

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Θρησκευτική Ετερότητα:
εθνικές και θρησκευτικές γιορτές σε νηπιαγωγεία
της Θράκης και της Πελοποννήσου.*

Φοιτήτριες: Μαραντά Ευαγγελία (Α.Μ 3767)
Κανάνι Ελόνα (Α.Μ 3780)

Επιβλέπων: Μαυρομάτης Γ. επίκουρος καθηγητής ΤΕΕΠΗ - Δ.Π.Θ

Συνεπιβλέπων: Μαντούβαλος Ι. επίκουρος καθηγητής ΤΕΕΠΗ - Δ.Π.Θ

Αλεξανδρούπολη 2015

DEMOCRITUS UNIVERSITY OF THRACE
FACULTY OF EDUCATION
DEPARTMENT OF EDUCATION SCIENCES IN EARLY
CHILDHOOD



THESIS

***Intercultural Education and Religious Diversity:
national and religious school celebrations in kindergartens
in Thrace and Peloponnese.***

Students: Maranta Evangelia (**Number** 3767)

Kanani Elona (**Number** 3780)

Supervisor: Mavrommatis, G. assistant professor, PSED, DUTH

Supervisor: Mantouvalos I. assistant professor, PSED, DUTH

Alexandroupoli, 2015

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

	Σελίδα
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	5
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
A ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1ο	
Όροι και έννοιες	11
1.1 Η έννοια του εθνοκεντρισμού και η εκπαίδευση	11
1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας	14
1.3 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	19
1.4 Η έννοια της πολυπολιτισμικής αγωγής	21
1.5 Η αντιρατσιστική εκπαίδευση	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο	
Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες	25
2.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης	25
2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης	26
2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο	28
2.4 Το διαπολιτισμικό μοντέλο	29
2.5 Συγκριτική κριτική των εκπαιδευτικών μοντέλων	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο	
Εκπαιδευτικός – σχολείο - οικογένεια	33
3.1 Συνεργασία σχολείου – οικογένειας	33
3.2 Σχολική κουλτούρα & διαπολιτισμική εκπαίδευση	36
3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	37
3.4 Νηπιαγωγείο και σχολικές γιορτές	39
B ΜΕΡΟΣ ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4ο	43
Σχετικά με την Έρευνα	
4.1 Θέμα και σκοπός της έρευνας	43
4.2 Περιγραφή της έρευνας	45
4.3 Σκοπός της έρευνας	45
4.4 Ερευνητικά δεδομένα	45
4.5 Μέθοδος Συλλογής Δεδομένων	47
4.6 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων	47

4.7 Περιγραφή των προϋποθέσεων και των ερωτηματολογίων	49
4.8 Προϋποθέσεις έρευνας & Δεοντολογίας	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο	
Ανάλυση αποτελεσμάτων της έρευνας	53
5.1 Καταγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών	53
5.2 Καταγραφή των απαντήσεων – επεξεργασία	54
5.3 Σύγκριση μεταξύ των νηπιαγωγών Κορίνθου-Ξάνθης	78
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ	80
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	82
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	86

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη καταγραφή και ερμηνεία των επιλογών των νηπιαγωγών κατά την οργάνωση και τη διεξαγωγή εθνικών και θρησκευτικών γιορτών στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Παρουσιάζει μια συγκριτική έρευνα μεταξύ σχολικών γιορτών που έλαβαν χώρα σε νηπιαγωγεία με πολυπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό από δύο σαφώς διακριτές περιοχές της Ελλάδας. Η μία σε ένα νηπιαγωγείο της Θράκης, και συγκεκριμένα της Ξάνθης, με μικτό μαθητικό πληθυσμό (ελληνόγλωσσους χριστιανούς και τουρκόγλωσσους μουσουλμάνους μαθητές, με την δεύτερη ομάδα να υπερισχύει αριθμητικά) και η δεύτερη σε ένα νηπιαγωγείο της Πελοποννήσου και συγκεκριμένα της Κορίνθου, με μικτό πληθυσμό (παιδιά ελληνόγλωσσων χριστιανών Ελλήνων πολιτών, και παιδιά χριστιανών μεταναστών από διάφορες χώρες των Βαλκανίων, με τη πρώτη ομάδα να υπερισχύει αριθμητικά).

Η εκπόνηση της συγκεκριμένης εργασίας πραγματοποιήθηκε με βάση τη μελέτη της σχετικής διαθέσιμης βιβλιογραφίας. Διαπιστώσαμε, λοιπόν, πως δεν υπήρχε έρευνα προπτυχιακού, τουλάχιστον, επιπέδου που να καλύπτει το συγκεκριμένο πεδίο και να εξετάζει τις στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό διαπολιτισμικό υπόβαθρο στο πλαίσιο των σχολικών γιορτών, είτε θρησκευτικών είτε εθνικών.

Η αρχική μας υπόθεση και με βάση πάντα την εμπειρία μας, ήταν ότι οι μαθητές αυτοί συχνά περιθωριοποιούνται και δεν καλούνται να εμπλακούν καθόλου. Η έρευνα με τις θέσεις των νηπιαγωγών, έδειξε πως ενώ σε πρώτο επίπεδο μια τέτοια κατάσταση υπάρχει, δεν αποτελεί τον απόλυτο κανόνα και υπάρχουν αρκετές προσπάθειες ένταξης των μαθητών. Τα συμπεράσματα μας, έτσι, επιβεβαιώνουν ως ένα βαθμό τις αρχικές μας υποθέσεις.

Η εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος της εργασίας και με βάση της μελέτη της διαθέσιμης επιστημονικής βιβλιογραφίας γίνεται μια εκτενής αναφορά στους βασικών όρους που χρησιμοποιούμε καθώς και στα εκπαιδευτικά μοντέλα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στη συνέχεια, γίνεται μια αναφορά στο ρόλο της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας στην επιτυχημένη εφαρμογή των σχολικών εορτών αλλά και τον ρόλο αυτών στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Στο δεύτερο μέρος της εργασίας, περιγράφονται οι

στόχοι της εργασίας, τα ερευνητικά εργαλεία και η μεθοδολογία της έρευνας και παρουσιάζονται τα ευρήματα.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, νηπιαγωγείο, σχολικές γιορτές

FOREWORD

This paper focuses on the monitoring and interpretation of options for kindergarten teachers in organizing and conducting national and religious celebrations in the modern kindergarten. It presents a comparative survey among school celebrations that took place in kindergartens with a multicultural student population of two clearly distinct regions of Greece. One, at a kindergarten in Thrace, particularly in Xanthi, with mixed student population (Greek-speaking Christians and Turkish-speaking Muslim students, the second group prevailing numerically) and the second in a kindergarten in Peloponnese and in particular in Corinth, with mixed population (Greek-speaking, Greek citizens Christians and immigrant children from different countries of the Balkans, with the first group prevailing numerically).

The elaboration of this paper was based on the study of relevant available bibliography. We found, therefore, that there was no undergraduate research, at least, covering this field and examining the attitudes of teachers towards pupils with different intercultural background in school holidays, whether religious or national.

Our initial hypothesis, always based on our experience, it was that these students are often marginalized and not invited to get involved at all. Researching the attitude of kindergarten teachers showed that while on the first level such a situation is not an absolute rule, there are several student-integration efforts. Our findings, thus, confirm to some extent our initial assumptions. The paper is divided in two parts. In the first part, based on the available scientific bibliography there is an extensive reference to the key terms we use and in the educational models associated with intercultural education. Then, there is a reference to the role of the broader educational community to the successful implementation of school celebrations and the role of these in the contemporary kindergarten

In the second part, the objectives of the work are described, as well as, the research tools and the methodology of research and, finally, the presentation of the findings.

Key words: intercultural education, kindergarten, school celebrations.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συστηματική παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών (αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή/και με διαφορετικό εθνικό υπόβαθρο) μαθητών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και μετά, επιβεβαιώνει με τον πιο άμεσο τρόπο, την σημαντική αλλαγή της ελληνικής κοινωνίας σε μια σειρά από τομείς που σχετίζονται με το περιεχόμενο του έθνους και της εθνικής παιδείας (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 9).

Το εκπαιδευτικό σύστημα, ήδη από τη βαθμίδα της προσχολικής εκπαίδευσης, έρχεται «αντιμέτωπο» με τάξεις μαθητών οι οποίες παρουσιάζουν μεγάλη ποικιλομορφία ως προς τα κοινωνικά και κυρίως πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. Μαθητές αλλοδαποί, αλλόθρησκοι, με διαφορετική καταγωγή και καταβολές συνθέτουν έναν ιδιόμορφο χάρτη σε κάθε σχολική τάξη, σε κάθε βαθμίδα και οι εκάστοτε εκπαιδευτικοί, καλούνται να τον διαχειριστούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, πολλές φορές, μάλιστα, σε αντίξοες συνθήκες (Δαμανάκης, 1998:14).

Φυσικά, τα παραπάνω ζητήματα δεν αποτελούν ένα φαινόμενο που εντοπίζεται μονάχα στην Ελλάδα. Το φαινόμενο έχει εμφανιστεί, και τα σχετικά ζητήματα έχουν τεθεί αρκετά χρόνια πριν σε άλλες χώρες της Ευρώπης και της Αμερικής όπου και το μεταναστευτικό έλαβε εκείνη την εποχή μεγάλες διαστάσεις (Κουζέλης, 1997:8). Όλες λοιπόν οι κοινωνίες βίωσαν και βιώνουν σημαντικές κοινωνικές μεταβολές και οι αντίστοιχοι διοικητικοί μηχανισμοί τους εκλήθησαν ή/και καλούνται να διαχειριστούν τα ζητήματα αυτά μέσα από διάφορους μηχανισμούς και κυρίως μέσα από την εκπαίδευση.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως θα αναφερθεί και στον κύριο κορμό του παρόντος έργου, αποτέλεσε την εφαρμογή μιας πολιτικο-επιστημονικής επεξεργασίας ως μια κριτική στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών μοντέλων που ίσχυαν μέχρι τότε και εφαρμοζόταν με στόχο να διαχειριστούν τα ζητήματα που ανέκυπταν από την παρουσία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, και σήμερα πια έχει καταστεί μια από τις επικρατούσες τάσεις – σε επίπεδο ρητορικής τουλάχιστον - στη σύγχρονη εκπαιδευτική κοινότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση προέκυψε ως απάντηση στις προηγούμενες απόπειρες διαχείρισης των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, όταν πλέον κατέστη σαφές πως τα νέα κοινωνικό-οικονομικά δεδομένα δεν μπορούσαν να εξυπηρετηθούν από τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, η μεγάλη αξία και σημαντική προσφορά της στην επίλυση σημαντικών ζητημάτων που έχουν προκύψει στην εκπαίδευση, αναγνωρίζεται από την πλειοψηφία της επιστημονικής κοινότητας (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 10).

Έτσι, στόχος της διαπολιτισμικής αγωγής, σε ευρύτερο πλαίσιο, είναι η απόκτηση εκείνων των δεξιοτήτων που επιτρέπουν την ομαλή συμβίωση η οποία βασίζεται στον αλληλοσεβασμό, την αποδοχή και την διερεύνηση της διαφορετικότητας, την αποφυγή σχηματισμού αρνητικών προκαταλήψεων και κυρίως την εξάλειψη ρατσιστικών συμπεριφορών και αποκλεισμών στην εκπαίδευση (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 10).

Βέβαια, όλα αυτά δεν σημαίνουν ότι όλοι οι παραπάνω στόχοι έχουν επιτευχθεί, ή ότι η εφαρμογή προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν συναντά αρκετά εμπόδια κατά την εφαρμογή τους. Αυτό οφείλεται εν μέρει στις σκληρά εθνοκεντρικές αντιλήψεις που βρίσκονται στην καρδιά του εκπαιδευτικού συστήματος, στην έλλειψη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής, και στις στάσεις και συμπεριφορές εκπαιδευτικών ή και διοικητικών της εκπαίδευσης οι οποίοι δεν κατέχουν την κατάλληλη (επι)μόρφωση (Δαμανάκης, 1998:14), (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 8), ή διαφωνούν με τις συγκεκριμένες πολιτικο-ιδεολογικές επιλογές της κεντρικής διοίκησης.

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι πέρα από τη θεωρητική προσέγγιση του ζητήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των παραμέτρων της, είναι η διερεύνηση του βαθμού στον οποίο διαφοροποιούνται οι σχολικές γιορτές ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή, και εφόσον κάτι τέτοιο συμβαίνει οι διαφορές αυτές να καταγραφούν και να ερμηνευθούν με βάση την επιστημονική βιβλιογραφία.

Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα επικεντρώνεται στην συγκριτική μελέτη της διοργάνωσης σχολικών γιορτών σε νηπιαγωγεία, τον τρόπο ένταξης στις γιορτές των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και την προσέγγιση των εκπαιδευτικών στην κάθε μονάδα. Για το σκοπό αυτό, επιλέχθηκαν τα νηπιαγωγεία δύο διαφορετικών

περιοχών της χώρας μας, οι οποίες παρουσιάζουν αρκετά σημαντικές διαφορές ως προς την γεωγραφική τους θέση, πράγμα που μας οδηγεί να σκεφτούμε ότι ενδεχομένως θα υπάρχουν διαφορετικές θεωρήσεις των σχολικών γιορτών, του περιεχομένου και του ρόλου τους, ενώ σημαντικές διαφορές υπάρχουν και ως προς της σύσταση του μαθητικού δυναμικού τους.

Α ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο Οι όροι και οι έννοιες

1.1 Η έννοια της διαπολιτισμικότητας

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια ευρεία έννοια η οποία τα τελευταία χρόνια στη διεθνή αλλά και την ελληνική βιβλιογραφία έχει συνδεθεί άμεσα με την εκπαίδευση, εισάγοντας, έτσι, ένα νέο εκπαιδευτικό μοντέλο. Φυσικά, ως γενικότερος επιστημονικός όρος δεν αφορά μόνο τον τομέα της εκπαίδευσης και συχνά χρησιμοποιείται για να περιγράψει διεργασίες σε μια κοινωνία ή κοινωνική ομάδα (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 15).

Όπως αναφέρει ο Σταμέλος (2002: 54), η διαπολιτισμικότητα αποτελεί μια έννοια που εμπεριέχει τη «σχέση» και την «ανάμειξη». Από ιστορικής πλευράς, αναφέρει ο ίδιος συγγραφέας, γεννιέται κατά κανόνα σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που έχουν προκύψει ως αποτέλεσμα αποικιοκρατικών πολιτικών. Οι χώρες της βαλκανικής χερσονήσου, λόγου χάριν, αποτελούν παράδειγμα πολυπολιτισμικών κοινωνιών κάτι που άλλωστε, «*παραπέμπει σε «συνάντηση» διαφορετικών συλλογικοτήτων.*» (Σταμέλος, 2002: 55).

Επιπροσθέτως, η διαπολιτισμικότητα, ως διαδικασία που προϋποθέτει αναγνώριση και σεβασμό των στοιχείων του πολιτισμού κοινοτήτων και ατόμων, και παραπέρα της αναγνώρισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, «*προϋποθέτει την ύπαρξη μιας συλλογικότητας (Κράτος), χωρίς την οποία απλώς δεν είναι δυνατός*» (Σταμέλος, 2002: 56). Σε πολλές περιπτώσεις, όμως, εξετάζοντας κανείς το ζήτημα μέσα από μια ιστορική και κοινωνιολογική σκοπιά, διαπιστώνει ότι η κίνηση αυτή μπορεί να επιφέρει σημαντικές αναταραχές και εντάσεις στο εσωτερικό κοινωνιών, καθώς συνεπάγεται αναδιανομή πλούτου και σχέσεων εξουσίας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα εδώ είναι η περίπτωση του μεγάλου μεταναστευτικού κύματος που προέκυψε κατά τη δεκαετία του 1960 επέφερε σημαντικές αλλαγές σε κοινωνικό επίπεδο στις χώρες υποδοχής. Φυσικά, από οικονομικής και πολιτικής άποψης, η μετανάστευση αυτή συνέβαλε καθοριστικά στο να ανακάμψουν οι οικονομίες του δυτικού κόσμου που κυριολεκτικά είχαν καταστραφεί από τον Β' παγκόσμιο πόλεμο,

όμως στο εσωτερικό των χωρών αυτών, υπήρξε μια σημαντική κοινωνική αναταραχή και αναδόμηση (Blainey, 2008: 276)

Έτσι, λοιπόν, ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού κάθε χώρας, βρέθηκε αντιμέτωπο με μεγάλες κοινωνικές, πολιτικές και ιδεολογικές αλλαγές. Η νέα αυτή πραγματικότητα, έφερε στο προσκήνιο ζητήματα τα οποία οι επιστήμονες και πολιτικοί μέχρι και σήμερα προσπαθούν να λύσουν, ερμηνεύοντας, περιγράφοντας και κατηγοριοποιώντας, την «νέα» κατάσταση, δηλαδή αυτή της *πολυπολιτισμικότητας* και της *διαπολιτισμικότητας*.

Οι παραπάνω όροι, αν και πολύ συχνά συγχέονται και χαρακτηρίζονται ως ταυτόσημοι, εν τούτοις, έχουν δύο πολύ σημαντικές διακριτές διαφορές. Η μεν *πολυπολιτισμικότητα* χαρακτηρίζει απλά τη συνύπαρξη δύο ή περισσότερων πολιτισμών σε μια δεδομένη γεωγραφική περιοχή, η δε *διαπολιτισμικότητα*, υποστηρίζει όχι μια απλή συνύπαρξη αλλά τη σχέση και την αλληλεπίδραση που μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στους πολιτισμούς που συνυπάρχουν (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004:15).

Για το λόγο αυτό, η διαπολιτισμικότητα συνδέθηκε στενά ως έννοια από πολύ νωρίς με την εκπαίδευση. Που αλλού, άλλωστε, οι πολίτες καλούνται άμεσα να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν, αν όχι μέσα στη σχολική τάξη; Εκεί οι νέοι καλούνται να δομήσουν σχέσεις και τρόπους συνύπαρξης που θα τους «ακολουθούν» σε όλη τους τη ζωή. Έτσι, η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει πως είναι πολύ σημαντικό να προωθείται ήδη από την προσχολική εκπαίδευση ένα υγιές πρότυπο συνεργασίας και αλληλοϋποστήριξης ανάμεσα στους μαθητές ανεξάρτητα από τα εκάστοτε πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους (Slavin, 2007:153). Αυτό το πρότυπο, φυσικά, δεν αφορά μόνο τα στενά όρια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά αντίθετα εναποθέτει τις βάσεις για την πραγματική και ουσιαστική εφαρμογή της διαπολιτισμικότητας σε ευρύτερο συλλογικό επίπεδο στην κοινωνία.

Όπως τονίζεται, όμως, η εκπαίδευση που βασίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν εξαντλεί την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίηση του ατόμου στη μετάδοση γνώσεων, αξιών και εμπειριών. (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004:15). Κατά κανόνα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως η εκπαιδευτική διαδικασία που στοχεύει στο να συγκροτήσει άτομα ικανά να αντιλαμβάνονται, να αξιολογούν πολλαπλά και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά και με βάση τις αρχές της

κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας, τα ποικίλα και συχνά αντιφατικά κοινωνικά ερεθίσματα. Εκτενέστερη αναφορά θα γίνει στην επόμενη ενότητα.

Συμπερασματικά, η διαπολιτισμικότητα αποτελεί ένα στόχο και ένα ιδανικό χαρακτηριστικό που μπορεί να προκύψει σε μια κοινωνία και αναφέρεται στην προσπάθεια ανάπτυξης αρμονικής συνύπαρξης και κυρίως πρακτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολιτισμών που υπάρχουν σε έναν τόπο. Η σύναψη, άλλωστε, ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ ατόμων που αποτελούν φορείς διαφορετικών πολιτισμών αποτελεί και την ειδοποιό διαφορά της διαπολιτισμικότητας από την πολυπολιτισμικότητα. Μάλιστα, αν λάβει κανείς υπόψη τις οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες στις σύγχρονες κοινωνίες του 21^{ου} αιώνα, θα διαπιστώσει πως η ευρύτερη παγκοσμιοποίηση που λαμβάνει χώρα έχει οδηγήσει πολλά κράτη στην πολυπολιτισμικότητα.

Αυτό, βέβαια, δεν σημαίνει πως ο στόχος εξασφαλίζει και την αρμονική συμβίωση των ατόμων και την ανταλλαγή και διερεύνηση των αξιακών συστημάτων, με αποτέλεσμα, συχνά, στα πλαίσια ενός κράτους να δημιουργούνται κλειστές κοινωνικές ομάδες με ελάχιστες σχέσεις μεταξύ τους (Κανακίδου και Παπαγιάννη 1994:36).

1.2 Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η διαπολιτισμικότητα, ως έννοια και ως πρόταγμα, εντάχθηκε στα πλαίσια της εκπαίδευσης και πρωτοεμφανίστηκε ως όρος *διαπολιτισμική εκπαίδευση* στις Ηνωμένες Πολιτείες και στη συνέχεια στον Καναδά κατά τη δεκαετία του 1960, που όπως προαναφέρθηκε υπήρξε μια περίοδος έντονης κινητικότητας εξ αιτίας της υποδοχής μεταναστών στις συγκεκριμένες χώρες (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004:16).

Στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, έχουν αναπτυχθεί εκτενής συζήτηση και έχουν κατατεθεί πολλοί ορισμοί, οι οποίοι επιχειρούν να οριοθετήσουν την διαπολιτισμική αγωγή και να ξεκαθαρίσουν τους στόχους της. Για τις Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994:15), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο στη θεσμοθετημένη αγωγή που προσφέρεται από το κράτος (η επίσημη δημόσια εκπαίδευση, δηλαδή) αλλά στην ουσία, πρόκειται για μια δια βίου μάθηση που σχετίζεται με την καθιέρωση εκείνης της νοοτροπίας για το σύνολο των πολιτών που θα αποδέχεται τη διαφορετικότητα και θα τη προσαρμόζει στη καθημερινότητα του, δίχως να απειλείται η δική του πολιτισμική ταυτότητα ή της κοινωνικής ομάδας που επιθυμεί την ένταξη σε αυτό το σύνολο.

Ο Helmut Essinger ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία και τονίζει τέσσερις βασικές της αρχές (Βλητσάκη, 2006: 12). Αυτές είναι:

- ο Εκπαίδευση για την **ενσυναίσθηση**, δηλαδή, την κατανόηση και τον σεβασμό απέναντι στα συναισθήματα των γύρω μας, βάζοντας τον εαυτό μας στη γνωστική και συναισθηματική θέση του άλλου. Στόχος, άλλωστε, της εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια του έμπρακτου ενδιαφέροντος για τους συνανθρώπους μας και τις ανάγκες τους.
- ο Εκπαίδευση για την **αλληλεγγύη**, δηλαδή, το χτίσιμο μιας συλλογικής συνείδησης που αφορά στην προσφορά και στην ουσιαστική βοήθεια απέναντι στους συνανθρώπους μας, με τρόπο που υπερπηδούνται εμπόδια επικοινωνίας

που έχουν στη βάση διαφορές πάνω σε ζητήματα φυλετικά και θρησκευτικά καθώς και σε ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία. Αυτό δεν σημαίνει, φυσικά, ότι απαξιώνονται ως κοινωνικές αξίες, αλλά επιχειρείται να παύσουν να αποτελούν εμπόδια για την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων.

- ο Εκπαίδευση για το **διαπολιτισμικό σεβασμό**. Ο πολιτισμός αποτελεί ένα ιδιαίτερα σημαντικό κομμάτι της ανθρώπινης ιστορίας και σε κάθε περίπτωση θα πρέπει να προστατεύεται. Όμως, είναι καθήκον κάθε πολίτη, πέρα από την προστασία του δικού του πολιτισμού να φροντίζει και για το σεβασμό του συνόλου απέναντι στον πολιτισμό και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία των ομάδων που ζουν κοντά του αλλά και γενικότερα.
- ο Εκπαίδευση **εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης**. Ο εθνικισμός μαζί με το θρησκευτικό φανατισμό σε όλη την πορεία της ανθρωπότητας μέχρι και σήμερα, έχει προκαλέσει και συνεχίζει να προκαλεί τεράστια προβλήματα στην κοινωνία απειλώντας την ειρήνη και την ευημερία της. Πρώτιστος στόχος κάθε εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να είναι η αποβολή αντιλήψεων και νοοτροπιών που σχετίζονται με το μίσος την απαξίωση απέναντι σε κάθε τι διαφορετικό (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 10).

