταν ζεσταίνονταν από μόνα τους. Φέτος δύο κοριτσάκια που έχω το ένα δεν τη βγάζει καθόλου και το άλλο συνεχώς τη βγάζει τη βάζει.....δεν παρεμβαίνω, το έχω δεχτεί και το σέβομαι, μη βρω και το μπελά μου κιόλας.»

Επίσης, ένα άλλο απαξιωτικό σχόλιο της κουλτούρας και του τρόπου ζωής των Πομάκων είναι σχετικά με τη διαφοροποίηση των φύλων.

«όλα μαζί παίζουν μέσα στη τάξη, αγόρια-κορίτσια- καμία σχέση με την ενήλικη ζωή, τι τραβάνε αυτές οι γυναίκες!»

Προσπαθεί, επίσης, να δικαιολογήσει την έλλειψη δραστηριοτήτων σχετικά με την κουλτούρα και τον τρόπο ζωής των Πομάκων, στη γλωσσικό πρόβλημα.

«δεν έχουμε κάνει κάτι για τη δική τους ζωή, ή έθιμα μέχρι στιγμής, κάτσε ακόμα δε μπορούμε να συνεννοηθούμε, για τέτοια είμαστε, σιγά, σιγά, με απλά πραγματάκια, βασικά επικοινωνίας και θα έρθουν και τα υπόλοιπα. Όταν ό άλλος δε μπορεί να σε καταλάβει περιορίζεται πολύ η θεματολογία, δε τραβάει η ομάδα»

4.1.1.4.Γλωσσική ετερότητα

Το βασικότερο πρόβλημα της νηπιαγωγού είναι η επικοινωνία μέσα στη τάξη και τα προβλήματα που δημιουργούνται από αυτή. Το γεγονός ότι τα παιδιά δεν μιλούν ελληνικά και η ίδια δεν τους καταλαβαίνει γιατί δε γνωρίζει πομάκικα, περιορίζει πολύ τη θεματολογία των δραστηριοτήτων της. Εκφράζει μια έντονη δυσαρέσκεια για αυτό το γεγονός και προσπαθεί με κάθε τρόπο να ανταπεξέλθει σε αυτή τη δύσκολη γι' αυτήν κατάσταση, διαχωρίζοντας τη γλώσσα του «σπιτιού» και τη «γλώσσα του σχολείου», με σαφή προτίμηση στη δεύτερη.

Η ελληνομάθεια είναι γι' αυτήν πρωταρχικός στόχος, αλλά «δεν περιμένει και πολλά», όπως τονίζει... .

«Κοίταξε, να έχουν ένα βασικό επίπεδο στη γλώσσα, γιατί έρχονται στην αρχή της χρονιάς tabula rasa, να μπορούν με τον ερχομό τους στο δημοτικό να συνεννοηθούν για βασικά πράγματα»

«στο τέλος θα έχουν αποκτήσει μία βασική αίσθηση της γλώσσας, θα μπορούν να καταλαβαίνουν στο δημοτικό το δάσκαλο στα βασικά»

*«Όταν ό άλλος δε μπορεί να σε καταλάβει περιορίζεται πολύ η θεματολογία, δε τραβάει η ομάδα
«δεν καταλαβαίνουν και έτσι δεν προσέχουν. Είναι πολύ δύσκολο ξέρεις, και όταν βάση είναι η
γλώσσα δεν μπορείς να συζητήσεις, είναι πολύ περιορισμένα τα πράγματα που μπορείς να κάνεις μαζί
τους»*

Επίσης ο τρόπος αναφοράς στην ελληνική τηλεόραση αποτελεί έναν έμμεσο τρόπο υποστήριξης της ελληνικής ταυτότητας

«μεταξύ τους μιλούν πομάκικα μόνο και σε μένα καμιά φορά. Στα ελληνικά βασικές λέξεις «σήκω», «κάτσε», «έλα εδώ».. Δηλαδή σε τέτοιο επίπεδο είναι η επικοινωνία. Σε πολύ πρωταρχικό επίπεδο είναι. Όταν έρχονται το Σεπτέμβρη δεν ξέρουν ούτε μία λέξη. Καταλαβαίνεις τώρα πόσο δύσκολο είναι....Υπάρχουν βέβαια και άλλες μορφές επικοινωνίας με τις οποίες προσπαθώ να επικοινωνήσουμε, μέσω της ζωγραφικής, της μουσικής, τηλεόραση, παραμύθια στην τηλεόραση, ντοκιμαντέρ».

Ακόμη, εκφράζει την άποψη ότι η γλωσσική ανεπάρκεια επηρεάζει και άλλους τομείς έκφρασης των παιδιών, όπως στα εικαστικά, την φαντασία τους, στη δημιουργικότητα, συνδέοντας άμεσα την γλώσσα με τη σκέψη, υποτιμώντας έτσι την πομακική γλώσσα και συνείδηση.

«κάνουμε ομαδικά πράγματα για να μπορούν να εξοικειώνονται το ένα με το άλλο. Βλέπω ότι το πρόβλημα της γλώσσας τα επηρεάζει στη φαντασία τους , στη δημιουργικότητά τους. Δεν μπορούν να εκφραστούν , οπότε αυτό έχει επίπτωση και σε όλους τους υπόλοιπους τομείς τους, στην ζωγραφική, στην έκφρασή τους , στη σκέψη τους, σε όλα, σε όλα».

4.1.1.5.Αξιολογικές αναφορές στους μαθητές

Σε όλες τις αναφορές της η νηπιαγωγός αξιολογεί τους μαθητές σε σχέση πάντα με τη γλωσσική τους ικανότητα. Αυτοσκοπός είναι η εκμάθηση των ελληνικών και έπεται η κοινωνικοποίησή τους, καθώς τα παιδιά που προέρχονται από ένα τέτοιο περιβάλλον «είναι άβγαλα, άμαθα», τονίζοντας έτσι αρνητικά τη διαφοροποίηση της καταγωγής τους.

«να μπορούν με τον ερχομό τους στο δημοτικό να συνεννοηθούν για βασικά πράγματα και να μπορέσει να σπάσει λίγο το χεράκι τους, να μη μπουν δηλαδή απότομα στο κλίμα του δημοτικού σχολείου που τα βάζουν κατευθείαν να γράφουνε. Δηλαδή πολύ βασικά πράγματα, περισσότερο στη γλώσσα και στη κοινωνικοποίηση τους γιατί υπάρχει και αυτό ξέρεις εδώ...πολύ άβγαλα τα παιδάκια. Όταν έρχονται στην αρχή είναι πολύ μαζεμένα, δεν είναι εξοικειωμένα με τέτοια περιβάλλοντα και το νηπιαγωγείο είναι

πολύ βασικό όσον αφορά αυτό , δηλαδή είναι μοναδική ευκαιρία να κοινωνικοποιηθούν. Δεν έχουν άλλη ευκαιρία καταλαβαίνεις....».

Σε όλες τις δραστηριότητες η γλώσσα επηρεάζει τις επιδόσεις τους, άρα και η αξιολόγησή της είναι αρνητική και ταυτόχρονα απαξιωτική.

«είναι ανάλογα και τι θα τους «κάτσει» , τι θα τους κρατήσει το ενδιαφέρον. Βασικά εκείνο που σχεδόν καθόλου δεν μπορώ να κάνω είναι να τους διαβάσω πράγματα και να με παρακολουθούν.»

«δεν καταλαβαίνουν και έτσι δεν προσέχουν. Είναι πολύ δύσκολο ξέρεις, και όταν βάση είναι η γλώσσα δεν μπορείς να συζητήσεις, είναι πολύ περιορισμένα τα πράγματα που μπορείς να κάνεις μαζί τους»

«Κάνουμε βέβαια κάποια πράγματα για τη γλώσσα, παιχνίδια μνήμης , παρατηρητικότητας για να τους μένουν οι λέξεις, αλλά από εκεί και πέρα πρέπει να υπάρχει υλικό με εικόνες, πολύ εικόνα...»

«Βλέπω ότι το πρόβλημα της γλώσσας τα επηρεάζει στη φαντασία τους , στη δημιουργικότητά τους. Δεν μπορούν να εκφραστούν , οπότε αυτό έχει επίπτωση και σε όλους τους υπόλοιπους τομείς τους, στην ζωγραφική, στην έκφρασή τους , στη σκέψη τους, σε όλα, σε όλα».

Οι απόψεις που εκφράζει για τα αγόρια και τα κορίτσια είναι απολύτως στερεοτυπικές σε σχέση με το φύλο, ενώ ο παραλληλισμός με την Ελλάδα του '60 έρχεται να υπερτονίσει για μια ακόμη φορά την καλλιέργεια από μέρους της ελληνικής ταυτότητας, δείχνοντας σημάδια εθνοκεντρισμού.

«σε γενικές γραμμές είναι ζωνηρά παιδιά, ιδιαίτερα τα αγόρια, είναι και έξι..Παιδιά του χωριού, δεν έχουν κοινωνικοποιηθεί καθόλου, αγρίμια....αλλά καλά παιδάκια. Με εναισθησίες κα σεβασμό και δέος προς τον εκπαιδευτικό, τους το ' χουν περάσει οι δικοί τους. Είναι σαν την Ελλάδα του '60 που ο παπάς και ο δάσκαλος ήταν πολύ σημαντικά πρόσωπα. Τα κοριτσάκια ήσυχα, μαζεμένα, μέχρι να τα «ζεκλειδώσω» παιδεύομαι πολύ»

Επίσης, τονίζει πως το περιβάλλον δρα ανασταλτικά στην πρόοδο των παιδιών, υποτιμώντας για μια ακόμη φορά την πολιτισμική τους ταυτότητα.

«είναι ιδιαίτερα έξυπνα, αλλά «άτυχα» μωρέ! εδώ που μεγαλώνουν τι περιθώρια αλλαγής υπάρχουν;[περιμένει συγκατάβαση].Δεν έχουν ερεθίσματα αυτά τα παιδιά καθόλου, ακόμη στο ελεύθερο παιχνίδι....-ξέρεις, με δική μου παρότρυνση θα παίξουν με τα τούβλα τα μεγάλα, σπάνια με τα τούβλα τα μικρά, ζωγραφίζουν ,παιχνίδια ρόλων στο μαγαζάκι και πολύ με πλαστελίνη, μου τη ζητάνε πολλές φορές.. Εγώ με τον τρόπο μου επιμένω εμμέσως να ζωγραφίζουν γιατί έχουν φοβερή ανασφάλεια. Δεν έχουν καθόλου αυτοπεποίθηση»

4.1.1.6. Αναφορές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία

Όσον αφορά το πρόγραμμα που εφαρμόζει δεν υπάρχει σαφήνεια στις απαντήσεις της, δείχνοντας έλλειψη προγραμματισμού και στοχοθεσίας, επιρρίπτοντας ευθύνες για μια ακόμη φορά στους μαθητές και το επίπεδό τους. Σε ερώτησή μας για ποιο πρόγραμμα επιλέγει απαντά τα εξής:

«Ε, ε, ε, ένα συνδυασμό θα έλεγα. Πέρυσι συγκεκριμένα είχαμε κάνει ένα μεγάλο θέμα, δεν ήταν σαν project ακριβώς, ήταν ένα προγραμματάκι για τα ζώα, τρεις μήνες κράτησε. Για να μην τους είναι και άσχετο κάναμε διάφορα πράγματα για τα ζώα. Φέτος, όμως, δεν έχουμε ακόμη κάνει κάτι τέτοιο, γιατί είναι και πιο πολλά τα παιδιά, είχαμε και κάποιες εισροές οι οποίες φέρνουν αναστάτωση στο σχολείο.. Είχε έρθει ένα παιδάκι για ένα μήνα μετά έφυγε, άλλα έρχονταν άλλα έφευγαν, δεν υπήρχε μια σταθερή....Τώρα όμως από εδώ και πέρα θα κάνουμε κάτι πιο συγκεκριμένο»

Και συνεχίζει....στην ερώτηση για τον προγραμματισμό της διδασκαλίας:

-«όχι πάντα, γιατί είναι πολύ φλου τα πράγματα, είναι ανάλογα και τι θα τους «κάτσει» , τι θα τους κρατήσει το ενδιαφέρον. Βασικά εκείνο που σχεδόν καθόλου δεν μπορώ να κάνω είναι να τους διαβάζω πράγματα και να με παρακολουθούν».

Ως προς τον τρόπο εργασίας χρησιμοποιεί και την εργασία σε ομάδες και την ατομική.

«ναι, και τα δύο, απλά για να εξοικειώνονται και να κοινωνικοποιηθούν κάνουμε κάποιες δραστηριότητες...όσο μπορούμε να κινηθούμε μέσα στη τάξη, ομαδικά ή σε ζευγάρια, με πολύ χειροτεχνία, πολύ ζωγραφική.. Περιμένω τώρα να έρθουν σε ένα συγκεκριμένο επίπεδο, λίγο πιο καλό στη γλώσσα τους για να κάνουμε κάποιο θέμα»

Επισημαίνει πως ένας πολύ καλός τρόπος επικοινωνίας είναι η ζωγραφική, η μουσική και η χρήση της τηλεόρασης, υποστηρίζοντας ότι η επανάληψη φράσεων λειτουργεί θετικά στην εκμάθηση της γλώσσας!

«Υπάρχουν βέβαια και άλλες μορφές επικοινωνίας με τις οποίες προσπαθώ να επικοινωνήσουμε, μέσω της ζωγραφικής, της μουσικής, τηλεόραση, παραμύθια στην τηλεόραση, ντοκιμαντέρ, γιατί βλέπω ότι τους βοηθάει πολύ όταν το ακούνε συνέχεια, επαναλαμβάνουν φράσεις».

4.1.2. Τελική συνέντευξη

Οι γονείς

Ενώ στην αρχική συνέντευξη είναι ιδιαίτερα φειδωλή στις αναφορές της για τους γονείς, στην τελική συνέντευξη είναι πιο αποκαλυπτική. Επιρρίπτει καθολικά τις ευθύνες για το επίπεδο των μαθητών και τα προβλήματα της γλωσσομάθειας στους γονείς, τονίζοντας πως είναι χαρακτηριστικό της φυλής τους να είναι κάπως «τεμπέλικα» και «νωθρά» με χαμηλή αυτοεκτίμηση, γεγονός που περνάει από γενιά σε γενιά. Ακόμη, δικαιολογεί την μη συμμετοχή του σχολείου σε εκπαιδευτικές επισκέψεις, στην άρνηση των γονιών να συμμετάσχουν σε τέτοιου είδους εκδηλώσεις.

«Πρέπει πολύ να τα ζορίσω, είναι πάρα πολύ απαίδευτα και καθόλου μαθημένα στη δουλειά και αυτό οφείλεται αυτό στο σπίτι, δεν ασχολείται κανένας μαζί τους. Δεν τους διαβάζουν ένα παραμύθι, εξάλλου αυτό θα φαινόταν στο σχολείο, εάν υπήρχε κάποια προεργασία θα φαινόταν»

[παρακάτω επαναλαμβάνει]

«από το σπίτι, δεν ασχολείται κανένας μαζί τους. Δεν τους διαβάζουν ένα παραμύθι, εξάλλου αυτό θα φαινόταν στο σχολείο, εάν υπήρχε κάποια προεργασία θα φαινόταν. Έχουν μια ανασφάλεια, ειδικά μερικά παιδάκια το 'χουν πολύ έντονα «δεν μπορώ να το κάνω»...πιστεύω ότι οφείλεται σε αυτό, δεν ξέρω, νιώθουν μια...ηττοπάθεια να το πω!. Δεν είναι ξέρες συνηθισμένα σε προκλήσεις, σε καινούρια πράγματα, είναι πάρα πολύ απαίδευτα. Αφού τα' έχουν παρατημένα όλη μέρα έξω ή στην τηλεόραση, πουθενά ερεθίσματα. Τι φταίνε κι αυτοί; Οι πατεράδες όλη μέρα στη δουλειά ή στη Γερμανία και οι μαμάδες κάνουν τα πάντα, από χωράφια και καπνά μέχρι τις δουλειές του σπιτιού.»

«που να τα πας εδώ στο χωριό, μετά είναι πολύ μικρά για να τα κατεβάσω στη Ξάνθη και οι γονείς δεν ακολουθούν...»

Επίσης, αντιμετωπίζει το ίδιο φυσιολογικά, κάνοντας έμφυλο διαχωρισμό, το γεγονός ότι μόνο οι γυναίκες έχουν σχέση με το σχολείο, όπως στην πρώτη συνέντευξη.

«ήρθαν και οι μανούλες κανα δυο φορές ακόμα.. Κάναμε για τη γιορτή της μανούλας μόμερι με καρδιά, λουλούδια, σπίτια,

«οι μαμάδες έρχονται μόνο...όχι οι μπαμπάδες...κάναμε μια γιορτούλα για τη γιορτή της μητέρας, τους έκανα καφέ, ήπιαμε καφεδάκι, είχα φέρει κέικ, κουλουράκια, τους κέρασαν τα πιτσιρίκια, καθίσανε καμιά ώρα δηλαδή. Τους δώσανε και μία καρτούλα, στην οποία είχαν γράψει μόνα τους τα παιδιά «μαμά, σ' αγαπώ».

«στα ελληνικά, είναι κανα δύο-τρεις που μιλάνε πολύ καλά, και λειτουργούν σαν μεταφράστριες μπορούμε να πούμε..έχω πολύ καλή σχέση με τις μανούλες, πηγαίνω στα σπίτια τους, μιλάμε και πράγματα ας πούμε προσωπικά, είναι φιλική στα πλαίσια βέβαια που επιτρέπεται»

Υποτιμά τον ρόλο τους, και δηλώνει ότι έχουν μια ντετερμινιστικού τύπου ηττοπάθεια, πράγμα που έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενη δήλωσή της για «έξυπνα» παιδιά.

«Με τους γονείς στο μέτρο του δυνατού, είμαι ικανοποιημένη, δεν ξέρουν και πολλά, ούτε ρωτάνε πολλά. Φτάνει που δείχνουν να με εμπιστεύονται, καλό βέβαια θα ήταν να έρχονται και οι μπαμπάδες»

«όχι, δεν έχουν απαιτήσεις, γι' αυτό και τα παιδιά δεν προσπαθούν, δεν έχουν καμία απαίτηση από τον εαυτό τους, μία άρνηση, «δεν μπορώ», «δεν θέλω», «μία τεμπελιά», μια «ηττοπάθεια», δεν έχουν εσωτερική παρόρμηση καθόλου, δεν θέλουν να μάθουν. Γι' αυτό και τα παιδιά είναι έτσι, ξεκινάει αυτό από τους γονείς...»

Στην ερώτησή μας γιατί στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο, απαντά από τη μια θετικά ως προς τους γονείς, από την άλλη όμως τους απαξιώνει με τη φράση «ξεφορτωθούν»..

«πιστεύω ότι τα στέλνουν γιατί έχουν καταλάβει ότι το νηπιαγωγείο τα βοηθάει πάρα πολύ , για να μάθουν γλώσσα και να προετοιμαστούν για το δημοτικό. Πιστεύω ότι έχουν καταλάβει τη σημασία του νηπιαγωγείου και τα στέλνουν γι' αυτό το λόγο αλλά και για να τα «ξεφορτωθούν». Τα στέλνουν γιατί θέλουν να τα στείλουνε»

4.1.2.2. Η δουλειά της στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο

Στην αρχή της τελικής συνέντευξης παρουσιάζει μια ιδεατή εικόνα για την πρόοδο των παιδιών και γενικότερα η αποτίμηση της χρονιάς που πέρασε γι' αυτήν είναι ιδιαίτερα θετική.

«είναι πανέτοιμα για το δημοτικό, ενώ ξέρεις, όταν έρχονται στην αρχή δεν είναι καθόλου έτοιμα για το σχολείο, είναι εντελώς εκτός κλίματος, ειδικά τα προνήπια όταν έρχονται στο σχολείο, αλλά και τα νήπια γιατί είναι η πρώτη τους επαφή..όταν πάνε στο δημοτικό είναι πλήρως εξοικειωμένα με το σχολικό περιβάλλον και αυτό είναι μεγάλη επιτυχία για το νηπιαγωγείο., νομίζω είναι η μεγαλύτερη.....να σου πω την αλήθεια.»

Στη συνέχεια, όμως, ,αρχίζει και αποκαλύπτει τις δυσκολίες που αντιμετώπισε και δίνει μια πιο ρεαλιστική εικόνα της κατάστασης που βίωσε. Τονίζει πόσο ανεπαρκής ένιωσε σαν εκπαιδευτικός, χωρίς τη βοήθεια της συμβούλου, καθώς το αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούσε στα πλειονοτικά σχολεία δεν μπορούσε να εφαρμοστεί και σε ένα μειονοτικό νηπιαγωγείο. Με την έμφαση που δίνει στην αδιαφορία που υπάρχει από μέρους της διοίκησης, τονίζει την απαξιωτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού συστήματος προς τη μειονότητα.

«όταν δε ξέρεις πώς να αντιμετωπίσεις κάποιες δυσκολίες, μόνο επαρκής δε νιώθεις».

«καμία, πλήρης αδιαφορία, όπως σου έχω ξαναπεί, φτιάξαμε ένα ημερολόγιο, το πήγα στο γραφείο της και ούτε καν πήρε ένα τηλέφωνο να ευχαριστήσει και όλη τη χρονιά ούτε φωνή ούτε ακρόαση. Δεν έχουμε καμία βοήθεια, δε μας δίνουν καμιά γραμμή...τίποτα. Είτε υπάρχουμε , είτε όχι αδιαφορούν. «Τι ανάγκες έχουν αυτά τα παιδιά , ρε παιδί μου, εκεί πάνω», «πώς τα πάνε αυτοί οι εκπαιδευτικοί;», «πώς θα τους βοηθήσουμε με το πρόβλημα της γλώσσας», τίποτα, αδιαφορία»

Τα λόγια της χαρακτηρίζονται από αμφιθυμία, καθώς, ενώ από τη μια λέει πως αξίζει να ασχολείσαι με τα παιδιά της μειονότητας, από την άλλη τα υποτιμά λέγοντας πως:

«ναι, θέλω να φύγω, αλλά είμαι υποχρεωμένη να μείνω και του χρόνου, γιατί είναι δυσπρόσιτο και είναι υποχρεωτική η παραμονή 2 ετών. Θέλω να φύγω γιατί μου λείπουνε, ξέρεις, άλλα πράγματα...εκεί φαίνεται η δουλειά μας...βλέπεις την βελτίωση, εδώ τίποτα και απογοητεύεσαι..... αλλά, τα αγαπάω πολύ αυτά τα παιδάκια».

«έχω σχεδιάσει πράγματα και όταν πάω εκεί καταλήγω να μη κάνω τίποτα από όλα αυτά, γιατί δε ξέρω, κάποιες στιγμές «κολλάω»,..βέβαια άλλες φορές μου βγαίνουνε ωραία πράγματα, είναι ανάλογα και τα παιδιά....προσπαθώ. Πάντα καλά δε την κάνω τη δουλειά μου, αλλά προσπαθώ αυτό μπορώ να το πω με σιγουριά, αλλά έστω λίγο να προσφέρεις σε αυτά τα παιδιά και αυτό κέρδος είναι»

Το υποχρεωτικό της παραμονής της στο ίδιο σχολείο για μία ακόμη χρονιά, φαίνεται ότι την καταπιέζει και την προβληματίζει, από την άποψη ότι δεν έχει ανταπόκριση στην προσπάθειά της.

Προσπαθεί να δικαιολογήσει αυτή της τη στάση μιλώντας για τα πρακτικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, λόγω της μεγάλης απόστασης που διανύουν κάθε μέρα για τη μετάβασή τους στα Πομακοχώρια, αλλά και στις συνθήκες που επικρατούν, δίνοντας έμφαση στο κτιριακό πρόβλημα του σχολείου και στις συχνές αλλαγές του προσωπικού.

