



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα

Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων



ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Σχολικές γιορτές και Διαπολιτισμικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση

POST GRADUATE THESIS

School celebrations and Interculturalism in Preschool Education

ΟΝΟΜΑ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑΣ/NAME OF STUDENT

ΗΛΕΚΤΡΑ ΜΗΤΑΚΟΥ-ΝΤΖΙΑΔΗΜΑ

ILEKTRA MITAKOU-NTZIADIMA

ΟΝΟΜΑ ΕΙΣΗΓΗΤΗ/NAME OF THE SUPERVISOR

ΕΛΕΝΗ ΜΟΥΣΕΝΑ

ELENI MOUSENA

ΑΙΓΑΛΕΩ/ΑΙΓΑΛΕΟ 2024



Faculty of Health and Caring Professions
Department of Biomedical Sciences
Faculty of Administrative, Financial and Social Sciences
Department of Early Childhood Education and Care



Department of Pedagogy



Inter-Institutional Post Graduate Program
Pedagogy through innovative Technologies and Biomedical approaches

POST GRADUATE THESIS

School celebrations and Interculturalism in Preschool Education

Ilektra Mitakou-Ntziadima
21561
mscedt21561@uniwa.gr

FIRST SUPERVISOR
Eleni Mousena

SECOND SUPERVISOR
Foti Paraskevi

AIGALEO 2024

Επιτροπή εξέτασης

Ημερομηνία εξέτασης: 16/2/2024

	Ονόματα εξεταστών	Υπογραφή
1 ^{ος} Εξεταστής	Ελένη Μουσένα	
2 ^{ος} Εξεταστής	Παρασκευή Φώτη	

Δήλωση συγγραφέα μεταπτυχιακής εργασίας

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Ηλέκτρα Μητάκου-Ντζιαδήμα του Κωνσταντίου, με αριθμό μητρώου 21561 φοιτήτρια του Διϊδρυματικού Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων των Τμημάτων Βιοϊατρικών Επιστημών/ Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία/Παιδαγωγική τμήμα των Σχολών Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας/Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής και της Ανώτατης Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης, δηλώνω ότι:

«Είμαι συγγραφέας αυτής της μεταπτυχιακής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος. Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου».

Η Δηλούσα

Μητάκου-Ντζιαδήμα Ηλέκτρα

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της παρούσας εργασίας, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω θερμά την κυρία Ελένη Μουσένα, επιβλέπουσα καθηγήτριά μου, που παρά τον φόρτο εργασίας της ήταν πάντα διαθέσιμη να με συμβουλέψει και να με καθοδηγήσει.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερω τις εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν, για την πολύτιμη συμβολή τους στο έργο μου μέσω των εμπειριών που μοιράστηκαν μαζί μου, για τις απόψεις που κατέθεσαν στις συνεντεύξεις και για την τόσο γόνιμη συνεργασία που είχαμε.

Τέλος, θα ήθελα να αποθέσω τις εγκάρδιες ευχαριστίες μου στη μητέρα μου και σε όλους εκείνους τους αφανείς υποστηρικτές μου, που ήταν πάντα δίπλα μου σε αυτό το ταξίδι, να με ενθαρρύνουν και να με καθοδηγούν με τον τρόπο τους.

Αφιέρωσεις

Στη μνήμη του πατέρα μου...

Περίληψη

Εισαγωγή: Η πολυπολιτισμικότητα, χαρακτηρίζει πλέον την Ελληνική κοινωνία, όπως και τις κοινωνίες άλλων Ευρωπαϊκών και μη χωρών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί στη δημιουργία μιας κοινωνίας της αλληλεγγύης και του σεβασμού, ενώ οι σχολικές γιορτές φαίνεται να αποτελούν το ιδανικό πλαίσιο για την εφαρμογή της, ήδη από την προσχολική ηλικία.

Σκοπός: Η παρούσα ερευνητική διπλωματική εργασία, εξετάζει τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών εορτών στην προσχολική εκπαίδευση. Μελετώνται οι αντιλήψεις των παιδαγωγών για τη συμπερίληψη στοιχείων άλλων πολιτισμών στο πλαίσιο των σχολικών εορταστικών δράσεων και συγκεντρώνονται μέθοδοι και τεχνικές που ακολουθούνται και μαρτυρούν την υιοθέτηση -ή όχι- των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, εξετάζονται οι παράγοντες που ενισχύουν ή αποθαρρύνουν τους εκπαιδευτικούς ως προς την εφαρμογή πρακτικών διαπολιτισμικής συμπερίληψης στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών, ενώ ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον θεσμό του εορτασμού Εθνικών επετείων και θρησκευτικής φύσεως εκδηλώσεων.

Μέθοδος: Για την υλοποίηση της έρευνας, αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος. Εφαρμόστηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις για τη συλλογή των δεδομένων, ενώ η προσέγγιση των υποψήφιων υποκειμένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της «δειγματοληψίας χιονοστιβάδα» και τη «σκόπιμη δειγματοληψία». Όλα τα υποκείμενα είναι γυναίκες παιδαγωγοί, ηλικίας από 24 έως 50 ετών και εργάζονται τόσο στον ιδιωτικό, όσο και στον δημόσιο τομέα. Οι συνεντεύξεις με τις συμμετέχουσες πραγματοποιήθηκαν διαδικτυακά, μέσω βιντεοκλήσης.

Αποτελέσματα: Από τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων, προκύπτει πως όλες οι συμμετέχουσες αναγνωρίζουν την ανάγκη διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ανεξαρτήτως του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών στο τμήμα. Φαίνεται πως ο θεσμός των σχολικών γιορτών πράγματι αποτελεί πεδίο εκδήλωσης διαπολιτισμικών πρακτικών, ενώ η πλειοψηφία των συμμετεχόντων, προσπαθούν να εφαρμόζουν τις αρχές της διαπολιτισμικής συμπερίληψης, ακόμη και μέσα στο πλαίσιο των σχολικών εορτών, παρά τις δυσκολίες που υφίστανται. Όλα τα υποκείμενα της έρευνας καταδεικνύουν την ελλιπή προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πολυπολιτισμικής ετερότητας και τονίζουν την ανάγκη για μεγαλύτερη οργάνωση και στήριξη του έργου τους, από επίσημους φορείς. Τέλος, τονίζουν την καταλυτική σημασία της προσωπικής θέλησης, πέραν της εκπαίδευσης και των ακαδημαϊκών γνώσεων, αλλά και τη βαρύτητα που κατέχει η εμπειρία πρακτικών εφαρμογών στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, συγκριτικά με την εργασιακή εμπειρία.

Συμπεράσματα: Τα συμπεράσματα παρουσιάζουν μια γενική εικόνα για τις συνθήκες προετοιμασίας των παιδαγωγών σε ζητήματα ετερογένειας, των αντιλήψεων και πρακτικών που φέρει η κοινότητα των εκπαιδευτικών, αλλά και των στάσεων που φαίνεται να εκδηλώνουν γονείς και παιδιά, απέναντι στην προσέγγιση θεμάτων διαφορετικού -της κυρίαρχης κουλτούρας-

κοινωνικοπολιτισμικού υποβάθρου. Αν και τα δεδομένα δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά, λόγω του περιορισμένου αριθμού των υποκειμένων, εντούτοις η βιβλιογραφική συνεισφορά τους τόσο σε εκπαιδευτικούς, όσο και σε γονείς και στο γενικό πληθυσμό, πιστεύεται ότι είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικές γιορτές, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Πλουραλισμός, Διαπολιτισμική συμπερίληψη, Προσχολική εκπαίδευση

Abstract

Introduction: Multiculturalism is now a feature of Greek society, as well as the societies of other European and non-European countries. Intercultural education contributes to the creation of a society of solidarity and respect, while school festivals seem to be the proper context for its implementation, starting from pre-school age.

Purpose: This research thesis, examines the intercultural character of school celebrations in pre-school education. The perceptions of educators on the inclusion of elements of other cultures in the context of school festive activities are studied and methods and techniques that outline the adoption - or not - of the principles of intercultural education, are collected. In addition, the factors that enhance or discourage teachers in the implementation of intercultural inclusion practices in the context of school celebrations are examined, while emphasis is given to the institution of celebrating national anniversaries and religious events.

Method: For the implementation of the research, the qualitative method was utilized. Semi-structured interviews were used for data collection, while the approach to the prospective subjects was carried out using the technique of "snowball sampling" and "purposive sampling". All the subjects are female educators, aged between 24 and 50 years old and working in both the private and public sectors. Interviews with the participants were conducted online, via video call

Results: Summarizing the research data, it is clear that all participants recognize the need for intercultural education, regardless of the population of foreign students in the class. It seems that the institution of school events is indeed a field for the manifestation of intercultural practices, while the majority of the participants try to apply the principles of intercultural inclusion, even within the framework of school festivals, despite the difficulties they face. All participants of the survey point out the insufficient preparation of teachers on issues of multicultural diversity and emphasize the need for greater organization and support of their work, by official institutions. Finally, they stress the crucial importance of personal will, beyond education and academic knowledge, but also the importance of practical experience in a multicultural context, compared to work experience.

Discussion: Conclusions presents a general picture of the conditions for educators' preparation on issues of heterogeneity, of the perceptions and practices of the community of educators, but also of the attitudes that parents and children seem to manifest, towards the approach of issues of a different socio-cultural background from the dominant culture. Although the data cannot be considered as representative, due to the limited number of participants, their literary contribution to both teachers, parents and the general population is believed to be of particular interest.

Key words: School celebrations, Intercultural education, Pluralism, Intercultural inclusion, Pre-school education

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	v
Αφιερώσεις	vi
Περίληψη	vii
Abstract	ix
Συνομογραφίες.....	xiii
Πρόλογος.....	1
Εισαγωγή.....	3
Α' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο.....	5
Κεφάλαιο 1. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση.....	5
1.1 Πολιτιστικός πλουραλισμός και Παγκοσμιοποίηση.....	5
1.1.1 Πολιτιστικός πλουραλισμός και Εκπαίδευση	5
1.2 Η Εννοιολογική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	6
1.3 Διαπολιτισμική διάσταση στη σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση.....	7
1.3.1 Η περίπτωση της Ελλάδας.....	8
1.3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	9
Κεφάλαιο 2. Σχολικές Γιορτές	11
2.1 Ο θεσμός των γιορτών.....	11
2.1.1 Σκοπός και στόχοι των γιορτών.....	11
2.2 Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο	12
2.2.1 Οι σχολικές γιορτές στο Πρόγραμμα Σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο	13
2.3 Οι σχολικές γιορτές στο σύγχρονο διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο	14
2.3.1 Προκλήσεις και εμπόδια: το εκπαιδευτικό σύστημα	14
2.3.2 Προκλήσεις και εμπόδια: Εμείς και οι «άλλοι»	15
2.4 Εθνικές γιορτές	17
2.5 Θρησκευτικές γιορτές.....	18
Κεφάλαιο 3. Προτάσεις εφαρμογής αποτελεσματικών διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο της Προσχολικής εκπαίδευσης.....	22
Κεφάλαιο 4. Ο Παιδαγωγός.....	25
4.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.....	25
4.2 Ο ρόλος των σύγχρονων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων.....	25
Β' Μέρος: Έρευνα.....	29
Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Έρευνας.....	29
5.1 Ερευνητικά Ερωτήματα	29

5.2 Προετοιμασία της ερευνητικής διαδικασίας	30
5.3 Υποκείμενα της έρευνας.....	31
5.4 Μεθοδολογία έρευνας και Ερευνητικά εργαλεία	32
5.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας	33
Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση Έρευνας και Αποτελεσμάτων	35
6.1 Δημογραφικά στοιχεία υποκειμένων.....	35
6.2 ΠΕΔΙΟ Α: Είδη γιορτών, σκοποί και στόχοι.....	36
6.3 ΠΕΔΙΟ Β: Περιεχόμενο, οργάνωση και συμμετοχικές διαδικασίες.....	39
6.4 ΠΕΔΙΟ Γ: Διαπολιτισμικά στοιχεία, ετερογένεια και συμπερίληψη.....	44
6.5 ΠΕΔΙΟ Δ: Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και εμπειρίες.....	53
Κεφάλαιο 7. Συζήτηση Αποτελεσμάτων	62
7.1 Το διαπολιτισμικό πλαίσιο	62
7.2 Δημοφιλείς γιορτές.....	62
7.3 Σκοπός, στόχοι και δομικά στοιχεία των γιορτών	63
7.4 Εθνικές και Θρησκευτικές γιορτές.....	64
7.4.1 Εθνικές γιορτές.....	64
7.4.2 Θρησκευτικές γιορτές.....	65
7.4.3 Οικουμενικές αξίες και Εθνικά σύμβολα	66
7.5 Ετερογένεια και Συμπερίληψη	66
7.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού: διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι δυσκολίες του πλαισίου	67
7.6.1 Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός: χαρακτηριστικά και παιδαγωγικές πρακτικές	67
7.6.2 Το πλαίσιο: θεωρητικές βάσεις, μετεκπαίδευση και προσωπική θέληση	69
7.6.3 Η εμπειρία	70
7.7 Ιδεολογία και στάσεις εκπαιδευτικών και γονέων.....	70
7.8 Στάσεις και συναισθήματα των παιδιών	71
Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα και Προτάσεις.....	72
8.1 Συμπεράσματα.....	72
8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	78
Αναφορές	80
Παράρτημα Ι: Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης.....	88
Παράρτημα ΙΙ: Οδηγός Συνέντευξης	91
Παράρτημα ΙΙΙ: Ενδεικτική Απομαγνητοφωνημένη Συνέντευξη.....	93
Σ7	93

Συντομογραφίες

	Αγγλική ορολογία	Ελληνική ορολογία
ΑΠΣ	Detailed Curriculum	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ	Interdisciplinary/ Integrated Curriculum Framework	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών
ΠΣ	Curriculum	Πρόγραμμα Σπουδών

Πρόλογος

Στην προσχολική εκπαίδευση, η διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων για σημαντικές ημερομηνίες που ενισχύουν την εθνική και πολιτική ταυτότητα, ενθαρρύνεται μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος και είναι ένας τρόπος μελέτης του αν και πώς διαφορετικές κουλτούρες πολιτισμών και κοινωνιών που δεν ανήκουν στη χώρα, προσεγγίζονται και εκφράζονται σε αυτές (Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014), πώς αντί να εντείνουν τις διακρίσεις, οι σχολικές εκδηλώσεις μπορούν να θεσπίσουν ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης στο οποίο η αίσθηση του «ανήκειν» και η διαμόρφωση των πολλαπλών ταυτοτήτων (Dewilde, Kolbjørn Kjønven, & Skrefsrud, 2021) σε ένα πλουραλιστικό πλαίσιο, θα προκύπτουν αβίαστα. Είναι λοιπόν καίριας σημασίας να μελετηθεί τόσο βιβλιογραφικά, όσο και ερευνητικά, κατά πόσον αναγνωρίζεται η αξία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους παιδαγωγούς και με ποιόν τρόπο προσδίδεται -ή όχι- από τις μεθόδους και εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν, ένας τέτοιος χαρακτήρας στον θεσμό των σχολικών γιορτών που πραγματοποιούνται στο ελληνικό Νηπιαγωγείο.

Μέσω της παρούσας εργασίας, η συγγραφέας επιχειρεί να ερευνήσει τον Διαπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών εορτών στο πεδίο της Προσχολικής Εκπαίδευσης. Η έμπνευση για το συγκεκριμένο θέμα προέκυψε από προσωπικούς προβληματισμούς της συγγραφέως -ως μελλοντική και χωρίς επαγγελματική εμπειρία παιδαγωγός-, σχετικά με το πώς ένας εκπαιδευτικός στον 21^ο αιώνα, σε μια κοινωνία που η εισροή πληθυσμών με πλουραλιστική πολιτισμική σύνθεση είναι πιο έντονη από ποτέ, μπορεί να λειτουργήσει αμερόληπτα και με σεβασμό ως προς το «διαφορετικό» και να το εντάξει στην σχολική πραγματικότητα με τρόπο θεμιτό, ήδη από την προσχολική περίοδο.

Όπως προκύπτει και από τις βασικές αρχές που διατυπώνονται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014, αλλά και στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση του 2021, όλα τα παιδιά δικαιούνται να λάβουν μια εκπαίδευση που θα αντιμετωπίζει με σεβασμό την προσωπικότητα, τις μοναδικές τους ανάγκες, τη γλωσσική, κοινωνική και πολιτισμική τους ταυτότητα. Επιπλέον, όπως επίσης αναφέρεται και στα δύο Προγράμματα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο του 2014 και του 2021, η Προσχολική εκπαίδευση είναι το πρώτο επίπεδο εκπαίδευσης στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Είναι αυτή, στους πυλώνες της οποίας διαμορφώνεται η προσωπικότητα και τίθενται οι βάσεις για την κατάκτηση των πολλαπλών ταυτοτήτων, που ο σύγχρονος πολίτης καλείται να διαχειριστεί στα πλαίσια της συναναστροφής του σε ποικίλα κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη και συν., 2021β). Σύμφωνα με τα παραπάνω και με γνώμονα το γεγονός ότι στη σύγχρονη εποχή τα παιδιά μεγαλώνουν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο οφείλουν να προσαρμόζονται και να λειτουργούν ευέλικτα και με σεβασμό

στις ποικίλες κοινωνικές ομάδες που υφίστανται, σημειώνεται η σπουδαιότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη και συν., 2021α), σε ένα πλέον ανομοιογενές και μοναδικά πολυμορφικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Με γνώμονα τα παραπάνω, σκοπός της συγγραφής με την εκπόνηση της παρούσας εργασίας, είναι:

α) στο πρώτο μέρος να τεθούν και να συζητηθούν βάσει της υπάρχουσας βιβλιογραφίας θέματα όπως η Διαπολιτισμικότητα, αν και πώς αυτή προωθείται στο σύγχρονο παιδαγωγικό σύστημα της Προσχολικής Αγωγής, ο θεσμός των σχολικών γιορτών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διεξαγωγή αυτών,

β) στο δεύτερο μέρος, μέσω διεξαγωγής ποιοτικής έρευνας με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων σε παιδαγωγούς που διδάσκουν σε ελληνικά νηπιαγωγεία, παιδικούς και βρεφικούς σταθμούς, να συλλέξει δεδομένα αναφορικά με τις αντιλήψεις τους για την υλοποίηση εκδηλώσεων με διαπολιτισμικό χαρακτήρα, τις δυσκολίες που οι ίδιοι συναντούν, καθώς επίσης και τις μεθόδους που επιλέγουν να ακολουθήσουν για μια διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη Ελληνική κοινωνία έρχεται όλο και περισσότερο αντιμέτωπη με τη διευθέτηση των ζητημάτων, που αναδύονται από την ποικιλομορφία και την ετερογένεια που τη χαρακτηρίζουν. Επιπλέον, ίσως η πιο κρίσιμη πρόκληση την οποία καλούνται να διαχειριστούν πολλά κράτη παγκοσμίως, συμπεριλαμβανομένου και του Ελληνικού, αφορά στον τρόπο σύναψης και διαχείρισης των σχέσεων μεταξύ του γηγενή και αλλοδαπού πληθυσμού, έτσι ώστε να μην προκαλούνται συγκρούσεις, αλλά γόνιμη αλληλεπίδραση των πολιτισμικών και άλλων ιδιαίτερων γνωρισμάτων κάθε λαού (Gundara, 2010, Καλοφορίδης, 2014).

Σήμερα, επιβάλλεται η κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη και οι εμπειρίες των παιδιών να κατέχουν πρωτεύοντα ρόλο στην παιδαγωγική πράξη (Vargas-Barón, 2005, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Στη βάση αυτού, το πολυπολιτισμικό πλαίσιο της σύγχρονης τάξης ακόμη και στη χαμηλότερη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος, το νηπιαγωγείο, προτάσσει την ανάγκη διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών πολιτικών, δομημένων στις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Ο σεβασμός απέναντι σε κάθε μορφή ετερότητας, η αλληλοαποδοχή, η απαλοιφή στερεοτύπων, η αναγνώριση του πλουραλισμού ως δομικό στοιχείο της σύγχρονης κοινωνίας, είναι μερικές μόνο από τις θεμελιώδεις αρχές που οφείλει να πρεσβεύει το εκπαιδευτικό σύστημα του 21^{ου} αιώνα (Vlachou & Fyssa, 2016, Καλοφορίδης, 2014, Χαραλάμπους, Πέτρου, & Μιχαηλίδου, 2018). Αξιοσημείωτο θεωρείται το γεγονός πως τα Αναλυτικά και Διαθεματικά Προγράμματα Σπουδών που έχουν εκδοθεί ανά τα χρόνια μέχρι και το 2021, είναι δομημένα με γνώμονα την κυρίαρχη ομάδα, αποτελώντας έτσι «προϊόν τοπικού πολιτισμικού χαρακτήρα» (Gough, 1999, Καλέμης, Παπαθανασίου & Αποστολάκη, 2021). Αξίζει να σημειωθεί πως εκθέσεις της επιτροπής Ευρωπαϊκών κοινοτήτων, υπογραμμίζουν τη βαρύτητα της ποιτικής εκπαίδευσης των παιδιών, διασφαλίζοντας την προστασία των δικαιωμάτων τους σε ένα περιβάλλον ελευθερίας και προσφοράς εμπειριών μάθησης. Ειδικότερα για την Ελλάδα, καταγράφεται πως παρά την επικρατούσα κατάσταση, υπάρχει η δυνατότητα να διαμορφωθεί ένα αποτελεσματικό, χωρίς αποκλεισμούς εκπαιδευτικό σύστημα (European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, 2022, Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2001).

Οι σχολικές γιορτές ως αναπόσπαστο μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, αποτελούν θεσμό με παιδαγωγικές, ηθικές και κοινωνικοπολιτισμικές αξίες για τα μέλη της εκπαιδευτικής, αλλά και ευρύτερης κοινότητας. Στη πορεία της οργάνωσης και υλοποίησής τους, πέρα από τη συμβολή των μαθητών και τα σπουδαία οφέλη που αποκομίζουν, δεν πρέπει να παραγκωνιστεί και ο ρόλος των παιδαγωγών. Σε τελευταία ανάλυση, αυτοί είναι που με τις μεθόδους που θα ακολουθήσουν, το υλικό που θα αξιοποιήσουν και τις διασυνδέσεις σχολείου-οικογένειας-κοινωνίας που θα χτίσουν, συμβάλλουν ριζικά στη συγκρότηση ισχυρών δεσμών.

Ταυτόχρονα, προάγουν την πνευματική καλλιέργεια και κριτική συνείδηση των μαθητών και θέτουν τα θεμέλια για τη δημιουργία διαπολιτισμικά ευαίσθητων πολιτών, με ισχυρό το αίσθημα της συλλογικότητας και του «ανήκειν» (Χαραλάμπους, Πέτρου, & Μιχαηλίδου, 2018).

Με κεντρικό άξονα όλα τα παραπάνω που προκύπτουν από τα βιβλιογραφικά δεδομένα, αλλά και από την καθημερινή διαβίωση στη σύγχρονη Ελληνική κοινωνία, σχεδιάστηκε και πραγματοποιήθηκε η παρούσα διπλωματική εργασία ερευνητικού χαρακτήρα, δομημένη σε τρία μέρη.

Το πρώτο μέρος στηρίζεται στις πληροφορίες που παρέχονται από τη διεθνή βιβλιογραφία και διαρθρώνεται σε τέσσερα κύρια κεφάλαια, με υποκεφάλαια. Σε αυτά μελετάται η Διαπολιτισμική εκπαίδευση ανά τα χρόνια, η σύνδεσή της με τα Προγράμματα Σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, αλλά και το αν υφίσταται και με ποιες μορφές, στην Ελλάδα του σήμερα. Ακολουθεί η καταγραφή του θεσμού των σχολικών γιορτών, που αποτελεί και το αντικείμενο ενδιαφέροντος της παρούσας εργασίας. Μελετώνται οι προκλήσεις που παρουσιάζονται στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο και διερευνάται η ύπαρξη διαπολιτισμικών ή μη διαπολιτισμικών στοιχείων, κυρίως στις σχολικές εκδηλώσεις εθνικής και θρησκευτικής θεματολογίας που γιορτάζονται στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Στη συνέχεια, μέσω συλλογής δεδομένων από τα βιβλιογραφικά δεδομένα, κατατίθενται προτάσεις μεθόδων και πρακτικών που μπορούν να ενισχύσουν τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα των σχολικών γιορτών στη σύγχρονη τάξη. Το πρώτο μέρος ολοκληρώνεται με αναφορά στον καθοριστικό ρόλο και την πολύτιμη συμβολή των εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές και τη διαπολιτισμική τους διάσταση, μέσω παράθεσης απόψεων και στάσεων τους, που εντοπίζονται σε έρευνες της βιβλιογραφίας.

Στο δεύτερο μέρος της παρούσας εργασίας, αναφέρεται αρχικά το μεθοδολογικό πλαίσιο, τα εργαλεία και οι τεχνικές που αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια για τη συλλογή των δεδομένων και την υλοποίηση της ποιοτικής έρευνας. Η έρευνα αφορά σε συνεντεύξεις με παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, που διδάσκουν σε ελληνικά νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς και διερευνώνται οι απόψεις τους, μέσα και τεχνικές που αξιοποιούν ή όχι, για να προσδώσουν διαπολιτισμική διάσταση στις σχολικές γιορτές που διοργανώνουν. Το δεύτερο μέρος συμπληρώνεται με την καταγραφή, ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων από τα συλλεχθέντα δεδομένα, με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και αντίστοιχες έρευνες.

Η διπλωματική εργασία ολοκληρώνεται με το τρίτο μέρος και τα συμπεράσματα. Σε αυτό, συνοψίζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Επιπλέον, καταγράφονται προβληματισμοί που προέκυψαν και προτάσεις που αφορούν στην οργάνωση σχολικών γιορτών που λαμβάνουν υπόψιν την ατομικότητα, την ιστορία και το υπόβαθρο κάθε μαθητή, για μια συλλογική κοινωνία (Demir & Yurdakul, 2015, Elgenius, 2011).

A' Μέρος: Θεωρητικό Πλαίσιο

Κεφάλαιο 1. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση

1.1 Πολιτιστικός πλουραλισμός και Παγκοσμιοποίηση

Η παγκοσμιοποίηση στον 21^ο αιώνα, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση σύγχρονων χωρών που χαρακτηρίζονται από ποικιλία και ετερογένεια μεταξύ των πολιτών που τις απαρτίζουν, ως προς το έθνος, τον πολιτισμό, τη φυλή, το φύλο, τη γλώσσα και τη θρησκεία. Υφίσταται δηλαδή πλέον ένας πολιτιστικός πλουραλισμός, που ξεφεύγει από τις ταξικές σχέσεις που εντοπίζονται παραδοσιακά στις κοινωνίες και περιλαμβάνει επιπρόσθετα, εθνοπολιτισμικές κατηγορίες (Μουσένα, 2004). Σε ένα τέτοιο πολυπολιτισμικό πλαίσιο, όπου άνθρωποι με ετερογενές πολιτισμικό υπόβαθρο οφείλουν να συμβιώσουν αρμονικά, η κοινωνική αλληλεπίδραση, η κατανόηση και η διαμόρφωση ταυτοτήτων με γνώμονα τις αρχές του πολιτιστικού πλουραλισμού, είναι ζήτημα καίριας σημασίας που απασχολούσε, απασχολεί και θα απασχολεί τα εκπαιδευτικά συστήματα των σύγχρονων κοινωνιών (Banks, 2012, Catarci, 2014, Gough, 1999, Μουσένα, 2004).

1.1.1 Πολιτιστικός πλουραλισμός και Εκπαίδευση

Στις σημερινές κοινωνίες όπου η ετερογένεια ταυτοτήτων είναι πιο έντονη από ποτέ, που ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας διαφαίνεται πλέον σε όλους τους τομείς της καθημερινότητας, η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να αποθέσει στην άκρη τις παλιές πρακτικές ενοποίησης. Σήμερα, ο θεσμός της εκπαίδευσης καλείται να υιοθετήσει έναν ανθρωπιστικό ρόλο, με έμφαση στις αξίες του πλουραλισμού, της διαπολιτισμικότητας και της διαφορετικότητας, ως μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση (Μουσένα, 2004, Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Στις εκπαιδευτικές δομές των χωρών που η εθνοτική ποικιλομορφία αυξάνεται συνεχώς, ο ρόλος της εκπαίδευσης καθίσταται θεμελιώδης (Ubaní, 2013). Ιδιαίτερα στην Ελλάδα που αποτελεί μια νέα μεταναστευτική χώρα («new immigration country») (Catarci, 2014), ο εκπαιδευτικός θεσμός δομεί το υπόβαθρο για την ομαλή ένταξη των μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής και εθνικής προέλευσης και την ανοχή αυτής της διαφορετικότητας από τους «ντόπιους» (Μουσένα, 2004, Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Επομένως, αυτό για το οποίο γίνεται λόγος στα σύγχρονα, ετερογενή εκπαιδευτικά συστήματα, είναι η ανάγκη εφαρμογής μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής. Μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που δε θα στοχεύει μόνο στην εσωτερίκευση των κοινωνικών κανόνων, αλλά θα αποβλέπει στη βαθύτερη κατανόηση των κοινωνικοπολιτισμικών θεσμών, καθώς και στην καλλιέργεια πνευματικής αυτονομίας και κριτικής σκέψης (Vargas-Barón, 2005, Μουσένα, 2004). Επιπλέον, αυτή η νέα εκπαιδευτική πολιτική αναμένεται να λειτουργεί με γνώμονα την (αυτό-)

αποδοχή και την αναγνώριση των δικαιωμάτων και αναγκών όλων των μαθητών, χωρίς διαχωρισμούς (Μουσένα, 2004, Μπαλατζής & Νταβέλος, 2009). Οι σύγχρονες κοινωνίες, έχουν ανάγκη από μια εκπαίδευση που θα αναγνωρίζει τους μαθητές ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας («citizenship education») και θα τους βοηθήσει παρέχοντάς τους τα κατάλληλα εφόδια, ώστε να δομήσουν τη δική τους ταυτότητα, κατανοώντας την πολυπλοκότητα και τις αλληλένδετα εξελισσόμενες διαπλεκόμενες σχέσεις των πολιτιστικών, εθνοτικών και παγκόσμιων ταυτοτήτων (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Banks, 2012, Vlachou & Fyssa, 2016, Αγγελόπουλος, Γ., 1997, Αγγελόπουλος, Η. & Αγγελόπουλος, Γ., 2020).

Συμπερασματικά, σήμερα που τα παιδιά μεγαλώνουν σε έναν κόσμο «άνευ συνόρων», που η κοινωνική ποικιλομορφία γίνεται εμφανής και στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αναδεικνύεται η βαρύτητα της εκπαίδευσης και αγωγής των μελλοντικών πολιτών στην επίγνωση, κατανόηση και σεβασμό των ποικίλων πολιτισμών που συνυπάρχουν εντός της κοινωνίας. Αυτό το είδος εκπαίδευσης, στη βάση της οποίας δύνανται να υλοποιηθούν όλα όσα αναφέρθηκαν σε αυτή την ενότητα, είναι η Διαπολιτισμική Αγωγή. Μάλιστα, η εφαρμογή της στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα είναι εφικτό να οδηγήσει στην αμεροληψία και αρμονική συμβίωση των τόσο ανομοιογενών πληθυσμών, στους πυλώνες μιας κοινής κοινωνίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη και συν., 2021β).

1.2 Η Εννοιολογική προσέγγιση της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Η θεσμοθέτηση ενός ορθού και καθολικά αποδεκτού ορισμού της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, είναι ένα δύσκολο εγχείρημα (Saint-Hilaire, 2014, Μάρκου, 2011). Δεν είναι λίγες οι προσπάθειες που έχουν γίνει από ευρωπαϊκούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς, κυβερνήσεις και ομάδες επιστημόνων προκειμένου να αποδοθεί ένας σύντομος ορισμός για την Διαπολιτισμική εκπαίδευση, που να εμπεριέχει τις βασικές αρχές που τη διέπουν. Κάποιοι από τους επικρατέστερους είναι οι ακόλουθοι:

- i. Σύμφωνα με τον Νόμο 2413/1996 (ΦΕΚ 124 Α'/17-6-96) στον οποίο ορίζονται ο σκοπός και το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στο άρθρο 34, αναφέρεται ότι : *«Σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες»* (Μπαλατζής & Νταβέλος, 2009).
- ii. Η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στην εκπαίδευση τόσο γηγενών, όσο και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών. Είναι μια μορφή εκπαίδευσης, που κινητήριος άξονάς της είναι η αρχή για την αποδοχή της ετερότητας του άλλου. Θεμέλια για την ορθή υλοποίησή της

είναι ο διάλογος και η ανταλλαγή γνώσεων και εμπειριών, που αφορούν στην ποικιλότητα πολιτισμών και κουλτούρας που συνυπάρχουν στις σύγχρονες κοινωνίες (Μάρκου, 2011).

- iii. Με τους όρους διαπολιτισμική αγωγή και διαπολιτισμική εκπαίδευση, γίνεται λόγος για την ανάμιξη δύο ή περισσότερων συλλογικών ταυτοτήτων στις διαδικασίες της αγωγής, δηλαδή παιδευτικών επιρροών σε κοινωνικά περιβάλλοντα και εκπαίδευσης σε αυτά, με βάση θεσμοθετημένα πλαίσια (Μουσένα, Γούπος, & Μήνας, 2005).

Κοινή αντίληψη σε όλους τους ορισμούς που έχουν δοθεί, είναι πως για την Διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση κυρίαρχο ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατέχουν η αλληλεπίδραση και η παρότρυνση για ανταλλαγή εμπειριών και γνώσεων. Πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό μοντέλο, όπου έχει παραμεριστεί ο παραδοσιακός εθνοκεντρικός χαρακτήρας, τοποθετώντας πλέον στο επίκεντρο το άτομο. Κατά την εφαρμογή μιας εκπαίδευσης που φέρει διαπολιτισμικό χαρακτήρα, μέσω των πολυπολιτισμικών στοιχείων στις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούνται επιτυγχάνεται ο απώτερος στόχος, που είναι η καλλιέργεια πνεύματος αλληλεγγύης και ισοτιμίας, μεταξύ ενός συνόλου μαθητών και μαθητριών που φέρουν ετερογενή πολιτισμικά υπόβαθρα (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009, Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009, Παλαιολογού & Faas, 2012).

1.3 Διαπολιτισμική διάσταση στη σύγχρονη Προσχολική Εκπαίδευση

Το σχολικό περιβάλλον, έχει το προνόμιο να αντιπροσωπεύει μια μικρογραφία της σύγχρονης κοινωνίας. Ο πλουραλισμός και η ισότητα αποτελούν τους κινητήριους άξονες της λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος, επιτυγχάνοντας την καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης και την προώθηση των οικουμενικών αξιών. Αυτά τα δύο στοιχεία, είναι που καθιστούν την εκπαιδευτική κοινότητα ικανή να ανταποκρίνεται στις συνεχώς μεταβαλλόμενες πολυπολιτισμικές συνθήκες που επικρατούν (Alasuutari & Jokikokko, 2010). Παράλληλα, υποστηρίζεται και η ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων, που ωθούν τα παιδιά στην αμφισβήτηση των παραδοσιακών αξιών και την επίτευξη του κοινωνικού ανασχηματισμού (Banks, 2004, Ramsey, 2004, Vlachou & Fyssa, 2016).

Η διαμόρφωση θετικής στάσης, η αλληλεγγύη και ο σεβασμός απέναντι στους διαφορετικούς πολιτισμούς ως ισότημους, οφείλουν να καλλιεργηθούν από νωρίς στα άτομα, καθώς συντελούν τους βασικούς άξονες εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για να χαρακτηριστεί ένα εκπαιδευτικό μοντέλο ως διαπολιτισμικό, κρίνεται απαραίτητο να κινείται σε αυτούς τους άξονες. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας προσδίδεται, όταν προάγεται η αμοιβαία επικοινωνία, επαφή και αλληλεπίδραση των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Το πιο σπουδαίο όμως, είναι πως με την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής

εκπαιδευτικής πολιτικής, σπάζουν τα πολιτισμικά σύνορα μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών (Saint-Hilaire, 2014, Καλοφορίδης, 2014, Μάγος, 2019), επιτρέποντας να εκδηλωθεί ο δυναμικός χαρακτήρας της κοινωνίας (Alasuutari & Jokikokko, 2010).

1.3.1 Η περίπτωση της Ελλάδας

Οι ρίζες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντοπίζονται στη δεκαετία του 1960, τότε που πραγματοποιήθηκαν οι πρώτες προσπάθειες καταπολέμησης των διακρίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης (Καλοφορίδης, 2014). Στην Ελλάδα ωστόσο, η πρώτη εκπαιδευτική πολιτική που εστίαζε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση εισήχθη περίπου στα μισά της δεκαετίας του 1980 (Palaiologou & Faas, 2012) με το πρώτο μεγάλο κύμα εισροής μεταναστών (Καλοφορίδης, 2014), ενώ επίσημα θεσμοθετήθηκε το 1996, με τον Νόμο 2413/96 (Paleologou, 2004). Από τότε και μέχρι σήμερα, υφίσταται ο λεγόμενος «πολιτισμικός» ρατσισμός. Η κοινωνία της χώρας υποδοχής περιθωριοποιεί και αποκλείει τα άτομα του μη γηγενή πληθυσμού από το κοινωνικοοικονομικό και πολιτικό γίνεσθαι, σε μια προσπάθεια να διατηρήσει ανέπαφη την κοινωνική της συνοχή, από τις ανυπέβλητες πολιτισμικές επιρροές των «άλλων» (Gundara, 2010, Καλοφορίδης, 2014).

Είναι αξιοσημείωτο, πως όσα αναφέρθηκαν παραπάνω έρχονται σε αντιπαράθεση με τη στάση των κυβερνητικών και κρατικών αρχών της Ελλάδας και της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Σύμφωνα με τα όσα αυτές προάγουν, η ένταξη του αλλοδαπού πληθυσμού οφείλει να αποτελεί μια δυναμική, διαρκή διαδικασία, που χαρακτηρίζεται από απουσία σύγκρισης και διακρίσεων μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών τόσο σε κοινωνικοοικονομικό, όσο και σε πολιτικό επίπεδο. Παρ' όλα αυτά, το ελληνικό κράτος ως θεσμικός φορέας για την καταπολέμηση των διακρίσεων και την ενίσχυση της διαπολιτισμικής συνείδησης της ελληνικής κοινωνίας, επιχειρεί να αναδιαμορφώσει την κυρίαρχη ιδεολογία της ελληνικής κοινωνίας δρώντας στον πυρήνα της, δηλαδή στην εκπαίδευση (Palaiologou & Faas, 2012, Καλοφορίδης, 2014).

Η μετατόπιση από την εθνικιστική στη συλλογική και διαπολιτισμική συνείδηση, απαιτεί ριζικές αλλαγές στα θεμέλια του εκπαιδευτικού συστήματος. Η προσέγγιση της πληθώρας κουλτούρων χωρίς να τίθενται εθνοκεντρικά κριτήρια, η εξάλειψη των στερεοτύπων μέσω επίδειξης σεβασμού στους «διαφορετικούς άλλους» και η προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας για την επίτευξη μιας υγιούς συμβίωσης και κοινωνικής συνοχής στη σύγχρονη κοινωνία, μαρτυρούν τα πρώτα βήματα προόδου (Paleologou, 2004). Στο τέλος όμως, τα ΑΠΣ είναι αυτά που αντικατοπτρίζουν τι πραγματικά προβλέπει η πολιτιστική και εκπαιδευτική πολιτική για την υιοθέτηση των διαπολιτισμικών πρακτικών στη παιδαγωγική διαδικασία.

1.3.2 Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Αναλυτικά Προγράμματα στην προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Από το 2000 και έπειτα, η Ελλάδα έχει γίνει αποδέκτης ενός μεγάλου μεταναστευτικού κύματος. Σύμφωνα με επίσημα στοιχεία του Ινστιτούτου Πολιτισμού, Δημοκρατίας και Εκπαίδευσης, σημειώνεται πως μέχρι το 2007 ο πληθυσμός αλλοδαπών μαθητών που φοιτούσαν στα ελληνικά σχολεία ανερχόταν σε 138.193, με την πλειοψηφία αυτών να είναι Αλβανοί, Ρουμάνοι, Βούλγαροι και Ρομά. Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί πως καταγράφηκαν πάνω από 100 διαφορετικά εθνικά υπόβαθρα (Palaiologou & Faas, 2012). Τα πιο πρόσφατα δεδομένα, δείχνουν ότι από το 2019 μέχρι και το τέλος του 2021, ο αριθμός αλλοδαπών μαθητών από 5 έως 17 ετών που φοιτούν σε σχολεία του Νομού Αττικής, ανέρχεται περίπου στους 10.200. Επίσης, ενώ οι Αλβανικής καταγωγής μαθητές εξακολουθούν να αποτελούν την πλειοψηφία του αλλοδαπού πληθυσμού, παρατηρούνται και άλλες εθνικότητες, όπως Αφγανοί, Ιρακινοί, Σύριοι, Τούρκοι και Αφρικανοί (Λακασάς, 2022). Επόμενο λοιπόν είναι, πως η συνύπαρξη τόσων διαφορετικών πολιτισμών, συντελεί στην ύπαρξη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, με διαπολιτισμικής φύσεως ζητήματα. Υποστηρίζεται μάλιστα, πως η επίλυση αυτών των ζητημάτων μπορεί να επέλθει με την υιοθέτηση μιας νέας εκπαιδευτικής πολιτικής και πρωτίστως, με την εφαρμογή του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη, και συν., 2021β).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, το νηπιαγωγείο αποτελεί την πρώτη επίσημη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Η προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου και παρέχει τις κατάλληλες συνθήκες, για την ευημερία του μέσα στο κοινωνικό σύνολο. Σκοπός της είναι να εξοπλίσει το άτομο με εφόδια κατάλληλα, ώστε να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες προκλήσεις και παράλληλα να το βοηθήσει στη δόμηση της προσωπικής του ταυτότητας, με γνώμονα τον μελλοντικό Ευρωπαϊκό δημοκρατικό πολίτη, που βιώνει συνθήκες πολιτιστικού πλουραλισμού (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη, και συν., 2021α, 2021β). Τα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, οφείλουν να δομούνται με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, στη βάση αυτών των αρχών, αναμένεται να θέτουν ως προτεραιότητα την ενδυνάμωση της πολυπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης, ενσωματώνοντας στην εκπαιδευτική διαδικασία όλες τις κοινωνικές ομάδες που δομούν την κοινωνία (Gundara, 2010, Saint-Hilaire, 2014, Μουσένα, 2004, Μουσένα, Γούπος, & Μήνας, 2005).

Τα ισχύοντα προγράμματα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση και το νηπιαγωγείο, έχουν καθορίσει τους τέσσερεις βασικούς κλάδους ικανοτήτων που ορίζονται από την ευρωπαϊκή στρατηγική για την εκπαίδευση, και δομούν τις βασικές αρχές στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης. Αυτοί είναι:

1. Επικοινωνία, Συνεργασία και Μεταγνώση

2. Δημιουργικότητα, Στοχαστικότητα και Κριτική σκέψη

3. Προσωπική ταυτότητα, Ενδυνάμωση και Αυτονομία

4. Κοινωνική ευθύνη και ικανότητες συνδεδεμένες με την ιδιότητα του πολίτη

(Palaiologou & Faas, 2012, Banks, 1995 στο Saint-Hilaire, 2014, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη, και συν., 2021β).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο του 2003, έχει υπάρξει μεταξύ άλλων μέριμνα και για τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων, μέσω των οποίων αναδεικνύονται οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μάλιστα, σε αυτές τις αρχές περιλαμβάνεται και η *«παροχή ευκαιριών για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών»*. Όπως αναφέρεται και στην ενότητα *Ανθρωπογενές Περιβάλλον και Αλληλεπίδραση*, σκοπός του ΔΕΠΠΣ είναι να βοηθήσει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο να αναπτύξουν βασικές ικανότητες συνεργασίας και παράλληλα να ενισχύσει την αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, έπεται η συνειδητοποίηση της μοναδικότητας του καθενός και καλλιεργείται ο αλληλοσεβασμός για τις ομοιότητες και τις διαφορές των μελών μιας μικρο-κοινωνίας (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2003).

Ο Παπαγεωργίου (1997, στο Μουσένα, 2004) αναφέρει ότι *«Δεν υπάρχει καλύτερος καθρέφτης για να δούμε τον εαυτό μας, από τον φορέα μιας συνυπάρχουσας με εμάς εθνοπολιτισμικής ετερότητας»*. Αναλογιζόμενοι τα λόγια αυτά, γίνεται εύκολα αντιληπτή η ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής κατάλληλων Π.Σ., καθώς ο ρόλος τους στη διατήρηση ισορροπίας και κοινωνικής συνοχής στις σύγχρονες, πολιτιστικά ποικιλόμορφες κοινωνίες, είναι κομβικός.

Κεφάλαιο 2. Σχολικές Γιορτές

2.1 Ο θεσμός των γιορτών

Ανέκαθεν, σε όλους τους πολιτισμούς, στα έθνη και τα κράτη ανά τον κόσμο, οι γιορτές κατείχαν εξέχουσα θέση στη δομή και λειτουργία των κοινωνιών (Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014, Ratliff & Mc Shane, 2008). Οι γιορτές, αφορούν συνήθως σε γεγονότα που έχουν θεσπιστεί από το κράτος ως τιμητικά και χαρακτηρίζονται με τους όρους «Ιδρυτικές στιγμές» («Founding moments») ή στιγμές «Επιλεγμένης δόξας» («Chosen glories»). Ο επετειακός χαρακτήρας των περισσότερων εορτάσιμων γεγονότων, οδηγεί στην ετήσια τέλεση εκδηλώσεων για αυτά. Σκοπός του ετήσιου εορτασμού αυτών των γεγονότων, είναι να διατηρήσουν την ενότητα μεταξύ των μελών της κοινωνίας, να αναγεννήσουν το αίσθημα της κρατικής και εθνικής υπερηφάνειας και να ενισχύσουν το αίσθημα του «ανήκειν» (Ratliff & Mc Shane, 2008, Tzanelli, 2007, Ünlü, 2007).

Ανατρέχοντας στη βιβλιογραφία, προκύπτει πως σήμερα υφίσταται μεγάλο εύρος στα είδη των εορτών, σε οικουμενική κλίμακα. Οι πιο δημοφιλείς από αυτές -με διαχρονική αξία, που έχουν τις ρίζες τους στο μακρινό παρελθόν- είναι οι θρησκευτικές και οι εθνικές, αλλά και οι Παγκόσμιες Ημέρες (Ratliff & Mc Shane, 2008). Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί πως στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, εθνικές και θρησκευτικές γιορτές είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, με τις πρώτες να εξυψώνουν αξίες θρησκευτικού χαρακτήρα (Kunzman, 2005, Leustean, 2008). Στην Ελλάδα, οι πιο δημοφιλείς γιορτές θρησκευτικού υποβάθρου είναι τα Χριστούγεννα και το Πάσχα, ενώ με εθνικό υπόβαθρο ξεχωρίζουν η 25^η Μαρτίου και 28^η Οκτωβρίου (Benincasa, 2010, Michalelis, Tsioumis, Kyridis, Papageridou & Sotiropoulou, 2015, Μπονίδης, 2004).

2.1.1 Σκοπός και στόχοι των γιορτών

Οι γιορτές λειτουργούν ως καθρέφτης της κοινωνίας. Μέσω αυτών αντικατοπτρίζονται οι θεσμοί και οι αξίες της ομάδας που κυριαρχεί, ενώ συχνά μαρτυρούν τον τρόπο με τον οποίο άλλα έθνη και κουλτούρες, αντιμετωπίζονται από αυτή (Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014). Βασικός σκοπός της θέσπισης «στιγμών δόξας» και της κατ'επανάληψην ετήσιας «αναβίωσής» τους, είναι πρωτίστως η διατήρηση της ενότητας της κοινωνίας στο πέρασμα των χρόνων. Παράλληλα όμως, υποστηρίζεται πως μέσω της τέλεσης αυτών των εορταστικών δράσεων και της συμμετοχής των ατόμων σε αυτές, διαπλάθονται οι ηθικές αξίες, πνευματικές αρχές και αντιλήψεις που τα χαρακτηρίζουν (Blackledge, Creese and Rachel στο Dewilde και συν., 2021, Ratliff & Mc Shane, 2008). Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός, πως τα μέλη των εθνών συμβιώνουν αρμονικά, όταν συμμετέχουν σε καταστάσεις που εκπληρώνουν το αίσθημα του «ανήκειν» στην ομάδα. Όταν δε, οι καταστάσεις αυτές είναι διαμορφωμένες έτσι ώστε να ενισχύεται η εθνική συνείδηση, η

επίσημη θέσπισή τους είναι αναπόφευκτη. Τα παραπάνω, τίθενται και ως στόχοι των γιορτών στο σχολικό πλαίσιο (Dewilde και συν., 2021, Tzanelli, 2007, Ünlü, 2007).

