

Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τόμ. 4 (2000)



Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό

Κωστής Τσιούμης (Kostis Tsioumis), Αθανασία Κατσινάκη (Athanasia Katsinaki)

doi: [10.12681/icw.18140](https://doi.org/10.12681/icw.18140)

Copyright © 2018, Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά-Μη Εμπορική Χρήση 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Τσιούμης (Kostis Tsioumis) Κ., & Κατσινάκη (Athanasia Katsinaki) Α. (2000). Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, 79–90. <https://doi.org/10.12681/icw.18140>

Κωστής Τσιούμης

Επίκουρος Καθηγητής

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης

Αθανασία Κατσινάκη

Νηπιαγωγός, Απόφοιτη Διδασκαλείου

Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών

Αριστοτελείου Παν/μιου Θεσ/κης

Σχεδιασμός, υλοποίηση και αποτελέσματα μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης διαπολιτι- σμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο με επίκεντρο τον πολιτισμό.

Οι εξελίξεις των τελευταίων δύο δεκαετιών έχουν φέρει στο προσκήνιο το ζήτημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας. Οι ελληνικές εκπαιδευτικές αρχές, ακολουθώντας τις υποδείξεις διεθνών οργανισμών στους οποίους συμμετέχει η Ελλάδα, καταβάλλουν προσπάθειες για την ανάπτυξη ερευνητικών και εκπαιδευτικών προγραμμάτων με στόχο την προσαρμογή στη νέα παγκόσμια πραγματικότητα και κυρίως την καλύτερη αντιμετώπιση του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον. Αξιόλογη δραστηριότητα αναπτύσσεται από πανεπιστημιακά τμήματα και άλλους φορείς της ελληνικής εκπαίδευσης (Μάρκου Γ., 1997· Δαμανάκης, 1998· Γεωργογιάννης Π., 1997· Φραγκουδάκη Α· Δραγώνα Θ., 1997).

Κατά κανόνα, το ενδιαφέρον όσον ασχολούνται διεθνώς με την εκπαίδευση των «αλλοδαπών» παιδιών επικεντρώνεται κυρίως στο ζήτημα της διδασκαλίας της επίσημης γλώσσας του κράτους στο οποίο κατοικούν και για την επίτευξη

αυτού του στόχου υπάρχουν διαφορετικές προσεγγίσεις (Τζουριάδου, 1995· Fthenakis W. u.a., 1985· Ulich M., Oberhuemer P., 1997) . Στο ζήτημα της διδασκαλίας της γλώσσας εστιάζεται και το ενδιαφέρον των νηπιαγωγών, αλλά και των ερευνητών στον ελληνικό χώρο. Ο Μιχάλης Δαμανάκης σε μια σύντομη αναφορά του σε αυτό το ζήτημα στο βιβλίο *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα* επισημαίνει ότι στο νηπιαγωγείο πρέπει να καλλιεργούνται με παιγνιώδη τρόπο και οι δύο γλώσσες, ώστε να μη διακόπτεται η διαδικασία κοινωνικοποίησης στη γλώσσα της χώρας προέλευσής τους και τα παιδιά να έχουν τα οφέλη που συνεπάγεται μια δίγλωσση κοινωνικοποίηση (Δαμανάκης Μ., 1998:96). Ωστόσο, όπως είναι γνωστό, η θεωρία απέχει από την πραγματικότητα. Στο ελληνικό περιβάλλον δεν είναι διαδεδομένο το δίγλωσσο νηπιαγωγείο, όπως και μέθοδοι αντιμετώπισης του ζητήματος της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας με διαφορετική μητρική γλώσσα. Πρόσφατη μελέτη μάλιστα απέδειξε ότι αλλόγλωσσα παιδιά εντάσσο-

νται σε ειδικές τάξεις με βασικό κριτήριο την έλλειψη δυνατότητας επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα (Τζουριάδου Μ. κ.ά., 1999).

Ακόμη και στην περίπτωση όμως που αντιμετωπιστεί επιτυχώς το θέμα της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά με διαφορετική μητρική γλώσσα δεν λύνεται αυτομάτως και το ζήτημα της ομαλής κοινωνικής ένταξης των παιδιών που προέρχονται από άλλο πολιτισμικό περιβάλλον και αυτό γιατί δε δίνεται κανένα βάρος στον πολιτισμό του οικογενειακού περιβάλλοντός τους, ώστε να αισθανθούν ότι η διαφορετικότητά τους δεν συνιστά πρόβλημα, ούτε λόγο αποκλεισμού. Αυτό μπορεί να γίνει με την εισαγωγή και του διαφορετικού πολιτισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στα περισσότερα από τα πολυπολιτισμικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί διεθνώς οι προσπάθειες έχουν εστιαστεί σε αυτό το σημείο με διαφορετικό κέντρο βάρους κατά περίπτωση. Η βασική λογική ήταν ότι για την εξασφάλιση στοιχειώδους κοινωνικής δικαιοσύνης και για την ενδυνάμωση των μελών διαφόρων εθνοτικών ομάδων είναι μεγάλης σημασίας η εκπαιδευτική προσέγγιση του ιδιαίτερου πολιτισμού τους (Fthenakis W./Sonner A u.a., 1985:337-338). Στην προσπάθεια αυτή έχουν χρησιμοποιηθεί ιστορίες από τις χώρες προέλευσης των «διαφορετικών» παιδιών (Ulich M., Oberhuemer P, 1994 και 1997), παιχνίδια και τραγούδια από αυτές τις χώρες, όμοιοι μύθοι από διαφορετικές χώρες κ.ά. (Yangunidis P., 1998: 85-86· Ulich M., Oberhuemer P., Reidelhuber A., 1993).

