

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«Επιστήμες της Αγωγής: Δημιουργικά Περιβάλλοντα μάθησης και παιχνίδι»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η διαμόρφωση των αντιλήψεων παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προσφυγική
εμπειρία μέσα από την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας.

Αριστέα Αγερότη

ΒΟΛΟΣ 2021

1^η Επιβλέπων: Κώστας Μάγος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Τ.Ε.

2^η Επιβλέπουσα: Τασούλα Τσιλιμένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

3^η Επιβλέπουσα: Αικατερίνη Μιχαλοπούλου, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε.

Βαθμός	
Ολογράφως	

Ευχαριστίες

Για τη διεκπεραίωση της συγκεκριμένης διπλωματικής εργασίας θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου σε όλους όσους συνέβαλαν στην οργάνωση και στην υλοποίησή της.

Ιδιαίτερος θα ήθελα να εκφράσω τις βαθύτατες ευχαριστίες μου στον Καθηγητή του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Κώστα Μάγο για την ουσιαστική καθοδήγηση, τη διαρκή υποστήριξη, την άμεση και ουσιαστική βοήθεια και τις πολύτιμες συμβουλές τις οποίες μου πρόσφερε σε όλα τα στάδια εκπόνησης της εργασίας αυτής.

Επίσης θα ήθελα να ευχαριστήσω τα υπόλοιπα μέλη της τριμελούς επιτροπής την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Τασούλα Τσιλιμένη και την Καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας κ. Αικατερίνη Μιχαλοπούλου για τη βοήθεια και τη συνεργασία τους στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

Θα ήθελα ακόμα να ευχαριστήσω τις εκπαιδευτικούς του νηπιαγωγείου μου, όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα, για την πολύτιμη συνεργασία και ηθική υποστήριξη, καθώς και τους μαθητές μου, που πήραν μέρος στην έρευνα, οι οποίοι, ο καθένας με τον δικό του τρόπο, συνέβαλαν ουσιαστικά στην διεξαγωγή και ολοκλήρωσή της.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς την οικογένειά μου, για την ηθική υποστήριξη, την υπομονή, την αγάπη τους και την αμέριστη συμπαράστασή τους.

Αγερώτη Αριστέα
Βόλος, Ιανουάριος 2021

Περιεχόμενα

Περίληψη	5
Abstract	6

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση

Εισαγωγή	7
----------------	---

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Το προσφυγικό ζήτημα	8
1.2 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα	9

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση	12
2.2 Μοντέλα διαχείρισης της Διαπολιτισμικότητας	14
2.2.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο.....	14
2.2.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης	15
2.2.3 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο	15
2.2.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο	16
2.2.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο	17
2.3 Σκοπός και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	18

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση	22
3.2 Παιδική Λογοτεχνία και Εικονογραφημένο Βιβλίο	23
3.3 Το παιδικό βιβλίο ως εργαλείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	29
3.4 Η προσφυγική εμπειρία στην παιδική λογοτεχνία	31

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Ενδεικτικά παιδικά βιβλία με θέμα την προσφυγική εμπειρία	33
4.2 Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας	40

Μέρος Δεύτερο: Έρευνα

Κεφάλαιο 5^ο

Μέθοδος

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας	43
5.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα	44
5.3 Ερευνητική μέθοδος	45
5.4 Ερευνητικό εργαλείο	45
5.5 Στάδια υλοποίησης της έρευνας	47

Κεφάλαιο 6^ο

6.1 Στάδια υλοποίησης της έρευνας	48
6.2 Αποτελέσματα έρευνας πριν την παρέμβαση	50
6.3 Αποτελέσματα έρευνας μετά την παρέμβαση	54

Κεφάλαιο 7^ο

7.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση	59
7.2 Περιορισμοί της έρευνας	64
7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	65

Βιβλιογραφία

Ελληνική και Μεταφρασμένη	67
Ξενόγλωσση	69
Διαδικτυακή	70
Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία	70
Παράρτημα.....	71

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προσφυγική εμπειρία και την ευρύτερη έννοια του πρόσφυγα. Πιο συγκεκριμένα επιχειρήθηκε να μελετηθεί η αντίληψη, που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για το προσφυγικό ζήτημα και τους πρόσφυγες μέσα από το ευρύτερο κοινωνικό, οικογενειακό περιβάλλον ή τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και πώς αυτές οι αντιλήψεις τους μπορούν να διαμορφωθούν μέσα από την παιδική λογοτεχνία και πιο συγκεκριμένα μετά από την ανάγνωση εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων με ήρωες παιδιά – πρόσφυγες. Παράλληλα επιχειρήθηκε να μελετηθεί εάν οι αντιλήψεις, οι ιδέες και τα συναισθήματα τους διαφοροποιούνται μετά την επαφή τους με το προσφυγικό ζήτημα μέσα από φωτογραφίες και εικονογραφημένα βιβλία. Στην έρευνα συμμετείχαν 25 αγόρια και κορίτσια προσχολικής ηλικίας, τα οποία φοιτούσαν σε δημόσιο νηπιαγωγείο του πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλης του Βόλου. Για τη διεξαγωγή της έρευνας δημιουργήθηκε ένα ερωτηματολόγιο προκειμένου να ανιχνεύσει τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις και αντιλήψεις των παιδιών. Στη συνέχεια επιλέχθηκαν δύο εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. Βασικά κριτήρια επιλογής τους ήταν το κείμενο και τα μηνύματα που άφηναν να διαφανούν, η αισθητική ποιότητα της εικονογράφησης και τα συναισθήματα που θα ήταν δυνατόν να αναδυθούν από τους μικρούς αναγνώστες. Στην αρχή της ερευνητικής διαδικασίας πραγματοποιήθηκε συζήτηση σχετικά με τις έννοιες της ειρήνης και του πολέμου και αν γνώριζαν ότι υπάρχουν χώρες στον κόσμο μας που βρίσκονται σε εμπόλεμη κατάσταση, παρατηρώντας παράλληλα και οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με το προσφυγικό ζήτημα. Στη συνέχεια τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτηματολόγιο. Μετά την ολοκλήρωση των απαντήσεων τα παιδιά αναγνώστες ήρθαν σε επαφή με ήρωες της παιδικής προσφυγικής λογοτεχνίας και μετά την αφήγηση των παραμυθιών, πήραν μέρος σε συζητήσεις και εικαστικές δραστηριότητες. Η έρευνα ολοκληρώθηκε με την διεξαγωγή νέου ερωτηματολογίου προκειμένου να διερευνηθεί αν οι αντιλήψεις των παιδιών παρέμειναν ίδιες ή είχαν τροποποιηθεί, τι συναισθήματα είχαν αναπτύξει για τα συνομήλικα τους παιδιά-πρόσφυγες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας ταυτίζονται με τους ήρωες των παιδικών βιβλίων με θέμα την προσφυγική εμπειρία, καλλιεργούν αισθήματα αλληλεγγύης, συμπόνιας και ενσυναίσθησης, αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα, αλλά και τη δυνατότητα συνύπαρξης με τον «άλλο», τον ξένο.

Abstract

The purpose of this study was to explore the perceptions of preschool children about the refugee experience and the broader concept of refugee. More specifically, an attempt was made to study the perceptions formed by children about the refugee issue and refugees through the wider social, family environment or the media and how these perceptions can be formed through children's literature and more specifically after reading illustrated children's books where the heroes are children refugees. At the same time, an attempt was made to study whether their perceptions, ideas and feelings differ after their contact with the refugee issue through photographs and illustrated books. The research involved 25 boys and girls of preschool age, who were attending a public kindergarten in the city of Volos. A questionnaire was created to conduct the research in order to detect the already existing knowledge and perceptions of the children. Two illustrated children's books were then selected. The main selection criteria were the text and the messages they convey, the aesthetic quality of the illustration and the emotions that would emerge from the young readers. At the beginning of the research process, there was a discussion about the concepts of peace and war and whether they knew that there are countries in our world that are at war, while also observing audiovisual material related to the refugee issue. The children were then asked to answer a questionnaire. After completing the questionnaire, the children got familiar with heroes of children's refugee literature and after the narration of the stories, they took part in discussions and art activities. The research was completed by conducting a new questionnaire in order to investigate whether the children's perceptions remained the same or had changed, what feelings they had developed for the refugee children of the same age. The results showed that preschool children identify with the heroes of children's books about the refugee experience, cultivate feelings of solidarity, compassion and empathy, perceive diversity and the possibility of coexistence with the "other", the stranger.

Μέρος Πρώτο: Θεωρητική Προσέγγιση

Εισαγωγή

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνήσει τις αντιλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας για την προσφυγική εμπειρία και την ευρύτερη έννοια του πρόσφυγα και πώς αυτές οι αντιλήψεις τους μπορούν να διαμορφωθούν μέσα από την παιδική λογοτεχνία.

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από δύο μέρη, το θεωρητικό και το ερευνητικό μέρος. Το πρώτο μέρος αποτελείται από τη θεωρητική προσέγγιση, όπου το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται στο προσφυγικό ζήτημα τόσο σε παγκόσμιο, όσο και σε εθνικό επίπεδο και διασαφηνίζεται επίσης ο ορισμός της έννοιας του πρόσφυγα. Το δεύτερο κεφάλαιο εστιάζει στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στις αρχές και στα μοντέλα που την διέπουν και διασαφηνίζει το ρόλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολείο και πώς μπορεί να διαμορφώσει και να διαπλάσει νέες στάσεις, τάσεις και συμπεριφορές στους αυριανούς ενήλικες πολίτες. Στο τρίτο κεφάλαιο του θεωρητικού μέρους γίνεται αναφορά στην αξία της παιδικής λογοτεχνίας και στους στόχους της, εστιάζοντας περισσότερο στο παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, ως εργαλείο ευαισθητοποίησης των παιδιών απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα, τονίζοντας τη σημασία της εικόνας και τα μηνύματα που αναδύονται σε σχέση με το κείμενο. Στο τέταρτο κεφάλαιο αναφέρονται οι σχετικές βιβλιογραφικές έρευνες και στο πέμπτο κεφάλαιο ακολουθεί η παρουσίαση ενδεικτικών παιδικών βιβλίων με θέμα την προσφυγική εμπειρία. Επίσης, παρατίθεται λεπτομερής ανάλυση των βιβλίων που αξιοποιήθηκαν, ως υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Το δεύτερο μέρος αναφέρεται στην ερευνητική διαδικασία. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, το δείγμα, η μεθοδολογία και το ερευνητικό εργαλείο. Το δεύτερο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα στάδια υλοποίησης της έρευνας, τον τρόπο διεξαγωγής της, τα αποτελέσματα της έρευνας πριν και μετά την παρέμβαση, την ερμηνεία και τον σχολιασμό των αποτελεσμάτων. Το τρίτο κεφάλαιο περιλαμβάνει τα συμπεράσματα της έρευνας σε σχέση με ευρήματα άλλων ερευνών, καθώς και τους περιορισμούς της έρευνας και προτάσεις, που θα παρουσίαζαν ενδιαφέρον για μελλοντική διερεύνηση.

Κεφάλαιο 1^ο

1.1 Το προσφυγικό ζήτημα

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ, 65,3 εκατομμύρια είναι οι πρόσφυγες που σήμερα βρίσκονται σε διαδικασία αναζήτησης ασύλου σε κάποια άλλη χώρα, λόγω της εμπόλεμης κατάστασης που βιώνουν στη χώρα τους και των δύσκολων συνθηκών επιβίωσής τους. Πρόκειται για άτομα όλων των ηλικιακών βαθμίδων, από διάφορες κοινωνικές τάξεις, κάποιοι από αυτούς με πανεπιστημιακή μόρφωση, με μοναδικό κοινό τους στοιχείο το ένστικτο της επιβίωσης, που τους αναγκάζει να χτίσουν μια νέα ζωή από την αρχή, παρά τις αντίξοες συνθήκες του ταξιδιού τους ή το εχθρικό κλίμα, που συναντούν στην πορεία τους από το γηγενή πληθυσμό των περιοχών υποδοχής τους. (Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους πρόσφυγες, UNHCR).

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, θεωρείται ότι είναι ο μεγαλύτερος αριθμός προσφύγων, που έχει ποτέ καταγραφεί στην παγκόσμια ιστορία της ανθρωπότητας και ίσως η μεγαλύτερη ανθρωπιστική κρίση που έχουν αντιμετωπίσει ποτέ οι χώρες κυρίως της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί από μόνο του ένα θέμα με πολλές και ποικίλες κοινωνικές προεκτάσεις, που θέτει ζητήματα επικοινωνίας με τον «άλλο», τον ξένο, τον «διαφορετικό», καθώς επίσης και θέματα που σχετίζονται με ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Το 1951 υπογράφηκε στη Γενεύη η Διεθνής Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων, η οποία συμπληρώθηκε με το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 και κυρώθηκε από την Ελλάδα με το Ν.Δ. 3989/1959 καθώς και από άλλα 145 κράτη. Η Σύμβαση του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων ορίζεται ως το βασικό νομικό κείμενο που αποτελεί τη βάση για το έργο της Ύπατης Αρμοστείας και καθορίζει ποιος είναι πρόσφυγας, τα δικαιώματά του, καθώς επίσης και τις νομικές υποχρεώσεις των κρατών. Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης, όπως τροποποιήθηκε από το Πρωτόκολλο του 1967, ως πρόσφυγας ορίζεται κάθε άτομο, το οποίο εγκαταλείπει τη χώρα καταγωγής του ή τον τόπο κατοικίας του, της οποίας έχει την ιθαγένεια, εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, κοινωνικής τάξης ή πολιτικών πεποιθήσεων και η επιστροφή του σε αυτήν εγκυμονεί κινδύνους.

Σχετικά με τον ορισμό της έννοιας του πρόσφυγα επικρατεί μία σύγχυση και μία ασάφεια που προκαλεί λανθασμένη αντιμετώπιση, καθώς αρκετοί είναι εκείνοι

που τον συγγέουν με την έννοια του μετανάστη. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι η έννοια του πρόσφυγα διαφέρει από την έννοια του μετανάστη και δεν πρέπει να ταυτίζονται, καθώς εμπεριέχουν διακριτά και διαφορετικά νοήματα. Ως πρόσφυγας χαρακτηρίζεται ο άνθρωπος εκείνος που αναγκάζεται να διαφύγει από ένοπλες συρράξεις, εμπόλεμες συνθήκες και διώξεις, καθώς η κατάσταση αυτή εγκυμονεί σοβαρούς κινδύνους για την προσωπική του ασφάλεια, αναγκάζοντάς τον να διασχίσει εθνικά σύνορα και να αναζητήσει ασφάλεια και καταφύγιο σε γειτονικές χώρες. Έχει καθοριστεί από το διεθνές δίκαιο μία θεμελιώδης αρχή, η οποία υποστηρίζει ότι οι πρόσφυγες δεν θα πρέπει να προωθούνται ή να αναγκάζονται να επιστρέψουν πίσω στη χώρα τους, όπου κινδυνεύει η ελευθερία και η ζωή τους. Σύμφωνα με την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ αναγνωρίζονται σε διεθνές επίπεδο ως «πρόσφυγες» και τους παρέχεται βοήθεια από τα κράτη, την Ύπατη Αρμοστεία και άλλους μη κερδοσκοπικούς οργανισμούς.

Σε αντίθεση με τον πρόσφυγα που εξαναγκάζεται να φύγει από τη χώρα του, ο μετανάστης εγκαταλείπει οικειοθελώς τη χώρα του με σκοπό να εγκατασταθεί αλλού, όχι εξαιτίας κάποιας εμπόλεμης κατάστασης ή απειλής, αλλά κυρίως λόγω της επιθυμίας του να βελτιώσει το βιοτικό του επίπεδο, να αναζητήσει καλύτερες συνθήκες εργασίας ή ακόμα και για άλλους εκπαιδευτικούς, κοινωνικούς ή προσωπικούς λόγους και διατηρεί το δικαίωμα επιστροφής στη χώρα καταγωγής του υπό την προστασία της κυβέρνησής του.

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται μία σημαντική αύξηση των ατόμων που έχουν εισέλθει στη χώρα μας, που στη βιβλιογραφία χαρακτηρίζονται με βάση τη διαφορετική τους εθνική ή πολιτισμική ταυτότητα και προσδιορίζονται με τους όρους «μετανάστες», «πρόσφυγες» ή «αλλοδαποί». Οι όροι που τους αποδίδονται εμπεριέχουν ένα διαφορετικό και πολύ συγκεκριμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, διατηρώντας μόνο ως κοινή συνισταμένη τη διαφορετικότητα που τους διακρίνει και τους ξεχωρίζει από το γενικό κοινωνικό σύνολο (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:15).

1.2 Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα το πρώτο κύμα εισροής μεταναστών τοποθετείται χρονικά στα τέλη της δεκαετίας του 1980. Τότε κάνουν την εμφάνιση τους για πρώτη φορά μετανάστες από την Αλβανία. Δημιουργήθηκε τότε μια νέα πραγματικότητα στη χώρα, προσδίδοντας μία πολυπολιτισμική μορφή στην κοινωνία μας και

επηρεάζοντας ουσιαστικά και το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και τη σύνθεση των σχολικών τάξεων. Η ένταξη παιδιών μεταναστών μέσα στις τάξεις και η ενσωμάτωσή τους με το γηγενή πληθυσμό αναδιοργάνωσε την ελληνική κοινωνία σε διαφορετικά πλαίσια λειτουργίας και συνύπαρξης των μελών της.

Τα τελευταία χρόνια, κυρίως μετά την οικονομική κρίση, καθώς και με την έναρξη του πολέμου στη Συρία το 2011, η Ελλάδα αποτέλεσε χώρα υποδοχής μεγάλου αριθμού προσφύγων, καθώς καταγράφηκε μια ραγδαία αύξηση εισροής προσφύγων στα Ελληνικά νησιά, οι οποίοι στη συνέχεια κινούνταν προς την ενδοχώρα. Η Ελλάδα ήταν ίσως από τις λίγες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, που δέχτηκαν τόσο έντονα τις επιδράσεις του προσφυγικού ζητήματος, καθώς η συσσώρευση μεγάλου αριθμού προσφύγων ήταν αναπόφευκτα πρωτόγνωρη για το γηγενή ελληνικό πληθυσμό. Η μαζική αυτή αύξηση των προσφύγων και των μεταναστών στη χώρα μας αποτέλεσε και συνεχίζει να αποτελεί μέχρι και σήμερα ένα σημαντικό ζήτημα με προεκτάσεις σε οικονομικό, πολιτικό, κοινωνικό και πολιτιστικό επίπεδο.

Η γεωγραφική θέση της Ελλάδας την καθιστά αυτόματα ως την πρώτη χώρα υποδοχής μεγάλου κύματος προσφύγων από χώρες της Ασίας και της Αφρικής καθώς, λόγω της ιδιαίτερης γεωπολιτικής της θέσης, χαρακτηρίζεται ως το σταυροδρόμι ανάμεσα στην Ανατολή και τη Δύση, γεγονός που δεν θα μπορούσε να την αφήσει ανεπηρέαστη απέναντι σε ένα τέτοιας έκτασης φαινόμενο. Αποτελεί μια χώρα που φιλοξενεί ένα μεγάλο αριθμό προσφύγων που στοχεύουν είτε να εγκατασταθούν στη χώρα μας για τη βελτίωση του βιοτικού τους επιπέδου και των συνθηκών διαβίωσής τους, ή απλώς να διέλθουν μέσω αυτής με τελικό προορισμό κάποια άλλη χώρα της Ευρώπης (Γκότοβος, 2002).

Έχει δημιουργηθεί ένα τεράστιο ρεύμα μετακίνησης και συσσώρευσης ανθρώπων που συντέλεσε καθοριστικά στη διαμόρφωση των σύγχρονων κοινωνιών και στην εμφάνιση φαινομένων ξеноφοβίας, ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού. Στη σύγχρονη ιστορία, η Ελλάδα δεν αντιμετώπισε ποτέ άλλοτε ένα τέτοιο κοινωνικό φαινόμενο, την συνύπαρξη δηλαδή ανθρώπων διαφορετικών εθνικοτήτων και πολιτισμών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Αυτό είχε σαν αποτέλεσμα, η Ελλάδα να μετατραπεί σε μία πολυπολιτισμική χώρα που έπρεπε να αντιμετωπίσει όλα εκείνα τα θέματα που σχετίζονταν με την παρουσία των αλλοδαπών ή προέκυπταν από τη συνύπαρξή τους με τον γηγενή πληθυσμό. Τα κοινωνικά και πολιτικά ζητήματα, που άπτονταν της μετακίνησης των προσφύγων και της

προσφοράς ασύλου, αυξάνονταν ολοένα τις τελευταίες δύο δεκαετίες, δημιουργώντας παράλληλα αρκετές εντάσεις και προβλήματα στο γηγενή πληθυσμό, που εμφάνισε συμπεριφορές ξενοφοβίας και ρατσισμού. Ως αποτέλεσμα αυτής της νέας κοινωνικής πραγματικότητας, οι εκάστοτε κυβερνήσεις της Ελλάδας προχώρησαν στη θεσμοθέτηση και στη δημιουργία θεσμικών αλλαγών σε κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό επίπεδο, καθώς επίσης και σε τροποποιήσεις και αναδιαμορφώσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας (Γκότοβος, 2002).

Οι έννοιες της ταυτότητας, της ετερότητας, του πρόσφυγα αποτέλεσαν θέμα έντονων συζητήσεων και αντιπαραθέσεων τόσο στα ΜΜΕ, όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, σε επιστημονικά άρθρα αλλά και σε λογοτεχνικά κείμενα. Μέσα στο 2015 η Ελλάδα ήρθε αντιμέτωπη με ένα σημαντικά αυξανόμενο αριθμό προσφύγων και μεταναστών από γειτονικές χώρες, καθώς περισσότεροι από 836.000 πέρασαν τα σύνορα της χώρας. Για πρώτη φορά οι Έλληνες ήρθαν αντιμέτωποι με εικόνες προσφύγων, που άλλοι είχαν χάσει τη ζωή τους και άλλοι έφταναν ταλαιπωρημένοι στη χώρα μας, προσπαθώντας να διασχίσουν το Αιγαίο. Η Ελλάδα αντιμετώπισε σοβαρά προβλήματα διαχείρισης των προσφύγων, καθώς ως χώρα υποδοχής χρειάστηκε να τους περισυλλέξει, να τους φροντίσει και να προνοήσει για την μετακίνησή τους σε άλλες χώρες της Ευρώπης. Η Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ.) και αρκετές μη κυβερνητικές οργανώσεις ανέλαβαν σημαντικό ρόλο στη διαχείριση του ασύλου των προσφύγων και στην ομαλή διαβίωσή τους, φροντίζοντας, όσο το δυνατόν καλύτερα, για τη βελτίωση και την ποιοτική αναβάθμιση των συνθηκών διαβίωσής τους στο ελληνικό έδαφος.

Από τη δεκαετία του 1950, οι ευρωπαϊκές κοινωνίες γίνονται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμικές, γεγονός που καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση των αιτιών και των συνθηκών, λόγω των οποίων οι άνθρωποι επέλεξαν ή αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. Η γνώση, η αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων και η κατανόηση των προβλημάτων, που απορρέουν από το προσφυγικό ζήτημα μπορούν να συντελέσουν στην καλλιέργεια του σεβασμού των έτερων φυλετικών, εθνικών και πολιτισμικών ομάδων, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην ανάπτυξη πνεύματος αλληλεγγύης και αλληλοβοήθειας μεταξύ των λαών, με απώτερο στόχο την κοινωνική συνοχή. Οι παγιωμένες αντιλήψεις, τα στερεότυπα και οι συμπεριφορές ξενοφοβίας και ρατσισμού, που διαμορφώνονται μέσα στις κοινωνίες, είναι σε θέση να ανατραπούν και να

αναμορφωθούν, μόνο μέσα από ένα συνεχή, ανοιχτό διάλογο, τη σωστή πληροφόρηση και φυσικά τον καταλυτικό ρόλο της εκπαίδευσης.

Η εκπαίδευση και ειδικότερα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το «φορέα διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων», μέσω της οποίας οι μαθητές όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων οφείλουν να προετοιμαστούν, ως οι μελλοντικοί πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας με σκοπό την ενίσχυση του αλληλοσεβασμού και κυρίως την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτά ένα σημαντικό ρόλο στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης και ιδιαίτερα της Ελλάδας. Εφαρμόζεται μέσα στα σχολικά αναλυτικά προγράμματα σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και αποτελεί τη βάση αρκετών δράσεων και εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, προωθώντας με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο την ομαλή ένταξη των παιδιών από διαφορετικές χώρες, αλλά και την αρμονική και ισορροπημένη συνύπαρξη τους με τους μαθητές του γηγενή ελληνικού πληθυσμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003:13).