Η διοργάνωση εθνικών, θρησκευτικών, πολιτιστικών και άλλου είδους εορταστικών εκδηλώσεων, στοχεύουν σαφώς και στη διαμόρφωση της ατομικής ταυτότητας. Τα άτομα μέσω της συμμετοχής τους σε αυτές, γίνονται αποδέκτες ιστορικών δεδομένων, κοινωνικών αξιών και στάσεων (Bisson, 1997). Τέτοιου είδους γιορτές αντιμετωπίζονται από πολλούς ως «τελετουργίες μνήμης» («commemorative rites»), μέσω των οποίων γεννάται ένας επαναλαμβανόμενος κύκλος τιμής γεγονότων του παρελθόντος στο παρόν (Bell, C., 1997β). Κατά αυτό τον τρόπο, μέσω του ενοποιητικού χαρακτήρα αυτών των εκδηλώσεων και των «μύθων» που εξιστορούνται για πρόσωπα και συμβάντα, συντηρούνται διαχρονικά ήθη και έθιμα του κράτους (Bisson, 1997, Leustean, 2008, Φραγκουδάκη, 2007), προάγεται η εθνικιστική ιδεολογία και ο πατριωτισμός ως στοιχείο σύστασης του κράτους και της εθνικής ταυτότητας (Dewilde και συν., 2021, Φραγκουδάκη, 2007) και εξασφαλίζεται μια κοινή στάση συλλογικής μνήμης, που επιφέρει την άτυπη συμφωνία της μάζας με τα καθεστώτα και τις αρχές του κυρίαρχου κρατικού μηχανισμού (Lentz, 2013, Leustean, 2008, Ünlü, 2007, Φραγκουδάκη, 2007).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, γίνεται εύκολα κατανοητό πως οι γιορτές προσφέρουν ευκαιρίες για τη διάπλαση των πολιτισμικών στοιχείων, ενώνουν το λαό με τις ρίζες της κουλτούρας του, τονώνουν την κοινωνική συνοχή και συμβάλλουν στη δόμηση της ταυτότητας, για την κοινωνία και τα μέλη της. Ωστόσο, κρίνεται ωφέλιμο να αναφερθεί ο αντίκτυπος των γιορτών όχι μόνο σε συλλογικό, αλλά και σε ατομικό επίπεδο. Κατά το σχεδιασμό των εορταστικών δράσεων, της συμμετοχής σε αυτές ή ακόμη και κατά την παθητική παρακολούθησή τους, αναδύονται συναισθήματα ενθουσιασμού, υπερηφάνειας και προσδοκίας. Αυτά, λειτουργούν για το άτομο ως κινητήριο δύναμη για τη σύσφιξη των ήδη υφιστάμενων δεσμών με την ομάδα, αλλά και τη διεύρυνση του κύκλου του, συνάπτοντας νέες σχέσεις (Bisson, 1997). Επιπρόσθετα, η πληθώρα μεθόδων που επιστρατεύονται για τις γιορτές, όπως το φαγητό, η μουσική, ο χορός και οι παραδοσιακές φορεσιές, γενικά όλα τα μέσα που προβάλλουν ποικιλοτρόπως την κουλτούρα του έθνους, λειτουργούν ως συνδεδετικοί κρίκοι του παρελθόντος με το παρόν (Dewilde, και συν., 2021), με τρόπο που διαφαίνεται ο δευτερεύον σκοπός των εορταστικών τελετουργιών. Αυτός, δεν είναι άλλος από την διασκέδαση και την τέρψη (Bisson, 1997).

2.2 Οι γιορτές στο νηπιαγωγείο

Η ψυχαγωγία των παιδιών λαμβάνει εξέχουσα θέση κατά τη διαπαιδαγώγησή τους, ενώ αποτελεί και βασικό του δικαίωμα όπως έχει θεσμοθετηθεί από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (Ο.Η.Ε.), με τη «Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού» (Ο.Η.Ε., 1989). Η διοργάνωση εκδηλώσεων με

σκοπό την υπενθύμιση, την τιμήση και διαivnιση γεγονότων του παρελθόντος, κομβικών ημερομηνιών και τοπικών παραδόσεων, προβλέπεται για το εκπαιδευτικό πλαίσιο μέσω των ΑΠΣ (Tzanelli, 2007, Πεντέρη, και συν., 2021).

2.2.1 Οι σχολικές γιορτές στο Πρόγραμμα Σπουδών για το ελληνικό νηπιαγωγείο

Ανατρέχοντας στα Αναλυτικά Προγράμματα του πρόσφατου παρελθόντος (1993 και 2003), οι Ποιμενίδου και Κακανά διαπίστωσαν πως δεν τίθενται στόχοι που να σχετίζονται άμεσα με την πρόσληψη ιστορικής γνώσης από τα παιδιά. Ωστόσο, όπως αναφέρουν, στον Οδηγό Νηπιαγωγού του 1990 γίνεται λόγος για την οργάνωση εθνικών γιορτών στο νηπιαγωγείο, προκειμένου τα νήπια να εξελιχθούν σε υπεύθυνους πολίτες με εθνική συνείδηση. Παράλληλα, σημειώνεται ότι και στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του 2003, προτείνεται η διεξαγωγή εορταστικών δράσεων με θρησκευτικό και πολιτισμικό χαρακτήρα (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2003, Ποιμενίδου & Κακανά, 2011). Στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση και τον Οδηγό Νηπιαγωγού του 2021, οι δραστηριότητες που σχετίζονται με τη θέση του παιδιού στην κοινωνία και την κατάκτηση ιστορικών και πολιτισμικών γνώσεων, προτείνονται με την εφαρμογή πρακτικών παιγνιώδους χαρακτήρα, ως εορταστικές δράσεις που ψυχαγωγούν και προάγουν τη μάθηση μέσω της ενεργούς συμμετοχής (Πεντέρη, και συν., 2021α, 2021β).

Συνεπώς, γίνεται εύκολα αντιληπτό, πως οι σχολικές γιορτές τόσο στον Ελλαδικό χώρο, όσο και παγκόσμια, έχουν καθιερωθεί ως αναπόσπαστο κομμάτι της σχολικής ζωής (Catarci, 2014, Paleologou, 2004, Μπέση & Σαϊτή, 2012). Αυτό οφείλεται στη διττή φύση τους. Από τη μία πλευρά, οι δραστηριότητες που διενεργούνται κατά την τέλεση των σχολικών γιορτών και των εορταστικών εκδηλώσεων, μεταδίδουν στα παιδιά γνώσεις, ηθικές και κοινωνικές αξίες, αναπτύσσουν το λεξιλόγιο και γενικότερα κινούνται στον άξονα των στόχων που παρουσιάζονται στο ΑΠΣ και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τον σύγχρονο πολίτη. Από την άλλη, μέσω της τέλεσης και συμμετοχής των παιδιών στις σχολικές γιορτές, διαφαίνονται τα πολύπλευρα οφέλη που αποκομίζουν. Χάρη στη πληθώρα καλλιτεχνικής φύσεως δραστηριοτήτων, η εκπαιδευτική διαδικασία τίθεται σε ένα ευχάριστο κλίμα (Bisson, 1997, Ramsey, 2004), ενώ ταυτόχρονα προάγεται η δημιουργική μάθηση. Η δομή και το περιεχόμενο πρέπει να είναι τέτοια, ώστε οι σχολικές γιορτές να εκλαμβάνονται από τους μικρούς μαθητές ως ένα είδος «παιχνιδιού», μέσω του οποίου έχουν την ευκαιρία να εκφραστούν, να δημιουργήσουν και να επικοινωνήσουν (Vlachou & Fyssa, 2016, Τσιλιμένη, 1994).

2.3 Οι σχολικές γιορτές στο σύγχρονο διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο

Το νηπιαγωγείο, ως η πρώτη θεσμοθετημένη βαθμίδα της εκπαίδευσης και το πρώτο περιβάλλον μετά την οικογένεια μέσα στο οποίο τα παιδιά καλούνται να αλληλεπιδράσουν με άλλους ως μικρογραφία της κοινωνίας, έρχεται αντιμέτωπο με τις προκλήσεις και τα εμπόδια που προκύπτουν, από τη συνύπαρξη πληθυσμών με τόσο διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Τόσο στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, όσο και στον Οδηγό Νηπιαγωγού που το συνοδεύει, έχει υπάρξει μέριμνα για το σύγχρονο πολυπολιτισμικό και ετερογενές περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, γίνεται αναφορά για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία, με δράσεις που υποστηρίζουν το δικαίωμα πρόσβασης στην εκπαίδευση, αδιακρίτως για όλα τα παιδιά, που αντιμετωπίζει όλους τους μαθητές ως ισότιμους και προάγει τη «μάθηση για όλους» (Πεντέρη, και συν., 2021α 2021β).

2.3.1 Προκλήσεις και εμπόδια: το εκπαιδευτικό σύστημα

Κρίνεται άξιο αναφοράς ωστόσο, πως στην περίπτωση εμπλοκής των αλλοδαπών νηπίων στη διοργάνωση και συμμετοχή των σχολικών γιορτών, δεν έχει δοθεί ηρέπυσα βαρύτητα. Πιο αναλυτικά πάνω σε αυτό, σημειώνεται στο ΑΠΣ και στον Οδηγό Νηπιαγωγού, πως σε περίπτωση παρουσίας παιδιών με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, ο παράγοντας αυτός οφείλει να λαμβάνεται υπόψιν κατά τον σχεδιασμό των δράσεων. Παρόλα αυτά, στο συγκεκριμένο πλαίσιο, το ότι πρέπει να παρουσιάζονται ήθη, έθιμα και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των «άλλων», υπάρχει μόνο με τη μορφή σημείωσης στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Πεντέρη, και συν., 2021α, 2021β).

Δεν τίθεται θέμα αμφισβήτησης ως προς τον θεωρητικό σχεδιασμό των Π.Σ. με άξονα την ευημερία και ομαλή ένταξη όλων των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα (Vargas-Barón, 2005, Μπαλατατζής & Νταβέλος, 2009). Στην πράξη όμως προκύπτουν θέματα, που καθιστούν τον θεσμό των σχολικών εορτών στο σύγχρονο διαπολιτισμικό περιβάλλον, προβληματικό. Οι στόχοι που τίθενται, αλλά και ο τρόπος οργάνωσης των σχολικών εορταστικών δράσεων, θεωρούνται καθοριστικοί παράγοντες για την επιτυχία τους. Ως προς αυτά, οι έρευνες αποκαλύπτουν πως πολλές φορές, το περιεχόμενο των γιορτών και ο τρόπος μετάδοσης των μηνυμάτων τους, είναι ακατάλληλα για την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνονται (Bisson, 1997, Φραγκουδάκη, 2007). Παράλληλα έχει διαπιστωθεί από έρευνες, πως παρά τις πρακτικές που έχουν υιοθετηθεί, οι Ευρωπαϊκές κοινωνίες δεν είναι πλήρως προετοιμασμένες να θέσουν σε εφαρμογή μια διαπολιτισμικής φύσεως εκπαίδευση (Alleman-Ghionda, 2008 στο Catarci, 2014, Vargas-Barón, 2005). Ενισχυτικά σε αυτό, λειτουργεί και η άποψη του D. Hoffman (1996 στο Dewilde, και συν., 2021), ο οποίος υποστήριξε πως παρά την πρόθεση προσαρμογής των σχολικών γιορτών στο

διαπολιτισμικό πλαίσιο, δεν υπάρχουν ουσιαστικά οι απαραίτητες γνώσεις και το εκπαιδευτικό υπόβαθρο. Σημειώνεται δε, από δεδομένα μελέτης άλλου ερευνητή, πως σε μια προσπάθεια να προσδώσουν οι εκπαιδευτικοί διαπολιτισμικό χαρακτήρα στις γιορτές, κάνουν μεν αναφορές στα ιδιαίτερα στοιχεία κουλτούρας και πολιτισμού των αλλοδαπών μαθητών, αλλά με στερεοτυπικά και ξενοφοβικά πρότυπα (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014). Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο, ότι αυτή η στάση των εκπαιδευτικών δεν γίνεται από πρόθεση -στην πλειοψηφία τους-, αλλά λόγω αδυναμίας των αρχών του εκπαιδευτικού συστήματος. Η αδιαφορία που επιδεικνύουν οι εκπαιδευτικές αρχές του τόπου στο να προσφέρουν στο εκπαιδευτικό προσωπικό κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα, που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες της σύγχρονης σχολικής κοινότητας, όχι μόνο δεν προάγει στρατηγικές διαχείρισης, αλλά δε διευκολύνει και τη διάδοση της ιδεολογίας του πλουραλισμού (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Catarci, 2014, Guanglun, Yang, & Yan, 2017).

2.3.2 Προκλήσεις και εμπόδια: Εμείς και οι «άλλοι»

Οι εορταστικές εκδηλώσεις στο σχολικό πλαίσιο, αποτελούν μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να γνωρίσουν οι αλλοεθνείς μαθητές την κουλτούρα και τις παραδόσεις της χώρας στην οποία ζουν (Bell, C., 1997β). Ταυτόχρονα, αυτή η συνθήκη επωφελή και τον γηγενή πληθυσμό, που αξιοποιώντας την, μπορεί να διευρύνει τις γνώσεις του για άλλους πολιτισμούς, μαθαίνοντας από τα άτομα που ανήκουν σε αυτούς. Εν ολίγοις, οι πολιτισμικές αναφορές που φέρουν οι εμπλεκόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία, είναι ζωτικής σημασίας να συμβάλλουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της και την παραγωγή των αποτελεσμάτων της (Πλεξουσάκη, 2007).

Ο Μάγος, σε έρευνά του το 2007 για την ανάγκη εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο Saint-Hilaire, το 2014 σε βιωματική μελέτη σχετικά με το πώς τελικά εκπαιδεύονται τα παιδιά στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, αποκάλυψαν πως στην περίπτωση της προσχολικής εκπαίδευσης, μεγάλη μερίδα των νηπιαγωγών ενστερνίζεται και επιδιώκει την προσέγγιση των «άλλων» μαθητών και πολιτισμών μέσα στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών. Η άγνοια όμως ως προς το περιεχόμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το άγχος της ορθής διαχείρισης εθνικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών και άλλων διαφορών που εντοπίζονται μέσα στη σχολική τάξη, οδηγούν τελικά σε μια στερεοτυπικά αμετάβλητη εφαρμογή αφομοίωσης και όχι στην αποδοχή και συμπερίληψη των έτερων πολιτισμικών στοιχείων, στο περιεχόμενο των σχολικών γιορτών (Saint-Hilaire, 2014, Magos, 2007).

Όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενη ενότητα, η εθνική ταυτότητα και η διαμόρφωσή της, αποτελούν πρωταρχικούς στόχους στην Ελληνική κοινωνία. Ακριβώς αυτή η εθνοκεντρική στάση όμως, είναι που συχνά λειτουργεί ως τροχοπέδη για την εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων (Catarci, 2014, Φραγκουδάκη, 2007). Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα του

Μάγου, όπου διαπιστώθηκε το εξής. Μεγάλο ποσοστό παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, φαίνεται να σχεδιάζει τις σχολικές γιορτές με γνώμονα τις αρχές και αξίες που αντιπροσωπεύουν τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Συνάμα, η εγωκεντρική και εθνοτική ιδεολογία ενισχύονται όλο και περισσότερο, καθώς προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν υποχρέωση των «άλλων» μαθητών και των οικογενειών τους να προσαρμοστούν στο περιεχόμενο των γιορτών ως έχει, παραβλέποντας τις δυσκολίες που πιθανόν συναντούν και τον ετερογενή χαρακτήρα του υποβάθρου τους (Magos, 2007).

Ο τρόπος με τον οποίο ο πληθυσμός ενός έθνους αντιμετωπίζει τους «άλλους», μαρτυράται μεταξύ άλλων και από τις αξίες του πολιτισμού του και τον τρόπο που τις μεταδίδει. Επιπλέον, οι σχολικές γιορτές φαίνεται ότι αποτελούν το ιδανικό περιβάλλον για τη συγκρότηση της ατομικής ταυτότητας (Dewilde και συν., 2021, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014, Πλεξουσάκη, 2007) ή τη διακύβευση και διαστρεβλωση της αυθεντικότητάς της (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Benincasa, 2010, Δραγώνα, 2007). Οι «άλλοι» αποζητούν τον σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας, του πολιτισμού τους και των ιδίων, από τα συστήματα και τον πληθυσμό της κυρίαρχης χώρας (Cohen, 2008, Dewilde και συν., 2021). Όταν όμως έρχονται αντιμέτωποι με την απορριπτική στάση ακόμη και της εκπαιδευτικής κοινότητας, όταν σε ένα θεσμό όπως οι γιορτές, δεν προάγονται η διαπολιτισμική αλληλεπίδραση, η διαπολιτισμική επικοινωνία και η κατανόηση (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009), τότε η διαφορετικότητα νοηματοδοτείται ως κάτι που διαχωρίζει και απειλεί τη «δικιά μας» ενότητα και ομοιομορφία (Palaiologou & Faas, 2012, Πλεξουσάκη, 2007) και γεννιέται ένα πεδίο «πολιτισμικής απόστασης» (Πλεξουσάκη, 2007). Οι «άλλοι» μαθητές και μαθήτριες, δεν επιτυγχάνουν να δημιουργήσουν μονοπάτια διασύνδεσης ανάμεσα στον πολιτισμό τους και τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας. Ακολούθως, και προκειμένου να γίνουν αποδεκτοί χωρίς να στιγματιστούν, επιλέγουν να εγκαταλείψουν την εθνοτική τους ταυτότητα και τις πολιτισμικές αντιλήψεις που φέρουν (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Δραγώνα, 2007, Πλεξουσάκη, 2007), κάτι το οποίο αντιβαίνει στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Συμπερασματικά, μια τέτοια εθνοκεντρική και μονοπολιτισμική προσέγγιση του περιεχομένου των σχολικών γιορτών και επακόλουθων δράσεων στη σχολική κοινότητα, κάθε άλλο παρά αντικατοπτρίζει τα όσα πρεσβεύει η διαπολιτισμική αγωγή περί καλλιέργειας κριτικών δεξιοτήτων και σεβασμού. Απόρροια των παραπάνω, είναι οι μαθητές -κυρίως της κυρίαρχης ομάδας- να (κατά) κρίνουν τους «άλλους», τον πολιτισμό και την κουλτούρα τους ως αδιάφορα και παράξενα, θεωρώντας «φυσιολογικά» και αποδεκτά μόνο τα «δικά τους» εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις αξίες τους (Demir & Yurdakul, 2015, Kunzman, 2005).

2.4 Εθνικές γιορτές

Κάθε λαός, αποσκοπεί μέσω της παιδείας που προσφέρει στα νεαρά μέλη της κοινωνίας του να τους παρουσιάσει την ιστορική πορεία του έθνους και να τους μεταδώσει ιδανικά και αξίες, αποδίδοντας σεβασμό και εκτίμηση σε όσα απέκτησαν οι πρόγονοί τους μέσα στα χρόνια (Lentz, 2013). Στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς είναι αδύνατο για τα παιδιά αυτής της ηλικίας να αντιληφθούν και να κατανοήσουν ιστορικές έννοιες και γεγονότα όπως αυτά παρουσιάζονται στα σχολικά εγχειρίδια για το μάθημα της ιστορίας (Ramsey, 2004), ο καταλληλότερος τρόπος για την ιστορική τους πληροφόρηση είναι οι σχολικές γιορτές, ως εκδηλώσεις εθνικής επετείου. Μέσω του εθνικού υποβάθρου στο οποίο δομούνται οι εορταστικές δράσεις, επιτυγχάνονται στόχοι όπως η κοινωνικοποίηση των νηπίων, η ικανοποίηση του «ανήκειν» και η ενσωμάτωση αυτών των ιδεών του έθνους-κράτους, που θα συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μικρών πολιτών στη κοινωνία (Michalelis, Tsioumis, Kyridis, Parageridou, & Sotiropoulou, 2015). Εκτός των άλλων όμως, είναι αξία αναφοράς και η συμβολή των σχολικών επετειακών δράσεων, όσον αφορά στη συγκρότηση μιας συλλογικής εθνικής μνήμης και ταυτότητας (Blagojević, 2022). Ο Gillis (1994), έχει επισημάνει πως η συγκρότηση αυτή δεν είναι μια αμετάβλητη και καθορισμένη διαδικασία. Η διαμόρφωση συλλογικής μνήμης και ταυτότητας είναι αλληλοεξαρτόμενες μεταβλητές και αλληλοϋποστηριζόμενες πολιτικές κατασκευές, βασισμένες σε καθημερινά βιώματα και αναπαραστάσεις (Gillis, 1994, Αγγελόπουλος Γ., 1997).

Στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον που κατακλύζεται από πληθώρα εθνικών ομάδων, είναι αδύνατο όλα τα παιδιά να βιώσουν τις εθνικές εκδηλώσεις στη βάση μιας κοινής ιστορικής μνήμης. Έτσι, οι ερευνητές υπογραμμίζουν το ακόλουθο. Για τη δημιουργία του νέου έθνους-κράτους που απαρτίζεται από ετερογενείς πληθυσμιακές ομάδες, οι επετειακές εκδηλώσεις εθνικού χαρακτήρα δε θα πρέπει να προβάλλουν στους μαθητές την αξία ενός κοινού παρελθόντος. Αντιθέτως, κρίνεται πιο ορθή η συγκρότηση των γιορτών με τέτοιο τρόπο, που να προάγεται η αξία ενός κοινού οράματος για το μέλλον, όπου η βαρύτητα δίνεται στις αξίες που ενώνουν τα έθνη (Gillis, 1994, Gundara, 2010, Lentz, 2013, Καλοφορίδης, 2014) και όχι σε ό,τι τα χωρίζει.

Εδώ και πολλά χρόνια, οι δράσεις προορισμένες για τον εορτασμό εθνικών επετείων παρουσιάζουν αμετάβλητη μορφή (Bell, C., 1997β). Οι εκπαιδευτικοί εξιστορούν τα γεγονότα, πολλές φορές μονομερώς. Αυτό σημαίνει πως τα μικρά παιδιά γίνονται αποδέκτες ιστορικών γεγονότων, κατορθωμάτων των ηρώων και συμβολής εθνικών ηγετών, μόνο όπως αυτά παρουσιάζονται και εκλαμβάνονται από την πλευρά του κυρίαρχου έθνους. Η υπεκφυγή πληροφόρησής τους σχετικά με τις κοινωνικές αδικίες που την ευθύνη φέρει η ηγεσία του κράτους τους (Bennett, 2007), είναι από τα ισχυρότερα «εργαλεία» χειραγώγησης της συλλογικής μνήμης,

παρουσιάζοντας τη βιαιότητα των πράξεων των «ξένων άλλων» προς τη χώρα και τη στάση άμυνας από «εμάς», προκειμένου να σωθεί το έθνος από τους εχθρούς (Leustean, 2008, Φραγκουδάκη, 2007).

Όπως σημειώθηκε προηγουμένως, ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζονται στα σχολικά βιβλία ορισμένες ιστορικές έννοιες όπως το έθνος, η πατρίδα και η ειρήνη, είναι δυσνόητος για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Ramsey, 2004, Καρακατσάνη, 2000, Φραγκουδάκη, 2007). Όμως, μέθοδοι και τεχνικές που αξιοποιούνται στις σχολικές γιορτές όπως τα πατριωτικά τραγούδια, ποιήματα και θεατρικές δραματοποιήσεις, προάγουν τη δημιουργική και προσιτή σε παιδιά νηπιαγωγείου κατάκτηση ιστορικών γνώσεων. Στο σχολικό πλαίσιο και ιδιαίτερα στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης, η καλλιτεχνική επένδυση των εορταστικών δρώμενων είναι αναπόσπαστο στοιχείο. Αυτός είναι και ένας από τους λόγους, που στη σταθερή μορφή που παρουσιάζει η διοργάνωσή τους, συμπεριλαμβάνεται η κατασκευή συμβόλων εθνικού χαρακτήρα (π.χ. σημαίες), η ακρόαση του εθνικού ύμνου, χορός με παραδοσιακές φορεσιές εποχής, αλλά και η διακόσμηση της σχολικής αίθουσας με πορτρέτα εθνικών ηρώων και άλλων συμβολικών στοιχείων (Benincasa, 2010, Bozos, 2004, Elgenius, 2011, Μπονίδης, 2004).

Αν αναλογιστεί κανείς όλα τα παραπάνω, εύκολα γίνεται αντιληπτό πως ο εορτασμός των εθνικών επετείων στο νηπιαγωγείο -και όχι μόνο- είναι απροκάλυπτα εθνοκεντρικός. Η παρουσίαση επιλεγμένων γεγονότων μονομερώς (Φραγκουδάκη, 2007), χωρίς διερεύνηση του παρακείμενου νοήματος (Ramsey, 2004), η αναπαραγωγή στερεοτυπικών αξιών με διαιώνιση εθνικών και πολιτισμικών προκαταλήψεων (Bisson, 1997), η χρήση εθνικών συμβόλων που υπερτονίζουν τη δύναμη του έθνους (Elgenius, 2011) χωρίς όμως να μελετάται η πολυσήμαντη ερμηνεία τους (Turner, 1967), όλα αποδίδουν στις εθνικές γιορτές έναν χαρακτήρα διττό, ανασταλτικό στη διαπολιτισμική τους αξιοποίηση. Από τη μία πλευρά οι εθνικές επέτειοι τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκόσμια, λειτουργούν προς όφελος της κοινωνίας προσφέροντας αφορμή για συσπείρωση του λαού και το έδαφος για τη διαμόρφωση της εθνικής συλλογικής ταυτότητας. Στον αντίποδα όμως, αποτελούν πεδίο αντιπαλότητας και διακρίσεων (Φραγκουδάκη, 2007), αγνοώντας την ύπαρξη των «άλλων» στην κοινωνία και τις επιπτώσεις μιας τέτοιας αντιμετώπισης.

2.5 Θρησκευτικές γιορτές

Σε πολλές χώρες συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας, η θρησκεία καταλαμβάνει εξέχοντα ρόλο στην οργάνωση της κοινωνίας και τη δημόσια ζωή. Στη σημερινή εποχή, που η εθνική ποικιλομορφία έχει κατακλύσει όλες τις πτυχές της κοινωνίας, τα ζητήματα που αφορούν τη θρησκευτική ετερότητα και εντοπίζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, τίθενται στο επίκεντρο (Efsthathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Kunzman, 2006, Leustean, 2008, Ubani, 2013). Ιδιαίτερα για την

περίπτωση της Ελλάδας, υφίσταται το ακόλουθο. Παρά τον μεγάλο αριθμό αλλοεθνών και αλλόθρησκων μαθητών στις σχολικές τάξεις και τις προσπάθειες για μια διαπολιτισμική προσέγγιση, η θρησκευτική εκπαίδευση διδάσκεται με σχεδόν κατηχητικό τρόπο. Παράλληλα, η κλειστή μονοθρησκευτική στάση που υιοθετείται, οδηγεί σε μια εκπαιδευτική κουλτούρα που αδιαφορεί και αρνείται να αποδεχθεί τις ποικίλες θρησκευτικές καταβολές που φέρουν τα μέλη της κοινότητας (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Habermas, 2006). Μάλιστα, είναι άξιο αναφοράς, πως στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαφαίνεται σχέση αλληλεξάρτησης μεταξύ έθνους-κράτους και ελληνικής ορθόδοξης εκκλησίας (Coulby, 2008, Coulby & Zambeta, 2008, Sotirelis, 1998 στο Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Αυτό επιβεβαιώνεται και από το ΔΕΠΠΣ, καθώς από τους κύριους στόχους της εκπαίδευσης στην Ελλάδα είναι η αναγνώριση της ορθοδοξίας και της εθνικής συνείδησης ως στοιχεία δομικά, για τη συσπείρωση του έθνους-κράτους και των πολιτών (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Kunzman, 2005, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2003).

Μια σύντομη ανασκόπηση στην υπάρχουσα βιβλιογραφία, μαρτυρά την ανάγκη που αναδύεται να μελετηθεί αρχικά ο ρόλος της ορθοδοξίας και της θρησκευτικής εκπαίδευσης στα Προγράμματα Σπουδών (Coulby, 2008, Coulby & Zambeta, 2008, Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Kunzman, 2006, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014). Ύστερα, η διερεύνηση των προοπτικών που παρουσιάζονται με τη διεξαγωγή των σχολικών γιορτών θρησκευτικής θεματολογίας, θα ήταν ένα χρήσιμο, συμπληρωματικό βήμα για την προσαρμογή τους στις πολυπολιτισμικές συνθήκες και τους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Kunzman, 2006, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014, Ubani, 2013). Η ανάγκη εφαρμογής των παραπάνω γίνεται ακόμη πιο εμφανής, αν ληφθεί υπόψιν η άποψη του Coulby, κατά την οποία υποστηρίζει πως η θρησκευτική διαπαιδαγώγηση είναι πιο αποτελεσματική όταν παρέχεται μέσω εκδηλώσεων, παρά ως διδασκαλία μαθήματος (Coulby, 2008, Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008). Επομένως, αναπόσπαστο κομμάτι για την ορθή διοργάνωση σχολικών γιορτών με θρησκευτικές καταβολές στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο, είναι η λειτουργία τους ως περιβάλλοντα ανακάλυψης και διερευνητικής μάθησης και όχι ως μέσα μεταλαμπάδευσης και διαιώνισης θρησκευτικών μηνυμάτων (Berry, 2012, Dewilde, και συν., 2021).

Ο Habermas, πολύ εύστοχα διαπίστωσε πως η θρησκεία αντιπροσωπεύει την κοινωνικοπολιτική ύπαρξη των πολιτών (Habermas, 2006, Ubani, 2013). Στη βάση αυτού, παιδαγωγικά ανώφελος αποδεικνύονται οι θρησκευτικές σχολικές γιορτές που προσπαθούν να διαχωρίσουν τη θρησκεία από τις πολιτικές στάσεις και πολιτισμικές αρχές των πολιτισμών. Αντ' αυτού, κρίνεται σκόπιμος ο σχεδιασμός τους υπο το πρίσμα της θρησκευτικής ετερότητας (Ubani, 2013) και αντιπροσώπευσης των διαφόρων θρησκειών και των χαρακτηριστικών τους, από τα μέλη-φορείς τους (Habermas, 2006, Kunzman, 2005, 2006). Αξιοσημείωτο κρίνεται το γεγονός

πως στην Ελλάδα, η παγκοσμιοποίηση φαίνεται να μην έχει ασκήσει την ανάλογη επίδραση ως προς τον διαχωρισμό του κράτους από την Ορθόδοξη Εκκλησία. Αυτό, καθιστά τη δεύτερη ακόμη και σήμερα, συνυπεύθυνη για τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και τη διαμόρφωση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (Berry, 2012, Coulby, 2008, Coulby & Zambeta, 2008, Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Kunzman, 2005), ώστε να μην παραγκωνιστεί η συμβολή του Χριστιανισμού στην εθνική ευημερία (Leustean, 2008).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω δεδομένα, εύκολα γίνεται αισθητή η δυσκολία που φέρει ο εορτασμός των θρησκευτικών σχολικών εκδηλώσεων, ως προς την αποφυγή στερεοτυπικής αναφοράς και παρουσίασης των υφιστάμενων θρησκειών (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014). Η διοργάνωση αυτού του είδους εορταστικών δράσεων όπως η γιορτή των Χριστουγέννων, σαφώς δεν συμπεριλαμβάνει την εκπροσώπηση του εύρους του θρησκευτικού υποβάθρου κάθε μαθητή (Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014). Αφετέρου, ο σχεδιασμός και το περιεχόμενό τους είναι αντίθετα στην ανάγκη διαπολιτισμικής διαπαιδαγώγησης και συμπερίληψης της ποικιλομορφίας, προάγοντας έτσι μια μονοδιάστατη οπτική της κυρίαρχης ομάδας (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Habermas, 2006, Ubani, 2013).

Στον Ελλαδικό χώρο, αλλά και σε πολλές Ευρωπαϊκές και Βαλκανικές χώρες, ο Δεκέμβριος αποτελεί έναν πολύ σημαντικό μήνα για τις σχολικές γιορτές, καθώς διοργανώνεται πλήθος εκδηλώσεων για τον εορτασμό των Χριστουγέννων ως μέρος της κουλτούρας των λαών (Berry, 2012, Kasser & Sheldon, 2002, Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014, Ratliff & Mc Shane, 2008). Οφείλει όμως να υπογραμμιστεί σε αυτό το σημείο, πως ο εορτασμός της συγκεκριμένης γιορτής με τόση βαρύτητα, ίσως προσβάλλει τα άτομα που είναι φορείς άλλων θρησκειών, οδηγώντας έτσι τους μικρούς μαθητές είτε σε αποχή από τέτοιες εκδηλώσεις, είτε σε συγκρούσεις με την εκπαιδευτική κοινότητα και αναγκαστική ενσωμάτωσή τους (Saint-Hilaire, 2014, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Η μονοδιάστατη οπτική του εορτασμού των Χριστουγέννων (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Ubani, 2013), όπως τα δρώμενα που εστιάζουν στο γεγονός της γέννησης του Χριστού, σίγουρα εκπληρώνει τους στόχους του Π.Σ. περί επίγνωσης των παραδόσεων και καλλιέργειας πανανθρώπινων αξιών όπως η ειρήνη και η αγάπη (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2003, 2014, Πεντέρη, και συν., 2021β). Από την άλλη πλευρά όμως, γίνεται αισθητή η απουσία της «θρησκευτικής ελευθερίας». Τα θρησκευτικά πιστεύω διαμορφώνονται από τον άρρηκτο δεσμό που υπάρχει με τις εθνοπολιτισμικές βάσεις της κυρίαρχης ομάδας, καταστέλλοντας την παρουσίαση παρόμοιων γεγονότων από μια έτερη θρησκευτική πλευρά (Berry, 2012, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Παράλληλα διαψεύδεται η προοδευτική εκπαιδευτική πολιτική που αποβλέπει στη διαπολιτισμική διεύρυνση των κοινωνικών πεποιθήσεων (Dewilde, και συν., 2021), τον διαθρησκευτικό εγγραμματισμό

(Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021), την αποδοχή και το σεβασμό για τις μοναδικές πεποιθήσεις κάθε ατόμου και τη διαμόρφωση ανθρωποκεντρικών στάσεων, δομημένων στους άξονες των πανανθρώπινων αξιών για τον υφιστάμενο πλουραλισμό (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2014, Πεντέρη, και συν., 2021β).

Κεφάλαιο 3. Προτάσεις εφαρμογής αποτελεσματικών διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολικό πλαίσιο της Προσχολικής εκπαίδευσης

Με όσα έχουν αναφερθεί στις προηγούμενες ενότητες, θα μπορούσε κανείς να ενστερνιστεί την άποψη πως εφόσον υπάρχουν τόσες δυσκολίες στο να συμπεριληφθεί ο πλουραλισμός των πολιτισμών στις σχολικές γιορτές, ίσως είναι καλύτερο να αποφεύγεται η διοργάνωσή τους στο σχολικό περιβάλλον των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με την Bisson (1997), η μελέτη και η σωστή οργάνωση σχολικών εκδηλώσεων εθνικού και θρησκευτικού προσανατολισμού, δύνανται να επιφέρουν την ανάδυση πτυχών που αναδεικνύουν θετικά μηνύματα και αξίες (Bisson, 1997). Είναι εφικτό να αποτελέσουν τον ιδανικό χώρο κοινωνικοποίησης, γεφύρωσης εθνοπολιτισμικών διαφορών και αμφίπλευρης επικοινωνίας (Gundara, 2010, Bell C., 1997α, Bell L., Washington, Weinstein, & Love, 1997, Elgenius, 2011, Saint-Hilaire, 2014), διαφύλαξης και διαμόρφωσης της προσωπικής και εθνικής ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των «άλλων» (Bisson, 1997, Dewilde, και συν., 2021, Saint-Hilaire, 2014, Αγγελόπουλος, Γ., 1997), όπως αυτά προβλέπονται και στο ΑΠΣ.

Όπως αναφέρεται από την Benincasa, οι σχολικές γιορτές ως εκδηλώσεις μνήμης και τελετουργίες, χαρακτηρίζονται ως «ανοιχτές». Αυτό σημαίνει ότι έχουν ακροατήριο με το οποίο πραγματοποιείται κοινωνική αλληλεπίδραση, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της ταυτότητας των συμμετεχόντων (Benincasa, 2010), αλλά και την εκπλήρωση των κοινωνικών και πολιτισμικών αναγκών (Vlachou & Fyssa, 2016). Είναι πρόβλημα λοιπόν, οι δράσεις και το εποπτικό υλικό που αξιοποιείται, να επιχειρούν μια εις βάθος και με σεβασμό προσέγγιση των αξιών και πολιτισμικών στοιχείων, τόσο της μάζας, όσο και των «άλλων» (Bozos, 2004, Demir & Yurdakul, 2015), καθώς η κατάκτηση της γνώσης δεν είναι μια αμιγώς νοητική διαδικασία, αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τη συναισθηματική ασφάλεια και υποστήριξη, που λαμβάνουν οι μικροί μαθητές (Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Αγγελόπουλος Η. & Αγγελόπουλος Γ., 2020, Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Αδιαμφισβήτητο είναι το γεγονός πως η εκπαίδευση που παρέχεται στην Ελλάδα προάγει τη δόμηση της εθνικής ταυτότητας, ως άρρηκτα συνδεδεμένης με την ορθοδοξία (Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021), καθιστώντας τις έννοιες ορθόδοξη θρησκεία και ελληνικός πολιτισμός αδιαχώριστες. Σε μια προσπάθεια λοιπόν να αποβληθούν από τον θεσμό των σχολικών γιορτών οι εθνοκεντρικές αξίες (Alasuutari & Jokikokko, 2010), θα ήταν γόνιμο να αποτελέσουν διδακτικό αντικείμενο αυτών πανανθρώπινες αξίες, κοινές σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας της σύγχρονης κοινωνίας (Banks, 2012, Ramsey, 2004, Ubani, 2013). Έννοιες

όπως η ελευθερία, η ισότητα και η αλληλεγγύη (Gough, 1999, Ramsey, 2004) και η προσέγγιση θεμάτων όπως ο ηρωισμός του λαού σε δύσκολες στιγμές (Αγγελόπουλος Γ. , 1997), όλα συμβάλλουν στην αποστασιοποίηση του ξενοφοβικού και εγωκεντρικού τρόπου σκέψης (Bisson, 1997), καθώς αποτελούν κοινές αξίες όλων των λαών, ανεξαρτήτως εθνικής προέλευσης (Ramsey, 2004). Σημειώνεται, πως υπάρχει η προοπτική ακόμα και η προσέγγιση των εθνικών συμβόλων ως αντικείμενο διδασκαλίας, να προσδώσει διαπολιτισμικό χαρακτήρα στις σχολικές γιορτές. Ωστόσο, για να επιτευχθεί αυτό απαιτείται μια ολιστική παρουσίαση του βαθύτερου νοήματος που αντιπροσωπεύουν εθνικά σύμβολα όπως οι σημαίες, διευκολύνοντας έτσι στη διασαφήνιση ότι δεν πρόκειται για λατρεία και φανατισμό, αλλά για πολιτισμική ιστορία (Bozos, 2004, Φραγκουδάκη, 2007). Επιπρόσθετα, όλα όσα αναφέρθηκαν προάγουν την επαφή των παιδιών με την ιστορία, από μια πιο προσωπική και κριτική ματιά. Συγκεκριμένα, τίθεται το κατάλληλο πλαίσιο, στο οποίο οι μικροί μαθητές μπορούν να συνειδητοποιήσουν πως ανεξαρτήτως της εθνικής προέλευσης όλοι έχουν μια καταγωγή, κουβαλούν μια ιστορία που έχει διαμορφώσει την ταυτότητά τους, συνάπτουν δεσμούς για να υπάρξει «ιστορική εξέλιξη» και διεκδικούν μια ισότιμη θέση στην κοινωνία (Καρακατσάνη, 2000, Ντούρας, Θεοδωροπούλου & Σπαή, 2009, Φραγκουδάκη, 2007).

Η καλλιέργεια αυτοσυνείδησης επωφελεί σημαντικά τα παιδιά, στο να αντιληφθούν τη σχέση του παρελθόντος με το παρόν (Gough, 1999, Καρακατσάνη, 2000) μέσω των σχολικών γιορτών. Χωρίς να περιθωριοποιείται η μελέτη του πολιτισμού του πληθυσμού της κυρίαρχης χώρας (Krogh & Slentz, 2001), θα ήταν ουσιώδης παράληψη να μην ενσωματωθούν στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών -από τη στιγμή που γίνεται λόγος για διαπολιτισμική εκπαίδευση- και δράσεις εμπνευσμένες από την κουλτούρα των «άλλων» μαθητών (Bisson, 1997, Vargas-Barón, 2005). Όταν μάλιστα για την υλοποίηση τέτοιου είδους διαπολιτισμικών εορταστικών δράσεων επιστρατεύονται και οι «ειδικοί», δηλαδή τα ίδια τα παιδιά και μέλη των οικογενειών τους, τότε τα οφέλη είναι πολλά και αμφίπλευρα (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Vargas-Barón, 2005). Συγκεκριμένα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να συναναστραφούν με ανθρώπους που φέρουν διαφορετική από την οικεία, δική τους πολιτισμική κληρονομία και πληροφορούνται για αυτή από άτομα που τη βιώνουν. Έτσι αμφότεροι, οι γηγενείς και αλλοεθνείς μαθητές, δυνητικά θα αποβάλλουν την εγωκεντρική ιδέα της «αποκλειστικότητας» του πολιτισμού τους, κατανοώντας την αξία του πλουραλισμού και τη σκοπιμότητα των ετερογενών γεγονότων, που γιορτάζονται από τους συμμαθητές τους (Bisson, 1997, Cohen, 2008, Dewilde, και συν., 2021, Elgenius, 2011, Krogh & Slentz, 2001). Επιπλέον, με αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται οι κατάλληλες συνθήκες για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, μέσω της οποίας οι μικροί μαθητές και μελλοντικοί πολίτες στο πλουραλιστικό πλαίσιο της σύγχρονης κοινωνίας, θα είναι ικανοί να φιλτράρουν τις πληροφορίες που δέχονται, εντοπίζοντας αδικίες και εγωκεντρικά μηνύματα (Bisson, 1997).

Συμπερασματικά, φαίνεται πως οι εκδηλώσεις που δομούνται στις παραπάνω βάσεις, καλλιεργούν στα παιδιά την ευσυνειδησία και το σεβασμό στην ετερότητα (Demir & Yurdakul, 2015), διασφαλίζουν την αναγνώριση, αποδοχή και υποστήριξη της μοναδικής πολιτισμικής ταυτότητας κάθε μαθητή (Elgenius, 2011, Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004) και φυσικά, προετοιμάζουν ορθά τους μικρούς μαθητές για τις προκλήσεις στη σύγχρονη, ετερογενή κοινωνία του 21^{ου} αιώνα. Αν και αποτελεί πρόκληση για τη σχολική κοινότητα η διεξαγωγή εορταστικών εκδηλώσεων που υιοθετούν τέτοιες αρχές, θα ήταν σημαντική παράληψη να μην αναγνωριστεί η καταλυτική τους συνεισφορά, στην κατανόηση των μορφών ετερότητας που υφίστανται σήμερα (Dewilde, και συν., 2021, Gundara, 2010).

Κεφάλαιο 4. Ο Παιδαγωγός

4.1 Οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας

Η στάση που επικρατούσε μέχρι πρόσφατα στη διοργάνωση εορταστικών εκδηλώσεων και διαπολιτισμικών δράσεων από τους παιδαγωγούς, ήταν κυρίως εθνοκεντρική και ξενοφοβική. Αφορούσε σε οριοθέτηση των «άλλων» και εφαρμογή αφομοιωτικών πρακτικών, αγνοώντας την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις όποιες δυσκολίες προέκυπταν λόγω του διαφορετικού -από την κυρίαρχη πληθυσμιακή ομάδα- υποβάθρου (Gundara, 2010, Palaiologou & Faas, 2012). Ακόμη πιο ανησυχητικό, είναι το γεγονός πως σε εύρος ερευνών που έχουν διεξαχθεί από το 1997 μέχρι και το 2007 (ενδεικτικά όπως αναφέρει ο Πολύζος, μερικές από αυτές είναι των Μάρκου το 1997, Γκότοβου-Αθανασίου το 2002, Μάγου το 2005 και Gogona το 2007), οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί παραδέχονται πως αντιλαμβάνονται την ανομοιομορφία της τάξης ως εμπόδιο για τη μάθηση, υιοθετώντας αρνητική στάση απέναντι στους «άλλους» μαθητές και κάνοντας διακρίσεις (Palaiologou & Faas, 2012, Πολύζος, 2020). Σήμερα ωστόσο, καταγράφονται βήματα προόδου.

Σε πρόσφατες έρευνες, τονίζεται πως οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να είναι ενημερωμένοι για την πολυπλοκότητα του ζητήματος της ετερογένειας μέσα στην τάξη (Delfattore, 2004 στο Berry, 2012). Πράγματι, από τα αποτελέσματα που προκύπτουν, αποδεικνύεται ότι αναγνωρίζουν τις προκλήσεις και τις δυσκολίες μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης απευθυνόμενης τόσο στη μοναδικότητα κάθε μαθητή, όσο και στο σύνολο (Geng, Smith, & Black, 2017, Palaiologou & Faas, 2012, Γιαννάκη, 2011, Πολύζος, 2020). Παρατηρείται μάλιστα από τα συμπεράσματα των ερευνητών, πως η πλειοψηφία των Ελλήνων παιδαγωγών καταδικάζει την ελλιπή και αναποτελεσματική προετοιμασία τους σχετικά με τη διαχείριση ζητημάτων ετερότητας, προκαλώντας τους άγχος και ανασφάλεια, για τις μεθόδους που πρέπει να ακολουθήσουν. Επιπλέον, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί μέσω των καταθέσεών τους, υποστηρίζουν πως τα παραπάνω καθιστούν το έργο τους αναποτελεσματικό απέναντι στις ανάγκες της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης και των μαθητών της (Bell L., και συν., 1997, Catarci, 2014, Geng, Smith, & Black, 2017, Magos, 2007, Palaiologou & Faas, 2012, Saint-Hilaire, 2014, Κλειδέρης, 2020, Πολύζος, 2020).

4.2 Ο ρόλος των σύγχρονων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων

Από τη μια πλευρά ο διττός χαρακτήρας των σχολικών γιορτών και η ελλιπής μετεκπαίδευση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εθνοπολιτισμικής και θρησκευτικής ετερότητας από

την άλλη, έχουν οδηγήσει πολλούς από αυτούς στο να είναι επιφυλακτικοί και διστακτικοί, όσον αφορά τη διοργάνωση εκδηλώσεων που εμπíπτουν στο φάσμα της διαπολιτισμικότητας (Berry, 2012, Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Πολύζος, 2020). Για την Προσχολική εκπαίδευση, τα Προγράμματα Σπουδών λειτουργούν περισσότερο ως προτεινόμενοι άξονες για τον σχεδιασμό δράσεων από τον εκπαιδευτικό, παρά ως πάγια μοντέλα που απαιτείται η αμετάκλητη ακολουθία τους. Οι παιδαγωγοί, σαφώς και δεν είναι αμέτοχοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτόν το λόγο, η ορθή αξιοποίηση της ελευθερίας που τους προσφέρεται σχετικά με τη λήψη αποφάσεων στη διαμόρφωση του προγράμματος δραστηριοτήτων στην τάξη τους, μπορεί να αποτελέσει τη βάση για τον σχεδιασμό δράσεων τόσο με διδακτικούς, όσο και με ηθικούς, ανθρωπιστικούς στόχους (Κλειδέρης, 2020, Μουσένα, 2009).

Η παιδαγωγική διαδικασία δεν είναι στατική. Λαμβάνει δυναμικό χαρακτήρα και στηρίζεται στις ενέργειες των παιδαγωγών, που λειτουργούν ως «μοντέλα» για τους μικρούς μαθητές (Bell L., και συν., 1997, Catarci, 2014, Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Gundara, 2010, Αγγελόπουλος Η. & Αγγελόπουλος Γ., 2020, Μουσένα, 2009). Συγκεκριμένα για την περίπτωση των σχολικών γιορτών στο διαπολιτισμικό πλαίσιο, η συμβολή των εκπαιδευτικών κρίνεται ορθό να εστιάζει στη διασύνδεση κοινωνικών και πολιτικών αξιών (Dewilde, και συν., 2021), στην κατανόηση εννοιών όπως εθνική και πολιτισμική κληρονομιά και τα μοναδικά χαρακτηριστικά που αυτή προσδίδει στους διάφορους πολιτισμούς (Niemi, Kuusisto, & Kallioniemi, 2014), στην προώθηση μιας διευρυμένης οπτικής των μορφών πλουραλισμού που υφίστανται και την αξιοποίηση της διαφορετικότητας, ως ευκαιρία μαθησιακών εμπειριών (Catarci, 2014, Gundara, 2010, Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009). Ο διαπολιτισμικά προετοιμασμένος εκπαιδευτικός, που στοχεύει στη δημιουργία κριτικά σκεπτόμενων μαθητών με ισχυρά δομημένη ταυτότητα, που σέβονται και κατανοούν κάθε είδους ετερότητα (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Μάγος, 2019, Μουσένα, 2009), είναι απαραίτητο να μετουσιώνει στην παιδαγωγική πράξη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Μάγος, 2019, Πολύζος, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, καταθέτουν πως οι παιδαγωγικοί στόχοι και η λειτουργία των σχολικών γιορτών, τείνουν να λαμβάνουν ανθρωποκεντρικό και όχι εθνοκεντρικό χαρακτήρα. Οι ευκαιρίες για «πολιτισμικό εμπλουτισμό» αναγνωρίζονται (Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009) και έτσι, η διαμόρφωση των στόχων και του περιεχομένου των δραστηριοτήτων δεν εστιάζει μονόπλευρα σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Αντ' αυτού, αποτελούν πλέον έναυσμα για διερευνητική μάθηση, ανακάλυψη πρωτόγνωρων πολιτισμικών στοιχείων από τους μαθητές (Palaiologou & Faas, 2012, Μάγος, 2019, Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009, Πολύζος, 2020) και αλληλεπίδραση, με τα άτομα-φορείς τους (Banks, 2004, Catarci, 2014, Μάγος, 2019). Καταλυτικός για την πραγματοποίηση δράσεων με διαπολιτισμική ματιά, κρίνεται ο ρόλος των παιδαγωγών

που δεν αντιμετωπίζουν την ταυτότητα του ατόμου ως αμετάβλητη, αλλά επιδειώκουν τη διαρκή διαμόρφωσή της μέσω της δυναμικής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής κοινωνικοπολιτισμικών στοιχείων με τους «άλλους» (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Gundara, 2010, Μάγος, 2019, Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004).

Είναι επιτακτική ανάγκη να γίνει αντιληπτό και κατανοητό, πως για να επιτύχει ένας εκπαιδευτικός την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης στους μαθητές του, οφείλει πρώτα από όλα να τη διαθέτει ο ίδιος (Μάγος, 2019). Επιπλέον, κρίνεται εξαιρετικά χρήσιμη η υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στις διάφορες μορφές ετερογένειας. Κατά αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός λαμβάνει το πλεονέκτημα να προσεγγίζει παιδαγωγικά τον εμπλουτισμό της εθνοπολιτισμικής και προσωπικής ταυτότητας, αξιοποιώντας πολιτισμικές αναφορές και γνώσεις που διευρύνονται, πέραν των ορίων του πλαισίου αναφοράς της κυρίαρχης ομάδας (Gundara, 2010, Μάγος, 2019, Πολύζος, 2020). Θα ήταν σημαντική παράληψη, να μη γίνει αναφορά και στη σημασία μετουσίωσης των θεωρητικών βάσεων του παιδαγωγού στην εκπαιδευτική πράξη (Saint-Hilaire, 2014). Σαφώς και ο διδακτικός σχεδιασμός στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ανάλογη διαμόρφωση στόχων και περιεχομένων των δράσεων, είναι σπουδαία. Ωστόσο, μέσα από μελέτες φαίνεται πως η βαρύτητα θα πρέπει να δίνεται στον ποιοτικό χαρακτήρα και τον τρόπο με τον οποίο ένας εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει του άλλους πολιτισμούς συγκριτικά με τον κυρίαρχο, και όχι στο πλήθος του παρεχόμενου περιεχομένου (Πολύζος, 2020).