Το βασικό ζητούμενο μιας δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

είναι να προβληθεί η αναγνώριση της διαφορετικής κουλτούρας, τόσο έναντι των παιδιών που διακρίνονται από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, όσο και έναντι όλων των παιδιών της τάξης, ώστε να βελτιωθεί ο βαθμός αυτοεκτίμησης των πρώτων και να μη θεωρηθεί η ύπαρξη του «διαφορετικού» ως πρόβλημα αλλά ως οργανικό μέρος της όλης τάξης. Σημαντικό είναι επίσης να αναδειχθούν οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των πολιτισμών και κάθε ανάλογη δραστηριότητα να έχει το χαρακτήρα εμπλουτισμού της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Βασικός στόχος πρέπει να είναι να προσφερθεί στο «διαφορετικό» παιδί η δυνατότητα να ξεφύγει από τη θέση του μειονοτικού και στα παιδιά της πλειονότητας να κατανοήσουν ότι η διαφορά είναι υπαρκτή και φυσιολογική (Ulich M., Oberhuemer P., 1994:18). Η σημασία μιας τέτοιας προσέγγισης γίνεται εμφανής και από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών που αποδεικνύουν ότι ο βαθμός αυτοεκτίμησης εξαρτάται από την αποδοχή από τους άλλους καθώς και ότι η αυτοεικόνα μπορεί να επηρεαστεί από τα στερεότυπα που τυχόν υπάρχουν μεταξύ διαφορετικών φυλετικών ομάδων (Siraj-Blatchford I., 1995:6-9). Το επιθυμητό είναι βέβαια η διαπολιτισμική προσέγγιση να διαπνέει την εκπαιδευτική διαδικασία στην καθημερινότητά της και να μην εμφανίζεται ως μία αποσπασματική παρέμβαση στο πρόγραμμα (Ulich M./ Oberhuemer P., 1994:15). Αυτό όμως δεν είναι πάντοτε εφικτό στην πράξη.

Τα τελευταία χρόνια αυξάνονται οι έρευνες που επικεντρώνονται στην παρουσία των διαφορετικών παιδιών στο νηπιαγωγείο, η βιβλιογραφία όμως για

το ζήτημα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο χώρο αυτό παραμένει περιορισμένη. Οι σχετικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, αν και υπάρχουν, είναι ελάχιστα γνωστές, καθώς αποτελούν μεμονωμένες προσπάθειες και έχουν πιλοτικό χαρακτήρα. Εάν αναζητήσει κανείς ιδέες για την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για το νηπιαγωγείο, θα διαπιστώσει ότι υπάρχει κάποιο υλικό για τη γνωριμία των παιδιών με τους πολιτισμούς όλου του κόσμου, δεν υπάρχουν όμως επεξεργασίες που θα βοηθούσαν στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στα παιδιά των μειονοτήτων και τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων που σαφώς περιλαμβάνονται στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος (Αναλυτικό Πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο 1990:7). Αυτό γίνεται εμφανές και από το βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο στο οποίο δίνεται έμφαση σε κάποιες δραστηριότητες για τη γνωριμία των παιδιών με τους πολιτισμούς όλου του κόσμου, ενώ η αναφορά στις μειονότητες είναι πολύ γενική (Βιβλίο Δραστηριοτήτων για το Νηπιαγωγείο 1990:109). Οι υπάρχουσες αναφορές δεν είναι δυνατό βέβαια να βοηθήσουν τους νηπιαγωγούς να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, από τη στιγμή που δεν τροφοδοτούνται με ιδέες για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ο πολιτισμός του «μειονοτικού» δεν συζητιέται μέσα στη σχολική τάξη (Cummins J., 1999).

Επεξεργασίες που έχουν γίνει σε χώρες με μεγαλύτερη παράδοση στην αντι-

μετώπιση ζητημάτων πολυπολιτισμικότητας έχουν αποδείξει τη σημασία της αξιοποίησης του «διαφορετικού» πολιτισμού για τις μειονοτικές ή μειονεκτούσες ομάδες. Για τη δημιουργία συνθηκών αλληλεπίδρασης στην τάξη του νηπιαγωγείου έχουν προταθεί διάφορα προγράμματα και συγκεκριμένες πρακτικές που έχουν ως στόχο να δώσουν την απαιτούμενη προσοχή στην παρουσία των παιδιών από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τέτοιες προτάσεις εντοπίζονται στο πρόγραμμα Head Start που εφαρμόζεται εδώ και δεκαετίες στις Ηνωμένες Πολιτείες (Spodek B., 1980:151-153), στα πολυπολιτισμικά προγράμματα στη Μ. Βρετανία, στην Αυστραλία, στον Καναδά, στη Ν. Ζηλανδία (Bullivant B., 1997), στο πρόγραμμα ALERTA, στην πρόταση διαπολιτισμικού προγράμματος της Katz (Ντολιπούλου Ε., 1997:107-126), στις επεξεργασίες του Institut für Frühpädagogik του Μονάχου (Ulich M./, Oberhuemer P. 1994:13-24) και άλλων φορέων.

Όλα αυτά τα προγράμματα έχουν ως στόχο να προσφέρουν με τον ένα ή με τον άλλο τρόπο αναγνώριση στα παιδιά που προέρχονται από οικογένειες μεταναστών ή γηγενών μειονοτικών ομάδων και να συμβάλουν στην ομαλότερη δυνατή κοινωνικοποίησή τους. Βασική παραδοχή για την προώθηση τέτοιων δραστηριοτήτων είναι ότι η κουλτούρα της χώρας ή καλύτερα της ομάδας προέλευσης παραμένει σημαντική για δύο ή τρεις τουλάχιστον γενιές και ότι τα παιδιά πρέπει να ενθαρρυνθούν στην κατεύθυνση μιας δίγλωσσης κοινωνικοποίησης.

Έχοντας ως στόχο να συμβάλλουμε στον προβληματισμό που αναπτύσσεται

σε ό,τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο προχωρήσαμε στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση μιας έρευνας-παρέμβασης διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με επίκεντρο τον πολιτισμό σ' ένα νηπιαγωγείο, όπου συνυπήρχαν παιδιά της πλειονότητας με παιδιά προερχόμενα από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (82ο νηπιαγωγείο Θεσ/νίκης).

Οι υποθέσεις της έρευνας παρέμβασης ήταν οι ακόλουθες:

Η πολιτισμική ιδιαιτερότητα αναμένεται να επιδρά αρνητικά στη θέση των παιδιών στην τάξη του νηπιαγωγείου και η έλλειψη γνώσης για τον πολιτισμό των μειονοτικών παιδιών αναμένεται να οδηγεί τα παιδιά της πλειονότητας σε αρνητική στάση απέναντί τους. Βασική υπόθεση της έρευνας ήταν ότι για να προληφθεί η κοινωνική περιθωριοποίηση παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δεν αρκεί να μάθουν απλώς την ελληνική γλώσσα, αλλά πρέπει να υπάρξει εκπαιδευτική προσέγγιση του πολιτισμού της χώρας προέλευσής τους μέσα στη σχολική τάξη.

Μέθοδος της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα παρέμβαση είχε περιορισμένη χρονική διάρκεια και στόχος της ήταν μέσα από την εισαγωγή στοιχείων για τον αλβανικό και τον γεωργιανό πολιτισμό να συντελέσει στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και μέσω της γνωριμίας των υπόλοιπων παιδιών με τον πολιτισμό των χωρών προέλευσης των συμμαθητών τους να δημιου-

γηθούν συνθήκες αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

Το δείγμα της έρευνας ήταν τα 20 παιδιά του συγκεκριμένου νηπιαγωγείου από τα οποία τα 4 διακρίνονταν από πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Από αυτά η Α. έχει μητέρα Αλβανίδα και πατέρα Βορειοηπειρώτη, γεννήθηκε στην Ελλάδα και είναι από τα δημοφιλή παιδιά της τάξης. Ο Χ. γεννήθηκε στη Γεωργία, από Γεωργιανούς γονείς και έχει 2,5 χρόνια στην Ελλάδα και η Γ. γεννήθηκε στην Αλβανία από Αλβανούς γονείς και έχει επίσης 2,5 χρόνια στην Ελλάδα. Ιδιάζουσα είναι η περίπτωση του Δ., ο οποίος είναι παιδί μεικτού γάμου, βρίσκεται 3 χρόνια στην Ελλάδα με την Ελληνίδα μητέρα του που είναι διαζευγμένη από το Γάλλο πατέρα του. Το συγκεκριμένο νήπιο με βάση το ιστορικό και την εικόνα που παρουσίαζε δύσκολα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί παιδί με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες.

Η συλλογή των στοιχείων για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των «διαφορετικών» παιδιών έγινε με συνέντευξη από τη νηπιαγωγό της τάξης, η οποία έδωσε στοιχεία για το ιστορικό, το περιβάλλον και το χαρακτήρα των παιδιών. Πριν από την έναρξη των δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε κοινωνιομετρικό τεστ για την ανίχνευση των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών (Μπίκος Κ., 1990· Μπίκος Κ., 1997) που προέρχονταν από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, να διαπιστωθεί ο βαθμός κοινωνικής συνοχής της συγκεκριμένης τάξης και με την ευκαιρία να διαπιστωθεί ο βαθμός επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Η τελική επιλογή των δραστηριοτήτων υπαγορεύτηκε από το γεγονός ότι 3 από

τα 4 «διαφορετικά» παιδιά προέρχονταν από την Αλβανία και τη Γεωργία.

Η συγκέντρωση του υλικού που θα χρησιμοποιούνταν για τη συγκεκριμένη παρέμβαση είχε αρκετές δυσκολίες με δεδομένο ότι δεν υπάρχουν πηγές στις οποίες θα μπορούσε να απευθυνθεί κανείς για να συγκεντρώσει παιδαγωγικό υλικό. Οι προσπάθειές μας στράφηκαν προς ανθρώπους αλβανικής και γεωργιανής καταγωγής τους οποίους γνωρίζαμε, τους γονείς των παιδιών και αλλού (λαϊκές αγορές). Υπήρξαν άνθρωποι των οποίων η στήριξη υπήρξε καθοριστική διότι με προθυμία προσέφεραν υλικό για τις πατρίδες τους, κάρτες, βιβλία, μουσική κ.ά., τους ευχαριστούμε. Ορισμένα υλικά χρειάστηκε να παραγγελθούν από την Αλβανία, ενώ ένα μέρος του υλικού για τη Γεωργία προήλθε από μαθητές του Διαπολιτισμικού Σχολείου της πόλης. Καθώς δεν ήταν εύκολη η αναζήτηση, η τελική μορφή του προγράμματος υπαγορεύτηκε και από το υλικό που συγκεντρώθηκε.

Από την αρχή αναπτύχθηκε βέβαια ένας προβληματισμός σε σχέση με το κατά πόσο η επιλογή συγκεκριμένων στοιχείων από τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής των συγκεκριμένων χωρών θα ήταν η ενδεικνυόμενη με δεδομένο ότι υπάρχει έλλειψη σχετικού παιδαγωγικού υλικού και κυρίως το γεγονός ότι ο τρίτος δεν μπορεί παρά να αξιολογεί υποκειμενικά τα στοιχεία του διαφορετικού τρόπου ζωής (Γκότοβος Αθ., 1996).

Η παρέμβαση ακολούθησε τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όπως τίθενται από τον Hochmann (Reich H., 1997· Δαμανάκης Μ., 1998) και είναι η συνάντηση με άλλους

πολιτισμούς –παραμερισμός των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο για μια τέτοια συνάντηση– προώθηση της δυνατότητας πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού με στόχο την προώθηση της δυνατότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία και το σεβασμό της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Στόχος ήταν οι δραστηριότητες να απευθύνονται προς όλα τα παιδιά και να έχουν το χαρακτήρα του πολιτισμικού εμπλουτισμού που θεωρείται από τον Δαμανάκη απαραίτητο στοιχείο μιας δραστηριότητας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Δαμανάκης Μ., 1998: 109).

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε να έχει τρεις ενότητες:

Η πρώτη ενότητα περιλάμβανε τα παιχνίδια γνωριμίας, τη γνωριμία με τον εαυτό μας και τον άλλο και την εισαγωγή στη διαφορετικότητα. Η δεύτερη ενότητα είχε ως αντικείμενο την εισαγωγή στοιχείων από των πολιτισμό των χωρών καταγωγής ορισμένων παιδιών. Ως μέσα χρησιμοποιήθηκαν η ανάγνωση κειμένων και το κουκλοθέατρο, με δεδομένο ότι η υπόδυση ρόλων εκτονώνει το άγχος και βοηθά την έκφραση των παιδιών. Δύο κούκλες, ο Γκιούρα από τη Γεωργία και η Ερμίρα από την Αλβανία, θα «παρουσίαζαν» στα παιδιά το εποπτικό υλικό που επιλέχθηκε και θα έδιναν κάποια στοιχεία για τον τρόπο ζωής και τον πολιτισμό των χωρών αυτών. Χρησιμοποιήθηκαν εικόνες τοπίων, μνημείων και εκδηλώσεων. Η επιλογή αυτή έγινε με βάση τη διαπίστωση ότι τα γνωστά σε εμάς προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξυπηρετούν ικανοποιητικά τους στόχους της γνωριμίας των παιδιών με τις ιδιαιτερότητες των συμμαθητών

τους με αποτέλεσμα να μην είναι δυνατό να υπάρξει αναγνώριση της αξίας του πολιτισμού της χώρας από την οποία προέρχονται. Ιδέες για την εισαγωγή των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας προέλευσης αντλήθηκαν από αντίστοιχα παραδείγματα από τη διεθνή βιβλιογραφία (Ulich, Oberhuemer, 1994· Cummins, 1999· Bullivant, 1997· Banks, 1993). Η τρίτη φάση περιλάμβανε κάποιες δραστηριότητες με σκοπό να ενθαρρυνθεί η ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών, όπως ζωγραφική, κατασκευές και παιχνίδια, ώστε να αντληθούν στοιχεία χρήσιμα και για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Για την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων του προγράμματος επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος. Το βασικό υλικό θα προερχόταν από την ανάλυση των αντιδράσεων των παιδιών, οι οποίες θα καταγράφονταν σε βιντεοκασέτα.

Ευρήματα της έρευνας-παρέμβασης

Τα αποτελέσματα του κοινωνιομετρικού τεστ για την ανίχνευση των κοινωνικών σχέσεων στη συγκεκριμένη τάξη έδειξαν ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο κοινωνικό status των «διαφορετικών» παιδιών. Η Α. συγκέντρωσε 4 επιλογές και καμιά απόρριψη και κατατάχθηκε στα δημοφιλή παιδιά του δείγματος, η Γ. 1 επιλογή και 1 απόρριψη και κατατάχθηκε με βάση και τη συνοχή της τάξης στην κατηγορία των παραμελημένων, ο Δ. με 7 επιλογές και 3 απορρίψεις κατατάχθηκε στην κατηγορία των αντιφατικών, ενώ ο Χ, με 1 επι-

λογή και 10 απορρίψεις υπήρξε εμφανώς απορριπτόμενος από την ομάδα της τάξης (Μπίκος Κ., 1990). Η εικόνα που δόθηκε μέσα από τα συγκεκριμένα στοιχεία ήταν ότι η θέση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες ήταν χαμηλή.

Από την υλοποίηση των δραστηριοτήτων της πρώτης ενότητας διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν, ώστε να εκφραστούν και εισήχθησαν στην έννοια της διαφορετικότητας. Αναγνώρισαν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους σε ό,τι αφορά τα σωματικά χαρακτηριστικά, τον αριθμό των μελών της οικογένειάς τους, τις προτιμήσεις τους, τις χώρες στις οποίες είχαν ταξιδέψει, τις γλώσσες τις οποίες μιλούσαν. Ενδιαφέρον υπήρξε το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού «όλοι όσοι», το οποίο ήταν επικεντρωμένο στις ομοιότητες και τις διαφορές των παιδιών στην προτροπή της νηπαγωγού να σηκωθούν όλοι όσοι μιλούν και μια άλλη γλώσσα εκτός από την ελληνική, σηκώθηκαν όλα τα δίγλωσσα παιδιά, απελευθερωμένα από το άγχος της απευθείας ερώτησης και καθοδηγούμενα από τον αυθορμητισμό του παιχνιδιού. Παρατηρήθηκε βέβαια και η συνήθης σύγχυση, τα παιδιά να ταυτίζουν τη γνώση ορισμένων λέξεων με τη δυνατότητα χρήσης μιας άλλης γλώσσας, όπως π.χ. τα αγγλικά. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά συνεργάζονταν αρμονικά σε τυχαίες ομάδες και έμπαιναν εύκολα στους ρόλους τους οποίους καλούνταν να παίξουν.

Οι δραστηριότητες της δεύτερης ενότητας ήταν εκείνες που συγκέντρωναν από την αρχή αυξημένο ενδιαφέρον ως προς τα αποτελέσματά τους. Κατά τη διάρκεια της πρώτης δραστηριότητας, της αφήγησης μίας προετοιμασμένης

από πριν ιστορίας σχετικά με τη φιλία των παιδιών από διάφορες χώρες, δημιουργήθηκαν σοβαρά ερωτηματικά, για το κατά πόσο τα παιδιά είχαν καταλάβει πως η χρήση μιας κοινής γλώσσας δεν είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη φιλικών δεσμών. Τα παιδιά φάνηκε να δυσκολεύονται να καταλάβουν πώς θα συνεννοούνταν με παιδιά που δε μιλούν ελληνικά. Η παρέμβαση βρέθηκε σε μία κρίσιμη καμπή. Η απάντηση στα ερωτηματικά μάς δόθηκε τελικά από τα ίδια τα παιδιά. Μετά το τέλος των δραστηριοτήτων της συγκεκριμένης μέρας, δύο παιδιά ζήτησαν από τη νηπιαγωγό του τμήματος να παίξουν κουκλοθέατρο στους συμμαθητές τους. Ο διάλογος που αναπτύχθηκε μεταξύ των νηπίων έδωσε την καλύτερη απάντηση για το κατά πόσο τα παιδιά είχαν μπει στο πνεύμα της ιστορίας:

Ερώτηση: Έχετε φίλους από άλλες χώρες;

Απάντηση: Ναι, και μας αρέσει πολύ

Ερώτηση: Από πού είναι οι φίλοι σας;

Απάντηση: Από την Αγγλία, Γερμανία, Ιταλία...

Ερώτηση: Και πώς παίζετε μαζί τους αφού δεν ξέρουν ελληνικά;

Απάντηση: Δε μας χρειάζεται η γλώσσα. Τραγουδάμε, χορεύουμε, ζωγραφίζουμε, παίζουμε...

Ερώτηση: Και γιατί δεν τα είπατε αυτά όταν σας ρωτούσε η κυρία;

Τα παιδιά μέσα από την αυθόρμητη έκφρασή τους απέδειξαν ότι είχαν αντιληφθεί το μήνυμα της ιστορίας και έδωσαν ώθηση για τη συνέχιση της προσπάθειας. Άξιο μνείας είναι όμως και το γεγονός ότι τα παιδιά επέλεξαν να αναφέρουν χώρες προέλευσης με υψηλό κύρος στο ελληνικό περιβάλλον, όπως η

Αγγλία, η Γερμανία και η Ιταλία και όχι κάποια ανατολική χώρα.

Τα ευρήματα από τη διαδικασία της εισαγωγής πολιτισμικών στοιχείων από την Αλβανία και τη Γεωργία μέσα από το κουκλοθέατρο ήταν πως τα παιδιά ενδιαφέρθηκαν να δουν και να μάθουν διάφορα πράγματα για τις χώρες αυτές που τους έκαναν εντύπωση. Η πιο ουσιαστική διαπίστωση ήταν η επίδραση που είχε η παραπάνω διαδικασία στα παιδιά που προέρχονταν από αυτές τις χώρες. Η Γ. που κατάγεται από την Αλβανία ενθουσιάστηκε για την αναφορά που έγινε στη χώρα της και στην ιδιαίτερη πατρίδα της, την Κορυτσά, και δήλωσε ότι οι παππούδες της την είχαν πάει σε διάφορα σημεία της πόλης. Ακόμη πιο χαρακτηριστική υπήρξε η αντίδραση του Χ. στην αναφορά στη Γεωργία, η χαρά του υπήρξε έκδηλη και ήταν από τους πρώτους που πήγαν να αγγίξουν την κούκλα που «αναφέρθηκε» στην πατρίδα του. Κατά τη διάρκεια τέλος της αφήγησης του παραμυθιού «Πώς ο σκύλος έγινε φίλος με τον άνθρωπο» στα αλβανικά και στα ελληνικά από τη μητέρα της Α., τόσο η Α. όσο η Γ. επέδειξαν προθυμία να εξηγήσουν στα παιδιά ορισμένα πράγματα σε σχέση με το παραμύθι, αφού και οι δύο γνώριζαν αλβανικά. Το αξιοσημείωτο κατά τη διάρκεια αυτής της δραστηριότητας υπήρξε η ενεργοποίηση της Α. που σχετίζεται με την εμπλοκή της Αλβανίδας μητέρας της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μετά από την αρχική έκπληξή τους τα παιδιά έδειξαν ενδιαφέρον για το συγκεκριμένο παραμύθι αλλά και για την αναζήτηση αντίστοιχων ελληνικών μύθων. Με προτροπή της παρεμβαίνουσας νηπιαγωγού τα

νήπια προχώρησαν στη συνέχεια σε δραματοποίηση σκηνών απ' όσα είχαν διαδραματιστεί.

Η πρώτη γενική διαπίστωση ήταν ότι οι δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν έγιναν πολύ θετικά αποδεκτές από τα νήπια και σ' αυτό φαίνεται πως συνέτεινε το γεγονός ότι η εκπαιδευτική παρέμβαση προχώρησε σταδιακά με την εισαγωγή των παιδιών στο θέμα, μέσα από το παιχνίδι και την προσωπική τους έκφραση. Αυτή η επιλογή έκανε τη διαδικασία ιδιαίτερα ευχάριστη γι' αυτά. Οι αντιδράσεις τους έδειξαν ότι ευαισθητοποιήθηκαν όλα σε σχέση με το συγκεκριμένο θέμα, χάρη ίσως και στο γεγονός ότι το πρόγραμμα ήταν κάτι έξω από τα καθιερωμένα. Τα παιδιά ανέμεναν κάθε φορά τη συνέχιση των δραστηριοτήτων για να δουν τη συνέχεια του προγράμματος. Επίσης κατανόησαν ότι όλοι οι άνθρωποι αγαπούν περίπου τα ίδια πράγματα και έχουν ανάλογα ενδιαφέροντα.

Εμφανής υπήρξε από την αρχή η επίδραση του προγράμματος στα παιδιά με διαφορετικό τόπο προέλευσης που φαινόταν ότι είχαν μπει στο ρόλο του μειονοτικού. Τα συγκεκριμένα νήπια έδωσαν στοιχεία για την ιδιαίτερη καταγωγή τους εγκαταλείποντας την τακτική της «αποσιώπησης», που είναι η συνήθης αντίδραση του μειονοτικού προκειμένου να γίνει αποδεκτός από την ομάδα της τάξης. Η δικαιολογημένη, εν πολλοίς, αίσθηση ότι η αναφορά σε τέτοιου είδους λεπτομέρειες θα έχει αρνητική επίδραση στη στάση των άλλων απέναντί του έχει συνηθέστατα καλλιεργηθεί από το οικογενειακό ή το άμεσο κοινωνικό περιβάλλον και έχει προκληθεί από τη συμπεριφορά της

πλειονότητας έναντι των οικείων του.

Είναι χαρακτηριστικό ότι όσο πιο σαφής γινόταν η αναγνώριση της αξίας της διαφορετικότητάς τους τόσο μεγαλύτερη ήταν και η ευχέρεια της αποκάλυψής της. Αυτό φαινόταν μέρα με τη μέρα. Το αρχικό «κούμπωμα» των διαφορετικών παιδιών υποχωρούσε σταδιακά για να αντικατασταθεί από την ικανοποίηση, όταν μία συγκεκριμένη δραστηριότητα τους προκαλούσε υπερηφάνεια για την καταγωγή τους.

Έτσι η Γ. ενθουσιάστηκε, όταν εμφανίστηκε η κούκλα από την Αλβανία, παρουσιάζοντας στοιχεία από την καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό της συγκεκριμένης χώρας και όταν έγινε αναφορά στην ιδιαίτερη πατρίδα της την Κορυτσά. Όχι απλά πρωτοστάτησε σε δραστηριότητες σχετικά με την Αλβανία, αλλά την επόμενη μέρα έφερε και τον πατέρα της στο νηπιαγωγείο για να γνωρίσει την παρεμβαίνουσα νηπιαγωγό. Αντίστοιχη ήταν και η αντίδραση του Χ., ο οποίος ήταν, όπως διαπιστώθηκε κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του προγράμματος, ένα παιδί απομονωμένο και ιδιαίτερα κλειστό. Μετά από τη λήξη της επίσκεψης της κούκλας από τη Γεωργία, δήλωσε για πρώτη φορά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς ότι ήταν και αυτός από τη Γεωργία και την επόμενη έφερε και αυτός τη μητέρα του για να γνωρίσει την παρεμβαίνουσα νηπιαγωγό. Η σημασία που αποδείχθηκε πως είχε για το παιδί αυτό το συγκεκριμένο σκέλος του προγράμματος, θα μπορούσε να αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων.

Εντελώς διαφορετικές υπήρξαν οι αντιδράσεις της Α., που ανήκε στα δη-

μοφιλή παιδιά της τάξης. Το κορίτσι αυτό, το οποίο έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, απέφευγε να μιλά για την καταγωγή της, καθώς, όπως έδειχνε η όλη συμπεριφορά της, ήταν απόλυτα ταυτισμένη με την ελληνική καταγωγή του Βορειοηπειρώτη πατέρα της. Όταν όμως ήρθε στο νηπιαγωγείο η μητέρα της για να διηγηθεί ένα παραμύθι στα αλβανικά και στα ελληνικά, η Α. από υπερηφάνεια για τη μητέρα της δήλωσε πως ξέρει και αυτή αλβανικά και μπορεί να εξηγήσει διάφορα πράγματα. Μετά το πέρας όμως της συγκεκριμένης δραστηριότητας επανήλθε και πάλι στην τακτική της αποσιώπησης. Όπως εξήγησε η μητέρα της μετά τη λήξη της δραστηριότητας στην οποία συμμετείχε, η Α. έχει καλές σχέσεις με τους Αλβανούς συγγενείς της και πηγαίνει στην Αλβανία, επειδή όμως έχει ακούσει στην τηλεόραση ότι οι Αλβανοί κάνουν εγκλήματα, αρνείται να μιλήσει με τους θείους της στο τηλέφωνο, «γιατί αυτοί δεν μιλούν ελληνικά». Το κορίτσι, επηρεασμένο σαφώς από την εικόνα που υπάρχει στην ελληνική κοινωνία για τους Αλβανούς (Γκότοβος Αθ., 1996), παρά το γεγονός ότι η μητέρα της είναι Αλβανίδα, επιδιώκει με κάθε ευκαιρία να διαχωρίσει τη θέση της από αυτούς.

Όπως φαίνεται και από τα προαναφερθέντα, σαφής υπήρξε η απήχηση του προγράμματος στους αλλοδαπούς γονείς. Την αρχική επιφυλακτικότητα για τους στόχους της συγκεκριμένης προσπάθειας διαδέχθηκε η ικανοποίηση για το γεγονός ότι αναγνωριζόταν η αξία και του δικού τους πολιτισμού και γινόταν λόγος γι' αυτόν μέσα στην τάξη. Είναι πολύ χαρακτηριστικό ότι ορι-

σμένοι από αυτούς εμφανίστηκαν για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο μετά το πέρας της συγκεκριμένης δραστηριότητας. Από την εξέλιξη της παρέμβασης έγινε σαφές ότι το ιδιαίτερο ενδιαφέρον για ορισμένα τουλάχιστον πολιτισμικά στοιχεία του χώρου προέλευσης των οικονομικών μεταναστών υπήρξε ιδιαίτερα σημαντικό γι' αυτούς και τους έφερε πιο κοντά στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσαν τα παιδιά τους.

Στην τελευταία φάση δόθηκε η δυνατότητα στα παιδιά να αποτυπώσουν τις εντυπώσεις τους και τα συναισθήματά τους στο χαρτί. Οι ζωγραφίες των παιδιών περιστράφηκαν γύρω από τη φιλία των παιδιών, ανεξάρτητα από τον τόπο προέλευσής τους, και στην αποτύπωση εικόνων απ' όσα είχαν διαδραματιστεί κατά το προηγούμενο διάστημα. Ένα από τα παιδιά μάλιστα ζωγράφισε το γάμο ενός Έλληνα και μίας Γεωργιανής δείχνοντας ότι η διαδικασία που είχε προηγηθεί το είχε αγγίξει σε μεγάλο βαθμό.

Συμπεράσματα

Η όλη προσπάθεια σε ένα τμήμα στο οποίο δεν υπήρχαν προβλήματα γλώσσας και οξείες αντιθέσεις έδειξε εν τέλει ότι τέτοιου είδους παρεμβάσεις, προσεκτικά οργανωμένες, μπορούν να έχουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τους γονείς τους αλλά και όλα τα παιδιά της τάξης και θα πρέπει να υλοποιούνται από τις νηπιαγωγούς. Οι νηπιαγωγοί θα πρέπει να έχουν βέβαια τη διάθεση να αναζητήσουν οι ίδιες το υλικό και να σχεδιάσουν με το δικό τους τρόπο τέτοι-

ου είδους παρεμβάσεις, και αυτό για τον απλούστατο λόγο ότι στη σημερινή διαρκώς μεταβαλλόμενη πραγματικότητα δεν είναι δυνατό να σχεδιάσουν μια ανάλογη παρέμβαση που να έχει αποτέλεσμα σε κάθε περίπτωση.

Τα ενθαρρυντικά αποτελέσματα που προέκυψαν από την παρέμβαση αυτών των ολίγων ημερών μάς δημιούργησαν την πεποίθηση ότι, εάν ανάλογες δραστηριότητες γίνονται καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς και έχουν συνέπεια και συνέχεια, μπορούν ίσως να έχουν ακόμη θετικότερα αποτελέσματα υπό την προϋπόθεση ότι στηρίζονται σε μια συστηματική ανίχνευση του τοπίου της σχολικής τάξης και των συγκεκριμένων αναγκών και προβλημάτων των παιδιών που τη συγκροτούν. Αυτό βέβαια δεν είναι απόλυτο, καθώς υπάρχει πάντοτε και το ενδεχόμενο τα αποτελέσματα που καταγράφηκαν να οφείλονται και στον «εξαιρετικό» χαρακτήρα της όλης διαδικασίας (άλλη νηπιαγωγός, διαδικασία εμβόλιμη στο σχολικό πρόγραμμα). Δεν μπορεί ακόμη κανείς να αγνοήσει και το γεγονός ότι στο συγκεκριμένο χώρο δεν φάνηκε να υπάρχουν κοινωνικές εντάσεις ανάμεσα στην πλειονότητα και στους οικονομικούς μετανάστες, οι οποίες προφανώς θα επηρέαζαν το κλίμα της σχολικής τάξης.

Κατά τη διάρκεια της υλοποίησης της συγκεκριμένης προσπάθειας προέκυψε ότι καμία τέτοιου είδους δραστηριότητα δεν είναι δυνατό να έχει χαρακτήρα υποδείγματος, απλά μπορεί ίσως να αποτελέσει μια μικρή συμβολή στην προσπάθεια διαπολιτισμικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που βρίσκεται σε εξέλιξη. Το μικρό αυτό

πρόγραμμα που υλοποιήθηκε δεν θα ήταν προφανώς δυνατό να έχει εφαρμογή και ανάλογα αποτελέσματα σε μια τάξη όπου τα «διαφορετικά» παιδιά δεν θα γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα ή όπου θα υπήρχε εμφανής προκατάληψη απέναντι στους «μειονοτικούς». Στην περίπτωση αυτή οι δραστηριότητες θα έπρεπε ενδεχομένως να στηρίζονται περισσότερο στη χρήση εποπτικού υλικού και σε άλλα μέσα, όπως το παιχνίδι και το τραγούδι. Αυτή η διαπίστωση μας οδηγεί στη σκέψη ότι είναι απόλυτα χρήσιμη η συλλογή και κωδικοποίηση ιστοριών, παιχνιδιών, τραγουδιών από τις διάφορες πολιτισμικές ομάδες που υπάρχουν στη χώρα, ώστε να αποτελούν ένα εργαλείο στα χέρια της/του εκπαιδευτικού για την πραγματοποίηση παρόμοιων δραστηριοτήτων.

Σε κάθε περίπτωση, πρωταρχικής σημασίας ζήτημα παραμένει η ευαισθητοποίηση της νηπιαγωγού στα ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, καθώς είναι εκείνο το πρόσωπο που έχει τη δυνατότητα, ξεπερνώντας τις προκαταλήψεις, να παρακινήσει και τους γονείς των παιδιών που προέρχονται από την πλειονότητα να αντιμετωπίζουν με ευρύ πνεύμα την παρουσία των «διαφορετικών» παιδιών μέσα στη σχολική τάξη. Το τελικό συμπέρασμα μιας τέτοιας προσπάθειας δεν μπορεί, εν κατακλείδι, να είναι άλλο από την αναγνώριση της αναγκαιότητας να συνεχιστούν οι πάσης φύσεως ανάλογες προσπάθειες και να συστηματοποιηθούν ακόμη περισσότερο. Αυτή η προσπάθεια μπορεί να συντελέσει στην «ενδυνάμωση» των «διαφορετικών» παιδιών και των οικογενειών τους (Cummins J., 1999) και να συμβάλει στην αρμονική συμβίωση και

την εποικοδομητική συνεργασία μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Triandis H., 1997).

Βιβλιογραφία

- Anim Addo J. (1992): «Drama with young learners in school». Στο Vincent P. (ed), *Language, Culture and Young Children*, Publ., David Foulton London, 110-122.
- Banks J. (1993): «Multicultural Education for Young Children: Racial and Ethnic Attitudes and their Modification.» Στο Spodek B. (ed.) *Handbook of Research in Early Childhood Education*, New York: Macmillan Publ.
- Bullivant B. (1997): «Προς μια ριζοσπαστική πολυπολιτισμικότητα σε Modgil S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997): *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-165.
- Cummins J. (1999): *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης Μ. (1998): *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και των Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη Α., Δραγώνα Θ., Ανδρούσου Α. (1997): «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Η περιγραφή μιας εμπειρίας». *Σύγχρονα Θέματα*, 63, Απρίλιος- Ιούλιος 1997, 70-75.
- Fthenakis W., Sonner Ad.etc. (1985): *Bilingual-Bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*, Hueber.
- Γεωργογιάννης Π. (1997): *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα: Gutenberg.
- Μάρκου Γ. (1997): *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, Αθήνα.
- Γκότοβος Αθ. (1996): *Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. ΥΠ.Ε.Π.Θ.- Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
- Μπίκος Κ. (1990): *Η βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική τάξη*, Αθήνα: Βιβλιοεκδοτική Αναστασάκη.
- Μπίκος Κ. (1997): *Κοινωνικοπολιτισμικό Πλαίσιο και κοινωνιομετρικές επιλογές παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανακοίνωση στο 6ο Συνέδριο της Ε.Ε.Σ.Ε.Ρ.Α, München 1997.
- Ντολιοπούλου Ε. (1997): *Σύγχρονα Θέματα Προσχολικής Αγωγής Ι*, Πανεπιστημιακές Παραδόσεις, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Reich H.H., (1997): «*Ευρωπαϊκή*» και «*διαπολιτισμική*» εκπαίδευση: ένα αιαίρωμαστο ζευγάρι, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας «Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και Προοπτικές», Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 68-77.
- Siraj-Blatchford I. (1995): *The Early Years. Laying the Foundations for Racial Equality*, London: Trentham Books .
- Spodek B. (1980): «Early Childhood Education». Στο in Walberg H. (ed), *American Education: Diversity & Research, A Forum Series of the Voice of America*, 149-158.
- Triandis H. (1997): «Προς τον πλουραλισμό στην εκπαίδευση». Στο Modgil

- S., Verma G., Mallick K., Modgil C. (1997). *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί-Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 130-165.
- Τζουριάδου Μ. (1995): *Ο λόγος του παιδιού προσχολικής ηλικίας*, Θεσσαλονίκη Προμηθεύς.
- Τζουριάδου Μ., Κουτσού Σ., Σταγιόπουλος Π., Σταθοπούλου Ρ., Κυδωνιάτου Ε., Τζελέπη Θ., «Ο θεσμός των ειδικών τάξεων: δομή ένταξης ή περιθωριοποίησης των παιδιών με ειδικές ανάγκες;». Ανακοίνωση στο Πανελλήνιο Συνέδριο «Η Έρευνα στην Προσχολική Εκπαίδευση», Ρέθυμνο 21-23.10.1999. Στο *Μέθοδοι Πρώιμης Παρέμβασης*, Θεσσαλονίκη 1999, 9-29.
- Ulich M., Oberhuemer P. (Hrsg.) (1994): *Es war einmal, es war keinmal...Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*, 3. Auflage, Weinheim-Basel Beltz Verlag.
- Ulich M., Oberhuemer P. (1997): «Stories from two worlds, bilingual apperiences between fact and fiction». Στο Gregory E. (1997), *One Child many Worlds. Early Learning in Multicultural Communities*, London: David Fulton Publ., 63-74.
- Ulich M., Oberhuemer P., Reidelhuber (Hrsg.) (1993): *Der Fuchs geht um... auch anderswo. Ein multikulturelles Lese- und Arbeitsbuch*, 5. Auflage, Weinheim/ Basel: Beltz Verlag.
- Yangunidis P. (1998): «Interkulturelle Erziehung im Kindergarten». Στο Mitter W. (Hrsg), *Beiträge aus der Griechischen Erziehungswissenschaft*, Athen Paralos Verla

Summary

A research intervention on intercultural education for the Kindergarten having culture as its focal point.

The aim of the particutar research intervention, by introducing elements from the Albanian and the Gergian culture, is to look into the possibility of improving the self-esteem of the «minority children and the possible change of attitude of the children of the majority. The result of the research-intervention, which was carried out in a puplic Kindergarten with 20 children 3 of whom had as a country of origin Albania and Georgia, was that this process contributed to the improvement of the self-esteem of the «other» children and of their parents and also resulted the sensitivation of the children of the majority.

Λέξεις-κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, πολιτισμός, εκπαιδευτικός σχεδιασμός.