Κεφάλαιο 2^ο

2.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, διαπολιτισμική εκπαίδευση σημαίνει «αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες οι άνθρωποι –άτομα και κοινωνίες- αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Σημαίνει επίσης αναγνώριση της σπουδαιότητάς τους, της ποικιλότητάς τους και των αλληλεπιδράσεων, που συντελούνται τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού, όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και στο χρόνο» (Rolland- Ricci, 1996 οπ. αναφ. στο Μάγος, 2005).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, παίζει καθοριστικό ρόλο στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα, αποσκοπώντας αρχικά στην ευαισθητοποίηση των παιδιών και μετέπειτα στην προετοιμασία των μαθητών ως ενεργοί και δραστήριοι πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που θα διακατέχονται από αμοιβαίο σεβασμό και υγιή αλληλεπίδραση και αποδοχή της διαφορετικότητας και της έννοιας του «άλλου», του ξένου. Ο ρόλος της στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας θεωρείται καθοριστικός, καθώς αποσκοπεί στην προώθηση μαθημάτων και γενικότερα δράσεων, που θα ευαισθητοποιήσουν

τους μαθητές στην αποδοχή και στη συνύπαρξη ομάδων διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Ο ρόλος του σημερινού σχολείου χαρακτηρίζεται από μια μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική μορφή, γεγονός που δεν το καθιστά ευέλικτο ως προς την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής μορφής και κατεύθυνσης, έτοιμο να εναρμονιστεί με το φαινόμενο της πολυπολιτισμικότητας (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται από τους Grant, Sleeter και Anderson (1993) ως η εκπαίδευση που στοχεύει στην αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος, προσαρμόζοντας τον τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων ανάλογα με τις μαθησιακές εμπειρίες και συνήθειες των εθνικών και πολιτισμικών εκείνων ομάδων, των οποίων ο πολιτισμός και η κουλτούρα τους δεν έχει ληφθεί υπόψη από τα αναλυτικά προγράμματα, ώστε να μπορέσει να ανταποκριθεί στις προσδοκίες τους. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση οφείλει να εξακτινώνεται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αποσκοπώντας στην ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών, Ελλήνων και αλλοδαπών, των εκπαιδευτικών, των γονέων των μαθητών και γενικότερα κάθε ενεργού πολίτη, ώστε η διαπολιτισμικότητα να αποτελέσει ένα νέο τρόπο συμπεριφοράς, σκέψης και στάσης ζωής. Όπως άλλωστε υποστηρίζει ο Δαμανάκης (1989), η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί το συνδετικό κρίκο για την κατάργηση των διακρίσεων, την αλληλεγγύη, την αποδοχή, την ενσυναίσθηση και την ισονομία.

Ο Νικολάου (2003) αναφέρεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, ως την εκπαίδευση, που κύρια επιδίωξή της και σκοπός της είναι να διδάξει σε κάθε μαθητή τη διαφορετική κοινωνική σύνθεση και πώς οι κοινωνικές ομάδες μπορούν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, ώστε να του υποδεικνύουν και να τον καθοδηγούν σε ένα μελλοντικό τρόπο δράσης μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Άλλωστε, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί τίποτα λιγότερο παρά την εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να είναι μελλοντικά ουσιαστικά ελεύθεροι από προκαταλήψεις, δεκτικοί στην αποδοχή νέων πολιτισμών και εθνών, ελεύθεροι στην επιλογή και λήψη αποφάσεων στα πλαίσια πάντα του κοινωνικά και ηθικά εφικτού.

Μέσα σε αυτό το γενικότερο πλαίσιο της ατομικής ελευθερίας, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει καθοριστικά στην κατάργηση των διακρίσεων, στην αλληλεγγύη, στην ισονομία, στην αποδοχή του άλλου, υπέρ του σεβασμού της διαφορετικότητας, των ίσων ευκαιριών, της δικαιοσύνης και γενικότερα της κοινωνικής συνοχής σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία. (Δαμανάκης, 1989, Μάρκου, 1991).

Οι βασικές αρχές οι οποίες διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σύμφωνα με τον Δαμανάκη (1997^α) στηρίζονται στην αποδοχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και των μεταξύ τους σχέσεων, στο αναμφισβήτητο δικαίωμα όλων των ανθρώπων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και γενικότερα σε κάθε τομέα της ζωής τους, στη θεώρηση των μειονοτικών μαθητών, όχι ως «ελλειμματικών», αλλά ως «διαφορετικών» και στο γεγονός πως ο άνθρωπος, που εξελίσσεται και αναπτύσσεται ως προσωπικότητα κάτω από τέτοιες πολιτισμικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές συνθήκες, αποτελεί την αφετηρία αλλά και τον απώτερο σκοπό της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης.

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, έχοντας ως βάση αυτές τις αρχές, αποσκοπεί στην ειρηνική και αρμονική συνύπαρξη, στη δημιουργική αλληλεπίδραση ατόμων και ομάδων διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας και διαφορετικών εθνικοτήτων μέσα σε μία δημοκρατική και σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία.

2.2 Μοντέλα Διαχείρισης της Διαπολιτισμικότητας

Η υποδοχή μεταναστών, αλλά και προσφύγων, σε διάφορες χώρες υποδοχής δημιούργησε μια σωρεία προβλημάτων στην ευρύτερη κοινωνική ομάδα, στην οποία καλούνταν να ενσωματωθούν. Η εμφάνιση αυτών των προβλημάτων αφορούσε κυρίως την εκπαίδευση, τη γλώσσα, την ενσωμάτωση και αφομοίωση στο ευρύτερο εκπαιδευτικό σύστημα. Ο Νικολάου (2000) υποστηρίζει πως οι παιδαγωγικές πρακτικές, οι οποίες θεσμοθετήθηκαν από τις χώρες υποδοχής αφορούσαν κυρίως θεωρητικές και πρακτικές απαντήσεις σε προβλήματα που σχετιζόνταν με την εκπαίδευση μειονοτήτων. Αρκετές όμως υπήρξαν και οι προσεγγίσεις στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής και κοινωνικής πολιτικής, οι οποίες αντικατοπτρίζονται στα πέντε μοντέλα εκπαίδευσης, το αφομοιωτικό, το μοντέλο ενσωμάτωσης, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο (Γεωργογιάννης, 1999).

2.2.1 Αφομοιωτικό Μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο εμφανίζεται σε χώρες υποδοχής μεταναστών και κυριαρχεί ως τα μέσα της δεκαετίας του 1960, στοχεύοντας στην απορρόφηση των πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από το γηγενή πληθυσμό (Γκόβαρης, 2001). Αυτό είχε ως συνέπεια, την προώθηση του κυρίαρχου πολιτισμού και την επικράτηση μιας μονογλωσσικής και μονοπολιτισμικής προσέγγισης, συνήθως της

πιο ισχυρής ομάδας, που ήταν αυτή του κυρίαρχου πολιτισμού των γηγενών κατοίκων. Η πολιτική αυτή προσέγγιση αποσκοπούσε στη σταδιακή εξαφάνιση όλων σχεδόν των χαρακτηριστικών στοιχείων της πολιτισμικής ταυτότητας των μεταναστών και στην αλλοίωση των στοιχείων της παράδοσης και του πολιτισμού τους, με κυρίαρχο στόχο τη δημιουργία ενός νέου πολίτη, αφομοιωμένου στο προφίλ του κυρίαρχου πολιτισμού της νέας τους χώρας. Συνέπεια αυτής της προσέγγισης ήταν η δημιουργία ομοιογενών και μονοπολιτισμικών ομάδων, προκειμένου να αποφευχθεί οποιαδήποτε κοινωνική σύγκρουση μεταξύ των μελών της κοινωνίας και η εξασφάλιση της κοινωνικής κυριαρχίας (Μάρκου, 1996). Σκοπός του αφομοιωτικού μοντέλου στην εκπαίδευση θεωρήθηκε η απόρριψη της μητρικής γλώσσας και των πολιτισμικών στοιχείων των μαθητών από άλλα περιβάλλοντα και κατά συνέπεια η αφομοίωση όλων αυτών στα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία του γηγενή πληθυσμού (Κεσίδου, 2008).

2.2.2 Μοντέλο Ενσωμάτωσης

Το μοντέλο ενσωμάτωσης αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα και καλλιεργεί το σεβασμό και την ανεκτικότητα ως προς τα ζητήματα που αφορούν τη θρησκεία, τα ήθη και τα έθιμα και τις παραδόσεις των εθνικών μειονοτήτων (Μάρκου, 1997). Μέσω αυτής της προσέγγισης, οι εθνικές μειονότητες και άλλες μεταναστευτικές ομάδες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της ευρύτερης κοινωνίας του γηγενή πληθυσμού, χωρίς να αλλοιώνεται ή να καταργείται η δική τους πολιτισμική ταυτότητα. Η αφετηρία του συγκεκριμένου μοντέλου στηρίζεται στο γεγονός, ότι τόσο ο πολιτισμός των γηγενών κατοίκων, αλλά και των μειονοτικών ομάδων παρουσιάζουν διαφορετικά, αλλά και κοινά σημεία, κάνοντας αποδεκτή κατά αυτό τον τρόπο την πολυπολιτισμική ποικιλία μέσα σε ένα αμοιβαίο πνεύμα αποδοχής και ανεκτικότητας.

2.2.3 Πολυπολιτισμικό Μοντέλο

Στη δεκαετία του 1970 κάνει την εμφάνιση του το πολυπολιτισμικό μοντέλο με κυρίαρχη αρχή τη γνώση των άλλων πολιτισμών και των στοιχείων εκείνων, που καθορίζουν μία κοινωνική ομάδα, ως πολιτισμική ή εθνική μειονότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο επιτυγχάνεται η μετατόπιση των εθνοκεντρικών τάσεων και στερεοτύπων και ο περιορισμός των προκαταλήψεων, που οδηγούν στο ρατσισμό, ο οποίος μπορεί να εξαλειφθεί, μόνο αν όλοι αποκτήσουν μεγαλύτερη κατανόηση για τους άλλους

πολιτισμούς. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο καθορίζεται ως η απάντηση των αιτημάτων και των κινητοποιήσεων των μειονοτικών ομάδων για τα πολιτικά τους δικαιώματα και την κατάργηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και στην εργασία (Sagur, 1991). Διαφοροποιείται εμφανώς από τα δύο προηγούμενα μοντέλα, αποβλέποντας σε παρεμβάσεις και αλλαγές στη συμπεριφορά και τις πρακτικές της πλειοψηφίας των κοινωνικών ομάδων έναντι των μειονοτικών ομάδων. Η εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου έγκειται στο γεγονός ότι οι διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές ομάδες επιχειρούν να ξεπεράσουν οποιαδήποτε στερεότυπα ή συναισθήματα εθνικής υπεροχής, καταλήγοντας σε μια από κοινού αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση με την ηθική αναγκαιότητα αναγνώρισης της ισοτιμίας των πολιτισμών (Μάρκου, 1997).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση αναδεικνύει το αίτημα των κοινωνικών ομάδων για εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης προς όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φυλετικής, πολιτισμικής ή κοινωνικής καταγωγής. Με τον όρο αυτό περιγράφονται όλες εκείνες οι εκπαιδευτικές πρακτικές που σχεδιάζονται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα (Banks, 1997: 345).

2.2.4 Αντιρατσιστικό Μοντέλο

Στο τέλος της δεκαετίας του 1980 αναπτύχθηκε το αντιρατσιστικό μοντέλο κυρίως στην Αγγλία και στην Αμερική. Στοχεύει κυρίως στην καταπολέμηση του «θεσμικού ρατσισμού» και επικεντρώνεται στις αλλαγές, οι οποίες πρέπει να πραγματοποιηθούν στις θεσμικές και κοινωνικές δομές με απώτερο σκοπό τη εξάλειψη του ρατσισμού. Η εξάλειψη του ρατσισμού μέσα στις κοινωνικές ομάδες θεωρείται πρωτίστως πολιτική υπόθεση που εξακτινώνεται όμως σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής (Νικολάου, 2011). Περισσότερο αναγκαία θεωρείται η επίτευξη αλλαγών στο χώρο της εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιμετωπιστεί η διαφοροποιημένη σχολική απόδοση των μαθητών που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες και η εξάλειψη των όποιων φυλετικών διακρίσεων μεταξύ των μαθητών. Κρίνεται λοιπόν αναγκαία η δημιουργία παράλληλων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που απευθύνονται στα παιδιά των μειονοτήτων και οργανώνονται βάσει του πολιτισμού τους και της μητρικής τους γλώσσας. Η ένταξη στα εκπαιδευτικά προγράμματα και η διδασκαλία του εθνικού πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας

των παιδιών είναι σε θέση να βελτιώσει τη σχολική επίδοση και την αυτοπεποίθησή τους, προωθώντας κατά αυτόν τον τρόπο το δικαίωμα της ισότητας ευκαιριών (Gill et al 199:69). Μέσα από το πολυπολιτισμικό μοντέλο προβάλλεται η «διαφορετικότητα» σε τέτοιο όμως σημείο, που αντί να αναπτύσσεται και να καλλιεργείται η αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, αντιθέτως οδηγεί σε έναν πολιτισμικό εγκλεισμό, με αποτέλεσμα την ύπαρξη παράλληλων κοινωνιών μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία (Νικολάου, 2011).

2.2.5 Διαπολιτισμικό Μοντέλο

Τη δεκαετία του 1980 εμφανίζεται το διαπολιτισμικό μοντέλο κυρίως στην Ευρώπη και χαρακτηρίζεται ως η εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου. Θεωρείται επικρατέστερο σε σχέση με τα προηγούμενα μοντέλα καθώς αφετηρία ύπαρξης αυτού του μοντέλου θεωρήθηκε η ιδέα της διαπολιτισμικότητας, η οποία αποτέλεσε την πιο πρόσφατη εκδοχή προβληματισμού των λαών απέναντι στη διαχείριση των εθνοπολιτισμικών διαφορών, που διατρέχουν όλες τις κοινωνικές ομάδες. Ορίζεται ως μια «διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών ή μεταναστευτικών ομάδων» (Μάρκου, 1997). Είναι αποδεκτό το γεγονός ότι μία κοινωνία απαρτίζεται από διαφορετικές ομάδες και ότι ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός, καθώς αποσκοπεί στην αντιπροσώπευση όλων των πεποιθήσεων και των πολιτισμικών παραδόσεων και συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων και την καλλιέργεια και ανάπτυξη της ισονομίας, της αλληλεγγύης και της αλληλοαποδοχής όλων των ανθρώπων. Στα πλαίσια αυτού του μοντέλου υποστηρίζεται η ισότητα των ευκαιριών για τις μειονοτικές ομάδες, τόσο στην εκπαίδευση, στην εργασία, όσο και στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και κουλτούρας με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας. Αναγνωρίζεται η ισοτιμία των πολιτισμών και η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και υποστηρίζεται πιο ενεργά η ανάγκη υλοποίησης των προσδοκιών των κοινωνιών για μία εύρυθμη συνύπαρξη σε μία ευρύτερη οικουμενική και παγκόσμια κοινωνία (Νικολάου, 2008).

Η υπεροχή του διαπολιτισμικού μοντέλου, που στοχεύει στην εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων και στην αποδοχή και ισοτιμία των πολιτισμικών στοιχείων, αναδεικνύεται μέσα από μια συγκριτική μελέτη και κριτική θεώρηση των μοντέλων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι υποστηρικτές του διαπολιτισμικού μοντέλου πιστεύουν ότι μόνο μέσω της εφαρμογής του στο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να αναπτυχθούν οι διαπολιτισμικές δεξιότητες των μαθητών, να

αντιμετωπιστούν με σεβασμό κάθε είδους πολιτισμικές ή γλωσσικές διαφορές και να καλλιεργηθεί η αλληλεπίδραση μεταξύ των αλλοδαπών μαθητών και των μαθητών στη χώρα υποδοχής (Γκόβαρης, 2004).

Βασικό στοιχείο διαφοροποίησης του διαπολιτισμικού μοντέλου από όλα τα άλλα θεωρείται η διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα από το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο απευθύνεται σε γηγενείς και αλλοδαπούς μαθητές (Δαμανάκης, 2004). Η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο γενικότερο πλαίσιο της εκπαίδευσης απέδειξε ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο κρίθηκε το πιο κατάλληλο, καθώς αποσκοπεί στη σύσταση ενός σχολείου για όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές, στους οποίους θα δίνονται ίσες ευκαιρίες μάθησης και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα διαχέονται σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία (Νικολάου, 2000).

Γίνεται λοιπόν ευρέως αντιληπτή η ανάγκη εφαρμογής του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης από τις πρώτες βαθμίδες εκπαίδευσης των παιδιών, καθώς η εφαρμογή διαπολιτισμικών πρακτικών από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους θα τα βοηθήσει να αποκτήσουν την ικανότητα να συγκρίνουν και να εντοπίζουν τις διαφορές ανάμεσα σε ανθρώπους και λαούς και παράλληλα να αποδέχονται και να σέβονται αυτή τη διαφορετικότητα.

2.3 Σκοπός και αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται σύμφωνα με τον Helmut Essinger η παιδαγωγική θέση απέναντι σε προβλήματα διαπολιτισμικής φύσεως, που αναδύονται και προκύπτουν σε μία πολυεθνική και διαπολιτισμική κοινωνία. Μέχρι τώρα δεν έχει γίνει αποδεκτός κάποιος συγκεκριμένος ορισμός από τους θεωρητικούς σχετικά με το τι ορίζεται ως διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η ποικιλία ορισμών που αναδύεται μέσα στις βιβλιογραφικές αναφορές συνηγορούν στην στοιχειοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τέτοιο τρόπο, που να αποδεικνύει ότι ο μονοπολιτισμικός και εθνοκεντρικός του προσανατολισμός δεν εναρμονίζεται με τις κοινωνικές εξελίξεις, που διέπουν μια σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση χαρακτηρίζει την διαδικασία εκείνη κατά την οποία τα μέλη μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας εκπαιδεύονται με απώτερο σκοπό να κατακτήσουν και να ενστερνιστούν τις αρχές εκείνες, που πρεσβεύει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Ο ρόλος της εκπαίδευσης θεωρείται καθοριστικός, καθώς εκτός από το οικογενειακό περιβάλλον,

θεωρείται το πλέον κυρίαρχο μέσο κοινωνικοποίησης των παιδιών. Μέσα σε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα και σχολικό περιβάλλον τα παιδιά μαθαίνουν ή όχι να συνυπάρχουν με τους άλλους. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο συνύπαρξης των ανθρώπων από διαφορετικές πολιτισμικές κοινωνίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση ενισχύει με θετικό τρόπο την προσπάθεια επικοινωνίας και συνύπαρξης μεταξύ τους, λαμβάνοντας υπόψη την ισοτιμία και την αλληλοαποδοχή (Κεσίδου, 2008). Το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να διέπεται από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με πρωταρχικό στόχο τη διάπλαση ατόμων σε πολίτες που θα αναπτύξουν μελλοντικά ικανότητες αποδοχής της διαφορετικότητας, της ανεκτικότητας, της αφομοίωσης αλλά και της απόρριψης στοιχείων από διαφορετικούς πολιτισμούς.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση:

- αποτελεί βασική αρχή και στόχο, που οφείλει να διέπει κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα.
- διευρύνει τους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου.
- ως πεδίο αναφοράς της είναι οι εμπειρίες των παιδιών στις χώρες υποδοχής.
- καλλιεργεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.
- δημιουργεί εκείνες τις προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής.
- επανεξετάζει, αναθεωρεί και διευρύνει τα κοινωνικοκεντρικά και εθνοκεντρικά κριτήρια του σχολείου.
- διευρύνει την οπτική της εκπαίδευσης και του πολιτισμού.
- αποτελεί το μέσο της αξιολόγησης των ευκαιριών στη ζωή και της επίτευξης της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης (Μάρκου, 1997).

Ο Helmut Essinger (όπ. αναφ. στο Μάρκου, 1996:27· Γεωργογιάννης, 1997:130) αναφέρεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι οποίες περιέχουν όλες εκείνες τις απόψεις, θέσεις και πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου, όσον αφορά τον τρόπο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον, χωρίς να αφήνουν περιθώρια αμφισβητήσεων ή τυχόν παρανοήσεων. Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διακρίνονται σε:

- Εκπαίδευση με στόχο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Μέσω αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας το άτομο εντρυφά στην κατανόηση του άλλου και αντιλαμβάνεται τα προβλήματά του μέσα από τη δική του οπτική γωνία, καλλιεργώντας έτσι σταδιακά αισθήματα συμπόνιας και συμπάθειας.

- Εκπαίδευση με στόχο την αλληλεγγύη, μέσω της οποίας αναπτύσσει τη συλλογική συνείδηση, παραμερίζοντας τις όποιες κοινωνικές ανισότητες πέρα από στερεότυπα, που διακρίνουν μια ομάδα, μια φυλή ή ένα κράτος.

- Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό, καθώς μέσω της αποδοχής της ετερότητας σε στοιχεία πολιτισμού, που χαρακτηρίζουν άλλους λαούς και έθνη, γίνεται πιο ομαλή η πρόκληση συμμετοχής αυτών των ομάδων στο δικό μας πολιτισμό.

- Εκπαίδευση αλλαγής του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης, μέσω της οποίας το άτομο εκπαιδύεται να απαλλαγεί από τυχόν προκαταλήψεις και εθνικά στερεότυπα, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην συνύπαρξη και στην επικοινωνία των λαών μεταξύ τους (Νικολάου, 2011, 231-232).

Κύριος στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται αναμφίβολα η δημιουργία εκείνων των προϋποθέσεων που επιτυγχάνουν την εξασφάλιση μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας, παρεμβαίνοντας στη διαδικασία δόμησης και νοηματοδότησης ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων (Γκόβαρης, 2004).

Επιχειρώντας την ανάπτυξη των κύριων σκοπών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Μάρκου (1989) θα εστιάζαμε στους εξής ακόλουθους:

- Τροποποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να αναδυθούν και να αξιοποιηθούν πολιτισμικά στοιχεία μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό επιτυγχάνεται με την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών, ώστε οι μαθητές να αντιληφθούν το ευρύτερο πλαίσιο συνύπαρξης και συμβίωσης μέσα σε μια κοινωνία.

- Η καλλιέργεια του σεβασμού απέναντι σε διαφορετικές πολιτισμικές παραδόσεις.

- Η εκπαίδευση των ατόμων, ώστε να αποδεχθούν το γεγονός ότι κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να διατηρεί τα ιδιαίτερα πολιτισμικά του στοιχεία.

- Ενίσχυση και διατήρηση της γλωσσικής κληρονομιάς τους.

- Αποφυγή διαχωρισμού ή κατηγοριοποίησης των παιδιών σε σχέση με τα παιδιά της κυρίαρχης κοινωνίας, καθώς έτσι αναπτύσσεται και διαιωνίζεται το φαινόμενο της ανισότητας και του κοινωνικού ρατσισμού.
- Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, αναγκαία συνιστώσα στο ευρύτερο εκπαιδευτικό πλαίσιο καθώς η στάση, η συμπεριφορά τους αλλά και ο τρόπος διδασκαλίας τους μέσα στη σχολική τάξη θα πρέπει να συνάδει με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απευθύνεται όχι μόνο στο γηγενή πληθυσμό, αλλά και σε κάθε μειονοτική ομάδα μιας ευρύτερης κοινωνίας, με σκοπό την αναγνώριση των πολιτισμικών ομοιοτήτων, διαφορών αλλά και της αξίας κάθε έθνους και κάθε πολιτισμού. Έτσι, θα επιτευχθούν ριζικές αλλαγές και ο χώρος της εκπαίδευσης και γενικότερα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων θα αποτελέσει κοινή συνιστώσα για την αναγνώριση και τη διδασκαλία άλλων πολιτισμών (Μάρκου, 1996). Σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2000) ένα εκπαιδευτικό σύστημα, που στηρίζεται στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δεν αποσκοπεί μόνο στη μετάδοση γνώσεων, αξιών και εμπειριών μέσα από τα εκπαιδευτικά του προγράμματα ή τις μεθόδους διδασκαλίας, αλλά αποσκοπεί κυρίως στο γεγονός ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εξακτινώνεται σε όλα τα μαθήματα των αναλυτικών προγραμμάτων και σε εκδηλώσεις και δράσεις των σχολικών μονάδων με σκοπό την κοινωνικοποίηση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των μαθητών, ώστε να αποτελέσει τρόπο και στάση ζωής στη μετέπειτα ενήλικη ζωή τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση συντελεί και αποσκοπεί στην κοινωνικοσυναισθηματική καλλιέργεια των παιδιών, ώστε οι μαθητές να γίνουν πιο δεκτικοί στην πρόσληψη πληροφοριών για πρόσωπα και γεγονότα, να ευαισθητοποιούνται σε καταστάσεις που αφορούν τις ανθρώπινες σχέσεις, είτε κοινωνικές, είτε διαπροσωπικές, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη της ανθρωπιστικής συνείδησης και του σεβασμού προς τους άλλους. Μέσω των δράσεων πολυπολιτισμικού περιεχομένου οι μαθητές δύνανται να εξελιχτούν σε ενεργούς πολίτες, υιοθετώντας θετικές στάσεις και συμπεριφορές.