Λαμβάνοντας υπόψιν όσα έχουν αναφερθεί για τις σχολικές γιορτές, εύκολα μπορούν να θεωρηθούν ως το κατάλληλο έναυσμα για την εκδήλωση των πολιτισμικά ευαισθητοποιημένων και διαπολιτισμικά ικανών εκπαιδευτικών (Μάγος, 2019, Πολύζος, 2020). Η εμπειρία διαχείρισης διαπολιτισμικών ζητημάτων δεν είναι δεδομένη ούτε και κρίνεται απαραίτητη, εξαιτίας της ακατάλληλης και ανεπαρκούς εκπαίδευσης και επιμόρφωσης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Πολύζος, 2020). Αυτό όμως που πρέπει να λαμβάνεται ως αναπόσπαστο στοιχείο στη στάση των παιδαγωγών απέναντι στον πλουραλισμό και τις προκλήσεις της σύγχρονης τάξης, είναι η πρόθεσή τους να βάλουν στην άκρη πάγιες πρακτικές και να αναδιαμορφώσουν το περιεχόμενο και τη λειτουργία των σχολικών γιορτών, ανανεώνοντας υλικό, μεθόδους, στόχους και τεχνικές (Saint-Hilaire, 2014, Γιαννάκη, 2011, Κλειδέρης, 2020).

Συνοψίζοντας, ο σεβασμός απέναντι σε κάθε έκφανση της διαφορετικότητας, η προσπάθεια καταπολέμησης στάσεων και αντιλήψεων που ενισχύουν τις διακρίσεις και η εφαρμογή πρακτικών για παροχή ισότιμων εκπαιδευτικών ευκαιριών, ανεξαρτήτως ομοιοτήτων και διαφορών των μαθητών (Μάγος, 2019), υπάρχουν στη συνείδηση και σε ορισμένες δράσεις των σύγχρονων εκπαιδευτικών. Ο κομβικός ρόλος που επιτελούν ως διαμεσολαβητές πολιτισμών, θρησκειών, γλωσσών και άλλων ετερογενών χαρακτηριστικών, ενδυναμώνεται όταν πρόκειται για τη διαχείριση αυτών, στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών (Magos, 2007, Γιαννάκη, 2011, Μάγος,

2019, Πολύζος, 2020). Γενικότερα, στο πεδίο εφαρμογής των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά τις περιόδους των σχολικών γιορτών στην Ελλάδα, αλλά και ευρύτερα, έχει αρχίσει να διαφαίνεται η υποστηρικτική στάση των παιδαγωγών απέναντι στην καλλιέργεια των παιδιών για θέματα αλληλοκατανόησης και συνείδησης των ετεροτήτων στις κοινωνίες. Αυτό που καταγράφεται στην πράξη και αξίζει να σημειωθεί, είναι η επίδραση της εμπειρίας στο πεδίο, που έχει ένας εκπαιδευτικός. Οι Καλέμης, Παπαθανασίου και Αποστολάκη, συμπεραίνουν πως οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν άγνοια και λανθασμένη προσέγγιση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας στη σχολική αίθουσα (Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Στον αντίποδα, μελέτες υποστηρίζουν πως ακόμη και η μικρή εμπειρία λειτουργεί ενισχυτικά, καθώς γίνεται αντιληπτή η ανάγκη για ενσυναίσθηση των παιδιών από τη νηπιακή κιόλας ηλικία σε θέματα ετερογένειας και ποικιλομορφίας. Μάλιστα, προκειμένου να αντισταθμίσουν τις ανεπαρκείς γνώσεις που πιθανότατα διαθέτουν οι παιδαγωγοί, αποζητούν τη συνεργασία με τις οικογένειες των μαθητών (Vargas-Barón, 2005, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021, Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004), ως γνήσιους φορείς γνώσεων, εμπειριών και εφαρμογής των δικών τους μοναδικών πολιτισμικών στοιχείων.

Β' Μέρος: Έρευνα

Κεφάλαιο 5. Μεθοδολογία Έρευνας

5.1 Ερευνητικά Ερωτήματα

Ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι που έχουν τεθεί για την παρούσα ερευνητική διπλωματική εργασία, αναπτύσσονται σε δύο μέρη. Το πρώτο αφορά σε μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ενώ το δεύτερο εστιάζει στη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας. Ως βασικός σκοπός, έχει τεθεί η διερεύνηση του εάν οι σχολικές γιορτές στο χώρο της Ελληνικής προσχολικής εκπαίδευσης, διοργανώνονται στον άξονα της σύγχρονης πολυπολιτισμικής τάξης. Οι επιμέρους στόχοι, μελετούν αρχικά τους τρόπους με τους οποίους υφίσταται η συμπερίληψη πολιτισμικών στοιχείων άλλων λαών στις σχολικές γιορτές, και έπειτα τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών, των παιδιών και των οικογενειών τους για αυτές, αλλά και τις πιθανές δυσκολίες που προκύπτουν κατά την εφαρμογή τέτοιων δράσεων. Με βάση τα παραπάνω, τα ερευνητικά ερωτήματα της ερευνητικής διαδικασίας διαμορφώθηκαν όπως παρουσιάζονται παρακάτω, κατηγοριοποιημένα σε πέντε θεματικούς άξονες, με τρία έως πέντε υποερωτήματα στον κάθε έναν.

Πιο αναλυτικά, αφού συγκεντρωθούν κάποια γενικά δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στις σπουδές και την εργασιακή εμπειρία των συμμετεχόντων, τα ερευνητικά πεδία διαμορφώνονται ως εξής. Στο πρώτο πεδίο, μελετάται από την ερευνήτρια το ποιες γιορτές γιορτάζονται στο χώρο της Προσχολικής Εκπαίδευσης και πώς προκύπτει ο εορτασμός τους. Τα ερευνητικά ερωτήματα του δεύτερου πεδίου εστιάζουν στο περιεχόμενο και την οργάνωση των σχολικών εορταστικών δράσεων. Μελετώνται τα στάδια προετοιμασίας των εορταστικών εκδηλώσεων, ο ρόλος και η εμπλοκή -ή μη- των παιδιών ή/ και των οικογενειών τους σε αυτά, αλλά και η πιθανή συνεργασία με εξωτερικούς συνεργάτες. Στο τρίτο πεδίο γίνεται λόγος για τη διαπολιτισμική σύσταση των τμημάτων και το πώς αυτή η ετερογένεια επιδρά στο παιδαγωγικό έργο. Μέσω των καταθέσεων των υποκειμένων της έρευνας, εξετάζεται το κατά πόσον οι παιδαγωγικές πρακτικές και δράσεις που οργανώνουν οι εκπαιδευτικοί, μαρτυρούν ή όχι, τις προσπάθειες να επέλθει η διαπολιτισμική συμπερίληψη. Τέλος, τα ερευνητικά ερωτήματα του τέταρτου πεδίου εστιάζουν περισσότερο στην πλευρά των εκπαιδευτικών. Εξετάζονται στάσεις, απόψεις και αντιλήψεις τους σχετικά με το υπόβαθρο και την εκπαίδευση που τους παρέχεται, συγκεντρώνονται δεδομένα για το πώς εκλαμβάνουν τη στάση παιδιών και γονέων στις προσπάθειες προσέγγισης στοιχείων διαφόρων πολιτισμών και συγκεντρώνονται προτάσεις για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδαγωγών και τη διαμόρφωση διαπολιτισμικά έτοιμων εκπαιδευτικών.

5.2 Προετοιμασία της ερευνητικής διαδικασίας

Για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας, προηγήθηκαν η προετοιμασία της από την ερευνήτρια και η έγκρισή της από την επιβλέπουσα καθηγήτρια. Συγκεκριμένα, αφότου μελετήθηκαν τα βιβλιογραφικά δεδομένα διατυπώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα και αποφασίστηκαν η ερευνητική μεθοδολογία και τα εργαλεία που θα αξιοποιηθούν, για τη συλλογή των δεδομένων. Δημιουργήθηκε από την ερευνήτρια ο οδηγός συνέντευξης, όπως εξάλλου προβλέπεται και βιβλιογραφικά για τις ημιδομημένες συνεντεύξεις (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, Fossey, Harvey, McDermott, & Davidson, 2002), στον οποίο έπειτα από συζήτηση με την επιβλέπουσα διαμορφώθηκαν τέσσερα πεδία με συνολικά δεκατέσσερις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ως άξονας για τη διαδικασία των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα II).

Στη συνέχεια, συντάχθηκε από την ερευνήτρια το απαραίτητο «Έντυπο ενημέρωσης και συγκατάθεσης» των συμμετεχόντων (βλ. Παράρτημα I) και αφότου οριστικοποιήθηκαν τα υποκείμενα που θα συμμετέχουν στην έρευνα, τους στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου. Από τους συμμετέχοντες ζητήθηκε να διαβάσουν προσεκτικά το έντυπο, ώστε να ενημερωθούν λεπτομερώς για ό,τι αφορά την ερευνητική διαδικασία και την προστασία των προσωπικών τους δεδομένων και να το έχουν στείλει υπογεγραμμένο πίσω στην ερευνήτρια, πριν την ημερομηνία της συνέντευξής τους.

Όπως επισημαίνεται και στη βιβλιογραφία, τα ραντεβού για τις συνεντεύξεις πρέπει να κανονίζονται σε συνεννόηση με τα υποκείμενα, σε ώρα και μέρα που να εξυπηρετεί κυρίως αυτά (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Έτσι, έχοντας τεθεί από την ερευνήτρια ως εβδομάδα συνεντεύξεων το διάστημα από τις 11 μέχρι τις 18 Οκτωβρίου, δυο εβδομάδες νωρίτερα επικοινωνήσε με κάθε συμμετέχοντα ξεχωριστά προτείνοντας διαθέσιμες μέρες και απογευματινές κυρίως ώρες, καθώς και οι δύο πλευρές εργάζονταν τα πρωινά. Δυο μέρες πριν το προγραμματισμένο ραντεβού με τον εκάστοτε συνεντευξιαζόμενο, προηγούνταν επικοινωνία για την επιβεβαίωση και υπενθύμιση της συνέντευξης.

Όσον αφορά τη συνεντευξιακή διαδικασία και λαμβάνοντας υπόψιν τη φύση των μέσων που αξιοποιήθηκαν για αυτή, προηγήθηκαν τα ακόλουθα. Τα πρώτα δέκα λεπτά της βιντεοκλήσης πραγματοποιούνταν ένας σύντομος έλεγχος των εργαλείων ηχογράφησης και καταγραφής της κλήσης, ώστε να αποφευχθούν τυχόν απώλειες των δεδομένων της συνέντευξης. Παράλληλα, πριν την έναρξη της συνέντευξης και καταγραφή της κλήσης, πραγματοποιούνταν μικρή εισαγωγική συζήτηση γενικού περιεχομένου. Αυτή η μέθοδος υποστηρίζεται και βιβλιογραφικά, επισημαίνοντας ότι ένας σύντομος χαιρετισμός («greetings») και το κλείσιμο της συζήτησης («leaving»), συμβάλλουν στο να «σπάσει ο πάγος» και αν δημιουργηθεί κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου (Heiselberg & Stepińska, 2023, Weller, 2017). Αυτό αποδείχθηκε

εξαιρετικά ωφέλιμο για την ερευνήτρια, καθώς τέσσερεις εκ των δέκα συμμετεχόντων της ήταν άγνωστοι. Η συνέντευξη ξεκινούσε όταν η ερευνήτρια έκρινε ότι το εκάστοτε υποκείμενο νιώθει πλέον άνετα, όπως προτείνεται και βιβλιογραφικά (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021), όπου και ενημέρωνε ότι θα ξεκινήσει η καταγραφή της συνομιλίας, υπενθυμίζοντας τον ερευνητικό σκοπό.

5.3 Υποκείμενα της έρευνας

Τα βιβλιογραφικά δεδομένα υποστηρίζουν πως η ποιότητα των αποτελεσμάτων μιας έρευνας, εξαρτάται και από την ποιότητα των συμμετεχόντων (Turner III & Hagstrom-Schmidt, 2022). Κρίνεται μάλιστα σημαντικό, όταν η έρευνα αφορά στη διερεύνηση των απόψεων μιας συγκεκριμένης ομάδας, στην παρούσα έρευνα στην ομάδα των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης, να υφίσταται «ισορροπία» των υποκειμένων που συμμετέχουν. Αυτό σημαίνει πως πρέπει να προσεγγιστούν άτομα που να αντιπροσωπεύουν εύρος ηλικίας, φύλου, εκπαιδευτικού υποβάθρου και εμπειρίας, να έχουν γνώση του ερευνητικού θέματος και να είναι διατεθειμένα να καταθέσουν απόψεις και εμπειρίες. Με αυτό τον τρόπο, ο ερευνητής μπορεί να συλλέξει τα απαραίτητα δεδομένα που να ανταποκρίνονται στα ερευνητικά του ερωτήματα, τα οποία ταυτόχρονα αποδίδουν και την προσωπική άποψη κάθε υποκειμένου (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, Turner III & Hagstrom-Schmidt, 2022)

Στον άξονα των παραπάνω βιβλιογραφικών τεκμηρίων, η ερευνήτρια προσέγγισε παιδαγωγούς προσχολικής εκπαίδευσης από 24^{ων} ετών και πάνω, οι οποίοι έχουν εργαστεί ή εργάζονται τόσο στον δημόσιο όσο και στον ιδιωτικό τομέα, με εμπειρία από ένα χρόνο μέχρι και πάνω από δεκαετία και είναι απόφοιτοι Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΤΕΙ).

Ως στρατηγική για τη συγκέντρωση των συμμετεχόντων υποκειμένων, επιλέχθηκαν η «σκόπιμη δειγματοληψία» σε συνδυασμό με την «δειγματοληψία χιονοστιβάδα». Και οι δύο εμπίπτουν στην κατηγορία των μη πιθανοτικών μεθόδων (Babbie, 2018β), ενώ επιλέχθηκαν χάρη στην ευκολία που προσφέρουν στην ερευνήτρια, να συγκεντρώσει συμμετέχοντες. Για τη σκόπιμη δειγματοληψία συγκεκριμένα, επιλέχθηκε καθώς η ερευνήτρια είχε πρόσβαση σε μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών, η οποία θεωρήθηκε ως «υποσύνολο» (Babbie, 2018β, σελ. 358-359) της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας. Έπειτα, στα υποκείμενα της συγκεκριμένης ομάδας που δέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα, ζητήθηκε από την ερευνήτρια να της προτείνουν και άλλους συναδέλφους (Babbie, 2018β, Fossey, και συν., 2002) εκ των οποίων κάποιους τους προσέγγισε. Έτσι εφαρμόστηκε και η δειγματοληψία χιονοστιβάδας, η οποία εξυπηρέτησε σημαντικά την ερευνήτρια στην εύρεση των υποκειμένων, καθώς υπήρχαν δυσκολίες ως προς την προσέγγιση με άλλες μεθόδους.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας προσεγγίστηκαν αρχικά δεκαοχτώ άτομα, των κλάδων βρεφονηπιοκομίας και νηπιαγωγών. Ύστερα από ενημέρωση σχετικά με το θέμα και τις συνθήκες της συνέντευξης, δέχθηκαν να συμμετάσχουν οι δεκατρείς. Πιο αναλυτικά, στο διάστημα της επικοινωνίας της ερευνήτριας με τα υποκείμενα προκειμένου να κανονιστούν τα ραντεβού για τις συνεντεύξεις, ένα άτομο αποσύρθηκε επικαλούμενο αδυναμία διαχείρισης της διαδικτυακής φύσης της όλης διαδικασίας, ενώ δυο άτομα δεν ανταποκρίθηκαν στις επανειλημμένες προσπάθειες επικοινωνίας της ερευνήτριας μαζί τους.

Εν τέλει, στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας συμμετείχαν δέκα παιδαγωγοί, όλες γυναίκες, εκ των οποίων οι τέσσερεις με την ειδικότητα της βρεφονηπιοκόμου και οι έξι, με την ειδικότητα της νηπιαγωγού. Τα υποκείμενα καλύπτουν μεγάλο ηλικιακό φάσμα, επαρκές εύρος εργασιακής εμπειρίας και διατελούν προσωπικό τόσο του δημόσιου, όσο και του ιδιωτικού τομέα.

5.4 Μεθοδολογία έρευνας και Ερευνητικά εργαλεία

Για της υλοποίηση του ερευνητικού μέρους της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αξιοποιήθηκε ως μέθοδος η ποιοτική προσέγγιση. Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων που απασχολούν την ερευνήτρια, είναι τέτοια που απαιτεί αυτού του είδους τα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώνονται μέσω της συγκεκριμένης μεθόδου (Babbie, 2018α, DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Επιπλέον, η ποιοτική προσέγγιση θεωρήθηκε ως η καταλληλότερη για τη συγκεκριμένη έρευνα, καθώς μέσω αυτής η ερευνήτρια δύναται να προσεγγίσει και να συλλέξει δεδομένα, που αντικατοπτρίζουν τις απόψεις και τις εμπειρίες των υποκειμένων. Με λίγα λόγια, η ποιοτική προσέγγιση δίνει βήμα στα υποκείμενα να καταθέσουν τα βιώματά τους αναφορικά με συγκεκριμένες περιστάσεις, να εκφράσουν τη δική τους οπτική και το δικό τους, υποκειμενικό νόημα των όσων ερευνώνται (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, Fossey και συν., 2002, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, 2019).

Συγκεκριμένα για την επιλογή της ημιδομημένης συνέντευξης ως ερευνητικό εργαλείο, για τη συλλογή των δεδομένων τα προτερήματα είναι τα ακόλουθα. Ο ερευνητής επιτυγχάνει να συγκεντρώσει τα επιθυμητά δεδομένα μέσω διαλόγου με τα υποκείμενα της έρευνας, κατά τη διάρκεια του οποίου δε γενικεύει τις πληροφορίες, αλλά εστιάζει στην οπτική του εκάστοτε συμμετέχοντα και τις ερμηνείες που αυτός αποδίδει στα ερευνητικά ερωτήματα (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006). Επιπλέον, η διαδικασία αυτού του διαλόγου δεν είναι παθητική και αυστηρά προκαθορισμένη (Babbie, 2018γ). Η συζήτηση υλοποιείται μέσα σε ένα πλαίσιο ευελιξίας (Μάγος, 2005). Συνεντευκτής και συνεντευξιαζόμενος αλληλεπιδρούν λεκτικά στον άξονα κάποιων προσχεδιασμένων ερωτήσεων, που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα. Αυτές όμως μπορούν να τροποποιηθούν επιτόπου από τον ερευνητή, προσαρμόζοντάς τες

στο υποκείμενο με το οποίο συναναστρέφεται εκείνη τη στιγμή (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, Turner III & Hagstrom-Schmidt, 2022, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Επιπρόσθετα, μέσα σε ένα δυναμικό κλίμα ανοικτής επικοινωνίας, ο συνεντευξιαζόμενος έχει την ευκαιρία να αναπτύξει ελεύθερα τις σκέψεις του. Συμβάλλει έτσι στη διαμόρφωση συμπληρωματικών ερωτήσεων από τον ερευνητή, οι οποίες πιθανόν να αποδειχθούν καθοριστικές για την έκβαση των αποτελεσμάτων, όντας απόρροια των ενδιαφερόντων και των γνώσεων που κατατίθενται κατά τη συνεντευξιακή διαδικασία (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021, Babbie, 2018γ, DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006).

Στη διαδικασία της ημιδομημένης συνέντευξης, μεταξύ άλλων κρίνεται απαραίτητο να υφίσταται σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ του ερευνητή και των υποκειμένων της έρευνας (Heiselberg & Stepińska, 2023, Weller, 2017). Επιπλέον, οι ερωτήσεις πρέπει να είναι σαφείς και σχεδιασμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μη ληφθούν υπόψιν ως προσβλητικές ή ως έμμεση κατάκριση (Adeoye-Olatunde & Olenik, 2021). Ο ερευνητής μέσω της στάσης του και των ερωτήσεων που του θέτει, οφείλει να μην να συγκεντρώσει τα απαραίτητα δεδομένα για την έρευνά του, αλλά και να ωθήσει το υποκείμενο να αναστοχαστεί και μέσω της συζήτησης και της αλληλεπίδρασής τους, να ανακαλύψει αδυναμίες και πλεονεκτήματα και να τα αξιοποιήσει ως ανατροφοδότηση (Μάγος, 2005, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019)

Η έρευνα σχεδιάστηκε όπως περιγράφεται στην ενότητα 5.2. Οι συνεντεύξεις με τους συμμετέχοντες υλοποιήθηκαν διαδικτυακά, με τη χρήση των πλατφορμών Microsoft Teams, Viber και Messenger. Ο λόγος που αποφασίστηκε από την ερευνήτρια να εφαρμοστεί μια διαδικτυακή μέθοδος επικοινωνίας και όχι η δια ζώσης επαφή, οφείλεται πρωτίστως στο προνόμιο προσέγγισης μεγάλου εύρους συμμετεχόντων, χωρίς να τίθεται περιορισμός ως προς την περιοχή και το χώρο που βρίσκονται συνεντευκτής και συνεντευξιαζόμενος (Heiselberg & Stepińska, 2023). Εκτός αυτού, έχει αποδειχθεί πως η χρήση τηλεδιάσκεψης για ερευνητικούς σκοπούς, συμβάλλει σημαντικά στην εξοικονόμηση χρόνου. Έτσι, μπορούν να πραγματοποιηθούν περισσότερες συνεντεύξεις σε μικρό χρονικό διάστημα (Heiselberg & Stepińska, 2023, Weller, 2017). Επιπλέον, για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου η ερευνήτρια έλαβε υπόψιν τα βιβλιογραφικά δεδομένα, που σημειώνουν πως οι συνεντεύξεις μέσω τηλεδιάσκεψης διαφέρουν ελάχιστα από τις δια ζώσης, καθώς τα δεδομένα συλλέγονται εξίσου μέσω εικόνας και ήχου (Thumberg & Arnell, 2021 στο Heiselberg & Stepińska, 2023, Weller, 2017).

5.5 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Κατά τη διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών ανθρωπιστικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, η διαπάφη μεταξύ ερευνητή και υποκειμένων εμπίπτει σε ένα φάσμα ηθικών και δεοντολογικών αρχών

που πρέπει να τηρούνται. Για την περίπτωση λήψης των συνεντεύξεων στην παρούσα έρευνα, η ερευνήτρια προσπάθησε να προσεγγίσει τα υποκείμενα με σεβασμό και χωρίς να δημιουργήσει την αίσθηση εισβολής σε προσωπικά τους δεδομένα, κίνδυνος που ελοχεύει συχνά στις συνεντεύξεις (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Σημαντική συνθήκη που πρέπει να ληφθεί υπόψιν κατά την ερευνητική διαδικασία, είναι η αμεροληψία. Από τα βιβλιογραφικά δεδομένα να μεν υπογραμμίζεται η βαρύτητα της αμερόληπτης στάσης του ερευνητή απέναντι στα δεδομένα που λαμβάνει από τα υποκείμενα, ωστόσο επιβεβαιώνεται και η δυσκολία διατήρησής της (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, 2019). Σημειώνεται, πως λόγω των προσωπικών στάσεων των συμμετεχόντων στην ερευνητική διαδικασία, εγείρεται το ζήτημα της ακεραιότητας και αυθεντικότητας των δεδομένων, αλλά και της ανάλυσής τους. Ο λόγος είναι, ότι τα παραπάνω διαμορφώνονται ανάλογα με τον τρόπο που προσλαμβάνονται και ερμηνεύονται από τον ερευνητή και τα υποκείμενα της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2019). Επιπλέον, η ερευνήτρια θεωρεί σημαντικό να επισημάνει ως ζήτημα την ασυνείδητη ανάγκη των υποκειμένων που συμμετείχαν στο να δώσουν «σωστές» και αποδεκτές απαντήσεις (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Προκύπτει έτσι η υποψία πιθανά, εν μέρει, μη ειλικρινών απαντήσεων. Τέλος, αν και η ερευνήτρια προσπάθησε να το αποφύγει, δεν αποκλείεται τελείως η πιθανότητα να έθεσε πιο κατευθυνόμενες ερωτήσεις, ενθαρρύνοντας τον συνεντευξιαζόμενο να δώσει μια πιο σαφή ή λεπτομερή απάντηση (DiCicco-Bloom & Crabtree, 2006, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008), όταν τα λεγόμενά του απέκλειαν από το ερώτημα ή θεωρούνταν ελλιπή.

Σε γενικές γραμμές, υποκειμενικότητα και αντικειμενικότητα διαπλέκονται συνεχώς στη συνεντευξιακή διαδικασία. Για να θεωρηθούν ωστόσο η έρευνα και τα αποτελέσματά της όσο το δυνατόν πιο ηθικά και δεοντολογικά ορθά, η ερευνήτρια ακολούθησε κάποιες βασικές αρχές, όπως παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία. Επιχείρησε να δημιουργηθεί ένα ανοιχτό κλίμα επικοινωνίας με τους συμμετέχοντες. Οι ερωτήσεις τέθηκαν με τέτοιο τρόπο, που επέτρεπαν στον συνεντευξιαζόμενο να εκφραστεί ελεύθερα, αναπτύσσοντας το θέμα κατά την κρίση του. Η ερευνήτρια προσπάθησε να παραμείνει ουδέτερη και να διατηρήσει μια στάση προσεκτικής ακρόασης, λαμβάνοντας υπόψιν και τον ρόλο των προσωπικών βιωμάτων στην απόκλιση των απόψεων των υποκειμένων, καθώς «δεν θεωρείται τίποτα ως δεδομένο» (Turner III & Hagstrom-Schmidt, 2022, Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008, 2019).

Κεφάλαιο 6. Παρουσίαση Έρευνας και Αποτελεσμάτων

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο θα ακολουθήσει η παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας, που διεξήχθη για τους σκοπούς της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας. Τα αποτελέσματα παρατίθενται σε θεματικά πεδία, όπως αυτά διαμορφώθηκαν από την ερευνήτρια για τις συνεντεύξεις και την διευκόλυνση της ανάλυσής τους. Ενισχυτικά στα αποτελέσματα, παρατίθενται και αποσπάσματα των συνεντεύξεων, όπου αυτό κρίνεται χρήσιμο από την ερευνήτρια, ενώ για λόγους διασφάλισης των προσωπικών δεδομένων έχει εφαρμοστεί η κωδικοποίηση των υποκειμένων με τον χαρακτήρα «Σ», συνοδευόμενο από τους αριθμούς 1 έως και 10, ανάλογα τη σειρά που πάρθηκαν οι συνεντεύξεις. Για παράδειγμα Σ1 για την πρώτη συνεντευξιζόμενη, και ούτω καθ' εξής.

6.1 Δημογραφικά στοιχεία υποκειμένων

Από την καταγραφή των δεδομένων του θεματικού πεδίου με τίτλο «Γενικές Πληροφορίες», προκύπτουν τα ακόλουθα δημογραφικά στοιχεία που αφορούν στα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Το σύνολο των συμμετεχόντων αποτελείται από 10 γυναίκες, εκ των οποίων οι 6 είναι νηπιαγωγοί και οι 4 βρεφονηπιοκόμοι. Σε αντίστοιχα ποσοστά, οι 6 έχουν τελειώσει κάποιο τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης σε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΑΕΙ) και οι 4 σε Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα (ΤΕΙ). Σχετικά με επιμορφώσεις και μεταπτυχιακά που διαθέτουν οι συμμετέχουσες, οι 8 στις 10 ανέφεραν την παρακολούθηση τουλάχιστον ενός μεταπτυχιακού προγράμματος, με τις 5 να παρουσιάζουν κοινό το «Παιδαγωγικά μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών προσεγγίσεων», στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, 3 συμμετέχουσες έκαναν λόγο για την παρακολούθηση δύο μεταπτυχιακών προγραμμάτων στα πλαίσια μετεκπαίδευσής τους, με επικρατέστερα αυτά τις Ειδικής Αγωγής και της Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ενώ μια συμμετέχουσα ανέφερε την επιμόρφωσή της πάνω στο «Θεατρικό παιχνίδι και Αγωγή θεάτρου». Η μια εκ των συμμετεχουσών που έχουν επιμορφωθεί στην Ειδική Αγωγή, εργάζεται αυτή τη στιγμή ως παράλληλη στήριξη σε δημόσιο νηπιαγωγείο. Επιπλέον, δύο συμμετέχουσες κατέχουν Μοντεσσοριανή κατάρτιση.

Αναφορικά με τα έτη εμπειρίας των υποκειμένων της έρευνας, κυμαίνονται από 2 μέχρι και 28 χρόνια. Συγκεκριμένα, 3 συμμετέχουσες ανέφεραν ότι διαθέτουν 10 έτη εμπειρίας, 5 συμμετέχουσες διαθέτουν εμπειρία από 2 έως 5 έτη, μια έχει εμπειρία 15 ετών, ενώ άλλη μια εργάζεται για 28 συναπτά έτη και πλέον, τον τελευταίο χρόνο διατελεί προϊσταμένη στον χώρο που εργάζεται. Στο ρόλο της προϊσταμένης, βρίσκονται επίσης δύο συμμετέχουσες, οι οποίες όμως υπηρετούν και ως εκπαιδευτικοί στην μονάδα τους. Όσον αφορά την εργασιακή εμπειρία στον

ιδιωτικό και τον δημόσιο τομέα, 3 εκ των 10 συμμετεχόντων έχουν εργαστεί και στους δύο χώρους, 3 μόνο στον δημόσιο και 4 μόνο στον ιδιωτικό. Στην συγκεκριμένη χρονική περίοδο που πραγματοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις, οι 7 συμμετέχουσες εργάζονται στον τομέα του δημοσίου, με τις 4 από αυτές να υπηρετούν σε νηπιαγωγείο και τις 3 σε παιδικό σταθμό. Οι υπόλοιπες 3, υπηρετούν στον ιδιωτικό τομέα, οι 2 σε νηπιαγωγείο και η 1 σε βρεφικό σταθμό.

Άξιο αναφοράς κρίνεται από την ερευνήτρια, το γεγονός πως 2 εκ των 10 υποκειμένων της έρευνας, έχουν εργασιακή εμπειρία και στο εξωτερικό. Η μια έχει εργαστεί για ένα χρόνο σε Μοντεσσοριανό σχολείο στην Κύπρο και η άλλη διανύει τον τρίτο χρόνο εργασίας της, στο νηπιαγωγείο της Ελληνικής κοινότητας στο Κάιρο της Αιγύπτου.

6.2 ΠΕΔΙΟ Α: Είδη γιορτών, σκοποί και στόχοι

Αναφορικά με τις Εθνικές επετείους που προβλέπεται να γιορτάζονται επίσημα, οι 6 συμμετέχουσες που εργάζονται σε νηπιαγωγεία επιβεβαίωσαν τον εορτασμό όλων, δηλαδή της 25^η Μαρτίου, της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 17^{ης} Νοεμβρίου. Οι συμμετέχουσες που εργάζονται σε παιδικούς και βρεφικούς σταθμούς επιβεβαίωσαν εξίσου τον εορτασμό για την 25^η Μαρτίου και την 28^η Οκτωβρίου, όμως δύο εκ αυτών, ενώ αναφέρθηκαν λεπτομερώς σε αυτές, δεν έκαναν συγκεκριμένη αναφορά για την 17^η Νοεμβρίου. Επομένως, λαμβάνεται ως πιθανή μη εορτάσιμη ημερομηνία στο χώρο εργασίας τους. Σημειώνεται, πως δεν παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, για τον εορτασμό των Εθνικών επετείων. Για τη Θρησκευτική εορτή των Τριών Ιεραρχών, 9 συμμετέχουσες επιβεβαίωσαν πως γιορτάζεται στα σχολεία, αλλά όχι με τη μορφή εορταστικών δράσεων. Προσεγγίζεται πρωτίστως, ως μια αναφορά στο ποιοι ήταν οι Τρεις Ιεράρχες και ποιο το έργο που επιτέλεσαν. Σημειώνεται πως η μια συμμετέχουσα που επιβεβαίωσε τον εορτασμό των Τριών Ιεραρχών, διευκρίνισε πως ως εργαζόμενη στον δημόσιο τομέα δεν το γιορτάζουσε, λόγω του θρησκευτικού χαρακτήρα που έχει, ενώ ως εργαζόμενη στον ιδιωτικό τομέα, γιορταζότανε και προβλεπότανε από το σχολείο και ο εκκλησιασμός των παιδιών. Μια συμμετέχουσα, εργαζόμενη σε ιδιωτικό βρεφικό σταθμό, ανέφερε σαφώς, πως δεν διοργανώνεται κάτι για την γιορτή των Τριών Ιεραρχών:

(Σ2): «...Των Τριών Ιεραρχών, όχι».

Σχετικά με το αν υπάρχουν επιπλέον γιορτές πέραν αυτών που προβλέπονται επίσημα, για τις οποίες να διοργανώνονται εορταστικές δράσεις, όλες οι συμμετέχουσες ανέφεραν κάποιες, με κοινή αναφορά όλων την γιορτή των Χριστουγέννων. Επιπλέον, 9 ανέφεραν την καλοκαιρινή γιορτή ή αλλιώς τη γιορτή λήξης και 3 επεσήμαναν τον εορτασμό Παγκόσμιων Ημερών, αναφέροντας ως κοινά παραδείγματα την Παγκόσμια Ημέρα Ζώων, την Παγκόσμια Ημέρα του παππού και την γιαγιάς και τη Γιορτή της Μητέρας. Από 3 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν οι Απόκριες, ως

επιπλέον γιορτή, ενώ από μια συμμετέχουσα σημειώθηκαν τα γενέθλια. Αναφορικά με κάποιου είδους εορτασμό για το Πάσχα, 5 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε αυτό. Κοινή σημείωση τριών εξ αυτών, είναι πως δεν γιορτάζεται με δρώμενα που αναδεικνύουν την θρησκευτική υπόσταση των ημερών. Διοργανώνονται εκδηλώσεις σαν ανοιχτά εργαστήρια και υλοποιούνται τα έθιμα του τόπου, κάνοντας απλή αναφορά στο τι γιορτάζεται:

(Σ3): «...Γιορτή για το Πάσχα δεν κάναμε, αλλά κάναμε μια επεξήγηση του τι είναι, για κάποια έθιμα και τα λουπά. Σε κάποιο σχολείο αυτό που οργανώναμε για το Πάσχα δεν το λέγαμε γιορτή, το ονομάζαμε ανοιχτά εργαστήρια...»,

(Σ4): «...το Πάσχα αλλά όχι με κάποια ιδιαίτερη εκδήλωση, περισσότερο με κατασκευές. Ίσως να μιλάμε λίγο για το τι συμβαίνει εκείνες τις μέρες, κυρίως για τη Μεγάλη Εβδομάδα»,

(Σ5): «Τώρα για το Πάσχα, ασχολούμαστε περισσότερο με τα έθιμα και όχι γιορτή. Κάνουμε δηλαδή κανένα κουλουράκι, εστιάζουμε στα έθιμα σε τέτοιες περιοχές».

Στο ερώτημα αναφορικά με το πώς προκύπτει η επιλογή των συγκεκριμένων ημερών για να εορταστούν, προέκυψαν τα ακόλουθα. Σε γενικές γραμμές, όλες οι συμμετέχουσες συγκλίνουν στο ότι ο εορτασμός αυτών των μη επίσημα προβλεπόμενων γιορτών, προκύπτει από συναπόφαση διεύθυνσης και εκπαιδευτικών, στις παιδαγωγικές συναντήσεις τους και τη διάθεση που έχουν να κάνουν δημιουργικά πράγματα. Επίσης, 3 συνεντευξιζόμενες κατέθεσαν -κυρίως για τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή-, ότι αν και δεν είναι υποχρεωτική, είναι αναμενόμενη και θεωρείται αυτονόητο ότι θα πραγματοποιηθεί:

(Σ1): «...Αλλά είναι και κάτι που γενικά αναμένεται από όλο το πλαίσιο... Είναι κάτι που ακολουθείται χωρίς αμφισβήτηση ας πούμε, από τους εκπαιδευτικούς»,

(Σ5): «...Νομίζω ότι έχει περάσει στο ωρολόγιο πρόγραμμα, για τα Χριστούγεννα για παράδειγμα, ότι πρέπει να γίνει κάτι. Όχι απαραίτητα κανονική γιορτή... Οποιοσδήποτε πάει σχολείο, θα κάνει σίγουρα για τα Χριστούγεννα...»,

(Σ7): «... είναι στάνταρ ότι θα γίνουν και αυτά. Δηλαδή θα γίνει γιορτή Χριστουγέννων...»

Στη συνέχεια, τα υποκείμενα ρωτήθηκαν σχετικά με το ποια γιορτή θεωρούν πιο σημαντική. Σε αυτή την περίπτωση, υπερτερεί η γιορτή των Χριστουγέννων, με 5 εκπαιδευτικούς να δηλώνουν την προτίμησή τους και ακολουθεί η καλοκαιρινή γιορτή, που αναφέρθηκε από 4 εκπαιδευτικούς. Ως προς το γιατί τις θεωρούν πιο σημαντικές γιορτές, οι μεν που αναφέρθηκαν στη γιορτή των Χριστουγέννων την επεσήμαναν λόγω των δράσεων που μπορούν να πραγματοποιηθούν, των συναισθημάτων που προκαλούνται στα παιδιά εκείνες τις μέρες και των εννοιών που μπορούν να περαστούν, χωρίς να σχετίζονται αποκλειστικά με την θρησκευτική υπόσταση των ημερών. Όσες συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην καλοκαιρινή γιορτή, το αιτιολόγησαν ως μια γιορτή στην οποία παρουσιάζεται η συνολική δουλειά και πρόοδος των παιδιών και ότι σηματοδοτεί τις διακοπές. Για τη συγκεκριμένη γιορτή, μια συμμετέχουσα αναφέρθηκε στην ανοιχτή και

συμπεριληπτική φύση της γιορτής, μια άλλη εστίασε και στον παράγοντα του χρόνου, ενώ μια ακόμη επεσήμανε και μια αρνητική πλευρά:

(Σ3): «...Οι καλοκαιρινές γιορτές, νομίζω ότι είναι αυτές που εντάσσουν πιο εύκολα και παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς...»,

(Σ7): «...θεωρώ ότι όλες οι υπόλοιπες λόγω χρόνου γίνονται λίγο βεβιασμένα...Για αυτό θεωρώ ότι η καλοκαιρινή είναι και πιο σημαντική, γιατί τελικά τα παιδιά παρουσιάζουν όλη τους την προσπάθεια της χρονιάς. Χωρίς να έχουν βιώσει μια πίεση...»,

(Σ6): «...Είναι δηλαδή το κλείσιμο όλης της χρονιάς και για αυτά, είναι χαρά αλλά και για μερικά αβεβαιότητα του τι θα ακολουθήσει. Άρα υπάρχει ένα έντονο στρες...».

Σημειώνεται, πως 4 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε δύο γιορτές, με βασικότερες αυτή των Χριστουγέννων και του καλοκαιριού. Σε μια περίπτωση ο συνδυασμός συμπληρώθηκε με την γιορτή για το Πάσχα, σε μια άλλη με τις Παγκόσμιες Ημέρες και σε άλλη μια με την γιορτή υποδοχής των παιδιών.

Αυτό το οποίο η ερευνήτρια θεωρεί ότι αξίζει να υπογραμμιστεί, είναι η περίπτωση της εκπαιδευτικού που υπηρετεί στο νηπιαγωγείο της Ελληνικής κοινότητας στο Κάιρο. Ήταν η μοναδική από τις δέκα συμμετέχουσες, που ξεχώρισε τις Εθνικές επετείες της 25^{ης} Μαρτίου και της 28^{ης} Οκτωβρίου, λέγοντας πως πέρα από τις εορταστικές δράσεις, πραγματοποιείται και εκκλησιασμός των παιδιών, τονίζοντας και την εθνική υπερηφάνεια:

(Σ9): «...Αυτές τις δυο γιορτές τις ξεχωρίζω για τον εξής λόγο. Γιατί αφού τελειώσει η λειτουργία, είναι όλες οι σημαίες μέσα, οι σημαιοφόροι με τους παραστάτες και τραγουδάνε τον εθνικό ύμνο μέσα στην εκκλησία. Το οποίο για μένα ας πούμε, που έχω μεγαλώσει στην Ελλάδα και είμαι σε μια χώρα που είναι εκτός Ευρώπης, είναι κάτι το οποίο είναι ανατριχιαστικό και πολύ συγκινητικό...».

Σχετικά με αυτό, αξίζει να αναφερθεί και άποψη που κατέθεσε μια εκπαιδευτικός, σχετικά με τον εορτασμό Εθνικών επετείων στην Ελλάδα:

(Σ6): «...Τα επετειακά δεν τα αγγίζουν τόσο, γιατί μπορεί να διαφέρουν από τη χώρα προέλευσης Άρα, έτσι όπως γίνονται οι γιορτές μέχρι τώρα στα σχολεία και συγκεκριμένα στην προσχολική αγωγή, ο χαρακτήρας που έχουν δεν αγγίζει τόσο τα παιδιά».

Τέλος, αναφορικά με την σπουδαιότητα των γιορτών, μια εκπαιδευτικός κατέθεσε πως δεν ξεχωρίζει κάποια γιορτή, καθώς όλες έχουν κάτι να προσφέρουν:

(Σ8): «...Για μένα δεν υπάρχει σημαντική γιορτή. Για μένα, κάθε μέρα θα μπορούσε να είναι μια γιορτή. Κάθε ευκαιρία θα μπορούσε να εκμεταλλευτεί, για να γίνει μια γιορτή...».

6.3 ΠΕΔΙΟ Β: Περιεχόμενο, οργάνωση και συμμετοχικές διαδικασίες

Από την ανάλυση των δεδομένων του δεύτερου πεδίου, ως προς τη διαδικασία προετοιμασίας και διοργάνωσης των εορταστικών εκδηλώσεων, προκύπτουν τα ακόλουθα. Οι 8 στις 10 συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, δήλωσαν πως η όλη προετοιμασία ξεκινάει με την δημιουργία ενός νοητού σχεδιαγράμματος από τους ίδιους, προκειμένου να προγραμματίσουν τις πιθανές δράσεις, τη διαμόρφωση του χώρου διεξαγωγής της εκδήλωσης, τους απαιτούμενους χρόνους για πρόβες και τη δράση και τους τρόπους με τους οποίους θα εμπλακούν τα παιδιά. Συμφωνούν επομένως, πως ο αρχικός σχεδιασμός ξεκινάει από τους εκπαιδευτικούς. Μια μόνο συμμετέχουσα, η οποία βρίσκεται στη θέση της προϊσταμένης αυτή τη χρονιά, δήλωσε πως όταν ασκούσε χρέη εκπαιδευτικού στην τάξη, έπαιρνε αφορμή από τις ιδέες που έδιναν τα παιδιά, προκειμένου να οργανωθούν εορταστικές δράσεις βασισμένες στα ενδιαφέροντά τους, για να περάσουν εκείνα καλά, ενώ ανέφερε πως παρατηρεί ότι ακόμη και σήμερα, η διοργάνωση είναι στο χέρι των εκπαιδευτικών. Δύο συμμετέχουσες, δήλωσαν πως πριν τον σχεδιασμό λαμβάνουν υπόψιν το budget και τις υποδομές που διαθέτει η σχολική μονάδα. Στο πλαίσιο της οργάνωσης των δράσεων, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στην πραγματοποίηση πρόβας από τους εκπαιδευτικούς, πάνω στο πρόγραμμα της γιορτής, ενώ άλλη μια έκανε λόγο για υποβολή υπεύθυνων δηλώσεων στους γονείς, προκειμένου να ενημερωθούν και να δώσουν άδεια συμμετοχής του παιδιού τους. Εν συνεχεία, 4 συμμετέχουσες δήλωσαν με σαφή τρόπο, πως η προετοιμασία των δράσεων μαζί με τα παιδιά ξεκινάει σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτό περιλαμβάνει σύμφωνα με τα λεγόμενά τους την ενημέρωσή τους σχετικά με το θέμα, την πραγματοποίηση συζητήσεων για την ανάδυση των πρότερων γνώσεων, ανταλλαγή ιδεών και εμπλουτισμό των απόψεών τους, ενώ μια συμμετέχουσα αναφέρθηκε και στην συμπληρωματική αξιοποίηση σχετικών εικόνων και βίντεο, για αυτούς τους σκοπούς. Επιπλέον, αναφορικά με τη ρουτίνα προετοιμασίας των γιορτών, 4 συμμετέχουσες έκαναν λόγο για δράσεις που αφορούν τη δημιουργία χειροτεχνιών και κατασκευών μαζί με τα παιδιά.

Οι 7 στις 10 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν στην προετοιμασία των παιδιών, ως μέρος της ρουτίνας οργάνωσης των γιορτών. Σε αυτή την προετοιμασία, ενέταξαν την ανάθεση των ρόλων για τα θεατρικά δρώμενα και την εκμάθηση των διαλόγων, τραγουδιών και χορευτικών. Επιπλέον, μέσα από τις συζητήσεις προέκυψε ως μέρος της ρουτίνας των εορταστικών δράσεων και η αναδιαμόρφωση του χώρου διεξαγωγής της γιορτής. Πιο αναλυτικά, 4 ήταν οι συμμετέχουσες που αναφέρθηκαν σε αυτό το κομμάτι, και όλες δήλωσαν πως η διακόσμηση και η οργάνωση του χώρου, πραγματοποιείται με την τοποθέτηση σκηνικών και κατασκευών των παιδιών. Μια μόνο, δήλωσε πως για τον σκοπό των γιορτών πραγματοποιούνται ενοικιάσεις εξωσχολικών χώρων.

Αναφορικά με το δεύτερο ερευνητικό υποερώτημα του πεδίου, που αφορά στην συμμετοχή των παιδιών για την προετοιμασία και οργάνωση των γιορτών, όλα τα υποκείμενα της

έρευνας δήλωσαν πως τα παιδιά εμπλέκονται, άλλοτε πιο ενεργά και άλλοτε λιγότερο. Συγκεκριμένα, 3 συνεντευξιαζόμενες δήλωσαν ξεκάθαρα πως η εμπλοκή των παιδιών, εμπίπτει μόνο στο πλαίσιο της ανάληψης ρόλων για τα δρώμενα, τη συμμετοχή στα χορευτικά και τη δημιουργία κατασκευών. Σχετικά με αυτό, αξιοσημείωτες είναι οι δηλώσεις των Σ1 και Σ8, που υπογραμμίζουν τη δυσκολία απαγκίστρωσης από το παραδοσιακό μοντέλο:

(Σ1): «... Η αλήθεια είναι ότι ακολουθούμε το παλιό μοντέλο σε διάφορους τομείς... Είμαστε λίγο πίσω σε μερικά πράγματα...»

(Σ8): «...Αυτό που βλέπω γενικά να γίνεται, είναι οι κλασικές γιορτές... Από αυτό που βλέπω εγώ τουλάχιστον, στα κοντινά μου άτομα, δεν έχει αλλάξει πάρα πολύ το στυλ των γιορτών Οι λίγο πιο παλιοί έχουν μείνει σε αυτό το στυλ... Έχουν συνηθίσει έτσι».

Οι υπόλοιπες 7 συμμετέχουσες, περιέγραψαν μια πιο ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Οι 5 από αυτές, αναφέρθηκαν σε βιωματικές πρακτικές και σε συζητήσεις που πραγματοποιούνται με τα παιδιά προκειμένου να εκφράσουν τις ιδέες τους και να διαμορφώσουν, κατά κάποιο τρόπο, την πορεία και μορφή των δράσεων. Οι άλλες δύο, έκαναν λόγο για την συμμετοχή των παιδιών, μέσω του να επιλέξουν και να πραγματοποιήσουν τον στολισμό των χώρων του σχολείου.

Σε αυτό το σημείο, αξίζει να παρατεθούν και κάποιες απόψεις που προέκυψαν και αφορούν στη συμμετοχή των παιδιών στις οργανωτικές διαδικασίες. Συγκεκριμένα, η Σ3 αναφέρθηκε στο ρόλο της νοοτροπίας του εκπαιδευτικού, οι Σ5 και Σ6 μίλησαν για τη σημασία της θέλησης των ίδιων των παιδιών να εμπλακούν, ενώ οι Σ3, Σ5, Σ6, Σ7, Σ8 και Σ9, τόνισαν την ανάγκη αναπροσαρμογής του αρχικού σχεδιασμού, στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών και της ομάδας. Τα αποσπάσματα παρατίθενται παρακάτω, με την αντίστοιχη σειρά που αναφέρονται σε αυτή την παράγραφο:

(Σ3): «...Και ανάλογα πάντα την παιδαγωγό, το στυλ και τη φιλοσοφία που ακολουθεί... Υπάρχουν δηλαδή δασκάλες, που θεωρούν ότι το να οργανωθεί μια γιορτή μπορεί να εμπλέξει όλα τα παιδιά... Υπάρχουν όμως και δασκάλες, που θέλουν όλα αυτά να είναι παραγωγή μόνο των ενηλίκων»,

(Σ5): «...Αν κάποιο παιδί δεν θέλει να συμμετέχει, δεν έχει νόημα να προχωρήσει...»,

(Σ6): «...Άλλα παιδιά θέλουν να συμμετέχουν και άλλα δεν θέλουν και τα παροτρύνουμε εμείς... μερικές φορές και ο γονιός έχει απαίτηση να συμμετέχει το παιδί... Κάπου εκεί τα παιδιά πιέζονται. Για μένα, οι σχολικές γιορτές δεν πρέπει να γίνονται με αυτό τον τρόπο. Πρέπει να γίνονται με όποιον θέλει να συμμετέχει...»,

(Σ3): «...Στο βρεφικό τμήμα έχουμε μικρότερο ποσοστό συμμετοχής. Στο τμήμα του παιδικού σταθμού, μπορούν να συμμετέχουν σε μεγαλύτερο βαθμό...»,

(Σ5): «...Προσπαθούμε δηλαδή να βρούμε τρόπους να συμμετέχουν όλα τα παιδιά... Δεν αποφασίζει ο εκπαιδευτικός, αποφασίζουμε όλοι...»,

(Σ6): «...να μπορούνε να ενταχθούν πιο πολύ μέσα στην έννοια του τι γιορτάζω και τι θυμάμαι και αναπολώ, για να μπορώ να του δώσω αξία...»,

(Σ7): «...Γιατί είναι και τέτοια η ηλικιακή ομάδα, που νιώθω ότι τα βάζουμε να εκτεθούν σε κάτι για το οποίο δεν είναι έτοιμα...»,

(Σ8): «...να παρουσιάσουμε κάτι με δραστηριότητες από την τάξη, από αυτό που βίωναν τα παιδιά καθημερινά όλο το χρόνο... το ζήτησαν τα ίδια τα παιδιά κατά κάποιον τρόπο και έτσι το κάναμε γιορτή στο τέλος...»,

(Σ9): «...Τα ποιήματα πάνε ανάλογα με την ηλικία και τις ικανότητες του κάθε παιδιού... Και για να νιώσει ότι συμμετέχει στη γιορτή, αλλά και γιατί δεν θέλω, εντός εισαγωγικών, να εκτεθεί...».

Μελετώντας τα δεδομένα για την εμπλοκή των οικογενειών κατά την προετοιμασία των εορταστικών δράσεων, εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα. Οι 9 στις 10 συμμετέχουσες, κατέθεσαν πως ναι μεν οι γονείς συμμετέχουν, όμως η εμπλοκή τους περιορίζεται κατά βάση, σε μη παρεμβατικές δράσεις. Αναλυτικότερα, οι 5 εξ αυτών δήλωσαν πως οι γονείς συμμετέχουν κυρίως παρέχοντας εποπτικό υλικό, αλλά και ύστερα από προτροπή του εκπαιδευτικού. Οι υπόλοιπες 4, αναφέρθηκαν στην συμβολή των γονέων όσον αφορά το να συνοδέψουν το παιδί τους και να παρευρεθούν στην εκδήλωση -όταν αυτή γίνεται ανοικτά-, αλλά και με τη συμπληρωματική, ενισχυτική δράση τους από το σπίτι. Ενδεικτικά παρατίθενται:

(Σ1): «...υπάρχει και ένα πλαίσιο συνεργασίας με τους γονείς. Γιατί ό,τι αναθέσουμε σε κάθε παιδί... θέλουμε και λίγο τη βοήθεια από το σπίτι, για να τα εξασκήσουν αυτά και να τα κατακτήσουν λίγο πιο γρήγορα... θέλουμε και τη βοήθεια των γονιών σε αυτό...»,

(Σ2): «...Συμμετέχουν αρχικά συνοδεύοντας το παιδί...»,

(Σ7): «...Δεν έχει τύχει εμείς, να τους εντάξουμε πολύ στο σχολικό περιβάλλον, πέρα από το να φέρουν εποπτικό υλικό από το σπίτι τους. Το οποίο βέβαια πρώτα το έχουν συζητήσει με τα παιδιά, το έχουν ψάξει μαζί... μπορεί εγώ κάποια στιγμή να τους ζητήσω μια βοήθεια στο σπίτι, να συζητήσουν με τα παιδιά αυτό που κάνουμε στο σχολείο και να βρουν κάποια πράγματα από το διαδίκτυο ίσως, ή από οπουδήποτε αλλού ή βιβλία και παραμύθια που μπορεί να έχουν σπίτι τους... αλλά να ξέρουν τα παιδιά τι είναι αυτό, να μπορούν δηλαδή να το παρουσιάσουν...»,

(Σ8): «...εξαρτάται από το τι γιορτή θα στηθεί. Δηλαδή, αν γίνει μια μουσικοθεατρική παράσταση, οι γονείς το πολύ-πολύ να φτιάξουν τα ρούχα του παιδιού... Ένα παράδειγμα λοιπόν του πώς είχαν εμπλακεί οι γονείς, είναι ότι είχαν ετοιμάσει στο σπίτι μαζί με τα παιδιά προσκλητήρια, μπομπονιέρες, το στολισμό της κολυμπήθρας, είχαν μαγειρέψει και είχαν φέρει φαγητά για να κάνουμε μετά το πάρτι της βάφτισης...»,

(Σ9): «...Και τρεις μέρες πριν τη γιορτή συνήθως, θα πάρουν οι γονείς τα ποιήματα στο σπίτι για να τα δουλέψουμε με τα παιδιά. Αλλά εγώ θέλω, προτεραιότητα μου είναι δηλαδή, τα παιδιά να

έχουν μάθει ήδη τα ποιήματά τους από το σχολείο... εγώ σαν εκπαιδευτικός δεν θέλω την ανάμιξη των γονιών στο κομμάτι το εκπαιδευτικό, έστω και αν είναι η προετοιμασία μιας γιορτής...».

Σημειώνεται πως 2 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν σε δυσκολία συνεργασίας με τους γονείς ως προς την προετοιμασία των γιορτών, λόγω της γλώσσας. Όμως, μαζί με άλλες 3 εκπαιδευτικούς, κατέθεσαν πως υπάρχει προθυμία και θέληση των οικογενειών να συμμετέχουν, παρά τις όποιες δυσκολίες:

(Σ1): «...έχει γονείς που θέλουν να συμμετέχουν και να προσφέρουν...»,

(Σ2): «...ζήτησαν και οι γονείς να έρθουν σε αυτή τη γιορτή. Το ζήτησαν από μόνοι τους δηλαδή...»,

(Σ3): «...Αυτές οι δύο συγκεκριμένες οικογένειες είχαν πολύ προθυμία, παρά τις δυσκολίες στην επικοινωνία και στη συνεννόηση...»,

(Σ5): «...Τώρα είναι λίγο δύσκολο, γιατί κάποιοι γονείς δεν μιλάνε ελληνικά, μιλάνε λίγο αγγλικά και γενικά είναι λίγο δύσκολο... θεωρούμε πολύ σημαντική τη συμμετοχή των παιδιών μαζί με τους γονείς. Και οι γονείς βέβαια, θέλουν να συμμετέχουν...»,

(Σ6): «...θέλουν να μπαίνουν μέσα στον χώρο του σχολείου, θέλουν να βλέπουν που περνάνε τα παιδιά τους την περισσότερη ώρα της ημέρας της ζωής τους. Γενικά, έχουνε διάθεση να κάτσουνε με τα παιδιά τους να κάνουν πράγματα και αυτό είναι που τους ευχαριστεί, γιατί θα περάσουν μια δημιουργική μέρα παρέα με τα παιδιά τους...».

Ιδιαίτερη διαφοροποίηση από όσα κατατέθηκαν αναφορικά με τη συμμετοχή των γονέων στις εορταστικές δράσεις, είχε η συμμετέχουσα Σ8. Ήταν η μόνη, η οποία αναφέρθηκε σε μια τόσο συμμετοχική δράση:

(Σ8): «...Σε μια άλλη γιορτή που είχαμε κάνει, Χριστουγεννιάτικη, είχαν οι γονείς τα ποιήματα, τα στιχάκια τέλος πάντων. Είχαν ρόλους. Τα παιδιά είχαν αναλάβει το μουσικοκινητικό κομμάτι και τα ποιήματα τα έλεγαν οι γονείς, οι οποίοι δυσκολεύτηκαν πάρα πολύ! Τους έλεγα, θέλω να καταλάβετε τι βιώνουν τα παιδιά σας όταν τα εξαναγκάζουμε να μαθαίνουν ποιήματα για να τα παρουσιάσουν σε μια γιορτή...».

Σχετικά με το αν έχει αξιοποιηθεί η συνεισφορά κάποιου ειδικού επαγγελματία για την διεξαγωγή κάποιας γιορτής, προέκυψαν τα εξής. Δύο συνεντευξιαζόμενες δεν ανέφεραν σε κανένα κομμάτι της συνέντευξης την εμπλοκή κάποιου ειδικού, ενώ 3 συμμετέχουσες αναφέρθηκαν με αρνητική δήλωση ως προς αυτό. Συγκεκριμένα, η μια δήλωσε πως προσωπικά δεν το έχει κάνει, αλλά γνωρίζει άτομα που έχουν καταφύγει σε ειδικό επαγγελματία για τις γιορτές που κάνουν, ενώ άλλη μια δήλωσε πως προτάθηκε σαν εναλλακτική λύση, αλλά απορρίφθηκε από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας. Η τρίτη, υποστήριξε πως δεν το έχει κάνει, καθώς η απασχόληση και προετοιμασία των παιδιών είναι κάτι που εμπίπτει στο έργο του εκπαιδευτικού, εκτός αν πρόκειται για κάτι ιδιαίτερο, που μετά μπορεί να επεκταθεί σαν δράση.

Αναφορικά με το πώς προέκυψε η αξιοποίηση ενός ειδικού επαγγελματία, τα δεδομένα συγκλίνουν στο ότι ήταν απόφαση κυρίως της διεύθυνσης. Υπήρξε και μια συμμετέχουσα, η οποία τόνισε ότι αυτό συναποφασίζεται από τους εκπαιδευτικούς και τη διεύθυνση λόγω των αυξημένων απαιτήσεων από τους γονείς, προτείνεται στο σύλλογο γονέων και εφαρμόζεται κατόπιν δικής τους έγκρισης. Τις περισσότερες φορές, η ειδικότητα του ειδικού αφορά σε κάποια θεατρική ομάδα ή κάποιον ανιματέρ, όπως δήλωσαν 5 εκπαιδευτικοί, ενώ 2 εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη συμμετοχή κάποιου/ας συγγραφέα. Ωστόσο, σε δύο περιπτώσεις θεωρήθηκε ως ειδικός επαγγελματίας το συνεργείο στο οποίο απευθύνθηκε η σχολική μονάδα, προκειμένου να πλαισιώσει με υλικοτεχνική υποδομή την εορταστική εκδήλωση.

Αυτό για το οποίο συλλέχθηκαν ιδιαίτερα ποικίλες απόψεις, είναι ο λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε από τη σχολική μονάδα η συμβολή κάποιου ειδικού και το πόσο κομβική ήταν η συνεισφορά του. Συγκεκριμένα, 2 εκπαιδευτικοί κατέθεσαν πως η θεατρική ομάδα ανέλαβε εξ ολοκλήρου την οργάνωση και προετοιμασία όχι μόνο των παιδιών, αλλά και του χώρου. Υποστηρίχθηκε μάλιστα, πως ο λόγος που κατέφυγαν σε αυτή τη λύση ήταν για εξοικονόμηση χρόνου και λόγω των πιο εξειδικευμένων γνώσεων των ειδικών. Τρεις ήταν οι συμμετέχουσες που αναφέρθηκαν σε μια λιγότερο κομβική αξιοποίηση του ειδικού επαγγελματία. Συγκεκριμένα, δήλωσαν πως μετά το πέρας της γιορτής αναλάμβανε τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών η θεατρική ομάδα, ο κουκλοπαίχτης ή ο ανιματέρ. Υπήρξε όμως και μια περίπτωση, όπου η συμμετέχουσα δήλωσε πως η θεατρική ομάδα είχε αναλάβει και την προετοιμασία των παιδιών για τη γιορτή και την απασχόλησή τους μετά, ενώ οι εκπαιδευτικοί είχαν μόνο να κάνουν κατασκευές και χειροτεχνίες με τα παιδιά:

(Σ10): «... οι γονείς προτιμούν να υπάρχει κάτι πιο επαγγελματικό όπως μια θεατρική ομάδα. Αυτή θα έχει μικρόφωνα, θα υπάρχουν ηχεία, θα υπάρχουν στολές ώστε να χαρούν περισσότερο και τα παιδιά... θα κάνει στα παιδιά κάποιο παιχνίδι... Εμείς κάναμε όλες τις χειροτεχνίες πιο πριν. Δεν κάναμε κανονική γιορτή...».

Αναφορικά με την διοργάνωση της γιορτής από ειδικούς ή ακόμη και την απλή συμμετοχή τους, μια συμμετέχουσα ανέφερε πως αυτό γίνεται για λόγους marketing -κυρίως στο ιδιωτικό τομέα- από τη διεύθυνση, προκειμένου να προβληθεί σαν έργο του σχολείου και να προσελκύσουν νέοι πελάτες. Γενικότερα, από τρεις εκπαιδευτικούς σημειώθηκε πως ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία δεν ήταν για να αντικαταστήσει το έργο των εκπαιδευτικών, αλλά είχε περισσότερο συμπληρωματικό και ψυχαγωγικό ρόλο. Πέραν των θεατρικών ομάδων που αναφέρθηκαν από κάποιες συνεντευξιαζόμενες εκπαιδευτικούς, σε δύο περιπτώσεις αναφέρθηκε η αξιοποίηση συγγραφέων. Και σε αυτές τις περιπτώσεις, ο τρόπος περιγραφής των δράσεων υποδεικνύει κεντρικό ρόλο στη διεξαγωγή της δράσης, όχι όμως στη δομή και την προετοιμασία:

(Σ2): «...Είχε πει ένα παραμύθι... λέει παραδοσιακά παραμύθια με τη συνοδεία μουσικών οργάνων και από δυο κούκλες...»,

(Σ9): «...Πρόπερσι ήτανε η Παγκόσμια Έκθεση Βιβλίου στο Κάιρο, με την Ελλάδα τιμώμενη χώρα... Είχε έρθει μια Ελληνίδα... στο σχολείο και μας είχε κάνει παρουσίαση το βιβλίο της...».

6.4 ΠΕΔΙΟ Γ: Διαπολιτισμικά στοιχεία, ετερογένεια και συμπερίληψη

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας, μαρτυρούν πως οι σύγχρονες τάξεις χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα. Συγκεκριμένα, οι 9 εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως υπάρχει έστω και ένα αλλοδαπό παιδί μέσα στο τμήμα τους, ενώ υπήρξε και μία εκπαιδευτικός που ανέφερε ότι στο τμήμα της δεν έχει κανένα ελληνόπουλο. Αυτό που προκάλεσε το ενδιαφέρον της ερευνήτριας, λαμβάνοντας υπόψιν τα βιβλιογραφικά δεδομένα για τον πληθυσμό των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα, είναι ότι 7 από τις εκπαιδευτικούς ερωτώμενες για τη σύσταση στο τμήμα τους, ανέφεραν πως οι Έλληνες αποτελούν την πλειοψηφία. Διαφέρουν δύο περιπτώσεις εκπαιδευτικών. Η μία, ανέφερε πως δεν έχει καθόλου ελληνόπουλα στο τμήμα, και μια ακόμη, η οποία δήλωσε πως -με βάση το επίθετο του παιδιού- έχει μόνο ένα ελληνόπουλο. Αναφορικά με την εκπαιδευτικό που υπηρετεί στην ελληνική κοινότητα του Καΐρου, δήλωσε πως για να φοιτήσει στο ελληνικό νηπιαγωγείο κάποιο παιδί, πρέπει να έχει τουλάχιστον τον έναν γονικό Έλληνα, οπότε υπάρχει μια σχετική ομοιογένεια στο τμήμα. Αυτό το οποίο χαρακτηρίζει το τμήμα ετερογενές είναι το θρησκευτικό υπόβαθρο, καθώς υπάρχουν εξίσου χριστιανοί και μουσουλμάνοι. Ως προς την καταγωγή των αλλοδαπών παιδιών, 6 συμμετέχουσες αναφέρουν κυρίως παιδιά από την Αλβανία και την Αφρική. Άλλες χώρες καταγωγής που αναφέρθηκαν σε μικρότερη συχνότητα είναι οι Αγγλία, Ουκρανία και Ρωσία με μια αναφορά και Αίγυπτος, Συρία, Αφγανιστάν και Κίνα, με δύο αναφορές. Ως προς την θρησκευτική ετερότητα, προέκυψαν παιδιά χριστιανοί ορθόδοξοι, καθολικοί, μουσουλμάνοι και μια περίπτωση παιδιού που το είχαν δηλωμένο ως άθεο. Ως δίγλωσσα, χαρακτηρίστηκαν τα αλλοδαπά παιδιά από 5 συμμετέχουσες, με επικρατούσες γλώσσες τα ελληνικά και τα αγγλικά. Επίσης, από μια εκπαιδευτικό αναφέρθηκαν τα Ρωσικά και τα Ουκρανικά, ενώ έγινε και λόγος και για τα Αλβανικά, όχι όμως ως γλώσσα με την οποία επικοινωνούν τα παιδιά στο σχολικό πλαίσιο. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικού στο Κάιρο, επικρατούσα γλώσσα δηλώθηκαν τα Αραβικά, με λίγα παιδιά να μιλούν ελληνικά και τα περισσότερα να τα μαθαίνουν στο σχολείο.

Αναφορικά με το πώς η ετερογένεια του τμήματος επιδρά στις παιδαγωγικές μεθόδους που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός και αν επηρεάζει τις δράσεις που επιλέγει, 9 στις 10 συμμετέχουσες ανέφεραν την εφαρμογή έστω και μιας διαφοροποιημένης δράσης ή/ και παιδαγωγικής πρακτικής. Μια μόνο συμμετέχουσα, ανέφερε πως δεν αλλάζει κάτι στον τρόπο που προσεγγίζονται

οι θεματικές ενότητες και οι γιορτές, αναφερομένη στην ανασφάλεια του εκπαιδευτικού να ασχοληθεί με κάτι που δεν του είναι οικείο. Μια τέτοια άποψη ωστόσο, εκφράστηκε και από μια ακόμη συμμετέχουσα:

(Σ1): «...Δεν πρόκειται να επηρεαστεί το πρόγραμμα σε τίποτα... Είναι λίγο θλιβερό ότι βλέπουμε τα πράγματα τόσο μονοδιάστατα και μόνο μέσα από το δικό μας εθνικό πρίσμα και δεν υπάρχει κανένας άλλος στην τάξη, κανένα άλλο στοιχείο... και εμείς ανάλογα με το τι νιώθουμε άνετα διδάσκουμε...»,

(Σ4): «...υπάρχει ένας μικρός δισταγμός... Το θέμα της διαπολιτισμικότητας, της καθαρής διαπολιτισμικότητας, είναι λίγο πίσω. Το παραδέχομαι...».

Σχετικά με την πλειοψηφία των υποκειμένων, τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις μεθόδους που δήλωσαν ότι ακολουθούν, μπορούν να διαχωριστούν σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη αφορά δράσεις και μεθόδους που στοχεύουν στη γνωριμία με παραδόσεις, έθιμα και αξίες άλλων πολιτισμών και η δεύτερη, αφορά στη γεφύρωση του χάσματος επικοινωνίας, λόγω μη επαρκούς ή καθόλου γνώσης της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, για την πρώτη κατηγορία δηλώθηκαν:

- η αξιοποίηση εικόνων και βίντεο μέσω βιβλίων και των Νέων Τεχνολογιών, για συλλογή πληροφοριών που αφορούν άλλους πολιτισμούς,
- η διοργάνωση διαπολιτισμικών δράσεων βιωματικού και παιγνιώδους χαρακτήρα, εμπνευσμένων από το πολιτισμικό υπόβαθρο των παιδιών της τάξης, που αξιοποιούν τις εμπειρίες και γνώσεις των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους,
- συνεργασία με τους γονείς και συνεννόηση, προκειμένου να δημιουργηθούν κοινές δράσεις και να ενισχύεται η αξία τους και στο σπίτι,
- η οργάνωση δράσεων σωματικής έκφρασης και δράσεων που ενώνουν την ομάδα, εμπλέκουν όλα τα μέλη και προσφέρουν στα παιδιά πανανθρώπινες αξίες και σφαιρικές γνώσεις, για την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης και
- αξίες και κανόνες χρήσιμα ανεξαρτήτως υποβάθρου, για την ομαλή ένταξη των παιδιών στην κοινωνία των ενηλίκων.

Σχετικά με τη δεύτερη κατηγορία, συγκεντρώθηκαν τα ακόλουθα:

- οργανώνονται δράσεις που ενισχύουν την κατανόηση και την υπομονή στα παιδιά, που εστιάζουν στη συμπεριφορά και στη διαχείριση ζητημάτων ως ομάδα, όταν υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τους συμμαθητές τους,
- αξιοποίηση δύο γλωσσών -κυρίως ελληνικά και αγγλικά- από τους εκπαιδευτικούς, για να επιτύχουν την επικοινωνία και την συμμετοχή όλων των παιδιών,
- χρήση παραμυθιών και τραγουδιών για εξοικείωση των αλλόγλωσσων με την κυρίαρχη γλώσσα, και αντίστοιχα άλλων χωρών, για την προσέγγιση των άλλων πολιτισμών,

- ενθάρρυνση για έκφραση και επικοινωνία με όποιον τρόπο μπορούν τα παιδιά
- οι εκπαιδευτικοί απευθύνουν βασικές λέξεις και στη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών παιδιών και
- παραίνεση στους αλλοδαπούς γονείς, να εξασκούν τα ελληνικά και στο σπίτι για να ακολουθείται κοινή πορεία.

Αξιοσημείωτη είναι η δήλωση μιας εκπαιδευτικού, η οποία αναφέρθηκε στην ενσυναίσθηση των παιδιών και την αυτόβουλη λειτουργία τους, ως διερμηνείς, αλλά και η αναφορά μιας συμμετέχουσας, στην περίπτωση του Αγιασμού:

(Σ10): «...θα προσπαθήσουν στα ελληνικά και αν δεν τα καταφέρουν θα μιλήσουν στα αγγλικά και κάτι θα γίνει. Επίσης, κάποια παιδιά παίζουν και το ρόλο των μεταφραστών, δηλαδή αν κάποιο παιδί θέλει κάτι... έρχεται το άλλο παιδί που ξέρει περισσότερα αγγλικά ή περισσότερα ελληνικά και μου το λέει...»,

(Σ5): «...Και στον Αγιασμό... επειδή είναι πολλά αλλοδαπά παιδιά που δεν έχουν την ίδια θρησκεία να μεν ήρθε ο παπάς και έκανε τον έκανε, αλλά δεν έγινε σαν για να το προσηλυτίσει. Έγινε απλά για το καλό, ότι άνοιξε το σχολείο...».

Αναφορικά με τις γιορτές που διοργανώνονται στα σχολεία και το κατά πόσον λαμβάνεται υπόψιν σε αυτές το πολυπολιτισμικό υπόβαθρο των τάξεων, όλες οι συνεντευξιζόμενες δήλωσαν πως σε μικρό ή μεγάλο βαθμό, προσαρμόζονται σε αυτό. Καμία συμμετέχουσα δεν αναφέρθηκε σε μη εορτασμό των γνωστών γιορτών, ενώ 7 στις 10 αναφέρθηκαν στον παράγοντα της νοοτροπίας του σχολείου και του εκπαιδευτικού, στο πώς θα διαμορφωθεί ο τρόπος εορτασμού. Έξι από τα υποκείμενα τις έρευνας αναφέρθηκαν πιο περιγραφικά στο αν και πώς εντάσσεται η διαπολιτισμικότητα στις γιορτές που αφορούν Εθνικές επετείους και τη γιορτή των Χριστουγέννων, ένα άτομο αναφέρθηκε μόνο στον εορτασμό των εθνικών γιορτών, ενώ 3 συμπεριέλαβαν και την καλοκαιρινή γιορτή.

Συγκεκριμένα για τις Εθνικές γιορτές, 3 συμμετέχουσες δήλωσαν πως ο εορτασμός τους δεν προσαρμόζεται στα διαπολιτισμικά δεδομένα. Αναφέρθηκε πως ακολουθείται το παραδοσιακό μοντέλο που προσδίδει εθνικιστικό και πατριωτικό χαρακτήρα και περιλαμβάνει την αμφίεση των παιδιών με κάποια παραδοσιακή φορεσιά, γνωστά τραγούδια με προσβλητικό περιεχόμενο για άλλα έθνη, όπως τους Ιταλούς, ποιήματα, χορούς, παρέλαση εντός του σχολείου με την ελληνική σημαία και κάποιο δρώμενο. Ιδιαίτερη αναφορά πρέπει να γίνει στην κατάθεση της εκπαιδευτικού Σ3, που αφορά τον Εθνικό Ύμνο, αλλά και σε αυτή της εκπαιδευτικού Σ9, που αφορά το πλαίσιο δράσης της στο Κάιρο, αιτιολογώντας τον παραδοσιακό και εθνοκεντρικό τρόπο προσέγγισης αυτών των γιορτών:

(Σ3): «...Δε νιώθω πολύ καλά που το λέω... υπήρχαν χρονιές που πιέζαμε παιδάκια που δεν ήταν από την Ελλάδα να σηκωθούν όρθια και να πουν τον Εθνικό ύμνο...»,

(Σ9): «...Γιατί είναι παιδιά τα οποία δεν έχουν ερεθίσματα... όπως στην Ελλάδα... Ούτε με Ελλάδα έχουν επαφές, γιατί οι περισσότεροι μπορεί και να μην έχουν ελληνικά κανάλια στο σπίτι τους...».

Οι υπόλοιπες εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στον εορτασμό των Εθνικών επετείων, συμφωνούν ως προς το γεγονός ότι αποβάλλουν τον εθνικιστικό χαρακτήρα, προσεγγίζοντας τις έννοιες πόλεμος, ειρήνη και ελευθερία, ως πιο παγκόσμιες και κοινές αξίες. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα συγκλίνουν στο ότι από όλους θα γίνει μια αναφορά στα γεγονότα και στο τι γιορτάζεται, ωστόσο η εορταστική δράση θα κινηθεί στις έννοιες του πολέμου και της ειρήνης, με δραματοποίηση κάποιου παραμυθιού που ενισχύει τον συμμετοχικό ρόλο των παιδιών και κυρίως συζητήσεις. Επιπλέον, οι 5 από τις 6 εκπαιδευτικούς τόνισαν τη φύση αυτών των εννοιών ως δύσκολα αντιληπτές για την προσχολική ηλικία, δηλώνοντας πως στοχεύουν στο να γίνουν κατανοητές, περισσότερο μέσα από τα συναισθήματα και όχι τη σημασιολογική τους εννοιολόγηση. Σημειώνεται, πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι εικόνες και τα βίντεο που παρουσιάζονται, φροντίζουν να μην είναι βάρβαρα και τραυματικά για τα παιδιά, ενώ μόνο μια συνεντευξιαζόμενη ανέφερε πως δεν αξιοποιεί τέτοια μέσα για τους ενημερωτικούς σκοπούς των ημερών, καταθέτοντας το εξής:

(Σ7): «...Δεν δείχνω ούτε βίντεο να σου πω την αλήθεια, τα θεωρώ σκληρά... Δηλαδή ας πούμε, πέρυσι και φέτος που έχω ένα παιδάκι που είναι από την Ουκρανία, η γιαγιά και ο παππούς του είναι στην Ουκρανία και βίωσε τον πόλεμο πάρα πολύ άσχημα, είχε άσχημα συναισθήματα για αυτό. Οπότε εγώ, δεν ήθελα να κάνω αυτό το πράγμα ακόμη πιο μεγάλο στο κεφάλι του και να δείξω εικόνες πολέμου...».

Επιπλέον, υπήρξαν και 4 συμμετέχουσες που αναφέρθηκαν σε δράσεις με αφορμή την Ελληνική σημαία. Συγκεκριμένα, όλες ανέφεραν πως για να συμπεριληφθούν και τα αλλοδαπά παιδιά, επιλέχθηκε να προσεγγιστούν οι σημαίες και των δικών τους, αλλά και άλλων χωρών, με κάποια κατασκευή ή με κάποιο παιχνίδι σε χάρτη.

Ως προς τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα της Χριστουγεννιάτικης γιορτής, οι απόψεις συμφωνούν στο ότι δεν μπορεί να αποφευχθεί μέσα στην τάξη η αναφορά στο τι γιορτάζεται αυτές τις μέρες, όμως όσον αφορά τη διοργάνωση της γιορτής το περιεχόμενο δεν λαμβάνει θρησκευτικό προσανατολισμό. Συγκεκριμένα, δηλώνεται από τα υποκείμενα ότι εστιάζουν περισσότερο στις έννοιες που πρεσβεύουν αυτές τις μέρες, όπως η αγάπη, η προσφορά και η συντροφικότητα, δηλαδή αξίες και έννοιες παγκόσμιες και οικουμενικές, όπως δηλώνουν. Από 2 εκπαιδευτικούς, κατατέθηκε ότι τα Χριστούγεννα γιορτάζονται κυρίως με δημιουργία κατασκευών, στολισμό του χώρου από τα παιδιά με αυτές και την εμφάνιση του Άγιου Βασίλη που μοιράζει δώρα. Οι υπόλοιπες συμμετέχουσες που αναφέρθηκαν στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή, κατέθεσαν πως οργανώνουν κάποιο bazaar, δράσεις ανοιχτές, με δημιουργικά εργαστήρια και δρώμενα που εντάσσουν και τα παιδιά και τους γονείς. Προγραμματίζουν εκδηλώσεις που δεν βασίζονται σε θρησκευτικά,

πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία και που αποφεύγεται το άγχος και η προετοιμασία μιας στημένης γιορτής.

Αναφορικά με τις δύο εκπαιδευτικούς που αναφέρθηκαν στην καλοκαιρινή γιορτή, οι απόψεις συγκλίνουν στην οργάνωση μιας γιορτής ανοιχτού χαρακτήρα. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκε η οργάνωση ανοιχτών εργαστηρίων, κάποια μουσικοχορευτική παράσταση εμπνευσμένη από τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών και δράσεις που ενθαρρύνουν όχι μόνο τη συμμετοχή των παιδιών, αλλά και των γονέων. Αξίζει μάλιστα να αναφερθούν και δύο απόψεις αυτών των εκπαιδευτικών, εκ των οποίων η μια αναφέρεται στην προτροπή για την υιοθέτηση ανοιχτού τύπου γιορτών για τη διαπολιτισμική συμπερίληψη και η άλλη, στο τι αναμένουν οι γονείς στο άκουσμα της λέξη γιορτή:

(Σ3): «...Οι καλοκαιρινές γιορτές, νομίζω ότι είναι αυτές που εντάσσουν πιο εύκολα και παιδιά από διαφορετικούς πολιτισμούς και ότι λιγότερο εύκολα, εντάσσονται στις θρησκευτικές και εθνικές γιορτές... Ακόμη και γιορτές που έχουν πιο ευέλικτο και ανοιχτό χαρακτήρα, όπως τα δημιουργικά εργαστήρια ή η Γιορτή της μητέρα που είναι παγκόσμια γιορτή...»,

(Σ8): «...οι γονείς έχουν συνηθίσει σε αυτό του στυλ και τους αρέσει πολύ να ακούνε και το ποίημα από το παιδί τους...».

Στο πλαίσιο της συνεντευξιακής διαδικασίας και με βάση τα δεδομένα που συλλέγονταν, η ερευνήτρια θεώρησε ενδιαφέρον να επεκτείνει το ερώτημα αναφορικά με τη συμπερίληψη της διαπολιτισμικότητας στις σχολικές γιορτές. Έτσι, προσανατολίζοντας τα υποκείμενα αναφορικά με το αν έχουν σχεδιάσει και με ποιο τρόπο, κάποια δράση ή γιορτή ειδικά για αυτό το σκοπό, προέκυψαν τα ακόλουθα. Οι 9 στις δέκα συμμετέχουσες, ανέφεραν ότι έχουν πραγματοποιήσει έστω και μια δράση -πέραν των προγραμματισμένων γιορτών-, μέσω της οποίας προσπάθησαν να προσεγγίσουν κάποιον άλλον πολιτισμό και άλλους λαούς. Η εκπαιδευτικός που δήλωσε ότι δεν έχει προβεί σε κάποια τέτοια δράση, κατέθεσε πως η διεύθυνση έχει σημαντικό ρόλο:

(Σ4): «...Δεν έχουμε προσεγγίσει κάπως διαφορετικά κάποιο, οποιοδήποτε θέμα... υπάρχουν μυαλά, αρκετά στενά. Και στο σχολείο δηλαδή που δουλεύω, ξέρω ότι δεν τους ενδιαφέρει αυτό το κομμάτι... Τουλάχιστον από κομμάτι διεύθυνσης...».

Οι καταθέσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών που είχαν θετική απάντηση, ποικίλουν ως προς τις αφορμές που αξιοποιήθηκαν για να οργανωθούν οι διαπολιτισμικές δράσεις, αλλά όλες έχουν ως πρωταρχική πηγή τα καθημερινά βιώματα των παιδιών και θέματα που τους είναι οικεία. Συγκεκριμένα, μια εκπαιδευτικός αναφέρθηκε στη διαφορετικότητα της εξωτερικής εμφάνισης, διευρύνοντας τη θεματική για την εμφάνιση και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν άλλους λαούς ανά τον κόσμο, ενώ 5, αναφέρθηκαν στην αξιοποίηση του διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υποβάθρου παιδιών που είχαν στο τμήμα, με τις Σ3 και Σ8 να αναφέρονται συγκεκριμένα στον Κινέζικο πολιτισμό. Τρεις ακόμη συμμετέχουσες, ανέφεραν τη γιορτή των Αποκριών ως αφορμή

για μια πιο διαπολιτισμική προσέγγιση σε ζητήματα ετερογένειας των πολιτισμών. Κοινές μέθοδοι σε όλες τις συμμετέχουσες, είναι η αξιοποίηση εικόνων, βιβλίων, μουσικής και βίντεο, ενώ σε αυτές που δήλωσαν ως αφορμή τα ίδια τα παιδιά, δηλώθηκε η εμπλοκή των γονέων και των παιδιών, ως φορείς γνώσεων, εμπειριών και αυθεντικών αγαθών. Επιπλέον, σε γενικό πλαίσιο αναφέρθηκε από κάποιες εκπαιδευτικούς η συζήτηση με τα παιδιά πάνω στα νέα δεδομένα και η οργάνωση κάποιου μουσικοκινητικού δρώμενου και κατασκευών, στα οποία αντικατοπτρίζονταν οι νέες γνώσεις τους για την διαφορετικότητα.

Σημειώνεται, πως τέσσερις συμμετέχουσες έκαναν λόγω για τις δυσκολίες του να οργανωθεί από τον εκπαιδευτικό μια διαπολιτισμική δράση, αναφερόμενες στους παράγοντες των γονέων, της ηλικίας, του χρόνου και των υποχρεώσεων. Συγκεκριμένα, αναφέρθηκαν:

(Σ1): «...Και νομίζω και οι γονείς των παιδιών... δεν περιμένουνε ας πούμε να γίνεται κάτι διαφορετικό... Πιστεύω ότι αναμένουν και αυτοί τις γιορτές που ξέρουν και που κάνουμε εδώ και χρόνια...»,

(Σ2): «...στις βρεφικές ηλικίες, είναι πιο δύσκολο να εισάγεις κάτι τέτοιο. Κατά τη δική μου γνώμη φυσικά...»,

(Σ3): «...ήταν και τμήμα παιδικού σταθμού, είχαμε προσπαθήσει να φέρουμε μέσα στην τάξη και τον πολιτισμό των παιδιών... Ήταν δύσκολο όμως, από όσο θυμάμαι...»,

(Σ7): «...: Όχι γιατί δεν το θέλω, αλλά πώς να το πω; Πάντα βγαίνουνε κάποια έξτρα πράγματα στο πρόγραμμα... και λόγω της, σε εισαγωγικά, πίεσης από τη διεύθυνση ότι πρέπει να βγει αυτό... πολλές φορές μένουν πίσω πράγματα πιο σημαντικά...».

Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων, ενδιαφέρον θεωρήθηκε να διερευνηθούν και οι στάσεις γονέων και παιδιών, απέναντι σε δράσεις που σκοπό έχουν να προσεγγίσουν και εντάξουν άλλους πολιτισμούς στο σχολικό πλαίσιο. Έτσι, ύστερα από τα αντίστοιχα συμπληρωματικά ερωτήματα, τα ερευνητικά δεδομένα συνοψίζονται στα κάτωθι. Ως προς το πώς εκλαμβάνονται τέτοιου είδους δράσεις από τις οικογένειες, όλες οι καταθέσεις συγκλίνουν στο ότι είναι δεκτικοί και ανοιχτοί οι γονείς στο διαφορετικό, χωρίς ιδιαίτερες αντιδράσεις ή αντιρρήσεις. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αιτιολογούν αυτή τη στάση των οικογενειών με το πρόσχημα της επιθυμίας τους να μη διαφοροποιούνται τα παιδιά από το σύνολο και να γίνονται αποδεκτά από την κοινότητα, βάζοντας πίσω τις δικές τους πεποιθήσεις. Ενδεικτικά, οι Σ1, Σ3, Σ4 και Σ7 καταθέτουν:

(Σ1): «...έχουνε αυτή την ανησυχία του να συμμετέχουν τα παιδιά με όποιο τρόπο, με όποιο κόστος... Αρκεί να τα δούνε εκείνη την ημέρα... να δουν ότι εμπλέκονται, ότι είναι με τους φίλους τους, ότι είναι με τις κυρίες τους... Αυτή είναι η μεγάλη τους αγωνία. Οπότε, πιστεύω ότι μπροστά σε αυτό το κίνητρο όλα τα άλλα μπορεί να τους φαίνονται λίγο πιο μικρά. Ξέρεις, το ποιο θα είναι το θέμα της γιορτής, ή το ποιο ρόλο θα αναλάβει...»,

(Σ3): «...Οι γονείς... δεν εξέφραζαν ιδιαίτερα τη γνώμη τους ή την πεποίθησή τους ως προς αυτό... θέλανε να ξέρουν τα παιδιά τους κάποια πράγματα για τη χώρα υποδοχής, τη χώρα που μεγαλώνουν. Θεωρούσαν ότι αυτό θα βοηθήσει στην ομαλότερη ένταξη και κοινωνικοποίηση των παιδιών. Προσωπικά, πιστεύω ότι ένας γονιός που μπορεί να νιώθει οικονομική ανασφάλεια, φόβο ή που μπορεί να μην έχει καλές συνθήκες διαβίωσης για το παιδί του, προσπερνάει το ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να το βάζει να πει τον Εθνικό ύμνο, και εστιάζει περισσότερο σε θέματα που μπορεί να αφορούν το φαγητό, τον ύπνο και την ασφάλεια του παιδιού... Να γίνουν αποδεκτά από τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής...»,

(Σ4): «...Οι γονείς τους, από τη στιγμή που είναι στο ελληνικό σχολείο το παιδί, δεν είπαν ποτέ δε θα συμμετέχει, δε θα τα γιορτάσει...»,

(Σ7): «...δεν είχα κανένα πρόβλημα μέχρι τώρα ούτε με γονείς, οι οποίοι είναι πάρα πολύ συνεργάσιμοι οι συγκεκριμένοι, μη σου πω περισσότερο και από τους Έλληνες γονείς. Δε μένουν σε μικροπράγματα παρά στην ουσία, δηλαδή το τι πραγματικά πρέπει να κατακτήσει ένα παιδί και στο συναίσθημά του και όχι στο αν έφαγε, αν μπορεί να πάει τουαλέτα, δηλαδή μικροπράγματα τα οποία σιγά-σιγά κατακτώνται...»

Επιπλέον, αρκετές συμμετέχουσες δήλωσαν πως οι γονείς επιθυμούν τέτοιες δράσεις και ιδιαίτερα, όταν είναι ανοιχτές και σε αυτούς. Αυτό που ξεχωρίζει, είναι η καταθέσεις δύο εκπαιδευτικών, που δίνουν έμφαση στον τρόπο που προσεγγίζει ο εκπαιδευτικός τους γονείς και το πώς τους επικοινωνεί τους σκοπούς των δράσεων που επιλέγει:

(Σ3): «...Πάντα οι γονείς είναι ένα περίεργο παζλ... Βέβαια και ο τρόπος που θα τους επικοινωνήσεις αυτό που κάνεις... πρέπει να τους εξηγήσεις ποιος είναι ο σκοπός πίσω αυτό και γιατί θεωρείς ότι είναι καλό. Πιστεύω δηλαδή, ότι υπάρχει μερίδιο ευθύνης και στον τρόπο που ο εκπαιδευτικός θα επικοινωνήσει αυτό που σκοπεύει να κάνει...»,

(Σ5): «...είναι θετικοί. Είναι όμως και ο τρόπος που τους πλησιάζεις, εγώ πιστεύω. Όταν τους σέβεσαι και τους περνάς ότι θες να συνεργαστείτε για το καλό των παιδιών, πιστεύω ότι μπορούν να γίνουν πάρα πολύ θετικά πράγματα...».

Ως προς την αντιμετώπιση, από τα παιδιά, των δράσεων που προσεγγίζουν διαπολιτισμικά στοιχεία, οι απόψεις συμφωνούν πως είναι κάτι που τους προκαλεί το ενδιαφέρον, ενώ αξιοσημείωτο είναι πως σε καμία από τις συνεντεύξεις δεν έγινε αναφορά σε αρνητική αντίδραση. Συγκεκριμένα, οι καταθέσεις αναφέρουν ευχάριστα συναισθήματα, έντονο ενδιαφέρον και προσήλωση, κυρίως όταν πρόκειται για κάτι που αφορά παιδί μέσα από το τμήμα και προτίμηση σε δράσεις που εμπλέκουν κάποια μορφή τέχνης και απαιτούν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Επιπλέον, ύστερα από παρότρυνση της ερευνήτριας, καταγράφονται και καταθέσεις που αφορούν σε αλλαγή της στάσης και αλληλεπίδρασης των παιδιών μεταξύ τους. Ενδεικτικά, παρατίθεται απόσπασμα από την συνέντευξη της Σ6 ως προς αυτό το κομμάτι:

(Σ6): «...Τα παιδιά το βρήκαν αρκετά ενδιαφέρον, γιατί μάθανε για τους φίλους τους... και έτσι φτάσαμε στο αποτέλεσμα να έχουμε μια ενωμένη ομάδα και όχι μια διασπασμένη. Και να σεβόμαστε ο ένας τον άλλον. Και αυτό βγήκε, γιατί φαινόταν και στο παιχνίδι. Πώς παίζανε τα παιδιά πριν από αυτό και πώς παίζανε μετά από αυτό...».

Σε αυτό το σημείο, κρίνονται από την ερευνήτρια άξιες αναφοράς, κάποιες συγκεκριμένες καταθέσεις εκπαιδευτικών. Αυτές, αφορούν στον τρόπο που τα παιδιά αντιλαμβάνονται το διαφορετικό, επισημαίνοντας πως δεν είναι έμφυτη η ανάγκη διάκρισης των ατόμων, αλλά και τον ρόλο των ενηλίκων ως μοντέλα μίμησης, στη διαμόρφωση θετικής ή αρνητικής στάσης, απέναντι σε κάθε μορφή ετερότητας:

(Σ1): «...θεωρώ ότι και τα πιο μικρά παιδάκια, δε θα παραξενευτούν εάν κάποιο άλλο παιδάκι έχει άλλο χρώμα στο δέρμα για παράδειγμα... Αγκαλιάζονται πιο εύκολα μεταξύ τους, δηλαδή είναι περισσότερο δεκτικά. Μπορεί να τους φανεί λίγο περίεργο, αλλά δε θα δώσουν βάση...»,

(Σ6): «...Εμείς τους μαθαίνουμε τι είναι ρατσισμός και τι μη αποδεκτό, τα παιδιά απλά είναι δεκτές...»,

(Σ7): «...Αυτό που εγώ καταλάβει... είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν καθόλου στο μυαλό τους την έννοια του ρατσισμού, καθόλου! Δεν βιώνουν τίποτα ως διαφορετικό... Όχι ακριβώς δεν τους κάνει εντύπωση... Τους κάνει, αλλά δεν τους ενδιαφέρει. Και πολλές φορές και στις συγκεντρώσεις των γονέων το έχω πει αυτό, ότι ο ρατσισμός και το να έχουν μια αποστροφή στο διαφορετικό, το δημιουργούν οι ενήλικες. Δηλαδή δεν το έχουν τα παιδιά, δεν το βιώνουν από μόνα τους. Πρέπει να ακούσουν πράγματα, πρέπει κάτι να γίνει, ώστε να έχουν μια αποστροφή...»,

(Σ10): «...Τους άρεσε, αλλά δεν το βλέπανε όπως εμείς, ως κάτι διαφορετικό... Ήταν μια ομάδα τα παιδιά... Μπορεί σε εμάς ίσως να φαίνεται πιο ενδιαφέρον, αλλά για τα παιδάκια είναι πιο φυσικό όλο αυτό. Δηλαδή δεν τα εκπλήσσει τόσο το να ακούσουν διαφορετικά τραγουδάκια, έτσι πιστεύω... Με αυτά χαίρονται πάρα πολύ τα παιδάκια και τα ξένα και τα ελληνάκια...».

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα του τρίτου πεδίου, αφορά στο αν και πώς θα οργανωθεί από τους εκπαιδευτικούς κάποια δράση για τον εορτασμό της επετείου για την 28^η Οκτωβρίου, ως η πιο κοντινή επίσημη γιορτή κατά την περίοδο υλοποίησης των συνεντεύξεων. Η επεξεργασία των απαντήσεων που δόθηκαν, συνοψίζονται στα παρακάτω. Όλες οι εκπαιδευτικοί, θα τιμήσουν την επέτειο με κάποια κατασκευή -για τις πιο μικρές ηλικίες- ή/και δράση για τα νήπια, ενώ σε καμία από τις μονάδες που υπηρετούν τα υποκείμενα της έρευνας δεν θα παρευρεθούν γονείς, καθώς έχει αποφασιστεί να είναι μια κλειστή γιορτή. Από τον συνολικό αριθμό των υποκειμένων, οι 4 δήλωσαν πως πέρα από κατασκευή της ελληνικής σημαίας, κάποιου περιστεριού ως σύμβολο της ειρήνης και κάποιου δρώμενου, ο εορτασμός θα περιλαμβάνει την εκμάθηση των κλασικών τραγουδιών που αφορούν τη συγκεκριμένη επέτειο, την απαγγελία ποιημάτων και μια μικρή παρέλαση, εντός του χώρου του σχολείου. Οι 6 από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, δήλωσαν

πως ναι μεν θα γίνει κάποια αναφορά στα γεγονότα, αλλά λαμβάνοντας υπόψιν το διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο των παιδιών, θα εστιάσουν περισσότερο στον πόλεμο και την ειρήνη ως έννοιες ευρέως γνωστές, χωρίς να προσδώσουν πατριωτικό χαρακτήρα. Αξίζει μάλιστα να αναφερθεί, πως και οι 6 εκπαιδευτικοί συμπεριέλαβαν στις απαντήσεις τους τα μέσα που θα αξιοποιήσουν, με επικρατέστερα τα παραμύθια και την ελεύθερη δραματοποίησή τους, τη δημιουργία σκηνικών από τα παιδιά, κατασκευές που πρεσβεύουν το μήνυμα της ειρήνης και τραγούδια ευρύτερου περιεχομένου για την ειρήνη και την ελευθερία, προσιτά σε όλα τα έθνη των παιδιών. Πολύ λιγότερο, έγινε λόγος για την αξιοποίηση βίντεο και εικόνων. Οι εκπαιδευτικοί που τα αξιοποιούν, τονίζουν τη προσεκτική επιλογή τους και τη συμβολή που έχουν, στο να εκλάβουν τα παιδιά τις έννοιες πόλεμος και ειρήνη ως συναισθήματα και όχι ετυμολογικά, καθώς είναι δύσκολα αντιληπτές στην προσχολική ηλικία:

(Σ6): «...Το νόημα είναι να κάνουμε ειρήνη και όχι πόλεμο, γιατί ο πόλεμος δεν είναι κάτι που θα έχει καλό αποτέλεσμα...»,

(Σ8): «...Εγώ προσπαθούσαν να μεταφέρω στα παιδιά την έννοια της ειρήνης. Τους έλεγα βέβαια ότι τότε είχε γίνει ένας πόλεμος, δεν ήξεραν όμως τι είναι πόλεμος και ούτε θα μπορούσαν και να αντιληφθούνε το γιατί να γίνεται ένας πόλεμος, γιατί να σκοτώνονται οι άνθρωποι. Πάντα με προβλημάτιζε εντωμεταξύ αυτό, το πώς να εξηγήσω στα παιδιά τον πόλεμο. Και προσπαθούσα ούτε να τους τρομάξω, αλλά ούτε και να τους περάσω το μήνυμα ότι εντάξει, ένας πόλεμος δεν είναι και τίποτα, μην ανησυχείτε. Είχα ένα βιβλίο με διάφορες εικόνες, με φωτογραφίες και τους έδειχνα φωτογραφίες από εκεί πέρα. Παιδάκια που ήταν έτσι κακοντυμένα, στεναχωρημένα, που έκλαιγαν. Νομίζω ότι μπορούσαν να το δουν αυτό σαν συναίσθημα. Ότι ο πόλεμος δηλαδή, δεν είναι κάτι ευχάριστο...»,

(Σ10): «...μετά θα κάνουμε για την έννοια της ελευθερίας. Γιατί ας πούμε δεν θέλουμε πόλεμο, γιατί δεν μας αρέσει ο πόλεμος, τι συναισθήματα έχουμε... Εγώ ας πούμε, τους δείχνω και εικόνες. Δεν τους δείχνω τώρα τις πολύ άσχημες και βαριές εικόνες, αλλά τους δείχνω παιδιά που χαιρετάνε τους μπαμπάδες τους, τους δείχνω τις γυναίκες της Ηπείρου που είναι φορτωμένες και πηγαίνουν τα πολεμοφόδια επάνω στους φαντάρους...».

Υπήρξε και μια εκπαιδευτικός, η οποία δήλωσε ξεκάθαρα, πως ο εορτασμός της Εθνικής επετείου θα περιλαμβάνει μόνο μια κατασκευή, ως κάτι συμβολικό για το μήνυμα της ειρήνης, χωρίς να εμβαθύνει στα γεγονότα:

(Σ3): «... Αλλά αυτό που θα κάνουμε, γιατί το σχολείο μας υποχρεώνει να δώσουμε κάτι για εκείνη την ημέρα, είναι να φτιάξουμε με το αποτύπωμα του χεριού ένα περιστέρι, ως σύμβολο της ειρήνης. Δεν θα περάσουμε στην επεξήγηση του τι είναι το περιστέρι, αλλά θα είναι κάτι πολύ συμβολικό...».

6.5 ΠΕΔΙΟ Δ: Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού και εμπειρίες

Στο τελευταίο πεδίο, τα υποκείμενα της έρευνας ρωτήθηκαν για τη διαπολιτισμική ετοιμότητα που νιώθουν ότι τα χαρακτηρίζει ως εκπαιδευτικούς, καθώς επίσης και για κάποια εμπειρία που τους έχει αποτυπωθεί και κάποια συμβουλή προς συναδέλφους. Αναφορικά με το πρώτο σκέλος, οι 9 εκ των 10 συμμετεχόντων δήλωσαν πως δεν νιώθουν πλήρως προετοιμασμένες στο διαπολιτισμικό κομμάτι, ενώ μόνο μια ήταν αυτή που κατέθεσε πως θα χαρακτήριζε τον εαυτό της ως διαπολιτισμικά έτοιμη εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, δήλωσε:

(Σ6): «...Θεωρώ ότι... πλέον ναι. Είμαι έτοιμη...».

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τις συνεντεύξεις, παρουσιάζουν επίσης κοινές αναφορές, ως προς τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαπολιτισμικότητα, την αξία και τη συμβολή ή μη, των πρότερων σπουδών τους για την προετοιμασία τους στο διαπολιτισμικό σχολικό πλαίσιο και τον ρόλο των υποχρεωτικά προβλεπόμενων επιμορφώσεων από επίσημους φορείς, στην εύρεση τρόπων διαχείρισης ζητημάτων ετερότητας. Πιο αναλυτικά, 8 από τις συμμετέχουσες της έρευνας, δηλώνουν πως ο τρόπος με τον οποίο διαχειρίζονται τα διαπολιτισμικά ζητήματα στις τάξεις τους, δεν είναι αποτέλεσμα των γνώσεων που έχουν αποκτηθεί κατά τη διάρκεια των προπτυχιακών σπουδών. Ενδεικτικά παρατίθενται οι καταθέσεις των Σ1 και Σ2:

(Σ1): «...Η αλήθεια είναι ότι στις βασικές σπουδές μας, υπάρχουν τέτοια μαθήματα... σε βοηθάνε να γίνεις δημιουργικός και να αξιοποιήσεις την ετερογένεια της κάθε τάξης, σωστά;... Αλλά δεν έχουμε αυτό το δια βίου... Κάποιο πρόγραμμα, κάποια επιμόρφωση, κάτι που να εντάσσεται μέσα στο σχολείο και να μην πρέπει να το κυνηγήσεις εσύ, έξω...».

(Σ2): «...Όταν σπούδαζα εγώ όχι, δεν ήταν επαρκής η εκπαίδευση στη διαπολιτισμική αγωγή. Ήταν κάτι έξτρα... Δεν θυμάμαι να υπήρχε μάθημα διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση στο πανεπιστήμιο. Βέβαια, μπορεί και να υπήρχε... Αλλά σίγουρα, δεν πήρα ποτέ τα εφόδια...».

Αντιθέτως, προκύπτει πως οι πρακτικές εφαρμογές, προσωπικές εμπειρίες και βιώματα και οι γνώσεις από σεμινάρια, μεταπτυχιακά και επαγγελματικές καταρτήσεις είναι αυτά, που τους έχουν δώσει τα εφόδια που διαθέτουν. Μάλιστα, υπάρχουν και δυο συνεντευξαζόμενες, που κατέθεσαν πως δεν έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο στη διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση:

(Σ7): «...νομίζω ότι έχει βοηθήσει πολύ το ότι επιλέγω να κάνω τέτοιες δράσεις και δεν μένω στο κλασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου... να κάνω συγκεκριμένα πράγματα... Εγώ δεν έχω κάνει καμία επιμόρφωση να σου πω την αλήθεια πάνω σε αυτό το κομμάτι...».

(Σ9): «...Θεωρητικά δεν ήμουν πρακτικά όμως βάσει της εμπειρίας μου... Η αλήθεια είναι ότι είχα ξεκινήσει ένα σεμινάριο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δε θα πω ψέματα, αλλά επειδή δεν προλάβαινα το παράτησα...».

Σε γενικό πλαίσιο, όλες οι συμμετέχουσες στην έρευνα συμφωνούν, πως μέχρι και σήμερα η επιμόρφωση σε διαπολιτισμικά ζητήματα, επαφίεται στα ατομικά κίνητρα, τις προσωπικές ανάγκες, τις αξίες και τη θέληση του καθενός για να εξελιχθεί. Αναφορικά με το ζήτημα της χρησιμότητας και πιθανής θέσπισης υποχρεωτικού χαρακτήρα των επιμορφώσεων από επίσημους φορείς όπως το Υπουργείο, οι απόψεις όλων των υποκειμένων συγκλίνουν. Συγκεκριμένα, υπάρχει συμφωνία στο ότι κάτι τέτοιο θα λειτουργούσε ενισχυτικά στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών και την επικαιροποίηση των γνώσεών τους. Ωστόσο, κατατέθηκαν ορισμένες απόψεις που κρίνονται από την ερευνήτρια άξιες ειδικής αναφοράς. Αυτές, αφορούν:

- στη σχέση υποχρέωσης και ατομικής θέλησης:

(Σ2): «...Καλές είναι και οι επιδοτήσεις, αλλά ακόμα και να στο πληρώσουν και να το κάνουν, αν εσύ δεν το θες βαθιά και δεν είσαι έτοιμος για αυτή την αλλαγή, δεν πρόκειται να πιάσει τόπο. Δεν πρόκειται να έχει κάποιο αποτέλεσμα. Δηλαδή πρέπει να είναι μια πολύ συνειδητή διαδικασία...»,

(Σ6): «...θέλει και προσωπική προσπάθεια όλο αυτό. Δηλαδή, ναι μεν εκπαιδεύομαι, αλλά πρέπει να είμαι και ανοιχτός στο να το δεχτώ αυτό, σαν άνθρωπος... Μπορεί εγώ να εκπαιδευόμουν και να ακούω για διαπολιτισμικότητα, ετερογένεια, συμπερίληψη και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Αλλά αν εγώ, σαν εκπαιδευτικός, δεν είμαι έτοιμος αυτά να τα υλοποιήσω, δε θα κάνει τίποτα η επιμόρφωση...»,

(Σ7): «...Γιατί νομίζω ότι αν γινόταν υποχρεωτική η επιμόρφωση, θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα το κάνανε μόνο και μόνο για την υποχρεωτικότητα... να κάνουν άλλη μία επιμόρφωση και να τη βάλουν στο βιογραφικό τους... βλέπω ότι οι περισσότεροι, μην σου πω και όλοι, δεν τις εφαρμόζουν στην τάξη... Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο βαθύ... αν ένας εκπαιδευτικός έχει άλλα πιστεύω, όσες επιμορφώσεις και να κάνει... Δεν θα μπορέσει να το προσεγγίσει το θέμα πραγματικά! Δηλαδή ένας εκπαιδευτικό που δε δέχεται ο ίδιος τη διαφορετικότητα, πώς θα τη διδάξει;...»,

(Σ8): «...Νομίζω ότι γενικά η συνήθεια σε καθηλώνει και αν δεν είσαι άνθρωπος, που από μόνος σου ας πούμε θα θελήσεις να δοκιμάσεις το καινούργιο και ας αποτύχεις... γιατί είναι κάποιοι άνθρωποι που κάνουν μετεκπαιδεύσεις, παρακολουθούν σεμινάρια και ημερίδες και όμως, μένουν στα ίδια... Υπάρχουν τόσα πολλά πράγματα, τόσες ιδέες! Αν είσαι τέτοιος τύπος που ψάχνεσαι, δεν χρειάζεται να πας και σε ένα σεμινάριο... Μπορείς να πας σε ένα σορό σεμινάρια και να μείνεις στα ίδια αν δεν το θες!...».

- στην ομάδα των εκπαιδευτικών, που θα επωφελούνταν περισσότερο από την εφαρμογή των επιμορφώσεων, ως υποχρεωτικών:

(Σ4): «...Και πιστεύω ότι θα περνούσε επιτέλους και στους μεγαλύτερους, στα πιο κλειστά μυαλά...»,

(Σ7): «...Σίγουρα οι επιμορφώσεις βοηθάνε στο να ανοίξουν το μυαλό...»,

(Σ10): «...Σίγουρα το πιστεύω αυτό και ιδιαίτερα πιστεύω θα βοηθήσει και μεγαλύτερες εκπαιδευτικούς, που έχουν πάρα πολλά χρόνια προϋπηρεσία και έχουν συνηθίσει πολύ διαφορετικά πλαίσια από τη σημερινή εποχή... έχουν συνηθίσει να κάνουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο τη δουλειά τους...».

- στην απουσία της έμπρακτης υποστήριξης των εκπαιδευτικών από το σύστημα:

(Σ4): «...Δεν έρχεται κάτι, ας πούμε στο αναλυτικό πρόγραμμα... Να μην πηγαίνω και εγώ στα τυφλά με ό,τι μπορώ να κάνω...».

(Σ5): «...δεν υπάρχει η κατάλληλη υποστήριξη από το Υπουργείο, από τους Συμβούλους εκπαίδευσης... δεν υπάρχουν πολλοί σύμβουλοι που να μπορείς να απευθυνθείς. Στην ουσία θέλει πιο οργανωμένο πλαίσιο...».

(Σ7): «...Και τελικά στην πράξη, το σύστημα δεν είναι καθόλου δίπλα στον εκπαιδευτικό και δεν τον βοηθάει καθόλου. Σε πολλούς τομείς, όπως με τα υλικά ή μέσω δράσεων, ή να βγουν έξω από σχολείο, να κάνουν Erasmus ώστε να ανοίξει λίγο το μυαλό, δεν βοηθάει το σύστημα και δεν είναι εύκολο...».

- και στη βαρύτητα της πρακτικής εφαρμογής έναντι των θεωρητικών γνώσεων

(Σ4): «...Δηλαδή έχουμε ένα μάθημα στη σχολή, θυμάμαι συγκεκριμένα ένα μάθημα διαπολιτισμικότητας στο πρώτο έτος της σχολής, το οποίο σε εισάγει, σου λέει πέντε βασικά πράγματα, ίσως πώς μπορείς να διαχειριστείς κάποια πράγματα, αλλά αυτό. Αυτό στον έξω κόσμο διαφέρει πάρα πολύ!...».

(Σ8): «...Νομίζω ότι είναι περισσότερο οι ασφάλειες του καθένα... θέλει λίγο σπρώξιμο! Και θέλει να μην είσαι και άνθρωπος απόλυτος... Να το πάρεις απόφαση να το δοκιμάσεις!...».

(Σ9): «...το θεωρητικό κομμάτι απέχει πάρα πολύ από το πρακτικό. Δηλαδή και στη σχολή κάνεις κοινωνιολογία και ψυχολογία θεωρητικά, αλλά δεν μπορείς να τα εφαρμόσεις στην πράξη. Γιατί το παιδί είναι ένας ζωντανός οργανισμός, ο οποίος έχει συναισθήματα... ναι μεν θα βοηθούσε, αλλά το θεωρητικό από το πρακτικό θεωρώ ότι απέχει πάρα πολύ...».

Επιπλέον, υπήρξε μια συμμετέχουσα που αναφέρθηκε στην ανάγκη πληροφόρησης των εκπαιδευτικών και σε ζητήματα διαχείρισης των γονέων:

(Σ1): «...όσο δουλεύεις με τα παιδιά, άλλο τόσο δουλεύεις και με τους γονείς. Έχουμε στο μυαλό μας ότι αυτά που διαβάζουμε ας πούμε στις επιμορφώσεις μας, αφορούν τα νήπια και τα προνήπια. Ενώ θα έπρεπε για παράδειγμα, να έχουμε ίσως και πιο πολλές πληροφορίες για το πώς να διαχειριστούμε και τους γονείς. Πώς να διαχειριστούμε τις δυσκολίες τους, την αγωνία τους, τις εκρήξεις τους, όλες αυτές τις προκλήσεις που μπορεί να προκύψουν στην καθημερινότητα της σχολικής ζωής...».

Όπως προαναφέρθηκε, το δεύτερο σκέλος του τελευταίου ερευνητικού πεδίου, αφορά στη συγκέντρωση εμπειριών και συμβουλών, που ζητήθηκε στα υποκείμενα της έρευνας να

μοιραστούν με την ερευνήτρια. Παρατηρήθηκε επίσης, πως πέραν των όσων δηλώθηκαν σαν εμπειρίες στο συγκεκριμένο ερώτημα, αρκετές συμμετέχουσες ανέφεραν γεγονότα που θυμόντουσαν, ως τεκμήρια σε όσα κατέθεταν, καθ' όλη τη πορεία της συνέντευξής τους.

Η προσπάθεια της ερευνήτριας να συνοψίσει και να κατηγοριοποιήσει όσα αναφέρθηκαν, συγκεντρώνεται στα παρακάτω. Οι εμπειρίες που κατατέθηκαν από τα υποκείμενα της έρευνας, χαρακτηρίζονται συνδυαστικές. Αυτό σημαίνει, ότι αναφερόμενες σε ένα γεγονός, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών κατέληξε σε παραπάνω από μια μεμονωμένες αναμνήσεις. Οι περισσότερες συμμετέχουσες, αναφέρθηκαν σε εμπειρία εορταστικής εκδήλωσης ή δράσης διαπολιτισμικού χαρακτήρα και στο πώς αυτό αντιμετωπίστηκε από τα παιδιά ή/και τις οικογένειες τους. Συγκεκριμένα, όσον αφορά το πώς εξέλαβαν τα παιδιά αυτές τις δράσεις, δηλώθηκαν ιδιαίτερα θετικές εμπειρίες. Ως προς την αντιμετώπιση από τους γονείς, ξεχώρισαν δύο εμπειρίες, που αναφέρθηκαν σε αρνητική αντιμετώπιση. Τα αποσπάσματα, παρατίθενται παρακάτω:

(Σ2): «...έκανα ένα «κύκλο γλώσσας» με ένα χαλί... και δείχναμε τα έπιπλα... Κάποια στιγμή ήρθε το παιδάκι από τη Λετονία και μου δείχνει το χαλί. Και η πρώτη λέξη που άκουσα, μου κάνει «χαλί, χαλί» και μου το δείχνει... Και λέω «ναι, ναι! Χαλί.». Και θυμάμαι, με κοίταξε χαρούμενη και έφυγε... Είχα συγκινηθεί πάρα πολύ. Για να φτάσει στο σημείο να το πει, το είχε μάθει ήδη και το σκεφτότανε πάρα πολύ καιρό. Ότι αυτό, είναι ένα χαλί στα ελληνικά. Γιατί στη γλώσσα της ξέρει πως λέγεται... Είχε έρθει 13 μηνών στο σχολείο και 14 μηνών μας είπε αυτή τη λέξη... Και θυμάμαι κι εκείνη τη μαμά που είχε έρθει πρώτη φορά στο σχολείο και είχε μια αβεβαιότητα... Μιλούσε αγγλικά και έτσι ήταν πολύ ωραίο και αυτό ταξίδι, που σταδιακά άρχισε να μας εμπιστεύεται... Πολύ ωραία, έτσι η εμπειρία...»,

(Σ3): «...Πιο έντονη θα σου έλεγα ότι ήταν αυτή η εμπειρία με τα κινεζάκια... Και θυμάμαι έντονα... τις αγκαλιές αυτών των δύο κοριτσιών, που βιώσανε όμορφα συναισθήματα τη σχολική χρονιά εκείνη... Είναι η μεγαλύτερη ηθική ανταμοιβή για εμένα... οι αυθόρμητες αγκαλιές που κάνανε σε εμάς, τους ενήλικες...»,

(Σ5): «...σαν εμπειρία, να σου πω ότι πριν κάποια χρόνια ήμουν Λακωνία και συγκεκριμένα στην περιοχή της Μάνης. Εκεί λίγο πολύ, οι περιοχές είναι πολύ εθνικιστικές όσον αφορά τα έθιμα και τις Εθνικές γιορτές... στο νηπιαγωγείο δεν υποχρεωτικό να γίνεται παρέλαση, ως εκπαιδευτικοί προτείναμε να μη γίνει. Υπήρξαν αντιδράσεις τότε. Στο συγκεκριμένο σχολείο μάλιστα, έπρεπε όλα τα παιδιά να φορέσουν παραδοσιακές φορεσιές και στολές... εκεί λοιπόν ήταν υποχρεωτική η παρέλαση και για το νηπιαγωγείο... Και τελικά πήγαμε και στην παρέλαση, και στην εκκλησία με τη σημαία... Πιο πολύ θέμα είχαμε με τα ελληνόπουλα και κυρίως με τους γονείς τους, αυτό. Θα μπορούσε δηλαδή και να μην γίνει, αλλά το κάναμε. Ήταν η εθνοκεντρική αντίληψη του τόπου που δεν άφηνε περιθώρια...»,

(Σ6): «...σαν εμπειρία, μπορώ να πω ότι μου έχει τύχει τα Χριστούγεννα να έχουμε κάνει κατασκευές με τα παιδιά που είχαν σχέση με τον Άγιο Βασίλη και τα Χριστούγεννα και μητέρα της οποίας το παιδί ήταν μάρτυρας του Ιεχωβά, παρόλο που το άφησε να συμμετέχει σε αυτές τις δραστηριότητες, βγαίνοντας από το σχολείο ακύρωσε την προσπάθεια του παιδιού πετώντας τες στα σκουπίδια. Αυτό εμένα με έβαλε σε σκέψεις για το αν θα πρέπει να υλοποιώ τέτοιες κατασκευές, από τη στιγμή που έχω τέτοια δυναμική στην τάξη μου. Και αν θα πρέπει να το κάνω κάπως πιο εναλλακτικά...»,

(Σ8): «...Είχε έρθει ένα παιδάκι κάποια στιγμή, από την Κίνα. Αυτό δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά για αυτό ξεκίνησα να μιλάω στα αγγλικά... Μια δύο φορές είχε έρθει η μαμά με ένα διερμηνέα και είχαμε κάνει μια επικοινωνία. Μας είχαν παρουσιάσει και κάποια πράγματα από τη χώρα τους τότε... Υπήρχε ένας μαγικός τρόπος, με τον οποίο επικοινωνούσαν τα παιδιά και ας μη μιλούσαν την ίδια γλώσσα. Ναι, είχε ενταχθεί αμέσως στην ομάδα... Γιατί ήταν έτσι οι δράσεις μας, που δεν κάναμε ας πούμε προσηλυτισμό... Όλες οι γιορτές εμπεριέχουν την αγάπη. Οπότε αναδεικνύαμε κυρίως αυτό...η εικόνα που εμένα μου έχει μείνει, είναι στο καρεκλάκι το παιδικό η μαμά με το μεταφραστή να μας δείχνει τις εικόνες και κάτω καθόμασταν εμείς. Έτσι, γύρω γύρω μια παρεούλα με τα παιδιά και τα παιδιά ενδιαφέρονταν πάρα πολύ. Το έχω δηλαδή στο μυαλό μου αυτό, μου έχει μείνει! Ήμασταν μια πάρα πολύ όμορφη παρέα, ζεστή και αγαπημένη. Πάρα πολύ θετικό συναίσθημα έχω από αυτήν την εμπειρία... Θυμάμαι τι μου άφησε εμένα, αυτή η εμπειρία και πιστεύω και στα παιδιά...»,

(Σ9): «...κάναμε και παράλληλο πρότζεκτ με το σχολείο που δούλευα στην Ελλάδα, μέσω zoom. Η δικιά μου τάξη επικοινωνήσε με την τάξη του νηπιαγωγείου στην Ελλάδα...τους άρεσε. Και το συζητάγανε κιόλας... χαιρόντουσαν... Καθόντουσαν στον πάγκο και περίμεναν να συνδεθούμε, για να μιλήσουν με τα άλλα παιδιά... Ότι γίνεται στο σχολείο γίνεται μόνο στα ελληνικά... πέρυσι που κάναμε τη μουσική και τις νότες, είχε έρθει η μαμά ενός παιδιού που είναι βιολίστρια και είχε κάνει στα παιδιά σαν μάθημα... Η συγκεκριμένη μαμά είχε μητρικές γλώσσες αραβικά και αγγλικά, αλλά είχε μάθει και τα Ελληνικά και ό,τι τους έλεγε το έλεγε στα ελληνικά...».

Μεταξύ των δεδομένων που συλλέχθηκαν, μια συμμετέχουσα αναφέρθηκε στη γενικότερη εντύπωση που απέκτησε κατά την εργασία της σε σχολείο στην Κύπρο, αναφορικά με τις γιορτές και την νοοτροπία που επικρατεί, αναφορικά με την συνεργασία σχολείου και οικογένειας: (Σ1): «...Μου άρεσαν λίγο έτσι, οι γιορτές που δεν έχουμε συνηθίσει να τις ζούμε εδώ... Ήταν ωραίες αφορμές για συμμετοχή και για δράση. Οπότε αυτές τις μέρες τις θυμάμαι, γλυκά. Και επίσης στην κουλτούρα τους, είχαν πολύ και τις συναντήσεις γενικά τις εξωσχολικές, με γονείς στο χώρο του σχολείου βέβαια... Νομίζω, ότι σαν να ψάχναμε σε αυτό το σχολείο λίγο αφορμή για να συναντηθούμε. Για να κανονίσουμε μια μέρα που θα επικοινωνήσουμε όλοι μαζί και ήταν πολύ ωραίο...είχε μια πολύ διαφορετική προσέγγιση συγκριτικά με εμάς... ήταν μοντεσοριανό... θα ήταν

άδικο να τους συγκρίνω ως πούμε με το νηπιαγωγείο που εργάζομαι τώρα, γιατί είναι δύο διαφορετικά πράγματα...».

Επιπλέον, υπήρξαν δύο συμμετέχουσες, με ιδιαίτερα ενδιαφέροντα τα γεγονότα στα οποία αναφέρθηκαν. Συγκεκριμένα, η Σ7 αναφέρθηκε στην εμπειρία της για συμπεριληπτική δράση παιδιού με βαρύ αυτισμό και το πόσο αποτελεσματικά και ευσυνείδητα το διαχειρίστηκαν τα παιδιά και η Σ10, που μοιράστηκε την εμπειρία από την εργασία της σε δομή προσφύγων το 2016 και τις δυσκολίες που συνάντησε. Συγκεκριμένα:

(Σ7): «...Δεν έχω ασχοληθεί με ειδική αγωγή, δεν έχω κάνει τίποτα τέτοιο και όμως παρόλα αυτά, κλήθηκα να είμαι σε ένα τμήμα που είχα ένα παιδί με βαρύ αυτισμό, που είχε βέβαια την παράλληλη στήριξη... Η ανάμνησή μου αυτή, είναι ότι αυτό το παιδί έμαθε σε μένα!... είναι το πώς τελικά καταφέραμε όλοι μαζί, και με την παράλληλη και εγώ με τα παιδιά, στο να δεχτούν αυτό το παιδί σαν να είναι πραγματικά ίδιο με όλα τα υπόλοιπα, να είναι ισότιμο μέλος της ομάδας... του δόθηκε η ευκαιρία να είναι σε ένα πλαίσιο διαφορετικό, με διαφορετικά παιδιά, νομίζω ότι βοήθησε πολύ! Και το ίδιο, αλλά και εμάς, στο γνωρίσουμε το διαφορετικό και να το αγαπήσουμε... το πιο συγκινητικό που πάντα λέω είναι αυτό. Το πώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας τότε, βίωσαν αυτή τη συνθήκη και μπόρεσαν να αντιληφθούν όλο αυτό που συνέβαινε εκεί μέσα...»,

(Σ10): «...Ήτανε ένας χρόνος σαν νηπιαγωγός, αλλά ακόμα δεν υπήρχε νηπιαγωγείο... Εκεί ήταν το οργανωτικό κομμάτι περισσότερο, γιατί δεν είχαμε ούτε αίθουσα... τελικά μας δώσανε δύο κοντέινερ και μέσα σε αυτά τα δύο μικρά κοντέινερ, προσπαθήσαμε να φτιάξουμε δύο νηπιαγωγεία... Ήταν πάλι το θέμα της επικοινωνίας με τους γονείς... γιατί δε μιλούσαν και καλά αγγλικά. Ήταν πολύ πιο δύσκολα! Μετά, όταν δημιουργήσαμε το σχολείο, ήτανε το να τους δώσεις καταλάβουν ότι το σχολείο είναι κάθε μέρα. Πηγαίναμε και χτυπούσαμε τις πόρτες τους και περνάμε τα παιδιά, δεν θα τα φέρνανε. Υπήρχαν τέτοια θέματα. Δεν μπορούσαν να αντιληφθούν ότι πρέπει το παιδί κάθε μέρα να σηκώνεται το πρωί και να πηγαίνει στο σχολείο... Γενικά εντάξει, τα παιδάκια εκεί ήτανε πολύ ορεξάτα, πολύ συνεργάσιμα... ήταν άτυπο αυτό που είχαμε δημιουργήσει, δεν ήταν του Υπουργείου. Μας πήραν σαν νηπιαγωγούς, αλλά δεν είχε δημιουργηθεί μέσα στη δομή κάτι ακόμα. Δηλαδή, ήταν ό,τι προσπαθήσαμε και δημιουργήσαμε μόνοι μας, ως μια πρώτη επαφή... εφαρμόσαμε βασικές αρχές που ξέραμε... ήτανε και οι ηλικίες περίεργες, δηλαδή μπορεί να μας φέρνανε μωρά και μπορεί να μας φέρνανε και πιο μεγάλα παιδιά...».

Στο κομμάτι που αφορά τις συμβουλές που δόθηκαν από τις συμμετέχουσες εκπαιδευτικούς, έγινε μια προσπάθεια από την ερευνήτρια να κατηγοριοποιηθούν, ως προς το γενικότερο περιεχόμενό τους. Επομένως, προκύπτουν οι εξής τρεις βασικές κατηγορίες:

1. τι οφείλει να κάνει ο εκπαιδευτικός για τον εαυτό του
2. η στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά
3. ο εκπαιδευτικός σε δίκτυο επικοινωνίας με συναδέλφους και γονείς.

Συγκεκριμένα, στην πρώτη κατηγορία μπορούν να ενταχθούν οι καταθέσεις των 8 από τα 10 υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι συμβουλές που δόθηκαν και που εισάγονται στη συγκεκριμένη κατηγορία, αφορούν στην προτροπή για συνεχή ενημέρωση, τονίζοντας ότι είναι κάτι που απαιτεί προσωπική δουλειά, θέληση, υπομονή και επιμονή. Επιπλέον, στην πρώτη κατηγορία εμπίπτουν και οι συμβουλές που προτείνουν στους εκπαιδευτικούς να είναι ανοιχτοί, ευπροσάρμοστοι στις καταστάσεις που προκύπτουν και να εστιάζουν στην υλοποίηση βιωματικών δράσεων. Πιο αναλυτικά:

(Σ1): «...θέλει πολύ μετεκπαίδευση... να το ψάξεις μόνος σου και να συνεχίσεις με όποιο πρόγραμμα μπορείς... να ανταποκριθείς κιόλας σε αυτό... Πάντως, να μην μείνεις στάσιμος στο πτυχίο σου και σε αυτά που έμαθες τότε, ούσα φοιτήτρια...»,

(Σ3): «...θέλει πολύ υπομονή και ενημέρωση. Χωρίς την ενημέρωση δεν μπορούμε να προχωρήσουμε εύκολα...»,

(Σ5): «...να αφήσουμε τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουμε στο μυαλό μας! Να είμαστε λίγο πιο ευέλικτοι, γιατί κάθε χρονιά είναι διαφορετικά τα παιδιά και άρα διαφορετική η αντιμετώπιση. Το θέμα είναι να είναι καλά τα παιδιά, να νιώθουν ασφαλή και να μαθαίνουν όσο το δυνατόν περισσότερα πράγματα...»,

(Σ6): «...ότι δεν είμαστε όλοι έτοιμοι να δεχθούμε τη διαφορετικότητα. Εμείς, οι ενήλικες, όχι τα παιδιά! Τα παιδιά είναι έτοιμα... έχουμε μεγαλώσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο, που δεν θέλουμε να μας τον διασπάσει κανείς. Ίσως από φόβο πιο πολύ, για το ξένο. Σαν συμβουλή, σαν να το έχουν μέσα τους και να το δουλεύουν, για να δουν αν θα μπορέσουν να το αλλάξουν και αυτοί, σαν εκπαιδευτικοί. Δεν είναι εύκολο...»,

(Σ7): «...τα παιδιά ό,τι θέλουν να σου πουν, θα το πουν! Ίσως όχι με λόγια, αλλά θα σου δείξουν τι βιώνουν. Οπότε μέσα από τα ίδια τα συναισθήματα των παιδιών και το τι θέλουν αυτά, εγώ θα πρότεινα να γίνονται δράσεις που τα ίδια τα παιδιά τις φέρνουν μπροστά...»,

(Σ9): «...Να έχει πιο πολύ παιχνίδι... Και γενικά, το μάθημα πρέπει να γίνεται πιο βιωματικό στο νηπιαγωγείο και όχι τόσο θεωρητικό...»,

(Σ10): «...κάθε πλαίσιο είναι διαφορετικό. Δεν μπορείς να κάνεις το ίδιο κάθε χρονιά... Δεν υπάρχει ένας μπούσουλας».

Ως προς τη δεύτερη κατηγορία, δηλαδή αυτή που αφορά στη σχέση του εκπαιδευτικού με τα παιδιά, ήταν 6 οι συμμετέχουσες που αναφέρθηκαν σε αυτό το κομμάτι. Πιο αναλυτικά, τα λόγια των εκπαιδευτικών προωθούν τον σεβασμό στην αξιοπρέπεια κάθε παιδιού και την αντιμετώπισή τους με ισότητα, χωρίς διακρίσεις. Επίσης, παροτρύνουν τους συναδέλφους να επιδιώκουν την επικοινωνία με τα παιδιά, προσεγγίζοντάς τα και δρώντας με αυτά για αυτά, και όχι τυπικά για το πρόγραμμα και την ικανοποίηση των αναγκών των ενηλίκων. Αναλυτικά, παρατίθενται και αντίστοιχα αποσπάσματα:

(Σ1): «...Να κοιτάει τα παιδιά... στα μάτια, θα του πεις είμαι εδώ... είμαι η δασκάλα σου και πάμε μαζί να σου δείξω κάτι. Και σταδιακά θα αρχίσει να σε εμπιστεύεται. Αλλά χρειάζεται πολλή καθάρτητα. Δηλαδή πολλή ηρεμία... Όχι να το λυπάται... Έχουμε όλοι την αξιοπρέπειά μας και εκείνοι έχουν την αξιοπρέπειά τους... να σκέφτεσαι ότι έχω μπροστά μου ένα μικρό ανθρωπάκι, που με χρειάζεται... πρέπει να γίνονται αποδεκτοί και αξίζουν τον σεβασμό μας και έχουν να μας δώσουν τόσα πράγματα. Τόσα να πάρουμε αυτοί από εμάς και εμείς από εκείνους, διαφορετικά και χρήσιμα...»,

(Σ5): «...είτε είναι από άλλη τάξη είτε από άλλη χώρα, που αυτό δεν μας ενδιαφέρει, και σε αντιμετωπίζουν ως κάτι σημαντικό για τη ζωή τους... Να προσπαθούμε για όλα τα παιδιά και εκείνα το βλέπουνε, το αντιλαμβάνονται. Και οι γονείς, όταν βλέπουν ότι το παιδί τους περνάει καλά, καταλαβαίνουν ότι κάτι καλό γίνεται...»,

(Σ7): «...να ακούν τα παιδιά, τα θέλω τους και τα συναισθήματά τους... να είναι τα αυτιά ανοιχτά και να μην μπαίνουν στην τάξη και σκέφτονται πόσες ώρες μείνανε ακόμα για να τελειώσουν και να φύγουν. Να ακούνε τα παιδιά, γιατί... πολλές φορές τραυματίζουμε και τις ψυχούλες αυτές, φυσικά όχι απαραίτητα πάντα εσκεμμένα...»,

(Σ9): «...Να μην θεωρεί δεδομένο ότι τα παιδιά τον καταλαβαίνουν. Και γενικά, να βρίσκει τρόπους να μπορέσει να επικοινωνήσει μαζί τους, πέραν του γλωσσικού... ίσως αυτό θα είναι και πιο εύκολο για τα παιδιά...»,

(Σ8): «...Να αντιλαμβάνεται τις ανάγκες των παιδιών, να παρατηρεί τα παιδιά, να καταλαβαίνει τι θέλουνε και να βάζει προτεραιότητα τις ανάγκες των παιδιών και όχι τις ανάγκες τις δικές του. Αν καλυφθούν οι ανάγκες των παιδιών και τα παιδιά είναι χαρούμενα και ευτυχημένα, θα καλυφθούν και δικές του...»,

(Σ10): «...Πρέπει να ξέρεις τι υλικό έχεις και να λειτουργείς ανάλογα με τα παιδιά που έχεις...».

Τέλος, στην τελευταία κατηγορία, που αφορά τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας με γονείς και συναδέλφους, αναφέρθηκαν οι 4 από τις 10 συμμετέχουσες της έρευνας. Συγκεκριμένα, δίνεται βαρύτητα στην ανάγκη δημιουργίας ισορροπημένων σχέσεων μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικού, στη σπουδαιότητα της αλλαγής ως κάτι επωφελές για την εξέλιξη ενηλίκων και παιδιών και στη συνεργασία των συναδέλφων, για πιο αποτελεσματικές δράσεις. Ενδεικτικά, παρατίθενται τα ακόλουθα αποσπάσματα:

(Σ1): «...Το δεύτερο πολύ βασικό, είναι να βρεις και μια ισορροπία μέσα στην τάξη. Και όταν λέω στην τάξη, εννοώ και με τα παιδιά και με τους γονείς. Γιατί όσο δουλεύεις με τα παιδιά, άλλο τόσο δουλεύεις και με τους γονείς...»,

(Σ2): «...πρέπει να γίνονται αποδεκτοί και αξίζουν τον σεβασμό μας και έχουν να μας δώσουν τόσα πράγματα. Τόσα να πάρουμε αυτοί από εμάς και εμείς από εκείνους, διαφορετικά και χρήσιμα...»,

(Σ3): «...Πιστεύω ότι βοηθάει και το αναπτύξεις συνεργασία με τους συναδέλφους, είτε αυτοί είναι εξωτερικοί συνεργάτες, δάσκαλοι άλλων ειδικοτήτων, είτε με τους συναδέλφους του τμήματος. Είστε δυο μυαλά και δυο μυαλά λειτουργούν καλύτερα από ένα... να υπάρξει ένα έργο και να βγαίνουν αποτελεσματικά πράγματα...»,

(Σ6): «...Άρα πρέπει να προσπαθούμε για αυτό, εμείς σαν εκπαιδευτικοί... να εξηγήσουμε και στα παιδιά και στους γονείς, ότι όλο αυτό θα έχει πιο θετικές συνέπειες πάνω στην εκπαίδευση και στην κοινωνικοποίησή τους...».

Κεφάλαιο 7. Συζήτηση Αποτελεσμάτων

Για την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας, κρίνεται χρήσιμο να πραγματοποιηθεί και η σύγκρισή τους με τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Σε αυτή την ενότητα επομένως, επιχειρείται να βρεθούν και να παρατεθούν τα κοινά πεδία που παρουσιάζει η έρευνα με έρευνες που έχουν ήδη πραγματοποιηθεί, και να παρουσιαστούν σημεία σύγκλησης και αντιπαράθεσης, σχετικά με τα τελικά αποτελέσματα.

7.1 Το διαπολιτισμικό πλαίσιο

Το πρώτο κοινό κομμάτι μεταξύ βιβλιογραφίας και αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας που αξίζει να συζητηθεί, είναι το κατά πόσον το σύγχρονο πολυπολιτισμικό κοινωνικό πλαίσιο, αντικατοπτρίζεται στις σχολικές τάξεις. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας, αναδεικνύουν το διαπολιτισμικό υπόβαθρο των τάξεων, γεγονός που συγκλίνει με τα βιβλιογραφικά δεδομένα, όπως παρουσιάζεται στη συνέχεια. Επιπλέον, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν και αφορούν στις εθνικότητες των αλλοδαπών μαθητών, επιβεβαιώνουν τα αντίστοιχα βιβλιογραφικά δεδομένα, όπως αυτά αναφέρονται συγκεκριμένα από τους Palaiologou και Fass (2012), αλλά και από άρθρο του Λασακά στην εφημερίδα «Η Καθημερινή» (2021), στην υποενότητα 1.3.2 του πρώτου κεφαλαίου.

7.2 Δημοφιλείς γιορτές

Οι γιορτές Εθνικού και Θρησκευτικού υποβάθρου, παρουσιάζονται στις βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν (Ratliff & Mc Shane, 2008), ως οι πιο δημοφιλείς και συχνά εορταζόμενες περιστάσεις, με ετήσια συχνότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με αυτά τα δεδομένα. Μάλιστα, συγκεκριμένα για την περίπτωση της Ελλάδας, βιβλιογραφία (Benincasa, 2010, Michalelis, και συν., 2015, Μπονίδης, 2004) και ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν ότι τα Χριστούγεννα και το Πάσχα είναι οι πιο γνωστές γιορτές. Αναφορικά με τις Εθνικές επετείους της 25^{ης} Μαρτίου, της 28^{ης} Οκτωβρίου και της 17^{ης} Νοεμβρίου, επίσης υπάρχει ομοφωνία ως προς τη δημοφιλία τους. Ωστόσο, αν και δεν αναφέρθηκε από κανέναν, από προσωπική μελέτη της ερευνήτριας και την ανάλυση των συνεντεύξεων, προκύπτει ο υποχρεωτικός εορτασμός για τις συγκεκριμένες ημερομηνίες από το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017. Αναμενόμενο θεωρήθηκε επομένως, να συμπεριλαμβάνονται στις πιο δημοφιλείς και συχνά πραγματοποιούμενες γιορτές.

Αξίζει επιπλέον να αναφερθεί, πως κατά τη σύγκριση των βιβλιογραφικών με τα ερευνητικά δεδομένα, προκύπτει ως κοινή αναφορά δημοφιλούς γιορτής ο εορτασμός Παγκόσμιων Ημερών. Αυτό που διαφοροποιείται, είναι ότι ενώ στα ερευνητικά δεδομένα υπήρξαν αναφορές στην

καλοκαιρινή γιορτή, στα γενέθλια, στις Απόκριες και κάποια δράση για το καλωσόρισμα των παιδιών, δεν εντοπίστηκε κάτι αντίστοιχο στη βιβλιογραφία.

Επίσης, σε καμία από τις βιβλιογραφικές πηγές που αξιοποιήθηκαν για τη συγγραφή της παρούσας ερευνητικής εργασίας, δεν αναφέρονται στις γιορτές η επέτειος της 17^{ης} Νοεμβρίου και η τιμήση των Τριών Ιεραρχών. Σε αυτό αντιπαρατίθενται τα αποτελέσματα της έρευνας, καθώς 8-9 από τα 10 υποκείμενα που συμμετείχαν επιβεβαίωσαν τον εορτασμό αυτών, αν όχι με κάποια εορταστική εκδήλωση, τουλάχιστον με αναφορά στα γεγονότα και συζήτηση. Σημειώνεται, πως για τα βιβλιογραφικά στοιχεία που αφορούν σε έρευνες εντός Ελλάδας, προβληματίζει την ερευνήτρια το γεγονός της μη αναφοράς σε καμία από αυτές τις δύο γιορτές, καθώς είναι εξίσου επίσημα θεσμοθετημένες από το Π.Δ. 79/2017 (Α' 109) και συγκεκριμένα, στην παράγραφο 3 του Άρθρου 3 (ΙΕΠ & ΥΠΠΕΘ, 2017).

7.3 Σκοπός, στόχοι και δομικά στοιχεία των γιορτών

Στα βιβλιογραφικά δεδομένα (Bisson, 1997, Leustean, 2008, Ratliff & Mc Shane, 2008, Tzanelli, 2007, Ünlü, 2007, Φραγκουδάκη, 2007), υποστηρίζεται πως πρωταρχικός στόχος των γιορτών είναι η απόκτηση των ανάλογων ιστορικών, κοινωνικών και πολιτισμικών γνώσεων από τα παιδιά. Ως προς αυτές τις αξίες, συμφωνούν και τα αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα. Σημειώνεται όμως, πως τα υποκείμενα της έρευνας αν και αναφέρονται στα παραπάνω ως στόχους των γιορτών με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα, δεν τα δηλώνουν και ως πρωταρχικό στόχο των δράσεων που οργανώνουν. Επιπλέον, κατά τα βιβλιογραφικά δεδομένα, η τέλεση και το περιεχόμενο των εορταστικών δράσεων, στοχεύει στη διαμόρφωση της ατομικής και εθνικής ταυτότητας και τη διατήρηση μιας κοινής, συλλογικής μνήμης. Σε αντιπαράθεση έρχονται τα στοιχεία που προέκυψαν από την έρευνα, καθώς δε φαίνεται τα υποκείμενα που συμμετείχαν να συμερίζονται τις ίδιες απόψεις.

Αντιθέτως, και ενώ βιβλιογραφικά (Bisson, 1997) ο ψυχαγωγικός χαρακτήρας, η διασκέδαση, η αξιοποίηση των τεχνών και η υιοθέτηση παιγνιώδους φύσης στις γιορτές, αναφέρονται ως δευτερεύοντες στόχοι και έπονται της συγκρότησης συλλογικής μνήμης και ταυτότητας, τα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν εκπαιδευτικούς, που τα αντιστρέφουν και τα θέτουν προτεραιότητα στις εορταστικές εκδηλώσεις. Παρόλα αυτά, ως προς τη μορφή και τα βασικά δομικά στοιχεία των γιορτών, τα ερευνητικά αποτελέσματα και τα βιβλιογραφικά δεδομένα συμφωνούν. Συγκεκριμένα, τόσο οι συμμετέχοντες στην έρευνα, όσο και τα ήδη υπάρχοντα δεδομένα, συγκλίνουν στην υλοποίηση καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που προάγουν τη συμμετοχική μάθηση, που εμπλέκουν ενεργά τα παιδιά και τους επιτρέπουν να δημιουργήσουν, να επικοινωνήσουν και να εκφραστούν.

7.4 Εθνικές και Θρησκευτικές γιορτές

Συγκρίνοντας τα βιβλιογραφικά με τα εξαγόμενα ερευνητικά στοιχεία, εντοπίζεται κοινή και λεπτομερής αναφορά στις Εθνικές και Θρησκευτικές γιορτές. Κρίνεται επομένως ωφέλιμο από την ερευνήτρια, να συζητηθούν οι επιμέρους κοινές και αντικρουόμενες πληροφορίες.

7.4.1 Εθνικές γιορτές

Αναφορικά με την περίπτωση των Εθνικών εορτών, υπάρχει γενικότερη ομοφωνία. Συγκεκριμένα, τόσο η παρούσα έρευνα, όσο και η υπάρχουσα βιβλιογραφία (Bell C., 1997β), παρουσιάζουν την κοινή άποψη πως οι δράσεις που προορίζονται για τον εορτασμό των Εθνικών επετείων, δε φαίνεται να μεταβάλλονται και να προσαρμόζονται στην παγκοσμιοποίηση και τις ανάγκες της σύγχρονης εποχής. Επιπλέον, και σε καταθέσεις των υποκειμένων της έρευνας και σε βιβλιογραφικές αναφορές, υποστηρίζεται πως υφίσταται ακόμη έντονος ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας και το πατριωτικό στοιχείο. Τα παραπάνω, τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά (Benincasa, 2010, Bozos, 2004, Elgenius, 2011, Ramsey, 2004, Turner, 1967, Μπονίδης, 2004, Φραγκουδάκη, 2007) στην ενότητα 2.4, και περιγράφουν τη μονοδιάστατη παρουσίαση των γεγονότων, την εκμάθηση ποιημάτων και πατριωτικών τραγουδιών που αναφέρονται υποτιμητικά για τα αντίπαλα έθνη, την αμφίεση με παραδοσιακές φορεσιές και την κατασκευή εθνικών συμβόλων όπως η σημαία, με χειροτεχνίες. Τα αντίστοιχα, επισημαίνονται με ειδικές αναφορές σε αντίστοιχες μεθόδους, που τα υποκείμενα της έρευνας δήλωσαν πως εφαρμόζουν. Ωστόσο, θα ήταν παράληψη να μην τονιστεί το γεγονός, ότι τέτοιες καταθέσεις αποτελούν τη μειοψηφία των ερευνητικών αποτελεσμάτων.

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικό κρίνεται, πως στον άξονα των αποτελεσμάτων της έρευνας που διεξήχθη, το μεγαλύτερο μέρος των συμμετεχόντων ακολουθεί παιδαγωγικές μεθόδους που είναι σύμφωνες, με τις ανάλογες που παρουσιάζονται στη βιβλιογραφία (Banks, 2012, Bisson, 1997, Bozos, 2004, Demir & Yurdakul, 2015, Gillis, 1994, Gundara, 2010, Lentz, 2013, Ramsey, 2004, Ubani, 2013, Vargas-Barón, 2005, Καλοφορίδης, 2014) ως ιδανικές, για τη συμπερίληψη όλων των παιδιών σε τέτοιου είδους εορταστικές δράσεις. Πιο αναλυτικά, η διεθνής και εγχώρια βιβλιογραφία υπογραμμίζουν την αδυναμία να ληφθούν από κοινού οι αξίες και τα μηνύματα των Εθνικών εορτών, από τη στιγμή που οι σύγχρονες τάξεις κατακλύζονται από ποικιλία εθνών. Αυτό φαίνεται να ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, σύμφωνα με όσα καταθέτουν στις συνεντεύξεις. Συγκεκριμένα, δηλώνουν πως αν και αναφέρονται στα γεγονότα και στο τι τιμάται, προσεγγίζουν το δίπολο πόλεμος και ειρήνη. Εστιάζουν επομένως σε αξίες οικουμενικές και όχι πατριωτικές, που δεν διαχωρίζουν τα έθνη αλλά τα ενώνουν και δημιουργούν έναν κοινό στόχο, ανεξαρτήτως κοινωνικού, πολιτισμικού και εθνικού υποβάθρου. Τα παραπάνω, επικροτούν

τις βιβλιογραφικές πηγές, που προτείνουν τέτοιου είδους προσέγγιση σε γιορτές με εθνική υπόσταση.

7.4.2 Θρησκευτικές γιορτές

Η περίπτωση των γιορτών θρησκευτικής φύσεως, παρουσιάζει μεγάλη απόκλιση μεταξύ των όσων αναφέρονται στη βιβλιογραφία περί μονοθρησκευτικής προσέγγισης του περιεχομένου των γιορτών και αδιαφορίας ως προς τις ποικίλες θρησκείες των μαθητών (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Habermas, 2006) και των αποτελεσμάτων που εξήχθησαν από τη διεξαγωγή της έρευνας. Πιο αναλυτικά, οι πιο πρόσφατες έρευνες που αξιοποιήθηκαν από την ερευνήτρια και αφορούν στη συμπερίληψη της θρησκευτικής ετερότητας, δημοσιεύθηκαν το 2021 (Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021). Τόσο στις παλαιότερες, όσο και σε αυτές, τα δεδομένα παρουσιάζουν μια αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό θρησκευτικό υπόβαθρο και τη συμπερίληψη του στις γιορτές. Πολύ περισσότερο για την περίπτωση της Ελλάδας και τον εορτασμό των Χριστουγέννων, αλλά και για άλλες χώρες, τα βιβλιογραφικά στοιχεία (Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Habermas, 2006, Saint-Hilaire, 2014, Ubani, 2013, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021) καταδεικνύουν τεχνικές κατήχησης και μονοθρησκευτικές προσεγγίσεις, που δε σέβονται και δεν αποδέχονται τις ποικίλες θρησκευτικές καταβολές των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Αναφέρεται επίσης, ως αλληλοεξαρτώμενη η σχέση έθνους και θρησκείας, κάτι που για την Ελλάδα υποστηρίζεται εξίσου, από ξένες και εγχώριες πηγές (Coulby, 2008, Coulby & Zambeta, 2008, Sotirelis, 1998 στο Efstathiou, Georgiadis, & Zisimos, 2008, Καλέμης, Παπαθανασίου, & Αποστολάκη, 2021).

Στον αντίποδα λοιπόν των παραπάνω, τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων, μαρτυρούν θρησκευτική ευαισθησία και κατανόηση. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν, αν και δηλώνουν δισταγμό και αδυναμία στο να προσεγγίσουν τις θρησκείες όλων των μαθητών τους, τόσο στη Χριστουγεννιάτικη γιορτή, όσο και την περίοδο του Πάσχα, επιχειρούν να αποστασιοποιηθούν από τα αμιγώς θρησκευτικά δρώμενα. Στις συνεντεύξεις, καταγράφεται η διοργάνωση ανοικτών εργαστηρίων με συμμετοχικές δράσεις, δραστηριότητες για γονείς και παιδιά, αισθησιοκινητικά παιχνίδια και κατασκευές. Υπάρχουν επίσης καταθέσεις, στις οποίες αν και περιλαμβάνεται η αναφορά στο τι γιορτάζεται, οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε δρώμενα που περιλαμβάνουν τη γέννηση του Χριστού. Εφαρμόζουν την εξιστόρηση ιστοριών και παραμυθιών, μέσω των οποίων μπορούν να εστιάσουν σε πιο παγκόσμιες έννοιες, όπως την αγάπη, τη συμπόνια, την προσφορά και τη συντροφικότητα. Επιπλέον, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει και η εφαρμογή δράσεων που προσεγγίζουν έθιμα άλλων πολιτισμών, είτε αξιοποιώντας ως φορείς τα ίδια τα παιδιά που ανήκουν σε αυτούς, είτε αξιοποιώντας άλλα μέσα και ερευνώντας, μαζί με τα παιδιά. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα εύκολα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ενθαρρυντικά, μιας και βιβλιογραφικά, οι Berry (2012) και Dewilde και συν. (2021),

προτρέπουν τη διοργάνωση των θρησκευτικών γιορτών ως ευκαιρίες διερευνητικής και ανακαλυπτικής μάθησης, για μια διαπολιτισμική και διαθρησκευτική διαπαιδαγώγηση.

7.4.3 Οικουμενικές αξίες και Εθνικά σύμβολα

Γενικεύοντας όλα τα παραπάνω λεπτομερή δεδομένα σε μια συγκεντρωτική εικόνα, προκύπτει συμφωνία βιβλιογραφικών δεδομένων και ερευνητικών αποτελεσμάτων, ως προς τα ακόλουθα. Η αποστασιοποίηση και ο διαχωρισμός των εορταστικών δράσεων από προσήλυτα και εθνοκεντρικά στοιχεία, είναι το πρώτο βήμα για μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Το γεγονός μάλιστα, ότι τα ερευνητικά δεδομένα μαρτυρούν πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν σε μεγάλες Εθνικές και θρησκευτικές γιορτές να προσεγγίσουν παγκόσμιες έννοιες και αξίες, που δεν διαχωρίζονται από εθνικές και θρησκευτικές καταβολές, επικροτούν την άποψη που εκφράστηκε από τον Gough (1999), πριν από περίπου 25 χρόνια. Αυτή, αφορά στη θέσπιση τέτοιων αξιών ως διδακτικά αντικείμενα.

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί πως πρόσφατες βιβλιογραφικές των Bozos (2004) και Φραγκουδάκη (2007), προτείνουν μια ολιστική προσέγγιση των Εθνικών συμβόλων όπως οι σημαίες, όχι ως πατριωτικά στοιχεία, αλλά ως ευκαιρία διαπολιτισμικής συμπερίληψης. Τα ερευνητικά αποτελέσματα, επιβεβαιώνουν πως υπάρχουν σήμερα εκπαιδευτικοί, που ήδη εφαρμόζουν αυτή την πρακτική. Επικαιροποιείται έτσι, η συμβολή τέτοιων προσεγγίσεων, στην αποβολή του εγωκεντρικού και ξενοφοβικού τρόπου αντιμετώπισης του διαφορετικού.

7.5 Ετερογένεια και Συμπερίληψη

Ως ερέθισμα για την ερευνήτρια, λειτούργησαν τα βιβλιογραφικά δεδομένα των Μάγου (2007) και Saint-Hilaire (2014). Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Προσχολική εκπαίδευση, επιδιώκουν με διάφορες δράσεις να έρθουν πιο κοντά και να προσεγγίσουν το διαφορετικό υπόβαθρο, των αλλοδαπών μαθητών τους. Τα αποτελέσματα που εξήχθησαν από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, επιβεβαιώνουν τα παραπάνω. Πράγματι, 9 από τα 10 υποκείμενα που συμμετείχαν, αναφέρθηκαν στη διοργάνωση κάποιας δράσης προσαρμοσμένης στο διαπολιτισμικό πλαίσιο του τμήματος, με σκοπό την προσέγγιση την κουλτούρας ενός διαφορετικού πολιτισμού.

Αναφορικά με την εφαρμογή συμπεριληπτικών μεθόδων, ενδεικτικά αναφέρεται πως βιβλιογραφικά, οι Πλεξουσάκη (2007), Alasuutari και συν. (2010) και πολλοί ακόμη, υπογραμμίζουν τη συμβολή της αξιοποίησης των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους στη μαθησιακή διαδικασία, ως φορείς αυθεντικών εμπειριών και γνώσεων του πολιτισμού τους. Επισημαίνεται, πως και ως προς αυτή την πτυχή των δεδομένων παρατηρείται συμφωνία με τα ερευνητικά

αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, υπήρξαν 5 συμμετέχουσες, που κατέθεσαν την αξιοποίηση αυτής ακριβώς της μεθόδου.

Ακόμη ένα σημείο σύγκλισης μεταξύ βιβλιογραφικών δεδομένων και ερευνητικών αποτελεσμάτων, αφορά στα προτερήματα της υλοποίησης δράσεων που είναι εμπνευσμένες από τον πολιτισμό των «άλλων» μαθητών, ή που επιδιώκουν γενικότερα, να προσεγγίσουν κουλτούρες και πολιτισμούς πέραν της κυρίαρχης χώρας. Συγκεκριμένα, τα αντίστοιχα βιβλιογραφικά δεδομένα παρατίθενται κυρίως στο κεφάλαιο 3 και ενδεικτικά, συνοψίζουν στοιχεία μελετών από τους Cohen (2008), Gough (1999), Dewilde και συν. (2021), Καρακατσάνη (2000), Ντούρας, Θεοδωροπούλου & Σπαή (2009) και Φραγκουδάκη (2007). Στο ερευνητικό κομμάτι, τα αποτελέσματα αυτά εξάγονται μέσα από τους στόχους που δηλώνουν οι εκπαιδευτικοί ότι θέτουν σε τέτοιες δράσεις, αλλά και από τις εμπειρίες που καταθέτουν αναφορικά με τη στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό πριν και μετά, την υλοποίηση διαπολιτισμικών δράσεων και εκδηλώσεων.

Τα κοινά στοιχεία λοιπόν, δείχνουν πως τέτοιες δράσεις ενισχύουν την κοινωνικοποίηση, τον σεβασμό σε εθνοπολιτισμικές διαφορές, ενώ προάγουν και την κριτική σκέψη, απέναντι στα ιδιαίτερα στοιχεία και την ιστορία των διαφόρων λαών. Επιπλέον, γίνεται αναφορά για διαπολιτισμική επικοινωνία και γεφύρωση, για καλλιέργεια κατανόησης σε ζητήματα ετερότητας, αλλά και στη μετάδοση πανανθρώπινων γνώσεων και αξιών. Όλα αυτά, αναφέρονται ως στοιχεία απαραίτητα, που προετοιμάζουν τους μικρούς μαθητές, ως πολίτες της πλουραλιστικής κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα.

7.6 Ο ρόλος του παιδαγωγού: διαπολιτισμική ετοιμότητα και οι δυσκολίες του πλαισίου

Σε αυτή την ενότητα θα αναφερθούν σημεία σύγκλισης και διαφοροποίησης, που αφορούν πρωτίστως, στο ρόλο του εκπαιδευτικού για την ένταξη της διαπολιτισμικότητας στο εκπαιδευτικό πλαίσιο της τάξης. Επιπλέον, εντοπίστηκαν και θα κατατεθούν ομοιότητες και διαφορές, ως προς τις δυσκολίες που προκύπτουν για τον εκπαιδευτικό και τη συμβολή -ή μη- του ευρύτερου πλαισίου.

7.6.1 Ο διαπολιτισμικά έτοιμος εκπαιδευτικός: χαρακτηριστικά και παιδαγωγικές πρακτικές

Συγκρίνοντας τα όσα συγκεντρώθηκαν κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση (Κλειδέρης, 2020, Μουσένα, 2009) με τα ερευνητικά αποτελέσματα, προκύπτουν τα ακόλουθα. Ομοφωνία υφίσταται ως προς τον καταλυτικό ρόλο του παιδαγωγού, στη διοργάνωση δράσεων και τη λήψη

αποφάσεων, που αφορούν την παιδαγωγική διαδικασία. Συγκεκριμένα υποστηρίζεται, πως πέρα των βασικών αρχών και της καθοδήγησης που παρέχεται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα, οι αποφάσεις για το τι δράσεις θα προγραμματιστούν σε κάθε σχολική μονάδα και με ποιόν τρόπο θα προσεγγιστεί η υλοποίησή τους, έγκειται σε αποφάσεις των εκπαιδευτικών. Σημειώνεται μάλιστα, πως οι αποφάσεις αυτές μπορεί να είναι είτε ατομικές, του κάθε εκπαιδευτικού για την τάξη του, είτε από κοινού με τους συναδέλφους, είτε ακόμη και σε συνεργασία με γονείς και παιδιά. Η τελευταία περίπτωση, αναφέρεται σε πολύ μικρότερο βαθμό. Επιπλέον, κοινό στοιχείο που εντοπίζεται τόσο στη βιβλιογραφία, όσο και στα ερευνητικά αποτελέσματα, είναι η αναγνώριση της δυναμικής και μεταβαλλόμενης φύσης της παιδαγωγικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς. Σημαντικό επίσης σημείο σύγκλησης των αναφορών, είναι η συνειδητοποίηση του ρόλου του εκπαιδευτικού -αλλά και των ενηλίκων γενικότερα-, ως μοντέλο μίμησης για τους μικρούς μαθητές (Bell L., και συν., 1997, Catarci, 2014, Guanglun, Yang, & Yan, 2017, Gundara, 2010, Αγγελόπουλος Η. & Αγγελόπουλος Γ., 2020, Μουσένα, 2009).

Ιδιαίτερη αναφορά, αξίζει να γίνει για ένα κομβικό σημείο στο οποίο εντοπίζεται συμφωνία ερευνητικών αποτελεσμάτων και βιβλιογραφικών δεδομένων (Μάγος, 2019). Πιο συγκεκριμένα, αυτό αφορά στη συνειδητοποίηση της ανάγκης υιοθέτησης της διαπολιτισμικής αντίληψης πρώτα από τον εκπαιδευτικό και ύστερα στην καλλιέργειά της στους μαθητές. Πολύ εύστοχα, τα ερευνητικά αποτελέσματα ενισχύουν την αξία των βιβλιογραφικών αναφορών (Catarci, 2014, Gundara, 2010, Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009) ως προς τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου παιδαγωγού, αλλά και των μεθόδων που οφείλει να ακολουθεί. Αναλυτικότερα, υφίσταται κοινή επισήμανση που αφορά στην αξιοποίηση ευκαιριών που προκύπτουν, παρουσιάζοντάς τες ως ιδανικό έναυσμα για τον εμπλουτισμό του παιδαγωγικού έργου. Επιπλέον, διευκρινίζεται τόσο βιβλιογραφικά (Gundara, 2010, Palaiologou & Faas, 2012, Μάγος, 2019, Ντούρας, Θεοδωροπούλου, & Σπαή, 2009, Πολύζος, 2020), όσο και ερευνητικά, πως ο εμπλουτισμός αυτός περιλαμβάνει πρωτίστως δράσεις που προσφέρουν νέες μαθησιακές εμπειρίες και επεκτείνονται πέραν του πλαισίου αναφοράς της κυρίαρχης χώρας. Θα ήταν παράλειψη να μη σημειωθεί, πως βιβλιογραφία (Πολύζος, 2020) και έρευνα, συμφωνούν στο ότι πρέπει να τεθεί ως προτεραιότητα για τους εκπαιδευτικούς η ποιότητα του περιεχομένου συμπεριληπτικών δράσεων και όχι η ποσότητα αυτών. Εκτός αυτού, φαίνεται πως τα ερευνητικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά στοιχεία (Bozos, 2004, Demir & Yurdakul, 2015, Elgenius, 2011, Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004), ως προς τη θέσπιση στόχων που προσαρμόζονται στους μαθητές και την ετερογένεια του εκάστοτε τμήματος.

Ολοκληρώνοντας της αναφορά στα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά έτοιμου παιδαγωγού, παρατηρείται ομοφωνία και ως προς τα παρακάτω. Τόσο βιβλιογραφικά (Saint-Hilaire, 2014), όσο και ερευνητικά, επισημαίνεται η ανάγκη και η σημασία πρακτικής εφαρμογής των

θεωρητικών γνώσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί. Μάλιστα, μεγάλο ποσοστό των υποκειμένων που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα επιμένουν στην συγκεκριμένη δήλωση, συνδέοντάς την άμεσα με το θεωρητικό υπόβαθρο που παρέχεται από επίσημους φορείς, αλλά και την προσωπική θέληση.

7.6.2 Το πλαίσιο: θεωρητικές βάσεις, μετεκπαίδευση και προσωπική θέληση

Για μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα της σχέσης των παρεχόμενων ευκαιριών και της προσωπικής ανάγκης του εκάστοτε εκπαιδευτικού στη διαπολιτισμική ενδυνάμωση, σημειώνεται το εξής. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ερευνητική διαδικασία, επιβεβαιώνουν τις βιβλιογραφικές αναφορές (Alleman-Ghionda, 2008 στο Catarci, 2014, Vargas-Barón, 2005), που μέχρι και το 2014 παρουσιάζουν τις Ευρωπαϊκές κοινωνίες -συμπεριλαμβανομένης και της Ελλάδας- ανέτοιμες στο να εφαρμόσουν μια διαπολιτισμικής φύσεως εκπαιδευτική πολιτική. Τονίζεται δε, πως αυτή η μη ετοιμότητα καταγράφεται εξίσου στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στις αρχές της εκπαιδευτικής ηγεσίας της χώρας.

Πιο επεξηγηματικά, ως προς την περίπτωση των ίδιων των εκπαιδευτικών, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως αρκετοί δηλώνουν επιφύλαξη και αβεβαιότητα, στο πώς να διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας και να φέρουν στην τάξη πτυχές από άλλους πολιτισμούς. Το παραπάνω εντοπίζεται ως δεδομένο και στη βιβλιογραφία, όπως παρατίθενται τα στοιχεία στο κεφάλαιο 4 του θεωρητικού πλαισίου. Μάλιστα, τόσο βιβλιογραφικά (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Catarci, 2014, Hoffman, 1996 στο Dewilde, και συν., 2021, Guanglun, Yang, & Yan, 2017), όσο και ερευνητικά, η ελλιπής εκπαίδευση, επιμόρφωση και ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής ένταξης στο παιδαγωγικό πλαίσιο, παρουσιάζονται ως κοινός και ο βασικότερος ίσως παράγοντας εκδήλωσης αυτής της στάσης.

Ενισχυτικά σε αυτό τίθεται και ως κοινή παρατήρηση, η επισήμανση στη στάση των αρμόδιων αρχών της εκπαίδευσης, ως αδιάφορη και μη υποστηρικτική απέναντι στις προσπάθειες και το έργο που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί. Συγκεκριμένα δηλώνεται, πως όχι μόνο τα μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής στις προπτυχιακές σπουδές δεν είναι επαρκή, αλλά και προκειμένου να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να ανταπεξέλθουν αποτελεσματικά στις προκλήσεις του ετερογενούς πλαισίου της εκπαίδευσης, επωμίζονται οι ίδιοι τα έξοδα για σεμινάρια και επιμορφώσεις που θα τους προετοιμάσουν κατάλληλα. Σημειώνεται, πως και στην βιβλιογραφία που αξιοποιήθηκε και στα ερευνητικά αποτελέσματα, δεν αναφέρεται πουθενά η πρόβλεψη υποχρεωτικότητας και δωρεάν παροχής τέτοιων μετεκπαιδύσεων και υποστηρικτικών προτάσεων, που να αφορούν στη διαχείριση ζητημάτων διαπολιτισμικής φύσεως.

7.6.3 Η εμπειρία

Στον άξονα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, μπορεί να ενταχθεί και ο παράγοντας της εμπειρίας. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας έρευνας και τα βιβλιογραφικά δεδομένα, δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε πλήρως σύμφωνα, αλλά ούτε και ως σημαντικά διφορούμενα. Από τη σύγκριση των βιβλιογραφικών στοιχείων (Vargas-Barón, 2005, Καλέμης, Παπαθανασίου & Αποστολάκη, 2021, Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) με τις καταθέσεις των υποκειμένων και τα συγκεντρωτικά αποτελέσματα της έρευνας, προκύπτουν τα ακόλουθα.

Εκτός των θεωρητικών βάσεων, η εργασιακή εμπειρία αναμφισβήτητα κατέχει σπουδαίο ρόλο, στις πρακτικές που θα υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός στην προσπάθεια διαχείρισης ζητημάτων ετερογένειας και διαπολιτισμικής συμπερίληψης. Ωστόσο, φαίνεται πως η εμπειρία αυτή έχει μεγαλύτερη βαρύτητα όταν προέρχεται από εργασία σε χώρους που υφίσταται πληθυσμιακή ανομοιογένεια και πολιτισμική ποικιλομορφία. Επομένως, αυτό που δεν επιβεβαιώνεται από τα ερευνητικά αποτελέσματα, είναι η άγνοια των νέων εκπαιδευτικών, έναντι των ηλικιακά μεγαλύτερων και πιο πεπειραμένων. Συγκεκριμένα, στα ερευνητικά αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν, φαίνεται μέσω των συνεντεύξεων πως οι ηλικιακά νεότεροι εκπαιδευτικοί με σχετικά μικρή χρονικά πρακτική εμπειρία, διαθέτουν ίση ή μεγαλύτερη εμπειρία στην εφαρμογή δράσεων διαπολιτισμικής συμπερίληψης, συγκριτικά με τους μεγαλύτερους, που εργάζονται περισσότερα χρόνια στην Προσχολική εκπαίδευση.

7.7 Ιδεολογία και στάσεις εκπαιδευτικών και γονέων

Σημαντικό ερευνητικό πεδίο στο οποίο καταγράφεται απόκλιση βιβλιογραφικών στοιχείων και ερευνητικών αποτελεσμάτων, είναι αναφορικά με τις μεθόδους που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί για τη συμπερίληψη των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Συγκεκριμένα, σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (ενδεικτικά αναφέρονται των Gundara, 2010, Magos, 2007, Palaiologou & Faas, 2012, Μάρκου, 1997 στο Πολύζος, 2020) τα αποτελέσματα κάνουν λόγο για εκπαιδευτικούς που χαρακτηρίζουν την ποικιλομορφία των τάξεων και τις προκλήσεις, εμπόδια στο παιδαγωγικό τους έργο, ενώ δεν διστάζουν να δηλώσουν πως θεωρούν υποχρέωση των αλλοδαπών μαθητών και των οικογενειών τους, να προσαρμοστούν στη, αμετάβλητη μορφή και το διαχρονικά μονόπλευρο περιεχόμενο, των ελληνικών γιορτών. Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας ωστόσο, σκιαγραφούν εκπαιδευτικούς με άκρως αντίθετη ιδεολογία. Από τις καταθέσεις που συγκεντρώθηκαν, προκύπτει πως όχι μόνο επιχειρούν τη διοργάνωση δράσεων προσανατολισμένων στα ποικίλα υπόβαθρα των μαθητών, αλλά

επιδιώκουν να προσεγγίζουν αμιγώς ελληνικές γιορτές κλειστού χαρακτήρα όπως τις Εθνικές επετείους, με έννοιες και μεθόδους που κάθε άλλο, παρά πατριωτικές θα χαρακτηρίζονταν.

Επιπλέον, από τις συνεντεύξεις προκύπτει πως οι σύγχρονοι εκπαιδευτικοί δεν απομονώνουν τις οικογένειες των μαθητών -και κυρίως των αλλοδαπών-, αλλά αποζητούν τη συνεργασία μαζί τους και τη συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, με πρόσχημα την ομαλή ένταξη των αλλοδαπών παιδιών στην ελληνική σχολική κοινότητα χωρίς να στιγματιστούν, καταγράφεται η ακόλουθη στάση από τις οικογένειές τους. Τόσο βιβλιογραφικά (Cohen, 2008, Dewilde και συν., 2021), όσο και από την παρούσα έρευνα, προκύπτει πως πολλές φορές οι ίδιοι γονείς υιοθετούν την ελληνική ιδεολογία και αναμένουν από τα παιδιά τους να εμπλακούν σε δράσεις κοινές με τους συμμαθητές τους, χωρίς εξαιρέσεις. Βέβαια, όπως καταθέτουν τα υποκείμενα που συμμετείχαν στην έρευνα και επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (Alasuutari & Jokikokko, 2010, Δραγώνα, 2007, Πλεξουσάκη, 2007), αυτό ενέχει το ενδεχόμενο αποστροφής και απαξίωσης των προσωπικών τους αξιών και πεποιθήσεων.

7.8 Στάσεις και συναισθήματα των παιδιών

Αξιόλογο σημείο του ερευνητικού ενδιαφέροντος, αποτέλεσε η διερεύνηση των συναισθημάτων και των στάσεων αλλοδαπών και γηγενών μαθητών, κατά τη συμμετοχή τους σε δράσεις και γιορτές διαπολιτισμικού περιεχομένου. Αμφότερες, τόσο στα ερευνητικά αποτελέσματα όσο και στα βιβλιογραφικά δεδομένα, εντοπίζονται αναφορές που μαρτυρούν στην ανοιχτή και δεκτική στάση των παιδιών για τέτοιες δράσεις. Συναισθήματα και καταστάσεις όπως η χαρά, ο ενθουσιασμός, η ανυπομονησία, η αυτοπεποίθηση και η περηφάνεια, κυριαρχούν ως κοινές καταγραφές.

Εξίσου σπουδαίο, θεωρείται και το ότι επιβεβαιώνεται ερευνητικά η δύναμη αυτών των δράσεων, στο να ενώνουν την ομάδα και να μεταβάλλουν τη στάση των παιδιών απέναντι στο διαφορετικό. Συγκεκριμένα, βιβλιογραφικά (Bisson, 1997, Dewilde και συν., 2021, Ratliff & Mc Shane, 2008) γίνεται λόγος για σύσφιξη των ήδη υφιστάμενων κοινωνικών σχέσεων και τη σύναψη νέων δεσμών. Ερευνητικά, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αυτές οι δηλώσεις αντικατοπτρίζονται στις καταθέσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, που εντοπίζουν μεταβολή στην αλληλεπίδραση των παιδιών πριν και μετά, την υλοποίηση δράσεων που έφεραν κοντά τους διαφορετικούς πολιτισμούς τους.

Κεφάλαιο 8. Συμπεράσματα και Προτάσεις

Από το πιο σπουδαίο κομμάτι στη διεξαγωγή μια έρευνας, είναι η εξαγωγή και καταγραφή των γενικών συμπερασμάτων. Έτσι λοιπόν, η συγγραφέας της παρούσας ερευνητικής διπλωματικής εργασίας θα παραθέσει σε αυτό το κεφάλαιο τα συνολικά συμπεράσματα, όπως αυτά προκύπτουν από την καταγραφή των δικών της ερευνητικών δεδομένων και τη σύγκρισή τους, με τα ανάλογα δεδομένα της βιβλιογραφίας που αξιοποιήθηκε.

8.1 Συμπεράσματα

Υπενθυμίζεται ότι σκοπός της παρούσας έρευνας, ήταν να διερευνηθεί πρωτίστως η διαπολιτισμική διάσταση των σχολικών γιορτών, μέσω στάσεων και απόψεων που εκφράζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Δευτερευόντως και αξιοποιώντας την επιτόπου ανατροφοδότηση από τις συνεντεύξεις, μελετήθηκαν και τα ακόλουθα ευρύτερα ερευνητικά πεδία, με επιμέρους διεύρυνσή τους: α) μέθοδοι και πρακτικές διαπολιτισμικής συμπερίληψης, β) οργάνωση διαπολιτισμικών δράσεων, γ) η διαπολιτισμική προσέγγιση στις Εθνικές επετείους και τη Χριστουγεννιάτικη γιορτή, δ) οι δυσκολίες του πλαισίου για τους εκπαιδευτικούς και ε) στάσεις και συναισθήματα γονέων και παιδιών, για τις διαπολιτισμικές εφαρμογές.

Ως προς το πρωταρχικό ερευνητικό ερώτημα, προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί σήμερα, αναγνωρίζουν την ανάγκη για συμπερίληψη όλων των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο και τις εορταστικές εκδηλώσεις. Σημαντικό είναι, πως τα βιβλιογραφικά στοιχεία που θέλουν τους εκπαιδευτικούς να μην αντιλαμβάνονται αυτή την ανάγκη, αλλά να μην εφαρμόζουν μια διαπολιτισμική αγωγή, διαψεύδονται από τα ερευνητικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, τα υποκείμενα της έρευνας κατέθεσαν, πως ανεξαρτήτως του πληθυσμού των αλλοδαπών μαθητών μέσα στο τμήμα, προσπαθούν να οργανώνουν ακόμη και τις πιο γνωστές και μεγάλες γιορτές του ελληνικού σχολείου, δηλαδή τις επετείους της 25^{ης} Μαρτίου, της 28^{ης} Οκτωβρίου και των Χριστουγέννων, στη βάση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σχετικά με το ερώτημα που αφορά στο αν διοργανώνονται γιορτές ή δράσεις, προσανατολισμένες εξ αρχής στην επίτευξη της ισότιμης και άνευ εθνοπολιτισμικού υποβάθρου συμμετοχής των παιδιών, ομοιότητες καταγράφονται στα βιβλιογραφικά και ερευνητικά δεδομένα. Αναλυτικότερα, το μεγαλύτερο ποσοστό κοινών αναφορών εντοπίζεται ως προς τη διεξαγωγή καλοκαιρινής γιορτής και εορτασμού Παγκόσμιων ημερών. Στα ερευνητικά αποτελέσματα καταγράφονται και κάποιες επιπλέον εορταστικές δράσεις, ωστόσο το γενικό συμπέρασμα είναι το παρακάτω. Τόσο βιβλιογραφικά, όσο και μέσω των καταθέσεων των υποκειμένων της έρευνας, υπάρχει σύγκληση στο ότι τέτοιου είδους γιορτές είναι ιδανικές και εντάσσουν πολύ πιο εύκολα και τους αλλοδαπούς μαθητές. Συγκεκριμένα, υπάρχει προτροπή για περισσότερες τέτοιες δράσεις που χαρακτηρίζονται ανοιχτές, καθώς δεν προάγουν μηνύματα εθνικής ή θρησκευτικής βαρύτητας, το

περιεχόμενό τους προσαρμόζεται στα ενδιαφέροντα και τις ιδέες των παιδιών και ο εορτασμός αφορά σε κάποια μεταβατική κατάσταση, κάποιο καθημερινό βίωμα ή στην αξία κάποιου. Είναι επομένως γιορτές, που προσεγγίζουν έννοιες και αξίες κοινές σε όλους τους πολιτισμούς και όχι νοηματοδοτημένες, με βάση εθνικά και θρησκευτικά πιστεύω.

Ιδιαίτερη αναφορά, γίνεται στις μεθόδους που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για την υλοποίηση του εορτασμού των Εθνικών επετείων και της γιορτής των Χριστουγέννων. Ελάχιστες ήταν οι αναφορές για τον εορτασμό του Πάσχα, όπου παρατηρήθηκε από την ερευνήτρια, πως ακολουθείται πορεία αντίστοιχη με αυτή της Χριστουγεννιάτικης γιορτής. Όπως επισημάνθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, υπήρξε απόκλιση των ερευνητικών αποτελεσμάτων από τα στοιχεία που παρατίθενται βιβλιογραφικά. Ωστόσο, η διαφοροποίηση αυτή θεωρείται ιδιαίτερα αποκαλυπτική. Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τη συνεντευξιακή διαδικασία και τις εμπειρίες που κατέθεσαν οι συμμετέχοντες, παρουσιάζουν τα ακόλουθα. Οι εκπαιδευτικοί σήμερα, δεν εφησυχάζονται μόνο στο να συζητούν για την ανάγκη εφαρμογής μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχουν αρχίσει στην πράξη και καταβάλλουν προσπάθειες να προσαρμόσουν τις γιορτές στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό πλαίσιο και να εφαρμόζουν πρακτικές, σύμφωνες με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να γίνει αναφορά για ένα μικρό ποσοστό 3 ατόμων, από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, που μελετώντας τα όσα δήλωσαν, φαίνεται να επιβεβαιώνουν τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Συγκεκριμένα, ο τρόπος με τον οποίο περιέγραψαν πως υλοποιούν τις -μεγάλες κυρίως- γιορτές, συμπίπτει με την αμετάβλητη εφαρμογή αρχών και μεθόδων, παλαιότερων ετών. Ωστόσο, και οι τρεις συμπλήρωσαν πως η εφαρμογή αυτών των μεθόδων δεν αποτελεί δική τους επιθυμία, αλλά πηγάζει από τη φιλοσοφία του σχολείου, τη νοοτροπία των ανωτέρων, τη δυσκολία αποδοχής του διαφορετικού από τη διεύθυνση ή ακόμα και το καθεστώς και την γενικότερη νοοτροπία της χώρας. Η τελευταία περίπτωση, αφορά στην εκπαιδευτικό που συμμετείχε και υπηρετεί στο νηπιαγωγείο της ελληνικής κοινότητας στο Κάιρο της Αιγύπτου.

Λαμβάνοντας αφορμή από το παραπάνω, αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο του σύγχρονου σχολείου, εξάγονται τα παρακάτω συμπεράσματα. Οι συνεντευξιαζόμενες αναφέρθηκαν σε διάφορες πτυχές του πλαισίου, που δυσχεραίνουν το έργο των εκπαιδευτικών. Αυτές αφορούν στους ίδιους, τα εφόδια και τις γνώσεις που διαθέτουν, εντοπίζονται στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τα παιδιά και τις οικογένειές τους, αλλά εντάσσονται και στο δίκτυο συναδέλφων και διεύθυνσης.

Αναφορικά με τις προσωπικές δυσκολίες, ως κύριος παράγοντας δηλώθηκε η έλλειψη κατάλληλης εκπαιδευτικής προετοιμασίας των παιδαγωγών, σε ζητήματα διαχείρισης της ετερογένειας και εφαρμογής της διαπολιτισμική αγωγής. Αυτό επισημαίνεται και βιβλιογραφικά και

ερευνητικά. Επιπλέον, κατά τις συνεντεύξεις επισημάνθηκε από τις συμμετέχουσες και η μη υποστηρικτική στάση των αρμόδιων αρχών και φορέων, ως προς τις προσπάθειες και το έργο τους. Η συγκεκριμένη άποψη, δηλώθηκε μέσω των παρατηρήσεών τους σχετικά με την απουσία σχολικών συμβούλων και τη συμφωνία, με την ιδέα της υποχρεωτικής, επιδοτούμενης παροχής επιμορφωτικών προγραμμάτων. Μάλιστα, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δήλωσε πως τα εφόδια και οι γνώσεις που διαθέτουν, δεν έχουν αποκτηθεί από τις σπουδές τους. Αυτό που έχει συμβάλει πρωτίστως, είναι ο προσωπικός τους αγώνα και θέληση να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους, και οι εμπειρίες της πρακτικής εφαρμογής διαπολιτισμικών δράσεων. Επομένως, σαν συμπέρασμα φαίνεται πως η εμπειρία κατέχει σημαντικό ρόλο, αλλά όχι ως προς τα χρόνια εργασίας. Η εμπειρία που συνεισφέρει, είναι αυτή που αφορά στη θέληση και την πρακτική εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων, στο πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

Ως ανασταλτικοί παράγοντες στην υλοποίηση διαπολιτισμικών εφαρμογών, δηλώθηκαν και τα εξής. Οι συμμετέχουσες στην έρευνα ανέφεραν δισταγμό και αβεβαιότητα στο να προσεγγίσουν διαπολιτισμικά ζητήματα, στάση η οποία όπως ανέφεραν, προέρχεται από την ανεπαρκή θεωρητική τους κατάρτιση. Συμπληρωματικά, τα υποκείμενα της έρευνας συμφωνούν με τα δεδομένα βιβλιογραφικά προγενέστερων μελετών, ως προς τη θέληση του εκπαιδευτικού να εφαρμόσει στην πράξη τις θεωρητικές του γνώσεις. Τέλος, συμπεραίνεται πως ερευνητικά αποτελέσματα και βιβλιογραφικά δεδομένα, συμφωνούν στο ακόλουθο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει πρώτα από όλα ο ίδιος να ενστερνίζεται και να εφαρμόζει τις αξίες της διαπολιτισμικής συμπερίληψης και έπειτα, θα μπορέσει να τις μεταδώσει στους μαθητές του.

Ως προς τις δυσκολίες στο δίκτυο συναδέλφων και διεύθυνσης, σημειώθηκε κατά τις συνεντεύξεις πως στο χώρο της εκπαίδευσης, υπάρχουν «μυαλά αρκετά στενά». Έγινε λόγος για ενήλικες που δύσκολα θα αποχωριστούν τις δοκιμασμένες μεθόδους πρακτικών εφαρμογών, που φοβούνται την αποτυχία της εναλλακτικής προσέγγισης, ή που απλώς αρνούνται να το δοκιμάσουν, προκειμένου να αποφύγουν την κριτική. Επιπλέον, η ανάγκη των εκπαιδευτικών να μην έρθουν σε σύγκρουση με τους συναδέλφους τους και τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας, φαίνεται πως -σε λίγες περιπτώσεις ευτυχώς- τους οδηγεί να παραμερίσουν τις καινοτόμες ιδέες τους για την άνευ όρων συμπερίληψη των αλλοδαπών και γηγενών μαθητών. Ως προς αυτό, υφίσταται βιβλιογραφικά και ερευνητικά, ομοφωνία. Παράλληλα, συμπληρώνεται πως υπήρξε μέρος των συνεντευξιαζόμενων παιδαγωγών, που τόνισε πως αυτή η κατηγορία των εκπαιδευτικών, των οπισθοδρομικών, αν το επιθυμούσε πραγματικά θα ωφελούνταν πολύ περισσότερο από τα επιμορφωτικά προγράμματα, μεταβάλλοντας έτσι και τη συνολική εικόνα της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και τις οικογένειές τους, δεν προκύπτουν σημαντικές δυσκολίες. Ωστόσο, μια στατιστικά ασήμαντη, αλλά ως προς το περιεχόμενο σπουδαία κατάθεση, που αφορά σε δυσκολία συνεργασίας με γονείς, συλλέχθηκε

από μια μόνο συμμετέχουσα. Το περιεχόμενο μάλιστα, αφορά σε Έλληνες και όχι αλλοδαπούς γονείς, και εστιάζει στο πώς η εθνικιστική νοοτροπία ενός τόπου και των κατοίκων, μπορεί να δυσχεράνει και να τροποποιήσει το έργο του εκπαιδευτικού, στον τρόπο υλοποίησης μιας σχολικής γιορτής.

Οι βασικότεροι παράγοντες δυσκολίας στο έργο του εκπαιδευτικού και τη συμπερίληψη των μαθητών του, προκύπτει πως οφείλονται στην γλωσσική επικοινωνία με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών, ενίοτε και με τα ίδια τα παιδιά. Συγκεκριμένα, υφίσταται ως δυσκολία η μη γνώση ελληνικών ή αγγλικών ως κοινή γλώσσα επικοινωνίας. Σημειώνεται ωστόσο, πως αν και είναι μια σημαντική πρόκληση η επικοινωνία, κανένα από τα υποκείμενα της έρευνας δεν προέβη σε κατάθεση που να μαρτυρά τη ματαίωση κάποιας δράσης ή την αποφυγή υλοποίησης κάποιας ιδέας.

Το κλείσιμο της παραπάνω παραγράφου αποτελεί την ιδανική αφορμή για να ακολουθήσει η καταγραφή των συμπερασμάτων που προέκυψαν, ως προς τις πρακτικές εφαρμογές, τις συμπεριληπτικές μεθόδους που εφαρμόζουν και τους στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί και εξυπηρετούν στη διαχείριση της ετερογένειας του τμήματος. Πιο αναλυτικά, οι μέθοδοι που δηλώνουν ότι υιοθετούν οι συμμετέχοντες στην έρευνα, είναι όμοιες, με τις ανάλογες που προτείνονται από τα βιβλιογραφικά δεδομένα προηγούμενων ερευνών και μελετών. Συγκεκριμένα, ως βασική πρακτική που ικανοποιεί επικοινωνιακούς σκοπούς, αναφέρεται η χρήση δύο γλωσσών μέσα στην τάξη. Από τα δεδομένα των συνεντεύξεων, προκύπτει πως οι βασικές γλώσσες που αξιοποιούνται είναι τα ελληνικά και τα αγγλικά. Επιπλέον, κάποιες από τις παιδαγωγούς που συμμετείχαν στην έρευνα, κατέθεσαν πως επιχειρούν να μάθουν στη γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών τους κάποιες βασικές λέξεις και να τις επικοινωνούν μέσα στην τάξη, αλλά και με τους γονείς. Κάτι τέτοιο, προκύπτει πως ενισχύει την αποδοχή του αλλοδαπού πληθυσμού και την αίσθηση του σεβασμού τους, από τη σχολική κοινότητα.

Ως συμπέρασμα, προκύπτει επίσης και το ακόλουθο. Φαίνεται πως προκειμένου να επιτευχθεί η συμμετοχή όλων των παιδιών στις γιορτές, χωρίς να θίγονται εθνικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές ή άλλες αξίες που διαφοροποιούνται ανά τα έθνη, γίνονται προσπάθειες να προσαρμόζεται το περιεχόμενο σε πιο οικουμενικές και κοινά νοηματοδοτημένες έννοιες. Επιπρόσθετα, πολλοί είναι οι εκπαιδευτικοί που κατέθεσαν, πως μέσω των δράσεων που υλοποιούν και των στόχων που θέτουν, αποβλέπουν στο να προετοιμάσουν όλους τους μαθητές τους, ανεξαρτήτως υποβάθρου και πεποιθήσεων, για την ομαλή μετάβαση και ένταξή τους στη σύγχρονη πλουραλιστική κοινωνία.

Προχωρώντας στο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τις συμμετοχικές διαδικασίες, επισημαίνεται το εξής. Στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ελάχιστα διερευνήθηκε αυτό το κομμάτι, καθώς

δεν ήταν στον αρχικό ερευνητικό σχεδιασμό της συγγραφέως. Ωστόσο, καθώς κατά τις συνεντεύξεις υπήρξε προέκταση προς το συγκεκριμένο πεδίο, συγκεντρώνονται τα παρακάτω.

Αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών στην προετοιμασία και τη διεξαγωγή εορταστικών εκδηλώσεων και δράσεων, φαίνεται πως είναι έντονη. Από τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν, μπορεί να θεωρηθεί πως σήμερα, όλο και πιο συχνή είναι η προσπάθεια των παιδαγωγών να εντάξουν ενεργητικά τους μαθητές σε αυτές τις διαδικασίες. Μέσω των καταθέσεων των συμμετεχόντων στην έρευνα, διαφαίνεται το ακόλουθο. Αν και υφίστανται ακόμη οι κλασικές τεχνικές εμπλοκής, που περιλαμβάνουν τη δημιουργία κάποιας χειροτεχνίας, την εκμάθηση τραγουδιών, ποιημάτων και χορών, γίνονται βήματα ανανέωσής τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα όπως συγκεντρώθηκαν από τις καταθέσεις, αφορούν σε συζήτηση με τα παιδιά και την αξιοποίηση των ιδεών τους είτε για την οργάνωση κάποιας δράσης, είτε για επιμέρους στοιχεία που αφορούν σε κάποια εκδήλωση. Επιπλέον, εντοπίζονται αναφορές για συμμετοχή των παιδιών στο στολισμό των χώρων και την κατασκευή σκηνικών και κουστουμιών, ενώ συχνά γίνεται λόγος για την αξιοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, αυτή η μέθοδος αποδεικνύεται πως συμβάλλει σημαντικά στη συμπερίληψη όλων των παιδιών, καθώς στηρίζεται στον αυτοσχεδιασμό, τη δημιουργικότητα και την ελευθερία τους στη δράση, και όχι σε προσχεδιασμένα από τους εκπαιδευτικούς δρώμενα.

Ενθαρρυντικά ως προς την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής αγωγής, λειτουργούν και τα αποτελέσματα που συγκεντρώθηκαν και αφορούν στη συμπερίληψη των γονέων. Συγκεκριμένα, αν και στην πλειοψηφία των περιπτώσεων δηλώθηκε πως οι γονείς εμπλέκονται μόνο παρέχοντας μέρος του εποπτικού υλικού και ενισχύοντας στο σπίτι, τις προσπάθειες που γίνονται στο σχολείο, συλλέχθηκαν και τα ακόλουθα διαφοροποιητικά δεδομένα.

Σε γενικό πλαίσιο, υπήρξαν λίγες καταθέσεις που αφορούσαν σε συναπόφαση γονέων και εκπαιδευτικών, σχετικά με τις δράσεις που θα προγραμματιστούν. Επιπλέον, εντοπίστηκαν αναφορές για αξιοποίηση των εξειδικευμένων γνώσεων των γονέων σε κάποιον τομέα και τη συμμετοχή αυτών στο σχολικό πλαίσιο, ως υποβοήθηση στο έργο του εκπαιδευτικού. Ακόμη, συγκεντρώθηκαν πολλές καταθέσεις εκπαιδευτικών, από τις οποίες προκύπτει πως αποζητούν τη συμβολή των γονέων και κυρίως των αλλοδαπών. Συγκεκριμένα, φαίνεται να θεωρούν πιο αποτελεσματική μέθοδο το να γνωρίσουν οι ίδιοι οι γονείς τον πολιτισμό τους στο τμήμα, ως φορείς αυθεντικών εμπειριών και γνώσεων. Τέλος, σαν συμπέρασμα εξάγεται και η επιλογή των εκπαιδευτικών για διοργάνωση ανοιχτών δράσεων, ως bazaar ή εργαστήρια. Αυτές οι εκδηλώσεις, υποστηρίζεται από τα υποκείμενα της έρευνας πως εμπλέκουν ενεργά τους γονείς. Τους παρέχουν την ευκαιρία να βιώσουν από κοινού με τα παιδιά τους πολλές δράσεις και όχι απλώς να παρευρίσκονται, ως παθητικοί παρατηρητές.

Η καταγραφή των γενικών συμπερασμάτων, ολοκληρώνεται με την παράθεση στη στάση που φαίνεται να διατηρούν γονείς και παιδιά, απέναντι σε εναλλακτικές και πρωτότυπες δράσεις, που ξεφεύγουν από τα συνηθισμένα πρότυπα. Τα συγκεντρωτικά δεδομένα δείχνουν πως σε ότι αφορά τα παιδιά, δεν υφίσταται ζήτημα απαξίωσης ή αποστροφής σε δράσεις με διαπολιτισμικό περιεχόμενο. Αρκεί φυσικά, αυτές να είναι προσαρμοσμένες στις αντιληπτικές τους ικανότητες, να τα εμπλέκουν και να προκύπτουν από οικεία βιώματα. Τόσο βιβλιογραφικά, όσο και ερευνητικά, επιβεβαιώνεται το εξής. Τα παιδιά, δεν έχουν έμφυτη την τάση να διαχωρίζουν και να αποκλείσουν οτιδήποτε διαφέρει από αυτά και ό,τι θεωρείται συνηθισμένο. Αντιθέτως, δείχνουν ενδιαφέρον στο να μαθαίνουν νέες πληροφορίες και επιθυμούν τέτοιες δράσεις, κυρίως όταν αφορούν σε κάποια πτυχή της καθημερινότητάς τους.

Για την περίπτωση των γονέων, πέραν του παράγοντα της νοοτροπίας του καθενός, επισημαίνεται από κάποιους συμμετέχοντες και η βαρύτητα του τρόπου με τον οποίο ο εκπαιδευτικός θα προσεγγίσει τον ενήλικα. Δίνεται δηλαδή σημασία, στο ότι η στάση των γονέων, διαμορφώνεται εν μέρει από το πώς θα τους επικοινωνήσει ο εκπαιδευτικός τον σκοπό κάθε δράσης και το γιατί θα ακολουθήσει κάποιον συγκριμένο τρόπο υλοποίησης. Σαν γενική εικόνα στα συμπεράσματα, υπάρχει συμφωνία στο ότι είτε αλλοδαποί, είτε Έλληνες, οι γονείς είναι δεχτικοί στο να συμμετέχουν τα παιδιά σε δράσεις που θα τους προσφέρουν γνώσεις και εμπειρίες από άλλους πολιτισμούς. Πολύ περισσότερο για τους αλλοδαπούς γονείς, συμπεραίνεται από τις καταθέσεις των υποκειμένων της έρευνας και τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, πως τέτοιες δράσεις τονώνουν την αυτοπεποίθησή τους, τους κάνουν να νιώθουν ευπρόσδεκτοι και πως οι ιδιαιτερότητές τους, είναι σεβαστές από το ευρύτερο πλαίσιο.

Σαφώς και δεν έγκειται στις υποχρεώσεις των εκπαιδευτικών να γνωρίζουν τους λόγους για τους οποίους οι οικογένειες των παιδιών επικροτούν ή αντιτίθενται, στη συμμετοχή τους στις γιορτές και τις εκδηλώσεις που πραγματοποιούνται. Παρόλα αυτά, σαν γενική παραδοχή που αφορά στην περίπτωση των αλλοδαπών, βιβλιογραφική ανασκόπηση και ερευνητικά αποτελέσματα συγκλίνουν στο εξής. Προκειμένου να μη στιγματιστούν τα παιδιά, να νιώθουν ασφαλή και να γίνουν αποδεκτά ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας, οι οικογένειες υιοθετούν την κουλτούρα της χώρας στην οποία βρίσκονται, αποστρέφοντας την ανάγκη τους να υπερασπιστούν αξίες και πεποιθήσεις που τις χαρακτηρίζουν. Φυσικά και παρατηρήθηκαν αναφορές σε εξαιρέσεις, ωστόσο σαν συμπέρασμα, αυτή είναι η γενική εικόνα που υπερέχει.

Ως καταληκτική αναφορά στα συμπεράσματα της παρούσας εργασίας, θα αναφερθεί ένα κομμάτι που αν και δεν διερευνήθηκε βιβλιογραφικά, προέκυψε ως ερευνητικό αποτέλεσμα και αξίζει να σημειωθεί. Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά αποτελέσματα δείχνουν πως η ελλιπής κατάρτιση των παιδαγωγών σε κάποια θέματα, ο μεγάλος όγκος υποχρεώσεων που έχουν να διαχειριστούν και η πίεση του Αναλυτικού Προγράμματος, που τους επιβάλλει μια συγκεκριμένη ύλη

που πρέπει να ολοκληρωθεί, στενεύουν τα περιθώρια για δράσεις εκτός προγράμματος. Σε αυτό το πεδίο, εντάσσεται και το ερευνητικό ερώτημα σχετικά με την εμπλοκή κάποιου ειδικού επαγγελματία στις γιορτές, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.

Τα μισά περίπου από τα υποκείμενα της έρευνας, κατέθεσαν πως έχουν καταφύγει σε μια τέτοια συνεργασία. Συνήθως, αυτή ήταν με κάποια θεατρική ομάδα ή κάποιον/α συγγραφέα. Προέκυψε επίσης, πως στις περιπτώσεις που μια τέτοια συνεργασία ήταν απόφαση της διεύθυνσης, ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία αφορούσε κυρίως σε δημιουργική απασχόληση των παιδιών, μετά τη γιορτή. Όταν όμως αυτή η ενέργεια προτείνεται από εκπαιδευτικούς ή αποφασίζεται για να ικανοποιηθούν οι προσδοκίες των γονέων, τότε η συμβολή του συνεργαζόμενου ειδικού φαίνεται να εντοπίζεται ακόμη και στο κομμάτι της προετοιμασίας των παιδιών για τη γιορτή. Σε γενικές γραμμές πάντως, το συμπέρασμα είναι πως ο ρόλος του ειδικού επαγγελματία, δεν μπορεί να αντικαταστήσει το έργο του εκπαιδευτικού.

8.2 Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Επισημαίνεται βιβλιογραφικά και εντοπίστηκε και από τη συγγραφέα της παρούσας ερευνητικής εργασίας, πως οι έρευνες που αφορούν στη διερεύνηση της διαπολιτισμικής υπόστασης των γιορτών στο χώρο της Προσχολικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο, είναι ελάχιστες. Μέσω της συγκεκριμένης έρευνας που διεξήχθη, επιχειρήθηκε να προσεγγιστούν οι στάσεις και οι απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαπολιτισμική τους ετοιμότητα, καθώς επίσης και να συγκεντρωθούν οι πρακτικές εφαρμογές που υιοθετούν, και μαρτυρούν προσπάθειες διαπολιτισμικής συμπερίληψης όλων των μαθητών.

Εντούτοις, μιας και το σύνολο των υποκειμένων που συμμετείχαν είναι εξαιρετικά μικρό και δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτικό της ευρύτερης κοινότητας των παιδαγωγών προσχολικής εκπαίδευσης στην Αττική, πόσο μάλλον στην Ελλάδα, προτείνεται το παρακάτω. Σε πρώτη φάση κρίνεται ωφέλιμο, έρευνα συναφούς ερευνητικού ενδιαφέροντος να διεξαχθεί σε μεγαλύτερη κλίμακα. Αν μάλιστα σε μεταγενέστερη φάση, συγκεντρωθούν συμμετέχοντες που υπηρετούν πανελλαδικά, η πληθώρα των πληροφοριών θα μπορούσε να δώσει αποτελέσματα διαπολιτισμικής υπόστασης των γιορτών, που πιθανόν να διαφοροποιούνται ανάλογα τον συνολικό πληθυσμό αλλοδαπών μαθητών, σε κάθε περιοχή.

Επιπρόσθετα, κάτι στο οποίο δεν δόθηκε έμφαση στην παρούσα έρευνα, αλλά θα μπορούσε να προσδώσει σημαντικές πληροφορίες, είναι το εξής. Προτείνεται περεταίρω κατηγοριοποίηση των δεδομένων, αναφορικά με το εάν αυτά προέρχονται από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στον ιδιωτικό ή τον δημόσιο τομέα. Μια τέτοια προσέγγιση, θα μπορούσε να συμβάλλει στη

καταγραφή ομοιοτήτων και διαφορών στη νοοτροπία και τους τρόπους, που κάθε κλάδος αντιμετωπίζει τους αλλοδαπούς μαθητές.

Μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων εξήχθησαν και άλλα στοιχεία, σχετικά με το πώς εμπλέκονται γονείς, παιδιά και τρίτοι, στην προετοιμασία και την οργάνωση των σχολικών εορταστικών εκδηλώσεων. Επίσης, προέκυψαν και πληροφορίες αναφορικά με τις στάσεις και τα συναισθήματα αλλοδαπών και Ελλήνων μαθητών και των οικογενειών τους, απέναντι σε εναλλακτικές δράσεις που ξεφεύγουν από το παραδοσιακό μοντέλο των σχολικών γιορτών. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά προέκυψαν εμμέσως, μέσω του πώς προσλαμβάνονται τέτοιες καταστάσεις από τους εκπαιδευτικούς.

Ως προς αυτό λοιπόν, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον θα είχε η διεξαγωγή μελέτης μέσω συνεντεύξεων, με τα παιδιά και τους γονείς τους. Σπουδαία ερευνητικά αποτελέσματα θα μπορούσε να δώσει μια τέτοια συζήτηση, τόσο με Έλληνες όσο και με αλλοδαπούς. Κατά αυτό τον τρόπο, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι στάσεις και τα συναισθήματά τους, σε ένα πιο αυθεντικό πλαίσιο.

Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψιν τη συμμετοχή της νηπιαγωγού που υπηρετεί ως νηπιαγωγός στην ελληνική κοινότητα του Καΐρου, αξιόλογη ερευνητική προσπάθεια θα θεωρούνταν η εξής. Η προσέγγιση και άλλων Ελλήνων εκπαιδευτικών, που υπηρετούν σε προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ελληνικές κοινότητες και ελληνικά σχολεία του εξωτερικού, θα μπορούσε να δώσει σπουδαίες παρατηρήσεις ως προς τις κοινές και διαφοροποιητικές μεθόδους που ακολουθούνται, για την υλοποίηση των γιορτών.

Καταληκτικά, η ερευνήτρια θεωρεί πως θα ήταν ιδιαίτερα αποκαλυπτική η ακόλουθη περίπτωση έρευνας. Προτείνεται λοιπόν μια ερευνητική προσπάθεια, όπου θα υπήρχε συγκέντρωση στοιχείων για τη διαπολιτισμική υπόσταση των σχολικών γιορτών, τόσο μέσα από συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς, όσο και μέσα από μη συμμετοχική παρατήρηση του ερευνητή και καταγραφή των όσων πραγματικά εφαρμόζονται μέσα στην τάξη. Ωστόσο, αναγνωρίζεται πως μια τέτοια έρευνα θα απαιτούσε άδειες για την πρόσβαση στο χώρο του σχολείου και πολύ χρόνο για τη συλλογή των δεδομένων και εξαγωγή των αποτελεσμάτων.

Αναφορές

- Adeoye-Olatunde, O., & Olenik, N. (2021). Research and scholarly methods: Semi-structured interviews. *Journal of the American College of Clinical Pharmacy*, 4(10), σσ. 1358-1367. doi:<https://doi.org/10.1002/jac5.1441>
- Alasuutari, H., & Jokikokko, K. (2010). Intercultural Learning as a Precondition for More Inclusive Society and Schools. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5(3), σσ. 27-37.
- Babbie, E. (2018α). Ανθρώπινη έρευνα και επιστήμη. Στο Ε. Babbie, Ι. Κατερέλος, & Σ. Χατζηφωτίου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα* (Α. Μήλιος, Π. Παπαδοπούλου, & Γ. Βογιατζής, Μεταφρ., 2η εκδ., σσ. 72-87). Εκδόσεις Κριτική.
- Babbie, E. (2018β). Η λογική της δειγματοληψίας. Στο Ε. Babbie, Ι. Κατερέλος, & Σ. Χατζηφωτίου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα* (Α. Μήλιος, Π. Παπαδοπούλου, & Γ. Βογιατζής, Μεταφρ., 2η εκδ., σσ. 356-363). Εκδόσεις Κριτική.
- Babbie, E. (2018γ). Ποιοτική έρευνα πεδίου. Στο Ε. Babbie, Ι. Κατερέλος, & Σ. Χατζηφωτίου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα* (Α. Μήλιος, Π. Παπαδοπούλου, & Γ. Βογιατζής, Μεταφρ., 2η εκδ., σσ. 517-576). Εκδόσεις Κριτική.
- Banks, J. (2004). *Diversity and Citizenship Education: Global Perspectives* (1η εκδ.). San Francisco: Jossey-Bass. Ανάκτηση από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7xV_EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Banks,+J.+A.+\(2003\).+Diversity+and+Citizenship+Education:+Global+Perspectives.+San+Francisco:+Jossey-Bass&ots=o_n4xJEfC&sig=Zwdt3zpqUQJ26XrQzM910OVxUoo&redir_esc=y#v=onepage&q=Ban](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=7xV_EAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR13&dq=Banks,+J.+A.+(2003).+Diversity+and+Citizenship+Education:+Global+Perspectives.+San+Francisco:+Jossey-Bass&ots=o_n4xJEfC&sig=Zwdt3zpqUQJ26XrQzM910OVxUoo&redir_esc=y#v=onepage&q=Ban)
- Banks, J. A. (2012). Ethnic studies, citizenship education, and the public good. *Intercultural Education*, 23(6), σσ. 467-473. doi:10.1080/14675986.2012.745986
- Bell, C. (1997α). Contexts: The Fabric of Ritual Life. Στο B. Catherine, *Ritual: Perspectives and Dimensions* (σσ. 210-252). Oxford University Press. Ανάκτηση από <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Ritual.-Perspectives-and-Dimensions-by-Catherine-Bell.pdf>
- Bell, C. (1997β). Theories: The history of interpretation. Στο C. Bell, *Ritual: Perspectives and Dimensions* (σσ. 61-88). Oxford University Press. Ανάκτηση από <https://voidnetwork.gr/wp-content/uploads/2016/09/Ritual.-Perspectives-and-Dimensions-by-Catherine-Bell.pdf>
- Bell, L., Washington, S., Weinstein, G., & Love, B. (1997). Knowing ourselves as instructors. Στο M. Adams, L. Bell, D. Goodman, D. Shlasko, R. Briggs, R. Pacheco, M. Adams, L. Bell, & P. Griffin (Επιμ.), *Teaching for Diversity and Social Justice* (σσ. 299-310). New York: Routledge. Ανάκτηση από <https://www.bu.edu/ssw/files/pdf/Adams-M.-Bell-L.A.-Griffin-Knowing-ourselves-as-instructors1.pdf>
- Benincasa, L. (2010). In Praise of Irrationality: Self, “East” and “West” in Greek Teachers’ Speeches on National Day Commemorations. *The Qualitative Report*, 15(5), σσ. 1145-1163. doi:<https://doi.org/10.46743/2160-3715/2010.1335>

- Bennett, J. (2007). Head On: multicultural representations of Australian identity in 1990s national cinema. *Studies in Australasian Cinema*, 1(1), σσ. 61-78.
doi:https://doi.org/10.1386/sac.1.1.61_1
- Berry, D. (2012). A Not So Merry Christmas: Dilemma for Elementary School Leaders. *Kappa Delta Pi Record*, 47(1), σσ. 10-13. doi:<https://doi.org/10.1080/00228958.2010.10516553>
- Bisson, J. (1997). Section I: Rethinking Holidays. Στο J. Bisson, *Celebrate!: An Anti-Bias Guide to Enjoying Holidays in Early Childhood Programs* (σσ. 1-10). United States of America: Redleaf Press. Ανάκτηση από
[https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=XDL0CAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Bisson,+J.+\(1997\).+Celebrate.+An+Anti-Bias+Guide+to+Enjoying+Holidays+in+Early+Childhood+Holiday&ots=ZDKi2E3Cwc&sig=AZhhrU-mehtMc3LpW9hYazHgqEo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=XDL0CAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR11&dq=Bisson,+J.+(1997).+Celebrate.+An+Anti-Bias+Guide+to+Enjoying+Holidays+in+Early+Childhood+Holiday&ots=ZDKi2E3Cwc&sig=AZhhrU-mehtMc3LpW9hYazHgqEo&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)
- Blagojević, G. (2022). Papers in Ethnology and Anthropology. *Journal of the Serbian Ethnological and Anthropological Society*, 33(22), σσ. 69-80. Ανάκτηση από
https://dais.sanu.ac.rs/bitstream/handle/123456789/14278/bitstream_57170.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Bozos, S. (2004). National Symbols and Ordinary People's Response: London and Athens, 1850–1914. *National Identitie*, 6(1), σσ. 25-41.
doi:<https://doi.org/10.1080/1460894042000201775>
- Catarci, M. (2014). Intercultural education in the European context: key remarks from a comparative study. 25(2), σσ. 95-104. doi:10.1080/14675986.2014.886820
- Cohen, R. (2008). Four phases of diaspora studies. Στο R. Cohen, *Global Diasporas: An introduction* (σσ. 1-20). London and New York: Routledge.
- Coulby, D. (2008). Intercultural education: religion, knowledge and the limits of postmodernism. *Intercultural Education*, 19(4), σσ. 305-314.
doi:<https://doi.org/10.1080/14675980802376838>
- Coulby, D., & Zambeta, E. (2008). Intercultural education, religion and modernity. *Intercultural Education*, 19(4), σσ. 293-295. doi:<https://doi.org/10.1080/14675980802376812>
- Demir, N., & Yurdakul, B. (2015). The Examination of the Required Multicultural Education Characteristics in Curriculum Design. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 174, σσ. 3651-3655. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.1085>
- Dewilde, J., Kolbjørn Kjørven, O., & Skrefsrud, T.-A. (2021). Multicultural school festivals as a creative space for identity construction – the perspective of minority parents. *Intercultural Education*, 32(2), σσ. 212-229. doi:10.1080/14675986.2020.1851173
- DiCicco-Bloom, B., & Crabtree, B. (2006). The qualitative research interview. *Medical Education*, 40(4), σσ. 314-321. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2006.02418.x>
- Efstathiou, I., Georgiadis, F., & Zisimos, A. (2008). Religion in Greek education in a time of globalization. *Intercultural Education*, 19(4), σσ. 325-336.
- Elgenius, G. (2011). The politics of recognition: symbols, nation building and rival nationalisms. *Nations and Nationalism*, 17(2), σσ. 396-418. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2010.00482.x>

- European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2022). *European Commission: Education and Training Monitor 2022*. Ελλάδα: Publications Office of the European Union. doi:<https://data.europa.eu/doi/10.2766/490319>
- Fossey, E., Harvey, C., McDermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 36(6), σσ. 717-732. doi:<https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>
- Geng, G., Smith, P., & Black, P. (2017). Listen to the Voice of Pre-service Teachers. Στο G. Geng, P. Smith, & P. Black, *The Challenge of Teaching Through the Eyes of Pre-service Teachers* (σσ. 3-7). Springer. Ανάκτηση από https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/978-981-10-2571-6_1?pdf=chapter%20toc
- Gillis, J. R. (1994). Memory and Identity: The History of a Relationship. Στο J. R. Gillis, *Commemorations: The Politics of National Identity* (σσ. 3-24). Princeton University Press.
- Gough, N. (1999). Globalization and School Curriculum Change: Locating a Transnational Imaginary. *Journal of Education Policy*, 14(1), σσ. 73-84. doi:10.1080/026809399286503
- Guanglun, M. M., Yang, H., & Yan, W. (2017, October). Building resilience of students with disabilities in China: The role of inclusive education teachers. *Teacher and Teaching Education*, σσ. 125-134.
- Gundara, J. S. (2010). Citizenship Education in a Social Democratic and Cosmopolitan Europe. *Finnish Journal of Ethnicity and Migration*, 5(3), σσ. 49-57.
- Habermas, J. (2006). Religion in the Public Sphere. *European Journal of Philosophy*, 14(1), σσ. 1-25. Ανάκτηση από <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=587222fc46037816093a897a01a17dd3c2e56a42>
- Heiselberg, L., & Stępińska, A. (2023). Transforming Qualitative Interviewing Techniques for Video Conferencing Platforms. *Digital Journalism*, 11(7), σσ. 1353-1364. doi:10.1080/21670811.2022.2047083
- Kasser, T., & Sheldon, K. (2002). What makes for a Merry Christmas? *Journal of Happiness Studies*, 3, σσ. 313-329. doi:<https://doi.org/10.1023/A:1021516410457>
- Krogh, S., & Slentz, K. (2001). Planning and Creating the Curriculum. Στο S. Krogh, & K. Slentz, *The Early Childhood Curriculum* (σσ. 2-36). Lawrence Erlbaum Associates. Ανάκτηση από https://books.google.gr/books?id=FjaRAgAAQBAJ&pg=PA37&hl=el&source=gbs_toc_r&cad=2#v=onepage&q&f=false
- Kunzman, R. (2005). Religion, Politics and Civic Education. *Journal of Philosophy of Education*, 39(1), σσ. 159-168. doi:<https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2005.00427.x>
- Kunzman, R. (2006). Imaginative Engagement with Religious Diversity in Public School Classrooms. *Religious Education*, 101(4), σσ. 516-531. doi:<https://doi.org/10.1080/00344080600956798>
- Lentz, C. (2013). Celebrating independence jubilees and the millennium: national days in Africa. *Nations and Nationalism*, 19(2), σσ. 208-216. doi:<https://doi.org/10.1111/nana.12016>

- Leustean, L. (2008). Orthodoxy and political myths in Balkan national identities. *National Identities*, 10(4), σσ. 421-432. doi:<https://doi.org/10.1080/14608940802519045>
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), σσ. 1102-1112. doi:<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.09.001>
- Michalelis, M., Tsioumis, K., Kyridis, A., Papageridou, D., & Sotiropoulou, E. (2015). National Holidays in Greek Multicultural School: Vies of Pre- Service Teachers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 14(2), σσ. 111-130. Ανάκτηση από <https://www.ijlter.org/index.php/ijlter/article/viewFile/511/245>
- Niemi, P.-M., Kuusisto, A., & Kallioniemi, A. (2014). Discussing school celebrations from an intercultural perspective – a study in the Finnish context. *Intercultural Education*, 25(4), σσ. 255-268. doi:DOI: 10.1080/14675986.2014.926143
- Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(4), σσ. 563-584. doi:10.1080/03057925.2012.658276
- Paleologou, N. (2004). Intercultural education and practice in Greece: Needs for bilingual intercultural programmes. *Intercultural Education*, 15(3), σσ. 317-329. doi:<https://doi.org/10.1080/1467598042000262608>
- Ramsey, P. (2004). *Teaching and Learning in a Diverse World: Multicultural Education for Young Children* (3η εκδ.). New York: Teachers College Press. Ανάκτηση από [https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=PN7NRwb3vHgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Ramsey,+P.+G.+\(1987\).+Teaching+and+Learning+in+a+Diverse+World:+Multicultural+Education+for+Young+Children.+New+York:+Teachers+College&ots=u9qGYuhW0l&sig=U2UHUPhfoDnFzHqyRcVRYpxLn6k](https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=PN7NRwb3vHgC&oi=fnd&pg=PR11&dq=Ramsey,+P.+G.+(1987).+Teaching+and+Learning+in+a+Diverse+World:+Multicultural+Education+for+Young+Children.+New+York:+Teachers+College&ots=u9qGYuhW0l&sig=U2UHUPhfoDnFzHqyRcVRYpxLn6k)
- Ratliff, M., & Mc Shane, J. (2008). It's a Holiday!! *Teaching Statistics*, 30(1), σσ. 17-22. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-9639.2007.00296.x>
- Saint-Hilaire, L. (2014). So, how do I teach them? Understanding multicultural education and culturally relevant pedagogy. *Reflective Practice*, 15(5), σσ. 592-602. doi:<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.900026>
- Turner III, D., & Hagstrom-Schmidt, N. (2022). Appendix: Qualitive interview designv. Στο M. McKinney, K. Pattison, S. LeMire, K. Anders, & N. Hagstrom-Schmidt, *Howdy or Hello? Technical and Professional communication* (2η εκδ.). Texas A&M University. Ανάκτηση από <https://pressbooks.library.tamu.edu/howdyorhello/back-matter/appendix-qualitative-interview-design/>
- Turner, V. (1967). Symbols in Ndembu Ritual. Στο V. Turner, *The Forest of Symbols: Aspects of Ndembu Ritual* (σσ. 19-47). Cornell University Press.
- Tzanelli, R. (2007). The politics of 'forgetting' as poetics of belonging: between Greek self-narration and reappraisal (Michaniona, 2000/3). *Nations and Nationalism*, 13(4), σσ. 565-770. doi:<https://doi.org/10.1111/j.1469-8129.2007.00314.x>
- Ubani, M. (2013). Threats and solutions: multiculturalism, religion and educational policy. *Intercultural Education*, 24(3), σσ. 195-210. doi:10.1080/14675986.2013.797701

- Ünlü, U. C. (2007). *Celebrating and remembering the Festival of September 9 : Ritual, History and Memory*. Boğaziçi University. Ανάκτηση από <http://dspace.sozlutarih.org.tr/bitstream/handle/20.500.11834/264/206509.pdf?sequence=1>
- Vargas-Barón, E. (2005). *UNESCO Digital Library*. Ανάκτηση από <https://unesdoc.unesco.org/>: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139545>
- Vlachou, A., & Fyssa, A. (2016). 'Inclusion in Practice': Programme Practices in Mainstream Preschool Classrooms and Associations with Context and Teacher Characteristics. *International Journal of Disability, Development and Education*, 63(5), σσ. 529-544. doi:<https://doi.org/10.1080/1034912X.2016.1145629>
- Weller, S. (2017). Using internet video calls in qualitative (longitudinal) interviews: some implications for rapport. *International Journal of Social Research Methodology*, 20(6), σσ. 613-625. doi:<https://doi.org/10.1080/13645579.2016.1269505>
- Αγγελόπουλος, Γ. (1997). Εθνοτικές ομάδες και ταυτότητες: οι όροι και η εξέλιξη τω περιεχομένου τους. *Σύγχρονα Θέματα*, 63, σσ. 18-25.
- Αγγελόπουλος, Η., & Αγγελόπουλος, Γ. (2020). Οι μαθητές των πολυπολιτισμικών σχολικών τάξεων «σκιαγραφούν» τον δάσκαλο που επιθυμούν. *Νέος Παιδαγωγός*(16), σσ. 594-599. Ανάκτηση από http://neospaidagogos.online/files/16_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2020.pdf
- Γιαννάκη, Κ. (2011). *Οι Εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων Φιλοσοφική Σχολή, Φ.Π.Ψ. Τομέας Παιδαγωγικών. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανάκτηση από <https://olympias.lib.uoi.gr/jsrui/bitstream/123456789/5761/1/M.E.-%CE%93%CE%99%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91%CE%9A%CE%97%20%CE%9A%CE%A9%CE%9D%CE%A3%CE%A4%CE%91%CE%9D%CE%A4%CE%99%CE%9D%CE%91.pdf>
- Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και Εκπαίδευση. *Κλειδιά και Αντικλείδια*, σσ. 1-36. Ανάκτηση από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/942>
- Επιτροπή Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. (2001). *Οι Συγκεκριμένοι Μελλοντικοί Στόχοι των Ευρωπαϊκών Συστημάτων*. Βρυξέλλες: Publications Office of the European Union. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2023, από <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52001DC0059&from=IT>
- ΙΕΠ, & ΥΠΠΕΘ. (2017). Προεδρικό Διάταγμα 79/2017-ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017: Οργάνωση και λειτουργία νηπιαγωγείων και δημοτικών σχολείων. Ανάκτηση από <https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/proedriko-diatagma-79-2017-fek-109a-1-8-2017.html>
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο*.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2014). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών- Μέρος 1ο με MIS:295450*. Ανάκτηση από [iep.edu.gr](http://www.iep.edu.gr): http://www.iep.edu.gr/images/IEP/programmata_spoudon/prosxoliki_elpaideysi/meros_1_paidagogiko_plaisio.pdf

- Καλέμης, Κ., Παπαθανασίου, Β., & Αποστολάκη, Ι. (2021). Η διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας στο παράρτημα νηπιαγωγείου στο ΚΦΠ Μαλακάσας: τα στοιχεία θρησκευτικότητας στην καθημερινότητα της τάξης. *Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών: Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον*, 3, σσ. 188-207. Α.Π.Θ. Ανάκτηση από <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/7996/7846>
- Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(1), σσ. 199-216.
- Καρακατσάνη, Δ. (2000). Διαδικασίες πρόσληψης και διδακτικές προσεγγίσεις της ιστορίας στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 4, σσ. 100-111. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18144>
- Κλειδέρης, Π. (2020). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για την επαγγελματική τους ενδυνάμωση. *Νέος Παιδαγωγός*(16), σσ. 412-421. Ανάκτηση από http://neospaidagogos.online/files/16_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2020.pdf
- Λακασάς, Α. (2022). Παιδιά από 94 χώρες στα θρανία των ελληνικών σχολείων. Η Καθημερινή. Ανάκτηση από <https://www.kathimerini.gr/society/561704602/paidia-aro-94-chores-sta-thrania-ton-ellinikon-scholeion/>
- Μάγος, Κ. (2005). "Συνέντευξη ή Παρατήρηση;": Η έρευνα στην σχολική τάξη. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, σσ. 5-10. Ανάκτηση από https://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_htm_files/1_5_2015_%CE%88%CF%81%CE%B5%CF%85%CE%BD%CE%B1_%CF%83%CF%84%CE%B7_%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CF%84%CE%AC%CE%BE%CE%B7.pdf
- Μάγος, Κ. (2019). *Επιμορφωτικό/υποστηρικτικό υλικό της Θεματικής Ενότητας: «Ζητήματα Ενταξιακής Εκπαίδευσης», «Επιμόρφωση Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου των ΠΕΚΕΣ» [Κωδικός ΟΠΣ 5032528]*. Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Ανάκτηση από <https://blogs.sch.gr/pekesipeir/files/2019/02/%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%B1%CE%B4%CE%BF%CF%84%CE%B5%CC%81%CE%BF-%CE%A03.1-%CE%9A.%CE%9C%CE%91%CE%93%CE%9F%CE%A3.pdf>
- Μάρκου, Ε. (2011). Σύντομος Οδηγός Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. *Πολύδρομο*(4), σσ. 33-36.
- Μουσένα, Ε. (2004). Πολιτιστικός Πλουραλισμός και Εκπαίδευση. *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα* (σσ. 344-354). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μουσένα, Ε. (2009). Η αυτονομία μαθαίνεται στο σχολείο – Ο ρόλος των Κοινωνικών Επιστημών. *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας*, II, σσ. 293-301. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μουσένα, Ε., Γούπος, Θ., & Μήνας, Α. (2005). Η Διαπολιτισμική διάσταση του Ολοήμερου Σχολείου. *8ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, II, σσ. 322-331. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Μπαλτατζής, Δ., & Νταβέλος, Π. (2009). Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική*

Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. Ι, σσ. 252-262. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

- Μπέση, Μ., & Σαΐτη, Σ. (2012). 100 χρόνια Ελληνικό Νηπιαγωγείο: οι απαρχές και το σήμερα. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 11(2), σσ. 32-44.
doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18039>
- Μπονίδης, Κ. (2004). Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: Οι εθνικές επέτειοι της 28ης Οκτωβρίου και της 25ης Μαρτίου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*(134), σσ. 27-42. Ανάκτηση από <http://ikee.lib.auth.gr/record/211186>
- Ντούρας, Κ., Θεοδωροπούλου, Χ., & Σπαή, Μ. (2009). Αξιολόγηση της σχέσης των μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών που τα διδάσκουν. Μια ερευνητική προσέγγιση. *12ο Διεθνές Συνέδριο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Μετανάστευση - Διαχείριση Συγκρούσεων και Παιδαγωγική της Δημοκρατίας. ΙΙ*, σσ. 312-325. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Ο.Η.Ε. (1989). *UNISEF for every child*. Ανάκτηση 2023, από <https://www.unicef.org/child-rights-convention/convention-text>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 4(1), σσ. 72-81.
doi:<https://doi.org/10.12681/jode.9726>
- Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Α. (2019). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας: συνεντεύξεις και συνεντεύξεις μέσω διαδικτύου. *Open Education -The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*, 15(2), σσ. 24-37.
doi:<https://doi.org/10.12681/jode.20634>
- Πεντέρη, Ε., Χαλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021β). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και Δημιουργία Εκπαιδευτικού Υλικού Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» με MIS 5035542*. Ανάκτηση από ΙΕΠ: https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2021/11/programma_sroudwn_2021.pdf
- Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2021α). *Οδηγός Νηπιαγωγού-Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο. Στο πλαίσιο της Πράξης «Αναβάθμιση των Προγραμμάτων Σπουδών και*. Ανάκτηση από ΙΕΠ: https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2022/11/2021_odigos_niriagogou_ryxida.pdf
- Πλεξουσάκη, Έ. (2007). *Πολιτισμός και Σχολείο*. Ανάκτηση από <http://www.kleidiakiaiantikleidia.net>:
<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/935/3/935.pdf>
- Ποιμενίδου, Μ., & Κακανά, Δ. (2011). Οι εθνικές γιορτές στο νηπιαγωγείο. Το ιστορικό παρελθόν και ο αυτοσχεδιασμός στη διδακτική του προσέγγιση. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 244-255). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολύζος, Γ. (2020). Η διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας. *Νέος Παιδαγωγός*(16), σσ. 281-298. Ανάκτηση από http://neospaidagogos.online/files/16_Teychos_Neou_Paidagogou_Ianouarios_2020.pdf

- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές βελτίωσης, Πρόγραμμα 5: Εμπειρογνωμοσύνη*. Ι.ΜΕ.ΠΟ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ανάκτηση 2023, από [http://old.psych.uoa.gr/~vnavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20\(Skourτου%20et%20al.\).pdf](http://old.psych.uoa.gr/~vnavlop/index.files/pdf/ddpms%20IMEPO%20immigration%20and%20education%20(Skourτου%20et%20al.).pdf)
- Τσιλιμένη, Τ. (1994). *Γιορτές στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*, σσ. 11-44. Ανάκτηση από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3232/938.pdf>
- Χαραλάμπους, Ν., Πέτρου, Π., & Μιχαηλίδου, Β. (2018). *παιδεία news: Οι σχολικές γιορτές ως ουσιαστική παιδαγωγική εμπειρία μάθησης για ΟΛΑ τα παιδιά*. Ανάκτηση Σεπτέμβριος 2023, από <https://paideia-news.com/>: <https://paideia-news.com/oi-sxolikes-giortes-os-ousiastiki-paidagogiki-empeiria-mathisis-gia-ola-ta-paidia33533b>

Παράρτημα Ι: Έντυπο Ενημέρωσης και Συγκατάθεσης



Σχολή Επιστημών Υγείας και Πρόνοιας

Τμήμα Βιοϊατρικών Επιστημών

Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών

Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία



Παιδαγωγικό τμήμα



Διδρυματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών

Επιστήμες της Αγωγής μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών

Προσεγγίσεων

ΠΡΟΣΚΛΗΣΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΣΕ ΕΡΕΥΝΑ

ΕΝΤΥΠΟ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ

Αγαπητή/έ συνάδελφε,

Ονομάζομαι Ηλέκτρα Μητάκου-Ντζιαδήμα και με το παρόν ενημερωτικό έντυπο σας καλώ να συμμετάσχετε σε ερευνητική μελέτη, με τίτλο «Σχολικές γιορτές και Διαπολιτισμικότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση». Η αναφερόμενη έρευνα πραγματοποιείτε ως μέρος εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας στο πλαίσιο μεταπτυχιακών σπουδών στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής και συγκεκριμένα στο Διατμηματικό Πρόγραμμα «Παιδαγωγική μέσω Καινοτόμων Τεχνολογιών και Βιοϊατρικών Προσεγγίσεων». Επιβλέπουσα καθηγήτρια έχει αναλάβει η κυρία Ελένη Μουσένα, αναπληρώτρια καθηγήτρια στο Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής.

Παρακάτω παρατίθενται οι απαραίτητες πληροφορίες που αφορούν την έρευνα.

➤ **Πού απευθύνεται η έρευνα και σκοπός:**

Η παρούσα ερευνητική μελέτη απευθύνεται σε παιδαγωγούς προσχολικής αγωγής (βρεφονηπιοκόμους και νηπιαγωγούς), που εργάζονται κατά το τρέχον διάστημα στην προσχολική εκπαίδευση και έχουν προϋπηρεσία τουλάχιστον ενός χρόνου.

Σκοπός της παρούσας έρευνας, είναι να διερευνηθεί μέσα από τις καταθέσεις των εκπαιδευτικών, κατά πόσον και με ποιους τρόπους υφίσταται η διαπολιτισμική διάσταση στις σχολικές γιορτές, που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, μέσω της έρευνας επιχειρείται να μελετηθεί και η διαπολιτισμική ετοιμότητα των παιδαγωγών, όπως αυτοί την παρουσιάζουν μέσω των συνεντεύξεών τους.

➤ **Η συμμετοχή σας στην έρευνα;**

Η συμμετοχή σας στην παρούσα έρευνα είναι απολύτως εθελοντική. Έχετε το δικαίωμα να αρνηθείτε ανά πάσα στιγμή, όπως επίσης και να αποχωρήσετε όποτε το επιθυμείτε, χωρίς περεταίρω

αιτιολογία και επίπτωση σε εσάς. Στη δεύτερη περίπτωση, μπορείτε να ζητήσετε να διαγραφούν τα δεδομένα σας που έχουν συλλεχθεί μέχρι εκείνο το σημείο.

Κατά τη συμμετοχή σας στην παρούσα ερευνητική μελέτη θα κληθείτε να απαντήσετε σε ερωτήματα της ερευνήτριας, στο πλαίσιο μιας ημιδομημένης συνέντευξης. Αυτή η διαδικασία απαιτεί να έχετε στη διάθεσή σας χρόνο περίπου τριάντα (30) λεπτών, όσο δηλαδή υπολογίζεται κατά προσέγγιση ότι θα χρειαστεί προκειμένου να ολοκληρωθεί ομαλά η συζήτηση.

Σας γνωστοποιείτε ότι οι συνεντεύξεις θα πραγματοποιηθούν ύστερα από επικοινωνία με την ερευνήτρια σε ώρα και μέρα που θα εξυπηρετούν και τις δύο πλευρές. Ως μέσω επικοινωνίας μεταξύ ερευνήτριας και συνεντευξιζόμενου θα αξιοποιηθούν εφαρμογές που παρέχουν τη δυνατότητα κλήσης μέσω βίντεο, επομένως χρειάζεται να διαθέτετε τον απαραίτητο εξοπλισμό. Τονίζεται πως η κλήση θα καταγραφεί τόσο με εγγραφή της οθόνης κατά την επικοινωνία, όσο και με καταγραφή του ήχου, προκειμένου να εξασφαλιστεί η όσο το δυνατόν πιο αποτελεσματική και ακριβής συλλογή των δεδομένων.

➤ **Περί διαφύλαξης προσωπικών δεδομένων:**

Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν κατά την έρευνα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο για τους σκοπούς διεξαγωγής της παρούσας έρευνας. Θα διατηρηθούν στο αρχείο της ερευνήτριας για διάστημα επτά (7) μηνών και έπειτα θα καταστραφούν. Κατά το διάστημα αυτό έχετε το δικαίωμα πρόσβασης στη συνέντευξή σας και την απομαγνητοφώνησή της.

Σας γνωστοποιείτε επίσης, ότι σε περίπτωση αναφοράς ονομάτων και λοιπών δεδομένων που μαρτυρούν την ταυτότητα του συνεντευξιζόμενου ή θίγουν προσωπικά δεδομένα τρίτων, αυτά θα αφαιρεθούν αν δεν παρακωλύεται η εξαγωγή των συμπερασμάτων. Σε διαφορετική περίπτωση, θα καταγραφούν με ψευδωνυμοποίηση ή ανώνυμα.

Τα δεδομένα των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα θα φυλαχθούν με ασφάλεια. Πρόσβαση σε αυτά, πέραν της ερευνήτριας θα έχει και η επιβλέπουσα καθηγήτρια αν αυτό απαιτηθεί, διατηρώντας την ανωνυμία των συνεντευξιζόμενων.

➤ **Οφέλη από τη συμμετοχή σας στην έρευνα:**

Ως όφελος ως συμμετέχοντες, ορίζεται η δυνατότητα που τους προσφέρεται να καταθέσουν τις σκέψεις, τις απόψεις και τις εμπειρίες τους σχετικά με την εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο παιδαγωγικό τους έργο, χωρίς αυτό να κριθεί ή αξιολογηθεί οποιαδήποτε στιγμή.

Ως προς την ερευνήτρια, τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα προσφέρουν το απαραίτητο υλικό για την επιτυχή προσέγγιση των ερευνητικών της ερωτημάτων.

➤ **Τρόποι επικοινωνίας**

Για περαιτέρω πληροφορίες και διευκρινήσεις σχετικά με τη συμμετοχή σας στην έρευνα, είμαι στη διάθεσή σας!

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συνεργασία και τον χρόνο σας!

Με εκτίμηση,

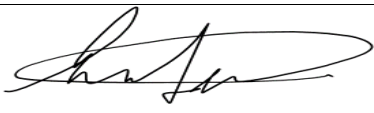
Ηλέκτρα Μητάκου-Ντζιαδήμα

Mail επικοινωνίας: mstedt21561@uniwa.gr/ Τηλέφωνο επικοινωνίας (Viber): 6945113144

ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΚΑΤΑΘΕΣΗΣ	Ναι	Όχι
<p>Ο/Η κάτωθι υπογεγραμμένος/η, δηλώνω ότι:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Έχω διαβάσει και κατανοήσει πλήρως τους όρους συμμετοχής μου στην έρευνα και την επεξεργασία των προσωπικών μου δεδομένων. • Παρέχω τη ρητή συγκατάθεσή μου για την συμμετοχή μου στην έρευνα και την επεξεργασία των ως άνω αναφερόμενων προσωπικών μου δεδομένων για τους ερευνητικούς σκοπούς αυτής. • Έχω ενημερωθεί ότι μπορώ να αποσυρθώ οποιαδήποτε στιγμή, ζητώντας και την καταστροφή των δεδομένων μου 		
Συμφωνώ να γίνει ηχογράφηση και απομαγνητοφώνηση της συνέντευξής μου		
Συμφωνώ να γίνει βιντεοσκόπηση της συνέντευξής μου		
Συαινών στη χρήση ανώνυμων αποσπασμάτων της συνέντευξής μου		

Όνοματεπώνυμο συμμετέχοντος ατόμου:	
Ημερομηνία:	
Υπογραφή:	

Κωδικός συμμετέχοντα/-ουσας:	(Συμπληρώνεται από τον Υπεύθυνο Επεξεργασίας Δεδομένων)
Όνοματεπώνυμο ερευνήτριας:	Ηλέκτρα Μητάκου-Ντζιαδήμα
Ημερομηνία:	6/10/2023
Υπογραφή ερευνήτριας:	

Παράρτημα II: Οδηγός Συνέντευξης

ΟΔΗΓΟΣ ΗΜΙΔΟΜΗΜΕΝΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

ΓΕΝΙΚΕΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ:

- Αναφέρετέ μου σύντομα λίγες πληροφορίες σχετικά με την ειδικότητα, την εμπειρία και το χώρο εργασίας σας;

ΠΕΔΙΟ Α: Είδη γιορτών, σκοποί και στόχοι

- Το Προεδρικό Διάταγμα του 2017, προβλέπει για την Προσχολική Εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο τις εορταστικές εκδηλώσεις που αφορούν σε εθνικές επετείους και σε θρησκευτικές αυτή των Τριών Ιεραρχών. Υπάρχουν άλλες γιορτές για τις οποίες εσείς οργανώνετε κάποια εορταστική δράση;
- Είναι κατόπιν δικής σας επιθυμίας ή προκύπτουν μέσω του προγράμματος που ακολουθείτε;
- Ποια θεωρείτε την πιο σημαντική γιορτή;

ΠΕΔΙΟ Β: Περιεχόμενο, οργάνωση και συμμετοχικές διαδικασίες

- Τι περιλαμβάνει η διαδικασία της διοργάνωσης αυτών των σχολικών εορταστικών εκδηλώσεων;
- Υπάρχει εμπλοκή των παιδιών σε αυτές τις διαδικασίες; Και αν ναι με ποιο τρόπο;
- Υπάρχει συμμετοχή από τις οικογένειες των παιδιών; Πώς συμβάλλουν;
- Έχετε απευθυνθεί ποτέ σε κάποιον ειδικό επαγγελματία για τη διοργάνωση κάποιας γιορτής;

ΠΕΔΙΟ Γ: Διαπολιτισμικά στοιχεία, ετερογένεια και συμπερίληψη

- Θα χαρακτηρίζατε την τάξη σας πολυπολιτισμική;
- Ποια είναι η αναλογία αλλοδαπών και γηγενών μαθητών;
- Η σύσταση του πληθυσμού της τάξης σας, πώς επιδρά στις δράσεις που επιλέγετε να οργανώσετε, στις παιδαγωγικές μεθόδους και πρακτικές που ακολουθείτε;
- Πώς διαχειρίζεστε την ετερογένεια του τμήματος όσον αφορά τις σχολικές γιορτές που εφαρμόζετε;

- Η 28^η Οκτωβρίου προβλέπεται στην προσχολική εκπαίδευση ως σχολική γιορτή.
Μπορείτε να μου αναφέρετε πώς προγραμματίζετε να τη γιορτάσετε;

ΠΕΔΙΟ Δ: Διαπολιτισμική ετοιμότητα του εκπαιδευτικού, εμπειρίες και συμβουλές

- Θα σας χαρακτηρίζατε ως έναν διαπολιτισμικά έτοιμο εκπαιδευτικό;
- Υπάρχει κάποια ιδιαίτερη ανάμνηση (είτε θετική, είτε αρνητική) διαπολιτισμικής βαρύτητας, που θεωρείτε άξια αναφοράς και κάποια συμβουλή, που θα θέλατε να μοιραστείτε μαζί μου;

Παράρτημα III: Ενδεικτική Απομαγνητοφωνημένη Συνέντευξη

Σ7

E: Καλησπέρα και σε ευχαριστώ πολύ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σου και το χρόνο που διαθέτεις. Είναι και Σάββατο σήμερα, οπότε σε ευχαριστώ πολύ. Είσαι έτοιμη να ξεκινήσουμε;

Σ7: Ναι

E: Πολύ ωραία. Θα ήθελα για αρχή να μου πεις λίγα πράγματα για εσένα. Τι έχεις σπουδάσει, για την εμπειρία σου και με τι ασχολείσαι αυτό τον καιρό.

Σ7: Λοιπόν, εγώ έχω τελειώσει το τμήμα προσχολικής αγωγής στη Ρόδο, τελείωσα το 2013. Ήταν η πρώτη μου επιλογή, ήθελα δηλαδή να γίνω νηπιαγωγός. Δεν έγινε εκ παραδρομής ή επειδή έτυχε. Είμαι τυχερή σε αυτό, εννοώ ότι κάνω κάτι που μου αρέσει. Με το που τελείωσα τη σχολή το 2013 τον Ιούλιο, ξεκίνησα τον Σεπτέμβριο να δουλεύω σε παιδικό σταθμό. Για ένα χρόνο ήμουν στα βρέφη, ηλικίας από 1 μέχρι 2 δηλαδή, και μετά πήρα τα δυάρια για τέσσερα χρόνια. Έφυγα από εκεί όχι λόγω του ότι δεν ήταν καλά, αλλά λόγω του ότι μου δόθηκε η ευκαιρία. Μια συνάδελφός μου άνοιξε σχολείο που είχε και τμήμα νηπιακό και με πήρε εκεί σαν νηπιαγωγό. Οπότε το προτίμησα, λόγω ηλικιακής ομάδας και δουλεύω εκεί από το 2019.

E: Είσαι ακόμα εκεί;

Σ7: Είμαι ακόμα εκεί, ναι. Έχω πάντα το τμήμα του νηπιαγωγείου, το οποίο κάθε χρόνο είναι μικτό, δηλαδή δεν τα χωρίζουμε. Κυρίως λόγω αριθμού παιδιών, δηλαδή ότι δεν είναι και τόσα πολλά έτσι ώστε να υπάρχει δυνατότητα να χωριστούν. Φαντάσου, τα πιο πολλά σε αριθμό που είχα μια χρονιά ήταν 18 και συνήθως κυμαίνεται από 14 έως 16. Οπότε είναι μικτά, είναι προνήπια και νήπια. Τα περισσότερα προνήπια που μου έρχονται, έρχονται από τις πάνω τάξεις γιατί το σχολείο έχει και παιδικό σταθμό. Οπότε είναι παιδιά τα οποία ήδη εγώ τα γνωρίζω, λόγω του σχολείου. Και δουλεύω δέκα χρόνια πάνω σε αυτό το κομμάτι τέλος πάντων. Πέντε στο νήπιο και στην προσχολική γενικότερα δέκα. Αυτός που διανύω τώρα είναι ο εντέκατος. Παράλληλα αυτά τα χρόνια, είμαι σαν εμπυχώτρια θεατρικής αγωγής σε ένα σύλλογο που υπάρχει στην πόλη μου. Και σε αυτό είμαι τα ίδια χρόνια, γιατί το ξεκίνησα τελειώνοντας τη σχολή, που έκανα κάποια σεμινάρια για εμπύχωση στα παιδιά. Έτσι κάνω και αυτό, εκεί σε ηλικίες δημοτικού.

E: Κυρίως η εμπειρία σου είναι από τον ιδιωτικό τομέα έτσι;

Σ7: Είναι μόνο από τον ιδιωτικό τομέα, δεν έχω δουλέψει στο δημόσιο. Δυστυχώς, δε φαίνεται στο δημόσιο ότι έχω αυτή την προϋπηρεσία. Αλλά δεν μπορώ να σου πω ότι δεν είμαι ευχαριστημένη από τον ιδιωτικό τομέα. Ίσως βέβαια να έχω πέσει και σε καλές συνθήκες. Τώρα εκεί που πήγα ειδικά, σε αυτό το νηπιαγωγείο, η εργοδότης μου είναι πρώην συνάδελφος, η οποία δούλεψε κι αυτή πάρα πολλά χρόνια όταν άνοιξε το σχολείο. Είχε εμπειρία σε τάξη 32 χρόνια, οπότε δεν είναι και μια γυναίκα που άνοιξε ένα σχολείο και δεν γνωρίζει τα προβλήματα της τάξης και δεν ξέρει τι

πάει να πει μπαίνω σε τάξη. Γνωρίζει πολύ καλά και γνώριζε και λίγο το υπόβαθρό μου και τη δουλειά μου, οπότε η συνεργασία μας είναι πάρα πολύ καλή, πάει καλά και είναι και πάρα πολύ κοντά στο σπίτι μου, οπότε τα πλεονεκτήματα είναι πολλά. Δηλαδή δεν θα πω άσχημα πράγματα για τον ιδιωτικό, αυτό θέλω να πω. Οικονομικά είναι το ίδιο, γιατί πλέον επειδή είναι στην υποχρεωτική εκπαίδευση μου έχουν κάνει πρόσληψη μέσω του Υπουργείου Παιδείας. Οπότε παίρνω ότι θα έπαιρνα και στο δημόσιο. Είμαι και στη θέση προϊσταμένης, αυτό δεν το ανέφερα. Διότι το σχολείο είναι μονοθέσιο και υπάρχω μόνο εγώ ως νηπιαγωγός, οπότε έχω μπει και στη θέση της προϊσταμένης και χειρίζομαι και τα διοικητικά του νηπιαγωγείου, της πρωτοβάθμιας, το «My School», τις εγγραφές, όλα αυτά. Και πάει καλά γενικά.

E: Σπουδαίο υπόβαθρο. Για να δούμε πώς θα προχωρήσει η συνέντευξη. Νομίζω θα έχεις να καταθέσεις πολύ σημαντικά πράγματα.

Σ7: Νομίζω και λόγω χρόνων. Η εμπειρία αποκτάται με τα χρόνια. Μπορεί να έχεις κάνει άπειρα πράγματα σε σπουδές και να μπαίνεις σε μια τάξη... Εγώ δηλαδή το παρατηρώ αυτό στον περίγυρό μου και από συναδέλφους. Μπορεί να έχουν κάνει μεταπτυχιακά και χίλια-δύο πράγματα και να πελαγώνουν όταν μπαίνουν στην τάξη. Το οποίο το θεωρώ φυσιολογικό, γιατί είναι εντελώς διαφορετικό!

E: Πολύ ωραία λοιπόν. Εμένα η έρευνά μου αφορά στη διαπολιτισμικότητα και τις σχολικές γιορτές, πώς αυτή η εντάσσεται στο σχολικό πλαίσιο. Οπότε έτσι εισαγωγική ερώτηση, γνωρίζω ότι για το χώρο του νηπιαγωγείου από το προεδρικό διάταγμα του 2017, προβλέπεται επίσημα να γιορτάζονται σαν γιορτές οι Εθνικές επέτειοι, δηλαδή η 25^η, η 28^η και 17 Νοέμβρη και από Θρησκευτικές μόνο αυτή των Τριών Ιεραρχών. Να υποθέσω τις γιορτάζετε και εσείς αυτές τις γιορτές;

Σ7: Ναι.

E: Πολύ ωραία. Υπάρχουν κάποιες άλλες γιορτές, που δεν προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα ή από προεδρικό διάταγμα, τις οποίες όμως εσείς εφαρμόζετε;

Σ7: Ανέφηρες και την 17 Νοέμβρη;

E: Ναι, ναι.

Σ7: Όχι, νομίζω ότι αυτές κάνουμε. Φυσικά όμως, κάνουμε και Χριστούγεννα και Απόκριες και καλοκαίρι. Απλά γίνονται σε ένα πλαίσιο, όχι τόσο υποχρεωτικότητας. Όμως εδώ ας πούμε, θα μιλήσω για τον ιδιωτικό. Ίσως, ας πούμε στο δημόσιο, μπορεί κάποιες από αυτές τις γιορτές ή να παραλείπονται ή να γίνονται σε πιο ελαφρύ κλίμα. Στο ιδιωτικό δεν υπάρχει αυτό, είναι σπάντα ότι θα γίνουν και αυτά. Δηλαδή θα γίνει γιορτή Χριστουγέννων, θα γίνει γιορτή τις Απόκριες, γιορτή το καλοκαίρι, σίγουρα!

E: Άρα δεν είναι γιορτές που προκύπτουν από πρόταση των εκπαιδευτικών, έτσι; Είναι κάτι το οποίο αναμένεται ότι θα γίνει, λόγω του προγράμματος που ακολουθείται στη σχολική μονάδα;

Σ7: Ναι. Απλά, οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι αυτό είναι στάνταρ, πάντα. Δηλαδή εγώ ήδη έχω αρχίσει και προετοιμάζομαι, για το τι θα κάνουμε τα Χριστούγεννα. Έχω αρχίσει και ψάχνομαι πάνω σε αυτό.

Ε: Για εσένα ποια είναι η πιο σημαντική από αυτές τις γιορτές; Και αυτές τις έξτρα που μου είπες ότι γιορτάζετε, αλλά και αυτές που προβλέπονται από το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ποια θεωρείς την πιο σημαντική;

Σ7: Λοιπόν, για μένα η πιο σημαντική είναι του καλοκαιριού. Και αυτό το λέω, γιατί θεωρώ ότι όλες οι υπόλοιπες λόγω χρόνου γίνονται λίγο βεβιασμένα, γρήγορα. Να πιέσουμε τα παιδιά να παρουσιάσουν απαραίτητα κάτι, ενώ μπορεί να μην έχουν κατακτήσει δεξιότητες πολύ σημαντικές. Δηλαδή τώρα, για την 28^η έχω διαλέξει να κάνω κάτι πολύ σαν μορφή θεατρικού παιχνιδιού. Γιατί έχω ένα τμήμα, στο οποίο από τα 16 παιδιά τα 9 έχουν μαθησιακές δυσκολίες και πολύ σημαντικές μάλιστα. Δηλαδή, τα παιδιά δεν μπορούν να καθίσουν, δεν μπορούν να περιγράψουν, δεν μπορούν να μιλήσουν, δεν μπορούν να επικοινωνήσουν. Οπότε θεωρώ λίγο τραγικό, σε εισαγωγικά, να τους πιέσω να πουν ένα ποίημα. Και όχι απλά να τους πιέσω, αλλά νομίζω ότι δεν έχει και κανένα αποτέλεσμα τελικά. Ότι απλά μαθαίνουν ένα ποίημα, δεν έχουν αντιληφθεί τι γίνεται και τι και πώς και εγώ το παρουσιάζω στους γονείς και όλα καλά, είμαστε όλοι ευχαριστημένοι. Γιατί και οι γονείς, η αλήθεια είναι από την εμπειρία μου, βλέπω ότι αποζητάνε αυτή την προβολή και αυτή τη γιορτή και όταν τους πεις ότι θα γίνει κάτι πιο χαλαρό σου λένε «Μα γιατί; Εμείς θέλουμε να έρθουμε να το δούμε και τότε θα έρθουμε; Πώς θα γίνει;» και τέτοια. Ευτυχώς, και σε αυτό το κομμάτι συμβαδίζουμε με τη διεύθυνση, γιατί της αρέσει πολύ και η μορφή του θεατρικού παιχνιδιού. Και γενικά, προσπαθούμε μέσα από βιωματικό παιχνίδι, να το πω έτσι, από παιγνιώδη τρόπο να μάθουν τα παιδιά. Κάπως έτσι, προσπαθώ να κάνω και στις γιορτές. Όσον αφορά την καλοκαιρινή, όλα τα χρόνια που κάνουμε γιορτή βγαίνει μια υπερπαραγωγή, η αλήθεια είναι, στο τέλος. Κάποιος που τη βλέπει, μπορεί να πει μα πώς τα κατάφεραν τα παιδιά να κάνουν αυτό το πράγμα και, και, και. Όμως έχουμε ξεκινήσει και συνδέουμε δεξιότητες που έχουμε δουλέψει όλο το χρόνο, οπότε τελικά βγαίνει ένα πολύ καλό αποτέλεσμα. Για αυτό θεωρώ ότι η καλοκαιρινή είναι και πιο σημαντική, γιατί τελικά τα παιδιά παρουσιάζουν όλη τους την προσπάθεια της χρονιάς. Χωρίς να έχουν βιώσει μια πίεση, ότι είναι Οκτώβριος και πρέπει ας πούμε τέλος του μήνα να παρουσιάσω κάτι. Γιατί καταλαβαίνεις, ότι και από τον Σεπτέμβρη, δεν μπορώ να αρχίσω να δουλεύω 28^η. Έχουμε προσαρμογές, έχουμε κλάματα, ακόμα δεν έχει δέσει η ομάδα, γενικά είναι δύσκολα. Δηλαδή εγώ τώρα, για 28^η θα ξεκινήσω αυτή την εβδομάδα. Με καταγραφή γεγονότων, με εποπτικό υλικό και μετά θα πάρω ένα παραμύθι και θα το κάνω θεατρικό παιχνίδι μαζί με τα παιδιά, το οποίο παραμύθι, το νόημα του, βγάζει κάτι για την Εθνική εορτή. Μέχρι εκεί! Ούτε ποιήματα, ούτε πολύ συλλιζαρισμένα πράγματα.

Ε: Μου δίνεις ωραία αφορμή τώρα, σκόπευα να το συζητήσουμε πιο μετά. Αλλά μιας και το ανέφερες ότι σκέφτεσαι ήδη τι θα κάνεις για την 28^η Οκτωβρίου, μπορείς να μου αναπτύξεις λίγο παραπάνω την ιδέα σου; Δηλαδή, μου είπες ότι θα διαβάσετε ένα παραμύθι το οποίο σχετίζεται με τι; Πώς θα την προσεγγίσεις αυτή τη γιορτή; Εθνικιστικά ή με λίγο πιο παγκόσμιες έννοιες; Πώς το σκέφτεσαι;

Σ7: Εγώ πάντα το προσεγγίζω με την έννοια πόλεμος- ειρήνη. Δίνοντας δηλαδή την αντίθεση και τι διαλέγουμε εμείς μέσα από αυτό. Και προσπαθώ να βγαίνει μέσα από τα παιδιά όλο αυτό, το αποτέλεσμα. Φυσικά, πάντα δίνω μια κατεύθυνση, αλλά το κάνω και γενικά αυτό στην τάξη. Παίρνω δηλαδή κάτι σαν αφόρμιση και προσπαθώ μέσα από αυτή, να περάσω αυτό που εγώ έχω σκεφτεί, την αξία ας πούμε, στα παιδιά. Οπότε στη συγκεκριμένη περίπτωση, στην 28^η, είναι δύο παραμύθια τα οποία τα έχουμε δουλέψει και παλιότερα και θα πατήσω πάνω σε αυτά, γιατί μου αρέσουν πολύ. Είναι «Το κανόνι της ειρήνης» και «Ο γίγαντας και ο νάνος», δεν ξέρω αν τα γνωρίζεις. Πολύ γενικά, να σου πω ότι «Το κανόνι της ειρήνης» είναι ένα κανόνι που έχει μορφή κανονιού, αλλά αντί για βόμβες πετάει λουλούδια, καρδούλες και οτιδήποτε άλλο πουν τα παιδιά. Δηλαδή το παραμύθι βάζει μέσα συγκεκριμένα πράγματα τα οποία μπορεί να πετάξει, αλλά εγώ πάντα το εμπλουτίζω, ρωτώντας τα παιδιά τι θα θέλανε και αυτά να πετάξει το κανόνι της ειρήνης. Οπότε βγαίνει και μια παραλλαγή του παραμυθιού, γιατί τα παιδιά έχουν πάρα πολύ ωραίες ιδέες και κάθε φορά που το δουλεύω, κάποιος βρίσκεται να πει και κάτι καινούριο. Πολλά παιδιά λένε να πετάξει καρδιές, να πετάξει ήλιους, να πετάξει λουλούδια, να πετάξει πεταλούδες, αλλά υπάρχουν και άλλα, που κάποια στιγμή θα σου πούνε κάτι διαφορετικό όπως να πετάξει τη φιλία μας να απλωθεί στον ουρανό. Λένε όμορφα πράγματα και αυτό προσπαθώ να το κάνω δραματοποίηση. Όταν δουλεύω δραματοποίηση στην τάξη, συνήθως την κάνω πιο απλά. Δηλαδή, εκείνη την ώρα με μουσική ταξιδεύουμε. Δε βάζω απαραίτητα πάντα υλικά, σκηνικά και ρούχα. Στην 28^η όμως, και γενικότερα σε όλες τις γιορτές που θέλω ας πούμε να παρουσιάσουμε κάτι πιο όμορφο, να το πω έτσι και εμφανίσιμο, επειδή το ξεκινάω λίγο νωρίτερα και ανάλογα με το τι έχουν πει τα παιδιά, τα κατασκευάζουμε όλα μαζί. Ας πούμε για «Το κανόνι της ειρήνης», καταγράφουμε τις ιδέες τους και κάνουμε κάτι σαν χάρτη, φτιάχνουμε ένα κανόνι ας πούμε σε ένα χαρτί και βάζουμε βελάκια με το τι θα πετάει και γράφουμε τις λέξεις μαζί. Μετά ομαδικά, αυτό το κάνουμε κατασκευή. Ας πούμε για τις καρδιές, θα κάνουμε μια πολύ μεγάλη καρδιά που θα πετάγονται μικρές καρδούλες, και που μετά μπορεί να το κρατάνε ένα με δύο παιδάκια, ανάλογα και τον αριθμό, να βγούνε σε ομάδες. Οπότε μαζί με τα παιδιά, κάνω σκηνικά και ρούχα. Για ρούχα συνήθως υπάρχει πολύ υλικό στο σχολείο, που εγώ μπορώ να τους βάλω πάνω τους πανιά ή μπέρτες, αλλά άμα είναι ας πούμε η καρδούλα να κολλήσουμε πάνω στο ύφασμα καρδούλες που όλες θα τις έχουμε φτιάξει μαζί. Και στο τέλος, βγαίνει και ένα σκηνικό και ρούχα από τα παιδιά, ώστε να βγει το παραμύθι σαν θεατρικό. Το θεατρικό δεν γίνεται με πρόβα και λόγια, δηλαδή δε μαθαίνουν τα παιδιά κάτι

απ' έξω. Βασικά σχεδόν τίποτα. Αυτό που ίσως μπορεί να μάθουμε είναι τραγούδια, που το κά-
νουμε ας πούμε στο τέλος αφού παρουσιάσουμε το θεατρικό, να λένε και δύο τραγούδια της Ε-
θνικής επετείου. Και σταματάει εκεί, δε μαθαίνουν κάτι απέξω. Εγώ σαν εμπυχώτρια, μπαίνω στο
ρολό κανονικά. Αφηγούμαι δηλαδή το παραμύθι και ανάλογα με το τι αφηγούμαι, τα παιδιά έχουν
μάθει και μπαίνουν την κατάλληλη στιγμή. Πετάει δηλαδή τώρα το κανόνι τις καρδούλες και βγαί-
νει η ομάδα που έχει τις καρδιές και κάνει την αντίστοιχη κίνηση, που αυτά ορίζουν ότι θέλουν
κάνουν. Δεν τους κατευθύνω δηλαδή, είναι τελείως αυθόρμητο. Αυτό, κάπως έτσι το δουλεύω.
Δηλαδή παίρνω πάντα μια αφόρμηση και το κάνω σαν θεατρικό παιχνίδι, αλλά πολύ αυτοσχέδιο,
να το πω έτσι. Ναι μεν εγώ κατευθύνω και εμπυχώνω τα παιδιά, αλλά στην ουσία βγαίνει μέσα τα
παιδιά όλο αυτό. Και να σου πω κάτι σημαντικό. Συνήθως στην 28^η δεν καλούμε γονείς. Γίνεται
μια γιορτή μεταξύ μας, κλειστή. Βέβαια εμείς, στον ιδιωτικό γενικότερα, στέλνουμε φωτογραφικό
υλικό στους γονείς. Δηλαδή μέσα στη βδομάδα δουλεύω ένα θέμα και μπορεί να στείλω δύο και
τρεις φορές, φωτογραφίες του τι κάνουμε στην τάξη. Οπότε την ημέρα της γιορτής υπάρχει κανο-
νική βιντεοσκόπηση, φωτογραφίες και βίντεο και μετά τα κάνουμε ένα «we transfer», έναν σύν-
δεσμο και τα στέλνουμε στα mail των γονιών. Έτσι βλέπουνε τη γιορτή για την 28^η Οκτωβρίου.
Βέβαια, δεν έχουμε κάνει ούτε για την 25^η ανοιχτή γιορτή, φέτος όμως που συζητάμε να το κά-
νουμε, να ανοίξουμε το σχολείο. Η εργοδότης μου, μου ζήτησε να διαλέξω μία από τις δυο γιορτές
να την κάνουμε με γονείς και εγώ διάλεξα την 25^η Μαρτίου και λόγω χρόνου, και λόγω του ότι θα
έχουμε καταφέρει να κατακτήσουμε κάποια πράγματα και έτσι θα είναι πιο εύκολο στα παιδιά να
εκτεθούν. Γιατί ακόμα και το θεατρικό παιχνίδι, αυτό το αυθόρμητο που σου λέω, όταν υπάρχει
κοινό τα παιδιά δεν κάνουν τα ίδια πράγματα. Και είναι πραγματικά πολύ κρίμα, γιατί οι γονείς
δεν μπορούν να το δουν αυτό. Ενώ με το βίντεο που δεν καταλαβαίνουν ότι τα τραβάω για κάποιο
λόγο, πολλές φορές δεν το βλέπουν καν, κάνουν πραγματικά αυτά που νιώθουν, δηλαδή βγάζουν
τα συναισθήματά τους πολύ πιο εύκολα. Γιατί είναι και τέτοια η ηλικιακή ομάδα, που νιώθω ότι
τα βάζουμε να εκτεθούν σε κάτι για το οποίο δεν είναι έτοιμα.

Ε: Επομένως αν κατάλαβα σωστά, την 28^η τη γιορτάζεις προσεγγίζοντας παγκόσμιες έννοιες και
όχι την ιστορία από την πλευρά της Ελλάδας, έτσι; Μαθαίνουν μεν τα γεγονότα, αλλά περισσότερο
εστιάζεις στις παγκόσμιες έννοιες.

Σ7: Ακριβώς! Μαθαίνουν τα γεγονότα, πάλι μέσω παραμυθιού, με ένα πολύ απλό παραμύθι που
λέει απλά την ιστορία της 28^{ης}. Δεν δείχνω ούτε βίντεο να σου πω την αλήθεια, τα θεωρώ σκληρά.
Σε άλλους που το έχω πει, μου λένε ότι κάνω λάθος. Ο καθένας κρίνει πώς μπορεί να το κάνει.
Δηλαδή ας πούμε, πέρυσι και φέτος που έχω ένα παιδάκι που είναι από την Ουκρανία, η γιαγιά
και ο παππούς του είναι στην Ουκρανία και βίωνε τον πόλεμο πάρα πολύ άσχημα, είχε άσχημα
συναισθήματα για αυτό. Οπότε εγώ, δεν ήθελα να κάνω αυτό το πράγμα ακόμη πιο μεγάλο στο
κεφάλι του και να δείξω εικόνες πολέμου. Γιατί καλώς ή κακώς, πολεμικές εικόνες θα δείξω όταν

θα έρθει η στιγμή να παρουσιάσω κάποιο βίντεο. Οπότε διαλέγω να το κάνω μόνο σαν παραμύθι την καταγραφή των γεγονότων, ώστε να ξέρουμε προφανώς τι γιορτάζουμε, τι συνέβη τότε και με ποιους, αλλά μετά περνάω στο κομμάτι του πολέμου και της ειρήνης. Και εστιάζω πιο πολύ σε αυτό η αλήθεια είναι.

E: Μου έδωσες τώρα ωραίο έναυσμα, να σε ρωτήσω ποια είναι η σύσταση της τάξης σου. Είναι ομοιογενής, είναι ετερογενής από θέμα κουλτούρας, πολιτισμικού, θρησκευτικού, γλωσσικού υποβάθρου;

Σ7: Από τα δεκάξι παιδιά τα δεκατέσσερα είναι από την Ελλάδα και έχω δυο παιδάκια, τα οποία το ένα είναι από την Ουκρανία, το είχα και πέρυσι, και το άλλο από τη Ρωσία. Είναι και τα δύο πάρα πολύ έξυπνα παιδιά, μπορούν να συμμετέχουν πάρα πολύ σε όλα, δεν έχουνε μπει σε κοινωνικό αποκλεισμό ή οτιδήποτε τέτοιο, στην τάξη. Δεν έχουν βιώσει καμία διαφορετικότητα. Μπορώ να πω μάλιστα ότι ειδικά το παιδάκι από την Ουκρανία, που βέβαια είναι δεύτερη χρονιά που το έχω, είναι νήπιο τώρα, είναι και από τα φαβορί της τάξης. Δηλαδή, τα παιδιά επιδιώκουν να κάνουν παρέα μαζί της. Και δεν είχα κανένα πρόβλημα μέχρι τώρα ούτε με γονείς, οι οποίοι είναι πάρα πολύ συνεργάσιμοι οι συγκεκριμένοι, μη σου πω περισσότερο και από τους Έλληνες γονείς. Δε μένουν σε μικροπράγματα παρά στην ουσία, δηλαδή το τι πραγματικά πρέπει να κατακτήσει ένα παιδί και στο συναίσθημά του και όχι στο αν έφαγε, αν μπορεί να πάει τουαλέτα, δηλαδή μικροπράγματα τα οποία σιγά-σιγά κατακτώνται. Εκεί που παρουσιάζουν αρκετά μεγάλο πρόβλημα και τα δύο, είναι στην ομιλία τους. Το παιδάκι από τη Ρωσία, δυσκολεύεται αρκετά να μιλήσει καλά ελληνικά. Βέβαια, έχουν ένα μερίδιο ευθύνης και οι γονείς κατά τη γνώμη μου, επειδή μέχρι να έρθει σχολείο μιλάγανε μόνο Ρωσικά. Οπότε το παιδάκι μπήκε σε μια ομάδα που ξαφνικά όλοι επικοινωνούν με ελληνικά και έπεσε σε αυτό και έπρεπε να κολυμπήσει. Στο οποίο βέβαια τα έχει καταφέρει πολύ καλά, αλλά δεδομένου ότι του χρόνου θα είναι νήπιο και δεν εκφράζεται σωστά, δεν λέει καλά τα φωνήματα, θα δυσκολευτεί αργότερα, ίσως και στην ανάγνωση και σε τέτοια πράγματα. Έχω ήδη μιλήσει με τους γονείς για αυτό. Το άλλο κοριτσάκι από την Ουκρανία, μιλάει άπταιστα και ελληνικά και ουκρανικά, πάρα πολύ καλά, γιατί της μιλούσαν και στα δύο από πολύ μικρή. Φυσικά παίζει ρόλο ότι κάθε παιδί είναι διαφορετικό, παίζει ρόλο και η ωρίμανσή του, ίσως να ήταν πιο γρήγορη και όλα αυτά. Παρόλα αυτά, αυτή ναι μεν μιλάει καλά ελληνικά, δεν έχει όμως καλή άρθρωση. Το οποίο είναι κάτι λογικό, αλλά νομίζω ότι δουλεύεται. Αλλά γενικά, προβλήματα διαφορετικότητας, αποκλεισμού και τέτοια δεν έχουμε βιώσει στο τμήμα, ευτυχώς. Τώρα όσον αφορά τις γιορτές, η διεύθυνση θεώρησε σωστό να ρωτήσουμε αν θέλουν να συμμετέχουν.

E: Τους γονείς ή τα παιδιά ρωτήσατε;

Σ7: Τους γονείς. Και οι δύο απάντησαν ναι, πως θέλουν. Όμως να σου πω, ότι και στις δύο περιπτώσεις ο ένας γονιός είναι Έλληνας. Οπότε νομίζω ότι ίσως παίζει και αυτό το ρόλο του. Δε μου

έχει τύχει δηλαδή, να έχω παιδί και να είναι και οι δύο γονείς ξένοι, ώστε να ξέρω τι θα μπορούσε να συμβεί εκεί. Αυτοί και οι δύο, μας είπαν ότι θέλουμε κανονικά να συμμετέχουν τα παιδιά και να μάθουν και όλα. Εγώ να σου πω την αλήθεια, γνώμη μου είναι γενικότερα να συμμετέχουν, γιατί μαθαίνουν και την ιστορία της χώρας που τελικά έχουν επιλέξει να μένουν. Και αν συνεχίσουν να μένουν εδώ, όλο αυτό θα τους ακολουθεί και στα επόμενα σχολικά χρόνια. Και γενικότερα, σαν μια ευρύτερη γνώση, όχι απαραίτητα αν την ενστερνίζονται ή όχι. Δηλαδή, ακόμα και από το νη-πιαγωγείο νομίζω ότι μπορείς να... Πώς να το πω; Μπορεί να γίνει με τέτοιο τρόπο η μάθηση και η γνώση στα παιδιά, ώστε να αρχίσουν να διευρύνουν τους ορίζοντές τους και τελικά να κρίνουν στην πορεία μόνο τους, τι συμβαίνει πραγματικά, τι δεν συμβαίνει και όχι μόνο στο βιβλίο, στείρα γνώση και τα λοιπά.

E: Μου είπες ότι και στις δύο περιπτώσεις ένας γονιός είναι Έλληνας. Γνωρίζουν τα παιδιά έθιμα από τη χώρα του άλλου γονιού; Έχεις προσπαθήσει εσύ ως εκπαιδευτικός, επικοινωνώντας είτε με τα παιδιά είτε με τους γονείς, να φέρεις πλευρές αυτών των πολιτισμών μέσα στην τάξη και να γνωρίσουν και τα ελληνόπουλα κάποιο έθιμο, κάποια γιορτή που να έχουν εκείνοι οι πολιτισμοί;

Σ7: Να σου πω την αλήθεια, δεν το έχω κάνει. Όχι γιατί δεν το θέλω, αλλά πώς να το πω; Πάντα βγαίνουνε κάποια έξτρα πράγματα στο πρόγραμμα, που με κάνουν να αφήσω πίσω και λόγω της, σε εισαγωγικά, πίεσης από τη διεύθυνση ότι πρέπει να βγει αυτό, πρέπει να βγει αυτό και τα λοιπά και πολλές φορές μένουν πίσω πράγματα πιο σημαντικά. Η αλήθεια είναι ότι δεν το έχω κάνει καθόλου, πέρα από την παρεούλα. Δηλαδή έχουν πει τα παιδιά κάποια πράγματα για τη χώρα τους, όχι όμως έθιμα, διότι ο ένας έχει πάει μόνο μια φορά στη Ρωσία, οπότε έχω καταλάβει ότι δεν έχει ακριβώς βιώματα από τη χώρα αυτή. Το κοριτσάκι που είναι από την Ουκρανία, πάει μόνο κάθε καλοκαίρι, στη γιαγιά. Εκτός από πέρσι, δηλαδή το καλοκαίρι που πέρασε, που μου είπε ότι δεν πήγε, αλλά χωρίς να γνωρίζω το λόγο. Έλεγε όμως ότι πηγαίνει στη γιαγιά της στην Ουκρανία και ξέρει ότι είναι μια άλλη χώρα και τι γίνεται εκεί και τη γλώσσα και όλα, αλλά δεν έχει εκφραστεί στο να μας πει κάτι σαν έθιμο. Αλλά να πω την αλήθεια, δεν το έχω προσεγγίσει και εγώ, να της δώσω να καταλάβει τι είναι τα έθιμα. Δηλαδή ναι μεν εμείς κάνουμε έθιμα της Ελλάδας, αλλά νομίζω ότι δεν έχει τα βιώματα να καταλάβει τι αντίστοιχο μπορεί να κάνουν στην Ουκρανία. Σαν δράση όμως δεν το έχω κάνει, μόνο σαν συζήτηση.

E: Γενικότερα κάποια δράση που να προσπαθείς να προσεγγίσεις άλλους πολιτισμούς;

Σ7: Είχα κάνει πέρσι θεματική τα μνημεία του κόσμου, το οποίο είχε γίνει πρότζεκτ. Οπότε πέρα από τα μνημεία είχαμε «ταξιδέψει» και σε διάφορες χώρες και βλέπαμε έθιμα, τοπία και οτιδήποτε και πώς είναι οι άνθρωποι εκεί, πώς ζουν, τις συνήθειες και τα λοιπά. Και άλλη μια φορά, στο κομμάτι των Αποκριών είχα κάνει Αφρική, είχα κάνει Κίνα, είχα κάνει τέτοια πράγματα που εκεί το είχα εντάξει πιο πολύ σαν διαφορετικότητα. Ναι μεν τα παιδιά το βίωνανε σαν αποκριάτικο θέμα, αλλά είχαν βγει πολύ ωραία πράγματα μέσα από αυτό. Αυτό που εγώ καταλάβει όσες φορές έχω

δουλέψει διαφορετικότητα, είτε για άλλους πολιτισμούς, είτε και για άλλα πράγματα όπως είναι τα παιδιά με αυτισμό, παιδιά με ειδικές ανάγκες και τα λοιπά, είναι ότι τα παιδιά δεν έχουν καθόλου στο μυαλό τους την έννοια του ρατσισμού, καθόλου! Δεν βιώνουν τίποτα ως διαφορετικό, δεν τους κάνει δηλαδή εντύπωση. Όχι ακριβώς δεν τους κάνει εντύπωση αν για παράδειγμα ένα παιδάκι είναι μαύρο. Τους κάνει, αλλά δεν τους ενδιαφέρει. Και πολλές φορές και στις συγκεντρώσεις των γονέων το έχω πει αυτό, ότι ο ρατσισμός και το να έχουν μια αποστροφή στο διαφορετικό, το δημιουργούν οι ενήλικες. Δηλαδή δεν το έχουν τα παιδιά, δεν το βιώνουν από μόνα τους. Πρέπει να ακούσουν πράγματα, πρέπει κάτι να γίνει, ώστε να έχουν μια αποστροφή για ένα παιδάκι που είναι από την Ουκρανία, για ένα παιδάκι που είναι μαύρο, για ένα παιδάκι που έχει αυτισμό. Είχα για τρία χρόνια ένα παιδί με αυτισμό, πολύ βαρύ. Έχω πέσει και σε καλές συνεργασίες με γονείς και δεν είχαν κανένα πρόβλημα, ενώ είχαμε πάρα πολλές εντάσεις και εξάρσεις θυμού και φωνές μέσα στην τάξη. Παρόλα αυτά, τα παιδιά μέσα από δράσεις είχαν μάθει ότι το παιδάκι έχει μια δυσκολία, την οποία εμείς μπορούμε να την κάνουμε ευκολία και να τον βοηθάμε. Και είχαμε φτάσει σε ένα σημείο, χωρίς να τους λέω εγώ τίποτα, να λένε «κυρία, μπορώ να πάω να βοηθήσω τον ..., θέλει να πάει να πιει νερό» ας πούμε, να του δώσουν το μπουκάλι του. Αλλά νομίζω ότι έχει να κάνει πολύ και το οικογενειακό περιβάλλον σε αυτό. Φυσικά και το σχολείο, αλλά και η οικογένεια.

E: Τι εικόνα έχεις για τους γονείς; Δηλαδή όταν προσπαθείς να προσεγγίσεις άλλους πολιτισμούς, αυτό που είπες ας πούμε με τα μνημεία, οι αντιδράσεις είναι θετικές, αρνητικές, ουδέτερες; Οι γονείς θέλουν να συμμετέχουν σε αυτό;

S7: Μέχρι στιγμής δεν έχω κάποια αρνητική αντίδραση. Ούτε ότι κάνουμε κάτι το οποίο δεν τους αρέσει, ούτε ότι ας πούμε τι κάνετε εκεί τώρα. Ίσα, ίσα, που για αυτές τις δράσεις υπάρχει πολύ καλή συνεργασία, του αρέσει και φέρνουν και τα παιδιά πολύ μεγάλο εποπτικό υλικό από το σπίτι τους. Το συγκεκριμένο πρότζεκτ είχε κρατήσει δύο μήνες. Στο τέλος είχαμε κάνει κάτι σαν έκθεση μέσα στην τάξη, με τις κατασκευές που είχαν φτιάξει από τα μνημεία του κόσμου, με ότι εποπτικό υλικό είχαν φέρει τα παιδιά, βίντεο που είχαμε τραβήξει που είχανε θεατρικά παιχνίδια, είχαν φτιάξει και τα μνημεία με το σώμα τους ή με πλαστελίνες. Την είχαν δει αυτή την έκθεση οι γονείς και ήταν πολύ θετική και όμορφη η ανατροφοδότηση που πήραμε. Μια χρονιά μόνο, δεν έχει να κάνει βέβαια με διαφορετικότητα αυτό θα σου πω, αλλά στα πλαίσια της 17 Νοέμβρη, υπήρξε ένας γονιός που μου είπε ότι λέω ψέματα στα παιδιά, ότι δεν υπάρχει κανένας λόγος να γιορτάζεται αυτό το πράγμα και να μπαίνει μέσα στην τάξη όλο αυτό. Η αντίδρασή μου σαν εκπαιδευτικός αν ήμουνα σε ένα δημόσιο σχολείο, θα ήταν διαφορετική. Εννοώ ότι θα μπορούσα με μεγαλύτερη άνεση να του απαντήσω πώς προσέγγισα το θέμα και τι θεωρεί αυτός ψέμα και αλήθεια ας πούμε, και να το συζητήσουμε. Στον ιδιωτικό μπαίνουν λίγο και οι πελατειακές σχέσεις, σε εισαγωγικά. Ότι ας πούμε, δεν θέλουμε να έρθουμε σε μεγάλη αντιπαράθεση με τους γονείς. Οπότε μήκx

μπροστά η εργοδότης μου, η διεύθυνση και απάντησε στο γονιό να είναι σίγουρος ότι συνέβη με πολύ σωστό τρόπο, ότι δεν προσπαθούμε να τραυματίσουμε τα παιδιά, ούτε να τα προσηλυτίσουμε προς κάτι. Και φυσικά ότι είναι υποχρεωτικό να γίνει γιορτή, να γίνει αναφορά, ότι υπάρχει δηλαδή εγκύκλιος και εφόσον υπάρχει εγκύκλιος, είμαστε υποχρεωμένοι να το κάνουμε μέσα στην τάξη. Και είχε λήξει εκεί. Η αλήθεια είναι όμως, ότι έδειξε λίγο δυσαρέσκεια.

E: Γενικότερα όμως από ότι καταλαβαίνω, δεν υπάρχουν αρνητικές αντιδράσεις από τους γονείς. Είναι ανοιχτοί στο να κάνετε κάτι καινοτόμο, κάτι έξω από το παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών, σωστά;

S7: Ναι, είναι αρκετά ανοιχτοί. Ειδικά τώρα, που μπαίνω στον έκτο χρόνο που είμαι σε αυτό το νηπιαγωγείο και δουλεύω περισσότερο τέτοια θέματα, δεν μου έχουν δημιουργήσει προβλήματα. Ίσα, ίσα, μπορώ να πω ότι ενθουσιάζονται με τέτοιες δράσεις, τους αρέσει.

E: Επιδιώκουν να συμμετέχουν με κάποιο τρόπο;

S7: Θα σου πω. Δεν έχει τύχει εμείς, να τους εντάξουμε πολύ στο σχολικό περιβάλλον, πέρα από το να φέρουν εποπτικό υλικό από το σπίτι τους. Το οποίο βέβαια πρώτα το έχουν συζητήσει με τα παιδιά, το έχουν ψάξει μαζί και τα παιδιά έρχονται στην τάξη και κάνουν κάτι σαν παρουσίαση του τι φέρνουν. Αλλά όχι να μπουν ενεργά μέσα σε αυτό. Το σχολείο δηλαδή, για γονείς έχει ανοίξει μόνο για γιορτές η αλήθεια είναι και όχι για κάτι παραπάνω, για γιορτές, για εκθέσεις. Δεν έχουν μπει παραπάνω, σαν στο να συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά. Μόνο στο ρόλο που μπορεί εγώ κάποια στιγμή να τους ζητήσω μια βοήθεια στο σπίτι, να συζητήσουν με τα παιδιά αυτό που κάνουμε στο σχολείο και να βρουν κάποια πράγματα από το διαδίκτυο ίσως, ή από οπουδήποτε αλλού ή βιβλία και παραμύθια που μπορεί να έχουν σπίτι τους, να τα παίρνουν στο σχολείο, αλλά να ξέρουν τα παιδιά τι είναι αυτό, να μπορούν δηλαδή να το παρουσιάσουν.

E: Η συμμετοχή των παιδιών στις εορταστικές δράσεις και τις εκδηλώσεις, πέρα από την υλοποίηση, δηλαδή όταν γίνεται η γιορτή, είναι αναμενόμενο να συμμετέχουν σίγουρα τα παιδιά. Στην όλη προετοιμασία έχουν κάποιο ρόλο;

S7: Εννοείς αν δείχνουν ενδιαφέρον; Αν τους αρέσει;

E: Αν τους αρέσει, αν θέλουν να συμμετέχουν στη διοργάνωση, αν προτείνουν εκείνα ιδέες τις οποίες αξιοποιείτε εσείς ή αν είναι γενικότερα η όλη διοργάνωση, πράγματα που φτιάχνετε εσείς και απλά μετά έρχεται η συμμετοχή των παιδιών για την υλοποίηση της δράσης.

S7: Όπως σου είπα και πριν, πάντα οι γιορτές, εκτός από την καλοκαιρινή που θα σου πω μετά, πάντα οι γιορτές έχουν μια αφόρμηση, οπότε δε φαίνεται στα παιδιά ότι εγώ τους λέω ότι θα παρουσιάσουμε αυτό. Γιατί και έτσι να το πεις, ακόμα και μια ιδέα να έχει το παιδί θα κοπεί, δεν θα μπορέσει πολύ εύκολα να την εκφράσει. Πάντα έρχεται κάτι σαν αναφορά, οπότε θεωρητικά βγαίνει μέσα από τα παιδιά όλο αυτό που ετοιμάζεται. Μπορεί εγώ να έχω το πλάνο και τη δομή στο μυαλό μου, αλλά στην ουσία τα παιδιά έχουν τον κύριο ρόλο, είναι πολύ ενεργά πάνω σε αυτό.

Αυτά θα βγάλουν την ιστορία, πώς θα διαδραματιστεί ακριβώς, τι θα φτιάξουμε για την ιστορία, τι θα φοράμε, ποια θα είναι τα σκηνικά. Αυτά θα το κάνουν όλο αυτό και όλες οι ιδέες που θα έχουνε πει, θα είναι οι δικές τους. Ναι μεν θα έχουμε διαβάσει ένα παραμύθι, μια ιστορία, αλλά αυτή η ιστορία ανατρέπεται. Δηλαδή πολλές φορές, όπως σου είπα, μπορεί να αλλάξει, να βάλουμε επιπλέον πράγματα στην ιστορία μέσα, τα οποία τα έχουν πει τα παιδιά. Οπότε νομίζω ότι είναι πάρα πολύ ενεργά σε αυτό, κυρίως όσον αφορά την 28^η και την 25^η. Τα Χριστούγεννα είναι λίγο πιο έτοιμο, να το πω έτσι. Ας πούμε, πολλές φορές έχουμε διαλέξει να μη συμμετέχουν καν τα παιδιά και να είναι μια αφήγηση των δασκάλων, που στο τέλος θα έρθει ο Άγιος Βασίλης και θα μοιράσει δώρα. Που ουσιαστικά, εκεί τα παιδιά δεν συμμετείχαν καθόλου. Είχαν κάνει την προετοιμασία οι εκπαιδευτικοί, μαζί με τον παιδικό σταθμό είχαμε ετοιμάσει κάτι συνολικό και τα παιδιά απλά παρακολούθησαν, δηλαδή έγινε κάτι σαν event. Άλλες φορές, κάθε τάξη έκανε κάτι δικό της. Κάποια χρονιά είχα διαλέξει μια ιστορία την οποία πήγαμε κατά γράμμα, όμως πάλι έδειξαν τα παιδιά ενθουσιασμό, τους άρεσε η ιστορία. Και απλά τα ντύσαμε για να πάρουν το ρόλο τους στη χριστουγεννιάτικη ιστορία και να συμμετέχουν. Αν δούμε ότι δεν τραβάει το αλλάζουμε. Γιατί και από την εμπειρία μου, καταλαβαίνω ότι αν δεν αρέσει και στα παιδιά όλο αυτό, δεν μπορεί να συνεχίσει. Όσο και να το πιέσεις στο κεφάλι σου, θα βγει μια βλακεία. Θα νιώσεις και αποτυχημένος σαν εκπαιδευτικός και τα παιδιά δεν θα ευχαριστηθούν τη διαδικασία, οπότε δεν έχει κανένα νόημα. Άλλες χρονιές ας πούμε, η γιορτή μας ήταν εργαστήρια καλλιτεχνιών. Αλλά το εντάσσουμε σαν γιορτή αυτό. Δηλαδή εκεί μπορούν να έρθουν οι γονείς και να συμμετέχουν μαζί με τα παιδιά, αλλά είναι γιορτή χριστουγεννιάτικη. Δεν είναι απαραίτητο ότι θα είναι πάντα κάτι να παρουσιαστεί, με θεατές που θα είναι από κάτω και θα κοιτάνε, αυτό θέλω να πω.

E: Αν μου επιτρέπεις να σε ρωτήσω, ο λόγος που επιλέξατε να μη συμμετέχουν τα παιδιά στη χριστουγεννιάτικη γιορτή;

S7: Εννοείς που το κάναμε με αφήγηση οι εκπαιδευτικοί;

E: Ναι, ναι.

S7: Αυτό ήταν απόφαση της διεύθυνσης, λέγοντας ότι θέλει να γίνει κάτι διαφορετικό. Δηλαδή στον ιδιωτικό, υπάρχει λίγο το θέμα ότι δεν μπορώ να παρουσιάσω το ίδιο. Αλλά με το ίδιο δεν εννοώ την ίδια ιστορία, εννοώ την ίδια τεχνική. Για παράδειγμα, αν κάναμε πέρσι θεατρικό παιχνίδι, φέτος πρέπει να κάνουμε εργαστήρι. Ή κάναμε πέρσι εργαστήρι άρα φέτος πρέπει να κάνουμε κάτι άλλο. Κάθε χρόνο είναι ένα μεγάλο κυνήγι να βρεις κάτι καινούριο, για να μην παρουσιάσεις κάτι ίδιο. Που για μένα βέβαια, δεν έχει νόημα αυτό. Γιατί μπορεί να είναι η ίδια τεχνική, αλλά ένα άλλο παραμύθι από το οποίο να βγούνε πολύ διαφορετικά πράγματα μέσα από τα παιδιά και το αποτέλεσμα τελικά να άλλο. Αλλά νομίζω έγινε πιο πολύ για εντυπωσιασμό, να το πω έτσι. Να δουν οι γονείς και να πουν για τις δασκάλες, που ετοίμασαν αυτό για τα παιδιά και έγινε θεατρικό στο σχολείο και, και, και.

E: Μια ερώτηση και αν θες μου απαντάς. Αυτό το παραμύθι που είχατε επιλέξει εκείνη τη χρονιά, ήταν κάτι το οποίο εστίαζε στα ιστορικά γεγονότα που φαίνονται μέσα από τη θρησκεία, δηλαδή ότι γεννιέται ο Χριστός, τους μάγους με τα δώρα και τα λοιπά ή ήταν κάτι που προσέγγιζε γενικότερα την έννοια της αγάπης, της ενότητας, ένα γενικότερο μήνυμα για εκείνες τις ημέρες;

Σ7: Αυτό ήταν. Αφορούσε στα μηνύματα αυτά και καθόλου στη γέννηση και τον θρησκευτικό χαρακτήρα. Γενικότερα, δεν το έχω κάνει αυτό σχεδόν ποτέ, εννοώ δεν έχω κάνει δραματοποίηση της γέννησης. Ναι μεν τα συζητάμε και λέμε τι συνέβη, αλλά όσον αφορά μετά αυτό που θα παρουσιάσουμε, είναι πάντα κάτι σε πιο γενική έννοια, που ναι μεν είναι χριστουγεννιάτικο, αλλά δε μιλάει για τον Χριστό απαραίτητα. Μιλάει για την αγάπη, μιλάει για την προσφορά, μιλάει για την αλληλεγγύη, μιλάει για τη συνεργασία. Είναι κάτι τέτοιο και απλά έχει τη χριστουγεννιάτικη χρυσόσκονη ας πούμε. Δεν το προσεγγίζουμε έτσι, καθόλου. Μέχρι στιγμής! Τώρα να σου πω την αλήθεια, αν μου ζητηθεί εγώ δεν θα ήθελα να το κάνω. Αλλά μπορεί και να μου ζητηθεί και ίσως να χρειαστεί να μπω σε αυτό το τριπάκι, γιατί πολλές φορές πρέπει να πάω και λίγο με το τι θα μου πει διεύθυνση. Αλλά αυτό που με χαροποιεί, είναι ότι δεν έχουμε πολύ μεγάλη διαφορά στις απόψεις μας, οπότε μέχρι στιγμής δεν έχω βρεθεί σε μια τέτοια δύσκολη θέση. Το ίδιο συμβαίνει και με το Πάσχα. Νομίζω ότι είναι μια πάρα πολύ σκληρή εικόνα, εγώ να πω στα παιδιά ότι σταύρωσαν το Χριστό με πρόκες και τρέχανε αίματα και να τους δείξεις τις εικόνες. Εγώ σαν εκπαιδευτικός, δεν θέλω να το κάνω αυτό, γιατί το θεωρώ τραυματικό. Όποτε πάλι, προσέχω πάρα πολύ τα λόγια μου και επιλέγω έναν διαφορετικό τρόπο προσέγγισης του θέματος.

E: Θα μπορούσες να το εντάξεις στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας; Ότι είναι δηλαδή έννοιες πιο ευρείες και παγκόσμιες η αγάπη, η ενότητα.

Σ7: Δεν καταλαβαίνω τι με ρωτάς.

E: Εννοώ, αν θα μπορούσε ο τρόπος με τον οποίο γιορτάζεις τα Χριστούγεννα, που ξεφεύγεις από το παραδοσιακό της γέννησης του Χριστού, να ενταχθεί στα πλαίσια μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης. Ότι δηλαδή προσπαθούμε να εστιάσουμε σε έννοιες που όλα τα παιδιά θα αναγνωρίσουν, που για όλα τα παιδιά έχουν μια αξία αυτές οι έννοιες. Ενώ ας πούμε αν έχεις ένα μουσουλμάνο μέσα στην τάξη, πόσο νόημα έχει να του πεις για το Χριστό; Τι θα καταλάβει; Πόσο θα τον ενδιαφέρει;

Σ7: Ναι, οκ. Κατάλαβα τι με ρωτάς. Νομίζω ότι για αυτό το λόγο το κάνω κιόλας. Εννοώντας βέβαια, ότι και χωρίς να έχω παιδιά από διαφορετικές χώρες, ότι το κάνω για να... Αυτή είναι και η άποψή μου για τη θρησκεία βέβαια, ότι πρέπει ο καθένας να σχηματίσει μια δική τους γνώμη και κρίση αργότερα. Νομίζω ότι είναι πάρα πολύ μικρή αυτή ηλικία, ώστε να πω στα παιδιά εμείς είμαστε χριστιανοί και συνέβη αυτό, αυτό και αυτό και να τους δείξω τόσο σκληρές εικόνες. Γιατί κάποιες είναι σκληρές! Οπότε προσπαθώ να προσεγγίσω έννοιες, τις οποίες θα τις καταλάβουν όλοι και είναι σημαντικές. Πέραν από το τι γιορτάζουμε, δηλαδή και σε ένα άλλο πλαίσιο θα μπορούσαν

να ενταχθούν, αλλά τα Χριστούγεννα είναι μια πολύ καλή ευκαιρία να μιλήσουμε για την αγάπη και για την προσφορά, που είναι πράγματα τα οποία τα παιδιά μέσα από ένα παιχνίδι, μέσα από μια δράση, μπορούν να τα αντιληφθούν. Και επίσης, μπορούμε να τα κάνουμε και πράξη. Δηλαδή οι δράσεις, βοηθάνε ώστε τα παιδιά... Δεν μπορούν να αντιληφθούν για παράδειγμα τι είναι η προσφορά, αν δεν κάνουμε μια δράση πάνω σε αυτό ή αν δεν συζητήσουμε ξανά και ξανά. Γιατί και η μία φορά, δε φτάνει! Οπότε μετά, μπορούν να το κάνουν και πράξη και το έχω πει αυτό κιόλας στους γονείς. Ότι δηλαδή, μόνο έτσι θα αντιληφθούν γιατί πρέπει να προσφέρω, γιατί πρέπει να σέβομαι τον διπλανό μου ας πούμε, που είμαστε μια κοινωνική ομάδα. Οπότε, νομίζω ότι αυτό που με ρωτάς, για αυτό το λόγο το κάνω.

E: Θέλω τώρα να περάσουμε λίγο σε σένα, στη δική σου πλευρά ως εκπαιδευτικός. Από όσα συζητήσαμε μέχρι τώρα, καταλαβαίνω ότι προσπαθείς να προσεγγίσεις οτιδήποτε κάνεις, τις παιδαγωγικές πρακτικές και ό,τι εφαρμόζεις, με μια πιο ανοιχτή ματιά. Δεν ακολουθείς κάποιο παραδοσιακό ή εθνοκεντρικό μοντέλο. Θεωρείς επομένως ότι είσαι μία διαπολιτισμικά έτοιμη εκπαιδευτικός;

Σ7: Ωραία. Δεν θα στο απαντήσω το έτοιμη, γιατί νομίζω ότι είναι πολύ δύσκολο να το πω αυτό για τον εαυτό μου, όσα χρόνια και αν δουλεύω, όσα χρόνια και αν έχω κάνει τέτοιες δράσεις. Με τα παιδιά πάντα βρίσκεις κάτι καινούργιο, που θα βρεθεί μπροστά μου και δε θα το ξέρω και που θα πρέπει να το αντιμετωπίσω διαφορετικά. Παρόλα αυτά, νομίζω ότι έχει βοηθήσει πολύ το ότι επιλέγω να κάνω τέτοιες δράσεις και δεν μένω στο κλασικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, που πρέπει να κάνουμε αυτό, αυτό και να κάνω συγκεκριμένα πράγματα. Δηλαδή πάω και λίγο παραπέρα και νομίζω ότι με έχει βοηθήσει εμένα αυτό, στην εξέλιξη της ομάδας μου, όπως και της κάθε ομάδας. Οπότε, νομίζω ότι είμαι σε έναν καλό δρόμο θα έλεγα.

E: Το οποίο όμως είναι κάτι που το θέλεις και που το ψάχνεις μόνη σου, σωστά;

Σ7: Ναι, ναι, το θέλω. Το θέλω, γιατί δυστυχώς βλέπω ότι τα τελευταία χρόνια τα παιδιά έχουν μια φθίνουσα πορεία και καταλαβαίνω ότι έχουν ανάγκη από άλλα πράγματα και όχι από γράμματα και αριθμούς, όχι από μια απλή γνώση η οποία θα έρθει και θα φύγει. Έχουν ανάγκη δηλαδή, να συνδεθούν πραγματικά, το οποίο τους είναι τρομερά δύσκολο. Τα τελευταία χρόνια, τα παιδιά είναι τρομερά δύσκολο να κάνουν φίλους, είναι τρομερά δύσκολο να μοιραστούν. Οπότε νομίζω ότι είναι πιο σημαντικά όλα αυτά. Και δεδομένου του τι συμβαίνει τον τελευταίο καιρό γύρω μας και στην κοινωνία μας, πώς αντιμετωπίζει κάποια προβλήματα και τι ακούμε και τα λουπά, που τα ακούμε και τα παιδιά αυτά, νομίζω ότι καλύτερα είναι να βάζουμε αυτά τα θεμέλια και να φύγουν από το νηπιαγωγείο και να μην ξέρουν ας πούμε, το άλφα και το βήτα. Εγώ σαν εκπαιδευτικός, νομίζω ότι θα έχω πετύχει αν έχουν μάθει να αγαπούν τον διπλανό τους, να έχουν κάνει φίλους, να συνεργάζονται, να δέχονται το διαφορετικό. Νομίζω ότι αυτά, στην παρούσα φάση είναι πολύ πιο σημαντικά από το να μάθουνε τη γνώση. Η οποία καλώς ή κακώς θα έρθει, αλλά και αν δεν

έρθει... Δεν είμαστε όλοι φτιαγμένοι για αυτό! Καλό όμως θα είναι τα υπόλοιπα να έρθουν σίγουρα, δηλαδή τα υπόλοιπα τα θεωρώ δεδομένα και σημαντικά να τα κατακτήσουν τα παιδιά.

E: Θεωρείς ότι αν αυτή η περαιτέρω επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών παρεχόταν στα πλαίσια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, δηλαδή αν από το Υπουργείο προβλεπόταν ότι ανά διετία όλοι οι ενεργεια και μη εκπαιδευτικοί, θα έπρεπε να παρακολουθούν επιμορφωτικά προγράμματα για τη διαχείριση διαπολιτισμικών ζητημάτων στη σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη, θα το επιχειρούσαν περισσότεροι εκπαιδευτικοί; Θέλω να πω, ότι όταν έγκειται στην προσωπική ευχέρεια του καθενός, μα για οικονομικούς λόγους, μα για οποιοδήποτε λόγο, κάποιος δεν θα το κάνει.

Σ7: Με ρωτάς για το εάν θα γινόταν υποχρεωτική η επιμόρφωση ή η πράξη μέσα στην τάξη;

E: Σωστό αυτό! Μπορείς να εκφράσεις άποψη και για τα δύο.

Σ7: Ωραία! Γιατί νομίζω ότι αν γινόταν υποχρεωτική η επιμόρφωση, θεωρώ ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί θα το κάνανε μόνο και μόνο για την υποχρεωτικότητα, με την οποία έχουν μπουκώσει η αλήθεια είναι. Επιμόρφωση για αυτό, επιμόρφωση για εκείνο, επιμόρφωση για το άλλο. Και τελικά στην πράξη, το σύστημα δεν είναι καθόλου δίπλα στον εκπαιδευτικό και δεν τον βοηθάει καθόλου. Σε πολλούς τομείς, όπως με τα υλικά ή μέσω δράσεων, ή να βγουν έξω από σχολείο, να κάνουν Erasmus ώστε να ανοίξει λίγο το μυαλό, δεν βοηθάει το σύστημα και δεν είναι εύκολο. Νομίζω ότι απλά θα το κάνανε για να κάνουν άλλη μία επιμόρφωση και να τη βάλουν στο βιογραφικό τους. Αυτό βλέπω από τον περίγυρό μου και από τους συναδέλφους μου, ότι τρέχουν να προλάβουν τις επιμορφώσεις τις οποίες όμως τελικά, βλέπω ότι οι περισσότεροι, μην σου πω και όλοι, δεν τις εφαρμόζουν στην τάξη. Ή προσπαθούν τέλος πάντων να τις εφαρμόζουν και όταν βλέπουν ότι κάτι δεν πάει καλά το ξεχνάνε και μετά δεν ξανακάνουν τίποτα. Αυτό βλέπω! Εγώ δεν έχω κάνει καμία επιμόρφωση να σου πω την αλήθεια πάνω σε αυτό το κομμάτι, μιλάει μόνο το συναίσθημά μου και το τι πιστεύω εγώ σαν άνθρωπος. Τώρα θα μου πεις, είναι και καλό να μπαίνει και η προσωπική μας πίστη, τα δικά μας πιστεύω, σε αυτά που θέλω εγώ να περάσω στα παιδιά, ή πρέπει να υπάρχει και κάτι πιο υποκειμενικό; Νομίζω ότι είναι λίγο δύσκολο να τα διαχωρίσεις αυτά. Ειδικά στο νηπιαγωγείο, που δεν έχει πλαίσιο, δεν έχει σκληρό τρόπο δομής του προγράμματος. Ο νηπιαγωγός ψάχνει και κάνει ό,τι αυτός θεωρεί, προσπαθώντας να καλύψει κάποιες δεξιότητες που λέει το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά με τον δικό του τρόπο. Νομίζω ότι είναι λίγο δύσκολο να μην μπει η προσωπική σου πίστη ως πούμε, στην παιδαγωγική σου, στο πώς θα διδάξεις τα παιδιά. Σίγουρα οι επιμορφώσεις βοηθάνε στο να ανοίξουν το μυαλό, αλλά νομίζω ότι είναι πολύ πιο βαθύ το πρόβλημα. Δηλαδή αν δεν αλλάξουν κάποια βασικά πράγματα στην κοινωνία γενικότερα, δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός που είναι στενόμυαλος και έχει παρωπίδες, ξαφνικά να μπει στην τάξη και να κάνει διαπολιτισμικές δράσεις. Το θεωρώ απίθανο, έως και ακατόρθωτο! Και ακόμα και αν γινόταν υποχρεωτικό και στην τάξη λοιπόν, και όχι μόνος ως επιμόρφωση... Μιλώ πάντα για το

μεγαλύτερο ποσό, έτσι; Και από τον περίγυρό μου και αυτό που εγώ βιώνω. Νομίζω ότι θα το κάνανε πάλι όλοι, όπως έγινε ας πούμε με τις δεξιότητες στο νηπιαγωγείο, που είπαν όλοι *πρέπει να κάνουμε και αυτό!* Που τελικά, τι ήταν αυτές οι δεξιότητες; Όσα δουλεύαμε τόσα χρόνια, απλά μπήκαν λίγο πιο οργανωμένα, δεν ήταν κάτι διαφορετικό και όλοι τρελάθηκαν ότι πρέπει να κάνουν και τις δεξιότητες. Μα δεν το δούλευσες τόσα χρόνια δηλαδή; Νομίζω ότι όταν μπαίνει αυτή η υποχρεωτικότητα, γίνεται μόνο και μόνο για να δείξουν στην πρωτοβάθμια ότι *κοίτα, το έχω! Σου έφερα τα χαρτιά*. Αυτό πιστεύω. Θεωρώ ότι είναι πολύ πιο βαθύ, ότι ξεκινάει από την κοινωνία μας. Οπότε αν ένας εκπαιδευτικός έχει άλλα πιστεύω, όσες επιμορφώσεις και να κάνει, νομίζω ότι αυτό βγαίνει στα παιδιά. Δεν θα μπορέσει να το προσεγγίσει το θέμα πραγματικά! Δηλαδή ένας εκπαιδευτικό που δε δέχεται ο ίδιος τη διαφορετικότητα, πώς θα τη διδάξει;

Ε: Σωστό. Πολύ σωστό. Για να κλείσουμε όμορφα τη συνέντευξή μας, υπάρχει κάποια συμβουλή που θα έδινες στους εκπαιδευτικούς; Από τα χρόνια εμπειρίας που έχεις. Και ίσως κάποια ιδιαίτερη ανάμνηση που θα ήθελες να μοιραστείς μαζί μου; Μια ανάμνηση που να διαφαίνεται στην πράξη η διαπολιτισμικότητα ή που να είδες κάποια διαφορά στη συμπεριφορά των παιδιών ή με γονείς.

Σ7: Αυτό που εγώ θα συμβούλευα όλους τους εκπαιδευτικούς, είναι να ακούν τα παιδιά, τα θέλω τους και τα συναισθήματά τους. Όχι *πες μου τώρα εσύ τι αισθάνεσαι!* Έτσι δεν θα σου απαντήσει κανένα παιδί, εννοείται. Μέσα από την καθημερινότητα να είναι τα αυτιά ανοιχτά και να μην μπαίνουν στην τάξη και σκέφτονται πόσες ώρες μέινανε ακόμα για να τελειώσουν και να φύγουν. Να ακούνε τα παιδιά, γιατί αυτό το επάγγελμα είναι λειτούργημα και πολλές φορές τραυματίζουμε και τις ψυχούλες αυτές, φυσικά όχι απαραίτητα πάντα εσκεμμένα. Και οι εκπαιδευτικοί άνθρωποι είναι, εννοείται, και έχουν και αυτές τις στιγμές και όλα. Αλλά τα παιδιά ό,τι θέλουν να σου πουν, θα το πουν! Ίσως όχι με λόγια, αλλά θα σου δείξουν τι βιώνουν. Οπότε μέσα από τα ίδια τα συναισθήματα των παιδιών και το τι θέλουν αυτά, εγώ θα πρότεινα να γίνονται δράσεις που τα ίδια τα παιδιά τις φέρνουν μπροστά. Αυτό! Δηλαδή εμένα η μεγαλύτερη μου, θα το πω ανάμνηση, γιατί δεν το έχω πια αυτό το παιδί... Δεν έχω ασχοληθεί με ειδική αγωγή, δεν έχω κάνει τίποτα τέτοιο και όμως παρόλα αυτά, κλήθηκα να είμαι σε ένα τμήμα που είχα ένα παιδί με βαρύ αυτισμό, που είχε βέβαια την παράλληλη στήριξη και συνεργάστηκα πολύ καλά μαζί της. Η ανάμνησή μου αυτή, είναι ότι αυτό το παιδί έμαθε σε μένα! Και αυτό που λες ότι υπάρχει ακόμα ελπίδα ας πούμε, είναι το πώς τελικά καταφέραμε όλοι μαζί, και με την παράλληλη και εγώ με τα παιδιά, στο να δεχτούν αυτό το παιδί σαν να είναι πραγματικά ίδιο με όλα τα υπόλοιπα, να είναι ισότιμο μέλος της ομάδας μας και όλα να κυλάνε σωστά. Ενώ ουσιαστικά, ήταν ένα παιδί με πολύ βαρύ αυτισμό. Αν δεν του δινόταν η ευκαιρία, γιατί τώρα πήγε σε ειδικό σχολείο, ακόμα και αυτά τα τρία χρονιά που του δόθηκε η ευκαιρία να είναι σε ένα πλαίσιο διαφορετικό, με διαφορετικά παιδιά, νομίζω ότι βοήθησε πολύ! Και το ίδιο, αλλά και εμάς, στο γνωρίσουμε το διαφορετικό και να το αγαπήσουμε.

Αυτό. Δηλαδή τόσα χρόνια που δουλεύω, το πιο συγκινητικό που πάντα λέω είναι αυτό. Το πώς τα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας τότε, βίωσαν αυτή τη συνθήκη και μπόρεσαν να αντιληφθούν όλο αυτό που συνέβαινε εκεί μέσα. Ότι δε συνέβαινε για να μας τραυματίσει το συγκεκριμένο παιδί ή γιατί δε μας θέλει, αλλά γιατί κάτι διαφορετικό συμβαίνει σε αυτόν, το οποίο όμως εμείς πρέπει να το αγκαλιάσουμε και δε σημαίνει και κάτι φοβερό.

Ε: Πολύ ωραία, πάρα πολύ ωραία. Νομίζω ότι μπορούμε να κλείσουμε τη συνέντευξή μας. Ήταν πολύ ενδιαφέροντα αυτά που μοιράστηκες μαζί μου και σε ευχαριστώ πολύ που θέλησες να τα μοιραστείς. Εύχομαι να συνεχίσεις το έργο σου έτσι όπως το κάνεις, γιατί είναι ένα λειτούργημα το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.

Σ7: Σε ευχαριστώ, καλή συνέχεια.