

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΑΝΤΙΛΗΨΕΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ
ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ ΣΕ ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ
ΜΕ ΤΗΝ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΜΕΘΟΔΟΥ PERSONA DOLL»**



ΛΙΟΛΙΟΥ ΕΛΕΝΗ

ΒΟΛΟΣ 2010

1^{ος} Επιβλέπων: Μάγος Κώστας, Λέκτορας

2^{ος} Επιβλέπων: Μαγουλιώτης Απόστολος, Επίκουρος Καθηγητής

Αξιολογητής:

Βαθμός	
Ολογράφως	

Κανένας δεν γεννιέται μισώντας έναν άλλον άνθρωπο εξαιτίας του χρώματος του δέρματός του, της θρησκείας του ή του πολιτισμού του. Οι άνθρωποι μαθαίνουν να μισούν. Κι αφού μαθαίνουν να μισούν μπορούν να μάθουν και να αγαπάνε...

(Nelson Mandela)

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	6
Abstract	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7

Θεωρητικό Πλαίσιο

A. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

A.1 Εισαγωγή	12
A.2 Τα μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας	13
A.3. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	20
A.4 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	22
A.5 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης	23
A.6 Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	26
A.7 Αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμική εκπαίδευση	31
A.8 Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία	34
A.9 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα	37
A.10 «Εμείς» και οι «άλλοι»: Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το διαφορετικό	43
A.11 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου.....	47

B ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

B.1 Τι είναι η «κούκλα»;	53
B.2 Η κοινωνική διάσταση της κούκλας	55
B.3 Ο ρόλος της κούκλας στην ανάπτυξη του παιδιού	56
B.4 Η κούκλα στα χέρια των παιδιών	58

B.5	Οι κούκλες στην εκπαίδευση	61
B.6	Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρόγραμμα Δημιουργίας και έκφρασης του Νηπιαγωγείου	64
B.7	Η δραματική τέχνη ως μέσο γνωριμίας και κατανόησης του άλλου	66

Γ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ PERSONA DOLL

Γ.1	Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου Persona Doll	68
Γ.2	Η σύνδεση της μεθόδου Persona Doll με την εκπαιδευτική πράξη.....	71

Δ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ

Δ.1	Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική πρακτική.....	77
Δ.2	Η διαδικασία της έρευνας δράσης	80
Δ.3	Τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης	83

Ερευνητικό Μέρος

Α. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

A.1	Σκοπός της έρευνας – Ερευνητικά ερωτήματα-Ερευνητικές υποθέσεις	86
A.2	Το δείγμα της έρευνας	86
A.3	Οι κύκλοι της έρευνας δράσης	87
A.4	Ερευνητικά εργαλεία	89
A.5	Κατηγοριοποίηση των ευρημάτων	91
A.6	Δυσκολίες της έρευνας	92

Β. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΚΟΥΚΛΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Persona Dolls)	93
--	----

Γ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Γ.1 Α΄ Κύκλος της έρευνας

Γ.1.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	98
Γ.1.2 Πραγματοποίηση της δράσης	99
Γ.1.3 Τα ευρήματα της δράσης	99
Γ.1.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του α΄ κύκλου.	105

Γ.2 Β΄ Κύκλος της έρευνας

Γ.2.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης	107
Γ.2.2 Πραγματοποίηση της δράσης	108
Γ.2.3 Τα ευρήματα της δράσης	108
Γ.2.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του β΄ κύκλου	119

Δ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	121
---------------------------	-----

Ε. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ	125
---	-----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127
---------------------------	-----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	140
------------------------	-----

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε ζητήματα ετερότητας χρησιμοποιώντας την προσέγγιση Persona Doll. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε είναι η έρευνα δράση και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από την συμμετοχική παρατήρηση και με χρήση των ομάδων εστίασης. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη βιβλιογραφία υποστηρίζοντας ότι η προσέγγιση Persona Doll επηρεάζει τις προκαταλήψεις των παιδιών και δημιουργεί ουσιαστικό ενδιαφέρον για την προσωπική ζωή και ιστορία της κάθε κούκλας.

ABSTRACT

The purpose of this project is to investigate the reactions and the attitudes of preschool children regarding social differences by using the pedagogical method called “Persona Doll”. The research method is called “action research”, specifically the data were compiled with the “participating observation” and “focus groups”. The outcome of the investigation verifies the bibliography, sustaining that the “Persona Doll” approach affects the children’s prejudice and makes them concern truthfully about the personal life of each doll.

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

«Μια ημέρα στο νηπιαγωγείο κάτι τράβηξε την προσοχή μου. Μέσα στον σκουπιδοτενεκέ δίπλα στο γραφείο της κυρίας Ουότσον παρατήρησα το μικρό άσπρο σακουλάκι που της είχα δώσει την προηγούμενη ημέρα. Το δέχτηκε με ένα πλατύ χαμόγελο και με ευχαρίστησε. Το σακουλάκι όμως ήταν έτσι ακριβώς όπως της το είχα δώσει, άθικτο. Είχε ακόμη μέσα τα ελληνικά κουλουράκια που έστειλε η μητέρα μου στη δασκάλα μου. Νομίζω ότι εκείνη τη στιγμή συνειδητοποίησα κάτι πολύ σημαντικό για τη σχολική μου καριέρα. Δεν μπορούσα να φέρω τίποτα μαζί μου στο σχολείο. Όσα κουβαλούσα μαζί μου, ό,τι κατάφερα να μαζέψω από τη γέννησή μου μέχρι τα πέντε μου χρόνια, γλώσσα, κουλτούρα, χαρακτήρα, ταλέντο κατέληγαν στο καλάθι των αχρήστων, χωρίς καν να ανοιχτούν όχι επειδή ήταν κατώτερο ή ανώτερο αλλά επειδή ήταν διαφορετικό, άρα άχρηστο. Η δασκάλα όσο και να με αγαπούσε δεν μπορούσε να καταλάβει ότι με αυτό το άσπρο σακουλάκι έφερα μαζί μου από το σπίτι μου στο σχολείο ένα πλήθος από εμπειρίες, κουλτούρα και γλώσσα. Πίστευε ότι δεν είχα φέρει τίποτα μαζί μου αλλά είχε κάνει λάθος» (Κουρτή-Καζούλη, 2002).

Αυτή είναι η προσωπική ιστορία μιας γυναίκας που στα πέντε της χρόνια μετακόμισε με τους γονείς της από την Ελλάδα στην Αγγλία και μία κίνηση της δασκάλας της, την έκανε να απορρίψει όσα είχε μάθει, όσα είχε βιώσει μέχρι εκείνη τη στιγμή. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σέβονται τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προασπίζοντας ότι ο τελικός σταθμός της διαδρομής που αφορά τη διαχείριση της εθνοπολιτισμικής αλλά και κάθε άλλης ετερότητας στην εκπαίδευση είναι το όραμα ενός δημοκρατικού σχολείου, δηλαδή ενός σχολείου που «παρέχει εκπαίδευση με την ευρεία έννοια του όρου, αποσκοπώντας στην αυτοπραγμάτωση των ατόμων και στην ανάπτυξη μιας κοινότητας και μιας κοινωνίας της ένταξης, η οποία θεμελιώνεται στις αρχές της αναγνώρισης και της αποδοχής της διαφοράς, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Η παρούσα έρευνα είναι μια ευκαιρία να γίνει γνωστή μια καινούρια στα ελληνικά δεδομένα παιδαγωγική προσέγγιση, αυτής της Persona Doll. Τα παιδιά ως δείγμα της έρευνας εκφράζουν τις ιδέες τους μέσω της προσέγγισης Persona Doll σε κούκλες που είναι ειδικά σχεδιασμένες ώστε να είναι παραδείγματα σωματικής ποικιλομορφίας και πολιτισμικής ετερότητας που υπάρχουν στα ελληνικά νηπιαγωγεία. Είναι μια παιδαγωγική παρέμβαση που τη συναντάμε σπάνια στην ελληνική βιβλιογραφία παρά τα θετικά που μπορεί να προσφέρει. Στις χώρες όπου χρησιμοποιείται τα αποτελέσματα και η αλλαγή των στάσεων και των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στην διαφορετικότητα είναι εντυπωσιακή.

Είναι μείζονος σημασίας να κατανοήσουν και να αποδεχτούν όλοι οι εκπαιδευτικοί αυτό που προασπίζεται η Διεθνής Σύμβαση Δικαιωμάτων του Παιδιού στο 2^ο Άρθρο της. Αναφέρει χαρακτηριστικά ότι όλα τα παιδιά είναι ίσα. Έχουν δικαίωμα να τα αντιμετωπίζουν χωρίς διακρίσεις λόγω της καταγωγής, του φύλου, της γλώσσας, της θρησκείας, των απόψεων, της περιουσίας, της κατάστασης, των ιδιαίτερων αναγκών ή της εμφάνισής τους. Κι αυτό θα πρέπει πρώτα απ' όλα να το κατανοήσουν οι εκπαιδευτικοί και να το κάνουν πράξη στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλάζοντας διδακτική μεθοδολογία και εκπαιδευτικό υλικό. Ο καθοριστικός και κυρίαρχος ρόλος των εκπαιδευτικών στην δημιουργία της ιδανικής σχολικής ατμόσφαιρας όπου η πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών και γενικότερα η ποικιλομορφία των μελών της τάξης θα υποστηρίζεται και θα επιβεβαιώνεται ήταν η αφορμή της παρούσας εργασίας. Κάθε μέλος της σχολικής κοινωνίας πρέπει να νιώθει ελεύθερο λειτουργώντας σαν μια ολοκληρωμένη προσωπικότητα και εξετάζοντας όχι μόνο τις προσωπικές του απόψεις, νοοτροπία, κουλτούρα αλλά και των άλλων μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον. Ζητούμενο για την εκπαίδευση δεν μπορεί να αποτελεί απλά η μελέτη και η γνώση των άλλων πολιτισμών αλλά η χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης για τον αναστοχασμό της προσωπικής αλλά και της κυρίαρχης εκπαιδευτικής πρότασης, ως δομημένης πραγματικότητας τόσο μέσα από την εθνοκεντρική παράδοση όσο και ως καθημερινό δημιούργημα της σύγχρονης κοινωνικής

πολιτικής και της νεοφιλελεύθερης παγκοσμιοποιημένης οικονομικής συγκυρίας (Χατζηνικολάου, 2007).

Ο στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι να βελτιώσει τη σχολική επίδοση των μαθητών με «χαμηλή απόδοση» σχεδιάζοντας εκπαιδευτικά προγράμματα που θα αυξήσουν τη συμβατότητα ανάμεσα στον πολιτισμό της οικογένειας του μαθητή και του σχολείου ώστε να παράσχουν ισότητα ευκαιριών. Συμπεριλαμβάνουν τη διεύρυνση του περιεχομένου του προγράμματος σπουδών και τη διδασκαλία για τις φυλετικές και τις πολιτισμικές ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες αποβλέποντας σε αλλαγές από μέρους της «πλειοψηφούσας ομάδας» στις συμπεριφορές και τις πρακτικές της προς τις μειονοτικές ομάδες (Κατσίκας & Πολίτου, 1999). Η ανάπτυξη όμως των κατάλληλων διδακτικών και μεθοδολογικών προσεγγίσεων που θα υποστηρίξουν την αμοιβαία αποδοχή της ταυτότητας και την εδραίωση σεβασμού και εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητών-μαθητών προϋποθέτει να ερευνήσουμε τις απόψεις και τις αντιλήψεις που έχουν τα παιδιά απέναντι σε κάθε μορφή ετερότητας.

Στην αρχή της εργασίας παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο όπου το πρώτο κεφάλαιο αφορά την πολυπολιτισμική κατάσταση της Ελλάδας και την αναγκαιότητα ενός μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας το οποίο θα ενθαρρύνει κάθε σχέση αλληλεπίδρασης της σχολικής κοινότητας έχοντας σαν αρχή την κοινωνική και ταξική αρμονία τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ασχολείται με την ετερότητα, η οποία αφορά την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός εθνικού κράτους. Όταν η ετερότητα εμφανίζει συνάφεια με την κοινωνική ανισότητα την οικονομική ανισότητα και τη γεωγραφική μεμονωμένα ή από κοινού τότε συνδέεται με προβλήματα καθώς επιταχύνει τις διαδικασίες αποξένωσης τμημάτων πληθυσμού μεταξύ τους και σε σχέση με το κράτος αλλά και την πολιτική κοινότητα στην οποία ανήκουν τυπικά όλοι οι Έλληνες (Γκότοβος, 2002).

Το δεύτερο κεφάλαιο διαπραγματεύεται τη χρήση της κούκλας στη σημερινή πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο τρίτο κεφάλαιο αναπτύσσεται η προσέγγιση Persona Doll ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου γίνεται μια εκτενής ανάλυση της έρευνας δράσης και των χαρακτηριστικών της. Το δεύτερο μέρος της εργασίας αποτελεί το ερευνητικό κομμάτι, το οποίο περιγράφει τη μεθοδολογία έρευνας, τα ευρήματά της και τέλος τα συμπεράσματα.

Ολοκληρώνοντας τον πρόλογο αυτής της διπλωματικής εργασίας στα πλαίσια του μεταπτυχιακού τμήματος «Παιδαγωγικό Παιχνίδι και Παιδαγωγικό Υλικό στην Πρώτη Παιδική Ηλικία» θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα τον κ. Μάγο, Λέκτορα του ΠΤΠΕ και πρώτο επιβλέποντα στην εργασία για τον χρόνο που αφιέρωσε, για τις εύστοχες και σημαντικές παρατηρήσεις καθώς και τις γνώσεις που μου μετέφερε κατά της διάρκεια όλης αυτής της επιστημονικής προσπάθειας.

Δεύτερον θα ήθελα να ευχαριστήσω και τον κ. Μαγουλιώτη, Επίκουρο Καθηγητή του ίδιου τμήματος για την συνεργασία που είχαμε από την πρώτη προσέγγιση του θέματος της εργασίας μέχρι και την ολοκλήρωσή της.

Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω τους δικούς μου ανθρώπους για την συμπαράσταση και την ενθάρρυνσή τους.



Θεωρητικό πλαίσιο

A. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

A1. Εισαγωγή

Το διαπολιτισμικό μοντέλο διαχείρισης της ετερότητας έχει δημιουργήσει αλλαγές και στον εκπαιδευτικό χώρο αφού από το 1996 έχει ξεκινήσει να εφαρμόζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία. Η αναγκαιότητα αυτής της εξέλιξης ήταν αναμενόμενη αφού η Ελλάδα παρουσιάζει μια πολυπολιτισμική κατάσταση και το ποσοστό των αλλοεθνών μαθητών στα σχολεία αγγίζει το 10%. Αν και πριν χρόνια η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού παρουσιαζόταν σαν μελανό σημείο στην εκπαίδευση, τώρα πια αποτελεί μια ευτυχή συγκυρία. Ο λόγος είναι ότι δίνει ευκαιρία για αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό των στόχων, των περιεχομένων, των μεθόδων του παλαιού μονοπολιτισμικού σχολείου, το οποίο αρνείται να δει την διαφορετικότητα των μαθητών του (Λιακοπούλου, 2006).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δημιουργήθηκε για να καταπολεμηθεί ο μύθος της ομοιογένειας και της στρατηγικής της αφομοίωσης. Η σχολική κοινότητα συμπεριλαμβανομένων των μαθητών, των εκπαιδευτικών αλλά και των γονέων των μαθητών μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση θα κατανοήσουν και θα εκτιμήσουν την πολιτισμική διαφορετικότητα μέσω της αλληλεπίδρασης των μειονοτικών πολιτισμών με τον κυρίαρχο πολιτισμό με ταυτόχρονη αναγνώριση και σύγκριση όλων των πολιτισμικών παραδοχών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μια θεωρία αλλά γίνεται πράξη μέσα στην τάξη μέσα από εκπαιδευτικές μεθόδους και δράσεις των εκπαιδευτικών ακολουθώντας τις αλλαγές που έχουν γίνει στα αναλυτικά προγράμματα.

Πιο συγκεκριμένα στην προσχολική ηλικία που ασχολείται η παρούσα έρευνα, οι νηπιαγωγοί οφείλουν να παρατηρούν τις αντιδράσεις των παιδιών και να ανακαλύπτουν τις

ιδέες τους όχι μόνο για την πολιτισμική ετερότητα αλλά και για κάθε μορφής ετερότητα. Τα παιδιά από την στιγμή που έρχονται στο σχολείο έχουν δικά τους στερεότυπα μιμούμενα τις αντιλήψεις και την συμπεριφορά των γονέων τους. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν είναι απαραίτητο να εφαρμόζουν και να οργανώνουν τις δραστηριότητές τους σύμφωνα με τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύοντας στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής αντίληψης και ετοιμότητας, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον όπου οι μαθητές θα απορρίπτουν την μία και μοναδική αλήθεια.

A.2 Τα μοντέλα στη διαχείριση της ετερότητας

Οι εκπαιδευτικές πολιτικές και οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που δημιουργούνται στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες από την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση διαφόρων εθνοπολιτισμικών ομάδων διακρίνονται σε πέντε κύριες προσεγγίσεις: αφομοίωση, ενσωμάτωση, πολυπολιτισμική, αντιρατσιστική και διαπολιτισμική (Μάρκου,1996). Τα δύο πρώτα μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας χαρακτηρίζονται ως μονοπολιτισμικά ενώ τα τρία τελευταία ως πλουραλιστικά. Βασικό χαρακτηριστικό όλων αυτών των προσεγγίσεων είναι ότι έχουν ως στόχο τους την εξασφάλιση της ομογενοποίησης και της συνοχής του πληθυσμού μια χώρας, μέσα από την κοινή γλώσσα, τη θρησκεία, τα ιδανικά και τις αξίες (Κανακίδου – Παπαγιάννη, 1994).

Το αφομοιωτικό μοντέλο

Η εξελικτική πορεία των μοντέλων διαχείρισης της ετερότητας ξεκινά με το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο επικράτησε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960. Με την αφομοίωση τα επιμέρους ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων εξαφανίζονται σταδιακά και τη θέση τους καταλαμβάνουν τα νέα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος της κυρίαρχης ομάδας. (Αλκηστis, 2008). Η λέξη αφομοίωση παραπέμπει σε αλλαγές που

καθιστούν δυσδιάκριτη τη διαχωριστική γραμμή ανάμεσα στο αφομοιούμενο υποκείμενο και τη συλλογικότητα προς την οποία αφομοιώνεται (Γκότοβος, 2002). Το άτομο, σύμφωνα με τις ψυχολογικές διεργασίες, απορρίπτει την πολιτισμική του ταυτότητα και αφομοιώνεται απόλυτα στην ευρύτερη κοινωνία υιοθετώντας την πολιτισμική ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Τα άτομα διαφορετικής εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας ευρύτερης κοινωνίας χωρίς να παίζει ρόλο η διαφορετική τους προέλευση. Αντικαθίστανται οι αξίες τους, οι κανόνες, τα πρότυπα, οι τρόποι συμπεριφοράς και επιβάλλεται η γλώσσα της χώρας υποδοχής.

Μια ολοκληρωμένη μορφή αφομοίωσης είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που χαρακτηρίζουν τη δομή μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Μάρκου 1996). Η διαδικασία αφομοίωσης ολοκληρώνεται όταν υπάρχει πλήρης αποδοχή των πολιτισμικών προτύπων, ευρεία συμμετοχή σε πρωτογενείς ομάδες και το συναίσθημα «ανήκειν» της χώρας υποδοχής. Παράλληλα πρέπει να υπάρχει απουσία στερεοτύπων, διακρίσεων και συγκρούσεων που προέρχονται από διαφορετικά συστήματα αξιών και από την άσκηση της εξουσίας. Οι υποστηρικτές του αφομοιωτικού μοντέλου υποστηρίζουν την καθολικότητα της κοινωνίας χωρίς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων με στόχο την ομοιογένεια και την ισοδύναμη διατήρηση της κοινωνίας.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία η υιοθέτηση της αφομοιωτικής προσέγγισης σήμαινε την μετάδοση γνώσεων και την καλλιέργεια ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση για να μπορούν να συμμετέχουν στην διαμόρφωση της κοινωνίας και να ωφελούνται από τα αγαθά που τους προσφέρει (Μάρκου, 1996). Παρόλο αυτά οι γνώσεις αυτές είναι συγκεκριμένες προάγοντας ταυτόχρονα συγκεκριμένες αξίες που καθορίζονται από το πολιτισμικά «ανώτερο» σύστημα αξιών της χώρας υποδοχής.

Το σχολείο εφαρμόζει μία μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση καλλιεργώντας την πίστη στην διαχρονική αξία του εθνικού κράτους. Όσα παιδιά έχουν

διαφορετική γλωσσική και πολιτισμική έκφραση από την επίσημη αντιμετωπίζονται ως «πρόβλημα» καθώς αδυνατούν να υιοθετήσουν την γλώσσα της χώρας υποδοχής και ξεκινούν εντατικά μαθήματα. Το κλειδί άλλωστε για την γρήγορη αφομοίωση των παιδιών είναι η απαραίτητη εκμάθηση της γλώσσας (Μάρκου, 1996). Αντίθετα η μητρική γλώσσα δεν διδάσκεται αφού έτσι επιβαρύνεται η επίσημη γλώσσα του κράτους. Αποτέλεσμα της προσέγγισης της αφομοίωσης είναι η εκπαιδευτική διαδικασία να αναπαράγει και να διατηρεί τα πολιτισμικά στοιχεία της χώρας υποδοχής στα παιδιά των μεταναστών (Τούλιας, 2005) οδηγώντας τους στην σχολική αποτυχία και στον κοινωνικό αποκλεισμό τους (Γκόβαρης, 2001).

Το μοντέλο ενσωμάτωσης

Σύμφωνα με το μοντέλο της ενσωμάτωσης τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των πολιτισμικών ομάδων προσαρμόζονται ή μεταβάλλονται κατά τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να λειτουργούν αρμονικά με τις πεποιθήσεις – αντιλήψεις - αξίες της κυρίαρχης ομάδας του πληθυσμού δημιουργώντας συνθήκες κοινωνικής ελευθερίας και ασφάλειας (Μάρκου, 1996). Αναγνωρίζεται η πολιτισμική ετερότητα (θρησκευτικές πεποιθήσεις, ήθη, έθιμα, ενδυμασία, μουσική, παραδοσιακές γιορτές) η οποία γίνεται ανεκτή στο βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση. Τα μέλη της μεταναστευτικής ομάδας διατηρούν τις πολιτισμικές παραδόσεις τους μόνο σε περίπτωση που δεν δημιουργούν κίνδυνο στις δομές της χώρας υποδοχής. Ορισμένες αξίες και πεποιθήσεις είναι αδιαπραγμάτευτες και αυτές θα πρέπει να υιοθετηθούν από την μεταναστευτική ομάδα (Μάρκου, 1997).

Στον χώρο της εκπαίδευσης οι υποστηρικτές του μοντέλου της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι πρέπει να διδάσκεται η επίσημη γλώσσα της χώρας υποδοχής για να υπάρχουν ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση των μεταναστών και να αποφευχθούν λάθη που οφείλονται στην άγνοια της. Παράλληλα τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων συμμετέχουν σε προγράμματα που θα τα διευκολύνουν να ενσωματωθούν στις κοινωνίες των χωρών υποδοχής. Η γνώση

ιστορικών και πολιτισμικών στοιχείων των διάφορων μεταναστευτικών ομάδων επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων σε τρόπους ζωής και πολιτισμικές παραδοχές.

Σκοπός αυτής της προσέγγισης είναι η εναρμόνιση των ομάδων με τις υπάρχουσες κυρίαρχες δομές έτσι ώστε να υπάρχει πολιτισμική ομοιογένεια και να μη δημιουργείται αντιθετική ή συγκρουσιακή σχέση (Τουλιάς, 2005) παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους. Αφού επιτευχθεί αυτό, το κάθε παιδί οφείλει να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας και να αξιολογείται σύμφωνα με τις αξίες και τα πολιτισμικά πρότυπα του κυρίαρχου πολιτισμού και όχι σύμφωνα με τις δικές του ιδιαίτερες ανάγκες.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Σύμφωνα με τον Γ. Μάρκου (1996) η πολυπολιτισμική προσέγγιση δέχεται ότι η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές ομάδες με πολυπολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ενθαρρύνει τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και των ιστορικών στοιχείων των διάφορων εθνικών ομάδων τονίζοντας την ενότητα μέσα από την διαφορετικότητα. Πολυπολιτισμικότητα σημαίνει μια κοινωνική κατάσταση, κατά την οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν (Modgil, 1997). Το πολυπολιτισμικό μοντέλο στηρίζεται στον πολιτισμικό πλουραλισμό θεωρώντας ότι η κοινωνία αποτελείται από μια ομοιογενή πλειοψηφία και από κάποιες μειονότητες οι οποίες όμως πρέπει να γίνουν αποδεκτές από την κυρίαρχη ομάδα. Όλοι οι πολίτες σε όποια ομάδα και να ανήκουν συμμετέχουν ενεργά στην διαμόρφωση της κοινωνίας προωθώντας τον δικό τους διαφορετικό πολιτισμό μέσα σε ένα αρμονικό κλίμα. Με την ενθάρρυνση της διατήρησης των πολιτισμικών παραδόσεων και των εθνοτικών ομάδων, την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων και τη δημιουργία κοινωνικών πλαισίων εξασφαλίζεται η συνοχή και προωθείται η κοινωνική ανοχή (Αλκηστις, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης γίνεται προσπάθεια να αποφεύγεται ο ρατσισμός μέσα από τη διδασκαλία διαφορετικών πολιτισμών στα σχολεία με στόχο τα παιδιά να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τον πολιτισμό των άλλων ομάδων. Η γνώση του

«άλλου», του «διαφορετικού» πολιτισμού περιορίζει τις προκαταλήψεις και τις διακρίσεις στα άτομα που διαφοροποιούνται γλωσσικά και πολιτισμικά από την κυρίαρχη ομάδα. Η αναφορά Rampton (DES,1981c) της επιτροπής Έρευνας για την Εκπαίδευση των παιδιών από Εθνικές Μειονοτικές Ομάδες (1979) υποστηρίζει ότι θα πρέπει να υιοθετηθεί από όλα τα σχολεία ένα αναλυτικό πρόγραμμα που θα βασίζεται στην πολυπολιτισμική προσέγγιση (Modgil, 1997).

Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων συχνά βιώνουν τη σχολική αποτυχία και γι' αυτό οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αναπτύσσουν και εφαρμόζουν σχολικά προγράμματα ενισχύοντας την αυτοαντίληψη και την αυτοπεποίθηση των παιδιών. Στα προγράμματα αυτά λαμβάνονται υπόψη οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών αυτών και αντιμετωπίζονται θέματα σχετικά με τις προκαταλήψεις και τις ρατσιστικές στάσεις των παιδιών της κυρίαρχης εθνικής ομάδας. Παράλληλα καλλιεργείται ο σεβασμός και η θετική στάση έναντι των ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική φυλετική και θρησκευτική προέλευση. Ο Banks (1993) υποστηρίζει ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση των σχολικών πρακτικών και προγραμμάτων βοηθά τα παιδιά των διαφορετικών ομάδων να βιώσουν την εκπαιδευτική ισότητα. Δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξετάσουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά φαινόμενα και γεγονότα μέσα από την οπτική διαφορετικών πολιτισμών και όχι μόνο του κυρίαρχου (Μάρκου, 1996). Ο μαθητής εισάγεται όχι μόνο στο πολιτισμικό κεφάλαιο της δικής κοινότητας αλλά όλου του ανθρώπινου γένους.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο διχάζει τους ερευνητές, αφού κάποιοι υποστηρίζουν ότι παρέχει την καταλληλότερη εκπαίδευση συμβάλλοντας στην αναγνώριση και την αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας στην αυτοκριτική και στον αναστοχασμό. Άλλοι βέβαια υποστηρίζουν ότι δημιουργεί ανταγωνιστικό κλίμα και πόλωση ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα και στις μειονοτικές αφού οι δεύτερες δεν καταφέρνουν να ενσωματωθούν στην ομάδα της πλειοψηφίας. (Modgil, 1997). Υπάρχει λοιπόν η άποψη ότι η πολυπολιτισμική προσέγγιση είναι μια επιφανειακή λύση διαχείρισης της ετερότητας αποτυγχάνοντας να αντιμετωπίσει τις ποικίλες

διαφορές καθώς και τις ιεραρχίες δύναμης και εξουσίας που συναντιούνται τόσο ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς όσο και στον ίδιο πολιτισμό.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν μπορεί να απομακρύνει το ρατσισμό με επιφανειακές βελτιωτικές μικροπαρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα αλλά αντίθετα τον ισχυροποιεί επειδή αποκοιμίζει τις εθνικές μειονότητες σε μια επίπλαστη αίσθηση αυτοϊκανοποίησης.

Το αντιρατσιστικό μοντέλο

Το αντιρατσιστικό μοντέλο έρχεται να κάνει κριτική στο πολυπολιτισμικό υποστηρίζοντας ότι η διδασκαλία της γλωσσικής και πολιτισμικής παράδοσης των μειονοτικών ομάδων είναι μια επιφανειακή λύση. Η ανισότητα στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ευκαιρίες οφείλεται σε οικονομικούς και πολιτικούς παράγοντες αφού η κυρίαρχη ομάδα θέλει να ασκεί έλεγχο στη μειονότητα. Η θεωρία του λοιπόν βασίζεται κυρίως στους θεσμούς και τις δομές της κοινωνίας και λιγότερο στα χαρακτηριστικά των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Εξετάζει το σύνολο των αξιών, των οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών δομών, των νόμων και των διατάξεων της κρατικής εξουσίας αλλά και τις ατομικές στάσεις που οδηγούν στον αποκλεισμό των μειονοτικών ομάδων από την ισότιμη συμμετοχή προς όφελος των κυρίαρχων ομάδων (Τούλιας, 2005).

Ο θεσμικός ρατσισμός εκδηλώνεται σε ένα πλέγμα νόμων και διαταγμάτων του κράτους καθώς και σε μεγάλους οργανισμούς και θεσμούς που επιτρέπουν την διαφορετική μεταχείριση των μελών των μειονοτήτων (Μάρκου,1996). Για παράδειγμα τα προγράμματα σπουδών διαμορφώνονται χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαίτερες ανάγκες των εθνικών/ μεταναστευτικών ομάδων. Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης θεωρούν ότι πρέπει να αλλάξουν όχι μόνο οι στάσεις των ατόμων αλλά και οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας.

Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2000) η εκπαίδευση αναπαράγει τις θεσμικές διακρίσεις του κράτους και των κοινωνικών συνθηκών οδηγώντας στον ρατσισμό που στηρίζεται στη φυλή, στο φύλο, στην κοινωνική προέλευση, στο θρησκευτικό, στα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά,

στο οικονομικό επίπεδο. Πρωταρχικός στόχος της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης είναι η μείωση του ρατσισμού σε όλους τους κοινωνικούς θεσμούς και κυρίως του σχολείου. Οι τρεις λέξεις-κλειδιά που είναι παράλληλα και στόχοι του αντιρατσιστικού μοντέλου είναι οι εξής: **Ισότητα**, **δικαιοσύνη** και **απελευθέρωση**. Πιο συγκεκριμένα στοχεύει:

- στην παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση σε όλους τους ανθρώπους ανεξάρτητα από την εθνική /φυλετική τους προέλευση
- στην παροχή ίσων κοινωνικών ευκαιριών και δικαιοσύνης σε όλους
- στην απελευθέρωση ρατσιστικών συμπεριφορών και πρακτικών από την κυρίαρχη ομάδα απέναντι στην μειονοτική

Οι κριτικές γι' αυτή την προσέγγιση υποστηρίζουν ότι πολιτικοποιείται το σχολείο επιβαρύνοντάς το με προσδοκίες που το κάνουν να χάνει τον εκπαιδευτικό του χαρακτήρα.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Το διαπολιτισμικό μοντέλο στην διαχείριση της ετερότητας δημιουργεί μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών / μεταναστευτικών ομάδων. Δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για επικοινωνία των πολιτισμικών ομάδων, η οποία οδηγεί στην αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη. Κάθε πολιτισμική ομάδα μπορεί να εκφράζεται ελεύθερα και να αυτοκαθορίζεται, ανεξάρτητα από τη θρησκεία και τα πιστεύω της. Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί το μέσο για την προώθηση της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνία και όχι τον αυτοσκοπό.

Η Έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης σχετικά με την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών ορίζει τα παρακάτω στοιχεία ως χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης:

- οι κοινωνίες στην πλειονότητά τους είναι πολυπολιτισμικές
- η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί προνόμιο της κοινωνίας
- κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να

αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά

- είναι απαραίτητη α) η διασφάλιση της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους διάφορους πολιτισμούς χωρίς να εξαφανίζεται η ιδιαίτερη ταυτότητα κανενός και β) η μετατροπή της πολυπολιτισμικής κατάστασης σε διαπολιτισμική (Μάρκου, 1996).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας. Ως αρχή δηλώνει ότι το σχολείο και η κοινωνία πρέπει να διασφαλίζουν σε όλους ίσες ευκαιρίες. ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική, πολιτισμική και κοινωνική τους προέλευση. Ως διαδικασία δηλώνει μια συνεχή και δυναμική αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων με σκοπό τη δημιουργία κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση, αλληλοαποδοχή και αλληλεγγύη. Ως κίνημα σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί οφείλουν να παρέχουν σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες (Μάρκου, 1996).

A.3 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Η εξέλιξη των μοντέλων στην διαχείριση της ετερότητας όπως παρουσιάστηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο έχει οδηγήσει τους ερευνητές στην αναγκαιότητα επαναπροσδιορισμού και αναμόρφωσης της σχέσης μεταξύ του σχολείου και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Χαλκιώτης, 2000) και στην οργάνωση μιας εκπαιδευτικής πρακτικής, η οποία αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα διαπολιτισμικά με στόχο την αλληλεπίδραση των υποκειμένων. Ο όρος «διαπολιτισμικότητα» σημαίνει μια διαδικασία συνάντησης, αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας συνεργασίας και ανάπτυξης πολιτισμών (Μάρκου, 1989). Αποτελεί μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας. Δίνεται η δυνατότητα σε όλους να

εκφράζονται ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, διατηρώντας την πολυπολιτισμική τους ταυτότητα και παράλληλα εμπλουτίζοντάς την με στοιχεία της ταυτότητας του «άλλου» (Λιακοπούλου, 2006). Παράλληλα η διαπολιτισμική εκπαίδευση οδηγεί στην αναγνώριση της σπουδαιότητας, της ποικιλότητας και των αλληλεπιδράσεων που συντελούνται τόσο ανάμεσα στα διαφορετικά μέλη του ίδιου πολιτισμού όσο και ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς στο χώρο και το χρόνο.

Σύμφωνα με το Final Report του Council of Europe (1986) η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών προκαλώντας αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής. Παράλληλα αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης. Δίνει προτεραιότητα στην επικοινωνιακή ικανότητα, στη συνειδητοποίηση φαινομένων πολιτισμού της καθημερινότητας και αντικείμενο ενδιαφέροντος αποτελεί η πρωτογενής κοινωνικοποίηση (Reich, 1995).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αναμορφώνει το σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας στις ιδιαίτερες μαθησιακές εμπειρίες και συνήθειες των ομάδων χρησιμοποιώντας το κατάλληλο διδακτικό υποστηρικτικό υλικό, ώστε αυτό να αντανακλά τις προσδοκίες τους. Είναι μια ρεαλιστική και πολυδιάστατη εκπαίδευση που ξεκινά από την κοινωνική και πολιτισμική διαφορετικότητα μέσα στην τάξη καταλήγοντας στην διαπολιτισμικότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επίσης αναφέρεται στις μεθόδους, στις στρατηγικές διδασκαλίας και μάθησης που εφαρμόζονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην διαδικασία και το αποτέλεσμα της διαπολιτισμικής αγωγής στο σχολείο (Λιακοπούλου, 2006). Συνδέεται με την κατάργηση διακρίσεων, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πληθυσμών. Τα τρία αξιώματα της διαπολιτισμικής θεωρίας είναι α) η *ισοτιμία των πολιτισμών* β) η *ισοτιμία του μορφωτικού*

κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και γ) η παροχή ίσων ευκαιριών (Δαμανάκης, 1997).

Τέλος βασικό αξίωμά της είναι η υπόθεση του ελλείμματος και της διαφοράς, η οποία στηρίζεται στην αρχή ότι τα παιδιά των διαφόρων κοινωνικών στρωμάτων εισάγονται στο σχολείο με διαφορετικό μορφωτικό κεφάλαιο. Τα παιδιά των μεταναστών και των κατώτερων κοινωνικοπολιτισμικών και γλωσσικών στρωμάτων, θεωρούνται ελλειμματικά, με περιορισμένο γλωσσικό κώδικα (Berstein, 1971). Η υπόθεση της διαφοράς υποστηρίζει ότι τα κοινωνικοπολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία των παραπάνω ομάδων δεν είναι ελλειμματικά αλλά απλώς διαφέρουν. Η δε αποδοχή των στοιχείων αυτών είναι το ίδιο σημαντική για τα παιδιά των μειονοτήτων όπως και για τα παιδιά της πλειονότητας.

A.4 Στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στοχεύουν στην κατανόηση της πολιτισμικής διαφορετικότητας μέσω της αλληλεπίδρασης των μειονοτικών πολιτισμών με τον κυρίαρχο πολιτισμό, δίνοντας έμφαση στη σχετικότητα των πολιτισμών, βοηθώντας τα άτομα να αναγνωρίσουν και να συγκρίνουν δικές τους πολιτισμικές παραδοχές και αξίες με εκείνες άλλων πολιτισμών και επισημαίνοντας παράλληλα τη φύση του πολιτισμού (Καλαντζή-Αζίζι, Ζώνιου & Βλάχου, 1996).

Απώτερος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κοινωνική αναδόμηση. Να προετοιμάσει δηλαδή όλους τους μαθητές να λάβουν δράση ως πολίτες, να μάθουν να διαλέγονται εποικοδομητικά με τα κοινωνικά προβλήματα και να μπορέσουν να καθορίσουν το μέλλον τους. Μια παρόμοια προσέγγιση ορίζει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως μια εκπαίδευση που επιδιώκει να διδάξει στο μαθητή τον τρόπο ανάλυσης της κοινωνικής διαστρωμάτωσης και την καταπίεση που προκύπτει από αυτήν (Νικολάου, 2005). Ο Μάρκου

(1987) υποστηρίζει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια διαδικασία μεταρρύθμισης με τελικό στόχο το μετασχηματισμό του σχολείου και της κοινωνίας ώστε να παρέχονται σε όλους τα μέσα να εκφραστούν ως ατομικές και συλλογικές προσωπικότητες, να προβάλλουν τις δικές τους πολιτισμικές απαιτήσεις και να έχουν την υποστήριξη και τη συνεργασία του κράτους στην αναζήτηση της πολιτισμικής ταυτότητας, της ελευθερίας και της αυτοεκπλήρωσής τους.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση με αφετηρία την πολυπολιτισμικότητα και γνώμονα την ισότιμη αντιμετώπιση των πολιτισμών που εκπροσωπούνται σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία επιδιώκει:

- α) την συνάντηση και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών
 - β) την υπέρβαση των όποιων εμποδίων παρεμβάλλονται σε μια τέτοια συνάντηση
 - γ) τη δρομολόγηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού
- (Δαμανάκης, 2001).

Τέλος οι Ghosh & Tarrow (1993) θεωρούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει στον παραμερισμό των φραγμών που αποτελούν εμπόδιο στη συνάντηση των πολιτισμών, στην προώθηση πολιτισμικών ανταλλαγών και πολιτισμικού εμπλουτισμού, προκειμένου να επιτευχθεί ο σεβασμός της πολιτισμικής πολλαπλότητας, η συνειδητοποίηση του προσωπικού πολιτισμικού εγκλωβισμού και η προώθηση της ικανότητας για διαπολιτισμική επικοινωνία.

A.5 Βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σύμφωνα με τον Modgil (1997) η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σαν βασική της αρχή την ελευθερία. Ελευθερία από κληρονομημένες προκαταλήψεις, ελευθερία για διερεύνηση άλλων πολιτισμών και προοπτικών, ελευθερία στην οργάνωση των ατομικών επιλογών. Δεν απομονώνει ένα παιδί από τον δικό του πολιτισμό αλλά το καθιστά ικανό να τον εμπλουτίζει, να τον εκλεπτύνει χωρίς να χάνει τις ρίζες του μέσα σε αυτόν. Στα παιδιά παρέχονται ίσες

ευκαιρίες που βασίζονται στην ισότιμη αναγνώριση των γλωσσικών και κοινωνικο-πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών συμβάλλοντας στη βελτίωση των μορφωτικών ευκαιριών των παιδιών αυτών με σκοπό ένα σχολείο "ανθρώπινο" (Τσιάκαλος, 2000), το οποίο θα προσφέρει τις γνώσεις προσαρμοσμένες στη "ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης" του κάθε μαθητή.