Κυρίαρχη θέση στην ανάπτυξη και εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατέχει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Θεωρείται αναγκαία η παρακολούθηση σεμιναρίων και προγραμμάτων διαπολιτισμικής αγωγής. Η προσωπικότητα του όμως ως άνθρωπος, οι ιδέες και οι αντιλήψεις του, καθώς και ο τρόπος ή οι μέθοδοι

διδασκαλίας του είναι θέματα καθοριστικής σημασίας για την καλλιέργεια σωστών στάσεων και αντιλήψεων στους μαθητές. Όπως άλλωστε υποστηρίζει και ο Banks (1989), στα πλαίσια της διαπολιτισμικής διδακτικής είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη η προσωπικότητα, η πολιτισμική εμπειρία και το επίπεδο γνώσεων του εκπαιδευτικού. Με την καθοδήγηση ενός ευαισθητοποιημένου εκπαιδευτικού όλα σχεδόν τα μαθήματα στα πλαίσια των σχολικών αναλυτικών προγραμμάτων θα μπορούσαν να αποτελέσουν πεδίο ανάπτυξης και καλλιέργειας θετικών στάσεων και συμπεριφορών σε σχέση με τη διαπολιτισμικότητα. Στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαμορφώσουν πολίτες ενεργά δημοκρατικούς, με αναπτυγμένη κριτική σκέψη και διαπολιτισμικά ικανούς. Οι Μάγος και Σιμόπουλος (2010:232-235) διαπιστώνουν ότι η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση δεν καλλιεργείται και αναπτύσσεται μόνο μέσω της απλής πολυπολιτισμικής συνύπαρξης, αλλά «προϋποθέτει συστηματική, μακροχρόνια και βαθιά εκπαίδευση στον τομέα αυτό, η οποία δεν περιορίζεται στο περιεχόμενο της διδασκαλίας ή στις εκπαιδευτικές τεχνικές». Πέρα όμως από τον εκπαιδευτικό, βασική παράμετρος για την επίτευξη των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί και η λογοτεχνία. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας αναδεικνύει με μοναδικό τρόπο, μέσα από την πληθώρα των πολυπολιτισμικών της κειμένων, τους διαφορετικούς λαούς, τους πολιτισμούς τους με τα διαφορετικά ήθη και έθιμα, τονίζει τη διαφορετικότητα των ανθρώπων, αναδεικνύει κοινωνικά ζητήματα, εξαλείφει την ξενοφοβία και τον ρατσισμό και επιτυγχάνει την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης των παιδιών.

Κεφάλαιο 3^ο

3.1 Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας στην εκπαίδευση

Τα κείμενα της λογοτεχνίας αποτελούν δημιουργίες άμεσα συνυφασμένες με την αισθητική απόλαυση, το θαυμασμό και την καλλιέργεια των συναισθημάτων που προκαλούν στους αναγνώστες τους. Οι δημιουργοί τους εξωτερικεύουν ατομικές ψυχικές εμπειρίες, προσωπικά βιώματα αλλά και κοινωνικούς προβληματισμούς. Μέσα από τη μυθοπλασία επιχειρείται με φαντασία και λόγο, η μετάδοση νέων εμπειριών, η διεύρυνση των αντιλήψεων και της συνείδησης των αναγνωστών και η καλλιέργεια της αισθητικής τους εμπειρίας. (Κατσίκη- Γκίβαλου, 2005)

Η κοινωνική πραγματικότητα αποτελεί πηγή άντλησης των θεμάτων των λογοτεχνικών κειμένων. Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η σχέση μεταξύ λογοτεχνίας και κοινωνικών γεγονότων είναι αμφίδρομη, καθώς μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα αναδύονται αξιακές και αισθητικές προτεραιότητες και επηρεάζονται κοινωνικά σύνολα με στόχο την ανάπτυξη της ατομικής και κοινωνικής συνείδησης. Η λογοτεχνία δεν αποσκοπεί πρωτίστως στη μετάδοση της γνώσης, αλλά στην έκφραση της αισθητικής. Η αισθητική απόλαυση ενός κειμένου ενεργοποιεί και τροφοδοτεί τη γνώση και την κρίση και ταυτόχρονα λειτουργεί και ως «ο διαμορφωτής των συναισθημάτων», όπως αναφέρει ο Γ. Σεφέρης στη συλλογή του, «Δοκιμές». Ο συγκινησιακός χαρακτήρας της γλώσσας της λογοτεχνίας επιδρά στα βιώματα και στο ψυχισμό των παιδιών (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2007: 25).

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας στο σχολείο, ως γνωστικό αντικείμενο των αναλυτικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δεν αποσκοπεί μόνο στην αισθητική και βιωματική απόλαυση των παιδιών και στη γλωσσική τους καλλιέργεια, αλλά αποτελεί διάλογο γνωριμίας και συνειδητοποίησης του γύρω κόσμου και των κοινωνικών γεγονότων. Μέσα από την παιδική λογοτεχνία, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν και να καλλιεργήσουν μία πληθώρα δεξιοτήτων, οι οποίες είναι άμεσα συνυφασμένες με τις διαπολιτισμικές αξίες, όπως ο σεβασμός και η εκτίμηση προς κάθε τι διαφορετικό και η ενσυναίσθηση για όλες τις κοινωνικές ομάδες. Μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να αναδύονται δράσεις, οι οποίες θα ενισχύουν ολοένα και περισσότερο την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης του παιδιού και την ικανότητά του να μπορεί να μπει στα παπούτσια κάποιου άλλου και να βιώσει με κάποιον τρόπο τον συναισθηματικό κόσμο του. Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών αποτελεί έναν από τους μεγαλύτερους στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

3.2 Παιδική Λογοτεχνία και Εικονογραφημένο Βιβλίο

Πρωταρχικός σκοπός της παιδικής λογοτεχνίας όπως αναφέρει η Κανατσούλη είναι: «να βοηθηθούν τα παιδιά στην προσωπική τους ανάπτυξη και μέσω της αυτογνωσίας να περάσουν σε μια ωριμότητα που κυριαρχείται από κοινωνική ευαισθησία, διότι παίζει σημαντικό ρόλο στην κοινωνικοποίηση των παιδιών, στην πολιτική ένταξη τους και εν γένει στο να τους μεταφέρει σύμβολα και μοντέλα ζωής, ειδικά σε σχέση με αξίες και με προσωπικές ή διαπροσωπικές συμπεριφορές» (Κανατσούλη Μ, 2000).

Η επίτευξη όλων αυτών όμως που προαναφέρθηκαν είναι εν δυνάμει εφικτό να γίνουν μόνο όταν ένα λογοτεχνικό κείμενο ανταποκρίνεται στο επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας και κατάκτησης ενός παιδιού, καθώς επίσης και στα άμεσα ενδιαφέροντά του (Καλλέργης, 1995). Η παιδική λογοτεχνία αξιοποιείται κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να προσφέρει στα παιδιά - αναγνώστες γνώσεις και αξίες με τρόπο ελκυστικό και διασκεδαστικό, με απώτερο σκοπό την ανάπτυξη και την υιοθέτηση αυτών για την υπόλοιπη ζωή τους. Τα θέματα των λογοτεχνικών κειμένων και βιβλίων που απευθύνονται σε παιδιά προσαρμόζονται ανάλογα με τις συνθήκες κάθε εποχής. Οι συγγραφείς αφογκράζονται τα ζητήματα που απασχολούν μία σύγχρονη κοινωνία και προσπαθούν να τα αποτυπώσουν μέσα από τις ιστορίες τους. Τα τελευταία χρόνια, καθώς, τόσο η Ελλάδα, όσο και η Ευρώπη ήρθαν αντιμέτωπες με το κοινωνικό φαινόμενο του προσφυγικού ζητήματος, δεν θα μπορούσαν να μην το συμπεριλάβουν στη θεματολογία τους, αποσκοπώντας όχι μόνο στην ενημέρωση αλλά και στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και την υιοθέτηση σωστών στάσεων και συμπεριφορών από τους αναγνώστες απέναντι σε ένα τόσο ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα.

Η παιδική λογοτεχνία αποτελεί κατεξοχήν το δίαυλο για τη διερεύνηση των στάσεων απέναντι στη διαφορετικότητα. Μέσα από τα δημιουργήματά της αναμένεται μια μεταβολή και μια διαφοροποίηση των όποιων αρνητικών στάσεων απέναντι σε κάθε τι που θεωρείται διαφορετικό και με την αξιοποίηση συγκινησιακών και βιωματικών καταστάσεων, ως αφορμή, μία μεταβολή στις συμπεριφορές και στο ήθος κάθε μικρού αναγνώστη.

Τα παιδιά εκτίθενται συνεχώς σε εικόνες ή σε πληθώρα ειδήσεων και πληροφοριών σχετικά με τους πρόσφυγες, αδυνατώντας όμως να καταλάβουν τι συμβαίνει στον κόσμο γύρω τους. Από τη στιγμή που τα παιδιά αποτελούν τους μελλοντικούς υπεύθυνους πολίτες, η παιδική λογοτεχνία καλείται να τους φέρει σε επαφή με το προσφυγικό ζήτημα όσο πιο απλά και κατανοητά γίνεται, να τους εξοικειώσει με την εικόνα του πρόσφυγα και μέσα από ήρωες- πρότυπα να διαμορφώσει μία σωστή συμπεριφορά και στάση που θα είναι θεμιτό να υιοθετήσουν απέναντι στους πρόσφυγες αλλά και σε κάθε τι διαφορετικό.

Το εικονογραφημένο βιβλίο, ως ένα από τα σπουδαιότερα είδη της παιδικής λογοτεχνίας, απευθύνεται σε μία συγκεκριμένη ομάδα αναγνωστών, όσον αφορά την ηλικία τους, δηλαδή σε παιδιά ηλικίας 2 έως 8 ετών (Κιτσαράς, 1993:21). Σύμφωνα με τους Franz και Meier, όπως αναφέρεται στον Κιτσαρά (1993), η αντίληψη αυτή

έχει επικρατήσει από τον 19^ο αιώνα έως και σήμερα. Σύμφωνα με τον ορισμό που θέτει ο Μπενέκος στον Κιτσαρά (1993) με τον όρο εικονογραφημένο βιβλίο εννοείται «το σύνολο των εικόνων και άλλων διακοσμητικών κυρίως στοιχείων που ενταγμένα οργανικά στο κείμενο, έχουν σκοπό να το καταστήσουν ελκυστικότερο και πιο προσιτό ή να το τεκμηριώσουν και να το προεκτείνουν στη σκέψη του ανθρώπου» (Μπενέκος, 1981 στον Κιτσαρά, 1993).

Ο ορισμός ότι το εικονογραφημένο βιβλίο πληροφορεί μέσω των εικόνων, όπως αναφέρει ο Κιτσαράς (1993), θεωρείται πολύ αόριστος και γενικός και δεν αντικατοπτρίζει τη σύγχρονη πραγματικότητα στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας. Αντιθέτως, ένας τέτοιος ορισμός θέτει όρια και αγνοεί τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του εικονογραφημένου βιβλίου, που το κάνουν να αποτελεί ένα ξεχωριστό λογοτεχνικό είδος στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας με δική του δυναμική και αυτοτέλεια (Τσιλιμένη, 2017).

Λαμβάνοντας υπόψη τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εικονογραφημένου βιβλίου, οι Kuennemann και Mueller (Κιτσαράς, 1981: 21) έδωσαν τον ορισμό του ως «ένα βιβλίο σχεδιασμένο για παιδιά από 2 μέχρι 8 ετών με αναρίθμητες εικονογραφήσεις και λίγο ή καθόλου κείμενο».

Ο Μείορ, όπως αναφέρεται στον Κιτσαρά (1993), όρισε τα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα του εικονογραφημένου βιβλίου, τα οποία βασίζονται: α) στην κυρίαρχη θέση της εικόνας σε σχέση με το κείμενο και β) στη συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα αναγνωστών, στην οποία απευθύνεται. Η εικόνα αποτελεί το βασικότερο και ουσιαστικότερο γνώρισμα ενός εικονογραφημένου βιβλίου, η οποία κατέχει κυρίαρχη θέση και δυναμική μέσα σε αυτό. Όπως υποστηρίζει άλλωστε ο Μπενέκος (1981), το εικονογραφημένο βιβλίο αποτελεί «ένα κωδικοποιημένο μήνυμα που μεταδίδεται με την εικόνα». Υπάρχουν μάλιστα και περιπτώσεις όπου η εικόνα, ο «εικαστικός λόγος», μπορεί να αποτελέσει το μοναδικό στοιχείο του βιβλίου, καθώς σύμφωνα με τον Wolgast, «η εικόνα ως έργο τέχνης δεν απαιτεί κείμενο για την κατανόηση της», αφού η εικόνα από μόνη της αποτελεί μέσο επικοινωνίας των αναπαραστάσεων του κόσμου.

Η εικόνα αποτελεί μια μορφή εικαστικής τέχνης, η οποία όταν παισιώνει ένα κείμενο ή κάποιο έντυπο αποτελεί γλώσσα επικοινωνίας και έκφρασης (Αναγνωστόπουλος, 1987). Άλλοτε βρίσκεται σε ισότιμη σχέση με το κείμενο και άλλοτε λειτουργεί από μόνη της ως μέσο έκφρασης, επικοινωνίας ή μετάδοσης μηνυμάτων και πληροφοριών. Ο Αναγνωστόπουλος αποδέχεται ότι η σχέση του

λόγου με την εικόνα δεν θεωρείται απόλυτα ισοδύναμη, καθώς η εικόνα υπερτερεί του λόγου και γίνεται πολύ πιο αντιληπτή και κατανοητή από τα παιδιά (Αναγνωστόπουλος, 1987). Η Sonia Landes στην Κανατσούλη (2004) αναφέρεται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι εικόνες σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο και πώς προβάλλεται το νόημα της ιστορίας διαμέσου της εικονογράφησης.

Όπως υποστηρίζει ο Ασωνίτης (2001), οι εικόνες, εκτός από την αισθητική τους αξία ως μία ιδιαίτερη μορφή τέχνης, αποτελούν το μέσο ερμηνείας της ορατής πραγματικότητας καθώς επιτυγχάνουν την καλλιέργεια της αισθητικής των παιδιών και της φαντασίας τους, διεγείρουν την παρατηρητικότητα και οξυδέρκεια τους, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους και την αφαιρετική ικανότητα και διευρύνουν τις γνώσεις τους. Η λειτουργική αξία των εικόνων μέσα σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο έγκειται α) στην ενίσχυση της ιστορίας καθιστώντας την πιο κατανοητή, β) στον εμπλουτισμό των πληροφοριών του κειμένου γ) στον προσδιορισμό του τόπου και του χρόνου της ιστορίας, δ) στη διάπλαση των χαρακτήρων των ηρώων και ε) στην ελκυστική παρουσίαση του βιβλίου.

Η εικόνα κατέχει κυρίαρχη θέση και αποτελεί από μόνη της το βασικό χαρακτηριστικό ενός εικονογραφημένου βιβλίου σύμφωνα και με τον Κιτσαρά (1993). Σε πολλά εικονογραφημένα βιβλία, η εικόνα αποτελεί και το μοναδικό στοιχείο του βιβλίου, καθώς το κείμενο απουσιάζει, ενώ σε άλλα βιβλία οι εικόνες και το κείμενο συνδέονται άμεσα και αλληλεπιδρούν ισότιμα. Το παιδί ζει και μεγαλώνει μέσα σε έναν κόσμο γεμάτο από εικόνες. Η επαφή του με το εικονογραφημένο βιβλίο του ανοίγει ένα παράθυρο γνωριμίας με τον πραγματικό ή φανταστικό κόσμο, όπου η εικόνα συνοδεύει το κείμενο. Η διττή υπόσταση αυτής της λειτουργίας της εικόνας την καθιστά και την διακρίνει ως ένα ιδιαίτερο βασικό χαρακτηριστικό της παιδικής λογοτεχνίας σε σχέση με άλλα λογοτεχνικά βιβλία. Επιτυγχάνει το συνδυασμό δύο αφηγηματικών κωδικών, των λέξεων και των εικόνων. Ο Nodelman, όπως αναφέρεται στην Οικονομίδου (2016), υποστηρίζει πώς ένα εικονογραφημένο βιβλίο είναι σε θέση να παρουσιάσει στον αναγνώστη τρεις ιστορίες: α) των λέξεων, β) των εικόνων και γ) αυτή που προκύπτει από το συνδυασμό εικόνων και λέξεων.

Οι λέξεις έχουν την δυναμική να μετατρέπουν τις εικόνες σε «πλούσιες αφηγηματικές πηγές» λόγω του διαφορετικού τρόπου επικοινωνίας συγκριτικά με τις εικόνες, επιτυγχάνοντας έτσι την αλλαγή του νοήματος των εικόνων. Κατά τον ίδιο τρόπο όμως μπορεί να συμβεί και το αντίστροφο, οι εικόνες δηλαδή συντελούν στην αλλαγή της αφηγηματικής δύναμης των λέξεων (Nodelman, 2009). Σύμφωνα με τον

William Evins (Nodelman, 2009) οι λέξεις δεν μεταδίδουν περιγραφικές πληροφορίες τόσο εύκολα, όσο οι εικόνες. Σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο, οι εικόνες βρίσκονται σε μία ακολουθία και συμβάλλουν καθοριστικά στην αφήγηση της ιστορίας. Μέσω των εικόνων υπονοούνται ευδιάκριτα οι σχέσεις αιτίου-αιτιατού, του χρόνου και είναι σε θέση από μόνες τους «να οργανώσουν το χώρο με τρόπους που υπονοούν διαδοχική ακολουθία του χρόνου» (Nodelman, 2009).

Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο προσεγγίζει σύγχρονα θέματα μέσα από τη θεματολογία του, θέματα που αφορούν την προσωπική ζωή ενός παιδιού, την οικογένεια, διάφορα κοινωνικά ζητήματα, όπως η προστασία του περιβάλλοντος, η φιλία, η ειρήνη και ο πόλεμος αλλά και πιο σύγχρονα θέματα, όπως ο θάνατος, το διαζύγιο, η διαφορετικότητα, η σωματική αναπηρία, η μετανάστευση και το προσφυγικό πρόβλημα. Το παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα μοχλό ευαισθητοποίησης και ένα διάυλο επικοινωνίας του παιδιού με τη λογοτεχνία. Το παιδί έρχεται σε επαφή με το βιβλίο από πολύ μικρή ηλικία και αποτελεί ένα είδος απασχόλησης σε διάφορες στιγμές της καθημερινότητάς του. Καθώς το παιδί μεγαλώνει, μέσα στο χώρο του σχολείου έρχεται σε επαφή με διάφορα λογοτεχνικά κείμενα και σταδιακά διαμορφώνονται οι αναγνωστικές του ρίζες. Με την καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας μέσα στο σχολικό περιβάλλον τα παιδιά αναγνώστες διαπλάθονται ως οι μελλοντικοί ενήλικοι αναγνώστες (Γιαννικοπούλου, 2016).

Η συμβολή του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου είναι καθοριστική, καθώς δίνεται η δυνατότητα και η ευκαιρία στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το μαγικό κόσμο των εικόνων και να συνδέσουν τις ιστορίες και το περιεχόμενό τους με τις δικές τους πρότερες εμπειρίες και βιώματα και μέσα από αυτά να αντλήσουν ευχαρίστηση. Το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο επιδρά στη ψυχική, συναισθηματική και πνευματική ανάπτυξη των παιδιών της προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας (Τσιλιμένη, 2007).

Μέσα από την καθημερινή επαφή με τα εικονογραφημένα βιβλία, τα παιδιά ωθούνται στην ανάπτυξη της δημιουργικής φαντασίας και στη διαμόρφωση εικόνων και παραστάσεων. Αντλούν πληροφορίες για διάφορα κοινωνικά ζητήματα και διαμορφώνουν προτάσεις και λύσεις διαχείρισης και αντιμετώπισης καταστάσεων. Οι ήρωες των παιδικών βιβλίων αποτελούν συνήθως χαρακτήρες –πρότυπα για τα παιδιά, δίνοντάς τους το ερέθισμα για διάφορα παιχνίδια ρόλων, δραματοποιήσεις, θεατρικές παραστάσεις και άλλου είδους καλλιτεχνικές εκφράσεις. Αναπτύσσεται ο κόσμος των συναισθημάτων τους και αποκτούν ενσυναίσθηση για τον άλλο και τα

προβλήματα ή τις ιδιαιτερότητές του. Καλλιεργείται η φαντασία τους και παράλληλα αναπτύσσεται και εξελίσσεται η παρατηρητικότητα τους. Οι πρώτες γνώσεις για το ευρύτερο περιβάλλον γύρω τους παρέχονται μέσα από τις ιστορίες και τις εικόνες αυτών των βιβλίων, οι οποίες μελλοντικά θα εμπλουτιστούν. Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία πρωτίστως όμως, στοχεύουν στην απόλαυση των παιδιών, προσφέροντάς τους γέλιο, χαρά, αισιοδοξία και ελπίδα για όλα τα θέματα που παρουσιάζονται μέσα από αυτά (Κιτσαράς, 1993).

Η Maria Nikolajeva(2013) υποστηρίζει πως η χρήση των εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων, ως ισχυρά εργαλεία εκπαίδευσης, δεν αποσκοπεί μόνο στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μικρών παιδιών, αλλά ως ένα μεγάλο βαθμό, στη συναισθηματική ανάπτυξη τους. Το εικονογραφημένο βιβλίο καλλιεργεί την ανάπτυξη των συναισθημάτων των παιδιών μέσα από τις εικόνες και τις λέξεις και πολύ περισσότερο μέσω της ενίσχυσης των λέξεων από εικόνες.

Οι θεωρητικοί της παιδικής λογοτεχνίας επισημαίνουν ότι τα παιδιά αναγνώστες οφείλουν να γνωρίζουν για ιστορικά ζητήματα του παρελθόντος. Στόχος μας δεν αποτελεί η αιτιολόγηση και η εξήγηση κάποιων τέτοιων γεγονότων, πράγμα που θα ήταν αρκετά δύσκολο, αλλά η κοινοποίηση τους που στοχεύει στη γνωριμία των παιδιών με σημαντικές ιστορικές στιγμές, ώστε να αποφευχθούν μελλοντικά ίδιες ενέργειες και στάσεις και να αναπτυχθούν συμπεριφορές και αντιλήψεις με ενσυναίσθηση και ηθικές αξίες (Κανατσούλη, 2014: 140-143).

Το προσφυγικό ζήτημα αποτελεί ένα άκρως πολυσυζητημένο και σοβαρό θέμα, το οποίο άπτεται των αποριών και των ενδιαφερόντων των παιδιών γύρω από το ποιος είναι ο πρόσφυγας και ποιοι είναι οι λόγοι που ένας άνθρωπος γίνεται πρόσφυγας. Κατ' επέκταση η λογοτεχνία, που αντικατοπτρίζει τα προβλήματα και τα γεγονότα μιας εποχής, δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη μπροστά σε ένα τεράστιο κοινωνικό ζήτημα της τελευταίας δεκαετίας. Το προσφυγικό ζήτημα έχει μεγάλη επίδραση στη θεματολογία της λογοτεχνίας και έχει επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό τους συγγραφείς σε όλο τον κόσμο, οι οποίοι μέσα από τα λογοτεχνικά τους κείμενα προσπαθούν να επισημάνουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προσφυγικού προβλήματος και να τα αναδείξουν μέσα από τους ήρωες των βιβλίων και τις ιστορίες τους. Μέσα από τις ιστορίες αυτές, ο αναγνώστης έρχεται σε επαφή με τις συνθήκες ζωής τους στη χώρα προέλευσης, το ταξίδι τους και τις τυχόν απώλειες που αντιμετώπισαν προς τις χώρες προορισμού, την άφιξή τους, τη συναναστροφή τους

με τους γηγενείς κατοίκους μιας περιοχής και τις δυσκολίες προσαρμογής και τα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν στην έναρξη της νέας τους ζωής.

Τα λογοτεχνικά κείμενα που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και απεικονίζουν τις εμπειρίες των προσφύγων και γενικότερα το προσφυγικό ζήτημα κατατάσσονται σε μια ξεχωριστή κατηγορία, την παιδική προσφυγική λογοτεχνία. Μέσα από αυτά τα κείμενα αναδεικνύονται οι συνθήκες διαβίωσης τους στις χώρες τους, οι αιτίες της μετακίνησής τους και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διάρκεια του ταξιδιού τους, με απώτερο σκοπό την ευαισθητοποίηση των παιδιών αναγνωστών για ένα φλέγον κοινωνικό ζήτημα της εποχής τους και ταυτόχρονα την εκπαίδευσή τους γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τη διαφορετικότητα και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Οι συγγραφείς δημιουργούν μικρούς ήρωες, οι οποίοι σκιαγραφούν παιδιά πρόσφυγες, συνομήλικα με τα παιδιά αναγνώστες και στοχεύουν στην ευαισθητοποίησή τους γύρω από το προσφυγικό ζήτημα, στην καλλιέργεια ηθικών αξιών και στην υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών. Στόχος της παιδικής προσφυγικής λογοτεχνίας δεν είναι η παροχή γνώσεων και πληροφοριών σχετικά με άλλους πολιτισμούς, αλλά η ευαισθητοποίηση των παιδιών αναγνωστών γύρω από θέματα διαπολιτισμικότητας, διαφορετικότητας και κυρίως αποδοχής του άλλου.