«είναι και μακριά, με κούρασε η απόσταση...το «πήγαινε-έλα» κάθε μέρα, αλλά δε λες που υπάρχει κι αυτό»

«δεν υπάρχουν οι κατάλληλες κτιριακές υποδομές σε πολλά μέρη, επίσης πρόβλημα είναι οι συνεχείς μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, μια ο ένας μια ο άλλος αλλά και η κατάρτιση των εκπαιδευτικών..δηλαδή εγώ πιστεύω ότι δεν είμαστε προετοιμασμένοι για τη τάξη κατά βάση. Έχουμε μάθει πράγματα «μπλα-μπλα»να λέμε και όταν βγαίνει κάτι μέσα στη τάξη..ένα συμβάν που πρέπει να το αντιμετωπίσεις άμεσα, συνήθως είσαι απροετοίμαστος γι' αυτό....και πόσο μάλλον για ένα τέτοιο σχολείο!»

Σε αυτό το σημείο πρέπει να γίνει η εξής παρατήρηση: το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων συμπεριέλαβε και τις νηπιαγωγούς στο πρόγραμμα επιμόρφωσης από το Δεκέμβριο του 2006, έως το τέλος της σχολικής χρονιάς σε καθαρά προαιρετική βάση. Ενώ η νηπιαγωγός, τονίζει την ανάγκη της για ενημέρωση πάνω σε θέματα αντιμετώπισης της ετερότητας, δε συμμετείχε στα σεμινάρια για προσωπικούς της λόγους, αφήνοντας ανοιχτό το ενδεχόμενο για την επόμενη σχολική χρονιά.

«Ίσως του χρόνου να πάω..θα' θελα γιατί ξέρεις και εγώ νιώθω ανεπαρκής πολλές φορές. Λες τώρα «φταίω εγώ για τη στασιμότητά τους;», «μήπως θα μπορούσαν να μάθουν τα διπλάσια πράγματα και δε τους έδωσα εγώ την ευκαιρία;», δηλαδή με πιάνει αυτή η ανασφάλεια πάρα πολύ έντονα. Δεν ξέρω

τι είναι σωστό και τι όχι, αναρωτιέμαι μήπως έπρεπε να κάνω κάτι άλλο..Δηλαδή, πόσο να τους μιλάς; Είναι καλό να μιλάς συνέχεια ή μήπως αυτό είναι χειρότερο; Μήπως αυτό τους μπερδεύει περισσότερο; Τι είδους συζητήσεις να κάνεις;, πώς να τους βοηθήσεις να εκφραστούν;»

Δε διστάζει να δηλώσει πως αν ήξερε τη μητρική γλώσσα των παιδιών θα τη χρησιμοποιούσε, ώστε να βοηθούσε περισσότερο τα παιδιά, κατανοώντας τη σημασία της μητρικής γλώσσας αλλά και τη δυσκολία των παιδιών να προσαρμοστούν σε ένα δίγλωσσο περιβάλλον.

«Δυσάρεστες στιγμές για μένα είναι πάλι αυτές...όταν δε με καταλαβαίνουν τι τους λέω και ενώ είναι πολύ ωραίο αυτό που θέλω να τους πω, δε μπορώ να τους το μεταδώσω, αυτό με πειράζει πολύ, νιώθω ανεπαρκής εκείνη τη στιγμή, και αν ήξερα πομάκικα θα έμπαινα σε μεγάλο πειρασμό να τους μιλούσα συνέχεια σ' αυτή τη γλώσσα. Δηλαδή για να μάθουν περισσότερα πράγματα και να τους τα περάσω, σίγουρα θα το έκανα»

Επίσης, δείχνει να έχει επίγνωση των δυσκολιών που συνάντησε και των λανθασμένων ενεργειών και εφαρμογών της και δηλώνει πιο έμπειρη για την επόμενη σχολική χρονιά.

«του χρόνου θα είναι δύο φετινά και άλλα τρία νήπια θα έρθουν και μάλλον και κανένα ακόμη προνήπιο, γιατί τα περισσότερα λείπουνε. Πάνω-κάτω πάλι τα ίδια πράγματα θα κάνω, με διαφορετικές επιμέρους...αλλά ξέρεις επειδή φέτος είμαι πιο προετοιμασμένη, και είδα τις φετινές δυσκολίες..γιατί πέρυσι δεν αντιμετώπισα τέτοιο πρόβλημα με τη γλώσσα, τώρα θα είμαι προετοιμασμένη καλύτερα για το τι θα κάνω πιο καλά. Κάποια πράγματα δηλ. θα τα κάνω νωρίτερα»

Γενικότερα, αντιμετωπίζει θετικά τον θεσμό της μειονοτικής εκπαίδευσης και αναμένει μια στάση αλλαγής από τη πλευρά της μειονότητας, η οποία δείχνει, κατ' εκείνη, να αποποιείται την τουρκική ταυτότητα και να δέχεται την ελληνική.

«γενικότερα απ' ότι βλέπω γίνονται προσπάθειες αλλαγής της νοοτροπίας. Εκτιμούν, περισσότερο το σχολείο και δε θέλουν να μάθουν μόνο τουρκικά...σαν να κατάλαβαν ότι το συμφέρον τους είναι εδώ...δεν ξέρω, θέλει πολύ δουλειά ακόμα, ώστε και οι εκπαιδευτικοί να νιώθουν ότι μπορούν να τα βγάλουν πέρα και ότι προσφέρουν και τα παιδάκια να μάθουν ουσιαστικά»

Βέβαια, και σε αυτή τη συνέντευξη τονίζει έντονα το θέμα της μαντίλας στα μικρά κοριτσάκια, υποτιμώντας το κώδικα ενδυμασίας των Πομάκων και κατά συνέπεια αυτά που πρεσβεύει.

«με ενοχλεί πολύ που καταπιέζονται με το θέμα της ενδυμασίας τους τα κοριτσάκια».

4.1.2.3. Η ταυτότητα των μαθητών/της νηπιαγωγού

Σε αυτή τη συνέντευξη είναι ιδιαίτερα αποκαλυπτική όσον αφορά τη ταυτότητα των μαθητών. Πρώτη φορά αναφέρει ότι μπορεί να μιλούν και τουρκικά κατά τη διάρκεια του μαθήματος και δεν επιτρέπει τη χρήση της τουρκικής γλώσσα, πιστεύοντας ότι αυτό εμποδίζει την κατάκτηση της ελληνικής, Ερμηνεύει ως απουσία ενδιαφέροντος για το μέλλον των παιδιών το ότι οι ίδιοι οι γονείς αποδέχονται την τουρκική εθνοτική ταυτότητα και την μεταφέρουν στα παιδιά τους. Αξιολογεί την πομακική ταυτότητα θετικά, ενώ την τουρκική αρνητικά, ενώ παράλληλα αναγνωρίζει τον φόβο και την καχυποψία των Πομάκων για την διεκδίκηση της ταυτότητάς τους και δικαιολογεί τη στάση τους, αλλά ταυτόχρονα εκφράζει τη δυσαρέσκειά της στην υιοθέτηση τουρκικής συνείδησης και συμπεριφοράς στις καθημερινές τους πρακτικές.

«κοίταξε, Έλληνες δε νιώθουν, γιατί πιστεύω αν νιώθανε Έλληνες, θα θέλανε να μιλήσουνε και ελληνικά, τώρα βέβαια δεν φταίνε τα παιδιά σ' αυτό. Ακούω πολλές φορές πολλά πιτσιρικάκια που μιλάνε τούρκικα, έχω ένα πιτσιρίκι που μιλάει με τη μαμά του πολλές φορές τούρκικα, όταν έρχεται η μαμά στο σχολείο. Μου κάνει εντύπωση αυτό! είναι προνήπιο, είναι μικρό, αντί να της μιλάει στα Πομάκικα, της μιλάει στα τούρκικα».

«Δεν νιώθουν Έλληνες. Και μου έχει τύχει μία περίπτωση, που ένα αγοράκι που το όνομά του είναι Ερκάν και γράφει το όνομά τους στην πλειοψηφία στα τούρκικα, με το r το τούρκικο και μια φορά του είπα «Ερκάν, να γράφεις το όνομά σου και στα τούρκικα και στα ελληνικά» και ξέρεις κάποια στιγμή τον είδα σαν λίγο να αντέδρασε, δυσαρεστήθηκε».

Όσον αφορά τη διαφορά στο θρήσκευμα τονίζει ότι είναι υπέρμαχος των θρησκευτικών ελευθεριών και πως δεν επηρεάζει τον τρόπο διδασκαλίας της, χωρίς ουσιαστικά, όμως, να κάνει αναφορές στις μουσουλμανικές εορτές (μόνο σε προφορικό επίπεδο), απαξιώνοντας τες στη συνείδηση των παιδιών.

«το ίδιο πράγμα, ότι «θα γιορτάσουμε το μπαϊράμι, είναι η γιορτή σας η μεγάλη αυτή» κάνουμε τέτοιες αναφορές.»

«κοίταξε, δε με καταλαβαίνουν όταν τους μιλάω, με καταλαβαίνουν όταν μιλάω για τη διαφορά της θρησκείας, τους είπα «τώρα δε θα' χουμε σχολείο 15 μέρες, γιατί εμείς οι χριστιανοί έχουμε γιορτή», τους λέω «εσείς δεν είστε χριστιανοί., τι είστε;», μου λέγανε «μουσουλμάνοι», «έχουμε διαφορές, εσείς φοράτε μαντίλα στο κεφάλι, εγώ δε φοράω γιατί εγώ είμαι χριστιανή, και γιορτάζουμε τώρα το Πάσχα, όπως γιορτάζετε και εσείς το μπαϊράμι». Αυτά τα καταλαβαίνουνε.

Σε σχέση με τις εθνικές εορτές συγκριτικά με την αρχική της συνέντευξη παρουσιάζεται πιο προβληματισμένη, κατανοώντας την δυσκολία των παιδιών να αντιληφθούν

το νόημα τους, δείχνει όμως υποχρεωμένη να το κάνει για να προβάλει την ελληνική ταυτότητα

« αλλά όσον αφορά τις εθνικές εορτές δε μπορούν να αντιληφθούν, το κάνουν μηχανικά. Τα ποιήματα που τα μαθαίνουμε, δεν μπορούν να καταλάβουν τι λένε.. προσπάθησα να τους εξηγήσω ότι με κάποιους πολεμούσαμε, ότι προσπάθησαν να μας πάρουν τη χώρα μας..»

«όχι, δε νομίζω ότι πρέπει να τους τα πω, το θεωρώ άωφελο από τη στιγμή που δε μπορούν να το αντιληφθούνε, δηλαδή είναι καθαρά τυπικά στα πλαίσια τα δικά μας, όσον αφορά το συναίσθημα του δασκάλου, να ικανοποιήσεις μόνο το δικό σου το συναίσθημα. Από τη στιγμή που τα παιδιά δε καταλαβαίνουνε, δε βρίσκω νόημα να τους τα πω...πρέπει όμως να το κάνω.»

Συνεχίζει επίσης, τα αρνητικά σχόλια για την κουλτούρα και το τρόπο ζωής των Πομάκων, ενώ η έμφυλη διάσταση αυτή τη φορά φαίνεται ξεκάθαρα μέσα στη σχολική τάξη σε σχέση με την αρχική συνέντευξη.

«υπάρχει έντονη διαφοροποίηση, τα κοριτσάκια θα παίζουν με τις κούκλες και τα αγοράκια με τα αυτοκινητάκια. Εγώ δε το ενθαρρύνω αυτό καθόλου, αλλά ήδη έχουν γίνει αυτοί οι διαχωρισμοί ως προς το φύλο. Βέβαια, το καλό είναι ότι και τα αγόρια έχουν μάθει να κάνουν και δουλειές μέσα στο νηπιαγωγείο. Δεν κάνανε τίποτα. Τα κορίτσια, χωρίς να τους πεις πιάνανε και σκουπίζανε, συμμαζεύανε. Τα αγόρια δεν το κάνανε αυτό, αλλά λίγο-λίγο, μέσα από το πρόγραμμα του σχολείου, κάνανε και αυτά κάποια πράγματα. Μαζεύουνε τα πράγματά τους ο καθένας. Είχαν το πρότυπο του άντρα που δε κάνει τίποτα, όπως συμβαίνει στο σπίτι τους»

Παρουσιάζει, επίσης, έντονη αμφιθυμία ως προς το σεβασμό ή όχι της κουλτούρας των Πομάκων, καθώς από τη μία υπερτονίζει τη σημασία των εθίμων και της μητρικής γλώσσας και από την άλλη δεν κάνει καμία αναφορά σε αυτά, ενώ αντίθετα μιλάει για «αχάριστους» ανθρώπους, οι οποίοι δεν εκτιμούν αυτό που τους προσφέρει η πατρίδα.

«ναι είναι πολύ καλό, και μάλιστα για μια κουλτούρα που τείνει να χαθεί. Εγώ είμαι πολύ υπέρ αυτής της αντίληψης και πρέπει να το κρατήσουμε αυτό με νύχια και με δόντια, δηλ. τα έθιμά τους, τη γλώσσα τους βασικά που τείνει να εξαφανιστεί.....πρέπει να κρατήσουν τα δικά τους έθιμα, τη δική τους κουλτούρα και γλώσσα, χωρίς να επηρεάζονται από.....»

«σε σύγκριση δηλαδή με ένα πλειονοτικό σχολείο το πρόβλημα είναι μόνο η γλώσσα, ναι, το βασικό είναι εκεί. Κοίταξε είναι και η κουλτούρα τους...»

«Και γενικότερα νομίζω ότι είναι λίγο «αχάριστοι» να το πω...βέβαια είναι έτσι οι συνθήκες γιατί δε τους πρόσεξε και η Ελλάδα ως χώρα. Κάπου δικαιολογούνται όλα, αλλά λες «γιατί γίνεται αυτό» αφού καμία σχέση δεν έχουν με τους Τούρκους, καμία, ούτε εμφανισιακά, ούτε πολιτισμικά, μόνο η θρησκεία

τους ενώνει, τίποτα άλλο κοινό. Τους έχουν όμως αφομοιώσει οι Τούρκοι, τους έχουν πάρει με το μέρος τους.»

4.1.2.4.Γλωσσική ετερότητα

Το πρόβλημα της γλώσσας για την νηπιαγωγό παραμένει το πιο σημαντικό που αντιμετωπίζει στο σχολείο. Συνδέει την μητρική γλώσσα με την επιτυχία και στους υπόλοιπους τομείς, ενώ ταλαντεύεται στο ερώτημά μας «αν μοιραζόταν τη διδασκαλία με κάποια Πομάκα νηπιαγωγό». Ενώ η ίδια είναι θετικά κείμενη στο να μιλήσει τη γλώσσα των παιδιών, η «εισβολή» ενός άλλου προσώπου θα είναι απειλή για τα ελληνικά, και κατά συνέπεια για την ελληνική ταυτότητα.

«το πρόβλημα το βασικό μας ήταν η γλώσσα. Πολλές φορές δηλαδή είχα τέτοια λαχτάρα να τους κάνω κάποια πράγματα και η γλώσσα ήταν τεράστιο εμπόδιο...μερικά πράγματα αντικειμενικά δε μπορείς να τα περάσεις. Είναι πολλές φορές σαν να έχεις μπροστά σου ένα τοίχο, γιατί πολλές φορές νιώθεις και πολύ απομονωμένος. Τα ακούς που μιλούν μεταξύ τους στη γλώσσα τους, εσύ δε καταλαβαίνεις, θέλεις να συμμετέχεις στη κουβέντα και δε γίνεται εκ των πραγμάτων.»

«αν ήξερα πομάκικα θα έμπαινα σε μεγάλο πειρασμό να τους μιλούσα συνέχεια σ' αυτή τη γλώσσα. Δηλαδή για να μάθουν περισσότερα πράγματα και να τους τα περάσω, σίγουρα θα το έκανα»

«Αλλά και αν μιλούσα εγώ τη μητρική τους γλώσσα μέσα σε όλη τη χρονιά θα κάνανε κάποια βήματα παραπάνω, εννοείται, έτσι;»

«δεν ξέρω αν θα τους έκανε καλό ή θα τους μπέρδευε περισσότερο, δεν ξέρω αν θα είχαν στο μυαλό τους « α! θα μπορέσουμε να μιλήσουμε μετά πομάκικα, οπότε στα ελληνικά δε κάνουμε τίποτα». Θα μείνουν πίσω στα ελληνικά. Επειδή κιόλας έχουν μια φυσική ροπή σε αυτό το πράγμα, θα είναι χειρότερα τα πράγματα, δε θα δείχνουν κανένα ενδιαφέρον για να μάθουν ελληνικά.»

Πρώτη φορά αναφέρει τον όρο «τριγλωσσία» συνδέοντας την γνώση της τουρκικής με την υιοθέτηση της τουρκικής ταυτότητας σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινής ζωής.

«όλα είναι τρίγλωσσα, ξέρουν καλύτερα τούρκικα απ' ότι ελληνικά. Καταρχάς βλέπουν τουρκική τηλεόραση, ακούνε τους δικούς τους που μιλάνε τούρκικα, έχουν πολύ μεγαλύτερη επαφή με αυτή τη γλώσσα.»

Πολλές στιγμές δείχνει οργισμένη με την πρόοδο των παιδιών και τότε προσπαθεί να βρει την απάντηση στη σχέση γλώσσας- νόησης.

«ενώ είναι έξυπνα παιδιά, έχουν αντίληψη, δεν μπορούν να κατακτήσουν εύκολα τη γλώσσα, γιατί εγώ πιστεύω ότι σ' αυτή την ηλικία έπρεπε πιο εύκολα να τη μάθουνε τη γλώσσα, έστω με τρεις ώρες που ακούνε ελληνικά την ημέρα στο σχολείο το πρωί. Δεν μπορεί τώρα, μετά από ένα χρόνο να μου λένε «αυτό είναι εμένα», ενώ το λέμε σωστά και το ακούνε συνέχεια από μένα, γιατί το «δικό μου», «δικό σου» είναι λέξεις που τις χρησιμοποιούμε συνέχεια... δηλαδή μου κάνει εντύπωση που δε μπορούν να τα μάθουνε, δε ξέρω ίσως είναι και η «φουρνιά» των παιδιών».

4.1.2.5. Αξιολογικές αναφορές στους μαθητές

Σε αυτή τη συνέντευξη διαφαίνονται έντονα τα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η διαπίστωση της αναποτελεσματικότητας της δουλειά της. Προσπαθεί με κάθε τρόπο να δείξει την «ελλατωματική» υπόσταση αυτών των μαθητών η οποία οφείλεται σε βιολογικά, κληρονομικά αίτια. Επίσης, ρίχνει ευθύνες στο οικογενειακό περιβάλλον, το οποίο τους καλλιεργεί αυτή την συμπεριφορά, ενώ αφήνει να διαφανεί ότι η πομακική ταυτότητα είναι ιδιαίτερα υποτιμημένη στους κύκλους της μειονότητας γι' αυτό νιώθουν κι αυτή την ηττοπάθεια.

«δεν έχουν καμία απαίτηση από τον εαυτό τους, μία άρνηση, «δεν μπορώ», «δεν θέλω», «μία τεμπελιά», μια «ηττοπάθεια», δεν έχουν εσωτερική παρόρμηση καθόλου, δεν θέλουν να μάθουν»

«έχουν μια ανασφάλεια, ειδικά μερικά παιδάκια το 'χουν πολύ έντονα «δεν μπορώ να το κάνω»...πιστεύω ότι οφείλεται σε αυτό, δεν ξέρω, νιώθουν μια...ηττοπάθεια. Δεν είναι ξέρες συνηθισμένα σε προκλήσεις, σε καινούρια πράγματα, είναι πάρα πολύ απαίδευτα.»

«είναι έξυπνα, αλλά δε μπορώ να καταλάβω γιατί σε κάποια πράγματα μένουνε τόσο πίσω. Αυτό δε μπορώ να το εντοπίσω και το αποδίδω εκεί, στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ είναι έξυπνα παιδιά, έχουν αντίληψη, δεν μπορούν να κατακτήσουν εύκολα τη γλώσσα.»

« δηλαδή μια μέρα έφτασα στο «αμήν» , τους είπα «ας ζωγραφίσουμε ένα ζωάκι» «δεν μπορώ», τους λέω «μη μου λέτε δε μπορώ, δε μπορείτε να κάνετε ένα κεφάλι;», κάνει ένα στρογγυλό, «μάτια δεν έχει το ζωάκι;» κάνει δύο μάτια... «μύτη δεν έχει , στόμα δεν έχει , αυτιά δεν έχει;» (οργισμένη). Πρέπει να τους τα λες ένα-ένα, να τους τα βγάλεις με το τσιγκέλι και μετά να σου τραβάνε δυο γραμμές από το κεφάλι σαν τον άνθρωπο γυρίνο»

««που ζει το ψάρι; Στη γυάλα» «τι έχει μέσα η γυάλα; Νερό» κάναμε κι άλλες έννοιες μέσα από αυτό, «είναι γεμάτη η γυάλα ;όχι είναι μισή» αλλά όλα με το τσιγκέλι. Δηλαδή ακόμη και οι ζωγραφιές τους σε επίπεδοξέρεις, όπως σου έδειξα»

«όταν πραγματικά καταλαβαίνω ότι δε μπορούν δε τα πιέζω πολύ, περιμένω να έρθει η κατάλληλη στιγμή, όταν όμως ξέρω ότι μπορούν να το κάνουν και βαριούνται ή έχουν ανασφάλεια γιατί είναι και πολύ «Πρέπει πολύ να τα ζορίσω, είναι πάρα πολύ απαίδευτα και καθόλου μαθημένα στη δουλειά».

Προσπαθεί καθημερινά να τους αξιολογήσει μέσα από τις ζωγραφιές τους,, τονίζοντας πως η μέθοδος της επιβράβευσης λειτουργεί θετικά στα παιδιά. Μέσα από αυτή την αξιολόγηση διαφαίνεται καθαρά η άποψή της για τη αρνητική επίδραση της γλώσσας και της κουλτούρας των παιδιών στη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους

«βασικά προσπαθώ να βγάλω κάποιο νόημα και από τις ζωγραφιές τους, αν έχουν κάποια πρόοδο σε αυτό, τώρα αυτό βέβαια είναι λίγο δύσκολο γιατί δεν έχουν και πολύ μεγάλη ικανότητα σ' αυτό. Τους επιβραβεύω με αυτοκόλλητα, τα μετράνε»

«Όταν έχουν ένα κίνητρο θα τη μάθουν τη κουβέντα να τη λένε έτσι. Μια – δύο φορές να το κάνεις αυτό θα μάθουν. Δε θέλω βέβαια να τους το περνάω συνέχεια αυτό, ότι δηλαδή «δίνω-παίρνω», απλώς ήθελα να τους δημιουργήσω αυτό το κίνητρο για να ενεργοποιήσουν τη μνήμη τους και να πούνε δύο λέξεις παραπάνω».

«Στο σχέδιο δεν έχουν καμία εξέλιξη, και μου κάνει εντύπωση..η ζωγραφική τους είναι ζωγραφική τρίχρονου παιδιού»

Όταν αναφέρετε στις σχέσεις μεταξύ των παιδιών, αφήνει πάλι να εννοηθεί ότι αυτά τα παιδιά διαφέρουν ως προς τα άλλα (πλειονοτικά), ακόμη και σε καθημερινές φυσιολογικές παιδικές συμπεριφορές που συναντιούνται σε όλα τα παιδιά.