Ο Essinger (1990) ορίζει την διαπολιτισμική εκπαίδευση ως την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα διαπολιτισμικής φύσης που ανακύπτουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία και αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές της:

- 1) *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*: κατανόηση του άλλου μέσα από τα δικά του τα μάτια
- 2) *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*: καλλιέργεια της συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα όρια των ομάδων, των φυλών / κρατών και παραμερισμό της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας
- 3) *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*: Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμα στους άλλους πολιτισμούς
- 4) *Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης*: εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων για να εξασφαλιστεί ο διάλογος και η επικοινωνία μεταξύ των λαών.

Η Derman-Sparks (1989) θεωρεί ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση καταπολεμά τις προκαταλήψεις μέσα από τις τέσσερις αρχές της:

- 1) *Καλλιέργεια για την ανάπτυξη μια προσωπικής αυτοεικόνας και μιας ομαδικής ταυτότητας σε κάθε παιδί με βάση την αυτογνωσία και την αυτοπεποίθηση*
- 2) *Προώθηση της επικοινωνίας του κάθε παιδιού με ανθρώπους με διαφορετική εθνοπολιτισμική προέλευση*
- 3) *Ενθάρρυνση της κριτικής σκέψης των παιδιών σχετικά με τις προκαταλήψεις*
- 4) *Καλλιέργεια των παιδιών να υπερασπίζονται τον εαυτό τους και τους άλλους όταν αντιμετωπίζουν διακρίσεις*

Οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές για την επιτυχή σχολική ένταξη των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών σύμφωνα με τον Νικολάου (1999) είναι οι ακόλουθες:

- 1) *Η εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειας του αλλοδαπού μαθητή μέσα στη τάξη*
- 2) *Η προτεραιότητα του επικοινωνιακού και όχι του ακαδημαϊκού λόγου*
- 3) *Οι μέθοδοι που ευνοούν την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του εκπαιδευτικού και των μαθητών*
- 4) *Οι δραστηριότητες πέραν του αυστηρού σχολικού προγράμματος, οι οποίες από-δραματοποιούν τη σχολική «περιπέτεια» του αλλοδαπού μαθητή και κρίνονται ως ιδιαίτερος επωφελής*
- 5) *Η αναφορά σε πολιτισμικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας προέλευσης του μαθητή, η οποία πρέπει να γίνεται με ιδιαίτερη προσοχή, έτσι ώστε να βοηθά στην αλληλογνωριμία των μαθητών*

Ολοκληρώνοντας η διαπολιτισμική εκπαίδευση καταπολεμά τις προκαταλήψεις, τα στερεότυπα, τις διακρίσεις, τον μύθο της ομοιογένειας και αντιτίθεται στην στρατηγική της αφομοίωσης και σε κάθε μορφής ρατσισμό. Οι υποστηρικτές αυτού του μοντέλου διαχείρισης της ετερότητας καλλιεργούν ένα κλίμα πολιτισμικού πλουραλισμού ενθαρρύνοντας την ελεύθερη έκφραση και ανταλλαγή των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών της κάθε μειονότητας. Παράλληλα βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η γνωριμία, η κατανόηση, ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας.

Στον σχολικό χώρο όμως η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιβάλλεται ακόμα περισσότερο καθώς η εκπαιδευτική κοινότητα έχει την ευκαιρία να αποδείξει πόσο έτοιμη είναι να προσφέρει ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες σεβόμενη τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε παιδιά που σε λίγα χρόνια θα αποτελούν ενεργά μέλη του ελληνικού κράτους. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν την κατάλληλη εκπαιδευτική

πολιτική υποστηρίζοντας την συνεργασία σχολείου και κοινωνίας με την παραγωγή του κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού.

A.6 Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η σχολική επιτυχία των μαθητών εξαρτάται από τους σκοπούς-στόχους του σχολικού συστήματος, την υποδομή του σχολείου, τα αναλυτικά προγράμματα, την καταλληλότητα των βιβλίων, την ποιότητα της διδασκαλίας και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Το σχολείο έχει σημαντικό μερίδιο ευθύνης και άμεση συμμετοχή στην παθολογία της σχολικής αποτυχίας αφού κι όταν δείχνει ότι ενδιαφέρεται για τον μαθητή προωθώντας ίσες ευκαιρίες στη μόρφωση, μειώνοντας τις ανισότητες και ακολουθώντας αντισταθμιστική εκπαίδευση σπάνια μετατρέπει το «ενδιαφέρον» του σε πράξη. Απέναντι στη σχολική πραγματικότητα της σχολικής ετερότητας το σχολείο με τις δικές του αξίες, συνθήκες, πρακτικές απαιτήσεις ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες και ικανότητες. Το ζητούμενο από το σχολείο δεν είναι μια αφομοιωτική ή διαχωριστική εκπαίδευση αλλά μια εκπαίδευση που από τη μια θα απευθύνεται σε όλους αλλά από την άλλη θα ανταποκρίνεται στην πολιτισμική πολλαπλότητα και θα διασφαλίζει την πολιτισμική ετερότητα (Κατσίκας & Πολίτου, 1999). Η διαπολιτισμικότητα καθιερώνεται όλο και περισσότερο ως η επιθυμητή κατεύθυνση στη διαχείριση της πολιτισμικής πραγματικότητας.

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια παρουσιάζουν την αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα είναι χαρακτηριστική η δυσκολία των εκπαιδευτικών να πάρουν θέση απέναντι σε ερωτήματα που αφορούν την διαπολιτισμικότητα (Παλαιολόγου, 2001) ενώ διαπιστώθηκαν εθνοκεντρικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις οι οποίες οδηγούν σε ανάλογες εκπαιδευτικές πρακτικές (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Υπάρχουν επίσης

αρκετές περιπτώσεις όπου εκπαιδευτικοί συνειδητά ή ασυνείδητα δημιουργούν συνθήκες αποκλεισμού πολλών παιδιών Ρομά από το σχολείο (Τρέσσου στο Χατηζινικολαού, 2007). Όσοι όμως εκπαιδευτικοί επιλέγουν να αποκλίνουν από την μονοπολιτισμική και μονογλωσσική εκπαιδευτική πολιτική είναι αναγκασμένοι να αυτοσχεδιάζουν (Δαμανάκης, 1998). Η εκπαιδευτική πράξη απαιτεί ανθρώπους ικανούς να προσλαμβάνουν, να επεξεργάζονται και να μετουσιώνουν σε παιδαγωγική πράξη τις νέες κοινωνικές τάσεις και αντιλήψεις. Αναπτύσσει δίκτυα συνεργασίας μεταξύ του σχολείου, της οικογένειας και της κοινότητας καθώς και με οργανώσεις που μάχονται για τον ρατσισμό, τη βία και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Μακράκης & Κωστούλα-Μακράκη, 2007) και πληροφορείται για τις δυναμικές της προκατάληψης και τους τρόπους διαχείρισής τους.

Είναι αναγκαίο όλοι οι εκπαιδευτικοί να παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης των ιδίων έτσι ώστε να αποκτήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν στάσεις και να κάνουν αυτές τις γνώσεις πράξη μέσα από τους ανάλογους παιδαγωγικούς χειρισμούς και διδακτικές πρακτικές για την διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων (Λιακοπούλου, 2006, Milner, 2005). Ένα πρόγραμμα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών θα πρέπει να στοχεύει στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής αντίληψης και ετοιμότητας, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να αξιολογεί και να ερμηνεύει τις πολιτικές, τα περιεχόμενα της εκπαίδευσης και τις στρατηγικές με βάση αυτή την αντίληψη (Λιακοπούλου, 2006). Να δημιουργεί ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές θα απορρίπτουν τη μία και μοναδική αλήθεια. Παράλληλα δεν πρέπει να συγκαλύπτει τις αντιφάσεις που συνοδεύουν τις επίσημες πολιτικές και εκπαιδευτικές πρακτικές ούτε τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτισμικές και θεσμικές διακρίσεις. Αντιθέτως τις προβάλλει, τις διερευνά και δημιουργεί μια στάση κριτικής θεώρησης της κοινωνικής πραγματικότητας που βιώνουν οι μαθητές του αναδεικνύοντας τα θέματα που σχετίζονται με τη διαπολιτισμικότητα, τη διδασκαλία και τη μάθηση για ένα βιώσιμο μέλλον (Μακράκης & Κωστούλα-Μακράκη, 2007).

Ο εκπαιδευτικός πρέπει να υποστηρίζει την πορεία των μαθητών του προς στην ανακάλυψη γνώσεων παρέχοντάς τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Παράλληλα πρέπει να προωθεί τη συνεργασία και να διδάσκει με άξονα την αντιαυταρχική εκπαίδευση και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, δηλαδή την παιδαγωγική που «αντιτίθεται στην ιδέα της ομοιογένειας και στην άποψη ότι όλοι μπορούν να μάθουν τα ίδια πράγματα με τον ίδιο τρόπο» (Σφυρόερα, 2004). Ο σύμφωνος με τις αξίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής εκπαιδευτικός είναι συγχρόνως και ερευνητής (Μπαγάκης, 2002).

Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δημιουργήσουν ένα περιβάλλον στο οποίο τα προσωπικά χαρακτηριστικά και η πολιτιστική κληρονομιά των παιδιών συμπεριλαμβανομένου και της γλώσσας μπορούν να εκφράζονται και να εκτιμώνται. Χρησιμοποιούν πολιτισμική και προσωπική γνώση για τα παιδιά της τάξης, την οικογένειά και την κοινότητά τους σχεδιάζοντας εκπαιδευτικές στρατηγικές και χτίζοντας σχολικές εμπειρίες. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί με την χρήση εικόνων και βιβλιογραφίας παρουσιάζοντας στα παιδιά τις πολιτισμικές διαφορές και χρησιμοποιώντας την μητρική τους γλώσσα (Grant, 2008).

Παράλληλα οι Brok, Eerde και Hajerc (2010) έχουν σχεδιάσει στρατηγικές ευρείας κλίμακας για την παρεμπόδιση των συγκρούσεων όσον αφορά τα γλωσσικά προβλήματα. Σύμφωνα μ' αυτές τις τεχνικές οι εκπαιδευτικοί δεν διορθώνουν όλα τα λάθη των παιδιών και όταν το κάνουν αυτό γίνεται με μη λεκτικούς τρόπους όπως είναι οι χειρονομίες και η βλεμματική επαφή, τιμωρούν τα παιδιά χωρίς ιδιαίτερη ένταση αφότου όμως τα έχουν προειδοποιήσει, στέλνουν θετικά μηνύματα ύστερα από τις διορθώσεις, τους χαμογελούν και δεν σχολιάζουν συχνά την συμπεριφορά τους. Αναφέρονται λεκτικά και μη λεκτικά στους κανόνες της τάξης, στέλνουν μη λεκτικά μηνύματα χρησιμοποιώντας εκφράσεις του προσώπου. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να προωθούν την προφορική συμμετοχή των παιδιών συμμετέχοντας σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, προωθώντας μικρές συζητήσεις σε ζευγάρια που αφορούν μαθηματικά προβλήματα εισάγοντας και γραπτή απάντηση. Η Hernandez Sheets (2005)

υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να χρησιμοποιούν διαφορετικές εκπαιδευτικές μεθόδους σχετικά με την ομιλία στην τάξη για να εξασφαλίσουν πολλαπλή και ενεργητική προφορική επικοινωνία των παιδιών και να αναπτύξουν τις προφορικές, γραπτές και οπτικές δεξιότητές τους. έρευνες έχουν καταγράψει ότι ο τρόπος με τον οποίο διδάσκεται η γλώσσα επιδρά στη σχολική αποτυχία, κατά κανόνα των παιδιών γλωσσικών μειονοτήτων (Μητακίδου στο Χατζηνικολάου, 2007)

Οι παιδαγωγοί μέσα από τον σχεδιασμό και την οργάνωση δραστηριοτήτων θα πρέπει να ανακαλύπτουν τις στάσεις, τις ιδέες, τα συναισθήματα και τις δεξιότητες των παιδιών για τη διαχείριση της ετερότητας. Οι πληροφορίες αυτές αντλούνται μέσα από την παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων των παιδιών, την ακρόαση και την παρατήρηση των ερωτημάτων και των σχολίων τους και τις ιδέες τους για την διαφορετικότητα των παιδιών. Βασικό συστατικό επίσης είναι η ανάπτυξη ασφαλών σχέσεων εκπαιδευτικών και μαθητών δείχνοντας ο εκπαιδευτικός προσωπικό ενδιαφέρον σε κάθε μαθητή. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι συνεχώς σε επαγρύπνηση για τα οπτικά, λεκτικά και συμπεριφοριστικά μηνύματα σχετικά με την ανθρώπινη διαφορετικότητα και να γνωρίζουν τις ανάγκες της συγκεκριμένης ομάδας παιδιών έτσι ώστε να προσδιορίσουν του στόχους του εκπαιδευτικού προγράμματός τους.

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να αναγνωρίζει τις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή όπως αυτές διαμορφώνονται ανάλογα με την εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ταυτότητά τους. Χρειάζεται να σέβεται και να χειρίζεται δυναμικά στην παιδαγωγική πράξη τις πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών του ως βάσεις και πηγές μάθησης και να επεκτείνει τα πολιτισμικά κριτήρια για την αξιολόγηση των μαθητών του. Γενικότερα πρέπει να γνωρίζει πώς να σχεδιάσει μια διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη, ποιες στρατηγικές και μεθόδους διδασκαλίας είναι πιο κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων διδασκαλίας έτσι ώστε όλα τα παιδιά να σημειώνουν όσο υψηλότερες επιδόσεις μπορεί το καθένα (Hidalgo, 1996).

Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να σέβονται τους προσωπικούς ρυθμούς ανάπτυξης του κάθε παιδιού έχοντας υψηλές προσδοκίες από όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε

μια γλωσσική ή πολιτισμική μειονότητα. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία των εκπαιδευτικών οδηγεί πολλές φορές τους μαθητές στην σχολική αποτυχία αφού οι ίδιοι δεν υιοθετούν τις κατάλληλες μεθόδους διδασκαλίας. Έρευνες που αφορούν την διαπροσωπική σχέση εκπαιδευτικών μαθητών δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται διαφορετικά στα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό ή θεωρητικό υπόβαθρο. Και αυτή η διαφορετική συμπεριφορά τους έχει αρνητικά αποτελέσματα στην στάση, στα κίνητρα και στη σχολική επιτυχία των παιδιών αυτών.

Ο Grant (2008) περιγράφει μια προσωπική του ιστορία για την ρατσιστική συμπεριφορά που βίωσε ο εννιάχρονος εγγονός του στο σχολείο. Ο Gavin είναι ένα μαύρο παιδί όπως τον χαρακτηρίζει ο παππούς του, το οποίο παρουσιάζει υπερκινητική συμπεριφορά και η δασκάλα του ζήτησε από την μητέρα του να επισκεφτούν έναν ψυχολόγο για να ερευνησουν το θέμα πιο εξονυχιστικά. Ο Grant βέβαια καθώς περνούσε πολύ χρόνο με τον εγγονό του ήταν σίγουρος ότι δεν υπήρχε κάποιο πρόβλημα. Παρόλο αυτά το τεστ έγινε και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο Gavin δεν παρουσιάζει κανένα μαθησιακό πρόβλημα για να χρειαστεί ειδική εκπαίδευση. Η πεποίθηση του Grant είναι ότι η δασκάλα του Gavin επηρεάστηκε από το χρώμα του παιδιού για να χαρακτηρίσει τη συμπεριφορά του προβληματική ενώ σε ένα άσπρο παιδί αυτή η ίδια συμπεριφορά θα ήταν η πλέον φυσιολογική και αναμενόμενη. Δυστυχώς όμως δεν έχουν όλοι οι γονείς την οικονομική ευχέρεια να πληρώσουν χρήματα για να επισκεφτούν ψυχολόγο ή ειδική παιδαγωγό για να εξετάσουν αν το παιδί τους έχει αποκλίνουσα συμπεριφορά ή αν είναι μόνο αποτέλεσμα ρατσισμού.

Ολοκληρώνοντας για να μην γίνει το παιδί θύμα της ρατσιστικής στάσης των εκπαιδευτικών θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως συνεργάτες, εμπυχωτές, καθοδηγητές με απώτερο σκοπό την αυτονομία, την δημιουργία συνθηκών διαπολιτισμικής συνάντησης και διαπολιτισμικού διαλόγου στην τάξη αξιοποιώντας τις εμπειρίες, τις γνώσεις, τα συναισθήματα, τις αναπαραστάσεις και το ιστορικό-πολιτισμικό κεφάλαιο των πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών τους (Μακράκης & Κωστούλα-Μακράκη, 2007).

A.7 Αναλυτικό πρόγραμμα και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η ουσιαστική αξιοποίηση της ετερότητας στη σχολική κοινωνία απαιτεί έναρξη αλλαγών σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος μέσα από τα προγράμματα σπουδών, τα σχολικά βιβλία, το σχολικό περιβάλλον και την παιδαγωγική δράση του εκπαιδευτικού. Στόχος αυτής της αλλαγής είναι η ισότιμη εκπαίδευση όλων των παιδιών δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες, χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα μέσα, υλικά, προγράμματα και μεθόδους διδασκαλίας αξιοποιώντας αυτή τη διαφορετικότητα θετικά (Σακκά, 2004). Η αναγκαιότητα για μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος δεν συνδέεται αποκλειστικά, ούτε κυριαρχικά με το φαινόμενο της μετανάστευσης, αλλά αποτελεί ένα ευρύτερο φαινόμενο του πλουραλισμού των μορφών διαβίωσης και της διεθνοποίησης των συνθηκών ζωής των ανθρώπων.

Η αναφορά Rampton (DES,1981c) της επιτροπής Έρευνας για την Εκπαίδευση των παιδιών από Εθνικές Μειονοτικές Ομάδες (1979) υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σε όλα τα σχολεία πρέπει να αντανακλά ότι όλες οι κοινωνίες είναι πολυφυλετικές και πολιτισμικά πολύμορφες. Τα παιδιά της πλειοψηφίας πρέπει να μάθουν πώς να ζουν αποτελεσματικά και να είναι ενεργοί πολίτες σε μια μεταβαλλόμενη κοινωνία της διαφορετικότητας. Επομένως τα σχολεία έχουν ευθύνη να διδάξουν στα παιδιά όχι μόνο να σέβονται τον εαυτό τους αλλά και να δημιουργούν δίκαιες σχέσεις με ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, αλλά και πώς να εργαστούν προς την κατεύθυνση της εξάλειψης της προκατάληψης και των διακρίσεων.

Ο Banks (2001) διακρίνει πέντε τομείς στην εφαρμογή της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και αφορά το περιεχόμενο της εκπαίδευσης, την διαδικασία κατασκευής της γνώσης, την παιδαγωγική της ισότητας, την μείωση των προκαταλήψεων και την ενδυνάμωση της κουλτούρας του σχολείου. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να διαχέεται σε όλα τα στοιχεία του προγράμματος κι όχι να προσεγγίζεται αποσπασματικά. Το ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα, οι βασικές στρατηγικές και σχέσεις εξουσίας πρέπει να μεταβληθούν προκειμένου

να δημιουργηθούν προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης στα οποία να μπορούν να συμμετέχουν πλήρως όλα τα παιδιά και οι οικογένειές τους. Προγράμματα τα οποία να μπορούν να ενθαρρύνουν την ακαδημαϊκή βελτίωση των μεταναστών βοηθώντας τους εκπαιδευτικούς να συμπεριλάβουν στην εκπαιδευτική διαδικασία τις εμπειρίες των αλλοεθνών μαθητών τους (Mango, 2010).

Ένα χαρακτηριστικό πρόγραμμα μιας επιτυχημένης προσπάθειας για τη δημιουργία ενός ενιαίου σχολείου που είναι ανοιχτό στους μαθητές όλων των πολιτικών, θρησκευτικών, κοινωνικών, πολιτισμικών και οικονομικών υποβάθρων αποτελεί το ενιαίο κολέγιο Brownlow στη Βόρεια Ιρλανδία. Ιδρύθηκε το 1973 ως ελεγχόμενο προτεσταντικό σχολείο αλλά το 1991 μεταμορφώθηκε σε ένα σχολείο του οποίου το σύνθημα είναι «Ισότητα στη Κοινότητα» φιλοδοξώντας να αφαιρέσει το «φόβο» από τη διαφορά. Το όραμα του Brownlow είναι να αποτελέσει πρότυπο αποτελεσματικής και πλουραλιστικής κοινότητας όπου όλοι οι πολιτισμοί που υπάρχουν στο σχολείο θα αναγνωρίζονται στο πρόγραμμα διδασκαλίας. Δίνει μεγάλη βαρύτητα στο κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα εξασφαλίζοντας ότι τα υπαινικτικά μηνύματα βασίζονται στα ιδεώδη της ένταξης. Παράλληλα ο χώρος του σχολείου είναι παιδοκεντρικός και φιλόξενος απέναντι στους γονείς αφού επιζητά την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία διαμορφώνοντας γέφυρες επικοινωνίας με την ευρύτερη κοινότητα μέσα από το πρόγραμμα ένταξης. Στο Ενιαίο Κολέγιο του Brownlow οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να επικοινωνούν παρά τις διαχωριστικές γραμμές της θρησκείας, του πολιτισμού, των παραδόσεων και του φόβου. Πρόκειται για ένα μέρος όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να μάθουν να «χορεύουν με τη διαφορά», να εμπλουτίζονται και να μην απειλούνται από τον πολιτισμό των άλλων (Keast, 2007).

Ο Banks (1997) αναφέρει τέσσερις προσεγγίσεις αναλυτικών προγραμμάτων που είναι συνυφασμένες με την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αρχικά υπάρχει η αποσπασματική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία γίνεται αποσπασματική αναφορά στα χαρακτηριστικά των άλλων λαών. Στην προσθετική προσέγγιση προστίθενται στοιχεία που αφορούν άλλους

πολιτισμούς χωρίς όμως να αναπτύσσεται ευρύτερος διαπολιτισμικός προβληματισμός. Η επόμενη προσέγγιση βασίζεται στις διαπολιτισμικές αρχές και μετασχηματίζει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σύμφωνα με αυτές και γι' αυτό ονομάζεται μετασχηματιστική. Στην τελευταία προσέγγιση το αναλυτικό πρόγραμμα όχι μόνο αναπτύσσεται σύμφωνα με τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως συμβαίνει στην προηγούμενη αλλά εδώ υπάρχει ανάπτυξη δράσεων που κινητοποιούν τους μαθητές σε διαπολιτισμικές στάσεις και γι' αυτό ονομάζεται ακτιβιστική προσέγγιση.

Ο Keast (2007) υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση της ετερότητας βασίζεται στις αρχές της συνεργατικής μάθησης, στην ενσυναίσθηση και στην δημιουργία ασφαλούς χώρου για την ενίσχυση της προσωπικής έκφρασης των παιδιών. Η συνεργατική μάθηση ενθαρρύνει τη κριτική σκέψη, την ανεκτικότητα και την αναγνώριση της ετερότητας καθώς βασίζεται στις αρχές της θετικής αλληλεξάρτησης, της ισότιμης διάδρασης και της ετερότητας στη δημιουργία ομάδων. Οι μαθητές μέσα από τη δυναμική διαδικασία που δημιουργείται μαθαίνουν να γνωρίζουν ο ένας τον άλλον και να σέβονται τις προσωπικές διαφορές. Η ενσυναίσθηση από την άλλη συμβάλλει στη κατανόηση, στην ανάπτυξη κοινωνικής συνοχής και στην εξομάλυνση διαπολιτισμικών προβλημάτων.

Μια αξιόλογη πρωτοβουλία πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών προγραμμάτων που διαμορφώνει το Εργαστήρι Μετανάστευσης του Δήμου της Γένοβας και απευθύνονται σε νηπιαγωγεία, δημοτικά και γυμνάσια της Γένοβας. Τα διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά προγράμματα ξεκινούν από τη μελέτη των μεταναστευτικών φαινομένων με το φορτίο των θλίψεων και των ελπίδων που τα συνοδεύει προκαλώντας γόνιμες συναντήσεις και αλληλεπιδράσεις πολιτισμών αλλά και προκαταλήψεων, αποκλεισμών και συγκρούσεων. Τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες με θεατρικές αφηγήσεις, με μουσικά εργαστήρια και γνωριμία μουσικών από άλλες χώρες και πολιτισμούς, ταινίες και ντοκιμαντέρ με διαπολιτισμικά θέματα και τέλος τα προϊόντα πολιτισμού άλλων χωρών. Το πρόγραμμα περιελάμβανε επίσης εκπαίδευση εκπαιδευτικών, υποστήριξη του προγραμματισμού των

σχολείων, τεκμηρίωση των εμπειριών και παιδαγωγικών κατευθύνσεων του εργαστηρίου (Ανδρούσου, 2002).

Προκειμένου να διασφαλιστεί η διαπολιτισμικότητα όχι μόνο με την έννοια της αρμονικής συνύπαρξης αλλά και του αμοιβαίου πολιτισμικού εμπλουτισμού είναι αναγκαία μια συνεχής διαδικασία μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων. Αρχικά το αναλυτικό πρόγραμμα θα πρέπει να εμπεριέχει την ιδέα του πολυπολιτισμικού στοιχείου κι ενός σχολείου δημοκρατικής δομής που προάγει την ανεκτικότητα, την αναγνώριση και το σεβασμό σε άλλους πολιτισμούς, γλώσσες, παραδόσεις, καθώς και την παραδοχή και τη δέσμευση στην κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα. Να αποδέχεται την ισότητα των δικαιωμάτων, τις αξίες του άλλου και την ικανότητά του ενισχύοντας την ανάπτυξη της αλληλεπίδρασης της συνεργασίας και της ανταλλαγής με ανθρώπους διαφορετικού πληθυσμού, εθνότητας ή θρησκείας.

Η διαπολιτισμικότητα πρέπει να διαπνέει όλη την εκπαίδευση δημιουργώντας τις απαραίτητες προϋποθέσεις ώστε να γίνει η διδασκαλία και η μάθηση σε πολυπολιτισμικά σχολεία και τάξεις αποτελεσματική για όλα τα παιδιά. Το δικαίωμα στην εκπαίδευση δεν εξασφαλίζεται με την παρουσία των παιδιών στο σχολείο αλλά χρειάζεται να διασφαλιστεί η ισότιμη συμμετοχή κάθε παιδιού στο σχολείο. Να δημιουργηθεί ένα σχολικό περιβάλλον που θα παρέχει την ίδια ποιοτική εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά δείχνοντας ευαισθησία στις πολιτισμικές διαφορές (Κογκίδου, 2008).

A.8 Η πολυπολιτισμική πραγματικότητα στα ελληνικά σχολεία

Οι βαθιές πολιτισμικές αλλαγές άλλαξαν ριζικά την εικόνα των ευρωπαϊκών κοινωνιών στις τελευταίες δεκαετίες και υποχρεώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα του 21ου αιώνα να υιοθετήσουν σε όλα τα επίπεδα και σε όλους τους τομείς του εκπαιδευτικού έργου μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Κατ' αυτόν τον τρόπο το σχολείο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά

στη προετοιμασία των παιδιών για τη ζωή σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες που αποτελούν τη νέα πραγματικότητα (Κογκίδου, 2008).

Τα τελευταία είκοσι χρόνια παρατηρείται μια αυξανόμενη εισροή μεταναστών στον ελλαδικό χώρο. Το έντονο αυτό μεταναστευτικό ρεύμα που είναι συνάρτηση διάφορων παραγόντων, οικονομικών, πολιτικών και κοινωνικών, έχει φέρει σημαντικές διαφοροποιήσεις στη σύσταση της κοινωνίας, της οικονομίας της χώρας και στο χώρο της εκπαίδευσης. Η Ελλάδα ήταν παραδοσιακά μια χώρα αποστολής μεταναστών και όχι υποδοχής κι εκεί οφείλεται η αναστάτωση και η απουσία νομοθετικού πλαισίου για τους εισερχόμενους μετανάστες. Βέβαια η πολιτισμική ετερότητα δεν παρουσιάζεται στην ελληνική κοινωνία μόνο τα τελευταία χρόνια. Υπάρχουν παράλληλα οι παραδοσιακές μειονότητες που ζουν στον ελλαδικό χώρο με την μουσουλμανική μειονότητα της Δ. Θράκης, τους μουσουλμάνους της Ρόδου, τους Εβραίους και τους τσιγγάνους.

Σύμφωνα με την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία, Το Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής, το ΕΛΙΑΜΕΠ και το Mediterranean Migration Observatory, το 2001 στην χώρα μας ήταν εγγεγραμμένοι περίπου 762.000 αλλοδαποί χωρίς ελληνική υπηκοότητα, ένα ποσοστό περίπου 7% του συνολικού ελληνικού πληθυσμού. Στην πραγματικότητα όμως ο αριθμός των μεταναστών (νόμιμοι και παράνομοι) είναι πολύ μεγαλύτερος αφού αγγίζει τους 940.000 πολίτες. Περίπου το 56% του μεταναστευτικού πληθυσμού προέρχεται από την Αλβανία, το 5% από τη Βουλγαρία, το 3% από την Γερμανία και 3% από άλλες χώρες.

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που συλλέγει κάθε χρόνο το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) σχετικά με τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού της χώρας μας, εδώ και αρκετά χρόνια παρατηρείται όπως είναι λογικό μια σταθερή αύξηση του αριθμού των μαθητών που είναι τέκνα αλλοδαπών (προσφύγων και μεταναστών). Με βάση δε τη χώρα γέννησης των μαθητών αυτών, μπορούμε να πούμε ότι στα ελληνικά σχολεία «εκπροσωπούνται» τουλάχιστον 45 διαφορετικές χώρες. Το ποσοστό των αλλοδαπών μαθητών και παλιννοστούντων μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αγγίζει το

10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού. Σε μορφή αριθμών στο νηπιαγωγείο υπάρχουν 8.111 αλλοδαποί μαθητές και 759 παλιννοστούντες.

Ως εκ τούτου, η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί πραγματικό χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης και η εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών αυτών συνιστά αδιαμφισβήτητη ανάγκη και αναφαίρετο δικαίωμά τους. Ο όρος «πολυπολιτισμικότητα» σημαίνει μία κατάσταση, κατά την οποία συμβιώνουν άτομα διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης, των οποίων οι πολιτισμοί συνυπάρχουν (Modgil 1997). Είναι μία συζήτηση με διαφορετικές φωνές όπου αποκαλύπτονται οι ιστορίες και οι εμπειρίες όλων των ομάδων (Au, 2009).

Είναι απαραίτητο να γίνει κατανοητή η αλληλεξάρτηση όλων των λαών παγκοσμίως και άμεση προτεραιότητα είναι η ειρήνη και η κατανόηση. Μια μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά προσανατολισμένη εκπαιδευτική πολιτική στην πολυπολιτισμική ελληνική πραγματικότητα είναι ακατάλληλη και δημιουργεί εντάσεις, διακρίσεις παράλογο φόβο απώλειας της ταυτότητας καθώς και τάσεις απομόνωσης κάποιων μειονοτήτων από το κοινωνικό γίγνεσθαι (Λεμπέση, 2006).

Τα παιδιά στο σχολείο μαθαίνουν να συνεργάζονται, να αλληλοβοηθούνται, να λειτουργούν ως ομάδα, να αποκτούν δεξιότητες ενσυναίσθησης, να αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, να σέβονται τις απόψεις και τα συναισθήματα των άλλων, μαθαίνουν να ελέγχουν τις αντιδράσεις που προκαλούν τα συναισθήματα, να τις χειρίζονται και να τις εκφράζουν. Το σχολείο συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση και στην συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού και οφείλει να σέβεται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και να αποδέχεται την μοναδικότητά του. Η προσχολική εκπαίδευση είναι ένας αποτελεσματικός μηχανισμός που προωθεί την κοινωνική ενσωμάτωση κυρίως για οικογένειες που εξαιρούνται από το κοινωνικό σύνολο.

Α.9 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία και αποτελεί κομβική επιλογή γύρω από την οποία μπορεί να αναπτυχθεί η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, που είναι αναγκαία για μια ανοιχτή δημοκρατική κοινωνία της γνώσης. Στην χώρα μας από την δεκαετία του 1970 έγιναν τα πρώτα άτολμα κρατικά βήματα για την εκπαίδευση των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών της χώρας μας ενώ από το 1980 ιδρύθηκαν Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά τμήματα ώστε να ενταχθούν αυτοί οι μαθητές ομαλά και ισόρροπα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Νικολάου, 2000).

Το 1996 το Υπουργείο Παιδείας υιοθετεί μια νέα κατεύθυνση στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας αφού για πρώτη φορά τα ζητήματα διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας προσεγγίζονται διαπολιτισμικά. Συγκεκριμένα ο Νόμος 2413/96 (ΦΕΚ-124 Α') αποτέλεσε την απαρχή μιας νέας περιόδου σε ό,τι αφορά τις διατάξεις για την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η αλλαγή αυτής της φιλοσοφίας διαφαίνεται και από την μετονομασία της Διεύθυνσης Εκπαίδευσης Ελληνόπαιδων Εξωτερικού της Κεντρικής Υπηρεσίας του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σε Διεύθυνση Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Τα παιδιά άλλων εθνικοτήτων ή τα ελληνόπουλα του εξωτερικού χαρακτηρίζονται τώρα πια ως παιδιά με διαφορετικό πολιτισμό από τον κυρίαρχο όπου η μητρική τους γλώσσα είναι διαφορετική από την επίσημη γλώσσα του κράτους στο οποίο βρίσκονται (Λιακοπούλου, 2006).

Με το νόμο αυτό ιδρύεται το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) του οποίου έργο είναι η μελέτη των θεμάτων των παλιννοστούντων ή επαναπατριζόμενων Ελλήνων και ειδικότερα της εκπαίδευσης των παλιννοστούντων μαθητών, ώστε να γίνεται όσο το δυνατόν πιο εύκολη και πιο αποτελεσματική η ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας καθώς και η προσαρμογή των προγραμμάτων στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες αυτών.

Στόχος αυτής της μεταρρύθμισης είναι η οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εφαρμόζονται τα προγράμματα των αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Τα διαπολιτισμικά σχολεία τα οποία λειτουργούσαν το 2008 στην χώρα μας ήταν 13 Δημοτικά σχολεία, 9 γυμνάσια και 4 Λύκεια.

Στην πραγματικότητα όμως τα σχολεία αυτά λειτουργούν με το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα και χωρίς ιδιαίτερες καινοτομίες που να δικαιολογούν την ονομασία τους και την λειτουργία τους. Η μέχρι τώρα λειτουργία των σχολείων αυτών δείχνει ότι δεν κατόρθωσαν να εκπληρώσουν το ρόλο τους, αφού στην ουσία λειτουργούν όπως και τα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης. Η θεσμοθέτηση δυστυχώς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα περιορίστηκε στην ίδρυση ή στην ονομασία κάποιων σχολείων ως διαπολιτισμικών και στην εξαγγελία μέτρων για την αντιμετώπιση των αναγκών παιδιών μεταναστών και προσφύγων (Κογκίδου, 2008).

Κατά την περίοδο 2002-2008 εφαρμόστηκαν προγράμματα με το Γ΄ Κοινοτικό Πλαίσιο Στήριξης που αφορούσαν την εκπαίδευση ελληνοπαίδων του Εξωτερικού», την εκπαίδευση τσιγγανόπαιδων, την εκπαίδευση μουσουλμανόπαιδων και τέλος την εκπαίδευση παλιννοστούντων –αλλοδαπών μαθητών. Η υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών βασίζεται α) στη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων Σπουδών β) την παραγωγή διδακτικού και εποπτικού υλικού και γ) τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Νικολάου, 2006).

Υπάρχουν βέβαια και ιδιωτικές πρωτοβουλίες εκπαιδευτικών οι οποίοι προσπαθούν με όσα μέσα διαθέτουν να προωθήσουν την ισότιμη αναγνώριση και σεβασμό των πολιτισμών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το 132ο Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας στο σχολικό συγκρότημα της Γκράβας στο οποίο εφαρμόστηκαν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το 2000 και για περίπου εννέα έτη με μεγάλη επιτυχία. Η πλειονότητα των μαθητών του

σχολείου είναι αλλόγλωσσοι (ποσοστό 70%) και κατάγονται από διαφορετικές χώρες (Αλβανία, Αίγυπτο, Αιθιοπία, Πολωνία, Μολδαβία, Νιγηρία, Ουκρανία, Ιράν, Γεωργία, Ρωσία, Βουλγαρία, Συρία, Σουδάν, Σομαλία). Οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου ανέπτυξαν δράσεις που λειτουργούσαν ταυτόχρονα και παράλληλα για όλους τους παράγοντες της σχολικής κοινότητας (μαθητές- εκπαιδευτικούς-γονείς- τοπική κοινωνία).

Οργανώθηκαν εργαστήρια για όλα τα παιδιά με στόχο την ανάπτυξη κοινωνικών και προσωπικών δεξιοτήτων, όπως είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμησή. Επίσης έμαθαν τα δικαιώματα και τα όριά τους, τους τρόπους που θα τα βοηθήσουν να κάνουν σχέσεις και φιλίες με την αναγνώριση και την έκφραση των συναισθημάτων τους, την κατανόηση του άλλου και τη διαχείριση των συγκρούσεών τους (Πρωτονατορίου, 2006). Μέθοδος του προγράμματος ήταν η ενεργητική-εμπειρική μάθηση όπου οι μαθητές βιώνουν την αλληλεπίδραση της ομάδας, μοιράζονται αντιλήψεις, βιώματα, εμπειρίες, μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τη συμπεριφορά τους και τα αποτελέσματά της, μαθαίνουν να επικοινωνούν και να συνεργάζονται (Πρωτονατορίου & Χαραβιτσίδης, 2007). Παράλληλα έγιναν μαθήματα μητρικής γλώσσας εκτός ωρολογίου προγράμματος για τους αλλοδαπούς μαθητές, αξιοποιήθηκε η μητρική γλώσσα και το πολιτισμικό τους υπόβαθρο στην εκπαιδευτική διαδικασία, διευρύνθηκε το περιεχόμενο των σχολικών εκδηλώσεων, χρησιμοποιήθηκε στην πρωινή προσευχή κείμενο-προσευχή που να απευθύνεται γενικά στον Θεό και στις πανανθρώπινες αξίες ώστε να συμμετέχουν και τα μη ορθόδοξα παιδιά. Τα παιδιά ενθαρρύνονταν να αξιοποιούν την ιδιαίτερη γλώσσα και κουλτούρα τους, να προβάλλουν την ταυτότητα και τον πολιτισμό τους αντιμετωπίζοντας τη διαφορετικότητα όχι ως πρόβλημα αλλά ως μια δυνατότητα, από την οποία όταν αξιοποιείται ωφελούνται όλα τα παιδιά (Πρωτονατορίου & Χαραβιτσίδης, 2007).

Για τους γονείς οργανώθηκαν συναντήσεις και εργαστήρια με στόχο την ενίσχυση του γονικού τους ρόλου και της σχέσης τους με το σχολείο, πραγματοποιήθηκαν από εθελοντές δασκάλους για πέντε χρόνια μαθήματα ελληνικής γλώσσας για τους μετανάστες γονείς, συνδέθηκαν το σχολείο και οι οικογένειες των παιδιών με δομές και φορείς υγείας για την

πρόληψη και την αντιμετώπιση δύσκολων προβλημάτων που προέκυπταν. Τέλος, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν την ενδοσχολική τους επιμόρφωση και εφάρμοσαν στα μαθήματα βιωματικές μορφές μάθησης και συνεργατικές μορφές διδασκαλίας.