3.3 Το παιδικό βιβλίο ως εργαλείο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας για την ανάδειξη κοινωνικών θεμάτων μέσα από πολυπολιτισμικά κείμενα συναντάται αρκετά συχνά, καθώς τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον αρκετών συγγραφέων έχει στραφεί στη συγγραφή ανάλογων κειμένων, όπου μέσα από τις ιστορίες των ηρώων τους επιχειρούν να θίξουν ένα τόσο ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα, όπως είναι το προσφυγικό ζήτημα.

Αρκετές μελέτες έχουν εκπονηθεί, υποστηρίζοντας τη σπουδαιότητα του ρόλου που διαδραματίζει το παιδικό βιβλίο στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην ομαλή κοινωνικοποίησή του και στην εξέλιξη της προσωπικότητάς του ως ενήλικα. (Bettelheim όπως αναφέρ. στο Μάγος, 2018). Τις τελευταίες δεκαετίες, οι έρευνες και τα συμπεράσματά τους γύρω από τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και το παιδικό βιβλίο έχουν συγκλίνει σε μια κοινώς αποδεκτή άποψη, ότι το παιδικό βιβλίο και γενικότερα τα παραμύθια συμβάλλουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της διαπολιτισμικής ικανότητας.

Η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί μια δεξιότητα που αναπτύσσεται στην παιδική ηλικία, καθώς το παιδί είναι απαλλαγμένο από στερεότυπα και παγιωμένες θέσεις και απόψεις. Ως διαπολιτισμική ικανότητα, σύμφωνα με τους Byram, Nichols και Stevens (2001) ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται και να αντιμετωπίζει νέες συνθήκες και καταστάσεις στις διαπροσωπικές σχέσεις επικοινωνίας του. Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται άμεσα συνυφασμένη με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δηλαδή το συναισθηματικό τρόπο κατανόησης του άλλου, δεξιότητα απαραίτητη για την αρμονική ύπαρξη διαπροσωπικών σχέσεων των μελών μιας κοινωνίας.

Ένα μέσο και εργαλείο ανάπτυξης και εξέλιξης της διαπολιτισμικής ικανότητας του παιδιού αποτελεί το βιβλίο και ευρύτερα η παιδική λογοτεχνία. Η επαφή του παιδιού με την παιδική λογοτεχνία και τους ήρωες των παραμυθιών προσφέρει τη δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή και να υιοθετήσουν ή να μιμηθούν τα λόγια, τις πράξεις και τη συμπεριφορά των ηρώων των βιβλίων σε ένα φανταστικό ή και πραγματικό περιβάλλον (Zipes, 1982). Μέσα από παραμύθια, τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν καθολικές ηθικές αξίες. Ταυτόχρονα, συνειδητοποιούν ότι οι αλλαγές και οι αντιστροφές αποτελούν βασικό συστατικό της ανθρώπινης ζωής, την οποία πρέπει να μάθουν να διαχειρίζονται.

Όπως υποστηρίζει ο Freema Elbaz-Luwisch (2001) τα παραμύθια αποτελούν ένα «πολιτιστικό διαβατήριο», ένα μέσο συνάντησης των λαών μέσα από τα οποία τα παιδιά εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τον «άλλον». Επιπλέον, ο Bishop (1997) χαρακτηρίζει τα παραμύθια και γενικότερα τις ιστορίες λόγω της πολυδιάστατης λειτουργίας τους ως «καθρέφτες, παράθυρα και συρόμενες γυάλινες πόρτες». Ως «παράθυρα» τα παραμύθια αποτελούν το μέσο επαφής και αλληλεπίδρασης των λαών, ως «καθρέφτες» συντελούν στην βαθύτερη αντίληψη του πολιτισμού και ως «συρόμενες γυάλινες πόρτες», τα παραμύθια προσφέρουν στους μικρούς αναγνώστες τη δυνατότητα να αποτελέσουν ένα μέρος του κόσμου που εξελίσσεται μέσα από τις ιστορίες ή να ταυτιστούν με τους ήρωες, τις περιπέτειες τους, τη ζωή τους και κατά αυτό τον τρόπο να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση.

Είναι αδιαμφισβήτητο ότι η παιδική λογοτεχνία συμβάλλει καθοριστικά όχι μόνο στη γλωσσική, πνευματική και κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη του ανθρώπου, αλλά και στην καλλιέργεια και ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και αυτοπεποίθησης και γενικότερα στη συναισθηματική εξέλιξη και ωριμότητα του παιδιού. Τα «πολυπολιτισμικά» κείμενα, ως αναπόσπαστο κομμάτι της παιδικής λογοτεχνίας

ενισχύουν ακόμα περισσότερο την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της εκτίμησης των εθνικά και πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, καθώς επίσης την αλληλοεκτίμηση, το σεβασμό και την αρμονική μεταξύ τους συμβίωση και συνεργασία (Παπαντωνάκης, στο Γκόβαρης, 2009).

Η ένταξη των πολυπολιτισμικών λογοτεχνικών κειμένων στα εκπαιδευτικά προγράμματα διδασκαλίας αποτελεί μία δραστηριότητα, η οποία ενοποιεί ανθρώπους και κοινωνικές ομάδες από όλα τα έθνη και τις κουλτούρες. Μέσω της ανάγνωσης πολυπολιτισμικών λογοτεχνικών κειμένων αντικατοπτρίζεται με ρεαλισμό ο πραγματικός κόσμος και τα γεγονότα της σύγχρονης κοινωνίας. Προσφέρεται η ευκαιρία να αντιμετωπίσουν ρεαλιστικά τη διαφορετικότητα και τον κόσμο στον οποίο ζουν, απαλλαγμένοι από τυχόν συναισθήματα φόβου για το ξένο και το διαφορετικό, διαπλάθοντας μια θετική εικόνα για άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Η ανάγνωση πολυπολιτισμικών λογοτεχνικών κειμένων συντελεί στη γνωριμία με άλλους πολιτισμούς και στην αναγνώριση ομοιοτήτων και διαφορών που υπάρχουν μεταξύ των ομάδων που συνυπάρχουν, ενισχύοντας παράλληλα την αυτοεκτίμηση, την αλληλοκατανόηση, την αλληλεγγύη και τον αλληλοσεβασμό, ανεξάρτητα από το υπάρχον πολιτισμικό υπόβαθρο.

Το αναγνωστικό κοινό των πολυπολιτισμικών λογοτεχνικών βιβλίων είναι κυρίως παιδιά και έφηβοι. Επειδή απευθύνεται σε παιδιά και εφήβους είναι γραμμένη κατανοητά. Αντανακλά την παιδική και νεανική ηλικία σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και εκφράζει την οπτική γωνία ενός παιδιού με τρόπο αισιόδοξο και ελπιδοφόρο. Η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ενεργοποιεί κυρίως τον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού και αποφεύγοντας τη χρήση διδακτισμού, κατορθώνει να προβάλλει τη διαφορετικότητα, την ισότητα της ανθρώπινης ύπαρξης και να εξαλείφει συμπεριφορές ρατσισμού και ξενοφοβίας.

3.4 Η προσφυγική εμπειρία στην παιδική λογοτεχνία

Τις δύο τελευταίες δεκαετίες έχει κυκλοφορήσει ένας σημαντικός αριθμός παιδικών βιβλίων σχετικά με διάφορες πτυχές της προσφυγικής εμπειρίας. Τα προηγούμενα χρόνια οι συγγραφείς επιχειρούσαν να προσεγγίσουν το συγκεκριμένο θέμα μέσα από μία ιστορική σκοπιά αντιμετώπισης των γεγονότων. Καθώς αυξάνεται ο αριθμός των προσφύγων σε διάφορες χώρες της Ευρώπης, παρατηρείται και μία αύξηση των βιβλίων που ασχολούνται με αυτή τη θεματολογία. Η J. Hope μέσα από μια εθνογραφική μελέτη επιχείρησε να διερευνήσει τη σημασία της αυτοβιογραφίας

και της προσωπικής μαρτυρίας για την ταυτότητα του πρόσφυγα στα παιδικά βιβλία και πώς αυτά τα λογοτεχνικά δημιουργήματα επικυρώνουν τον σκοπό τους ως εκπαιδευτικά εργαλεία στις τάξεις (Hope, 2008). Το 1956 δημοσιεύτηκε από τον Ian Serrailier το *Silver Sword*, το πρώτο ευρέως γνωστό παιδικό βιβλίο, όπου το κύριο θέμα της αφήγησης ήταν η εμπειρία των προσφύγων. Η δημοσίευση ενός τέτοιου βιβλίου προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις ανθρώπων, οι οποίοι διαμαρτυρήθηκαν τονίζοντας ότι ο πόλεμος δεν ήταν ένα κατάλληλο θέμα για τα παιδιά και ότι δεν θα ήταν σωστό να τους παρουσιαστεί αυτό το φοβερό κεφάλαιο της ιστορίας (Jane Serrailier Grossfeld, 1993). Τα τελευταία 50 χρόνια όμως παρατηρήθηκε μια αλλαγή στάσης όσον αφορά την καταλληλότητα των θεμάτων των βιβλίων για παιδιά, ώστε σήμερα, ολοένα και συχνότερα οι ιστορίες των παιδιών προσφύγων να αποτελούν κύριο ενδιαφέρον μεταξύ των συγγραφέων της παιδικής λογοτεχνίας. Η έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση της ταυτότητας του πρόσφυγα μέσα στην παιδική λογοτεχνία και πώς μπορούν οι εκπαιδευτικοί να την αξιοποιήσουν μέσα στη σχολική τάξη.

Σε έρευνα των Mendoza και Reese (2001) διαπιστώθηκε πώς τα εικονογραφημένα βιβλία, στα οποία απεικονίζεται μία ποικιλία φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων στην Αμερική επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να κατανοήσουν πολύ καλύτερα τους άλλους. Μέσα από την έρευνα αναδεικνύεται ο σημαντικός ρόλος που διαδραματίζει η παιδική λογοτεχνία καθώς μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα αναδύονται χαρακτήρες και γεγονότα με τα οποία τα παιδιά μπορούν να ταυτιστούν και μέσα από αυτά είναι σε θέση να κατανοήσουν τις δικές τους ενέργειες, τις πεποιθήσεις και τα συναισθήματά τους. Η αλληλεπίδραση των παιδιών με την παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα ισχυρό παράγοντα ανάπτυξης της γνώσης τους για τον πραγματικό κόσμο των ενηλίκων και για αυτό μερικοί υποστηρίζουν ότι η μυθοπλασία στην παιδική λογοτεχνία οφείλει να τηρεί κάποια πρότυπα ακρίβειας και αυθεντικότητας παρόμοια με εκείνα των βιβλίων γνώσεων.

Οι Grant & Ladson Billings (1997) υποστηρίζουν ότι κατά τη διάρκεια των δεκαετιών 1960 και 1970 συντελέστηκαν κοινωνικοπολιτισμικές αλλαγές, οι οποίες οδήγησαν στη συγγραφή βιβλίων για παιδιά που αντανάκλασαν τις εμπειρίες ζωής, τις αξίες, τις ιστορίες και τις απόψεις διαφορετικών πολιτιστικών ομάδων, στοιχεία που συνθέτουν την πολυπολιτισμικότητα (Grant & Ladson Billings, 1997:185).

Ο Sims Bishop (1997) θεωρεί ότι η πολυπολιτισμική παιδική λογοτεχνία αποτελεί για τα παιδιά έναν καθρέφτη ή ένα παράθυρο, μέσα από τα οποία ένα παιδί μπορεί να δει

τη ζωή του να αντανακλάται σε ένα βιβλίο ή μπορεί να έχει την ευκαιρία να δει προσωπικά του στοιχεία στη ζωή κάποιου άλλου.

Παρόμοια και οι Derman-Sparks et al (1989) ενισχύουν την άποψη ότι η πολυπολιτισμική λογοτεχνία μπορεί να ωφελήσει τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς η ενασχόληση τους με τέτοιου είδους λογοτεχνικά δημιουργήματα ενισχύουν την κατανόηση και την ενσυναίσθηση τους για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες του ευρύτερου κόσμου (Derman-Sparks et al., 1989, σελ. 12). Παρόμοια είναι και η θέση του Upright, όπως αναφέρει ο Μάγος (2002), σχετικά με την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης μέσα από την παιδική λογοτεχνία, καθώς η καλλιέργεια τέτοιων ηθικών αξιών επιτυγχάνεται πιο άμεσα και δημιουργικά μέσα από την αφήγηση παραμυθιών και όχι μέσα από μία μορφή δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας.

Κεφάλαιο 4^ο

4.1 Ενδεικτικά παιδικά βιβλία με θέμα την προσφυγική εμπειρία

Τα τελευταία χρόνια έχει παρατηρηθεί μία αύξηση των παιδικών βιβλίων σχετικά με τη προσφυγική εμπειρία, όπου οι συγγραφείς επιχειρούν μέσα από τις ιστορίες τους να γνωστοποιήσουν τα βιώματα, τις εμπειρίες και τις δυσκολίες των παιδιών προσφύγων, αλλά και να ευαισθητοποιήσουν και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση των παιδιών αναγνωστών τους. Αρκετοί συγγραφείς, επηρεασμένοι είτε από πραγματικά γεγονότα, είτε αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους, έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στη συγγραφή τέτοιων λογοτεχνικών έργων. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και με τα προγράμματα ένταξης των παιδιών προσφύγων σε ελληνικές σχολικές μονάδες, τα βιβλία της προσφυγικής λογοτεχνίας αποτέλεσαν ένα σημαντικό και αξιόλογο εργαλείο, όχι μόνο μετάδοσης γνώσεων και πληροφοριών, αλλά και ανάπτυξης και καλλιέργειας δεξιοτήτων, που κρίνονταν απαραίτητες για την αποδοχή των προσφύγων και την ομαλή και αρμονική συνύπαρξη τους με μαθητές του γηγενή πληθυσμού. Μετά από μία ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα συγκεντρώθηκε μία λίστα ορισμένων παιδικών βιβλίων από Έλληνες και ξένους συγγραφείς, των οποίων οι ήρωες είναι παιδιά πρόσφυγες, όπου σκιαγραφείται το προσφυγικό ζήτημα και διασαφηνίζονται πολλές άγνωστες πτυχές του. Τα λογοτεχνικά αυτά έργα απευθύνονται κυρίως σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και η επιλογή τους βασίστηκε κυρίως στο περιεχόμενο και στην εικονογράφηση και είναι τα εξής:

- *Η Λίλα πετάει (2019)* της Τασούλας Τσιλιμένη

- *Η Λούμπνα και το βότσαλο(2019)* της Μεντούρ Ουέντι
- *Το κουτί του Σιλάν (2017)* της Άλκηστη Χαλικιά
- *Μελάκ, Μόνος (2016)* της Αργυρούς Πιπίνη
- *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ(2016)* της Άννας Κοντολέων
- *Το σανταλάκι(2016)* της Ελένης Αναστασοπούλου
- *Το ταξίδι(2016)* της Φραντσέσκα Σάννα
- *Μουτάζ, το αρκουδάκι της αγκαλιάς (2016)* της Αγγελικής Θάνου
- *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ(2014)* της Μαρίνας Μιχαηλίδου – Καδή
- *Το άγαλμα που κρύωνε(2011)* του Χρήστου Μπουλώτη

Στη συνέχεια παρατίθεται μια σύντομη παρουσίαση του περιεχομένου των συγκεκριμένων λογοτεχνικών βιβλίων. Καθένα από αυτά εστιάζει στην προσφυγική εμπειρία μέσα από μία πληθώρα διαφορετικών ηρώων, που παίρνουν μορφή και αναδεικνύονται μέσα από εξαιρετικές εικαστικές εικονογραφήσεις.

- ***Η Λίλα πετάει*** (Συγγραφέας: Τσιλιμένη Τασούλα, Εικονογράφος: Δεληβοριά Μυρτώ, Διάπλους, 2019)

Η Λίλα πετάει της Τασούλας Τσιλιμένη και με την ενδιαφέρουσα και ξεχωριστή εικονογράφηση της Μυρτούς Δεληβοριά αποτελεί μία ιδιαίτερα τρυφερή ιστορία, όπου θίγεται με ευαισθησία και χωρίς δραματικές και συγκινησιακές εξάρσεις το θέμα των παιδιών-προσφύγων. Η ιστορία του παραμυθιού εκτυλίσσεται σε ένα κέντρο φιλοξενίας προσφύγων, όπου εκεί σε μία σκηνή ζει η Λίλα, ως πρόσφυγας, με τους γονείς της. Η Λίλα είναι ένα ανήσυχο παιδί γεμάτο ερωτηματικά. Η ζωή της δεν είναι εύκολη σε ένα τόσο στενό και περιορισμένο χώρο, όπως αυτός της σκηνής, καθώς μέσα από τις περιγραφές της αποκαλύπτει στους αναγνώστες πώς είναι να μοιράζεται ένα στρώμα με τους γονείς της και πόσο δυσκολεύεται να κοιμηθεί τα βράδια, καθώς σκέψεις, απορίες, φόβοι, ανησυχίες και πολλά ερωτηματικά της κυριεύουν το μυαλό και δεν την αφήνουν να ησυχάσει. Αν και τα βράδια της Λίλας στην σκηνή είναι δύσκολα, η ίδια περιβάλλεται από την αγάπη της οικογένειάς της και ειδικά του παππού της, ο οποίος την κάνει να γελά παίζοντας με τις σκιές πάνω στο πανί της σκηνής. Μέσα από αυτές τις σκιές η Λίλα δημιουργεί το δικό της φανταστικό κόσμο γεμάτο όνειρα και φαντασία με συντροφιά τον παππού της. Μέσα από το σκοτάδι και τις σκιές της νύχτας κατορθώνει να ανακαλύψει το φως, το

χρώμα, την ελπίδα και να απελευθερωθεί από όλα αυτά που την φοβίζουν ή της είναι άγνωστα, να κυνηγήσει τα όνειρά της και να «πετάξει» με ένα δικό της τρόπο γεμάτο φαντασία και δημιουργικότητα. Η ιστορία ξεχωρίζει από τα υπόλοιπα λογοτεχνικά κείμενα προσφυγικού περιεχομένου, καθώς δεν εστιάζει σε λεπτομέρειες και αναφορές για το λόγο που η ηρωίδα έφτασε στο κέντρο φιλοξενίας, ούτε τις δυσκολίες ή τους κινδύνους του ταξιδιού της, αλλά όλη η ιστορία διαδραματίζεται γύρω από μία νύχτα και μέσα σε μία σκηνή. Η εξαιρετική και ξεχωριστή εικονογράφηση, γεμάτη με χρώματα, περίτεχνα σχέδια και συμβολισμούς ενισχύει το αίσιο και ελπιδοφόρο μήνυμα της συγγραφέως προς τους μικρούς αναγνώστες *«γιατί μ' αρέσει να βλέπω τα πράγματα αλλιώς»*

- ***Η Λούμπνα και το βότσαλο*** (Συγγραφέας: Meddour Wendy, Εικονογράφος: Egneus Daniel, Καλειδοσκόπιο, 2019)

Η Λούμπνα και το βότσαλο της Meddour Wendy είναι η ιστορία ενός κοριτσιού, που ζει μαζί με τον πατέρα της σε έναν καταυλισμό, σε μία σκηνή. Πέρα από την παρουσία του πατέρα της στη ζωή της, ο καλύτερος της φίλος που την συντροφεύει σε όλη αυτή τη δύσκολη κατάσταση της μοναξιάς, της θλίψης, του φόβου για το άγνωστο και το σκοτάδι, δεν είναι τίποτα άλλο παρά ένα βότσαλο. Το ανακαλύπτει φτάνοντας στην ακρογιαλιά και δίνοντας του πνοή και χαμόγελο, το μετατρέπει στον καλύτερο της φίλο, αντλώντας από αυτό δύναμη και κουράγιο. Όταν κάποια στιγμή η Λούμπνα φεύγει από τον καταυλισμό, αποφασίζει να χαρίσει αυτό το βότσαλο σε ένα αγόρι, το φίλο της τον Αμίρ, ο οποίος μένει πίσω. Όσο και αν δυσκολεύεται η Λούμπνα να αποχωριστεί το βότσαλο, που αποτελούσε πηγή δύναμης και ελπίδας για αυτήν, συνειδητοποιεί ότι η ίδια είναι πια αρκετά δυνατή, δεν το έχει τόσο ανάγκη και έτσι το χαρίζει στον Αμίρ. Μία συγκινητική ιστορία, η οποία σε συνδυασμό με την εξαιρετική εικονογράφηση του Daniel Egneus ξετυλίγει στα μάτια των μικρών αναγνωστών τη δύναμη της φιλίας και της αγάπης, την αλληλοβοήθεια και τη φροντίδα στον συνάνθρωπο μας, την ενσυναίσθηση στα προβλήματα του άλλου. Μέσα στην σκληρή πραγματικότητα που βιώνουν οι ήρωες του βιβλίου, μια νότα αισιοδοξίας και ελπίδας αποπνέεται, μεταφέροντας, μέσα από συγκινησιακό και ελκυστικό τρόπο, όλα αυτά τα ελπιδοφόρα μηνύματα στους μικρούς αναγνώστες.

- ***Το κουτί του Σιλάν*** (Συγγραφέας: Χαλικιά Άλκηστη, Εικονογράφος: Σταματιάδη Ντανιέλα, Ίκαρος, 2017)

Το κουτί του Σιλάν της Άλκηστη Χαλικιά και σε εικονογράφηση της Ντανιέλα Σταματιάδη φέρνει σε επαφή τους μικρούς αναγνώστες με το θέμα της προσφυγιάς μέσα από τα μάτια ενός μικρού 8χρονου αγοριού του Σιλάν, το οποίο αναγκάστηκε να φύγει από τη χώρα του και να αναζητήσει μία νέα πατρίδα. Μένει σε κέντρο φιλοξενίας προσφύγων και πηγαίνει σε σχολείο, όπου όμως δυσκολεύεται να συνομιλήσει με τα άλλα παιδιά καθώς δεν μιλάει την ίδια γλώσσα. Έχει πάντα μαζί του ένα κουτί, το οποίο δεν αποχωρίζεται σχεδόν ποτέ και δεν το μοιράζεται με κανέναν, σαν να κρύβει εκεί μέσα έναν προσωπικό του θησαυρό. Το κουτί και τα μικρά χρωματιστά χαρτάκια που ζωγραφίζει καθημερινά, τον συντροφεύουν μέχρι τη στιγμή της επιστροφής του πίσω στη χώρα του. Το κουτί αποτελεί αντικείμενο αγωνίας και περιέργειας ως και το τέλος της ιστορίας για το τι μπορεί να κρύβει μέσα του. Όταν αυτό αποκαλύπτεται στους συμμαθητές του με ένα μήνυμα γραμμένο στον πίνακα της τάξης, όλα εκείνα τα χρωματιστά χαρτάκια μεταφέρουν το αισιόδοξο μήνυμα της αγάπης, της χαράς, της κατανόησης και της ελπίδας, που όλοι πρέπει να έχουμε μέσα μας. Μέσα από ένα τόσο ευαίσθητο κοινωνικό ζήτημα όπως η προσφυγιά, η ιστορία του Σιλάν αναδεικνύει τη ψυχική δύναμη που κρύβει ο κάθε άνθρωπος μέσα του, την ανάγκη για επαφή και επικοινωνία με άλλους ακόμα και όταν δεν μιλάμε την ίδια γλώσσα, καθώς το αίσθημα της φιλίας, της αλληλοαποδοχής και της αγάπης καταλύει τέτοια στερεότυπα.

- ***Μελάκ, Μόνος*** (Συγγραφέας: Πιπίνη Αργυρώ, Εικονογράφος: Ραζής Αχιλλέας, Καλειδοσκόπιο, 2016)

Το βιβλίο *Μελάκ, Μόνος* της Αργυρούς Πιπίνη και σε εικονογράφηση του εικαστικού Αχιλλέα Ραζή αποτελεί ίσως ένα βιβλίο οδοιπορικό στο θέμα της προσφυγιάς, με τρόπο ρεαλιστικό όπως αποτελούν όλες οι ιστορίες του πολέμου. Κυρίαρχο θέμα του βιβλίου το ταξίδι του Μελάκ μαζί με την αδερφή του Νουρ, από την εμπόλεμη και κατεστραμμένη χώρα τους προς τον δυτικό «πολιτισμένο» κόσμο. Μέσα από την ιστορία τους τα δύο αδέρφια ταξιδεύουν, φοβούνται, κρύβονται, τρέχουν αλλά και χαμογελούν και κάνουν όνειρα. Ένα ταξίδι γεμάτο περιπέτειες,

κινδύνους, φόβο, που στο τέλος όλων αυτών, φτάνοντας σε ένα νησί, θα αποκτήσει φαγητό, παιχνίδια, εκπαίδευση και παραμύθια, «αυτονόητα» δικαιώματα όλων των παιδιών μια χώρας υπό συνθήκες ειρήνης. Μέσα από τη δυναμική του λιτού, κοφτού λόγου και την ένταση της εικονογράφησης δίνεται στον μικρό αναγνώστη η ευκαιρία όχι μόνο να αντιληφθεί τις επιπτώσεις του πολέμου στη ζωή ενός παιδιού, αλλά παράλληλα να μπορέσει να ταυτιστεί με τα συναισθήματα που βιώνει ο ήρωας του βιβλίου.

- ***Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*** (Συγγραφέας: Κοντολέων Άννα, Εικονογράφος: Λουγιάκη Αλεξία, Πατάκη, 2016)

Στο βιβλίο *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ* της Άννας Κοντολέων και σε εικονογράφηση της Αλεξίας Λουγιάκη, ο ήρωας της ιστορίας, ο Αμίρ είναι ένα ασυνόδευτο προσφυγόπουλο, ο οποίος αναζητά μια καλύτερη τύχη στη νέα πατρίδα που φτάνει, έχοντας αφήσει τη μητέρα του και τον μικρό του αδερφό πίσω στην πατρίδα του. Μια τυχαία συνάντηση με ένα αδέσποτο σκυλί, στο οποίο δίνει το όνομα Μαλίκ, του μικρού του αδερφού, αποτελεί την αρχή μιας ξεχωριστής φιλίας και αγάπης. Μέσα από μία σειρά περιπετειών προσπαθούν και οι δύο τους να επιβιώσουν και να αντιμετωπίσουν τόσο τις άσχημες καιρικές συνθήκες όσο και την σκληρή και απάνθρωπη στάση του κόσμου γύρω τους. Μέσα από τις αφηγήσεις και των δύο ηρώων, οι μικροί αναγνώστες λαμβάνουν στοιχεία για τον τρόπο ζωής, τα έθιμα και τις συνήθειες του Αμίρ στην παλιά του πατρίδα, τις δυσκολίες και τους κινδύνους που έζησε στο ταξίδι της φυγής του και παράλληλα διαπιστώνουν το σκληρό και απάνθρωπο τρόπο που οι άνθρωποι δείχνουν στα ζώα. Ο Αμίρ και ο Μαλίκ θα αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες και κινδύνους και θα χρειαστεί, όπως παρουσιάζεται μέσα από την εξέλιξη των γεγονότων, να σώσουν ο ένας τη ζωή του άλλου. Το τέλος της ιστορίας αποπνέει μία αισιοδοξία και ελπίδα στους μικρούς αναγνώστες, καθώς τα βάσανα και οι περιπέτειες των δύο ηρώων φτάνουν σε αίσιο τέλος. Μέσα από τις σελίδες του βιβλίου, οι οποίες πλαισιώνονται από την γκρίζα και χωρίς χρώματα εικονογράφηση, οι μικροί αναγνώστες γνωρίζουν πολλές από τις πτυχές του προσφυγικού ζητήματος και ευαισθητοποιούνται κυρίως απέναντι στο θέμα των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων που αναγκάζονται να ταξιδέψουν σε άλλες χώρες χωρίς τους γονείς τους, γιατί τους έχουν χάσει ή έχουν χωριστεί με βίαιο τρόπο από αυτούς.

- ***Το σανταλάκι*** (Συγγραφέας: Αναστασοπούλου Ελένη, Εικονογράφος: Μεταλληνού Ρένια, Διάπλους, 2016)

Το σανταλάκι της Ελένης Αναστασοπούλου και σε εικονογράφιση της Ρένιας Μεταλληνού αποτελεί μια ιστορία ευαισθητοποίησης απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και τη διαφορετικότητα, καθώς προσεγγίζει αυτές τις έννοιες μέσα από την ιστορία ενός κοριτσιού που στο δρόμο της φυγής του, χάνει την κούκλα του στα κύματα της θάλασσας καθώς εκείνη τη δύσκολη στιγμή επιλέγει να σώσει το φίλο της. Το μόνο που της απομένει είναι το σανταλάκι της και οι σκέψεις της αν θα ξαναβρεί την κούκλα της και τον φίλο της, που η θάλασσα τους χώρισε έτσι ξαφνικά. Οι μικροί αναγνώστες ευαισθητοποιούνται απέναντι στον ξαφνικό αποχωρισμό τόσο αγαπημένων προσώπων αλλά και παιχνιδιών, όπως είναι η κούκλα, ένα από τα πιο αγαπημένα και συνηθισμένα παιχνίδια της παιδικής μας ηλικίας. Μέσα από την ιστορία αλλά και την εξαιρετική και δυνατή εικονογράφιση μεταφέρονται όλα εκείνα τα συναισθήματα της αγωνίας, της εγκατάλειψης και του αποχωρισμού, που βιώνουν τα παιδιά πρόσφυγες, όταν αναγκάζονται να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και να ταξιδέψουν μέσα σε μία βάρκα προς άγνωστη κατεύθυνση. Το μήνυμα αισιοδοξίας και ελπίδας, που αποπνέει η ιστορία έγκειται στο ότι ακόμα και αν χάνουμε κάτι, πάντα κερδίζουμε κάτι άλλο και όταν αυτό τυγχάνει να είναι ένας φίλος, δίνει την ώθηση και την ελπίδα να συνεχίσουμε τη ζωή μας. Τα μηνύματα που αναδύονται από την ιστορία καλλιεργούν την ενσυναίσθηση στους μικρούς αναγνώστες, τους προβληματίζει απέναντι σε στερεοτυπικές αντιλήψεις καθώς αναλογίζονται πώς θα φέρονταν σε άτομα που έχουν βρεθεί σε ανάλογη θέση ή τι θα μπορούσαν να τους προσφέρουν.

- ***Μουτάζ, το αρκουδάκι της αγκαλιάς*** (Συγγραφέας: Θάνου Αγγελική, Εικονογράφος: Παπαδήμος Σταμάτης, Ήρα Εκδοτική, 2016)

Ο *Μουτάζ, το αρκουδάκι της αγκαλιάς* της Αγγελικής Θάνου και εικονογραφημένο από τον Σταμάτη Παπαδήμο αφηγείται την τρυφερή ιστορία του ως το αγαπημένο λούτρινο αρκουδάκι ενός αγοριού, του Μαϊσάν, που το όνομα του στα αραβικά σημαίνει μικρό αστέρι. Ο Μαϊσάν είναι ένα από τα χιλιάδες παιδιά προσφύγων, που ταξίδεψαν μέσα σε μία βάρκα σε άγριες θάλασσες για να γλιτώσουν από τον πόλεμο και τη βία. Ο Μουτάζ, που στην αραβική γλώσσα σημαίνει περήφανος, ήταν στην αγκαλιά του φίλου του σε εκείνο το δύσκολο ταξίδι, όταν ένα κύμα τον παρέσυρε στη

θάλασσα. Μέσα στο βυθό γνωρίζει διάφορα πλάσματα της θάλασσας, που καθένα από αυτά του προσφέρουν και κάτι για να απαλύνουν τον πόνο του αποχωρισμού από το μικρό αγόρι. Το μικρό αρκουδάκι, καθώς μοσχοβολούσε αγάπη από τις αγκαλιές του Μαϊσάν, μετέδωσε όλη αυτή την αγάπη και χάρη στη βοήθεια των νέων φίλων του κατόρθωσε να βγει στην επιφάνεια της θάλασσας και στη στεριά να ξανασυναντήσει το μικρό αγόρι, Μια τρυφερή ιστορία αγάπης και φιλίας ανάμεσα σε ένα παιδί και το αγαπημένο παιχνίδι όλων των παιδιών στην παιδική τους ηλικία κατορθώνει να περάσει μηνύματα αλληλεγγύης, προσφοράς και ανιδιοτελούς αγάπης.

- ***Το άγαλμα που κρύωνε*** (Συγγραφέας: Μπουλώτης Χρήστος, Εικονογράφος: Στεφανίδη Φωτεινή, Πατάκης, 2011)

Το άγαλμα που κρύωνε του Χρήστου Μπουλώτη και σε εικονογράφηση της Φωτεινής Στεφανίδη, πραγματεύεται την ιστορία ενός αγάλματος μικρού παιδιού, που φιλοξενείται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο της Αθήνας. Το άγαλμα, που αναπαριστά ένα μικρό βοσκό με κάπα που κρατάει αγκαλιά ένα σκυλάκι, νοσταλγεί την πατρίδα του στη Μικρά Ασία από όπου ξενιτεύτηκε μετά την Μικρασιατική καταστροφή το 1922. Μέσα από τη ιστορία φαίνεται η λύπη του για τη ξενιτιά και το αίσθημα της μοναξιάς που βιώνει μέσα στο χώρο του μουσείου, όπου εκεί αναπτύσσεται όμως μια επαφή μια φιλία με την καθαρίστρια του μουσείου, το γιο του νυχτοφύλακα και ένα γαλάζιο πουλί με μαγικές ιδιότητες. Ο συγγραφέας κατορθώνει να προσεγγίσει το θέμα της προσφυγιάς με τρυφερό και νοσταλγικό τρόπο, αποφεύγοντας αναφορές σε εθνικιστικά ζητήματα και πλαισιωμένο από την εξαιρετική εικονογράφηση της Φωτεινής Στεφανίδη ευαισθητοποιεί τους μικρούς αναγνώστες απέναντι στο προσφυγικό ζήτημα, ως γεγονός διαχρονικό με τις ρίζες του να υπάρχουν αρκετά χρόνια πριν και παράλληλα να τους κινητοποιήσει για μία επίσκεψη και περιήγηση στους χώρους του μουσείου.

Τα βιβλία *Το Ταξίδι* (Συγγραφέας: Francesca Sanna, Εικονογράφος: Francesca Sanna, Πατάκης, 2016) και *Το Κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* (Συγγραφέας: Μιχαηλίδου-Καδή Μαρίνα, Εικονογράφος: Σταματιάδη Ντανιέλα, Πάργα, 2014) αναπτύσσονται πιο αναλυτικά στην παρακάτω ενότητα καθώς τα δύο αυτά βιβλία αποτέλεσαν υλικό της εκπαιδευτικής παρέμβασης στα πλαίσια της παρούσας έρευνας. Τα κριτήρια επιλογής των δύο αυτών βιβλίων βασίστηκαν περισσότερο στην ηλικιακή ομάδα των αναγνωστών, στο περιεχόμενο των ιστοριών που θα μπορούσε να μεταφέρει εύκολα

και ευδιάκριτα το προσφυγικό ζήτημα και την έννοια του προσέφυγα, καθώς επίσης και στην πλούσια εικονογράφηση τους.

4.2 Τα βιβλία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα της παρούσας εργασίας

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εκπαιδευτική παρέμβαση επιλέχθηκαν δύο παιδικά εικονογραφημένα βιβλία με θέμα την ζωή και τις εμπειρίες παιδιών-προσφύγων, που καλύπτουν μια ποικιλία εικονογράφησης, αλλά και ανάδειξης και διαχείρισης του προσφυγικού ζητήματος για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας. Τα βιβλία που επιλέχθηκαν ήταν *Το Ταξίδι* της Φραντζέσκα Σάννα και *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* της Μαρίνας Μιχαηλίδου – Καδή. Οι ήρωες και των δύο αυτών βιβλίων είναι ίδιας σχεδόν ηλικίας με τα παιδιά του νηπιαγωγείου, στοιχείο που τα καθιστά ελκυστικά, ακόμα πιο ενδιαφέροντα και ικανά ώστε να επιτευχθεί η ταύτιση μαζί τους.

Τα δύο εικονογραφημένα βιβλία, που επιλέχθηκαν για την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης, παρουσιάζουν τον ήρωα μέσα από την εικονογράφηση χωρίς να τον περιγράφουν, αφήνοντας έτσι τον αναγνώστη να δημιουργήσει, να πλάσει την δική του εικόνα για εκείνον. Η επιμέλεια της εικονογράφησης είναι αρκετά σαφής και λεπτομερής, χωρίς να χρειάζεται να δοθούν περιγραφές για τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων μέσα από το κείμενο. Η δυναμική της εικονογράφησης στις ηλικίες αυτές του αναγνωστικού κοινού έχει μεγαλύτερη επίδραση από ότι το κείμενο, ή η ίδια η ιστορία, διατηρώντας αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών. Αξίζει να σημειωθεί ότι και στα δύο εικονογραφημένα βιβλία τονίζεται ο λόγος, η αιτία που οι ήρωες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους και αυτός δεν είναι άλλος από τον πόλεμο.

Το Ταξίδι της Φραντζέσκα Σάννα αποτελεί το πρώτο συγγραφικό της έργο, του οποίου επιμελήθηκε και την εικονογράφηση, εκδόθηκε το 2016 από τις εκδόσεις Πατάκη σε μετάφραση της Μαρίας Παπαγιάννη. Η πρωτότυπη έκδοση του βιβλίου έγινε στην ιταλική γλώσσα, ενώ στην ελληνική μετάφρασή του κείμενο πηγή αποτέλεσε η αγγλική γλώσσα.

Το Ταξίδι αποτελεί ένα εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά προσχολικής ηλικίας και όχι μόνο, όπου η συγγραφέας μέσα από ένα παιδί-αφηγητή αφήνει να ξεδιπλωθεί η ιστορία μιας οικογένειας, τη στιγμή που ήρθαν αντιμέτωποι με τον πόλεμο και τις συνέπειές του. Αφηγείται το επικίνδυνο και κουραστικό ταξίδι τους αναζητώντας μια χώρα να ζήσουν, χωρίς φόβο, αλλά με την ελπίδα για ένα καλύτερο

αύριο. Η συγγραφέας και εικονογράφος του βιβλίου *Το Ταξίδι* αναφέρει πώς πριν ξεκινήσει να γράφει το παραμύθι, συναντήθηκε στην Ελβετία και στην Ιταλία σε κέντρα μεταναστών με ανθρώπους από τη Συρία και τη Σομαλία. Συναντήθηκε με αγόρια, κορίτσια, άντρες και γυναίκες μετανάστες, γνωρίστηκε μαζί τους και κατέγραψε τις προσωπικές τους ιστορίες, τα βιώματα που κουβαλούσε ο καθένας τους και πήρε συνεντεύξεις. Αν και η ιδέα για τη συγγραφή προέκυψε, όπως αναφέρει η ίδια, μετά από τη συνάντησή της με δύο κορίτσια, όλες αυτές οι ιστορίες των ανθρώπων που γνώρισε, την ενέπνευσαν και στη συνέχεια έγραψε και εικονογράφησε το πρώτο της αυτό εικονογραφημένο βιβλίο που τυγχάνει αξιολογών κριτικών, τόσο για την ιστορία του, όσο και για την αριστουργηματική και εκπληκτική του εικονογράφηση.

Η ιστορία παρουσιάζεται μέσα από ένα παιδί-αφηγητή, που αποτελεί και τον ήρωα, που πρωταγωνιστεί στην ιστορία και αναφέρεται στο ταξίδι μιας μητέρας με τα δύο παιδιά της από την πατρίδα τους, όπου ξέσπασε ο πόλεμος για ένα άγνωστο μέρος, πιο ασφαλές. Το βιβλίο ξεκινάει με την περιγραφή της οικογένειας πριν τον πόλεμο σε μια όμορφη πόλη δίπλα στη θάλασσα, περιγράφοντας την ανέμελη ζωή της οικογένειας. Ύστερα όμως έρχεται το μαύρο, το χάος, ο πόλεμος, ο οποίος «παίρνει» τον πατέρα και έτσι η μητέρα τους αποφασίζει να πάρει τα παιδιά της μακριά από τον κίνδυνο και τον φόβο του πολέμου και να τα οδηγήσει σε μια άλλη χώρα, τελείως διαφορετική από τη δική τους, αναζητώντας την ασφάλεια και την ελπίδα για ένα καλύτερο μέλλον. Έτσι ξεκινάει το ταξίδι τους, αποχαιρετώντας φίλους και γνωστούς, μαζεύοντας όλα τα υπάρχοντα τους σε ένα αυτοκίνητο. Το ταξίδι τους για την άγνωστη χώρα δεν είναι ένα συνηθισμένο ταξίδι. Κοιμούνται στο δάσος, συναντάνε σύνορα κλειστά από χώρες και λαούς που δε τους δέχονται, ζούνε μέσα στο σκοτάδι, κρυμμένοι από ανθρώπους που τους ψάχνουν. Όσο οι μέρες περνάνε και το ταξίδι τους συνεχίζεται, τα υπάρχοντα τους λιγοστεύουν, ενώ το σκοτάδι και ο φόβος είναι τα μόνα που εξακολουθούν να κυριεύουν τις ψυχές τους. Ο φόβος είναι το κυρίαρχο συναίσθημα σε αυτό τους το ταξίδι και διαφορετικά το βιώνει ο καθένας τους. Η μητέρα προσπαθεί να εμψυχώνει τα παιδιά και να τους δίνει κουράγιο, κρατώντας πάντα τη ψυχραιμία της και για αυτό κλαίει μόνο όταν τα παιδιά κοιμούνται. Αναζητούν δρόμους και μονοπάτια για να συνεχίσουν. Στο δρόμο τους συναντούν και ανθρώπους, που με χρηματικό αντάλλαγμα θα τους οδηγήσουν σε αυτά. Ταξιδεύουν στην άγρια θάλασσα σε μια βάρκα γεμάτη με δεκάδες ανθρώπους, που έχουν τον ίδιο σκοπό, το ίδιο όνειρο.

Ο λόγος του κειμένου είναι λιτός, απλός και κοφτός όπως άλλωστε είναι και ο λόγος των παιδιών. Μέσα από τη χρήση του πρωτοπρόσωπου αφηγητή, που δεν είναι άλλος από το ένα παιδί της οικογένειας, προκαλούνται συναισθήματα συγκίνησης στον αναγνώστη και επιτυγχάνεται η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης ως προς τη διαφορετικότητα. Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση χρησιμοποιείται σε όλη την περιγραφή των περιπετειών του ήρωα τόσο κατά τη διάρκεια του ταξιδιού, όσο και κατά την έκφραση των σκέψεων και των ανησυχιών του σε διάφορα σημεία της αφήγησης.

Όσον αφορά την εικονογράφηση του βιβλίου, οι εικόνες, τα σχήματα, τα χρώματα αναδεικνύουν μια δύναμη και μία ένταση, η οποία προσπαθεί και αυτή να προκαλέσει τα συναισθήματα του αναγνώστη. Οι εικόνες γεμάτες έντονες χρωματικές αντιθέσεις αντικατοπτρίζουν τόσο το φόβο, τον πόλεμο, τον κίνδυνο αλλά και την ελπίδα, την αισιοδοξία, τη ζωή.

Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ της Μαρίνας Μιχαηλίδου – Καδή εκδόθηκε το 2014 από τις εκδόσεις Πάργα και εικονογραφήθηκε από την Ντανιέλα Σταματιάδη. *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* ως εικονογραφημένο βιβλίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας και αφηγείται την ιστορία της Σαβέλ, ενός κοριτσιού που αναγκάστηκε λόγω πολέμου να εγκαταλείψει το σπίτι της και ό,τι άλλο αγαπούσε για να ταξιδέψει σε μια νέα μακρινή χώρα, σε έναν πιο ασφαλή προορισμό. Η ηρωίδα του βιβλίου, η οποία είναι συνομήλικη με τους αναγνώστες του βιβλίου, αφηγείται το πώς αναγκάστηκε να φύγει ξαφνικά και το μόνο που μπόρεσε να πάρει μαζί της ήταν ένα κόκκινο φόρεμα, που της είχε κάνει δώρο η γιαγιά της στα γενέθλια της και δεν το αποχωρίζεται σχεδόν ποτέ, καθώς αποτελεί το μοναδικό αντικείμενο που την συνδέει με την πατρίδα της, το σπίτι της, τα αγαπημένα της πρόσωπα και γενικότερα με το παρελθόν της. Το ταξίδι της Σαβέλ όμως δεν ολοκληρώνεται με την άφιξη της σε μια νέα χώρα, καθώς έχει να κατανοήσει το καινούριο της περιβάλλον, να κάνει νέους φίλους και να προχωρήσει στη ζωή της χωρίς να ξεχάσει την ταυτότητα και την καταγωγή της.

Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ αποτελεί μια ιστορία που μιλάει μέσα στην καρδιά των παιδιών, καθώς το κείμενο του είναι απλό, γραμμένο με ευαισθησία και αποπνέει ζεστασιά. Είναι γραμμένο σε τριτοπρόσωπη αφήγηση τοποθετώντας το παιδί στην θέση του αφηγητή παρατηρητή, προσφέροντας στα παιδιά αναγνώστες την ευκαιρία να κατανοήσουν τα συναισθήματα της θλίψης της ηρωίδας λόγω του πολέμου αλλά και της ελπίδας και της αισιοδοξίας που αποπνέει η νέα της ζωή.

Αυτό που χαρακτηρίζει επίσης το βιβλίο είναι η ιδιαίτερη και εξαιρετική εικονογράφηση του, καθώς αποτελείται από ασπρόμαυρα σχέδια πλαισιωμένα από γραμμικά σχέδια και σχήματα και το κόκκινο χρώμα του φορέματος είναι το μοναδικό έγχρωμο στοιχείο που κυριαρχεί στο βιβλίο από την αρχή ως την τελευταία σελίδα του. Το μοναδικό έντονο στοιχείο, όπως έντονα είναι και τα συναισθήματα που βιώνει η ηρωίδα, καθώς αρνείται να το αποχωριστεί πιστεύοντας ότι έτσι αποχωρίζεται όλα αυτά που αντιπροσωπεύει, δηλαδή την παλιά της ζωή, το παρελθόν της. Καθώς όμως ο καιρός περνάει, η ίδια η ζωή δείχνει στη μικρή Σαβέλ ότι δεν μπορεί να μείνει εγκλωβισμένη στο παρελθόν και στην απώλεια που βίωσε. Με τον καιρό τόσο το φόρεμα της, όσο και η απώλεια της «στενεύουν» και οι νέες της φιλίες και η χαρά του παιχνιδιού προσφέρουν στη μικρή προσφυγοπούλα την ελπίδα και την αισιοδοξία για μια καινούρια ζωή, ένα κόσμο διαφορετικό, πιο φιλόξενο και πιο χρωματιστό.

Μέρος Δεύτερο: Η Έρευνα

Κεφάλαιο 5^ο

5.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας

Βασικός σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεων των παιδιών της προσχολικής ηλικίας απέναντι στην προσφυγική εμπειρία και την έννοια του πρόσφυγα πριν και μετά την εφαρμογή μιας διδακτικής παρέμβασης, έχοντας ως μέσο ευαισθητοποίησης το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο και πώς αυτές μεταβάλλονται και διαμορφώνονται μέσα από τη διδασκαλία της παιδικής λογοτεχνίας.

Επιπλέον η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του ρόλου της παιδικής προσφυγικής λογοτεχνίας ως εργαλείο για την εξέλιξη και την τροποποίηση των αντιλήψεων των παιδιών για την έννοια του πρόσφυγα και γενικότερα την προσφυγική εμπειρία.

Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας συνίστανται στο ποιες είναι οι γνώσεις των παιδιών γύρω από την έννοια του πρόσφυγα και ποια ήταν η κύρια πηγή πληροφόρησης τους από το ευρύτερο κοινωνικό, οικογενειακό ή σχολικό περιβάλλον, πόσο ευαισθητοποιημένα είναι απέναντι σε ένα τόσο έντονο κοινωνικό ζήτημα και πώς το παιδικό εικονογραφημένο βιβλίο, ως εργαλείο ευαισθητοποίησης

και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, μπορεί να τροποποιήσει ή να μεταβάλλει τις απόψεις και τις ιδέες τους γύρω από την εικόνα και την έννοια του πρόσφυγα.

Στην ποιοτική έρευνα, η διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων βασίζονται στην κατάλληλη διερεύνηση του θέματος και σχετίζονται με το αντικείμενο της μελέτης. Κύριος σκοπός των ερωτημάτων είναι η ανάδειξη της συνάφειας με τον προβληματισμό και το σκοπό της ερευνητικής μελέτης καθώς επίσης και με ευρήματα προηγούμενων ερευνών που είχαν διεξαχθεί (Mason, 2003).

Με βάση τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της συγκεκριμένης έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα ακόλουθα:

- Ποιες είναι οι γνώσεις των παιδιών γύρω από την προσφυγική εμπειρία και την έννοια του πρόσφυγα;
- Ποιες είναι οι κύριες πηγές πληροφόρησης τους γύρω από ένα τέτοιο σημαντικό κοινωνικό ζήτημα;
- Πόσο ευαισθητοποιημένα είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γύρω από το προσφυγικό ζήτημα ή την εικόνα του πρόσφυγα;
- Τι ρόλο μπορεί να παίζει η παιδική λογοτεχνία ως προς την αλλαγή και τη διαφοροποίηση των αντιλήψεων των παιδιών γύρω από την έννοια πρόσφυγας;

5.2 Συμμετέχοντες στην έρευνα

Το ερευνητικό δείγμα αποτελούνταν από 25 παιδιά, 13 κορίτσια και 12 αγόρια ηλικίας από 4 έως 5,5 ετών, με μέσο όρο ηλικίας 5,2 έτη και από αυτά τα 15 ήταν νήπια και τα 10 προνήπια. Όλα τα παιδιά ήταν ελληνικής καταγωγής και μόνο ένα αλβανικής καταγωγής. Και στα δύο τμήματα κανένα παιδί δεν είχε διαγνωστεί με διανοητική ή μαθησιακή ανεπάρκεια. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δημόσιο νηπιαγωγείο του πολεοδομικού συγκροτήματος της πόλης του Βόλου, στο οποίο η ερευνήτρια ανήκει στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα προέρχονταν από οικογένειες, που ανήκουν σε όλα τα κοινωνικοοικονομικά στρώματα. Για τη διεξαγωγή της έρευνας και τη συμμετοχή των παιδιών σε αυτή, ενημερώθηκαν οι γονείς και ζητήθηκε η συγκατάθεσή τους.

5.3 Ερευνητική μέθοδος

Η επιλογή της μεθόδου, για την διερεύνηση ενός ερευνητικού αντικειμένου, αποτελεί θέμα καθοριστικής σημασίας τόσο για τον ερευνητή, όσο και για την ίδια την έρευνα. Σε απόλυτη συνάφεια και συσχετισμό με τα ερευνητικά ερωτήματα, ο

ερευνητής προσανατολίζεται στην επιλογή της μεθόδου, καθώς επίσης και των τεχνικών, οι οποίες θα μπορέσουν να δώσουν τα καλύτερα αποτελέσματα στα ερευνητικά ερωτήματα που έχει θέσει (Creswell, 2016). Η μέθοδος που πρόκειται να χρησιμοποιηθεί στη συγκεκριμένη έρευνα είναι η ποιοτική στο πλαίσιο της ερμηνευτικής προσέγγισης.

Για τους σκοπούς υλοποίησης της παρούσας ποιοτικής έρευνας, η μέθοδος η οποία ενδείκνυται και αξιοποιήθηκε, σχετίζεται με την ανάλυση κειμένων. Ως προς την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων υπάρχουν αρκετές προσεγγίσεις, οι οποίες διακρίνονται τόσο ως προς το στόχο που θέτουν, όσο και ως προς τη διαδικασία ή τις τεχνικές που εφαρμόζουν. Στην παρούσα έρευνα οι μέθοδοι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν η θεματική ανάλυση (Thematic Analysis) και η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Content Analysis).

Η θεματική ανάλυση στοχεύει με συστηματικό τρόπο στην ανίχνευση, στην οργάνωση και στην κατανόηση των πρότυπων νοημάτων σε ένα σύνολο δεδομένων. Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου στηρίζεται στη συστηματική και αντικειμενική εξέταση του περιεχομένου κάποιων κειμένων, προκειμένου να επιτευχθεί η κατάταξη και η ερμηνεία αυτών των στοιχείων, τα οποία δεν είναι ευδιάκριτα μέσω της ανάγνωσης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ανάλυσης επιτυγχάνεται η γνωστική πρόσβαση σε ομαδικές σημασιοδοτήσεις και εμπειρίες. Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει περισσότερο στους τρόπους, βάσει των οποίων κάποια θέματα εντός κειμένου αποτελούν θέματα διαπραγμάτευσης, καθώς επίσης και τη συχνότητα που αυτά εμφανίζονται. Η αναζήτηση αυτών των θεμάτων στηρίζεται σε προκαθορισμένα ερωτήματα και κατηγορίες (Τσιώλης, 2014).

5.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ένα από τα πιο συνηθισμένα και βασικά ερευνητικά εργαλεία, που σχετίζονται με τις προσωπικές απόψεις, τις στάσεις και τις θέσεις των συμμετεχόντων σε μία έρευνα, είναι η συνέντευξη. Η συνέντευξη αποτελεί ένα από τα βασικότερα εργαλεία συλλογής ποιοτικών δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην κοινωνική έρευνα (Creswell, 2011. Cohen & Manion, 1997). Συγκεκριμένα, πρόκειται για την προσωπική συζήτηση μεταξύ του ερευνητή και του δείγματος της έρευνας με στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών που σχετίζονται με το θέμα που εξετάζεται. Κύριο μέλημα του ερευνητή δεν αποτελεί μόνο η συγκέντρωση των δεδομένων, αλλά

πρωτίστως η δημιουργία ενός κατάλληλου κλίματος, όπου ο συνεντευξιαζόμενος θα νιώθει άνετα και ασφαλής, ώστε να μιλήσει ελεύθερα. (Cohen & Manion, 1997).

Το είδος της συνέντευξης που επιλέχθηκε και σχεδιάστηκε για να αξιοποιηθεί στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη, η οποία αποτελούνταν από ερωτηματολόγια με προκαθορισμένες ερωτήσεις κλειστού τύπου αλλά και με ερωτήσεις ανοιχτού τύπου με απώτερο σκοπό την απόκτηση μιας πληρέστερης εικόνας για την κατανόηση της απάντησης και ερμηνείας των ιδεών και απόψεων των υποκειμένων της έρευνας (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014:117).

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελεί την πιο συνηθισμένη μορφή συνέντευξης στην εκπαιδευτική έρευνα καθώς χρησιμοποιείται αρκετά συχνά από τους ερευνητές. Αποτελείται από προκαθορισμένες και προσχεδιασμένες ερωτήσεις, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ευελιξία, όσον αφορά τη δυνατότητα τροποποίησης του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο. Μέσω αυτής της ευελιξίας και δυνατότητας οι ερωτήσεις μπορούν να τροποποιούνται ώστε να επιτευχθεί πιο ουσιαστική συζήτηση. Η ημιδομημένη συνέντευξη, ως μέθοδος παραγωγής υλικού, στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας, προσφέρει τη δυνατότητα στον ερωτώμενο να αξιοποιήσει διάφορες μορφές επικοινωνίας, που αποτελούν μέρος του καθημερινού του λόγου και τρόπου σκέψης, όπως η αφήγηση, η περιγραφή, η στοιχειοθέτηση επιχειρημάτων και ο διάλογος. Οι μέθοδοι αυτοί χαρακτηρίζονται από ένα ευέλικτο και διαδραστικό τρόπο επικοινωνίας ανάμεσα στον ερευνητή και τον ερωτώμενο (Τσιώλης, 2014).

Κατά αυτό τον τρόπο δίνεται η δυνατότητα στους ερευνητές να διερευνήσουν τα θέματα που έχουν τεθεί στο σχεδιασμό της έρευνας σε βάθος και να αντλήσουν τις όποιες πληροφορίες και τα δεδομένα, που χρειάζονται σχετικά με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των ίδιων των συμμετεχόντων. Ο σχεδιασμός αυτός λόγω της ευελιξίας του προσφέρεται για τυχόν αλλαγές και τροποποιήσεις, καθιστώντας και τον ίδιο τον ερευνητή σε μία συνεχή εγρήγορση για την αντιμετώπιση τυχόν νέων προκλήσεων ή αδυναμιών (Ιωσηφίδης, 2003: 112). Επιπλέον ο ερευνητής θα πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ευελιξία και μια ιδιαίτερη ευαισθησία απέναντι στους συνεντευξιαζόμενους, αντιμετωπίζοντας τους με γνήσιο ενδιαφέρον και λαμβάνοντας υπόψη τυχόν ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας (Mason, 2009:130).

Επιπλέον, θα αξιοποιηθούν ως βασικά ερευνητικά εργαλεία και οι ζωγραφικές απεικονίσεις των παιδιών με θέμα τον πρόσφυγα. Τα σχέδια των παιδιών

αντικατοπτρίζουν τις εντυπώσεις τους μετά την αφήγηση των εικονογραφημένων βιβλίων και πώς αντιλήφθηκαν κάποια σημεία του βιβλίου είτε ως προς το κείμενο, την ίδια την ιστορία, ή ως προς την εικονογράφιση.

Για την καλύτερη διεξαγωγή της έρευνας και για να εξάγουμε ασφαλή και αξιόπιστα συμπεράσματα θα πραγματοποιηθεί συνέντευξη πριν και μετά την παρέμβαση και οι απαντήσεις τους θα μαγνητοφωνηθούν.

5.5 Στάδια υλοποίησης της έρευνας

Η εν λόγω έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Οκτώβριο και Νοέμβριο, διήρκησε τρεις βδομάδες, σχεδιάστηκε με μεγάλη προσοχή και υλοποιήθηκε μέσα σε ένα ζεστό κλίμα οικειότητας και εμπιστοσύνης, απαραίτητα στοιχεία για την εξασφάλιση αξιόπιστων δεδομένων από παιδιά προσχολικής ηλικίας, από τη στιγμή που η ερευνήτρια ήταν και η νηπιαγωγός της τάξης. (Punch, 2002) Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα περιλαμβάνει την πραγματοποίηση των ερωτηματολογίων πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, την εκπαιδευτική παρέμβαση, τις δραστηριότητες μετά την αφήγηση των βιβλίων και ολοκληρώνεται με την πραγματοποίηση του νέου ερωτηματολογίου.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης εβδομάδας υλοποιήθηκε το πρώτο μέρος της παρέμβασης, δηλαδή η συλλογή και η καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεων των παιδιών σχετικά με την ειρήνη, τον πόλεμο και τη γνώση τους γύρω από την έννοια του πρόσφυγα κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Για το συγκεκριμένο σκοπό, στο στάδιο αυτό πραγματοποιήθηκε η ατομική ημιδομημένη συνέντευξη, με ερωτήσεις απλές και κατανοητές για την ηλικία των παιδιών. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος των ελεύθερων δραστηριοτήτων και κυρίως κατά τη διάρκεια των ρουτινών του νηπιαγωγείου, ώστε τα παιδιά να είναι και ξεκούραστα, αλλά επιπλέον να μην στερούνται μέρος του υπόλοιπου παιδαγωγικού προγράμματος. Η διάρκεια των ερωτήσεων και απαντήσεων διήρκησε περίπου 5-10 λεπτά, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν με τυχαία σειρά και οι απαντήσεις τους μαγνητοφωνήθηκαν.

Τη δεύτερη βδομάδα υλοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση μέσω των παιδικών εικονογραφημένων βιβλίων, η οποία διήρκησε μια ολόκληρη βδομάδα και περιελάμβανε αναγνώσεις παραμυθιών, καθώς επίσης ερωτήσεις κατανόησης και επεξεργασίας, απαντήσεις και εντυπώσεις των παιδιών. Με την ολοκλήρωση των αφηγήσεων κάθε παραμυθιού ακολούθησαν διάφορες άλλες δραστηριότητες που

επικεντρώθηκαν όχι μόνο στην καλλιτεχνική έκφραση των παιδιών, αλλά και στη έκφραση συναισθημάτων και σκέψεων προβληματισμού μέσα από διάφορες μορφές εικαστικής τέχνης, όπως η δραματοποίηση και το παιδικό σχέδιο. Κατά την πραγματοποίηση των δραστηριοτήτων αυτών, τα παιδιά δούλεψαν και ατομικά αλλά συνεργάστηκαν και σε μικρές ευέλικτες ομάδες, οι οποίες άλλαξαν κατά τη διάρκεια τους προκειμένου να έχουν όλα την ευκαιρία να συνεργαστούν στην παραγωγή ομαδικών δραστηριοτήτων.

Την τρίτη εβδομάδα και έχοντας ολοκληρώσει την εκπαιδευτική παρέμβαση, υλοποιήθηκε το αρχικό ερωτηματολόγιο με κάποιες τροποποιήσεις στις ερωτήσεις, ώστε να διερευνηθεί εάν άλλαξαν οι γνώσεις των παιδιών γύρω από την έννοια του πρόσφυγα και αν τροποποιήθηκαν οι απόψεις, οι ιδέες και τα συναισθήματα των παιδιών.

Τέλος η έρευνα ολοκληρώθηκε με την αξιοποίηση φωτογραφικού υλικού από το Διαδίκτυο σχετικό με το προσφυγικό ζήτημα. Η ερευνήτρια φρόντισε ώστε η επιλογή των φωτογραφιών να είναι κατάλληλη για τα παιδιά αυτής της ευαίσθητης ηλικίας χωρίς να παρουσιάζονται σκληρές και βίαιες εικόνες, αλλά αντιθέτως να τονίζονται σημεία της καθημερινής τους ζωής, η πορεία του ταξιδιού τους καθώς και δραστηριότητες συνομήλικων προσφυγόπουλων και επακολούθησε σχολιασμός και συζήτηση πάνω στο φωτογραφικό υλικό.

Κεφάλαιο 6^ο

6.1 Η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της συγκέντρωσης των δεδομένων και των πληροφοριών της έρευνας, καθώς επίσης και της οργάνωσής τους, επόμενο βήμα είναι η ανάλυση των δεδομένων. Για τη διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων της παρούσας έρευνας κρίθηκε κατάλληλη η επιλογή των προσεγγίσεων της ποιοτικής ανάλυσης, οι οποίες θεωρούνται ευέλικτες, ως προς την επεξεργασία των δεδομένων και αυτές είναι η θεματική ανάλυση και η ανάλυση περιεχομένου. Η θεματική ανάλυση στοχεύει στην ανίχνευση νοημάτων και στην κατανόηση αυτών, ενώ η ανάλυση περιεχομένου στοχεύει στον τρόπο και πόσο συχνά επίσης αναφέρονται αυτά τα δεδομένα μέσα στα κείμενα, λαμβάνοντας υπόψη κάποιες προκαθορισμένες θεματικές ενότητες (Τσιώλης, 2014). Το πρώτο στάδιο που ακολουθείται στην ανάλυση των δεδομένων είναι η διερεύνησή τους. Στην ποιοτική έρευνα η προκαταρκτική διερευνητική ανάλυση αποσκοπεί στην εξέταση των δεδομένων, ώστε

να αποκτηθεί μια γενική εικόνα για αυτά, για το αν χρειάζονται περισσότερα δεδομένα και μια γενικότερη σκέψη για τον τρόπο οργάνωσης όλων αυτών των δεδομένων (Creswell, 2016:244). Στην συγκεκριμένη έρευνα στο πρώτο στάδιο θα απομαγνητοφωνηθούν και θα διαβαστούν προσεκτικά όλες οι συνεντεύξεις των παιδιών που θα έχουν καταγραφεί. Η επόμενη διαδικασία της ανάλυσης των κειμένων των συνεντεύξεων στην ποιοτική έρευνα ορίζεται με την κωδικοποίηση των δεδομένων. Σε αυτό το στάδιο η κωδικοποίηση είναι η διαδικασία χωρισμού του κειμένου ή της συνέντευξης σε κατηγορίες και της απόδοσης επικεφαλίδων έτσι ώστε να προκύψουν περιγραφές και γενικά θέματα. Όπως υποστηρίζει ο Creswell (2016:244) στόχος αυτής της διαδικασίας κωδικοποίησης είναι να βγάλουμε κάποιο νόημα από τα δεδομένα της συνέντευξης, να τα χωρίσουμε σε τμήματα, αποδίδοντας κωδικούς και παράλληλα να εξετάσουμε μήπως οι κωδικοί επικαλύπτονται ή πλεονάζουν και να τους εντάξουμε σε γενικά θέματα.

Τα δεδομένα της συγκεκριμένης ποιοτικής έρευνας αναλύθηκαν μέσω της θεματικής ανάλυσης, η οποία ως μέθοδος προσφέρει στον ερευνητή τη δυνατότητα να μετατρέψει τις όποιες πληροφορίες έχει συλλέξει σε δεδομένα, μέσω της διαδικασίας του εντοπισμού, της ανάλυσης και της δημιουργίας θεμάτων στα δεδομένα (Ιωσηφίδης, 2008). Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ανάλυση των δεδομένων που συλλέξαμε από τις συνεντεύξεις και να μπορέσουν να είναι επεξεργάσιμα τα δεδομένα, οι απαντήσεις των συνεντεύξεων κατηγοριοποιήθηκαν. Τα δεδομένα που συγκεντρώνονται μέσα από τη διαδικασία κατηγοριοποίησης προσφέρουν τη δυνατότητα μετατροπής των απαντήσεων σε συνοπτικά ευρήματα, ώστε στη συνέχεια η ανάλυση τους να οδηγήσει στην ερμηνεία ποιοτικών όρων (Κεδράκα, 2008:6).

Βάσει όλων των προαναφερθέντων, όσον αφορά την κατηγοριοποίηση των δεδομένων μας, οι ερωτήσεις της συνέντευξης πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση κατηγοριοποιήθηκαν, ώστε να είναι εύκολη η αξιολόγηση τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Σύμφωνα με τον Kerlinger, η κωδικοποίηση ορίζεται ως η μετατροπή των απαντήσεων των ερωτώμενων σε ειδικές κατηγορίες, προκειμένου να επιτευχθεί η ανάλυση τους. Οι εννοιολογικές κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες προέκυψαν στοιχειοθετούνται ακολούθως σε:

1. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τον πρόσφυγα.
2. Η αποδοχή του πρόσφυγα, ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας στο χώρο του σχολείου.
3. Κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα παιδί πρόσφυγα.

4. Ποιες ήταν οι πηγές γνώσης ή πληροφόρησης τους γύρω από το προσφυγικό ζήτημα.

5. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού πρόσφυγα

6.2 Αποτελέσματα έρευνας πριν την παρέμβαση

1. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τον πρόσφυγα

Στην κατηγορία αυτή βασίστηκαν τα ερωτήματα και οι απαντήσεις της συνέντευξης που αφορούσαν τις αντιλήψεις και τις γνώσεις των παιδιών για την έννοια ή την εικόνα του πρόσφυγα και ποιες ήταν οι απόψεις τους γύρω από την ειρήνη και τον πόλεμο σε άλλες χώρες του κόσμου. Στο σύνολο του δείγματος των ερωτηθέντων παιδιών, τα 21 παιδιά απάντησαν θετικά στο πρώτο ερώτημα «Πιστεύεις ότι υπάρχει ειρήνη σε όλες τις χώρες του κόσμου» (σχ.1) , ενώ μόνο 3 παιδιά τοποθετήθηκαν αρνητικά απαντώντας «σε μερικές χώρες ναι, σε μερικές πάλι όχι».



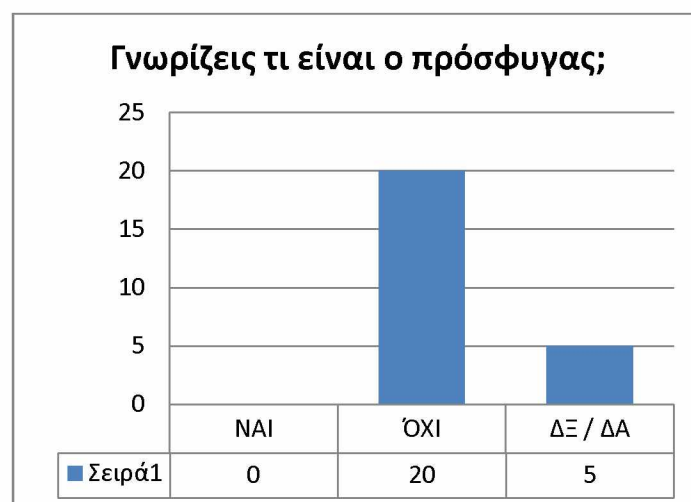
(σχ.1)

Διαφοροποιημένες βέβαια ήταν οι απαντήσεις τους στο δεύτερο ερώτημα «έχεις ακούσει ποτέ να γίνεται πόλεμος» (σχ.2), στο οποίο 11 παιδιά απάντησαν θετικά ως προς το αν γίνεται πόλεμος σε κάποια άλλη χώρα, 3 απάντησαν ότι δεν ήξεραν ενώ 11 παιδιά έδωσαν αρνητική απάντηση ως προς αυτό.



(σχ.2)

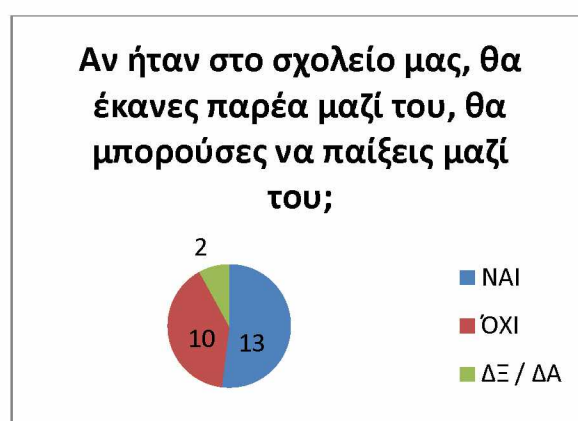
Όσον αφορά τις αντιλήψεις τους γύρω από την εικόνα του πρόσφυγα σχεδόν κανένα παιδί δεν γνώριζε να απαντήσει στο ερώτημα «Γνωρίζεις τι είναι ο πρόσφυγας;» (σχ.3) και αν κάποια απάντησαν θετικά και ζητήθηκε από την ερευνήτρια να τον περιγράψουν, σε εκείνο το σημείο διαπιστώθηκε ότι δεν μπορούσαν να τον ορίσουν. Στο σημείο αυτό της συνέντευξης κρίθηκε σκόπιμο από την ερευνήτρια να δώσει έναν ορισμό στα παιδιά της έννοιας του πρόσφυγα. Μέσω αυτής της διευκρίνησης θα μπορούσε να συνεχιστεί και η ολοκλήρωση των υπόλοιπων ερωτημάτων της συνέντευξης. Έτσι, στα παιδιά δόθηκε η διευκρίνηση ότι «ο πρόσφυγας είναι ο άνθρωπος εκείνος που εγκαταλείπει τη χώρα του και το σπίτι του επειδή γίνεται πόλεμος και αναζητάει μια νέα ασφαλή πατρίδα παίρνοντας μαζί του μόνο λίγα ρούχα και πράγματα»



(σχ.3)

2. Αποδοχή του πρόσφυγα μέσα στο σχολικό περιβάλλον

Στις ερωτήσεις που αφορούσαν την αποδοχή του πρόσφυγα μέσα στο σχολικό περιβάλλον «αν ήταν στο σχολείο μας, θα έκανες παρέα μαζί του στο σχολείο» και «θα μπορούσες να παίζεις μαζί του» (σχ.4) από το συνολικό δείγμα των 25 παιδιών, τα 13 παιδιά, σχεδόν το μισό ποσοστό, δήλωσαν πώς θα έκαναν παρέα μαζί του και θα έπαιζαν στο χώρο του σχολείου, ενώ τα υπόλοιπα 10 έδωσαν αρνητική απάντηση, τονίζοντας μέσα από τις απαντήσεις τους πώς κάτι τέτοιο θα ήταν δύσκολο «γιατί δεν τον ξέρω», «γιατί δεν τον έχω φίλο», «γιατί υπάρχουν κακοί», «γιατί θα χτυπούσε πόλεμο». Η αντίληψη που έχουν για το παιδί πρόσφυγα, ως κάποιον ξένο ή κακό που προκαλεί τον πόλεμο ή που δεν είναι φίλος τους αποτελεί την αιτία της άρνησής τους για τη συνύπαρξη στο σχολικό περιβάλλον. Από το σύνολο των ερωτηθέντων παιδιών μόνο 2 δεν μπόρεσαν να αιτιολογήσουν την αρνητική τους στάση, απαντώντας «δεν ξέρω».

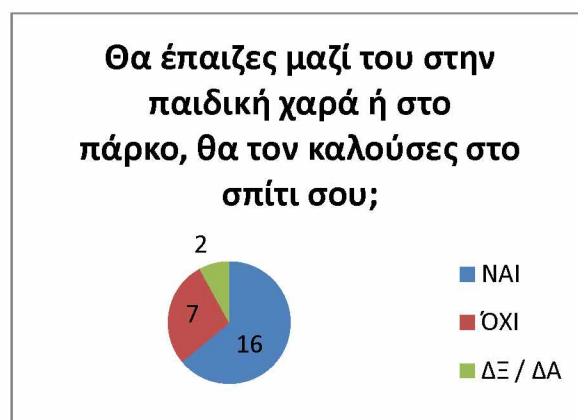


(σχ.4)

3. Κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα παιδί πρόσφυγα

Η κατηγορία αυτή εμπεριέχει τις ερωτήσεις εκείνες που τα δεδομένα τους αναδεικνύουν τις προθέσεις των παιδιών για κοινωνική αλληλεπίδραση σε χώρους εκτός του σχολείου. Στις ερωτήσεις που απευθύνθηκαν στα παιδιά «θα έπαιζες μαζί του στην παιδική χαρά ή στο πάρκο» και «θα τον καλούσες στο σπίτι σου να παίζετε» (σχ. 5) φαίνεται ότι η πλειοψηφία του δείγματος, τα 16 από τα 25 παιδιά είναι θετικά ως προς την αλληλεπίδραση μαζί με κάποιο παιδί πρόσφυγα σε χώρο εκτός σχολείου, όπως το πάρκο ή η παιδική χαρά και δείχνουν πρόθυμα να το καλέσουν στον πιο προσωπικό τους χώρο, όπως είναι το σπίτι τους. Μόνο 7 από τα 25 παιδιά έδειξαν μια αρνητική διάθεση ως προς αυτή τη συναναστροφή, αιτιολογώντας την άρνηση τους, η

οποία εκφράζεται ως «γιατί δεν είναι καλός άνθρωπος», «δεν τον ξέρω», «δεν είναι φίλος μου».



(σχ.5)

4. Οι πηγές πληροφόρησης ή γνώσης των παιδιών για την ειρήνη και τον πόλεμο

Στην κατηγορία αυτή των δεδομένων που συλλέξαμε από τις απαντήσεις των παιδιών παρατηρήθηκε ότι η κύρια πηγή πληροφόρησης για το αν υπάρχει ειρήνη ή πόλεμος σε άλλες χώρες του κόσμου ήταν η τηλεόραση και αμέσως μετά το σχολικό περιβάλλον. Αυτό φάνηκε και από συγκεκριμένες απαντήσεις, όπως «*το έμαθα από την κυρία*» ή «*από το σχολείο, όταν κάναμε παρέλαση*» καθώς η έρευνα πραγματοποιήθηκε μετά τον εορτασμό της επετείου της 28^{ης} Οκτωβρίου και οι συζητήσεις και τα γεγονότα ήταν πρόσφατα στα παιδιά.

5. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τη συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού πρόσφυγα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι αντιλήψεις των παιδιών για το πώς νιώθει ένα παιδί πρόσφυγας, ποια είναι τα πιθανά συναισθήματα του, βιώνοντας τις συνέπειες του πολέμου. Οι απαντήσεις τους δηλώνουν την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και του συναισθήματος της συμπόνιας απέναντι στις δυσκολίες που έχει να αντιμετωπίσει στη ζωή του ένα παιδί πρόσφυγας. Η πλειοψηφία του δείγματος, 15 από τα 25 παιδιά, διέκριναν τη δύσκολη ψυχοσυναισθηματική κατάσταση στην οποία μπορεί να βρίσκεται ένας πρόσφυγας και αυτό φανερώνεται μέσα από τις απαντήσεις τους, όπως «*λυπημένος*», «*στεναχωρημένος*», «*νιώθει πως αναγκάστηκε να φύγει επειδή τον διώχνει κάποιος*», «*φοβισμένος*», «*άσχημα, γιατί δεν έχει γονείς και φαγητό*», «*σημαίνει ότι είναι μόνο του και νιώθει ότι δεν έχει φίλους*»,

«να μην έχει τίποτα, να μην έχει να παίξει τίποτα». Μόνο 2 παιδιά αποκρίθηκαν ότι ένα παιδί πρόσφυγας μπορεί να αισθάνεται *«άνετα»*, *«καλά»* προφανώς επηρεασμένα από την αίσια και ελπιδοφόρα έκβαση των ιστοριών που άκουσαν. Τα υπόλοιπα 4 παιδιά αρνήθηκαν να απαντήσουν ή δεν μπόρεσαν να εκφράσουν πιθανά συναισθήματα.

2.3 Αποτελέσματα έρευνας μετά την παρέμβαση

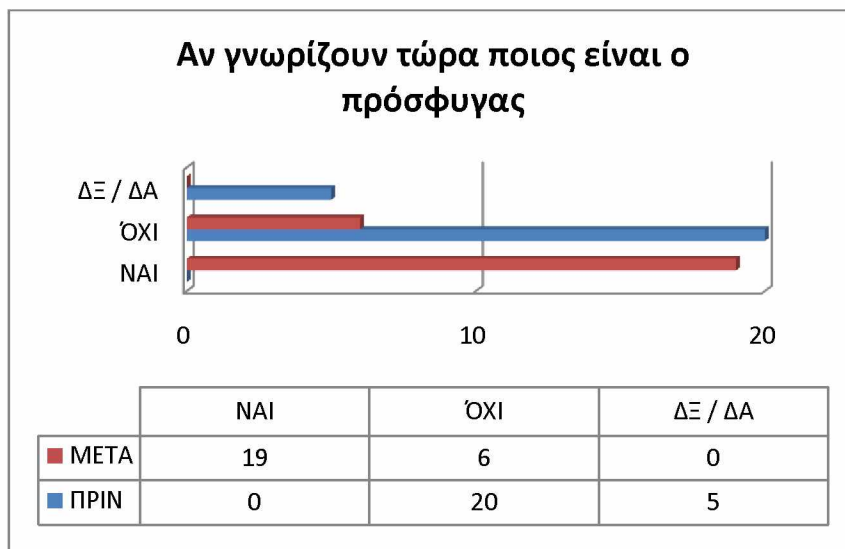
Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως αυτά προέκυψαν μετά την ολοκλήρωση της παρέμβασης και του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου με βάση τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, το οποίο αποτελούνταν από μερικές ίδιες ερωτήσεις και μερικές κάπως τροποποιημένες. Το ίδιο ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τα παιδιά δύο φορές, μία πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση και μία με την ολοκλήρωση της παρέμβασης, μετά την αφήγηση των βιβλίων. Κύριος στόχος αυτής της διαδικασίας ήταν να καταγραφούν όχι μόνο οι αρχικές και οι τελικές γνώσεις των παιδιών, αλλά και οι αρχικές και τελικές στάσεις και αντιλήψεις τους, ώστε στο τέλος να επιτευχθεί η σύγκριση των αποτελεσμάτων και να διαφανεί ο βαθμός της ευαισθητοποίησής τους απέναντι στο κοινωνικό ζήτημα της προσφυγικής εμπειρίας.

Η ίδια διαδικασία κατηγοριοποίησης των δεδομένων των απαντήσεων συνεχίστηκε και με τη συλλογή δεδομένων μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση ώστε να είναι εύκολη η αξιολόγηση τους και η εξαγωγή συμπερασμάτων. Κάποιες κατηγορίες παρέμειναν ίδιες με αυτές που στοιχειοθετήθηκαν πριν την παρέμβαση, προκειμένου να διερευνηθούν οι αλλαγές στις σκέψεις, στις αντιλήψεις και στις γνώσεις των παιδιών, ενώ κάποιες άλλες δημιουργήθηκαν εκ νέου βάσει του τροποποιημένου ερωτηματολογίου. Οι εννοιολογικές κατηγορίες ανάλυσης, οι οποίες προέκυψαν στοιχειοθετούνται ακολούθως σε:

1. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τον πρόσφυγα.
2. Η αποδοχή του πρόσφυγα, ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας στο χώρο του σχολείου.
3. Κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα παιδί πρόσφυγα.
4. Τα κριτήρια επιλογής του βιβλίου
5. Η «συνάντηση» του παιδιού-αναγνώστη με τους ήρωες και την συγγραφέα του βιβλίου.

1. Οι αντιλήψεις των παιδιών για τον πρόσφυγα.

Στο πρώτο ερώτημα «αν γνωρίζουν τώρα ποιος είναι ο πρόσφυγας» (σχ. 6) 19 παιδιά έδωσαν τον ορισμό, ενώ μόνο 6, αν και δήλωσαν καταφατικά ότι το γνωρίζουν, δεν μπόρεσαν να αποδώσουν τον ορισμό. Γίνεται αντιληπτό στο σημείο αυτό ότι η πλειοψηφία του δείγματος διαμόρφωσε αντίληψη της έννοιας πρόσφυγας και κατανόησαν ποιοι ήταν οι λόγοι που τον οδήγησαν στην προσφυγιά. Αυτό φαίνεται ξεκάθαρα από τις απαντήσεις τους: «είναι ένας που φεύγει από τη χώρα του και παίρνει λίγα πράγματα», «αυτός που φεύγει από τον πόλεμο», «είναι αυτοί που εγκαταλείπουν τη χώρα τους που έχει πόλεμο και παίρνουν λίγα πράγματα μαζί τους και πάν να ζήσουν σε άλλη χώρα», «αυτός που φεύγει από το σπίτι του με λίγα ρούχα», «ο άνθρωπος που φεύγει από μία χώρα», «ένας άνθρωπος που έχει λίγα..., που έχει μετακομίσει και έχει πάρει λίγα πράγματα μαζί του». Η επίδραση της αφήγησης των βιβλίων και πώς τα παιδιά συνέδεσαν τις ιστορίες που άκουσαν με την σχετική ερώτηση φαίνεται και στην απάντηση «σαν εκείνο που διαβάσαμε στο βιβλίο που έγινε πόλεμος» και «αυτός που είναι μόνος και δεν έχει γονείς».



(σχ.6)

Σε αυτό το σημείο του ερωτηματολογίου επιχειρήθηκε να διερευνηθεί η έννοια της διαφορετικότητας, κατά πόσο δηλαδή πιστεύουν ότι τα παιδιά πρόσφυγες είναι διαφορετικά από αυτούς. Ζητήθηκε λοιπόν στην συνέχεια να απαντήσουν στο ερώτημα αν «πιστεύεις ότι είναι διαφορετικός από σένα;» και να αιτιολογήσουν σε τι διαφέρουν μεταξύ τους. Από το δείγμα των 25 παιδιών τα 13 δήλωσαν ότι δεν διαφέρουν σε κάτι με τα παιδιά πρόσφυγες, ενώ τα 12 απάντησαν θετικά, εντοπίζοντας διαφορές ως προς την εξωτερική εμφάνιση «γιατί, είναι διαφορετικός γιατί εμείς έχουμε άλλο χρώμα στο δέρμα μας», «γιατί δεν έχει τα ίδια μαλλιά με μένα,

δεν φοράει τα ίδια ρούχα με μένα, γιατί δεν φοράει τα ίδια παπούτσια με μένα», «γιατί είναι διαφορετικοί ο ένας από τον άλλο, έχουν διαφορετικό σπίτι, διαφορετικά ρούχα, διαφορετικά παιχνίδια και διαφορετικά μπουφάν» και ως προς την αιτία που τους οδήγησε να γίνουν πρόσφυγες και στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν λόγω της εμπόλεμης κατάστασης «γιατί κάθε μέρα φορούσε το κόκκινο φόρεμα και στις δικές μας πόλεις δεν κάνουνε πόλεμο», «γιατί παίρνει ένα πράγμα», «φεύγει σε άλλη χώρα», «επειδή δεν είμαστε όλοι ίδιοι, είμαστε διαφορετικοί». Από το σύνολο των παιδιών που απάντησαν θετικά ως προς τη διαφορετικότητα μόνο 4 παιδιά αν και ισχυρίστηκαν ότι διαφέρουν, δεν ήταν σε θέση να αιτιολογήσουν την απάντησή τους.

2. Η αποδοχή του πρόσφυγα, ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας στο χώρο του σχολείου.

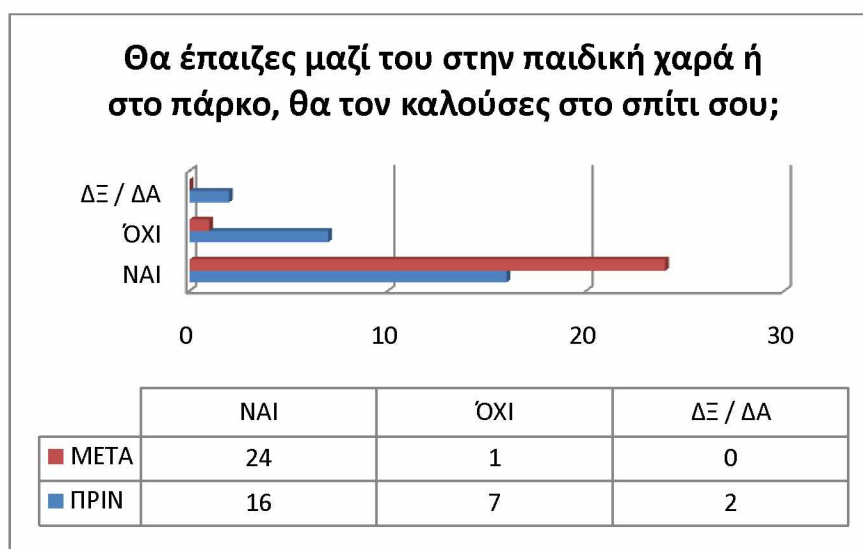
Στη συνέχεια επιχειρήθηκε να διερευνηθεί αν υπήρξε κάποια μεταβολή στις αντιλήψεις τους σχετικά με την αποδοχή των παιδιών προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον και όπως αποδείχτηκε από το σύνολο των απαντήσεων, τα 23 παιδιά δήλωσαν ότι θα έκαναν παρέα και θα έπαιζαν μαζί τους, ενώ μόνο 2 απάντησαν αρνητικά, δικαιολογώντας την άρνησή τους με το επιχείρημα «όχι, γιατί είναι κακός» και «όχι, γιατί δεν θα είναι καλοί» (σχ.7). Στο σημείο αυτό παρατηρούμε ότι υπήρξε μεταβολή των αντιλήψεων τους μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση, καθώς συγκριτικά με το ποσοστό απαντήσεων πριν την εκπαιδευτική παρέμβαση, ένα μεγάλο δείγμα άλλαξε γνώμη, δηλώνοντας πως θα έκαναν παρέα και θα έπαιζαν στο χώρο του σχολείου.



(σχ.7)

3. Κοινωνική αλληλεπίδραση με ένα παιδί πρόσφυγα.

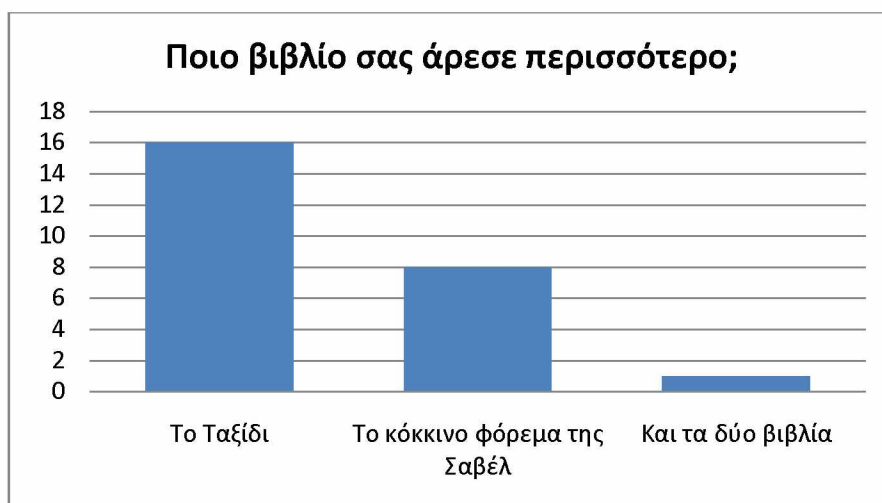
Στο επόμενο ερώτημα διερευνήθηκε η συνύπαρξη τους σε χώρο εκτός σχολείου, είτε σε κάποια παιδική χαρά ή και στο σπίτι τους με κοινό σημείο επαφής και αλληλεπίδρασης, το παιχνίδι. Στο πλαίσιο αυτής της ερώτησης, τα 24 από τα 25 παιδιά απάντησαν θετικά και μόνο 1 έδωσε αρνητική απάντηση, δικαιολογώντας την «όχι, γιατί είναι κακός» (σχ.8).



(σχ.8)

4. Τα κριτήρια επιλογής του βιβλίου

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε και η επιλογή των εικονογραφημένων βιβλίων, που έκανε ιδιαίτερη εντύπωση στα παιδιά, αιτιολογώντας τι ήταν αυτό που τράβηξε το ενδιαφέρον τους. Μέσα από αυτές τις ερωτήσεις έγινε προσπάθεια διερεύνησης «ποιο βιβλίο θα χάριζαν ως δώρο σε έναν φίλο ή μια φίλη τους;» (σχ.9). Από το σύνολο των παιδιών, τα 16 παιδιά επέλεξαν *Το Ταξίδι*, ως το βιβλίο που τους άρεσε περισσότερο, ενώ τα υπόλοιπα 8 ξεχώρισαν *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*. Μόνο 1 παιδί απάντησε πώς και τα δύο βιβλία του άρεσαν, χωρίς να ξεχωρίσει κάποιο. Οι προτιμήσεις των παιδιών αιτιολογήθηκαν με την ερώτηση τι ήταν αυτό που σου έκανε εντύπωση. Η εικονογράφηση του βιβλίου *Το ταξίδι* φάνηκε ότι δημιούργησε τις μεγαλύτερες εντυπώσεις στα παιδιά, εστιάζοντας περισσότερο στο πώς παρουσιάστηκε ο πόλεμος μέσα στην ιστορία, κάτι το οποίο φαίνεται και στις εικαστικές απεικονίσεις τους (βλ. Παράρτημα Ι).



(σχ.9)

Τα σημεία της εικονογράφησης που αποτέλεσαν πόλο έλξης των παιδιών και δήλωσαν πώς τους άρεσαν, όπως αυτό φαίνεται από τις απαντήσεις τους ήταν *«τα μαύρα χέρια», «τα μαύρα χέρια, ο πόλεμος» «ήταν αυτά τα μαύρα χέρια, που ήταν σαν χέρια και που πέθανε ο μπαμπάς τους», «τα μαύρα χέρια και οι άνθρωποι με τα κόκκινα γένια», «εκεί που είχαν φύγει κρυμμένοι», «μου άρεσαν τα παιδάκια και η μαμά τους που κοιμούνται αγκαλιά», «που πετούσαν με τα πουλιά».*

Αξίζει όμως να αναφερθεί ότι μια ομάδα παιδιών αναφέρθηκαν σε σημεία της εικονογράφησης που δεν τους άρεσαν, προφανώς προκαλώντας αρνητικά συναισθήματα όπως φάνηκε από τις απαντήσεις τους *«δεν μου άρεσε το ταξίδι με το σκοτάδι και τα χέρια» «που πέθανε ο μπαμπάς τους», «δεν μου άρεσε καθόλου με τον γίγαντα που τους σταμάτησε», «ότι έγινε πόλεμος και στα δύο βιβλία», «τα μαύρα χέρια, ο πόλεμος», «που κοιμηθήκανε κάτω από ένα δέντρο»*

Όσον αφορά το δεύτερο βιβλίο Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ, η ιδιαίτερη εικονογράφηση του με ασπρόμαυρες ζωγραφιές ήταν αυτό που συγκίνησε τα περισσότερα παιδιά, αναφέροντας το στις απαντήσεις τους *«οι εικόνες και το κόκκινο φόρεμα», «οι ασπρόμαυρες εικόνες», «οι ζωγραφιές που ήταν άσπρες και μαύρες».* Η αισιοδοξία και η ελπίδα για μία αλλαγή στη ζωή της Σαβέλ παρατηρήθηκε από ένα μόνο παιδί, δηλώνοντας πώς αυτό που του έκανε ιδιαίτερη αίσθηση ήταν *«που έβαλε στο τέλος το άλλο φόρεμα».*

5. Η «συνάντηση» του παιδιού-αναγνώστη με τους ήρωες και την συγγραφέα του βιβλίου.

Στην κατηγορία αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί ποια είναι η αντίληψη των παιδιών για τους συγγραφείς των βιβλίων, τι θα μπορούσαν να τους πουν ή να τους ρωτήσουν, αν είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν μαζί τους. Στο ερώτημα λοιπόν *«αν συναντούσες την συγγραφέα, τι θα της έλεγες ή τι θα της ζητούσες και γιατί;»* τα μισά παιδιά του δείγματος, 12 από τα 25 έδωσαν πρωτότυπες και γεμάτες αυθορμητισμό απαντήσεις όπως *«θα της λέω καλημέρα και μετά θα της λέω να μου δώσει ένα παραμύθι για να έχω κ εγώ ένα ίδιο»*, *«θα της έλεγα να παίξει και αυτή μαζί μας»*, *«θα της ζητούσα, θέλω σε παρακαλώ να γίνουμε φίλες»*, *«να έρθει μαζί μας»*, *«θα της ζητούσα να γράψει και άλλα βιβλία, επειδή γράφει πολλά βιβλία»*, *«θα της ζητούσα να φτιάξει το παραμύθι Έλσα»*, *«μπορείς να μου γράψεις ένα βιβλίο, γιατί μου αρέσουν τα παραμύθια»*, *«θα της έλεγα ότι είναι ωραίο βιβλίο, έχει το κόκκινο φόρεμα και αυτό το κοριτσάκι»*, *«να παίζουμε»*, *«μπορούσα να της ζητήσω ένα βιβλίο»*, *«να της χαρίσω μία κούκλα»*, *«γεια σας γιατί είναι ευγενικό»*. Τα υπόλοιπα 13 παιδιά του δείγματος είτε αρνήθηκαν να απαντήσουν, είτε δεν μπόρεσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους και απάντησαν *«δεν ξέρω»*.

Διαπιστώθηκε από τις απαντήσεις των παιδιών πώς η εικόνα του συγγραφέα δεν αποτελεί στοιχείο απρόσωπο για αυτά, καθώς το ταυτίζουν με την ιστορία, τους ήρωες και το θεωρούν αναπόσπαστο κομμάτι της. Εμφάνισαν στοιχεία οικειότητας και θαυμασμού με κοινή συνισταμένη τα παιδικό βιβλίο και τη συγγραφή ανάλογων ιστοριών, καθώς από μόνο του αποτελεί αγαπημένη ενασχόληση των παιδιών.

Κεφάλαιο 7^ο

7.1 Συμπεράσματα – Συζήτηση

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και τη διερεύνηση των γνώσεων των παιδιών γύρω από την προσφυγική εμπειρία και την έννοια του πρόσφυγα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά δεν είχαν γνώσεις σχετικά με το ευαίσθητο αυτό κοινωνικό ζήτημα, καθώς επίσης ότι η εικόνα του πρόσφυγα ήταν κάτι άγνωστο για αυτά. Οι αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει τα παιδιά για τον πρόσφυγα είναι απόλυτα συνυφασμένες με την εικόνα του ξένου, του κακού, του ανθρώπου που δεν γνωρίζουν και φοβούνται να πλησιάσουν. Αυτές τις λανθασμένες στερεοτυπικές αντιλήψεις καλείται να αναμορφώσει το σχολείο και γενικότερα η εκπαίδευση μέσα από την

εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων διαπολιτισμικού χαρακτήρα. Καθοριστικός είναι ο ρόλος της παιδικής λογοτεχνίας, καθώς καλείται να ανατρέψει αυτές τις αντιλήψεις των παιδιών, να εξαλείψει στερεότυπα που προέρχονται από τον οικογενειακό περίγυρο και να αναδείξει τη διαφορετικότητα των ανθρώπων.

Ωστόσο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά μπορούσαν να αναφερθούν σε έννοιες όπως πόλεμος και ειρήνη, καθιστώντας σαφές ότι γνώριζαν για την ύπαρξη χωρών σε εμπόλεμη κατάσταση, αγνοώντας όμως σε αυτό το σημείο ότι ο πόλεμος μπορεί να είναι μία από τις αιτίες δημιουργίας προσφυγικών ροών. Η διευκρίνιση του όρου πρόσφυγας και οι λόγοι που κάποιος χαρακτηρίζεται έτσι, λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την κατανόηση του όρου και οι μαθητές μπόρεσαν να διακρίνουν ότι δεν υπάρχουν στοιχεία διαφορετικότητας ως προς την εξωτερική εμφάνιση ή τον τρόπο ζωής και τις συνήθειες τους στην χώρα όπου ζούσαν.

Στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με τις κύριες πηγές πληροφόρησης τους σχετικά με το θέμα, διαπιστώθηκε ότι πέρα από το χώρο του σχολείου ως φορέα γνώσεων και πληροφοριών, τα μέσα μαζικής επικοινωνίας και ειδικά η τηλεόραση αποτελούσαν πηγές ερεθισμάτων και πληροφοριών. Αν και τα παιδιά αρχικά δεν γνώριζαν κάτι σχετικό με το προσφυγικό ζήτημα, στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι είχαν ακούσει σχετικά με αυτό στις ειδήσεις ή είχαν δει ανάλογες εικόνες στην τηλεόραση. Παρατηρείται έτσι η επίδραση που ασκούν τα μέσα μαζικής ενημέρωσης ακόμα και σε αυτή την ηλικία, καθώς είναι αδιαμφισβήτητη η δυναμική της εικόνας, είτε αυτή αποτελεί μέρος ενός βιβλίου, ή στιγμιότυπο σε κάποια οθόνη. Στη σημερινή εποχή, η εικόνα διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο στο πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον πραγματικό κόσμο γύρω τους. Σύμφωνα με έρευνες, τα MME θεωρούνται βασικοί διαμορφωτές της κοινής γνώμης και καθώς η πλειοψηφία του κόσμου δεν έρχεται σε επαφή με ομάδες προσφύγων, οι γνώσεις τους γύρω από το προσφυγικό ζήτημα διαμορφώνονται κυρίως μέσα από την προβολή εικόνων και βίντεο στα MME.

Σχετικά με το τρίτο ερευνητικό ερώτημα και κατά πόσο ευαισθητοποιημένα είναι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας γύρω από το προσφυγικό ζήτημα ή την εικόνα του πρόσφυγα, καταγράφηκαν συναισθήματα και σκέψεις, που εξέφραζαν τα αισθήματα συμπόνιας και κατανόησης για τις δύσκολες συνθήκες που βιώνουν τα παιδιά πρόσφυγες. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν και ανέπτυξαν στοιχεία ενσυναίσθησης και αποδοχής του πρόσφυγα ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, ενός κοινωνικού συνόλου με κοινό σημείο επαφής τους το παιχνίδι, καθώς ακόμα και

η διαφορετική μητρική τους γλώσσα δεν μπορεί να σταθεί εμπόδιο ή ανασταλτικός παράγοντας επαφής και αλληλεπίδρασης στα παιδιά αυτής της ηλικίας. Ανιχνεύθηκαν επίσης μέσα από τα συμπεράσματα αισθήματα προσφοράς και αλληλεγγύης απέναντι τους, εκφράζοντας την προσφορά τους αυτή σε αντικείμενα άμεσης ανάγκης και προτεραιότητας για ένα συνομήλικο παιδί.

Τέλος, σε ό,τι αφορά το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα και το ρόλο που παίζει η παιδική λογοτεχνία ως προς την αλλαγή και τη διαφοροποίηση των παιδιών γύρω από την έννοια του πρόσφυγα, τα στοιχεία που προέκυψαν αναδεικνύουν την καταλυτική επίδραση που ασκεί το παιδικό βιβλίο, καθώς προσδίδει μια διαπολιτισμική προοπτική μέσα από την αφήγηση σχετικών ιστοριών. Είναι αδιαμφισβήτητο αποδεκτό ότι η παιδική λογοτεχνία διαμορφώνει στάσεις και αντιλήψεις, καθώς μέσα από τις ιστορίες και τους παιδικούς ήρωες πλάθονται πρότυπα προς μίμηση ή αποφυγή. Η κατασκευή των παιδικών ηρώων, οι οποίοι εκπροσωπούν και αντιπροσωπεύουν τα παιδιά πρόσφυγες, τα λογοτεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται στη μυθοπλασία, όπως η συνεχής πλοκή, η περιπέτεια, το μελόδραμα, το χιούμορ, η αγωνία εξοικειώνουν τους μικρούς αναγνώστες με το θέμα της προσφυγιάς και μέσα από την καλλιέργεια αισθημάτων αλληλεγγύης και κατανόησης, τους ευαισθητοποιούν και παράλληλα τους διαπλάθουν και τους εκπαιδεύουν ως μελλοντικούς αναγνώστες λογοτεχνικών κειμένων.

Με την ολοκλήρωση της έρευνας, τα συμπεράσματα ανέδειξαν ότι τα παιδιά ήρθαν σε μία πρώτη επαφή με το κοινωνικό φαινόμενο της προσφυγιάς, ένα ζήτημα ιδιαίτερα ευαίσθητο για την προσχολική ηλικία. Αντιλήφθηκαν τι σημαίνει πρόσφυγας, ποιοι είναι οι λόγοι που τον οδήγησαν στην προσφυγιά, μπόρεσαν να διακρίνουν ότι δεν υπάρχουν στοιχεία διαφορετικότητας ανάμεσα σε αυτούς και τα παιδιά πρόσφυγες και ανέπτυξαν παράλληλα συναισθήματα συμπάθειας και κατανόησης μέσα από την επαφή τους με πολυπολιτισμικά κείμενα. Η ανάπτυξη και η καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων συνάδουν με την άποψη των Derman-Sparks et al (1989), ότι η πολυπολιτισμική λογοτεχνία ωφελεί τα παιδιά στην πρώιμη παιδική ηλικία, καθώς η ενασχόλησή τους με τέτοιου είδους λογοτεχνικά δημιουργήματα ενισχύει την κατανόηση και την ενσυναίσθηση τους για διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Το εικονογραφημένο βιβλίο έχει τη δυναμική της αλλαγής και της τροποποίησης αντιλήψεων και στερεοτύπων, που συνήθως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας διαμορφώνουν πρωτίστως μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον.

Διερευνήθηκε πόσο ευαισθητοποιημένα ήταν τα παιδιά και πώς αντιλαμβάνονταν την έννοια του πρόσφυγα, ως ενός ανθρώπου που εγκατέλειψε τη χώρα του λόγω των δύσκολων συνθηκών πολέμου, αναζητώντας μια νέα πατρίδα, μία νέα αρχή σε μία ξένη χώρα και πώς θα τον αποδέχονταν ως ισότιμο μέλος μιας ομάδας, ενός κοινωνικού συνόλου. Παρατηρήθηκε μια θετική αλλαγή ως προς τις στάσεις και τις αντιλήψεις των παιδιών απέναντι στην έννοια και στη μορφή του πρόσφυγα. Είναι βέβαια φανερό ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για την εικόνα του πρόσφυγα ήταν συγκεκριμένες, ταυτίζοντας τον με τον ξένο ή τον κακό. Η αντίληψη που έχουν για κάποιον ξένο, από άλλη χώρα είναι αντιφατική. Διακρίνουν στοιχεία διαφορετικότητας ως προς την εμφάνιση, αποδέχονται πώς κανένας τους δεν είναι ίδιος και συμφωνούν σχεδόν ομόφωνα πώς είναι καλό να είσαι διαφορετικός. Αφήνουν στην άκρη τυχόν προκαταλήψεις ή στερεότυπα και αναγνωρίζουν ότι το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει σημείο επαφής, επικοινωνίας με κάποιον «ξένο» ή διαφορετικό από αυτούς. Το παιχνίδι αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη δημιουργία και ανάπτυξη ισχυρών δεσμών και σχέσεων μεταξύ των παιδιών, αναπτύσσοντας κοινωνικές και συναισθηματικές και γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες κρίνονται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ψυχικής και συναισθηματικής τους καλλιέργειας. Ο ρόλος του παιχνιδιού στη ζωή των παιδιών θεωρείται καταλυτικός, καθώς μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά μαθαίνουν να συνεργάζονται αρμονικά, να αντιλαμβάνονται τη διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και στις συμπεριφορές άλλων ατόμων, να ταυτίζονται και να συναισθάνονται μέσα σε ένα κλίμα αλληλοκατανόησης και σεβασμού (Μιχαλοπούλου, 2018). Αν και η επίδραση της οικογένειας σε αυτές τη ηλικίες είναι καθοριστική, φαίνεται ότι στο χώρο του σχολείου και μέσα από την επαφή και τη γνωριμία με κοινωνικά ζητήματα, όπως αυτό του προσφυγικού ζητήματος, η διαμόρφωση νέων στάσεων και συμπεριφορών, η απομυθοποίηση του διαφορετικού, του ξένου επιτελείται καθοριστικά μέσα από την αξιοποίηση της παιδικής λογοτεχνίας, στοιχείο που συμφωνεί με όσα επισημαίνονται από τον Μάγο (2002), για την καλλιέργεια τέτοιων αξιών μέσα από την αφήγηση παραμυθιών και όχι μέσα από μια δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Στη ευαίσθητη αυτή ηλικία της προσχολικής εκπαίδευσης θέτονται οι βάσεις εκείνες, όπου με κύριο άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, συντελούν καθοριστικά στην καλλιέργεια στάσεων και συμπεριφορών και στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Σε ένα πιο γενικό πλαίσιο τα ερεθίσματα που προσλαμβάνουν τα παιδιά από τα παιδικά βιβλία είναι

αυτά που θα υποδηλώσουν μελλοντικά αν τα παιδιά θα υιοθετήσουν ή όχι στάσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπα και συμπεριφορές.

Επιπλέον, είμαστε σε θέση να επιβεβαιώσουμε και τη θετική επίδραση που έχει το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο σε όλους τομείς ανάπτυξης και καλλιέργειας των παιδιών, σύμφωνα και με την έρευνα των Mendoza και Reeze (2001) όπου διαπιστώθηκε πώς τα εικονογραφημένα βιβλία, στα οποία απεικονίζεται μία ποικιλία διαφορετικών φυλετικών και πολιτισμικών ομάδων, επιτρέπουν στα μικρά παιδιά να κατανοήσουν πολύ καλύτερα τους άλλους. Το παιδικό βιβλίο αποτελεί ένα εξαιρετικό εργαλείο στα χέρια ενός εκπαιδευτικού, το οποίο είναι σε θέση να το διαχειριστεί και να το αξιοποιήσει με τέτοιο τρόπο, ώστε να παρουσιάσει άγνωστα θέματα ή δύσκολες έννοιες μέσω βιωματικών δραστηριοτήτων. Το γεγονός αυτό συνάδει απόλυτα και με την άποψη της Hope (2008) μέσα από την εθνογραφική της μελέτη, η οποία υποστηρίζει τη σημασία της αποτύπωσης των προσωπικών μαρτυριών και βιωμάτων των προσφύγων στα παιδικά βιβλία και την αξιοποίηση αυτών, ως εκπαιδευτικά εργαλεία μέσα στις τάξεις. Σύμφωνα και με τη Τσιλιμένη (2017), η συστηματική ενασχόληση των παιδιών με τα βιβλία θα πρέπει να αποτελεί πρωταρχικό στόχο κάθε εκπαιδευτικού, όπως επίσης και η αξιολόγηση των εικονογραφημένων βιβλίων. Θα πρέπει για τον λόγο αυτό, το βιβλίο που θα επιλεγεί να ενθαρρύνει την διερεύνηση, να συμβάλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή και στην ανάπτυξη της παρατηρητικότητάς του, να ανιχνεύεται σε ένα βαθμό το κείμενο μέσω της εικονογράφησης και να ανταποκρίνεται στις αντιληπτικές και ερμηνευτικές ικανότητες του δέκτη.

Μέσα από την αφήγηση των ιστοριών και παράλληλα με την αξιοποίηση και άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών δράσεων, όπως την εικαστική αποτύπωση σκηνών του παραμυθιών, που έκαναν μεγαλύτερη εντύπωση στα παιδιά, τη δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων και τη δημιουργία δικών τους ιστοριών αναμένεται μια μεγαλύτερη ευαισθητοποίηση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, καθώς επίσης και η ανάπτυξη κριτικής σκέψης γύρω από ευαίσθητα κοινωνικά ζητήματα.

Συμπερασματικά, η διαχείριση του προσφυγικού ζητήματος στην Ελλάδα θα συνεχίσει να αποτελεί θέμα προς συζήτηση, καθώς η χώρα μας θα γίνεται ολοένα και περισσότερο πολυπολιτισμική και τα θέματα της μετανάστευσης και του ασύλου θα αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς μας. Η εμφάνιση των πολυπολιτισμικών κοινωνιών που οφείλεται στις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις των

τελευταίων δεκαετιών, όπως η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση και οι μεταναστευτικές μετακινήσεις λαών έχει διαμορφώσει μια νέα κοινωνική πραγματικότητα. Όλα αυτά έχουν συντελέσει καθοριστικά στη δημιουργία νέων εκπαιδευτικών και κοινωνικών αναγκών, θέτοντας στο προσκήνιο ολοένα πιο επιτακτικά την υλοποίηση και εφαρμογή νέων εκπαιδευτικών πρακτικών μέσα από την οπτική του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Η σχέση εκπαίδευσης και κοινωνίας είναι αμφίδρομη, αλληλένδετη και ο διαπολιτισμικός χαρακτήρας του σημερινού σχολείου θεωρείται καθοριστικός για την υιοθέτηση προτύπων συμπεριφοράς και νέων ηθών και στάσεων στην ευρύτερη κοινωνία. Η διάχυση όλων αυτών των εκπαιδευτικών πρακτικών σε όλες τις κοινωνικές ομάδες θα εξασφαλίσει την αλλαγή νοοτροπιών, στερεοτύπων, συμπεριφορών και την εξάλειψη της ξενοφοβίας και του ρατσισμού.

7.2 Περιορισμοί της έρευνας

Όπως όλες οι έρευνες, έτσι και η παρούσα, παρουσιάζει και περιέχει κάποιες ατέλειες και υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς ως προς την πραγματοποίηση της ή κατά τη διάρκειά της.

Ο αρχικός σχεδιασμός της έρευνας περιελάμβανε στα μεθοδολογικά εργαλεία της, την παρατήρηση και το κοινωνιόγραμμα, καθώς τη χρονική στιγμή που θα υλοποιούνταν η εκπαιδευτική παρέμβαση, θα μπορούσε να καταγραφεί η αλληλεπίδραση των παιδιών με παιδί προσφυγόπουλο, που φοιτούσε στη σχολική μας μονάδα τα τελευταία δύο χρόνια. Η ιστορία της, τα βιώματα της και η προσπάθεια της για μία νέα αρχή σε ένα εντελώς διαφορετικό σχολικό περιβάλλον αποτέλεσαν την αφορμή για το σχεδιασμό της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής έρευνας. Το χρονικό διάστημα όμως πραγματοποίησης της εκπαιδευτικής παρέμβασης συνέπεσε με την αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω της γενικευμένης κατάστασης που αντιμετωπίσαμε με τον covid 19. Αυτό είχε ως συνέπεια τη δυσκολία πραγματοποίησης όλων των παραπάνω λόγω της εκ περιτροπής παρακολούθησης του εκπαιδευτικού προγράμματος από τα παιδιά.

Με τον επανασχεδιασμό της εκπαιδευτικής έρευνας, η χρονική στιγμή κατά την οποία πραγματοποιήθηκε αποτελεί ένα διάστημα προσαρμογής των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον, κυρίως των προνηπίων, που έρχονται για πρώτη φορά σε γνωριμία και επαφή τόσο με ένα νέο χώρο, όσο και με τις εκπαιδευτικούς και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής ομάδας. Μέσα σε αυτά τα χρονικά πλαίσια της

προσαρμογής τους κάποια παιδιά δεν έχουν ίσως ακόμα προλάβει να αισθανθούν εξοικειωμένα και να νιώσουν ασφαλή και άνετα, παίρνοντας μέρος σε μια τέτοιου είδους ερευνητική διαδικασία. Αυτό θεωρείται ως ανασταλτικός παράγοντας κυρίως κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων, όπου δόθηκαν απαντήσεις «δεν ξέρω» ή δεν απαντούσαν. Αν και είχε δημιουργηθεί κλίμα εμπιστοσύνης και οικειότητας με την ερευνήτρια, καθώς ήταν η δασκάλα του τμήματος, υπήρχαν συγκεκριμένα παιδιά που δεν ένιωθαν άνετα και εξοικειωμένα με αυτή τη διαδικασία. Στα πλαίσια της διαφορετικότητας, ως προς τον χαρακτήρα και την ψυχοσύνθεση κάθε παιδιού, δεν υπήρξε πίεση ή ερωτήσεις που τυχόν θα έφερναν το παιδί σε δύσκολη θέση και θα ανατρέπονταν το ευχάριστο κλίμα συνεργασίας μεταξύ δασκάλας και μαθητή. Αν η συγκεκριμένη έρευνα λάμβανε μέρος κάποια άλλη χρονική περίοδο, όπου θα υπήρχε πληθώρα ερεθισμάτων και γνώσεων γύρω από συγκεκριμένα θέματα, η συμπεριφορά και η στάση των παιδιών θα ήταν διαφορετική, θα ήταν πιο εκδηλωτικά και λιγότερο συνεσταλμένα.

Ένα άλλο θέμα που πρόέκυψε ήταν η διαχείριση του χρόνου πραγματοποίησης της έρευνας. Λόγω της υπάρχουσας κατάστασης με την πανδημία του covid 19, η έρευνα υλοποιήθηκε μόνο σε ένα διάστημα τριών εβδομάδων και κάτω από πίεση λόγω αύξησης περιστατικών κρουσμάτων στη σχολική μονάδα και απουσίας κάποιων παιδιών. Κρίθηκε λοιπόν αναγκαίο να ολοκληρωθεί μέσα στο συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, προκειμένου οι γνώσεις και οι πληροφορίες που δέχτηκαν τα παιδιά να μην αποδυναμωθούν. Σε αντίθετη περίπτωση, θα μπορούσε να διαρκέσει περισσότερο χρόνο, όπου όλες οι γνώσεις και οι πληροφορίες θα αφομοιώνονταν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, αξιοποιώντας περισσότερα εικονογραφημένα βιβλία σχετικά με την προσφυγική εμπειρία και υλοποιώντας ποικιλία μεταναγνωστικών και καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων. Υπό άλλες συνθήκες, το εύρος των γνώσεων και των πληροφοριών, που θα εκλάμβαναν τα παιδιά, θα παρουσίαζε μεγαλύτερη δυναμική και η μετατροπή των στάσεων και των αντιλήψεων τους θα ήταν πιο έκδηλη. Ανάλογες εκπαιδευτικές έρευνες που ίσως πραγματοποιηθούν μελλοντικά κάτω από πιο ιδανικές συνθήκες, λαμβάνοντας υπόψη όλες αυτές τις παραμέτρους, ίσως να αποδώσουν περισσότερα και πιο ευκρινή αποτελέσματα.

7.3 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Με την ολοκλήρωση της συγκεκριμένης έρευνας και λαμβάνοντας υπόψη όλους τους περιορισμούς που προαναφέρθηκαν, προτείνεται να σχεδιαστεί και να

διερευνηθεί μελλοντικά μία επαναληπτική έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και με τη συμμετοχή περισσότερων σχολικών μονάδων, τόσο από σχολεία του πολεοδομικού συγκροτήματος, όσο και από αγροτικές περιοχές. Μέσα από αυτό το μεγαλύτερο δείγμα η ερευνητική διαδικασία θα μπορούσε να συνδυάσει την ποιοτική και την ποσοτική μέθοδο, ώστε να διερευνηθούν σε μεγαλύτερο βαθμό οι αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με θέματα διαφορετικότητας και αποδοχής του άλλου. Επιπλέον, προτείνεται η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των μελών των οικογενειών τους και κατ' επέκταση των εκπαιδευτικών των σχολικών μονάδων που φοιτούν τα παιδιά. Η εξέταση και η επεξεργασία αυτού του πρωτογενούς υλικού θα εξασφάλιζε πιο γενικευμένα αποτελέσματα, κατά πόσο δηλαδή οι απόψεις και οι αντιλήψεις των γονέων επιδρούν στη διαμόρφωση παγιωμένων αντιλήψεων και στερεοτύπων μέσα στο οικογενειακό περιβάλλον και πώς το σχολείο και γενικότερα ο χώρος της εκπαίδευσης έχει τη δυναμική να τα διαμορφώσει και να τα τροποποιήσει.

Η έρευνα θα μπορούσε μελλοντικά να πραγματοποιηθεί σε σχολικές μονάδες, που έχουν συμπεριλάβει στις τάξεις τους παιδιά πρόσφυγες, ώστε να παρατηρηθεί η αλληλεπίδραση των μαθητών του γηγενή πληθυσμού με τα παιδιά πρόσφυγες μέσα στη σχολική τάξη, αλλά και στις ώρες διαλείμματος. Η αλληλεπίδραση αυτή και η χρήση της παρατήρησης, ως ερευνητικού εργαλείου, για ένα αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, θα συντελούσε στην ανάδυση χρήσιμων πληροφοριών και αξιόλογων ευρημάτων προς διερεύνηση και σχολιασμό σχετικά με την αποδοχή και την συνύπαρξη των παιδιών προσφύγων, τη σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σχολικό περιβάλλον και το ρόλο που διαδραματίζει το παιχνίδι στην μεταξύ τους αλληλεπίδραση και επικοινωνία.

Τέλος, η αξιοποίηση περισσότερων λογοτεχνικών έργων με θέμα το προσφυγικό ζήτημα θα ενίσχυε σημαντικά την απόκτηση γνώσεων και πληροφοριών, την ευαισθητοποίηση των μικρών αναγνωστών αλλά και την καλλιέργεια και υιοθέτηση νέων ηθών και συμπεριφορών, προκειμένου να ενισχυθούν μελλοντικά ως στάσεις ζωής. Η υλοποίηση δράσεων, εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων αφήγησης και φιλαναγνωσίας συντελούν ουσιαστικά στη διάχυση όλων αυτών των πληροφοριών, των στάσεων και αντιλήψεων στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Βιβλιογραφία

Ελληνική και Μεταφρασμένη

- Ασωνίτης, Π. (2001). *Η εικονογράφηση στο βιβλίο παιδικής λογοτεχνίας*, Αθήνα: Καστανιώτης
- Banks, J. A. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση
- Bryman, A. (2017). *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Creswell, J. (2016). *Η έρευνα στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγματεύση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg- Δαρδανός
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*, Αθήνα: Παπαδόπουλος
- Γιαννικοπούλου, Α. (2016). *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στην Προσχολική Εκπαίδευση. Φιλαναγνωστικές δράσεις*. Αθήνα: Πατάκης
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στην Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαμανάκης, Μ. (1997^α). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση Ποιοτικών δεδομένων στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική
- Καλλέργης, Η. (1995). *Προσεγγίσεις στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη

- Καλογήρου, Τ. , Λαλαγιάννη, Κ. , Κατσίκη Γκίβαλου Α. (2005) *Η Λογοτεχνία στο σχολείο, Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Τυπωθήτω, Γιώργος Δαρδανός
- Κανατσούλη Μ. (2000). *Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας: Ανάμεσα στην Ελληνικότητα και την Πολυπολιτισμικότητα*, Αθήνα, Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*, Στην ιστοσελίδα της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων: www.adulteduc.gr
- Κεσίδου, Α. (2008). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή*. Στο: Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 45. σ. 37-55.
- Κιοσσέ Ε. (2019). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, *Νέος Παιδαγωγός*, 13, Ιούνιος 2019
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το εικονογραφημένο βιβλίο στη νηπιακή και προσχολική ηλικία: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Kress G, Leeuwen T. (1996). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού*. Αθήνα: Εκδόσεις Επίκεντρο
- Μάγος, Κ. (2013). Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και Μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ.199-222). Αθήνα: Gutenberg
- Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Αθήνα: 2ο Διεθνές Συνέδριο Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων
- Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της Πολυπολιτισμικότητας και η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.
- Μιχαλοπούλου, Α. (2018). *Προσχολική Εκπαίδευση. Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Πεδίο
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Nodelman, P. (2009). *Λέξεις για εικόνες. Η αφηγηματική τεχνική του παιδικού εικονογραφημένου βιβλίου* Επιμέλεια Τσιλιμένη Τ. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Οικονομίδου, Σ. (2016). *Το παιδί πίσω από τις λέξεις*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg
- Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, Ιδιωτική Έκδοση
- Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.
- Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική

Ξενόγλωσση

- Berg, H. Cox, D. Miller, M. Houston, S. (2017). Critical Conversations: Using Picture Books to Welcome Refugees into Our Classrooms, *Read: An Online Journal for Literacy Educators*, 3 (5), 4-9
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon, UK: Multilingual Matters
- Cameron, L. Rutland, A. Brown, R. Douch, R. (2006). Changing Children's Intergroup Attitudes Toward Refugees: Testing Different Models Of Extended Contact, *Child Development* 77 (5), 1208-1219
- Dolan, A. (2014). Picturebooks and Refugees: Approaches for Language Teachers, *Children's literature in English Education CLELE Journal* 2 (1), 92-109.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001). Personal Story as Passport. Storytelling in border pedagogy, *Teachern Education*, 21 (1), 81-101
- Grant, C., Sleeter, C. & Anderson ,J.E. (1993). The Literature of Multicultural Education: Review and Analysis, *Educational Studies*,13,47-71
- Hope, J. (2008). "One Day We Had to Run": The Development of the Refugee Identity in Children's Literature and its Function in Education, *Children's Literature in Education*, 39, 295-304
- Mendoza, J., & Reese, D. (2001). Examining multicultural picture books for early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. *Early Childhood Research & Practice*, 3, 1-38
- Moinolnoki, N. Han, M. (2017). No Child Left Behind: What About Refugees?, *Childhood Education*, 93 (1), 3-9

- Nel, Ph. (2018). Introduction: Migration, Refugees and Diaspora in Children's Literature, *Children's Literature Association*, 2 (1) 357-362
- Nikolajeva, M. (2013). Picturebooks and Emotional Literacy, *The Reading Teacher*, 67 (4) 249-254
- Sarup, M. (1991). *Education and the ideologies of racism*, London Trentham books.
- Sipe, L. (2000). The construction of literary understanding by first and second graders in oral response to picture storybook read-aloud, *International Reading Association*, 35 (2) 252-275

Διαδικτυακή

- Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες <https://www.unhcr.org/gr/>
- Σύμβαση της Γενεύης του 1951 και Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης του 1967 <https://www.refworld.org/cgi-bin/texis/vtx/rwmain/opendocpdf.pdf?reldoc=y&docid=4ba8779b2>

Εικονογραφημένα Παιδικά Βιβλία

- Αναστασοπούλου, Ε. (2016). *Το σανταλάκι*. Αθήνα Διάπλους
- Θάνου, Α. (2016). *Μουτάζ, το αρκουδάκι της αγκαλιάς*. Βόλος Εκδοτική Ήρα
- Κοντολέων, Α. (2016). *Πρίγκιπας σημαίνει Αμίρ*. Αθήνα Πατάκης
- Meddour Wendy (2019). *Η Λούμπνα και το βότσαλο*. Αθήνα Καλειδοσκόπιο
- Μιχαηλίδου-Καδή, Μ. (2014). *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*. Λευκωσία: Πάργα
- Μπουλώτης, Χ. (2011). *Το άγαλμα που κρύωνε*. Αθήνα Πατάκης
- Πιπίνη, Α. (2016). *Μελάκ, Μόνος*. Αθήνα Καλειδοσκόπιο
- Σάννα, Φ. (2016). *Το Ταξίδι*. Αθήνα: Αθήνα Πατάκη.
- Τσιλιμένη, Τ. (2019). *Η Λίλα πετάει*. Αθήνα Διάπλους
- Χαλκιά, Α. (2017). *Το κουτί του Σιλάν*. Αθήνα Ίκαρος

Παράρτημα 1

Παιδικά Σχέδια

(εμπνευσμένα από το βιβλίο *Το Ταξίδι*)



«Η οικογένεια ταξιδεύει κρυφά μέσα στο αυτοκίνητο»



«Οι άνθρωποι- πρόσφυγες»



«Η οικογένεια και το νέο τους σπίτι στη νέα τους πατρίδα»



«Ο πόλεμος και η βολίτσα με τα πράγματα τους μέσα στη θάλασσα»



«Η βάρκα με τους πρόσφυγες»



«Ο πόλεμος»