Το έργο των εκπαιδευτικών συνιστά στρατηγικό παράγοντα στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής φυσιογνωμίας των σχολικών μονάδων, διότι έχουν τη δυνατότητα να παρέμβουν και να μετασχηματίσουν την πολιτισμικά και γλωσσικά μεικτή σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού. Έτσι, οι τέσσερις παραπάνω αρχές, θα πρέπει να αποτελούν οδηγό για κάθε εκπαιδευτικό που επιθυμεί να εργαστεί με βάση τη διαπολιτισμικότητα στην τάξη του, ανεξαρτήτως βαθμίδας (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 9).

Επιπλέον, οι Κωστή και Παπαδοπούλου (2004: 16), αναφέρουν πως υπάρχουν τρεις βασικές προσεγγίσεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αυτή μπορεί να οριστεί ως αρχή, ως προσέγγιση αλλά και ως κίνημα μεταρρύθμισης του σχολείου και της κοινωνίας.

Έτσι, ως αρχή, σημαίνει πως το σχολείο και η κοινωνία γενικότερα οφείλουν να παρέχουν σε όλους τους πολίτες ίσες ευκαιρίες σε κάθε τομέα της ζωής τους, ανεξάρτητα από τα φυλετικά χαρακτηριστικά τους, την καταγωγή ή τη θρησκεία τους.

Ως προσέγγιση, η διαπολιτισμική αγωγή είναι αντίθετη με κάθε αφομοιωτική ή διαχωριστική αντίληψη ή πρακτική. Στόχος της, δεν είναι οι παρεμβάσεις που επιχειρούν να κατευνάσουν διαφορές ή επιμέρους προβλήματα που ενδέχεται να προκύψουν, αλλά αντίθετα, καλείται να θέσει τις βάσεις για μια ουσιαστική, πραγματική μεταβολή και μεταρρύθμιση των προγραμμάτων, των δομών και των πρακτικών του σχολείου, με τέτοιο τρόπο ώστε να προωθούνται αποτελεσματικά οι αρχές της διαπολιτισμικότητας και της ισότητας.

Τέλος, ως κίνημα έχει στόχο τη παροχή στήριξης σε όλους εκείνους που επιχειρούν να μετασηματίσουν τους θεσμούς και τις δομές της εκπαίδευσης ειδικότερα, αλλά και της κοινωνίας γενικότερα ώστε να παρέχονται σε όλους τους πολίτες τα μέσα να εκφράζονται και να διεκδικούν τα πολιτισμικά τους δικαιώματα με στήριξη το ίδιο το επίσημο κράτος (Ζησιμοπούλου, 2003 στο Κωστή και Παπαγιάννη, 2004:16).

Φυσικά, όπως επισημαίνεται και από τον Παππά (1998: 301), η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο την παροχή ορισμένων αξιών στους μαθητές με σκοπό αυτές να τηρηθούν απλά στις διάφορες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αντίθετα, στόχος της είναι η εφαρμογή των αξιών αυτών από τους μελλοντικούς πολίτες σε όλο το φάσμα της καθημερινότητας τους, σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Ποιος είναι, άλλωστε, ο στόχος της εκπαίδευσης, αν όχι η διαμόρφωση ηθικών και αξιόπιστων πολιτών που στόχο έχουν την συλλογική ευημερία

Επιπλέον, σημαντικό είναι να αναφερθεί το σχόλιο που γίνεται στο έργο του Γεωργογιάννη (1999:51), πως η διαπολιτισμική αγωγή, αποτελεί ίσως, την βελτιωμένη και πληρέστερη έκδοση της πολυπολιτισμικής αγωγής, την εξέλιξη της. Το μοντέλο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, απλώς δέχεται την ύπαρξη πλουραλισμού μέσα στη σχολική τάξη και επιχειρεί να διαχειριστεί τα όποια θέματα προκύψουν, δίνοντας έμφαση στα κοινά σημεία, ή μάλλον καλώντας το διαφορετικό να προσαρμοστεί στο κοινό. Αντίθετα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, πέρα από την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον καλεί να ικανοποιήσει

τις ανάγκες όλων των μαθητών, δείχνοντας πως η διαφορετικότητα σε μια τάξη μπορεί να λειτουργήσει όπως η πολυχρωμία σε έναν πίνακα ζωγραφικής. Δίνει ενδιαφέρον και ζωντάνια (Κουζέλης, 1997: 46).

Οι Τζωρτζοπούλου και Κοτζαμάνη (2008: 32), αναφέρουν πως μια δυσκολία που αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα όσον αφορά την εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής πολιτικής, είναι η ίδρυση σχολείων, η επιμόρφωση και μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η γενικότερη καθυστέρηση στην κοινωνική αποδοχή της συγκεκριμένης μεθόδου. Βέβαια, τα παραπάνω δεν σχετίζονται με την ίδια τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά περισσότερο με το βαθμό εφαρμογής και τήρησης των αρχών της.

Έτσι, τα διάφορα εκπαιδευτικά μοντέλα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμική αγωγή, και όπως αυτά θα αναλυθούν σε επόμενο κεφάλαιο - άλλα αποτελεσματικότερα και άλλα λιγότερο - απαιτούν μελέτη και πιλοτική εφαρμογή από μεριάς των σχολικών μονάδων με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι εκάστοτε τοπικές ανάγκες.

Κάτι τέτοιο, σημαίνει πως ανάλογα με τη περιοχή και την πολιτισμική της σύσταση, οι σχολικές μονάδες δεν αντιμετωπίζουν τις ίδιες δυσκολίες. Στη Θράκη, για παράδειγμα, συναντά κανείς αλλόθρησκους μαθητές, παλιννοστούντες κτλ. Σε ορισμένες περιοχές της νότιας Ελλάδας υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών Ρομά, στη δυτική Ελλάδα συναντά κανείς πολλούς μαθητές από διάφορες χώρες των Βαλκανίων κτλ (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 12).

Συνεπώς, είναι ιδιαίτερα σημαντικό, η κάθε σχολική μονάδα να γνωρίζει και να αξιολογεί τη σύσταση των τάξεων της και να εξετάζει τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών της, ώστε να εστιάζει στις κατάλληλες μεθόδους και πρακτικές που θα προωθήσουν αποτελεσματικά μια ισότιμη και δίκαιη διδασκαλία για όλους τους μαθητές. Φυσικά, δεν θα πρέπει να αξιολογείται μόνο η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών ως ιδιότητα, αλλά ο αριθμός των μαθητών που ανήκει σε κάποια πολιτισμική μειονότητα, η κοινωνική αποδοχή της μειονότητας όπου ανήκουν από το ευρύτερο σύνολο της τοπικής κοινωνίας ακόμη και οι ιστορικές/πολιτικές σχέσεις ανάμεσα στην εκάστοτε μειονότητα και την πλειοψηφία του πληθυσμού (Κωστή και Παπαγιάννη, 2004:18).

Τέλος, η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται, επίσης, και στην επιθυμία των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και της διοίκησης κάθε σχολείου, καθώς αυτοί διαμορφώνουν την ταυτότητα του. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ενημερώνονται, να επιμορφώνονται, να αναζητούν νέες μεθόδους και πρακτικές και κυρίως να αφογκράζονται τις ανάγκες των μαθητών τους, συζητώντας μαζί τους και επιτρέποντας τους να εκφραστούν ισότιμα. Η ενίσχυση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών επιζητεί την προσαρμογή και ανταπόκρισή τους στις σύγχρονες απαιτήσεις (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 13).

1.3 Η έννοια της πολυπολιτισμικής αγωγής

Όπως ειπώθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η *πολυπολιτισμικότητα* και *διαπολιτισμικότητα* δεν αποτελούν όρους ταυτόσημους, παρά το γεγονός ότι πολύ συχνά συγχέονται. Εν συντομία, η βασικότερη διαφορά τους έγκειται στο γεγονός ότι η πολυπολιτισμικότητα είναι το **δεδομένο**, ενώ η διαπολιτισμικότητα το **ζητούμενο** (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004:17).

Όπως αναφέρει ο Δαμανάκης (1998:51), η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα αλλά δεν απορρέει αυτόματα από αυτή. Πιο αναλυτικά, σήμερα, στην πλειοψηφία των χωρών του δυτικού κόσμου υφίσταται μια έντονη πολυπολιτισμικότητα, με τα μεγάλα αστικά κέντρα, κυρίως, να αποτελούν ένα μεγάλο ψηφιδωτό από διαφορετικούς πολιτισμούς και θρησκείες. Φυσικά, κάτι τέτοιο, δεν σημαίνει ότι απαραίτητα αυτή η συνύπαρξη είναι πάντοτε πρόθυμη ή χαρακτηρίζεται από αμοιβαίο σεβασμό και αλληλεγγύη.

Δεν είναι, άλλωστε, σπάνιο το φαινόμενο ο γηγενής πληθυσμός να απορρίπτει και να φέρεται ρατσιστικά απέναντι στη μειονότητα αλλά και η μειονοτική κοινωνική ομάδα, πολλές φορές, να απομονώνεται δημιουργώντας ένα εκούσιο «γκέτο» (Μάρκου, 1997: 57). Η τάση αυτή, φυσικά, του γηγενή πληθυσμού μπορεί να έχει ποικίλα αίτια. Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2011:61) η δόμηση αυτού του τύπου αυταρχικής κοινωνίας, ανιχνεύεται στον ίδιο τον πυρήνα της οικογένειας και τον ευρύτερο αυταρχικό τρόπο αγωγής των παιδιών. Πολλές φορές έτσι, η καταπίεση και ο θυμός εκτονώνεται προς άτομα πιο «αδύναμα» ή «ευάλωτα» όπως είναι, για παράδειγμα, τα μέλη των μειονοτικών ομάδων.

Όσον αφορά στις χώρες υποδοχής, κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1950-1970 όπου η μετανάστευση βρισκόταν σε ιδιαίτερα υψηλά επίπεδα, οι ηγεσίες αλλά και οι ίδιοι οι πολίτες θεώρησαν πως αυτό θα ήταν ένα φαινόμενο προσωρινό και πως οι «ξένοι» είτε θα εξέλιπαν μόλις η οικονομική ύφεση υποχωρούσε είτε θα αφομοιώνονταν πλήρως στον τρόπο ζωής των γηγενών. Για αυτό, άλλωστε, και η ανάγκη δημιουργίας ενός τύπου εκπαίδευσης και αγωγής που θα εξυπηρετούσε τα ζητήματα που προέκυψαν αγνοήθηκε για αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη 2008: 25).

Επιπλέον, ευνοήθηκε σημαντικά η αντίληψη ότι τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία κάθε ομάδας δεν θα πρέπει να καταπνίγονται αλλά αντίθετα να διατηρούνται και προστατεύονται από τους θεσμούς ώστε να συνυπάρχουν με αυτά των γηγενών πληθυσμών. Στόχος είναι η ενθάρρυνση της ενότητας, παρά τις όποιες διαφορές προκύπτουν σε κάθε περίπτωση. Φυσικά, ανάλογα πάντα με την περιοχή και κυρίως τη δομή της εκάστοτε κοινωνίας, προέκυψε το ζήτημα όπου υπήρχε και αναγνωρίζονταν μεν η πολυπολιτισμικότητα, η κάθε ομάδα όμως ζούσε σχετικά απομονωμένη από την άλλη, με αποτέλεσμα σε πολλές περιπτώσεις να επηρεαστεί ανάλογα και η εκπαιδευτική πολιτική (Τζωρτζοπούλου & Κοτζαμάνη 2008: 25).

Έτσι, στην εκπαίδευση για πολύ καιρό (με μερικούς να υποστηρίζουν πως συναντάται ακόμη) η πολυπολιτισμική αγωγή κυριάρχησε ως ιδέα και εφαρμόστηκε δίνοντας έμφαση στην αποδοχή μεν του διαφορετικού, αλλά όχι στην ουσιαστική εμπλοκή του. Ως ορισμός δίνεται από τις Κωστή και Παπαγιάννη (2004:17).

Η *πολυπολιτισμική αγωγή* είναι η προετοιμασία του ατόμου για την επιβίωση του σε πολιτισμικά ποικίλες και πολύπλοκες κοινωνίες. Στην ουσία ετοιμάζει τον κάθε μαθητή και κατ' επέκταση πολίτη για «άγνωστες» και «επικίνδυνες» συναντήσεις και αναζητά μεθόδους για να του δείξει τρόπους ώστε να καταφέρει να ανταπεξέλθει σε αυτό.

Η πολυπολιτισμική αγωγή προάγει στο άτομο συγκεκριμένες εμπειρίες όπως είναι η δυνατότητα δημοκρατικής συμπεριφοράς, η αποφυγή ρατσιστικών και εχθρικών συμπεριφορών και τη διασφάλιση της ισότητας της ισχύος. Εξετάζει τις διαφορές των μαθητών και αναζητά τρόπους ώστε αυτές να καμφθούν και να προκύψει μια ενιαία, ισότιμη διδασκαλία (Κωστή & Παπαδοπούλου 2004:17). Έτσι, θα μπορούσε κανείς να καταλήξει στο συμπέρασμα πως η πολυπολιτισμική αγωγή απευθύνεται μόνο στη πλειοψηφία των μαθητών (ως οδηγός συμπεριφοράς και αξιών για τους γηγενείς μαθητές), ενώ η διαπολιτισμική έχει ως στόχο τη διαπαιδαγώγηση και την εμπλοκή όλων των μαθητών δίχως να τους κατηγοριοποιεί ή διαχωρίζει.

1.4 Η αντιρατσιστική εκπαίδευση

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση αναπτύχθηκε στις χώρες της βόρειου Ευρώπης, κυρίως στη Μεγάλη Βρετανία και την Ολλανδία, ως αποτέλεσμα αλλά και προσπάθεια παραπέρα διαχείρισης των φυλετικών συγκρούσεων που προέκυψαν κατά τις δεκαετίες του 1970 και 1980 αλλά και ως μέρος της κριτικής που ασκήθηκε στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση για τον ατομικιστικό της χαρακτήρα και την τάση της να ασκεί έλεγχο στα υποκείμενα με το πρόσχημα της προστασίας (Γκόβαρης, 2011: 65-66).

Οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής προσέγγισης θεωρούν πως η πολυπολιτισμική εκπαίδευση, στην ουσία αναγνωρίζει την ύπαρξη της διαφορετικότητας και την κατοχυρώνει θεσμικά, παρόλα αυτά δεν αλλάζει την ουσιαστική πρόσβαση στα μορφωτικά αγαθά (Γκόβαρης, 2011: 66). Για τους αντιρατσιστές, η απλή παραδοχή της ισότητας και η θεωρητική συζήτηση γύρω από τα δικαιώματα που διασφαλίζει, διατηρεί και μάλιστα, ενισχύει τη φιλελεύθερη θέση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η σημαντικότερη διαφορά μεταξύ αντιρατσιστικής και πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης έγκειται στον ορισμό της πρώτης. Ο ρατσισμός, λοιπόν, ταυτίζεται με τη *λευκή ηγεμονία*, κάτι που γίνεται φανερό μέσα από την ευρύτερη μορφή των κρατικών δομών και θεσμών. Συνεπώς, λοιπόν, τη λύση δεν θα μπορούσε να την αναζητήσει κανείς μέσα από μια θεωρητική κριτική απέναντι στην επικρατούσα κατάσταση, αλλά πολύ περισσότερο στις βαθιές και ουσιαστικές αλλαγές του συνολικού συστήματος, με έμφαση στην εκπαίδευση (Γκόβαρης, 2011: 66-67).

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση δεν επιδιώκει μόνο την εξάλειψη των επιφανειακών φαινομένων, αλλά σχετίζεται κυρίως με τις αιτίες και τις ρίζες του ρατσισμού. Αυτός ο τύπος αγωγής, δεν είναι δυνατός χωρίς την πρόσβαση στη *συστημική φύση* της ρατσιστικής βίας

Γενικότερα, επισημαίνεται ο αρνητικός χαρακτήρας της παγίωσης των πολιτισμικών διαφορών των κοινωνικών ομάδων με τη μορφή στατικών χαρακτηριστικών και συνεπώς η διαστρέβλωση των πραγματικών γνωρισμάτων και συνθηκών της ζωής και της κουλτούρας των αλλοδαπών μαθητών, ενώ τονίζεται ότι

από τη σκοπιά της εκπαίδευσης η πολυπολιτισμική προσέγγιση μπορεί να οδηγήσει σε αδιέξοδο (Γκόβαρης & Νιώτη, 2013-2014: 15).

Λύση στο αδιέξοδο αυτό, επιζητούν οι εκπρόσωποι της αντιρατσιστικής αγωγής, κυρίως μέσω της συνεχούς και ενεργούς αντίστασης στις υπάρχουσες κοινωνικές δομές (Γκόβαρης, 2011: 67) Πρόκειται για μια εκπαίδευση, λοιπόν, που στοχεύει στην πλήρη, ριζική μεταβολή των φυλετικών ή εθνοτικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπων που καλούνται να συνυπάρξουν και να αλληλεπιδράσουν σε μία κοινωνία.

Οι στόχοι της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, όπως διαμορφώθηκαν στη Μεγάλη Βρετανία κατά τη δεκαετία του 1980 συνοψίζονται σε μια σειρά διοικητικών και θεσμικών αποφάσεων που αφορούν τη σχολική λειτουργία και την κριτική απέναντι στη γλώσσα και τα χρησιμοποιούμενα μέσα διδασκαλίας. Επιπλέον, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν προγράμματα ευαισθητοποίησης απέναντι στον ρατσισμό με στόχο την αποδυνάμωση των αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων των - όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία - «μελών της λευκής πλειοψηφίας» (Γκόβαρης, 2011: 67). Η θεωρητική βάση των συγκεκριμένων προγραμμάτων αναφέρεται μόνο στα μέλη της πλειοψηφίας, καθώς οι αρνητικές αντιλήψεις των μελών των μειονοτήτων δεν είναι ικανές να έχουν κοινωνικό αντίκτυπο και να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την ισορροπία του εκάστοτε κοινωνικού συνόλου. (Γκόβαρης, 2011: 67), (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 15).

Όσον αφορά στην αποτίμηση της αντιρατσιστικής προσέγγισης, αναμφίβολα οι εκπρόσωποι της κατάφεραν να προωθήσουν μια ισχυρή αμφισβήτηση απέναντι στις μέχρι τότε αντιλήψεις και ερμηνείες σχετικά με τα προβλήματα που προέκυπταν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Γκόβαρης, 2011: 67). Η μέχρι τότε προσέγγιση, ανέφερε ότι η αιτία του προβλήματος ήταν ο δισταγμός και η απροθυμία των μελών των μειονοτικών ομάδων να ενταχθούν ομαλά στο σύνολο της κοινωνίας που ζούσαν. Οι αντιρατσιστές, αντίθετα, αναζητούν τις ρίζες των προβλημάτων αυτών στις στάσεις και τη συμπεριφορά των γηγενών, τη θέση, δηλαδή του «ντόπιου» σε σχέση με αυτή του «ξένου» (Γκόβαρης, 2011: 68).

Φυσικά, η αντιρατσιστική θεωρία δέχτηκε και κριτική, κυρίως όσον αφορά στην αδυναμία ερμηνείας και αντιμετώπισης του φαινομένου του ρατσισμού, είτε σε επίπεδο σχέσεων των μαθητών, είτε στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, ο

ρατσισμός, αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια με πολλές εκφάνσεις και δεν είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί χωρίς την πολύπλευρη εξέταση και προσέγγιση του (Τσιάκαλος, 2012: 82).

Έτσι, και κάθε πρόγραμμα αντιρατσιστικής αγωγής, δεν είναι δυνατό να στοχεύει μονάχα στην αλλαγή των ρατσιστικών αντιλήψεων των μαθητών μέσα από ηθικές παροτρύνσεις και νουθεσίες, κάτι που άλλωστε, θα ήταν αναμφίβολα αναποτελεσματικό (Γκόβαρης, 2011: 72). Ο Holzkamp (όπως τον παραθέτει ο Γκόβαρης, 2011: 73), σημειώνει πως οι πλειονοτικοί μαθητές δεν θα ενδιαφερθούν ποτέ να εμπλακούν σε σχήματα αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και να σταθούν κριτικά στο ρατσιστικό λόγο, εφόσον οι ίδιοι ανήκουν πάντα στην ισχυρή ομάδα της κοινωνίας. Μια λύση που προτείνεται, είναι η κατασκευή, στα πλαίσια ασκήσεων, τεχνητών μειονοτικών ομάδων με διαφορετική σύσταση και μορφή εξουσίας κάθε φορά. Εάν οι μαθητές κατανοήσουν πως μπορούν και αυτοί μέσα από διαφορετικούς ρόλους (του κοριτσιού, του ηλικιωμένου, του ατόμου με ειδικές ανάγκες κτλ), να βιώσουν τον ρατσισμό και τη διάκριση μπορεί να οδηγήσει στην ευαισθητοποίηση και τον προβληματισμό.

1.5 Η έννοια του εθνοκεντρισμού και η εκπαίδευση

Η ελληνική νομοθεσία τόσο με τους παλαιότερους όσο και με τους νεότερους νόμους της, που αφορούν την εκπαίδευση εκφράζει το σύνολο των κοινωνικών, των επίσημων πολιτικών, θρησκευτικών και ηθικών αρχών και πεποιθήσεων, οι οποίες απαρτίζουν το οικοδόμημα της ελληνικής κοινωνίας. Πράγματι, *"το σχολείο είναι ο σημαντικότερος θεσμός για την κοινωνικοποίηση και την κοινωνική ενσωμάτωση των μελών της κοινωνίας. Μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία, ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας, μεταδίδει αρχές και αξίες που είναι κυρίαρχες στη συγκεκριμένη κοινωνία, αρχές και αξίες κοινωνικές και πολιτικές, αλλά και ηθικές, αισθητικές, φιλοσοφικές"* (Φραγκουδάκη, 1985: 16-17). Η εθνική διαπαιδαγώγηση αποτελεί επομένως θεμελιακό μηχανισμό των σύγχρονων κρατών, που νομιμοποιεί την αρχή με βάση την οποία έχουν συγκροτηθεί, δηλαδή την ταύτιση των πολιτικών και πολιτισμικών ιδιοτήτων του έθνους (Αβδελά, 1997: 31).

Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997 στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον κίνδυνο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και την απειλή των μεταναστών αλλοδαπών, ο λόγος των εκπαιδευτικών 9 αντιπαραθέτει τη φιγούρα του "εθνικού εαυτού" απέναντι στη φιγούρα του "εθνικού άλλου". Στις απαντήσεις των δασκάλων εκφράζεται ο φόβος για την "πολιτιστική αφομοίωση της χώρας" με συνέπεια να χάσουν οι αξίες και τα ιδεώδη την πνευματικότητά τους και "να αλλοιωθεί η εθνική μας ταυτότητα" (Ασκούνη, 1997: 283)

Η διαφοροποίηση με τα άλλα έθνη δεν είναι μια ουδέτερη διαδικασία, αντίθετα είναι μια διαδικασία αξιολόγησης, όπου υψηλότερη θετική αξία έχει το γνωστό, το "δικό μας". Έτσι, "Οι εικόνες που έχουν συχνά οι εθνικές ομάδες για τους άλλους λαούς δεν είναι παρά η αρνητική αντεστραμμένη εικόνα των δικών τους θετικών χαρακτηριστικών" (Ανδρούσου -Ασκούνη, 2003) . Αυτή ακριβώς η αντίληψη για τον "εαυτό" και τον "άλλο", η αξιολόγηση των "δικών μας" χαρακτηριστικών και υποτίμηση των χαρακτηριστικών των "άλλων" συνιστά τον πυρήνα του εθνοκεντρισμού.

Όσον αφορά την εκπαίδευση, η στερεότυπη τελετουργία των σχολικών εορτών φαίνεται να είναι η μόνη σταθερά στο χρόνο και σύμφωνα με την Γκόλια (2006) *«το σχολείο επιβάλλει στους μαθητές κοινωνικές προσδοκίες και νόρμες με τη μορφή συλλογικών υποδειγμάτων της ταυτότητας, οι οποίες είναι επισφαλείς στο βαθμό που οι σχολικές σκηνές προσφέρονται οι επιβάλλονται ως κοινωνικά προδιαμορφωμένες σημασίες»*

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2ο

Μοντέλα εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες

2.1 Το μοντέλο της αφομοίωσης

Το μοντέλο της αφομοίωσης αποτελεί, στην ουσία το πρώτο μοντέλο και πλέον ξεπερασμένο όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμοζόμενο κυρίως στις κλασσικές χώρες μετανάστευσης κατά τη δεκαετία του 1960 αν και οι θεωρητικές απαρχές του εντοπίζονται από τον 17^ο αιώνα (Γκόβαρης, 2011: 46).

Κατά τον Γεωργογιάννη (1997: 125), ως αφομοίωση ορίζεται το τελικό στάδιο της όλης διαδικασίας επί πολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής. Ουσιαστικά, η αφομοίωση αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία τα άτομα με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς όμως να λαμβάνονται υπόψη – για την ακρίβεια, έχοντας αποποιηθεί - τα ιδιαίτερα αυτά πολιτιστικά τους στοιχεία.

Η βασική θέση αυτού του μοντέλου, όταν γνώρισε μεγάλη ανάπτυξη, ήταν πως τα μέλη των μειονοτικών ομάδων έπρεπε να απορροφηθούν πλήρως από τον ντόπιο πληθυσμό και να απορρίψουν τις πολιτιστικές τους ιδιαιτερότητες. Οι μειονότητες, δηλαδή, δεν απορρίπτονταν από την κοινωνία αλλά προϋπόθεση για την ύπαρξη τους σε αυτήν, αποτελούσε η απόσβεση των χαρακτηριστικών που τους έκαναν να διαφέρουν (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 35). Έτσι, προωθήθηκε η ιδέα του “melting pot” στην οποία, βέβαια, ασκήθηκε σημαντική κριτική τις δεκαετίες που ακολούθησαν.

Για τους υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου, η διαδικασία που ακολουθείται κατά την εφαρμογή του αποβαίνει θετική τόσο για τον πληθυσμό της χώρας υποδοχής όσο και για τους μετανάστες καθώς λειτουργεί ως το τελικό στάδιο της επαφής μεταξύ «ντόπιων» και «ξένων» (Γκόβαρης, 2011: 47). Πρόκειται για μία

«συγγώνευση» που επιτρέπει την ομαλή πορεία και ανάπτυξη της κοινωνίας δίχως να θέτει υπό αμφισβήτηση την κυριαρχία των «ντόπιων».

Η λογική αυτή, βασίζεται στη θέση ότι υπάρχει ένα αξιοσημείο κοινωνικό-οικονομικό χάσμα μεταξύ των χωρών αποστολής και των χωρών υποδοχής μεταναστών. Οι μεν είναι κατώτερες και «υποανάπτυκτες», οι δε προοδευτικές και περισσότερο κοινωνικά ανεπτυγμένες. Αυτή η θεώρηση έχει τη βάση της στην υπόθεση του ελλείμματος, σύμφωνα με την οποία τα μέλη των μειονοτικών ομάδων αντιμετωπίζονται ως φορείς ελλειμματικών/ προβληματικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών τα οποία πρέπει να αντικατασταθούν από τα «ανώτερα» αντίστοιχα των μελών της γηγενούς πλειοψηφίας (Γκόβαρης, 2011: 49).

Η λογική αυτή, σαφώς ακολουθείται και στην εκπαίδευση καθώς υιοθετείται η τακτική της προσπάθειας πλήρους αφομοίωσης των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Το γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αυτών των μαθητών απαξιώνεται πλήρως και οι μαθητές αυτοί καλούνται να αποκόψουν δεσμούς από τον κοινοτικό τους πολιτισμό, έτσι ώστε να καταστεί δυνατή η ομαλή ένταξη τους, πρώτα στο σχολικό περιβάλλον και μετέπειτα στην ευρύτερη κοινωνία (Γκόβαρης, 2011: 50-51).

2.2 Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ο Γεωργογιάννης (1997), αναφέρει πως ο όρος *ενσωμάτωση* υποδηλώνει πως κάθε μεταναστευτική ομάδα φέρει δικά της, ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία τα οποία μεταφέρει στη χώρα υποδοχής και ταυτόχρονα δέχεται στοιχεία από την κουλτούρα του γηγενή πληθυσμού συμβάλλοντας, έτσι, στην αναδιαμόρφωση του νέου πολιτισμού (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 36). Με αυτόν τον τρόπο, ενώ στην περίπτωση άλλων μοντέλων (όπως για παράδειγμα αυτό της αφομοίωσης που θα παρουσιαστεί στην επόμενη ενότητα), υπάρχει μια απόσβεση, μια αποκοπή του παρελθόντος και των στοιχείων του, στο μοντέλο της ενσωμάτωσης η παλαιά ταυτότητα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της νέας

Το μοντέλο της ενσωμάτωσης προέκυψε από την κριτική που ασκήθηκε στο αφομοιωτικό μοντέλο και αφετηρία του είναι η «πολυεθνική» ιδεολογία (Γκόβαρης, 2011: 51) και συγκεκριμένα, το γεγονός ότι τόσο οι μεταναστευτικές ομάδες όσο και οι γηγενείς πληθυσμοί παρά τις όποιες διαφορές τους, παρουσιάζουν αναμφίβολα και

κοινά σημεία. Στόχος, λοιπόν, της συγκεκριμένης προσέγγισης είναι η θετική αναφορά στον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων και η καλλιέργεια εκείνων των δεξιοτήτων που θα τους επιτρέψει να συμμετέχουν ενεργά και εξίσου τόσο στον ευρύτερο όσο και τον ιδιαίτερο πολιτισμό και κουλτούρα τους.

Φυσικά, όπως σημειώνει ο Γκόβαρης (2011:51-52), η αναγνώριση των πολιτιστικών στοιχείων αναφέρεται μόνο σε εκείνα που δεν θίγουν τις αντίστοιχες αξίες του γηγενή πληθυσμού. Έτσι, τα πολιτιστικά στοιχεία και των δύο ομάδων καλούνται να συνυπάρξουν, αλλά στην ουσία η ζυγαριά πρέπει να «γέρνει» υπέρ της κουλτούρας της χώρας υποδοχής, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και ασφάλεια. Πρόκειται, δηλαδή, για την θεώρηση του “salad bowl”.

Ωστόσο, όπως παρατηρεί ο Γεωργογιάννης (1997: 47), πέρα από το γεγονός ότι η κουλτούρα της μειονότητας αναγνωρίζεται και γίνεται αποδεκτή μέχρι το σημείο όπου δεν παραβιάζονται οι αρχές του «ντόπιου» πολιτισμού, η αποδοχή αυτή αφορά σε μεγαλύτερο βαθμό την θρησκευτική ζωή (έθιμα, γιορτές, ενδυμασία κτλ) ή κάποια στοιχεία της παραδοσιακής κουλτούρας (μουσική, φαγητό), τα οποία δεν αποτελούν βασικό δομικό υπόβαθρο της κοινωνίας, ιδίως στη σύγχρονη εποχή.

Για την αποτελεσματικότερη ενσωμάτωση των παιδιών (κυρίως) μεταναστών στην κοινωνία υιοθετούνται προγράμματα σχολικής ενίσχυσης που στόχο έχουν την καλλιέργεια αξιών και δεξιοτήτων που θα ενθαρρύνουν την ομαλότερη ένταξη των παιδιών στη χώρα υποδοχής (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 36).

Για παράδειγμα, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας στους μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες λειτουργεί πολλές φορές ως αποτελεσματικό μέσο για την εκμάθηση της γλώσσας του γηγενή πληθυσμού. Αρκετές χώρες έχουν επιχειρήσει να εφαρμόσουν τέτοιου είδους πρακτικές διδασκαλίας, κυρίως για την μετέπειτα ευκολότερη οικονομική ένταξη των μεταναστών (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 36).

Το παράδειγμα που δίνεται από τη βιβλιογραφία είναι αυτό των ΗΠΑ και της αναγνώρισης της εθνοτικής ταυτότητας του Ισπανόφωνου πληθυσμού και την θεσμοθέτηση του αντίστοιχου δίγλωσσου εκπαιδευτικού νόμου ο οποίος αξιολογεί

την δίγλωσση εκπαίδευση ως απαραίτητη προϋπόθεση για την εκμάθηση της αγγλικής (Γκόβαρης, 2011: 52).

2.3 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εμφανίστηκε αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες και αργότερα στην Ευρώπη, κατά τη δεκαετία του 1970, αφού ήδη από την προηγούμενη δεκαετία είχε αποκτήσει σημαντική αξία η ιδέα του πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2011: 53). Ένας από τους λόγους ανάπτυξης του, ήταν ότι κατέστη σαφές πως τα προηγούμενα εκπαιδευτικά μοντέλα με βάση τον εθνοκεντρισμό (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης κτλ) δεν μπορούσαν να προσφέρουν μια ικανοποιητική λύση στα κοινωνικά ζητήματα που είχαν προκύψει μέσα από τον φυλετικό διαχωρισμό που είχε εδραιωθεί από γενιά σε γενιά αλλά και ως πάγιο αίτημα πολλών μειονοτικών ομάδων –κυρίως των αφροαμερικανών, για ισότητα στην κοινωνία, την πολιτική και πρωτίστως την εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 1997: 48).

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση, αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα και ενθαρρύνει την διατήρηση και ανάπτυξη των ιδιαίτερων πολιτιστικών στοιχείων υπό την προστασία του κράτους –το οποίο θεωρείται ουδέτερο και διασφαλίζει την ισότητα και τη δικαιοσύνη ανάμεσα στους πολίτες (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 37).

Οι κινητοποιήσεις των διάφορων μειονοτικών ομάδων βασίστηκαν, επίσης, στις θέσεις ενός σημαντικού μέρους της τότε επιστημονικής κοινότητας που ζητούσε την καθιέρωση ενός εναλλακτικού κοινωνικού μοντέλου που θα διαφοροποιούνταν σημαντικά από τα ήδη υπάρχοντα, τα οποία προωθούσαν την πολιτική της αφομοίωσης ως μόνο μέσο (Γκόβαρης, 2011: 54).

Οι υποστηρικτές του πολυπολιτισμικού μοντέλου θεωρούν πως βασικά στοιχεία της κοινωνικής συνοχής είναι η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορετικοτήτων των διάφορων μειονοτικών ομάδων αλλά και η διαμόρφωση ενός πλαισίου μέσα στο οποίο θα μπορούν να αναπτυχθούν και να συνυπάρχουν ομαλά όλα τα διαφορετικά στοιχεία της κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011: 57).

Επιπλέον, οι Κωστή & Παπαδοπούλου (2004: 37), βασιζόμενες στον Banks (1994), αναφέρουν πως οι υποστηρικτές του πολιτισμικού πλουραλισμού σημειώνουν τη σημαντικότητα της διατήρησης και ενίσχυσης της εθνικής ταυτότητας, της υποστήριξης της εκάστοτε κουλτούρας και τη δημιουργία δεσμών με τις εθνικές ομάδες.

Συνεπώς, σε αντίθεση με τα αντίστοιχα μοντέλα που προωθούν την αφομοιωτική πολιτική, στην πολυπολιτισμική η διαφορετικότητα αναγνωρίζεται και παίζει σπουδαίο ρόλο, κάτι που φυσικά αντικατοπτρίζεται και στην εκπαιδευτική πολιτική. Οι μαθητές, δεν καλούνται να αποκρύψουν και να καταπνίξουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, αλλά αντίθετα να τα αναδείξουν. Βέβαια, για τους επικριτές του συγκεκριμένου μοντέλου, όσο περίοπτη θέση και αν κατέχει η διαφορετικότητα, δεν παύει να αποτελεί απλά ένα μέσο διαχωρισμού. Δηλαδή, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δίνει πολύ μεγάλη έμφαση στη διαφορετικότητα τονίζοντας με αυτό τον τρόπο το χάσμα μεταξύ των κοινωνικών ομάδων, δίχως να καταφέρει να εντοπίσει τα κοινά τους σημεία και να προωθήσει τη δημιουργία συνδετικών δεσμών (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 37-38).

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, δέχτηκε και αυτό με τη σειρά του επικρίσεις από τον επιστημονικό και παιδαγωγικό χώρο. Αυτές στηρίχτηκαν κυρίως στο γεγονός πως το πολυπολιτισμικό μοντέλο, επιτρέπει μεν την ανάπτυξη των διαφορετικών πολιτιστικών στοιχείων μέσα στο σύνολο, παρόλα αυτά αναπτύσσονται ανεξάρτητα, «παράλληλα», με αποτέλεσμα οι πιο αδύναμες κοινωνικά ομάδες να «γκετοποιούνται» (Χαράμης & Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, 1989: 3956).

2.4 Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναπτύχθηκε κατά τη δεκαετία του 1980 και μάλιστα, κυρίως στον ευρωπαϊκό χώρο. Οι διάφοροι ευρωπαϊκοί θεσμοί (όπως η ΕΕ, το συμβούλιο της Ευρώπης κτλ) αναγνωρίζουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως εκείνη που διαπερνά ολόκληρο το σχολικό πρόγραμμα και καλλιεργεί στους μαθητές αξίες με τις οποίες μαθαίνουν να ζουν και στη μετέπειτα ζωή τους ως ενήλικες (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 38).

Η σημαντικότερη διαφορά του διαπολιτισμικού μοντέλου από τα υπόλοιπα είναι ότι δεν προϋποθέτει απλά την δυνατότητα συνύπαρξης (ή μη) μεταξύ των ανθρώπων

με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές αλλά μια δυναμική διαδικασία που βασίζεται στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και φυσικά, τον αμοιβαίο σεβασμό (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 38).

Σύμφωνα με την έκθεση του Συμβούλιου της Ευρώπης που παρατίθεται από τον Μάρκου (1996: 26), τα βασικά χαρακτηριστικά του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται ως εξής:

- ο Αποτελεί βασική αρχή και στόχο κάθε σχολικής δραστηριότητας
- ο Επανεξετάζει τους εθνοκεντρικούς στόχους του σχολείου
- ο Δημιουργεί προϋποθέσεις για την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής
- ο Αποτελεί μέσο για την αποτελεσματικότερη ένταξη των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές στην κοινωνική και οικονομική ζωή της χώρας υποδοχής.

Φυσικά, όσον αφορά τη θέση του Helmut Essinger σχετικά με τις βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, έχει παρατεθεί αναλυτικά στην ενότητα 1.2 της παρούσας εργασίας και συνοπτικά είναι: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης (Βλητσάκη, 2006: 12), (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, 2008: 10).

2.5 Συγκριτική κριτική των εκπαιδευτικών μοντέλων

Εξετάζοντας όλα τα μοντέλα που προαναφέρθηκαν σε αυτό το κεφάλαιο, διαπιστώνει κανείς πως όλα (άλλα με μεγαλύτερη και άλλα μικρότερη επιτυχία), επιδιώκουν να δώσουν λύση στα κοινωνικά ζητήματα που προκύπτουν μέσα από τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων.

Αρχικά, το μοντέλο της αφομοίωσης αποτελεί ίσως το πλέον εθνοκεντρικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1999: 51). Αν και αποδέχεται την ύπαρξη της διαφορετικότητας μέσα στο κοινωνικό σύνολο, εν τούτοις αυτό συμβαίνει μόνο σε

πρώτο επίπεδο, καθώς στην ουσία την καταδικάζει. Ως μόνη δυνατή λύση για την ομαλή ένταξη των μειονοτήτων θεωρεί την απαλοιφή της παλιότερης πολιτισμικής τους ταυτότητας, την απόκρυψη του πολιτισμού και της κουλτούρας και γενικότερα όλων εκείνων των στοιχείων που τις κάνουν να διαφέρουν από το κοινωνικό σύνολο που επιθυμούν να ενταχθούν (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 40).

Φυσικά, ένα μοντέλο που ζητά από το άτομο να αποκοπεί από τις ρίζες του και να χάσει την ιδιαίτερη ταυτότητα του ώστε να προσαρμοστεί πλήρως στο περιβάλλον που καλείται να ζήσει δεν θα μπορούσε να θεωρηθεί αποτελεσματικό. Στην ουσία, καταδικάζει το άτομο σε ρόλο παθητικού παρατηρητή, τον μετατρέπει έναν άχρωμο καμβά, που καλείται να χρωματιστεί μόνο με τις αποχρώσεις που θα του επιβάλλει η νέα πραγματικότητα που καλείται να διαχειριστεί (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 40).

Σε καμία περίπτωση, φυσικά, δεν λαμβάνεται υπόψη το αντίκτυπο που μπορεί να έχει μια μειονοτική ομάδα σε μια κοινωνία, τις αλλαγές που μπορεί να εμπνεύσει, τις νέες ιδέες και αντιλήψεις κτλ.

Από την άλλη πλευρά, το μοντέλο της ενσωμάτωσης αναγνωρίζει και αποδέχεται την ύπαρξη διαφορετικών στοιχείων, δηλαδή, δεν τα καταδικάζει ούτε τα θεωρεί τροχοπέδη για την ομαλή ένταξη μιας ομάδας στο σύνολο. Παρόλα αυτά, δεν προσφέρει καμία λύση για την ουσιαστική αξιοποίηση τους ούτε δίνει την ευκαιρία της καλλιέργειας και ενδυνάμωσης τους (Αγγέλη, 2006: 15). Με λίγα λόγια οι μειονοτικές ομάδες έχουν το δικαίωμα της διαφορετικότητας αλλά ταυτόχρονα πρέπει απαραίτητως να αφομοιώσουν όλα εκείνα τα στοιχεία της χώρας υποδοχής που θα τους εξασφαλίσουν ομαλή ένταξη και συνύπαρξη. Συμπερασματικά, δεν προσφέρει καμία ευκαιρία ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και ανταλλαγής θετικών στοιχείων (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2002: 49).

Ακόμη, το πολυπολιτισμικό μοντέλο έχει δεχτεί και αυτό με τη σειρά του κριτική όσον αφορά στην αποτελεσματικότητά του. Πιο συγκεκριμένα, οι επικριτές του υποστηρίζουν πως αδιαφορεί για τα πραγματικά αίτια των διακρίσεων και του διαχωρισμού μεταξύ των μαθητών με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και δεν προωθεί μεταρρυθμιστικές ιδέες ώστε να μεταβληθεί η παρούσα κατάσταση (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 40).

Τέλος, το διαπολιτισμικό μοντέλο, φαίνεται πως λαμβάνει υπόψη όλα τα απαραίτητα στοιχεία για την εφαρμογή της αμοιβαίας συνεργασίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Στην ουσία, προωθεί μέσα και εργαλεία ώστε

τα άτομα να αποκτήσουν αξίες και στάσεις που θα ακολουθούν σε όλη τους τη ζωή και δεν θα εφαρμόσουν μονάχα στο σχολικό περιβάλλον. Στόχος του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η καθιέρωση αξιών και η μεταβολή του τρόπου σκέψης των μαθητών. Στόχος είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και των πεποιθήσεων εκείνων που δεν υποστηρίζουν απλά την αναγκαιότητα συνύπαρξης αλλά ουσιαστικής και ολοκληρωμένης συνεργασίας και αλληλεπίδρασης. Μέσα από την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ουσιαστικά απομυθοποιείται ο ενιαίος και ομοιογενής πολιτισμός, αλλά χωρίς να καταργείται η ατομική ιδιότητα, δίνεται μεγάλη βάση στο χτίσιμο συλλογικών ταυτοτήτων που θα οδηγήσουν στην υπέρβαση του εθνοκεντρισμού και την προσπάθεια καθιέρωσης μιας ισότιμης κοινωνίας (Γκόβαρης, 2011: 205-206).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3ο

Εκπαιδευτικός – σχολείο – οικογένεια

3.1 Συνεργασία σχολείου-οικογένειας

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες στην εκπαίδευση, ιδίως της πρωτοβάθμιας, είναι οι γονείς. Καθοριστικό ρόλο στην πορεία του μικρού μαθητή παίζει ο τύπος και η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς αλλά και ο βαθμός συμμετοχής τους, τόσο στο καθημερινό πρόγραμμα όσο και σε προγραμματισμένες εκδηλώσεις, όπως για παράδειγμα οι σχολικές γιορτές, οι εκδρομές και οι επισκέψεις κτλ.

Εστιάζοντας στην εμπλοκή των γονέων με τις σχολικές γιορτές, που είναι άλλωστε και το θέμα αυτής της εργασίας, βλέπουμε πως ο βαθμός παρέμβασης των γονέων επηρεάζει σίγουρα και την αντίστοιχη συμμετοχή των παιδιών και των ρόλων που θα ανακτήσουν στην εκάστοτε γιορτή (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη 2006: 363).

Οι Μπιρμπίλη και Καμπέρη (2007: 158), στην έρευνα που εκπόνησαν σχετικά με τις γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο, αναφέρουν πως η πλειοψηφία των γονέων επιθυμούν να συμμετέχουν στην οργάνωση των σχολικών εκδηλώσεων, και εντάσσονται ευχάριστα μαζί με τα παιδιά τους στο κλίμα της κάθε γιορτής. Συνεπώς, σύμφωνα με την συγκεκριμένη έρευνα, κάτι τέτοιο φανερώνει πως οι περισσότεροι γονείς δείχνουν έμπρακτο ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις σχολικές γιορτές και μάλιστα, την ενθαρρύνουν προσφέροντας και οι ίδιοι τη στήριξη τους, κυρίως υλικά. Οι γονείς επιθυμούν να εμπλέκονται πολλές φορές στις διάφορες σχολικές δραστηριότητες, καθώς θεωρούν ότι η συμμετοχή τους λειτουργεί θετικά για το παιδί τους ενώ μπορούν και οι ίδιοι να λάβουν μέρος στην εκπαίδευση τους. Κάτι τέτοιο, φαντάζει ακόμη φυσικότερο για γονείς με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς η δική τους συμμετοχή στο σχολείο συνεπάγεται με τη συμμετοχή στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο που ζούνε.

Επιπλέον, η ίδια έρευνα επικαλούμενη τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με το τι πράττουν όταν οι γονείς δεν επιτρέπουν τη συμμετοχή των παιδιών τους στις σχολικές γιορτές (δίνεται, μάλιστα, ένα χαμηλό ποσοστό για τη

συγκεκριμένη ομάδα γονέων), δείχνει πως οι περισσότεροι νηπιαγωγοί ζητούν να μάθουν το λόγο της άρνησης αυτής και προσπαθούν να μεταπείσουν τον γονέα (Μπιρμπίλη, 2007:158). Οι υπόλοιπες απαντήσεις μοιράζονται μεταξύ αυτών που δηλώνουν ότι προσπαθούν να μάθουν το λόγο και σταματάνε εκεί σεβόμενοι «την επιθυμία του γονιού» και αυτών που όπως το θέτουν «δεν τους ενοχλούν», δεν «επιμένουν» και αφήνουν το παιδί να είναι απλώς θεατής.

Βέβαια, δεν αποκλείεται, όταν το παιδί μένει εκτός τέτοιου είδους εκδηλώσεων, να περιθωριοποιείται εξίσου και στις καθημερινές εκδηλώσεις που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον. Ο Heward (2007: 35), αναφέρει πως στην πλειοψηφία τους οι γονείς επιθυμούν να εμπλέκονται όχι μόνο σε συγκεκριμένες περιπτώσεις, αλλά και στο ευρύτερο πρόγραμμα της σχολικής μονάδας. Μάλιστα, τα παιδαγωγικά αποτελέσματα για τα παιδιά όταν οι γονείς εμπλέκονται ενεργά είναι πολύ θετικότερα σε σχέση με όταν απέχουν ή αδιαφορούν. Τέλος, η σχετική νομοθεσία προβλέπει την εμπλοκή και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Εξετάζοντας, λοιπόν, το θέμα συνολικότερα, βλέπουμε πως η συνεργασία των γονέων με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς και η ενεργή εμπλοκή τους στις καθημερινές και έκτακτες δραστηριότητες του, λειτουργεί θετικά για τη ψυχολογία του μαθητή και αναμφίβολα επηρεάζει και τη δική του θέληση για εμπλοκή. Το παιδί δέχεται καθοριστικές επιδράσεις και από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, με δεδομένη την τάση για εξάρτηση και από τους δυο κατά την παιδική ηλικία. Η πολύπλευρη ανάπτυξη του και το καλώς εννοούμενο συμφέρον του παιδιού απασχολούν τόσο τους γονείς όσο και τους εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, η φιλική σχέση και η ομαλή συνεργασία μεταξύ τους, παίζουν καθοριστικό ρόλο (Γεωργίου, 2000: 67, Olmsted, 1991: 228).

Άξιο επισήμανσης αποτελεί το γεγονός ότι ανάλογα με το κοινωνικό και εκπαιδευτικό υπόβαθρο μίας οικογένειας προκύπτουν προβλήματα στον τομέα συνεργασίας γονέα – εκπαιδευτικού. Λόγου χάρη, οι γονείς που προέρχονται από μεσοαστικά στρώματα ενδιαφέρονται περισσότερο για την πρόοδο του παιδιού. Έτσι επισκέπτονται συχνά το σχολείο, συζητούν για τον εκπαιδευτικό για προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί. Η όλη αυτή συμπεριφορά τους λειτουργεί καταλυτικά στη στάση των εκπαιδευτικών προς το παιδί. (Αρτέμη, 2013: 9).

Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η καλή συνεργασία γονέα και σχολείου βοηθάει στην επίλυση πολλών προβλημάτων. Έτσι το πρόβλημα αντιμετωπίζεται στη ρίζα και αυτό αποτελεί σημαντική βοήθεια για τη μελλοντική εκπαιδευτική πορεία του παιδιού. Για παράδειγμα, με τη σωστή επικοινωνία γονέα και εκπαιδευτικού δεν λύνονται ευκολότερα μόνο τα μαθησιακά/γνωστικά ζητήματα ενός μαθητή αλλά και τα συναισθηματικά ή κοινωνικά. Ένας μαθητής που έχει πρόβλημα ένταξης στο σύνολο, ή εμφανίζει τάσεις απομόνωσης, αναμφίβολα δεν περνάει απαρατήρητος και σίγουρα, η συζήτηση και η αντιμετώπιση από κοινού με τον γονέα μπορεί να αποβεί εξαιρετικά χρήσιμη (Αρτέμη, 2013: 10).

Βέβαια, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, οι οικογένειες από υψηλότερα κοινωνικό-οικονομικά στρώματα τείνουν να εμπλέκονται πολύ πιο ενεργά στο σχολείο σε σχέση με οικογένειες από τα χαμηλότερα στρώματα. Πολύ συχνά, χωρίς αυτό βέβαια να αποτελεί τον κανόνα, τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο μπορεί να προέρχονται από περιβάλλοντα με χαμηλό εισόδημα και χαμηλό γνώση και χρήση επεξεργασμένων κωδίκων. Ακόμη, οι γονείς τους μπορεί να μην μιλούν καν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής ή να έχουν επαρκή γνώση των ζητημάτων που θέλει να θίξει ο εκπαιδευτικός ώστε να πραγματοποιήσουν μια επιτυχημένη συνεργασία (Olmsted, 1991: 230)

Επιπλέον, οι γονείς, από οικογένειες με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο ίσως, έχουν μειωμένη παρουσία στη σχολική ζωή του παιδιού πέρα των εμποδίων που δημιουργεί στην επικοινωνία η διαφορετική γλώσσα. Λόγω των διαφορετικών στάσεων και αξιών αλλά και της διαφορετικής κουλτούρας. Επιπρόσθετα, λόγω της ενδεχόμενης παράνομης παραμονή τους στη χώρα και του ιδιαίτερα χαμηλού κοινωνικο-οικονομικό τους επίπεδο μπορεί να έχουν την αγωνία ότι εάν παραπονεθούν μπορεί το σύστημα να τους εκδικηθεί αποβάλλοντας τα παιδιά τους (Olmsted, 1991: 230)

3.2 Σχολική κουλτούρα & διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η κουλτούρα είναι μια παράμετρος καθοριστικής σημασίας για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία εστιάζει κανείς και πηγάζει σε μεγαλύτερο βαθμό από τη διοίκηση αλλά και τους εκπαιδευτικούς της μονάδας (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, 2013: 28).

Η έννοια της κουλτούρας για πολλούς ερευνητές είναι ταυτόσημη με το κλίμα, την ατμόσφαιρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αποτελεί τον συνδυασμό εσωτερικών και εξωτερικών στοιχείων. Άλλοι, υποστηρίζουν πως η κουλτούρα αποτελεί μια ιδεολογία, η οποία συμπεριλαμβάνει ένα κοινό σύστημα αντιλήψεων-συνηθειών που διαφοροποιεί την εκάστοτε μονάδα από τις υπόλοιπες, όπως για παράδειγμα την εφαρμογή των κανονισμών, τη σχέση μαθητών- εκπαιδευτικών, την στάση της μονάδας απέναντι σε μαθητές από διαφορετικές πολιτιστικές ομάδες, σε μαθητές ειδικής αγωγής κτλ (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, 2013: 29).

Συνοπτικά, σύμφωνα με τη θεωρία, η «σχολική κουλτούρα» περιλαμβάνει δύο διαστάσεις. Πρωτίστως την εσωτερική, (το προσωπικό, βοηθητικό ή κύριο, την διοίκηση, τους μαθητές και τους γονείς και γενικότερα όλο τον πληθυσμό που σχετίζεται με τη σχολική μονάδα και με τις σχέσεις και τα συναισθήματα που αυτός αναπτύσσει) και την εξωτερική, δηλαδή την αισθητική, τις ανέσεις και την υλικοτεχνική υποδομή της σχολικής μονάδας. Σημαντικό είναι να σημειωθεί, πως όσον αφορά στην εξωτερική διάσταση της σχολικής κουλτούρας δεν παίζει ρόλο μονάχα η ποιότητα και η πληθώρα αλλά και η ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στα αγαθά που προσφέρει (Ταρατόρη, Τσαλκατίδου, 2013: 30).

Συμπερασματικά, λοιπόν, η γενικότερη κουλτούρα που επικρατεί στη σχολική μονάδα επηρεάζει και τη διαδικασία μάθησης (Ματσαγγούρας, 2003:172). Εστιάζοντας στην αντιμετώπιση των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο είναι φανερό πως η κουλτούρα δεν είναι ίδια σε όλες τις σχολικές μονάδες. Οι σχέσεις και η εμπλοκή των μαθητών αυτών επηρεάζεται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τις ευκαιρίες που προσφέρονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, τη στάση και την αποδοχή των γονέων αλλά και των συμμαθητών τους, οι οποίοι αν και σε μικρή ηλικία στο νηπιαγωγείο, φέρουν από την οικογένεια αξίες και πεποιθήσεις που καθορίζουν τις στάσεις τους και τις σχέσεις τους με μαθητές που έχουν διαφορετικές πολιτιστικές καταβολές.

Η υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εφαρμογή ανάλογων προγραμμάτων έχει άμεση σύνδεση με την ευρύτερη κουλτούρα της σχολικής μονάδας. Και αυτό ελάχιστα έχει να κάνει με το τι προβλέπει η σχετική νομοθεσία. Εύκολα, άλλωστε, κανείς μπορεί να παρατηρήσει εκπαιδευτικούς που ακολουθούν μεθόδους και χρησιμοποιούν εργαλεία κατάλληλα ώστε να παρακινήσουν και να εμπλέξουν τους μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, ενώ άλλοι επιλέγουν να τους αφήνουν στο περιθώριο με όποιες συνέπειες έχει μια τέτοια ενέργεια (Αβραμίδου, 2011:18).

Έτσι, είναι λογικό πως ανάλογα αν επικρατεί ένα κλίμα ισότητας και αποδοχής στο σχολείο, αυτό αντανakλάται και στις σχέσεις των μαθητών αλλά και στις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών - γονέων, δηλαδή της ευρύτερης κουλτούρας της σχολικής μονάδας.

Δυστυχώς, δεν αποτελεί σπάνιο φαινόμενο η περιθωριοποίηση των μαθητών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο, ήδη από την προσχολική εκπαίδευση. Δεν είναι, άλλωστε, λίγες εκείνες οι σχολικές μονάδες και οι εκπαιδευτικοί που αντιμετωπίζουν τους μαθητές αυτούς ως «ανεπιθύμητους», «προβληματικούς», ή ανίκανους να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις και να συμβαδίσουν με τους συμμαθητές τους (Κωστή & Παπαδοπούλου, 2004: 51).

Φυσικά, όταν οι μαθητές με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο περιθωριοποιούνται σε καθημερινό επίπεδο, δεν γίνεται να τυγχάνουν ευνοϊκότερης αντιμετώπισης σε εκδηλώσεις και σχολικές γιορτές. Καταγράφοντας παραδείγματα από διάφορες σχολικές γιορτές, δεν είναι λίγες οι φορές όπου οι μαθητές αυτοί καλούνται να παίξουν έναν εντελώς ουδέτερο, αδιάφορο ρόλο (κυρίως λόγω της διαφοράς θρησκείας) ή περιορίζονται ακόμη και στο ρόλο του απλού θεατή της γιορτής.

3.3 Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο σύγχρονο σχολείο είναι αδιαμφισβήτητα κεντρικός. Η τάση για εγκατάλειψη της δασκαλοκεντρικής προσέγγισης και η σταδιακή υιοθέτηση της μαθητοκεντρικής προσέγγισης όλο και περισσότερο και ακόμη και στο νηπιαγωγείο, δεν μειώνει την αξία του εκπαιδευτικού, καθώς αυτός είναι που προτρέπει και καθοδηγεί τον μαθητή σε ανακαλυπτική μάθηση, αυτός είναι

που επιτρέπει στο μαθητή να εξερευνά και να ανακαλύπτει (Ματσαγγούρας, 2003:177).

Και μέσα σε αυτό το μοντέλο, ο εκπαιδευτικός εξακολουθεί να παίζει σημαντικό ρόλο, να αποτελεί τον «ενορχηστρωτή» μέσα στην τάξη και με τη στάση και τη συμπεριφορά του να διαμορφώνει το κλίμα που επικρατεί μέσα στη τάξη και να ρυθμίζει τον τρόπο λειτουργίας της. Η σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία, με τον εκπαιδευτικό στο ρόλο του ενορχηστρωτή, οφείλει να μετασηματίσει τη συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα σε μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων.

Μέσα στη διαδικασία αυτή, ο δάσκαλος έχει έναν συντονιστικό και καθοδηγητικό ρόλο. Δρώντας σύμφωνα με τις αρχές τα της σύγχρονης διδακτικής επιστήμης, οφείλει να ασκεί ηγεσία με άξονα τη δίκαιη και ίση μεταχείριση των μαθητών και μαθητριών και να παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης σε όλους ανεξαρτήτως των ιδιαίτερων φυσικών ή πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους. Οι νέες παιδαγωγικές θεωρίες θέλουν να παιδιά να δημιουργούν τις γνώσεις μέσα από βιωματικές διαδικασίες και όχι παθητικές αναπαραγωγές της. Έτσι, το παιδί ήδη μέσα από το νηπιαγωγείο *μαθαίνει να μαθαίνει*. Πέρα, όμως, από το γνωστικό τομέα, το παιδί μέσα στο σχολείο κοινωνικοποιείται και διαμορφώνει πλήρως τις αξίες και τις στάσεις του (Ball, 2003: 218).

Όσον αφορά σε αυτό τον τομέα, ο ρόλος του δασκάλου είναι πολύ πιο σύνθετος και σίγουρα κρίσιμος. Οι μαθητές δεν επηρεάζονται μόνο από αυτά που τους διδάσκει και τους συμβουλεύει αλλά και μέσα από τη στάση και τη συμπεριφορά του ίδιου του εκπαιδευτικού. Ο τρόπος που μιλά, επιπλήττει ή επιβραβεύει, ο τρόπος αντίδρασης σε συμπεριφορές και καταστάσεις λειτουργεί ως καθρέφτης. Ο δάσκαλος σε καθημερινό επίπεδο είναι ένα πρότυπο το οποίο τα παιδιά είτε εκούσια είτε ακούσια μιμούνται (Βλητσάκη, 2006: 177).

Στον μικρόκοσμο του σχολείου, που δεν είναι τίποτα άλλο από την αντανάκλαση της ίδιας της κοινωνίας, όπου -δυστυχώς- συχνά η πολιτισμική διαφορετικότητα θεωρείται στοιχείο εχθρικό, ο εκπαιδευτικός έχει χρέος να δημιουργεί ασφαλείς συνθήκες μάθησης για όλα τα παιδιά, γηγενή ή παιδιά οικονομικών μεταναστών, ή προσφύγων, παιδιά που βίωσαν από πολύ μικρή ηλικία τη φτώχεια, το ρατσισμό, τον πόλεμο, την ωμή βία. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να

εργάζεται προς την κατεύθυνση της άμβλυσης των ανισοτήτων με σκοπό να θέσει τα θεμέλια μιας αρμονικής και ισότιμης συνύπαρξης μεταξύ των μαθητών του. Πολλές φορές χρειάζεται να έρθει σε αντίθεση ή ακόμη και σε ρήξη με άτυπους αλλά ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες που περιορίζουν τις ευκαιρίες αλλά και τις επιλογές των εθν(ο)τικών/μεταναστευτικών ομάδων.

Επομένως, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να εστιάζει άμεσα ή έμμεσα, ανάλογα με το σκοπό της διδασκαλίας του ή οποιασδήποτε δραστηριότητας του και τους επιμέρους στόχους κάθε φορά, σε κοινωνικές δεξιότητες και αξίες: αλληλοσεβασμό, κατανόηση, άρση των στερεότυπων και αποδοχή της διαφορετικότητας. Στερεοτυπικές αντιλήψεις και συμπεριφορές ενυπάρχουν σε θεωρίες αλλά και σε καθημερινές πρακτικές που πολλοί εκπαιδευτικοί βιώνουν κατά την διάρκεια της εκπαίδευσής τους και αναπαράγουν στη συνέχεια κατά στη σχολική τους πράξη νομιμοποιώντας και διαιωνίζοντας μια άνιση μεταχείριση των μαθητών τους (Κασούτας, 2007), (Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ, 2008).

Κάθε εκπαιδευτικός καλείται να αναλάβει ένα ρόλο-κλειδί, αυτόν του αντισταθμιστικού ρυθμιστή των ανισοτήτων, ανισότητες που μέχρι σήμερα εξακολουθούν όχι μόνο να υφίστανται αλλά και να εντείνονται από την ισοπεδωτική μεταχείριση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έτσι, σε καθημερινό επίπεδο οφείλει να διαχειρίζεται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις διαφορές μεταξύ των μαθητών του αλλά και διασφαλίζοντας την διατήρηση της διαπολιτισμικότητας μέσα στην τάξη (Κουμουνδούρος, 2012: 84).

Συμπερασματικά, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ίσες ευκαιρίες έκφρασης στους μαθητές του και φυσικά, να φροντίζει ώστε η τάξη να λειτουργεί ισότιμα και δίκαια. Θα πρέπει να διασφαλίζει πως όλοι οι μαθητές έχουν πρόσβαση στα αγαθά που προσφέρει το σχολείο και να φροντίζει ώστε όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν ενεργά.

Ακόμη, δεν θα πρέπει να αποσιωπά ή να παραμερίζει από το σύνολο τη διαφορετικότητα των μαθητών με ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία, αντίθετα να τους αφήνει να τα μοιράζονται και να δείχνει ειλικρινές ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, όμως, λόγω αυτών των ιδιαιτεροτήτων οι μαθητές αυτοί δεν θα πρέπει να εξοστρακίζονται από τις δραστηριότητες της τάξης, αντίθετα να καλούνται να συμμετέχουν και να προσφέρουν ενεργά, εφόσον, βέβαια, το επιθυμούν.

3.5 Νηπιαγωγείο και σχολικές γιορτές

Οι γιορτές αποτελούν αναπόσπαστο και σημαντικό μέρος της ζωής και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού προγράμματος του νηπιαγωγείου. Όπως σημειώνουν χαρακτηριστικά οι Myers & Myers τα παιδιά δεν μπορούν να αφήσουν γεγονότα και δραστηριότητες που είναι σημαντικά γι' αυτά και την οικογένεια τους έξω από την τάξη και να τα πάρουν πάλι μαζί τους καθώς επιστρέφουν στο σπίτι. Καθώς είναι άμεσα συνδεδεμένες με την ταυτότητα μας ως μέλη μιας οικογένειας, μιας κοινότητας και ενός έθνους μέσα από τον εορτασμό σημαντικών θρησκευτικών, ιστορικών, πολιτιστικών, πατριωτικών και προσωπικών γεγονότων μας δίνεται η δυνατότητα να γνωρίσουμε το παρελθόν μας, να κατανοήσουμε ιστορικά γεγονότα και τη σημασία τους, να έρθουμε σε επαφή με τις παραδόσεις μας, να εκτιμήσουμε την πολιτιστική κληρονομιά μας και να χαρούμε ιδιαίτερες στιγμές. Ταυτόχρονα, μέσα από τη συμβίωση μας με ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα, γνωρίζουμε τις ομοιότητες και τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ θρησκειών και πολιτισμών και μαθαίνουμε να κατανοούμε και να σεβόμαστε τον «άλλο» (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:153),

Η θέση των σχολικών εορτών (θρησκευτικών ή εθνικών) στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς μεν επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο οργανώνονται οι γιορτές (π.χ. ως σχέδια εργασίας) αλλά και τη συμμετοχή των μαθητών σε αυτές. Σύμφωνα με τον *Οδηγό Νηπιαγωγού* (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 363) οι γιορτές μπορεί να οργανωθούν είτε με τη μορφή ενός θέματος που απαιτεί διερεύνηση είτε με τη μορφή οργανωμένης δραστηριότητας που περιλαμβάνει την παρουσίαση των γνώσεων και των εμπειριών των μαθητών.

Καταγραφές από νηπιαγωγεία τόσο στην Ελλάδα όσο και στο εξωτερικό δείχνουν ότι ο εορτασμός σημαντικών γεγονότων και εθίμων συχνά περιορίζεται στην κατασκευή τυποποιημένων, πανομοιότυπων διακοσμητικών αντικειμένων ή δώρων, πλαισιώνεται από «ευκολοχώνευτες» διηγήσεις ιστορικών και θρησκευτικών γεγονότων ή εθίμων που γίνονται με στόχο να συγκινήσουν τα παιδιά σε μια διαδικασία που λειτουργούν ως «τουρίστες» (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:154).

παραδοσιακά πιάτα, φοράνε παραδοσιακές στολές και γλεντάνε σε «τουριστικές» γιορτές. Ειδικά οι κατασκευές έχουν γίνει τόσο πολύ μέρος της έννοιας του εορτασμού που μπερδεύουν τα παιδιά για το νόημα, τη σημασία και το στόχο των γιορτών (Campbell κ.ά. 2004, στο Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:154).

Σε κάθε περίπτωση, η προετοιμασία των γιορτών δεν πρέπει να είναι αποκομμένη από την «καθημερινή παιδαγωγική εργασία», αλλά αντίθετα ο εκπαιδευτικός να την εντάσσει στο ευρύτερο πλαίσιο του προγράμματος. Στην έρευνα των Μπιρμπίλη και Καμπέρη (2007:158), σημειώνεται πως ένα μεγάλο μερίδιο των νηπιαγωγών αδυνατεί να επιχειρηματολογήσει σχετικά με τον τρόπο που εντάσσει τις σχολικές γιορτές στο ημερήσιο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, ενώ ακόμη δεν λείπουν οι περιπτώσεις όπου χαρακτηρίζουν τις σχολικές γιορτές ως επιβάρυνση του ημερήσιου προγράμματος.

Επιπλέον, στην ίδια έρευνα υπογραμμίζεται πως για πολλούς νηπιαγωγούς η τέλεση μιας σχολικής γιορτής είναι πηγή άγχους και προβληματισμού. Τα συγκεκριμένα αισθήματα εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό σε νηπιαγωγούς όπου οι τάξεις τους περιλαμβάνουν πολλούς αλλοδαπούς ή αλλόθρησκους μαθητές, καθώς δυσκολεύονται να τους εντάξουν στη θεματολογία και την οργάνωση της σχολικής γιορτής, ενώ δεν λείπουν ταυτόχρονα οι ενστάσεις και οι διαφωνίες από πλευράς των οικογενειών των συγκεκριμένων μαθητών (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:159).

Ακόμη, ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας άγχους για τους νηπιαγωγούς είναι η άποψη των γονέων για τη σχολική γιορτή, καθώς φαίνεται πως η άποψη αυτή και τα σχόλια που ακολουθούν παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της σχέσης μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών. Έτσι, όλοι οι νηπιαγωγοί έχοντας ως στόχο την ικανοποίηση των περισσότερων γονέων, διοργανώνουν εντυπωσιακές γιορτές, η διαδικασία όμως για την προετοιμασία τους τείνει να γίνεται δυσάρεστη για τους ίδιους τους μαθητές. (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:159).

Ταυτόχρονα, πολλοί αλλόγλωσσοι ή αλλόθρησκοι μαθητές αφήνονται στο περιθώριο και δεν συμμετέχουν, με αποτέλεσμα να στερούνται τα δύο βασικά οφέλη των σχολικών εορτών όπως τα αναφέρουν οι ίδιοι οι νηπιαγωγοί στην έρευνα, που

είναι αρχικά η εξοικείωση με ήθη, έθιμα, ιστορικές γνώσεις κτλ και κατά δεύτερον η ψυχαγωγία και η συνεργασία με τους συμμαθητές. (Μπιρμπίλη και Καμπέρη, 2007:159).

Συνεπώς, ο ρόλος των σχολικών εορτών είναι σημαντικός παιδαγωγικά για τους μαθητές, αλλά για να καταστεί δυνατή η οργάνωση μιας διαπολιτισμικής σχολικής γιορτής, θα πρέπει είτε να προσεγγιστεί διαπολιτισμικά από την αρχή, είτε να δοθούν ρόλοι ανεξαρτήτως πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μαθητών (για παράδειγμα ένας μουσουλμάνος μαθητής να μπορεί να ενσαρκώσει το ρόλο του Χριστού ή ενός Αγγέλου και να μην περιορίζεται στη συμμετοχή του ως διακοσμητικό στοιχείο της σκηνής –ή να παραμένει θεατής).

B. ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

4.1 Θέμα και σκοπός της έρευνας

Σύμφωνα με τον Kerlinger (1970:19), «έρευνα είναι η συστηματική, ελεγχόμενη, εμπειρική και κριτική διερεύνηση υποθετικών προτάσεων σχετικά με τις εικαζόμενες σχέσεις ανάμεσα σε φυσικά φαινόμενα». Εδώ βεβαίως ασχολούμαστε με κοινωνικά και βασικός σκοπός μας είναι να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές των νηπιαγωγών καθώς και τις διδακτικές τους πρακτικές, πάνω σε θέματα στο σχεδιασμό και την υλοποίηση σχολικών γιορτών (με εθνικό ή/και θρησκευτικό θέμα) σε «πολυπολιτισμικά» νηπιαγωγεία, δηλαδή σε νηπιαγωγεία με μαθητικό πληθυσμό που εμφανίζει σημαντική ποικιλότητα αναφορικά με τον κοινοτικό πολιτισμό του (μητρική γλώσσα, θρησκεία, εθνική υπαγωγή κλπ).

Η παρακάτω έρευνα αποτελεί μια συγκριτική έρευνα μεταξύ πολυπολιτισμικών νηπιαγωγείων στη Ξάνθη, με παιδιά μουσουλμανικών μειονοτήτων, αλλά και σε νηπιαγωγεία της Κορίνθου με παιδιά μεταναστών από διάφορες χώρες των Βαλκανίων.

Η συγκριτική έρευνα παρουσιάζει δύο ειδών δυσκολιών: αφενός σχετίζεται με τη σύγκριση αναπαραστάσεων που αναφέρονται σε διαφορετικές συγκυρίες, και αφετέρου σχετίζεται με το γεγονός ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις αναφέρονται σε διαφορετικούς κοινωνικούς σχηματισμούς, οι οποίοι ούτως ή άλλως απαιτούν διαφορετική αναπαράσταση (Morrison, Manion & Cohen, 2008: 280).

Επιπλέον, γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί από πού προέρχονται αυτές οι στάσεις και πεποιθήσεις των νηπιαγωγών και οι αντίστοιχες πρακτικές τους. Εδώ λαμβάνονται σοβαρά υπ' όψιν ευρήματα προηγούμενων μελετών (Μουσιάδου, 2014: 169), που διαπιστώνουν ότι σύμφωνα οι νηπιαγωγοί που ακολουθούν εθνοκεντρικές προσεγγίσεις και πρακτικές, επιμένουν να “μεταφέρουν” κατά τις σχολικές γιορτές ιδεολογικά μηνύματα εθνικού ή θρησκευτικού περιεχομένου, παρουσιάζοντας τον

εθνικό “εαυτό” ως ανώτερο αγωνιστή και πάντα γενναίο, και απεικονίζοντας τον εθνικό “άλλο” με μειωτικούς χαρακτηρισμούς. Αυτά έχουν ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια εθνικών αντιλήψεων και στερεοτύπων.

Οι νηπιαγωγοί που ακολουθούν τις παραδοσιακές πρακτικές χαρακτηρίζονται από μετωπική διδασκαλία, ιστορική αφήγηση των γεγονότων, επιμένουν στην απομνημόνευση μόνο των γεγονότων, ημερομηνιών και ιστορικών προσωπικοτήτων, δεν εισάγουν ουσιαστικά και κρίσιμα ερωτήματα για τις αιτίες των ανθρώπινων πράξεων, με συνέπεια να μην καλλιεργείται η κριτική σκέψη, αλλά και η συγκρότηση ιστορικής σκέψης των παιδιών.

Από την άλλη μεριά, οι νηπιαγωγοί που κινούνται στα πλαίσια μιας λιγότερο εθνοκεντρικής και μάλλον διαπολιτισμικής προσέγγισης, εφαρμόζουν στη πράξη τις γνώσεις τους σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τροποποιούν την διδακτική τους προσέγγιση ως κίνηση αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών τους. Σημαντικό είναι ότι λαμβάνουν υπ’ όψιν και αναδεικνύουν το πολιτισμικό κεφάλαιο που “κουβαλούν” οι μαθητές τους (Μουσιάδου, 2014:170).

Στην παρούσα έρευνα θα επιχειρηθεί η συσχέτιση των διδακτικών στρατηγικών, των στοχοθεσιών των υλικών και μέσων που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά την οργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Επίσης θα επιχειρηθεί διερεύνηση των στάσεων, πεποιθήσεων τους σχετικά με τα θέματα αυτά, και, τέλος, θα επιχειρηθεί διερεύνηση των αντιστοιχίσεων μεταξύ δηλώσεων (των πεποιθήσεων τους) και πρακτικών.

Εδώ θα πρέπει να γίνει κάποια αποσαφήνιση ανάμεσα στην έννοια των στάσεων και των πεποιθήσεων:

Ο Φιλίππου και Χρίστου (2001: 33), με τον όρο «στάσεις» εννοούν «τις τάσεις, προδιάθεση του υποκειμένου να ανταποκρίνεται με κάποιο ομοιόμορφο τρόπο, ευμενώς ή δυσμενώς, έναντι συγκεκριμένων γεγονότων, ατόμων ή φορέων αντικειμένων ή μαθημάτων» περιέχουν το στοιχείο της υποκειμενικής αντίληψης, προέρχονται από προηγούμενες εμπειρίες, θετικές ή αρνητικές του ατόμου και επηρεάζουν τα συναισθήματα και την συμπεριφορά του.

Στην κοινωνική-ψυχολογική μεθοδολογική φιλολογία οι στάσεις θεωρούνται τάσεις αποκρίσεως (response tendencies) που τεκμαίρονται μόνον από παρατηρούμενες συμπεριφορές. Κατά συνέπεια, οι στάσεις μετρούνται μόνον επί τη βάσει συμπερασμάτων που εξάγονται από τις αποκρίσεις του ατόμου σε κοινωνικές καταστάσεις ή ερεθίσματα (αντικείμενα, άτομα, αξίες, ιδέες, κ.ά.): τις έκδηλες πράξεις του, τις προφορικές δηλώσεις του για τις πεποιθήσεις του, το συναίσθημα και την προδιάθεσή του να ενεργήσει ως προς το ερέθισμα. (Μιχαλοπούλου, 2002:13) Επομένως, οι στάσεις (όπως και οι περισσότερες κοινωνικές-ψυχολογικές μεταβλητές) δεν είναι μεταβλητές άμεσα παρατηρήσιμες, αλλά υποθετικές ή λανθάνουσες μεταβλητές, εφόσον δεν αναφέρονται σε κάποιες συγκεκριμένες ενέργειες, αλλά προσδιορίζονται από τις αντιδράσεις σε δεδομένες κοινωνικές καταστάσεις (ή ερεθίσματα).

Ο Rehkonen (2001) γράφει ότι *«οι πεποιθήσεις μπορούν να οριστούν ως η υποκειμενική γνώση του ατόμου, η θεωρίες και οι αντιλήψεις του, και περιλαμβάνουν οτιδήποτε κάποιος θεωρεί ως αληθινή γνώση, ακόμη κι αν δεν μπορεί να παρέχει πειστικά στοιχεία προκειμένου να αποδείξει κάτι τέτοιο»*. Δηλαδή μπορούν να θεωρηθούν ως οι πρωσικές εκτιμήσεις, οι κρίσεις και οι απόψεις, που διαμορφώνουν την υποκειμενική γνώση κάποιου, γύρω από τον εαυτό του και το περιβάλλον.

4.2 Περιγραφή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα έλαβε χώρα κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2014-2015, οπότε και επισκεφθήκαμε τα νηπιαγωγεία και καταγράψαμε τις σχολικές γιορτές που πραγματοποιήθηκαν το δεδομένο χρονικό διάστημα. Για την καταγραφή χρησιμοποιήθηκαν μέσα μαγνητοσκόπησης, αφού βέβαια είχε ληφθεί η σχετική άδεια από το διδακτικό προσωπικό του εκάστοτε νηπιαγωγείου.

Με βάση το υλικό που συλλέξαμε και μελετήσαμε, καταλήγουμε σε μια σειρά από ευρήματα σχετικά με τη συμμετοχή των παιδιών που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες, αλλά και την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να εντάξουν τους μαθητές αυτούς στη διαδικασία προετοιμασίας και διεξαγωγής των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Αυτό αποτέλεσε το πρώτο μέρος της μελέτης μας.

Το δεύτερο μέρος της έρευνας, περιλαμβάνει τη χορήγηση ερωτηματολογίων στους νηπιαγωγούς των συγκεκριμένων νηπιαγωγείων, μέσα από τις απαντήσεις των οποίων συλλέγουμε απαντήσεις και διευκρινήσεις σε μια σειρά ερωτήματα σχετικά με τις επιλογές τους.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τη σύγκριση των δηλωμένων προθέσεων και πεποιθήσεων, με όσα διαπιστώνουμε να συμβαίνουν κατά την παρουσίαση των γιορτών.

4.3 Σπουδαιότητα της έρευνας

Το σχολείο συνιστά έναν από τους σημαντικότερους ιδεολογικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της κοινωνίας, ο οποίος παίζει προεξάρχοντα ρόλο στη διαμόρφωση της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των παιδιών. Το σχολείο αναπαράγει και μεταδίδει το πολιτισμό μιας κοινωνίας στη νέα γενιά όπως κάνει για παράδειγμα, μέσα από την διδασκαλία της ιστορίας. Σύμφωνα με την Δραγώνα και Φραγκουδάκη (1997:15) «το σχολείο διαμορφώνει και αναπαράγει την εθνική ταυτότητα. Σε αυτή τη διαδικασία συμβάλλουν οι τελετές, τα σύμβολα, οι εθνικοί επέτειοι, οι συμβολικές χρονολογίες». Παρά την έλλειψη ενός λεπτομερούς αναλυτικού προγράμματος, σε σύγκριση με τα Αναλυτικά Προγράμματα των άλλων βαθμίδων της εκπαίδευσης, η εθνο-θρησκευτική διαπαιδαγώγηση των παιδιών λαμβάνει χώρα και στο νηπιαγωγείο (Μουσιάδου, 2014: 158). Έτσι οι σχολικές εκδηλώσεις έχουν ένα συμβολικό χαρακτήρα αφού σμιλεύουν την συλλογική ταυτότητα και καλλιεργούν την αίσθηση ότι οι νέοι αποτελούν συνέχεια των προηγούμενων γενεών. Σε αυτό το πλαίσιο της θεωρίας της αναπαραγωγής της κοινωνίας αλλά και στον αντίποδα της που είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση (που διερωτάται κανείς «αν δίνονται σε όλους ίσες δυνατότητες στη γνώση που παρέχεται;») θα επιχειρήσουμε να διερευνήσουμε τις στάσεις, πεποιθήσεις αλλά και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις.

Κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα, λαμβάνουν χώρα διαδικασίες οι οποίες σχετίζονται με τη συγκρότηση της εθνικής και της θρησκευτικής ταυτότητας/υπαγωγής/συνείδησης των παιδιών προσχολικής εκπαίδευσης.

Η πρωτοτυπία της παρούσας εργασίας έγκειται στο γεγονός ότι ασχοληθήκαμε με τέσσερα νηπιαγωγεία, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικό πολιτισμικό πλαίσιο. Συγκεκριμένα, μελετήσαμε δύο μικτά σχολεία με μαθητές της

ιστορικής μειονότητας στην Ξάνθη (μουσουλμάνοι) και δύο μικτά σχολεία με μαθητές μεταναστευτικής μειονότητας στην Κόρινθο. Στη συνέχεια, συγκρίναμε τα τέσσερα νηπιαγωγεία ανάλογα με την περιοχή και καταλήξαμε σε κάποια συμπεράσματα.

4.4 Ερευνητικά Ερωτήματα

Στην παρούσα έρευνα επιχειρούμε να απαντήσουμε σε μια σειρά βασικά ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα μας βοηθήσουν στο να εξάγουμε συμπεράσματα ως προς τις πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές που ακολουθούν. Με τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα παραμένουμε επικεντρωμένοι στο στόχο της έρευνάς μας, αλλά και μας βοηθούν στην κατασκευή συγκεκριμένων ερευνητικών εργαλείων.

- Θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να οργανώνονται στο νηπιαγωγείο σχολικές γιορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, και γιατί; Αν ναι, ποια θεωρούν ότι είναι η σημασία γιορτών αυτών στο νηπιαγωγείο; Ποιους στόχους θέτουν οι νηπιαγωγοί κατά την επεξεργασία αυτών θεμάτων;
- Πως προβάλλουν τον εθνικό “εαυτό” και πως ‘απεικονίζουν’ τον εθνικό “άλλο”;
- Πως διαχειρίζονται την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών τους όταν αναπτύσσουν αυτά τα θέματα;
- Οι διδακτικές πρακτικές των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης αιτιολογούνται με βάση τις πεποιθήσεις τους; Υπάρχει συμφωνία, αντιστοιχία μεταξύ των πεποιθήσεων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζει η κάθε νηπιαγωγός;

4.5 Μέθοδος Επεξεργασίας των Δεδομένων

Για τη παρούσα μελέτη, θεωρήσαμε ως πλέον κατάλληλη την η ποιοτική ανάλυση δεδομένων, λαμβάνοντας υπ’ όψιν ότι «το κύριο χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι ότι βασίζεται σε συγκριτικά μικρότερο αριθμό περιπτώσεων

με στόχο όχι την ανακάλυψη γενικών τάσεων, αλλά την διαμόρφωση μιας ολικής εικόνας για κάθε περίπτωση και των ανεύρεση των κοινών τους στοιχείων» (Κυριαζή 2011:52). Σύμφωνα με τον Iosifides, (2001: 266) η ποιοτική έρευνα στοχεύει στην περιγραφή, ανάλυση, ερμηνεία και κατανόηση κοινωνικών φαινομένων, καταστάσεων και ομάδων απαντώντας κυρίως στα ερωτήματα «πώς» και «γιατί». Επομένως, επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα καθώς το ενδιαφέρον μας εστιάζεται στη βαθύτερη ανάλυση και ερμηνεία καταστάσεων, γεγονότων, συμπεριφορών ή εμπειριών και αυτός είναι ο σκοπός μας.

Πιο συγκεκριμένα επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε τη μέθοδο της ερμηνευτικής φαινομενολογικής ανάλυσης της διακριτικής παρατήρησης και των ερωτηματολογίων. Η φαινομενολογία σαν μελέτη και έρευνα των νοημάτων ενδιαφέρεται πρώτιστος για τη φύση ή το νόημα των πραγμάτων, των κοινωνικών φαινομένων ή της κοινωνικής δράσης. Σύμφωνα με τον Laverty (2003: 129) όπως η φαινομενολογία έτσι και η ερμηνευτική φαινομενολογία ασχολείται με τον κόσμο, τη ζωή και την εμπειρία του ανθρώπου. Επίσης, δίνει έμφαση στις λεπτομέρειες και στις ασήμαντες φαινομενικά πτυχές, με στόχο τη δημιουργία μιας έννοιας και την κατανόηση του αισθήματος.

Απορρίψαμε την μέθοδο της συνέντευξης, παρόλο που γνωρίζουμε τα θετικά της σημεία, διότι ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθούν οι συνεντεύξεις εξαιτίας της απόστασης από τις συγκεκριμένες περιοχές. Ακόμη, δεν επιλέξαμε τη μέθοδο της δειγματοληψίας, καθώς το δείγμα μας ήταν μικρό και δεν πληρούσε τα κριτήρια μιας δειγματοληπτικής έρευνας, τα αποτελέσματα της οποίας δεν μπορούν να γενικευθούν. Τέλος, υπήρχαν και πρακτικοί περιορισμοί, δηλαδή, ανεύρεσης αντιπροσωπευτικού δείγματος, χρόνου και κόστους στη διαδικασία συλλογής δεδομένων.

Τα ερωτηματολόγια τα οποία συντάξαμε για τη λήψη πληροφοριών για τις αντιλήψεις και πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης σε σχέση με τις διδακτικές πρακτικές τους για τη διεξαγωγή γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο στο νηπιαγωγείο, αποτελούνται από κλειστού τύπου ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις είναι πολλαπλών επιλογών, ερωτήσεις σταθμισμένης κλίμακας τύπου Likert (5βαθμης κλίμακας) και θα χωρίζονται σε δύο μέρη.

Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου (Βλ. Παράρτημα) συλλέγονται πληροφορίες σχετικά με δημογραφικά στοιχεία του νηπιαγωγού (φύλο, ηλικία, χρόνια προϋπηρεσίας, βασικές σπουδές, επιμόρφωση, σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη και πόσα χρόνια). Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου συλλέγονται πληροφορίες που δίνουν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Στην παρούσα μελέτη, για να διαπιστώσουμε ποιες είναι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών όσον αφορά τις θρησκευτικές και εθνικές γιορτές διερευνήθηκαν οι εξής παράμετροι:

- Ποιες έννοιες και μέθοδοι διδασκαλίας πιστεύουν ότι θα πρέπει να προωθούνται.
- Πως θα πρέπει να είναι διαμορφωμένο το μαθησιακό περιβάλλον.
- Ποιο μοντέλο συνεργασίας με τους γονείς υποστηρίζουν.
- Όσον αφορά τις εθνικές εορτές, ποιες οι διδακτικές τους προσεγγίσεις.
- Όσον αφορά τις θρησκευτικές εορτές, εάν δίνεται η δυνατότητα εκπροσώπησης θρησκευτικών γιορτών και εθίμων από διαφορετικούς πολιτισμούς (Διαμάντη, 2013: 37).

Διατηρήσαμε αυτές τις προσανατολιστικές παραμέτρους μέχρι το τέλος της έρευνας για να μην αποπροσανατολιστούμε από τους κύριους στόχους της αλλά και ως κατευθυντήριες γραμμές για την δημιουργία του ερωτηματολογίου.

4.6 Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Οι λόγοι που επιλέξαμε τη **μέθοδο των ερωτηματολογίων** είναι οι εξής (Robson, 2007: 255):

- ✓ Προσφέρουν μια σχετικά απλή και άμεση προσέγγιση για τη μελέτη στάσεων, αξιών, πεποιθήσεων και κινήτρων.
- ✓ Μπορεί να προσαρμοστούν για τη συλλογή πληροφοριών που μπορούν να γενικευτούν σχεδόν από οποιοδήποτε ανθρώπινο πληθυσμό.
- ✓ Αποτελούν μεγάλα σύνολα τυποποιημένων δεδομένων.

- ✓ Επιτρέπουν την ανωνυμία, η οποία μπορεί να ενθαρρύνει την ειλικρίνεια όταν πρόκειται για ευαίσθητα θέματα.
- ✓ Απαιτείται λίγος χρόνος και οι ερωτώντες δείχνουν μεγαλύτερη προθυμία στο να δώσουν απαντήσεις αφιερώνοντας λίγο από το χρόνο τους.
- ✓ Το γεγονός ότι απευθύνεται σε λιγότερα άτομα επιτρέπει να μελετηθούν περισσότερα χαρακτηριστικά για αυτά τα άτομα.
- ✓ Η περιορισμένη έκταση της έρευνας επιτρέπει στους ερευνητές να μειώσουν τα σφάλματα παρατήρησης.

Ενώ οι λόγοι για τους οποίους επιλέξαμε την **τεχνική της διακριτικής παρατήρησης** είναι οι επακόλουθοι (Robson, 2007:312):

- ✓ Υπάρχει αμεσότητα, καθώς παρακολουθούμε τι κάνουν και τι λένε οι άνθρωποι.
- ✓ Μέσα από την άμεση παρατήρηση, μπορούμε να συμπληρώσουμε τις πληροφορίες που έχουμε λάβει προηγουμένως από τα ερωτηματολόγια.
- ✓ Οι απαντήσεις των ανθρώπων στα ερωτηματολόγια συνήθως έρχονται σε ασυμφωνίες με την πρακτική τους, διότι παρουσιάζουν πιο ευνοϊκά τους εαυτούς τους. Έτσι, με την άμεση παρατήρηση έχουμε περισσότερη αξιοπιστία διότι παρατηρούμε και τις δύο οπτικές.
- ✓ Τέλος, η παρατήρηση μοιάζει να είναι η πιο κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την «πραγματική ζωή» στον πραγματικό κόσμο.

Στο εποπτικό υλικό που εξετάσαμε από τις σχολικές γιορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο των τεσσάρων νηπιαγωγείων, επικεντρωθήκαμε στις εκφωνήσεις λόγου στην έναρξη των γιορτών από τις νηπιαγωγούς, τους ρόλους που δόθηκαν, αν ήταν ισότιμη η συμμετοχή όλων των παιδιών και ποιες έννοιες ανέπτυξαν. Παρατηρήσαμε τα παραπάνω ώστε να μπορέσουμε να ερμηνεύσουμε τις στάσεις και πεποιθήσεις των νηπιαγωγών όσον αφορά το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών.

Βασική προϋπόθεση κατά τη σύνταξη των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων αποτελεί η επιλογή των ερωτήσεων να συμφωνεί με τους στόχους που έχουν τεθεί στην αρχή της έρευνας (Jeveau, 1996: 122). Οι ερωτήσεις χρειάστηκε να διατυπωθούν με σαφήνεια, απλό λεξιλόγιο και επάρκεια, ώστε να διασφαλιστεί η

κατανόηση του περιεχομένου της ερώτησης από τους συμμετέχοντες. Ακόμη, στα ερωτηματολόγια επιδιώκεται ο μικρός αριθμός ερωτήσεων, ώστε να μην φανεί κουραστικό για τους συμμετέχοντες.

Η επιλογή των τεχνικών παρατήρησης και δειγματοληπτικής έρευνας με ερωτηματολόγια, μας δίνει τη δυνατότητα σύγκρισης μεταξύ των αντιλήψεων, απόψεων που εκφράζουν οι συμμετέχοντες μέσα από τις απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια, και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν στα πλαίσια των σχολικών γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, με την παρατήρηση εποπτικού υλικού (βίντεο).

Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί μικρής κλίμακας έρευνα γι' αυτό και χρησιμοποιείται «δείγμα» που δεν είναι πιθανοτήτων. Δεν υπάρχει πρόθεση ή η ανάγκη να κάνουμε στατιστική γενίκευση σε οποιονδήποτε πληθυσμό, πέρα από το υπό έρευνα δείγμα. Επίσης, κατατάσσεται στις περιγραφές, εφαρμοσμένες, ποιοτικές, δειγματοληπτικές έρευνες πεδίου με ερωτηματολόγιο (Παρασκευόπουλος, 1993:20) Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα δειγματοληπτική έρευνα μέσω ερωτηματολογίων αφορά διορισμένους νηπιαγωγούς στο Νομό Κορινθίας και στο Νομό Ξάνθης. Μοιράστηκαν συνολικά σε έξι νηπιαγωγούς μέσω ηλεκτρονικής αλληλογραφίας (e-mail). Αυτά τα τέσσερα νηπιαγωγεία, μέσα από το εποπτικό υλικό αλλά και τα ερωτηματολόγια ήταν η πηγή άντλησης πληροφοριών και διεξαγωγής συμπερασμάτων. Τα δύο νηπιαγωγεία στο νομό Κορινθίας επιλέγηκαν με κριτήριο τον επαρκή πολυπολιτισμικό πληθυσμό της τάξης και τα δύο νηπιαγωγεία στο νομό Ξάνθης, με κριτήριο την προσβασιμότητα που είχαμε στις συγκεκριμένες σχολικές μονάδες.

4.7 Προϋποθέσεις έρευνας & Δεοντολογικά ζητήματα

Κατά την αποστολή των ερωτηματολογίων, διευκρινίσαμε στους εκπαιδευτικούς ότι η συμπλήρωση γίνεται ανώνυμα, καθώς θεωρήσαμε ότι αυτό αποτελεί ένα ισχυρό κίνητρο ειλικρίνειας και ελεύθερης έκφρασης των απόψεων τους. Τέλος, θεωρήσαμε ότι οι απαντήσεις που θα δοθούν από τους νηπιαγωγούς,

αποτελούν παρατηρήσεις μακροπρόθεσμης διάρκειας αλλά και με αντιλήψεις, πεποιθήσεις σταθερές στο χρόνο και τις περιστάσεις (Μουσιάδου, 2014: 59)

Η δεοντολογία αναφέρεται σε κανόνες συμπεριφοράς, τυπικά στη συμμόρφωση σε ένα κώδικα ή σύνολο αρχών (Reynolds, 1979: 21). Μερικές φορές γίνεται διαχωρισμός μεταξύ δεοντολογίας και ηθικής. Αν και τα δύο ασχολούνται με το τι είναι καλό ή κακό, σωστό ή λάθος, η δεοντολογία συνήθως θεωρείται ότι αναφέρεται σε γενικές αρχές περί του τι πρέπει κάποιος να κάνει, ενώ ηθική θεωρείται συνήθως ότι αναφέρεται στο εάν μια συγκεκριμένη πράξη είναι συνεπής με την αποδεκτή έννοια του σωστού ή του λάθους ή όχι.

Ζητήματα δεοντολογίας στην κοινωνική έρευνα για τα οποία λαμβάνεται μέριμνα και δίνονται ιδιαίτερες διαβεβαιώσεις αποτελούν: η εμπλοκή ανθρώπων χωρίς τη γνώση ή τη συγκατάθεσή τους, η συμμετοχή με δική τους θέληση, χωρίς καταναγκασμό, η ακριβής παρουσίαση της αληθινής φύσης της έρευνας, η μη παραβίαση της ιδιωτικής ζωής των συμμετεχόντων και η μη έκθεση των συμμετεχόντων σε φυσικό ή ψυχολογικό άγχος.

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξασφαλίστηκε ζητήθηκε των συμμετεχόντων και η οικειοθελή συμμετοχή τους, ενώ βεβαιώσαμε τους εκπαιδευτικούς για την τήρηση της ανωνυμίας τους και τον σεβασμό των προσωπικών τους απόψεων. Επίσης τους διαβεβαιώσαμε ότι η επεξεργασία του υλικού και η τυχόν συμπερίληψη κάποιων στοιχείων στο σώμα της εργασίας θα γίνει σύμφωνα με τους κανόνες της επιστημονικής δεοντολογίας (προστασία προσωπικών δεδομένων νηπίων, εκπαιδευτικών και γονέων, μη εμφάνιση των προσώπων των νηπίων κλπ).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5ο

Παρουσίαση και ανάλυση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στο κεφάλαιο αυτό καταγράφουμε το προφίλ των συμμετεχόντων και όλες τις απαντήσεις που μας έδωσαν οι τέσσερις νηπιαγωγοί στα ερωτηματολόγια και στη συνέχεια αναλύουμε και συγκρίνουμε τόσο τις απαντήσεις τους για τις δικές τους πεποιθήσεις, όσο και τις πρακτικές διδακτικές τους με βάση τα όσα βλέπουμε στο εποπτικό υλικό που μας δόθηκε. Η Νηπιαγωγός Α και η Νηπιαγωγός Β είναι διορισμένες σε νηπιαγωγεία του Νομού Ξάνθης, ενώ οι Νηπιαγωγοί Γ και Δ είναι διορισμένες σε νηπιαγωγεία του Νομού Κορινθίας.

5.1 Καταγραφή των ατομικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών

Η Νηπιαγωγός **A**, η οποία είναι τριάντα τριών (33) ετών, είναι τελειόφοιτη (2004) του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Τα χρόνια προϋπηρεσίας της είναι 9,5 χρόνια. Δεν έχει κάποια επιπλέον επιμόρφωση, επίσης, δεν έχει κάνει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ούτε έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των προ-πτυχιακών της σπουδών. Τα χρόνια εμπειρίας της σε πολυπολιτισμική τάξη φτάνουν τα τρία (3). Τη φετινή χρονιά εντός της τάξης της φοιτούν δεκαέξι (16) παιδιά, από τα οποία τα έξι (6) είναι με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η Νηπιαγωγός **B** είναι σαράντα πέντε (45) ετών και έχει αποφοιτήσει το 1991 από το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Έχει συμμετέχει σε ημερίδες και σεμινάρια με Σχολικό Σύμβουλο και έχει δεκατέσσερα (14) χρόνια προϋπηρεσίας. Δεν έχει κάνει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ούτε έχει παρακολουθήσει σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των προπτυχιακών της σπουδών. Έχει εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη δέκα (10) χρόνια. Αυτή τη χρονιά στην τάξη της φοιτούν συνολικά δεκαέξι (16) παιδιά, από τα οποία τα επτά (7) είναι παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η νηπιαγωγός Γ είναι ηλικίας τριάντα εννέα (39) ετών, έχει σπουδάσει στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) στο και έχει δέκα τρία (13) χρόνια προϋπηρεσίας. Δεν έχει κάποια επιπλέον επιμόρφωση, δεν έχει κάνει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ούτε έχει παρακολουθήσει κάποια σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των προ-πτυχιακών της σπουδών. Έχει έξι (6) έτη προϋπηρεσίας σε πολυπολιτισμική τάξη και στην τάξη της φέτος από τους είκοσι τρία (23) συνολικά μαθητές οι οκτώ (8) έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Η νηπιαγωγός Δ είναι πενήντα (50) ετών, είναι τελειόφοιτη στο Τμήμα Νηπιαγωγών της Θεσσαλονίκης (1985) και έχει είκοσι επτά (27) χρόνια προϋπηρεσίας. Έχει παρακολουθήσει διετές πρόγραμμα εξομοίωσης πτυχίου στο ΤΕΑΠΗ του Πανεπιστημίου Αθηνών και έχει κάνει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Έχει δέκα πέντε (15) χρόνια εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη και την φετινή χρονιά φοιτούν στο τμήμα της συνολικά είκοσι ένα (21) παιδιά εκ των οποίων τα δώδεκα (12) διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο.

5.2 Καταγραφή και σχολιασμός των απαντήσεων του δείγματος

(Παρακάτω παρουσιάζονται οι απαντήσεις που δόθηκαν από την Νηπιαγωγό Α στις εξής ερωτήσεις) :

- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα;»** η νηπιαγωγός απάντησε αρκετά, διότι χρειάζονται για ιστορικές γνώσεις των παιδιών.

Εδώ παρατηρούμε ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός πιστεύει ότι μέσα από τις γιορτές τα παιδιά «μαθαίνουν ιστορία». Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ νηπιαγωγείου όμως, κάτι τέτοιο δεν υφίσταται, καθώς δεν αναφέρεται πουθενά ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας πρέπει να αποκτήσουν ιστορικές γνώσεις.

- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των εορτών, το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών;»** η νηπιαγωγός πιστεύει ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη πολύ το πολιτισμικό

υπόβαθρο όλων των μαθητών στο σχεδιασμό των εορτών, επειδή δεν πρέπει να θίγονται οι θρησκευτές άλλων ανθρώπων και να υπάρχει σεβασμός απέναντι τους.

Από την παραπάνω απάντησή της διαπιστώνουμε ότι λαμβάνει υπ' όψη το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών, αλλά δεν μας λέει τον τρόπο που το κάνει. Πιθανόν κάποιος να καταλαβαίνει ότι το κάνει, όχι για να αναδείξει τα διαφορετικά ήθη και έθιμα, σε μια λογική ενδυνάμωσης, αλλά για να μη τους τα θίξει. Επομένως, δεν αποσκοπεί σε μια λογική ισότιμης συνύπαρξης αλλά σε μια λογική ανοχής.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, στις σχολικές εορτές με θρησκευτικό και εθνικό περιεχόμενο. Αν ναι, κατά πόσο;»** θεωρεί λίγο απαραίτητη τη συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο, γιατί δεν υπάρχει πάντα η απαραίτητη συνεννόηση και μπλέκονται οι ρόλοι.
- Στην ερώτηση **«Θεωρείται ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών; Αν ναι, κατά πόσο;»** επίσης, η νηπιαγωγός θεωρεί ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο, σε μικρό βαθμό, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών.

Η συγκεκριμένη απάντηση είναι ασαφής, διότι δεν μας εξηγεί σε πόσο μικρό βαθμό επιθυμεί τον ενεργό ρόλο των γονιών στις γιορτές και ποιος είναι συγκεκριμένα αυτός ο ρόλος. Αν κάποιος γονιός τον υπερβεί, τι πρόβλημα θα υπάρξει; Θέλει μόνο έναν βοηθητικό ρόλο;

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι βοηθά το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο;»** σύμφωνα με την απάντηση της νηπιαγωγού το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού βοηθάει λίγο στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο.

Εδώ η νηπιαγωγός, έπειτα από μια σύντομη συζήτηση που είχα μαζί της, μου εξήγησε ότι το ΔΕΠΠΣ δεν έχει επαρκή και βοηθητικό υλικό για αυτές τις γιορτές και έτσι δεν

το συμβουλευεται στο σχεδιασμό των γιορτών, αλλά και γενικότερα στη διδασκαλία της.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε ότι ακολουθείτε τις σχετικές οδηγίες;»** ακολουθεί σε μικρό βαθμό τις σχετικές οδηγίες.
- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών;»** η νηπιαγωγός Α πιστεύει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει λίγο στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και τη διοργάνωση των γιορτών αυτών.
- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;»** σύμφωνα με την απάντηση της νηπιαγωγού, η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει αρκετά τη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Με την παραπάνω απάντηση υποθέτουμε ότι η νηπιαγωγός προβαίνει σε πρακτικές που να αναδεικνύουν την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών, όμως δεν μας αναφέρει κάτι αντίστοιχο πουθενά. Δηλαδή δεν μας λέει τι κάνει γι' αυτό, αλλά ούτε και το βλέπουμε στις διδακτικές πρακτικές της.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών;»** η νηπιαγωγός απάντησε ότι δεν πρέπει να υπάρχουν καθόλου θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο.

Η νηπιαγωγός Α στηρίζει την παραπάνω άποψή της, στο ότι όταν έρθει η ώρα να γίνει μια συγκεκριμένη γιορτή θα πρέπει να μιλάμε μόνο γι' αυτή και όχι να μπλέκουμε και άλλα θέματα αντίστοιχα από άλλους πολιτισμούς. Όταν για παράδειγμα, οι μουσουλμάνοι έχουν τις δικές τους θρησκευτικές γιορτές, εντός της

τάξης επιλέγει να συζητάει γι' αυτές και να προβάλλονται και τα δικά τους ήθη και έθιμα.

➤ Στην ερώτηση **Μέσα από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις σας, πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις σας:**

α) «Αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη;» θεωρεί ότι έχουν αλλάξει λίγο οι πεποιθήσεις της αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

Υποθέτουμε δηλαδή ότι αυτά που πίστευε και έκανε, τα ίδια συνεχίζει να πιστεύει και να πράττει.

β) «Αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου;» πιστεύει ότι έχουν αλλάξει αρκετά οι πεποιθήσεις της αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου.

γ) «Αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών;» πιστεύει ότι έχουν αλλάξει πολύ οι πεποιθήσεις της αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών εορτών.

Εδώ δεν μας λέει όμως προς ποια κατεύθυνση έχουν αλλάξει. Θετικά ή αρνητικά;

➤ Στην ερώτηση **«Οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα;»** σύμφωνα με την απάντηση της νηπιαγωγού, οι σχολικές γιορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη σε μεγάλο βαθμό τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα.

Την παραπάνω άποψη της μας την παρέθεσε και πιο πάνω και όπως διαπιστώσαμε δεν το κάνει για να τα αναδείξουν ως ισότιμα, αλλά για να προστατέψουν τα παιδιά από κάποιου είδους «προσβολή» πιθανόν.

➤ Στην ερώτηση **«Ποιος είναι κατά την γνώμη σας ο σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο;»** η νηπιαγωγός υποστηρίζει ότι σκοπός των σχολικών εορτών είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την

ιστορία, να γνωρίσουν κάποια ιστορικά γεγονότα, κάποια ήθη και έθιμα και τη συνέχιση αυτών.

Με την απάντηση αυτή, χωρίς να θέλουμε να την κρίνουμε, θεωρούμε ότι οι όποιες επιμορφώσεις είχε, δεν ήταν επαρκής ή δεν κατάφεραν και πολλά στη κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας.

(Αυτές είναι οι απαντήσεις που δόθηκαν από την Νηπιαγωγό Β στις παρακάτω ερωτήσεις) :

- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα;»** η νηπιαγωγός θεωρεί ότι η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα είναι πάρα πολύ σημαντική, διότι συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση γνώσεων, αξιών, εθίμων κ.λπ.
- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των εορτών, το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών;»** το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών πιστεύει ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί πρέπει να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα του «άλλου».
- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, στις σχολικές εορτές με θρησκευτικό και εθνικό περιεχόμενο. Αν ναι, κατά πόσο;»** η συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο, θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ απαραίτητη, γιατί οι γονείς αποτελούν το «δεξί» χέρι στην όλη λειτουργία του Νηπιαγωγείου.

Έπειτα από τις τρεις πρώτες απαντήσεις της Β νηπιαγωγού, διαπιστώνουμε ότι διαφοροποιείται αρκετά από την προηγούμενη.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείται ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών; Αν ναι, κατά πόσο;»**

θεωρεί, επίσης, ότι ο ρόλος των γονέων στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών, θα πρέπει να είναι πάρα πολύ ενεργός.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι βοηθά το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο;»** το ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού, θεωρεί ότι βοηθάει πάρα πολύ στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο.

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός, σε αντίθεση με την άλλη, μας λέει ότι ακολουθεί και συμβουλευεται το ΔΕΠΠΣ.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε ότι ακολουθείτε τις σχετικές οδηγίες;»** ακολουθεί πάρα πολύ τις σχετικές οδηγίες.
- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών;»** πιστεύει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει πάρα πολύ στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών.

Στο σημείο αυτό ενώ μας λέει ότι βοηθάει η συνεχής επιμόρφωση, αλλά δεν μας αναφέρει για τι είδους επιμορφώσεις έχει και πως ακριβώς την βοηθάει.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;»** πιστεύει ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει πάρα πολύ την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Εδώ συμφωνεί με την προηγούμενη νηπιαγωγό, αλλά δεν μαθαίνουμε πάλι τον τρόπο. Υποθέτουμε πάντως ότι δεν υπάρχει αξιοδότηση της διαφοράς και δημόσια παρουσία αυτών.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών;»** η νηπιαγωγός πιστεύει, ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό.

Η παραπάνω απάντηση της Β νηπιαγωγού διαφωνεί με την προηγούμενη νηπιαγωγό, καθώς μας λέει ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών, δεν φαίνεται όμως ότι πράττει κάτι ανάλογο.

- Στην ερώτηση **Μέσα από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις σας, πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις σας:**

α) «Αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη;» οι πεποιθήσεις της έχουν αλλάξει πολύ αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη.

β) «Αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου;» η νηπιαγωγός πιστεύει ότι έχουν αλλάξει πολύ οι πεποιθήσεις της.

γ) «Αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών;» όπως και παραπάνω η Νηπιαγωγός Β θεωρεί, ότι οι πεποιθήσεις της έχουν αλλάξει πολύ αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών.

- Στην ερώτηση **«Οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα;»** θεωρεί ότι οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα.

Με τη συγκεκριμένη απάντηση υποθέτουμε ότι το επιδιώκει για την «προστασία» των μειονοτικών πιθανόν.

- Στην ερώτηση **«Ποιος είναι κατά την γνώμη σας ο σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο;»** η Νηπιαγωγός Β υποστηρίζει, ότι τα νήπια μαθαίνουν (κατάκτηση γνώσεων), γνωρίζουν τον πολιτισμό των «άλλων», εντοπίζουν διαφορές ή ομοιότητες ανάμεσα σε πολιτισμούς, αποδέχονται – σέβονται – συνυπάρχουν με τον «άλλο» δίπλα τους, όποιος και αν είναι αυτός.

Στη νηπιαγωγό Β φαίνεται, λοιπόν, να έχουν περάσει οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στις γιορτές της όμως δεν φαίνεται κάτι τέτοιο, διότι επιθυμεί όπως είχε, να διατηρεί την κλασσική τελετουργία των γιορτών ώστε να μην έρθει σε αντιπαράθεση με τους γονείς και φέρει ταραχή στα ήθη και έθιμα που ακολουθεί το σχολείο.

(Οι απαντήσεις της νηπιαγωγού Γ είναι οι παρακάτω) :

- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα;»** δεν θεωρεί ότι είναι σημαντική διότι δεν πρέπει να καλλιεργείται αίσθημα αντιπαλότητας, υπεροχής της πατρίδας μας και κατωτερότητας των «άλλων».

Η νηπιαγωγός εδώ φαίνεται να μην αποδέχεται τις σχολικές γιορτές όπως έχουν καθώς δεν θεωρεί την ύπαρξη τους ιδιαίτερα σημαντική. Με μια πρώτη ματιά η στάση της και η δικαιολόγηση αυτής της απάντησης φαίνεται σωστή όμως εκφράζοντας την άρνηση της, σε αυτού του είδους τις σχολικές γιορτές δεν σημαίνει ότι προτείνει κάποια εναλλακτική μορφή γιορτής που να μην καλλιεργούνται τα αισθήματα της αντιπαλότητας, ανωτερότητας και κατωτερότητας.

- Στην ερώτηση **«Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των εορτών, το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών;»** θεωρεί να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο όλων των μαθητών διότι δεν θα ήθελε κάποιο παιδί να νιώσει άσχημα για την καταγωγή ή την θρησκεία του.

Βλέπουμε ότι κύριο μέλημα της νηπιαγωγού είναι να προστατέψει το πολιτισμικά διαφορετικό και δεν προχωρά στην αξιολόγηση και την σύνθεση.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, στις σχολικές εορτές με θρησκευτικό και εθνικό περιεχόμενο. Αν ναι, κατά πόσο;»** πιστεύει ότι είναι σημαντική γιατί γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνουν πληροφορίες και τη βοήθειά τους.

Στην ουσία η νηπιαγωγός φαίνεται να θέλει να δώσει χώρο στους γονείς όμως η συνεργασία αυτή έγκειται στα πλαίσια παροχής πληροφοριών από τους ίδιους και όχι στην ουσιαστική συνεργασία εκπαιδευτικών και γονέων.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείται ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών; Αν ναι, κατά πόσο;»** απαντά πως θα πρέπει να έχουν κάποιο ρόλο αλλά όχι πολύ ενεργό.

Η νηπιαγωγός εδώ φαίνεται να είναι επιφυλακτική. Θεωρεί ότι ο ρόλος των γονιών πρέπει να περιοριστεί στο βαθμό παροχής βοήθειας ή πληροφοριών. Αν κάθε γονιός πρότεινε ιδέες για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών τότε θα ήταν αδύνατο να εισακουστούν όλες οι απόψεις. Κάποιες εκ των πραγμάτων θα αποκλείονταν και αυτό θα έφερνε αναστάτωση στην τάξη. Γι' αυτό η νηπιαγωγός επιλέγει να μην δίνεται πολύ ενεργός ρόλος στους γονείς.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι βοηθά το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο;»** απαντά ότι βοηθά αρκετά.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε ότι ακολουθείτε τις σχετικές οδηγίες;»** πιστεύει ότι ακολουθεί αρκετά τις οδηγίες του ΔΕΠΠΣ –ΑΠΣ και του Οδηγού Νηπιαγωγού.

Η νηπιαγωγός φαίνεται να βάζει και την προσωπική της «πινελιά» στο τρόπο που διοργανώνει τις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο και δεν ακολουθεί με μεγάλη ακρίβεια τις σχετικές οδηγίες που εγγράφονται στο ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ.

- Στην ερώτηση «**Πιστεύετε ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών;**» πιστεύει ότι οι συνεχείς επιμορφώσεις βοηθούν πολύ.

Βέβαια δεν μπορούμε να ξέρουμε τι έχει αλλάξει στις διστακτικές της πρακτικές και προς τα πού οδηγήθηκαν οι πεποιθήσεις της μέσω αυτών των επιμορφώσεων καθώς δεν γνωρίζουμε τα πεπραγμένα της στο παρελθόν. Είμαστε σε θέση να σχολιάσουμε μέσα από διακριτική παρατήρηση τις διδακτικές πράξεις του σήμερα.

- Στην ερώτηση «**Πιστεύετε ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;**» θεωρεί πολύ σημαντική την ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας καθώς βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτησή τους.

Η νηπιαγωγός θεωρεί όντως ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας βοηθά την φοίτηση των μαθητών όμως δεν είναι καθίσταται σαφές προς ποία κατεύθυνση αυτή η ανάδειξη βοηθά και με ποιο τρόπο θεωρεί ότι εμπλουτίζεται η φώτιση των παιδιών.

- Στην ερώτηση «**Πιστεύετε ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών;**» πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

Οι πεποιθήσεις τις δεν φαίνεται να συμβαδίζουν ιδιαίτερα με τις διδακτικές της πρακτικές καθώς δεν βλέπουμε πουθενά να αναδεικνύονται οι αξίες και τα στοιχεία των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

- Στην ερώτηση **Μέσα από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις σας, πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις σας:**

α) «Αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη;» πιστεύει ότι έχουν αλλάξει πάρα πολύ οι πεποιθήσεις της.

β) «Αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου;» πιστεύει ότι έχουν αλλάξει πολύ.

γ) «**Αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών;**» πιστεύει ότι έχουν αλλάξει αρκετά.

- Στην ερώτηση «**Οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα;**» απαντά ότι θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και τα βιώματα παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα.

Η παραπάνω απάντηση συμφωνεί με τις πρακτικές της νηπιαγωγού καθώς όντως επιχειρεί την ισότητα των μαθητών της και δεν φαίνεται μέσα από το εποπτικό υλικό να προσβάλλει τις αξίες και τα βιώματα αυτών των παιδιών .

- Στην ερώτηση «**Ποιος είναι κατά την γνώμη σας ο σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο;**» Απαντά ότι «σκοπός είναι να αποκτήσουν τα παιδιά το αίσθημα της συλλογικής συνείδησης και να καλλιεργήσουμε στα παιδιά το συναίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας».

Εδώ βλέπουμε ότι η νηπιαγωγός ακολουθεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

(Οι απαντήσεις που έδωσε στο ερωτηματολόγιο η Δ νηπιαγωγός είναι οι εξής) :

- Στην ερώτηση «**Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα;**» η νηπιαγωγός απαντά πολύ καθώς αποτελεί την επικοινωνία σχολείου – κοινωνίας.

Βλέπουμε ότι θεωρεί πως μέσα από την ύπαρξη σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα , το σχολείο κάνει ένα άνοιγμα προς την κοινωνία. Θεωρεί το σχολείο σημαντικό κομμάτι της κοινωνίας.

- Στην ερώτηση «**Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των εορτών, το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών;**» πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό

υπόβαθρο όλων των μαθητών καθώς ότι γίνεται στο σχολείο αφορά το σύνολο των μαθητών.

Η νηπιαγωγός σε αυτή της την απάντηση φαίνεται να επιδιώκει την ισότητα όλων των μαθητών. Φαίνεται η επιθυμία της να παρέχει ίσες ευκαιρίες στον κάθε μαθητή.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, στις σχολικές εορτές με θρησκευτικό και εθνικό περιεχόμενο. Αν ναι, κατά πόσο;»** θεωρεί αρκετά σημαντική την συνεργασία με τους γονείς καθώς αποτελούν πηγή πληροφοριών.
- Στην ερώτηση **«Θεωρείται ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών; Αν ναι, κατά πόσο;»** δεν πιστεύει ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχολικών εορτών.

Εδώ η νηπιαγωγός φαίνεται να έρχεται σε αντίφαση με την προηγούμενη απάντηση της σχετικά με την συνεργασία γονέων- εκπαιδευτικών. Ενώ θεωρεί αρκετά σημαντική την συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών, δεν θεωρεί οι οι γονείς πρέπει να έχουν πολύ ενεργό ρόλο. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι θέλει να περιορίσει την συνεργασία αυτή στο βαθμό που της παρέχουν την βοήθεια και τις πληροφορίες που κάθε φορά χρειάζεται και όχι στην ουσιαστική συνεργασία. Ίσως θεωρεί ότι οι γονείς μπορεί να παρεμπόδιζαν την διοργάνωση μια σχολικής εορτής όπως η ίδια θέλει να την πραγματοποιήσει, παρά θα βοηθούσαν.

- Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι βοηθά το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο;»** πιστεύει ότι βοηθά πάρα πολύ.

Η νηπιαγωγός εδώ φαίνεται να τηρεί και να εφαρμόζει τα όσα γράφουν τα αναλυτικά προγράμματα.

- Στην ερώτηση **«Θεωρείτε ότι ακολουθείτε τις σχετικές οδηγίες;»** θεωρεί ότι ακολουθεί τις σχετικές οδηγίες σε μεγάλο βαθμό.

Βέβαια το πρόβλημα σε αυτή την απάντηση είναι κατά πόσο υπάρχουν σχετικές και ακριβείς οδηγίες που αφορούν την διοργάνωση σχολικών εορτών με τέτοιο περιεχόμενο.

➤ Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών;»** πιστεύει ότι οι συνεχείς επιμορφώσεις βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

➤ Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;»** απαντά ότι είναι πολύ σημαντική η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών καθώς βελτιώνει την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο.

Εδώ η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας εκλαμβάνεται ως τρόπος ενδυνάμωσης των σχέσεων των μαθητών όμως δεν φαίνεται να αναδεικνύεται ο επικοινωνιακός της χαρακτήρας και η σημαντικότητα της ενσυναίσθησης. Επίσης δεν διαφαίνεται αν θεωρεί σημαντική την ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας για τους για τους «ξένους» ή για τους «ντόπιους» μαθητές ή και για τους δύο.

➤ Στην ερώτηση **«Πιστεύετε ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών;»** πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που αναδεικνύουν και αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό, των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών.

➤ Στην ερώτηση **Μέσα από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις σας, πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις σας:**

α) **«Αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη;»**

β) «Αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου;»

γ) «Αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών;» πιστεύει ότι άλλαξαν κατά πολύ οι πεποιθήσεις της αναφορικά και με τα τρία.

Από την απάντηση της νηπιαγωγού εδώ καταλαβαίνουμε ότι οι πρακτικές τις έχουν αλλάξει σε μεγάλο βαθμό και αυτό σημαίνει ότι έπαιξαν ρόλο οι επιμορφώσεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι οι συνεχείς επιμορφώσεις μπορούν να τροποποιήσουν τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο μιας συνεχούς επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης και εξέλιξης.

- Στην ερώτηση **«Οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα;»** πιστεύει πως πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και τα βιώματα αυτών των μαθητών, πράγμα που σημαίνει ότι επιδιώκει την ισοτιμία των πολιτισμών, και τις ίσες ευκαιρίες.
- Στην ερώτηση **«Ποιος είναι κατά την γνώμη σας ο σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο;»** απάντησε ότι τα νήπια εξοικειώνονται με έννοιες όπως: Ειρήνη, Δημοκρατία, Ελευθερία, Δικαιοσύνη, Αγάπη, Καλοσύνη και Αλληλεγγύη. Επίσης αποκτούν ταυτότητα και υπάρχει επικοινωνία και επαφή των μελών της σχολικής κοινότητας (παιδιών – γονέων – εκπαιδευτικών) μέσα σε ατμόσφαιρα ζεστασιάς.

Η συγκεκριμένη νηπιαγωγός φαίνεται να έχει προσχωρήσει στο μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς από τα συμφραζόμενα των απαντήσεων της επιδιώκει τη δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και φαίνεται να είναι απαλλαγμένη από προκαταλήψεις που οδηγούν στην απομόνωση.

Νηπιαγωγός Α: Σύμφωνα με τις απαντήσεις που έχει δώσει στο ερωτηματολόγιο, η συγκεκριμένη νηπιαγωγός φαίνεται να ακολουθεί παραδοσιακές διδακτικές πρακτικές. Αυτό αναδεικνύεται από τις πεποιθήσεις της, τις οποίες εξέφρασε στο

ερωτηματολόγιο. Πιο συγκεκριμένα, κάνει απλή παράθεση γεγονότων στην απομνημόνευση των γεγονότων και δεν αναζητά σχέσεις αιτίου-αιτιατού. Βέβαια η νηπιαγωγός εδώ θεωρεί ότι μέσα από τις σχολικές γιορτές τα παιδιά μπορούμε να διδάξουμε ιστορία κάτι που δεν αναφέρεται ως βιβλιογραφική πηγή πουθενά. Πιο συγκεκριμένα το ΔΕΠΠΣ δεν κάνει λόγο για διδασκαλία ιστορίας στο νηπιαγωγείο και ούτε οι εθνικές εορτές ενδείκνυνται για τέτοιους σκοπούς. (ΔΕΠΠΣ, 2003) Ακόμη, δεν εφαρμόζει τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, βιωματική προσέγγιση, εργασία σε ομάδες, την ενεργητική συμμετοχή των παιδιών, π.χ. στην συλλογή υλικού για τις ιστορικές πληροφορίες, στην κριτική επεξεργασία των ιστορικών πληροφοριών ή ιστορικών πηγών, σύμφωνα με τις προτάσεις του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγράμματος Σπουδών για το νηπιαγωγείο. Επιμένει στην απομνημόνευση μόνον των γεγονότων, ημερομηνιών και ιστορικών προσωπικοτήτων. Αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στην ανάδειξη των εθνικών ηρώων, των ηρωικών προσωπικοτήτων, με τέτοιο τρόπο που αποτελούν τα πρόσωπα αναφοράς των ιστορικών περιόδων. Αποδέχεται και ακολουθεί το τελετουργικό της επίσημης εορταστικής εκδήλωσης συμμετέχοντας με τους μαθητές της στον Εκκλησιασμό, στην αφήγηση των ποιημάτων, κατάθεση στεφανιών και παρέλαση, δίχως αντιρρήσεις και ενστάσεις. Δεν επιδιώκει την δημιουργία σχέσεων συνεργασίας και ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών.

Όλα τα παραπάνω διαφαίνονται από τις απαντήσεις της νηπιαγωγού η οποία θεωρεί αρκετά σημαντική την ύπαρξη σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα στο νηπιαγωγείο διότι χρειάζονται για ιστορικές γνώσεις των παιδιών. Θεωρεί λιγότερο απαραίτητη τη συνεργασία γονέων εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο, γιατί δεν υπάρχει πάντα η απαραίτητη συνεννόηση και μπλέκονται οι ρόλοι. Επίσης η νηπιαγωγός θεωρεί ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο, σε μικρό βαθμό, κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών. Πιστεύει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών δεν βοηθάει πολύ στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και τη διοργάνωση των γιορτών αυτών. Ακόμη θεωρεί ότι δεν πρέπει να υπάρχουν καθόλου θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο.

Σύμφωνα με τις πεποιθήσεις της, η νηπιαγωγός Α μπορεί να χαρακτηριστεί ως παραδοσιακή εκπαιδευτικός με εθνοκεντρική προσέγγιση. Βέβαια σε μερικές απαντήσεις που έχει δώσει φαίνεται να έρχεται σε αντιφάσεις διότι παρόλο που λέει ότι δεν πρέπει να υπάρχουν καθόλου θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιολογούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, στις σχολικές γιορτές με εθνο-θρησκευτικό περιεχόμενο, σε ανάλογη ερώτηση παρακάτω απαντά ότι οι σχολικές γιορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη σε μεγάλο βαθμό τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα. Φαίνεται από τη στάση της ότι δεν επιδιώκει την ισότιμη ανάδειξη των ηθών και εθίμων όλων των μαθητών, αλλά θέλει να αποτρέψει κάποιου είδους «προσβολή». Σκοπός των σχολικών εορτών είναι να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την ιστορία, να γνωρίσουν κάποια ιστορικά γεγονότα, κάποια ήθη και έθιμα και τη συνέχιση αυτών.

Σύγκριση πεποιθήσεων - αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών (ερωτηματολόγιο- εποπτικό υλικό)

Στις εθνικές εορτές της 28ης Οκτωβρίου και 25ης Μαρτίου, η νηπιαγωγός Α ακολούθησε το παραδοσιακό μοντέλο εκπαιδευτικής δράσης. Το μοντέλο αυτό, πιο συγκεκριμένα, περιλαμβάνει τον εκκλησιασμό των μαθητών, εκτός των αλλόθρησκων παιδιών, στη συνέχεια στο χώρο του Ηρώου η νηπιαγωγός εκφώνησε έναν λόγο όπου εξιστορούσε τα ιστορικά γεγονότα των πολέμων. Έπειτα, τα παιδιά κατέθεσαν στεφάνια και είπαν τα ποιήματά τους καθώς και εθνικά τραγούδια. Τέλος, ακολούθησε η παρέλαση, όπου τα παιδιά ακολουθούσαν το βηματισμό που τους υποδείκνυε η νηπιαγωγός, κρατώντας ελληνικές σημαίες.

Στη γιορτή των Χριστουγέννων τα παιδιά δραματοποίησαν ένα σκετς για τον Άγιο Βασίλη στο οποίο οι ρόλοι δεν ήταν ιδιαίτερα μεγάλοι και πρωταγωνιστικοί, καθώς όλα τα παιδιά απλώς είπαν ένα μικρό ποιηματάκι. Η νηπιαγωγός μας εκμυστηρεύτηκε πως αυτό το επιδίωξε γιατί τα αλλόθρησκα παιδιά δεν κατέχουν την ελληνική γλώσσα σε καλό επίπεδο και ήθελε να έχουν όλα ισότιμη συμμετοχή.

Παρατηρούμε ότι επιδιώκει την ισότητα και να μην κάνει διακρίσεις ανάμεσα στους μαθητές της, όμως η διδακτικές πρακτικές της ακολουθούν τους κανόνες που

επιτάσσει το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και δεν εκφράζει ελεύθερα τη γνώμη της που αφορούν τις γιορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Τέλος, βλέπουμε μια διαφοροποίηση στο ύφος και στο «πνεύμα» των δύο γιορτών. Αυτό φαίνεται από το γεγονός ότι στη γιορτή των Χριστουγέννων ενεργεί αυτοβούλως και έχει διοργανώσει μια γιορτή που δεν παραπέμπει σε χριστιανική νοηματοδότηση και επιδιώκει την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών. Ενώ, στις εθνικές γιορτές επιλέγει να ακολουθήσει τις τελετουργίες, αποκλείοντας, άθελά της, τους αλλόθρησκους από την συμμετοχή τους στην εκκλησία.

Νηπιαγωγός Β: Η νηπιαγωγός με βάση τις απαντήσεις που έδωσε στο ερωτηματολόγιο,¹ φαίνεται να διαθέτει διαπολιτισμική προσέγγιση. Την εκτίμησή μας αυτή τη στηρίζουμε στο ότι εφαρμόζει την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, μέσα από την οποία προωθεί την αλληλεπίδραση των μαθητών και τη δημιουργία φιλικών σχέσεων, χωρίς να υπάρχουν αντιπαλότητες. Διακατέχεται από διάθεση να προωθήσει τη διαπολιτισμική επικοινωνία και λαμβάνει υπ' όψιν και αναδεικνύει το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές της. Τέλος, φροντίζει να έχει μια πολύ καλή συνεργασία με όλους τους γονείς και να τους κρατάει δίπλα της, ώστε να παίρνει την κατάλληλη βοήθεια στο εκπαιδευτικό της έργο.

Την εκτίμηση αυτή τη στηρίζουμε στις απαντήσεις που έχει δώσει σε ανάλογες ερωτήσεις που θέσαμε στο ερωτηματολόγιο. Πιο χαρακτηριστικά: θεωρεί ότι η ύπαρξη των σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα στο νηπιαγωγείο είναι πάρα πολύ σημαντική, διότι συμβάλλουν θετικά στην κατάκτηση γνώσεων, αξιών, εθίμων κ.λπ. Ακόμη, αναφέρει ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών πιστεύει ότι θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη σε πολύ μεγάλο βαθμό, γιατί πρέπει να υπάρχει σεβασμός στη διαφορετικότητα του «άλλου». Επιδιώκει την συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών στις σχολικές γιορτές με εθνικο-θρησκευτικό περιεχόμενο, διότι θεωρεί ότι είναι πάρα πολύ απαραίτητη, γιατί οι γονείς αποτελούν το «δεξί» χέρι στην όλη λειτουργία του Νηπιαγωγείου και ότι ο ρόλος τους στο

¹ αλλά και με βάση πληροφορίες που μας έδωσε για τη διδακτική πρακτική της, όταν συζητήσαμε μαζί της, κατά την επίσκεψή μας στο νηπιαγωγείο. Τα στοιχεία αυτά συλλέχθηκαν εκτός του ερευνητικού σχήματος που εφαρμόσαμε και στις 4 περιπτώσεις, και για αυτό δεν παρουσιάζονται με λεπτομέρεια εδώ.

σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών, θα πρέπει να είναι πάρα πολύ ενεργός.

Επίσης, πιστεύει ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει πάρα πολύ στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών. Προωθεί την ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών στην τάξη, επειδή αυτό είναι κάτι που βελτιώνει και εμπλουτίζει πάρα πολύ την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Έτσι, αναφέρει και ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο θα πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών σε πολύ μεγάλο βαθμό. Στη συνέχεια, μας λέει ότι οι πεποιθήσεις της, ύστερα από δέκα χρόνια εμπειρίας σε πολυπολιτισμική τάξη, έχουν αλλάξει πολύ αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη. Κατά τη γνώμη της σκοπός των γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, είναι ότι τα νήπια μαθαίνουν (κατάκτηση γνώσεων), γνωρίζουν τον πολιτισμό των «άλλων», εντοπίζουν διαφορές ή ομοιότητες ανάμεσα σε πολιτισμούς, αποδέχονται – σέβονται – συνυπάρχουν με τον «άλλο» δίπλα τους, όποιος και αν είναι αυτός και ότι οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν σε πολύ μεγάλο βαθμό υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα.

Από τις απαντήσεις της Νηπιαγωγού Β, μπορούμε να την χαρακτηρίσουμε ως μια νηπιαγωγό που προωθεί σύγχρονες και προοδευτικές προσεγγίσεις. Αν και δεν κατέχει γνώσεις για διαπολιτισμική εκπαίδευση, ακολουθεί μια τέτοιου είδους πρακτική διδακτική, θέλοντας να μάθει στα παιδιά να συνυπάρχουν αρμονικά.

Σύγκριση πεποιθήσεων - αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών (ερωτηματολόγιο- εποπτικό υλικό)

Αναφορικά με το σκεπτικό και τον τρόπο διεξαγωγής των γιορτών με εθνικό περιεχόμενο στο σχολείο που ακολουθεί η συγκεκριμένη νηπιαγωγός, η εκτίμησή μας είναι οργανώνει η παραδοσιακή-κλασική γιορτή, η οποία περιλαμβάνει των

εκκλησιασμό των παιδιών, εκτός των μαθητών με διαφορετικό θρήσκευμα, την κατάθεση στεφανιών, την εκφώνηση ποιημάτων και τραγουδιών από τα παιδιά, που αναφέρονται στην «ελευθερία» της πατρίδος, τους ήρωες που αγωνίστηκαν και άλλα ιστορικά γεγονότα που συνέβησαν κατά τη διάρκεια των δύο πολέμων αντίστοιχα. Τέλος, ακολουθεί η παρέλαση από τους μαθητές του νηπιαγωγείου. Βλέπουμε, επομένως, ότι δεν διαφέρει η συγκεκριμένη γιορτή από την γιορτή της νηπιαγωγού Α, καθώς δεν αποτυπώνεται πουθενά η φιλοσοφία που έχει, όπως αυτή φάνηκε στα ερωτηματολόγια. Άρα βλέπουμε ότι στις διδακτικές πρακτικές τους δεν διαφέρουν όπως θα περιμέναμε με την ανάλυση των απαντήσεων τους για τις πεποιθήσεις τους, στα ερωτηματολόγια.

Στη θρησκευτική γιορτή των Χριστουγέννων τα παιδιά δεν δραματοποίησαν κάποιο σκετς, αλλά ντυμένα με διάφορες χαρακτηριστικές ενδυμασίες των Χριστουγέννων, όπως αστέρια, φεγγάρι, χιονονιφάδες, μάγοι κλπ, εκφώνησαν από ένα μικρό ποίημα για τη γέννηση του Ιησού. Στη συνέχεια, τα παιδιά τραγούδησαν διάφορα χριστουγεννιάτικα τραγούδια και στο τέλος μοιράστηκαν δώρα και γλυκά.

Παρατηρούμε ότι η νηπιαγωγός παρόλο που οι πεποιθήσεις της πλησιάζουν στη διαπολιτισμική προσέγγιση, επέλεξε, όπως μας είπε η ίδια, να τηρήσει το παλιό μοντέλο διεξαγωγής γιορτών στο σχολείο, ώστε να μην παρέμβει στις συνήθειες ετών του νηπιαγωγείου αλλά και των γονέων. Διαπιστώνουμε, λοιπόν, ότι αντιφάσκει, καθώς η ρητορική της την τοποθετεί στο χώρο της «διαπολιτισμικής», ενώ η ποιητική της την τοποθετεί σε ένα πιο συντηρητικό/ εθνοκεντρικό χώρο.

Νηπιαγωγός Γ: Σύμφωνα με τις απαντήσεις της, η νηπιαγωγός φαίνεται να κινείται στο χώρο της διαπολιτισμικής προσέγγισης όσον αφορά τις πεποιθήσεις της. Διακατέχεται από διάθεση για προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας μεταξύ των μαθητών. και λαμβάνει υπ' όψιν και αναδεικνύει το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές της. Ακόμη, τροποποιεί την διδακτική της προσέγγιση ως κίνηση αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών της. Επιδιώκει και διαμορφώνει ουσιαστικές σχέσεις επικοινωνίας με τους γονείς και προωθεί την συμμετοχή τους στην ζωή του νηπιαγωγείου.

Στα παραπάνω συμπεράσματα καταλήξαμε από τις ακόλουθες απαντήσεις που έδωσε η νηπιαγωγός στο ερωτηματολόγιο. Θεωρεί πολύ σημαντικό να λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο όλων των μαθητών στο σχεδιασμό των εορτών, διότι δεν θα ήθελε κάποιο παιδί να νιώσει άσχημα για την καταγωγή ή την θρησκεία του. ακόμη πιστεύει ότι η συνεργασία γονέων και εκπαιδευτικών είναι αρκετά σημαντική, γιατί γονείς είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και δίνουν πληροφορίες όπως και τη βοήθειά τους. Επίσης, πιστεύει ότι οι συνεχείς επιμορφώσεις βοηθούν πολύ στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και διοργάνωση των σχολικών γιορτών.

Θεωρεί πολύ σημαντική την ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας καθώς βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτησή τους. Πιστεύει ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και τα βιώματα παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα. Τέλος, αναφέρει ότι σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο είναι να αποκτήσουν τα παιδιά το αίσθημα της συλλογικής συνείδησης αλλά και να τους καλλιεργήσουμε το συναίσθημα της αποδοχής της διαφορετικότητας.

Αν και η Νηπιαγωγός Γ δεν έχει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, από τις απαντήσεις της που αφορούν τις πεποιθήσεις της, φαίνεται να θέλει να υπάρχει ισότητα ανάμεσα στα παιδιά της τάξης, να μην ενισχύεται ο ανταγωνισμός και να αναδείξει την πολιτισμική ετερότητα των μαθητών.

Σύγκριση πεποιθήσεων - αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών (ερωτηματολόγιο- εποπτικό υλικό)

Όσον αφορά τις πρακτικές διδακτικές της Νηπιαγωγού Γ, βλέπουμε ότι έρχεται σε αντίθεση με τις παραπάνω πεποιθήσεις της, διότι ακολουθεί τον παραδοσιακό και κλασσικό τρόπο διεξαγωγής γιορτών με εθνικό περιεχόμενο. Πιο συγκεκριμένα, από το βίντεο που εξετάσαμε η νηπιαγωγός οργανώνει τις εθνικές γιορτές της 28^{ης} Οκτωβρίου και 25^{ης} Μαρτίου, με ποιήματα που λένε τα παιδιά για την πατρίδα μας, τους εθνικούς ήρωες, αλλά και τραγούδια για το έθνος.

Η νηπιαγωγός στην αρχή των γιορτών αναφέρει ότι τα παιδιά θα μιλήσουν για έννοιες όπως «ελευθερία», «δόξα», «νίκη», «ειρήνη», αλλά και ότι θα κάνουν αναφορά σε ιστορικά γεγονότα, στις ομορφιές, στην παράδοση και τη μουσική της Ελλάδας. Επιμένει στην απομνημόνευση μόνον των γεγονότων, ημερομηνιών και ιστορικών προσωπικοτήτων. Δεν προχωρεί στην διάκριση του μυθικού και πραγματικού στοιχείου στις ιστορίες που αφηγείται, στα ποιήματα που μοιράζει. Εδώ φαίνεται να επιδιώκει κατά κάποιον τρόπο την «διδασκαλία» της ιστορίας, στόχος ο οποίος δεν εγγράφεται πουθενά στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στον Οδηγό του Νηπιαγωγού.

Στη γιορτή των Χριστουγέννων η νηπιαγωγός επέλεξε να διεξάγει ένα σκετς, στο οποίο τα παιδιά έχουν το ρόλο των Αγγέλων, του Ιωσήφ, της Μαρίας, του φωτεινού αστεριού, των Μάγων, των βοσκών, κλπ. Τα παιδιά δραματοποίησαν τη γέννηση του Ιησού. Η νηπιαγωγός στη συγκεκριμένη γιορτή επέλεξε να διαδραματίσει τη γέννηση του Ιησού και τα θρησκευτικά γεγονότα, όπως αναφέρονται στην Ορθόδοξη Χριστιανική παράδοση. Οι ρόλοι των παιδιών παρατηρούμε ότι είναι ισότιμοι και η νηπιαγωγός προσπαθεί να μην κάνει διακρίσεις.

Παρατηρούμε ότι η Νηπιαγωγός Γ παρόλο που οι πεποιθήσεις της συμφωνούν με τη διαπολιτισμική προσέγγιση και χαρακτηρίζονται αρκετά προοδευτικές, στις διδακτικές πρακτικές που ακολουθεί φαίνεται πολύ συντηρητική γραμμή διεξαγωγής τυπικών μορφών σχολικών εορτών. Δηλώνει παραπάνω σε μία ερώτηση ότι επιδιώκει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών όμως αυτό έρχεται σε αντιδιαστολή με τα όσα πράττει διότι δεν βλέπουμε να αναδεικνύονται τέτοια στοιχεία στις σχολικές γιορτές που διεξήγαγε. Βέβαια δεν γνωρίζουμε αν δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αναδείξουν τα βιώματά τα ήθη και τα έθιμά τους σε άλλες στιγμές, εκτός αυτής των σχολικών εορτών.

Νηπιαγωγός Δ: Η Νηπιαγωγός Δ διακατέχεται από διάθεση για προώθηση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, δηλώνει ότι διαθέτει γνώσεις που αφορούν την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τροποποιεί την διδακτική της προσέγγιση ως κίνηση

αποδοχής της πολιτισμικής ετερότητας. Βέβαια αυτό που παρατηρείται είναι ότι η νηπιαγωγός συμφωνεί περισσότερο με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση καθώς δέχεται την ύπαρξη πλουραλισμού μέσα στη σχολική τάξη, δίνοντας έμφαση στα κοινά σημεία, ή μάλλον καλώντας το διαφορετικό να προσαρμοστεί στο κοινό. Από αυτή την η νηπιαγωγός δεν κάνει συζήτηση για τα κοινά φυσικά χαρακτηριστικών των ανθρώπων και όχι στις αξίες που συνέχουν τους πολιτισμούς . Όμως εκτός από την αποδοχή της διαφορετικότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον καλείται να ικανοποιήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών, δείχνοντας πως η διαφορετικότητα σε μια τάξη μπορεί να λειτουργήσει θετικά για κάθε ένα παιδί ξεχωριστά.

Τα παραπάνω φαίνονται από τις απαντήσεις που έχει δώσει στο ερωτηματολόγιο καθώς θεωρεί πολύ σημαντική την ύπαρξη σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα στο νηπιαγωγείο διότι αποτελεί την επικοινωνία σχολείου κοινωνίας. Πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών καθώς ότι γίνεται στο σχολείο αφορά το σύνολο των μαθητών και θεωρεί αρκετά σημαντική την συνεργασία με τους γονείς καθώς αποτελούν πηγή πληροφοριών. Απαντά σε σχετική ερώτηση ότι συνεχείς επιμορφώσεις βοηθούν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς όσον αφορά την διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας.

Επίσης, θεωρεί ότι είναι πολύ σημαντική η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών καθώς αυτό θεωρεί ότι βελτιώνει την φοίτηση τους στο νηπιαγωγείο. Ακόμη πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που αναδεικνύουν και αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό, των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών και ότι πρέπει λαμβάνονται υπόψη οι αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα. Τέλος θεωρεί ότι σκοπός των σχολικών εορτών είναι τα νήπια να εξοικειώνονται με έννοιες όπως: Ειρήνη, Δημοκρατία, Ελευθερία, Δικαιοσύνη, Αγάπη, Καλοσύνη και Αλληλεγγύη, ότι αποκτούν ταυτότητα και υπάρχει επικοινωνία και επαφή των μελών της σχολικής κοινότητας (παιδιών – γονέων – εκπαιδευτικών) μέσα σε ατμόσφαιρα ζεστασιάς.

Σύγκριση πεποιθήσεων - αντιλήψεων και διδακτικών πρακτικών (ερωτηματολόγιο- εποπτικό υλικό)

Οι πεποιθήσεις και αντιλήψεις την Νηπιαγωγού Δ, μέσα από την παρατήρηση του εποπτικού υλικού, φαίνεται ότι συνάδουν με τις διδακτικές της πρακτικές όσον αφορά την οργάνωση και την διεξαγωγή σχολικών γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Συγκεκριμένα η νηπιαγωγός στις εθνικές εορτές αναπτύσσει τις έννοιες «Ελευθερία», «Ειρήνη» και «Πόλεμος» και καλεί να τα παιδιά να παρομοιάσουν την Ειρήνη με το φώς, την αγάπη, την χαρά, το γέλιο και το παιχνίδι, ενώ τον Πόλεμο με το σκοτάδι, το κακό και τη θλίψη.

Στη γιορτή βλέπουμε τη νηπιαγωγό να καλεί τα παιδιά να σχηματίσουν το πάζλ της Ειρήνης - ένα παιδί ήταν ο ουρανός, ένα άλλο αστέρι, κάποιο άλλο βουνό, άλλα ήταν χελιδόνια, άλλο ήταν σπίτι, άλλο ήταν ήλιος έτσι ώστε να φτιάξουν τη φύση που είναι σε αρμονία και να ενωθούν όλοι οι άνθρωποι μαζί – δίνεται μεγάλη έμφαση στα κοινά πανανθρώπινα χαρακτηριστικά και αξίες που ενώνουν τους ανθρώπους.

Όσον αφορά στην θρησκευτική γιορτή των Χριστουγέννων που διοργάνωσε η νηπιαγωγός, τα παιδιά διαδραματίζουν τους ρόλους των καλικάτζαρων, των παιδιών και του Αϊ Βασίλη. Τα παιδιά ανυπομονούν να τους φέρει ο Άγιος Βασίλης τα δώρα. Κατά την διάρκεια της νύχτας ο Αι Βασίλης φέρνει τα δώρα, ενώ τα παιδιά κοιμούνται και ύστερα κάτι αναπάντεχο συμβαίνει. Οι καλικάτζαροι κλέβουν τα δώρα τους. το σκετς τελειώνει όταν τα παιδιά βρίσκουν τα δώρα, μετά από μεγάλη προσπάθεια.

Συγκρίνοντας τις διδακτικές τις πρακτικές και τις πεποιθήσεις της, παρατηρούμε ότι η νηπιαγωγός Δ δεν προσπαθεί να διαμορφώσει τυπικές συλλογικές αναπαραστάσεις για το έθνος και την εθνική ταυτότητα μέσα από την παραγωγή επίσημης εκπαιδευτικής γνώσης όπως υποστηρίζει το «σχολικό σύστημα». Από τις απαντήσεις της στο ερωτηματολόγιο αλλά και από την παρατήρηση του εποπτικού υλικού διαπιστώνουμε ότι η συγκεκριμένη νηπιαγωγός αποστασιοποιείται συστηματικά από τις τυπικές εθνοκεντρικές προσεγγίσεις και εφαρμόζει αρχές και σχήματα που στηρίζουν τον πολιτισμικά διαφορετικό μαθητή και την αρμονική συνύπαρξη πλειονοτικών-μειονοτικών, στα ευρύτερα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στα κοινά χαρακτηριστικά των λαών και αυτό περνά στις διδακτικές της πρακτικές με τελικούς αποδέκτες τους μαθητές. Όμως παρόλο που πιστεύει σε μεγάλο βαθμό ότι πρέπει να υπάρχουν θέματα που αναδεικνύουν και αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό, των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών δεν φαίνεται να τα περιλαμβάνει με κάποιο τρόπο στο συγκεκριμένο σχεδιασμό. Τέλος στην σχολική γιορτή των Χριστουγέννων δεν βλέπουμε να επικεντρώνει σε θέματα που αφορούν την Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία.

Επιλέγει έτσι ένα ουδέτερο θέμα ώστε να μπορούν να λάβουν μέρος στη γιορτή όλα τα παιδιά ανεξάρτητων θρησκευτικών πεποιθήσεων. Φαίνεται λοιπόν ότι λαμβάνει υπ' όψιν της τις αξίες των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο καθώς προσπαθεί να μην προσβάλλει τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα. κανέναν μέσα από την διεξαγωγή αυτής της γιορτής.

5.3 Συσχέτιση των ατομικών χαρακτηριστικών με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών

A) Συσχέτιση των ετών υπηρεσίας με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί έχουν προϋπηρεσία 10-15 χρόνια και η μία ξεπερνά τα 25 χρόνια. Όλες οι νηπιαγωγοί μέσα από τις απαντήσεις τους δείχνουν να επιθυμούν να εφαρμόσουν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όμως στην πράξη, μέσα από την παρατήρηση των σχολικών αυτών γιορτών, φαίνεται να μην ανταποκρίνονται κατάλληλα σε αυτές τις αρχές, καθώς ακολουθούν περισσότερο τις παραδοσιακές πρακτικές.

B) Συσχέτιση σπουδών σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών

Τρεις από τις τέσσερις νηπιαγωγούς του δείγματός μας δεν διαθέτουν σπουδές σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σχεδόν όλες πιστεύουν ότι η συνεχής επιμόρφωση βοηθάει στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο. Όμως, στην διδακτική τους πρακτική δεν φαίνεται ο τρόπος που οι επιμορφώσεις αυτές έχουν αλλάξει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις τους. Σύμφωνα με την παρατήρηση του εποπτικού υλικού, οι δηλώσεις των

νηπιαγωγών έρχονται σε αντιδιαστολή, διότι βλέπουμε να επιλέγουν να ακολουθούν τις τελετουργίες των σχολικών αυτών γιορτών, όπως ορίζει το «Κρυφό» Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Γ) Συσχέτιση της εμπειρίας σε πολυπολιτισμική τάξη με τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

Οι δύο νηπιαγωγοί έχουν 3-6 χρόνια εμπειρίας σε πολυπολιτισμική τάξη και οι άλλες δύο νηπιαγωγοί 10-15 χρόνια. Παρόλο που όλες προσανατολίζονται όσον αφορά την διοργάνωση των σχολικών γιορτών στις παραδοσιακές-εθνοκεντρικές προσεγγίσεις, παρατηρούμε ότι η κάθε νηπιαγωγός ανεξάρτητα από τις στάσεις και πεποιθήσεις της ακολουθεί διδακτικές πρακτικές, ανάλογα με τις ανάγκες και την πολιτισμική ιδιαιτερότητα στην εκάστοτε τάξη. Άρα, παρατηρούμε ένα ιδιόμορφο σχήμα, οι νηπιαγωγοί αν και λειτουργούνε ανάλογα με βάση τις στάσεις και πεποιθήσεις τους στη σχολική τους καθημερινότητα, στη διοργάνωση και διεξαγωγή των σχολικών γιορτών με εθνο-θρησκευτικό περιεχόμενο βλέπουμε να υποτάσσονται στους κανόνες του «Κρυφού» Αναλυτικού Προγράμματος.

5.3 Σύγκριση μεταξύ νηπιαγωγών Κορίνθου και Ξάνθης

Οι δύο Νηπιαγωγοί του Νομού Ξάνθης, βλέπουμε να ακολουθούν την παραδοσιακή και εθνοκεντρική προσέγγιση. Σκοπός τους είναι να μάθουν τα παιδιά ιστορικά και θρησκευτικά στοιχεία, χωρίς να αναγνωρίζουν και να φέρουν στη τάξη στοιχεία από τους πολιτισμούς των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών. Ακόμα και στις γιορτές λειτουργούν έντονα διδακτικά, έχοντας στόχο να μάθουν τα παιδιά κάποια σημαντικά πρόσωπα της ελληνικής σχολικής ιστορίας και κάποια στοιχεία της χριστιανικής θρησκείας, όπως οι ήρωες των πολέμων, η Παναγία, ο Ιησούς, κλπ.

Οι Νηπιαγωγοί που είναι διορισμένες του Νομού Κορινθίας από την άλλη, βλέπουμε να ακολουθούν ένα «συνδυασμό» παραδοσιακού και πολυπολιτισμικού μοντέλο. Συγκεκριμένα η μία εκ των δύο στις διδακτικές της πρακτικές ακολουθεί την παραδοσιακή μορφή οργάνωσης και διεξαγωγής των γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, και επιλέγει να αναφέρεται σε ιστορικά γεγονότα κλπ. Η δεύτερη νηπιαγωγός είναι πιο καθαρά στραμμένη σε εκπαιδευτικά σχήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Παρατηρούμε ότι κοινό στοιχείο των τεσσάρων νηπιαγωγών είναι ότι επιθυμούν την συνεργασία με τους γονείς σε βάσει παροχής βοήθειας και πληροφοριών, αλλά δε δίνουν την δυνατότητα σε αυτούς να επέμβουν στον τρόπο διεξαγωγής και την οργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο. Και στις δύο περιοχές που μελετάμε, στην πλειονότητα τους τα νηπιαγωγεία, με ελάχιστες εξαιρέσεις, ακολουθούν και διατηρούν το κλασσικό-τυπικό πρότυπο διεξαγωγής των γιορτών αυτών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Αναφορικά με το γενικότερο σκεπτικό και τις διδακτικές πρακτικές τους, οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι επιδιώκουν την ενσωμάτωση των παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Δηλώνουν ότι αποδέχονται τα διαφορετικά πολιτιστικά στοιχεία που φέρει ο κάθε μαθητής στην τάξη, ωστόσο φαίνεται πως δεν τα αναδεικνύουν, και πάντως όχι σε βαθμό που θα έθεταν σε "κίνδυνό" τις βασικές πολιτισμικές παραδοχές της κυρίαρχης κοινωνίας.

Υπάρχει αναντιστοιχία μεταξύ των πεποιθήσεων, αντιλήψεων και των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής εκπαίδευσης. Ενώ δηλώνουν ότι η πολιτισμική ετερότητα αποτελεί πλούτο και επιθυμούν να αναδείξουν τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (ήθη, έθιμα, ιστορία, θρησκεία, κλπ) των μαθητών τους, στην πράξη δεν φαίνεται να κάνουν κάτι τέτοιο.

Οι περισσότερες νηπιαγωγοί εφαρμόζουν το μοντέλο ενσωμάτωσης, στο οποίο (δηλώνεται ότι) αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα και υπάρχει σεβασμός και ανεκτικότητα απέναντι στους άλλους. Το ότι κάτι τέτοιο δεν εμφανίστηκε στο οπτικοακουστικό υλικό που διαθέτουμε, μας οδηγεί στη σκέψη ότι ως σεβασμό αντιλαμβάνονται την μην εφαρμογή αφομοιωτικών πολιτικών και πρακτικών, και όχι την αξιολόγηση και ανάδειξη των στοιχείων αυτών.

Φαίνεται πως υπάρχει μια διαφοροποίηση ανά περιοχή. Οι δύο νηπιαγωγοί στο Νομό Ξάνθης φαίνεται πως υιοθετούν πιο παραδοσιακούς στόχους (εκμάθηση στοιχείων του κυρίαρχου πολιτισμού, ηθών και εθίμων, αξιών, στοιχείων σχολικής ιστορίας). Από την άλλη οι δύο νηπιαγωγοί του Νομού Κορινθίας στοχεύουν περισσότερο στην ανάπτυξη εννοιών όπως «ελευθερία», «πόλεμος», «ειρήνη», «δημοκρατία», χωρίς να γίνονται ιδιαίτερες αναφορές στα τυπικά στοιχεία ιστορίας, πολιτισμού, θρησκείας κλπ

Οι ανάγκες της πλέον πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας και του σύγχρονου σχολικού περιβάλλοντος, καθιστούν αναγκαία την τροποποίηση τόσο της προσέγγισης όσο και της διοργάνωσης των σχολικών εορτών (Μουσιάδου, 2014: 56)

Με το να διαιώνίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής εκπαίδευσης παραδοσιακές πρακτικές στον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν και διοργανώνουν τις εθνο-θρησκευτικές εορτές, εγκυμονεί ο κίνδυνος να καλλιεργήσουν εθνικιστικές στάσεις και πεποιθήσεις, διαστρεβλωμένη ιστορική αντίληψη και περιθωριοποίηση των αλλόθρησκων και αλλοεθνών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την άρνηση των γονέων αλλόθρησκων και αλλοεθνών παιδιών για τη συμμετοχή τους σε τέτοιου είδους γιορτές (Μουσιάδου, 2014: 57).

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας, προχωρούν σε δραστηριότητες όπως η παράδοση της σημαίας στο σημαιοφόρο, η κατάθεση στεφάνων και η παρέλαση έχουν χαρακτηριστεί από ορισμένους παιδαγωγούς ως τελετουργικά μύησης στην εθνική ομάδα, ως πρακτικές δηλαδή που έχουν ως στόχο να μεταβιβάσουν τις εθνικές αξίες μέσω μιας οργανωμένης διαδοχής συμβολικών πράξεων. Οι πρακτικές αυτές φέρουν μεγάλο συγκινησιακό φορτίο, ώστε να εγγράφονται στο ασυνείδητο σύστημα των νέων μελών της κοινότητας

Ακόμη, δεν κατατίθενται παιδαγωγικές προτάσεις για διεξαγωγή σχολικών γιορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο, με εναλλακτική μορφή που να εφάπτονται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Βλέπουμε ότι οι περισσότερες νηπιαγωγοί εμμένουν στην διεξαγωγή τυπικών σχολικών εορτών και στην τήρηση των τελετουργιών όπως αυτές διατυπώνονται στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα, εκφράζοντας έτσι το σύνολο των κοινωνικών, των επίσημων πολιτικών, θρησκευτικών και ηθικών αρχών και πεποιθήσεων, οι οποίες απαρτίζουν το οικοδόμημα της ελληνικής κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. Αβδελά, Ε. *Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο. "εμείς" και οι "άλλοι".* στο Φραγκουδάκη, Α. Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι ειν'ή πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
2. Αβραμίδου, Β. (2011). Διαχείριση συγκρούσεων στην εκπαίδευση μεταξύ εκπαιδευτικών και οικογενειών μεταναστών μαθητών: Τοποθετώντας το δάσκαλο στη θέση του διαπολιτισμικού συμβούλου. Πρακτικά 14^{ου} συνέδριου Βόλος 13-15 Μαΐου 2011: Διαπολιτισμική εκπαίδευση-μετανάστευση-διαχείριση συγκρούσεων – Παιδαγωγική της Δημοκρατίας Αγγέλη, Η. (2006). *Πολυπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Πραγματικότητα ή ουτοπία;* Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο (Διδακτορική διατριβή).
3. Ανδρούσου, Α. Ασκούνη, Ν. *Προσεγγίζοντας την έννοια της ετερότητας σε προγράμματα αρχικής εκπαίδευσης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στο Βαρνάβα Σκούρα, Τ. (επιμ.) (2003). Ερευνητικές οπτικές και εκπαιδευτικές προοπτικές.* Αθήνα: Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
4. Αρτέμη, Ε. (2013). *Η συνεργασία οικογένειας και σχολείου: Σημαντικά θεμέλια για την πρόοδο στην εκπαίδευση των παιδιών.* (Δοκίμιο δημοσιευμένο στα 24 γράμματα: http://www.24grammata.com/wp-content/uploads/2013/10/Artemi-education-24grammata.com_.pdf Τελευταία πρόσβαση: 22/5/2015).
5. Ασκούνη, Ν. *Απέναντι σε δυο αντιθετικές φιγούρες του εθνικού "άλλου". Στοιχεία από μια ανάλυση του λόγου των εκπαιδευτικών.* στο Φραγκουδάκη, Α. Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997) *Τι ειν'ή πατρίδα μας". Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
6. Ball, S.J. (2003). The teacher's soul and the terrors of Performativity. *Journal of Educaion Policy, vol.18, no.2, pp.215-228.*
7. Blainey, G. (2008). *Συνοπτική ιστορία του 20^{ου} αιώνα.* (μτφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Φυτράκη.
8. Βλητσάκη, Β. (2006). *Προκαταλήψεις και συγκινησιακές διαδικασίες που απορρέουν από αυτές ως ρυθμιστές της γενικής κατεύθυνσης της συμπεριφοράς στη διαπροσωπική επαφή ατόμων διαφορετικών εθνικοτήτων: Μια πειραματική έρευνα σε μαθητές δημοτικών σχολείων του Ν. Αχαΐας.* Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή).

9. Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
10. Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
11. Γκιόλα, Π. (2006). Εθνική και πολιτική διαπαιδαγώγηση στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Ο ρόλος των σχολικών γιορτών, Π.Τ.Δ.Ε, Π.Δ.Μ. (αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή).
12. Γκόβαρης, Χ. (2000). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
13. Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: διάδραση
14. Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
15. Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί συνδυασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ, Αθήνα
16. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών. (2003). http://users.sch.gr/simeonidis/paidagogika/27deppsaps_Nipiagogiou.pdf
17. Heward, W. (2007). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες: μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση*. Εκδόσεις τόπος.
18. Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
19. Διαμάντη, Β. (2013). *Απόψεις νηπιαγωγών για τις εθνικές και θρησκευτικές γιορτές στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Μεταπτυχιακή Εργασία).
20. Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Τι είναι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης στο Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
21. Φραγκουδάκη, Α. Δραγώνα, Θ. (επιμ.). 1997). *Τι ειν'ή πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
22. Javeau, C. (1996) *Η Έρευνα με Ερωτηματολόγιο. Το Εγχειρίδιο του Καλού Ερευνητή*, Τζανόννε-Τζώρτζη, Κ. Ι. (μτφρ), Αθήνα, εκδόσεις Τυπωθήτω.
23. Iosifides, T. (2011) *Qualitative Methods in Migration Studies. A Critical Realist Perspective*. Farnham: Ashgate Publishing.
24. Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

25. Κασούτας, Μ. (2007) «Ο στοχαστικός κριτικός εκπαιδευτικός ως αντισταθμιστικός παράγοντας ενός σχολείου ίσου για παιδιά άνισα». *Πρακτικά του Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου.*
26. Κουζέλης, Γ. (1997). Από τη μη-αναγνώριση στη παραγνώριση της διαφοράς. *Σύγχρονα Θέματα, 63, σ. 45-48*
27. Κουμουνδούρος, Γ. (2012). *Διαπολιτισμικότητα και στερεότυπα στην εκπαίδευση. Αναγκαιότητα και αναποτελεσματικότητα, Διδακτικές Μεθοδολογίες & Εκπ/κή Ψυχολογία.* Πάντειο Πανεπιστήμιο Τμήματος Ψυχολογίας, Αθήνα (Διδακτορική Διατριβή).
28. «Κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα - Ο άνθρωπος και ο ίσκιος του, ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΥΠΕΡΒΑΣΗ ΤΟΥ ΕΞΟΥΣΙΑΣΤΙΚΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
http://anthroposkaiiskios.blogspot.gr/2011/05/blog-post_14.html
29. Κυριαζή, Ν. (1998). *Η κοινωνιολογική έρευνα – Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών.* Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.
30. Κωστή, Δ. & Παπαδοπούλου, Δ. (2004). *Στάσεις και συμπεριφορές Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών σε γυμνάσια του νομού Αττικής.* Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.
31. Laverty, S. M. (2003). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International Journal of Qualitative Methods, 2(3).*
32. Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Ελληνική και διεθνής εμπειρία.* Αθήνα.
33. Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η σχολική τάξη: Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος.* Αθήνα, Ιδιωτική έκδοση.
34. Μιχαλοπούλου, Κ. (2002). *Κλίμακες μετρήσεως στάσεων.* Γ΄ Έκδοση. Αθήνα: Οδυσσέας.
35. Μπιρμπίλη, Μ. & Καμπέρη, Ε. (2007). *Οι γιορτές στο σύγχρονο νηπιαγωγείο: πηγή ευχαρίστησης ή άγχους;* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
36. Μουσιάδου, Ν. (2014). *Εθνικές γιορτές και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο.* Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

37. Morrison, K., Manion, L. & Cohen, L. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
38. Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ). (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
39. Olmsted, P. (1991). Parent involvement in elementary education: Findings and suggestions from the Follow through program. *The elementary school Journal*, 91 (3), 221-231
40. Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διδακτική*. Αθήνα.
41. Παρασκευόπουλο, Ι.Ν. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας* (τομ. 1 & 2). Αθήνα: Ιδίου
42. Pehkonen, E. (2001). *A Hidden Regulating Factor in Mathematics Classrooms Mathematics Related Beliefs*. In M. Ahte, O Bjockqvist, E
43. Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Gutenberg-Δαρδανός.
44. Σταμέλος, Γ. (2002). Διαπολιτισμικότητα: κριτικές σκέψεις από την πλευρά της (Εκπαιδευτικής) Πολιτικής, *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα, τ.2, σελ.54-60*
45. Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο
46. Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2013). *Σχολική Αξιολόγηση: Αξιολόγηση της σχολικής μονάδας, του εκπαιδευτικού, του μαθητή*. Εκδόσεις Αφοί. Κυριακίδη.
47. Τζωρτζοπούλου, Μ. & Κοτζαμάνη, Α. (2008). *Η εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, διερεύνηση των προβλημάτων και προοπτική της επίλυσης τους*. Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
48. Γσιστελίκης, Κ. (2007). *Εκπαίδευση Μουσουλμανόπαιδων-κλειδιά και αντικλειδιά: Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
49. Φιλίππου, Γ. & Χρίστου, Κ. (2001). *Κείμενα Παιδείας «Συναισθηματικοί παράγοντες και μάθηση των Μαθηματικών»*. Αθήνα: Ατραπός.
50. Χρηστίδου-Λιοναράκη, Α. (2002). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Β' τόμος*, Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πάτρα.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΗΜΟΚΡΙΤΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΡΑΚΗΣ *Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία*

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Για τις ανάγκες της πτυχιακής εργασίας που εκπονούν οι φοιτήτριες Κανάνι Ελόνα και Μαραντά Ευαγγελία, με θέμα τις σχολικές εορτές στο νηπιαγωγείο.

Φύλο: **A** **Θ**

Ηλικία:

Χρόνια προϋπηρεσίας:

Βασικές σπουδές (Τμήμα /Πανεπιστήμιο – Έτος αποφοίτησης):

.....

Επιμόρφωση:

Έχετε κάνει σπουδές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης : **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

Παρακολούθησατε σχετικά μαθήματα στο πλαίσιο των προ-πτυχιακών σπουδών σας;

ΝΑΙ **ΟΧΙ** Αν ναι, πόσα;

Άλλο είδους εκπαίδευσης (ώρες).....

Εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη: **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

Αν ναι, πόσα χρόνια:

ΑΥΤΗ ΤΗΝ ΧΡΟΝΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ ΣΑΣ:

Πόσα παιδιά έχετε συνολικά;

Πόσα παιδιά έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (διαφορετική μητρική γλώσσα, διαφορετική θρησκεία κλπ)

Παρακαλούμε διαβάστε τις προτάσεις που ακολουθούν. Απαντήστε με βάση την κλίμακα αποδεκτότητας που σας δίνεται παρακάτω, και με κριτήριο τη γλωσσική σας διαίσθηση, όσο πιο αυθόρμητα γίνεται. Κυκλώστε το δείκτη αποδεκτότητας με τον οποίο συμφωνείτε.

Καθόλου (1), Λίγο (2), Αρκετά (3), Πολύ (4), Πάρα πολύ (5),.

Κλίμακα:..... 1 2 3 4 5

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ:

1) Σε τι βαθμό θεωρείτε ότι είναι σημαντική η ύπαρξη στο νηπιαγωγείο σχολικών γιορτών με εθνικά και θρησκευτικά θέματα.

1 **2** **3** **4** **5**

Για ποιο λόγο;

2) Σε τι βαθμό πιστεύετε ότι πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό των εορτών, το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των μαθητών;

1 **2** **3** **4** **5**

Για ποίο λόγο;

3) Θεωρείτε απαραίτητη τη συνεργασία γονέων-εκπαιδευτικών, στις σχολικές εορτές με θρησκευτικό και εθνικό περιεχόμενο. Αν ναι, κατά πόσο;

1 **2** **3** **4** **5**

Για ποιο λόγο;

4) Θεωρείται ότι οι γονείς θα πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο στο σχεδιασμό και την υλοποίηση των γιορτών αυτών; Αν ναι, κατά πόσο;

1 **2** **3** **4** **5**

5) Πιστεύετε ότι βοηθά το ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και ο Οδηγός Νηπιαγωγού στο σχεδιασμό-διοργάνωση των σχολικών γιορτών με εθνικό-θρησκευτικό περιεχόμενο;

1 **2** **3** **4** **5**

6) Θεωρείτε ότι ακολουθείτε τις σχετικές οδηγίες;

1 **2** **3** **4** **5**

7) Πιστεύετε ότι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών βοηθάει στην διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο και στο σχεδιασμό και την διοργάνωση των γιορτών αυτών;

1 **2** **3** **4** **5**

8) Πιστεύετε ότι η ανάδειξη της πολιτισμικής ετερότητας των μαθητών βελτιώνει και εμπλουτίζει την φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο;

1 **2** **3** **4** **5**

9) Πιστεύετε ότι μέσα στις σχολικές εορτές με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο πρέπει να υπάρχουν θέματα που να αναδεικνύουν και να αξιοδοτούν στοιχεία από τον πολιτισμό των πολιτισμικά διαφορετικών των μαθητών;

1 **2** **3** **4** **5**

10) Μέσα από την εμπειρία και τις επιμορφώσεις σας, πιστεύετε ότι έχουν αλλάξει οι πεποιθήσεις σας:

α) Αναφορικά με την παρουσία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών μέσα στη σχολική τάξη;

1 **2** **3** **4** **5**

β) Αναφορικά με το ρόλο του νηπιαγωγείου;

1 **2** **3** **4** **5**

γ) Αναφορικά με την οργάνωση των σχολικών γιορτών;

1 **2** **3** **4** **5**

11) Οι σχολικές γιορτές με θρησκευτικό περιεχόμενο στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις αξίες και τα βιώματα των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με διαφορετικό θρήσκευμα;

1 **2** **3** **4** **5**

12) Ποιος είναι κατά την γνώμη σας ο σκοπός των σχολικών εορτών με εθνικό και θρησκευτικό περιεχόμενο;

.....
.....
.....
.....
.....
.....