Χαρακτηριστικό δείγμα της δουλειάς του σχολείου αποτελούν και οι ταινίες που γύρισαν μαθητές του κερδίζοντας το πρώτο βραβείο στο Φεστιβάλ Ολυμπίας του 2006 και 2007. Η πρώτη έχει τίτλο «Παιχνίδια από τις πατρίδες μας» και δουλεύτηκε από τα παιδιά της πέμπτης τάξης όπου ένα παιδί από κάθε χώρα εξηγεί μπροστά στην κάμερα πώς παίζεται ένα παιχνίδι από την πατρίδα του και στη συνέχεια οι συμμαθητές του καλούνται να το παίξουν (Χαραβιτσίδης, & Βουλαλάς, 2006). Στην δεύτερη ταινία με τίτλο «Παιχνίδια από τις πατρίδες μας μαζί με τους γονείς μας» η οποία γυρίστηκε από τα παιδιά της έκτης τάξης γονείς από διάφορες χώρες αναλαμβάνουν να διδάξουν στους μαθητές κάποιο παιχνίδι που έπαιζαν οι ίδιοι στην πατρίδα τους όταν είχαν την ηλικία των παιδιών τους (Πρωτονατορίου, Βασιλάκου & Χαραβιτσίδης, 2008).

Τα θετικά όλης αυτής της προσπάθειας σύμφωνα με τον ετήσιο απολογισμό του σχολείου ήταν πολλά. Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό έχει ενισχυθεί η αυτοπεποίθησή τους, διατυπώνουν ελεύθερα τη γνώμη τους κι έχουν καλύτερες επιδόσεις στα μαθήματα. Παράλληλα καταπολεμήθηκαν οι τάσεις για αποκλεισμό των "διαφορετικών" παιδιών, μειώθηκαν οι συγκρούσεις και οι μαθητικές διαρροές ενώ η υποδοχή των καινούριων μαθητών γίνεται με αγάπη και ενδιαφέρον. Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις των δασκάλων τους, τα παιδιά που παρακολουθούν μαθήματα της μητρικής γλώσσας έχουν πολύ καλές επιδόσεις και στα άλλα μαθήματα και εντάσσονται γρήγορα στο πλαίσιο του σχολείου.

Σημαντική ήταν και η αλλαγή των Ελλήνων γονέων αφού οι προκαταλήψεις και η ξενοφοβία έχει μειωθεί ενώ οι γονείς των μειονοτικών ομάδων δείχνουν να αισθάνονται πιο άνετα για την καταγωγή, τη γλώσσα, τη θρησκεία τους αναπτύσσοντας φιλίες και σχέσεις ανάμεσά τους, αλλά και με έλληνες γονείς. Τέλος οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι τροποποίησαν τη διδακτική μεθοδολογία τους διαχειρίζοντας καλύτερα και ευκολότερα τις προκλήσεις που

δημιουργούνται από την παρουσία τόσων αλλόγλωσσων μαθητών στις τάξεις.

Το έργο του σχολείου υποστηρίχθηκε από την εκπαιδευτική και την επιστημονική κοινότητα, παρουσιάστηκε σε επιστημονικά συνέδρια, ενώ πολλές από τις δράσεις του βραβεύτηκαν στην Ελλάδα και διεθνώς. Παρ' όλα αυτά, έπειτα από σχεδόν εννέα χρόνια επιτυχούς λειτουργίας το 2009 διεκόπη βίαια όλη αυτή η δράση καθώς αυτές οι πρωτοποριακές ενέργειες σύμφωνα με τον υφυπουργό Παιδείας γίνονταν αντίθετα με όσα προβλέπονται από την ελληνική νομοθεσία (Πρωτονοταρίου, 2009).

Γνωστά επίσης είναι και τα προγράμματα Comenius τα οποία πήραν το όνομά τους από τον Τσέχο παιδαγωγό Johan Amos Comenius, ο οποίος αγωνίστηκε για έναν κόσμο με κοινής ηθικής αξίας πνευματικό πολιτισμό, αναζητώντας την οικουμενικότητα των πολιτισμών, σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες τους. Τα προγράμματα αυτά ενθαρρύνουν τη δημοκρατική συνεργασία μεταξύ σχολικών ιδρυμάτων των ευρωπαϊκών χωρών, την αμοιβαία ανταλλαγή μαθητών και την προαγωγή εκμάθησης ξένων γλωσσών. Οι διακρατικές αυτές δραστηριότητες αποσκοπούν στην αύξηση της ευαισθητοποίησης όσον αφορά στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, στην ανάπτυξη πρωτοβουλιών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον τομέα της σχολικής εκπαίδευσης, στη βελτίωση των δεξιοτήτων των διδασκόντων στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην υποστήριξη της καταπολέμησης του ρατσισμού και της ξενοφοβίας στη βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών των διακινουμένων εργαζομένων, των εργαζομένων που ασκούν πλανόδια επαγγέλματα, των τσιγγάνων και των ταξιδιωτών.

Οι ευρύτεροι θεματικοί τομείς της δράσης Comenius περιλαμβάνουν την πρόληψη των συγκρούσεων και της βίας, την ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων στα κανονικά σχολεία, μεθόδους ευέλικτης και εξατομικευμένης διδασκαλίας, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών και την προώθηση ίσων ευκαιριών. Η δράση της διακρίνεται στην σύμπραξη των σχολικών ιδρυμάτων, στην κατάρτιση διδασκόντων και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού τέλος τη δημιουργία δικτύων.

Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής του προγράμματος Comenius στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο της Αιανής στη Κοζάνη από το σχολικό έτος 2001-02. Ο τίτλος του σχεδίου ήταν «Ας γίνουμε φίλοι» όπου τα παιδιά γνώρισαν την πολιτισμική ταυτότητα και της γλώσσας των παιδιών κάθε χώρας που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μέσα από φωτογραφικό, και βιντεοσκοπημένο υλικό, τραγούδια, χαιρετισμών, ανάγνωση κειμένων. Οι δράσεις υλοποιήθηκαν πάνω στους άξονες του ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, του άμεσου κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος και τέλος του φυσικού περιβάλλοντος της πόλης και της ευρύτερης περιοχής. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά διαπίστωσαν την ανομοιογένεια του σχολικού πληθυσμού των δύο ευρωπαϊκών χωρών σε αντίθεση με την φυλετική-γλωσσική ομοιογένεια του δικού τους σχολείου, παρακολούθησαν γιορτές και καθημερινές συνήθειες των άλλων σχολείων, γνώρισαν τις συνήθειές τους, τις εθνικές τους γιορτές, τα σύμβολά τους, την λαϊκή τέχνη και παράδοση. Όσον αφορά δραστηριότητες από το ανθρωπογενές περιβάλλον τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες για το πώς είναι το σχολείο τους, τι παιχνίδια παίζουν, πως είναι η πόλη, οι δρόμοι, τα σπίτια, οι αρχαιολογικοί χώροι και τα παρουσίασαν στα παιδιά των άλλων χωρών μέσα από φωτογραφίες και βίντεο. Στις δραστηριότητες για το φυσικό περιβάλλον τα παιδιά περιέγραψαν για τον φυσικό και ζωικό κόσμο της πόλης και της χώρας τους. Στις δραστηριότητες της γλώσσας τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με διαφορετικές εκδοχές του γραπτού λόγου, διαφορετικά αλφάβητα, γνώρισαν και προσπάθησαν να γράψουν λέξεις στις άλλες γλώσσες, αναδιηγήθηκαν τις ιστορίες των άλλων παιδιών. Τα θετικά όλης αυτής της προσωπικής προσπάθειας των εκπαιδευτικών του νηπιαγωγείου (Αραμπατζή Δήμητρα & Παπαζώη Ελένη) ήταν πολλά καθώς αναδείχθηκε και μεταφέρθηκε η ιδιαίτερη πολιτισμική ταυτότητα της Αιανής σε άλλες χώρες της Ευρώπης οικοδομώντας έτσι μια μακροχρόνια φιλία παιδιών, εκπαιδευτικών και γονέων της κοινωνίας. Τέλος μέσα από το πρόγραμμα έμαθαν να συνεργάζονται, να ρωτούν, να γνωρίζουν, να αισθάνονται, να είναι φίλοι με το διαφορετικό στη φύση και στη κοινωνία (Γκουργκουτά & Αραμπατζή, 2004).

A.10 «Εμείς» και οι «άλλοι» : Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά το διαφορετικό

Η έννοια της διαφορετικότητας δεν σημαίνει μειονεξία αλλά στοιχείο διάκρισης από άλλα άτομα ή ομάδες όσον αφορά χαρακτηριστικά, ικανότητες ή ανάγκες. Είναι η δυνατότητα ηθικής αντίστασης ενάντια στον ολοκληρωτισμό που επιβάλλει η ιδεολογία της ομοιογένειας (Γκόβαρης, 2003). Ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας καταγράφεται η επιθυμία για απαλλαγή από το «πρόβλημα» ή παρουσιάζεται η συνειδητή προσπάθεια διατήρησης της υπάρχουσας διαφοράς. Συχνή είναι και η κατηγοριοποίηση των μαθητών από τους μαθητές, από τους άλλους γονείς ακόμη και από τους εκπαιδευτικούς. Η κατηγοριοποίηση διαμορφώνει στάσεις και συμπεριφορές γενικεύοντας θετικά ή αρνητικά χαρακτηριστικά των παιδιών και τα θύματα αυτής της κατηγοριοποίησης είναι οι μαθητές που μειονεκτούν σε οποιονδήποτε τομέα. (Σακκά, 2004).

Ωστόσο το σχολείο οφείλει να εξασφαλίσει χώρο για τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών. Μέσα στο σχολείο τα παιδιά πρέπει να μεγαλώνουν μαζί, να μαθαίνουν μαζί, να γνωρίζονται μεταξύ τους ως ίσα αλλά και ως διαφορετικά (Τσιάκαλος, 1999). Παράλληλα στόχος του σχολείου είναι τα παιδιά να υπερβούν το προσωπικό τους κόσμο αντιμετωπίζοντας τα γεγονότα με μια διαφορετική οπτική βοηθώντας τους να εξελιχθούν διαπολιτισμικά.

Είναι σημαντικό τα παιδιά να αναγνωρίσουν την διαφορετικότητα ως μια μορφή κοινωνικής ισότητας που δεν ταυτίζεται πλέον με το παραδοσιακό αίτημα για ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στον οικονομικό τομέα, αλλά με την αναγνώριση εκείνων των πολιτισμικών διαφορών που συνιστούν αναπόσπαστα τμήματα των ιδιαίτερων ομαδικών ταυτοτήτων καθώς και στην παροχή ευκαιριών πρόσβασης και παρουσίασης στους στο δημόσιο χώρο (Γκόβαρης, 2003). Η αναγνώριση αποτελεί το βαθύτερο κίνητρο κάθε επικοινωνίας επειδή κάθε επικοινωνιακή πράξη στηρίζεται στις προσδοκίες των υποκειμένων για αμοιβαία αναγνώριση.

Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν μιμούνται τον κόσμο των ενηλίκων επαναλαμβάνοντας λέξεις και σχόλια που ακούνε από τους γονείς τους ή τους εκπαιδευτικούς τους. Σχόλια τα οποία πολλές φορές είναι υποτιμητικά για τα παιδιά που ανήκουν στις μειονοτικές ομάδες καθώς τα πληγώνουν και αναταράσσει την συναισθηματική τους ισορροπία (Curtis & O' Hagan 2005).

Σε έρευνα της Zuzeviciute (2009) που πραγματοποιήθηκε στην Λιθουανία εξετάστηκε η ετοιμότητα των παιδιών απέναντι στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Δόθηκαν στα παιδιά ευκαιρίες να εκφραστούν και να εκδηλώσουν τις απόψεις που έχουν για τους άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά είχαν διαφορετικές απόψεις για το τι είναι οι άλλοι. Ένας άνθρωπος μπορεί να διαφέρει από κάποιον άλλον είτε από επιλογή είτε επειδή έτυχε. Η διαφορετικότητα σύμφωνα με το δείγμα εξαρτάται όχι μόνο από την διαφορά στην γλώσσα ή στην εθνότητα αλλά και από τον τρόπο που ντύνονται ή ακόμα και από το αν έχουν προβλήματα υγείας. Το 23.9% του δείγματος θεωρεί ότι η διαφορετικότητα εντοπίζεται στην πολιτισμική διαφορά (γλώσσα, θρησκεία, εθνικότητα). Το 54.2% των παιδιών υποστήριξαν ότι θέλουν να αντιμετωπίσουν θετικά την ετερότητα και να δεχτούν στην ομάδα τους τα διαφορετικά παιδιά. Επίσης ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών δείχνει ενδιαφέρον για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της κοινωνίας δείχνοντας διάθεση για βοήθεια.

Οι Μπίκος, Τσιούμης και Γρηγοριάδης (2001) σε έρευνά τους στη Θεσσαλονίκη και στο Κιλκίς με δείγμα 79 παιδιών μελέτησαν τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στο πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων παιδιών προσχολικής ηλικίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών με συνέπεια τη δυσμενή κοινωνική τους θέση μέσα στην ομάδα της τάξης. Παράγοντες που καθορίζουν αυτές τις σχέσεις και χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση είναι η στάση της νηπιαγωγού και της μειονοτικής οικογένειας, ο βαθμός ψυχολογικής προσαρμογής του ίδιου του παιδιού και οι διαδικασίες διαμόρφωσης της στάσης των παιδιών της πλειονότητας απέναντι σ' αυτό.

Οι Segura & Mora (2009) προσπάθησαν να ανακαλύψουν τις τάσεις των παιδιών για τα μαύρα παιδιά και αν το μαύρο χρώμα είναι ανασταλτικός παράγοντας για να θεωρήσουν κάποιον άνθρωπο όμορφο. Οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αρχικά χρησιμοποίησαν ένα λογοτεχνικό βιβλίο όπου ένα αγόρι ερωτεύεται ένα κορίτσι με σκουρόχρωμο δέρμα και θέλησε και το ίδιο να αποκτήσει το ίδιο χρώμα. Πριν γίνει η ανάγνωση της ιστορίας ο εκπαιδευτικός θέλησε να μάθει τις απόψεις των παιδιών για την ηρωίδα. Κάποια παιδιά θεωρούσαν ότι το κορίτσι αυτό ήταν άσχημο επειδή ήταν μαύρο. Ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι την θεωρούν βρώμικη επειδή είναι μαύρη αλλά αν έχει καλή συμπεριφορά τότε το χρώμα της θα αλλάξει και θα γίνει άσπρο. Ύστερα από την συζήτηση για το κορίτσι τα 18 παιδιά ψήφισαν ότι το κορίτσι αυτό ήταν όμορφο ενώ 11 παιδιά συνέχισαν να πιστεύουν ότι είναι άσχημη.

Σε έρευνα του Chicago Board of Education (2003) 343 σχολεία από τα 602 είναι φυλετικά απομονωμένα με το 90% των παιδιών να έχουν την ίδια φυλετική καταγωγή. Όταν η Espinosa (2009) εκπαιδευτικός ενός σχολείου από αυτά ρώτησε τους μαθητές της αν έχουν μαύρους φίλους τότε μόνος μικρός αριθμός απάντησε θετικά. Ακόμη και να είχαν κάποια στιγμή δασκάλα που ήταν μαύρη, τα πιο πολλά παιδιά είχαν πολύ μικρή αλληλεπίδραση με τους μαύρους ανθρώπους. Στόχος της εκπαιδευτικού γι' αυτή τη χρονιά ήταν να φανερώσει το γνωστικό υπόβαθρο για την ιστορία του ρατσισμού και των διακρίσεων στην χώρα και πως θα σταματήσουν οι συμπεριφορές ανισότητας. Παράλληλα έγινε μελέτη με τα παιδιά σύγχρονων ερευνών γιατί υπάρχουν ρατσιστικές συμπεριφορές σε ανθρώπους με διαφορετικό χρώμα και τέλος να εξετάσουν πως τα μέσα μαζικής ενημέρωσης δημιουργούν και διαιωνίζουν αρνητική εικόνα για το χρώμα των ανθρώπων.

Ο Smith (2009) μοίρασε στα παιδιά μια φωτογραφία ενός μικρού λευκού κοριτσιού που κρατάει από το μπράτσο ένα μαύρο αγόρι και ζήτησε από τα παιδιά να περιγράψουν αυτή την εικόνα. Ένα παιδί είπε ότι το άσπρο κορίτσι νιώθει ασφάλεια δίπλα στο μαύρο αγόρι ενώ ένα άλλο παιδί είπε ότι υπάρχει ελπίδα τελικά να ζούμε όλοι μαζί. Η δεύτερη εικόνα που μοιράστηκε στα παιδιά απεικόνιζε έναν μεγάλο μαύρο άντρα να διαβάζει και γύρω του υπήρχαν

τρία μικρά άσπρα παιδιά. Τα σχόλια των παιδιών ήταν ότι τα μικρά παιδιά νιώθουν ασφάλεια δίπλα στον μαύρο άντρα ενώ άλλα είπαν ότι τα παιδιά μαθαίνουν στον άντρα να διαβάζει. Παράλληλα σύμφωνα με τα παιδιά το σημαντικότερο κριτήριο που διαχωρίζει τις φυλές είναι το χρώμα του δέρματος τους.

Η Christensen (2009) αναφέρει ότι τα παιδιά που δεν ταυτίζονται απόλυτα με τις κοινωνικές νόρμες εξαιτίας της φυλής τους, της γλώσσας τους, των σεξουαλικών τους προτιμήσεων, της εξωτερικής τους εμφάνισης δέχονται στερεοτυπικές συμπεριφορές. Η μόνη λύση για αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας ως συνύπαρξη απόλυτα διαφορετικών πληθυσμών και πολιτισμικών ομάδων και η εξασφάλιση ευκαιριών στα παιδιά να συμβιώνουν και να αλληλεπιδρούν με το διαφορετικό. Παράλληλα όσο πιο σύνθετες και ουσιαστικές γίνονται οι εμπειρίες των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα τόσο η ικανότητα των διαπολιτισμικών σχέσεων των παιδιών αυξάνεται.

Βασικός παράγοντας για την εκπαιδευτική επίδοση των ξένων παιδιών είναι οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των ξένων και των παιδιών της Ιταλίας, η πρακτική και συναισθηματική υποστήριξη. Το αίσθημα της φιλίας μέσα στην τάξη επηρεάζει το σχολείο και την κοινωνική ενσωμάτωση των ξένων παιδιών. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά τα οποία έχουν μεταναστεύσει στην Ιταλία μετά την ηλικία των 6 ετών δημιουργούν πιο ασθενείς φιλίες από τα παιδιά που κατάγονται από την Ιταλία ή ζουν εκεί πριν από τη ηλικία των 6 ετών. Παράλληλα οι φιλικές σχέσεις στο σχολείο έχουν αποτελεσματική-θετική επιρροή και συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της φιλίας και της σχολικής επίδοσης. Επίσης υπάρχει θετική συσχέτιση στον αριθμό των ξένων μαθητών μέσα σε μια τάξη και στην σχολική επίδοση αφού τα ξένα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα όταν δεν είναι μόνα τους και στην τάξη υπάρχουν κι άλλα ξένα παιδιά.

Ολοκληρώνοντας είναι απαραίτητο να κατανοήσουμε ότι οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται στην τάξη χαρακτηρίζονται από την δημιουργία ενδο-εθνικών σχέσεων. Η

καλή εκπαιδευτική επίδοση και οι θετικές κοινωνικές σχέσεις δημιουργούν τις συνθήκες για ευκαιρίες στη ζωή.

A.11 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου

Η σημασία της οικογενειακής επίδρασης στην εξέλιξη του παιδιού είναι καθοριστική και γενικά αποδεκτή αλλά ο ρόλος του εκπαιδευτικού και του σχολείου είναι επίσης ιδιαίτερα σημαντικός. Από τη στιγμή που το παιδί μπαίνει στο νηπιαγωγείο δέχεται την επίδραση των εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες μπορεί να μεγιστοποιήσουν ή και αν διαφοροποιήσουν τις οικογενειακές επιδράσεις. Η σχολική επιτυχία ή αποτυχία δίνει τις πρώτες της ενδείξεις από την αρχή της φοίτησης στο νηπιαγωγείο (Σακκά, 2004). Έχει διαπιστωθεί όμως ότι τα παιδιά 4-5 ετών χρονών όταν έρχονται στο σχολείο είναι ήδη επηρεασμένα από τα στερεότυπα, την κουλτούρα και τις συνήθειες του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ειδικά στην προσχολική ηλικία φέρνει τα παιδιά πιο κοντά το ένα στο άλλο, αμφισβητώντας τα στερεότυπα που «κουβαλάνε» από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Νικολούδη, 2002).

Η αποτελεσματική αντιμετώπιση ρατσιστικών συμπεριφορών προϋποθέτει τον εντοπισμό λανθασμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων και στάσεων αλλά και ουσιαστικές παρεμβάσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να προωθείται ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η συλλογικότητα και η ισότητα των ευκαιριών για όλους. Όλα τα ρατσιστικά φαινόμενα σε βάρος των μαθητών με διαφορετικό εθνικό-πολιτισμικό περιβάλλον αφότου αναγνωριστεί θα πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από τους σχολικούς κανονισμούς και την ανάπτυξη κατάλληλων δραστηριοτήτων.

Τα αναλυτικά προγράμματα λοιπόν προσχολικής ηλικίας πρέπει να εντάσσουν τους στόχους, τη γνώση και τις μεθόδους που αναπτύχθηκαν από τα κινήματα της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ενάντια στις προκαταλήψεις και στην μονοπολιτισμική εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα τα αναλυτικά προγράμματα πρέπει:

- Να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον και το επίπεδο ζωής και μάθησης του κάθε μαθητή
- Να συμβάλλουν στην διεύρυνση του γνωστικού και συναισθηματικού ορίζοντα του παιδιού και στην ανταλλαγή πληροφοριών και εμπειριών μεταξύ των μαθητών
- Να διευκολύνουν την επικοινωνία των παιδιών μεταξύ τους και με το ευρύτερο περιβάλλον τους άμεσα και μακροπρόθεσμα στην κοινωνία
- Να αναβαθμίζουν τους πολιτισμούς και τις γλώσσες καταπολεμώντας παράλληλα οποιοδήποτε είδος ρατσισμού προκύπτει με τη μορφή συμβόλου ή συμπεριφοράς μέσα από ανάλογα πολιτιστικά, γλωσσολογικά στοιχεία
- Να εμπνέουν και να καλλιεργούν την ανθρώπινη ευαισθησία, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία
- Να αντισταθμίζουν την πολιτισμική στέρηση των παιδιών χωρίς διακρίσεις (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994)

Η διαθεματικότητα αποτελεί έκφραση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία αναγνωρίζεται ως η σύγχρονη απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης και η στρατηγική για ομαλή βιωματική λειτουργία μέσα σε πολυεθνικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Λεμπέση, 2006). Το διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί να πλουτίσει την μονοπολιτισμική εκπαίδευση, προσφέροντας δεξιότητες που απαιτούν αποτελεσματική διαχείριση για αντίσταση απέναντι στις δομές και τους περιορισμούς της κυρίαρχης κοινωνίας.

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα είναι να εφοδιάσει όλα τα παιδιά με μια ισορροπημένη εκπαίδευση για την πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Να διασφαλίσει δίκαιη, ατομική συμμετοχή σε όλες τις πλευρές της κοινωνίας και να δοθεί στους ανθρώπους η δυνατότητα να διατηρήσουν τη δική τους κουλτούρα,

συμμετέχοντας όλοι μαζί σε μια κοινή κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα οι θεμελιώδεις στόχοι ενός διαπολιτισμικού προγράμματος είναι:

- Η οικοδόμηση της γνώσης για την έννοια του εαυτού και της ταυτότητας της ομάδας σε κάθε παιδί. Τα παιδιά χρειάζεται να νιώθουν αυτοπεποίθηση γι' αυτό που είναι, χωρίς να έχουν ανάγκη να νιώθουν ανώτερα από τα υπόλοιπα
- Η γεμάτη ενσυναίσθηση αλληλεπίδραση του κάθε παιδιού με ανθρώπους από διαφορετική προέλευση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την ανάπτυξη της νοητικής ενημερότητας, της συναισθηματικής τάσης και των αναγκαίων δεξιοτήτων της συμπεριφοράς που τα παιδιά χρειάζονται προκειμένου να διαπραγματεύονται και να προσαρμόζονται στην διαφορετικότητα αποτελεσματικά
- Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης όλων των παιδιών σχετικά με τις προκαταλήψεις
- Η καλλιέργεια της ικανότητας των παιδιών να δρουν εναντίον αρνητικών συμπεριφορών σε βάρος παιδιών που κατάγονται από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Roopnarine & Johnson, 2006).

Η ουσιαστική αντιμετώπιση του ρατσισμού σε βάρος των παιδιών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο απαιτεί την εντατική προσπάθεια για αλλαγή των λανθασμένων αντιλήψεων και στερεοτυπικών πεποιθήσεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για την επίτευξη των παραπάνω απαραίτητη είναι η ανάπτυξη των κατάλληλων στρατηγικών, εναλλακτικών, διδακτικών μέσων και μεθόδων οργάνωσης της σχολικής τάξης που προωθούν αποτελεσματικά το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τη συλλογικότητα και την ισότητα των ευκαιριών για όλους. Οι στρατηγικές-πρακτικές των εκπαιδευτικών για την ουσιαστική αλληλεπίδραση των παιδιών θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε όλες τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να είναι ενταγμένες σε όλες τις πλευρές του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος κι όχι να αποτελούν μια ειδική εκδήλωση της τάξης.

Αρχικά θα πρέπει τα προγράμματα διδασκαλίας και τα σχολικά εγχειρίδια να είναι απαλλαγμένα από προκαταλήψεις, στερεότυπα, και εικόνες εχθρού. Επίσης είναι απαραίτητο να

αναδεικνύονται όχι μόνο οι πολιτισμικές διαφορές αλλά και οι ομοιότητες που υπάρχουν ανάμεσα στις πολιτισμικές ομάδες και στους λαούς. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να αξιολογούν προσεκτικά όλα τα υλικά και τον εξοπλισμό στις τάξεις τους έτσι ώστε να προσδιορίσουν ποια υλικά θα μείνουν, ποια θα απομακρυνθούν και ποια θα χρειαστούν τροποποίηση αλλά και να αποφασίσουν ποια επιπλέον υλικά θα πρέπει να αγοραστούν ή να κατασκευαστούν.

Ο Derman Sparks (1989) παρέχει κατευθυντήριες γραμμές για την αξιολόγηση όλων των πλευρών του φυσικού και υλικού περιβάλλοντος των παιδιών ως προς τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Το παιδαγωγικό διαπολιτισμικό υλικό χρειάζεται να διαθέτει τα βασικά χαρακτηριστικά του σύγχρονου παιδαγωγικού υλικού προωθώντας τη διαπολιτισμική διάσταση απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Κάθε στοιχείο του παιδαγωγικού υλικού χρειάζεται να παρουσιάζει, να εκφράζει και να αναγνωρίζει την ετερότητα ως κάτι φυσιολογικό και αποδεκτό. Να είναι ανοιχτό, ευέλικτο και να συνδέεται με διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες. Παράλληλα χρειάζεται να προωθείται η διαπολιτισμική ανταλλαγή, η επικοινωνία και η συνεργασία μεταξύ των παιδιών.

Το περιβάλλον της τάξης πρέπει να αποτελεί πεδίο ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης του παιδιού και καλλιέργεια της αλληλεγγύης, της ανταλλαγής και της συνεργασίας με απουσία κάθε έννοιας περιθωριοποίησης και χαρακτηρισμού μερίδας των μαθητών ως μειονεκτούντων. Το σχολείο πρέπει να είναι ο κατεξοχήν χώρος νομιμοποίησης του διαφορετικού με ταυτόχρονη συνειδητοποίηση του ομοίου. Θα πρέπει να δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να έρχονται σε επαφή με την κουλτούρα πολλών εθνοτικών -πολιτισμικών ομάδων και εθνών (Πανταζής, 2004).

Είναι πολύ σημαντικό όμως να υπάρχει ένα σχολικό κλίμα το οποίο να ευνοεί τα παιδιά της μειονοτικής ομάδας να εκφράζονται χωρίς δισταγμό για τα δικά τους ήθη, έθιμα, αξίες, συνήθειες και κυρίως τη γλώσσα τους. Τα προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης εδραιώνουν την ικανότητα των παιδιών να μιλούν και να μαθαίνουν τη γλώσσα και την κουλτούρα του

σπιτιού τους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν τους γλωσσικούς και πολιτισμικούς κανόνες της συμπεριφοράς της κυρίαρχης κουλτούρας (Άλκηστις, 2008). Η προσχολική εκπαίδευση έχει έναν ιδιαίτερα ευαίσθητο ρόλο στη δίγλωσση και διαπολιτισμική εκπαίδευση, διότι η προσχολική ηλικία είναι το κλειδί για την ανάπτυξη της γλώσσας και της ταυτότητας όλων των παιδιών.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των αναλυτικών προγραμμάτων που συνάδουν με την διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η οργάνωση κοινών προγραμμάτων συνεργασίας μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης. Ιδιαίτερα σημαντική είναι η οργάνωση κοινών προγραμμάτων με την συμμετοχή ελληνικών σχολείων και σχολείων από τις χώρες καταγωγής των αλλοδαπών μαθητών καθώς αγγίζει όχι μόνο τη γνωστική αλλά και τη συναισθηματική σφαίρα της προσωπικότητας των μαθητών. Αυτό σημαίνει περισσότερες πιθανότητες επίδρασης στις αντιλήψεις και στις στάσεις των μαθητών.

Ένα άλλο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας το οποίο προωθεί και μεταφέρει από γενιά σε γενιά τα στερεότυπα για κάποιους συγκεκριμένους λαούς είναι οι σχολικές γιορτές. Ο τρόπος οργάνωσης και υλοποίησής τους χρειάζεται να είναι πολύ προσεκτικός. Η ιστορική αλήθεια προσεγγίζεται συναισθηματικά με αποτέλεσμα πολλές φορές να οδηγεί σε αναλήθειες και σε ακραίες ρατσιστικές συμπεριφορές. Για να είμαστε όσο το δυνατόν περισσότερο αντικειμενικοί με την ιστορία του κάθε έθνους αλλά και της παγκόσμιας ιστορίας θα πρέπει να γίνεται μελέτη των ιστορικών πηγών και να καλλιεργείται η πολλαπλή και πολυδιάστατη ιστορική αλήθεια διαχωρίζοντας το «τότε» και το «τώρα».

Υπάρχουν όμως και οι γιορτές που βασίζονται στη διαφορετική θρησκεία των μαθητών, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν ώστε οι μαθητές να κοινοποιήσουν τις εμπειρίες τους. Είναι σημαντικό να μπορέσουν όλοι οι μαθητές σε μια τάξη να αποκαλύψουν τις εορτές της θρησκείας τους ή της πολιτισμικής τους κοινότητας.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση των εθνικών σχολικών εορτών απαιτεί αναζήτηση διαφορετικών ιστορικών διαστάσεων και αναγνώριση της διαφοράς και της πολλαπλότητας.

Μέσα από τη διαδικασία προετοιμασίας της γιορτής καλλιεργείται η ενσυναίσθηση και αξιοποιείται ο πολιτισμικός πλούτος όλων των παιδιών. Δίνει την ευκαιρία για συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας με την μεταφορά γνώσεων και εμπειριών της δεύτερης. Οι εθνικές σχολικές γιορτές θα πρέπει να αποτελούν τον καθρέφτη της πολυπολιτισμικής κοινωνίας με όλα τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και προωθώντας την ετερότητα.

Στο παρόν αναλυτικό πρόγραμμα (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, 2001) κάποιες από τις βασικές αρχές του σχετίζονται με τους αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ το νηπιαγωγείο πρέπει να παρέχει ευκαιρίες για την στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών- να ενισχύει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, την συνεργασία με τους γονείς και γενικά το άνοιγμα των παιδιών στην κοινωνία. Παράλληλα η αξιολόγηση σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. γίνεται με βάση τα ατομικά χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και με τον δικό του ρυθμό ανάπτυξης και όχι του συνόλου της τάξης. Επίσης στους στόχους του αναλυτικού προγράμματος είναι η αναγνώριση της ελληνικής γραφής από τις άλλες, η γνωριμία έργων τέχνης από την Ελλάδα και από άλλες χώρες καθώς και η γνωριμία με διαφορετικά μουσικά ακούσματα (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2001).

Ολοκληρώνοντας, τα αναλυτικά προγράμματα θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης, το επίπεδο μάθησης κάθε μαθητή και να συμβάλλουν τόσο στη διερεύνηση του γνωστικού και του συναισθηματικού ορίζοντα κάθε παιδιού όσο και στη διευκόλυνση της επικοινωνίας και ανταλλαγής εμπειριών των μαθητών μεταξύ τους αλλά και στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Είναι απαραίτητο να συμπεριλάβουν και μορφωτικά αγαθά που θα περιέχουν την μικροϊστορία, τον πολιτισμό και τη φιλοσοφία ζωής τόσο των αλλοδαπών, μεταναστών όσο και των γηγενών μαθητών (Λεμπέση, 2006). Μόνο έτσι η μαθητική κοινότητα θα μάθει αν εκτιμά την ενότητα και την πολυμορφία του ανθρώπινου γένους.

B. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΚΟΥΚΛΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

B.1 Τι είναι η κούκλα;

Το παιδί έχει την ικανότητα να μεταβάλλει με τη φαντασία του διάφορα αντικείμενα, επηρεασμένο από τη μορφή, το σχήμα ή το χρώμα τους, επεκτείνοντας τη χρήση τους πέρα από τη συνηθισμένη. Ένα αντικείμενο το οποίο έχει κυρίαρχη θέση στα παιχνίδια των παιδιών είναι οι κούκλες. Το παιδί δεν θαυμάζει ή δεν παίζει μόνο με τις κούκλες που είναι τέλειες και μοιάζουν με τα πραγματικά όντα αλλά ικανοποιείται ακόμα και με τις πιο ακατέργαστες. Τις ατέλειες αυτές το παιδί δουλεύοντας με τη φαντασία του, τις συμπληρώνει με τον δικό του τρόπο, δημιουργώντας έτσι έναν καινούριο κόσμο όπως αυτό θέλει. Κούκλα είναι αυτό που δεν υπάρχει στη φύση ή αυτό που εμείς θα θέλαμε να έχουμε αλλά δικαιώνεται μόνο όταν προσθέτει κάτι στη φύση – επιλεκτικά, αφαιρετικά ή γελοιογραφικά (Μαγουλιώτης, 1999). Μερικές από τις πιο εντυπωσιακές κούκλες είναι ακριβώς οι πιο ακατέργαστες, οι λιγότερο νατουραλιστικές και οι περισσότερο σχηματοποιημένες.

Οι κούκλες είναι τα μικρόσωμα, ανάλαφρα και ευκολοσούμενα κατασκευασμένα, τα οποία μπορούν να διερμηνεύσουν τη γοητεία της παιδικής φαντασίας και να δώσουν μια υπόσταση στον παραμυθένιο κόσμο που μαγεύει τα παιδιά και τα ενθουσιάζει σε μεγάλο βαθμό. Γι' αυτό και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη προσοχή ώστε να μην μοιάζουν και να μην συμπεριφέρονται σαν πραγματικά όντα, αλλά να διατηρούν τις ατέλειές τους (Παϊδούση, 1997). Άλλωστε τα παιδιά μπορούν να τελειοποιήσουν μια κούκλα όταν της δίνουν το προσωπικό τους στίγμα και το δικό τους χρώμα. Οποιαδήποτε ατέλεια μπορεί να συμπληρωθεί με την φαντασία

και την αθωότητα των παιδιών και αυτή η κούκλα να φαντάζει στα μάτια τους σαν την ωραιότερη όλου του κόσμου.

Σύμφωνα με τον Μαγουλιώτη (1999) η κούκλα είναι ένα μικρό ανθρώπινο ομοίωμα· είναι ένα υλικό στο οποίο δώσαμε κάποια μορφή· είναι η προσωποποίηση και υλοποίηση κάποιας ιδέας· είναι οποιοδήποτε άψυχο ον, στο οποίο προσδώσαμε ζωή. Η κούκλα κατασκευάζεται στα μέτρα που επιθυμούμε με διάφορα υλικά και σε απίθανες και εκφραστικές μορφές παίρνοντας την δικιά της προσωπική και μοναδική μορφή.

Η μορφή της κούκλας σύμφωνα με τον Arnheim (στο Μαγουλιώτης 2009) είναι η εξωτερική όψη της και αποτελείται από ένα σύνολο στοιχείων, τα οποία τη συνθέτουν και την κάνουν διακριτή. Τα στοιχεία αυτά είναι το σχήμα της, τα χρώματά της, η εμφάνισή της, τα οποία στη συνέχεια καθορίζουν την αισθητική της, τα θέμα της, τη μορφή της και τη χρήση της. Η αισθητική της κούκλας καθορίζεται από τις τάσεις ή τα ενδιαφέροντα του καλλιτέχνη δημιουργού, τις θρησκευτικές συνήθειες ή τις φιλοσοφικές ιδεολογίες της εποχής. Οι χαρακτηριστικές μορφές των κούκλων ως προς την αισθητική τους είναι α) η αφαιρετική ή φορμαλιστική β) η εξπρεσιονιστική ή εκφραστική γ) ρεαλιστική δ) σουρεαλιστική ε) συμβολική και στ) φανταστική μορφή. Το θέμα της κούκλας το οποίο μπορεί να είναι ένα πρόσωπο, μια ιδέα ή ένα αντικείμενο διακρίνεται σε: α) ομοίωμα, β) ανθρωπόμορφο ή ζώομορφο γ) προσωπόμορφο, δ) ειδώλιο ε) άγαλμα στ) ανδρείκελο ζ) ξόανο η) στολή θ) στολίδι και ι) φύλο κούκλας. Τέλος οι κούκλες η χρήση των κούκλων καθορίζεται από τον τρόπο και τον στόχο των χώρων λειτουργίας τους. Οι Bofingeer, B. & I. (στο Μαγουλιώτης, 2009) διακρίνουν τις κούκλες ως προς την χρήση τους σε α) κούκλες κουλτούρας β) κούκλες παιχνίδια γ) κούκλες θεάτρου και δ) κούκλες ενθύμια. Μια άλλη κατηγοριοποίηση του κούκλων σύμφωνα με τον Απ. Μαγουλιώτη (2008) ως προς αυτό το χαρακτηριστικό είναι α) οι κούκλες πολιτισμού ή κοινωνικών εκδηλώσεων β) οι κούκλες τεχνών και γ) οι κούκλες παιχνίδια. Άλλωστε κάθε μορφή κούκλας εξυπηρετεί έναν διαφορετικό σκοπό.

B.2 Η κοινωνική διάσταση της κούκλας

Οι άνθρωποι κατασκευάζουν ομοιώματα- κούκλες με σκοπό να τις εμπλέκουν σε εθιμοτυπικές τελετές, εκδηλώσεις εξυπηρετώντας κοινωνικές ανάγκες. Κάθε κούκλα έχει διαφορετικό λόγο ύπαρξης, διαφορετικό λόγο δημιουργίας και διαφορετικό κοινωνικό στόχο. Ο Απ. Μαγουλιώτης (2009) κατηγοριοποιεί τις κούκλες- ομοιώματα έτσι όπως εμφανίζονται στην κοινωνία ως εξής:

Κούκλες θρησκευτικές και εορταστικές

Η δημιουργία αυτών των κούκλων ξεκίνησε για να ερμηνεύσουν οι άνθρωποι τη δημιουργία του κόσμου μέσω διάφορων θρησκειών. Κατασκεύαζαν δηλαδή εικαστικά έργα για να πλησιάσουν τους δημιουργούς τους και να τους εξευμενίσουν. Τα έργα αυτά απεικονίζουν μορφές θεοτήτων ή άλλων θρησκευτικών προσώπων και χρησιμοποιούνται ως φυλαχτά, μαγικά αντικείμενα.

Κούκλες – ομοιώματα καλής τύχης και μασκότ

Οι άνθρωποι κατασκευάζουν κούκλες καλής τύχης ή γούρια για να νιώθουν ότι στον χώρο τους υπάρχει ένα σύμβολο το οποίο συμβάλλει στην τύχη του σπιτιού ή του συγκεκριμένου ανθρώπου. Οι κούκλες μασκότ από την άλλη δημιουργούνται από τη σύνθεση στοιχείων ενός κοινωνικού ή πολιτιστικού ή αθλητικού φαινομένου. Η παρουσία τους κατά τις εκδηλώσεις λειτουργεί συμβολικά, θετικά και θεωρείται ότι έχει μεγάλη δύναμη.