«Κοίταζε ,στις συγκρούσεις μόνοι τους περισσότερο τα βρίσκουν, εκτός από τις φορές που ξέρεις πρέπει να επέμβω...αλλά προσπαθώ να το κάνω όσο το δυνατόν λιγότερο. Και ξέρεις έχουνε και συμπεριφορές πολύ «παιδικές» σε κάποιες φάσεις. Πρέπει να είναι οι μαρκαδόροι, π.χ, με την ίντσα κοντά τους και όχι κοντά στον άλλον που κάθεται απέναντι, δηλαδή κάποια τέτοια πράγματα δεν τα έχουν αποβάλλει ακόμα. Μου κάνει εντύπωση, γιατί στα άλλα τα νηπιαγωγεία δεν κάνουν έτσι τα παιδιά. Έχουν πολύ εγωκεντρισμό και πολύ πείσμα, «κολλάνε» σε πολλά πράγματα».

Η θετική της αξιολόγηση για την ικανότητα των παιδιών στα μαθηματικά, έρχεται σε αντίθεση με παραπάνω δηλώσεις της για «άσχημη φουρνιά» των παιδιών, δείχνοντας την αδυναμία της να ερμηνεύσει και να εντοπίσει την ουσία του προβλήματος της διδασκαλίας της. Ταυτόχρονα για μια ακόμη φορά επιρρίπτει τις ευθύνες στο οικογενειακό περιβάλλον.

««Στα μαθηματικά τα καταφέρνουνε, και γενικότερα στις μαθηματικές έννοιες, δηλαδή, .έννοιες όπως «πολύ», «λίγο», τέτοια πράγματα».

«είναι έξυπνα, αλλά δε μπορώ να καταλάβω γιατί σε κάποια πράγματα μένουνε τόσο πίσω. Αυτό δε μπορώ να το εντοπίσω και το αποδίδω εκεί, στο οικογενειακό περιβάλλον, ενώ είναι έξυπνα παιδιά, έχουν αντίληψη, δεν μπορούνε να κατακτήσουν εύκολα τη γλώσσα, γιατί εγώ πιστεύω ότι σ' αυτή την ηλικία έπρεπε πιο εύκολα να τη μάθουνε τη γλώσσα, έστω με τρεις ώρες που ακούνε ελληνικά την ημέρα

στο σχολείο το πρωί. Στα μαθηματικά τα καταφέρνουν, και γενικότερα στις μαθηματικές έννοιες, δηλ. πολύ, λίγο, τέτοια πράγματα.

Θεωρεί, βέβαια, πολύ σημαντικό βήμα το γεγονός της κοινωνικοποίησης των παιδιών και της ομαλής ένταξής τους στο σχολικό περιβάλλον

«είναι πανέτοιμα για το δημοτικό, ενώ ξέρεις, όταν έρχονται στην αρχή δεν είναι καθόλου έτοιμα για το σχολείο, είναι εντελώς εκτός κλίματος, ειδικά τα προνήπια όταν έρχονται στο σχολείο, αλλά και τα νήπια γιατί είναι η πρώτη τους επαφή..όταν πάνε στο δημοτικό είναι πλήρως εξοικειωμένα με το σχολικό περιβάλλον και αυτό είναι μεγάλη επιτυχία για το νηπιαγωγείο»

4.1.2.6.Αναφορές στο πρόγραμμα και στη διδακτική μεθοδολογία

Η περιγραφή της μεθόδου διδασκαλίας που εφάρμοσε ήταν πολύ πιο αναλυτική στην τελική συνέντευξη απ' ότι στην πρώτη. Ανέφερε αναλυτικά τρόπους προσέγγισης των παιδιών:

«χρησιμοποιούσα πολύ εικόνα από δικό μου υλικό, βιβλία, κολλάζ, πολλά εικαστικά, ζωγραφική, πηλοπλαστική, και δίνω νέα υλικά, πολύ πηλό, πολύ πλαστελίνη γιατί τους άρεσε η πλαστικότητα αυτή»

«επικεντρώθηκα σε απλά πράγματα που σχετίζονται με τη γλώσσα και την καθημερινή επικοινωνία στα ελληνικά, μικρούς διαλόγους...τι άλλο να κάνεις όταν δεν σε καταλαβαίνουν;»

«επίσης, τους άρεσε πολύ η μουσική, τραγουδάκι με κίνηση, σε απλοϊκή μορφή...τρελαίνονται γι' αυτά.

«για αφηρημένες έννοιες δεν μπορώ να μιλήσω, όπως για την αγάπη, φιλία», «με κοιτάνε σαν «χάνοι»

Και στο παραμύθι πολύ λίγα πράγματα, μικρά κείμενα με πολλές εικόνες»

Όσον αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία που χρησιμοποιεί αυτή τη φορά έδωσε μια πιο λεπτομερή απάντηση. Η μείξη των δύο αναλυτικών προγραμμάτων πιστεύει ότι τη βοηθά να αντιμετωπίσει τις καθημερινές δυσκολίες, δεν δίνει όμως, μια πειστική απάντηση χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα παραδείγματα από τη χρήση του ενός ή του άλλου.

«είναι ένας συνδυασμός του παλιού, με τους τομείς, και του καινούριου»

«κοίταξε περισσότερο τη μέθοδο του project σε καθημερινή βάση, δηλαδή ένα ημερήσιο πρόγραμμα, να μην είναι ξεκάρφωτα, τομείς όχι ξεχωριστά.....περισσότερο από το καινούριο αναλυτικό, μόνο με τις νέες τεχνολογίες δεν έχουμε ασχοληθεί. Μόνο με τη φωτογραφική μηχανή που βλέπουνε όταν

τη χρησιμοποιούμε...επίσης, χειρίζονται το βίντεο, την τηλεόραση, κάνουν μερικά τέτοια πραγματάκια, αλλά με υπολογιστή δεν έχουν επαφή καμία»

«Α! ξέχασα να σου πω ότι κάναμε κάτι σαν project, για τη χελώνα και το ψαράκι, γιατί έχουμε και τα ζωάκια στο σχολείο...με τα χίλια ζόρια όμως».

«παίρνουμε ένα θέμα και κάνουμε ό, τι μπορούμε πάνω σ' αυτό. Όταν φέραμε τη χελώνα και το ψαράκι, τα είδανε ζωντανά, τα παρατηρήσανε, κάναμε μερικές συζητήσεις πάνω στη γλώσσα, μετά κάναμε κολλάζ ατομικό, ο καθένας τη χελώνα του και το ψάρι του. Μετά κάναμε κολλάζ ομαδικό, κάναμε τις λέξεις «χελώνα», «ψάρι», αναγνώρισαν τις λέξεις ανάμεσα σε άλλες. Κάναμε μια ιστορία για το κάθε ζώο, ζωγράρισαν τις εικόνες δηλαδή και γράψαμε λεζάντες, διαβάσαμε βιβλία για ψαράκια.. επίσης, τα πήραν στο σπίτι τους τα ζώα, τα φρόντισαν, τα ταΐσανε...»

« τους αριθμούς και αναγνωρίζουν τους αριθμούς στις καρτέλες, μπορούν και τα γράφουνε, όχι απέξω βέβαια, να τους βλέπουνε. Έχουμε δύο παιχνίδια με καρτέλες. Αντιστοιχούν τα αντικείμενα με τον αριθμό, την πληθικότητα με το νούμερο, ναι το κάνουν αυτό, δηλαδή μετράνε και ψάχνουνε να βρουνε ποιος είναι αυτός ο αριθμός».

Ως προς τον τρόπο εργασίας των παιδιών χρησιμοποιεί και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και την εξατομικευμένη, ανάλογα με την περίπτωση

«δουλεύουμε και ομάδες, (4-4, 2-2) και ατομικά. Δηλαδή και το ένα και το άλλο, εναλλάξ».

-με ποιο κριτήριο δημιουργούνται οι ομάδες;

«δεν υπάρχει ένα στάνταρ κριτήριο, είναι καλύτερο να ανακατεύονται...βέβαια, άλλες φορές έχουν τις προτιμήσεις τους, αλλά όταν τους βάζω εγώ σε ομάδες δεν έχουν αντίρρηση, κάθονται. Στα κολλάζ που κάνουμε, γιατί κάναμε κολλάζ για τα ζώα, αυτά που κολυμπάνε, αυτά που πετάνε κτλ., τα φτιάξανε σε ομάδες τεσσάρων ατόμων»

Ιδιαίτερα αρνητικό στοιχείο είναι η μηχηβιοριστικού τύπου μέθοδος που χρησιμοποιεί για να προσελκύσει και να ενεργοποιήσει τους μαθητές της.

«Και τους είπα «για κάθε λέξη που θα μου λέτε, θα σας δίνω από μία τσόχνη καρδούλα» είχε φοβερή επιτυχία αυτό γιατί τους λειτούργησε ως κίνητρο, ερέθισμα να πούνε περισσότερο πχ «κρύο-ζεστό», «βρεγμένο-στεγνό», «γλυκό-ξινό», αλλά και κακώς που δε το σκέφτηκα αυτό νωρίτερα να το κάνω γιατί θα είχε μεγάλη επιτυχία σε όλη τη χρονιά και θα έφερνε αποτέλεσμα. Δηλαδή, έφτασαν κάποια στιγμή να λένε συνέχεια «γλυκό-ξινό», τελείως μηχανικά για να μπορέσουνε να το μάθουν. Έστω κι αυτό όμως τους δίνει ένα κίνητρο. Όταν έχουν ένα κίνητρο θα τη μάθουν τη κουβέντα να τη λένε έτσι. Μια – δύο φορές να το κάνεις αυτό θα μάθουν»

«Δε θέλω βέβαια να τους το περνάω συνέχεια αυτό, ότι δηλαδή «δίνω-παίρνω», απλώς ήθελα να τους δημιουργήσω αυτό το κίνητρο για να ενεργοποιήσουν τη μνήμη τους και να πούνε δύο λέξεις παραπάνω.»

Η εκπαιδευτικός ισχυρίζεται για μια ακόμη φορά ότι δεν υπάρχει δυνατότητα μετακινήσεων ή εκπαιδευτικών δράσεων εκτός της αίθουσας, λόγω της απόστασης από το κεντρικό αστικό κέντρο. Αυτό επαληθεύει την προηγούμενη διαπίστωση για μη αξιοποίηση όλων των προτάσεων που δίνει το ΔΕΕΠΣ για εκπαιδευτικές δράσεις (πχ. νερόμυλος), αλλά και τη μετάθεση για μια ακόμη φορά των ευθυνών στους γονείς.

«δε βγαίνουμε έξω από τη τάξη. Έχουμε αυτό το πρόβλημα, δεν έχουμε αυτή τη δυνατότητα..που να τα πας εδώ στο χωριό, μετά είναι πολύ μικρά για να τα κατεβάσω στη Ξάνθη και οι γονείς δεν ακολουθούν... Δεν μπορώ να τα πάω σε ένα μουσείο, σ' ένα πάρκο, σε ένα σινεμά...το σχολείο είναι πολύ κλειστό στη κοινωνία...είναι απομονωμένο. Δεν έχουν τη δυνατότητα αυτοί να μπορέσουν να γνωρίσουν άλλα πράγματα».

Δεν χρησιμοποιεί το υλικό του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων, παρόλο που είναι κατάλληλο για αυτή την ηλικία, χρησιμοποιώντας απαξιωτικές εκφράσεις για την λειτουργία τους, δείχνοντας ανασφάλεια και έλλειψη ενδιαφέροντος.

«τα βλέπω δίπλα (δημοτικό), για το νηπιαγωγείο, δε νομίζω ότι μπορούν να βοηθήσουν, έχουν βέβαια εικόνες, αλλά αυτό το κάνεις και μόνος σου νομίζω, δεν είναι δηλαδή και κάτι το ιδιαίτερο».

Επίσης, υποστηρίζει ότι η καλοκαιρινή γιορτή δεν είναι απαραίτητη γιατί καταπιέζει και αγχώνει τα παιδιά, πράγμα που έρχεται σε πλήρη αντίθεση με την αποστήθιση από πλευράς των παιδιών ποιημάτων για τις δύο εθνικές εορτές. Το γεγονός αυτό δείχνει την αντίφαση που υπάρχει μεταξύ του εθνικού χαρακτήρα της εκπαίδευσης και των παιδαγωγικών στόχων.

«γιορτή δε θα κάνω, ούτε πέρυσι είχα κάνει γιορτή. Θα φωνάξω πάλι τις μανούλες. Το θεωρώ από τη μεριά μου ανώφελο να βγουν και να πουν μόνο ένα ποιηματάκι. Είναι προσωπική μου, βέβαια, άποψη αυτή, δε μου αρέσει το στημένο πράγμα που τα αγχώνει, δε τους προσφέρει τίποτα, τα καταπιέζει. Από το να το κάνω μόνο για να το κάνω.....ειλικρινά πίστεψε με έχω κάνει γιορτές σε σχολεία που δούλευα μέχρι τις 5 το πρωί.. Δηλαδή, δεν είναι θέμα τεμπελιάς, πραγματικά θα σου έλεγα «βαριέμαι, γιατί δε μπορώ να συνεννοηθώ, να μιλήσω», αλλά δεν είναι αυτό το θέμα, δεν έχει καμία σημασία εδώ ένα τέτοιου είδους γιορτή. Βέβαια είναι μια εμπειρία γι' αυτά, εκεί είναι που λίγο με προκαλεί...Ούτε το δημοτικό θα κάνει, απλώς μαζεύουμε όλα τα πράγματα που έχουμε φτιάξει, έρχονται τα παίρνουν όλα μαζί, έρχονται οι μανούλες και έτσι κλείνουμε για τη χρονιά...»

4.2. Συμπεράσματα από τη συνέντευξη

Σε αυτό το σημείο της εργασίας θα παρουσιαστούν με σύντομο τρόπο, για αποφυγή επαναλήψεων, κωδικοποιημένα τα συμπεράσματα από την ανάλυση λόγου των δύο συνεντεύξεων.

Κοινό σημείο και στις δύο συνεντεύξεις είναι η αναφορά της νηπιαγωγού στις δυσκολίες και τα εμπόδια που συναντά κάθε εκπαιδευτικός σε ένα σχολείο με αλλόγλωσσους μαθητές. Βλέπουμε, λοιπόν, από την αρχή ότι η εκπαιδευτικός διατυπώνει αυθαίρετα συμπεράσματα για την εργασία με αλλόγλωσσους μαθητές. Θεωρεί βασική αιτία της απουσίας ουσιαστικού αποτελέσματος τη δυσκολία επικοινωνίας με τα παιδιά λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας και την αδυναμία της να βοηθήσει αυτά τα παιδιά. Συνδέει άμεσα την γλώσσα με την επίδοση και χρησιμοποιεί αφοριστικού τύπου εκφράσεις για να περιγράψει το επίπεδο των παιδιών.

Δείχνει από τη μια ευαισθητοποιημένη πάνω σε ζητήματα διαπολιτισμικής προσέγγισης και αντιμετώπισης του ρατσισμού, επιμένοντας ότι υπάρχει ανάγκη στήριξης και επιμόρφωσης, αλλά η ίδια δεν μένει σε θεωρητικό επίπεδο και δεν παρακολουθεί τα ανάλογα προγράμματα. Επίσης, φαίνεται να αγνοεί τις θετικές επιδράσεις που θα είχε ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού προγράμματος από στοιχεία της τοπικής πραγματικότητας, αλλά και της κουλτούρας των Πομάκων. Με αυτό τον τρόπο το πρόγραμμα διδασκαλίας ουσιαστικά είναι μονοπολιτισμικό (για Έλληνες χριστιανούς στο θρήσκευμα μαθητές), τονίζοντας την ανωτερότητα της κυρίαρχης εθνοτικής ομάδας στην οποία ανήκει η νηπιαγωγός, αλλά όχι οι μαθητές της.

Δείχνει έντονη αμφιθυμία στη χρήση της μητρικής γλώσσας (Πομακικά) μέσα στη τάξη, ενώ αρνείται και την όποια χρήση της Τουρκικής και κατά συνέπεια τη τουρκική ταυτότητα που εκδηλώνουν κάποιοι από τους κατοίκους της περιοχής.

Και στις δύο συνεντεύξεις αναφέρεται στην αδιαφορία των αμόρφωτων γονιών και τους επιρρίπτει ευθύνες για το επίπεδο των παιδιών και την πρόοδό τους. Καντηριάζει συχνά το γεγονός ότι τα παιδιά στο χώρο του σπιτιού, εξαιτίας της αμέλειας των γονέων, εγκλωβίζονται γλωσσικά, πολιτισμικά και σε θέματα ταυτότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί βιώνουν ένα παράλογο καθεστώς, από τη μια να επικοινωνούν και να συναναστρέφονται στην ντοπιολαλιά τους και από την άλλη να κατηγορούνται γι' αυτό και να ωθούνται από τους γονείς τους στο να μάθουν τουρκικά. Στοιχείο που έρχεται να δημιουργήσει προβλήματα στην αυτοεικόνα των παιδιών, καθώς αντιμετωπίζονται με μειωτικό τρόπο γιατί κάνουν χρήση της γλώσσας τους. Τονίζει βέβαια, τις καλές σχέσεις που έχει αναπτύξει με τους γονείς, μητέρες, ως θετικό βήμα για την αναγνώριση της σημασίας του νηπιαγωγείου στην ανάπτυξη των παιδιών.

Διαπιστώνεται επίσης, και στις δύο συνεντεύξεις ο προβληματισμός της στην έλλειψη ενημέρωσης πάνω σε ζητήματα διδακτικής προσέγγισης και μεθοδολογίας από τις διοικητικές –παιδαγωγικές αρχές, προϊστάμενος και σχολική σύμβουλος. Παρατηρείται ακόμη και υπεκφυγή από την πλευρά της για το πρόγραμμα που ακολουθεί, κάτι που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αντιμετωπίζει με προχειρότητα την οργάνωση της διδακτικής της μεθοδολογίας της.

Γενικότερα, μπορούμε να πούμε ότι ενώ αρχικά προσπαθεί να παρουσιάσει μια ιδεατή εικόνα για το σχολείο (θετικό κλίμα με τους γονείς, «καλά παιδάκια») στην τελική συνέντευξη έχουμε την αποκάλυψη της πραγματικότητας μέσα από την οποία βλέπουμε το «βόλεμα» της νηπιαγωγού και γενικότερα έναν αδιάφορο τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών.

4.3.Η συμμετοχική παρατήρηση

4.3.1.Ο χώρος του σχολείου

Το νηπιαγωγείο στεγάζεται στο «σπίτι του δασκάλου», ένα κατάλυμα που εξυπηρετούσε τους εκπαιδευτικούς στην παραμονή τους στο χωριό. Εφόσον δεν είχε προβλεφθεί η κατασκευή χώρου για το νηπιαγωγείο, ήταν ο μόνος διαθέσιμος χώρος. Αποτελείται από τρία δωμάτια, ένα κεντρικό διάδρομο και μία μικρή τουαλέτα. Έχουν διαμορφωθεί μόνο τα δύο δωμάτια, ενώ το τρίτο, η κουζίνα, είναι γεμάτο με υλικά του ΟΣΚ. Τα δύο, λοιπόν, χρησιμοποιούμενα δωμάτια λειτουργούν ως εναλλακτικοί χώροι δραστηριοτήτων που εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια της ημέρας. Στη μία αίθουσα υπάρχουν τα τραπέζια, όπου γίνονται όλες οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη γραφή / εικαστικά και το γραφείο της νηπιαγωγού. Στην άλλη συναντούμε τη «γωνιά της συζήτησης» με παγκάκια περιμετρικά του χώρου, μοκέτα, και διάφορα έπιπλα-ραφιέρρες. Και τα δύο δωμάτια δεν ξεπερνούν τα 10 τετραγωνικά μέτρα, ενώ διαθέτουν πολύ καλό φωτισμό. Στο δωμάτιο με τα τραπέζια υπάρχει ένα ηλεκτρονικό καλοριφέρ (λαδιού), ενώ στο άλλο δωμάτιο μία ξυλόσομπα, η οποία δημιουργεί μία αποπνικτική ατμόσφαιρα. Πολλές φορές τα παιδιά ακουμπούσαν την πλάτη τους στη σόμπα και καίγονταν, ενώ εξαιτίας του μεγέθους της έπιανε ιδιαίτερο χώρο και περιόριζε ακόμη περισσότερο την κίνηση.

Γενικά η ποιότητα του χώρου του νηπιαγωγείου είναι χαμηλή. Τα έπιπλα αποπνέουν μια στατικότητα, δεν υπάρχουν χώροι για απομόνωση ή βοηθητικοί χώροι. Αυτό επηρεάζει άμεσα την δομή του προγράμματος, καθώς αναγκαστικά δεν μπορούν να γίνουν δραστηριότητες που σχετίζονται με κίνηση. Διαπιστώνουμε επίσης, ότι ο χώρος του νηπιαγωγείου έχει πολλές ελλείψεις όχι τόσο σε επίπλωση όσο και σε υλικό. Εντούτοις η δύσκολη κατάσταση δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο από το γεγονός ότι το υλικό δεν είναι οργανωμένο και ταξινομημένο έτσι ώστε να διευκολύνονται οι δραστηριότητες. Τα περισσότερα παζλ, μουσικά όργανα βρίσκονται σε ψηλά ράφια, μέσα σε κούτες, έτσι ώστε τα παιδιά να μη κάνουν χρήση του διαθέσιμου υλικού γιατί τις περισσότερες φορές δεν γνωρίζουν που να το αναζητήσουν. Η διάταξη των θρανίων δεν αφήνει χώρο για κινητικές δραστηριότητες. Ως προς την αισθητική του χώρου, μπορούμε να πούμε ότι υπήρχαν αναρτημένες εργασίες και ζωγραφιές των παιδιών, αλλά σε τέτοιο βαθμό, ώστε ο χώρος να δείχνει «φορτωμένος». Επίσης, ο χώρος έβριθε διακοσμητικών αντικειμένων (μόμπιλε, βαζάκια, γλαστράκια κ.τ.λ.) και επικρατούσε μια γενική αναστάτωση.

Οι υποτυπώδεις γωνιές ήταν οι εξής:

Η «γωνιά εικαστικών», η οποία ήταν στο διάδρομο, περιελάμβανε ένα καβαλέτο όπου επάνω του αναρτώνται οι ζωγραφιές των παιδιών. Επίσης, σε υποδοχές βρίσκονται

κάποια σύνεργα ζωγραφικής όπως κυπελάκια και κιμωλίες. Το κύριο πρόβλημα της γωνιάς είναι η έλλειψη ποικιλίας εργαλείων και υλικών ζωγραφικής.

Η «γωνιά το μαγαζάκι» είναι υποβαθμισμένη. Αποτελείται στην ουσία από μια ραφίερα, όπου είναι ατάκτως τοποθετημένα κουτιά από διάφορα προϊόντα (απορρυπαντικά, είδη διατροφής), κουζινικά, που έφεραν τα παιδιά από τα σπίτια τους. Η οργάνωση της είναι ελλιπής αφού απουσιάζει απαραίτητος εξοπλισμός όπως είναι η ζυγαριά, ταμειακή μηχανή και η οργάνωση της γενικά δεν είναι αρκετά ελκυστική ώστε να προσκαλεί τα παιδιά να τη χρησιμοποιήσουν.

Η «γωνιά της βιβλιοθήκης», αποτελείται από προθήκες, όπου τα βιβλία είναι τοποθετημένα με τη μεγάλη πλευρά του μπροστινού εξωφύλλου τους στραμμένη προς τα παιδιά. Το ύψος της προθήκης είναι τέτοιο που τα παιδιά να μπορούν να τα φτάνουν χωρίς τη βοήθεια της εκπαιδευτικού και στο ψηλότερο ράφι. Η εικόνα της βιβλιοθήκης δεν είναι ιδιαίτερα ελκυστική. Τα βιβλία είναι ελάχιστα, δεν έχουν ποικιλομορφία ενώ απουσιάζει πρόσθετο έντυπο υλικό – εφημερίδες, περιοδικά, διαφημιστικά. Ακόμη, δεν έχει προβλεφθεί κάποιος ευχάριστος χώρος με τραπεζάκια και καρέκλες όπου τα παιδιά να καθίσουν και να «διαβάσουν» τα βιβλία τους μόνα τους ή μαζί με τους φίλους τους. Το γεγονός βέβαια ότι η ξυλόσομπα ήταν ακριβώς δίπλα από αυτή την περιοχή τη καθιστούσε ακόμα πιο αποτρεπτική.

Η «γωνιά της μουσικής», η «γωνιά της δραματικής τέχνης», η «γωνιά του κουκλοθέατρου» δεν υπήρχαν. Σε κάποια καλάθια μόνο, και αυτά σε αδιόρατο για τα παιδιά σημείο, υπήρχαν κάποια μουσικά όργανα. Επίσης, δεν υπάρχει υλικό για μεταμφιέσεις ή για κουκλοθέατρο, ενώ ένα ξύλινο κουκλοθέατρο είναι στοιβαγμένο στην κουζίνα-αποθήκη, ενώ η έλλειψη καθρέφτη, δεν βοηθά τα παιδιά να λειτουργήσουν συμβολικά.

Η «γωνιά της παρεούλας-συζήτησης» δε δημιουργούσε τις ιδανικές συνθήκες για χαλάρωση και συζήτηση. Αποτελούνται από δύο ξύλινα παγκάκια σε διάταξη ορθής γωνίας ενώ ο κενός χώρος που δημιουργείται καλύπτονταν από ένα χαλί το οποίο όχι μόνο δεν είχε παιδικές παραστάσεις αλλά ήταν παλιό και τα χρώματα του ήταν σκούρα και μουντά. Βασική θέση κατείχε ο πίνακας αναφοράς (ημερολόγιο, παρουσιολόγιο). Οι τοίχοι της γωνιάς διακοσμούσαν με χειροτεχνίες και έργα των παιδιών.


Η «γωνιά του παιδαγωγικού υλικού» ήταν σχεδόν αδιόρατη, καθώς τα υλικά ήταν στοιβαγμένα στα δύο τελευταία ράφια της ραφίερας, η οποία χρησίμευε και ως έπιπλο τηλεόρασης-βίντεο. Το παιδαγωγικό υλικό δεν ήταν ταξινομημένο, αλλά ιδιαίτερα μπερδεμένο και σκονισμένο. Όργανα που χρησιμοποιούνται για τις κινητικές δραστηριότητες, κορύνες, στεφάνια, βρίσκονταν κάτω από ένα τραπέζι, κυριολεκτικά σε αχρηστία, καθώς καθόλη τη παραμονή μας δε χρησιμοποιήθηκαν ούτε μία φορά.


Η «γωνιά του οικοδομικού υλικού» ήταν ουσιαστικά στο χώρο της «παρεούλας». Δύο μεγάλα κουτιά από ξύλινους και πλαστικούς κύβους, βρίσκονταν κάτω από ένα τραπέζι,


το οποίο ουσιαστικά λειτουργούσε και ως «θέση» της νηπιαγωγού. Στις ελεύθερες δραστηριότητες τα παιδιά τραβούσαν το υλικό στο κέντρο της μοκέτας και ασχολούνταν με αυτό. Γενικότερα δεν υπήρχε ελεύθερος χώρος για δημιουργία, καθώς το ένα παιδί συγκρούονταν με το άλλο.

Στην τάξη δεν έχει προβλεφθεί ειδικός χώρος σίτισης, αντίθετα, χρησιμοποιούνται τα σχολικά θρανία. Υπήρχαν, βέβαια, ειδικά ράφια με τα ονόματα των παιδιών για να τοποθετούν τις εργασίες τους.

Βλέποντας συνολικά τη διαμόρφωση της αίθουσας σε γωνιές, μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένες διαπιστώσεις:

 Δε διακρίνεται με σαφήνεια ο χώρος κάθε γωνιάς. Σε ορισμένες μόνο περιπτώσεις με τη χρήση και κατάλληλη διάταξη των επίπλων οροθετούνται οι γωνιές.

 Δεν είναι ιδιαίτερα άνετες, ελκυστικές και ενδιαφέρουσες για τα παιδιά ώστε να τα προκαλούν να ασχοληθούν με αυτές.

 Το υλικό που εκτίθεται είναι συγκεκριμένο, λιγιστό με συνέπεια τα παιδιά να απασχολούνται αναγκαστικά με έναν περιορισμένο και καθημερινά επαναλαμβανόμενο αριθμό δραστηριοτήτων.

Όπως διαφάνηκε από την περιγραφή που προηγήθηκε ο χώρος είχε την τετριμμένη διαμόρφωση σε «γωνιές». Είναι, όμως, γεγονός ότι βασικό γνώρισμα κάθε «γωνιάς» είναι η εξειδίκευση στην οργάνωση και στον εξοπλισμό της. Η εξειδίκευση αυτή είναι τόσο μεγάλη που δεν επιτρέπει στο χώρο πάρα μόνο μια δυνατότητα λειτουργίας, εκείνη η οποία προσδιορίζεται από το θέμα της, πρόκειται δηλαδή για ένα χώρο «μονολειτουργικό». Απόρροια αυτού είναι τα παιδιά να κουράζονται γρήγορα από την επανάληψη δραστηριοτήτων με το ίδιο θέμα και το αυθόρμητο παιχνίδι να εξελίσσεται σε επαναλαμβανόμενες ομοιόμορφες κινήσεις.

Επιπλέον, η νηπιαγωγός αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να παρατηρήσει όλα τα γεγονότα της τάξης και τις εμπειρίες κάθε παιδιού χωριστά. Δυσκολεύεται, δηλαδή, να επισημάνει τις ατομικές προτιμήσεις και συνήθειες των παιδιών, να μελετήσει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα τους.

Επίσης, αυτή η εναλλαγή χώρων ανάλογα με το τύπο δραστηριοτήτων, από το ένα δωμάτιο στο άλλο, δημιουργούσε μεγάλη αναστάτωση. Πολλές φορές κάποια παιδιά σηκώνονταν μόνα τους, πήγαιναν στο άλλο δωμάτιο να πάρουν κάποιο υλικό ή προσωπικό αντικείμενο, έβρισκαν εμπόδια, έσπρωχναν τα άλλα τα παιδιά...και κατά συνέπεια αποδιοργανώνονταν η πορεία μιας δραστηριότητας.

Στο διάδρομο-είσοδο του νηπιαγωγείου υπάρχει κρεμάστρα και υποδοχή για τις τσάντες και τα παπούτσια των παιδιών (φορούν παντόφλες). Στην τουαλέτα υπάρχουν και

οδοντόβουρτσες που σπάνια όμως χρησιμοποιούνται. Η τουαλέτα είναι κοινή για τη νηπιαγωγό και τα παιδιά..

Προαύλιος χώρος δεν υπάρχει, αλλά ούτε και ο κατάλληλος εξοπλισμός για παιχνίδι σε εξωτερικούς χώρους. Ο κεντρικός δρόμος του χωριού ,πολυσύχναστος, μπροστά στο Τζαμί και το δημοτικό σχολείο είναι ο χώρος του διαλλείματος με όσους κινδύνους αυτό συνεπάγεται. Πρέπει να αναφερθεί ότι η Διεύθυνση του Μειονοτικού Σχολείου με επείγον έγγραφό της πριν δύο χρόνια έχει ενημερώσει τόσο την κοινότητα, όσο και τον προϊστάμενο, χωρίς να υπάρχει αποτέλεσμα. Συνήθως παίζουν με μπάλες, ενώ τις βροχερές μέρες επισκέπτονται τις τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι η διαρρύθμιση του χώρου δεν άλλαξε όλη τη σχολική χρονιά, ενώ το αίτημα της νηπιαγωγού να ενωθούν τα δύο δωμάτια με γκρέμισμα της μεσοτοιχίας, είχε «κολλήσει» γραφειοκρατικά και σύμφωνα με δήλωσή της *«εξάλλου πρέπει να γίνει καλοκαίρι που ο καιρός θα είναι καλός».....*

4.3.2. Θέματα σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα – διδακτική μεθοδολογία

Αυτό που προκύπτει από τις παρατηρήσεις είναι η έλλειψη σχεδιασμού και στοχοθεσίας της νηπιαγωγού. Τα ημερήσια προγράμματα που παρακολουθήθηκαν, είναι μια επανάληψη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων ρουτίνας, (πρωινή καλημέρα, ημερολόγιο, παρουσιολόγιο, καιρός). Ακολουθεί συνήθως χαλαρή συζήτηση για το πώς πέρασαν την προηγούμενη ημέρα ή άλλα κοινότυπα θέματα, όπως το ημερήσιο φαγητό, οι μετακινήσεις των παιδιών στην Ξάνθη κτλ.

Ένα σημείο που προκαλεί ιδιαίτερη αίσθηση είναι η μη τήρηση της λειτουργίας του ωραρίου του νηπιαγωγείου, όπως προβλέπει το νομικό πλαίσιο. Με ιδιαίτερη χαλαρότητα γίνεται η άφιξη της νηπιαγωγού στο δημοτικό σχολείο γύρω στις 8.30. Σε αυτό το χώρο γίνεται η υποδοχή των νηπίων και όχι στο νηπιαγωγείο. Μεταφέρονται μετά από 15 περίπου λεπτά στο νηπιαγωγείο, όπου τα παιδιά τοποθετούν στα ερμάρια τα προσωπικά τους αντικείμενα με ιδιαίτερη θορυβώδη τρόπο. Η ατμόσφαιρα μέσα στο νηπιαγωγείο είναι παγερή από τη μια, στην μία αίθουσα με το ηλεκτρικό καλοριφέρ, αποπνικτική από την άλλη, από την ξυλόσομπα στην δεύτερη αίθουσα. Έτσι μέχρι να ζεσταθεί και ο υπόλοιπος χώρος περιορίζονται σε αυτόν το χώρο, συνήθως τα αγόρια στη μοκέτα παίζουν με κάποια παιχνίδια, αυτοκινητάκια, οικοδομικό υλικό, ενώ τα κορίτσια, κάνουν δουλειές, ανοίγουν τα παντζούρια ή ακολουθούν την νηπιαγωγό. Για άλλα 15 λεπτά τα παιδιά απασχολούνται ελεύθερα στις υποτυπώδεις γωνιές του σχολείου. Δεν υπάρχει πλάνο επίσκεψης των παιδιών στις γωνιές και πολλές φορές παρατηρήθηκαν συγκρούσεις , καθώς στριμώχνονται ή διεκδικούν το ίδιο αντικείμενο.

Όταν η νηπιαγωγός καλέσει τα παιδιά στο κύκλο, επικρατεί έντονη αναστάτωση. Σπρώχνονται, φωνάζουν και διεκδικούν μια συγκεκριμένη θέση στα ξύλινα παγκάκια, φαινόμενο σχεδόν καθημερινό. Ακολουθεί, όπως προαναφέρθηκε, μια επαναλαμβανόμενη συζήτηση, και σχεδόν 20 λεπτά μετά την έναρξή της, έχουμε το διάλλειμα για φαγητό των νηπίων. Τα παιδιά συνήθως τρώνε έξω στο δρόμο, μπροστά από το δημοτικό σχολείο, ή αν ο καιρός δε το επιτρέπει μέσα στο δημοτικό σχολείο, χωρίς ουσιαστικά να είναι υπό την επίβλεψη της νηπιαγωγού. Το διάλλειμα αυτό μπορεί να ποικίλει σε διάρκεια από 20 λεπτά έως και μία ώρα, ανάλογα με το κλίμα που υπάρχει με τους δασκάλους του δημοτικού σχολείου.

Η επιστροφή στο σχολείο, σημαίνει και παρακολούθηση ταινίας του Disney, μεταφρασμένης στα ελληνικά, αγαπημένη συνήθεια των παιδιών και της νηπιαγωγού. Αυτή η δραστηριότητα διαρκεί περίπου είκοσι λεπτά και ακολουθούν συνήθως εικαστικά. Γύρω στις 11.30 η πόρτα ανοίγει ξαφνικά και μία από τις μητέρες έρχεται να παραλάβει το παιδί της. Σταδιακά μέχρι τις 11.45 έχει ολοκληρωθεί η αναχώρηση όλων των νηπίων. Πρέπει να σημειωθεί ότι η νηπιαγωγός παραμένει στο νηπιαγωγείο μέχρι τις 13.30, ώρα αναχώρησης για το αστικό κέντρο, των υπολοίπων εκπαιδευτικών.

Δεν παρατηρήθηκε, λοιπόν, χρησιμοποίηση του παλιού ή του νέου αναλυτικού προγράμματος, αλλά αντίθετα μια χαλαρότητα και έλλειψη μεθοδολογίας και στοχοθεσίας. Δεν υπήρχε ημερήσιος ή εβδομαδιαίος προγραμματισμός, αλλά «αυτοσχεδιασμός».

Τα θέματα με τα οποία συνήθως ασχολείται είναι «τα ζώα», θέμα που ενδιαφέρει ιδιαίτερα τα παιδιά, το οποίο όμως έχει εντελώς εξαντληθεί, αλλά επιδιώκεται η επανάληψη του για την εκμάθηση κάποιων λέξεων.

Η νηπιαγωγός χαρακτηρίζει project αυτή την ενασχόληση με τα ζώα, αλλά δεν έχει εκείνα τα χαρακτηριστικά που το εντάσσουν στα σχέδια εργασίας. Δεν δίνει έμφαση στη διαθεματικότητα, στην ολιστική αντίληψη της γνώσης και στην αξιοποίηση του ενδιαφέροντος, των ιδεών και των βιωμάτων των παιδιών και στη διαδικασία της μάθησης, ούτε κάνει διαθεματικές (διεπιστημονικές) συνδέσεις ή προεκτάσεις μεταξύ διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων. Αντίθετα στηρίζεται σε μια συγκεντρωτικού τύπου διδασκαλία με κατακερματισμό των γνωστικών αντικειμένων ή καλύτερα επιλεκτική επιλογή κάποιων από αυτών, εξαιτίας του επιπέδου των παιδιών.

Πιο ειδικά μπορούμε να πούμε ότι το θέμα κάλυπτε τη μελέτη περιβάλλοντος (είδη ζώων, που ζουν, τετράποδα, δίποδα, ερπετά, έντομα), ακολουθούσαν δραστηριότητες μουσικής με εκμάθηση τραγουδιού για το ζώο για το οποίο κάθε φορά μιλούσαν, εικαστικά (ζωγραφική, κολλάζ, πηλοπλαστική) και πολύ σπανιότερα γραφής ή ανάγνωσης. Η νηπιαγωγός έδειχνε τη λέξη πχ «κότα» και τους έλεγε να την αντιγράψουν. Δεν υπήρχαν καθόλου δείγματα αυθόρμητης γραφής.

Η διάρκεια αυτού του υποτυπώδους project, κράτησε τρεις μήνες περίπου, με αποκορύφωμα την αγορά μιας μικρής χελώνας και ενός ψαριού, τα οποία έγιναν αφορμή για να αλλάξει θετικά το κλίμα στην τάξη και να ενταθεί το ενδιαφέρον των παιδιών.

Ενώ στην συνέντευξή της δήλωσε πως χρησιμοποιεί και την εξατομικευμένη εργασία των παιδιών αλλά και αυτή σε ομάδες, σε καμία από τις παρατηρήσεις δεν υπήρξε έμπρακτη εφαρμογή αυτού του μοντέλου, αλλά αυτού της ολομέλειας. Τα παιδιά δούλευαν «όλα» μαζί αλλά ποτέ σε ομάδες και αν ποτέ γινότανε αυτό ήταν για αποσπασματικές εργασίες, όπως την δημιουργία κολλάζ, όπου τα μισά παιδιά έκοβαν χαρτάκια και τα άλλα τα κολλούσαν. Γενικότερα δεν προσπαθούσε να διαπιστώσει και να υποστηρίξει τις προσωπικές ανάγκες κάθε παιδιού αλλά τους αντιμετώπιζε ομοιόμορφα σαν «όλο».

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι σχεδόν πάντα τα δύο κορίτσια της τάξης ήταν μαζί, τόσο κατά τη διάρκεια των εργασιών στα τραπέζια, όσο και στις υπόλοιπες δραστηριότητες. Παρατηρήθηκε, λοιπόν, μία έμφυλη διάσταση αντιμετώπισης των παιδιών, καθώς δεν έγινε καμία προσπάθεια από μέρους της για δημιουργία μεικτών ομάδων.

Επίσης, η νηπιαγωγός δεν προχώρησε σε συστηματική καταγραφή-παρατήρηση των νηπίων, ούτε στη συστηματική οργάνωση του φακέλου του κάθε παιδιού ξεχωριστά. Υπήρχαν, βέβαια, φάκελοι με τις εργασίες των παιδιών, οι οποίοι όμως ήταν εντελώς ανοργάνωτοι.

Επιπρόσθετα, δεν προχωρούσε σε αξιολόγηση της διδασκαλίας της, αλλά σε επικριτικού τύπου παρατηρήσεις για τους μαθητές.

Ένα άλλο στοιχείο που προκαλούσε σύγχυση στα νήπια ήταν η πρακτική του «δελεασμού» με τα αυτοκόλλητα. Η συγκεκριμένη τακτική, με μπηχεβιοριστικό χαρακτήρα, λειτουργούσε ως ερέθισμα για την εκμάθηση κάποιων λέξεων από τα παιδιά σε καθημερινή βάση. Υπήρχε μια ενοχλητική εμμονή της νηπιαγωγού σε αυτή τη μέθοδο, η οποία έβλεπε ότι έτσι κέρδιζε την προσοχή των παιδιών. Τα παιδιά ήταν ιδιαίτερα ανήσυχα και ο αυτοσκοπός, να συλλέξουν δηλαδή ακόμη ένα αυτοκόλλητο για να πλουτίσουν τη συλλογή τους, τα έκανε να λειτουργούν ανταγωνιστικά και επιθετικά.

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι δε γίνεται καμία απολύτως σύνδεση των βιωμάτων των παιδιών με τις γνωστικές πληροφορίες που δέχονται. Καθώς, λοιπόν, το περιεχόμενό τους δεν είναι ελκυστικό, δεν κινητοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών, παραμένουν αμέτοχοι και αδιάφοροι. Ποτέ σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης δεν έγινε αναφορά σε στοιχεία της κουλτούρας και του πολιτισμού των Πομάκων, πέρα από μεμονωμένες περιπτώσεις με αφορμή πάντα χριστιανικές εορτές. Πιο συγκεκριμένα, την εβδομάδα πριν από τα Χριστούγεννα η νηπιαγωγός μίλησε για τις διακοπές που ακολουθούν, παρουσίασε αναλυτικά τα έθιμα που «έχουμε εμείς οι χριστιανοί», κατασκεύασαν ημερολόγια για το νέο έτος, και έκανε μια μικρή αναφορά για τη δεύτερη μεγάλη θρησκευτική γιορτή των μουσουλμάνων, το

Κουρμπάν Μπαϊράμι- γιορτή της θυσίας- η οποία για το χρόνο που διανύουμε εορτάστηκε αμέσως μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων και τις Πρωτοχρονιάς¹⁷.

«και εσείς έχετε το μπαϊράμι σας, θα περάσετε καλά, δε θα' χουμε σχολείο για μια ακόμη εβδομάδα», «Χασάν, μη φας πολύ και χαλάσουν και μαυρίσουν όλα τα δόντια σου»

Αυτές ήταν κάποιες από τις απαξιοτικές αναφορές που έκανε για μία από τις μεγαλύτερες θρησκευτικές γιορτές των Πομάκων. Η πλήρης αδιαφορία υποδηλώνει ουσιαστικά υποτίμηση της ταυτότητας τους και γενικότερα μια αφομοιωτική στάση απέναντι στην εθνοπολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα.

Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της παρατήρησης ένα νήπιο άρχισε να τραγουδά δυνατά, σε σπαστά ελληνικά, τελείως μηχανικά, αλλά στο σωστό ρυθμό το εποχιακό τραγούδι «Άγιος Βασίλης έρχεται...». Επαναλάμβανε το ίδιο μοτίβο πολλές φορές και ακολούθησαν και άλλα παιδιά. Η αντίδραση της νηπιαγωγού ήταν άμεση:

«μπράβο, Ιρφάν, τι ωραία που το λες;», «που το' μαθες αυτό Ιρφάν; στην Αθήνα;».

Αμέσως διευκρινίζει ότι ο Ιρφάν μετοικίζει συχνά στην Αθήνα, όπου δουλεύουν οι γονείς του, και σχολιάζει πως *«του' κανε πολύ καλό, λύθηκε η γλώσσα του εκεί»*

Στο ίδιο πλαίσιο κινήθηκε και στις επόμενες παρατηρήσεις. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι αυτή η απαξιοτική συμπεριφορά για τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής των Πομάκων, είχε άμεση επίδραση ακόμη και στον τρόπο εικαστικής έκφρασης των παιδιών. Ποτέ δε ζωγράφισαν ελεύθερα οικογενειακά ή κοινωνικά στιγμιότυπα της ζωής τους, παρόλο που είναι πλούσιο σε ερεθίσματα, αλλά ούτε και τους ζητήθηκε. Η μόνη τους επιθυμία ήταν να ζωγραφίζουν συνεχώς ζώα. Η αίσθηση της κατωτερότητας που έχει καλλιεργηθεί στον λαό των Πομάκων επηρεάζει ασυνείδητα και την έκφραση, την δημιουργία των παιδιών.

Στη προετοιμασία της γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, προσπαθεί να κρατήσει μια πιο ήπια στάση. Συνεχώς σχολιάζει την αναγκαιότητα του εορτασμού, αλλά και τη δυσκολία των παιδιών να αντιληφθούν το νόημά τους. Παρά όλα αυτά, συμμετέχει κανονικά στις προετοιμασίες με σημαιοστολισμό του νηπιαγωγείου, πρόβες και κατασκευή ανάλογης χειροτεχνίας. Η διδακτική της προσέγγιση ακολουθεί καθαρά παραδοσιακό μοντέλο, όπου το κυρίαρχο έθνος, παρουσιάζεται ως «παντοδύναμο», ενώ οι «άλλοι» ως βάρβαροι, αμόρφωτοι και κακοί. Η μηχανική αποστήθιση ποιημάτων, το τελετουργικό της έπαρσης της σημαίας με τον εθνικό ύμνο είναι μηχανισμοί που προσπαθούν να «βομβαρδίσουν» την συνείδηση των παιδιών με ισχυρά εθνικιστικά συναισθήματα.

Η ίδια δικαιολογείται ως εξής:

«δεν γίνεται να μη πάρουμε μέρος, κάνουμε ό, τι κάνει το δημοτικό»

¹⁷ Το ισλαμικό ημερολόγιο είναι 10 ημέρες πιο σύντομο από το επίσημο, γι' αυτό το λόγο οι ισλαμικές γιορτές κάθε χρόνο μετακινούνται κατά 10 ημέρες.

«φαντάζεσαι να μου πει ο προϊστάμενος γιατί δε κάνω γιορτή εγώ; Τι θα πω; «δεν καταλαβαίνουν τα παιδιά κ. προϊστάμενε», θα με «κράξει»», θα 'χω μεγάλο πρόβλημα..και στο κάτω-κάτω, Έλληνες πολίτες είναι, ας τα μάθουν έστω και με αυτόν τον τρόπο»

«απλά, να επειδή ξέρω ότι νιώθουν και κάπως Τούρκοι, προσπαθώ να τους τα περάσω ήπια, δε θα αφηγηθώ όλα τα γεγονότα, όπως έχουν, πιο «χλιαρά» θα τα θέσω, μη τα πληγώσω και τα κάνω να νιώθουν άσχημα, δε φταίνε αυτά για το παρελθόν..»

Απουσιάζει από το πρόγραμμά της παντελώς το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση, με τη δικαιολογία της έλλειψης χώρου και ενώ αρκετές φορές έχει το ερέθισμα για προέκταση της δραματοποίησης των παιδιών, στο ελεύθερο παιχνίδι, δεν το αξιοποιεί.

«τι κάνεις εκεί Κουρσιέ; α! ,μαγειρεύεις, μπράβο, μπράβο κορίτσι μου»

«Ερχάν, δεν είμαστε μόνο χτίστες, τα μαζεύουμε κιόλας τα τουβλάκια...».

Αποκορύφωμα είναι η μη διοργάνωση γιορτής για το κλείσιμο της σχολικής χρονιάς για αποφυγή, όπως δηλώνει, μιας ακόμη κουραστικής διεργασίας για τα παιδιά, της αποστήθισης, ενώ υπάρχουν σύμφωνα με το ΔΕΕΠΣ τελείως διαφορετικοί τρόποι οργάνωσης μιας σχολικής εορτής με ποικίλα οφέλη για τα παιδιά.

Ακόμη, τα παιδιά δεν έχουν καθόλου μουσικά ερεθίσματα. Πέρα από κάποια συγκεκριμένα τραγούδια δεν εμπλουτίζεται το ρεπερτόριο, ούτε ακούνε διαφορετικά είδη μουσικής, ενώ ταυτόχρονα σπάνια χρησιμοποιούν τα μουσικά όργανα, κι αυτά με ένα «εξωτικό» τρόπο, χωρίς σχεδιασμό.

Στην προσπάθεια της νηπιαγωγού για εγγραμματοισμό των νηπίων, βλέπουμε μια έντονη προσπάθεια η οποία όμως δεν αντιμετωπίζεται ως μία κατάκτηση με ευρύτερες διαστάσεις, αλλά ως μεμονωμένη δραστηριότητα. Έτσι παροτρύνει τα παιδιά να αντιγράφουν λέξεις, χωρίς να προσπαθεί παράλληλα να αναπτύξει την φωνολογική τους επίγνωση.

Η βιβλιοθήκη της τάξης, όπως προαναφέρθηκε, είναι σε αχρηστία, καθώς από τη μια δεν είναι ελκυστική, και από την άλλη το βιβλίο είναι ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα. Εξάλλου δεν είναι προσεγμένη η επιλογή των βιβλίων, ώστε να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των παιδιών (με πολλές εικόνες) αλλά τυχαία. Σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι το υλικό που παρέχετε από το πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων για την Α δημοτικού είναι εμπλουτισμένο με μικρές ιστορίες, οι οποίες έχουν σαφής αναφορές στον πολιτισμό τους και έτσι ενεργοποιούν το ενδιαφέρον τους. Επίσης, συνοδεύεται από πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό. Η μη χρησιμοποίησή του και η επίμονη άρνηση της νηπιαγωγού να το εντάξει στη διδασκαλία της, παρόλες τις παραινέσεις μου, δείχνουν την αμυντική στάση της και την απαξίωση οτιδήποτε διαφορετικού, «άλλου», που θα ταραξεί τη ρουτίνα του τρόπου διδασκαλίας της. Σημαντικό στοιχείο, παράλληλα, είναι ότι παρόλο που υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία διδακτικών αφηγήσεων/μύθων στην

κοινωνία των Πομάκων σχετικά με τις «περιπέτειες» Ναστραδίν Χότζα, δεν αξιοποιεί αυτές τις ιστορίες.

Από την άλλη δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε δραστηριότητες που σχετίζονται με μαθηματικές έννοιες, χωρίς όμως να παρέχει ένα καλά οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, με ποικιλία υλικών, ώστε, καθώς παίζουν τα παιδιά να παρατηρούν, να ανακαλύπτουν ιδιότητες και διαφορές, να κάνουν υποθέσεις και να καταλήγουν σε συμπεράσματα. Τα περισσότερα γίνονται σε προφορικό επίπεδο και όχι βίωμα.

Η χρήση της τηλεόρασης ως διδακτικού εργαλείου ήταν, όπως προαναφέρθηκε, είναι σύνηθες φαινόμενο. Η εικόνα και το περιεχόμενο των ταινιών κινουμένων σχεδίων δείχνει να ενθουσιάζει τα παιδιά, αλλά η νηπιαγωγός δεν αξιοποιεί με άλλου είδους δραστηριότητες τα ερεθίσματα που προσφέρουν. Περιορίζεται μόνο στην επανάληψη φράσεων και λέξεων, τις οποίες επεξηγεί. Τα νήπια στην τελευταία παρατήρηση είχαν αποστηθίσει διαλόγους και πολλές φορές έλεγαν τη φράση που ακολουθούσε γρηγορότερα με μεγάλη χαρά, γεγονός που την ικανοποιούσε ιδιαίτερα:

«είδες, (απευθύνετε σε εμένα) είδες, πόσο καλό τους κάνει; Ευτυχώς υπάρχει κι αυτό και λύθηκε λίγο η γλώσσα τους»

Βέβαια, τα παιδιά δεν χρησιμοποιούσαν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας τους, σε άλλες χρονικές στιγμές, αυτές τις εκφράσεις, πράγμα που δείχνει το μηχανιστικό τρόπο μάθησης.

4.3.3. Θέματα ταυτότητας και γλώσσας

Το μεγαλύτερο πρόβλημα που αντιμετωπίζει η νηπιαγωγός και τα παιδιά είναι αυτό της επικοινωνίας. Αυτό το φράγμα στην επικοινωνία, περιορίζει σε ένα μεγάλο βαθμό τη γλωσσική αλληλεπίδραση και τις δραστηριότητες και η νηπιαγωγός προσπαθεί να ανταποκριθεί στο έργο της συνήθως αυτοσχεδιάζοντας.

Περιορίζεται, λοιπόν, σε παιχνίδια γνωριμίας για να προσεγγίσει τα παιδιά, τραγούδια με απλό λεξιλόγιο ώστε να περάσει απλές έννοιες, όπως τα μέρη του σώματος, τα πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος, οι εποχές κτλ.

Ουσιαστικά μπορούμε να μιλάμε για μονόλογο, καθώς ο διάλογος γίνεται χωρίς αλληλεπίδραση. Η νηπιαγωγός επαναλαμβάνει τις ίδιες φράσεις συνεχώς, ζητά από τα παιδιά να τις επαναλάβουν και αυτά εντελώς μηχανικά, κάνει ερωτήσεις στις οποίες απαντά η ίδια και ζητά ξανά από τα παιδιά να επαναλάβουν. Εκείνα συνήθως επαναλαμβάνουν όχι ολόκληρη τη λέξη αλλά την κατάληξή της μη δείχνοντας ότι δεν την έχουν κατακτήσει. Χρησιμοποιεί συνήθως μικρές κύριες προτάσεις και όχι περίπλοκο λόγο.

Επίσης, παρατηρήθηκαν πολλές ανασταλτικές διακοπές και διορθώσεις του λόγου των παιδιών. Ακολουθούν χαρακτηριστικά παραδείγματα:

- «τι μέρα έχουμε σήμερα;»
- (όλα μαζί), «Δευτέρα, Τρίτη, Τετάρτη, Πέμπτη....»
- «Σήμερα τι μέρα είναι; Σήμερα έχουμε καινούρια εβδομάδα (βγάζει καρτέλες με τις ημέρες). Φατμέ, που είναι η Δευτέρα;»(ενώ ταυτόχρονα υποδεικνύει με το δαχτυλό της την απάντηση). Η Φατμέ το δείχνει και της λέει να το καρφίτσώσει ψηλά στον πίνακα αναφοράς με την αντίστοιχη ημέρα.
- «Βάλτο ψηλά, ψηλά σου λέω, εκεί βρες και την άλλη Δευτέρα, μπράβο..τόρα, τι καιρό έχουμε σήμερα;»
- «βροχή...»
- «όχι, ήλιο έχουμε, κοιτάζτε από το παράθυρο, ήλιο, να και ένα σύννεφο, να βάλουμε και ένα σύννεφο(στον πίνακα αναφοράς). Έλα Χασάν, πάρε το καρτελάκι με τον ήλιο και βάλτο δίπλα στη μέρα...(το παιδί κάνει λάθος), -τι σου είπα βρε παιδί μου, δίπλα, να αυτή είναι η Δευτέρα... εκεί βάλτο». Το παιδί το τοποθετεί σε λάθος θέση ξανά. «εκεί είναι το «πάνω», εγώ σου είπα «δίπλα», το παιδί συνεχίζει το ίδιο στο τέλος η νηπιαγωγός σχολιάζει «καλά, βάλτο από πάνω, ό, τι πεις εσύ!(ειρωνικά).

Κάνει συχνές παρατηρήσεις και ειρωνικά σχόλια με τα οποία αξιολογεί τα παιδιά με βάση την πομακική τους καταγωγή και τη διαφορά της γλώσσας, τονίζοντας πάντα την κυριαρχία της ελληνικής εθνοτικής, όπως διαφαίνεται από τα παρακάτω:

«αχ, καημένα Πομακάκια, άλλα λέω εγώ, άλλα εσείς, ωραία συνεννόηση», ή «βλέπεις τι γίνεται; , πες μου εσύ τώρα τι να κάνω», «φταίνε όλα, η γλώσσα, το φτωχό περιβάλλον», «η αδιαφορία και άγνοια των γονιών», «αχ, κουράστηκα, πια, δε φαίνεται η δουλειά μου, βλέπεις τι τραβάω για να με καταλάβουν», «τι παραπάνω να τους κάνω, έχουμε κολλήσει στα ίδια και τα ίδια, δεν τραβάνε»

«Ερκάν, σου είπα πολλές φορές στα ελληνικά γράψε το όνομα σου, δεν είσαι Τούρκος , Έλληνας είσαι στην Ελλάδα ζεις»

«αν έδιναν περισσότερη σημασία στα ελληνικά και στο σπίτι, όπως δίνουν στα τουρκικά..θα ήταν τεράστια η διαφορά στην επίδοσή τους....., αλλά «έξωθεν» επιταγές!!(κουνάει επικριτικά το κεφάλι)», «άντε να πάω στο κανονικό νηπιαγωγείο, να ανέβει λίγο και το επίπεδο...»

-« τι φάγατε σήμερα το πρωί Εμίν;»

-«μακαρόνια»

-«τι λες παιδί μου, πρωί , πρωί μακαρόνια, για πρωινό εννοώ;» (απευθύνει το βλέμμα σε μένα και κουνάει το χέρι και το κεφάλι επιδοκιμαστικά)

-«μακαρόνια», συνεχίζει το παιδί

-«καλά, καλά, κανείς άλλος θα μας πει τι έφαγε το πρωί;»

Στο τέλος αυτής της συζήτησης σχολιάζει πως μπορεί και να έφαγε για πρωινό μακαρόνια καθώς παρατηρεί ότι δε προσέχουν καθόλου την διατροφή τους. Τρώνε πολλές ανθυγιεινές τροφές, δεν φροντίζουν τα δόντια τους, αφήνοντας να εννοηθεί ότι ακόμη και σε αυτό τον τομέα υστερούν.

Βέβαια, πολλές φορές εκφράζει μια έντονη αμφιθυμία. Από τη μια υπερασπίζεται τη χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στο σχολείο, καθώς τα βοηθάει να κοινωνικοποιηθούν και από την άλλη θυμώνει και αποτρέπει τη χρήση της. Βέβαια κατά τη διάρκεια των παρατηρήσεων δε χρησιμοποίησε ποτέ ούτε μία φορά πομακικές λέξεις, πράγμα το οποίο θα ενεργοποιούσε το ενδιαφέρον των παιδιών και θα ήταν ένας διάυλος επικοινωνίας.

«στα ελληνικά, είπα, πές το, το ξέρεις»

«τι λέτε εσείς εκεί κάτω; Για να ακούσουμε και να καταλάβουμε και εμείς;»

Πολλές φορές μετά από την ολοκλήρωση μιας ζωγραφιάς μου την έδειχνε και σχολίαζε με αφοριστικές εκφράσεις:

«δεν έχουν συνδυαστική σκέψη, δες, κάνουν ένα δέντρο, μόνο εκεί μένουν, βάλε κι έναν ήλιο, ένα σπίτι, τελοσπάντων, αυτή η γλώσσα φταίει για όλα....και οι γονείς,, έχουν μπερδευτεί τα παιδιά, έχουν μπλοκάρει», συνδέοντας άμεσα την επίδοσή τους με τη γλώσσα.

4.3.4.Επικοινωνία νηπιαγωγού-μαθητών

Παρά το τεράστιο σκόπελο της γλώσσας η νηπιαγωγός είχε καταφέρει να αναπτύξει μια πολύ θερμή σχέση με τα παιδιά. Ήταν έκδηλη η αγάπη της καθημερινά. Τα καλημέριζε και τα καλωσόριζε κάθε πρωί, ενώ πολύ συχνή ήταν η σωματική επαφή που είχε με καθένα από τα παιδιά. Τα αγκάλιαζε, τα σήκωνε ψηλά, τους μιλούσε χαϊδευτικά, αστειευόταν. Είχε αναπτύξει προσωπική επαφή με όλα τα νήπια και πολλές φορές υπεισέρχονταν σε ερωτήσεις οικειότητας του τύπου *«Μερβίν, τι κάνει το μωρό στο σπίτι; Κλαίει;», «Χασάν, ο μπαμπάς γύρισε από Αθήνα;»*.

Το βλέμμα της έδειχνε τρυφερότητα προς τους μαθητές, ενώ ο τόνος της φωνής της γινότανε σπάνια επιτακτικός, μόνο για να επιφέρει την τάξη.

Το πρόβλημα βέβαια της γλώσσας την έκανε πολλές φορές να χάνει τον έλεγχο της τάξης, καθώς μιλούσαν όλοι μαζί, εκείνη στα ελληνικά, τα παιδιά στα πομάκικα, χωρίς ουσιαστική επικοινωνία. Αυτό την εξόργιζε και τότε ύψωνε ιδιαίτερα τον τόνο της φωνής της, χωρίς ουσιαστικά τα παιδιά να καταλαβαίνουν για πιο λόγο τους επιπλήττει η κυρία.

Πολλές φορές τα επιβράβευε λεκτικά, πέρα από υλικά (αυτοκόλλητα) και τους παρότρυνε να προσπαθήσουν περισσότερο.

Στις συγκρούσεις ή στην ανυπακοή των παιδιών αντιδρούσε σπασμωδικά. Αν κάποιος δεν συμμορφωνόταν με τις υποδείξεις της, σταματούσε τη δραστηριότητά του για να μην

ενοχλεί τους άλλους και του επέβαλλε να μείνει μόνος τους στο άλλο δωμάτιο-τάξη ή τον έπαιρνε στην αγκαλιά της μέχρι να ηρεμήσει και ενώ ταυτόχρονα μιλούσε στα υπόλοιπα παιδιά με το ένα χέρι του κρατούσε το στόμα του κλειστό. Πολλές φορές, επίσης, τα λόγια της είχαν ειρωνική χροιά, όπως για παράδειγμα *«τι έκανες πάλι Χασάν, ε! τι άλλο να περίμενα από εσένα..»* ή *«αχ Μετινάκο (χαιδευτικά) μου φαίνεται θα σε πάω στο Τζαμί, να σε αναλάβουν άλλοι, για να στρώσεις»*, υπονοώντας ότι χρειάζεται αυστηρή επίπληξη, ίσως και χειροδικία, από τον μουσουλμάνο δάσκαλο. Με τα κορίτσια ήταν σαφέστατα πιο ελαστική. Τους μιλούσε πάντα πιο χαμηλόφωνα και τις άγγιζε συνήθως στο κεφάλι ή στα χέρια και τις επιβράβευε έντονα όταν τακτοποιούσαν το σχολείο.

4.3.5.Σχέσεις νηπίων μεταξύ τους

Δεν παρατηρήθηκε η δημιουργία ιδιαίτερων ομάδων, προτιμήσεων. Συνήθως τα παιδιά έπαιζαν όλα μαζί. Ήταν ιδιαίτερα εκδηλωτικά, χαρούμενα όταν συναντούσαν τους φίλους τους στο σχολείο και έδειχναν να διασκεδάζουν ιδιαίτερα στο ελεύθερο παιχνίδι. Μιλούσαν μεταξύ τους στη μητρική τους γλώσσα. Αυτό που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν ο τόνος της φωνής τους. Ήταν ιδιαίτερα έντονος, σαν να προσπαθούσαν να επιβληθούν ο ένας στον άλλον με αυτό τον τρόπο και κάποιες στιγμές όταν δεν υπήρχε λεκτική λύση οδηγούνταν στη χειροδικία. Ήταν σύνηθες και καθημερινό σχεδόν φαινόμενο αυτός ο δυναμικός τρόπος διεκδίκησης. Καθώς ο χώρος ήταν περιορισμένος συνήθως στο διάλλειμα έβγαζαν όλη τους την ενεργητικότητα και πολλές φορές απομακρύνονταν πολύ από το σχολείο και έφευγαν από την επίβλεψη της νηπιαγωγού.

Τα κοριτσάκια ήταν πιο ήσυχα, πάντα καθότανε δίπλα-δίπλα και συνεχώς έφτιαχναν η μία το μαντήλι της άλλης, ενώ και οι δύο πάντα πρόσεχαν πως κάθονται ώστε να μη φαίνονται τα πόδια τους (χαρακτηριστική κίνηση με τέντωμα της φούστας κάτω από τα πέλματα). Είχαν υιοθετήσει καθαρά στερεοτυπική έμφυλη συμπεριφορά, ακολουθώντας πιστά τις επιταγές της κοινωνίας τους.

4.3.6.Σχέση γονέων με το νηπιαγωγείο

Όπως προαναφέρθηκε, μόνο οι μητέρες των παιδιών είχαν επαφή με το σχολείο. Καθημερινά φρόντιζαν για την προσέλευση και την αναχώρηση των παιδιών, τηρώντας πιστά το ωράριο που είχε οριστεί από τη νηπιαγωγό, το οποίο όμως δεν αντιστοιχούσε σε αυτό που ορίζει ο νόμος (κατά πολύ μειωμένο). Γνωρίζουν ελάχιστα ελληνικά και έτσι η επικοινωνία με τη νηπιαγωγό ήταν δύσκολη. Ήταν, όμως, ιδιαίτερα φιλικές, και έδειχναν να αναγνωρίζουν το σημαντικό ρόλο της προσχολικής αγωγής για τα παιδιά τους. χαρακτηριστικά έλεγαν ότι *«τα παιδιά μας θα γίνουν άνθρωποι και όχι χαιβάνια, όπως εμείς»*

Πάντα ήταν πρόθυμες να βοηθήσουν με την καθαριότητα του σχολείου, όταν αυτό τους ζητήθηκε. Οι διάλογοι περιορίζονταν σε πολύ απλά θέματα, όπως παιδικές αρρώστιες, εξέλιξη καιρικών συνθηκών, κτλ.

Δεν ρωτούσαν για την πρόοδο των παιδιών, αλλά έδειχναν ενδιαφέρον μόνο για τη συμπεριφορά τους και επέμεναν να είναι ιδιαίτερα αυστηρή η νηπιαγωγός μαζί τους. Ποτέ, βέβαια, και η νηπιαγωγός δε προχώρησε σε ανάλυση του προγράμματος που ακολουθεί, ούτε έκανε αναφορές ξεχωριστά για το κάθε παιδί, αλλά γενικά έλεγε «πάμε πολύ καλά, είναι πολύ καλά παιδιά» απευθυνόμενοι σε όλες γενικά.

Ποτέ η νηπιαγωγός δε ζήτησε τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες του σχολείου, απαξιώνοντας έτσι την κουλτούρα τους και ουσιαστικά της κρατούσε «έξω» από αυτό, παρουσιάζοντας το ως κάτι ξένο προς αυτές, που δεν μπορούν να το κατανοήσουν.

Σε όλη τη διάρκεια της παρατήρησης οι μαμμάδες των παιδιών, δεν εμφανίστηκαν καθόλου, πέρα από μία φορά που αντιμετώπισαν πρόβλημα με τη σόμπα και ένας γονέας προσφέρθηκε να την επισκευάσει. Αυτός ο έμφυλος διαχωρισμός είναι απόρροια της κουλτούρας της τοπικής κοινωνίας αλλά και των ισλαμικών κανόνων, σύμφωνα με τους οποίους η ανατροφή των παιδιών είναι υποχρέωση της μητέρας.

4.3.7. Σχέσεις νηπιαγωγείου με το μειονοτικό δημοτικό σχολείο

Οι προσωπικές σχέσεις με τους δασκάλους, χριστιανούς και μουσουλμάνους χαρακτηρίζονται ως άριστες, αφού με τους τρεις από τους τέσσερις πηγαινοέρχεται καθημερινά από την Ξάνθη. Αυτό από ότι φαίνεται λειτουργεί ανασταλτικά για την εξέλιξη του νηπιαγωγείου, καθώς η νηπιαγωγός ακολουθεί το «ράθυμο» πρόγραμμα του δημοτικού με μεγάλα διαλλείματα και χωρίς ιδιαίτερες προσδοκίες από τη λειτουργία του. Κάτι που μπορεί να φανεί «ύποπτο» είναι το γεγονός ότι αρκετές φορές τα νήπια παρακολουθούν, για σύντομο χρονικό διάστημα, το τουρκόγλωσσο πρόγραμμα της Δημοτικού με στόχο, όπως διατείνεται η νηπιαγωγός, την γνωριμία και την ομαλή προσαρμογή τους στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα. Το «ύποπτο», όπως προαναφέρθηκε, έγκειται στο ότι κάτι τέτοιο απαγορεύεται και ενδεχομένως θα επιφέρει και διοικητικές ποινές εναντίον της νηπιαγωγού, αν γίνει γνωστό ότι ένα μέρος του προγράμματος γίνεται στη τουρκική γλώσσα.

Αυτή η συμπεριφορά της νηπιαγωγού, τουλάχιστον στα πλαίσια της παρατήρησής μας, έδειξε τόσο την άγνοιά της σε θέματα διοίκησης, όσο και τη επιθυμία της να είναι λιγότερη ώρα με τα παιδιά. Ενδεχομένως, θα ήταν πιο πειστική αν τα παιδιά παρακολουθούσαν το ελληνόγλωσσο πρόγραμμα της Δημοτικού. Η πράξη της αυτή είναι εκ διαμέτρου αντίθετη με τα όσα υποστηρίζει για την μητρική γλώσσα των παιδιών και την αποποίηση της τουρκικής ταυτότητας τους, σαφώς «άλλα λέει και άλλα κάνει».

Ενστερνίζεται τις αποφάσεις των δασκάλων για κλείσιμο της σχολικής χρονιάς χωρίς την πραγματοποίηση γιορτής, υποστηρίζοντας ότι είναι μία τελείως αντιπαιδαγωγική μέθοδος (αφορά μόνο την αποστήθιση ποιημάτων), αγνοώντας εσκεμμένα τα οφέλη τους – προετοιμασία, δημιουργικότητα των παιδιών, χαρά, ενίσχυση της αυτοεικόνας τους, αξιοποίηση γνώσεων, κοινωνικοποίηση-.

4.4.Συμπεράσματα συμμετοχικής παρατήρησης

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδακτική μεθοδολογία, διαπιστώθηκε έντονο πρόβλημα σχεδιασμού από την πλευρά της νηπιαγωγού και μεγάλη προχειρότητα σε όσες δραστηριότητες παρακολούθησαμε.

Η προσπάθειά της για βελτίωση της ελληνομάθειας των παιδιών λειτουργεί αυτοσχεδιαστικά, με αποτέλεσμα να δημιουργείται αίσθημα ματαίωσης, παραίτησης και μοιραία απογοήτευσης και των δύο πλευρών. Πιο συγκεκριμένα ο τρόπος της νηπιαγωγού δηλαδή οι ανασταλτικές διακοπές, οι αναίτιες παρεμβάσεις στο λόγο των μαθητών, οι μη λειτουργικές επαναλήψεις, οι διορθώσεις και οι επεξηγήσεις σε λάθος χρόνο, καθώς και ο λόγος χωρίς αλληλεπίδραση, αποτελούν τα κυριότερα χαρακτηριστικά της επικοινωνιακής προσέγγισης της νηπιαγωγού.

Όλα τα παραπάνω συντελούν στη δημιουργία μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς παιδαγωγικό περιεχόμενο. Το όλο πλαίσιο δεν παρουσιάζει κάποιο ενδιαφέρον για τα νήπια και για την ίδια την εκπαιδευτικό. Το λυπηρό είναι ότι αντί να αναλογιστεί τις όποιες ευθύνες της, αντιμετωπίζει τα νήπια ως μικρά, ανώριμα και «προβληματικά», αναπαράγοντας τον «μύθο περί ελλείμματος».

Συχνά ερμηνεύει τη δυσκολία των μαθητών απέναντι στη μάθηση είτε ως αποτέλεσμα μειωμένης ικανότητας ή λιγότερης ευφυΐας είτε ως έλλειψη κινήτρων ή ανεπαρκή προσπάθεια, χωρίς να αναζητά άλλα αίτια τα οποία ενδέχεται να αναστέλλουν τις ικανότητες των παιδιών και να εμποδίζουν τη μάθηση.

Τα σχόλια που κάνει στο τέλος κάποιων παρατηρήσεων σχετίζονται με τη χαμηλή επίδοση των μαθητών και επιρρίπτει την ευθύνη στους γονείς, στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδό τους και στην υιοθέτηση από πλευράς τους της τουρκικής συνείδησης.

Δείχνει, παρ' όλες τις αντιφάσεις, να έχει κατανοήσει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και της μειονοτικής εκπαίδευσης γενικότερα, καθώς και ευαισθησία απέναντι σε εθνοπολιτισμικές διαφορές, αλλά έμπρακτα λειτουργεί μονοπολιτισμικά.

Η εικόνα του σχολικού χώρου δεν παρουσίασε καμία αλλαγή από την αρχή της παρατήρησης μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς παρόλο που και η ίδια κρίνει αναγκαία την αλλαγή.

Επισημαίνεται ακόμη, η άρνηση της νηπιαγωγού, στο να δώσουν οι μαθητές συνέντευξη με τη βοήθεια μεταφράστριας, με τη δικαιολογία ότι αυτό θα προκαλούσε διαμαρτυρίες από τη πλευρά των γονέων και προβλήματα στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Κάτι τέτοιο, βέβαια, δεν ίσχυε καθώς εύκολα διαπιστώσαμε ότι οι γονείς δε θα είχαν πρόβλημα, όπως, επίσης, και οι διοικητικές αρχές, σύμφωνα με τις οποίες η νηπιαγωγός χαρακτηρίστηκε «ευθυνόφοβη» και ότι δεν αναλαμβάνει πρωτοβουλίες.

5^ο ΜΕΡΟΣ

5.ΓΕΝΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε ένα επόμενο βήμα της ερευνητικής διαδικασίας ο ερευνητής οφείλει να παρουσιάσει μια συνοπτική έκθεση των πιο καίριων σημείων του έργου του, που επιτρέπουν, τόσο την σφαιρική παρουσίαση της επαλήθευσης ή μη των ερευνητικών του ερωτημάτων, όσο και την εμπειριστατωμένη εστίαση σε τυχόν πορίσματα, των οποίων η ανακάλυψη θα επιτρέψει την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος εξασφαλίζοντας έτσι νέους ορίζοντες στο ερευνητικό πεδίο.

Στην παρούσα έρευνα είναι σημαντικό να διατυπωθούν συνοπτικά τα πολυάριθμα και σημαντικά συμπερασματικά στοιχεία σχετικά με το εύρος της λειτουργίας του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων.

Προκειμένου να κατανοήσουμε τη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος σε ένα τόσο «δύσκολο» περιβάλλον, όπως το νηπιαγωγείο του Ιμαρίου, ερευνήσαμε και αποκαλύψαμε τις βασικές λειτουργίες τόσο του επίσημου όσο και του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, συνδέοντας τις σχέσεις σχολείου και κοινωνίας.

Το αναλυτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στα σχολεία της μειονότητας στηρίζεται στο παραδοσιακό μοντέλο διδασκαλίας όπου μεταδίδει τον «πολιτισμικά προσδιορισμένο αλφαριθμητισμό» άμεσα εξευγενισμένο, όσον αφορά τις σχέσεις εξουσίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να είναι υποταγμένα-μη κριτικά άτομα. Η προηγούμενη γνώση τους δεν έχει θέση στη σχολική τάξη. Το γεγονός αυτό αντιβαίνει τις βασικές αρχές της κατάκτησης της γλώσσας και του γραπτού λόγου κατά το ότι είναι αδύνατον να μάθει κανείς μια γλώσσα ή να αναπτύξει γνώση του γραπτού λόγου, χωρίς να υπάρχουν άφθονες ευκαιρίες για ουσιαστική επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, τόσο στο γραπτό όσο και στον προφορικό λόγο.

Το σύνολο αυτών των παραμέτρων οριοθετεί την εκπαιδευτική πράξη, αλλοιώνει την ουσιαστική λειτουργία της εκπαίδευσης και επηρεάζει τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος. Στην ουσία το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα γίνεται φανερό, καθώς ένα πλέγμα **περιορισμών, στάσεων, προκαταλήψεων**, βγαίνουν καθημερινά στην επιφάνεια, επηρεάζουν τις καθημερινές πρακτικές και επιβάλλουν ένα συγκεκριμένο εθνοκεντρικό και μονοπολιτισμικό τρόπο λειτουργίας του σχολείου. Έτσι, τονίζεται η ύπαρξη μιας κυρίαρχης κουλτούρας, μίας γλώσσας.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια ανάμεσα στην κοινωνική προέλευση του ατόμου και τη συμμετοχή του στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Οι στάσεις και οι θέσεις αυτές δημιουργούνται μέσα από την λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος που αντιπροσωπεύει τις παραδοσιακές προσδοκίες. Οι μαθητές εσωτερικεύουν και αφομοιώνουν την υπάρχουσα ανισότητα ως κοινωνική αξία.

Το κρυφό πρόγραμμα αντλεί τη δύναμή του μέσα από παγιωμένες αντιλήψεις και συμπεριφορικές νόρμες, υποβάλλει αβίαστα ένα είδος κοινωνικής μάθησης και συμπεριφοράς στα δρώντα πρόσωπα της σχολικής σκηνής, διαιώνίζει τα αποτελέσματά του.

Δύσκολα, λοιπόν, μπορεί να ολοκληρωθεί ο βασικός σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης διότι λείπουν από το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο οι κατάλληλες προϋποθέσεις και τα μέσα που θα εξασφάλιζαν την απρόσκοπτη λειτουργία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, παρεμποδίζοντας τις αρνητικές επιδράσεις που ασκούνται σε αυτό από το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα. Λείπει, δηλαδή, η επάρκεια υλικοτεχνικής υποδομής. Ένα αρνητικό σημείο, είναι και η ελλιπής κατάρτιση της νηπιαγωγού σε θέματα ετερότητας. Είναι ευνόητο ότι υπο άλλες συνθήκες θα μπορούσε να αναπτυχθεί ένα σχήμα μιας αμοιβαίας επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της τάξης. Έτσι, θα υπήρχε σύνδεση της θεωρίας με την πράξη και θα συνέβαλε καθοριστικά στην αποδυνάμωση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στο σχολικό χώρο, τουλάχιστον ως προς τα αρνητικά του στοιχεία, όσον αυτά εμπλέκονται με το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα.

Δύσκολα, επίσης, μπορεί να ολοκληρωθεί η συγκρότηση της προσωπικότητας του μαθητή σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου όλες οι δυνάμεις της πολιτισμικής φτώχειας δραστηριοποιούν τη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, μέσα από το οποίο προβάλλονται όλα τα αξιώματα της μονοπολιτισμικής και ρατσιστικής εκπαίδευσης.

Η νηπιαγωγός βρίσκεται σε μια διαρκή σύγκρουση πολιτισμική. Συγκρούεται με τον «άλλο» πολιτισμό, καθώς είναι αντιμέτωπη με παιδιά που δε καταλαβαίνουν τη γλώσσα του σχολείου και ταυτόχρονα με μητέρες, αλλά και μια κοινωνία ολόκληρη που συμπεριφέρονται με ανοίκειο για εκείνη τρόπο. Ταυτόχρονα συγκρούεται με έναν άλλο πολιτισμό, μια άλλη «κουλτούρα», των οποίων η κοινωνική θέση ιεραρχείται ως κατώτερη.

Η πιο σημαντική, για την εκπαιδευτική πράξη, διάσταση των στερεοτύπων είναι ότι λειτουργούν με τη μορφή «αυτοεκπληρούμενης προφητείας». Δηλαδή περιμένουμε από τον άλλο να συμπεριφερθεί με τρόπους οι οποίοι να επικυρώνουν τη στερεότυπη άποψή μας γι' αυτόν. Έτσι, λοιπόν, η νηπιαγωγός δεν έχει μεγάλες προσδοκίες για αυτά τα παιδιά και «προδικάζει» την εξέλιξή τους.

Οι σχέσεις των παιδιών με τη νηπιαγωγό επηρεάζονται από την αρχική αδυναμία συνεννόησης, τις αντιλήψεις των γονέων τους, τη «συμπάθεια» ή μη που τρέφουν στο ελληνικό κράτος και βέβαια από τον τρόπο που αντιμετωπίζει την κατάσταση η νηπιαγωγός.

Από την άλλη, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η μητρική είναι η γλώσσα που κάποιος μαθαίνει πρώτη και με την οποία ταυτίζεται. Ένα πομακόπουλο που πηγαίνει στο νηπιαγωγείο εισέρχεται σε ένα περιβάλλον από όπου απουσιάζει η μητρική του γλώσσα. Τα νήπια βιώνουν συγκρούσεις καθώς έρχονται αντιμέτωπα με ένα διαφορετικό πολιτισμικό κώδικα – τη γλώσσα του σχολείου-, με ρητές και άρρητες απορρίψεις, με τα αποδοκιμαστικά

βλέμματα της νηπιαγωγού και με την ίδια τους την αδυναμία να διαχειριστούν την καινούρια κατάσταση που βιώνουν. Σε αυτό το καινούριο γλωσσικό περιβάλλον το παιδί πιθανόν θα νιώσει ότι μέρος της ταυτότητάς του δεν γίνεται αποδεκτό. Η θετική ταύτιση του με τη μητρική του γλώσσα μπορεί να απειληθεί και να αναδυθούν συναισθήματα ντροπής για την καταγωγή του.

Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι η δυνατότητα χρήσης της ελληνικής γλώσσας από τα νήπια στο τέλος της σχολικής χρονιάς είναι πολύ περιορισμένη. Τα παιδιά κατανοούν τις οδηγίες της νηπιαγωγού, ωστόσο δεν μπορούν να εκφραστούν παρά μόνο με μικρές προτάσεις.

Το γεγονός, ακόμη, ότι νηπιαγωγός δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα και ότι έχει περιορισμένη εξοικείωση με το διαφορετικό πολιτισμό τους, δημιουργεί αμηχανία και επιδρά στην ψυχολογία της και στην οργάνωση της διδασκαλίας της. Η νηπιαγωγός προσπαθεί να ανταποκριθεί στο έργο της, όπως αναφέρθηκε, αυτοσχεδιάζοντας. Η εθνοτική και γλωσσική ανομοιογένεια λειτουργεί ως μια βασική λειτουργία στην προσπάθεια οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Προσπαθεί να ακολουθήσει ένα συγκεκριμένο μοντέλο αναλυτικού προγράμματος στην ουσία, όμως επιλέγει κάποιους τομείς που μπορούν να καλλιεργηθούν με μεγαλύτερη άνεση και προσαρμόζει τους όποιους στόχους της.

Όταν ο εκπαιδευτικός ξεκινά με τη σιγουριά ότι δεν μπορεί να παρέμβει αποφασιστικά στην περίπλοκη παιδαγωγική συνθήκη που αντιμετωπίζει, ότι δεν μπορεί να βοηθήσει τους «διαφορετικούς» μαθητές στη σχολική τους ένταξη και στην αξιοποίηση των ικανοτήτων τους, τότε το πρώτο άμεσα ορατό αποτέλεσμα είναι πραγματικά η σχολική αποτυχία και περιθωριοποίηση των παιδιών αυτών. Η αμφιθυμία, οι ασάφειες και οι αντιφάσεις νηπιαγωγού χαρακτηρίζουν τον λόγο της νηπιαγωγού, καθώς και η αίσθηση της ανεπάρκειας και της μη ικανοποίησης από τη δουλειά της. Το γεγονός αυτό την κάνει ιδιαίτερα επιφυλακτική σε «ανόιγματα» του σχολείου προς την κοινωνία, μια κοινωνία που δεν κατανοεί, και ταυτόχρονα ευάλωτη στην υιοθέτηση τακτικών «βολέματος». Έτσι, πολύ εύκολα υιοθετεί ένα «ελαστικό» ωράριο λειτουργίας του νηπιαγωγείου, δε διοργανώνει εκπαιδευτικές εξόδους, δεν κάνει πολιτισμικές αναφορές στην κουλτούρα των παιδιών, ουσιαστικά δε συνεργάζεται με τους γονείς, περιορίζεται σε συγκεκριμένου τύπου δραστηριότητες και γενικότερα χρησιμοποιεί αναποτελεσματικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ νηπίων και νηπιαγωγού αντικατοπτρίζουν το σενάριο εξουσίας που ισχύει στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η κυρίαρχη ελληνική εθνοτική ταυτότητα τοποθετείται πρώτη σε μια αξιολογική πολιτισμική κλίμακα, ενώ η πομακική εξοβελίζεται ως κατώτερη και η τουρκική ως εχθρική. Συνεχώς κάνει αξιολογικές πολιτισμικές αναφορές στους μαθητές, εκφράζοντας θέσεις του βιολογικού ντετερμινισμού, συνδέοντας την εθνοτική καταγωγή των μαθητών με τη νοημοσύνη τους. Τα σχόλια της

νηπιαγωγού αναδεικνύουν όλα εκείνα τα κοινωνικά στερεότυπα που στοιχειοθετούν και νομιμοποιούν μέσα από πραγματολογικά επιχειρήματα το ρατσιστικό λόγο (*τεμπελιά, δεν τραβάνε, απαίδευτα*).

Οι γονείς, από τη μια, και γενικότερα όλη η μειονότητα, βιώνουν την κοινωνική και πολιτισμική «κατωτερότητα» απέναντι σε ένα θεσμό τους αντιμετωπίζει «περιθωριακά» για πολλά χρόνια. Η καχυποψία που έχουν εκλάβει και ταυτόχρονα η αδυναμία να κατανοήσουν τον κώδικα του σχολείου τους καθιστά αμέτοχους και αδιάφορους στα μάτια των εκπαιδευτικών. Κατά συνέπεια στέκονται αμφίθυμοι απέναντί του.

Η νηπιαγωγός, από την άλλη, μεταβιβάζει την ευθύνη της σχολικής αποτυχίας των μαθητών στους γονείς, αλλά και στην έλλειψη ενημέρωσης και βοήθειας από τη σχολική σύμβουλο, χωρίς να αναλαμβάνει προσωπική ευθύνη. Δεν πρέπει να αγνοούμε, βέβαια, την επίδραση της αδιαφορίας από πλευράς παιδαγωγικής και διοικητικής αρχής, η οποία φανερώνει τον μονοπολιτισμικό και αφομοιωτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης, όπου απαξιώνεται το γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών.

Μια ακόμη ιδιαίτερη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος είναι η διαμόρφωση στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των δύο φύλων. Μπορεί το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα να είναι αδιαφοροποίητο σε σχέση με αυτό, ο μηχανισμός, όμως, κοινωνικοποίησης της συγκεκριμένης κοινωνίας επιβάλλει συγκεκριμένες στάσεις και αξίες. Κατά συνέπεια τα κορίτσια προσαρμόζονται στον ιδιαίτερο ενδυματολογικό κώδικα της περιοχής ο οποίος περιορίζει τις κινήσεις τους, ενώ ταυτόχρονα υιοθετούν μια συγκεκριμένη στάση απέναντι στην κατανομή των εργασιών στο σχολείο. Η νηπιαγωγός αναπαράγει αυτά τα στερεότυπα, διότι δε θέλει να συγκρουστεί με την κουλτούρα του «άλλου» πολιτισμού.

Όσον αφορά το χώρο, τόσο με την πλατιά έννοια του όρου, την γεωγραφική θέση του σχολείου, όσο με τη στενή, την σχολική τάξη, αποτελεί μία από τις παραμέτρους του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Όπως προαναφέρθηκε η θέση του σχολείου στον ορεινό όγκο της Θράκης, από μόνη της λειτουργεί ανασταλτικά στη λειτουργία του επίσημου αναλυτικού προγράμματος. Η μακρινή απόσταση από το αστικό κέντρο δικαιολογεί, εν μέρει, την έλλειψη εκπαιδευτικών δράσεων σε χώρους εκτός σχολείου και αυτό οφείλεται και στο υψηλό εισιτήριο που χρειάζεται, αλλά και στην επιφύλαξη των γονιών για μια τόσο μακρινή μετακίνηση. Η δικαιολογία της νηπιαγωγού ότι η περιοχή αποτελεί φτωχό πολιτισμικά περιβάλλον, το οποίο δεν δίνει ερεθίσματα για διερεύνηση των νηπίων μας δείχνει την άγνοια ενδεχομένως βασικών αρχών του ΔΕΕΠΣ αλλά και τον τρόπο που γενικότερα αντιλαμβάνεται την ευθύνη για το λειτούργημα που ασκεί.

Ο σχολικός χώρος από την άλλη, στην περίπτωσή μας, λειτουργεί αποτρεπτικά στην ομαλή διεξαγωγή του προγράμματος. Εντελώς ακατάλληλος, καθώς η κατασκευή του δεν προορίζονταν για νηπιαγωγείο, δημιουργεί ασφυκτικά συναισθήματα στα παιδιά και στη

νηπιαγωγό και επηρεάζει άμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία. Η στενότητα του χώρου δεν επιτρέπει την κίνηση, οπότε και το πρόγραμμα προσαρμόζεται ανάλογα. Εξοβελίζονται εντελώς, οι κινητικές δραστηριότητες, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση. Ταυτόχρονα, η ύπαρξη δύο δωματίων επιφέρει αναστάτωση στο πρόγραμμα, καθώς χρειάζονται συχνά να αλλάζουν αίθουσα για την πραγματοποίηση διαφορετικών δραστηριοτήτων.

Η τήρηση ή μη του ωρολόγιου προγράμματος, όπως αυτό έχει οριστεί από το Υπουργείο Παιδείας, αποτελεί μία διάσταση του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Η ελαστικότητα στο ωράριο που εφαρμόζει η νηπιαγωγός υποδεικνύει την έλλειψη σοβαρής αντιμετώπισης της εργασίας της και την υποτίμηση της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας, καθώς σε ένα πλειονοτικό σχολείο δεν θα ακολουθούσε την ίδια τακτική φοβούμενη κυρώσεις.

Μπορούμε, επίσης, να μιλήσουμε για ένα επιδερμικό ενδιαφέρον της πολιτείας, όπως αυτό φαίνεται από τη στάση τόσο των διοικητικών όσο και των παιδαγωγικών αρχών της Ξάνθης. Ο μεν προϊστάμενος εμφανίζεται στο λόγο της νηπιαγωγού μόνο στη περίπτωση της εθνικής εορτής, όπου οι μικροί μαθητές οφείλουν να αποστηθίσουν ένα εθνοπατριωτικό ποίημα. Η δε σχολική σύμβουλος είναι παντελώς απύσχα σε ένα χώρο στον οποίο οφείλει να έχει καθημερινή παρουσία. Οι δύο παραπάνω επισημάνσεις, λειτουργούν ενισχυτικά σε αυτή την παθητική στάση της νηπιαγωγού σε ό, τι θα μπορούσε να κάνει πιο παραγωγική την παρουσία της.

Απαντώντας, λοιπόν, στα αρχικά μας ερωτήματα διαπιστώνει κανείς τη λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και την αρνητική επίδραση που αυτό ασκεί, τόσο κατά τη σύμπραξή του με το επίσημο, όσο και κατά την υπονόμηση αυτού στην επίτευξη των στόχων του.

Έτσι, συμπερασματικά, θα μπορούσε να υποστηρίξει κανείς ότι στην περίπτωσή μας το ερευνητικό ζητούμενο είναι η επιβεβαίωση της ύπαρξης του κρυφού αναλυτικού προγράμματος, το εύρος της λειτουργίας του στο νηπιαγωγείο, καθώς και οι παράγοντες που το συντηρούν. Το ερευνητικό αυτό έργο θα μπορούσε να αποτελέσει ερέθισμα για ευρύτερη ανάχνευση του.

5.1.ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Προκειμένου να αποδυναμωθεί η λειτουργία του κρυφού αναλυτικού προγράμματος στη σχολική τάξη πρέπει να προσεχθούν ιδιαίτερα τα εξής:

- Οι κοινωνικοί όροι οι οποίοι εξασφαλίζουν τη λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος, όπως η υλικοτεχνική υποδομή και η θεωρητική κατάρτιση του εκπαιδευτικού
- Αναθεώρηση των αναλυτικών προγραμμάτων ανάλογα με την κοινωνική ομάδα στη οποία απευθύνεται, με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής.

Απ' όσα εκτέθηκαν, προκύπτει ότι η ποιότητα της προσχολικής εκπαίδευσης των παιδιών της μειονότητας έχει ανάγκη βελτίωσης. Οι παρεμβάσεις που θα πρέπει να γίνουν αφορούν την υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων και την ποιότητα και το περιεχόμενο της παρεχόμενης εκπαίδευσης σ' αυτά. Αυτή περνά μέσα από την εκπαίδευση- επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με ιδιαίτερη έμφαση στη συγκεκριμένη πραγματικότητα που επικρατεί στο χώρο της Θράκης, ώστε να βοηθηθούν στην ενδεχόμενη προσπάθειά τους για πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Καθοριστική είναι η εκπαίδευση των νηπιαγωγών στο ζήτημα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ώστε να απαλλαγούν από την ανασφάλεια της ημιάγνοιας στην αντιμετώπιση ενός τόσο «λεπτού» εκπαιδευτικού ζητήματος που στην καλύτερη περίπτωση τους οδηγεί σε ολέθριους αυτοσχεδιασμούς. Οι σύμβουλοι προσχολικής αγωγής πρέπει να έχουν ειδική κατάρτιση ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγούν και να συμβουλεύουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής και να προτείνουν τρόπους επίλυσης των προβλημάτων. Πρέπει, βέβαια, να επισημανθεί ότι οι προσπάθειες για την αναβάθμιση της προσχολικής εκπαίδευσης στη μουσουλμανική μειονότητα είναι δύσκολο να τελεσφορήσουν αν δεν αποφορτιστεί και δεν ξεκαθαρίσει το θέμα ίδρυσης μειονοτικών νηπιαγωγείων στο συγκεκριμένο χώρο.

Για να καταστεί δυνατή η διαπολιτισμική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι απαραίτητη η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών και η προσπάθεια εξεύρεσης αμοιβαία αποδεκτών λύσεων, ώστε η προσχολική εκπαίδευση που δικαιούνται και πρέπει να έχουν τα παιδιά της μειονότητας να πάψει να αποτελεί πεδίο εθνικής αντιπαράθεσης και πολιτικής εκμετάλλευσης και να αποτελέσει χώρο, όπου τα παιδιά θα κοινωνικοποιούνται στο πολύγλωσσο και πολυπολιτισμικό περιβάλλον τους.

Οι εκπαιδευτικές και ψυχολογικές συνέπειες από τη μη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους Πομάκους επισημαίνονται από τον Ν.Παναγιωτίδη: *"Ο αποκλεισμός από τη σχολική διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει επιπρόσθετα ως συνέπεια να επενεργεί στα παιδιά και ως κοινωνικό στίγμα κατωτερότητας... Με αυτόν τον τρόπο η καταδίκη της μητρικής γλώσσας των Πομάκων, πέρα από τη νοητική, επικοινωνιακή και εκφραστική στασιμότητα που*

επιβάλλει στα παιδιά, συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός αρνητικού διαλεκτικού δίπολου, όπου η αποποίηση της μητρικής γλώσσας ενισχύει την υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας και τανάπαλι η υποτίμηση της πολιτιστικής ταυτότητας ενισχύει και προσαυξάνει την επιθυμία για αποποίηση της γλώσσας".

Ο γλωσσικός σχεδιασμός θα πρέπει να γίνεται με τρόπο ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των γλωσσικών ομάδων, με παράλληλο σεβασμό της πολιτισμικής τους διαφορετικότητας. Στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης είναι σημαντικό τα εκπαιδευτικά ζητήματα των μουσουλμάνων μαθητών να αποσυνδεθούν από ξεπερασμένους από το διεθνές δίκαιο όρους αμοιβαιότητας. Επίσης, οι δάσκαλοι θα πρέπει να δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να επικοινωνήσουν στη μητρική τους γλώσσα και να τους ενθαρρύνουν να εκφράζουν τα βιώματα που έχουν από το δικό τους πολιτισμικό υπόβαθρο. Η βελτίωση της ελληνομάθειας θα αποτελεί μέρος του προγράμματος αλλά δεν θα είναι αυτοσκοπός.

Η καθιέρωση δίγλωσσου νηπιαγωγείου με δύο νηπιαγωγούς (ελληνόφωνη, πομακόφωνη) για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας είναι αναγκαιότητα στο νηπιαγωγείο της περίπτωσης μας. Προκύπτουν, όμως, διάφορα ερωτήματα που άπτονται της τοπικής πραγματικότητας και του κοινωνικού κλίματος στην περιοχή. Υπάρχει αρχικά το πρόβλημα ποια θα θεωρηθεί μητρική γλώσσα των παιδιών, η Πομακική ή τα Τουρκικά. Αν ισχύσει το δεύτερο, τότε δεν μπορεί να γίνει λόγος για διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των παιδιών, αλλά της ισχυρότερης μειονοτική γλώσσας, με αποτέλεσμα να μην εξυπηρετείται ο επιδιωκόμενος παιδαγωγικός στόχος. Άπτεται στο Υπουργείο Παιδείας η καθιέρωση δίγλωσσου νηπιαγωγείου με τη συνδρομή των τοπικών κοινωνιών, ώστε να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Άρα, λοιπόν, μία πρόταση που μπορεί να κατατεθεί είναι η κάθε πολιτισμική ομάδα της μειονότητας να έχει το δικαίωμα επιλογής της δεύτερης γλώσσας διδασκαλίας.

Ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί ερμηνεύουν το ρόλο τους και οργανώνουν τη δράση τους εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως οι γνώσεις και η κατάρτισή τους, η σχέση με το επάγγελμά τους, η κοινωνική τους πορεία, η ιδεολογική τους τοποθέτηση, οι συνθήκες μέσα στις οποίες δουλεύουν. Τα περιθώρια αυτονομίας λοιπόν που αφήνει στο εκπαιδευτικό ο εκπαιδευτικός θεσμός είναι μικρά, υπάρχουν όμως. Το αναλυτικό πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο είναι κοινό και δεσμευτικό, το σχολικό εγχειρίδιο ένα και υποχρεωτικό, οι πρακτικές των εκπαιδευτικών όμως δεν είναι πανομοιότυπες. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να ακυρώσουν την κοινωνική επιλογή που ασκεί το σχολείο. Μπορούν όμως, αξιοποιώντας αυτές τις μικρές ελαστικότητες του θεσμού, αυτά τα περιθώρια αυτόνομης παρέμβασης, να συμβάλουν αποφασιστικά στην άμβλυνση των κοινωνικών διακρίσεων στην εκπαίδευση. Αν ο νηπιαγωγός της έρευνάς μας γνώριζε ότι η στάση της απέναντι στη μητρική γλώσσα και των πολιτισμό των παιδιών λειτούργησε ως εμπόδιο επικοινωνίας, καθώς ερμηνεύτηκε από το

μαθητές ως έλλειψη ενδιαφέροντος και ένδειξη απαξίωσης από την πλευρά της, ίσως να προσπαθούσε να μάθαινε τη γλώσσα τους ή να έφερνε στοιχεία της κοινωνίας στο σχολείο. Ή, ακόμα, αν γνώριζε ότι τα σχόλια και οι παρατηρήσεις της είχαν αρνητική εικόνα στην αυτοεικόνα των παιδιών θα πρόσεχε περισσότερο.

Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών και την κουλτούρα τους. Απαραίτητο στοιχείο ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι το στοιχείο του πολιτισμικού εμπλουτισμού, δηλαδή της εισαγωγής του πολιτισμού των «διαφορετικών» παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η δημιουργική αξιοποίηση του. Με τον τρόπο αυτό, ενισχύεται η ταυτότητα και η αυτοεικόνα των μαθητών και ενεργοποιείται το ενδιαφέρον τους. Αντίθετα όταν νιώθουν ότι πρέπει να αφήσουν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους έξω από την πόρτα του σχολείου, πολλοί μαθητές θα αισθανθούν, ότι η σχολική διδασκαλία είναι καταναγκαστική.

Ο εκπαιδευτικός με τις κατάλληλες κοινωνικές ενέργειες μπορεί να διαμορφώσει διάυλους πολιτισμικών ανταλλαγών μεταξύ των μαθητών αλλά και της ευρύτερης κοινότητας, επιτυγχάνοντας την αναγνώριση του πολιτιστικού εαυτού των μαθητών με πολιτισμική διαφορετικότητα. Η ανάπτυξη σωστού μαθησιακού περιβάλλοντος, με παρότρυνση στην ανοχή του διαφορετικού άλλου, καλλιέργεια δεξιοτήτων αναγνώρισης του άλλου, μη λεκτική επικοινωνία με μηνύματα αναγνώρισης και σεβασμού, προσωποποίηση του ενδιαφέροντος, είναι μερικές από τις δράσεις του δασκάλου που καθορίζουν τη λανθάνουσα μάθηση. Με γνώμονα την ενσυναίσθηση του διαμορφωτικού του ρόλου, ο δάσκαλος μέσω της ηθικής παιδαγωγικής, ίσως μπορεί μόνος του να ανατρέψει σε σημαντικό βαθμό, τις υπάρχουσες νόρμες του κρυφού προγράμματος και να διαμορφώσει ισότιμες σχέσεις σ' ένα κλίμα σεβασμού και αμοιβαιότητα

Επίσης, με τη βοήθεια του αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, δηλαδή, της συνεχούς επανατοποθέτησης, θα μπορούσε η πολιτισμική απόσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία να είναι **εργαλείο** και όχι **εμπόδιο** για τον ίδιο, από τη στιγμή που οι οπτικές γωνίες όλων των πλευρών μέσα στη σχολική τάξη θα γίνονταν αντικείμενο επεξεργασίας.

Πρέπει, εξάλλου, ο εκπαιδευτικός να κατανοήσει το πλαίσιο μέσα στο οποίο συντελείται η εκπαιδευτική διαδικασία, να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Μια σχέση ουσιαστικής επαφής στην οποία θα είναι φυσικά σαφή τόσο τα όρια και η δυναμική όσο και το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη ζωή των μαθητών του. Η σχέση αυτή δε χτίζεται από τη μια μέρα στην άλλη. Απαιτεί ειλικρινείς προθέσεις. Απαιτεί «άνοιγμα» από την πλευρά του εκπαιδευτικού. «Άνοιγμα» προς τον άλλο, αυτόν που φαίνεται τόσο διαφορετικός, όχι για να τον αφομοιώσει, αλλά για να τον ακούσει, να τον καταλάβει και να βρει τις συνιστάμενες στις οποίες θα μπορέσει να στηριχτεί για να φτιάξει τη γέφυρα που θα οδηγήσει τα παιδιά στην επιθυμία να μάθουν.

Ανοίγοντας, επιπρόσθετα, τις πύλες του σχολείου στους γονείς και στην υπόλοιπη κοινότητα, το σχολείο παίρνει οπωσδήποτε κάποια ρίσκα. Επιτρέπει να έχουν και άλλοι λόγο στον τρόπο με τον οποίο κάνει τη δουλειά του. Το θέμα δεν είναι να καλέσει ο εκπαιδευτικός το γονιό και να του πει τι πρέπει να κάνει για το παιδί του, όταν υπάρχει πρόβλημα, ούτε να θεωρήσει το ευρύτερο περιβάλλον υπεύθυνο για την αποτυχία ή τα προβλήματα στη συμπεριφορά του μαθητή. Αν θέλει να λειτουργήσει ο ίδιος και το σχολείο του ως ανοικτό σύστημα, θα καλέσει το γονιό και θα συνδιαλλαγεί μαζί του. Αυτό σημαίνει πρωτίστως εγκατάσταση κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ δασκάλου και γονιού. Ο δάσκαλος θα ακούσει το γονιό, θα κατανοήσει τις ιδιαιτερότητές του (προσωπικές, κοινωνικές, πολιτισμικές), θα υπολογίσει τις απόψεις του, θα σεβαστεί τη γνώμη του, θα τον καταστήσει συμμετέχο σε αυτό που συμβαίνει μέσα στην τάξη και ακόμη θα τον συμπεριλάβει όπου μπορεί. Μιλάμε για μια ιδιαίτερα δύσκολη δουλειά, διότι προστίθεται μια άλλη διάσταση πολυπλοκότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Απαιτείται, γενικότερα, μια εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με στόχο την κατάργηση των διακρίσεων. Πέρα από τις νομοθετικές μεταρρυθμίσεις, οι οποίες στοχεύουν στην αλλαγή των εκπαιδευτικών δομών, πρέπει οι εκπαιδευτικοί να επαναπροσδιορίσουν το ρόλο τους σε σχέση με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές και τις κοινότητες τους. Αυτή είναι η βαθιά δομή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης..

Η εφαρμογή, λοιπόν, μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής είναι αναγκαία για την άρση των λειτουργιών του κρυφού αναλυτικού προγράμματος. Πρόκειται για μια παιδαγωγική που είναι επικεντρωμένη στις ίδιες τις διαδικασίες μάθησης, δηλαδή στους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν τα διαφορετικά άτομα, και όχι στα αποτελέσματα της μάθησης. Στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός ευέλικτου πλαισίου που να επιτρέπει στον καθένα να χρησιμοποιεί τις δικές του μαθησιακές διαδρομές, τους δικούς του τρόπους και στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων, τη δική του ιδιαίτερη «νοημοσύνη».

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η επίδραση του κρυφού προγράμματος επιφέρει ουσιαστικές απώλειες στις σχολικές διεργασίες. Η επίδρασή του μπορεί να αποδεικνύει καθημερινά ότι ούτε ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, ούτε η χρήση εποπτικών μέσων μπορούν να δράσουν ευεργετικά, εφόσον η δράση του "κρυφού" προγράμματος δεν αφήνει περιθώρια να γίνει καν διδασκαλία, πράγμα που συμβαίνει συχνά, εάν ο εκπαιδευτικός δεν κατορθώσει να βρει την ευκαιρία να πείσει τους μαθητές του ότι μπορεί αυτά που εκείνος τους προσφέρει να έχουν νόημα και αξία για τους ίδιους.

Είναι ευνόητο στον καθένα μετά την ανάγνωση των συμπερασμάτων της έρευνάς μας ότι ως σήμερα η προσχολική εκπαίδευση στη Δυτική Θράκη έχει σαφώς μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και δημιουργεί την αίσθηση ότι η ελληνική πολιτεία μέσα από αυτή προσπαθεί να αφομοιώσει με πολιτικές ομογενοποίησης των παιδιών της μουσουλμανική μειονότητα. Η έλλειψη σχετικών γνώσεων από τις νηπιαγωγούς σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συντελεί στη διατήρηση αυτής της πραγματικότητας, με αποτέλεσμα να απουσιάζει εντελώς από την εκπαιδευτική διαδικασία το σκέλος εκείνο του αναλυτικού προγράμματος που αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών και στην υιοθέτηση θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων. Η μονοπολιτιστική δόμηση του προγράμματος δεν αφήνει περιθώρια για την αξιοποίηση του τοπικού πολιτισμού και πολύ περισσότερο για την οργανική ένταξή του στην εκπαιδευτική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό η εκπαιδευτική προσέγγιση της πολυπολιτισμικότητας ή η υιοθέτηση των αρχών της ισοτιμίας των πολιτισμών, της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου και των ίσων ευκαιριών, των βασικών δηλαδή αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αναγκαία.

Η κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα της περιοχής και η διαφορετικότητα που χαρακτηρίζει, λόγω διεθνών δεσμεύσεων, την εκπαίδευση στη Θράκη, αφενός δημιουργούν τις προϋποθέσεις για μια διαφορετική προσέγγιση και αφετέρου απαιτούν έναν διαφορετικό εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Ο σεβασμός στη διαφορά δεν αποκλείει την ενίσχυση των κοινών χαρακτηριστικών. Η επίτευξη αυτού του στόχου προϋποθέτει μια εκπαίδευση που παίρνει υπόψη της τις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των χρηστών της και συνδυάζει την καλλιέργεια στοιχείων που οδηγούν στη διαφοροποίηση με στοιχεία που προωθούν την ενσωμάτωση. Παιδαγωγική θεωρία και εκπαιδευτική εμπειρία παρέχουν την εγγύηση για μια επιτυχημένη παρέμβαση

Βασισμένοι στις παραπάνω διαπιστώσεις, πιστεύουμε ότι θα πρέπει να υπάρξει αναθεώρηση σε όλα τα σύγχρονα μοντέλα που αντιμετωπίζουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα με βάση τις κοινωνικές απαιτήσεις, χωρίς να θέτουν την ίδια την προσωπικότητα του παιδιού

στο κέντρο της αναζήτησης, αλλά μάλλον σε δευτερεύουσα θέση. Υιοθετούμε, λοιπόν, την άποψη του Χρυσafiδης, όπου ο σχεδιασμός κάθε αναλυτικού προγράμματος θα πρέπει να ανταποκρίνεται στη βασική απαίτηση των Αναλυτικών προγραμμάτων, να έχει δηλαδή ως αφετηρία δεδομένα που αναφέρονται στο παιδί, την κοινωνία και τον πολιτισμό. (Χρυσafiδης, 2004).

Παράλληλα, αναγκαία είναι η ταυτόχρονη προσπάθεια για μελέτη του κρυφού αναλυτικού προγράμματος και της δυναμικής του διότι αυτό αφορά σχολικές πραγματικότητες όπου γνώσεις, αξίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές καλλιεργούνται διαρκώς. Η μελέτη του ρίχνει φως στο τι συμβαίνει και στηρίζει την κατανόηση των σχολικών πραγματικοτήτων και τη βελτίωσή τους.

«Με κάθε γλώσσα που πεθαίνει, σβήνει μια εικόνα της ανθρωπότητας»

Οκτάβιο Πάζ (αντί επιλόγου)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Amos - Hatch, J., (ed.), (1995), *Qualitative Research in early Childhood Development*, London, Praeger, Westport.
- Apple, M.W. (1979). *Ideology and the Curriculum*. New York: Routledge.
- Apple, M.W. (1981). *Cultural and economic reproduction in education: essays on class, ideology and the state*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Apple, M.W. (1996). *Cultural politics and education*. Backingham: Oxford University Press.
- Argyle M., (1988). *The psychology of interpersonal behaviour* , London, Penguin
- Badura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliff, New Jersey: Prentice Hall.
- Balerdi, F., (1997): Bilingualism and Biculturalism in the Basque Country, *Education Review*, vol.49, No 2, p.141-149.
- Barnes, D., (1982). *Practical Curriculum Study*, London, Routledge and Kegan Paul
- Basow, S., (2004). *The hidden Curriculum: Gender in the Classroom*. Στο *Praeger guide to the psychology of gender* / edited by Michele A. Paludi, Westport, Conn. : Praeger Publishers
- Berelson, B., (1971). *Content Analysis in Communication Research*, New York, Hafner Publishing Company.
- Blackledge A. (2001) “Literacy, schooling and ideology in a multilingual state” *The Curriculum Journal* 12:291-312.
- Blumberg, A. & Blumberg, P. (1994). *The Unwritten Curriculum. Things Learned but not Taught in Schools*. California: Corwin Press, Inc.
- Blurton – Jones, N., (1975), (ed.), *Ethological Studies of Child Behavior*, Cambridge , England: Cambridge University Press.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Degan.
- Bourdieu, P. and Passeron, J. C. (1976). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Carli A., Guardiano, Ch., Kaucic-Basa, M , Sussi, E. Tassarolo, M., Ussai, M. (2003). “Asserting ethnic identity and power through language” *Journal of Ethnic and Migration Studies* 29:865:883.

- Cashman H.R. (2005). "Identities at play: language preference and group membership in bilingual talk in interaction" *Journal of Pragmatics* 37:301-315.
- Cole, M. (ed.) (1989). *The Social Contexts of Schooling*. London: Falmer Press.
- Cusick, P. (1973). *Inside High School: The Student's World*. New York: Holt Rinehart and Winston
- Davies, L. & Meighan, R. (1975) «A review of schooling of sex roles, with particular reference to the experience of girls in secondary schools», *Educational Review*, 27(3), 165-178.
- Deirde, M., (1997). "Towards a multilingual language policy in Education in South Africa. Different approaches to meet different needs". *Education Review*, vol. 49, No 2, p.149-151.
- Denzin, N .K. and Lincoln, Y. S., (1994), *Handbook of qualitative Research Thousand Oaks, California, Sage*
- Dragonas, Th., (2004). "Negotiation of identities: the Muslim minority in Western Thrace", *New Perspectives on Turkey*, 30, p.p. 1-24.
- Dreeben, R. (1968). *On What Is Learned In School*. Reading, Mass: Addison-Wesley.
- Dreeben, R. (1967). The Contribution of Schooling to the Learning of Norms. *Harvard Educational Review*, 37.
- Eisner, E., (1985). *The educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs*. New York, McMillan
- Eisner, E.. (1990). *The meaning of Alternative Paradigms for Practice*. London, Saga.
- Feinberg, W. & Soltis, J. (1992). *School and Society*. New York: Teacher College Press.
- Fetterman, D.M., (1989), *Ethnography. Step by step*. Applied Social Research Methods, Newbury Park, London, Sage Publications.
- Fishman, J.A. (1989), Language and Ethnicity in Minority Sociolinguistic Perspective. *Multilingual Matters*, Clevedon
- Frazier N., Sadker M., (1973), *Sexism in School and Society*, New York: Harper and Row.
- Goetz, J.P., Lecompte, M.D., (1984), *Ethnography and Qualitative Design in Educational Research*, London, Academic Press.
- Gordon, D., (1982). "The concept of the Hidden Curriculum", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 16, p.187-198
- Hammersley, M., & Atkinson, P., (1983), *Ethnography, Principles in Practice*, London, Tavistock Publications.
- Hammersley, M., (1990), *Classroom Ethnography: empirical and methodological essays*, Milton Keynes, Philadelphia, Open University Press.
- Halstead, J. M. (1996). Values and Values Education in Schools. In Halstead, J. M. & Taylor, M.J. (eds) *Values in Education and Education in Values*. London: The Falmer Press.
- Hargreaves, D. (1982). *The challenge for the comprehensive school: Culture, Curriculum and Community*, London, Routledge and Kegan Paul

- Hargreaves, D. & Hopkins, D. (1991). *The empowered school: the management and practice of development planning*. London, Cassell.
- Hargreaves, D. (1995). School Culture, School Effectiveness and School Improvement. *School Effectiveness and School Improvement*, 6(1), pp. 23-46.
- Hargreaves, D. (1999). Helping Practitioners Explore Their School's Culture. In Prosser, J. (ed) *School Culture*. London: Paul Chapman Publishing.
- Henry, J. (1972), *Culture Against Man*. Harmondsworth, Middex Penguin
- Hitchcock, G., Hughes, D., (1989), *Research and their Teacher. A qualitative Introduction to Schoolbased Research*, London, Routledge.
- Howe, K.R., (1988), *Against the quantitative – qualitative incompatibility thesis or dogmas die hard* in *Educational Researcher*, 17, 8, 10 – 16.
- Jackson, P. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Jackson, P., Boostrom, R. & Hansen, D., (1993). *The Moral Life of Schools*. San Francisco, Jossey-Bass.
- Jay, M., (2003). “Critical Race Theory, Multicultural Education and the Hidden Curriculum of Hegemony”. Στο *Multicultural Perspective*, vol. 5, No, 4, p.p. 3-9
- Jipson, J., (1991). “Developmentally Appropriate Practice: Culture, Curriculum, Connection” στο *Early Education and Development*, vol.2, n.2, p.120-136
- Johnson-Laird P., (1990). “Introduction: What is communication”, στο: Mellor D.H. (ed.), *Ways of communicating*, Cambridge, Cambridge University Press.
- Kendal, D.E., (2005). *Sociology in Our Times*, Thomson Wadsworth
- Knapp, M.L., (1972), *Non verbal Communication in Human Interaction*, New York, Holt, Rinehart and Winston
- LeCompte, M., (1978). “Learning to Work: The Hidden Curriculum of the Classroom” *Anthropology & Education Quarterly*, Vol. 9, No. 1, pp. 22-37
- Lynch, K., (1991). “The Hidden Curriculum: Reproduction in Education, an Appraisal” στο *Comparative Education Review*, Vol. 35, No. 2, pp. 359-360
- Meinardus, R., (2002). Muslims: Turks, Pomaks and Gypsies. Στο *Minorities in Greece: aspects of a plural society*, ed. Richard Clogg, C. Husrst & Co.
- McLaren, R. (1994). *Life in schools: An iIntroduction to Crirical Pedagog in the Foundation of Education*. New York: Longman.
- McLaughlin, B., (1986). Multilingual education: Theory East and West. Στο B. Spolsky (ed) *Language and education in Multilingual Settings*. Clevedon: Multilingual Matters 25
- Meigham, R. (1983). *A sociology of education*. London: Holt Education.
- Michail, D. (2002). «The Imposed Trilingualism and the Making of Illiteracy: The Case of the Pomaks in the Mountainous Area of Xanthi», *Περί Θράκης*, 2: 271-287.

- Michail, D. (2003). "The institutional labyrinth and political dimensions of the muslim minorities' education in Western Thrace" *Περί Θράκης*, 3: 271-282.
- Paradis M., (1985). Bilingualism, *International Encyclopedia of Education*, τ.1, Oxford Dergamon Press, p.p. σ.489-495,
- Pole, Ch., (2001). "Black teachers: curriculum and career" στο *The Curriculum Journal*, vol. 12, No. 3, p.p. 347-364
- Robinson, R.E.D., (1974), «An Ethnography of classrooms» in EGGLESTON, I., (ed.), *Contemporary Research in the Sociology of Education*, London, Methuen.
- Rogers, C. R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Charles Merrill.
- Sambell, K. & McDowell, L. (1998). "The construction of the Hidden Curriculum: messages and meanings in the assessment of students learning" στο *Assessment & Evaluation in Higher Education*, vol. 23, No. 4, p.p. 391-402
- Shaffir, W., and Stebbins, R.A., (eds.), (1991), *Experiencing fieldwork. An inside view of qualitative research*, Sage, USA.
- Silverman, D. (2000). "Analyzing Talk and Text" in N. K. Denzin and Y.S. Lincon (eds), *Handbook of Qualitative Research*, 2nd Ed., London, Sage
- Spradley, J.P., (1979), *The Ethnography Interview*, Holt, Rinehart, and Winston, USA.
- Spradley, J.P., (1980), *Participant Observation*, Holt, Rinehart and Winston.
- Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research an Developmen*, London, Heinemann.
- Strauss, A. & Corbin, J., (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*, London, Sage
- Trautman, M., Schelvan, R., Smith –Myles, B., (2006). *The Hidden Curriculum: Practical Solutions For Understanding Unstated Rules In Social Situations*, Autism Asperger Pub Co.
- Tsitselikis, K., (2004). "Muslims in Greece" στο *Islam and the European Union*, edited by Potz, R., Wolfgang. Weishaider. Petters Publishers.
- Weiner, G. (1997). *New Era or Old Times: class, gender and education*. (Paper presented at the Annual Conference of the BERA, in York, September 1997
- Wren, D., (1999). "School Culture: Exploring the Hidden Curriculum" στο *Adolescence*, vol. 34, No. 135, p.p. 593-596
- Woods, P., (1991), *Inside School, Ethnography in Educational Research*, London, Routledge.

Ελληνόγλωσση

- Αβδελά, Ε. (1997). «Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι», στο Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ.,(επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια.
- Ανδρούσου, Α. (2005). «Πώς σε λένε;». Διεργασίες μιας Επιμορφωτικής Παρέμβασης στη Μειονοτική Εκπαίδευση, Αθήνα, Gutenberg
- Ανδρούσου, Α., Μάγος, Κ. (2001). «Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» στο Εκπαίδευση: *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Αλεξανδρής Α. (1988), «Το ιστορικό πλαίσιο των Ελληνοτουρκικών Σχέσεων» σε Αλεξανδρής Α. και Βερέμης Θ. (επιμ.) *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις 1923-1987*, 31-172, Αθήνα, Γνώση
- Apple, M., (1986). *Ιδεολογία και Αναλυτικά Προγράμματα*, μτφ. Δορβέρης, Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
- Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου Α., (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική αναζήτηση», στο Εκπαίδευση: *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ασκούνη, Ν. (2001). «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης» στο Εκπαίδευση: *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Ασκούνη, Ν. (2004). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια
- Ασημακοπούλου Φ. και Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ. (2002). *Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και οι ελληνοτουρκικές σχέσεις*, Λιβάνης.
- Αυγητίδου, Σ., (1997), *Οι κοινωνικές σχέσεις και η παιδική φιλία στην προσχολική ηλικία: _θεωρία έρευνα και διδακτική μεθοδολογία στο νηπιαγωγείο*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Βακαλιός,Θ. (1997). *Το πρόβλημα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Δυτική Θράκη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Baker, C., (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*, Δαμανάκης, Μ (επιμ.), Αθήνα, Gutenberg
- ΒάμβουκαςΦ., Μ., (1998), *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*, Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής, Αθήνα, Γρηγόρης.
- Banks, O. (1987). *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής

Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και συμβολική εξουσία*. (μετάφραση: Κική Καψαμπέλη). Αθήνα:

Καρδαμίτσα

Bowman, Z., (1992). *Ο πολιτισμός ως πράξη*, Αθήνα, Πατάκης.

Βρεττός, Ε. Γ. - Καψάλης, Γ. Α. (1994). *Αναλυτικά προγράμματα*. Θεσσαλονίκη: ART of TEXT.

Βρεττός, Ε.Γ., (1994), *Μη λεκτική συμπεριφορά και λεκτική επικοινωνία στην σχολική τάξη*,

Θεσσαλονίκη, Art of Text.

Βρεττός, Ε.Γ., (1996), «Αποκωδικοποίηση της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού από

μαθητές του δημοτικού σχολείου» στο *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 24, σ.σ. 103 – 125.

Γερμανός Δ., (2002). *Οι τοίχοι της γνώσης. Σχολικός χώρος και Εκπαίδευση*, Αθήνα, Gutenberg.

Γεροβασιλείου, Κ. (2005). «Στάσεις πομακόφωνων της ορεινής Ξάνθης αναφορικά με την πιθανότητα εισαγωγής της πομακικής γλώσσας στη μειονοτική σχολική εκπαίδευση». *Ανακοίνωση στο Διεθνές Συνέδριο Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει, Δεδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου*

Γιαγκουνίδης, Π., (1998). Δίγλωσσο νηπιαγωγείο για τα παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας στη Δυτική Θράκη, *Νέα Παιδεία*, 86, σ.147-153

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

Γκότοβος, Α., (1983), «Η ποιοτική έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής. Μεθοδολογικές προϋποθέσεις για την εμπειρική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας» στο *Δωδώνη*, Τόμος 12^{ος}, Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, σ.σ. 199 – 234.

Γκότοβος, Α., (1986). *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, Αθήνα

Γκότοβος, Μαυρογεώργος, Παπακωνσταντίνου (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Cohen, H.D., (and others), (1991), *Παρατηρώντας και καταγράφοντας την συμπεριφορά των παιδιών*, (μετ. Δ. Ευαγγέλου), Σειρά: Ψυχολογία/2, Αθήνα, Gutenberg.

Cohen, L – Manion, L., (1997), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Μητσοπούλου, Φιλοπούλου), Σειρά: εκπαιδευτική βιβλιοθήκη, Αθήνα, Έκφραση.

Cummins J. (2002). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας. Αθήνα:Gutenberg.

- Δαμανάκης, Μ., (2000), *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*,
Σειρά: Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Αθήνα, Gutenberg.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (2000). Ανδρικές και γυναικείες ταυτότητες, σχολική επιτυχία και επιλογές
ζωής: μια προσπάθεια ερμηνείας των διαφορών στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των δύο φύλων.
Στο *Σχολείο, Διαδικασίες Μετάβασης και Ταυτότητες Φύλου*, Πρακτικά ημερίδας, Θεσσαλονίκη
Δήμου Π, «Το Δημάριο το χωριό μας, ήθη και έθιμα», Ξάνθη, 2002
- Δραγώνα, Θ., (1990), «Συναρθρώσεις ποσοτικών και ποιοτικών προσεγγίσεων ή όταν τα διχαστικά
τείχη καταρρέουν» στο *ΔΩΔΩΝΗ, τόμος ΙΘ', μέρος τρίτο*, Επιστημονική επετηρίδα του
Τμήματος Φιλοσοφικής, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του
Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, σ.σ. 31 – 39.
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α., (1996), Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης,
Η λέσχη των εκπαιδευτικών, τχ.15, σ.σ.33-35
- Δραγώνα, Θ., (2004). «Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο». Το παράδειγμα της μειονοτικής
εκπαίδευσης», *Ψυχολογία*, 11, 1, 20-33
- Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ,
Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Θεοχαρίδης, Π. (1994). *Πομάκοι. Οι Μουσουλμάνοι της Ροδόπης*. Ξάνθη. Εκδ. Π.Α.ΚΕ.ΘΡΑ.
- Κακανά, Δ., (1994), «Η συστηματική παρατήρηση ως παραδειγματική μέθοδος στην προσχολική
αγωγή» στο *Ανοιχτό Σχολείο*, τχ.50, σ.σ. 26 – 28.
- Κανακίδου, Ε. (1994). *Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, εκδ.
Ελληνικά Γράμματα
- Κανακίδου, Ε. (1996). «Το Δίγλωσσο Αναλυτικό Πρόγραμμα και η Παράλληλη Διδασκαλία στα
Μουσουλμανικά Σχολεία της Δ.Θράκης», περ. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τ.89, σ.47-54
- Κανακίδου, Ε., (1998). *Η Διακοπή της Φοίτησης στους Μουσουλμάνους Μαθητές*, στο *Η εγκατάλειψη
του Σχολείου*, Gutenberg, 189-205.
- Κανταρτζή, Ε., (1992). Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο
φύλων, *Νεοελληνική Παιδεία*, τχ.24, σ.σ. 107-114.
- Κελεσίδης, Γ., -Μαραγκός, Σ. (2003). «Από τα Μειονοτικά Σχολεία στη Δευτεροβάθμια
Εκπαίδευση» 6^ο Διεθνές Συνέδριο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Τα Ελληνικά ως δεύτερη ξένη
γλώσσα» Πάτρα.
- Κελπανίδης, Μ. (2002). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Θεωρίες και πραγματικότητα*. Αθήνα:
Ελληνικά Γράμματα.
- Κόκκας, Ν. & Μηλιαζήμ Τ. (2005). «Η συνύπαρξη γλωσσικών ομάδων στη Δυτική Θράκη και ο
ρόλος της εκπαίδευσης στη διαπολιτισμική επικοινωνία». Ανακοίνωση στο *Διεθνές Συνέδριο*

Η γλώσσα σε έναν κόσμο που αλλάζει, Διδασκαλείο Ξένων Γλωσσών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, 9-11 Δεκεμβρίου

- Κοντάκος, Α. – Πολεμικός, Ν., (2000), *Η Μη Λεκτική Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Κονόρτας, Π. (2000). Από τα Μιλλέτ στα έθνη: Διαμόρφωση συλλογικών ταυτοτήτων στη Θράκη (19^{ος} - αρχές 20^{ου} αι.), στο *Θράκη. Ιστορικές και γεωγραφικές προσεγγίσεις*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.
- Κοππά, Μ., (1997). *Οι μειονότητες στα μετακομμουνιστικά Βαλκάνια*, Αθήνα
- Κοττάκης Μ. (2000), *Θράκη. Η μειονότητα σήμερα*, Αθήνα, Νέα Σύνορα – Λιβάνη
- Κούρτη, Ε., (2003). Η μη λεκτική επικοινωνία στο σχολείο, σειρά Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Κουτσουβάνου, Ε, (1990), *Μορφές και τρόποι εργασίας στο Νηπιαγωγείο β' έκδοση, (α έκδοση 1990)*, Αθήνα, Οδυσσέας.
- Levi-Strauss, C., (1995). *Φυλή και ιστορία*, Αθήνα, Γνώση
- Λιάπης, Α., (1995). Η υποθηκευμένη γλωσσική ιδιαιτερότητα των Πομάκων, Κομοτηνή, εκδ. Θρακική Εταιρεία.
- Μάγος, Κ. (2004). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης, διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μάγος, Κ. (2005α). «Ο καφές του παρατηρητή: αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη» στο *Γέφυρες*, τχ.24, σ.58-63
- Μάγος, Κ. (2005β). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;» Η έρευνα στη σχολική τάξη. Στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τχ.10, σ.σ.5-19
- Μάγος, Κ. (2006α). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από την αφομοίωση των διαφορών στον πολιτισμικό πλουραλισμό. Στο Βεντούρης, Α. (επιμ.), *Παιδαγωγικός Προσανατολισμός. Εισαγωγή στη βασική θεματική της παιδαγωγικής και των συναφών επιστημών*, Αθήνα, Μέθεξη
- Μάγος, Κ. (2006β). “Teachers from the majority population-Pupils from the minority: Results of a research in the field of Greek minority education”, *European Journal of Teacher Education*, 29, 3
- Μακράκης, Β., (1997), *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα, Gutenberg.
- Μαλικιώση-Λοϊζου Μ. & Σπόντα Ε., (2002) «Η επίδραση της εκπαίδευσης σε δεξιότητες επικοινωνίας στη μη λεκτική συμπεριφορά αλληλεπίδρασης του νηπιαγωγού», στο: Πολεμικός Ν. & Κοντάκος Α. (επιμ.), *Μη λεκτική επικοινωνία*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα,
- Μαλκίδης, Θ., (2006), *Οι Ελληνοτουρκικές σχέσεις και πολιτικές ως παράγοντες του μετασχηματισμού της ταυτότητας των Πομάκων της ελληνικής Θράκης (1930-σήμερα)*, στο

- Μετασχηματισμοί της συλλογικής ταυτότητας των Πομάκων*, Μαλκίδης, Θ., Κόκκας (επιμ), Ν., Ξάνθη, εκδ. Σπανίδης.
- Μαρμαρινός, Γ. (1983). Το Παραπρόγραμμα. Εφ. *Φιλολογική*, Έτος Α', φ. 6
- Μάρκου, Κ. (2006). Η χρησιμοποιούμενη ορολογία για τους «μουσουλμάνους» της ελληνικής Θράκης, στο *Μετασχηματισμοί της συλλογικής ταυτότητας των Πομάκων*, Μαλκίδης, Θ., Κόκκας (επιμ), Ν., Ξάνθη, εκδ. Σπανίδης.
- Μανωλοπούλου-Βαρβιτσιώτη Κ. (1989). *Σύγχρονα προβλήματα μειονοτήτων στα Βαλκάνια*. Αθήνα
- Mason, J. (1996). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Ματάνα Α. (2005). «Η εκπαιδευτική πολιτική του ελληνικού κράτους για τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης: Η περίπτωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης» *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 116Α:111-140.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 13, σσ. 74-81.
- Μαυρογιώργος, Γ. (1996). Σχολικό πρόγραμμα και παραπρόγραμμα. Στο Γκότοβος, Θ.
- Μαυρογιώργος, Γ., Πακωνσταντίνου, Π. (επιμ), *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυρογιώργου, Γ., (1984). Σχολικό πρόγραμμα και Παραπρόγραμμα, στο: Γκότοβου Θ., Μαυρογιώργου, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*, Γιάννενα (Σύγχρονη Εκπαίδευση), σ. 135-145.
- Μαυρομμάτης Γ. (2002). «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δε μαθαίνει Ελληνικά. Ζητήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας στα παιδιά των μουσουλμάνων μειονοτικών της Θράκης» Ε.Τρέσσου-Σ.Μητακίδου (επιμ.) *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής, 394-401.
- Μαυρομμάτης Γ., Κ.Τσιτσελίκης (2004). «Συμπεράσματα από την κλειστή συζήτηση μεταξύ μελών των δύο μειονοτήτων (3/12/04) και από την ανοιχτή ημερίδα (4/12/04)». *Συνέδριο με θέμα τη Μειονοτική Εκπαίδευση* (Κομοτηνή 3-4 Δεκεμβρίου 2004), Ιστοσελίδα Κέντρου Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων: www.kemo.gr.
- Μιχαήλ, Δ. (1997). *Έθνος, Εθνικισμός και Εθνική συνείδηση*, Αθήνα, Λεβιάθαν
- Μιχαήλ, Δ., (2003). Η εκπαίδευση των Πομάκων της Δ. Θράκης: Πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις του θέματος, *Περιοδικό Μακεδόν*, τχ.9, σ.117-131
- Μπακαλάκη, Α., (1997). «Εκδοχές του πολιτισμού στην ανθρωπολογία», *Σύγχρονα Θέματα*, σ.55-68
- Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ. (2001). *Η Μειονοτική Εκπαίδευση της Θράκης*, Συλλογή Νομοθεσίας-Σχόλια, Αθήνα:Σάκκουλας.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Ξωχέλλης, Δ. Π. (1983). *Θεμελιώδη προβλήματα της παιδαγωγικής επιστήμης*. Θεσσαλονίκη: Αφοι Κυριακίδη.

- Παναγιωτίδης, Ν., (1995). *Μουσουλμανική μειονότητα και εθνική συνείδηση*, Αλεξανδρούπολη, εκδ. Γνώμη
- Παναγιωτίδης, Ν., (1996). *Το Μειονοτικό Εκπαιδευτικό Σύστημα της Ελλάδας*, Αλεξανδρούπολη, εκδ. Γνώμη.
- Παναγιωτίδης, Ν., (1997). *Οι Πομάκοι και η γλώσσα τους*, Αλεξανδρούπολη, εκδ. Γνώμη
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε., (1995, 1997), *Η σιωπηλή γλώσσα των συναισθημάτων. Η μη λεκτική επικοινωνία στις διαπροσωπικές σχέσεις*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Π., (2006). Μετασχηματισμοί της εθνοτικής ταυτότητας των σλαβόφωνων μουσουλμάνων της Ροδόπης κατά την περίοδο 1878-1940. Μια ιστορική προσέγγιση. Στο *Μετασχηματισμοί της συλλογικής ταυτότητας των Πομάκων*, Μαλκίδης, Θ., Κόκκας (επιμ), Ν., Ξάνθη, εκδ. Σπανίδης.
- Παπαρίζος, Χ., (2000). Γλωσσικός σχεδιασμός, διαπολιτισμική εκπαίδευση και γλωσσική διδασκαλία, *Νέα Παιδεία*, τχ.94, σ.σ. 59-65
- Παπαστάμου, Σ. (1989). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία, η Ψυχολογιοποίηση*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστάμου, Σ. (1990). *Σύγχρονες έρευνες στην Κοινωνική Ψυχολογία, διομαδικές σχέσεις*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πάσουλα, Ε. (2004). Άτυπο ή κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα και παραπλήσιοι όροι: Προσεγγίσεις και διασαφηνίσεις στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το Αναλυτικό πρόγραμμα*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Perez, J. A, & Mugny, G. (1996). *Η θεωρία της επεξεργασίας της σύγκρουσης. Διαδικασίες κοινωνικής επιρροής*. (προλ.) Σ. Παπαστάμου, επιμ. Σ. Παπαστάμου, Α. Μαντόγλου) Αθήνα: Οδυσσέας.
- Πολεμικός Ν. & Κοντάκος, Α. (επιμ.) (2002). *Μη λεκτική επικοινωνία*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Postic, M. (1995). *Η μορφωτική σχέση και ψυχανάλυση*. μεταφρ. Δ. Χ. Τουλούπης, εισαγ. Α. Χ. Κοσμόπουλος. Αθήνα: Gutenberg
- Πυργιωτάκης, Ι. (1998). *Κοινωνικοποίηση και Εκπαιδευτικές Ανισότητες*. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Πυργιωτάκης, Ι., ((2000). *Εισαγωγή στις Παιδαγωγικές Επιστήμες*, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ρεκαλίδου, Γ., (1998). Διγλωσσία. Εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών προσχολικής ηλικίας σε άλλες χώρες και το πρόβλημα της προσχολικής εκπαίδευση των δίγλωσσων παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Δυτικής Θράκης, *Νέα Παιδεία*, τχ.60, σ.σ., 47-51
- Σελλά-Μάζη Ε., (2003): Διγλωσσία και κοινωνία. Η κοινωνιολογική πλευρά της διγλωσσίας. Η ελληνική πραγματικότητα. στο Μακεδνόν , τχ. 11, σσ. 459-464.,
- Σολταρίδης, Σ., (1990). *Η Δ. Θράκη και οι Μουσουλμάνοι*, Αθήνα, εκδ. Νέα Σύνορα-Λιβάνη.
- Σολταρίδης Σ. (1997), *Η ιστορία των Μουφτειών της Δυτικής Θράκης*, Αθήνα, Νέα Σύνορα, Α.Α. Λιβάνη

- Σκούρτου, Ε., (2001). «Διγλωσσία, διδασκαλία δεύτερης γλώσσας». Στο Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες τόμος Α: Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία, και σχολείο, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Τριλιανός, Α. (1993). *Η παρώθηση ή πως καλλιεργείται στο μαθητή η έφεση για μάθηση*. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.
- Τρουμπέτα Σ. (2001), *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης. Το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*, Αθήνα, ΚΕΜΟ-Κριτική.
- Τσιούμης, Κ. (2000). Η προσχολική εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα. *Μακεδόν-Περιοδική Επιστημονική Έκδοση της Παιδαγωγικής Σχολής Φλώρινας του ΑΠΘ*, τχ 7, σ.σ.107-121
- Τσιπλιτάρης Αθανάσιος, (1992). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*, Αθήνα
- Τσιπλιτάρης Αθανάσιος, (1995). Το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα στην κοινωνική λειτουργία της σχολικής τάξης (σχέσεις μεταξύ κρυφού και φανερού αναλυτικού προγράμματος) στο *Σχολείο και Ζωή*, τ.11, σ.σ. 337-350
- Τσιμπιρίδου, Φ., (2006). «Πομάκος σημαίνει άνθρωπος του βουνού». Εννοιολογήσεις και βιώματα του «τόπου» στις κατασκευές και τις πολιτικές μειονοτικών περιθωριακών ταυτοτήτων. Στο *Μετασχηματισμοί της συλλογικής ταυτότητας των Πομάκων*, Μαλκίδης, Θ., Κόκκας, Ν. (επιμ.), Ξάνθη, εκδ. Σπανίδη
- Τσιτσελίκης, Κ., (2004). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Τσιτσελίκης Κ., (2002) «Διαμόρφωση και εφαρμογή του δικαιώματος στη διδασκαλία της μειονοτικής-μητρικής γλώσσας: Από το μειονοτικό στο διαπολιτισμικό σχολείο», στο *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη, σ. 446-455
- Τσούλου Χ. (2003). «Μουσουλμανική Μειονότητα Δυτικής Θράκης: Τα όρια του αυτοπροσδιορισμού και η ενδεδειγμένη πολιτική του Ελληνικού κράτους», *Στρατηγική*, Νοέμβριος 2003:100-103.
- Φίλιας, Β., (1996). *Εισαγωγή στη Μεθοδολογία και τις Τεχνικές των Κοινωνικών Ερευνών*, Αθήνα, Gutenberg
- Φλουρής, Γ., (1983). *Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Φραγκουδάκη, Α., (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα, Παπαζήσης
- Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα Θ.(επιμ.).(1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*» *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*», Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια.
- Φραγκουδάκη, Α., (2001). «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση» στο Εκπαίδευση: *Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Α: Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία, και σχολείο, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

- Φραγκουδάκη, Α., (2003). *Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φραγκουδάκη, Α., (2004). *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός*, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Φρειδερίκου, Α. & Φολερού, Φ. (1991). *Οι δάσκαλοι του Δημοτικού Σχολείου*, Αθήνα, Ύψιλον
- Χατζηγεωργίου, Γ. & Λέριαν, Γ. (2001). Αναλυτικά προγράμματα και έρευνα: ο ρόλος του εκπαιδευτικού, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τχ 117, 42-48
- Χατζηγεωργίου, Γ. (1999, 2004). *Γνώθι το Curriculum*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηγεωργίου, Γ. (2003). *Πρόταση για ένα Σύγχρονο Αναλυτικό Πρόγραμμα*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (1997). «Μειονοτική εκπαίδευση: Τα στερεότυπα και τα αυτονόητα και τα παραλειπόμενα». Στο *Σύγχρονα Θέματα*, 63, 76-78
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα», στο *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες*, τόμος Β': Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση, Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Χρηστίδης, Γ. (2002). «Γλωσσική εκπαίδευση και γλωσσικός αποκλεισμός». Στο *Γέφυρες*, 7, 8-13
- Χρυσανίδης, Κ., (2004). *Επιστημολογικές Αρχές της Προσχολικής Αγωγής*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Westphalen, Κ. (1982). *Αναμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων* (μτφρ. Ι. Πυρφωτάκης). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης