

# Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη: Παρελθόν, παρόν και στοχασμοί για το μέλλον

**Μαρία Πλουσίου**

Μεταπτυχιακό δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης  
*mplousiou@yahoo.gr*

## ➤ ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη έχει σημειώσει μια σημαντική πορεία ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα. Οι προκλήσεις που κλήθηκε να αντιμετωπίσει στο πέρασμα των χρόνων είχαν ως συνέπεια να αγωνίζεται σήμερα για να επιβιώσει. Στο παρόν άρθρο παρατίθεται εν συντομία μια ιστορική αναδρομή στο παρελθόν της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη από τις απαρχές της μέχρι και σήμερα. Επιπλέον, σκιαγραφείται η σημερινή της εικόνα, ενώ εντοπίζονται και παρουσιάζονται τα ζητήματα που την ταλανίζουν και που θα επηρεάσουν τη μελλοντική της πορεία.

**Λέξεις - κλειδιά:** προσχολική εκπαίδευση, Κωνσταντινούπολη, ελληνική ως δεύτερη / ξένη γλώσσα.

## ➤ ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ομογενειακή εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη αντιμετωπίζει σήμερα αρκετές προκλήσεις και ζητήματα εκπαιδευτικής φύσεως (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007; Μάρκου, 2009; Φραγκόπουλος, 2009; Οικουμενική Ομοσπονδία Κωνσταντινουπολιτών, 2017; Κυρατζόπουλος, 2018). Οι συνθήκες μέσα στις οποίες πασχίζουν να επιβιώσουν τα σχολεία της ομογένειας είναι ιδιαίτερες και όχι οι ευνοϊκότερες για εκπαιδευτικούς και μαθητές. Η γλωσσική μετατόπιση, η ερμώωση των σχολείων, η συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού, η φοίτηση μαθητών που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007; Δαμανάκης, 2014; Κυρατζόπουλος, 2018; Μάρκου, 2009; Πετροπούλου, 2010; Ρομποπούλου, 2018) είναι μερικά μόνο από τα ζητήματα που απασχολούν την ομογενειακή εκπαίδευση που άλλοτε γνώρισε περιόδους άνθησης, ανάπτυξης και προόδου. Στο πλαίσιο των ποικίλων ζητημάτων που προαναφέρθηκαν, υποστηρίχθηκε η ενίσχυση της προσχολικής εκπαίδευσης, δεδομένου ότι αποτελεί τη βάση της εκπαίδευσης (Μάρκου, 2009;



Φραγκόπουλος, 2009; 2013). Έτσι, επιδιώχθηκε η ίδρυση ενός Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού (Μάνη, 2014; Πλουσίου, 2017; Ρομποπούλου, 2018) με στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας, την εκμάθηση της ελληνικής σε μαθητές που δεν τη γνωρίζουν αλλά φοιτούν στο ομογενειακό σχολείο, την προσέλκυση του εν δυνάμει μαθητικού κοινού της Κωνσταντινούπολης και εν γένει την ποιοτική αναβάθμιση της ομογενειακής παιδείας.

Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να ανιχνεύσει την πορεία της ομογενειακής προσχολικής εκπαίδευσης από τις απαρχές της έως σήμερα, με στόχο να εντοπίσει και να επισημάνει τις ιδιαίτερες ιστορικές, πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες που επηρέασαν και διαμόρφωσαν τη σημερινή της εικόνα και να αναζητήσει προοπτικές για το μέλλον της ίδιας αλλά και της ομογενειακής παιδείας γενικότερα.

## ▼ ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

**Αναγκαιότητα:** Η αναγκαιότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι η προσχολική εκπαίδευση αποτελεί τον θεμελιώδη λίθο ενός εκπαιδευτικού συστήματος που βρίσκεται σε ιδιαίτερα κρίσιμη καμπή. Η ανανέωση και η εξυγίανση είναι δυνατό να επέλθει, ξεκινώντας από τη βάση και επανεξετάζοντας τα αίτια που οδήγησαν στη σημερινή συνθήκη. Ο εντοπισμός των ζητημάτων που αναδύονται μέσα από την έρευνα, θα συμβάλει στην καλύτερη κατανόηση της κατάστασης, ώστε να είναι δυνατή η αναζήτηση προτάσεων που θα στηρίζονται σε βιώσιμες εκπαιδευτικές λύσεις για το μέλλον. Επιπλέον, δεδομένου ότι μέχρι σήμερα οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη είναι ελάχιστες, η παρούσα μελέτη αποσκοπεί να καταδείξει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα σε επιμέρους τομείς, που θα επισημανθούν στη συνέχεια.

**Προγενέστερες έρευνες:** Οι έρευνες που έχουν ως αντικείμενο την προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη είναι μόλις δύο και έχουν πραγματοποιηθεί αμφότερες στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό της Αγίας Τριάδας. Η πρώτη έρευνα διεξήχθη από την Ε. Μάνη το 2014 με αντικείμενο τη μελέτη της γλωσσικής συμπεριφοράς των νηπίων καθώς και τη διερεύνηση του περιβάλλοντος στο οποίο διαμορφώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία. Η δεύτερη έρευνα πραγματοποιήθηκε το 2017 από τη συγγραφέα του άρθρου, Μ. Πλουσίου, με σκοπό να σκιαγραφήσει το προφίλ των εκπαιδευτικών (εκπαίδευση, γνώσεις, απόψεις) και αναφορικά με αυτό να περιγράψει και να εξετάσει ως προς την καταλληλότητά τους το Αναλυτικό Πρόγραμμα που σχεδιάζουν και εφαρμόζουν, καθώς και τις μεθόδους και τα μέσα που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Στο κεφάλαιο που ακολουθεί περιγράφεται η μεθοδολογία που υιοθετήθηκε στην παρούσα μελέτη, η οποία αποτελεί είδος εκπαιδευτικής ιστορικής έρευνας.



## ➤ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο Wolcott (1992) επισημαίνει τη διάκριση τριών βασικών ομάδων ποιοτικής έρευνας στην εκπαίδευση, μία εξ αυτών είναι οι έρευνες αρχείου, στις οποίες συγκαταλέγεται και η ιστορική έρευνα (όπ. αναφ. στους Ίσαρη & Πουρκό, 2015). Η ιστορική έρευνα ορίζεται ως η συστηματική διαδικασία διερεύνησης παρελθοντικών καταστάσεων με σκοπό την ανακάλυψη, την περιγραφή και την ερμηνεία γεγονότων και ενεργειών. Η ιστορική έρευνα –που επιδιώκει να κατανοήσει το παρόν με τα γεγονότα του παρελθόντος και ταυτόχρονα να συμβάλει σε κάποιες μορφής πρόβλεψη μελλοντικών τάσεων– διαφέρει από τους άλλους τύπους έρευνας ως προς το ότι ο ερευνητής ανακαλύπτει δεδομένα από τη μελέτη ιστορικών πηγών ή από υπάρχοντα αντικείμενα ερευνώντας μεταξύ άλλων την ιστορία της εκπαίδευσης και τα προβλήματα που αντιμετωπίζει (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 247-249). Η παρούσα μελέτη κατατάσσεται στην κατηγορία των ιστορικών ερευνών, εφόσον επιχειρεί μέσα από ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση και συλλογή άλλων στοιχείων να περιγράψει την πορεία της ομογενειακής προσχολικής εκπαίδευσης μέσα στον χρόνο, να κατανοήσει το παρόν και να προτείνει λύσεις για το μέλλον.

**Ερευνητικά ερωτήματα:** Τα ερωτήματα που τέθηκαν προς διερεύνηση διαρθρώνονται σε δύο άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά το παρελθόν και τα ζητήματα που προκάλεσαν σημαντικές αλλαγές στην πορεία του χρόνου. Τίθενται δύο βασικά ερωτήματα αναφορικά με την άνθηση της ομογενειακής προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη: α) ποιες ήταν οι ιδιαίτερες συνθήκες μέσα στις οποίες συντελέστηκε; β) ποια ήταν τα ζητήματα που αντιμετώπισε λόγω των ιστορικών πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων και ποιες ήταν οι συνέπειές τους στην πορεία του χρόνου; Ο δεύτερος άξονας συνδέεται με το παρόν και τις ισχύουσες συνθήκες: α) ποιες είναι οι ισχύουσες συνθήκες για την ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση σήμερα; β) με τι είδους ζητήματα έρχεται αντιμέτωπη;

**Τεχνικές ανάλυσης, παρουσίασης και ερμηνείας των αποτελεσμάτων:** Ο ερευνητής που αναλαμβάνει τη διεξαγωγή μιας ιστορικής έρευνας, χρειάζεται –λόγω της ιδιαιτερότητάς της– να εφαρμόσει ειδικές τεχνικές και προσεγγίσεις. Εκτός των άλλων, η ιστορική έρευνα πρέπει να περιλαμβάνει τα παρακάτω: 1. καθορισμό του προβλήματος, 2. συλλογή δεδομένων από πρωτογενείς - δευτερογενείς πηγές, 3. εξωτερική - εσωτερική κριτική των δεδομένων που συνελέγησαν, 4. διατύπωση υποθέσεων, 5. ερμηνεία δεδομένων, 6. παρουσίαση ευρημάτων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005: 249). Τα δεδομένα που θα παρουσιαστούν στη συνέχεια προέκυψαν: α. από πρωτογενείς πηγές, δηλαδή στοιχεία προγενέστερης έρευνας (Πλουσίου, 2017), συνομιλίες με εκπαιδευτικούς του Ζαπτείου Νηπιαγωγείου (μη δομημένες ελεύθερες συνεντεύξεις) καθώς και καταγραφή αριθμητικών στοιχείων, και β. από δευτερογενείς πηγές, δηλαδή ενδελεχή βιβλιογραφική ανασκόπηση έντυπου (βιβλία, πρακτικά συνεδρίων) και ηλεκτρονικού υλικού (πρακτικά ημερίδων, άρθρα, συνεντεύξεις σε εφημερίδες).



## ▾ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

### Η άνθηση της προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη

Οι απαρχές της ελληνόφωνης προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη εντοπίζονται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα, περίπου στα 1870 (Δαλακούρα, 2004; Παπαϊωάννου, 2015). Το μεταρρυθμιστικό διάταγμα Χάττι-Χουμαγιούν (1856) επέτρεψε στις μειονότητες την ίδρυση και ανάπτυξη σχολικών μονάδων (Kaya & Somel, 2013; Παλάσκας, 2001; Σαρίογλου, 2011; Τσεβίκ-Μπαϊβερτιάν, 2008; Ψαρπούλου-Δόκου, 2014). Η δεδομένη ιστορική συγκυρία σε συνδυασμό με την ενίσχυση της γυναικείας εκπαίδευσης που συνέπεσε χρονικά την ίδια εποχή συνέβαλαν θετικά στην ανάπτυξη της προσχολικής εκπαίδευσης (Δαλακούρα, 2004; Χατζοπούλου, 2015). Η Τσεβίκ-Μπαϊβερτιάν (2008) χαρακτηρίζει την περίοδο αυτή «Δεύτερο Νεοελληνικό Διαφωτισμό», επισημαίνοντας αφενός την αμέριστη συμβολή του Ελληνικού Βασιλείου και του Πατριαρχείου και αφετέρου την αρωγή εξεχουσών προσωπικοτήτων της Ελληνικής Κοινότητας στην άνθηση της ομογενειακής εκπαίδευσης.

Τα πρώτα Νηπιαγωγεία ιδρύονται μέσα στο περιβάλλον Ανώτερων Παρθεναγωγείων, όπως: το Κεντρικό Σταυροδρομίου το 1864, το Παρθεναγωγείο Παλλάς το 1874, το Ζάππειο το 1875 και το Ιωακείμιο Παρθεναγωγείο το 1885 (Δαλακούρα, 2002; 2004; Στράντζαλης, 2014). Ο Παλάσκας (2001) αναφέρει ότι την περίοδο 1900-1915 λειτουργούν επίσης τα Νηπιαγωγεία Βλάχκας, Υψωμαθείων, Κοντοσκαλιού και Γαλατά. Ειδικά κατά τους πρώτους χρόνους ίδρυσης των Νηπιαγωγείων η σύστασή τους φαίνεται να είναι μείζονος σημασίας και να αποτελεί αναγκαιότητα παιδευτική, κοινωνική και εθνική, δεδομένου ότι συνέβαλλαν στην εξάπλωση και διάδοση της γλώσσας και της θρησκείας (Παπαϊωάννου, 2015). Γνωστοί παιδαγωγοί της εποχής ακολούθησαν κατά πόδας τις εκπαιδευτικές εξελίξεις που συντελούνταν στην Ευρώπη και οργάνωσαν με σύγχρονα για την εποχή μέσα Νηπιαγωγεία εφάμιλλα των ευρωπαϊκών (Ψαρπούλου-Δοκού, 2014).

### Προκλήσεις, ζητήματα και παρακαμή

Μετά την ίδρυση του εθνικού τουρκικού κράτους (1923) οι ιστορικές και πολιτικές εξελίξεις επέφεραν πλήγματα στην ομογενειακή εκπαίδευση. Τα μειονοτικά ελληνορθόδοξα σχολεία της Κωνσταντινούπολης θεωρήθηκαν και παρουσιάστηκαν ως «εστίες διάδοσης διασπαστικών ιδεών και πηγές κακού» (Kaya & Somel, 2013: 23). Κατά συνέπεια, ενώ το 1923 λειτουργούν στην Κωνσταντινούπολη 70 Νηπιαγωγεία (Alexandris, 1992), το 1963 λειτουργούν μόνο τα Νηπιαγωγεία του Ζαππείου, του Γαλατά, του Αγίου Κωνσταντίνου, του Κοντοσκαλιού και του Ορφανοτροφείου, ενώ την περίοδο 1974-1975 τα Νηπιαγωγεία του Ζαππείου και του Γαλατά είναι τα μοναδικά εναπομείναντα σε λειτουργία (Μάνη, 2014). Τη δεκαετία 1980-1990 λειτουργούν δύο Νηπιαγωγεία, αυτά του Γαλατά και του Ζαππείου. Το 1988 το Νηπιαγωγείο του



Γαλατά κλείνει, για να επαναλειτουργήσει από το 2001 έως το 2008 (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007; Ρομποπούλου, 2018). Τα αριθμητικά στοιχεία που εντοπίζονται στη βιβλιογραφία δίνουν σαφή εικόνα της αδυναμίας του σχολείου να επιβιώσει. Τη χρονιά 2004-2005 το σχολείο λειτουργεί με 4 μόνο νήπια (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007: 122; Μάνη, 2014: 48), ενώ το 2005-06 με 9 νήπια (Μάρκου, 2009: 31).

Στο διάστημα όλων αυτών των χρόνων, δηλαδή από το 1923 έως και το 1980, η Συνθήκη της Λωζάνης (1923), η Ελληνοτουρκική Μορφωτική Συμφωνία (1951), τα Σεπτεμβριανά (1955), το Μορφωτικό Πρωτόκολλο (1968) και το Κυπριακό (1974) επέφεραν τις ακόλουθες συνέπειες για την ομογενειακή παιδεία: α) ιδιόμορφο καθεστώς λειτουργίας των μειονοτικών σχολείων, τα οποία υπάγονται αφενός στη νομοθεσία των ιδιωτικών σχολείων της τουρκικής επικράτειας και αφετέρου σε διαχείριση από την ίδια την Κοινότητα με την καθιέρωση του θεσμού του ιδρυτή, συνθήκη που δυσχεραίνει ιδιαίτερα τη λειτουργία των σχολείων και το εκπαιδευτικό έργο (Kaya & Somel, 2013; Μάρκου, 2009; Παυλίδης, 2004; Πετροπούλου, 2010; Σαρίογλου, 2011), β) συρρίκνωση του μαθητικού πληθυσμού λόγω ακούσιων και εκούσιων μεταναστεύσεων και κατά συνέπεια κλείσιμο πολλών σχολείων λόγω έλλειψης μαθητών, γ) καθεστώς φοίτησης επισκέπτη για τους μαθητές από την Ελλάδα, σύμφωνα με τον νόμο 625 του 1965 (Resmî Gazete: 14.02.2007/26434) με εξαίρεση τα παιδιά αξιωματούχων, προξενικών υπαλλήλων και μετακλητών εκπαιδευτικών (Kaya & Somel, 2013; Ρομποπούλου, 2018; Φραγκόπουλος, 2009). Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση της εικόνας των ομογενειακών σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη, όπως διαμορφώνεται σήμερα, επηρεαζόμενη από τις συνέπειες που προαναφέρθηκαν<sup>1</sup>.

### **Η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη σήμερα**

Σήμερα λειτουργούν στην Κωνσταντινούπολη μόλις δύο σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, το Ζάππειο Νηπιαγωγείο και ο Κοινοτικός Παιδικός Σταθμός Αγίας Τριάδας. Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (2004: 32, 33), φορείς ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορεί να είναι: α) εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους υποδοχής / διαμονής, β) εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους προέλευσης, γ) παροικιακοί φορείς, δ) η εκκλησία, και στ) φυσικά πρόσωπα.

Το Ζάππειο Νηπιαγωγείο αποτελεί ιδιάζουσα περίπτωση ως προς τη μορφή εκπαίδευσης για την οποία κάνει λόγο ο Δαμανάκης (2004), εφόσον ανήκει στην επίσημη πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συνεπώς ακολουθεί το καθεστώς λειτουργίας που αναφέρθηκε παραπάνω. Επομένως, αποτελεί μειονοτικό σχολείο που υπάγεται στη νομοθεσία της Τουρκίας, μέρος της διαχείρισής του έχουν αναλάβει οι Κοινότητες,

1. Πιο αναλυτικά για όσα υπέστη η εκπαίδευση βλέπε: Alexandris, 1992; Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007; Μάρκου, 2009; Παυλίδης, 2004; Ρομποπούλου, 2018; Σαρίογλου, 2011; Φραγκόπουλος, 2009



ενώ το εκπαιδευτικό του προσωπικό στελεχώνουν και εκπαιδευτικοί σταλμένοι από το ελληνικό κράτος. Η περίπτωση του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού διαφοροποιείται από αυτήν του Ζάππειου Νηπιαγωγείου. Ο Κοινοτικός Παιδικός Σταθμός ανήκει στις ανεπίσημες μορφές εκπαίδευσης και την υποστήριξή του έχουν αναλάβει παροικιακοί και άλλοι φορείς όπως: η Κοινότητα Σταυροδρομίου, ο Σύνδεσμος Υποστήριξης Ρωμαϊκών Κοινοτικών Ιδρυμάτων (ΣΥ.Ρ.Κ.Ι), το Ελληνικό Προξενείο, το Γραφείο Εκπαίδευσης της Κωνσταντινούπολης, η Οικουμενική Ομοσπονδία Κωνσταντινουπολιτών καθώς και ιδιώτες που επιθυμούν να συνδράμουν υλικά και οικονομικά. Στο ζήτημα της φοίτησης μαθητών που δεν είναι Τούρκοι υπήκοοι υπάρχει ευελιξία και στα δύο σχολεία, δεδομένου ότι η προσχολική εκπαίδευση δεν έχει συμπεριληφθεί σε διατάξεις των διακρατικών ρυθμίσεων Ελλάδας και Τουρκίας (Συνθήκη Λωζάνης 1923; Ελληνοτουρκική Μορφωτική Συμφωνία 1951; Μορφωτικό Πρωτόκολλο 1968). Η παράλειψη συνδέεται άμεσα με τη μέχρι πρόσφατα μη υποχρεωτική φοίτηση στο Νηπιαγωγείο (Ασκούνη, 2006). Ακολουθούν: α. αριθμητικά στοιχεία του Ζάππειου Νηπιαγωγείου από το 1980 έως και το 2010, ώστε να φανεί η αισθητή μείωση του αριθμού των νηπίων στις αρχές της δεκαετίας του 90, και β. περιγραφή του πλαισίου ίδρυσης και λειτουργίας του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού.

### Το Ζάππειο Νηπιαγωγείο

Τη δεκαετία 1980-1990 ο αριθμός των νηπίων που φοιτούν στο Ζάππειο Νηπιαγωγείο κυμαίνεται από 20 έως 28 μαθητές. Κατά τη δεκαετία 1990-2000, με εξαίρεση τη διετία 1996-1997 και το σχολικό έτος 1999-2000, σημειώνεται αισθητή πτώση του μαθητικού πληθυσμού, εφόσον φοιτούν μόλις 13 με 15 μαθητές. Στην κρίσιμη καμπή, όταν ο αριθμός των νηπίων ολοένα συρρικνώνεται, αρχίζει σταδιακά η έλευση και φοίτηση αραβόφωνων Χριστιανών Ορθόδοξων μαθητών από την Αντιόχεια. Ο μαθητικός πληθυσμός, ειδικά τη σχολική χρονιά 2008-09, αυξάνεται και η σύνθεσή του αλλάζει. Οι νέοι μαθητές έχουν ως μητρική γλώσσα την αραβική και δε γνωρίζουν ελληνικά. Το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι ανέτοιμο να διαχειριστεί τη νέα σύνθεση του μαθητικού κοινού, στην οποία συνυπάρχουν νήπια που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μάρκου, 2009). Επιπλέον, όπως επισημαίνεται από διαφορετικές πηγές (Αναστασιάδη & Ντυμόν, 2007; Μάρκου, 2009; Ρομποπούλου, 2018), παρατηρείται άρνηση των ρωμαϊκών οικογενειών να συνυπάρξουν τα παιδιά τους με αυτά των Αντιοχέων. Σημειώνεται συνεπώς νέα αποχή από τα ομογενειακά Νηπιαγωγεία, με την αιτιολογία ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης είναι χαμηλό και ότι η απόσταση δυσχεραίνει τη μετάβαση των νηπίων που κατοικούν σε μακρινές από τα σχολεία περιοχές (Κυρατζόπουλος, 2018).

**Πίνακας 1: Αριθμητικά στοιχεία Ζαπτείου Νηπιαγωγείου**

Τα στοιχεία αντλήθηκαν από το προσωπικό αρχείο των νηπιαγωγών του σχολείου  
Ο δεύτερος αριθμός αναφέρεται στους Αντιοχείς μαθητές

Σχ. έτος	1980-81	1981-82	1982-83	1983-84	1984-85	1985-86	1986-87	1987-88	1988-89	1989-90
Μαθητές	23	24	25	28	26	22	25	28	25	20
Σχ. Έτος	1990-91	1991-92	1992-93	1993-94	1994-95	1995-96	1996-97	1997-98	1998-99	1999-2000
Μαθητές	13	15	15	14 (2)	14 (5)	18 (2)	20 (7)	10 (2)	12 (0)	18 (4)
Σχ. έτος	2000-01	2001-02	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08	2008-09	2009-2010
Μαθητές	14 (3)	16 (4)	15 (3)	10 (2)	12 (2)	16 (4)	16 (5)	20 (3)	26 (13)	20 (13)

**Ίδρυση και λειτουργία Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού Αγίας Τριάδας**

Η ανάγκη ίδρυσης ενός παιδικού σταθμού με στόχο την προετοιμασία των παιδιών που δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα είχε επισημανθεί και υποστηριχθεί στις έρευνες των Μάρκου (2009) και Πετροπούλου (2010), ενώ αποτελούσε και αίτημα της ομογένειας (Φραγκόπουλος, 2009). Έπειτα από την πρώτη απόπειρα που δε γνώρισε επιτυχία στο Νηπιαγωγείο του Γαλατά (2001-2008)<sup>2</sup>, το 2008 επιχειρήθηκε η λειτουργία Παιδικού Σταθμού στην Κοινότητα Μεγάλου Ρεύματος (Μάνη, 2014) και το 2009 στο Σισμανόγλειο Μέγαρο μόνο τα Σάββατα (Πλουσίου, 2017). Ωστόσο, δεν υπήρχε προσέλευση μαθητών, ενώ αναφέρεται και η απουσία εξειδικευμένου εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και συντονισμένου σχεδιασμού, με αποτέλεσμα και τα τρία εγχειρήματα να ναυαγήσουν (Μάνη, 2014; Φραγκόπουλος, 2013; Τσεβίκ-Μπαϊβεργιάν, 2013). Το 2010 ο Παιδικός Σταθμός μεταφέρεται στο παλιό Δημοτικό Σχολείο Αρρένων στην Αγία Τριάδα, όπου συντελείται μια ακόμη προσπάθεια ίδρυσης και διατήρησής του. Σήμερα μετρά πια 10 χρόνια λειτουργίας. Προϋποθέσεις για τη φοίτηση, εκτός από την ηλικία 2-4 ετών, αποτελούν η καταγωγή (ένας εκ των δύο γονέων να είναι Ρωμιός ή Έλληνας) και το θρήσκευμα (παιδιά οικογενειών με χριστιανικό θρήσκευμα) (Μάνη, 2014; Πλουσίου, 2017). Στον πίνακα 2 που ακολουθεί αντιπαραβάλλονται τα αριθμητικά στοιχεία του Ζαπτείου Νηπιαγωγείου και του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού για την περίοδο 2010-2019.

2. Επαναλειτούργησε πιλοτικά σαν νηπιακός σταθμός με στόχο την εκμάθηση της ελληνικής στα αραβόφωνα παιδιά από την Αντιόχεια.



**Πίνακας 2: Αριθμός μαθητών στο Ζάππειο Νηπιαγωγείο και στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό**

Τα αριθμητικά στοιχεία αντλήθηκαν από τις έρευνες των Μάνη (2014) και Πλουσιού (2017) καθώς και από την ιστοσελίδα του Συνδέσμου Υποστήριξης Ρωμαϊκών Κοινοτικών Ιδρυμάτων (ΣΥ.Ρ.Κ.Ι)

Σχολικό έτος	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Μαθητές Κ.Π.Σ.	15	31	36	42	29	22	21	24	21
Σχολικό έτος	2010-2011	2011-2012	2012-2013	2013-2014	2014-2015	2015-2016	2016-2017	2017-2018	2018-2019
Μαθητές Ζ.Ν.	18 (8)	34 (16)	44 (20)	51 (12)	34 (13)	34 (11)	34 (15)	34 (11)	31 (7)

**Χαρακτηριστικά της προσχολικής ομογενειακής εκπαίδευσης**

**Η καταγωγή και το γλωσσικό προφίλ των μαθητών**

Με βάση την εθνοτική προέλευση και τη γλώσσα, οι μαθητές των διαφόρων μορφών ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό μπορούν να διακριθούν σε: α) ομοεθνείς ελληνόγλωσσοι, β) ομοεθνείς χωρίς γνώση της ελληνικής, και γ) αλλοεθνείς αλλόγλωσσοι (Δαμανάκης, 2014: 60). Αναφορικά με την καταγωγή των νηπίων που φοιτούν σήμερα σε σχολεία προσχολικής ομογενειακής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη, καταγράφηκαν από τη Μ. Πλουσιού (2017) οι περιπτώσεις: α) παιδιά ομογενών (Ρωμιών της Κωνσταντινούπολης), β) παιδιά μεικτών γάμων (ένας εκ των δύο γονιών είναι Ρωμιός ή Έλληνας), γ) παιδιά Ελλαδιτών που έχουν μετακομίσει προσωρινά ή μόνιμα στην Κωνσταντινούπολη, δ) παιδιά Αντιοχειανών Ορθόδοξων Χριστιανών<sup>3</sup>, και ε) μεμονωμένες περιπτώσεις παιδιών Ασύριων Χριστιανών<sup>4</sup> (Πλουσιού, 2017). Οι πρώτες δύο ομάδες ανήκουν στην πρώτη περίπτωση που αναφέρει ο Δαμανάκης (2014), ενώ η τέταρτη και πέμπτη εντάσσονται στην τρίτη περίπτωση.

3. Χριστιανοί Ορθόδοξοι αραβόφωνοι από τον Νομό Χατάι της Τουρκίας, μεγάλος αριθμός των οποίων έχει μετοικήσει στην Κων/πολη. Λόγω ιστορικών συγκυριών έχουν καταχωριστεί ως Rum Ortodoks, δηλαδή Ρωμιοορθόδοξοι (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007; Πετροπούλου, 2010; Ρομποπούλου, 2018): συνεπώς, τα παιδιά τους έχουν δικαίωμα φοίτησης στα ελληνορθόδοξα μειονοτικά σχολεία της Κωνσταντινούπολης.

4. Παιδιά τους έχουν γίνει δεκτά σε ορισμένες περιπτώσεις στα ομογενειακά Νηπιαγωγεία, δεδομένου ότι δεν επιτρέπεται η ίδρυση σχολείων, όπου θα διδάσκεται η μητρική τους γλώσσα, η αραμική (Karimova & Deverell, 2001).





Όσον αφορά το γλωσσικό τους προφίλ, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που φοιτούν σε σχολεία της ομογένειας, είναι στην πλειοψηφία τους δίγλωσσα και σε κάποιες περιπτώσεις πολύγλωσσα (Μάνη, 2014; Γλουσίου, 2017). Ιδιαίτερα τα παιδιά μεικτών γάμων μιλούν συνήθως τουρκικά, ελληνικά και κατά περιπτώσεις και άλλες γλώσσες (Γλουσίου, 2017). Τα Ρωμιόπουλα μιλούν ελληνικά με έντονα τα στοιχεία του πολιτικού ιδιώματος (Αναστασιάδου & Ντυμόν, 2007), ενώ μερικά από αυτά γνωρίζουν και τουρκικά. Υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών μεικτών γάμων καθώς και Ρωμιών μαθητών που μιλούν ελάχιστα ή δε μιλούν ελληνικά. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε δύο κυρίως λόγους: α. στην επιλογή της οικογένειας να φοιτήσουν σε αλλόγλωσσο σχολείο (Μάρκου, 2009; Αναστασιάδου και Ντυμόν, 2007; Ρομποπούλου, 2018), και β. στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι γονείς δε γνωρίζουν τη γλώσσα ή δεν τη μιλούν με τα παιδιά τους (Γλουσίου, 2017). Παρατηρείται λοιπόν το φαινόμενο της «γλωσσικής μετακίνησης», φαινόμενο που περιγράφεται ως μείωση στην αναλογία των ομιλητών της γλώσσας, απώλεια γλωσσικής ικανότητας και μειωμένη χρήση της γλώσσας (Baker, 2001: 99). Ωστόσο, δεδομένου ότι η ελληνική στο περιβάλλον για το οποίο γίνεται λόγος είναι μειονοτική γλώσσα, πρέπει να δίνεται προτεραιότητα –ειδικά στην προσχολική ηλικία– στη διατήρηση και την κατάκτησή της (Baker, 2001; Skutnabb-Kangas, 2005). Σε ό,τι αφορά τη διδακτική και μεθοδολογική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθείται για τους μαθητές που προαναφέρθηκαν με κριτήριο ότι διδάσκονται τη μητρική τους ή μία από τις μητρικές τους εκτός του φυσικού της περιβάλλοντος, η ελληνική θα πρέπει να προσφέρεται ως δεύτερη γλώσσα (Δαμανάκης, 2001).

Τα παιδιά από την Αντιόχεια μιλούν τουρκικά, κάποια από αυτά και αραβικά (Μάνη, 2014). Ο Δαμανάκης (2014) και η Ρομποπούλου (2018) επισημαίνουν ότι οι πρώτες γενιές αραβοφώνων που μετανάστευσαν στην Κωνσταντινούπολη είχαν ως μητρική τους την αραβική, ωστόσο για τις γενιές που ακολούθησαν έχει επικρατήσει η τουρκική. Αντιμετωπίζουν επομένως και οι Αντιοχείς μαθητές ζήτημα γλωσσικής μετατόπισης, εφόσον χάνουν τη μητρική τους γλώσσα, την αραβική. Η ελληνική είναι για τους εν λόγω μαθητές ξένη γλώσσα<sup>5</sup>, γεγονός που πρέπει να κατευθύνει τη διδακτική προσέγγιση που υιοθετείται για τη διδασκαλία της (Δαμανάκης, 2014; Ρομποπούλου, 2018).

Συνεπώς, προκύπτει ζήτημα διδακτικής προσέγγισης, καθώς για τους μαθητές ελληνικής καταγωγής η ελληνική είναι μητρική γλώσσα που χρήζει ενίσχυσης και προστασίας ειδικά στην προσχολική ηλικία, ενώ για τους Αντιοχείς μαθητές είναι ολότελα ξένη. Αξίζει να επισημανθεί πως, παρότι τελευταία σημειώνεται προσπάθεια ενίσχυσης της προσχολικής εκπαίδευσης με στόχο την ενίσχυση της ελληνομάθειας και την εκμάθηση της ελληνικής αντίστοιχα, στο Δημοτικό Σχολείο του Ζαππείου τα τμήματα των μαθητών χωρίζονται σε «Αραβόφωνα» και «Ρωμιόπουλα - Ελληνόπουλα», γεγονός που δημιουργεί ερωτηματικά όσον αφορά τη στρατηγική που ακολουθείται αλλά και το επίπεδο γλωσσομάθειας που καταφέρνουν να κατακτήσουν οι Αντιοχείς μαθητές κατά τη φοίτησή τους στα ομογενειακά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης.

5. Εξαίρεση αποτελούν μεμονωμένες περιπτώσεις μαθητών με καταγωγή από την Αντιόχεια, των οποίων οι γονείς έχουν μεταναστεύσει στην Κωνσταντινούπολη από αρκετά νεαρή ηλικία και συνεπώς γνωρίζουν την ελληνική όπως και οι Ρωμιοί της Κωνσταντινούπολης (Γλουσίου, 2017).



## ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ

Ο Δαμανάκης (2004: 60) κάνει λόγο για τις εξής ομάδες των εκπαιδευτικών: α. αποσπασμένοι Ελλαδίτες εκπαιδευτικοί, β. ομογενείς εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακή μόρφωση και γνώση του αντικειμένου τους, γ. μη επαγγελματίες εκπαιδευτικοί χωρίς παιδαγωγική και διδακτική κατάρτιση. Στα σχολεία ομογενειακής προσχολικής εκπαίδευσης στην Κωνσταντινούπολη απαντώνται και οι τρεις ομάδες. Συγκεκριμένα, εργάζονται: α) Ελληνίδες νηπιαγωγοί αποσπασμένες από το ελληνικό κράτος (για το σχολικό έτος 2018-2019 σε Ζάππειο και Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό 3 νηπιαγωγοί και μία δασκάλα δημοτικής εκπαίδευσης σε θέση νηπιαγωγού), β) Ομογενείς εκπαιδευτικοί με πανεπιστημιακή μόρφωση (1 νηπιαγωγός), και γ) ομογενείς εκπαιδευτικοί χωρίς πανεπιστημιακή κατάρτιση (5 εκπαιδευτικοί) (Πλουσίου, 2017).

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν έχει εξειδικευτεί σε ζητήματα διδακτικής της δεύτερης ξένης γλώσσας, διγλωσσίας ή διαπολιτισμικής παιδαγωγικής (Μάρκου, 2009; Δαμανάκης, 2014; Πλουσίου, 2017; Ρομποπούλου, 2018). Σύμφωνα με προφορική μαρτυρία των εκπαιδευτικών του Ζαππείου Νηπιαγωγείου, στο παρελθόν έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές επιμορφώσεις, οι οποίες όμως δεν επικεντρώνονταν στις ηλικίες του Νηπιαγωγείου. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι η επιλογή των μετακλητών εκπαιδευτικών που στελεχώνουν τα σχολεία της ομογένειας γίνεται κατ' εξαίρεση για την Κωνσταντινούπολη, ανεξάρτητα από τη σειρά κατάταξης στον αξιολογικό πίνακα ή και εκτός αξιολογικού πίνακα (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 1487/30.04.2018, Άρθρο 5, Παράγραφος 5), γεγονός που εγείρει προβληματισμούς σε σχέση με τα αντικειμενικά κριτήρια (γνώσεις, επιμόρφωση, διαπολιτισμική επάρκεια) που είθισται να ισχύουν για τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ανάλογα καθήκοντα στο εξωτερικό.

## Αναλυτικά Προγράμματα

Όπως προαναφέρθηκε, το Ζάππειο Νηπιαγωγείο ανήκει στις επίσημες μορφές εκπαίδευσης, ενώ ο Κοινοτικός Παιδικός Σταθμός στις ανεπίσημες. Η συγγραφέας του παρόντος άρθρου, Μ. Πλουσίου, σε έρευνα που πραγματοποίησε στον Κοινοτικό Παιδικό Σταθμό κατά το σχολικό έτος 2016-2017 (Πλουσίου, 2017), διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί, ελλείψει επίσημου Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (στο εξής ΑΠΣ) για παιδικούς σταθμούς, εφαρμόζουν το δικό τους ΑΠΣ, ο σχεδιασμός του οποίου –όπως υποστήριξαν– βασίζεται στα ελλαδικά ΑΠΣ του Νηπιαγωγείου<sup>6</sup>.

Όστόσο, η έρευνα έδειξε αφενός ότι υπάρχει διχογνωμία μεταξύ των μετακλητών εκπαιδευτικών σε σχέση με το σε ποιο από τα δύο ελλαδικά ΑΠΣ βασίζεται ο σχεδιασμός του ΑΠΣ που εφαρμόζουν και αφετέρου ότι οι ομογενείς εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν τι είναι ΑΠΣ· παράλληλα, μετακλητή εκπαιδευτικός εξέφρασε προβλη-

6. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2003), Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011).



ματισμό σχετικά με τη μεθοδολογία που ακολουθείται στον σχεδιασμό του ΑΠΣ και αντιρρήσεις ως προς το περιεχόμενο και τους στόχους του.

Τελικό συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι το ΑΠΣ που εκπονούν οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζεται εμπειρικά και στερείται σαφούς στοχοθεσίας, η οποία ωστόσο θα ήταν απαραίτητη δεδομένων των συνθηκών για τις οποίες γίνεται λόγος στην παρούσα ανακοίνωση. Από προφορικές μαρτυρίες των εκπαιδευτικών του Ζαπτείου Νηπιαγωγείου προκύπτει ότι στην περίπτωση του Νηπιαγωγείου η εφαρμογή του ΑΠΣ γίνεται κατά το δοκούν των εκάστοτε εκπαιδευτικών. Οι Ελληνίδες νηπιαγωγοί εφαρμόζουν τα ελληνικά ΑΠΣ, οι ομογενείς ακολουθούν το Πρόγραμμα Σπουδών «Παίζω και μιλώ» του Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ., ενώ όσες δεν έχουν πανεπιστημιακή κατάρτιση ακολουθούν τις υποδείξεις εμπειρότερων και πιο καταρτισμένων στο αντικείμενο της προσχολικής αγωγής εκπαιδευτικών.

## ➤ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στα μέσα του 19ου αιώνα η ομογενειακή προσχολική εκπαίδευση γνώρισε ιδιαίτερη πρόοδο και άνθηση διατηρώντας ένα αρκετά υψηλό επίπεδο και ακολουθώντας τα ευρωπαϊκά πρότυπα. Την περίοδο αυτή δόθηκε ιθύνουσα σημασία στον ρόλο του Νηπιαγωγείου, καθώς θεωρήθηκε η βάση όλου του εκπαιδευτικού συστήματος της Ελληνορθόδοξης Κοινότητας στην Κωνσταντινούπολη. Σήμερα, σχεδόν 160 χρόνια μετά, η προσχολική εκπαίδευση εξακολουθεί να έχει σημαντικό ρόλο, εφόσον αποτελεί τη βάση ολόκληρης της ομογενειακής εκπαίδευσης που πασχίζει να επιβιώσει και να ανανεωθεί. Βέβαια, τα ζητήματα που προέκυψαν ως απόρροια ιστορικών, πολιτικών εξελίξεων εξακολουθούν να την ταλανίζουν.

Από τα αριθμητικά στοιχεία των δύο σχολείων προσχολικής εκπαίδευσης, του Ζαπτείου Νηπιαγωγείου και του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού Αγίας Τριάδας, διαφαίνεται ότι μετά την ίδρυση του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού υπήρξε αρχικά απότομη αύξηση του μαθητικού πληθυσμού και στα δύο σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ στη συνέχεια ο αριθμός των νηπίων πέφτει αισθητά, διατηρώντας ωστόσο σχετική σταθερότητα και κυμαίνόμενος στους ίδιους αριθμούς μέχρι και σήμερα. Η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, παρότι παρουσιάζει σε γενικές γραμμές την εικόνα που περιγράφηκε παραπάνω, διαφοροποιείται από χρονιά σε χρονιά όσον αφορά τα ποσοστά των διάφορων μαθητικών ομάδων (Ελλαδίτες, Ρωμιοί, Αντιοχείς).

Το ζήτημα της γλώσσας φαίνεται να περιπλέκεται αρκετά, καθώς αφενός στα σχολεία φοιτούν μαθητές με μητρική ή μία από τις μητρικές την ελληνική, γλώσσα που χρήζει ενίσχυσης και προστασίας ως μειονοτική, και αφετέρου προκύπτει το ζήτημα διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας στους μαθητές που την αγνοούν. Επιπλέον, εγείρονται έντονοι προβληματισμοί και ερωτήματα σε σχέση με την προστασία της δικής τους μητρικής γλώσσας, της αραβικής, που χάνεται επίσης. Το γλωσσικό προφίλ των μαθητών περιγράφηκε στην παρούσα έρευνα σε γενικές γραμμές, ωστόσο ποικίλλει και διαφέρει ανά περίπτωση μαθητή. Λόγω της δεδομέ-



νης πολυμορφίας του μαθητικού πληθυσμού προκύπτουν ζητήματα διδακτικής προσέγγισης, εφόσον οι προαναφερθείσες ομάδες νηπίων συνυπάρχουν στην ίδια τάξη.

Μεγάλο κενό εντοπίζεται στα ΑΠΣ, δεδομένου ότι δεν υπάρχει σύνδεση και ενιαία γραμμή μεταξύ Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού και Ζαπτείου Νηπιαγωγείου, ενώ η επιλογή και η εφαρμογή των ΑΠΣ υπόκειται στις προτιμήσεις των εκάστοτε εκπαιδευτικών, με αμφισβητούμενη την καταλληλότητά τους για παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Σε ό,τι αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό που στελεχώνει τα σχολεία της προσχολικής εκπ/σης στην Κωνσταντινούπολη, επισημαίνεται η αδυναμία των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, η έλλειψη επιμόρφωσης (πλην μεμονωμένων περιπτώσεων) ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες συνθήκες και στο μαθητικό κοινό που απευθύνονται, ενώ προκύπτουν ερωτηματικά σε σχέση με τα κριτήρια επιλογής των μετακλητών εκπαιδευτικών.

Τέλος, εύλογο είναι το ερώτημα του κατά πόσο συνέβαλε εντέλει η προσπάθεια ίδρυσης του Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των μαθητών από την προσχολική ηλικία, δεδομένου ότι φοίτηση των παιδιών στο Δημοτικό Σχολείο συνεπάγεται τον διαχωρισμό τους σε τμήματα Ρωμιών - Ελλαδιτών και σε τμήματα Αντιοχέων.

## ➤ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από την ερμηνεία των δεδομένων που παρουσιάστηκαν παραπάνω προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, η οποία να επεκτείνεται σε επιμέρους τομείς. Τα αίτια της μειωμένης προσέλευσης του μαθητικού κοινού στα σχολεία προσχολικής είναι δυνατό να εντοπιστούν με οργανωμένη έρευνα, η οποία θα στοχεύει στην καταγραφή του εν δυνάμει μαθητικού κοινού που κατοικεί στην Πόλη, ώστε να είναι γνωστός ο ακριβής αριθμός των νηπίων, και θα διερευνά τις αιτίες αποχής από τα ομογενειακά σχολεία προσχολικής εκπαίδευσης.

Η διατήρηση και ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας είναι ζήτημα ζωτικής σημασίας για την ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης, ωστόσο δεν μπορεί να παραβλεφθεί το γεγονός ότι και οι αραβόφωνοι ορθόδοξοι της Αντιόχειας, που έχουν προσχωρήσει τις τελευταίες δεκαετίες στους κόλπους της μειονότητας, έχουν ανάλογες ανάγκες για τη διατήρηση και προστασία της δικής τους μητρικής γλώσσας. Το πολυσύνθετο γλωσσικό ζήτημα που έχει προκύψει εδώ και χρόνια και αποτελεί βραχνά για την ομογενειακή εκπαίδευση δεν είναι δυνατό να επιλυθεί χωρίς τη συμβολή επιστημονικής ομάδας που θα απαρτίζεται από ειδικούς στα αντικείμενα της προσχολικής παιδαγωγικής, της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και της διδακτικής των γλωσσών σε πρώιμα δίγλωσσους μαθητές.

Υπό το πρίσμα αυτό, προτείνεται και ο επιστημονικός σχεδιασμός ΑΠΣ με όλες τις γνωστικές και μαθησιακές περιοχές που περιλαμβάνουν τα σύγχρονα ΑΠΣ προ-



σχολικής αγωγής, στο οποίο θα εμπεριέχεται ειδικό Syllabus (Πρόγραμμα Σπουδών) με γλωσσικούς στόχους προσαρμοσμένους στις ιδιαίτερες ανάγκες του μαθητικού κοινού της Κωνσταντινούπολης. Επιπλέον, κρίνονται απαραίτητα: α. ο επιστημονικός προσδιορισμός κριτηρίων για τον χαρακτηρισμό του επιπέδου γλωσσομάθειας των νηπίων, πριν φοιτήσουν στα σχολεία της ομογενειακής προσχολικής εκπαίδευσης καθώς και μετά την ολοκλήρωση της φοίτησής τους σε αυτά, β. η αναλυτική καταγραφή του γλωσσικού και πολιτισμικού προφίλ των νηπίων που φοιτούν στα ομογενειακά σχολεία, και γ. η συνεχής αξιολόγηση των νηπίων με πρωτόκολλα παρακολούθησης της γλωσσικής τους εξέλιξης.

Εξίσου σημαντικό κρίνεται το ζήτημα αξιολόγησης των εκπαιδευτικών με αντικειμενικά κριτήρια και η επιμόρφωσή τους σε ζητήματα διγλωσσίας, διαπολιτισμικής παιδαγωγικής και διαχείρισης μαθητών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης / ξένης γλώσσας. Ωστόσο, συνιστάται όποια επιμόρφωση λάβει χώρα στο μέλλον, εκτός από συστηματική, να εξειδικεύεται και στην εν λόγω εκπαιδευτική βαθμίδα.

Τέλος, επισημαίνεται η ανάγκη διενέργειας συζητήσεων διακρατικού επιπέδου μεταξύ Ελλάδας και Τουρκίας, ώστε –με την ελπίδα να εξομαλυνθούν οι επικρατούσες συνθήκες για τη μειονοτική προσχολική εκπαίδευση– να οριστεί κάποιος επίσημο νομικό πλαίσιο που θα περιλαμβάνει και την προσχολική εκπαίδευση, ώστε να διασφαλίζονται και να προστατεύονται τα δικαιώματα μαθητών και εκπαιδευτικών.

## Βιβλιογραφία

- Alexandris, A. (1992). *The Greek Minority of Istanbul and Greek-Turkish Relations 1918-1974*. Athens: Center for Asia Minor Studies.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Karimova, N. & Deverell, E. (2001). *Minorities in Turkey*. Stockholm: The Swedish Institute of International Affairs. Ανακτήθηκε στις 16/7/2017 από [shorturl.at/avCR3](http://shorturl.at/avCR3)
- Kaya, N. & Somel, S. A. (2013). *Geçmişten Günümüze Azınlık Okulları: Sorunlar Ve Çözüm Önerileri*. İstanbul: Tarih Vakfı
- Resmî Gazete: 14.02.2007/26434. Ανακτήθηκε στις 13/11/2019 από <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2007/02/20070214-1.htm>
- Skutnabb-Kangas, T. (2005). Γλωσσοκτονία, οικοκτονία και τα γλωσσικά ανθρώπινα δικαιώματα-Η εκπαίδευση ως ένοχος ή ως μερική λύση; Στο Σ. Μυτακίδου (Επιμ.), Συνέδριο Γλωσσικών Μειονοτήτων: *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών*, Μάρτιος 2001 (σσ. 207-251). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Αναστασιάδου, Μ. & Ντυμόν, Π. (2007). *Οι Ρωμηοί της Πόλης, τραύματα και προσδοκίες*. Αθήνα: Εστία.
- Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Γιλμάζ, Σ. (2009). Το παρόν και το μέλλον στην Πόλη των αντιοχαιανής καταγωγής Ρωμιών - Ορθόδοξων. Πρακτικά Συνεδρίου *Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον*.



- Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης*, Ιούλιος 2006 (σσ. 279-290). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Δαλακούρα, Κ. (2004). *Η εκπαίδευση των γυναικών στις ελληνικές κοινότητες της Οθωμανικής αυτοκρατορίας 19ος-1922* (Διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Δαλακούρα, Α. (2002). Τα πρωτοποριακά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Αφιέρωμα: Ελληνικά Παρθενագωγεία. *Καθημερινή - Επτά Ημέρες* (σσ. 24-27). Ανακτήθηκε στις 22/7/2017 από [shorturl.at/cdfGY](http://shorturl.at/cdfGY)
- Δαμανάκης, Μ. (2001). Στο Μ. Βάμβουκας, Μ. Δαμανάκης, Γ. Κατσιμαλή (2001). *Προλεγόμενα Αναλυτικού Προγράμματος για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στη Διασπορά*, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2004). Στο Μ. Δαμανάκης (Επιμ. και συγγραφή): *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.
- Δαμανάκης, Μ. (2014). *Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση και Ηλεκτρονική Μάθηση στη Διασπορά. Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας ως προαπαιτούμενα για την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος ηλεκτρονικής μάθησης*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β΄ 1487/30.04.2018. Ανακτήθηκε στις 13/5/2018 από [https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/afospaseis\\_exoteriko\\_1.pdf](https://www.esos.gr/sites/default/files/articles-legacy/afospaseis_exoteriko_1.pdf)
- Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε 22/7/2017 από [shorturl.at/dIFG8](http://shorturl.at/dIFG8)
- Κυρατζόπουλος, Β. (2018). Το μέλλον της Εκπαίδευσης σε Κωνσταντινούπολη και Ίμβρο. *Ελεύθερη Ζώνη*. Ανακτήθηκε στις 30/8/2018 από [shorturl.at/hOU04](http://shorturl.at/hOU04)
- Μάνη, Ε. (2014). Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη: Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα (πτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Θεσσαλονίκη.
- Μάρκου, Κ. (2009). Η εκπαίδευση των Ρωμιών της Πόλης στο πλαίσιο του μειονοτικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πρακτικά Συνεδρίου *Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης*, Ιούλιος 2006 (σσ. 25-40). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Οικουμενική Ομοσπονδία Κωνσταντινουπολιτών. (2017). Παρουσίαση Στατιστικών Στοιχείων του Μαθητικού Πληθυσμού 1975-2016. Πρακτικά Ημερίδας *Κρίσιμα Ζητήματα του Ελληνισμού της Κωνσταντινούπολης: Παρόν και Μέλλον κάτω από τις Σημερινές Συνθήκες*, 29 Απριλίου 2017 (τ. Α΄, σσ. 124-128). Αθήνα: ΟΙ.ΟΜ.ΚΩ.
- Παλάσκας, Σ. (2001). *Η ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη των αρχών του 20ού αιώνα: οι δημοτικές και αστικές σχολές αρρένων και οι αντίστοιχες μικτές (1900-1915)*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Παπαϊωάννου, Α. (2015). Το νηπιαγωγείο κατά τον κανονισμό του διδασκαλείου (1874) του Ηπειρωτικού Φιλεκπαιδευτικού Συλλόγου Κωνσταντινουπόλεως. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 1, 225-288.
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.
- Παυλίδης, Α. (2004). Ομογενειακή εκπαίδευση Κωνσταντινούπολης και μειονοτική εκπαίδευση Θράκης στα μέσα του 20ού αιώνα. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, 3, 76-94.
- Πετροπούλου, Χ. (2010). Η εθνοπολιτισμική ταυτότητα των μαθητών στα ρωμαϊκά σχολεία της Κωνσταντινούπολης. Στο Δ΄ *Πανευρωπαϊκό Συνέδριο Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών*, Γρανάδα, 9-12 Σεπτεμβρίου 2010 (τ. Ε΄, σσ. 555-570). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.
- Πλουσίου, Μ. (2017). Η διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Δεύτερης / Ξένης Γλώσσας στην προσχολική ηλικία. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην



- Κωνσταντινούπολη (Διπλωματική εργασία). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Λευκωσίας.
- Ρομποπούλου, Μ. (2018). Διγλωσσία στην ελληνορθόδοξη μειονότητα της Κωνσταντινούπολης: Η χρήση της Ελληνικής και της Τουρκικής γλώσσας στην προσχολική, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Κοινωνιογλωσσολογική προσέγγιση (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Αθήνα: Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Σαρίογλου, Ε. (2011). *Η επιρροή της Τουρκικής Πολιτικής στην Ελληνική Εκπαίδευση της Πόλης 1923-1974*. Αθήνα: Ελληνικό Ίδρυμα Ιστορικών Μελετών.
- Στράντζαλης, Ι. Π. (2014). *Η Ελληνική εκπαίδευση στην Κωνσταντινούπολη την περίοδο του Α΄ Παγκοσμίου Πολέμου (1914-1918). Οι εγκύκλιοι της Μ. Πρωτοσυγκελλίας του Οικουμενικού Πατριαρχείου*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Συνδέσμος Υποστήριξης Ρωμαϊκών Κοινοτικών Ιδρυμάτων (ΣΥ.Ρ.Κ.Ι). Ανακτήθηκε στις 13/11/2019 από <http://www.gumvader.org>
- Τσεβίκ-Μπαϊβεριάν, Κ. (2008). Το ζήτημα της γλώσσας στην Κωνσταντινούπολη. Λόγος και αντίλογος στην εφημερίδα «Ο ταχυδρόμος» (1898-1908) (Μη εκδοθείσα Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Τσεβίκ-Μπαϊβεριάν, Κ. (2013). Συνέντευξη του Δημήτριου Φραγκόπουλου, Άρχοντος Διδάσκου του Γένους. *Πολίτης*, Νοέμβριος, 2013.
- Φραγκόπουλος, Δ. (2009). Το σήμερα και το αύριο: Προτάσεις για το μέλλον των Ρωμιών. Στο Πρακτικά Συνεδρίου *Συνάντηση στην Πόλη. Το παρόν και το μέλλον. Κείμενα για τη ρωμαϊκή κοινότητα της Κωνσταντινούπολης*, Ιούλιος 2006 (σσ. 299-311). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Χατζοπούλου, Χ. (2015). *Πολιτική ιστορία και κοινωνικός αποκλεισμός: Η περίπτωση της Ελληνικής Μειονοτικής Εκπαίδευσης στην Τουρκία (1923-1968)* (Διπλωματική εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Ψαροπούλου-Δόκου, Ι. (2014). *Ζάππειον Παρθεναγωγείον Κωνσταντινουπόλεως (1875-2004)*. Αθήνα: Τσουκάτου.