Κούκλες άσχημα ή ωραία ομοιώματα

Κούκλες ενθύμια

Οι κούκλες ενθύμια συμβάλλουν στην ανάκληση της μνήμης προσώπων γεγονότων και τόπων , οι οποίες έχουν αγοραστεί σε κάποιο ταξίδι. Για τα ελληνικά δεδομένα όμως οι κούκλες ενθύμια είναι και οι κούκλες που είναι ντυμένες με παραδοσιακές ενδυμασίες. Ο Fainges στο Μαγουλιώτης (2009) χαρακτηρίζει τις τοπικές κούκλες ως:

- διεθνείς

- εθνικές όταν είναι χαρακτηριστικές μιας συγκεκριμένης χώρας ή περιοχής όπου η κατασκευή της κούκλας αποτελεί πλέον τέχνη (μπάμπουσκες, πορσελάνινες)
- εθνολογικές των οποίων τα ρούχα απεικονίζουν μια συγκεκριμένη περιοχή
- θρησκευτικές οι οποίες παριστάνουν θεότητες ή θρησκευτικά πρόσωπα
- ιστορικές οι οποίες απεικονίζουν ιστορικά πρόσωπα
- λαϊκές παραδοσιακές κούκλες
- φιλανθρωπικές κούκλες που σαν στόχο τους έχουν την εξοικονόμηση πόρων για ένα πρόβλημα ου αντιμετωπίζει μια χώρα ή και περισσότερες

Κούκλες διακόσμησης και ανθρωπόμορφα, ζώομορφα χρηστικά αντικείμενα

B.3 Ο ρόλος της κούκλας στην ανάπτυξη του παιδιού

Η κούκλα είναι ένας όμορφος και μαγικός κόσμος που αποτελεί το κέντρο των ενδιαφερόντων του νηπίου και χρησιμοποιείται όχι μόνο από τα παιδιά ως παιχνίδι αλλά και από τους εκπαιδευτικούς ως ένα παιγνιώδες μέσο διδασκαλίας. Σε κάθε περίπτωση από τις δύο η παιδαγωγική της αξία είναι σημαντική συμβάλλοντας τόσο στην κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού όσο και στην γνωστική του. Το κουκλοθέατρο και το θέατρο σκιών προσφέρει στα παιδιά ερεθίσματα που το εμπλουτίζουν τόσο ψυχοσυναισθηματικά όσο και νοητικά (Κοντογιάννη, 1994).

Σύμφωνα με τον Servizzi (2008) οι κούκλες συμβάλλουν στην πιο ουσιαστική αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους προωθώντας την κοινωνική τους ανάπτυξη και βοηθώντας στην αυτοέκφραση του. Είναι ένα μέσο μίμησης, αναπαράστασης και βίωσης εμπειριών του παιδιού, ένα μέσο απελευθέρωσής του (Αναστασόπουλος, 1991) μέσα από το οποίο εκφράζει τα συναισθήματά του.

Το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα, συμμετέχει στις δραματικές της περιπέτειες ή τις κωμικές καταστάσεις που συχνά περιπλέκεται, από τα ίδια τα σφάλματα της. Διασκεδάζει με τη δράση της αλλά και παραδειγματίζεται από τα παθήματα της (Δαράκη, 1992). Αναπτύσσει συναισθήματά για την κούκλα, τα αναγνωρίζει και δένεται μαζί της με ένα μοναδικό και ξεχωριστό τρόπο καθώς μπορεί να ασκεί πάνω τους εξουσία και επιθετικότητα — οι κούκλες είναι μικρές και αισθάνεται ότι τις ελέγχει απόλυτα αλλά και να τους δείχνει τρυφερότητα και αγάπη καθώς και να παίρνει τρυφερότητα και αγάπη απ' αυτές. Είναι σαν μια μορφή υιοθεσίας. Υιοθετεί το παιδί τη κούκλα, την έχει υπό την επίβλεψή του και δεν δέχεται κανένας να του την πάρει. Χαίρεται όταν ο ήρωας πάσχει κάποιες φορές γιατί έτσι αποδίδεται δικαιοσύνη όταν ο ήρωας έχει διαπράξει κάτι κακό, γιατί έτσι τιμωρείται το άδικο και το αίσθημα δικαιοσύνης στα παιδιά είναι πολύ έντονο. Ταυτόχρονα χαίρεται γιατί δεν είναι στη θέση του ήρωα που τιμωρείται αλλά βρίσκεται σε πλεονεκτική θέση αφού παραδειγματίζεται από το πάθημα του ήρωα.

Ο ρόλος της κούκλας όμως είναι και θεραπευτικός αφού αρκετοί ερευνητές και ψυχαναλυτές υποστηρίζουν ότι η κούκλα και επομένως το κουκλοθέατρο λειτουργεί λυτρωτικά για το παιδί και χρησιμοποιείται για τη θεραπεία παιδιών με ψυχικά τραύματα (κουκλοθεραπεία). Η προσφορά της κούκλας είναι καθοριστική στην νοητική ανάπτυξη, στην ωρίμανση και στην ψυχολογική εκτόνωση του παιδιού.

Η κούκλα όμως εκτός από την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση που προσφέρει στο παιδί, το ενημερώνει για διάφορα θέματα, περνάει μηνύματα, ιδέες, σκέψεις και δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού. Τα παιδιά καλούνται να ανακαλύψουν τρόπους για να λυθεί το πρόβλημα της κούκλας τους, να πειραματιστούν, να εξερευνήσουν μια καινούρια κατάσταση. Παράλληλα η κατασκευή της κούκλας όπως και η εμπύχωσή της απαιτεί το παιδί να χρησιμοποιήσει τα χέρια του και τις αισθήσεις του για να παρατηρεί, να πιάνει και να ψηλαφίζει τα υλικά που χειρίζεται. Έτσι λοιπόν εκτός από την απόλαυση της δημιουργίας και της εμπύχωσης αυτές οι δραστηριότητες συμβάλλουν συγχρόνως στην ανάπτυξη των

αισθήσεων και των δεξιοτήτων των χεριών βοηθώντας να αναπτυχθεί η λεπτή κινητικότητα των παιδιών όταν αποφασίσουν να τις ζωντανέψουν.

B.4 Η κούκλα στα χέρια των παιδιών

Το παιδί από τη στιγμή που θα αρχίσει να αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και κατ' επέκταση το κοντινό του περιβάλλον, θα αρχίσει να εκφράζεται και μέσα από το παιχνίδι. Αρχίζει να ασκεί και να εξασκεί την τέχνη που ονομάζεται παιχνίδι. Για τους ενήλικες πολλές φορές η έννοια παιχνίδι μπορεί να είναι κάτι λιγότερο σημαντικό (σε σχέση πάντα με το αποτέλεσμα που προσφέρει). Για το παιδί το παιχνίδι δεν παύει να είναι εκτός από διασκέδαση-ψυχαγωγία και ο βασικότερος τρόπος να γνωρίσει, να εξετάσει και να ανακαλύψει τον εαυτό του και τον γύρω κόσμο.

Το παιδί σ' αυτή την ηλικία βλέπει τον γύρω κόσμο, τον κόσμο των μεγάλων τεράστιο και υπέρογο. Δεν μπορεί ακόμη να τον απορροφήσει. Ο φόβος και η ανασφάλεια είναι συναισθήματα που το χαρακτηρίζουν. Αυτά το οδηγούν σε δύο πιθανούς δρόμους: ο πρώτος δρόμος είναι αυτός της εσωστρέφειας, όπου το παιδί κλείνεται. Κλείνεται πολλές φορές στον εαυτό του, χωρίς να αφήνει τίποτα να το διαπερνά και επικοινωνεί με το έξω περιβάλλον κυρίως όταν χρειάζεται να καλύψει τις ανάγκες του. Ο δεύτερος δρόμος ενυπάρχει στην προσπάθεια του παιδιού, να κατανοήσει με κάποιον τρόπο τον γύρω του κόσμο. Να προσπαθήσει δηλαδή να οτιδήποτε μεγάλο και δύσκολο γι' αυτό να το μικρύνει, να το φέρει στα δικά του τα μέτρα κι έτσι να μπορέσει να το συλλάβει. Με άλλα λόγια το παιδί αρχίζει να καταπολεμά και να αντιμετωπίζει τις ανασφάλειες του. Το παιδί για να το πετύχει αυτό χρησιμοποιεί και το κουκλοθέατρο (Αναστασόπουλος, 1991).

Η επαφή των παιδιών με τις κούκλες και το κουκλοθέατρο αποτελεί μια από τις πιο συναρπαστικές και παράλληλα πολύπλευρα δημιουργικές δραστηριότητες της εκπαιδευτικής

πράξης. Είναι ένα εκπληκτικό παιχνίδι που ενεργοποιεί αυθόρμητα και αβίαστα τις «εν δυνάμει» ικανότητες του παιδιού, ενώ συγχρόνως ικανοποιεί τις σωματικές, συναισθηματικές, νοητικές και κοινωνικές του ανάγκες (Ματθαίου & Οικουτά, 1996). Η κούκλα στα χέρια του παιδιού είναι ένα παιχνίδι που συμβάλλει στη σωματική, ψυχική και κοινωνική του ανάπτυξη. Χρησιμοποιείται από το παιδί για να στείλει μηνύματα που αφορούν τις ανάγκες και τις επιθυμίες του. Μέσα απ' αυτή θα εκφραστεί και θα εκτονωθεί συναισθηματικά (Παρούση, 1999).

Το παιχνίδι με την κούκλα είναι κυρίως ατομικό και παίζεται ανάμεσα στο παιδί και την κούκλα, την κούκλα του. Το παιδί δένεται συναισθηματικά κυρίως με μία μόνο κούκλα και παίζει περισσότερο μ' αυτήν. Πολλές φορές δεν επιτρέπει σε κανένα άλλο παιδί να την χρησιμοποιήσει. Ανάμεσα στο παιδί και την κούκλα δημιουργείται μια έντονη σχέση. Την φροντίζει σαν να είναι μωρό. Την πλένει, την ταΐζει, την πάει βόλτα, την κοιμίζει, την ντύνει. Της προσφέρει απλόχερα ό,τι το ίδιο έχει ανάγκη να εισπράξει από τους άλλους. Βλέπει στο πρόσωπο της κάθε κούκλας τον εαυτό του και τους άλλους, όπως είναι και θα ήθελε να είναι. Αυτή η μετενάρκωση της κούκλας του δίνει τη δυνατότητα να ταυτίζεται απόλυτα μαζί της, να την αγαπά αλλά και να τη μισεί, να χαίρεται με τις χαρές της, να λυπάται με τις λύπες της και να αγωνιά με τα παθήματά της. Μέσω της κούκλας εξωτερικεύει κάθε του επιθυμία κάθε του σκέψη και έτσι γνωρίζει καλύτερα τον εαυτό του και του άλλους.

Τα παιδιά χρησιμοποιούν τις κούκλες ως μέσα μίμησης ή αναπαράστασης ή για να βιώσουν κάποιες εμπειρίες (Thyseen στο Μαγουλιώτης, 2009). Γι' αυτό η ποικιλία στο μέγεθος και οι απίθανες μορφές της κούκλας προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να τις μεταμορφώνουν σε παιχνίδι-μέσο, το οποίο συμβάλλει στην κατανόηση της πραγματικότητας. Επίσης η κούκλα γίνεται ένα μέσο για να εκφράζει ο άνθρωπος τις αδυναμίες του και τις επιθυμίες του. Η ύπαρξή της έχει τη δύναμη να προκαλέσει συμβολικά τον άνθρωπο σε φανταστικά ταξίδια γεμάτα όνειρα και περιπέτεια (Μαγουλιώτης, 2009).

Στα χέρια του κουκλοπαίχτη η κούκλα παύει να είναι ένα άψυχο αντικείμενο και «γίνεται» ένα ζωντανό πλάσμα. Από κει και πέρα όλα είναι πιθανά χωρίς όρια, νόμους, και απαγορεύσεις. Η κούκλα βοηθά το παιδί να βιώσει ανώδυνα την πραγματικότητα, τον χώρο και το χρόνο. Του δίνει πληροφορίες ή το μεταφέρει σε χώρους φανταστικούς, εκεί που όλα επιτρέπονται, εκεί που τα όνειρά του, οι φαντασιώσεις του, το άγχος του, οι φοβίες του γίνονται σενάριο. Κάθε στιγμή είναι ανεπανάληπτη και απρόβλεπτη, αφού και το παιδί συμμετέχει και μπορεί να καθορίζει την εξέλιξη του έργου. Ταυτίζεται με τους ήρωες, χαίρεται, αγωνιά, λυπάται, συμπονάει, χαλαρώνει ή βρίσκεται σε ένταση και δίνει τη λύση που θέλει.

Η κούκλα έχει την μαγική ιδιότητα να συναρπάζει το παιδί, γιατί μαζί της ξεφεύγει από την καθημερινότητα και ζει σε ένα κόσμο φανταστικό, αυτό των παραμυθιών. Τα παιδιά έχουν έναν προσωπικό διάλογο με την κούκλα κι έτσι καλλιεργείται μια αρμονική και έμπιστη επικοινωνία μεταξύ τους. Της κάνει ερωτήσεις και αυτή απαντά. Την νιώθει σαν ένα φίλο που του εμπιστεύεται κάθε του ανασφάλεια, κάθε του μυστικό, κάθε του φόβο. Πολλές φορές βλέπουμε να ασκεί εξουσία πάνω της. Με την χρήση της κούκλας τα παιδιά μιμούνται τις συμπεριφορές των ενηλίκων κι αυτό φαίνεται έντονα όταν τις κατασκευάζουν και όταν τις ζωντανεύουν (Murdoch, 1997:48 στο Μαγουλιώτης 2009). Όταν η κούκλα βρίσκεται στα χέρια του παιδιού δεν έχει δική της ζωή παρά μόνο αυτή που της δίνει το αγόρι ή το κορίτσι, με όποια μορφή εκείνο επιθυμεί. Το παιδί ταυτίζεται με την κούκλα, αισθάνεται άνεση και γαλήνη μαζί της, όσα δηλαδή δεν μπορεί να αισθανθεί με τους μεγάλους που του συμπεριφέρονται αρνητικά, ενώ η κούκλα έχει ένα τρόπο να έρχεται κοντά στο παιδί, να μεταδίδει ζεστασιά και το βοηθά να ξεπερνά τους δισταγμούς του και να διασκεδάζει με τα καμώματά της, χωρίς να του αρνείται ό,τι αυτό επιθυμεί. Θεωρεί πως καθετί που του λέει η κούκλα είναι αληθινό και ειλικρινές και γι' αυτό το λόγο επικοινωνεί ψυχικά μαζί της.

Η φαντασία του παιδιού στα παιδικά χρόνια είναι υπερβολικά ανεπτυγμένη κι έχει τη δυνατότητα να ζωντανεύει τα άψυχα, να κατορθώνει τα απίθανα. Έτσι την κούκλα είτε τη ζωντανεύει το παιδί είτε παίζει ο κουκλοπαίχτης, συμβάλλει καθοριστικά στη διάπλαση της

προσωπικότητά του, ιδίως όταν το παιδί δουλεύει συλλογικά με άλλα φτιάχνοντας τις κούκλες, τα φορέματα τους, άλλες φιγούρες ζώων ή αντικειμένων, τη σκηνή, τα σκηνικά μοιράζεται τους ρόλους, μαθαίνει να ζωντανεύει τις κούκλες. Φτιάχνοντας όλα αυτά, το παιδί νιώθει τη χαρά της δημιουργίας και αισθάνεται ότι μπορεί να προσφέρει (Γιάνναρης, 1994).

Στο παιχνίδι που υπάρχει ανάμεσα στην κούκλα και στο παιδί, το παιδί βγαίνει σιγά σιγά και ανώδυνα από το καβούκι του, για να ενταχθεί στον περίγυρό του και να ενσωματωθεί στην ομάδα των συνομηλίκων του, γεγονός που συνεπάγεται την ένταξή του στην κοινωνία (Παρούση, 1999).

B.5 Οι κούκλες στην εκπαίδευση

Η εισαγωγή της κούκλας στο χώρο της εκπαίδευσης δεν περιορίζεται μόνο στις δραστηριότητες εικαστικών και της δραματικής τέχνης. Η παρουσία μιας κούκλας μαγνητίζει τη φαντασία στα πρώτα χρόνια μάθησης του παιδιού και αποτελεί κίνητρο για γραφή, ανάγνωση, αφήγηση, κοινωνικές εκδηλώσεις. Είναι ένας παιγνιώδης τρόπος γνωριμίας των παιδιών με θέματα όπως είναι η κυκλοφοριακή, σεξουαλική και περιβαλλοντική αγωγή, η αγωγή υγείας, η γνωριμία των παιδιών με την ελληνική παράδοση, την ιστορία, την λογοτεχνία, τα μαθηματικά, τις φυσικές έννοιες και την μυθολογία (Κοντογιάννη, 1992). Με μια κουκλοθεατρική παράσταση μιας ιστορίας, ενός παραμυθιού μπορεί να αναπτυχθούν διάλογοι μεταξύ κουκλών-παιδιών, για να συζητηθούν και να γίνουν γνωστά διάφορα θέματα σχετικά με ιστορικούς τόπους και το περιβάλλον.

Παράλληλα η παρουσία της κούκλας είναι το πιο εύστοχο μέσο για την καλλιέργεια της γλώσσας (Μαγουλιώτης, 2009). Η συμμετοχή και η παρακολούθηση σε κουκλοθεατρικές παραστάσεις δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να δομήσουν τη γλώσσα τους. Ακόμη και τα πιο συνεσταλμένα παιδιά εκφράζονται, αναπτύσσουν

διαλόγους με τους κούκλο-ήρωες και επεμβαίνουν στην η εξέλιξη της ιστορίας. Η γλωσσική τους δεξιότητα αναπτύσσεται και από τις αυτοσχέδιες ιστορίες που τα παιδιά δημιουργούν όταν έχουν στα χέρια τους την κούκλα και θέλουν να την εμψυχώσουν.

Η συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης συμβάλλει στην έκφραση των συναισθημάτων του και στην εξέλιξη των προσωπικών κλίσεων του. Τα παιδιά τις χρησιμοποιούν ως μέσο για να εκφράζονται ελεύθερα αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητά τους, γνωρίζοντας τον εαυτό τους και τον κόσμο γύρω τους (Μαγουλιώτης, 2009). Είναι ένας τρόπος για να αποδράσουν τα παιδιά από τη πραγματικότητα. Το περιβάλλον δίνει ευκαιρίες και ερεθίσματα για να αναδειχθούν οι ιδέες, οι σκέψεις και τα βιώματά των παιδιών μέσα από την ενασχόλησή τους με τις κούκλες. Τις χρησιμοποιούν για να αναπαριστούν καταστάσεις από την καθημερινή ζωή και την λογοτεχνία, αναπτύσσουν φανταστικές σκηνές ή καταστάσεις και μιμούνται τον κόσμο των μεγάλων.

Τα παιδιά επιλέγουν να ζωντανεύουν κούκλες οι οποίες είναι στα μέτρα τους, ώστε να μην είναι βαριές και κατά την εμψύχωσή τους χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους και τα χέρια τους. Τα παιδιά ζωντανεύουν τις κούκλες είτε ατομικά είτε ομαδικά. Αρχικά τις παρατηρούν, τις επεξεργάζονται, γνωρίζουν την μορφή τους, δοκιμάζουν ποιος ήχος ταιριάζει περισσότερο στην εμψύχωση της κάθε κούκλας, και ποια κίνηση ταιριάζει περισσότερο στον χαρακτήρα του κάθε ήρωα-ηρωίδας. Τα παιδιά άλλοτε εμψυχώνουν τις κούκλες με αυτοσχέδιους διαλόγους και άλλοτε αναπαριστώντας ελεύθερα σκηνές από λογοτεχνικά κείμενα (Μαγουλιώτης, 2009). Με βοηθό και συνεργάτη την κούκλα τα παιδιά εκφράζονται πιο εύκολα, παρουσιάζουν τις ιδέες τους για τον κόσμο, εκφράζουν τα προβλήματά τους και προσπαθούν να βρουν λύσεις σ' αυτά.

Οι κούκλες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να εργαστούν σε ζευγάρια, να γνωρίσουν τον πολιτισμό τους και να δώσουν ζωή σε προηγούμενες γενιές (Thomas, 2008). Τα παιδιά γνωρίζοντας κούκλες ενθύμια αλλά και κούκλες που μπορεί να φοράνε μόνο τις παραδοσιακές τους φορεσιές νιώθουν την ανάγκη να τις επεξεργαστούν, να τις γνωρίσουν αφού η διαφορετική ενδυμασία αποτελεί μια πηγή εξερεύνησης. Αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και

ανακαλύπτουν τους λόγους που ένας λαός φοράει για παράδειγμα χοντρά ρούχα με μάλλινες κάλτσες ενώ κάποιος άλλος λαός φοράει ελάχιστα ρούχα κι αυτά είναι ελαφριά. Οι κούκλες δεν είναι απαραίτητο να είναι οι πιο όμορφες αλλά αυτά που χρειάζεται είναι να είναι λειτουργικές. Τέλος η επαφή των παιδιών με τις κούκλες τα εισάγει στην τέχνη αφού το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή τέχνης.

Η κάθε κούκλα όμως είτε είναι από το ζωικό βασίλειο είτε είναι άνθρωπος έχει μια ταυτότητα που την ξεχωρίζει από τις υπόλοιπες, μια προσωπική του ιστορία. Κάθε κούκλα έχει την δικιά της ψυχοσύνθεση και χαρακτήρα που καθορίζει και τη διαφορετική αντίδραση. Τα παιδιά πολύ συχνά ταυτίζονται με κάποιον κουκλοήρωα ειδικά όταν μέσα από την ιστορία της κούκλās συναντάνε κοινά στοιχεία με την δική τους ζωή. Παίζουν μαζί τους και μέσα από αυτό το παιχνίδι προβάλλουν και εξωτερικεύουν τα βιώματά του μέσα από τον ήρωα που υποδύονται (Μαγουλιώτης, 1999).

Ολοκληρώνοντας η κούκλα ως μέσο παρουσίασης μια κατάστασης ή μιας ιστορίας στο χώρο της εκπαίδευσης συμβάλλει στην απόκτηση γνώσεων με ικανοποιητικά αποτελέσματα κι αυτό στηρίζεται στις παιδαγωγικές θεωρίες των Piaget και Bruner (Μαγουλιώτης, 2009). Ο Piaget θεωρεί ότι η τέχνη διδασκαλίας ξεκινά από τον τρόπο με τον οποίο θα παρουσιαστεί μια κατάσταση και το υλικό που θα προβληματίσει. Ο Bruner υποστηρίζει ότι τα παιδιά καταλαβαίνουν και θυμούνται ευκολότερα τις πληροφορίες όταν αυτές έχουν ενσωματωθεί στην πλοκή μια ιστορίας. Επομένως μια παιδαγωγική μέθοδος για να μπορέσουν τα παιδιά να κατακτήσουν την γνώση είναι η παρουσίαση του θέματος με την ύπαρξη της κούκλας και παράλληλα να είναι παρουσιασμένο μέσα από τη πλοκή μιας ιστορίας.

B.6 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρόγραμμα Δημιουργίας και Έκφρασης του νηπιαγωγείου

Το πρόγραμμα δημιουργίας και έκφρασης παίζει έναν πολύ ουσιαστικό ρόλο στην αποδοχή της πολιτισμικής ποικιλίας εκφράζοντας ο καθένας την ταυτότητα του μέσα από καλλιτεχνικά δημιουργήματα. Οι τέχνες βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν καλλιτεχνικά και διανοητικά έτσι ώστε έπειτα να γίνουν ενεργοί πολίτες στην κοινωνία. Ο Clark (1996) υποστηρίζει ότι τα αναλυτικά προγράμματα που περιλαμβάνουν καλλιτεχνικά μαθήματα βοηθούν στην ανάπτυξη της πολλαπλής ευαισθησίας απέναντι στους άλλους ανθρώπους.

Μέσα από ένα πολυπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα οι εκπαιδευτές μπορούν να εξηγήσουν στα παιδιά τους λόγους που δημιουργούνται οι πολιτισμικές συγκρούσεις, τις ρατσιστικές συμπεριφορές και την σύγχυση ταυτότητας που η μειονοτική ομάδα συχνά διαθέτει. Είναι σημαντικό βέβαια για τα παιδιά να αποδεχτούν πρώτα απ' όλα τον δικό τους πολιτισμό για να κατανοήσουν την διαφορετικότητα που υπάρχει στην πολυπολιτισμική κοινωνία. Παράλληλα δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να εξετάσουν ιστορίες για το πώς προσαρμόζονται οι μετανάστες στην χώρα που ζούνε και να γνωρίσουν μέσα από τους μοντέρνους καλλιτέχνες τα δημιουργήματά τους. Υπάρχει καθημερινή ανταλλαγή εμπειριών και δημιουργική έκφραση (Caruso, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι αποδοτική σε δραστηριότητες δημιουργίας και έκφρασης όπως είναι η μουσική, τα εικαστικά, το κουκλοθέατρο, η δραματική τέχνη, ο χορός, το θεατρικό παιχνίδι και ο κινητικός αυτοσχεδιασμός. Αυτές οι δραστηριότητες καλλιεργούν θετικές στάσεις μεταξύ των παιδιών απέναντι σε παιδιά με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση και μπορούν με τη σειρά τους να βοηθήσουν στη συνάντηση των πολιτισμών, δίνοντας σε όποιον χρησιμοποιεί τις δραστηριότητες αυτές τη δυνατότητα μη λεκτικής έκφρασης, με ίσους όρους χωρίς τη δημιουργία ενδοιασμών και αναστολών. Η τέχνη φέρνει κοντά τα άτομα χωρίς την υπεροχή της εντοπιότητας και της

γνώσης της γλώσσας, χωρίς τις προκαταλήψεις και τα όχι του εγκεφάλου και του κοινωνικού κατεστημένου (Τσαλέρα, 2006). Στην μουσική για παράδειγμα η επικοινωνία των λαών γίνεται μέσω της καρδιάς και όχι με την χρήση της γλώσσας.

Αυτές οι δραστηριότητες αποτελούν κοινό σημείο συνάντησης και έκφρασης όλων των παιδιών καλλιεργώντας τις ιδιαίτερες κλίσεις τους (Ιωαννίδου & Τρούλη, 2002). Μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες τα παιδιά γνωρίζουν τον εαυτό τους και μοιράζονται τις προσωπικές τους εμπειρίες με τους άλλους (Caruso, 2005).

Ο αυτοσχεδιασμός είναι ένα μέσο διερεύνησης εμπειριών μέσα από την αυθόρμητη ανθρώπινη αντίδραση σε μια ιδέα ή ιδέες ή μια σειρά καταστάσεων. Η κοινωνία σχεδόν πάντα αρνείται να αναγνωρίσει οτιδήποτε ή οποιονδήποτε φαίνεται διαφορετικός, αλλά αυτή είναι μια συμπεριφορά η οποία απλά προσθέτει στη σύγκρουση και στην πολυπλοκότητα της ανθρώπινης ύπαρξης, κάνοντας να φοβούνται να είναι διαφορετικά ή να φοβούνται το διαφορετικό.

Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες σε συνδυασμό με τον βιωματικό-επικοινωνιακό τρόπο διδασκαλίας μπορούν να αποτελέσουν ένα αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση της πολυπολιτισμικής τάξης (Βαφέα, 2000). Συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αυτοσεβασμού της μειονοτικής ομάδας, ελαττώνοντας τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις και προωθώντας την ατομικότητα του κάθε ανθρώπου (Clark, 1996). Τα αποτελέσματα προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν σε Ευρώπη και Αμερική για την διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από την τέχνη έδειξαν ότι αυτός ο τρόπος εργασίας ευνοεί την πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτές οι δραστηριότητες μπορούν να ενταχθούν σε σχέδια εργασίας αλλά και να αποτελέσουν αυτόνομα σχέδια εργασίας. Παράλληλα όλες αυτές οι δραστηριότητες ελεύθερης έκφρασης αξιοποιούν μορφές μη λεκτικής επικοινωνίας. Στην Γαλλία οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες ξεκίνησαν να υλοποιούνται στις αρχές του 20^{ου} αιώνα με στόχο την καλλιέργεια του ατόμου και της προσωπικότητας (Page, 2002).

Ολοκληρώνοντας οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν έμφαση στις δυνατότητες όλων ανθρώπινων υπάρξεων συμπεριλαμβανομένων και αυτών που είναι υποτιμημένοι πολιτισμικά

και στερημένοι οικονομικά. Οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορούν να γίνουν η γέφυρα για να μειωθεί η απόσταση και να αναπτυχθεί η κατανόηση για την εθνική ποικιλία και τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες.

B.7 Η δραματική τέχνη ως μέσο γνωριμίας και κατανόησης του άλλου

Στην καρδιά του θεάτρου υπάρχει η ευκαιρία για την ανάληψη ρόλων- το να φανταστούμε τον εαυτό μας σαν τον άλλο, να προσπαθήσουμε να βρούμε τον εαυτό μας μέσα στον άλλον και μέσα από αυτό να αναγνωρίσουμε τον άλλο μέσα μας. Οι μαθητές υποδυόμενοι ρόλους μπορούν να ανακαλύψουν μια πιο σύνθετη έννοια του άλλου, καθώς και μια πιο σύνθετη γκάμα εαυτών ή πολλαπλών υποκειμενικοτήτων, η οποία τώρα περιλαμβάνει, σαν αποτέλεσμα της ανάληψης διαφορετικών ρόλων, έναν δυνατό εαυτό, έναν τολμηρό εαυτό, έναν εαυτό που μπορεί να συμπονέσει. Μαθαίνουν ότι οι άλλοι είναι διαφορετικοί όχι μόνο όσον αφορά τις ατομικές τους διαφορές, αλλά και τις συλλογικές εμπειρικές τους ταυτότητες. Το σημερινό πρόβλημα είναι η ανάγκη δημιουργίας κοινωνιών οι οποίες συμπεριλαμβάνουν και αντιπροσωπεύουν διαφορετικές συλλογικές ταυτότητες, διαφορετικές εμπειρικές, γλωσσολογικές και αφηγηματικές πηγές. Στην Αγγλία την δεκαετία του 1990, το θέατρο αποτελούσε μια μοναδική, δυνατή και ισχυρή παιδαγωγική μέθοδο, χρήσιμη σε ένα πλαίσιο μαθημάτων και αξιολόγησης. Ήταν μια ζωτικής σημασίας διαθεματική διαδικασία ή μέθοδος μάθησης και διδασκαλίας (Neelands, 2002).

Μπαίνοντας στον κόσμο του φανταστικού μέσα από το θέατρο, είναι πιθανόν να κατανοήσουμε περισσότερο τη δική μας προσωπική ιστορία. Ο ισχυρισμός αυτός αποτελεί βασικό επιχείρημα για όσους πιστεύουν ότι μπορούμε να πετύχουμε αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από την θεατρική πράξη. Το θέατρο αποτελεί έναν από τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους για να παρέμβουμε και να αλλάξουμε τη συμπεριφορά ενός ατόμου. Έχει μάλιστα

αποδειχθεί ότι το θέατρο είναι πολύ αποτελεσματικό από τις κάθε είδους νουθεσίες, συζητήσεις και τη χρήση βίντεο. Η θεατρική πράξη άλλαξε σημαντικά τη συμπεριφορά δεκατριάχρονων και δεκατετράχρονων παιδιών προς συνανθρώπους τους που είχαν ειδικές ανάγκες. Ένα θεατρικό εργαστήριο είναι ένα είδος «κοινωνικού εργαστηρίου» όπου μελετώνται οι συμπεριφορές, αξίες και σχέσεις συγκεκριμένων ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένες συνθήκες. Το θέατρο διευρύνει τον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την κοινωνία και τη θέση του ανθρώπου μέσα σε αυτή. Γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο στοιχείο κάθε κοινωνίας και κάθε εκπαιδευτικού συστήματος (Somers, 2002). Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1980 σε 35 σχολεία σε όλη την Βρετανία έδειξε ότι οι μαθητές που είχαν παρακολουθήσει βιωματικά μια σειρά μαθημάτων θεάτρου άλλαξαν στάση απέναντι στην αναπηρία (Somers, 2003).

Στην Ιρλανδία, η δραματική τέχνη παρουσιάστηκε σαν ξεχωριστό στοιχείο στο σχολικό πρόγραμμα. Θεωρήθηκε ότι το δράμα είχε κάποια ιδιαίτερα ποιοτικά χαρακτηριστικά, που θα συνεισφέρανε σε ευαίσθητες περιοχές οι οποίες αφορούν την αμοιβαία κατανόηση και στη διδασκαλία της πολιτιστικής κληρονομιάς, σχημάτισαν ολοκληρωμένες ενότητες στο νέο πρόγραμμα σπουδών. Το δράμα προσφέρει θετικές ευκαιρίες για να ενισχυθεί η αμοιβαία κατανόηση στις αντίπαλες κοινωνικές ομάδες. Το δράμα δίνει την καλύτερη ευκαιρία για να βιώσει κανείς συναισθήματα, να μοιραστεί απόψεις και να εξετάσει πεποιθήσεις μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και το παιχνίδι ρόλων (Fyfe, 2002).

Η δραματική τέχνη δίνει τη δυνατότητα για επεξεργασία, κατανόηση και ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας μέσω του εμπλουτισμού με αξίες, στάσεις, αντιλήψεις και δημιουργίες από άλλα πολιτισμικά περιβάλλοντα (Άλκηστις, 2008).

Γ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ PERSONA DOLL

Γ.1 Η παιδαγωγική αξία της μεθόδου Persona Doll

Η προσέγγιση *Persona Doll* έχει τις ρίζες της στις Ηνωμένες Πολιτείες (1980) με εμπνευστή όλης αυτής της στρατηγικής τον Kay Taus. Ο Kay Taus μαζί με τον συνάδελφό του Ruth αποφάσισαν να εναντιωθούν στην άδικη και απαράδεκτη κατάσταση που επικρατούσε στην Αμερική απέναντι στις μειονοτικές ομάδες. Δημιούργησαν κούκλες και ενθάρρυναν τα παιδιά να τις αναγνωρίσουν και να ταιριάζουν το χρώμα του δέρματός και τα φυσικά χαρακτηριστικά τους με αυτά που είχαν οι κούκλες. Οι κούκλες και οι ιστορίες τους βασίζονταν στις εμπειρίες των παιδιών (Brown, 2008). Χρησιμοποιούνται για να λένε ιστορίες για την ισότητα, να προωθούν την επικοινωνία και τη συζήτηση των προσωπικών σκέψεων και των συναισθημάτων απέναντι στη διαφορετικότητα. Έχουν σχεδιαστεί για να εκπροσωπούν μια ποικιλία από πολιτισμούς και οικογενειακό υπόβαθρο (Nutbrown, 2006). Σύμφωνα με τον Taus οι *Persona Dolls* έχουν ιδιαίτερη ταυτότητα όπως έχουν και τα παιδιά στην σχολική τάξη. Έχουν οικογένεια, ζουν σε μια συγκεκριμένη πόλη, σε ένα συγκεκριμένο σπίτι ή διαμέρισμα, έχουν συγκεκριμένους φίλους και αυτά τα πράγματα δεν μπορούν να αλλάξουν (Brown, 2008).

Οι ιστορίες των *Persona Doll* έχουν δημιουργηθεί γύρω από τέσσερις άξονες:

- α) τα θέματα αναδύονται από τη ζωή και τις εμπειρίες των παιδιών
- β) ο κόσμος και τα γεγονότα των ιστοριών είναι σύγχρονα και επίκαιρα
- γ) οι πληροφορίες που θα μάθουν τα παιδιά θα πρέπει να είναι κατάλληλες
- δ) συμπεριλαμβάνονται σημαντικά ιστορικά γεγονότα (Beck & Melendez, 2010).

Η προσέγγιση *Persona Doll* τώρα πια χρησιμοποιείται στο Ηνωμένο Βασίλειο (Babette Brown), στη Δανία (Marianne Egedahl) και στην Ολλανδία (Anke van Keulen & Utrecht) καθώς

και σε άλλες χώρες. Είναι ένας διασκεδαστικός, καινοτόμος, αποτελεσματικός τρόπος προώθησης της πολυμορφίας και παροχής της ψυχο-κοινωνικής υποστήριξης ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Τα παιδιά και οι ενήλικες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση, την ενσυναίσθησή τους, την συναισθηματική τους επικοινωνία και την δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων απέναντι στις ρατσιστικές συμπεριφορές. Στόχος αυτής της τεχνικής είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών για τις κούκλες, να τις φροντίσουν και να καταλάβουν ότι η μεροληπτική συμπεριφορά προκαλεί δυστυχία (Knowles & Ridley, 2006). Παράλληλα τα παιδιά αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές που έχουν με τις κούκλες (Brown, 2001). Η προσέγγιση Persona Doll είναι κατάλληλη για παιδιά ηλικίας 2 έως 5 ετών.

Το βασικό εργαλείο του προγράμματος είναι οι πολιτισμικά κατάλληλες υφασμάτινες κούκλες ύψους 70 εκατοστών. Οι κούκλες βέβαια μπορούν να κατασκευαστούν από οποιοδήποτε υλικό, υφάσματα, χαρτοπολτό ή από μια κάλτσα με κουμπιά για μάτια. Η επιτυχία άλλωστε της κάθε κούκλας έγκειται στην δεξιότητα του ειδικού με την οποία θα τη χρησιμοποιήσει και τον αποτελεσματικό τρόπο με τον οποίο τα μικρά παιδιά θα μάθουν να τη χρησιμοποιούν (Ducks & Smith, 2007). Κάθε κούκλα μεταμορφώνεται σε μια προσωπικότητα με ένα μοναδικό πολιτιστικό και οικογενειακό υπόβαθρο, ικανότητες, ενδιαφέροντα, αναπηρίες, συναισθήματα και φόβους (Kay Taus). Η πολυμορφία των κούκλων είναι ως προς το φύλο, την αναπηρία, τον πολιτισμό, την θρησκεία, την εξωτερική τους εμφάνιση. Η κάθε κούκλα έχει σχεδιαστεί με ιδιαίτερη φροντίδα και εκπροσωπεί την μοναδικότητα του παιδιού από την εθνική ομάδα στην οποία ανήκει. Δεν είναι απλά παιχνίδια αλλά εκπροσωπούν αληθινούς ανθρώπους που παρουσιάζονται στην τάξη ως επισκέπτες. Τα χαρακτηριστικά της κάθε κούκλας ποικίλουν όπως μεγάλη ποικιλία παρουσιάζει η σχολική τάξη, η κοινωνία και το πλήθος των παιδιών. Όλη η προσέγγιση στηρίζεται στην παραδοσιακή προσχολική πρακτική της αφήγησης (Stephan & Vogt, 2004).

Οι κούκλες επισκέπτονται τις τάξεις όταν τα παιδιά βρίσκονται στο χώρο της «παρεούλας» και η κάθε κούκλα έχει μοναδική προσωπικότητα, ζωή, φύλο, ηλικία, όνομα,

οικογενειακές ιστορίες, επιθυμίες και αντιπάθειες. Έχουν σπίτι, μιλούν μία ή και περισσότερες γλώσσες, έχουν αγαπημένα φαγητά, αγαπημένες δραστηριότητες και άλλες που δεν τα καταφέρνουν καθόλου. Έχουν δικιά τους προσωπικότητα, δικιά τους ημερομηνία γέννησης, δικιά τους ιστορία ζωής, δικό τους γεωγραφικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Nutbrown, 2006). Αφηγούνται ιστορίες, μοιράζονται πληροφορίες για τα γεγονότα της ζωής τους και ενθαρρύνουν τα παιδιά να απαντήσουν με τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες. Τα παιδιά αποδέχονται τις κούκλες σαν φίλους τους, τους εμπιστεύονται και συχνά συζητούν για τις ανησυχίες τους ή μοιράζονται αστεία μαζί τους. Ζητούν από τα παιδιά να τους βοηθήσουν βρίσκοντας λύσεις για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Οι ιστορίες δεν αφορούν μόνο προβληματικές καταστάσεις αλλά και απλές εμπειρίες που όλα τα παιδιά βιώνουν. Χαρούμενες στιγμές, δυσάρεστες, αστείες αλλά και δύσκολες. Τα παιδιά προσπαθούν να βοηθήσουν τις κούκλες για να είναι πιο ευτυχισμένες. Οι προσωπικές περιγραφές των Persona Dolls βοηθούν τα παιδιά να αναπτύξουν γενικές γνώσεις ευρύνοντας τον ορίζοντά τους, τα ενθαρρύνουν να μοιραστούν τις πολιτιστικές παραδόσεις τους, να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα και να απολαύσουν την εμπειρία της συμμετοχής σε μια δημιουργική δραστηριότητα. Είναι ένας τρόπος να βοηθήσουν τα παιδιά να μάθουν για την κοινωνική αδικία, τις διακρίσεις αλλά και την αμεροληψία, την κοινωνική δικαιοσύνη και για τον τρόπο επιβίωσης των άλλων ανθρώπων (Netbrown, 2006).

Οι Persona Dolls δίνουν την ευκαιρία στους ενήλικες να ανακαλύψουν με τα μικρά παιδιά ευαίσθητα και ιδιαίτερα ζητήματα, όπως είναι ο ρατσισμός, η συνεχής μετακίνηση οικογενειών, οι μονογονεϊκές οικογένειες, τα οποία σε άλλη περίπτωση θα ήταν πολύ δύσκολο. Οι κούκλες εκπροσωπούν αυτές τις κατηγορίες ανθρώπων και μοιράζονται με τα παιδιά τις προσωπικές ιστορίες τους. Μέσα από τις κούκλες οι ενήλικες ανακαλύπτουν με τα παιδιά τα συναισθήματα και τις ιδέες τους συμβιώνοντας με κάποιον που είναι διαφορετικός (Curtis & O' Hagan, 2005). Η Whitney στο Stephan & Vogt (2004) οργάνωσε τον τρόπο χρήσης των Persona Dolls στο σχολικό χώρο σε πέντε βήματα. Αρχικά τα παιδιά καλούνται να σκεφτούν για τη ζωή

της κάθε κούκλας, αναγνωρίζουν τα συναισθήματά της, συζητούν για τα χαρακτηριστικά της κάθε ιστορίας, μπαίνουν στην θέση της κάθε κούκλας (ενσυναίσθηση) και τέλος προσπαθούν να λύσουν τα προβλήματα της. Οι εκπαιδευτικοί δημιουργούν την ατομική προσωπικότητα στην κάθε κούκλα, φαντάζονται την ζωή και την ιστορία της προσπαθώντας να την συνδέσουν με την πραγματικότητα και το σχολικό περιβάλλον των παιδιών. Στο τέλος οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τα παιδιά να μεταφέρουν τα ζητήματα που διαπραγματεύεται η ιστορία της κάθε κούκλας στην δικιά τους ζωή.

Αρχικά οι κούκλές που εισάγονται στην τάξη παρουσιάζονται με αργούς ρυθμούς δίνοντας πληροφορίες για τη ζωή τους, το εθνικό τους υπόβαθρο και τις προτιμήσεις τους. Κάθε μέρα παρουσιάζεται μία κούκλα και αποκαλύπτεται η ιστορία της, εισάγονται δραστηριότητες, απαντώνται ερωτήσεις και ξεκινάει η συζήτηση. Είναι σημαντικό να υπάρχει καταγραφή της ιστορίας της κάθε κούκλας για να την θυμούνται τα παιδιά. Μπορούν βέβαια να εισαχθούν πολλές κούκλές στην τάξη, οι οποίες μπορούν να είναι φίλες με τις προηγούμενες. Είναι σημαντικό να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν κανόνες στις κούκλες. Για παράδειγμα δεν χρησιμοποιούνται σαν ένα συνηθισμένο παιχνίδι. Είναι ιδιαίτερες κούκλες, οι οποίες προφανώς να έχουν δικές του θέσεις στην τάξη και όχι να βρίσκονται μέσα σε ένα κουτί στριμωγμένες. (Hyder, Jarrett & Jutton, 2000).

Γ. 2 Η σύνδεση της μεθόδου Persona Doll με την εκπαιδευτική πράξη

Στην πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς, ψυχολόγους και άλλους αρμόδιους που είχαν παρακολουθήσει τα ειδικά σχεδιασμένα σεμινάρια εξετάστηκε αν είναι πολιτισμικά κατάλληλη η προσέγγιση Personal Dolls και σε ποιο βαθμό επηρεάζουν οι ιστορίες τους την καταπολέμηση των διακρίσεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι είναι το πιο χρήσιμο εργαλείο για την αντιμετώπιση της δυσμενούς μεταχείρισης των μειονοτικών ομάδων.

Ένας εκπαιδευτικός που συμμετείχε στην έρευνα για να υποστηρίξει ότι οι κούκλες είναι πολύτιμο εργαλείο μάθησης αναφέρει τα εξής: *«Έχοντας μια κούκλα καθιστά ευκολότερο να συζητηθούν θέματα»*. Αν τους ζητούσα απλώς να καθίσουν στον κύκλο θα ήταν πολύ πιο δύσκολο. Η χρήση όμως της κούκλας για να εκφράσει τα συναισθήματά της την κάθε στιγμή είναι ο πιο αποτελεσματικός τρόπος. *Δεν μπορώ να σκεφτώ άλλο τρόπο για να γίνει αυτό χωρίς να γίνεται αναφορά στα πραγματικά ονόματα των παιδιών κάνοντάς τους να αισθανθούν άσχημα. Πιστεύω ότι αυτές οι κούκλες παίζουν τεράστιο ρόλο στην ενεργοποίηση και τη διατήρηση των συζητήσεων»*.

Εκπαιδευτικοί οι οποίοι έχουν υλοποιήσει αυτήν προσέγγιση στην τάξη τους υποστηρίζουν ότι η προσέγγιση Persona Doll ενθαρρύνει τους μαθητές να συζητήσουν για επίκαιρα θέματα ισότητας όπως είναι το θέμα της «μπούρκας» χρησιμοποιώντας μια κούκλα με την ανάλογη ένδυση, το θέμα των ατόμων με αναπηρία χρησιμοποιώντας μια κούκλα σε αναπηρικό καροτσάκι. Η Persona Doll *Kaiya*, η οποία βρίσκεται σε αναπηρικό καροτσάκι έχει εισπράξει σχόλια των παιδιών για το ότι δεν μπορεί να χορέψει. Η επίδειξη όμως φωτογραφικού υλικού των Παραολυμπιακών Αγώνων και τα λόγια της αθλήτριας Tanny Grey Thompson μιλώντας για τα συναισθήματά της αποτελούν ένα ισχυρό πρότυπο μίμησης.

Υπάρχει επίσης η κούκλα *Τάγια*, η οποία έχει πολύ κοντά μαλλιά και την χρησιμοποιούσαν κυρίως για να ξεκινήσει συζήτηση για τα μαλλιά στα αγόρια και στα κορίτσια. Η επιτυχία της συζήτησης με τα παιδιά ήταν μεγάλη αφού κατέληξαν ότι όλοι μπορούν να έχουν ό,τι μαλλιά θέλουν είτε είναι αγόρια ή κορίτσια και να φορούν επίσης ό,τι θέλουν. Η πολυμορφία των κούκλων βοηθά στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το διαφορετικό ειδικά όταν δε έχουν αυτήν την ευκαιρία μέσα από την σχολική κοινωνία.

Ένα άλλο παράδειγμα όπου η προσέγγιση Persona Doll συνέβαλλε στην αυτοπεποίθηση του παιδιού είναι η ιστορία ενός νηπίου που φορούσε γυαλιά. Σύμφωνα με τον εκπαιδευτικό του το παιδί ένιωθε πολύ άσχημα που φορούσε γυαλιά. Όταν όμως τους επισκέφτηκε η κούκλα-*Khalid*, που φορούσε κι αυτή γυαλιά βοήθησε το παιδί, το πρόβλημα λύθηκε και τα

συναισθήματά του παιδιού άλλαξαν καθώς έμαθε να αγαπάει και να αποδέχεται τον εαυτό του έτσι όπως είναι. Τα παιδιά συμπάσχουν με τις κούκλες, μπαίνουν στην θέση τους κι αυτό φαίνεται και από τις εκφράσεις των προσώπων τους. Είναι σαν να λένε ότι «αυτό συνέβη και σε μένα». Χαμογελούν μαζί τους, ενθουσιάζονται όταν εμφανίζονται στην τάξη, Παράλληλα πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά με την παρουσία των κούκλων περιορίζουν τη επιθετική τους συμπεριφορά ενώ δείχνουν σεβασμό και ευαισθησία, Το 92% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι οι κούκλες έχουν την δυνατότητα να παρέχουν ευχάριστες εμπειρίες μάθησης που βασίζεται στην ανάπτυξη της ταυτότητας του παιδιού, της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης, ενώ τα ενθάρρυνε να ανταποκρίνονται στους άλλους με συμπάθεια, σεβασμό και ευαισθησία. Χαρακτηριστικά ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι μια φορά είχε στο σχολείο δυο παιδιά και την κούκλα κι έπαιζαν στην αυλή του σχολείου αν και ήταν κρύα μέρα. Ένα από τα παιδιά πήγε μέσα στην τάξη κι έφερε μια ζακέτα για να την φορέσει η κούκλα. Αυτό αποδεικνύει έντονα την συμπάθεια και την ανησυχία των παιδιών για την κούκλα.

Τα αρνητικά σχόλια των παιδιών για τις κούκλες πολλές φορές δίνουν ευκαιρίες για περαιτέρω συζήτηση ενός θέματος. Η ζωγραφιά της Persona Doll Lucia με τη γιαγιά της ως μοναδικό μέλος της οικογένειά της και τα περιφρονητικά σχόλια ενός παιδιού ήταν η αφορμή για να ξεκινήσει συζήτηση για το ποια είναι η οικογένεια μας. Στόχος της εκπαιδευτικού ήταν να κατανοήσουν τα παιδιά ότι υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οικογενειών. Η Lucia ένιωσε ντροπή και ενοχλημένη για το παιδί που της είπε ότι δεν υπάρχει οικογένεια μόνο με μια γιαγιά. Κι έτσι ξεκίνησε η συζήτηση:

N: *«Γιατί η Lucia ένιωσε τόσο άβολα;»*

Π: *«Γι' αυτό που της είπε το παιδί»*

Π: *«Της είπε ότι η γιαγιά της δεν είναι οικογένειά της»*

Π: *«Ίσως να ένιωσε τόσο άσχημα που να θέλει να κλάψει. Είναι η γιαγιά η οικογένειά της»*

N: *«Αυτό ακριβώς. Μας το είπε και πριν»*

Π: *«Γι' αυτό ζωγράφισε τη γιαγιά της»*

Π: *«Το άλλο παιδί θέλει να είναι όλες οι οικογένειες ίδιες»*

N: *« Γίνεται όμως να είναι όλες οι οικογένειες ίδιες;»*

Π: *«Όχι δεν γίνεται. Εγώ μένω μαζί με την μητέρα μου και τον αδερφό μου»*

N: *«Και αυτή είναι η οικογένεια σου. Η οικογένεια είναι οι άνθρωποι που αγαπάμε και φροντίζουν ο ένας τον άλλον. Υπάρχουν διαφορετικοί τύποι οικογενειών. Πως θα νιώθατε αν κάποιος σα έλεγε ότι η οικογένειά σας δεν είναι σωστή»*

Π: *«Θα τρελαινόμουν. Θα έλεγα ότι αυτό δεν είναι αλήθεια»*

Π: *«Αυτές οι κουβέντες θα με πλήγωναν»*

N: *« Έτσι ακριβώς ένιωσε και η Lucia. Τώρα γνωρίζουμε ότι δεν είναι σωστό να λέμε στους άλλους ότι θα πρέπει να είναι ίδιοι με τους άλλους. Και γνωρίζουμε πολύ καλά ότι αυτά τα λόγια πληγώνουν» (Whitney,1999)*

Στην Ελλάδα η εφαρμογή της προσέγγισης Persona Doll είναι περιορισμένη και χαρακτηριστικά παρουσιάζεται η αξιοποίησή της από τις Βίτσου και Αγτσιδίου (2007) που πραγματοποιήθηκε στο χωριό Τημάρι, το οποίο βρίσκεται στο πιο ορεινό σημείο του νομού Ξάνθης. Η επιλογή του συγκεκριμένου πεδίου έγινε καθώς το Τημάρι είναι ένα αμιγώς μουσουλμανικό χωριό, ιδιαίτερα απομακρυσμένο και παρουσιάζει αυστηρές δομές και στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με γειτονικά χωριά. Οι κάτοικοι είναι πομακικής καταγωγής και μητρική τους γλώσσα είναι τα πομάκικα, σλαβικό ιδίωμα. Το νηπιαγωγείο που αποτέλεσε το δείγμα της έρευνας ήταν μονοθέσιο στο οποίο φοιτούσαν εννιά παιδιά ενώ ήταν εγγεγραμμένα έντεκα. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η επίδραση της κούκλας Persona Doll στην καθημερινή εκπαιδευτική δραστηριότητα καθώς και τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής.

Η κούκλα της έρευνας ήταν η Αϊσέ, ένα πεντάχρονο κορίτσι το οποίο ζούσε εδώ και τρία χρόνια μόνιμα στην Αθήνα, όπου εργαζόταν ο πατέρας της, αλλά αρκετά συχνά

επισκέπτονταν το χωριό της και το σπίτι όπου γεννήθηκε και διέμενε μαζί με τους παππούδες της. Έτσι, λοιπόν, με αφορμή το Μπαϊράμι (μεγάλη θρησκευτική γιορτή των μουσουλμάνων σχετική με τη θυσία του Αβραάμ) επέστρεψαν στο χωριό και θέλησε να επισκεφτεί το νηπιαγωγείο. Δικαιολογείται, έτσι, με αυτό τον τρόπο η σύντομη και όχι σταθερή παρουσία της κούκλας στην τάξη. Η εμφάνιση της Αϊσέ ήταν σύμφωνα με τον ενδυματολογικό κώδικα της περιοχής και γι' αυτό φορούσε μαντίλι, μακριά φούστα στα χρώματα της περιοχής. Τα παιδιά υποδέχτηκαν με πολύ μεγάλο ενθουσιασμό την κούκλα. Εντυπωσιάστηκαν που μια κούκλα τους έμοιαζε τόσο πολύ, φορώντας τα ρούχα που φορούσαν κι εκείνα. Άκουσαν με πολύ μεγάλη προσοχή της ιστορία της κι εκείνα με την σειρά τους, την φιλούσαν, της χαμογελούσαν, την αγκάλιαζαν και της μιλούσαν πολλές φορές στα πομάκικα κάτι που το ενθάρρυνε και η ίδια η κούκλα. Η Αϊσέ έγινε γρήγορα μέλος της τάξης, τα παιδιά της μιλούσαν για τη ζωή τους και θέλησαν να την γνωρίσουν στις μητέρες τους. Όταν όμως η Αϊσέ τους εξιστόρησε το συμβάν όπου είχε πέσει θύμα κοροϊδίας τα παιδιά συμμερίστηκαν την στενοχώρια της, θύμωσαν καθώς και τα ίδια έχουν υποστεί την ίδια συμπεριφορά από άλλους ανθρώπους. Στο τέλος, η νηπιαγωγός έδειξε εικόνες με διάφορα στυλ ένδυσης υποστηρίζοντας ότι ενδυματολογικά υπάρχει μεγάλη ποικιλομορφία στους λαούς.

Η καινοτόμος προσέγγιση Persona Doll είναι μια αποτελεσματική προσέγγιση για την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών στην διαφορετικότητα και της κριτικής σκέψης απέναντι στις προκαταλήψεις, στις διακρίσεις και την αδικία (Stephan & Vogt, 2004). Τα βοηθά να εκφραστούν και να αναπτύξουν τις ιδέες τους, να αμύνονται στην άνιση μεταχείριση των ανθρώπων, να αναπτύξουν συμπάθεια και κατανόηση για τους ανθρώπους που είναι διαφορετικοί απ' αυτούς. Σε σχολεία όπου υπάρχει αρνητική συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά άλλων πολιτισμών η Persona Doll είναι μια χρήσιμη πρακτική. Τα παιδιά στο άκουσμα των ιστοριών ότι μια κούκλα βιώνει τον αποκλεισμό αποκτούν κουράγιο και ήθος να τους συμπαρασταθούν (Knowles & Ridley, 2006). Βοηθά στην καταπολέμηση των προκαταλήψεων και της παραπληροφόρησης που δέχονται τα παιδιά ακόμα και αν δεν έχουν προσωπική επαφή

με οικογένειες προσφύγων ή μεταναστών, με παιδιά με ειδικές ανάγκες ή ομοφυλόφιλους. Προωθούν τις δεξιότητες ομιλίας και ακρόασης, την ανάπτυξη των πολιτικών δικαιωμάτων, την εκτίμηση των άλλων πολιτισμών, την δίκαιη μεταχείριση και την ισότητα στις ευκαιρίες. Βοηθούν τα παιδιά να αναγνωρίσουν ότι οι λέξεις και οι πράξεις πολλές φορές πληγώνουν. Επίσης βοηθούν τα άτομα τα οποία έχουν βιώσει ρατσιστικές αντιδράσεις και άνηση μεταχείριση να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση.

Οι ιστορίες και οι συζητήσεις με τις κούκλες δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά που χρειάζονται μια ενθάρρυνση για να εκφραστούν, να μιλήσουν ακόμα και αν στην αρχή είναι ένας απλός ψίθυρος. Η αποτελεσματική χρήση των κούκλων ενθαρρύνει τα παιδιά να ανακαλύψουν τη γλώσσα οδηγώντας στη βελτίωση της επικοινωνίας και των γλωσσικών δεξιοτήτων. Αναπτύσσονται οι δεξιότητες ακρόασης και συγκέντρωσης, τα παιδιά μαθαίνουν να αυτοεκφράζονται ενώ διεγείρεται η φαντασία τους (Ducks & Smith, 2007).

Οι Persona Dolls ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αποδοχή της ποικιλομορφίας μέσα από την ιστορία και την συζήτηση. Να εκτιμήσουν την δικιά τους προσωπικότητα, να αισθανθούν καλά για τον εαυτό τους και τον πολιτισμό τους, για το οικογενειακό τους υπόβαθρο μέσα από τον σεβασμό των άλλων. Τα παιδιά εντοπίζουν και μιλάνε για τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσά τους μαθαίνοντας ότι είναι καλό να είμαστε διαφορετικοί. Η χρήση των Persona Doll έχει σημαντική επιρροή στην κατανόηση των αντιλήψεων των παιδιών, των αξιών, των στερεοτύπων και της αλαζονείας κάποιων ανθρώπων απέναντι σ' αυτούς που είναι διαφορετικοί από εκείνους (Netbrown, 2006). Τέλος η γνωριμία των παιδιών με την τάξη, την ηλικία, τη φυλή, το φύλο, την ικανότητα, τη γλώσσα, την εθνότητα τα βοηθά να αναπτύξουν κατανόηση και ανοχή για την ποικιλία. Όλες οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις δεν μπορούν να αλλάξουν. Είναι όμως αξιοσημείωτο που 21 στα 25 παιδιά μπορούν να αναγνωρίσουν έστω και μία περιοχή ετερότητας δείχνοντας επίγνωση για το πώς οι διακρίσεις και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τον κάθε άνθρωπο.

Δ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

Η ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ

Δ. 1 Η συμβολή της έρευνας δράσης στην εκπαιδευτική πρακτική

Η μέθοδος της έρευνας η οποία επιλέχτηκε για να εξεταστούν οι αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα της κοινωνίας με την χρήση γαντόκουκλων είναι η έρευνα δράση. Είναι ένα είδος εφαρμοσμένης ερευνητικής προσέγγισης που επιδιώκει να καταργήσει την απόσταση μεταξύ θεωρίας και πράξης. Πρώτος ο Dewey (1979) υποστήριξε ότι η επαγγελματική εμπειρία των εκπαιδευτικών θα πρέπει να αποτελεί οδηγό για την επαγγελματική τους εξέλιξη προτείνοντας συγκεκριμένους τρόπους για την αξιοποίηση της επαγγελματικής εμπειρίας και εισήγαγε τη φιλοσοφία της έρευνας δράσης στον εκπαιδευτικό χώρο. Ο Curge (1979) ισχυρίζεται ότι κάπου ανάμεσα στην τάξη και στο γραφείο τους, οι εκπαιδευτικοί καταστρέφουν ό,τι πολυτιμότερο έχουν, τη γνώση που τους παρέχει η εμπειρία τους. Η ομάδα των Stephen, Elliot και Ebbut εστίασε την έρευνα δράση στον εκπαιδευτικό χώρο γι' αυτό και εισήγαγε τον όρο «εκπαιδευτική έρευνα δράση» (Elliot, 1991), ενώ συγχρόνως πρότειναν συγκεκριμένα στάδια για την υλοποίησή της.

Η έρευνα δράση χρησιμοποιείται κυρίως στις παιδαγωγικές έρευνες για τη διερεύνηση πρακτικών προβλημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας και της σχολικής ζωής (Cohen & Manion, 1994). Αποτελεί μια εξέταση η οποία εκτελείται από μια κοινότητα εκπαιδευτικών για να κατανοηθεί, να αποτιμηθεί, να αλλαχθεί και στο τέλος να βελτιωθεί η εκπαιδευτική πρακτική (Freebody, 2003 & Cohen, Manion & Morrison, 2000). Κίνητρο για τον σχεδιασμό μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δράσης/παρέμβασης αποτελεί μια αρχικά προβληματική κατάσταση ή μια κατάσταση που δεν λειτουργεί αποτελεσματικά ή ακόμα και μια κατάσταση

που μπορεί να λειτουργεί αποτελεσματικά, αλλά δεν έχει αξιοποιήσει το σύνολο του δυναμικού τους (Μάγος, 2008). Η έρευνα δράση έχει τη δυνατότητα να αναγνωρίσει καθημερινά τις εκπαιδευτικές περιοχές στην τάξη οι οποίες χρειάζονται βελτίωση ανακαλύπτοντας τρόπους και μεθόδους που θα βοηθήσουν στην απαραίτητη αλλαγή. Είναι μία μέθοδος η οποία περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης τα οποία χρειάζονται βελτίωση παράγοντας ιδέες και εξετάζοντας αυτές τις ιδέες στην πράξη.

Γενικότερα η έρευνα δράση αποτελεί μια προσωπική πρακτική, είναι συμμετοχική αφού ο ερευνητής και ο ερευνούμενος είναι το ίδιο πρόσωπο. Παράλληλα είναι συνεργατική αφού ο ερευνητής συνήθως συνεργάζεται με άλλους. Η συνεργασία, η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση δημιουργούν το πλαίσιο για την ανάπτυξη ενός ανοιχτού προβληματισμού, ο οποίος πολλαπλασιάζει και διευρύνει το στοχασμό και τη συνέχεια της ερευνητικής διαδικασίας. Επίσης είναι δημοκρατική αφού μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον καθένα, ανεξαρτήτως ηλικίας, φύλου, κοινωνικής θέσης και επαγγέλματος (Μάγος, 2008).

Ένα άλλο χαρακτηριστικό της έρευνας δράσης είναι ο μαθησιακός της ρόλος αφού εστιάζει στη μάθηση, δηλαδή στην απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων καθώς και στην ποιοτική βελτίωση προηγούμενων. Μέσα από την έρευνα δράση ο ερευνητής μπορεί όχι μόνο να διευρύνει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, αλλά και να διερευνήσει τους τρόπους που προσεγγίζει τη γνώση, τους τρόπους που προτιμά να μαθαίνει και να τους συγκρίνει με τρόπους που χρησιμοποιούν άλλοι συνεκπαιδευόμενοι και συμμετέχοντες στην ερευνητική διαδικασία (Μάγος, 2008).

Επιπλέον συνδυάζει και γεφυρώνει την έρευνα με την πράξη (Somekh, 1995) για την επίλυση αληθινών προβλημάτων, βασίζεται στην κάθε ξεχωριστή κατάσταση, ασχολείται με το κάθε άτομο ή την κάθε ομάδα ξεχωριστά με κοινό στόχο τη βελτίωση της πρακτικής. Επίσης η έρευνα δράση ξεκινά από πρακτικά ζητήματα που προκύπτουν από την καθημερινή εκπαιδευτική εργασία και πρέπει να είναι συμβατή με τις εκπαιδευτικές αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Αυτό που την χαρακτηρίζει είναι μια διαρκής

προσπάθεια σύνδεσης, συσχέτισης και αντιπαράθεσης της πρακτικής και του προβληματισμού, έτσι ώστε ο εκπαιδευτικός να προβληματίζεται πάνω στο τι κάνει, συνειδητά ή ασυνείδητα μέσα στην τάξη με στόχο να αναπτύξει τη γνώση του και τις πρακτικές του. Παράλληλα βασικά συστατικά αυτού του είδους της έρευνας είναι ο έλεγχος ιδεών στην πράξη ως μέσο αύξησης της γνώσης για τα αναλυτικά προγράμματα, τη διδασκαλία και τη μάθηση (Verma & Mallick, 2004).

Στόχος της είναι να βελτιώσουν οι εκπαιδευτικοί την πρακτική που εφαρμόζουν στη δουλειά τους και να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις και τα προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης υλοποιώντας καινοτομίες μετά από προβληματισμό και συζήτηση προς όφελος των εμπλεκομένων. Οι εκπαιδευτικοί πειραματίζονται με νέες ιδέες, στρατηγικές στοχεύοντας στην ανάπτυξη της επαγγελματικής γνώσης τους και στη βελτίωση της επιστήμης της εκπαίδευσης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Ενδιαφέρεται για καινοτομίες και αλλαγές καθώς και για τους τρόπους με τους οποίους μπορούν να εφαρμοστούν αυτές σε ήδη υπάρχοντα συστήματα. Στόχος της έρευνας δράσης σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) είναι ο εντοπισμός-διάγνωση κάποιου συγκεκριμένου πρακτικού προβλήματος σε μια συγκεκριμένη πραγματική κατάσταση που προσπαθεί να βρει λύση και να θεραπεύσει το συγκεκριμένο πρακτικό πρόβλημα μέσα στο συγκεκριμένο πλαίσιο.

Σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) η έρευνα δράση είναι μια παρέμβαση μικρής κλίμακας στη λειτουργία του πραγματικού κόσμου και μία εξέταση από κοντά των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης. Διεξάγεται από ανθρώπους που σχετίζονται άμεσα με την κοινωνική κατάσταση που ερευνάται. Στην περίπτωση της σχολικής τάξης ο πλέον αρμόδιος για το σχεδιασμό και την εξέλιξη της έρευνας είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος όμως συνεργάζεται με τους μαθητές, τους γονείς, τους σχολικούς συμβούλους, τα διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης ή τους εκπροσώπους της τοπικής κοινωνίας (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Η ισότιμη και ενεργός συμμετοχή τόσο των ειδικών ερευνητών όσο και των ανθρώπων της πράξης έχει σαν

αποτέλεσμα να είναι αυθεντικότερη η ανάλυση της πραγματικότητας. Τα ίδια μέλη της ομάδας λαμβάνουν μέρος άμεσα ή έμμεσα στην υλοποίηση της έρευνας.

Το εύρος εφαρμογής της είναι πολύ μεγάλο αφού μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο από μία δασκάλα η οποία δοκιμάζει στην τάξη της ένα σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας όσο και από μια πολύπλοκη μελέτη μιας ερευνητικής ομάδας η οποία στηρίζεται από κυβερνητικούς χορηγούς. Είναι σημαντικό όμως να λαμβάνεται υπόψη ότι το πλαίσιο της έρευνας είναι το σχολικό περιβάλλον όπου κάθε ερευνητική και αναπτυξιακή στρατηγική επηρεάζει και άλλους ανθρώπους.

Δ. 2 Η διαδικασία της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράση αποτελεί ένα οργανικό στοιχείο της ίδιας της διαδικασίας της που βοηθά στην εξέλιξη των πιθανών επόμενων κύκλων της και αποσκοπεί στο να διαπιστώσει κατά πόσο οι πιθανές ερευνητικές υποθέσεις του ερευνητή επιβεβαιώθηκαν ή όχι και ποιες είναι οι πιθανότερες παράμετροι που επηρέασαν το συγκεκριμένο αποτέλεσμα. Είναι ένα ευέλικτο είδος έρευνας που χαρακτηρίζεται από προσαρμοστικότητα, αυτό-αξιολόγηση της ερευνητικής διαδικασίας αφού επανατροφοδοτείται και επαναπροσδιορίζεται συνέχεια. Ο ρόλος των ερευνητών από την διατύπωση της αφετηρίας μέχρι και τον στοχασμό όλης της διαδικασίας είναι να αποκτήσουν πρόσβαση σε επιπλέον γνώση, να την εξειδικεύσουν, να την επεκτείνουν και να την μεταβάλλουν βελτιώνοντας τόσο την εξέλιξη της έρευνας όσο και την βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των παιδαγωγικών προβλημάτων.

Σύμφωνα με τους Kemmis & McTaggart (στο Τσάφος, 2010) η έρευνα δράση παρουσιάζει μια σπειροειδή μορφή. Η επιλογή του προβλήματος αποτελεί και το έναυσμα για τον αρχικό σχεδιασμό, το οποίο αποτελεί το πρώτο βήμα σε μια πορεία συνεχών και επάλληλων ερευνητικών κύκλων σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης, στοχασμού, και αξιολόγησης. Αρχικά σχεδιάζεται η αλλαγή, παρατηρείται η εξέλιξη και τα αποτελέσματα της αλλαγής, γίνεται

αναστοχασμός της προόδου και των αποτελεσμάτων και έπειτα γίνεται πάλι σχεδιασμός, παρατήρηση και ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Με το στάδιο του στοχασμού ολοκληρώνεται ο πρώτος κύκλος της έρευνας δράσης, συνήθως όμως όχι η ίδια η έρευνα δράση, αφού ακολουθεί ένας δεύτερος κύκλος με τα ίδια ακριβώς στάδια –σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση, στοχασμός. Ο δεύτερος κύκλος αξιοποιεί τα αποτελέσματα του στοχασμού του πρώτου κύκλου και έτσι το στάδιο του σχεδιασμού του δεύτερου κύκλου έχει νέα και επιπλέον στοιχεία από τα προηγούμενα δεδομένα (Μάγος, 2008). Η Mcniff (2002) παρουσιάζει αυτή την κυκλική διαδρομή της έρευνας δράσης. Αρχικά υπάρχει η παρατήρηση της κατάστασης, ο συλλογισμός, η δράση, η αποτίμηση, η τροποποίηση και τέλος το άνοιγμα σε νέους ερευνητικούς δρόμους.

Σύμφωνα με τον Blum (1959) η έρευνα δράση διακρίνεται σε δύο στάδια. Στο πρώτο αναλύονται τα προβλήματα και αναπτύσσονται οι υποθέσεις και στο δεύτερο το θεραπευτικό στάδιο, οι υποθέσεις ελέγχονται μέσω ενός πειράματος το οποίο σχετίζεται με την αλλαγή της συγκεκριμένης κατάστασης. Η Koshy (2005) υποστηρίζει ότι η έρευνα δράση περιλαμβάνει εννιά στάδια. Αρχικά αναγνωρίζεται το κεντρικό σημείο της έρευνας και καθορίζεται το πλαίσιο. Γίνεται ανασκόπηση και ανάλυση της βιβλιογραφίας, εστιάζεται στο κεντρικό θέμα, στην ερευνητική υπόθεση και στο ερευνητικό ερώτημα, σχεδιάζονται δραστηριότητες, συλλέγονται τα δεδομένα, αναλύονται, απεικονίζονται τα αποτελέσματα και στο τέλος παρουσιάζεται η έρευνα σε μορφή έκθεσης.

Οι Altricher, Posch & Somekh (2001) προτείνουν ένα γενικό και ανοιχτό μοντέλο της έρευνας δράσης και των σταδίων της. Αρχικά ο εκπαιδευτικός εντοπίζει την αφετηρία στα πλαίσια της πρακτικής του, προχωρώντας στη διερεύνησή της. Στο δεύτερο στάδιο υπάρχει η αποσαφήνιση της κατάστασης μέσα από ενδοσκόπηση, συζητήσεις, συνεντεύξεις, τακτοποίηση της συνειδητής γνώσης, ανάγνωση των πράξεών μας μέσα από διάφορες μεθόδους συλλογής στοιχείων και ανάλυσης των πληροφοριών. Τα δεδομένα της έρευνας είναι υλικά ίχνη ή αναπαραστάσεις συμβάντων μέσα από τα οποία ο ερευνητής αποκτά πρόσβαση σε επιπλέον

γνώση, η οποία εξειδικεύεται, επεκτείνεται, μεταβάλλεται και χρησιμοποιείται στον αναστοχασμό. Θεωρούνται σημαντικά από τον ερευνητή καθώς δίνουν στοιχεία για το ζήτημα που ερευνάται. Το ποια δεδομένα παράγονται ή επιλέγονται εξαρτάται από τις ερμηνευτικές διαδικασίες που ακολουθεί ο ερευνητής. Η ανάλυση των δεδομένων είναι η τελευταία διαδικασία της αποσαφήνισης της αφετηρίας, η οποία καταλήγει σε μια βαθύτερη κατανόηση της κατάστασης και σε μια καινούρια πρακτική θεωρία που μας βοηθά να κατανοήσουμε περισσότερο. Η διαδικασία της ανάλυσης αποτελείται από την ανάγνωση των δεδομένων, την επιλογή τους, την παρουσίασή τους και τέλος την ερμηνεία τους με την εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Στο τρίτο στάδιο η αποσαφήνιση της αφετηρίας στα επιμέρους στοιχεία της πρακτικής οδηγεί στην ανάπτυξη στρατηγικών δράσης και στην εφαρμογή τους. Δεν είναι μόνο η πρακτική αξιοποίηση των αποτελεσμάτων αλλά αποτελεί και η ίδια μέρος της ερευνητικής διαδικασίας. Ο ερευνητής έχει την δυνατότητα να εξετάσει ποιες στρατηγικές λειτουργούν, να τις βελτιώσει αναπτύσσοντας και εφαρμόζοντας νέες στρατηγικές δράσης. Υπάρχει λοιπόν στενή σχέση μεταξύ δράσης και αναστοχασμού. Βέβαια ακόμα και αν η έρευνα περιοριστεί στην ανακάλυψη των αντιλήψεων των μαθητών είναι μια στρατηγική δράση, η οποία μπορεί να αλλάξει μια κατάσταση.

Στο τελευταίο στάδιο της έρευνας δημοσιοποιούνται οι γνώσεις των εκπαιδευτικών με προφορικές παρουσιάσεις, ή συντάσσοντας γραπτές μελέτες περίπτωσης. Παρέχεται η ευκαιρία να αναπτυχθεί η γνώση σε θεωρητικό επίπεδο, δίνοντας έμφαση στο ερευνητικό στοιχείο της μεθόδου. Η έρευνα δράση αποσκοπεί στην παραγωγή γνώσεων των εκπαιδευτικών μέσα από την εμπειρία τους συμβάλλοντας στη συλλογική γνώση του κλάδου τους. Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζοντας τη γνώση που προκύπτει από την έρευνά τους πληρούν τις προϋποθέσεις της επαγγελματικής τους υπευθυνότητας παίζοντας πιο ενεργό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη και την εισαγωγική κατάρτιση τους.

Το ζητούμενο κάθε φορά δεν είναι κατά πόσο οι συμμετέχοντες ερευνητές ακολούθησαν πιστά τα στάδια εφαρμογής της διαδικασίας, αλλά κατά πόσο είχαν μια βαθιά και αυθεντική αίσθηση κατανόησης, ανάπτυξης της πρακτικής τους, καθώς και των καταστάσεων μέσα στις οποίες η πρακτική αυτή εξελίσσεται (Μάγος, 2008).

Δ. 3 Τα ερευνητικά εργαλεία της έρευνας δράσης

Τα ερευνητικά εργαλεία τα οποία χρησιμοποιούνται πιο συχνά στην έρευνα δράση είναι η συμμετοχική παρατήρηση, τα ημερολόγια, η συζήτηση και οι συνεντεύξεις. Το ημερολόγιο περιέχει δεδομένα που έχουν συλλεχθεί με την καταγραφή σημειώσεων από ανοργάνωτες παρατηρήσεις στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί κατά την διαδικασία της έρευνας καταγράφουν όποτε χρειάζεται σύντομες σημειώσεις ή ιδέες σχετικά με τα ζητήματα που τους απασχολούν κι αυτό το καθιστά ως το πολυτιμότερο ερευνητικό εργαλείο. Είναι ένας σύντροφος που ακολουθεί τον ερευνητή καθώς και ο ίδιος εξελίσσεται παράλληλα με την έρευνά του. Ο ερευνητής μέσα από το ημερολόγιο συνδέει τις ερευνητικές δραστηριότητες με τις καινοτομίες καταγράφοντας την εξέλιξη των αντιλήψεων και των ιδεών στα διάφορα στάδια της ερευνητικής διαδικασίας.

Η ομαδική αναλυτική συζήτηση έχει αποδειχθεί μια αποτελεσματική μέθοδος για την εμβάθυνση και την κατανόηση του ερευνητικού προβλήματος αφού μ' αυτόν τον τρόπο γίνονται πιο κατανοητά τα σημαντικά χαρακτηριστικά της κατάστασης. Ο εκπαιδευτικός δίνει στους συμμετέχοντες της έρευνας τις απαραίτητες πληροφορίες για το θέμα που θα συζητηθεί κι εκείνοι μέσα από τις ερωτήσεις τους αποκτούν μια ολοκληρωμένη και συνεκτική εικόνα της κατάστασης. Το μεγαλύτερο όφελος βέβαια από την ομαδική αναλυτική συζήτηση το αποκομίζει ο εκπαιδευτικός για χάρη του οποίου έχει οργανωθεί η συζήτηση.

Ο ρόλος του ερευνητή στη συμμετοχική παρατήρηση είναι ιδιαίτερα καθοριστικός αφού γίνεται και ο ίδιος μέρος της έρευνας. Ο ερευνητής-εκπαιδευτικός καταγράφει όσα συνέβησαν στην παρατήρηση αμέσως μετά την ολοκλήρωσή της συνήθως με την μορφή απλών σημειώσεων και αργότερα καταγράφει πιο αναλυτικά τα δεδομένα της. Το τελευταίο ερευνητικό εργαλείο της έρευνας δράσης είναι οι συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν μορφές επικοινωνίας που αποσκοπούν στην καταγραφή απόψεων με στόχο την καλύτερη κατανόηση μια κατάστασης. Η βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της συνέντευξης είναι να κατανοήσει ο ερωτώμενος ότι τα αποτελέσματα της συνέντευξης θα του είναι χρήσιμα και να αισθανθεί ότι οι απόψεις του είναι σημαντικές.



Ερευνητικό μέρος

A. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

A.1 Σκοπός της έρευνας- ερευνητικά ερωτήματα- ερευνητικές υποθέσεις

Σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις που έχουν τα παιδιά για την πολιτισμική ετερότητα και την σωματική ποικιλομορφία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης Persona Doll. Τα παιδιά μέσα από την έρευνα θα έρθουν σε επαφή με διάφορες μειονοτικές ομάδες κατανοώντας ότι όλοι έχουμε χαρακτηριστικά που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε από τους υπόλοιπους ανθρώπους αλλά και χαρακτηριστικά όμοια με τους άλλους. Η διαφορετικότητα δεν είναι ελάττωμα αλλά ευκαιρία να γνωρίσουμε το διαφορετικό.

Ποιες κούκλες θα προτιμήσουν τα παιδιά για να εμψυχώσουν και ποιες θα είναι οι αντιλήψεις και οι στάσεις τους απέναντι στις διαφορετικές κούκλες; Τα παιδιά αναμένεται να προτιμήσουν τις κούκλες που μοιάζουν πιο πολύ σε εκείνα και να εκφράσουν στερεοτυπικά σχόλια για τις κούκλες που είναι «διαφορετικές». Η προσέγγιση Persona Doll θα επηρεάσει τη συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στην ετερότητα και θα τα βοηθήσει να αλλάξουν τις αντιλήψεις και τις στάσεις τους απέναντι στις κούκλες που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα; Τα παιδιά ύστερα από την αξιοποίηση της προσέγγισης Persona Doll αναμένεται να μεταβάλλουν τις στάσεις και τις αντιλήψεις τους και να εκφράζουν πιο θετικά σχόλια απέναντι στις κούκλες που παρουσιάζουν χαρακτηριστικά ετερότητας.

A.2 Το δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας τα οποία φοιτούν σε ιδιωτικό παιδικό σταθμό-νηπιαγωγείο στην πόλη του Βόλου σε δύο τάξεις. Η μία τάξη ήταν τμήμα

νηπίων και η άλλη τμήμα προνηπίων. Τα παιδιά είχαν την ευκαιρία κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς να έρθουν σε επαφή με διάφορες μειονοτικές ομάδες. Η τάξη των νηπίων είχε στο δυναμικό της ένα παιδί από την Αλβανία και δύο παιδιά με ειδικές ανάγκες (συμπτώματα αυτισμού). Η τάξη των προνηπίων είχε δύο δίγλωσσα παιδιά καθώς ο μπαμπάς του ενός παιδιού και η μαμά του άλλου ήταν από την Γερμανία και τον Λίβανο αντίστοιχα. Και στην υπόλοιπη όμως σχολική κοινότητα υπήρχαν παιδιά των οποίων οι γονείς είναι από την Αλβανία καθώς και παιδιά με ειδικές ανάγκες.

A.3 Οι κύκλοι της έρευνας δράσης

Στην παρούσα έρευνα επιλέχτηκε το συγκεκριμένο είδος έρευνας αφού καλύπτει πλήρως τους σκοπούς και τα χαρακτηριστικά της ερευνητικής μας εργασίας ερευνώντας αν η προσέγγιση Persona Doll μπορεί να βελτιώσει και να λύσει το πρόβλημα της προκατειλημμένης συμπεριφοράς και των στερεοτυπικών αντιλήψεων που έχουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας απέναντι στις ομάδες που μειονεκτούν και παρουσιάζουν στοιχεία διαφορετικότητας. Τα παιδιά συμμετείχαν στην έρευνα, εκφράζοντας τις αντιλήψεις τους και αναπτύσσοντας τη στερεοτυπική ή μη συμπεριφορά τους. Τέλος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σε περίπτωση δυσχερειών της διαδικασίας της έρευνας δράσης υπάρχει το περιθώριο αυτοαξιολόγησης και αναστοχασμού της ερευνητικής πορείας δίνοντας μεγάλη ελευθερία στον ερευνητή.

Η έρευνα η οποία διακρίνεται από δύο κύκλους ξεκίνησε τον Απρίλιο του 2010 και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2010. Ο κάθε κύκλος διήρκεσε 10 ημέρες και τα στοιχεία της έρευνας συλλέχθηκαν μέσα από τις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών.

Το μοντέλο της έρευνας δράσης το οποίο ακολουθήθηκε είναι αυτό που παρουσιάστηκε στο 3^ο Διεθνές Συνέδριο της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Μάγος,2008) και αποτελείται όπως έχει αναφερθεί παραπάνω από τέσσερα στάδια για τον κάθε κύκλο της

έρευνας δράσης. Σαν αφετηρία της έρευνας αρχικά εντοπίζεται το πρακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές τάξεις με την συχνά στερεοτυπική συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά πολιτισμικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Ο εντοπισμός αυτού του προβλήματος οδήγησε στο σχεδιασμό της παρέμβασης με την αξιοποίηση της μεθόδου Persona Doll. Στο δεύτερο στάδιο πραγματοποιήθηκε η δράση όπου παρουσιάστηκαν οι κούκλες στα παιδιά, τους συστήθηκαν και εκείνα με την σειρά τους έπαιξαν μαζί τους και τις εμπύχωσαν. Η γνωριμία τους περιορίστηκε μόνο στα ονόματά τους και στη ταυτότητά τους. Μέσω της παρατήρησης και της ομάδας εστίασης παρατηρήθηκαν, καταγράφηκαν και αναλύθηκαν οι αντιλήψεις και η συμπεριφορά που είχαν τα παιδιά στις κούκλες χωρίς να τις γνωρίζουν ιδιαίτερα. Δίχως να έχουν μάθει περαιτέρω στοιχεία για την προσωπικότητα τους, τη ζωή τους, την οικογένειά τους. Έπειτα μέσω των ερευνητικών εργαλείων της παρατήρησης και των ομάδων εστίασης παρατηρήθηκαν και καταγράφηκαν οι αντιδράσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για την κάθε κούκλα. Στο τέλος έγινε στοχασμός όλης της προηγούμενης διαδικασίας, όπου ελέγχθηκε η εγκυρότητα της έρευνας, αξιολογήθηκε η εξέλιξη αυτού του κύκλου, τα αποτελέσματά του, η συμμετοχή των παιδιών στην διαδικασία της έρευνας και γεννήθηκαν καινούριες ιδέες δράσης για τον επόμενο κύκλο.

Στον δεύτερο κύκλο της έρευνας δράσης ακολουθήθηκε η ίδια διαδικασία εμπλουτισμένη με τις πληροφορίες και τα αποτελέσματα του προηγούμενου κύκλου. Στο πρώτο στάδιο σχεδιάστηκε ο τρόπος με τον οποίο θα δοθούν οι κούκλες στα παιδιά, ποια θα είναι η ιστορία της κάθε κούκλας και τα χαρακτηριστικά της και πως θα προσεγγιστούν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά, θρησκευτικά, εξωτερικά χαρακτηριστικά της κάθε κούκλας. Κάθε ημέρα μία κούκλα συστηνόταν στα παιδιά καθώς τους περιέγραφε την προσωπική της ιστορία. Έλεγε λεπτομέρειες για την ζωή της, από ποια χώρα κατάγεται, πως περνά την καθημερινότητά της, διάφορα προβλήματα που αντιμετωπίζει, ποια είναι τα αγαπημένα της παιχνίδια κτλ. Τα παιδιά σ' αυτόν τον κύκλο απέκτησαν με τις κούκλες μια ουσιαστική γνωριμία και μια ιδιαίτερη

σχέση. Σχολίασαν την ζωή της, την εμφάνισή της, μπήκαν στη θέση της, τις εμπύχωσαν, μίλησαν εκ μέρους τους, τις υπερασπίστηκαν, τις δικαιολόγησαν, τις κορόιδεψαν. Η συμπεριφορά των παιδιών παρατηρήθηκε και μέσα από την ομαδική αναλυτική συζήτηση τα παιδιά εξέφρασαν τις αναθεωρημένες σε ορισμένες περιπτώσεις σχετικά με την ιδιαίτερη προσωπικότητα της κάθε κούκλας. Τα δεδομένα αυτά καταγράφηκαν, αναλύθηκαν και οδήγησαν στα αποτελέσματα της έρευνας, τα οποία αξιολογήθηκαν στο τελικό στάδιο του στοχασμού.

Στόχος και των δύο κύκλων να βελτιωθεί η παιδαγωγική πρακτική ως προς την αλλαγή των αντιλήψεων των παιδιών για την διαφορετικότητα. Με την χρήση της σιωπηρής γνώσης που αποκτήθηκε από όλη τη διαδικασία αναδιοργανώθηκε η σκέψη και αναπτύχθηκε εκπαιδευτική θεωρία για τα αποτελέσματα της αξιοποίησης της προσέγγισης Persona Doll. Αν αποδειχθεί από την εξέλιξη της διαδικασίας ότι συμβάλλει θετικά στην αλλαγή αυτή τότε θα αρχίσει να εφαρμόζεται η εκπαιδευτική καινοτομία της Persona Doll σε έναν σύγχρονο τρόπο διδασκαλίας.

A.4 Ερευνητικά εργαλεία

Τα εργαλεία τα οποία κρίθηκαν κατάλληλα για να γίνει η συλλογή των δεδομένων από τις αντιδράσεις και τις ιδέες των παιδιών είναι η συμμετοχική παρατήρηση και οι ομάδες εστίασης. Στο πρώτο εργαλείο της συμμετοχικής παρατήρησης ο ερευνητής γίνεται μέρος της ερευνητικής διαδικασίας και ονομάζεται «φρουρός της πύλης» αφού παρατηρεί τους ανθρώπους φανερά για τους σκοπούς της έρευνας. Πρέπει να είναι συμπαθητικοί, ευγενικοί, καλοί ακροατές χωρίς να κρίνουν τους συμμετέχοντες, αμερόληπτοι και ουδέτεροι για να έχουν το καλύτερο αποτέλεσμα για την έρευνά τους (Turner, 2009). Σημαντικό χαρακτηριστικό όμως είναι η επίγνωση των δυσκολιών και η εξοικείωση του ερευνητή με τη μεθοδολογία της συμμετοχικής παρατήρησης προκειμένου να μπορεί κάθε φορά να διακρίνει τη λεπτή γραμμή

ανάμεσα στην υποκειμενική ερμηνεία και στην αντικειμενική περιγραφή (Woods στο Μάγος 2005). Η συμμετοχική παρατήρηση είναι η πιο σημαντική μέθοδος έρευνας και τεχνική συλλογής δεδομένων σχετικών με το ερευνητικό πρόβλημα και απαιτεί την ενσωμάτωση του παρατηρητή στην ομάδα, άρα την αποδοχή του ως ισότιμο μέλος της (Βάμβουκας, 1998).

Τα δεδομένα της παρατήρησης συλλέγονται από τις περιγραφές-μετρήσεις που μας δίνει ο ίδιος εξεταστής-ερευνητής και γι' αυτό λειτουργεί παράλληλα ως όργανο μέτρησης. Σημαντικές μέθοδοι καταγραφής παρατηρήσεων είναι το ημερολόγιο, το υπόμνημα, οι ανεκδοτολογικές αφηγήσεις, η παρατήρηση με μαγνητόφωνο, οι φωτογραφίες, η μαγνητοσκόπηση σε βίντεο, οι συνεντεύξεις, το γραπτό ερωτηματολόγιο και τη συνδυαστική μέθοδο της τριγωνοποίησης (Altricher, Posch & Somekh, 2001).

Σύμφωνα με τον Μάγο (2005) οι απόψεις και οι στάσεις των εκπαιδευτικών, η επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και μεταξύ δασκάλων και μαθητών, η αποτελεσματικότητα των διάφορων διδακτικών προσεγγίσεων, η λειτουργικότητα του αναλυτικού προγράμματος, η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων και του εκπαιδευτικού υλικού αποτελούν μερικά μόνο παραδείγματα από τον απεριόριστο αριθμό θεμάτων που μπορούν να ερευνηθούν με τη βοήθεια της παρατήρησης.

Στην παρούσα έρευνα η τεχνική καταγραφής των παρατηρήσεων ήταν ένας συνδυασμός του σχεδίου καταγραφής και των σημειώσεων σε ρέοντα λόγο. Παρατηρήθηκε όλη η συμπεριφορά, οι στάσεις, οι αντιδράσεις, οι αντιλήψεις, τα σχόλια των παιδιών και τα δεδομένα αυτά καταχωρήθηκαν σε ένα ειδικά σχεδιασμένο έντυπο. Κάθετα στον πίνακα ήταν γραμμένες οι εφτά κούκλες και οριζόντια στα κουτάκια σημειώνονταν ποιο παιδί πήρε την κάθε κούκλα και σε ρέοντα λόγο σημειώνονταν ο διάλογος που ανέπτυσαν τα παιδιά.

Η δεύτερη μέθοδος συλλογής των δεδομένων της έρευνας είναι οι ομάδες εστίασης όπου μέσω της επικοινωνίας των συμμετεχόντων στην έρευνα παράγονται τα δεδομένα και οι απαραίτητες πληροφορίες για το ερευνώμενο θέμα (Kitzinge, 1995), οι οποίες πραγματοποιούνται σε ένα ασφαλές και ανεκτικό περιβάλλον (Wikinson, 2004). Τα παιδιά

νιώθουν πιο άνετα να εκφράζουν τις απόψεις τους σε μια φιλική συζήτηση απ' ότι να τους παίρνει συνέντευξη ένα ενήλικας (Kissling στο Wikinson, 2004). Το μέγεθος της ομάδας είναι περίπου στα δέκα άτομα, ένα αριθμός ο οποίος είναι αρκετά μικρός για να μπορούν να εκφράζουν όλοι οι συμμετέχοντες την άποψή τους και αρκετά μεγάλος για να υπάρχει ποικιλία διαφορετικών απόψεων. Έχει αποδειχθεί αποτελεσματική μέθοδος για την εμβάθυνση και την κατανόηση ενός προβλήματος. Ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται με τρόπο πιο ξεκάθαρο και πιο αναλυτικό το πρόβλημα ή το ζήτημα που τον απασχολεί. Οι ομάδες εστίασης στην παρούσα έρευνα ήταν δύο, μία για κάθε τάξη.

A.5 Κατηγοριοποίηση των ευρημάτων

Στη παρούσα έρευνα τα δεδομένα των δύο ερευνητικών εργαλείων, της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομάδων εστίασης αναλύθηκαν σε τρεις κατηγορίες που αναφέρονται στην επιλογή των κουκλών από τα παιδιά, στον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιούσαν τις κούκλες που επέλεξαν και στην αναφορά των παιδιών σε προκαταλήψεις. Στην επιλογή των κουκλών από τα παιδιά εντάσσονται στοιχεία σχετικά με το ποιες κούκλες επέλεξαν τα παιδιά για να εμψυχώσουν. Μελετήθηκαν αν οι επιλογές των παιδιών ήταν συστηματικές ή αν τα παιδιά επέλεξαν μια κούκλα χωρίς να έχουν κάποια ιδιαίτερη προτίμηση. Στην δεύτερη κατηγορία μελετήθηκε ο τρόπος, με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες μελετήθηκε το αν τις χρησιμοποίησαν μόνο για να παίξουν μαζί τους, αν τις χρησιμοποίησαν συνοδευτικά στο παιχνίδι τους. Στην τρίτη κατηγορία αναφέρονται οι τυχόν προκαταλήψεις των παιδιών απέναντι στην ετερότητα που παρουσιάζει η σχολική τάξη αλλά και η κοινωνία.

A.6 Δυσκολίες της έρευνας

Οι δυσκολίες της έρευνας δράσης εξαρτώνται σε έναν μεγάλο βαθμό από το περιβάλλον εφαρμογής της. Στην παρούσα έρευνα διακρίνονται στις αντιδράσεις των παιδιών και στον διπλό ρόλο που κατείχα κατά την εφαρμογή της έρευνας. Όσον αφορά την πρώτη δυσκολία όσο καλά και αν είναι σχεδιασμένη η ερευνητική διαδικασία όταν το δείγμα της έρευνας είναι παιδιά αυτό από μόνο του ενέχει μια δυσκολία αφού τα παιδιά είναι απρόβλεπτα και δεν σου δίνουν πάντα τις πληροφορίες που περιμένεις. Στο συγκεκριμένο δείγμα ένα χαρακτηριστικό είναι ότι τα περισσότερα αγόρια δεν ήθελαν να παίξουν με τις κούκλες και όταν αυτό συνέβαινε ήταν μετά από δικιά μου παρότρυνση.

Η δεύτερη δυσκολία εντοπίζεται στον διπλό ρόλο μου, της ερευνήτριας και της εκπαιδευτικού. Αν και βοήθησε πολύ στην εξέλιξη της διαδικασίας δημιουργούσε κάποιες δυσκολίες αφού η υλοποίηση της έρευνας καθυστερούσε το οργανωμένο πρόγραμμα της τάξης παρότι πραγματοποιούνταν κυρίως στις ελεύθερες δραστηριότητες των παιδιών. Παράλληλα επειδή ήμουν εντελώς αφοσιωμένη στις αντιδράσεις και στις στάσεις των παιδιών καθώς και στην συνολική εξέλιξη της έρευνας κάποιες φορές υπήρχε αντίδραση από την εργοδοσία του σχολείου.

Τέλος καθώς η έρευνα δράση απαιτεί αρκετό χρόνο για τον σχεδιασμό, την εφαρμογή και τον στοχασμό της για να δημιουργηθεί ξανά ο δεύτερος ευρύτερος κύκλος, σημαντική δυσκολία της έρευνας είναι ο χρόνος που πραγματοποιήθηκε αφού πλησίαζε το τέλος της σχολικής χρονιάς και δεν υπήρχαν πολλά χρονικά περιθώρια βελτίωσης και αλλαγής της.

B. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΩΝ ΚΟΥΚΛΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ (Persona Dolls)

Οι κούκλες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν επτά γαντόκουκλες. Τέσσερα κορίτσια και τρία αγόρια. Επιλέχτηκε αυτό το είδος της κούκλας καθώς είναι στα μέτρα των παιδιών και μπορούν να τις εμψυχώσουν εύκολα ύστερα από την καθοδήγηση της νηπιαγωγού. Τα χέρια μπαίνουν μέσα στην κούκλα κι έτσι υπάρχει μεγάλη ελευθερία κίνησης. Η ετερότητα των κουκλών είναι ως προς τον πολιτισμό τους, το χρώμα και την σωματική τους κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα ήταν ένα αγόρι από την Ελλάδα, ένα κορίτσι από την Ελλάδα, ένα κορίτσι Ρομ, ένα κορίτσι από την Αλβανία, ένα κορίτσι με ειδικές ανάγκες, ένα αγόρι από την Αφρική και ένα αγόρι παχύσαρκο.

Επιλέχτηκαν αυτές οι κούκλες καθώς για την περιοχή του Βόλου η κάθε κούκλα είναι μια οικεία εικόνα για τα παιδιά του δείγματος της έρευνας. Τα περισσότερα αν όχι όλα τα παιδιά έχουν συναντήσει ή έχουν στο άμεσο περιβάλλον τους έναν παχύσαρκο άνθρωπο ή ένα άτομο με ειδικές ανάγκες. Παράλληλα τα τελευταία χρόνια η εικόνα ανθρώπων από την Αφρική να δουλεύουν ως πλανόδιοι πωλητές στη χώρα μας είναι πια πολύ συνηθισμένη και ακόμη πιο οικεία είναι η εικόνα ανθρώπων Ρομ να κάνουν την ίδια δουλειά εργαζόμενοι στην λαϊκή. Τέλος από την ομάδα των Persona Doll δεν θα μπορούσε να λείπει ένα παιδί από την Αλβανία αφού η αλβανική μειονότητα τόσο στην κοινωνία όσο και στην εκπαίδευση είναι η μεγαλύτερη και όλα τα παιδιά στο σχολείο τους έχουν συναναστραφεί με παιδιά από την Αλβανία.

Όλες οι κούκλες χαρακτηρίζονται από πολιτισμική ετερότητα και διαθέτουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους. Επιλέχτηκε να φοράνε σημερινά ρούχα κι όχι τις παραδοσιακές τους φορεσιές αφού στην καθημερινότητά τους τα παιδιά δεν συναντούν ανθρώπους από την Αλβανία με την παραδοσιακή φορεσιά της Αλβανίας, ούτε παιδιά από την

Αφρική με την δική τους παραδοσιακή φορεσιά. Απλά η κούκλα από την Αφρική φοράει μια είδους κελεμπία, την οποία επιλέγουν ελάχιστοι άνθρωποι από την Αφρική να την φοράνε και στη χώρα μας. Επίσης το κορίτσι Ρομ φοράει ένα μακρύ φόρεμα με σχέδια και αντίστοιχα κοσμήματα αφού τα παιδιά αυτής της φυλής ντύνονται μ' αυτόν τον τρόπο και στην καθημερινή τους ζωή. Καμία κούκλα δεν έχει σχεδιαστεί να φαίνεται εξωτερικά ανώτερη και ωραιότερη από τις άλλες. Σημασία δεν έχουν μόνο οι διαφορές που έχουν οι κούκλες μεταξύ τους αλλά και οι ομοιότητες, οι οποίες είναι και περισσότερες.

Τέλος κάθε κούκλα έχει την ταυτότητά της, όπως έχει υποστηριχθεί και στο θεωρητικό πλαίσιο αφού τα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο νιώθουν πιο άνετα μαζί τους και την αντιμετωπίζουν σαν μια ξεχωριστή και μοναδική ύπαρξη. Η κάθε κούκλα Στην πρώτη φάση της έρευνας αποκαλύπτει μόνο το όνομά της ενώ στη δεύτερη φάση αναλαμβάνει το ρόλο να αυτοσυστηθεί και να περιγράψει την ζωή της, τα χαρακτήρα της, τα βιώματά της.

Στη συνέχεια ακολουθεί μια περιγραφή των λόγων που επιλέχτηκαν και χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα οι συγκεκριμένες κούκλες.

Ο Κωστής, και Μαρία, οι κούκλες από την Ελλάδα

Ο Κωστής γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα σε μια αστική οικογένεια το ίδιο και η Μαρία. Και τα δύο παιδιά παρουσιάζουν αδυναμίες και θετικά στοιχεία στον χαρακτήρα τους. Επιλέχτηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα όχι μόνο κούκλες από μειονοτικές ομάδες αλλά και κούκλες οι οποίες παρουσιάζουν σχεδόν τα ίδια πολιτισμικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Στόχος αυτής της επιλογής ήταν να εξεταστεί αν τα παιδιά επιλέγουν να εμψυχώνουν και να παίζουν με κούκλες οι οποίες τους «μοιάζουν». Επίσης η παρουσία δύο κουκλών ενός αγοριού κι ενός κοριτσιού από την Ελλάδα μας δίνει την ευκαιρία να εξετάσουμε τις διαφορές που μπορεί να παρουσιάζουν οι επιλογές των παιδιών ως προς το φύλο των κουκλών.

Η Ελεονώρα, η κούκλα Ρομ

Η Ελεονώρα ανήκει στην φυλή Ρομ η οποία υπολογίζεται ότι αποτελείται στον ελλαδικό χώρο από 150.000 ανθρώπους. Τα παιδιά Ρομ αντιμετωπίζονται από μαθητές και δασκάλους ως ενοχλητικές υπάρξεις που καθυστερούν την υλοποίηση του προγράμματος και υποβαθμίζουν την εικόνα του σχολείου. Μέσα σ' αυτές τις δύσκολες και καθόλου ενθαρρυντικές συνθήκες είναι φυσικό να αισθάνονται ανεπιθύμητα, απομονωμένα, αποξενωμένα, αλλοτριωμένα, «κατώτερα», με απόρροια να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν το σχολείο (Πίτσιου & Λάγιος, 2007). Παράδειγμα προκατειλημμένης συμπεριφοράς απέναντι στα παιδιά Ρομ παρατηρήθηκε στον οικισμό της Αγίας Σοφίας όπου εκδιώχτηκαν τα παιδιά άγρια από το δημοτικό σχολείο Χαλάστρας Θεσσαλονίκης. Οι γονείς και οι μαθητές μαζί με κάποιους καθηγητές τους έκλεισαν τις πόρτες με τη δικαιολογία ότι δεν επαρκούν οι κτιριακές εγκαταστάσεις. Τελικά δέχτηκαν μόνα τα μισά από τα τσιγγανόπουλα ενώ οι αρμόδιες αρχές στην ουσία δεν επενέβησαν παρά τις καταγγελίες του δικτύου DROM και του Συνηγόρου του Πολίτη. Παρόμοια συμπεριφορά δέχτηκαν και τα παιδιά Ρομ στην Νέα Αλικαρνασσό Κρήτης τον Νοέμβριο του 2000 όπου δήμαρχος πρότεινε στα παιδιά να εγκαταλείψουν το σχολείο για να μη το διαλύσουν.

Η Βάσια, η κούκλα με ειδικές ανάγκες

Η Βάσια είναι ένα παιδί με σωματική αναπηρία αφού σε ένα ατύχημα που είχε χτύπησε το χέρι της και τώρα έχει ένα χέρι. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες είναι μια μορφή διαφορετικότητας στην κοινωνία και αποτελούν μια ομάδα η οποία χρειάζεται διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Είναι μία κοινωνική ομάδα η οποία έχει δεχτεί αρκετές στερεοτυπικές συμπεριφορές ενώ για πολλά χρόνια ανήκαν στο περιθώριο. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα από το 2000 και μετά προσπαθεί να εντάξει τα παιδιά με ειδικές ανάγκες στο ελληνικό σχολείο. Ο όρος ένταξη περιγράφει την κουλτούρα της συμβίωσης και της συνεργασίας «ανάπηρων» και «μη ανάπηρων» ατόμων. Η ένταξη αποτελεί το μέσο, τη

διαδικασία όπου τα παιδιά και οι έφηβοι με ή δίχως ειδικές ανάγκες θα δομήσουν από κοινού έναν καινούριο πολιτισμό (Σούλης, 2002). Η ένταξη αποτελεί μία διαδικασία με στόχο τη δημιουργία ενός (καλύτερου) σχολείου για ανάπηρους και μη μαθητές, στο πλαίσιο του οποίου θα γινόταν αποδεκτή η διαφορετικότητα στις αντιλήψεις και τον τρόπο ζωής του κάθε παιδιού (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004). Είναι σημαντικό τα παιδιά να έρχονται σε επαφή με τα άτομα με ειδικές ανάγκες καθώς αυτή η διαφορετικότητά τους δεν αποτελεί ελάττωμα.

Ο Ασράφ, η κούκλα από την Αφρική

Ο Ασράφ γεννήθηκε στην Νιγηρία αλλά τα τελευταία πέντε χρόνια ζει στην Ελλάδα. Έχει δεχτεί από τα παιδιά ειρωνικά σχόλια κι αυτό είναι κάτι που τον πληγώνει. Έρευνες αποδεικνύουν ότι τα μαύρα παιδιά δέχονται ρατσιστικές συμπεριφορές για το χρώμα του δέρματός τους αφού πολύ τους θεωρούν βρώμικους και αμόρφωτους. Τα τελευταία χρόνια η μετανάστευση ανθρώπων από τις αφρικανικές χώρες στην Ελλάδα για ένα καλύτερο βιοτικό επίπεδο δίνει την ευκαιρία στα παιδιά να έρχονται συχνά σε επαφή μαζί τους. Πλέον δεν είναι μια εικόνα κάποιων ανθρώπων που ζουν μακριά από δω. Είναι άνθρωποι με τους οποίους συναναστρεφόμαστε και αξίζει να εξετάσουμε τις αντιλήψεις των παιδιών για τους μαύρους ανθρώπους.

Ο Θωμάς, η παχύσαρκη κούκλα

Ο Θωμάς είναι ένα παχύσαρκο παιδί το οποίο δεν πρόσεξε τη διατροφή και το βάρος τους είναι αυξημένο. Επειδή όμως αυτή η κατάσταση τον έχει δυσκολέψει στην σωματικής του κίνηση προσπαθεί να τηρεί πρόγραμμα υγιεινής διατροφής. Η παιδική παχυσαρκία αποτελεί σήμερα έναν από τους μεγαλύτερους κινδύνους της δημόσιας υγείας στην πλειοψηφία των αναπτυγμένων χωρών. Πρόκειται για μια επείγουσα υπόθεση καθότι ένα στα πέντε παιδιά είναι παχύσαρκο, ποσοστό το οποίο αυξήθηκε δραματικά μέσα στα τελευταία δέκα χρόνια. Είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά ότι ο λόγος που πρέπει να τρεφόμαστε υγιεινά και να

ελέγχουμε το βάρος μας δεν είναι για να γινόμαστε αποδεκτοί από τους άλλους αλλά για να είμαστε σωματικά υγιής.

Η Ρενάτα, η κούκλα από την Αλβανία

Η Ρενάτα γεννήθηκε στην Ελλάδα αλλά οι γονείς της κατάγονται από την Αλβανία. Το πρώτο μεταναστευτικό κύμα των Αλβανών στην Ελλάδα ξεκίνησε πριν είκοσι χρόνια και σήμερα οι Αλβανοί μετανάστες αγγίζουν περίπου τις 400.000. Είναι η μεγαλύτερη πληθυσμιακά μεταναστευτική ομάδα την Ελλάδα και η περισσότερο γνώριμη στα παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά των Αλβανών μεταναστών γεννήθηκαν στην Ελλάδα, πηγαίνουν σε ελληνικό σχολείο, μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα. Όπως είναι αναμενόμενο δεν γινόταν να έλειπε από την έρευνα η κούκλα από την Αλβανία όχι μόνο για να εξεταστούν οι αντιλήψεις των παιδιών για την μειονοτική ομάδα των Αλβανών αλλά και για να γίνει σύγκριση με τις άλλες μειονοτικές πολιτισμικά ομάδες με τις οποίες οι διαφορές τους εμφανισιακά είναι πιο ευδιάκριτες.

Γ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Γ.1 Α΄ κύκλος της έρευνας

Γ.1.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Η παρούσα έρευνα δράση σχεδιάστηκε και αναπτύχθηκε από την ανάγκη μου να εντοπιστούν οι αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα της σχολικής τάξης αποσκοπώντας στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σαν αφετηρία της έρευνας αρχικά εντοπίζεται το πρακτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι σχολικές τάξεις με την συχνά στερεοτυπική συμπεριφορά που έχουν τα παιδιά απέναντι στα άτομα που παρουσιάζουν διαφορετικά πολιτισμικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά. Στο στάδιο αυτό επιλέχθηκαν οι κούκλες που θα εμφανιστούν στην τάξη, ο τρόπος με τον οποίο θα εμφανιστούν και πώς θα συστηθούν στα παιδιά. Επιλέχθηκαν κούκλες με τις οποίες τα παιδιά είναι πιθανό να έχουν έρθει σε επαφή. Η επαφή με ένα παιδί από την Αλβανία, ένα παχύσαρκο παιδί, ένα παιδί Ρομ, ένα παιδί με ειδικές ανάγκες ακόμα κι με ένα παιδί από την Αφρική είναι ένα συχνό φαινόμενο στην πόλη του Βόλου.

Τελικά αποφασίστηκε σ' αυτόν τον κύκλο της έρευνας δράσης τα παιδιά να μάθουν μόνο τα ονόματα για να μελετηθούν οι αυθόρμητες αντιδράσεις τους χωρίς να είναι επηρεασμένοι από άλλα χαρακτηριστικά που θα είχαν οι κούκλες τα οποία δεν είναι εμφανή. Τα παιδιά γνωρίζοντας μόνο τα ονόματα από τις κούκλες θα τις έκριναν επηρεασμένοι μόνο από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά δίχως να γνωρίζουν κάποιο στοιχείο για την προσωπική τους

ταυτότητα. Αυτού του είδους τη κριτική επιλέγουμε κι εμείς οι ενήλικοι να κάνουμε αρκετά συχνά κρίνοντας και αξιολογώντας τους ανθρώπους από την εμφάνισή τους.

Γ.1.2 Πραγματοποίηση της δράσης

Κατά τον α΄ κύκλο της έρευνας όπως αναφέρθηκε πρωτύτερα οι κούκλες παρουσιάστηκαν στα παιδιά χωρίς να γνωρίσουν στοιχεία για την ζωή τους, την καθημερινότητά τους, το χαρακτήρα τους. Η γνωριμία με τις κούκλες κράτησε τρεις μέρες. Την πρώτη μέρα τα παιδιά γνώρισαν την κούκλα Ρομ και την κούκλα με ειδικές ανάγκες. Την δεύτερη μέρα γνώρισαν το παιδί από την Αλβανία και το κορίτσι από την Ελλάδα και την τελευταία μέρα γνώρισαν το αγόρι από την Ελλάδα, το παχύσαρκο παιδί και το παιδί από την Αφρική. Η επιλογή για την σειρά εμφάνισης της κάθε κούκλας ήταν τυχαία.

Τα παιδιά αφού τις γνώρισαν έπαιξαν μαζί τους, εκφράζοντας τις ιδέες τους για την καθεμία. Υποδέχτηκαν τις κούκλες πολύ θερμά και από την αρχή θέλησαν να παίξουν μαζί τους και ιδιαίτερα τα κορίτσια τα οποία παίζουν πιο συχνά με τις κούκλες, Σ' αυτόν τον κύκλο της έρευνας ο στόχος ήταν να ερευνηθούν οι αντιλήψεις των παιδιών για την ετερότητα χωρίς όμως να γνωρίσουν πολλές πληροφορίες για την διαφορετικότητα της κάθε κούκλας παρά μόνο τις εμφανείς διαφορές. Να παρατηρηθεί η συμπεριφορά των παιδιών, οι αντιδράσεις και οι επιλογές τους απέναντι σε κάποιες κούκλες που τις γνωρίζουν για πρώτη φορά και οι συστάσεις μαζί τους περιορίζονται μόνο στο όνομα της κάθε κούκλας.

Γ.1.3 Τα αποτελέσματα της δράσης

Τα αποτελέσματα της δράσης οργανώθηκαν και παρουσιάζονται σε τρεις κατηγορίες. Τα δεδομένα από τις δύο πρώτες κατηγορίες (η επιλογή των κούκλων από τα παιδιά και ο τρόπος που τις χρησιμοποίησαν) συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομάδων

εστίασης. Οι διάλογοι όμως των παιδιών αναλύθηκαν με την θεματική ανάλυση περιεχομένου σχετικά με τις τυχόν προκαταλήψεις των παιδιών.

1) Επιλογή των κούκλων από τα παιδιά

Οι επιλογές των παιδιών σε γενικές γραμμές ήταν συγκεκριμένες και σταθερές. Τα αγόρια επέλεξαν τα αγόρια-κούκλες και τα κορίτσια αντίστοιχα επέλεξαν τα κορίτσια-κούκλες. Όταν αποφάσιζαν τα κορίτσια να παίξουν μαζί τους, έτρεχαν στην κυριολεξία να προλάβουν την κούκλα που ήταν από την Ελλάδα. Συχνά παραπονιόντουσαν επειδή ένα κορίτσι συγκεκριμένο έτρεχε πιο γρήγορα, την προλάβαινε κι έπαιζε συνέχεια με εκείνη. Ήταν μια κούκλα που από την αρχή κέρδισε τις εντυπώσεις των κοριτσιών. Αν είχε περισσέψει μια κούκλά που δεν τους άρεσε προτιμούσαν να μην παίξουν. Σε έναν διάλογο που είχα με ένα κορίτσι επειδή δεν έπαιζε με καμία κούκλα ειπώθηκαν τα εξής:

N: *«Γιατί δεν παίρνεις καμία κούκλα;»*

Π: *«Δεν μ' αρέσουν τα αγόρια»*

N: *«Πάρε κάποιο κορίτσι τότε»*

Π: *«Δεν υπάρχουν άλλα κορίτσια»*

Έχει μείνει το κορίτσι με ειδικές ανάγκες αλλά προφανώς το παιδί δεν σκέφτεται να την επιλέξει. Ξανακοιτάει το μέρος με τις κούκλες και αποφασίζει τελικά να πάρει το κορίτσι με τις ειδικές ανάγκες, το οποίο είχε ένα χέρι. Τα κορίτσια έδειχναν να θέλουν να παίξουν με μια συγκεκριμένη κούκλά που τους είχε τραβήξει το ενδιαφέρον ή τους εντυπωσίασε από τη αρχή. Αν την είχε προλάβει κάποιο άλλο παιδί περίμεναν μέχρι να τελειώσει το παιχνίδι του. Το συγκεκριμένο κορίτσι προφανώς ενώ είδε ότι η κούκλα με ειδικές ανάγκες ήταν διαθέσιμη για να παίξει μαζί της αδιαφόρησε και προτίμησε να είναι κάποια άλλη διαθέσιμη που θα της άρεσε περισσότερο. Αυτό το κορίτσι βέβαια δεν έδειχνε και μεγάλη προθυμία να πάρει κάποια

κούκλα. Μια άλλη μέρα που κοιτούσε τους άλλους να παίζουν την ενθάρρυνα να παίξει κι αυτή με κάποια κούκλα.

N: *«Ποια κούκλα σου αρέσει;»*

Π: *«Η ροζ. Όταν την αφήσει η Δέσποινα θα την πάρω εγώ».*

N: *«Γιατί δεν παίρνεις τη πράσινη που δεν την παίζει κάποιο παιδί;»*

Π: *«Δεν μ' αρέσουν τα μαλλιά της»*

Αν και η πράσινη κούκλα ήταν το παιδί με ειδικές ανάγκες, το παιδί δεν την επέλεξε εξαιτίας της σωματικής της αναπηρίας αλλά ενός άλλου εξωτερικού χαρακτηριστικού της όπως είναι τα μαλλιά της. Όταν όμως παρατήρησε καλύτερα την κούκλα συνέχισε λέγοντας:

Π: *«Γιατί της κόψανε το χέρι; Μάλλον θα γεννήθηκε έτσι (απάντησε στον εαυτό της)».*

Το κορίτσι αρχικά αναρωτήθηκε για ποιο λόγο το ένα χέρι της κούκλας ήταν κομμένο και φάνηκε αυτό το γεγονός να την εντυπωσιάζει. Η πρώτη της αντίδραση ήταν να αναρωτηθεί γιατί κάποιος της το έκοψε. Το παιδί πίστευε ότι κάποιο τρίτο πρόσωπο επενέβη κι έκοψε το χέρι της κούκλας. Στην συνέχεια όμως όταν το σκέφτηκε περισσότερο αποφάσισε ότι μάλλον θα γεννήθηκε έτσι. Στα παιδιά υπάρχει μια δυσκολία να κατανοήσουν πώς και γιατί κάποιοι άνθρωποι είναι αρτιμελείς ενώ κάποιοι άλλοι όχι.

Γενικότερα όμως στην παρούσα έρευνα τα κορίτσια επέλεξαν κυρίως τις κούκλες που δεν ήταν τόσο εμφανή τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Προτιμούσαν δηλαδή το κορίτσι από την Ελλάδα και το κορίτσι από την Αλβανία όπου οι διαφορές τους εξωτερικά ήταν σχεδόν ανύπαρκτες. Αντίθετα προτιμούσαν λιγότερο το κορίτσι Ρομ και ακόμη λιγότερο το κορίτσι με ειδικές ανάγκες. Ο πιο συνηθισμένος λόγος για τη στάση τους απέναντι στο παιδί με τις ειδικές

ανάγκες ήταν ότι δεν τους βόλευε που είχε ένα χέρι και δεν ήξεραν που να βάλουν τα δικά τους χέρια.

Τα αγόρια από την άλλη δεν επέλεγαν πολύ συχνά τις κούκλες σαν παιχνίδι τους στις αυθόρμητες δραστηριότητες. Όταν όμως συνέβαινε αυτό τις επέλεγαν όλες. Το κάθε παιδί βέβαια είχε την προτίμησή του αλλά αυτό δεν φάνηκε να δημιουργεί κάποιο πρόβλημα μέσα στην τάξη. Ήταν σαν να «άνηκε» η κάθε κούκλα σε κάποιο παιδί και πολύ σπάνια άλλαζαν τις προτιμήσεις τους.

2) Ο τρόπος με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες

Τα παιδιά σ' αυτή τη φάση της έρευνας χρησιμοποιούσαν τις κούκλες ως μέρος του παιχνιδιού τους. Τα κορίτσια κυρίως τις ενσωμάτωναν στο παιχνίδι τους όταν έπαιζαν στην γωνιά της κουζίνας καθώς μαγείρευαν ή έτρωγαν μαζί τους. Οι κούκλες δεν αποτελούσαν ένα αυτόνομο παιχνίδι αλλά τις συνδύαζαν με κάποια άλλη δραστηριότητα. Τα αγόρια από την άλλη τις χρησιμοποιούσαν για να κάνουν αγώνες και για να παίζουν «πόλεμο». Τις ήθελαν στο παιχνίδι τους αλλά δεν πρωταγωνιστούσαν. Η κάθε κούκλα δεν είχε τη δικιά της προσωπικότητα. Έμοιαζε να ήταν μια κοινή κούκλα όπως οι άλλες που υπήρχαν στη τάξη.

3) Ζητήματα προκαταλήψεων

Ένα μέρος του δείγματος παρουσίασε στερεοτυπικές συμπεριφορές κι επέμενε σ' αυτές. Υπήρχαν βέβαια και παιδιά στα οποία φάνηκε να μην τα απασχόλησαν καθόλου οι διαφορές που παρουσίαζαν οι κούκλες. Ένα αγόρι που είχε τη μαύρη κούκλα κι έπαιζε με το κορίτσι που είχε τη κούκλα Ρομ θέλησε να της κάνει πρόταση γάμου.

Π1: *«Γεια σου! Θέλεις να με παντρευτείς;»*

Π2: *«Φυσικά και θέλω! Πάμε να παντρευτούμε λοιπόν!»*

Τα δύο αυτά παιδιά ασυνείδητα θέλησαν να ενώσουν τους δύο πολιτισμούς κι αποφάσισαν να παντρευτούν. Δεν τους εμπόδισε η διαφορετική γλώσσα και ο διαφορετικός πολιτισμός τους. Οργάνωσαν το γάμο τους σύμφωνα με την ελληνική παράδοση, χόρεψαν και τραγούδησαν. Αυτή η σκηνή δημιούργησε ένα κλίμα αισιοδοξίας για την ανάπτυξη ουσιαστικών και αληθινών σχέσεων ανάμεσα σε ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών, διαφορετικής κουλτούρας, διαφορετικής γλώσσας και διαφορετικής παράδοσης.

Αυτό βέβαια δεν ήταν το μοναδικό παράδειγμα όπου τα παιδιά έδειχναν να αδιαφορούν για την διαφορετικότητα που παρουσίαζαν οι κούκλες. Άλλα παιδιά στο παιχνίδι τους ζητούσαν να γίνουν φίλοι. Τα πιο πολλά παιδιά απαντούσαν θετικά. Σε μια περίπτωση όμως ήταν χαρακτηριστική η αντίδραση ενός άσπρου παιδιού απέναντι στους μαύρους ανθρώπους. Πιο συγκεκριμένα ο διάλογος των παιδιών ήταν ο εξής:

Π1: *«Θέλεις να γίνουμε φίλοι;»*

Π2: *«Είσαι πολύ βρώμικος και θα με λερώσεις και μένα. Έχω άλλους φίλους άσπρους»*

Το δεύτερο παιδί έδειξε έντονα και με απόλυτο τρόπο την άρνησή του για την μαύρη κούκλα. Η αντίληψη που υπάρχει ευτυχώς σε μερικούς ανθρώπους κι όχι στην πλειονότητα ότι οι μαύροι άνθρωποι είναι βρώμικοι είναι μια στερεότυπη και παρωχημένη άποψη. Κι αυτές οι απόψεις υιοθετούνται από τα παιδιά όταν πρώτα απ' όλους την έχουν υιοθετήσει οι γονείς τους. Το παιδί θεωρεί ότι το χρώμα του μαύρου ανθρώπου, της μαύρης κούκλας είναι κάτι αρνητικό, το οποίο είναι κολλητικό. Κάτι σαν αρρώστια. Επίσης η δικαιολογία του παιδιού που δεν θέλει να γίνει φίλος με την μαύρη κούκλα δεν περιορίζεται μόνο στο ότι έχει άλλους φίλους αλλά το συγκεκριμενοποιεί λέγοντας ότι έχει άλλους φίλους άσπρους.

Δεν έλειπαν βέβαια και τα σχόλια για την δύναμη-ισχύ της κάθε κούκλας. Ένα αγόρι που επέλεγε κυρίως το μαύρο παιδί έλεγε συνέχεια ότι είναι δυνατός. Ένα άλλο παιδί το οποίο αν

και είχε επιλέξει το μαύρο παιδί να παίζει έλεγε συνέχεια ότι είναι άσχημος. Αντίθετα έλεγε στα υπόλοιπα παιδιά ότι είναι όμορφα.

Σε μια συζήτηση που είχαν δύο αγόρια φάνηκαν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τα δύο φύλα. Το ένα αγόρι είχε το παχύσαρκο παιδί και το άλλο είχε το κορίτσι με τις ειδικές ανάγκες.

Π1: *«Πάμε να πολεμήσουμε;»*, είπε το αγόρι που είχε το κορίτσι με ειδικές ανάγκες

Π2: *«Δεν πολεμάνε οι γυναίκες»* είπε το αγόρι.

Π1: *«Δεν είμαι γυναίκα»*, απάντησε το αγόρι.

Το κορίτσι αρνήθηκε το φύλο της κούκλας για να την αποδεχτεί το αγόρι και να παίζει μαζί του. Έρευνες στην κοινωνιολογία αποδεικνύουν ότι υπάρχουν στερεότυπα για τις σχέσεις μεταξύ των δύο φύλων και των ρόλων που έχουν μέσα στην κοινωνία.

Αρνητικά σχόλια δέχθηκε και η παχύσαρκη κούκλα ως προς το βάρος της. Σε ένα σημείο προσπαθούν τα παιδιά να τοποθετήσουν όλες κούκλες μέσα στη κούνια. Επειδή όμως δεν χωρούσαν όλες αποφάσισαν να διώξουν μία.

Π1: *«Να διώξουμε την χοντρή κούκλα, που πιάνει πολύ χώρο»*.

Π2: *«Άμα στριμωχτούνε θα χωρέσουν όλες»*

Π3: *«Μην μαλώνετε! Θα ψηφίσουμε άμα θα την διώξουμε»*.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχοντας κατακτήσει την έννοια του χώρου και κατανοώντας ότι ένα μεγαλύτερο αντικείμενο καταλαμβάνει μεγαλύτερο χώρο θεωρούν ότι για να χωρέσουν οι κούκλες στην κούνια θα πρέπει να διώξουν εκείνη που πιάνει και τον περισσότερο χώρο, δηλαδή την παχύσαρκη κούκλα. Δεν συμφώνησαν όμως όλα τα παιδιά σ' αυτό αφού ένα παιδί πρότεινε να στριμωχτούνε για να χωρέσουν όλες ενώ ένα άλλο παιδί

σκέφτηκε να λειτουργήσουν δημοκρατικά ψηφίζοντας. Τα παιδιά ψήφισαν και αποφάσισαν τελικά να μην την διώξουν. Σ' αυτή τη ψηφοφορία οι ψήφοι ήταν δέκα προς τέσσερα.

Οι αντιλήψεις όμως και τα σχόλια των παιδιών για το κορίτσι από την Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα κολακευτικά. Σε έναν συνηθισμένο «καβγά» που είχαν κάποια από τα κορίτσια της τάξης για το ποια θα παίζει με αυτή την κούκλα είπαν τα εξής:

Π1: *«Εγώ θα παίζω με αυτή την κούκλα (δείχνοντας το κορίτσι από την Ελλάδα). Είναι η πιο όμορφη απ' όλες. Οι άλλες είναι άσχημες. Κι ούτε είναι από την Ελλάδα»*

Π2: *«Μην γκρινιάζεις συνέχεια. Κι αυτήν εδώ ωραία είναι (δείχνοντας το κορίτσι από την Αλβανία)».*

Π1: *«Να την πάρεις εσύ αυτή την κούκλα. Δεν θέλω η κούκλα μου να είναι από την Αλβανία».*

Είναι ευδιάκριτη η έντονη επιμονή και ο αρνητισμός που έχει το κορίτσι να χρησιμοποιήσει στο παιχνίδι της κάποια άλλη κούκλα εκτός από εκείνη που κατάγεται από την Ελλάδα. Η ομορφιά σ' αυτή την ηλικία παρουσιάζει ιδιαίτερες μορφές. Όμορφος μπορεί να είναι ο καλός, αυτός που περιποιείται τον εαυτό του, αυτός που έχει ωραία μαλλιά ή ωραία ρούχα. Το παιδί θεωρεί ότι η κούκλα από την Ελλάδα είναι το πιο όμορφο κι ότι όλες οι άλλες είναι άσχημες αφού δεν είναι από την Ελλάδα. Για το παιδί αυτό όμορφος είναι αυτός που κατάγεται από την Ελλάδα ενώ λέει με απόλυτο τρόπο ότι δεν θέλει η κούκλα της να είναι από την Αλβανία.

Γ.1.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του α' κύκλου

Ο α' κύκλος της έρευνας εξελίχθηκε σε γενικές γραμμές ικανοποιητικά επιβεβαιώνοντας την υπόθεση ότι τα παιδιά σ' αυτή τη φάση θα αναδεικνυαν ζητήματα προκαταλήψεων. Περίμενα ότι τα παιδιά θα υποδέχονταν τις κούκλες με ενδιαφέρον αφού όσες φορές είχαν

χρησιμοποιηθεί κούκλες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα τα παιδιά ασχολούνταν συνέχεια μαζί τους. Ήταν αναμενόμενο ότι τα κορίτσια θα ενθουσιάζονταν περισσότερο απ' ό τι τα αγόρια με τις κούκλες καθώς είναι ένα από τα αγαπημένα τους παιχνίδια αλλά δεν περίμενα τόσο μεγάλη διαφορά. Πίστευα ότι τα αγόρια θα έπαιζαν περισσότερο μαζί τους κάτι που τελικά δεν έγινε. Έπαιζαν για λίγο μαζί τους, και όταν κάποιο αγόρι σταματούσε να παίζει τις περισσότερες φορές σταματούσαν να παίζουν και τα υπόλοιπα.

Πιο συγκεκριμένα καθώς σχεδίαζα την έρευνα και ποιες κούκλες θα χρησιμοποιούσα είχα στο μυαλό μου ότι κάποιες θα κέρδιζαν το ενδιαφέρον των παιδιών περισσότερο και ότι κάποιες άλλες θα δέχονταν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους. Πίστευα ότι η κούκλα από την Αφρική και η κούκλα από την Αλβανία θα δέχονταν τα περισσότερα αρνητικά σχόλια των παιδιών και ότι δεν θα τις επέλεγαν στο παιχνίδι τους. Αυτό που σκεφτόμουν ειδικά στην περίπτωση της κούκλας από την Αφρική είναι ότι είναι άδικο κάποιιο άνθρωποι που από την πρώτη ματιά καταλαβαίνουμε ότι είναι «διαφορετικοί» από εμάς να δέχονται τόσο έντονα την απόρριψη και ειδικά από την παιδική ηλικία.

Επίσης σ' αυτόν τον κύκλο όπου τα παιδιά γνώρισαν τις κούκλες με τα ονόματα και την ταυτότητά τους πίστευα ότι τα σχόλιά τους θα περιορίζονταν κυρίως στην εμφάνιση της κάθε κούκλας κάτι που τελικά έγινε και στην πραγματικότητα. Πίστευα όμως ότι τα αγόρια θα έπαιζαν και με τα κορίτσια κούκλες και το αντίστροφο κάτι που τελικά δεν συνέβη. Αυτό με οδήγησε να σκεφτώ ότι τα παιδιά ταυτίζονταν τόσο πολύ με την κούκλα που είχαν στα χέρια τους και επέλεγαν σχεδόν πάντα να ήταν του ίδιου φύλου.

Καθώς κυλούσε ο α' κύκλος, το ενδιαφέρον των παιδιών γνωρίζοντας μόνο το όνομα της κάθε κούκλας άρχισε να φθίνει μετά τις πέντε μέρες. Αυτήν ήταν μια αρνητική εξέλιξη, την οποία δεν περίμενα και άρχισα να ανησυχώ για την εξέλιξη της έρευνας και αν τα δεδομένα τα οποία συλλέξει ήταν αρκετά. Έτσι άρχισα να παροτρύνω τα παιδιά να παίζουν περισσότερο με τις κούκλες χωρίς βέβαια να επεμβαίνω ή να υποδεικνύω ποιες κούκλες να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά στο παιχνίδι τους. Όταν βέβαια κατάλαβα ότι αυτός ο κύκλος δεν μου έδινε περαιτέρω

στοιχεία άρχισε να σχεδιάζεται ο β' κύκλος της έρευνας όπου τα παιδιά θα γνώριζαν την προσωπική ιστορία της κάθε κούκλας.

Η γενικότερη αίσθηση όμως που μου δημιουργήθηκε κατά τον α' κύκλο είναι ότι τα παιδιά «κουβαλάνε» από το σπίτι τους πολλές προκαταλήψεις, τις μεταφέρουν στο σχολείο και πολλές φορές τα παιδιά που ανήκουν σε μειονότητες γίνονται θύματα των προκαταλήψεων των γονέων κι έπειτα των προκαταλήψεων των παιδιών. Τα παιδιά βέβαια λειτουργούν συχνά αυθαίρετα δίνοντας μόνα τους απαντήσεις σ' αυτά που τα προβληματίζουν επηρεασμένοι όμως από τα ερεθίσματα και τις ιδέες από τον κόσμο των ενηλίκων.

Γ.2 Β' κύκλος της έρευνας

Γ.2.1 Σχεδιασμός της εκπαιδευτικής δράσης

Στον β' κύκλο της έρευνας τα παιδιά γνώρισαν την ιστορία της κάθε κούκλας με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της καθεμίας. Την προσωπικότητά της, την ζωή της, το φύλο της, την ηλικία της, τις οικογενειακές της ιστορίες, τα συναισθήματά της, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της, τη γλώσσα της. Η γνωριμία μαζί τους διήρκησε εφτά ημέρες (στα παιδιά παρουσιάζονταν μία κούκλα κάθε μέρα). Τη πρώτη μέρα παρουσιάστηκε το παιδί με ειδικές ανάγκες, την δεύτερη μέρα το παιδί Ρομ, τη τρίτη μέρα το κορίτσι από την Ελλάδα, την τέταρτη μέρα το παιδί από την Αλβανία, την πέμπτη μέρα το παχύσαρκο παιδί, την έκτη μέρα το αγόρι από την Ελλάδα και την έβδομη μέρα το παιδί από την Αφρική. Η επιλογή παρουσίασης της κάθε κούκλας ήταν κι εδώ τυχαία. Επιλέχτηκε αυτός ο ρυθμός παρουσίασής τους έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο να αφομοιώσουν τα χαρακτηριστικά και την ιστορία της καθεμίας. Επιλέχθηκε αυτός ο ρυθμός παρουσίασης της κάθε κούκλας έτσι ώστε τα παιδιά να έχουν χρόνο να ασχοληθούν μαζί τους όσο περισσότερο γίνεται και με τον πιο ουσιαστικό τρόπο

Γ.2.2 Πραγματοποίηση της δράσης

Το ενδιαφέρον των παιδιών για τις κούκλες και ο χρόνος που περνούσαν μαζί τους στο τέλος του α΄ κύκλου είχε αρχίσει να φθίνει και να ελαττώνεται. Στον β΄ κύκλο όμως όπου τα παιδιά γνώρισαν πιο ουσιαστικά τις κούκλες, το ενδιαφέρον τους άρχισε πάλι να αυξάνεται. Γνωρίζοντας μία κούκλα κάθε μέρα με τα προσωπικά της χαρακτηριστικά, τα παιδιά είχαν το χρόνο να ασχοληθούν επί της ουσίας μαζί τους. Άρχισαν να έχουν απορίες για την ζωή της κάθε κούκλας, τα προβλήματά της, πρότειναν λύσεις, ανέπτυσαν συναισθήματα γι' αυτές. Τα παιδιά άρχισαν να κατανοούν ότι οι άνθρωποι που παρουσιάζουν πολιτισμικές ή εξωτερικές διαφορές παρουσιάζουν και πολλές ομοιότητες, οι οποίες εν τέλει είναι και περισσότερες. Ο δεύτερος κύκλος εξελίχθηκε με περισσότερο ενδιαφέρον από το μέρος των παιδιών και ο τρόπος που τις χρησιμοποιούσαν έδειχνε ότι άρχισαν οι κούκλες να είναι κάποιες σημαντικές παρουσίες μέσα στην τάξη και στην εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακόμα κι αν το θέμα δεν τις φορούσε άμεσα.

Γ.2.3 Τα αποτελέσματα της δράσης

Τα αποτελέσματα και του α΄ κύκλου οργανώθηκαν και παρουσιάζονται όπως και στον α΄ κύκλο σε τρεις κατηγορίες. Τα δεδομένα όπως και στον α΄ κύκλο συλλέχθηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και των ομάδων εστίασης.

1) Επιλογή των κούκλων από τα παιδιά

Στον β΄ κύκλο της έρευνας οι επιλογές των παιδιών ως προς τις κούκλες μοιράστηκαν. Τα κορίτσια βέβαια συνέχισαν να παίρνουν τα κορίτσια-κούκλες και τα αγόρια τις αντίστοιχες. Ελάχιστες φορές τα κορίτσια επέλεξαν κούκλα αγόρι για να παίξουν και ακόμη λιγότερες φορές

αγόρια επέλεξαν κορίτσι-κούκλα. Οι προτιμήσεις των κοριτσιών ήταν και πάλι ως προς την Ελληνίδα αλλά ήταν πολύ πιο θετικά στο να παίξουν με την κούκλα Ρομ και το παιδί με τις ειδικές ανάγκες. Στα αγόρια η δημοφιλέστερη κούκλα ήταν η μαύρη και ακολουθούσε η παχύσαρκη.

2) Ο τρόπος με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες

Ο τρόπος με τον οποίον τα παιδιά χρησιμοποιούσαν τις κούκλες σ' αυτή τη φάση της έρευνας άλλαξε. Τα παιδιά έπαιζαν με τις κούκλες σαν να είναι ένα αυτόνομο και ανεξάρτητο παιχνίδι. Τις χρησιμοποιούσαν για να εκφράσουν τις ιδέες τους για αυτό που τους εντυπωσίαζε στην κάθε κούκλα και την ιστορία τους. Στο παιχνίδι τους συμπεριλάμβαναν στοιχεία από την ιστορία της κάθε κούκλας και κατά το ζωντάνεμά τους πρότειναν λύσεις για τα προβλήματά τους.

3) Ζητήματα προκαταλήψεων

Κατά την παρουσίαση της κάθε κούκλας και της ιστορίας τους, δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία για να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους. Όταν παρουσιάστηκε με την προσέγγιση Persona Doll η μαύρη κούκλα αρκετά παιδιά θέλησαν να εκφράσουν κάποιο σχόλιο. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά είπαν:

Π1: «Α, ο μαυράκος από την Αφρική», είπε ένα παιδί με χαριτωμένο και φιλικό ύφος:

Π2: «Γιατί είναι μαύρος;»

Π1: « Γιατί είναι από την Αφρική», απάντησε ένα παιδί.

Π3: «Μαυρίσανε από τον ήλιο», απάντησε ένα άλλο

Π4: «Είναι μαύρος για να μην τον καίει ο ήλιος»

Τα παιδιά είχαν διαφορετικές απόψεις για τον λόγο για τον οποίο οι μαύροι έχουν αυτό το χρώμα κι όχι κάποιο άλλο. Σκεφτόντουσαν κυρίως πρακτικούς λόγους. Έχουν ακούσει προφανώς ότι όταν μας βλέπει ο ήλιος μαυρίζουμε, οπότε θεώρησαν ότι αυτός θα είναι ένας αναμενόμενος λόγος. Υπάρχει όμως, σύμφωνα με τα παιδιά, το ενδεχόμενο οι μαύροι να έχουν αυτό το χρώμα για να μην τους κάψει ο ήλιος. Τα παιδιά γνωρίζουν ότι οι άνθρωποι που έχουν πιο σκούρο χρώμα δεν καίγονται από τον ήλιο τόσο εύκολα. Άρα ένας επίσης φυσιολογικός λόγος που οι μαύροι είναι μαύροι είναι για να μην καίγονται από τον ήλιο. Ο βασικός υπεύθυνος για το χρώμα των μαύρων σύμφωνα με τα παιδιά είναι ο ήλιος. Μαύρισαν εξαιτίας του ήλιου ή μαύρισαν για να μην τους κάψει ο ήλιος. Αυτά είναι οι δύο πιθανοί λόγοι.

Η μαύρη κούκλα δημιούργησε κι άλλες απορίες στα παιδιά που προφανώς τις έχουν ακούσει από τους μεγάλους. Ένα παιδί ρώτησε:

Π: *«Κυρία, οι μαύροι είναι κακοί;»*

Ν: *«Εσύ τι πιστεύεις;»*

Π: *«Εγώ πιστεύω ότι είναι καλοί, αλλά οι άλλοι μου λένε να μην τους πλησιάζω»*

Δημιουργείται στο παιδί μια εσωτερική αντίφαση, ένας εσωτερικός διχασμός για τον αν οι μαύροι άνθρωποι είναι καλοί ή κακοί. Οι ενήλικες πολλές φορές σχολιάζουν κάποιους ανθρώπους χωρίς να καταλαβαίνουν ότι τα σχόλια αυτά συμβάλλουν στην διαμόρφωση των αντιλήψεων και της συμπεριφοράς που έχουν τα παιδιά απέναντι στους άλλους ανθρώπους. Τα παιδιά ακούνε και παρατηρούν με πολύ μεγάλη προσοχή τα λόγια και την συμπεριφορά των μεγάλων την οποία πολύ συχνά υιοθετούν και τα ίδια.

Ο Ασράφ (η μαύρη κούκλα) στην ιστορία του περιγράφει ότι όταν ήρθε στην Ελλάδα τα υπόλοιπα παιδιά τον κοιτούσαν λίγο περίεργα και ήταν λίγο δύσκολα. Όταν ρώτησα τα παιδιά γιατί πιστεύουν ότι συνέβαινε αυτό οι απαντήσεις των παιδιών ήταν οι εξής:

Π1 *«Είναι διαφορετικός από μας»*

N: *«Και είναι κακό αυτό;»*

Π1: *«Δεν είναι κακό αλλά είναι περίεργο»*

N: *«Εσείς πως θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση του και σας κορόιδευαν τα υπόλοιπα παιδιά σχολείο;»*

Π2: *«Θα στεναχωριόμουν»*

Π3: *«Άρα και ο Ασράφ θα στεναχωρήθηκε πολύ»*

Π4: *«Τώρα όμως έχει φίλους, έτσι δεν είναι;»*

N: *«Φυσικά. Η καλοσύνη του Ασράφ έκανε τα παιδιά να τον αγαπήσουν και να μην τους ενδιαφέρει που έχει διαφορετικό χρώμα στο δέρμα του».*

Τα παιδιά κατανοούν ότι ο λόγος που ο Ασράφ δεν είχε και την καλύτερη υποδοχή στο σχολείο του είναι το διαφορετικό του χρώμα. Παραδέχονται όμως ότι αυτή η στάση των υπόλοιπων παιδιών στεναχώρησε τον Ασράφ και θεωρούν την αντίδραση του φυσιολογική. Παράλληλα ανέπτυξαν μια ιδιαίτερη συμπάθεια και ενδιαφέρον προς το πρόσωπο της συγκεκριμένης κούκλας αφού άρχισαν να με ρωτάνε αν τώρα πια τα παιδιά στο σχολείο άλλαξαν συμπεριφορά απέναντί του και αν έχει φίλους.

Στη συνέχεια της ιστορίας του Ασράφ αναφέρεται ότι ο λόγος που οι γονείς του ήρθαν στην Ελλάδα ήταν επειδή δεν έβρισκαν δουλειά.

Π1: *«Εμένα η μαμά μου, μου είπε ότι όλοι οι μαύροι έρχονται στην Ελλάδα για να βρουν δουλειά»*

Π2: *«Δεν είναι πάντα έτσι. Ένας φίλος μου είναι μαύρος και μένει εδώ επειδή η μαμά του που είναι άσπρη αγάπησε τον μπαμπά του που είναι μαύρος»*

Το παιδί για άλλη μια φορά επηρεασμένο από τα λόγια της μαμάς του θεωρεί ότι οι μαύροι μετανάστες έρχονται στην Ελλάδα μόνο για εύρεση εργασίας. Από την άλλη όμως το δεύτερο παιδί διαφωνεί αφού έχει ένα προσωπικό παράδειγμα όπου ένα μαύρο παιδί, ο οποίος είναι και φίλος του γεννήθηκε στην Ελλάδα γιατί ο μπαμπάς τους που είναι μαύρος αγάπησε τη μαμά του που είναι άσπρη και αποφάσισαν να μείνουν στην Ελλάδα.

Σε έναν διάλογο που είχε το μαύρο παιδί, το παιδί Ρομ και το παιδί από την Αλβανία στο ελεύθερο παιχνίδι τους σχολίασαν το χρώμα τους.

Π1: *« Η μούρη μου είναι καφέ», «είπε το παιδί που είχε τη μαύρη κούκλα.*

Π2: *«Εμένα είναι άσπρη», είπε το παιδί που είχε την κούκλα από την Αλβανία.*

Π2: *«Κι εσένα είναι λίγο καφέ», είπε για την κούκλα Ρομ*

Τα παιδιά σύγκριναν το χρώμα που είχε το «δέρμα» από τις κούκλες. Κατέληξαν λοιπόν ότι μία κούκλα είναι άσπρη, η άλλη μαύρη και το παιδί Ρομ είναι καφέ.

Όταν παρουσιάστηκε η Ελληνίδα, το κορίτσι το οποίο συνήθιζε να παίζει μαζί της στην πρώτη φάση της έρευνας έδειξε τον ενθουσιασμό και την ταύτισή της γι' αυτή την κούκλα.

Π1: *«Η δικιά μου η κούκλα! Μακάρι όλες οι κούκλες να ήταν τόσο όμορφες σαν κι εσένα. Μόνο εσύ είσαι όμορφη!»*

Π2: *«Δεν είναι μόνο αυτή όμορφη. Όλες οι κούκλες είναι όμορφες, ε κυρία;»*

N: *«Όλες οι κούκλες έχουν κάτι ξεχωριστό και αυτό τις κάνει να είναι όμορφες. Είναι όμορφο να μην είμαστε όλοι ίδιοι»*

Για μια ακόμη φορά στα λεγόμενα των παιδιών εμφανίζεται η λέξη «όμορφος». Στα παιδιά υπάρχει η αντίληψη ότι είναι όμορφο καθετί το οποίο μας μοιάζει και είναι κοντά στα δικά μας πλαίσια. Η Ελληνίδα έχει τις δικές μας συνήθειες, τα δικά μας χρώματα, άρα είναι

όμορφη. Η άποψη αυτή η όμως στην πορεία της έρευνας άρχισε να εξαφανίζεται και τη θέση της να παίρνει ότι *ο καθένας είναι όμορφος γιατί είναι ο εαυτός του*.

Κατά την παρουσίαση της ιστορίας της κούκλας, η οποία είπε πως θα περάσει το φετινό καλοκαίρι, τα παιδιά ξεκίνησαν να λένε για τις καλοκαιρινές διακοπές τους. Όταν όμως αναφέρθηκε η δυσκολία που έχει η κούκλα να κάνει παρέα με παιδιά που δεν τα γνωρίζει καλά, τα παιδιά της έρευνας της πρότειναν λύσεις. Θέλησαν να την βοηθήσουν προτείνοντας της να πάρει το θάρρος και να τους ζητήσει εκείνη ρώτα να γίνουν φίλοι.

Π1: «Μη ντρέπεσαι να γνωρίζεις παιδιά»

Π2: «Εγώ όταν πάω στο χωριό μου έχω πολλούς φίλους»

Π3: «Θα πας να τους πεις άμα θέλουν να παίξεις μαζί τους. Σίγουρα θα θέλουν».

Οι αντιλήψεις των παιδιών για το κορίτσι με τις ειδικές ανάγκες άλλαξαν καθώς τα παιδιά αντιμετώπιζαν το ότι είχε ένα χέρι σαν ένα γεγονός το οποίο θα μπορούσε να είχε συμβεί στον καθένα. Ενώ αρχικά τους έκανε ιδιαίτερη εντύπωση το ένα χέρι της κούκλας και τους δυσκόλευε στο ζωντάνεμά της στη συνέχεια το ξεπέρασαν αυτό το πρόβλημα. Παρόλο αυτά όμως τα παιδιά πίστευαν ότι το ότι η κούκλα είχε ένα χέρι δεν θα ήταν ένα μόνιμο γεγονός. Κάποια στιγμή το χέρι θα θεραπεύονταν. Πιο συγκεκριμένα τα παιδιά ανέφεραν:

Π1: «Μου κόπηκε το χέρι»

Π2: «Θα γίνεις καλά μετά;»

Π1: «Φυσικά και θα γίνω καλά. Απλά τώρα μου κόπηκε το χέρι»

Ένα παιδί ανέφερε για το κορίτσι με ειδικές ανάγκες:

Π: «Είμαι όμορφη και είμαι από την Ελλάδα».

Η ιστορία αυτής της κούκλας παρουσίαζε ένα δυναμικό παιδί που παρότι είχε ένα χέρι έκανε ότι κάνουν και τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό τους έκανε πολύ εντύπωση της και δεν σταμάτησαν να εκφράζουν την απορία και το θαυμασμό τους.

Π1: *«Μα πώς μπορείς και παίζεις μπάσκετ;»*

Π2: *«Σιγά να μην βάζεις καλάθια. Δεν σε πιστεύω. Εγώ έχω δύο χέρια και δυσκολεύομαι. Αποκλείεται να βάζεις καλάθια»*

Π3: *«Κυρία στα αλήθεια παίζει μπάσκετ;»*

N: *«Εσείς πιστεύετε ότι υπάρχει λόγος να μας πει ψέματα; Στα αλήθεια παίζει μπάσκετ»*

Π2: *«Και πως μπορεί και παίζει με ένα χέρι;»*

N: *«Δεν χρειάζονται δύο χέρια για να παίζεις μπάσκετ. Ένα χέρι είναι αρκετό. Και η Βάσια με το ένα χέρι που έχει καταφέρνει πολλά πράγματα επειδή προσπαθεί».*

Στα παιδιά γεννήθηκε η απορία πώς μπορεί μια κούκλα με ένα χέρι να βάζει καλάθια στο μπάσκετ και αμέσως θέλησαν να το επιβεβαιώσουν ρωτώντας με. Για τα παιδιά ένας που δεν είναι αρτιμελής δεν γίνεται να έχει τις ίδιες επιδόσεις με τους υπόλοιπους. Παραδέχτηκαν όμως ότι ο μόνος τρόπος για να καταφέρουμε διάφορα στη ζωή είναι αν προσπαθήσουμε πολύ.

Η παρουσίαση της κούκλας Ρομ εντυπωσίασε τα παιδιά για τα κοσμήματα που φορούσε. Όταν όμως τα παιδιά γνώρισαν το πώς ζει η κούκλα με τις συνεχείς μετακινήσεις και χωρίς να μπορούν να πάνε σχολείο καταλάβανε πόσο δύσκολη είναι όλη αυτή η κατάσταση αλλά παράλληλα και ενδιαφέρονσα.

Π1: *«Έχω δει κι εγώ παιδιά που δεν πάνε σχολείο και είναι με τους γονείς τους στη λαϊκή»*

Π2: *«Και δεν θέλουν να μάθουν πράγματα αυτά τα παιδιά; Εμένα μου λέει η μαμά μου ότι πρέπει να πηγαίνουμε στο σχολείο για να μας μάθει πράγματα η κυρία»*

Η εικόνα ενός παιδιού Ρομ να εργάζεται με τους γονείς του είτε είναι στη λαϊκή είτε κάνοντας κάποιο άλλο επάγγελμα είναι γνώριμη στα παιδιά. Κατανοώντας όμως ότι ο ρόλος του σχολείου είναι παιδαγωγικός και συμβάλλει στην μάθησή τους, τα παιδιά εξέφρασαν τις απορίες τους για το πώς θα μάθει αυτό το παιδί να γράφει και να διαβάζει.

Όταν τα παιδιά έμαθαν ότι οι Ρομ δεν έχουν αλφάβητο παραξενεύτηκαν. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας κατακτούν τον εγγραματισμό κατανοώντας την λειτουργία και την επικοινωνιακή χρήση της γλώσσας μέσα στην κοινωνία. Είναι όμως δύσκολο να κατανοήσουν τον όρο «προφορική γλώσσα» και την απουσία του αλφάβητου στην γλώσσα των ρομ. Έτσι γεννιούνται στα παιδιά οι εξής απορίες:

Π1: *«Δηλαδή κυρία, πώς διαβάζουν παραμύθια;»*

N: *«Δεν διαβάζουν παραμύθια στη γλώσσα τους. Οι ιστορίες που λένε τις ξέρουν από τους γονείς και τους παππούδες τους. Εκτός και αν έχουν πάει σχολείο και ξέρουν ελληνικά οπότε διαβάζουν ελληνικά βιβλία».*

Π2: *«Δηλαδή οι τσιγγάνοι μιλάνε άλλη γλώσσα;»*

N: *«Ναι. Είναι κακό αυτό;»*

Π1: *«Δεν είναι κακό αλλά εμείς δεν θα καταλαβαίνουμε τι λένε»*

Π2: *«Οι τσιγγάνοι είναι Έλληνες;»*

N: *«Ναι είναι Έλληνες. Απλά μιλάνε και μια άλλη γλώσσα».*

Π2: *«Να μάθουμε κι εμείς τη γλώσσα τους»*

N: *«Φυσικά μπορούμε να μάθουμε κάποιες λέξεις από τη δικιά τους γλώσσα»*

Τα παιδιά γνωρίζουν ότι δεν υπάρχει μόνο η ελληνική γλώσσα έχοντας αρκετές ευκαιρίες να έρθουν σε επαφή με άλλες γλώσσες. Μπορούν να δουν μια ξένη ταινία στην τηλεόραση, να ακούσουν ένα ξένο τραγούδι, να δουν γράμματα που δεν τα γνωρίζουν σε μια πινακίδα, να ακούσουν έναν περαστικό που μιλάει μια άλλη γλώσσα. Τα παιδιά όμως όπως είναι

φυσιολογικό δεν μπορούν να αντιληφθούν και να δώσουν λύση σε ένα θέμα που απασχολεί κυβερνητικούς φορείς και πολιτικά πρόσωπα για το ποιος είναι Έλληνας. Τα παιδιά όμως έδειξαν προθυμία να μάθουν κάποιες λέξεις από την γλώσσα των Ρομ

Το αγόρι από την Ελλάδα αντιμετώπιζε κάποιο πρόβλημα επικοινωνίας αφού δεν ήθελε να μοιράζεται τίποτα με τους φίλους του με αποτέλεσμα να μην θέλουν να του κάνουν οι υπόλοιποι παρέα. Είναι σημαντικό να καταλάβουν τα παιδιά ότι προβλήματα επικοινωνίας δεν έχουν μόνο τα παιδιά που κατάγονται από άλλες χώρες αλλά είναι ένα πρόβλημα το οποίο μπορεί να αντιμετωπίζουν όλα τα παιδιά. Τα παιδιά πρότειναν λύσεις στον Κωστή για το πώς μπορεί να βελτιωθεί η κατάστασή του.

Π1: *«Πρέπει να μάθει να μοιράζεται τα παιχνίδια του. Αλλιώς δεν θα τον κάνει κανένας παρέα».*

Π2: *«Αμα δεν δίνει τα παιχνίδια του, τότε κανένας δεν θα του δίνει παιχνίδια. Εγώ δίνω τα παιχνίδια μου μόνο σε όσους μου δίνουν και μένα».*

Τα παιδιά έχουν δημιουργήσει τους δικούς τους άτυπους και άγραφους νόμους για το τι γίνεται με αυτούς που δεν μοιράζονται τα παιχνίδια τους. Όποιος δεν μοιράζεται τα παιχνίδια του θα αντιμετωπίσει και την αντίστοιχη συμπεριφορά από τους άλλους.

Η Ρενάτα, το κορίτσι από την Αλβανία το βράδυ πριν κοιμηθεί διαβάζει με τη μαμά της παραμύθια. Η αφήγηση παραμυθιών από τους γονείς στα παιδιά είναι μια συνηθισμένη και κοινή δραστηριότητα σε πολλές χώρες. Αυτό είχαν σαν συνέπεια να θυμηθούν τα παιδιά δικές τους αναμνήσεις με τη μητέρα τους να τους διαβάζει το βράδυ παραμύθια.

Π1: *«Κι εμένα κυρία το βράδυ η μαμά διαβάζει παραμύθια».*

Π2: *«Εμένα ο μπαμπάς μου λέει ιστορίες για τότε που ήταν μικρός και έπαιζε με τους φίλους του».*

Όταν η ιστορία της Ρενάτας συνεχίστηκε για τους γονείς της και την δουλειά που κάνουν στην Ελλάδα σε αντίθεση μ' αυτό που είχαν σπουδάσει στην Αλβανία τα παιδιά ανέφεραν δικά τους προσωπικά παραδείγματα.

Π1: «Εμένα κυρία η μαμά μου έμαθε να χιτίζει σπίτια αλλά τώρα δουλεύει σε σούπερ μάρκετ».

Π2: «Εμένα τη μαμά μου τη διώζανε από τη δουλειά»

Η εύρεση εργασίας ειδικά αυτές τις μέρες είναι μια δύσκολη υπόθεση από όποια χώρα και να κατάγεται και τα παιδιά είναι οικεία σ' αυτή τη κατάσταση. Γονείς των παιδιών της τάξης του δείγματος έχασαν τη δουλειά τους και προσπάθησαν να βρουν κάποια άλλη εργασία.

Η τελευταία κούκλά που παρουσιάστηκε στα παιδιά ήταν το παχύσαρκο παιδί. Ο Θωμάς είχε δεχτεί κάποια ειρωνικά σχόλια για το σώμα του από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης του. Όταν ρωτήθηκαν τα παιδιά αν αυτή η συμπεριφορά ήταν σωστή για τον Θωμά τότε τα παιδιά απάντησαν όλα αρνητικά.

Π1: «Δεν είναι ωραίο να κοροϊδεύουμε τον άλλον όπως και να είναι».

N: «Πώς θα νιώθατε αν ήσασταν στη θέση του;»

Π2: «Εγώ θα λυπόμουνα που θα με κοροϊδεύανε οι άλλοι»

Π3: «Εγώ θα έβρισκα άλλα παιδιά να κάνω παρέα».

N: «Πιστεύετε ότι αυτή η συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να συνεχιστεί;»

Π1: «Πρέπει να σταματήσουν να τον κοροϊδεύουν και να του ζητήσουν συγγνώμη όπως λέει και η μαμά του»

Οι αντιδράσεις των παιδιών εξαρτώνται από τον χαρακτήρα τους και την ιδιοσυγκρασία τους. Στο πρόβλημα του παχύσαρκου παιδιού όπου οι άλλοι δεν τον έκαναν παρέα άλλα παιδιά μπήκαν στη θέση του και είπαν ότι θα ήταν πολύ λυπημένοι ενώ ένα παιδί με πολύ δυναμικό

ύφος είπε ότι θα έκανε παρέα με άλλα παιδιά. Όλα τα παιδιά όμως συμφώνησαν ότι η αρνητική συμπεριφορά των παιδιών πρέπει να σταματήσει και να του ζητήσουν συγγνώμη.

Τα παιδιά ύστερα από τη γνωριμία τους με την ιστορία της κάθε κούκλας συμπεριέλαβαν πολλά στοιχεία από την ζωή του στις αυθόρμητες δραστηριότητές τους. Σε έναν διάλογο που είχε το παιδί με τις ειδικές ανάγκες, το κορίτσι Ρομ και το αγόρι από την Ελλάδα για τους γονείς τους σχολίαζαν τα επαγγέλματά τους. Το κάθε παιδί είπε το επάγγελμα που έκαναν οι γονείς της κούκλας και όχι οι πραγματικοί του γονείς. Άρχισαν λοιπόν οι κούκλες να έχουν μια αυτόνομη προσωπικότητα στην τάξη.

Π1: *«Εμένα οι γονείς μου δουλεύουν στη λαϊκή. Πουλάνε ρούχα και παπούτσια. Είναι ωραία δουλειά αλλά δεν είμαστε συνέχεια στο ίδιο μέρος και πρέπει να με παίρνουν και μένα μαζί τους.»*

Π2: *«Εσύ όμως τους έχεις συνέχεια μαζί σου. Εμένα ο μπαμπάς μου είναι δικηγόρος και λείπει πολλές ώρες από το σπίτι»*

Τα παιδιά ταυτίζονταν με κάποιες από τις ιστορίες των παιδιών. Το παιδί που σχολίασε ότι η δουλειά του δικηγόρου απαιτεί να λείπεις πολλές ώρες από το σπίτι ήταν ένα παράπονο από την προσωπική του εμπειρία αφού και ο πατέρας του είναι στην πραγματικότητα δικηγόρος.

Παράλληλα σε έναν διάλογο που είχαν τα παιδιά για τις καλοκαιρινές διακοπές τους τα παιδιά ανέφεραν διάφορους προορισμούς από τις ιστορίες που άκουσαν.

Π1: *«Εγώ το καλοκαίρι θα πάω στο χωριό μου και θα γνωρίσω πολλά παιδιά και θα παίζω όλη την ώρα»*

Αυτό ήταν ένα σχόλιο ενός παιδιού που είχε το κορίτσι από την Ελλάδα και είχε επηρεαστεί από το πρόβλημα της κούκλας να ντρέπεται και να φοβάται να γνωρίζει καινούριο

κόσμο. Κατάλαβε το παιδί ότι όταν βρεθούμε σε ένα καινούριο περιβάλλον χρειάζεται να προσπαθήσουμε για να γνωρίσουμε καινούριο κόσμο

Σε μια συζήτηση που είχαν το παιδί με ειδικές ανάγκες, το παιδί από τη Νιγηρία και το παχύσαρκο παιδί μιλούσαν για τα χόμπι τους.

Π1: «Εμένα μου αρέσει να παίζω μπάσκετ και ξέρω να βάζω πολλά καλάθια»

Π2: «Θα μου μάθεις και μένα; Κι εγώ θα σου μάθω να κάνει ποδήλατο. Ξέρω να κάνω ποδήλατο χωρίς ροδάκια»

Π1: «Θέλω πολύ να μάθω να κάνω ποδήλατο χωρίς ροδάκια. Ο αδερφός μου με κοροϊδεύει που έχω ακόμα τα ροδάκια στο ποδήλατό μου. Εσύ Ασράφ τι σου αρέσει να παίζεις;»

Π3: «Εμένα μου αρέσει να παίζω ποδόσφαιρο. Δεν του ακούσατε που το είπα πριν;»

Οι δύο κούκλες έγιναν φίλοι και προσπάθησε η καθεμία να μεταφέρει τις γνώσεις της στην άλλη. Η μαύρη κούκλα θέλησε να μάθει ποδόσφαιρο στο παχύσαρκο παιδί και το παχύσαρκο παιδί να μάθει στον Ασραφ ποδήλατο.

Γ.2.4 Στοχασμός για την εξέλιξη της δράσης του β' κύκλου

Ο β' κύκλος της έρευνας ως μεγαλύτερος και πιο διευρυμένος καθώς συμπεριλάμβανε τα στοιχεία του α' κύκλου ήταν πολύ πιο ενδιαφέρον και ουσιαστικός. Η αξιοποίηση της προσέγγισης Persona Doll έδειξε να μεταβάλλει την τυπική συμπεριφορά των παιδιών απέναντι στις κούκλες σε μια πιο ουσιαστική και γεμάτη συναίσθημα στάση. Αυτό ήταν κάτι αναμενόμενο αφού και οι έρευνες σχετικά με την αξιοποίηση αυτής της προσέγγισης δείχνουν ότι τα παιδιά ταυτίζονται με τις κούκλες και βρίσκουν σ' αυτές δικά τους χαρακτηριστικά.

Καθώς τα παιδιά γνώριζαν μία κούκλα κάθε ημέρα είχαν το χρονικό περιθώριο να αποτυπώσουν την προσωπική της ιστορία, να την κατανοήσουν, να την σχολιάσουν και να χρησιμοποιήσουν στοιχεία της στο παιχνίδι τους. Ο χρόνος που περνούσαν μαζί τους ήταν πιο ουσιαστικός και το παιχνίδι τους πιο ενδιαφέρον και πλούσιο σε στοιχεία αντίθετα σε κάθε είδους προκατάληψη. Αυτή την διαφορετική στάση των παιδιών από τον πρώτο κύκλο στον δεύτερο την περίμενα αλλά όχι σ' αυτόν τον βαθμό και αυτή η στάση των παιδιών με εξέπληξε θετικά. Τους είδα να ενδιαφέρονται πραγματικά για την ζωή και τα ζητήματα που αντιμετώπιζε η κάθε κούκλα, να τις προτείνουν λύσεις, να τις προστατεύουν και να τις υπερασπίζονται από κάποια επικριτικά σχόλια που συνέχιζαν να εκφράζουν κάποια παιδιά.

Ο προβληματισμός που μου δημιουργήθηκε είναι ότι τελικά αν ασχοληθούμε είτε εμείς ως ενήλικες είτε τα μικρά παιδιά ουσιαστικά με την ιστορία του κάθε ανθρώπου τότε η συμπεριφορά μας μπορεί να δείξει μεγαλύτερη ευαισθησία. Το γεγονός ότι το ενδιαφέρον των παιδιών μέχρι και το τέλος του β' κύκλου παρέμεινε αμείωτο ήταν αναμενόμενο αφού η συνολική στάση και αντιδράσεις των παιδιών κατά την διάρκεια αυτού του κύκλου το επιβεβαίωνε συνεχώς αφού επιζητούσαν να παίζουν συνέχεια μαζί τους.

Ολοκληρώνοντας το ερευνητικό μέρος και από τους δύο κύκλους αυτής της έρευνας δράσης η αίσθηση που μου δημιουργήθηκε είναι ότι η προσέγγιση Persona Doll είναι επιβεβλημένη για να έχουν τα παιδιά την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή με διάφορες μορφές ετερότητας κατανοώντας ότι οι άνθρωποι που ανήκουν σε μειονότητες παραμένουν άνθρωποι σαν εμάς.

Δ. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο αρχικός σκοπός της έρευνας ήταν να ερευνηθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις που έχουν τα παιδιά για την πολιτισμική ετερότητα και την σωματική ποικιλομορφία στο πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης Persona Doll. Τα παιδιά στον α΄ κύκλο της έρευνας δεν είχαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις κούκλες και παρουσίασαν στερεοτυπικές συμπεριφορές, οι οποίες όμως με την εφαρμογή της Persona Doll στον β΄ κύκλο μετατράπηκαν στην ανάπτυξη φιλικών συναισθημάτων απέναντι σε όλες τις κούκλες. Στόχος άλλωστε αυτής της τεχνικής είναι η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών για τις κούκλες, να τις φροντίσουν και να καταλάβουν ότι η μεροληπτική συμπεριφορά προκαλεί δυστυχία (Knowles & Ridley, 2006). Τα παιδιά μέσα από την έρευνα ήρθαν σε επαφή με μια κούκλα με ειδικές ανάγκες, μια κούκλα Ρομ, μια από την Αφρική, την Αλβανία, μια κούκλα παχύσαρκη αλλά και δύο από την Ελλάδα. κατανοώντας ότι όλοι έχουμε χαρακτηριστικά που μας κάνουν να ξεχωρίζουμε από τους υπόλοιπους ανθρώπους αλλά και χαρακτηριστικά που μας συνδέουν με τους άλλους.

Στον α΄ κύκλο όπου τα παιδιά είδαν για πρώτη φορά τις κούκλες, τις παρατηρούσαν με μεγάλο ενδιαφέρον, έπιαναν τα μάτια τους, τα μαλλιά, επεξεργάζονταν τα ρούχα τους. Τα κορίτσια έδειξαν να εντυπωσιάζονται και να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην εξωτερική εμφάνιση της κάθε κούκλας, στα ρούχα και στα στολίδια της. Σ' αυτή τη φάση λοιπόν όπου τα παιδιά γνώρισαν μόνο τα ονόματα τους περιορίστηκαν σε σχόλια που αφορούσαν την εμφάνισή τους. Αυτό συνέβη ιδιαίτερα με την κούκλα από την Αφρική όπου τα σχόλια των παιδιών ήταν συνέχεια για το διαφορετικό χρώμα της ενώ σε μικρότερο βαθμό για την κούκλα με ειδικές ανάγκες και την κούκλα Ρομ.

Από τα σχόλια των παιδιών δεν έλειπαν όμως και οι σεξιστικές τους αναφορές αφού θεωρούσαν ότι τα κορίτσια δεν μπορούν να κάνουν τις ίδιες δραστηριότητες με τα αγόρια, όπως για παράδειγμα να πολεμάνε. Επίσης μια γενικότερη άποψη των παιδιών που διαχέονταν από όλη τη στάση τους είναι ότι οι μαύροι άνθρωποι δεν μπορούν να είναι και όμορφοι.

Στον β' κύκλο όμως τα παιδιά έδειξαν να ενδιαφέρονται πραγματικά για την κάθε κούκλα και την προσωπική της ιστορία. Ήταν σαν να είχαν αναπτύξει φιλικές σχέσεις μαζί τους, να είχαν γίνει ένα κομμάτι από τη ζωή τους. Η ουσιαστική γνωριμία με τις κούκλες έκαναν τα παιδιά να νιώσουν πιο άνετα και να μοιραστούν μαζί τους προσωπικά τους στοιχεία. Αφού τα παιδιά γνώριζαν την ιστορία της κάθε κούκλας έπρεπε και η κούκλα να μάθει την ιστορία του κάθε παιδιού περιγράφοντας απλά χαρακτηριστικά της ζωής τους, όπως για παράδειγμα τα ονόματά τους, τα ονόματα των γονέων τους και από πόσα μέλη αποτελείται η οικογένειά τους.

Οι Persona Dolls ενθάρρυναν τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην αποδοχή της ποικιλομορφίας μέσα από την ιστορία και την συζήτηση. Εκτίμησαν την δικιά τους προσωπικότητα, αισθάνθηκαν καλά για τον εαυτό τους και τον πολιτισμό τους, για το οικογενειακό τους υπόβαθρο μέσα από τον σεβασμό των άλλων. Τα παιδιά εντόπισαν και αναφέρθηκαν στις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσά τους μαθαίνοντας ότι είναι καλό να είμαστε διαφορετικοί. Η χρήση των Persona Dolls είχε σημαντική επιρροή στην κατανόηση των αντιλήψεων των παιδιών, των αξιών, των στερεοτύπων.

Η γνωριμία των παιδιών με την τάξη, την ηλικία, τη φυλή, το φύλο, την ικανότητα, τη γλώσσα, την εθνότητα τα βοηθά να αναπτύξουν κατανόηση και ανοχή για την ποικιλία. Πιθανόν να μην μπορούν να αλλάξουν όλες οι στερεοτυπικές συμπεριφορές και αντιλήψεις των παιδιών που πολλές φορές ενισχύονται από το οικογενειακό περιβάλλον αλλά εμείς σαν εκπαιδευτικοί θα έχουμε προσπαθήσει να τις ελαττώσουμε μεταφέροντας στα παιδιά προβληματισμούς για το θέμα της διαφορετικότητας στο σχολείο αλλά και της κοινωνίας γενικότερα. Είναι στην δικιά μας δυνατότητα να μετατοπίσουμε το ενδιαφέρον των παιδιών, των γονέων αλλά και της υπόλοιπης σχολικής κοινότητας που περιορίζεται στη διαφορετική

εμφάνισή, το φαγητό, τα μουσικά ακούσματα κάποιων ανθρώπων και να το επεκτείνουμε σε πιο ουσιαστικά θέματα όπως είναι οι αξίες τους, οι πεποιθήσεις τους, και η κουλτούρα τους.

Αφορμή γι' αυτή την έρευνα ήταν η ανακάλυψη όσων μπορούμε να κάνουμε εμείς οι εκπαιδευτικοί για να προετοιμάσουμε πολίτες με κριτική σκέψη, να καλλιεργήσουμε μέσα τους τις κοινωνικές δεξιότητες της επικοινωνίας και της συνεργασίας. Να εκπαιδεύσουμε πολίτες ικανούς να συμμετέχουν στις αποφάσεις που τους αφορούν και να διαχειρίζονται με επιτυχία την πολυπολιτισμικότητα γύρω τους. Η αποδοχή της ετερότητας, όπως αυτή προωθείται μέσα από τις αξίες της διαπολιτισμικής διάστασης στην εκπαίδευση, συνοδεύεται και από καινούριες μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες μεταφέρουν το επίκεντρο της τάξης από το δάσκαλο στο μαθητή (Μάγος, 2005). Είναι σημαντική η εφαρμογή διαπολιτισμικών δράσεων στο σχολικό περιβάλλον όπως είναι η προσέγγιση Persona Doll αφού αναπτύσσουν την αυτοεκτίμηση των «διαφορετικών» παιδιών, βοηθώντας στην καλλιέργεια ισοτίμων σχέσεων ανάμεσά τους, στην αναγνώριση και στον σεβασμό των δικαιωμάτων τους και καταπολεμώντας προκαταλήψεις και φαινόμενα επιθετικότητας και παραβατικών συμπεριφορών στο σχολικό πλαίσιο.

Η προσέγγιση Persona Doll μετέτρεψε τις προκαταλήψεις των παιδιών που περιορίζονται μόνο στην εξωτερική εμφάνιση της κάθε κούκλας σε στοιχεία για περαιτέρω διερεύνηση της κουλτούρας των κούκλων όπου εντοπίζονται φυλετικές διαφορές και διερεύνηση των αιτιών που δημιούργησαν την σωματική ποικιλομορφία στην κούκλα με ειδικές ανάγκες και στην παχύσαρκη. Αν έστω και ένα παιδί του δείγματος αλλάξει τη στάση του είτε τώρα είτε μελλοντικά όχι μόνο απέναντι στις κούκλες που είναι άψυχες αλλά και απέναντι στους ανθρώπους τότε αυτό το εκπαιδευτικό πείραμα θα έχει πετύχει το σκοπό του.

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά την μεθοδολογία της έρευνας, επιλέχτηκε σωστά η έρευνα δράση αφού ο ρόλος μου καθ' όλη την εξέλιξη της έρευνας ήταν διπλός (εκπαιδευτικός-ερευνήτρια). Αυτό ήταν θετικό αφού τα παιδιά ήταν αυθόρμητα απέναντί μου κι εγώ από την άλλη γνώριζα πολύ καλά την ψυχοσύνθεση του κάθε παιδιού και τον τρόπο συμπεριφοράς του. Το κλίμα μεταξύ μας όπως ήταν αναμενόμενο ήταν οικείο καθώς στη μία τάξη ήμουν η

δασκάλα τους και στην άλλη τάξη του δείγματος ήμουν η περσινή τους δασκάλα. Τα παιδιά ένιωθαν ότι συμμετείχαν σε μια καθημερινή δραστηριότητα της τάξης κι όχι ότι συμμετείχαν σε μια επιστημονική έρευνα.

E. ΚΕΦΑΛΑΙΟ

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΕΡΕΥΝΑ

Σαν μια συνέχεια και εξέλιξη της παρούσας έρευνας οι κούκλες θα μπορούσαν να συμμετέχουν πιο ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία, όχι μόνο στις ελεύθερες δραστηριότητες εξετάζοντας τις στάσεις των παιδιών στις κούκλες στο ελεύθερο παιχνίδι τους και στις οργανωμένες δραστηριότητες. Θα μπορούσαν να συμμετέχουν σε διαθεματικές δραστηριότητες γλώσσας, ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, δημιουργίας και έκφρασης όπου οι κούκλες θα μετέφεραν στοιχεία από τον πολιτισμό και την ιστορία τους (ανθρωπογενές περιβάλλον), τη γλώσσα τους μέσα από διάφορα λαϊκά τους παραμύθια (γλώσσα), των δικών τους παραδοσιακών χορών (φυσική αγωγή), της δικιά τους μουσικής (μουσική), των δικών τους λαϊκών ζωγράφων (εικαστικά). Θα εξετάζονταν οι στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών πριν και μετά από αυτό το project με σκοπό να ερευνηθεί αν και κατά πόσο συμβάλλει στην ευαισθητοποίηση και στην αλλαγή στάσεων των παιδιών απέναντι σε μορφές ετερότητας.

Επίσης αν η παρούσα έρευνα πραγματοποιούνταν στην αρχή της σχολικής χρονιάς θα μπορούσαν οι κούκλες να επισκεφτούν τα ίδια πάλι παιδιά της τάξης προς το τέλος της σχολικής χρονιάς για να εξεταστεί κατά πόσο αυτό το πιο ουσιαστικό και ανθρώπινο ενδιαφέρον που έχουν τα παιδιά απέναντι στις κούκλες με την προσέγγιση Persona Doll μπορεί να διατηρηθεί ακόμα και μετά από αρκετούς μήνες. Κατά πόσο τα παιδιά ανέπτυξαν συναισθήματα μόνιμα για αυτές τις κούκλες και κατά πόσο οι ιστορίες τους αποτυπώθηκαν στη μνήμη τους.

Βέβαια το ποιες Persona Doll θα συμμετέχουν στην έρευνα εξαρτάται από το που πραγματοποιείται αλλά και από την μορφή της ετερότητας που έχει παρουσιαστεί. Για παράδειγμα, στην πόλη της Κομοτηνής ή της Ξάνθης όπου ζούνε πολλοί μουσουλμάνοι θα μπορούσε μία κούκλα να είχε αυτή την καταγωγή. Τα παιδιά σ' αυτή την περιοχή έχουν

βιώματα και έρχονται σε επαφή με μουσουλμάνους όπου πολλές φορές τα παιδιών των μουσουλμάνων ανήκοντας σε μια μειονότητα δέχονται στερεοτυπική συμπεριφορά. Σ' αυτή την περίπτωση λοιπόν υπάρχει νόημα και λόγος να χρησιμοποιηθεί μια κούκλα μέσα στην τάξη με αυτή την ταυτότητα. Θα μπορούσε να παρουσιαστεί και μόνο μία κούκλα στην τάξη ανάλογα με το πρόβλημα που υπάρχει στην εκάστοτε σχολική κοινότητα. Αν για παράδειγμα στην τάξη υπάρχει ένα παιδί με χωρισμένους γονείς ή ένα παιδί χωρίς γονείς η παρουσία της Persona Doll θα βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν το πρόβλημα και να το αντιμετωπίσουν χωρίς να το κατακρίνουν. Η προσέγγιση Persona Doll εφαρμόζεται για να δοθούν λύσεις και να βελτιωθούν προβληματικές και αρνητικές καταστάσεις μιας τάξης. Τον χαρακτήρα της κάθε Persona Doll τον δημιουργεί η εκπαιδευτικός όπως εκείνη κρίνει σύμφωνα με το πρόβλημα που αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη τάξη ή τους στόχους που έχει θέσει η εκπαιδευτικός.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση βιβλιογραφία

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης.* (Μ. Δεληγιάννη μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο
- Banks, J (1997) *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*, Αθήνα: Παπαζήσης
- Fyfe, H. (2002). Το εκπαιδευτικό δράμα, ο πολιτισμός και η κοινωνία των πολιτών. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ 188-196
- Keast, J. (2007). *Θρησκευτική ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση: ένα βοήθημα για τα σχολεία.* (Χαραλαμπίσου Ν. & Βαλαιανάτος Α.μτφ). Council of Europe Publishing
- Manion , L. & Cohen, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας.* (Μητσοπούλου Χ. & Φιλοπούλου Μ. μτφ). Αθήνα: Μεταίχμιο, σσ 258-281
- Mason, J. (2003). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.* (Δημητριάδου, Ε. μτφ., Κυριαζή, Ν. επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Modgil , S., (1997α). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση: Προβληματισμοί- προοπτικές.* (μτφρ Α.Ζώνιου- Σιδέρη & Π. Χαραμής. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Neelands, J. (2002). Ένα κενό στην καρδιά μας. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ 56-65
- Page, C. (2002). Μια προβληματική για τις πρακτικές του θεάτρου στο γαλλικό σχολείο. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης.* Αθήνα: Μεταίχμιο. σσ 43-45

- Reich, H.H. (1995), μτφρ. Α. Ψαροπούλου-Δαμανάκη, «Ευρωπαϊκή» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση»: ένα αταίριαστο ζευγάρι, στο: Μ.Ι Βάμβουκας & Α.Γ. Χουρδάκης (επιμ). *Παιδαγωγική επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*, Πρακτικά Ζ' Διεθνούς Συνεδρίου, Ρέθυμνο 3-5 Νοεμβρίου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Somers, J. (2002). Εκεί που το θέατρο συναντά την εκπαίδευση: αλλαγή συμπεριφοράς μέσα από μια θεατρική εμπειρία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ 74-77
- Somers, J. (2003). Θέατρο και θεραπεία. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ 24-2
- Verma, G & Mallick, K. (2004). *Εκπαιδευτική έρευνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και τεχνικές*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός
- Vygotsky L.S. (1993) *Σκέψη και γλώσσα* (μετάφρ. Ρόδη). Εκδόσεις Γνώση
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). *Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μια πορεία είκοσι ετών*. Στο: Ζώνιου-Σιδέρη Α.& Σπαγδάνου Η. (επιμ.), *Εκπαίδευση και Τύφλωση, Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις (1989). *Το αυτοσχέδιο θέατρο στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Άλκηστις (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Αναστασόπουλος Χ.,(1991). *Κουκλοθεατρικά... και όχι μόνο!*. Πάτρα: Αχαϊκές εκδόσεις
- Ανδρούσου, Α. (2002). *Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική: ένας δρόμος γεμάτος συγκρούσεις*. Γέφυρες, τεύχος 7, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, Αθήνα:Ντουντούμης, σ 28

- Αραμπατζή, Δ & Γκουργουτά, Κ. (2004). «Ας γίνουμε φίλοι: ένα πρόγραμμα Comenius στο νηπιαγωγείο Αιανής. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ. 38, σελ 28-39. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Βάμβουκας, Φ., Μ., (1998). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Σειρά: Επιστήμες της Αγωγής. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρης
- Βαφέα Α., (2000). *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Νήσος
- Βίτσου, Μ., Αγτσιδου, Α. (2007) *Persona Dolls: ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Προσχολικής Αγωγής: "Καινοτομίες για την προσχολική αγωγή του 21ου αιώνα: πρωτοβουλίες, εμπειρίες, προοπτικές", Θεσσαλονίκη, 29-30/10/2007
- Γιάνναρης Γ., (1994). *Θεατρική αγωγή και παιχνίδι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης
- Γκόβαρης, Χ. (2001). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Αστραπός
- Γκόβαρης, Χ. (2003) *Αναγνώριση της διαφορετικότητας: Διλήμματα και δυνατότητες πραγμάτωσης του κεντρικού στόχου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Στο Ν. Γκόβας (επιμ) *Το θέατρο στην εκπαίδευση: χτίζοντας γέφυρες*. Αθήνα: Μεταίχμιο σσ 31-35
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Γκότοβος, Α.Ε (1997). *Εθνική ταυτότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, Η λέσχη των εκπαιδευτικών*.
- Δαμανάκης, Μ., (1997). *Η Εκπαίδευση των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg
- Δαμανάκης, Μ., (2001). *Η περίπτωση της Νέας Μηχανιώνας και οι προεκτάσεις της, Στο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ομάδες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Φίλοι του Ιδρύματος Μελίνα Μερκούρη

- Δαράκη Π., (1992). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Gutenberg
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.) (2004) *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις* (τόμος α' και β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ιωαννίδου, Ι & Τρούλη , Κ. (2002). Το σπίτι μου, ο κόσμος μου! Πολυπολιτισμικό πείραμα. Στο Ε. Κούρτη (επιμ) *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση; Ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις*. τόμος Β σελ 251-260. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δραδανός
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα, δημιουργία και αντιμετώπισης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων –Γενική Γραμματεία λαϊκής Επιμόρφωσης
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κατσίκας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα : Gutenberg
- Κογκίδου, Δ. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Μακεδονία*, σσ 132
- Κοντογιάννη Ά., (1992). *Το βιβλίο της δραματοποίησης*, Αθήνα: Εκδόσεις Άλκηστis
- Κοντογιάννη Ά., (1994). *Κουκλοθέατρο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Κοντογιάννη Ά., (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος
- Λεμπέση, Μ (2006). *Μαθητής, Σωματική Έκφραση και Θέατρο*. Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ) σσ 18-139. Αθήνα: Δαίδαλος
- Λιακοπούλου, Μ., (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Αδελφών Κυριακίδη

- Μάγος, Κ. (2005) Από την αφομοίωση των εθνοπολιτισμικών διαφορών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: ο μακρύς δρόμος μιας εκπαιδευτικής αλλαγής. Στο Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, Αθήνα: Μεταίχμιο, σελ. 74-80.
- Μάγος, Κ. (2005). Ο καφές του παρατηρητή: αξιοποιώντας το ερευνητικό εργαλείο της παρατήρησης στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. *Γέφυρες*, 24, 58-62.
Αθήνα: Ντουντούμης
- Μάγος, Κ. (2006) *Προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο: πώς, από ποιον και για ποιον;* Στα Πρακτικά του 9^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, Τόμος Ι, σελ. 360-370
- Μάγος, Κ. (2008) *Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράση στην εκπαίδευση εκπαιδευτών.* Στα Πρακτικά του 3^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων» (CD – ROM).
- Μαγουλιώτης Απ., (1999). *Κουκλοθέατρο Ι, Πως στήνεται ένα έργο.* Αθήνα:Καστανιώτης
- Μαγουλιώτης Απ., (2001). *Ιστορία κουκλοθέατρου: Πανεπιστημιακές σημειώσεις.* Βόλος: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Θεσσαλίας
- Μαγουλιώτης Απ., (2009). *Κούκλες στην κοινωνία-στις τέχνες-στην εκπαίδευση.* Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας
- Μακράκης, Β. & Κωστούλα-Μακράκη, Ν. (2007). *Διαπολιτισμικότητα και εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον.* Αθήνα: Προπομπός
- Μάρκου, Γ., (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευσης-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης

- Ματθαίου, Σ. & Οικονόμου, Ε. (1996). *Όταν οι κούκλες ζωντανεύουν*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2002) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπίκος, Κ., Τσιούμης Κ. & Γρηγοριάδης Θ. (2002). Πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κοινωνικές σχέσεις παιδιών προσχολικής ηλικίας. Στο Ε. Κουρτή (επιμ) *Έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση- ψυχολογικές και κοινωνικές προσεγγίσεις τόμος Β΄*. Αθήνα: Τυπωθήτω Δαρδανός, σσ 275-289
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Αθήνα. Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ.(1999). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο. Παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες*. Διδακτορική διατριβή
- Νικολάου, Γ., (1997) *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Νικολούδη, Φ. (2002). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ. 26, σελ 14-17. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Παϊδούση, Ε. (1997). *Το κουκλοθέατρο και η ψυχαγωγία του παιδιού*. Αθήνα: Εκδόσεις «Ατλαντίς», Πεχλιβανίδη
- Πανταζής, Β. (2004). Το πολυπολιτισμικό curriculum- πολυπολιτισμικός εκπαιδευτικός. Στο Γ. Μπαγάκης: *Ο εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα*. Αθήνα: Μεταίχμιο

- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 1. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σς 26-27
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας*. Τόμος 2. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. σς 133-144
- Παρούση Αντ., (1999). *Κούκλες Κουκλοθεάτρου*. Αθήνα: Πατάκης
- Πίτσιου, Χ & Λάγιος Β. (2007). *Η θέση των τσιγγανόπαιδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευσή τους. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4- 6 Μαΐου*
- Πρωτονατορίου, Στ. & Χαραβιτσιδής, Π. (2007) 132^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών: Προσπάθειες για την εκπαίδευση και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. *Γέφυρες*, 36, 14-23. Αθήνα: Ντουντούμης
- Πρωτονατορίου, Στ. (2006) 132^ο Δημοτικό σχολείο Αθηνών: Προσπάθειες για την εκπαίδευση και την ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο. *Γέφυρες*, 36, 14-23. Αθήνα: Ντουντούμης
- Πρωτονατορίου, Στ., Βασιλάκου, Π & Χαραβιτσιδής, Π. (2008). Παιχνίδια από τις πατρίδες μας με τους γονείς μας: μια ταινία των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του 132^ο σχολείου Αθήνας *Γέφυρες*, 30-33. Αθήνα: Ντουντούμης
- Πρωτονατορίου, Στ, (2009). Πολυπολιτισμικότητα και ελληνικό σχολείο: ένα παράδειγμα. *Βήμα Ιδεών*, τ. 6/3/2009
- Σακκά, Β. (2004). Η Διαφορετικότητα στην εκπαίδευση. *Σύγχρονο νηπιαγωγείο*, τ. 38, σελ 16-23. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Σούλης, Σ. Γ. (2002) Παιδαγωγική της ένταξης. Από το ‘Σχολείο του Διαχωρισμού’ σε ένα ‘Σχολείο Για Όλους’ (τόμος Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Σφυρόερα, Μ. (2004) Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Κλειδιά και Αντικλείδια, Αθήνα:
- Τούλιας, Η. (2005). Η διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα. Αθήνα: Διόνυσος
- Τσαλέρα, Ε. (2006). *Το σώμα θυμάται..* Στο Κ. Δρακοπούλου (επιμ) σσ 140-156. Αθήνα: Δαίδαλος
- Τσάφου, Β. (2010). Αναπτύσσοντας μια διερευνητική στάση: η συμβολή της εκπαιδευτικής έρευνας δράσης. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, τ. 77, σσ 114-119. Αθήνα: Εκδόσεις Δίπτυχο
- Τσιάκαλος Γ. (2000). *Από την Ειδική Αγωγή στην παιδαγωγική για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο* (Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Επιστημονικού Συνεδρίου Ειδικής Αγωγής του ΠΕΣΕΑ, επιμ. Ευσταθίου Μ., Κλειδοπούλου Α., Βούρβουλης Γ., Προγράμματα σπουδών στις σχολικές μονάδες Ειδικής Αγωγής για τη στήριξη των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, Ατραπός
- Τσιάκαλος, Γ. (1999). *Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός, Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα
- Φραγκουδάκη, Α. & Θ. Δραγώνα (1997). *Τι είναι η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα:Αλεξάνδρεια
- Χαλκιώτης Δ., (2000). *Καταπολέμηση του Εκπαιδευτικού Αποκλεισμού με βάση τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*, Αθήνα
- Χαραβιτσίδης, Π. & Βουλαλάς Κλ.. (2006). Παιχνίδια από τις πατρίδες μας: μια ταινία των μαθητών της Ε΄ τάξης του 132^{ου} σχολείου Αθήνας. *Γέφυρες*, 30, 40-43. Αθήνα: Ντουντούμης

- Χατζηνικολάου, Α. (2007). Κριτική προσέγγιση του παιδαγωγικού πλαισίου οργάνωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών: η συνεργασία με τα παιδιά Ρομά. *Γέφυρες*, 35, 7-15. Αθήνα: Ντουντούμης

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

- Au, W. (2009). **Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice. Rethinking schools publication.**
- Banks, J.(1993). **Multicultural education for young children: Racial and ethnic attitudes and their modification. Στο B. Spodek (Ed), Handbook of research at the education of young children. New York: Macmillan**
- Banks, J.A (2001). **Cultural Diversity and Education: Foundations, curriculum and Teaching. Boston: Allyn & Bacon**
- Brok, P. , Eerde, D. & Hajerc, M. (2010). **Classroom interaction studies as a source for teacher competencies: the use of case studies with multiple instruments for studying teacher competencies in multicultural classes. *Teachers and teaching: Theory and Practice* Vol 16(6), 717-733**
- Brown, B (2001). **Combating discrimination: persona dolls in action. London: Trentham Books Limited**
- Brown, B.(2008). **Equality in action, a way forward with Persona Dolls. Trent: Trentaham Books**
- Caruso, H Y C (2005). **Critical cultural inquiry & multicultural art education *.Education Multicultural Magazine of Electronic*, vol. 7, no. 2**

- Caruso, H. Y. C. (2005). Art as a political act: Expression of cultural identity, self-identity, and gender by Suk Nam Yun and Yong Soon Min. *The Journal of Aesthetic Education*, 39(3), 71-87.
- Christensen, L.. (2009). For my people: Using Margaret Walker’s poem to help students “talk-about” to stereotypes and to affirm their self worth. Στο W. Au (επιμ). *Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice.* Rethinking schools publication. 335-340
- Clark, R. (1996). *Art education: Issues in postmodernist pedagogy.* Reston, VA: National Art Education Association.
- Cohen. L., Manion, L. & Morrison, K. (2000). *Research Methods in education.* London: RoulledgeFalmer
- Curtis, A. & O’ Hagan, M. (2005). *Care and Education in early Childhood. A student’s guide to theory and Practise.* Taylor and Francis e-Library
- Derman- Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children.* Washington: National Association for the Education of Young Children
- Ducks, C. & Smith, M. (2007). *Developing pre-school communication and language.* London: Hands on Guides
- Elliot, J. (1991) *Action Research for Educational Change,* Milton Keynes: Open University Press.
- Espinosa, L. (2009). Exploring Race Relations. Στο W. Au (επιμ). *Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice.* Rethinking schools publication., p. 279-286
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education, interaction and practice.* London: Sage Publications
- Ghosh ,R. & Tarrow, N., (1993). Multiculturalism and teacher educators: Views from Canada and the USA, *Comparative Education*, 29 (1), 81-82

- Grant, C. (2008). *Storytelling about racial and cultural competence with a focus on multiculturalism*. Στο K. Manheim Teel and J. Obidah, *Building racial and cultural competence in the classroom: strategies from a urban educators* New York and London: Teachers College Press
- Hernandez Sheets, R. (2005). *Diversity Pedagogy: Examining the role of culture in the teaching-learning process*. New York: Pearson
- Hidalgo, F., Chavez-Chavez, R. & Ramage, J. (1996). *Multicultural education: Landscape for reform in the twenty-first century*, στο J. Sikula, Th. J Battery., & E. Guyton (επιμ) (1996), *Handbook of research on Teacher Education*. New York: Prentice Hall
- Hyder, T. & Jarrett, M. & Sutton, F. (2000). *Anti-Bias Approaches in the early years*. London: Save the children. p. 39-44
- Kitzing, J. (1995). *Qualitative Research: Introducing focus groups*. Medical Publication of the year. vol 311, p. 299-302
- Knowles, E. & Ridley, W. (2006). *Another spanner in the works: challenging prejudice and racism in mainly white schools*. London: Trentham Books Limited
- Koshy, V. (2005). *Action Research for Improving Practice: A Practical Guide*. London: Paul Chapman Publishing
- Mango, C. & Schiff, M. (2010). *Culturally responsive leadership: best practice in integrating immigrant students*. *Intercultural Education*. Vol. 21 (1), p87-91
- McNiff, J. & Whitehead, J. (2002). *Action Research: Principles and practice*. New York: RoutledgeFalmer
- Mertler, C. (2006). *Action Research: Teachers as researchers in the classroom*. London: Sage

- Milner, H.R. (2005). *Stability and change in US prospective teachers' beliefs and decisions about diversity and learning to teach*. *Teaching and Teacher Education*, 21, 767–786.
- Nutbrown, C. (2006). *Key concepts in early Childhood education and care*. Sage Publications. 101-105
- Segura-Mora, A. (2009). What color is beautiful?. Στο W. Au (επιμ). *Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking schools publication. p. 263-268
- Servizzi, K. (2008). "Fixing Puppets So They Can Talk": Puppets and Puppet Making in a Classroom of Preschoolers with Special Needs. *Early Childhood Research and Practice*. Vol. 10 No. 2. Indianapolis
- Smith, N. (2009). Reconstructing Race Στο W. Au (επιμ). *Rethinking Multicultural Education. Teaching for racial and cultural justice*. Rethinking schools publication. 287-296
- Somekh, B. (1995). The contribution of action research to development in social endeavours: a position paper on action research methodology. *British Educational research journal*, 21 (3), p. 399-355
- Stephan, W. & Vogt, P. (2004). *Education Programs for Improving Intergroup relations. Theory, research and practise* New York: Teachers Colleges Press. p. 1-36
- Taus K. (2006). Persona Dolls στο E. Knowles & W. Ridley (επιμ.). *Another spanner in the works, challenging prejudice and racism in mainly white schools*. p. 74-76
- Thomas, B. (2008). *Civil War Puppets*. *Arts and Activities*. Vol 144 (4) pp 32-34
- Turner, S. (2009). *Participant observation: a fieldwork technique*. Vol22 (4), 24-25
- Watt, M.L & Watt, D.L. (1993). *Teacher research, action research: The logo action research collaborative* στο Educational Action Research,

- **Wikinson, S.(2004). Focus group research στο D. Silverman, *Qualitative research: theory, method and research*, p 177-199. London: Sage Publications**
- **Zeichner, K. & Hoeft K. (1996). Teacher Socialization for Cultural diversity, στο J. Sikula, Th. J Battery & E. Guyton (επιμ), *Handbook of research on teacher Education*. New York: Prentice Hal**
- **Zuzeviciute, V. (2009). *Globalisation, mobility and implications for educators*. Tiltai / Bridges Vol. 47 (4), p 45-55**

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

A. Οι προσωπικές ιστορίες των Persona Doll



Με λένε Κωστή και γεννήθηκα στην Ελλάδα αλλά μένω στη Θεσσαλονίκη. Μου αρέσει πολύ να φτιάχνω παζλ. Το μεγαλύτερο παζλ που έχω φτιάξει είναι με 100 κομμάτια. Δεν μ' αρέσει όμως να μοιράζομαι με κανέναν τα παιχνίδια μου κι αυτό στεναχωρεί πολύ τους φίλους μου. Τον τελευταίο καιρό οι συμμαθητές μου δεν μου κάνουν παρέα. Το καλοκαίρι θα πάω κατασκήνωση σε ένα μέρος που είναι δίπλα στη θάλασσα. Είναι η πρώτη φορά που πηγαίνω κατασκήνωση και φοβάμαι λίγο που θα είμαι μακριά από τους γονείς μου τόσες μέρες. Ελπίζω όμως να περάσω καλά, γιατί δεν θα πάω με τους γονείς μου άλλες διακοπές.



Το όνομά μου είναι Μαρία. Μένω με τους γονείς μου στην Αθήνα αλλά ο μπαμπάς μου είναι από το Βόλο και η μαμά μου από τη Σάμο. Το καλοκαίρι επισκέπτομαι τη Σάμο όπου πηγαίνω με τον παππού μου για ψάρεμα. Την τελευταία φορά πιάσαμε ένα χταπόδι. Στεναχωριέμαι όμως που όταν πηγαίνω στη Σάμο δεν έχει παιδιά να κάνω παρέα. Ντρέπομαι να τους ζητήσω να γίνουμε φίλοι. Ντρέπομαι πολύ. Έχω αποφασίσει όμως να κάνω κάτι γι' αυτό.



Με λένε Ρενάτα, γεννήθηκα στην Ελλάδα αλλά οι γονείς μου είναι από την Αλβανία. Στο σχολείο μιλάω ελληνικά και στο σπίτι μου Αλβανικά. Στην Αλβανία πηγαίνω μόνο τα καλοκαίρια όταν οι γονείς μου παίρνουν άδεια από τη δουλειά τους. Ο μπαμπάς μου βάφει σπίτια και η μαμά μου τα καθαρίζει. Στην Αλβανία η μαμά μου ήταν δασκάλα. Εδώ όμως δεν μπόρεσε να βρει αυτή τη δουλειά. Τα βράδια πριν κοιμηθούμε η μαμά μου μου λέει αστείες ιστορίες με τα παιδιά που είχε στο σχολείο και γελάμε πολύ. Διαβάζουμε όμως και πολλά παραμύθια. Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω κι εγώ δασκάλα για να μαθαίνω στα παιδιά πολλά πράγματα. Έχω μια μικρότερη αδερφή και το αγαπημένο μου παιχνίδι είναι να είμαι εγώ δασκάλα και η αδερφή μου το παιδί.



Με λένε Ελεονώρα και ταξιδεύω συχνά με τους γονείς μου και γι' αυτό έχω γνωρίσει πολύ κόσμο. Πιστεύω ότι έχω πολλές πατρίδες. Στεναχωριέμαι όμως που όταν φεύγω από ένα μέρος χάνω τους φίλους μου. Αυτό όμως που μου λείπει περισσότερο είναι που δεν πηγαίνω συνέχεια σχολείο. Οι γονείς μου δουλεύουν στη λαϊκή και με παίρνουν κάθε μέρα μαζί τους. Στο σχολείο όμως μιλάνε άλλη γλώσσα από αυτή που μιλάνε οι γονείς μου σπίτι. Η γλώσσα μας δεν γράφεται. Δεν έχει γράμματα για να γράψουμε αυτά που λέμε. Εχθές είχα πάει σε ένα γάμο που παντρεύτηκε μια ξαδέρφη μου. Ήταν πολύ μικρή αλλά οι τσιγγάνοι συνηθίζουν να παντρεύουν νωρίς τα κορίτσια τους. Όταν μεγαλώσω θέλω να



Με λένε Θωμά και πηγαίνω σε ένα σχολείο εδώ κοντά. Μου αρέσει πολύ να κάνω ποδήλατο γι' αυτό και κάθε μέρα πηγαίνω με το ποδήλατο στο σχολείο. Μερικά παιδιά όμως με κοροϊδεύουν επειδή είμαι λίγο χοντρός και όταν με βλέπουν να τρώω γελάνε κοροϊδευτικά. Αυτό με στεναχωρεί πολύ. Η μαμά μου τώρα πια δεν με αφήνει να τρώει γλυκά για να είμαι υγιής και να μην κουράζομαι όταν τρέχω. Όταν τα παιδιά με κοροϊδεύουν θέλω να τους χτυπήσω αλλά η μαμά μου μου λέει ότι κάποια στιγμή θα καταλάβουν το λάθος τους και θα μου ζητήσουν συγγνώμη.



Το όνομά μου είναι Βάσια και μένω στη Λάρισα. Ο μπαμπάς μου είναι δικηγόρος και η μαμά μου αστυνομικός. Όταν μεγαλώσω θέλω να γίνω δικηγόρος για να υπερασπίζομαι αθώους ανθρώπους. Το αγαπημένο μου άθλημα είναι το μπάσκετ. Στα υπόλοιπα παιδιά όμως φαίνεται πολύ περίεργο όταν με βλέπουν να πετυχαίνω καλάθια και με ρωτάνε πώς τα καταφέρνω ενώ έχω ένα χέρι. Εγώ όμως τους απαντάω ότι όταν κάποιος αγαπάει κάτι τότε μπορεί να καταφέρει τα πάντα. Μου αρέσει όμως πολύ και να ζωγραφίζω.



Με λένε Ασράφ και κατάγομαι από τη Νιγηρία. Ήρθα με τους γονείς μου στην Ελλάδα πριν από πέντε χρόνια γιατί στην Νιγηρία οι γονείς μου δεν έβρισκαν δουλειά. Στεναχωριέμαι πολύ που οι άνθρωποι εκεί υποφέρουν και πεινάνε. Μου αρέσει πολύ στην Ελλάδα αν και στην αρχή ήταν λίγο δύσκολα. Τα παιδιά στο σχολείο με κοιτούσαν λίγο περίεργα που έχω διαφορετικό χρώμα από αυτούς. Μου αρέσει πολύ ο ήλιος στην Ελλάδα. Το αγαπημένο μου φρούτο στην Ελλάδα είναι τα μήλα και τα πορτοκάλια. Στην Νιγηρία όμως έχουν διαφορετικά φρούτα.

Β. ΦΩΤΟΓΡΑΦΙΕΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ







Παρατήρηση της συμπεριφοράς και των αντιδράσεων των παιδιών απέναντι στις διαφορετικές κούκλες

ΗΜΕΡΑ

1.ΕΛΛΗΝΑΣ			
2. ΕΛΛΗΝΙΔΑ			
3. ΜΑΥΡΟ			
4. ΠΑΙΔΙ ΡΟΜ			
5. ΠΑΙΔΙ ΑΠΟ ΤΗΝ ΑΛΒΑΝΙΑ			
6. ΠΑΧΥΣΑΡΚΟ			
7. ΠΑΙΔΙ ΜΕ ΕΙΔΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ			