

# ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

## 11<sup>ΟΥ</sup> ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΟΜΕΡ

Επιμέλεια Έκδοσης:

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Μαρία Σφυρόερα

Αγγελική Βελλοπούλου

Στέλλα Δέλη

Ελένη Διδάχου

Ευφροσύνη Κατσκοκούρη

Σοφία Σαϊτή

**Από Εδώ και από Παντού:**  
εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές  
για ένα ανοιχτό σχολείο



ΑΘΗΝΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2019

## Διοργανωτές του Συνεδρίου



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire  
World Organisation for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar  
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ [www.omep.gr](http://www.omep.gr)  
e mail: [omepgr@gmail.com](mailto:omepgr@gmail.com)



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής  
στην Προσχολική Ηλικία

<http://www.ecd.uoa.gr>



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικό και Καποδιστριακό  
Πανεπιστήμιο Αθηνών



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ  
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION  
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ  
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

## Υπό την Αιγίδα



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ  
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ  
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ

# Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ο.Μ.Ε.Ρ. – Ε.Κ.Π.Α.

## Από Εδώ και από Παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο

### ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΔΟΣΗΣ

Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Βελλοπούλου Αγγελική, Ειδικό Διδακτικό Προσωπικό, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Πατρών

Δέλη Στέλλα, Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Med στην Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση, Υγεία και Εργασία, Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας, εκπαιδευμένη στην συστημική συμβουλευτική

Διδάχου Ελένη, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών (ΠΕ 60), Περιφερειακού Κέντρου Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) Δυτικής Ελλάδος, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κατσικονούρη Ευφροσύνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Νομικός, Med

Σαΐτη Σοφία, εκπαιδευτικός ΠΕ60, Msc ΤΠΕ για την Εκπαίδευση, τ. Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής

**Στοιχειοθεσία:** *Ελένη Διδάχου*

**Έκδοση:** ΟΜΕΡ Ελλάδα– ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ

### Πλήρης βιβλιογραφική αναφορά

Ανδρούσου, Α., Σφυρόερα, Μ., Βελλοπούλου, Α., Δέλη, Σ., Διδάχου, Ε., Κατσικονούρη, Ε., & Σαΐτη, Σ. (Επιμ.) (2019). *Από εδώ και από παντού: Εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο*. Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΟΜΕΡ –ΤΕΑΠΗ – ΕΚΠΑ. Ανακτήθηκε από <http://www.omep.gr/συνέδρια/241-11o-συνέδριο.html>

ISBN 978-618-84599-0-8

ISBN 978-618-80640-7-2

Copyright 2019

*Οι εργασίες του συνεδρίου που περιλαμβάνονται στον τόμο κρίθηκαν από κριτές μέλη της Επιστημονικής Επιτροπής του Συνεδρίου.*

## **Ευχαριστήρια**

Ο τόμος των πρακτικών του 11ου Συνεδρίου της OMEP δεν θα μπορούσε να υπάρξει χωρίς την συνδρομή πολλών ανθρώπων.

Ευχαριστούμε πολύ το ΔΣ της OMEP Ελλάδος (Αγγελική Βελλοπούλου, Στέλλα Δέλη, Ελένη Διδάχου, Ευφροσύνη Κατσικονούρη, Σοφία Σαΐτη) για όλη τη συνεργασία όλο αυτό το διάστημα, που υπήρξε γόνιμη και δημιουργική.

Τη Συνέλευση του TEΑΠΗ που υποστήριξε αυτό το συνέδριο, τους/τις συναδέλφους όλων των τμημάτων που συμμετείχαν στην ΕΕ και όσους/ες συμμετείχαν στις κρίσεις. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στη γραμματεία του TEΑΠΗ και ειδικά στη Βασιλική Κολατσού, που η βοήθειά της ήταν καταλυτική σε όλη τη διάρκεια προετοιμασίας του συνεδρίου αλλά και τις ημέρες υλοποίησής του.

Επίσης ευχαριστούμε το ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα, το Ελληνικό Παρατηρητήριο για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση, το ΥΠΕΠΘ και το Δήμο Αθηναίων, τις εκδόσεις Gutenberg, Καλειδοσκόπιο, Μεταίχμιο και Σιδέρη και το Versus Travel για την συνδρομή τους στο συνέδριο.

Η Αντιγόνη Παρούση, αναπληρώτρια καθηγήτρια του TEΑΠΗ, σχεδίασε την εξαιρετική αφίσα του συνεδρίου και την ευχαριστούμε για αυτό.

Τέλος, χωρίς τη στήριξη των εθελοντών φοιτητών και φοιτητριών του TEΑΠΗ δεν θα μπορούσαμε να υλοποιήσουμε το συνέδριο αυτό. Ευχαριστούμε καθέναν και καθεμία ξεχωριστά για τη ζωντανή τους παρουσία.

***Αλεξάνδρα Ανδρούσου & Μαρία Σφυρόερα***



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire  
World Organisation for Early Childhood Education  
Organización Mundial para la Educación Preescolar  
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης  
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ [www.omep.gr](http://www.omep.gr)  
e mail: [omepgr@gmail.com](mailto:omepgr@gmail.com)

## ΟΜΕΡ

Το όνομα **ΟΜΕΡ** προέρχεται από τα αρχικά της γαλλικής ονομασίας «**O**rganisation **M**ondiale pour l' **E**ducation **P**rescolaire». Πρόκειται για μια επιστημονική, μη κρατική, Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης, η οποία δραστηριοποιείται σε εβδομήντα χώρες και συνεργάζεται με διεθνείς οργανισμούς που έχουν παρόμοιους στόχους (UNESCO, UNICEF, ECOSOC, Συμβούλιο της Ευρώπης). Μέσα από τη δράση της, η ΟΜΕΡ επιδιώκει τη βελτίωση της αγωγής και εκπαίδευσης παιδιών ηλικίας 0-8 ετών, καθώς και την προαγωγή των συνθηκών διαβίωσης και υγείας τους. Βασικός σκοπός της είναι να υπενθυμίζει στα κράτη και στις παγκόσμιες οργανώσεις τις ανάγκες της πρώτης παιδικής ηλικίας. Υποστηρίζει κάθε προσπάθεια που συμβάλλει στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του παιδιού, όπως αυτές απορρέουν από τη διακήρυξη των δικαιωμάτων του. Ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση των ατόμων που ασχολούνται επαγγελματικά με αυτή την ηλικία. Υποστηρίζει τη συνεργασία των προσχολικών ιδρυμάτων με την οικογένεια και τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Μελετά τη θέση του παιδιού σ' έναν κόσμο που εξελίσσεται, με ιδιαίτερη ευαισθησία για τα παιδιά με ειδικές ανάγκες καθώς και για εκείνα που φοιτούν σε μειονοτικά σχολεία. Υποστηρίζει κάθε επιστημονική έρευνα που μπορεί να επηρεάσει ευνοϊκά τις παραπάνω δράσεις της.

Η Ελλάδα εκπροσωπείται επίσημα στην ΟΜΕΡ από το 1959 και λειτούργησε αρχικά με την υπ' αρ. 1274/59 απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών ως αναγνωρισμένο σωματείο με την επωνυμία «Εθνική Επιτροπή Ελλάδος για την Προσχολική Αγωγή». Σήμερα λειτουργεί με την επωνυμία «Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης – Ελληνική Επιτροπή» και τον διακριτικό τίτλο «ΟΜΕΡ Ελλάδος». Τα διοικητικά συμβούλια από το 1992 έως και σήμερα, συμμετέχουν με εισηγήσεις σε παγκόσμια συνέδρια, ημερίδες, σεμινάρια και δράσεις.

Η ΟΜΕΡ Ελλάδος, διοργανώνει πανελλαδικό συνέδριο ανά τρία έτη και είναι αρμόδια για την ηλεκτρονική έκδοση του επιστημονικού περιοδικού με τίτλο «Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού», στο πλαίσιο της εκπλήρωσης των βασικότερων στόχων της Οργάνωσης.

Περισσότερες πληροφορίες για την Οργάνωση μπορείτε να αντλήσετε από την ιστοσελίδα της Ελληνικής Επιτροπής στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<http://www.omep.gr>

# ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

<b>ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ</b>	<b>10</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b>	<b>12</b>
ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ, Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο	13
<b>ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΟΜΙΛΙΩΝ</b>	<b>35</b>
ΔΡΑΓΩΝΑ ΘΑΛΕΙΑ, Οι προκλήσεις της ετερότητας	36
ΜΟΣΧΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, Από τον κύκλο του αποκλεισμού στον κύκλο της συμπερίληψης. Ενδυναμώνοντας τα παιδιά για την ισότιμη άσκηση των δικαιωμάτων τους	41
ΠΑΓΩΝΗ ΜΑΡΙΑ, Το ανοιχτό σχολείο σήμερα: όραμα ή πραγματικότητα; Ερωτήματα και πρακτικές από το παράδειγμα της Γαλλίας	46
ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ, Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής	55
ΤΡΟΥΚΗ ΕΥΗ, Πώς από εδώ θα πάω παντού; Ο ρόλος των ερωτήσεων για τη διερεύνηση ιδεών και την οικοδόμηση νοημάτων στη σχολική τάξη	65
<b><i>1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Εκπαιδευτικές πολιτικές- Προγράμματα</i></b>	<b>68</b>
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)</b>	<b>69</b>
ΚΩΦΙΔΗ ΟΛΓΑ, ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε διευθύντριες προσχολικών μονάδων	70
ΜΑΜΜΟΥ ΑΝΙΑ, ΑΡΒΑΝΙΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, Εθνοκεντρισμός και Ελληνική Εκπαίδευση στην Αλβανία.	80
ΜΑΝΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, Προσφυγική κρίση κι εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Σουηδίας και της Ελλάδας.	91
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΧΙΟΝΑ ΣΜΑΡΩ, ΦΕΛΕΚΙΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ, ΚΑΛΟΓΗΡΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, Πρώτες εκτιμήσεις της διαδικασίας ένταξης των προσφυγόπουλων της Κεντρικής Μακεδονίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2016-2017)	101
ΤΣΑΜΑΔΙΑ ΓΕΩΡΓΙΑ, Οι επισφαλείς σχέσεις χώρου και χρόνου στην εκπαίδευση των «προσφύγων» στην Κόνιτσα σήμερα.	110
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΑΦΙΣΕΣ)</b>	<b>119</b>
ΝΤΙΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, ΜΟΥΤΣΙΟΥΝΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, Το πολυπολιτισμικό στοιχείο στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου.	120

**2<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών** **126**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)** **127**

ΓΕΛΑΔΑΡΗ ΠΕΤΡΟΥΛΑ, ΚΕΣΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ιταλικό νηπιαγωγείο: μελέτη περίπτωσης. 128

ΓΕΛΑΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία: απόψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές νηπιαγωγών τμημάτων ένταξης και ειδικών σχολείων. 138

ΜΕΡΚΟΥΡΙΑΔΟΥ ΕΛΕΝΗ, Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. 149

ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, ΜΠΟΥΡΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΕΥΠΡΑΞΙΑ, Παιδιά προσφύγων στο ελληνικό σχολείο: οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών 158

ΧΡΕΜΟΥ ΠΑΓΩΝΑ, Απόψεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία. 169

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΑΦΙΣΕΣ)** **179**

ΔΗΜΑ ΣΟΦΙΑ, Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες: αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα και πως αυτές μεταφράζονται σε διδακτικές πρακτικές 180

**3<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Αντιλήψεις παιδιών** **187**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)** **188**

ΒΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΣΤΑΥΡΟΘΕΟΔΩΡΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ, «Στην Αθήνα είδα πρόσφυγες και ήταν λίγο μαύροι»: Παιδιά νηπιαγωγείου εκφράζουν τις απόψεις τους για τους «ξένους». 189

ΚΑΜΠΕΖΑ ΜΑΡΙΑ, ΚΑΡΕΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ANNA, Διερευνώντας τις ιδέες των παιδιών, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης: ένα παράδειγμα για τις κανονικότητες (μοτίβα). 200

ΧΑΛΑΡΗ ΜΑΡΙΑ, ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ, Οι τρόποι με τους οποίους μαθητές νηπιαγωγείου εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τους εθνικούς «άλλους» και ένας διαφορετικός τρόπος εορτασμού της 25ης Μαρτίου στο νηπιαγωγείο. 210

**4<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Πρακτικές εκπαιδευτικών** **221**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)** **222**

ΑΡΓΥΡΙΑΔΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, ΑΘΑΝΑΣΕΚΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ ΑΓΑΘΗ, Πρόσφυγες στο σχολείο – Η υποδοχή των «ξένων» παιδιών στις τάξεις με αρωγό την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. 223

ΒΛΑΧΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΑΡΒΑΝΙΘΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική μάθηση στο νηπιαγωγείο μέσω δημιουργίας διαπολιτισμικού παραμυθιού. 233

ΚΟΣΜΙΔΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ, Κούκλες με ιστορίες ζωής: Ένα εργαλείο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο.	246
ΛΥΤΣΙΟΥΣΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ, Διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας σύμφωνα με το μοντέλο της ερμηνευτικής προσέγγισης (interpretive approach) του Robert Jackson.	257
ΜΑΤΤΑ ΦΑΝΗ, ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, Κριτική σκέψη και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στο δημοτικό σχολείο: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση.	265
ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ ΝΙΚΗ, ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΙΦΕΝΕΙΑ, ΘΕΟΔΟΣΙΟΥ ΣΕΒΑΣΤΗ, Ενορχηστρώνοντας εκπαιδευτικά σενάρια για μουσειακούς χώρους: προκλήσεις και προοπτικές για νηπιαγωγούς.	277
ΝΟΜΙΚΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΚΑΤΣΕΝΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, Συνέργεια ανοιχτών εκπαιδευτικών δομών για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης στην τοπική κοινωνία. Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου και ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.	288
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΛΙΟΛΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΚΑΚΑΛΙΑΝΤΗ ΕΛΕΝΗ, Ενισχύοντας τα παιδιά να ‘φέρουν’ στο Νηπιαγωγείο τα γνωστικά τους αποθέματα: Συμμετοχικές διαδικασίες που επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή των παιδιών.	299
ΣΙΑΜΑΝΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Η δομή της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο- συνεργατικές πρακτικές: Έρευνα Δράσης.	311
ΣΙΑΜΑΝΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου: Έρευνα Δράσης.	322
ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΛΗΔΑ, ΚΡΕΜΜΥΔΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, Άντε γεια και merhaba: Εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις για παιδιά προσφυγικής προέλευσης.	332
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΚΑΤΣΕΝΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΝΑΟΥΜ ΕΛΛΗ, ΝΟΜΙΚΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΚΑΛΑΦΑΤΗ ΜΑΡΙΑΝΘΗ, Ερευνητικές προσεγγίσεις για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Οι δραστηριότητες του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.	341
ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ, ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, Τα κοινοτικά σχολεία ως ‘ασφαλείς χώροι’: η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας καταγωγής.	350
ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΙΦΕΝΕΙΑ, ΜΑΒΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΒΙΤΣΟΥ ΜΑΓΔΑ, ΓΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ -ΑΡΑΙΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ (ΜΙΚΑ), Η έμφυλη διάσταση στις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας	362
<b>ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)</b>	<b>374</b>
ΓΑΚΟΥΔΗ ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ, Ανθεκτικότητα και πολύγλωσση διδασκαλία στο ΚΦΠ Μουριές, Ελευθέριο-Κορδελιό, πρώην SOFTEX.	375
ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ, Όταν το εμείς συναντά το εσείς... στο νηπιαγωγείο: Ένα σχέδιο δράσης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.	387
ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΜΟΥΡΙΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΑΡΒΑΝΙΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως μέσα (δια)πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες.	400



ΛΑΜΠΡΟΝΙΚΟΥ, ΕΛΕΝΗ, Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο προσέγγισης του «διαφορετικού» στο νηπιαγωγείο	413
ΜΑΒΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ (ΜΙΚΑ), Η «Προστασία των ζώων» στο μικροσκόπιο της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στο Νηπιαγωγείο.	424
ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, ΔΡΟΜΠΙΛΑ ΕΛΛΗ-ΜΑΡΙΑ, Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας: Μια έρευνα δράσης	437
ΜΑΝΙΤΣΑ ΕΥΘΥΜΙΑ, ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ-ΓΕΩΡΓΙΑ, "Ψηφιακή αφήγηση": Αμάλ σημαίνει Ελπίδα.	447
ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ ΜΑΡΙΑ, Όνειρα σε άλλη γλώσσα: ο πολιτισμός μου είναι ο Άλλος	458
ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ, Τα βιβλία χωρίς λόγια και οι λογοτεχνικές συζητήσεις στο νηπιαγωγείο: ένα παράδειγμα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.	473
ΠΑΤΑΠΗ ΠΑΝΤΕΛΙΑ, ΠΑΤΑΠΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΚΟΥΤΗ ΜΑΡΙΑ, Καινοτόμο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα για την Ανακύκλωση μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών	483
ΤΣΙΣΜΑΛΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ, ΤΣΙΟΥΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, Μαθαίνω για το παρελθόν, για να χτίσω ένα καλύτερο μέλλον: ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και τι στέρησε από τους ανθρώπους.	490
ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, Είμαι «παιδί – πολίτης», νοιάζομαι και δρω.	501
<b>5<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Εκπαίδευση εκπαιδευτικών</b>	<b>516</b>
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)</b>	<b>517</b>
ΒΙΤΣΟΥ ΜΑΓΔΑ, ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.	518
ΜΑΝΤΖΟΥΡΑΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ΑΝΝΑ, ΔΙΔΑΧΟΥ ΕΛΕΝΗ, ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ ΝΙΚΗ, ΚΟΚΚΟΣΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΒΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, Δημοκρατία στην εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών. Ένα παράδειγμα έρευνας δράσης.	530
ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΚΟΚΟΥΒΙΝΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ, Μοντέλα Παρέμβασης σε πολυπολιτισμικές τάξεις: Μελέτη της πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος.	540
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ, ΤΣΙΑΡΑ ΕΥΘΥΜΙΑ, Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών» στη διαδικασία μάθησης Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας.	554
ΣΕΡΙΦΗ ΓΕΩΡΓΙΑ-ΒΑΣΙΛΙΚΗ, ΣΚΑΠΙΝΑΚΗ ΥΠΑΤΙΑ, ΤΣΑΚΝΗ ΜΑΡΙΑ, Η Αναστοχαστική Διαδικασία του εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής ηλικίας.	566
<b>6<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Εργαλεία/Υλικά/Λογοτεχνία</b>	<b>578</b>
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)</b>	<b>579</b>

ΑΓΓΕΛΑΚΗ ΡΟΖΗ, Διαπολιτισμική Λογοτεχνία και Βυζάντιο: Η πολυπολιτισμικότητα τότε και τώρα μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία, για τη δημιουργία του αυριανού κριτικού αναγνώστη.	580
ΒΛΑΧΟΝΙΚΟΛΕΑ ΓΕΩΡΓΙΑ, Ετερότητα και παιδική ηλικία. Η "αναπαράσταση" του "Άλλου" (Τούρκου) στη μεσοπολεμική πεζογραφία.	589
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, ΣΤΑΥΡΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, Μία εικόνα χίλιες λέξεις: Βιβλία για αναγνώστες προσχολικής ηλικίας με οπτική αναπηρία.	601
ΖΕΖΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, Η ταυτότητα του μετανάστη μέσα από τη graphic novel American born Chinese του Gene Luen Yang.	611
ΙΟΡΔΑΝΟΠΟΥΛΟΣ ΛΕΥΤΕΡΗΣ, ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ, Ο «φανταστικός φίλος» στη λογοτεχνία για μικρά παιδιά: αντιμετώπιζοντας ένα πραγματικό πρόβλημα μέσα από τη μυθοπλασία.	623
ΣΗΦΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, ΜΑΓΟΣ ΚΩΣΤΑΣ, Η διαπολιτισμική λογοτεχνία και ο ρόλος της στην εκπαίδευση: το παράδειγμα του παιδικού βιβλίου Το αγόρι με τη Βαλίτσα (2017) της Ξένιας Καλογεροπούλου.	631
ΤΣΟΥΤΣΟΥΒΑ ΜΑΡΙΑ, Ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες με «όχημα» εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία.	639
<b>7<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Οικογένεια</b>	<b>647</b>
<b>ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ (ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)</b>	<b>648</b>
ΝΑΟΥΜ ΕΛΛΗ, ΚΑΛΑΦΑΤΗ ΜΑΡΙΑΝΘΗ, ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, Σχολείο & οικογένεια: μια δυναμική σχέση για ένα ανοιχτό σχολείο.	649
ΚΕΚΕΛΗ ΧΡΥΣΑΥΓΗ, Κοινωνικές συναναστροφές Ελλήνων ενηλίκων και των παιδιών τους με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα: μια διερευνητική προσέγγιση.	660
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΙΩΣΗΦ, Αναζητώντας Πατρίδα και Ταυτότητα. Παιδιά Σύρων προσφύγων στην Ελλάδα.	671
<b>ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΡΟΓΓΥΛΗΣ ΤΡΑΠΕΖΑΣ</b>	<b>681</b>
ΖΑΜΠΕΤΑ ΕΥΗ, ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΛΗ, ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ ΜΑΙΡΗ, ΛΑΓΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΗ, ΠΑΠΑΔΑΚΟΥ ΓΙΟΥΛΗ, ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΧΑΡΗΣ, Δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου για την ένταξη: η προσέγγιση της σύνολης κοινότητας	682
<b>ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ</b>	<b>700</b>

# ΕΠΙΤΡΟΠΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## Επιστημονική Επιτροπή

Πρόεδρος: **Ανδρούσου Αλεξάνδρα**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ

### **Μέλη**

Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών  
Ασκούνη Νέλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Αυγητίδου Σοφία, Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών Πανεπιστήμιο  
Δυτικής Μακεδονίας  
Βασιλοπούλου Αλεξάνδρα, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Γουργιώτου Ευθυμία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΠΕ - Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Γρηγοριάδης Αθανάσιος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ  
Γρίβα Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε. - Πανεπιστήμιο Δυτικής  
Μακεδονίας  
Δαφέρμου Χαρά, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Δημητριάδου Κατερίνα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Αντιπρόεδρος ΕΠΑΔΙΠΕ  
Δημητρίου Αναστασία, Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ  
Δραγώνα Θάλεια, Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Ζαμπέτα Εύη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ  
Καμπεζιά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών  
Κανατσούλη Μένη, Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ  
Κατσαρού Ελένη, Αν. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών -  
Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Κατή Δήμητρα, Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Κεσίδου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής  
ΑΠΘ  
Κοντοπούλου Μελανθία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ  
Κούβου Ουρανία, Μέλος Ε.Ε.Π., ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Κούρτη Ευαγγελία, Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Κούτρας Βασίλειος, Καθηγητής, ΠΤΝ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Κυπριανός Παντελής, Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών  
Λεοντσίνη Μαίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής, ΠΤΠΕ - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Μαυρομάτης Γιώργος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ  
Μουμουλίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ-ΔΠΘ  
Μπαγάκης Γιώργος, Καθηγητής, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής -  
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου  
Μπιρμπίλη Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ  
Μυλωνάκου Κεκέ Ηρώ, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - ΕΚΠΑ  
Νικολάου Γιώργος, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΔΕ Παν/μιο Πατρών  
Ντεροπούλου Ευδοξία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Οικονομίδης Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΠΕ - Πανεπιστήμιο Κρήτης  
Πανταζής Βασίλης, Αναπληρωτής Καθηγητής, ΠΤΠΕ - Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας  
Παπαδοπούλου Βασιλική, Καθηγήτρια, ταμίας ΕΠΑΔΙΠΕ  
Παπανδρέου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ

Παπαστυλιανού Αντωνία (Ντόνα), Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας ΕΚΠΑ  
Παρούση Αντιγόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Ρεκαλίδου Γαλήνη, Καθηγήτρια, ΤΕΕΠΗ - ΔΠΘ  
Ρήγα Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών  
Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, ΠΤΝ - Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σκούρτου Ελένη, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ - Πανεπιστήμιο Αιγαίου  
Στελλάκης Νεκτάριος, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστήμιο Πατρών  
Στεργίου Αμαρυλλίς, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΠΤΝ- Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων  
Σφυρόρα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Τσάφος Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Τσελφές Βασίλης, Καθηγητής, ΤΕΑΠΗ -ΕΚΠΑ  
Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ-ΑΠΘ  
Τσιρώνης Χρήστος, Επίκουρος Καθηγητής, Ειδικός Γραμματέας ΕΠΑΔΠΕ  
Τσοκαλίδου Πετρούλα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, ΤΕΠΑΕ - ΑΠΘ  
Φλογαίτη Ευγενία, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ - ΕΚΠΑ  
Χοντολίδου Ελένη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλοσοφίας και Εκπαίδευσης ΑΠΘ

### **Οργανωτική Επιτροπή**

Πρόεδρος: **Κατσικονούρη Ευφροσύνη**, Νηπιαγωγός, Πρόεδρος Ελληνικής Επιτροπής ΟΜΕΡ

#### **Μέλη**

Αβδελά Αθηνά, Νηπιαγωγός, Αντιπρόεδρος ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Ασημακοπούλου Αναστασία, Καθηγήτρια Αγγλικής Φιλολογίας, Μέλος Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Βελλοπούλου Αγγελική, Νηπιαγωγός, Υπ. Δημοσίων Σχέσεων Ελληνικής Επιτροπής ΟΜΕΡ  
Γκαραγκάνη Κωνσταντίνα, Νηπιαγωγός, Υπ. Δημοσίων Σχέσεων ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Γουλή Χρύσα, Νηπιαγωγός, μέλος ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Δέλη Στέλλα, Νηπιαγωγός, Ταμίας Ελληνικής Επιτροπής ΟΜΕΡ  
Διδάχου Ελένη, Νηπιαγωγός, Γραμματέας Ελληνικής Επιτροπής ΟΜΕΡ  
Δίπλα Αναστασία, Νηπιαγωγός, Ειδ. Γραμματέας ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Καπερώνη Πανωραία, Φοιτήτρια ΠΤΔΕ ΕΚΠΑ, Μέλος Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Κολατσού Βασιλική, Διοικητικό Προσωπικό ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ  
Μανίτσα Ευθυμία, Νηπιαγωγός, Πρόεδρος ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Μπάκα Ευφροσύνη, Νηπιαγωγός, μέλος ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Μπελιά Στέλλα, Νηπιαγωγός, Ταμίας ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Παπαδοπούλου Δήμητρα-Γεωργία, Δασκάλα, Μέλος Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Πασχαλίδου Ελένη, Νηπιαγωγός, Υπ. Δημοσίων Σχέσεων ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Σαΐτη Σοφία, Νηπιαγωγός, Σχολική Σύμβουλος Προσχ. Αγωγής, Αντιπρόεδρος Ελληνικής Επιτροπής ΟΜΕΡ  
Φραγκή Δέσποινα, Δασκάλα, Μέλος Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας  
Φραγκή Κωνσταντίνα, Νηπιαγωγός, Γεν. Γραμματέας ΔΣ Παραρτήματος ΟΜΕΡ Αθήνας

# ΕΙΣΑΓΩΓΗ

## **Από εδώ και από παντού: οι προκλήσεις για το ελληνικό σχολείο**

*Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού  
Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, [a.androusou@gmail.com](mailto:a.androusou@gmail.com)  
Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού  
Πανεπιστημίου Αθηνών, [msfyroera@gmail.com](mailto:msfyroera@gmail.com)*

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Όταν πριν από τρία χρόνια, η Έφη Κατσικονούρη, πρόεδρος της ΟΜΕΡ μας πρότεινε τη συνδιοργάνωση ενός συνεδρίου γύρω από την ευρεία θεματική της διαφορετικότητας, της αποδοχής της ετερότητας, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η Γ.Σ. του Τ.Ε.Α.Π.Η. δέχτηκε με μεγάλη χαρά αυτή την πρόσκληση. Στο Τ.Ε.Α.Π.Η., τόσο στο προπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών, όπως και στο Π.Μ.Σ. “Εκπαίδευση και Ανθρώπινα δικαιώματα” που συνδιοργάνωσε το συνέδριο αυτό, καθώς και στα υπόλοιπα μεταπτυχιακά προγράμματα, υπάρχει έντονος ο κοινωνικός προσανατολισμός και δίνεται έμφαση στην προετοιμασία των φοιτητών/τριών ώστε να γίνουν εκπαιδευτικοί που είναι σε θέση να στοχάζονται και να προσαρμόζουν τη δράση τους στο εκάστοτε κοινωνικό και πολιτικό πλαίσιο. Εκτός όμως από τη θεματολογία και τον προσανατολισμό του, το συνέδριο αυτό έδινε την ευκαιρία να οργανωθεί ένας ευρύς χώρος επικοινωνίας και διαλόγου στην παιδαγωγική πρακτική και την εκπαιδευτική θεωρία. Και για το Τ.Ε.Α.Π.Η. αυτό αποτελεί μια σταθερή επιδίωξη: η συνεργασία και ο διάλογος με την εκπαιδευτική κοινότητα.

Στη γραμματεία του συνεδρίου υπεβλήθησαν 65 προτάσεις για δημοσιεύσεις και εγκρίθηκαν μετά από διπλή τυφλή κρίση 56 που δημοσιεύονται σε αυτό τον τόμο των πρακτικών, ο οποίος επίσης περιλαμβάνει 5 κεντρικές ομιλίες και 1 κείμενο από 1 Στρογγυλό Τραπέζι<sup>1</sup>. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό αυτού του συνεδρίου σε σχέση με άλλα που έχει οργανώσει η ΟΜΕΡ, είναι ότι οι ανακοινώσεις που προτάθηκαν αφορούσαν και άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης εκτός από το νηπιαγωγείο. Τούτο οφείλεται στο γεγονός ότι η γενική θεματική του συνεδρίου άγγιξε ένα ζήτημα κρίσιμο για την εκπαίδευση και για την κοινωνία. Αποφασίστηκε λοιπόν να υπάρξει από την πλευρά της επιστημονικής επιτροπής, σε συνεργασία με την ΟΜΕΡ, η αποδοχή και άλλων κειμένων, αρκεί να συνεισέφεραν στην προβληματική του συνεδρίου. Για αυτό το λόγο, ο τόμος αυτών των πρακτικών θεωρούμε ότι μπορεί να είναι χρήσιμος, όχι μόνο σε ερευνητές και ερευνήτριες που ασχολούνται με ζητήματα προσχολικής εκπαίδευσης, αλλά και για όποιον/α ενδιαφέρεται για τα θέματα που εγείρει η ετερότητα στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Αυτός ο τόμος συνεισφέρει κατά τη γνώμη μας και καλύπτει ένα κενό στη μέχρι τώρα ελληνική επιστημονική παραγωγή γύρω από τα ζητήματα ετερότητας. Πολλές έρευνες, αλλά και στοιχεία διεθνών οργανισμών αναγνωρίζουν την καθοριστική σημασία της συστηματικής εκπαιδευτικής παρέμβασης πριν την ηλικία των 6 χρόνων για τη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αλλά και για την επαρκή προετοιμασία τους για τη μετάβαση στο δημοτικό σχολείο

<sup>1</sup>Από τα υπόλοιπα Στρογγυλά Τραπέζια του Συνεδρίου, δεν υποβλήθηκαν κείμενα για κρίση. Το περιεχόμενό τους βρίσκεται στο βιβλίο των περιλήψεων.

(Rayna et al., 1996· Filatriau et al., 2013· OCDE, 2017). Εκείνο που επίσης αναδεικνύεται είναι η ιδιαίτερη συμβολή της προσχολικής εκπαίδευσης στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων (Bautier, 2006· Crahay & Dutrevis, 2012). Η επίδραση του νηπιαγωγείου, μπορεί να είναι θετική για την εξέλιξη όλων των παιδιών, αναδεικνύεται όμως καθοριστικής σημασίας για τα παιδιά εκείνων των ομάδων που αντιμετωπίζουν σημαντικά κοινωνικά ή πολιτισμικά εμπόδια και απειλούνται από τον κίνδυνο σχολικής αποτυχίας και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Για τα παιδιά αυτά τα πρώτα βήματα στο σχολικό περιβάλλον είναι κρίσιμα για το αν θα καταφέρουν να «ανοίξουν» την πόρτα της εκπαίδευσης.

Στον τόμο περιλαμβάνονται, σύμφωνα με τις θεματικές του συνεδρίου, κείμενα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κείμενα για ζητήματα συνεκπαίδευσης, κείμενα σχετικά με την προσφυγική κρίση, κείμενα για εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές σε περιόδους κρίσης και για τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Είναι αναμενόμενο ότι ο μεγαλύτερος αριθμός κειμένων αναφέρονται σε ερευνητικές δουλειές μέσα στο χώρο του σχολείου με τα περισσότερα κείμενα να έχουν πεδίο αναφοράς την προσχολική εκπαίδευση, κάτι που δεν υπήρχε συστηματικά στα προηγούμενα χρόνια της ερευνητικής παραγωγής. Η αύξηση της ερευνητικής παραγωγής, οφείλεται κατά τη γνώμη μας στο γεγονός ότι η παρουσία των ξένων παιδιών στα σχολεία αυξάνεται συστηματικά, όπως ταυτόχρονα αυξάνεται η συζήτηση για το συμπεριληπτικό και δημοκρατικό σχολείο. Με άλλα λόγια, οι ερευνητικές δουλειές εκπαιδευτικών, νέων ερευνητών και πανεπιστημιακών σε αυτό τον τόμο, δείχνουν ότι η παρουσία των ξένων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αποκτήσει κοινωνική ορατότητα και πλέον οι παιδαγωγικές προσπάθειες τείνουν προς την έννοια της συμπερίληψης και όχι της αφομοίωσης. Πιστεύουμε ότι αυτό ενισχύεται από την παρουσία των παιδιών των προσφύγων στα σχολεία μετά από το πρόσφατο κύμα προσφύγων από το 2015 και μετά. Άλλωστε, υπάρχουν πολλά κείμενα στον τόμο με πεδίο αναφοράς την εκπαίδευση των προσφύγων.

Η κατηγοριοποίηση των κειμένων, όπως παρουσιάζεται παραπάνω, ακολουθεί τις θεματικές του συνεδρίου. Τα κείμενα όμως μπορούν να προσεγγιστούν και μέσα από ένα άλλο πρίσμα ανάγνωσης: τα διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι συγγραφείς του τόμου επεξεργάζονται:

- ✓ ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και αναλυτικών προγραμμάτων, (βλ. ενδεικτικά: Εθνοκεντρισμός και Ελληνική Εκπαίδευση στην Αλβανία / Προσφυγική κρίση κι εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Σουηδίας και της Ελλάδας / Το πολυπολιτισμικό στοιχείο στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου).
- ✓ τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ετερότητα (βλ. ενδεικτικά: Παιδιά προσφύγων στο ελληνικό σχολείο: Οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών / Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια).
- ✓ τις αντιλήψεις των παιδιών και των οικογενειών (βλ. ενδεικτικά: "Στην Αθήνα είδα πρόσφυγες και ήταν λίγο μαύροι": Παιδιά νηπιαγωγείου εκφράζουν τις απόψεις τους για τους "ξένους" / Διερευνώντας τις ιδέες των παιδιών, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης: ένα παράδειγμα για τις κανονικότητες (μοτίβα) Οι τρόποι με τους οποίους μαθητές νηπιαγωγείου εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τους εθνικούς «άλλους» και ένας

διαφορετικός τρόπος εορτασμού της 25ης Μαρτίου στο νηπιαγωγείο/ Κοινωνικές συναναστροφές Ελλήνων ενηλίκων και των παιδιών τους με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα: μια διερευνητική προσέγγιση).

- ✓ τα εκπαιδευτικά υλικά (Βλ. ενδεικτικά: Ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες με «όχημα» εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία / Ετερότητα και παιδική ηλικία. Η "αναπαράσταση" του "Άλλου" -Τούρκου- στη μεσοπολεμική πεζογραφία / Η ταυτότητα του μετανάστη μέσα από τη graphic novel American born Chinese του Gene Luen Yang / Η διαπολιτισμική στροφή στη λογοτεχνία και στην εκπαίδευση: το παράδειγμα του παιδικού βιβλίου "Το αγόρι με τη Βαλίτσα" (2017), της Ξένιας Καλογεροπούλου) και, τέλος,
- ✓ ζητήματα για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών (Βλ. ενδεικτικά: Δημοκρατία στην εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών. Ένα παράδειγμα έρευνας δράσης / Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση / Μελέτη της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος).

Αυτή η ανάγνωση αναδεικνύει κατά τη γνώμη μας το γεγονός ότι τα ζητήματα της ετερότητας στο σχολείο, μελετώνται σε αυτό τον τόμο μέσα από όλα τα επίπεδα ανάλυσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας: ξεκινώντας από το θεσμικό, πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο και καταλήγοντας στην οπτική των ίδιων των υποκειμένων. Αυτός ο τρόπος προσέγγισης των κειμένων, θεωρούμε ότι αναδεικνύει μια ολιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, δίνοντας έμφαση στα ζητήματα της ετερότητας. Μοιάζει σαν τα ζητήματα αυτά να αποτελούν πλέον μια ορατή πραγματικότητα και να υπάρχει μια αυξημένη επιστημονική παραγωγή γύρω από αυτά: διπλωματικές εργασίες, μεταπτυχιακά με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, διδακτορικές διατριβές, εκπαιδευτικά υλικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές άλλαξαν, αλλά σίγουρα η συζήτηση έχει πια ανοίξει και απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό άλλωστε φαίνεται και από τα κείμενα αυτού του τόμου και όλη τη συζήτηση που έγινε στη διάρκεια του συνεδρίου. Η παρουσίαση των κειμένων ακολουθεί αυτή την κατηγοριοποίηση που επιτρέπει να «αναγνωστούν» οι ερευνητικές εργασίες όπως και οι δράσεις, ως ζητήματα που αφορούν γενικά την εκπαιδευτική διαδικασία και όχι μόνο, ως κάτι που άπτεται της ετερότητας.

Στο συνέδριο υπήρξαν επίσης καλεσμένοι/ες ομιλητές/τριες που με τις κεντρικές ομιλίες έδωσαν το στίγμα του συνεδρίου φωτίζοντας ο καθένας και η καθεμία μια ειδική πλευρά. Τα κείμενα τους περιλαμβάνονται στον τόμο θέτοντας ένα ευρύτερο πλαίσιο προβληματισμού.

- ✓ Η Θάλεια Δραγώνα, καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας στο ΤΕΑΠΗ –ΕΚΠΑ, θέτει τα ζητήματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και το πώς αυτή εξελίχθηκε τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα.
- ✓ Ο Γιώργος Μόσχος, πρώην συνήγορος του Παιδιού, πραγματεύεται το ζήτημα των δικαιωμάτων των παιδιών για την ένταξη στο σχολείο.
- ✓ Η Μαρία Παγώνη, Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Μάθησης και της Ανάπτυξης στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στο Πανεπιστήμιο Lille, θέτει ερωτήματα σχετικά με την έννοια και τη δυνατότητα ύπαρξης ενός ουσιαστικά



ανοιχτού σχολείου, με τη δυνατότητα υιοθέτησης μιας σύγχρονης ολιστικής αντίληψης

- ✓ Η Μαρία Σφυρόερα, επίκουρη καθηγήτρια Παιδαγωγικής στο ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, αναπτύσσει ζητήματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και εστιάζει στο νέο ρόλο των εκπαιδευτικών σε σχέση με αυτό.
- ✓ Η Εύη Τρούκη, Ειδική σύμβουλος Διαπολιτισμικής στο ΙΕΠ, αναφέρθηκε ειδικά στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και στο πώς μπορεί να συνεισφέρει στην ένταξη των παιδιών με άλλες κουλτούρες στο ελληνικό σχολείο.
- ✓ Τέλος, η Αλεξάνδρα Ανδρούσου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ στην κεντρική της ομιλία αναφέρθηκε στην σχέση πανεπιστημίου και σχολείου σε αυτή τη νέα πραγματικότητα. Το περιεχόμενο της ομιλίας της εντάχθηκε σε αυτή την εισαγωγή.

Στη συνέχεια, θα παρουσιάσουμε μια επισκόπηση της διαμόρφωσης του πεδίου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό πλαίσιο για να τοποθετηθεί η εκδοχή αυτού του τόμου ως μέρος αυτής της διεργασίας.

## **Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΟΥ ΠΕΔΙΟΥ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Τα μεταναστευτικά ρεύματα που γνώρισε η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής (για πρώτη φορά στην ιστορία της) από τη δεκαετία του 1980 έφεραν καθοριστικές αλλαγές στην ελληνική κοινωνία. Ανάμεσα στις πιο σημαντικές είναι οι αλλαγές στο εκπαιδευτικό πεδίο: 10% περίπου του συνολικού μαθητικού πληθυσμού στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι παιδιά μεταναστών και το ποσοστό αυτό είναι πολύ μεγαλύτερο στα σχολεία των μεγάλων αστικών κέντρων: πχ στο δήμο Αθηναίων περίπου το 22% του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες είναι παιδιά μεταναστών και προσφύγων. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με τα ζητήματα που θέτει η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων και αλλοδαπών μαθητών στις τάξεις του, ενώ για χρόνια λειτουργούσε και λειτουργεί με βάση την αξία της ομοιογένειας αγνοώντας κάθε είδους διαφορετικότητα (θρησκευτική, γλωσσική, εθνοτική, κοινωνική). Παράλληλα, όλα αυτά τα χρόνια γίνεται μεγάλη συζήτηση στην ακαδημαϊκή και την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα για τα ζητήματα αυτά, παράγονται υλικά στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων, δημοσιεύονται έρευνες, εκπονούνται διπλωματικές εργασίες, γίνονται προσπάθειες μεμονωμένες από εκπ/κούς, κάποιες από τις οποίες παρουσιάζονται σε αυτά τα πρακτικά (βλ. ενδεικτικά σε αυτό τον τόμο: Ανθεκτικότητα και πολύγλωσση διδασκαλία στο Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων (Κ.Φ.Π.) Μουριές, Ελευθέριο-Κορδελιό, πρώην SOFTEX / Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως μέσα (δια)πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες / Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο προσέγγισης του «διαφορετικού» στο νηπιαγωγείο / Άντε γεια και merhaba: εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις για παιδιά προσφυγικής προέλευσης / Συνέργεια ανοιχτών εκπαιδευτικών δομών για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης στην τοπική κοινωνία. Η περίπτωση ενός Δημοτικού σχολείου κι ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Ενισχύοντας τα παιδιά να 'φέρουν' στο Νηπιαγωγείο τα γνωστικά τους αποθέματα: Συμμετοχικές διαδικασίες που επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή των παιδιών / Ο «φανταστικός

φίλος» στη λογοτεχνία για μικρά παιδιά: αντιμετωπίζοντας ένα πραγματικό πρόβλημα μέσα από τη μυθοπλασία).

Μια επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας (Γεωργογιάννης, 1999· Δαμανάκης, 1997· 2000· Μάρκου, 1997· Νικολάου, 2000· Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001· Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001· Γκότοβος, 2002· Μάγος, 2004· Παπαχρήστου, 2010) καταδεικνύει ότι οι επιστημονικές αντιλήψεις για την αντιμετώπιση των αναγκών της εκπαίδευσης στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και τη διαχείριση της ετερότητας συνδέονται με τις εκπαιδευτικές πολιτικές και τα μοντέλα εκπαίδευσης που υιοθετήθηκαν κατά καιρούς, με τις όποιες επιμέρους διαφορές, από διάφορες χώρες του δυτικού κυρίως κόσμου.

Με την παρουσία των αλλοδαπών μαθητών στην τάξη να θεωρείται πρόβλημα, τη δεκαετία του 1960 κυριάρχησε το αφομοιωτικό μοντέλο, το οποίο βασίστηκε στην «υπόθεση του ελλείμματος» που ήθελε τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων να έρχονται στο σχολείο με χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Βασική του αρχή ήταν η αφομοίωση των μεταναστευτικών πληθυσμών στην κοινωνία υποδοχής, έτσι ώστε να συμμετέχουν ισοδύναμα στη διαμόρφωση και τη συνοχή του κοινωνικού ιστού. Στο πλαίσιο αυτού του μοντέλου όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από την εθνοτική και θρησκευτική τους ταυτότητα, πρέπει να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να συμμετάσχουν στη διατήρηση του κυρίαρχου (εθνικού) πολιτισμού και αφηγήματος. Ως εκ τούτου, το σχολείο οφείλει να εφαρμόζει μια μονοπολιτισμική προσέγγιση.

Ακολούθησε η πολιτική της ενσωμάτωσης με βασική αρχή ότι η πολιτισμική ετερότητα θα πρέπει να γίνεται αποδεκτή στο μέτρο που δεν εμποδίζει την ένταξη των μειονοτήτων και δεν θέτει σε κίνδυνο τα πολιτισμικά γνωρίσματα και τα δικαιώματα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Μάρκου, 1997). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας έχει συγκεκριμένα όρια που υπαγορεύονται από την κυρίαρχη κουλτούρα (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Το σχολείο, σε αυτή την περίπτωση, προσπαθεί να ενσωματώσει τους «διαφορετικούς» μαθητές δίνοντας έμφαση σε προγράμματα εκμάθησης της επίσημης γλώσσας της χώρας υποδοχής και σε πρακτικές αποδοχής των αξιών της κυρίαρχης ομάδας. Η λογική της ενσωμάτωσης και της αφομοίωσης, διέπονταν από «την κοινή παραδοχή της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμικού μοντέλου, στο οποίο οι διαφορετικοί πρέπει να προσαρμοστούν απόλυτα ή έστω μερικά» (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Με φανερή την αναποτελεσματικότητα της εφαρμογής των παραπάνω εκπαιδευτικών μοντέλων και τις έντονες αντιδράσεις για το ρατσιστικό χαρακτήρα της μονοπολιτισμικής εκπαίδευσης, η λογική της πολιτισμικού και κοινωνικού ελλείμματος αντικαθίσταται από την αναγνώριση της πολιτισμικής ποικιλίας. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο, που αναπτύχθηκε ήδη από τη δεκαετία του 1980, αναγνωρίζει τις πολιτισμικές διαφορές και θεωρεί την εκπαίδευση θεμελιώδη παράγοντα της κοινωνικής αλλαγής, καθώς -αποδίδοντας θετικό περιεχόμενο στην κουλτούρα των παιδιών των μειονοτήτων- ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους, η οποία με τη σειρά της επιδρά θετικά στη σχολική τους επίδοση. Με αυτόν τον τρόπο ενισχύεται η ισότητα των ευκαιριών, ενώ, παράλληλα, η γνώση για τους άλλους πολιτισμούς εμποδίζει τη δημιουργία στερεοτύπων και περιορίζει τις διακρίσεις εναντίον των μειονοτήτων (Bullivant, 1981 όπ. αναφ. στο Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Στο περιθώριο της κριτικής που ασκήθηκε στην πολυπολιτισμική προσέγγιση, που ήταν ότι αγνοεί τον ρατσισμό ως δομικό στοιχείο της κοινωνίας και αντιμετωπίζει απλουστευτικά το ζήτημα, αναπτύχθηκε η αντιρατσιστική προσέγγιση που θεωρούσε ότι οι προκαταλήψεις δε μειώνονται μέσα από την απλή πληροφόρηση και τη γνωριμία με την κουλτούρα των μειονοτικών ομάδων, αλλά μέσα από ένα πρόγραμμα που επιτρέπει στους μαθητές να ερευνήσουν τους τρόπους με τους οποίους ο ρατσισμός κατηγοριοποιεί τους ανθρώπους ανάλογα με τη φυλετική τους προέλευση και αναπαράγει τις ανισότητες (Μάγος, 2004). Η βασική κριτική, που ασκήθηκε στο αντιρατσιστικό μοντέλο και προήλθε από τους υποστηρικτές μιας πιο ριζοσπαστικής εκδοχής, αφορά στον ισχυρισμό ότι δεν μπορεί να υπάρξει πραγματική αμφισβήτηση του ρατσισμού στο χώρο του σχολείου, αν αυτή δε συνδυαστεί με το ρόλο της εκπαίδευσης στην παραγωγή, ενίσχυση και αναπαραγωγή των ανισοτήτων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, που ακολούθησε ως προσέγγιση, προέκυψε από την αμφισβήτηση των μοντέλων που έδιναν έμφαση στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των μεταναστών και αποτελεί, κατά κάποιο τρόπο, την επίκαιρη εκδοχή του προβληματισμού για την εκπαίδευση στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες, καθώς έχει ως αφετηρία την «υπόθεση της διαφοράς» που προσεγγίζει τους ξένους μαθητές ως φορείς ενός «διαφορετικού» και όχι ενός «ελλειμματικού» πολιτισμικού κεφαλαίου (Γκόβαρης, 2000). Ο όρος, για τις Ασκούνη & Ανδρούσου (2001, σ. 15) είναι πολύσημος, καθώς δηλώνει «άλλοτε τις αρχές μιας συγκεκριμένης παιδαγωγικής που αξιοποιεί διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και άλλοτε αναφέρεται σε συγκεκριμένα προγράμματα που υλοποιούν αυτή την παιδαγωγική ή παραπέμπει σε επιστημονικές αναλύσεις με αντικείμενο την εκπαίδευση παιδιών με ιδιαίτερα εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά».

Ο Essinger (όπ. αναφ. στο Γεωργογιάννης, 1999, σ. 50) κάνει λόγο για τέσσερις βασικές αρχές που διέπουν τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: την ενσυναίσθηση, την αλληλεγγύη, το σεβασμό της πολιτισμικής ετερότητας και την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, των εθνικών στερεοτύπων και των προκαταλήψεων. Σε κάθε περίπτωση, ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση ή αγωγή» αναφέρεται στην προσπάθεια να ληφθεί υπόψη από το εκπαιδευτικό σύστημα η δεδομένη και αναγνωρισμένη πλέον γλωσσική και πολιτισμική ποικιλία των σχολικών τάξεων (Ασκούνη & Ανδρούσου, 2001). Ως εκ τούτου, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απευθύνεται σ' όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία και σίγουρα δεν αφορά μόνο σχολεία με παρουσία παιδιών μεταναστών.

Η επίσημη εκπαίδευση στην Ελλάδα, ακολουθώντας το δόγμα «ένα έθνος, μία γλώσσα, μία θρησκεία», υπήρξε πάντα μονοπολιτισμική (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η εισαγωγή των αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνοδεύεται από ιδιαιτερότητες, δυσκολίες, αλλά και αντιφάσεις ανάμεσα στο θεσμικό πλαίσιο και την πρακτική τους εφαρμογή.

Με τον επαναπατρισμό των ομογενών από τις δυτικές κυρίως χώρες τη δεκαετία του 1970-1980 ανακύπτει για πρώτη φορά το πρόβλημα της αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών αναγκών παιδιών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο και για το λόγο αυτό λειτουργούν στις αρχές του 1980 με δικό τους Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά ενταγμένες στο κανονικό Σχολείο, οι πρώτες Τάξεις Υποδοχής. Ακολούθως και εφόσον η λειτουργία των τάξεων υποδοχής απεδείχθη

αναποτελεσματική, με Υπουργική απόφαση του 1983 (Ν. 1404/83) εισάγεται ο θεσμός των Φροντιστηριακών Τμημάτων για τα παιδιά των παλιννοστούντων, που εγγράφονταν στις κανονικές τάξεις του σχολείου και δέχονταν ενισχυτική διδασκαλία εκτός ωραρίου. Στόχος των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων είναι η «ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλιννοστούντων μαθητών τέκνων Ελλήνων μεταναστών» (Ν1404/83, αρ. 45). Το μορφωτικό κεφάλαιο που φέρουν οι μαθητές από την οικογένειά τους και από τις χώρες προέλευσής τους, στην πράξη, αγνοείται, παρόλο που οι σχετικές υπουργικές εγκύκλιοι και αποφάσεις (βλ. Γ1/453/958/6.10.92, Φ2/378/Γ1/1124/8.12.94, ΦΕΚ 930 τβ', 14.12.94) αφήνουν ανοιχτό το ενδεχόμενο διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας προέλευσης (Δαμανάκης, 2000). Τόσο οι Τάξεις Υποδοχής όσο και τα Φροντιστηριακά Τμήματα συνιστούν μια αντισταθμιστική – αφομοιωτική πολιτική, δεδομένου ότι η προετοιμασία των αλλόγλωσσων μαθητών για την ένταξή τους στο κανονικό ελληνικό σχολείο γίνεται με βάση το «γλωσσικό και πολιτισμικό έλλειμμα» που παρουσιάζουν, την ίδια στιγμή που το σχολείο δεν αλλάζει σε τίποτα, προκειμένου να διευκολύνει την ένταξή τους (Δαμανάκης, 1997). Αξιολογώντας συνολικά το θεσμικό πλαίσιο και την εκπαιδευτική πράξη μέχρι και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ο Δαμανάκης (2000), καταλήγει στο συμπέρασμα ότι τόσο το θεσμικό πλαίσιο, όσο και η εκπαιδευτική πράξη δεν κινούνται στο πνεύμα της διαπολιτισμικής προσέγγισης, καθώς τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής όσο και σε επίπεδο πολιτικής πράξης κυριαρχεί η λογική της «υπόθεσης του ελλείμματος» και των αντισταθμιστικών μέτρων.

Ωστόσο, φαίνεται ότι με την ίδια αντίληψη και με τους ίδιους μηχανισμούς, το ελληνικό σχολείο εξακολούθησε να αντιμετωπίζει τον ολοένα και αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών μεταναστών από χώρες του λεγόμενου Τρίτου Κόσμου, της Ανατολικής Ευρώπης και των Βαλκανίων που ξεκίνησε ήδη από τις αρχές του 1990, διογκώνοντας με αυτόν τον τρόπο το πρόβλημα, καθώς «η ανεπάρκεια του σχολικού συστήματος να αντιμετωπίσει δραστικά τη νέα πολυπολιτισμική πραγματικότητα των δημοσίων σχολείων με επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με νέα προγράμματα και διδακτικές προσεγγίσεις εξελίσσεται σε παράγοντα πρόκλησης κοινωνικών προστριβών και συγκρούσεων και επηρεάζει τις αντιθέσεις της ευρύτερης σήμερα ελληνικής κοινωνίας» (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001, σ. 53).

Η κριτική που ασκήθηκε στη μέχρι τότε εκπαιδευτική πολιτική μαζί με τα εμφανή αδιέξοδά της έθρεψαν έναν έντονο προβληματισμό που με τη σειρά του οδήγησε στη θεσμοθέτηση νέων μέτρων. Με το νόμο 2413/96 το Υπουργείο Παιδείας για πρώτη φορά αναφέρεται στον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση», καθορίζει τον σκοπό της για τους παλιννοστούντες και αλλοδαπούς μαθητές και θεσμοθετεί την ίδρυση «Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης». Για τον Δαμανάκη (2000), ο Νόμος περιέχει αντιφάσεις που αντικατοπτρίζουν τις θεωρητικές αδυναμίες αυτής της περιόδου, δεν παύει, ωστόσο, ο ίδιος Νόμος να σηματοδοτεί έναν νέο προσανατολισμό της ελληνικής εκπαίδευσης προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση ως επίσημη εκπαιδευτική γραμμή (Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001· Παπαχρήστος, 2010), γεγονός που αντανάκλαται και στο περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Γεωργογιάννης, 2006· Λιακοπούλου, 2006· ΦΕΚ 598/17.7.1997).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αποκτά για πρώτη φορά θεσμική «οντότητα», όταν το 1997 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. ανέλαβε την εφαρμογή τεσσάρων μεγάλων ευρωπαϊκών προγραμμάτων που αφορούσαν στην:

- «Εκπαίδευση Παλιννοστούτων και Αλλοδαπών Μαθητών» (<http://www.diapolis.auth.gr>)
- «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» <https://old.uoi.gr/services/epeaek/metro11/ergo0664.htm> & <http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node>.
- «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» ([www.museduc.gr](http://www.museduc.gr)) και
- «Παιδεία Ομογενών» (<http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora2/index.php?yliko>,

και υλοποιήθηκαν με την επιστημονική ευθύνη πανεπιστημιακών καθηγητών, προβλέποντας δράσεις που περιλάμβαναν έρευνα, παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτών των προγραμμάτων υπήρξαν δράσεις που αφορούσαν την προσχολική εκπαίδευση. Στο Κορτέση-Δαφέρμου & Σφυρόερα (2019) καταγράφονται καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές στο Νηπιαγωγείο στο πλαίσιο της Θράκης που αναδεικνύουν τη σημασία σύνδεσης της έρευνας με τις παιδαγωγικές πρακτικές.

Είναι βέβαιο πια ότι, παρά τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις καθυστερήσεις, στην ελληνική εκπαίδευση εμφανίζεται πια μια διαφορετική προσέγγιση της ετερότητας που αντανακλά τις σύγχρονες τάσεις στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ο νέος αυτός προσανατολισμός δεν στρέφεται αποκλειστικά σε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση για μειονότητες, αλλά σε μια εκπαίδευση κατάλληλη να απαντά στην πολλαπλή ετερογένεια της σχολικής τάξης και, ως εκ τούτου, να αφορά με τον ίδιο τρόπο τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004). Για να συμβεί, ωστόσο, κάτι τέτοιο χρειάζεται να αντιστραφεί η λογική και να αναδειχθεί πρώτα η πολλαπλότητα και η ετερογένεια της «δικής μας» ομάδας, μαζί με τις εντάσεις και τις συγκρούσεις που τη συνοδεύουν και τις μορφές εξουσίας που τη συγκροτούν, σημειώνουν οι Ανδρούσου & Ασκούνη (2004). Την ίδια στιγμή είναι αναγκαίο να γίνει αντιληπτό ότι τα παιδιά των μεταναστών δεν είναι μόνο φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού, τον οποίο το σχολείο οφείλει να αναγνωρίσει ως ισότιμο, αλλά προέρχονται συχνά από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα και ως εκ τούτου αποκλείονται με πολλούς τρόπους από την πρόσβαση στα οικονομικά, κοινωνικά και μορφωτικά αγαθά (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Δραγώνα, 2004).

Στη βάση του προβλήματος βρίσκεται η αντίληψη περί εθνικής ομοιογένειας που με πολλούς τρόπους προβάλλει το ελληνικό σχολείο, αλλά και άλλοι θεσμοί της ελληνικής κοινωνίας. Όμως η αντίληψη αυτή δεν καθορίζει μόνο ένα ιδεολογικό πρίσμα ή ένα πλαίσιο πρόσληψης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, διαποτίζει την αντίληψη για την παιδαγωγική και συμβάλλει στη διαμόρφωση του κυρίαρχου στην ελληνική εκπαίδευση παιδαγωγικού κανόνα, που αντιλαμβάνεται την σχολική τάξη ως ενιαίο και αδιαφοροποίητο σύνολο και τη διδασκαλία ως απεύθυνση σε ένα μέσο ιδεατό μαθητή.

Για να κατανοήσουμε, όμως, τις διαδικασίες εκείνες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στον «Άλλο», απέναντι στη διαφορά, δεν αρκεί να σταθούμε μόνο στις εικόνες για τους «άλλους», οι οποίες διαμορφώνονται μέσα από το εκπαιδευτικό σύστημα. Χρειάζεται, πριν από όλα, να εξετάσουμε την αντίληψη για το «εμείς» –και στη συγκεκριμένη περίπτωση το εθνικό «εμείς»– που προβάλλει το σχολείο, αφού ο τρόπος με τον οποίο βλέπουμε τους άλλους είναι ουσιαστικό κομμάτι του πώς βλέπουμε τον εαυτό μας. Βέβαια, οι συλλογικές ταυτότητες είναι προϊόντα σύνθετων διαδικασιών και δε συγκροτούνται αποκλειστικά μέσα από την εκπαίδευση. Το σχολείο όμως είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που συμβάλλουν στη

διαμόρφωσή τους. Το ερώτημα, λοιπόν, το οποίο τίθεται είναι με βάση ποια αντίληψη για το έθνος και την εθνική ταυτότητα οργανώνεται η δράση του ελληνικού σχολείου και γιατί αυτή η αντίληψη δεν προσφέρει εργαλεία κατανόησης και χειρισμού της ετερογένειας που χαρακτηρίζει σήμερα τη σχολική πραγματικότητα στη χώρα μας. Η εικόνα της εθνικής ομοιογένειας, που περιγράφει τον κόσμο σαν σύνολο από ανθρώπινες ομάδες ομοιογενείς στο εσωτερικό και διαφορετικές μεταξύ τους, δεν αποτυπώνει μια «αντικειμενική» αλήθεια. Αντίθετα, πρόκειται για μια πολύ ισχυρή ερμηνεία του κόσμου, η οποία βασίζεται σε προβληματικές παραδοχές και επιλεκτικές αποσιωπήσεις, «κρύβει» όμως τον ιστορικό της χαρακτήρα και εμφανίζεται ως απόλυτη αλήθεια. Αυτές οι βεβαιότητες διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα. Με αυτές διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και μαθαίνουν να βλέπουν τον κόσμο και την ιστορία. Αυτές καλούνται λοιπόν να διδάξουν οι εκπαιδευτικοί, αφού πρώτα τις έχουν οι ίδιοι διδαχτεί στη διάρκεια της μαθητικής ή φοιτητικής τους πορείας (Ασκούνη, 2001).

Ο πυρήνας λοιπόν του προβλήματος είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ενισχύει και προωθεί με πολλούς τρόπους την αξία της ομοιογένειας. Οι σχετικές έρευνες δείχνουν ότι η εθνική διαπαιδαγώγηση την οποία επιτελεί το σχολείο, αντιλαμβάνεται τα έθνη ως «φυσικές» οικουμενικές οντότητες, ανεξάρτητες από χώρο και χρόνο. Ο σχολικός λόγος αναδεικνύει τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τη μοναδικότητα του έθνους, δίνοντας έμφαση στην ιστορική συνέχεια και την εθνική και πολιτισμική ομοιογένεια. Μέσα από τη διδασκαλία μαθημάτων όπως η ιστορία, η γεωγραφία και η γλώσσα, το ελληνικό έθνος παρουσιάζεται απόλυτα ομοιογενές, με πολιτισμικά χαρακτηριστικά τα οποία διατηρούνται αμετάβλητα στη διάρκεια της αδιάσπαστης μακράς ιστορίας του, χωρίς να έχουν υποστεί εξωτερικές επιδράσεις. Η λογική αυτή που προβάλλει ως «κανονική» συνθήκη μια ομοιογενή -με εθνοπολιτισμικά κριτήρια- σχολική τάξη, αφενός συσκοτίζει το γεγονός ότι δεν υπάρχουν κοινωνικά ομοιογενείς τάξεις, αφετέρου υπαγορεύει εκπαιδευτικές πρακτικές που περιθωριοποιούν και αποκλείουν τους μαθητές εκείνους που αποκλίνουν από τη νόρμα του ιδεατού «μέσου όρου». Και θα πρέπει να υπογραμμίσουμε ότι οι αποκλίσεις δεν είναι μόνο ως προς την εθνική καταγωγή, αλλά και ως προς την κοινωνική προέλευση των μαθητών, εφόσον οι διαφορές στο εσωτερικό των σχολικών τάξεων δεν είναι μόνο εθνοπολιτισμικές, είναι επίσης ταξικές (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2011).

Με αυτή την έννοια, η παρουσία αλλόγλωσσων, αλλόθρησκων ή αλλοεθνών μαθητών λειτουργεί, σα μεγεθυντικός φακός που αναδεικνύει τις πολλαπλές εκδοχές ετερογένειας των σχολικών τάξεων και υπογραμμίζει τα προβλήματα που αφορούν συνολικά την εκπαίδευση, και τα σχολεία εκείνα που έχουν μόνο Έλληνες μαθητές.

Η παραπάνω λογική που αντιλαμβάνεται τη σχολική πραγματικότητα ως μια αδιαφοροποίητη εθνικά συνθήκη, παράλληλα διαμορφώνει μια παιδαγωγική αντίληψη κανονιστική, όπου το σημείο αναφοράς είναι αυτό που ονομάζουμε ο «μέσος» μαθητής (μια ομοιόμορφη ιδεατή, δηλαδή ανύπαρκτη τάξη που αποτελείται από «μέσους» ομοιόμορφους μαθητές που ανταποκρίνονται στη νόρμα του σχολείου, συνήθως παιδιά της μέσης αστικής τάξης). Αυτή η παιδαγωγική αντίληψη μεταφράζεται σε εκπαιδευτικές πρακτικές που δεν λαμβάνουν υπόψη τους το πλαίσιο στο οποίο απευθύνονται, αγνοούν τις κοινωνικές, εθνικές, γλωσσικές διαφοροποιήσεις μέσα στη σχολική ομάδα και στην ουσία “εφαρμόζουν” ένα πρόγραμμα, μια δραστηριότητα, διδάσκουν ένα σχολικό εγχειρίδιο. Μοιάζει σαν η

διδασκτική πράξη να είναι εφαρμογή ενός προσχεδιασμένου κανονιστικού προτύπου, που επαναλαμβάνεται το ίδιο χωρίς παραλλαγές κάθε χρόνο. Πρόκειται για μια παιδαγωγική λογική η οποία διατρέχει την εκπαιδευτική κοινότητα σε όλες τις βαθμίδες, και που χαρακτηρίζεται από μια προσέγγιση της μάθησης με τη μορφή της “αποταμίευσης γνώσεων” (Freire, 2009).

Η «άρνηση» του εκπαιδευτικού συστήματος να αντιμετωπίσει με θετικό πρόσημο την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού γίνεται εμφανής και από τον τρόπο που αντιμετωπίζει τις μητρικές γλώσσες των μαθητών του. Κι ενώ τα ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν την τεράστια σημασία αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας, τόσο για την εκμάθηση της δεύτερης (Σκούρτου & Κούρτη-Καζούλλη, 2016) όσο και για την ενδυνάμωση της ταυτότητας όλων των μαθητών (Cummins, 1999), στην ελληνική εκπαίδευση παραμελείται τελείως το γεγονός ότι η Ελλάδα είναι μια πολύγλωσση κοινωνία με πολλούς ανθρώπους που φέρνουν μαζί τους διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικούς πολιτισμούς (Δαμανάκης, 1997· Gogonas, 2010). Έτσι, το ελληνικό μοντέλο προάγει καθαρά τη γλωσσική αφομοίωση και δε στοχεύει στη διατήρηση και ανάπτυξη της διγλωσσίας των γλωσσικών μειονοτήτων που, για διάφορους λόγους, φοιτούν στα ελληνικά δημόσια σχολεία, ενώ πολλοί εκπαιδευτικοί αγνοούν ή δεν έχουν πειστεί για τα οφέλη της διγλωσσίας για τα άτομα που είναι φορείς της (Skourτου, 2008), αλλά και συνολικά για τον μαθητικό πληθυσμό.

## **Η ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΗ ΚΡΙΣΗ ΚΑΙ Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΗΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ**

Από τον Οκτώβριο του 2016 το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα βρέθηκε αντιμέτωπο με ένα νέο δεδομένο: τα παιδιά των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα από τον Αύγουστο του 2015 και ζουν είτε σε χώρους φιλοξενίας έξω από τον αστικό ιστό, είτε σε διαμερίσματα νοικιασμένα από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες και άλλους φορείς πχ Δήμους κλπ. Σε ότι αφορά τα προσφυγόπουλα, σημαντικό ποσοστό τους βρίσκεται εκτός σχολικού πλαισίου εδώ και δύο χρόνια τουλάχιστον, ενώ πολλά δεν έχουν πάει καθόλου σχολείο παρά το γεγονός ότι είναι σε σχολική ηλικία. Και τα περισσότερα βέβαια έχουν τα ψυχικά τραύματα με τις μνήμες της φρίκης που έζησαν, την εμπειρία του θανάτου, το πένθος. Η φοίτησή τους σε σχολεία, μέσω των Δ.Υ.Ε.Π. το 2016- 2017 και σε τάξεις υποδοχής από το 2017 και μετά, τους προσέφερε την ευκαιρία να βιώσουν σε κάποιο βαθμό μία «κανονικότητα» παιδικής ηλικίας με τη ρουτίνα του καθημερινού προγράμματος, ενώ ταυτόχρονα τους παρείχε τον απαιτούμενο χρόνο για να προσαρμοστούν σταδιακά σε δομές εκπαίδευσης με κανόνες και απαιτήσεις χωρίς να βιώσουν υπερβολική πίεση και τους δόθηκε η ευκαιρία να παρακολουθήσουν ένα ανοιχτό αναλυτικό πρόγραμμα με ευέλικτες διαδικασίες και γνωστικά αντικείμενα που θα τους είναι χρήσιμα είτε μείνουν στην Ελλάδα είτε μετεγκατασταθούν αλλού. Πρόκειται λοιπόν συνολικά για μια ιδιαίτερα σύνθετη και περίπλοκη συνθήκη, που φαντάζει ως απειλή και πρόκληση μαζί για ένα εκπαιδευτικό σύστημα σαν το ελληνικό. Η συνθήκη αυτή αποτελεί με άλλα λόγια, μια νέα και δύσκολη εξίσωση για την εκπαίδευσή μας, μια εκπαίδευση που όπως ήδη αναφέρθηκε είναι συνηθισμένη στην ομοιογένεια. Στην ουσία η πολιτεία αναγνωρίζει εδώ ότι τα παιδιά των προσφύγων, παιδιά σε μετάβαση από μια συνθήκη πολέμου σε μια κανονικότητα,

έχουν διαφορετικές ανάγκες από το μέσο παιδί για να ενταχθούν στη σχολική ζωή. Ζώντας καιρό σε συνθήκες δύσκολες, έχοντας σκληρά βιώματα και πολλές δεξιότητες επιβίωσης, είναι στην ουσία παιδιά που έχουν εμπειρίες ενηλίκων και ταυτοχρόνως ανάγκες παιδιών. Δεν είναι παιδιά που δεν έχουν γνώσεις. Έχουν αντιθέτως πολύ περισσότερες γνώσεις από αντίστοιχα παιδιά της ηλικίας τους στις δυτικές κοινωνίες, αλλά όχι τις γνώσεις εκείνες που το σχολείο αξιολογεί ως κατάλληλες. Ξέρουν να επιβιώνουν, ξέρουν να ξεπερνούν εμπόδια, ξέρουν να προσαρμόζονται. Είναι φορτισμένα και φορτωμένα από εικόνες και δύσκολες καταστάσεις<sup>2</sup>.

Η νέα αυτή συνθήκη απαιτούσε και απαιτεί ακόμη μεγαλύτερη ευελιξία και δημιουργικότητα. Δεδομένου ότι η μέχρι τώρα «μνήμη» του εκπαιδευτικού συστήματος κυριαρχείται από την αφομοιωτική λογική, είναι προφανές ότι τα παιδιά των προσφύγων ανέδειξαν για άλλη μια φορά τις αδυναμίες του συστήματος να συμπεριλάβει τη διαφορά στη διαχείριση της καθημερινότητας της τάξης και υπογράμμισαν με επιτακτικό τρόπο την ανάγκη, οι εκπαιδευτικοί να είναι καλύτερα προετοιμασμένοι για τις ετερογενείς τάξεις (Βλ. Ενδεικτικά: Όταν το εμείς συναντά το εσείς... στο νηπιαγωγείο: Ένα σχέδιο δράσης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης / Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας: Μια έρευνα δράσης / Η αναγκαιότητα της ανάπτυξης δεξιοτήτων Συναισθηματικής Νοημοσύνης σε διευθύντριες σχολικών μονάδων προσχολικής αγωγής / Όνειρα σε άλλη γλώσσα: ο πολιτισμός μου είναι ο Άλλος). Σε αυτή την κατεύθυνση θέλουμε να πιστεύουμε ότι συμβάλει ο παρών τόμος πρακτικών με κείμενα που αναφέρονται είτε στις καθημερινές δυσκολίες στη διαχείριση της ετερογενούς τάξης είτε στην ευρύτερη ανάγκη για επιμόρφωση και αλλαγές στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών.

## **ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ Η΄ ΧΩΡΙΣ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ ΔΕ ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΓΙΝΕΙ ΚΑΜΙΑ ΑΛΛΑΓΗ.**

Το θέμα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα βασικά ενδιαφέροντα της παιδαγωγικής έρευνας με επίκεντρο του προβληματισμού το περιεχόμενο της κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς αυτό αναπόφευκτα συνδέεται με την παιδαγωγική τους επάρκεια και την συνακόλουθη αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής πράξης.

Την ίδια στιγμή το ενδιαφέρον για ένα σχολείο σύγχρονο, μαθητοκεντρικό και συνάμα προσαρμοσμένο στις παρούσες κοινωνικές ανάγκες τροφοδοτεί πλήθος θεωρητικών και άλλων μελετών από διαφορετικούς χώρους της εκπαιδευτικής έρευνας, οι οποίοι τοποθετούν στο επίκεντρο την ανάγκη για μια νέα διδακτική μεθοδολογία που αξιοποιεί την ανομοιογένεια της σχολικής τάξης στην κατεύθυνση

<sup>2</sup>Για το θέμα αυτό βλ. τις εκθέσεις της Επιστημονικής Επιτροπής που εκπόνησε το σχέδιο εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και το οποίο εφαρμόστηκε από την ελληνική πολιτεία.

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016), *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΠΕΘ [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPETH\\_Full\\_Report\\_June\\_2016\\_update.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPETH_Full_Report_June_2016_update.pdf)

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPP\\_ETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPP_ETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)



της άμβλυνσης των ανισοτήτων που αναπαράγονται μέσω του σχολικού θεσμού (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017· Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Tomlison & Cunningham-Eidson, 2003). Μάλιστα, η αξιοποίηση αυτής της ανομοιογένειας αποτελεί έναν από τους βασικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, και εκφράζεται με ρητό τρόπο στους Οδηγούς Νηπιαγωγού (2009:36 & 2011:29). Γι' αυτήν, ωστόσο, την παιδαγωγική ανανέωση στο χώρο των επιστημών της αγωγής και την παιδαγωγική ζύμωση γενικότερα είναι απαραίτητες δύο βασικές προϋποθέσεις, υποστηρίζει ο Γκότοβος (1986): η εκπαιδευτική πολιτική στην ανώτατη εκπαίδευση και ο ρόλος των παιδαγωγικών σπουδών στην επαγγελματική κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

Τα τελευταία χρόνια, όπως διαπιστώνεται από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, η στοχοθεσία της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών έχει αλλάξει (Day, 1995· 2003· Zeichner & Liston, 1996· Ματσαγγούρας, 1998· Καλαϊτζοπούλου, 2001· Ξωχέλλης, 2005· Cochran-Smith, 2005· Darling-Hammond, 2006· Schnellert et al., 2008· Λιακοπούλου, 2012· Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013· Ανδρούσου & Τσάφος, 2013). Σήμερα, στόχος της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών είναι η δημιουργία αναστοχαζόμενων επαγγελματιών, οι οποίοι εργάζονται στην κατεύθυνση της βελτίωσης των εκπαιδευτικών συνθηκών με στόχο την ισότιμη ανάπτυξη όλων των μαθητών (Schnellert et al., 2008)<sup>3</sup>. Κάτω από αυτό το πρίσμα, η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποσκοπεί όχι μόνο στο να τους εφοδιάσει με την αναγκαία θεωρητική κατάρτιση για την κατανόηση και ανάλυση των δεδομένων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αλλά και στο να τους εμπλέξει σε επαγγελματικές δραστηριότητες και συνεργατικά μοντέλα που τους βοηθούν αφενός να συνεργάζονται και να συμμετέχουν σε συλλογικές δράσεις, αναπτύσσοντας τη διαλεκτική τους ικανότητα, αφετέρου να αναπτύξουν τη στοχαστική τους κρίση, την ικανότητα λήψης αποφάσεων και τις διερευνητικές τους δεξιότητες (Schnellert et al., 2008· Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013). Ως εκ τούτου, η απόκτηση ερευνητικών, στοχαστικών και συνεργατικών ικανοτήτων των υποψηφίων εκπαιδευτικών αποτελεί βασική επιδίωξη της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner, 2005).

Εγείρεται, συνεπώς, το ερώτημα κατά πόσο οι σημερινοί εκπαιδευτικοί διαθέτουν τα γνωστικά και άλλα εφόδια για να υιοθετήσουν μια μεθοδολογία προς την κατεύθυνση της αξιοποίησης της ετερότητας και κατά πόσο το περιεχόμενο της επαγγελματικής τους κατάρτισης ή της όποιας επιμόρφωσής τους επαρκεί για ένα τέτοιο σκοπό.

Σε έρευνα με 492 υποψήφιους εκπαιδευτικούς που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερα Πανεπιστήμια της Αμερικής διαπιστώθηκε ότι διαπολιτισμική τους επάρκεια φαίνεται να είναι συνάρτηση των πεποιθήσεων, των γνώσεων, των δεξιοτήτων και της εμπειρίας τους (Pohan, 1996). Ως εκ τούτου, σημειώνει η Pohan (1996) για να είναι αποτελεσματικά τα προγράμματα εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών που ασχολούνται με τα πολυπολιτισμικά ζητήματα θα πρέπει αυτά να επικεντρωθούν όχι μόνο στις παιδαγωγικές γνώσεις, αλλά να φροντίσουν για τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών.

<sup>3</sup>Στην κατεύθυνση αυτή έχει -στο πλαίσιο του Δικτύου των Πρακτικών Ασκήσεων των Τμημάτων Προσχολικής Εκπαίδευσης - εκπονηθεί το υλικό Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., Τσάφος, Β. (επιμ) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστηρίξεις της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.

Αλλά και η Meier (2005), στο πλαίσιο έρευνας που διοργάνωσε το Διεθνές Γραφείο Εκπαίδευσης (IBE) της UNESCO στη Νότια Αφρική προκειμένου να ανιχνεύσει τις αντιλήψεις των μελλοντικών εκπαιδευτικών σε σχέση με τους προερχόμενους από διαφορετικό υπόβαθρο μαθητές, σημειώνει ότι οι αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται, μεταξύ άλλων, από την προσωπική τους εμπειρία και την επαγγελματική εκπαίδευση, ενώ την ίδια στιγμή επηρεάζει τη διδασκαλία τους στην τάξη. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να διαμορφώνονται από μια σύνθετη και παρατεταμένη διαδικασία «κοινωνικοποίησης», η οποία συμβαίνει ως αποτέλεσμα της ανταπόκρισης του κάθε εκπαιδευτικού στο είδος της εκπαίδευσης που έλαβε, εκτός από τη διδακτική εμπειρία και την πράξη στην τάξη (Meier, 2005).

Τα ευρήματα των διεθνών ερευνών που παρουσιάστηκαν παραπάνω υπογραμμίζουν την ανάγκη για προγράμματα εκπαίδευσης εκπαιδευτικών με στόχο την αλλαγή των πιθανών αρνητικών συναισθημάτων απέναντι στους μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό υπόβαθρο και την ανάπτυξη μιας θετικής, αντ' αυτού, διάθεσης. Ως εκ τούτου, η κατανόηση των απόψεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αποτελεί καθοριστικό στοιχείο τόσο για την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών όσο και για τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών.

Την ίδια στιγμή, στην Ελλάδα είναι μάλλον περιορισμένες οι έρευνες με αντικείμενο τις αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν στη διαχείριση της ετερότητας σε σχέση με την κατάρτισή τους. Τα σημαντικότερα ευρήματα τους, ωστόσο, συγκλίνουν στη διαπίστωση σημαντικών ελλείψεων στην κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ως προς βασικά ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις και την ίδια στιγμή αποκαλύπτουν το στερεοτυπικό χαρακτήρα των απόψεών τους.

Η έρευνα των Φραγκουδάκη και Δραγώνα (1997) επεδίωξε να μελετήσει την εικόνα του «εθνικού άλλου» έτσι όπως εμφανίζεται στο λόγο των εκπαιδευτικών και τα σχολικά εγχειρίδια για να διαπιστώσει την επίμονη υπεράσπιση της ομοιογένειας από μέρος των εκπαιδευτικών, η οποία ουσιαστικά υποδηλώνει την επιλογή μιας αφομοιωτικής εκπαιδευτικής προσέγγισης (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς του δείγματος (61%) εξέφρασαν απόψεις που αντανάκλασαν την εθνικιστική ιδεολογία και αποκάλυπταν αισθήματα ξеноφοβίας, καθώς για τους ίδιους η ευρωπαϊκή προοπτική και η είσοδος των μεταναστών απειλούν την ελληνική ταυτότητα και τα ελληνικά ήθη.

Παράλληλα, σε έρευνα που διεξήγαγε ο Δαμανάκης (1997) με δείγμα 540 εκπαιδευτικούς της Α/βάθμιας Εκπαίδευσης για την εκπαίδευση και ένταξη των παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε παλινοστούντες ή και αλλοδαπούς μαθητές, θεωρώντας ότι αντιμετωπίζουν μεγάλα προβλήματα, τείνουν να αποφεύγουν τα σχολεία εκείνα που συγκεντρώνουν υψηλά ποσοστά παλινοστούντων, αλλοδαπών ή ρομά μαθητών. Στην ίδια έρευνα η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν θεωρούσε ότι είχε λάβει την κατάλληλη κατάρτιση ή επιμόρφωση, συμπέρασμα που συνάδει με τα ερευνητικά ευρήματα του Μάρκου (1997) στο πλαίσιο προγράμματος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών σύμφωνα με τα οποία διαπιστώθηκε η αδυναμία των εκπαιδευτικών να υιοθετήσουν και να εφαρμόσουν αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Οι Ασκούνη & Ανδρούσου (1998), διερευνώντας σε δείγμα 200 νηπιαγωγών της Αττικής τον τρόπο με τον οποίο οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τις διαφορές των μαθητών τους, εντοπίζουν αντιφάσεις ανάμεσα στις απόψεις που εκφράζουν οι ίδιες και στην παιδαγωγική πράξη. Ενώ, επί παραδείγματι, τα 2/3 του δείγματος που έχουν στην τάξη τους μαθητές με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες απαντούν ότι οι μαθητές συμμετέχουν κανονικά στη ζωή της τάξης, χωρίς φασαρία ή ιδιαίτερα προβλήματα, τόσο οι τοποθετήσεις τους σε άλλα σημεία του ερωτηματολογίου όσο και η συστηματική παρατήρηση που διαπιστώνει ότι τα αλλόγλωσσα παιδιά είναι απομονωμένα και αποκλεισμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία, ουσιαστικά τις διαψεύδουν (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998).

Ο Νικολάου (2000) διεξάγοντας έρευνα αναφορικά με τη στάση των δασκάλων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αισθάνονται έτοιμοι να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες μιας πολυπολιτισμικής τάξης. Ο ερευνητής υπογραμμίζει το έλλειμμα που παρατηρήθηκε στην κατάρτιση τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των σχολικών συμβούλων και την απουσία συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντ' αυτού διαπιστώνει θεωρητική σύγχυση που έλαβε και θεσμικές διαστάσεις. Για τον ίδιο, ο Έλληνας δάσκαλος δεν ανακάλυψε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικής τάξης, καθώς δεν είχε τα εφόδια για κάτι τέτοιο. Οι θεωρητικές του αναφορές πάνω στα συγκεκριμένα ζητήματα ήταν πενιχρές και ως εκ τούτου αναζήτησε λύσεις σε ήδη δοκιμασμένες πρακτικές (Νικολάου, 2000). Αλλά και στην έρευνα των Παπαχρήστου και Γιανόγκου (2001), με δείγμα 200 εκπαιδευτικούς της Α/θμιας Εκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν (61%) δήλωναν σχετική αδυναμία να υιοθετήσουν στην εκπαιδευτική πράξη τη διαπολιτισμικότητα και να προωθήσουν τις διαπολιτισμικές αξίες, ενώ σε ακόμη μεγαλύτερο ποσοστό (71,5%) δήλωναν από λίγο έως καθόλου προετοιμασμένοι να διαχειριστούν στο σχολείο τους ανάλογα ζητήματα (όπ. αναφ. στο Μάγος, 2004).

Την ίδια περίοδο, από έρευνα που διεξήγαγε η Unicef (2001) σε δείγμα 2.343 ατόμων (εκπαιδευτικών, μαθητών και γονιών) με στόχο τη διερεύνηση των απόψεών τους απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές, προκύπτει ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι αλλοδαποί μαθητές πρέπει να φοιτούν σε ξεχωριστά σχολεία ή τάξεις, ενώ ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς δηλώνει ότι θα τους ενοχλούσε η παρουσία σημαντικού αριθμού αλλοδαπών στο σχολείο που διδάσκει.

Από τα αποτελέσματα των ερευνών που προηγήθηκαν, γίνεται φανερό ότι αντιλήψεις, όπως η θεώρηση της ομοιογένειας ως μοναδική συνθήκη για αποτελέσματα στο εκπαιδευτικό έργο, είναι ακόμη παρούσες στο λόγο των εκπαιδευτικών, αποκαλύπτοντας σταθερή προσήλωση σε πρακτικές από το αφομοιωτικό μοντέλο, βάσει της υπόθεσης του ελλείμματος<sup>4</sup>. Μια οπτική σαν κι αυτή αντανακλά την κυρίαρχη λογική του σχολείου, η οποία τόσο σε επίπεδο στόχων όσο και σε επίπεδο παιδαγωγικών πρακτικών λειτουργεί αγνοώντας τις πολλαπλές διαφορές που χαρακτηρίζουν τον μαθητικό πληθυσμό (Ασκούνη & Ανδρούσου, 1998), αποκαλύπτει παρωχημένες αντιλήψεις ως προς τη διαχείριση της ετερότητας στη σχολική τάξη και υπαινίσσεται αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές.

---

<sup>4</sup>Σύμφωνα με την «υπόθεση του ελλείμματος», τα παιδιά των μεταναστών και των μειονοτήτων έρχονται στο σχολείο με χαμηλότερο μορφωτικό κεφάλαιο από τα υπόλοιπα παιδιά (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι «μετακινήσεις» δε των εκπαιδευτικών προς παιδαγωγικές πρακτικές που στηρίζονται στη βαθιά αποδοχή της ετερότητας, ακόμη και έπειτα από συστηματικές απόπειρες επιμόρφωσης, φαίνεται να είναι ιδιαίτερα αργές και επίπονες (Ανδρούσου, 2005· Ανδρούσου, 2008· Σφυρόερα, 2008).

Από την άλλη, είναι βέβαια χαρακτηριστικό ότι μόνο τα τελευταία χρόνια στα συναφή τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων τα ζητήματα σχετικά με την εθνική διαπαιδαγώγηση αρχίζουν να γίνονται αντικείμενο κριτικής θεώρησης, στο πλαίσιο διδασκόμενων μαθημάτων σχετικών με την εθνική ταυτότητα, την ιστορία, τις μειονότητες ή τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιπλέον θετικό είναι ότι και άλλα μαθήματα στα προγράμματα σπουδών που προωθούν επίσης μιαν άλλη παιδαγωγική αντίληψη, σε μια κατεύθυνση πιο δυναμική, που λαμβάνει υπόψη της το πλαίσιο της τάξης. Όμως, αυτό που παρατηρούμε και καταγράφεται μέσω ερευνών, είναι ότι υπάρχει μεγάλη δυσκολία να εγκαθιδρυθεί μια διαφορετική αντίληψη, να δώσει καρπούς και να μην παραμένει σε διχοτομική θεώρηση, θεωρίας και πράξης. Με βάση τα πορίσματα πολλών σχετικών ερευνών (Joram & Gabriele, 1998· Nettle, 1998· Korthagen & Kessels, 1999· Tillema, 2000· Hascher, Cocard & Moser, 2007) οι φοιτητές και φοιτήτριες συχνά έχουν μια διχοτομική αντίληψη για τη θεωρία και την πράξη, βρίσκονται κοντά στο μοντέλο «εφαρμογής της θεωρίας», θεωρούν ότι η θεωρητική εκπαίδευση έχει νόημα μόνο αν οδηγεί σε τεχνικές και εργαλεία που τους επιτρέπουν να διαχειριστούν την τάξη τους. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο ΤΕΑΠΗ (Δαφέρμου, Σφυρόερα & Τσερνίδου, 2013) προκύπτει ότι η διχοτομική αντίληψη αυτή, που οδηγεί σε διατυπώσεις του τύπου «αυτά που μαθαίναμε στη θεωρία δεν εφαρμόζονταν στην πράξη», είναι ιδιαίτερα ισχυρή, ακόμη και όταν οι φοιτήτριες/ές δηλώνουν να αντιλαμβάνονται τη σημασία της θεωρίας για την κατανόηση του πλαισίου της τάξης και τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών παρεμβάσεων.

Μοιάζει δηλαδή όλα αυτά τα μαθήματα να παραμένουν στο επίπεδο της γνωστικής κατανόησης μιας κριτικής θεωρίας, αλλά όταν οι φοιτητές και φοιτήτριες, μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, καλούνται να τα κάνουν πράξη, φαίνεται να μην μπορούν να τα εφαρμόσουν, αλλά να ανακαλούν τα πρότερα δικά τους βιώματα και στην ουσία να δρουν όπως πριν.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο χρειάζεται παράλληλα και μια άλλη θεώρηση της παιδαγωγικής μεθοδολογίας που διδάσκουμε στο πανεπιστήμιο, με βάση την οποία προετοιμάζουμε τους αυριανούς εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται δηλαδή το πανεπιστήμιο να προσπαθήσει να επεξεργαστεί διαφορετικές παιδαγωγικές προτάσεις που να υποστηρίζουν τις διαφορετικές προσεγγίσεις. Μια τέτοια διαφορετική διδακτική πρόταση είναι οι Θεματικές εργαστηριακές βδομάδες που εφαρμόζονται από το 2007 στο Τ.Ε.Α.Π.Η. Οι Θεματικές Εργαστηριακές Εβδομάδες (Θ.Ε.Β) είναι crash courses που διαρκούν μία εβδομάδα (3-4 ώρες τις καθημερινές και 5 ώρες Σάββατο και Κυριακή) και συμμετέχουν σε αυτές 35-40 φοιτητές/τριες κάθε φορά. Συμπεριλαμβάνουν βιωματικά εργαστήρια, προβολή ταινιών, επισκέψεις σε χώρους ενδιαφέροντος, εργασία σε ομάδες και στην ολομέλεια και παιδαγωγικές πρακτικές-τεχνικές που δημιουργούν ένα εντελώς διαφορετικό παιδαγωγικό πλαίσιο από αυτό των ακαδημαϊκών αιθουσών. Είναι μια εναλλακτική μορφή εκπαίδευσης, πολύ διαφορετική από αυτήν των τυπικών μαθημάτων στο πανεπιστήμιο. Οι βασικοί στόχοι των Θ.Ε.Β. είναι (Ανδρούσου, Ασκούνη, Κορτέση-Δαφέρμου, Σφυρόερα, & Τσάφος, 2014):

- Καλλιέργεια ‘πολυπρισματικής’ ανάλυσης και κατανόησης της εκπαιδευτικής πράξης.
- Σύνδεση θεωρίας – πράξης στην εκπαιδευτική πρακτική.
- Οικοδόμηση της γνώσης αλλά και εξοικείωση με τις μεθόδους οικοδόμησής της.
- Αντίληψη της αξίας της συνεργασίας και της πολυφωνίας και της σημασίας τους στην εκπαιδευτική πρακτική.

Σε αυτά τα πλαίσια κάθε χρόνο υλοποιείται μια Θ.Ε.Β. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, με υπεύθυνη διδάσκουσα την Α. Ανδρούσου, στην οποία αντικείμενο επεξεργασίας είναι η ένταξη στην εκπαίδευση παιδιών με διάφορες κουλτούρες, μητρικές γλώσσες, πολιτισμικό κεφάλαιο κ.λπ. στο σχολείο. Κατά τη διάρκειά της οι φοιτητές/τριες συμμετέχουν σε βιωματικά εργαστήρια, επισκέπτονται ενταξιακά εκπαιδευτικά πλαίσια, παρακολουθούν εισηγήσεις (σε μορφή ανοιχτής συζήτησης) εν ενεργεία εκπαιδευτικών που εφαρμόζουν καλές ενταξιακές πρακτικές, παρακολουθούν παρουσιάσεις ενταξιακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, προβάλλονται και σχολιάζονται ντοκιμαντέρ, ταινίες, και γίνονται εισηγήσεις θεσμικών παραγόντων της εκπαίδευσης. Αυτού του τύπου η προσέγγιση μοιάζει να αποκτά νόημα στα μάτια των φοιτητών και φοιτητριών και να τους δίνει μια διαφορετική προοπτική για το θέμα αυτό ή για άλλα θέματα που πραγματεύονται οι Θ.Ε.Β.. Υποστηρίζουμε, δηλαδή, εδώ ότι όταν η πανεπιστημιακή διδασκαλία ξεφύγει από την αντίληψη ότι η μάθηση και οι διδακτικές πρακτικές, επιτυγχάνονται μέσω της μετωπικής διδασκαλίας, η αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να δώσει διαφορετικούς καρπούς και να δημιουργήσει αν μη τι άλλο ρωγμές στο ακίνητο εκπαιδευτικό σύστημα.

Κάτι δείχνει, εντούτοις, αυτή η «ακινήσια» του συστήματος και οι αντιδράσεις των διαφορετικών εταίρων: εκπαιδευτικοί τονίζουν συχνά την αδυναμία να διαχειριστούν μια ετερογενή σχολική τάξη, αισθάνονται απροετοίμαστοι από τις πανεπιστημιακές τους σπουδές και αβοήθητοι και συχνά ματαιωμένοι (και ξέρουμε καλά ότι η ματαιώση σε αυτό το επάγγελμα μπορεί να ευνοήσει στερεοτυπικές ερμηνείες και απορριπτικές συμπεριφορές). Οι Έλληνες γονείς φοβούνται ότι απειλείται η ποιότητα της εκπαίδευσης, ότι πέφτει το επίπεδο και αντιδρούν συχνά με αποκλεισμούς και μισαλλόδοξους λόγους. Η άνοδος άλλωστε της ακροδεξιάς στην Ελλάδα και στην Ευρώπη τροφοδοτεί και τροφοδοτείται από αυτά τα φαινόμενα.

## **ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΥΜΠΕΡΙΛΗΨΗ ΟΛΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι ένα σχολείο ενάντια στις διακρίσεις δεν λαμβάνει υπόψη του μόνο τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, αλλά εργάζεται για την επιτυχία, σχολική και όχι μόνο, όλων, αντιμετωπίζοντας παράλληλα το ατομικό και το συλλογικό. Μια τέτοια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη, που είναι αυτή της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, προϋποθέτει πίστη στις δυνατότητες όλων των μαθητών και αναγνώριση του δικαιώματος στη διαφορά, γι’ αυτό και οφείλει να είναι επικεντρωμένη στις διαδικασίες της μάθησης και όχι στα αποτελέσματά της, απορρίπτοντας στην πράξη μια κοινή για όλους παιδαγωγική προσέγγιση και επιτρέποντας στον κάθε μαθητή τις δικές του μαθησιακές διαδρομές και το δικό του ρυθμό (Σφυρόρα, 2004). Αντικαθιστώντας τις παραδοσιακές διαδικασίες μάθησης

με νέες πρακτικές που αναγνωρίζουν την ατομικότητα κάθε μαθητή και καθιστώντας τα περιεχόμενα μάθησης προσιτά σε όλους, ο εκπαιδευτικός μπορεί ως μέρος του συστήματος να κινητοποιήσει το μηχανισμό της αλλαγής σε όλα τα επίπεδα. Ως εκ τούτου, για την αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας στην εκπαίδευση, κρίνεται απαραίτητη η αναγνώριση της δύναμης των διαφορών εκ μέρους των εκπαιδευτικών, επιδίωξη που απαιτεί κατ' αρχήν μια επανεκτίμηση των προσωπικών και θεσμικών ιδεολογιών και αντιλήψεων κι έπειτα μια ειλικρινή πίστη και αφοσίωση στη διευκόλυνση και διαχείριση της διαφορετικότητας των μαθητών (Meier & Hartell, 2009).

Αλλά και από μόνη της η παραδοχή ότι οι μαθητές είναι μεταξύ τους διαφορετικοί δεν οδηγεί πολύ μακριά, σημειώνει η Σφυρόερα (2004) και κυρίως όταν αυτή η διαπίστωση δε συμβαδίζει με την υιοθέτηση συγκεκριμένων στρατηγικών, μεθόδων και τρόπων δουλειάς μέσα στη σχολική τάξη. Για να είναι χρήσιμη και λειτουργική αυτή η διαπίστωση, συμπληρώνει η ίδια, απαιτείται η διαμόρφωση μιας «διαφοροποιημένης παιδαγωγικής» σύμφωνα με την οποία η ισότητα ευκαιριών διασφαλίζεται όταν το σχολείο: λαμβάνει υπόψη του τις αρχικές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις, δηλαδή το σημείο αφετηρίας κάθε παιδιού, οδηγεί κάθε παιδί στο να ανακαλύψει και να οικοδομήσει τη δική του πορεία προς τη μάθηση, αξιοποιεί τα βιώματα και ενισχύει τα ενδιαφέροντα, τα κίνητρα και τις περιέργειες κάθε παιδιού, αντιμετωπίζει το «παιδί ως βιογραφία» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) και λαμβάνει υπόψη του τη σφαίρα εμπειριών της καθημερινής ζωής του κάθε παιδιού (τον «βιόκοσμό» του) ως σύνολο συνηθειών, συμπεριφορών, αξιών και ενδιαφερόντων που έχουν χτιστεί ασυναίσθητα και είναι συχνά άρρητα (Kalanztis & Core, 2013).

Για τη Σφυρόερα, άλλωστε, η διαφοροποιημένη προσέγγιση δεν είναι μια συγκεκριμένη μέθοδος με σαφή δομή και προκαθορισμένους κανόνες, αλλά μια ανοιχτή παιδαγωγική αντίληψη που καταφέρνει να δώσει μια απάντηση στο γιατί και το πώς η ενίσχυση της ατομικής πορείας κάθε μαθητή για την οικοδόμηση της γνώσης είναι απαραίτητη για τη σχολική επιτυχία (Σφυρόερα, 2004). Για το λόγο αυτό η διαφοροποιημένη παιδαγωγική απαιτεί από τον εκπαιδευτικό μια αναδιαπραγμάτευση των πεποιθήσεών του, τη συνειδητοποίηση της δικής του βιωμένης εμπειρίας και των εμποδίων που αυτή θέτει, καθώς και ευρύτερες αναστοχαστικές διαδικασίες. Στο κείμενο σε αυτό τον τόμο, της Μαρίας Σφυρόερα, αναπτύσσεται ακριβώς αυτή η σύνδεση ανάμεσα στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική και τον ρόλο των εκπαιδευτικών.

Την ίδια στιγμή, καθοριστικό είναι το κίνητρο (Ανδρούσου 2002), καθώς απαιτεί πραγματική εμπλοκή του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης. Κάτι τέτοιο σημαίνει δημιουργία εσωτερικών κινήτρων (προσωπικό ενδιαφέρον του μαθητή για το θέμα, αναγνώριση των βιωμάτων του μέσα σε αυτό κ.λπ.) και αξιοποίησή τους στη διαδικασία μάθησης. Εξίσου σημαντική είναι η αντίληψη σύμφωνα με την οποία η γνώση οικοδομείται μέσω της αλληλεπίδρασης με τον άλλο, μέσω της συνεργασίας με συνομηλίκους και ενήλικες, μέσω της συλλογικής δουλειάς, του διαλόγου ή ακόμη και μέσω της αντιπαράθεσης, ήτοι μέσω κοινωνιογνωστικών συγκρούσεων (Σφυρόερα, 2007).

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο ο εκπαιδευτικός γίνεται συνεργάτης, συνεργευνητής και συντονιστής της προσπάθειας για την κατάκτηση της γνώσης, καθώς παύει να είναι το κέντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η αυθεντία του παραδοσιακού μοντέλου

διδασκαλίας και μεταμορφώνεται στον διαμεσολαβητή-ενήλικα (με την έννοια που περιγράφουν οι Bruner & Vygotsky), ο οποίος «παρακινεί» τους μαθητές, ακούει τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, δημιουργεί με τρόπο έμμεσο νέες απορίες και ενδιαφέροντα, παρακολουθεί τη δράση τους και μέσα σε μια ατμόσφαιρα αποδοχής και αμφίδρομης επικοινωνίας δημιουργεί μια θετικότερη σχέση ανάμεσα στον ίδιο και στους μαθητές (Σφυρόρα, 2007).

Σε κάθε περίπτωση, μια διδακτική μεθοδολογία που αξιοποιεί στην τάξη τα βιώματα, τις προηγούμενες γνώσεις, τα κίνητρα, τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών συνοδεύεται σίγουρα από νέες αντιλήψεις, νέες μορφές δράσης και πολλές ανακατατάξεις στη διαδικασία της μάθησης. Το ζητούμενο, συνεπώς, είναι, η αλλαγή των παγιωμένων αντιλήψεων και των στερεοτύπων που συνδέονται με τη συμπεριφορά και τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (Meier, 2005), καθώς οι όποιες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να είναι αντανάκλαση των πεποιθήσεών τους για την ετερότητα. Οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας τους και τον τρόπο που κατανοούν τη διαφορετικότητα, ενώ στη διαμόρφωσή τους σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν η προγενέστερη εμπειρία και κατάρτιση των εκπαιδευτικών (Rios, 1996· Van-Hook, 2002· Meier, 2005· Chong & Low, 2009). Υπ' αυτό το πρίσμα, η αρχική κατάρτιση και η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποκτά ακόμη μεγαλύτερη σημασία και τοποθετείται στο επίκεντρο του προβληματισμού.

## ΑΝΤΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΟΣ

Από εδώ και από παντού: εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοιχτό σχολείο είναι ο τίτλος του συνεδρίου και του τόμου των πρακτικών. Ο τίτλος αυτός θέτει τη βάση για την ουσιαστική συζήτηση που θέλαμε να αναπτυχθεί στη διάρκεια του συνεδρίου και που αποτυπώνεται στο τόμο: πώς οι παιδαγωγικές πρακτικές που αναπτύσσονται μέσα στο σχολείο μπορούν να συμβάλουν στις εκπαιδευτικές αλλαγές που χρειάζεται να γίνουν ώστε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να ξεφύγει από την όποια κανονιστική αντίληψη και να δημιουργήσει ένα ανοιχτό πλαίσιο συμπερίληψης; Πόσο μπορεί να υπάρξει αλληλοτροφοδότηση ανάμεσα στην εκπαιδευτική θεωρία και την παιδαγωγική πρακτική; Μπορεί το σχήμα από κάτω προς τα πάνω να λειτουργήσει έτσι ώστε οι εκπαιδευτικές αλλαγές να συμβαδίζουν με τις προσδοκίες και τις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας; Για να δημιουργήσουμε ένα ανοιχτό σχολείο μήπως πρέπει πρώτα να ανοίξουμε τη συζήτηση μεταξύ μας; Ανάμεσα στις ποικίλες οπτικές μας; Ανάμεσα στα Πανεπιστήμια και στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική; Μπορεί να υπάρξει ένα ανοιχτό σχολείο αν δεν υπάρξει μια ανοιχτή διαδικασία διαλόγου ανάμεσα στη ακαδημαϊκή κοινότητα και την εκπαιδευτική κοινότητα; Και μπορεί αυτός ο διάλογος να τροφοδοτήσει την εκπαιδευτική πολιτική και τις αλλαγές που πρέπει να γίνουν σε θεσμικό επίπεδο.

Ο τόμος απαντά έμμεσα και άμεσα σε πολλά από αυτά τα ερωτήματα. Παρόλα ταύτα στο τόμο δεν μπορεί να αποτυπωθεί η συζήτηση που έγινε σε πολλές συνεδρίες και πλούτισε τους προβληματισμούς. Επίσης δεν υπάρχουν τα στρογγυλά τραπέζια που κίνησαν αρκετές συζητήσεις και όπου παρουσιάστηκαν ενδιαφέροντα θέματα. Τα κείμενα ωστόσο διαλέγονται μεταξύ τους και φωτίζουν πολλές πλευρές του ζητήματος της ετερότητας στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Η έμφαση δίνεται σε

κείμενα που αφορούν στη προσχολική εκπαίδευση. Και αυτό συμπληρώνει ένα ερευνητικό και βιβλιογραφικό κενό. Και προσδίδει σε αυτά τα πρακτικά μια διάσταση καινοτομική.

Το συνέδριο και τα κείμενα δημιουργήθηκαν μέσα σε μια περίοδο κοινωνικής και οικονομικής κρίσης της χώρας. Ίσως ακριβώς αυτές οι περίοδοι κρίσης να επιτρέπουν να δούμε σαν σε μεγεθυντικό φακό προβλήματα που χρονίζονται στην εκπαίδευση και δεν έχουν λυθεί όλα αυτά τα χρόνια. Ίσως ακριβώς σε αυτές τις περιόδους κρίσης να τολμάμε περισσότερο από άλλοτε συνέργειες, συνεργασίες, κοινωνικές παρεμβάσεις και να δοκιμάζουμε να φύγουμε ο καθένας και η καθεμία μας από το περικλειστό «εδώ» του και να μετακινηθούμε προς το «παντού» εκεί όπου οι δρόμοι είναι ανοιχτοί για συναντήσεις, διασταυρώσεις και δημιουργικές συνεργασίες.

Το ανοιχτό σχολείο του τίτλου μας είναι μια ευχή για το μέλλον αυτού του τόπου, για μας και για τους άλλους, για όλους μας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ανδρούσου, Α. (2002). Το κίνητρο στην εκπαίδευση, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).

Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της μειονοτικής εκπαίδευσης, Η δυναμική μιας τριετίας. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (επιμ.) (2011). *Πολιτισμική ετερότητα και ανθρώπινα δικαιώματα*. Προκλήσεις για την εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α., Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδύοντες εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ. σσ. 257 – 288. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.2>.

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν., Κορτέση-Δαφέρμου, Χ., Σφυρόερα, Μ., Τσάφος, Β. (2014). Οι θεματικές εργαστηριακές βδομάδες: μια εναλλακτική πρακτική στο πλαίσιο της πανεπιστημιακής κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Στο Μ. Τζεκάκη & Μ. Κανατσούλη (επιμ.) *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή: Αναστοχασμοί για την Παιδική Ηλικία*, Θεσσαλονίκη ΤΕΠΑΕ- ΑΠΘ, 89-10.

Ασκούνη, Ν., & Ανδρούσου, Α. (1998). Κοινωνικές και πολιτισμικές διαφορές στη προσχολική εκπαίδευση: η πρόσληψή τους από τις νηπιαγωγούς, *Virtual School, The sciences of Education on line*, [http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni\\_Androusou.html](http://www.auth.g/virtualschool/1.1/TheoryResearch/Askouni_Androusou.html).

Ασκούνη, Ν. & Ανδρούσου, Α. (2001). Οι «άλλοι» μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη «διαπολιτισμική» αναζήτηση. Στο Α. Ανδρούσου, Ν. Ασκούνη, Κ. Μάγος, & Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (τομ. Β'). *Εθνοπολιτισμικές Διαφορές στην Εκπαίδευση*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.



- Αυγητίδου, Σ., Ανδρούσου, Α. (επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση εκπαιδευτικών*. Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, ΤΕΑΠΗ- ΕΚΠΑ.
- Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ., Τσάφος, Β. (επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκόβαρης, Χ. (2000). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική- Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (1986). *Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούτων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). Η πρόσληψη της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα, *Επιστήμες Αγωγής*, 1-3, 3-23.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*, ΥΠΕΠΘ, ΠΙ, ΟΕΔΒ.
- Δαφέρμου, Χ., Σφυρόρα, Μ., Τσερμίδου, Λ. (2013). Αντιλήψεις, προσδοκίες και μετατοπίσεις των τριτοετών φοιτητριών/των του ΤΕΑΠΗ σε σχέση με την πρακτική τους άσκηση: εστιάζοντας στα δεδομένα μιας ακαδημαϊκής χρονιάς. Στο Ανδρούσου, Α., & Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων & ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ. σσ. 257 – 288. <http://dx.doi.org/10.12681/dial.2>.
- Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016), *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα: ΥΠΕΘΠ. [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPET\\_H\\_Full\\_Report\\_June\\_2016\\_update.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPET_H_Full_Report_June_2016_update.pdf)
- Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) *Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων*, Αθήνα: ΥΠΕΘ. [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16\\_06\\_17\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPETH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_Final.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/16_06_17_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPETH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_Final.pdf)
- Day, Ch. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*. Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.
- Δραγώνα, Θ. (2004). Στερεότυπα και Προκαταλήψεις, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη : Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)
- Δραγώνα, Θ., Φραγκουδάκη, Α. (1997). «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kalantzis, M., Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κορτέση- Δαφέρμου, Χ., Σφυρόρα, Μ. (2019). *Βιβλία με Ιστορίες: Για τον γραμματισμό και τη κοινωνική ενδυνάμωση όλων των παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λιακοπούλου, Μ. (2012). Εκπαιδύοντας «στοχαζόμενους» εκπαιδευτικούς (reflectiveteachers). Γιατί, τότε, πώς. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 54, σσ. 17-33.
- Μάγος, Κ. (2004). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διαχείριση εθνοπολιτισμικών διαφορών. Η περίπτωση των πλειονοτικών εκπαιδευτικών στα Μειονοτικά Σχολεία της Θράκης*. Διδακτορική Διατριβή.

- Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Παν/μιο Αθηνών.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου* (2011). Επιστημονική Υπεύθυνη: Μ. Μπιρμπίλη. <http://digitalschool.minedu.gov.gr>
- Παπαχρήστου, Κ. (2010). *Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή.
- Παπαχρήστου, Κ., Γιανόγκονα, Α. (2001). *Παγκοσμιοποίηση- Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Εκπαιδευτικός*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας.
- Σκούρτου, Ε., Κούρτη- Καζούλλη, Β. (επιμ.) (2016). *Διγλωσσία και διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. [www.kallipos.gr](http://www.kallipos.gr)
- Σφυρόερα, Μ. (2004). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Το λάθος ως εργαλείο μάθησης και διδασκαλίας, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. [www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net).
- Σφυρόερα, Μ. (2008). Από την επιμόρφωση στη διδακτική πράξη. Μια πορεία γεμάτη αντιφάσεις. Στο Θ. Δραγώνα και Α. Φραγκουδάκη (επιμ.) *Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Ανδρούσου, Α., Ασκούνη Ν., Μάγος, Κ. & Σ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τομ. Β, σελ. 47-65). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Unicef, (2001). Ο ρατσισμός ζει ανάμεσά μας. Η Unicef για την εξάλειψη των διακρίσεων, *Unicef και Κόσμος*, 45, 32-38.

## ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

- Bautier, E. (dir). (2006). *Apprendre à l'école, apprendrel'école: des risques de construction d' inégalités dès la maternelle*. Lyon. Éd. de la Chronique sociale.
- Crahay, M. & Dutrevis, M. (2012). *Prévention de l'échec scolaire par l'éducation pré primaire*. Genève: Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences del' éducation.
- Cochran-Smith, M. (2005). The New Teacher Education. For Better or for Worse? *Educational Researcher*, Vol. 34, No. 7, pp. 3–17.
- Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. Αθήνα. Gutenberg.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21<sup>st</sup>- Century Teacher Education. *Journal of Teacher Education*. Vol. 57, No, 3, pp. 300-314.
- Day, C. (1995). Qualitative Research, Professional Development and the Role of Teacher Educators: fitness for purpose. *British Educational Research Journal*, 21(3), 357-369.
- Filatriau, O., Fougère, D. and Tô, M. (2013). Will sooner be better? The impact of early preschool enrolment on cognitive and non-cognitive achievement of children, CEPR Discussion Paper No. 9480.

Chong, S., Low E. (2009). Why I want to teach and how I feel about teaching—formation of teacher identity from pre-service to the beginning teacher phase. *Educational Research for Policy and Practice* 8(1). pp. 59-72. DOI: 10.1007/s10671-008-9056-z.

Freire, P. (2009). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Gogonas, N (2010). *Bilingualism and Multiculturalism in Greek Education: Investigating Ethnic Language Maintenance among Pupils of Albanian and Egyptian origin in Athens*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.

Hascher, T., Cocard, Y. & Moser, P. (2007). Forget about theory-practice is all? Student teachers' learning in practicum, *Teachers and Teaching: theory and practice*, 10(6), pp. 623-637.

Joram, E., & Gabriele, A. (1998). Pre-service teachers' prior beliefs: Transforming obstacles into opportunities. *Teaching and teacher education*, 14 (2), pp. 175-191.

Korthagen, F.& Kessels, J. (1999) Linking Theory and Practice: Changing the Pedagogy of Teacher Education. *Educational Researcher*, 28(4). pp. 4-17.

Meier, C. (2005). Addressing problems in integrated schools: Student teachers' perceptions regarding viable solutions for learners' academic problems. *South African Journal of Education*, 25(3), 170-177.

Meier, C., & Hartell, C. (2009). Handling cultural diversity in education in South Africa, *SA-eDUC JOURNAL*, 6(2),180–192.

Nettle, E. (1998). Stability and Change in the Beliefs of Student Teachers during Practice Teaching, in *Teaching and Teacher Education*, 14(2), 193-204.

OECD, (2017). *Education at a Glance 2017. OECD Indicators*. Ανακτήθηκε από: <http://www.oecd.org>

Pohan, C. (1996). Preservice Teachers' Beliefs About Diversity: Uncovering Factors Leading to Multicultural Responsiveness, *Equity & Excellence in Education*, 29:3, 62-69. Ανακτήθηκε από: [10.1080/1066568960290310](https://doi.org/10.1080/1066568960290310)

Rayna S., Laevers F., Deleau M. (dir) (1996), L'éducation préscolaire: Quels objectifs pédagogiques? Paris: INRP-Nathan Rios, F. (Ed.). (1996). *Teacher thinking in cultural contexts*. Albany, NY: State University of New York Press.

Schneller, L., Butler D., Hgginson, S. (2008). Co-constructors of data, co-constructors of meaning: Teacher professional development in an age of accountability. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24, No 3, pp. 725-750.

Skourtou, E. (2008): Linguistic Diversity and Language Learning and Teaching: An Example from Greece, *Scientia Paedagogica Experimentalis XLV*, 1 / 200. pp. 175-194.

Tillema, H. (2000). Belief change towards self-directed learning in students' teachers: immersion in practice or reflection in action? *Teaching and Teacher Education*, 16, pp. 575-591.

Tomlison, C. & Cunningham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria, VA: ASCD.

Van Hook, Ch. (2002). Preservice teachers reflect on memories from early childhood, *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 23:2, 143-155. Ανακτήθηκε από: [10.1080/1090102020230206](https://doi.org/10.1080/1090102020230206)

Zeichner, K. M., & Liston, D. P. (1996). *Reflective teaching: An introduction*. Mahwah, NJ: Erlbaum

# **ΚΕΙΜΕΝΑ ΚΕΝΤΡΙΚΩΝ ΟΜΙΛΙΩΝ**

## Οι προκλήσεις της ετερότητας

Θάλεια Δραγώνα, Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, [thdragona@ecd.uoa.gr](mailto:thdragona@ecd.uoa.gr)

Το αντικείμενο του σημερινού συνεδρίου αναγκαστικά με ωθεί να μιλήσω για την πολιτισμική ταυτότητα, την ετερότητα και τις περιπέτειές τους. Η δική μου ομιλία είναι στην αρχή ενός συνεδρίου το οποίο επικεντρώνεται στην εκπαίδευση, στο σχολείο και σε παιδαγωγικές πρακτικές που αναγκαστικά σηκώνουν το γάντι στην πρόσκληση της ετερότητας. Σκέφθηκα λοιπόν ότι μια και θα ακούσετε πολλά σχετικά με την ετερότητα και το σχολείο να μη μιλήσω καθόλου για την εκπαίδευση και να περιοριστώ στις προκλήσεις που ενυπάρχουν στην ετερότητα μέσα από μια κοινωνιοψυχολογική οπτική.

Η ετερότητα που παίρνει μορφή στο πρόσωπο του ‘άλλου’, είτε αυτό είναι άτομο είτε μια ολόκληρη ομάδα, είναι το πρωταρχικό υλικό της υποκειμενικότητας. Το υποκείμενο κατασκευάζεται, καταλαβαίνει τον εαυτό του και αποκτά ψυχική ζωή, αποκλειστικά σε σχέση με τον ‘άλλον’. Ο Žizek (1993) αναδεικνύει όχι μόνο την ανάγκη ύπαρξης του ‘άλλου’ για τη δόμηση του εαυτού αλλά και τον αδιάλυτο δεσμό μεταξύ των δύο: ο ‘άλλος’ εκπροσωπεί αυτές τις πιο κεκαλυμμένες πλευρές του εαυτού και κατ’ επέκταση τις πιο συναισθηματικά φορτισμένες. Και είναι στον ‘άλλο’ που εναποθέτουμε τα αρνητικά κομμάτια του εαυτού μας που δεν τα υποφέρουμε. Ο αμυντικός αυτός μηχανισμός της προβολής είναι πολύ πρόσφορος για να εξηγήσει τη διαδικασία τη κατασκευής των διακρίσεων στην ψυχική σφαίρα (Bird και Clarke 1999).

Οι πολιτισμικές, κοινωνικές και υλικές παράμετροι της πολυπολιτισμικότητας διαμεσολαβούνται από την έννοια της υποκειμενικότητας η οποία είναι κάτι περισσότερο από την αναγνώριση της θέσης του υποκειμένου ενταγμένου σε ομάδες όπως η εθνότητα, η φυλή, η τάξη, το φύλο ή άλλες κοινωνικές οντότητες στις οποίες κάποιος ανήκει. Υποκειμενικότητα σημαίνει ότι, εκτός από το πλέγμα των ταυτοτήτων, χρειάζεται να ληφθούν υπόψη και οι πολλαπλές, συχνά αλληλοσυγκρουόμενες αξίες, κίνητρα, επιθυμίες και άμυνες που κατασκευάζουν ‘ομοιότητες’ και ‘διαφορές’. Έτσι, ο εαυτός και ο άλλος κατασκευάζονται δυναμικά τόσο μέσα από την υπαγωγή στις διάφορες ομάδες όσο και στο χώρο της ψυχικής λειτουργίας. Αυτό που θέλω να πω είναι ότι οι ψυχικές λειτουργίες είναι αίτιο και αιτιατό της υλικής, κοινωνικής και πολιτισμικής διάστασης της ταυτότητας και της ετερότητας (Frosh 2005). Η συλλογική εννοιολόγηση του πολιτισμού επιδρά σε μια σειρά από ψυχολογικούς παράγοντες (όπως είναι το ιδεώδες του εγώ ή οι φαντασιώσεις) και στη συνέχεια αυτοί οι παράγοντες συμβάλλουν σε συνεργατική ή καταστροφική συμπεριφορά.

Ο ‘άλλος’ σημαίνει διαφορά. Αλλιώς δεν θα μπορούσε να είναι ‘άλλος’. Αυτή η διαφορά είναι τόσο ‘εκτός’ όσο και ‘εντός’ μας στην καρδιά του ασυνειδήτου. Είναι στο σημείο αυτό που η ψυχανάλυση συναντά την κοινωνική επιστήμη. Σύγχρονα θεωρητικά ρεύματα που εντάσσουν το κοινωνικό στην ανάλυση των ψυχικών φαινομένων και το ψυχικό στην ανάλυση κοινωνικών, επισημαίνουν ότι σε συνθήκες βαθιάς ανασφάλειας, ανέχειας και δυσπραγίας, όπως για παράδειγμα η σημερινή οικονομική κρίση, τροφοδοτείται η ναρκισσιστική ευθραυστότητα και οι άνθρωποι παρακινούνται στη βία. Αντί ο ‘άλλος’ να αποτελεί πηγή παραμυθίας, προσλαμβάνεται ως απειλητικός και δαιμονοποιείται. Και τότε είναι που μετατρέπεται σε αντικείμενο επίθεσης (Δραγώνα, 2013).

Εφόσον λοιπόν ο ‘άλλος’ ενυπάρχει τόσο ‘εντός’ όσο και ‘εκτός’, τα όρια του υποκειμένου δεν μπορεί παρά να είναι συνεχώς ρευστά. Οι ταυτότητες δεν μπορεί παρά και αυτές να είναι εξίσου ρευστές, πολλαπλές και πολυπρισματικές. Οι

εθνοτικές ταυτότητες δεν είναι ποτέ αμιγείς ή στατικές. Γίνονται κατανοητές μόνο ως διεργασία που καθορίζεται διαλεκτικά από το κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και την επικοινωνική συνθήκη. Το πώς λοιπόν, τα σύγχρονα έθνη-κράτη χειρίζονται τις εθνοτικές ταυτότητες και ετερότητες είναι καθοριστικό.

Η πολιτισμική ποικιλομορφία στις κοινωνίες δεν είναι καινούργιο φαινόμενο. Πλήθος κοινωνιών στο παρελθόν υπήρξαν πολυπολιτισμικές στην ιστορία του ανθρώπου. Όλες οι αυτοκρατορίες ήταν από τη φύση τους πολυπολιτισμικές. Οι αυτοκρατορίες όμως, αν και αποτελούνταν από μωσαϊκό πληθυσμών, ουδέποτε θεώρησαν ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελούσε πρόβλημα προς διαχείριση. Άρα η δυσκολία στη διαχείριση της συνύπαρξης διαφορετικών εθνοπολιτισμικών ομάδων δεν οφείλεται στην απουσία ιστορικού προηγούμενου. Οφείλεται στην ανεύρετη ομοιογένεια -συστατικό του έθνους-κράτους.

Για παράδειγμα τις δεκαετίες 1960-1970, εποχή κοινωνικών κινημάτων στην Αμερική και στην Ευρώπη, ο λόγος περί πολυπολιτισμικότητας ήταν ριζοσπαστικός. Διακυβεύματα όπως οι θετικές διακρίσεις και τα δικαιώματα των μειονοτήτων, θεωρητικά ρεύματα που συγκρότησαν το πεδίο της πολιτικής ταυτοτήτων, όλα συνέδεαν την πολυπολιτισμικότητα με ανατροπές στην πολιτική, στην οικονομική και στην κοινωνική σφαίρα. Όταν όμως το ιδεολογικό εκκρεμές μετακινήθηκε από τις αξίες της συλλογικότητας στην αποθέωση του ατομικισμού η συζήτηση για την πολυπολιτισμικότητα μετατράπηκε σε έκκληση για ανοχή και για πολιτική ορθότητα. Δηλαδή εξαφανίστηκε το όποιο μετασχηματιστικό όνειρο (Scott 1992).

Πού βρισκόμαστε σήμερα στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας; Υπάρχει μια διττή, αποκλίνουσα πορεία. Στο ακαδημαϊκό πλαίσιο –σαν και αυτό που είμαστε σήμερα εδώ– μιλάμε για κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή ταυτοτήτων, για την πολλαπλότητα και τη ρευστότητά τους, και για τις αντιφάσεις που τις διατρέχουν. Προσεγγίζουμε αναλυτικά τις νέες ταυτότητες, τις νέες υποκειμενικότητες, τις συνθήκες πολιτισμικής καταπίεσης και την ταπείνωση και τον εξευτελισμό που προκαλούν αυτές οι συνθήκες. Αυτός όμως ο λόγος για τις ταυτότητες δεν έχει καμία απήχηση «εκεί έξω». Τουναντίον, η αύξηση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας προβάλλει ανησυχητική και διασαλευτική της ειρηνικής συνύπαρξης που δήθεν επικρατούσε σε μια κοινωνικο-πολιτισμική δομή του παρελθόντος με φαντασική ομοιογενή και αρραγή συλλογική ταυτότητα. Σε όλο το ευρωπαϊκό ακροδεξιό φάσμα, και όχι μόνο, επιστρατεύεται το επιχείρημα ότι οι «ξένοι-άλλοι» είναι υπεύθυνοι για τη σημερινή κοινωνική και οικονομική δυσπραγία (Christopoulos, 2016). Η δυσκολία διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας, τόσο εννοιολογικά όσο και στην πράξη, σηματοδοτεί ένα είδος κρίσης στον προσδιορισμό του 'έθνους' που είναι άλλωστε προφανής στην οπισθοχώρηση των αξιών που υπόσχονταν η ένωση της Ευρώπης στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αιώνα.

Σε αυτό το πλαίσιο των κοινωνικών αλλαγών τίθενται διάφορα διλήμματα οσάκις οι κοινωνίες καλούνται να διαχειριστούν την πολιτισμική διαφορά. Αυτά τα διλήμματα αφορούν τα πολιτισμικά δικαιώματα των μειονοτήτων, τη φύση των συλλογικών δικαιωμάτων, την παροδικότητα ή μονιμότητα της διαφοράς, το βαθμό στον οποίον είναι επιθυμητή, αν είναι ανάθεμα ή πλούτος, εάν όλες οι κουλτούρες αξιώνουν τον ίδιο σεβασμό, εάν πρέπει να κρίνονται με δικούς τους όρους, με αυτούς της πλειονότητας ή με κάποια καθολικά κριτήρια (Parekh, 2000). Πάρτε το σχετικά πιο απλό, πολυσυζητημένο παράδειγμα αποδοχής της διαφοράς που είναι η ελευθερία των γυναικών να φορούν μαντήλα στις Δυτικές κοινωνίες έως το δύσκολο της κλειτοριδοεκτομής. Και τέλος, εάν και πώς μπορούν να βρεθούν γέφυρες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και πολιτισμούς ώστε να επιλυθούν οι διχαστικές –και ενίοτε φονικές– διαφορές.

Και υπάρχει και μια ακόμη σειρά ερωτημάτων που αφορούν τη σχέση του κράτους με τις διαφορετικές κουλτούρες (στο ίδιο):

- Πρέπει άραγε το κράτος να αναγνωρίζει την πολιτισμική ετερότητα στη δημόσια σφαίρα (όπως γίνεται σε χώρες όπως για παράδειγμα η Αγγλία, ο Καναδάς, η

Αυστραλία αλλά κι η Αμερική) ή να θεωρεί ότι η πολιτισμική ετερότητα αφορά την ιδιωτική σφαίρα (όπως γίνεται στη Γαλλία);

- Προτάσσει το κράτος την κυρίαρχη κουλτούρα ή χειρίζεται τις διαφορετικές κουλτούρες ως ίσες;
- Ισότητα σημαίνει ουδετερότητα και αμεροληψία;
- Πώς μπορεί το κράτος να σέβεται την πολιτισμική διαφορά αλλά και να διασφαλίζει πολιτική ενότητα;
- Και πώς να ορίσει ποια είναι η αποδεκτή διαφορετικότητα;

Διότι αγαπητοί κύριοι και κυρίες, όπως ακριβώς συμβαίνει και με τις ταξικές διαφορές όπου η κυριαρχία του ισχυρού είναι οιονεί νομιμοποιημένη, έτσι και στις πολιτισμικές διαφορές η κυριαρχία της μιας εθνοπολιτισμικής ομάδας πάνω στην άλλη διαφυλάσσεται με νύχια και με δόντια.

Αλλά ας έρθουμε στα καθ' ημάς. Σε αντίθεση με άλλες χώρες ευρωπαϊκές, χώρες που χρειάστηκε να χειριστούν την απο-αποικιοποίηση ή τη μετανάστευση, η σύγχρονη Ελλάδα, μετά τις ελληνοτουρκικές και ελληνοβουλγαρικές ανταλλαγές πληθυσμών, την εξολόθρευση σχεδόν του συνόλου των Εβραίων από τους Ναζί και την απέλαση των Τσάμηδων και των Σλαβομακεδόνων, υπήρξε πληθυσμιακά ομοιογενής και αυτο-αναγνωρίστηκε μέσα από μονοπολιτισμικούς όρους. Η εισροή οικονομικών μεταναστών το '90 και στη συνέχεια οι μετακινήσεις πληθυσμών μέσα από τις πρόσφατες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές, έθεσαν, και συνεχίζουν να θέτουν, σε μεγάλη δοκιμασία τη φαντασίωση ενός καθαρού, αδιαφοροποίητου μέσα στους αιώνες, εθνικού κορμού. Και ενώ η Ελλάδα μετατράπηκε εκ των πραγμάτων σε πολυεθνική, αμφιταλαντεύεται ανάμεσα στο να αυτο-αναγνωριστεί ως πολυπολιτισμική ή να παραμείνει, στο επίπεδο του εθνικού φαντασιακού, μονοπολιτισμική.

Ο εθνοπολιτισμικά 'άλλος' μπορεί να είναι ο μετανάστης ή ο πρόσφυγας (αν υιοθετήσουμε αυτόν το διπλό χαρακτηρισμό ή αν ο όρος μετανάστης καλύπτει κάθε περίπτωση μετακινούμενου). Μπορεί όμως και να ανήκει σε μια εδαφική μειονότητα (όπως είναι η μειονότητα στη Θράκη). Στη Θράκη, για ιστορικούς ή/και πολιτικούς και οικονομικούς λόγους, η μειονότητα αποτελείται από κοινωνικές ομάδες που έχουν διαφορετική εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα άρα και διαφορετικές παραδόσεις, αξίες, τρόπο ζωής – χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν την πρόσληψη του ατομικού ή συλλογικού εαυτού στα μάτια των ίδιων ή των άλλων. Η σημασία αυτών των χαρακτηριστικών του κάθε εθνοπολιτισμικά 'άλλου, τόσο στο ψυχολογικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο, είναι προφανώς κοινωνικά κατασκευασμένη και αποτελεί αντικείμενο διαπραγμάτευσης στο πολιτικό πεδίο.

Η διαχείριση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας είναι ένα νόμισμα με δύο όψεις. Η μια αφορά τις επιδιώξεις του επίσημου κράτους και η δεύτερη τις προσδοκίες και τους στόχους των ίδιων των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Ένα συνηθισμένο λάθος είναι να υποθέτουμε ότι όλες έχουν κοινούς στόχους και να τους βάζουμε όλες στο ίδιο τσουβάλι. Είναι πολύ αλλιώτικη η συνθήκη όταν πρόκειται για μετανάστες που επιδιώκουν την αποδοχή της κυρίαρχης ομάδας και τη μεγαλύτερη δυνατή κοινωνική ένταξη από εκείνη τη συνθήκη όπου το αίτημα μιας εδαφικής μειονότητας είναι η μεγαλύτερη ελευθερία στη διατήρηση της ιδιαίτερης πολιτισμικής της ταυτότητας δια μέσου των γενεών. Υπάρχει μεγάλη διαφορά αν τα αιτήματα είναι κοινωνικο-οικονομικά και αναδιανεμητικά από το αν επικεντρώνονται στην αναγνώριση και διατήρηση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Οι διαφορετικές αυτές επιδιώξεις και αιτήματα φέρνουν τα φιλελεύθερα κράτη αντιμέτωπα με διαφορετικά προβλήματα που καλούνται να χειριστούν (May, Modood & Squires, 2004· Kymlica, 2003). Σε όλα τα γεωγραφικά μήκη και πλάτη από την Ελλάδα, το Βέλγιο, την Ισπανία έως τη Σρι Λάνκα και την Ωκεανία, για να δώσω μόνο μερικά παραδείγματα, οι μειονότητες παλεύουν με το κράτος (αλλού με τρόπο ειρηνικό και αλλού με τη βία) για θέματα όπως είναι η πολιτική εκπροσώπηση, τα γλωσσικά δικαιώματα, η θρησκευτική ελευθερία, η αυτοδιοίκηση και ο έλεγχος

των πόρων. Φαντάζομαι το μυαλό όλων πάει αμέσως στο παράδειγμα της Καταλονίας που μας έχει απασχολήσει τον τελευταίο καιρό.

Ακόμη και όταν οι εθνοπολιτισμικά 'άλλοι' επιδιώκουν τη μεγαλύτερη κοινωνική ένταξη στη χώρα που ζουν ή της οποίας έχουν την ιθαγένεια, όπως για παράδειγμα στην Ελλάδα είναι η περίπτωση μεταναστών από την Αλβανία ή από άλλες πρώην σοβιετικές χώρες (Gropas & Triandafyllidou, 2013), αντιμετωπίζουν δύο βασικά εμπόδια. Το ένα οφείλεται στην απροθυμία της κυρίαρχης ομάδας να αλλάξει τα δεδομένα ώστε να κάνει χώρο σε στοιχεία της πολιτισμικής διαφοράς. Το δεύτερο και ουσιαστικότερο εμπόδιο είναι η ρητή ή άρρητη αίσθηση πολιτισμικής υπεροχής της κυρίαρχης ομάδας που οδηγεί σε διακρίσεις και ρατσιστικές πρακτικές ορθώνοντας τείχη που στην καλύτερη περίπτωση απλώς αποκλείουν τους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς. Έτσι κατασκευάζεται ένας φαύλος κύκλος όπου όσοι εθνοπολιτισμικά διαφορετικοί αισθάνονται αποκλεισμένοι τόσο απειλούνται και γίνονται αμυντικοί, εσωστρεφείς και περιχαρακώνονται. Παράλληλα όσο η κυρίαρχη ομάδα αισθάνεται ότι ένα «ξένο σώμα» υποσκάπτει την ασφάλεια που της υπόσχεται η ομοιογένεια τόσο γίνεται πιο δυσανεκτική και φοβική και κλείνει την πόρτα στους διαφορετικούς 'άλλους' επιστρατεύοντας αφομοιωτικές στρατηγικές που της προσφέρουν την ψευδαίσθηση της ασφάλειας που χάνεται.

Η περιγραφή που μόλις έκανα περιγράφει μια κλιμάκωση –ένα φαύλο κύκλο. Γιατί; Διότι οι δύο ομάδες εκπροσωπούν δύο διαφορετικές εκδοχές ζωής, αποτέλεσμα της ιστορίας τους και του ιδιαίτερου κοινωνικού και πολιτισμικού τους πλαισίου. Η κάθε παράδοση μετατρέπεται σε δυνητικό εχθρό απέναντι σε όλους όσους δεν τη μοιράζονται, όπως ωραία το περιγράφει η Nina Yuval, (2004). Θα μπορούσε κάθε καλοπροαίρετος να ισχυριστεί ότι υπάρχει ελλιπής ενημέρωση και γνώση της μιας ομάδας για την άλλη και γι' αυτό ταυτόχρονα απειλούν και απειλούνται. Όμως όχι. Καλύτερη πληροφόρηση δεν θα οδηγούσε σε βαθύτερη κατανόηση. Μπορεί ενδεχομένως να οδηγούσε και σε μεγαλύτερη ριζοσπαστικοποίηση όταν η κάθε πλευρά θα παρουσίαζε τη δική της πραγματικότητα. Αυτό που λείπει από αυτή την αδιέξοδη αλληλόδραση είναι ο μετασχηματιστικός διάλογος μεταξύ των δύο ομάδων –δηλαδή οι διαλεκτικές πρακτικές μέσα από τις οποίες μπορεί να προκύψουν εναλλακτικές εκδοχές, εναλλακτικές βιώσιμες πραγματικότητες (Parekh, 2000· Brockmeier & Carbaugh, 2001). Μιλάω για μια διαπραγμάτευση ταυτοτήτων εν δράσει. Από τη στιγμή που δεχόμαστε ότι οι πολιτισμικές ταυτότητες αποτελούν κοινωνική κατασκευή, η γέννηση, το περιεχόμενο και η μορφή τους είναι διαπραγματεύσιμες αντικατοπτρίζοντας τις δημιουργικές επιλογές των ατόμων και των ομάδων καθώς αυτοπροσδιορίζονται και προσδιορίζουν τους άλλους. Συναρθρώνονται με άλλες κοινωνικές δυνάμεις σε πολλαπλά επίπεδα. Είναι δυναμικές και ρευστές. Πλάθονται και αναπλάθονται στα πλαίσια της κοινωνικής συναλλαγής. Η πρόκληση κατά τον Homi Bhabha (1998) δεν είναι η ενασχόληση με «εκείνους» ή με «εμάς» αλλά με τις θέσεις που καταλαμβάνουν οι εθνοπολιτισμικά 'άλλοι' στον εθνικό χώρο και χρόνο –θέσεις που τις χαρακτηρίζει αμφιθυμία και δυσαρμονία. Ο Bhabha μιλάει για κουλτούρες που βρίσκονται σε έναν «ενδιάμεσο χώρο» και για υβριδικές στρατηγικές ή διαλεκτικές πρακτικές που σηματοδοτούν ένα χώρο διαπραγμάτευσης όπου η εξουσία είναι μεν άνιση αλλά μπορεί να διαβαστεί μέσα από πολλαπλές αναγνώσεις. Τα υβριδικά δρώοντα υποκείμενα βρίσκουν τη φωνή τους σε μια διαλεκτική όπου δεν επιδιώκεται πολιτισμική κυριαρχία. Αξιοποιώντας τη μερική κουλτούρα από την οποία προέρχονται, αναδύονται εκδοχές κοινότητας και ιστορικής μνήμης που δίνουν μορφή στις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ταυτότητες: το «έξω του μέσα», το «μέρος του όλου». Αυτά που σας ακούγονται θεωρητικά θα τα δείτε να παίρνουν συγκεκριμένη μορφή στα παραδείγματα εφαρμοσμένης εκπαιδευτικής πράξης που θα ακούσετε σε αυτό το συνέδριο.

Η συνεχής διαπραγμάτευση και αναδιαπραγμάτευση που ευαγγελίζεται ο Bhabha προϋποθέτει ότι για τη διευθέτηση της σύγκρουσης εγκαταλείπεται η ιεραρχική και κάθετη ανάγνωση αναπαράστασης και πρακτικής της εξουσίας τόσο



μέσα στις ίδιες τις εθνοπολιτισμικά διαφορετικές ομάδες όσο και μεταξύ της κυρίαρχης κουλτούρας και των 'άλλων'. Η έμφαση είναι στις διαλεκτικές πρακτικές ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και το ζητούμενο είναι η συνεργασία μεταξύ τους και η διαμόρφωση κοινών στόχων. Οι πολυπολιτισμικές πολιτικές που διαχωρίζουν τους εθνοπολιτισμικά 'άλλους' από τους υπόλοιπους ούτε δίκαιες είναι, ούτε ισορροπία επιτυγχάνουν. Αυτό δεν είναι το διακύβευμα με την ένταξη των προσφυγόπουλων στην κανονική τάξη; Η λήψη αποφάσεων, στη λογική που εισηγούμαι, εδράζεται στο ιδεώδες της ίσης συμμετοχής σε κοινούς θεσμούς. Για να γίνει αυτό, ο άλλος πρέπει πρωτίστως να αποκτήσει λόγο και να ακούσει τον λόγο των άλλων με στόχο την επίτευξη διαλεκτικών πρακτικών. Και διαλεκτικές πρακτικές, βέβαια, σημαίνει εγκατάσταση εμπιστοσύνης και ρητή δέσμευση όλων των πλευρών να αποδεχτούν δημόσια συζήτηση και συγκεκριμένες δημοκρατικές διαδικασίες καθώς και την επιθυμία να επιτευχθούν συμβιβασμοί και συναινέσεις. Σας βεβαιώνω ότι αυτή και μόνη η συμμετοχή σε μια τέτοιου τύπου διαφορετική διεργασία αξίζει. Έχει σχεδόν την ίδια αξία με το αποτέλεσμα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Bhabha, H. (1998). *Culture's in between*. Στο D. Bennett (επιμ.), *Multicultural Sates: Rethinking Difference and Identity*. London: Routledge.
- Bird, J. και Clarke, S. (1999). Racism, hatred and discrimination through the lens of projective identification. *Journal for the Psychoanalysis of Culture and Society*, 4, 2:332-335.
- Brockmeier, J. και Carbaugh, D. (2001). Introduction. Στο J. Brockmeier, D. και Carbaugh (επιμ.) *Narrative and Identity*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Chritopoulos, D. (2016). Refugees are the bogeyman: the real threat is the far right. *Open Democracy*, 9 Νοεμβρίου 2016. [www.fidh.org/en/region/europe-central-asia/greece/dimitris-chritopoulos-refugees-are-the-bogeyman-the-real-threat-is](http://www.fidh.org/en/region/europe-central-asia/greece/dimitris-chritopoulos-refugees-are-the-bogeyman-the-real-threat-is)
- Δραγώνα, Θ. (2013). Πολυπολιτισμικότητα: Ψυχοκοινωνικές διεργασίες και πολιτική ταυτοτήτων. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 30: 17-39.
- Frosh, S. (2005). *Hate and the 'Jewish Science: Anti-Semitism, Nazism and Psychoanalysis*. New York: Palgrave.
- Gropas, R. και Triandafyllidou, A. (2013). Greek education policy and the challenge of migration: An 'intercultural' view of assimilation. *Race, Ethnicity and Education*, 14, 3: 399-419.
- Kymlica, W. (2003). *Multicultural Citizenship*. Oxford: Oxford University Press.
- May, S., Modood, T. και Squires, J. (2004). Ethnicity, nationalism and minority rights: Charting the disciplinary debates. Στο S. May, T. Modood και J. Squires (επιμ.) *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory*. New York: Palgrave.
- Scott, J. (1992). Multiculturalism and the politics of identity. *October*, 61: The Identity in Question. A Special Issue: 12-19.
- Yuval-Davis, N. (2004). Borders, boundaries and the politics of belonging. Στο S. May, T. Modood και J. Squires (επιμ.), *Ethnicity, Nationalism and Minority Rights*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zizek, S. (1993). *Tarrying with the Negative*. Durham: Duke University Press.

## **Από τον κύκλο του αποκλεισμού στον κύκλο της συμπερίληψης. Ενδυναμώνοντας τα παιδιά για την ισότιμη άσκηση των δικαιωμάτων τους**

*Γιώργος Μόσχος, Βοηθός Συνήγορος του Πολίτη για τα Δικαιώματα του Παιδιού,  
[giomoschos@yahoo.co.uk](mailto:giomoschos@yahoo.co.uk)*

### **«ΓΥΡΩ – ΓΥΡΩ ΟΛΟΙ, ΣΤΗ ΜΕΣΗ Ο ΜΑΝΩΛΗΣ....» «Η ΜΙΚΡΗ ΕΛΕΝΗ, ΚΑΘΕΤΑΙ ΚΑΙ ΚΛΑΙΕΙ ΓΙΑΤΙ ΔΕΝ ΤΗΝ ΠΑΙΖΟΥΝ ΟΙ ΦΙΛΕΝΑΔΕΣ ΤΗΣ....»**

Όλες και όλοι, από τα παιδικά μας χρόνια, μεγαλώσαμε με παιχνίδια και βιώματα που περιλάμβαναν ομαδικότητα αλλά και αποκλεισμούς. Νοιώσαμε τη χαρά της συμμετοχής στην ομαδική δραστηριότητα αλλά και την πίκρα, τον πόνο που νοιώθει αυτός ή αυτή που βρίσκονται για οποιοδήποτε λόγο αποκλεισμένοι από την παρέα, από την ομάδα, από τον κύκλο των «οικείων». Τραγουδήσαμε μαζί, κρατώντας χέρι – χέρι στον κύκλο, το «γύρω – γύρω όλοι», παρατηρήσαμε άλλα παιδιά ή μπήκαμε και εμείς, μέσα και έξω από το παιχνίδι, στη θέση του Μανώλη στο σκαμνί και της μικρής Ελένης που κλαίει «γιατί δεν την παίζουνε οι φιλενάδες της»....

Το παραδοσιακό παιχνίδι, που περιλαμβάνει πολλούς συμβολισμούς από τη ζωή των παιδιών, αλλά και οι πραγματικές καταστάσεις που βιώνουν τα παιδιά στις σχέσεις μεταξύ τους, όπως είναι γνωστό ενέχουν συχνά συμπεριφορές άσκησης ισχύος ή βίας, που πληγώνουν ή δυσαρεστούν έντονα κάποια από αυτά. Ως προς αυτές τις συμπεριφορές, ο ρόλος των παιδαγωγών είναι προφανώς να προσφέρουν «λύσεις» προστασίας, ανακούφισης των θυμάτων και αποκατάστασης των επιθυμητών σχέσεων μεταξύ των παιδιών. Παρόλο που αυτός ο διαμεσολαβητικός ρόλος των παιδαγωγών για την επίλυση συγκρούσεων και την αποτροπή βλαπτικών καταστάσεων, για πολλούς ανήκει στη σφαίρα του αυτονόητου, ίσως χρειάζεται υπενθύμιση και μεθοδολογική υποστήριξη, ιδίως σε περιόδους που τα φαινόμενα βίας, διακρίσεων και αποκλεισμών είναι όλο και εντονότερα στην κοινωνία.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και η εκπαίδευση των παιδιών στη στάση και στη διαδικασία της συμπερίληψης, είναι ανάμεσα στις κεντρικές επιδιώξεις των σύγχρονων παιδαγωγικών προσεγγίσεων, όμως δεν είναι μια τόσο απλή υπόθεση. Και αυτό, διότι τα αίτια αυτών των συμπεριφορών δεν ανάγονται απλά σε θέματα προσωπικότητας, επιλογών ή βιωμάτων των εμπλεκομένων, αλλά συχνά συνδέονται με ιδεολογικές και κοινωνικές κυριαρχίες και ανισότητες, που σε μεγάλο βαθμό είναι συνδεδεμένες με τη δομή του κοινωνικού συστήματος αλλά και της ίδιας της εκπαίδευσης και δεν είναι εύκολο να εκριζωθούν ή ανατραπούν με τις προσπάθειες ενός εκπαιδευτικού ή ακόμη και μιας ολόκληρης σχολικής κοινότητας.

Ωστόσο, την ίδια στιγμή που η εκπαίδευση λειτουργεί αναπόφευκτα ως μηχανισμός κοινωνικής αναπαραγωγής, οι εκπαιδευτικοί, σύμφωνα με τις κρατούσες παιδαγωγικές θεωρίες, καλούνται να αναπτύξουν τεχνικές για την εμπέδωση και προστασία των δικαιωμάτων, λειτουργώντας αντισταθμιστικά στις διακρίσεις και τις κοινωνικές ανισότητες και συμβάλλοντας στο μέτρο του δυνατού στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής. Ιδίως στο σύγχρονο σχολείο, με δεδομένη την ένταση των καταστάσεων που απειλούν ή οδηγούν μέρος του συνολικού πληθυσμού σε κοινωνικό αποκλεισμό, χρειάζεται να συγκροτούνται με ιδιαίτερη συστηματικότητα και επιμέλεια παρεμβάσεις που αποβλέπουν στη συμπερίληψη και στην υποστήριξη της ισότιμης πρόσβασης στις ευκαιρίες των παιδιών που ανήκουν σε ευάλωτες και λιγότερο ευνοημένες πληθυσμιακές ομάδες. Το ζητούμενο εν προκειμένω είναι αφενός να εκπονηθούν τα κατάλληλα παιδαγωγικά εργαλεία και προγράμματα,

αφετέρου δε να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί αλλά και να αποφασίσουν ενσυνείδητα να υλοποιήσουν δράσεις και παρεμβάσεις που θα αποβλέπουν στην άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων και στην καταπολέμηση των διακρίσεων και των διαφόρων μορφών βίας και επιθετικότητας ανάμεσα στα παιδιά. Η πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα είναι να καταφέρει μέσα από τέτοιες δράσεις να έχει τη μεγαλύτερη δυνατή θετική επιρροή τόσο στις συνειδήσεις όσο και στις πρακτικές των παιδιών στην καθημερινή τους ζωή.

Επέλεξα στον τίτλο της ομιλίας μου να δώσω έμφαση στον **κύκλο**, γιατί συνολικότερα πιστεύω ότι η λειτουργία των ομάδων σε κυκλική διάταξη, που συμβολικά και ουσιαστικά σηματοδοτεί και επικυρώνει την ισονομία και την ταυτόχρονη επικοινωνία ανάμεσα σε όλα τα μέλη της, χρειάζεται να πάρει περισσότερη προσοχή, τόσο στη θεωρητική προσέγγιση όσο και στην καθημερινή πρακτική όλων των παιδαγωγών. Το νηπιαγωγείο ίσως είναι ο μοναδικός εκπαιδευτικός χώρος που χρησιμοποιείται τόσο συχνά ο κύκλος, αν και η χωροταξική τοποθέτηση των παιδιών σε κύκλο δεν αρκεί, χρειάζεται και η ουσιαστική διαπαιδαγώγηση στην ισονομία και στην αντίληψη της συμπερίληψης. Ωστόσο και πάλι, το γεγονός και μόνο ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου συχνά πιάνονται όλα μαζί χέρι – χέρι και τραγουδούν ή παίζουν, είναι από μόνο του παράγοντας που ενισχύει τη συνείδηση της ομάδας και της ισονομίας, κάτι που σταδιακά, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, χάνεται στο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς ενισχύονται από το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ο ατομισμός και ο ανταγωνισμός. Είναι εντυπωσιακό άλλωστε ότι πολύ συχνά μαθητές και μαθήτριες γυμνασίων και λυκείων, όταν τους ζητηθεί να καθίσουν σε κύκλο, σχολιάζουν .... «όπως κάποτε στο νηπιαγωγείο!». Ο κύκλος μπορεί να είναι λυτρωτικός και εμψυχωτικός για όσους και όσες συμπεριλαμβάνει, αλλά μπορεί να είναι και ιδιαίτερα πονετικός ή απορρυθμιστικός για όσες και όσους αποκλείει, ιδίως μάλιστα όταν τους υποβάλλει σε αναπαραγωγή δυσάρεστων καταστάσεων, στιγματισμό και διαρκή αντιπαράθεση.

Η δεύτερη σημαντική έννοια στην οποία επέλεξα σήμερα να εστιάσω είναι αυτή της **ενδυνάμωσης**. Με τον όρο αυτόν αναφερόμαστε στο σύνολο των ενεργειών και των διαδικασιών που ενισχύουν την εσωτερική κινητοποίηση των υποκειμένων - εν προκειμένω των παιδιών- και τα καθιστούν περισσότερο ικανά και ανθεκτικά να διαχειριστούν τις καταστάσεις της ζωής τους, να πάρουν αποφάσεις, να αντιμετωπίσουν δυσκολίες και να πάρουν πρωτοβουλίες για να πετύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα όσον αφορά τους προσωπικούς τους στόχους. Η ενδυνάμωση των παιδιών προκύπτει ως αναγκαιότητα λόγω της αυξημένης ευαλωτότητας ενός μεγάλου μέρους του πληθυσμού, αλλά και επειδή το σχολείο στη σύγχρονη εποχή καλείται πλέον όλο και περισσότερο να υποστηρίξει τα παιδιά στην ανάπτυξη των ψυχο-κοινωνικών τους δεξιοτήτων και του κοινωνικού τους ρόλου. Όταν μιλάμε για την έμπρακτη προστασία των δικαιωμάτων των παιδιών στον χώρο του σχολείου και για την καταπολέμηση διακρίσεων και αποκλεισμών, είναι απαραίτητο να έχουμε στο νου μας τις διαδικασίες και τα εργαλεία ενδυνάμωσης των παιδιών, που θα τα καταστήσουν ικανά να υπερασπιστούν τόσο τον εαυτό τους από βλαπτικές συμπεριφορές άλλων, όσο και την έννοια του δικαίου σε όλες τις συναλλαγές με τους συνομηλίκους τους.

Η εκπαίδευση στα δικαιώματα και η **ισότιμη άσκηση και προστασία των δικαιωμάτων** όλων των παιδιών αποτελεί πλέον υποχρέωση κάθε κράτους, θεσπισμένη μέσα από τις διεθνείς συνθήκες, ιδίως δε από τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, που αποτελεί νόμο αυξημένης τυπικής ισχύος και στη χώρα μας (ν.2101/92). Η υποχρέωση σεβασμού των δικαιωμάτων όλων των παιδιών χωρίς καμία μορφή διάκρισης (άρθρο 2 της Δ.Σ.Δ.Π.) αποτελεί μία από τις θεμελιώδεις αρχές της Σύμβασης που δεσμεύει τα κράτη μέλη που την έχουν επικυρώσει. Το ζητούμενο βέβαια είναι το πώς υλοποιείται αυτή η υποχρέωση και σε ποιο βαθμό μπορεί να επιτευχθεί η πραγματική προστασία των παιδιών από κάθε μορφή διάκρισης στο χώρο της εκπαίδευσης.

Σήμερα, στο πλαίσιο της συνάντησής μας στο συνέδριο της OMEP, που έχει ως θέμα τις εκπαιδευτικές αλλαγές και τις παιδαγωγικές πρακτικές για ένα ανοικτό σχολείο, θα ήθελα να συνεισφέρω στη συζήτηση, εστιάζοντας σε ορισμένες από τις σημαντικές παραμέτρους της λειτουργίας των σχολείων και του έργου των παιδαγωγών, προκειμένου ο σκοπός της ισότιμης άσκησης και προστασίας των δικαιωμάτων όλων των παιδιών να μπορεί να υλοποιείται στον καλύτερο δυνατό βαθμό.

Τις αναφορές μου τις αντλώ από το πεδίο άσκησης της αποστολής του Συνηγόρου του Παιδιού, που από το 2003 έχει ανατεθεί στην ανεξάρτητη αρχή «Συνήγορος του Πολίτη» και είχα την τιμή και τη χαρά να υπηρετήσω από τότε ως σήμερα, μαζί με μια πολύτιμη ομάδα επιστημονικών συνεργατών μου. Συναντήσαμε και συζητήσαμε με πολλές χιλιάδες παιδιά και εκπαιδευτικούς και των δύο βαθμίδων σε όλες τις περιφέρειες της χώρας, από μεγάλες πόλεις μέχρι απομονωμένα χωριά. Ακούσαμε με προσοχή τη γνώμη και τις εμπειρίες τους, παρατηρήσαμε καταστάσεις και ανταλλάξαμε απόψεις σχετικά με τη βέλτιστη λειτουργία του σχολείου. Διερευνήσαμε και διαμεσολαβήσαμε σε υποθέσεις παιδιών που είχαν γίνει θύματα παραβιάσεων δικαιωμάτων τους και ασχοληθήκαμε επισταμένα με πληθυσμιακές ομάδες παιδιών με κοινά χαρακτηριστικά που αντιμετώπιζαν αυξημένες δυσκολίες ή διακρίσεις και βρίσκονταν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό αποκλεισμένα από τις ευκαιρίες. Παιδιά με αναπηρίες, παιδιά πρόσφυγες, παιδιά Ρομά, παιδιά της μουσουλμανικής μειονότητας, παιδιά με πρώτη γλώσσα άλλη από την Ελληνική, παιδιά με διαφορετική εμφάνιση ή χρώμα δέρματος, παιδιά που μένουν σε ιδρύματα, παιδιά που ζουν σε ακραίες συνθήκες φτώχειας ή συνθήκες αστεγίας, παιδιά με διαφορετικό σεξουαλικό προσανατολισμό ή ταυτότητα φύλου.

Ανακαλώντας περιπτώσεις παιδιών με τις οποίες ασχοληθήκαμε, μπορώ να φέρω στο μυαλό μου εξαιρετικές προσπάθειες εκπαιδευτικών που επιχείρησαν και σε μεγάλο βαθμό πραγμάτωσαν αυτή την επιθυμητή ανατροπή: Να δώσουν τη δυνατότητα σε παιδιά που οι κοινωνικές συνθήκες τα οδηγούσαν στον στιγματισμό και στον αποκλεισμό, να γίνονται πρωταγωνιστές του «κύκλου» της εκπαίδευσης (της τάξης, της παρέας, της ομάδας των συνομηλίκων). Συνάντησα μέσα σε σχολεία, αλλά και σε κοινοτικά κέντρα νεότητας και κατασκηνώσεις, παιδιά και εφήβους με διαφορετική καταγωγή, γλώσσα, χρώμα δέρματος, εμφάνιση, σωματική ή ψυχική υγεία, κοινωνική ή οικονομική κατάσταση, να χαίρονται μαζί, να δημιουργούν, να πειραματίζονται, να ξεχνούν αυτά που τους χωρίζουν και να απολαμβάνουν αυτά που τους ενώνουν.

Δεν ξέρω τι να πρωτοανασύρω από σκηνές που μου μένουν χαραγμένες στο μυαλό μου. Όπως όταν επισκέφτηκα μια πέμπτη τάξη δημοτικού ενός σχολείου της Λάρισας, με αρκετά παιδιά Ρομά, όπου μαθητές και μαθήτριες μου είπαν με υπερηφάνεια «εμείς, είμαστε η τάξη της δημοκρατίας, είμαστε όλοι ίσοι και ίσες, συζητάμε όλα τα θέματά μας και παίρνουμε αποφάσεις μαζί». Τη θεατρική παράσταση που είδα σε ένα σχολείο υποβαθμισμένης γειτονιάς της Αθήνας όπου παιδιά από όλες τις φυλές του κόσμου, περιλαμβάνοντας και προσφυγάκια, έπαιζαν και χαίρονταν με την καρδιά τους, απαγγέλλοντας και τραγουδώντας εξαιρετικά κείμενα που είχαν διαλέξει μαζί με τον δάσκαλό τους. Την τακτική βδομαδιακή επίσκεψη ομάδας μαθητών λυκείου σε ίδρυμα με ανάπηρα παιδιά στην Πάτρα και τη λάμψη που είδα στα μάτια όλων, όταν έπαιζαν μαζί και χόρευαν σε κύκλο. Το απίστευτο κέφι της μεικτής ομάδας εφήβων από το νομό Ξάνθης σε συζητήσεις και καλλιτεχνικές δημιουργίες, συμμετέχοντας στην καλοκαιρινή διαπολιτισμική κατασκήνωση του Π.Ε.Μ. στη Γαλάνη, στον ποταμό Νέστο. Τις αυθόρμητες συναντήσεις της ομάδας διαμεσολάβησης σε σχολείο του Ασπρόπυργου, όπου οι ταξικές, φυλετικές και κοινωνικές διακρίσεις ισοπεδώνονταν από την επιθυμία συνεργασίας και τον ενθουσιασμό της ομάδας. Ή τις συναντήσεις με κορίτσια και αγόρια γυμνασίων και λυκείων της Θεσσαλονίκης, που προσπάθησαν μαζί να συντάξουν κείμενα για τη δημοκρατία και τον αλληλοσεβασμό στα σχολεία, που να

αναδεικνύουν αυτά που τα παιδιά έχουν ανάγκη και ζητούν να περιληφθούν στον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων τους.

Οι ώρες της κοινής άσκησης και προσπάθειας, της έκφρασης, της επικοινωνίας, της δημιουργίας, της αναζήτησης λύσεων σε γρίφους και προβλήματα, της συζήτησης για την επίλυση διαφορών και συγκρούσεων, αλλά και της χαλάρωσης, του παιχνιδιού και της ψυχαγωγίας μπορεί να είναι λυτρωτικές για τα παιδιά, εφόσον διαπνέονται από την αντίληψη της ισότητας και της συμφωνίας. Δημιουργούν νέα δεδομένα στη ζωή τους, κάνοντας τα να νοιώθουν ότι τα ίδια με τις αποφάσεις τους προσδιορίζουν σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα της καθημερινότητας και των σχέσεων τους.

Βασισμένος στις εμπειρίες αυτών των χρόνων, αλλά και στη διεθνή βιβλιογραφία και τη γνώση που αποκτήσαμε από ομόλογους θεσμούς, θα ήθελα σήμερα να υπενθυμίσω ορισμένες βασικές αρχές που πιστεύω ότι χρειάζεται να είναι στο μυαλό των εκπαιδευτικών, προκειμένου να λειτουργούν ατομικά και συλλογικά στην κατεύθυνση της συμπερίληψης και της καταπολέμησης των διακρίσεων και του κοινωνικού αποκλεισμού των μαθητών. Και όσο και αν οι αρχές αυτές φαίνεται ότι ανήκουν στη σφαίρα του «αυτονόητου» για έναν / μία σύγχρονο/-η παιδαγωγό, η υπενθύμιση τους θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή αναστοχασμού και μεθοδολογικού ανασχεδιασμού του παιδαγωγικού μας έργου.

- Είναι ιδιαίτερα κρίσιμο το σχολείο να αντιμετωπίζει το κάθε παιδί ως **αυτόνομο υποκείμενο δικαιωμάτων** και να μη συνδέει την εκπαιδευτική του κατάσταση και απόδοση με τα χαρακτηριστικά των γονέων ή κηδεμόνων του.
- Η τακτική συνεργασία με τους γονείς όλων των παιδιών είναι απαραίτητη και χρειάζεται να περιλαμβάνει την ενημέρωσή τους για την πρόοδο των τέκνων τους. Όμως παράλληλα, χρειάζεται να τους επισημαίνεται ότι το σχολείο επιδιώκει τη **βελτίωση των δεξιοτήτων** των ίδιων των μαθητών του στην προσέγγιση των κοινωνικών τους σχέσεων και στην επιδίωξη της ειρηνικής επικοινωνίας και συνύπαρξης τους με τα άλλα παιδιά, η οποία θα πρέπει να γίνεται σεβαστή από τους γονείς, πέρα από δικές τους φοβίες ή προκαταλήψεις.
- Τα παιδιά χρειάζεται να μαθαίνουν από την πρώτη στιγμή που μπαίνουν στο σχολείο να εργάζονται και να **επικοινωνούν ομαδικά**, να κάθονται τακτικά σε κύκλο, να εκφράζουν τη γνώμη τους και να ακούν τη γνώμη των άλλων, να μπαίνουν στη θέση των άλλων, να παίρνουν αποφάσεις και να **λειτουργούν συλλογικά**, μέσα από συμβούλια και συνελεύσεις. Με την υποστήριξη και εμπύχωση των εκπαιδευτικών, τα παιδιά μπορούν σταδιακά να μάθουν να συντονίζουν και να οργανώνουν αυτές τις συναντήσεις.
- Τα παιδιά χρειάζεται να εκπαιδεύονται **με βιωματικό τρόπο** στον αλληλοσεβασμό και στην αναγνώριση της αξίας και του περιεχομένου όλων των **δικαιωμάτων** τους, στην επίλυση συγκρούσεων ή διαφωνιών με ειρηνικό τρόπο, στην έκφραση συγνώμης και στην αποκατάσταση της βλάβης που τυχόν έχουν προκαλέσει με λόγια ή έργα τους.
- Η **γνώμη των παιδιών** πρέπει να ακούγεται με κάθε δυνατό τρόπο και να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς αλλά και από τις ομάδες στις οποίες τα παιδιά ανήκουν. Για τη διατύπωση, την ακρόαση και το σεβασμό της γνώμης των παιδιών χρειάζεται να ακολουθούνται ποικίλες διαδικασίες και οι εκπαιδευτικοί να λειτουργούν ως καλά παραδείγματα.
- Όταν υπάρχουν στο σχολείο **παιδιά που δεν μιλούν** τα Ελληνικά ή που λόγω αναπηριών ή άλλων προβλημάτων αδυνατούν να εκφραστούν, το σχολείο θα πρέπει να αναζητά τεχνικές για να κατανοεί και να δίνει χώρο στην έκφραση των παιδιών αυτών.
- Οι **προκαταλήψεις και τα στερεότυπα** που αναπαράγονται συχνά από τα μέλη της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικούς, μαθητές – μαθήτριες και γονείς) χρειάζεται να τίθενται διαρκώς σε **κριτική θεώρηση** και να ευνοείται η

αναθεώρηση της οπτικής τους με βάση τον σεβασμό των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

- Στα παιδιά θα πρέπει να ανατίθενται συχνά **ευθύνες**, στις οποίες χρειάζεται να εκπαιδεύονται, να τους δίνεται **εμπιστοσύνη** και να παρέχεται **ανατροφοδότηση** σχετικά με την υλοποίηση των ρόλων και των αποστολών που αναλαμβάνουν.
- Κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να είναι ξεκάθαρη σχετικά με τους **κανόνες** που υιοθετεί και τις συνέπειες σε περιπτώσεις παραβιάσεών τους, οι οποίες θα πρέπει να επιβάλλονται δίκαια, ισότιμα και ύστερα από προσεκτική εξέταση των συνθηκών παραβίασης των κανόνων σε κάθε περίπτωση, ακρόασης της γνώμης των παιδιών και εξέτασης του βέλτιστου συμφέροντός τους.
- Ιδιαίτερη προσοχή χρειάζεται να δίνεται σε παιδιά **ευάλωτων** κοινωνικών ομάδων, προκειμένου να κατανοούν καλύτερα και να προσαρμόζονται στους σχολικούς κανόνες.
- Η συνεργασία με τους γονείς για την κατάλληλη υποστήριξη των παιδιών είναι αναγκαία, χρειάζεται δε προσοχή και σεβασμό στις ανάγκες και τις απόψεις των παιδιών. Όταν η οικογένεια φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα, το σχολείο θα πρέπει να μπορεί να παραπέμπει σε κατάλληλες **υπηρεσίες υποστήριξης** της κοινότητας, τις οποίες είναι σκόπιμο να έχει εκ των προτέρων διερευνήσει και γνωρίσει προσωπικά.
- Στο σχολείο χρειάζεται να οργανώνονται τακτικά και να ενισχύονται ευέλικτες **ομαδικές δραστηριότητες** τέχνης, δημιουργικότητας, επικοινωνίας, παιχνιδιού, διαλόγου, αγωγής υγείας, αθλητισμού, περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης, επαφής με την κοινότητα, δράσεων αλληλεγγύης, κ.α. με ευρεία συμμετοχή των παιδιών στο σχεδιασμό και στην υλοποίησή τους. Ειδικά, το ευχάριστο παιχνίδι και η χαλάρωση θα πρέπει να περιλαμβάνονται στο καθημερινό πρόγραμμα των παιδιών όλων των ηλικιών. Οι ομαδικές δραστηριότητες του σχολείου είναι το ευνοϊκότερο πεδίο για την σμίλευση των σχέσεων και των δεσμών των παιδιών και για την καλλιέργεια **κοινοτικής συνείδησης ευθύνης**.
- Οι **σύλλογοι διδασκόντων** είναι απαραίτητο να συνεδριάζουν τακτικά, σχεδιάζοντας και αποτιμώντας στάσεις και δράσεις που αφορούν και αλληλοεπηρεάζουν τη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να αποτελούν **πρότυπα** διαλόγου και συνεννόησης για τα παιδιά και τους γονείς τους, η δε στάση και συμπεριφορά τους σε θέματα διαχείρισης της σχολικής ζωής θα πρέπει να είναι συντονισμένη και ενιαία.

Ίσως όλα αυτά ακούγονται αρκετά απαιτητικά ή ουτοπικά και ότι δεν συμβαδίζουν εύκολα με τις συνθήκες στις οποίες καλείται να λειτουργήσει το σχολείο στις μέρες μας. Ωστόσο οι πληροφορίες που συνέλεξε ο Συνήγορος του Παιδιού από πρακτικές και προσπάθειες εκπαιδευτικών σε διάφορα σχολεία της χώρας, συντείνουν στην άποψη ότι στο σχολείο, ιδίως όταν οι εκπαιδευτικοί συνεργάζονται μεταξύ τους και υποστηρίζονται, μπορεί να συμβούν καταπληκτικές καταστάσεις. Το σχολείο μπορεί πράγματι να καλλιεργεί στην πράξη τον αλληλοσεβασμό, να εμπνέει και να εμπιστεύεται τους μαθητές και τις μαθήτριές του και να θέτει σε προτεραιότητα τις σχέσεις, την ομαδικότητα και τη συνεργασία, αντί του ανταγωνισμού και της ατομικής διάκρισης που δυστυχώς εξακολουθούν να είναι τα πρότυπα που κυριαρχούν στην κοινωνία.

Γιατί τα παιδιά χρειάζεται πάνω από όλα να αντιμετωπίζονται ως **πολίτες του σήμερα**, με δικαίωμα στο σεβασμό, όπως είχε πρώτος τονίσει ο μεγάλος παιδαγωγός Janusz Korczak πριν ένα αιώνα και όπως πλέον επιτάσσει η διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού. Στους σύγχρονους καιρούς της ανασφάλειας, ένα μεγάλο αντίβαρο ασφάλειας μπορεί να προκύψει από ένα σχολείο που δίνει στα παιδιά ρόλο **πρωταγωνιστών**, όπου τα παιδιά μαθαίνουν και ενδυναμώνονται στην πράξη να αναπτύσσουν ελεύθερα την προσωπικότητα και τα ταλέντα τους και να ασκούν τα δικαιώματα και τις ευθύνες τους, συνυπάρχοντας ειρηνικά σε ένα περιβάλλον το οποίο συνδιαμορφώνουν και στο οποίο χαίρονται να ανήκουν.

## Το ανοιχτό σχολείο σήμερα: όραμα ή πραγματικότητα; Ερωτήματα και πρακτικές από το παράδειγμα της Γαλλίας

Παγώνη Μαρία, Καθηγήτρια στις Επιστήμες της Αγωγής, Πανεπιστήμιο της Λιλ (Γαλλία), Δια-πανεπιστημιακό Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας της Λιλ (CIREL), [andreani-pagoni@orange.fr](mailto:andreani-pagoni@orange.fr)

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Πριν αρχίσω την εισήγησή μου θα ήθελα να ευχαριστήσω την οργανωτική επιτροπή για την πρόσκληση συμμετοχής σ' αυτό το συνέδριο, πρόσκληση που μου δίνει μεγάλη ευχαρίστηση τόσο για το θέμα του συνεδρίου που μ' ενδιαφέρει ιδιαίτερα, καθώς σχετίζεται με το εκπαιδευτικό και ερευνητικό μου έργο, αλλά και γιατί μου δίνεται έτσι η ευκαιρία να παρευρεθώ σ' αυτό το Πανεπιστήμιο, όπου έκανα τις σπουδές μου πριν από 30 χρόνια.

Είμαι καθηγήτρια των Επιστημών της Αγωγής στο Πανεπιστήμιο της Λιλ, πόλη που βρίσκεται στα βόρεια της Γαλλίας, και έχω ασχοληθεί με ηθική και πολιτική εκπαίδευση τόσο μέσα από την ανάλυση των σχολικών προγραμμάτων και εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και μέσα από τη μελέτη των συνθηκών επαγγελματικής ανάπτυξης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η προσέγγισή μου είναι βασικά ψυχολογική, με ενδιαφέρει δηλαδή η μελέτη της ψυχολογικής ανάπτυξης των παιδιών και εφήβων κατά την ενσωμάτωση των κανόνων και το σχηματισμό των αξιών και ο ρόλος της παιδαγωγικής και διδακτικής διαμεσολάβησης σ' αυτήν την ανάπτυξη (Pagoni, 1999, 2009). Στηρίζομαι όμως και σε κοινωνιολογικές αναφορές, αφού η πολιτική και η ηθική εκπαίδευση σχετίζεται με διαδικασίες κοινωνικοποίησης και κοινωνικής εμπειρίας (Pagoni, 2007, 2014).

Εξετάζω λοιπόν από αυτήν την οπτική γωνία την έννοια του *ανοιχτού σχολείου*, την οποία θα προσεγγίσω μέσα από τρία ερωτήματα :

- Υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός του ανοιχτού σχολείου;
- Γιατί μπορούμε να θεωρήσουμε το *ανοιχτό σχολείο* ως ένα πολιτικό ζήτημα;
- Τί συμπεράσματα και προοπτικές μπορούμε να αντλήσουμε για την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια ενός *ανοιχτού σχολείου*;

Η απάντηση σ' αυτά τα τρία ερωτήματα θα στηριχθεί σε παραδείγματα από έρευνες που αφορούν βασικά το γαλλικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και άλλα γαλλόφωνα εκπαιδευτικά συστήματα από τον ευρωπαϊκό χώρο.

### ΥΠΑΡΧΕΙ ΕΝΑΣ ΕΝΙΑΙΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΑΝΟΙΧΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ;

Δεν υπάρχει απαραίτητα ένας ενιαίος ορισμός του *ανοιχτού σχολείου*, μπορούμε όμως να διακρίνουμε κάποια κριτήρια που οδηγούν στην κατασκευή αυτού του ορισμού :

- τη γεωγραφική περίμετρο του ανοίγματος,
- τον πληθυσμό στον οποίο απευθύνεται και τις αρχές αντιμετώπισής του,
- τη μορφή εκπαίδευσης που προβάλλει το *ανοιχτό σχολείο* και τη σχέση μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Το κριτήριο της *περιμέτρου του ανοίγματος* παραπέμπει στη διάκριση ανάμεσα στο *ανοιχτό σχολείο* ως γενικευμένης αρχής λειτουργίας του σχολείου και στο *ανοιχτό σχολείο* ως συγκεκριμένου προγράμματος που αναφέρεται σε ένα ιδιαίτερο πολιτικό και κοινωνικό πλαίσιο. Στη Γαλλία η έννοια του *ανοιχτού σχολείου* αναφέρεται σε έναν νόμο ο οποίος υπάρχει (όπως και στην Ελλάδα) από το 1991 και ο οποίος προβλέπει τη δυνατότητα που δίνεται σε σχολεία που το κρίνουν απαραίτητο για κοινωνικούς λόγους (επειδή για παράδειγμα βρίσκονται σε υποβαθμισμένες περιοχές) να ανοίξουν τις πόρτες τους κατά τη διάρκεια των διακοπών και τις Τετάρτες (όπου τα Δημοτικά σχολεία παραμένουν κλειστά στη Γαλλία), σε παιδιά και νέους που το

επιθυμούν. Σ' αυτές τις περιόδους το σχολείο προσφέρει ένα πρόγραμμα μάθησης και πολιτισμικών δραστηριοτήτων με στόχο τη δημιουργική απασχόληση παιδιών που δεν έχουν τη δυνατότητα να πάνε διακοπές. Πρόκειται για μια δράση που βρίσκεται σε ανάπτυξη μέχρι σήμερα ειδικά σε περιοχές εκπαιδευτικής προτεραιότητας (Bechini, 2016). Στην περίπτωση αυτή ο όρος που μας ενδιαφέρει σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο πολιτικό και κοινωνικό μέτρο αλλά δεν ορίζεται σαν μια θεμελιώδης αρχή λειτουργίας του σχολείου.

Αντίθετα, μια βασική αρχή του σχολείου στη Γαλλία είναι το *σχολείο χωρίς αποκλεισμούς (école inclusive)*, αρχή που θεσμοθετήθηκε επίσημα το 2005 και η οποία όμως αφορά ιδιαίτερα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες (Janner-Raimondi, 2016). Αυτή η αρχή σχετίζεται με το δεύτερο κριτήριο ορισμού του *ανοιχτού σχολείου*, το κριτήριο του *πληθυσμού στον οποίο απευθύνεται και τις αρχές αντιμετώπισής του*. Ο όρος *σχολείο χωρίς αποκλεισμούς* δηλώνει την επιθυμία του σχολείου να εντάξει αυτά τα παιδιά σε κανονικές τάξεις προβλέποντας κάποια μέτρα συνοδείας προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους (υπάρχει για παράδειγμα ένας εκπαιδευτικός βοηθός που είναι δίπλα τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος) και όχι την ένταξή τους σε ειδικές τάξεις που τα απομονώνει και τα στιγματίζει. Η αρχή αυτή αναφέρεται και σε παιδιά με άλλου τύπου δυσκολίες, όπως είναι οι νέοι που εγκαταλείπουν το σχολείο, φαινόμενο που βρίσκεται σε έξαρση στη Γαλλία. Αντίθετα, ο νόμος δεν αναφέρεται ιδιαίτερα στον μη αποκλεισμό των παιδιών των μεταναστών, ο οποίος σχετίζεται περισσότερο με ειδικά προγράμματα που αναπτύχθηκαν στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση από τη δεκαετία του 70 και μετά, με τα μεγάλα ρεύματα των μεταναστών που έφτασαν στη Γαλλία, ειδικά από τις αποικίες της βόρειας Αφρικής αλλά και από την Ευρώπη. Και εδώ βλέπουμε τη διαφορά σε σχέση με έναν άλλο όρο, αυτόν της *ένταξης (intégration)*. Ο όρος *ένταξη* δίνει έμφαση στην προσπάθεια που πρέπει να κάνουν τα παιδιά και οι νέοι για να λειτουργήσουν στο σχολείο που τα υποδέχεται ενώ ο όρος *σχολείο χωρίς αποκλεισμούς* σημαίνει ότι, τόσο το σχολείο όσο και οι μαθητές και οι οικογένειές τους, πρέπει να αναδιοργανώσουν την λειτουργία τους για ένα επιτυχές αποτέλεσμα. Αυτός ο τελευταίος όρος δίνει λοιπόν έμφαση στην αμοιβαία μεταμόρφωση και προσαρμογή που είναι απαραίτητες σε αυτήν τη διαδικασία καθώς και στην ευθύνη του σχολείου για την επιτυχία της. Μπορούμε λοιπόν να πούμε ότι ο όρος *σχολείο χωρίς αποκλεισμούς* αποτελεί μια θεμελιώδη αρχή του σχολείου στη Γαλλία σήμερα, με τις ελλείψεις όμως που ανέφερα σχετικά με τα παιδιά των μεταναστών.

Το τελευταίο κριτήριο που μπορεί να βοηθήσει στον ορισμό του *ανοιχτού σχολείου* είναι η *μορφή εκπαίδευσης που προβλέπει το σχολείο και ο τρόπος που αντιλαμβάνεται τη σχέση μεταξύ τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης*. Αυτό το κριτήριο αναφέρεται στις αρχές κάποιων εναλλακτικών παιδαγωγικών κινήματων και θεωριών μάθησης, οι οποίες λαμβάνουν υπ' όψη για τις διαδικασίες μάθησης την κοινωνική εμπειρία των παιδιών, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα από το οικογενειακό και φιλικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στα πλαίσια της παιδαγωγικής Freinet, κάθε τάξη στο δημοτικό σχολείο αφιερώνει μισή ώρα καθημερινά σε αφηγήσεις των μαθητών που περιγράφουν αντικείμενα, εμπειρίες ή καταστάσεις που προσέλκυσαν το ενδιαφέρον τους κατά τη διάρκεια της ζωής τους στο σπίτι και οι οποίες μπορούν να αποτελέσουν την βάση, με τη βοήθεια του δασκάλου, για τη δημιουργία και ανάπτυξη ενός αντικειμένου μάθησης (Παγώνη, 2007). Αντίστροφα, αυτό το κριτήριο αναφέρεται και στη σημασία που το σχολείο δίνει σε άλλες μορφές μάθησης που αναπτύσσονται έξω από αυτό. Κι εδώ μπορούμε να αναφερθούμε στις αρχές της *λαϊκής εκπαίδευσης (éducation populaire)* που αφορά πρωτοβουλίες και δράσεις που δημιουργούνται έξω από το σχολείο, από δήμους ή από συλλόγους, για την εκπαίδευση διαφόρων κατηγοριών του πληθυσμού που έχουν ιδιαίτερες ανάγκες, όπως οι υπερήλικες ή οι οικογένειες των προσφύγων. Σε αυτήν την περίπτωση τα αντικείμενα μάθησης σχετίζονται με θέματα που αφορούν την καθημερινή ζωή, όπως είναι η διατροφή και γενικότερα η αγωγή υγείας, η γλώσσα και η γραφή, οι



διοικητικές διαδικασίες κλπ. Αξίζει όμως εδώ να σημειωθεί ότι ενώ αυτές οι ενέργειες υπάρχουν και αναπτύσσονται στη Γαλλία, η λειτουργία τους δεν εντάσσεται στις ευθύνες του υπουργείου παιδείας αλλά σε αυτές του υπουργείου πολιτισμού ή του υπουργείου υγείας, δημιουργώντας έτσι ένα χάσμα ανάμεσα σε εκπαιδευτικές ενέργειες που προέρχονται από διαφορετικούς φορείς. Το γεγονός αυτό δεν είναι τυχαίο και δείχνει τη δυσκολία μιας χώρας να αναπτύξει μια ενιαία λογική του ανοιχτού σχολείου που απαιτεί έναν πολιτικό συσχετισμό μεταξύ διαφορετικών τομέων της κοινωνικής ζωής.

Μετά από την σύντομη ανάλυση αυτών των κριτηρίων μπορούμε να προτείνουμε έναν ορισμό του ανοιχτού σχολείου λέγοντας ότι αποτελεί ταυτόχρονα έναν τρόπο λειτουργίας που συνίσταται στην ανάπτυξη δράσεων και σχέσεων με το περιβάλλον του σχολείου και τους δράστες που βρίσκονται έξω από αυτό, σε διάφορες κλίμακες (οικογένεια, συνοικία, πόλη, σύλλογοι, άλλες χώρες...) και μια γενικευμένη ηθική αρχή σύμφωνα με την οποία το σχολείο είναι ανοιχτό στην ετερότητα και αναπτύσσει διαδικασίες που του επιτρέπουν να εντάξει όλα τα παιδιά και τους νέους με τις ιδιαιτερότητές τους, τη γλώσσα τους, την καταγωγή τους, την θρησκεία τους, το φύλο τους, την κοινωνική τους καταγωγή ή τις ειδικές τους ανάγκες. Με αυτήν την έννοια το ανοιχτό σχολείο ενσωματώνει την αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αυτό σημαίνει ότι η επιλογή ενός κράτους να θέσει σε λειτουργία ένα ανοιχτό σχολείο είναι μια πολιτική επιλογή, όπως θα δούμε στη συνέχεια.

### **ΤΟ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ, ΕΝΑ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΖΗΤΗΜΑ;**

Η άποψη ότι η επιλογή ενός κράτους να θέσει σε λειτουργία ένα ανοιχτό σχολείο είναι ένα πολιτικό ζήτημα στηρίζεται σε τρεις θεματικούς άξονες :

- Την κοινωνική πολιτική ένταξης του κράτους και αναγνώρισης της ιδιότητας του πολίτη.
- Το θέμα της ισότητας των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Την ανάπτυξη παιδαγωγικών πρακτικών που στοχεύουν στην χειραφέτηση του μαθητή και του ατόμου γενικότερα.

Θα προσεγγίσω το θέμα της κοινωνικής πολιτικής ένταξης του κράτους και αναγνώρισης της ιδιότητας του πολίτη αναφερόμενη στη διαφορά ανάμεσα στο αγγλικό μοντέλο του φιλελεύθερου πλουραλισμού και στο γαλλικό μοντέλο της ενιαίας δημοκρατίας (Schnapper, 1994, 2000). Η βρετανική πολιτική παράδοση βασίζεται στην ιδέα ότι για να εξασφαλίσουμε την ελευθερία του πολίτη ενάντια στην εξουσία που κινδυνεύει κάθε στιγμή να γίνει αυθαίρετη, πρέπει το κράτος να σεβαστεί τις ιδιαιτερότητες της κάθε κοινωνικής μερίδας και κοινότητας και να τους δώσει δικαίωμα πολιτικής αντιπροσώπευσης. Η ιδέα αυτή βασίζεται στις πολιτικές θέσεις και τη φιλοσοφία του John Locke και του Montesquieu. Αντίθετα το γαλλικό μοντέλο βασίζεται στην ιδέα του ενιαίου και κοσμικού κράτους, το οποίο στο όνομα της ισότητας των πολιτών, βασίζει τη διακυβέρνησή του στο διαχωρισμό ανάμεσα στην ιδιωτική και δημόσια ζωή, στέλνει στην ιδιωτική σφαίρα κάθε πολιτισμική, θρησκευτική ή άλλη ιδιαιτερότητα και επιβάλλει μια ενιαία πολιτική γραμμή που πρέπει να ακολουθείται από όλους. Αυτή η ιδέα της ισότητας βασίζεται στη φιλοσοφία του Rousseau που δίνει προτεραιότητα στο γενικό συμφέρον και τοποθετεί σε δεύτερη θέση τα επιμέρους συμφέροντα του καθενός. Όπως αναφέρει η Dominique Schnapper (2000) αυτές οι δύο πολιτικές παραδόσεις αντλούν τις ρίζες τους στην καταγωγή της ιδιαιτερότητας του πολίτη στα δύο κράτη: ήταν προοδευτική, φιλελεύθερη και αριστοκρατική στη Μεγάλη Βρετανία πριν να δημοκρατικοποιηθεί, ενώ ήταν επαναστατική, απότομη, εξαιτίας της γαλλικής επανάστασης, και δημοκρατική στη Γαλλία, πριν να φιλελευθεροποιηθεί σταδιακά, ιδιαίτερα την τελευταία δεκαετία.

Αυτά τα δύο μοντέλα έχουν απόηχο και στη στάση του σχολείου απέναντι στην ετερότητα. Έτσι η έννοια του *κοσμικού κράτους* στη Γαλλία συνδέεται με το *κοσμικό σχολείο* (*école laïque*) και το διαχωρισμό της Εκκλησίας και του Κράτους που εφαρμόστηκε με τον νόμο του 1905. Σύμφωνα με αυτόν τον νόμο, το σχολείο διατηρεί μια στάση ουδετερότητας και ανοχής απέναντι στα θρησκευτικά δόγματα των μαθητών, με σεβασμό στην ελευθερία θρησκείας του καθενός και δεν αναλαμβάνει τη διδασκαλία των θρησκευτικών. Ωστόσο εκείνο που μπορεί να μας προβληματίσει είναι ο τρόπος που εξελίχθηκε αυτή η αρχή τα τελευταία χρόνια και η στάση του γαλλικού κράτους απέναντι στο δικαίωμα των μαθητών να φορούν εμφανή θρησκευτικά σύμβολα στο σχολείο. Στο όνομα του κοσμικού κράτους πολλές συζητήσεις έγιναν γύρω από αυτό το θέμα από τη δεκαετία του 80 και μετά, που κατέληξαν στον νόμο του 2004, ο οποίος απαγορεύει στους μαθητές να φέρουν θρησκευτικά σύμβολα στο σχολείο. Και εδώ βλέπουμε πως η έννοια του κοσμικού σχολείου γλιστράει από την υποχρέωση του κράτους να προστατεύει ένα δικαίωμα, το δικαίωμα της ελευθερίας σκέψης, πολιτισμού και θρησκείας του καθενός, όπως προβλεπόταν αρχικά από τον νόμο του 1905 σε μια απαγόρευση που μεταφέρεται στους μαθητές (Baubérot, 2012).

Έτσι φτάνουμε σε μια δεύτερη πολιτική πτυχή αυτού του ζητήματος, το θέμα της ισότητας ως αρχής που διέπει τη στάση του σχολείου απέναντι σε κάθε μορφή ετερότητας. Θα αναφερθώ και πάλι στο παράδειγμα της Γαλλίας όπου βλέπουμε τις συζητήσεις και διαδοχικές μεταρρυθμίσεις που έγιναν σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο.

Αρχικά, με διάταγμα του 1975 η εκπαιδευτική πολιτική προβλέπει τη διδασκαλία γλώσσας και πολιτισμού για τα παιδιά των μεταναστών που προέρχονται από τις βασικές χώρες μετανάστευσης στη Γαλλία, διδασκαλία που διεξάγεται από καθηγητές της κάθε χώρας υπό τον έλεγχο ταυτόχρονα της Γαλλίας και των χωρών καταγωγής. Το μέτρο αυτό υιοθετείται στο όνομα της ισότητας διαχείρισης αυτών των παιδιών, αλλά και με το σκοπό να διευκολυνθεί κάποια στιγμή η επιστροφή στην χώρα τους. Με την αλλαγή της κυβέρνησης το 1985 ο τότε υπουργός παιδείας Jacques Berque κάνει μια έκθεση στην οποία αναφέρει ότι αυτό το πολιτικό σχέδιο παραμένει αόριστο και ότι αυτό που χρειάζεται είναι μια καλύτερη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αλλά και ένα γενικότερα διαπολιτισμικό πνεύμα που πρέπει να διέπει όλη την εκπαίδευση και δεν πρέπει να παραμένει συγκεντρωμένο στα παιδιά των προσφύγων και των μεταναστών: *«Η πνευματική κληρονομιά την οποία θέλουμε να μεταδώσουμε στα παιδιά μας πρέπει, χωρίς να σταματήσει να αποτελεί την εθνική μας κληρονομιά, να εμπλουτιστεί από τις άλλες πνευματικές κληρονομίες τις οποίες μεταφέρουν οι μετανάστες»* (Lorcerie & Morel, 2003: 180). Έτσι με τον νόμο του 1989 τονίζεται η προσοχή που πρέπει να δοθεί στην κοινωνική και πολιτιστική ποικιλία που χαρακτηρίζει το σχολείο στη Γαλλία, αλλά ταυτόχρονα, όπως τονίζει η Françoise Lorcerie, αυτό το ιδεώδες είναι τελείως αποκομμένο από την εκπαιδευτική πραγματικότητα, η οποία δεν στηρίζεται σε συγκεκριμένες δράσεις ή σε οικονομικά μέσα που παρέχονται στα σχολεία. Έτσι από το 1970 έως το 2000, ένα διάστημα 30 χρόνων, το Εθνικό Ίδρυμα Εκπαιδευτικής Έρευνας (Institut National de Recherche Pédagogique – INRP) δεν χρηματοδότησε καμία έρευνα πάνω σε αυτό το θέμα.

Ταυτόχρονα, λειτουργούν τα CEFISEM (Centres de formation et d'information pour la scolarisation des enfants migrants), τα οποία προβλέπουν ότι η γλώσσα της καταγωγής των παιδιών θα διδάσκεται έξω από το σχολείο, το βράδυ ή τα σαββατοκύριακα υπό την ευθύνη και διεύθυνση της κάθε χώρας καταγωγής.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '90 οι κοινωνιολογικές έρευνες δείχνουν ότι η σχολική αποτυχία ή δυσκολία δεν είναι ζήτημα ταυτότητας των προσφύγων ούτε ακόμα και γλώσσας αλλά ζήτημα ανισότητας των κοινωνικών τάξεων και συνθηκών ζωής (Gaxie, 1997), όπως δείχνουν και στην Ελλάδα οι έρευνες που σχετίζονται με την ένταξη των μουσουλμανικών μειονοτήτων στο σχολείο στην βόρεια Ελλάδα (Ασκούνη, 2006). Το 1981 δημιουργούνται στη Γαλλία οι Ζώνες

Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας που βασίζονται στην αρχή της θετικής διάκρισης, σύμφωνα με την οποία πρέπει να δοθούν περισσότερα σε αυτούς που έχουν λιγότερα. Και βέβαια ένα από τα κριτήρια χαρακτηρισμού αυτών των ζωνών είναι η παρουσία παιδιών από χώρες που δεν είναι γαλλόφωνες. Έτσι, σύμφωνα με τους Lorcerie & Morel (2003), η εθνικιστική κατηγοριοποίηση της δεκαετίας του '70 φαίνεται να υποχωρεί, αλλά στην ουσία βρίσκεται απλά επικαλυμμένη γιατί μιλάμε πια για «δύσκολους μαθητικούς πληθυσμούς», «δύσκολες συνοικίες» ή «ευαίσθητα σχολικά συγκροτήματα» για να μην προσεγγίσουμε κατ' ευθείαν το ζήτημα των πολλαπλών εθνικοτήτων στο σχολείο. Φαινόμενο το οποίο επίσης καταλήγει στον στιγματισμό αυτών των σχολείων και την αποφυγή τους από ορισμένες οικογένειες. Το φθινόπωρο του 1998 τονίζεται η ανάγκη αλλαγής της πολιτικής ένταξης των αλλόφωνων και ξένων πληθυσμών στο κράτος και ιδιαίτερα στο σχολείο από την τότε υπουργό κοινωνικών υποθέσεων, αλληλεγγύης και πολιτείας, Martine Aubry, η οποία παίρνει την πρωτοβουλία αυτής της αλλαγής, όμως κανένας νέος νόμος δεν εμφανίζεται σχετικά. Έτσι οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βρίσκονται υποχρεωμένοι «να τα βγάξουν πέρα όπως μπορούν» και να στηρίζονται σε τοπικές πρωτοβουλίες και εκπαιδευτικές ή κοινοτικές κινήσεις, οι οποίες όμως δεν βασίζονται σε μια κεντροποιημένη και ξεκάθαρη πολιτική ούτε και σε ειδικά μέσα λειτουργίας που παρέχονται στις εκπαιδευτικές ομάδες.

Έτσι το ζήτημα της ισότητας στα πλαίσια του *ανοιχτού σχολείου* περνάει από τις συμπληγάδες πέτρες του αποκλεισμού, της θετικής διάκρισης ή του εθνικισμού. Η λύση θα ήταν να μην αποκοπεί το ζήτημα της εθνικής και θρησκευτικής ετερότητας από μια γενικότερη εκπαιδευτική πολιτική που αναλύει την θέση των κοινωνικών τάξεων στο σχολείο και τη γνώση και τις αξίες που αυτό μεταδίδει.

Έτσι φτάνουμε στην τρίτη πολιτική πτυχή αυτού του ζητήματος, *το θέμα των παιδαγωγικών πρακτικών*, οι οποίες μπορούν να ενταχθούν σε ένα γενικό σχέδιο *διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό συμβούλιο (Eurydice, 2009) τρεις άξονες ορίζουν αυτήν την εκπαίδευση: γνώσεις απαραίτητες για την κατανόηση της πολιτισμικής ποικιλίας και ετερότητας, δημοκρατικές αξίες που διέπουν μια κοινωνία που βασίζεται σε αυτές τις αρχές, και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συνύπαρξη και συνεργασία. Οι παιδαγωγικές επιλογές που εντάσσονται σε αυτήν την εκπαίδευση έχουν πολιτικό χαρακτήρα γιατί σκοπεύουν στη χειραφέτηση του ατόμου μέσα από διαδικασίες συνεργατικής διαδικασίας και κριτικής σκέψης. Πολλά εγχειρίδια και εργαλεία έχουν ήδη δημιουργηθεί και κυκλοφορήσει και στην Ελλάδα και στην Ευρώπη για να επιτύχουν αυτούς τους στόχους, εμπνευσμένα από νεωτεριστικές παιδαγωγικές και εναλλακτικά παιδαγωγικά κινήματα.

## **ΠΟΙΑ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΗΘΙΚΗΣ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΓΙΑ ΕΝΑ ΑΝΟΙΧΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ;**

Θα ήθελα να επιμείνω σε δύο κατηγορίες εργαλείων με τα οποία έχω ιδιαίτερα ασχοληθεί: εργαλεία ανάπτυξης αξιών και ηθικής κρίσης, εργαλεία συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

### **1. Εργαλεία ανάπτυξης αξιών και ηθικής κρίσης**

Σ' αυτήν την κατηγορία μπορούμε να διακρίνουμε τρία επιμέρους εργαλεία : τη μέθοδο διαλεύκανσης αξιών, τη μέθοδο των ηθικών διλημάτων και τη συζήτηση με φιλοσοφικό προσανατολισμό.

Η μέθοδος *διαλεύκανσης αξιών* αναπτύχθηκε από καθηγητές του μαθήματος κοσμικής/οικουμενικής ηθικής (δηλαδή ανεξάρτητης από θρησκευτικά δόγματα) στο Βέλγιο. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν κάποιες επιλογές (αντικείμενα, χρώματα, εικόνες, πράξεις... και να δικαιολογήσουν τις επιλογές τους αναφερόμενοι σε

επιχειρήματα και αξίες διαφόρων τύπων (οικονομικές, αισθητικές κ.λπ.). Στη συνέχεια αυτές οι αξίες μπορούν να χωριστούν σε κατηγορίες με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της κάθε κατηγορίας (διαφορά μεταξύ ηθικών και αισθητικών ή οικονομικών αξιών ...). Όπως τονίζει η Claudine Leleux (1998) που ασχολήθηκε για πολλά χρόνια με την οργάνωση υλικού γι αυτό το μάθημα, αυτή η μέθοδος επιτρέπει στους μαθητές να μιλήσουν για τις αξίες τους, αλλά και ταυτόχρονα να ακούσουν τις αξίες των άλλων και να εκπαιδευτούν στην πολυπλοκότητα των πολιτισμικών επιλογών και στην αμοιβαία αναγνώρισή τους.

*Η μέθοδος των ηθικών διλημάτων* βασίζεται στη θεωρία της αυτονομίας της ηθικής ανάπτυξης του Lawrence Kohlberg (1981, 1984). Η θεωρία προβλέπει στάδια ηθικής ανάπτυξης τα οποία βασίζονται στη διαφοροποίηση μεταξύ ενός συμβατικού κανόνα/νόμου και μιας οικουμενικής αξίας που αναφέρεται στα δικαιώματα του ανθρώπου. Αυτή η διαφοροποίηση γίνεται μέσα από την επίλυση διλημάτων, τα οποία μπορούν να φτιαχτούν και να παρουσιαστούν από τον εκπαιδευτικό με ή χωρίς τη συνεργασία των παιδιών και τα οποία παρουσιάζουν τη σύγκρουση αξιών. Οι μαθητές καλούνται να κάνουν την επιλογή τους αναλύοντας τις αξίες που βρίσκονται σε σύγκρουση και παρουσιάζοντας τα επιχειρήματά τους. Έτσι διαφοροποιούνται διάφορες ηθικές κρίσεις και στάσεις ανάλογα με τον βαθμό αποκέντρωσης των επιχειρημάτων: προσωπικό όφελος, φιλία και συναισθηματική σύνδεση με τον άλλο, κοινωνικές επιπτώσεις, δικαιώματα του ανθρώπου. Η προσέγγιση είναι πολύ ενδιαφέρουσα αλλά χρειάζεται προσοχή για να μην ιεραρχηθούν αυτές οι στάσεις (θεωρώντας κάποιες ως καλύτερες ή χειρότερες), αλλά απλά να διαφοροποιηθούν ανάλογα με τις αξίες και ηθικές στάσεις στις οποίες αναφέρονται (Pagoni, 1999).

*Η συζήτηση με φιλοσοφικό προσανατολισμό*, βασίζεται στην θεωρία του Matthew Lipman (1996) και εφαρμόστηκε στη Γαλλία από τον Michel Tozzi (2001) και στο Βέλγιο από την Claudine Leleux (2005, 2009). Η συζήτηση ξεκινάει από έναν μύθο, μια ιστορία, μια παροιμία ή και μια φράση της καθημερινής ζωής. Οι μαθητές καλούνται να την αναλύσουν μαζί, να διαφοροποιήσουν τα επιχειρήματά τους και να καταλήξουν συλλογικά σε ένα συμπέρασμα. Στόχος αυτής της μεθόδου είναι να αναπτύξουν τα παιδιά ικανότητες έκφρασης, συζήτησης και επιχειρηματολογίας, ανάλυσης και διαφοροποίησης εννοιών αλλά και πνευματικής αναζήτησης. Έρευνες της Claudine Leleux (2005, 2009) με πειραματικές τάξεις του δημοτικού σχολείου έδειξαν ότι συζητήσεις τέτοιου τύπου βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικές (ανάπτυξη ευαισθησίας και κατανόησης ενός προβλήματος), γνωστικές (ανάπτυξη συλλογισμών και εννοιών), ηθικές (διαφοροποίηση ηθικών αξιών και επιχειρημάτων) και λήψης αποφάσεων (συναίσθημα προσωπικής ευθύνης και δέσμευσης).

## **2. Εργαλεία συνεργασίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης**

Σ' αυτήν την κατηγορία μπορούμε να διακρίνουμε δύο επιμέρους εργαλεία που σκοπεύουν τη συνεργασία και κοινωνική αλληλεπίδραση: τη συνεργασία των μαθητών γύρω από κοινές δραστηριότητες και αντικείμενα και τη συνεργασία των μαθητών μέσα από τη συμμετοχή στη διαχείριση της εκπαιδευτικής κοινότητας.

*Συνεργασία των παιδιών γύρω από κοινές δραστηριότητες και αντικείμενα.* Έρευνες δείχνουν ότι οι συνεργασίες και αλληλεπιδράσεις αυτού του τύπου σε χώρες με πολύγλωσσο πληθυσμό όπως το Λουξεμβούργο (Portante, 2014) διευκολύνουν τον γλωσσικό γραμματισμό μεταξύ παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Η διαπραγμάτευση του πλαισίου της αλληλεπίδρασης μεταξύ των παιδιών απαιτεί τη χρήση κάποιων εννοιών ως μέσων επικοινωνίας και συνεννόησης. Οι έννοιες χρησιμοποιούνται πρώτα σαν μέσα διαπολιτισμικής επικοινωνίας πριν γίνουν αντικείμενα σκέψης και μάθησης στη γλώσσα του καθενός.

*Συνεργασία των μαθητών μέσα από την συμμετοχή στη διαχείριση της εκπαιδευτικής κοινότητας.* Η συνεργασία αυτή επιτυγχάνεται μέσα από την οργάνωση

των μαθητικών συμβουλίων, τη συζήτηση και λήψη αποφάσεων σχετικά με την ενσωμάτωση των κανόνων, τη διαχείριση των συγκρούσεων και τις αρχές που διέπουν τη ζωή της σχολικής κοινότητας. Μακρόχρονες έρευνες πάνω στη λειτουργία των μαθητικών συμβουλίων στα πλαίσια της παιδαγωγικής Freinet έδειξαν την πολυπλοκότητα αυτών των συμβουλίων και τη δυσκολία διαχείρισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Άλλοι τα θεωρούν ως χώρους έκφρασης των μαθητών, χωρίς να τους αποδίδουν συγκεκριμένο εκπαιδευτικό στόχο, άλλοι ως χώρους επίλυσης των προβλημάτων της τάξης και διαχείρισης των συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών. Πολλοί λίγοι θεωρούν αυτά τα συμβούλια ως χώρους μάθησης που μπορούν να βοηθήσουν στην εξέλιξη των γνωστικών αναπαραστάσεων των μαθητών σχετικά με την κοινωνική ζωή. Για παράδειγμα, όταν τα μαθητικά συμβούλια λειτουργούν με αυτό το πνεύμα, βοηθούν τους μαθητές να θεωρήσουν τους σχολικούς κανόνες ως εργαλεία προστασίας και δικαιοσύνης, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές τους θεωρούν άχρηστους ή μέσα πειθαρχίας στην υπηρεσία και υπό τον έλεγχο των ενηλίκων (Pagoni 2004).

Εκείνο που είναι σημαντικό και αξίζει να τονισθεί σε σχέση με τη χρήση όλων αυτών των εργαλείων στο σχολείο είναι ότι η καλλιέργεια ηθικών αξιών και στάσεων, στις οποίες βασίζεται η διαπολιτισμικότητα, δεν είναι μια διαδικασία φυσική και αυθόρμητη. Είναι μια διαδικασία μάθησης που απαιτεί ανάλυση και εξέλιξη των γνωστικών αναπαραστάσεων και σχημάτων τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, η οποία περνάει μέσα από συγκεκριμένες παιδαγωγικές και διδακτικές καταστάσεις.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΑ

Το ανοιχτό σχολείο έρχεται σε ρήξη με το παραδοσιακό σχολείο και η λειτουργία του προβάλλει σημαντικά πολιτικά ερωτήματα και εντάσεις: στάση της κοινωνίας και της κοινωνικής πολιτικής απέναντι στην ετερότητα και την εκπαίδευση του πολίτη, ισότητα ευκαιριών διαφορετικών πληθυσμών στη σχολική επιτυχία και μάθηση, επιλογή παιδαγωγικών εργαλείων που συμβάλλουν στη χειραφέτηση του ατόμου και στην ανάπτυξη των δικαιωμάτων του ανθρώπου. Το ανοιχτό σχολείο θα πρέπει να είναι ταυτόχρονα εργαλείο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, χειραφέτησης και ισότητας, διαφορετικά δεν μπορεί να υπάρξει. Το παράδειγμα της Γαλλίας, στο οποίο αναφέρθηκε, δείχνει τη δυσκολία μιας χώρας να υιοθετήσει μια ενιαία πολιτική ανοιχτού σχολείου, εφόσον βασίζει την πολιτική της σε έναν ατυχή διαχωρισμό ανάμεσα στο σχολείο χωρίς αποκλεισμούς και το διαπολιτισμικό σχολείο.

Αν θέλουμε να συνοδεύσουμε αυτήν την αλλαγή που είναι αναγκαία τόσο στην Ελλάδα όσο και στον Ευρωπαϊκό χώρο, μπορούμε να χαράξουμε κάποιες προοπτικές δράσεις που αφορούν την εκπαίδευση των εκπαιδευτικών:

*Συνδυασμό της πρακτικής και βιωματικής δράσης με τον αναστοχασμό για να αναλυθούν οι κοινωνικές αναπαραστάσεις και τα γνωστικά σχήματα που οργανώνουν τη δράση και τα οποία μπορούν να εξελιχθούν. Μια συμπεριφορά δεν αλλάζει αν δεν δράσουμε πάνω στα γνωστικά σχήματα που τη στηρίζουν και την οργανώνουν. Ο αναστοχασμός και η ανάλυση (προσωπική ή συλλογική) των εκπαιδευτικών πρακτικών είναι η πιο κατάλληλη μέθοδος για τη συνειδητοποίηση των προκαταλήψεων και αξιών που οργανώνουν τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και τον εμποδίζουν να προχωρήσει (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013· Δακοποπούλου, Καλογρίδη & Τερεζάκη, 2012).*

*Αναθεώρηση της σχολικής φόρμας και άνοιγμα προς άλλες μορφές διδασκαλίας και μάθησης που βασίζονται στη διεπιστημονικότητα, τη σύνδεση μεταξύ άτυπης και τυπικής μορφής διδασκαλίας, τη συνεχή αξιολόγηση, τη διαθεματική προσέγγιση, τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική (Σφυρόρα, 2007).*

*Ανάπτυξη της συνεργασίας των εκπαιδευτικών τόσο μεταξύ τους όσο και με άλλους φορείς έξω από το σχολείο. Έρευνες της τελευταίας δεκαετίας δείχνουν ότι ο*

εκπαιδευτικός καλείται όλο και περισσότερο να συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς, επαγγελματίες ή και φορείς έξω από το σχολείο και να λειτουργεί με βάση την οικοδόμηση, εκτέλεση και αξιολόγηση συλλογικών σχεδίων (Marceletal, 2007).

*Σύνδεση της έρευνας με την εκπαιδευτική πρακτική που δίνει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αναλύσουν τις πρακτικές τους και να ενταχθούν σε ένα πνεύμα δια βίου ανάπτυξης και εκπαίδευσης αλλά και στην έρευνα να θεμελιώσει τα θεωρητικά της συμπεράσματα και ευρήματα πάνω στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μπορούμε εδώ να στηριχθούμε στις λεγόμενες *συνεργατικές έρευνες* που δείχνουν πώς επαγγελματίες και ερευνητές διαπραγματεύονται ένα αντικείμενο έρευνας σε όλη τη διάρκειά της : από την σύλληψη και διατύπωση του προβλήματος, μέχρι τη μεθοδολογία συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων και τη διατύπωση των αποτελεσμάτων (Kahn, Hersant, &Orange-Ravachol 2010).*

Έτσι, το *ανοιχτό σχολείο* αποτελεί το σημείο διάρθρωσης πολιτικών και παιδαγωγικών ερωτημάτων που βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας σήμερα και θεμελιώνουν το σχολείο του αύριο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ανδρούσου Α. & Αυγητίδου Σ. (Επίμ.) (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: ερευνητικές προσεγγίσεις*, Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Αθήνα: ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.

Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στην Θράκη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Baubérot, J. (2012). *La laïcité falsifiée*. Paris: La Découverte.

Bechini, M. (2016). L'opération école ouverte. Bien vivre au collège René Cassin à Noisy-le-Sec. *Après-demain*, 3, 39, 49-51.

Carra, C. Pagoni, M. (2007). Construction des normes et violences scolaires, dans Reuter Yves (dir), *Une école Freinet. Fonctionnements et effets d'une pédagogie alternative en milieu populaire*, Paris:L'Harmattan, 31-62.

Δακοποπούλου, Α., Καλογρίδη, Σ. & Τερεζάκη, Χ. (2012). Ο αναστοχασμός στην Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών. Ένα παράδειγμα από το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, Καλές Πρακτικές στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, 4<sup>ο</sup> Συνέδριο ΕΕΕΕ, Αθήνα, 27-29 Απριλίου 2012. Ανακτήθηκε από: <http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=527>

Eurydice (2009). *L'intégration scolaire des enfants immigrants en Europe*, Commission Européenne: EACEA P9 Eurydice.

Janner – Raimondi, M. (coord.) (2016). Petite enfance et politique inclusive : quelle prise en compte du handicap. *Spirale*, 57.

Kahn, S., Hersant, M. & Orange Ravachol, D. (2010). Savoirs et collaborations entre enseignants et chercheurs en éducation. *Recherches en éducation, hors série*, 1. Ανακτήθηκε από: <http://www.recherches-en-education.net/IMG/pdf/REE-HS-no1.pdf>

Lipman, M. (1996). *À l'école de la pensée*, traduit de l'anglais par Nicole Decostre. "Pédagogies en développement." Bruxelles: De Boeck.

Leleux, C. (1998). Valeurs et normes, quelle universalité pour quelle morale ? *Spirale*, 21, 135-144.

Leleux, C. (2009). La discussion à visée philosophique pour développer le jugement moral et citoyen? *Revue française de pédagogie*, 166, 71-87.

Leleux, C. (coord.) (2005). *La philosophie pour enfants, le modèle M. Lipman en discussion*. Bruxelles: De Boeck.

- Lorcerie, F. & Morel, S. (2003). Une politique introuvable : la scolarisation des enfants d'immigrés. Στο F.Lorcerie. *L'école et le défi ethnique*. Paris:ESF Editeur, 179-186.
- Marcel, J-F. et al. (dir.) (2007). *Coordonner, collaborer, coopérer. De nouvelles pratiques enseignantes*. Bruxelles: De Boeck.
- Pagoni, M. (1999). *Le développement socio-moral; des théories à l'éducation civique*, Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion.
- Pagoni, M. (2009). Rapport à l'autorité et contextes pédagogiques. ΣτοΑ. Sirota (coord.). *Violences subies, violences vécues par les enfants*, Paris: éditions Bréal, 71-86.
- Pagoni, M. (dir.) (2014). *Ecole(s) et culture(s): perspectives internationales. Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne: Peter Lang, collection *Transversales*.
- Παγώνη, Μ. (Επιμ.) (2007). Η Ενεργή Παιδαγωγική 'Freinet', νέες έρευνες, νέα ερωτήματα, *Σύγχρονα Θέματα*, 99.
- Portante, D. (2014). Littératie et développement social et culturel des enfants: enjeux et tensions en contexte plurilingue. ΣτοΜ. Pagoni (dir.) *Ecole(s) et culture(s). Savoirs scolaires, pratiques sociales et significations*. Berne : Peter Lang, 71-98.
- Schnapper, D. (1994). *La communauté des citoyens. Essai sur l'idée moderne de nation*, Paris: Gallimard.
- Schnapper, D. (2000). *Qu'est-ce que la citoyenneté?* avec la collaboration de Christian Bachelier. Paris: Gallimard.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Πανεπιστήμιο Αθηνών. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: Κλειδιά και Αντικλειδιά.
- Tozzi, M. (dir) (2001). *L'éveil de la pensée réflexive à l'école élémentaire*. Paris: Hachette Education/CNDP.

## Ένα σχολείο για όλα τα παιδιά. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, στο Τ.Ε.Α.Π.Η. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, [msfyroera@gmail.com](mailto:msfyroera@gmail.com)

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα εισήγηση, θα επιχειρήσουμε, ξεκινώντας από κάποιες γενικές παραδοχές σχετικά με την εκπαίδευση και τη μάθηση, να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και να συζητήσουμε το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και τις προϋποθέσεις, προκειμένου αυτός/ή να λειτουργήσει στα πλαίσια μιας ολιστικά διαφοροποιημένης προσέγγισης.

Η έννοια της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής δεν είναι νέα. Ξεκίνησε από το κίνημα της Νέας Αγωγής (1920), το οποίο –καθαρά παιδοκεντρικό- και βασισμένο στην πεποίθηση ότι όλα τα άτομα μπορούν να μάθουν, οδήγησε στην ανάγκη αναζήτησης διαφοροποιήσεων της παιδαγωγικής πράξης (Meirieu, 1989). Η επιθυμία για διασφάλιση κινήτρων για όλους τους μαθητές και η ιδέα των διαφορετικών τους δυνατοτήτων (Freinet, 1926· 1976) οδήγησε σταδιακά στην ιδέα «ενός σχολείου για όλα τα παιδιά», ενταξιακού και συμπεριληπτικού (Peters, 2007). Στο πλαίσιο ενός τέτοιου σχολείου η έννοια της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής μετασηματίζεται αναγκαστικά σε κεντρικό μοχλό της εκπαιδευτικής διαδικασίας κι επομένως η συζήτησή της καθίσταται περισσότερο από αναγκαία. Πριν επιχειρήσουμε να δούμε την έννοια της διαφοροποίησης στην εξέλιξή της, θα σταθούμε σε κάποιες βασικές παραδοχές για την εκπαίδευση.

### ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΑΡΑΔΟΧΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

#### *Παραδοχή 1: Όλες οι τάξεις είναι ανομοιογενείς*

Είναι δεδομένο ότι, ακόμη και οι επιφανειακά ομοιογενείς τάξεις, είναι ουσιαστικά ανομοιογενείς. Σε κάθε τάξη, τα παιδιά έχουν διαφορετικούς ρυθμούς, γνώσεις, αναπαραστάσεις, στρατηγικές, γνωστικά προφίλ, διόδους πρόσβασης στη γνώση (Tomlison, 1999· Siegler, 2016).

Η ανομοιογένεια αυτή γίνεται όλο και πιο εμφανής στις σύγχρονες τάξεις, οι οποίες αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα των σύγχρονων κοινωνιών, δεδομένου ότι αποτελούνται από μαθητές με διαφορετικά σημεία αφετηρίας, διαφορετικές πολιτισμικές πρακτικές, εμπειρίες, κίνητρα και ενδιαφέροντα (που μάλιστα δεν είναι στατικά), γλώσσες ή βαθμό κατάρτησης της επίσημης γλώσσας, διαφορετικές θρησκείες, εθνοτικές καταγωγές. Έρχονται στις τάξεις «από εδώ και από παντού», κουβαλώντας τις διαφοροποιημένες «αποσκευές» τους, κοντινές ή μακρινές από την επίσημη κουλτούρα του σχολείου. Δεν έχουν όλα τους ίδιους τρόπους επικοινωνίας και τους ίδιους κώδικες, αλλά ούτε και τον ίδιο βαθμό σχολικής «ετοιμότητας»<sup>5</sup>. Με τον ίδιο τρόπο, διαφορετικοί είναι κάθε στιγμή και οι εκπαιδευτικοί που έχουν απέναντί τους. Επιπλέον, αυτές οι διαφορές δεν είναι σταθερές και παγιωμένες, γιατί όλοι αλλάζουν και «μετακινούνται» μέσα στο χρόνο.

#### *Παραδοχή 2: Η Μάθηση είναι μια ατομική και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία*

Συζητώντας με όρους ψυχολογίας της μάθησης, η μάθηση είναι ατομική (Piaget) και ταυτόχρονα συλλογική διαδικασία (Vygotski) οικοδόμησης. Το κάθε άτομο αξιοποιεί δικούς του τρόπους πρόσβασης στην κατανόηση και ερμηνεία της

<sup>5</sup>Η έννοια της «ετοιμότητας» στη σύγχρονη αντίληψη της ΔΠ δεν αφορά μόνο τις ακαδημαϊκές δεξιότητες, αλλά συνολικά τη σχέση με τη σχολική κουλτούρα (Santagelo&Tomlison, 2012).



πραγματικότητας, κάνοντας τις δικές του υποθέσεις, αποδίδει διαφορετικά νοήματα στην εμπειρία του και λειτουργεί αποτελεσματικά στο δικό του χρόνο. Παράλληλα, έχει ανάγκη να αλληλεπιδράσει με τους γύρω του γιατί έτσι εμπλουτίζει τις εμπειρίες, αλλά και τις πρακτικές του, και οδηγείται σε νέες /διαφορετικές κατανοήσεις, ενώ παράλληλα εξελίσσει τα γνωστικά του εργαλεία. Επιπλέον, γνωρίζουμε ότι ο άνθρωπος μαθαίνει όταν αυτό που μαθαίνει το θεωρεί σημαντικό για τον ίδιο (Βοσνιαδου, 2001), όταν υπάρχει νοητική πρόκληση αλλά και κίνητρο (Ανδρούσου, 2007) και όταν η μάθηση είναι «αγκυροβολημένη», τοποθετημένη, δηλαδή, σε ένα πλαίσιο που επιτρέπει τη νοηματοδότηση, την αξιοποίηση των βιωμάτων και της πρότερης γνώσης (Lave & Wenger, 1991). Στο πλαίσιο των παραδοχών αυτών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, επίσης, μετασχηματίζεται.

## **ΕΠΑΝΑΠΡΟΣΔΙΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΗΝ ΕΝΝΟΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ**

Οι δύο παραπάνω παραδοχές μας οδηγούν στη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία ιδιαίτερα στο σημερινό κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον είναι αναγκαίο, όπως θα δούμε και στη συνέχεια, να προταχθεί ως κεντρικός άξονας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν είναι ως έννοια κάτι νέο, εντούτοις μετασχηματίζεται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και είναι επιταγή και αναγκαιότητα για ένα δημοκρατικό σχολείο. Η αποτυχία της συντηρητικής θεώρησης των ίσων ευκαιριών, σύμφωνα με την οποία η ισότητα στις παροχές είναι κοινωνική δικαιοσύνη, μας οδηγεί στην ανάγκη να σκεφτούμε τη διαφοροποίηση ως την αντίληψη μιας εκπαίδευσης ικανής να αμβλύνει τις κοινωνικές ανισότητες παρέχοντας σε όλους πολλαπλές - διαφορετικές και κοινές- υψηλής ποιότητας μαθησιακές ευκαιρίες (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2009).

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα τι είναι και τι δεν είναι η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και πώς έχει γίνει αντιληπτή ή έχει εξελιχθεί αυτή η έννοια. Θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε σε αυτό το ερώτημα αρχικά μέσα από παραδείγματα καταγραφών εκπαιδευτικών που επιχείρησαν να λειτουργήσουν διαφοροποιημένα στην τάξη τους. Τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν εξελικτικά ενδιαφέρουσες όψεις, αλλά και παρερμηνείες της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.

### **1. Από την όμοια για όλους στη σχετικά διαφοροποιημένη εκπαιδευτική διαδικασία** **Πρώτη Καταγραφή Νηπιαγωγού**

*Δίνω σε όλα τα παιδιά ένα απλό σταυρόλεξο. 3 λέξεις από 4 έως 6 γράμματα. Από κάτω έχει όλες τις λέξεις που πρέπει να συμπληρώσουν τα παιδιά. Κάποια παιδιά αντιλαμβάνονται αμέσως τι πρέπει να κάνουν. Κάποια μοιάζουν να μην έχουν ζαναδεί. Πολλά παιδιά το τελειώνουν πολύ γρήγορα και δείχνουν να βαριούνται. Ο Κ. κάθεται κρατώντας το μολύβι και προσπαθεί να κρυφοκοιτάξει από τους διπλανούς του ποια γράμματα να συμπληρώσει και σε ποια θέση. Η Σ. γράφει ανακατεμένα γράμματα. Δε μιλάει καθόλου, μόνο κοιτάζει το χαρτί με σκυμμένο το κεφάλι. Η Β. έχει γράψει σωστά κάποιες λέξεις και μοιάζει να σκέφτεται. Το ίδιο κάνουν και αρκετά άλλα παιδιά. Η μισή σχεδόν τάξη τα καταφέρνει. Ο Ε. δεν κάνει καμία προσπάθεια, απλά χρωματίζει τα κουτάκια. Ο Ν. δεν ασχολείται καθόλου με αυτό που έχει να κάνει. Του επιτρέπω να αποσυρθεί.... και να ασχοληθεί με κάτι άλλο, κάτι που εξάλλου συμβαίνει πολύ συχνά. Όταν τελειώνουν όλοι, επιβραβεύω όλα τα παιδιά για την προσπάθειά τους και τους λέω να βάλουν την εργασία στο φάκελό τους. Επιτρέποντας στο κάθε παιδί να συμπληρώσει το σταυρόλεξο όπως μπορεί πιστεύω ότι σε κάποιο βαθμό σέβομαι και ακολουθώ τους ρυθμούς των μαθητών μου. Τουλάχιστον δεν τους πιέζω. Λειτουργώ διαφοροποιημένα. Εντούτοις κάτι με προβληματίζει.*

Αναλύοντας σε ένα πρώτο επίπεδο το παραπάνω παράδειγμα, θα μπορούσε κανείς να ισχυριστεί ότι η εκπαιδευτικός στη συγκεκριμένη συνθήκη, μην

αξιολογώντας ρητά το αποτέλεσμα, αφήνει κάποια περιθώρια ελεύθερης δράσης και δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά να κινηθούν με βάση τους δικούς τους ρυθμούς και ικανότητες. Είναι όμως πράγματι έτσι; Ποια παιδιά ωφελούνται γνωστικά και κοινωνικά από μια τέτοια συνθήκη; Και τι είναι αυτό που τελικά –δικαιολογημένα– την προβληματίζει;

Μήπως, το να θεωρήσουμε ότι για όλα τα παιδιά είναι δεδομένη μια τέτοια συνθήκη (το συμπλήρωμα του σταυρόλεξου) και ότι αποτελεί μέρος των «αποσκευών» τους είναι μια αυθαίρετη υπόθεση; Μήπως η απαίτηση ομοιόμορφου αποτελέσματος σε μία ορισμένη χρονική στιγμή, η απαίτηση ανάπτυξης κοινών από όλους στρατηγικών και διαδρομών μάθησης, η προσαρμογή των απαιτήσεων στον υποθετικό μέσο όρο της τάξης, η προσδοκία να κινητοποιούν οι ίδιες ακριβώς διαδικασίες όλους τους μαθητές, οδηγούν –παρά τις αντίθετες προθέσεις– σε διαχωρισμούς, φτιάχνοντας πολύ νωρίς εικόνες «καλών» και «κακών» μαθητών, οδηγούν σε μη νοηματοδοτημένες για όλους εκπαιδευτικές διαδικασίες και σε αναπαραγωγή ανισοτήτων στο πλαίσιο της υποτιθέμενης παροχής ίσων ευκαιριών; Η ίση συμπεριφορά προς τους άνισους οδηγεί σε ανισότητα.

#### Δεύτερη Καταγραφή Νηπιαγωγού- Εξελίσσοντας την παραπάνω συνθήκη

*Σε μία δεύτερη φάση και σκεπτόμενη ότι όλα τα παιδιά δεν μπορούν να βρίσκονται στο ίδιο επίπεδο, φέρνω στην τάξη σταυρόλεξα διαφορετικού βαθμού δυσκολίας, κάτι που απαιτεί πολύ χρόνο και προετοιμασία. Οι προχωρημένοι θα κάνουν πιο σύνθετα και οι λιγότερο προχωρημένοι πιο απλά σταυρόλεξα. Τα παιδιά δουλεύουν ατομικά, αν και συγκρίνουν τις δουλειές που τους έχω αναθέσει και κάνουν σχόλια ... . Το θετικό σε αυτή τη συνθήκη είναι ότι όλα τα παιδιά κάνουν κάτι στα μέτρα τους. Αυτό είναι ενδεχομένως μια απάντηση στην ανομοιογένεια της τάξης μου. Εντούτοις, και αυτή η συνθήκη αφήνει κάποια παιδιά αδιάφορα.*

Στο δεύτερο παράδειγμα, αν και δεν υπάρχει υποτιθέμενος μέσος όρος και απαίτηση για όλους ομοιόμορφου αποτελέσματος, εξακολουθεί να υπάρχει η παραδοχή ότι η ίδια εκπαιδευτική συνθήκη νοηματοδοτείται και κινητοποιεί με τον ίδιο τρόπο όλους τους μαθητές της τάξης.

Αν δούμε συνολικά τις δύο παραπάνω προσεγγίσεις θα διαπιστώσουμε ότι ταυτίζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική είτε με την εξατομίκευση (καταγραφή 1) είτε με τη διαμόρφωση ομάδων επιπέδου (καταγραφή 2). Με άλλα λόγια, τα παραπάνω παραδείγματα αντικατοπτρίζουν διάφορες τάσεις στο χώρο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, αλλά και σε κάποιο βαθμό και τους μετασχηματισμούς της από την εμφάνισή της μέχρι σήμερα. Η ίδια η έννοια της διαφοροποίησης όπως είπαμε έχει εξελιχθεί/διαφοροποιηθεί.

## **2 Η διαφοροποίηση ως μετάβαση από το ατομικό στο συλλογικό**

Βλέποντας την έννοια ιστορικά, συνειδητοποιεί κανείς ότι πράγματι, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική ξεκίνησε ως μια αντίληψη εξατομικευμένης διδασκαλίας κατά τη δεκαετία του 70 και μάλιστα αφορούσε κυρίως μια πλευρά της εκπαίδευσης, εκείνη της «ειδικής αγωγής» (Rey, 2007), δεδομένου ότι σε αυτό το πλαίσιο οι διαφορές είναι πιο εμφανείς.

Αρχικά, όπως συμβαίνει και στην πρώτη καταγραφή διαφοροποιημένη παιδαγωγική σημαίνει διαφορετικές προσδοκίες για κάθε μαθητή με βάση το αρχικό επίπεδό του. Μια τέτοια αντίληψη εστιασμένη στο άτομο, ενδέχεται να οδηγεί παιδιά σε στασιμότητα («αυτοεκπληρούμενη προφητεία»), αλλά και σε αποκλεισμό από την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον η επίκληση της «ελευθερίας επιλογής», όπως στο πρώτο παράδειγμα μπορεί να ερμηνευτεί ως αποκλεισμός.

Αργότερα, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική έγινε αντιληπτή ως διαμόρφωση «ομάδων επιπέδου» και ανάλογη διαφοροποίηση της εργασίας, όπως χαρακτηριστικά συμβαίνει στη δεύτερη καταγραφή. Θεωρήθηκε μάλιστα ότι αφορούσε μαθητές που αποκλίνουν από το μέσο όρο της τάξης, δηλαδή τους πολύ καλούς ή τους αδύναμους μαθητές. Η αντίληψη αυτή μοιάζει να αναζητά τελικά την ομοιογένεια στο εσωτερικό

των ανομοιογενών τάξεων. Η ατομική εργασία στο εσωτερικό των «ομάδων» αποσιωπεί τη σημασία της συν-οικοδόμησης γνώσεων και δεξιοτήτων στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης. Η προσέγγιση δε αυτή συχνά υιοθετείται και κυριαρχεί και σήμερα σε κάποια εκπαιδευτικά συστήματα, παρόλο που πολλοί ερευνητές (Prud'homme et al., 2011) αποπειράθηκαν να αποδομήσουν την ιδέα αυτή της εξατομικευμένης διδασκαλίας (Brimijoin, 2002· Goodnough, 2010· Perrenoud, 1997).

Αναζητώντας ένα ακόμη κοινό στοιχείο στα παραπάνω παραδείγματα, αυτό που μπορεί να δει κανείς είναι η εστίαση στη γνωστική μόνο συνιστώσα της μάθησης. Και στις δύο περιπτώσεις, η διαφοροποίηση που επιχειρείται αφορά τη διαφορά γνωστικού επιπέδου ανάμεσα στα παιδιά. Η συνειδητοποίηση αυτής της διαφοράς είτε οδηγεί σε διαφορετικές προσδοκίες σε σχέση με το βαθμό επιτυχίας σε μια κοινή δραστηριότητα (σε ποιο σημείο μπορεί γνωστικά να φτάσει ο καθένας), είτε οδηγεί σε ομάδες επιπέδου ανάλογα με την επίδοση.

Κατά συνέπεια, άλλα στοιχεία της ταυτότητας του παιδιού (πέρα από τη διαφορετικότητα στον ακαδημαϊκό τομέα) μοιάζουν να μη λαμβάνονται υπόψη στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ολότητα του παιδιού (κίνητρα, ενδιαφέροντα, πολιτισμικές και γλωσσικές αποσκευές, απόσταση από τη σχολική κουλτούρα), ή αλλιώς το «παιδί ως βιογραφία» (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017) αγνοείται. Η σφαίρα εμπειριών της καθημερινής ζωής του κάθε παιδιού («βιόκοσμος») ως σύνολο συνηθειών, συμπεριφορών, αξιών και ενδιαφερόντων που έχουν χτιστεί ασυναίσθητα και είναι συχνά άρρητα (Kalanztis & Cope, 2013) δεν λαμβάνεται υπόψη, ενώ αντίθετα πρόκληση είναι σήμερα η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στον «βιόκοσμο» των μαθητών και στην τυπική εκπαίδευση. Όσο περισσότερο διαφοροποιημένοι είναι αυτοί οι βιόκοσμοι και όσο περισσότερο διαφοροποιημένη είναι η απόστασή τους από την κουλτούρα της τυπικής εκπαίδευσης, λόγω και των μετακινήσεων ομάδων και των μεταναστευτικών ρευμάτων, αλλά και λόγω της πρόσβασης σε διαφορετικά μέσα και πληροφόρηση, τόσο η απαίτηση όχι απλά της αναγνώρισης, αλλά και της συμπερίληψης της διαφορετικότητας στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι αναγκαιότητα (Kalanztis & Cope, 2013). Κατά συνέπεια, σήμερα η έννοια της διαφοροποίησης δεν μπορεί να μην είναι ολιστική και να μην αφορά όλες τις πτυχές που συγκροτούν την ταυτότητα του παιδιού. Όλα αυτά τα στοιχεία των ατομικών ταυτοτήτων έχει νόημα να ενταχθούν μέσα σε συλλογικές εκπαιδευτικές διαδικασίες διαμορφώνοντας κοινότητες πρακτικής και μάθησης (Wenger, 1998) που διασφαλίζουν τη μετάβαση από το «ατομικό στο συλλογικό».

## **Ο ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ ΣΤΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΟΛΙΣΤΙΚΗΣ ΑΝΤΙΛΗΨΗΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ.**

Ενδεχομένως λοιπόν αυτή η περιοριστική αντίληψη περί διαφορετικότητας και η εστίαση στον ακαδημαϊκό τομέα, για την οποία κάναμε λόγο παραπάνω, να αποτελεί μία από τις αιτίες αδυναμίας διαχείρισής της και να οδηγεί σε αναποτελεσματικές προσπάθειες εφαρμογής διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, όπως έχουν καταγραφεί σε σχετικές έρευνες. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες και μελέτες που συναντώνται στη διεθνή βιβλιογραφία για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας δείχνουν ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται τη διαφορετικότητα των μαθητών, κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, που είναι πιο εύκολα παρατηρήσιμος και αξιολογείται πιο ρητά, οι περισσότεροι δεν κάνουν τίποτε ή κάνουν πολύ λίγα, για να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία τους (Tomlinson & Cunnigham-Eidson, 2003). Ακόμα όμως και σε περιπτώσεις κατά τις οποίες έγιναν προσπάθειες διαφοροποίησης από τους εκπαιδευτικούς, αυτές ήταν περιορισμένες και αναποτελεσματικές (Starling & Saunders, 1993· Schumm & Vaughn 1995· Nicolino, 2007· Ordober, 2012· Robinson, Maldonado & Whaley, 2014), ενώ οι αλλαγές και οι διαφοροποιήσεις που έγιναν στις μεμονωμένες περιπτώσεις αποτελούσαν αυτοσχεδιασμούς της στιγμής, χωρίς προγραμματισμό και μελέτη, όπως αναμένεται

σε μια σωστή διαφοροποιημένη προσέγγιση (Wehrmann, 2000). Επιπλέον, ευρήματα ερευνών έδειξαν ότι ενώ οι βιωμένες εκπαιδευτικές εμπειρίες των ίδιων των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με επιμορφωτικές διαδικασίες, ωθούν κάποιους από αυτούς στα μονοπάτια της διαφοροποίησης (Burkett, 2013), συχνά εγκαταλείπουν αυτές τις πρακτικές, όταν ολοκληρώνονται οι επιμορφωτικές διαδικασίες και δεν λειτουργούν πια οι κοινότητες πρακτικής (Petrilli, 2011).

Συνοψίζοντας τα παραπάνω θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αποδέχονται σε ένα πρώτο λεκτικό επίπεδο τη διαφορετικότητα των μαθητών τους, αυτή η αποδοχή από τη μια αφορά κυρίως στον ακαδημαϊκό τομέα, που προφανώς είναι περισσότερο παρατηρήσιμος και αξιολογείται πιο ρητά, από την άλλη, δε μοιάζει να οδηγεί σε συστηματική και σε βάθος χρόνου διαφοροποίηση /μετασχηματισμό των παιδαγωγικών τους πρακτικών.

Επιπλέον, το ζητούμενο στις μέρες μας είναι μια ολιστικά διαφοροποιημένη παιδαγωγική, η οποία λαμβάνει υπόψη της τη συνολική ταυτότητα των μαθητών.

Ποια είναι λοιπόν τελικά τα εμπόδια αλλά και οι προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας ολιστικά διαφοροποιημένης παιδαγωγικής;

### ***1. Η εστίαση στις ακαδημαϊκές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές και η αναζήτηση τεχνικών διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.***

Η εστίαση στον ακαδημαϊκό τομέα, έχει οδηγήσει (μαζί με άλλους λόγους που σχετίζονται με την ανασφάλεια ως προς τη διαχείριση ανοιχτών πλαισίων) σε μια σειρά από απόπειρες ανάπτυξης **τεχνικών διαφοροποίησης**, η αξιοποίηση των οποίων θα μπορούσε να οδηγήσει στην υιοθέτηση διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης. Οι τεχνικές αυτές που αποτελούν συχνά αίτημα των εκπαιδευτικών, εφόσον δηλώνουν ότι δεν εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική λόγω άγνοιας των σχετικών τεχνικών (Φιλιππάτου & Βεντίστα, 2017), ενίοτε έχουν και χαρακτηριστικά που προέρχονται από συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (Rey, 2007). Μερικές από αυτές τις τεχνικές που αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Mitchell & Hobson, 2005) -κι έχει διερευνηθεί η αποτελεσματικότητά τους σε συγκεκριμένα πλαίσια- είναι: ευέλικτη διάταξη θρανίων, ποικιλία βοηθημάτων, εργασία σε ζευγάρια, ποικιλία ρυθμών, διαβαθμισμένες δραστηριότητες, επιλογές πολλαπλής νοημοσύνης, προσομοιώσεις, πολλαπλά κείμενα κ.ά.

Οι τεχνικές όμως αυτές, οι οποίες έρχονται να διευκολύνουν τη μετατροπή της φιλοσοφίας της διαφοροποίησης σε διδακτική πράξη, οδηγούν τελικά σε ουσιαστικές διαφοροποιημένες προσεγγίσεις; Μήπως η αξιοποίηση κάθε τεχνικής δεν μπορεί παρά να σχετίζεται με τη σε βάθος κατανόησή της όχι μόνο ως προς τον τρόπο εφαρμογής της αλλά και ως προς το θεωρητικό της υπόβαθρο; Μήπως όλες οι τεχνικές δεν μπορούν να λειτουργήσουν αποτελεσματικά και με επιτυχία σε οποιαδήποτε τάξη και με οποιαδήποτε παιδιά; Μήπως οι εκπαιδευτικοί που περιμένουν να βρουν και να χρησιμοποιήσουν έτοιμα σχέδια μαθήματος για τη διαφοροποίηση ή συγκεκριμένες τεχνικές δεν έχουν ουσιαστικά αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και δεν έχουν κατανοήσει επί της ουσίας την έννοια της διαφοροποίησης ως μιας διαδικασίας που δεν μπορεί παρά να είναι διαφορετική για κάθε διαφορετικό πλαίσιο (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017); Μήπως η φιλοσοφία της διαφοροποίησης δεν μπορεί και δεν θα πρέπει να εγκλωβιστεί και να εξαντληθεί στα πλαίσια των τεχνικών (Κουτσελίνη, 2006);

### ***2. Το ξεπέραςμα των τεχνικών ή Συζητώντας τον ρόλο του (αναστοχαζόμενου) εκπαιδευτικού και τις προϋποθέσεις της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής***

Η μη αποτελεσματικότητα των τεχνικών διαφοροποίησης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια μας αποκαλύπτει τον πρωταγωνιστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και γενικότερα στο πλαίσιο της διαχείρισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο εκπαιδευτικός, αν και φαινομενικά

χάνει τον πρωταγωνιστικό ρόλο, όπως μοιάζει να συμβαίνει στο πλαίσιο των ανοιχτών προσεγγίσεων που οδηγούν τα παιδιά στην αυτορρύθμιση και την αυτονομία, εκχωρώντας τους δράση και πρωτοβουλίες, στην πραγματικότητα, στο πλαίσιο αυτό, αναλαμβάνει έναν πολύ δύσκολο και πολυεπίπεδο ρόλο.

Στην τεχνοκρατική λογική του επαγγελματισμού που καθιστά τους επαγγελματίες εκπαιδευτικούς εφαρμοστές της κατάλληλης κάθε φορά γνώσης και τεχνικής που έχει προκύψει από βασική και εφαρμοσμένη έρευνα, έρχεται να αντιπαρατεθεί ο **αναστοχαζόμενος επαγγελματίας** (Schön, 1983), ο οποίος θα αναστοχαστεί τόσο κατά τη δράση όσο και πάνω στη δράση. Η συσχέτιση μάλιστα αυτής της δράσης με το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό πλαίσιο, ο κριτικός στοχασμός μπορεί να συμβάλει στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης παρέχοντας σε όλους τους μαθητές πολλαπλές ευκαιρίες ανάπτυξης (Τσάφος, 2014). Σε αυτό, εξάλλου, το πλαίσιο όχι μόνο οι εκπαιδευτικοί δεν εφαρμόζουν απλά τεχνικές, αλλά και βλέπουν κριτικά και τα ίδια τα ΑΠ (τα οποία συχνά συνιστούν άλλοθι μη διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής πράξης), δεδομένου ότι κανένα από αυτά δεν μπορεί να προβλέψει την ατέλειωτη ποικιλία των παιδιών, των εκπαιδευτικών και των πλαισίων (Ben-Peretz, 1990 στο Τσάφος, 2014). Η αναστοχαστική αυτή προοπτική προϋποθέτει σε ένα βαθμό και παράλληλα ενισχύει μια σειρά από δεξιότητες του επαγγελματία εκπαιδευτικού. Πρόκειται μάλιστα για ένα συνεχές ανάμεσα στον αναστοχασμό και στη διαφοροποίηση, δεδομένου ότι η διαφοροποίηση οδηγεί σε αναστοχασμό, άρα και σε παράλληλη βελτίωση και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Προϋποθέτει αλλά και οδηγεί σε επαγγελματική ανάπτυξη. Απαιτεί όμως και συνεχή εγρήγορση και αντιμετώπιση παιδαγωγικών διλημμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Σε ένα τέτοιο αναστοχαστικό μοντέλο, ο εκπαιδευτικός καλείται να επεξεργαστεί τον επαγγελματικό του εαυτό και επομένως να συνειδητοποιήσει και να διαπραγματευτεί τη δική του βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία, εφόσον μια σειρά από έρευνες έχουν αναδείξει (Hascher, Cocard & Moser, 2004 κ. ά) ότι η βιωμένη αυτή εκπαιδευτική εμπειρία, την οποία «κουβαλά» ο εκπαιδευτικός ως «βιογραφία», ο επηρεάζει τις παιδαγωγικές του πρακτικές. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μοιάζει να αποτελεί το κλειδί της διαφοροποίησης και πολλές έρευνες έχουν ασχοληθεί με τις στάσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διαφοροποίηση (Prud'homme et al., 2011) και έχουν δείξει ότι οι αντιστάσεις απέναντι στη διαφοροποίηση σχετίζονται μεταξύ άλλων με βιογραφίες και βιωμένες εμπειρίες (εστίαση στο αποτέλεσμα και όχι στη διαδικασία, στη γνώση και όχι στη δεξιότητα/ικανότητα κ.λπ.). Μήπως λοιπόν η συνειδητοποίηση αυτής της βιωμένης εμπειρίας και των αντιστάσεων στις οποίες αυτή οδηγεί παρά τον όποιο θεωρητικό προσανατολισμό είναι μια από τις βασικές προϋποθέσεις για την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης;

Όπως καταγράφουν οι Γιαννοπούλου, Κωνσταντέλλου (2014: 136) στο πλαίσιο της πτυχιακής τους εργασίας που αφορά μια έρευνα- δράση με θέμα: «Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης»

*«Το γεγονός ότι η οργάνωση ενός περιβάλλοντος μάθησης που συνάδει με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική δεν μας είναι γνώριμο βιωματικά, η μη δηλαδή διαφοροποιημένη εκπαιδευτική μας εμπειρία, αλλά και η εστίαση της δικής μας εκπαίδευσης στην ακαδημαϊκή διάσταση, αλλά και στο περιεχόμενο της γνώσης και όχι στη διαδικασία μας οδηγεί σε αδυναμία ή δυσκολία να εργαστούμε με βάση τη διαφοροποιημένη προσέγγιση ή ακόμη και να τη φανταστούμε σε όλες τις πιθανές διαστάσεις. Αυτό οδηγεί συχνά σε παιδαγωγικές πρακτικές που δεν συμπεριλαμβάνουν όλα τα στοιχεία διαφοροποίησης».*

Πέρα όμως από την επεξεργασία των δικών του βιωμάτων, προκειμένου να λειτουργήσει ο εκπαιδευτικός ως αναστοχαζόμενος επαγγελματίας στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, επανεξετάζοντας και μετασχηματίζοντας τις

παιδαγωγικές του πρακτικές, χρειάζεται αρχικά να παρατηρεί συνεχώς και να αναλύει το πλαίσιο της τάξης του (Ανδρούσου κ.ά., 2016· Σφυρόερα, 2016), χωρίς «στερεότυπα», να κατανοεί τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών του, χωρίς να προβάλλει προσδοκίες βασισμένες σε προκαταλήψεις, με δεδομένο μάλιστα ότι τα παιδιά αναπτύσσονται συνεχώς και μεταβάλλονται σε πολλά επίπεδα. Βασική προϋπόθεση για να λάβει υπόψη του το σημείο αφετηρίας και τη σχέση του κάθε παιδιού με την εκπαιδευτική διαδικασία στο σύνολό της είναι η ικανότητά του να «ακούει/αφουγκράζεται» τα παιδιά (Clark & Moss, 2010) και να «βλέπει» τι «φέρνουν» στο σχολείο, τι τα κινητοποιεί, τι τα στηρίζει αν θέλουμε να τα αντιμετωπίσουμε ως βιογραφίες και όχι ως κόπιες της ίδιας εικόνας (Κουτσελίνη, 2006). Η συστηματική παρατήρηση του παιδιού ως ατόμου αλλά και στην αλληλεπίδρασή του με τους άλλους, προκειμένου να γίνεται αντιληπτή η διαφορετικότητα των παιδιών, βέβαια, έχει νόημα σε συνθήκες όπου τα παιδιά νιώθουν ελεύθερα κι έχουν την ευκαιρία να εκφράσουν την ταυτότητα και τον βίοκοσμό τους, άρα σε πλαίσια που θα τα ορίζαμε εξ αρχής ως ανοιχτά και επιτρεπτικά.

Βέβαια, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να παρατηρήσει τη διαφορετικότητα των μαθητών του, πέρα από τα εργαλεία παρατήρησης και το θεωρητικό πλαίσιο που του επιτρέπει να επεξεργαστεί τις παρατηρήσεις του, χρειάζεται αρχικά ο ίδιος να αποδεχθεί την ετερογένεια, προκειμένου να την αφήσει να αναδυθεί. Αυτό δεν είναι πάντα εύκολο, δεδομένου ότι μπορεί να «ταρακουνήσει» τις βεβαιότητες και την ασφάλειά του και να τον δυσκολέψει σε ένα πρώτο επίπεδο. «Αν όμως ο εκπαιδευτικός καταφέρει να αντέξει τις πρώτες «αναταράξεις» και συνεχίσει με συνέπεια και αποφασιστικότητα αυτή τη διαδικασία, τα κέρδη θα είναι πολλαπλά για την εκπαιδευτική του παρέμβαση και αποτελεσματικότητα, αφού θα έχει βρει κλειδιά για να επέμβει εκεί που καταρχήν του φαινόταν αδύνατη η όποια προσπάθεια» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004: 32). Βέβαια, η αποδοχή της ετερογένειας (χωρίς αξιολογικές κρίσεις και ιεραρχήσεις) δεν μπορεί παρά να είναι αποτέλεσμα μακρόχρονων διεργασιών (Ανδρούσου, 2005).

Αυτή όμως η αποδοχή είναι αναγκαία προϋπόθεση για να θελήσει ο εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα, δεδομένου ότι μόνο έτσι θεωρεί προφανές πως το παιδί πρέπει να αναγνωρίζει την ταυτότητά του στην τάξη και να του δίνεται η ευκαιρία να τη διαπραγματεύεται. Σε τέτοια πλαίσια εξάλλου προκύπτουν κείμενα ταυτότητας<sup>6</sup>, προσωπικές γραφές, δημιουργικότητα και έκφραση επιθυμιών στη φανταστική ή πραγματική σφαίρα, κάτι που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να κατανοήσει τις υλικές συνθήκες και τις συμβολικές διαφορές (κουλτούρα, γλώσσα, κοινωνικές σχέσεις κ.λπ.) των μαθητών για να τις λάβει στη συνέχεια υπόψη του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Kalantzis & Cope, 2013).

## ΣΥΝΟΨΙΖΟΝΤΑΣ...

Η διαφοροποιημένη παιδαγωγική είναι μια προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που μετασχηματίζεται συνεχώς και δεν συνιστά ούτε μέθοδο ούτε τεχνική. Είναι η προσέγγιση που δίνει κίνητρο και νόημα σε όλους (μαθητές και εκπαιδευτικούς), που σέβεται, ενθαρρύνει και δεν αποτρέπει τη συμμετοχή. Είναι μία πρόταση που δίνει σε όλους υψηλές ευκαιρίες μάθησης και αναστοχασμού.

Πρόκειται για την πολλαπλή και πολυεπίπεδη διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με τρόπο που το κάθε παιδί να έχει τη δυνατότητα να κατανοήσει και να οικοδομήσει τη νέα γνώση μέσα από εναλλακτική εκπαιδευτική

<sup>6</sup>Οι δημιουργικές παραγωγές των μαθητών/-τριών ή οι παραστάσεις που συντελούνται σε ένα εκπαιδευτικό χώρο οργανωμένο από τον/την εκπαιδευτικό και όπου οι μαθητές/-τριες επενδύουν την ταυτότητά τους στη δημιουργία αυτών των κειμένων, τα οποία μπορούν να έχουν «γραφτή, προφορική, με σχέδια, οπτική, μουσική, δραματική μορφή ή και συνδυασμό αυτών» (Cummins & Early, 2011: 3).

οδό και σε συνεργασία με τους άλλους. Αναστοχαστικές πρακτικές, παρατήρηση και ερμηνεία με βάση τη θεωρία, αποδοχή της ετερογένειας, επεξεργασία του εκπαιδευτικού βιώματος των ίδιων των εκπαιδευτικών λειτουργούν παράλληλα ως προϋποθέσεις της και οδηγούν σε ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, σε ένα σχολείο που το ατομικό συνυπάρχει με το συλλογικό και το οποίο λειτουργεί σαν μία δημοκρατική κοινότητα μάθησης. Η υιοθέτηση αναστοχαστικής προσέγγισης ανάγεται λοιπόν σε βασικό στόχο της εκπαίδευσης εκπαιδευτικών, κάτι για το οποίο προσπαθούμε να εργαστούμε στα Τμήματά μας.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (2005). *Πώς σε λένε; Διεργασίες μιας επιμορφωτικής παρέμβασης στη μειονοτική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Ανδρούσου, Α. (2002). Το κίνητρο στην εκπαίδευση, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη: Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: [www.kleidiakaiaantikleidia.net](http://www.kleidiakaiaantikleidia.net)

Ανδρούσου, Α. , Ασκούνη, Ν. (2004). Ετερογένεια και σχολείο, σειρά *Κλειδιά και Αντικλειδιά* (επιστημ. Υπεύθυνη : Α. Ανδρούσου). Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων», ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: [www.kleidiakaiaantikleidia.net](http://www.kleidiakaiaantikleidia.net)

Ανδρούσου, Α., Δαφέρμου, Χ., Τσάφος, Β. (2016). «Η παρατήρηση ως εργαλείο των εκπαιδευτικών: Η κατανόηση του πλαισίου ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της κατανόησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 2, κεφ. 2, σελ. 1-40). Αθήνα: Gutenberg.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Πώς μαθαίνουν οι μαθητές*. Ανακτήθηκε από: [http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices\\_07\\_gre.pdf](http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/resources/edu-practices_07_gre.pdf).

Brimijoin, K. (2002) *A journey toward expertise in differentiation: A pre-service and in-service teacher make their way*. Unpublished doctoral dissertation, University of Virginia, Charlottesville.

Burkett, J. (2013). *Teachers perceptions on Differentiated Instruction and Its Influence on Instructional Practice*, Doctoral Dissertation. Oklahoma State University. Ανακτήθηκε από: <https://hdl.handle.net/11244/10960>

Γιαννοπούλου, Ε., Κωνσταντέλλου, Ν. (2014). *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Μια αναστοχαστική μελέτη της διαφοροποιημένης προσέγγισης*. Πτυχιακή Εργασία, ΤΕΑΠΗ-ΕΚΠΑ.

Clark, A., Moss, P. (2010). *Ας ακούσουμε τα μικρά παιδιά: Η προσέγγιση του «Μωσαικού»*. Αθήνα: εαδαπ.

Cummins J., Early M. (eds) (2011). *Identity Texts: The Collaborative Creation of Power in Multilingual Schools*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Freinet, C. (1976). *Pour l'école du peuple*. Paris: Maspero.

Goodnough, K. (2010). Investigating pre-service science teachers' developing professional knowledge through the lens of differentiated instruction. *Res Sci Educ*, 40, pp.239-265.

Hascher, T. Cocard, Y. & Moser, P. (2004). Forget about theory—practice is all? Student teachers' learning in practicum, *Teachers and Teaching*, 10:6, pp. 623-637. Ανακτήθηκε από: [10.1080/1354060042000304800](https://doi.org/10.1080/1354060042000304800)

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας – μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση της διδασκαλίας: η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο Τιμής Ένεκεν Μ. Ι. Μαραθεύτη, Έκδοση: Πανεπιστήμιο Κύπρου Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών της Αγωγής, σσ. 277-303.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Meirieu, P. (1989/2004). *L'École mode d'emploi: des méthodes actives à la pédagogie différenciée*, Paris:ESF éditeur.

Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One Size Does Not Fit All: Differentiation in the Elementary Grades*. Paper presented at the Beaverton School District Summer Institute, Beaverton, OR.

Nicolino, P. A., (2007). *Teacher perceptions of learning styles assessment, differentiated instruction, instructional technology and their willingness to adopt individualized instructional technology*. PhD Thesis. Dowling College.

Ordovery, A., 2012. *Teacher perceptions of differentiated instruction*. PhD Thesis. Walden University.

Perrenoud, Ph. (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l' action*. Paris: ESF Editeur.

Peters, S., (2007). “Education for All?”: A Historical Analysis of International Inclusive Education Policy and Individuals With Disabilities. *Journal of Disability Policy Studies*, 18 (2), pp. 98-108.

Petrilli, M. (2011). All together now? Education high and low achievers in the same classroom. *Education Next*, vol. 11, no. 1, p. 48. *Gale Academic Onefile*.

Prud'homme, L., Dolbec, A., Guay M.-H. (2011). Le senscon struitautour de la differentiation pédagogique dans le cadre d'une recherche-action-formation. *Valorisation de la diversité en éducation: défis contemporains et pistes d'action*. Vol. 39, n. 2, pp. 165-188.

Rey, B. (2007). *Etude des pratiques de remédiation et de pédagogie différenciée dans le cadre de la mise en place des cycles*. Rapport final. ULB.

Robinson, L., Maldonado, N., and Whaley, J., (2014). *Perceptions about Implementation of Differentiated Instruction*, Annual Mid-South Educational Research (MSERA) conference. Knoxville, Tennessee.

Santangelo, T., Tomlinson, C. (2012) Teacher Educators' Perceptions and Use of Differentiated Instruction Practices: An Exploratory Investigation, *Action in Teacher Education*, 34:4, 309-327. Ανακτήθηκε από: [10.1080/01626620.2012.717032](https://doi.org/10.1080/01626620.2012.717032)

Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. USA, Basic Books.

Schumm, J., & Vaughn, S. (1995). Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research & Practice*, Vol 10, pp. 169-179.

Siegler, R. (2016). *Πώς σκέφτονται τα παιδιά*. Αθήνα: Gutenberg.



Stradling, B. & Saunders, L. (1993). "Differentiation in practice: Responding to the needs of all pupils". *Educational Research*, 35:2, pp.127-137.

Σφουρόερα, Μ. (2016). Αξιοποίηση του πλαισίου της τάξης για τον σχεδιασμό. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος. (Επιμ.), *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται: προτάσεις υποστήριξης της πρακτικής τους άσκησης* (τ. 3, κεφ. 2., σελ. 40-61). Αθήνα. Gutenberg.

Tomlison, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. Alexandria, VA: ASCD.

Tomlison, C. & Cunningham-Eidson, C. (2003). *Differentiation in Practice. A Resource Guide for Differentiating Curriculum. Grades K-5*. Alexandria, VA: ASCD.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φιλιππάτου, Δ. , Βεντίστα, Ο. (2017). Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. Τόμος ΙΖ. τ. 68, σσ. 147-183.

Wehrmann, K. S. (2000). Baby steps: A beginner's guide. *Educational Leadership*, 58(1), 20–23.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

## **Πώς από εδώ θα πάω παντού; Ο ρόλος των ερωτήσεων για τη διερεύνηση ιδεών και την οικοδόμηση νοημάτων στη σχολική τάξη.**

*Τρούκη Εύη, (PhD), Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Επιστημονική Συντονίστρια της Μονάδας «Μειονοτική, Διαπολιτισμική και Ομογενειακή Εκπαίδευση, Σχολεία Φυλακών», [etrouki@iep.edu.gr](mailto:etrouki@iep.edu.gr)*

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ο λόγος βρίσκεται στην καρδιά της εκπαίδευσης, καθώς «ό,τι μαθαίνουμε δύσκολα μπορεί να διαχωριστεί από την ικανότητα να επικοινωνούμε για αυτό» (Barnes, 1976: 73). Ο λόγος ως αναπόσπαστο στοιχείο της μάθησης και της αγωγής αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα στο πλαίσιο της αντίληψης ότι η μάθηση είναι κοινωνικής φύσης διαδικασία που ορίζεται ως διαδικασία δημιουργίας νοημάτων και συντελείται κατά τη συμμετοχή σε δραστηριότητες αλληλεπίδρασης με συνομηλίκους ή με μέλη μιας κοινότητας που έχουν πιο πολλές γνώσεις (Vygotsky, 1978).

Από τις πρώτες έρευνες που εστίασαν στην καταγραφή της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη ήταν αυτή του Flanders (1970), από την οποία προέκυψε ότι ο λόγος του δασκάλου καταλαμβάνει τα δύο τρίτα του συνολικού χρόνου στη διάρκεια ενός μαθήματος (“νόμος των δύο τρίτων”), ενώ μόνο το ένα τρίτο αξιοποιούν οι μαθητές όλοι μαζί. Μάλιστα, ο λόγος του/της εκπαιδευτικού όχι μόνο υπερτερεί ποσοτικά έναντι του λόγου των μαθητών, αλλά, επιπλέον, συνίσταται κύρια σε άμεση ομιλία, δηλαδή ομιλία που αρχίζει με πρωτοβουλία του ίδιου και περιλαμβάνει τη διάλεξη και την παροχή οδηγιών. Η διαπίστωση ότι το 75 τοις εκατό του σχολικού χρόνου μιλά ο δάσκαλος υποδηλώνει ότι οι μαθητές κατά βάση είναι παθητικοί δέκτες που υποτάσσονται σε ένα «θεσμοθετημένο επικοινωνιακό δίχτυ» (Μπέλλας, 1985: 428). Η έρευνα του Flanders ανήκει στο ερευνητικό παράδειγμα που καλείται «συστηματική παρατήρηση της σχολικής τάξης» (systematic classroom observation) και, μολονότι της ασκήθηκε κριτική για τη μεθοδολογία της, άνοιξε ένα διαφορετικό παράθυρο στην τάξη μέσα από το οποίο οι ερευνητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί μπορούσαν να δουν τι συντελείται και να αναπροσαρμόσουν την πρακτική τους.

Το 1975 οι Sinclair & Coulthard μας ενημερώνουν σε ακόμα μεγαλύτερη λεπτομέρεια για τον τρόπο οργάνωσης και τη δομή της επικοινωνίας μέσα στη σχολική τάξη. Βασικό τους εύρημα υπήρξε το ότι η επικοινωνία δασκάλου και μαθητών εμπίπτει στο τριμερές σχήμα “Εναρξη – Απάντηση – Ανατροφοδότηση/Αξιολόγηση” (Initiation – Response – Feedback/Evaluation, I-R-E/F). Με την έρευνα αυτή αρχίζει να γίνεται ευρύτερα αποδεκτή η θέση ότι το πώς δομείται ο λόγος μέσα στην τάξη έχει και παιδαγωγικές συνέπειες. Από τους πρώτους ερευνητές που επιβεβαίωσαν το εύρημα των Sinclair και Coulthard ήταν ο Mehan (1979) που ανέλυσε εννέα μαθήματα και διαπίστωσε ότι πάνω από το μισό του παραγόμενου λόγου ανταποκρινόταν σε αυτή την τριμερή δομή (για παραδείγματα βλ. Μπερελής & Τρούκη, 2009).

### **Η ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕΣΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΩΣ ΜΕΤΑΔΟΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ: Η ΚΥΡΙΑΡΧΙΑ ΤΩΝ ΚΛΕΙΣΤΩΝ ΕΡΩΤΗΣΕΩΝ**

Το ποιος και πόσο μιλάει μέσα στη σχολική τάξη, το πόσο συχνά οι μαθητές λαμβάνουν το λόγο οικειοθελώς, το πόσο συχνά οι μαθητές παίρνουν την πρωτοβουλία να μιλήσουν και να θέσουν ερωτήματα αποτέλεσαν ερωτήματα που έστρεψαν το ενδιαφέρον στη θέση που έχει ο λόγος μέσα στην τάξη. Σε αυτό συνέβαλε και το βιβλίο των Barnes et.al. “Language, the Learner and the School” (1969), με το οποίο φώτισαν ακόμα περισσότερο το «πώς» της καθημερινής σχολικής πρακτικής επισημαίνοντας ότι οι δάσκαλοι θέτουν κλειστές ερωτήσεις που

περιορίζουν τους μαθητές σε σύντομες και προκαθορισμένες απαντήσεις. Στηριζόμενοι σε αυτήν την παρατήρηση οι ίδιοι ερευνητές έφεραν στο προσκήνιο ένα σημαντικό κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τις ερωτήσεις που οι εκπαιδευτικοί θέτουν στους μαθητές.

Οι περισσότερες έρευνες συγκλίνουν στην παρατήρηση ότι οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών είναι κατά βάση κλειστές ερωτήσεις που έχουν ως στόχο να ζητήσουν από τους μαθητές να εκθέσουν πληροφορίες δίνοντας σύντομες απαντήσεις. Βασικό χαρακτηριστικό αυτού του τύπου λεκτικής αλληλεπίδρασης μεταξύ δασκάλου και μαθητή είναι ο γρήγορος βηματισμός, που σημαίνει ότι ανάμεσα στην ερώτηση που θέτει ο/η εκπαιδευτικός και την απάντηση του/της μαθητή/τριας μεσολαβεί ελάχιστος χρόνος. Μάλιστα, έχει παρατηρηθεί πως, αν ο μαθητής δεν απαντήσει άμεσα, είναι πολύ πιθανό ο εκπαιδευτικός να αναζητήσει την απάντηση από άλλο μαθητή. Το μικρό χρονικό διάστημα που ακολουθεί μετά από μια ερώτηση και μέχρι να δοθεί μια απάντηση (χρόνος αναμονής) υποδηλώνει ότι η ερώτηση αφορά μάλλον σε ανάκληση πληροφορίας, αφού ο δάσκαλος δεν αφήνει χώρο και χρόνο, για να σκεφτεί ο μαθητής φωναχτά ή να αναστοχαστεί. Καθόσον μάλιστα οι απαντήσεις είναι ήδη γνωστές στο δάσκαλο, οι ερωτήσεις εύλογα έχουν χαρακτηριστεί ως «ψευδοερωτήσεις» (pseudo questions, Stubbs, 1975) που αφαιρούν από την επικοινωνία τη φυσικότητα. Ο δάσκαλος περιορίζει τους μαθητές στο να απαντήσουν στα ερωτήματά του και αξιολογεί τις απαντήσεις τους ανάλογα με το πόσο κοντά είναι σε αυτό που αρχικά ήθελε να προσέξουν και να σχολιάσουν.

## **Η ΜΑΘΗΣΗ ΩΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ: ΤΟ ΠΕΡΑΣΜΑ ΣΕ ΑΝΟΙΧΤΕΣ ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ**

Οι Edwards και Westgate (1994) κάνουν λόγο για ανοιχτές ερωτήσεις που κινητοποιούν τη σκέψη. Πρόκειται για ερωτήσεις που στοχεύουν όχι στην ανάκληση μιας πληροφορίας αλλά:

- στη διατύπωση συμπεράσματος.
- στη διατύπωση ερμηνείας.
- Στην αξιοποίηση μιας γνώσης σε μια νέα περίπτωση.
- στη διατύπωση μιας υπόθεσης.
- στον αναστοχασμό.

Καθώς οι μαθητές έχουν συσσωρευμένη εμπειρία από πρακτικές που είναι προσανατολισμένες σε κλειστές ερωτήσεις και μάλιστα ψευδοερωτήσεις, είναι αναγκαίο ο εκπαιδευτικός να καλλιεργήσει στην τάξη του ένα «νέο» επικοινωνιακό ήθος προσανατολισμένο σε γνήσια και ανοιχτά ερωτήματα(για παραδείγματα βλ. Μπερελής & Τρούκη, 2009). Με άλλα λόγια, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να αλλάξει τους κανόνες! Ερωτήσεις όπως «Τι μπορείς να ρωτήσεις για να το καταλάβεις περισσότερο;», «Υπάρχει κάτι που σκεφτήκατε όσο ακούγατε τον/την....;», «Τι θέλετε να σχολιάσετε με βάση αυτά που είπε ο/η...;» και «Συμφωνείτε με όσα είπε ο/η...;» είναι ενδεικτικές πρακτικές με τις οποίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να ασκήσει τους μαθητές του στο να απαντούν σε ανοιχτά ερωτήματα.

Από την άλλη, ο εκπαιδευτικός καλείται να ασκήσει τους μαθητές του στο να διατυπώνουν και οι ίδιοι ερωτήματα. Ας δούμε τα παρακάτω ερωτήματα και ας αναρωτηθούμε κατά πόσο πρόκειται για «καλές» ερωτήσεις.

- Χρειάζονται τα βουνά;
- Γιατί τα σαλάμια είναι όλα στρογγυλά και μικρά;
- Πώς ξέρουμε πώς πέθαναν οι δεινόσαυροι;
- Γιατί οι πιγκουίνοι περπατούν με αυτόν τον αστείο τρόπο;
- Γιατί τα φύλλα των δέντρων έχουν καλή και ανάποδη πλευρά;
- Πώς δημιουργείται η κίνηση στους δρόμους;

Τα παραπάνω ερωτήματα έχουν τα εξής χαρακτηριστικά:

- Βασίζονται στην παρατήρηση.

- Βασίζονται στην παραδοχή ότι τίποτε δεν είναι δεδομένο.
- Κινητοποιούν να αναζητήσει κανείς μια νέα σκέψη/ιδέα.
- Είναι ερωτήματα που δύνανται να γεννήσουν κι άλλα ερωτήματα με τη σειρά τους.
- Δεν περιορίζονται στην πληροφορία.

Οι ερωτήσεις με αυτά τα χαρακτηριστικά γίνονται εργαλείο με το οποίο οι μαθητές επεξεργάζονται τον κόσμο και μαθαίνουν. Όταν οι μαθητές ενθαρρύνονται να διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα τους βοηθούμε να έχουν μια κριτική ματιά απέναντι στον εαυτό τους και τον κόσμο, καθώς και να χτίσουν θετική αυτοεικόνα αντλώντας χαρά και ικανοποίηση από το γεγονός ότι ψάχνουν απαντήσεις σε δικά τους ερωτήματα, χωρίς να φοβούνται το άγνωστο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Barnes, D. (1976). *From Communication to Curriculum*. Harmondsworth: Penguin.
- Barnes, D., Britton, J., & Rosen H. (1969). *Language, the Learner and the School*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Edwards, A, D., & Westgate, D. (1994<sup>2</sup>). *Investigating classroom talk*. London: Falmer Press.
- Flanders, N. (1970). *Analysing Teacher Behaviour*. Reading, MA: Addison Wesley.
- Mehan, H. (1979). What time is it Denise? Asking known-information questions in classroom practice. *Theory in to Practice*, Vol. 18, No. 4, pp. 285-294.
- Μπέλλας, Θρ. (1983). Ανάλυση της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη: Δομή και μορφή των γλωσσικών της αλληλεπιδράσεων. *Γλώσσα*, τ.2., σ. 23-43.
- Sinclair, J., & Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse: The English used by teachers and pupils*. Oxford: Oxford University Press.
- Stubbs, M. (1975). Teaching and talking: a sociolinguistic approach to classroom interaction. In G. Chanan & S. Delamont (Eds.), *Frontiers of Classroom Research* (pp. 233-246), Windsor: NFER.
- Μπερέρης, Π. & Τρούκη, Π. (2009). Λόγος και επικοινωνία στην εκπαιδευτική πράξη. Ρητά και άρρητα μηνύματα κατά τη διαμόρφωση του επικοινωνιακού κλίματος στη σχολική τάξη. Εκδ. Καστανιώτη.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner & E. Souberman (Eds.). Cambridge, MA: Harvard University Press.

# **1<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Εκπαιδευτικές πολιτικές - Προγράμματα**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
1<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ -  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**

## **Η αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης σε διευθύντριες προσχολικών μονάδων.**

*Κωφίδη Όλγα, Μ.Εδ., Νηπιαγωγός, [olgakofidi@gmail.com](mailto:olgakofidi@gmail.com)  
Παπαλόη Ευαγγελία, Phd., Μέλος ΣΕΠ-ΕΑΠ, [evipapaloi@gmail.com](mailto:evipapaloi@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Οι γενικότερες κοινωνικές μεταβολές, οι επιπτώσεις τους στην εκπαιδευτική πολιτική αλλά και οι προκλήσεις σε επίπεδο σχολικής μονάδας, (κτιριακά προβλήματα, διαχείριση συγκρούσεων με εκπαιδευτικούς, επικοινωνία με γονείς και τοπική κοινωνία, διαχείριση περιστατικών με παιδιά, κ.α.), απαιτούν από την πλευρά των διευθυντών την ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών ικανοτήτων. Ως συναισθηματική νοημοσύνη ορίζεται η ικανότητα αναγνώρισης των συναισθημάτων μας αλλά και των άλλων, η σωστή διαχείριση τους αλλά και η διαχείριση των σχέσεων μας με τους άλλους (Goleman, 2011). Τα συναισθήματα στο χώρο της εργασίας είναι όχι μόνο αποδεκτά, αλλά και αναγκαία για την αποτελεσματικότητα των οργανισμών, ενώ, μεταξύ των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ένας αποτελεσματικός ηγέτης, ενδεικτικά αναφέρεται η αυτοεπίγνωση, ο αυτοέλεγχος, η αισιοδοξία, η ενσυναίσθηση, η έμπνευση, η διαχείριση συγκρούσεων, η ομαδικότητα, η συνεργατικότητα και η οικοδόμηση δεσμών (Goleman, Boyatzis&McKee, 2014). Η παρούσα εργασία βασίζεται στις απόψεις των εκπαιδευτικών και εξετάζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) των διευθυντριών προσχολικών εκπαιδευτικών μονάδων. Ειδικότερα, έχει ως στόχο να αναδείξει: α) την αναγκαιότητα ανάπτυξης ΣΝ των διευθυντριών, β) τις δεξιότητες ΣΝ που κρίνονται απαραίτητες για την αποτελεσματική λειτουργία των νηπιαγωγείων. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, αποτελούν εβδομήντα νηπιαγωγοί, οι οποίοι υπηρετούν σε δημόσια νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη συνδέεται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της ηγεσίας της προσχολικής μονάδας. Ειδικότερα, η ΣΝ της προϊσταμένης ενός νηπιαγωγείου δύναται να συμβάλει στη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών, στην εργασιακή πρόοδο, στην αποτελεσματική συνεργασία της ομάδας, στη λήψη ορθών αποφάσεων, στη δημιουργία κλίματος αρμονίας και ειλικρινών σχέσεων, στη βελτίωση της επικοινωνίας του σχολείου με το εξωτερικό περιβάλλον, στην καλύτερη αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους αλλά και στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

### **ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ**

Συναισθηματική νοημοσύνη, Προσχολική εκπαίδευση, Συναισθηματικές δεξιότητες, Ηγεσία

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τα τελευταία χρόνια η οικονομική και κοινωνική κρίση έχει επιφέρει μεγάλες αλλαγές στις συνθήκες εργασίας, με κύριο χαρακτηριστικό την παρουσία αρνητικών συναισθημάτων (απογοήτευσης, άγχους κ.α.) στην καθημερινότητα των εργαζομένων. Το εκπαιδευτικό σύστημα δε θα μπορούσε να μην επηρεαστεί από τις συγκεκριμένες εξελίξεις. Ειδικότερα, η μείωση των παροχών για την εκπαίδευση, η απαξίωση και υποβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην εκπαιδευτική κοινότητα και έχουν δημιουργήσει ποικίλα προβλήματα όπως, συγκρούσεις διευθυντών με εκπαιδευτικούς και την τοπική κοινωνία, ένταση στις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους γονείς, διαχείριση περιστατικών με παιδιά κ.α. Όλα αυτά έχουν αντίκτυπο στην επαγγελματική ικανοποίηση των νηπιαγωγών, την απόδοσή τους, τη συνεργασία και επικοινωνία στη σχολική μονάδα και συνακόλουθα, στους μαθητές των προσχολικών μονάδων, οι οποίοι βρίσκονται σε μία ευαίσθητη ηλικία. Από τα παραπάνω, προκύπτει ότι σε περιόδους κρίσης, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, κυρίως από

τους διευθυντές των σχολικών μονάδων με σκοπό την αποτελεσματική λειτουργία τους αλλά και τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς.

Ειδικότερα, αξίζει να σημειωθεί πως η διοίκηση στην προσχολική εκπαίδευση έχει κάποιες ιδιαιτερότητες σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης, όπως είναι η αδυναμία καταμερισμού αρμοδιοτήτων στα μονοθέσια και διθέσια νηπιαγωγεία καθώς και η ταυτόχρονη διδασκαλία των νηπίων. Τα παραπάνω έχουν ως συνέπεια τον αυξημένο φόρτο εργασίας, με αποτέλεσμα οι Προϊσταμένες να βιώνουν άγχος αλλά και απογοήτευση (Argyropoulou, 2013). Καταληκτικά, θα μπορούσαμε να πούμε πως οι ιδιαιτερότητες της ηγεσίας στο συγκεκριμένο χώρο αφορούν το γεγονός ότι το μαθητικό δυναμικό βρίσκεται στην πιο ευάλωτη ηλικία και συνεπώς, χρειάζεται ιδιαίτερη προσέγγιση, ειδική προετοιμασία και ανάπτυξη στρατηγικών για τη διατήρηση των ισορροπιών (Αργυροπούλου, 2007). Δεδομένου ότι η μέτρηση, η ανάπτυξη και η αποτελεσματική διαχείριση της θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς οδηγεί στη βελτίωση της απόδοσης στο χώρο εργασίας (Luthans, 2012) και στην ευημερία των μελών του οργανισμού, έχει μεγάλο ενδιαφέρον να εξετάσουμε την έννοια της Συναισθηματικής Νοημοσύνης.

Στα πλαίσια αυτά προέκυψε το θέμα με το οποίο ασχολείται η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία. Επιπλέον, αξίζει να τονίσουμε πως η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς, όσον αφορά το χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Συνεπώς, η συγκεκριμένη προσπάθεια μπορεί να συμβάλει στον τομέα της διοίκησης εκπαιδευτικών μονάδων με την αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, ώστε να δοθεί βαρύτητα στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων εκείνων που απαιτούνται για την αναβάθμιση της ηγεσίας στην προσχολική εκπαίδευση και την αποτελεσματική λειτουργία των νηπιαγωγείων.

## Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ (ΣΝ)

### *Θεωρητικά Μοντέλα*

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν ποικίλες προσεγγίσεις σχετικά με τον συγκεκριμένο όρο και τα χαρακτηριστικά του. Εντούτοις, όλοι εστιάζουν στην ικανότητα αποτελεσματικής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους άλλους και το περιβάλλον. Σε κάθε περίπτωση, η Συναισθηματική Νοημοσύνη (ΣΝ) βασίζεται στην πεποίθηση πως οι άνθρωποι μπορούν να βελτιώσουν τις ζωές τους, αποκτώντας επίγνωση για τα συναισθήματα, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους. Εν πολλοίς, ως ΣΝ ορίζεται η ικανότητα να χρησιμοποιεί κάποιος τα συναισθήματά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να μπορεί να επιλύει καθημερινά προβλήματα, με αποτέλεσμα την προσωπική του ανάπτυξη και τη βελτίωση των σχέσεων του. Ουσιαστικά, είναι η έξυπνη χρήση των συναισθημάτων μας (Boyatzis & Sala, 2004).

Ένα από τα πιο ολοκληρωμένα μοντέλα θεωρείται των Αμερικάνων ψυχολόγων Mayer & Salovey, οι οποίοι προτείνουν ένα μοντέλο ικανότητας, όπου η συναισθηματική νοημοσύνη έχει αντιστοιχίες με άλλα είδη νοημοσύνης (γνωστικές ικανότητες). Ορίζεται ως μια ικανότητα για τη διεξαγωγή μιας πολύπλοκης επεξεργασίας συναισθηματικών πληροφοριών, της οποίας τα αποτελέσματά της χρησιμοποιούνται για την καθοδήγηση της σκέψης ή της συμπεριφοράς μας (Mayer, Salovey & Caruso, 2008). Ειδικότερα, το μοντέλο αυτό περιλαμβάνει δεξιότητες, οι οποίες οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις και λειτουργούν με ενιαίο τρόπο (Mayer & Salovey, 1997). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων, την ενσωμάτωση των συναισθημάτων αυτών στον τρόπο σκέψης, την κατανόηση και διαχείριση τους για την επίτευξη στόχων (Mayer et al., 2008).

Λίγο διαφορετικά αλλά κινούμενος στο ίδιο πνεύμα, προσεγγίζει τη συναισθηματική νοημοσύνη ο Bar-On. Υποστηρίζει πως η ΣΝ νοημοσύνη αποτελεί το άθροισμα ικανοτήτων προσαρμογής, χαρακτηριστικών και προδιαθέσεων, δηλαδή



την ορίζει ως ένα πιο ευρύ πεδίο από αυτό που ορίζουν οι Mayer, Salovey & Caruso. Το μοντέλο του αποτελείται από δυνατότητες, ικανότητες και δεξιότητες, οι οποίες καθορίζουν το κατά πόσο αποτελεσματικά κατανοεί και εκφράζει κανείς τα συναισθήματα του, αλλά και των άλλων, σχετίζεται μαζί τους και ανταπεξέρχεται στις καθημερινές απαιτήσεις (Bar-On, 2005). Περιλαμβάνει ενδοπροσωπικές δεξιότητες (συναισθηματική αυτοεπίγνωση, διεκδικητική συμπεριφορά, αυτοσεβασμό, ανεξαρτησία, εμπιστοσύνη στις προσωπικές δυνατότητες), διαπροσωπικές δεξιότητες (ενσυναίσθηση, διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική υπευθυνότητα), δεξιότητες προσαρμογής (ανοχή στο άγχος, έλεγχος παρορμήσεων), διαχείρισης άγχους (δεξιότητες για λύση προβλημάτων, έλεγχος πραγματικότητας, ευελιξία) και τέλος, τη γενική διάθεση του ατόμου για ευτυχία και αισιοδοξία (Πλατσίδου, 2010).

Ιδιαίτερα δημοφιλές είναι το μοντέλο ΣΝ του Goleman ο οποίος εμπνέεται από τους Mayer&Salovey και προσαρμόζει το μοντέλο τους, γενικεύοντάς το και «εισχωρώντας» σε περιοχές της ψυχολογίας της προσωπικότητας (Καφέτσιος, 2003). Ορίζει τη ΣΝ ως ένα ευρύ σύνολο ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Θεωρεί ότι αντιπροσωπεύει όλες τις θετικές ιδιότητες, οι οποίες δεν ανήκουν στον Δείκτη Νοημοσύνης. Στην πρώτη εκδοχή του, το μοντέλο της συναισθηματικής επάρκειας του Goleman περιλαμβάνει πέντε βασικές συναισθηματικές ικανότητες, οι οποίες παρουσιάζονται παρακάτω.

- Αυτοεπίγνωση: να γνωρίζει κανείς τι αισθάνεται, να το χρησιμοποιεί στη λήψη αποφάσεων, να αξιολογεί ρεαλιστικά τις ικανότητές του, να αισθάνεται αυτοπεποίθηση.
- Αυτορρύθμιση: να χειρίζεται τα συναισθήματά του, ώστε να διευκολύνουν την εργασία του, να είναι ευσυνείδητος, να θυσιάζει το προσωπικό όφελος για την εκπλήρωση στόχων, να συνέρχεται εύκολα από δυσάρεστες συναισθηματικές καταστάσεις.
- Κίνητρα συμπεριφοράς: να χρησιμοποιεί τις βαθύτερες προτιμήσεις του προς την εκπλήρωση των στόχων, να παίρνει πρωτοβουλίες, να επιμένει.
- Ενσυναίσθηση: να καταλαβαίνει τι αισθάνονται οι άλλοι, να μπαίνει στη θέση τους, να καλλιεργεί τις επαφές του.
- Κοινωνικές δεξιότητες: να χειρίζεται καλά τα συναισθήματα στις σχέσεις του, να τα χρησιμοποιεί για να πείσει, να ηγηθεί, να διαπραγματευτεί, να επιλύσει διαφωνίες στις συνεργασίες του (Goleman, 2011).

Σημειώνεται ότι, το μοντέλο, στη τελευταία αναθεώρησή του που προέκυψε από τη συνεργασία του Goleman με τους Boyatzis&Rhee, παρουσιάζεται πιο πλήρες εμβαθύνοντας σε είκοσι συναισθηματικές δεξιότητες, οι οποίες είναι εμφολισμένες σε τέσσερις γενικές συναισθηματικές ικανότητες (Goleman et.al., 2014), πυροδοτώντας το ενδιαφέρον του εργασιακού κόσμου, που αναζητεί τρόπους βελτίωσης της απόδοσης αλλά και των σχέσεων (Πλατσίδου, 2010). Ενδιαφέρον έχει το γεγονός ότι οι ερευνητές επισημαίνουν ότι, οι συναισθηματικές ικανότητες και δεξιότητες υπόκεινται σε διδασκαλία και μάθηση με αποτέλεσμα τη βελτίωση της επαγγελματικής και προσωπικής ζωής των ανθρώπων.

### ***Η ΣΝ στο χώρο εργασίας***

Από τη σχετική βιβλιογραφία προκύπτει ότι η θεωρία της ΣΝ παρουσιάζει μεγάλο ερευνητικό ενδιαφέρον για το χώρο της εργασίας. Βάσει σχετικών ερευνών, το 90% όσων έχουν υψηλές επιδόσεις, διαθέτουν και ΣΝ (Bradberry & Greaves, 2006). Κατ' επέκταση, γίνεται ευρέως αποδεκτό πως μόνο όσοι διαχειρίζονται με ευφύια τα συναισθήματά τους, μπορούν να αναπτύξουν κίνητρα για υψηλές επιδόσεις. Διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης, οι οποίες επηρεάζουν την εργασιακή απόδοση είναι η αισιοδοξία, η αναγνώριση και διαχείριση των συναισθημάτων, η ενσυναίσθηση (Πλατσίδου, 2010). Οι παραπάνω δεξιότητες διευκολύνουν την αποτελεσματική διαχείριση των συναισθημάτων αλλά και, την

αντιμετώπιση των αρνητικών συναισθημάτων και κυρίως του άγχους. Παράλληλα, επιτρέπουν στους εργαζόμενους να έχουν θετική στάση, συμπεριφορά και διάθεση στην εργασία τους, διευκολύνοντας τη λήψη αποφάσεων (Goleman, 1995· Ciarrochi et al., 2000· Day & Carroll, 2004). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως η συναισθηματική ευφυΐα επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού σε διάφορους τομείς όπως, στην ομαδική εργασία, την αφοσίωση, το ηθικό, την υγεία των εργαζόμενων, την καινοτομία, την παραγωγικότητα, τα έσοδα, την ποιότητα των υπηρεσιών, την εμπιστοσύνη των πελατών (Cherniss & Goleman, 2001). Διαφαίνεται, συνεπώς, ότι η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης σε έναν οργανισμό μπορεί να συμβάλει στη μεγιστοποίηση της απόδοσης του ανθρώπινου δυναμικού, την αποτελεσματικότητα των επιχειρήσεων και την επιβίωσή τους σε ένα έντονα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Μπρίνια, 2008).

Ειδικότερα, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η πολυπλοκότητα των υποχρεώσεων των προϊσταμένων, παράλληλα με την ευαίσθητη ηλικία των νηπίων, την ανάγκη τους για συναισθηματικούς δεσμούς και τη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος, καθιστούν απαραίτητη την ύπαρξη ανθρώπινων ικανοτήτων. Οι συγκεκριμένες συναισθηματικές ικανότητες μπορούν να δημιουργήσουν Προϊσταμένες, οι οποίες θα εστιάσουν σε ένα θετικό, αρμονικό και συνεργατικό κλίμα, το οποίο με τη σειρά του θα οδηγήσει στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα την αύξηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας των νηπιαγωγείων.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΗΓΕΣΙΑ ΚΑΙ ΣΝ**

Η ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και των συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη), έτσι ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία να δίνει τον καλύτερο εαυτό της για να υλοποιεί αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της και τη φιλοδοξία για ένα καλύτερο μέλλον. Ηγέτης είναι το άτομο που ασκεί επιρροή σε άλλα, με σκοπό να τον ακολουθούν εθελοντικά και πρόθυμα. Κερδίζει την εμπιστοσύνη, το ενθουσιασμό, το μυαλό, την ψυχή και την καρδιά των ανθρώπων κάνοντάς τους να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό (Μπουραντάς, 2005). Πιο απλά, οι ηγέτες συλλαμβάνουν ένα όραμα για τους οργανισμούς και την κοινωνία. Κάνουν τους ανθρώπους να πιστέψουν σε αυτό και τους οδηγούν στην υλοποίησή τους, στηριζόμενοι σε αξίες, αρχές και αυθεντικότητα. Παράλληλα, τους κάνουν να αντιλαμβάνονται τις δυνατότητές τους και να τις αξιοποιούν στο μέγιστο δυνατό, προσπαθώντας με πάθος και ενθουσιασμό να επιτυγχάνουν τις υψηλότερες δυνατές επιδόσεις, ώστε η επιχείρηση να δημιουργεί τη μέγιστη δυνατή αξία για τους πελάτες, τους εργαζόμενους αλλά και την κοινωνία (Μπουραντάς, 2008).

Ειδικότερα, σε μια εποχή όπου πλέον έχουν διαμορφωθεί νέοι κανόνες και κριτήρια επαγγελματικής επάρκειας η έμφαση στην αναγνώριση και διαχείριση συγκεκριμένων ατομικών χαρακτηριστικών και συναισθημάτων αποτελεί για το άτομο κρίσιμο παράγοντα επαγγελματικής εξέλιξης και προόδου. Πιο συγκεκριμένα, στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης δεξιότητες όπως η αναγνώριση και βαθιά κατανόηση των συναισθημάτων των προϊσταμένων, η ψυχραιμία και το καθαρό μυαλό κρίνονται ιδιαίτερα σημαντικές εξαιτίας των καθημερινών προβλημάτων και σύνθετων καθηκόντων που έχουν αναλάβει οι Προϊσταμένες (ταυτόχρονη εκτέλεση διδακτικών και διοικητικών καθηκόντων, δύσκολες σχέσεις με γονείς, συγκρούσεις με εκπαιδευτικό προσωπικό, κτιριακά θέματα κ.α.). Παράλληλα, η γνώση των αδυναμιών και των δυνατοτήτων τους αλλά και των άλλων οδηγεί στην κατανόηση των προτεραιοτήτων τους, την επένδυση στις προσωπικές σχέσεις, την ανάθεση δραστηριοτήτων στα μέλη του προσωπικού και αποφυγή της συγκεντρωτικής διοίκησης, η οποία αυξάνει τις υποχρεώσεις και το άγχος των προϊσταμένων

(Αργυροπούλου, 2007). Οι ηγέτες, οι οποίοι αναγνωρίζουν και διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους, παίρνουν καλύτερες αποφάσεις, υποστηρίζουν την αλληλεπίδραση και τις σχέσεις με τους υφιστάμενους, παρουσιάζουν συγκεκριμένες συμπεριφορές, οι οποίες σχετίζονται με τη επιτυχία (Mills & Rouse, 2009). Ταυτόχρονα, εμφανίζουν αισιοδοξία και ενθουσιασμό. Γνωρίζοντας πως τα συναισθήματα είναι μεταδοτικά, όλοι οι εμπλεκόμενοι νιώθοντας θετικά συναισθήματα, αποδίδουν καλύτερα (Goleman et.al., 2014). Συνεπώς, η κατανόηση της οπτικής των άλλων, το ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους αλλά και η κάλυψη των αναγκών τους παίζουν καθοριστικό ρόλο στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας. Οι ηγέτες, οι οποίοι δεν αναγνωρίζουν τα συναισθήματά τους, ασυνείδητα δεν αντιλαμβάνονται τα σημαντικά συναισθηματικά σημάδια των συνεργατών τους (Rosete & Ciarrrochi, 2005). Επίσης, οι Wong & Law (2002) σε έρευνα τους συσχετίζουν θετικά την αυτοεπίγνωση και αναγνώριση των συναισθημάτων των υφισταμένων με την επαγγελματική ικανοποίηση τους. Γνωρίζοντας τις προσωπικές ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού, οι Προϊσταμένες μπορούν να προβούν σε μη προγραμματισμένες ενισχύσεις, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στη συναισθηματική κατάσταση των νηπιαγωγών. Με αυτόν τον τρόπο, συμβάλλουν θετικά στην αύξηση της ικανοποίησης από την εργασία και της προσωπικής δέσμευσης με τους στόχους του οργανισμού (Πλατσίδου, 2010).

## ΣΤΟΧΟΙ-ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Στόχοι της παρούσας έρευνας είναι η ανάδειξη της αναγκαιότητα ανάπτυξης συναισθηματικής νοημοσύνης στις Προϊσταμένες μονάδων προσχολικής αγωγής και ο προσδιορισμός των απαραίτητων δεξιοτήτων συναισθηματικής ευφυΐας για την αποτελεσματική λειτουργία των νηπιαγωγείων. Συνεπώς, τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία προέκυψαν, σύμφωνα με τις απόψεις του δείγματος, είναι τα ακόλουθα:

- Πόσο αναγκαία και σημαντική θεωρείται από τους εκπαιδευτικούς η ΣΝ των προϊσταμένων νηπιαγωγείων;
- Ποιες είναι οι δεξιότητες ΣΝ που διαθέτουν οι Προϊσταμένες νηπιαγωγείων;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η διεξαγωγή ποσοτικής δειγματοληπτικής έρευνας. Η υποομάδα του πληθυσμού-στόχου (δείγμα) η οποία μελετήθηκε είναι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Β' Αθήνας. Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη δειγματοληψία είναι η «βολική». Ειδικότερα, η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με βάση την προθυμία και τη διαθεσιμότητά τους να απαντήσουν στο σχετικό ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, διανεμήθηκε ερωτηματολόγιο ετεροαναφορών, το οποίο βασίζεται σε σημαντικό βαθμό στο ερωτηματολόγιο των Shutte, Malouff & Bhullar (2009). Το συγκεκριμένο εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί εκτεταμένα στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία. Παράλληλα, διαθέτει αξιοπιστία και εγκυρότητα.

Η έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο του 2017. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική ενημέρωση από τις ερευνήτριες στις Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων σχετικά με το θέμα της έρευνας αλλά και για τον τρόπο συλλογής των δεδομένων. Στη συνέχεια, οι ερευνήτριες επισκέφθηκαν τα νηπιαγωγεία των οποίων οι εκπαιδευτικοί δέχτηκαν να συμμετέχουν και διένειμαν τα ερωτηματολόγια. Υπήρξε ολιγόλεπτη προσωπική επαφή με τους συμμετέχοντες, κατά την οποία ενημερώθηκαν για την ειλικρινή συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και για τη διατήρηση της ανωνυμίας των στοιχείων τους και των πληροφοριών που δόθηκαν. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπήρξαν κάποιες δυσκολίες, δεδομένου ότι τα περισσότερα νηπιαγωγεία της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης της Β' Αθήνας είναι μονοθέσια και

διθέσια και, έπρεπε να επισκεφτούμε αρκετά νηπιαγωγεία μέχρι να συλλέξουμε έναν ικανοποιητικό αριθμό ερωτηματολογίων. Συνολικά, από τα ογδόντα ερωτηματολόγια που δόθηκαν, στο τέλος συλλέχθηκαν εβδομήντα δύο χωρίς λάθη ή παραλείψεις, δηλαδή υπήρξε ποσοστό ανταπόκρισης 90%. Για την επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS Statistics 23.0. Σε επίπεδο περιγραφικής στατιστικής υπολογίστηκαν οι συχνότητες βάσει αναλυτικών ποσοστών για όλα τα ερωτήματα. Προκειμένου να διερευνηθούν τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας σε σχέση με τις απαντήσεις σε βασικά ερωτήματα, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος των διασταυρωμένων πινάκων (cross tabulation analysis) με το στατιστικό κριτήριο  $\chi^2$ . Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% (significance level). **Αξιοπιστία**

Οι ερωτήσεις που περιέχονται στο ερωτηματολόγιο έχουν ελεγχθεί για την εσωτερική τους συνέπεια μέσω του συντελεστή εσωτερικής συνέπειας cronbach's  $\alpha$ . Αναφορικά με το εργαλείο ΣΝ των Shutte et al. (2009) που χρησιμοποιήθηκε, η αξιοπιστία του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι  $\alpha=0,921$ . Όσον αφορά στην εσωτερική συνέπεια των υπολοίπων ερωτήσεων, ο έλεγχος έδειξε έναν πολύ υψηλό δείκτη  $\alpha=0,916$ , όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 1.

**Πίνακας 1.** Cronbach 's Alpha

Cronbach 's Alpha	Cronbach Alpha Based on Standardized Items	N of items
,916	,921	35

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

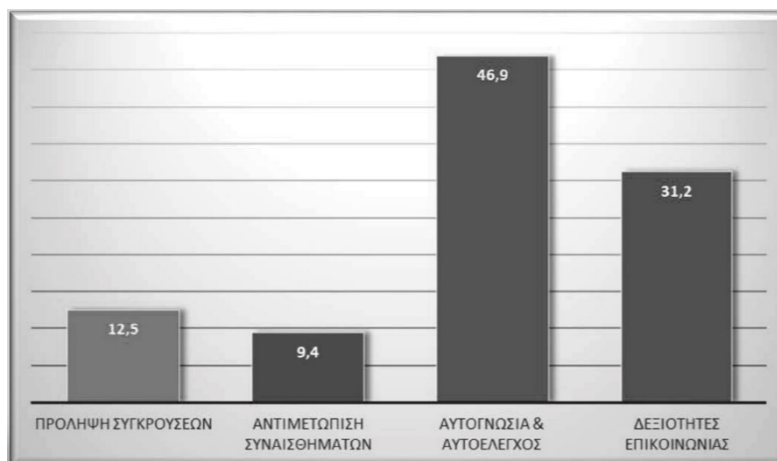
### *Αναγκαιότητα ανάπτυξης δεξιοτήτων συναισθηματικής νοημοσύνης.*

Όπως μπορούμε να παρατηρήσουμε στον πίνακα 2, οι συμμετέχοντες υποστηρίζουν στη συντριπτική τους πλειοψηφία (94,4%) πως η καλλιέργεια των δεξιοτήτων ΣΝ είναι απαραίτητη. Το ίδιο περίπου ποσοστό (91,7%) θεωρεί πως τα προγράμματα ανάπτυξης συναισθηματικών δεξιοτήτων πρέπει να πραγματοποιούνται καθ' όλη τη διάρκεια της θητείας των προϊσταμένων. Παράλληλα, εξίσου υψηλό είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν πως η συναισθηματική νοημοσύνη είναι απαραίτητη όσον αφορά τη συνεργασία των προϊσταμένων με το εκπαιδευτικό προσωπικό, τους γονείς αλλά και την τοπική κοινότητα (95,8%).

**Πίνακας 2.** Αναγκαιότητα ανάπτυξης ΣΝ

η καλλιέργεια της ΣΝ κρίνεται απαραίτητη για την άσκηση ηγεσίας	94,4%
τα προγράμματα ΣΝ πρέπει να πραγματοποιούνται καθ' όλη τη θητεία	91,7%
κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη ΣΝ όσον αφορά τη συνεργασία με γονείς, εκπαιδευτικούς και τοπική κοινότητα	95,8%

Επίσης, οι νηπιαγωγοί, σε ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (95,8%), θεωρούν ότι η εκπόνηση προγραμμάτων ΣΝ πρέπει να είναι υποχρεωτική. Πιο συγκεκριμένα, δηλώνουν ότι τα πιο απαραίτητα προγράμματα είναι εκείνα της αυτογνωσίας, αυτοελέγχου και κατανόησης συναισθημάτων (46,9%). Ιδιαίτερα αναγκαία κρίνουν, επίσης, τα προγράμματα ανάπτυξης των δεξιοτήτων επικοινωνίας (31,2%). Λιγότερο αναγκαία εκτιμούν ότι είναι εκείνα που αφορούν στην πρόληψη και επίλυση συγκρούσεων καθώς και στην αντιμετώπιση έντονων συναισθημάτων. Αξίζει να τονίσουμε πως οι νηπιαγωγοί κρίνουν ως πιο σημαντική την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της αυτοεπίγνωσης και του αυτοελέγχου (46,9%), κατανοώντας τη σημασία τους ως εκείνων των δεξιοτήτων που αποτελούν τη βάση, ώστε να αναπτυχθούν οι υπόλοιπες ικανότητες.



Γράφημα 1. Εκπόνηση προγραμμάτων ΣΝ

### **Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης προϊσταμένων.**

Οι απαντήσεις των νηπιαγωγών, όσον αφορά στις δεξιότητες ΣΝ των προϊσταμένων των νηπιαγωγείων, παρουσιάζονται οργανωμένες σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση των Mayer & Salovey (1997). Το μοντέλο τους περιλαμβάνει ικανότητες, οι οποίες οργανώνονται σε τέσσερις διαστάσεις (Mayer & Salovey, 1997). Η προσέγγιση αυτή δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην αντίληψη και αναγνώριση των συναισθημάτων του εαυτού μας και των άλλων, την ενσωμάτωση των συναισθημάτων αυτών στον τρόπο σκέψης, την κατανόηση και διαχείριση τους για την επίτευξη στόχων (Mayeretal., 2008). Αξίζει να σημειωθεί πως οι συγκεκριμένες δεξιότητες λειτουργούν με ενιαίο τρόπο. Διαπιστώνεται ότι το δείγμα εκτιμά ότι οι Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων αναγνωρίζουν τα συναισθήματα τους αλλά και των άλλων, έχουν την ικανότητα αυτοελέγχου, διαθέτουν καλή διάθεση σε ένα αρκετά ικανοποιητικό ποσοστό. Ωστόσο, παρατηρούμε πως υστερούν σε νέες ιδέες και σε καινοτομίες. Πιο συγκεκριμένα, οι Προϊσταμένες σε ένα ιδιαίτερα υψηλό ποσοστό (70,8%) μπορούν και ξεπερνούν τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, έχουν την να βλέπουν τη θετική πλευρά των καταστάσεων (61,1%), να αντιμετωπίζουν με επιτυχία τις προκλήσεις (52,7%), να διαθέτουν, δηλαδή, ευελιξία προσαρμογής στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ή στο ξεπέρασμα εμποδίων. Οι Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων διαθέτουν σε ικανοποιητικό ποσοστό την ικανότητα να εμπνέουν εμπιστοσύνη στους άλλους και προσπαθούν να τους κάνουν καλή εντύπωση (58,4%), μοιράζονται τα συναισθήματά τους (50%), επαινούν (61,1%) και βοηθούν τον εκπαιδευτικό που έχει προβλήματα (56,9%). Όλες οι παραπάνω δεξιότητες βασίζονται στην ικανότητα της ενσυναίσθησης, την οποία διαθέτει το 63,9% των προϊσταμένων. Στον πίνακα 3 μπορούμε να δούμε τις συχνότητες όσον αφορά στις βασικές δεξιότητες ΣΝ.

**Πίνακας 3.** Δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης

αυτεπίγνωση	62,3%
αναγνώριση συναισθημάτων άλλων	57%
έλεγχος συναισθημάτων, αποφυγή εκρήξεων	63,9%
αισιοδοξία, καλή διάθεση	61,1%
ενθάρρυνση, έπαινος	61,2%
ενσυναίσθηση	63,9%
συνεργατικότητα	59,6%
νέες ιδέες, καινοτομίες	22,2%

Από τον έλεγχο συσχέτισης των μεταβλητών ΣΝ με τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών, προκύπτει ότι, τα έτη προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών επηρεάζουν τις απαντήσεις τους ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις ικανότητες διαχείρισης των συναισθημάτων των προϊσταμένων τους και πιο συγκεκριμένα, τη

συμμετοχή των προϊσταμένων σε δραστηριότητες και στην αντιμετώπιση προκλήσεων, όπως αποτυπώνεται στον πίνακα 4.

**Πίνακας 4.** Διερεύνηση της σημασίας των ετών προϋπηρεσίας των νηπιαγωγών αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ΣΝ των προϊσταμένων

Chi-square test	sig
Συμμετέχει πρόθυμα σε δραστηριότητες	,018
Έχει συνεχώς νέες ιδέες και επιχειρεί να κάνει αλλαγές	,000
Επαινεί τους άλλους όταν κάνουν κάτι καλό	,012
Αντιμετωπίζει με επιτυχία τις προκλήσεις	,003

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η παρούσα έρευνα αφορά στις απόψεις των νηπιαγωγών αναφορικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ΣΝ των προϊσταμένων σε νηπιαγωγεία της Β' Αθήνας. Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι:

- Στη συντριπτική τους πλειονότητα, οι νηπιαγωγοί θεωρούν αναγκαία την ανάπτυξη συναισθηματικών δεξιοτήτων στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης.
- Οι Προϊσταμένες των νηπιαγωγείων διαθέτουν σε ικανοποιητικό βαθμό δεξιότητες ΣΝ (περίπου 60%). Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται το γεγονός ότι διαθέτουν αυτοεπίγνωση, η οποία αποτελεί τη βάση για την ανάπτυξη όλων των υπόλοιπων ικανοτήτων. Τα ευρήματα επαληθεύουν όσα αναφέρθηκαν στο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας σχετικά με το γεγονός ότι στα θεμέλια της αυτοεπίγνωσης βασίζονται οι υπόλοιπες δεξιότητες. Η αναγνώριση, δηλαδή, των συναισθημάτων τους και των άλλων οδηγεί στη διαχείριση των συναισθημάτων τόσο των δικών τους όσο και των άλλων. Αντιλαμβάνονται τι κρύβει ένα συναίσθημα από πίσω του και βρίσκουν τον κατάλληλο τρόπο συμπεριφοράς για την αντιμετώπιση του άγχους, της ανησυχίας, του φόβου, του θυμού και της στενοχώριας (Πλατσίδου, 2010). Το να αντιλαμβάνονται τα συναισθήματα των άλλων, να κατανοούν την οπτική τους και να δείχνουν ενεργά το ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους, αποτελεί μια δεξιότητα ιδιαίτερα απαραίτητη (Goleman, 2011). Μπαίνοντας στη θέση τους άλλου η προϊσταμένη έχει τη δυνατότητα να αποφεύγει εντάσεις και ένα αρνητικό κλίμα. Συνεπώς, διαπιστώνεται πως η συναισθηματική αυτοεπίγνωση, η ενσυναίσθηση, η επίλυση προβλημάτων, η αισιοδοξία και ο έλεγχος των αρνητικών συναισθημάτων αλληλεξαρτώνται. Όλα τα παραπάνω συμφωνούν με τα ευρήματα της συναφούς ερευνητικής βιβλιογραφίας. Πιο συγκεκριμένα οι Parrish (2015), Reed (2005) και O' Connor (2004) επισημαίνουν ως ιδιαίτερες σημαντικές τις δεξιότητες της αυτοεπίγνωσης, διαχείρισης συναισθημάτων και της ενσυναίσθησης, όσον αφορά τον τομέα της εκπαίδευσης.
- Το κλίμα το οποίο επικρατεί σε περισσότερα από τα μισά νηπιαγωγεία είναι θετικό. Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν αρκετά ικανοποιημένες από τις σχέσεις μεταξύ των ιδίων και της προϊσταμένης, οι οποίες χαρακτηρίζονται πιο πολύ συνεργατικές παρά τυπικές και επαγγελματικές.
- Τα ευρήματα αναδεικνύουν την απουσία καινοτομιών και νέων ιδεών στα νηπιαγωγεία. Οι δραστηριότητες δεν ξεφεύγουν από τα τυπικά και καθιερωμένα. Όπως φαίνεται, οι Προϊσταμένες δεν μπορούν να ξεπεράσουν το συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα. Δεν αξιοποιούν τα περιθώρια κάποιας αυτονομίας, ώστε να κινητοποιήσουν τους εκπαιδευτικούς σε ζητήματα καινοτόμων δράσεων. Ταυτόχρονα, θεωρούν ιδιαίτερα σημαντικό να υπακούν στους νόμους. Δεν μπορούν να ξεπεράσουν εντελώς την αντίληψη που θέλει τον διευθυντή πιο πολύ διαχειριστή παρά ηγέτη.
- Ο έλεγχος συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος καταδεικνύει ότι, οι σπουδές των νηπιαγωγών και τα

χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαιδευτική μονάδα που υπηρετούν διαφοροποιούν τις απαντήσεις τους σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τη ΣΝ που διαθέτουν οι Προϊσταμένες τους. Επίσης, οι νηπιαγωγοί με πολλά χρόνια προϋπηρεσίας στο νηπιαγωγείο που υπηρετούν, εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες από τις Προϊσταμένες τους απ' ότι εκείνες που είχαν λίγα χρόνια προϋπηρεσίας στη σχολική μονάδα.

Εν κατακλείδι, από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαπιστώνεται πως στο χώρο του νηπιαγωγείου η ΣΝ προσφέρει μια νέα οπτική στον τρόπο που κατανοούμε και χειριζόμαστε αποτελεσματικά τις δραστηριότητες μάθησης αλλά και τις σχέσεις μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διεργασία. Οι συναισθηματικές δεξιότητες δύναται να συμβάλουν στη δημιουργία ενός αρμονικού και συνεργατικού κλίματος στα νηπιαγωγεία, τη βελτίωση της επικοινωνίας με τους γονείς και την τοπική κοινότητα, τη δημιουργία κλίματος αρμονίας και ειλικρινών σχέσεων, την υποστήριξη-καθοδήγηση, την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και την καλύτερη αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και συνεπώς, τη μεγιστοποίηση της απόδοσης των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, σε κάθε περίοδο της ιστορίας και σε όλους τους πολιτισμούς ο ηγέτης είναι αυτός στον οποίο στρέφονται όλοι για ασφάλεια και ο οποίος δρα ως συναισθηματικός καθοδηγητής (Goleman et.al., 2014). Η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας είναι εκείνη που θα οδηγήσει στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και εν συνεχεία στην αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας, που δεν είναι τίποτα άλλο από την ολόπλευρη ανάπτυξη των νηπίων (Αργυροπούλου, 2007).

Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για περαιτέρω έρευνες, αποτελώντας το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη των απόψεων όλων των εμπλεκομένων σχετικά με τη ΣΝ και τη σημασία της στην άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Αργυροπούλου, Ε. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση της προσχολικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Argyropoulou, E. (2013). Managing and leading in early childhood education: A study of heads of centers in Greece. *US-China Education Review B. Vol.3, No 9, 663-679*.
- Bar-On, R. (2005). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psychothema, 18, suppl. 13-25*.
- Boyatzis, R., & Sala, F. (2004). Assessing emotional intelligence competencies. In G. Geher (eds). *The measurement of emotional intelligence* Hauppauge, NY: Novas Science Publishers. (pp 147-180).
- Bradberry, T., & Greaves, J. (2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη. Το απλό βιβλίο*. Αθήνα : Κριτική.
- Cherniss, C., & Goleman, D. (2001). *The emotional intelligent workplace*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional intelligence construct. *Personality and individual differences, 28, 539-561*.
- Day, A.L., & Carroll, S. A. (2008). Faking emotional intelligence (EI): Comparing response distortion on ability and trait-based EI measures. *Journal of Organizational Behavior, 29, 761-784*.
- Goleman, D. (1995). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2014). *Ο νέος ηγέτης. Η δύναμη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη διοίκηση οργανισμών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Καφέτσιος, Κ. (2003). Ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης : Θεωρία και εφαρμογή στο εργασιακό περιβάλλον. *Ελληνική Ακαδημία Διοίκησης Επιχειρήσεων*, Τόμος2, 16-25.
- Luthans, F. (2012). *Organizational behavior: an evidence-based approach*. New York: McGraw-Hill/Irwin.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D.J. Sluyter (eds). *Emotional development and emotional intelligence*. New York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: New ability or eclectic mix of traits? *American Psychologist*, 63, 503-517.
- Mills, L., & Rouse, W. (2009). *Does research support new approaches for the evaluation of school leaders: using emotional intelligence in formative evaluation*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.ncpeapublications.org/attachments/article/462/m24427.pdf>
- Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας*. Αθήνα: Κριτική.
- Μπουραντάς, Δ. (2008). *Υστερούμε σε αποτελεσματική ηγεσία*. Συνέντευξη στην εφημερίδα «Καθημερινή». Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.kathimerini.gr/312187/article/oikonomia/epixeirhseis/ysterouyme-se-apotelesmatikh-hgesia>
- Μπρίνια, Β. (2008). *Management και συναισθηματική νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.
- O'Connor, E. (2004). Leaders and emotions: an exploratory study into the emotional dimension of the role of the post primary school principal in Ireland. *Educate, the journal of doctoral research in education*. Vol.4. No1. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: <http://www.educatejournal.org/index.php/educate/article/view/79>
- Πλατσίδου, Μ. (2010). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Θεωρητικά μοντέλα, τρόποι μέτρησης και εφαρμογές στην εκπαίδευση και στην εργασία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Parrish, C. (1999). The business case of emotional intelligence. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [http://www.eiconsortium.org/pdf/business\\_case\\_for\\_ei.pdf](http://www.eiconsortium.org/pdf/business_case_for_ei.pdf)
- Reed, T. (2005). Elementary principal emotional intelligence, leadership behavior and openness: an exploratory study. Δημοσιευμένη διατριβή. Πανεπιστήμιο Ohio State. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: [https://etd.ohiolink.edu/!etd.send\\_file?accession=osu1133194372&disposition=inline](https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=osu1133194372&disposition=inline) (5/1/2016).
- Rosete, D., & Ciarrochi, J. (2005). Emotional intelligence and its relationship to workplace performance outcomes of leadership effectiveness. *Leadership & Organization Development Journal*, 26(5), 388-399.
- Schutte, N.S., Malouff, J.M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. C. Stough, D. Saklofske & J. Parker (Eds.). *The Assessment of Emotional Intelligence*. New York: Springer Publishing, 119-135.
- Wong, Ch. & Law, K. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: an exploratory study. *The Leadership Quarterly*. Vol.13. Issue 3. P. 243-274.



## Εθνοκεντρισμός και Ελληνική Εκπαίδευση στην Αλβανία.

*Μάμμου Ανίλα, Υποψήφια Διδάκτωρ Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών,  
[anna\\_mammou@hotmail.com](mailto:anna_mammou@hotmail.com)  
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών,  
[earvanitis@upatras.gr](mailto:earvanitis@upatras.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ίδρυση του αλβανικού κράτους φέρνει αρκετές αναταράξεις στις ελληνοαλβανικές σχέσεις, καθώς το βόρειο τμήμα της Ηπείρου προσαρτάται ύστερα από διαμάχες στην Αλβανία. Οι Έλληνες που ζούσαν στη Βόρεια Ήπειρο εγκλωβίζονται στην Αλβανία και είναι αναγκασμένοι να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες. Παρά τις δεσμεύσεις του αλβανικού κράτους η ελληνική μειονότητα στερείται των πολιτικών, θρησκευτικών και εκπαιδευτικών ελευθεριών και δικαιωμάτων της. Η αλβανική κυβέρνηση διοικεί ακόμα και σήμερα υπό το πρίσμα του εθνοκεντρισμού, παραγκωνίζοντας την ελληνική μειονότητα και φέρνοντάς την σε μειονεκτική θέση. Στον εκπαιδευτικό τομέα η Εθνική Ελληνική Μειονότητα συνεχίζει να αντιμετωπίζει προβλήματα, καθώς η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας κρίνεται ελλιπής. Το άκαμπτο αλβανικό Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν έχει λάβει υπόψη την ελληνική μειονότητα με αποτέλεσμα ο παραγκωνισμός να γιγαντώνεται.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εθνοκεντρισμός, Ελληνόγλωσση εκπαίδευση, Ελληνική μειονότητα Αλβανίας

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εισήγηση αναλύει την εκπαίδευση της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας της Αλβανίας υπό το πρίσμα του «εθνοκεντρισμού» από την ίδρυση του αλβανικού κράτους έως σήμερα. Η διαχείριση και η αντιμετώπιση της ελληνικής μειονότητας από αλβανικής πλευράς στόχευε τις περισσότερες φορές στην αλλοίωση της ελληνικής τους συνείδησης. Το αλβανικό κράτος επεδίωκε τη βαθμιαία εγκατάλειψη της ελληνικής συνείδησης από τους Βορειοηπειώτες, αποσκοπώντας στην ισχυροποίηση της Αλβανίας. Η αντιμετώπιση αυτή είχε επιπτώσεις όχι μόνο στην πολιτική, οικονομική και κοινωνική ζωή της ελληνικής μειονότητας αλλά και στην εκπαίδευση των παιδιών. Το υποχρεωτικό κλείσιμο των ελληνικών σχολείων κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, η υπολειπόμενη τους κατά τη διάρκεια της Κομμουνιστικής Περιόδου αλλά και τα σημερινά προβλήματα της ελληνικής εκπαιδευτικής μειονοτικής πραγματικότητας φανερώνουν την περιθωριοποίηση και τον παραγκωνισμό που βιώνει χρόνια τώρα η Ε.Ε.Μ. της Αλβανίας.

Τα σημερινά προβλήματα της ελληνικής εκπαίδευσης στην Αλβανία επικεντρώνονται κυρίως στην έλλειψη Αναλυτικού Προγράμματος προσαρμοσμένου και στην ελληνική μειονότητα, στην απουσία ελληνικών σχολικών εγχειριδίων, στην έλλειψη σχολικών υποδομών και εποπτικών υλικών και τέλος, στην απουσία συνεχώς επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Όλα τα παραπάνω θα παρουσιαστούν μέσα από ενδελεχή βιβλιογραφική έρευνα σε πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές. Αρχικά θα επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή και στη συνέχεια θα παρουσιαστούν ερευνητικά δεδομένα συνεντεύξεων με 10 επιλεγμένα στελέχη της ελληνικής μειονοτικής εκπαίδευσης στην Αλβανία.

### **Η εκπαίδευση της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας**

Η νέα συνοριακή γραμμή μεταξύ Ελλάδος και Αλβανίας, σύμφωνα με το Πρωτόκολλο του Λονδίνου (1913), επέφερε αλλαγές στην πολιτική και κοινωνική πορεία των δύο χωρών. Συγκεκριμένα, η ίδρυση του αλβανικού κράτους σηματοδότησε την προσάρτηση του βόρειου τμήματος της Ηπείρου σε αυτό. Οι Έλληνες της Ηπείρου πλέον ζούσαν στην Αλβανία και έπρεπε να προσαρμοστούν

στις νέες συνθήκες. Η προσαρμογή της ελληνικής μειονότητας στα νέα δεδομένα ήταν δύσκολη, καθώς δεν ήταν λίγες οι φορές που παραγκωνίζονταν και της στερούσαν τα νόμιμα δικαιώματά της. Η απαγόρευση της θρησκευτικής ελευθερίας και της διδασκαλίας της μητρικής τους γλώσσας εξόργισε την ελληνική μειονότητα, η οποία δε δίσταζε να διαμαρτύρεται. Οι σχέσεις μεταξύ ελληνικής μειονότητας και αλβανικού κράτος ακόμα και σήμερα είναι τεταμένες, με την ελληνική μειονότητα να συνεχίζει να διεκδικεί σε όλους τους τομείς ίσες ευκαιρίες.

Η εκπαιδευτική πορεία της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία υπό το πρίσμα του εθνοκεντρισμού αναλύεται σε τρεις ιστορικές περιόδους και συγκεκριμένα στην περίοδο του Μεσοπολέμου, στην περίοδο του Ψυχρού Πολέμου και στη Μεταψυχροπολεμική Περίοδο. Εθνοκεντρισμός είναι η χρήση μιας εθνικής κουλτούρας ή πολιτισμού ως μέτρο σύγκρισης άλλων κουλτουρών και πολιτισμών από μεμονωμένα άτομα ή κοινωνικές ομάδες, συμπεριλαμβάνοντας τις περισσότερες φορές και την πεποίθηση για την ανωτερότητα της. Ο εθνοκεντρισμός δηλώνει την αδυναμία αποδοχής του πολιτισμού και της κουλτούρας μιας άλλης εθνικής ομάδας με διαφορετική γλώσσα, θρησκεία και πολιτικές αντιλήψεις. Αυτό προέρχεται από την αντίληψη ενός εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης που στηρίζεται στην υπόθεση ότι ο κόσμος είναι τμήμα του δικού του πολιτισμικού συστήματος. Ο εθνοκεντρισμός συνδέεται άμεσα με την έννοια «προκατάληψη», διότι εξαιτίας αυτής άνθρωποι που ζουν σε μια κοινωνία μπορεί να αισθανθούν εχθρότητα απέναντι σε ομάδες με διαφορετική κοινωνική συγκρότηση ή πολιτιστική προέλευση (Hanson & Heath, 1999).

#### ***Περίοδος του Μεσοπολέμου (1914- 1945)***

Κατά τη διάρκεια των Βαλκανικών Πολέμων (1912- 1913) δημιουργήθηκε και ανεξαρτητοποιήθηκε το αλβανικό κράτος. Στις 17 Δεκεμβρίου 1913 υπογράφεται το Πρωτόκολλο της Φλωρεντίας, με το οποίο καθορίζονται τα σύνορα του νέου κράτους και διασαφηνίζεται η προσάρτηση του βόρειου τμήματος της Ηπείρου στην Αλβανία (Βούρη, 2003). Οι Έλληνες κάτοικοι της Βόρειας Ηπείρου το 1913 αποτελούσαν τη μεγαλύτερη σε αριθμό μειονότητα στην Αλβανία (περίπου 300.000-500.000 κάτοικοι). Ωστόσο ήταν εξαιρετικά δύσκολο να γίνει ακριβής προσδιορισμός (Kondis & Manda, 1994). Για να αποφευχθούν περαιτέρω ελληνοαλβανικές συγκρούσεις στις 17 Μαΐου 1914, υπογράφεται το Πρωτόκολλο της Κέρκυρας, το οποίο αναγνώριζε την αυτονομία της Βόρειας Ηπείρου (Βούρη, 2003) και η ελληνική μειονότητα αναγνωρίζεται πλέον επίσημα ως Εθνική Ελληνική Μειονότητα (Ράπτη, 2014). Η μειονότητα οριοθετήθηκε στη ζώνη των 100 χωριών των δήμων Αργυροκάστρου, Αγίων Σαράντα, Χιμάρας και Δελβίνου (Μπαλτσιώτης, 2003).

Με τη διεθνή της αναγνώριση, η Αλβανία απέδωσε εκπαιδευτικά δικαιώματα στις εθνικές, γλωσσικές και θρησκευτικές μειονότητες με τη μορφή διεθνούς νομικής δέσμευσης. Ο τότε πρωθυπουργός της Αλβανίας, Φαν Νόλι, κατέθεσε Μονομερή Διακήρυξη στο αλβανικό κοινοβούλιο (1921), όπου πρόβλεπε τη δυνατότητα ισότιμης εκπαίδευσης στη μητρική γλώσσα σε όλους τους μαθητές των μειονοτήτων που ζούσαν στην Αλβανία. Η Αλβανία δεσμεύτηκε διεθνώς να διασφαλίσει τα δικαιώματα ιθαγένειας, γλώσσας, θρησκείας και εκπαίδευσης (Βούρη, 2003). Οι μαθητές θα μπορούσαν να επιλέξουν αν η εκπαίδευσή τους θα γίνει σε δημόσιο ή ιδιωτικό εκπαιδευτήριο στο πλαίσιο της μειονοτικής ζώνης (Τσιτσελίκης, 2003). Όλα τα παραπάνω αποσκοπούσαν στον καθησυχασμό της ελληνικής μειονότητας και σε μια καλή εικόνα του αλβανικού κράτους που επιθυμούσαν να προβάλλουν στην Ευρώπη.

Μετρώντας ελάχιστα χρόνια από τις σημαντικές δεσμεύσεις, η αλβανική κυβέρνηση δεν τήρησε όλα όσα υπέγραψε, αντιθέτως προσπάθησε να αλλοιώσει την ελληνική ταυτότητα των «Βορειοηπειρωτών» και να τους αφομοιώσει στο αλβανικό κράτος (Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 2003). Η Αλβανία θα προσπαθήσει να αφομοιώσει την ελληνική μειονότητα δημιουργώντας ένα κλίμα έντονης καχυποψίας για τη γείτονα χώρα, παρουσιάζοντάς την απροκάλυπτα ως πιθανό κατακτητή

(Αναστασοπούλου, 2013). Η αιτία όλων αυτών αποτέλεσε το γεγονός πως όταν πραγματοποιήθηκε το Κληρικολαϊκό Συνέδριο από λαϊκούς Αλβανούς κληρικούς στο Μπεράτι (11 Σεπτεμβρίου 1922) με σκοπό να αναγνωριστεί η Αλβανική Ορθόδοξη Εκκλησία ως Αυτοκέφαλη Ορθόδοξη Αλβανική Εκκλησία υπήρξαν πολλές αντιδράσεις από τους ορθόδοξους κληρικούς του Αργυρόκαστρου. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το Πατριαρχείο Κωνσταντινουπόλεως να λάβει υπόψη τις αντιρρήσεις των ορθόδοξων και να μην αναγνωρίσει το Αυτοκέφαλο της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Αλβανίας. Έτσι, οι Αλβανοί ξεκίνησαν τα αντίποινα και αγωνίστηκαν να επιβάλουν την αλβανική γλώσσα σε όλους τους Ορθόδοξους ναούς της Αλβανίας (Μικέλης, 1922).

Εμπνευστής της κίνησης για τον εξαλβανισμό της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Βόρειας Ηπείρου υπήρξε ο πρωθυπουργός Φαν Νόλι. Ο Φαν Νόλι παρά τις δεσμεύσεις του, επέβαλε μια επιθετική πολιτική ενάντια στην ελληνική μειονότητα (Μικέλης, 1974). Σκοπός του αποτελούσε να εξαφανίσει κάθε ελληνικό στοιχείο από την Αλβανία. Έτσι, καταπολέμησε με μανία τη χρήση ελληνικής γλώσσας, σε ιδιωτικό και δημόσιο βίο. Αυτήν την πολιτική συνέχισε και ο επόμενος πρωθυπουργός, Αχμέτ Ζώγου. Το 1931 εκδόθηκε ανθελληνικό διάταγμα για την Παιδεία, το οποίο απέβλεπε την εξαφάνιση της ελληνικής γλώσσας. Μεταξύ άλλων προέβλεπε την απαγόρευση λειτουργίας αυθύπαρκτων ελληνικών σχολείων και τη στέρηση θρησκευτικής ελευθερίας (Υφαντής, 2006). Η αλβανική κυβέρνηση απέλυσε Έλληνες εκπαιδευτικούς οι οποίοι είχαν άγνοια της αλβανικής γλώσσας και τους αντικατέστησε με αλβανόφωνους (Μιχαλόπουλος, 1992). Η μεγαλύτερη πρόκληση στην Ε.Ε.Μ. σημειώθηκε το 1934, όπου έκλεισαν όλα τα ελληνικά σχολεία στην Αλβανία (Υφαντής, 2006).

Τα παραπάνω μέτρα προκάλεσαν την αντίδραση της ελληνικής μειονότητας, η οποία στις 21 Φεβρουαρίου 1934 κατέθεσε υπόμνημα στον Γενικό Γραμματέα της Κοινωνίας των Εθνών (Κ.τ.Ε.), καταδεικνύοντας την οικτρή κατάσταση την οποία βίωναν και ζητώντας την επαναλειτουργία των ελληνικών σχολείων. Η Κ.τ.Ε. απάντησε, καλώντας την αλβανική κυβέρνηση να δώσει εξηγήσεις για το αναγκαστικό κλείσιμο των ελληνικών σχολείων και την απαγόρευση της θρησκευτικής ελευθερίας. Η αλβανική κυβέρνηση προσπάθησε να δικαιολογηθεί χωρίς πειστικά επιχειρήματα (Υφαντής, 2006). Το Συμβούλιο της Κ.τ.Ε. παρέπεμψε την υπόθεση στο Διαρκές Δικαστήριο Διεθνούς Δικαιοσύνης στη Χάγη, όπου δικαιώθηκε η προσφυγή της ελληνικής μειονότητας (Μιχαλόπουλος, 1992). Έτσι, η αλβανική κυβέρνηση υποχρεώθηκε (1935-1936) να επαναλειτουργήσει ελληνικά σχολεία στη μειονοτική ζώνη (Υφαντής, 2006).

Οι αλβανικές κυβερνήσεις κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου φαίνεται να έχουν ως μοναδικό σκοπό να διοικήσουν το αλβανικό κράτος, περιθωριοποιώντας οτιδήποτε ήταν διαφορετικό ως προς αυτό. Η προσήλωση στο δικό τους έθνος και η πεποίθηση πως η κουλτούρα τους είναι ανώτερη όλων, δεν τους επέτρεψε να συνυπάρξουν αρμονικά με άλλους πολιτισμούς. Το αλβανικό κράτος παρέμενε δέσμιο μιας εθνοκεντρικής πολιτικής με σκοπό να εξαλείψει καθετί διαφορετικό και ενδυναμώνοντας την εθνική του κουλτούρα.

### ***Περίοδος Ψυχρού Πολέμου (1945- 1991)***

Η λειτουργία των ελληνικών μειονοτικών σχολείων κατά την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου δε διαφοροποιήθηκε αρκετά από το εκπαιδευτικό σύστημα του Μεσοπολέμου. Αρχικά, η μητρική γλώσσα της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας διατηρήθηκε μόνο στο οκτάχρονο σχολείο (Γεωργούλης, 1995). Το εκπαιδευτικό σύστημα του Ψυχρού Πολέμου περιελάμβανε τέσσερις βαθμίδες (προσχολική εκπαίδευση, οκτάχρονη εκπαίδευση, μέση και ανώτερη). Σε όλες τις βαθμίδες διδασκόταν η αλβανική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα διδασκόταν στις 4 πρώτες τάξεις του οκτατάξιου για όλα τα μαθήματα και η αλβανική γλώσσα διδασκόταν σαν ξένη γλώσσα. Από την πέμπτη όμως τάξη έως την ογδόη, όλα τα μαθήματα διδάσκονταν στην αλβανική γλώσσα, ενώ η ελληνική διδασκονταν σαν ξένη γλώσσα

(Υφαντής, 2014). Στο Λύκειο και το Πανεπιστήμιο η ελληνική γλώσσα ήταν ανύπαρκτη. Ήταν ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο αποσκοπούσε στην προώθηση της εθνικής αλβανικής συνείδησης, μέσω ανθελληνικών κειμένων (Υφαντής, 2014).

Η διδασκαλία στα δημόσια ελληνικά οκτάχρονα σχολεία περιορίστηκε σε 99 χωριά των περιοχών Αργυροκάστρου, Δέλβινου και Αγίων Σαράντα. Έτσι, πόλεις με ελληνική συνείδηση, όπως η Χιμάρα στερήθηκαν την ελληνική εκπαίδευση, με την αιτιολογία ότι ο ελληνικός πληθυσμός σε αυτές τις περιοχές μειοψηφούσε σε σχέση με τον αλβανικό (Γεωργούλης, 1995). Με την επικράτηση του καθεστώτος Χότζα η εκπαίδευση προσανατολίστηκε προς την οικοδόμηση μιας σοσιαλιστικής κοινωνίας (Γεωργούλης, 1995· Μαλκίδης, 2011). Στόχος αποτελούσε να διαμορφωθεί ένας νέος τύπος πολίτη προσανατολισμένος προς τον Μαρξισμό- Λενινισμό, με αφοσίωση προς τον Χότζα και την Αλβανία, που δε θα έχει σχέσεις με θρησκείες και εθνικές καταγωγές.

Τα αποτελέσματα της Χοτζικής δικτατορίας ήταν οι Έλληνες να απομακρυνθούν από τα αστικά κέντρα. Κοινή πρακτική ήταν ο εξοβελισμός της μητρικής γλώσσας της μειονότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, ενώ στις αρχές του 1947-1948 όλα τα μαθήματα διδάσκονταν στα ελληνικά, με τον καιρό μειώθηκαν ακόμα περισσότερο οι ώρες διδασκαλίας στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα αυτή να διδάσκεται μόνο στις τρεις πρώτες τάξεις του οκτάχρονου σχολείου. Αξίζει να αναφερθεί πως σε όλα τα διδασκόμενα σχολικά κείμενα εξακολουθούσε να κυριαρχεί ο ανθελληνισμός (Υφαντής, 2014).

Η σαρανταπεντάχρονη Χοτζική διοίκηση επέφερε συρρίκνωση της ελληνικής γλώσσας στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή. Το παραπάνω επιβεβαιώνεται από τον Νόμο 3697/11-06-1963, ο οποίος εφαρμόστηκε το 1970 και υποχρέωνε μαθητές και εκπαιδευτικούς να μιλούν στους σχολικούς χώρους μονάχα την αλβανική γλώσσα. Όσοι ελληνοδιδάσκαλοι αρνήθηκαν υπέστησαν φυλακίσεις και εξορίες (Υφαντής, 2014). Το σκληρό Χοτζικό καθεστώς αποπνέει μία αίσθηση εχθρότητας απέναντι σε κοινότητες με διαφορετική πολιτισμική και θρησκευτική συγκρότηση. Η απόρριψη και ο διωγμός στην Εθνική Ελληνική Μειονότητα γιγάντωσε τον εθνοκεντρισμό βάσει του οποίου δρούσε το αλβανικό κράτος.

#### ***Μεταψυχροπολεμική περίοδος (1992- μέχρι σήμερα)***

Με την κατάρρευση του κομμουνιστικού καθεστώτος, το ηθικό της ελληνικής μειονότητας αναπτερώθηκε και γεννήθηκαν ελπίδες για μια ζωή απαλλαγμένη από σκληρότητες και απαγορεύσεις. Το αλβανικό κράτος το 1991 στη Διάσκεψη για την Ασφάλεια και Συνεργασία στην Ευρώπη, επικύρωσε συνθήκη για την κατοχύρωση ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων. Σε συνδυασμό και με το διάταγμα του αλβανικού Υπουργείου Παιδείας δόθηκε η άδεια λειτουργίας νέων ελληνικών σχολείων, τα οποία θα υπάγονταν όμως στο Νομαρχιακό Συμβούλιο κάθε νομού όπου ανήκαν (Γεωργούλης, 1995). Παρά την κατάρρευση του μονολιθικού καθεστώτος (1990) η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας συνεχίζει να παρουσιάζει προβλήματα αφού η αλβανική πλευρά προσπαθεί συνεχώς να παρεμποδίσει την ομαλή εκπαιδευτική διαδικασία για όσους Έλληνες έχουν παραμείνει στη μειονοτική ζώνη.

Η ελληνική μειονότητα στην αρχή της Μεταψυχροπολεμικής Περιόδου ήρθε αντιμέτωπη με πολλές δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά έχουν να κάνουν με τους χαμηλούς μισθούς που λάμβαναν οι ελληνοδιδάσκαλοι των μειονοτικών σχολείων, γεγονός που οδηγούσε τον εκπαιδευτικό κλάδο σε κοινωνικό και οικονομικό μαρασμό. Επίσης, μεγάλο εμπόδιο στην ελληνική εκπαίδευση στάθηκε η έλλειψη ελληνικών σχολικών εγχειριδίων τα οποία είτε δε προσφέρονταν καθόλου είτε δίδονταν με μεγάλη καθυστέρηση. Μία ακόμη δυσκολία αποτέλεσε η μαζική μετανάστευση «Βορειοηπειρωτόπαιδων» σε σχολεία της Ελλάδας. Η οικονομική και κοινωνική αστάθεια του αλβανικού κράτους επέδρασε αρνητικά στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οδήγησε δε στην έλλειψη νομοθεσίας σε σχέση με την Εθνική Ελληνική Μειονότητα και το καθεστώς των εκπαιδευτικών (Γεωργούλης,

1995·Υφαντής, 2014). Η ανυπαρξία νομοθετικού πλαισίου σχετικά με την εκπαίδευση, οδήγησε στην ίδρυση Φροντιστηρίων, με σκοπό τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, αφού παρεχόταν σε πολύ μικρό βαθμό στα μειονοτικά σχολεία (Μαλκίδης, 2003).

Η πολιτική και οικονομική κρίση του 1997 στην Αλβανία είχε ως αποτέλεσμα η εκπαίδευση να τεθεί ακόμα πιο έντονα σε δεύτερη μοίρα και ένα δεύτερο κύμα «Βορειοηπειρωτών» να μεταναστεύσει. Ο αριθμός των ελληνόφωνων μαθητών που επιθυμεί να διδαχθεί την ελληνική γλώσσα λιγοστεύει ολοένα και περισσότερο. Το μαθητικό δυναμικό μειώνεται δραστικά και τα ελληνικά μειονοτικά σχολεία συρρικνώνονται. Ενώ την περίοδο 1991-1992 φοιτούσαν 6.437 μαθητές σε 42 ελληνικά μειονοτικά σχολεία, την περίοδο 1999-2000 οι εγγεγραμμένοι μαθητές ανέρχονταν στους 1.770 και ο αριθμός των ελληνικών μειονοτικών σχολείων μειώθηκε δραστικά στα 22 (Μαλκίδης, 2003).

Επιπλέον εξαιτίας της οικονομικής μετανάστευσης πολλά ελληνικά σχολεία έκλεισαν καθώς δεν υπήρχαν μαθητές να εγγραφούν σε αυτά, ενώ πολλοί ελληνόφωνοι μαθητές που δε διέμεναν στις μειονοτικές ζώνες, αναγκάστηκαν να φοιτήσουν σε αλβανόφωνα σχολεία. Η μεταναστευτική ροή είχε ως αποτέλεσμα να μειωθεί δραματικά ο πληθυσμός της μειονότητας, με αποκορύφωμα το 2010 όπου έκλεισαν πολλά ελληνόφωνα σχολεία σε χωριά των νομών Αργυροκάστρου, Αγίων Σαράντα και Δέλβινου (Υφαντής, 2014). Σήμερα οι μαθητές της ελληνικής μειονότητας φοιτούν σε κοινά αλβανικά σχολεία (εκτός μειονοτικής ζώνης) ή σε δημόσια ελληνόφωνα μειονοτικά σχολεία (εντός μειονοτικής ζώνης) ή σε ιδιωτικά σχολεία (Μπαλτσιώτης, Τέλλογλου, Τσιτσελίκης & Χριστόπουλος, 2001).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο να διερευνήσει σε ένα πρώτο στάδιο εάν η διδασκαλία στην Ε.Ε.Μ. στην Αλβανία γίνεται με τους ευνοϊκότερους όρους. Πιο συγκεκριμένα, δύο ήταν τα ερωτήματα με βάση τα οποία συστηματοποιήθηκε η ερευνητική μεθοδολογία:

- α) Ποια είναι τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί/ διευθυντές των δημοτικών σχολείων κατά τη διδασκαλία μαθητών της ΕΕΜ;
- β) Με ποιους τρόπους κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών/ διευθυντών μπορεί να αναβαθμιστεί και να γίνει ποιοτικότερη η παιδεία που προσφέρεται στους μαθητές της ΕΕΜ της Αλβανίας;

Οι βασικές στρατηγικές στις οποίες στηρίχθηκε η παρούσα μελέτη είναι η ανασκόπηση βιβλιογραφίας που παρουσιάστηκε στο πρώτο μέρος και η ποιοτική αποτύπωση των αποτελεσμάτων της έρευνας (μέσα από τη χρήση συνεντεύξεων). Η χρήση συνεντεύξεων επιλέχθηκε έναντι άλλων μεθόδων με σκοπό να διερευνηθούν σε βάθος αντιλήψεις, να αναδειχθεί η πολυπλοκότητα που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη συμπεριφορά, να αναπτυχθεί μια οικειότητα μεταξύ ερευνητή-συνεντευξιαζόμενου και να ακουστεί η «φωνή» των ίδιων των συμμετεχόντων στην έρευνα (Ισαρη & Πουρκός, 2015). Επιλεγμένοι πληροφορητές αποτέλεσαν 10 δάσκαλοι και διευθυντές Ελληνικών Μειονοτικών Δημοτικών Σχολείων. Οι δομημένες διαδικτυακές συνεντεύξεις περιλάμβαναν θεματικές ενότητες με σκοπό να αποτυπωθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα παραπάνω ευρήματα. Η έρευνα διενεργήθηκε τον Σεπτέμβριο του 2017 και η χρησιμοποιήθηκε η πλατφόρμα επικοινωνίας skype. Πιο συγκεκριμένα για τους σκοπούς της έρευνας συντάχθηκε δομημένη συνέντευξη, η οποία περιείχε ανοιχτές ερωτήσεις καταναμημένες σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές αφορούσαν τα προβλήματα που τυχόν αντιμετώπιζαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία μαθητών ΕΕΜ και προτάσεις σύμφωνα με τις οποίες πολλές καταστάσεις στο εκπαιδευτικό σύστημα θα βελτιώνονταν. Η ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων των συνεντεύξεων εστιάζει

σε έννοιες και θέματα που ανακαλούνται αναφορικά με το αντικείμενο μελέτης. Οι απαντήσεις που δόθηκαν ήταν ανώνυμες.

### ***Προβλήματα Εκπαίδευσης της Ελληνικής Μειονότητας***

Η εκπαίδευση της Εθνικής Ελληνικής Μειονότητας ακόμη και σήμερα δοκιμάζεται από πολλαπλά προβλήματα. Οι επιφυλάξεις και η καχυποψία του αλβανικού κράτους απέναντι στην ελληνική παιδεία είναι έντονες. Είναι κοινός τόπος μεταξύ των πληροφορητών ότι η ελληνική μειονοτική εκπαίδευση έχει ανάγκη από ισότιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και αναβάθμιση.

#### ***Εκπαιδευτικοί***

Το ζήτημα των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ζητήματα που απασχολεί την Εθνική Ελληνική Μειονότητα της Αλβανίας. Το θέμα των εκπαιδευτικών επηρεάζει τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και την τόνωση της ελληνικής συνείδησης στα μειονοτικά σχολεία.

Επιθυμία όλων των παραγόντων της ελληνικής μειονότητας ήταν οι δάσκαλοι των μειονοτικών τάξεων να είναι Έλληνες, παιδαγωγικά καταρτισμένοι και απόφοιτοι πανεπιστημιακών σχολών. Δυστυχώς, λιγότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς είναι πτυχιούχοι του Πανεπιστημίου Αργυροκάστρου ή Τιράνων. Το 2001 έρευνα του Τσιτσελίκη (2003) έδειξε ότι το 80% των εκπαιδευτικών άνηκε στο «παλιό καθεστώς» και δίδασκε χωρίς σχετικό πανεπιστημιακό δίπλωμα. Εξαιτίας αυτού του γεγονότος οι περισσότεροι Ελληνοδιδάσκαλοι σε συνάρτηση με τους πολύ χαμηλούς μισθούς, επέλεξαν να μεταναστεύσουν στην Ελλάδα. Επίσης, σε πολλά ελληνικά μειονοτικά σχολεία διορίζονταν Αλβανοί δάσκαλοι (δίχως να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα) με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ασυνεννοησία με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τα λόγια των συνεντευξιαζόμενων «...όμως σε μερικές περιπτώσεις σε δημοτικά σχολεία διορίζονται δάσκαλοι που δεν έχουν ελληνική εκπαίδευση ή διδάσκουν και Αλβανοί δάσκαλοι ύλη στην ελληνική γλώσσα την οποία δε γνωρίζουν». Είναι απαραίτητο οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν και τις δύο γλώσσες προκειμένου να υπάρχει επικοινωνία με το μαθητικό δυναμικό και ροή στη μαθησιακή διαδικασία. Την ίδια άποψη εκφράζει και το μεγαλύτερο μέρος των συνεντευξιαζόμενων στελεχών της εκπαίδευσης αναφέροντας «Υπάρχει επίσης το πρόβλημα της γλώσσας όπου οι εκπαιδευτικοί πρέπει να γνωρίζουν και τις δυο γλώσσες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις εκπαιδευτικές τους υποχρεώσεις».

Γύρω από το θέμα των εκπαιδευτικών εντοπίζονται ακόμα και σήμερα προβλήματα, όπως η μη ταύτιση του πτυχίου τους με το αντικείμενο διδασκαλίας. Επίσης, ο μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών που βρίσκονται σε διαδικασία συνταξιοδοτικής αποχώρησης εντείνουν τα προβλήματα. Οι δάσκαλοι δεν κατέχουν τις απαιτούμενες γνώσεις όσον αφορά το νομικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά η απόδοση του εκπαιδευτικού τους έργου και η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας (Μπάρκας, 2015). Οι περισσότεροι συνεντευξιαζόμενοι ωστόσο δηλώνουν πως οι εκπαιδευτικοί είναι καταρτισμένοι να διδάξουν στα σχολεία «Γενικά υπάρχουν δάσκαλοι με μακροχρόνια εμπειρία και ειδικευμένοι στο αντικείμενο που διδάσκουν. Οι περισσότεροι ναι είναι παιδαγωγικά καταρτισμένοι».

#### ***Αναλυτικό Πρόγραμμα ελληνικής μειονοτικής εκπαίδευσης***

Σκοπός του εκπαιδευτικού συστήματος της σημερινής Αλβανίας είναι να προσφέρει στους μελλοντικούς πολίτες της αξίες και προσόντα, τα οποία θα χρησιμοποιηθούν για να βελτιώσουν την οικονομική, πολιτική και κοινωνική κατάσταση της χώρας.

Όσον αφορά τα Αναλυτικά Προγράμματα για την ελληνική μειονοτική παιδεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, παρατηρούνται σημαντικές ελλείψεις ως προς το περιεχόμενο αυτής και τη λειτουργικότητα των προγραμμάτων. Τα ισχύοντα

Αναλυτικά Προγράμματα, τα οποία είναι ενιαία στο περιεχόμενο, καταρτίστηκαν το 2005 από το Υπουργείο Παιδείας της Αλβανίας. Ωστόσο δεν είναι προσαρμοσμένα και για τους μαθητές της μειονότητας. Όπως αναφέρει και το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων εκπαιδευτικών «Τα αναλυτικά προγράμματα έχουν ανανεωθεί αλλά και πάλι υπάρχει το πρόβλημα της γλώσσας καθώς είναι στα αλβανικά και δεν υπάρχουν μεταφρασμένα για μαθητές της ελληνικής μειονότητας». Οι εκπαιδευτικοί των μειονοτικών σχολείων αναλαμβάνουν ακόμα μια εκπαιδευτική αποστολή να μεταφράζουν στην ελληνική γλώσσα τα αλβανικά Αναλυτικά Προγράμματα και να τα προσαρμόζουν στις ανάγκες των μαθητών τους. Αυτό τους βοηθάει στο να θέτουν καλύτερα τους εκπαιδευτικούς τους στόχους. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και διευθυντής μειονοτικού σχολείου λέγοντας «Το αναλυτικό πρόγραμμα είναι σύγχρονο αλλά δε θα έλεγα ότι είναι προσαρμοσμένο για τους μαθητές της ελληνικής μειονότητας». Το αλβανικό Υπουργείο Παιδείας ανανέωσε τα Αναλυτικά Προγράμματα ωστόσο δεν έλαβε υπόψη του και τις ανάγκες των μειονοτήτων που ζουν στην Αλβανία, γεγονός που δυσαρέστησε αυτές τις κοινωνικές ομάδες και δυσκόλεψε το έργο των εκπαιδευτικών.

Το ενιαίο πρόγραμμα και η ομοιογένεια των αναλυτικών προγραμμάτων προκαλεί αλλοίωση στη διδασκαλία των μειονοτικών τάξεων. Η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων στη μητρική γλώσσα δεν εξασφαλίζει την προστασία της εθνικής τους ταυτότητας, αφού διδάσκεται δια νόμου μονάχα η αλβανική ιστορία και ο αλβανικός πολιτισμός, παραγκωνίζοντας τις επιθυμίες των «μειονοτικών» μαθητών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ένας συνεντευξιζόμενος «Δεν ασχολείται κανένας θεσμός για αυτά τα Αναλυτικά Προγράμματα για την E.E.M.». Οι συνεντευξιζόμενοι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους πιστεύουν πως κανένας θεσμός δεν ασχολείται με τα Α.Π. που αφορούν την ελληνική εκπαίδευση, και η απομάκρυνση από ισότιμες ευκαιρίες ολοένα γιγαντώνεται.

#### ***Τα σχολικά εγχειρίδια της ελληνικής μειονότητας***

Στους μαθητές της E.E.M. δε δίδονται ακόμα και σήμερα ειδικά ελληνικά βιβλία. Το μόνο που τους παρείχαν ήταν είτε φωτοτυπίες παλαιότερων ελληνικών εκδόσεων τα οποία πλέον κρίνονται ως κακώς μελετημένα και οργανωμένα, είτε ελληνόγλωσσα βιβλία μεταφρασμένα από τα αλβανικά (Τσιτσελίκης, 2010). Τα φωτοτυπημένα βιβλία που προσφέρονταν μέχρι και το 2002, δίνουν τη θέση τους σιγά σιγά σε πρωτότυπα. Οι εκπαιδευτικοί ωστόσο καθώς και οι φορείς της μειονότητας προβληματίζονται καθώς στα αλβανικά βιβλία Ιστορίας και Γεωγραφίας γίνονται αλυτρωτικές αναφορές σε βάρος της Ελλάδος. Η ελληνική Ιστορία και η Γεωγραφία απαγορεύεται να διδαχθούν (Τσιτσελίκης, 2003). Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τα λόγια συνεντευξιζόμενου «Η ιστορία δε μεταφράζεται για λόγους ακαταλήλου και εθνικιστικού περιεχομένου». Το 2008 μοιράζονται νέα βιβλία, μεταφρασμένα όμως από τα αντίστοιχα αλβανικά. Τα βιβλία της ελληνικής γλώσσας, εισάγονται από την Ελλάδα ήδη από το 1991 άτυπα αρχικά και πλέον 24 από αυτά μοιράζονται στα μειονοτικά σχολεία ύστερα από διμερή συμφωνία της 24.7.2008 (Τσιτσελίκης, 2009-2010).

Παρά τις δεσμεύσεις του αλβανικού κράτους, την περίοδο 2013-2014 γίνεται αναφορά πως σε πολλά σχολεία της μειονότητας δεν είχαν φτάσει ακόμη βιβλία για τη διδασκαλία μαθημάτων στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα το μάθημα να γίνεται με φωτοτυπίες. Διευθυντής μειονοτικού σχολείου τονίζει «Τα βιβλία αργούν να έρθουν στα σχολεία ... ένα, δυο μήνες αργότερα...». Το πρόβλημα έλλειψης ελληνικών βιβλίων την τετραετία (2010-2014) πήρε τη μορφή επερώτησης στο αλβανικό κοινοβούλιο από τον βουλευτή Βαγγέλη Τάβο προς την Υπουργό Παιδείας, Lindita Nikolla, δίχως κάποιο θετικό αποτέλεσμα (Ράπτη, 2014). Η συγγραφή εγχειριδίων καθώς και η μετάφραση αλβανικών βιβλίων γίνονταν από συγγραφείς της E.E.M. (Μπάρκας, 2015). Όπως αναφέρει και εκπαιδευτικός «Δεν υπάρχουν ειδικά εγχειρίδια για μαθητές της ελληνικής κοινότητας. Συνήθως η διδασκαλία γίνεται με παλαιότερα συγγράμματα που έχουν καταργηθεί από ελληνικά σχολεία και σε

φωτοτυπίες. Διαφορετικά υπάρχει και η επιλογή της μετάφρασης των αλβανικών στα ελληνικά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς».

### **Σχολικές Κτηριακές Υποδομές ελληνικών «Μειονοτικών Σχολείων»**

Οι σχολικές κτηριακές εγκαταστάσεις που υπάρχουν στην ελληνική μειονοτική ζώνη στην Αλβανία εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να υπολειπονται. Τα σχολεία αυτά είναι παλιά, δε διαθέτουν θέρμανση, τα είδη υγιεινής είναι σπασμένα, καταδεικνύοντάς τα ως ανασφαλή και επικίνδυνα. Τα σχολεία στο σύνολό τους χρειάζονται άμεσες επιδιορθώσεις και συντηρήσεις (Μπάρκας, 2015). Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται και από διευθυντή ελληνικού μειονοτικού σχολείου ο οποίος αναφέρει «Με ότι γνωρίζω τα σχολεία μας γενικά είναι τα χειρότερα σε υποδομή από τα άλλα σχολεία και γίνεται μάθημα σε ακατάλληλες αίθουσες... σε προσαρμοσμένα κτήρια της δεκαετίας του 70' χωρίς θέρμανση». Οι σχολικές αίθουσες ενέχουν κινδύνους αφού οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με το φόβο για τυχόν τραυματισμούς από πτώσεις σοβάδων.

Τα εποπτικά υλικά και ο σχολικός εξοπλισμός απουσιάζουν παντελώς, καθώς οι παροχές αυτές κοστολογούνται ως ακριβές. Όπως τονίζουν αρκετοί εκπαιδευτικοί «Υπάρχουν ελλείψεις σε υπολογιστές, φωτοτυπικά μηχανήματα, χαρτική ύλη». Οι σοβαρές ελλείψεις φαίνεται να επηρεάζουν τους εκπαιδευτικούς, των οποίων το έργο γίνεται δυσκολότερο. Τα εποπτικά και αναλώσιμα υλικά πολλές φορές αγοράζονται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, είτε αποτελούν δωρεές από συλλόγους (Ελλάδος & Κύπρου). Οι εκπαιδευτικοί τονίζουν πως όλα όσα διαθέτει ένα ελληνικό μειονοτικό σχολείο προέρχονται από δωρεές. Δυσκολίες συναντώνται και στη μεταφορά των μαθητών με μαθητικά λεωφορεία, καθώς πολλά δρομολόγια από και προς τα σχολεία ακυρώνονται, καταργούνται ή πραγματοποιούνται με πολλές καθυστερήσεις και με παλιά οχήματα (Μπάρκας, 2015). Όπως τόνισε και ένας εκπαιδευτικός «...όλα αυτά τα εμπόδια δε βοηθούν στο να εξασφαλιστεί μία ανώτερη και ποιοτική παιδεία στην ελληνική μητρική γλώσσα».

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η σύσταση του αλβανικού κράτους σηματοδότησε την αναγνώριση Ελλήνων πολιτών που ζούσαν στην Αλβανία ως Εθνική Ελληνική Μειονότητα. Οι υποσχέσεις που δόθηκαν στην Ε.Ε.Μ. από τις εκάστοτε αλβανικές κυβερνήσεις ήταν πολλές. Υποσχέσεις όπως ισότιμη εκπαίδευση, ελευθερία έκφρασης, ίσα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα, θρησκευτική ελευθερία παρέμειναν μόνο υποσχέσεις.

Από την περίοδο του Μεσοπολέμου το αλβανικό κράτος έδειξε τη δύναμή του απέναντι στην Ε.Ε.Μ., κλείνοντας το 1934 όλα τα ελληνικά σχολεία που λειτουργούσαν. Η περιθωριοποίησή τους συνεχίστηκε και την περίοδο του Ψυχρού Πολέμου, όπου και απαγορεύτηκε η ομιλία της ελληνικής γλώσσας σε δημόσιο χώρο και έγινε άρση της θρησκευτικής τους ελευθερίας. Ωστόσο, με απόφαση του Δικαστηρίου της Χάγης επιτράπη η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας εντός μειονοτικής ζώνης. Η μόνη φιλοδοξία του Χότζα και των προηγούμενων κυβερνήσεων ήταν να διατηρήσουν ένα κράτος ισχυρό, μακριά από διαφορετικότητες, οι οποίες μπορεί να αλλοίωναν την πολιτική και πολιτισμική τους επικράτηση. Το αλβανικό κράτος δεκαετίες ενεργούσε και διοικούσε υπό το πρίσμα του εθνοκεντρισμού, περιθωριοποιώντας την ελληνική μειονότητα, με σκοπό να ενδυναμώσουν τη δική τους κουλτούρα και να αναδείξουν το δικό τους έθνος ως κυρίαρχο.

Με τον θάνατο του Χότζα και την κατάρρευση του μονολιθικού καθεστώτος όλα αυτά μειώθηκαν σε κάποιο βαθμό. Η Ε.Ε.Μ. είχε πλέον τη δυνατότητα να μιλά την ελληνική γλώσσα. Παρόλα αυτά τα υπόλοιπα δικαιώματά τους δεν αναγνωρίζονταν σπρώχνοντας μεγάλη μερίδα Βορειοηπειρωτών στη μετανάστευση. Όσοι παρέμειναν πάλευαν και παλεύουν με τις δυσκολίες, απέναντι σε μία σκληρή αλβανική κυβέρνηση. Σημαντικά προβλήματα παραμένουν και στον χώρο της



εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, βιβλία για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν υπάρχουν, τα υπόλοιπα σχολικά εγχειρίδια δίνονται με χρονική καθυστέρηση και απαγορεύεται η αναφορά σε ελληνικά ιστορικά γεγονότα. Όλα τα παραπάνω ανησυχούν τους εκπαιδευτικούς των μειονοτικών σχολείων, οι οποίοι μέσω των συνεντεύξεων προτείνουν διορθωτικές αλλαγές με σκοπό να βελτιωθεί η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι προτάσεις είναι ενδιαφέρουσες και χρήζουν προσοχής.

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως για να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση στα ελληνικά μειονοτικά σχολεία θα πρέπει να αλλάξουν τα βιβλία που χρησιμοποιούν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Θα πρέπει όπως τονίζουν να συνταχθούν συγγράμματα για μαθητές της ελληνικής μειονότητας και πως τα σχολικά βιβλία θα πρέπει να είναι διαθέσιμα με την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Διορθωτικές αλλαγές αναφέρουν πως θα πρέπει να γίνουν και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα ώστε να είναι προσαρμοσμένο και στους μαθητές της ελληνικής ομογένειας. Η πλειονότητα του δείγματος δηλώνει πως έχει ανάγκη από εποπτικά υλικά, αφού στη διάθεσή τους δεν έχουν σχεδόν τίποτα.

Για την ασφάλεια των μαθητών και των ίδιων κρίνουν πως είναι απαραίτητο όλα τα σχολικά κτήρια να ελεγχθούν και να επιδιορθωθούν. Οι περιβαλλοντικές συνθήκες παίζουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή απόδοση των μαθητών. Επίσης, για την ασφάλεια των μαθητών θα πρέπει το αλβανικό κράτος να μεριμνήσει για τη μεταφορά τους από τα χωριά στις πόλεις με λεωφορεία, καθώς όπως δηλώνουν πολλά δρομολόγια σταματούν αυθαίρετα, αλλά πραγματοποιούνται με καθυστερήσεις και πολλά από τα οχήματα είναι επικίνδυνα.

Δεν είναι λίγοι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι εκφράζουν την επιθυμία να επιμορφώνονται συχνότερα, ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να γίνει ποιοτικότερη. Όλοι οι διευθυντές αναφέρουν πως στα ελληνικά σχολεία θα πρέπει να τοποθετούνται Έλληνες εκπαιδευτικοί, ώστε να μην υπάρχουν δυσκολίες στην επικοινωνία με τα παιδιά. Οι Αλβανοί εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και πολλές φορές προκαλούνται συγχύσεις. Μία άλλη πρόταση που τόνισαν οι διευθυντές κυρίως, είναι η δημιουργία διεύθυνσης παιδείας για την Ε.Ε.Μ. στον χώρο τους (εντός μειονοτικής ζώνης). Αναφέρουν επίσης, πως σε όλα τα γραφεία του Υπουργείου Παιδείας θα πρέπει να τοποθετηθούν αρμόδιοι ελληνικής καταγωγής, ώστε να ακουστούν τα αιτήματά τους.

Έντονη επιθυμία όλων των συνεντευξιζόμενων αποτελεί η ηθική και οικονομική στήριξη από το ελληνικό κράτος. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν ότι προσπαθούν ολομόναχοι σε ένα σύστημα το οποίο δεν τους ευνοεί, αντιθέτως δέχονται παραγκωνισμούς. Το αλβανικό κράτος κατά τα λεγόμενά τους επικεντρώνει το ενδιαφέρον του στους αυριανούς Αλβανούς πολίτες, μειώνοντας σε αξία οτιδήποτε σχετίζεται με την Ε.Ε.Μ.. Η μόνη ελπίδα αποτελεί η υποστήριξη από την Ελλάδα, η οποία όπως αναφέρουν έχει αργήσει να έρθει.

Συγκεντρωτικά, για να αναβαθμιστεί η εκπαίδευση της Ε.Ε.Μ. κρίνεται απαραίτητη η συγγραφή βιβλίων στην ελληνική γλώσσα και η αναπροσαρμογή του Αναλυτικού Προγράμματος, λαμβάνοντας υπόψη και τις ανάγκες των μαθητών της μειονότητας. Βάση θα πρέπει να δοθεί και στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών, η οποία να ενισχύεται με επιμορφώσεις. Αναγκαίες κρίνονται επιδιορθώσεις και ανακαινίσεις σχολικών κτηρίων, τα οποία ενέχουν κινδύνους. Οι εκπαιδευτικοί ζητούν σχολικό εξοπλισμό και σχολικά υλικά, ώστε να αυξήσουν την αποδοτικότητά τους.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί δεν έκρυψαν ποτέ τη δυσαρέσκεια για τον τρόπο με τον οποίο τους αντιμετωπίζει η αλβανική κυβέρνηση. Τα σχολεία εντός μειονοτικής ζώνης έρχονται πάντα σε δεύτερη μοίρα και χαρακτηρίζονται από τεράστιες ελλείψεις. Οι δωρεές από οργανώσεις προσπαθούν να βοηθήσουν την κατάσταση, αλλά δεν μπορούν να καλύψουν όλες τις ανάγκες. Από τις συνεντεύξεις φάνηκε ότι η θέληση των εκπαιδευτικών και των μαθητών της Ε.Ε.Μ. για εκπαίδευση είναι

μεγάλη, γι' αυτό παρά τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν θα συνεχίσουν να προσπαθούν για ένα καλύτερο και δικαιότερο εκπαιδευτικό μέλλον.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασοπούλου, Γ. (2013). *Αλβανοί Ορθόδοξοι και Έλληνες της Αλβανίας και ο ρόλος της Ορθόδοξης Εκκλησίας της Αλβανίας*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Βουρή, Σ. (2003). Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας (1914-1998). Στο Σ. Βουρή & Γ.Δ. Καψάλης, (επιμ.), *Ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Αλβανία*. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ, Π.Τ.Δ.Ε., 17-79.

Γεωργούλης, Σ. (1995). Το καθεστώς των ελληνικών σχολείων από την ίδρυση του αλβανικού κράτους μέχρι σήμερα. Στο Θ. Βερεμής, Θ. Κουλουμπής & Η. Νικολακόπουλος (επιμ.), *Ο ελληνισμός της Αλβανίας*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΕΛΙΑΜΕΠ, 183-244.

Hanson, V. & Heath, J. (1999). *Ποιος σκότωσε τον Όμηρο*, Μτφ. Ρ. Καρακατσάνη. Αθήνα: Κάκτος.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα.

Kondis, B. & Manda, El. (1994). The Greek Minority in Albanian. A Documentary Record (1921- 1993). In: *Institute for Balkan Studies*. Thessaloniki.

Μαλκίδης, Θ. (2003). Κοινωνία και Παιδεία της Ελληνικής Μειονότητας στην Αλβανία, 78-91. Στο: *Η Παιδεία στην αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα Ιστορικο-Συγκριτικές Προσεγγίσεις* (Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών Π.Τ.Δ.Ε..

Μαλκίδης, Θ. (2011). *Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία από τη συγκρότηση του αλβανικού κράτους μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μικέλης, Χρ. (1922). *Ο Ψευδοεπίσκοπος Φαν Νόλι*. Εκκλησιαστική Αλήθεια.

Μικέλης, Χρ. (1974). *Σύντομος ανασκόπησης. Η Εκκλησία εις την Β. Ήπειρο*. Νέα Υόρκη.

Μιχαλόπουλος, Δ. (1992). *Τσάμηδες*. Αθήνα: Αρσενίδης.

Μπαλτσιώτης, Λ., Τέλλογλου, Τ., Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (2001). Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας. Στο: *Σύγχρονα Θέματα*, 78-79, 24-51.

Μπάρκας, Π. (2015). *Η Παιδεία στη Μητρική Γλώσσα στο Αλβανικό Δημόσιο στην Εθνική Ελληνική Μειονότητα. Κατάσταση και προτάσεις για την ποιοτική αναβάθμισή της*. Αργυρόκαστρο Αλβανίας: Πανεπιστήμιο Ε.ÇABEJ, Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας.

Ράπτη, Α. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική σε ζητήματα ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Αλβανία: Διερεύνηση αναγκών των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τη διδασκαλία/ εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας* (Διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Τσιτσελίκης, Κ. (2003). Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας*. Αθήνα: Κριτική, 165- 223.

Τσιτσελίκης, Κ. (2009-2010). Η εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Αλβανία, σσ. 25- 53. Στο: *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας. Εκπαίδευση και δημογραφική κινητικότητα στην Ελλάδα και την Αλβανία*. Αθήνα: Κέντρο Ερευνών Μειονοτικών Ομάδων.

Τσιτσελίκης, Κ. (2010). *Μειονοτικά Ελληνικά σχολεία και διάδοση της ελληνικής γλώσσας και πολιτισμού στην Αλβανία: Ορισμένα ζητήματα που απαιτούν άμεση παρέμβαση*. Τίρανα/Θεσσαλονίκη.

Τσιτσελίκης, Κ. & Χριστόπουλος, Δ. (2003). Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας: Στιγμιότυπα Αβεβαιότητας ως εθνικές αλήθειες. Στο Κ. Τσιτσελίκης & Δ. Χριστόπουλος (επιμ.), *Η ελληνική μειονότητα της Αλβανίας*. Αθήνα: Κριτική, 17-44.

Υφαντής, Ν. Θ. (2006). *Η ελληνική Παιδεία στη Βόρειο Ηπειρο. Κατά την περίοδο της τουρκοκρατίας και τα νεότερα χρόνια*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

Υφαντής, Ν. Θ. (2014). *Η Εθνική Ελληνική Μειονότητα Βορείου Ηπείρου στην Ενβεριανή καταγίδα*. Ιωάννινα: Αυτοέκδοση.

# Προσφυγική κρίση κι εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Σουηδίας και της Ελλάδας.

Μάνου Αγγελική, Δρ., M.Sc, Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, [angmanou@gmail.com](mailto:angmanou@gmail.com)  
Ανδρουλάκης Εμμανουήλ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, M.Sc, [manandroulakis@gmail.com](mailto:manandroulakis@gmail.com).

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί ένα εγχείρημα παράθεσης και ανάλυσης στοιχείων, μέσω βιβλιογραφικής μελέτης, που εντοπίζονται στις υφιστάμενες θεσμικές εκπαιδευτικές ρυθμίσεις όπως διατυπώνονται στη Θεωρία Περιεχομένου Ένταξης, η οποία βασίζεται στην έρευνα των επιπτώσεων των διαφορών στα εκπαιδευτικά συστήματα και το πώς αυτές επηρεάζουν τη συνέχεια της πορείας των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας. Στην περίπτωση της Ελλάδας και της Σουηδίας, που αποτελούν το αντικείμενο μελέτης της εισήγησης, εντοπίζονται και ομοιότητες αλλά και διαφορές στις θεσμοθετημένες ρυθμίσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των προσφύγων. Συγκεκριμένα εξετάζονται στοιχεία που αφορούν στην είσοδο στην εκπαίδευση, τις δομές υποδοχής / εισαγωγής / εισδοχής, την προσχολική εκπαίδευση, τη διδασκαλία δεύτερης γλώσσας, την πρόσθετη υποστήριξη, την κατεύθυνση / επιλογή δευτεροβάθμιας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Προσφυγική κρίση, Εκπαίδευση, Ελλάδα, Σουηδία.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σαράντα, σχεδόν, χρόνια μετά τη δημιουργία του «Εγχειριδίου για τις Διαδικασίες και τα Κριτήρια Καθορισμού του Καθεστώτος του Πρόσφυγα» (Handbook on Procedures and Criteria for Determining Refugee Status, Geneva, September 1979, HCR/IP/4/Eng.), η διαχρονική αξία της Σύμβασης της Γενεύης του 1951 και του Πρωτόκολλου της Νέας Υόρκης του 1967 για το Καθεστώς των Προσφύγων, έχουν, δυστυχώς, επαληθευτεί πολλές φορές με τραγικό τρόπο. Πρωτόγνωρες ανθρωπιστικές κρίσεις, ως αποτέλεσμα μαζικών διώξεων, εγκλημάτων κατά της ανθρωπότητας, φαινομένων γενοκτονίας, έξαρσης της μισαλλοδοξίας και των εθνοτικών, φυλετικών και θρησκευτικών συγκρούσεων, γέννησαν στρατιές ξεριζωμένων ανθρώπων σε κάθε γωνιά του πλανήτη: από την Αφρική ως τα Βαλκάνια, κι από την Κολομβία μέχρι τη Μέση Ανατολή και τα βόρεια της Ασίας, εκατομμύρια πρόσφυγες εναπόθεσαν στην Ύπατη Αρμοστεία του Ο.Η.Ε. για τους Πρόσφυγες τις ελπίδες τους για προστασία και αξιοπρεπή διαβίωση.

Σήμερα η Ευρώπη βρίσκεται αντιμέτωπη με μια μαζική εισροή μικτών μεταναστευτικών ρευμάτων, όπου τα όρια μεταξύ προσώπων που δικαιούνται διεθνούς προστασίας (πρόσφυγες και δικαιούχοι επικουρικής προστασίας) και οικονομικών μεταναστών είναι ολοένα και πιο δυσδιάκριτα και ρευστά, ενώ οι περιβαλλοντικές καταστροφές δημιουργούν μια νέα κατηγορία αναγκαστικά μετακινούμενων πληθυσμών. Η έλλειψη ενός ομοιόμορφου και αποτελεσματικού συστήματος ασύλου σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης, σε συνδυασμό με τη γενικότερη αμηχανία των κυβερνήσεων, την αυξανόμενη ξενοφοβία και την αποσπασματικότητα των μέτρων για την αντιμετώπιση της άτυπης μετανάστευσης, δημιουργούν πρόσθετες προκλήσεις αναφορικά με την αποτελεσματική προστασία των προσφύγων που χτυπούν την πόρτα της «ευρωπαϊκής ευημερίας».

Η παρούσα εισήγηση προσεγγίζει το θέμα εκπαίδευσης των παιδιών των προσφύγων, με αναφορά στα μέτρα και τις δράσεις αντιμετώπισης του όλου εγχειρήματος στη Σουηδία και την Ελλάδα, δύο χώρες που αναφέρονται από τους ίδιους τους πρόσφυγες αλλά και τη διεθνή κοινότητα, ως χώρες εισόδου/υποδοχής και τελικής εγκατάστασης αντίστοιχα. Εστιάζει στην εφαρμοζόμενη εκπαιδευτική πολιτική και τα προγράμματα που έχουν υιοθετήσει οι προαναφερόμενες χώρες,

αποτυπώνονται οι διαφορές αντιμετώπισης της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων, καταγράφονται αδυναμίες κι αναδεικνύονται καλές πρακτικές.

## **ΣΧΕΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ / ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΔΕΔΟΜΕΝΑ**

Μεγάλο μέρος της ερευνητικής συζήτησης γύρω από τις «προσφυγικές κρίσεις στην Ευρώπη» εστιάζεται μέχρι τώρα στην ανάδειξη ζητημάτων όπως ο έλεγχος των συνόρων, οι πολιτικές της Ε.Ε. - ή η έλλειψή τους - καθώς και σε πολιτικές αντιπαραθέσεις με τη μορφή των αντι-μεταναστευτικών συναισθημάτων. Αντίθετα, θέματα που αφορούν στην ανατροφοδότηση σχετικά με την παρακολούθηση της ένταξης των προσφύγων και των παιδιών τους στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και την εργασία εμφανίζονται με πιο αργούς ρυθμούς.

Αν και η τρέχουσα προσοχή που δίνεται γύρω από το ζήτημα της ενσωμάτωσης των παιδιών των προσφύγων στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι πρόσφατη, εντούτοις αρκετοί ερευνητές στην Ευρώπη έχουν εξετάσει το θέμα αυτό για προηγούμενα κύματα προσφύγων, με κυριότερο έγγραφο αυτό που παρουσιάζει τα ερευνητικά μέσα και τα ευρήματα στο πλαίσιο του προγράμματος "Ενσωμάτωση των Προσφύγων και των Παιδιών που αναζητούν άσυλο στα Εκπαιδευτικά Συστήματα των Κρατών Μελών της Ε.Ε.: Αξιολόγηση και Προώθηση των Βέλτιστων Πρακτικών" - INTEGRACE (2012).

Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει πλήρης εικόνα των μελετών που έχουν διεξαχθεί, η πρώτη εντύπωση είναι ότι σε σύγκριση με τον τεράστιο όγκο των ερευνών για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών, η προσοχή για τα παιδιά των προσφύγων στην εκπαίδευση είναι συγκριτικά περιορισμένη και πολύ συχνά δεν υπάρχει και η σχετική διαφοροποίηση (Bloch et al., 2015).

Ενώ, για παράδειγμα, τα στοιχεία ερευνών σχετικά με τα σχολικά αποτελέσματα για παιδιά μεταναστών είναι συνήθως άμεσα διαθέσιμα σε εθνικό επίπεδο, τα αντίστοιχα δεδομένα για τα παιδιά των προσφύγων απλά απουσιάζουν και σε κάποιες περιπτώσεις μπορούν να εντοπιστούν λόγω της εθνικής καταγωγής των παιδιών, γνωρίζοντας ότι οι περισσότεροι από τους ανθρώπους της συγκεκριμένης ομάδας ήρθαν ως πρόσφυγες στη χώρα αναφοράς.

Τα στοιχεία δείχνουν ότι τα παιδιά των προσφύγων αντιμετωπίζουν συνήθως περισσότερα εμπόδια από τα παιδιά των μεταναστών (McBrien, 2009· Bloch et al., 2015· Suárez-Orozco et al., 2011). Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι συνήθως δεν γίνεται η συνηθισμένη διαφοροποίηση μεταξύ των παιδιών πρόσφυγες που γεννιούνται στη χώρα της μετανάστευσης και εκείνων που ήρθαν κατά την περίοδο της υποχρεωτικής σχολικής φοίτησης. Εντούτοις, η έρευνα στον τομέα της εκπαίδευσης έχει δείξει επανειλημμένως ότι αυτή η διάκριση είναι σημαντική για την εξήγηση της διακύμανσης των αποτελεσμάτων τόσο εντός όσο και μεταξύ των ομάδων (Bloch et al., 2015· Crul et al., 2012· Heath & Brinbaum 2007· Holdaway et al., 2009· ΟΟΣΑ 2010).

Είναι συχνό φαινόμενο οι ερευνητές να προσλαμβάνουν τα στοιχεία της έρευνάς τους μέσα από την παρακολούθηση της αντιμετώπισης και ενσωμάτωσης των παιδιών προσφύγων στις καλούμενες τάξεις υποδοχής ή δομές εισαγωγής στο εκπαιδευτικό σύστημα. Φυσικά αυτό είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για να μπορέσουν τα παιδιά να ξεκινήσουν με μεγαλύτερες πιθανότητες επιτυχίας στην εκπαίδευση, αλλά δεν απεικονίζει ολόκληρη την κατάσταση παρά μέρος της. Η πορεία της εξέλιξης, όμως, μετά από αυτές τις τάξεις είναι εξίσου θεμελιώδης και σημαντική. Σε ποιο εκπαιδευτικό κομμάτι του συστήματος γίνονται δεκτοί οι μαθητές; Εξακολουθούν να λαμβάνουν υποστήριξη δεύτερης γλώσσας ή άλλη πρόσθετη υποστήριξη; Επιτρέπεται να συνεχίσουν τις σπουδές τους μετά την υποχρεωτική εκπαίδευση;

## ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΕΣ ΘΕΣΜΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΡΥΘΜΙΣΕΙΣ

Σύμφωνα με τη Θεωρία Περιεχομένου Ένταξης (Crul & Schneider, 2010· Crul & Mollenkopf, 2012· Crul et al., 2012· Crul et al., 2013· Crul, 2016), η οποία βασίζεται στην έρευνα των επιπτώσεων των διαφορών στα εκπαιδευτικά συστήματα και το πώς αυτές επηρεάζουν τη συνέχεια της πορείας των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας, επιχειρείται μια σύγκριση μεταξύ των σημαντικών θεσμικών ρυθμίσεων που διαπιστώνεται ότι επηρεάζουν τις σχολικές σταδιοδρομίες των παιδιών προσφύγων. Ειδικότερα εξετάζονται:

- Είσοδος στην εκπαίδευση
- Δομές υποδοχής / εισαγωγής / εισδοχής
- Προσχολική εκπαίδευση
- Διδασκαλία δεύτερης γλώσσας
- Πρόσθετη υποστήριξη
- Κατεύθυνση / επιλογή δευτεροβάθμιας

Στην περίπτωση της Ελλάδας και της Σουηδίας εντοπίζονται και ομοιότητες αλλά και διαφορές στις θεσμοθετημένες ρυθμίσεις που αφορούν στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Οι υψηλές προσφυγικές ροές και στις δύο χώρες έχουν ως αποτέλεσμα τόσο την αύξηση της ζήτησης για παροχή εκπαιδευτικών υπηρεσιών για τα παιδιά των προσφύγων όσο και την ανάγκη για εξεύρεση άμεσων – έστω και υπό το πρίσμα της προσωρινότητας - λύσεων για την ανακούφιση της οξύτητας του φαινομένου. Οι διαφορές στον πληθυσμό των προσφυγικών ροών έχουν ως αποτέλεσμα διαφορετικές προκλήσεις για το εκπαιδευτικό σύστημα. Στη Σουηδία, για παράδειγμα, το 50% των παιδιών των προσφύγων είναι ασυνόδευτοι ανήλικοι (Rydin et al., 2012· Çelikaksoy & Wadensjö, 2015) τη στιγμή που στην Ελλάδα το ποσοστό αυτό κυμαίνεται γύρω στο 10%. Επιπλέον, παιδιά από διαφορετικές χώρες προέλευσης διαφέρουν και ως προς το χρόνο κατά τον οποίο έχουν μείνει εκτός παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών. Η ένταξη παιδιών που δεν έχουν πάει στο σχολείο για δύο ή τρία χρόνια πριν φτάσουν στην Ευρώπη απαιτεί πρόσθετα μέτρα. Πέρα από την εκμάθηση μιας νέας γλώσσας στην οποία γίνεται η διδασκαλία και την προσαρμογή σε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, οι μαθητές καλούνται εκ νέου να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον. Επιπλέον, συχνά υστερούν σε μαθήματα του σχολείου σε σχέση με τη δική τους ηλικιακή ομάδα, πράγμα που σημαίνει ότι πρέπει να είναι σε τάξεις με παιδιά που είναι μερικές φορές μέχρι δύο ή τριών ετών νεότερα.

Μια ορθότερη σύγκριση θα ήταν επομένως να ζητήσει τη σύγκριση παρόμοιων ομάδων που ήρθαν την ίδια χρονική περίοδο με παρόμοιες εκπαιδευτικές ιστορίες στις χώρες προέλευσης. Τέτοιες λεπτομερείς μελέτες δεν είναι ακόμη διαθέσιμες για τις χώρες που μελετώνται στην παρούσα εισήγηση. Γνωρίζοντας τους περιορισμούς αυτούς, ταυτόχρονα πιστεύουμε ότι είναι χρήσιμο να διερευνηθούν οι διαφορές, οι ευκαιρίες και οι περιορισμοί που παρουσιάζουν τα συστήματα εκπαίδευσης και οι υπάρχουσες νομικές ρυθμίσεις στις χώρες αυτές.

### ***Είσοδος στην υποχρεωτική εκπαίδευση***

Η υποχρεωτικότητα της εκπαίδευσης δεν διαφέρει ανάμεσα στη Σουηδία και την Ελλάδα. Στη Σουηδία η υποχρεωτική εκπαίδευση καλύπτει το ηλικιακό εύρος μεταξύ έξι και δεκαέξι ετών ενώ και στην Ελλάδα είναι δεκαετής (από τα 5 για ένα χρόνο στο νηπιαγωγείο, 6 χρόνια στο δημοτικό σχολείο και 3 χρόνια στο Γυμνάσιο). Κάθε παιδί που βρίσκεται σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης πρέπει να έχει πρόσβαση σε αυτή το συντομότερο δυνατό. Οι ευρωπαϊκές διατάξεις ορίζουν ότι τα παιδιά πρέπει να ενταχθούν στην εκπαίδευση εντός τριών μηνών (άρθρο 14, παράγραφος 1 των Ευρωπαϊκών Κανονισμών 2003/9 / EG). Η Σουηδία έθεσε ένα περαιτέρω χρονικό όριο ενός μηνός μετά την άφιξη της ως νόμιμο (Rydin et al., 2012,). Η Ελλάδα δεν έχει επίσημα διαφοροποιήσει το χρονικό περιθώριο αυτό. Είναι

όμως γεγονός ότι ειδικά τα τελευταία δύο χρόνια, όταν πολλές οικογένειες προσφύγων στεγάστηκαν σε προσωρινά καταφύγια και στρατόπεδα και χρειάστηκαν να μετακινηθούν πολλές φορές πριν εγκατασταθούν σε πιο μόνιμα κέντρα αιτούντων άσυλο, οι χρονικοί περιορισμοί καταστρατηγούνταν. Σε πρακτικό επίπεδο το διάστημα αυτό για τη Σουηδία μπορεί να φτάσει ή/και να ξεπεράσει τους έξι μήνες (Rydin et al., 2012) ενώ στην Ελλάδα το ξεπερνάει, μιας και στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης στα οποία η παραμονή των προσφύγων μπορεί και να ξεπεράσει τον ένα χρόνο, δεν υφίστανται θεσμοθετημένες εκπαιδευτικές δομές τυπικής εκπαίδευσης.

Τόσο στην Ελλάδα όσο και στη Σουηδία δεν υπάρχει η υποχρέωση για την παρακολούθηση σχολικών προγραμμάτων τυπικής εκπαίδευσης για όλους όσοι βρίσκονται στη διαδικασία καθορισμού του στάτους τους ως πρόσφυγες και δεν έχουν λάβει άδεια παραμονής. Στην Ελλάδα παρέχονται μόνο δομές άτυπης εκπαίδευσης στα Κέντρα Υποδοχής και Ταυτοποίησης ενώ στη Σουηδία υπάρχουν ομάδες παιδιών που δεν παρακολουθούν καθόλου μαθήματα σε σχολική τάξη (Rydin et al., 2012) επηρεάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο την ποσότητα και την ποιότητα της παρεχόμενης σχολικής εκπαίδευσης. Οι Nilsson & Bunar αναφέρουν σε άρθρο τους ότι στη Σουηδία στα παιδιά που βρίσκονται ακόμη στη διαδικασία χορήγησης ασύλου προσφέρεται 10-50% λιγότερη σχολική εκπαίδευση και σε περιορισμένο αριθμό μαθημάτων σε σχέση με τα παιδιά που είναι κανονικά εγγεγραμμένα στα σχολεία (Nilsson & Bunar, 2016).

#### ***Δομές υποδοχής / εισαγωγής / εισδοχής***

Όπως προκύπτει ο τίτλος της παραγράφου αυτής, τα ονόματα που χρησιμοποιούνται για τις τάξεις στις οποίες εγγράφονται τα παιδιά των προσφύγων πριν από την είσοδο σε κανονικές τάξεις διαφέρουν μεταξύ των δύο χωρών. Οι εφαρμοζόμενες παιδαγωγικές πρακτικές διαφέρουν επίσης πολύ. Όταν τα παιδιά εισέρχονται στην εκπαίδευση συνήθως δεν έχουν γνώσεις της γλώσσας της χώρας που τους έχει υποδεχτεί αλλά και στις δύο χώρες έχουν θεσπιστεί διατάξεις και υπάρχει πρόβλεψη για την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής.

Η κατάσταση στη Σουηδία ποικίλλει μεταξύ των σχολείων. Ωστόσο, η γενική τάση της εκπαιδευτικής πολιτικής στη Σουηδία είναι να κρατούν τα παιδιά μόνο για πολύ μικρό χρονικό διάστημα σε τάξεις υποδοχής ή τάξεις με πολλούς ξένους μαθητές (international or immersion classes). Σχολεία που κρατούν παιδιά σε τέτοιες τάξεις μόνο για δύο ή τρεις εβδομάδες περιγράφονται ως ιδανικές περιπτώσεις (Rydin et al., 2012). Στη συνέχεια οι μαθητές μεταφέρονται το συντομότερο δυνατό σε κανονικές τάξεις, συχνά με επιπλέον μαθήματα που στοχεύουν στη δεύτερη γλωσσική εκπαίδευση. Εν μέρει, αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχολεία της Σουηδίας προσφέρουν εκπαίδευση και στη μητρική γλώσσα ως κανονικό μάθημα από το δημοτικό μέχρι το τέλος της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθιστώντας ευκολότερη την ενσωμάτωση των φοιτητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο – είτε προσφύγων, είτε οικονομικών μεταναστών – στις κανονικές τάξεις μετά από σύντομο χρονικό διάστημα.

Στην Ελλάδα, για την παροχή εκπαίδευσης στα παιδιά πολιτών τρίτων χωρών ιδρύθηκαν κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δομές υποδοχής για την εκπαίδευση των προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), οι οποίες ανήκουν στην τυπική εκπαίδευση και θα λειτουργούν, τόσο εντός των σχολικών μονάδων εκείνων των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας, στα όρια των οποίων υφίστανται κέντρα φιλοξενίας όσο και εντός των κέντρων φιλοξενίας. Ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας. Η εκπαίδευση που προβλέπεται από τη συγκεκριμένη υπουργική απόφαση αφορά στο σύνολο των παιδιών πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας του ελληνικού κράτους ή της

Υπατης Αρμοστείας. Οι Δ.Υ.Ε.Π. που ιδρύονται ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων εντός των κέντρων φιλοξενίας ακολουθείται το υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου. Όσον αφορά στα Δημοτικά διδάσκονται τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα: ελληνική γλώσσα, αγγλικά, μαθηματικά, φυσική αγωγή, ΤΠΕ, αισθητική αγωγή.

Ειδικότερα για τη σχολική χρονιά 2017-2018, δίνεται η δυνατότητα στα δημοτικά σχολεία της χώρας να λειτουργήσουν Τάξεις Υποδοχής Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Σύμφωνα με τις οδηγίες του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, στο πλαίσιο της Πράξης: «*Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (ΕΚΟ) στα Σχολεία- Τάξεις Υποδοχής, σχολικό έτος 2017-2018 με κωδικό ΟΠΣ 5009805 στο πλαίσιο των ΑΠ6, ΑΠ8 και ΑΠ9 του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020»* αποσκοπεί στην εκπαίδευση και την ομαλή προσαρμογή των προσφυγόπουλων. Στο πλαίσιο αυτό προβλέπεται ο εμπλουτισμός του εκπαιδευτικού δυναμικού όσων δημοτικών σχολείων εμφανίζουν ανάγκη για υποστήριξη της ένταξης των παραπάνω μαθητών/τριών (οριζόντια παρέμβαση σε όλα τα δημοτικά σχολεία που εμφανίζουν σχετικούς πληθυσμούς μαθητών/τριών). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί που θα απασχοληθούν στο πλαίσιο της Πράξης, θα στελεχώσουν τις Τάξεις Υποδοχής με κύριο αντικείμενο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και τη διδακτική στήριξη σε άλλα αντικείμενα, ώστε να διευκολύνεται η ομαλή προσαρμογή και η παραμονή στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών/τριών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, των μαθητών/τριών με πολιτισμικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες, καθώς και των προσφυγόπουλων.

Για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλινοστούτων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), διαμορφώνεται στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ένα ευέλικτο σχήμα θεσμικής και διδακτικής παρέμβασης, το οποίο επιτρέπει στη σχολική μονάδα, αφού σταθμίσει τις πραγματικές εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών αυτών και τις δυνατότητές της, να επιλέξει εκείνο το σχήμα που μπορεί να τους παρέχει επιπλέον διδακτική υποστήριξη, με σκοπό να τους βοηθήσει να προσαρμοστούν και να ενταχθούν πλήρως στις κανονικές τάξεις στις οποίες είναι εγγεγραμμένοι, σύμφωνα με την κείμενη νομοθεσία.

*Ειδικότερα:*

Το πρόγραμμα των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ περιλαμβάνει δύο κύκλους που εντάσσονται μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου:

- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) **I ΖΕΠ**
- Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) **II ΖΕΠ**

**A.** Στις **ΤΥ I ΖΕΠ** φοιτούν μαθητές/τριες με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας. Εκεί ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Οι μαθητές/τριες που φοιτούν σε ΤΥ I ΖΕΠ παρακολουθούν μερικά μαθήματα στην κανονική τους τάξη, όπως : Φυσική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική Αγωγή, Ξένη Γλώσσα ή και άλλο μάθημα, σύμφωνα με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων, σε συνεργασία με τον οικείο Σχολικό Σύμβουλο. Η φοίτηση στην ΤΥ I ΖΕΠ διαρκεί ένα διδακτικό έτος με δυνατότητα επέκτασης.

**B.** Στις **ΤΥ II ΖΕΠ** φοιτούν μαθητές/τριες με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να δημιουργεί δυσκολίες στην παρακολούθηση των μαθημάτων στην κανονική τάξη. Για τους μαθητές/τριες που φοιτούν στις ΤΥ II ΖΕΠ, πραγματοποιείται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα: είτε εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία παρουσία δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη είτε εκτός κανονικής τάξης. Η φοίτηση διαρκεί έως τρία διδακτικά έτη. Μαθητές/τριες που έχουν ολοκληρώσει τη φοίτηση στις ΤΥ II ΖΕΠ, δεν μπορούν να επιστρέψουν σε Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ.

**Προσχολική Εκπαίδευση**



Για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας είναι πολύ σημαντικό να διευκρινιστεί ο τρόπος πρόσβασής τους στην προσχολική εκπαίδευση. Το γεγονός ότι το έτος υποχρεωτικής προσχολικής εκπαίδευσης αφορά τα 5χρονα παιδιά στην Ελλάδα και τα 6χρονα στη Σουηδία έχει ως αποτέλεσμα η παροχή προσχολικής αγωγής πέρα από του υποχρεωτικού πλαισίου να αφορά περισσότερα παιδιά.

Στη Σουηδία, τα προσφυγόπουλα προσχολικής ηλικίας, ανεξάρτητα από το καθεστώς που βρίσκονται τυγχάνουν ίσης μεταχείρισης με τα παιδιά που έχουν τη σουηδική υπηκοότητα (Niemeyer, 2014). Κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας που φτάνει στη Σουηδία, μπορεί να εγγραφεί και να παρακολουθήσει αυτό που ονομάζεται ανοικτό σχολείο προσχολικής, το οποίο είναι δωρεάν. Στις μεγαλύτερες πόλεις που παρατηρείται μεγάλο ποσοστό παιδιών με μητρική γλώσσα διαφορετική της σουηδικής, υπάρχουν ειδικά προσχολικά ιδρύματα που εστιάζουν ειδικά στην εκμάθηση της σουηδικής γλώσσας (Rydin et al., 2012). Ωστόσο, δεν γνωρίζουν όλοι οι πρόσφυγες ότι έχουν την επιλογή να στείλουν τα παιδιά τους δομές προσχολική εκπαίδευσης χωρίς κόστος.

Στην Ελλάδα, ειδικά για την εκπαίδευση των παιδιών ηλικίας 4-5 ετών που διαμένουν στα κέντρα φιλοξενίας ιδρύονται Δ.Υ.Ε.Π. ως παραρτήματα Νηπιαγωγείων οι οποίες θα λειτουργούν εντός των κέντρων φιλοξενίας, λειτουργούν κατά τις πρωινές ώρες από 8.20 έως 13.00 και ακολουθούν το ωρολόγιο πρόγραμμα του ενιαίου τύπου ολοήμερου Νηπιαγωγείου.

#### ***Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας***

Στη Σουηδία, το μάθημα «Σουηδική ως δεύτερη γλώσσα (SSL)» προσφέρεται τόσο στο δημοτικό όσο και στο λύκειο (έως 18 ετών). Την απόφαση για το ποιοι μαθητές θα παρακολουθήσουν το συγκεκριμένο μάθημα την παίρνει ο διευθυντής της αντίστοιχης σχολικής μονάδας (Rydin et al., 2012). Είναι ιδιαίτερα σημαντικό για μαθητές πρόσφυγες που μπαίνουν στο σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα στην ηλικία των δώδεκα ετών ή/και μεγαλύτερα το γεγονός ότι το συγκεκριμένο μάθημα προσφέρεται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στη Σουηδία, αυτή η ηλικιακή ομάδα θα παρακολουθήσει μαθήματα στο κανονικό σχολείο και θα έχει επιπλέον υποστήριξη στα Σουηδικά ως δεύτερη γλώσσα ταυτόχρονα με την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Οφείλουμε να σημειώσουμε ότι το μάθημα της σουηδικής ως δεύτερη γλώσσα είναι ένα θέμα με ξεχωριστό διδακτικό υλικό, διαφορετική διδακτέα ύλη και μεθόδους διδασκαλίας από τα αντίστοιχα της διδασκαλίας της σουηδικής γλώσσας ως πρώτης γλώσσας (Bourgonje, 2010) και διδάσκεται από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει εξειδίκευση στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Nilsson & Bunar, 2016). Εντούτοις, έρευνες δείχνουν ότι η κοινωνική αναγνώριση των διδασκόντων τη σουηδική ως δεύτερη γλώσσα είναι χαμηλότερη απ' αυτή που λαμβάνουν οι διδάσκοντες τη σουηδική ως κύρια γλώσσα (Bourgonje, 2010· Nilsson & Bunar, 2016). Κάθε μαθητής μπορεί να επιλέξει το μάθημα της «Σουηδικής ως δεύτερη γλώσσα» ως εξεταζόμενο μάθημα στο Γυμνάσιο και η βαθμολογία τους να μετρήσει για την εισαγωγή του στο Πανεπιστήμιο (Rydin et al., 2012).

Αντίθετα, στην Ελλάδα το μάθημα της «Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας» δεν περιλαμβάνεται στο επίσημο ωρολόγιο πρόγραμμα. Η όποια προσπάθεια γίνεται στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης κυρίως με τη συνδρομή ΜΚΟ μέσα στα κέντρα φιλοξενίας και αφορά μαθητές μικρότερων ηλικιών.

#### ***Πρόσθετη Υποστήριξη***

Η εκπαιδευτική έρευνα έχει επικεντρωθεί στις ελλείψεις τόσο στις γνωστικές όσο και στις γλωσσικές δεξιότητες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των προσφύγων εξαιτίας της διατάραξης της σχολικής τους σταδιοδρομίας στη χώρα προέλευσης και κατά τη διάρκεια των - μερικές φορές μεγάλων ταξιδιών στη χώρα υποδοχής. Πρέπει, επίσης, να μάθουν μια νέα γλώσσα, να προσαρμοστούν σε ένα νέο πρόγραμμα σπουδών και ενδεχομένως σε ένα νέο στυλ μάθησης και διδασκαλίας.

Επιπλέον, τα παιδιά των προσφύγων συχνά κουβαλούν μέσα τους τραυματικές εμπειρίες και γεγονότα και μερικές φορές έχουν χάσει στενούς συγγενείς και φίλους. Μια πρόσφατη έρευνα έδειξε ότι το 79% των παιδιών από τη Συρία, σε ένα προσφυγικό στρατόπεδο της Τουρκίας, έχει χάσει μέλος της οικογένειάς τους εξαιτίας του πολέμου. Περισσότερο από 60% ήταν αυτόπτες μάρτυρες σωματικής βίας, πυροβολισμού ή τραυματισμού ενώ το 45% των ερωτηθέντων παιδιών εμφάνιζαν συμπτώματα Συνδρόμου Μετατραυματικού Στρες (PTSD -**Post Traumatic Stress Disorder**) (Sirin & Rogers-Sirin, 2015).

Είναι σημαντικό επίσης στο σχολείο να υπάρχουν μέλη του προσωπικού που να δρουν ως «έμπιστοι» για τα παιδιά των προσφύγων για να τα βοηθούν, να τα στηρίζουν και να παρεμβαίνουν όταν τα σχολικά αποτελέσματα πέφτουν, όταν οι μαθητές αποτυγχάνουν να ανταποκριθούν στις προσδοκίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όταν οι μαθητές παρουσιάζουν συναισθηματικά ή ψυχολογικά προβλήματα, όταν πρόκειται να ληφθούν σημαντικές αποφάσεις σχετικά με το σχολείο ή τα μαθήματα στο επιλεγμένο πρόγραμμα σπουδών ή, όταν υπάρχουν νομικά εμπόδια στην πρόσβαση σε περαιτέρω ευκαιρίες εκπαίδευσης.

Στη Σουηδία ανατίθεται σε κάποιον να στηρίζει κάθε μαθητή που έχει παρακολουθήσει προπαρασκευαστικό τμήμα υποδοχής με πολλούς και διαφορετικών εθνικοτήτων μαθητές. Τα σχολεία υποχρεούνται να διαθέσουν αυτή την πρόσθετη υποστήριξη μέσω ενός εκπαιδευτικού υποστήριξης. Ο δάσκαλος υποστήριξης αρχίζει να παρέχει υποστήριξη αφού οι μαθητές μεταφερθούν σε κανονική τάξη (Bourgonje, 2010· Niemeyer, 2014). Αυτό θα μπορούσε να είναι ατομική υποστήριξη ή υποστήριξη σε μια μικρή ομάδα ή ακόμα και στην κανονική τάξη (Niemeyer, 2014). Δυστυχώς όμως σε πολλές περιπτώσεις αυτό είναι μόνο «προθέσεις» και υπάρχουν αναφορές ότι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξης στην πράξη συχνά δεν έχουν το χρόνο να δώσουν την κατάλληλη καθοδήγηση (Niemeyer, 2014).

Στην Ελλάδα δεν υπάρχει αντίστοιχη, νομικά θεσμοθετημένη στήριξη. Προβλέπεται μόνο η υποστήριξη με τη μορφή είτε των τμημάτων υποδοχής, των τμημάτων ένταξης (σε μαθητές με διαγνωσμένες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) ή η ύπαρξη δεύτερου εκπαιδευτικού (τύπου «παράλληλης στήριξης») για τους μαθητές/τριες που φοιτούν στις ΤΥ ΙΙ ΖΕΠ, και χρειάζονται υποστήριξη στην ελληνική γλώσσα ή και σε περισσότερα μαθήματα. Αυτό μπορεί να γίνει και εντός της κανονικής τάξης με παράλληλη διδασκαλία (δεύτερος εκπαιδευτικός στην τάξη).

#### **Κατεύθυνση / επιλογή δευτεροβάθμιας**

Ο τρόπος με τον οποίο τα διάφορα σχολικά συστήματα παρακολουθούν τους μαθητές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ διαφορετικός. Οι συνέπειες αυτής της διαδικασίας έχουν τεκμηριωθεί εκτενώς για παιδιά μεταναστών (Crul et al., 2012, 2013). Το πιο ανοικτό σε θέματα αξιολόγησης σουηδικό εκπαιδευτικό σύστημα προσφέρει περισσότερες δυνατότητες να συνεχίσουν οι μαθητές σε κάποιου είδους μεταδευτεροβάθμιας ή ανώτερης εκπαίδευσης. Στη Σουηδία, το πρώτο χρονικά σημείο επιλογής είναι στην ηλικία των δεκαπέντε. Τότε οι μαθητές μετά από εθνική διαδικασία επιλέγουν ή δέχονται συστάσεις για διαφορετικά προγράμματα εντός του Γυμνασίου. Η επιλογή που γίνεται εκείνη τη στιγμή περιορίζει τις επιλογές στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση -γενική ή τεχνική- αλλά όλα τα προγράμματα παρέχουν πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ωστόσο, οι μαθητές που μετά τα δεκαπέντε θα ακολουθήσουν μαθήματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι πιθανό να συνεχίσουν σε μεταδευτεροβάθμιας επαγγελματικές σχολές που δεν ανήκουν στο πανεπιστημιακό σύστημα ανώτερης εκπαίδευσης. Η έκθεση των Çelikaksoy & Wadensjö (2015) που έχει στο επίκεντρο την εκπαίδευση των ασυνόδετων ανηλίκων προσφύγων παρουσιάζει ορισμένα στοιχεία σχετικά με πιθανές αποτυχίες των παιδιών αυτών σε σχέση με όσα συνοδεύονται από τους γονείς τους. Δεδομένου ότι το σουηδικό σύστημα έχει ως στόχο να προσελκύσει όσο το δυνατόν περισσότερους σπουδαστές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, προσφέροντας πληθώρα ευκαιριών μέχρι την ηλικία των δεκαοκτώ ετών, όσοι δεν καταφέρνουν να εισέλθουν στην

τριτοβάθμια εκπαίδευση ή αποτυγχάνουν στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ενδεχόμενα θα βρεθούν σε κατάσταση εργασιακής επισφάλειας.

Δυστυχώς στην Ελλάδα, η έρευνα δεν απέδωσε συγκεκριμένα ερευνητικά δεδομένα για τα παιδιά των προσφύγων.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η επισκόπηση των διαφορών αυτών των βασικών θεσμικών ρυθμίσεων και των επιπτώσεών τους στα σχολικά αποτελέσματα δείχνει σαφή διάκριση μεταξύ ευνοϊκών και λιγότερο ευνοϊκών θεσμικών ρυθμίσεων.

Η υψηλής ποιότητας συνεχιζόμενη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας που προσφέρεται σε όλα τα επίπεδα του σχολείου - από κατάλληλα καταρτισμένους εκπαιδευτικούς και χρησιμοποιώντας ειδικά εκπαιδευτικά υλικά - είναι ίσως η σημαντικότερη θεσμική ρύθμιση.

Εκτός αυτού, είναι σημαντική η πρόσβαση σε όλους τους τύπους εκπαιδευτικών διαδρομών - ανεξάρτητα από την ηλικία στην οποία εισέρχεται κάποιος στην εκπαίδευση.

Για τα πολύ μικρά παιδιά προσφύγων η άμεσα ανοιχτή και δωρεάν πρόσβαση στην προσχολική εκπαίδευση είναι ιδιαίτερος σημαντική.

Η πιο δύσκολη ομάδα που θα ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής είναι οι μαθητές που φθάνουν στο τέλος του δημοτικού σχολείου ή κατά τη διάρκεια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μιας και τότε λαμβάνονται οι πιο σημαντικές αποφάσεις για τη συνέχιση των σπουδών είτε στη γενική είτε στην τεχνική/επαγγελματική εκπαίδευση.

Τα εκπαιδευτικά συστήματα που χαρακτηρίζονται από σχετικά πρόωρη επιλογή και ισχυρή στρωματοποίηση φαίνεται να χάνουν πολλά ταλέντα, επειδή κατευθύνουν την πλειονότητα αυτών των μαθητών σε μια πορεία επαγγελματικής εκπαίδευσης. Λόγω των σχετικών προβλημάτων με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, τα παιδιά αυτής της ηλικίας κατευθύνονται συχνά προς τα άκρα του συστήματος της επαγγελματικής κατάρτισης ανεξάρτητα από τη δεδομένη πνευματική τους ικανότητα που θα μπορούσε να τα οδηγήσει στην πανεπιστημιακή εκπαίδευση.

Φαίνεται ότι μεταξύ των χωρών υπάρχει επίσης μια σημαντική διαφορά στο όραμα σχετικά με το τι χρειάζεται για να συμπεριληφθούν τα παιδιά προσφύγων στην εκπαίδευση. Στη Σουηδία, η φιλοδοξία είναι σαφώς να δώσουν στους μαθητές των προσφύγων ίσες ευκαιρίες για την επίτευξη εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων στο ίδιο επίπεδο με τα παιδιά σουηδικής καταγωγής.

Το σουηδικό παράδειγμα, μολονότι δεν είναι τέλειο από μόνο του, δείχνει ότι πρέπει να παρέχεται υποστήριξη καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής σταδιοδρομίας. Το πιο ξεκάθαρο παράδειγμα είναι η διδασκαλία των σουηδικών ως δεύτερη γλώσσα. Η Σουηδία έχει θέσει ψηλά τον πήχη για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας στο πρόγραμμα σπουδών, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία και συνεχίζοντας μέχρι το τέλος της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ακόμη και στην εκπαίδευση ενηλίκων.

Το να αναμένεται ότι οι κυβερνήσεις θα αλλάξουν εκ βάθρων τα εκπαιδευτικά τους συστήματα λόγω της σχετικά μικρής ομάδας των μαθητών προσφύγων είναι μη ρεαλιστικό.

Η προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχεται για τα παιδιά των προσφύγων άμεσα, ανεξάρτητα από το καθεστώς ασύλου τους, έτσι ώστε να έχουν κατακτήσει σημαντικές γλωσσικές δεξιότητες πριν μουν στο δημοτικό σχολείο.

Στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης θα πρέπει να υπάρχει η δυνατότητα πρόσθετης διδασκαλίας της γλώσσας της χώρας υποδοχής ώστε να μπορούν μαθητές να φτάσουν στο επίπεδο της σχολικής χρήσης της γλώσσας.

Μια τελευταία παρατήρηση είναι ότι στη Σουηδία περισσότερες έρευνες έχουν γίνει στο θέμα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων και οι ερευνητές είναι

αρκετά επικριτικοί με τις ειδικές εκπαιδευτικές πολιτικές που αναπτύχθηκαν. Οι Σουηδοί ερευνητές στέκονται κριτικά απέναντι στο ζήτημα του διαχωρισμού των προσφυγόπουλων ή στο γεγονός ότι ενώ όλοι οι μαθητές έχουν δικαίωμα να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα εντούτοις κάτι τέτοιο δε συμβαίνει σε κάθε περίπτωση (Nilsson & Bunar, 2016).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Amos, D. (2015). “A Syrian Refugee School: Nearly 2,000 Students, 5 Shifts, 3 Languages” *NPR*. Ανακτήθηκε από: <http://www.npr.org/sections/parallels/2015/08/05/429340817/a-syrian-refugee-school-nearly-2-000-students-5-shifts-3-languages>

Bloch, et al. (2015). *The children of refugees in Europe: aspirations, social and economic lives, identity and transnational linkages. Final report – working paper*. Geneva: SNIS.

Bourgonje, P. (2010). *Education for refugee and asylum-seeking children in OECD countries. Case studies from Australia, Spain, Sweden and the United Kingdom*. Brussel: Education International.

Çelikaksoy, A. & Wadensjö E. (2015). *Unaccompanied Minors and Separated Refugee Children in Sweden: An Outlook on Demography, education and Employment*. Mannheim: IZA paper, nr. 8963.

Crul, M. (2016). Super-diversity vs Assimilation. How complex diversity in majority-minority cities challenges the assumptions of assimilation. *Journal Ethnic and Racial Studies*.

Çoça (2015). *Suriyeli Mülteci Çocukların Türkiye Devlet Okullarındaki Durumu Politikave Uygulama Önerileri (The conditions of Syrian Refugee Children in Turkish public school and policy advice for implementation)*.

Crul, M. & Schneider J. (2010). Comparative Integration Context Theory: participation and belonging in new diverse European cities. *Ethnic and Racial Studies* 33(7): 1249-1268.

Crul, M., J., Schneider & Lelie, F. (2012a) *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Crul, M., Herzog-Punzenberger, B., Schnell, P., Aparicio-Gomez, R. & Slootman, M. (2012b). Which national school systems provide the best opportunities for success? School careers of second-generation Turks in seven European countries. Στο M. Crul, M.J. Schneider & F. Lelie (eds), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press, 101-64.

Heath, A & Brinbaum, Y. (2007). Explaining Ethnic Inequalities in Educational Attainment. *Ethnicities*, 7: 291–305.

Holdaway, J., Crul, M. & Roberts, C. (2009). Cross-National Comparison of Provision and Outcomes for the Education of the Second Generation, *Teachers College Record*, 111, 6.1381-1403.

Ingleby, D. & Kramer, S. (2012). “When I Picture My Future, I See Nothing”. Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey. Country report Netherlands. Στο A. Nonchev & N. Tagarov (eds), *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states*. Sofia: CSD.

Keskiner, E. (2013). *Generation in transition: Youth transitions among native-born descendants of immigrants from Turkey*. Amsterdam: University of Amsterdam. Dissertation Manuscript.

McBrien, J.L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: a review of the literature. *Review of Educational Research*, 75, 3, 329–364.

Nilsson, J. & Bunar, N. (2016). Educational responses to newly arrived students in Sweden: understanding the structure and influence of post-migration ecology. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60, 4, 399-416.

Niemeyer, M. (2014). *The cultural and social capital of unaccompanied refugee minors*. Stockholm: Stockholm University Master thesis.

Nonchev, A. & Tagarov, N. (2012). *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU Member States*.

Rydin, I., Eklund, M., Högdin, S. & Sjöberg, U. (2012). Country Report Sweden. Στο A. Nonchev & N. Tagarov (Eds), *Integrating refugee and asylum-seeking children in the educational systems of EU member states*. Sofia: CSD

Sirin, S. and Rogers-Sirin, L. (2015). *The educational and mental health needs of Syrian Refugee Children*. Brussels: MPI.

Suárez-Orozco, C., Bang, H.J. & Kim, H.Y. (2011). “I felt like my heart was staying behind”: psychological implications of family separations and reunifications for immigrant youth’. *Journal of Adolescent Research*, 26, 2: 222–257.

Van Hasselt, M. & De Kruyf, D. (2009). *Doorstroom ISK –VO*. Utrecht: CED Groep.

## Πρώτες εκτιμήσεις της διαδικασίας ένταξης των προσφυγόπουλων της Κεντρικής Μακεδονίας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (2016-2017)

Παπαδοπούλου Φωτεινή, Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [fotinipapadop@yahoo.gr](mailto:fotinipapadop@yahoo.gr)

Χιονά Σμαρώ, Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [smaroch79@yahoo.gr](mailto:smaroch79@yahoo.gr)  
Φελεκίδου Βαρβάρα, Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [rifelek@yahoo.gr](mailto:rifelek@yahoo.gr)

Καλόγηρος Βασίλειος, Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, [kalogiros3@gmail.com](mailto:kalogiros3@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, των Διευθυντών των Σχολείων που φιλοξένησαν Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων και των εκπαιδευτικών που δίδαξαν σε αυτές, αναφορικά με τη λειτουργία των ΔΥΕΠ και των σχολείων στα οποία είχε ξεκινήσει η φοίτηση των προσφυγόπουλων, τους στόχους που επιτεύχθηκαν και τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν. Το υλικό αυτό όχι μόνο μπορεί να παρέχει μια ανατροφοδότηση αναφορικά με την πρώτη χρονιά λειτουργίας των ΔΥΕΠ, αλλά και να συμβάλει στη διατύπωση προτάσεων για το μέλλον της εκπαίδευσης προσφύγων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εκπαίδευση προσφύγων, ΔΥΕΠ, Ερωτηματολόγια (γράφονται τρεις έως πέντε λέξεις κλειδιά με κεφαλαίο αρχικό γράμμα, ακολουθούν δύο κενές γραμμές στο ίδιο μέγεθος).

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

#### **Εμπλεκόμενοι Εκπαιδευτικοί και Επιστημονικοί Φορείς**

Το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων συγκρότησε την Άνοιξη του 2016 Επιστημονική Επιτροπή πανεπιστημιακών υπό το συντονισμό του Γενικού Γραμματέα του υπουργείου και μέχρι τον Αύγουστο του 2016 κατέγραψε το μαθητικό δυναμικό σε κέντρα φιλοξενίας προσφύγων και εκπόνησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα προσφυγοπαίδων του ΥΠ.Π.Ε.Θ. Το πρόγραμμα αφορά στην ένταξη των προσφυγόπουλων ηλικίας 4-15 ετών στην υποχρεωτική τυπική εκπαίδευση, τα οποία φοιτούν σε νηπιαγωγείο όταν είναι 4 και 5 ετών, σε δημοτικό όταν είναι 6-12 ετών και σε γυμνάσιο όταν είναι 13-15 ετών.

Τον Αύγουστο του 2016 συγκροτήθηκε η Ομάδα Διαχείρισης, Συντονισμού και Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης των Προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ που έχει τη συνολική ευθύνη εφαρμογής του προγράμματος, συνεπικουρεί την Επιστημονική Επιτροπή του ΥΠΠΕΘ για την αποτίμηση της εφαρμογής και το σχεδιασμό της επόμενης σχολικής χρονιάς 2017-2018 τόσο για τη μελλοντική λειτουργία των ΔΥΕΠ όσο και για το πλαίσιο λειτουργίας τμημάτων υποδοχής, ένταξης και υποστήριξης των προσφυγόπουλων. Τον συνολικό συντονισμό και παρακολούθηση της εκπαίδευσης των προσφυγόπουλων για την περιοχή της Μακεδονίας έχει το πενταμελές γραφείο της Θεσσαλονίκης που εδρεύει στην Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας. Τα μέλη του γραφείου της Θεσσαλονίκης για τη σχολική χρονιά 2016-17 ήταν 3 μόνιμες εκπαιδευτικοί, 1 ειδικός εμπειρογνώμονας και 1 δημοσιογράφος, όλοι μέλη της Ομάδας Διαχείρισης της εκπαίδευσης των προσφύγων του ΥΠ.Π.Ε.Θ.

Τη συνολική επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση την έχει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π), το οποίο, με επιμορφώσεις από απόσταση ή δια ζώσης, υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στις Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) ή στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ). Υπάρχει αναρτημένο σε ψηφιακή μορφή το διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται στη διδασκαλία των προσφυγοπαίδων και γίνονται μια σειρά από υποστηρικτικές δράσεις που αξιοποιούν πρότερη εμπειρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης των μουσουλμανοπαίδων.

Θεσμοθετήθηκε η ύπαρξη 1 τουλάχιστον Συντονιστή Εκπαίδευσης Προσφύγων (Σ.Ε.Π), μόνιμου εκπαιδευτικού Α/θμιας ή /και Β/θμιας Εκπαίδευσης με απόσπαση σε Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης και έδρα σε κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων. Μέχρι να ξεκινήσει η λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. προετοιμάζουν τη σχολική φοίτηση των προσφυγόπουλων, καταγράφοντας το μαθητικό πληθυσμό και επικαιροποιώντας τα διαρκώς μεταβαλλόμενα στοιχεία, παρακολουθώντας το εκπαιδευτικό έργο των ΜΚΟ και οργανώνοντας εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Επίσης, μεριμνούν για την ενημέρωση των διαμενόντων στο κέντρο φιλοξενίας όπου έχουν οριστεί, για την ανάγκη της εκπαίδευσης ως βασικού μέσου κοινωνικής ένταξης.

Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων που φιλοξενούνται Δ.Υ.Ε.Π όπως και οι σχολικοί σύμβουλοι που έχουν την παιδαγωγική ευθύνη λειτουργίας τους αποτέλεσαν πολύ σημαντικούς στυλοβάτες της εφαρμογής και επιτυχίας του προγράμματος του ΥΠ.Π.Ε.Θ για την εκπαίδευση προσφύγων. Οι Δ.Υ.Ε.Π στελεχώθηκαν με προσλήψεις αναπληρωτών εκπαιδευτικών μειωμένου ωραρίου έως 15 ωρών από τον Οκτώβρη του 2016 που πρωτοξεκίνησαν και στη συνέχεια προσλήφθηκε ένας εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου ΠΕ70 (δάσκαλος) ως υπεύθυνος για κάθε Δ.Υ.Ε.Π Δημοτικού Σχολείου και ένας εκπαιδευτικός πλήρους ωραρίου ΠΕ02 (φιλόλογος) ως υπεύθυνος για κάθε Δ.Υ.Ε.Π Γυμνασίου.

#### **Συνεργασία με άλλους Φορείς**

Για να ξεκινήσει η λειτουργία μιας Δ.Υ.Ε.Π απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η ολοκλήρωση των εμβολιασμών των προσφυγόπουλων με το εθνικό εμβολιαστικό σχήμα που προβλέπεται για τα παιδιά σχολικής ηλικίας και η πιστοποίηση της ολοκλήρωσης των εμβολιασμών γίνεται από το υπουργείο Υγείας. Παράλληλα διενεργείται επιδημιολογικός έλεγχος λοιμωδών νοσημάτων από το ΚΕ.ΕΛ.Π.ΝΟ που επιτηρεί και ανακοινώνει με εβδομαδιαίο δελτίο τα περιστατικά σε όλη τη χώρα. Στη συνέχεια, τα μέλη της Ομάδας Διαχείρισης του ΥΠ.Π.Ε.Θ και οι Σ.Ε.Π σε συνεργασία με τους αρμόδιους φορείς της εκπαιδευτικής κοινότητας, συντονίζουν όλες τις απαραίτητες ενέργειες με στόχο την ομαλή λειτουργία του προγράμματος και την επίλυση των πιθανών προβλημάτων.

Η συνεργασία με τους φορείς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης όπως οι Δήμοι και οι υπηρεσίες της Περιφέρειας ήταν απαραίτητη και αναγκαία για την ομαλή λειτουργία των Δ.Υ.Ε.Π. Μια σειρά από θέματα που είχαν να κάνουν με τα λειτουργικά έξοδα (καθαριότητα, θέρμανση, αναλώσιμα των σχολικών μονάδων) και μερικές φορές ακόμα και με τη μεταφορά μαθητών έπρεπε να εξασφαλιστούν σε πρώτη φάση εκ των προτέρων από τους φορείς αυτούς έως ότου δοθούν πιο μόνιμες λύσεις π.χ. ειδικό κονδύλι της Βουλής των Ελλήνων που κάλυψε τα λειτουργικά έξοδα των Δ.Υ.Ε.Π.

Ο Συνήγορος του Παιδιού με τον καταξιωμένο θεσμικό του ρόλο και μια σειρά από δημόσιες παρεμβάσεις, συνέργειες και συναντήσεις συνέβαλε καθοριστικά τόσο στο στάδιο της προετοιμασίας της ένταξης των προσφυγοπαίδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και σε όλη τη διάρκεια λειτουργίας των Δ.Υ.Ε.Π. Επίσης, μια σειρά από διεθνείς οργανισμούς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο) υπό το συντονισμό της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες συνεισέφεραν στην προετοιμασία και εφαρμογή του προγράμματος του ΥΠ.Π.Ε.Θ όπως για παράδειγμα ο Διεθνής Οργανισμός Μετανάστευσης (Δ.Ο.Μ) που ανέλαβε εξ' ολοκλήρου τη

μεταφορά με λεωφορεία και τη συνοδεία των προσφυγόπουλων από τα κέντρα φιλοξενίας προς τις Δ.Υ.Ε.Π αλλά κάλυψε και μια σειρά από άλλες δράσεις όπως εκπαιδευτικές επισκέψεις.

### **Εκπαίδευση Προσφύγων: Η Υποχρέωση**

Στην Ελλάδα η Εκπαίδευση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά ηλικίας 4-15 χρόνων, τα οποία διαμένουν στη χώρα ανεξαρτήτως άλλων προϋποθέσεων. Η υποχρεωτικότητα της ένταξης όλων των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα απορρέει από το άρθρο 16 του Ελληνικού Συντάγματος αλλά και σύμφωνα με τη Διεθνή Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού (άρθρο 28, ΟΗΕ, 1989, επικυρώθηκε με τον ν. 2101/1992, ΦΕΚ Α'192) η στοιχειώδης εκπαίδευση είναι υποχρεωτική και δωρεάν για όλους. Επιπρόσθετα, σύμφωνα, μάλιστα με στοιχεία της UNICEF, ένας στους τρεις γονείς ή κηδεμόνες δηλώνουν ότι η αναζήτηση εκπαίδευσης για τα παιδιά τους ήταν η βασική αιτία που άφησαν τη χώρα τους για την Ευρώπη (UNICEF, 2017), αφού «τα παιδιά και οι νέοι από προσφυγικές οικογένειες δίνουν στην εκπαίδευση υψηλή προτεραιότητα» (Essomba, 2017, σ. 209).

### **Εκπαίδευση Παιδιών Προσφύγων: Οι Ιδιαιτερότητες**

Μια από τις μεγαλύτερες δυσκολίες της ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ήταν η προσωρινότητα ως αποτέλεσμα της συνεχούς μετακίνησης των προσφυγικών πληθυσμών σε διαφορετικά κέντρα φιλοξενίας όπου υπήρχε διαθεσιμότητα ή καταλληλότερες συνθήκες διαβίωσης. Επιπλέον, υπήρχαν μια σειρά από μετακινήσεις από τα κέντρα φιλοξενίας σε διαμερίσματα είτε στον αστικό ιστό της ίδιας πόλης είτε και διαφορετικής. Σε μεγάλο βαθμό το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των προσφύγων εγκλωβίστηκε στην Ελλάδα μετά το κλείσιμο των συνόρων ενώ ήθελε να μεταβεί σε άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, δημιούργησε έντονο αίσθημα προσωρινότητας που καθόλου δεν βοήθησε την ένταξη στο σχολείο. Επιπλέον, αρκετά από τα κέντρα φιλοξενίας βρίσκονταν σε απομακρυσμένες περιοχές με περιορισμένη πρόσβαση στον αστικό ιστό όπου υπάρχουν σχολικές μονάδες με κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή αλλά και μεγαλύτερη χωρητικότητα να φιλοξενήσουν περισσότερους μαθητές. Ο σχεδιασμός, λοιπόν, είχε να αντιμετωπίσει ποικίλες αντιξοότητες με σημαντικότερες την προσωρινότητα της κατάστασης που βίωναν οι πρόσφυγες «μεγάλης ρευστότητας που χαρακτηρίζει τον προσφυγικό πληθυσμό» και τη συγκέντρωση μεγάλων πληθυσμών - συχνά δυσανάλογα - σε συγκεκριμένα κέντρα «χωροθέτηση των κέντρων φιλοξενίας» (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων, 2016, σ. 151).

Κρίσιμο σημείο αποτέλεσε η ομαλή ένταξη των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση γιατί έπρεπε να συνδυαστούν όλες οι κατάλληλες προϋποθέσεις και ταυτόχρονα να βρεθεί ένα φιλικό και υποστηρικτικό περιβάλλον για τα παιδιά χωρίς μεγάλο ρίσκο διατάραξης της κοινωνικής συνοχής.

### **Φοίτηση 2016-2017 στη Μακεδονία**

Σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια 1200 παιδιά φοίτησαν σε ΔΥΕΠ της Βόρειας Ελλάδας. 280 περίπου παιδιά σε πρωινά σχολεία (Α/θμια & Β/θμια) στο νομό Θεσσαλονίκης. 80 περίπου παιδιά σε πρωινά σχολεία στην υπόλοιπη Κεντρική Μακεδονία. Λειτουργήσαν πιλοτικά δύο Νηπιαγωγεία στην Αλεξάνδρεια και τα Λαγκαδίκια μέσα στα κέντρα φιλοξενίας καθώς προκρίθηκε από το Υπουργείο η λύση αυτή αφού υπήρχαν αξεπέραστες δυσκολίες στη μεταφορά τόσο μικρών παιδιών εκτός των κέντρων.

### **Σχολικό Έτος 2017-2018**

Παιδιά του αστικού ιστού που μένουν σε διαμερίσματα ή ξενώνες φοιτούν ήδη σε πρωινό πρόγραμμα τόσο στην Α/θμια όσο και στη Β/θμια Εκπαίδευση. Προσφυγόπουλα που διαμένουν σε κέντρα φιλοξενίας και είχαν παρακολουθήσει την προηγούμενη σχολική χρονιά το προενταξιακό στάδιο των Δ.Υ.Ε.Π επίσης φοιτούν σε πρωινό πρόγραμμα. Ενεργοποιήθηκε το πλαίσιο για τις τάξεις υποδοχής στη Β/θμια Εκπαίδευση και για πρώτη φορά έχουμε εγγραφές προσφυγόπουλων 15-18 χρόνων σε Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια.



## ΕΡΕΥΝΑ

Με δεδομένο ότι οι ΔΥΕΠ αποτέλεσαν μια νέα πραγματικότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, η διερεύνηση και η αξιολόγηση της λειτουργίας τους προέκυψε ως ανάγκη προκειμένου να εντοπιστούν οι στόχοι που τέθηκαν, τα προβλήματα που αντιμετωπίστηκαν τόσο από τους διευθυντές, όσο και από τους ίδιους τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς των ΔΥΕΠ, αλλά και οι πρακτικές που εφαρμόστηκαν για την επίλυσή τους και την προώθηση της ένταξης των προσφυγοπαίδων στην εκπαίδευση.

Επιπλέον, ο εντοπισμός των πιθανών δυσκολιών στην ένταξη των παιδιών στις ΔΥΕΠ και στην εκπαίδευση των προσφυγόπουλων μπορεί στη συνέχεια να συμβάλει στην πρόβλεψη αντίστοιχων προβλημάτων στα πρωινά σχολεία.

Η αξιοποίηση αυτής της εμπειρίας μπορεί να φανεί ιδιαίτερα χρήσιμη για την εκπαίδευση των προσφυγόπουλων στο σύνολό της, καθώς η εκτίμηση της επίτευξης των στόχων που τέθηκαν μπορεί να κρίνει την εξέλιξη του προγραμματισμού και των μελλοντικών δράσεων.

Γι' αυτούς τους λόγους, οι συμμετέχοντες στην έρευνα, των οποίων οι απαντήσεις καταμετρήθηκαν και αναλύθηκαν, είναι οι άνθρωποι, οι οποίοι ενεπλάκησαν ενεργά στην εκπαίδευση των προσφυγοπαίδων και στη λειτουργία των ΔΥΕΠ ασκώντας είτε διοικητικό είτε εκπαιδευτικό έργο. Άλλωστε, οι δάσκαλοι των προσφύγων παίζουν κεντρικό ρόλο βοηθώντας τους μαθητές τους να κατανοήσουν ποιο μπορεί να είναι το μέλλον τους και πώς μπορούν να προετοιμαστούν γι' αυτό (Dryden-Peterson, 2017). Συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα απευθύνθηκαν σε Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, σε Διευθυντές Σχολείων τα οποία φιλοξένησαν ΔΥΕΠ και σε αναπληρωτές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δίδαξαν στις ΔΥΕΠ. Με βάση την ανάλυση των απαντήσεων όλων των συμμετεχόντων, μπορούν να εξαχθούν τα συμπεράσματα, ενώ η ποσοτικοποίηση αυτών των δεδομένων υποστηρίζει τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών αναφορικά με τις απόψεις των ερωτώμενων.

Τα προβλήματα που χρειάστηκε να αντιμετωπιστούν ήταν πολλά, τόσο για τους Διευθυντές των σχολείων που φιλοξένησαν τις ΔΥΕΠ, όσο και για τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι οποίοι παρακολουθούσαν τη φοίτηση των παιδιών στις ΔΥΕΠ. Ωστόσο, τα ποσοστά υπέρ της μιας ή της άλλης άποψης μπορεί να διαφέρουν, όπως θα φανεί παρακάτω.

Για την πλειονότητα των διευθυντών (85%), η μειωμένη επικοινωνία λόγω της διαφορετικής μητρικής γλώσσας και της άγνοιας της ελληνικής αποτέλεσε το κύριο πρόβλημα. «Ελάχιστη μετάδοση γνώσεων, λόγω της μειωμένης επικοινωνίας», αναφέρουν οι διευθυντές, τονίζοντας, ότι «μόνο στα αγγλικά και την πληροφορική προχώρησαν». Η περιορισμένη αυτή επικοινωνία αποτυπώνεται ως εξής: «οι εκπαιδευτικοί δε γνώριζαν τη γλώσσα τους» και ταυτόχρονα «τα παιδιά δε γνώριζαν καθόλου την ελληνική γλώσσα» ενώ «δεν υπήρχαν διερμηνείς». «Δεν προσφέρθηκε μάθημα μητρικής γλώσσας», αναφέρεται επίσης, αφού κάτι τέτοιο δεν ήταν εφικτό να προβλεφθεί για το σύνολο των προσφυγοπαίδων, παρόλο που «η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να συνδέεται με τις εμπειρίες των ίδιων των παιδιών και την κουλτούρα τους» (Τσιούμης, 2003, σ. 144). Οι ΣΕΠ που συμφωνούν στη σοβαρότητα αυτού του προβλήματος της έλλειψης επικοινωνίας φτάνουν μόνο το 50%, και θεωρούν πως «δεν υπήρχε γλωσσική επικοινωνία». Αυτή η διαφορά μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι οι ΣΕΠ είχαν καθημερινή επαφή με τα παιδιά, αλλά και τις οικογένειες τους και με αυτόν τον τρόπο κατάφεραν, αν όχι να μάθουν τη γλώσσα τους, να αναπτύξουν κοινούς κώδικες επικοινωνίας. Επίσης, σημειώνονται «ελλείψεις... αναλυτικών προγραμμάτων, βιβλίων, επιμορφωμένων εκπαιδευτικών και διερμηνέων». Συγκεκριμένα, η έλλειψη επιμορφώσεων και ειδικών προσόντων των

εκπαιδευτικών που απασχολούνται στις ΔΥΕΠ αποτελούν πρόβλημα για το 71% των διευθυντών και το 84% των ΣΕΠ.

Ακολούθως, το αίσθημα προσωρινότητας που αποτελούσε πραγματικότητα και νοοτροπία για τους πρόσφυγες εντοπίζονται ως πρόβλημα τόσο οι διευθυντές όσο και οι ΣΕΠ σε παρόμοιο ποσοστό 57% και 60% αντίστοιχα. Μάλιστα, ως «*αγρίμια, ζωνρά, απείθαρχα παιδιά, με μικρό ενδιαφέρον*» περιγράφονται από ορισμένους. «*Οι πρόσφυγες είναι αντιμετώπι με αβεβαιότητα, χάος, κίνδυνο και πλήρη αναστάτωση της φυσιολογικής ζωής*» (Meda, Sookrajh, & Maharaj, 2012, σ. 154) και αυτό μπορεί να αντικατοπτρίζεται και στη φοίτησή τους στο σχολείο.

Ωστόσο, τα λειτουργικά προβλήματα των ΔΥΕΠ και η έλλειψη επικοινωνίας με τους γονείς των προσφύγων μαθητών αποτελούν σοβαρά προβλήματα για τους διευθυντές (57%) και λιγότερο για τους ΣΕΠ (40%). Άλλωστε, οι διευθυντές ήρθαν αντιμετώπι με διαδικαστικά ζητήματα αναφορικά με τις εγγραφές και τη φοίτηση των παιδιών. Οι ΣΕΠ, από την άλλη μεριά είχαν ήδη καταφέρει να αναπτύξουν σχέσεις όχι μόνο με τα παιδιά, αλλά και τις οικογένειές τους, αφού είχαν την αρμοδιότητα να ενημερώνουν τους γονείς και βρίσκονταν καθημερινά στο Κέντρο Φιλοξενίας. Αυτός είναι και ο λόγος που η μειωμένη ή η μηδενική αλληλεπίδραση με τα ελληνόπουλα αποτελεί πρόβλημα προς αντιμετώπιση «*το μοναδικό αρνητικό στοιχείο ήταν η μικρή αλληλεπίδραση στο διάλειμμα με τους μαθητές του Ολοήμερου*», όχι τόσο για τους διευθυντές (43%), όσο για τους ΣΕΠ (60%), οι οποίοι διαπίστωναν σε καθημερινή βάση την απομόνωση των παιδιών.

Επιπλέον, το ελλιπές θεσμικό πλαίσιο των ΔΥΕΠ αναφέρεται από το 43% των διευθυντών των σχολείων και το 60% των ΣΕΠ, ενώ οι έλλειψη εξειδικευμένων μεθόδων διδασκαλίας για τις ΔΥΕΠ βρίσκει σύμφωνους διευθυντές και ΣΕΠ σε ποσοστά 43% και 45%. Ζητήματα όπως «*ανομοιογενή τμήματα, διαφορετικές χρονολογίες γέννησης*», «*καθυστερήσεις στη λειτουργία των ΔΥΕΠ και την ενημέρωση...*» και «*ανομοιογενή τμήματα, διαφορετικές χρονολογίες γέννησης*», ήταν κάποια από αυτά που προέκυψαν. Τέλος, η υλικοτεχνική υποδομή σε ποσοστό 14% και 20% αποτελεί ένα από τα προβλήματα που δυσχέραιναν τη διδασκαλία των προσφύγων μαθητών.

Οι αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, με τη σειρά τους, οι οποίοι τοποθετήθηκαν στις ΔΥΕΠ, κλήθηκαν για πρώτη φορά να αντιμετωπίσουν μια κατάσταση πρωτόγνωρη και απαιτητική, ιδιαίτερα αν ληφθεί υπόψη ότι όλοι οι ερωτώμενοι είχαν μηδενική ή ελάχιστη εκπαιδευτική προϋπηρεσία. Το 95% θεώρησε τις ΔΥΕΠ πολύ απαιτητική και κοπιαστική εμπειρία, ενώ σχεδόν οι μισοί, το 45% είδαν τις ΔΥΕΠ ως πολύ ενδιαφέρουσα και ανταποδοτική ηθικά εμπειρία. 40% δηλώνουν ότι ένιωσαν ηθική ικανοποίηση, που ωστόσο, απαιτήσε πολύ κόπο. Επιπρόσθετα, το 68% είχε σοβαρά προβλήματα να «*σχολειοποιήσει*» τα προσφυγόπουλα, πολλά από τα οποία μπορεί να απείχαν από τη σχολική φοίτηση για ένα ή περισσότερα χρόνια. Η διαδικασία του μαθήματος φαίνεται να παρουσίασε πρόσθετες δυσκολίες, αφού το 51% των εκπαιδευτικών δυσκολεύτηκε με την ανομοιογένεια των τμημάτων λόγω γλώσσας, ηλικίας ή εθνικότητας, το 45% θεωρεί ότι χρειάζεται υπερβολική προετοιμασία για διδασκαλία προσφύγων και το 34% δυσκολεύτηκε να βρει κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για τις ανάγκες των προσφυγόπουλων. Τέλος, το 42% διαπιστώνει αδιαφορία λόγω αισθήματος προσωρινότητας, κάτι που επίσης είχε εντοπιστεί από τους διευθυντές των σχολείων και τους ΣΕΠ.

Είναι γεγονός πως συνολικά είναι τα άλλα τα σημεία στα οποία εστίασαν την προσοχή τους οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων και άλλα εκείνα στα οποία εστίασαν οι Διευθυντές των σχολείων στα οποία λειτούργησαν ΔΥΕΠ.

Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων τόνισαν πως η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση των Ελλήνων μαθητών με τα προσφυγόπουλα στο πλαίσιο λειτουργίας των ΔΥΕΠ κατά κανόνα περιοριζόταν μόνο με τα παιδιά του ολοήμερου – εφόσον λειτουργούσε ολοήμερο- και κυρίως κατά την ώρα των κοινών

διαλειμμάτων και πως αυτό επέτρεπε μία περιορισμένη ώσμωση των προσφυγόπαιδων με τους Έλληνες μαθητές.

Εξάλλου τόνισαν πως δεν υπήρχε γλωσσική επικοινωνία μεταξύ των παιδιών και όλων όσοι εμπλέκονταν με τον έναν ή με τον άλλον τρόπο με την εκπαίδευσή τους. Η έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας και οι ιδιαίτερες συνθήκες ερχομού και ένταξης αυτών των παιδιών είχε ως συνέπεια την καθυστέρηση στην ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι Συντονιστές Εκπαίδευσης προσφύγων σχολίασαν πως συχνά τα παιδιά μετέφεραν τα προβλήματα και τις διενέξεις που είχαν εντός των κέντρων φιλοξενίας μέσα στο σχολείο και πως η έλλειψη συγχρωτισμού και με άλλα παιδιά αναπαρήγαγε και γιγάντωνε αυτές τις αιτίες των διενέξεών τους και δημιουργούσε εντάσεις μεταξύ τους με μικροαφορμές. Αρκετοί Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων που συμμετείχαν στην έρευνα ισχυρίστηκαν πως δεν ήταν έτοιμη η ελληνική κοινωνία να δεχτεί αυτή τη νέα κατάσταση που διαμορφωνόταν με τη μαζική εισροή προσφυγικού πληθυσμού και πως η πραγματικότητα αυτή επιδειωνόταν από την παρατεταμένη και εκτεταμένη οικονομική κρίση της χώρας. Επιπλέον αρκετοί ΣΕΠ αναφέρθηκαν στη ρατσιστικής προέλευσης επιχειρηματολογία και ένας σχολίασε πως «ο ρατσιστικός αυτός λόγος βρήκε απρόσμενα συμμάχους σε κάποιους υπερπροστατευτικούς και όχι καλά ενημερωμένους Έλληνες γονείς».

Διακρίναμε τους στόχους που τέθηκαν στο πλαίσιο λειτουργίας των ΔΥΕΠ σε γνωστικούς, κοινωνικοποιητικούς και ψυχοσυναισθηματικούς και ζητήσαμε στο πλαίσιο των άτυπα δομημένων συνεντεύξεων από τις ομάδες ελέγχου να μας απαντήσουν εάν κατά τη γνώμη τους σε γενικές γραμμές επιτεύχθηκαν. Οι γνωστικοί στόχοι επιτεύχθηκαν σύμφωνα με το 71% των διευθυντών των σχολείων ενώ επιτεύχθηκαν μόνο σύμφωνα με το 60% των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι κοινωνικοποιητικοί σύμφωνα με το 71% των διευθυντών και το 100% των ΣΕΠ ενώ όλοι (100%) συμφώνησαν πως επιτεύχθηκαν οι ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι.

Αναφορικά με τους ψυχοσυναισθηματικούς στόχους οι διευθυντές παρατήρησαν πως τα παιδιά αισθάνθηκαν ξανά ασφάλεια και σταθερότητα, πως πήραν και έδωσαν αγάπη, αισθάνθηκαν σημαντικά και επίσης αισθάνθηκαν πως η επίσημη πολιτεία της χώρας που τα φιλοξενούσε τα φρόντιζε μέσω των εκπαιδευτικών που είχαν προσληφθεί για τις ΔΥΕΠ και ήταν εκεί γι' αυτά. Η επίσημη εκπαίδευση επίσης προσφέρει «μια καθημερινή ρουτίνα και έχει την ενδογενή δυνατότητα να εμποτίσει τους συμμετέχοντες σε αυτήν με τη χαρά που προέρχεται από τη μάθηση και τη δημιουργική αυτοέκφραση» (Hayward, 2017, σ. 169)

Στο πλαίσιο αναφοράς στους κοινωνικοποιητικούς στόχους που επιτεύχθηκαν οι διευθυντές παρατήρησαν πως τα προσφυγόπουλα βίωσαν την αποδοχή στο σχολικό περιβάλλον, μπήκαν σε μια διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και τους ενήλικες μιας άλλης κοινωνίας και άρχισαν να ακολουθούν και πάλι κανόνες και συμπεριφορές αναμενόμενες στο σχολικό περιβάλλον και κοινωνικά αποδεκτές.

Σχετικά με τους γνωστικούς στόχους οι διευθυντές επισήμαναν πως έγινε σοβαρή δουλειά από τους αναπληρωτές εκπαιδευτικούς και πως τα προσφυγόπουλα είχαν αποτελέσματα στη γραφή, την ανάγνωση και τη λεκτική επικοινωνία. Οι ΔΥΕΠ λειτουργούσαν καλά με τη συμμετοχή και την προσπάθεια όλων και με τον ίδιο συλλογικό τρόπο λύνονταν και τα όποια προβλήματα.

Παρατήρησαν πως οι διαφορετικές ανάγκες και επίπεδα των μαθητών στα τμήματα των ΔΥΕΠ ωθούσαν τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση διαφορετικών τρόπων διδασκαλίας και πως τελικά μέσω της αλληλεπίδρασης των παιδιών ευνοούνταν παρά αποτρεπόταν η συνολική τους ένταξη.

Αντίστοιχα οι ΣΕΠ έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στην επιστροφή σε μια κανονικότητα και στην ευκαιρία εξόδου των παιδιών απ' τα κέντρα φιλοξενίας, εξόδου από μια κατάσταση «εγκλεισμού», την ευκαιρία να περάσουν κάποιες ώρες

της ημέρας τους σε ένα σχολικό περιβάλλον, ενδεχομένως κοντά σε κάποιους ανθρώπους που θαύμαζαν. Παρά την περιορισμένη επαφή των προσφυγόπουλων με τα ελληνόπουλα στο πλαίσιο του ολοήμερου παρατήρησαν πως υπήρξαν οι ευκαιρίες συγχρωτισμού στο πλαίσιο αθλητικών αγώνων και σχολικών δραστηριοτήτων στις οποίες συμμετείχαν όλα τα παιδιά. Εξάλλου δεν ήταν λίγες οι φορές που τα ελληνόπουλα επισκέπτονταν το σχολείο το απόγευμα για να παίξουν με τα προσφυγόπουλα.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε και από διευθυντές και από ΣΕΠ στο θέμα των απουσιών και επισημάνθηκε πως μόνο τα παιδιά που συμμετείχαν χωρίς απουσίες κατάφεραν να μουν σοβαρά στη διαδικασία εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Και βέβαια τονίστηκε το αυτονόητο, η σημασία του ανθρώπινου παράγοντα και πόσο το προσωπικό ενδιαφέρον και η συμμετοχή του διευθυντή του σχολείου, του υπεύθυνου και των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ επηρέασε τον βαθμό επίτευξης όλων των ανωτέρω στόχων. Εξίσου σημαντικός στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων ήταν ο βαθμός συναναστροφής των προσφυγόπουλων με τα ελληνόπουλα και της συμμετοχής τους σε κοινές δράσεις στο πλαίσιο του σχολείου.

Πέραν συγκεκριμένων μειοψηφιών που δε συνιστούσαν τη συνολική εικόνα στις πλείστες των περιπτώσεων, οι αρνητικές αντιδράσεις των γονιών, τουλάχιστον στην Κεντρική Μακεδονία, ήταν μεμονωμένες και αντιμετωπίστηκαν με ψυχραιμία και πνεύμα συνεννόησης.

Τα περισσότερα στελέχη της εκπαίδευσης θεώρησαν πως καλώς επιλέχθηκε το μεταβατικό στάδιο των ΔΥΕΠ δεδομένου ότι η απευθείας είσοδος των προσφυγόπουλων στα πρωινά σχολεία δε θα επέτρεπε την ομαλοποίηση της σχολικής τους ένταξης και τη σταδιακή επιστροφή σε μια κανονικότητα. Εξάλλου όπως είναι γνωστό, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συχνά έχει ανταποκριθεί με επιτυχία σε δύσκολες και απαιτητικές συνθήκες. Από πολλούς διευθυντές και συντονιστές παρατηρήθηκε πως η κουλτούρα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν είναι άγνωστη στη χώρα μας και πως τώρα είναι η ευκαιρία να εφαρμοστεί σε μια μεγάλη κλίμακα.

Η εκπαίδευση των προσφυγόπουλων προς το τέλος της περασμένης χρονιάς αρχίζει να παίρνει μια εντελώς νέα τροπή. Ξεκινά η μαζική μετεγκατάσταση προσφύγων από τα κέντρα φιλοξενίας στον αστικό ιστό. Αυτή η χωροταξική και ουσιαστική εξέλιξη οδηγεί στην εγγραφή πολλών προσφυγόπουλων σε σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης στην Κεντρική Μακεδονία. Η νέα αυτή πραγματικότητα γεννάει και μια νέα ιδιότητα: Κάποιοι από τους Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων που τα κέντρα φιλοξενίας στα οποία ήταν τοποθετημένοι έκλεισαν ή ήταν σε διαδικασία κλεισίματος άρχισαν να ασχολούνται με τη διευκόλυνση των εγγράφων των προσφυγόπουλων σε σχολεία και με την παρακολούθηση της φοίτησής τους. Στην Κεντρική Μακεδονία 6 Συντονιστές (Ανατολική και Δυτική Θεσσαλονίκη, Κατερίνη και Κιλκίς) ασχολήθηκαν με αυτή τη νέα υπό διαμόρφωση κατάσταση.

Τα προβλήματα που κυρίως εντοπίστηκαν σε αυτή την αρχική είσοδο των προσφυγόπουλων στα πρωινά σχολεία ήταν κάποιες, περιορισμένες ή εφήμερες κατά κανόνα, αντιδράσεις από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, μεμονωμένες επιφυλάξεις από Διευθυντές Σχολείων και επίσης πρακτικές δυσκολίες στον εντοπισμό μη εγγεγραμμένων παιδιών καθώς η νέα κατάσταση ήταν υπό διαμόρφωση και δεν υπήρχαν υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τις εγγραφές και την εκπαίδευση ούτε στις οργανώσεις που αναλάμβαναν τη στέγαση των προσφύγων. Επίσης σε αυτό το αρχικό στάδιο, δεν είχαν αναπτυχθεί δίαυλοι επικοινωνίας και γρήγορα αντανάκλαστικά και ήταν πολύ αργή και μη ικανοποιητική η επικοινωνία με τις οργανώσεις που αναλάμβαναν το στεγαστικό. Επίσης στα περισσότερα σχολεία στα οποία εγγράφονταν προσφυγόπουλα δεν υπήρχαν υποστηρικτικοί θεσμοί για τη διδασκαλία της γλώσσας και σε κάποιες περιπτώσεις ο ουσιαστικός συγχρωτισμός των Ελλήνων και προσφύγων μαθητών απαιτούσε αρκετό χρόνο.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων αποτελεί μια μεταβαλλόμενη κατάσταση καθώς τα δεδομένα αλλάζουν διαρκώς. Οι συνεχείς μετακινήσεις των πληθυσμών δημιουργούν δυσκολίες στο να δημιουργηθεί μια κατάσταση σχολικής ρουτίνας στους μαθητές, ενώ η αποχώρηση «παλιότερων μαθητών» και η έλευση «νέων» αναστατώνει την «τάξη», εκπαιδευτικούς και μαθητές.

Παράλληλα, η αίσθηση προσωρινότητας αποτελεί άλλον ένα παράγοντα ο οποίος δυσχεραίνει τη δημιουργία κλίματος σχολικής κανονικότητας γεγονός που το διαπιστώνει κανείς από τη σχολική διαρροή στα μεγαλύτερα παιδιά. Σημειώνεται ότι η αίσθηση προσωρινότητας καταγράφεται ως πρόβλημα σε διαφορετικό ποσοστό από όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση των προσφύγων.

Οι Δομές Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων αποτέλεσαν το προ ενταξιακό στάδιο που επέλεξε το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων για την είσοδο των προσφυγόπαιδων στο εκπαιδευτικό σύστημα το 2016-17 ενώ το 2017-18 το στάδιο αυτό διατηρείται αλλά μόνο για τους μαθητές πρόσφυγες που δεν είχαν φοιτήσει το 2016-17 στις ΔΥΕΠ ή σε περιοχές όπου χωροταξικά ζητήματα καθιστούν αδύνατη την παρακολούθηση του πρωινού κύκλου των μαθημάτων στα σχολεία της χώρας.

Τα προβλήματα που καταγράφονται από την πρώτη χρονιά λειτουργίας των Δομών Υποδοχής Εκπαίδευσης Προσφύγων μπορούν να χωριστούν σε δυο τομείς. Προβλήματα διοικητικής φύσεως και προβλήματα εκπαιδευτικής φύσεως.

Στα προβλήματα διοικητικής φύσεως που θίγονται κυρίως από τους Διευθυντές των σχολείων που λειτούργησαν ΔΥΕΠ εντάσσεται η έλλειψη θεσμικού πλαισίου, ενημέρωσης και οι καθυστερήσεις στην έναρξη της λειτουργίας τους.

Στα εκπαιδευτικής φύσεως προβλήματα ξεχωρίζουμε την έλλειψη αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, εκπαιδευτικού υλικού, βιβλίων και επιμορφωμένων εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω σε συνδυασμό με την αίσθηση προσωρινότητας των μαθητών και την αποσχολειοποίησή τους τα προηγούμενα χρόνια κατέστησαν δυσχερές το έργο των εκπαιδευτικών.

Οι δυσκολίες της επικοινωνίας είναι άλλο ένα προβληματικό στοιχείο της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών που δυστυχώς δεν μπόρεσε να αντιμετωπιστεί μέσω διερμηνείας που παρέχεται αποσπασματικά από Μη Κυβερνητικούς Φορείς και μόνο κατά την έναρξη της φοίτησης των παιδιών καθώς δεν υπάρχει νομικό πλαίσιο.

Στα παραπάνω μπορούμε να προσθέσουμε και ζητήματα όπως τα ανομοιογενή τμήματα και τις ελλείψεις στην υλικοτεχνική υποδομή. Τα προβλήματα αυτά ερμηνεύουν ως ένα βαθμό και το υψηλό ποσοστό των εκπαιδευτικών που θεωρεί τις ΔΥΕΠ πολύ κοπιαστική και απαιτητική εμπειρία.

Εκτός από τα προβλήματα υπάρχουν και στόχοι που επιτεύχθηκαν όπως οι γνωστικοί στόχοι που επιτεύχθηκαν σύμφωνα με το 71% των διευθυντών των σχολείων ενώ επιτεύχθηκαν μόνο σύμφωνα με το 60% των Συντονιστών Εκπαίδευσης Προσφύγων, οι κοινωνικοποιητικοί σύμφωνα με το 71% των διευθυντών και το 100% των ΣΕΠ ενώ όλοι (100%) συμφώνησαν πως επιτεύχθηκαν οι ψυχοσυναισθηματικοί στόχοι.

Τα παιδιά αισθάνθηκαν ξανά ασφάλεια και σταθερότητα και μπόρεσαν σε διαδικασία κοινωνικοποίησης μέσω της αλληλεπίδρασης με τα παιδιά και τους ενήλικες μιας άλλης κοινωνίας. Η επίτευξη της κανονικότητας αποτελεί επιτυχία των ΔΥΕΠ για τις οποίες τα περισσότερα στελέχη της εκπαίδευσης θεώρησαν πως καλώς επιλέχθηκαν ως μεταβατικό στάδιο.

Στο γνωστικό κομμάτι τα αποτελέσματα επηρεάζονται από τους παράγοντες απουσίες και από το βαθμό του προσωπικού ενδιαφέροντος και της συμμετοχής του διευθυντή του σχολείου, του υπεύθυνου και των εκπαιδευτικών των ΔΥΕΠ. Εξίσου σημαντικός στην κατεύθυνση επίτευξης των στόχων ήταν ο βαθμός συναναστροφής

των προσφυγόπουλων με τα ελληνόπουλα και της συμμετοχής τους σε κοινές δράσεις στο πλαίσιο του σχολείου.

«Η πρώτη χρονιά λειτουργίας των ΔΥΕΠ είχε δυσκολίες, δημιούργησε όμως τον καμβά για καλύτερη μελλοντική λειτουργία» όπως σχολιάζει διευθυντής, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το τοπίο για το 2017-18 αλλάζει με περισσότερα παιδιά σε πρωινά σχολεία και λιγότερα στις ΔΥΕΠ, γεγονός που δημιουργεί ένα νέο τοπίο καθώς πολλά σχολεία δεν έχουν υποστηρικτικούς θεσμούς για τη διδασκαλία της γλώσσας, εντοπίζονται περιορισμένες ή εφήμερες κατά κανόνα, αντιδράσεις από Συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων, μεμονωμένες επιφυλάξεις από Διευθυντές Σχολείων και επίσης πρακτικές δυσκολίες στον εντοπισμό μη εγγεγραμμένων παιδιών καθώς η νέα κατάσταση ήταν υπό διαμόρφωση και δεν υπήρχαν υποστηρικτικοί μηχανισμοί για τις εγγραφές και την εκπαίδευση ούτε στις οργανώσεις που αναλάμβαναν τη στέγαση των προσφύγων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Dryden-Peterson, S. E. (2015, December 21). Refugee education in countries of first asylum: Breaking open the black box of pre-resettlement experiences. *Theory and Research in Education*

Essomba, M. A. (2017). The right to education of children and youngsters from refugee families in Europe. *Intercultural Education*, 28:2 , pp. 206-218.

Hayward, M. (2017). *Intercultural Education*, 28:2. *Teaching as a therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds* , pp. 165-181.

Meda, L., Sookrajh, R., & Maharaj, B. (2012). Refugee children in South Africa: Access and challenges to achieving universal primary education. *AfricaAducationReview*, 9:sup1 , pp. S152-S168 DOI:10.1080/18146627.2012.755287.

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων. (n.d.). *Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*. Retrieved 7 2017, 15, from Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων: [http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPET\\_H\\_Full\\_Report\\_June\\_2016\\_update.pdf](http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPET_H_Full_Report_June_2016_update.pdf)

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο Μικρός "Άλλος" Μειονοτικές Ομάδες στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

UNICEF. (2017). *RefugeeandmigrantchildreninGreece*.

## Οι επισφαλείς σχέσεις χώρου και χρόνου στην εκπαίδευση των «προσφύγων» στην Κόνιτσα σήμερα.

Τσαμαδιά Γεωργία, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Λαογραφίας, Τμήμα Ιστορίας και Αρχαιολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, [georgiatsamadia@gmail.com](mailto:georgiatsamadia@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Από το Μάρτιο του 2016, δρώντα υποκείμενα επιλέχθηκαν να «φιλοξενοούνται» με όρους «προσωρινότητας» ή ακόμη, και «διαρκείας» στις εγκαταστάσεις του Κέντρου Παιδικής Μέριμνας Κόνιτσας. Ο καταστασιακά σχετικός χαρακτήρας του συλλογικού ορισμού αναφοράς τους ως «πρόσφυγες», και τα «υβριδιστικά» και όχι μόνο, χαρακτηριστικά του, υποστασιοποιεί αυστηρά επιβλεπόμενες και τυποποιητικές ταξινομήσεις συλλογικοτήτων και υποκειμενικοτήτων, στο συγκεκριμένο δια-τοπικό πλαίσιο. Συλλογικές ταυτότητες αλλά, και ατομικότητες, κοινωνικές εμπειρίες, ιστορίες ζωής και θανάτου, μνήμες και διαφορετικές συμπεριφορές δράσης και αντίδρασης συμβαίνουν και χαρακτηρίζουν τις «(ετερο) – μη-τοπίες» τους στο συγκεκριμένο (μετα) νεωτερικό, χωροχρονικό πλαίσιο. Η παρούσα ανακοίνωση επιχειρεί να συλλάβει τις διαχρονικές και συγχρονικές σχέσεις των ιστορικά προσδιοριζόμενων χωρικοτήτων και χρονικοτήτων της Κόνιτσας και τις αμφίσημες λειτουργίες τους στην εκπαίδευση των «προσφύγων» στο συγκεκριμένο εθνογραφικό πεδίο, σήμερα. Συγκεκριμένα, να συζητήσει τους όρους, τα όρια και τις πολιτικές επιλογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, ως συνθήκες τέλεσης κοινωνικών ταυτοτήτων στο συγκεκριμένο κυρίαρχο χώρο και χρόνο. Ακόμη, να διερευνήσει τις «διαφορετικές» λογικές προσαρμογής των ίδιων των υποκειμένων και τις αυτοαναφορικές νοηματοδοτήσεις της εμπλοκής τους σε σχεσιακές συσχετίσεις ταυτοτήτων και ετεροτήτων, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο ένταξης που συμβαίνει και είναι συνεχώς υπό διαπραγμάτευση. Το πεδίο αυτό όρισε τη μεθοδολογική επιλογή της επιτόπιας έρευνας και τις ανθρωπολογικές, εθνογραφικές πρακτικές της «συμμετοχικής παρατήρησης», για τη συγκέντρωση του εθνογραφικού υλικού. Η έρευνα, δείχνει ότι ένα δίκτυο σχέσεων χωρικής και χρονικής ασυμμετρίας αρθρώνεται και συμβαίνει σε αυτό το εθνογραφικό πλαίσιο. Η ανάλυση των εθνογραφικών ευρημάτων εστιάζει σε αυτό το δίκτυο, το οποίο παρουσιάζει λειτουργιστικές και επιτελεστικές συμπεριφορές και καθορίζει επιχώριους κώδικες σχέσεων ανισότητας. Ως εκ τούτου, στις αναλύσεις, οι κατηγορίες των κωδίκων αυτών και όχι μόνο, ταξινομούνται κυρίως, συμβολικά και φαντασιακά σε δομές, οι οποίες παράγουν τις συνθήκες λειτουργίας τους, όπως είναι, στη συγκεκριμένη περίπτωση, η δομή του κυρίαρχου εκπαιδευτικού πλαισίου είτε στη τυπική είτε στη μη τυπική μορφή του.

**ΛΕΞΕΙΣ – ΚΛΕΙΔΙΑ :** Χώρος, Χρόνος, Εκπαίδευση, «Πρόσφυγες», Κόνιτσα

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μέσα στο πολύπλοκο και ρευστό πλαίσιο της γενικευτικά ανακηρυσσόμενης «προσφυγικής κρίσης», (Kirtsoglou & Tsimouris, 2016) η οποία γίνεται αντιληπτή στο βαθμό βέβαια που επιτρέπεται και με τους όρους που επιτρέπεται, από τις «κυβερνοοτροπίες» (Τσιμπιρίδου, 2009) του συστήματος του ελληνικού, εθνικού κράτους, μέσα από συγκεκριμένες πολιτικές διαδικασίες και θεσμικές πρακτικές, αλλά, και από επιστημονικούς και πολιτικούς λόγους που επιλέγονται να ακουστούν με συγκεκριμένους τρόπους και να περιγράψουν «ζητήματα» σαν και αυτό(α) που καλείται να αντιμετωπίσει η ελληνική κοινωνία σήμερα, φαίνεται να προωθείται μια κατά κόρον επιλεκτική πολιτική της «φιλοξενίας».

Μία ιδέα, η οποία ιστορικά είχε θεωρηθεί ως ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας (Βουτυρά ,2011). Προϋπέθετε, όμως, σε πραγματιστικό επίπεδο την κοινωνική υποδοχή/αποδοχή και την «ένταξη» του «Άλλου», κάτι το οποίο δεν συνέβαινε ως επί το πλείστον με όρους ισότητας. Αλλά,

και ούτε συμβαίνει σήμερα. Μία πολιτική διαδικασία, δηλαδή, η οποία, κατεξοχήν σχετιζόταν αλλά, και σχετίζεται κυρίως με πρόσωπα και διαπροσωπικές σχέσεις, (Νιτσιάκος, 2003) τα οποία θέτουν κυρίως, σε πρακτική εφαρμογή τις ηγεμονικές, εμπλεκόμενες «κουλτούρ(α)ες του κράτους» και τις διαδραστικές-πολιτικές στρατηγικές του (μετα)νεωτερικού (εθνικιστικού) έθνους/κράτους (Βεντούρα, 1994) συγκρότησης εμπειριών και ταυτοτήτων (υποκειμενικοτήτων και συλλογικοτήτων) (Μάνος, 2010). Μία υπο/αποδοχή η οποία, επιστημολογικά και ιδεολογικά διαφοροποιείται από άλλες παράλληλες διαδικασίες, (Βουτυρά, 2011) όπως αυτές της «αφομοίωσης», (Γκόβαρης, 2011) της «περιθωριοποίησης», του «αποκλεισμού των ετεροτήτων με εθνικού (Μαυρομάτης, 2005) και νομικοθεσμικούς όρους» (Μπαλτσιώτης & Τσιτσελίκης, 2008) και του «επιπολιτισμού», (Berry, 1992) και που σε κάθε περίπτωση και ανέκαθεν είχε και έχει αιτιώδη σχέση με πολύπλευρες και πολυσύνθετες ιδιότητες της ανισότητας, της μειονοτικοποίησης αυτών των «Άλλων», της ετερότητας μειονοτικού τύπου, της ιδιότητας του πολίτη του κράτους, της κρατικής κυριαρχίας και της παγκόσμιας διακυβέρνησης, των σχέσεων εξουσίας και κυρίως, των πολιτικών ζωής και θανάτου.

Ένα από τα πιο βασικά ζητήματα που έχει απασχολήσει τόσο την επιστημονική όσο και την ευρύτερη συζήτηση, είναι αυτό της άμεσης και συνεχής επίδρασης των τεχνολογιών, των διαδικασιών, των πρακτικών, των λογικών και των πολιτικών με τις συνέπειές τους στα ίδια τα υποκείμενα. Οι διαφορετικές ερμηνείες και οι πολύπλοκες διασυνδέσεις κάθε είδους έλλειψης προσαρμοστικότητας σε νέες συνθήκες με ευλγισία και η αμφισημία των τρόπων πραγμάτωσης παρεμβάσεων και άμεσης δράσης στο κάθε ζήτημα που προκύπτει, όπως είναι και το «προσφυγικό» εμφυλοποιείται και οριοθετείται σε συγκεκριμένα χωρικά και χρονικά πλαίσια.

Ακόμη, η χρήση καταστασιακών σχετικών (ετερο)προσδιορισμών και ομοιογενοποιητικών, κατηγοριοποιήσεων των «φιλοξενούμενων» ως «πρόσφυγες», «μετανάστες», «αιτούντες ασύλου», «νεόφερτοι», «χωρίς χαρτιά», «απάτριδες», «ξεριζωμένοι» κτλ. (Harrell-Bond, Voutira & Leopold, 1992· Βουτυρά, 2011· Arrendt, 2015)· Agamben, 2015) τους ταξινομεί σε δομικό επίπεδο αλλά, και σ' αυτό της αντίληψης και του λόγου μέσα και από την εκπαιδευτική πολιτική που εφαρμόζεται, απευθυνόμενη στους ίδιους. Τα ερωτήματα που τίθενται είναι τα εξής: Με ποιους τρόπους ορίζεται κάθε εκπαιδευτική προσέγγιση λειτουργική για τους ίδιους, με ποιους τρόπους την αναγιγνώσκουν, πώς προσαρμόζονται οι ανάγκες τους σ' αυτή χωρίς οι ίδιοι στο μεγαλύτερο μέρος τους να έχουν ερωτηθεί, να την έχουν επιλέξει ή να έχουν οδηγηθεί μέσα σ' αυτή με τους δικούς τους όρους και όρια; Για τι είδους εκπαίδευση επιλέγουμε και θέλουμε να μιλάμε; Πώς αυτή δίνει χώρο στον ίδιο της ετεροπροσδιορισμένο εαυτό και στην ετερο-τοπική υποκειμενικότητα του εκάστοτε Άλλου και στη συγκεκριμένη περίπτωση του «πρόσφυγα» στο χώρο και το χρόνο; Πώς λαμβάνει, αν λαμβάνει υπόψη της, την κάθε μη κανονικότητα που ταράζει εν τέλει τα σχήματά της παρά το γεγονός του ότι δομείται στο εκπαιδευτικό φαντασιακό ως «κατάλληλη»; Με ποιους τρόπους η ετεροτοπία και η ετεροχρονία αναγιγνώσκονται και λαμβάνονται υπόψη και από ποιους; Πώς οι δομές «φιλοξενίας» «προσφύγων» σήμερα ως «εκτοπίζουσες εντοποποιήσεις» υποκειμένων σε κατάσταση «εξαίρεσης», ως παρενθέσεις στον κυρίαρχο εθνικό χώρο και χρόνο, ως «συνθήκες» καταστολής» γραμμικών χωροχρονικών κανονικοτήτων, δηλαδή, διαδικασιών «κανονικοποίησης», ως τόπου που μεταπίπτουν σε «μη-τόπους», καθώς, δεν εν-τοπίζουν τους «φιλοξενούμενους» τους συνιστούν πεδία διαπραγμάτευσης έκθετων ετεροτήτων παρά περικλειστων ταυτοτήτων σε ένα χωροχρόνο που δεν «είναι» αλλά, που «συμβαίνει»;

Για την προσέγγιση αυτού του εύρους ερωτημάτων, τα οποία δεν έχουν καμία προσδοκία να απαντηθούν διότι, οι απαντήσεις δεν είναι ούτε απλές ούτε εύκολες, χρειάζεται να σταθούμε στα διλήμματα της ελληνικής περίπτωσης, η οποία ως περιφερειακή χώρα μ' ένα διαφορετικό παρελθόν από τις ευρωπαϊκές δυνάμεις «καθυστερεί» να βρεθεί αντιμέτωπη μαζί τους αλλά, και να τα συζητήσει. Σε κάθε



περίπτωση, όμως, το ενδιαφέρον αυτής της ανακοίνωσης θα εστιαστεί στο χώρο και το χρόνο ως δύο αναλυτικά εργαλεία κατανόησης αυτών των διλημάτων και των προβληματισμών τους.

Η παρούσα εργασία έχει ως κύριους στόχους της να διερευνήσει, να κατανοήσει και να ερμηνεύσει καθημερινές διαδικασίες (επι)τέλεσης της «ένταξης» των «προσφύγων» στην κοινότητα της Κόνιτσας. Κεντρικό ερευνητικό ζητούμενο αποτελεί η καταγραφή και η ανάλυση των καθημερινών διαπροσωπικών και όχι μόνο σχέσεων (Νιτσιάκος, 2003) που αναπτύσσονται διαλεκτικά μεταξύ των «προσφύγων» που «διαμένουν» στη δομή «φιλοξενίας» Κόνιτσας με τους ανθρώπους που εργάζονται ως υπάλληλοι σε αυτή και με τους ανθρώπους της τοπικής κοινότητας. Ακόμη, να προβληματοποιήσει τα εκπαιδευτικά μοντέλα που εφαρμόζονται με στόχο την «ένταξη» τους είτε στη μη τυπική είτε στη τυπική μορφή τους. Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που είναι και οι προβληματισμοί μου είναι τα εξής:

Πώς το συγκεκριμένο κέντρο «φιλοξενίας» εμπλέκεται με την τοπική κοινότητα στο χώρο και το χρόνο; Ποιος ο ρόλος της συλλογικής και ατομικής μνήμης; Πώς συγκροτούνται στο τοπικό φαντασιακό οι «εντός του συγκεκριμένου χώρου»; Ποια δίκτυα επικοινωνίας αναπτύσσονται με τους «εκτός του συγκεκριμένου χώρου κόσμου» και μέσω ποιων διαδικασιών; Ποιες διαδραστικές πολιτικές-στρατηγικές και πρακτικές υιοθετούνται και με ποιους τρόπους εφαρμόζονται μεταξύ του κέντρου «φιλοξενίας» και της τοπικής κοινότητας για την «ένταξη» των «προσφύγων» σήμερα; Τί μορφές παίρνουν αυτές οι σχέσεις και τι συνέπειες έχει τούτο για την προοπτική αυτή; Με ποιους τρόπους η συγκεκριμένη δομή διαμορφώνει την καθημερινότητα των «προσφύγων» και πώς τα ίδια υποκείμενα προσαρμόζονται σ' αυτήν; Πώς τα ίδια τα υποκείμενα νοηματοδοτούν και διαχειρίζονται την καθημερινή τους ζωή στο συγκεκριμένο πλαίσιο;

## **Ο ΧΩΡΟΣ ΚΑΙ Ο ΧΡΟΝΟΣ ΤΗΣ ΔΟΜΗΣ «ΦΙΛΟΞΕΝΙΑΣ» «ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ» ΚΟΝΙΤΣΑΣ.**

Στο πλαίσιο της συζήτησης για το χώρο και το χρόνο, τουλάχιστον, όπως ορίζονται από τους ανθρωπολόγους και τους κοινωνιολόγους, ως βασικών παραμέτρων της κοινωνικής συγκρότησης (Νιτσιάκος, 2003) και ως πεδίων κοινωνικής εκ-παίδευσης (Bourdieu, 2000), είναι πια κοινός τόπος στις κοινωνικές επιστήμες, κυρίως στην Κοινωνική Ανθρωπολογία, την Κοινωνιολογία, την Ιστορία και τη Λαογραφία, που είναι και οι επιστημολογικές μου οπτικές γι' αυτή την ανακοίνωση, να δηλώνει κανείς ότι τόσο ο χώρος όσο και ο χρόνος παράγονται με όρους κοινωνικούς, άρα, ιστορικούς. Δηλαδή, με βάσει τις συνθήκες παραγωγής και αναπαραγωγής των υλικών και συμβολικών προϋποθέσεων της κοινωνικής ζωής με ένα ολιστικό τρόπο, οι οποίες μεταβάλλονται στο χρόνο σύμφωνα με τις εκάστοτε ανάγκες. Με ποιους τρόπους, όμως, ο χώρος μεσολαβεί, οργανώνει ένα καθεστώς ζωής, υλικοποιεί και συμβολοποιεί την ιστορία, δηλαδή, το χρόνο, καθιστώντας μία δομή «φιλοξενίας» «προσφύγων» ένα «έξω» που ταυτόχρονα περιλαμβάνεται σε ένα «μέσα» ως εντοπισμό παραπλανητικών αυτοτελειών; (Σταυρίδης, 2010)

Στην Κόνιτσα, σήμερα, «φιλοξενούνται» συνολικά 80 δρόντα υποκείμενα ως επί το πλείστον από τη Συρία. Ο χώρος «κατοίκησης» και «διαμονής» τους δε καθίσταται απλά πεδίο άρθρωσης σχέσεων με το «έτερο», αλλά, μία επισφαλής συνθήκη εντός της οποίας παρατηρείται μία επιβεβλημένη ανισότητα και ένδεια, ένας τρόπος χειραγώγησης και απ-αλλοτρίωσης μιας υπαρξιακής κατάστασης της τρωτότητας και της ευαλωτότητας. (Butler, 2016) Ο συγκεκριμένος χώρος συνδέει την ετεροτοπία με την ουτοπία διότι βρίσκεται σε αμοιβαία αντιδιαστολή και συμπληρωματικότητα με το παρόν και το μέλλον, την «πραγματικότητα» και τη φαντασία, την παραμονή και την προσωρινότητα, τον εαυτό και τον Άλλο. Με απλά λόγια η ετεροτοπία δίνει χώρο στη διαφορά, ενισχύοντας ταυτόχρονα την ομοιότητα που την περιβάλλει. (Foucault, 1987) Από την άλλη, η «ετεροτοπολογία» είναι ένα

είδος γεωγραφικού στρουκτουραλισμού ή ακόμα και λειτουργισμού, αφού εμπλέκεται με διαδικασίες που συγκροτούν τα διάφορα μέρη για τη διατήρηση και την προστασία του όλου.

Η Κόνιτσα, δε συνιστά μια τυπική, συνοριακή, μεθοριακή και μεταιχμιακή περιοχή, αλλά, έναν τόπο φορτισμένο πολλαπλά που καθρεφτίζεται στην ετεροτοπία, βλέπει τον εαυτό της σε όσες πτυχές της ιστορίας της ακόμη διαπραγματεύεται. Από τη δεκαετία του 1940, βίωσε τον Ελληνοϊταλικό πόλεμο και τον Εμφύλιο και χαρακτηρίστηκε ως «επιτηρούμενη ζώνη» κατά τη διάρκεια του Ψυχρού. Ακόμη, τη δεκαετία του 1990, κατά τη διάρκεια του ανοίγματος των ελληνοαλβανικών συνόρων δέχτηκε χιλιάδες μετανάστες από την Αλβανία, οι οποίοι διαμένουν στην ευρύτερη περιοχή για εργασιακούς και διάφορους άλλους λόγους.

Επιπλέον, η δομή «φιλοξενίας» που επιλέχθηκε να «φιλοξενήσει» από το Μάρτιο του 2016 έως και σήμερα, τους ανθρώπους που ήρθαν από τη Συρία, ιστορικά συγκροτήθηκε ως χώρος ασυνόδευτων παιδιών πολέμου, ορφανών και απόρων από διάφορες χώρες και όχι μόνο από τον ελλαδικό χώρο. Στο συγκεκριμένο βιοπολιτικό παράδειγμα, όπου καθημερινά τελούνται τεχνολογίες πρόνοιας, μηχανισμοί ανθρωπιστικής παρέμβασης, πρακτικές επιτήρησης και υγιεινής, πρωτόκολλα χρήσης και καθαριότητας του χώρου και ρυθμιστικές παρεμβάσεις στην καθημερινή ζωή των «φιλοξενούμενων», φαίνεται να δομούνται σχέσεις στη βάση των ιστορικά και πολιτισμικά διαμεσολαβημένων δυαδικών σχημάτων «ταυτότητα-καθαρότητα» - «ετερότητα-μιαρότητα» (Douglas, 2006).

Συν τοις άλλοις, παρά το διαφορετικό εθνοτικό και εθνοτοπικό μωσαϊκό της συγκεκριμένης περιοχής, είναι γεγονός του ότι η νομικο-πολιτική έννοια και το ιστορικο-γεωγραφικό πλαίσιο του εθνικού συνόρου, το οποίο δεν σχετίζεται μόνο με τον εκτός, αλλά, και τον εντός συνόρων «Άλλο» ή πιο σωστά, «Άλλους», διαμορφώνει συνειδήσεις και ατομικές-συλλογικές ταυτότητες αλλά, και σχέσεις, μέσω των οποίων οι διάφορες κοινωνικές ομάδες, που ιστορικά συγκροτούν και αποτελούν την τοπική κοινότητα της Κόνιτσας, διαχειρίζονται και διαπραγματεύονται συνεχώς στο χώρο και το χρόνο τα πολιτικά και συμβολικά όρια των διαπραγματεύσιμων ταυτοτήτων τους. (Νιτσιάκος, 2010· Nitsiakos, 2012· Nitsiakos & Drinis, 2014). Οι σημαντικές εθνοτικές και τοπικές διαφοροποιήσεις της Κόνιτσας ρυθμίζουν «οντοπολογίες», «ετεροτοπολογίες» και «υπερ-γκέτα» στο χώρο και το χρόνο.

Στο σημείο αυτό, πριν προχωρήσουμε στο επόμενο κεφάλαιο, πρέπει να αναφερθεί ότι η επιλογή αυτού του εθνογραφικού πεδίου δεν έγινε τυχαία και εδώ χρειάζεται να ταυτοποιηθεί η παρουσία της γράφουσας και τους ρόλους που επιτελούσε καθημερινά εδώ και περίπου ένα χρόνο στα κοινωνικά του συμφραζόμενα. Η γράφουσα εργαζόταν από τον Ιανουάριο του 2017 έως και το Φεβρουάριο του 2018 στο πρόγραμμα Προγράμματος μη τυπικής μάθησης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με τίτλο: «Ολοκληρωμένη απόκριση στις ανάγκες εκπαίδευσης και προστασίας των παιδιών-προσφύγων και των κηδεμόνων τους στην Ευρώπη και ειδικότερα στην Ελλάδα» στο ακόλουθο έργο: «Διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και δημιουργική απασχόληση παιδιών ηλικίας 4-5, 6-12 και 13-18 ετών» με επιστημονικό υπεύθυνο τον κ. Παπασταθόπουλο Ευστάθιο, Επίκουρο Καθηγητή Εξελικτικής Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων και ταυτόχρονα διεξήγαγε εθνογραφική επιτόπια έρευνα εκεί για τις ανάγκες της μεταπτυχιακής της εργασίας με θέμα «Διαδικασίες «ένταξης» των «νεόφερτων» προσφύγων στην Κόνιτσα» υπό την επίβλεψη του κ. Νιτσιάκου Βασίλη, Καθηγητή Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ερευνητική προσπάθεια έχει προσεγγιστεί μέσω επιτόπιας έρευνας στην Κόνιτσα, στη δομή «φιλοξενίας» «προσφύγων», χρησιμοποιώντας τις τεχνικές συλλογής δεδομένων της ποιοτικής κοινωνικής έρευνας (ημιδομημένες και ελεύθερες συνεντεύξεις, ιστορίες ζωής) και ακολουθώντας τις ανθρωπολογικές εθνογραφικές πρακτικές της «συμμετοχικής παρατήρησης» (Γκέφου-Μαδιανού, 1999· Clifford & Marcus, G., 1986). Η έρευνα διήρκεσε περίπου ένα χρόνο.

Τα εθνογραφικά δεδομένα προέρχονται από 30 ανθρώπους, 15 που εργάζονται ως «υπάλληλοι» στη συγκεκριμένη δομή και 15 κατοίκους της κοινότητας, οι οποίοι στο μεγαλύτερο μέρος έχουν «προσφυγική» προέλευση, καθώς, οι «πρόγονοί» τους κατάγονταν κυρίως, από την Καππαδοκία, τα Φάρασα και το Μιστί και ήρθαν στην Κόνιτσα το 1924 και «μεταναστευτική» όσοι ήρθαν από την Αλβανία μετά, το 1990. Ακόμη, άνθρωποι των τοπικών αρχών και επιχειρηματίες της κοινότητας.

Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους υπολοίπους, πήραν τη μορφή ελεύθερης συζήτησης, προσαρμοσμένες στο επικοινωνιακό πλαίσιο της συνέντευξης του κάθε υποκειμένου. Κρίθηκε όμως ότι για τη διερεύνηση του συγκεκριμένου ζητήματος, θα ήταν καλύτερο να εμπλακούν τα υποκείμενα σε ένα πιο ευέλικτο πλαίσιο άτυπης συζήτησης, όπου θα αισθανθούν πιο άνετα να μιλήσουν και να εκφραστούν. Η συλλογή του προφορικού υλικού έγινε κατά βάση χωρίς το μαγνητόφωνο αν και τα υποκείμενα δεν είχαν καμία αντίρρηση να μαγνητοφωνηθούν. Οι συνομιλίες με τα υποκείμενα έγιναν στους χώρους που τα ίδια όρισαν και ομολογουμένως διευκόλυναν την επικοινωνία με τη γράφουσα. Όλες οι συζητήσεις καταγράφηκαν με λέξεις - κλειδιά στο εθνογραφικό ημερολόγιο, αμέσως μετά το πέρας της συνάντησης από μνήμης.

Τα μοναδικά κριτήρια επιλογής των υποκειμένων της έρευνας ήταν η εντοπιότητά τους, η εργασιακή τους ταυτότητα και να είναι «προνομιούχοι μάρτυρες» του «προσφυγικού ζητήματος» στην Κόνιτσα. Κριτήρια, όπως η μόρφωση, η ηλικία, το φύλο, η κοινωνική προέλευση κτλ., δεν τέθηκαν.

Ως τρόπο προσέγγισης των υποκειμένων που συμμετείχαν στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε η γνωστή στους ανθρωπολόγους μέθοδο της «χιονοστιβάδας». Από ένα άτομο που γνώριζε τα υπόλοιπα, η γράφουσα βρέθηκε σ' αυτά με τη χρήση του τηλεφώνου και στη συνέχεια, με τον ορισμό συναντήσεων. Θεωρείται ότι ο σύνδεσμος στάθηκε καθοριστικός στην αποδοχή του αιτήματός της γράφουσας και την βοήθησε σχετικά εύκολα το να εισαχθεί στο πεδίο.

Δεν είχε τεθεί κανένα κριτήριο περί κάποιου συγκεκριμένου αριθμού των συμμετεχόντων στην έρευνά καθώς, υπήρχε η πιθανότητα δυσκολιών στην προσέγγιση αυτού του ερευνητικού αντικειμένου αυτή τη χρονική συγκυρία, σ' αυτά τα πλαίσια έρευνας και με αυτό το μεθοδολογικό τρόπο. Εξάλλου, όπως σημειώνει ο H. Blumer για τους «προνομιούχους μάρτυρες»: «*Η αντιπροσωπευτικότητα δεν κατοχυρώνεται με ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά με το να βεβαιωθούμε ότι τα υποκείμενα έχουν γνώση του τρόπου με τον οποίο σχηματίζονται οι συμπεριφορές που ερευνούμε. Μισή δωδεκάδα άτομα, με αυτή τη γνώση αποτελούν ένα πολύ καλύτερο «αντιπροσωπευτικό δείγμα» παρά χίλια άτομα που δεν την έχουν.*» (Blumer, 1979:34) Αυτός ο αριθμός των συμμετεχόντων υποκειμένων διευκόλυνε την αναφορά σε ένα σύνολο πληροφοριών που προσέφερε η κάθε συζήτησή μας καθώς και την εξέταση των δεδομένων μέσω του «πληροφοριακού κορεσμού». Σύμφωνα με τον D. Bertaux: «*Ο «πληροφοριακός κορεσμός» (saturation) είναι το φαινόμενο εκείνο σύμφωνα με το οποίο πέρα από έναν ορισμένο αριθμό συνεντεύξεων, ο ερευνητής έχει την αίσθηση ότι δεν μαθαίνει τίποτα καινούργιο ως προς το θέμα της έρευνας.*» (Bertaux, 1980:200).

Αυτός ο «πληροφοριακός κορεσμός» εντοπίστηκε από τη τρίτη μόλις συνέντευξη, καθώς, τα υποκείμενα έδειχναν ότι ναι μεν μπορούν να διαχειριστούν το

θέμα με τους τρόπους που αυτά επέλεξαν, αλλά, ο τρόπος που τα δήλωναν κινούνταν σε κοινές λεκτικές εκφράσεις, ίδιες λέξεις, προσδιορισμούς και επικέντρωση σε ζητήματα που τα ίδια ήθελαν. Ο λόγος τους ήταν «δημοσιογραφικός» πλήρως τυποποιημένος, κοφτός, αποσπασματικός και προσεχτικός.

## **ΑΠΟ ΤΗΝ ΚΟΝΙΤΣΑ ΣΤΗΝ «ΟΥΤΟΠΙΑ» ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Οι σχέσεις του Κέντρου «φιλοξενίας» με την Κόνιτσα και το αντίστροφο φαίνεται να έχουν συγκροτηθεί σε αμοιβαία αντιδιαστολή και συμπληρωματικότητα, αναδεικνύοντας ότι ο συγκεκριμένος χώρος στη συγκεκριμένη κοινωνία καθρεφτίζει την ετερότητα, η οποία βλέπει τον εαυτό της, σε όσες πτυχές της ιστορίας της ακόμη διαπραγματεύεται. Η δομή «φιλοξενίας» ως ετεροτοπία την ορίζει, της δίνει το μέτρο της κανονικότητας, αποτελεί τμήμα της καθημερινότητάς της.

Στο εσωτερικό της δομής, συνυπάρχουν, πολλοί χώροι και τόποι, χώροι ενδιάμεσοι και προσωρινοί, οι πολλαπλές ιστορίες των ανθρώπων που τον βιώνουν ως σταθμό, οι στρατηγικές που ακολούθησαν και ακολουθούν, όσα άφησαν πίσω και όσα θέλουν να ζήσουν αύριο. Για τους περισσότερους απ' αυτούς, ο συγκεκριμένος χώρος είναι ένα μετέωρο βήμα του ταξιδιού τους, τον οποίον βιώνουν ως «φυλακή» και για όλους εκείνους τους ανθρώπους που εργάζονται στο συγκεκριμένο πεδίο είναι ο χώρος όπου η προηγούμενη εμπειρία τους, τους έχει καθησυχάσει και δε δείχνουν προθυμία να εμπλακούν στην οικοδόμηση του νέου προφίλ του, σήμερα. Οι «πρόσφυγες» αναφέρουν ότι δεν είναι εκεί για να μείνουν, δε θέλουν να μείνουν, η καθημερινή τους ζωή υπακούει σε άλλες προσδοκίες, σε άλλους μετεωρισμούς και όχι σε εκπαιδευτικά μοντέλα που δοκιμάζονται πάνω τους με σκοπό την «ένταξη» τους σε μία κοινότητα που δεν επέλεξαν οι ίδιοι να παραμένουν, αλλά, και ούτε σε μία χώρα που θέλουν να ζήσουν, οι οποίες στρέφουν το βλέμμα τους «αλλού».

Ο χρόνος είναι διαφορετικός, οι ανάγκες γραμμικές και κυκλικές, καλύπτονται από τις καθημερινές δραστηριότητες επιβίωσης, όπως μαγείρεμα και πλύσιμο, ημερήσιες μεταβάσεις στα Γιάννενα για ψώνια, συλλογή πληροφοριών και επαγρύπνηση για τις ευκαιρίες που θεωρούν ότι μπορούν να βρουν. Τα παιδιά παρακολουθούν τη ΔΥΕΠ το μεσημέρι και συμμετέχουν τα πρωινά στις δράσεις των διαφόρων φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευσή τους. Οι γονείς τους επιχειρηματολογούν και ισχυρίζονται ότι εμείς θέλουμε τα παιδιά μας να πηγαίνουν στο σχολείο, αλλά, δε θέλουμε να μάθουν ελληνικά γιατί, δε θα τους χρειαστούν. Από την άλλη, το τυπικό σχολείο αλλά, και ούτε οι ΜΚΟ, δραστηριοποιούνται στην κατεύθυνση της ισότιμης επαφής των «φιλοξενούμενων» με την τοπική κοινότητα.

Συνάμα, για τους υπαλλήλους της δομής, οι «πρόσφυγες» «δεν κάνουν τίποτα, όλη μέρα κοιμούνται», για την πλειονότητα των κατοίκων της Κόνιτσας, οι «πρόσφυγες» «δε χρειάζεται να κάνουν τίποτα, αφού θα φύγουν», ενώ οι ίδιοι οι «πρόσφυγες» «εμείς θέλουμε να κάνουμε πράγματα, αλλά, θα φύγουμε». Καμία «ενταξιακή» οργανωμένη απόπειρα δεν επιτελείται αλλά, και ούτε ο ένας εμπλέκεται στην κατανόηση της λειτουργίας του άλλου στη ζωή του. Λίγοι είναι εκείνοι, οι οποίοι καθημερινά διαπραγματεύονται την παρουσία τους με στόχο την «ένταξη» των συγκεκριμένων ανθρώπων σ' ένα πλαίσιο, όχι απλά ανέτοιμο να τους δεχτεί αλλά, και στεκούμενο απέναντι.

Δεν είναι μόνο οι συνθήκες διαβίωσης και ο τόπος διαμονής των «προσφύγων» ανασταλτικοί παράγοντες κάθε «ενταξιακής» προσπάθειας στην αγορά εργασίας, στην κατοικία, στο εκπαιδευτικό σύστημα, στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας κτλ, αλλά, και οι τρόποι με τους οποίους τόσο οι ίδιοι όσο και η κοινότητα υποδοχής στέκεται και αναγιγνώσκει τους κόσμους τους. Ακόμη, και οι τρόποι με τους οποίους επιτελούνται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθοδολογίες μέσω των οποίων, η Κόνιτσα και το Κέντρο «φιλοξενίας» διαχειρίζονται λειτουργίες γνώσεων, τις βιώνουν και τις αξιολογούν ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες του κοινωνικού και

πολιτισμικού συνόλου που «φιλοξενούν», δείχνουν ότι οι λειτουργίες αυτές δεν προκύπτουν από εκπαιδευτικές διαδικασίες εντός μίας αίθουσας ενός τυπικού σχολείου, αλλά, εκφράζονται μέσα από σχέσεις που διαμορφώνονται σε κάθε πλαίσιο, το οποίο πολύπλευρα, συμβολικά και παράλληλα ιστορικά νοηματοδοτεί εμπειρίες και αναγνώσεις του κόσμου, στο χώρο και το χρόνο. Αν όμως, οι σχέσεις δεν είναι ισότιμες, τότε πώς;

Πώς, λοιπόν, μπορούμε να πάμε από το εδώ στο παντού, από την Κόνιτσα στο χώρο της ουτοπίας και το χρόνο της που τη χαρακτηρίζει; Πώς μπορούμε να παρέμβουμε εκπαιδευτικά στις ζωές τους χωρίς πρώτα να προσπαθήσουμε να συλλάβουμε την ολότητα των κοινωνικών εμπειριών των ανθρώπων που απευθυνόμαστε;

Είναι προφανές ότι μονοσήμαντες απαντήσεις δε μπορούν να δοθούν στους προβληματισμούς αυτούς. Ούτε καν απαντήσεις. Ίσως, σημασία έχει να θέσουμε στους εαυτούς μας τις ερωτήσεις και να βρεθούμε κριτικά κοντά τους. Εξάλλου, αυτό που θεωρητικά αντιλαμβανόμασταν ή αντιλαμβανόμαστε ως «πραγματικά» υπάρχον ερώτημα στη σκέψη μας, δεν ήταν ή είναι η «πραγματικότητα», αλλά, το εκάστοτε αφήγημα για την «πραγματικότητα», και το σημαντικότερο, τα συναισθήματα που σχετίζονταν ή σχετίζονται με το αφήγημα αυτό (περί της συγκεκριμένης «πραγματικότητας»). Αλλάζει το αφήγημα, αλλάζει και το ερώτημα. Τα βιώματα και οι αναμνήσεις του καθενός μας, τα οποία διαλεκτικά (ανα)συγκροτούν το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον μας ως μία ολότητα, είναι και αυτά ένα αφήγημα το οποίο δεν εδράζεται προφανώς σε «πραγματικά» γεγονότα (που ως γνωστόν δεν υπάρχουν) αλλά, στα προηγούμενα σχετικά αφηγήματα περί αυτών. Και το κάθε βίωμα και η κάθε ανάμνηση, ή καλύτερα το κάθε αφήγημα περί του συγκεκριμένου βιώματος και της συγκεκριμένης ανάμνησης, έχει να κάνει με διαχείριση συναισθημάτων και σκέψεων. Η ανασυγκρότηση των αναμνήσεων στην προσωπική τους διάσταση, σύμφωνα με το Halbwachs, «επιτελείται με βάση το συναισθηματισμό του παρόντος και πηγάζει αυθόρμητα όταν ανασυγκροτεί το οιονεί θέατρο του παρελθόντος.» (Halbwachs, 2013: 215) Έτσι, λοιπόν, δεν έχει τόση σημασία το τι ακριβώς συνέβη στο παρελθόν, αλλά, με τι συναισθήματα και σκέψεις το συνδέουμε στο παρόν. Άρα, οτιδήποτε οι άνθρωποι που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρούν ότι βιώνουν και βίωσαν στο παρελθόν, έχει σημασία για αυτούς σήμερα, επειδή, έχουν μείνει αδιαχείριστα τα συναισθήματα και οι μνήμες που συνδέθηκαν με αυτά τα βιώματα.

Η παρούσα εργασία θα ολοκληρωθεί με μία ιστορία. Μία ιστορία, πάνω και μέσα στην οποία ο ανθρωπολόγος Lévi-Strauss χτίζει τον εθνογραφικό του λόγο για να περιγράψει ό,τι ο ίδιος αντιλήφθηκε ως εκπαιδευτική πράξη και τις λειτουργίες της κατά τη διάρκεια των περιηγήσεών του στον Αμαζόνιο. Ουσιαστικά, μέσω αυτού του περιστατικού, καταδεικνύεται το πως μία κοινωνία νοηματοδοτεί και δίνει σημασία στην εκπαίδευση, δηλαδή, στις λειτουργίες των γνώσεών της και στις σχέσεις της με το κοινωνικό σύνολο που απευθύνεται. Και αυτό το κοινωνικό σύνολο με την εκπαίδευση δομεί σχέσεις σύμφωνα με το αξιακό του σύστημα. Αν το δεύτερο δε λαμβάνεται υπόψη από την εκπαιδευτική πράξη, στο επίπεδο ισότιμων σχέσεων, τότε η κάθε εκπαιδευτική πράξη που επιχειρείται γι' αυτό και σ' αυτό, δε μπορεί παρά να πέφτει σε κενό. Γι' αυτό, χρειάζεται αυτό να είναι η αφετηρία. Να συγκροτείται ως μέρος του κοινωνικού και πολιτισμικού συνόλου που απευθύνεται γιατί, αυτό είναι που θα της δώσει νόημα και σημασία. Και κυρίως, επειδή, το κάθε ανθρώπινο σύνολο έχει ιδιαιτερότητες και είναι ρευστό. Ρευστό ως προς τη μορφή, το σχήμα, τις λειτουργίες του και κυρίως, στο επίπεδο συγκρότησης κοινωνικών σχέσεων, που στην περίπτωση των «προσφύγων» είναι οι σχέσεις τους με την κοινωνία «υποδοχής» όσο και με την ομάδα τους. Ο Lévi-Strauss, κατασκευάζει, λοιπόν, την αφήγηση του περιστατικού που βίωσε ως ένας ενεργός «παρατηρητής» σε ένα συγκεκριμένο εθνογραφικό γίγνεσθαι, το οποίο μπορούμε να το συσχετίσουμε με την περίπτωση ενός εκπαιδευτικού σε ένα κέντρο «φιλοξενίας» «προσφύγων». Περιγράφει το

περιστατικό, με τον εξής τρόπο, στο οποίο διαφαίνεται ό,τι έχει προηγουμένως λεχθεί:

«Πιστεύαμε ότι οι Ναμπικουάρα δεν ήξεραν ούτε να γράφουν ούτε να ζωγραφίζουν, εκτός από μερικά διάστικτα και ελικοειδή σχέδια πάνω στις κολοκύθες τους. Όταν όμως τους μοίρασα, όπως είχα κάνει και με τους Καντουβέο, χαρτιά και μολύβια, στην αρχή δεν έκαναν τίποτα, αλλά, μια μέρα τους είδα όλους να φτιάχνουν στο χαρτί οριζόντιες κυματιστές γραμμές. Αναρωτιόμουν τι προσπαθούσαν να κάνουν και τότε ξαφνικά κατάλαβα ότι έγραφαν ή μάλλον προσπαθούσαν να γράψουν με το μολύβι τους όπως έκανα εγώ – άλλωστε ήταν το μόνο πράγμα που μπορούσαν να κάνουν, μιας και δεν με είχαν δει ακόμα να σχεδιάζω. Οι περισσότεροι κάποια στιγμή σταμάτησαν τις προσπάθειές τους, αλλά, ο αρχηγός, ο μόνος ίσως που είχε συλλάβει το νόημα της γραφής, είχε μεγαλύτερες φιλοδοξίες. Έτσι, μου ζήτησε ένα μπλοκ για να μπορεί και αυτός να γράφει όταν δουλεύαμε μαζί. Δεν μου έδινε ποτέ προφορικά τις πληροφορίες που του ζητούσα, αλλά, χάραζε πάνω στο χαρτί κυματιστές γραμμές και μου τις έδινε να τις διαβάσω, ως απάντηση στο δικό μου ερώτημα. Ενώ και ο ίδιος φαινόταν να πιστεύει σε αυτή την κωμωδία ... (μια μέρα) αφού μάζεψε όλο τον κόσμο, τράβηξε από το καλάθι του ένα χαρτί γεμάτο κυματιστές γραμμές, όπου έκανε πως τις διάβαζε και πως αναζητούσε, με προσποιητό δισταγμό, τη λίστα των αντικειμένων που όφειλε να δώσει ως αντάλλαγμα για τα προσφερόμενα δώρα: στον έναν τόξο και βέλη, στον άλλον ένα μακρύ μαχαίρι! Σε έναν άλλο χάντρες για τα κολιέ του. Αυτή η κωμωδία κράτησε δύο ώρες και δεν μπόρεσα να καταλάβω σε τι απέβλεπε. Ίσως, να ήθελε να εξαπατήσει τον ίδιο του τον εαυτό, αλλά, μάλλον, ήθελε να καταπλήξει τους συντρόφους του, να τους πείσει ότι τα εμπορεύματα περνούσαν σ' αυτούς με τη μεσολάβησή του, ότι είχε καταφέρει να συμμαχήσει με το λευκό άνθρωπο και ότι συμμετείχε στα μυστικά του... Μέσα από αυτό το επεισόδιο η γραφή είχε κάνει την εμφάνισή της στους Ναμπικουάρα αλλά, όχι όπως θα περιμέναμε, δηλαδή, ως αποτέλεσμα μιας μακρόχρονης και επίπονης μάθησης, αλλά, ως σύμβολο, του οποίου δε γνώρισαν ποτέ την πραγματική σημασία και που ο ρόλος του είχε μάλλον κοινωνιολογικό παρά διανοητικό χαρακτήρα. Γι' αυτούς δεν ήταν ένα εργαλείο γνώσης, μνήμης και συνεννόησης, αλλά, μάλλον ένα πρόσθετο δείγμα γοήτρου και κύρους για το άτομο που την κατείχε, ένα λειτούργημα που έδινε πλεονεκτική θέση σ' αυτόν που το ασκούσε απέναντι στους άλλους». (Lévi-Strauss, 1976: 388-390)

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agamben, G. (2015). «Πέρα από τα δικαιώματα του ανθρώπου». Στο Ν. Κούρκουλο (Επιμ.), «Εμείς οι πρόσφυγες». Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Arendt, H. (2015). «Εμείς οι πρόσφυγες». Στο Ν. Κούρκουλο (Επιμ.), «Εμείς οι πρόσφυγες». Αθήνα: Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Βεντούρα, Λ.. (1994). Μετανάστευση και έθνος. Μετασχηματισμοί στις συλλογικότητες και τις κοινωνικές θέσεις, Αθήνα: Μνήμων 15.
- Berry J. (1992). «Acculturation and adaptation in a new society». *International Migration* 30, p.p. 69-83.
- Bertaux, D. (1979). «Ecrire la Sociologie». *Information sur le Sciences, Sociales*, 19, 1.
- Blumer, H. (1979). «Critiques of Research in the Social Sciences. An appraisal of Thomas and Znaniecki's the Polish Peasant in Europe and America». NewBranswick, NewJersey.
- Βουτυρά, Ε.. (2011). «Μετανάστες, πρόσφυγες και ένταξη». Στο Δ. Συρρή (Επιμ.), «Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση». Θεσσαλονίκη: Ιανός.
- Γκέφου-Μαδιανού, Δ. (1999). «Πολιτισμός και εθνογραφία. Από τον εθνογραφικό ρεαλισμό στην πολιτισμική κριτική». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Αθήνα: Διάδραση.

- Clifford, J. (1986). "Introduction: Partial Truths". Στο J. Clifford & M. George (Επιμ.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*. Berkeley, Los Angeles and London: University of California Press, p.p.1-26.
- Douglas, M. (2006). «Καθαρότητα και Κίνδυνος. Μία ανάλυση των εννοιών της μιαιρότητας και των ταμπού». Αθήνα: Πολύτροπον.
- Foucault, M. (1987). «Εξουσία, γνώση και ηθική». Αθήνα: Ύψιλον.
- Halbwachs M. (2013). «Τα κοινωνικά πλαίσια της μνήμης». Αθήνα: Νεφέλη.
- Harrell-Bond, B., Voutira, E., Leopold, M. (1992). «Counting the Refugees: Gifts, Givers, Patrons and Clients». *Journal of Refugee Studies*, Vol.5., No ¾.
- Kirtsoglou, E., Tsimouris, G. (2016). "Il était un petit navire" The refugee crisis, neo-orientalism, and the production of radical alterity. *Journal of Modern Greek Studies Occasional Paper* 9: 1-14.
- Μάνος, Ι. (2010). Γενική Εισαγωγή στο Β. Δαλκαβούκης, Ι. Μάνος, Χ. Βέϊκου (Επιμ.), «Ανυποψίαστοι Ανθρωπολόγοι, Καχύποπτοι φοιτητές. Διδάσκοντας Ανθρωπολογία σ' αυτούς που «δεν τη χρειάζονται»». Αθήνα: Κριτική.
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). «Τα παιδιά της Καλκάντζας. Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπαλτσιώτης, Λ., Τσιτσελίκης, Κ. (2008). «Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης: νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές». Στο Θ. Δραγόνα, Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), «Πρόσθεση όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση της μειονότητας της Θράκης». Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νιτσιάκος, Β. (2003). «Μαρτυρίες Αλβανών μεταναστών». Αθήνα: Οδυσσέας.
- Νιτσιάκος, Β. (2010). «Στο σύνορο. «Μετανάστευση», Σύνορα και ταυτότητες στην αλβανο-ελληνική μεθόριο». Αθήνα: Οδυσσέας.
- Nitsiakos, V. (2012). «Transborder mobility, ethnic groups and boundaries along the Albanian-Greek frontier since the 1990's». Στο P. Hrstov (Ed.), «Migration and identity». *Bulgarian Academy of Sciences, Paradigma, Sofia*, pp.37.
- Nitsiakos, V., Drinis, Y. (2014). «Border Narratives. Testimonies of Albanian immigrants in Greece». Στο V. Nitsiakos et al. (Eds.), *Balkan Borders Crossings, Third Annual of the Konitsa Summer School, LIT, Berlin*, pp.51-63.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). «Τα άχθη της ετερότητας: Διαστάσεις της πολιτισμικής διαφοροποίησης στην Ελλάδα του πρώιμου 21ου αιώνα». Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), «Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). «Το καθεστώς διαφορετικότητας στην ελληνική κοινωνία: Υποθέσεις εργασίας». Στο Ε. Παπαταξιάρχης (Επιμ.), «Περιπέτειες της ετερότητας. Η παραγωγή της πολιτισμικής διαφοράς στη σημερινή Ελλάδα». Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Σταυρίδης, Σ. (2010). «Μετέωροι χώροι της ετερότητας», Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2009). «Μειονοτικές και μεταναστευτικές εμπειρίες. Βιώνοντας την «Κουλτούρα του κράτους». Αθήνα: Κριτική.

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΑΦΙΣΕΣ)  
1<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ -  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ**



## Το πολυπολιτισμικό στοιχείο στο Πρόγραμμα Σπουδών της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου.

Ντίνας Κωνσταντίνος, Καθηγητής Γλωσσολογίας - Ελληνικής Γλώσσας και Διδακτικής της, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, [kdinas@uowm.gr](mailto:kdinas@uowm.gr)  
Μουτσιούνα Χριστίνα, Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε., [moutsiouna.xristina@gmail.com](mailto:moutsiouna.xristina@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Με δεδομένες πλέον τις κοινωνικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές συνθήκες που επικρατούν στην εποχή μας και ειδικότερα στη χώρα μας, δεδομένη θεωρείται και η πολυπολιτισμικότητα. Αυτό, όμως, που δεν θεωρείται αυτονόητο είναι η αποδοχή, ο σεβασμός και γενικότερα η ορθή διαχείρισή της. Στο πλαίσιο αυτό, καθοριστικός κρίνεται ο ρόλος της εκπαίδευσης, που καλείται να προετοιμάσει κατάλληλα τους μελλοντικούς πολίτες για τις νέες συνθήκες. Είναι αυτή που θα πρέπει να εντάξει αρμονικά σε όλες της τις διαδικασίες οποιοδήποτε νέο στοιχείο και να ενισχύσει το αίσθημα της ισότητας και της ισοτιμίας, κάνοντας ορατή την ανάγκη αρμονικής συνύπαρξης μεταξύ ίσων, αλλά ταυτόχρονα διαφορετικών πολιτών. Προϋπόθεση για αυτό είναι η αφομοίωση του διαφορετικού, χωρίς αυτό να σημαίνει κατάργηση της διαφορετικότητας. Αντιθέτως, δηλώνει τον αδιαπραγμάτετο σεβασμό για το διαφορετικό στοιχείο, αλλά κυρίως για το άτομο που το εκπροσωπεί. Για τους λόγους αυτούς, θεωρήσαμε σκόπιμο στην παρούσα ανακοίνωση να εστιάσουμε την προσοχή μας στον ρόλο της εκπαίδευσης και να μελετήσουμε τη θέση που κατέχει σε αυτήν το πολυπολιτισμικό στοιχείο. Ο καταλληλότερος τρόπος για μια τέτοιου είδους αναζήτηση είναι η μελέτη ενός Προγράμματος Σπουδών (Π.Σ.). Συγκεκριμένα, επιλέχθηκε το Π.Σ. της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' Λυκείου, τόσο για την κομβική σημασία της τάξης σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα στην οποία απευθύνεται όσο και για την ιδιαιτερότητα του γνωστικού αντικειμένου.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πρόγραμμα Σπουδών, Νέα Ελληνική Γλώσσα Α' Λυκείου, Πολυπολιτισμικό στοιχείο.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολυπολιτισμικότητα είναι γεγονός για όλες σχεδόν τις κοινωνίες, καθώς οι περισσότερες μπορούν πλέον να θεωρηθούν πολυπολιτισμικές εξαιτίας των πολυεπίπεδων επαφών, ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται μεταξύ τους στον χώρο και τον χρόνο (Levi Strauss, 1994). Αναμενόμενο είναι μία τέτοιου μεγέθους κοινωνική αλλαγή να έχει αντίκτυπο και σε μία σειρά από τομείς που συνδέονται άμεσα μαζί της.

Χαρακτηριστικότερο παράδειγμα αυτής της αλληλεπίδρασης αποτελεί η γλώσσα, αφού γλώσσα και κοινωνία θεωρούνται έννοιες αδιαχώριστες όπως αναφέρει ο Halliday (1978). Μάλιστα, στο πλαίσιο των νέων κοινωνιών, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η χρήση του λόγου, άρα της επικοινωνίας, και κατ' επέκταση των κειμένων, αφού έχει γίνει σαφές ότι η επικοινωνία γίνεται μέσα από τα κείμενα (Χαραλαμπίδης, 1999).

Οι εξελίξεις αυτές επαναφέρουν στο προσκήνιο τη σημασία της εκπαίδευσης, που ως βασικός θεσμός της κοινωνίας δε νοείται να λειτουργεί ως μονάδα αποκομμένη από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Ο ρόλος της κρίνεται καθοριστικός, υπό την έννοια ότι μπορεί να αποτελέσει το σημαντικότερο εφόδιο για κάθε άνθρωπο που επιθυμεί να έχει δυναμικό ρόλο στις νέες εξελίξεις. Για αυτό και η εκπαίδευση με τη σειρά της στρέφει την προσοχή της και ενισχύει το διαχρονικό της ενδιαφέρον για το γλωσσικό μάθημα, καθώς κυριάρχησε η άποψη ότι η ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλει στην καλύτερη προετοιμασία των

μαθητών για την ένταξή τους σε ένα νέο περιβάλλον, που χαρακτηρίζεται από συχνές αλλαγές τόσο σε κοινωνικό επίπεδο όσο και σε άλλους εξίσου σημαντικούς τομείς.

Στην προσπάθειά μας να διαπιστώσουμε κατά πόσο η εκπαίδευση εκπληρώνει τις παραπάνω προσδοκίες επιλέξαμε να ασχοληθούμε με το μάθημα της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στην Α' Λυκείου, μελετώντας το αντίστοιχο Πρόγραμμα Σπουδών (Π.Σ.).

## **ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΚΑΙ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

Εξαρχής πρέπει να διευκρινίσουμε ότι η επιλογή της συγκεκριμένης τάξης και του συγκεκριμένου μαθήματος δεν είναι τυχαία. Η τάξη αυτή θεωρείται κομβικής σημασίας και σηματοδοτεί τη μετάβαση των παιδιών σε μία νέα πραγματικότητα. Εξίσου σημαντικό είναι και το γνωστικό αντικείμενο, καθώς η γλώσσα αποτελεί μία «κοινωνική σημειωτική», που υπεισέρχεται κατά καιρό στην κοινωνική δόμηση της εμπειρίας, αφού με τη γλώσσα και μέσω της γλώσσας διαμορφώνουμε, σε μεγάλο βαθμό, την ταυτότητά μας, τις αντιλήψεις μας για τις κοινωνικές διαδικασίες, τις αξίες και τις πεποιθήσεις μας, τη γνώση και τις ιδέες μας (Halliday, 1978).

Βέβαια, και η επιλογή μελέτης του Π.Σ. δεν είναι τυχαία. Τα Π.Σ., εκτός των άλλων, θεωρούνται αφετηρία για κάθε αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύστημα, αφού αποτελούν ένα από τα δομικά και λειτουργικά μέρη της εκπαίδευσης και μία βασική παράμετρο της εκπαιδευτικής πρακτικής. Ταυτόχρονα, εκφράζουν και την εκπαιδευτική φιλοσοφία της κοινωνίας, αφού σχεδιάζονται και αναπτύσσονται με βάση τους σκοπούς και τους στόχους που το ευρύτερο σύστημα έχει θέσει και «στην ουσία, διαμορφώνουν την ταυτότητα των πολιτών του μέλλοντος, σύμφωνα με τις επιταγές και τα κυρίαρχα κοινωνικά ρεύματα» (Δενδρινού & Ξωχέλλης, 1999).

Συνδυάζοντας αυτές τις πληροφορίες κατανοούμε εύκολα τη σημασία και τον ιδιαίτερο ρόλο που έχουν τα Π.Σ. του μαθήματος της γλώσσας. Άλλωστε, για αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση από όλες τις χώρες στο κομμάτι της γλωσσικής αγωγής, καθώς «ο παιδαγωγικός λόγος και οι στάσεις απέναντι στη γλώσσα και τη γλωσσική αγωγή έχουν μια σχέση αλληλεξάρτησης με πολιτικές πρακτικές που αφορούνται από την αναζήτηση μιας νέας, ενιαίας πολιτικής και πολιτισμικής ταυτότητας» (Δενδρινού, 1999).

Μελετώντας το Π.Σ. διαπιστώνουμε ότι έχει προβλέψει, σε μεγάλο βαθμό, αυτά τα νέα δεδομένα, ενσωματώνοντάς τα στον γενικότερο σχεδιασμό του, με άμεσες (π.χ. πολιτισμική, πολυπολιτισμική, πολυπολιτισμικότητα), αλλά και έμμεσες (μεταβαλλόμενες κοινωνικές συνθήκες, ποικιλότητα, γνώσεις για τον κόσμο, ιδιαιτερότητες, διαφορές) αναφορές στο πολυπολιτισμικό στοιχείο.

Ήδη, από την Εισαγωγή του τονίζεται ότι, εκτός των άλλων, οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται και από συχνές αλλαγές πολιτισμικών δεδομένων, στις οποίες εντάσσεται και η διαφοροποίηση που παρατηρείται στον τομέα της επικοινωνίας, κυρίως με τη δημιουργία νέων κοινωνικών πρακτικών έκφρασης και επικοινωνίας και με μία νέα σύλληψη της έννοιας του κειμένου και της γλώσσας (Αναστασιάδη, Ιορδανίδου, Ζάγκα, Σπαντιδάκης & Τάντος, 2011). Και αυτό, γιατί το ίδιο το κείμενο, το βασικότερο και σημαντικότερο μέσο επικοινωνίας, αποτελεί μία «κοινωνικοπολιτισμική και ιστορική κατασκευή», αφού είναι «γέννημα μιας συγκεκριμένης κοινωνικής, πολιτισμικής και οικονομικής πραγματικότητας» (Κουτσογιάννης, 2010: 354).

Επακόλουθο των εξελίξεων αυτών αποτελεί και η διαμόρφωση ενός εντελώς διαφορετικού τοπίου, το οποίο θεωρείται ιδιαίτερα απαιτητικό και προϋποθέτει πολίτες εφοδιασμένους με κατάλληλα εφόδια, όπως διαχειριστικές ικανότητες, ευελιξία, επικοινωνιακές και κριτικές αρετές. Το Π.Σ., αναγνωρίζοντας τις συνθήκες που επικρατούν, έρχεται να εκπληρώσει και αυτές τις προσδοκίες μέσα από την προώθηση και κατάκτηση της επικοινωνιακής και γλωσσικής επάρκειας, καθώς

θεωρούνται πρώτιστης σημασίας, αφού είναι η αφετηρία και το μέσο που θα οδηγήσει τους μαθητές σταδιακά στην κατάκτηση όλων των άλλων δεξιοτήτων και στη δημιουργία πολιτών που θα μπορούν να ανταποκριθούν επάξια στις νέες προκλήσεις, μέσα από τη λειτουργική και αποτελεσματική διαχείριση όλων των ζητημάτων.

Βέβαια, οι μαθητές βρίσκονται σε ένα επαρκές γλωσσικό και επικοινωνιακό επίπεδο, έχοντας κατακτήσει σύνθετες και απαιτητικές γλωσσικές δομές και γραμματισμούς, και είναι σε θέση να κάνουν τις δικές τους προσωπικές επιλογές (π.χ. πολιτισμικές δραστηριότητες). Αυτό που μένει τώρα να κάνουν, και αυτός είναι και ο στόχος του Π.Σ., είναι η περαιτέρω καλλιέργεια των ήδη αποκτημένων δεξιοτήτων σε μία κοινωνιοκεντρική κατεύθυνση. Θα πρέπει, δηλαδή, να μην αντιμετωπίζονται οι γνώσεις μόνο ως γλωσσικές, αλλά να είναι τέτοιες, που να προετοιμάζουν τους μαθητές κατάλληλα, ώστε να μπορούν να ανταποκριθούν, από μία κριτική πλέον σκοπιά, σε κοινωνικές καταστάσεις που βρίσκονται υπό συνεχή διαμόρφωση και αλλαγή.

Επομένως, η διδασκαλία θα πρέπει να προσαρμοστεί σε αυτά τα δεδομένα και να στραφεί κυρίως στη μελέτη και προσέγγιση, με ιδιαίτερο τρόπο, ποικίλων κειμενικών ειδών, τα οποία θα εκλαμβάνονται ως προϊόντα κοινωνικών διεργασιών και όχι ως σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες (Hyland, 2002) και ουδέτερα μέσα μεταφοράς της αλήθειας (Κουτσογιάννης, 2014: 4). Απώτερος στόχος της θα πρέπει να είναι να καταστήσει τους μαθητές ικανούς «να αντιληφθούν ότι οι γλωσσικές μορφές λειτουργούν ως δείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών» (Αναστασιάδη κ.α., 2011).

Όλα αυτά τα θεωρητικά αποκτούν ξεκάθαρη μορφή σταδιακά στα επόμενα κεφάλαια. Έτσι, στους Στόχους, που διακρίνονται σε γλωσσικούς και σε αξιακούς, διευκρινίζεται ότι δεν αρκεί να αποκτήσουν οι μαθητές μόνο γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με το συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Θα πρέπει μαζί με αυτές και μέσα από αυτές να καλλιεργούνται και αξίες, συμπεριφορές και θέσεις που έχουν σχέση και με την κοινωνία και τον κόσμο, πάντα με κριτική ματιά και στάση.

Πιο συγκεκριμένα, στους γλωσσικούς στόχους εντοπίζεται μία έμμεση αναφορά μέσα από την έννοια της ποικιλότητας. Ο πρώτος στόχος αναφέρεται στη γλωσσική ποικιλότητα, με την οποία θα πρέπει να έρθουν σε επαφή οι μαθητές, κατανοώντας ότι αποτελεί εγγενές χαρακτηριστικό των γλωσσών. Εξάλλου, η γλώσσα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ζωντανός οργανισμός, που καλλιεργείται καθημερινά και χαρακτηρίζεται από πολυμορφία και ετερογένεια, παρουσιάζοντας μεγάλο αριθμό διαφορετικών ειδών λόγου, με επιμέρους ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά. Επομένως, θα πρέπει να μάθουν να τη διαχειρίζονται ανάλογα με τις απαιτήσεις της επικοινωνιακής περίπτωσης και ταυτόχρονα να κατανοούν ότι συχνά αυτή συνδέεται με τη γλωσσική εμπειρία και την ταυτότητα των ομιλητών.

Οι επόμενοι στόχοι (β, γ, δ και ε) αποτελούν προέκταση του προηγούμενου, αφού λογική συνέχεια της γλώσσας είναι το κείμενο. Έτσι, και τα κείμενα είναι άμεσα συνδεδεμένα με την ποικιλότητα και τη δυναμική των κοινωνικών πρακτικών και των κοινοτήτων, όπου δημιουργούνται, χρησιμοποιούνται και κατανοούνται. Από τη στιγμή που δεν αποτελούν κάτι σταθερό και αμετάβλητο, οι μαθητές θα πρέπει να είναι προετοιμασμένοι, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν κατάλληλα οποιαδήποτε εκδοχή τους, μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο, και ταυτόχρονα να μπορούν να κατανοήσουν και τις αντίστοιχες κοινωνικές προεκτάσεις.

Συνεχίζοντας στους αξιακούς στόχους, διαπιστώνουμε ότι ο πρώτος επικεντρώνεται στην έννοια της ισοτιμίας. Αφού η χώρα μας χαρακτηρίζεται από κοινωνική πολυπολιτισμικότητα, το γλωσσικό μάθημα θα πρέπει να καλλιεργήσει στους μαθητές το αίσθημα ισότητας, ώστε να είναι σε θέση να κατανοούν, να σέβονται και να εκτιμούν τη γλώσσα των άλλων, άλλα και γενικότερα οποιοδήποτε είδος πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας.

Στους επόμενους στόχους δίνεται έμφαση στο κομμάτι της επικοινωνίας. Οι μαθητές θα πρέπει να προετοιμαστούν κατάλληλα, ώστε να μπορούν να εμπλακούν σε διαδικασίες γόνιμου και δημοκρατικού διαλόγου, μέσα στις οποίες θα έχουν το θάρρος να διατυπώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και τοποθετήσεις, σεβόμενοι πάντα τις πεποιθήσεις των άλλων (β στόχος), αλλά και τη δύναμη να αντισταθούν σε μορφές εξουσιαστικού και αυθαίρετου λόγου (γ στόχος).

Για αυτό, θα πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν πώς δομούνται μέσω του λόγου διαφορετικές οπτικές για τον κόσμο και τη νέα παγκόσμια πραγματικότητα (στ στόχος). Θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στα νέα μέσα επικοινωνίας (τηλεόραση, Νέες Τεχνολογίες) και να γίνει σαφές ότι το καθένα από αυτά έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και διέπεται από διαφορετικούς κανόνες και συμβάσεις, στα πλαίσια των οποίων δημιουργούνται και θα πρέπει να κατανοούνται οι κειμενικές πρακτικές που αναπτύσσονται σε αυτά (θ στόχος). Παράλληλα, θα πρέπει να είναι σε θέση να διαμορφώσουν μία ξεκάθαρη εικόνα της νέας παγκόσμιας πραγματικότητας και να αναγνωρίζουν και να προάγουν τα θετικά στοιχεία που προκύπτουν (η στόχος), χωρίς βέβαια να παραγνωρίζουν το γεγονός ότι πολλές φορές προωθούνται εσκεμμένα μηνύματα, που εξυπηρετούν συγκεκριμένα συμφέροντα και σκοπιμότητες. Επομένως, θα πρέπει να εξασκηθούν στο να αντιμετωπίζουν και να εξετάζουν με μεγάλη προσοχή και έντονη κριτική διάθεση όλες τις πληροφορίες που δέχονται (κριτική κατανόηση του δημόσιου λόγου, ΜΜΕ κ.λπ.).

Επίσης, ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται και στο κεφάλαιο του Περιεχομένου, καθώς αυτό θα αποτελέσει την αφετηρία και το υλικό πάνω στο οποίο θα στηριχθεί ολόκληρη η διδασκαλία. Όπως είναι αναμενόμενο, είναι άμεσα συνδεδεμένο με τα κείμενα, αφού απώτερος στόχος είναι η σύνδεσή τους με την καθημερινότητα και το πλαίσιο των θεσμών εντός των οποίων παράγονται και διαβάζονται.

Έτσι, το περιεχόμενο θα πρέπει να είναι ευρύτατο και να περιλαμβάνει μεγάλη ποικιλία διαφορετικών κειμένων, τα οποία θα λειτουργούν ως πόροι και θα χρησιμοποιούνται και θα αξιοποιούνται πρώτα για τη γλωσσική καλλιέργεια των μαθητών και στη συνέχεια θα προεκτείνονται στην παροχή εξίσου σημαντικών και χρήσιμων δεξιοτήτων, όπως η καλλιέργεια αξιών και προβληματισμού για τον άνθρωπο και τον κόσμο. Θα πρέπει να επιλέγονται κείμενα που αναφέρονται σε ποικίλα κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά και γενικότερα προβλήματα που απασχολούν τους νέους και να δίνεται έμφαση στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού, στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο πια κόσμο και στην κριτική διερεύνηση του κόσμου που κατασκευάζουν τα κείμενα αυτά.

Προκειμένου να σκιαγραφηθούν τα όρια μέσα στα οποία θα πρέπει να κινούνται, προτείνονται τέσσερις άξονες, που θα είναι καλό να ληφθούν υπόψη για την κατάλληλη επιλογή. Σύμφωνα με τον πρώτο άξονα, θα πρέπει μέσα από τα κείμενα να προσφέρονται γνώσεις για τον κόσμο, στάσεις, αξίες και πεποιθήσεις, με απώτερο στόχο την παροχή ευρύτερης παιδείας, η οποία θα καλλιεργεί πολλές δεξιότητες όπως γνώση, προβληματισμό και κριτικό αναστοχασμό σε τρέχοντα (τοπικά και διεθνή) κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα.

Ο δεύτερος άξονας εστιάζει το ενδιαφέρον του στους γραμματισμούς και τις δεξιότητες που θα πρέπει να κατακτήσουν οι μαθητές, γιατί αυτοί είναι που θα εξασφαλίσουν αργότερα την πλήρη και κριτική συμμετοχή τους σε όλα τα επίπεδα του κοινωνικού και πολιτισμικού γίγνεσθαι.

Ο τρίτος άξονας σχετίζεται με τις γνώσεις για τη γλώσσα που θα πρέπει να αποκτήσουν, τονίζοντας ότι η ενασχόληση με αυτές δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά το μέσο που θα οδηγήσει στην κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων, επομένως και του κόσμου που αναπαρίσταται σε αυτά.

Τέλος, στον τέταρτο άξονα, αναφέρονται οι διδακτικές πρακτικές που θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν. Δίνεται βαρύτητα σε διδασκαλίες που έχουν πρωταγωνιστές τους μαθητές, αφού ζητούμενο είναι ο πρωταγωνιστικός τους ρόλος

στη διερεύνηση ποικίλων κοινωνικών, πολιτισμικών, γλωσσικών κ.λπ. ζητημάτων και προβλημάτων. Προτείνεται η αξιοποίηση της ερευνητικής εργασίας, που, εκτός των άλλων πλεονεκτημάτων, συμβάλλει στο να *«αποκτώνται γνώσεις για τον κόσμο και να διαμορφώνονται πιο νηφάλιες στάσεις για την ανάγνωση των ποικίλων θεμάτων που διερευνώνται»* και ταυτόχρονα να *«κατανοείται πολύ καλύτερα η ποικιλία των διαφορετικών οπτικών στην προσέγγιση των ζητημάτων»* (ΦΕΚ 1562/2011).

Και αφού είδαμε πώς θα πρέπει να γίνεται η επιλογή του κατάλληλου υλικού, μένει να δούμε και με ποιον τρόπο θα γίνει η σωστή αξιοποίησή του. Έτσι, στο κεφάλαιο της Μεθοδολογίας, προτείνονται ορισμένες διδακτικές μέθοδοι, οι οποίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν, προκειμένου να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα.

Σύμφωνα με αυτές, τα κείμενα δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζονται μόνο ως προϊόντα επικοινωνίας και ως γλωσσικές και νοηματικές δομές, αλλά και ως κοινωνικές μονάδες (ιβ πρόταση) και φορείς ιδεολογικών και κοινωνικοπολιτισμικών νοημάτων (α πρόταση). Προφανώς, σε μια τέτοιου είδους προσέγγιση, δεν είναι αρκετή μόνο η ενασχόληση με αμιγώς γλωσσικές γνώσεις. Φυσικά και θα πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση σε γλωσσικά θέματα, όπως αυτό της γλωσσικής ποικιλότητας (ια πρόταση), αλλά δεν θα πρέπει να περιορίζεται το ενδιαφέρον μόνο σε αυτά. Εξίσου μεγάλη προσοχή και έμφαση θα πρέπει να δίνεται στην ουσιαστική και βαθύτερη κατανόηση και κριτική ανάγνωση των κειμένων και του κόσμου που αυτά αναπαριστούν (ζ πρόταση).

Επιπλέον, σε μία τέτοια «ανοιχτή» διδασκαλία, δεν θα πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές έχουν διαφορετικές προσωπικές εγγράμματατες διαδρομές (π.χ. δίγλωσσα παιδιά) (η πρόταση). Χρέος αυτής είναι ο σεβασμός τους, αλλά και η ουσιαστική τους αξιοποίηση μέσα από διαδικασίες που θα έχουν ως αφετηρία την προϋπάρχουσα γνώση και το πολιτισμικό υπόβαθρο όλων των παιδιών (ιε πρόταση). Άλλωστε, για τον λόγο αυτό τονίζεται ότι θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη έμφαση *«στην ανάδειξη της ελληνικής κοινωνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, με παράλληλη έμφαση στην κατανόηση της πολυπολιτισμικότητας και του διαφορετικού, καθώς και στην ανάδειξη του τοπικού, αλλά με ιδιαίτερη έμφαση στην εξωστρέφεια σε έναν διεθνοποιημένο κόσμο»* (στ πρόταση) (ΦΕΚ 1562/2011).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ολοκληρώνοντας αυτή τη σύντομη παρουσίαση, διαπιστώνουμε ότι στο συγκεκριμένο Π.Σ. υπάρχει έντονη αναφορά στο πολυπολιτισμικό στοιχείο. Αν και οι άμεσες αναφορές δεν είναι λίγες, μετά από μία προσεκτική ανάγνωση, γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει μία βαθύτερη σχέση μεταξύ τους. Φαίνεται ότι στην πραγματικότητα οι αλλαγές στο πολιτισμικό επίπεδο, σε συνδυασμό με μία σειρά γενικότερων αλλαγών, αποτέλεσαν έναν από τους βασικότερους παράγοντες που έκαναν ορατή την αναγκαιότητα δημιουργίας αυτού του Προγράμματος με τη συγκεκριμένη κατεύθυνση.

Από τη στιγμή λοιπόν που το πολυπολιτισμικό στοιχείο αποτέλεσε κινητήρια δύναμη για τη δημιουργία του Προγράμματος, δεν θα μπορούσε παρά να κατέχει ιδιαίτερη θέση σε αυτό. Άλλωστε, είναι εμφανής η πρόθεσή του να αξιοποιήσει κάθε πρόσφορο μέσο, ώστε να καταφέρει να φέρει τους μαθητές μέσα από την ενασχόληση με τη γλώσσα και τα κείμενα σε άμεση και ουσιαστική επαφή με οτιδήποτε καινούργιο, τονίζοντας πάντα τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή στη διαφορετικότητα, αλλά και τα οφέλη που μπορούν να υπάρξουν από μία αρμονική συνύπαρξη και αλληλεπίδραση.

Ανεξάρτητα, βέβαια, από τις προτάσεις του συγκεκριμένου Π.Σ. η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητάς μας. Και αυτό, γιατί η ενασχόληση και η αποδοχή της όχι μόνο κινητοποιεί την κριτική σκέψη και φαντασία, αλλά είναι και η καλύτερη δέσμευση

για τη δημιουργία ενός αύριο που θα συμπεριλαμβάνει τον πλούτο όλων των ιστοριών και όλων των λαών. Είναι η αφετηρία ενός διαρκούς ανθρώπινου ταξιδιού προς τη δικαιοσύνη και ωθεί τους ανθρώπους προς την εκπλήρωση των υποσχέσεων της δημοκρατίας (Τσαχτσαρλή, 2012). Είναι η αξιοποίηση και αποδοχή της κοινής κληρονομιάς της ανθρωπότητας, που είναι τόσο απαραίτητη για το ανθρώπινο είδος όσο η βιοποικιλότητα για τη φύση (UNESCO 2001: 2).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Ι. & Τάντος, Α. (2011). *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νέα Ελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα, 1976-2011: 35 χρόνια από τη γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση*. Δίον Πιερίας 4-6/11/2011. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/emJ5Mu>

Christie, F. (1999). Το ζήτημα της γλώσσας στην εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/wCUXZC>

Δενδρινού, Β. (1999). "Γλωσσικός υπολογισμός" στη σχολική εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/NX8myI>

Δενδρινού, Β. & Ξωχέλλης, Π. (1999). Πρόγραμμα σπουδών στη σχολική εκπαίδευση: έννοιες και όροι. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/wQF9Ic>

Κουτσογιάννης, Δ. (2010). Προς μια γραμματική του παιδαγωγικού λόγου. Στο Κ. Τσαλακανίδου (Επιμ.), *Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα 30: Πρακτικά της Ετήσιας Συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ.*, 2-3 Μαΐου 2009, 343-357. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣΤ-Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/r1gEAZ>

Κουτσογιάννης, Δ. (2014), Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδου & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου, «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*, 1-3 Νοεμβρίου 2013, Δράμα. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/yjTuKr>

Πετρονώτη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλου, Ι. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <https://goo.gl/PpD6xX>

Τσαχτσαρλή, Κ. (2012), *Πολυπολιτισμικότητα, Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <https://goo.gl/8KrI88>

UNESCO (2001). *Οικουμενική Διακήρυξη για την Πολιτιστική πολυμορφία*, Παρίσι 2/11/2001. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <https://goo.gl/3xa1q4>

ΦΕΚ Β' 1562/27-06-2011, Αριθμ. 70001/Γ2/2011, *Πρόγραμμα Σπουδών για τα μαθήματα Αρχαία Ελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νέα Ελληνική Γλώσσα και Νέα Ελληνική Λογοτεχνία της Α τάξης Γενικού Λυκείου*.

Χαραλαμπίδης, Α. (1999). Η στροφή προς την επικοινωνιακή προσέγγιση για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 1. Ανακτήθηκε στις 10/02/2017 από: <http://goo.gl/LR9gCZ>

## **2<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
2<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΑΝΤΙΛΗΣΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**



## Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ιταλικό νηπιαγωγείο: μελέτη περίπτωσης.

*Γελαδάρη Πετρούλα, Νηπιαγωγός, Κάτοχος Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην Παιδαγωγική, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, [petragld@hotmail.com](mailto:petragld@hotmail.com)*

*Κεσίδου Αναστασία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής, [akesidou@edlit.auth.gr](mailto:akesidou@edlit.auth.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική πολιτική που αναπτύχθηκε στην Ιταλία από τις αρχές του 1990 όσον αφορά την πολυπολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού χαρακτηρίζεται από μία διάσταση μεταξύ επίσημης ρητορικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Παράλληλα, παρουσιάζει διάχυση σε αρκετά σχολεία η έννοια της «προκοινωνικότητας», προσέγγιση που αξιοποιείται στην ιταλική προσχολική εκπαίδευση και επιδιώκει την ανάπτυξη στα νήπια της ενσυναίσθησης, της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων, του αυτοελέγχου, της αλληλοβοήθειας, της συνεργασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της ένταξης των παιδιών των μεταναστών στο ιταλικό νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, στόχο αποτέλεσε η απάντηση στο βασικό ερώτημα, εάν στο ιταλικό νηπιαγωγείο εφαρμόζεται μια προσέγγιση της ετερότητας που ακολουθεί τις διαπολιτισμικές αρχές και κατά πόσο η διαπολιτισμικότητα διαπνέει ολιστικά την καθημερινή ζωή στον χώρο αυτό. Στο πλαίσιο μελέτης περίπτωσης, η οποία πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της περιοχής της Τοσκάνης, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων των νηπίων, αλλοδαπών και γηγενών, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας της σχολικής μονάδας όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο, τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα, το Πρόγραμμα Σπουδών και τη διδασκαλία, κ.α. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις και παρατήρηση, ενώ η έρευνα πλαισιώθηκε και από τη συστηματική τήρηση ημερολογίου. Η έρευνα κατέδειξε ότι το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο ανταποκρίνεται σε σημαντικό βαθμό στις επιταγές της διαπολιτισμικής αγωγής, επενδύοντας σε μια εκπαίδευση που αποβλέπει στον σεβασμό της ισότητας και των δημοκρατικών αρχών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ιταλία, Νηπιαγωγείο, Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Προκοινωνικότητα

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Όπως είναι γνωστό, κατά τις δεκαετίες του 1950 και του 1960 σημειώθηκε μεγάλο μεταναστευτικό κύμα στο εσωτερικό της Ευρώπης, στο πλαίσιο του οποίου βιομηχανικά ανεπτυγμένες χώρες υποδέχτηκαν μετανάστες με καταγωγή κυρίως από χώρες της Νότιας Ευρώπης (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994: 75). Η Ιταλία αποτελεί χώρα πρόσφατης μετανάστευσης καθώς έως τα τέλη της δεκαετίας του 1960 αποτελούσε η ίδια χώρα αποστολής μεταναστών. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 άρχισαν για πρώτη φορά να εισέρχονται στη χώρα μετανάστες από χώρες της Ασίας και της Αφρικής (Καλοφωλιάς, 2011: 28). Έτσι, σήμερα το μωσαϊκό της ιταλικής κοινωνίας συνθέτουν διακόσιες διαφορετικές εθνότητες.

Η ανατροπή αυτή στην πληθυσμιακή σύνθεση της χώρας οδήγησε στην αναμόρφωση της μεταναστευτικής και κατ' ακολουθία της εκπαιδευτικής της πολιτικής. Σημαντικότερο σταθμό στην προσπάθεια αυτή αποτέλεσε ο Νόμος Turco – Napolitano (40/1998), μέσω του οποίου προωθείται ο σεβασμός της πρόσβασης των παιδιών των μεταναστών στην υποχρεωτική δημόσια εκπαίδευση ως βασικού τους δικαιώματος (Veugelers, 1994: 38- 39· Vitiello, 2008: 4). Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική, το ιταλικό κράτος υιοθέτησε και εφάρμοσε αρχικά την αφομοίωση και την ενσωμάτωση, ενώ από τις αρχές του 1990 προτείνεται η

διαπολιτισμική προσέγγιση ως απάντηση στην υφιστάμενη εθνική πολυμορφία. Όπως είναι γνωστό, στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι η καλλιέργεια πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων που έχουν την ικανότητα να αποδέχονται τη διαφορετικότητα και να αλληλεπιδρούν (Κεσίδου, 2008: 21· Νικολάου, 2000: 108).

Ειδικότερα, η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» ως όρος συναντάται στην Ιταλία το 1990 μέσω της Υπουργικής Εγκυκλίου της 26<sup>ης</sup> Ιουλίου, σύμφωνα με την οποία αναγνωρίζεται η αναγκαιότητα αμοιβαίου σεβασμού ανάμεσα σε αλλοδαπούς και γηγενείς μαθητές, ενώ βάσει νομοθεσίας, η επίσημη ιταλική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να στοχεύει στον σεβασμό της διαφορετικής πολιτισμικής κληρονομιάς του κάθε μαθητή, προστατεύοντας παράλληλα τη γλώσσα και τον πολιτισμό των μειονοτικών ομάδων. Επίσης, προωθεί την εκμάθηση της ιταλικής γλώσσας από τους αλλοδαπούς μαθητές. Σύμφωνα με τις σχετικές προβλέψεις, η στιγμή της υποδοχής και της ένταξης στο σχολείο, η εκμάθηση της ιταλικής ως Γ2, η αξιοποίηση της πολυγλωσσίας και η σχέση με τις οικογένειες των αλλοδαπών μαθητών αποτελούν προτεραιότητα όσον αφορά την εκπαιδευτική διαχείριση της ετερότητας (Bolognesi, 2013: 14· Καλοφωλιάς, 2011: 98· Silva, 2011: 25· Tassinari, 2003: 65). Ωστόσο, την ίδια στιγμή εντοπίζονται σημαντικά προβλήματα που αφορούν την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο και την εκπαιδευτική τους πορεία, όπως για παράδειγμα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής ή επανάληψης μιας σχολικής τάξης (Azzolini, 2015: 4-13· Blöchle, 2017: 329).

Παράλληλα, στην ιταλική εκπαίδευση λαμβάνει ιδιαίτερη σημασία η έννοια της «προκοινωνικότητας», η οποία αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο μοντέλο αλληλεπίδρασης που λαμβάνει χώρα στις διαπροσωπικές σχέσεις. Η προκοινωνικότητα αφορά τον σεβασμό της προσωπικότητας του ατόμου και την αμοιβαιότητα των σχέσεων και αναπτύσσεται στους μαθητές μέσω της βιωματικής μάθησης. Βάσει ερευνητικών δεδομένων, η εφαρμογή του «προκοινωνικού μοντέλου» από τους μαθητές στις διαπροσωπικές τους σχέσεις προωθεί την ανάπτυξη των κοινωνικών τους δεξιοτήτων. Περιλαμβάνει ειδικότερα την ενσυναίσθηση, τη δημιουργικότητα, την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων, τον αυτοέλεγχο, την αλληλοβοήθεια και τη συνεργασία, τη διαπροσωπική επικοινωνία, την εξάλειψη της επιθετικότητας και τη θετική αξιολόγηση του «άλλου». Την απαρχή του ρεπερτορίου των προκοινωνικών δεξιοτήτων αποτελούν η αυτοπαρατήρηση και ο αυτοέλεγχος, ενώ ακολουθεί ένα παιχνίδι ρόλων και η επίλυση του προβλήματος από το ίδιο το άτομο, διαδικασία κατά την οποία αντικαθιστά την αρνητική δεξιότητα που έχει πιθανώς εντοπίσει με κάποια νέα. Η εκπαίδευση στην προκοινωνικότητα είναι το πλαίσιο, μέσα στο οποίο οι βασικοί θεσμοί της κοινωνίας, όπως η οικογένεια και το σχολείο, θα προωθήσουν την ιδιότητα του πολίτη στους μαθητές. Το άτομο που αναπτύσσει την προκοινωνικότητα είναι πιο δημοφιλές, δεν υφίσταται σχολικό εκφοβισμό, δεν περιθωριοποιείται και δεν συγκρούεται, ενώ είναι σε θέση να διατηρεί τον εαυτό του ως ενιαία προσωπικότητα και ταυτόχρονα να αναπτύσσει το αίσθημα της κοινότητας με άλλους. Την ίδια στιγμή, και ο διαπολιτισμικός διάλογος βασίζεται στην ανάγκη να διατηρηθεί η μοναδικότητα παράλληλα με την αμοιβαία αλληλεπίδραση των διαφορετικών πολιτισμών. Η πορεία, λοιπόν, της εκπαίδευσης προς την προκοινωνικότητα, στην οποία περιλαμβάνεται και η διαπολιτισμικότητα, θέτει τη βάση για τον διαπολιτισμικό διάλογο και αποτελεί βασικό στοιχείο του ιταλικού εκπαιδευτικού μοντέλου για τη διαχείριση της ετερότητας (Salfi, 2008: 24).

Στην Ιταλία η δημόσια προσχολική εκπαίδευση αφορά όλα τα παιδιά ηλικίας τριών έως έξι ετών και η παρακολούθησή της είναι προαιρετική (Ζαμπέτα, 1998: 43, 110· MIUR, 2012: 21, 30). Όσον αφορά τα αλλοδαπά νήπια, αυτά αποτελούν το 9,2% του προσχολικού πληθυσμού της χώρας (Duccio & Favaro, 2000: 57). Στο νηπιαγωγείο τα αλλοδαπά νήπια είναι δυνατό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες, όπως ο πρώτος αποχωρισμός από το οικογενειακό περιβάλλον, η υποχρεωτική προσαρμογή σε νέο τόπο, το διαφορετικό φαγητό. Η εκμάθηση της γλώσσας της κυρίαρχης ομάδας αποτελεί τη συχνότερη και μεγαλύτερη δυσκολία τους. Μάλιστα, οι

αντιθέσεις μεταξύ των δύο γλωσσών ενδέχεται να προκαλέσουν στο αλλοδαπό νήπιο συναισθηματικές συγκρούσεις, άγχος και, ενίοτε, πλήρη απουσία λόγου για ένα μικρό χρονικό διάστημα. Εφόσον όμως η γλωσσική ικανότητα αναπτυχθεί, μπορεί να προωθηθεί άμεσα η σχολική ένταξη. Εξάλλου, το νηπιαγωγείο αποτελεί τον ιδανικότερο χώρο για την εκμάθηση της ιταλικής ως Γ2, καθώς απουσιάζει η αυστηρά οριοθετημένη ύλη και η κατ' οίκον εργασία. Έτσι, η εκμάθησή της πραγματοποιείται μέσα από την καθημερινή σχολική ζωή, με τη συνδυαστική χρήση μη λεκτικών εκφράσεων (Duccio & Favaro, 2000: 58-60, 65· Favaro, Mantovani & Musatti, 2006: 36). Παράλληλα, άλλη σημαντική πρόκληση είναι τα νήπια να αποδεχτούν την πολιτισμική ποικιλομορφία ως φυσιολογική συνθήκη μέσα από τη συναναστροφή και την αλληλεπίδραση (Νεράντζη, 2013: 30-31· Νικολάου, 2000: 187, 191).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### ***Σκοπός και στόχοι της έρευνας***

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν να απαντηθεί το ερώτημα, εάν η προσέγγιση της ετερότητας στο σύγχρονο ιταλικό νηπιαγωγείο ακολουθεί τις αρχές της διαπολιτισμικότητας και κατά πόσο η τελευταία διαπνέει ολιστικά την καθημερινή ζωή στον χώρο αυτό. Στο πλαίσιο αυτό, καταβλήθηκε προσπάθεια, μέσα από μελέτη περίπτωσης, να διερευνηθεί αν και σε ποιο βαθμό το ιταλικό νηπιαγωγείο είναι διαπολιτισμικά προσανατολισμένο όσον αφορά τις σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο (σχέσεις εκπαιδευτικών- νηπίων και νηπίων μεταξύ τους), τη συνεργασία του σχολείου με τις οικογένειες των μαθητών και την κοινότητα, το Πρόγραμμα Σπουδών και τη διδασκαλία. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν οι απόψεις των γονέων των νηπίων, αλλοδαπών και γηγενών, των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας του σχολείου για τα παραπάνω θέματα. Τέλος, στόχος ήταν να καταγραφούν οι προτάσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και της διευθύντριας για ενδεχόμενες αλλαγές, προκειμένου να επιτευχθεί η ευρύτερη διάχυση του διαπολιτισμικού πνεύματος στο ιταλικό νηπιαγωγείο.

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Τα ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τις απόψεις των γονέων για την πολυπολιτισμικότητα της τάξης, τις σχέσεις μεταξύ των νηπίων, τη συμμετοχή των παιδιών τους, αλλά και των ίδιων, στην εκπαιδευτική διαδικασία. Όσον αφορά, ειδικότερα, τους αλλοδαπούς γονείς, έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν επιπλέον οι απόψεις τους σχετικά με τη γλώσσα επικοινωνίας και την ταυτότητα που επιθυμούν να αναπτύξουν τα παιδιά τους, πιθανές εκδηλώσεις ρατσισμού που αντιμετώπισαν και τις προσδοκίες που έχουν για το μέλλον τους.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, τέθηκαν ερωτήματα σχετικά με την επιμόρφωση που διαθέτουν στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την ταυτότητα και τις γλώσσες που προωθεί το νηπιαγωγείο, τη σχέση τους με τους γονείς, αλλά και τη σχέση των νηπίων μεταξύ τους. Επιπλέον, ερωτήματα στόχευαν στη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με το Πρόγραμμα Σπουδών και την εκπαιδευτική πολιτική, τις μεθόδους που εφαρμόζουν, τις δυσκολίες που τυχόν αντιμετωπίζουν τα νήπια και το πώς οι ίδιοι τις διαχειρίζονται, τη συμμετοχή των νηπίων σε σχολικές γιορτές και δραστηριότητες.

Η διευθύντρια κλήθηκε να απαντήσει σε ερωτήματα αναφορικά με τον ρόλο της, τις σχέσεις σχολείου - κοινότητας και εκπαιδευτικών - γονέων, τον τρόπο διαχείρισης ενδεχόμενων συγκρούσεων και τη συμμετοχή του σχολείου σε ευρωπαϊκά προγράμματα.

Επιπλέον, καταβλήθηκε προσπάθεια να αναδειχτούν προτάσεις των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία σχετικά με τον διαπολιτισμικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου.

### ***Μέθοδος έρευνας***

Για τη συλλογή των δεδομένων στο πλαίσιο της μελέτης περίπτωσης, ως κατάλληλες τεχνικές κρίθηκαν η ημι-δομημένη συνέντευξη και η ημι-δομημένη, μη συμμετοχική παρατήρηση. Οι τεχνικές αυτές πλαισιώθηκαν από την τήρηση προσωπικού ημερολογίου, με στόχο να οργανωθεί καλύτερα η ερευνητική διαδικασία και επιπλέον να καταγραφούν χρήσιμα στοιχεία που προέκυπταν σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα στον χώρο του νηπιαγωγείου, όπου διενεργήθηκε η έρευνα (Cohen, Manion & Morisson, 2007: 452, 513, 522).

Η επεξεργασία των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της *δόμησης περιεχομένου*, βάσει της οποίας το υλικό περιεγράφηκε παραφραστικά ανά κατηγορία και υποκατηγορία, και με την τεχνική της *πρότυπης δόμησης*, σύμφωνα με την οποία οι παραφράσεις αυτές τεκμηριώθηκαν βάσει των πιο χαρακτηριστικών *πρότυπων* αναφορών (Μπονίδης, 2004: 117, 129).

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν έξι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου προσχολικής αγωγής της Κοινότητας του *Reggello* της Τοσκάνης, η διευθύντρια του σχολείου, όπως επίσης και εννέα γονείς νηπίων που φοιτούσαν σε αυτό κατά το σχολικό έτος 2014-2015, εκ των οποίων οι τέσσερις ήταν αλλοδαποί και οι πέντε γηγενείς. Τον μαθητικό πληθυσμό του νηπιαγωγείου συνέθεταν, εκτός από τους Ιταλούς μαθητές, Μαροκινοί, Τυνησιοί, Αιγύπτιοι, Σύριοι και Κινέζοι, οι οποίοι αποτελούσαν περίπου το 10% του συνόλου των μαθητών. Η πλειοψηφία των αλλοδαπών νηπίων είχε γεννηθεί στην Ιταλία. Επίσης, το νηπιαγωγείο ήταν ενταγμένο σε πιλοτικό πρόγραμμα για την προώθηση της προκοινωνικότητας.

## **ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ- ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Από την ανάλυση των δεδομένων των συνεντεύξεων, της παρατήρησης και την καταγραφή του ημερολογίου προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

Σύμφωνα με τους γονείς, γηγενείς και αλλοδαπούς, τα νήπια, παρά τη μικρή τους ηλικία, είναι σε θέση να επιλέξουν τους φίλους τους. Η προσωπικότητα του νηπίου, τα κοινά ενδιαφέροντα και η φύση της μεταξύ τους συνεργασίας κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων αποτελούν βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τις διαπροσωπικές τους επαφές. Από την άλλη πλευρά, η χώρα καταγωγής των νηπίων φαίνεται να μην τα επηρεάζει καθόλου. Τα νήπια συνεργάζονται μεταξύ τους με ευχαρίστηση σε όλη τη διάρκεια της καθημερινής σχολικής τους ζωής. Σε αυτό φαίνεται να συμβάλει και πάλι η προσωπικότητα του κάθε νηπίου. Όσον αφορά τη στάση των γηγενών γονέων απέναντι στη φιλία των παιδιών τους με αλλοδαπούς συνομηλικούς τους, χαρακτηρίζεται θετική, καθώς και οι πέντε γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνονται απόλυτα σύμφωνοι με αυτό το ενδεχόμενο. Οι απόψεις των αλλοδαπών γονέων δίστανται αναφορικά με την εκδήλωση ή μη συμπεριφοράς με ρατσιστικό χαρακτήρα απέναντι στα αλλοδαπά νήπια. Στις περιπτώσεις που οι γονείς ανέφεραν εκδήλωση ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντι στο παιδί τους, την απέδωσαν στο νεαρό της ηλικίας των παιδιών προσχολικής ηλικίας και στην παιδική αφέλεια που τα διακρίνει. Γίνεται σαφές, ότι οι σχέσεις των γηγενών και αλλοδαπών γονέων βρίσκονται σε καλό επίπεδο αναφορικά με τα σχολικά ζητήματα, ενώ σε επίπεδο διαπροσωπικών επαφών εκτός σχολικού περιβάλλοντος, οι σχέσεις παραμένουν καλές, ωστόσο τυπικές.

Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στα σχολικά δρώμενα και συνεργάζονται πρόθυμα και ισότιμα με τους εκπαιδευτικούς, κάνοντας παράλληλα σαφή την εκτίμησή τους για το έργο και την ανοιχτότητα των εκπαιδευτικών απέναντί τους.

Οι γονείς των γηγενών νηπίων δείχνουν στην πλειοψηφία τους να είναι θετικοί απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που χαρακτηρίζει το νηπιαγωγείο, αποδίδοντας αυτή τους τη στάση στα οφέλη που έχει αυτή η πολιτισμική συνύπαρξη για τα παιδιά τους, ενώ ένα μικρό ποσοστό των γονέων δείχνει αναποφάσιστο απέναντι στην πολύμορφη αυτή πραγματικότητα. Η αναφορά σε στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών έχει ιδιαίτερη αξία για τη γνωστική ανάπτυξη όλων των

νηπίων, την αποδέσμευσή τους από στερεότυπα και προκαταλήψεις αλλά και την απόκτηση θετικής αυτοεικόνας για τα αλλοδαπά νήπια. Μάλιστα, η πλειοψηφία των αλλοδαπών γονέων φαίνεται να επιθυμεί μεγαλύτερη αναφορά σε στοιχεία των πολιτισμών καταγωγής τους.

Γονείς, αλλοδαποί και γηγενείς, και εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη συμμετοχή των αλλοδαπών νηπίων στις σχολικές γιορτές, καθώς τα ίδια αποτελούν ισότιμα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, ενώ παράλληλα τονίζονται η συνεισφορά της συμμετοχής αυτής και τα οφέλη της τόσο σε γνωστικό και καλλιτεχνικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Ωστόσο, οι αλλοδαποί γονείς δηλώνουν αντίθετοι με την συμμετοχή των νηπίων σε γιορτές που έχουν θρησκευτικό περιεχόμενο.

Μέσα από τις απαντήσεις των γονέων των αλλοδαπών νηπίων, συμπεραίνεται η παροχή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών σε αλλοδαπά και γηγενή νήπια κατά την εφαρμογή των οργανωμένων και ελεύθερων δραστηριοτήτων. Ωστόσο, κάτι τέτοιο φαίνεται να μην ισχύει εξίσου στο φαγητό, καθώς τα νήπια από μουσουλμανικές χώρες δεν έχουν δεύτερη επιλογή τις ημέρες που προσφέρεται χοιρινό κρέας.

Μέσα από τα δεδομένα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών, η πλειοψηφία των αλλοδαπών νηπίων δεν φαίνεται να αντιμετωπίσει γλωσσικές ή άλλες δυσκολίες κατά την πρώτη περίοδο της ένταξης αλλά και σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Ωστόσο, δύο εκπαιδευτικοί ανέφεραν περιπτώσεις, κατά τις οποίες παρουσιάστηκε πλήρης απουσία του λόγου για ένα μικρό χρονικό διάστημα, λόγω εσωτερικών συναισθηματικών συγκρούσεων. Στις περιπτώσεις αυτές, η επικοινωνία γινόταν με μη λεκτικό τρόπο, μέχρι το παιδί να μάθει την ιταλική γλώσσα. Σε καταστάσεις, όμως, που αυτό δεν αρκούσε, κλήθηκε να συνδράμει ο «πολιτισμικός διαμεσολαβητής», που έχει βοηθητικό ρόλο. Επιπλέον, αναφέρθηκε και η περίπτωση ενός νηπίου που φάνηκε να δυσκολεύτηκε αρκετά να συνάψει φιλικές σχέσεις με γηγενείς συνομηλίκους του, καθώς, σύμφωνα με τη μητέρα του, τον περιθωριοποίησαν. Η μοναδική αυτή περίπτωση είναι πιθανόν να αποτελεί εξαίρεση. Μάλιστα, η συγκεκριμένη δυσκολία αντιμετωπίστηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους, όπως αφήνεται να εννοηθεί μέσω της απάντησης της μητέρας του.

Προτεραιότητα των αλλοδαπών γονέων αναφορικά με τους στόχους της προσχολικής εκπαίδευσης φαίνεται να είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών τους, η καλλιέργεια του σεβασμού για τους άλλους, η ανάπτυξη των διαπροσωπικών σχέσεων και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, η γνωστική τους ανάπτυξη. Επιπλέον, οι γονείς επιθυμούν ένα επιτυχημένο επαγγελματικό μέλλον για τα παιδιά τους, το οποίο ιδανικά θα πλαισιώνεται από ένα πτυχίο πανεπιστημιακού επιπέδου, προσόν που θεωρούν ότι θα ωθήσει τη ζωή του παιδιού στην ευτυχία και την αξιοπρέπεια. Παράλληλα, φαίνεται να διακρίνονται από δημοκρατικές, φιλελεύθερες απόψεις, καθώς αφήνουν στη μελλοντική κρίση και την επιλογή των νηπίων το αντικείμενο με το οποίο θα ασχοληθούν επαγγελματικά.

Έντονη διαφοροποίηση χαρακτηρίζει τις απόψεις των αλλοδαπών γονέων αναφορικά με τον μελλοντικό τόπο κατοικίας των ίδιων και του παιδιού τους. Δύο από αυτούς ελπίζουν σε επαναπατρισμό των οικογενειών τους, ενώ άλλοι είτε επιθυμούν να παραμείνουν στην Ιταλία, είτε το συγκεκριμένο θέμα δεν τους απασχολεί επί του παρόντος. Όσον αφορά ειδικότερα τα ίδια τα παιδιά, οι περισσότεροι γονείς αφήνουν σε αυτά την ελευθερία της επιλογής, αποδεικνύοντας για ακόμη μία φορά τον διαλογικό τρόπο σκέψης τους, ενώ εκείνο που μία μητέρα επισημαίνει με έμφαση ως προτεραιότητα, είναι ο τόπος στον οποίο τα παιδιά θα σπουδάσουν και όχι το πού θα επιλέξουν να ζήσουν.

Αναφορικά με τις δυσκολίες των αλλοδαπών γονέων, παρά τη σημερινή ευχέρειά τους στη χρήση της ιταλικής γλώσσας, όλοι αντιμετώπισαν σοβαρές γλωσσικές δυσκολίες. Ωστόσο, μέσα από την καθημερινή τους αλληλεπίδραση με γηγενείς, μέσα από τα βιβλία και το διαδίκτυο, μέσω του Διεθνούς Κέντρου Σπουδών της Φλωρεντίας και με τη βοήθεια των ίδιων των παιδιών τους, κατάφεραν να

αποκτήσουν γλωσσική ικανότητα στα Ιταλικά και έτσι να διευκολύνουν τόσο τη δική τους ζωή, όσο και των παιδιών τους.

Τα περισσότερα αλλοδαπά νήπια επικοινωνούν με τους γονείς τους στη μητρική και αλλά και στην ιταλική γλώσσα, ενώ δύο από αυτά χρησιμοποιούν και τρίτη γλώσσα, όπως είναι η αγγλική ή η γαλλική. Ένα νήπιο φαίνεται να χρησιμοποιεί τη μητρική του γλώσσα στο σπίτι και την ιταλική στο σχολείο, συσχετίζοντας την κάθε γλώσσα με ένα συγκεκριμένο περιβάλλον. Όσον αφορά τη γλώσσα που χρησιμοποιούν τα νήπια εντός του σχολείου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών προσπαθεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα, δίνοντάς τους κίνητρα και δηλώνοντας ενδιαφέρον για τη γλώσσα αυτή. Αυτό συμβαδίζει με τα πορίσματα της διεθνούς έρευνας, βάσει των οποίων η χρήση της μητρικής γλώσσας βοηθάει το παιδί στην εκμάθηση της Γ2 και προωθεί την ανάπτυξη της διγλωσσίας (Cummins, 2003). Παράλληλα, διακρίνεται η επιθυμία των παιδιών να επικοινωνούν εξίσου σε όλες τις γλώσσες, ωστόσο υπονοείται μια αυξημένη προτίμηση στην ιταλική γλώσσα, κυρίως όσον αφορά την επικοινωνία με τους συμμαθητές τους. Οι γονείς, έπειτα από την προσωπική εμπειρία της μετανάστευσης και σε συνδυασμό με τις σύγχρονες πληθυσμιακές ανακατατάξεις των εθνικών κρατών, δείχνουν να δίνουν έμφαση στην επικοινωνία μέσω της αγγλικής γλώσσας ή μέσω κάποιας άλλης γλώσσας που ομιλείται ευρέως στην Ευρώπη και τον κόσμο. Μάλιστα, είναι τόσο ρευστή η σύγχρονη πραγματικότητα στον κόσμο, που σύμφωνα με τη μητέρα ενός αλλοδαπού νηπίου, όσο περισσότερες γλώσσες γνωρίζει κανείς τόσο περισσότερο θα διευκολυνθεί στο μέλλον.

Όσον αφορά τα αλλοδαπά νήπια, φαίνεται ότι γνωρίζουν γενικά καλά την ιταλική γλώσσα λόγω της φοίτησής τους στο νηπιαγωγείο και της αλληλεπίδρασής τους με τους Ιταλούς συνομηλίκους τους. Όσον αφορά τη μητρική τους γλώσσα και καθώς πολλά παιδιά προέρχονται από αραβόφωνες χώρες, παρακολουθούν το σχολείο εκμάθησης της αραβικής γλώσσας, για το οποίο έχει μεριμνήσει η Κοινότητα του Reggello. Στο σπίτι, τηλεοπτικά προγράμματα στην αραβική γλώσσα και η καθημερινή αλληλεπίδραση με τους γονείς φαίνεται να ενισχύουν τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών στη μητρική. Ένα από τα αλλοδαπά νήπια, ωστόσο, δείχνει να μη γνωρίζει τη μητρική του γλώσσα, γεγονός που πιθανόν καταδεικνύει την έλλειψη ενδιαφέροντος της μητέρας για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης γλωσσικής ικανότητας, καθώς η ίδια δηλώνει εντονότερο ενδιαφέρον για την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας από το παιδί.

Όσον αφορά το θέμα της ταυτότητας που προωθείται από το ιταλικό νηπιαγωγείο, παρά τα λίγα δεδομένα που ήταν δυνατό να συλλεχθούν, έγινε εμφανές ότι οι αλλοδαποί γονείς θεωρούν ότι προωθείται μία ταυτότητα ανοιχτή, ωστόσο κυρίως ιταλική. Δύο από τους γονείς δείχνουν αρκετά ικανοποιημένοι όσον αφορά την προώθηση της ιταλικής ταυτότητας από το νηπιαγωγείο, καθώς τη θεωρούν διαλλακτική, ωστόσο, από την άλλη μεριά, δηλώνουν ότι επιθυμούν συνύπαρξη και των δύο δυνάμει ταυτοτήτων για τα παιδιά τους. Στις δύο αυτές ταυτότητες, μία από τις μητέρες προσθέτει και την «αγγλική», υπονοώντας πιθανόν μία ταυτότητα περισσότερο ανοιχτή, πρόταση που επαναλαμβάνεται ξεκάθαρα και από Ιρανή μητέρα του δείγματος. Μόνο μία μητέρα αναφέρει ότι επιθυμεί την ιταλική ταυτότητα για το παιδί της, γεγονός που πιθανόν να οφείλεται στην ήρεμη ζωή που απέκτησε η ίδια στην Ιταλία, αλλά και στην πεποίθησή της ότι μέσω της απόκτησης της ιταλικής ταυτότητας τα παιδιά της θα διευκολύνουν ακόμη περισσότερο τη ζωή τους στη χώρα αυτή. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η ταυτότητα που προωθεί το σχολείο χαρακτηρίζεται μοναδική για τον κάθε μαθητή, ανοιχτή, θετική, δημιουργική και δημοκρατική. Μία από τις εκπαιδευτικούς χαρακτηρίζει την ταυτότητα αυτή «ευρωπαϊκή», ενώ μία άλλη την αποκαλεί «παγκόσμια». Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται, λοιπόν, να έχουν υπερβεί τη λογική της αποκλειστικής προώθησης της ταυτότητας του Ιταλού πολίτη και τους περιορισμούς που αυτή επιφέρει. Μία από τις εκπαιδευτικούς αισθάνεται έλλειψη ικανοποίησης για όσα προσφέρει το σχολείο,

αποδίδοντας το γεγονός αυτό σε ελλιπή σχετική χρηματοδότηση, ωστόσο συμφωνεί ότι το ιταλικό νηπιαγωγείο προωθεί έναν ανοιχτό και κριτικό τρόπο σκέψης.

Όσον αφορά τη *διευθύντρια*, παρόλο που η ίδια προτρέπει τους εκπαιδευτικούς του σχολείου της να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά προγράμματα με θέμα τη διαπολιτισμικότητα, η συμμετοχή των εκπαιδευτικών είναι μάλλον ελλιπής. Παράλληλα, τονίζεται η πενιχρή θεματολογία των επιμορφωτικών προγραμμάτων με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα οποία πραγματοποιούνται μία έως δύο φορές τον χρόνο, καθώς αυτά περιορίζονται στην ανάπτυξη μεθόδων διδασκαλίας της ιταλικής ως Γ2, και όχι στα πιο καίρια ζητήματα της διαπολιτισμικότητας, όπως είναι ο σεβασμός στην ετερότητα και ο διάλογος. Επιπλέον, καταδεικνύεται η αδυναμία του σχολείου να διοργανώσει με δική του πρωτοβουλία τέτοιου είδους προγράμματα, λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων. Από τα δεδομένα που προέκυψαν, η *διευθύντρια* φαίνεται να στηρίζει το εκπαιδευτικό προσωπικό στην εφαρμογή δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ενώ τους παρακινεί να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές. Επίσης, η ίδια προτρέπει τα παιδιά να συμμετέχουν σε ενδοσχολικές και εξωσχολικές εκδηλώσεις. Ωστόσο, θέτει η ίδια όρια στον ρόλο της αυτό, στην περίπτωση που αντιλαμβάνεται ότι θίγεται η θρησκευτική πίστη των αλλοδαπών μαθητών. Την ίδια στιγμή, δηλώνει ότι διαθέτει περιορισμένη ενημέρωση γύρω από τα ευρωπαϊκά προγράμματα που αφορούν το νηπιαγωγείο. Ωστόσο, στο παρελθόν είχε προωθήσει τη συμμετοχή του δημοτικού σχολείου, του οποίου επίσης προΐσταται, σε ανάλογα προγράμματα όπως π.χ. το Comenius. Από την άλλη μεριά, δείχνει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την προώθηση δράσεων με διαπολιτισμικό περιεχόμενο, εκτός του ημερησίου προγράμματος. Γι' αυτόν τον λόγο, συνεισφέρει σε συνεργασία με τις εκπαιδευτικούς στην οργάνωση δράσεων, με σκοπό την υποστήριξη των αλλοδαπών νηπίων, όπως επίσης και την αλληλεπίδραση και ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών νηπίων.

*Εκπαιδευτικοί* και *διευθύντρια* αναφέρουν ότι τα νήπια του συγκεκριμένου σχολείου έχουν αναπτύξει μέσα από δραστηριότητες και παιδαγωγικές μεθόδους που εφαρμόζονται θετικά συναισθήματα, όπως είναι η αλληλοκατανόηση, η αλληλεγγύη και η ενσυναίσθηση, δεξιότητες που βελτιώνουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το επίπεδο συνεργασίας τους. Το στοιχείο αυτό παραπέμπει στην έμφαση που το συγκεκριμένο σχολείο δίνει στην προώθηση της προκοινωνικότητας. Παράλληλα, προκύπτει η απουσία εκδηλώσεων ρατσιστικής συμπεριφοράς μεταξύ των νηπίων. Η πιθανή ρατσιστική συμπεριφορά μεταξύ των νηπίων οφείλεται σε μίμηση της στάσης και των απόψεων ενηλίκων του οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντός τους, και όχι σε κάποια στάση των ίδιων των νηπίων. Τα βασικά στοιχεία που τελικά συνθέτουν τον τρόπο επίλυσης των συγκρούσεων μεταξύ τους αποτελούν η συζήτηση και ο διάλογος. Με τον τρόπο αυτό προωθείται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων και η σύνθεση της ταυτότητάς τους.

Όσον αφορά τη σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων, οι απόψεις των δύο πλευρών φαίνονται να ταυτίζονται σε σημαντικό βαθμό. Οι γονείς δήλωσαν ότι αισθάνονται ευπρόσδεκτοι από τους εκπαιδευτικούς, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι είναι ανοιχτοί και διαθέσιμοι για τους γονείς. Επίσης, και οι δύο πλευρές συμφωνούν ως προς τον αμοιβαίο σεβασμό και την ισότητα που χαρακτηρίζει τη μεταξύ τους σχέση, ενώ ο διάλογος θεωρείται βασικός τρόπος επίλυσης για όλα τα προβλήματα και τις δυσκολίες. Παράλληλα, από τα δεδομένα προκύπτει η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και πιο συγκεκριμένα στις προγραμματισμένες και μη συνελεύσεις και στις γιορτές. Γονείς και εκπαιδευτικοί δείχνουν ικανοποιημένοι από τη συχνότητα αυτών των συνελεύσεων. Ωστόσο, ένας από τους γονείς δηλώνει ότι θα επιθυμούσε πιο συχνές συναντήσεις, ενώ από την άλλη πλευρά, μία εκπαιδευτικός αναφέρει ότι κάποιοι γονείς δείχνουν αδιάφοροι και δεν παραβρίσκονται τακτικά στις συνελεύσεις. Ωστόσο, οι γονείς φαίνεται να απουσιάζουν από τις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου, καθώς κάτι τέτοιο προσκρούει σε γραφειοκρατικούς περιορισμούς.

Αναφορικά με τη συνεργασία του σχολείου με τον δήμο, αυτή είναι αρκετά στενή. Ο δήμος προσφέρει οικονομική βοήθεια στο σχολείο, με σκοπό την πραγματοποίηση εκδηλώσεων και εκδρομών με εκπαιδευτικό ενδιαφέρον για τα παιδιά. Επιπλέον, μεριμνά για τις κοινωνικές ανάγκες των μαθητών είτε άμεσα, δια των κέντρων προσφοράς κοινωνικών υπηρεσιών, είτε έμμεσα, όπως συμβαίνει με το «Διαπολιτισμικό Κέντρο», το οποίο βρίσκεται υπό την εποπτεία όλων των δήμων της περιοχής. Η συνεργασία αυτή μεταξύ δήμου και σχολείου καταδεικνύει μια λογική συνέργειας όσον αφορά την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας. Παρόλο που οι πόροι των δήμων είναι περιορισμένοι εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που πλήττει την Ιταλία από τα τέλη της δεκαετίας του 2000, σχολείο και τοπική κοινότητα εργάζονται με αμοιβαία προσπάθεια για τον κοινό σκοπό της παροχής παιδείας και μόρφωσης στους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Όσον αφορά την επίσημη *εκπαιδευτική πολιτική*, από τα ερευνητικά δεδομένα προκύπτει ότι προβλέπονται η ομαλή υποδοχή και ένταξη των αλλοδαπών νηπίων, καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στο σύνολό τους ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τη συμβολή της, καθώς θεωρούν ότι θα έπρεπε να μεριμνήσει για την υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο αλλά και για την υποχρεωτική επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σε ένα ευρύτερο πεδίο θεμάτων γύρω από τη διαπολιτισμικότητα.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους εφαρμόζουν τις προτάσεις του *Προγράμματος Σπουδών* αναφορικά με την προώθηση της διαπολιτισμικότητας, οι οποίες, ωστόσο, περιορίζονται στο ζήτημα της υποδοχής των αλλοδαπών νηπίων και στη διευκόλυνσή της μέσω του «πολιτισμικού διαμεσολαβητή». Παράλληλα, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν εμμένει σε όσα προτείνει το Πρόγραμμα Σπουδών αλλά διευρύνει την εκπαιδευτική διαδικασία ως προς τις μεθόδους, με τις οποίες προσεγγίζεται κάθε θεματική. Επίσης, αποδίδεται ιδιαίτερη σημασία στη συμμετοχή όλων των νηπίων, όπως επίσης και στην αξιοποίηση στοιχείων των διαφορετικών πολιτισμών, καθώς θεωρείται ότι αυτό έχει οφέλη τόσο για τους αλλοδαπούς όσο και για τους γηγενείς μαθητές. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, τα παιδιά συμμετέχουν με χαρά σε κάθε δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα εντός του σχολείου. Δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι δεν αντιμετώπισαν ποτέ κάποια περίπτωση παιδιού που δεν ήθελε να συμμετάσχει, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις αντιμετώπισαν κάποια στιγμή στην καριέρα τους μία ανάλογη περίπτωση. Ωστόσο, και οι έξι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι έχουν αναπτύξει στρατηγικές, ώστε να ενθαρρύνουν τα παιδιά να συμμετέχουν. Ο διάλογος αποτελεί τον ιδανικότερο τρόπο προώθησης της συμμετοχής τους, ενώ επίσης το παιχνίδι ή ένα παραμύθι παρακινούν εξίσου τα νήπια.

Όσον αφορά τις *προτάσεις* που διατυπώθηκαν, προκύπτει ότι οι αλλοδαποί γονείς ομόφωνα επιθυμούν την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, ενώ οι γηγενείς δηλώνουν ικανοποιημένοι με την παρούσα κατάσταση. Παράλληλα, βάσει των προτάσεων των εκπαιδευτικών και της διευθύντριας σχετικά με τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του νηπιαγωγείου, διαπιστώνουμε ότι τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι γηγενείς γονείς επιθυμούν μία πιο ανοιχτή και συμμετοχική στάση εκ μέρους των αλλοδαπών γονέων. Ένας γηγενής γονέας προτείνει τη μείωση του ποσοστού παρουσίας των αλλοδαπών μαθητών στο εσωτερικό της σχολικής τάξης με σκοπό την καλύτερη διαχείριση της ετερότητας, την ίδια στιγμή που η διευθύντρια αντιπροτείνει τη μείωση του αριθμού των μαθητών κάθε τάξης για μία πιο αποτελεσματική εκπαιδευτική διαδικασία. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών επικεντρώνει τις προτάσεις της στη βελτίωση των δομών και της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και στη συνδρομή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Τέλος, ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί η αναφορά μίας εκπαιδευτικού σχετικά με το όραμά της γύρω από το ιταλικό νηπιαγωγείο: Επιθυμεί ένα σχολείο ανοιχτό, πολυπολιτισμικό, όπου κυρίαρχο ρόλο θα παίζουν η βιωματική μάθηση, η αλληλεπίδραση, ο διάλογος,



η παροχή ίσων ευκαιριών και η συνεργασία. Επί της ουσίας περιγράφει το «διαπολιτισμικό σχολείο».

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική της Ιταλίας από τη μία, και η εκπαιδευτική πράξη από την άλλη, παρουσιάζουν μια βασική αντίφαση: Ενώ η εκπαιδευτική νομοθεσία από το 1990 και εξής είναι προσανατολισμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τα συμπεράσματα σχετικών ερευνών καταδεικνύουν ότι η εκπαιδευτική πραγματικότητα στο ιταλικό σχολείο συνδέεται με σημαντικά προβλήματα που αφορούν την εκπαιδευτική ένταξη και την ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Ειδικότερα, διαπιστώνεται σημαντικό «εκπαιδευτικό χάσμα» ανάμεσα στους γηγενείς και τους μη γηγενείς μαθητές (Azzolini, 2015). Παράλληλα, ο μη υποχρεωτικός χαρακτήρας της προσχολικής εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως ένας από τους κρίσιμους εκείνους παράγοντες, οι οποίοι δυσχεραίνουν την ομαλή ένταξη των μαθητών στο σχολείο, κυρίως των παιδιών των μεταναστών.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο της Κοινότητας Reggello κατέδειξε, ωστόσο, μια θετική εικόνα όσον αφορά τη λειτουργία του. Το σχολείο ακολουθεί βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής, με έμφαση στον σεβασμό της ισότητας, της διαλογικής κριτικής σκέψης και της δημοκρατίας. Παράλληλα, στο παράδειγμα του σχολείου αυτού αναδεικνύεται η σημασία της συνεισφοράς όλων των μετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία, προκειμένου η διαπολιτισμική αγωγή να γίνει αναπόσπαστη διάσταση του εκπαιδευτικού έργου. Η ύπαρξη διαπολιτισμικού πνεύματος προκαλεί μάλιστα ιδιαίτερα θετική εντύπωση, ιδίως αν ληφθεί υπόψη ότι η πλειοψηφία του εκπαιδευτικού προσωπικού δεν διαθέτει πτυχίο πανεπιστημιακής εκπαίδευσης. Από την άλλη, το γεγονός ότι το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο αποτελεί πιλοτικό σχολείο εφαρμογής της προκοινωνικότητας, αποτελεί θετική συνθήκη και για την εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εφόσον στο ιταλικό πλαίσιο η προκοινωνικότητα συμπεριλαμβάνει και αρχές που συνδέονται με τη διαπολιτισμικότητα.

Κλείνοντας, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής αφορούν το συγκεκριμένο νηπιαγωγείο, ενώ δεν είναι απαραίτητα ενδεικτικά και για τα υπόλοιπα νηπιαγωγεία της χώρας. Αυτό συμβαίνει για τους εξής τουλάχιστον λόγους: 1. από το σχολικό έτος 2001-2002 τα σχολεία διαθέτουν αυξημένη ευελιξία όσον αφορά την εφαρμογή του Προγράμματος Σπουδών και τη διδασκαλία, με αποτέλεσμα να μην υπάρχει πλέον απόλυτη ομοιογένεια στον τρόπο με τον οποίο παρέχουν το εκπαιδευτικό τους έργο. Αυτό μπορεί να είναι δύναμι θετικό για την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών, καθώς τα Προγράμματα μπορούν να προσαρμοστούν στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Ταυτόχρονα, όμως, η συνθήκη αυτή μπορεί να δημιουργήσει μεγάλες διαφορές από σχολείο σε σχολείο όσον αφορά την υιοθέτηση της διαπολιτισμικής διάστασης. 2. Το νηπιαγωγείο όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα βρίσκεται σε περιοχή που συμπεριλαμβάνεται μεταξύ των πιο ευνοημένων οικονομικά περιοχών της Ιταλίας, κάτι που σαφώς επηρεάζει σημαντικά τις παροχές εκπαίδευσης και την ισότητα των εκπαιδευτικών ευκαιριών. Αυτό λαμβάνει μεγαλύτερη σημασία, εάν συνυπολογίσουμε τις μεγάλες διαφορές που εντοπίζονται ανάμεσα σε σχολεία και εκπαιδευτικά αποτελέσματα των μαθητών διαφόρων γεωγραφικών περιοχών, ιδιαίτερα μεταξύ ιταλικού βορρά και νότου (Blöchle, 2017: 328), με προφανείς συνέπειες για τη σχολική επιτυχία και των αλλοδαπών μαθητών σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Azzolini, D. (2015). *Can we redress the immigrant-native educational gap in Italy? Empirical evidence and policy suggestions*. Trento: Research Institute for the Evaluation of Public Policies/ Bruno Kessler Foundation.
- Bolognesi, I. (2013). *Insieme per crescere. Scuola dell'infanzia e dialogo interculturale*. Milano: La melagrana, Franco Angeli.
- Blöchle, S.J. (2017). Italien. Στο H. Döbert, W. Hörner, B. von Kopp, L.R. Reuter (Hrsg.). *Die Bildungssysteme Europas*. 4. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 313-333.
- Cohen, L., Manion L. & Morisson K. (2007). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Duccio, D. & Favaro, G. (2000). *Immigrazione e pedagogia inter culturale. Bambini, adulti, comunitanelpercorso di integrazione*. Milano: La Nuova Italia.
- Favaro, G., Mantovani, S. & Musatti, T. (2006). *Nellostessonido. Famiglie e bambini stranierinei servizi educativi*. Milano: Lamela grana, Franco Angeli.
- Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική Προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καλοφωλιάς, Κ. Π. (2011). *Το μεταναστευτικό ζήτημα στη Μεσόγειο. Ισπανία- Ιταλία- Ελλάδα*. Αθήνα: Μιχάλη Σιδέρη.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 21-36.
- MIUR (2012). *Annali della pubblica istruzione. Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Firenze: LE MONNIER.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νεράντζη, Ε. (2013). *Παιδιά παλιννοστούντων και μεταναστών στο νηπιαγωγείο και διαπολιτισμική αγωγή: στάσεις και πρακτικές των νηπιαγωγών απέναντι στη γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα της τάξης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. & Universite de Maine.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Salfi, D. (2008). *Io, l' altro, la relazione. Le relazioni di comunione: un modello per l'interculturala*. Percorsi di Educazione Prosociale. Umbria: USR.
- Silva, C. (2011). *Intercultura e cura educativa nel nido e nella scuola dell'infanzia*. Parma: Edizioni Junior.
- Tassinari, G. (2003). Intercultura nella pratica educativa. Στο Ianni G., Spada G.L. Sulle Ali (eds), *Accoglienza Lingua Integrazione*. Firenze: Irre Toscana, 59- 73.
- Veugelers, J. (1994). Recent Immigration Politics in Italy: a short story. *West European Politics*, 17(2), 33-49.
- Vitiello, M. (2008). *Immigration and integration policies in Italy*. Roma: Istituti di Ricerchesulla Popolazione e Politiche Sociali.

## **Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα στην προσχολική εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία: απόψεις και εκπαιδευτικές πρακτικές νηπιαγωγών τμημάτων ένταξης και ειδικών σχολείων.**

*Γελαστοπούλου Μαρία, Εισηγήτρια Ειδικής Αγωγής, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής,  
[gelistopoulou@hotmail.com](mailto:gelistopoulou@hotmail.com)*

*Ντεροπούλου-Ντέρου Ευδοξία, Επίκουρη καθηγήτρια, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο  
Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, [ederou@ecd.uoa.gr](mailto:ederou@ecd.uoa.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, διεθνώς, βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης με στόχο την άρση των διακρίσεων, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία. Από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδεικνύεται η άμεση σύνδεση του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος (Ε.Ε.Π.) με την εκπαίδευση των εν λόγω μαθητών. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του κρίνονται καθοριστικής σημασίας προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση στο πλαίσιο του σχολείου και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου. Ωστόσο μελετητές του χώρου εκφράζουν τον προβληματισμό τους αναφορικά με τις διαδικασίες και τις πρακτικές που υιοθετούνται στο πλαίσιο υλοποίησης του ΕΕΠ, καθώς αυτές μπορεί να συμβάλουν στην προώθηση μιας ενταξιακής προοπτικής στην εκπαίδευση ή να αποτελέσουν το μέσο για διαχωρισμό, στιγματισμό και αποκλεισμό των μαθητών με αναπηρία. Αντικείμενο της παρούσας μελέτης αποτελούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης αναφορικά με την εφαρμογή του ΕΕΠ για την εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία. Σκοπός του ερευνητικού εγχειρήματος είναι η αποτύπωση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με το ΕΕΠ και την εφαρμογή του στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής. Η παρούσα μελέτη ακολουθεί ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση και αξιοποιεί ως ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη και την παρατήρηση σε ειδικά νηπιαγωγεία και τμήματα ένταξης. Τα ευρήματα αφορούν στις πρακτικές σχεδιασμού και εφαρμογής του ΕΕΠ, στις αξιολογικές διαδικασίες που ακολουθούνται, στις συνεργατικές πρακτικές και στους ρόλους των νηπιαγωγών γενικής και ειδικής εκπαίδευσης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ενταξιακή εκπαίδευση, Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, Προσχολική εκπαίδευση, εκπαιδευτικές πρακτικές.

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, βασίζονται στις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης με στόχο την άρση των διακρίσεων, τη διασφάλιση ίσων ευκαιριών συμμετοχής και εκπαίδευσης όλων των μαθητών συμπεριλαμβανομένων και αυτών με αναπηρία (Booth & Ainscow, 2011· Barton & Armstrong, 2007· Unesco, 2007). Η ένταξη προϋποθέτει την ανάπτυξη ενταξιακής κουλτούρας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική και μαθησιακή διαδικασία, αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας (Slee, 2001) και περιλαμβάνει την ανάπτυξη συνεργατικών εκπαιδευτικών πρακτικών (Ντεροπούλου κ.ά., 2015· Vlachou & Zoniou-Sideri, 2010), τη μεγιστοποίηση των ευκαιριών, μέσων, πόρων και τεχνολογιών για την υποστήριξη της μάθησης και της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών μέσω της δημιουργίας ευέλικτων μαθησιακών περιβαλλόντων καθώς και του σχεδιασμού και της εφαρμογής διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και ευέλικτων Προγραμμάτων Σπουδών που λαμβάνουν υπόψη την προσωπικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε μαθητή (Booth & Ainscow, 2011· Unesco, 2007· Tomlinson, 2010).

Με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία, η εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία συνδέεται άμεσα με την εφαρμογή του Εξατομικευμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος-Individualized Educational Program (IEP) (Ε.Ε.Π.) προκειμένου να παρασχεθούν η κατάλληλη εκπαίδευση, οι αναγκαίες διαφοροποιήσεις και προσαρμογές στο πλαίσιο του σχολείου και οι απαραίτητες υπηρεσίες ειδικής αγωγής εντός και εκτός σχολείου για την πλήρη ένταξή του στο σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό γίνεσθαι (New Jersey Department of Education, 2014· Mitchell, Morton, & Hornby, 2010· Ontario Ministry of Education, 2004· NCSE, 2006· IDEA, 2004)

Παρότι δεν υπάρχει ένας κοινός ορισμός για το ΕΕΠ, ούτε εφαρμόζεται με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις χώρες, παρατηρούνται σημεία σύγκλισης, όπως η αναγκαιότητα και κρισιμότητά του για την εκπαίδευσή μαθητών με αναπηρία, ο ρόλος των γονέων, της διεπιστημονικότητας και των πολυεπίπεδων συνεργασιών στην εφαρμογή του και άξονες του περιεχομένου του (Hartman, 2015· Σπαντιδάκης, 2013· Gregson, 2012· Jewell, 2011· Blackwell & Rossettim, 2014).

Βασικοί άξονες του Ε.Ε.Π., είναι: α) η καταγραφή της παρούσας κατάστασης του μαθητή σε όλους τους τομείς ανάπτυξης, β) η καταγραφή των αδυναμιών, των δυνατοτήτων, των ενδιαφερόντων και των κλίσεων του μαθητή, καθώς και των εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων, γ) οι στόχοι που συνήθως διακρίνονται σε μακροπρόθεσμους (ετήσιους) και βραχυπρόθεσμους δ) το προτεινόμενο εκπαιδευτικό πλαίσιο και οι προτεινόμενες παρεμβάσεις και διαφοροποιήσεις του εκπαιδευτικού πλαισίου και του Π.Σ. καθώς και οι διαδικασίες υλοποίησης του Ε.Ε.Π., ε) οι προβλεπόμενες πρόσθετες υπηρεσίες ειδικής αγωγής και τα επιπρόσθετα υποστηρικτικά μέσα και πόροι (ανθρώπινοι και υλικοί) εντός και εκτός σχολείου και η διάρκειά τους, στ) το ενδεχόμενο πρόγραμμα μετάβασης σε άλλο εκπαιδευτικό ή κοινωνικό και επαγγελματικό πλαίσιο, την αυτόνομη ή προστατευόμενη διαβίωση, ζ) τις αξιολογικές διαδικασίες του προγράμματος και του μαθητή, η) την ημερομηνία που τίθεται σε ισχύ το Ε.Ε.Π. και την επαναξιολόγησή του, θ) τα άτομα που συμμετέχουν στη διαμόρφωσή του και στην εφαρμογή του και κυρίως αφορούν στη διεπιστημονική ομάδα που προτείνεται να αποτελείται από τους εκπαιδευτικούς της τάξης, ψυχολόγο, λογοθεραπευτή, ή και άλλους ειδικούς, εκπροσώπους του σχολείου ή και άλλων διαγνωστικών υπηρεσιών εκτός σχολείου, γονείς ακόμη και ο μαθητής, όπως υποστηρίζεται σε Ε.Ε.Π. ορισμένων χωρών (New Jersey Department of Education, 2014· Σπαντιδάκης, 2013· Foreman, 2010· Mitchell, Morton, & Hornby, 2010· Ontario Ministry of Education, 2004).

Η εφαρμογή του ΕΕΠ υπό το πρίσμα των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εικάζεται πως διανοίγει προοπτικές προώθησης της ισότιμης εκπαίδευσης καθώς λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και τα χαρακτηριστικά των μαθητών με αναπηρία, τα ενδιαφέροντά τους και υλοποιούνται διαφοροποιήσεις που αφορούν στο περιεχόμενο διδασκαλίας, στη διαδικασία, στην οργάνωση της τάξης, στις μεθόδους διδασκαλίας και στους τρόπους εργασίας, καθώς και στην αξιολογική διαδικασία και στα μαθησιακά αποτελέσματα (Tomlinson, 2010· Σφυρόερα, 2004).

Μελετητές του χώρου αναφέρονται σε προβλήματα κατά την εφαρμογή του και εκφράζουν τον προβληματισμό τους για τις διαδικασίες και πρακτικές που υιοθετούνται στο πλαίσιο υλοποίησης του ΕΕ. (Rakar, 2015· Douglas, 2008· Yell, Drasgow, & Oh, 2008). Θεμελιώδη ερωτήματα που συνδέουν το Ε.Ε.Π. με την προώθηση ή όχι της ενταξιακής εκπαίδευσης και φιλοσοφίας παραμένουν αναπάντητα και δεν έχουν διερευνηθεί ενδελεχώς (Mitchell, Morton, & Hornby, 2010).

Στην Ελλάδα, αναφορικά με το ΕΕΠ, στα Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο από το 1980 έως και σήμερα, δεν προβλέπεται η εφαρμογή του για την εκπαίδευση των ανάπηρων μαθητών, παρά τις διακηρύξεις για τη σημαντικότητά του (Π.Δ. 301/1996· Π. Δ. 476/1980· Π. Δ. 486/1989· Π.Δ. 200/1998· Π.Δ., 2002). Από τη νομοθεσία προβλέπεται ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ενός πλαισίου Εξατομικευμένου Προγράμματος Εκπαίδευσης που την κύρια ευθύνη έχει το

εκάστοτε Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) (Ν. 3699/2008· Υ.Α. 1319/2002· Υ.Α. ΦΕΚ. 2103/2017), αλλά δεν προβλέπονται σαφείς διαδικασίες και πρακτικές για τον τρόπο εφαρμογής του, το περιεχόμενό του και το ρόλο των γονέων στην ανάπτυξη και εφαρμογή του Ε.Π.Ε. Οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι, οι μορφές συνεργασίας, ο τρόπος παρέμβασης των δυο εκπαιδευτικών και ο χρόνος παραμονής των μαθητών με αναπηρίες στην υποστηρικτική τάξη δεν προβλέπονται σαφώς από το νομοθετικό πλαίσιο (Ντεροπούλου κ.ά., 2015). Επιπλέον, το νομοθετικό πλαίσιο συνηγορεί στη διάκριση των ειδικοτήτων και των πλαισίων (Ν. 3699/2008· Υ.Α. 449/2007). Συνήθως, τα διδακτικά καθήκοντα του ειδικού παιδαγωγού περιορίζονται στην εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρίες (Vlachou, 2006). Σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό πλαίσιο ευνοείται η ανάπτυξη ενταξιακών συνεργατικών πρακτικών;

Υπό το πρίσμα των παραπάνω διαπιστώσεων και προβληματισμών, υποστηρίζεται ότι σήμερα περισσότερο από κάθε άλλη φορά απαιτείται η ύπαρξη ενός κριτικού αναστοχασμού από την εμπειρία της χώρας στην εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία αναφορικά με την ενταξιακή προοπτική (Ντεροπούλου, 2012). Απαιτείται μία ενδεδειγμένη μελέτη της αποτελεσματικότητας ή μη των εν λόγω υιοθετούμενων πρακτικών και πιο συγκεκριμένα του τρόπου εφαρμογής των Ε.Ε.Π. στο νηπιαγωγείο που ως πλαίσιο παρέχει τη δυνατότητα εφαρμογής διαφοροποιημένων ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Παρά τη σπουδαιότητα μίας τέτοιας κριτικής ενδοσκόπησης, όπως προκύπτει από τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας, παρατηρείται ένα σημαντικό έλλειμμα σε επίπεδο ερευνών επισκόπησης, αξιολόγησης και δράσης αναφορικά με α) τη διερεύνηση της εφαρμογής, αξιολόγησης και της αποτελεσματικότητας του Ε.Ε.Π. ως προς την ενταξιακή του διάσταση για την εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία και β) την υλοποίηση ερευνών δράσης για την εφαρμογή ενός προτεινόμενου πλαισίου Ε.Ε.Π. που στηρίζεται στη φιλοσοφία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Η έλλειψη αυτή είναι ιδιαίτερα αισθητή στο επίπεδο της προσχολικής εκπαίδευσης, και ένα τέτοιο κενό έρχεται να καλύψει η εν λόγω έρευνα.

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ- ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### ***Σκοπός και ερωτήματα της έρευνας***

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού εγχειρήματος με σκοπό την αποτύπωση της παρούσας κατάστασης αναφορικά με το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (ΕΕΠ) και την εφαρμογή του στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο αυτό επιχειρήθηκε η διερεύνηση και η μελέτη α) του θεσμικού πλαισίου αναφορικά με το ΕΕΠ και τη θέση που κατέχει τόσο στο Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο, όσο και στη νομοθεσία, β) των απόψεων και των εμπειριών των εμπλεκόμενων στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή του ΕΕΠ, των εκπαιδευτικών πρακτικών, τη νοηματοδότησή του καθώς και των προτάσεών τους για την ποιοτική αναβάθμιση του ΕΕΠ. Απώτερο στόχο του ερευνητικού εγχειρήματος αποτέλεσε η ανάδειξη των προκλήσεων που προκύπτουν από την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. και των προοπτικών που δημιουργούνται για την εγκαθίδρυση ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών στο πλαίσιο εφαρμογής του.

Αντικείμενο της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και εκπαιδευτικών πρακτικών των νηπιαγωγών ειδικής αγωγής τμημάτων ένταξης και ειδικών σχολείων αναφορικά με το σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΕΠ και η σύνδεσή τους με την προώθηση ή μη της ένταξης στην Ελλάδα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της ευρύτερης έρευνας αφορούσαν α) στη νοηματοδότηση του ΕΕΠ, β) στην παιδαγωγική διάσταση του Ε.Ε.Π. (σχεδιασμός και εφαρμογή, αποτελεσματικότητα, δυσκολίες και προβλήματα, προτεινόμενες αλλαγές)

γ) στη διεπιστημονική –πολυεπίπεδη συνεργασία και δ)στην εκπαιδευτική πολιτική και στο ρόλο του Ε.Ε.Π. αναφορικά με την προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία. Στην παρούσα εργασία τα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στις εκπαιδευτικές πρακτικές που αφορούν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΕΠ νηπίων με αναπηρία (αξιολόγηση, μέθοδοι διδασκαλίας, διεπιστημονικότητα και συνεργατικές πρακτικές, διαφοροποίηση της διδασκαλίας, κ.α.) υπό το πρίσμα της ενταξιακής προοπτικής.

### **Μεθοδολογία έρευνας**

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων κρίθηκε σκόπιμη η αξιοποίηση ενός πολυδιάστατου μεθοδολογικού πλαισίου που περιλαμβάνει τη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχεδιασμό και την εφαρμογή του ΕΕΠ νηπίων με αναπηρία, αλλά και την υλοποίηση μιας προτεινόμενης εκπαιδευτικής παρέμβασης για το σχεδιασμό και εφαρμογή του ΕΕΠ, υπό το πρίσμα της ενταξιακής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της *personalized learning*. Η χρήση πολλαπλών μεθόδων και εργαλείων στοχεύει στην ολιστική προσέγγιση του θέματος, στην τριγωνοποίηση των δεδομένων της έρευνας και στην παραγωγή έγκυρων και αξιόπιστων ευρημάτων (Robson, 2007· Mason, 2003· Cohen, Manion, & Morrison, 2007).

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε 2 φάσεις. Στην πρώτη φάση πραγματοποιήθηκαν α) ημιδομημένες συνεντεύξεις σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία και στην εφαρμογή του Ε.Ε.Π., β) ανάλυση αρχείων, γ) μη συμμετοχική παρατήρηση ετήσιας βάσης σε 22 ειδικά νηπιαγωγεία και τμήματα ένταξης νηπιαγωγείων δ) ανάπτυξη ερωτηματολογίων που βασίζονται στα δεδομένα των συνεντεύξεων και αποστολή τους σε όλα τα Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. της χώρας που είναι υπεύθυνα για τη διάγνωση και το σχεδιασμό του Ε.Ε.Π. των νηπίων. Στη δεύτερη φάση λαμβάνοντας υπόψη τα δεδομένα της πρώτης φάσης υλοποιείται εκπαιδευτική παρέμβαση για την εφαρμογή του Ε.Ε.Π. ως έρευνα δράσης σε σχολική μονάδα που επιλέχτηκε μετά τις παρατηρήσεις.

Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση περιεχομένου (Creswell, 1998· Mason, 2003). Η ερμηνεία των δεδομένων αξιοποιεί συνδυαστικά το εννοιολογικό πλαίσιο που παρέχει το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας (Barton & Oiver, 2003), οι θεωρίες της κριτικής παιδαγωγικής (Freire, 1977), καθώς και οι παραδοχές της ερμηνευτικής παράδοσης (Ιωσηφίδης, 2003).

Στη συνέντευξη συμμετείχαν ο Δ/ντης του τμήματος Ειδικής Αγωγής του υπουργείου παιδείας, το προσωπικό των επτά Κ.Ε.Δ.Δ.Υ. Αττικής που βάσει του νόμου 3688/2008 υλοποιούν τις αξιολογήσεις και σχεδιάζουν Ε.Ε.Π. για νήπια με αναπηρίες, οι Σχολικοί Σύμβουλοι ΕΑΕ, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων που υλοποιήθηκαν οι παρατηρήσεις και η παρέμβαση (οι εμπειρίες των οποίων αποτυπώνονται στην παρούσα μελέτη), γονείς ανάπηρων μαθητών. Ερωτηματολόγια στάλθηκαν στα υπόλοιπα 55 ΚΕΔΔΥ της χώρας εκτός Αττικής και στους Σχολικούς Συμβούλους Ειδικής Αγωγής προκειμένου να υπάρξουν δεδομένα από πανελλαδικό δείγμα.

Από τις είκοσι μία ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς ΕΑΕ οι δεκατέσσερις αφορούν σε Τ.Ε. που καλύπτουν όλες τις εκπαιδευτικές περιφέρειες Αττικής και επτά σε ειδικά νηπιαγωγεία (τυφλών και πολυαναπήρων Καλλιθέας, κωφών Αργυρούπολης, αυτισμού Αιγάλεω, κινητικών ΕΛΕΠΑΠ, Καισαριανής, Καλλιθέας και Αγ. Δημητρίου που φοιτούν μαθητές με νοητική αναπηρία και αυτισμό.

## Πίνακας 1α, β, γ. Δημογραφικά στοιχεία εκπαιδευτικών

Έτη Συνολικής Προϋπηρεσίας	2-5	5-10	10-15	15-20	20 και άνω	
	2	7	4	3	5	
(α)						
Έτη Προϋπηρεσίας στην ΕΑΕ	1-3	3-5	5-7	7-10	10-15	15-20
	4	1	4	6	3	3
(β)						
	Σχέση Εργασίας	Μόνιμος	αναπληρωτής			
(γ)		13	8			

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ –ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

#### *Παιδαγωγική διάσταση του ΕΕΠ: σχεδιασμός, εφαρμογή και αποτελεσματικότητα*

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, ο αριθμός των νηπίων με αναπηρία στα Τ.Ε. κυμαίνεται από τρία (3) μέχρι δέκα (10) με την παρουσία ενός/μιας ειδικής/ού παιδαγωγού. Στην περίπτωση που ο αριθμός των νηπίων με αναπηρία είναι μεγαλύτερος από τρία, οι μαθητές με αναπηρία κατανέμονται στα 2 ή και 3 τμήματα του νηπιαγωγείου και ο/η ειδικός παιδαγωγός περιφέρεται από τάξη σε τάξη προκειμένου να υποστηρίξει τους μαθητές. Πρόκειται για την περίπτωση του περιπατητή εκπαιδευτικού που παρέχει αποσπασματικά υποστήριξη στους μαθητές με αναπηρία στη βάση ενός ατομικού και διαχωριστικού χαρακτήρα που έρχεται σε αντίθεση με τη φιλοσοφία των ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών. Στην περίπτωση των ειδικών νηπιαγωγείων ο αριθμός των νηπίων με αναπηρία κυμαίνεται από τέσσερα (4) μέχρι δεκαέξι (16) κατανεμημένα σε ένα ή δύο τμήματα. Ο αριθμός των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (ΕΕΠ) και Ειδικού Βοηθητικού Προσωπικού) σε ορισμένες περιπτώσεις ξεπερνά τον αριθμό των νηπίων. Το ΕΕΠ αποσύρει τα νήπια με αναπηρία από την τάξη για να εφαρμόσει το ειδικό πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει, το οποίο τις περισσότερες φορές σχεδιάζεται ατομικά. Αναδεικνύεται ο ρόλος της οργάνωσης και λειτουργίας των σχολείων με βάση την υπάρχουσα νοοτροπία και εκπαιδευτική πολιτική ως φραγμός στην εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών (Vlachou, 2006· Vlachou-Balafouti, & Zoniou-Sideri, 2000· Ζώνιου-Σιδέρη, Ντεροπούλου-Ντέρου, & Βλάχου-Μπαλαφούτη, 2012).

Από την ανάλυση της περιγραφής των νηπίων με αναπηρία προκύπτει πως οι αναφορές εστιάζουν κυρίως στο βαθμό και στο είδος της αναπηρίας, στις αδυναμίες και στις ελλείψεις παραπέμποντας στο ιατρικό και ελλειμματικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας και μόνο τρεις εκπαιδευτικοί αναφέρονται και στις δυνατότητες των νηπίων (Corbet, 1996, Ζώνιου-Σιδέρη κ.ά., 2012· Blackwell & Rossettim, 2014· Andreasson, Asp-Onsjö, & Isaksson, 2013· Sanches-Ferreira, Lopes-dos-Santos, Alves, Santos, & Silveira-Maia, 2013).

Αναφορικά με τα Προγράμματα Σπουδών που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί των Τ.Ε. και των ΣΜΕΑΕ, οι συμμετέχοντες φαίνεται να ακολουθούν αυτό που θεωρούν πως ταιριάζει περισσότερο στη φιλοσοφία τους, είτε το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών του νηπιαγωγείου, είτε το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Π.Ι., είτε το Πλαίσιο Ανάπτυξης Προγραμμάτων Ειδικής Αγωγής-ΠΑΠΕΑ, είτε κανένα από τα παραπάνω και σχεδιάζουν δραστηριότητες που εξυπηρετούν τους ατομικούς στόχους των μαθητών. Δεν προκύπτει από τη νομοθεσία ξεκάθαρα η εφαρμογή ενός συγκεκριμένου Π.Σ. για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία.

Με βάση τις αναφορές των εκπαιδευτικών, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή των ΕΕΠ νηπίων με αναπηρία δεν προσλαμβάνεται από όλους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς ως βασική αρμοδιότητά τους και δεν σχεδιάζουν συστηματικά όλοι/ες ΕΕΠ, παρότι

υποστηρίζουν στο σύνολό τους την αποτελεσματικότητα και αναγκαιότητά του. Επιπλέον, στην περίπτωση όσων σχεδιάζουν ΕΕΠ το περιεχόμενο του ΕΕΠ διαφοροποιείται και δεν περιλαμβάνει απαραίτητα όλους τους βασικούς άξονες (Πίν. 2 ). Δεν περιλαμβάνονται άξονες που κρίνονται απαραίτητοι υπό το πρίσμα της ενταξιακής φιλοσοφίας και συνάδουν με την προσωποποιημένη προσέγγιση (personalized learning) και τη διεθνή πρακτική, όπως συνεργατικές πρακτικές, διαφοροποιήσεις και προσαρμογές, αξιολογικές διαδικασίες, δυνατότητες ενδιαφέροντα και κλίσεις των νηπίων, προτεινόμενες παρεμβάσεις και εκτός σχολείου, συνεργατικές πρακτικές με την οικογένεια κ.α.). Η καταγραφή στόχων αποτελεί τον κύριο άξονα του ΕΕΠ και ειδικότερα στα Ειδικά Νηπιαγωγεία οι γνωστικοί στόχοι κατέχουν δευτερεύουσα θέση καθώς κρίνεται από τις εκπαιδευτικούς πως δεν μπορούν εύκολα να μάθουν, παραπέμποντας σε χαμηλές προσδοκίες και περιορισμούς αναφορικά με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων των μαθητών στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν ΕΕΠ χρησιμοποιούν ως επί το πλείστον μια αυτοσχέδια φόρμα, καθώς δεν διατίθεται από την κεντρική υπηρεσία του ΥΠΠΕΘ μια κοινή για όλους και ως προς τη συχνότητα ανασχεδιασμού ο/η κάθε εκπαιδευτικός αποφασίζει αυτό που τον εξυπηρετεί (είτε κάθε τρίμηνο, είτε κάθε μήνα, είτε ένα ετήσιο είτε ανάλογα με το μαθητή) παραβλέποντας τη διαδικασία αναστοχασμού σε επίπεδο συνεργατικό και διεπιστημονικό, πρακτικές που απέχουν από την ενταξιακή προοπτική (Andreasson et al., 2013, Blackwell & Rossettim, 2014· Hartman, 2015, IDEA, 2004·Jewell, 2011· Mitchell, Morton, & Hornby, 2010· NCSE, 2006· New Jersey Department of Education, 2014).

**Πίνακας 2.** Άξονες του ΕΕΠ στα Τ.Ε. και στα Ε.Ν.

	Παρούσα κατάσταση του μαθητή	Στόχοι	Στόχοι αυτοεξ-πηρέτησης	Τομείς προτεραιο-τήτων	Δραστηριότητες	Συνεργασία με γονείς	Τρόποι και μέσα επίτευξης στόχων
T.E.	5	9		2	3	2	
E.N	1	3	4				2

\*T.E.: τμήματα ένταξης

EN: ειδικά νηπιαγωγεία

Οι μέθοδοι και τα μέσα διδασκαλίας στα ΤΕ και στα ΕΝ παρουσιάζονται στον Πιν. 3. Οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην ομαδική εργασία, ωστόσο ο συσχετισμός των δεδομένων της συνέντευξης με αυτών της παρατήρησης αναδεικνύει αντιφάσεις και προβληματισμούς ως προς τον προσδιορισμό του όρου καθώς σε εργασίες που τα νήπια εργάζονται ομαδικά ή ομαδοσυνεργατικά, κατά τις αναφορές των εκπαιδευτικών, επί της ουσίας εργάζονται παράλληλα και ατομικά στην ομάδα χωρίς ουσιαστική αλληλεπίδραση. Επιπλέον, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, αλλά και εκπαιδευτικές πρακτικές που συνάδουν με την ενταξιακή εκπαίδευση ως βασική προσέγγιση της διδασκαλίας στο πλαίσιο της προσωποποιημένης μάθησης και της ένταξης δεν αποτελεί κύρια πρακτική, όπως προκύπτει από τις αναφορές των συμμετεχόντων στην έρευνα. Αναφορικά με την αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών στη διδασκαλία, επτά εκπαιδευτικοί αναφέρουν την ένταξη των αγαπημένων παιχνιδιών ή προτιμήσεων στη διδασκαλία ενώ οχτώ αναφέρουν πως αυτό δεν είναι πάντα εφικτό.



**Πίνακας 3.** Μέθοδοι, μέσα και τρόποι εργασίας στα ΤΕ και στα ΕΝ

	T.E.	E.N
Βιωματική προσέγγιση	1	17
Εργασία σε μεικτές ομάδες αναπήρων και μη νηπίων	1	17
Ατομική εργασία	1	
Δασκαλοκεντρική διδασκαλία	1	
Ομαδοσυνεργατική	2	1
Ομαδική εργασία	6	3
Ανάλυση έργου	1	
Παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση	3	
Διαφοροποίηση διδασκαλίας	1	
Συζήτηση, καταιγισμός ιδεών	1	
Χρήση εποπτικών μέσων, ΤΠΕ, βίντεο, διαδραστικού πίνακα	2	3
Δίγλωσση εκπαίδευση-χρήση νοηματικής γλώσσας		1
Διαθεματική προσέγγιση		1
ABA, PECS, κοινωνικές ιστορίες		1
Απτικό υλικό		1

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στα Τ.Ε. (Πιν. 4) συνδέεται κατά κύριο λόγο με την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και το σχεδιασμό του ΕΕΠ και οι βασικές αρμοδιότητές τους αφορούν στην παρατήρηση, αξιολόγηση και στο σχεδιασμό των στόχων των νηπίων με αναπηρία. Στα ΕΝ οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο του συντονιστή σε σχέση με το υπόλοιπο προσωπικό του σχολείου καθώς και την κύρια ευθύνη για το σχεδιασμό του ΕΕΠ και τη λειτουργία του σχολείου. Ο/η εκπαιδευτικός γενικής εκπαίδευσης έχει την κύρια ευθύνη της τάξης και δε συμμετέχει στο σχεδιασμό του ΕΕΠ καθώς θεωρείται ευθύνη του/ης ειδικού/ής παιδαγωγού (Πιν. 5) Συνεργατικές πρακτικές σε επίπεδο σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης σε σχέση με το ΕΕΠ δεν αναφέρονται και δε φαίνεται να αποτελούν την κύρια προσέγγιση (Vlachou, 2006). Ωστόσο, προκύπτει ο προβληματισμός αναφορικά με την εφαρμογή ενταξιακών πρακτικών, αν σχετίζονται με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τις βαθιά στερεότυπες και βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις και πρακτικές ή με τα εμπόδια που μπαίνουν από τον τρόπο λειτουργίας και οργάνωσης του σχολείου και την εκπαιδευτική και την επικρατούσα στάση ως προς τη προσέγγιση της αναπηρίας (Slee, 2001· Ζώνιου Σιδέρη et al., 2012).

**Πίνακας 4.** Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ΕΑΕ στα Τ.Ε. και στα Ε.Ν. ως προς το ΕΕΠ

	T.E.	E.N.
Παρατήρηση	1	4
Αξιολόγηση	10	3
Σχεδιασμός στόχων	10	4
Σχεδιασμός δραστηριοτήτων	7	3
Σχεδιασμός ΕΕΠ	4	
Συναντήσεις με γονείς και συζήτηση για στοχοθεσία	2	2
Συναντήσεις με γονείς για συλλογή πληροφοριών και ψυχοκοινωνικού ιστορικού	2	2
Η ειδική νηπιαγωγός έχει την κύρια ευθύνη των νηπίων με αναπηρία	7	
Η ειδική δεν περιορίζει το ρόλο τους τους μαθητές με αναπηρία	5	
Συστηματική καταγραφή	3	
Αποδοχή και ένταξη στην ομάδα	1	
Καταγραφή των ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων	1	
Συνεργασία με τους εξωτερικούς θεραπευτές	1	
Ρόλος συντονιστή και καθοδηγητή σε σχέση με το Ειδικό Εκπαιδευτικό		6
Προσωπικό και το ΕΒΠ (σχεδιάζει το ΕΕΠ, έχει την κύρια ευθύνη των μαθητών)		
Κατασκευή διαφοροποιημένου υλικού		1

### Πίνακας 5. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης ως προς το ΕΕΠ

Έχει την ευθύνη της τάξης. Σχεδιάζει το πρόγραμμα της τάξης και η ειδική προτείνει διαφοροποιήσεις για τα νήπια με αναπηρία	5
Έχει την ευθύνη της τάξης, ενημερώνεται από την ειδική για τη στοχοθεσία	1
Δεν έχει καμία εμπλοκή-δεν επιθυμεί να	1
Συμμετέχει στο σχεδιασμό	1
Έχει την ευθύνη της τάξης και υποστηρίζει τα νήπια με αναπηρία χωρίς να συμμετέχει στο σχεδιασμό του ΕΕΠ	5

Βασικό μέσο παιδαγωγικής αξιολόγησης των νηπίων με αναπηρία αποτελεί η παρατήρηση (Πιν. 6). Η χρήση εναλλακτικών μέσων και μορφών αξιολόγησης δυναμικού τύπου (Vygotsky, 1993) που λαμβάνουν υπόψη το σύνολο της προσωπικότητας του μαθητή δε φαίνεται να αποτελούν κύρια αξιολογική πρακτική. Επιπλέον, η αξιολόγηση του ΕΕΠ ως εκπαιδευτική πρακτική δε γίνεται με συστηματικό τρόπο και κυρίως βασίζεται στην παρατήρηση επίτευξης των στόχων από το μαθητή. Διαφαίνεται μια ελλειμματική προσέγγιση της αξιολογικής διαδικασίας, καθώς η εκπαιδευτική διαδικασία και προσέγγιση στο σύνολό της δε φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη. Ο αναστοχασμός για τις πρακτικές που ακολουθούνται αναφέρεται μόνο από μια νηπιαγωγό.

### Πίνακας 6. Παιδαγωγική αξιολόγηση των νηπίων με αναπηρία: τρόποι, εργαλεία και μέσα

	TE	E.N.
Παρατήρηση	10	7
Βιντεοσκόπηση		1
Λίστες δεξιοτήτων, κλειδες παρατήρησης		2
Παιδαγωγική αξιολόγηση και από τις ειδικότητες		2
Παρατήρηση σε διαφορετικές συνθήκες σε συνδυασμό με οργάνωση συγκεκριμένων δραστηριοτήτων	1	
Σταθμισμένα Τεστ	2	
Συστηματική καταγραφή παρατηρήσεων		1
Ατομική αξιολόγηση 2 ωρών με αυτοσχέδιο πρωτόκολλο παρατήρησης	1	
Γνωμάτευση του ΚΕΔΔΥ	1	
Άτυπη αξιολόγηση	5	3
Καταγραφή ενδιαφερόντων και δυνατοτήτων	1	

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υποστηρίζουν πως το ΕΕΠ αποτελεί μέσο διαφοροποίησης της διδασκαλίας και πως οι ίδιοι διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για την εφαρμογή του ΕΕΠ παρότι δεν αναφέρθηκε από την πλειονότητα κατά την αναφορά μεθόδων, μέσων και προσεγγίσεων της διδασκαλίας. Οι μορφές διαφοροποίησης που αναφέρονται (Πιν. 7) ταυτίζονται κυρίως με την απλούστευση και μόνο μια αναφορά παραπέμπει στις τρεις διαστάσεις διαφοροποίησης της διδασκαλίας (περιεχόμενο, διαδικασία αποτέλεσμα). Η διαφοροποίηση προσλαμβάνεται με διαφορετικούς τρόπους και ορισμένες μορφές διαφοροποίησης έρχονται σε αντίθεση με το εννοιολογικό περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της ένταξης (Hart, 1992, Tomlinson, 2010). Τέλος, ο τρόπος εφαρμογής του ΕΕΠ συνδέεται περισσότερο με την ατομική 1:1 διδασκαλία και έξω από την τάξη και λιγότερο με τη διδασκαλία στην ομάδα συμπεριλαμβάνοντας τους ατομικούς στόχους στο πρόγραμμα της γενικής τάξης.

**Πίνακας 7. Μορφές διαφοροποίησης**

	TE	EN
Απλοποίηση των ερωτήσεων και απλούστευση του περιεχομένου των εργασιών	5	
Προσαρμογή υλικού, χρήση απτικού και τρισδιάστατου υλικού		1
Μείωση των απαιτήσεων και των προσδοκιών	1	
Απόσυρση από την τάξη και υλοποίηση διαφορετικών εργασιών	1	
Ατομική υποστήριξη μέσα στην τάξη	1	
Σεβασμός του διαφορετικού ρυθμού μάθησης του παιδιού	1	
Παρουσίαση του περιεχομένου με εναλλακτικούς τρόπους, π.χ. με κίνηση, 3 παντομίμα, με χρήση εποπτικών μέσων	3	
Παιχνίδι με το παιδί	1	
Διαφοροποίηση περιεχομένου εργασιών	1	1
Διαφοροποίηση των στόχων		1
Ανάλογα με το μαθητή άλλες φορές διαφοροποιείται το περιεχόμενο, άλλες η διαδικασία και άλλες το αποτέλεσμα.	1	
Διαφοροποίηση της γλώσσας- χρήση ENΓ		1

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα δεδομένα της έρευνας αποτυπώνουν το πλαίσιο εφαρμογής του Ε.Ε.Π. στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και το νομοθετικό κενό. Αναδύονται προβληματισμοί και προοπτικές σε σχέση με τη δυνατότητα εφαρμογής ενταξιακών εκπαιδευτικών πρακτικών και συνεργασίας σε επίπεδο από κοινού σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων καθώς επίσης και της εφαρμογής του ΕΕΠ των μαθητών με αναπηρία υπό το πρίσμα της ενταξιακής οπτικής. Επιπλέον, προάγεται η αναγκαιότητα διασύνδεσης του ΕΕΠ με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την πολυεπίπεδη, διεπιστημονική συνεργασία των εμπλεκομένων στην εκπαίδευση νηπίων με αναπηρία συμπεριλαμβανομένων και των γονέων.

Ο τρόπος εφαρμογής του Ε.Ε.Π. και η προσέγγιση του μαθητή διαφοροποιείται και είτε εστιάζει στο σύνολο της προσωπικότητάς του μαθητή, τον οποίο σέβεται και λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα τις κλίσεις, τους ρυθμούς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και το άτομο αποτελεί το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας (personalized learning), είτε υιοθετεί μια ελλειμματική προσέγγιση, ιατρικού μοντέλου και εστιάζει στις ειδικές ανάγκες και στις αδυναμίες του μαθητή με στόχο την κατηγοριοποίηση και την παροχή υπηρεσιών ειδικής αγωγής. Στην πρώτη περίπτωση το Ε.Ε.Π. φαίνεται να προσλαμβάνεται ως μέσο προώθησης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής προσέγγισης με στόχο την ίση συμμετοχή των ανάπηρων μαθητών στο πλαίσιο της ένταξης και τη διεύρυνση της προσωπικότητας των ανάπηρων μαθητών συνολικά, ενώ στη δεύτερη περίπτωση το Ε.Ε.Π. αξιοποιείται ως μέσο ατομικής διδασκαλίας, διαχωρισμού και στιγματισμού των μαθητών που σταδιακά τους ωθεί στον αποκλεισμό (Blackwell & Rossettim, 2014· Andreassonetal, 2013· Sanches-Ferreira, 2013).

Η έρευνα προσδοκάται να συμβάλει στη θεωρητική και εφαρμοσμένη επιστημονική γνώση, καθώς τα αποτελέσματα δύνανται να αποτελέσουν τη βάση καινοτόμων εισηγητικών προτάσεων για την εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία και την εφαρμογή του ΕΕΠ, για τον επαναπροσδιορισμό των αρχών και των προϋποθέσεων για την εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία και ειδικότερα στο νηπιαγωγείο, υπό το πρίσμα της ενταξιακής προοπτικής. Αναδεικνύονται κρίσιμες

«εκ των έσω» περιγραφές και δημιουργούνται αφορμές για προβληματισμό και κριτικό αναστοχασμό επί των υπαρχουσών πρακτικών και πλαισίων. Επιπλέον, δημιουργούνται ευκαιρίες διαλόγου που εμβαθύνει σε ζητήματα διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας στο χώρο της εκπαίδευσης καθώς και προσδιορισμού σημαντικών συνιστωσών για την εφαρμογή αποτελεσματικών διαδικασιών και πρακτικών στο πλαίσιο υλοποίησης του Ε.Ε.Π.

Τα δεδομένα της παρούσας έρευνας θα καλύψουν ελλείψεις που παρατηρούνται σε ερευνητικό επίπεδο στην Ελλάδα αναφορικά με το ΕΕΠ. Επιπρόσθετα, θεωρούνται κρίσιμα λόγω της σημαντικότητας του σχεδιασμού και της εφαρμογής του ΕΕΠ στην εκπαίδευση μαθητών με αναπηρία, ιδιαίτερα στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αποτελεί τη βάση όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων και καθορίζει την εξέλιξη της πορείας του κάθε μαθητή. Επιπλέον, στην πρώιμη ηλικία του νηπιαγωγείου η διαμόρφωση αντιλήψεων και ενός ενταξιακού αξιακού συστήματος ή και η αλλαγή διαμορφωμένων περιοριστικών αντιλήψεων, στάσεων, προκαταλήψεων και στερεοτύπων για την αναπηρία και τη διαφορετικότητα επιτυγχάνεται πιο εύκολα (Δραγώνα, 2004).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Andreasson, I., Asp-Onsjö, L., & Isaksson, J. (2013). Lessons learned from research on individual educational plans in Sweden: obstacles, opportunities and future challenges. *European Journal of Special Needs Education*, 28(4), 413-426.
- Barton, L., Ballard, K., & Fulcher, G. (Eds.) (1992). *Disability and the necessity for a sociopolitical perspective*. New Hampshire, UK: IEEIR World Rehabilitation Fund.
- Blackwell, W., & Rossettim, Z. (2014). The Development of Individualized Education Programs: Where Have We Been and Where Should We Go Now? *Sage open*, 4(2), 1-15.
- Booth, T., & Ainscow, M. (2011). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (3rd ed.). London: CSIE.
- Corbet, J. (1996). *Bad-mouthing: the language of special needs*. London: Falmer Press.
- Creswell, A. J. (1998). *Qualitative Inquire And Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage
- Hart, S. (1992). Differentiation - Way Forward or Retreat? *British Journal of Special Education*, 19(1), 10-12.
- Hartmann, E. (2015). Understanding the Everyday Practice of Individualized Education Program Team Members. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25, 1-24.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε., & Βλάχου-Μπαλαφούτη, Α. (Επιμ.) (2012). *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική. Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Νόμος υπ' αριθμόν 3699/Φ.Ε.Κ.199/Α'/2.10.2008. *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση των ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 199, σελ. 3499-3520. Ανακτήθηκε από <http://edu.klimaka.gr/arxeio/nomothesia-fek/fek-199-2008-eidikh-agwgh-kai-ekpaidevsh-klimaka.pdf>
- Mason, J. (2003). *Qualitative Researching*. London: Sage.
- Mitchell, D., Morton, M., & Hornby, G. (2010). *Review of the Literature on Individual Education Plans Report to the New Zealand Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.

NCFSE (2006). *Guidelines On The Individual Education Plan Process*. Dublin: Government publication sales office.

O'connor, E., & Yasikm A. (2007). Using Information from an Early Intervention Program to Enhance Literacy Goals on the Individualized Education Program. *Reading Psychology*, 28(2), 133-148.

Π.Δ υπ' αριθμ. 603 -1982 - ΦΕΚ. 117 -Α- 21-9-1982. *Οργάνωση και λειτουργία των μονάδων ειδικής αγωγής*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 117, σελ. 1021-1028.

Π.Δ. υπ'. αριθμ.. 301 -1996- ΦΕΚ. 208 -Α- 29-8-1996. *Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής*. Εφημερίδα της Κυβέρνησης της Ελληνικής Δημοκρατίας, τεύχ. 1, αριθ. φύλλου 208, σελ. 4041-4076.

Π. Δ. υπ' αριθμ. 476/1980 Φ.Ε.Κ. 132/22.5.1980. *Περί του αναλυτικού και Ωρολογίου Προγράμματος του Νηπιαγωγείου*. Ανακτήθηκε από [http://www.daskhan.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=95:4761980-1322251980&catid=77&Itemid=362](http://www.daskhan.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=95:4761980-1322251980&catid=77&Itemid=362).

Rakap, S. (2015) Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities. *European Journal of Special Needs Education*, 30(2), 173-186.

Rodger, S. (2006). Individual Education Plans Revisited: A Review of the Literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 42(3), 221-239.

Sanches-Ferreira, M., Lopes-dos-Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Silveira-Maia, M., (2013). How individualized are the Individualized Education Programmes: an analysis of the contents and quality of the IEPs goals. *European Journal of Special Needs Education*, 28 (4), 507–520.

Slee, R. (2001). Inclusion in practice: does practice make perfect? *Educational Review*, 53 (2), 113-123.

Tomlinson, A.C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Vygotsky, L. (1993). *The Collected works of L. S. Vygotsky, The Fundamentals of Defectology (Abnormal psychology and disabilities)*. Andy Blunden (trans.). New York Plenum Press.

Vlachou, A., (2006). Role of special /support teacher in Greek primary schools: a counterproductive effect of “inclusion” practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58.

Vlachou-Balafouti, A., & Zoniou-Sideri, A. (2000). Greek policy practices in the area of special/inclusive education. Στο D., Armstrong, F., Armstrong, &L., Barton, (eds), *Inclusive Education. Policy, Contexts and Comparative Perspectives*. London: David Fulton, 27-41.

Unesco, (2007). *Convention on the Rights of Persons with Disabilities*, Retrieved on 14 May 2008 from [http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention\\_accessible\\_pdf.pdf](http://www.un.org/disabilities/documents/convention/convention_accessible_pdf.pdf)

## **Διερεύνηση των απόψεων των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε δίγλωσσους μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια.**

*Μερκουριάδου Ελένη, δασκάλα, μεταπτυχιακό στη Διδακτική της Νεοελληνικής Γλώσσας του Παν/μίου Δυτικής Μακεδονίας, [elenimerk@yahoo.gr](mailto:elenimerk@yahoo.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης πάνω σε θέματα διγλωσσίας και να καταγράψει τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στη διδασκαλία τους σε μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια. Τόσο μέσα από το θεωρητικό όσο και από το ερευνητικό μέρος γίνεται ιδιαίτερη προσπάθεια καταγραφής και ανάδειξης των κατάλληλων εκπαιδευτικών πρακτικών διαχείρισης της διγλωσσίας, όπως είναι οι πρακτικές αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας, οι διαφοροποιημένες τεχνικές διδασκαλίας της γλώσσας ως Γ2 και οι πρακτικές προώθησης της συνεργασίας σχολείου και οικογένειας. Τα ερευνητικά ευρήματα της παρούσας μελέτης προέκυψαν μέσα από την υιοθέτηση της ποιοτικής μεθόδου για τη συλλογή δεδομένων. Συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη 22 δασκάλων σε σχολεία της Δυτικής Αττικής κατά τους μήνες Νοέμβριο - Ιανουάριο του 2015 - 2016. Τα αποτελέσματα έδειξαν μια γενικότερη θετική στάση των εκπαιδευτικών προς τη διγλωσσία, χωρίς όμως τις περισσότερες φορές να μετουσιώνεται σε εξειδικευμένες διγλωσσικές πρακτικές, κάτι που αποκαλύπτει την έλλειψη σχετικής κατάρτισης πάνω στα θέματα αυτά. Ωστόσο, παρατηρείται μια βαθμιαία διαδικασία αλλαγής στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει πρωτοποριακές δίγλωσσες πρακτικές αξιοποιώντας σε μεγάλο βαθμό το γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο του δίγλωσσου μαθητή.

### **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ**

Απόψεις, Πρακτικές, Εκπαιδευτικοί, Δίγλωσσοι μαθητές, Γ1/Γ2

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ένα από τα σημαντικότερα θέματα που αφορούν την εκπαίδευση είναι το θέμα της γλώσσας, αφού τα τελευταία χρόνια περίπου το 10% του μαθητικού πληθυσμού σε όλες τις βαθμίδες έχει πρώτη γλώσσα ή γλώσσα καταγωγής άλλη από την ελληνική (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004). Η διγλωσσία δεν αποτελεί ένα παροδικό φαινόμενο αλλά μια πραγματικότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα την οποία καλούνται να διαχειριστούν όλοι όσοι εμπλέκονται με αυτή. Παρ' όλα αυτά το ελληνικό σχολείο, ενώ θα έπρεπε να αποτελεί χώρο συνάντησης, διάδρασης και αλληλεπίδρασης διαφόρων γλωσσών και πολιτισμών, στην πραγματικότητα δε λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό υπόβαθρο που φέρουν οι συγκεκριμένοι μαθητές και ακολουθεί μια αφομοιωτική προσέγγιση. Τα πολλαπλά οφέλη της χρήσης της πρώτης γλώσσας των μεταναστών, όπως αποδεικνύονται από τη διεθνή κυρίως βιβλιογραφία (Cummins, 2005), δε φαίνεται να έχουν επηρεάσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές με βάση τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών. Η μητρική γλώσσα θεωρείται εμπόδιο για τη σχολική ένταξη και την ακαδημαϊκή πρόοδο των δίγλωσσων μαθητών και γι' αυτό περιθωριοποιείται.

Ο σκοπός της έρευνας αυτής είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών στη σχολική τάξη. Στο σημείο αυτό, εύλογο είναι να επισημανθεί ότι οι έννοιες 'απόψεις' και 'αντιλήψεις' προσεγγίζονται ως ένα σύνολο εννοιολογικών αναπαραστάσεων οι οποίες αποτυπώνουν τις γενικές γνώσεις των αντικειμένων, των ατόμων, των γεγονότων και των μεταξύ τους σχέσεων (Clark & Peterson, 1986). Όπως υποστηρίζεται από τον Pajares (1992) οι απόψεις/αντιλήψεις αποτελούν ουσιαστικό

συστατικό των στάσεων που περιλαμβάνουν τη γνώση, την επίδραση και τη συμπεριφορά. Οι απόψεις βοηθούν το άτομο να κατανοεί τον κόσμο που τον περιβάλλει και να διαμορφώνει συγκεκριμένες συμπεριφορές και πολλές φορές προκύπτουν από τις προσωπικές εμπειρίες και το σύστημα αξιών του ατόμου που τις διακατέχει.

Επομένως, αναδεικνύεται η σημαντικότητα διερεύνησης θεμάτων που σχετίζονται με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία και πώς αυτές μετουσιώνονται σε εκπαιδευτικές πρακτικές. Ο εκπαιδευτικός έχει τον πιο καθοριστικό και κρίσιμο ρόλο, καθώς είναι εκείνος που καλείται να διαχειριστεί σε καθημερινό επίπεδο θέματα πολιτισμικής ετερότητας και διγλωσσίας και να μετατρέψει την τάξη σε ένα πολυγλωσσικό και πολυπολιμικό περιβάλλον μάθησης.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ**

Οι γενικότερες αρχές της διγλωσσίας, οι υποθέσεις κατάκτησης των δύο γλωσσών και τα μοντέλα γλωσσικής ανάπτυξης βρίσκουν εφαρμογή σε εκπαιδευτικές πρακτικές που προσφέρουν τη δυνατότητα για δημιουργία ενός πλούσιου πολύγλωσσου μαθησιακού περιβάλλοντος. Η εφαρμογή αποτελεσματικών τεχνικών, όπως οι ευέλικτες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, η κατάλληλη οργάνωση της τάξης, οι κατάλληλα σχεδιασμένες δραστηριότητες προσαρμοσμένες στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών καθώς και η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού παίζουν σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας σε ένα μικτό περιβάλλον τάξης (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ. 91).

Η βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική διαχείριση της μικτής τάξης είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Για να διδάξει αποτελεσματικά θα πρέπει να διδαχθεί από τους μαθητές του για τον πολιτισμό, το περιβάλλον και τις εμπειρίες τους (Cummins, 2005). Ο ρόλος του, όπως αναφέρει η Σκούρτου (2011), «δεν περιορίζεται πλέον στο να μεταδίδει τη γνώση, αλλά και να τη διαπραγματεύεται με τους μαθητές. Να μαθαίνει δηλαδή και ο ίδιος για το πολιτισμικό, γλωσσικό και γνωστικό υπόβαθρο αυτών». Δίνοντας αξία και κύρος στη γλώσσα και στην κουλτούρα των μαθητών των γλωσσικών μειονοτήτων, κάνει αποδεκτή την πολιτισμική, γλωσσική και προσωπική ταυτότητα των μαθητών και δημιουργεί μέσα στην τάξη συνθήκες που να επιτρέπουν τη μέγιστη γνωστική δραστηριοποίηση αυτών. Με άλλα λόγια, οι τεχνικές και οι στρατηγικές του εκπαιδευτικού θα είναι αποτελεσματικές, μόνο αν σφυρηλατήσουν μια προσωπική σχέση σεβασμού και αποδοχής με τους μαθητές τους. Αυτή η σχέση αναπτύσσεται όταν οι μαθητές νιώσουν ότι είναι καλοδεχόμενοι στη μαθησιακή κοινότητα με το δικό τους γλωσσικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Cummins, 2005).

Αναφορικά με τη διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερη γλώσσα (Γ2) υπάρχουν διάφοροι μέθοδοι διδασκαλίας στη σύγχρονη βιβλιογραφία. Μια απαραίτητη μέθοδος, που δεν πρέπει να εκλείπει σε μια μη ομοιόμορφη γλωσσικά τάξη είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η οποία να ανταποκρίνεται στο επίπεδο ετοιμότητας των μαθητών, στα ενδιαφέροντά τους, στο μαθησιακό στυλ και στις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών (Γρίβα & Στάμου, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τον Cummins (2005) για την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής ικανότητας, η διδασκαλία πρέπει να επικεντρώνεται σε τρία σημεία εστίασης: α) να περιλαμβάνει έννοιες που είναι κατανοητές και έχουν νόημα για την καθημερινή τους ζωή (εστίαση στο νόημα), β) να αποσκοπεί στη διδακτική υποστήριξη και πλήρη εξήγηση των λειτουργιών της ακαδημαϊκής γλώσσας (εστίαση στη γλώσσα) και γ) να προσφέρει ευκαιρίες και ενθάρρυνση για να εκφραστούν οι μαθητές μέσα σε διάφορες επικοινωνιακές συνθήκες, προφορικές και γραπτές (εστίαση στη χρήση).

Επομένως, σε ένα πολύγλωσσο περιβάλλον ο σχεδιασμός επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, που θα παρέχει πολλαπλές ευκαιρίες στους δίγλωσσους ομιλητές να μεταδίδουν πληροφορίες και να εκφράζουν την ταυτότητά τους με τη χρήση των

γλωσσικών σημείων/κωδίκων που έχουν στη διάθεσή τους, είναι απαραίτητος (Creese & Blackledge, 2010). Τέτοιες μέθοδοι και τεχνικές είναι ανεξάντλητες, όπως διαθεματικές-δημιουργικές δραστηριότητες, ομαδικά παιχνίδια από άλλες χώρες, γλωσσικά παιχνίδια, δραματοποιήσεις, προσομοιώσεις, debate, σταυρόλεξα, διάφορες γλωσσικές σπαζοκεφαλιές, μικρο-έρευνες, παραγωγή περιοδικών, αφισών, εξοικείωση με την τέχνη, προβολή ταινιών, χρήση αυθεντικών κειμένων γραπτών ή οπτικοακουστικών, χρήση πολυγλωσσικών δικτυακών τόπων και διαφορετικών μέσων ενημέρωσης κ.ά.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα έρευνα επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών που αφορούν τη διγλωσσία και τη διαχείριση των δίγλωσσων μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια στη σχολική τάξη. Ειδικότερα, οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το γλωσσικό προφίλ και τη σχολική επίδοση των δίγλωσσων μαθητών, οι πρακτικές αξιοποίησης της μητρικής γλώσσας στο σχολικό περιβάλλον, οι τρόποι διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας καθώς και οι ευκαιρίες ή δυνατότητες συνεργασίας σχολείου οικογένειας, αποτελούν επίσης πεδίο διερεύνησης.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 22 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 18 γυναίκες και 4 άντρες, που εργάζονται σε δημόσια σχολεία της Δυτικής Αττικής, μιας περιοχής με μεγάλο αριθμό αλλοδαπών και παλιννοστούντων πληθυσμών. Η μέθοδος δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν η λεγόμενη «βολική» ή τυχαία δειγματοληψία (Cohen & Manion, 1994) στην οποία επιλέγονται τα διαθέσιμα άτομα.

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η συνέντευξη, η οποία θεωρείται η πιο διαδεδομένη ποιοτική μέθοδος στις κοινωνικές επιστήμες λόγω των πλεονεκτημάτων που προσφέρει. Εκτός από την ευελιξία και την αμεσότητα που προσφέρει, δίνει τη δυνατότητα εμβάθυνσης των θέσεων, απόψεων και κινήτρων των συνεντευξιαζόμενων (Γρίβα & Στάμου, 2014). Συγκεκριμένα, κάναμε χρήση της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν τη μορφή γενικών κατευθυντήριων γραμμών, αλλά ο συνεντευκτής είναι ελεύθερος να τροποποιήσει τη σειρά και να προσθέσει ή να παραλείψει ερωτήματα, αν το κρίνει απαραίτητο (Cohen & Manion, 1994· Robson, 2010).

Αρχικά ζητήθηκαν δημογραφικά στοιχεία και βασικές πληροφορίες για το προφίλ του ερωτώμενου εκπαιδευτικού και στη συνέχεια ακολούθησε η συνέντευξη που αποτελείτο από 18 ερωτήσεις βασισμένες στους εξής θεματικούς άξονες: α) Διγλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, β) Εκπαιδευτικές πρακτικές διαχείρισης της διγλωσσίας, γ) Προτάσεις για ζητήματα εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν κατά τους μήνες Νοέμβριο, Δεκέμβριο του 2015 και Ιανουάριο του 2016 και διήρκεσαν κατά μέσο όρο 30-40 λεπτά. Όλες οι συνεντεύξεις μαγνητοφωνήθηκαν με τη συγκατάθεση των ερωτωμένων και στη συνέχεια ακολουθήθηκε η διαδικασία της απομαγνητοφώνησης.

Για τη συστηματικότερη επεξεργασία των ποιοτικών δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η θεματική ποιοτική ανάλυση λόγου. Η τεχνική αυτή επιτρέπει την ανάλυση του περιεχομένου του κειμένου με μεθοδικό τρόπο, ομαδοποιώντας το σε κατηγορίες και θεματικούς άξονες (Stamou & Paraskevoopoulos, 2003). Πρόκειται για μια επαγωγική προσέγγιση των ποιοτικών δεδομένων, η οποία διεξάγεται σε τρία επίπεδα. Αφού οι συνεντεύξεις καταγραφούν, η ερευνήτρια διαβάζει ξανά και ξανά κάθε συνέντευξη για να αποκτήσει μια ολοκληρωμένη αντίληψη για τις απόψεις του συμμετέχοντα. Στο πρώτο επίπεδο ανάλυσης, διασπά το σύνολο των δεδομένων σε μικρότερα τμήματα για να μπορεί να τα επεξεργαστεί ευκολότερα, αποδίδοντας τους έναν αντιπροσωπευτικό κωδικό. Στη συνέχεια αυτοί οι κωδικοί αντιπαραβάλλονται



και συγκρίνονται μεταξύ τους για να εντοπιστούν κωδικοί με όμοια χαρακτηριστικά. Αυτοί με τη σειρά τους ταξινομούνται σε ευρύτερες κατηγορίες, τους θεματικούς άξονες. Με βάση αυτές τις κατηγορίες και τους κωδικούς που εμπεριέχουν, δημιουργούνται πίνακες με δύο στήλες για κάθε συνεντευξιαζόμενο. Στο δεύτερο στάδιο συντάσσεται ένας συγκεντρωτικός τελικός πίνακας έκθεσης δεδομένων, ο οποίος περιλαμβάνει το σύνολο των κωδικών και κατηγοριών ανά θεματικό άξονα από όλους τους συνεντευξιαζόμενους (Γρίβα & Στάμου, 2014, σ 150). Τέλος, στο τρίτο επίπεδο ανάλυσης, γίνεται η παρουσίαση και η ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση τους πίνακες και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από την ποιοτική θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών προέκυψαν 213 κωδικοί, οι οποίοι εντάχθηκαν σε 30 κατηγορίες. Οι κατηγορίες αυτές ομαδοποιήθηκαν σε 7 θεματικούς άξονες.

Ο Θεματικός άξονας Α περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τη δίγλωσσική ανάπτυξη. Στην ερώτηση που αφορά τον εννοιολογικό προσδιορισμό και την οριοθέτηση του δίγλωσσου μαθητή οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με την άποψη πως δίγλωσσος μαθητής είναι ο χρήστης δύο γλωσσών, της μητρικής του και μιας δεύτερης γλώσσας που καλείται να μάθει. Όσον αφορά τον προσδιορισμό της εναλλαγής κωδικών η χρήση της μητρικής γλώσσας φαίνεται να μη γίνεται αντιληπτή ή να αποτελεί την εξαίρεση στο λόγο των δίγλωσσων, παρά τη νόρμα. Συγκεκριμένα, η πλειοψηφία του δείγματος μιλάει για περιορισμένη ή παντελή απουσία χρήσης της γλώσσας καταγωγής από τους δίγλωσσους μαθητές στο χώρο του σχολείου. Ενδεικτικά αναφέρουν: «*Όχι, στο σχολείο δεν έχω ακούσει να χρησιμοποιούν τη μητρική τους. Όταν σχολάζει μόνο ακούω μερικά παιδιά να μιλάνε στους γονείς τους στη μητρική γλώσσα και ίσως με τα μεγάλα αδέρφια τους. Ενώ στο εξωτερικό που έχω δουλέψει μιλάνε*», «*Πολύ λίγες φορές έχει τύχει να ακούσω...εκτός από ένα παιδί που είχε έρθει από Ρουμανία στη Β' δημοτικού και δεν ήξερε καθόλου ελληνικά, οπότε μιλούσε μόνο ρουμάνικα*». Η απουσία της μητρικής γλώσσας στο σχολείο μπορεί να οφείλεται είτε στην άγνοια της γλώσσας αυτής είτε στην εκούσια ή επιβεβλημένη απόρριψή της, λόγω του φόβου κοινωνικού αποκλεισμού: «*Τα Αλβανάκια πιθανόν να μη μιλάνε αλβανικά και πολλές φορές δε θέλουν καν να ξέρουν αλβανικά... Τα αρνούνται πιθανόν γιατί θέλουν να ενσωματωθούν*».

Ο Θεματικός άξονας Β περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την πρόσκτηση της Γ2. Ανάμεσα στους βασικότερους παράγοντες που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, είναι το οικογενειακό περιβάλλον και η χρήση της Γ2 σε αυτό. Επίσης, μεγάλη ευθύνη για τη γλωσσική ενίσχυση των μαθητών αποδίδεται στο ίδιο το σχολικό πλαίσιο και κυρίως στις διδακτικές πρακτικές για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Επιπλέον, ένα μέρος του δείγματος θεωρεί ότι οι ατομικοί παράγοντες, όπως οι αντιληπτικές ικανότητες και οι συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά κάθε μαθησιακή διαδικασία. Η ηλικία κατά την οποία πραγματοποιήθηκε η μετανάστευση και η πρώτη επαφή με τη δεύτερη γλώσσα είναι μια ακόμη σημαντική παράμετρος από την οποία εξαρτάται η ικανότητα κατάκτησης της δεύτερης γλώσσας. Συγκεκριμένα υποστηρίχθηκε ότι κατά την πρώιμη εκμάθηση της Γ2, δηλαδή στην προσχολική περίοδο, το άτομο είναι πιο εύκολο βιολογικά να αποθηκεύσει νέες γλωσσικές πληροφορίες και να τις ενσωματώσει στις ήδη υπάρχουσες. Για το λόγο αυτό κρίνεται απαραίτητη η συστηματική φοίτηση του Νηπιαγωγείου. Τέλος, η καθημερινή τριβή και συναναστροφή στον ελεύθερο χρόνο με φυσικούς ομιλητές της ελληνικής γλώσσας

μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό όχι μόνο το ρυθμό και τον βαθμό ανάπτυξης της δεύτερης γλώσσας αλλά και την ενσωμάτωση στην κοινωνία.

Ο Θεματικός άξονας Γ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα σχετικά με τη σχολική επίδοση του δίγλωσσου μαθητή. Κοινός τόπος των ερωτηθέντων είναι ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά πλαίσια διαφοροποιούνται στη σχολική τους επίδοση, για τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν στον προηγούμενο άξονα. Ξεκινώντας από τα θετικά της διγλωσσίας, οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος φαίνονται ικανοποιημένοι από τις επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών και κάνουν λόγο για υψηλότερες ή ίδιες επιδόσεις των δίγλωσσων μαθητών με τους μονόγλωσσους. Μάλιστα, μερικοί τονίζουν την ύπαρξη δίγλωσσων μαθητών με εξαιρετικές επιδόσεις, αναγνωρίζοντας τη διγλωσσία ως πλεονέκτημα που τους κάνει να υπερέχουν, υπό κάποιες προϋποθέσεις: *«Πλεονεκτούν σε σχέση με τα μονόγλωσσα στη δημιουργικότητά τους, τη φαντασία τους, σε κριτικές ικανότητες αλλά αυτό φαίνεται στις μεγάλες τάξεις του δημοτικού και μέσα σε κατάλληλο πλαίσιο. Ειδικά αυτά που ακούνε και τις δύο γλώσσες από την προσχολική ηλικία.»*. Ωστόσο, στην αντίπερα όχθη βρίσκονται οι άλλοι μισοί συμμετέχοντες του δείγματος, που υποστηρίζουν ότι υπάρχει διαφοροποίηση μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών, αναφερόμενοι σε χαμηλότερες επιδόσεις των δεύτερων σε όλα τα θεωρητικά μαθήματα, κυρίως στις μεγαλύτερες τάξεις. Τονίζουν ότι οι μαθητές μπορεί να κατέχουν τις απλές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά συχνά υστερούν στην ακαδημαϊκή γλώσσα. Μάλιστα ένας συμμετέχων μιλάει για *«έλλειμμα της γνώσης»* που φαίνεται στις μεγαλύτερες τάξεις και διαπερνά όλα τα μαθήματα λόγω των μειωμένων γλωσσικών δεξιοτήτων.

Ο Θεματικός άξονας Δ περιλαμβάνει τα αποτελέσματα σχετικά με τις πρακτικές αξιοποίησης της γλώσσας καταγωγής. Η πιο συχνή πρακτική που αναφέρεται από το δείγμα της έρευνας είναι αξιοποίηση της πολιτισμικής εμπειρίας των παιδιών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με αφορμή κάποιας ενότητας των σχολικών εγχειριδίων ή στα πλαίσια ενός πρότζεκτ. Συγκεκριμένα, η παρουσίαση πληροφοριών, φαγητών, εθίμων, τραγουδιών, μύθων και παραδόσεων από τη χώρα καταγωγής είναι η πιο αντιπροσωπευτική πρακτική των εκπαιδευτικών για την προώθηση της διαπολιτισμικότητας. Άξια αναφοράς είναι η εκτενής περιγραφή μίας εκπαιδευτικού για την σχολική γιορτή που είχε οργανώσει στα πλαίσια ενός πρότζεκτ, με στόχο την προβολή όλων των διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμικών ταυτοτήτων των μαθητών. Η προώθηση της χρήσης της πρώτης γλώσσας, μέσα από συγκεκριμένες δράσεις στην καθημερινή διδακτική πράξη, φαίνεται να είναι ένα πρωτόγνωρο εγχείρημα που δύσκολα οι εκπαιδευτικοί επιχειρούν. Μόλις ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ότι δίνει ευκαιρίες έκφρασης στη γλώσσα καταγωγής με αποτέλεσμα την εκμάθηση ορισμένων φράσεων από το σύνολο της τάξης: *«Στην καθημερινή πρακτική από την αρχή της πρώτης δημοτικού τους ρωτούσα συνέχεια λέξεις από τη χώρα τους π.χ. όταν κάναμε αρίθμηση στα ελληνικά τα παιδιά από την Αλβανία μας έμαθαν να μετράμε μέχρι το 10 και στα αλβανικά...το ίδιο και με την αλφαβήτα, με την καθημερινή ημερομηνία και με ονομασίες ζώων...»*. Οι παραπάνω εκπαιδευτικοί του δείγματος έκαναν οι ίδιοι καθημερινή χρήση φράσεων και λέξεων της μητρικής γλώσσας. Τα αποτελέσματα των δράσεων αυτών ήταν πολύ θετικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών.

Τέλος, υπάρχει ένας μικρός αριθμός εκπαιδευτικών που εμπλέκονται πιο ενεργά στην προβολή και προώθηση της Γ1 μέσω της συμμετοχής τους σε πολυπολιτισμικά ευρωπαϊκά προγράμματα. Στα πλαίσια των προγραμμάτων αυτών δίνονται ευκαιρίες συνεργασίας του σχολείου με τις χώρες καταγωγής των μαθητών αυτών, δίνοντάς τους τον ρόλο του ενδιάμεσου μεσολαβητή και διερμηνέα στις μεταξύ τους επαφές. Στα πλαίσια των ευρωπαϊκών προγραμμάτων η ανταλλαγή πολιτισμικών στοιχείων είναι μια πρακτική που απαιτεί τη χρήση πολλών γλωσσών για τη μεταξύ τους επικοινωνία.

Στον Θεματικό άξονα Ε μελετώνται οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Ένα μέρος του δείγματος υποστηρίζει ότι ο προφορικός λόγος πρέπει να κατέχει εξέχουσα θέση στη διδασκαλία, για τον λόγο αυτό δίνεται προτεραιότητα στην ανάπτυξη προφορικών δεξιοτήτων μέσα από διάφορες δραστηριότητες. Μερικοί αναφέρουν ότι η δραματοποίηση και τα θεατρικά παιχνίδια μπορούν να βοηθήσουν στην καλλιέργεια του προφορικού λόγου, καθώς δίνεται στους μαθητές η δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα και αβίαστα και να αυτοσχεδιάσουν. Επίσης, στα πρώτα στάδια της πρόσκτησης της Γ2 ορισμένοι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την εικόνα για την καλύτερη συνεννόηση μεταξύ τους. Αναφορικά με τα λάθη των δίγλωσσων μαθητών στον προφορικό λόγο, άλλοι εκπαιδευτικοί παρεμβαίνουν άμεσα, διορθώνοντάς τα με διακριτικό τρόπο, ενώ άλλοι τους αφήνουν να ολοκληρώσουν και επαναλαμβάνουν οι ίδιοι το λεκτικό μήνυμα με τον σωστό τρόπο.

Λόγω των αυξημένων δυσκολιών στον γραπτό λόγο, όπως ανέφερε η πλειοψηφία του δείγματος, οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πολλές υποστηρικτικές τεχνικές. Ακολουθώντας το αξίωμα της μέγιστης έκθεσης στη Γ2, οι περισσότεροι συμμετέχοντες επιμένουν στη συστηματική εξάσκηση και συνεχή επανάληψη διαφόρων γλωσσικών φαινομένων. Επίσης, ο εμπλουτισμός της διδασκαλίας με πολυτροπικό υλικό, όπως φωτογραφίες, κόμικς, βίντεο, τραγούδια, σελίδες από το διαδίκτυο είναι μια πρακτική που έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται για την προσέλκυση του ενδιαφέροντος και τη βελτίωση των προσληπτικών και παραγωγικών δεξιοτήτων. Η ανάγνωση λογοτεχνικών βιβλίων στην τάξη προσφέρει πολλές ευκαιρίες πρόσληψης λεξιλογίου, επεξεργασίας μηνύματος και παραγωγής δημιουργικής γραφής. Τέλος, η δημιουργία λεξικού στη Γ2 με σημασίες, παράγωγα και συνώνυμα ενισχύει τις ορθογραφικές δεξιότητες και τη διεύρυνση του λεξιλογίου.

Αναγνωρίζοντας τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας ως έναν από τους βασικότερους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας και της ομαλής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών, δε θα μπορούσε να εκλείπει από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας ο Θεματικός άξονας (ΣΤ) που περιλαμβάνει πρακτικές προώθησης συνεργασίας σχολείου - οικογένειας. Η πιο συχνή πρακτική είναι η αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των γονέων, είτε με άμεσο τρόπο προσκαλώντας τους γονείς στην τάξη, είτε με έμμεσο τρόπο ζητώντας να στείλουν κάποια υλικά αντικείμενα που θα βοηθήσουν την προβολή του πολιτισμού τους. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας χωρών, τονίζουν ότι η συμμετοχή των γονέων αυτών είναι πολύ ενεργή, καθώς η μητρική τους γλώσσα αξιοποιείται πολλές φορές για τη μετάφραση και ως κώδικα επικοινωνίας μεταξύ της Ελλάδας και του άλλου ευρωπαϊκού εταίρου. Η συμμετοχή των γονέων στα προγράμματα αυτά είναι πολύ σημαντική, γιατί ενισχύεται η αυτοπεποίθησή τους και οι προσδοκίες τους, κάτι που αντανακλάται στα ίδια τα παιδιά.

Στο τελευταίο μέρος της ποιοτικής έρευνας, οι δάσκαλοι κλήθηκαν να καταθέσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και τη γενικότερη βελτίωση των δίγλωσσων μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια. Ανάμεσα σε αυτές που ακούστηκαν ήταν η κατάρτιση των εκπαιδευτικών, οι προτάσεις για δίγλωσση εκπαιδευτική πολιτική, οι προτάσεις που αφορούσαν εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές, η ενίσχυση των μεταναστών γονέων και η αναγκαιότητα ή μη διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο σχολείο.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μεγάλη σημασία για την ανάλυση των προτάσεων, αντιλήψεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών έχει η στάση τους προς τη μητρική γλώσσα. Αν και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τάσσονται υπέρ της δίγλωσσίας και θεωρούν σημαντική και θετική τη γνώση πολλών γλωσσών, ωστόσο πολλοί από αυτούς πιστεύουν ότι δεν έχει θέση η μητρική γλώσσα στην επικοινωνία των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο,

ακόμα και στο σπίτι. Η χρήση μιας άλλης γλώσσας, εκτός της ελληνικής, στο σχολείο εκλαμβάνεται ως αδυναμία και ως ένδειξη γλωσσικής ανεπάρκειας και σύγχυσης. Ακόμη και στο χώρο του σπιτιού συστήνουν τη χρήση της ελληνικής γλώσσας προς όφελος της γλωσσικής και σχολικής επιτυχίας τους. Σε διαφορετική περίπτωση με τη χρήση της μητρικής γλώσσας, υπάρχει ο κίνδυνος ότι θα μειωθεί η έκθεση των μαθητών στην ελληνική γλώσσα, με αποτέλεσμα να μη τη μάθουν ποτέ, εφόσον τη συνδέουν με τη μητρική τους.

Το γεγονός ότι η πλειοψηφία του δείγματος θεωρεί αδιάφορη ή ανασταλτική τη συμβολή της πρώτης γλώσσας στην ανάπτυξη της δεύτερης, μας δείχνει ότι αγνοεί τις σύγχρονες επιστημονικές έρευνες που αποδεικνύουν τα γνωστικά και γλωσσικά πλεονεκτήματα της διγλωσσίας. Οι περισσότεροι του δείγματος δεν αναγνωρίζουν ότι η χρήση και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας έχει θετική επίδραση στην ανάπτυξη της δεύτερης, καθώς οι γνώσεις και οι δεξιότητες που κατακτώνται στη μητρική γλώσσα, όχι μόνο μεταφέρονται αλλά και αποτελούν το μέσο για την κατάκτηση της δεύτερης, σύμφωνα με την αρχή της αλληλεξάρτησης γλωσσών (Cummins, 2005· Baker, 2001). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως η γλώσσα του σχολείου δεν μπορεί να είναι άλλη από την ελληνική και ότι όσο μεγαλύτερος χρόνος αφιερώνεται στη γλώσσα αυτή, τόσο ικανοποιητικότερα θα είναι τα αποτελέσματα στην κοινωνική, σχολική και επαγγελματική εξέλιξή τους.

Μέσα από την ανάλυση των παραγόντων που οδηγούν στην ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών, η μέγιστη έκθεση στη γλώσσα στόχο είτε στο εκπαιδευτικό είτε στο οικογενειακό ή στο ευρύτερο εξωσχολικό πλαίσιο κατέχει την πρώτη θέση στην αντίληψη των εκπαιδευτικών του δείγματος. Για τον λόγο αυτό προτείνουν ως καλές πρακτικές τη συχνή επαφή των δίγλωσσων μαθητών με φυσικούς ομιλητές σε εξωσχολικές δραστηριότητες, την έκθεσή τους στα ελληνικά ΜΜΕ και την επαφή τους με την ελληνική λογοτεχνία. Η αρχή της ‘μέγιστης έκθεσης’ που υποστηρίζει ότι όσο περισσότερο διάστημα έρχεται ο μαθητής σε επαφή με τη δεύτερη γλώσσα, εις βάρος της πρώτης, τόσο πιο γρήγορα θα την κατακτήσει και με μεγαλύτερη επάρκεια (Cummins, 2000) φαίνεται να επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό και σε αυτή την έρευνα μέσα από την αφομοιωτική στάση των εκπαιδευτικών.

Το συμπέρασμα που προκύπτει, αναφορικά με το αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν κάποιες πρακτικές που να εμπλέκουν στοιχεία του πολιτισμικού κεφαλαίου των δίγλωσσων μαθητών στη διδακτική διαδικασία, στις περισσότερες περιπτώσεις είναι αρκετά ενθαρρυντικό. Η πιο συχνή πρακτική που αναφέρεται από το δείγμα της έρευνας είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να φέρουν στοιχεία του πολιτισμού τους στο σχολείο είτε με αφορμή κάποιας ενότητας των σχολικών εγχειριδίων είτε στα πλαίσια ενός πρότζεκτ είτε στα πλαίσια κάποιας σχολικής εκδήλωσης. Βέβαια, θα πρέπει να σημειωθεί ότι τις περισσότερες φορές η πρακτική αυτή γίνεται αποσπασματικά και ευκαιριακά χωρίς να συνδέεται με ευρύτερους στόχους και αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Επίσης, η αξιοποίηση της γλώσσας καταγωγής στην καθημερινή διδακτική πράξη φαίνεται να είναι ένα πρωτόγνωρο εγχείρημα που λίγοι εκπαιδευτικοί επιχειρούν. Ένα πολύ μικρό ποσοστό δηλώνει ότι δίνει ευκαιρίες έκφρασης στη γλώσσα καταγωγής ή την εκμάθηση και χρήση ορισμένων φράσεων από το σύνολο της τάξης και από τον/την εκπαιδευτικό.

Το θετικό είναι ότι η συμμετοχή σε πολυπολιτισμικά ευρωπαϊκά προγράμματα συνεργασίας χωρών κερδίζει συνεχώς έδαφος, αν και στο συγκεκριμένο δείγμα απαντάται μόλις σε δύο εκπαιδευτικούς, κάτι που δίνει μεγάλες ευκαιρίες στους δίγλωσσους μαθητές να αναδείξουν την άλλη τους πολιτισμική και γλωσσική ταυτότητα. Η άποψη αυτή συμφωνεί με την αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών και το μοντέλο της Κοινής Υποκείμενης Γλωσσικής Ικανότητας που επικρατεί στη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Αναφορικά, με τις πρακτικές προώθησης της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, παρατηρήθηκε και στην έρευνα αυτή το εξής παράδοξο: παρόλο που οι

εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα της γονικής εμπλοκής, λίγοι είναι αυτοί που έχουν εφαρμόσει κάποια πρακτική προώθησης της συνεργασίας με τους γονείς στο παρελθόν. Για τον λόγο αυτό οι περισσότεροι δάσκαλοι καταφεύγουν σε υποθετικές και προτρεπτικές προτάσεις που θα μπορούσαν να υλοποιηθούν στο μέλλον. Μάλιστα, δεν είναι λίγοι αυτοί που δηλώνουν την άγνοιά τους σχετικά με τέτοιου είδους πρακτικές. Ωστόσο, εξαίρεση αποτελούν μερικοί εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει αξιόλογες πρακτικές συνεργασίας σχολείου οικογένειας είτε στα πλαίσια ευρωπαϊκών προγραμμάτων, είτε σε διαπολιτισμικά προγράμματα είτε σε πολυπολιτισμικά σχολεία του εξωτερικού.

Συνοψίζοντας, θα λέγαμε ότι και η παρούσα έρευνα κινείται στο ίδιο πνεύμα με προηγούμενες ( Αθανασίου & Γκότοβος, 2002· Σκούρτου, 2002· Stamou & Dinas, 2009· Μπέσση, 2011· Παπαδοπούλου, 2013· Γούλιου, 2014) που ενώ καταδεικνύεται μια θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη διγλωσσία και πολυγλωσσία, στην πράξη ακολουθούνται μονόγλωσσες πρακτικές με βασικό στόχο τη μέγιστη έκθεση στη Γ2. Η αξιοποίηση της διγλωσσίας παραμένει περιορισμένη και δεν εκλαμβάνεται ως ενισχυτικός παράγοντας των ακαδημαϊκών επιδόσεων. Η κυρίαρχη πρακτική αντιμετώπισης των γλωσσικών προβλημάτων είναι η ενίσχυση της Γ2 με εξατομικευμένους τρόπους και όχι με εξειδικευμένες μεθόδους διδασκαλίας της γλώσσας ως Γ2.

Ωστόσο, θα ήταν να λάθος να γενικευτεί το συμπέρασμα αυτό για όλο το δείγμα της έρευνας, καθώς υπάρχουν εκπαιδευτικοί που έχουν εφαρμόσει πρωτοποριακές διγλωσσικές πρακτικές αξιοποιώντας σε μεγάλο βαθμό το γλωσσικό και πολιτισμικό πλούτο του δίγλωσσου μαθητή. Θα μπορούσαμε ίσως να τολμήσουμε την υπόθεση ότι σταδιακά παρατηρείται μια βαθμιαία διαδικασία αλλαγής που πραγματοποιείται στις αντιλήψεις και στις πρακτικές των εκπαιδευτικών, αναγνωρίζοντας όλο και περισσότερο τη σημασία χρήσης της μητρικής γλώσσας.

Τέλος, είναι σκόπιμο να υπογραμμιστεί ότι τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δε θα πρέπει να γενικευθούν και να θεωρηθεί ότι ισχύουν για την πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, καθώς υπόκεινται σε περιορισμούς. Ένα μεγαλύτερο δείγμα και ο συνδυασμός του ερευνητικού εργαλείου της συνέντευξης με τη χορήγηση ερωτηματολογίων και της παρατήρησης μέσα στην τάξη θα εξασφάλιζε πληρέστερη και εγκυρότερη εικόνα του προς διερεύνηση ζητήματος. Εξάλλου, με τη συνδυαστική χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων επιτυγχάνεται ότι η μια προσέγγιση συμπληρώνει, επιβεβαιώνει και συμβάλλει στην ποιότητα και στην αξιοπιστία των αποτελεσμάτων της άλλης (Μπιρμπίλη & Τζουριάδου, 2004). Ωστόσο, η έρευνα αυτή αποτελεί μια πρώτη προσπάθεια ανίχνευσης των τρόπων με τους οποίους διαχειρίζεται στην πράξη την πολυπολιτισμική τάξη μια μικρή ομάδα εκπαιδευτικών και θα μπορούσε να αποτελέσει το έναυσμα για περαιτέρω μελέτη κάποιων άλλων πτυχών του ζητήματος αυτού.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αθανασίου, Α. & Γκότοβος, Α. (2002). Η διγλωσσία των διαφορετικών. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής απέναντι στη διγλωσσία των μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, 23-44.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρίβα Ε. & Στάμου Α.Γ. (2014). *Ερευνώντας τη Διγλωσσία στο Σχολικό Περιβάλλον: Οπτικές Εκπαιδευτικών, Μαθητών και Μεταναστών Γονέων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Cohen L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the bilingual classroom: a pedagogy for learning and teaching. *Modern Language Journal*. 94 (i), 103 – 115.

Cummins, J. (2000). *Power, Language and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Μπιρμπίλη, Μ. & Τζουριάδου, Μ. (2004). Ο Συνδυασμός Ποσοτικών και Ποιοτικών Μεθόδων στην Αξιολόγηση Των Μαθησιακών Δυσκολιών. Στο Α. Ευκλείδη, Γ. Κιοσέογλου, & Γ. Θεοδωράκης, (Επιμ), *Ποιοτική και Ποσοτική Έρευνα στην Ψυχολογία*, 97-111. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*. 62 (3), 307-332.

Robson C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Gutenberg.

Σκούρτου, Ε. (2002). Δίγλωσσοι Μαθητές στο ελληνικό Σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, Θεματικό Τεύχος 2002, (11-20).

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση: Αποτίμηση της Υπάρχουσας Κατάστασης – Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Σκούρτου, Ε. (2011). *Η Διγλωσσία στο Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

## Παιδιά προσφύγων στο ελληνικό σχολείο: οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών.

*Πανταζής Βασίλειος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ,  
[pantazisv@uth.gr](mailto:pantazisv@uth.gr)*

*Μπούρας Αντώνιος, Διδάκτωρ ΕΚΠΑ, [axbouras@hotmail.com](mailto:axbouras@hotmail.com)  
Τριανταφύλλου Ευπραξία, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, [efpraxiatr@hotmail.com](mailto:efpraxiatr@hotmail.com)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Ελλάδα αποτελεί για χιλιάδες ανθρώπους την πύλη προς την Ευρώπη. Προσπαθώντας να ξεφύγουν από τον πόλεμο και τις διώξεις, κυρίως από το Αφγανιστάν, τη Συρία, το Ιράκ και τη Σομαλία, έρχονται στη χώρα μας. Ωστόσο, το κλείσιμο των συνόρων σταμάτησε την πορεία τους και τους εγκλώβισε στην Ελλάδα. Ανάμεσα στους ανθρώπους αυτούς εντοπίζονται και χιλιάδες παιδιά, εκ των οποίων πολλά είναι ασυνόδευτα. Η ελληνική πολιτεία πρέπει να εξασφαλίσει την προστασία και τη φροντίδα των παιδιών προσφύγων και να μεριμνήσει για την εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, η ένταξή τους στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες εγείρει διάφορα ερωτήματα. Έτσι, διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών στον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Για να επιτευχθεί ο σκοπός της παρούσας μελέτης ελέγχθηκε: α) η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση, και β) οι αντιλήψεις τους τόσο για τους πρόσφυγες όσο και τα εκπαιδευτικά μέτρα που προτάθηκαν από την Πολιτεία για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Δυτικής και της Β' Ανατολικής Αττικής. Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν εντυπωσιακά. Ειδικότερα, φαίνεται ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες στο πρωινό πρόγραμμα. Ακόμη, προτείνουν τη δημιουργία περισσότερων τμημάτων υποδοχής, τον σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών βιβλίων καθώς και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με θέμα τη διαπολιτισμική-αντιρατσιστική εκπαίδευση και την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Παιδιά πρόσφυγες, Εκπαίδευση, Επιμόρφωση

### ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Μεταξύ ομάδων ανθρώπων που έχουν βιώσει τις τραγικές συνέπειες του πολέμου και των εμφυλίων αναταραχών, την προσφυγιά, την απώλεια της οικογένειας και του οικείου περιβάλλοντος συμπεριλαμβάνονται και παιδιά. Χιλιάδες ανήλικοι αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον, μια καλύτερη ζωή. Όπως οι ενήλικες πρόσφυγες έτσι και αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν όχι μόνο το δύσκολο δρόμο της προσφυγιάς, αλλά πρέπει, επίσης, να ανταπεξέλθουν επιβαρύνσεις που συνδέονται με τη σωματική και ψυχική τους υγεία και επηρεάζουν τη διαδικασία της ωρίμανσης και την πορεία της ενηλικίωσής τους (Dietrich, 2017). Η πραγματικότητα της διαδικασίας εισόδου και η επακόλουθη αντιμετώπιση των παιδιών προσφύγων που έχουν λάβει κάποιο είδος άδειας παραμονής, για παράδειγμα στην Ελλάδα, δεν βασίζεται σε συλλογισμούς, όπου το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού αποτελεί προτεραιότητα αλλά σε μεγάλο βαθμό στην προφύλαξη και την αποτροπή. Η διαδικασία αυτή ισχύει, επίσης, για τις κοινές προσπάθειες των ευρωπαϊκών χωρών, να συλλαμβάνουν παιδιά στα σύνορα, συχνά δεκαπέντε έως δεκαεπτά χρονών και επίσης μεγαλύτερους νέους, με μεθόδους που αυξάνουν περισσότερο τον κίνδυνο για τη ζωή των προσφύγων και των μεταναστών (Dietrich, 2017· Πανταζής, 2015).

Τα παιδιά πρόσφυγες χρειάζονται ψυχολογική και κοινωνική στήριξη, ασφαλείς συνθήκες, δυνατότητα πρόσβασης σε ζωτικούς χώρους, δομές και

υπηρεσίες ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, προκειμένου να παραμείνουν ικανοί για δράση στην υπερνίκηση των αναπτυξιακών και προσανατολιστικών τους ζητημάτων, εξαιτίας του διαφορετικού αξιακού συστήματος, και να αναπτύξουν μια σταθερή ταυτότητα. Το σχολείο, όσον αφορά τα παιδιά πρόσφυγες, πρέπει να παρέχει υποστήριξη και να είναι προσανατολισμένο στον βίοκοσμό τους (Πανταζής, 2015).

## **Η ΣΗΜΑΣΙΑ ΤΗΣ ΣΥΜΒΑΣΗΣ ΤΩΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΩΝ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΓΙΑ ΤΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ**

Το άρθρο 3 της Σύμβασης των Δικαιωμάτων του Παιδιού (ΣΔΠ) του ΟΗΕ (1989) αναφέρει ότι σε όλες τις αποφάσεις που αφορούν τα παιδιά, είτε αυτές λαμβάνονται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς, ιδρύματα κοινωνικής πρόνοιας είτε από δικαστήρια, διοικητικές αρχές ή νομοθετικά όργανα, πρέπει να λαμβάνεται πρωτίστως υπόψη το συμφέρον του παιδιού (άρθρο 3 παρ.1). Τα Συμβαλλόμενα Κράτη υποχρεούνται να εξασφαλίζουν στο παιδί την αναγκαία για την ευημερία του προστασία και φροντίδα (άρθρο 3 παρ.2). Το άρθρο αυτό έχει κεντρική θέση και θεωρείται κατευθυντήρια αρχή της Διεθνούς Σύμβασης. Βασικό μέλημα της ΣΔΠ είναι να αναγνωρίσει και να ενισχύσει τα ατομικά δικαιώματα των παιδιών. Η διασφάλιση του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού για την ευημερία του έχει για το παρόν και το μέλλον των αλλοδαπών παιδιών ζωτική σημασία, διότι αυτά λόγω της νομοθεσίας περί αλλοδαπών καθώς και του νομικού καθεστώτος έναντι των ντόπιων παιδιών βρίσκονται συχνά σε πολύ ευάλωτη θέση. Γι' αυτό θα πρέπει καταρχήν να μελετηθεί η ΣΔΠ σχετικά με τα αλλοδαπά παιδιά, ανεξάρτητα από το καθεστώς διαμονής τους. Η ΣΔΠ περιλαμβάνει πολλά περαιτέρω σημαντικά δικαιώματα, τα οποία για τα αλλοδαπά παιδιά είναι ιδιαίτερης σημασίας, ιδίως μέτρα προστασίας σχετικά με τα παιδιά πρόσφυγες (άρθρο 22), καθώς και αναφορές για την οικογενειακή επανένωση (άρθρο 10), το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης της γνώμης (άρθρο 12), το δικαίωμα να απολαμβάνει το παιδί το καλύτερο δυνατόν επίπεδο υγείας (άρθρο 24), και - αυτό είναι σημαντικό για τους ασυνόδευτους ανηλίκους - η προστασία για τα παιδιά που στερούνται προσωρινά ή οριστικά το οικογενειακό τους περιβάλλον (άρθρο 20).

Η πραγματικότητα της διαδικασίας εισόδου και η επακόλουθη αντιμετώπιση των παιδιών προσφύγων που έχουν λάβει κάποιο είδος άδειας παραμονής στην Ελλάδα, δεν βασίζεται σε συλλογισμούς όπου το βέλτιστο συμφέρον του παιδιού αποτελεί προτεραιότητα, αλλά σε μεγάλο βαθμό στην προφύλαξη και την αποτροπή. Η διαδικασία αυτή ισχύει επίσης για τις κοινές προσπάθειες των ευρωπαϊκών χωρών, να συλλαμβάνουν παιδιά στα σύνορα συχνά δεκαπέντε έως δεκαεπτά χρονών (και επίσης μεγαλύτερους εφήβους) με μεθόδους που αυξάνουν περισσότερο τον κίνδυνο για τη ζωή των προσφύγων και των μεταναστών (Dietrich, 2017 \* Πανταζής, 2009). Για την αιτιολόγηση της αυστηρής φύλαξης των παιδιών αυτών αναφέρεται το επιχείρημα ότι δεν πρόκειται για πρόσφυγες που εγκαταλείπουν λόγω κινδύνου και διώξεων τη χώρα τους αλλά για οικονομικούς «παράνομους» μετανάστες. Δεδομένο είναι ότι το άρθρο 22 επικεντρώνεται σε παιδιά πρόσφυγες. Το άρθρο 3 αναφέρει βέβαια το δικαίωμα για το βέλτιστο συμφέρον όλων των παιδιών, χωρίς καμία περιοριστική προϋπόθεση. Ειδικά όσον αφορά στα παιδιά η παραπάνω στάση των χωρών υποδοχής παραβλέπει τη διάκριση μεταξύ των προσφύγων που εγκαταλείπουν τη χώρα τους λόγω πολέμου, πολιτικών διώξεων ή εθνοτικών εκκαθαρίσεων και των μεταναστών που αναζητούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Από τη σκοπιά του άρθρου 3 είναι άνευ σημασίας η διάκριση, διότι η Σύμβαση είναι εμπνευσμένη από την επιθυμία να διασφαλιστεί το βέλτιστο συμφέρον όλων των παιδιών (Πανταζής, 2012).

Το δικαίωμα στην εκπαίδευση (άρθρο 23, 28, 29) είναι τόσο ένα αυτοδύναμο ανθρώπινο δικαίωμα όσο και ένα βασικό μέσο για την προώθηση της υλοποίησης και άλλων ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Ως empowerment right (Motakef, 2009: 12)



διαδραματίζει ένα σημαντικό ρόλο για την ενδυνάμωση των ανθρώπων και έχει ιδιαίτερη σημασία για την ικανότητα αυτών να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους και σε αλληλέγγυα δράση να συμμετέχουν στον αγώνα για τα ανθρώπινα δικαιώματα των άλλων. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνδέεται με τον σχεδιασμό κάθε εκπαιδευτικού συστήματος λόγω της πολυπολιτισμικότητας των κοινωνιών (Δαμανάκης, 2005: 39). Ειδικότερα, οι αρχές της διαπολιτισμικότητας που θα πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση είναι: α) η αναγνώριση της ισοτιμίας των πολιτισμών και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, β) η ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, και γ) η εξασφάλιση του δικαιώματος όλων για ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και τη ζωή (Δαμανάκης, 2005: 99-106). Ως εκ τούτου, το σχολείο πρέπει να είναι προσιτό σε όλους, χωρίς διάκριση του φύλου ή εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής, κοινωνικής προέλευσης.

Επιπλέον, η διαπολιτισμική εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά και στην κοινωνική ένταξη των παιδιών που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Συγκεκριμένα, η σχολική ένταξη αποτελεί τη βασική προϋπόθεση ώστε να επιτευχθεί και η κοινωνική ένταξη, αλλιώς η ανεπιτυχής σχολική ένταξη μπορεί να οδηγήσει στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη περιθωριοποίηση. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός ότι στην Ελλάδα με εντολή του Υπουργού Παιδείας (ΓΠ1/47070 της 18/3/2016) συστήθηκε Επιστημονική Επιτροπή για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων. Αντικείμενο του έργου της ήταν: να καταγράψει τις εκπαιδευτικές δράσεις που πραγματοποιούνταν στα Κέντρα Φιλοξενίας, να εντοπίσει δράσεις που ήδη είχαν δοκιμαστεί στο πεδίο και να αποφασίσει ποιες μπορούν να εφαρμοστούν σε πρώτη φάση πιλοτικά σε κάποιους καταυλισμούς και μετά, σταδιακά, στο σύνολό τους. Η Επιστημονική Επιτροπή ολοκλήρωσε το έργο της καταγραφής, της απασχόλησης, και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα κέντρα φιλοξενίας σε εθνικό επίπεδο και διατύπωσε προτάσεις (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### ***Σκοπός της έρευνας***

Η αναγκαιότητα της εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων αποτέλεσε τη βασική αφορμή για τη διενέργεια της παρούσας έρευνας. Βασικός σκοπός της μελέτης είναι η παρουσίαση της υπάρχουσας εκπαιδευτικής κατάστασης, ώστε να ελεγχθεί κατά πόσο μπορεί να επιτευχθεί η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο σύγχρονο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια της έρευνας διερευνήθηκε τόσο η κατάρτιση και η επιμόρφωση των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε θέματα της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης όσο και οι αντιλήψεις τους για τους πρόσφυγες και την ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό σχολείο.

### ***Το Δείγμα***

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών του κλάδου ΠΕ70 (Δασκάλων) που δίδασκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2016-2017 στα δημόσια δημοτικά σχολεία της Δυτικής Αττικής (58 Δημοτικά Σχολεία) και Β' Ανατολικής Αττικής (60 Δημοτικά Σχολεία). Από τα 118 Δημοτικά Σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαία δειγματοληψία τα 45 (σε ποσοστό δηλαδή 38%) στα οποία μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια (Ιανουάριος μέχρι και τον Μάιο του 2017). Συνολικά συμπληρώθηκαν 492 ερωτηματολόγια. Από το σύνολο των 492 δασκάλων, που συμμετείχαν στην έρευνα, τα 114 άτομα (ή το 23,2%) ήταν άνδρες και τα 378 (ή το 76,8%) ήταν γυναίκες. Ως προς την ηλικία διαπιστώθηκε σχετικά μεγάλη αντιπροσώπευση των ηλικιακών ομάδων 41 έως 50 ετών και 31 έως 40 ετών, που αποτελούν το 43,5% και το 34,6% του τελικού δείγματος αντίστοιχα. Από τις άλλες ηλικιακές ομάδες έχουμε το 7,1% κάτω των 30, το 9,8% μεταξύ 51 έως 60 ετών και 5,1% άνω των 61 ετών. Όσον αφορά τα έτη διδακτικής εμπειρίας, από τα δεδομένα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι το 37,2% του τελικού δείγματος δίδασκε στην

πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 11 έως 15 χρόνια, το 28,7% από 16 έως 20 χρόνια, το 14,6% από 6 έως 10 χρόνια, το 7,1% από 21 έως 25 χρόνια και το 6,5% από 26 έως 30 χρόνια. Αντιθέτως, μόνο το 3% του δείγματος είχε μέχρι 5 χρόνια υπηρεσίας, ενώ οι εκπαιδευτικοί ΠΕ70 που είχαν ξεπεράσει τα 30 χρόνια εργασίας στην εκπαίδευση αποτελούν το 2,8%. Επομένως, η πλειονότητα των δασκάλων (324 άτομα) εργάζονται στα δημοτικά σχολεία από 11 έως 20 χρόνια. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε και στη διερεύνηση του μορφωτικού επιπέδου των εν ενεργεία δασκάλων. Με βάση τα δεδομένα της έρευνας προέκυψε ότι το 64% του δείγματος κατέχει μόνο το βασικό πτυχίο, είτε πτυχίο Παιδαγωγικής Ακαδημίας είτε πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος. Τέλος, από τους 492 δασκάλους/ες του δείγματος οι 156 απάντησαν ότι κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ 21 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι έχουν κάνει μετεκπαίδευση στο Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης.

#### ***Οι τεχνικές δειγματοληψίας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων***

Για την επίτευξη του στόχου επιλέχθηκε η έρευνα με τη χρήση γραπτού ανώνυμου ερωτηματολογίου. Το ερωτηματολόγιο ήταν πεντασέλιδο και περιελάμβανε 34 ερωτήσεις καταναμημένες σε τέσσερις ενότητες. Στο πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου υπήρχαν ερωτήσεις με δημογραφικά στοιχεία (φύλο, έτη υπηρεσίας, ηλικία, σπουδές, επιμόρφωση). Στο δεύτερο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με τη διαπολιτισμική – αντιρατσιστική εκπαίδευση στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων (απαντήσεις σε κλίμακα Likert). Στο τρίτο μέρος οι εκπαιδευτικοί απάντησαν σε ερωτήσεις σχετικά με τη θέση που κατέχουν τα ανθρώπινα δικαιώματα στην επιμόρφωση και στις δράσεις τους (απαντήσεις σε κλίμακα Likert). Στο τέταρτο μέρος υπήρχαν ερωτήσεις σχετικές με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων (μονής επιλογής ή επιλογής αρίθμησης με βάση το βαθμό σημαντικότητας).

Όσον αφορά τα στάδια, τα οποία ακολουθήθηκαν μέχρι την τελική σύνθεση του ερωτηματολογίου, ήταν: α) η μελέτη παλιότερων εμπειρικών ερευνών, β) ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου, γ) η δημιουργία βάσης δεδομένων και δ) η πιλοτική εφαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου σε ένα δείγμα σαράντα εκπαιδευτικών (Ιωσηφίδης, 2017). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η πιλοτική εφαρμογή του ερωτηματολογίου έδωσε τη δυνατότητα να ελέγξουμε το χρόνο που απαιτείται για τη συμπλήρωσή του, να δούμε αν οι ερωτώμενοι έχουν απορίες σχετικά με τις οδηγίες και τις ερωτήσεις ή βρίσκουν ασάφειες και παραλήψεις. Συγχρόνως, υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης Pearson. Οι τιμές του  $r$  κυμάνθηκαν για τις 26 ερωτήσεις από 0,24 έως 1,00 ( $p < 0,05$ ). Ως εκ τούτου, δεν χρειάστηκαν να γίνουν αλλαγές στα ερωτηματολόγια.

Μετά τη συλλογή των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε στατιστική επεξεργασία των δεδομένων με τη χρήση του SPSS 21. Χρησιμοποιήθηκε επίπεδο σημαντικότητας ( $p$ ) που ανερχόταν σε 0,05. Όσον αφορά την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου, ελέγχθηκε με τον δείκτη  $\alpha$  του Cronbach εμφανίζοντας τιμή 0,810, πολύ υψηλή (Δαρφέμος, 2011\* Ρούσος & Τσαούσης 2002). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων περιελάμβανε περιγραφική και επαγωγική στατιστική (κριτήριο  $\chi^2$  – καλής προσαρμογής, ανεξαρτησίας και ομοιογένειας).

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας και τη βιβλιογραφική επισκόπηση, οδηγηθήκαμε στην αναλυτική καταγραφή των συμπερασμάτων καταγράφοντας τα ανά θεματική ενότητα του ερωτηματολογίου.

#### **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ**

Ως προς την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, προέκυψε ότι το 81,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι κατά τη διάρκεια των σπουδών ενημερώθηκε σπάνια (σε ποσοστό 65%) για την έννοια, το περιεχόμενο και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης και μόνο το 9,8% δηλώνει ότι η ενημέρωσή τους μπορεί να χαρακτηριστεί απόλυτα ικανοποιητική. Από τις

απαντήσεις στα ερωτηματολόγια προκύπτει ότι η πλειονότητα του δείγματος αναφέρει ότι μέσω των σπουδών σπάνια είχε την ευκαιρία: α) να διερευνήσει θέματα σχετικά με την ελευθερία, την ανεξιθρησκία, την ισότητα, τη διαφορετικότητα και την ειρήνη, σε ποσοστό 71,3%, β) να γνωρίσει τι προβλέπεται από τα διεθνή νομικά κείμενα, αλλά και από την ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών, σε ποσοστό 75%, γ) να αναζητήσει κατάλληλο υλικό για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών, σε ποσοστό 75,6%, και δ) να αναπτύξει έναν κώδικα επαγγελματικής ηθικής δεοντολογίας, σε ποσοστό 70,5%.

Επίσης, το 51,4% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι το πρόγραμμα σπουδών του παιδαγωγικού τμήματος που παρακολούθησε συνέβαλε ελάχιστα στην κατανόηση της επίδρασης της προσδοκίας τους στη σχολική επίδοση των παιδιών. Στο ερευνητικό ερώτημα, αν στη διάρκεια των σπουδών τους δόθηκε η δυνατότητα να αποδομήσουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο, τη «φυλή», τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κοινωνική προέλευση, το διαφορετικό τρόπο ζωής και την πολιτική ιδεολογία, παρατηρείται ότι η πλειονότητα των ερωτηθέντων δασκάλων υποστηρίζει ότι τα μαθήματα που παρακολούθησαν συνέβαλαν ελάχιστα προς την κατεύθυνση αυτή, σε ποσοστό 57,3%. Ωστόσο, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 81,3%, υποστηρίζει ότι η φοίτησή τους δεν συνέβαλε στην ανάληψη ενεργού ρόλου στη διεκδίκηση υλοποίησης κάποιου συγκεκριμένου δικαιώματος ή σε δραστηριότητες οργανισμών, Μ.Κ.Ο και άλλων φορέων.

Παρόλα αυτά, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, δηλαδή το 86,6%, δηλώνει ότι στα πλαίσια των σπουδών εξοικειώθηκαν σε μεγάλο βαθμό στις μεθόδους διδασκαλίας σε μια τάξη όπου υπάρχουν μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μόνο το 42,3% των δασκάλων του δείγματος υποστηρίζει ότι στο Πανεπιστήμιο είχε την ευκαιρία να εξασκηθεί σε διερευνητικές, εποικοδομητικές και κριτικές προσεγγίσεις της γνώσης και να αποκτήσει εμπειρία στη συμμετοχική μάθηση. Επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς τονίζουν ότι τα προγράμματα σπουδών των ελληνικών παιδαγωγικών τμημάτων προσφέρουν σε πολύ μικρό βαθμό τη δυνατότητα στους φοιτητές: α) να εφαρμόσουν τεχνικές διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων τόσο μεταξύ ατόμων όσο και ομάδων (σε ποσοστό 66,5%), και β) να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών είτε σε επίπεδο τάξης (σε ποσοστό 77%) είτε σε επίπεδο σχολικής μονάδας (σε ποσοστό 81,3%).

**Πίνακας 1.** Απαντήσεων σε θέματα διαπολιτισμικής – αντιρατσιστικής εκπαίδευσης

Στη διάρκεια των σπουδών σου είχες τη δυνατότητα:	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Αρκετές φορές	Πάντα
Να ενημερωθείς για την έννοια, το περιεχόμενο και τους σκοπούς της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης.	17,6%	65,0%	8,5%	9,6%	0,2%
Να εξοικειωθείς με τις μεθόδους διδασκαλίας σε μια τάξη όπου υπάρχουν μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.	6,7%	14,6%	72,0%	6,7%	0%
Να εξοικειωθείς με τις μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας ως ξένη.	14,6%	59,6%	18,1%	7,7%	0%
Να διερευνήσεις θέματα σχετικά με την ελευθερία, την ανεξιθρησκία, την ισότητα, τη διαφορετικότητα και την ειρήνη.	13,4%	57,9%	21,7%	6,9%	0%

Να γνωρίσεις τι προβλέπεται από τα διεθνή νομικά κείμενα, αλλά και από την ελληνική νομοθεσία για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών.	12,0%	63,0%	22,0%	3,0%	0%
Να αναζητήσεις κατάλληλο υλικό για την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών.	12,8%	62,8%	20,5%	3,9%	0%
Να αναπτύξεις έναν κώδικα επαγγελματικής ηθικής δεοντολογίας.	18,9%	51,6%	18,7%	10,8%	0%
Να κατανοήσεις την επίδραση της προσδοκίας σας στη σχολική επίδοση των παιδιών.	14,2%	37,2%	31,3%	16,7%	0,6%
Να εξασκηθείς σε διερευνητικές, εποικοδομητικές και κριτικές προσεγγίσεις της γνώσης και να αποκτήσετε εμπειρία στη συμμετοχική μάθηση.	13,6%	44,1%	31,5%	10,2%	0,6%
Να αναλάβεις ενεργό ρόλο στη διεκδίκηση υλοποίησης κάποιου συγκεκριμένου δικαιώματος ή σε δραστηριότητες οργανισμών, Μ.Κ.Ο και άλλων φορέων.	36,8%	44,5%	14,0%	3,0%	1,6%
Να αποδομήσεις δικά σας στερεότυπα και προκαταλήψεις που σχετίζονται με το φύλο, τη «φυλή», τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κοινωνική προέλευση, το διαφορετικό τρόπο ζωής και την πολιτική ιδεολογία.	23,8%	33,5%	30,9%	9,6%	2,2%
Να εφοδιαστείς με σχέδια μαθημάτων που μπορούν να εφαρμοστούν άμεσα στη σχολική τάξη για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας ως ξένης.	33,5%	45,1%	19,9%	1,4%	0%
Να εφαρμόσεις τεχνικές διαχείρισης συγκρουσιακών καταστάσεων τόσο μεταξύ ατόμων όσο και ομάδων.	34,8%	31,7%	26,4%	7,1%	0%
Να σχεδιάσεις, να εφαρμόσεις και να αξιολογήσεις την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών σε επίπεδο τάξης.	38,2%	38,8%	19,3%	3,7%	0%
Να σχεδιάσεις, να εφαρμόσεις και να αξιολογήσεις την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών σε επίπεδο σχολικής μονάδας.	50,2%	31,1%	16,5%	2,2%	0%

Στη συνέχεια διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη θέση που κατέχουν σε θέματα της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, το 74,4% του δείγματος δηλώνει ότι εκδηλώνεται από τους/τις εκπαιδευτικούς το απαραίτητο ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Ωστόσο, το 60,2% των δασκάλων, τονίζει ότι οργανώνονται σπάνια (σε ποσοστό 53,5%) από τους Σχολικούς Συμβούλους επιστημονικές συναντήσεις με θέμα τα δικαιώματα και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών. Εννιά στους δέκα σχεδόν εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 87,4%, αναφέρει ότι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους δεν είχαν τη δυνατότητα να συνεργαστούν με Μ.Κ.Ο., διεθνείς οργανισμούς ή άλλους φορείς σε δράσεις για τα δικαιώματα και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών.

**Πίνακας 2.** Ανθρώπινα δικαιώματα στην επιμόρφωση και δράσεις των εκπαιδευτικών

	Καθόλου	Σπάνια	Συχνά	Αρκετές φορές	Πάντα
Εκδηλώνεται από τους εκπαιδευτικούς το ενδιαφέρον για θέματα σχετικά με το δικαίωμα στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων.	0,2%	25,4%	51,4%	23,0%	0%
Οργανώνονται από τους Σχολικούς Συμβούλους συναντήσεις με θέμα τα δικαιώματα και ιδιαίτερα με την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων.	6,7%	53,5%	12,8%	27,0%	0%
Κατά τη διάρκεια της εργασίας σου είχες τη δυνατότητα να συνεργαστείς με Μ.Κ.Ο., διεθνείς οργανισμούς ή άλλους φορείς σε δράσεις για τα δικαιώματα και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων.	42,1%	45,3%	8,7%	0,8%	3,0%
Έχει συσταθεί στο σχολείο σου ομάδα διδασκόντων με θέμα τα δικαιώματα και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών της περιοχής.	100%	0%	0%	0%	0%
Σου δόθηκε η ευκαιρία να επισκεφτείς ή να επικοινωνήσεις ή να συνεργαστείς με δημοτικά σχολεία, όπου φοιτούν παιδιά προσφύγων.	79,7%	5,7%	7,5%	6,1%	1,0%
Έχεις διαπιστώσει ότι υπάρχει προβληματισμός στον τρόπο που το σχολείο σου θα ευαισθητοποιήσει την τοπική κοινωνία στα δικαιώματα και στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων.	11,6%	24,0%	42,5%	18,7%	3,3%
Πιστεύεις ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί έχουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες για τη δημιουργία μιας κουλτούρας στους μαθητές που θα προωθή την αποδοχή των παιδιών προσφύγων.	11,6%	33,1%	29,3%	26,0%	0%

Επιπλέον, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών υποστηρίζει: α) δεν έχει συσταθεί στο σχολείο τους ομάδα διδασκόντων με θέμα τα δικαιώματα και την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών της περιοχής, σε ποσοστό 100%, και β) δεν τους δόθηκε η ευκαιρία να επισκεφτούν ή να συνεργαστούν με δημοτικά σχολεία, όπου φοιτούν παιδιά προσφύγων, σε ποσοστό 92,4%. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι εκπαιδευτικοί, που εργάζονται σε σχολεία ή σε όμορες σχολικές μονάδες που λειτούργησαν το προηγούμενο σχολικό έτος ως Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), απάντησαν θετικά στο παραπάνω ερώτημα (7,6%).

Στο τέλος διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο θεωρούν ότι μπορεί να επιτευχθεί καλύτερα η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα, το 71,7% του δείγματος υποστηρίζει ότι η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων πρέπει να πραγματοποιηθεί σε ειδικές (παράλληλες) τάξεις σε όμορα δημοτικά σχολεία των κέντρων φιλοξενίας (πρωινό πρόγραμμα), ενώ το 27% σε μεικτές τάξεις σε όμορα δημοτικά σχολεία (πρωινό πρόγραμμα). Επίσης, μόνο το 1,2% των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών αναφέρει ότι πρέπει να δημιουργηθούν τάξεις αποκλειστικά εντός των κέντρων φιλοξενίας.

**Πίνακας 3.** Απαντήσεις εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης παιδιών προσφύγων

Η εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων πρέπει να πραγματοποιηθεί σε:	Συχνότητα	Ποσοστό
τάξεις εντός των κέντρων φιλοξενίας	6	1,2%
μεικτές τάξεις σε όμορα σχολεία (πρωινό πρόγραμμα)	133	27,0%
παράλληλες τάξεις σε όμορα σχολεία (πρωινό πρόγραμμα)	353	71,7%
Σύνολο	492	100,0%

Όσον αφορά τις μεγαλύτερες δυσκολίες που θα αντιμετωπίσουν τα παιδιά προσφύγων κατά την ένταξή τους στα δημοτικά σχολεία, οι 302 ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (σε ποσοστό 61,4%) συμφωνούν σε τρεις δυσκολίες: α) τα παιδιά πρόσφυγες δεν θα καταλαβαίνουν καλά τα ελληνικά, β) τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες τους, και γ) απαιτείται ειδική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, υπήρχαν και εκπαιδευτικοί που εστίασαν μόνο σε μια δυσκολία. Ειδικότερα, το 32,1% του δείγματος εστιάζει στην ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων. Επίσης η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε αρνητικά στην αποτελεσματική χρήση των υπάρχοντων διδακτικών βιβλίων για τις τάξεις υποδοχής.

Κανένας από τους συμμετέχοντες δασκάλους δεν έχει συμμετάσχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων και μεταναστών, καθώς είτε δεν προσκλήθηκε- δεν ενημερώθηκε, σε ποσοστό 99,2%, είτε δεν ανταποκρίθηκε σε πρόσκληση λόγω έλλειψης ενδιαφέροντος, σε ποσοστό 0,8%. Τέλος, από τις απαντήσεις στο ερώτημα «Ποια θεωρείς ότι θα είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο/η εκπαιδευτικός σε μια τάξη στην οποία θα φοιτήσουν παιδιά προσφύγων, τα οποία μπορεί και να δυσχεράνουν και την ένταξη τους;» προκύπτει ότι η συντριπτική πλειοψηφία (97,4%) συμφωνεί ότι θα υπάρξει δυσκολία στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας εξαιτίας του ανελαστικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών.

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι οι παραπάνω απόψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, δεν επηρεάστηκαν ούτε από το φύλο ούτε και από την ηλικία τους, όπως προέκυψε από τους ελέγχους  $\chi^2$  ( $t=-0,132$ ,  $p>0,05$  για το φύλο και  $t=-2,452$ ,  $p>0,05$  για την ηλικία).

**Πίνακας 4.** Έλεγχοι  $X^2$ 

Φύλο * απόψεις	$p>0,05$
Ηλικία* απόψεις	$p>0,05$

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η εκπαίδευση συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη των παιδιών και στην κοινωνική τους ένταξη. Ωστόσο, τα παιδιά των μεταναστών και των προσφύγων κατά τη διάρκεια της σχολικής τους φοίτησης αντιμετωπίζουν και τις διεργασίες του επιπολιτισμού, ο οποίος περιλαμβάνει μεταβολές των πολιτισμικών στοιχείων ατόμων ή ομάδων που έρχονται σε άμεση επαφή (OECD, 2006). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά των προσφύγων είναι παιδιά που έχουν μετακινηθεί με άσχημο τρόπο από ένα οικείο περιβάλλον. Παρόλα αυτά, έχουν μάθει να επικοινωνούν με μια γλώσσα, τη μητρική τους, η οποία είναι εργαλείο κοινωνικοποίησης, καταξίωσης και αποδοχής από τους άλλους (Νικολάου, 2000). Συνεπώς, είναι απαραίτητο να βρεθούν οι

προσεγγίσεις εκείνες που θα βοηθήσουν στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών και θα είναι σύμφωνες με το πνεύμα της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (Vandenbroeck, 2004).

Στη χώρα μας, έχουν εφαρμοσθεί από παλιότερα πολιτικές προκειμένου να αντιμετωπισθεί το ζήτημα της εκπαίδευσης των αλλοδαπών παιδιών. Ειδικότερα, από τις αρχές της δεκαετίας του 1980 το ελληνικό κράτος ασχολήθηκε με το θέμα υποδοχής και υποστήριξης παλιννοστούντων παιδιών καθώς και με τη δημιουργία τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων με απώτερο σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και τη διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική (Μπόμπας, 2001). Επιπλέον, μέσα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και παλιότερων ερευνών φαίνεται ότι το ελληνικό κράτος εστιάζεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας (Δαμανάκης, 2005· Dimakos & Tasiopoulou, 2003· Νικολάου, 2000). Αξίζει να διευκρινιστεί ότι η θεσμοθέτηση ξεχωριστών σχολείων – διαπολιτισμικών σχολείων (Νόμος 2413/1996) – για τους αλλοδαπούς μαθητές και η εφαρμογή ποσοτώσεων στα δημόσια σχολεία απορρίπτονται από τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων ως μέτρα αντιπαιδαγωγικά και ανεφάρμοστα (Σκούρτου, Βρατσάλης, & Γκόβαρης, 2004· Νικολάου, 2000).

Αν και η διαπολιτισμική εκπαίδευση εντοπίζεται από τη δεκαετία του '80 στην Ελλάδα, εντούτοις η εκπαιδευτική πολιτική δυσκολεύεται να αντιμετωπίσει τη νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, από τα δεδομένα της έρευνάς μας έγινε φανερό ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στον τομέα της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης δεν μπορεί να θεωρηθεί επαρκής. Αν και τα τελευταία χρόνια έχουν εμπλουτιστεί τα προγράμματα σπουδών σε όλες τις παιδαγωγικές σχολές, τα αντίστοιχα μαθήματα κατατάσσονται ως επί το πλείστον στα κατά επιλογής μαθήματα (Χαρίτος, 2011). Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με παλιότερα ερευνητικά δεδομένα που δείχνουν τις ελλείψεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν (Δαμανάκη, 2005· Κασίμη, 2005· Νικολάου, 2000· κ.ά.).

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τους εαυτούς τους ελάχιστα αποτελεσματικούς να ανταποκριθούν στα διδακτικά τους καθήκοντα σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Ο Γεωργογιάννης (2004) τονίζει ότι τα Παιδαγωγικά Τμήματα δεν προετοιμάζουν τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς κατάλληλα για να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμικότητα του σημερινού σχολείου και για αυτό το λόγο θεωρεί τους εκπαιδευτικούς «ανεπαρκείς και παντελώς ανέτοιμους». Ωστόσο, σύμφωνα με την έρευνα μας, εκτός από την ελλιπή ανάπτυξη της διαπολιτισμικής-αντιρατσιστικής εκπαίδευσης στα πλαίσια των προγραμμάτων σπουδών των παιδαγωγικών τμημάτων, παρατηρείται και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στον τομέα αυτό. Συγκεκριμένα, τα σεμινάρια των Σχολικών Συμβούλων έχουν συχνά ως θεματολογία θέματα διδακτικής καθώς και θέματα για τη διαχείριση της τάξης. Για την ελλιπή επιμόρφωση, όμως, ευθύνονται σε έναν βαθμό και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί που δεν ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά σεμινάρια και συνέδρια. Ακόμη, όμως, κι αν οι εκπαιδευτικοί διέθεταν την επαρκή διαπολιτισμική κατάρτιση, δεν θα ήταν σε θέση να ανταποκριθούν στο έργο τους αν δεν αλλάξει το πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού και δεν σχεδιαστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά εγχειρίδια για τα παιδιά πρόσφυγες. Τα υπάρχοντα σχολικά βιβλία των Τμημάτων Υποδοχής είναι ακατάλληλα να χρησιμοποιηθούν, καθώς δεν παρατηρείται λειτουργική σύνδεση της εκμάθησης της ελληνικής με βάση τη μητρική γλώσσα των παιδιών προσφύγων. Επίσης, πολλοί εκπαιδευτικοί εστιάζουν και στην ελλιπή υποδομή των σχολικών μονάδων. Στις δυσκολίες αυτές εστιάζουν και παλιότερες έρευνες, όπου τονίζεται ότι, αν και τα νέα αναλυτικά προγράμματα και τα νέα σχολικά εγχειρίδια δίνουν ερεθίσματα για θέματα, όπως είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα, εντούτοις λόγω του ελλιπούς εκπαιδευτικού υλικού και της ελλιπούς ενημέρωσης των εκπαιδευτικών δεν μπορούν να αξιοποιηθούν (Νικολάου, 2000).

Τέλος, αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στις σχολικές μονάδες στο πρωινό πρόγραμμα. Συγκεκριμένα, θεωρούν σημαντική τη συνδιδασκαλία γηγενών και προσφύγων σε συνδυασμό με τη δημιουργία περισσότερων τμημάτων υποδοχής με απώτερο σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας αλλά και την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών προσφύγων. Βέβαια, η άποψη αυτή μπορεί να θεωρηθεί δεδομένη, καθώς το μοντέλο αυτό χρησιμοποιήθηκε αλλά και χρησιμοποιείται για την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών/τριών που προέρχονται κυρίως από τα Βαλκάνια.

Συνεπώς, για την επιτυχημένη εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων προτείνεται (ΥΠΠΕΘ, 2016): η σταδιακή ένταξη των παιδιών αυτών σε σχολικές δομές και όχι ο αποκλεισμός τους μέσα στα κέντρα φιλοξενίας. Ωστόσο, θα πρέπει να υπάρξει μεταβατική περίοδος. Πιο συγκεκριμένα, θα πρέπει να συνεχίσει για ένα ακόμη μικρό διάστημα να φοιτά το μεγαλύτερο μέρος των παιδιών προσφύγων σχολικής ηλικίας σε παράλληλες τάξεις ή απογευματινά μαθήματα ελληνικών. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να δοκιμαστούν μόνο πιλοτικά δράσεις στο πρωινό πρόγραμμα με βάση όμως κάποιες προϋποθέσεις: α) εκπαιδευτικοί επιμορφωμένοι και διατεθειμένοι να διδάξουν τμήματα ένταξης στο πρωινό πρόγραμμα, και β) σύλλογοι γονέων και τοπικές κοινότητες που έχουν ενημερωθεί λεπτομερώς από τους αρμόδιους και είναι θετικά διακείμενες. Τα παιδιά των προσφύγων που θα ενταχθούν στα ελληνικά σχολεία θα χρειαστούν: α) ενισχυτική διδασκαλία σε παράλληλες τάξεις (ελληνική γλώσσα, αγγλικά, στοιχεία γνώσεων για την ιστορία, την πολιτική, κοινωνική και πολιτισμική ζωή της χώρας υποδοχής), και β) δραστηριότητες ή μαθήματα το απόγευμα στον χώρο του σχολείου σε συνεργασία με διάφορους φορείς της τοπικής κοινωνίας. Για να επιτευχθούν οι παραπάνω προτάσεις, απαιτείται: α) επιλογή κατάλληλων σχολικών μονάδων που μπορούν να καλύψουν τις υλικοτεχνικές υποδομές και ανάγκες που απαιτούν η διαπολιτισμική και η εξατομικευμένη μέθοδος διδασκαλίας, β) εντοπισμός εκπαιδευτικού υλικού στις μητρικές γλώσσες των προσφύγων, γ) αξιολόγηση και αξιοποίηση της εμπειρίας, των προγραμμάτων και του υλικού των τάξεων υποδοχής και των διαπολιτισμικών σχολείων, δ) επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ε) σχεδιασμός προγραμμάτων στήριξης των παιδιών που θα ενταχθούν στην τυπική πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς και σχεδιασμός εντατικών προγραμμάτων σπουδών ενός έτους για την εκμάθηση της ελληνικής, της αριθμητικής κ.λπ. για όσα παιδιά θα ακολουθήσουν εναλλακτικές μορφές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (όπως στα Κέντρα Φιλοξενίας), και στ) κοστολόγηση και χρηματοδότηση αναγκών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εν κατακλείδι, καλό θα ήταν πάντως να μη γίνουν βιαστικά βήματα στην ένταξη των παιδιών προσφύγων στο πρωινό πρόγραμμα προκειμένου να αποφευχθούν αντιδράσεις και εντάσεις. Συγκεκριμένα, θα πρέπει να υπάρξει ταυτόχρονα: α) επιμόρφωση όλων των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για τη διασφάλιση του δικαιώματος της εκπαίδευσης των παιδιών, και γ) στέγη και ιατροφαρμακευτική περίθαλψη των παιδιών προσφύγων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Γεωργογιάννης, Π. (2004). Αυτοαντίληψη και ετεροαντίληψη των επιδόσεων Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών και διαμορφωμένες συνεργατικές και διαπροσωπικές σχέσεις. Στο: *Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*, Τόμ. ΙΙΙ, 29-42. Πάτρα: ΚΕ.Δ.ΕΚ. - Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Δαμανάκης, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Β. (2011). *Κοινωνική στατιστική και μεθοδολογία έρευνας με το SPSS*. Αθήνα: Ζήτη.



- Dimakos, I. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates? *Intercultural Education*, 14(3), 307-316.
- Dietrich, I. (2017). *Zukunftschancen junger Geflüchteter in Deutschland*. Universität Heidelberg.
- Ιωσηφίδης, Ι. (2017). *Μέθοδοι έρευνας και επιστημολογία των κοινωνικών επιστημών*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Κασίμη, Χ. (2005). Αλλοδαποί μαθητές, γλωσσικές δυσκολίες και κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας στο σχολείο: Αντιλήψεις και αναπαραστάσεις των δασκάλων. *Επιστήμες Αγωγής*, 3/2005, 13-24.
- Μπόμπας, Λ. (2001) *Γλωσσικά και μη γλωσσικά ζητήματα «αλλοδαπών μαθητών μας»*. Η άποψη του διευθυντή του σχολείου ως αφορμή προβληματισμού και διαλόγου. Πάτρα.
- Motakef, M. (2006). *Das Menschenrecht auf Bildung und der Schutz vor Diskriminierung: Exklusionsrisiken und Inklusionschancen*. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- OECD. (2006). *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*. Paris: OECD.
- Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Πανταζής, Β. (2012). Εκπαίδευση στα Ανθρώπινα Δικαιώματα και Μετανάστευση. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 2/2012, 11-28.
- Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα Δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαγεωργίου, Ε. (2017). *Βιοστατιστική και Εφαρμογές*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Ρούσσοσ Πέτρος & Τσαούσης Γιάννης (2002). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Σκούρτου, Ε. Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004) *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης*. Αθήνα.
- Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. (Μτφρ. Γ. Βογιατζής). Αθήνα: Νήσος.
- ΥΠΠΕΘ (2016). *Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων: Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων*. Αθήνα.
- Χαρίτος, Β. (2011). *Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των φοιτητών των ΠΤΔΕ*. Διδακτορική Διατριβή. Θεσσαλονίκη.

## Απόψεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης σχετικά με τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία.

Χρέμου Παγώνα, Νηπιαγωγός Ειδικής Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, ΠΜΣ «Ειδική Αγωγή», [p\\_chremou@yahoo.gr](mailto:p_chremou@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αναπαράσταση της αναπηρίας στην παιδική λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που συμβάλλει στην υιοθέτηση στάσεων και αντιλήψεων. Το παιδικό βιβλίο ως φορέας ιδεών και πεποιθήσεων, μέσα από κείμενο και εικόνα, μεταφέρει μηνύματα άμεσα και έμμεσα που είτε αναπαράγουν υφιστάμενες κοινωνικές αντιλήψεις, είτε προβάλλουν εντελώς διαφορετικές από αυτές. Η δεύτερη περίπτωση είναι πιο σπάνια, αφού τα βιβλία μεταφέρουν, στις πλείστες των περιπτώσεων, κοινωνικά στερεότυπα. Παρότι η αναπαράσταση της αναπηρίας στα παιδικά βιβλία έχει βελτιωθεί με την πάροδο των χρόνων, αυτά που ανακλούν μια ορθή εικόνα για τους αναπήρους είναι ελάχιστα. Ωστόσο, μεγάλη σημασία πέραν της προβολής της αναπηρίας στα βιβλία έχει και ο τρόπος που οι εκπαιδευτικοί εργάζονται με αυτά μέσα στην τάξη. Η ενασχόληση αυτή έχει ίσως μεγαλύτερη βαρύτητα στο νηπιαγωγείο, όπου οι μαθητές έχουν αρχίσει ήδη να διαμορφώνουν αντιλήψεις και είναι πιο εύκολο λόγω ηλικίας να τις μεταβάλλουν, όταν είναι λανθασμένες. Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα έρευνα μελετά τις απόψεις και αντιλήψεις δεκατεσσάρων (14) νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης γύρω από τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, διερευνώνται κυρίως οι λόγοι και το είδος προτιμήσεών τους, η αξιολόγηση των βιβλίων από τις ίδιες, οι προσδοκίες τους και οι τρόποι που εργάζονται με αυτά. Τα συμπεράσματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα, αφού οι ίδιοι είναι μέρος ενός εκπαιδευτικού συστήματος που περισσότερο αποκλείει και λιγότερο, έως καθόλου, εντάσσει.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εικονογραφημένο βιβλίο, Αναπηρία, Ένταξη, Ατομικό μοντέλο, Κοινωνικό μοντέλο

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ- ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τη δεκαετία του 1970 κάνει την εμφάνισή του το κίνημα της ενταξιακής εκπαίδευσης που προτείνει να στρέψουμε την προσοχή μας από τον μαθητή με αναπηρία στο εκπαιδευτικό σύστημα, προκειμένου να εντοπιστεί η πηγή που δημιουργεί προβλήματα. Αυτό συνοδεύτηκε και με την εμφάνιση του κοινωνικού μοντέλου (*socialmodel*) αναπηρίας, το οποίο αναδύθηκε από τη δημοσίευση του μανιφέστου των UPIAS (Union of Physically Impaired Against Segregation). Το κοινωνικό μοντέλο, με εισηγητή το Mike Oliver, αναπτύχθηκε ως η «πνευματική έκφραση» του κινήματος των αναπήρων (Oliver, 1990 ·Finkelstein 1980). Εκφράζει την άποψη ότι η αναπηρία δε θα πρέπει να γίνεται αντιληπτή ως σωματικό έλλειμμα, αλλά με όρους κατά τους οποίους η κοινωνική της κατασκευή εξαιρεί και καταπιέζει τους αναπήρους. Η προσέγγιση αυτή ουσιαστικά έκανε κατανοητό ότι η αναπηρία αποτελούσε κοινωνικό ζήτημα και όχι ατομικό. Πρεσβεύει ότι η αναπηρία παύει να θεωρείται τραγικό γεγονός, (αναπόφευκτα) καταστροφικό για τη ζωή ενός ατόμου, το οποίο χρήζει ιατρικής θεραπείας και οίκτου. Αντίθετα, θα πρέπει να θεωρηθεί ως περίπτωση η οποία χαρακτηρίζεται από έλλειψη κοινωνικής δικαιοσύνης και ουσιαστικά αποτελεί μορφή κοινωνικής αδικίας, αφού το άτομο που την φέρει στερείται βασικών δικαιωμάτων. Η κοινωνική αδικία που συντελείται μπορεί φυσικά να αντιμετωπιστεί και είναι στη βούληση της εκάστοτε κοινωνίας (Christensen, 1996· Meekosha & Jakubovicz, 1996· Oliver, 1996).

Η παιδική λογοτεχνία αναμφισβήτητα επιτελεί ένα τεράστιο ρόλο, εντός και εκτός σχολικού πλαισίου, στην κοινωνική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία αποτελούν βασικό εργαλείο μάθησης και ενημέρωσης στο νηπιαγωγείο με τρόπο που να ανταποκρίνεται πλήρως σε αυτές τις

ηλικίες. Είναι ένα ισχυρό μέσο που στόχο έχει και την επιτέλεση ενός ρόλου που άπτεται κοινωνικών ζητημάτων όπως η αποβολή των στερεοτύπων και η εξάλειψη προκαταλήψεων.

Η αναπηρία στο εικονογραφημένο βιβλίο έχει μελετηθεί διεθνώς και έχει αποδειχθεί η σταδιακή μεταβολή του τρόπου διαχείρισης, αναπαράστασης και συχνότητας, με την οποία τα παιδικά βιβλία ασχολούνται με την αναπηρία στο πέρασμα του χρόνου. Η μεταβολή αυτή χαρακτηρίζεται, βέβαια, από πρόοδο και βελτίωση, απαιτείται, όμως, ακόμη αρκετή προσπάθεια.

Κάνοντας μια αναδρομή στο παρελθόν, θα δούμε ότι υπήρχαν βιβλία της κλασικής λογοτεχνίας πριν σχεδόν δυο αιώνες, που πραγματεύονταν το ζήτημα της αναπηρίας. Ωστόσο, τα βιβλία αυτά, σύμφωνα με την Gervay (2004), δε βοηθούσαν την κοινωνία να εξοικειωθεί με την κατάσταση της αναπηρίας. Το μικρό αυτό ποσοστό παιδικών βιβλίων με ανάπηρους χαρακτήρες δε χαρακτηριζόταν κι από ποιότητα. Τα παιδικά βιβλία ήταν «φτωχά» στο σύνολό τους. Το μήνυμα δεν ήταν ξεκάθαρο, η δομή τους αδύναμη, η πλοκή τους προβλέψιμη και οι χαρακτήρες συχνά μονοδιάστατοι (Goldman, 1990). Από τα μέσα του 20<sup>ου</sup> αιώνα κι έπειτα, οι συγγραφείς είχαν ως σκοπό να διδάξουν και να μεταδώσουν στους νέους αναγνώστες γνώσεις διαφορετικές από αυτές των προηγούμενων χρόνων. Τα βιβλία δεν χαρακτηρίζονταν πλέον από θρησκευτικά στοιχεία, είχαν λιγότερους συναισθηματισμούς και περιείχαν περισσότερες ψυχολογικές και κοινωνικές αναζητήσεις σε καταστάσεις που αντιμετώπιζαν οι νέοι άνθρωποι. Έτσι, οι συγγραφείς επιχειρούσαν να απεικονίσουν ανάπηρους χαρακτήρες με την πεποίθηση ότι θα πληροφορούσαν τους αναγνώστες τους με πιο ρεαλιστικό τρόπο για τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν οι ανάπηροι. Αυτό, όμως, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν βιβλία που εξέπεμπαν δυσάρεστα συναισθήματα με πολύπλοκα μηνύματα (Keith, 2004). Οι Baskin & Harris (1977), διατύπωσαν ότι η κοινωνική αντίληψη της αναπηρίας είναι ασαφής και αμφιλεγόμενη, κατασκευασμένη από συμπόνια και εχθρικότητα, κατανόηση και παρανόηση, περιέργεια και εναντίωση προς αυτήν και συνεπώς δεν είναι παράξενο που αυτά τα στοιχεία συναντώνται και στη λογοτεχνία. Έρευνα της Mills (2002), ανέφερε πως οι αντιλήψεις του συγγραφέα ανακλώνται στο γράψιμό του. Παρόλο που οι μελέτες για την αναπηρία στην παιδική λογοτεχνία είναι αρκετές διεθνώς (Carlisle, 1997 · Stroud, 1980 · Baskin & Harris, 1977 · Keith, 2001), στον ελληνικό χώρο είναι ελάχιστες και περιορίζονται κυρίως στη θεματική της αναπαράστασης και προβολής των αναπήρων στα βιβλία.

## **ΣΚΟΠΟΣ- ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ- ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει υπό το πρίσμα του κοινωνικού μοντέλου αναπηρίας τις απόψεις και τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης αναφορικά με τα εικονογραφημένα βιβλία τα οποία έχουν ως βασικό τους θέμα την αναπηρία. Ειδικότερα, αντικείμενο διερεύνησης είναι κυρίως οι λόγοι, οι στόχοι και οι τρόποι χρήσης των συγκεκριμένων βιβλίων σύμφωνα με απόψεις των νηπιαγωγών για αυτά.

Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων και η ανάπτυξη προβληματισμών από την ευρύτερη κοινότητα των νηπιαγωγών στοχεύοντας στην καλύτερη επιλογή και χρήση των εικονογραφημένων βιβλίων για την αναπηρία. Βασικός στόχος είναι πάντα η αποδοχή και εξοικείωση των μαθητών με αυτή, η αποβολή στερεοτύπων αντιλήψεων και προκαταλήψεων και συνεπώς η ομαλή ένταξη παιδιών με αναπηρία στο σχολικό περιβάλλον.

Αναλυτικότερα κύριο ερώτημα της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι η ανίχνευση των απόψεων των νηπιαγωγών γενικής εκπαίδευσης για τα βιβλία που διαβάζουν στην τάξη και έχουν ως θέμα τους την αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα:

-Αιτίες και στόχοι ανάγνωσης των εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα την αναπηρία εντός μιας τάξης νηπιαγωγείου.

-Κριτήρια επιλογής των εικονογραφημένων βιβλίων για την αναπηρία τα οποία χρησιμοποιούνται από τους νηπιαγωγούς.

-Αξιολόγηση του ιδεολογικού μηνύματος των εικονογραφημένων βιβλίων πριν τη ανάγνωσή τους στην τάξη. Απόψεις των νηπιαγωγών σχετικά με την ιδεολογία των εικονογραφημένων βιβλίων σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας.

-Τρόποι με τους οποίους οι νηπιαγωγοί εργάζονται με τα βιβλία για την αναπηρία στην τάξη. Δραστηριότητες που διεξάγονται και στόχοι που τίθενται σε αυτές υπό το πρίσμα της ερμηνευτικής προσέγγισης της αναπηρίας.

-Γενικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών οι οποίοι εργάζονται στη γενική εκπαίδευση σχετικά με ένα εικονογραφημένο βιβλίο (για προ-νήπια και νήπια) το οποίο θα αφορά στην αναπηρία. Ανάλυση αυτών σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση της αναπηρίας.

Η έρευνα εντάσσεται στην *ποιοτική ερευνητική μεθοδολογία* η οποία θεωρήθηκε κατάλληλη για τη διεξαγωγή της, αφού επιχειρείται μια ερμηνευτική προσέγγιση των φαινομένων τα οποία τίθενται υπό διερεύνηση και διαμορφώνεται ανάλογα με το νόημα που τα υποκείμενα τους αποδίδουν (Denzin&Lincoln,1994).

Η ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων της έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης περιεχομένου. Η θεματική ανάλυση περιεχομένου σύμφωνα με την Κυριαζή (2011), «*μετατρέπει δευτερογενές υλικό ποιοτικής φύσης σε μορφή ποσοτικών δεδομένων*» (σ.281). Η μέθοδος αυτή μπορεί να εφαρμοστεί είτε σε γραπτά κείμενα, όπως εδώ που θα εφαρμοστεί στην κριτική παρουσίαση των εικονογραφημένων βιβλίων, είτε σε προφορικό όπως σε συνεντεύξεις.

Όσον αφορά στο σχεδιασμό, επιχειρήθηκε αρχικά μια πρώτη αναζήτηση των βιβλίων για τη σύνταξη της λίστας του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια η ερευνήτρια επικοινωνήσε με νηπιαγωγούς σχολείων της κεντρικής και δυτικής Αττικής, που εργάζονταν ή είχαν εργαστεί σε ολοήμερα τμήματα. Οι νηπιαγωγοί ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και ερωτήθηκαν αν επιθυμούσαν να συμμετέχουν αρχικά στη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Από την πρώτη αυτή επικοινωνία λοιπόν προέκυψαν 40 εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν να λάβουν τα ερωτηματολόγια και να συμμετέχουν γενικότερα στην έρευνα.

Τα εικονογραφημένα βιβλία που περιελήφθησαν στη λίστα του ερωτηματολογίου επιλέχθησαν βάσει συγκεκριμένων κριτηρίων. Επίσης, οι νηπιαγωγοί μπορούσαν να συμπληρώσουν αν είχαν διαβάσει κάποιο άλλο βιβλίο εκτός λίστας.

Βάσει των ερωτηματολογίων καταλήξαμε στην εύρεση του δείγματος καθώς και στα βιβλία σχετικά με τα οποία θα γίνονταν οι συνεντεύξεις. Το δείγμα το οποίο προέκυψε αποτελείται από δεκατέσσερις (14) νηπιαγωγούς οι οποίοι εργάζονται στη γενική δημόσια εκπαίδευση ανεξαρτήτου εργασιακού καθεστώτος (αναπληρωτές ή μόνιμοι) σε νηπιαγωγεία της Αθήνας. Οι δεκατρείς (13) εξ αυτών δεν έχουν πραγματοποιήσει σπουδές σχετικές με την ειδική εκπαίδευση.

Η ερευνητική τεχνική η οποία θα χρησιμοποιηθεί στην παρούσα έρευνα είναι η συνέντευξη και πιο συγκεκριμένα η *ημι-δομημένη συνέντευξη*. Στην έρευνα συντάχθηκε *οδηγός συνέντευξης* (αφού προηγήθηκε η ανάλυση περιεχομένου των εικονογραφημένων βιβλίων).

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ**

***Λόγοι της ανάγνωσης εικονογραφημένων βιβλίων με θέμα την αναπηρία εντός μιας τάξης νηπιαγωγείου.***

Οι απαντήσεις των δεκατεσσάρων (14) νηπιαγωγών σχετικά με τους λόγους και τους στόχους ανάγνωσης και χρήσης γενικότερα των βιβλίων στην τάξη είναι ποικίλες. Αναφορικά με τις αιτίες πολλοί από τους συμμετέχοντες ανέφεραν ότι επέλεξαν να διαβάσουν εικονογραφημένα βιβλία ορμώμενοι από εμπειρίες των νηπίων αναφορικά με την αναπηρία. Κάποιοι απάντησαν ότι βασική αιτία ανάγνωσης

των βιβλίων ήταν η ύπαρξη ανάπηρου ή ανάπηρων παιδιών στην τάξη ενώ κάποιοι άλλοι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι διάβασαν τα βιβλία στην τάξη λόγω διαθεματικών προγραμμάτων που διεξήγαν. Πολλοί εκπαιδευτικοί στην έρευνά μας ανέφεραν ότι θα έκαναν ανάγνωση ενός βιβλίου για την αναπηρία, μόνο εάν κάποιο παιδί με αναπηρία ήταν μέλος της τάξης που δίδασκαν. Αυτό ειπώθηκε και από κάποιους από τους συμμετέχοντες, αφού ανέφεραν ότι δε διάβασαν πάνω από μια φορά στο παρελθόν τέτοιου είδους βιβλία, καθότι δεν υπήρχε ανάπηρος μαθητής στην τάξη τους και δεν αναδύθηκε αντίστοιχη «ανάγκη».

Σχετικά τώρα με τους βασικούς λόγους (στόχους) που είχαν οι νηπιαγωγοί επιλέγοντας αρχικά τα βιβλία αναφέρουμε ότι πολλοί από αυτούς έθεσαν ως στόχο την πληροφόρηση και την ενημέρωση. Επίσης, κάποιοι από τους συνεντευξιζόμενους έθεσαν ως στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας. Λίγοι από τους συμμετέχοντες προσέγγισαν τον παραπάνω στόχο αναδεικνύοντας και αναφερόμενοι στις ομοιότητες και τις διαφορές με το διαφορετικό/αναπηρία και κάποιοι προσέγγισαν το στόχο της αποδοχής της διαφορετικότητας αναδεικνύοντας μόνο των διαφορές με το «διαφορετικό».

Έρευνα των MacDonald (1993) και Wagoner (1984) αποδεικνύει ότι οι εκπαιδευτικοί σκόπιμα χρησιμοποιούν βιβλία, ώστε να ενημερώσουν τους μαθητές τους για διάφορες ομάδες ανθρώπων ή για συγκεκριμένες απόψεις (Bawden, 1980), ενώ κάποιες φορές προετοιμάζουν με αυτά τους μη ανάπηρους μαθητές για την ένταξη μαθητών με χρόνιες ασθένειες (Dobo, 1982· Monson & Shurtleff, 1979). Άλλες έρευνες επισημαίνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαβάζουν βιβλία που περιέχουν ανάπηρους χαρακτήρες στην τάξη είτε λόγω πρόθεσης να διδάξουν για την αναπηρία γενικότερα (Blaska & Lynch, 1998· Prater, 2000), είτε για κάτι διαφορετικό (άσχετος με αναπηρία στόχος) αλλά μέσα από αντίστοιχες με την αναπηρία ενότητες (Prater & Sileo, 2001), είτε για να εφαρμόσουν τη βιβλιοθεραπεία στην τάξη (Sridhar & Vaughn, 2000), είτε τέλος για να προάγουν την ενημέρωση, την κατανόηση και την αποδοχή των ατόμων με αναπηρία (Dyches & Prater, 2000).

Τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία χρησιμοποιούνται σκόπιμα και κυρίως για συγκεκριμένους λόγους και με συγκεκριμένη κάθε φορά αφορμή από τους συμμετέχοντες. Οι νηπιαγωγοί δεν τα εντάσσουν στην σχολική καθημερινότητα του νηπιαγωγείου, όπως οποιοδήποτε άλλο εικονογραφημένο βιβλίο το οποίο είναι πιθανό να αναγνωστεί οποτεδήποτε από τους ίδιους. Έρευνες επιπλέον αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να μην επιλέγουν βιβλία που επικεντρώνονται σε γυναίκες, φυλετικές ομάδες διαφορετικές από Ευρωπαίους λευκούς καθώς και ομάδες κοινωνικοοικονομικά περιθωριοποιημένων ατόμων (Jimpson & Paley, 1991).

Σε ό, τι αφορά την προσέγγιση του στόχου της αποδοχής του διαφορετικού, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, επιτυγχάνεται κυρίως από την ανάδειξη των ομοιοτήτων και όχι των διαφορών.

***Κριτήρια επιλογής των εικονογραφημένων βιβλίων για την αναπηρία τα οποία χρησιμοποιούνται από τους νηπιαγωγούς.***

Το βασικό κριτήριο της επιλογής των εικονογραφημένων βιβλίων ήταν η θεματική τους. Σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες επέλεξαν τα βιβλία λόγω θέματος. Να σημειωθεί ότι σε όλα τα βιβλία που επιλέχτηκαν από τους νηπιαγωγούς υπάρχουν ανάπηροι χαρακτήρες, όπου η αναπηρία τους άλλοτε είναι εμφανής και άλλοτε όχι τόσο. Σε κάθε περίπτωση, όταν επιλέγουν βιβλία για την αναπηρία επιθυμούν σίγουρα να υπάρχει ένας ανάπηρος χαρακτήρας ενώ δε συμπεριλαμβάνουν και εικονογραφημένα που ασχολούνται με τη διαφορετικότητα γενικά ή σε συμβολικό επίπεδο.

Πέραν του βασικού κριτηρίου που αφορούσε το θέμα τέθηκαν και κάποια άλλα, όπως η ευκολία προσέγγισής του, η προσβασιμότητά τους καθώς και αισθητικά κριτήρια με κυρίαρχο την εικονογράφιση. Μόνο μια εκπαιδευτικός στάθηκε στο ιδεολογικό μήνυμα, δηλαδή στο συγκεκριμένο, αποδεκτό κατά τη γνώμη της τρόπο προσέγγισης της αναπηρίας στο βιβλίο, χωρίς όμως να γίνει πιο συγκεκριμένη. Θα

λέγαμε λοιπόν ότι οι νηπιαγωγοί που συμμετείχαν στην έρευνα θέτουν αρκετά επιφανειακά κριτήρια για την επιλογή των εικονογραφημένων βιβλίων για την αναπηρία.

Κάποια μόνο από αυτά τα κριτήρια τα συναντάμε και σε έρευνα των Stone & Twardosz (2001) η οποία έγινε σε εκπαιδευτικούς παιδικών σταθμών και φάνηκε ότι οι δάσκαλοι αρχικά επιλέγουν συγκεκριμένα βιβλία με κριτήριο τις προτιμήσεις των παιδιών, την παιδαγωγική τους λειτουργία και τις λογοτεχνικές τους αρετές με ιδιαίτερη έμφαση στις τελευταίες. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες της έρευνας επέλεξαν τα βιβλία ως επί το πλείστον βάσει της εικονογράφησης και έπειτα του θέματος, της «ηθικής» των βιβλίων, το μέγεθός τους, την αναλογία κειμενικού και εικονογραφημένου μέρους σε κάθε σελίδα (με προτίμηση στο εικονογραφημένο) και των χρωμάτων (Stone & Twardosz, 2001).

Η βιβλιογραφία αποδεικνύει ότι η επιλογή των βιβλίων από τους εκπαιδευτικούς για χρήση τους στην τάξη γίνεται βάσει ασυνείδητων προκαταλήψεων που δεν έχουν ερευνηθεί επαρκώς (Jipson & Paley, 1991· Luke, Cooke & Luke, 1986). Παρόλα αυτά είναι πολύ πιθανό οι συμμετέχοντες να θεωρούν ότι είναι αρκετό ένα βιβλίο να αναφέρεται στην αναπηρία και να πιστεύουν ότι από τη στιγμή που ασχολείται με το συγκεκριμένο θέμα είναι και «καλό».

***Διαδικασία αξιολόγησης του ιδεολογικού μηνύματος των εικονογραφημένων βιβλίων από τους νηπιαγωγούς πριν την ανάγνωσή τους στην τάξη ή μετά από αυτήν.***

Από το σύνολο των νηπιαγωγών, οι περισσότεροι (πλην τριών) απάντησαν ότι έκαναν ανάγνωση του βιβλίου πριν το διαβάσουν στους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τους Prater, Dyches & Johnstun (2006) είναι αναγκαίο να διαβάζουν τα βιβλία πριν τα αναγνώσουν ή τα συστήσουν στα παιδιά.

Σχετικά με την πληροφόρηση πριν την ανάγνωση του βιβλίου στην τάξη, ελάχιστοι νηπιαγωγοί ανέφεραν ότι ανέτρεξαν στο διαδίκτυο πριν αγγίξουν το θέμα της αναπηρίας.

Το ερώτημα της αξιολόγησης των εικονογραφημένων απαντήθηκε βάσει των θετικών και αρνητικών στοιχείων, που εντόπισαν οι συμμετέχοντες, σχετικά με το ιδεολογικό μήνυμα καθώς και με το βιβλίο γενικότερα (άσχετα με το ιδεολογικό μήνυμα).

Βλέποντας λοιπόν συνολικά τα κριτήρια αξιολόγησης θα λέγαμε ότι κάποιοι νηπιαγωγοί δε κρίνουν μάλλον απαραίτητο να εξετάσουν τα εικονογραφημένα πριν την ανάγνωση ενώ ακόμη και μετά από αυτή είναι ελάχιστα τα στοιχεία τα οποία αντιλαμβάνονται είτε ως θετικά είτε ως αρνητικά καθώς επίσης αναφέρονται και κάποια στοιχεία τα οποία δεν ανταποκρίνονται στα βιβλία.

Ο βαθμός εντοπισμού των αρνητικών στοιχείων είναι αρκετά χαμηλός αφού οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε βρίσκουν τίποτα αρνητικό και οι υπόλοιποι επισημαίνουν ελάχιστα στοιχεία από τα οποία κάποια δεν ανταποκρίνονται στο βιβλίο. Πιθανόν αυτό να προκύπτει θα λέγαμε από το σχεδόν «άγνωστο» αυτό είδος βιβλίων στους νηπιαγωγούς με αποτέλεσμα και τη μικρή ενασχόληση όπως αναφέραμε και πιο πάνω, από την έλλειψη γνώσεων γύρω από την ορθή αναπαράσταση της αναπηρίας, σε όσο το δυνατό μεγαλύτερο βαθμό, σε ένα εικονογραφημένο και τέλος από την ταύτιση των ιδεολογικών μηνυμάτων με τις δικές τους πεποιθήσεις γύρω από την αναπηρία.

***Δραστηριότητες που διεξάγονται βάσει των εικονογραφημένων βιβλίων και στόχοι που τίθενται σε αυτές.***

Πολλοί από τους νηπιαγωγούς, πέρα από την ανάγνωση των εικονογραφημένων βιβλίων, υλοποίησαν και κάποιες δραστηριότητες σχετικές με τα βιβλία ή την αναπηρία γενικότερα. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων μετά την ανάγνωση (και κάποιες φορές την προφορική του αναδιήγηση από τα παιδιά), πραγματοποίησε συζήτηση με τους μαθητές. Κάποιοι ανέφεραν ότι έκαναν βιωματικά παιχνίδια μετά την ανάγνωση του βιβλίου και τη συζήτηση. Επίσης, μερικοί έβαλαν

τα παιδιά, μετά από την ανάγνωση και τη συζήτηση, να ζωγραφίσουν κάτι που τους άρεσε από το βιβλίο. Ελάχιστοι, εκτός από τη συζήτηση με τους μαθητές, επέδειξαν και οπτικό υλικό όπως βίντεο και εικόνες.

Έρευνες που διεξήχθησαν για την αλλαγή αρνητικών απόψεων προς την αναπηρία, αφού κάποιιοι από τους στόχους που έθεσαν οι νηπιαγωγοί έχουν να κάνουν περισσότερο με μεταστροφή αντιλήψεων, αναγνώρισαν κυρίως έξι τεχνικές που συνήθως γίνονται στην τάξη. Αυτές είναι: άμεση ή έμμεση (χρήση οπτικού υλικού) επικοινωνία ή έκθεση σε αναπήρους, μετάδοση πληροφοριών για την αναπηρία, μετάδοση μηνυμάτων από πρόσωπα που μπορούν να πείσουν τους μαθητές, ανάλυση των προκαταλήψεων των μαθητών (διερεύνηση κινήτρων και δυναμικών που διατηρούν τα στερεότυπα), παιχνίδια ρόλων ή «προσομοιώσεις» (simulation) της αναπηρίας και συζήτηση στην ομάδα (Donaldson, 1980).

Ο βασικός στόχος σχεδόν όλων των συμμετεχόντων ήταν η ευαισθητοποίηση, η ενημέρωση γύρω από την αναπηρία και τη διαφορετικότητα και η καλλιέργεια της αποδοχής και του σεβασμού. Εκτός από τους βασικούς στόχους που αναφέρθηκαν παραπάνω τέθηκαν και κάποιοι περαιτέρω στόχοι από τους εκπαιδευτικούς. Ελάχιστοι από τους ερωτηθέντες έθεσαν ως ένα από τους στόχους την κατανόηση και αποδοχή των παιδιών, συγκεκριμένα για τους ανάπηρους μαθητές της τάξης τους και κάποιοι έθεσαν ως στόχο να κατανοήσουν τα παιδιά την ισότητα με τον ανάπηρο/διαφορετικό.

Επίσης, μερικοί στόχοι που τέθηκαν από λίγους νηπιαγωγούς ήταν η επίδειξη αγάπης και βοήθειας προς τα ανάπηρα άτομα, η αποβολή αρνητικών συναισθημάτων για τα ανάπηρα άτομα, η αντίληψη της αναπηρίας ως κάτι που ανήκει στα πλαίσια της ανομοιογένειας όλων των ανθρώπων και μη άξιο περαιτέρω αναφοράς.

Οι μισοί σχεδόν από τους ερωτηθέντες δήλωσαν ότι μίλησαν για αναπηρία στην τάξη, λιγότεροι για τη διαφορετικότητα γενικότερα και δύο δεν έκαναν αναφορά σε τίποτα από τα παραπάνω.

Η Score (2006) υπογραμμίζει ότι τα παιδιά από τα τρία κιόλας έτη αρχίζουν να σχηματίζουν προκαταλήψεις για εκείνους που διαφέρουν εξωτερικά από τα ίδια. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν είναι σε θέσεις κλειδιά ώστε να επηρεάσουν την αποδοχή των αναπήρων μαθητών αφενός αναγνωρίζοντας τις δικές τους γνώσεις και αφετέρου ορίζοντας τις κατάλληλες δραστηριότητες για αυτόν το στόχο (Ziegler, 2001).

Σε ότι αφορά στην επίτευξη των στόχων που τέθηκαν από τους εκπαιδευτικούς η πλειοψηφία απάντησε ότι οι στόχοι που έθεσαν κατά τη διάρκεια ενασχόλησης με το βιβλίο και με τις δραστηριότητες επετεύχθησαν.

Οι νηπιαγωγοί της έρευνας έθεσαν θετικούς θα λέγαμε ως προς την ένταξη στόχους εκτός από το στόχο της επίδειξης αγάπης και βοήθειας στους αναπήρους, κάτι το οποίο θα πρέπει να ισχύει για όλους τους ανθρώπους και αν επικεντρωθεί μόνο στην αναπηρία τότε σχηματίζονται εύκολα απόψεις περί οίκτου, λύπησης και «κατωτερότητας» των αναπήρων αφού μας «χρειάζονται». Η υλοποίηση αυτών των στόχων όμως εγείρει πολλούς προβληματισμούς. Οι περισσότερες από τις δραστηριότητες των συμμετεχόντων επικεντρώνονται κυρίως στην αναπηρία μόνο από την πλευρά της βίωσής της ως «πρόβλημα» και δυσκολία και δε φωτίζονται για παράδειγμα οι υπόλοιπες πτυχές της ζωής ενός αναπήρου, οι οποίες δε σχετίζονται με την αναπηρία αλλά με τον άνθρωπο. Η αναπηρία ξεκινά από το άτομο και τελειώνει στο ίδιο το άτομο, κάτι ασύμφωνο με το κοινωνικό μοντέλο αναπηρίας. Σύμφωνα με τον Solis (2004) αυτό που είναι επικίνδυνο στα βιβλία για την αναπηρία είναι ότι κάποιες φορές «νομιμοποιούν» την «κανονικότητα» και προτείνει οι εκπαιδευτικοί να επωφεληθούν από τις λανθασμένες αναπαραστάσεις και δώσουν κοινωνική διάσταση στις εμπειρίες των αναπήρων όπως και να παρουσιάσουν την αναπηρία ως κοινωνικοπολιτικό φαινόμενο.

***Γενικές προτιμήσεις των νηπιαγωγών σχετικά με ένα εικονογραφημένο βιβλίο το οποίο θα αφορά στην αναπηρία.***

Οι προτιμήσεις των νηπιαγωγών για τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία γενικότερα συνδέονται με ιδεολογικά μηνύματα και στόχους καθώς και με αισθητικά χαρακτηριστικά.

Αναφορικά με τα ιδεολογικά μηνύματα και τους στόχους που επιθυμούν οι νηπιαγωγοί να υπηρετούν τα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία πολλοί από τους νηπιαγωγούς απάντησαν πως τα συγκεκριμένα βιβλία θα πρέπει να στοχεύουν στην κατανόηση, την πληροφόρηση και τη γνωριμία με την αναπηρία. Κάποιοι θεωρούν ότι τα βιβλία για την αναπηρία που απευθύνονται σε νήπια θα πρέπει να καλλιεργούν την αποδοχή και το σεβασμό προς τα ανάπηρα άτομα και τη διαφορετικότητα γενικότερα. Η ένταξη στην ομάδα θα πρέπει να προβάλλεται στα εικονογραφημένα βιβλία για την αναπηρία σύμφωνα με κάποιους συμμετέχοντες.

Άλλα στοιχεία επίσης που ανέφεραν κάποιοι νηπιαγωγοί είναι ότι ένα βιβλίο για την αναπηρία θα πρέπει να καλλιεργεί την ενσυναίσθηση ή να ευαισθητοποιεί, θα πρέπει να προβάλλει τη διαφορετικότητα αλλά και συνάμα την ομοιότητα των ανθρώπων, την ισότητα και ισοτιμία των ανάπηρων ατόμων με τους μη ανάπηρους, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των αναπήρων αλλά και τη συνεργασία και αλληλοβοήθεια μεταξύ αναπήρων και μη χαρακτήρων.

Όσον αφορά στα αισθητικά χαρακτηριστικά των βιβλίων οι νηπιαγωγοί αναφέρουν ότι θα πρέπει σε ένα εικονογραφημένο βιβλίο για την αναπηρία, η αναπηρία να είναι εμφανής και διακριτή, τα βιβλία που αφορούν στην αναπηρία να είναι ρεαλιστικά και να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, κάποιοι να έχουν ανθρώπους ως χαρακτήρες, και κάποιοι επιθυμούν τα βιβλία να περιέχουν ως χαρακτήρες, τα ζώα. Ελάχιστοι θέλουν τον ανάπηρο χαρακτήρα ήρωα στο τέλος του βιβλίου και να καταφέρνει κάτι, καθώς και μια φανταστική ιστορία στα βιβλία που να πλησιάζει περισσότερο στα παραμύθια. Τέλος μερικοί από τους συμμετέχοντες θεωρούν ότι τα βιβλία αυτά θα πρέπει να έχουν χιούμορ.

Συμπερασματικά θα λέγαμε ότι οι συμμετέχοντες έδωσαν κάποια γενικά στοιχεία για το πώς επιθυμούν και άρα « πώς πρέπει» να είναι ένα εικονογραφημένο βιβλίο που επεξεργάζεται την αναπηρία. Αναφορά για ανάγκη της υψηλής ποιότητας των εικονογραφημένων αυτών δεν έγινε. Οι απόψεις τους είναι αντίστοιχες με αυτές που εξέφρασαν στα βιβλία που διάβασαν στην τάξη. Κάποιες παραπέμπουν αμιγώς στην ατομική προσέγγιση της αναπηρίας και κάποιες φαινομενικά ταιριάζουν περισσότερο με την κοινωνική προσέγγιση και την ένταξη, ωστόσο μερικές από αυτές μόνο σε επίπεδο λόγου αφού διερευνώντας περαιτέρω τις απόψεις συναντούμε στάσεις που ξεφεύγουν αρκετά από τη τελευταία.

Τα εικονογραφημένα βιβλία που πραγματεύονται την αναπηρία για να προωθούν μια θετική αναπαράσταση της αναπηρίας θα πρέπει να είναι ποιοτικά ως βιβλία και να προάγουν και να αναπαράγουν την ένταξη. Τα πραγματικά ενταξιακά βιβλία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αποδεικνύουν ότι οι ανάπηροι είναι σαν οποιοδήποτε άλλον και παρουσιάζουν ενδιαφέρον ως προσωπικότητες/χαρακτήρες και όχι για το γεγονός ότι για παράδειγμα χρησιμοποιούν αναπηρικό αμαξίδιο. Επιπλέον, τα βιβλία για παιδιά έχουν ανάγκη από ποικιλομορφία και διαφορετικότητα, όχι απλά από αναπηρικές καρέκλες ή κάτι αντίστοιχο αλλά από πραγματικά πολυδιάστατους και πραγματικούς χαρακτήρες είτε ως πρωταγωνιστές είτε χαρακτήρες όπου η αναπηρία τους δε θα χρίζει αναφοράς σαν κάτι ιδιαίτερο που πρέπει να τονίσουμε.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα αποτελέσματα της έρευνας ήταν αναμενόμενα αν αναλογιστούμε τη θέση και τον τρόπο θέασης της αναπηρίας στην σύγχρονη ελληνική κοινωνία αφού η εκπαίδευση αποτελεί φερέφωνό της.

Αρχικά, θα λέγαμε ότι οι νηπιαγωγοί διαβάζουν βιβλία για την αναπηρία στην τάξη μόνο με κάποια συγκεκριμένη αφορμή, όπως όταν δίνεται ερέθισμα από τα



παιδιά, ύπαρξη ανάπηρου παιδιού στην τάξη, ή λόγω διεξαγωγής κάποιου εκπαιδευτικού προγράμματος. Η ανάγνωση γίνεται μάλλον ευκαιριακά και όχι από ενδιαφέρον για το θέμα της αναπηρίας ή της εκτίμησης της λογοτεχνικής ποιότητας ενός ανάλογου βιβλίου, αφού αυτά δεν «αφαιρούνται» από τα ράφια της βιβλιοθήκης της τάξης για να αναγνωστούν οποιαδήποτε στιγμή όπως τα υπόλοιπα. Οπότε θα λέγαμε ότι οι νηπιαγωγοί μάλλον αποφεύγουν τα συγκεκριμένα βιβλία.

Οι λόγοι ανάγνωσής τους είναι κυρίως για να ενημερώσουν για την αναπηρία και να αποδεχτούν το διαφορετικό, το οποίο σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι περισσότεροι νηπιαγωγοί της έρευνας αντιλαμβάνονται το διαφορετικό ως το «άλλο» και όχι κάτι που χαρακτηρίζει όλους μας.

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς της έρευνας που έθεσαν στόχο την αποδοχή, επικεντρώθηκαν στις ομοιότητες και διαφορές με τον διαφορετικό ή ανάπηρο και κάποιοι μόνο στις διαφορές. Σύμφωνα και με όσα ειπώθηκαν στην ανάλυση, ο πιο κατάλληλος τρόπος εξοικείωσης και αποδοχής με την αναπηρία είναι η επικέντρωση στις ομοιότητες και όχι στις διαφορές (Shaphiro, 1999).

Σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των εικονογραφημένων, η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι δε τίθενται ουσιαστικά κριτήρια από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων. Η επιλογή γίνεται βάσει της θεματολογίας τους, της εικονογράφησης μόνο από αισθητικής άποψης καθώς και εύκολης πρόσβασης σε αυτά κι όχι βάσει ιδεολογικού περιεχομένου αυτών.

Ακόμη, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δε μπαίνει καν στη διαδικασία της ενημέρωσης και πληροφόρησης για την αναπηρία, πριν την ενασχόλησή της με αυτή.

Σχετικά με την αξιολόγηση των εικονογραφημένων, ακόμη και μετά από την ανάγνωση στα νήπια, η ανάλυση δεδομένων έδειξε ότι είναι ελάχιστα τα στοιχεία που αξιολογούνται. Περισσότερα ήταν τα θετικά σημεία (τα σχετικά με το ιδεολογικό μήνυμα) τα οποία εντόπισαν οι νηπιαγωγοί. Σχετικά με τα αρνητικά σημεία ως προς το ιδεολογικό μήνυμα, θα λέγαμε ότι η πλειοψηφία δεν εντόπισε αρκετά. Γενικότερα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αξιολογούν λίγο έως καθόλου τα εικονογραφημένα. Κάποιες από τις επισημάνσεις τους είναι άστοχες αφού δεν ανταποκρίνονται στα βιβλία ενώ κάποιες άλλες προβάλλουν στερεότυπες ιδέες για την αναπηρία όπως ο ανάπηρος-έρμαιο/ εξαρτημένος από τους άλλους. Τα αρνητικά στοιχεία που αναφέρονται είναι ελάχιστα κι αυτό συμβαίνει γιατί οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν παρά διαφωνούν με το περιεχόμενο των βιβλίων (Γιαννικοπούλου, 2005). Επιπλέον, πουθενά στην έρευνα δεν αναφέρθηκε και εκτιμήθηκε συνεπώς η λογοτεχνική αξία αυτών.

Όσον αφορά στη διαχείριση των βιβλίων στην τάξη και στη αξιοποίησή τους, η ανάλυση έδειξε ότι σχεδόν όλοι πραγματοποίησαν συζήτηση με τους μαθητές μετά την ανάγνωση, κάποιοι λίγοι ζωγραφική, μερικοί βιωματικά παιχνίδια και δυο επίδειξη οπτικού υλικού. Οι στόχοι που έθεσαν σχεδόν όλοι ήταν η ευαισθητοποίηση, ενημέρωση, αποδοχή και σεβασμός κι έπειτα κάποιοι έθεσαν την κατανόηση και αποδοχή των παιδιών με αναπηρία που είχαν στην τάξη τους, την ισότητα με τον ανάπηρο/διαφορετικό και δυο τη βοήθεια κι αγάπη στον ανάπηρο. Το τελευταίο με τον τρόπο που ειπώθηκε θα μπορούσε να συνδεθεί άμεσα με αισθήματα οίκτου και λύπης υπό την έννοια ότι τα παραπάνω θα έπρεπε να ισχύουν για όλους τους ανθρώπους και όχι αποκλειστικά για αναπήρους. Κέντρο όλων, έτσι όπως προέκυψε από τα λεγόμενα ήταν ο ανάπηρος και πώς οι υπόλοιποι, οι μη ανάπηροι, θα προσεγγίσουν και θα αποδεχτούν τον πρώτο. Καμία αναφορά, δεν έγινε για το ρόλο της κοινωνίας και τους περιορισμούς που θέτει.

Οι στόχοι σύμφωνα με την πλειονότητα των νηπιαγωγών επετεύχθησαν ενώ λιγότεροι απάντησαν ότι επετεύχθησαν μερικώς. Η επίτευξη των στόχων, όπως προκύπτει κι από τη βιβλιογραφία, είναι κάτι το οποίο προκύπτει από δραστηριότητες που διαρκούν περισσότερο και είναι ιδιαίτερα προσεγμένες και δομημένες σαφώς (Houston, 1990· Trepanier-Street & Romatowski, 1996).

Σχετικά με τις προτιμήσεις για τα εικονογραφημένα σχετικά με την αναπηρία ειπώθηκαν αρκετά και γενικά στοιχεία για αυτά. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι κάποιες από τις αντιλήψεις των νηπιαγωγών σχετικά με τα εικονογραφημένα για την αναπηρία ταιριάζουν αρκετά με το ατομικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας. Αρκετές όμως, ενώ φαινομενικά μοιάζουν ότι προάγουν μια θετική εικόνα για την αναπηρία, η διαχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς δεν είναι αρκετή και ικανή να μεταβάλλει τα ήδη υπάρχοντα στερεότυπα περί ατόμου του οποίου η αναπηρία του αρχίζει και τελειώνει στο ίδιο και το οποίο βιώνει το «πρόβλημά» του μόνο του καθώς το τελευταίο είναι η αιτία για τα «δεινά» του χωρίς τη συμμετοχή και τον καθοριστικό ρόλο του παράγοντα κοινωνία (Scope 2006b). Οι συμμετέχοντες βλέπουν την αναπηρία ως κάτι «περισσότερο» διαφορετικό.

Ο τρόπος που οι νηπιαγωγοί αντιλαμβάνονται τα εικονογραφημένα προκύπτει μάλλον από τις ελλειπίες γνώσεις τους γύρω από την αναπηρία και συνεπώς την ορθή της αναπαράσταση στα βιβλία, καθώς και από το γεγονός ότι εκπαιδευτικοί και βιβλία είναι μεταδότες των μηνυμάτων της εκάστοτε κοινωνίας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Andrews, S. (1998). Using inclusion literature to promote positive attitudes towards disabilities. *Journal of adolescent and adult literacy*, 41(6).

Bawden, N. (1980). Emotional realism in books for young people. *The Horn Book Magazine*, 56, 17-33.

Blaska, J. K. & Lynch, E. C. (1998). Is everyone included: Using children's literature to facilitate the understanding of disabilities. *Young Children*, 53(2), pp. 36–39.

Γιαννικοπούλου Α. (2009). Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. *Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*, Τεύχος 9.

Carlisle, M. (1997). *Portrayal of People with Disabilities in Children's Literature: 1940s to 1980s*. Ανακτήθηκε στις 20/5/2015 από: <http://www.monroe.lib.in.us/~bpmchi/scholarship/carlisle.html> Retrieved 1st September 2003.

Cristensen, C. & F. Rizvi (Eds.). *Disability and the dilemmas of education and justice*, Buckingham (England), Philadelphia (U.S.): Open University Press, pp. 79-95.

Cochran-Smith, M. (1995). Uncertain allies: Understanding the boundaries of race and teaching. *Harvard Educational Review*, 56(4), 541-570.

Dobo, P. J. (1982). Using literature to change attitudes toward the handicapped. *Reading Teacher*, 36, 290-292.

Dyches, T., Prater, A., Leininger, M. (2009). Juvenile Literature and the Portrayal of Developmental Disabilities. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44(3), pp. 304–317.

Finkelstein, V. (1980). *Attitudes and Disabled People: Issues for Discussion*. New York: World Rehabilitation Fund.

Kurtts, S., Gavigan, H. (2008). *Understanding (Dis)abilities through children's Literature*. 31 (1).

Luke, A., Cooke, J., & Luke, C. (1986). The selective tradition in action: Gender bias in student teachers' selections of children's literature. *English Education*, 18, pp.209–218.

- MacDonald, M. (1993). *The Story-teller's Start-Up Book: Finding, Learning, Performing and Using Folktales*. Little Rock: August House Publishers.
- Meekosha, H., Jakubovicz, A. (1996). *Disability, participation, representation and social justice*.
- Monson, D. & Shurtleff, C. (1979). Altering attitudes toward the physically handicapped through print and non-print media. *Language Arts*, 56, pp. 163-70.
- Oliver, M. (1990). *The Politics of Disablement*. Basingstone: Mc Millan and St Martin's Press.
- Oliver, M. (1996). *Understanding disability: from Theory to Practice*. London: Macmillan.
- Osborne, A.B. (1996). Practice into theory into practice: Culturally relevant pedagogy for students we have marginalized and normalized. *Anthropology and Education Quarterly*, 27(3), pp. 285-314.
- Prater, M., Dyches, T. & Johnstun, M. (2006). Teaching Students About Learning Disabilities Through Children's Literature. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), pp. 14-24.
- Scope, (2006b). *In the Picture: Ten Guiding Principles*. London: Scope. Ανακτήθηκε στις 20/8/2015 από: [http://www.childreninthepicture.org.uk/documents/1519\\_ITPprinciplesv2.pdf](http://www.childreninthepicture.org.uk/documents/1519_ITPprinciplesv2.pdf)
- Shapiro, A. (1999). *Everybody belongs changing negative attitudes toward classmates with disabilities*. New York: Garland Publishing, Inc.
- Solis, S (2004). The Disabilitymaking Factory: Manufacturing "Differences" through Children's Books. *Disability Studies Quarterly* Vol. 24, no. 1.
- Trepanier-Street, M. & Romatowski, J. (1996). Young children's attitudes toward the disabled: A classroom intervention using children's literature. *Early Childhood Education Journal*, 24(1), 45-49.
- Wagoner, S., A. (1984). The portrayal of the cognitively disabled in children's literature. *The Reading Teacher*, 37, 502-508.
- Wollman-Bonilla, J. (1998). *Outrageous Viewpoints: Teachers' Criteria for Rejecting Works of Children's Literature*, 75(4).
- Wyatt, A. (2010). *A portrayal of disability in children's fiction: The availability and promotion of such resources in public libraries*. Master Thesis. University of Sheffield.
- Ziegler, J. (2001). *A critical analysis of the literature surrounding attitudes towards people with disabilities*. Unpublished master's thesis. University of Wisconsin-Stout.

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΑΦΙΣΕΣ)  
2<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΑΝΤΙΛΗΣΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## Διδακτικές πρακτικές και ετερότητες: αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την ετερότητα και πως αυτές μεταφράζονται σε διδακτικές πρακτικές.

*Δήμη Σοφία, Νηπιαγωγός - Μετεκπαιδευθείσα στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών Εκπαίδευση και Ανθρώπινα δικαιώματα, στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του ΕΚΠΑ, [SoftDima22@gmail.com](mailto:SoftDima22@gmail.com)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία διεξήχθη στα πλαίσια μαθήματος του ΠΜΣ «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα δικαιώματα» του ΕΚΠΑ, με επίβλεψη της Αλεξάνδρας Ανδρούσου Καθηγήτρια Διδακτικής Μεθοδολογίας και Ανάπτυξης Εκπαιδευτικού Υλικού στο ΤΕΑΠΗ του ΕΚΠΑ. Σκοπός της εργασίας είναι να δούμε ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και πως αυτές μεταφράζονται στις διδακτικές τους πρακτικές. Για την προσέγγιση αυτού του σκοπού επιλέξαμε να διερευνήσουμε και να αντλήσουμε στοιχεία από τις εξής παραμέτρους: α) την παιδαγωγική ταυτότητα του/της εκπαιδευτικού, β) τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και γ) την σχολική γνώση και δ) πως αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους στην εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση και με το αναλυτικό πρόγραμμα. Η μεθοδολογία που ακολουθήσαμε για τη διερεύνηση του σκοπού μας είναι η ποιοτική έρευνα και το μεθοδολογικό εργαλείο η ημιδομημένη συνέντευξη. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τα δεδομένα που προέκυψαν αναλύθηκαν και ερμηνεύτηκαν συνδυαστικά και συγκριτικά. Τα στοιχεία που προέκυψαν από τη διερεύνηση των παραπάνω παραμέτρων ως προς τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα είναι είτε μία στάση αναγνώρισης είτε μία στάση αποσιώπησης της ετερότητας. Η αναγνώριση όπως και η αποσιώπηση της ετερότητας γίνονται εμφανείς στον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την ετερότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και αποτυπώνονται στις διδακτικές πρακτικές που υιοθετούν. Προκύπτει δηλαδή αποσιώπηση της ετερότητας χωρίς καμία διαφοροποίηση στις διδακτικές πρακτικές ώστε να ληφθούν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά και ουσιαστική αναγνώριση της ετερότητας μέσα από την υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σημαντικό εύρημα που σχετίζεται και επηρεάζει τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί διαχειρίζονται την ετερότητα είναι επίσης ο ρόλος που αντιλαμβάνονται για τον εαυτό τους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διδακτικές πρακτικές, Ετερότητες, Ρόλος εκπαιδευτικού

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο θεωρητικό πλαίσιο θα αναφερθούμε στις παραμέτρους που θα αξιοποιήσουμε για να διερευνήσουμε την σχέση ανάμεσα στις αντιλήψεις του/της εκπαιδευτικού για την ετερότητα και τις διδακτικές του πρακτικές και θα προσδιορίσουμε την ετερότητα.

Η ετερότητα που απασχολεί την παρούσα έρευνα είναι οι μορφές πολιτισμικής ετερότητας δηλαδή η εθνική και εθνοτική που σημαίνει το να ανήκει κάποιος σε διαφορετικό έθνος, η θρησκευτική, η γλωσσική που αναφέρεται σε διαφορετικές γλώσσες από την επίσημη γλώσσα ενός κράτους και η πολιτισμική ετερότητα δηλαδή αξιακοί κώδικες, στάσεις, καθημερινές πρακτικές (Γκότοβος, 2002). Κάνοντας μία ανασκόπηση το ελληνικό κράτος καλλιεργεί μία ομοιογενή εθνική και θρησκευτική ταυτότητα μέχρι το 1990 όπου εμφανίστηκαν τα πρώτα μεταναστευτικά ρεύματα προς την Ελλάδα και η δυσκολία που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει να αντιμετωπίσει στην σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα είναι ο διάχυτος εθνοκεντρισμός που το χαρακτηρίζει (Ασκούνη, 2001· Δραγώνα, 2013· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Ο εθνοκεντρισμός

σύμφωνα με την Πλεξουσάκη (2004) αναφέρεται στον τρόπο που καθέννας και κάθε κοινωνία διαχειρίζεται την ετερότητα και στη διαδικασία κατά την οποία ο «εαυτός» αποτιμάται σε μία ιεραρχική κλίμακα ως ανώτερος σε σχέση με τον οποιοδήποτε «άλλο». Ο εθνοκεντρισμός και η αξία της ομοιογένειας διαπερνούν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από το ένα και μοναδικό εγχειρίδιο όπου παρουσιάζονται συγκεκριμένες εικόνες για τον εθνικό εαυτό και τον εθνικό άλλο (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004· Ασκούνη, 2001· Τσάφος, 2014) αλλά και μέσα από το αναλυτικό πρόγραμμα στο οποίο αποτυπώνονται οι πολιτικές και ιδεολογικές επιλογές της πολιτικής εξουσίας (Αβδελά, 1997).

Αρχικά εφαρμόστηκε μία τακτική αφομοίωσης των μαθητών με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά από αυτά της πλειονότητας των μαθητών η οποία ουσιαστικά αποσιωπούσε τη διαφορά προκειμένου να διασφαλιστεί η εθνική ομοιογένεια στις τάξεις. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο οι ιδιαίτερες αξίες και πολιτισμικές αναφορές των μαθητών δεν έχουν θέση στην επίσημη εκπαίδευση (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2001). Καθώς όμως σε κάθε εκπαιδευτικό πλαίσιο ακόμη κι αν δεν υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές ενυπάρχουν κοινωνικές και μορφωτικές διαφορές ή το φύλο, το αφομοιωτικό μοντέλο αμφισβητήθηκε και έγιναν διαφορετικού είδους παρεμβάσεις οι οποίες έφτιαξαν τα πλαίσια αυτού που ονομάζεται διαπολιτισμική ή πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Στόχος των παρεμβάσεων αυτών είναι η αναγνώριση και αποδοχή από το σχολείο της κουλτούρας και της ταυτότητας κάθε μαθητή με απώτερο σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων και ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς το διαφορετικό να ακυρώνεται (Ασκούνη, 2001).

Σε μία εκπαιδευτική διαδικασία λοιπόν η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου, οι ανάγκες και τα βιώματα του μαθητικού πλαισίου και το ζήτημα της ετερότητας αποτελούν βασικές παραμέτρους που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Ανδρούσου, 2002· Ζωγραφάκη, 2004) από τον εκπαιδευτικό ο οποίος καλείται να διαμορφώσει έναν ρόλο και να κάνει επιλογές ως προς το περιεχόμενο της γνώσης και ως προς τις διδακτικές του πρακτικές. Ανάλογα λοιπόν με το αν ο εκπαιδευτικός λαμβάνει υπόψη ή όχι την ετερότητα, τις κοινωνικές συνθήκες, τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή οργανώνει την εκπαιδευτική διαδικασία στη βάση συγκεκριμένων διδακτικών προσεγγίσεων.

Από τη μία βρίσκεται το δασκαλοκεντρικό μοντέλο όπου ο εκπαιδευτικός μεταδίδει μία τυποποιημένη γνώση την οποία ο μαθητής αφομοιώνει. Σε μία τέτοιου είδους διδακτική πράξη ο μαθητής αναλαμβάνει έναν παθητικό ρόλο και ο εκπαιδευτικός έναν ρόλο διεκπεραιωτή. Από την άλλη βρίσκεται μία ενεργητική προσέγγιση της γνώσης όπου η γνώση δεν είναι μοναδική αλλά οικοδομείται από τους μαθητές μέσα από τα βιώματα και την καθημερινή τους ζωή. Μία τέτοιου είδους διδασκαλία που δίνει χώρο σε όλα τα βιώματα και όλες τις ταυτότητες των μαθητών αφήνει και το περιθώριο αναγνώρισης και κατανόησης της όποιας διαφοράς του μαθητικού πλαισίου. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει έναν ρόλο βοηθού-συντονιστή και ο μαθητής αποκτά κεντρικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης η οποία βασίζεται στα βιώματά του (Τσάφος, 2014· Χρυσafiδης, 2006). Επιπλέον, μέσα σε αυτή τη διαδικασία αναγνώρισης και διαχείρισης της ετερότητας, είναι σημαντικό το γεγονός ότι και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός αναστοχάζεται για το πώς αντιλαμβάνεται ο ίδιος τον «εαυτό» του σε σχέση με τον «άλλο» (Πλεξουσάκη, 2004). Ο τρόπος λοιπόν που οι εκπαιδευτικοί αυτοπροσδιορίζονται και οι αντιλήψεις που έχουν για την παιδαγωγική τους σε σχέση με την ετερότητα δομούν την παιδαγωγική τους ταυτότητα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Βάση του θεωρητικού πλαισίου και των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιλέξαμε να διερευνήσουμε το ερευνητικό ερώτημα που θέτουμε

είναι ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και πως αυτές μεταφράζονται στις διδακτικές τους πρακτικές. Καθώς το αντικείμενο της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί και ο λόγος τους η προσέγγιση που ακολουθήσαμε είναι η ποιοτική έρευνα.. Η ποιοτική προσέγγιση στην έρευνα αποτελεί χρήσιμο εργαλείο στην ανάλυση σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων, όπως η σχολική καθημερινότητα που προσπαθούμε να αναλύσουμε. Επίσης η ποιοτική μέθοδος αναφέρεται στην συλλογή δεδομένων που αντανακλούν εμπειρίες, την ανθρώπινη συμπεριφορά αλλά και προσωπικές απόψεις δηλαδή το νόημα που δίνουν σε μία κατάσταση τα ίδια τα άτομα που παίρνουν μέρος στην έρευνα (Robson, 2010) όπως στην περίπτωση μας όπου ερευνούμε τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Με βάση λοιπόν τον σκοπό της έρευνας και το ερευνητικό μας αντικείμενο αποφασίσαμε να αξιοποιήσουμε ως μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη με την κατασκευή ενός οδηγού συνέντευξης σύμφωνα με τις παραμέτρους που επιλέξαμε να διερευνήσουμε.

Η επιλογή των εκπαιδευτικών έγινε με βάση τα εξής κριτήρια: α) εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νηπιαγωγοί και δάσκαλοι δημοτικού προκειμένου να προβούμε σε σύγκριση ανάμεσα στα εκπαιδευτικά πλαίσια, β) εκπαιδευτικοί σε τάξεις με ποσοστό αλλοδαπών μαθητών ή τουλάχιστον έναν αλλοδαπό μαθητή. Με βάση τα κριτήρια αυτά, επιλέξαμε εκπαιδευτικούς τους οποίους μπορούσαμε να προσεγγίσουμε εύκολα και ήταν διαθέσιμοι να συμμετέχουν στην έρευνα ακολουθώντας έτσι τη δειγματοληπτική μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος (Κυριαζή, 2009). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι στο ένα δημοτικό σχολείο λειτουργεί τμήμα υποδοχής. Το δείγμα διαμορφώθηκε ως εξής:

**Πίνακας 1.** Στοιχεία εκπαιδευτικών

	Ηλικία	Έτη προϋπηρεσίας	Σχολική μονάδα	Σύνολο μαθητών τμήματος	Παιδιά μεταναστών
Νηπιαγωγός Α	36	12	2 <sup>ο</sup> Μοσχάτου	24	4
Νηπιαγωγός Β	34	10	3 <sup>ο</sup> Λαυρίου	20	1
Δασκάλα Α	30-35	12	52 <sup>ο</sup> Αθηνών	21	10
Δασκάλα Β	35-40	14	6 <sup>ο</sup> Κορυδαλλού	24	1
Δάσκαλος Γ	41	13	1 <sup>ο</sup> Ραφήνας	24	4
Δασκάλα Δ	41	13	1 <sup>ο</sup> Ραφήνας	22	3

	Σπουδές	Έτος αποφοίτησης
Νηπιαγωγός Α <sup>1</sup>	τμήμα νηπιαγωγών Ρόδου	2001
Νηπιαγωγός Β	τμήμα νηπιαγωγών Ρεθύμνου	2003
Δασκάλα Α	Παιδαγωγικό Αθήνας	2001
Δασκάλα Β	Παιδαγωγικό Αθήνας	1995
Δάσκαλος Γ <sup>2</sup>	Παιδαγωγικό Κρήτης	1995
Δασκάλα Δ <sup>3</sup>	Παιδαγωγικό Αθήνας	1996

<sup>1</sup> ΠΜΣ «Εκπαίδευση και ανθρώπινα δικαιώματα», ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ.

<sup>2</sup> συμμετοχή στις διεργασίες αξιολόγησης των σχολικών εγχειριδίων του Υπουργείου Παιδείας

<sup>3</sup> ΠΜΣ στην πληροφορική, Πανεπιστήμιο Πειραιά

## ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ-ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Αναφορικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα προκύπτει διαφοροποίηση καθώς στη μία περίπτωση η ετερότητα αναγνωρίζεται ενώ στην άλλη φαίνεται να αποσιωπάται. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση όπου η ετερότητα αναγνωρίζεται μία νηπιαγωγός και δύο δάσκαλοι αναγνωρίζουν και κάνουν εμφανή την ετερότητα κάτι που προκύπτει από το γεγονός ότι γνωρίζουν την σύνθεση της τάξης τους ως προς την εθνικότητα και δίνουν λεπτομερείς πληροφορίες τόσο για τα παιδιά όσο και για τις οικογένειες τους. Επίσης αναφέρονται αυθόρμητα σε ζητήματα ετερότητας είτε περιγράφοντας την εξέλιξη των μαθητών τους είτε περιγράφοντας περιστατικά όπου αναδεικνύουν φυλετικές, εθνικές και κοινωνικές διαφορές και διαπραγματεύονται τις απόψεις των μαθητών τους όπως με αφορμή μια εικόνα «[...] υπήρχε σε ένα περιοδικό για το ψωμί ένα χέρι ενός μαύρου ανθρώπου που άνοιγε το αλεύρι και ένα παιδάκι μου λέει: «Κυρία αυτό είναι ένας γύφτος». Οπότε εκείνη την στιγμή [...] άφησα κατά μέρος το ψωμί και το αλεύρι για να μιλήσουμε. «γιατί το λες αυτό, ποιος είναι ο γύφτος» για να καταλάβω τι εικόνα έχουν τα παιδιά για το γύφτο και αν επειδή το είπαν έτσι, λίγο απαξιωτικό ένας γύφτος ας πούμε, γιατί το είπαν έτσι και τέλος πάντων ξεκίνησε μία συζήτηση κοινωνικού περιεχομένου».

Στην περίπτωση της αποσιώπησης της ετερότητας, μία νηπιαγωγός και δύο δάσκαλοι δυσκολεύονται να περιγράψουν την σύνθεση της τάξης τους αφού κάνουν απλή αναφορά στον αριθμό των παιδιών μεταναστών χωρίς να δίνονται περισσότερα στοιχεία και λεπτομέρειες, όπως η χώρα καταγωγής τους. Είναι ενδιαφέρουσα η αναφορά της νηπιαγωγού σχετικά με τη γλωσσική δυσκολία ενός μαθητή της «E, δεν μιλάει πολύ καλά ελληνικά αλλά μια χαρά συνεννοείται με τα παιδιά. Δεν έχει θέμα. Στην αρχή πιστεύαμε ότι δεν ξέρει τίποτα, το όνομά του ας πούμε να ζωγραφίζει. Τελικά ήξερε!». Η ίδια φαίνεται κατά κάποιον τρόπο να αποσιωπά τη δυσκολία αυτή και η αντίληψή της ότι το παιδί δε γνωρίζει τίποτα δείχνει να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα ως ένα χαρακτηριστικό κατώτερο (Πλεξουσάκη, 2004). Λόγω δηλαδή της διαφορετικής εθνικής ταυτότητας αποδίδεται στον μαθητή και η έλλειψη ικανοτήτων.

Η διαφοροποίηση στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα βλέπουμε να αποτυπώνεται και στις διδακτικές τους πρακτικές. Αναλυτικότερα, η νηπιαγωγός που αναγνωρίζει την ετερότητα στην τάξη της φαίνεται να προσπαθεί με διάφορους τρόπους να δώσει χώρο στις ιδιαιτερότητες των μαθητών της: «*αρχίσαμε να λέμε στην παρεούλα τις καλημέρες και στα ελληνικά και στα αιγυπτιακά και στα γερμανικά. Μετά την καλημέρα ζήτησα από τη μαμά να φέρει ένα cd με μουσική αιγυπτιακή ή κάποιο παιδικό στα αιγυπτιακά ώστε και ο Μάρκος να ακούσει τη γλώσσα του στην τάξη. [...] τα άλλα παιδάκια ενδιαφέρθηκαν πάρα πολύ, τους έκανε εντύπωση ότι βλέπανε τα κινούμενα σχέδια και ακούγανε μία γλώσσα που δεν έχουν ακούσει ποτέ*». Πρόκειται λοιπόν για μία διδακτική πρακτική στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η οποία δεν είναι μία παιδαγωγική που διαχωρίζει τους μαθητές που φέρουν διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά αλλά γίνεται με στόχο την ανάδειξη της ετερότητας και παράλληλα εμπλέκει και συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004).

Από την άλλη η νηπιαγωγός που φαίνεται να αποσιωπά την ετερότητα δεν αναφέρεται σε κάποια προσπάθειά της να εντάξει τον αλλοεθνή μαθητή στην ομάδα αλλά μεταθέτει την ευθύνη αυτή στον ίδιο και τους συμμαθητές του καθώς αναφέρει: «*Τίποτα, εμείς κάναμε το μάθημά μας κανονικά, δεν δείξαμε ας πούμε ότι συμβαίνει κάτι φοβερό, κάτι ιδιαίτερο. Δεν ξέρω, τα παιδιά πως τα βρίσκουνε και συνεννοούνται όταν παίζουνε, δεν ξέρω*». Η μόνη προσπάθειά για την ενσωμάτωση του αλλοεθνούς μαθητή που αναφέρει είναι η ενθάρρυνση «*Και μετά μας έφερνε έτσι και πράγματα από το σπίτι και εμείς του λέγαμε μπράβο και μπράβο και αυτός έφερνε συνέχεια πράγματα από το σπίτι*». Επίσης όσον αφορά στις διδακτικές πρακτικές των



δασκάλων αναφέρουν ότι προσαρμόζονται στις δυνατότητες των αλλοεθνών μαθητών μειώνοντας τις απαιτήσεις τους από αυτούς, αξιοποιώντας συνεργατικές μεθόδους διδασκαλίας και διδακτικό υλικό που έχουν επιμεληθεί οι ίδιοι για λόγους όμως που σχετίζονται με τον όγκο της ύλης κι όχι για ζητήματα ετερότητας.

Ακόμη ενδιαφέρον παρουσιάζει η προσέγγιση των εθνικών εορτών. Οι εκπαιδευτικοί που φαίνεται να αποσιωπούν την ετερότητα αναφέρονται στον υποχρεωτικό χαρακτήρα του εορτασμού των εθνικών επετείων χωρίς να θέτουν το ζήτημα της ετερότητας ή αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης χωρίς όμως να τους εφαρμόζουν πρακτικά. Στην περίπτωση όμως της νηπιαγωγού που φαίνεται να αναγνωρίζει την ετερότητα βλέπουμε μία διαφορετική προσέγγιση καθώς η ίδια αναφέρει: «*Μου ακούγεται τραγικά γελοίο ο Μάρκος, που είναι από την Αίγυπτο, να πει για το έπος του 40, ε. [...] Τα τελευταία δύο χρόνια, ε, αντιμετωπίζω ιστορικά τα γεγονότα και βασισμένα πάνω σε κάποιες πανανθρώπινες αξίες*» και προσθέτει: «*Είναι κάτι που δεν μπορείς να το αποφύγεις εξ ολοκλήρου γιατί δεν είναι μόνο δικιά μου η επιλογή αλλά στο βαθμό που μπορώ εγώ να επιλέξω επιλέγω*».

Μέσα από τις διδακτικές πρακτικές που περιέγραψαν οι εκπαιδευτικοί προκύπτει ο ρόλος τους. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνεται να αναλαμβάνουν έναν ρόλο αναμορφωτή του αναλυτικού προγράμματος κυρίως όμως λόγω του όγκου της ύλης και σε κάποιες περιπτώσεις λόγω ζητημάτων ετερότητας. Ειδικότερα προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί που κάνουν εμφανή την ετερότητα στην εκπαιδευτική πράξη κατέχουν έναν ρόλο ερευνητή του μαθητικού πλαισίου κι έναν ρόλο ενεργητικό αξιοποιώντας τα περιθώρια επιλογής ως προς το πώς θα διαχειριστούν ζητήματα ετερότητας ενώ οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που αποσιωπούν την ετερότητα φαίνεται να κατέχουν έναν ρόλο περισσότερο διεκπεραιωτικό. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι σε ορισμένες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας ή του εορτασμού των εθνικών εορτών που παραμένουν όμως «καλές προθέσεις» αφού δεν τους εφαρμόζουν πρακτικά.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο σημείο αυτό είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι λόγω του μικρού δείγματος τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να είναι αντιπροσωπευτικά δηλαδή να έχουν γενική ισχύ. Τα συμπεράσματα που προέκυψαν αναδεικνύουν στοιχεία και πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε σχέση με την ετερότητα.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ετερότητα και τον τρόπο διαχείρισής της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, σύμφωνα με όσα παρουσιάσαμε παραπάνω, μπορούμε να διακρίνουμε δύο διαφορετικές στάσεις, οι οποίες παρατηρούνται και στα δύο εκπαιδευτικά πλαίσια του νηπιαγωγείου και του δημοτικού. Προκύπτει μία στάση αποσιώπησης της ετερότητας καθώς οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να περιγράψουν την σύνθεση της τάξης τους κι από την άλλη προκύπτει μία στάση αναγνώρισης της ετερότητας όπου οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε αυτή περιγράφοντας τα διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά που φέρουν οι μαθητές τους καθώς φαίνεται να γνωρίζουν το μαθητικό τους πλαίσιο. Επιπλέον συχνά αναφέρονται αυθόρμητα στην ετερότητα κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων είτε περιγράφοντας περιπτώσεις αλλοεθνών μαθητών τους και την εξέλιξή τους είτε περιγράφοντας εκπαιδευτικές διαδικασίες όπου αναδεικνύεται η ετερότητα. Μία από τις βασικότερες παραμέτρους λοιπόν στην εκπαιδευτική διαδικασία που είναι η κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου και ειδικότερα οι ανάγκες και τα βιώματα του μαθητικού πλαισίου λαμβάνεται υπόψη από τους συγκεκριμένους εκπαιδευτικούς οι οποίοι αναλαμβάνουν έναν ρόλο ερευνητή του μαθητικού τους πλαισίου (Ανδρούσου, 2002· Ζωγραφάκη, 2004).

Η διαφορετική στάση των εκπαιδευτικών προς την ετερότητα μεταφράζεται στις διδακτικές τους πρακτικές. Σε αυτό το σημείο είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι σε κάποιες περιπτώσεις ενώ οι εκπαιδευτικοί κάνουν εμφανή την ετερότητα στον λόγο τους στην πράξη φαίνεται να την αποσιωπούν με διάφορους τρόπους και σε διαφορετικό βαθμό αναλαμβάνοντας έναν ρόλο περισσότερο διεκπεραιωτικό. Παρατηρείται να γίνεται λόγος από τους εκπαιδευτικούς για διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της διδασκαλίας και των εθνικών εορτών αλλά να μην εφαρμόζονται πρακτικά και να παραμένουν «καλές προθέσεις». Οι καλές προθέσεις όμως στη διαχείριση της ετερότητας ποτέ δεν φτάνουν και επιπλέον φαίνεται να τείνουν προς την αφομοίωση του διαφορετικού και όχι τόσο στην αναγνώρισή και αξιοποίησή του στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ανδρούσου, 2002). Ένα σημαντικό λοιπόν εύρημα για τις διδακτικές πρακτικές σε σχέση με την ετερότητα είναι ότι η μόνη διαφοροποίηση στη διδασκαλία με σκοπό την ενσωμάτωση των αλλοεθνών μαθητών εντοπίζεται στο κομμάτι των απαιτήσεων που έχουν οι εκπαιδευτικοί από αυτούς. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι απαιτήσεις να μένουν αμετακίνητες και να μην προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών κι όταν οι απαιτήσεις αυτές δεν εκπληρούνται, φαίνεται να ευθύνονται οι ίδιοι οι μαθητές διότι δεν διαθέτουν τα απαραίτητα πολιτισμικά στοιχεία που απαιτεί το σχολείο, οπότε η λύση είναι η μείωση των απαιτήσεων (Φραγκουδάκη, 1985). Η αποσιώπηση της ετερότητας γίνεται επίσης εμφανής στον τρόπο προσέγγισης των εθνικών εορτών, καθώς οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στον υποχρεωτικό χαρακτήρα τους και ακολουθούν την παραδοσιακή εθνοκεντρική προσέγγιση των εθνικών εορτών που συνάδει με την αντίληψη της εθνικής και θρησκευτικής ομοιογένειας που διαπερνά το εκπαιδευτικό μας σύστημα (Ασκούνη, 2001· Δραγώνα, 2013· Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997). Υπάρχει βέβαια η περίπτωση της νηπιαγωγού όπου αναλαμβάνει έναν ενεργητικό ρόλο και επιλέγει διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης των εθνικών εορτών λαμβάνοντας υπόψη τις πολιτισμικές ετερότητες.

## ΠΗΓΕΣ

Dragonas, Th. (2013). Multicultural societies and modes of integration: dilemmas of public education. Ανακτήθηκε από:

<http://athensdialogues.chs.harvard.edu/cgi-bin/WebObjects/athensdialogues.woa/wa/dist?dis=134>

Ανδρούσου Α., & Ασκούνη Ν. (2004). *Ετερογένεια και σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <http://kleidiakaiantikleidia.net/book33/index.html>

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). *Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη*. Ανακτήθηκε από: <http://kleidiakaiantikleidia.net/book25/index.html>

Πλεξουσάκη, Ε. (2004). *Πολιτισμός και σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <http://kleidiakaiantikleidia.net/book6/index.html>

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αβδελά, Ε. (1997). Η συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας στο ελληνικό σχολείο: «εμείς» και οι «άλλοι». Στο Α. Φραγκουδάκη & Θ. Δραγώνα (Επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση (27-48)*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Ανδρούσου, Α. (2002). Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πρακτική: ένας δρόμος γεμάτος συγκρούσεις. *Γέφυρες*, 7, 6-8.

Ασκούνη Ν. (2001), «Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης». *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος β' (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση)*. Πάτρα, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, σ. 67-110.

Ασκούνη Ν. & Ανδρούσου Α. (2001). «Οι “άλλοι” μαθητές στο σχολείο: από την αφομοίωση των διαφορών στη “διαπολιτισμική” αναζήτηση». *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, τόμος Β’ (Εθνοπολιτισμικές διαφορές και εκπαίδευση)*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα, 2001, σ. 13-45.

Γκότοβος, Αθ. Ε. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Robson, C. (2010). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

Τσάφος, Β. (2014). *Αναλυτικό πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε έναν αβέβαιο κόσμο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Παπαζήση.

Φραγκουδάκη Α. & Δραγώνα Θ. (Επιμ.) (1997). «Τι είν’ η πατρίδα μας;». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χρυσουδάκης, Κ. (2006). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

## **3<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Αντιλήψεις παιδιών**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
3<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΠΑΙΔΙΩΝ**

## «Στην Αθήνα είδα πρόσφυγες και ήταν λίγο μαύροι»: Παιδιά νηπιαγωγείου εκφράζουν τις απόψεις τους για τους «ξένους».

Βελλοπούλου Αγγελική, Ε.Δι.Π., Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η., Πανεπιστημίου Πατρών, [avello@upatras.gr](mailto:avello@upatras.gr)  
Παπανδρέου Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τ.Ε.Π.Α.Ε., Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο  
Θεσσαλονίκης, [mpapan@nured.auth.gr](mailto:mpapan@nured.auth.gr)  
Σταυροθεοδώρου Ευθυμία, Νηπιαγωγός, [efistavro@gmail.com](mailto:efistavro@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τις βασικές θέσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας τα παιδιά είναι προϊόν της κοινωνίας και του πολιτισμού όπου μεγαλώνουν, επομένως οι θεωρίες που διαμορφώνουν για έννοιες και καταστάσεις του κόσμου διαφοροποιούνται μεταξύ τους καθώς εξαρτώνται από τις εμπειρίες, τις αξίες και τις αντιλήψεις που προσφέρει το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. Η παρούσα εργασία είχε στόχο να διερευνήσει ποιες είναι οι ιδέες παιδιών νηπιαγωγείου, πώς και από πού επηρεάζεται η διαμόρφωσή τους, για τους πρόσφυγες-μετανάστες ή/και τους «ξένους». Η μελέτη υλοποιήθηκε σε δύο τάξεις νηπιαγωγείων, η διαδικασία συλλογής δεδομένων ενσωματώθηκε στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης και περιελάμβανε δυο φάσεις. Αρχικά υλοποιήθηκε συζήτηση με όλη την ομάδα, στην οποία εισήχθησαν ερωτήματα για τις έννοιες: πρόσφυγας, μετανάστης και «ξένος». Ακολούθησε προβολή σχετικών φωτογραφιών και ζητήθηκε η άποψη των παιδιών για το περιεχόμενό τους. Σε δεύτερη φάση, τα παιδιά δημιούργησαν ένα σχετικό σχέδιο και το παρουσίασαν ατομικά στη νηπιαγωγό. Αναζητήθηκαν οι σχετικές απόψεις και πληροφορίες που είχαν τα παιδιά, οι πηγές από τις οποίες τις είχαν αποκτήσει, καθώς και η στάση τους απέναντι στην υποθετική φοίτηση προσφυγόπουλων στην τάξη. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με ποιοτική προσέγγιση. Στα κείμενα που προέκυψαν από τη μεταγραφή των συζητήσεων και συνεντεύξεων με τα παιδιά, σε συνδυασμό και με τα σχέδιά τους, εφαρμόστηκε ανοικτή κωδικοποίηση με σκοπό την ανάδειξη των απόψεων και ιδεών τους, καθώς και τον εντοπισμό πιθανών συσχετισμών. Παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της μελέτης με βάση το θεωρητικό πλαίσιο και την παρούσα κατάσταση στη χώρα μας, ενώ διατυπώνονται προεκτάσεις για την καθημερινή παιδαγωγική πρακτική του Νηπιαγωγείου.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πρόσφυγας, Μετανάστης, Ξένος, Ιδέες παιδιών νηπιαγωγείου, Σχεδιαστική δραστηριότητα, Εκπαιδευτικός σχεδιασμός

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τις βασικές θέσεις της κοινωνικο-πολιτισμικής θεωρίας τα παιδιά είναι προϊόν της κοινωνίας και του πολιτισμού όπου μεγαλώνουν. Η συγκρότηση της γνώσης και η διαδικασία μάθησης δεν είναι ατομική υπόθεση, αντίθετα έχει να κάνει με τη συνεχή συμμετοχή των παιδιών σε πολιτισμικές και κοινωνικές δραστηριότητες, όπου αλληλεπιδρούν με άλλα άτομα, συνομήλικα ή ενήλικα, χρησιμοποιούν, υιοθετούν αλλά και μεταβάλλουν κοινωνικές πρακτικές, παραδοσιακές δραστηριότητες, συστήματα αξιών κ.ά. (Rogoff, 2003). Έτσι, οι θεωρίες που διαμορφώνει μια ομάδα παιδιών για έννοιες και καταστάσεις του κόσμου που τα περιβάλλει έχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους καθώς σχετίζονται και εξαρτώνται από τις εμπειρίες, τις αξίες και τις αντιλήψεις που προσφέρει το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Brooker, 2002· Robbins, 2005· Rogoff, 2003).

Στα πλαίσια της εκπαιδευτικής πράξης είναι απαραίτητη η αξιοποίηση από τον εκπαιδευτικό των πλούσιων και σύνθετων ιδεών των παιδιών για δυο λόγους: αφενός για την ανάπτυξη κοινού νοήματος στα πλαίσια της ομάδας, και αφετέρου για τη διευκόλυνση των παιδιών να σκεφτούν πάνω σε αυτές, ειδικά όταν αυτές είναι

αντικρουόμενες (Papandreou & Terzi, 2011· Robbins, 2009). Ως συνέπεια υποστηρίζεται ότι κάθε διδακτική παρέμβαση θα πρέπει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τις ιδέες των παιδιών στα οποία απευθύνεται. Αυτό όμως, προϋποθέτει την εφαρμογή διαδικασιών ανίχνευσης από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό. Παρόλο που αυτή η προοπτική εφαρμόζεται με πιο συστηματικό τρόπο σε μαθησιακές περιοχές όπως οι φυσικές επιστήμες και τα μαθηματικά όπου η ερευνητική δραστηριότητα είναι πιο εκτεταμένη, στο πεδίο της προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης δεν υπάρχει ανάλογη ερευνητική δραστηριότητα.

Η αποδοχή της διαφορετικότητας και η ενσυναίσθηση αποτελούν βασικές διαστάσεις της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών του νηπιαγωγείου, οι οποίες συναντώνται στα περισσότερα Προγράμματα Σπουδών προσχολικής ηλικίας σήμερα. Οι δεξιότητες αυτές φαίνεται να συμβαδίζουν με τις ραγδαίες εξελίξεις που συμβαίνουν στη σημερινή εποχή στην κοινωνία μας, οι οποίες γίνονται αντιληπτές από τα παιδιά καθώς επηρεάζουν άμεσα την καθημερινή ζωή τους. Τα σημερινά παιδιά βιώνουν, μαζί με τους γονείς τους και την ευρύτερη κοινότητα στην οποία ζουν, διάφορα κοινωνικά προβλήματα μερικά από τα οποία έχουν έντονο χαρακτήρα. Ένα από αυτά τα ζητήματα, που επηρέασε και συνεχίζει να επηρεάζει σήμερα και την ελληνική κοινωνία, είναι το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα (World Economic Forum, 2017), το οποίο τα παιδιά βιώνουν με διαφορετικούς τρόπους στις διάφορες περιοχές της Ελλάδας. Υπάρχουν χρονικοί περίοδοι που οι ειδήσεις για τους πρόσφυγες και τους μετανάστες κατακλύζουν τα μέσα, και το θέμα αυτό αποτελεί ένα συχνό θέμα συζήτησης των ενηλίκων. Οι πληροφορίες που λαμβάνουν τα παιδιά, πολλές φορές χωρίς πρόθεση, είναι ποικίλες με διαφορετικές αποχρώσεις και μηνύματα κάθε φορά, και από διαφορετικές πηγές, όπως είναι: οι γονείς, η τηλεόραση, οι φίλοι και τα αδέρφια. Ωστόσο, είναι άγνωστο πώς τα μικρά παιδιά αντιλαμβάνονται και επεξεργάζονται όλα αυτά που ακούν και βλέπουν.

Παρόλο που έχουν αναπτυχθεί σημαντικοί μηχανισμοί και πρωτοβουλίες σε εθνικό επίπεδο (Greek Ministry of Education Research & Religious Affairs, 2017) που σκοπό έχουν την ενσωμάτωση και την εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων στα ελληνικά σχολεία, δεν έχουμε δεδομένα για το πώς οι Έλληνες μαθητές υποδέχονται και αντιμετωπίζουν το νέο κύμα προσφύγων και μεταναστών στα σχολεία τους. Επιπλέον δεν έχουν αναπτυχθεί συστηματικές προτάσεις για την εκπαίδευση των παιδιών μας, και ειδικά των μικρότερων, σε έννοιες καινούργιες όπως ο μετανάστης, ο πρόσφυγας, η μετανάστευση, οι αιτίες μαζικής μετακίνησης πληθυσμών από τη μια χώρα στην άλλη κλπ. Διάφοροι οργανισμοί διεθνώς, όπως η Διεθνής αμνηστία (Amnesty International, 2015), ο Ερυθρός Σταυρός (British Red Cross, 2017) ή ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (UNHCR, 2017), διαμορφώνουν προγράμματα και παρέχουν εκπαιδευτικό υλικό για όλες τις βαθμίδες με στόχο την εκπαίδευση των παιδιών στις έννοιες αυτές και ειδικά στις χώρες που δέχονται μεγάλα κύματα μεταναστών και προσφύγων. Τα προγράμματα αυτά ωστόσο απευθύνονται σε παιδιά μεγαλύτερα των έξι ετών και βεβαίως δεν έχουν σχεδιαστεί με βάση τις ιδιαίτερες ανάγκες που μπορεί να υπάρχουν σε κάθε χώρα ή και σε κάθε συγκεκριμένη περιοχή, και βεβαίως δεν λαμβάνουν υπόψη τους τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά μέσα από δικές τους εμπειρίες και ποικίλες πληροφορίες που ήδη έχουν.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση των ιδεών παιδιών νηπιαγωγείου για αυτό ακριβώς το ζήτημα που απασχολεί ιδιαίτερα τη χώρα και τη κοινωνία μας τα τελευταία δύο χρόνια: τους πρόσφυγες-μετανάστες ή/και τους «ξένους». Ειδικότερα οι ερωτήσεις που καθόρισαν την ερευνητική διαδικασία ήταν:

- Πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά νηπιαγωγείου τις έννοιες πρόσφυγας/μετανάστης/ξένος;
- Ποια είναι η στάση τους απέναντι στους πρόσφυγες/μετανάστες/ξένους;
- Πώς διαμορφώνονται οι σχετικές απόψεις και στάσεις τους;

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τις δυο τελευταίες δεκαετίες έχει αναπτυχθεί ιδιαίτερα ο προβληματισμός σχετικά με τις μεθοδολογίες που υιοθετούνται για τη μελέτη της σκέψης και των εμπειριών των μικρών παιδιών (Fargas-Malet, McSherry, Larkin & Robinson., 2010· Dockett & Perry, 2007· Clark, 2005· Robbins, 2005). Οι προτάσεις που διατυπώνονται μας καλούν να σκεφτούμε πιο συμμετοχικές μεθόδους για την ανίχνευση της σκέψης των μικρών παιδιών, ώστε οι διαφορετικές γλώσσες τους (Edwards, Gandini & Forman, 1998) να αξιοποιούνται στο πλαίσιο διαδικασιών ανίχνευσης και να χρησιμοποιούνται ως εργαλεία επικοινωνίας μαζί τους.

Η σχεδιαστική δραστηριότητα, καθώς αποτελεί μια από τις πιο αγαπημένες δραστηριότητες για τα περισσότερα παιδιά αυτής της ηλικίας, είναι μια γλώσσα που συχνά χρησιμοποιείται για να επικοινωνήσουμε μαζί τους και να προσεγγίσουμε της σκέψη τους. Τα παιδιά χρησιμοποιούν το σχέδιο για να κατασκευάσουν νόημα, αλλά και για να ξεπεράσουν δυσκολίες προφορικής έκφρασης που πιθανόν αντιμετωπίζουν, βελτιώνοντας έτσι την επικοινωνία τους με τους άλλους (Brooks, 2009), καθώς ο προφορικός λόγος και το σχέδιο λειτουργούν συμπληρωματικά (Cox, 2005). Το σχέδιο ως συμβολικό σύστημα επιτελεί δυο λειτουργίες: εκτός από την επικοινωνία διευκολύνει και τη διαδικασία σκέψης, και ως τέτοιο, βοηθά τα παιδιά να διερευνήσουν και να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους, να οργανώσουν αλλά και να εξελίξουν τη σκέψη τους (Papandreou, 2014). Όταν τα παιδιά σχεδιάζουν, ανακαλούν προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις και απομονώνουν εκείνα τα στοιχεία που θεωρούν σημαντικά για ένα γεγονός ή θέμα (Matthews, 2003).

Η σχεδιαστική δραστηριότητα, έχοντας όλα αυτά τα χαρακτηριστικά, αποτελεί ένα κατάλληλο πλαίσιο για να συζητήσουμε με τα παιδιά μέσα στη σχολική τάξη για σύνθετα θέματα (Γρηγοριάδης, Μπιρμπίλη & Παπανδρέου, 2016). Το σχέδιο όταν δημιουργηθεί παραμένει ένα σταθερό σημείο αναφοράς για ένα παιδί και του επιτρέπει να το χρησιμοποιήσει για να μιλήσει στους άλλους (Brooks, 2009). Μπορεί μάλιστα να επιστρέψει σε αυτό όσες φορές θέλει, να συμπληρώσει στοιχεία όποτε επιθυμήσει και έτσι να καταφέρει να μοιραστεί τις ιδέες του. Υπάρχουν παιδιά μέσα στις σχολικές τάξεις που δεν εκφράζονται εύκολα με τον προφορικό λόγο, και σε αυτές τις περιπτώσεις το σχέδιο λειτουργεί χαλαρωτικά, αλλά και υποστηρικτικά, καθώς τα βοηθά να βρουν τις κατάλληλες λέξεις ή να χρησιμοποιήσουν χειρονομίες για να δείξουν πάνω στο σχέδιό τους και να εξηγήσουν με πιο αποτελεσματικό τρόπο αυτό που σκέπτονται (Παπανδρέου, Καμπεζά & Βελλοπούλου, 2014). Για τους λόγους αυτούς, η ανίχνευση και συλλογή των ιδεών των παιδιών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα στηρίχθηκε στον διάλογο μεταξύ παιδιού-εκπαιδευτικού, ο οποίος εξελίχθηκε πάνω στο σχέδιο που δημιούργησε κάθε παιδί.

Ειδικότερα, η μελέτη υλοποιήθηκε σε δύο τάξεις αστικών νηπιαγωγείων των Πατρών και συμμετείχαν δύο νηπιαγωγοί και 30 παιδιά, 23 νήπια και 7 προνήπια. Η διαδικασία συλλογής δεδομένων ενσωματώθηκε στο καθημερινό πρόγραμμα της τάξης με σχεδιασμό δραστηριοτήτων οικείων προς τα παιδιά και σύμφωνων με τη διδακτική μεθοδολογία που προτείνει το ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν σε δυο φάσεις: αρχικά με δραστηριότητες που απευθύνονταν στην ολομέλεια και στη συνέχεια με ατομικές. Η όλη διαδικασία σχεδιάστηκε βήμα-βήμα σύμφωνα με μια αρχική μελέτη των δεδομένων που συλλέγονταν κάθε φορά, και με στόχο την ανάδειξη όλο και περισσότερων στοιχείων για τις ιδέες και απόψεις των παιδιών.

Οι δραστηριότητες της πρώτης φάσης που απευθύνθηκαν στην ολομέλεια είχαν στόχο τον προσανατολισμό προς το θέμα και μια αρχική διερεύνηση, και ήταν οι ακόλουθες:

1η Δραστηριότητα: Σύντομη συζήτηση με όλη την ομάδα για τις έννοιες πρόσφυγας/μετανάστης/ξένος. Η συζήτηση αυτή έδειξε ότι τα παιδιά δεν αναγνώριζαν την έννοια πρόσφυγας ή μετανάστης, και ότι υπήρχαν διάφορες ιδέες



για τον «ξένο». Επειδή τα παιδιά δεν ανακαλούν εύκολα παλιές εμπειρίες σκεφτήκαμε ότι έπρεπε να επιμείνουμε και να προσφέρουμε στα παιδιά υλικό που θα τα βοηθούσε ίσως να θυμηθούν οτιδήποτε σχετικό ήδη γνώριζαν, είχαν ακούσει ή δει. Με στόχο λοιπόν να τα διευκολύνουμε να ανακαλέσουν σχετικές παλαιότερες εμπειρίες, αποφασίσαμε να ενσωματώσουμε την επόμενη δραστηριότητα.

2η Δραστηριότητα: Προβολή εικόνων παρόμοιων με αυτές που προβάλλονται στα ΜΜΕ τα τελευταία χρόνια σχετικά με τους πρόσφυγες/μετανάστες. Χρησιμοποιήσαμε φωτογραφίες προσφύγων σε διάφορες συνθήκες και προκαλέσαμε σχετική συζήτηση στην ολομέλεια, όπου ζητήθηκε η άποψη των παιδιών για το περιεχόμενο των φωτογραφιών.

Στη δεύτερη φάση της συλλογής δεδομένων υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που απευθύνονταν ατομικά σε κάθε παιδί και στόχευαν στην εις βάθος διερεύνηση των εμπειριών και ιδεών κάθε παιδιού, και περιγράφονται στη συνέχεια:

3η Δραστηριότητα: Κάθε παιδί έφτιαξε ένα σχέδιο σχετικό με τις έννοιες πρόσφυγας/μετανάστης/ξένος, ανάλογα με την έννοια, την οποία είχε δείξει να αναγνωρίζει ή/και είχε αξιοποιήσει κατά την προφορική έκφραση των απόψεών του στην πρώτη φάση.

4η Δραστηριότητα: Ακολούθησαν ατομικές παρουσιάσεις των έργων στη νηπιαγωγό και σύντομη ατομική συνέντευξη. Αναζητήθηκαν οι ιδέες και οι πληροφορίες που είχαν τα παιδιά για το θέμα, οι πηγές από τις οποίες τις είχαν αποκτήσει, καθώς και η στάση τους απέναντι στην υποθετική φοίτηση προσφυγόπουλων στην τάξη.

Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν αναλύθηκαν ποιοτικά και η διαδικασία ανάλυσης εξελίχθηκε επίσης σε δύο φάσεις. Αρχικά, οι δύο ερευνήτριες μελέτησαν ανεξάρτητα μεταξύ τους τις καταγραφές από τις συζητήσεις και τους διαλόγους των νηπιαγωγών με τα παιδιά, αξιοποιώντας διαδικασίες «ανοικτής» κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2003· Corbin & Strauss, 2008· Flick, 2009), με στόχο τον εντοπισμό προσδιορισμών των εννοιών πρόσφυγας/μετανάστης/ξένος. Στη συνέχεια, αποφάσισαν από κοινού για τις κατηγορίες που προέκυψαν και επανέλαβαν τη μελέτη των καταγραφών με στόχο την καταχώρηση των επιμέρους αναφορών στις τελικές κατηγορίες, αξιοποιώντας διαδικασίες κωδικοποίησης κατ' άξονα και επιλεκτικής κωδικοποίησης, δηλαδή διαδικασίες «κλειστής» κωδικοποίησης (Ιωσηφίδης, 2003· Corbin & Strauss, 2008· Flick, 2009).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ & ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### *Προσδιορισμός της έννοιας «ξένος»*

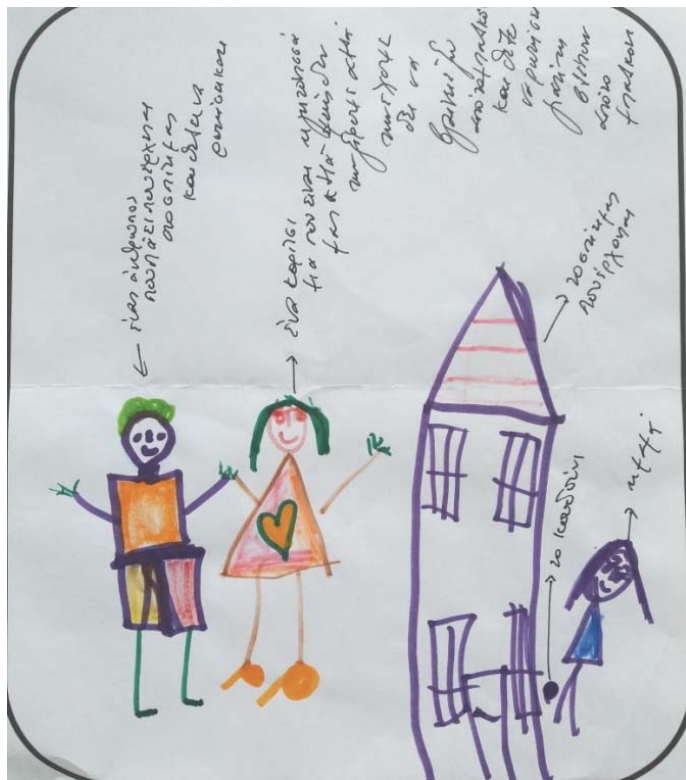
Στα κείμενα που προέκυψαν από τη μεταγραφή των συζητήσεων και συνεντεύξεων των παιδιών της έρευνας εντοπίστηκαν τρεις κατηγορίες ορισμού του «ξένου». Ο «ξένος» ως άγνωστο πρόσωπο, ο «ξένος» ως αλλοδαπός-ταξιδευτής και ο «ξένος» ως κακός άνθρωπος ή που θέλει να μας κάνει κακό.

Πιο συγκεκριμένα, από τα 30 παιδιά της έρευνας, 14 προσδιόρισαν τον «ξένο», ως κάποιον «άγνωστο», κάποιον που δεν τον γνωρίζουμε, δεν τον ξέρουμε (βλ. Εικόνα 1):

*«[...] ξένος αυτός που ήρθε στο γάμο (της μαμάς μου) χωρίς να τονξέρουμε[...]» (νήπιο Β)*

*«[...] Ο άλλος δεν γνωρίζει αυτόν. Αυτός δεν γνωρίζει αυτόν. Και αυτοί οι δύο είναι ξένοι. Αυτός δεν γνωρίζει αυτόν [...]»(νήπιο Α)*

*«[...] Είναι ένας άνθρωπος που έρχεται στο σπίτι μας και θέλει να ρωτήσει κάτι. Είναι μία που είναι η γειτόνισσά μας αλλά εμείς δεν την ξέρουμε. [...] Οι άλλοι ξένοι είναι κάπου σε διάφορες πολυκατοικίες. [νηπιαγωγός: Και γιατί τους λες ξένους αυτούς;] Επειδή δεν τους ξέρουμε. [...]»(νήπιο Δ)*



Εικόνα 1. Σχέδιο του νηπίου Δ που προσδιορίζει τον «ξένο» ως κάποιον άγνωστο, που δεν τον γνωρίζουμε, δεν τον ξέρουμε.

Προσδιόρισαν τον «ξένο» ως αλλοδαπό-ταξιδευτή 11 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα, δηλαδή ως κάποιον από άλλη χώρα ή που πάει σε άλλη χώρα, που δεν έχει σπίτι και ταξιδεύει (βλ. Εικόνα 2):

«[...] Έχω φτιάζει τον ξένο. [...] Το σπίτι και τα κάγκελα. [...] Είναι αλλονού και ο ξένος πάει στο σπίτι. [...] Καράβι. Για να μπει μέσα. Για να **πάει αλλού**. [...]» (νήπιο X)

«[...] Έχω ακούσει ότι ένας **έχει έρθει απ' την Αγγλία** και έχει έρθει εδώ στην Ελλάδα. [...]» (νήπιο ΔΔ)

«[...] Ψάχνουνε **να βρούνε σπίτι**. [νηπιαγωγός: Και όταν βρουν το σπίτι;] **Θα ζήσουνε.**]» (νήπιο Θ)

Δύο θείες μία μαμά και τέσσερα παιδιά, βρίσκονται έξω γιατί **δεν έχουν σπίτι**(νήπιο Α)

Ο «ξένος» προσδιορίστηκε ως «κακός» από 14 παιδιά. Δηλαδή ένας άνθρωπος κακός ή που θέλει να μας κάνει κακό, που είναι κλέφτης, λέει ψέματα, προσπαθεί να δαλεάσει τα μικρά παιδιά με γλυκά, που μπορεί να είναι γυφτάκι, μαύρος, που θέλει να πολεμάει ή να μας πολεμήσει (βλ. Εικόνα 3):

«[...]Μια ξένη, **κακή** κρατάει κουτί με **καραμέλες** και θα τις δώσει στο παιδάκι [...]» (προνήπιο N)

«καλοί, γνωστοί, **κακοί**, ξένοι, **μαύροι**, κάνουν **μάχη**» (νήπιο Β)

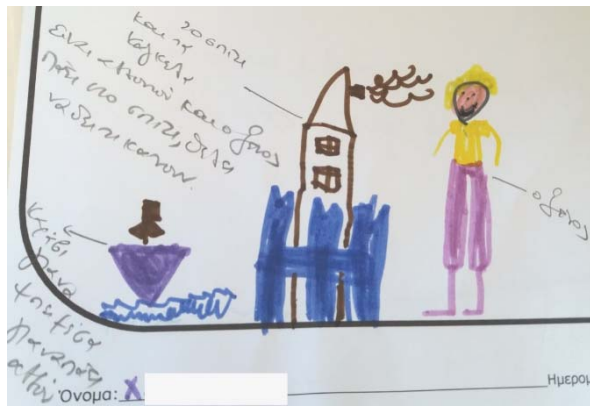
«[...] δεν πρέπει να τον πλησιάσει (το παιδί, ένα παιδί) γιατί μπορεί να μας κάνει **κακό** [...]» (νήπιο Γ)

«ο ξένος μπορεί να φέρει σοκολάτες και να έχει **δηλητήριο**» (νήπιο Μ)

«ο ξένος είναι **κλέφτης**» (νήπιο Ει)

«[...] Ο ξένος λέει **ψέματα**, γι' αυτό είναι κακός.[...]» (νήπιο ΑΦ)

«[...] Μπορεί να ήτανε **γυφτάκια**. (νηπιαγωγός: Και άμα ήτανε γυφτάκια τί θα μας πείραζε;) [...] ας πούμε εγώ, αν εγώ είχα τη Γιασμίν στην τσέπη μπορεί να μου την πάρει (ενν. **κλέψει**) απ' την τσέπη. [...]» (νήπιο Κ)



Εικόνα 2. Για τον Χ (νήπιο) ο «ξένος» είναι κάποιος που ταξιδεύει.



Εικόνα 3. Το προνήπιο Ν προσδιορίζει στο σχέδιό του τον «ξένο» ως μια κακή γυναίκα που προσπαθεί να δελεάσει το παιδάκι με καραμέλες.

### Προσδιορισμός της έννοιας «πρόσφυγας» και πηγές πληροφόρησης

Προσδιόρισαν τον «πρόσφυγα» 12 παιδιά από σύνολο 30, ως κάποιον που φεύγει λόγω πολέμου, που είναι άστεγος και χωρίς λεφτά (βλ. Εικόνα 4):

«[...] Γίνεται **πόλεμος** στην πόλη τους και **έφυγαν** να μη σκοτωθούν.

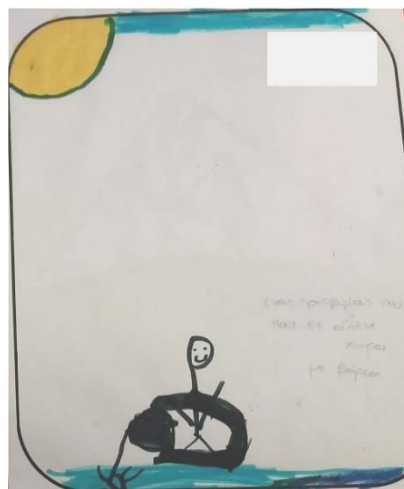
Είχαν σπίτι εκεί. [...]» (νήπιο Α)

«[...] Ένας **πρόσφυγας** που πάει σε άλλη χώρα με βάρκα. Γίνεται **πόλεμος**. Πηγαίνει σε μια **άλλη χώρα** που θα είναι καλά. [...] Ζούνε σε μια **σκηνή** μόνο, για να βρούνε **φαγητό** για τα παιδιά τους ψάχνουν γύρω-γύρω.» (προνήπιο Κ)

«[...] Είναι ένας **ξένος** που πάει σε άλλες χώρες. [...] Επειδή έχει **πόλεμο** στην χώρα του. [...]» (νήπιο Ε)

«[...]θα **φύγει** γιατί γίνεται **πόλεμος** και δεν έχουν **λεφτά**. [...]» (νήπιο ΒΚ)

«[...] βρίσκουν ένα **σπίτι** ή πάνε σε **ξενοδοχεία**. [...]» (νήπιο ΔΓ)



Εικόνα 4. Σχέδιο του προνήπιου Κ που προσδιορίζει τον «πρόσφυγα» ως κάποιον που ταξιδεύει σε άλλη χώρα με βάρκα επειδή στη δική του χώρα υπάρχει πόλεμος.

Οι ατομικές συζητήσεις που έγιναν ανάμεσα στις νηπιαγωγούς και σε αυτά τα 12 παιδιά που προσδιόρισαν τους «πρόσφυγες» επεκτάθηκαν και γύρω από τις πηγές

πληροφόρησής τους. Συνολικά αναφέρθηκαν σε τρεις πηγές: στην άμεση οπτική εμπειρία («τους είδα» είπαν 10 παιδιά), στην παρακολούθηση σχετικής εκπομπής στην τηλεόραση, κυρίως σε ειδήσεις (7 παιδιά), σε έμμεση πληροφόρηση από άλλους (3 παιδιά ανέφεραν ότι κάποιος τους το είπε):

«[...] Στην Αθήνα είδα πρόσφυγες και ήταν λίγο μαύροι. Ήταν σε σπίτια και παίζανε (τα παιδιά). [...]» (νήπια Κα)

«[...] έχω δει μερικούς ξένους στους δρόμους. [...]» (νήπιο Ε)

«[...] Είδα στην τηλεόραση πρόσφυγες με μια βάρκα να πηγαίνουν κάπου και ήταν και πολλά παιδιά. [...]» (νήπιο ΒΚ)

«[...] Έρχονται με φουσκωτές βάρκες. [...] Το είδα στην τηλεόραση. [...]» (νήπιο Α)

«[...] το είπαν τα παιδιά. [...]» (νήπιο ΚΠ)

«[...] μου το είπε η μαμά μου. [...]» (νήπιο Κ)

### Στάση των παιδιών απέναντι σε πιθανή φοίτηση προσφυγόπουλων στην τάξη

Οι ατομικές συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν μεταξύ των παιδιών και των νηπιαγωγών με αφορμή τα σχέδια συμπεριλάμβαναν μια τελευταία φάση κατά την οποία εξεταζόταν η πιθανότητα φοίτησης προσφυγόπουλων στη συγκεκριμένη κάθε φορά τάξη. Έτσι τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν την άποψή τους πάνω σε αυτή την κατάσταση και να την αιτιολογήσουν.

Από τα 30 παιδιά της έρευνας τα 17 είπαν αυθόρμητα ότι θα ήθελαν να έρθουν τα προσφυγόπουλα στην τάξη τους. Ακόμη 4 παιδιά προστέθηκαν σε αυτά έπειτα από σύντομη συζήτηση με τη νηπιαγωγό και μεταστροφή της αρχικής αρνητικής τους άποψης. Συνολικά 21 παιδιά (βλ. Πίνακα 1) εξέφρασαν θετική στάση και τα επιχειρήματα που ανέφεραν αφορούσαν στις περισσότερες περιπτώσεις το γεγονός ότι θα έκαναν καινούριους φίλους, θα έπαιζαν και θα έκαναν παρέα με τα παιδιά αυτά, καθώς και ότι τους αρέσει να καλούν παιδιά. Ένα παιδί ανέφερε ότι θα ήθελε να έρθουν τα προσφυγόπουλα στην τάξη του γιατί αυτό είναι ευγενικό και του αρέσει να είναι ευγενικός.

**Πίνακας 1.** Απόψεις των παιδιών σχετικά με τη φοίτηση προσφυγόπουλων στην τάξη και σχετικά επιχειρήματα.

Άποψη παιδιών	Αρχικ ή	Έπειτα από λίγο	Τελικός	Σχετικά επιχειρήματα
Ναι επιθυμώ να έρθουν τα προσφυγόπουλα στην τάξη μας	17	+4	21	θα έκανα καινούριους φίλους/θα έπαιζα/θα έκανα παρέα/μου αρέσει να καλώ παιδιά (21) είναι ευγενικό (1)
Όχι δεν θέλω	11	-4	7	θα ήταν κακοί/θα ήθελαν πόλεμο/μπορεί να μας κάνουν κακό/αν με βάραινε; (5) μπορεί να μας κλέψει κανένα βιβλίο/Μπορεί να ήταν γυφτάκια [...] μπορεί να μας είχαν πάρει τα παιχνίδια ακόμη και το κάστρο ή και τα χαρτιά σου που τα χρειάζεσαι/ μπορεί να τα κάνουν χάλια, όλη την τάξη επειδή δεν ξέρουν τους κανόνες/Κι αν είναι άτακτα; (3) θα έχουν άλλο δέρμα/είναι μαύρα/ δεν θέλω άλλα παιδάκια που δεν έχουμε το ίδιο χρώμα (3)
Δεν ξέρω	2		2	-

Αξιοσημείωτο είναι ότι τα παιδιά που είχαν αρνητική στάση και τη διατήρησαν ως το τέλος της σχετικής συζήτησης, σκαρφίστηκαν ποικιλία επιχειρημάτων για να δικαιολογήσουν αυτή τη στάση τους, δείχνοντας ότι είναι παγιωμένη η άποψή τους και δεν μεταστρέφεται εύκολα. Τέτοια είναι η περίπτωση

του κοριτσιού, νηπίου Α., όπως φαίνεται από το απόσπασμα του σχετικού διαλόγου που ακολουθεί ανάμεσα στην ίδια και τη νηπιαγωγό.

*(Νηπιαγωγός: ...πώς θα σου φαινόταν;)*

*Α.: Άσχημα, γιατί δεν θέλω άλλα παιδάκια που δεν έχουμε το ίδιο χρώμα.*

*(Ν: τι σε πειράζει;)*

*Α.: Ναι αλλά μπορεί να μην ξέρουν τους κανόνες.*

*(Ν: Ούτε εσείς τους ξέρατε στην αρχή της χρονιάς. Αν τους μάθουν όπως εσείς;)*

*Α.: Ναι αλλά τα ονόματά τους δεν θα χωράνε εκεί που έχουμε όλα τα ονόματα, δεν χωράει ούτε ένα. Ούτε οι εργασίες τους.*

*(Ν: Μη σε ανησυχεί αυτό θα βρω εγώ χώρο.)*

*Α.: Κι αν είναι άτακτα;*

*(Ν: Πες ότι θα ήταν ήσυχα, πώς θα σου φαινόταν, θα έπαιζες μαζί τους;)*

*Α.: [...] Αν είναι μαύρο αγόρι δεν θα το παντρευτώ γιατί θα κάνω μαύρα παιδιά.*

*Θέλω τα παιδιά μου να έχουν το ίδιο χρώμα.*

*(Ν: και τι πειράζει να είναι διαφορετικό το χρώμα;)*

*Α.: Κι αν έρθει καμιά άλλη μαμά μαύρη, με άλλο χρώμα και μπερδευτούν (ενν. τα παιδιά μας); Για να μην τα μπερδεύω!*

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη των δεδομένων που συλλέχθηκαν οδήγησε στην αναγνώριση 3 κατηγοριών «ξένων», στον προσδιορισμό της έννοιας πρόσφυγας, στον προσδιορισμό 3 πηγών πληροφόρησης, καθώς και στον προσδιορισμό της στάση των παιδιών απέναντι σε μια πιθανή φοίτηση προσφυγόπουλων στην τάξη τους.

Γενικότερα παρατηρήθηκε ότι πολλά παιδιά δεν γνώριζαν τίποτε για τους πρόσφυγες, γεγονός που μας εξέπληξε, καθώς την αμέσως προηγούμενη χρονιά είχαμε υλοποιήσει σχετικό πρόγραμμα και είχαμε διαπιστώσει ότι τα παιδιά -σε άλλο νηπιαγωγείο- είχαν πολλές πληροφορίες και απορίες σχετικά, συζητούσαν αναλυτικά το θέμα και αναφέρονταν σε διάφορες και ποικίλες πηγές πληροφόρησης (τηλεόραση, συγγενείς, συμμαθητές, φίλους). Κατά τη χρονιά της έρευνας το προσφυγικό ζήτημα δεν ήταν στην καθημερινή επικαιρότητα των ειδήσεων και των σχετικών ενημερωτικών εκπομπών στην τηλεόραση, και λογικό είναι αντίστοιχα να μην περιλαμβανόταν και στις καθημερινές συζητήσεις των μεγάλων, τουλάχιστον όσον αφορά την πόλη στην οποία διενεργήθηκε η έρευνα. Αυτή η μεταστροφή του ενδιαφέροντος φαίνεται ότι είχε ως αποτέλεσμα τα φετινά νήπια, που πέρυσι ήταν προνήπια, να μην ενημερωθούν σε τέτοια έκταση, όσο είχαν ενημερωθεί τα νήπια κατά τα προηγούμενα χρόνια. Αυτό το εύρημα ωστόσο επιβεβαιώνει την άποψη για την αναγκαιότητα των διαδικασιών ανίχνευσης σε κάθε τάξη, καθώς οι εμπειρίες των παιδιών για ένα θέμα δεν είναι ίδιες σε οποιαδήποτε χρονική στιγμή και βεβαίως δεν παραμένουν σταθερές για μεγάλο χρονικό διάστημα (Robbins, 2005· Rogoff, 2003).

Επίσης, φάνηκε ότι αρκετά παιδιά είχαν συνδέσει έντονα τους ξένους με το κλέψιμο, το ψέμα και κάτι «κακό». Αυτό το δεδομένο απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση αφενός, και αφετέρου το σχεδιασμό επιμέρους εξειδικευμένων εκπαιδευτικών δράσεων με στόχο τη διευκόλυνση των παιδιών να διακρίνουν τις περιστάσεις και τους «ξένους».

Αξιοσημείωτο πάντως είναι ότι τα περισσότερα παιδιά ήταν θετικά -είτε αυθόρμητα, είτε έπειτα από συνοπτικές διευκρινίσεις- στο θέμα πιθανής υποδοχής των προσφύγων στην τάξη τους, αλλά εξίσου αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι από τα παιδιά που ήταν αρνητικά, ορισμένα εμφανίστηκαν πολύ σταθερά στην άποψή τους, παραθέτοντας σειρά επιχειρημάτων (μπορεί να κλέψει, να είναι άτακτο, δεν θα ξέρει τους κανόνες, δεν χωράει ο φάκελός του και το όνομά του, είναι μαύρο, θέλω να έχει το ίδιο χρώμα με εμένα). Επομένως, παρόλο που στις περισσότερες περιπτώσεις η στάση είναι θετική, στις περιπτώσεις αρνητικής στάσης, φαίνεται να είναι δύσκολη η τροποποίηση. Συμπερασματικά το ζήτημα της στάσης απέναντι στους «ξένους» φαίνεται να είναι σύνθετο ζήτημα που ενδεχομένως απαιτεί επιπλέον

στρατηγικές ανίχνευσης και βεβαίως σχεδιασμό κατάλληλων στρατηγικών παρέμβασης.

Σε μεθοδολογικό επίπεδο, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά σε αυτή την ηλικία δεν είναι εύκολο να ανακαλέσουν εμπειρίες που δεν είναι πολύ πρόσφατες, και ειδικά για θέματα σύνθετα όπως το πρόσφυγικό και μεταναστατευτικό. Κατά την αρχική συζήτηση φάνηκε ότι τα παιδιά δεν γνώριζαν τίποτα για αυτό το θέμα, ωστόσο, όπως διαπιστώθηκε στη συνέχεια, αρκετά παιδιά διέθεταν κάποιες σχετικές παραστάσεις. Είναι πολύ πιθανόν όταν πρωτο-τέθηκε το θέμα στην ολομέλεια, να δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν για τι ακριβώς συζητάμε, καθώς οι όροι πρόσφυγας και μετανάστης δεν είναι έννοιες τις οποίες ακούν συνεχώς στην καθημερινότητα τους. Η εισαγωγή του όρου «ξένος» σε συνδυασμό με την προβολή φωτογραφιών, ανάλογων με αυτές που την προηγούμενη χρονιά κατέκλυζαν τα μέσα ενημέρωσης, φάνηκε ότι λειτούργησε διευκολυντικά για τα παιδιά, δημιουργώντας ένα κοινό πλαίσιο αναφοράς. Το οπτικό υλικό δηλαδή οριοθέτησε το θέμα προς συζήτηση και ζωγραφική. Στη συνέχεια, και η σχεδιαστική δραστηριότητα φάνηκε να λειτουργεί ως μέσο ανάκλησης εμπειριών για ορισμένα παιδιά, ενώ το προϊόν αυτής της δραστηριότητας, το ίδιο το σχέδιο δηλαδή, λειτούργησε για τα περισσότερα παιδιά ως μέσο συζήτησης για το θέμα. Ο ρόλος δηλαδή της σχεδιαστικής δραστηριότητας ήταν διευκολυντικός, με τον τρόπο που ο Vygotsky περιγράφει τη λειτουργία της διαμεσολάβησης των συμβολικών συστημάτων, τόσο ως μέσο παραγωγής σκέψης, όσο και ως μέσο επικοινωνίας (Lipponen, Rajala, Hilppö & Raananen, 2016). Τα ίδια τα σχέδια δεν φάνηκε να εμπεριέχουν κάποια μοτίβα και δεν παρείχαν επιπλέον πληροφορίες, εκτός ίσως από ορισμένα που περιλάμβαναν μαζί με κάποιον ξένο ή πρόσφυγα ένα καράβι/βάρκα με το οποίο ερχόταν ή έφευγε, και το οποίο είναι πιθανό να συνδέεται με εικόνες ειδήσεων ή με πληροφορίες που αφορούν την καθημερινότητα στο λιμάνι της Πάτρας. Μεγαλύτερος αριθμός οπτικών δεδομένων ίσως να επέτρεπε να διακρίνουμε περισσότερα χαρακτηριστικά που τα παιδιά χρησιμοποιούν για να κατασκευάζουν τις έννοιες ξένος, πρόσφυγας ή μετανάστης.

Τέλος, τα ευρήματα αυτής της διερευνητικής μελέτης, αν και περιορισμένα, ενισχύουν την άποψη σύμφωνα με την οποία, η ανίχνευση των ιδεών, εμπειριών και αντιλήψεων των παιδιών αποτελεί προαπαιτούμενη διαδικασία στο νηπιαγωγείο για την προσέγγιση όχι μόνο επιστημονικών θεμάτων και εννοιών αλλά και κοινωνικών, καθώς χωρίς αυτήν η εκπαιδευτικός δεν είναι εύκολο να προσδιορίσει με ασφάλεια το σημείο εκκίνησης ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, τα περιεχόμενα που έχουν νόημα για τα παιδιά, και κατά προέκταση τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους (Παπανδρέου κ.ά., 2014). Τα ευρήματα της μελέτης αυτής, αντίθετα με τις αρχικές προβλέψεις μας, έδειξαν, αφενός ότι τα παιδιά χρειάστηκαν επιπλέον ερεθίσματα για να ανακαλέσουν τις όποιες γνώσεις τους για το θέμα, κι αφετέρου ότι οι εμπειρίες τους ήταν πολύ περιορισμένες, αν και κάποιες ιδέες και στάσεις τους απέναντι στην ασαφή έννοια του «ξένου» έμοιαζαν ήδη βαθιά ριζωμένες. Η εικόνα αυτή δηλώνει ότι οποιοσδήποτε σχεδιασμός για την προσέγγιση αυτού του ζητήματος στην συγκεκριμένη τάξη, θα πρέπει να περιλαμβάνει τη συστηματική επεξεργασία των τριών εννοιών «ξένος», πρόσφυγας, μετανάστης και των χαρακτηριστικών τους, με στόχο τη σταδιακή αποδόμηση των στερεοτύπων που φάνηκε να έχουν υιοθετήσει ορισμένα παιδιά. Η συνεχής δε παρακολούθηση της εξέλιξης των ιδεών τους με παρόμοιες δράσεις ανίχνευσης μπορεί να επιτρέψει στην εκπαιδευτικό να θέτει νέους στόχους, αλλά και να προβαίνει σε λειτουργικές τροποποιήσεις κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Amnesty International (2015). *8 educational resources to better understand the refugee crisis*. <https://www.amnesty.org/en/latest/education/2015/10/8-educational-resources-to-better-understand-the-refugee-crisis/>

- British Red Cross. (2017). *Teaching resources. Refuges and migration*. Ανακτήθηκε από <http://www.redcross.org.uk/Tags/-Refugees-and-migration?cts=teachingresources>
- Brooker, L. (2002). *Starting school. Young children learning cultures*. Oxford: Open University Press.
- Brooks, M. (2009). Drawing to learn. In M. Narey (Ed.), *Making meaning: Constructing multimodal perspectives of language, literacy, and learning through arts-based early childhood education* (Vol. 2, pp. 9-30). New York: Springer.
- Clark, A. (2005). Listening to and involving young children: a review of research and practice. *Early Child Development and Care*, 175(6), 489–505.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education (6<sup>th</sup> Ed.)*. London & New York: Routledge.
- Corbin, J. M., & Strauss, A. L. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory*. Sage Publications, Inc.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 115-125.
- Dockett, S., & Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5, 47-63.
- Edwards, C., Gandini, L. & Forman, G. (1998). *The hundred languages of children: the Reggio Emilia approach to early childhood education*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192
- Flick, U. (2009). *An Introduction to Qualitative Research-4th Edition*. London: SAGE.
- Greek Ministry of Education Research & Religious Affairs (2017). Refugee education Project. Ανακτήθηκε από [https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG\\_Epistimoniki\\_Epitropi\\_Prosfygon\\_YPPEH\\_Apotimisi\\_Protaseis\\_2016\\_2017\\_070\\_.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/CENG_Epistimoniki_Epitropi_Prosfygon_YPPEH_Apotimisi_Protaseis_2016_2017_070_.pdf)
- Lipponen, L. Rajala, A. Hilppö, J. & Paananen, M. (2016). Exploring the foundations of visual methods used in research with children. *European Early Childhood Education Research Journal*, 24(6), 936-946.
- Matthews, J. (2003). *Drawing and painting: Children and visual representation* (2nd edn.). London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Papandreou, M., & Terzi, M. (2011). Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating 'eliciting activities'. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5(2), 27-47.
- Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1),85-100.
- Robbins, J. (2005). Contexts, collaboration, and cultural tools: a sociocultural perspective on researching children's thinking. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 6(2),140-149.
- Robbins, J. (2009). Analyzing young children's thinking about natural phenomena: a sociocultural/cultural historical perspective. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 3(1), 75-97.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford: Oxford University Press.

UNHCR (2017). *Teaching about refugees. Ages 6-9, primary curriculum*. Ανακτήθηκε από <http://www.unhcr.org/teaching-about-refugees.html>

World Economic Forum (2017). *Education is key to our refugee crisis response. Here's why*. <https://www.weforum.org/agenda/2017/09/refugee-education-unhcr-filippo-grandi/>

Γρηγοριάδης, Α., Μπιρμπίλη, Μ., & Παπανδρέου, Μ. (2016). Η συνέντευξη ως εργαλείο γνωριμίας με τα παιδιά. Στο Σ. Αυγητίδου, Μ. Τζεκάκη & Β. Τσάφος (επιμ.), *Οι Υποψήφιοι Εκπαιδευτικοί Παρατηρούν, Παρεμβαίνουν Και Αναστοχάζονται: Προτάσεις Υποστήριξης της Πρακτικής τους Άσκησης* (σελ. 176-206). Αθήνα: Gutenberg

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ., & Βελλοπούλου, Α. (2014). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: Τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου και Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική εκπαίδευση Τάσεις και Προτάσεις* (σελ. 157-176). Αθήνα: Gutenberg.



## Διερευνώντας τις ιδέες των παιδιών, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης προσέγγισης: ένα παράδειγμα για τις κανονικότητες (μοτίβα).

*Καμπεζά Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΤΕΕΑΠΗ,  
[kampeza@upatras.gr](mailto:kampeza@upatras.gr)  
Καρέλου Μαρία- Άννα, Νηπιαγωγός Med, [maria-anna\\_k@hotmail.com](mailto:maria-anna_k@hotmail.com)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ:

Βασική προϋπόθεση για την εμπλοκή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η διαμόρφωση δραστηριοτήτων που κινητοποιούν το ενδιαφέρον τους και ενεργοποιούν διαδικασίες σκέψης. Τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των παιδιών, εάν αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό στη μαθησιακή διαδικασία, προσφέρουν τη δυνατότητα στα παιδιά να προσεγγίσουν τη γνώση, με τον τρόπο που ταιριάζει καλύτερα στο καθένα. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει, σέβεται και αξιοποιεί διδακτικά τους διαφορετικούς τρόπους, με τους οποίους επικοινωνούν και μαθαίνουν τα παιδιά και τους θεωρεί αναπόσπαστο κομμάτι της αξιολόγησης και της μάθησης. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να παρουσιάσει την εφαρμογή της συγκεκριμένης προσέγγισης στην αρχική αξιολόγηση παιδιών προσχολικής ηλικίας σχετικά με το γνωστικό αντικείμενο των κανονικότητων (μοτίβα). Πιο συγκεκριμένα, ανιχνεύθηκαν οι ιδέες των παιδιών σχετικά με την αναπαραγωγή, επέκταση, συμπλήρωση και κατασκευή γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικότητων ΑΒΓ τύπου. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο δημόσια νηπιαγωγεία της Πάτρας και πήραν μέρος σε αυτή 30 παιδιά προσχολικής ηλικίας (5-6 ετών). Για τη συλλογή των δεδομένων σχεδιάστηκαν ατομικές, ημι-δομημένες συνεντεύξεις, κατά τις οποίες τα παιδιά καλούνταν να επιλύσουν πέντε έργα, που τους παρείχαν τη δυνατότητα να εργαστούν σε διαφορετικά πλαίσια. Πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση των δεδομένων (απομαγνητοφωνημένες συνεντεύξεις και έργα κάθε παιδιού). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι αρκετά από τα παιδιά που συμμετείχαν σημείωσαν επαρκείς επιδόσεις στα έργα των γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικότητων ΑΒΓ τύπου, αλλά διαπιστώθηκαν και δυσκολίες στα έργα στα οποία ζητούνταν συμπλήρωση και κατασκευή της κανονικότητας. Στη συζήτηση των αποτελεσμάτων σχολιάζεται η αξιοποίηση των ευρημάτων στην προοπτική υιοθέτησης της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής στο νηπιαγωγείο.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διαφοροποιημένη αξιολόγηση, γραμμικές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες, νηπιαγωγείο

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Παρατηρώντας κανείς προσεχτικά μια τάξη νηπιαγωγείου (ακόμα κι όταν φοιτούν σε αυτήν παιδιά ίδιας ηλικίας ή κοινής καταγωγής) μπορεί να αντιληφθεί ότι τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο έχοντας διαφορετικά σημεία αφετηρίας καθώς «φέρνουν» μαζί τους διαφορετικές ικανότητες, ενδιαφέροντα, δυσκολίες, κ.λπ. Συνεπώς, η εκπαιδευτική πραγματικότητα, ως μέρος και παράλληλα προϊόν της ευρύτερης κοινωνικής πραγματικότητας, αντανακλά αυτή τη διαφορετικότητα σε σχέση με τα χαρακτηριστικά των παιδιών σε κάθε τάξη. Οι μαθησιακές ανάγκες του κάθε παιδιού διαφέρουν (Moon, 2005), καθώς επηρεάζονται τόσο από χαρακτηριστικά όπως καταγωγή, ηλικία, φύλο, γλώσσα, πολιτισμικές συνήθειες, όσο και από τις εμπειρίες, ενδιαφέροντα, αξίες, στάσεις, τρόπους επικοινωνίας και μάθησης (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Παντελιάδου & Φιλιππάτου, 2013· Ι.Ε.Π., 2014· Subban, 2006).

Οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών δημιουργούν την ανάγκη για υιοθέτηση διαδικασιών μάθησης που λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά χαρακτηριστικά των μαθητών αυτών (Tomlinson, 2001). Ένα πλαίσιο που αποδέχεται και αξιοποιεί αυτή την ανομοιογένεια είναι εκείνο της διαφοροποιημένης

παιδαγωγικής. Πρόκειται για μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία, δίνοντας έμφαση στην ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή, αναδεικνύει τον πλούτο και την συνθετότητα της διαφορετικότητας στις σημερινές σχολικές τάξεις, και ασκώντας κριτική στην παιδαγωγική της ομοιογένειας, επιχειρεί να προσφέρει επιλογές και διαφορετικά μονοπάτια προς τη μάθηση (Κανάκη & Παπανδρέου, 2015· Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013). Οι Smutny & Von Fremd (2010) χρησιμοποιούν τη μεταφορά ενός «ταξιδιού» για να περιγράψουν τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία που προσαρμόζεται στα «βήματα» των μαθητών: παρότι υπάρχει ένας προορισμός για όλους, κάθε «ταξιδιώτης» έχει στις αποσκευές του διαφορετικές δυνατότητες και εμπειρίες, ενώ ο εκπαιδευτικός, που έχει το ρόλο του σχεδιαστή του «ταξιδιού», οργανώνει τις απαραίτητες προμήθειες και διαδρομές ανάλογα με τις ανάγκες των ταξιδιωτών προκειμένου να περάσουν από τα «σημεία-αξιοθέατα» για να φτάσουν στον προορισμό τους.

Η θεωρητική προσέγγιση του Garder (1993) σχετικά με τα επιμέρους «είδη» ή τύπους νοημοσύνης, τα οποία μπορούν να ενισχυθούν ή/και να διδαχθούν στο εκπαιδευτικό περιβάλλον βρίσκει εφαρμογή στη διαφοροποιημένη τάξη όταν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να λάβουν υπόψη τους τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών τους καθώς σχεδιάζουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Στην εκπαιδευτική πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός, αναγνωρίζει και σέβεται τις διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών, αξιοποιεί τα ενδιαφέροντά, τις ιδέες, τους προτιμώμενους τρόπους μάθησης με τους οποίους προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τα δεδομένα προκειμένου να κατανοήσουν τον κόσμο (Middendorf, 2008) και φροντίζει να τους παρέχει εναλλακτικές διαδρομές για να προσεγγίσουν τη μάθηση. Προς την κατεύθυνση αυτή, τροποποιεί το περιεχόμενο της μάθησης, τις μεθόδους, τα μέσα και τα εργαλεία, το μαθησιακό περιβάλλον και το τελικό αποτέλεσμα και παρέχει επιλογές στο μαθητή ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές του (Tomlinson, 2001). Για να ανταποκρίνεται αυτή η τροποποίηση, όμως, στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός να αφιερώσει χρόνο για να τον γνωρίσει και να σχηματίσει μια όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένη εικόνα γι αυτόν (κοινωνικοπολιτισμικό κεφάλαιο, αποθέματα γνώσεων και εμπειριών, τρόποι επικοινωνίας), μέσα από την παρατήρηση, τη συζήτηση και γενικότερα την εφαρμογή συστηματικών διαδικασιών αξιολόγησης (I.E.Π., 2014· Middendorf, 2008· Moon, 2005· Zuckerbrod, 2011). Η αξιολόγηση και ιδιαίτερα η αυθεντική αξιολόγηση (Ντολιοπούλου & Γουργιώτου, 2008· Ρεκαλίδου, 2011) διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να αντιληφθούν τα ενδιαφέροντα, τις ικανότητες και τις δυσκολίες κάθε μαθητή και να εφαρμόσουν διαδικασίες οι οποίες ανταποκρίνονται στις ανάγκες του. Συνεπώς, στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, η αξιολόγηση αποτελεί όχι μόνο βασική προϋπόθεση αλλά και συνεχή διαδικασία (Κανάκη & Παπανδρέου, 2015· Middendorf, 2008· Σφυρόερα, 2007). Εξάλλου, η αξιολόγηση και η διδασκαλία έχουν αμφίδρομη σχέση μεταξύ τους, καθώς τροφοδοτεί η μία την άλλη επιτυγχάνοντας τη δημιουργία μιας γέφυρας που νοηματοδοτεί τη σύνδεση με το πρόγραμμα σπουδών (Tomlinson, 1999).

Προσεγγίζοντας ένα διδακτικό περιεχόμενο στο νηπιαγωγείο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να ανιχνεύσει τις ιδέες και τις γνώσεις των παιδιών σχετικά με αυτό το περιεχόμενο με τρόπους που ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και τα κινητοποιούν ώστε να εκφράσουν ελεύθερα τις ικανότητες ή τις δυσκολίες τους. Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη διαμόρφωση της αρχικής αξιολόγησης των ιδεών των παιδιών για τις κανονικότητες (μοτίβα). Αποτελούν ένα από τα συνήθη διδακτικά αντικείμενα από τη μαθησιακή περιοχή των μαθηματικών και σχετίζονται με πολλές πτυχές της καθημερινής ζωής. Σύμφωνα με την Τζεκάκη (2010:185) η ανάγκη για την ανάπτυξη συλλογισμού για τις κανονικότητες από τα παιδιά υποστηρίζεται από «την αυθόρμητη τάση των παιδιών να χρησιμοποιούν ρυθμικές, λεκτικές ή κινητικές επαναλήψεις» αλλά και τη σημασία του στη «διαδικασία ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών». Ως προς τη δομή τους, επιλέχθηκαν οι γραμμικές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες

ΑΒΓ τύπου, στις οποίες η βασική δομή, η περίοδος, επαναλαμβάνεται και αναπτύσσεται γραμμικά, και, εν προκειμένω, οριζόντια. Η δομή αυτή είναι απλή και υποστηρίζει την ανάπτυξη συλλογισμού για τις κανονικότητες. Αντί για ένα «τυπικό» προ-τεστ, επιχειρήσαμε την εφαρμογή διαφοροποιημένης προσέγγισης στο σχεδιασμό έργων που θα επέτρεπαν στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με την αναπαραγωγή, επέκταση, συμπλήρωση και κατασκευή γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικοτήτων ΑΒΓ τύπου.

#### **Οι κανονικότητες στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών**

Με τον όρο κανονικότητες ή μοτίβα ή πρότυπα αναφερόμαστε σε «επαναλαμβανόμενα περιοδικά φαινόμενα, που είτε αναπτύσσονται γραμμικά με την επανάληψη ενός βασικού μοτίβου, είτε σε πιο σύνθετες περιπτώσεις, η βασική τους δομή αναπτύσσεται» (Ζαχάρος, 2013:213). Συνεπώς, μιλάμε για ένα σύνολο στοιχείων των οποίων τα δομικά στοιχεία παραμένουν σταθερά και επαναλαμβάνονται με ένα συστηματικό τρόπο (Fox, 2005· Papic & Mulligan, 2005· Waters, 2004). Η μονάδα επανάληψης μιας κανονικότητας είναι «η μικρότερη επαναλαμβανόμενη αλληλουχία στοιχείων» (Van de Walle, 2007: 352). Οι κανονικότητες μπορεί να παρατηρηθούν στη φύση (π.χ. εναλλαγή της μέρας-νύχτας και των εποχών), στις τέχνες (π.χ. διακοσμητικά σχέδια, ρυθμός ενός μουσικού κομματιού), καθώς και στην καθημερινή μας ζωή (π.χ. ρούχα καρό, ριγέ) (Ζαχάρος, 2013· Τζεκάκη, 2010).

Πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο που σχετίζεται με τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών, την ανάδειξη σχέσεων και κανόνων και η επεξεργασία του αποτελεί τη βάση ανάπτυξης μαθηματικών εννοιών. Κατά την ενασχόλησή τους με τις κανονικότητες, τα παιδιά εμπλέκονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλήματος που απαιτούν σύνθετες νοητικές λειτουργίες, όπως το να αναλύουν την κανονικότητα στα στοιχεία που την αποτελούν, να διακρίνουν τη μονάδα που επαναλαμβάνεται, να τη συνθέτουν και να την αναπαράγουν (Ζαχάρος, 2013· Τζεκάκη, 2010· Warren, 2005).

Η επεξεργασία των κανονικοτήτων από τα παιδιά προτείνεται και από το ελληνικό Πρόγραμμα Σπουδών. Τόσο στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο υπάρχει σχετικός στόχος (ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι., 2002: 599 «να αντιλαμβάνονται και να αναπαράγουν δεδομένα μοτίβα») όσο και στο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (Ι.Ε.Π., 2014: 146-147 «να αναγνωρίζουν, περιγράφουν και συμπληρώνουν κανονικότητες με χειραπτικό ή εικονιστικό υλικό», «να κατασκευάζουν δικές τους κανονικότητες με διάφορα υλικά»).

Η αναγνώριση της βασικής μονάδας που επαναλαμβάνεται μέσα σε μια κανονικότητα συχνά μπορεί να δυσκολεύει τα μικρά παιδιά, ενώ σε αυτή την ηλικία φαίνεται να εμφανίζεται η επέκταση της κανονικότητας (Clements, Sarama & Di Biase, 2004). Επισημαίνεται, ακόμα, ότι η αναπαραγωγή ή επέκταση μιας κανονικότητας από τα παιδιά δε σημαίνει ότι παράλληλα έχουν αντιληφθεί τη σχέση ή τον κανόνα επανάληψης της βασικής μονάδας (Papic & Mulligan, 2005).

Γενικότερα, οι ερευνητές αναφέρουν (Γίδαρη, Μαρινάκου & Χρονάκη, 2012· Fox, 2005· Τζεκάκη, 2010· Warren & Cooper, 2006) ότι τα παιδιά, από μικρή ηλικία, πειραματίζονται με τα υλικά που διαθέτουν στο ελεύθερο παιχνίδι τους και εντοπίζουν, αναπαράγουν, ή επεκτείνουν κανονικότητες οπτικές, ρυθμικές ή κινητικές. Πρόκειται, δηλαδή, για μια οικεία δραστηριότητα για τα παιδιά. Ωστόσο, φαίνεται να συναντούν δυσκολίες στη διατύπωση του κανόνα που περιγράφει μια κανονικότητα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω επιχειρήσαμε την εφαρμογή διαφοροποιημένης προσέγγισης στο σχεδιασμό έργων που θα επέτρεπαν στα παιδιά να εκφράσουν τις ιδέες τους σχετικά με την αναπαραγωγή, επέκταση, συμπλήρωση και κατασκευή γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικοτήτων ΑΒΓ τύπου. Πιο συγκεκριμένα, σχεδιάσαμε έργα που θα μας διευκόλυναν να προσδιορίσουμε την ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το συγκεκριμένο διδακτικό

περιεχόμενο και παράλληλα να εντοπίσουμε στοιχεία που θα μπορούσαν να υποστηρίξουν μια διδακτική πρόταση για τις κανονικότητες στο νηπιαγωγείο.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 παιδιά ηλικίας 5-6 ετών, από δύο τμήματα δημόσιων νηπιαγωγείων της Πάτρας (14 κορίτσια και 16 αγόρια). Σε κανένα από τα δύο τμήματα δεν είχαν πραγματοποιηθεί οργανωμένες δραστηριότητες με αντικείμενο τις κανονικότητες.

Καθώς η αξιοποίηση των διαφορετικών τρόπων με τους οποίους μαθαίνουν τα παιδιά είναι σημαντικό στοιχείο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Middendorf, 2008), σχεδιάστηκε ένα εργαλείο που θα επέτρεπε τη συλλογή δεδομένων για τα παιδιά των συγκεκριμένων τάξεων από τις νηπιαγωγούς τους, προκειμένου οι δραστηριότητες ανίχνευσης στις οποίες θα συμμετείχαν τα παιδιά να ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις τους. Ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να συμπληρώσουν στοιχεία που αφορούσαν κάθε παιδί, όπως αγαπημένο χρώμα, υλικό, τραγούδι, παιχνίδι, ήρωας παραμυθιού, αλλά και τρόπος εργασίας στην τάξη (Zuckerbrod, 2011· Middendorf, 2008).

Τι υλικά χρησιμοποιεί συνήθως για να ζωγραφίσει;	<del>Ξυλομπογιές</del> , μαρκαδόρους, τέμπερα, νερομπογιές, κηρομπογιές Άλλο:
Τι υλικά χρησιμοποιεί συνήθως για να κατασκευάσει κάτι;	Πλαστελίνη, οικοδομικό υλικό, πηλός, υφάσματα, χαρτόνια Άλλο:
Του/της αρέσει να παίζει με παζλ ή άλλα επιτραπέζια παιχνίδια; Αγαπημένη γωνιά στο νηπιαγωγείο	
Πόσο εξοικειωμένος/-η είναι με τη χρήση των ΤΠΕ;	
Τηρεί κανόνες;	
Πώς προτιμά να εργάζεται στην τάξη; (ατομικά, μικρές ή μεγάλες ομάδες)	
Με ποια παιδιά συνεργάζεται καλύτερα;	
Προτιμά να παίζει μόνος ή με παρέα; Με ποιους;	
Τι είδους παιχνίδια προτιμά να παίζει; (κινητικά, φαντασίας, κατασκευές). Μπορεί να δοθεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα.	
Έχει κάποια αγαπημένη δραστηριότητα στο νηπιαγωγείο;	
Τι τον/την ενοχλεί;	

Εικόνα 1. Απόσπασμα από το εργαλείο συλλογής δεδομένων από τις νηπιαγωγούς των τάξεων.

Για τα δεδομένα από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών έγινε ποιοτική ανάλυση ώστε να προκύψουν προτιμώμενοι τρόποι μάθησης και αξιοποιήθηκαν οι προτιμήσεις των παιδιών προκειμένου στα έργα που σχεδιάστηκαν στη συνέχεια τα παιδιά να έχουν τη δυνατότητα να επιλέξουν αγαπημένα χρώματα, υλικά (πχ. σφραγίδες, αυτοκόλλητα, υφάσματα, πούλιες, μαρκαδόροι), ζώα (πχ. λιοντάρι, δεινόσαυρος T-Rex, σκύλος), παραμύθια και ήρωες (πχ. Spiderman, Batman). Επίσης, αξιοποιήθηκαν τρόποι αναπαράστασης που διευκόλυναν περισσότερο τα παιδιά στο νηπιαγωγείο (π.χ. σχέδιο, κολάζ, χρήση Η/Υ).

Στη συνέχεια, σχεδιάστηκε μια ημι-δομημένη συνέντευξη η οποία περιλάμβανε 5 έργα ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών για τις γραμμικές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες ΑΒΓ τύπου, που σχεδιάστηκαν βάσει των πληροφοριών για τα συγκεκριμένα παιδιά και τα χαρακτηριστικά του γνωστικού αντικείμενου. Οι δραστηριότητες πλαισιώθηκαν με ένα σενάριο οργάνωσης ενός πάρτι γενεθλίων, ώστε να υπάρχει σύνδεση μεταξύ τους, να είναι ενδιαφέρουσες για τα παιδιά και παράλληλα κοντά στις εμπειρίες τους και να παρέχουν τη δυνατότητα

αξιοποίησης διαφορετικών πλαισίων έκφρασης (προφορικός λόγος, κίνηση, κ.ά.) και χρήσης διαφορετικού υλικού (εικονιστικό, εμπράγματο). Τέλος, οι δραστηριότητες ήταν κλιμακούμενης δυσκολίας, ώστε να μπορεί κάθε παιδί να επιλύσει όσα έργα μπορεί, ανάλογα με το επίπεδο ετοιμότητας σχετικά με το συγκεκριμένο αντικείμενο. Στον παρακάτω πίνακα περιγράφονται συνοπτικά οι δραστηριότητες ανίχνευσης των ιδεών των νηπίων για τις γραμμικές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες τύπου ΑΒΓ.

**Πίνακας 1.** Συνοπτική παρουσίαση των δραστηριοτήτων ανίχνευσης των ιδεών των νηπίων για τις γραμμικές επαναλαμβανόμενες κανονικότητες τύπου ΑΒΓ.

Δραστηριότητα	Έργο σε σχέση με τις κανονικότητες
1 «Φτιάχνουμε τις προσκλήσεις για το πάρτι»	Αναπαραγωγή και επέκταση κανονικότητας με χάρτινα μπαλόνια σε καρτέλα
2 «Κινήσεις και φιγούρες που θα κάνουμε όλοι μαζί στο πάρτι»	Επέκταση ρυθμικής κανονικότητας
3 «Κάποιος άφησε μισοτελειωμένη τη γιρλάντα: ολοκλήρωσε την κατασκευή της»	Συμπλήρωση και επέκταση κανονικότητας σε γιρλάντα με υφασμάτινα σχήματα
4 «Οι προσκλήσεις δεν έφτασαν. Φτιάξε μερικές ακόμα»	Κατασκευή κανονικότητας με άλλο υλικό σε καρτέλα (με βάση το 1ο έργο).
5 «Παιχνίδι με φωνές ζώων»	Αναπαραγωγή ηχητικής κανονικότητας και κατασκευή με άλλο υλικό σε καρτέλα

Οι δημιουργίες καθώς και οι απαντήσεις των παιδιών για κάθε έργο αναλύθηκαν ποιοτικά και οργανώθηκαν στις εξής κατηγορίες: επαρκείς, ενδιάμεσες και ανεπαρκείς.

*Επαρκείς:* όταν ολοκληρώνουν σωστά το έργο (αναπαραγωγή, επέκταση, συμπλήρωση, κατασκευή) και παράλληλα αιτιολογούν τις επιλογές τους.

*Ενδιάμεσες:* όταν ολοκληρώνουν σωστά το έργο (αναπαραγωγή, επέκταση, συμπλήρωση, κατασκευή) αλλά δεν αιτιολογούν τη δράση τους ή ολοκληρώνουν ορισμένα μέρη του έργου (μερική επίλυση) αιτιολογώντας μερικώς.

*Ανεπαρκείς:* όταν υπάρχει οποιαδήποτε άλλη διάταξη των στοιχείων (δηλ. δεν ανταποκρίνονται στη δομή της κανονικότητας) και δεν αιτιολογούν τις επιλογές τους. Συνεπώς, σημαντικός παράγοντας στην ομαδοποίηση των απαντήσεων των παιδιών στα έργα, πέρα από την επιτυχημένη ολοκλήρωση της ζητούμενης δράσης, αποτέλεσε η δυνατότητά τους να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους, κάνοντας αναφορά στον «κανόνα» που περιγράφει τις συγκεκριμένες κανονικότητες.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των έργων ανίχνευσης προκειμένου να προσδιοριστεί η ετοιμότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας για το συγκεκριμένο διδακτικό περιεχόμενο. Στον πίνακα που ακολουθεί παρουσιάζεται συνολικά και για τα πέντε έργα η ταξινόμηση των παιδιών στις κατηγορίες για τις επαναλαμβανόμενες κανονικότητες ΑΒΓ τύπου.

**Πίνακας 2.** Κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των παιδιών στα 5 έργα.

Έργο	Επαρκείς	Ενδιάμεσες	Ανεπαρκείς
1	16	9	5
2	21	8	1
3	12	15	3
4	15	3	12
5	16	12	2

Γίνεται φανερό ότι σχεδόν τα μισά παιδιά έχουν επαρκείς απαντήσεις σε όλα τα έργα με το 2<sup>ο</sup> έργο να συγκεντρώνει τις περισσότερες (επέκταση-κινήσεις) και το 4<sup>ο</sup> τις λιγότερες (κατασκευή της κανονικότητας). Από τις ενδιάμεσες απαντήσεις τις περισσότερες συγκεντρώνει το 3<sup>ο</sup> έργο (συμπλήρωση και επέκταση) και το 4<sup>ο</sup> έργο τις λιγότερες. Ειδικά για το 4<sup>ο</sup> έργο παρατηρούμε ότι συγκεντρώνει αντίστοιχα και τις περισσότερες ανεπαρκείς απαντήσεις, συνεπώς φαίνεται ότι είναι το έργο που δυσκόλεψε περισσότερο τα νήπια καθώς απαιτούσε την κατασκευή της κανονικότητας χωρίς να παρέχεται το πρότυπο. Το 2<sup>ο</sup> έργο συγκέντρωσε τις λιγότερες ανεπαρκείς απαντήσεις των παιδιών. Επιπλέον, τα έργα 3 και 5 που ήταν σύνθετα και απαιτούσαν επιπλέον συμπλήρωση και κατασκευή της κανονικότητας συγκέντρωσαν τις περισσότερες ενδιάμεσες απαντήσεις των παιδιών. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται μερικά ενδεικτικά παραδείγματα επαρκών, ενδιάμεσων και ανεπαρκών απαντήσεων των παιδιών για κάθε έργο.

Στο 1<sup>ο</sup> έργο τα παιδιά καλούνταν να διακοσμήσουν μια κάρτα-πρόσκληση με χάρτινα μπαλόνια διαφορετικών χρωμάτων συνεχίζοντας μια κανονικότητα.

**Πίνακας 3.** Παραδείγματα από τις κατασκευές των παιδιών στο 1<sup>ο</sup> έργο. Από αριστερά προς δεξιά: επαρκής, ενδιάμεση, ανεπαρκής.



Μερικά παραδείγματα από τις αιτιολογήσεις που παρείχαν τα παιδιά για τις επιλογές τους είναι: «Αφού το δείχνει!», «Γιατί αρχίζει και εδώ με το κόκκινο μπαλόνι [...] Μετά με το πράσινο, μετά με το κίτρινο. Μετά πάλι το κόκκινο, αφού έτσι πάει. Πράσινο... ναι πράσινο... κίτρινο. Κόκκινο. Πράσινο» (Π8). «Το βλέπω από πάνω», «Αυτό το χρώμα πηγαίνει εδώ και αυτό το χρώμα πηγαίνει εδώ και αυτό το χρώμα πηγαίνει δίπλα. Και μετά πάει πάλι αυτό και μετά πάλι βάζουμε αυτό εδώ» (Π12). «Γιατί πάει μωβ. Μετά το πράσινο, μετά το μπλε και μετά πάλι μωβ» (Π14).

Το 2<sup>ο</sup> έργο ζητούσε από τα παιδιά να χρησιμοποιήσουν το σώμα τους. Έβλεπαν κάποιες «φιγούρες» και καλούνταν να τις συνεχίσουν. Παρακάτω παρατίθενται παραδείγματα επαρκών αιτιολογήσεων. Ε: «και τι σκέφτηκες για να μην μπερδευτείς;», Π18: «να τα βάλω σε σειρά... παλαμάκι, γόνατο, πόδι», Ε: «και μετά από αυτό τι έκανες;», Π18: «Το ίδιο. Πάλι από την αρχή». Π23: «Τα θυμόμουν ένα-ένα στο μυαλό μου», Ε: «και πώς τα θυμόσουν, θα μου πεις;», Π23: «Θυμόμουν πρώτα το άλλο, μετά το άλλο και μετά το άλλο που τελείωνε». «Σκεφτόμουν παλαμάκια- γόνατα- πόδι» (Π26). «Μετά γόνατα πάλι, μετά πόδι, μετά πάλι το ίδιο. Όλο την ίδια νότα» (Π27).

Στο 3<sup>ο</sup> έργο τα παιδιά καλούνταν να συμπληρώσουν και να επεκτείνουν την κανονικότητα σε μια υφασμάτινη γιρλάντα. Τα παιδιά έπρεπε να διαλέξουν ανάμεσα σε διαφορετικά σχήματα (από τα οποία κάποια περιλαμβάνονταν και κάποια δεν περιλαμβάνονταν στη δομή της κανονικότητας) αυτά που θα συμπλήρωναν και θα συνέχιζαν τη γιρλάντα.

**Πίνακας 4.** Παραδείγματα από τις κατασκευές των παιδιών στο 3<sup>ο</sup> έργο. Από αριστερά προς δεξιά: επαρκής, ενδιάμεση, ανεπαρκής.



Στη συνέχεια παρουσιάζονται μερικές αντιπροσωπευτικές αιτιολογήσεις των παιδιών. «Επειδή πάει τρίγωνο, μετά κύκλος, μετά αυτό (ορθογώνιο)», «Επειδή μετά από το τρίγωνο είναι αυτό (κύκλος)» (Π8). «Από εδώ πέρα που έχει αρχίσει και... δεν έχει τρίγωνο», «Εδώ πέρα έχουμε βάλει κύκλο και πρέπει να έχει άλλο ένα τρίγωνο, άλλο ένα κύκλο και άλλο ένα ορθογώνιο», «Τα έβλεπα από εδώ» (εννοεί την αρχή) (Π9). «Επειδή το τελευταίο είναι αυτό και μετά ξανά είναι αυτό που είναι από την αρχή», «Θα της έλεγα μετά από αυτό ξανά τέτοιο, με τη σειρά. Πρώτα είναι τρίγωνο, μετά κύκλος, μετά ορθογώνιο [...] και μετά ξανά τρίγωνο από εκεί» (Π10). «Επειδή πρώτα πρώτα ήταν πάντα το τρίγωνο», «Επειδή μετά ήταν ο κύκλος πάντα», «Να της πεις να βάλει πρώτα τρίγωνο, μετά κύκλο και μετά το άλλο» (Π27).

Στο 4<sup>ο</sup> έργο τα παιδιά έφτιαχναν άλλη μια πρόσκληση η οποία έπρεπε να «μοιάζει» με την αρχική αλλά μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν όποιο υλικό επιθυμούσαν.

**Πίνακας 5.** Παραδείγματα από τις κατασκευές των παιδιών στο 4<sup>ο</sup> έργο. Από αριστερά προς δεξιά: επαρκής, ενδιάμεση, ανεπαρκής.



Ενδεικτικά παραδείγματα από τις αιτιολογήσεις των παιδιών είναι: Ε: «Γιατί διάλεξες τρία;» Π10: «Γιατί θα βάλουμε... το πρώτο είναι το ένα, το δεύτερο είναι το δύο και το τρία», Ε: «Είχε και το άλλο τρία (εννοεί η αρχική πρόσκληση);» Π10: «Ναι και μετά ξανά συνέχιζε το ίδιο». «Νυχτερίδα. Μετά Σούπερμαν, μετά το Μπομπ Σφουγγαράκη. Γιατί από την αρχή πρέπει να βάζεις όποιο θέλεις. Μετά, τώρα δηλαδή, πρέπει να βάλω το ίδιο» (Π14).

Στο τελευταίο έργο τα παιδιά καλούνταν να ακούσουν μια ηχητική κανονικότητα (φωνές ζώων) και αφού την αναγνώριζαν, να κατασκευάσουν μια παρόμοια. Από κάθε παιδί ζητούνταν και η οπτική αποτύπωση προκειμένου να ξέρει αυτός που θα πάει στον υπολογιστή ποια ζώα θα επιλέξει και με ποια σειρά.

**Πίνακας 6.** Παραδείγματα από τις κατασκευές των παιδιών στο 5<sup>ο</sup> έργο. Από αριστερά προς δεξιά: επαρκής, ενδιάμεση, ανεπαρκής.



Ακολουθούν παραδείγματα από τις προσπάθειες των παιδιών να αιτιολογήσουν τις επιλογές τους και συγκεκριμένα να δικαιολογήσουν την επιλογή των τριών ζώων και τη σειρά που τα τοποθετούσαν, αντιστοιχίζοντας τα ζώα της μιας κανονικότητας (ηχητικής) με εκείνα της άλλης (οπτική). Π25: «Πρώτα το ένα, μετά το άλλο και μετά το ξανακάνω από την αρχή», Ε: «Πώς το ήξερες ότι πρέπει να το ξανακάνεις από την αρχή;», Π25: «Γιατί το άκουσα από εκεί (αρχείο ήχου) και πήγαινε έτσι», Ε: «Πώς πήγαινε, δηλαδή;», Π25: «Προς τα έτσι (δείχνει τη σειρά στον αέρα, από τα αριστερά προς τα δεξιά) και μετά πάλι από την αρχή» «Μοιάζει επειδή... με σειρά, με σειρά τα έχω κάνει και εγώ και είναι και αυτό με σειρά, με σειρά» (Π23). «Γιατί είναι σκύλος, είναι γάτα και αγελάδα. Τρία. Γι' αυτό θα διαλέξω τρεις σφραγίδες» (Π14). «Σαν μια γραμμή που κάνουμε», «Επειδή μόνο ένα, δύο, τρία και μετά στοπ και μετά πάλι τα ίδια. Γιατί ήταν έτσι το τραγούδι της σειράς» (Π18).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρόλο που η διαδικασία ανίχνευσης των ιδεών των παιδιών που παρουσιάσαμε δοκιμάστηκε σε δυο μόνο τάξεις νηπιαγωγείου, τα αποτελέσματα φαίνονται αρκετά ενθαρρυντικά για μελλοντική εφαρμογή σε μεγαλύτερο δείγμα. Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων για κάθε έργο διαπιστώθηκε ότι περίπου τα μισά παιδιά του δείγματος εντάχθηκαν στις επαρκείς κατηγορίες στο σύνολο των έργων της ανίχνευσης. Επίσης, δεν υπήρξε κανένα παιδί που να μην κατάφερε να επιλύσει επαρκώς έστω ένα έργο. Συνεπώς, τα νήπια που συμμετείχαν στην έρευνα κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό μέσω των έργων της ανίχνευσης να αναγνωρίσουν την πρώτη επανάληψη της βασικής μονάδας και την επέκτασή της, καθώς και να αναπαραστήσουν τις δοσμένες κανονικότητες με άλλο υλικό επιλύοντας τα προβλήματα που τους είχαν τεθεί. Τα δεδομένα αυτά έρχονται σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες που υποστήριζαν ότι τα μικρά παιδιά μπορεί να επιτύχουν τα παραπάνω μόνο μετά από συστηματική διδακτική παρέμβαση (Clements et al., 2004· Papic & Mulligan, 2007).

Τα αποτελέσματα που παρουσιάστηκαν μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι αφενός η επιλογή επεξεργασίας γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικοτήτων ΑΒΓ τύπου είναι ένα αντικείμενο το οποίο μπορούν να επεξεργαστούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αφετέρου η επιλογή του σχεδιασμού των έργων της ανίχνευσης αξιοποιώντας στοιχεία που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των παιδιών είχε θετικά αποτελέσματα. Σε σχέση με τα έργα που σχεδιάστηκαν, επιχειρώντας τον εντοπισμό των στοιχείων που θα υποστηρίξουν μια διδακτική πρόταση για τις κανονικότητες, η αναπαραγωγή και επέκταση της κανονικότητας φάνηκε να δυσκολεύει λιγότερο τα παιδιά, ενώ η συμπλήρωση και κατασκευή της κανονικότητας φάνηκε να προκαλεί κάποιες δυσκολίες. Τα παραπάνω συμφωνούν με τις προτάσεις σχετικά με τη διαβάθμιση στις διδακτικές επιδιώξεις με αντικείμενο τις κανονικότητες (Τζεκάκη, 2010). Επιπλέον, το 2<sup>ο</sup> έργο που συγκέντρωσε 21 παιδιά στην επαρκή κατηγορία, περιείχε κίνηση και ζητούσε από τα παιδιά να επεκτείνουν την κανονικότητα χρησιμοποιώντας το σώμα τους, ενώ το 5<sup>ο</sup> έργο που περιείχε μια ηχητική κανονικότητα, παρότι ήταν σχετικά σύνθετο, συγκέντρωσε μόνο 2 παιδιά στην ανεπαρκή κατηγορία. Τα αποτελέσματα αυτά μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η αξιοποίηση της κίνησης και του ήχου σε διδακτικές δραστηριότητες σχετικά με τις κανονικότητες μπορεί να ενισχύσει το ενδιαφέρον και την εμπλοκή των παιδιών και να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Τα παιδιά που έδωσαν επαρκείς απαντήσεις σε σχέση με τις κανονικότητες έκαναν μια προσπάθεια να αιτιολογήσουν τη σκέψη τους και συνεπώς να περιγράψουν με τον τρόπο που μπορούσε το καθένα τον κανόνα που αφορά στη δομή της κανονικότητας. Από την καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών φάνηκε η χρήση συγκεκριμένων λέξεων για τις κανονικότητες, τις οποίες μπορεί να



χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός που θέλει να επεξεργαστεί με τα παιδιά το σχετικό αντικείμενο ως βάση για να βοηθήσει την ανάπτυξη ενός διαλόγου γύρω από τη διατύπωση του κανόνα που προσδιορίζει την κανονικότητα. Οι λέξεις και φράσεις που χρησιμοποίησαν με μεγάλη συχνότητα τα παιδιά είναι «σχέδιο», «είδα την αρχή», «σε σειρά», «πάλι», «ξανά», «πρώτα -μετά», «σε γραμμή», «με τον ίδιο τρόπο».

Η αξιοποίηση των πληροφοριών που συλλέχθηκαν από τις νηπιαγωγούς για τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις των παιδιών στα έργα της ανίχνευσης ενίσχυσε την εμπλοκή των παιδιών με τις δραστηριότητες όπως φαίνεται και από κάποιες χαρακτηριστικές εκφράσεις ενθουσιασμού κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τόσο για τα παρεχόμενα υλικά («Ναι μπαλόνια!», «Με σφραγίδες καλύτερα. Μου αρέσουν πολύ οι σφραγίδες», «Λαγουδάκι είναι το αγαπημένο μου ζώο», «Μου αρέσουν τα δελφινάκια γιατί πήγα στο Αττικό Πάρκο και τα είδα» «Ω, ο Superman μου αρέσει») όσο και για τις ίδιες τις δραστηριότητες («Μου αρέσουν πολύ αυτά τα παιχνίδια που κάνεις», «Ε: Θέλω να το συνεχίσεις, Π: Ναι θέλω κι εγώ!», «Και θα κάνουμε κι άλλα κι άλλα κι άλλα!»). Τα παιδιά ανταποκρίθηκαν στα έργα της ανίχνευσης, καθώς πλαισιώνονταν από μια οικεία συνθήκη για την πλειονότητα των παιδιών (πάρτι γενεθλίων), παρείχαν αρκετές επιλογές χρωμάτων, υλικών, ζώων, ηρώων για κάθε παιδί και αξιοποιούσαν διαφορετικούς τρόπους έκφρασης (οπτική αναπαράσταση, προφορικός λόγος, κίνηση, ήχοι). Οι πληροφορίες που αφορούν ενδιαφέροντα, ικανότητες και πτυχές της ταυτότητας των παιδιών, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι σημαντικό να τροφοδοτούν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς την εμπλουτίζουν με τρόπους και μέσα που ανταποκρίνονται στις ιδιαιτερότητες κάθε παιδιού και συνδέονται με τη ζωή του και τις εμπειρίες του εκτός σχολείου (Middendorf, 2008· Tomlinson, 2001). Ειδικά τα μικρά παιδιά έρχονται στο νηπιαγωγείο με ελάχιστη «τυπική» εκπαίδευση και μια μεγάλη ποικιλία εμπειριών από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον οι οποίες μπορούν να ενισχύσουν τις προσπάθειες του εκπαιδευτικού να σχεδιάσει αποτελεσματικά διαφοροποιημένες μαθησιακές «διαδρομές» στην τάξη του.

Συνοψίζοντας, η διαφοροποιημένη προσέγγιση, όπως παρουσιάστηκε στην παρούσα μελέτη μέσα από το παράδειγμα της επεξεργασίας των γραμμικών επαναλαμβανόμενων κανονικοτήτων τύπου ΑΒΓ, φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει σημαντικά τη μαθησιακή διαδικασία στο νηπιαγωγείο. Ο σχεδιασμός διαδικασιών αξιολόγησης σε όλη τη διάρκεια της επεξεργασίας ενός θέματος (αρχή-μέση-τέλος) που αφενός θα ανταποκρίνεται στα βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας που θα αποτελέσει αντικείμενο επεξεργασίας από τα παιδιά και αφετέρου θα επιτρέπει την επιλογή υλικού ή τρόπου εργασίας από τα παιδιά που ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αποτελεί έναν χρήσιμο οδηγό για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας. Βασική προϋπόθεση είναι να αφιερωθεί χρόνος από την πλευρά των εκπαιδευτικών για να συλλέξουν σημαντικές πληροφορίες μέσω παρατήρησης, αυθεντικής αξιολόγησης και συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών της τάξης τους τις οποίες θα οργανώσουν και θα αξιοποιήσουν στη συνέχεια προκειμένου να σχεδιάσουν διδακτικές δραστηριότητες με διαφορετικές και ευέλικτες ομάδες παιδιών οι οποίες, ανάλογα με τους στόχους, μπορεί να συγκροτούνται άλλοτε βάσει των κοινών και άλλοτε βάσει των διαφορετικών χαρακτηριστικών τους. Με τον τρόπο αυτό θα δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να δοκιμάσουν τις δυνάμεις τους σε πολλά διαφορετικά πλαίσια, με διαφορετικές συνθήκες κάθε φορά. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας δεν είναι «συνταγή»: είναι μια σύνθετη και απαιτητική διαδικασία η οποία όμως δε θα πρέπει να αποθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς από τη δοκιμή της στην πράξη καθώς οποιαδήποτε γνώση αποκτούν για κάθε παιδί αποτελεί σημαντικό εφόδιο για τον σχεδιασμό ή την τροποποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο η τελευταία να ανταποκρίνεται όσο το δυνατό περισσότερο στις πραγματικές ανάγκες των παιδιών και να αξιοποιεί τις εμπειρίες τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Βαλιαντή, Σ. & Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας: Προϋποθέσεις και θέματα προς συζήτηση. Στο Πρακτικά 10ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου, Λευκωσία Ανακτήθηκε από [http://www.diapolis.auth.gr/diapolis\\_files/drasi9/ypodراسi9.2b\\_2013](http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013)
- Γίδαρη, Σ., Μαρινάκου, Ν., & Χρονάκη, Α. (2012). Μοτίβα και Κανονικότητες στις Μικρές Ηλικίες: σχεδίαση της διδακτικής αξιοποίησης ψηφιακού υλικού. Στο Πρακτικά του Συνεδρίου της ΕΤΠΕ: Ελληνική Επιστημονική Ένωση για τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από <http://www.etpe.eu/new/conf?cid=19>
- Clements, D. H., Sarama, J., & Di Biase, A. M. (eds.) (2004). Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education. Hillsdale, NJ Lawrence Erlbaum.
- Fox, J. (2005). Child- initiated mathematical patterning in the pre-compulsory years. In H. L. Chick, & J.L. Vincent (eds.). Proceedings of the 29th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education. Melbourne: PME, 313-320.
- Ζαχάρος, Κ. (2013). Η Μαθηματική Δραστηριότητα στην Προσχολική Εκπαίδευση. Αθήνα: Καμπύλη
- Gardner, H. (1993). Multiple intelligences: The theory in practice. New York: Basic Books.
- Ι.Ε.Π. (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου. Αθήνα: ΙΕΠ. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1947>.
- Κανάκη, Μ. & Παπανδρέου, Μ. (2015). Πόσο καλά γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά της τάξης τους; Μια διερευνητική μελέτη υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (eds.) Ας ξαναφανταστούμε το σχολείο. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, 187-200.
- Middendorf, C. (2008). Differentiating Instruction in Kindergarten. Planning Tips, Assessment Tools, Management Strategies, Multi-Leveled Centers, and Activities That Reach and Nurture Every Learner. New York: Scholastic.
- Moon, T, R. (2005). The Role of Assessment in Differentiation. Theory into Practice, 44 (3), 226-233.
- Ντολιοπούλου, Ε., & Γουργιώτου, Ε. (2008). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση: Με έμφαση στην προσχολική. Αθήνα: Gutenberg.
- Παντελιάδου, Σ. & Φιλιπάτου, Δ. (2013). Διαφοροποιημένη Διδασκαλία. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές. Αθήνα: Πεδίο.
- Ρεκαλίδου, Γ. (2011). Αξιολόγηση της μάθησης ή αξιολόγηση για τη μάθηση;. Αθήνα: Πεδίο.
- Papic, M., & Mulligan, J. T. (2005). Pre-schoolers' mathematical patterning. In P. Clarkson, A. Downton, D. Gronn, M. Horne, A. McDonough, R. Pierce & A. Roche (eds.), Building connections: Research, theory and practice. Sydney: MERGA, 609–616.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. «Κλειδιά και Αντικλειδιά». Διδακτική Μεθοδολογία, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Smutny, J F. & Von Fremd, S.E. (2010). Differentiating for the Young Child. Teaching Strategies Across the Content Areas, PreK-3. California: Corwin.
- Subban, P. (2006). Differentiate dinstruction: A research basis. International Education Journal, 7(7), 935-947.

## Οι τρόποι με τους οποίους μαθητές νηπιαγωγείου εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τους εθνικούς «άλλους» και ένας διαφορετικός τρόπος εορτασμού της 25ης Μαρτίου στο νηπιαγωγείο.

*Χάλαρη Μαρία, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, ΕΚΠΑ, [maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk](mailto:maria.chalari.14@alumni.ucl.ac.uk)  
Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ, [msfyroera@ecd.uoa.gr](mailto:msfyroera@ecd.uoa.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα η οποία πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη του Κοινωφελούς Ιδρύματος Αλέξανδρος Σ. Ωνάσης στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών έχει σκοπό να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο ζητήματα αναφορικά με τους εθνικούς «άλλους» εμφανίζονται στις πρακτικές των εκπαιδευτικών και στον λόγο και τα έργα των παιδιών. Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή προσπαθεί να διερευνήσει με τη βοήθεια συνεντεύξεων τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια αντιλαμβάνονται, φαντάζονται, εννοιολογούν και μιλούν για τους εθνικούς «άλλους», να μελετήσει το περιεχόμενο της επίσημης γνώσης για τους εθνικούς «άλλους» που παρέχεται στο σχολείο, και συγκεκριμένα το περιεχόμενο της προετοιμασίας και διεξαγωγής της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο νηπιαγωγείο, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γνώση αυτή. Επιπρόσθετα επιδιώκει να εισάγει και να αξιολογήσει μια διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και μάθηση αναφορικά με τους εθνικούς «άλλους».

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εθνική ταυτότητα, Προσχολική ηλικία, Εθνική γιορτή, Ποιοτική έρευνα.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολιτισμική ετερότητα σε διεθνές και σε εθνικό επίπεδο διαμορφώνει τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα, όπου παρατηρείται αυξημένη διαπολιτισμική επαφή μεταξύ χωρών. Άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά, θρησκευτικά, εθνικά περιβάλλοντα ζουν και συνυπάρχουν σε μέρη και καταστάσεις διαφορετικές από αυτές που είχαν συνηθίσει. Η Ελλάδα είναι μια από τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης που εξαιτίας της προσφυγικής κρίσης βρίσκεται σε μια φάση σημαντικής δημογραφικής πολιτικής και κοινωνικής μεταβολής (Tsekerisetal, 2015).

Σήμερα ζούμε σε μια εποχή οικονομικών αλλαγών, σε μια εποχή κοινωνικής και ανθρωπιστικής κρίσης, η οποία εγείρει σημαντικά ερωτήματα για το πώς διαμορφώνεται η ελληνική εθνική ταυτότητα. Οι πρόσφατες οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές φαίνεται να επηρεάζουν το αίσθημα του «ανήκειν» των Ελλήνων και την εθνική τους ταυτότητα. Παρατηρείται ότι όσο πιο βαθιά στην κρίση μπαίνει η Ελληνική κοινωνία και όσο πιο πολύ αυξάνεται η ανεργία και χαμηλώνει το βιοτικό επίπεδο των Ελλήνων, τόσο αυξάνονται τα επεισόδια ρατσιστικής βίας προς τους μετανάστες και τους πρόσφυγες, κυρίως στην Αθήνα (Amnesty International, 2017).

Στο πλαίσιο αυτό της ελληνικής οικονομικής, κοινωνικής και ανθρωπιστικής κρίσης κρίνεται απαραίτητη η ανάγκη για νέες μορφές ταυτότητας πιο κατάλληλες για αυτή τη νέα εποχή. Ο εκπαιδευτικός θεσμός λόγω του ότι αποτελεί τον κατεξοχόν χώρο ανθρώπινων αλληλεπιδράσεων, έκφρασης κοινωνικών σχέσεων και ταυτοτήτων και διαμόρφωσης αντιλήψεων και πρακτικών (Johnson & Hallgarten, 2002· Kenway & Bullen, 2000) καλείται να αντιμετωπίσει τις προκλήσεις της εποχής και να ασκήσει καθοριστικό ρόλο στη προετοιμασία των μαθητών για το νέο κοινωνικό και πολιτιστικό τους περιβάλλον, την εξάλειψη των διακρίσεων, την καλλιέργεια του αμοιβαίου σεβασμού και της συνεργασίας και την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών στην Ελληνική κοινωνία.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ- ΣΚΟΠΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την ανασκόπηση της ελληνικής βιβλιογραφίας παρατηρείται ότι στην Ελλάδα έχει διερευνηθεί και αναλυθεί σε πολύ μεγάλο βαθμό ο ρόλος του εκπαιδευτικού συστήματος και κυρίως ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας των παιδιών, δεν έχει διερευνηθεί όμως επαρκώς ο ρόλος των εθνικών εορτών στη σχολική ζωή και η επίδρασή τους στη διαμόρφωση των εννοιολογήσεων και αντιλήψεων των μαθητών για τους εθνικούς «άλλους».

Υπάρχουν έρευνες για τις εθνικές εορτές, οι έρευνες όμως αυτές εστιάζουν κυρίως στην καταγραφή, την περιγραφή και την ανάλυση του περιεχομένου τους (βλ. ενδεικτικά Μπονίδης, 2004· Ανδρέου κ.α., 2002· Κουλούρη, 1995), και όχι στην επίδραση τους στις εννοιολογήσεις των μαθητών. Υπάρχει μια έρευνα που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές κατανοούν την εθνική επέτειο της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου, η έρευνα αυτή όμως αφορά παιδιά δημοτικού και συγκεκριμένα παιδιά ηλικίας δώδεκα ετών (Andreou et al., 2003). Γενικά παρατηρείται ότι οι περισσότερες σχετικές έρευνες επικεντρώνονται στο Δημοτικό, στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο και όχι στο Νηπιαγωγείο.

Πολύ αξιόλογη προσπάθεια για τη διερεύνηση του ρόλου των εθνικών εορτών στη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας και για τον εκσυγχρονισμό τους μέσα από διαπολιτισμικές προσεγγίσεις έχει γίνει από τους δασκάλους του 132ου Δημοτικού Αθηνών στη Γκράβα, οι οποίοι υιοθετούν μια νέα οπτική στο θέμα των σχολικών εορτών, τόσο ως προς το περιεχόμενό τους όσο και ως προς τη διαδικασία πραγματοποίησής τους (Πρωτονοταρίου κ.α., 2008).

Για τους παραπάνω λόγους και λαμβάνοντας υπόψη τις προσπάθειες που έχουν ήδη γίνει από κάποιους εκπαιδευτικούς (βλ. 132<sup>ο</sup> Δημοτικό Αθηνών) η έρευνα που παρουσιάζεται σε αυτή την ανακοίνωση εστιάζει στον εκπαιδευτικό θεσμό, και συγκεκριμένα, προσπαθεί α) να διερευνήσει, να καταγράψει και να αναλύσει τον τρόπο με τον οποίο τα νήπια αντιλαμβάνονται, φαντάζονται, εννοιολογούν και μιλούν για τους εθνικούς «άλλους» και συγκεκριμένα για την Τουρκία και τους Τούρκους, β) να αναλύσει το περιεχόμενο της επίσημης γνώσης για τους εθνικούς «άλλους» που παρέχεται στο πλαίσιο μιας παραδοσιακής προσέγγισης, γ) να διερευνήσει τις εκπαιδευτικές πρακτικές μέσω των οποίων μεταδίδεται και αποκτάται η γνώση αυτή, καθώς και τους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές την αντιλαμβάνονται και δ) να εισάγει και να αξιολογήσει μια διαφορετική προσέγγιση στη διδασκαλία και στη μάθηση αναφορικά με τους εθνικούς «άλλους».

Σχετικά με την επιλογή του εθνικού «άλλου», επιλέχθηκε η Τουρκία λόγω της μακράς ιστορίας σύγκρουσης που επικαθορίζει τη σχέση των δύο χωρών. Οι Τούρκοι αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς «άλλους», ίσως τον πιο σημαντικό, σε αντιδιαστολή με τον οποίο τα ελληνόπουλα κατασκευάζουν τη δική τους εθνική ταυτότητα (Dragonas, 2003).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### *Ερευνητικά Ερωτήματα*

Με βάση τους παραπάνω σκοπούς της έρευνας τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν ως εξής:

- Με ποιους τρόπους εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τα νήπια τους εθνικούς «άλλους» και συγκεκριμένα την Τουρκία και τους Τούρκους;
- Πώς μπορεί να επιδράσει σε αυτές τις εννοιολογήσεις μια παρέμβαση εορτασμού εθνικής γιορτής με διαπολιτισμικό προσανατολισμό;
- Ποιες οι διαφορές ανάμεσα στο περιεχόμενο της γνώσης που προωθεί το πρόγραμμα παρέμβασης και στο περιεχόμενο της γνώσης που παρέχει μια πιο «κλασική» ως προς τον εορτασμό εθνικής γιορτής παρέμβαση και πώς αυτές οι διαφορές επιδρούν στις εννοιολογήσεις των παιδιών;

### **Θεωρητική Προσέγγιση- Επιστημολογία**

Η μελέτη αυτή τοποθετείται στα πλαίσια του «κονστρουκτιβισμού», ο οποίος είναι ένας τρόπος σκέψης, μια επιστημολογία η οποία απορρίπτει την άποψη της αντικειμενικής ανθρώπινης γνώσης και εξετάζει την επιστημονική δραστηριότητα ως μια πράξη, όπου οι μετέχοντες σε αυτήν κατασκευάζουν, δημιουργούν και παρουσιάζουν κοινωνικούς κόσμους με βάση τους δικούς τους ορισμούς της κατάστασης (Crotty, 1998).

Η προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η ερμηνευτική ή αλλιώς φαινομενολογική προσέγγιση δεδομένου ότι στόχος της έρευνας ήταν η μελέτη της δράσης και των νοημάτων μιας ομάδας στο πλαίσιο μιας περίπτωσης (Charmaz, 2006).

### **Μεθοδολογία Έρευνας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας και την εξέταση των ερευνητικών ερωτημάτων που προαναφέρθηκαν επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Ένας πολύ σημαντικός λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε η ποιοτική μεθοδολογία είναι η φύση των στόχων της, οι οποίοι υποδηλώνουν μια έμφαση στη μελέτη των τρόπων με τους οποίους τα άτομα ερμηνεύουν τον κοινωνικό τους κόσμο και εντάσσονται σε αυτόν (Bryman 2001· Silverman 2001). Άλλωστε, πρόκειται για μια μελέτη που τα κύρια ερευνητικά της ερωτήματα σχετίζονται με το 'πώς' και το 'γιατί' σε μια ορισμένη κατάσταση, ερωτήματα στα οποία η ποιοτική μεθοδολογία θεωρείται ως η πλέον κατάλληλη για να δώσει δόκιμες απαντήσεις (Silverman 2001· Berg 2001). Επιπλέον, η ποιοτική μεθοδολογία κρίθηκε ως η πιο ενδεδειγμένη για τη συγκεκριμένη έρευνα διότι, σύμφωνα με πολλούς ερευνητές, είναι πολύ βοηθητική στη μελέτη ζητημάτων σχετικών με τη συγκρότηση των ταυτοτήτων των παιδιών (Connolly, 2001).

Η μελέτη αυτή δεν έδωσε έμφαση στην απόκτηση γενικεύσιμης επιστημονικής γνώσης (Mills, 2007), αλλά στη γνώση για μια συγκεκριμένη κατάσταση και στη προσπάθεια βελτίωσης της πρακτικής αλλά και της παιδαγωγικής θεωρίας και διδασκαλίας σε θέματα που αφορούν στη διαδικασία συγκρότησης της εθνικής ταυτότητας των νηπίων.

### **Τεχνικές Συλλογής Δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ημιδομημένης συνέντευξης. Η τεχνική αυτή κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας λόγω των όσων μπορεί να αποκαλύψει σχετικά με τις εννοιολογήσεις των νηπίων για τους εθνικούς «άλλους». Σύμφωνα με τους Warren (2002) στις κοινωνικές έρευνες, η τεχνική της συνέντευξης προσφέρει ένα μέσο για τη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους τα υποκείμενα ερμηνεύουν τον κόσμο και τη θέση τους μέσα σε αυτόν. Επιπλέον ταιριάζει σε έρευνες που προσπαθούν να κατανοήσουν κοινωνικές διαδικασίες σε μια σχετικά παρθένα περιοχή έρευνας, γιατί δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης του ερευνητικού πεδίου με πολύ ανοιχτό τρόπο (Flick, 2002· Johnson, 2002· Rapley, 2004).

Ακόμη η συνέντευξη επιλέχθηκε γιατί κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη τεχνική για την ηλικία των κοινωνικών υποκειμένων της έρευνας. Σύμφωνα με τους Eder & Fingerson (2002) η συνέντευξη αποτελεί ενδεδειγμένη τεχνική για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ο Connolly (2001) στην έρευνά του που είχε ως στόχο την κατανόηση της ανάπτυξης της εθνικής ταυτότητας των παιδιών και των κοινωνικών διαδικασιών και περιεχομένων που την επηρεάζουν, χρησιμοποίησε ποιοτική μεθοδολογία και συγκεκριμένα συνεντεύξεις με παιδιά. Στην έρευνά του αυτή, τονίζει τη σημασία της διερεύνησης των απόψεων των ίδιων των παιδιών και αναφέρει χαρακτηριστικά το πόσο βοηθητική είναι η συνέντευξη για τον σκοπό αυτό.

### **Κοινωνικά Υποκείμενα της Έρευνας**

Στη συγκεκριμένη έρευνα ο αριθμός των κοινωνικών υποκειμένων ήταν περιορισμένος και η δειγματοληψία σκόπιμη. Συγκεκριμένα, τα κοινωνικά

υποκείμενα της έρευνας ήταν παιδιά ηλικίας 4-6 ετών. Συνολικά το δείγμα αποτελούταν από περίπου 22 νήπια και άλλα 17 της ομάδας ελέγχου.

### **Πεδίο**

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο νηπιαγωγεία στο κέντρο της Αθήνας με μεγάλο ποσοστό αλλοεθνών μαθητών. Στο πρώτο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκαν και οι τρεις φάσεις της έρευνας συμπεριλαμβανομένου και του προγράμματος παρέμβασης ενώ στο δεύτερο νηπιαγωγείο πραγματοποιήθηκε μόνο η πρώτη και η τρίτη φάση της έρευνας χωρίς να πραγματοποιηθεί το πρόγραμμα παρέμβασης. Το δεύτερο νηπιαγωγείο λειτούργησε ως νηπιαγωγείο ελέγχου με σκοπό την αξιολόγηση των στόχων του προγράμματος παρέμβασης υπό το πρίσμα κριτηρίων αξιολόγησης που είχαν εκ των προτέρων συμφωνηθεί. Τα νηπιαγωγεία δεν επιλέχθηκαν τυχαία αλλά με βάση τη σύσταση της ομάδας των μαθητών τους. Συγκεκριμένα, επιλέξαμε νηπιαγωγεία με μεγάλο ποσοστό αλλοεθνών μαθητών για να διερευνήσουμε το πως λειτουργεί το δίπολο δύο ταυτοτήτων που συχνά βιώνονται ως αντικρουόμενες σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Προηγήθηκαν επισκέψεις στα σχολεία, επαφή με τους εκπαιδευτικούς και παρακολούθησεις των μαθημάτων.

### **Δεοντολογικά Ζητήματα**

Η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχτηκε στις κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, του Συλλόγου Ελλήνων Κοινωνιολόγων, της Βρετανικής Εταιρείας Εκπαιδευτικής Έρευνας (BERA, 2011) και της Βρετανικής Ένωσης Κοινωνιολόγων (BSA, 2002). Οι συγκεκριμένες κατευθυντήριες γραμμές δεοντολογίας επιλέχθηκαν ως κατάλληλες για να βοηθήσουν στο στάθμισμα όλων των πτυχών της διαδικασίας διεξαγωγής εκπαιδευτικής έρευνας, και στη διεξαγωγή μιας ηθικά αποδεκτής έρευνας τα αποτελέσματα της οποίας θα είναι έγκυρα και αξιόπιστα.

Η ιδέα των παιδιών ως υποκείμενα της έρευνας εγείρει ένα μεγάλο αριθμό μεθοδολογικών καθώς και δεοντολογικών ζητημάτων (Hitchcock and Hughes 2001), για το λόγο αυτό στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να ληφθεί υπόψη η ανισότητα δύναμης των παιδιών και η θέση τους τόσο στην κοινωνία όσο και στην έρευνα (Eder & Fingerson 2002). Συγκεκριμένα, στην έρευνα αυτή τα παιδιά αντιμετωπίστηκαν όχι ως μικροί ενήλικες αλλά ως μια ξεχωριστή κοινωνική ομάδα, ανομοιογενής, και με τις δικές της συγκεκριμένες κοινωνικές σχέσεις με τις άλλες ομάδες.

Ένα άλλο ζήτημα το οποίο μας απασχόλησε αφορά στις εθνοτικές ταυτότητες των μαθητών του δείγματος. Όπως προαναφέρθηκε οι μαθητές ήταν στο μεγαλύτερο ποσοστό τους αλλοεθνείς. Υπήρχαν πολλά παιδιά από την Αλβανία, από την Βουλγαρία κτλ. και στο Νηπιαγωγείο Ελέγχου υπήρχε και ένα παιδί από την Τουρκία. Τα παιδιά λοιπόν, είχαν ενδεχομένως άλλες εθνοτικές ταυτότητες, τυπικά τουλάχιστον, γιατί δεν έγινε συστηματική διερεύνηση του τί νιώθουν και του πώς αυτοπροσδιορίζονται εθνικά, οπότε ο 'άλλος' δεν ξέρουμε πόσο 'άλλος' ήταν για τα παιδιά, όπως δεν ξέρουμε πως και αν εντάσσονταν τα παιδιά στο δίπολο 'Έλληνας' – 'Τούρκος' ή αν η ένταξή τους στο δίπολο αυτό οφείλεται κατά ένα μέρος στη συμμετοχή τους στην έρευνά μας αλλά και για το Νηπιαγωγείο Ελέγχου στη συμμετοχή τους στον εορτασμό της συγκεκριμένης εθνικής γιορτής.

### **Ερευνητική διαδικασία**

Η έρευνα μας πραγματοποιήθηκε σε πέντε φάσεις. Στην Α' φάση πραγματοποιήθηκε μια μικρή περίοδος παρατήρησης της ομάδας των παιδιών και των δύο Νηπιαγωγείων πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας. Στη Β' φάση διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν οι τρόποι με τους οποίους οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ελέγχου και του Νηπιαγωγείου παρέμβασης εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τους εθνικούς «άλλους» μέσα από μια συνέντευξη η οποία ήταν ομαδική και τα παιδιά κατά τη διάρκεια της κάθονταν σε σχήμα κύκλου. Η συνέντευξη ξεκίνησε με ζωγραφική και

στη συνέχεια πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες είχαν τη μορφή παιχνιδιού, όπως για παράδειγμα η δραστηριότητα ‘φτιάχνουμε μια ταινία για την Ελλάδα’, ή ‘μπαίνουμε στα παπούτσια του άλλου’. Στη γ’ φάση πραγματοποιήθηκε παρατήρηση και καταγραφή της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο ελέγχου και μια παρέμβαση στην προετοιμασία και τη διεξαγωγή της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο παρέμβασης, κατα την οποία πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες οι οποίες σχεδιάστηκαν από τις ερευνήτριες σε συνεργασία με τις νηπιαγωγούς.

Στη δ’ φάση έγινε διερεύνηση και καταγραφή των τρόπων με τους οποίους οι μαθητές του Νηπιαγωγείου ελέγχου και του Νηπιαγωγείου παρέμβασης εννοιολογούν και αντιλαμβάνονται τους εθνικούς «άλλους» μετά την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο ελέγχου και μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης στο Νηπιαγωγείο παρέμβασης. Η δεύτερη συνέντευξη είχε τους ίδιους στόχους και τα ίδια χαρακτηριστικά με την πρώτη συνέντευξη αλλά διαφορετικές δραστηριότητες. Στην Ε’ φάση έγινε σύγκριση των δεδομένων της πρώτης συνέντευξης με τα δεδομένα της δεύτερης συνέντευξης και σύγκριση των αποτελεσμάτων του Νηπιαγωγείου παρέμβασης με τα αποτελέσματα του Νηπιαγωγείου ελέγχου. Τέλος αξιολογήθηκε η παρέμβαση.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

Τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται στη συνέχεια δεν βασίζονται σε μια συστηματική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας αλλά σε μια πρώτη ανάγνωση του υλικού μας. Ως εκ τούτου στο παρόν κείμενο γίνεται μια αρχική απόπειρα διερεύνησης: α) των αντιλήψεων των νηπίων για τους εθνικούς «άλλους», και πιο συγκεκριμένα για τους Τούρκους, β) του περιεχομένου της επίσημης γνώσης για τους εθνικούς «άλλους» που παρέχεται στο σχολείο και των εκπαιδευτικών πρακτικών μέσω των οποίων μεταδίδεται και αποκτάται η γνώση αυτή, καθώς και μία αρχική προσπάθεια αξιολόγησης της διαφορετικής προσέγγισης στη διδασκαλία και στη μάθηση αναφορικά με τους εθνικούς «άλλους» που πραγματοποιήθηκε στο Νηπιαγωγείο παρέμβασης.

### ***Αντιλήψεις των νηπίων για τους εθνικούς «άλλους» πριν την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της εθνικής γιορτής***

Οι απαντήσεις των νηπίων για τους εθνικούς «άλλους» πριν την προετοιμασία και τη διεξαγωγή της εθνικής γιορτής και στα δύο Νηπιαγωγεία ήταν περιορισμένες. Ένας μεγάλος αριθμός νηπίων (παραπάνω από τα μισά) δεν μπορούσε να απαντήσει στις ερωτήσεις για την Τουρκία. Δεν μπορούσαν να φανταστούν πώς είναι. Μερικά από αυτά που απάντησαν παρουσίασαν την Τουρκία ως ‘μια άσχημη και κακιά χώρα γιατί έχει κακούς’, μερικά άλλα ως μια καλή χώρα. Ενδιαφέρον έχει λοιπόν να δούμε τι συγκροτούν στο μυαλό τους τα νήπια μετά την παραδοσιακή και μετά την πιο εναλλακτική επεξεργασία της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου.

Περιορισμένες ήταν και οι απαντήσεις των νηπίων στις ερωτήσεις που είχαν ως στόχο να διερευνήσουν τις αντιλήψεις των νηπίων για τους Τούρκους. Τα περισσότερα παιδιά δεν ήξεραν να απαντήσουν πώς είναι οι Τούρκοι ή πώς φαντάζονται ότι είναι. Μερικά παιδιά απάντησαν ότι είναι κακοί. Όταν ρωτήθηκαν από πού το ξέρουν αυτό ή πού το έχουν ακούσει απάντησαν ‘στο σπίτι’, ‘στην τηλεόραση’, ‘πέρυσι στο σχολείο’. Διαπιστώνουμε λοιπόν εδώ ότι οι αρνητικές αντιλήψεις των νηπίων για την Τουρκία ή τους Τούρκους πιθανόν να οφείλονται σε αναπαραστάσεις οι οποίες προέρχονται από το σχολείο, την οικογένεια, τα ΜΜΕ και από άλλους παράγοντες που έχουν παρέμβει στη μέχρι τώρα εθνική τους διαπαιδαγώγηση.

## **Προετοιμασία και διεξαγωγή της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο ελέγχου**

Στο Νηπιαγωγείο ελέγχου η νηπιαγωγός ασχολήθηκε με τον εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου έξι μέρες. Την πρώτη μέρα η νηπιαγωγός έκανε μια συζήτηση για την επανάσταση του 1821. Μερικά αποσπάσματα από τη συζήτηση:

*«Είχαν δίκιο οι Έλληνες, γιατί δεν πήγανε οι Έλληνες να πολεμήσουνε τους Τούρκους, οι Τούρκοι ήρθαν και τους πολέμησαν και τους πήραν την πατρίδα τους. Άρα, ποιοι έχουν το δίκιο;»*

-Νηπιαγωγός: (για τον Αθανάσιο Διάκο) *«[...] τον θανάτωσαν, τον σκότωσαν με έναν πάρα πολύ τραγικό τρόπο, τον σούβλισαν».*

-Κοσμίν: *«Κυρία, με σπαθί;»*

-Νηπιαγωγός: *«Όχι με σπαθί. Όπως κάνουμε σήμερα εμείς το Πάσχα, που σουβλίζουμε το αρνάκι και το τρώμε, αλλά αυτό επιτρέπεται βέβαια, γιατί είναι για να φάμε».*

-Αμίρ: *«Τον φάγανε;»*

-Νηπιαγωγός: *«Όχι, του το έκαναν για να τον βασανίσουν. Τον βασάνισαν πάρα πολύ άσχημα, με τον χειρότερο τρόπο που μπορούσαν. Ήταν όμως, τόσο μεγάλη η αγάπη του για την Ελλάδα και τόσο βαθιά η πίστη του ότι έπρεπε να νικήσουμε τους Τούρκους, για να ελευθερώσουμε τη χώρα μας, που δεν τον ένοιαζε κι αν ακόμα χάριζε τη ζωή του για την Ελλάδα [...]».*

-Σωτήρης: *«Αυτόν που τον σουβλίσανε, τον έριζαν μετά στα λιοντάρια;».*

-Νηπιαγωγός: *«Όχι, όχι. Δεν έχεις δει πώς σουβλίζουν το αρνί;»*

-Σωτήρης: *«Ναι, έχω δει».*

-Νηπιαγωγός: *«Ε, έτσι τον κάνανε».*

-Αμίρ: *«Τον φάγανε;»*

-Νηπιαγωγός: *«Όχι, δεν τον φάγανε».*

-Κοσμίν: *«Του κόψανε το πόδι!»*

-Θεοφανεία: *«Του το κόψανε κυρία;»*

-Νηπιαγωγός: *«Όχι. Το εξήγησα. Τον σουβλίσανε. Ο Κοσμίν τώρα λέει τα δικά του».*

Κατόπιν η Νηπιαγωγός διακόσμησε την αίθουσα με ελληνικά σύμβολα, φωτογραφίες ηρώων, φωτογραφίες από μάχες, πολεμικό εξοπλισμό, σημαίες κτλ. Αφού τελείωσε με τη διακόσμηση της αίθουσας έδωσε στα παιδιά φωτοτυπίες με 'το κρυφό σχολειό' για να ζωγραφίσουν. Τη δεύτερη μέρα τα παιδιά ζωγράφισαν διάφορες φωτοτυπίες με θέμα την 25<sup>η</sup> Μαρτίου και συμπλήρωσαν και ένα φύλλο εργασίας: 'Ντύνω τον τσολιά'. Την τρίτη μέρα τα παιδιά χρωμάτισαν και έκοψαν ελληνικές σημαίες και ζωγράφισαν φωτοτυπίες με θέμα την 25<sup>η</sup> Μαρτίου. Στη συνέχεια άκουσαν τραγούδια της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου: 'Να 'τανε το 21', 'Θούριος', 'Τα κλεφτόπουλα' και άρχισαν να τα μαθαίνουν. Την τέταρτη μέρα τα παιδιά ζωγράφισαν μια φωτοτυπία με τον Κολοκοτρώνη και στη συνέχεια σε ελεύθερη ζωγραφική την Ελλάδα, όπου η Νηπιαγωγός την χαρακτήρισε ως την πατρίδα των παιδιών αγνοώντας το γεγονός ότι τα περισσότερα νήπια της ομάδας προέρχονταν από άλλες χώρες. Την πέμπτη μέρα η νηπιαγωγός μίλησε στα παιδιά για τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου και έδωσε στα παιδιά να ζωγραφίσουν φωτοτυπίες σχετικές. Στη συνέχεια έκαναν πρόβα τα ποιήματα τους ('Η Ελλάδα', 'Ο ήρωας', 'Οι τσολιάδες' κτλ.). Την έκτη μέρα πραγματοποιήθηκε η γιορτή η οποία ήταν ανοιχτή προς τους γονείς και περιελάμβανε τραγούδια, συζήτηση για την 25<sup>η</sup> Μαρτίου και ποιήματα.





Εικόνα 1. Διακόσμηση στην τάξη



Εικόνα 2. Ζωγραφιές παιδιών

Στόχος της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της γιορτής ήταν να δομήσει την εθνική μνήμη, να προσδιορίσει το ελληνικό έθνος και να το διακρίνει από τα άλλα και να καλλιεργήσει την αγάπη για την πατρίδα. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας και της διεξαγωγής της γιορτής στο Νηπιαγωγείο ελέγχου κυριάρχησε το θέμα της απειλής, οι Τούρκοι περιγράφηκαν με αρνητικά και υποτιμητικά χαρακτηριστικά και συνδέθηκαν μόνο με στιγμές πολέμου και καταστροφής. Οι ιστορίες, τα ποιήματα και τα τραγούδια διέγειραν τα συναισθήματα των παιδιών μέσα από ένα λυρικό και συναισθηματικά φορτισμένο λόγο. Το περιεχόμενο της γιορτής έδωσε στα νήπια εργαλεία αναπαράστασης του κακού 'άλλου'.

*«οι Τούρκοι αυτά τα χρόνια έκαναν πράγματα που δεν ήταν καθόλου σωστά, καθόλου σωστά. Βασάνισαν πάρα πολύ τον ελληνικό λαό. Το πρώτο πράγμα που έκαναν οι Τούρκοι ήταν να κλείσουν όλα τα σχολεία για να εμποδίσουν τη μόρφωση των παιδιών».*

*«Οι Έλληνες έτρωγαν μόνο ψωμί και ήταν στη φυλακή. Αυτό όμως που τους ενοχλούσε περισσότερο και τους βασάνιζε ήταν, όχι τόσο το φαγητό, αλλά ότι δεν ήτανε ελεύθεροι, ότι την πατρίδα τους την είχανε πάρει οι Τούρκοι»*

*«Λέγανε λοιπόν στα παιδάκια, ότι μόλις νυχτώσει και δεν έχει φως έξω για να σας δουν οι Τούρκοι, γιατί άμα τα έβλεπαν οι Τούρκοι, θα τα σκότωναν τα παιδάκια, μόλις λοιπόν νυχτώσει, θα παίρνετε την τσαντούλα σας, θα κατεβαίνετε τα σκαλάκια, θα έρχεστε σε εκείνο το υπόγειο που σας έχουμε πει και εκεί θα σας περιμένει ο παπάς της εκκλησίας, που ήταν και δάσκαλος».*

#### **Αντιλήψεις των νηπίων του Νηπιαγωγείου ελέγχου για τους εθνικούς «άλλους» μετά την προετοιμασία και διεξαγωγή της εθνικής γιορτής**

Με μια πρώτη εξέταση των απαντήσεων των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις που είχαν τα νήπια του Νηπιαγωγείου ελέγχου για τον εθνικό «άλλο» πριν τον εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου διαφέρουν σε μερικά σημεία με αυτές που είχαν μετά. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι και πριν και μετά τον εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου

μερικά νήπια απάντησαν ότι η Τουρκία είναι μια άσχημη και κακιά χώρα. Εν τούτοις, ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι πριν τη γιορτή απάντησαν μόνο τα μισά περίπου νήπια, τα υπόλοιπα δεν μπορούσαν να φανταστούν πώς θα είναι η Τουρκία, ενώ μετά τη γιορτή απάντησαν όλα τα νήπια: 'Την Τουρκία δεν την αγαπώ, δεν ξέρω τη γλώσσα, έχει πολεμήσει με την Ελλάδα', 'Η Τουρκία που μισεί την Ελλάδα', 'Η Τουρκία έχει πολεμικά πράγματα', 'Δεν θέλω να πάω στην Τουρκία γιατί έχει όλο μικρόβια', 'Ο ήλιος κλαίει στην Τουρκία γιατί δεν θέλει τον πόλεμο' κοκ.

Οι αντιλήψεις των νηπίων για τους Τούρκους και πριν και μετά τη γιορτή ήταν αρνητικές. Πριν την προετοιμασία όμως και τη διεξαγωγή της γιορτής είχαν απαντήσει πολύ λίγα νήπια ενώ μετά απάντησαν σχεδόν όλα. Επιπλέον μετά τη γιορτή τα νήπια αιτιολόγησαν τις αρνητικές τους αντιλήψεις λέγοντας ότι οι Τούρκοι είναι κακοί λόγω του ότι 'έχουν πολεμήσει τους Έλληνες', 'έχουν πιστόλια και έχουν σκοτώσει', 'καταστρέφουν σπίτια', 'σκοτώνουν παιδάκια' κοκ. Η αρνητική αξιολόγηση των Τούρκων από τα νήπια, πιθανότατα κρύβει τον φόβο της απειλής απέναντι στις συνήθειες και στον τρόπο ζωής τους.

### **Προετοιμασία και διεξαγωγή της γιορτής της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο παρέμβασης**

Στο Νηπιαγωγείο παρέμβασης ασχοληθήκαμε με το θέμα της 25ης Μαρτίου τέσσερις μέρες. Την πρώτη μέρα συζητήσαμε για τις διάφορες χώρες που υπάρχουν στον κόσμο μας. Ξεκινώντας από τις χώρες των παιδιών του Νηπιαγωγείου, μιας και το Νηπιαγωγείο είχε μεγάλο ποσοστό αλλοεθνών μαθητών, είδαμε διάφορες χώρες στον χάρτη και στην υδρόγειο σφαίρα, είπαμε πώς ονομάζονται οι κάτοικοί τους και αν γνωρίζουμε κάτι για κάποια από αυτές τις χώρες. Στη συνέχεια τα παιδιά ζωγράφισαν την πατρίδα τους ή κάποια άλλη χώρα που ίσως έχουν επισκεφτεί ή θα ήθελαν να επισκεφτούν. Τη δεύτερη μέρα ασχοληθήκαμε με τις σημαίες των διάφορων χωρών για τις οποίες είχαμε συζητήσει την προηγούμενη μέρα. Φτιάξαμε σημαίες με τα παιδιά με διάφορα υλικά και σε διάφορα χρώματα και στην συνέχεια παίξαμε παιχνίδια με τις σημαίες. Στο τέλος της ημέρας έγινε μια μικρή ιστορική αναφορά στην επέτειο της 25ης Μαρτίου με αφορμή το ότι θα έχουμε γιορτή στο σχολείο μας.

Την τρίτη μέρα μιλήσαμε για τους γείτονες και για το πώς καμιά φορά τσακώνονται και είπαμε προσωπικές εμπειρίες από τσακωμούς και καβγάδες. Αρκετά παιδιά είχαν να διηγηθούν ιστορίες από γείτονες που τσακώνονται κοντά στο σπίτι τους ή στο χωριό. Χρησιμοποιώντας τις ιστορίες αυτές ως βάση μιλήσαμε για τις γειτονικές χώρες και για το ότι κάποιες φορές και οι γειτονικές χώρες 'τσακώνονται' μεταξύ τους, όπως και οι γείτονες, και κάνουν πόλεμο. Μιλήσαμε και για το αντίθετο του καβγά, του τσακωμού και του πολέμου, την φιλία, την αγάπη και την ειρήνη. Στη συνέχεια διαβάσαμε το παραμύθι 'Πατάτες Πατάτες' και αφού συζητήσαμε για αυτό και κάναμε ερωτήσεις κατανόησης, τα παιδιά ζωγράφισαν τη σκηνή του παραμυθιού που τους έκανε περισσότερο εντύπωση. Το παραμύθι αυτό μιλάει για τον πόλεμο και τις συνέπειές του και αντίστοιχα και για την ειρήνη και τις χαρές της.



Εκόνα 3. Οι Μπλέ και οι Κόκκινοι πολεμούν.



Εικόνα 4. Τα αδέρφια επιστρέφουν σπίτι τους. Τελείωσε ο πόλεμος.

Την τέταρτη μέρα πραγματοποιήθηκε η γιορτή της 25ης Μαρτίου η οποία ήταν κλειστή, χωρίς την παρουσία των γονέων. Την ημέρα εκείνη μιλήσαμε για την ελευθερία και την σκλαβιά, τον πόλεμο και την ειρήνη. Έγινε συζήτηση και παραλληλισμός με το ιστορικό γεγονός και στην συνέχεια φτιάξαμε μια ομαδική ζωγραφιά σε χαρτί του μέτρου για την ελευθερία. Αφού συζητήσαμε για την ελευθερία είπαμε το ποίημα 'Όταν κάνουμε πόλεμο'. Τέλος ακούσαμε τραγούδια για την ειρήνη, τον πόλεμο και την ελευθερία. Η αίθουσα είχε διακοσμηθεί με ζωγραφιές και κατασκευές των παιδιών (σημαίες, ζωγραφιές από το παραμύθι κτλ.)

Καθ' όλη τη διάρκεια της γιορτής κυριάρχησε το θέμα του πολέμου και της ειρήνης. Ο πόλεμος παρουσιάστηκε ως ένα γεγονός που επηρεάζει την καθημερινή ζωή των ανθρώπων και των δύο χωρών που παίρνουν μέρος αλλά και ως κάτι που πολλές φορές αποφασίζεται από τους πολιτικούς και όχι τους απλούς πολίτες όπως και στο παραμύθι 'Πατάτες, πατάτες'. Στόχος της γιορτής ήταν να εστιάσουμε στο σεβασμό της ταυτότητας, και στην καλλιέργεια της φιλίας, της συνεργασίας, της κατανόησης και της αποδοχής, και να ενθαρρύνουμε θετικότερες εννοιολογήσεις για τους εθνικούς «άλλους» στα νήπια.

#### ***Αντιλήψεις των νηπίων του Νηπιαγωγείου παρέμβασης για τους εθνικούς «άλλους» μετά την προετοιμασία και διεξαγωγή της εθνικής γιορτής***

Διερευνώντας τις απαντήσεις των παιδιών διαπιστώθηκε ότι οι αντιλήψεις που είχαν τα νήπια του Νηπιαγωγείου παρέμβασης για τον εθνικό «άλλο» πριν τον εορτασμό της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου δεν διαφέρουν σε μεγάλο βαθμό με αυτές που είχαν μετά την προετοιμασία και διεξαγωγή της εθνικής γιορτής. Και πριν και μετά την παρέμβαση τα περισσότερα νήπια δεν ήξεραν να περιγράψουν την Τουρκία. Ένα νήπιο περιέγραψε την Τουρκία ως μια ωραία χώρα: 'η γιαγιά μου πήγε στην Τουρκία και ήταν ωραία'.

Όσον αφορά στις αντιλήψεις των νηπίων για τους Τούρκους παρατηρούμε ότι υπάρχει ένα ευρύ φάσμα απαντήσεων: 'δεν ξέρω', 'όλοι καλοί', 'άσχημοι γιατί δεν είναι καλοί, το άκουσα στην τηλεόραση', 'κακοί γιατί έκαναν άσχημα πράγματα', 'μερικοί καλοί μερικοί κακοί', 'και καλοί και κακοί', 'καλοί στην Τουρκία', 'οι άντρες δεν θα είναι καλοί γιατί επιτέθηκαν στην Ελλάδα', 'καλοί νομίζω'. Τα νήπια που περιέγραψαν αρνητικά τους Τούρκους δικαιολόγησαν την αρνητική τους περιγραφή με το γεγονός ότι οι Τούρκοι πολέμησαν και σκότωσαν τους Έλληνες. Όταν ερωτήθηκαν που το ξέρουν αυτό, απάντησαν ότι το άκουσαν στην τηλεόραση ή ότι τους το είπαν οι γονείς τους ή η γιαγιά και ο παππούς.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Στόχος μας στην παρούσα ανακοίνωση δεν ήταν η παρουσίαση ενός συγκεκριμένου τρόπου εορτασμού της 25ης Μαρτίου στο Νηπιαγωγείο αλλά ούτε και η παρουσίαση μιας μαγικής συνταγής για τον σχεδιασμό των εθνικών εορτών στα σχολεία. Στόχος μας ήταν ο προβληματισμός και η προτροπή για τη διερεύνηση του ρόλου τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και των εκπαιδευτικών στη συγκρότηση και

μετάδοση της σχολικής γνώσης, καθώς και στη διαμόρφωση των αντιλήψεων και των στάσεων των μαθητών απέναντι στους «άλλους».

Από μια πρώτη ανάγνωση του υλικού παρατηρούμε ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στις εννοιολογήσεις της ομάδας ελέγχου για τους εθνικούς «άλλους» με αυτές της ομάδας που παρακολούθησε το πρόγραμμα παρέμβασης. Οι διαφορές αυτές πιθανόν να οφείλονται στο πρόγραμμα παρέμβασης και συγκεκριμένα στο περιεχόμενο της γνώσης που προώθησε.

Αναδεικνύεται συνεπώς η ανάγκη συστηματικότερης μελέτης και διερεύνησης του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά διαμορφώνουν τις αντιλήψεις τους και χτίζουν τις στάσεις τους απέναντι στο «άλλο», αλλά και του ρόλου της καθημερινής πρακτικής των εκπαιδευτικών και του περιεχομένου της στη διαδικασία αυτή.

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι εκπαιδευτικοί μέσα από τη δουλειά τους είναι σε θέση να επηρεάσουν τις εννοιολογήσεις των μαθητών για τους εθνικούς «άλλους» και συνεπώς να συμβάλλουν στη δημιουργία ενός σχολείου και μιας κοινωνίας πιο δεκτικής στο διαφορετικό αποτρέποντας τη διαμόρφωση στερεοτυπικών αντιλήψεων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΦΙΑ**

Andreou, A., Kuridis, A., Vamvakidou, I., Kassidou, S. (2003). 'How Greek primary school students understand the March 25th national anniversary', *International Journal of Learning*:10.

Ανδρέου Α., Βαμβακίδου Ι., Γκόλια Β., Ζυγούρη Ε., Κασίδου Σ., & Κυρίδης Α. (2002). 'Μελέτη του επετειακού λόγου των δασκάλων για την 25<sup>η</sup> Μαρτίου'. *Πρακτικά 2<sup>ου</sup> εκπαιδευτικού συνεδρίου: Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*, Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Amnesty International. (2017). *Amnesty International Report 2011. The state of the world's human rights*. [Online] Available at: <https://www.amnesty.org/en/latest/research/2018/02/annual-report-201718/> (last accessed 5 February 2018).

Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*, Boston: Allyn and Bacon.

British Educational Research Association (2011). *Revised Ethical Guidelines for Educational Research*. [Online] Available at: <https://www.bera.ac.uk/wp-content/uploads/2014/02/BERA-Ethical-Guidelines-2011.pdf?noredirect=1> (last accessed 7 April 2011).

British Sociological Association (2002). *Statement of Ethical Practice- March 2002 (Appendix updated May 2004)*. [Online] Available at: <https://www.britisoc.co.uk/media/23902/statementofethicalpractice.pdf> (last accessed 9 April 2017).

Bryman, A. (2001). *Social Research Methods*, Oxford: Oxford University Press.

Charmaz, K. (2006). *Constructing Grounded Theory: A Practical Guide Through Qualitative Analysis*. London: SAGE Publications.

Christensen, P. H. (2004). 'Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representations', *Children & Society*:18, 165-176.

Cohen, L., Manion, L., and Morrison, K. (2000). *Research Methods in Education* (5th ed.) London: Routledge.

Connolly, P. (2001). 'Qualitative Methods in the Study of Children's Racial Attitudes and Identities', *Infant and Child Development*:10, 219-233.

Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. London: Sage Publications.

- Dragonas, T. (2003). 'Mirror representations of national identity: Greece and Turkey', *Proceedings of the 10<sup>th</sup> Biennial Conference of the International Society for Theoretical Psychology*, Istanbul, June 22-27, 2003.
- Eder, D. and Fingerson, L. (2002). 'Interviewing Children and Adolescents'. In J., Gubrium and J., Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research. Context and Method*, London: Sage Publications.
- Flick, U. (2002). *An Introduction to Qualitative Research*, London: Sage Publications.
- Gerson, K. and Horowitz, R. (2002). 'Observation and Interviewing'. In May, T. (Ed), *Qualitative Research in Action*, London: Sage Publications.
- Hitchcock, G. and Hughes, D. (2001). *Research and the Teacher. A Qualitative introduction to School-based Research*, London: Routledge.
- International Association for the Evaluation of Educational Achievement (2011). *International Civic and Citizenship Education Study - ICCS 2009* [Online]. Available at: <http://www.iea.nl/icces.html#c909> [last accessed 29 March 2011].
- Johnson, J. M. (2002). 'In-Depth Interviewing'. In J. F., Gubrium and J. A., Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research*, London: Sage Publications.
- Johnson, M. and Hallgarten, J. (2002). 'The future of the teaching profession'. In M., Johnson and J., Hallgarten (Eds), *From Victims of Change to Agents of Change: The future of the teaching profession*. London: Institute for Public Policy Research.
- Kenway, J. and Bullen, E. (2000). 'Education in the Age of Uncertainty: an eagle's eye-view'. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*:30 (3), 265-273.
- Κουλούρη, Χ. (1995). *Μύθοι και σύμβολα μιας εθνικής επετείου*, Κομοτηνή: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Lobel, A. (2005). *Πατάτες, Πατάτες*, Αθήνα: Άγκυρα.
- Mills, G. (2007). *Action Research: A Guide for the Teacher Researcher*, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Μπονίδης, Κ. (2004). 'Όψεις εθνοκεντρισμού στη σχολική ζωή της ελληνικής εκπαίδευσης: οι εθνικές επείτειοι της 28<sup>ης</sup> Οκτωβρίου και της 25<sup>ης</sup> Μαρτίου', *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τευχ. 134, σελ. 69-84.
- Πρωτονατορίου, Σ., Χαραβιτσιδής, Π., Βουλαλάς, Κ., Μακρυγιάννης, Γ. (2008). '« Εθνικές εορτές»: 28<sup>η</sup> Οκτωβρίου: η εμπειρία μιας άλλης προσέγγισης'. Στο Τ., Βαρνάβα-Σκούρα (Επιμ.) *Παιδαγωγικές δράσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Το παράδειγμα του 132<sup>ου</sup> Δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Εκδόσεις Ντουντούμη.
- Rapley, T. (2004). 'Interviews'. In Seale, C., Gobo, G., Gubrium, J. and Silverman, D. (Eds), *Qualitative Research Practice*, London: Sage Publications.
- Robson, C. (2002). *Real World Research*. Oxford: Blackwell.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting Qualitative Data, Methods for Analysing Talk, Text and Interaction*, London: Sage Publications.
- Tsekeris, C., Pinguli, M., Georga, E. (2015). 'Young People's Perceptions of Economic Crisis in Contemporary Greece: A Social Psychological Pilot Study'. *Hellenic Foundation for European & Foreign Policy*. Research Paper No 19, November 2015.
- Warren, C. A. (2002). 'Qualitative Interviewing'. In J. F., Gubrium and J. A., Holstein (Eds), *Handbook of Interview Research*, London: Sage Publications.

## **4<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα: Πρακτικές Εκπαιδευτικών**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
4<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## Πρόσφυγες στο σχολείο - Η υποδοχή των 'ξένων' παιδιών στις τάξεις με αρωγό την τέχνη και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Αργυριάδης Αλέξανδρος, Επίκουρος Καθηγητής Ειδικής Αγωγής, Frederick University, [alexargiriadis@gmail.com](mailto:alexargiriadis@gmail.com)

Καλεράντε Ευαγγελία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, [ekalerante@yahoo.gr](mailto:ekalerante@yahoo.gr)

Αθανασέκου Μαρία, ΣΕΠ ΕΑΠ και Frederick University, [m\\_k\\_athanasekou@yahoo.com](mailto:m_k_athanasekou@yahoo.com)

Αργυριάδη Αγάθη, Λέκτορας Ψυχολογίας, Frederick University, [agathiarg@yahoo.gr](mailto:agathiarg@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σύμφωνα με τη Σύμβαση της Γενεύης για τους πρόσφυγες, κάθε άνθρωπος που βρίσκεται έξω από το κράτος του οποίου είναι πολίτης εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου ότι εκεί θα υποστεί διωγμούς λόγω της φυλής, της θρησκείας ή της εθνικότητάς του, ή ακόμα εξαιτίας της ιδιότητας του μέλους μιας ιδιαίτερης κοινωνικής ομάδας ή των πολιτικών του απόψεων (πολιτικός πρόσφυγας), και επιπλέον τού είναι αδύνατο να εξασφαλίσει προστασία από τη χώρα του, ή, εξαιτίας του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να τεθεί υπό αυτή την προστασία. Η ξеноφοβία, ο ρατσισμός, η δυσκολία στη διαχείριση της εικόνας και της ουσίας του «άλλου», του «ξένου», κυρίως όμως η έννοια του φόβου, του λόγου που οι πρόσφυγες εγκαταλείπουν τις πατρίδες τους, είναι από μόνη της πολυδιάστατη και δύσκολη να επικοινωνηθεί στα παιδιά. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η τέχνη αποτελούν μέσα ικανά να συμβάλουν στην εισαγωγή και υποδοχή των προσφύγων στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, καθιστώντας τη μετάβαση αυτή όσο το δυνατόν πιο ομαλή και απρόσκοπτη τόσο σε πρακτικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών για τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία της Ελλάδας. Πώς βλέπουν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας; Πώς πιστεύουν ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη; Πόσο χρησιμοποιείται η τέχνη από τους εκπαιδευτικούς και πόσο από τους μετανάστες και με ποιο τρόπο; Πρόκειται για μια ερευνητική μελέτη με ποιοτική μεθοδολογία και ερευνητικό μέσο, ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 45 εκπαιδευτικοί και 45 μαθητές από σχολεία της Αθήνας. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μικρές σχολικές μονάδες, αν και θεωρούνται κατώτερες στο σύστημα της διοίκησης εκπαίδευσης, έχουν την προνομιακή θέση για να εκπληρώνουν καλύτερα τους σκοπούς της εκπαίδευσης και θεωρούνται ως ο χώρος που τα μεταναστευτικά ζητήματα δημιουργούνται, αναπαράγονται αλλά και επιλύονται.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αλλόγλωσσοι, Δίγλωσσοι, Τέχνη, Ένταξη

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι περισσότεροι πρόσφυγες, ήρθαν στην Ελλάδα με τις οικογένειές τους ή έχουν δημιουργήσει στην χώρα οικογένειες και η εμπλοκή τους στις κοινωνικές δομές αυξάνεται συνεχώς (Reich, 2013). Τα παιδιά των προσφύγων λοιπόν, είναι δίγλωσσα (πολλές φορές και τρίγλωσσα), αλλόγλωσσα ή εν δυνάμει δίγλωσσα. Πλήθος μελετών και νομοθετικών πλαισίων κάνουν αναφορά στην ένταξη των παιδιών αυτών στα σχολεία, στις προϋποθέσεις αλλά και τις δυσκολίες της ομαλής ένταξής τους και γενικότερα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που οφείλει πλέον το σχολείο να παρέχει (Αργυριάδης, 2015· Cummins, 2005).

Η ειδική εκπαίδευση ωστόσο, θεωρείται από πολλούς ότι αφορά αποκλειστικά μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τίθεται όμως το ερώτημα, αν κάθε μαθητής ο οποίος ανήκει στην σφαίρα της διαφορετικότητας χρίζει ειδικής εκπαίδευσης, προκειμένου να ενταχθεί. Σύμφωνα με το κοινωνικό μοντέλο προσέγγισης της αναπηρίας αλλά και τις θεωρίες περί ενταξιακής εκπαίδευσης, η ίδια



εντάσσεται στο πλαίσιο της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας και απαιτεί εκπαίδευση που είναι συνάμα ειδική και διαπολιτισμική.

Η πολυπολιτισμική σύνθεση της Ελλάδος δημιουργείται κυρίως μετά τη δεκαετία του 1970 (Νικολάου, 2003). Τα οικονομικά και κοινωνικά προβλήματα, οι πόλεμοι και οι εμφύλιες συρράξεις, η καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και η αναζήτηση ποιοτικότερης ζωής αποτέλεσαν παράγοντες προσέλευσης παλινοστούτων, μεταναστών και προσφύγων, οι οποίοι με τη σειρά τους συνέβαλλαν στη διαμόρφωση της πολυπολιτισμικότητας της χώρας (Γκότοβος, 2002). Τα προαναφερθέντα αίτια επισημαίνει και η Κεσίδου (2008), η οποία αναφέρει πως παρόλο που στην Ελλάδα υπήρχαν ομάδες διαφορετικών πολιτισμικών, θρησκευτικών και άλλων χαρακτηριστικών, ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της έγινε περισσότερο αισθητός στα τέλη της δεκαετίας του 1980 και στις αρχές του 1990. Η παραπάνω πεποίθηση όπως είναι φυσικό αντικατοπτριζόταν και στο χώρο της εκπαίδευσης, ο οποίος είχε μονοπολιτισμικό χαρακτήρα. Βέβαια, έχουν γίνει και συνεχίζονται να γίνονται προσπάθειες αλλαγής του συγκεκριμένου προσανατολισμού εισάγοντας τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Γκότοβος (2002) η ετερότητα αφορά όλους μας, αφού όλοι είμαστε διαφορετικές προσωπικότητες που συντελούν στη δημιουργία ανομοιογενών ομάδων και κοινωνιών. Επομένως, η δημιουργία ενός σχολείου που να ανταποκρίνεται στις ανάγκες μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθίσταται αναγκαία.

Αδιαμφισβήτητα, υπάρχει μια αναντιστοιχία μεταξύ των απαιτήσεων της κοινωνίας και της εκπαίδευσης. Το σχολείο οφείλει να προετοιμάζει τους μαθητές και να τους παρέχει όλα εκείνα τα εφόδια που χρειάζονται, ώστε να γίνουν πολίτες μια πολυπολιτισμικής κοινωνίας και να μπορούν να ανταποκριθούν στις συνθήκες και τις απαιτήσεις που εκείνη θέτει (Αργυριάδης, 2015). Κατ' επέκταση, η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο σχολείο και την πολυπολιτισμική κοινωνία. Είναι αυτή που θα αξιοποιήσει τους διαφορετικούς πολιτισμούς προς όφελος όλων των μαθητών, θα εμποδίσει τη δημιουργία ή θα τροποποιήσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, προωθώντας την αλληλοκατανόηση και την αλληλεγγύη (Γκότοβος, 2002). Πρόκειται για μια παιδαγωγική που δεν διδάσκει την ανοχή αλλά την εκτίμηση του διαφορετικού. Μια παιδαγωγική απαλλαγμένη από τον εθνοκεντρισμό και εδραιωμένη στα ανθρώπινα δικαιώματα, που υπερασπίζεται την πεποίθηση πως η κατανόηση και η συνεργασία διαφορετικών ομάδων και ανθρώπων οδηγεί στην κοινωνική ευμάρεια και πρόοδο (Γκότοβος, 2002).

Για να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι, όπως αναφέρει και ο Banks (2004) απαιτούνται μεταρρυθμίσεις, ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη γνώση, ανεξάρτητα από την καταγωγή, τη γλώσσα, την κοινωνική τάξη και το φύλο. Το πρόγραμμα του σχολείου και ο τρόπος διδασκαλίας θα πρέπει να αντανakλά τις εμπειρίες των μαθητών, να αντιστοιχούν στους πολιτισμικούς τρόπους και στα κίνητρά τους και να εκφράζουν τις εμπειρίες τους. Ο πολιτισμός του σχολείου φανερώνει την πολιτισμική και εθνική ποικιλότητα, επικρατεί θετική στάση προς όλους τους μαθητές και σεβασμός προς όλες τις γλώσσες και διαλέκτους των μαθητών (Νικολάου, 2000).

Εν κατακλείδι, η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει πολλαπλές και πολύμορφες διαστάσεις και χρειάζεται προσπάθεια με ιδιαίτερη ευαισθησία και προσοχή για να εφαρμοστούν σε όλους τους τομείς του αναλυτικού προγράμματος των σχολείων.

Ο Νικολάου (2000), αναφέρει ότι στην Ελλάδα έχουν εκδοθεί συγκεκριμένα διατάγματα που αποσκοπούσαν στην αφομοίωση και την ενσωμάτωση των αλλόγλωσσων μαθητών. Η πρώτη προσπάθεια αλλαγής των σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης έγινε 1996 με υπουργική απόφαση (αρ. Φ10/221Γ1/1236 (ΦΕΚ 874 τ.Β/17-9-96) και ήταν απόρροια της ανάγκης για βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες.

Ανάλογες πολιτικές ακολουθήθηκαν με τροποποιήσεις και καινούργια διατάγματα, που ορίζουν τη δημιουργία θέσεων για τις τάξεις υποδοχείς παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών και προπαρασκευαστικά τμήματα αθίγγανων μαθητών. Το 2001 γίνεται μετατροπή σχολείων γυμνασίου σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ο σκοπός των ρυθμίσεων αναφορικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπούν στην άρση ανισοτήτων και κοινωνικού αποκλεισμού. Σύμφωνα με το άρθρο 21 τα παιδιά διαφορετικής διαπολιτισμικής προέλευσης δικαιούνται να εγγραφούν μαζί με τα γηγενή. Επιπλέον, σύμφωνα με το άρθρο 24 ορίζονται εκπαιδευτικές μέθοδοι διδασκαλίας και δημιουργείται το πλαίσιο για το εκπαιδευτικό υλικό στις γλώσσες των μεταναστευτικών ομάδων.

Μελετώντας τα παραπάνω άρθρα διεξάγεται ως συμπέρασμα πως παρόλο που παρατηρείται μια προσπάθεια εκδημοκρατισμού του σχολείου και επίτευξης των στόχων που θέτει η διαπολιτισμική εκπαίδευση, το σχολείο έχει ακόμη να διανύσει μια σημαντική απόσταση, ώστε να μετατραπεί σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές, που θα τους παρέχει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση και στη σχολική επιτυχία.

Αυτό που έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική ερευνητική δραστηριότητα της τελευταίας πενταετίας είναι ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές ακολουθούνται στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη από τους εμπλεκόμενους στην εκπαίδευση (εκπαιδευτικούς-γονείς-εκπαιδευτική ηγεσία-κοινωνικό σύνολο). Στην βιβλιογραφία συναντά κανείς δεδομένα προερχόμενα από τους παραπάνω αναφερόμενους οι οποίοι κρίνουν ότι ασκούν πολιτικές ενσωμάτωσης μαθητών και κατάλληλης εκπαιδευτικής αντιμετώπισης. Το δίλημμα όμως εξακολουθεί να παραμένει για το κατά πόσο όντως ισχύουν τα λεγόμενά τους ή εξακολουθεί να υπάρχει ένα κενό μεταξύ όσων νομίζει κανείς ότι είναι αρκετά και όσα πραγματικά είναι. Για το ζήτημα της εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία έχει πρακτική εφαρμογή γίνεται πολύς ακαδημαϊκός διάλογος ο οποίος εξάγει γόνιμα συμπεράσματα και δίνει έναυσμα για περαιτέρω έρευνα, εντοπίζοντας τις δυσκολίες που συναντούν αυτοί οι μαθητές στην καθημερινότητά τους.

Σύμφωνα με τον Cummins (2005) είναι συχνό φαινόμενο οι δίγλωσσοι ή οι αλλόγλωσσοι μαθητές ενός μονογλωσσικού σχολείου να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία και στη μάθηση. Όπως είναι φυσικό, εάν τα παιδιά δεν μπορούν να επικοινωνήσουν γλωσσικά δυσκολεύονται και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Γεγονός που αναμφίβολα επηρεάζει την κοινωνική τους ένταξη αλλά και την ψυχολογία τους (Αθανασέκου, 2016).

Παράλληλα, οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα με τα οποία έρχονται αντιμέτωπα τα συγκεκριμένα παιδιά αποτελούν επιπλέον παράγοντες που επιδρούν αρνητικά στην ψυχολογία τους. Στα μονογλωσσικά σχολεία οι αλλόγλωσσοι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τον κοινωνικό ρατσισμό. Η έλλειψη ή υποτίμηση της μητρικής τους γλώσσας, στην ουσία σημαίνει άρνηση ή και περιφρόνηση ενός σημαντικού στοιχείου της ταυτότητας των μαθητών αυτών. Η μητρική γλώσσα του καθενός έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς με αυτή μπορεί να επικοινωνήσει, να κατανοεί και να γίνεται αντιληπτός. Επίσης, με αυτή μπορεί να διατυπώνει τις σκέψεις και τις εμπειρίες του αλλά και να εκφράζει τα συναισθήματά του. Όταν λοιπόν, το παιδί αυτό το στερείται είναι φυσικό να νιώθει άγχος και απογοήτευση και να δημιουργεί αρνητική σχέση με το σχολείο (Baker, 2001).

Μια ακόμη δυσκολία που συχνά συναντούν οι συγκεκριμένοι μαθητές είναι στην ακουστική και φωνητική δίοδο επικοινωνίας, δηλαδή στην ακουστική πρόληψη και συσχέτιση πληροφοριών (Τζουριάδου και συν., 2000). Σε συνδυασμό με την έλλειψη κατάλληλου εποπτικού και οπτικοακουστικού υλικού αλλά και η χρήση ακατάλληλων εγχειριδίων δημιουργούν πολλαπλές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς δεν παρέχεται κατάλληλη και ολοκληρωμένη γνώση (Baker, 2001).

Επίσης, ο Baker (2001) αναφέρει πως σε κάποιες περιπτώσεις οι δυσκολίες οφείλονται σε μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών. Ωστόσο, εφιστά την προσοχή των

ειδικών να διακρίνουν εάν οι δυσκολίες οφείλονται πράγματι σε ατομικές αδυναμίες και όχι σε εξωγενείς παράγοντες. Συχνά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι αδυναμίες και οι ελλειπείς γνώσεις των παιδιών είναι απόρροια των μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στην ουσία είναι απότοκοι του αφομοιωτικού μοντέλου που δημιουργεί από τη μεριά των μαθητών χαμηλά κίνητρα και αρνητική στάση.

Παρόμοια άποψη έχει και ο Ματσαγκούρας (2003), ο οποίος αναφέρει πως οι δυσκολίες των συγκεκριμένων μαθητών εντείνονται καθώς δεν υπάρχουν διαφοροποιημένες ευκαιρίες μάθησης. Επιπλέον, επισημαίνει πως οι δυσκολίες θα συνεχίσουν να υπάρχουν αν δεν γίνουν διαφοροποιήσεις στη συχνότητα, το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία των μαθημάτων.

Εν κατακλείδι, οι περισσότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι και οι αλλόγλωσσοι μαθητές δεν οφείλεται σε κάποια δική τους αδυναμία, αλλά στην ελλιπή γνώση της γλώσσας και της δυσκολίας προσαρμογής στο περιβάλλον. Επιπλέον, η αδυναμία του εκπαιδευτικού συστήματος να ανταποκριθεί επαρκώς στις ανάγκες των μαθητών, συντελεί στην όξυνση των προβλημάτων τους. Απαραίτητη λοιπόν κρίνεται η αξιολόγηση και η εστίαση στην αδυναμία της εκπαίδευσης να διδάξει στα παιδιά και όχι στην επίδοση των μαθητών.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της εργασίας αυτής, ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών για τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στα γενικά σχολεία της Ελλάδας. Ειδικότερα, διερευνήθηκε πώς βλέπουν την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, πώς πιστεύουν ότι η τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ομαλή ένταξη των αλλόγλωσσων μαθητών στην τάξη και πόσο χρησιμοποιείται η τέχνη από τους εκπαιδευτικούς και τους πρόσφυγες και με ποιο τρόπο;

Κατά τη διερεύνηση της βιβλιογραφίας προέκυψαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, για τα οποία κλήθηκαν να απαντήσουν εκπαιδευτικοί και μαθητές:

1. Ποιες δυσκολίες συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
2. Ποιες κατά τη γνώμη τους αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν, ώστε να υπάρξει βελτίωση στον τρόπο ένταξης τους στο σχολικό περιβάλλον;
3. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την συμβολή της τέχνης στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών;

Στην παρούσα μελέτη επιλέχθηκε ως ερευνητική μέθοδος η ποιοτική, με την χρήση του μέσου της ημι-δομημένης συνέντευξης, η οποία κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Το συγκεκριμένο ερευνητικό μέσο έδωσε τη δυνατότητα να παρουσιάζονται «τα αυθόρμητα λόγια των δρώντων προσώπων που αποκαλύπτουν αισθήματα, κρίσεις, αντιλήψεις, αναφορές για πράγματα και πρόσωπα και αποτελούν γνήσια ποιοτικά δεδομένα» (Πηγιάκη, 1994). Τα παραπάνω στοιχεία αποτέλεσαν ουσιαστική επιδίωξη κατά τη διάρκεια της παρούσας μελέτης σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, όπου ο ερευνητής μπορεί σε κάποιο βαθμό να καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου ενώ επίσης το περιεχόμενο, η σειρά και η διατύπωση των ερωτήσεων εξαρτώνται εξ' ολοκλήρου από αυτόν (Cohen, Manion & Morrison, 2007).

### *Δείγμα και διαδικασία διεξαγωγής έρευνας*

Το δείγμα στη συγκεκριμένη έρευνα αποτέλεσαν 45 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 45 μαθητές, από το Νομό Αττικής. Αρχικά, έγινε πιλοτική δοκιμή του οδηγού συνέντευξης σε 10 άτομα από κάθε ομάδα (ομάδα εκπαιδευτικών και ομάδα μαθητών) ενώ στην συνέχεια ο οδηγός διορθώθηκε – συμπληρώθηκε ανάλογα με τις ανάγκες που προέκυψαν από την παραπάνω δοκιμή. Στην συνέχεια χορηγήθηκε στους υπόλοιπους συμμετέχοντες.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Ιούνιο 2016 έως τον Οκτώβριο του ίδιου έτους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με προσωπική συνέντευξη κατά τη

διάρκεια της οποίας τα δεδομένα συλλέχτηκαν με μαγνητοφώνηση. Ακολούθησε η απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων και η καταγραφή τους. Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε στο σχολικό χώρο σε ώρες που διευκόλυναν τους συμμετέχοντες. Τα δεδομένα συλλογής από την ερευνητική διαδικασία έτυχαν επεξεργασίας με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου η οποία σύμφωνα με τον Krippendorff (2004), Χαρακτηρίζεται από 4 πλεονεκτήματα τα οποία ήταν απαραίτητα και για την παρούσα έρευνα. Η μέθοδος είναι ευέλικτη και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε μη οργανωμένο υλικό, είναι διακριτική, ευαίσθητη και ικανή να επεξεργαστεί συμβολικές φόρμες.

Οι Wimmer & Dominick (2002), καθόρισαν επίσης πέντε σκοπούς της ανάλυσης περιεχομένου. Να περιγράφονται τα περιεχόμενα της επικοινωνίας, να γίνεται έλεγχος των υποθέσεων που είναι σχετικές με το περιεχόμενο των μηνυμάτων, σύγκριση των περιεχομένων με τον πραγματικό κόσμο, αξιολόγηση της εικόνας των κοινωνικών υποκειμένων και εξαγωγή υποκειμενικών συμπερασμάτων και ερμηνειών. Η παρούσα ανάλυση δεδομένων σχεδιάστηκε και ακολούθησε αυτούς τους σκοπούς ενώ τα δεδομένα που εξήχθησαν ακολουθούν τις παραπάνω αρχές. Στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας δόθηκε έμφαση στις λέξεις, τα σύμβολα, τις κοινωνικές αναπαραστάσεις, τα στερεότυπα και τις βαθύτερες πολιτισμικές δομές που διέπουν τις απαντήσεις των ερευνώμενων. Τα δεδομένα ομαδοποιήθηκαν με βάση κοινές απαντήσεις για την καλύτερη εξαγωγή των συμπερασμάτων ενώ συγχρόνως αναλύθηκαν με βάση την πρόσφατη βιβλιογραφία που αναφέρεται παραπάνω.

### **Περιορισμοί**

Η ανάπτυξη της ποιοτικής έρευνας προσέφερε πολλά θετικά στην κοινωνική επιστήμη λόγω του πλούσιου πρωτογενούς υλικού. Η ποιοτική έρευνα εδράζεται σε αρχές και ηθικές οι οποίες δεν είναι ούτε εύλογο ούτε γόνιμο να υποστηριχτεί πως αποτελούν προσωπική υπόθεση του ερευνητή. Για να έχουν επιστημονικό νόημα στους άλλους, η μέθοδος και το προϊόν της ποιοτικής έρευνας, πρέπει να σχετίζονται με το κοινό για όλους τους κοινωνικούς επιστήμονες απόθεμα μεθοδολογιών και γνώσεων που έχει παραδοθεί στις επόμενες γενιές καθώς και με το έργο των σύγχρονων ερευνητών (Λάζος, 1998). Λαμβάνοντας αυτό υπόψη, έγινε μια προσπάθεια να μειωθούν οι πιθανοί περιορισμοί που τίθενται όταν επιλέγεται η συνέντευξη ως μεθοδολογικό εργαλείο, η οποία προσφέρεται για μελέτη μικρών και χωροχρονικά περιορισμένων ομάδων. Η έρευνα όμως, κατά τον Λάζο (1998, σ. 209) είναι μια πράξη οργανωμένη – με παρελθόν – και σκόπιμη, δηλαδή με μέλλον. Αυτό το ζήτημα αξιοπιστίας αποφεύχθηκε μέσω της συστηματικής επαλήθευσης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2003).

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας αποτύπωσαν την εκπαιδευτική πραγματικότητα ως προς την ένταξη των προσφύγων μαθητών στα τυπικά ελληνικά σχολεία και παρουσιάζονται κατά ερευνητικό ερώτημα. Για λόγους ομαδοποίησης των αποτελεσμάτων παρακάτω παρουσιάζονται αρχικά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συνέντευξη εκπαιδευτικών ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η ενότητα με τα αποτελέσματα από τα λόγια των μαθητών.

Σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα εκ των οποίων ενδεικτικά παρατίθενται τα εξής:

Ο εκπαιδευτικός Ε1 αναφέρει χαρακτηριστικά: *Η διαδικασία παρακωλύεται συστηματικά διότι οι μαθητές είναι αλλόγλωσσοι και τις περισσότερες φορές δεν μιλούν καθόλου ελληνικά. Αυτό αποτελεί μία πολύ σημαντική δυσκολία διότι οι περισσότεροι από εμάς τους εκπαιδευτικούς δεν μπορούμε να διαχειριστούμε τη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένη γλώσσα, σε αυτούς τους μαθητές. Κατά τη διάρκεια των*

διαλειμμάτων στο γραφείο γίνονται συνεχώς συζητήσεις οι οποίες απαρτίζονται κυρίως από παράπονα των συναδέλφων για την παρακώλυση της διαδικασίας ενώ πολλοί από αυτούς προτείνουν τη μεταφορά των αλλόγλωσσων μαθητών στα τμήματα ένταξης που πολλές φορές λειτουργούν.

Γίνεται απολύτως σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν και αυτοί με τη σειρά τους δυσκολίες όπως συμβαίνει με τους αλλόγλωσσους μαθητές. Όπως επισημαίνει και ο Baker (2001), πολλοί εκπαιδευτικοί δεν είναι έτοιμοι να αντιμετωπίσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές διδάσκοντας τους την Ελληνική ως δεύτερη ξένη γλώσσα. Τα ίδια προβλήματα καθώς και την αναστάτωση οποία προκαλείται μέσα στα γραφεία των διδασκόντων από τους εκπαιδευτικούς, επισημαίνει η Τζουριαδου (2000), η οποία τονίζει την αναγκαιότητα για την άμεση χρήση συγκεκριμένων μοντέλων για την αντιμετώπιση του προβλήματος.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός αναφέρει χαρακτηριστικά: *Είναι αλήθεια ότι υπάρχει όλη η καλή διάθεση από εμάς να βοηθήσουμε τους πρόσφυγες μαθητές αλλά δεν έχουμε τις ικανότητες να το κάνουμε αυτό καθότι δεν έχουμε δεχτεί προγράμματα από το Υπουργείο Παιδείας τα οποία θα μπορούσαν να μας κατατοπίσουν ή να μας εκπαιδεύσουν στο πώς να μεταχειριστούμε αυτά τα παιδιά.*

Η παραπάνω αφήγηση έρχεται να συμφωνήσει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία και όσα αναφέρθηκαν προηγουμένως. Μάλιστα ο Cummins (2005), τονίζει την καλή πρόθεση από την πλευρά των εκπαιδευτικών και τις προσπάθειες που γίνονται στα διάφορα σχολικά περιβάλλοντα. Ένας τρίτος εκπαιδευτικός συμφωνώντας με τα παραπάνω αναφέρει επιπλέον ότι:

*Κάθε φορά που προσπαθώ να χρησιμοποιήσω συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους με σκοπό να εντάξω τους άλλους μαθητές στο υπόλοιπο μαθητικό σύνολο, βλέπω ότι τελικά κάτι τέτοιο δεν πετυχαίνει. Η επίδοση των υπόλοιπων μαθητών καθυστερεί και δεν φτάνει τα αναμενόμενα από εμάς τους εκπαιδευτικούς επίπεδα. Οι περισσότεροι από εμάς συμφωνούμε ότι η ευθύνη υπάρχει στους αλλόγλωσσους μαθητές που μας αναγκάζουν να κάνουμε το μάθημα πιο αργά.*

Η εξωτερική απόδοση ευθυνών αποτελεί μία συνήθη διαδικασία η οποία επιτελείται στον κύκλο των εκπαιδευτικών. Είναι πολύ εύκολο όπως αναφέρει και η Κεσίδου (2008), να επιρρίπτει ο εκπαιδευτικός την ευθύνη στους αλλόγλωσσους μαθητές, την στιγμή που συνειδητοποιεί ότι δεν επιτυγχάνονται οι στόχοι που έχει θέσει. Κάτι τέτοιο όμως είναι εντελώς αντιδεδοντολογικό αφού έχει αποδειχθεί ότι οι αλλόγλωσσοι μαθητές μπορούν να εκπαιδευτούν το ίδιο καλά υπό την προϋπόθεση ότι έχουν χρησιμοποιηθεί οι κατάλληλες εκπαιδευτικές μέθοδοι.

Αναλύοντας τις απαντήσεις των ερωτηθέντων η τάση η οποία επικρατεί σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί, εστιάζεται στο φαινόμενο της εξωτερικής απόδοσης ευθυνών. Είναι γεγονός ότι όταν καλείται κάποιος να απαντήσει σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει, εκφράζεται σύμφωνα με αυτά που αισθάνεται, βιώνει και τελικά αντιμετωπίζει στην καθημερινή επαγγελματική του ενασχόληση. Όμως, δεν παύει να υφίσταται η απόδοση της ευθύνης για τα προβλήματα τα οποία όντως δημιουργούνται στην τάξη, στον πρόσφυγα μαθητή. Παρόλα αυτά, η σύγχρονη βιβλιογραφία έρχεται να δώσει απαντήσεις αφού έχει αναδείξει τεχνικές, μεθόδους και εκπαιδευτικές στρατηγικές που λειτουργούν ενταξιακά σε οποιαδήποτε συνθήκη - πολυπολιτισμική τάξη. Άλλωστε, κάθε μαθητής είναι διαφορετικός από τους υπόλοιπους και ο εκπαιδευτικός της τάξης καλείται να τον αντιμετωπίζει ως τέτοιο προσεγγίζοντας τον εξατομικευμένα. Αυτό δηλαδή που προβάλλεται στις περισσότερες απαντήσεις των εκπαιδευτικών (38 από τις 45) είναι ότι οι μαθητές δημιουργούν το πρόβλημα ενώ μικρό ποσοστό των απαντήσεων επικεντρώνεται στις δυσκολίες που αφορούν στη χρήση ειδικών εκπαιδευτικών τεχνικών και στρατηγικών, ή την έλλειψη γνώσης ή ενημέρωσης σχετικά με αυτές, ή την κεντρική υποστήριξη από επιστημονικούς φορείς και θεσμικά όργανα.

Στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων από την συνέντευξη, που αφορά αλλαγές θα μπορούσαν να γίνουν, ώστε να υπάρξει βελτίωση στον τρόπο ένταξης τους στο σχολικό περιβάλλον μερικές ενδεικτικές απαντήσεις ακολουθούν.

*Ένας από τους εκπαιδευτικούς απάντησε χαρακτηριστικά: Το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να μας δώσει κατευθύνσεις και οδηγίες με βάση τις οποίες να κινηθούμε. Δεν είναι δυνατόν κάθε εκπαιδευτικός να κινείται αυτόνομα και να επιφέρει αλλαγές οι οποίες πολλές φορές δεν έχουν επιστημονική υπόσταση ή δεν γίνονται δομημένα και συλλογικά.*

Οι απαντήσεις έχουν εξαιρετικό ενδιαφέρον αφού αντικατοπτρίζουν μελέτες οι οποίες έχουν πραγματοποιηθεί σε χώρες του εξωτερικού σχετικά με τις ομοιογενείς ομάδες, την σταθερότητα των εκπαιδευτικών σε δομές, την αύξηση του εκπαιδευτικού προσωπικού και την παροχή κινήτρων τους εκπαιδευτικούς λειτουργούς (Banks, 2004; Cummins, 2005; Δαμανάκης, 1991; Ευαγγέλου, 2007).

Ωστόσο, παρατηρείται μία απόκλιση από την θεωρία της ένταξης έτσι όπως αναφέρεται στη Σιδέρη (2011), η οποία παρουσιάζει το όραμα ενός ανοιχτού σχολείου για όλους τους μαθητές και είναι αντίθετη στη διάκριση σε ξεχωριστές ομάδες. Παρατηρείται επίσης από τα λόγια των εκπαιδευτικών ότι υπάρχει μία εξωτερική απόδοση ευθυνών και δεν γίνονται ουσιαστικές προτάσεις για την προώθηση αλλαγών στο εκπαιδευτικό σύστημα που θα προάγουν την κοινωνική ένταξη των μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες.

Ως προς το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί κατέθεσαν απόψεις σχετικά με την συμβολή της τέχνης στην ομαλή ένταξη των προσφύγων μαθητών:

*Η ζωγραφική και η μουσική κατέχουν μικρό αριθμό ωρών στο ωρολόγιο πρόγραμμα και δεν μπορούν να μας βοηθήσουν να χρησιμοποιήσουμε την τέχνη διαθεματικά.*

Στην τρίτη ομάδα ερωτήσεων που αφορά στην χρήση της τέχνης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους ίδιους τους πρόσφυγες, οι απαντήσεις που λήφθηκαν μπορούν να συνοψιστούν στα παρακάτω ενδεικτικά σχόλια:

*Χρησιμοποιούμε ως εκπαιδευτικοί τη ζωγραφική και τη μουσική για να φέρουμε κοντά τους μαθητές αλλά δεν μπορούμε να κάνουμε θαύματα.*

Όλες οι παραπάνω ενδεικτικές απαντήσεις που αναφέρθηκαν αναδεικνύουν τον κοινό προβληματισμό που έχει προκύψει στους ακαδημαϊκούς κύκλους. Η έμφαση δηλαδή στην επίδοση και στην ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα και τις εγκυκλίους των υπουργείων Παιδείας και η υποτίμηση των μαθημάτων που σχετίζονται με τις τέχνες (Argyriadi & Sotiropoulou-Zormpala, 2017). Μάλιστα, οι τέχνες γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς ως απλή μουσική ή ζωγραφική, αντικείμενα που είναι άμεσα συσχετισμένα με την ψυχαγωγία και την ξεκούραση από τα άλλα απαιτητικά μαθήματα (Γκότοβος, 2002). Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν αντιληφθεί την τέχνη ως μέσο προαγωγής της δημιουργικής σκέψης, της φαντασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών, ούτε έχουν εκπαιδευτεί ώστε να την χρησιμοποιούν διαθεματικά, διδάσκοντας τα άλλα διδακτικά αντικείμενα μέσω της τέχνης (Argyriadi & Sotiropoulou-Zormpala, 2017). Η τέχνη βρίσκεται ελάχιστες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθητών και όσο ανεβαίνουν τα επίπεδα εκπαίδευσης τόσο μειώνεται και συχνά εξαφανίζεται από την εκπαίδευση των παιδιών.

***Απαντήσεις μαθητών σχετικά με την ένταξη των προσφύγων:***

Στις ίδιες ομάδες ερωτήσεων που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί, απάντησαν και οι μαθητές για τους συμμαθητές τους οι οποίοι είναι πρόσφυγες. Ενδεικτικά, ένας μαθητής απαντά σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σχετικά με την ένταξη των προσφύγων, στις σχολικές τάξεις:

*Εγώ και οι συμμαθητές μου δεν έχουμε κανένα πρόβλημα που υπάρχουν στην τάξη μας μαθητές που μιλούν άλλη γλώσσα. Ίσα ίσα, πιστεύουμε ότι είναι πάρα πολύ ωραίο όλο αυτό και μας αρέσει που γνωρίζουμε κι άλλα παιδιά με νέες συνήθειες.*

Οι απαντήσεις των μαθητών σκιαγραφούν τον παιδικό κόσμο της αλληλεγγύης και της υποστήριξης που οφείλει να παρέχει ο άνθρωπος σε κάθε συνάνθρωπο. Οι μαθητές όντας πιο αθώες ψυχές, κατανοούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένας άλλος μαθητής και είναι πρόθυμοι να τον βοηθήσουν και να τον υποστηρίξουν. Δεν ενδιαφέρονται για την επίδοση των συμμαθητών τους ούτε για τη διδακτέα ύλη παρά μόνο για την επικοινωνία και πιο ουσιαστικά για τη ζωή θέματα. Ενδιαφέρονται για την επικοινωνία, το παιχνίδι, την ανθρώπινη ευτυχία, έννοιες δηλαδή πολύ ανώτερες από αυτές που κατασκεύασαν οι ενήλικες στο πέρασμα του χρόνου. Μία σειρά μελετών συνηγορούν στα σχολεία των μαθητών αφού υποστηρίζουν την ένταξη των προσφύγων μαθητών αλλά και κάθε μαθητή ο οποίος εντάσσεται στη σφαίρα της διαφορετικότητας (Banks, 2004). Οι μαθητές μπορεί να μην κατέχουν τις απαραίτητες θεωρητικές γνώσεις αλλά κατανοούν με τη δύναμη της ψυχής η οποία από ότι φαίνεται είναι αρκετά ισχυρή και οι απόψεις τους συνάδουν με τη σύγχρονη έρευνα.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα οι μαθητές κατέθεσαν τη γνώμη τους για αλλαγές που θα μπορούσαν να γίνουν, ώστε να υπάρξει βελτίωση στον τρόπο ένταξης των προσφύγων μαθητών, στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικά, ακολουθούν οι πιο χαρακτηριστικές:

*Ένας από τους μαθητές αναφέρει χαρακτηριστικά ότι: Το σχολείο πολλές φορές γίνεται βαρετό και οι δάσκαλοι δίνουν μεγάλη σημασία στο μάθημα. Κάποια παιδιά δεν μπορούν να καταλάβουν το μάθημα ενώ και εμείς που πολλές φορές μπορούμε δεν τα καταφέρνουμε γιατί βαριόμαστε. Θα ήθελα το μάθημα να είναι πιο ωραίο και να έχει μέσα παιχνίδια, ζωγραφικές, μουσικές και να παίζουμε και θέατρο καμιά φορά.*

Ο συγκεκριμένος μαθητής έρχεται να επιβεβαιώσει στην πράξη όλα όσα αναφέρουν οι σύγχρονες έρευνες της τελευταίας πενταετίας σχετικά με την αλλαγή των προτύπων του εκπαιδευτικού συστήματος Gardner (1990). Το εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζεται σε ξεπερασμένες βάσεις και αρχές οι οποίες δεν συνάδουν με τις σύγχρονες κοινωνικές αλλαγές (Κεσίδου, 2008). Μάλιστα, οι τέχνες μπαίνουν σε χαμηλότερη προτεραιότητα και αξία στα εκπαιδευτικά προγράμματα συγκριτικά με τις γλώσσες και τα μαθήματα θετικών επιστημών (Reich, 2013).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα συγκεντρώνονται δεδομένα που αφορούν στη συμβολή της τέχνης στην ομαλή ένταξη οι μαθητές ενδεικτικά αναφέρουν:

*Εμένα μου άρεσει το θέατρο και ο χορός αλλά δυστυχώς στο σχολείο δεν κάνουμε τέτοια. Νομίζω ότι όλοι μαζί θα μπορούσαμε να χορεύουμε και να γελάμε.*

*Μέσα στην τάξη κάνουμε πιο πολύ γλώσσα και μαθηματικά και εγώ τα βαριέμαι. Θα μου άρεσε πιο πολύ να κάνουμε τεχνικά, μουσική και τέτοια. Οι συμμαθητές μου που είναι από άλλες χώρες νομίζω ότι θα καταλαβαίνουν καλύτερα.*

Η τέχνη συντελεί στην καλλιέργεια της οπτικής ευαισθησίας, την παρατηρητικότητα, την ενσυναίσθηση, τη διαχείριση προβλημάτων, την επαφή με το συναίσθημα, «τη φαντασία (Dewey), την ανάπτυξη πολλαπλών ειδών νοημοσύνης (Gardner, Harvard School of Education), την εξοικείωση με τον αντισυμβατικό τρόπο σκέψης, το γεγονός ότι τα μεγάλα έργα τέχνης μιλούν για σημαντικές αλήθειες, έχουν ολιστική διάσταση, απαιτούν νοητική και συναισθηματική εγρήγορση για την κατανόηση τους», την καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης, την ιστορική γνώση, την αισθητική καλλιέργεια, την αφομοίωση και εκτίμηση της πολιτιστικής κληρονομιάς.

Κυρίως, πέρα και πάνω από όλα αυτά, η τέχνη μπορεί να θέσει τις βάσεις για μια νέα θέαση του εαυτού και της ζωής. Η τέχνη λειτουργεί, επίσης, θεραπευτικά και δεν υφίσταται, τα χιλιάδες χρόνια που υπάρχει, για λόγους διακοσμητικούς» (Αθανασέκου, 2016). Αν ο θεραπευτικός και μεταμορφωτικός της ρόλος επικοινωνηθεί σωστά και γίνει αντιληπτός από τα παιδιά, μπορεί να επαναπροσδιορισθεί ο εσωτερικός τους χώρος και από τη στενή πύλη του φανατισμού να ανοιχτούν στις λεωφόρους της αποδοχής και της συμβίωσης με τον «άλλο».

Η τελευταία ομάδα που σχετίζεται με το πόσο χρησιμοποιούν την τέχνη εκπαιδευτικοί και μετανάστες, περιλαμβάνει απαντήσεις σαν αυτές:

*Στα παιδιά από άλλες χώρες αρέσει πιο πολύ η ζωγραφική και η μουσική.*

*Πολλές φορές βλέπω τον Ιβάν να ζωγραφίζει μόνος του και μετά να κάνει δώρο τις ζωγραφιές του στα άλλα παιδιά.*

Οι απαντήσεις των παιδιών, σχετίζονται με την χαμηλή χρήση της τέχνης τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από τους μετανάστες. Τα παιδιά λένε ότι τέχνη είναι περιορισμένη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και έτσι οι μαθητές προτιμούν περισσότερο να παίζουν στην αυλή ομαδικά παιχνίδια παρά να συμμετέχουν στην τάξη όλοι μαζί με τα καλλιτεχνικά μαθήματα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την ανάλυση των παραπάνω αποτελεσμάτων αναδεικνύουν το φαινόμενο του συνεχώς αυξανόμενου προβληματισμού που προκύπτει από την εισδοχή προσφύγων παιδιών στις τυπικές τάξεις. Τα αποτελέσματα χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, αυτές που αφορούν σε απαντήσεις των εκπαιδευτικών και σε αυτές που αφορούν σε απαντήσεις μαθητών, για τα ίδια θέματα. Οι εκπαιδευτικοί προβληματίζονται σχετικά με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας, διότι πιστεύουν ότι μειώνεται η επίδοση των υπόλοιπων μαθητών και παρακωλύεται η εκπαιδευτική διαδικασία, εξαιτίας αυτής της ποικιλίας που επικρατεί μέσα στις σύγχρονες ελληνικές τάξεις. Πιστεύουν ότι δεν είναι κατάλληλα εκπαιδευμένοι και ότι δεν έχουν τη δυνατότητα να ανταποκριθούν καθώς τα αναλυτικά προγράμματα, οι εγκύκλιοι και οι οδηγίες που λαμβάνονται από το Υπουργείο Παιδείας, δίνουν έμφαση στην επίδοση των μαθητών και στην κάλυψη της διδακτέας ύλης και έτσι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τον χρόνο να ασχοληθούν εξατομικευμένα με κάθε μαθητή. Έτσι, παρακωλύεται το εκπαιδευτικό έργο και ακόμη κι αν συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν την καλή διάθεση να προσφέρουν και να διδάξουν τους άλλους μαθητές, εντάσσοντάς τους στο υπόλοιπο μαθητικό σύνολο, δυστυχώς δεν τα καταφέρνουν. Σχετικά με τις αλλαγές δεν προτείνεται κάτι συγκεκριμένο αλλά υπάρχει η έκφραση αναμονής για εξεύρεση λύσης από το υπουργείο παιδείας. Σε σχέση με τη συμβολή της τέχνης στην ομαλή ένταξη των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί κατανοούν ως τέχνη την απλή ζωγραφική και τη μουσική που γίνεται μέσα στις σχολικές τάξεις. Δεν έχουν λάβει την απαραίτητη εκπαίδευση ώστε να κατανοήσουν ότι η τέχνη αποτελεί το μέσο το οποίο ενεργοποιεί τη δημιουργική σκέψη και φαντασία των μαθητών καθώς επίσης αναπτύσσει τη μεταφορική σκέψη στα παιδιά, απομακρύνοντάς τα από την ορθολογική εμμονή στην επίδοση. Έτσι, δεν χρησιμοποιούν συχνά την τέχνη ως εκπαιδευτικό μέσο παρά μόνο καλύπτουν κάποιες ελάχιστες ώρες στο ωρολόγιο πρόγραμμα, προκειμένου να χρησιμοποιηθούν ως ψυχαγωγία τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Οι μαθητές από την άλλη πλευρά, δείχνουν ότι έχουν πολύ περισσότερο αναπτυγμένη τη διάθεση για ένταξη των προσφύγων μαθητών στην τάξη. Τους δέχονται, παίζουν μαζί τους, δημιουργούν ομάδες και επικρατεί ένα κλίμα αλληλεγγύης και ομόνοιας. Οι μαθητές δεν ενδιαφέρονται τόσο πολύ για την επίδοση, για την ύλη ή άλλα διαδικαστικά θέματα, αλλά χαίρονται πολύ να παίζουν με τους συμμαθητές τους, να ανταλλάσσουν δώρα και να επικοινωνούν, μαθαίνοντας διαφορετικές συνήθειες. Οι απαντήσεις των μαθητών συνάδουν με σύγχρονες θεωρητικές αντιλήψεις που εστιάζουν στην ξεπερασμένη λειτουργική δομή των εκπαιδευτικών συστημάτων και τον παραγκωνισμό των μαθημάτων τέχνης. Οι ίδιοι οι μαθητές, σχετικά με τη χρήση της τέχνης, υποστηρίζουν ότι μέσα από τη ζωγραφική και τη μουσική, μέσα από το χορό και το θέατρο τα παιδιά επικοινωνούν μεταξύ τους καλύτερα. Πιστεύουν ότι οι πρόσφυγες μαθητές επικοινωνούν μέσα από ζωγραφιές γιατί είναι πιο εύκολα κατανοητές και ουσιαστικά αποτελούν αποτύπωση



των εσωτερικών τους συναισθημάτων τα οποία μοιράζονται με τους συμμαθητές τους.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασέκου, Μ. (2016). «Διδάσκοντας Ιστορία Τέχνης στους ενήλικες: Εμπειρίες και μελέτες περίπτωσης στο πλαίσιο της Διά Βίου Μάθησης». «2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Διά Βίου Μάθησης-Εκπαίδευσης Ενηλίκων-Κοινωνικής Ενδυνάμωσης & Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών», 3-5 Ιουνίου 2016, Χανιά. Δημοσιευμένο στο ηλεκτρονικό, επιστημονικό περιοδικό «*Εκπαίδευση Ενηλίκων και Πολιτισμός στην Κοινότητα*».
- Argyriadi, A., Sotiropoulou-Zormpala, M. (2017). Engaging first-graders in language arts through 'arts-flow activities. *Curriculum Perspectives*, 37 (1), 25-38.
- Αργυριάδης, Α. (2015). *Η πολιτισμική κατασκευή της διαφορετικότητας. Το παράδειγμα του ψυχοπαθή*. Αθήνα: Πεδίο.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. (επιμ. Δαμανάκης, Μτφρ. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*, 6<sup>th</sup> ed. London: Routledge.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση – Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (επιμ. Ε. Σκούρτου, μετφρ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (1991). *Εισαγωγή στο θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος παραγωγής γλωσσικού διδακτικού υλικού για τα ελληνόπουλα στη Γερμανία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Ευαγγέλου, Ο. (2007). *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τοποθήτω.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης*. Αθήνα: Πεδίο.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Hohmann, M. & Reich, H. H. (Hrsg.) (1989). *Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung*. New York: Munster.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κεσίδου, Α. (2008). Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Στο Μ. Δ. Κ., *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ.
- Λάζος, Γ. (1998). *Το πρόβλημα της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα της εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 1(2), 15-22.
- Reich, W. (2013). *Η ανάλυση του χαρακτήρα*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Σκούρτου, Ε. (2005). Η Γλώσσα της Διασποράς και η Διασπορά της Γλώσσας, στο Τσοκαλίδου, Ρ. & Παπαρούση, Μ. (επιμέλεια), *Γλώσσα & Ταυτότητα στη Διασπορά*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Swason, H.L., Cooney, J.B. & McNamara, J.K. (2004). Learning disabilities and memory. Στο B.Y.L. Wong (ed.) *Learning about learning disabilities*, (σσ. 41-92). San Diego, CA: Academic Press.
- Τριάρχη-Herrmann, B. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία: μία ψυχογλωσσολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

## Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική μάθηση στο νηπιαγωγείο μέσω της δημιουργίας διαπολιτισμικού παραμυθιού.

*Βλάχου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών,  
[marvlachou@hotmail.com](mailto:marvlachou@hotmail.com)  
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών,  
[earvanitis@upatras.gr](mailto:earvanitis@upatras.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης που αφορά στη δημιουργία διαπολιτισμικού παραμυθιού από μαθητές/τριες προσχολικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία διαπολιτισμικού παραμυθιού αποτελεί ένα δυναμικό μέσο διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης σε διαφοροποιημένες τάξεις. Απώτερος στόχος της δράσης είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η παραγωγή διαπολιτισμικής μάθησης. Η παρούσα εκπαιδευτική δράση αποτέλεσε μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση αναστοχαστικού χαρακτήρα που πραγματοποιήθηκε σε τάξη Νηπιαγωγείου 18 μαθητών στην Κεφαλονιά. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης (παρατήρηση, σχεδιασμός, δράση, κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση). Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν τη σημαντικότητα που διαδραματίζουν οι βιογραφίες των μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ο βαθμός συμπερίληψης που επιτεύχθηκε μέσω του αναστοχαστικού διαλόγου και του μετασχηματισμού. Τέλος, η οικοδόμηση επικοινωνιακών δεσμών και σχέσεων αμοιβαίας συνεργασίας, κατανόησης, αποδοχής διαφορετικότητας, αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας αποτέλεσε αναγκαία συνθήκη για αποτελεσματική διαπολιτισμική μάθηση. Αυτό κατέστη σαφές μέσα από την αυτοανακάλυψη της ατομικής ταυτότητας, την ενίσχυση της αυτοεικόνας και ισχυροποίηση της αυτοαντίληψης των μαθητών, καθώς και μέσα από την ποιοτική δημιουργική γραφή με τη μορφή του σύγχρονου διαπολιτισμικού παραμυθιού.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Διαπολιτισμική μάθηση, Αναστοχασμός, Βιογραφίες μαθητών/τριών, Διαπολιτισμικό παραμύθι.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί μια ξεκάθαρα αναγνωρισμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντανάκλα τη διαφορετικότητα (diversity) των μαθητών. Η τελευταία αναφέρεται σε διαφορές που μπορούν να αφορούν σ' ένα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό της ατομικής ταυτότητας των νηπίων (Van Knippenberg, Van Ginkel & Homan 2013). Πιο συγκεκριμένα αφορά διαφορές υλικές (ταξικές, τοπικές, οικογενειακές), σωματικές (ηλικία, φύλο, βιολογικό φύλο και σεξουαλικότητα, φυσικές και νοητικές ικανότητες) ή συμβολικές (γλώσσα, πολιτισμός, έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες) (Kalantzis & Cope, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Hall, 2002· Tomlinson, 1999) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνυφαίνεται με την έννοια της διαφορετικότητας και αναδεικνύεται ως αναγκαία μέσα στον ολοένα αυξανόμενο διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό (Mulroy & Eddinger, 2003). Συνυπολογίζοντας και τους ατομικούς παράγοντες διαφορετικότητας, τις ατομικές ιδιαιτερότητες, τα ατομικά ενδιαφέροντα, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις βιογραφίες των μαθητών/τριών γίνεται αντιληπτό πως κάθε σχολική τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας και ετερογένειας. Κάθε μαθητής/τρια αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Διαθέτει διαφορετική ετοιμότητα μάθησης, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και μάθησης, διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφορετική παρώθηση.

Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν διαφορετικά είδη ευφυΐας με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να ακολουθούν οπωσδήποτε την ίδια εξελικτική πορεία (Gardner, 2006). Άλλωστε δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Guild, 2001). Άρα, φυσιολογικό είναι να διαφοροποιούνται οι μαθητές ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν. Συνεπώς, η μάθηση θεμελιώνεται στη μοναδικότητα των μαθητών, σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο και οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και νοηματοδοτημένα περιβάλλοντα (Tomlinson, 2010).

Στο παρόν άρθρο προσδιορίζονται οι όροι της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής μάθησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, διερευνάται ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσα από έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να παραχθεί διαπολιτισμική μάθηση.

## **ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ**

Η διαχείριση της ανομοιογένειας επιτάσσει την ανάγκη υιοθέτησης συγκεκριμένων στρατηγικών, μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας για τη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη (Vandenbroeck, 2007). Κάτι τέτοιο πραγματώνεται μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, του επαναπροσδιορισμού του τρόπου διδασκαλίας και τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις που να εξασφαλίζουν «ισότητα όρων» της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Lynch & Bakes, 2005).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην καλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων των μαθητών για την πραγμάτωση των διδακτικών στόχων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με τον μέγιστο δυνατό τρόπο. Συνολικά η διαφοροποίηση βασίζεται στην αναγνώριση της ατομικής αξίας που υπάρχει σε κάθε άτομο (Adami, 2004), στην αποτροπή του σχολικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2006), ενώ παράλληλα προάγει την ισότητα στην αναγνώριση και το σεβασμό, στο ενδιαφέρον και την αλληλεγγύη (Lynch & Bakes 2005).

Τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» τον συναντάμε στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Μέρος 1<sup>ο</sup> (2011:23). Βασίζεται στην αρχή ότι οι παιδαγωγοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών με προγράμματα που διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα - τελικό προϊόν (Theroux, 2004· Tomlinson, 2010· Valiande, Kyriakides & Koutselini 2011). Μείζονος σημασίας είναι και το μαθησιακό περιβάλλον, νοώντας το φυσικό περιβάλλον της τάξης, την οργάνωσή του, τα υλικά και τα μέσα, αλλά και τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Tomlinson, 2010) με ευελιξία διδακτικών μεθόδων (Παντελιάδου, 2008· Tuttle, 2000) και συστηματικό προγραμματισμό-σχεδιασμό της διδακτικής πράξης (Mulroy & Eddinger, 2003· Tuttle, 2000). Μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι να λάβει υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ, τα μαθησιακά ή γνωσιακά στυλ και τις βιογραφίες τους (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Κουτσελίνη, 2006· Schlechty, 1997· Theroux, 2004· Tomlinson, 2010).

### ***Οι βιογραφίες των μαθητών/τριών***

Οι βιογραφίες ή βίοκοσμοι (lifeworlds) των μαθητών συνιστούν τα καθημερινά βιώματα των μαθητών και τις εμπειρίες τους, τα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα και την υποκειμενική υπόστασή τους (Kalantzis & Cope, 2013). Η αξιοποίηση των ατομικών βιογραφιών με ταυτόχρονες προσαρμογές αυτών μέσω παρατήρησης και ανάλυσης συντελούν στη διαμόρφωση ατομικού προφίλ κάθε μαθητή/τριας συνιστώντας ένα είδος «διαμορφωτικής αξιολόγησης». Εντοπίζονται έτσι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες των μαθητών της τάξης, αλλά και τα δυνατά τους

σημεία (Mac Gillivray & Rueda, 2001) καθιστώντας τους μαθητές δρώντα πρόσωπα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η αξιοποίηση των βιογραφιών που συνιστά συνεκτίμηση των διαφορετικοτήτων και η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία παρέχει ανατροφοδότηση για την αναπροσαρμογή της τρέχουσας διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να βελτιωθούν τα επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» και της συμπερίληψης (Kalantzis & Cope, 2013) στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμπερίληψη (inclusion), είναι μια «διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές αυτές γίνονται αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (Kalantzis & Cope, 2013:260).

Μέσω της συμπερίληψης οι διαφορές αναγνωρίζονται, αξιοποιούνται δημιουργικά και προβάλλονται ως πλεονέκτημα του συνόλου (Αρβανίτη & Σακελλαρίου 2014, Αρβανίτη 2015). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τις διαφορές του άλλου, καθώς αυτές συνιστούν μαθησιακό και εκπαιδευτικό πλούτο. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται του αίσθημα του ανήκειν στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο αποτελεσματική και αποδοτική είναι η μετάδοση της γνώσης (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011· Kalantzis & Cope, 2013). Συνεπώς, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η αντιμετώπισή της ως συγκριτικό μαθησιακό πλεονέκτημα αποτελεί βασικό πυλώνα της διαφοροποιημένης (Αρβανίτη, 2013) και αναστοχαστικής παιδαγωγικής. Η τελευταία σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2008: 202-205), εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης μ' ένα σύνθετο, ομαδοσυνεργατικό και διαλεκτικό τρόπο.

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία πετυχαίνει τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας και την αποτελεσματική διαπολιτισμική μάθηση (Comber & Kamler, 2005· Cloonan, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικές δράσεις χτίζονται γύρω από τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τις προσωπικές τους εμπειρίες (βιογραφίες) αποκτούν νόημα και ουσία οπότε το ενδιαφέρον τους καθίσταται εντονότερο και πιο ικανό να τους ενεργοποιήσει (Mac Gillivray & Rueda, 2001· Tomlinson, 2010).

Δείχνουν, ακόμη, ότι η ενισχύει την ενεργητικότητα του μαθητή και το ρόλο του ως δρών πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να είναι σε θέση να παράγει ο ίδιος γνώση. Η μετασχηματιστική αυτή κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ενθαρρύνει την ανακάλυψη και την κριτική ερμηνεία. Προωθεί το διαπολιτισμικό διάλογο, τη συνεργασία, την ομαδικότητα και εν τέλει τη διαπολιτισμική μάθηση αξιοποιώντας τον διαφορετικό βίκοσμο των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός νέου είδους ανθρώπου που γνωρίζει πώς να μαθαίνει, που είναι σε θέση να παράγει γνώση αυτόνομα αλλά και συνεργατικά, που γνωρίζει πώς να καθοδηγεί, να τροφοδοτεί και να διδάσκει τους άλλους (Kalantzis & Cope, 2013).

#### **Διαπολιτισμικό παραμύθι και μάθηση**

Πλήθος εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται θέματα διαπολιτισμικής συνείδησης συνδέθηκαν με τη διαπολιτισμική αγωγή (Γιαννικοπούλου 2009) και εντάχθηκαν στην κατηγορία των διαπολιτισμικών βιβλίων. Σ' αυτά εντάσσονται και τα παιδικά παραμύθια προσχολικής ηλικίας.

Πρόκειται για παραμύθια στα οποία εγγράφεται η διαφορετικότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να προσανατολίζουν τον αναγνώστη σε συμπεριφορές που προωθούν τη συνύπαρξη, την αλληλεγγύη και την αποδοχή, χωρίς να εμφανίζονται ως προϋπόθεση αποδοχής οι εξαιρετικές πράξεις και τα κατορθώματα του ήρωα που συμβολίζει ή σηματοδοτεί τη διαφορετικότητα (Καρακίτσιος, 2014). Τα διαπολιτισμικά παραμύθια εμπεριέχουν την έννοια του διαφορετικού με πολλές όψεις (Tiedt & Tiedt, 2006). Χαρακτηρίζονται από ένα ιδεολογικό στίγμα (Γιαννικοπούλου, 2009) παρουσίας

του διαφορετικού το οποίο μεταδίδει μηνύματα και διαμορφώνει στάσεις στο αναγνωστικό κοινό (Wham, Barnhar & Cook, 1996).

Μια διαπολιτισμική μαθησιακή επιδίωξη των παραμυθιών είναι η υπέρβαση της εγωκεντρικά περιορισμένης οπτικής (Γιαννικοπούλου, 2009) θέασης των πραγμάτων και το άνοιγμα του εαυτού σε νέες οπτικές. Έτσι, εμπλουτίζονται οι εμπειρίες του νηπίου και ενισχύεται ο μηχανισμός αντιμετώπισης εσωτερικών προβλημάτων και ανησυχιών (Bettelheim, 1976). Στο σημείο αυτό, ο αναγνώστης δεν υφίσταται μόνο μια επίδραση αλλά καθίσταται και δημιουργός δράσης (Bettelheim, 1976) κάνοντας την ανατροπή (Τσιλιμένη, 2007). Η ανατροπή της επικρατούσας άποψης για την ομοιογένεια και ομοιομορφία και η ανάπτυξη πλουραλιστικότητας και πολυφωνίας (Γιαννικοπούλου 2009) στη συνείδηση των μαθητών/τριών σηματοδοτεί τη διαπολιτισμική μάθηση.

Η σύγχρονη διαπολιτισμική έρευνα επιτάσσει έναν νέο προσδιορισμό της διαπολιτισμικής μάθησης σύμφωνα με την οποία η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της ειρηνικής και αμοιβαίας συνεργασίας των μαθητών με διαφορετικούς βίocosμους και διαφορετικές εμπειρίες, σχέσεις και οπτικές (Arvanitis, 2014:64). Ο Nieke (2000:197), εστιάζει τη διδασκαλία στον κόσμο των εμπειριών των μαθητών, ενώ ο Γκόβαρης (2001:174-193) εμπλέκει τον αναστοχασμό με την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση έναντι των ρόλων, την ανοχή των αντιφάσεων. Συνολικά η επικοινωνιακή διαπολιτισμική ικανότητα συνιστά το προϊόν της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής μάθησης (Αρβανίτη, 2011). Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, αποδοχής της αμφισημίας, ανάληψης ρίσκου, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και ικανότητας μετασχηματισμού στο πλαίσιο της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Αρβανίτη, 2011).

Η δημιουργική ικανότητα του μαθητή για νέα διαπολιτισμική μάθηση ενθαρρύνεται μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μέσα από την ίδια τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον ενθαρρύνεται από τη διαφοροποίηση του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης το οποίο επιτρέπει ευέλικτα, διαθεματικά και πολύτροπα πλαίσια δημιουργικής δράσης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τίθεται ως βασική μέριμνα στην προσχολική ομάδα (Larey & Paulus, 1999) με την ενίσχυση των δεσμών της. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας σκιαγραφούν έναν δυναμικό ενδιάμεσο χώρο διαπολιτισμικής και δημιουργικής μάθησης (Arvanitis, 2014). Στο χώρο αυτό τα πολιτισμικά σύνορα είναι διαπερατά, κάτι που επιτρέπει την εναλλαγή οπτικών και την απόκτηση νέας εμπλουτισμένης μάθησης (Arvanitis, 2014:64).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα διερεύνησης της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης νηπιαγωγείου με σκοπό τη βελτίωση της ποιοτικής διασύνδεσης των μελών της, αλλά και του ανασχεδιασμού και αναστοχασμού (Carr & Kemmis, 1997· Habermas, 1972· McNiff, 1999) των διδακτικών δράσεων με μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση (Koutselini, 2009) κρίθηκε χρήσιμη η έρευνα δράσης ως μια σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Η αρχική ιδέα της εκπαιδευτικής δράσης ήταν η απόπειρα μιας νέας προσέγγισης των διαφορών της προσχολικής ομάδας προκειμένου να ακολουθηθεί μια διαφοροποιημένη πρακτική στην οποία να συμμετέχουν ευχάριστα και ισότιμα όλα τα μέλη της προσχολικής ομάδας με ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς, με ανοικτές συνθήκες τάξης και ελευθερία έκφρασης. Απώτερος σκοπός ήταν η πολιτισμική αναγνώριση και αποδοχή τους και η επίτευξη διαπολιτισμικής μάθησης. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού.

Η εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε το 2013 σε μια τάξη νηπιαγωγείου 18 μαθητών στον Νομό Κεφαλληνίας διήρκησε δυο μήνες και αποτέλεσε μια έρευνα δράσης η οποία ξεκίνησε από την αναγκαιότητα ενίσχυσης της επικοινωνιακής ικανότητας των μελών της ομάδας. Το προφίλ της τάξης ήταν αρκετά ανομοιογενές. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών μη ελληνικής καταγωγής (42%), ενώ υπήρχαν αλλόγλωσσοι μαθητές (12%) που προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Βουλγαρία. Ακόμη, υπήρχαν και μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα (Φιλιππίνες, Ταϊλάνδη, Αλβανία) και μαθητές που προέρχονταν από φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα. Κάποιοι είχαν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ υπήρχαν και μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην έρευνα δράσης, ήταν οι εξής:

- Να κατανοηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους τι ακριβώς εμποδίζει την πραγματική και αποτελεσματική επικοινωνία εντός της τάξης.
- Να εκφραστούν οι μη συνειδητοποιημένες θεωρίες τους, οι οποίες παρεμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία και μάθηση.

Η πρωταρχική παραδοχή της έρευνας εστιάζει στο νόημα της εκπαιδευτικής δράσης το οποίο δεν βρίσκεται στη διδασκαλία αυτή καθ' εαυτή, αλλά στην κατανόηση της εμπειρίας και των στάσεων των συμμετεχόντων έναντι αυτής της εμπειρίας. Επιπροσθέτως, στην παραδοχή της αναγκαιότητας αναδόμησης της επαγγελματικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού (Κουτσελίνη, Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) μέσα από διαλεκτικές σχέσεις αναστοχασμού και κριτικής ενδοσκόπησης (Αυγητίδου, 2015).

#### **Μεθοδολογικά εργαλεία**

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εστίαζε στη θεωρητική και πρακτική γνώση των εμπειριών της ομάδας (Reason & Bradbury, 2001), την επικοινωνία, τις σχέσεις και την αλληλεπίδρασή της και συνοψίζεται στα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: αφήγηση βιογραφιών των μαθητών/τριών, διαπολιτισμικός διάλογος, εικαστική αναπαράσταση, κλειδα παρατήρησης με ημερολόγιο, αναστοχαστικό υλικό βιντεοσκόπησης, σημειώσεις/αναλύσεις ντοκουμέντων, γλωσσικά παιχνίδια, ανοιχτά φύλλα εργασίας, κλειδα αξιολόγησης - portfolio.

Η αφήγηση βιογραφιών και ο διαπολιτισμικός διάλογος συνιστούν εργαλείο διερεύνησης των διαφορετικών αναπαραστάσεων των μαθητών/τριών σε σχέση με την εικόνα του «Εαυτού» και του «Άλλου». Η διατήρηση δομημένης κλειδας παρατήρησης με ημερολόγιο και καταγραφές συντείνει στη συστηματοποίηση της παρακολούθησης και κατανόησης της δράσης. Μαζί με τις σημειώσεις και αναλύσεις ντοκουμέντων και το βιντεοσκοπημένο υλικό αποτελούν μια μορφή συσχετισμού τεκμηρίωσης και υποκινούμενου αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001). Η αξιοποίηση απλών γλωσσικών παιχνιδιών κατά τη διαδικασία σύνθεσης του παραμυθιού ενισχύει αφηγηματικά τη μορφή και το περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου προς μια καλύτερη απόδοση αποτελέσματος. Για την καλύτερη εννοιολογική κατανόηση και εμπέδωση της διαφορετικότητας σχεδιάστηκε ανοιχτό φύλλο εργασίας τίτλου «Είμαστε ίδιοι γιατί; Είμαστε διαφορετικοί γιατί;» στο οποίο κάθε παιδί με το πέρας της δράσης απεικόνιζε εικαστικά τα ατομικά του στοιχεία. Τέλος, όλο το υλικό της δράσης συμπεριλήφθηκε μαζί με μια κλειδα αξιολόγησης της δράσης στο φάκελο αξιολόγησης (portfolio) του μαθητή/τριας.

#### **Φάσεις της έρευνας δράσης**

Η έρευνα δράσης ακολούθησε μια ανοικτή κυκλική πορεία τριών φάσεων και πέντε βημάτων, η οποία ενέχει την έννοια της επανάληψης και του δημιουργικού αναστοχασμού (Caro & Kemmis, 1997).

Η Α` Φάση περιελάμβανε σε δυο βήματα την καταγραφή και νοηματοδότηση των αναγκών της ομάδας με την κατηγοριοποίηση αυτών σε τέσσερις άξονες καταγραφής που ήταν οι ακόλουθοι:

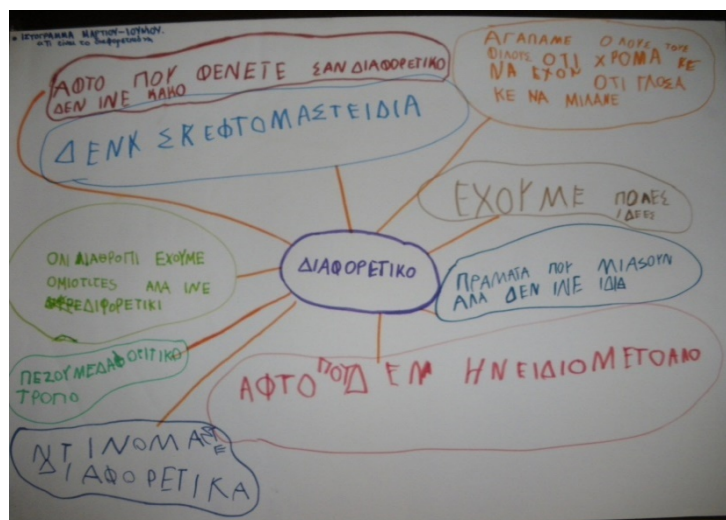
1. Διδασκαλία/επίδοση/στρατηγικές εκπαίδευσης.

2. Κλίμα τάξης/σχέσεις/συμπεριφορά.
3. Διαπολιτισμική κουλτούρα και μάθηση.
4. Συνεργασία με γονείς.

Ακόμη, τη διερεύνηση των ζητημάτων μέσω των καταγεγραμμένων ερωτημάτων, ως εξής: επίδοση των μαθητών/τριών, επικοινωνιακή σχέση των μαθητών/τριών μεταξύ τους, επικοινωνιακή σχέση των μαθητών/τριών με την νηπιαγωγό, ομαδοσυνεργατικό κλίμα επικοινωνίας, διαπολιτισμική μάθηση, διαφορετικότητες των μαθητών/τριών, μαθησιακές δυσκολίες, συνεργασία των μελών της τάξης, συμπεριφορά των μαθητών/τριών, επικοινωνία νηπιαγωγείου-γονέων.

Αρχικώς, καταγράφηκαν οι αφηγήσεις βιογραφιών των μαθητών/τριών οι οποίες εμπειρεύσαν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις και εμπειρίες τους, στοιχεία που προσδιόριζαν τα σημεία ετερότητας και ταυτότητας. Η αφηγηματική αυτή διαδικασία συντελεί προς έναν διαπολιτισμικό διάλογο και αποτελεί σημαντικότερο εργαλείο διερεύνησης των διαφορετικών πτυχών της προσωπικότητας του κάθε μαθητή/τριας.

Η ιδέα της διαφορετικότητας καταγράφηκε από τα νήπια στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σ' ένα ανοιχτό ιστόγραμμα και οι πρωτογενείς ιδέες που διατυπώθηκαν από τα παιδιά συνοψίζονται στις ακόλουθες: *(Αυτό που φαίνεται σαν διαφορετικό δεν είναι κακό, δεν σκεφτόμαστε ίδια, όλοι οι άνθρωποι έχουμε ομοιότητες, αλλά είμαστε και διαφορετικοί, παίζουμε με διαφορετικό τρόπο, ντυνόμαστε διαφορετικά, αγαπάμε όλους τους φίλους ότι χρώμα και να έχουν και όποια γλώσσα και να μιλάνε, όταν έχουμε πολλές ιδέες, πράγματα που μοιάζουν, αλλά δεν είναι ίδια, αυτό που δεν είναι ίδιο με το άλλο).*



Εικόνα 1: Ανοιχτό ιστόγραμμα «Τι είναι το διαφορετικό»

Η ευκαιρία για έναν πρωτογενή διαπολιτισμικό διάλογο βιογραφιών αποτέλεσε την αφορμή για αυτό-έκφραση και για ενδοσκοπήση ως προς τα σημεία διαφοροποίησης. Ακολούθησε η δημιουργία μιας αφίσας γνώσης με τίτλο: «Είμαστε όλοι ίδιοι και διαφορετικοί», η οποία κατέγραφε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ατομικής διαφορετικότητας του καθενός, έτσι όπως διαφαίνονται στα δικά τους μάτια. Παρατίθενται οι καταγραφές των παιδιών:

*(«Συχνά χοροπηδάω, ήμουν πολλές φορές άρρωστη, τρώω τoστ με φέτα, παίζουμε διαφορετικά παιχνίδια, μιλάω Ισπανικά, μιλάω Αλβανικά, έχω δύο ονόματα, είμαι ευαίσθητος και κλαίω, παίζω με αγορίστικα παιχνίδια, ζωγραφίζω διαφορετικά, είμαι αστείος, λέω ωραία τις ιστορίες, είμαι καλός στα Μαθηματικά, έχω μεγάλη οικογένεια με 4 αδέρφια, έχω σκούρο δέρμα, δε φοράμε τα ίδια ρούχα»).*



Εικόνα 2: Αφίσα με τίτλο «Είμαι διαφορετικός από τους φίλους μου»

Η Β' φάση περιελάμβανε το τρίτο βήμα της ερευνητικής δράσης που σχετίστηκε με τον σχεδιασμό της διαφοροποιημένης δράσης. Στο σημείο αυτό, ελήφθησαν υπόψη οι αρχικές καταγραφές που κατέδειξαν την αδυναμία επικοινωνίας των μελών της ομάδας και το έντονο ενδιαφέρον τους για το παιδικό παραμύθι, όπως επίσης, την ανάγκη για αφήγηση βιογραφιών με φανταστικά στοιχεία.

Το σχέδιο δράσης που τέθηκε ήταν η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού με βάση τη συλλογική διαπολιτισμική αφήγηση που συνδύαζε εμπειρίες και βιώματα των μαθητών/τριών. Οργανώθηκε μια συγκεκριμένη στρατηγική δημιουργίας του παραμυθιού, η οποία περιελάμβανε: 1) τη χρήση εικόνας ως προ-οργανωτή και τον ιδεοκαταιγισμό (brainstorming), 2) τη συστηματική διερεύνηση του αντικειμένου, 3) την καταγραφή και σύνδεση των ιδεών, 4) τον χωρισμό των σελίδων του παραμυθιού, 5) την εικονογράφηση (εικαστική αναπαράσταση), και 6) την καταγραφή του τίτλου, του εξώφυλλου και του οπισθόφυλλου του βιβλίου.

Το τέταρτο βήμα της δράσης περιελάμβανε την υλοποίηση της δράσης και τη διαμορφωτική αξιολόγηση και τον επανασχεδιασμό της όπου χρειάστηκε βάσει της πορείας της δράσης. Η διαφοροποίηση αφορούσε: 1) στο περιεχόμενο της διδασκαλίας, 2) στον τρόπο εργασίας, 3) στην οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και 4) στο αποτέλεσμα. Το παραγόμενο αποτέλεσμα ήταν ένα λογοτεχνικό κείμενο δημιουργικής γραφής με τίτλο «Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του».

Η δημιουργία του παραμυθιού υλοποιήθηκε μέσω της καταγραφής και ομαδοποίησης των ιδεών των παιδιών. Ο «κύβος της δράσης», αποτέλεσε τον επικουρικό ενισχυτή στην εξέλιξη της ιστορίας (κύβος που σε κάθε του πλευρά απεικονίζει ένα στοιχείο που πιθανώς θα διαδραματίσει ενισχυτικό ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής σε στιγμές δυσκολίας). Μέσα από ατομικές διαδραστικές αφηγήσεις των μαθητών/τριών που αλληλεπιδρούν και αλληλοσυμπληρώνονται προσδιορίζονται τα δομικά στοιχεία του παραμυθιού, όπως ο ήρωας, ο χώρος δράσης (σκηνικό) και το στήσιμο της πλοκής. Τίθεται το πρόβλημα (απώλεια αγαθών), στήνονται οι αντιδράσεις άλλων ζώων, πλέκονται στάσεις και μηχανισμοί αντίδρασης (κοροϊδία και απόρριψη) που γεννούν συναισθήματα (ντροπή, κλάμα, στεναχώρια, απομόνωση), χτίζεται ο χώρος λύσης του προβλήματος από την παρουσία πέντε άλλων ζώων (λαγός, σκίουρος, ασβός, ποντικός, χάμστερ), χρησιμοποιούνται



στιχομυθίες επίλυσης διαφορών (διαχείριση κρίσεων και ενσυναίσθηση) και αναζητείται αίσια λύση και ευτυχές τέλος και επαναπροσδιορισμός της έννοιας της φιλίας. Η όλη διαδικασία ενισχύεται από ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών, κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης καθώς και από απλά γλωσσικά παιχνίδια.

Στη γ' φάση έγινε η τελική αξιολόγηση όπου εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δράσης στην επίλυση ή βελτίωση των ζητημάτων που αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά στην καταγραφή αναγκών.

- Πόσο σημαντική ήταν η δράση μου στο ζήτημα που με απασχόλησε;
- Που φαίνεται η βελτίωση του ζητήματος και η αποτελεσματικότητα της δράσης μου;
- Τι αποκόμισα από την όλη προσπάθεια που θα χρησιμοποιώ ως στρατηγική στο εκπαιδευτικό μου έργο;

### ΤΟ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Ο Θούλης (Αγκαθούλης) είναι ένας μικρός σκαντζόχοιρος που είναι πολύ αγαπητός. Πέφτει σε χειμερία νάρκη, μα όταν ξυπνήσει, έχει χάσει όλα του τα αγκάθια. Οι φίλοι του τον κοροϊδεύουν και τον απορρίπτουν, οπότε εκείνος ντροπιασμένος και δυστυχής φεύγει και περιπλανιέται (απομόνωση). Στο δάσος συναντά κάποια άλλα ζώα που αποδέχονται την αναπηρία του - διαφορετικότητα και προθυμοποιούνται να τον βοηθήσουν να γίνει αποδεκτός. Του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί συναισθηματικά, οπότε επέρχεται αβίαστα η αναγνώριση της ισοτιμίας, καθώς και η καταπολέμηση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο Θούλης, είναι ένας μικρός ήρωας που εμπνέει σημαντικά μηνύματα και ενθαρρύνει μικρούς και μεγάλους να μάθουν να επεξεργάζονται τα λόγια, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους απέναντι στα άτομα με διαφορετικότητα και αναπηρία.



Εικόνα 3: Το διαπολιτισμικό παραμύθι «Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του»

Το τελικό παραγόμενο προϊόν ήταν ένα βιβλίο που τυπώθηκε σε 100 αντίτυπα με τη συνδρομή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κι έγινε μικρή ταινία στο moviemaker <https://www.youtube.com/watch?v=NxwKwEEpJyg>. Συγκέντρωνε όλα τα αφηγηματικά, περιγραφικά και ιδεολογικά στοιχεία των διαπολιτισμικών παραμυθιών και παράλληλα τις αναπαραστάσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών/τριών.

Ένας βασικός στόχος της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των εμποδίων της πραγματικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας της προσχολικής ομάδας. Η δράση ενίσχυσε την ανάγκη ενδοσκόπησης και αυτό-έκφρασης των μαθητών/τριών αναφορικά με τα σημεία των ατομικών τους διαφοροποιήσεων και δημιούργησε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη για μια ουσιαστικότερη επικοινωνία. Αυτό προϋπέθετε να εδραιωθούν οι έννοιες του σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της αποδοχής ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά σε σχέση με τις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους (Cummins, 1999).

Η αφήγηση των βιογραφιών ισχυροποίησε επικοινωνιακά τα μέλη της ομάδας και τόνισε την αναγκαιότητα συλλογικού διαπολιτισμικού διαλόγου, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Με τη συλλογική δράση της δημιουργικής γραφής του παραμυθιού αναπτύχθηκε περαιτέρω η επικοινωνιακή ικανότητα ως δυνατότητα αναστοχασμού του ατομικού λόγου του μαθητή/τριας και κατ' επέκταση η συγκρότηση και αντίληψη της ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001). Απόρροια αυτών ήταν η αναστοχαστική διάθεση γύρω από τρόπους αντιμετώπισης του αποκλεισμού του διαφορετικού και η κατάρριψη παγιωμένων αντιλήψεων αναπαραγωγής στερεοτύπων.

Αναπτύχθηκαν νέες επικοινωνιακές φόρμες αντίληψης και κατανόησης του διαφορετικού ώστε η διαπολιτισμική επικοινωνία (Rehbein, 1985) διαμόρφωσε μαθητές/τριες ενεργούς διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές με ισχυρή ατομική ταυτότητα και κριτική μετασηματιστική σκέψη σε συνάφεια με τη διαπολιτισμική μάθηση.

Παράλληλα, παρουσιάστηκαν οι μη συνειδητοποιημένες θεωρίες μαθητών/τριών αλλά και της ερευνήτριας περί ετερότητας, οι οποίες παρακώλυαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το διαπολιτισμικό παραμύθι έδωσε τη δυνατότητα θέασης του Εαυτού και των Άλλων υπό το πρίσμα διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης συντείνοντας στην καλλιέργεια των εννοιών της αποδοχής, της ενσυναίσθησης, της συλλογικής συνείδησης, της αλληλεγγύης και της φιλίας. Ο ήρωας του παραμυθιού βίωσε το πρόβλημά του αρνητικά στην αρχή μέσω της απομόνωσης, αλλά η θετική παρουσία άλλων υποκειμένων του έθεσε μια πιο ισχυρή και θετική αυτοεικόνα, ώστε ισχυροποιήθηκε η αυτοαντίληψή του. Τα παιδιά - συγγραφείς λύτρωσαν τον ήρωα από το βάσανο της απόρριψης κι έτσι λυτρώθηκαν και τα ίδια εφόσον εκφράστηκαν υπέρ του αισθήματος του δικαίου και ταυτίστηκαν με τη χαρά του ήρωα.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εισήγηση επιχείρησε να παρουσιάσει με τρόπο συνοπτικό την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σ' ένα πρωτογενές στάδιο σε τάξη νηπιαγωγείου με σκοπό να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και να παραχθεί διαπολιτισμική μάθηση μέσα από τα πλαίσια της δημιουργίας ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού από τους μαθητές/τριες. Το εγχείρημα θα μπορούσε να ενισχυθεί και να επεκταθεί με τη συμμετοχή και άλλων νηπιαγωγών και με τη χρήση επιπλέον μεθοδολογικών εργαλείων. Ωστόσο, στο σημείο και με τον τρόπο που υλοποιήθηκε κατέδειξε με σαφήνεια ότι είναι εφικτή η εφαρμογή μιας νέας στρατηγικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αναστοχαστικό χαρακτήρα όπου δεσπόζει η παραγωγική διαφορετικότητα.

Η έρευνα δράσης συμβάλει στη διαδικασία αναστοχασμού σύγχρονων συσχετισμών ανάμεσα στα παραμύθια, στη διαφορετικότητα και στις παιδαγωγικές πρακτικές. Εστιάζει στους μαθητές/τριες ως παραγωγούς διαπολιτισμικών παραμυθιών, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των βιογραφιών τους και στη σημασία των παραμυθιών για τη διαπολιτισμική μάθηση.

Το διαπολιτισμικό παραμύθι αποτελεί ένα δημιουργικό λογοτεχνικό έργο που συνδράμει στη διαπολιτισμική μάθηση και ικανότητα η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί

αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων (Αρβανίτη, 2011). Οι ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του κόσμου, όπως τις βιώνουν τα ίδια τα παιδιά ή τις προσλαμβάνουν από τις αφηγήσεις του οικείου περιβάλλοντός τους, διοχετεύονται στα παραμύθια που φτιάχνουν, τα οποία ως συλλογική δημιουργία προάγουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή.

Η αφηγηματική διαδοχή σε σχέση με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ευνοούν: α) τον εντοπισμό του διαφορετικού, β) τον προσδιορισμό των στάσεων και των μηχανισμών αντίδρασης του κοινωνικού περίγυρου, γ) τη βίωση των συναισθημάτων του διαφορετικού, δ) τη βίωση της κορύφωσης, της υπέρβασης και της λύτρωσης (Jean 1996).

Μέσα από το συμβολισμό και τους μηχανισμούς ταύτισης και προβολής τα παιδιά κατανοούν τον χαρακτήρα τους και διαπραγματεύονται θέματα της καθημερινότητάς τους (Καρακίτσιος, 2014). Δεν παράγουν μόνο εξειδικευμένη γνώση και γνώση περιεχομένου, αλλά και γνώση για την ίδια τη διαδικασία νοηματοδότησης και εκμάθησης του τρόπου να μαθαίνουν. Πρόκειται για την «μεταγνώση», τη σκέψη για την πραγματολογία της σκέψης, για τις πραγματολογικές διανοητικές διεργασίες (Kalantzis & Cope, 2013). Με τον τρόπο αυτό η σκέψη γίνεται πολύ πιο ισχυρή καθώς συνειδητά αναπτύσσονται στρατηγικές γνώσης. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η μετασχηματιστική σκέψη προσβλέπει σε αναστοχαστική και διαπολιτισμική δράση του μαθητή για την καταπολέμηση των νέων διακρίσεων και ανισοτήτων (Αρβανίτη 2015).

Με την αφήγηση των βίοκοσμων στράφηκαν στο παρελθόν και αναδιατύπωσαν (restorying) την ιστορία τους, έτσι ώστε να είναι λιγότερο αντιθετική και να έχει μεγαλύτερη συνοχή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αναστοχαστική αναδόμηση των εμπειριών τους (Ziegler, Paulus, & Woodside, 2006:303) μέσα από το διαπολιτισμικό διάλογο της ανταλλαγής των προσωπικών τους ιστοριών με τους άλλους. Έτσι έγιναν παραγωγοί νέου διαπολιτισμικού παραμυθιού, νέας αφήγησης που εκπηγάζει από συνδυασμό προσωπικών βίοκοσμων.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος της νηπιαγωγού ως παιδαγωγού αλλάζει. Αποκτά ένα διευρυμένο ρόλο δράσης. Είναι ερευνήτρια και στοχαζόμενος επαγγελματίας της εκπαίδευσης που μαθαίνει πώς να μαθαίνει κι αυτή μέσα από μια έρευνα δράσης. Η διεξαγωγή των συμπερασμάτων προσέφερε μια ουσιαστική ευκαιρία αξιολόγησης και αναστοχασμού και παράλληλα ένα κίνητρο νέας δράσης. Αυτή η έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε ως σημείο εκκίνησης χάραξης νέων μελλοντικών διερευνήσεων αναφορικά με τη διαφοροποιημένη εργασία στο νηπιαγωγείο και τη μέθοδο παραγωγής διαπολιτισμικής μάθησης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Adami, A. (2004). Enhancing students learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective. *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2), 91-97.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχιμο.

Αρβανίτη, Ευγ. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνή Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση, 539-551.

Αρβανίτη, Ευγ. (2013). *Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ΄.

Arvanitis, E. (2014α). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(1), 60-68. Ανακτήθηκε από

<https://www.researchgate.net/publication/265853084/download>

Αρβανίτη, Ε. & Σακελλαρίου, Μ. (2014β). Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2018, από [https://www.researchgate.net/publication/281744324\\_Diapolitismike\\_euaisthetopoiese\\_ton\\_p\\_hoiteton\\_Proσχolikes\\_Ekpaideuses\\_Mia\\_synkritike\\_diereunese\\_Intercultural\\_sensitivity\\_among\\_future\\_early\\_childhood\\_educators](https://www.researchgate.net/publication/281744324_Diapolitismike_euaisthetopoiese_ton_p_hoiteton_Proσχolikes_Ekpaideuses_Mia_synkritike_diereunese_Intercultural_sensitivity_among_future_early_childhood_educators)

Αρβανίτη, Ευγ. (2015). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης. Στο Θ. Θάνου (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Ερευνών Απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.

Harrison, D. A., & Sin, H.-S. (2005). What is diversity and how should it be measured. Στο A. M. Konrad, P. Prasad, & J. K. Pringle (Eds.), *Handbook of workplace diversity*, 191-216.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαλιαντή, Στ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2008). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας, 11<sup>ο</sup> Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου, 2017, από [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2010/pdfs/6\\_2.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_2.pdf)

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York, NY: Knopf.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). *Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2017, από <http://keimena.ece.uth.gr>

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

Cloonan, Anne. (2007). *The Professional Learning of Teachers: A Case Study of Multiliteracies Teaching in the Early Years of Schooling*. School of Education, RMIT University, Melbourne.

Comber, B. & Kamler B. (2005). *Turn-around pedagogies: Literacy interventions for at-risk students*. Sydney, Australia: Primary English Teaching Association.

Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. (eds.) 30th Anniversary. New York: Continuum.

Duncker, L. (2009). «Πολυπροοπτικότητα» και Διαπολιτισμική Μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση, στο: *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (επιμ. Χρ. Γκόβαρης), Αθήνα: Ατραπός.

Ziegler, F. M., Paulus, M. T. & M. Woodside. (2006). This course is helping us all arrive at new viewpoints, isn't it? Making meaning through dialog in a blended environment, *Journal of transformative education*, 4(4), 302-319.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*: New York: New Horizons, Basic Books.

Guild, P. B. (2001). *Diversity, Learning Style and Culture. New Horizons for Learning*. Ανακτήθηκε 29, Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.newhorizons.org/strategies/styles.guild.htm>

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human interests*. London.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). *Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία. Διάδραση. Αθήνα. σελ. 27-58. (Τόμος Α'). Ανακτήθηκε 10, Απριλίου, 2017, από <http://neamathisi.com/uploads/LBDpaidagogikETAIREIA8march.pdf>

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Εισ. & Επιμ.), Ευγ. Αρβανίτη. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Καρακίτσιος, Α. (2014). *Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας*. Ανακτήθηκε 15, Απριλίου, 2017, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t19/02-karakitsios.pdf>

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας / μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*: Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009). Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου.

Larey, T. S., & Paulus, P. B. (1999). «Group preference and convergent tendencies in small groups: A content analysis of group brainstorming performance». *Creativity Research Journal* 12:175-184.

Lynch, K. & Bakes, J. (2005). Equality in education: the importance of Equality of Condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.

MacGillivray, L., and Rueda, R. (2001). Listening to inner city teachers of English language learners: Differentiating literacy instruction. *Education Research and Development Centres Program*. Ανακτήθηκε 29, Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.ciera.org/library/archive/2001-05/0105McRu.pdf>

McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, London: Routledge.

Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education. Rochester.

Neville, M. (2008). *Teaching Multimodal Literacy Using the Learning by Design Approach to Pedagogy*. Melbourne: The University Press/Common Ground.

Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.

*Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου*. (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 19, Σεπτεμβρίου, 2018 από

<http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps/Προσχολική%20-%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/Οδηγός%20για%20Νηπιαγωγείο.pdf>

Παντελιάδου, Σ. (2008). Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Στο Σ. Παντελιάδου & Φ. Αντωνίου (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 7-17.

Reason, P., & Bradbury, H. (2001). Preface. In P. Reason, & H. Bradbury (Eds.), *Handbook of action research: Participative inquiry and practice*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Rehbein, J. (1985). *Interkulturelle Kommunikation*. Tubingen.

Schlechty, R C. (1997). *Inventing better schools: An action plan for educational reform*. San Francisco: Jossey Bass.

Theroux, P. (2004). *Strategies for Differentiating*. Ανακτήθηκε 28, Ιανουαρίου, 2017 από <http://members.shaw.ca/priscillatheroux/differentiating.html>

Tiedt, P.L., & Tiedt, I.M. (2006). *Πολυπολιτισμική διδασκαλία*. Αθήνα: Παπαζήση.

Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners ASCD*. USA: Alexandria, VA.

Tomlinson, A. C. (2010). *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας. Ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών*. (μτφρ.). Χρ. Θεοφιλίδης & Δ. Μαρτίδου-Φορσιέ. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τσιλιμένη, Τ. (2007). *Εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Όψεις και απόψεις*. Βόλος: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Tuttle, J. (2000). *Differentiated Classrooms* (Report). Woodbury: Cedar Mountain Academy.

Valiande, S., Kyriakides, L., & Koutselini, M. (2011). Investigating the Impact of Differentiated Instruction in Mixed Ability Classrooms: its impact on the Quality and Equity Dimensions of Education Effectiveness. Paper published in the proceeding of the International Congress for School Effectiveness and Improvement 2011. Nicosia. Ανακτήθηκε 18, Σεπτεμβρίου, 2018 από <https://www.icsei.net/icsei2011/Full%20Papers/0155.pdf>

Vandenbroeck, M. (2007). Beyond anti-bias education: changing conceptions of diversity and equity in European early childhood education. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15 (1), 21-35.

Van Knippenberg, D., van Ginkel, W. P., & Homan, A. C. (2013). Diversity mindsets and the performance of diverse teams, *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 121, 183-193.

Wham, M.A., Barnhart, J., & Cook, G. (1996). Enhancing multicultural awareness through storybook reading experience, *Journal of Research and Development in Education*, 30 (1), 1-9.

## Κούκλες με ιστορίες ζωής: Ένα εργαλείο για τη διαχείριση της διαφορετικότητας στο σχολείο.

*Κοσμίδου Ευαγγελία, Νηπιαγωγός, Msc, Υπ. Δρ., Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, [ekosmidou@ecd.uoa.gr](mailto:ekosmidou@ecd.uoa.gr)  
Σφυρόερα Μαρία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, [msfyroera@ecd.uoa.gr](mailto:msfyroera@ecd.uoa.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Οι Persona Dolls είναι πάνινες κούκλες σε φυσικό μέγεθος νηπίου περίπου, κάθε μια εκ των οποίων έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και κυρίως δική της ιστορία ζωής. Οι κούκλες αποτελούν ένα εργαλείο μέσω του οποίου οι εκπαιδευτικοί μπορούν να διαπραγματεύονται ζητήματα ισότητας και διακρίσεων. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η χρήση των Persona Dolls αξιοποιεί το εργαλείο της αφήγησης ιστοριών ζωής (storytelling), ενώ κάθε κούκλα εισάγεται στην ομάδα της τάξης με συγκεκριμένο τρόπο. Παρά το ενδιαφέρον που παρουσιάζει η μέθοδος, στην Ελλάδα είναι ελάχιστα γνωστή, μέσω περιορισμένης εμβέλειας ερευνών. Κατά το σχολικό έτος 2016-2017 σε νηπιαγωγείο της Αττικής πραγματοποιήθηκε έρευνα-δράση με αξιοποίηση του εργαλείου των persona dolls, στην προοπτική της διερεύνησης των δυνατοτήτων της μεθόδου. Δείγμα της έρευνας αποτελούν τα παιδιά ενός τμήματος νηπιαγωγείου, ενώ η έρευνα υλοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα Ιανουάριος - Απρίλιος 2017. Το ερευνητικό υλικό αποτελούν καταγραφές παρατήρησης, οι ημερολογιακές σημειώσεις της νηπιαγωγού και οι φόρμες των ιστοριών ζωής που χρησιμοποιήθηκαν για κάθε κούκλα. Τα συμπεράσματα που προκύπτουν είναι ενθαρρυντικά. Οι persona dolls και οι ιστορίες ζωής τους φαίνεται ότι δημιουργούν ένα ασφαλές πλαίσιο που βοηθά τα παιδιά να ενδυναμωθούν και να αρχίσουν να αναπτύσσουν αποδοχή και σεβασμό προς τους άλλους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Έρευνα δράση, Persona dolls, Ιστορίες ζωής, Διαφορετικότητα, Ενδυνάμωση.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι Persona Dolls (P.D.) είναι πάνινες χειροποίητες κούκλες σε μέγεθος μικρού νηπίου. Οι κούκλες έχουν συγκεκριμένη ταυτότητα, συγκεκριμένα εθνοτικά, πολιτισμικά και ατομικά χαρακτηριστικά, καθώς και μια ιστορία ζωής που μένει σταθερή (Brown, 2001, 2008, Whitney, 1999). Η εισαγωγή των persona dolls έχει γίνει γνωστή κυρίως ως μια μη απειλητική και ευχάριστη μέθοδος *εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων* ενώ ταυτόχρονα συμβάλλει στην ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (Brown, 2001, 2008, Whitney, 1999). Κατά βάση αφορά προσχολικά και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα. Είναι, δε, σημαντικό να διασαφηνιστεί ότι οι Persona Dolls αποτελούν παιδαγωγικά «εργαλεία» του εκπαιδευτικού και όχι παιχνίδια στα χέρια των παιδιών (Brown, 2001, Smith, 2009, Whitney, 1999).

#### *Μια σύντομη επισκόπηση*

Οι P.D. εμφανίζονται για πρώτη φορά στη βιβλιογραφία στις ΗΠΑ στα τέλη της δεκαετίας του '80. Η νηπιαγωγός Kay Taus τις χρησιμοποιεί ως εργαλείο για την προσέγγιση και διαχείριση των διαφορών των παιδιών στην τάξη της (Brown 2001, Etienne, Verkest, Kerem & Meciar, 2008). Μερικά χρόνια αργότερα, οι Louise Derman-Sparks μαζί με την ομάδα ABC Task Force (1989) αναπτύσσουν το Anti-Bias Curriculum, ένα πρόγραμμα εναντίον των προκαταλήψεων. Στο πλαίσιο αυτού, η ομάδα αξιοποιεί τις Persona Dolls ως εργαλείο για την καταπολέμηση των διακρίσεων, παρέχοντας στη μέθοδο το θεωρητικό της πλαίσιο.

Ωστόσο, οι P.D. αρχίζουν να γίνονται ευρέως γνωστές στα τέλη της επόμενης δεκαετίας, όταν το 1999 η νοτιοαφρικανή Babette Brown ιδρύει στο Ηνωμένο Βασίλειο το Persona Doll Training-UK (Brown, 2001). Λίγα χρόνια αργότερα, το

2003, η στενή συνεργάτιδα της Brown, Carol Smith επιστρέφει στη χώρα της, τη Νότια Αφρική, από όπου ξεκινά το αδελφό P.D. – SA Project (Smith, 2013). Ενδεικτικό της αρχόμενης διάδοσης της μεθόδου είναι το γεγονός ότι το 2004 η χρήση των Persona Dolls περιλαμβάνεται στο εγχειρίδιο του ευρωπαϊκού δικτύου ανταλλαγής θεωριών και πρακτικών DECET, στην προοπτική της υποστήριξης της εκπαίδευσης κατά των προκαταλήψεων (DECET, 2007). Κατά την τελευταία δεκαετία η μέθοδος διαδίδεται πλέον σε πολλές χώρες ανά τον κόσμο, όπως η Δανία, ο Καναδάς, η Κροατία, η Σλοβακία, η Ουγγαρία, η Αυστραλία και η Ελλάδα, ενώ συμπεριλαμβάνεται και στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus 2015-2018 (Εσθονία, Τουρκία, Πορτογαλία, Ελλάδα, Βουλγαρία, Πολωνία, Ισπανία, Τσεχία, Ιταλία) (Bozalek & Smith, 2010· Δήμου, 2013· Logue, Bennet-Armistead & Kim, 2011). Παρόλα αυτά, στη χώρα μας η μέθοδος φαίνεται ότι δεν είναι ακόμα ευρέως γνωστή, ενώ στη βιβλιογραφία απαντώνται λίγες και περιορισμένης εμβέλειας σχετικές έρευνες (Βίτσου & Αγτσιδίου, 2008· Δήμου, 2013· Vitsou & Dimou, 2009· Χρίστου, 2016).

#### ***Οι κούκλες από πιο κοντά...***

Η χρήση των P.D. αφορά κυρίως προσχολικά ή/ και πρωτοσχολικά περιβάλλοντα (Brown, 2001· Smith, 2009). Οι κούκλες έχουν την ίδια ηλικία με τα παιδιά της τάξης που επισκέπτονται. Αυτό συνήθως γίνεται κατά την ώρα του κύκλου ή αλλιώς της ολομέλειας με τον/ την εκπαιδευτικό να κρατά την P.D. στην αγκαλιά του. Οι ίδιες οι P.D. δε μιλούν αλλά ψιθυρίζουν αυτό που θέλουν να επικοινωνήσουν στον εκπαιδευτικό που τις χειρίζεται και αυτός με τη σειρά του το μεταφέρει στα παιδιά (Whitney, 1999). Κάθε κούκλα που εισάγεται στην τάξη επιλέγεται προσεκτικά από τον εκπαιδευτικό. Η επιλογή συνδέεται με το συγκεκριμένο κάθε φορά πλαίσιο της τάξης και αντιπροσωπεύει ένα παιδί που έχει τη δική του ταυτότητα, χαρακτηριστικά, εμπειρίες και προβλήματα (Brown, 2001· 2008· Smith, 2009· Whitney, 1999).

Η βασική ιστορία της P.D. επινοείται από τον εκπαιδευτικό και χτίζεται/εξελισσεται με βάση τις ανάγκες του πλαισίου (Whitney, 1999). Πιο συγκεκριμένα, οι κούκλες θα πρέπει να αντανakλούν τη διαφορετικότητα της τάξης που επισκέπτονται αλλά και μορφές ετερότητας που δεν περιλαμβάνονται στην ομάδα, σε μια προσπάθεια εξοικείωσης των παιδιών με αυτές (Brown, 2001· Whitney, 1999).

#### ***Προκαταλήψεις και στερεότυπα στα παιδιά***

Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά εντοπίζουν τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων ήδη από πολύ νωρίς, κατά την πρώιμη νηπιακή ηλικία (Aboud, 1988· Derman-Sparks & Ramsey, 2011). Τα μικρά παιδιά αναπτύσσουν την ταυτότητα του εαυτού τους διακρίνοντάς τον βάσει ομοιοτήτων και διαφορών (Katz, 1982). Κατά τη διαδικασία αυτή, επηρεάζονται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ενηλίκων και του κοινωνικού περιβάλλοντος που ανήκουν, είτε αυτές εκφράζονται ρητά είτε άρρητα, ενώ ταυτόχρονα οικειοποιούνται τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις τους (Derman-Sparks & Ramsey, 2011). Είναι πλέον αποδεκτό ότι οι αντιλήψεις που διαμορφώνουν τα παιδιά για τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων παρεμβαίνουν καθοριστικά στον τρόπο με τον οποίο σχετίζονται και αλληλεπιδρούν με τους ομηλικούς τους (Katz, 2003· Brown, 2004). Αντιστοίχως, έρευνες έχουν δείξει ότι μέσα από κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις, το σχολείο μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων και την καταπολέμηση της αδικίας (Derman-Sparks & Ramsey, 2011). Η μέθοδος των persona dolls στοχεύει στην κατεύθυνση αυτή (Brown, 2001· 2004).

Κάποια από τα πιθανά θέματα προς συζήτηση που υποστηρίζεται ότι είναι δυνατόν να προσεγγιστούν μέσω των P.D. είναι πολιτισμικές, εθνοτικές και θρησκευτικές διαφορές, ζητήματα κοινωνικών και έμφυλων διακρίσεων, αναπηρίας (Brown, 2001· Smith, 2009· Whitney, 1999). Επιπλέον, η μέθοδος προσφέρεται για οποιοδήποτε θέμα προκύπτει στη τάξη και εγείρει ζητήματα συγκρούσεων/ διακρίσεων, όπως πένθος, διαζύγιο, σωματικές διαφορές, φτώχεια/ οικονομική



ευχέρεια, διαπροσωπικά προβλήματα, σχολικός εκφοβισμός (Brown, 2001· 2008· Smith, 2009· 2013).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα δράσης που παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο πραγματοποιήθηκε σε ένα διθέσιο νηπιαγωγείο στα βόρεια προάστια της Αττικής, κατά το διάστημα Ιανουάριος - Απρίλιος του 2017. Πιο συγκεκριμένα, υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του πρωινού υποχρεωτικού ωραρίου από τη νηπιαγωγό του ενός τμήματος, στο οποίο φοιτούν και παιδιά του τμήματος ένταξης.

**Πίνακας 1.** Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα

	ΝΗΠΙΑ		ΠΡΟΝΗΠΙΑ	
	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ	ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
	5 (2Τ.Ε.)	6	4 (1Τ.Ε.)	3
	11 ΝΗΠΙΑ		7 ΠΡΟΝΗΠΙΑ	
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>18 ΠΑΙΔΙΑ</b>			

Όσον αφορά στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών, επρόκειτο κυρίως για μεσοαστικές οικογένειες με μέσο προς υψηλό μορφωτικό και οικονομικό επίπεδο.

Αφορμές για την επιλογή της συγκεκριμένης δράσης στάθηκαν αρχικά η θεωρητική εμπλοκή της εκπαιδευτικού με τις θεωρίες της anti-bias education καθώς και το προσωπικό της ενδιαφέρον για την απόκτηση γνώσης (θεωρητικής και πρακτικής) αναφορικά με την παιδαγωγική αξία της χρήσης των persona dolls ως εργαλείου για τη διαχείριση της διαφοράς. Σε ένα δεύτερο επίπεδο στην επιλογή συνέβαλλαν α) η διαπίστωση ότι ένα μεγάλο μέρος των παιδιών της τάξης δεν είχε έρθει ποτέ σε επαφή με συγκεκριμένες εκδοχές της ανθρώπινης διαφορετικότητας και β) η αναγνώριση της μαθητικής σύνθεσης της τάξης και η ανάγκη για διαχείρισή των υφιστάμενων διαφορών. Αναλυτικότερα, παρά τη φαινομενική ομοιογένεια ως προς το οικονομικο-μορφωτικό κεφάλαιο, κατά το σχολικό έτος 2016-2017 στο τμήμα φοιτούσαν:

- 3 παιδιά με ειδικές ανάγκες
- 4 παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες (Αλβανία, Βέλγιο, Αφρική)
- 3 παιδιά με διαφορετικές θρησκευτική καταβολές
- 2 νήπια από μονογονεϊκές οικογένειες
- 1 παιδί που ήταν μάρτυρας ενδοοικογενειακή βίας
- 3 παιδιά οικογενειών που αντιμετώπιζαν σοβαρές ασθένειες/πένθος.
- Επίσης υπήρχαν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις οικογένειες ως προς την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου, τα άτομα που φρόντιζαν τα παιδιά εκτός σχολείου (γονείς, γιαγιάδες/ παππούδες, γκουβερνάντες) καθώς και ως προς την πρόσβαση στα εκπαιδευτικά αγαθά.

### **Σκοπός και βασικά ερωτήματα της έρευνας**

Ο σκοπός της έρευνας δράσης ήταν να διερευνηθούν οι δυνατότητες της μεθόδου των P.D. ως εργαλείου διαχείρισης της διαφορετικότητας. Τα βασικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν τα εξής:

1. Πώς λειτουργεί η μέθοδος των Persona Dolls στο συγκεκριμένο πλαίσιο;
2. Ποια είναι τα δυνατά και τα αδύναμα σημεία της μεθόδου στην πράξη;
3. Μπορεί να συμβάλει ως εργαλείο διαχείρισης της διαφορετικότητας στο συγκεκριμένο πλαίσιο;

### **Στόχοι της παρέμβασης**

Για την παρέμβαση υιοθετήθηκαν οι 4 στόχοι των Derman-Sparks & Edwards (2010). Αναλυτικότερα το πρόγραμμα που σχεδιάστηκε επιχειρούσε να βοηθήσει τα παιδιά:

- να αναγνωρίζουν την προσωπική τους ταυτότητα αλλά και τις διατομικές διαφορές
- να συμβάλλει στην ανάπτυξη σεβασμού προς τους άλλους ανθρώπους
- να αναγνωρίζουν την αδικία και
- να επιχειρούν να δίνουν λύσεις σε καταστάσεις προβληματισμού που αφορούν σε ζητήματα διακρίσεων.

### **Μεθοδολογία**

Ως μέθοδος χρησιμοποιήθηκε η έρευνα-δράσης. Η ποιοτική αυτή προσέγγιση θεωρήθηκε ως η πιο κατάλληλη επιλογή, καθώς ενδιέφερε η προσπάθεια κατανόησης του τρόπου που λειτουργεί η μέθοδος σε ένα συγκεκριμένο σχολικό πλαίσιο (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Ταυτόχρονα μας ενδιέφερε η ανάδειξη των δυνατοτήτων και των προβληματισμών που προκύπτουν από μια εκπαιδευτική παρέμβαση με χρήση των P.D. (Τσάφος, 2014). Ως εκ τούτου, δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή ώστε το ερευνητικό σχέδιο να είναι ελαστικό και ευέλικτο προκειμένου να παρέχεται η δυνατότητα να αναπροσαρμόζεται κατά την πορεία με βάση τα δεδομένα που προκύπτουν και τις πραγματικές συνθήκες της τάξης (Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Τέλος, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο διαρκή αναστοχασμό σε όλα τα στάδια της έρευνας, ως στρατηγική διερεύνησης και ανατροφοδότησης των εκπαιδευτικών πρακτικών που υιοθετήθηκαν (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Τσάφος, 2014). Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν περισσότερα από ένα μεθοδολογικά εργαλεία (ημερολογιακές σημειώσεις, παρατήρηση, ηχογραφήσεις αφηγήσεων & συζητήσεων).

### **Στάδια του προγράμματος**

Για το σχεδιασμό των παρεμβάσεων υιοθετήθηκε το μοντέλο «Storytelling with Kids Like Us Dolls in Five Steps» που προτείνεται από την Trisha Whitney (1999). Αναλυτικότερα κάθε επίσκεψη της κούκλας στην ομάδα της τάξης ολοκληρώνονταν σε πέντε στάδια - βήματα:

- 1<sup>ο</sup> Βήμα: Εισάγοντας τις Κούκλες
- 2<sup>ο</sup> Βήμα: Στήνοντας την Κατάσταση
- 3<sup>ο</sup> Βήμα: Αναγνωρίζοντας τα Συναισθήματα
- 4<sup>ο</sup> Βήμα: Συζήτηση και Επίλυση Προβλημάτων
- 5<sup>ο</sup> Βήμα: Τελική επίλυση της Ιστορίας

### **Περιγραφή του προγράμματος**

Οι κούκλες επισκέπτονταν την τάξη δύο φορές την εβδομάδα κατά τη διάρκεια του πρώτου μήνα, ενώ στη συνέχεια μία φορά την εβδομάδα, συνήθως κάθε Τρίτη την ώρα του πρωινού κύκλου και καθόταν στην αγκαλιά της εκπαιδευτικού. Η διάρκεια κάθε παρέμβασης ήταν περίπου τριάντα λεπτά. Συνολικά, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις P.D., όλες νηπιακής ηλικίας: η Ελληνίδα Μελίνα, ο Νοτιοκορεάτης Άλλαν, ο Γάλλος Φιλίπ και η Νοτιοαφρικανή Τζαμάλα. Οι ταυτότητές και οι ιστορίες κάθε κούκλας σχεδιάστηκαν από τη νηπιαγωγό, έτσι ώστε τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους αφενός να αντανakλούν διαφορετικές μορφές ετερότητας και αφετέρου να εμπεριέχουν αναγνωρίσιμα στοιχεία της καθημερινότητας των παιδιών, προκειμένου να δημιουργούν οικειότητα και να ενθαρρύνουν ταυτίσεις. Σε κάθε παρέμβαση η εκπαιδευτικός επέλεγε μια P.D. η οποία επρόκειτο να αφηγηθεί και να συζητήσει με τα παιδιά μια διαφορετική μικρή ιστορία. Για το λόγο αυτό συμπληρώνονταν ειδικές φόρμες όπου καταγράφονταν λεπτομερώς όλες οι παραπάνω πληροφορίες (Brown, 2008, Whitney, 1999).

**Πίνακας 2:** Ενδεικτική φόρμα ταυτότητας μιας P.D.

<b>Όνομα:</b> Μελίνα	<b>Ηλικία:</b> 5,5 ετών
<b>Τόπος Γέννησης:</b> Αθήνα <b>Γενέθλια (ημέρα/μήνας):</b> 15/4/2011	<b>Φύλο:</b> Κορίτσι
<b>Φυσικά χαρακτηριστικά:</b> Καστανά μαλλιά, πράσινα μάτια, στρουμπουλή	<b>Χρώμα δέρματος:</b> Λευκό
<b>Εθνικότητα:</b> Ελληνική <b>Θρησκεία:</b> Χ.Ο.	<b>Γλώσσα/-ες που μιλά:</b> Ελληνικά <b>Πολιτισμικό υπόβαθρο:</b> Μεσο-αστική οικογένεια, με καταγωγή από Νάξο (μπαμπάς) και Κρυονέρι (μαμά)
<b>Ενδιαφέροντα/Δραστηριότητες που απολαμβάνει:</b> ζωγραφική, να διαβάζει παραμύθια με τη μαμά, βόλτες στο δάσος με το μπαμπά	<b>Φόβου/πράγματα που δεν της αρέσουν:</b> Φοβάται το σκοτάδι, να της παίρνουν τα αδέρφια της τα παιχνίδια
<b>Φαγητά που προτιμά:</b> Μακαρόνια με κιμά, Φασολάκια	<b>Φαγητά που δεν του/της αρέσουν:</b> Ρεβίθια, Αβγά
<b>Ειδικές δεξιότητες/ Πράγματα στα οποία είναι καλός/ή:</b> Ζωγραφική, να μαγειρεύει με τη μαμά, να τραγουδά	<b>Δεξιότητες που δεν έχει ανεπτυγμένες Δραστηριότητες που τη δυσκολεύουν</b> Μπαλέτο, γραφή, τρέξιμο
<b>Δομή της οικογένειας:</b> Μαμά: Ελένη, Μπαμπάς: Άρης Αδερφός: Κώστας 3,5 ετών Αδερφή: Φανή 7 ετών Β΄ Δημοτικού	<b>Επάγγελμα γονέων/κηδεμόνων:</b> Μαμά: Έχει κατάστημα ρούχων Μπαμπάς: Υπάλληλος σε εταιρία
<b>Τύπος σπιτιού:</b> Μονοκατοικία	<b>Κατοικίδια (αν έχει):</b> Έχει ένα σκυλάκι, την Ντόλυ
<b>Πού κοιμάται:</b> Στο κρεβάτι της στο ίδιο δωμάτιο με τη Φανή	<b>Άλλη σημαντική πληροφορία:</b>

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ωστόσο, κάθε φόρμα ταυτότητας παραμένει ανοιχτή προκειμένου να εμπλουτιστεί με στοιχεία που τυχόν προκύψουν κατά την πορεία των συζητήσεων. Η, δε, φόρμα σχεδιασμού της παρέμβασης διαμορφώνεται πριν από κάθε επίσκεψη της P.D., λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο της τάξης, τις ανάγκες του και τις επιδιώξεις της παρέμβασης (Brown, 2001, 2008, Smith, 2009, Whitney, 1999).

**Πίνακας 3.** Ενδεικτική Φόρμα Σχεδιασμού Επίσκεψης

<b>Επίσκεψη 3η - 28/3/2018</b>	
<b>Κύριοι Στόχοι:</b>	Ενσυναίσθηση Αντιμετώπιση λεκτικών προσβολών
<b>Παιδιά που ίσως χρειάζονται υποστήριξη:</b>	Χριστιάνα, Βασίλης
<b>P.D. που θα χρησιμοποιηθεί</b>	Μελίνα
<b>1. Εισαγωγή</b>	Υπενθύμιση της τελευταίας επίσκεψης
<b>2. Στήσιμο Κατάστασης</b>	Ιστορία στο σχολείο όπου ένα αγοράκι τη φώναζε «Χοντρή»
<b>3. Αναγνώριση Συναισθημάτων</b>	Από τα παιδιά. (Πιθανές νέες λέξεις: προσβεβλημένη, αμήχανη)
<b>4. Συζήτηση/ Διαδικασία επίλυσης προβλήματος</b>	Διατύπωση προτάσεων από τα παιδιά
<b>5. Επίλυση - Κλείσιμο</b>	Συμβουλές προς την κούκλα. Ανακοίνωση της δράσης της.

Εν συνεχεία, περιγράφονται αναλυτικά κάθε ένα από τα στάδια που ακολουθήθηκαν σε κάθε επίσκεψη των P.D. στην τάξη (Brown, 2001, 2008, Whitney, 1999).

#### *Βήμα 1<sup>ο</sup> – Εισαγωγή*

Τα παιδιά και η νηπιαγωγός κάθονται στον κύκλο. Η εκπαιδευτικός την πρώτη φορά δίνει στην ομάδα βασικές πληροφορίες για την P.D., ενώ τις επόμενες υπενθυμίζει εν συντομία βασικά στοιχεία που συζητήθηκαν σε προηγούμενες επισκέψεις της. Πχ:

*«Αυτός είναι ο Alan. Θυμάστε που η Μελίνα σας είχε μιλήσει για το φίλο της από την Κορέα; Ο Άλαν είναι κι αυτός 5 ½ χρονών και πηγαίνει στο νηπιαγωγείο. Έχει γεννηθεί στην Αγγλία αλλά όταν ήταν μωρό οι γονείς του ήρθαν στην Ελλάδα. Ας περάσει να σας χαιρετήσει πριν μας πει για ποιο λόγο είναι σήμερα μαζί μας»*

Στη συνέχεια η κούκλα κάνει το γύρο του κύκλου χαιρετώντας την ομάδα. Δίνεται έμφαση στη δημιουργία θετικού και οικείου κλίματος (Brown, 2001, Whitney, 1999). Κατά τη διάρκεια της διαδικασίας τα παιδιά μπορούν να της κάνουν ερωτήσεις.

#### *Βήμα 2<sup>ο</sup> - Στήσιμο της Περίστασης*

Η νηπιαγωγός παρουσιάζει με σύντομο και απλό τρόπο στα παιδιά το θέμα που η κούκλα επιθυμεί να συζητήσει μαζί τους. Πχ: *«Σήμερα η Μελίνα θέλει να συζητήσει μαζί σας κάτι που συνέβη χθες στο σχολείο της, ανάμεσα σε ένα φίλο της και έναν άλλο παιδί».*

Πρόκειται ουσιαστικά για την αφήγηση μιας μικρής καθημερινής ιστορίας. Ωστόσο, η πλοκή της ιστορίας θα πρέπει να συνδέεται με τους στόχους της παρέμβασης και να δίνει αφορμή για συζήτηση του θέματος που έχει επιλεγεί (Brown, 2001, 2008, Smith, 2009).

#### *Βήμα 3<sup>ο</sup> – Αναγνώριση Συναισθημάτων*

Μετά την αφήγηση της ιστορίας ο εκπαιδευτικός ρωτά τα παιδιά πώς νομίζουν πως αισθάνεται η κούκλα. Σε αυτό το στάδιο είναι σημαντικό οι όποιες απαντήσεις των παιδιών να επιστρέφονται προς επεξεργασία στην ίδια την ομάδα, καθώς η αλληλεπίδραση ιδεών και απόψεων είναι εξαιρετικά σημαντική (Brown, 2001, Whitney, 1999). Πχ.: *«Ο Βασίλης πιστεύει ότι η Jamala αισθάνεται στεναχωρημένη με αυτό που έγινε. Τι λέτε για αυτό;»*

Συχνά διαπιστώνεται πως το λεξιλογικό απόθεμα που έχουν τα παιδιά νηπιακής ηλικίας για να περιγράφουν συναισθήματα είναι σχετικά περιορισμένο (Brown, 2001, Whitney, 1999). Σε περίπτωση που τα παιδιά κατανοούν ένα συναίσθημα αλλά δεν έχουν ακόμα μάθει να το ονομάζουν, η εκπαιδευτικός τα ενθαρρύνει να το εκφράσουν περιγραφικά, μη λεκτικά ή με παραδείγματα. Επιπλέον, στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας, βοηθά τα παιδιά σταδιακά να διευρύνουν το απόθεμα λέξεων που έχουν για να περιγράφουν συναισθήματα:

*«Ίσως η λέξη που ψάχνεις να είναι απογοητευμένος. Την χρησιμοποιούμε όταν νιώθουμε λύπη και έχουμε χάσει την ελπίδα μας ότι θα βρούμε λύση. Νομίζεις ότι είναι κατάλληλη για αυτό που θέλεις να πεις;»*

Κατά την τελική φάση αυτού του σταδίου η νηπιαγωγός επιβεβαιώνει και συνοψίζει τα συναισθήματα της P.D. και της ομάδας (Whitney, 1999).

*«Πω πω! Πραγματικά θα πρέπει να νιώθει όλα αυτά τα συναισθήματα που αναφέρατε: Λύπη, στεναχώρια, θυμό, απογοήτευση. Θα ήθελε πολύ να αλλάξει αυτό»*

#### *Βήμα 4<sup>ο</sup> – Συζήτηση & Επίλυση Προβλήματος*

Σε αυτό το στάδιο ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός/διευκολυντικός. Πιο συγκεκριμένα, είναι αυτός που ρωτά τα παιδιά τι σκέπτονται για το θέμα ή το πρόβλημα που προκύπτει από την ιστορία και προσπαθεί να τα βοηθήσει να σκεφτούν διαφορετικές πτυχές του προβλήματος (Brown, 2008, Smith, 2009, Whitney, 1999).

*«Τι νομίζετε ότι πρέπει να κάνει η Μελίνα με τα παιδιά που την κοροϊδεύουν;»*

*«Ίσως να μην τους έχει εξηγήσει ποτέ ότι την κάνουν να αισθάνεται άσχημα. Αναρωτιέμαι αν το έχει συζητήσει μαζί τους ή με τη δασκάλα της. Τι νομίζετε;»*

Τέλος, ενθαρρύνει τα παιδιά να προτείνουν λύσεις και να επιλέξουν τις πιο κατάλληλες.

*Βήμα 5<sup>ο</sup> – Τελική επίλυση της ιστορίας*

Στην τελευταία φάση της παρέμβασης, ο εκπαιδευτικός συνοψίζει με τη βοήθεια της ομάδας τις λύσεις που προτάθηκαν. Στη συνέχεια, λαμβάνοντας υπόψη όσα ειπώθηκαν, ενημερώνει τα παιδιά για το πώς ηP.D. τελικά επέλεξε να διαχειριστεί την κατάσταση. Με λίγες προτάσεις κλείνει τη συζήτηση, παρέχοντας στα παιδιά θετική ανατροφοδότηση για την συμμετοχή τους.

*«Ο Άλαν νιώθει πολύ καλύτερα με όλες τις ιδέες που του δώσατε. Αισθανόταν πολύ αγχωμένος με όλα αυτά αλλά τελικά το συζήτησε με τους γονείς και τη δασκάλα του και του είπαν πως δεν υπάρχει λόγος να ανησυχεί γιατί σχεδόν κανείς δεν ήξερε να γράφει το όνομά του πριν έρθει στο σχολείο. Η κυρία του έφτιαξε ένα καρτελάκι για να το έχει στο συρτάρι του και....»*

**Μέθοδοι συλλογής δεδομένων**

Τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν από καταγραφές της εκπαιδευτικού σε ημερολόγιο παρατήρησης καθώς και από ηχογραφημένο υλικό. Οι ημερολογιακές σημειώσεις διακρίνονται σε τρία μέρη: α) στο περιγραφικό, στο οποίο καταγράφονταν οι ιστορίες των P.D., οι συζητήσεις με την ομάδα των παιδιών και επιλεγμένα κρίσιμα συμβάντα (Woods, 1993) που συνδέονταν με τις επιδιώξεις της έρευνας, β) στο ερμηνευτικό μέρος, όπου καταγράφονταν ερμηνείες, σκέψεις, συναισθήματα, ερωτήματα, υποθέσεις και προβληματισμοί και γ) στο μεθοδολογικό μέρος, όπου αποτυπώθηκαν οι μεθοδολογικές δυσκολίες, οι προβληματισμοί και οι τυχόν αποκλίσεις από τον σχεδιασμό - τα οποία ωστόσο δεν παρουσιάζονται εδώ.

Το ηχογραφημένο υλικό χωρίζεται σε δύο βασικές κατηγορίες. α) Την ηχογράφηση των παρεμβάσεων - δηλαδή των ιστοριών των P.D. στον κύκλο - και των συζητήσεων που ακολούθησαν με την ομάδα και β) την ηχογράφηση των σκέψεων/ συναισθημάτων/ παρατηρήσεων κ.λπ. της εκπαιδευτικού, ενίοτε ελλείπει χρόνου άμεσης επιτόπιας καταγραφής.

## **ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Μετά από μελέτη, αναδιοργάνωση και συσχέτιση των ερευνητικών δεδομένων με το θεωρητικό πλαίσιο, το υλικό οργανώθηκε. Από την αρχική ανάλυση, διαμορφώθηκαν πέντε βασικές κατηγορίες:

- Συμμετοχή των παιδιών στις συζητήσεις με τις Persona Dolls
- Στάση των παιδιών απέναντι στις Κούκλες και τα προβλήματά τους
- Κατανοήσεις συναισθημάτων
- Οι λύσεις που προτείνονται για τις καταστάσεις προβληματισμού
- Μεταφορά δεξιοτήτων στην καθημερινότητα της τάξης

Παρακάτω παρουσιάζονται τα σημαντικότερα στοιχεία που προέκυψαν ανά κατηγορία από την πρώτη ανάλυση.

**Συμμετοχή στις συζητήσεις με τις Persona Dolls**

Σχεδόν όλα τα παιδιά φαίνεται ότι είχαν σημαντική συμμετοχή (λεκτική και μη λεκτική) κατά τη διάρκεια της επίσκεψης όλων των P.D. στην τάξη. Είναι σημαντικό να σημειωθεί η αυθόρμητη λεκτική παρέμβαση τριών προνηπίων και δύο παιδιών του τμήματος ένταξης που προηγουμένως σπάνια μιλούσαν στον κύκλο. Ωστόσο, η συμμετοχή υπήρξε σημαντικά αυξημένη στην περίπτωση της Μελίνας και του Φιλίπ συγκριτικά με τον Άλαν και τη Τζαμάλα. Επισημαίνεται ότι οι δύο πρώτες P.D. ήταν λευκές, ενώ ο Άλαν ήταν Κορεάτης και η Τζαμάλα Αφρικανή.

Ειδικότερα, τα παιδιά ήταν γενικά πιο πρόθυμα να μιλήσουν στις δύο λευκές κούκλες, τους υπέβαλαν περισσότερες ερωτήσεις και σχεδόν όλα συνεισέφεραν εκφράζοντας ιδέες για να επιλύσει τα ζητήματα που αντιμετώπιζαν. Όσον αφορά στη

μη λεκτική επικοινωνία, τα παιδιά φαίνονταν περισσότερο συγκεντρωμένα και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον (ησυχία, βλεμματική επαφή, εκφράσεις προσώπου και σώματος) κατά τις επισκέψεις της Μελίνας και του Φιλίπ. Ειδικά στη περίπτωση της Μελίνας, ήταν ιδιαίτερα διαχυτικά μαζί της, της έκαναν συχνά φιλοφρονήσεις και επιδίωκαν να την αγκαλιάσουν. Αντίθετα, κάποια παιδιά αποσπώνταν ευκολότερα και εκδήλωναν μειωμένο ενδιαφέρον στις επισκέψεις του Άλαν και της Τζαμάλα, με τη διαπίστωση να εντείνεται περισσότερο απέναντι στον Άλαν.

#### **Στάσεις απέναντι στις Κούκλες και τα προβλήματά τους**

Τα παιδιά γενικά ήταν πρόθυμα να δείξουν ενσυναίσθηση και να βοηθήσουν τις Κούκλες, μολονότι μερικά (3) είχαν ανάμεικτα συναισθήματα και αντιδράσεις για τον Άλαν και την Τζαμάλα. Πιο συγκεκριμένα:

- Όλα σχεδόν τα παιδιά εκφράζονταν θετικά για τις Κούκλες και ήταν πρόθυμα να τις βοηθήσουν.
- Τρία παιδιά, ήταν πρόθυμα να βοηθήσουν μόνο τη Μελίνα και το Φιλίπ, αλλά όχι την Τζαμάλα και τον Άλαν.
- Σχεδόν όλα τα παιδιά εξέφραζαν συχνότερα συναισθήματα συμπάθειας και προσέγγιζαν τη Μελίνα και τον Φιλίπ.

**Πίνακας 4.** Ενδεικτικά αποσπάσματα για τις στάσεις απέναντι στις κούκλες

Για τη Μελίνα	<p>«Η Μελίνα είναι μια πολύ γλυκούλα και όμορφη κούκλα που μοιάζει σαν αληθινή.»</p> <p>«Είναι ένα αληθινό κοριτσάκι με όμορφα μαλλιά. Δυσκολεύεται να περπατήσει και χρειάζεται βοήθεια.... Γιατί είναι μικρή»</p> <p>«... παρόλο που είναι λίγο χοντρούλα - πολύ λίγο - είναι όμορφη. Τα παιδιά που την κοροϊδεύουν είναι κακά παιδιά!»</p>
Για τον Άλαν	<p>«Τι χώρα είναι αυτή; Δεν την ξέρω»</p> <p>«Είναι απλώς μια κούκλα. Δεν είναι αληθινός»</p> <p>«Κυρία, ο Μ. μου είπε ότι θέλει να τον δείρει»</p> <p>«Δεν πειράζει που δεν είναι όμορφος. Είναι και αυτός παιδί και θέλει να έχει φίλους»</p>
Για το Φιλίπ	<p>«Ο Φιλίπ είναι καλός. Το κατάλαβα από το πρόσωπο του»</p> <p>«Μπορεί να είναι κούκλα αλλά είναι αληθινός φίλος»</p> <p>«Δεν έχει σημασία που φοράει γυαλιά. Και πάλι είναι όμορφος. Απλώς δεν βλέπει και πολύ καθαρά και πρέπει να προσέχει.»</p>
Για τη Τζαμάλα	<p>«Δεν είναι δίκαιο που της είπαν φύγε. Είναι καλή φίλη»</p> <p>«Έχει καφέ χρώμα και διαφορετικά μαλλιά αλλά ξέρει να μιλάει</p> <p>πολύ καλά και να χορεύει και δεν είναι καθόλου ξένη»</p> <p>«Εντάξει... εμένα δε μου μοιάζει και πολύ όμορφη αλλά ξέρει και</p> <p>να λέει ωραία αστεία και είναι καλή»</p>

#### **Κατανοήσεις συναισθημάτων**

Από καταγραφές προκύπτει ότι στις πρώτες παρεμβάσεις τα παιδιά αναγνώριζαν και κατονομάζαν κυρίως τα βασικά συναισθήματα (χαρά, λύπη, θυμό, φόβο). Από το τέλος του πρώτου μήνα, ωστόσο, και έπειτα φαίνεται μια σταδιακή διεύρυνση της δυνατότητας των νηπίων να κατανοούν πιο σύνθετα ή/και αντικρουόμενα συναισθήματα που συμπορεύονταν με τον εμπλουτισμό του λεξιλογικού αποθέματος που διέθεταν (πχ. απογοήτευση, ντροπή, ζήλια, βαρεμάρα

κ.α.). Ενδεικτικά είναι αποσπάσματα διαλόγων στην ομάδα όπου τα παιδιά διερευνούν και αναλύουν τα συναισθήματα των P.D. και τα αίτια που τα προκαλούν:

*B: «Μπορεί να φοβάται μην πει κάποια λάθος κουβέντα και γελάσουν οι φίλοι του... και μετά απογοητευτεί»*

*Θ: «Η να του πουν κάτι άσχημο και μετά να πληγωθεί»*

*N: «Δυσκολεύεται να μιλήσει και χρειάζεται βοήθεια.... Γιατί είναι μικρός. Και επίσης γιατί ντρέπεται»*

ή σε άλλη περίπτωση:

*Γ: «Έπαιξε κυνηγητό με κάτι παιδιά και της είπανε «είσαι χοντρή και η Μελίνα στεναχωρήθηκε και λέει τώρα ότι δεν της αρέσει το κυνηγητό και το κρυφό αλλά στην αλήθεια της αρέσει και εμάς που είμαστε φίλοι της μας το λέει»*

### **Οι λύσεις που προτείνονται για τις καταστάσεις προβληματισμού**

Στην αρχή του προγράμματος, προκύπτει ότι τα περισσότερα παιδιά δυσκολεύονταν να διατυπώσουν λύσεις στα προβλήματα των P.D. Οι απαντήσεις που καταγράφονται στο σχετικό υλικό είναι περιορισμένες και σύντομες, δίνονται σχεδόν αποκλειστικά από λίγα και συγκεκριμένα παιδιά, ενώ οι ίδιες περίπου απαντήσεις επαναλαμβάνονται σχεδόν με τον ίδιο τρόπο από μερικά άλλα νήπια. Με το πέρασμα του χρόνου, ωστόσο, φαίνεται ότι οι συζητήσεις που ακολουθούσαν κάθε αφήγηση αποκτούσαν όλο και μεγαλύτερη διάρκεια, συμμετείχαν ολοένα και περισσότερα παιδιά (και τα προνήπια ή αυτά που συνήθως δεν εμπλέκονταν εύκολα σε συζητήσεις), η, δε, συμμετοχή τους ήταν αυθόρμητη και επαναλαμβανόμενη. Ως εκ τούτου, συνάγεται ότι σταδιακά τα παιδιά εξέλιξαν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων σε σημαντικό βαθμό.

Οι λύσεις που προτείνονταν θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο βασικές υποκατηγορίες: α) λύσεις που θα μπορούσαν να δώσουν τα παιδιά παρεμβαίνοντας στο πρόβλημα της κούκλας β) λύσεις που θα βοηθούσαν την κούκλα να επιλύσει μόνη της το πρόβλημά της. Ενδεικτικά:

*Σ: «Να του πούμε καλά λόγια να μη φοβάται»*

*M: «Να του μάθουμε ελληνικές λέξεις»*

*Γ: «Να του φτιάξουμε μια λίστα με τι να πει»*

*K: «Να ζητήσει να τον βοηθήσουν οι φίλοι που έχει στο σχολείο»*

*A: «Να το πει στη δασκάλα του»*

*N: «Να μην τους δίνει σημασία»*

*E: «Να τους πει με δυνατή φωνή να μην τον κοροϊδεύουν»*

*Θ.: «Να πει στο σχολείο της οι φίλοι της να την προσέχουν και να την παίζουν όποτε θέλουν»*

### **Μεταφορά δεξιοτήτων στην καθημερινότητα της τάξης**

Από την πρώτη ανάλυση του υλικού διαπιστώθηκε ότι το πρόγραμμα φαίνεται ότι βοήθησε τα παιδιά να αναπτύξουν τη δεξιότητα να περιγράφουν προφορικά τον εαυτό τους και τους άλλους λεπτομερέστερα και να εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι ενώ πριν τη έναρξη του προγράμματος οι όποιες περιγραφές ήταν μονολεκτικές και αφορούσαν συνήθως σε στοιχεία της εξωτερικής εμφάνισης, προς το τέλος των παρεμβάσεων οι περιγραφές τους ήταν πιο λεπτομερείς και συμπεριλάμβαναν στοιχεία του χαρακτήρα, των προτιμήσεων ή των δράσεων ενός ατόμου. Αντίστοιχα, τα παιδιά σταδιακά έδειξαν να διευρύνουν τη γκάμα συναισθημάτων που ήταν σε θέση να κατανοούν και να κατονομάζουν, γεγονός που αποτυπώνεται στις καθημερινές τους συνομιλίες με ενδεικτικό παράδειγμα τις περιπτώσεις επίλυσης μεταξύ τους προβλημάτων. Ιδιαίτερα στα περιστατικά συγκρούσεων, βρέθηκαν αρκετά αποσπάσματα συζητήσεων σε μικρές ομάδες (κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή στις ελεύθερες δραστηριότητες) όπου φαίνεται να εντοπίζουν και να περιγράφουν άδικες συμπεριφορές, κυρίως, ωστόσο, των συμμαθητών τους. Τέλος, καταγράφονται αρκετά στιγμιότυπα, όπου τα παιδιά εμπλέκονταν σε μεταξύ τους συζητήσεις,

επιχειρώντας να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα που προέκυπταν (π.χ. διανομή ρόλων και αντικειμένων σε παιχνίδια, διευθέτηση συγκρούσεων, επιλογή δράσεων).

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Η χρήση της μεθόδου των Persona Dolls φαίνεται ότι συνέβαλλε στην προσέγγιση σημαντικών δεξιοτήτων από τα παιδιά στο πλαίσιο της συγκεκριμένης τάξης. Οι persona dolls και οι ιστορίες τους αποτέλεσαν πόλο έλξης του ενδιαφέροντος των παιδιών και πεδίο ανάπτυξης συζητήσεων και κατανοήσεων αναφορικά με ζητήματα προκαταλήψεων και διακρίσεων. Είναι ενδεικτικά τα παραδείγματα των παιδιών της τάξης - ιδίως των προνηπίων και των νηπίων του τμήματος ένταξης - που, ενώ συνήθως απέφευγαν να πάρουν το λόγο στις δραστηριότητες στην ολομέλεια, συμμετείχαν συστηματικά στις παρεμβάσεις με τις P.D. Ένα από τα θετικά συμπεράσματα της παρέμβασης είναι ότι τα περισσότερα παιδιά έδειξαν να συνειδητοποιούν ότι η αδικία δεν είναι φυσική ούτε αναπόφευκτη και συνεπώς μπορούν να προσπαθούν να βρουν λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν. Στην κατεύθυνση αυτή φαίνεται ότι συνέβαλλε η ανάπτυξη της δυνατότητας αναγνώρισης και κατανόησης των συναισθημάτων των P.D., μέσα από την συστηματική και μεθοδευμένη εμπλοκή τους σε σχετικές συζητήσεις. Ενδείξεις επίδειξης ενσυναίσθησης καταγράφηκαν προς το τέλος του προγράμματος και απέναντι σε συμμαθητές τους.

Παρόλα αυτά, προβληματισμοί εγείρονται σε σχέση με τις δυνατότητες μεθόδου όσον αφορά στην εξοικείωση με το ανοίκειο. Στο υπό μελέτη πλαίσιο, τα παιδιά εκδήλωσαν σαφή προτίμηση προς τις P.D. που τους ήταν πιο οικείες φυσιολογικά και πολιτισμικά. Επιπλέον, στο πλαίσιο του αναστοχασμού, προέκυψε ότι για την αποτίμηση της μεθόδου είναι σημαντικό να ληφθούν υπόψη δύο πρόσθετες παράμετροι: α) οι προσωπικές πεποιθήσεις του εκπαιδευτικού που παρεμβαίνει και β) πώς το σύνολο των πρακτικών που αναπτύσσονται προωθεί ή υπονομεύει τη στοχοθεσία του προγράμματος.

Προφανώς το περιορισμένο δείγμα και το σχετικά μικρό διάστημα εφαρμογής του προγράμματος θέτει περιορισμούς σε σχέση με τα όρια της μελέτης και τις δυνατότητες γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Παρόλα αυτά θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω εφαρμογή και διερεύνηση της μεθόδου και σε άλλα πλαίσια. Συστηματικότερες και μεγαλύτερης εμβέλειας έρευνες με ανταλλαγή ιδεών και εμπειριών από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς θα προσέφεραν σημαντικά στην πληρέστερη αποτίμηση της μεθόδου των Persona Dolls.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

About, F. (1988). *Children and Prejudice*. Oxford: Basil Blackwell.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας-δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βίτσου, Μ.; Αγτζίδου, Α. (2008). *Persona dolls: Ο αντισταθμιστικός ρόλος τους κατά των διακρίσεων*. Στο Κακανά, Δ. & Σιμούλη, Γ. (επιμ.). *Η Προσχολική Εκπαίδευση στον 21ο Αιώνα: Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Διδακτικές Πρακτικές*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 275-282.

Bozalek, V. & Smith, C. (2010). *Using persona dolls as an anti-oppressive technique in the South African social work curriculum*. *Social Work/ Maatskaplike Werk*, 46, 3, 283-298.

Brown, B. (2001). *Combating discrimination. Persona dolls in action*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Brown, B. (2004). *Unlearning Discrimination in the Early Years*. Stoke on Trent: Trentham Books.



Brown, B. (2008). *Equality in Action: A way forward with Persona Dolls*. Stokeon Trent: Trentham Books.

DECET (2007). Διαφορετικότητα & Ισότητα Δικαιωμάτων. Τι σημαίνει «καλή πρακτική» στην προσχολική αγωγή; Βέλγιο: The European Network DECET. Ανακτήθηκε 29/3/2018 από: [http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decet\\_greek.pdf](http://www.inakindergarten.de/publikationen/pdf/decet_greek.pdf)

Derman-Sparks, L. & Edwards, J. (2010). *Anti-bias education: tools for empowering children and ourselves*. Washington: National Association for the Education of Young Children.

Δήμιου, Π. (2013). Γνωρίζοντας την Ευρώπη με την PersonaDoll, Βόλος. Ανακτήθηκε 15/2/2018 από: [www.teachers4europe.gr/files/...2013/...evropi...persona-doll--dhmoy/final-report.doc](http://www.teachers4europe.gr/files/...2013/...evropi...persona-doll--dhmoy/final-report.doc)

Derman-Sparks, L. & ABC Task Force (1989). *Anti-Bias Curriculum: Tools for Empowering Young Children*. Washington DC: National Association for the Education of Young Children.

Derman-Sparks, L. & Ramsey P., G. (2011). *What If All the Kids Are White? Anti-Bias Multicultural Education with Young Children an Families*. New York: Teachers College Press.

Etienne, R., Verkest, H., Kerem, E., A. & Meciar, M. (2008). *Developing practice-based research with persona dolls for social and emotional development in early childhood*. London: CiCe Central Coordination Unit Institute for Policy Studies in Education London Metropolitan University.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Katz, J. (1982). Multicultural education: Games educators play. *Multicultural education*, 10, 11-18.

Logue, M., Benett-Armistead, S. & Kim, S. (2011). The Persona Doll Project: Promoting Diversity Awareness Among Preservice Teachers Through Storytelling. *Social Studies Research and Practice*. 6, 2, 1-14 & 62-68.

Smith, C. (2009). *Persona dolls and anti-bias curriculum practice with young children: A case study of Early Childhood Development teachers*. Dissertation, Cape Town: School of Education, Faculty of Humanities, University of Cape Town.

Smith, C. (2013). Using Persona Dolls to learn Empathy, Unlearn Prejudice. *The International Journal of Diversity in Education*, 12, 23-32.

Τσάφος, Β. (2014). Συμμετοχικές και δυναμικές μορφές επιμόρφωσης: Θεωρητική πλαισίωση και πρακτικοί προσανατολισμοί. Στο Παπαναούμ, Ζ. & Λιακοπούλου, Μ. (επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών*, 23-35.

Vitsou, M. & Dimou, P. (2009). Persona Doll in Dimarion. Paper presented in International Congress of Comparative Literature and the teaching of Literature and Language. Turkey: Gazi Üniversitesi.

Χρίστου, Α. (2016). Η μέθοδος των Persona Dolls ως εργαλείο περιορισμού του αποκλεισμού των παιδιών άλλων χωρών από τους Έλληνες συμμαθητές τους στο νηπιαγωγείο. Μεταπτυχιακή Εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: ΤΕΠΑΕ. Ανακτήθηκε 10/2/2018 από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/285974/files/GRI-2016-17875.pdf>

Whitney, T. (1999). *Kids Like Us: Using Persona Dolls in the classroom*. St. Paul: Redleaf Press.

Woods, P. (1993). Critical Events in Education. *British Journal of Sociology of Education*, 14, 4, 355-371.

# Διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας σύμφωνα με το μοντέλο της ερμηνευτικής προσέγγισης (interpretive approach) του Robert Jackson.

Λυτσιούση Στυλιανή, Νηπιαγωγός, Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε., Α.Π.Θ.,  
[lytsiousi@nured.auth.gr](mailto:lytsiousi@nured.auth.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το φαινόμενο της θρησκευτικής ετερότητας αποτελεί πλέον μία πραγματικότητα για τις χώρες της Ευρώπης, εξαιτίας της εισροής μεταναστευτικών κυμάτων στο εσωτερικό τους. Η αύξηση του θρησκευτικού πλουραλισμού έθεσε ερωτήματα σχετικά με το ζήτημα της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο δημόσιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι, για να αντιμετωπίσουν επιτυχώς τα καινούρια δεδομένα στο σχολικό χώρο, είναι απαραίτητη η γνώση ειδικών μαθησιακών προσεγγίσεων. Ερευνητές εκπονούν θεωρητικά μοντέλα, τα οποία βασίζονται σε μελέτες και εφαρμόζονται σε διάφορα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ένα αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο είναι αυτό της ερμηνευτικής προσέγγισης (interpretive approach) του Robert Jackson. Η ερμηνευτική προσέγγιση βασίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές, οι οποίες ονομάζονται έννοιες-κλειδιά και είναι η αναπαράσταση, η ερμηνεία και ο αναστοχασμός. Η αναπαράσταση αναφέρεται στο πώς αντιπροσωπεύονται οι θρησκείες στους άλλους. Η ερμηνεία αφορά στην εξεύρεση αξιόπιστων τρόπων ερμηνείας των θρησκευτικών εννοιών των άλλων, δηλαδή στο πώς ερμηνεύουν οι μαθητές τη θρησκευτική γλώσσα και τα σύμβολα. Τέλος, ο αναστοχασμός στοχεύει στο να κατανοήσουν οι μαθητές πώς αλληλοεπιδρά η νέα γνώση με τις προηγούμενες εμπειρίες και αξίες τους υιοθετώντας μια κριτική προσέγγιση σε όσα έχουν μελετήσει. Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της ερμηνευτικής προσέγγισης κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής με θέμα: «Απόψεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας μέσα στο σχολικό χώρο. Η προσέγγιση της προσευχής ως στοιχείο εθνικής διαπαιδαγώγησης». Ο σκοπός της έρευνας είναι η εξαγωγή αποτελεσμάτων σχετικά με τον τρόπο διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στο χώρο του ελληνικού σχολείου. Η πιλοτική έρευνα έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Θρησκευτική εκπαίδευση, Θρησκευτική ετερότητα, Ερμηνευτική προσέγγιση, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια στις περισσότερες χώρες της κεντρικής και βόρειας Ευρώπης απαντάται το φαινόμενο της πολιτισμικής ετερότητας, ως αποτέλεσμα των μεταναστευτικών κυμάτων που εισρέουν στο εσωτερικό των χωρών. Η Ελλάδα, εξαιτίας αυτών των δημογραφικών αλλαγών, έγινε επίσης μια χώρα όπου η αυξανόμενη πολιτισμική ετερότητα προκαλεί και δοκιμάζει τις δομές και ισορροπίες της ελληνικής κοινωνίας και, κατ' επέκταση, της εκπαίδευσης.

Οι πιο συνηθισμένοι δείκτες της πολιτισμικής διαφοράς είναι η γλώσσα, η εθνική ή εθνοτική διαφορά και η θρησκεία. Αν και γενικά η πολιτισμική ετερότητα και ιδιαίτερα η θρησκευτική πολιτισμική ετερότητα, καθώς και το παράγωγό της, ο θρησκευτικός πλουραλισμός, ανέκαθεν αποτελούσαν αναπόσπαστα φαινόμενα της κοινωνικής συμβίωσης των ανθρώπων, μόλις τις τελευταίες δεκαετίες προσέλκυσε το ενδιαφέρον της ακαδημαϊκής κοινότητας και κατέστη πρωταρχικό θέμα ενδελεχούς ανάλυσης. (Πλεξουσάκη, 2003:19).

Η συζήτηση προκλήθηκε κυρίως από το γεγονός ότι στις πλέον ανεπτυγμένες οικονομικά και τεχνολογικά ευρωπαϊκές κοινωνίες υπάρχουν πλέον ικανές ομάδες μειονοτήτων και μεταναστών, ποικίλων εθνικών και θρησκευτικών προελεύσεων, που

απαιτούν περισσότερη ελευθερία έκφρασης και ίση συμμετοχή στα πολιτικά και θρησκευτικά δικαιώματα που απολαμβάνουν οι Ευρωπαίοι πολίτες (Περσελής, 2011).

Ειδικά σε ό,τι αφορά στη θρησκευτική ετερότητα, τα ζητήματα που προκύπτουν έχουν δύο διαστάσεις. Από τη μια πλευρά, υπάρχει το ζήτημα της ισότιμης διαχείρισης αυτής της θρησκευτικής ετερότητας που εμφανίζεται μέσα στη σχολική τάξη και από την άλλη, υπάρχει το ζήτημα της εκπαίδευσης των μελλοντικών δασκάλων σε θέματα θρησκείας, αλλά και προσωπικών θρησκευτικών πεποιθήσεων των μαθητών που ενδέχεται να επηρεάζουν άμεσα τις πρακτικές που εφαρμόζουν μέσα στο σχολικό χώρο. Όπως αναφέρει η Cesar Birzέα *«η θρησκεία αποτελεί σημαντικό πολιτισμικό παράγοντα (όμοιο με άλλες πηγές ταυτότητας όπως οι γλώσσες, η ιστορία και η πολιτισμική κληρονομιά)»* (Cesar Birzέα, 2007:11). Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η θρησκευτική ταυτότητα εκπαιδευτικών και μαθητών αποτελεί καθοριστικό κομμάτι της ταυτότητάς τους που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα την εκπαιδευτική διαδικασία.

### **ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ ΣΧΕΤΙΚΑ ΜΕ ΤΗ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ**

Η αύξηση του θρησκευτικού και κοσμικού πλουραλισμού έθεσε ερωτήματα σχετικά με τη φύση της θρησκευτικής εκπαίδευσης και το ρόλο της στο δημόσιο σχολείο και οδήγησε στη διαπίστωση ότι η θρησκευτική εκπαίδευση χρειάζεται ειδικό τρόπο διδασκαλίας και ειδικές μαθησιακές προσεγγίσεις. Εκπονήθηκαν, λοιπόν, θεωρητικά μοντέλα που λαμβάνουν υπόψη μελέτες, τις οποίες εφάρμοσαν και εξέλιξαν μέσα στο χρόνο διάφοροι ερευνητές από το χώρο της εκπαίδευσης και της μετεκπαίδευσης. Αυτές οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις βασίστηκαν στην έρευνα και την πρακτική σε διάφορα Ευρωπαϊκά περιβάλλοντα. Οι εκπαιδευτικοί συχνά υιοθετούν αυτές τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των παιδιών (ODIHR, 2007). Μία από αυτές είναι η ερμηνευτική προσέγγιση του Robert Jackson.

### **ΗΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ(INTERPRETIVEAPPROACH)**

Η *ερμηνευτική προσέγγιση(interpretive approach)* αναπτύχθηκε στο Πανεπιστήμιο του Warwick στην Αγγλία από τον Robert Jackson και εφαρμόστηκε σε άλλες χώρες. Πρόκειται για μία προσέγγιση που στηρίζεται στις κοινωνικές επιστήμες.

Η προσέγγιση αυτή παρέχει ένα θεωρητικό ερέθισμα για την έρευνα και την παιδαγωγική που διεξάγεται από το έργο της Ευρωπαϊκής Επιτροπής RED Co για τη θρησκευτική εκπαίδευση στην Ευρώπη. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης *«η ερμηνευτική προσέγγιση, ευνοεί την ευελιξία στην κατανόηση των θρησκειών και αποφεύγει την τοποθέτησή τους μέσα σε ένα άκαμπτο προκαθορισμένο πλαίσιο»* (Jackson, 2016:38). Έτσι, στο σχέδιο του Συμβουλίου της Ευρώπης για τη θρησκευτική ποικιλομορφία και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνεται το μοντέλο αυτό.

Η ερμηνευτική προσέγγιση δημιουργήθηκε με στόχο να καταπολεμηθεί η διάκριση και η μισαλλοδοξία που βασίζονται στη θρησκεία ή τις πεποιθήσεις και να αποφευχθούν οι παραβιάσεις του ανθρωπίνου δικαιώματος της θρησκευτικής ελευθερίας ή των πεποιθήσεων. Ακόμη, να βοηθηθούν τα παιδιά και οι νέοι να βρουν τις δικές τους τοποθετήσεις μέσα από συζητήσεις-κλειδιά για τον θρησκευτικό πλουραλισμό( Jackson, 2004). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι νέοι αισθάνονται ότι οι πληροφορίες που δίνονται στο σχολείο πολλές φορές δεν περιγράφουν επαρκώς, ούτε αντιπροσωπεύουν το δικό τους θρησκευτικό υπόβαθρο με ακρίβεια . Οι εκπαιδευτικοί, υιοθετώντας τις αρχές της ερμηνευτικής προσέγγισης, μπορούν να αλλάξουν τη διαδικασία μάθησης ακολουθώντας διαφορετικές κατευθύνσεις. Για παράδειγμα, μπορούν να ξεκινήσουν τη μελέτη από ένα συγκεκριμένο πρόσωπο ή μια θρησκευτική ομάδα ή ακόμη από τους γενικούς όρους μιας θρησκείας, όπως είναι ο Χριστιανισμός, το Ισλάμ ή ο Ινδουισμός.

Η προσέγγιση διακρίνεται για την ευαισθησία με την οποία αντιμετωπίζει τους μαθητές και τον τρόπο που εκπροσωπείται το θρησκευτικό τους κεφάλαιο μέσα στην τάξη. Ενισχύει το διάλογο των μαθητών μεταξύ τους, όπου παιδιά από διαφορετικό θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο ενθαρρύνονται να αλληλοεπιδράσουν, να επικοινωνήσουν και να μάθουν ο ένας για τον άλλον. Παρέχει, λοιπόν, τις μεθόδους για να κατανοήσουν τα παιδιά τις διαφορετικές θρησκευτικές παραδόσεις λαμβάνοντας υπόψη την πολυμορφία που υπάρχει τόσο μέσα στις θρησκείες όσο και μεταξύ τους.

Το παραπάνω είναι πολύ σημαντικό, καθώς με την εξέταση της σχέσης ανάμεσα στα άτομα, τις ομάδες και τις θρησκείες γενικότερα, αυξάνεται η κατανόηση (Jackson, 2016). Η ερμηνευτική προσέγγιση, δίνοντας έμφαση στην ιδέα της ανατροφοδότησης οδηγεί τους μαθητές στο να διαμορφώνουν άποψη για τη μάθησή τους και αυτό είναι μέσο αυτογνωσίας.

## **ΕΝΝΟΙΕΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ**

Η ερμηνευτική προσέγγιση διέπεται από συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές. «Η εκπαίδευση των ανθρώπων για τις θρησκείες προϋποθέτει ορισμένες βασικές αρχές που χρειάζεται να ακολουθηθούν στη διαμόρφωση κατάλληλων μεθόδων για τη μάθηση και τη διδασκαλία. Μία μεθοδολογία που χρησιμοποιεί τέτοιες αρχές είναι η ερμηνευτική προσέγγιση» (Jackson, 2009).

Οι τρεις έννοιες-κλειδιά για τη θρησκευτική ετερότητα είναι η αναπαράσταση, η ερμηνεία και ο αναστοχασμός.

### ***Αναπαράσταση (Representation).***

Η αναπαράσταση αναφέρεται στο πώς αντιπροσωπεύονται οι θρησκείες στους άλλους, αφού μια από τις μεγαλύτερες αιτίες έντασης και παρανόησης είναι η διαστρέβλωση και τα στερεότυπα σχετικά με τις θρησκείες.

Η προσέγγιση είναι εξίσου κριτική τόσο απέναντι στις υπεραπλουστευμένες περιγραφές των πολιτισμών, που αντιμετωπίζουν τους πολιτισμούς και, κατ'επέκταση, τις θρησκείες ως εσωτερικά ομοιογενείς και ξεκάθαρα διαφορετικούς, όσο και στη σχέση ανάμεσα στη θρησκεία και τον πολιτισμό.

Οι πολιτισμοί θεωρούνται συστήματα δυναμικά με εσωτερικές αμφισβητήσεις και ασαφείς παρυφές και οι άνθρωποι αναγνωρίζεται ότι έχουν την ικανότητα να συνεισφέρουν στον μετασχηματισμό του πολιτισμού, κατασκευάζοντας προσωπικές συνθέσεις με στοιχεία που είναι πιθανόν να αντλήσουν από ποικίλες πολιτισμικές πηγές, συμπεριλαμβανομένων των πατρογονικών τους παραδόσεων. Έτσι, ο «πολιτισμός» περιγράφεται ταυτόχρονα ως απόκτημα και ως διαδικασία.

Σε ό,τι αφορά στη θρησκεία, στόχος είναι να βρεθούν τρόποι να αναπαραστήσει τις θρησκείες ως δυναμικούς “τρόπους ζωής”. Η εξέταση της αλληλεπίδρασης μεταξύ ατόμων, ομάδων και θρησκευτικών παραδόσεων δείχνει την πολυπλοκότητα της εκπροσώπησης των θρησκειών και αναδεικνύει τη ζωντάνια τους.

Όσον αφορά στην περιγραφή των θρησκειών, η ερμηνευτική προσέγγιση χρησιμοποιεί «τρία επίπεδα»:

Η «θρησκευτική παράδοση» είναι το ευρύτερο, όπου προτιμάται αυτός ο όρος από τον όρο «θρησκεία». Κάθε μαθητής ή εκπαιδευτικός μπορεί σταδιακά να διαμορφώσει τη δική του άποψη για τις «θρησκευτικές παραδόσεις» και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κάθε φορά που μαθαίνουμε κάτι καινούριο, η προηγούμενη αντίληψή μας για την παράδοση αμφισβητείται και ίσως αλλάζει. Για παράδειγμα ο όρος «Χριστιανισμός» περιλαμβάνει όλες τις διαφορετικές ομολογιακές και πολιτισμικές του εκφράσεις. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι θα ήταν αδύνατον για κάποιον ατομικά, να κατέχει το σύνολο αυτού του όρου. Παράλληλα, διαφορετικοί χριστιανοί και μη, θα είχαν διαφορετική άποψη για το περιεχόμενο αυτής της παράδοσης (Jackson, 2016:40).

Το δεύτερο επίπεδο είναι η «ομάδα». Οι πληροφορίες για την ομάδα μπορεί να επηρεάσουν ή και να εμπλουτίσουν την αντίληψή μας για την ευρύτερη παράδοση.

Μπορεί να είναι θρησκευτικές ομάδες ή αιρέσεις ή συνδυασμός τους με άλλα είδη ομάδων, όπως εθνικές ομάδες. Για παράδειγμα, μια εργασία βασισμένη σε οικογένεια με Ισλαμικό υπόβαθρο ή με μέλη της τοπικής εκκλησίας, θα προσέφερε πληροφορίες γι' αυτές τις ομάδες και παράλληλα θα επηρέαζε και θα προσέθετε πληροφορίες στην κατανόησή μας για το ζήτημα της θρησκείας γενικότερα (Jackson, 2016:39).

Το τρίτο επίπεδο είναι το «άτομο», που είναι μοναδικό. Στο επίπεδο αυτό μπορούμε να δεχθούμε το ανθρώπινο πρόσωπο της θρησκείας και να ακούσουμε προσωπικές ιστορίες που αχρηστεύουν τα στερεότυπα. Μπορεί να είναι η ιστορία διαπρεπών διεθνών προσωπικοτήτων, ιστορίες βασισμένες σε συνεντεύξεις που θα έπαιρναν τα παιδιά από άτομα του περιβάλλοντός τους ή οι δικές τους προσωπικές ιστορίες (Jackson, 2016:39).

Η χρήση των επιπέδων δεν έχει στόχο να κατακερματίσει τις θρησκείες. Η σχέση των ατόμων, των ομάδων και της παράδοσης είναι εκείνη, που όταν χρησιμοποιείται συνδυαστικά, μπορεί να προσφέρει πληροφορίες για τη θρησκεία όπως βιώνεται και ασκείται από τους ανθρώπους, αλλά και από τη θρησκευτική ζωή των μαθητών στο σχολείο. Με τη χρήση των τριών επιπέδων μπορεί κάποιος να επιλέξει διαφορετική αφετηρία για την εξερεύνηση των θρησκειών: τη θρησκευτική προοπτική ενός συγκεκριμένου ατόμου, όπως ο Μάρτιν Λούθερ Κινγκ ή ο Δαλάι Λάμα, την προοπτική μιας συγκεκριμένης κοινότητας ή ομολογίας στο εσωτερικό μιας θρησκείας ή τη μελέτη κάποιου κειμένου που είναι βασικό για μια ολόκληρη θρησκευτική παράδοση (Jackson, 2016:40).

Η εξερεύνηση αυτής της σχέσης ανάμεσα στα «επίπεδα» είναι απελευθερωτική (Jackson, 2009). Η θρησκεία ή οι θρησκευτικές παραδόσεις θεωρούνται ως ένα «σύνολο». Το άτομο σχετίζεται με διάφορες ομάδες, οι οποίες είναι διαφορετικές, συχνά αλληλεπικαλυπτόμενες και επιτρέπουν την κοινωνική και επικοινωνιακή αλληλεπίδραση, παρέχοντας το πλαίσιο για τις διαδικασίες «μετάδοσης» της παράδοσης, «ανατροφής» και «κοινωνικοποίησης».

#### ***Ερμηνεία (Interpretation).***

Η δεύτερη αρχή αφορά στην εξεύρεση αξιόπιστων τρόπων ερμηνείας των θρησκευτικών εννοιών των άλλων (Jackson, 2009). Δηλαδή, πώς ερμηνεύουν οι μαθητές τη θρησκευτική γλώσσα και τα σύμβολα. Χρειάζεται να γίνει σύγκριση, αλλά και να αναγνωριστεί η αντίθεση ανάμεσα στις αντιλήψεις και εμπειρίες των μαθητών και τις αντιλήψεις αυτών που μελετώνται.

Ο Jackson υποστηρίζει ότι είναι απαραίτητη η ανάπτυξη των ερμηνευτικών ικανοτήτων για την κατανόηση της γλώσσας και των ευρύτερων συμβολικών μοτίβων των θρησκειών. Της ικανότητας, δηλαδή, να «μεταφράζουμε» τις αντιλήψεις και τις ιδέες του άλλου, έτσι ώστε να έχουμε μια ξεκάθαρη κατανόησή του. Για το λόγο αυτό, χρειάζεται περισσότερος χρόνος να δοθεί στους μαθητές, από αυτόν που δίνεται συνήθως σήμερα στην θρησκευτική εκπαίδευση, για να αναλογισθούν αυτά που έχουν σπουδάσει και τις πληροφορίες που απέκτησαν από τους συνομηθικούς τους σε σχέση με τις δικές τους αντιλήψεις και αξίες. Αυτό συμβάλλει στην αύξηση της αυτογνωσίας, αφού το άτομο μαθαίνει μέσα από τον αναστοχασμό των νέων ιδεών και εμπειριών. Και αυτό είναι μια συνεχής διαδικασία ερμηνείας των προσωπικών απόψεων υπό το φως της νέας γνώσης.

Έτσι, η ερμηνευτική προσέγγιση πηγαίνει πέρα από τις προηγούμενες προσεγγίσεις, δίνοντας βασικές πληροφορίες για τις θρησκείες και απαιτώντας σκέψη και προβληματισμό μέσα από την εκμάθηση νέων εννοιών (ODIHR, 2007). Μόνο εφόσον γίνουν κατανοητές οι βασικές έννοιες μπορεί να αναπτυχθεί η ενσυναίσθηση στις εμπειρίες των άλλων.

#### ***Αναστοχασμός (Reflexivity)***

Η τρίτη αρχή αναφέρεται στον αναστοχασμό. Οι μαθητές μπορούν να αναστοχαστούν την επίδραση της νέας γνώσης στις προηγούμενες εμπειρίες και αξίες τους (edification) και να υιοθετήσουν μια κριτική προσέγγιση σε όσα έχουν μελετήσει. Η οικοδόμηση δεν συνεπάγεται την υιοθέτηση των απόψεων του άλλου,

αλλά αναγνωρίζει τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, αλλά και τη σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα κάθε ανθρώπου και την εκδήλωση των διαφορών. Ακόμη, καλλιεργεί μία θετική στάση απέναντι στη διαφορά, αναγνωρίζοντας ότι οι διαφορετικές πεποιθήσεις και πολιτιστικές πρακτικές είναι σημείο εμπλουτισμού. Εξάλλου, η ταυτότητα αλλάζει, μετασχηματίζεται στην προσπάθειά μας να συναντήσουμε τον «άλλον», ενισχύοντας τις κοινές αξίες και την κοινή ανθρώπινη ταυτότητα.

Η ερμηνευτική προσέγγιση δεν συμβάλλει απλώς στην αύξηση της γνώσης, αλλά και στο να βρει ο καθένας τη δική του τοποθέτηση μέσα από τις συζητήσεις σχετικά με το θρησκευτικό πλουραλισμό συσχετίζοντάς τη με την προηγούμενη γνώση του (Jackson, R., 2009). Στόχος, δηλαδή, είναι να εμπλακεί ο μαθητής κριτικά σε αυτό που μελετά, να συνδέσει τις νέες ιδέες με τις δικές του απόψεις και να κάνει μια προσεκτική κριτική στις ιδέες που μελέτησε (Jackson, 2009· ODIHR, 2007· Schihalejev, 2009). Ακόμη, να προβληματιστεί σχετικά με τρόπους ζωής που είναι διαφορετικοί από τους δικούς του με κάποιο τρόπο (Jackson, 2006· 2008).

Με τον τρόπο αυτό, οδηγούνται οι μαθητές στην κατανόηση των θρησκευτικών κοσμοθεωριών των άλλων. Η ανοχή είναι η ελάχιστη προϋπόθεση για μία ειρηνική συνύπαρξη σε πολύ-θρησκευτικές και πολύ-πολιτισμικές κοινωνίες. Η εκπαίδευση για τη θρησκευτική ανοχή είναι στενά συνδεδεμένη με την εκπαίδευση για την ειρήνη (Jackson, & Fujiwara, 2007· Keast, 2007). Ο σεβασμός που προχωρά ένα βήμα πέρα από την ανοχή, επιδεικνύοντας επιπλέον μία θετική στάση και η αναγνώριση ως βαθύτερη εκτίμηση των ίσων ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ίσης ανθρώπινης αξιοπρέπειας (Jackson, 2009).

Η ερμηνευτική προσέγγιση, λοιπόν, ενθαρρύνει να αναγνωρίσουμε την πολυπλοκότητα και την εσωτερική ποικιλομορφία των θρησκειών και δίνει έμφαση στις αντιθέσεις ανάμεσα στις θρησκείες, αλλά και μέσα σε κάθε θρησκεία. Μέσα από τη διαπίστωση αυτών των διαφορών οι μαθητές μαθαίνουν από τη θρησκεία (Jackson, 1997, 2009). Δίνει τη δυνατότητα στα σχολεία να αυξήσουν τον αναστοχασμό και να προχωρήσουν στην εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών σε συνεργασία με θρησκευτικές οργανώσεις. Έτσι η εμπειρία των μαθητών έρχεται στο κέντρο της διδασκαλίας (Fabretti, 2013· Jackson&Steele, 2004).

Η ερμηνευτική προσέγγιση μπορεί να συνεισφέρει θετικά και άμεσα στη θρησκευτική και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ο ίδιος ο Jackson αναφέρει ότι υπάρχουν ακόμη ευκαιρίες για συλλογική εργασία ανάμεσα στους μελετητές και τους ερευνητές στον τομέα αυτό ( Jackson, 2004).

Οι επιμορφωτές εκπαιδευτικών και οι εκπαιδευτικοί, στη βάση των τριών αυτών βασικών αρχών, μπορούν να εργαστούν δημιουργικά και να σχεδιάσουν τη δική τους στρατηγική, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες των μαθητών τους. Σχετικά παραδείγματα εφαρμογής των αρχών της διερμηνευτικής προσέγγισης, όπου εκπαιδευτικοί (συχνά με τη στενή συνεργασία των μαθητών τους) και επιμορφωτές εκπαιδευτικών χρησιμοποίησαν ποικίλες στρατηγικές, υπάρχουν στο Irgrave, Jackson & O' Grady (2009) και στο Miller, O'Grady & McKenna (2013)

## **ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΟΝΤΕΛΟ ΤΗΣ ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ**

Στη βάση του θεωρητικού μοντέλου της ερμηνευτικής προσέγγισης κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο στα πλαίσια διδακτορικής διατριβής με θέμα: *«Απόψεις των εκπαιδευτικών και των μελλοντικών εκπαιδευτικών απέναντι στη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας μέσα στο σχολικό χώρο. Η προσέγγιση της προσευχής ως στοιχείο εθνικής διαπαιδαγώγησης».*

Στόχος της έρευνας είναι η εξαγωγή αποτελεσμάτων που αποκαλύπτουν τον τρόπο διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στο χώρο του ελληνικού σχολείου. Επιπλέον, σκοπός του είναι να καλύψει το κενό αντίστοιχων ερευνών στην Ελλάδα.

Τον πληθυσμό των συμμετεχόντων στην παρούσα ποσοτική έρευνα αποτελούν οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και οι φοιτητές παιδαγωγικών τμημάτων. Ως μεθοδολογικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Οι άξονες του ερωτηματολογίου είναι:

- I. Προσευχή
- II. Προσευχή και εθνική συνείδηση
- III. Αξιακό σύστημα εκπαιδευτικών για θρησκεία και θρησκευτική ετερότητα
- IV. Στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στη θρησκευτική εκπαίδευση και θρησκευτική ετερότητα στο σχολείο
- V. Πρακτικές-στόχοι

Πραγματοποιήθηκε η πιλοτική έρευνα σε δείγμα 30 ατόμων και έδειξε ότι το ερωτηματολόγιο έγινε κατανοητό από τους συμμετέχοντες και ανταποκρίθηκαν επιτυχώς. Ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach Alpha του ερωτηματολογίου είναι ,831. Παρατηρείται ότι η δόμηση δείχνει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας, παρόλο που το θεωρητικό μοντέλο δεν είναι δοκιμασμένο στην ελληνική πραγματικότητα. Ωστόσο, κρίθηκε ότι το μοντέλο αυτό μπορεί να αποτελέσει τη βάση για να εξηγήσουμε τις απόψεις και τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολικό χώρο σχετικά με τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας. Κι αυτό διότι η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ελλάδα αρχίζει σιγά σιγά να κάνει βήματα για μια κριτική προσέγγιση του φαινομένου της θρησκείας, αν και παραμένει ομολογιακή στη βάση της, με στοιχεία για τις άλλες θρησκείες.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκε το συγκεκριμένο μοντέλο, γιατί θεωρήθηκε πιο λειτουργικό και σαφές από άλλα, δεδομένου ότι δεν υπάρχει αντίστοιχο θεωρητικό μοντέλο το οποίο να έχει χρησιμοποιηθεί στην ελληνική πραγματικότητα. Ξένοι ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει επίσης το μοντέλο της ερμηνευτικής προσέγγισης ως μεθοδολογικό εργαλείο στην εμπειρική έρευνα.

Η συνολική αποτίμηση της πιλοτικής έρευνας έδειξε ενδιαφέροντα στοιχεία για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διαχείριση της θρησκευτικής ετερότητας.

Σε ό,τι αφορά το ζήτημα της προσευχής, οι μισοί θεωρούν ότι η προσευχή χρειάζεται να είναι καθημερινή και να αποτελεί κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, επειδή ενισχύει τα θρησκευτικά συναισθήματα των μαθητών και δίνει τους μαθητές σε μία ομάδα με κοινούς στόχους. Ωστόσο, θεωρούν ότι κάθε μαθητής πρέπει να είναι ελεύθερος να επιλέγει τη δική του προσευχή. Σε ό,τι αφορά στη χριστιανική προσευχή πιστεύουν ότι αποτελεί στοιχείο της ελληνικής εθνικής ταυτότητας. Ο άξονας που αναφέρεται στο αξιακό σύστημα των εκπαιδευτικών δείχνει τους εκπαιδευτικούς ανοιχτούς σε ζητήματα θρησκευτικής ετερότητας. Αναγνωρίζουν το δικαίωμα της θρησκευτικής ετερότητας και σέβονται τη θρησκευτική ελευθερία των μαθητών τους. Προσπαθούν να ανατρέψουν τα στερεότυπα που σχετίζονται με ζητήματα θρησκείας. Κρατούν θετική στάση για τους αλλόθρησκους μαθητές τους, για τους οποίους αισθάνονται κατανόηση και σεβασμό και δίνουν ίσες ευκαιρίες να εκφράζονται για θρησκευτικά ζητήματα εφαρμόζοντας ποικίλες πρακτικές. Τέλος, θεωρούν σημαντική την ύπαρξη του θρησκευτικού μαθήματος στο ελληνικό σχολείο.

Υπήρξαν, ωστόσο, κάποιες ενστάσεις στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο ζήτημα της προσευχής. Τέθηκε αρχικά το ζήτημα να υπάρχει και η επιλογή της μη ύπαρξης κάποιου είδους προσευχής στο σχολείο, κάτι το οποίο δεν μπορούσε να γίνει δεκτό, καθώς δεν εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας.

Έπειτα, ένα κομμάτι της έρευνας αναφέρεται στην πρόσληψη της προσευχής «ως στοιχείο θρησκευτικής και εθνικής διαπαιδαγώγησης», συνθήκη η οποία, φαίνεται να αντιβαίνει πλήρως προς τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ταυτότητα των υποκειμένων. Ο άξονας αυτός, όμως, έχει χαρακτήρα απογραφής της πραγματικότητας, και ανιχνεύει

τη στάση και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών στο ζήτημα, αφού είναι συνταγματικά κατοχυρωμένος.

Η πρωινή προσευχή στο ελληνικό σχολείο είναι υποχρεωτική και ρυθμίζεται κατά βάση με εγκύκλιο του 1977 (Εγκύκλιος Φ200/21/16/139240/26-11-1977 ΥΠ.Ε.Π.Θ.) η οποία έχει κυρίως ερμηνευτικό χαρακτήρα (Σωτηρέλης, 1998:64-67) και με τα νεότερα ΠΔ 79/2017 - ΦΕΚ 109/2017 τ. Α, άρθρο 18. Ακόμη, το γεγονός ότι είναι μαζική, θέτει το ζήτημα μίας εκ των πραγμάτων εθνικής διαπαιδαγώγησης, εφόσον το σχολείο, ως θεσμός, είναι ο χώρος όπου συγκροτείται, εδραιώνεται και αναπαράγεται η εθνική ταυτότητα (Δραγώνα, & Φραγκουδάκη, 1997· Ζαμπέτα, 2003). Η καθημερινή της επανάληψη δε δείχνει να εξυπηρετεί κάποιον άλλον ορατό στόχο και πρέπει να σημειωθεί ότι δραστηριότητες όπως οι γιορτές, οι επέτειοι και η προσευχή διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην εθνική διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, επιχειρεί να καταγράψει και να ερμηνεύσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το σημαντικό για την πολυπολιτισμική τάξη θέμα της θρησκευτικής ετερότητας στην ελληνική εκπαίδευση, να προβεί σε συγκρίσεις μεταξύ τους αναφορικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζουν τα πράγματα και να αποτυπώσει τις απόψεις τους για το ζήτημα της προσευχής στο ελληνικό σχολείο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιτζέα, C. (2007). Η προοπτική της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Keast J. (επιμ.), *Θρησκευτική Ετερότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Συμβούλιο της Ευρώπης, 11-14.

Fabretti, V. (2013). Learning from religions. Post-secular Schools and the Challenge of Pluralism. *Italian Journal of Sociology of Education*, 5(2), 46-66.

Ferrari, S., & Durham, C. (2007). *Toledo Guiding Principles on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools: prepared by the ODHIR advisory council of experts on freedom of religion or belief*. ODHIR.

Ζαμπέτα, Ε. (1998). *Αγωγή και εκπαίδευση της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην Ευρώπη. Συγκριτική προσέγγιση*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Ζαμπέτα, Ε. (2003). *Σχολείο και θρησκεία*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Iprgrave, J., Jackson, R., & O'Grady, K. (Eds), (2009). *Religious education research through a community of practice: action research and the interpretive approach*. Munster: Waxmann.

Jackson, R. (1997). *Religious Education: An Interpretive Approach*. London: Hodder and Stoughton.

Jackson, R., & Steele, K. (2004). Problems and possibilities for relating citizenship education and religious education in Europe. *Teaching for Tolerance, Respect and Recognition in Relation with Religion or Belief in Oslo*, 25.

Jackson, R. (2004). *Rethinking Religious Education and Plurality: Issues in Diversity and Pedagogy*, London, Routledge Falmer.

Jackson, R. (2008). Teaching about religions in the public sphere: European policy initiatives and the interpretive approach. *Numen*, 55(2), 151-182.

Jackson, R. (2009). *Studying Religions. The Interpretive Approach in Brief*. European Wergeland Centre: Oslo, Norway. Ανακτήθηκε από: [http://www.theewc.org/uploads/content/archive/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug\\_1.pdf](http://www.theewc.org/uploads/content/archive/The%20Interpretive%20Approach%20in%20Brief%20revised%207%20Aug_1.pdf)



Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες - Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση* (Βαλλιανάτος, Α., μτφρ.). Συμβούλιο της Ευρώπης.

Jackson, R. and Fujiwara, S. (2007). ‘Towards religious education for peace’. *British Journal of Religious Education*, Vol.29(1), 1-14.

Keast, J. (Ed.). (2007). *Religious diversity and intercultural education: a reference book for schools*. Council of Europe.

Miller, J., O'Grady, K., & McKenna, U. (Eds.). (2013). *Religion in education: Innovation in international research* (Vol. 1). Routledge.

Περσελής, Ε.(2011). Πολιτισμική ετερότητα και σχολική θρησκευτική αγωγή στην Ευρώπη και ιδιαίτερα στην Ελλάδα. Στο *Πανελλήνιος Θεολογικός Σύνδεσμος Καιρός*. Ανακτήθηκε από:

[http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com\\_content&view=article&id=94:oitimikh-etepothta--xoikh--ah-thn-eyph-kai-iiaitpa-thn-aaa&catid=17:2010-12-13-21-45-22&Itemid=22](http://www.kairosnet.gr/joomla/index.php?option=com_content&view=article&id=94:oitimikh-etepothta--xoikh--ah-thn-eyph-kai-iiaitpa-thn-aaa&catid=17:2010-12-13-21-45-22&Itemid=22)

Πλεξουσάκη, Έ., *Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα, Κλειδιά και Αντικλειδιά, ΥΠΕΠΘ/Πανεπ. Αθηνών, 2004. Ανακτήθηκε από:<http://www.kleidiakaiaantikleidia.net/>

Σωτηρέλης, Γ. (1998). *Θρησκεία και Εκπαίδευση. Κατά το Σύνταγμα και την Ευρωπαϊκή Σύμβαση. Από τον κατηχητισμό στην πολυφωνία*. Γ' έκδοση. Αθήνα: Σάκκουλα.

Schihalejev, O. (2009). *Estonian young people, religion and religious diversity: personal views and the role of the school* (Doctoral dissertation). Ανακτήθηκε από: [https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/11011/schihalejev\\_olga.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://dspace.ut.ee/bitstream/handle/10062/11011/schihalejev_olga.pdf?sequence=1&isAllowed=y)

Φραγκουδάκη, Α. & Δραγώνα, Θ., (Επιμ.) 1997. *Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

# Κριτική σκέψη και διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση στο δημοτικό σχολείο: Μια εκπαιδευτική παρέμβαση.

Μάττα Φανή, εκπαιδευτικός, Msc, [fani.mat@hotmail.com](mailto:fani.mat@hotmail.com)  
Δημητριάδου Κατερίνα, Καθηγήτρια, ΠΤΔΕ, ΠΔΜ, [adimitriadou@uowm.gr](mailto:adimitriadou@uowm.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών στο σημερινό σχολείο προαπαιτεί την ικανότητά τους να αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να κατανοούν τις αρχές της δημοκρατίας και να μάχονται τα στερεότυπα: συνδέεται επομένως άρρηκτα με την κριτική τους σκέψη. Υπό αυτό το πρίσμα, και έχοντας διαπιστώσει την αδυναμία των 23 μαθητών της να σκέφτονται κριτικά, η δασκάλα ενός δημοτικού σχολείου της Ανατολικής Αττικής εφάρμοσε στην Ε΄ τάξη ένα τετράμηνο πρόγραμμα εκπαιδευτικής παρέμβασης με στόχο την προώθηση της κριτικής τους σκέψης. Η παρέμβαση ακολούθησε τις αρχές της έρευνας δράσης και χωρίς να διαταραχθεί η ροή του σχολικού προγράμματος, συμπεριλήφθηκαν στη διδασκαλία δραστηριότητες που ενδυνάμωσαν τους μαθητές ώστε να σκέφτονται κριτικά μέσω στρατηγικών αναγνώρισης επιχειρημάτων, κατηγοριοποίησης, ελέγχου ιδεών, αποκωδικοποίησης, αξιολόγησης ισχυρισμών, επιλογής αποδεικτικών στοιχείων κ.λπ. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αυθεντικής μάθησης. Στη διάρκεια της παρέμβασης η δασκάλα-ερευνήτρια εφάρμοσε πρακτικές αναστοχασμού με τήρηση ημερολογίου και παρακολούθησε την ανταπόκριση των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, την πρόδοό τους ως προς την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και τις δυσλειτουργίες που προέκυπταν. Με τον τρόπο αυτό διόρθωνε τις πρακτικές της και διαμόρφωνε το κατάλληλο κάθε φορά εκπαιδευτικό υλικό. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στο ζήτημα της προσφυγικής κρίσης, η οποία αποτέλεσε και θεματικό άξονα του εργαλείου αξιολόγησης στην αρχή και στο τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα έδειξαν κινητοποίηση της κριτικής σκέψης αλλά και της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών στο πλαίσιο των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Κριτική σκέψη, Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση, Έρευνα-δράση, Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικού

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα νέο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για το κάθε άτομο. Αυτό αφορά κυρίως την αναζήτηση, την απόκτηση, τη διαχείριση και την αξιοποίηση της νέας γνώσης. Στο εκπαιδευτικό σύστημα επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών αλλά και με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Ρόλος του σχολείου είναι να προωθεί μεταξύ άλλων την εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια: να διαμορφώσει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις: να είναι ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα και επιπλέον να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον. Σε όλα αυτά συμβάλλει τα μέγιστα η κριτική του σκέψη, που θα πρέπει να καλλιεργείται ήδη από τη φοίτησή του στο δημοτικό σχολείο.

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλοί ορισμοί για την κριτική σκέψη. Οι διάφοροι ερευνητές (Dewey, 1933· Glaser, 1941· Lipman, 1991· Ennis, 1987)

προτείνουν κάποιον ορισμό δίνοντας έμφαση σε διαφορετικά στοιχεία κάθε φορά. Μια από τις πιο οργανωμένες προσπάθειες προσδιορισμού της κριτικής σκέψης έχει γίνει από ειδικούς οι οποίοι πρότειναν έναν ορισμό που καταγράφηκε στα πρακτικά της American Philosophical Association (Facione, 2011). Προσπαθώντας να δώσουν έναν λειτουργικό ορισμό που να περιλαμβάνει ένα σύνολο σαφών και ελέγξιμων δεξιοτήτων, όρισαν την έννοια ως «σκόπιμη, αυτο-ρυθμιστική κρίση η οποία οδηγεί στην ερμηνεία, την ανάλυση, την αξιολόγηση και την εξαγωγή συμπερασμάτων στηριζόμενη σε αποδεικτικούς, εννοιολογικούς και μεθοδολογικούς παράγοντες» (Facione, 1990). Ο ορισμός αυτός κρίθηκε κατάλληλος και υιοθετήθηκε για την παρούσα έρευνα.

Οι βασικές δεξιότητες που παρουσιάζει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο, σύμφωνα με τον ορισμό, καθώς και οι επιμέρους δεξιότητες στις οποίες αναλύονται, είναι οι εξής (Facione, 2011):

1. **Ερμηνεία:** κατηγοριοποίηση, αποκωδικοποίηση και αποσαφήνιση του νοήματος.
2. **Ανάλυση:** έλεγχος των ιδεών, αναγνώριση της επιχειρηματολογίας και ανάλυσή της.
3. **Αξιολόγηση:** αξιολόγηση ισχυρισμών και επιχειρημάτων.
4. **Εξαγωγή συμπερασμάτων:** επιλογή αποδεικτικών στοιχείων, πιθανολογία εναλλακτικών συμπερασμάτων και επιλογή συμπεράσματος.
5. **Εξήγηση:** διατύπωση αποτελεσμάτων, αιτιολόγηση διαδικασιών και παρουσίαση επιχειρηματολογίας.
6. **Αυτο-ρύθμιση:** Αυτο-έλεγχος και αυτο-διόρθωση.

Σύμφωνα με τα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, σημαντική προτεραιότητα του σχολείου είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης. Το εκπαιδευτικό σύστημα συμβάλλει στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του μαθητή και στην αρμονική ένταξή του στην κοινωνία. Για να διαμορφωθεί όμως ένα ισχυρό σχολικό παιδαγωγικό περιβάλλον, είναι ανάγκη να ενισχυθούν αποτελεσματικά οι μαθησιακές και κοινωνικοποιητικές λειτουργίες του σχολείου. Κατά συνέπεια, είναι απαραίτητος ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός που θα οδηγεί στη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος το οποίο πρέπει να ανταποκρίνεται στη δυναμική των καιρών και να απαντά στις προκλήσεις της εποχής μας. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι αναγκαίο να προωθηθεί μεταξύ άλλων η διασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Επιπλέον είναι απαραίτητη και η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας.

Η εκπαιδευτική διαδικασία θα πρέπει να διαμορφώνει συνθήκες που προάγουν τις αξίες της δημοκρατίας, του σεβασμού των ανθρώπινων δικαιωμάτων, της ειρήνης και της ελευθερίας. Με την εκπαίδευση επιδιώκεται η ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή και η επιτυχής κοινωνική ένταξή του μέσα από τη συγκρότηση και αποδοχή κοινών αξιών και με την ανάπτυξη νοητικών, συναισθηματικών και ψυχοκινητικών δεξιοτήτων. Με την έννοια αυτή, ο μαθητής καθίσταται ικανός να αντιμετωπίζει με επιτυχία προβλήματα, να διαμορφώνει άποψη και να λειτουργεί ως υπεύθυνος και ενεργός πολίτης σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και απαιτητικό κοινωνικό περιβάλλον.

Οι κοινωνικο-πολιτισμικές διαφορές του μαθητικού πληθυσμού στο σημερινό σχολείο αποτελούν σημαντική παράμετρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και ταυτόχρονα πρόκληση για διδακτική αξιοποίηση (Δημητριάδου, 2008). Η διαδικασία της διδασκαλίας οφείλει να εκτιμά τη διαφορετικότητα και τον πολιτισμικό πλουραλισμό, να διευκολύνει τον διάλογο και να δεσμεύεται για κοινωνική δικαιοσύνη. Γενικότερα το σχολείο οφείλει να οδηγεί στη διευθέτηση των συγκρούσεων και την επίλυση των διαφορών στην κοινωνία. Έτσι μπορεί να συμβάλει στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης

στοχεύοντας στην ενδυνάμωση της ιδιότητας του πολίτη, με στόχο την προαγωγή της συμμετοχικότητας, την ενίσχυση της δημοκρατίας, τη διατήρηση της ειρήνης και την καταπολέμηση του εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Δημητριάδου, 2016).

Η ειρηνική συνύπαρξη ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία απαιτεί την εφαρμογή των βασικών αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Essinger, 1991), οι οποίες συμπυκνώνουν τα βασικά πορίσματα του επιστημονικού διαλόγου σχετικά με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολικό περιβάλλον. Οι αρχές αυτές είναι οι εξής:

1. *Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση*, που σημαίνει πως το άτομο μαθαίνει να κατανοεί τους άλλους, βλέπει τα προβλήματα κάτω από το δικό τους πρίσμα και σταδιακά καλλιεργεί τη συμπάθειά του γι' αυτούς.
2. *Εκπαίδευση για αλληλεγγύη*, όπου το άτομο καλείται να συνοικοδομήσει τη συλλογική συνείδηση και παράλληλα να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής και του κράτους.
3. *Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*, με την έννοια ότι το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς αποτελεί πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στον δικό μας πολιτισμό, καλλιεργώντας έτσι τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα.
4. *Εκπαίδευση εναντίον του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*, που δείχνει την προσπάθεια των ατόμων να απαλλαγούν από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις τα οποία εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών (Essinger, 1991).

## **ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε είχε σκοπό να διερευνήσει εάν και σε ποιο βαθμό μπορεί να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών του Δημοτικού σχολείου μέσα από δραστηριότητες που εντάσσονται στην καθημερινή ροή της διδακτικής πορείας σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα.

Τέθηκαν οι εξής επιμέρους ερευνητικοί στόχοι:

- Διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής δραστηριοτήτων που προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών σε όλα τα μαθήματα του Ωρολογίου Προγράμματος της Ε' τάξης.
- Διερεύνηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών μέσω ενός προγράμματος διδακτικής παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της ικανότητάς τους να αναγνωρίζουν τα ανθρώπινα δικαιώματα, να κατανοούν τις αρχές της δημοκρατίας και να μάχονται τα στερεότυπα.
- Διερεύνηση της ανάπτυξης της κριτικής σκέψης των μαθητών.

Έχοντας ως σημείο αναφοράς τους ερευνητικούς στόχους, διατυπώθηκαν τρία ερευνητικά ερωτήματα. Για λόγους περιορισμού στην έκταση του κειμένου, η παρούσα δημοσίευση δίνει έμφαση στο εξής ερευνητικό ερώτημα:

- ❖ Κατά πόσο μπορεί να είναι αποτελεσματική η εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης για την κριτική σκέψη στο δημοτικό σχολείο, η οποία θα προωθεί τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών;

Εδώ είναι σκόπιμο να αναφερθούν μερικά θεωρητικά στοιχεία για την έρευνα-δράση, που αποτελεί μία διαδικασία παρέμβασης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού έργου. Στόχος της δεν αποτελεί απλά η περιγραφή μιας στάσης ή μιας συμπεριφοράς, αλλά η ολιστική κατανόηση. Αναζητά πραγματικά προβλήματα, με την έννοια ότι τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ως ζητήματα στην πρακτική τους, και έχει τη δυνατότητα να ανταποκρίνεται στην απαίτηση των εκπαιδευτικών να λύνουν τα προβλήματα που προκύπτουν μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα (Bassegy, 1986). Πρόκειται για μια δυναμική ερευνητική διαδικασία η οποία περιλαμβάνει άμεσες παρεμβάσεις σε συγκεκριμένες καταστάσεις. Η εμπλοκή του δασκάλου σε αυτήν προάγει τη μάθησή του και αποτελεί κομμάτι της προσπάθειας για κατανόηση,

πληροφόρηση, διαμόρφωση και αλλαγές στη σχολική τάξη, κάτι που θα τον οδηγήσει στην επαγγελματική του ανάπτυξη και χειραφέτηση (Δημητριάδου, 2016).

Η έρευνα-δράση δεν είναι γραμμική μέθοδος αλλά αποτελείται από στάδια τα οποία δημιουργούν μια κυκλική διαδικασία χωρίς τέλος, με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί να αναστοχάζονται, να αναθεωρούν και να επαναπροσδιορίζουν τις δράσεις τους. Ταυτόχρονα αναπτύσσουν εκπαιδευτικές θεωρίες προσπαθώντας να ερμηνεύσουν ό,τι συμβαίνει στον σχολικό χώρο (Αυγητίδου, 2015· Κατσαρού & Τσάφος, 2003). Για την κατανόηση και την επίλυση μιας μη ικανοποιητικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν, οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν μια σειρά βημάτων (Altrichter, Posch & Somekh, 2001· McNiff, 1997 όπ. αναφ. στο Αυγητίδου, 2015), τα οποία ακολουθήθηκαν και στην παρούσα έρευνα:

- 1) Αναγνώριση του ζητήματος
- 2) Συλλογή δεδομένων και ερμηνεία του ζητήματος (καταγραφή ερωτημάτων προς διερεύνηση, επιλογή τεχνικής έρευνας, σχεδιασμός εργαλείων και ανάλυση δεδομένων).
- 3) Σχεδιασμό της δράσης (φύλλο αξιοποίησης δεδομένων, σχέδιο και καταγραφή δράσης).
- 4) Εφαρμογή του πλάνου δράσης και αναστοχασμός πάνω στην εφαρμογή του (ερωτήματα για διαμορφωτική αξιολόγηση και επανασχεδιασμό).
- 5) Αναθεώρηση και προσαρμογή είτε της ερμηνείας του ζητήματος είτε του πλάνου δράσης με τα νέα δεδομένα (ερωτήματα για την τελική αξιολόγηση).

Μιας και η έρευνα-δράση υποστηρίζει τη χειραφέτηση του δασκάλου από την εξάρτηση της συνήθειας και της παράδοσης, ώστε να στοχαστεί και να εξετάσει κριτικά τις ανεπάρκειες των διαφόρων αντιλήψεων της εκπαιδευτικής πρακτικής (Carr & Kemmis, 1997), γίνεται αντιληπτή και η αξία της εφαρμογής της στην παρούσα έρευνα: δίνει τη δυνατότητα αποτύπωσης μιας συγκεκριμένης κατάστασης, ενώ ταυτόχρονα παρέχει τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη βελτίωση της κατάστασης, καθώς και τα εργαλεία για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρέμβασης. Καθοριστικό παράγοντα για την επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου αποτέλεσαν η εις βάθος διερεύνηση της ανταπόκρισης των μαθητών στην εκπαιδευτική παρέμβαση και η ολιστική κατανόηση του συγκεκριμένου ζητήματος.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στην Ε΄ τάξη Δημοτικού Σχολείου της Ανατολικής Αττικής τη σχολική χρονιά 2016-2017 και διήρκεσε 4 μήνες (Φεβρουάριος-Μάιος). Στην έρευνα πήραν μέρος 23 μαθητές, 8 κορίτσια και 15 αγόρια, ηλικίας 11 ετών.

Αρχικά καθορίστηκε το ζήτημα που απασχολούσε την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια της τάξης, το οποίο οριοθετήθηκε ύστερα από σχετικές συζητήσεις με την «κριτική φίλη». Το ζήτημα αυτό εστίαζε στο πώς σκέφτονταν οι μαθητές της και στο αν η σκέψη τους μπορούσε να χαρακτηριστεί ως κριτική. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατήρησε ότι οι μαθητές της είχαν δυσκολία στο να εκφράζουν την άποψή τους για κάποιο θέμα και περιορίζονταν σε μονολεκτικές ή πολύ σύντομες απαντήσεις, χωρίς πολλές φορές αυτές να παρουσιάζουν λογική ακολουθία. Ακόμα και ύστερα από δική της παρέμβαση, με βοηθητικές ερωτήσεις, συχνά οι μαθητές δεν έδιναν μια ορθολογική, τεκμηριωμένη απάντηση. Η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης αναστοχάστηκε πάνω στις πρακτικές της και ήθελε να παρέμβει στη μαθησιακή διαδικασία, έχοντας ως στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών.

Για την αποσαφήνιση της κατάστασης έπρεπε να διαπιστωθεί το επίπεδο της κριτικής σκέψης των μαθητών της τάξης. Κατασκευάστηκε λοιπόν και δόθηκε στους μαθητές ένα εργαλείο προκειμένου να καταγράψουν οι ίδιοι αρχικά τις απαντήσεις τους (pre-test), οι οποίες και βαθμολογήθηκαν με συστηματικό τρόπο.

Τα αποτελέσματα του pre-test ανέδειξαν την αδυναμία των μαθητών να σκέφτονται κριτικά. Έτσι, η εκπαιδευτικός έκρινε αναγκαίο τον σχεδιασμό μιας σειράς διδακτικών παρεμβάσεων οι οποίες στόχευαν στην ανάπτυξη της κριτικής

σκέψης των μαθητών και στη διαπολιτισμική τους ευαισθητοποίηση. Σχεδιάστηκαν 17 διδακτικά σενάρια που αφορούσαν το σύνολο των μαθημάτων, χωρίς να διαταράσσεται η ροή του σχολικού προγράμματος. Για τον σχεδιασμό κατάλληλων δραστηριοτήτων με σκοπό την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών, χρησιμοποιήθηκε η προσέγγιση της «έγχυσης» (infusion) (Ennis, 1989), κατά την οποία η διδασκαλία των δεξιοτήτων κριτικής σκέψης διαπερνά τα μαθήματα και εφαρμόζεται στη διδασκαλία όλων των αντικειμένων του Προγράμματος Σπουδών. Οι δραστηριότητες ήταν τέτοιες ώστε οι μαθητές να σκέφτονται και να επεξεργάζονται τα δεδομένα και όχι να αναζητούν τη «σωστή απάντηση». Παράλληλα για τον σχεδιασμό των σεναρίων αξιοποιήθηκαν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της αυθεντικής μάθησης. Ο σκοπός και οι στόχοι των διδακτικών παρεμβάσεων ανταποκρίνονταν πλήρως στους σκοπούς και στόχους που περιγράφονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και στα σχετικά Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.). Επίσης ανταποκρίνονταν στις αρχές του Νέου Σχολείου, που θέτει τον μαθητή στο επίκεντρο των αλλαγών με σκοπό τη συνολική βελτίωση του επιπέδου σπουδών του, καθώς και της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Εκτός από τις παρεμβάσεις που σχεδιάστηκαν για τον σκοπό της παρούσας έρευνας, η εκπαιδευτικός κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος εφαρμόζε δραστηριότητες κατάλληλες για την προώθηση της κριτικής σκέψης των μαθητών, όποτε της δινόταν η ευκαιρία από το περιεχόμενο των μαθημάτων. Ακολουθεί ένα ενδεικτικό Διδακτικό Σενάριο.

## **ΣΕΝΑΡΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ**

### **1. Τίτλος**

«Τηλεόραση και διαφήμιση»

### **2. Μάθημα**

Το σενάριο εντάσσεται στο μάθημα της Γλώσσας «Τηλεόραση και διαφήμιση» στην ενότητα «Τηλεόραση».

### **3. Σκοπός και στόχοι**

#### **Σκοπός**

Οι μαθητές να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη.

#### **Στόχοι**

Οι μαθητές να γίνουν ικανοί ώστε:

- Να εντοπίζουν στα κείμενα τα θετικά και τα αρνητικά των διαφημίσεων.
- Να κρίνουν μια διαφήμιση και να διακρίνουν τι κρύβεται από πίσω.
- Να εκφράζουν την άποψή τους, υποστηρίζοντάς τη με επιχειρήματα.
- Να εντοπίζουν πληροφορίες που τους ενδιαφέρουν σε κάποιο κείμενο.
- Να αναπτύξουν ομαδικό πνεύμα και να μάθουν να συνεργάζονται.

### **4. Διάρκεια**

2 διδακτικές ώρες

### **5. Οργάνωση τάξης και απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**

- ✓ Οι μαθητές θα είναι χωρισμένοι σε ομάδες των 4 ατόμων.
- ✓ Για τη διεξαγωγή του μαθήματος θα χρειαστούν τα σχολικά βιβλία, φύλλα εργασίας, laptop και προβολέας.

### **6. Περιγραφή της διδακτικής πορείας**

Αρχικά οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες καλούνται να σκεφτούν και να καταγράψουν τα θετικά και τα αρνητικά από την προβολή διαφημίσεων. Τα αποτελέσματα θα ανακοινωθούν στην ολομέλεια. Στη συνέχεια προτρέπουμε τους μαθητές να σκεφτούν και να περιγράψουν μια διαφήμιση που εξαπατά τους καταναλωτές. Αφού το κάθε παιδί καταφέρει να σκεφτεί μια τέτοια διαφήμιση, διαβάζουν τα κείμενα του σχολικού βιβλίου (Γ' τεύχος, σελ. 42,44).

Γίνεται ανάλυσή τους (επεξήγηση άγνωστων λέξεων, νόημα του κάθε κειμένου, σκέψεις που γεννιούνται μετά την ανάγνωσή τους κ.λπ.). Αφού ολοκληρωθεί η επεξεργασία των κειμένων, οι μαθητές ομαδικά εντοπίζουν και καταγράφουν αρνητικές πλευρές των διαφημίσεων που αναφέρονται στα κείμενα. Αφού ολοκληρώσουν την αναζήτηση και καταγραφή, ανακοινώνονται τα αποτελέσματα στην τάξη.

Έπειτα δίνεται στους μαθητές το Φύλλο Εργασίας και τους ζητείται να γράψουν δίπλα από κάθε εικόνα τι παραπλανητικό εντοπίζουν ή πώς νομίζουν ότι οι διαφημιστές προσπαθούν να μας πείσουν για να αγοράσουμε τα κάθε διαφημιζόμενο προϊόν. Φυσικά τους επισημαίνουμε να τεκμηριώνουν κάθε φορά την άποψή τους. Αφού ολοκληρωθεί η εργασία απ' όλα τα παιδιά, γίνεται συζήτηση για την κάθε εικόνα.



Τέλος ζητείται από κάθε ομάδα να δημιουργήσει έναν κατάλογο με συνήθειες πρακτικές των διαφημιστών, ώστε να πείθονται οι καταναλωτές για την αγορά των προϊόντων.

### 7. Φύλλα εργασίας

Δίνεται στους μαθητές το παρακάτω φύλλο εργασίας (παρατίθεται μέρος αυτού).

**Φύλλο Εργασίας**

Δίπλα από κάθε εικόνα να γράφεις πώς κάθε διαφήμιση προσπαθεί να πείσει τους καταναλωτές να αγοράσουν το διαφημιζόμενο προϊόν και ποιο στοιχείο της εικόνας μπορεί να είναι αναληθές.

	<div style="border: 1px solid black; min-height: 100px; padding: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>
	<div style="border: 1px solid black; min-height: 100px; padding: 5px;"> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> </div>

Εικόνα 1. Ενδεικτικό φύλλο εργασίας

Η διδακτική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, με την εκπαιδευτικό σε ρόλο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και συντονιστικό. Η δασκάλα παρενέβαινε όπου χρειαζόταν, χωρίς να αφαιρεί τις πρωτοβουλίες από τους μαθητές της και χωρίς να περιορίζει την αυτενέργειά τους. Ερωτήσεις ανοικτού τύπου (Πώς...; Γιατί...; κ.λπ.) χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου οι μαθητές να οδηγούνται σε σύνθετη σκέψη και όχι σε απαντήσεις του τύπου «ναι» και «όχι». Στους μαθητές δινόταν ο απαραίτητος χρόνος, ώστε να μπορούν να ολοκληρώνουν τις σκέψεις τους και να εκφράζουν τις απόψεις τους. Αρκετές φορές κατά τη διάρκεια του μαθήματος η εκπαιδευτικός χρειάστηκε να παρέμβει, ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του μαθήματος. Δεν έλειψε όμως και ο αναστοχασμός της πάνω σε πρακτικές που δεν απέδωσαν όπως περίμενε, ώστε να κάνει τις απαραίτητες διορθωτικές παρεμβάσεις.

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν για δεύτερη φορά στο ίδιο φύλλο εργασίας (post-test) που είχε δοθεί για την αρχική αξιολόγηση της κριτικής τους σκέψης. Τέλος μετά τη συγκέντρωση

και επεξεργασία των δεδομένων από την ερευνήτρια, δόθηκαν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και έγινε αναστοχασμός επί της διαδικασίας σχετικά με το τι πήγε καλά, τι δεν λειτούργησε και τι θα μπορούσε να αλλάξει.

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποικίλες τεχνικές με αντίστοιχα εργαλεία: α) το εργαλείο για την αξιολόγηση του επιπέδου της κριτικής σκέψης των μαθητών, το οποίο επαναχορηγήθηκε ως δοκιμασία ελέγχου της μεταβολής των επιδόσεων των μαθητών, β) το ημερολόγιο της εκπαιδευτικού, καθώς και γ) ο Φάκελος Εργασιών του Μαθητή και το Αρχείο ομαδικών φύλλων εργασίας. Προκειμένου να διασφαλιστεί κατά το δυνατόν η εγκυρότητα των δεδομένων της συγκεκριμένης έρευνας, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης. Απέβλεπε στη σύγκριση και την αντιπαράθεση πληροφοριών που προέρχονταν από διαφορετικές πηγές (Elliott, 1991), ώστε να διασφαλιστεί η πολύπλευρη μελέτη και η αξιόπιστη ερμηνεία μιας κατάστασης (Altrichter et al., 2001). Έτσι, τα δεδομένα και η επακόλουθη ανάλυσή τους στη συγκεκριμένη έρευνα προέρχονται α) από την επίδοση των μαθητών στο εργαλείο αξιολόγησης της κριτικής τους σκέψης (pre-test και post-test), β) από τις εκτιμήσεις της ερευνήτριας με βάση τα όσα κατέγραψε η ίδια στο ημερολόγιό της και γ) τις πληροφορίες που εξήχθησαν από τη μελέτη των Φακέλων Εργασιών των μαθητών και του Αρχείου ομαδικών φύλλων εργασίας.

Στο εργαλείο που σχεδιάστηκε προκειμένου να αξιολογηθεί η κριτική ικανότητα των μαθητών βασικό θεματικό άξονα αποτέλεσε η προσφυγική κρίση. Δόθηκαν κάποια αποσπάσματα από το βιβλίο «Ένας κόσμος που χωράει πολλούς κόσμους - 10 χρόνια ταξιδεύοντας με τους μαθητές μας», τα οποία αναφέρονται σε μαρτυρίες-ιστορίες προσφύγων που κατάφεραν να οργανώσουν τη ζωή τους στην Ελλάδα έπειτα από πολλές δυσκολίες που βίωσαν. Αφού οι μαθητές μελέτησαν προσεκτικά τα αποσπάσματα, στη συνέχεια κλήθηκαν να απαντήσουν σε μια σειρά ερωτήσεων. Καθεμιά από αυτές αντιστοιχεί σε κάποια δεξιότητα που κατέχει ένα κριτικά σκεπτόμενο άτομο, από αυτές που καταγράφηκαν στα πρακτικά της American Philosophical Association και αναφέρθηκαν στην ενότητα «Δεξιότητες ενός κριτικά σκεπτόμενου ατόμου». Η μορφή των ερωτήσεων 7, 9, 10 και 11.β ήταν κατάλληλη για να ελέγξουμε, εκτός από την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την καλλιέργεια της διαπολιτισμικής αντίληψης των μαθητών. Στις ερωτήσεις αυτές θα επικεντρωθούμε στην παρούσα δημοσίευση.

Η βαθμολόγηση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 7, 9 και 10 ακολούθησε την κλίμακα που φαίνεται στον Πίνακα 1. Κάθε απάντηση έπαιρνε από 1 έως 5 βαθμούς, ανάλογα με την ορθότητα και την τεκμηρίωση από μέρους του μαθητή, σύμφωνα με τα κριτήρια που έθεσε η εκπαιδευτικός βάσει της θεωρίας για τις δεξιότητες κριτικής σκέψης.

**Πίνακας 1.** Βαθμολόγηση απαντήσεων Pre-test και Post-test

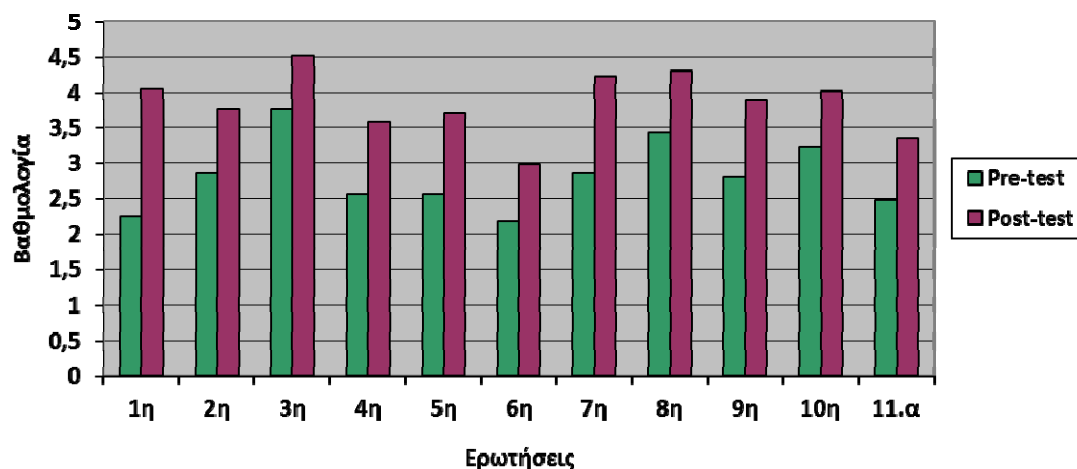
Βαθμοί	Περιεχόμενο απάντησης
1	Η απάντηση που δόθηκε είναι λανθασμένη και δεν έγινε καμία προσπάθεια τεκμηρίωσής της.
2	Η απάντηση που δόθηκε είναι λανθασμένη αλλά συνοδεύεται από κάποιον υποτυπώδη συλλογισμό.
3	Η απάντηση είναι εν μέρει σωστή.
4	Η απάντηση είναι σωστή αλλά δεν υπάρχει επαρκής αιτιολόγηση.
5	Η απάντηση είναι σωστή και η τεκμηρίωση είναι πλήρης.

Στην ερώτηση 11.β επιλέχθηκε να αξιολογηθούν οι απαντήσεις του Post-test συγκριτικά με τις απαντήσεις που δόθηκαν στο Pre-test.



## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Μετά την άντληση των δεδομένων από τα Pre-test και τα Post-test και την κατάλληλη επεξεργασία τους, η πρόοδος του συνόλου των μαθητών ανά ερώτηση παρουσιάζεται στο παρακάτω γράφημα (**Γράφημα 1: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre-test και post-test ανά ερώτηση**):



Γράφημα 1: Σύγκριση αποτελεσμάτων pre-test και post-test ανά ερώτηση.

Όπως φαίνεται στο Γράφημα 1, σε όλες τις ερωτήσεις παρατηρείται αύξηση της βαθμολογίας των μαθητών στο Post-test σε σχέση με το Pre-test. Σε όλες τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης που στόχος ήταν η ανάπτυξή της, παρατηρήθηκε βελτίωση σε μικρό ή σε μεγάλο βαθμό.

Όπως αναφέραμε και στην περιγραφή του εργαλείου, οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 7, 9 και 10 θα μας έδειχναν αν και κατά πόσο η διδακτική παρέμβαση επέδρασε στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Κατά συνέπεια, αφού παρατηρήθηκε βελτίωση στις συγκεκριμένες ερωτήσεις, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι η παρέμβαση επέδρασε θετικά στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των παιδιών. Στη συνέχεια παρουσιάζονται παραδείγματα από τις απαντήσεις των μαθητών στις συγκεκριμένες ερωτήσεις.

Στην 7<sup>η</sup> ερώτηση του εργαλείου οι μαθητές έχοντας αναπτύξει τη διαπολιτισμική τους ευαισθησία –και συγκεκριμένα την ενσυναίσθησή τους και την αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους που βιώνουν αδικία (Essinger, 1991)– αντιλαμβάνονται πως παρόλο που οι πρόσφυγες περνάνε δύσκολα όταν έρχονται στην Ελλάδα, είναι σε καλύτερη κατάσταση απ’ το να μείνουν στη χώρα τους, όπου ανά πάσα στιγμή κινδυνεύουν να χάσουν τη ζωή τους εξαιτίας του πολέμου.

**Πίνακας 2:** Παραδείγματα απαντήσεων 7<sup>ης</sup> ερώτησης

Απαντήσεις 7 <sup>ης</sup> ερώτησης («Οι πρόσφυγες δεν θα έπρεπε να φεύγουν από τη χώρα τους και να έρχονται στην Ελλάδα γιατί, όπως είδαμε και από την ιστορία του Μοχάμετ, εδώ που έρχονται περνάνε πολύ δύσκολα.» Συμφωνείς με την παραπάνω άποψη; Γιατί;)	
Pre-test	Post-test
«Συμφωνώ γιατί στην Ελλάδα δεν καλοδέχονται τους πρόσφυγες αν όμως τους καλοδέχονταν δε θα συμφωνούσα.»	«Όχι γιατί όπως είδαμε έρχονται μετά αναζητάνε νερό, φαγητό, σπίτι και δουλειά αλλά είναι καλύτερα από έναν πόλεμο.» Μαθητής 2
«Ναι συμφωνώ περνάνε δύσκολα γιατί δεν έχουν σπίτια ρούχα φαγητό ενώ πίσω στη χώρα τους είχαν ό,τι ήθελαν.»	«Όχι καλά κάνουν και έρχονται στην Ελλάδα γιατί στη χώρα τους γίνεται πόλεμος και μπορεί να στοιχίσει τη ζωή τους.» Μαθητής 3

Στην 9<sup>η</sup> ερώτηση, όπου οι μαθητές έπρεπε να ερμηνεύσουν-διασαφηνίσουν το νόημα της φράσης «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις» σε σχέση με τα προσφυγόπουλα που μόλις ήρθαν στην τάξη τους, αντιλαμβανόμαστε πως τα παιδιά μπαίνουν στη θέση των προσφυγόπουλων, σέβονται τη διαφορετικότητα και την πολιτισμική ετερότητα και ταυτόχρονα παραμερίζουν τις κοινωνικές ανισότητες επιλέγοντας να γνωρίσουν τον «άλλον» και, αν ταιριάζουν, να τον κάνουν φίλο τους. Έτσι απομακρύνονται από τον εθνοκεντρικό τρόπο σκέψης και επιδιώκουν την επικοινωνία με αλλοεθνή πρόσωπα (Essinger, 1991).

**Πίνακας 3:** Παραδείγματα απαντήσεων 9<sup>ης</sup> ερώτησης

Απαντήσεις 9 <sup>ης</sup> ερώτησης (Ο Μικρός Πρίγκιπας – στο ομώνυμο βιβλίο του Αντουάν ντε Σαιντ-Εξυπερύ – είχε πει στην αλεπού: «Για να με αγαπήσεις, πρέπει πρώτα να με γνωρίσεις». Αν στην τάξη σου υπήρχαν προσφυγόπουλα από τη Συρία, τι θα σήμαινε αυτή η φράση για σένα;)	
Pre-test	Post-test
«Θα σήμαινε ότι για να μου μιλήσει κάποιος θα έπρεπε πρώτα να με γνωρίσει δηλαδή να ξέρει τον χαρακτήρα μου.»	«Θα σήμαινε ότι πρώτα πρέπει να τους γνωρίσω δηλαδή να δω πως είναι ο χαρακτήρας τους και μετά να τους κάνω φίλους.» Μαθητής 12
Καμία απάντηση	«Ότι είναι προσφυγόπουλο και να τον κάνεις παρέα και πιο μετά να τον αγαπήσεις δηλαδή να γίνετε φίλοι.» Μαθητής 20

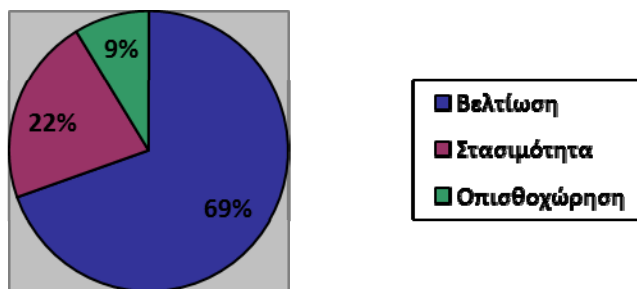
Στη 10<sup>η</sup> ερώτηση, όπου οι μαθητές έπρεπε να πάρουν θέση για το δικαίωμα των προσφυγόπουλων στην εκπαίδευση ανατρέχοντας και σε σχετικές πληροφορίες, παρατηρούμε πως έχουν ολοκληρωμένη άποψη ότι η εκπαίδευση είναι δικαίωμα όλων και την εκφράζουν αιτιολογώντας ορθολογικά τις απόψεις τους. Επίσης παρατηρούμε στο παράδειγμα ότι ο Μαθητής 16 εκφράζεται με ουδέτερο τρόπο για τις συγκεκριμένες ομάδες χωρίς να χαρακτηρίζει τα προσφυγόπουλα «παράξενα» ή «διαφορετικά», όπως έκανε πριν την έναρξη της παρέμβασης.

**Πίνακας 4:** Παραδείγματα απαντήσεων 10<sup>ης</sup> ερώτησης

Απαντήσεις 10 <sup>ης</sup> ερώτησης (..... Το απόσπασμα που μόλις διάβασες είναι ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας. Εσύ πιστεύεις ότι το κράτος πρέπει να προσφέρει εκπαίδευση στα προσφυγόπουλα; Να αιτιολογήσεις την απάντησή σου.)	
Pre-test	Post-test
«Πρέπει γιατί όσο παράξενα ή διαφορετικά και αν είναι πρέπει να τους προσφέρουμε εκπαίδευση γιατί είναι παιδιά.»	«Ναι γιατί από όποια χώρα και να είναι οι πρόσφυγες είναι άνθρωποι και αυτοί και έχουν τα ίδια δικαιώματα στην εκπαίδευση όπως κι εμείς. Μαθητής 16
«Ναι γιατί ο καθένας έχει δικαιώματα και υποχρεώσεις άρα εγώ πιστεύω πως μπορεί.»	«Ναι γιατί όπως λέει στο κείμενο "Κάθε παιδί έχει δικαίωμα στην εκπαίδευση". Και τα προσφυγόπουλα είναι παιδιά άρα έχουν το δικαίωμα στην εκπαίδευση.» Μαθητής 18

Μετά τη συγκριτική αντιπαράθεση των ερωτήσεων των tests στην 11<sup>η</sup> ερώτηση του εργαλείου, διαπιστώθηκε πως το 69% των μαθητών έδωσαν απάντηση, προτείνοντας περισσότερες πρωτοβουλίες για να «καλοδεχτούν τους πρόσφυγες» από


την πρώτη φορά. Οι απαντήσεις αυτές έδειχναν ότι οι μαθητές κατανοούσαν τα προβλήματα των προσφύγων και έδιναν πρακτικές λύσεις σε αυτά. Στο Γράφημα 2 παρατίθενται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα που αφορούν τη συγκεκριμένη ερώτηση:



Γράφημα 2: Αποτελέσματα ερώτησης 11.β

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών στην 11<sup>η</sup> ερώτηση του εργαλείου, παρατηρούμε πως οι μαθητές αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που περνάνε οι πρόσφυγες και έχουν να προτείνουν περισσότερες ιδέες για το πώς μπορούν και οι ίδιοι να βοηθήσουν τις συγκεκριμένες ομάδες. Αντιλαμβάνονται ότι δεν είναι κάτι που πρέπει να το κάνουν αποκλειστικά κάποιιο άλλοι, αλλά έχουν και οι ίδιοι τη δυνατότητα και την υποχρέωση να βοηθήσουν. Οι απαντήσεις τους μάλιστα στο ερώτημα αυτό στο post-test είναι περισσότερο συγκεκριμένες και πλούσιες σε δράση σε σχέση με τις αρχικές τους απαντήσεις.

Πίνακας 4: Παραδείγματα απαντήσεων 11<sup>ης</sup> ερώτησης

Απαντήσεις 11 <sup>ης</sup> ερώτησης	
	(Η αφίσα που βλέπεις στην εικόνα βρίσκεται στον ναό του Αγίου Παύλου, στη Μελβούρνη της Αυστραλίας. Η λεζάντα λέει: «Ας καλοδεχτούμε τους πρόσφυγες». Σκέψου ότι βλέπεις μία ανάλογη αφίσα στον ναό του χωριού σου. Τι ακριβώς θα έκανες εσύ για να εφαρμόσεις στην πράξη το νόημα αυτής της λεζάντας; Για ποιους λόγους; Γράψε όσο περισσότερες πρωτοβουλίες θα μπορούσες να πάρεις.)
Pre-test	Post-test
«Θα τους βοήθαγα με όποιον τρόπο μπορώ να προσαρμοστούν στην Ελλάδα, να μάθουν τα ήθη και τα έθιμά μας και να μπορούν να γίνουν φίλοι με τα παιδιά στη χώρα μας.»	«1) Θα μάζενα τα παλιά πράγματα όπως ρούχα, κουβέρτες, παπλώματα και άλλα σχετικά, να τα δώσω στην εκκλησία για να βοηθήσω τους πρόσφυγες. 2) Θα αγόραζα φάρμακα, θα τα έδινα στην εκκλησία και αυτή στους πρόσφυγες. 3) Θα πήγαινα στην εκκλησία φαγητά που δε χαλάνε για να τα δώσει αυτή στους πρόσφυγες.» Μαθητής 6
«Αν το χωριό ήθελε τόσο πολύ τα προσφυγόπουλα θα πήγαινα στην Αθήνα με τους γονείς μου και θα φέρναμε προσφυγόπουλα για να ζήσουν φυσιολογικά.»	«1) Θα τους έδινα τροφή και νερό. 2) Θα τους έδινα ρούχα και παπούτσια. 3) Θα τους έδινα παιχνίδια. 4) Θα τους φιλοξενούσα στο σπίτι μου. 5) Αν μπορούσα και είχα αποθήκη θα την έκανα σπίτι για να κοιμούνται. 6) Θα έφτιαχνα ένα μικρό σπιτάκι π.χ. σαν την αποθήκη για να έχουν κάπου να μείνουν. 7) Θα έλεγα στους γονείς μου να τα έγραφαν στο σχολείο.» Μαθητής 8

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σε μια προσπάθεια αποτίμησης των παραπάνω αποτελεσμάτων θα λέγαμε ότι η εκπαιδευτικός-ερευνητρια ενεπλάκη σε διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αξιολόγησης μιας παρέμβασης που ήταν προσανατολισμένη σε δύο άξονες: στην κινητοποίηση της κριτικής σκέψης των μαθητών και ταυτόχρονα στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους αντίληψης.

Η εφαρμογή των σεναρίων της παρέμβασης μπορεί να θεωρηθεί επιτυχής. Η εκπαιδευτικός κατέγραψε πολλά θετικά στοιχεία για την εφαρμογή των σεναρίων, καθώς και για την αντίδραση των μαθητών σε αυτά. Ο στόχος που τέθηκε για την εφαρμογή δραστηριοτήτων οι οποίες προωθούν την κριτική σκέψη των μαθητών δημοτικού χωρίς τη διατάραξη της ροής του σχολικού προγράμματος επιτεύχθηκε. Η εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης με στόχο την προώθηση της κριτικής σκέψης σε μαθητές δημοτικού έφερε θετικά αποτελέσματα, αφού οι μαθητές παρουσίασαν σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνολική βελτίωση της επίδοσής τους. Η κριτική σκέψη των μαθητών κινητοποιήθηκε στο πλαίσιο των συγκεκριμένων διδακτικών παρεμβάσεων με την εφαρμογή πρακτικών οι οποίες εστιάζουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών μέσω της καλλιέργειας μιας σειράς δεξιοτήτων.

Όσον αφορά την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης ως προς τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών του δείγματος, τα αποτελέσματα από το Pre-test και το Post-test επιβεβαιώνουν την επίτευξη του στόχου για καλλιέργεια της διαπολιτισμικής τους αντίληψης. Σε όλα τα σενάρια που είχε τεθεί ως στόχος η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μαθητών παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές έδειχναν να κατανοούν και να συμερίζονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες ή οι πρόσφυγες, έμπαιναν στη θέση των ανθρώπων αυτών και πρότειναν τρόπους για παροχή βοήθειας. Αντιλαμβάνονταν ότι δεν είναι κάτι που δεν τους αφορά αλλά έχουν τη δυνατότητα και την υποχρέωση να βοηθήσουν. Οι μαθητές βλέποντας τα προβλήματα των άλλων κάτω από το δικό τους πρίσμα σταδιακά κατανόησαν τις δυσκολίες τους και έτσι αναπτύχθηκε η ενσυναίσθησή τους. Επιπλέον επέδειξαν αλληλεγγύη παραμερίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες, σεβασμό στη διαφορετικότητα και προθυμία να παραμερίσουν τυχόν προκαταλήψεις προκειμένου να επικοινωνήσουν με ανθρώπους από άλλες χώρες (Essinger, 1991).

Θα πρέπει βέβαια να αναγνωριστούν και κάποιοι περιορισμοί στην έρευνα που περιγράφηκε, όπως το μειονέκτημα του περιορισμένου δείγματος των μαθητών. Σε ανάλογες προσεχείς έρευνες θα μπορούσαν να γίνουν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε μεγαλύτερο δείγμα, ώστε να υπάρχει δυνατότητα εξαγωγής γενικεύσιμων συμπερασμάτων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αυγητίδου, Σ. (2015). *Επαγγελματική μάθηση μέσω της έρευνας δράσης: Οδηγός υποστήριξης των εκπαιδευτικών και των σχολείων στο καθημερινό εκπαιδευτικό έργο*. Κύπρος: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Διαδασκαλία και Μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο: Διδακτικές Προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό Υλικό, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007* (σσ. 37-54). Θεσσαλονίκη.

Δημητριάδου, Κ. (2016). *Νέοι προσανατολισμοί της Διδακτικής. Προσαρμογή της διδασκαλίας στις εκπαιδευτικές προκλήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία: Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. (Μ. Δεληγιάννη, μεταφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Bassey, M. (1986). Does Action Research require sophisticated research methods? In D. Hustler, A. Cassidy, & E. Cuff (Eds). *Action Research in classrooms and schools* (pp. 18-21). London: Allen&Unwin.
- Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης* (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου& Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη, μεταφρ.). Αθήνα: Κώδικας.
- Dewey, J. (1933). *How We Think?* Boston, Heath.
- Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron & R. J. Sternberg (Eds.). *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W.H. Freeman and Company.
- Ennis, R. H. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10.
- Essinger, H. (1991). Interculturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. In H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Geseellschaft. Ziele, Aufgaben und Wegeinter kulturellen Erziehung* (pp. 3-18). Frankfurt a. M.
- Facione, P. A. (1990). "The Delphi Report". *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Executive summary*. Millbrae, CA: The California Academic Press.
- Facione, P. A. (2011). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Millbrae, CA: Measured Reasons and The California Academic Press.
- Glaser, E. (1941). *An Experiment in the Development of Critical Thinking*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in Education*. Cambridge: Cambridge University Press.

## Ενορχηστρώνοντας εκπαιδευτικά σενάρια για μουσειακούς χώρους: προκλήσεις και προοπτικές για νηπιαγωγούς.

Νικονάνου Νίκη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ,  
[niknik@uth.gr](mailto:niknik@uth.gr),

Χατζοπούλου Κατιφένεια, Ε.ΔΙ.Π, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, [kchatzop@uth.gr](mailto:kchatzop@uth.gr),  
Θεοδοσίου Σεβαστή, Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, [theodosiou@uth.gr](mailto:theodosiou@uth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται από τα ελληνικά μουσεία στην εκπαιδευτική κοινότητα σπάνια απευθύνονται σε νηπιαγωγεία. Η εκπαιδευτική αξιοποίηση των μουσείων και χώρων πολιτισμικής αναφοράς από τους/τις ίδιες τους/τις νηπιαγωγούς απαιτεί, αναμφισβήτητα, την εξειδικευμένη υποστήριξη τους καθώς και την κατάλληλη επιμόρφωσή τους, ώστε να είναι σε θέση να οργανώσουν μόνοι/ες τους μια εκπαιδευτική επίσκεψη που θα μπορεί να αναδείξει τις ιδιαίτερες δυνατότητες και ποιότητες της μάθησης και εμπειρίας μέσα σε μουσειακούς χώρους εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα την εκπαιδευτική διαδικασία στο νηπιαγωγείο. Στο πλαίσιο των πρακτικών ασκήσεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών στα παιδαγωγικά τμήματα, σπάνια επιλέγονται θεματικές σχετικές με μουσεία, μουσειακές συλλογές και γενικότερα ζητήματα μουσειακής εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό συστάθηκε μια ερευνητική ομάδα με στόχο να διερευνήσει συνθήκες, προϋποθέσεις, προοπτικές και περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί σε τέτοιες πρακτικές. Για τη διερεύνηση των παραπάνω, έχουν συγκεντρωθεί και αναλυθεί πιλοτικά δώδεκα εκπαιδευτικά προγράμματα των δέκα δραστηριοτήτων το καθένα, που σχεδιάστηκαν από φοιτητές/ριες του εβδόμου εξαμήνου στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων σε αυτήν την πιλοτική φάση έχει αναδείξει τις προκλήσεις και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί στην εκπαιδευτική αξιοποίηση χώρων πολιτισμού. Στην επόμενη ερευνητική φάση θα επεκταθεί η συγκέντρωση δεδομένων, η ανάλυση των οποίων θα στοχεύσει στη διατύπωση των αναγκαιοτήτων και προϋποθέσεων του σχεδιασμού τέτοιων δράσεων αλλά και στην ανάπτυξη ενός μοντέλου σχεδιασμού και επιμόρφωσης εκπαιδευτικών ώστε να είναι σε θέση να ενορχηστρώνουν τα δικά τους εκπαιδευτικά σενάρια σε μουσειακούς χώρους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Προσχολική εκπαίδευση, Εκπαίδευση εκπαιδευτικών, Μουσειακή εκπαίδευση, Σχεδιασμός εκπαιδευτικών προγραμμάτων

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (ΠΘ) η πρακτική άσκηση (ΠΑ) των φοιτητών/ριών περιλαμβάνει τρία επίπεδα. Στο πρώτο επίπεδο, κατά το 3ο ή το 4ο εξάμηνο σπουδών οι φοιτητές/ριες στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος «Συστηματική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας-Πρακτική Άσκηση» ασκούνται στη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης της εκπαιδευτικής πράξης, με σκοπό τη σταδιακή γνωριμία τους με το πολύπλοκο εκπαιδευτικό περιβάλλον του νηπιαγωγείου, καθώς και τη συνειδητοποίηση του ρόλου που θα κληθούν να επιτελέσουν ως μελλοντικοί εκπαιδευτικοί. Στο δεύτερο επίπεδο, κατά το 7ο εξάμηνο οι φοιτητές/ριες παρακολουθούν το «Σεμινάριο προετοιμασίας Πρακτικής Άσκησης». Στο σεμινάριο αυτό ενδυναμώνονται στο να σχεδιάσουν δικές τους δραστηριότητες. Η εκπαιδευτική αυτή διαδικασία πλαισιώνεται από σεμινάρια, ανατροφοδοτήσεις και αναστοχασμό. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα στα οποία τελικά καταλήγει η όλη διαδικασία εφαρμόζονται στο 8<sup>ο</sup> εξάμηνο των σπουδών τους και αποτελεί το τρίτο επίπεδο της ΠΑ. Στο διάστημα των 6 εβδομάδων που διαρκεί αυτή η ΠΑ οι φοιτητές/ριες αναλαμβάνουν υπό την πλήρη ευθύνη τους, ανά ζεύγη, μία τάξη

νηπιαγωγείου και εφαρμόζουν τους εκπαιδευτικούς τους σχεδιασμούς. Στο παραπάνω πλαίσιο εντάχθηκαν το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, για πρώτη φορά, θεματικές από τη μουσειακή εκπαίδευση με στόχο να ενδυναμωθούν οι φοιτητές/ριες στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του πολιτιστικού περιβάλλοντος για το νηπιαγωγείο.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ: ΜΟΥΣΕΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

### ***Γιατί μουσειακή εκπαίδευση;***

Ο όρος μουσεία είναι πολύ ευρύς και σήμερα αγκαλιάζει όλα τα είδη μουσείων (αρχαιολογικά, ιστορικά, λαογραφικά, θεματικά, τεχνολογίας & επιστήμης, τέχνης κ.ά) αλλά και χώρους πολιτισμικής αναφοράς, αρχαιολογικούς χώρους, ιστορικούς τόπους και μνημεία, εκθεσιακούς χώρους σε βιβλιοθήκες και αρχαία, ζωολογικούς και βοτανικούς κήπους, ενυδρεία, περιβαλλοντικά πάρκα, επιστημονικά κέντρα και πλανητάρια αλλά και γενικότερα μουσειοποιημένα περιβάλλοντα (International Council of Museums 2001: 26). Πρόκειται δηλαδή για ένα πολύ διευρυμένο πεδίο χώρων μη τυπικής εκπαίδευσης οι οποίοι αποτελούν, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Wagner (2007), μια εξαιρετική παρακαταθήκη γνώσης, τόσο σε σχέση με την ποσότητα όσο και την ποιότητα των προσφερόμενων θεματικών που μπορεί να συνδεθούν με διαφορετικά σχολικά μαθήματα. Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μουσείων ως χώρων μάθησης- η έννοια της εμπειρίας, η σύνδεση του μουσείου με τον ελεύθερο χρόνο και την ψυχαγωγία, οι δυνατότητες βιωματικών μαθησιακών διαδικασιών με την ενεργοποίηση των αισθήσεων- θέτουν ένα πλαίσιο για την ανάπτυξη δραστηριοτήτων με ευέλικτο και ανοιχτό χαρακτήρα. Επιπλέον, ως εξωσχολικοί χώροι μάθησης, τα μουσεία μπορούν να εμπλουτίσουν σημαντικά τις μαθησιακές εμπειρίες του σχολικού μαθήματος καθώς όπως είναι γνωστό το 80% της μάθησης κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου πραγματοποιείται σε άτυπα περιβάλλοντα μάθησης (Gould 2003, *οπ. αναφ. στο King, 2007, σ. 78*). Προσφέρουν, μάλιστα, μια μοναδική εμπειρία απόκτησης γνώσης που εμπνέει τα παιδιά. Η ενασχόληση των παιδιών με αξιόλογες συλλογές τα βοηθά να εξελίξουν διαφορετικές πτυχές της προσωπικότητάς τους και των τρόπων που αντιλαμβάνονται την πραγματικότητα. Παράλληλα παρέχονται δυνατότητες σε παιδιά διαφορετικών κοινωνικών στρωμάτων να έρθουν σε επαφή με το μουσείο και να αποκτήσουν θετικές πολιτισμικές εμπειρίες (Black, 2009), που μπορεί να είναι καθοριστικές για τη μελλοντική τους σχέση με τις διαφορετικές εκφάνσεις του πολιτισμού, της καλλιτεχνικής έκφρασης, της τεχνολογίας και των φυσικών επιστημών.

Η μάθηση μέσω των αισθήσεων, η ανακάλυψη της γνώσης μέσα στην υλικότητα των μουσειακών αντικειμένων, αποτελεί και μια βασική ιδιαιτερότητα που έχει καθορίσει ιστορικά την αξιοποίηση των μουσείων από τα σχολεία και έχει αναδείξει την συμπληρωματικότητα των εκπαιδευτικών διαδικασιών των δύο ιδρυμάτων (Μπούνια & Νικονάνου, 2008). Ήδη στις αρχές του 20<sup>ου</sup> αιώνα ο Georg Kerschensteiner αναφερόμενος στις εκπαιδευτικές δυνατότητες των μουσείων διαπιστώνει τη σημασία της μάθησης από «τα ίδια τα αντικείμενα και όχι στη σκιά των αντικειμένων, όπως συμβαίνει στο σχολείο με τα διδακτικά εγχειρίδια» (König, 2002, σσ. 4-35). Επιπλέον οι μουσειακοί χώροι ως κατασκευασμένα περιβάλλοντα επικοινωνίας και μάθησης παρέχουν ευκαιρίες για πολυαισθητηριακές εμπειρίες που ενεργοποιούν διαφορετικές νοημοσύνες (Gardner, 1993) και επιτρέπουν διαφορετικές μορφές προσέγγισης. Για αυτό παρόλο που η επαφή των παιδιών με το μουσείο είναι συνήθως πολύ αποσπασματική, θεωρείται ότι αυτό που μαθαίνει κανείς στο μουσείο «*το μαθαίνει καλύτερα εξαιτίας της ιδιαίτερης ποιότητας μάθησης που προσφέρουν τα υλικά κατάλοιπα*» (Rietschel, 2004, σσ. 154-155).

### ***Γιατί νήπια σε μουσεία;***

Τα οφέλη από τη μάθηση μέσα από τα αντικείμενα και τα μουσεία γενικότερα, έχουν συζητηθεί πολύ πρώιμα και αυτό έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη των σχέσεων μουσείου σχολείου (Νικονάνου, 2010). Ιδιαίτερα για την προσχολική ηλικία η επαφή των παιδιών με τα μουσεία και η απόκτηση θετικών εμπειριών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική γιατί μπορεί να έχει έναν προπαιδευτικό χαρακτήρα και να θέσει τα θεμέλια για μια στενή μελλοντική σχέση τόσο για τα ίδια όσο και για τους γονείς τους (Vierreg, 2008). Ο ιδιαίτερος χαρακτήρας της μουσειακής μάθησης, μέσα από την εκπαιδευτική αξιοποίηση αντικειμένων αλλά και μουσειακών χώρων που λειτουργούν ως περιβάλλοντα μάθησης, μπορεί να υποστηρίξει διαδικασίες ενεργητικής-βιωματικής μάθησης, αντικαθιστώντας την πληροφορία με την εμπειρία, δίνοντας δυνατότητες προσέγγισης της πραγματικότητας με τη συμμετοχή των αισθήσεων, προκαλώντας τη συναισθηματική εμπλοκή, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, κριτικής σκέψης καθώς και την ικανότητα δημιουργικής έκφρασης. Επιπρόσθετα, η μάθηση στο μουσείο εξασκεί την παρατήρηση και την αντίληψη και παρέχει εναύσματα για διάλογο ανάμεσα στα παιδιά και στα αντικείμενα λειτουργώντας αντισταθμιστικά στον μονόπλευρο προσανατολισμό της ζωής των σημερινών παιδιών στα ψηφιακά μέσα (Νικονάνου, 2015α).

Τα παραπάνω ενισχύονται και από τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης/ Generic Learning Outcomes όπως διατυπώνονται από την Hooper-Greenhill (2007), σύμφωνα με τα οποία η μουσειακή μάθηση μπορεί να περιλαμβάνει όχι μόνο τη γνώση και κατανόηση επιλεγμένων περιεχομένων αλλά και την ψυχαγωγία, την έμπνευση και τη δημιουργικότητα, την απόκτηση δεξιοτήτων, απόψεων, αξιών αλλά και κινήτρων για δράση, αλλαγές συμπεριφοράς και εξέλιξη. Επιπλέον, ο πολυσύνθετος και πολυεπίπεδος χαρακτήρας της μάθησης στο μουσείο παρέχει δυνατότητες για ανοιχτές και διαθεματικές προσεγγίσεις που τόσο σημαντικό ρόλο παίζουν και στην προσχολική εκπαίδευση.

Σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο, σε αυτό αν και δεν προβλέπεται ξεχωριστή ενότητα για μουσειακή εκπαίδευση, ωστόσο προτείνονται αρκετές δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε μουσειακούς χώρους (Δ.Ε.Π.Π.Σ. , 2003). Ομοίως, στο Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2011), στις περισσότερες μαθησιακές περιοχές συμπεριλαμβάνονται δράσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν σε χώρους διάφορων μουσείων.

### ***Γιατί οι εκπαιδευτικοί ως ενορχηστρωτές;***

Σε ότι αφορά τις σχέσεις μουσείου-σχολείου, κεντρικός αναδεικνύεται ο ρόλος των εκπαιδευτικών για την επίτευξη της επικοινωνίας και εποικοδομητικής συνεργασίας μεταξύ των δύο φορέων. Οι σχέσεις μουσείου-σχολείου στην ελληνική πραγματικότητα υλοποιούνται, κατά κύριο λόγο, μέσα από τις πρωτοβουλίες των μουσείων να προσφέρουν οργανωμένες εκπαιδευτικές διαδικασίες, γνωστές και ως εκπαιδευτικά προγράμματα, για σχολικές ομάδες διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης. Στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συνοδού με δυνατότητες προετοιμασίας ή μετά-επεξεργασίας της θεματικής στη σχολική τάξη, χωρίς ωστόσο να επεμβαίνει στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό και στην εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθείται μέσα στους μουσειακούς χώρους. Παράλληλα, αρκετά μουσεία προσφέρουν εκπαιδευτικό υλικό ώστε να παρέχουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να ενορχηστρώσουν και να διεξάγουν με δική τους πρωτοβουλία ένα εκπαιδευτικό σενάριο, αξιοποιώντας μουσειοσκευές και έντυπα εκπαιδευτικά πακέτα (Νικονάνου, 2015γ). Στην πρώτη περίπτωση, αυτή των μουσειοσκευών, τα εκπαιδευτικά σενάρια που καλούνται να αναπτύξουν οι εκπαιδευτικοί αφορούν κατά κύριο λόγο δραστηριότητες μέσα στη σχολική τάξη για αυτό και απευθύνονται κυρίως σε ομάδες που δεν έχουν τη δυνατότητα να επισκεφτούν το μουσείο πραγματοποιήσουν επιτόπιες δραστηριότητες μέσα σε αυτό. Στη δεύτερη περίπτωση, του εκπαιδευτικού υλικού, οι δραστηριότητες που μπορεί να υλοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός αφορούν τόσο την προετοιμασία και



μετά- επεξεργασία μιας επιλεγμένης θεματικής από τις μουσειακές συλλογές στη σχολική τάξη, όσο και επιτόπιες δραστηριότητες εκτός σχολείου, σε μουσειακούς χώρους.

Σε ό,τι αφορά τη σύνδεση των μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων με το αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούμε διεθνώς να αναγνωρίσουμε δύο τάσεις: μια που επικεντρώνεται στα αναλυτικά προγράμματα στην προσπάθεια να εμπλουτίσει την εμπειρία των μαθητών και μια δεύτερη η οποία αξιοποιεί τα αναλυτικά προγράμματα περισσότερο για να προσδιορίσει γνωστικά προαπαιτούμενα της ομάδας στόχου σε σχέση με τα περιεχόμενα των μουσειακών συλλογών, αλλά δεν εστιάζει στο να λειτουργήσει συμπληρωματικά στο αναλυτικό πρόγραμμα (Νικονάνου, 2015α). Στην ελληνική μουσειακή πραγματικότητα έχει υιοθετηθεί κατά κύριο λόγο η δεύτερη περίπτωση και δεν έχουν υπάρξει -παρά ελάχιστες- στοχευμένες προσπάθειες σύνδεσης των μουσειακών εμπειριών με την σχολική ύλη. Τέλος, για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας τα εκπαιδευτικά προγράμματα που προσφέρονται από τα ελληνικά μουσεία είναι εξαιρετικά περιορισμένα.

Σε αυτό το πλαίσιο η ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών να δημιουργήσουν τα δικά τους εκπαιδευτικά σενάρια με δραστηριότητες μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα, με ή χωρίς την υποστήριξη εκπαιδευτικού υλικού που προσφέρεται από μουσειακούς φορείς, αποτελεί αναμφισβήτητο ένα ζητούμενο για την ελληνική πραγματικότητα. Παράλληλα η υιοθέτηση μιας τέτοιας πολιτικής θα μπορέσει να αυξήσει το εύρος εκπαιδευτικής αξιοποίησης των μουσείων, ιδιαίτερα σήμερα που οι πόροι των μουσείων για να προσφέρουν οργανωμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες μειώνονται.

Τα εκπαιδευτικά σενάρια που αναπτύσσονται από εκπαιδευτικούς μπορούν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες και στα ενδιαφέροντα της κάθε σχολικής ομάδας περισσότερο από ό,τι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που σχεδιάζονται από τα μουσεία, συνήθως για ένα «μέσο επίπεδο» ανάλογα μόνο με τα γενικά χαρακτηριστικά και το γνωστικό επίπεδο της συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Παράλληλα, ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να συνδέσει τις δραστηριότητες που θα υλοποιηθούν με την εμπειρία των μαθητών στο σχολείο και την καθημερινότητά τους. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να οργανώσουν προγράμματα με τη μέθοδο project που θα εκτείνονται χρονικά και θα επιτρέπουν μια σε βάθος επεξεργασία επιλεγμένων θεματικών σε αντίθεση με τον συνηθισμένο αποσπασματικό χαρακτήρα των μεμονωμένων σχολικών επισκέψεων σε μουσεία. Η πρακτική αυτή, αν και διαδεδομένη στο εξωτερικό, δεν έχει βρει την αντίστοιχη έκταση εφαρμογής στην Ελλάδα (Φουρλίγκα, Νικονάνου, Κασβίκης, & Γαβριηλίδου, 2002).

Απαραίτητη προϋπόθεση για τα παραπάνω αποτελεί η γνώση και εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της μάθησης μέσα σε μουσειακούς χώρους ώστε να αποφευχθεί η αυτούσια μεταφορά της σχολικής εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσα στους μουσειακούς χώρους. Όπως αναφέρει ο King (2007) ορισμένοι δάσκαλοι έχουν ελλείψεις στο να κατανοήσουν με ποιους τρόπους μπορεί ένα μουσείο να συνεισφέρει στους παιδαγωγικούς τους στόχους ή στη μάθηση γενικότερα.

Σε αυτήν την κατεύθυνση ζητήματα κατάρτισης των εκπαιδευτικών στις προπτυχιακές σπουδές τους αλλά και επιμορφωτικά σεμινάρια εν ενεργεία εκπαιδευτικών, είναι ιδιαίτερος σημαντικά για την ενδυνάμωσή τους ώστε να αναλάβουν πρωτοβουλίες αξιοποίησης των μουσείων (Vogt, 2008). Με αυτό το σκεπτικό προχωρήσαμε στην ένταξη αντίστοιχων θεματικών στο πλαίσιο της πρακτικής άσκησης στο Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας καθώς και στην ένταξη αυτής της πρωτοβουλίας σε ένα ερευνητικό πλαίσιο.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Για την εκπόνηση της ερευνητικής διαδικασίας και συγκεκριμένα τη μελέτη και αξιολόγηση των εκπαιδευτικών σχεδιασμών που καταθέτουν οι φοιτητές/ριες του Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, διατυπώθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα με στόχο να διερευνηθούν οι συνθήκες, οι προϋποθέσεις, οι προοπτικές και περιορισμοί που αντιμετωπίζουν οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί κατά τον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσειακής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, τα ερευνητικά ερωτήματα που διατυπώθηκαν είναι τα παρακάτω:

1. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στην ανάπτυξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη μουσειακή εκπαίδευση; Συγκεκριμένα κατά πόσο:
  - 1.1. αξιοποιούν τις δυνατότητες μάθησης μέσα από μουσειακά αντικείμενα και του μουσειακού χώρου ως οργανωμένου περιβάλλοντος μάθησης και επικοινωνίας,
  - 1.2. υιοθετούν μεθόδους της μουσειοπαιδαγωγικής,
  - 1.3. αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας συμπληρωματικών διδακτικών μέσω όπως π.χ. εποπτικού υλικού
2. Πόσο ανταποκρίνεται ο εκπαιδευτικός τους σχεδιασμός στην υπηρετήση στόχων του Α.Π. αλλά και στην ανάπτυξη διαθεματικών δραστηριοτήτων
3. Κατά πόσο συνειδητοποιούν το ρόλο τους ως ενορχηστρωτές
4. Ζητήματα που αφορούν παρανοήσεις και γενικεύσεις σε σχέση με τα μουσεία ως χώρων μάθησης

Τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν στο πλαίσιο του υποχρεωτικού προπτυχιακού μαθήματος «Σεμινάριο προετοιμασίας Πρακτικής Άσκησης» του δευτέρου επιπέδου Πρακτικής Άσκησης του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ). Όπως ήδη αναφέρθηκε το μάθημα προσφέρεται στο έβδομο εξάμηνο του προγράμματος σπουδών και στοχεύει στο να εκπαιδευτούν οι φοιτητές/ριες στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τις νηπιακές τάξεις. Ειδικότερα, κατά το ακαδημαϊκό έτος 2016-17, οι φοιτητές/ριες σχεδίασαν, σε ζευγάρια, δέκα διαθεματικές δραστηριότητες που σχετίζονταν με έξι συγκεκριμένες θεματικές, από τις οποίες η μία αφορούσε στη μουσειακή εκπαίδευση. Συνολικά, το μάθημα παρακολούθησαν 156 φοιτητές/ριες και σχεδιάστηκαν 78 εκπαιδευτικά προγράμματα, εκ των οποίων τα 12 είχαν ως τίτλο θεματικής «Τα μουσεία της πόλης μου». Οι 12 σχεδιασμοί των φοιτητών/ριων αναλύθηκαν ποιοτικά με σκοπό να διερευνηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που προαναφέρθηκαν και να διατυπωθούν με ακρίβεια ζητήματα που προέκυψαν που προέκυψαν από την ανάλυση των σχεδιασμών των φοιτητών/ριών.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφερθεί ότι στο συγκεκριμένο Παιδαγωγικό Τμήμα, προσφέρονται ένα υποχρεωτικό και τρία μαθήματα επιλογής, τα οποία αφορούν στη Μουσειακή Εκπαίδευση. Επιπλέον, στο πλαίσιο του μαθήματος «Σεμινάριο Πρακτικής Άσκησης» πραγματοποιήθηκε και ειδικό μάθημα/σεμινάριο, ώστε οι φοιτητές/ριες να ενδυναμωθούν στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων μέσα σε μουσειακούς χώρους.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας ήταν το μικρό δείγμα σχεδιασμών που υπήρχε διαθέσιμο προς ανάλυση, δεδομένου ότι αυτός ήταν ο αριθμός που προέκυψε σε αναλογία με τον αριθμό των φοιτητών/ριών που παρακολούθησαν το μάθημα. Επίσης, η έρευνα επικεντρώθηκε μόνο στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων, ενώ δεν υπήρξε η δυνατότητα αξιολόγησης των υλοποιήσεών τους. Τέλος, πρέπει να επισημανθεί το γεγονός ότι τα δεδομένα της έρευνας προέκυψαν στο πλαίσιο της ΠΑ καθώς οι σχεδιασμοί εξυπηρετούσαν τις υποχρεώσεις του μαθήματος και όχι τις ανάγκες της έρευνας.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου (contentanalysis) (Mason, 1996). Τα δεδομένα που προέκυψαν από τη μελέτη των 12 εκπαιδευτικών προγραμμάτων των φοιτητών/ριων που αφορούσαν τη μουσειακή εκπαίδευση, παρουσιάζονται παρακάτω. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκε σε βάθος μελέτη των σχεδιασμών που κατέθεσαν οι φοιτητές/ριες για τη συγκεκριμένη θεματική και καταγραφή των σημείων ενδιαφέροντος.

Από την επεξεργασία των δεδομένων, προέκυψε ότι οι φοιτητές/ριες, στηρίζονται σε κάποιες βασικές γνώσεις, που προέρχονται από τα θεωρητικά μαθήματα που προσφέρονται στο ΠΤΠΕ, σχετικά με τη μουσειακή εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι στους σχεδιασμούς τους οι φοιτητές/ριες επιχειρούν να αξιοποιήσουν μουσειοπαιδαγωγικές μεθόδους προσέγγισης στις προτεινόμενες εκπαιδευτικές δράσεις. Για παράδειγμα προτείνουν βιωματικές δραστηριότητες, αξιοποιώντας το υλικό των μουσείων, όπως δραστηριότητες δραματοποίησης (δραματοποίηση στιγμιότυπων -Μουσείο της Πόλης του Βόλου), προσομοίωση ανασκαφικών διαδικασιών στις αυλές των νηπιαγωγείων (σε σύνδεση με επισκέψεις στο Αρχαιολογικό Μουσείο), υλικές αισθητικές δραστηριότητες με αφορμή μουσειακά εκθέματα. Από την άλλη θα μπορούσαν ακόμη περισσότερο να αξιοποιήσουν τη μαιευτική μέθοδο στην προσέγγιση μουσειακών αντικειμένων ή τη μέθοδο της εξερεύνησης για την προσέγγιση των εκθεσιακών χώρων.

Αξίζει να σημειωθεί, ότι οι φοιτητές/ριες επιχείρησαν σε μεγάλο βαθμό στους σχεδιασμούς τους να ασχοληθούν με διαφορετικά μουσεία της πόλης του Βόλου, και να τα συνδέσουν μεταξύ τους, παρόλο τον περιορισμένο αριθμό επισκέψεων των νηπιαγωγείων σε εξωσχολικούς χώρους, αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές θεματικές πτυχές που μπορούν να εντάξουν με αυτόν τον τρόπο στους προτεινόμενους σχεδιασμούς.

Ωστόσο, εντοπίστηκαν και σημεία που παρουσίαζαν προβληματική αντιμετώπιση σε σχέση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις που αναλύθηκαν στο πλαίσιο του μαθήματος, αλλά και των μαθημάτων μουσειακής εκπαίδευσης γενικότερα. Αυτά τα σημεία οργανώθηκαν σε διαφορετικές κατηγορίες ανάλογα με το περιεχόμενό τους, την προτεινόμενη στοχοθεσία, μεθοδολογία, διδακτικά μέσα και το σενάριο της εκπαιδευτικής εφαρμογής/σχεδιασμού (αλληλουχία-ανάπτυξη δραστηριοτήτων).

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι ελλείψεις που προέκυψαν από την ανάλυση των 12 εκπαιδευτικών προγραμμάτων.

**Πίνακας 1.** Ελλείψεις στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ζητήματα σχεδιασμού	Αριθμός δραστηριοτήτων	Αριθμός θεματικών (12)
Ελλείψεις γνώσεις του ειδικού γνωστικού αντικειμένου	20	10
Ανεπαρκής γνώση του αναλυτικού προγράμματος (που διαφαίνεται στη διατύπωση των στόχων και την περιγραφή της πορείας)	34	9
Πραγματοποίηση δραστηριότητας από ξεναγό/προσωπικό του μουσείου	9	9
Επίσκεψη στο μουσείο χωρίς ειδική ή/και ακατάλληλη προετοιμασία	10	8
Προβληματική επιλογή εποπτικών μέσων	14	9
Ανεπαρκής σύνδεση των δραστηριοτήτων του νηπιαγωγείου με τα μουσειακά εκθέματα	15	7
Γενικεύσεις σχετικά με τα μουσεία π.χ. «όλα τα μουσεία έχουν αρχαία»	3	2

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, στον μεγαλύτερο αριθμό των σχεδιασμών οι φοιτητές/ριες φαίνεται να χρειάζονται μεγαλύτερη εξοικείωση με τις ιδιαιτερότητες της μάθησης σε μουσειακούς χώρους. Παρατηρήθηκε πως ενώ σε όλες τις περιπτώσεις επιχειρούν να σχεδιάσουν δραστηριότητες που να περιλαμβάνουν στοιχεία της μουσειακής εκπαίδευσης συχνά δεν εξαντλούν τις δυνατότητες της εφαρμογής τους. Για παράδειγμα *«Στη τελική φάση θα ζητήσει από τα παιδιά να σχεδιάσουν σε κόλλες Α4 ένα από τα αντικείμενα του μουσείου χρησιμοποιώντας όποια υλικά έχουν στη διάθεση τους (μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, τέμπρες). Αφού ολοκληρώσουν τα έργα τους θα τα κολλήσουν σε ένα μεγάλο χαρτόνι, όπου ο/η νηπιαγωγός θα έχει γράψει στο πάνω μέρος «Το αρχαιολογικό Μουσείο της Τάξης».* Στην περίπτωση αυτή ενώ ιδιαίτερα θετική είναι η πρωτοβουλία για την ανάπτυξη μιας έκθεσης μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου με τις παιδικές δημιουργίες, δεν διασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία ανάπτυξης αυτής της έκθεσης και δεν αξιοποιούνται επιτόπιες δραστηριότητες στο μουσείο για την εξοικείωση των παιδιών με εκθεσιακές πρακτικές. Τα παραπάνω ενισχύονται και από μια γενικότερη διαπίστωση ότι οι φοιτητές/ριες συχνά δεν συνειδητοποιούν την ανάγκη για μια σε βάθος ενασχόληση με τις θεματικές των επιλεγμένων μουσείων και των συλλογών τους ώστε αποκτήσει το εκπαιδευτικό τους σενάριο νοηματική συνοχή σε σχέση με τις θεματικές συνδέσεις των μουσειακών αντικειμένων και των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Σχετικά με τη διατύπωση των στόχων και την ανάλυση των δραστηριοτήτων, διαπιστώνεται δυσκολία στην εφαρμογή του επίσημου αναλυτικού προγράμματος (ΔΕΠΠΣ) ιδιαίτερα σε συνδυασμό με την αξιοποίηση εξωσχολικών χώρων μάθησης και ειδικότερα χώρων πολιτισμικής αναφοράς. Για παράδειγμα στην προσπάθεια διατύπωσης στόχων του ΔΕΠΠΣ όπως *«Να κατανοήσουν τα χαρακτηριστικά του τετράγωνου, του τρίγωνου και του κύκλου και να αναγνωρίσουν τα σχήματα αυτά μέσα στο χώρο της αίθουσας.»* αυτή δεν συνοδεύεται από την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που έχουν οι μουσειακοί χώροι για εφαρμογή διαδικασιών μάθησης μέσα από την εξερεύνηση, οι οποίες θα εμπλούτιζαν την εμπειρία των παιδιών και σε σχέση με τη θεματική και σε σχέση με τον μουσειακό χώρο.

Ένα πολύ ενδιαφέρον αλλά και ανησυχητικό εύρημα είναι ότι σε έναν μεγάλο αριθμό σχεδιασμών, οι φοιτητές/ριες βασίστηκαν στο προσωπικό του μουσείου για τη διοργάνωση και πραγματοποίηση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στους χώρους του, χωρίς να αναλαμβάνουν οι ίδιοι/ες ενεργό ρόλο ως ενορχηστρωτές. Παρατηρείται μια αμηχανία των φοιτητών/ριων να οργανώσουν δραστηριότητες έξω από το νηπιαγωγείο που θα ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της μουσειακής μάθησης και θα αξιοποιούν εύστοχες συνδέσεις με το αναλυτικό πρόγραμμα. *«Στο μουσείο τους περιμένει ένας ξεναγός ο οποίος θα τους ξεναγήσει στο χώρο και θα τους αφηγηθεί την ιστορία των τρένων και γενικότερα του σταθμού...».*

Στην ίδια κατεύθυνση κινούνται και αναφορές στα επαγγέλματα που υπάρχουν στο μουσείο. Αυτή η θεματική επιλογή αν και έχει πολλές δυνατότητες για την εξοικείωση των παιδιών με τις λειτουργίες των μουσείων παρατηρήθηκε ότι αναπαράγει συγκεκριμένες παραδοσιακές και περιοριστικές οπτικές εστιάζοντας κυρίως στον αρχαιολόγο, τον φύλακα, συντηρητή και τον ξεναγό. Εντοπίζονται ζητήματα που αφορούν την εξοικείωσή τους με τον χώρο του μουσείου και των λειτουργιών του καθώς και την ανάγκη για σε βάθος μελέτη των μουσειακών συλλογών, ώστε να είναι σε θέση να συνδέσουν περιεχόμενα, μεθόδους και μέσα

Δυσκολίες εντοπίστηκαν και σε ζητήματα προετοιμασίας της μουσειακής επίσκεψης τόσο σε γνωστικό όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο. Συχνά οι φοιτητές/ριες δεν έδιναν την απαραίτητη προσοχή στις θεματικές του μουσείου ώστε να μπορούν να τις εντάξουν εποικοδομητικά στον συνολικό σχεδιασμό. Συχνά, μάλιστα, παρατηρήθηκε ότι η προετοιμασία αφορούσε απλώς το θέμα κανόνων συμπεριφοράς μέσα στο μουσείο. Έτσι, η προετοιμασία περιοριζόταν σε πράγματα

που δεν επιτρέπεται να κάνουν τα παιδιά στο μουσείο χωρίς να υπάρχει αναφορά σε όλα αυτά που μπορούν να ανακαλύψουν, να βρουν ενδιαφέροντα, να παίζουν.

Άλλα προβληματικά σημεία που επισημάνθηκαν ήταν η ανεπαρκής σύνδεση των δραστηριοτήτων στο νηπιαγωγείο με τα μουσειακά εκθέματα που συχνά επιτάθηκε από την ακατάλληλη χρήση και αξιοποίηση εποπτικών μέσων. Στην περίπτωση των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων για νήπια σε μουσειακούς χώρους, η παραγωγή εποπτικού και συμπληρωματικού ερμηνευτικού υλικού κρίνεται στις περισσότερες περιπτώσεις απαραίτητη καθώς οι εκθεσιακοί χώροι δεν είναι σχεδιασμένοι για αυτές τις ηλικίες. Ωστόσο, περισσότεροι από τους μισούς σχεδιασμούς παρουσίασαν χρήση ακατάλληλων εποπτικών μέσων, ή/και ανεπαρκής σύνδεση με τα μουσειακά εκθέματα που επέλεγαν να ασχοληθούν, ή/και ανεπαρκής αξιοποίηση των μουσειακών αντικειμένων γενικότερα.

Τέλος, στις γενικεύσεις και στερεότυπα, που αναφέρθηκαν ήδη στην περίπτωση του ρόλου των εκπαιδευτικών, των ξεναγών και των επαγγελματιών των μουσείων, προτίθεται και απόψεις όπως ότι όλα τα μουσεία «έχουν αρχαία». Το παραπάνω γίνεται ορατό και στην κυρίαρχη στους σχεδιασμούς επιλογή του Αρχαιολογικού Μουσείου για επιτόπιες δραστηριότητες, αλλά εντοπίζεται και σε περιπτώσεις που επέλεξαν άλλα είδη μουσείων (για παράδειγμα στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας το «Υπόθεμα: *«Ζωντανεύοντας τα αρχαία μας»*).

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από τη μέχρι τώρα πορεία της έρευνας και την ανάλυση των δεδομένων που αφορούν στους σχεδιασμούς των φοιτητών/ριών, διαπιστώνονται σημαντικά ζητήματα που αφορούν στην εκπαίδευση των φοιτητών/ριων με στόχο να ενδυναμωθούν ως ενορχηστρωτές μουσειακών εκπαιδευτικών δράσεων.

Σε ότι αφορά το αναλυτικό πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο αν και οι φοιτητές/ριες του συγκεκριμένου τμήματος, έρχονται σε επαφή με το αναλυτικό πρόγραμμα μέσα από τα εισαγωγικά παιδαγωγικά μαθήματα που προσφέρονται στα πρώτα έτη σπουδών και την πρακτική άσκηση, διαπιστώνεται ότι δεν έχουν καλή γνώση του αναλυτικού προγράμματος και ειδικότερα σε ότι αφορά τις δυνατότητες σύνδεσής του με τη μουσειακή εκπαίδευση. Η διαπίστωση αυτή συνηγορεί στην ενίσχυση της εκπαίδευσής τους σε ότι αφορά την αξιοποίηση εξωσχολικών χώρων μάθησης σε σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα τόσο σε μαθήματα που σχετίζονται με την πρακτική άσκηση όσο και σε αυτά της μουσειακής εκπαίδευσης.

Ένα άλλο ενδιαφέρον ερευνητικό αποτέλεσμα είναι ότι σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό οι φοιτητές/ριες διστάζουν να θεωρήσουν τους εαυτούς τους υπεύθυνους για τις δράσεις μέσα στα μουσεία, να κατανοήσουν τον ρόλο τους ως ενορχηστρωτή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων σε ένα μουσείο. Μπορεί να αναλαμβάνουν το σχεδιασμό δραστηριοτήτων μέσα στο νηπιαγωγείο, αλλά στο μουσείο δεν αναλαμβάνουν εύκολα ενεργό ρόλο. Συγκεκριμένα παρατηρούμε, ότι δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που αφήνουν την προσέγγιση σε έναν «ειδικό», που συνήθως ταυτίζεται με τον «ξεναγό» και όχι τον μουσειοπαιδαγωγό ή τον επιμελητή του μουσείου. Επιπλέον η αναφορά στον όρο «ξεναγός» που γίνεται σε ορισμένους σχεδιασμούς δείχνει επίσης μια ξεπερασμένη άποψη για το τι μπορεί να κάνει ένας εκπαιδευτικός στα μουσεία, αλλά και του σύγχρονου εκπαιδευτικού προσώπου των μουσείων, που δεν περιορίζεται σε ξεναγήσεις για την επίτευξη του εκπαιδευτικού του ρόλου. Φαίνεται, λοιπόν, πως διατηρούν βαθιά ριζωμένες απόψεις ότι από τη μια στο μουσείο οι ξεναγοί πραγματώνουν τον εκπαιδευτικό ρόλο και από την άλλη ότι οι εκπαιδευτικοί δύσκολα κατακτούν το δικαίωμα να μιλήσουν για τις μουσειακές θεματικές. Αναδεικνύεται το πρόβλημα μιας βιωμένης απροσπελασιμότητας του μουσειακού χώρου από εκπαιδευτικούς, όπως έχει διαμορφωθεί εδώ και χρόνια στην ελληνική πραγματικότητα, που χρειάζεται συντονισμένες πρωτοβουλίες για να ανατραπεί. Οι πρωτοβουλίες αυτές θα πρέπει να αφορούν τόσο την εκπαίδευση

μελλοντικών εκπαιδευτικών σε προπτυχιακό και μεταπτυχιακό επίπεδο, όσο και προγράμματα επιμόρφωσης εν ενεργεία εκπαιδευτικών και την ανάπτυξη στενών συνεργασιών ανάμεσα στους δύο φορείς, τα μουσεία και τα σχολεία (Νικονάνου 2015α).

Στο ίδιο πλαίσιο ενδιαφέρον παρουσιάζουν, επίσης, οι γνώσεις τους σχετικά με τα επαγγέλματα του μουσείου η οποία είναι εξαιρετικά περιορισμένη σε σχέση με τη συνολική λειτουργία του ιδρύματος και αναδεικνύει την έλλειψη κατανόησης για τη λειτουργία των μουσειακών οργανισμών. Οι λειτουργίες του μουσείου και οι άνθρωποι που στηρίζουν το έργο του αποτελούν μια θεματική που συχνά προτείνεται και ως θέμα της εκπαιδευτικής επεξεργασίας των μουσείων με εξαιρετικές δυνατότητες για την εξοικείωση με την πολιτιστική κληρονομιά (Νικονάνου, 2015β), και σίγουρα θα πρέπει να αποτελεί βασική θεματική για την κατάρτιση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.<sup>8</sup>

Επιπρόσθετα οι γενικεύσεις και στερεότυπα που επισημάνθηκαν από την έρευνα, προερχόμενες κατά κύριο λόγο από τις προσωπικές εμπειρίες των φοιτητών/ριων, συνιστούν ένα σώμα στάσεων απέναντι στα μουσεία και στη λειτουργία τους που απαιτούν οργανωμένες προσπάθειες για να ανατραπούν.

Σε ότι αφορά τους φοιτητές/ριες σε προπτυχιακό επίπεδο πιστεύουμε ότι μπορεί να συμβάλλει σημαντικά η προσωπική ενασχόληση των φοιτητών/ριων με βιωματικές προσεγγίσεις σε μουσειακούς χώρους, όπως συμβαίνει σε ορισμένα από τα μαθήματα επιλογής, αλλά δεν είναι εφικτό για το σύνολο των φοιτητών/ριών στο πλαίσιο του υποχρεωτικού μαθήματος.<sup>9</sup> Επίσης, σημαντικός κρίνεται ο εμπλουτισμός των περιεχομένων των μαθημάτων, με στοιχεία από τη μουσειολογία με έμφαση στις λειτουργίες και στο ρόλο του μουσείου αλλά και στην εξοικείωση με την προαπαιτούμενη για τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό ενασχόληση με τις μουσειακές συλλογές.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω και με δεδομένο ότι η παρούσα αποτελεί μια πιλοτική έρευνα, σημαντική κρίνεται η διεύρυνσή της με σκοπό την αύξηση του δείγματος και την εξειδίκευση των ερευνητικών ερωτημάτων ώστε να εμπλουτιστούν τα αποτελέσματά της. Συγκεκριμένα σημαντικό κρίνεται να συγκεντρωθούν περισσότερα δεδομένα για τους τρόπους που αξιοποιείται: η μάθηση μέσω των αισθήσεων με τα μουσειακά αντικείμενα και η παιδαγωγική αξιοποίηση των μουσειακών χώρων, οι σύγχρονες μουσειοπαιδαγωγικές θεωρίες και τα Γενικά Αποτελέσματα Μάθησης (Hooper-Greenhill, 2007), καθώς και σε ποιο βαθμό οι προτεινόμενες δραστηριότητες ανταποκρίνονται στις δυνατότητες που προσφέρονται από τη μουσειακή μάθηση για ευέλικτες και ανοιχτές προσεγγίσεις του μουσειακού υλικού. Πιστεύουμε ότι η ολοκλήρωση της έρευνας θα παρέχει στοιχεία που θα μπορέσουν να αξιοποιηθούν σε προγράμματα προπτυχιακών σπουδών αλλά και σε σεμινάρια επιμόρφωσης, συμβάλλοντας στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, μελλοντικών και εν ενεργεία, να εννοχηστρώνουν εκπαιδευτικά σενάρια σε χώρους πολιτισμού που θα εμπλουτίζουν την εμπειρία των παιδιών.

---

<sup>8</sup> Για παράδειγμα το ευρωπαϊκό πρόγραμμα SMEC School and Museum Cooperation for improving the Teaching and Learning of Sciences σε επιμορφώσεις εκπαιδευτικών και μουσειοπαιδαγωγών από όλη την Ευρώπη περιλάμβανε τη θεματική «Η λειτουργία του μουσείου (εξοικείωση με όλες οι επιμέρους μουσειακές εργασίες και χώρους)» (Weber, 2007) ενώ ως κεντρικό περιεχόμενο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στο Μουσείο Γλυπτικής/Skulpturen museumim Hofberg, αποτέλεσε η προσομοίωση των λειτουργιών ενός μουσείου με στόχο να αναπτύξουν οι συμμετέχοντες μια δική τους μικρή έκθεση σε μια θεματική της επιλογής τους και να την παρουσιάσουν στο μουσείο (Weinmayr & Wagner, 2007).

<sup>9</sup> Σε αυτήν την κατεύθυνση κινήθηκαν τα αποτελέσματα έρευνας που έχει διεξάγει το Εργαστήριο Μουσειακής Έρευνας και Εκπαίδευσης με εν ενεργεία εκπαιδευτικούς (Νικονάνου & Νάκου, 2015).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Black, G. (2009). *To Ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες* (μτφρ. Σ. Κωτίδου), Εκδόσεις Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς: Αθήνα.
- Gardner, H. (1993). *Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences*, Basic Books: New York.
- Gould, H. (2003). *Settings Other Than Schools: Initial Teacher Training Placements in Museums, Galleries and Archives*, Yorkshire Museum, Libraries & Archives Council: Leeds.
- Hooper-Greenhill, E. (2007). *Museums and Education. Purpose, Pedagogy, Performance*, Routledge: London.
- International Council of Museums (2001). *ICOM News*, Special Issue 2001, διαθέσιμο στο [https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM\\_ENG\\_10\\_2001\\_small.pdf](https://icom.museum/wp-content/uploads/2018/07/ICOM_ENG_10_2001_small.pdf) (τελευταία επίσκεψη 21/1/2018).
- King, B. (2007). "New relationships with the formal education sector". In Lord, B. (Eds.), *The manual of Museum Learning*, Altamira Press: Plymouth, 77-105.
- König, G. (2002). *Kinder-und Jugendmuseen. Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte*, Leske & Budrich Verlag, Opladen.
- Mason, J. (1996). *Qualitative Researching*. London, Sage.
- Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). «Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία», στο Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο: εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Εκδόσεις Πατάκη, Αθήνα, 69-101.
- Νικονάνου, Ν. & Νάκου, Ει. (2015). Το μουσείο ως χώρος μάθησης, ψυχαγωγίας και έμπνευσης. Εφαρμογή και αξιολόγηση επιμορφωτικού προγράμματος, *Museum edu*, 1, 9-36. <http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/343> (τελευταία επίσκεψη: 28/3/2018)
- Νικονάνου, Ν. (2015α). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Νικονάνου, Ν. (επιμ.), *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 89-112. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/843>
- Νικονάνου, Ν. (2015β). «Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία», στο Νικονάνου, Ν. (επιμ.) *Μουσειακή Μάθηση και Εμπειρία στον 21<sup>ο</sup> αιώνα*, Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, 51-85. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/843>
- Νικονάνου, Ν. (2015γ). «Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά», στο Νικονάνου, Ν. (επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*, Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, 203-224. Διαθέσιμο στο: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/843>
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη Θεωρία στην πράξη*, Πατάκης, Αθήνα.
- Rietschel, S. (2004). "Museum und Schule". In Freymann, T. (Eds.), *Am Beiprielerklärt*, 2. Auflage, Georg Olms Verlag: Hildesheim/Zürich/N.Y., 153-160.
- Vieregg, H. (2008). "Vom Stellenwert des Museums im Bildungsprozess- Qualitätsorientierung in der Zusammenarbeit von Schule und Museum". In Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (Eds), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universität sverlag: Leipzig, 135-153.
- Vogt, A. (2008). "Kooperation oder Konfrontation? Historische und aktuelle Diskussion über das Verhältnis von Schulen und Museen". In Vogt, A., Krüze, A. & Schulz, D. (Eds.), *Wandel der Lernkulturen an Schulen und Museen*, Leipziger Universität sverlag: Leipzig, 19-81.
- Wagner, E. (2007). "Potenziale: Museen und Schulen– warum sie füreinander interessant sind". In Wagner, E. & Dreykorn, M. (Eds.), *Museum, Schule, Bildung, Aktuelle Diskurse, Innovative Modelle, Erprobte Methoden*, kopaed: München, 13-14.

Weber, T. (2007). "Gemeinsame Fortbildung von Lehrkräften und Museumspädagogen. Ein europäischer Kurs". In Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 125-126.

Weinmayr, S. & Wagner, E. (2007). "Museum simulieren – Neue Wege in der Fortbildung". In Wagner, E. & Dreykorn, M. (Eds.), *Museum, Schule, Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: München, 122-124.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Φουρλίγκα, Ε., Νικονάνου, Ν., Κασβίκης, Κ., & Γαβρηλίδου, Ι. (2002). Μουσειακή εκπαίδευση και αρχαιολογία. Παραδείγματα από τρεις ευρωπαϊκές χώρες, *Αρχαιολογία και Τέχνες* 85β, 113-122.



## Συνέργεια ανοιχτών εκπαιδευτικών δομών για την αντιμετώπιση καταστάσεων κρίσης στην τοπική κοινωνία. Η περίπτωση ενός Δημοτικού Σχολείου και ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Νομικού Χριστίνα, Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, [nomikchri@gmail.com](mailto:nomikchri@gmail.com)

Κάτσηνου Χριστίνα, Δρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ [ckatsenou@gmail.com](mailto:ckatsenou@gmail.com)

Φλογαΐτη Ευγενία, Καθηγήτρια Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΤΕΑΠΗ, [eflogait@ecd.uoa.gr](mailto:eflogait@ecd.uoa.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο των σύνθετων καταστάσεων κρίσης που βιώνουν οι σύγχρονες κοινωνίες, κρίνεται αναγκαίος ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου και των προτεραιοτήτων του σύγχρονου σχολείου. Σύμφωνα με τις αρχές της *Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, οι σύγχρονες προκλήσεις απαιτούν τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και τους φορείς της τοπικής κοινωνίας, το οποίο να στηρίζεται στη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την από κοινού δράση. Υιοθετώντας το σκεπτικό αυτό, η ερευνητική παρέμβαση που αποτυπώνεται στην παρούσα εργασία μελέτησε τη συνέργεια και συνεργασία δύο εκπαιδευτικών οργανισμών: ενός δημοτικού σχολείου κι ενός Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Ο σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι δυνατότητες που προσφέρει η συνέργεια των δύο οργανισμών στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών για ένα ζήτημα που απασχολεί την τοπική κοινωνία (το περιβαλλοντικό και κοινωνικό ζήτημα της διαχείρισης των απορριμμάτων). Η έρευνα καταδεικνύει ότι η συνεργασία των δύο οργανισμών αμβλύνει τις αναστολές που προκαλεί στους μαθητές η εμπλοκή τους σε νέες μορφές δράσης κι ενδυναμώνεται η δράση τους. Η μεθοδολογική προσέγγιση που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη ήταν η Έρευνα Δράσης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αειφορία, Αειφόρος Εκπαιδευτικός Οργανισμός, Οργανισμός Μάθησης, Έρευνα Δράσης

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της *αιφορίας* εμφανίζεται τη δεκαετία του '80 ως μια πρόταση επαναπροσδιορισμού της ανάπτυξης, με στόχο την επίλυση των σύγχρονων περιβαλλοντικών και κοινωνικών ζητημάτων (Φλογαΐτη, 2006· Huckle, 1999· Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007). Στο πλαίσιο της ρητορικής της αναγνωρίζεται ο καταλυτικός ρόλος της εκπαίδευσης και σταδιακά διαμορφώνεται και οικοδομείται η έννοια και τα χαρακτηριστικά ενός σχολείου που προσανατολίζεται στην κατεύθυνση της *αιφορίας*.

Αν η έννοια της *αιφορίας* εμπνέει και προωθεί ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές, η *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (ΕΑΑ) παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων που θα καταστήσουν εφικτές αυτές τις αλλαγές και το *Αειφόρο Σχολείο* προτείνει τις βασικές αρχές για τη λειτουργία μιας σχολικής κοινότητας στην κατεύθυνση της ΕΑΑ (Breiting et al., 2005).

Το *αιφόρο σχολείο* (sustainableschool) παραπέμπει σε ένα δυναμικό εκπαιδευτικό οργανισμό, ο οποίος εργάζεται συνολικά προκειμένου να στοχαστεί, να επεξεργαστεί, να βελτιώσει και να αλλάξει την κουλτούρα του, προωθώντας στην καθημερινή λειτουργία του εκείνες τις αλλαγές που αντλούν από το όραμα της *αιφορίας* και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες και δυνατότητές του (Gough, 2005). Λειτουργεί ως ένας *οργανισμός μάθησης* (learning organization) που μαθαίνει και εξελίσσεται μέσα στο χρόνο και στο χώρο (Senge, 1990) κι ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η εφαρμογή

αυτής της ολιστικής προσέγγισης (whole school approach) (Jensen,2005) βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα πεδία λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/ οικονομικό επίπεδο (AliKhan, 1996· Posch, 1998· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004, Καλαϊτζίδης, 2013).

Το αειφόρο σχολείο, συνιστά ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αφού προσβλέπει στην κοινωνική μάθηση και θέτει την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του (Ζαχαρίου κ.ά., 2008). Απεγκλωβίζεται από τον εργαλειοκτικό χαρακτήρα της εκπαίδευσης με στόχο να μεταβεί σε μια εκπαίδευση που είναι απελευθερωτική και χειραφετική. Έτσι, δεν περιορίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων για τους μαθητές που αφορούν μόνο το τυπικό σχολικό περιβάλλον, αλλά επεκτείνεται και σε άλλες που καθίστανται εξαιρετικά χρήσιμες σε ποικιλία περιστάσεων της καθημερινής ζωής (ικανότητες ζωής) (Δαμανάκη κ.ά., 2006). Προσανατολίζεται στις αξίες της αειφορίας: τη *συνεργασία, τη συμμετοχή, την αλληλεγγύη, τη δημοκρατία, την ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη*, τις οποίες επιχειρεί να εμπνέει στους μαθητές και τις οποίες επιδιώκει να ενσωματώνει σε όλα τα πεδία λειτουργίας του (Posch, 1998· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Έτσι, το αειφόρο σχολείο αναδεικνύει τον ολιστικό και συστημικό χαρακτήρα της γνώσης, την οποία συναντούν οι μαθητές και στο ευρύτερο - εκτός του σχολείου - κοινωνικό περιβάλλον, συμβάλλοντας στην ολόπλευρη προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη μαθητών, εκπαιδευτικών, αλλά και όλων όσων εμπλέκονται στο περιβάλλον του σχολείου (Λιαράκου & Φλογαΐτη, 2007).

Ο προσδιορισμός του σχολείου ως αειφόρου προϋποθέτει τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινωνία, το οποίο στηρίζεται στη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την από κοινού δράση. Το αειφόρο σχολείο είναι ένα σχολείο ανοικτό στον εξωτερικό κόσμο, δεκτικό στα μηνύματα της τοπικής κοινωνίας, που θεωρεί την τοπική κοινότητα ως ζωτικό χώρο μάθησης και δράσης (Elliott, 1998· Rauch, 2002). Σε μια τέτοια προοπτική, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους και σε συνεργασία με τους τοπικούς πληθυσμούς έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προτείνουν πρακτικές που εμπνέονται από το όραμα της αειφορίας και να ανταποκρίνονται στις συνθήκες, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας (Deri, 2005· Smith, 2007· Volk & Cheak, 2003). Έτσι, το σχολείο προωθεί το άνοιγμα στην τοπική κοινωνία και την κοινωνική ζωή και αναδεικνύει το τοπικό περιβάλλον ως βασικό χώρο μάθησης και δράσης. Μέσα από αυτή την προοπτική, το αειφόρο σχολείο γίνεται αντιληπτό ως ένας οργανισμός μάθησης που είναι υπεύθυνος όχι μόνο για τη δική του ανάπτυξη, αλλά και για την ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει (Clover et al., 2000).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η παρούσα εργασία περιγράφει τα πορίσματα δύο ερευνητικών εργασιών που κινούνται παράλληλα και συμπληρωματικά η μία προς την άλλη και εκπονήθηκαν στο πλαίσιο δύο διδακτορικών διατριβών που αναλήφθηκαν από το Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη του Τμήματος Αγωγής και Εκπαίδευσης για την Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ), του Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Οι δύο έρευνες εστιάζουν το ερευνητικό τους ενδιαφέρον στη μελέτη δύο διαφορετικών εκπαιδευτικών οργανισμών που βρίσκονται στην ίδια περιοχή: η πρώτη έρευνα εφαρμόζεται σε ένα *δημοτικό σχολείο* κατά το σχολικό έτος 2008-09 και η δεύτερη σε ένα *Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ)* κατά τα σχολικά έτη 2008-09 και 2009-10.

Σε θεωρητικό επίπεδο, οι δύο έρευνες μοιράζονται κοινές θεωρητικές παραδοχές, καθώς κινούνται στο πνεύμα των αρχών της ΕΑΑ και αξιοποιούν το καινοτομικό περιεχόμενο του Αειφόρου Σχολείου και του Οργανισμού Μάθησης.

Ως προς την επιλογή της μεθοδολογίας, αξιοποιούν τις βασικές αρχές και τα μεθοδολογικά εργαλεία της *Έρευνας Δράσης* (ΕΔ) (Action Research), η οποία συνιστά μια ενδιαφέρουσα μεθοδολογική προσέγγιση στο χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας. Η καινοτομία της συνίσταται κυρίως στη συμμετοχή των ίδιων των μελών μιας σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία και μάλιστα στις συνθήκες που τροφοδοτεί η άμεση σχολική πραγματικότητα (Carroll & Kemmis 1997· Elliot, 1991· Kemmis & McTaggart, 1988). Οι εκπαιδευτικοί στοχάζονται πάνω στις ακολουθούμενες παιδαγωγικές πρακτικές κι επιχειρούν να ερμηνεύουν ό, τι συμβαίνει στην τάξη, συσχετίζουν τις δράσεις με τις συνέπειές τους και προβαίνουν σε κριτική ανάλυση των καταστάσεων με τις οποίες έρχονται σε επαφή (Posch, 2003· Dadds, 1998· McNiff, 1988). Συνειδητοποιούν την εκπαιδευτική τους θεωρία κι επιχειρούν να την επεκτείνουν ή να την αναμορφώσουν. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί προσπαθώντας να αντιληφθούν και να βελτιώσουν την πρακτική τους, αναπτύσσονται επαγγελματικά (Stenhouse, 1975).

Κατά τη συλλογή δεδομένων στις δύο έρευνες, αξιοποιούνται οι ακόλουθες τεχνικές: α) Η *ανοιχτή παρατήρηση* της διδασκαλίας στην τάξη και των εκπαιδευτικών δράσεων του ΚΠΕ, η οποία επέτρεπε τη συστηματική καταγραφή όλων των σημείων που έχρηζαν προσοχής. Η παρατήρηση πραγματοποιούνταν τόσο από την ερευνήτρια κάθε έρευνας όσο και από τις δασκάλες των δύο τάξεων και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ αντίστοιχα, β) Η *ηχογράφηση*, η οποία συμπλήρωνε τις καταγραφές της παρατήρησης κι επέτρεπε μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση των εκπαιδευτικών δράσεων, γ) Η *συζήτηση* των δύο ερευνητριών με τις εκπαιδευτικούς του σχολείου και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ αντίστοιχα, σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα, δ) Τα *ερωτηματολόγια* που απευθύνονταν στους μαθητές των δύο τάξεων, μετά από κάθε κύκλο διδακτικών παρεμβάσεων και στους μαθητές που συμμετείχαν στα εκπαιδευτικά προγράμματα του ΚΠΕ ε) Οι *συνεντεύξεις* που απευθύνονταν στις εκπαιδευτικούς του σχολείου και στα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ, ε) Το *προσωπικό αρχείο σημειώσεων* (ημερολόγιο) των δύο ερευνητριών και των εκπαιδευτικών, που βοήθησε τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, στ) Η *συζήτηση* κάθε ερευνήτριας με την «*κριτική φίλη*», η οποία έδινε τη δυνατότητα ενός διωποκειμενικού ελέγχου και ζ) Οι *σχολικές δημιουργίες* των μαθητών του σχολείου που έδιναν μια αυθεντική οπτική των δράσεών τους (π.χ. φύλλα εργασίας).

Η εγκυρότητα των δύο ερευνών εξασφαλίζεται με τη μέθοδο της *τριγωνοποίησης* (*triangulation*), δηλαδή τη διασταύρωση των πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές (Altrichter, et.al., 2001). Συγκεκριμένα, εφαρμόζεται τόσο η άντληση δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία (ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές) όσο και η χρήση πολλών και διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων. Ακόμη, η συμμετοχή της κριτικής φίλης στην ερευνητική διαδικασία επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας, κάτι που επιβεβαιώνεται από την σχετική βιβλιογραφία (Lomax, 1996· Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Στο πλαίσιο της ΕΔ που εφαρμόζεται στους δύο εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ερευνήτρια της μιας έρευνας αναλαμβάνει και ρόλο κριτικής φίλης στη δεύτερη έρευνα. Έτσι, οι δύο ερευνήτριες όχι μόνο κατέχουν ενεργό ρόλο στην έρευνα που αναλαμβάνουν, αλλά κατέχουν, επίσης, συνολική εικόνα κι εποπτεία της δεύτερης έρευνας, στην οποία έχουν ρόλο κριτικής φίλης. Η συμπληρωματική σχέση της μιας έρευνας προς την άλλη παρέχει τη δυνατότητα για μια βαθύτερη προσέγγιση της ερευνητικής διαδικασίας μέσω του διωποκειμενικού ελέγχου και των εναλλακτικών τρόπων θεώρησης των υπό μελέτη ζητημάτων.

Σας παρουσιάζουμε αναλυτικά την κάθε έρευνα ξεχωριστά:

### **α) Η έρευνα στο δημοτικό σχολείο**

Το δημοτικό σχολείο στο οποίο εφαρμόστηκε η ΕΔ είναι ένα μικρό εξατάξιο δημόσιο σχολείο. Το σχολείο επιλέχθηκε λόγω της εμπειρίας του σε περιβαλλοντικά προγράμματα και καινοτόμες δράσεις. Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από συναντήσεις και τηλεφωνικές επικοινωνίες της ερευνήτριας με τη διευθύντρια του σχολείου, προκειμένου να περιγραφεί ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος εμπλοκής των εκπαιδευτικών και του σχολείου στην ερευνητική διαδικασία.

Στην έρευνα συμμετέχουν δύο δασκάλες του σχολείου και οι μαθητές των αντίστοιχων σχολικών τμημάτων Πέμπτης κι Έκτης τάξης. Η έρευνα γίνεται στο πλαίσιο ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, με θέμα τη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων. Το πρόγραμμα πραγματοποιείται σε εβδομαδιαία βάση για δύο διδακτικές ώρες και διαρκεί όλο στο σχολικό έτος.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τους παράγοντες που επιδρούν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών σε δράσεις εντός κι εκτός του σχολικού πλαισίου (Κάτσην, 2012· Katsenouetal, 2013).

Στο πλαίσιο της ΕΔ, συγκροτείται μια βασική ομάδα εργασίας, η αποκαλούμενη ως «ερευνητική ομάδα», στην οποία συμμετέχουν: α) η ερευνήτρια σε ρόλο «διευκολυντή» ή «εξωτερικού συνεργάτη» όλης της διαδικασίας, β) οι δύο εκπαιδευτικοί ως «εκπαιδευτικοί ερευνητές» και γ) οι μαθητές των δύο τάξεων του δημοτικού σχολείου. Ειδικότερα, η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί συγκροτούν την αποκαλούμενη ως «παιδαγωγική ομάδα». Κομβικός είναι και ο ρόλος της *κριτικής φίλης* (critical friend), η οποία συμμετέχει στις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας με ρόλο κριτικό και υποβοηθητικό.

Οι συναντήσεις της παιδαγωγικής ομάδας πραγματοποιούνται σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα στο χώρο του σχολείου και σε χρονική διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Σε κάποιες από τις συναντήσεις αυτές, συμμετέχει και η κριτική φίλη. Η συζήτηση της παιδαγωγικής ομάδας εστιάζει στην αξιολόγηση των υλοποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων, στον διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό επί των αναδυόμενων θεμάτων και στην αναμόρφωση ορισμένων δράσεων.

Η έρευνα δράσης διεξάγεται σε τρεις κύκλους: *στην τάξη* (πρώτος κύκλος), *το σχολείο* (δεύτερος κύκλος) και *την τοπική κοινωνία* (τρίτος κύκλος). Δηλαδή, οι μαθητές αρχικά σχεδιάζουν δράσεις περιβαλλοντικής διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης τους. Στη συνέχεια, επεκτείνουν τη δράση τους στο επίπεδο του σχολείου, όπου προσπαθούν να ευαισθητοποιήσουν τους συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και στη συνέχεια σχεδιάζουν και υλοποιούν δράσεις που αφορούν στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας.

### **β) Η έρευνα στο ΚΠΕ**

Η δεύτερη έρευνα εφαρμόζεται σε ένα Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, δομή του Υπουργείου Παιδείας που στοχεύει στην προώθηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα και στην τοπική κοινωνία, με την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μαθητικές ομάδες, επιμορφωτικών σεμιναρίων σε εκπαιδευτικούς και δράσεων ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης στην κοινότητα. Έπειτα από σχετική έρευνα σε ΚΠΕ του νομού Αττικής, αποφασίστηκε η επιλογή του συγκεκριμένου λόγω του ιδιαίτερου ενδιαφέροντος που επέδειξαν τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας και της επιθυμίας τους να βελτιώσουν τη λειτουργία του ΚΠΕ.

Η ερευνήτρια/διευκολύντρια και οι εκπαιδευτικοί του ΚΠΕ αποτελούν την ερευνητική ομάδα, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος της κριτικής φίλης. Οι συναντήσεις για παρατήρηση, αναστοχασμό και επανασχεδιασμό των δράσεων πραγματοποιούνται δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα και διαρκούν περίπου 4 έως 5 ώρες.

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει αν ένα ΚΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως οργανισμός μάθησης, δηλαδή να βελτιώσει τη λειτουργία του αλληλεπιδρώντας με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του (Νομικού 2017).

Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα εστιάζει σε όλες τις δράσεις του ΚΠΕ, ενώ μεγάλη έμφαση αποδίδεται στη μελέτη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων που υλοποιεί η παιδαγωγική ομάδα του ΚΠΕ. Ένα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι και η βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων, που έχει στόχους: την ευαισθητοποίηση των μαθητών σε θέματα σχετικά με τη διαχείριση των οικιακών απορριμμάτων, την αναγνώριση των διαφόρων κατηγοριών απορριμμάτων, την εξοικείωση με τις μεθόδους διαχείρισης των απορριμμάτων (μείωση, ανακύκλωση, επαναχρησιμοποίηση) και την επιλογή προϊόντων φιλικών στο περιβάλλον.

## ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Το σημείο σύζευξης των δύο ερευνών αποτελεί το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιούν το σχολείο και το ΚΠΕ και αφορά στη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων.

Κατά την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας, οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν ενεργά σε μορφές δράσης σχετικά με τη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων που αφορούν στο πεδίο της τάξης και του σχολείου τους (π.χ. οργανώνουν ένα σύστημα διαχείρισης απορριμμάτων, οργανώνουν δράσεις ενημέρωσης των μαθητών, δημιουργούν μια εφημερίδα κ.ά.). Τα παιδιά δείχνουν σταδιακά όλο και μεγαλύτερη εξοικείωση στο να επικοινωνούν και να διαπραγματεύονται τις ιδέες τους, να λαμβάνουν πρωτοβουλίες και να εργάζονται από κοινού. Οι μαθητές αφού υλοποιούν δράσεις στο πεδίο της τάξης και του σχολείου, οργανώνουν το άνοιγμα της δράσης τους στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας. Στον προγραμματισμό των δράσεων συμπεριλαμβάνεται και η επίσκεψη στο ΚΠΕ για παρακολούθηση του σχετικού εκπαιδευτικού προγράμματος.

Ωστόσο, από τη φάση του σχεδιασμού οι μαθητές ανησυχούν για την ανταπόκριση που θα έχουν από τους κατοίκους της περιοχής τους. Ενδιασμούς έχουν και για το ΚΠΕ, με το οποίο δεν έχουν συνεργαστεί στο παρελθόν και αναρωτιούνται για τον τρόπο που θα εργαστούν, για τα άτομα που θα συναντήσουν, για το περιεχόμενο της συζήτησης που θα έχουν μαζί τους. Αρκετές από τις ανασφάλειες των παιδιών συνδέονται με το αίσθημα απογοήτευσης που είχαν βιώσει κατά το προηγούμενο διάστημα στην προσπάθειά τους να κινητοποιήσουν την κοινότητα του σχολείου τους. Επιπλέον, το σχολείο δεν είναι εξοικειωμένο στην επικοινωνία με την τοπική κοινωνία και τους τοπικούς φορείς.

*«...Δασκάλα σχολείου: το φοβούνται το άνοιγμα (...) Όταν τους μίλησα για τη μέρα που θα πάμε στο ΚΠΕ, ήταν λίγο επιφυλακτικοί. Και με ρωτούσαν: «Δηλαδή τι θα κάνουμε εκεί; Θα μας ρωτάνε κι εμείς τι θα τους απαντάμε; Θα συζητάμε;» (συνάντηση παιδ. ομάδας σχολείου, 20/05/09)*

Εντούτοις, η επαφή με το ΚΠΕ είναι μια πολύ θετική εμπειρία για τα παιδιά. Τα παιδιά παρακολουθούν με ενεργό ενδιαφέρον, συμμετέχουν με άνεση στις διάφορες δραστηριότητες, συζητούν για το δικό τους περιβαλλοντικό πρόγραμμα και το σύστημα διαχείρισης απορριμμάτων που έχουν οργανώσει στις τάξεις τους. Σε όλη τη διάρκεια αυτής της εκπαιδευτικής επίσκεψης, τα παιδιά δείχνουν να απολαμβάνουν την επικοινωνία με τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ.

*«...Δασκάλα σχολείου: υπήρχε πολύ καλή συνεργασία μεταξύ των ανθρώπων του ΚΠΕ και των παιδιών. Υπήρχε πολύ ωραίο και ανάλαφρο κλίμα και τα παιδιά δεν βαρέθηκαν καθόλου» (ερωτηματολόγιο εντυπώσεων των εκπαιδευτικών, 28/05/09)*

*«...Μέλος του ΚΠΕ: Ήταν παιδιά που έχουν κάνει πρόγραμμα, (...) ήταν φανερό ότι οι έννοιες είχαν δουλευτεί. Ήταν παιδιά που ήθελαν πολύ να ακούσουν (...) γι' αυτό και προώθησαν περισσότερο την κουβέντα απ' ό, τι συμβαίνει συνήθως...*

*...Μέλος του ΚΠΕ: κάποια παιδιά είχαν πολύ ξεκάθαρη άποψη, ακόμη και κάποια που μίλησαν λίγο (...) Αυτό ήταν πολύ βοηθητικό για μας που συντονίζαμε τη συζήτηση και βεβαίως για τα ίδια τα παιδιά που ήταν ήδη 'ψυλλιασμένα' (...)» (συνάντηση των δύο ερευνητριών με την παιδ. ομάδα του ΚΠΕ, 28/05/09)*

Επίσης, με τη βοήθεια των μελών της παιδαγωγικής ομάδας οργανώνουν μια περιβαλλοντική έρευνα στην αγορά και τα καταστήματα της πόλης τους. Τα παιδιά εργάζονται σε ομάδες, συνεργάζονται στη διαμόρφωση των ερωτημάτων τους, συναποφασίζουν ως προς το πλαίσιο εφαρμογής της έρευνάς τους, καθώς και τις κοινωνικές ομάδες των ερωτηθέντων στις οποίες θα απευθύνονταν (καταστηματάρχες, πωλητές και αγοραστές στην λαϊκή αγορά της πόλης, τυχαίους περαστικούς) και συντάσσουν το ερωτηματολόγιό τους με άνεση. Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ εξηγούν τον τρόπο που γίνεται η επεξεργασία των δεδομένων του ερωτηματολογίου και πώς αξιοποιούνται τα δεδομένα του ερωτηματολογίου.

*«...Δασκάλα σχολείου: νομίζω ότι ειδικά στο σημείο της έρευνας, που ήταν απαραίτητη η συμμετοχή τους, ανταποκρίθηκαν πολύ. Τα περισσότερα παιδιά ανταποκρίθηκαν στο πρόγραμμα θετικά και ιδιαίτερα στο μέρος που συμμετείχαν και έδρασαν αυτόνομα...*

*...Δασκάλα του σχολείου: η έρευνα στην τοπική κοινωνία ήταν κι ένα έναυσμα για συνεργασία δική μας με το ΚΠΕ και νομίζω ότι εμένα τουλάχιστον με ωφέλησε αρκετά ως δασκάλα. Είχα την ευκαιρία να δω πώς δουλεύει μια άλλη ομάδα εκπαιδευτικών, πάνω σε ένα θέμα που έχουμε δουλέψει κι εμείς αρκετά, αλλά σίγουρα δεν έχουμε τη δική τους γνώση κι εμπειρία» (ερωτηματολόγιο εντυπώσεων των εκπαιδευτικών, 28/05/09)*

*«...Μέλος του ΚΠΕ: οι ομάδες λειτουργούσαν καλά όταν βγήκαμε έξω. Κατευθείαν οργανώθηκαν, ήταν πάρα πολύ συνεργάσιμα» (συνάντηση των δύο ερευνητριών με την παιδ. ομάδα του ΚΠΕ, 28/05/09)*

*«...Μαθητής/τρια: μου έκανε μεγάλη εντύπωση που πήγαμε στην αγορά και μιλούσαμε εμείς τα παιδιά με τους πολίτες (...)*

*Μαθητής/τρια: εμένα μου άρεσε όταν χωριστήκαμε σε ομάδες και ρωτούσαμε τον κόσμο διάφορα πράγματα(...)*

*Μαθητής/τρια: μου άρεσε που φτιάξαμε το δικό μας ερωτηματολόγιο» (ερωτηματολόγιο εντυπώσεων των μαθητών, 29/05/09)*

Ωστόσο, παρά τον αρχικό ενθουσιασμό, η δράση στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας καταλήγει να είναι μια αρνητική εμπειρία για τους μαθητές. Προς μεγάλη απογοήτευση των παιδιών, κάποιοι από τους κατοίκους δεν δείχνουν ενδιαφέρον να ανταποκριθούν, ενώ κάποιοι άλλοι συμπεριφέρονται με καχυποψία ή προκατάληψη απέναντι στους μαθητές σε ρόλο ενεργών πολιτών. Προφανώς, μια μερίδα των κατοίκων δυσκολεύονται να δουν την εκπαιδευτική αξία και να κατανοήσουν το νόημα μιας δράσης που βγάζει τους μαθητές έξω από το σχολείο τους και μάλιστα σε ρόλο ενεργών πολιτών. Η στάση αυτή των κατοίκων προκαλεί ισχυρή αρνητική αίσθηση στα παιδιά.

*«...Δασκάλα σχολείου: τα παιδιά αισθάνθηκαν άσχημα, γιατί κάποιοι τους αποπήραν, τους μιλούσαν περίεργα, 'θέλετε χρήματα;' » (συνάντηση παιδ. ομάδας σχολείου, 22/06/09)*

*«...Μαθητής/τρια: κάποιος μας είπε: 'Να σας δω όταν θα πάτε του χρόνου στο γυμνάσιο!' κι ένας άλλος: 'Δηλαδή τι συνέντευξη θα μας πάρετε; Θα κερδίσουμε κάτι;' » (τάξη Στ, διδασκαλία 28/05/09)*

Μέσω του στοχασμού της ΕΔ, τονίζεται η ανάγκη να αξιολογήσουν τα παιδιά την εμπειρία αυτή όχι ως μια αποτυχημένη παρέμβαση, αλλά ως ένα αυθεντικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο δρουν κι αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τα διάφορα πρόσωπα και φορείς. Η επαφή των παιδιών με τις αρνητικές προδιαθέσεις των κατοίκων προσφέρει μια όψη του πραγματικού κόσμου, μια εμπειρία που σαφώς έχει και παιδαγωγική αξία. Η πρόκληση που τέθηκε για τις εκπαιδευτικούς του σχολείου ήταν να χειριστούν το αίσθημα δυσαρέσκειας των παιδιών με τρόπο, που τα

παιδιά να εκτιμούν τη δράση τους, έχοντας, ταυτόχρονα, μια ρεαλιστική εικόνα των περιορισμών του σύγχρονου κόσμου.

*«...Ερευνήτρια σχολείου: θεωρώ πως ήταν πολύ θετική εμπειρία, έτσι όπως το είδα εγώ, το γεγονός ότι βγήκαν από την τάξη, έστω κι εδώ στο κτίριο του ΚΠΕ και βγήκαν και πιο έξω και ήρθαν σε επαφή με την πραγματική ζωή» (συνάντηση των δύο ερευνητριών με την παιδ. ομάδα του ΚΠΕ, 28/05/09)*

Οι μαθητές με την παρότρυνση των εκπαιδευτικών, σταδιακά, αντιλαμβάνονται ότι η δράση τους στην τοπική κοινωνία αποτελεί ένα παράδειγμα γνήσιας συμμετοχής που σχεδιάστηκε οργανωμένα. Ωστόσο, αυτή η πρωτοβουλία δεν μπορεί από μόνη της να διαφοροποιήσει ή να προκαλέσει αισθητές αλλαγές στις παγιωμένες αντιλήψεις των κατοίκων.

## **ΔΙΑΠΙΣΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Η εμπειρία της ερευνητικής διαδικασίας μας οδηγεί σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις σχετικά με τους μαθητές του σχολείου, τις δασκάλους του σχολείου και τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ. Πιο αναλυτικά:

### ***Διαπιστώσεις για τους μαθητές του σχολείου***

Η επιλογή ενός τοπικού περιβαλλοντικού ζητήματος συμβάλλει ενισχυτικά στη συμμετοχή των παιδιών και στην ανάληψη προσωπικής δέσμευσης κι ευθύνης για το περιβάλλον της τάξης και του σχολείου τους. Εντούτοις, στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας εμφανίζονται αρκετές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με την απόφαση των παιδιών να επεκτείνουν τη δράση τους έξω από τα όρια του σχολικού περιβάλλοντος, για να προσεγγίσουν το μεγαλύτερο κι αβέβαιο πεδίο της τοπικής κοινωνίας.

Οι μαθητές του σχολείου συμμετέχουν με άνεση στις δράσεις του ΚΠΕ, γιατί είναι προσχεδιασμένες και καλά οργανωμένες εκπαιδευτικές δράσεις και αφορούν ένα θέμα πάνω στο οποίο έχουν εργαστεί αρκετά. Επομένως, η συνέργεια των δύο εκπαιδευτικών οργανισμών αποβαίνει εξαιρετικά χρήσιμη κι εποικοδομητική για τους μαθητές.

Ωστόσο, οι μαθητές του σχολείου απογοητεύονται από την επαφή τους με την τοπική κοινωνία - παρότι η έρευνά τους έχει σχεδιαστεί πολύ προσεχτικά - γιατί βρίσκονται εκτεθειμένοι σε αβέβαιες και απρόβλεπτες συνθήκες.

### ***Για τις δασκάλους των δύο τάξεων***

Η συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών οργανισμών: *σχολείου και ΚΠΕ* στην υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος και την από κοινού οργάνωση της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στην τοπική κοινωνία προκαλεί έντονα αισθήματα ικανοποίησης στις δύο δασκάλους του σχολείου.

Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους, οι δασκάλους αισθάνονται μεγαλύτερη άνεση και ασφάλεια όταν οργανώνουν δράσεις από κοινού με την παιδαγωγική ομάδα του ΚΠΕ. Μάλιστα, εκδηλώνουν την ανάγκη να έχουν μια συνεχή ανατροφοδότηση από το ΚΠΕ για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, που αναλαμβάνουν στα σχολεία τους. Γι' αυτό κρίνουν εξαιρετικά χρήσιμη την επίσκεψη των μελών της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ στο σχολείο τους, προκειμένου να έχουν έναν αποτελεσματικό σχεδιασμό των δραστηριοτήτων τους.

Τέλος, εκφράζουν την ανάγκη επιμόρφωσης στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης μέσω της παρακολούθησης κατάλληλα οργανωμένων σεμιναρίων.

### ***Για τους εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ***

Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ, κατά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, διαπιστώνουν γρήγορα τη μαθησιακή ετοιμότητα της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών. Διαπιστώνουν συγκεκριμένα ότι οι μαθητές εργάζονται καλύτερα κι εκπληρώνουν πιο εύκολα τους μαθησιακούς στόχους, ανταποκρίνονται καλύτερα στις δραστηριότητες που υλοποιούνται στο ΚΠΕ, αποσαφηνίζουν το περιεχόμενο πολύπλοκων εννοιών, συμμετέχουν ενεργά στον

προβληματισμό που τίθεται γύρω από ένα πολύπλοκο ζήτημα, όπως η διαχείριση των απορριμμάτων.

Συγχρόνως, οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας αποδέχονται και συναινούν στην ανάγκη των δασκάλων του σχολείου για διαρκή ανατροφοδότηση σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούν στα σχολεία τους. Μάλιστα, αναγνωρίζουν πως είναι εφικτό και χρήσιμο να επισκέπτονται τα τοπικά σχολεία, είτε για να συμβάλουν στον σχεδιασμό εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, είτε για να οργανώσουν επιμορφωτικές δράσεις και εργαστήρια για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ δυσανασχετούν με την στάση της τοπικής κοινωνίας λαμβάνοντας υπόψη την έλλειψη ενδιαφέροντος και τη μικρή ανταπόκριση των κατοίκων στις διάφορες εκδηλώσεις, που διοργανώνει το ΚΠΕ για τα περιβαλλοντικά ζητήματα της περιοχής κι επισημαίνουν την ανάγκη αναζήτησης δράσεων που θα κινητοποιήσουν την τοπική κοινωνία.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η σύζευξη των δύο ερευνητικών εργασιών και η μελέτη των επιμέρους διαπιστώσεων, μας κατευθύνει σε κάποια βασικά συμπεράσματα.

Η δράση των μαθητών στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας αναδεικνύεται εξαιρετικά σημαντική για τους μαθητές. Οι μαθητές εμπλέκονται ως ενεργοί πολίτες σε δράσεις που αφορούν όχι μόνο την τάξη και το σχολείο, αλλά και την τοπική κοινωνία στην οποία ζουν. Μέσω της εμπλοκής τους σε δράσεις του άμεσου περιβάλλοντος, οι μαθητές συνειδητοποιούν πληρέστερα τη δράση τους, κατανοούν τι είναι αυτό στο οποίο συμμετέχουν και αποκτούν γνώσεις που είναι σταθερές και ουσιαστικές (Vare 2008· Jensen & Schnack 1997).

Οι εκπαιδευτικοί του ΚΠΕ και του σχολείου, όπως και οι δύο ερευνήτριες θεωρούν ότι η συστηματική συνεργασία κάθε ΚΠΕ με τα σχολεία της περιοχής του μπορεί να αποδώσει πολλά οφέλη στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τους. Οι μαθητές μέσω της αλληλεπίδρασης με διαφορετικά πρόσωπα και φορείς διευρύνουν την ικανότητά τους για συνεργασία και συμμετοχή, αναπτύσσουν προσωπικές και κοινωνικές δεξιότητες και οικειοποιούνται μια μορφή μάθησης που έχει νόημα (Gough, 2005· Rauch & Steiner 2006). Ομοίως, οι εκπαιδευτικοί εξοικειώνονται στο να ανοίγονται και να συζητούν με τους συναδέλφους τους, μοιράζονται και στοχάζονται κριτικά τις προσωπικές τους θεωρίες, αναπτύσσουν τον διάλογο πάνω σε θέματα της προσωπικής κι επαγγελματικής τους πρακτικής (Wenger, 1998· Scribneretal, 1999· Dufour, 2004). Σύμφωνα με τις διαπιστώσεις των εκπαιδευτικών, η περιοδικότητα στις επισκέψεις των μαθητικών ομάδων στο ΚΠΕ αποδίδει θετικά και μπορεί να ενισχυθεί από την επίσκεψη των εκπαιδευτικών του ΚΠΕ στα τοπικά σχολεία, ώστε να εξασφαλίζεται συνέχεια και περιοδικότητα στην ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση, καθώς μια μόνο επίσκεψη δεν αρκεί για να επιδράσει σοβαρά στις στάσεις των μαθητών.

Ενώ όμως η συνεργασία ανάμεσα στις δύο εκπαιδευτικές δομές, το σχολείο και το ΚΠΕ έχει πολύ θετικά αποτελέσματα και λειτουργεί πολύ υποστηρικτικά για μαθητές κι εκπαιδευτικούς, το άνοιγμα των δύο εκπαιδευτικών οργανισμών στην κοινότητα δεν έχει τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η έρευνα αναδεικνύει τις συντηρητικές αντιλήψεις που επικρατούν μεταξύ των κατοίκων σχετικά με το ρόλο των μαθητών και την σχέση τους με τα σύγχρονα περιβαλλοντικά ή κοινωνικά ζητήματα.

Αυτό το οποίο διαπιστώνεται από τα δεδομένα της έρευνας είναι ότι παρά την πετυχημένη συνεργασία των δύο εκπαιδευτικών οργανισμών, δεν είναι εύκολο να αμβλυνθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που επικρατούν στο σχετικά αβέβαιο και μη προβλέψιμο πεδίο της τοπικής κοινωνίας, σχετικά με το ρόλο των εκπαιδευτικών οργανισμών. Ωστόσο, η μακροχρόνια και συστηματική συνεργασία



ανάμεσα σε σχολεία και ΚΠΕ, ενδεχομένως, να λειτουργήσει θετικά προκειμένου να αναθεωρηθούν και σταδιακά να διαφοροποιηθούν οι παγιωμένες αντιλήψεις που επικρατούν στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας.

Τα ΚΠΕ ενσωματώνοντας δημιουργικά όλους τους συμμετέχοντες, δηλαδή τα τοπικά σχολεία, τους κατοίκους και τους φορείς, στην προοπτική της αειφόρου ανάπτυξης, μπορούν να προσφέρουν το κατάλληλο μαθησιακό πλαίσιο και τα παιδαγωγικά εργαλεία για το δημιουργικό άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Το γεγονός αυτό είναι σημαντικό καθώς συμβάλλει στην ενδυνάμωση των ατόμων, αλλά και της κοινότητας συνολικά και μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών (Φωτιάδης & Γεωργόπουλος, 2015). Τα ΚΠΕ ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί είναι δυνατό να προωθούν και να διευρύνουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα, καθώς μπορεί να αναλαμβάνουν έναν διαμεσολαβητικό και επιμορφωτικό ρόλο στη σχέση της σχολικής με την τοπική κοινότητα.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ali Khan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckleand S. Sterling (eds), *Education for Sustainability*. London: Earthscan, 222-227.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους Έρευνας Δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality Criteria for ESD-Schools, Guidelines to enhance the quality of Education for Sustainable Development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.

Carr, W., & Kemmis, St. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και Έρευνα Δράσης* (μτφρ. Αλ. Λαμπράκη-Παγανού, Ε. Μηλίγκου, Κ. Ροδιάδου-Αλμπάνη). Αθήνα: Κώδικας.

Clover, D., Follen, S., & Hall, B. (2000). *The Nature of Transformation: Environmental Adult Education*. Toronto: University of Toronto Press.

Δαμανάκη, Μ., Κουλαϊδής, Β., Κόκκος, Α., Λάμνιας, Κ., & Δημόπουλος, Κ. (2006). *Ανοιχτό Σχολείο*. Ανακτήθηκε από: <https://eparemasiax.files.wordpress.com/2009/10/anoikto-sxoleio-pasok-mardamanaki.pdf>

Dadds, M. (1998). Supporting Practitioner Research: a challenge. *Educational Action Research*. 6(1), 39-52.

Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg, 719-752.

Dufour, R.P. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*. 61(8), 6-11.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes -Philadelphia: Open University Press.

Elliott, J. (1998). *The Curriculum Experiment. Meeting the Challenge of Social Change*. Milton Keynes: Open University Press.

Ζαχαρίου, Α., & Καδής, Κ. (2008). *Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Αναφορά στο Δίκτυο Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Κύπρο*. Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Πανελλήνιου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ.

Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*. 4, 339-351.

Huckle, J. (1999). *Education for Sustainability: An invitation to join a debate*. Available online at://john.huckle.org.uk

Jensen, B.B., & Schnack, K. (1997). The Action Competence Approach in Environmental Education. *Environmental Education Research*. 3 (2), 163-177.

Jensen, B.B. (2005). *Education for Sustainable Development-Building Capacity and Empowerment*. Conference report on Education for Sustainable Development. Denmark: Esbjerg.

Καλαϊτζίδης, Δ., (2013). *Το αειφόρο σχολείο: δείκτες αειφόρου σχολείου και μεθοδολογία οργάνωσης*. Αθήνα: Aeiforum

Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243–258.

Κάτσεων, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <http://hdl.handle.net/10442/hedi/27409>

Kemmis, St., & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*, Victoria: Deakin University Press.

Λιαράκου, Γ., & Φλογαίτη, Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Προβληματισμοί, Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.

Lomax, P. (ed) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. London & New York: The Falmer Press.

McNiff, J. (1988). *Action Research: Principles and Practice*. London: McMillan Education Ltd.

Νομικού, Χ., (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μια έρευνα δράσης*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/41551>

Posch, P. (1998). *The ecologisation of schools in Austria*. PEB Exchange, Programme on Educational Building, 1998/5, OECD Publishing.

Posch, P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*. 11(2), 233-246.

Rauch, F. (2002). The Potential of Education for Sustainable Development for Reform in Schools. *Environmental Education Research*. 8(1), 43-51.

Rauch, F., & Steiner, R. (2006). School development through education for Sustainable Development in Austria. *Environmental Education Research*, 12(1), 115-127.

Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H., & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through Organisational Learning: An evaluation of a School Improvement Process. *Educational Administration Quarterly*. 35, 130-160.

Senge, P., (1990). *The fifth discipline, the art and practice of learning organization*. New York. Doubleday Dell.

Smith, G. (2007). Place-based Education: Breaking through the constraining regularities of Public School. *Environmental Education Research*. 13(2), 189-207.

Stenhouse, L. (1975). *An Introduction to Curriculum Research and Development*. Oxford: Heinemann.

Vare, P. (2008). From Practice to Theory: Participation as Learning in the Context of Sustainable Development Projects. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel and V. Simovska (eds) *Participation and Learning. Perspectives on Education and the Environment, Health and Sustainability*. Springer, 128-143.

Volk, T., & Cheak, M. (2003). The effects of an Environmental Education Program on Students, Parents and Community. *The Journal of Environmental Education*. 34(4), 12-25.

Φλογαίτη, Ε., & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αιεφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης & Γ. Γ. Μαυροειδής (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β'. Αθήνα: Τυπωθήτω - ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ, 281-302.

Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Φωτιάδης, Μ., & Γεωργόπουλος, Α. (2015). *Η ενδυνάμωση ως αποτέλεσμα συμμετοχής και μάθησης στην κοινότητα*. Πρακτικά 7<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ: Βόλος.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

## **Ενισχύοντας τα παιδιά να ‘φέρουν’ στο Νηπιαγωγείο τα γνωστικά τους αποθέματα: Συμμετοχικές διαδικασίες που επιτρέπουν να ακουστεί η φωνή των παιδιών.**

*Παπανδρέου Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,*

*[mpapan@nured.auth.gr](mailto:mpapan@nured.auth.gr)*

*Λιόλια Φωτεινή, Νηπιαγωγός*

*Κακαλιάντη Ελένη, Νηπιαγωγός*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η αναγνώριση της σημασίας των αποθεμάτων γνώσεων (ΑΓ) που συγκροτούν τα μικρά παιδιά εκτός σχολείου, αλλά και της ικανότητάς τους να συμμετέχουν ενεργά στο σχεδιασμό της μάθησής τους μέσα στις τάξεις τους, αποτελούν βασικές αρχές για την εφαρμογή της συμμετοχικής παιδαγωγικής. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν το δικαίωμα και είναι οι πλέον αρμόδιοι να μιλήσουν για τη ζωή τους, και γι’ αυτό πρέπει να τους παρέχονται κατάλληλα εργαλεία και ποικίλες ευκαιρίες για να εκφράζουν και να επικοινωνούν τις ιδέες και εμπειρίες τους, ενώ αυτές θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη από ερευνητές και εκπαιδευτικούς. Στο πλαίσιο αυτών των παραδοχών, στην παρούσα εργασία εξετάζονται στρατηγικές που θα μπορούσαν να διευκολύνουν τα παιδιά να ‘φέρουν’ τα ΑΓ τους στο σχολείο. Για το σκοπό αυτό αξιοποιήθηκαν τα δεδομένα από δυο ερευνητικές μελέτες, οι οποίες διερεύνησαν ΑΓ και ενδιαφέροντα των παιδιών που αναπτύσσονται κυρίως εκτός σχολείου, και συνδέονται με απαγορευμένα θέματα για τα περισσότερα ελληνικά νηπιαγωγεία: *τα ψηφιακά παιχνίδια και οι αγαπημένοι ήρωες των παιδιών*. Παρουσιάζονται και συζητούνται οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στο πλαίσιο δυο ερευνών σε συνδυασμό με τον τρόπο συμμετοχής των παιδιών σε κάθε μια από αυτές, το είδος των απόψεών τους και τον τρόπο που εκφράστηκαν αυτές σε κάθε περίπτωση, ενώ διατυπώνονται εκπαιδευτικές και ερευνητικές προεκτάσεις και ζητήματα που αξίζει να μελετήσουμε μελλοντικά, σχετικά με την ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών σε διαδικασίες μάθησης και έρευνας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Γνωστικά αποθέματα, Συμμετοχικές προσεγγίσεις, Ελεύθερο παιχνίδι, Παρατήρηση, Συνέντευξη, Σχεδιαστική δραστηριότητα

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Η προσέγγιση των αποθεμάτων γνώσης (ΑΓ) αποτελεί ένα θεωρητικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να περιγράψει το γνωστικό κεφάλαιο που κάθε παιδί φέρνει μαζί του στο σχολείο, αλλά και τις πηγές από τις οποίες προέρχονται αυτές οι γνώσεις. Πρόκειται για σώματα καθημερινής γνώσης που περιλαμβάνουν πληροφορίες, γνώσεις, αξίες και στάσεις, πρακτικές δεξιότητες και ικανότητες, στρατηγικές μάθησης και στάσεις απέναντι στη μάθηση (Hedges, Cullen, & Jordan, 2011· Moll, Amanti, Neff & Gonzalez, 1992). Η έννοια αυτή βρίσκεται σε άμεση σύνδεση με την ιδέα της συμμετοχικής μάθησης όπως αυτή εκφράζεται μέσω της κοινωνικοπολιτισμικής θεωρίας. Η μάθηση περιγράφεται ως μια διαδικασία συνεχούς μετασχηματισμού εμπειριών, δεξιοτήτων και γνώσεων που τα παιδιά αποκτούν με την ενεργή συμμετοχή τους σε διάφορες πολιτισμικές δραστηριότητες που συμβαίνουν στο οικογενειακό, σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Rogoff, 2008).

Το μεγαλύτερο μέρος των ΑΓ και ειδικά για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας αναπτύσσεται εκτός σχολείου και κυρίως στο πλαίσιο της οικογένειας. Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό διαμορφώνονται και από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται μια οικογένεια, καθώς πολλά ΑΓ πηγάζουν από φορείς μαζικής κουλτούρας όπως η τηλεόραση, οι παιδικές ταινίες, οι διαφημίσεις, τα ψηφιακά παιχνίδια, αλλά και από δραστηριότητες και ενδιαφέροντα φίλων (Hedges et al.,

2011). Τα ΑΓ κάθε παιδιού αποτελούν τη βάση για να διαπραγματευτεί μέσα κι έξω από το σχολείο την προσωπική και την κοινωνική του ταυτότητα, την αποδοχή του στην ομάδα, να αναπτύξει φιλίες και δεσμούς, αλλά και να ασκήσει εξουσία. Η αποτύπωση τους όμως δεν είναι απλό εγχείρημα και συνήθως στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δεν τα εντοπίζουμε, τα αγνοούμε ή και τα απαγορεύουμε (Κανάκη & Παπανδρέου, 2015), παρόλο που τα παιδιά τα χρησιμοποιούν καθημερινά (Hedges et al., 2011) με διάφορους τρόπους και σε διάφορες φάσεις, κυρίως αυθόρμητες. Μιλούν για τις εμπειρίες που αποκτούν εκτός σχολείου, τις επεξεργάζονται και τις φέρνουν στα παιχνίδια τους, δημιουργώντας σενάρια για γραφικές αφηγήσεις, κατασκευές και παιχνίδια ρόλων και τις μοιράζονται με τους φίλους τους.

Τα ΑΓ των παιδιών δεν είναι σημαντικά μόνο επειδή περιγράφουν το γνωστικό τους κεφάλαιο και άρα τις τρέχουσες και τις εν δυνάμει ικανότητές τους, αλλά και γιατί «αναπαριστούν ένα εύρος πιθανών ενδιαφερόντων» (Hedges & Cooper, 2016: 306), μέσω των οποίων μπορούν να νοηματοδοτηθούν διαδικασίες μάθησης στο σχολικό περιβάλλον. Η νοηματοδότηση των μαθησιακών εμπειριών εισάγει στην εκπαιδευτική διαδικασία θετικά συναισθήματα και αυξάνει την επιθυμία των παιδιών για ενεργή συμμετοχή (Broström, 2017). Το συναίσθημα λοιπόν ως μια βασική διάσταση των ιδιαίτερων ΑΓ που φέρνει κάθε παιδί στο σχολείο έρχεται να στηρίξει την εμπειρία της μάθησης (Hedges & Cullen, 2012).

Πολλές από τις έρευνες που μελετούν τα ΑΓ των μικρών παιδιών αντλούν τα δεδομένα τους κυρίως από το περιβάλλον της οικογένειας με συζητήσεις ή συνεντεύξεις με τους γονείς ή/και με παρατήρηση των δραστηριοτήτων των παιδιών στο σπίτι τους (Hedges et al., 2011; Gonzalez, Moll, & Amanti, 2005· Κανάκη & Παπανδρέου, 2015). Ωστόσο, επειδή δεν είναι πάντα εύκολο, ειδικά για τους εκπαιδευτικούς να παρατηρήσουν τα παιδιά και τις δράσεις τους στο οικογενειακό περιβάλλον είναι σημαντικό να αναπτύσσουν και να δοκιμάζουν στρατηγικές που μπορούν να τους διευκολύνουν να γνωρίσουν καλύτερα τα ΑΓ των παιδιών της τάξης τους.

Προς αυτή την κατεύθυνση μπορούν να αξιοποιηθούν οι μέθοδοι που υιοθετούν οι συμμετοχικές προσεγγίσεις, οι οποίες σέβονται την φωνή των παιδιών και παρέχουν εργαλεία για να την προσεγγίσουμε (Siry, 2015). Αναγνωρίζοντας τον πολυτροπικό χαρακτήρα της επικοινωνίας ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, υποστηρίζουν ότι η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών τόσο στην έρευνα όσο και στην καθημερινή πρακτική της σχολικής τάξης συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με τις ευκαιρίες που έχουν να εκφράζονται πολυτροπικά αλλά και να 'ακούγονται' οι διαφορετικές φωνές τους. Οι διάφοροι σημειωτικοί πόροι και ειδικά τα οπτικά εργαλεία όπως το σχέδιο (Papandreou, 2014) διαμεσολαβούν την συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική ή/και ερευνητική διαδικασία. Πρόκειται για εργαλεία οικεία στα παιδιά, για εναλλακτικά μέσα έκφρασης και επικοινωνίας που τα διευκολύνουν να μοιραστούν απόψεις και γνώσεις για θέματα για τα οποία δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τον προφορικό λόγο (Hilppö, Lipponen, Kumpulainen & Rajala, 2017).

Σημαντικές ευκαιρίες όμως για να εκδηλώσουν τα παιδιά γνώσεις και ειδικά ενδιαφέροντα μπορούν να προκύψουν και κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους (Hedges & Cooper, 2016· Riojas-Cortez, 2001). Η παρατήρηση και τεκμηρίωση του συμβολικού παιχνιδιού των παιδιών αποτελεί μια κατεξοχήν μέθοδο συλλογής γνήσιων πληροφοριών για τα παιδιά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, καθώς κατά τη διάρκεια αυτού τα παιδιά είναι εκείνα που διατηρούν τον κύριο έλεγχο της δραστηριότητας και οι συζητήσεις που αναπτύσσουν σε αυτό το πλαίσιο είναι αυθόρμητες και δεν περιορίζονται από παρεμβάσεις των ενηλίκων (Παπανδρέου, Καμπεζά & Βελλοπούλου, 2014).

Υιοθετώντας την προοπτική της συμμετοχικής παιδαγωγικής, αυτή η εργασία μελετά μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν την έρευνα με τα παιδιά και τις μεθόδους που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διερεύνηση των ΑΓ που έχουν

και τα οποία συνδέονται με καθημερινές τους δραστηριότητες έξω από το χώρο του σχολείου, όπως είναι το ψηφιακό παιχνίδι και το παιχνίδι με τους αγαπημένους τους ήρωες. Δοκιμάζοντας διαφορετικά εργαλεία που παρέχουν ευκαιρίες στα παιδιά να 'μιλήσουν', μελετήσαμε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε εργαλείου, τις δυνατότητες που προσφέρει, αλλά και τους περιορισμούς που ενδέχεται να θέτει στην επικοινωνία μας με τα παιδιά.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### ***Το πλαίσιο και το δείγμα της μελέτης***

Τα ευρήματα που παρουσιάζονται σε αυτό το άρθρο προέρχονται από δυο ερευνητικές μελέτες: 1. Η διερεύνηση της σχέσης των παιδιών με τα ψηφιακά παιχνίδια 2. Οι αντιλήψεις των παιδιών για την έννοια του ήρωα. Οι έρευνες υλοποιήθηκαν το 2016 σε δυο διαφορετικά νηπιαγωγεία στην περιοχή της Θεσσαλονίκης. Στην πρώτη συμμετείχαν 13 παιδιά, ενώ στη δεύτερη συμμετείχαν 11 παιδιά. Και στις δυο τάξεις η έρευνα ξεκίνησε αφού παρουσιάστηκε και συζητήθηκε το θέμα στην ολομέλεια των παιδιών. Το περιεχόμενο της προκαταρκτικής συζήτησης δεν συμπεριλήφθηκε στα δεδομένα, καθώς ο ρόλος της ήταν να επικοινωνήσει το θέμα στα παιδιά και να βεβαιωθούν οι ερευνήτριες ότι έχει δημιουργηθεί ένα κοινό πλαίσιο επικοινωνίας μαζί τους.

### ***Οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν στα πλαίσια των δυο ερευνών***

Μετά την εισαγωγική συζήτηση και στις δυο τάξεις εφαρμόστηκε η *σχεδιαστική δραστηριότητα*, όπου ζητήθηκε από τα παιδιά να σχεδιάσουν στην πρώτη *το αγαπημένο τους ψηφιακό παιχνίδι και τον τρόπο που παίζεται*, ενώ στη δεύτερη *τον αγαπημένο τους ήρωα*. Καθώς τα παιδιά ζωγράφιζαν οι ερευνήτριες παρατηρούσαν τα παιδιά και κατέγραφαν τις αλληλεπιδράσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ τους, ενώ στη συνέχεια υλοποιήθηκε ατομική συνέντευξη με κάθε παιδί με βάση το σχέδιό του. Η σχεδιαστική δραστηριότητα αποτελεί μια συμμετοχική μέθοδο προσέγγισης των ιδεών των παιδιών υπό την προϋπόθεση ότι δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να μιλήσουν για το σχέδιό τους. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να λειτουργήσει χαλαρωτικά για αυτά, ενώ τους δίνει χώρο και χρόνο να εκφραστούν και να αποδώσουν γραφικά ιδέες που πιθανά κατά τον ρυθμό μιας συζήτησης δεν καταφέρνουν να αποδώσουν. Από την άλλη μεριά, μέσω του σχεδίου ο ερευνητής μπορεί να έρθει πιο κοντά στο παιδί, και να συζητήσει πιο άνετα μαζί του για σύνθετες έννοιες (Siry, 2015· Fargas-Malet, McSherry, Lakin & Robinson, 2010). Ο συμμετοχικός χαρακτήρας μιας συνέντευξης μέσω του σχεδίου έγκειται στο γεγονός ότι ο παιδί μπορεί να διατηρήσει ένα μέρος του ελέγχου της συζήτησης, καθώς πάνω στο σχέδιο απεικονίζονται δικές του ιδέες και μπορεί να χρησιμοποιεί τα γραφικά του σύμβολα για να οργανώσει τον λόγο του και να τις μοιραστεί με τους άλλους (Einarsdottir, Dockett & Perry, 2009).

Στην ερευνητική διαδικασία ενσωματώθηκε και η συστηματική παρατήρηση της σχεδιαστικής δραστηριότητας των παιδιών, καθώς τα παιδιά, συχνά καθώς ζωγραφίζουν, συζητούν με τους συμμαθητές τους και εκφράζουν τις ιδέες τους για το υπό μελέτη θέμα (Papandreou, 2014).

Η τελευταία στρατηγική που εφαρμόστηκε και στις δύο έρευνες ήταν η *δημιουργία θεματικής γωνίας και παρατήρηση των παιδιών στο ελεύθερο παιχνίδι τους*. Ίσως να πρόκειται για την πιο κατάλληλη μέθοδο μέσω της οποίας μπορούμε να εμβαθύνουμε και να κατανοήσουμε τα παιδιά στο χώρο του νηπιαγωγείου και ειδικά για να προσεγγίσουμε τα ΑΓ που φέρνουν και εκδηλώνουν στο παιχνίδι τους (Hedges & Cooper, 2016). Ο χώρος και ο χρόνος που έχουν στη διάθεση τους τα παιδιά, ο έλεγχος των αυθόρμητων συζητήσεων και των όποιων δράσεων προκύπτουν εκεί από τα ίδια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά που θεμελιώνουν τον συμμετοχικό χαρακτήρα αυτής της μεθόδου για τη διερεύνηση της σκέψης τους (Παπανδρέου κ.ά., 2014).

Η επιλογή και ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων δεν ήταν τυχαία. Η κάθε στρατηγική παρέχει διαφορετικές δυνατότητες συμμετοχής στα παιδιά όπως ήδη περιγράφηκε, κι αυτό γιατί σε μια τάξη έχουμε διαφορετικά παιδιά, με διαφορετικές προτιμήσεις ως προς τον τρόπο έκφρασης. Ο συνδυασμός τους λοιπόν παρέχει στα παιδιά εναλλακτικές δυνατότητες επικοινωνίας και επιτρέπει να ακουστούν περισσότερες ‘φωνές’ (Papandreou & Terzi, 2011)

#### ***Δεδομένα και ανάλυση***

Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζονται δεδομένα από την σχεδιαστική δραστηριότητα και τη θεματική γωνιά, όπως εφαρμόστηκαν στις δυο έρευνες. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα που αξιοποιήθηκαν περιλαμβάνουν για κάθε μέθοδο/στρατηγική τα παρακάτω. Για την αξιολόγηση του ρόλου της σχεδιαστικής δραστηριότητας αξιοποιήθηκαν τα σχέδια των παιδιών, οι καταγραφές κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της σχεδιαστικής δραστηριότητας καθώς και οι συνεντεύξεις που υλοποιήθηκαν με βάση το σχέδιο των παιδιών, αλλά μόνο το μέρος εκείνο που η συζήτηση συνδεόταν με το περιεχόμενο των σχεδίων. Για την αξιολόγηση της παρατήρησης στην θεματική γωνιά, αξιοποιήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις και συζητήσεις των παιδιών καθώς και τα γραφικά τεκμήρια (σχέδια, κολλάζ, επιστολές, αφιερώσεις) που προέκυψαν από την εμπλοκή τους με τα υλικά της γωνιάς. Κάθε ομάδα δεδομένων μελετήθηκε με κύριο στόχο τον εντοπισμό των ιδιαίτερων ΑΓ των παιδιών, τις διαφορετικές κατηγορίες που αυτές αντιπροσωπεύουν, αλλά και τον τρόπο που αυτές εκφράζονται με κάθε μέθοδο.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**


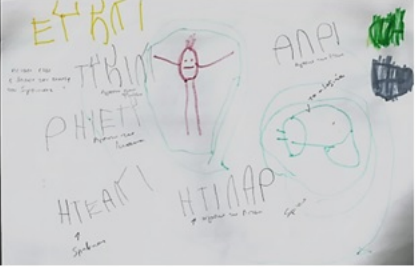

### ***Η σχεδιαστική δραστηριότητα***

#### ***Τα σχέδια***

Τα σχέδια για τον *αγαπημένο ήρωα* ήταν λιτά χωρίς ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (βλ. Σχέδιο 2). Σε κάποια από αυτά ωστόσο, εντοπίστηκαν εξωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων όπως το σήμα του, η στολή του και φτερά (βλ. Σχέδιο 1). Σε κάποια σχέδια έγιναν και προσπάθειες γραφής που αφορούσαν το όνομα του ήρωα ή και άλλα ονόματα, ενώ δυο από αυτά περιείχαν μια μικρή ιστορία που αποκαλύφθηκε κατά την προφορική περιγραφή του παιδιού (Σχέδιο 2)

Τα σχέδια για τα *ψηφιακά παιχνίδια* περιείχαν περισσότερα στοιχεία που σχετίζονταν τόσο με την εμφάνιση όσο και τη λειτουργία του παιχνιδιού. Συγκεκριμένα, οι αναπαραστάσεις που εντοπίστηκαν περιλαμβάνουν: χαρακτήρες του παιχνιδιού (πχ Έλσα, Χελωνονιτζάκια), διάφορα κινούμενα ή σταθερά αντικείμενα (πχ κρέμες, φορέματα, μπάλες, εμπόδια), γράμματα ή/και αριθμητικά σύμβολα, περιφερειακές συσκευές Η/Υ (πχ ποντίκι, οθόνη), εργαλεία του ψηφιακού παιχνιδιού (πχ κουμπιά επιλογής ή εργαλεία- σύμβολα αξιολόγησης).

**Πίνακας 1.** Τα χαρακτηριστικά των σχεδίων στις δυο έρευνες

<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Αγαπημένος Ήρωας</b></p>	<p>Σχέδια λιτά με</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Μια απλή φιγούρα ή περισσότερες χωρίς κάποιο χαρακτηριστικό</li> <li>- Μια φιγούρα με εξωτερικά χαρακτηριστικά</li> <li>- Γραφή του ονόματος του ήρωα</li> </ul>	<p>Σχέδιο 1. Ο Batman</p> 	<p>Σχέδιο 2. Ο Spiderman</p>  <p>Ε: Γύρω από τον Spiderman τι έχει;  <u>Έγκλι:</u> Ένας κύκλος  Ε: Τι σημαίνει αυτός ο κύκλος;  <u>Έγκλι:</u> Αυτή είναι η πόρτα για να βγει ο Spiderman και να πάει στο αυτοκίνητο.  Ε: Και που πάει με το αυτοκίνητο;  <u>Έγκλι:</u> Θα πάει να κυνηγήσει το κακό</p>
<p style="writing-mode: vertical-rl; transform: rotate(180deg);"><b>Ψηφιακά παιχνίδια</b></p>	<p>Σχέδια σύνθετα με λεπτομέρειες, όπως:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- βασικούς χαρακτήρες</li> <li>- στόχο</li> <li>- κινούμενα ή σταθερά αντικείμενα</li> <li>- περιφερειακές συσκευές Η/Υ</li> <li>- εργαλεία του ψηφιακού παιχνιδιού (interface)</li> <li>- γράμματα ή/και αριθμητικά σύμβολα</li> </ul>	<p>Σχέδιο 3. Το αγαπημένο ψηφιακό παιχνίδι της Μαρίας</p>  <p>Ε: Πότε νικάς δηλαδή;  Μαρία: Όταν την ντύνω ωραία, όταν πατάω το κουμπί μέχρι να κοιμηθεί να ξεκουραστεί και όταν θα τα κάνω όλα τέλεια κερδίζω τούρτα, βγαίνει όταν τα κάνω όλα τέλεια.</p>	

*Παρατήρηση της σχεδιαστικής δραστηριότητας*

Η παρατήρηση της συζήτησης που αναπτύχθηκε ενώ τα παιδιά σχεδίαζαν και στις δυο τάξεις παρείχε νέα δεδομένα. Στη μια τάξη τα παιδιά αναφέρθηκαν κυρίως σε χαρακτηριστικά των ηρώων που όμως δεν τα συμπεριέλαβαν στα σχέδιά τους, όπως αυτά που αναφέρονται στον Πίνακα 2. Στην άλλη τάξη, η αλληλεπίδραση των παιδιών ήταν πιο έντονη και τα δεδομένα περισσότερα. Αυτό ίσως να σχετίζεται με το θέμα των ψηφιακών παιχνιδιών, τα πλούσια σχέδια που έκαναν τα παιδιά, και τον χρόνο που κατανάλωσαν για τη δημιουργία τους. Στην προσπάθειά τους λοιπόν να αναπαραγάγουν γραφικά τα χαρακτηριστικά των παιχνιδιών και τον τρόπο που παίζονται ανέπτυξαν και συζητήσεις ανακοινώνοντας στους άλλους τι ζωγραφίζουν και περιγράφοντας διάφορες λεπτομέρειες της λειτουργίας του δικού τους παιχνιδιού.



**Πίνακας 2.** Δεδομένα από την παρατήρηση της ΣΔ

	<b>Δεδομένα</b>	<b>Παραδείγματα</b>
<b>Αγαπημένος Ηρώας</b>	Περιέγραψαν χαρακτηριστικά των ηρώων που δεν τα συμπεριέλαβαν στο σχέδιο	Αναφέρθηκαν: στον εξοπλισμό τους, ‘Έχει γάντζους, φτερά και κίτρινο σήμα’, ‘Έχει μπέρτα’, ‘Έχει φτερά’ σε υπερφυσικές δυνάμεις, ‘ο ήρωας πετάει αλλά όχι πάντα’, ‘η σούπερ πριγκίπισσα πετάει’ σε αρετές, ‘ο ήρωας πολεμάει για την πατρίδα’
<b>Ψηφιακά παιχνίδια</b>	Μοιράστηκαν εμπειρίες σχετικά με το παιχνίδι & τα χαρακτηριστικά του καθώς προσέθεταν σταδιακά λεπτομέρειες στο σχέδιό τους	Αλίκη: Κάνω και το σώμα της Βασιλική: Κάνω σαπουνάδα και τώρα ξεπλένεται Αλίκη: Που είναι το σαπούνι; Βασιλική: Δεν είναι έτσι τα μαλλιά της. Εσύ έκανες μια κυρία. Η Έλσα έχει πλεξούδες Αλίκη: Και εγώ θα κάνω κρέμα για τα μαλλιά και σαμπουάν για το σώμα Αλίκη: Έφτιαξα την Έλσα που μαγειρεύει και έφτιαξα την Έλσα που κάνει μπάνιο μόνη της και εκεί που βάζουμε την κατσαρόλα που έχει τα φαγητά
	Ανέπτυξαν συζητήσεις για το πώς παίζεται το παιχνίδι δείχνοντας στο σχέδιο	Κων/νος: -Αυτό είναι το εμπόδιο που όταν πατάς σε ένα σημείο πηδάει το εμπόδιο, αυτές είναι οι δύο μπανάνες που όταν περνάει από εκεί τις τρώει, εδώ είναι που ανεβαίνει πάνω, αυτό είναι πάλι ένα εμπόδιο αλλά αυτή τη φορά με τούβλα, αυτό είναι το ποτάμι που δεν πρέπει να μπει και αυτή είναι η λάβα κάτω από τη γη, που όταν πατήσεις ένα ξύλο πέφτεις κάτω στη γη Γιώργος: Πέφτεις στον κάτω κόσμο και έχει λάβα από κάτω ε; Και αν μπορέσεις και πάρεις όλες τις μπανάνες; Κων/νος: Έχει πάρα πολλές μπανάνες απλώς έκανα μόνο δύο

*Οι συνεντεύξεις με βάση τα σχέδια*

Οι συνεντεύξεις και στις δυο έρευνες ξεκίνησαν με βάση τα σχέδια των παιδιών. Αρχικά τα παιδιά περιέγραψαν τα σχέδιά τους και στη συνέχεια επεκτάθηκαν, με βάση τις ερωτήσεις της ερευνήτριας, και σε άλλα ζητήματα, που μπορεί να μην απεικονίζονταν. Η στρατηγική αυτή διευκόλυνε τη ροή της συνέντευξης που ακολούθησε εισάγοντας τα παιδιά στο θέμα. Ωστόσο και εδώ παρατηρήθηκαν διαφορετικές συμπεριφορές στις δυο έρευνες. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για τον αγαπημένο ήρωα, αφού όλα τα παιδιά μίλησαν αρχικά για το σχέδιό τους, στη συνέχεια κανένα δεν επέστρεψε στο σχέδιο του. Αυτό είναι πιθανό να οφείλεται στο γεγονός ότι τα σχέδια αυτά ήταν λιτά χωρίς πολλά στοιχεία για τους ήρωες, ενώ η συνέντευξη περιείχε ερωτήσεις για έννοιες όπως εσωτερικά χαρακτηριστικά των ηρώων που δεν ήταν εύκολο να αποτυπωθούν γραφικά.

Αντίθετα, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων για τα ψηφιακά παιχνίδια, τα παιδιά μετά την αρχική περιγραφή επέστρεψαν κι άλλες φορές στα σχέδια τους. Αυτό συνέβη για δυο λόγους (Πίνακας 3), είτε για να δείξουν συγκεκριμένα σημεία πάνω στο σχέδιο τους και να διαμορφώσουν μια ολοκληρωμένη απάντηση στην ερώτηση της ερευνήτριας, είτε για το συμπληρώσουν με νέα στοιχεία, τα οποία αναδύθηκαν κατά τη συζήτηση. Παρατηρήσαμε δηλαδή μια δυναμική σχέση ανάμεσα σε λόγο και σχέδιο, όπου το σχέδιο τροφοδοτούσε το λόγο και ο λόγος το σχέδιο (Cox, 2005). Τα σχέδια αποτέλεσαν οπτικά σημεία αναφοράς, στα οποία τα παιδιά επέστρεφαν και από τα οποία απομακρύνονταν όποτε το θεωρούσαν αναγκαίο σύμφωνα με τις ανάγκες της συζήτησης (Hilppö et al., 2017).

**Πίνακας 3.** Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα σχέδιά τους για να επικοινωνήσουν τις ιδέες τους για τα ψηφιακά παιχνίδια

Δεδομένα	Παραδείγματα
Το σχέδιο διαμεσολαβεί την επικοινωνία με τον ενήλικα	Ε: Το παιχνίδι που παίζεις έχει καθόλου γράμματα; Γρηγόρης: Ναι, το άλφα είναι πρώτα, και μετά έχει τέτοιο και μετά το κάπα και μετά έχει και άλλα γράμματα (ενώ δείχνει στο σχέδιο του μια σειρά γράμματα που έχει σχεδιάσει)
Η συζήτηση διαμεσολαβεί/εμπλουτίζει τη γραφική αναπαράσταση	Ε: Και πώς του ξεφεύγεις; Γ: Ε, πατάω ένα κουμπί που δεν το έκανα και θα το κάνω. Που είναι το μαύρο; (Παίρνει τον μαύρο μαρκαδόρο ζωγραφίζει και συνεχίζει), πατάω αυτό το κουμπί το μαύρο (το δείχνει) και πατάω το γκάζι (το δείχνει) και τρέχει το ζόμπι το μεγάλο και άμα τον φτάσει και τον ακουμπήσει τον πετάει λείξερ για να πάει πίσω

Η εικόνα 1 δείχνει πως το σχέδιο της Φανής εξελίχθηκε κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Η Φανή περιγράφοντας πως παίζεται το παιχνίδι της στην ερευνήτρια, επέστρεφε σε διάφορες φάσεις στο σχέδιό της και συμπλήρωνε στοιχεία που δεν είχε συμπεριλάβει στην αρχική της αναπαράσταση, τα οποία ανακάλεσε κατά τη συζήτηση. Η συζήτηση την έκανε να ανακαλέσει διάφορα αντικείμενα και εργαλεία του παιχνιδιού τα οποία τα πρόσθεσε σταδιακά με δική της πρωτοβουλία και στο σχέδιο.



Εικόνα 1. Το σχέδιο της Φανής πριν και μετά τη συνέντευξη

Βεβαίως υπήρξαν παιδιά που δεν εκφράστηκαν επαρκώς στη συνέντευξη ακόμα και με τη βοήθεια του σχεδίου. Κάθε παιδί μπορεί να χρειάζεται διαφορετικό χρόνο για να επικοινωνήσει ικανοποιητικά και η συνέντευξη ως πλαίσιο επικοινωνίας είναι πιθανόν να μην μπορεί να τον εξασφαλίσει. Επίσης, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι κατά τη συνέντευξη ακόμα και όταν διενεργείται με τη διαμεσολάβηση του σχεδίου, που είναι προϊόν του παιδιού, τον κύριο έλεγχο τον έχει ο εκπαιδευτικός ή ο ερευνητής. Είναι πιθανόν λοιπόν για τα πιο συνεσταλμένα παιδιά να μην είναι αρκετό το σχέδιο ως διαμεσολαβητής της επικοινωνίας, γεγονός που ενισχύει την άποψη ότι για να ακούσουμε τη φωνή όλων των παιδιών χρειαζόμαστε διαφορετικές μεθόδους.

**Δημιουργία της θεματικής γωνιάς & ελεύθερο παιχνίδι**

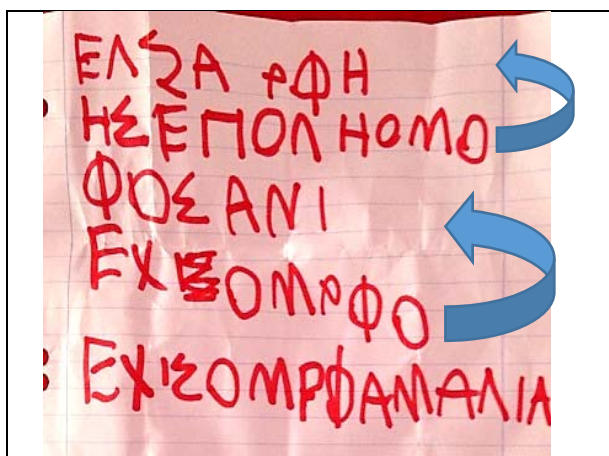
Οι γωνιές δημιουργήθηκαν με υλικό που έφεραν τα παιδιά από το σπίτι τους σχετικό με τα ψηφιακά παιχνίδια και τους ήρωες αντίστοιχα. Εμπλουτίστηκαν με υλικό από τις ερευνήτριες όπως λογότυπα ψηφιακών παιχνιδιών εκτυπώσεις από θόνη ταμπλέτας, γραμματοκιβώτιο και φακέλους, αλλά και με δημιουργίες των

παιδιών που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια των δυο ερευνών, όπως ταμπλέτα και κινητό, κολλάζ με αγαπημένα ψηφιακά παιχνίδια. Και εδώ παρατηρήθηκαν κάποιες διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δυο έρευνες, τόσο ως προς τις αντιδράσεις των παιδιών, όσο και ως προς τα δεδομένα που προέκυψαν. Η λειτουργία τους περιγράφεται αναλυτικά στον Πίνακα 4. Στη γωνιά που δημιουργήθηκε για τα ψηφιακά παιχνίδια, σημειώθηκαν περιστατικά γραφής και ζωγραφικής, κατασκευές και συμβολικό παιχνίδι. Μια δράση που ξεχώρισε ήταν η γραφή των λογότυπων των παιχνιδιών και η δημιουργία επιστολών για τους χαρακτήρες των παιχνιδιών τους. Οι περισσότερες από αυτές τις δράσεις ήταν συνεργατικές, όπως η συνεργασία τριών κοριτσιών που κατέληξε σε μια επιστολή για την ‘Έλσα’, την ηρωίδα του Frozen, (εικόνα 2). Οι δράσεις αυτές ανέδειξαν όχι μόνο τις ικανότητες γραμματισμού ορισμένων παιδιών αυτής της ομάδας και την εξέλιξη που είχαν κατά τη διάρκεια των 10 ημερών συστηματικής παρατήρησης, αλλά και το έντονο ενδιαφέρον τους για γραφή με περιεχόμενο θέματα από τα παιχνίδια τους. Τα περιστατικά συμβολικού παιχνιδιού με θέμα τα ψηφιακά τους παιχνίδια που καταγράφηκαν ήταν λιγότερα αλλά επίσης ενδιαφέροντα. Τα παιδιά δεν αναπαρήγαγαν απλώς σκηνές από τα παιχνίδια τους, όπως ήταν αναμενόμενο, αλλά εμπλούτιζαν τα σενάρια τους με νέα στοιχεία, ενώ αξιοποιώντας εμπειρίες που βιώνουν καθημερινά συμμετέχοντας στην ζωή της κοινότητας δημιουργήσαν και σενάρια καθημερινής χρήσης των εργαλείων τεχνολογίας που διέθεταν. Για παράδειγμα, η Βασιλική και η Κων/να παριστάνοντας δυο φίλες μέσα στο λεωφορείο έστειλαν φωτογραφίες στους φίλους τους με το κινητό και την ταμπλέτα.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από την παρατήρηση στην άλλη τάξη, ήταν αρκετά διαφοροποιημένα. Εδώ το παιχνίδι των παιδιών με τους ήρωες όπως φαίνεται στον Πίνακα 4 επεκτάθηκε σε όλη την τάξη και όχι μόνο στην συγκεκριμένη γωνιά. Οι δράσεις που κυριάρχησαν ήταν το συμβολικό παιχνίδι και οι συζητήσεις για τους ήρωες, και λιγότερο η γραφή και η ζωγραφική. Τα παιδιά ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με ζητήματα όπως η φύση του υπερήρωα, (π.χ. είναι ή δεν είναι αληθινός), ποιοί είναι ήρωες (πχ αυτοί που σώζουν άλλους), ενώ διαπραγματεύτηκαν και έννοιες όπως καλός και κακός. Το παιχνίδι με τους ήρωες αποκάλυψε επίσης στάσεις των παιδιών και στερεότυπα που υιοθετούν, τα οποία έχουν παρατηρηθεί και σε παλαιότερες μελέτες (Dyson, 1997· Holub et al., 2008). Τα αγόρια έπαιζαν κυρίως μεταξύ τους παιχνίδια περιπέτειας, αποκλείοντας τα κορίτσια και δείχνοντας σαφή προτίμηση στις αντρικές φιγούρες. Ωστόσο, η εικόνα αυτή διαφοροποιήθηκε σε κάποιες περιπτώσεις, καθώς κάποια αγόρια ασχολήθηκαν και με γυναικείες φιγούρες ενώ ενεπλάκησαν και σε σενάρια καθημερινής ζωής μαζί με τα κορίτσια. Το ενδιαφέρον των κοριτσιών από την άλλη μεριά παρόλο που ήταν λίγο μεγαλύτερο για τις γυναικείες φιγούρες στράφηκε και προς τις αντρικές. Επίσης, τα κορίτσια δεν δίσταζαν να συμμετέχουν όταν τους το επέτρεπαν τα αγόρια και σε παιχνίδια περιπέτειας.

**Πίνακας 4.** Η λειτουργία της θεματικής γωνιάς κατά το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών

	Δράσεις	Χώρος	Περιεχόμενο	Δεδομένα που προέκυψαν
<b>Γωνιά ψηφιακών παιχνιδιών</b>	Γραφή Ανάγνωση Ζωγραφική Κατασκευές Συμβολικό παιχνίδι Συζητήσεις	Γωνιά ψηφιακών παιχνιδιών	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Ανάγνωση &amp; γραφή λογότυπων και αφιερώσεων στους ήρωες των παιχνιδιών</li> <li>– Περιγραφή χαρακτηριστικών των παιχνιδιών</li> <li>– Παίζουν σκηνές καθημερινής ζωής με χρήση ΤΠΕ</li> <li>– Αναπαραγωγή και εμπλουτισμός σκηνών από τα ψηφιακά παιχνίδια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Συστηματικό ενδιαφέρον των παιδιών να παίξουν σε αυτή τη γωνιά</li> <li>– Χαρακτηριστικά των παιχνιδιών</li> <li>– Αναδυόμενος γραμματισμός και σταδιακή βελτίωση δεξιοτήτων</li> <li>– Η καθημερινή σχέση τους με τις ΤΠΕ</li> <li>– Συνεργασία, υποστήριξη-βοήθεια μεταξύ των παιδιών</li> </ul>
<b>Γωνιά αγαπημένων ηρώων</b>	Συμβολικό παιχνίδι Φαγητό Συζήτηση μικρής ομάδας παιδιών Ζωγραφική Γραφή Κατασκευές	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Γωνιά των ηρώων</li> <li>– Παρεούλα</li> <li>– Κουκλόσπιτο</li> <li>– Τραπεζάκια</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Δημιουργούν και παίζουν σενάρια περιπέτειας &amp; λιγότερο σενάρια καθημερινής ζωής</li> <li>– Προβάλουν τις ιδιότητες των ηρώων τους και κάνουν συγκρίσεις δυνάμεων και ικανοτήτων</li> <li>– Ζωγραφίζουν τους αγαπημένους τους ήρωες και σκηνές μάχης μεταξύ τους, σταδιακά γράφουν αφιερώσεις</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Χαρακτηριστικά των ηρώων</li> <li>– Η σχέση τους με τους ήρωες στην καθημερινότητά τους</li> <li>– Συνεργασία, υποστήριξη-βοήθεια</li> <li>– Διαφωνίες &amp; αντιπαραθέσεις</li> <li>– Ζητήματα στάσεων (έμφυλα πρότυπα)</li> <li>– Αναδυόμενος γραμματισμός</li> </ul>

 <p>ΕΛΣΑ ΗΣΕ ΠΟΛΗ ΟΜΟΡΦΗ          ΗΣΕ ΠΟΛΗ ΟΜΟ          ΦΟΣ ΑΝΙ          ΕΧΣ ΟΜΡΦΟ          ΕΧΣ ΟΜΡΦΑ ΜΑΛΙΑ</p>	<p>ΕΛΣΑ ΗΣΕ ΠΟΛΗ ΟΜΟΡΦΗ (Ελσα είσαι πολύ όμορφη)</p> <p>ΕΧΣ ΟΜΡΦΟ ΦΟΣΑΝΙ (Έχεις όμορφο φουστάνι)</p> <p>ΕΧΣ ΟΜΡΦΑ ΜΑΛΙΑ (Έχεις όμορφα μαλλιά)</p>
--	---

Εικόνα 2. Η επιστολή της Μαριλένας, της Βασιλικής και της Φανής στην Έλσα

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η μελέτη αυτή αναγνωρίζοντας τις προκλήσεις που παρουσιάζονται κατά τη διερεύνηση των ΑΓ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον εστίασε σε μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούν την έρευνα στο πεδίο αυτό. Διερεύνησε τα χαρακτηριστικά διαφορετικών μεθόδων που επιτρέπουν στα παιδιά να εκφραστούν με στόχο να

προσδιορίσει τις δυνατότητες που προσφέρει κάθε μέθοδος, αλλά και τους περιορισμούς που ενδέχεται να θέτει στην επικοινωνία μας με τα παιδιά. Η σχεδιαστική δραστηριότητα και η δημιουργία θεματικής γωνιάς για την ενίσχυση του παιχνιδιού των παιδιών γύρω από ένα θέμα, αποτέλεσαν τα κύρια πλαίσια όπου διαμορφώθηκαν οι διαφορετικές μέθοδοι. Τα σχέδια των παιδιών, η συνέντευξη με βάση τα σχέδιά τους, η παρατήρηση της ΣΔ αλλά και των ελεύθερων δραστηριοτήτων ήταν οι βασικές πηγές από όπου αντλήθηκαν τα δεδομένα αυτής της διερευνητικής αν και περιορισμένης σε έκταση μελέτης. Τα ευρήματα τα οποία συνοψίζονται στη συνέχεια έχουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την έρευνα στο πεδίο αυτό.

Αρχικά η συμβολή της ΣΔ επιβεβαιώθηκε για άλλη μια φορά ως κατάλληλο πλαίσιο για τη διερεύνηση προηγούμενων εμπειριών και γνώσεων των παιδιών (Einarsdottir et al., 2009· Fargas-Malet et al., 2010· Papandreou & Terzi, 2011) και ανεξάρτητα από τους περιορισμούς που τίθενται ανάλογα με το θέμα που πραγματεύεται, μπορεί να λειτουργήσει σε τρία διαφορετικά επίπεδα, ως γραφική αναπαράσταση των αποθεμάτων γνώσεων, ως μέσο διευκόλυνσης μια επερχόμενης συζήτησης, αλλά και ως δραστηριότητα με διάρκεια που επιτρέπει την ανάδυση πολύτιμων αυθόρμητων συζητήσεων μεταξύ των παιδιών (Papandreou, 2014). Γι' αυτό ακριβώς το λόγο, αυτή η τρίτη δυνατότητα που προσφέρει η ΣΔ φαίνεται να έχει ιδιαίτερη αξία για τη διερεύνηση των ΑΓ των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον και αξίζει να μελετηθεί περαιτέρω. Αυτή η στρατηγική όπως φάνηκε παρείχε υλικό και για τις δυο θεματικές. Και στις δυο έρευνες τα παιδιά συζήτησαν και μοιράστηκαν ιδέες με τους συμμαθητές τους την ώρα που ζωγράφιζαν. Οι αυθόρμητες συζητήσεις μάλιστα που προέκυψαν αποκάλυψαν εμπειρίες και γνώσεις που δεν αποτυπώθηκαν στο σχέδιο ή στη δομημένη συνέντευξη. Πρόκειται για ένα πολύ ενδιαφέρον εύρημα, διότι παρότι από τη διεθνή βιβλιογραφία (Coates & Coates 2006· Hopperstad, 2008) αναγνωρίζεται ότι σε αυτές τις φάσεις τα παιδιά αναπτύσσουν πλούσιους διαλόγους, οι έρευνες που χρησιμοποιούν τη σχεδιαστική δραστηριότητα ως μέσο διερεύνησης της σκέψης τους, συνήθως δεν αξιοποιούν τη φάση της παραγωγής των σχεδίων και τις αλληλεπιδράσεις που προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά εκείνη την ώρα. Ο πολυδιάστατος ρόλος της ΣΔ κατά τη διερεύνηση των ΑΓ δείχνει ότι είναι χρήσιμο να αξιοποιούνται όλες οι δυνατότητες που αυτή προσφέρει τόσο στην έρευνα όσο και στην καθημερινή παιδαγωγική πράξη.

Η δημιουργία της θεματικής γωνιάς και η παρατήρηση των δράσεων που προκύπτουν εκεί ή εξαπλώνονται σε όλη την τάξη αποτελεί μια γνωστή παιδαγωγική πρακτική, η οποία όμως όταν αξιοποιείται προς την κατεύθυνση που συζητήθηκε στην παρούσα μελέτη, μπορεί να αποτελέσει κύρια πηγή άντλησης πληροφοριών για ΑΓ των παιδιών που αφορούν σε διάφορες θεματικές. Αυτή η δυνατότητα συνδέεται με τον ανοιχτό χαρακτήρα αυτών των δράσεων όπου τον έλεγχο τον έχουν τα παιδιά, καθώς λειτουργούν και εκφράζονται αυθόρμητα και χωρίς περιορισμούς. Καθώς εμπλέκονται με διάφορα υλικά που σχετίζονται με τα γνωστικά τους αποθέματα, αναπαράγουν, εξελίσσουν ή δημιουργούν σενάρια παιχνιδιού μέσα από τα οποία εκφράζουν και αποκαλύπτουν γνώσεις, πληροφορίες, δεξιότητες κλπ. Όπως διαπιστώσαμε στην παρούσα μελέτη, η παρατήρηση αυτών των δράσεων μπορεί να προσφέρει περισσότερα και πιο γνήσια δεδομένα από τη συνέντευξη, ειδικά σε ζητήματα στάσεων και ικανοτήτων.

Μέσω της συνέντευξης για παράδειγμα δεν είναι δυνατόν να ανιχνευθούν ικανότητες γραμματισμού και η σταδιακή τους εξέλιξη, όπως αυτές που εκδηλώθηκαν στην τάξη με τα ψηφιακά παιχνίδια. Αυτό το εύρημα (περί αναδυόμενου γραμματισμού) έχει ενδιαφέρον, καθώς δείχνει ότι η δημιουργία μιας θεματικής γωνιάς με περιεχόμενο που συνδέεται άμεσα με ενδιαφέροντα των παιδιών μπορεί να επιτρέψει αφενός την αποκάλυψη επιμέρους δεξιοτήτων που έχουν και δεν τις έχουν εκδηλώσει στην τάξη του νηπιαγωγείου, αλλά και να συμβάλει στην εξέλιξη αυτών μέσα από την συστηματική ενασχόλησή τους με δραστηριότητες που έχουν

νόημα γι' αυτά, όπως έχει επιβεβαιωθεί και σε παλαιότερες έρευνες (Marsh, 2004). Η επιθυμία των παιδιών να συνδεθούν με τους ήρωες των παιχνιδιών τους και στις δύο μελέτες έδειξε ότι αποτέλεσε το βασικό κίνητρο να αξιοποιήσουν υλικά που βρήκαν στη θεματική γωνιά και να δομήσουν επιστολές και κολλάζ με εικόνα και κείμενο.

Επιπλέον, το ελεύθερο παιχνίδι των παιδιών με τους αγαπημένους τους ήρωες, τους επέτρεψε να εκδηλώσουν απόψεις, συμπεριφορές και στάσεις που με διαφορετικά μέσα δεν είναι πάντα εύκολο να εντοπισθούν. Κατά τη διάρκεια αυθόρμητων συζητήσεων που ανέπτυξαν παίζοντας διαπραγματεύτηκαν σύνθετα νοήματα όπως, η έννοια της δύναμης και της διάσωσης αλλά και η διάκριση μεταξύ καλού και κακού. Τέλος, ενδιαφέροντα δεδομένα προέκυψαν και για το ρόλο που παίζουν οι ήρωες στην καθημερινή ζωή τους: ως κύρια ενασχόληση εκτός σχολείου, ως μέσο επικοινωνίας και ανάπτυξης σχέσεων και φιλίας, ως εργαλείο άσκησης εξουσίας, αλλά και ως μέσο διαπραγμάτευσης της ταυτότητας τους.

Τα ευρήματα της μελέτης αυτής δεν έχουν ενδιαφέρον μόνο για την έρευνα, αλλά και για τη μάθηση και διδασκαλία στις μικρές ηλικίες, καθώς η προσέγγιση των ΑΓ αποτελεί ένα θεωρητικό και μεθοδολογικό πλαίσιο που μπορεί να υποστηρίξει τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, αρκεί οι εκπαιδευτικοί να προσπαθούν να ανακαλύψουν τα ΑΓ των παιδιών που φέρνουν μαζί τους στο σχολείο εφαρμόζοντας διαδικασίες όπως αυτές που δοκιμάστηκαν στην παρούσα μελέτη. Όμως αν σκεφτούμε, όπως εύστοχα αναφέρουν οι Hedges et al. (2011), ότι τα παιδιά επαναλαμβάνουν θέματα και ιδέες και συνεχώς κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις εμπειρίες τους με ένα δυναμικό τρόπο και ότι κάθε χρόνο μια τάξη φιλοξενεί καινούργια διαφορετικά παιδιά, χρειάζεται να αναπτύσσουμε νέους αυθεντικούς τρόπους που να ταιριάζουν στα παιδιά και τις οικογένειες τους για να τα γνωρίσουμε καλύτερα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Broström, S. (2017). A dynamic learning concept in early years' education: A possible way to prevent schoolification. *International Journal of Early Years Education*, 25(1), 3-15.
- Coates, E. & Coates, A. (2006). Young children talking and drawing. *International Journal of Early Years Education*, 14(3), 221-241.
- Cox, S. (2005). Intention and meaning in young children's drawing. *International Journal of Art and Design Education*, 24(2), 115-125.
- Dyson, A. H. (1997). *Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture and classroom literacy language and literacy*. New York: Teachers College Press.
- Einarsdottir, J., Dockett, S., & Perry, B. (2009). Making meaning: Children's perspectives expressed through drawings. *Early Child Development and Care*, 179(2), 217- 232.
- Fargas-Malet, M., McSherry, D., Larkin, E., & Robinson, C. (2010). Research with children: Methodological issues and innovative techniques. *Journal of Early Childhood Research*, 8(2), 175-192.
- Gonzalez, N., Moll, L. C., & Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge. Theorizing practices in households, communities and classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hedges, H., & Cooper M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 303-322.
- Hedges, H. Cullen, J., & Jordan, B. (2011). Early years curriculum: Funds of knowledge as a conceptual framework for children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 43(2), 185-205.
- Hedges, H., & Cullen, J. (2012). Participatory learning theories: A framework for early childhood pedagogy. *Early Child Development and Care*, 182(7), 921-940.

Hilppö, J. Lipponen, L. Kumpulainen, K. & Rajala, A. (2017). Visual tools as mediational means: A methodological investigation. *Journal of Early Childhood Research*, 15(4) 359–373.

Holub, S. C., Tisak, M. S., & Mullins, D. (2008). Gender differences in children's hero attributions: Personal hero choices and evaluations of typical male and female heroes. *Sex Roles*, 58, 567-578.

Hopperstad, M. H. (2008). Relationships between children's drawing and accompanying peer interaction in teacher-initiated drawing sessions. *International Journal of Early Years Education*, 16(2), 133-150.

Marsh, J. (2004). The techno-literacy practices of young children. *Journal of Early Childhood Research*, 2(1) 51–66.

Moll, L., Amanti, C., Neff, A., & Gonzalez, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice*, 31 (2), 132-141.

Papandreou, M. (2014). Communicating and thinking through drawing activity in early childhood. *Journal of Research in Childhood Education*, 28(1), 85-100.

Papandreou, M. & Terzi, M. (2011) Exploring children's ideas about natural phenomena in kindergarten classes: designing and evaluating 'eliciting activities'. *Review of Science, Mathematics and ICT Education*, 5(2), 27-47.

Riojas-Cortez, M. (2001). Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education*, 29(1), 35-40.

Rogoff, B. (2008). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. In K. Hall, P. Murphy & J. Sole (Eds.), *Pedagogy and practice: Culture and identities*. CA: Thousand Oaks, 58-74.

Siry, C. (2015). Researching with children: Dialogic approaches to participatory research. In K. Tobin & S. R. Steinberg [eds.] *Doing Educational Research* (Second Edition). Rotterdam: SensePublishers, 151–165.

Κανάκη, Μ. & Παπανδρέου Μ. (2015). Πόσο καλά γνωρίζουν οι νηπιαγωγοί τα παιδιά της τάξης τους; Μια διερευνητική μελέτη υπό το πρίσμα της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής. Στο Α. Montgomery & Δ. Καραγιάννη (επιμ.) *Ας ξαναφανταστούμε το σχολείο: Συλλογή κεφαλαίων βασισμένα στο 1<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο ... για να ξαναφανταστούμε το σχολείο*, 28-29 Ιουνίου 2013, Παν/μιο Μακεδονίας, 187-200.

Παπανδρέου, Μ., Καμπεζά, Μ., & Βελλοπούλου, Α. (2014). Η ανίχνευση των ιδεών των παιδιών στο νηπιαγωγείο για αντικείμενα που σχετίζονται με τον φυσικό κόσμο: Τεχνικές και σημαντικές διαδικασίες. Στο Π. Καριώτογλου και Π. Παπαδοπούλου (επιμ.), *Φυσικές Επιστήμες και Περιβάλλον στην Προσχολική εκπαίδευση Τάσεις και Προτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, 157-176.

## Η δομή της παράλληλης στήριξης στο νηπιαγωγείο- συνεργατικές πρακτικές: Έρευνα Δράσης.

Σιαμαντά Βασιλική, Νηπιαγωγός- Ειδική Παιδαγωγός Msc,  
Νηπιαγωγείο Βαρβάσαινας, [vickysiam04@gmail.com](mailto:vickysiam04@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ενταξιακή εκπαίδευση απαιτεί εξ' ολοκλήρου αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε αυτό να ανταποκρίνεται στις πολυποικίλες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού. Οι αλλαγές αυτές προϋποθέτουν γνώση των προκλήσεων που επιφέρουν οι υπάρχουσες εκπαιδευτικές δομές, στοιχεία τα οποία πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη ώστε να αναδειχθούν οι προοπτικές που μπορεί να προκύψουν. Η παρούσα έρευνα δράσης εστιάζει στη διερεύνηση συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα σε γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης. Απώτερος στόχος της έρευνας ήταν η ανάδειξη προκλήσεων και προοπτικών αναφορικά με τη δομή και λειτουργία της Παράλληλης Στήριξης όσον αφορά τη συνεργασία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού, ώστε να βελτιωθεί προς όφελος του μαθητή με αναπηρία και του σχολικού πλαισίου εν γένει. Σε διάστημα έξι μηνών, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης- ερευνητής σε συνεργασία με το γενικό εκπαιδευτικό διαφοροποιούσαν τον τρόπο εργασίας τους στην τάξη (παραδοσιακή διδασκαλία- συνδιδασκαλία με διαφορετικές δομές). Τα αποτελέσματα της διαφοροποίησης αυτής καταγράφονταν μέσω προσωπικού ημερολογίου του ερευνητή, ημιδομημένη συνέντευξης με το γενικό εκπαιδευτικό και με το μαθητή με αναπηρία. Τα ευρήματα ανέδειξαν αρχικά ότι η διαφοροποίηση στον τρόπο διδασκαλίας διαφοροποίησε σταδιακά και τις σχέσεις ανάμεσα σε γενικό-ειδικό εκπαιδευτικό, μαθητή-γενικό εκπαιδευτικό, μαθητές-ειδικό εκπαιδευτικό. Επίσης, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές έδειξαν προτίμηση προς τις μορφές συνδιδασκαλίας, οι οποίες οδήγησαν στην καλύτερευση των μεταξύ τους σχέσεων, αλλά και στη δημιουργία ενός ενταξιακότερου περιβάλλοντος μάθησης με πολυποικίλα οφέλη για τη σχολική τάξη, όπως διαπιστώθηκε μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων. Επομένως, η μορφή των συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται ως βασική προϋπόθεση για την επιτυχή εφαρμογή της ένταξης.

**ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ:** Παράλληλη στήριξη, Συνεργασία, Έρευνα δράσης.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον 21<sup>ο</sup> αιώνα η σχολική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από ποικίλες αλλαγές που απορρέουν από τις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές εξελίξεις που διαδραματίζονται σε διεθνή και εγχώριο επίπεδο. Μαζικές μετακινήσεις πληθυσμών, ένταξη μαθητών με αναπηρία σε γενικά πλαίσια φοίτησης, αλλαγή των σκοπών και των στόχων των σχολείων οδήγησε στην ανάδειξη της ανεπάρκειας των παραδοσιακών σχολικών δομών να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Οι αλλαγές αυτές οδήγησαν στην εστίαση του ενδιαφέροντος στο μετασχηματισμό του ίδιου του σχολείου, έτσι ώστε να καταστεί ικανό να ανταποκριθεί σε οποιοδήποτε είδους διαφορετικότητα, είτε αυτή εκφράζεται με όρους αναπηρίας είτε με όρους άλλων ευάλωτων στον κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό ομάδων (Αντωνόπουλος, 2003). Στόχος του σχολείου οφείλει να είναι η επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης όλων των μαθητών και ο σεβασμός στις διαφορετικές προσωπικότητές τους. Εξάλλου, καμία τάξη ποτέ δεν είναι απόλυτα ομοιογενή (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2004), γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της ενταξιακής εκπαίδευσης.

Γενικότερα, η Ενταξιακή Εκπαίδευση απορρέει από την αντίληψη που υποστηρίζει ότι το δικαίωμα της εκπαίδευσης αφορά τους πάντες και κανείς δε



μπορεί να αποκλειστεί από αυτή. Στο πλαίσιο της πραγματοποιείται εκ βάθρων αλλαγή στο εκπαιδευτικό σύνολο, ενώ συνεργατικές σχέσεις επαγγελματιών, γονέων και ευρύτερης κοινότητας θέτονται υπό διαπραγμάτευση.

Ήδη από το 1948 από την Οικουμενική Διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων επανακυρώνεται το δικαίωμα όλων στη μόρφωση, το οποίο ανανεώνεται από την Παγκόσμια Διάσκεψη με θέμα «Εκπαίδευση για Όλους», το 1990. Επιδιώκεται η δημιουργία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων που να μπορούν να εκπαιδεύουν όλους τους μαθητές, *«ανεξαρτήτως των σωματικών, νοητικών, κοινωνικών, συναισθηματικών, γλωσσικών, εθνικών ή πολιτισμικών συνθηκών τους»*, (UNESCO 1994: 6). Η ένταξη δεν σχετίζεται με την ομαλοποίηση του ατόμου, αλλά με την ανάδειξη των χαρακτηριστικών του. Δεν αφορά, εν γένει, μια συγκεκριμένη ομάδα παιδιών που έχουν τοποθετηθεί σε μία ειδική κατηγορία, αλλά όλα τα παιδιά. Αποτελεί, δηλαδή, ένα «οικουμενικό δικαίωμα» (Ζώνιου-Σιδέρη, 2004).

Με βάση την παιδοκεντρική διδασκαλία και τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, με έμφαση στη διεπιστημονικότητα και στην ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων ανάμεσα στις διάφορες ειδικότητες της εκπαίδευσης, στους εκπαιδευτικούς και τους γονείς, το σχολείο και την τοπική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη κοινωνική δομή, με άρση των τάσεων αποκλεισμού, με σεβασμό στα δικαιώματα του παιδιού, με αποδοχή της διαφορετικότητας, με καταπολέμηση κάθε εμποδίου που υφίσταται, επιδιώκεται η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα, έτσι, φανερώνονται να είναι υπεύθυνα για τη διαφύλαξη της πρόσβασης όλων των μαθητών σε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες ανεξάρτητα από το υπόβαθρο τους (Ainscow et al., 2006· Ainscow & Booth, 2002· Slee, 2001).

Η ένταξη αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής των χωρών, ενώ στην Ελλάδα συνοδεύεται από μια σειρά από νομοσχέδια και πολιτικά διατάγματα. Στο πλαίσιο αυτών θεσμοθετούνται οι ενταξιακές δομές της Παράλληλης Στήριξης και των Τμημάτων Ένταξης, με βάση τις οποίες μαθητές με αναπηρία φοιτούν και εκπαιδεύονται σε δημόσιες σχολικές δομές με την υποστήριξη ενός ειδικού εκπαιδευτικού (Μαντζίκος κ.α, υπό δημοσίευση).

Στα σημερινά σχολεία, λοιπόν, η συνύπαρξη γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού αποτελεί μια ευρέως συνηθισμένη πρακτική, η οποία συνοδεύεται από ποικίλες προκλήσεις και προοπτικές. Αρχικά, αυτή η συνύπαρξη ανέδειξε διάφορες μορφές συνεργασίας με απώτερο στόχο την επίτευξη της δημιουργίας ενταξιακών περιβαλλόντων μάθησης για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

Η συνεργασία ειδικών και γενικών εκπαιδευτικών είναι ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που σχετίζονται με την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης μαθητών με και χωρίς αναπηρία ή με οποιαδήποτε άλλη διαφορετικότητα, όπως αναφέρεται στην σχετική βιβλιογραφία (Bauwens & Hourcade, 1996· Beaton, 2007· Blanton & Pugach, 2007· Sledge & Pazey, 2013· Sokal & Sharma, 2014· Strogilos et al., 2011· Tzivinikou & Papoutsaki, 2014).

Στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης αναθεωρούνται οι συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους επαγγελματίες της εκπαίδευσης, σε εκπαιδευτικούς δηλαδή γενικής και ειδικής αγωγής. Στη βιβλιογραφία παρουσιάζονται ποικίλα συνεργατικά μοντέλα με κυριότερα ωστόσο αυτά της *συνεργατικής εκπαιδευτικής συμβούλευσης* και της *συνδιδασκαλίας* (Coben et al., 1997· Noell, 1999).

Η *εκπαιδευτική συμβούλευση* αναφέρεται στη συνεργασία επαγγελματιών διαφόρων ειδικοτήτων ώστε να επιλυθούν ζητήματα που αφορούν συγκεκριμένους μαθητές ή και καταστάσεις εντός της σχολικής τάξης ή του σχολείου (Coben et al., 1997). Στο πλαίσιο αυτής, οι επαγγελματίες καλούνται να αναγνωρίσουν και να περιγράψουν την κατάσταση, να σχεδιάσουν στρατηγικές παρέμβασης, να εφαρμόσουν και να αξιολογήσουν τις προτεινόμενες παρεμβάσεις (Noell, 1999). Στο μοντέλο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στη συνεργατική διάσταση, έτσι ώστε ο κάθε

ειδικός/σύμβουλος να συμμετέχει ισότιμα σε όλη τη διαδικασία επίλυσης των προβλημάτων (Coben et al., 1997).

Η *συνδιδασκαλία*, από την άλλη πλευρά, -η οποία αποτελεί αντικείμενο και της παρούσας έρευνας- αναφέρεται στη διαδικασία αναδιάρθρωσης της διδασκαλίας, κατά την οποία δύο ή περισσότεροι εκπαιδευτικοί, με διαφορετικές γνώσεις και δεξιότητες, συνεργάζονται και συντονίζουν τη διδασκαλία στο πλαίσιο της γενικής τάξης (Baumens et al., 1989). Συνήθως ο ένας εκπαιδευτικός είναι ειδικής αγωγής και από κοινού με τον εκπαιδευτικό γενικής εκπαίδευσης σχεδιάζουν και υλοποιούν πρακτικές για το σύνολο των μαθητών και όχι εστιασμένες σε ένα μαθητή μόνο. Σε άλλες περιπτώσεις μπορεί να πραγματοποιείται η από κοινού διδασκαλία όλης της ύλης, η εναλλαγή των ρόλων των εκπαιδευτικών σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις ή και η ταυτόχρονη διδασκαλία του ίδιου προγράμματος σε διαφορετικές ομάδες μαθητών. Μέσω αυτής της πρακτικής οι γνώσεις και οι μοναδικές δεξιότητες γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού συν-ταιριάζουν και αξιοποιούνται προς όφελος του μαθητικού πληθυσμού, ενώ οι ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ τους καταργούνται (Baumens et al., 1989). Έτσι δημιουργείται ένα δυναμικό πλαίσιο, το οποίο παρέχει δυνατότητες για άμεση βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και της διδακτικής μεθοδολογίας (Roth&Tobin, 2004).

Ο όρος «συνεργασία», γενικότερα, λοιπόν, αναφέρεται σε μια μορφή ανώτερης συμμετοχής και προϋποθέτει ισότητα και κατανομή της εργασίας (Foot et al., 2002· Rentzou, 2011· Sakellariou & Rentzou, 2007). Χαρακτηρίζεται από τον αμοιβαίο σεβασμό και συνεπάγεται την ανταλλαγή πληροφοριών, ευθυνών, τη λήψη αποφάσεων και την υπευθυνότητα.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΔΕΙΓΜΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας δράσης, καθώς βασίζεται στην υποκειμενικότητα του καθενός, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, στους ξεχωριστούς προβληματισμούς, στην προσωπική ανάγκη για κατανόηση μιας συνθήκης και βελτίωσης αυτής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Altrichter (1993: 28-29) «*καθένας που επιχειρεί έρευνα δράσης πρέπει να βρει το μονοπάτι του, βασιζόμενος στα ιδιαίτερα ερευνητικά ερωτήματα και τις ιδιαίτερες συνθήκες της εργασίας του*».

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε γενικό νηπιαγωγείο στην περιφέρεια Αττικής που υποστήριζε μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος μέσω της δομής της Παράλληλης Στήριξης. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται συνοπτικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων:

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
	Νήπια	Προνήπια	Γενικός	Ειδικός
	15	7	1	1
	Θήλυ	Άρρεν	Θήλυ	Άρρεν
	12	10	2	0
	Φέρουν διάγνωση ΔΑΦ			
	0	1		
Σύνολο	22		2	

## ΣΤΟΧΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ - ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Στόχος αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση της εφαρμογής διαφόρων μορφών συνδιδασκαλίας στο πλαίσιο ενός γενικού νηπιαγωγείου που υποστηρίζει τη δομή της Παράλληλης Στήριξης με στόχο τη δημιουργία ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης. Τα ερευνητικά ερωτήματα αναφέρονται ως εξής:

Ποιες είναι οι απόψεις και οι εμπειρίες του μαθητή με αναπηρία, της γενικής και της ειδικής παιδαγωγού αναφορικά με τη συνδιδασκαλία στο πλαίσιο της τάξης;

Συμβάλλει η εφαρμογή συνδιδασκαλίας στη δημιουργία ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης; Αν ναι, με ποιο τρόπο;

Ποιες προκλήσεις και ποιες προοπτικές προκύπτουν από την εφαρμογή της συνδιδασκαλίας σε ένα πλαίσιο που υποστηρίζει δομή Παράλληλης Στήριξης;

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης με τη χρήση των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων: προσωπικό ημερολόγιο, ημι-δομημένη συνέντευξη με γενικό εκπαιδευτικό, ημιδομημένη συνέντευξη με μαθητή με αναπηρία. Τα δεδομένα συλλέγονταν μετά από κάθε σχεδιασμό, ενώ στο τέλος αναλύθηκαν συνολικά μέσω της ανάλυσης περιεχομένου. Στην παρούσα εργασία -λόγω περιορισμένης έκτασης- θα πραγματοποιηθεί παρουσίαση και ανάλυση των ολιστικών αποτελεσμάτων της έρευνας, όπως προέκυψαν μέσα από τη συγκριτική καταγραφή των δεδομένων από κάθε φάση του σχεδιασμού.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ

### *Εκτίμηση Κατάστασης- Θεματικό Ενδιαφέρον*

Στο πλαίσιο, για το οποίο γίνεται λόγος, ο γενικός παιδαγωγός είχε την ευθύνη της ολομέλειας της τάξης, ενώ ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης υποστήριζε το μαθητή με αναπηρία αποκλειστικά. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα τον αποκλεισμό τόσο του μαθητή όσο και του ειδικού εκπαιδευτικού από την εκπαιδευτική πράξη και τη δημιουργία μη θετικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων ανάμεσα σε αυτούς και το γενικό εκπαιδευτικό. Η δομή της Παράλληλης Στήριξης λειτουργούσε ως ένας φορέας διαχωρισμού και ετικετοποίησης του μαθητή με αναπηρία και δεν έδινε τη δυνατότητα ένταξής του στο γενικό πλαίσιο.

### *Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός- Υλοποίηση Δράσης*

Η τρέχουσα έρευνα διήρκησε 6 μήνες (Νοέμβριος - Απρίλιος 2016) και ακολούθησε τη σπειροειδή μορφή της έρευνας δράσης σε κάθε σχεδιασμό (σχεδιασμός-στοχασμός/αξιολόγηση-επανασχεδιασμός). Συνολικά εφαρμόστηκαν 6 εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, όπως φαίνεται και στη συνέχεια. Οι σχεδιασμοί αυτοί βασίστηκαν στη θεωρία περί των μορφών συνδιδασκαλίας σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία (Bauwens et al., 1989· Friend & Cook, 2007· Hang & Rabren, 2009· Morocco & Aguilar, 2002· Murawski & Lochner, 2011· Rainforth & England, 1997· Reeve & Hallahan, 1994· Sileo, 2011· Walther-Thomas, 1997).

### *Σχεδιασμός 1: Εφαρμογή Παραδοσιακής Διδασκαλίας*

Ο γενικός εκπαιδευτικός δίδασκε στην ολομέλεια, ενώ ο ειδικός παιδαγωγός ήταν υπεύθυνος για το μαθητή με αναπηρία αποκλειστικά. Διαφοροποιούσε το πρόγραμμα που σχεδίαζε ο γενικός παιδαγωγός, ενώ εφαρμόζε προσωποποιημένο πρόγραμμα στο μαθητή με αναπηρία. Στο πλαίσιο της τάξης ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης καθόταν πάντα δίπλα στο μαθητή με ΔΑΦ, ενώ ο γενικός εκπαιδευτικός στο κέντρο της ολομέλειας.

### *Σχεδιασμός 2: Εφαρμογή Συμπληρωματικής Διδασκαλίας*

Ο γενικός παιδαγωγός δίδασκε στην ολομέλεια, ενώ ο ειδικός υποστήριζε όσους μαθητές χρειαζόνταν ενίσχυση στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Και οι δύο εκπαιδευτικοί είχαν την ευθύνη του συνόλου των μαθητών. Ο εκπαιδευτικός

Παράλληλης Στήριξης έπαψε να βρίσκεται δίπλα από το μαθητή με ΔΑΦ, αλλά τοποθετείται στο πλαίσιο της ολομέλειας. Γενικός και ειδικός εκπαιδευτικός έχουν προσχεδιάσει το μάθημα και συζητήσει το γνωστικό αντικείμενο.

*Σχεδιασμός 3: Εφαρμογή Διδασκαλίας και Υποστήριξης*

Ο γενικός εκπαιδευτικός δίδασκε τις θεματικές, ενώ ο ειδικός παρατηρούσε και ενίσχυε τους μαθητές που χρειάζονταν περισσότερο ενίσχυση. Οι ρόλοι εναλλάσσονταν. Ο σχεδιασμός του μαθήματος έγινε από κοινού.

*Σχεδιασμός 4: Εφαρμογή Σταθμών Διδασκαλίας*

Γενικός και ειδικός εκπαιδευτικός με βάση τη θεματική που δίδασκαν δημιουργούσαν διαφορετικές δραστηριότητες, οι οποίες προσφέρονταν σε διαφορετικές γωνίες μέσα στην τάξη. Οι δύο εκπαιδευτικοί εναλλάξ λειτουργούσαν καθοδηγητικά ως προς τις ομάδες των παιδιών που εργάζονταν στους σταθμούς.

*Σχεδιασμός 5: Εφαρμογή Παράλληλης Διδασκαλίας*

Οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού σχεδίαζαν τις δραστηριότητες, ενώ τις δίδασκαν σε δύο ομάδες εντός της τάξης με διαφορετικές προσεγγίσεις που έχουν προσυμφωνήσει. Για παράδειγμα, η μία ομάδα παρακολουθούσε ανάγνωση βιβλίου και η άλλη τη δραματοποίηση της ίδιας ιστορίας ή η μία επεξεργαζόταν βίντεο και η άλλη εικόνες σχετικές με τη θεματική. Ο σχεδιασμός γινόταν από κοινού και για τις δύο ομάδες.

*Σχεδιασμός 6: Εφαρμογή Ομαδικής διδασκαλίας*

Οι δύο εκπαιδευτικοί από κοινού σχεδίαζαν τις δραστηριότητες, δίδασκαν τις θεματικές στο πλαίσιο της ολομέλειας, ήταν υπεύθυνες για την πειθαρχία στο πλαίσιο της τάξης και εν γένει για το συνολικό πρόγραμμα. Οι μαθητές διδάσκονταν σε ολομέλεια ή σε ομάδες και καθοδηγούνταν και από τις δύο εκπαιδευτικούς. Οι δραστηριότητες ήταν πολυαισθητηριακές και διαφοροποιημένες με στόχο τη δημιουργία συνθηκών εμπλοκής για όλους τους μαθητές.

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ - ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΛΟΜΕΝΩΝ**

Στην Ελλάδα ο θεσμός της Παράλληλης Στήριξης θεσμοθετείται ώστε να ενισχύσει την ένταξη μαθητών με αναπηρία στο σχολικό πλαίσιο. Ωστόσο, η δομή και η λειτουργία της φαίνεται να έρχονται σε αντίθεση με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης. Φαίνεται ότι ο τρόπος με τον οποίο έχει θεσμοθετηθεί προάγει την παραδοσιακή διδασκαλία, η οποία με τη σειρά της δημιουργεί μορφές αποκλεισμού και όχι ενταξιακό περιβάλλον μάθησης, γεγονός που επιβεβαιώνεται και σε αυτή την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, όπως προκύπτει από το προσωπικό ημερολόγιο και την συνέντευξη με το μαθητή τόσο ο ειδικός παιδαγωγός όσο και ο μαθητής φαίνεται να μην εντάσσονται στο σχολικό πλαίσιο, ενώ την αποκλειστική ευθύνη για το μαθητή με αναπηρία την έχει ο ίδιος, γεγονός που επίσης συγκρούεται με την ενταξιακή εκπαίδευση, όπως φαίνεται και στα παρακάτω αποσπάσματα:

Απόσπασμα ημερολογίου:

*«Η παραδοσιακή διδασκαλία με περιορίζει, ενώ δεν εντάσσει πραγματικά το μαθητή μου. [...] Με ρωτάνε τα παιδιά και δεν μπορώ να τα βοηθήσω γιατί τους λέει ότι είμαι η δασκάλα του Γ.»*

Απόσπασμα συνέντευξης με μαθητή:

*«Η κ. Β. (ΕΕ) είναι η δικιά μου δασκάλα. Τα άλλα παιδιά έχουν την κ. Ζ. (ΓΕ) Τα παιδιά δεν με παίζουν πάντα. Μου λένε να πάω στην κ. Β. γιατί δεν τα ξέρω εγώ και έχω άλλη δασκάλα.»*

Η μετάβαση από την παραδοσιακή διδασκαλία -όπου οι ρόλοι γενικός και ειδικός παιδαγωγός είναι διακριτοί- στη συνδιδασκαλία φαίνεται σταδιακά να επηρεάζει τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης, αλλά και τις απόψεις των εμπλεκομένων σχετικά με αυτή. Σε ένα πρώτο επίπεδο, ο ειδικός παιδαγωγός φαίνεται να παύει να βρίσκεται σε θέση «επαίοντα ειδικού», στον οποίο προτρέπει ο γενικός μόνο σχετικά με ζητήματα που αφορούν την αναπηρία. Από την άλλη, ο

γενικός παύει να μεταφέρει την ευθύνη του μαθητή με αναπηρία αποκλειστικά στον παιδαγωγό της Παράλληλης Στήριξης. Οι θέσεις εξουσίας φαίνονται να αίρονται σε μεγάλο βαθμό μέσα από την εφαρμογή των διαφόρων μορφών συνδιδασκαλίας, γεγονός που δείχνει να επηρεάζει και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα συνεργαζόμενα μέλη. Μέσα από την τριγωνοποίηση των δεδομένων φαίνεται ότι οι δύο εκπαιδευτικοί σταδιακά αρχίζουν να ανταλλάσσουν απόψεις, να παίρνουν από κοινού αποφάσεις, να πραγματοποιούν κατανομή αρμοδιοτήτων, να σχεδιάζουν και να υλοποιούν κοινά εκπαιδευτικά προγράμματα για το σύνολο των μαθητών. Ο μαθητής με αναπηρία φαίνεται να απαγκιστρώνεται από την εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης, να αρχίζει να αλληλεπιδρά σε μεγαλύτερο βαθμό με το γενικό παιδαγωγό όπως και να ακολουθεί με μεγαλύτερη ευκολία και προθυμία τις οδηγίες του. Ο ειδικός παιδαγωγός λόγω της συμμετοχής του στο πρόγραμμα της τάξης φαίνεται να αυξάνει τις αλληλεπιδράσεις με το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, το οποίο και υποστηρίζει ποικιλοτρόπως, ενώ οι ρόλοι παύουν να είναι διακριτοί. Οι μορφές συνδιδασκαλίας φαίνεται να τυγχάνουν θετικών γενικά σχολίων τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το μαθητή με αναπηρία.

**Πίνακας 2:** Απόψεις συμμετεχόντων για τις μορφές διδασκαλίας

Απόψεις για τις μορφές διδασκαλίας	Αριθμός Απαντήσεων		
	Μαθητής με αναπηρία	Γενικός Εκπαιδευτικός	Ειδικός Εκπαιδευτικός
Η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει τη διάκριση των ρόλων ανάμεσα σε γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό.	1	1	1
Η παραδοσιακή διδασκαλία ενισχύει μορφές αποκλεισμού.	1	1	1
Οι μορφές συνδιδασκαλίας οδηγούν στην άρση των διακριτών ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	1	1	1
Η συνδιδασκαλία ενισχύει τις σχέσεις ανάμεσα στο γενικό εκπαιδευτικό και στο μαθητή με αναπηρία.	1	1	1
Η συνδιδασκαλία ενισχύει τις σχέσεις ανάμεσα στον ειδικό παιδαγωγό και το μαθητικό σύνολο.	0	0	1
Ο κοινός εκπαιδευτικός σχεδιασμός ενισχύει τη διαμόρφωση ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης.	1	1	1
Ο μαθητής με αναπηρία αυτονομείται κατά την εφαρμογή μορφών συνδιδασκαλίας.	1	0	1

Χαρακτηριστικά παραδείγματα που αποτυπώνουν τα παραπάνω αποτελούν τα εξής:  
Συνέντευξη με γενική παιδαγωγό:

*«Για μένα το να ετοιμάζω ένα πρόγραμμα για 20 και 25 παιδιά ήταν κάτι συνηθισμένο. Το να εφαρμόζω όμως τόσο διαφορετικές μεταξύ τους ιδέες δεν το είχα κάνει ποτέ. [...] Θεωρώ ότι μοιράστηκαν οι ευθύνες και ότι όλο και περισσότερες ιδέες έπεφταν στο τραπέζι. Είναι ωραίο να έχεις έναν καλό συνοδοιπόρο μέσα στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε καθημερινά [...] Νιώθω μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση όσον αφορά τον Αυτισμό. Πιστεύω τελικά ότι δεν είναι τόσο δύσκολο όσο το είχα στο μυαλό μου. Είναι ένας ακόμα μαθητής μου».*

Συνέντευξη με μαθητή:

«Η κ. Β. που είναι δασκάλα μιλάει με την κ. Ζ. γιατί είναι δασκάλες και ξέρουν τι να πουν. Εγώ μιλάω με τους φίλους μου. Η κ. Β. βοηθάει και τα άλλα παιδιά και εγώ ακούω και τις δυο μου δασκάλες. Είναι ωραίο να έχουμε δύο δασκάλες.

Προσωπικό ημερολόγιο:

«Εκφράζομαι με μεγαλύτερη άνεση. Νομίζω ότι αλλάζει το κλίμα στην τάξη 180 μοίρες. Εκφράζω τις ιδέες μου, ενώ μαθαίνω από την εμπειρία του συναδέλφου. Φαντασία και εμπειρία δημιουργούν καταπληκτικές δράσεις. Ανυπομονώ για τον επόμενο σχεδιασμό».

Φυσικά, η διαδικασία αυτή συνοδεύτηκε και με προκλήσεις, οι οποίες όπως φαίνεται αφορούν την έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης, το διαφορετικό μορφωτικό και ιδιοσυγκρασιακό επίπεδο των εκπαιδευτικών, την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική, την έλλειψη χρόνου, τη διαφορετική αντίληψη περί συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικές ειδικότητες, τη μη επαρκή κατανόηση του ρόλου της Παράλληλης Στήριξης και τις προσωπικές αντιλήψεις για την αναπηρία. Οι προκλήσεις μπορούν να γίνουν αντιληπτές μέσα από το λόγο κυρίως των δύο εκπαιδευτικών, όπως φαίνεται χαρακτηριστικά παρακάτω:

Απόσπασμα από συνέντευξη με γενικό παιδαγωγό:

«Εγώ όταν ήρθε παράλληλη πίστευα ότι πρέπει να είναι έτσι πίσω από το μαθητή. Αυτό διάβασα, αυτό μου είπαν. Δεν ήξερα ότι η ένταξη δεν είναι αυτό. Και που να το μάθω; Εγώ τελείωσα χρόνια τη σχολή, ό,τι μου λέει η Σύμβουλος και το κράτος. [...] Φυσικά, ως συνεργασία θεωρώ ότι είναι να σέβεσαι τον άλλο και να του δίνεις χώρο να κάνει τη δουλειά του. Εκ των υστέρων κατάλαβα ότι συνεργασία είναι κάτι πέρα από αυτό. [...] Δεν είναι πάντα εύκολο να βρίσκεις το χρόνο να σκέφτεσαι ιδέες και να τις εφαρμόζεις. Όπως και να το κάνουμε με τόσα παιδιά, ένας μαθητής με αναπηρία είναι για όλους μας αγκάθι. [...] Η συνδιδασκαλία βοηθά να λυθούν πολλά από αυτά τα προβλήματα, όλα μοιράζονται. Έχεις ένα συνάδελφο να σε καταλαβαίνει και όχι να σε κρίνει. Τώρα το κατάλαβα, πριν όχι γιατί δεν τα είχα δει στην πράξη. Βέβαια, είναι σημαντικός και ο συνάδελφος, τι αίσθηση σου δίνει και τι σου αποπνέει. Δεν είναι πάντα το ίδιο νομίζω.»

Απόσπασμα από προσωπικό ημερολόγιο:

«Είναι έντονα τα στερεότυπα για την αναπηρία, όπως είναι φυσικό. [...] Νιώθω λίγο άγχος να υπάρχει στην ατμόσφαιρα. Θεωρώ ότι χρειάζεται χρόνος για να με εμπιστευτεί. [...] Θα προτείνω να εφαρμόσω μια διαφοροποιημένη δραστηριότητα να δώσω ένα πρακτικό παράδειγμα. [...] Είναι πολύ ευγενική, απλά πιστεύω ότι δε θέλει να με ενοχλεί.»

**Πίνακας 3:** Απόψεις σχετικά με τις προκλήσεις αναφορικά με τις συνεργατικές πρακτικές ανάμεσα σε γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό.

Απόψεις για τις μορφές διδασκαλίας	Αριθμός Απαντήσεων		
	Μαθητής με αναπηρία	Γενικός Εκπαιδευτικός	Ειδικός Εκπαιδευτικός
Ο μαθητής με αναπηρία αποτελεί ευθύνη του ειδικού παιδαγωγού.	1	1	1
Η ένταξη ταυτίζεται με την εκπαίδευση των μαθητών με αναπηρία.	1	1	1
Η ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική περί Παράλληλης Στήριξης προωθεί τη διάκριση των ρόλων ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.	0	1	1
Η ιδιοσυγκρασία των εκπαιδευτικών, η αντίληψη περί αναπηρίας και συνεργασίας επηρεάζει την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στην τάξη.	0	1	1
Ο περιορισμένος χρόνος εργασίας και η ανάληψη διαφορετικών ευθυνών επηρεάζει την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών.	0	1	0

Επομένως, μέσα από τα δεδομένα, γίνεται αντιληπτό ότι η εφαρμογή μορφών συνδιδασκαλίας ενίσχυσε τη δημιουργία ενός πραγματικού ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης, ενώ φαίνεται να προτιμάται τόσο από τους εκπαιδευτικούς όσο και από το μαθητή με αναπηρία. Μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα εφαρμογής της διαφοροποιημένης και προσωποποιημένης παιδαγωγικής με αποτέλεσμα να αναπτύσσονται ολιστικά όλοι οι εμπλεκόμενοι σε αυτή, μαθητές και εκπαιδευτικοί. Η Παράλληλη Στήριξη ως θεσμός φαίνεται, έτσι, να αρχίζει να λειτουργεί με βάση τις αρχές της ένταξης και να ξεφεύγει από τον ιατροκατευθυνόμενο λόγο που της απέδιδε χαρακτήρα αποκλεισμού του διαφορετικού.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα αυτή είχε ως άνωτερο στόχο την ανάδειξη προκλήσεων και προοπτικών όσον αφορά τη συνεργασία γενικού και ειδικού παιδαγωγού στο πλαίσιο της δομής της Παράλληλης Στήριξης. Σύμφωνα με τα ευρήματά της, επιβεβαιώνεται το γεγονός ότι η συνδιδασκαλία ενισχύει τη δημιουργία κατάλληλων περιβαλλόντων μάθησης και εκπαίδευσης μαθητών με διαφόρων ειδών διαφορετικότητα (Beaton, 2007· Blanton & Pugach, 2007· Sledge & Pazez, 2013· Sokal & Sharma, 2014). Η διαμόρφωση κατάλληλου κλίματος που να στοχεύει στην άρση αποκλεισμών είναι κάτι που φαίνεται ότι μπορεί να επιτευχθεί στην πράξη και να έχει πολλαπλά οφέλη για το σύνολο των εμπλεκόμενων (μαθητές-εκπαιδευτικοί). Η ανάπτυξη συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα σε γενικό και ειδικό παιδαγωγό αποτελεί καίριο και απαραίτητο στοιχείο ώστε να προσφερθούν ποιοτικές εκπαιδευτικές υπηρεσίες που να στοχεύουν στην ολιστική ανάπτυξη του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (Bauwens & Hourcade, 1996· Strogilos & Tragoulia, 2013· Tzivinikou & Papoutsaki, 2014).

Ωστόσο, η διαδικασία μετάβασης από τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας σε έναν πιο ανοικτό, διαφοροποιημένο τρόπο χαρακτηρίζεται από ποικίλες προκλήσεις που προκύπτουν κυρίως από το κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι της χώρας εν γένει. Η δομή της Παράλληλης Στήριξης, έτσι, αποδεικνύεται ότι λαμβάνει το χαρακτηρισμό «ενταξιακή» χωρίς ωστόσο να επιτελεί τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης (Σιαμαντά & Ντεροπούλου-Ντέρου υπό δημοσίευση· Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012). Η τρέχουσα εκπαιδευτική πολιτική που κυριαρχείται από κοινωνικά στερεότυπα, η έλλειψη κατάλληλης επιμόρφωσης σε ζητήματα ενταξιακής εκπαίδευσης, το διαφορετικό μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών, τα ισχύοντα κοινωνικά στερεότυπα περί αναπηρίας φαίνεται να δυσχεραίνουν την εφαρμογή συνεργατικών πρακτικών στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Βλάχου κ.α., 2004· Mulligan et al., 2010· Στρογγυλός, 2007· Lacey, 2001· Σιαμαντά & Ντεροπούλου, υπό δημοσίευση).

Η συνεργατική διδασκαλία φαίνεται ότι απαιτεί αλλαγές σε στερεότυπα, ρόλους, αρμοδιότητες και στη διοίκηση για την επίτευξη κοινών στόχων και την επίλυση προβλημάτων, καθώς και αυτοκριτική και αναστοχασμό θέτοντας ο καθένας υπό αμφισβήτηση το σύστημα αξιών του και τις γνώσεις του (Lee, 2007). Αναφέρεται στη διαδικασία ανάπτυξης και βελτίωσης των ίδιων των εκπαιδευτικών και του έργου τους ώστε να παρέχονται ευκαιρίες για ουσιαστική πρόσβαση και συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική πράξη (Friend & Cook, 2003· Roth & Tobin, 2004· McLaughlin, 2002).

Ως εκπαιδευτική πρακτική είναι, ωστόσο, πολύπλοκη καθώς προσλαμβάνει διαφορετικές σημασίες από διαφορετικά άτομα και προσεγγίζεται με διαφορετικές πρακτικές. Το πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται την ουσιαστική συνεργασία και ποιες θεωρεί ως αποτελεσματικές μορφές της είναι ζητήματα που καθορίζουν την προώθηση της ένταξης ή του συνεχόμενου αποκλεισμού (Βλάχου & Σιδέρη, 2010). Αποτελεί, κατά συνέπεια, βασικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ενώ τα

παραπάνω δεδομένα αναδεικνύουν ότι η σύναψη συνεργατικών πρακτικών εξακολουθούν να αποτελούν το ζητούμενο στα ελληνικά εκπαιδευτικά πλαίσια.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. (2006). «Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England». *International Journal of Inclusive Education*, 10 (4–5): 295–308.

Ainscow, M. & Booth, T. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2004). *Ετερογένεια και Σχολείο*, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004. ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα. Ανακτήθηκε τον 11/2012 από: <http://www.kleidiakaiaantikleidia.ne>

Αντωνόπουλος, Γ. (2003). «Ένταξιακή εκπαίδευση για όλους. Ένα ζήτημα ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή μια νέα πολιτική ορθοδοξία;» (Α δημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (2011) *Εκπαίδευση και Τύφλωση*. Αθήνα: Πεδίο.

Bauwens, J. & Hourcade, J. J. (1996). Cooperative teaching: A strategy for successful inclusion. *Impact*, 9 (2): 8-9.

Bauwens, J., Hourcade, J. J. & Friend, M. (1989). Cooperative teaching: A model for general and special education integration. *Remedial and Special Education*, 10 (2): 17 – 22.

Beaton, L. (Ed.) (2007). *Stepping stones to success II. Collaboration: Working together for all students. Developed by collaboration writing team and the CTE resource center*. Commonwealth of Virginia Department of Education.

Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2007). *Collaborative programs in general and special teacher education: An action guide for higher education and state policymakers*. Washington, D. C.: Council of Chief State School Officers.

Βλάχου, Α., Διδασκάλου, Ε. & Μπέλιου, Β. (2004). Η αναγκαιότητα δημιουργίας δομών στήριξης και συνεργασίας για τη βελτίωση της λειτουργίας των τμημάτων ένταξης: οι απόψεις των ειδικών παιδαγωγών. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα: 65-106.

Βλάχου, Α. & Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2010). Σχολική Ένταξη και εφαρμοσμένες πρακτικές συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής. *Εξειδικευμένη Εκπαιδευτική Υποστήριξη για ένταξη μαθητών με αναπηρία ή και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. ΥΠΕΠΘ, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση

Coben, S. S., Thomas, C. C., Sattler, R. O. & Morsink (1997). Meeting the challenge of consultation and collaboration: Developing interactive teams. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4): 427-433.

Foot, H., Howe, C., Cheyne, B., Terras, M. & Rattray, C. (2002). Parental participation in pre-school provision. *International Journal of Early Years Education*, 10(1):5-19.

Friend, M. & Cook, L. (2007). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (5th edition). Boston: Allyn and Bacon.



Friend, M. & Cook, L. (2003). *Interactions: Collaboration skills for school professionals*. Boston: Allyn and Bacon.

Hang, Q. & Rabren, K. (2009). An examination of co-teaching perspectives and efficacy indicators. *Remedial and Special Education*, 30 (5). 259-268.

Lacey, P. (2001). *Support partnerships*. London: David Fulton Publishers Ltd.

Μαντζίκος, Κ., Λάππα, Χ., Σιαμαντά, Β. & Χαρούμενου, Ζ. (Υπό δημοσίευση). Η Αξιολόγηση της δομής της Παράλληλης Στήριξης από τους γονείς των παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*.

McLaughlin, M. J. (2002). Examining special and general education collaborative practices in exemplary schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4): 279-283.

Morocco, C. C. & Aguilar, C. M. (2002). Coteaching for content understanding: A schoolwide model. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(4): 315-347.

Mulligan J., Steel L., MacCulloch R. & Nicholas D. (2010). Evaluation of an information resource for parents of children with autism spectrum disorder. *Autism*, 14 (2): 113-126

Murawski, W. W. & Lochner, W. W. (2011). Observing co-teaching: What to ask for, look for, and listen for. *Intervention in School and Clinic*, 46 (3): 174-183.

Noell, W. (1999). Efficient and effective formats for collaborative consultation. *Journal of Educational & Psychological Consultation*, 10(2): 173-185.

Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). «Αποτίμηση της πορείας των νομοθετικών αλλαγών τριάντα χρόνια μετά τη ψήφιση του πρώτου νόμου για την ειδική αγωγή στην Ελλάδα». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου, Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (2012), *Αναπηρία και εκπαιδευτική πολιτική*. Αθήνα: Πεδίο:123-151.

Rainforth, B., & England, J. (1997). Collaborations for inclusion. *Education and Treatment of Children*. 20(1): 85-105.

Reeve, P. & Hallahan, D. P. (1994). Practical questions about collaboration between general and special educators. *Focus on Exceptional Children*, 26(7): 1-12.

Rentzou, K. (2011). Parent - caregiver relationship dyad in Greek day care centres. *International Journal of Early Years Education*, 19(2): 163-177.

Roth, W., M. & Tobin, K. (2004). Coteaching: From praxis to theory. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 10(2): 161-180.

Sakellariou, M. & Rentzou, K. (2007). Types of parental involvement in Greek preschool settings – a case study. *The International Journal of Learning*, 14(1): 33-40.

Sileo, J. M. (2011). Co-teaching: Getting to know your partner. *Teaching Exceptional Children*, 43 (5): 32 – 38.

Σιαμαντά, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (Υπό δημοσίευση). «Το σχολείο είναι μόνο για τους μαθητές: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης». Στο υπό δημοσίευση Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου(Επιμ.), *Η έρευνα στην ειδική αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Συλλογικός Τόμος (-). Αθήνα: Πεδίο.

Sledge, A. & Pazez, L. B. (2013). Measuring teacher effectiveness through meaningful evaluation: Can reform models apply to general education and special education teachers? *Teacher Education and Special Education*, 36 (3): 1–16.

Slee, R. (2001). Social justice and the changing directions in educational research: The case of inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 5: 167-177.

Sokal, L. & Sharma, U. (2014). Canadian in-service teachers' concerns, efficacy and attitudes about inclusive teaching. *Exceptionality Education International*, 23 (1): 59- 71.

Στρογγυλός, Β. (2007). Σε ένα σχολείο ίσο για παιδιά άνισα: Ένταξη και Διεπιστημονική συνεργασία. *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.

Strogilos, V. & Tragoulia, E. (2013). Inclusive and collaborative practices in co-taught classrooms: Roles and responsibilities for teachers and parents. *Teaching and Teacher Education*, 35: 81-91.

Strogilos, V., Lacey, P., Xanthacou, Y. & Kaila, M. (2011). Collaboration and integration of services in Greek special schools: two different models of delivering school services. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (8): 797-818.

Tzivinikou, S. & Papoutsaki, K. (2014). *A research for teaching methods, strategies and best practices at resource rooms*. Paper presented at 24th European Early Childhood Education Research Association (EECERA) Conference, Crete, Greece.

UNESCO (1994). *The Salamanca Statement on Principles, Policy and Practice in Special Needs Education*. Ανακτήθηκε τον 04/2015 από: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>

Walther- Thomas, C. (1997). Co-teaching experiences: The benefits and problems that teachers and principals report over time. *Journal of Learning Disabilities*, 30(4): 395-407.

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2004). «Η εκπαιδευτική ένταξη στην Ελλάδα: μία πορεία είκοσι ετών». Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη & Η. Σπανδάγου (επιμ.) (2011), *Εκπαίδευση και τύφλωση, σύγχρονες τάσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

# Κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη μαθητή με αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου: Έρευνα Δράσης.

Σιαμαντά Βασιλική, Νηπιαγωγός- Ειδική Παιδαγωγός Msc, Νηπιαγωγείο  
Βαρβάσαινας, [vickysiam04@gmail.com](mailto:vickysiam04@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα παιδιά στο νηπιαγωγείο καλούνται να αναπτύξουν την αυτο-εκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται, σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης αφορά την ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Αυτισμό στο πλαίσιο γενικού νηπιαγωγείου, ο οποίος υποστηριζόταν από εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης. Ο εκπαιδευτικός σχεδίασμος βασιζόταν στην εφαρμογή τεσσάρων τεχνικών κοινωνικής μάθησης, όπως η τεχνική “buddies”, ο κύκλος των φίλων, οι σταθμοί διδασκαλίας, οι λέσχες παιχνιδιών, οι οποίες διαμορφώνονταν από τον εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης σε συνεργασία με το γενικό εκπαιδευτικό με βάση τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ του μαθητή με ΔΑΦ, αλλά και των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτές κάθε φορά. Οι τεχνικές αυτές εφαρμόζονταν κατά τη διάρκεια τόσο των δομημένων όσο και των ελεύθερων δραστηριοτήτων σε όλο το μαθητικό πληθυσμό. Η αξιολόγηση των δράσεων αυτών πραγματοποιήθηκε μέσω της τριγωνοποίησης δεδομένων που συλλέχθηκαν από ημιδομημένη συνέντευξη με τους μαθητές και το γενικό εκπαιδευτικό, όπως και από το προσωπικό ημερολόγιο του εκπαιδευτικού παράλληλης στήριξης. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι μετά την εφαρμογή των τεχνικών κοινωνικής μάθησης παρατηρήθηκαν αλλαγές στον τρόπο αλληλεπίδρασης των μαθητών μεταξύ τους, ενώ μειώθηκε σε μεγάλο βαθμό η εκδήλωση διαταρακτικών συμπεριφορών από το σύνολο τους. Επίσης, οι λέσχες παιχνιδιών αναδείχθηκαν ως η τεχνική με τη μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα τόσο από την πλευρά των μαθητών όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Σημαίνουσα στην όλη διαδικασία, φυσικά, υπήρξε η συνεργασία γενικού και ειδικού εκπαιδευτικού, η οποία είχε ως απώτερο στόχο τη δημιουργία κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης.

**ΛΕΞΕΙΣ- ΚΛΕΙΔΙΑ:** Έρευνα δράσης, Συναισθηματική ανάπτυξη, Αυτισμός

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μάθηση αποτελεί μια κοινωνική δραστηριότητα, η οποία ουσιαστικά αφορά την ανάπτυξη προσωπικών τύπων συμπεριφοράς στο πλαίσιο συναναστροφής του ατόμου με άλλους και με το περιβάλλον του. Είναι η διεργασία ένταξης του ατόμου σε ένα κοινωνικό σύνολο (Τσαούσης, 2004). Μέσα από αυτή τη διεργασία το άτομο έρχεται σε επαφή με τις αξίες, τους κανόνες, τους τρόπους συμπεριφοράς και τις δεξιότητες, τις οποίες οικειοποιείται και συνειδητά ή ασυνείδητα διαμορφώνει τους τρόπους συμπεριφοράς σύμφωνα με αυτές (Φεντ, 1976).

Οι κοινωνικές σχέσεις των ατόμων θεωρούνται σημαντικές τόσο για τον εμπλουτισμό των εμπειριών τους όσο και για τη διασφάλιση της ποιότητας της ζωής τους καθώς η απουσία τέτοιων σχέσεων μπορεί να προκαλέσει μοναξιά, αποκλεισμό ή ακόμα και το αίσθημα της κοινωνικής αποτυχίας (Chappell, 1994· Emerson & McVilly, 2004· Jobling et al., 2000· Knox & Hickson, 2001· Lafferty et al., 2013). Τα τελευταία χρόνια επιστημονικά πεδία, όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η παιδαγωγική, ασχολούνται ερευνητικά με την κατανόηση της ανάπτυξης του ατόμου μέσα από τα κοινωνικά δίκτυα τα οποία αναπτύσσει κατά τη διάρκεια της ζωής του (Lerner & Simi, 1995· Moos, 2003· Rutter, 2000).

Ένα άτομο αρχίζει να αναπτύσσεται κοινωνικά τους πρώτους μήνες της ζωής, ενώ σταδιακά εισέρχεται σε όλο και περισσότερες και πολυπλοκότερες κοινωνικές

συνδιαλλαγές με το περιβάλλον του μέχρι να ολοκληρώσει την προσωπικότητά του στην εφηβεία. Η εκπαίδευση, όχι μόνο, σε πλαίσιο σχολικό αλλά και εν γένει αποτελεί τον κύριο φορέα προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης. Η σημασία, συνεπώς, της ανάπτυξης ποιοτικών σχολικών προγραμμάτων που να ενδυναμώνουν αυτόν τον τομέα κρίνεται καιρία.

Η βαθμίδα του νηπιαγωγείου αποτελεί τον πρώτο οργανωμένο σχολικό θεσμό στον οποίο εισέρχεται ένα άτομο, καθιστώντας την κοινωνική ανάπτυξη ως το σπουδαιότερο –ίσως- παράγοντα για τη μετάβαση του παιδιού από την οικογένεια στο σχολείο. Έτσι, ένα παιδί που είναι κοινωνικά έτοιμο από τα πλαίσια της οικογένειας, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, μπορεί να αναπτύξει φιλικές σχέσεις, όπως και να επικοινωνήσει αποτελεσματικότερα με ομηλικούς και ενηλικούς (Bellini, 2004).

Από τη μελέτη ερευνών, μάλιστα, διαφαίνεται ότι οι συνομήλικοι είναι ένα σημαντικό κομμάτι στις ζωές των παιδιών, με αποτέλεσμα να επηρεάζουν με πολλούς τρόπους την ανάπτυξή τους (McElwain & Volling, 2005). Οι σχέσεις μαζί τους επιδρούν στην υγιή κοινωνική και γνωστική ανάπτυξή τους (Howes, 2000) και ειδικά στο νηπιαγωγείο η θέσπιση φιλικών σχέσεων είναι ένας πολύ σημαντικός στόχος για την ανάπτυξη των παιδιών (Buysse et al., 2002· Engle et al., 2011).

Σε αυτήν την ηλικία, τα νήπια βιώνουν έντονες ανάγκες να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να νιώσουν την αποδοχή από το πλαίσιό τους. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι πολλές φορές δίνεται η έμφαση στις τυποποιημένες γνώσεις και όχι στην ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων αποσιωπώντας το γεγονός ότι η δημιουργία κοινωνικών δικτύων ενισχύει τη σχολική και μαθησιακή επίδοση (Μπότσογλου κ.α., 2007· Χρυσάφιδης, 2002).

Κατά τη διάρκεια, λοιπόν, της προσχολικής ηλικίας η κοινωνική ικανότητα περιλαμβάνει εκείνες τις ανεπτυγμένες δεξιότητες που αφορούν διαφόρους τομείς ανάπτυξης: το συνεργατικό παιχνίδι (περιμένει τη σειρά του, μοιράζεται τα παιχνίδια, συνεργάζεται στο παιχνίδι προσποίησης, ανταποκρίνεται θετικά στους συμμαθητές του) (Denham et al., 2003), τη γλωσσική ανάπτυξη και την επικοινωνία (συνομιλεί με τους συμμαθητές του, κάνει υποθέσεις και επεξεργάζεται διάφορα θέματα που προκύπτουν στο παιχνίδι μέσα από τη συζήτηση προκειμένου να βγάλει συμπεράσματα, προσκαλεί άλλους στο παιχνίδι) (Kemple et al., 1992), την αναγνώριση, κατανόηση και ρύθμιση των συναισθημάτων (αναγνωρίζει τα αισθήματα τα δικά του και των άλλων, ελέγχει τις αντιδράσεις του) (Denham et al., 2003), τον αυτοέλεγχο (ελέγχει την επιθετικότητα και έχει την ικανότητα να δίνει λύσεις σε προβλήματα, διαχειρίζεται τους καυγάδες λεκτικά, επινοεί εναλλακτικές λύσεις και προσπερνά τα εμπόδια με τους συμμαθητές του) (Youngstrom et al., 2000).

Από την άλλη πλευρά, ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων σημαίνει ότι έχει δυσκολίες στη λύση προβλημάτων (Matthys & Lochman, 2005), αναπτύσσει μη ισορροπημένες σχέσεις με τους ομηλικούς και τους ενήλικες (Bagwell, 2004) δεν κατανοεί τους κοινωνικούς κανόνες και χρειάζεται επιπλέον ενίσχυση ώστε να αυτοελέγξει τις συμπεριφορές του (Gifford-Smith & Rabiner, 2004).

Στις περιπτώσεις των παιδιών με αναπηρία, πιο συγκεκριμένα, ο κοινωνικός κύκλος φαίνεται να είναι περιορισμένος, ενώ κάποιες φορές να προτιμάται η μοναξιά και η αποξένωση από το σύνολο των ομηλικών. Έρευνες αναδεικνύουν ότι μαθητές με αναπηρία είναι πιο πιθανό να βιώσουν την απόρριψη από τους ομηλικούς τους, την κατάθλιψη, το άγχος, προβλήματα συμπεριφοράς, παραβατικότητα, κακή ακαδημαϊκή επίδοση, και πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από ό, τι τα παιδιά ή οι νέοι χωρίς αναπηρίες (Guevremont & Dumas, 1994· Haager & Vaughn, 1995· Murray et al., 1997· Werner, 1993). Σε αυτήν την περίπτωση η μοναξιά αποτελεί μια θετική εμπειρία (Margalit & Al-Yagon, 1994) και προτιμάται από τον αποκλεισμό από μια ομάδα ή την υποβάθμιση του παιδιού εντός μιας φιλίας (Crick, 1995).

Εν κατακλείδι, όλα τα παραπάνω συνηγορούν στο γεγονός ότι η σχολική ζωή, προσφέρει καθημερινά ευκαιρίες για πολύπλευρες εμπειρίες που οδηγούν το παιδί να οικοδομήσει την προσωπική και κοινωνική του ανάπτυξη. Αισθήματα αυτοεκτίμησης, αυτοεπιβεβαίωσης, αυτορρύθμισης καλλιεργούνται στο παιδί, ενώ αναπτύσσει δεξιότητες οι οποίες, είναι καίριες για την ενεργή συμμετοχή του στη διαδικασία της μάθησης. Τα ποιοτικά προγράμματα σπουδών και η διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος το οποίο δημιουργεί κίνητρα για ανακάλυψη, πειραματισμό, συνεργασία, επικοινωνία, αλληλεπίδραση και φυσικά αποδοχή της διαφορετικότητας ενισχύουν τις ευκαιρίες για ενεργό συμμετοχή του παιδιού σε δραστηριότητες της τάξης, ενισχύουν δηλαδή την κοινωνικότητα του παιδιού και προάγουν την εξέλιξή του.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΔΕΙΓΜΑ

Στη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η θεωρητική προσέγγιση της έρευνας δράσης, καθώς συνδυάζει θεωρία και πράξη, αφού προσανατολίζεται στην πρακτική εφαρμογή, αλλά συγχρόνως συνδέεται άμεσα με το θεωρητικό υπόβαθρο της προβληματικής που ερευνάται. Όπως αναφέρει και ο McNiff (1995:3) «η έρευνα δράσης είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποιος την πρακτική του με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει».

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε σε γενικό νηπιαγωγείο στην Αττική που υποστηρίζει μαθητή με Διάχυτη Αναπτυξιακή Διαταραχή μέσω της δομής της Παράλληλης Στήριξης, ο οποίος φοιτά για δεύτερη χρονιά στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση την προσβασιμότητα του ερευνητή στο πλαίσιο του μαθητή. Στον παρακάτω πίνακα καταγράφονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων:

**Πίνακας 1:** Δημογραφικά στοιχεία δείγματος

	ΜΑΘΗΤΕΣ		ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΙ	
	Νήπια	Προνήπια	Γενικός	Ειδικός
	15	7	1	1
	Θήλυ	Άρρεν	Θήλυ	Άρρεν
	12	10	2	0
	Φέρουν διάγνωση ΔΑΦ			
	0	1		
Σύνολο	22		2	

## ΣΚΟΠΟΙ ΚΑΙ ΣΤΟΧΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΣ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν η διερεύνηση τεχνικών σχετικά με την ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών δεξιοτήτων ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος σε γενικό πλαίσιο φοίτησης. Οι στόχοι αναφέρονται στη διαχείριση του άγχους, τη δημιουργία ασφαλούς περιβάλλοντος μάθησης, την ανάπτυξη συνεργατικού παιχνιδιού, την ανάπτυξη κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ομηλικούς (έναρξη-ανταπόκριση), την επίλυση προβλήματος χωρίς συνεχή παρέμβαση της παιδαγωγού, όπως και την ανάπτυξη κοινωνικού λεξιλογίου.

Η μέθοδος της τριγωνοποίησης χρησιμοποιήθηκε για τη συλλογή δεδομένων με τη χρήση των παρακάτω ερευνητικών εργαλείων: ημιδομημένη συνέντευξη με γενικό εκπαιδευτικό, ημιδομημένη συνέντευξη με μαθητές, προσωπικό ημερολόγιο. Λόγω της θεωρητικής μεθοδολογίας της έρευνας δεδομένα συλλέγονταν και

αναλύονταν μετά από κάθε σχεδιασμό ώστε να είναι δυνατός ο επανασχεδιασμός των δράσεων. Ωστόσο, στην παρούσα εργασία –λόγω των χαρακτηριστικών της– θα παρουσιαστούν και θα αναλυθούν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου τα αποτελέσματα όπως προέκυψαν από την τελική αξιολόγηση όλων των δράσεων. Τα δεδομένα στο τέλος αναλύθηκαν με βάση τρία κριτήρια αξιολόγησης: *τη δράση των εκπαιδευτικών, τη δράση των μαθητών, την εκπαιδευτική διαδικασία.*

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ**

### ***Εκτίμηση Κατάστασης- Θεματικό Ενδιαφέρον***

Ο μαθητής με ΔΑΦ στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης συνήθως αλληλεπιδρούσε με ενήλικες, ενώ διάφορα προβλήματα που προέκυπταν τα επίλυε με την παρέμβαση του ειδικού παιδαγωγού. Επίσης, κατά κύριο λόγο επέλεγε μοναχικό παιχνίδι ή με τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης ενώ βίωνε άγχος σε περιπτώσεις προσέγγισης από άλλο ομήλικο, όπως και στο πλαίσιο της ολομέλειας. Όταν συνυπήρχε με άλλο ομήλικο εξέφραζε έντονη επιθυμία για να διατηρήσει το δικό του χώρο και τα υλικά, ενώ ανέπτυσσε παράλληλο παιχνίδι. Ο υπόλοιπος μαθητικός πληθυσμός δεν επιδίωκε την έναρξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων μαζί του, ενώ συχνά εξέφραζε παράπονα για τη συμπεριφορά του.

### ***Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός- Υλοποίηση Δράσης***

Η δράση διήρκεσε 5 μήνες (Νοέμβριος- Μάρτιος 2016) και αφορούσε την εφαρμογή τεχνικών κοινωνικής μάθησης στο νηπιαγωγείο με στόχο τη δημιουργία ενταξιακού περιβάλλοντος όπου ο μαθητής με ΔΑΦ θα μπορεί να αλληλεπιδράσει και να αναπτυχθεί κοινωνικά. Οι τεχνικές αφορούσαν ελεύθερες και δομημένες δραστηριότητες. Ο κάθε σχεδιασμός είχε ως πηγή έμπνευσης τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή με αναπηρία, ώστε να επιτευχθεί προσωποποιημένη μάθηση και να είναι πιο εύκολη η σταδιακή απαγκίστρωσή του από τον εκπαιδευτικό Παράλληλης Στήριξης.

#### *Σχεδιασμός 1- Τεχνική 1: «Ο Κύκλος της Φιλίας»*

Αυτή η δράση είχε ως επιμέρους στόχους: την αλλαγή των συνεργατικών πρακτικών ανάμεσα σε γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό, τη δημιουργία ομαδικού πνεύματος στην ολομέλεια, την ανάπτυξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, τη διαχείριση του άγχους του μαθητή με αναπηρία σε περιπτώσεις επίλυσης προβλήματος στο πλαίσιο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Ο σχεδιασμός αυτός βασίστηκε στο έντονο ενδιαφέρον του μαθητή για το τραγούδι και το χορό.

Σταδιακά στο πλαίσιο της ομαδικής διδασκαλίας εισήχθη ο «**Κύκλος των φίλων**». Ουσιαστικά πρόκειται για ένα ομαδικό μουσικοκινητικό παιχνίδι. Οι τίτλοι των τραγουδιών που παίζονταν καθημερινά στο χώρο του σχολείου είχαν οπτικοποιηθεί ώστε τα παιδιά να τα αναγνωρίζουν. Στη συνέχεια μέσω ψηφοφορίας κάθε μέρα επέλεγαν ένα από αυτά, το οποίο το παρουσίαζαν το πρωί στην ολομέλεια κάνοντας και χορευτικές κινήσεις. Στον «Κύκλο των φίλων» (παρεούλα) συμμετείχαν και οι δύο εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συνδίδασκαν σε ολομέλεια. Κατά τη διάρκεια της ημέρας σε περίπτωση σύγκρουσης τα παιδιά πήγαιναν στην ολομέλεια τραγουδούσαν το τραγούδι, συζητούσαν το πρόβλημα που είχε προκύψει και γίνονταν φίλοι πάλι. Αρχικά, οι νηπιαγωγοί τα παρότρυναν να ακολουθούν αυτή τη διαδικασία ενώ σταδιακά εφαρμοζόταν αυθόρμητα από τα ίδια.

#### *Σχεδιασμός 2-Τεχνική 2: Εφαρμογή τεχνικής «Buddies»*

Η τεχνική αυτή αφορούσε το ελεύθερο παιχνίδι στις γωνίες. Βασίζεται στις επιλογές του μαθητή με ΔΑΦ ως προς το ελεύθερο παιχνίδι και στοχεύει στην ανάπτυξη συνεργατικού παιχνιδιού, την ανάπτυξη κοινωνικών διαλόγων, τη διαχείριση του άγχους σε πλαίσιο κοινωνικής αλληλεπίδρασης με ομηλικούς και κοινωνικών ανταλλαγών (μοίρασμα παιχνιδιών, ανταλλαγή ιδεών κα).

Αρχικά διαμορφώθηκε ο χώρος των γωνιών με σύστημα οπτικοποίησης: το κάθε παιδί είχε ένα ανθρωπάκι με το όνομά του. Σε κάθε γωνιά υπήρχαν οι

αντίστοιχες φωτογραφίες και αυτοκόλλητα αρσενικό-θηλυκό τόσα όσα τα παιδιά που έπαιζαν σε αυτή. Το παιδί που ήθελε να παίξει κολλούσε εκεί το ανθρωπάκι του. Όταν δεν υπήρχε άλλος χώρος, δεν υπήρχαν άλλα κενά αυτοκόλλητα για να κολληθεί ανθρωπάκι. Έτσι, δημιουργήθηκε ασφαλές περιβάλλον και τα παιδιά μπορούσαν να αυτονομηθούν ως προς το ελεύθερο παιχνίδι τους. Στη συνέχεια εφαρμόστηκε σε τακτική βάση η τεχνική «buddies»: ο ειδικός παιδαγωγός «εκπαίδευε» τον ομήλικο ως προς το ποιες κατευθύνσεις θα δίνει στο μαθητή με ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, είχε παρατηρηθεί ότι ο μαθητής με ΔΑΦ ανέπτυξε παράλληλο παιχνίδι, ενώ όταν χρειαζόταν κάτι απευθυνόταν αποκλειστικά και μόνο στον ειδικό παιδαγωγό. Στην παρούσα δράση, ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης σε οποιαδήποτε ερώτηση του μαθητή με αναπηρία παρότρυνε το συμμαθητή του να απαντήσει. Σταδιακά, το κέντρο εστίασης του μαθητή με ΔΑΦ μετατοπίστηκε προς το/τη συμμαθητή/τρια. Ο εκπαιδευτικός Παράλληλης Στήριξης καθοδηγούσε το/τη συμμαθητή/τρια ως προς το πώς να θέτουν ερωτήσεις στο μαθητή, πώς να του ζητούν τα παιχνίδια, πώς να καταλαβαίνουν τις αντιδράσεις του.

#### *Σχεδιασμός 3 -Τεχνική 3: Λέσχες παιχνιδιών*

Ο τρέχων σχεδιασμός αφορούσε τις δομημένες δραστηριότητες και την εργασία σε ομάδες. Ανάλογα με τη θεματική που διδασκόταν κάθε φορά, μια ομάδα παιδιών αναλάμβανε να την παρουσιάσει και να την εξηγήσει στα άλλα παιδιά με οποιοδήποτε τρόπο επιθυμούσε. Έτσι, διαμορφώνονταν λέσχες παιχνιδιών που ήταν ανοικτές για όσο χρονικό διάστημα γινόταν η επεξεργασία του συγκεκριμένου θέματος. Τα παιδιά που αναλάμβαναν κάθε φορά να είναι υπεύθυνοι της λέσχης οργάνωναν τα υλικά που θα χρησιμοποιούσαν, διαμόρφωναν το χώρο, επέλεγαν πώς θα δίδασκαν τη θεματική. Για παράδειγμα, την ημέρα της αποταμίευσης, οι υπεύθυνοι λέσχης επέλεξαν να οργανώσουν μια θεατρική παράσταση. Κατασκεύασαν χάρτινες κούκλες, μοίρασαν ρόλους και έπαιζαν κουκλοθέατρο. Στη συνέχεια, και οι υπόλοιποι μαθητές μπορούσαν να επεξεργαστούν τα υλικά που είχαν φτιάξει οι υπεύθυνοι. Οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν επιβοηθητικά και ενισχυτικά. Η τεχνική αυτή αποτέλεσε ρουτίνα της τάξης, ενώ ο παιγνιώδης τρόπος εφαρμογής της ενίσχυσε την ένταξη του συνόλου των μαθητών στην όλη διαδικασία.

Μέσα από αυτή τη δράση, οι στόχοι αφορούσαν τους εξής τομείς: διαφοροποίηση της διδασκαλίας μαθησιακών αντικειμένων, ανάληψη πρωτοβουλιών από τους μαθητές, συνεργατική επίλυση προβλήματος, ανάπτυξη κοινωνικών διαλόγων, δημιουργία συνθηκών εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία, ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων.

#### *Σχεδιασμός 4- Τεχνική 4: Σταθμοί διδασκαλίας*

Οι σταθμοί διδασκαλίας αφορούσαν τις δομημένες δραστηριότητες. Στόχοι αυτής της τεχνικής ήταν αφενός να πραγματοποιηθεί συνδιδασκαλία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και αφετέρου να ενισχυθεί ο κοινωνικός τομέας ανάπτυξης του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού. Στο πλαίσιο αυτών, οι μαθητές σε ομάδες αναλάμβαναν να εμπλουτίσουν τις γωνιές με υλικά και κατασκευές ανάλογα με τη θεματική που τύγγανε κάθε φορά επεξεργασίας. Μετά τα παιδιά επισκέπτονταν τις γωνιές και έπαιζαν σε κάθε σταθμό. Για παράδειγμα, την ημέρα της αποταμίευσης στη γωνιά των παιχνιδιών έφεραν κουμπαράδες, στο κουκλοθέατρο έφτιαξαν κούκλες, στα μαθηματικά έπαιζαν με χρήματα κ.ο.κ. Οι δύο εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν καθοδηγητικά, ενώ οι ρόλοι τους εναλλάσσονταν.

Αξίζει να αναφερθεί ότι μετά το πέρας της έρευνας οι τεχνικές συνεχίζονταν να εφαρμόζονταν από το σύνολο των μαθητών. Επίσης, η μία τεχνική είχε ως συνέχεια την άλλη, ώστε να μην υπάρχουν έντονες εναλλαγές στον τρόπο εργασίας των μαθητών.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ- ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η παρούσα έρευνα δράσης αξιολογήθηκε με βάση τρία κριτήρια, όπως ήδη έχει αναφερθεί. Το πρώτο κριτήριο αναφέρεται στη δράση των εκπαιδευτικών και αναλύει τις συνεργατικές πρακτικές ανάμεσα σε γενική και ειδική παιδαγωγό, το βαθμό παρέμβασης τους και το ρόλο τους. Με βάση τα δεδομένα αναδεικνύεται το γεγονός ότι οι μορφές συνδιδασκαλίας ενίσχυσαν την ανάπτυξη κοινωνικών δικτύων τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Γενικά, σε ένα συνεργατικό περιβάλλον μάθησης ενισχύεται η ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Johnson & Johnson, 1991· Kemple, 2004). Επίσης, σημαίνουν ήταν το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί συνειδητά διαμόρφωσαν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα έτσι ώστε να δίνεται έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του συνόλου των μαθητών και όχι σε τυποποιημένες στείρες γνώσεις. Ερευνητικά επιβεβαιώνεται ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων αυτών συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη ποιοτικών σχολικών προγραμμάτων και στη διαμόρφωση μιας εν γένει κουλτούρας που να τα ενισχύει (Katz & McClellan, 1997). Έτσι, μέσα από την άρση των ρόλων εξουσίας ανάμεσα σε γενικό και ειδικό εκπαιδευτικό και την υιοθέτηση ενισχυτικών και καθοδηγητικών ρόλων, φαίνεται ότι δημιουργήθηκε ένα περιβάλλον που ενώ είχε ως πηγή έμπνευσης την προσωπικότητα του μαθητή με ΔΑΦ ωφέλησε το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού.

**Πίνακας 2:** Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τη δράση των εκπαιδευτικών

Κριτήριο 1ο Απόψεις σχετικά με τη δράση των εκπαιδευτικών	Αριθμός Απαντήσεων		
	Απόψεις Μαθητών	Αποψη γενικού εκπαιδευτικού	Αποψη ειδικού εκπαιδευτικού
Συνδιδασκαλία ως πρακτική ένταξης του μαθητικού συνόλου στη μαθησιακή διαδικασία.	19	1	1
Συνδιδασκαλία ως πρακτική ένταξης των εκπαιδευτικών στη μαθησιακή διαδικασία	4	0	1
Συνδιδασκαλία σε επίπεδο εκπαιδευτικού σχεδιασμού	17	1	1
Άρση ρόλων εξουσίας ανάμεσα σε μαθητές και εκπαιδευτικούς	20	1	1
Άρση ρόλων εξουσίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς	1	0	1

Όσον αφορά το δεύτερο κριτήριο αξιολόγησης, η δράση των μαθητών αξιολογήθηκε ως προς το βαθμό συμμετοχής στην όλη διαδικασία, την απόδοση προσωπικού νοήματος σε αυτή, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την ανάπτυξη κοινωνικών και συνεργατικών πρακτικών. Η εφαρμογή των τεχνικών κοινωνικής ανάπτυξης έδειξε ότι φαίνεται να λειτούργησε ωφέλιμα για το σύνολο των μαθητών, οι οποίοι σταδιακά παρουσίασαν βελτίωση στο επίπεδο εξέλιξης του συνεργατικού και κοινωνικού παιχνιδιού τους. Πιο συγκεκριμένα, οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις σε επίπεδο δυάδας και τετράδας εμπλουτίστηκαν (Coucounanis, 2005), αναπτύχθηκε σε μεγαλύτερο βαθμό το συνεργατικό παιχνίδι (Carter et al., 2008· Koegel et al., 2005), ενώ οι μαθητές σταδιακά ανέπτυσαν αυξημένο αυτοέλεγχο και αναλάμβαναν πρωτοβουλίες ως προς την επίλυση προβλημάτων (Koegel et al., 2004). Χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι οι επιθετικές συμπεριφορές περιορίστηκαν σε μεγάλο βαθμό χωρίς τον παρεμβατικό χαρακτήρα των εκπαιδευτικών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνες που αναδεικνύουν ότι η ανάπτυξη ποιοτικών



κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε ομηλικούς επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη συμπεριφορά που εμφανίζουν στο σχολικό πλαίσιο (Engle et al., 2011). Επίσης, το γεγονός ότι οι τεχνικές εφαρμόστηκαν σταδιακά και βασίστηκαν στην καθημερινή ρουτίνα του σχολείου και στα ενδιαφέροντα του μαθητή με ΔΑΦ φαίνεται να λειτούργησε θετικά στον περιορισμό του άγχους του και στην αυτονόμησή του από τον εκπαιδευτικό της Παράλληλης Στήριξης σε ζητήματα κοινωνικού χαρακτήρα.

**Πίνακας 3:** Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με τη δράση των μαθητών

Κριτήριο 2ο Απόψεις σχετικά με τη δράση των μαθητών	Αριθμός Απαντήσεων		
	Απόψεις Μαθητών	Άποψη γενικού εκπαιδευτικού	Άποψη ειδικού εκπαιδευτικού
Μετάβαση από το παράλληλο στο συνεργατικό παιχνίδι.	13	1	1
Επίλυση προβλημάτων χωρίς τη συνεχή παρέμβαση των εκπαιδευτικών	8	1	1
Δημιουργία ρουτίνων-Αυτονόμηση μαθητών με και χωρίς αναπηρία	15	1	1
Ανάπτυξη ποιοτικών κοινωνικών σχέσεων	12	1	1

Χαρακτηριστικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα που αφορούν τόσο τη δράση των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών:

Ημιδομημένη συνέντευξη μαθητών:

*«Είναι ωραίο όταν πέφτετε κάτω και χορεύετε και όλοι μαζί χοροπηδάμε».*

*«Έχουμε δύο δασκάλες και είμαστε τυχερά παιδιά που θα μάθουμε δύο πράγματα και όχι ένα».*

*«Ο Γ. ακούει και τις δύο κυρίες. Παίζει και χορεύει με τα όλα τα παιδιά. Ο Γιώργος έχει πολλούς φίλους. Η καλύτερη του φίλη είναι η Χριστίνα..»*

*«Ο χορός μας είναι τρομερός. Η ξαδέρφη μου δεν έχει χορό στο σχολείο της. Της το μαθαίνω εγώ και δεν τσακωνόμαστε, χορεύουμε».*

*«Τα παιχνίδια είναι ωραία που αλλάζουν συνέχεια. Δε βαριόμαστε καθόλου».*

*«Γίνομαι και εγώ δασκάλα. Το μάθημα που είχα κάνει ήταν πολύ καλό. Οι λέσχες είναι οι αγαπημένες μου.»*

Ημιδομημένη συνέντευξη με γενικό εκπαιδευτικό:

*«Παρατηρώ ότι τα παιδιά δεν έρχονται συνέχεια να μου κάνουν παράπονα. Αυτό είναι τρομερή εξέλιξη. Επίσης, ο Γ. δεν χρειάζεται συνέχεια να έχει κάποια από εμάς για να τον βοηθάει να επικοινωνεί. Τα έχουν βρει μεταξύ τους. Νομίζω τους έχει βοηθήσει όλους αυτή η διαδικασία.»*

Προσωπικό ημερολόγιο:

*«Ο Γ. αυτονομείται όλο και περισσότερο. Τα παιδιά δείχνουν να τον καταλαβαίνουν καλύτερα. Φαίνεται να τους αρέσει όλη αυτή η διαδικασία, να το απολαμβάνουν. Και οι τσακωμοί περιορίστηκαν πολύ.»*

Τέλος, το τρίτο κριτήριο αναφέρεται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Από όλες τις τεχνικές εκπαιδευτικοί και μαθητές φαίνεται να επέλεξαν τις λέσχες παιχνιδιών ως την πιο αποτελεσματική πρακτική που συνέβαλε στο μεγαλύτερο βαθμό στην προσωποποιημένη μάθηση. Επιπλέον, η εφαρμογή συνδιδασκαλίας και η διαφοροποίηση του πλαισίου διδασκαλίας φαίνεται ότι δημιούργησε ένα ενταξιακό περιβάλλον μάθησης, όπου το σύνολο των εμπλεκόμενων (μαθητές-εκπαιδευτικοί)

αναπτύχθηκε ολιστικά. Η αποδοχή της διαφορετικότητας σε καθημερινή βάση, η κατανόηση των συναισθημάτων του άλλου, η ανάπτυξη ισορροπημένων κοινωνικών και συναισθηματικών σχέσεων φαίνεται ότι συνέβαλε στην όλη διαδικασία, όπως γίνεται αντιληπτό και παρακάτω:

Απόσπασμα από ημιδομημένη συνέντευξη με γενικό εκπαιδευτικό:

*«Τόσα χρόνια πίστευα ότι αν δεν τα προβλέσω όλα θα επικρατούσε χαμός εδώ. Τώρα κατάλαβα ότι τα παιδιά ξέρουν καλύτερα από εμάς. Είναι συγκινητικό να τα βλέπεις να ωριμάζουν με αυτόν τον τρόπο και να ξέρεις ότι και εσύ βοήθησες. Νομίζω ότι δεν ωρίμασαν μόνο τα παιδιά αλλά κι εγώ η ίδια. Παρά το γεγονός ότι έχω τόσα χρόνια εμπειρία, νομίζω είναι η πρώτη φορά που άφησα τόσο ελεύθερο τον εαυτό μου και δε σκέφτηκα το πόσα φύλλα θα κάνω ή αν τα έμαθαν όλα.»*

**Πίνακας 4:** Απόψεις συμμετεχόντων σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία

Κριτήριο 3ο Απόψεις σχετικά με την εκπαιδευτική διαδικασία	Αριθμός Απαντήσεων		
	Απόψεις Μαθητών	Άποψη γενικού εκπαιδευτικού	Άποψη ειδικού εκπαιδευτικού
Δημιουργία διαφοροποιημένου- ενταξιακού περιβάλλοντος μάθησης	17	1	1
Αποδοχή διαφορετικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών	19	1	1
Αλλαγή στον τρόπο προσέγγισης της μάθησης	16	0	1

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η έρευνα αυτή είχε ως απώτερο στόχο την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη ενός μαθητή με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος και βασίστηκε στον σχεδιασμό και την εφαρμογή τεχνικών κοινωνικής μάθησης. Τα αποτελέσματά της ανέδειξαν τη σημασία της εφαρμογής σχολικών προγραμμάτων που να δίνουν έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως και τη διαφοροποίηση στην εκπαιδευτική πράξη μέσα από αυτές. Χαρακτηριστικό ήταν ότι όχι μόνο φαίνεται να επιτεύχθηκε ο στόχος για το μαθητή με αναπηρία, αλλά τα οφέλη ήταν ποικίλα για όλο το σύνολο των εμπλεκομένων, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Αυτό το γεγονός έρχεται να συγκλίνει με τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης που αφορούν την υιοθέτηση προσωποποιημένων εκπαιδευτικών πρακτικών και την εφαρμογή τους στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού (Σιαμαντά & Ντεροπούλου υπό δημοσίευση).

Ο ρόλος και οι παρεμβάσεις των νηπιαγωγών, λοιπόν, κρίνονται καθοριστικές ώστε να δημιουργηθεί ένα γενικό κλίμα αλληλοσεβασμού και αμοιβαίας αποδοχής. Η προσχολική ηλικία είναι το στάδιο όπου τα παιδιά σχηματίζουν άποψη για τον εαυτό τους, τους άλλους και το περιβάλλον τους με πιο δομημένο τρόπο. Μέσα σε πολύπλοκα επικοινωνιακά δίκτυα μοιράζονται αισθήματα, σκέψεις, εμπειρίες και κτίζουν την κοινωνική τους ανάπτυξη (Bagdi & Vacca, 2005). Η αποτελεσματική προσέγγιση σε κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο μέσα από ποικίλες πρακτικές οδηγεί σε πολυποίκιλα οφέλη τους μαθητές και τους προμηθεύει με ισχυρές βάσεις για τη μετέπειτα ζωή τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:**

- Bagdi, A., & Vacca, J. (2005). Supporting Early Childhood Social-Emotional Well Being: The Building Blocks for Early Learning and School Success. *Early Childhood Education Journal*, 33 (3), 145-150.
- Bagwell, C.L. (2004). Friendships, peer networks, and antisocial behavior. In J. B. Kupersmidt & K. A. Dodge (Eds.), *Children's peer relations: Assessment, development, and intervention* (pp. 37-57). Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Bellini, S. (2004). Social skill deficits and anxiety in high functioning adolescents with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 19,78-86.
- Buysse, V., Goldman, B. D. & Skinner, M. L. (2002). Setting effects on friendship formation among young children with and without disabilities. *Exceptional Children*, 68 (4), 503-517.
- Carter, E.W., Cushing, L.S. & Kennedy, C.H. (2008). *Peer Support Strategies for Improving All Students' Social Lives and Learning*. Baltimore, MD: Paul H. Brookes Publishing.
- Chappell, A.L. (1994). A question of friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability & Society*, 9 (4), 419-434
- Coucouvannis, J. (2005). *Super Skills: A Social Skills Group Program for Children with Asperger Syndrome, High-Functioning Autism and Related Disorders*. Shawnee Mission, KS: Autism Asperger Publishing Co.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: The role of intent, attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, 7,313-332.
- Denham, S.A., Blair, K.A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S., Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence? *Child Development*, 74, 238–256.
- Emerson, E. & McVilly, K. (2004). Friendship activities of adults with intellectual disabilities in supported accommodation in Northern England. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17, 191-197.
- Engle, J.M., McElwain, N.L. & Lasky, N. (2011). Presence and quality of kindergarten children's friendships: Concurrent and longitudinal associations with child adjustment in the early school years. *Infant & Child Development*, 20, 365-386.
- Φεντ, Χ. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης* (μτφ Κακαλέτρη, Γ.Σ.). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Gifford-Smith & Rabiner (2004). Social information processing and children's social adjustment. In J.B Kupersmidt & K.A. Dodge (eds). *Children's peer relation. From development to intervention*. Washington DC: APA
- Guevremont, D. C. & Dumas, M. C. (1994). Peer relationship problems and disruptive behaviour disorders. *Journal of Emotional and Behavioural Disorders*, 2,164–172.
- Haager, D. & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 206–215.
- Howes, C. (2000). Relationships: Child and teacher. *Early Developments*, 4 (1), 12-13.
- Jobling A., Moni K.B. & Nolan A. (2000). Understanding friendship: young adults with down syndrome exploring relationships. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 25(3), 235-245
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone: cooperative competitive, and individualistic learning* (3rd ed). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Katz, L.G. & McClellan, D. (1997). *Fostering children's social competence: The teacher's role*. Washington DC: National Association for the Education on Young Child.

- Kemple, K. M. (2004). *Let's be friends: Peer competence and social inclusion in early childhood programs*. New York: Teachers College Press.
- Kemple, K., Speranza, H., Hazen, N. (1992). Cohesive discourse and peer acceptance: Longitudinal relations in the preschool years. *Merrill-Palmer Quarterly*, 38, 3, 364-381.
- Koegel, L.K. & LaZebnik, C. (2004). *Overcoming Autism*. New York, NY: Viking Press.
- Knox M., & Hitckson F. (2001). The meanings of close friendship: the views of four people with intellectual disabilities, *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 14, 276-291
- Lafferty A., McConkey R. & Taggart L. (2013). Beyond friendship: the nature and meaning of close personal relationships as perceived by people with learning disabilities. *Disability & Society*, 28(8), 1074-1088
- Lerner, R. M. & Simi, N. L. (1995). A holistic, integrated model of risk and protection in adolescence: A developmental contextual perspective about research, programs, and policies. in L. R. Bergman, R. B. Cairns, L. G. Nilsson & L. Nystedt (Eds.), *Developmental science and the holistic approach*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 421-443
- Matthys, W. & Lochman, J.E. (2005). *Social problem solving in aggressive children*. Chichester: Wiley.
- Margalit, M. & Al-Yagon, M. (1994). Learning disability subtyping, loneliness, and classroom adjustment. *Learning Disability Quarterly*, 17, 297-310.
- McElwain, N. L. & Volling, B. L. (2005). Preschool children's interactions with friends and older siblings: Relationship specificity and joint contributions to problem behaviour. *Journal of Family Psychology*, 19, 486-496.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge.
- Moos, R. H. (2003). Social contexts: Transcending their power and their fragility. *American Journal of Community Psychology*, 31, 1-13.
- Μπότσογλου, Κ., Κακανά, Δ-Μ. & Χατζοπούλου, Κ. (2007). Σύγχρονες μορφές διδασκαλίας και μάθησης: απόψεις των παιδαγωγών της προσχολικής ηλικίας για την ομαδοσυνεργατική. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 7, 87-100.
- Murray, C., Goldstein, D. E. & Edgar, E. (1997). The employment and engagement status of high school graduates with learning disabilities through the first decade after graduation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 12, 151-160.
- Rutter, M. (2000). Psychosocial influences: Critiques, findings, and research needs. *Development and Psychopathology*, 12, 375-405.
- Σιαμαντά, Β. & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (υπό δημοσίευση). «Το σχολείο εί...είναι μόνο για... για τους μαθητές: διερευνώντας τις απόψεις και τις εμπειρίες μαθητών τμημάτων ένταξης και παράλληλης στήριξης δημοτικής εκπαίδευσης αναφορικά με τις προκλήσεις και προοπτικές της ενταξιακής εκπαίδευσης». Στο: Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Κ. Παπαδοπούλου (Επιμ.) (υπό δημοσίευση). *Η έρευνα στον ειδικό αγωγή, στην ενταξιακή εκπαίδευση και στην αναπηρία*. Συλλογικός Τόμος (-). Αθήνα: Πεδίο.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8, 28-34.
- ΤσαούσηςΔ. (2004). *Η Κοινωνία του ανθρώπου*. Αθήνα: Gutenberg
- Χρυσοφίδης, Κ. (2002). *Επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Δαρδανός, Αθήνα.
- Youngstrom, E., Wolpaw, J.M., Kogos, J.L., Schoff, K., Ackerman, B. & Izard, C. (2000). Interpersonal problem solving in preschool and first grade: Developmental change and ecological validity. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29, 4, 589-602.

## **Άντε γεια και merhaba: Εκπαιδευτικές επιλογές και προσεγγίσεις για παιδιά προσφυγικής προέλευσης.**

*Στεργίου Αήδα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Π.Τ.Ν., [lstergiou@cc.uoi.gr](mailto:lstergiou@cc.uoi.gr)  
Κρεμμύδα Κωνσταντίνα, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Π.Τ.Ν., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,  
[konstantina\\_kremmyda@yahoo.gr](mailto:konstantina_kremmyda@yahoo.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Αντλώντας από την εκπαιδευτική μας εμπειρία έτσι όπως αναπτύχθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος μη τυπικής εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων που απευθυνόταν σε πρόσφυγες, επιχειρήσαμε να καταγράψουμε βασικές διδακτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες, αλλά και στους περιορισμούς που προσδιορίζουν τη ρευστή κατάσταση των προσφυγικών πληθυσμών στην Ελλάδα και ειδικότερα στην Ήπειρο. Μέσω συμμετοχικής παρατήρησης συλλέχθηκαν δεδομένα για τις εκπαιδευτικές ανάγκες παιδιών προσφύγων και παρουσιάζονται βασικές επιλογές κάλυψής τους. Οι διδακτικές επιλογές συζητούνται με βάση τους εξής άξονες: α) το 'σχολικό' κλίμα, β) τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και γ) την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Παιδιά - πρόσφυγες, Μη τυπική εκπαίδευση, Ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, Εκπαιδευτικές ανάγκες

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Από το 2015 έως σήμερα ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων εισήλθε στην Ελλάδα χρησιμοποιώντας την, στην πλειοψηφία τους, ως πέρασμα με προορισμό άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Υπολογίζεται πως από τον Μάρτιο του 2016 μέχρι τον Φεβρουάριο του 2017 περίπου 60.000 αιτούντες άσυλο βρίσκονταν εγκλωβισμένοι στην Ελλάδα (ΥΠΠΕΘ, 2017: 13-14). Στο μεταξύ δημιουργήθηκαν από το ελληνικό κράτος, σε συνεργασία με την ευρωπαϊκή ένωση, δομές φιλοξενίας προσωρινού χαρακτήρα, με σκοπό να καλύψουν βασικές πρώτες ανάγκες για στέγαση και τροφή. Σταδιακά, τέθηκε το ζήτημα της εκπαίδευσης των προσφύγων και υλοποιήθηκαν προγράμματα μη τυπικής και τυπικής εκπαίδευσης από την πολιτεία, διεθνείς οργανισμούς, μη κυβερνητικές οργανώσεις και συλλογικότητες πολιτών. Ειδικότερα ως προς την τυπική εκπαίδευση, το 2016, ιδρύθηκαν και λειτούργησαν Δομές Υποστήριξης Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) τα απογεύματα, εκτός δηλαδή του πρωινού σχολικού ωραρίου, ενώ για το σχολικό έτος 2017-2018, η επιλογή του Υπουργείου Παιδείας ήταν η ένταξη των παιδιών προσφύγων σε Τάξεις Υποδοχής στο πρωινό πρόγραμμα. Ωστόσο, αυτή η ρύθμιση δεν αφορά τα παιδιά που διαμένουν σε Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, τα οποία συνεχίζουν να φοιτούν σε ΔΥΕΠ (ΥΠΠΕΘ, 2017: 82). Η ποικιλία των εκπαιδευτικών δράσεων που οργανώθηκαν, λιγότερο ή περισσότερο αποτελεσματικά, βασίζεται στην παραδοχή πως ο ρόλος της εκπαίδευσης γενικότερα, και των προγραμμάτων ταχείας ανταπόκρισης ειδικότερα, είναι κρίσιμος για την επούλωση των τραυματικών εμπειριών και την επαναφορά της ομαλότητας στη ζωή των ανήλικων προσφύγων. Γνωρίζουμε πως η επιτυχής εκπαίδευση μπορεί να καλύψει τη μεγάλη ανάγκη των παιδιών προσφύγων για προσαρμογή, συμβάλλοντας στην ψυχολογική και κοινωνική τους ανάπτυξη, τονώνοντας το αίσθημα ασφάλειας και βοηθώντας τα να ανταποκριθούν στις πολιτισμικές προσδοκίες της νέας χώρας συνδέοντάς τα, παράλληλα, με την πολιτισμική τους κληρονομιά (McBrien, 2005· Rutter, 2006).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με την υποστήριξη της TdH και χρηματοδότηση της ECHO, εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που λειτούργησε σε 12 δομές φιλοξενίας προσφύγων στην Ήπειρο από τον Σεπτέμβριο 2016, με επιστημονικά υπεύθυνο τον Επίκουρο Καθηγητή Σ. Παπασταθόπουλο. Κύριος στόχος του προγράμματος (εφεξής Πρ. Π.Ι.) ήταν να δημιουργήσει ένα δεκτικό εκπαιδευτικό περιβάλλον υποστηρίζοντας την κατάκτηση βασικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων στα ελληνικά από παιδιά, εφήβους και ενήλικους αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες. Παράλληλα, υποστηρίχθηκαν όσοι/ες μαθητές/τριες εντάσσονταν προοδευτικά σε δομές τυπικής εκπαίδευσης. Τα μαθήματα υλοποιούνταν καθημερινά από εννέα ομάδες εκπαίδευσης που αποτελούνταν από έναν πιστοποιημένο εκπαιδευτικό και 1 έως 3 εθελοντές/τριες, προπτυχιακούς ή μεταπτυχιακούς φοιτητές/τριες του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, χωρίς την παρουσία διερμηνέα. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων στο πρόγραμμα ήταν 581 αιτούντες άσυλο και πρόσφυγες (339 παιδιά/έφηβοι και 242 ενήλικοι) ποικίλων προελεύσεων.

Στο πλαίσιο του προγράμματος αυτού δημιουργήθηκε ειδικό εκπαιδευτικό υλικό α) για παιδιά σχολικής ηλικίας 6-12 ετών (*Το βαλιτσάκι*, που συνοδεύεται από *Οδηγό για τον εκπαιδευτικό*) και β) για ενήλικους (*Ελα πάμε*), το οποίο βασίζεται στις αρχές της διαγλωσσικότητας (Τσοκαλίδου, 2017: 41-44). Περιλαμβάνει απλούς καθημερινούς διαλόγους, καθώς και χρήσιμες εκφράσεις μεταφρασμένες στα αραβικά, τα φαρσί και τα αγγλικά, εικονογραφημένο θεματικό λεξιλόγιο, βασικά στοιχεία γραμματικής και απλές δραστηριότητες εξάσκησης (Το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό διατέθηκε δωρεάν και εξακολουθεί να διατίθεται ηλεκτρονικά στον ιστότοπο του προγράμματος: <https://www.valitsakia-ellinikon.gr/>). Αντίστοιχης λογικής εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιήθηκε συμπληρωματικά για τις ηλικιακές ομάδες 12-18 και για τους ενήλικους ["Εντάξει" (Μετάδραση) και "Γέφυρες" (ΚΑΝΕΠ-ΓΣΕΕ)].

## ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα ανακοίνωση σκιαγραφούμε ορισμένες από τις εκπαιδευτικές ανάγκες ενός δείγματος μαθητών του Πρ.Π.Ι. που φιλοξενήθηκε σε δύο διαφορετικές δομές (Ξενοδοχείο και Κέντρο Φιλοξενίας) και τις παιδαγωγικές επιλογές που προκρίθηκαν ως καταλληλότερες για την εκπαιδευτική ανταπόκριση στις αναδυόμενες αυτές ανάγκες.

Το δείγμα αποτελείται από 43 παιδιά ηλικίας 6-12 ετών (28 από τη Συρία, 8 από το Αφγανιστάν, 4 από το Κουβέιτ, 2 από την Παλαιστίνη και 1 από το Ιράκ), τα οποία διέμεναν σε δύο δομές φιλοξενίας προσφύγων στα Ιωάννινα.

Η πρώτη ομάδα αποτελείται από 14 παιδιά 6-12 ετών (12 από τη Συρία, 2 από την Παλαιστίνη) που διέμεναν σε ξενοδοχείο και παρακολούθησαν μαθήματα για 4 μήνες, πριν μετακινηθούν ξαφνικά και απροειδοποίητα από τη δομή όπου φιλοξενούνταν εκτός περιφέρειας. Τα μαθήματα σε αυτή την πρώτη ομάδα διεξάγονταν στο πολιτιστικό κέντρο του οικείου δήμου (Περάματος) το οποίο παραχωρήθηκε γι' αυτόν τον σκοπό από τον Πολιτιστικό Σύλλογο Περάματος Ιωαννίνων "Το Σπήλαιο". Η μετακίνηση των μαθητών από και προς το κοντινό ξενοδοχείο διαμονής τους γινόταν με συνοδεία εκπαιδευτικού και εθελοντών μαζί με έναν γονέα. Η συγκεκριμένη ομάδα παιδιών παρακολουθούσε τα απογεύματα το πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης σε ΔΥΕΠ.

Η δεύτερη ομάδα αποτελείται από 29 παιδιά 6-10 ετών (16 από τη Συρία, 8 από το Αφγανιστάν, 4 από το Κουβέιτ, 1 από το Ιράκ) τα οποία διέμεναν στο Κέντρο Φιλοξενίας "Αγία Ελένη" Ιωαννίνων που λειτουργεί από τον Μάιο 2017 και, στην πλειοψηφία τους, παρακολουθούσαν τα μαθήματα επί 5 μήνες (από τον Ιούνιο 2017 έως τον Οκτώβριο 2017). Τα μαθήματα διεξάγονταν μέσα στο Κέντρο Φιλοξενίας, σε

αίθουσα διαμορφωμένη για τις εκπαιδευτικές ανάγκες. Έως τον Νοέμβριο 2017, η ομάδα αυτή μαθητών/τριών δεν είχε παρακολουθήσει ακόμη πρόγραμμα τυπικής εκπαίδευσης, εν αναμονή της έναρξης λειτουργίας των ΔΥΕΠ.

Τα δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια προέκυψαν από επιτόπια έρευνα πεδίου με συμμετοχική παρατήρηση, σκοπός της οποίας είναι η ανάδυση και νοηματοδότηση των σύνθετων αλληλεπιδράσεων που λαμβάνουν χώρα μεταξύ των εμπλεκόμενων υποκειμένων (Bernard, 2006: 309-343). Η συμμετοχική παρατήρηση ήταν πλήρης και διάρκειας 9 μηνών (από τα τέλη Ιανουαρίου έως τα τέλη Οκτωβρίου 2017). Ακολουθήθηκαν τα βασικά της στάδια (Κακανά & Μπότσογλου, 2016: 15-40), ήτοι, η επιλογή του ερευνητικού προβλήματος και του πεδίου, η πρόσβαση σε αυτό, ο προσδιορισμός των αναπτυσσόμενων σχέσεων πεδίου, η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων (μέσω ανάλυσης περιεχομένου) και η τελική ανάλυση και παρουσίασή τους (Κρεμμύδα, 2018: 69-85). Δεδομένης της απουσίας εκπαιδευτικής εμπειρίας με αντίστοιχο μαθητικό κοινό, αλλά και με ανάλογες συνθήκες διεξαγωγής εκπαιδευτικού έργου, επιλέχθηκε η ημιδομημένη παρατήρηση χωρίς προκαθορισμένες κατηγοριοποιήσεις, η οποία εστιάστηκε σε ζητήματα που αφορούσαν κυρίως το κλίμα της τάξης, την αξιολόγηση και (ανα)προσαρμογή των προτεινόμενων παιδαγωγικών δραστηριοτήτων, τη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, καθώς και τις διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών/τριών και μεταξύ μαθητών/τριών και εκπαιδευτικών.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΑΝΑΓΚΕΣ ΚΑΙ ΕΠΙΛΟΓΕΣ ΑΠΟΚΡΙΣΗΣ**

### **"Σχολικό" κλίμα**

Ένα σταθερό και κοινό πρόβλημα που αναδύθηκε και στις δύο ομάδες ήταν η έλλειψη συνέπειας ως προς την ώρα προσέλευσης στα μαθήματα, γεγονός που συνδέεται άμεσα με την παρατεταμένη περίοδο αστάθειας την οποία βιώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των συνεχών μετακινήσεών τους, και με τη συνεπακόλουθη απουσία δυνατοτήτων προγραμματισμού της καθημερινότητάς τους. Στη μεν πρώτη περίπτωση μαθητών/τριών (Πέραμα) η συνοδεία από το ξενοδοχείο διαμονής τους προς το μάθημα, λειτούργησε εκ των πραγμάτων οριοθετικά, χωρίς ωστόσο να αποφεύγονται οι καθυστερήσεις. Στην περίπτωση της δεύτερης ομάδας (Αγία Ελένη) το πρόβλημα αντιμετωπίστηκε με την αυστηρή τήρηση των συμφωνηθέντων προκειμένου να εμπεδωθεί η ύπαρξη ορίων και κανόνων: έγινε σαφές ότι μετά από δέκα λεπτά καθυστέρησης κανένας μαθητής δε θα γίνεται δεκτός στην τάξη και εφαρμόσαμε στην πράξη αυτόν τον περιορισμό. Μολονότι αρχικά υπήρξαν αντιδράσεις απέναντι σε αυτή την αυστηρή ρύθμιση, προοδευτικά λειτούργησε θετικότερα εφόσον οι μαθητές ήταν πλέον συνεπείς στην ώρα τους και συχνά, μάλιστα, προσέρχονταν νωρίτερα στο μάθημα. Η σταθεροποίηση και η κανονικότητα που μπορεί να προσφέρει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνιστά άλλωστε ένα από τα πρώτα και σημαντικά ζητούμενα στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων, των οποίων η ζωή χαρακτηρίζεται από έλλειψη οργανωμένου προγράμματος και γενικευμένη ανασφάλεια, ασάφεια και αβεβαιότητα (Dryden-Peterson, 2015· Grant, & Francis, 2016· Hayward, 2017). Είναι, επομένως, κρίσιμης σημασίας η άμεση και οριστική άρση της παροδικότητας που χαρακτηρίζει τη διαμονή αυτών των ατόμων στη χώρα μας διαιωνίζοντας την ανασφάλεια και την ιδιαιτεροποίησή τους.

Ένα δεύτερο ζήτημα που κληθήκαμε να αντιμετωπίσουμε ήταν η δυσκολία προσαρμογής στους κανόνες λειτουργίας μιας σχολικής τάξης (Hamilton, 2004: 83), κάτι που είναι αναμενόμενο σε παιδιά που έχουν αποσχολειοποιηθεί για καιρό ή που δεν έχουν φοιτήσει ποτέ. Η παιδαγωγική επιλογή προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η ρητή αποτύπωση βασικών κανόνων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και η τελική σύναψη ενός κοινού συμβολαίου. Χρησιμοποιώντας καρτέλες και εικόνες συναποφασίστηκε ποιες συμπεριφορές "κάνουν καλό" και "κάνουν κακό" στην

ομάδα. Το σχετικό υλικό αναρτήθηκε στον τοίχο και κάθε φορά που χρειαζόταν να υπενθυμίσουμε τους κανόνες (π.χ. σηκώνω το χέρι μου για να μιλήσω, κάνω ησυχία, δεν κοροϊδεύω τους άλλους, δε χτυπάω) παραπέμπουμε στο υλικό του κοινού συμβολαίου. Και σε αυτή την περίπτωση, διαπιστώθηκε η θετική τροποποίηση της συμπεριφοράς των παιδιών, καθώς και η αξία της έγκαιρης, οργανωμένης και συμμετοχικής οριοθέτησης του εκπαιδευτικού πλαισίου.

Δεδομένου του πλαισίου της μη τυπικής εκπαίδευσης και της οικειοθελούς παρακολούθησης των μαθημάτων από τα παιδιά, οι παραπάνω στόχοι δε θα είχαν επιτευχθεί εάν δεν παρέχονταν κίνητρα συμμετοχής. Ένα βασικό κίνητρο είναι το θετικό εκπαιδευτικό κλίμα, που προσφέρει ασφάλεια και ενδιαφέρον ενεργοποιώντας παράλληλα τη δημιουργικότητα των μαθητών. Ορισμένες διαστάσεις του θετικού εκπαιδευτικού κλίματος είναι η ασφάλεια, η δημιουργία σταθερών σχέσεων και η ίδια η διδασκαλία (Cohen, 2013: 413), οι οποίες είναι αλληλοσυμπληρούμενες. Η ασφάλεια ως απαραίτητη συγκυρία προστασίας δημιουργείται από ένα ανοικτό υποστηρικτικό περιβάλλον που ενισχύει την αυτοεκτίμηση και το αίσθημα ανήκειν των μαθητών (Block, Cross, Riggs, & Gibbs, 2014· Hayward, 2017· Thibault, 2012). Βασικά συστατικά ενός τέτοιου περιβάλλοντος είναι η σταθερή σχέση εμπιστοσύνης με τον ενήλικο εκπαιδευτικό, η αποδοχή και η αναγνώριση της ατομικότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου κάθε μαθητή μέσω της αξιοδότησης των γλωσσών προέλευσης, η συστηματική επιβράβευση των προσπαθειών του, η παροχή επαναλαμβανόμενων παιδαγωγικών μοτίβων ("ρουτίνες") και η συνολικότερη προώθηση συνεργατικών σχέσεων (Cummins, 2005: 61-68).

Στην περίπτωση της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, η δημιουργία και διατήρηση του ενδιαφέροντος των μαθητών εξασφαλίστηκε με διάφορους τρόπους: μέσω της σύνδεσης του περιεχομένου της διδασκαλίας με τις καθημερινές ανάγκες των μαθητών (αντικείμενα καθημερινής χρήσης, διατροφή, ένδυση, διαπροσωπική επικοινωνία κ.ά.), με συχνές εναλλαγές τυπικής και παιγνιώδους διδασκαλίας, καθώς και με εναλλαγή του χώρου διεξαγωγής της (εσωτερικού-εξωτερικού) όποτε το επέτρεπαν οι συνθήκες. Η χρήση, τέλος, πολυτροπικού παιδαγωγικού υλικού (πραγματολογικά στοιχεία/realia, εικόνες, υλικά για καλλιτεχνικές δραστηριότητες και κατασκευές, παραμύθια, video, αυθεντικό υλικό/χρήση αντικειμένων που φέρνουν οι μαθητές/τριες, κ.λπ.) καθώς και η ελκυστική συνδιαμόρφωση της αίθουσας διδασκαλίας, αποτέλεσαν ικανές προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών.

#### ***Διδασκαλία/Εκμάθηση της γλώσσας***

Ο κύριος στόχος των μαθημάτων στο πλαίσιο του εν λόγω προγράμματος ήταν η ανάπτυξη βασικών επικοινωνιακών γλωσσικών δεξιοτήτων και η υποστήριξη όσων παιδιών εντάχθηκαν στην τυπική εκπαίδευση. Ας σημειωθεί πως για όλες τις ηλικιακές ομάδες τα παρεχόμενα μαθήματα αφορούν κυρίως το γλωσσικό επίπεδο A1 (και μερικώς το A2). Στην παρούσα εισήγηση θα περιοριστούμε στην αναφορά βασικών επιλογών προσέγγισης της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης/δεύτερης γλώσσας υπό τις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές συνθήκες, έχοντας συνείδηση ότι θίγουμε ορισμένες μόνο πτυχές ενός πολυδιάστατου ζητήματος.

Η μεθοδολογία της διδασκαλίας της γλώσσας βασίστηκε στην επικοινωνιακή προσέγγιση (Richards, & Rodgers, 1999: 64-86) με την έμφαση να δίνεται στην αλληλεπίδραση και στις ρεαλιστικές επικοινωνιακές ανάγκες των συμμετεχόντων. Έτσι, στην πρώτη φάση που επιδιώκεται κυρίως η ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αλλά και στη σταδιακή σύνδεσή του με τον γραπτό λόγο, το θεματικό περιεχόμενο επιλέχθηκε με βάση τις ανάγκες και τις προτιμήσεις των μαθητών: οι ανάγκες που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως τη δυνατότητα διαπροσωπικής επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς, αλλά και με το προσωπικό των ΜΚΟ που είναι υπεύθυνο για κάθε δομή φιλοξενίας, άτομα, δηλαδή, που μιλούν ελληνικά και με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε καθημερινή επαφή. Κατά τη διεξαγωγή των μαθημάτων έγινε σαφές πως, όσο πιο κοντά στα ενδιαφέροντα και τα επικοινωνιακά αιτήματα των μαθητών/τριών



ήταν το προτεινόμενο περιεχόμενο, τόσο μεγαλύτερη ήταν η συμμετοχή τους και η προσπάθεια που κατέβαλαν. Συνεπώς, η οργάνωση του θεματικού περιεχομένου των μαθημάτων στη βάση αυτών των αναγκών βασίστηκε στην επιλεκτική χρήση του εγχειριδίου και την αντίστοιχη προσαρμογή των διδασκόμενων γλωσσικών στοιχείων. Πέρα από τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες (χαιρετισμοί, συστάσεις, αυτοπαρουσίαση κ.λπ.) τα θέματα προς επεξεργασία συνήθως αφορούσαν το σχολείο και τα αντικείμενα άμεσης χρήσης (μολύβι, γόμα, τετράδιο, ψαλίδι, τραπέζι, πίνακας κ.λπ.), το φυσικό περιβάλλον (καιρός, εποχές, περιγραφή περιβάλλοντα χώρου κ.λπ.), το φαγητό (υλικά και προτιμήσεις), την ένδυση (ρούχα, χρώματα, έκφραση αρέσκειας/απαρέσκειας), το σπίτι/χώρο διαμονής (αντικείμενα, χώροι, οργάνωση κ.λπ.). Κάποιες από τις διδακτικές τεχνικές στα πρώτα στάδια γλωσσομάθειας είναι ο συλλαβισμός, οι επαναλήψεις, η λεκτικοποίηση όλων των κινήσεων (πιάνω το μολύβι, κόβω με το ψαλίδι, πηγαίνω στην πόρτα κ.λπ.), η μιμική και η χρήση εικόνων ή πραγματολογικών στοιχείων (Paradis, Kirova & Dachyshyn, 2009: 13-15).

Τόσο το παιδαγωγικό υλικό που αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα, όσο και οι προτεινόμενες δραστηριότητες (δημιουργικό παιχνίδι, παιχνίδι ρόλων, παντομίμα, τραγούδια, κατασκευές κ.λπ.) είχαν ως στόχο την ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα απ' τον συνδυασμό θεματικού περιεχομένου και διδασκόμενων γλωσσικών φαινομένων. Τρία βασικά χαρακτηριστικά της διδασκαλίας, έτσι όπως αναδύθηκαν στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής αυτής εμπειρίας, και στα οποία αξίζει να σταθούμε, είναι η ευελιξία, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η χρήση των γλωσσών προέλευσης των μαθητών/ριών.

Η ευελιξία συνίσταται στην ετοιμότητα του εκπαιδευτικού να εντάξει στο μάθημά του περιεχόμενο εκτός σχεδιασμού, που ανταποκρίνεται σε ανάγκες που προκύπτουν, όπως, για παράδειγμα, η ασθένεια ενός παιδιού και το ενδιαφέρον των υπολοίπων να εκφραστούν σχετικά με αυτό το θέμα, γεγονός που απαιτεί προσαρμογή εκ μέρους του εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να εισαγάγει το σχετικό λεξιλόγιο και να προτείνει κατάλληλες δραστηριότητες εξάσκησης και χρήσης.

Δεδομένου ότι καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής των μαθημάτων υπήρχαν παιδιά που προσέρχονταν και εντάσσονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία, επομένως διαφοροποιούνταν ως προς το επίπεδο γλωσσικής επάρκειας, η διαφοροποιημένη διδασκαλία (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 45-49) ήταν απαραίτητη προκειμένου να εξασφαλιστεί η ομαλή ένταξη όλων των μαθητών/τριών στην παιδαγωγική ομάδα διατηρώντας παράλληλα τον ρυθμό και το ενδιαφέρον της πλειοψηφίας. Προς αυτή την κατεύθυνση ήταν πολύτιμη η προσφορά των επιμορφωμένων εθελοντών φοιτητών/τριών οι οποίοι/ες, με την καθοδήγησή του, συνέδραμαν το έργο του εκπαιδευτικού παρέχοντας εξατομικευμένη βοήθεια όποτε υπήρχε ανάγκη, ενισχύοντας τη δυναμική της ομάδας και βοηθώντας στην εύρυθμη λειτουργία της τάξης.

Λαμβάνοντας, τέλος, υπόψη τις δομικές διαφορές μεταξύ των γλωσσών που βρίσκονται σε επαφή, αλλά και τη βασική μας θέση υπέρ της αναγνώρισης και αξιοδότησης των πρώτων γλωσσών των μαθητών, προβήκαμε στις παρακάτω βασικές επιλογές:

Από την πρώτη επαφή μαζί τους κατέστη σαφές το ενδιαφέρον μας για τις γλώσσες προέλευσης, επιβεβαιώνοντας το γλωσσοπολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν και υιοθετώντας ανά τακτά χρονικά διαστήματα εναλλασσόμενους ρόλους ρωτώντας και μαθαίνοντας μέρος του διδασκόμενου ελληνικού λεξιλογίου στις γλώσσες τους, ζητώντας να το γράψουν και αναρτώντας πολύγλωσσα "λεξικά" στην τάξη. Σημειώσαμε σε δικό μας τετράδιο τα όσα μας διδάσκουν και κάποιοι μάλιστα εκπαιδευτικοί παρακολουθούσαν μαθήματα αραβικής που προσφέρονταν από πρόσφυγα εκπαιδευτικό στο Κέντρο Φιλοξενίας (Αγία Ελένη). Η αξιοδότηση των πρώτων γλωσσών και η συμπερίληψή τους -έστω και συμβολικά- στην εκπαιδευτική πράξη παρουσιάζει σημαντικά πλεονεκτήματα: καθιστά σαφή τον σεβασμό εκ μέρους των εκπαιδευτικών και άμεσο το ενδιαφέρον τους για το πολιτισμικό κεφάλαιο των

μαθητών τους, τονώνοντας παράλληλα την αυτοεκτίμησή των τελευταίων και αυξάνοντας τα κίνητρα εκμάθησης της ελληνικής, αλλά και το ενδιαφέρον τους για ευρύτερη κοινωνικοποίηση. Υπήρξε σαφής και διαρκής η ικανοποίηση όλων των συμμετεχόντων στα μαθήματα όποτε μετακινούνταν από τον ρόλο του μαθητή στον ρόλο του δασκάλου για να εκφράσουν ή/και να εξηγήσουν κάτι στη γλώσσα που κατέχουν. Πρόκειται μάλιστα για μία διδακτική επιλογή που ευνοεί και την αποσυμπίεση, όταν εκδηλώνεται κούραση στο μάθημα, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί και ως διαπολιτισμική και διαγλωσσική γέφυρα επικοινωνίας ανάμεσα στους ποικίλων προελεύσεων μαθητές που μιλούν διαφορετικές γλώσσες.

Ένα επιπλέον επίπεδο συμπερίληψης των πρώτων γλωσσών, κυρίως της αραβικής και της φαρσί που μιλά η πλειοψηφία των μαθητών/τριών, ήταν η προοδευτική μελέτη και ενημέρωσή μας για βασικές γλωσσικές δομές και λειτουργίες αυτών των γλωσσών. Μια τέτοια γνώση είναι απαραίτητη για τον εντοπισμό και την ερμηνεία επίμονων λαθών, όπως, για παράδειγμα, εκείνα που οφείλονται σε παρεμβολή της πρώτης γλώσσας στη δεύτερη. Η κατανόηση της φύσης των λαθών συνιστά προϋπόθεση για την αναζήτηση κατάλληλων και στοχευμένων δραστηριοτήτων, όπως είναι οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης (Συμεωνίδη-Αναστασιάδη, Μητσιάκη, & Βλέτση, 2008: 169-171). Ενδεικτικά αναφέρουμε ορισμένες από τις πιο ορατές φωνολογικές παρεμβολές που οφείλονται στο φωνηεντικό σύστημα της αραβικής και αποτυπώνονται συστηματικά στις παραγωγές των αραβόφωνων μαθητών, οι οποίοι συγχέουν συγκεκριμένα φωνήματα: [i] και [e] (π.χ. νι\*ρό, λι\*μόνι, αγι\*λάδα), [a] και [e] (π.χ. Μοχάμα\*ντ, (μ)παντα\*λόνι, μ\*ιλένα\*) και [o] και [ou] (π.χ. μου\*λίβι, (μ)παγου\*τό, (μ)που\*ρτου\*κάλι, κου\*τόμπουλο).

Οι ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης που εστιάζουν σε συγκεκριμένες δυσκολίες (ελάχιστα ζεύγη λέξεων, εντοπισμός και συμπλήρωση συμφωνικών συμπλεγμάτων κ.λπ.) αποδεικνύονται αποτελεσματικές, ακριβώς επειδή απαντούν σε συγκεκριμένα προβλήματα που αναδεικνύονται μέσα από τον συνυπολογισμό των πρώτων γλωσσών των μαθητών/τριών.

### ***Κοινωνικές δεξιότητες***

Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων επιτρέπει στο παιδί την ομαλή προσαρμογή στην ομαδική ζωή της τάξης και την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων με τους γύρω του. Όσον αφορά τη συνύπαρξη μέσα στην τάξη διδασκαλίας, πολλές φορές βρεθήκαμε αντιμέτωποι με διομαδικές συγκρούσεις, κυρίως μεταξύ Σύρων και Αφγανών μαθητών. Η αντιμετώπιση και καταπολέμηση τέτοιων φαινομένων υπήρξε βασική μας προτεραιότητα. Για την ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών και την ενδυνάμωση της ομάδας επιλέξαμε μια ποικιλία μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Τα ομαδικά παιχνίδια (απαραίτητα για τη σύσφιξη της ομάδας και τη δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού κλίματος), τα παιχνίδια συνεργασίας, ρόλων, η ανάγνωση παραμυθιών, οι ομαδικές ή σε ζεύγη ασκήσεις, η υπόμνηση του κοινού συμβολαίου, το ελεύθερο παιχνίδι στον εξωτερικό χώρο δημιούργησαν συνθήκες μεγαλύτερης αλληλεπίδρασης, καλύτερης γνωριμίας και συνεργασίας.

Δεν θα υποστηρίξουμε πως αντιμετώπιστηκε οριστικά και απόλυτα το ζήτημα των συγκρούσεων, ωστόσο, η συνεργατική δράση και η δημιουργική αλληλεπίδραση μεταξύ συνομηλίκων είναι βασικοί παράγοντες μεταβολής αρνητικών αναπαραστάσεων και στάσεων (Mohamed & Thomas, 2017: 252). Η όποια θετική μεταβολή αρνητικών αναπαραστάσεων για τον άλλο ευνοεί, με τη σειρά της, την αποσταθεροποίηση στερεοτύπων, δημιουργώντας πεδίο ανάπτυξης μεγαλύτερης διαπολιτισμικής ευαισθησίας και ικανότητας (Byram, 1997· Deardorff, 2009). Βεβαίως, προκειμένου το έργο της εκπαίδευσης να είναι πολύπλευρα αποτελεσματικό υπηρετώντας την ανθεκτικότητα (resilience) των μαθητών/τριών προσφύγων χρειάζεται τη συμβολή του εκπαιδευτικού θεσμού στο σύνολό του, τη συνεργασία με τις οικογένειες και την υποστηρικτική δράση του κοινωνικού περιβάλλοντος (Hughes, & Beirens, 2007: 263-269).

Ένα άλλο σύνηθες χαρακτηριστικό των ομάδων μαθητών του δείγματός μας ήταν η άρνηση στενής σωματικής επαφής μεταξύ των δύο φύλων (π.χ. να κρατήσουν τα χέρια στον κύκλο ή να καθίσουν στο ίδιο θρανίο). Σε αυτές τις περιπτώσεις, αποδεχθήκαμε την άρνηση των μαθητών και χωρίς να θεματοποιήσουμε το ζήτημα, ρυθμίσαμε την οργάνωση της ομάδας έχοντας συνείδηση πως, αφενός χρειάζεται χρόνος εξοικείωσης με διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους έκφρασης, αφετέρου πως η τελική επιλογή διατήρησης ή μεταβολής ενός πολιτισμικού προτύπου θα πρέπει να είναι προϊόν ελεύθερης βούλησης και κριτικής επεξεργασίας εκ μέρους των δρώντων προσώπων.

Ένα τρίτο θέμα που σχετίζεται με την κοινωνική εξέλιξη των παιδιών αφορά τη σύνδεση, επικοινωνία και συνεργασία των εκπαιδευτικών με τις οικογένειες, που συντελεί στην υγιή γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Erstein et al., 2019: 11-13). Πολλές φορές η άγνοια των γονέων - προσφύγων για το πώς μπορούν να συμμετέχουν πρακτικά και να συνεργάζονται με το εκπαιδευτικό περιβάλλον των παιδιών τους αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνει την προοπτική συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας και θα πρέπει να ληφθεί σοβαρά υπόψη κατά τη οριστική διαμόρφωση του πλαισίου της τυπικής εκπαίδευσης. Το ζήτημα, επίσης, της γλωσσικής επικοινωνίας και η ανάγκη ύπαρξης διερμηνέων προς διευκόλυνση των πρώτων τουλάχιστον επαφών με τις οικογένειες απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση. Όσον αφορά τη δική μας εμπειρία, διαπιστώσαμε τόσο τις δυνατότητες, όσο και τους περιορισμούς του πλαισίου: στην πρώτη περίπτωση (ομάδα Περάματος), οι συχνές επισκέψεις της εκπαιδευτικής ομάδας στο ξενοδοχείο όπου διέμεναν τα παιδιά με τις οικογένειες τους, αλλά και η -κατόπιν πρόσκλησής μας- επίσκεψη των γονέων στο χώρο που διεξάγονταν τα μαθήματα (πολιτιστικό κέντρο) με αφορμή ένα αποκριάτικο πάρτι, λειτούργησαν ως γέφυρα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων βάζοντας τα θεμέλια μιας σχέσης, κυρίως συμβολικής αποδοχής τους. Από αυτό το κλίμα αποδοχής επωφελούνται τόσο οι γονείς, όσο και τα παιδιά, καθώς δημιουργείται μία σχέση εμπιστοσύνης και αλληλοσεβασμού της οποίας τα όρια θα πρέπει να είναι ευέλικτα. Εν προκειμένω, οι μαθητές που παρακολουθούσαν παράλληλα μαθήματα σε ΔΥΕΠ, εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετάσχει η "τυπική" δασκάλα τους στο πάρτι και απόλαυσαν την παρουσία της καθιστώντας σαφή την ανάγκη ύπαρξης συνοχής μεταξύ των διαφορετικών εκπαιδευτικών δράσεων.

Τέλος, η επιτυχία τέτοιων παρεμβάσεων προαπαιτεί συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων φορέων: "σχολείου" - οικογένειας - τοπικής κοινωνίας. Η μικρή κοινωνία του Περάματος στάθηκε συμπαραστάτης στην όλη διαδικασία, καταρχάς προσφέροντας το χώρο του πολιτιστικού κέντρου, "συνομιλώντας" και προσφέροντας δώρα στα παιδιά κατά τις συναντήσεις από και προς το πολιτιστικό κέντρο, και ευνοώντας το κοινό παιχνίδι (γηγενών και προσφύγων) στην παιδική χαρά που βρίσκεται έξω από τον χώρο του Π.Κ.

Επιπρόσθετα, ένα βήμα για το άνοιγμα προς την τοπική κοινωνία ήταν η διοργάνωση εκδρομής στο Σπήλαιο του Περάματος με τη βοήθεια του συλλόγου του Π.Κ., η οποία επέτρεψε στα παιδιά να βγουν από τα στενά όρια του ξενοδοχείου και να γνωρίσουν ένα αξιοθέατο της ευρύτερης περιοχής τους. Δυστυχώς, μια τέτοια πρωτοβουλία ήταν σημαντικά πιο δύσκολη για τη δεύτερη ομάδα παιδιών (Αγία Ελένη), καθώς η διαμονή τους σε απομακρυσμένο σημείο από το κέντρο της πόλης των Ιωαννίνων και η εμπλοκή πολλών φορέων, δυσχέραινε την οργάνωση και διεξαγωγή αντίστοιχων δράσεων.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συμπερασματικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι, ενώ γίνονται σημαντικά βήματα για την κάλυψη των άμεσων εκπαιδευτικών αναγκών των παιδιών προσφύγων που ήρθαν πρόσφατα στην Ελλάδα, υπάρχει ακόμη αρκετή πορεία να

διανυθεί έως την επιτυχή έκβαση των εκάστοτε εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Βασική προϋπόθεση επιτυχίας είναι καταρχάς η ύπαρξη αποφασιστικής και συγκροτημένης ενταξιακής -κοινωνικής και εκπαιδευτικής- πολιτικής. Τα παιδιά προσφύγων πρέπει να ενταχθούν στο σύνολό τους στις δομές τυπικής εκπαίδευσης και αυτή να λειτουργήσει ολιστικά και συμπεριληπτικά λαμβάνοντας υπόψη τις γνωστικές, ψυχοσυναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών/τριών. Η αναγνώριση, ανάδειξη και συμπερίληψη του μορφωτικού τους κεφαλαίου και η ενθάρρυνση ανάπτυξης πολλαπλών δυναμικών ταυτοτήτων συνιστούν εκπαιδευτικές παραδοχές και επιλογές αποφασιστικής σημασίας. Προς αυτή την κατεύθυνση απαιτείται η συστηματική και διαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η παραγωγή κατάλληλου και ποικίλου εκπαιδευτικού υλικού, αλλά και η συνεργασία των φορέων που παρέχουν εκπαιδευτικό και κοινωνικό έργο. Παράλληλα, η άρση της παροδικότητας και της περιθωριοποίησης, η εξασφάλιση αξιοπρεπών συνθηκών διαβίωσης και η υποστήριξη της κοινωνικοποίησης αυτών των παιδιών και των οικογενειών τους σε ρεαλιστικές συνθήκες είναι απαραίτητες προϋποθέσεις δημιουργικής προσαρμογής στη νέα πραγματικότητα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Βαλιαντή, Σ., & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία. Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Bernard, H.R. (2006). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches*. United States: Altamira.

Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12),1337-1355.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, J. (2013). Creating a positive school climate: A foundation for resilience. Στο S. Goldstein & R.B. Brooks (eds.) *Handbook of resilience in children*. Dordrecht, TheNetherlands: Springer, 411-426.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*,(επιμ. Σκούρτου, Ε., μτφρ. Αργύρη, Σ.). Αθήνα: Gutenberg.

Deardorff, D.K. (Eds.) (2009). *The SAGE handbook of intercultural competence*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dryden-Peterson, S. (2015). *The Educational Experiences of Refugee Children in Countries of First Asylum*. Washington, DC: Migration Policy Institute.

Epstein, J. L., & Associates. (2019). *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action* (4<sup>th</sup> ed). Thousand Oaks, CA: Corwin.

Grant, J., & Francis, S. (2016). *School's In for Refugees: a whole-school approach to supporting students and families of refugee background*. Victoria, Australia: The Victorian Foundation for Survivors of Torture Inc.

Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165-181.

Hamilton, R. (2004). School, teachers and education of refugee children. Στο R., Hamilton & D., Moore (eds.) *Educational Interventions for Refugee Children. Theoretical perspectives and implementing best practice*. London & New York: Routledge Falmer, Taylor & Francis Group, 83-96.

Hughes, N., & Beirens, H. (2007). Enhancing Educational Support: Towards Holistic Responsive and Strength-based Services for Young Refugees and Asylum Seekers. *Children and Society*, 21(4), 261-272.

Κακανά, Δ.Μ., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Θεωρητικές παραδοχές της μεθοδολογίας της παρατήρησης. Στο Β. Τσάφος (επιμ.), *Διερεύνηση και κατανόηση των παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας*. Θεσσαλονίκη: Gutenberg.

Κρεμμύδα, Κ. (2018). *Οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών προσφύγων στην Ήπειρο*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Διαθέσιμο από: <http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/28999?mode=full>

McBrien, J.L. (2005). Educational Needs and Barriers for Refugee Students in the United States: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.

Mohamed, S., & Thomas, M. (2017). The mental health and psychological well-being of refugee children and young people: an exploration of risk, resilience and protective factors. *Educational Psychology in Practice*, 33(3), 249-263.

Morrice, L. (2011). *Being a refugee: learning and identity a longitudinal study of refugees in the UK*. London: Trentham Books.

Paradis, J., Kirova, A., & Dachyshyn, M.D. (2009). *Working with young children who are learning English as a new language*. Alberta, Canada: Ministry of Education.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (1999). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press.

Συμεωνίδη-Αναστασιάδη, Α., Μητσιάκη, Μ., & Βλέτση, Ε. (2008). «Φωνητικά, φωνολογικά και μορφολογικά θέματα για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας». Στο *Οδηγός επιμόρφωσης 'Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο)'*. Θεσσαλονίκη, 159-176.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2017). *Sidayes. Πέρα από τη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα / Beyond Bilingualism to Translanguaging*. Αθήνα: Gutenberg.

Thibault, M. (2012). *Conjoncture et pratiques associes a l'inclusion et la réussite: conceptions de directions d' école élémentaire de langue française en Ontario*. Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa: Canada.

ΥΠΠΕΘ (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016 - Απρίλιος 2017)*.

## Ερευνητικές προσεγγίσεις για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Οι δραστηριότητες του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη.

Φλογαίτη Ευγενία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, Τ.Ε.Α.Π.Η., [eflogait@ecd.uoa.gr](mailto:eflogait@ecd.uoa.gr)

Κάτσηνου Χριστίνα, Δασκάλα, Μ.Εδ., Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τ.Ε.Α.Π.Η., [ckatsenou@gmail.com](mailto:ckatsenou@gmail.com)

Ναούμ Έλλη, Νηπιαγωγός, Μ.Α., Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τ.Ε.Α.Π.Η., [panoselli@yahoo.gr](mailto:panoselli@yahoo.gr)

Νομικού Χριστίνα, Δασκάλα- Διευθύντρια Δημ. Σχολείου, Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τ.Ε.Α.Π.Η., [nomikchri@gmail.com](mailto:nomikchri@gmail.com)

Καλαφάτη Μαριάνθη, Νηπιαγωγός, Μ.Εδ., Υπ. Δρ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ, Τ.Ε.Α.Π.Η., [kalafati.m@gmail.com](mailto:kalafati.m@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο των αλλαγών και των πολύπλοκων καταστάσεων κρίσης που αντιμετωπίζουν οι σύγχρονες κοινωνίες, η προοπτική ενός ανοιχτού σχολείου καθίσταται εξαιρετικά επίκαιρη. Βασικές αρχές, όπως η συνεργασία, η αλληλεγγύη, η συμμετοχή αποτελούν σημαντικές προτεραιότητές του. Σύμφωνα με τους στόχους της *Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη*, το σχολείο νοείται ως ένα δυναμικό σύστημα, το οποίο εργάζεται συνολικά, προκειμένου να αναπτύσσει τις πρακτικές, τις σχέσεις και την κουλτούρα του, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και στην κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία. Έτσι, το σχολείο είναι ανοιχτό στον εξωτερικό κόσμο, δεκτικό στα μηνύματα της τοπικής κοινωνίας και σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του. Προς την κατεύθυνση αυτή προσανατολίζεται το ερευνητικό έργο του Εργαστηρίου για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Τέσσερις διδακτορικές έρευνες (τρεις ολοκληρωμένες και μία εν εξελίξει) αποσκοπούν να διερευνήσουν σημαντικές αξίες/ικανότητες που προάγουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα: τη *συμμετοχή* σε δράσεις, τη *συνεργασία σχολείου - οικογένειας*, την «*οργανωσιακή*» *μάθηση*, τη *δημιουργική σκέψη*. Οι έρευνες εστιάζουν σε διαφορετικούς εκπαιδευτικούς οργανισμούς (δημοτικό, νηπιαγωγείο, ΚΠΕ), αξιοποιούν ανοιχτές και συμμετοχικές διαδικασίες και επικεντρώνονται σε ζητήματα του άμεσου σχολικού ή τοπικού περιβάλλοντος. Η μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε για τη συστηματική και στοχαστική διερεύνηση των ερευνητικών στόχων ήταν η Έρευνα Δράσης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αειφορία, Κοινότητα, Ανοικτό σχολείο, Έρευνα δράσης

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η παρούσα εργασία εστιάζει στην ερευνητική δραστηριότητα που έχει αναπτύξει το *Εργαστήριο για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση/Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ) όσον αφορά το άνοιγμα του σχολείου προς την κοινότητα.

Το Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ ιδρύθηκε το 2015, εδράζεται στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΑΠΗ) και αποτελεί συνέχεια του Κέντρου Έρευνας Μελέτης και Εφαρμογών στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (ΚΕΜΕΠΕ). Διευθύντρια του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ είναι η Καθηγήτρια, κ. Ευγενία Φλογαίτη. Οι βασικοί στόχοι του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ είναι η προώθηση της έρευνας στο χώρο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), ο σχεδιασμός και η υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και βιωματικών σεμιναρίων, η συγγραφή και η παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, η επεξεργασία και η ανάπτυξη μεθοδολογικών εργαλείων για τη σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πράξη. Τα τελευταία χρόνια, το Εργαστήριο έχει επικεντρωθεί στη μεθοδολογία της Έρευνας Δράσης με την

εκπόνηση διδακτορικών διατριβών και ερευνητικών μελετών, στο πλαίσιο διαφορετικών σχολικών οργανισμών. Τέλος, το Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ επιδιώκει την προώθηση του επιστημονικού διαλόγου στα ζητήματα που άπτονται της ΕΑΑ, καθώς και της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης.

Το Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ υιοθετεί τις βασικές θεωρητικές παραδοχές για την ΕΑΑ, σύμφωνα με τις οποίες το σχολείο νοείται ως ένα ανοιχτό και δυναμικό σύστημα που εργάζεται συνολικά προκειμένου να αναπτύσσει και να βελτιώνει τις πρακτικές, τις σχέσεις και την κουλτούρα του, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και ευρύτερα στο πεδίο της κοινότητας και της τοπικής κοινωνίας (Gough, 2005). Πρόκειται για ένα σχολείο που ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας, είναι ανοιχτό στον εξωτερικό κόσμο, δεκτικό στα μηνύματα της τοπικής κοινωνίας και βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον του (Elliott, 1998· Rauch, 2002). Υιοθετεί μια *ολιστική προσέγγιση* (whole school approach), η οποία βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα πεδία λειτουργίας του, τόσο σε παιδαγωγικό, όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό, αλλά και σε τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (AliKhan, 1996· Jensen, 2005· Φλογαΐτη & Δασκολιά, 2004). Σύμφωνα με το πνεύμα της ΕΑΑ, το σχολείο αποσκοπεί στη διαμόρφωση δημοκρατικών, ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών. Έτσι, το αειφόρο σχολείο συνιστά ένα νέο εκπαιδευτικό παράδειγμα, αφού προσβλέπει στην κοινωνική μάθηση και θέτει την πολιτική και δημοκρατική συνιστώσα στο επίκεντρό του (Huckle, 2010· Mogensen & Mayer, 2005· Rauch, 2002). Συνολικά, η ΕΑΑ προτείνει ένα καινοτόμο παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο δύναται να αποτελέσει παράγοντα αλλαγής για την εκπαίδευση συνολικά, αλλά για την κοινωνία ευρύτερα (Clover, Follen & Hall, 2000).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, μια από τις βασικές θεωρητικές παραδοχές του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ για την ΕΑΑ είναι το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Ο προσδιορισμός του σχολείου ως αειφόρου, προϋποθέτει και τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού μοντέλου σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και την τοπική κοινότητα, το οποίο στηρίζεται στη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση και την από κοινού δράση. Το αειφόρο σχολείο είναι ένα σχολείο ανοικτό στην κοινότητα, που θεωρεί την τοπική κοινωνία ζωτικό χώρο μάθησης και δράσης (Elliott, 1998· Rauch, 2002). Σε μια τέτοια προοπτική, οι μαθητές μαζί με τους εκπαιδευτικούς τους και σε συνεργασία με τους τοπικούς πληθυσμούς, έχουν τη δυνατότητα να διερευνούν ζητήματα του τοπικού περιβάλλοντος, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να προτείνουν πρακτικές που εμπνέονται από το όραμα της αειφορίας και να ανταποκρίνονται στις συνθήκες, τις δυνατότητες και τις προτεραιότητες της τοπικής κοινωνίας (Deri, 2005· Smith, 2007· Volk & Cheak, 2003).

Έτσι, το τοπικό περιβάλλον αναδεικνύεται σε βασικό χώρο μάθησης και δράσης που μπορεί να λειτουργήσει ως αφορμή για προβληματισμό και οργάνωση της δράσης των μαθητών (Hart, 1997). Μια μορφή εκπαίδευσης *βασισμένη στο χώρο* (place-based education) προωθεί τη γνωριμία με το τοπικό περιβάλλον, την έρευνα και τη δραστηριοποίηση στο πεδίο, τη δράση σε ρεαλιστικές και πραγματικές συνθήκες, την επιτόπια παρατήρηση και την επίλυση προβλημάτων, επιλογές οι οποίες καλλιεργούν δεσμούς των παιδιών με το μέρος στο οποίο ζουν (Rauch 2002· Smith 2007). Μέσω των δραστηριοτήτων αυτών, καλλιεργείται η εμπιστοσύνη και η πεποίθηση των παιδιών ότι μπορούν να προκαλούν θετικές και γόνιμες αλλαγές στο περιβάλλον τους. Οι εμπειρίες αυτές συνδέουν τα παιδιά με τις κοινότητες τους με τρόπους και δεσμούς που δε θα μπορούσαν να προωθηθούν διαφορετικά (Smith, 2007).

Συνολικά, το σχολείο νοείται ως ένα ανοιχτό και δυναμικό σύστημα που είναι υπεύθυνο όχι μόνο για τη δική του ανάπτυξη, αλλά και για την ανάπτυξη της κοινότητας στην οποία ανήκει (Clover, Follen & Hall, 2000· Senge, 1990).

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ-ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Υιοθετώντας τις παραπάνω θεωρητικές παραδοχές, τέσσερις διδακτορικές έρευνες έχουν αναληφθεί προκειμένου να μελετήσουν συγκεκριμένες όψεις της σχολικής ζωής που προάγουν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Οι έρευνες αυτές επιδιώκουν να διερευνήσουν σημαντικές αξίες και ικανότητες, όπως:

α) τη *συμμετοχή* των μαθητών σε δράσεις στο άμεσο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας. Στο επίκεντρο τίθενται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών.

β) τη *συνεργασία σχολείου - οικογένειας* σε δράσεις που αφορούν το σχολείο, την οικογένεια και την τοπική κοινωνία. Διερευνώνται οι παράγοντες που ενισχύουν αλλά και παρεμποδίζουν την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας.

γ) τη *δημιουργική σκέψη* των μαθητών με σκοπό την επεξεργασία εναλλακτικών προτάσεων για την ανάληψη δράσης προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης ενός ζητήματος του άμεσου περιβάλλοντος των παιδιών.

δ) την *«οργανωσιακή» μάθηση* που οικοδομεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, μέσω της αλληλεπίδρασης με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του.

Οι έρευνες εφαρμόζουν ανοιχτές και συμμετοχικές μαθησιακές διαδικασίες, που ενθαρρύνουν τη βιωματική και ενεργητική μάθηση, την εξοικείωση με τις δημοκρατικές διαδικασίες, την κριτική και τη δημιουργική σκέψη. Τα επιμέρους εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στο πλαίσιο των ερευνών επικεντρώνονται σε ζητήματα του άμεσου σχολικού ή τοπικού περιβάλλοντος.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που κρίθηκε ως η πιο κατάλληλη για τη συστηματική παρατήρηση και τη στοχαστική διερεύνηση των ερευνητικών στόχων είναι η *Έρευνα Δράσης* (ΕΔ). Το δομικό χαρακτηριστικό της ΕΔ είναι ο ανοιχτός κι ευέλικτος χαρακτήρας της, δεδομένου ότι προσαρμόζεται στις συνθήκες του εκάστοτε σχολικού οργανισμού και διευκολύνει τη συνεργασία και τον στοχασμό όλων των μελών της σχολικής κοινότητας (Carr & Kemmis, 1997). Οι βασικές παραδοχές της Έρευνας Δράσης, όπως η σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη (Carr & Kemmis 1997· Elliot 1991· Rudduck & Hopkins 1989), οι συμμετοχικές μορφές συνεργασίας (Posch, 2003), ο στοχαστικοκριτικός χαρακτήρας (Κατσαρού & Τσάφος 2003· Kemmis & McTaggart 1988) και η ευελιξία του ερευνητικού πλαισίου που βασίζεται σε εναλλακτικές κυκλικές μορφές σχεδιασμού, δράσης, παρατήρησης και στοχασμού (Hopkins 1985· Kemmis & McTaggart 1988), ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στις μεθοδολογικές ανάγκες των ερευνών, αλλά και στο βαθύτερο ιδεολογικό περιεχόμενο της ΕΑΑ και της λογικής του ανοιχτού σχολείου.

Στο πλαίσιο μιας ανοιχτής και ισότιμης μορφής επικοινωνίας, συγκροτείται ανά έρευνα μια βασική ομάδα εργασίας, στην οποία συμμετέχουν: α) η ερευνήτρια σε ρόλο *διευκολυντή* ή *εξωτερικού συνεργάτη* (facilitator) όλης της διαδικασίας, η οποία διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς να παρατηρούν και να στοχάζονται την εκπαιδευτική τους πρακτική, β) οι εκπαιδευτικοί ως *εκπαιδευτικοί ερευνητές*, που επικεντρώνονται στην πραγματικότητα της τάξης, του σχολείου ή του εκπαιδευτικού οργανισμού και επιχειρούν να εμβαθύνουν στα όσα συμβαίνουν μέσα σε αυτή, γ) η *κριτική φίλη* (critical friend), η οποία συμμετέχει στις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας, με ρόλο κριτικό και υποβοηθητικό.

Κατά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων στις υπό μελέτη έρευνες αξιοποιούνται μια ποικιλία τεχνικών συλλογής δεδομένων, όπως: α) Η *ανοιχτή παρατήρηση* της διδασκαλίας στην τάξη και των εκπαιδευτικών δράσεων του ΚΠΕ, η οποία επιτρέπει τη συστηματική καταγραφή όλων των σημείων που χρήζουν προσοχής, β) Η *ηχογράφηση*, η οποία συμπληρώνει τις καταγραφές της παρατήρησης και επιτρέπει μια πιο ολοκληρωμένη θεώρηση των εκπαιδευτικών δράσεων, γ) Η *συζήτηση* της ερευνήτριας με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων και τους



εκπαιδευτικούς της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ, δ) Τα ερωτηματολόγια που απευθύνονται στους μαθητές που συμμετέχουν στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ε) Οι συνεντεύξεις που απευθύνονται στους εκπαιδευτικούς των σχολείων και του ΚΠΕ, στ) Το προσωπικό αρχείο σημειώσεων (ημερολόγιο) των ερευνητριών και των εκπαιδευτικών, που βοηθά τη συζήτηση και τον αναστοχασμό, ζ) Η συζήτηση κάθε ερευνήτριας με την «κριτική φίλη», η οποία δίνει τη δυνατότητα ενός διυποκειμενικού ελέγχου και η) Οι σχολικές δημιουργίες των μαθητών που δίνουν μια αυθεντική οπτική των δράσεών τους (π.χ. φύλλα εργασίας, αφίσες, ζωγραφιές, εικαστικά έργα, κατασκευή παιχνιδιών και χρηστικών αντικειμένων, κολάζ, ταινίες animation).

Η εγκυρότητα των ερευνών εξασφαλίζεται με τη μέθοδο της *τριγωνοποίησης (triangulation)*, δηλαδή τη διασταύρωση των πληροφοριών από διαφορετικές πηγές και οπτικές (Altrichter, Posch & Somekh, 2001). Συγκεκριμένα, αξιοποιείται τόσο η άντληση δεδομένων από το σύνολο των εμπλεκόμενων στην ερευνητική διαδικασία (ερευνήτρια, εκπαιδευτικοί, μαθητές), όσο και η χρήση πολλών και διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων. Ακόμη, η παρουσία της κριτικής φίλης και η συμμετοχή της στην ερευνητική διαδικασία επαληθεύει τη γνησιότητα της έρευνας, κάτι που επιβεβαιώνεται από τη σχετική βιβλιογραφία (Κατσαρού & Τσάφος 2003· Lomax 1996). Αξίζει να σημειώσουμε ότι οι εκπαιδευτικοί-ερευνήτριες ως μέλη της παιδαγωγικής/ερευνητικής ομάδας του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ, παρακολουθούν στενά την έκβαση όλων των ερευνών που εκπονούνται σε αυτό, μέσω τακτικών συναντήσεων και επικοινωνίας, υπό την επιστημονική καθοδήγηση της επιβλέπουσας καθηγήτριας. Παράλληλα, σε κάποιες περιπτώσεις αναλαμβάνουν το ρόλο του «κριτικού φίλου» στη διδακτορική έρευνα των λοιπών μελών του Εργαστηρίου, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο τη συνεργασία της εν λόγω παιδαγωγικής/ερευνητικής ομάδας.

## ΠΛΑΙΣΙΟ ΚΑΙ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΟΡΙΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΩΝ

Πρόκειται για τέσσερις αυτόνομες έρευνες, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε τρία διαφορετικά είδη εκπαιδευτικών οργανισμών: σε ένα δημοτικό σχολείο της Αττικής, σε ένα ΚΠΕ (Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης) και σε δύο διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αττικής. Εκπονήθηκαν από δύο μόνιμες δασκάλες και δύο μόνιμες νηπιαγωγούς στη δημόσια εκπαίδευση, στο πλαίσιο απόκτησης του διδακτορικού τίτλου σπουδών τους, με επιβλέπουσα την κ. Ευγενία Φλογαίτη, Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του ΕΚΠΑ και διευθύντρια του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), μέλη του οποίου είναι και οι εκπαιδευτικοί-ερευνήτριες. Αναλυτικά, τα στοιχεία των σχολείων που συμμετείχαν στις έρευνες αναγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1.** Στοιχεία σχολείων που έλαβαν μέρος στις έρευνες

	Δημοτικό σχολείο αστικής περιοχής	Νηπιαγωγείο αστικής περιοχής	Σύνολο παιδιών
2008 – 2009	42 (Ε΄ & Στ΄ τάξη)	-	42
2009-2010	-	48(ν&π)*	48
2012-2013	-	20(ν&π)*	20
*(ν&π): νήπια και προνήπια			

Τα κυριότερα πορίσματα των ερευνών στις οποίες έχει εμπλακεί το Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ συνοψίζονται στα παρακάτω:

Στην έρευνα με τίτλο: «*Η συμμετοχή των μαθητών στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*», διερευνώνται οι παράγοντες που διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών για την ανάληψη δράσης, τόσο εντός του σχολικού περιβάλλοντος, όσο και στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας.

Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, η συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις καθορίζεται από τρεις κυρίως παράγοντες: α) *τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν μαθητές και εκπαιδευτικοί*. Οι μαθητές τείνουν να υποτιμούν το ρόλο τους ως ενεργών πολιτών ή θεωρούν ότι η ευθύνη του σχολείου ανήκει αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί συχνά αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως «μελλοντικά άτομα» ή ως «πολίτες σε αναμονή» και τείνουν να υιοθετούν προστατευτικούς ή καθοδηγητικούς ρόλους που δεσμεύουν την αυτόνομη δράση των μαθητών, β) *τις συνθήκες και την κουλτούρα του εκάστοτε σχολικού οργανισμού*. Τα σχολεία κατά κανόνα αντιστέκονται σε ανοιχτές κι ευέλικτες προσεγγίσεις, όπως οι συμμετοχικές και δεν είναι εξοικειωμένα σε δράσεις εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Αλλά και στο πλαίσιο των συμμετοχικών δράσεων που αναλαμβάνει ένα σχολείο, πολύ συχνά είναι τα θεσμικά, δομικά ή χρονικά εμπόδια που τίθενται, γ) *τα είδη των μαθησιακών διαδικασιών*. Η συμμετοχή των μαθητών δείχνει να ενισχύεται από δράσεις που είναι βιωματικές, ομαδοσυνεργατικές και προσαρμοσμένες στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Οι δράσεις που πηγάζουν από τις προτιμήσεις και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, καλλιεργούν στα παιδιά την αίσθηση ότι η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική, αυθεντική και έχει νόημα (Κάτσηνου, 2012· Katsenou, Flogaitis & Liarakou, 2013).

Στην έρευνα με τίτλο: «*Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*», διερευνώνται οι παράγοντες που ενισχύουν ή περιορίζουν την ανάπτυξη της συνεργασίας ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια, μελετώντας τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία για την προώθηση του αειφόρου σχολείου. Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας καθορίζεται από τέσσερις βασικούς παράγοντες: α) *τη βούληση και τη στάση των εκπαιδευτικών*. Η απομόνωση των εκπαιδευτικών και η διδασκαλία ως μια μοναχική δραστηριότητα φαίνεται να χαρακτηρίζουν την κουλτούρα των σημερινών σχολείων. Όταν οι εκπαιδευτικοί αποφασίσουν να αναπτύξουν συνεργατικές σχέσεις μεταξύ τους, η κουλτούρα του σχολείου σταδιακά τείνει να αλλάζει. Προϋπάρχουσες δομές οι οποίες στηρίζονται στην απομόνωση του σχολείου από την ευρύτερη κοινότητα μετασχηματίζονται σε συνεργατικές αλληλεπιδράσεις με τους γονείς των μαθητών, αλλά και με άλλα μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας. Οι μαθητές εξοικειώνονται με δεξιότητες επικοινωνίας, αναπτύσσουν συνεργατικές διαδικασίες οι οποίες ενισχύουν τις συλλογικές αποφάσεις και δράσεις τους. β) *τη βαθμίδα εκπαίδευσης*. Στο νηπιαγωγείο, σε συνδυασμό με το μικρό μέγεθος της σχολικής μονάδας, οι αποφάσεις τείνουν να παίρνονται και να εφαρμόζονται άμεσα. Όταν λοιπόν το σχολείο αποφασίζει να εμπλακεί σε μία αναστοχαστική ερευνητική διαδικασία, τείνει να λειτουργεί ως ένα σύστημα ανοικτό, το οποίο επιτρέπει σε μικρό ή μεγαλύτερο βαθμό τη διάρρηξη των ορίων του. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι γονείς να είναι πιο ανοιχτοί στη συνεργασία και να δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, γ) *το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δράσεων*. Τα περιβαλλοντικά ζητήματα φαίνεται να είναι οικεία στους γονείς, οι οποίοι επιδιώκουν να ευαισθητοποιήσουν τα παιδιά τους από μικρή ηλικία και επικροτούν την πρωτοβουλία του σχολείου να ασχοληθεί με αυτά. Το περιεχόμενο των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και δράσεων όταν στηρίζεται στη δόμηση της μάθησης γύρω από πραγματικές καταστάσεις της καθημερινής ζωής, τείνει να διευκολύνει τόσο τη σύνδεση ανάμεσα στη θεωρία και τη διδακτική πρακτική, όσο και τον σχεδιασμό και την εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, στα σπίτια των μαθητών και στην τοπική κοινωνία. Ενισχύεται λοιπόν η ενεργοποίηση των μαθητών για συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και η καλλιέργεια συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων και άλλων μελών της ευρύτερης κοινότητας, δ) *τη στάση των φορέων της τοπικής κοινότητας*, που δείχνει πολύ καθοριστική για την ανάπτυξη συνεργασίας με το σχολείο. Όταν τα σχολεία βρουν τρόπους να ξεπεράσουν αντιστάσεις των φορέων της κοινότητας για ανάπτυξη συνεργασίας

μεταξύ τους, φαίνεται ότι πετυχαίνουν θετικά αποτελέσματα τόσο για την σχολική μονάδα, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα (Ναούμ, 2014).

Στην έρευνα με τίτλο: «*Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Τέχνη: Προσεγγίζοντας τη δημιουργική σκέψη των παιδιών μέσα από τη διερεύνηση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο Νηπιαγωγείο*», μελετώνται οι παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών του νηπιαγωγείου, προς την κατεύθυνση σχεδιασμού και υλοποίησης καινοτόμων προτάσεων για την επίλυση ενός περιβαλλοντικού ζητήματος. Σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών φαίνεται πως επηρεάζεται από τους εξής παράγοντες: α) *το βαθμό ελέγχου* που αποκτούν οι μαθητές πάνω στις συνθήκες μάθησής τους και *το επίπεδο αυτονομίας* που τους επιτρέπει η παιδαγωγική διαδικασία να έχουν, ως προς τις στοχεύσεις και το περιεχόμενο της διδασκαλίας, β) *τη συνάφεια* των δράσεων με τις ανάγκες, τα βιώματα και τα ενδιαφέροντά τους, γ) *τη στάση* του εκπαιδευτικού η οποία θα πρέπει να πηγάζει από μία στοχαστικοκριτική διάθεση, τόσο απέναντι στις αντιλήψεις του σχετικά με τη φύση και τα όρια της δημιουργικότητας, αλλά και ως προς την πρακτική του στην τάξη, προκειμένου να ενεργοποιήσει τη δημιουργική σκέψη των παιδιών, δ) *τη μαθησιακή διαδικασία*, η οποία φαίνεται πως ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των παιδιών, όταν στηρίζεται σε ανοιχτές, ομαδοσυνεργατικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Όπως προέκυψε από την έρευνα, η αλληλεπίδραση της Τέχνης με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνέβαλε καθοριστικά στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Και αυτό γιατί η Τέχνη αποτέλεσε ένα καθοριστικό μεθοδολογικό εργαλείο, που υποστήριξε τα παιδιά να προσεγγίσουν ένα πρόβλημα που εντόπισαν στο άμεσο περιβάλλον τους και να εκφράσουν καινοτόμες προτάσεις λύσεων, με σκοπό την αντιμετώπισή του. Επίσης, το παιδαγωγικό πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη φαίνεται πως διευκόλυνε σημαντικά τη δημιουργική δράση, ενθαρρύνοντας την αλλαγή και την καινοτομία. Και αυτό γιατί αξιοποιεί κυρίως συμμετοχικές διαδικασίες που προωθούν τη σκέψη και τη δράση των μαθητών, ενισχύουν την πρωτοβουλία και ευνοούν την ανάπτυξη της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης. Επιπλέον, η συμβολή της *οικογένειας* των παιδιών στην πορεία της δημιουργικής δράσης, κρίθηκε ως ιδιαίτερα σημαντική. Τέλος, τα ευρήματα κατέδειξαν πως το σχολείο χρειάζεται να είναι ανοιχτό στο εξωτερικό του περιβάλλον, υιοθετώντας μια κουλτούρα που υποστηρίζει τις συνεργασίες σε πολλαπλά επίπεδα, ώστε να διαχέεται η δημιουργική δράση των μαθητών στην ευρύτερη κοινότητα.

Στην έρευνα με τίτλο: «*Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία έρευνα δράσης*», διερευνάται αν ένα ΚΠΕ μπορεί να λειτουργήσει ως Οργανισμός Μάθησης και αν ναι, υπό ποιες προϋποθέσεις. Όπως προκύπτει από τα ερευνητικά δεδομένα, η λειτουργία ενός ΚΠΕ ως Οργανισμού Μάθησης και η οικοδόμηση της οργανωσιακής μάθησης εξαρτάται από α) *το ατομικό πλαίσιο αρχών των εκπαιδευτικών* της παιδαγωγικής ομάδας, το οποίο διαμορφώνεται σε ενδοπροσωπικό επίπεδο, είναι συνυφασμένο με τα ατομικά χαρακτηριστικά κάθε ατόμου που οικοδομούνται από τη γέννηση και διαμορφώνονται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Το ατομικό πλαίσιο αρχών άλλοτε είναι εμφανές και διατυπώνεται από τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας του ΚΠΕ κατά τις αναστοχαστικές συζητήσεις της έρευνας δράσης και άλλοτε είναι άρρητο και γίνεται έμμεσα εμφανές από την εκάστοτε συμπεριφορά τους. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν ότι το ατομικό πλαίσιο αρχών καθοδηγεί τη συμπεριφορά των μελών, επιδρά στις μεταξύ τους σχέσεις και ταυτόχρονα επηρεάζει τη λειτουργία του ΚΠΕ συνολικά, έτσι αναδεικνύεται σε βασικό δομικό στοιχείο του εκπαιδευτικού οργανισμού. Όπως διαφάνηκε, το ατομικό πλαίσιο αρχών είναι δυνατόν να τροποποιηθεί, ανάλογα με τα προσωπικά χαρακτηριστικά και τον βαθμό συμμετοχής κάθε μέλους στην έρευνα δράσης, β) *το συλλογικό πλαίσιο αρχών*, που όπως καταδεικνύουν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, αναπτύσσεται σε συνάρτηση και συνεχή αλληλεπίδραση με το

ατομικό. Συγκεκριμένα, το συλλογικό πλαίσιο αρχών οικοδομείται μέσω της δυναμικής της παιδαγωγικής ομάδας και συμβάλλει στη διαμόρφωση των οργανωσιακών χαρακτηριστικών και στην οικοδόμηση της οργανωσιακής μάθησης και μνήμης. Ωστόσο, το συλλογικό πλαίσιο αρχών είναι αρκετά δύσκολο να τροποποιηθεί, καθώς απαιτείται χρόνος και σταθερή προσπάθεια, γ) *τις διεργασίες που συντελούνται εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού*. Όπως διαφαίνεται, η συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ του ατομικού πλαισίου αρχών κάθε μέλους, του συλλογικού πλαισίου αρχών και του θεσμικού-κοινωνικού διευκολύνει το μετασχηματισμό του ΚΠΕ σε οργανισμό μάθησης. Επίσης, η συνεργασία και η θετική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκόμενων μελών και φορέων διευκολύνει, αφού ένας οργανισμός μάθησης οφείλει να δέχεται και να επεξεργάζεται τις επιρροές από το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον (Νομικού, 2017).

Επίσης, να σημειώσουμε ότι τρεις ακόμη διδακτορικές έρευνες πλαισιώνουν τη δράση του Εργαστηρίου, στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Οι έρευνες εστιάζουν στη μελέτη, τη διερεύνηση και την καλλιέργεια σημαντικών ικανοτήτων, όπως της *κριτικής σκέψης*, της *ιδιότητας του πολίτη* και της *ικανότητας διαπραγμάτευσης αμφιλεγόμενων ζητημάτων*. Θεωρούμε ότι οι έρευνες αυτές θα εμπλουτίσουν σε μεγάλο βαθμό τον προβληματισμό, που έχει ήδη αναπτυχθεί εντός του Εργαστηρίου σχετικά με την προοπτική του αειφόρου σχολείου και θα εμβαθύνουν σημαντικά τις σκέψεις μας για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινότητα. Τέλος, η πλέον πρόσφατη έρευνα την οποία έχει αναλάβει το Εργαστήριο προσανατολίζεται ακριβώς στη μελέτη και αποσαφήνιση της έννοιας του *ανοιχτού* σχολείου.

## **ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Την τελευταία εικοσαετία η ΕΑΑ παρουσιάζει μια δυναμική ανάπτυξη στην έρευνα και την εκπαιδευτική πρακτική τόσο στην Ελλάδα, όσο και στο εξωτερικό. Στην ερευνητική αυτή δραστηριότητα, όπως είδαμε, συμβάλλει το Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ εκπονώντας διδακτορικές διατριβές και ερευνητικές μελέτες οι οποίες γεφυρώνουν τις θεωρητικές παραδοχές και αρχές για την ΕΑΑ με την τρέχουσα εκπαιδευτική πρακτική. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνητικών μελετών που διεξήχθησαν σε διαφορετικές βαθμίδες εκπαίδευσης και διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια, συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που προωθούν την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, συμμετοχικών διεργασιών, δημιουργικής και κριτικής σκέψης, "οργανωσιακής" μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί και μαθητές που έλαβαν μέρος στις υπό μελέτη έρευνες εξοικειώθηκαν με ερευνητικές διαδικασίες, απέκτησαν εφόδια και προώθησαν το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινότητα.

Επιπλέον, τα ερευνητικά ευρήματα των διδακτορικών διατριβών που παρουσιάστηκαν συνοπτικά, κατέδειξαν τη μεθοδολογία της ΕΔ ως μία συστηματική διαδικασία μάθησης, κατά την οποία οι εμπλεκόμενοι έδρασαν συστηματικά, οργανωμένα και εσκεμμένα, ενώ παρέμειναν ανοικτοί σε εκπλήξεις. Τα εμπλεκόμενα μέλη των σχολικών μονάδων και του ΚΠΕ μέσα από διαδικασίες συνεργατικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών και ανταλλαγής στοχασμών, έβρισκαν τρόπους να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες που προέκυπταν και να εξελίσσονται σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο. Έτσι η ΕΔ αποδείχτηκε ως ένας σημαντικός παράγοντας που βελτίωσε τόσο τις συνθήκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όσο και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, οι ερευνήτριες με το διπλό ρόλο του διευκολυντή και του κριτικού φίλου ανέπτυξαν δεξιότητες οι οποίες τις βοήθησαν να εξελιχθούν επαγγελματικά. Μέλη του Εργ. ΠΕ/ΕΑΑ, μάχιμες εκπαιδευτικοί ή/και υπεύθυνες σχολικών μονάδων στη δημόσια εκπαίδευση, υιοθετούν σήμερα τις αρχές και τους στόχους της ΕΑΑ στις σχολικές τους μονάδες, προωθούν το όραμα του αειφόρου σχολείου και μέσα από την στοχαστική προσέγγιση καλλιεργούν μια κουλτούρα ενός σχολείου ανοικτού στην τοπική και ευρύτερη κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*, (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

AliKhan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J.Huckle, & S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability*, 222-227. London, UK: Earthscan.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Clover, D., Follen, S. & Hall, B. (2000). *The nature of transformation: Environmental adult education*. Toronto: University of Toronto Press.

Deri, A. (2005). Μάθηση για τη βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, 719-752. Αθήνα: Gutenberg.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Milton Keynes- Philadelphia: Open University Press.

Elliott, J. (1998). *The curriculum experiment. Meeting the challenge of social change*. Milton Keynes: Open University Press.

Φλογαίτη, Ε. & Δασκολιά, Μ. (2004). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Σχεδιάζοντας ένα «αιεφόρο» μέλλον. Στο Π. Α. Αγγελίδης και Γ. Γ. Μαυροειδής (Επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του Μέλλοντος*, Τόμος Β', 281-302. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.

Hart, R. (1997). *Children's participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.

Hopkins D. (1985). *A teacher's guide to classroom research*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Huckle, J. (2010, Ιανουάριος). Sustainable schools: exploring the contradictions, Πρακτικά από το 5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συμπόσιο: *Το Αειφόρο Σχολείο του Παρόντος και του Μέλλοντος*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία - Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών.

Jensen, B.B. (2005, May). Education for sustainable development- building capacity and empowerment. Proceedings from: *Conference on Education for Sustainable Development*. Esbjerg, Denmark: Danish University of Education.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κάτσεων, Χ. (2012). *Η έννοια της συμμετοχής στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μια έρευνα δράσης σε δημοτικό σχολείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243-258.

Kemmis, St., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.

Lomax, P. (ed) (1996). *Quality management in education: Sustaining the vision through action research*. London & New York: The Falmer Press.

Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education – a critical framework. In F. Mogensen, & M. Mayer (Eds.), *ECO-Schools: Trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries*, 10 – 25. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.

Ναούμ, Ε. (2014). *Συνεργασία σχολείου-οικογένειας στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Μία έρευνα δράσης σε νηπιαγωγείο*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Νομικού, Χ. (2017). *Τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως Οργανισμοί Μάθησης. Μία έρευνα δράσης*. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Posch, P. (2003). Action research in Austria: a review. *Educational Action Research*, 11(2), 233-246.

Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reforminschools. *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51.

Rudduck, J. and Hopkins, D. (1989). *Research as a basis for teaching*. London: Heinemann Educational Books.

Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.

Smith, G. (2007). Place-based education: Breaking through the constraining regularities of publicschool. *Environmental Education Research*. 13(2), 189-207.

Volk, T., and Cheak, M. (2003). The effects of an environmental education program on students, parents and community. *The Journal of Environmental Education*. 34(4), 12-25.

## Τα κοινοτικά σχολεία ως «ασφαλείς χώροι»: η ανάπτυξη πολυγλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων μέσα από την καλλιέργεια της γλώσσας της χώρας καταγωγής.

Χατζηδάκη Ασπασία, Αναπληρώτρια καθηγήτρια Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης, [aspahatz@edc.uoc.gr](mailto:aspahatz@edc.uoc.gr)

Μαλιγκούδη Χριστίνα, Διδάσκουσα στο ΣΝΕΓ στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Σ.Ε.Π. στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [maligkoudi@smg.auth.gr](mailto:maligkoudi@smg.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα ‘κοινοτικά’ ή ‘συμπληρωματικά’ σχολεία αποτελούν συνήθως άτυπες και εθελοντικές μορφές εκπαίδευσης με στόχο τη διδασκαλία σε παιδιά μεταναστευτικών κοινοτήτων της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης (Creese & Martin, 2006· Lytra, 2012). Η παρούσα εργασία αφορά μια έρευνα μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιείται σε αλβανικό κοινοτικό σχολείο της Θεσσαλονίκης από το 2015. Η έρευνα διεξάγεται με εθνογραφική παρατήρηση μαθημάτων και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών. Στόχοι μας είναι η διερεύνηση των γλωσσικών ιδεολογιών και πρακτικών όλων των εμπλεκομένων, ενώ εστιάζουμε στην οπτική των μαθητών, ιδιαίτερα των πλέον ‘προχωρημένων’. Πρόκειται για παιδιά αλβανικής καταγωγής, γεννημένα ως επί το πλείστον στην Ελλάδα. Με βάση τις μέχρι τώρα παρατηρήσεις των μαθημάτων, τα παιδιά στο συγκεκριμένο τμήμα εμπλέκονται συστηματικά σε πρακτικές *διαγλωσσικότητας* (‘translanguaging’) (García, 2009), καθώς, στην προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις γνώσεις τους στην αλβανική γλώσσα και να ενισχύσουν τους δεσμούς τους με την κουλτούρα αυτή, αξιοποιούν όλους τους γλωσσικούς πόρους τους και επιχειρούν συνδέσεις με βιώματα από τους πολλαπλούς κόσμους τους. Μέσα από τις πρακτικές αυτές αναδύονται ως δυναμικά μαθησιακά υποκείμενα, τα οποία έχουν τον έλεγχο της διαδικασίας μάθησης και βιώνουν μία μοναδική, εμπλουτιστική και ενδυναμωτική εμπειρία.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Κοινοτικά σχολεία, Δίγλωσσοι μαθητές, Διαγλωσσικότητα, Αλβανοί

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα κοινοτικά σχολεία (community schools) είναι σχολεία οργανωμένα σε εθελοντική βάση από κοινότητες μεταναστών, τα οποία προσφέρουν μαθήματα γλώσσας και πολιτισμού της χώρας καταγωγής για λίγες ώρες την εβδομάδα κατά κανόνα (Lytra & Martin, 2010). Η λειτουργία τους οφείλεται στην επιθυμία των γονέων να έρθουν σε επαφή τα παιδιά τους με την εθνοτική γλώσσα και την κουλτούρα της χώρας καταγωγής και να διαμορφώσουν ταυτότητες που θα εμπεριέχουν αυτά τα χαρακτηριστικά (Baker, 2011). Στα σχολεία αυτά οι μαθητές βιώνουν πολιτισμικά στοιχεία μέσα από τον εορτασμό εθνικών εορτών και τη συμμετοχή σε διάφορες καλλιτεχνικές εκδηλώσεις (Creese & Martin, 2006· García, Zakharia & Otcu, 2013· Lytra & Martin, 2010). Έτσι, προκύπτει μία διάδραση γλώσσας και πολιτισμού που επιτρέπει τη διαμόρφωση της σχετικής ταυτότητας (Sneddon, 2010). Παράλληλα, όπως επισημαίνουν οι Francis, Archer & Mau (2010), τα κοινοτικά σχολεία δεν παρουσιάζουν τα αρνητικά χαρακτηριστικά των σχολείων τυπικής εκπαίδευσης, με την έννοια ότι υπάρχει πολύ μικρότερη πίεση στους μαθητές για υψηλές επιδόσεις αλλά και απουσία ρατσιστικού κλίματος.

Ένα κεντρικό ζήτημα στη συζήτηση της στοχοθεσίας και της λειτουργίας των σχολείων αυτών αποτελεί το κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί τους αποδέχονται και προωθούν τις σύνθετες, πολυγλωσσικές ταυτότητες των μαθητών τους ή παραμένουν εγκλωβισμένοι σε ‘στατικές’ θεωρήσεις της πολιτισμικής ταυτότητας και της

γλώσσας, οι οποίες τους οδηγούν σε αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές. Η παρούσα εργασία αναφέρεται σε μια ποιοτική έρευνα σε ένα αλβανικό κοινοτικό σχολείο στη Θεσσαλονίκη, στην οποία διερευνώνται ζητήματα γλωσσικών πρακτικών και ιδεολογιών ανάμεσα στους εμπλεκόμενους: μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικούς. Στην παρούσα εργασία εξετάζεται το πώς οι εκπαιδευτικοί του συγκεκριμένου σχολείου καλλιεργούν την εθνοτική γλώσσα, ενώ ταυτόχρονα διαχειρίζονται τις μαθησιακές ταυτότητες των μαθητών τους με πολυγλωσσικό τρόπο. Για το σκοπό αυτό θα συζητηθούν κυρίως οι πρακτικές των εκπαιδευτικών και των μαθητών αναφορικά με τη χρήση διαγλωσσικότητας (translanguaging).

## **Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΕΘΝΟΤΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΑ ΚΟΙΝΟΤΙΚΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΚΑΙ Η ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΩΝ**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, είναι σύνηθες στα κοινοτικά σχολεία να δίνεται έμφαση στη χρήση της εθνοτικής γλώσσας, σε μια προσπάθεια να εξισορροπηθεί η απουσία της από τον κοινωνικό χώρο εκτός σχολείου. Έτσι, συχνά οι εκπαιδευτικοί επιμένουν στην αποκλειστική χρήση της εντός τάξης (Hall et al., 2002· Wei & Wu, 2009· Otheguy et al., 2015· Tsagkogeorga, 2016) όσο και αν αυτό δεν υλοποιείται πάντα στον βαθμό που θα το ήθελαν. Παράλληλα, προωθούν τη δόμηση εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων με γνώμονα το τι ισχύει στη χώρα καταγωγής χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τις 'υβριδικές', πολλαπλές πολιτισμικές ταυτότητες που κατά κανόνα διαμορφώνουν οι νέοι με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Francis et al., 2010· Klein, 2013).

Σε τέτοια κοινοτικά σχολεία αλλά και σε άλλους τύπους εκπαίδευσης που απευθύνονται σε δίγλωσσους μαθητές, όπως επισημαίνει η García (2009), οι διδακτικές πρακτικές διέπονται από μία «μονογλωσσική» θεώρηση της διγλωσσίας. Σύμφωνα με αυτήν, οι δύο γλωσσικοί κώδικες που μαθαίνουν ή/και χρησιμοποιούν οι μαθητές αποτελούν σαφώς διακριτά συστήματα τα οποία θα μαθευτούν πιο αποτελεσματικά εάν αποφεύγεται η επαφή της μίας γλώσσας με την άλλη στο μάθημα.

Ωστόσο, νεότερες προσεγγίσεις στη γλώσσα και στη διγλωσσία επισημαίνουν ότι στις σύγχρονες πολυγλωσσικές και πολυπολιτισμικές κοινωνίες οι διχοτομικές περιγραφές και διακρίσεις ανάμεσα σε δύο γλώσσες δεν φαίνεται να έχουν έρεισμα ούτε στη συνείδηση αλλά και ούτε στην πραγματική χρήση των ομιλητών και των ομιλητριών (Blackledge & Creese, 2010· García 2009· García & Wei, 2014· Τσοκαλίδου, 2015· Tsokalidou, 2016). Η προσοχή των ερευνητών στρέφεται όχι πλέον στην οπτική γωνία των «αυτόνομων» ή «ονοματισμένων» γλωσσών (λ.χ. ελληνικά, αγγλικά, αλβανικά, παντζάμπικ. ο.κ.) αλλά σε αυτήν των ίδιων των πολύγλωσσων ατόμων, τα οποία δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν αυτές τις γλώσσες ως διακριτά συστήματα κατά την πρακτική της επικοινωνίας. Αντίθετα, συχνά επικοινωνούν μέσα από πρακτικές διαγλωσσικότητας (translanguaging) αντλώντας από τους ποικίλους γλωσσικούς και σημειωτικούς πόρους που διαθέτουν, ανεξάρτητα από τον βαθμό κατοχής και τον τρόπο κατάκτησης των γλωσσών τους (García & Kleyn, 2016). Με βάση αυτόν τον προβληματισμό, η García (2009) έκανε λόγο για «ετερογλωσσική» προσέγγιση στη διγλωσσία. Σύμφωνα με αυτήν, οι διδακτικές πρακτικές στις πολύγλωσσες τάξεις δεν μπορούν παρά να λαμβάνουν υπόψη αλλά και να αξιοποιούν τα ποικίλα γλωσσικά και επικοινωνιακά ρεπερτόρια των μαθητών, τα οποία μπορεί να περιλαμβάνουν τη γλώσσα της χώρας καταγωγής, είτε στην πρότυπη είτε και στις διαλεκτικές εκδοχές της, τη γλώσσα της χώρας διαμονής, αλλά και άλλες γλώσσες που τυχόν γνωρίζουν οι μαθητές σε ποικίλους βαθμούς. Υιοθετώντας τέτοιες πρακτικές οι εκπαιδευτικοί θα μπορέσουν να δημιουργήσουν ευκαιρίες για μάθηση και δόμηση ταυτοτήτων (Creese et al., 2006· García et al., 2013) τόσο στα σχολεία τυπικής εκπαίδευσης (García & Kleyn, 2016) όσο και στα κοινοτικά σχολεία (Blackledge & Creese, 2010).



Τέτοιες προσεγγίσεις έχουν παρατηρηθεί σε ορισμένα κοινοτικά σχολεία κάνοντας τους ερευνητές να μιλούν για «ασφαλείς χώρους» (safe spaces) (Conteh & Brock, 2011· Creese et al., 2006), όπου οι μαθητές δεν βιώνουν στατικές μορφές πολιτισμών, γλωσσών και ταυτοτήτων αλλά ενθαρρύνονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο να διαμορφώσουν σύνθετα γλωσσικά και πολιτισμικά ρεπερτόρια, τα οποία περιλαμβάνουν τις διασπορικές τους εμπειρίες και τις νεανικές τους ανησυχίες (Blackledge & Creese, 2010· Wei & Wu, 2009· Lytra, 2011· Lytra & Barac, 2009). Οι πρακτικές διαγλωσσικότητας στις οποίες εμπλέκονται οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές τους μπορεί να περιλαμβάνουν αφενός την αυθόρμητη και απροσχεδιάστη χρήση των δύο γλωσσικών κωδικών λ.χ. για τη διαχείριση της τάξης ή την επίτευξη ενός χιουμοριστικού αποτελέσματος και αφετέρου κάποιες στοχευμένες διδακτικές πρακτικές, όπως αυτή των ‘διγλωσσικών λεξικών αναζητήσεων’ (‘bilinguallabelquests’)(Creese & Blackledge, 2010· Lytra & Barac, 2009· Martin et al., 2006). Το τελευταίο αφορά την πρακτική των εκπαιδευτικών να επεξηγούν έναν άγνωστο όρο είτε χρησιμοποιώντας οι ίδιοι την άλλη γλώσσα είτε ζητώντας από τους μαθητές να το κάνουν, στο πλαίσιο της νοηματικής επεξεργασίας ενός κειμένου.

Οι διαγλωσσικές διδακτικές πρακτικές οδηγούν στην ανάπτυξη των σύνθετων ταυτοτήτων των μαθητών μεταναστευτικής καταγωγής ή από μειονότητες, καθώς και στην επέκταση των γλωσσικών ρεπερτορίων τους. Το αποτέλεσμα είναι να ενδυναμώνονται τόσο ως μαθητές όσο και ως ομιλητές, κάτι που τους επιτρέπει εν τέλει να αντιπαρατεθούν με τον κυρίαρχο λόγο που συχνά αντιμετωπίζει απαξιωτικά τις εμπειρίες και την κουλτούρα τους.

Με βάση τα παραπάνω, επιδιώξαμε να διερευνήσουμε το εάν και πώς στο συγκεκριμένο σχολείο λαμβάνεται υπόψη η πολυγλωσσική και σύνθετη πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών αλβανικής καταγωγής μέσα από τη μελέτη των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών και των μαθητών του.

## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός της γενικότερης έρευνας είναι η μελέτη του αλβανικού κοινοτικού σχολείου «Μητέρα Τερέζα», προκειμένου να σχηματιστεί το πλήρες πορτρέτο των γλωσσικών ρεπερτορίων, ιδεολογιών και πρακτικών όλων των εμπλεκόμενων (δασκάλων, γονέων και μαθητών). Η χρονική περίοδος συλλογής των δεδομένων ήταν το διάστημα μεταξύ Δεκεμβρίου 2015-Μαΐου 2017. Χρησιμοποιήθηκαν τρία διαφορετικά εργαλεία για τη συλλογή του ερευνητικού υλικού:

(1) συνεντεύξεις με (α) τους τέσσερις εκπαιδευτικούς και τον πρόεδρο του συλλόγου που διοικεί το σχολείο, (β) πέντε παιδιά από το τμήμα των ‘προχωρημένων’ και (γ) έξι γονείς αυτών των μαθητών

(2) εθνογραφικές παρατηρήσεις μαθημάτων σε όλα τα επίπεδα γλωσσομάθειας, με έμφαση στο τμήμα των ‘προχωρημένων’ και, τέλος,

(3) καταγραφή/ μαγνητοφώνηση έξι μαθημάτων με συγκατάθεση των παιδιών και των γονέων τους.

Στην Ελλάδα υπάρχουν πολλά κοινοτικά σχολεία σε διάφορες περιοχές, που οργανώνονται από οργανωμένες κοινότητες διαφόρων κοινοτήτων, π.χ. Ρώσων. Γεωργιανών, Πολωνών κ.λπ. (Μαλιγκούδη, 2014). Αυτά λειτουργούν ως επί το πλείστον σαββατοκύριακα ή απογεύματα και βασικός σκοπός τους είναι η μετάδοση της εθνοτικής γλώσσας στις επόμενες γενιές και η διατήρηση δεσμών με τη χώρα καταγωγής των γονέων. Το αλβανικό κοινοτικό σχολείο «Μητέρα Τερέζα» ιδρύθηκε το 2004 από τον Σύλλογο Αλβανών Μεταναστών Θεσσαλονίκης και χρησιμοποιεί αίθουσες που του έχουν παραχωρηθεί δωρεάν από την Παιδαγωγική Σχολή του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Προσφέρει μαθήματα κάθε Κυριακή για μιάμιση ώρα (11.30-13.00μμ), ενώ οι εκπαιδευτικοί απασχολούνται σε εθελοντική βάση. Τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας και πολιτισμού διδάσκονται σε τέσσερα ή πέντε τμήματα στα οποία εντάσσονται οι μαθητές κυρίως ανάλογα με το

επίπεδο επάρκειάς τους στην Αλβανική. Τα εκπαιδευτικά εγχειρίδια είναι τα ίδια που χρησιμοποιούνται σε δημόσια σχολεία της Αλβανίας και του Κοσσοβού για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας. Κάθε χρόνο φοιτούν στο εν λόγω σχολείο περίπου 100 μαθητές (Μαλιγκούδη, 2014), ενώ τη σχολική χρονιά 2015/2016 ο αριθμός αυτός ήταν 80 μαθητές. Όλοι οι μαθητές έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα και, συνεπώς, η «κυρίαρχη» γλώσσα τους είναι η Ελληνική.

Στον ακόλουθο πίνακα δίνονται κάποια στοιχεία για το προφίλ των πέντε παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνά μας (χρησιμοποιούνται ψευδώνυμα). Τα συγκεκριμένα παιδιά παρακολουθούσαν σε τακτική βάση τα μαθήματα αλβανικής γλώσσας και έδειξαν προθυμία να συμμετάσχουν στην έρευνα τόσο τα ίδια όσο και οι γονείς τους.

**Πίνακας 1.** Το προφίλ των συμμετεχόντων.

	Ζενσίλα	Ισαβέλλα	Λάουρα	Μιρέλα	Μάριο
Ηλικία	11	12	12	13	13
Τάξη	Στ' δημοτικού	Στ' δημοτικού	Στ' δημοτικού	Α' γυμνασίου	Α' γυμνασίου
Χρόνια φοίτησης στο Μ.Τ.	5	2	5	6	5
Ξένες γλώσσες	αγγλικά, γερμανικά	αγγλικά, γερμανικά	αγγλικά	αγγλικά, γερμανικά	αγγλικά

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη στάση και στις πρακτικές των μαθητών αυτών αναφορικά με τη χρήση της Αλβανικής εντός και εκτός κοινοτικού σχολείου σε συνδυασμό με τις διδακτικές πρακτικές και τη γενικότερη γλωσσική ιδεολογία των εκπαιδευτικών του σχολείου. Παράλληλα, ωστόσο, επιχειρείται και η εξέταση της γλωσσικής χρήσης των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια του μαθήματος και, συνεπώς, μια απεικόνιση του προφίλ των εκπαιδευτικών θεωρείται χρήσιμη. Τη σχολική χρονιά 2016-2017, όταν δηλαδή διεξήχθη η έρευνα, απασχολούνταν τέσσερις εκπαιδευτικοί (Chatzidaki & Maligkoudi, 2017): α) Η Ανίλα, η οποία δίδασκε στο προχωρημένο τμήμα, είναι απόφοιτος Αλβανικής Φιλολογίας και εμπλέκεται σε δράσεις σχετικά με την προώθηση της διγλωσσίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, β) η Σοφία, που δίδασκε στο ενδιάμεσο επίπεδο και είναι απόφοιτος Παιδαγωγικού Τμήματος στην Αλβανία, γ) η Γιολάντα, νεότερη από όλες και μόλις δεύτερη χρονιά διδάσκουσα στο εν λόγω κοινοτικό σχολείο και με πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος στην Αλβανία, η οποία δίδασκε στο τμήμα των αρχαρίων και, τέλος, δ) ο Ιλίρ, ο οποίος απασχολείται κανονικά σε εργοστάσιο, αλλά τα σαββατοκύριακα διδάσκει αλβανικά στο «Μητέρα Τερέζα» στο τμήμα των ενδιάμεσων καθώς και σε άλλο κοινοτικό σχολείο της Δυτικής Θεσσαλονίκης και έχει δουλέψει ως δάσκαλος σε δημοτικό σχολείο στην Αλβανία.

## **ΜΟΤΙΒΑ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ ΑΠΕΝΑΝΤΙ ΣΤΗΝ ΕΘΝΟΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ**

Όσον αφορά τη γλωσσική χρήση των παιδιών στο οικογενειακό περιβάλλον, παρατηρείται ότι υπάρχει ποικιλία μοτίβων, με τις δύο γλώσσες να χρησιμοποιούνται με όλα τα μέλη της οικογένειας σε ποικίλους βαθμούς και συνδυασμούς (βλ. Πίνακα 2).

**Πίνακας 2.** Γλωσσική χρήση παιδιών με την οικογένεια.

	με μητέρα	με πατέρα	με αδελφία
Ζενσίλα	κυρίως αλβανικά	κυρίως ελληνικά	κυρίως αλβανικά
Ισαβέλλα	ελληνικά-αλβανικά	κυρίως ελληνικά	κυρίως αλβανικά
Λάουρα	ελληνικά-αλβανικά	ελληνικά-αλβανικά	κυρίως αλβανικά
Μιρέλα	κυρίως αλβανικά	ελληνικά-αλβανικά	κυρίως αλβανικά
Μάριο	κυρίως ελληνικά	κυρίως αλβανικά	-

Με τους αλβανικής καταγωγής συμμαθητές τους στο ελληνικό σχολείο τα συγκεκριμένα παιδιά δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν σε σπάνιες περιπτώσεις αλβανικά, κυρίως για να αποκλείσουν συνομιλητές, όπως είναι για παράδειγμα οι εκπαιδευτικοί:

01 Μιρέλα: *Ελληνικά μιλάμε κανονικά και αλβανικά όταν δεν θέλουμε να καταλάβουν οι καθηγητές συνήθως (γελάει) ή κάτι τέτοιο.*

02 Ερευν.: *Είναι ένας μυστικός κώδικας, ε;*

03 Μιρέλα: *Ναι, αυτό.*

Στο ερώτημα πώς αξιολογούν τον εαυτό τους στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου και κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου) και στις δύο γλώσσες, οι τέσσερις στους πέντε μαθητές έδωσαν υψηλή βαθμολογία και στις δύο γλώσσες ('πολύ καλά'). Παράλληλα, τρία από τα παιδιά επεσήμαναν ότι νιώθουν πως έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στα ελληνικά. Το τελευταίο είναι μάλλον αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη ότι πρόκειται για παιδιά που γεννήθηκαν στην Ελλάδα και έχουν εντατική έκθεση στην ελληνική γλώσσα τόσο εκτός όσο και εντός σπιτιού.

Οι μαθητές τοποθετήθηκαν επίσης με διάφορους τρόπους αναφορικά με τη διγλωσσία τους. Ειδικότερα, σε ό,τι αφορά την αξία εκμάθησης της εθνοτικής γλώσσας, ανέφεραν μια σειρά από λόγους. Συχνή ήταν η αναφορά στο ότι η αλβανική αποτελεί τη μητρική τους γλώσσα:

*«Καταρχήν είναι η μητρική μου γλώσσα, αυτή μιλάω πιο πολύ στο σπίτι.»*  
(Μιρέλα)

*«Για να μάθω καλύτερα τα γράμματα, να μπορώ να επικοινωνώ με τα ξαδέλφια μου στην Αλβανία, με τη γιαγιά μου... Και επειδή είναι η μητρική μου γλώσσα, αυτά.»*  
(Ισαβέλλα)

*«Επειδή είναι κι η μητρική μου γλώσσα και πρέπει να βελτιωθώ σ' αυτήν.»*  
(Λάουρα)

Η αξία της Αλβανικής ως βασικού στοιχείου της ταυτότητας συνδέεται και με την αναγκαιότητα επικοινωνίας με συγγενείς και ομοεθνείς, όπως δείχνει το ακόλουθο παράθεμα από τη συνέντευξη της Ζενσίλα:

*«Γιατί θέλω να έρχομαι εδώ; Γιατί αν δεν ερχόμουν εδώ, κάποια μέρα θα με ρωτούσε κάτι η γιαγιά μου και εγώ δεν θα μπορούσα να της απαντήσω πρώτα από όλα. Και για αυτό έρχομαι εδώ. Και γιατί μαθαίνω πιο πολλά πράγματα και γιατί μπορώ να απαντάω στους άλλους, μπορώ να τους απαντάω»* (Ζενσίλα).

Στο ίδιο πνεύμα, η αλβανική γλώσσα αποτελεί ένα εφόδιο που επιτρέπει στα παιδιά τη διεύρυνση των οριζόντων τους μέσω της επικοινωνίας με περισσότερους ανθρώπους:

*«Γιατί κάθε γλώσσα αξίζει να την ξέρεις, και να μπορείς να επικοινωνείς με περισσότερους ανθρώπους για να τους ανακαλύψεις.»* (Λάουρα)

Ωστόσο, η αξία της εθνοτικής γλώσσας δεν περιορίζεται στην κάλυψη επικοινωνιακών αναγκών με ομοεθνείς αλλά για κάποιους μαθητές αντιμετωπίζεται και ως εφόδιο στη μετέπειτα ζωή τους:

*«Ναι, θα μου χρησιμεύσουν [τα αλβανικά]. .. Σε π.χ. δουλειές και συναντήσεις και τέτοια...»* (Λάουρα)

*«Δηλαδή, θέλω να γίνω δικηγόρος και οι πελάτες μου θα είναι Αλβανοί και εγώ, επειδή εκείνοι μπορεί να μην ξέρουν αλβανικά, και εγώ θα τους βοηθάω.»*  
(Ζενσίλα)

Τέλος, είναι αξιοσημείωτο ότι τα παιδιά φαίνεται να αναγνωρίζουν την αλληλεξάρτηση μεταξύ των γλωσσών που κατέχουν και το ότι η καλλιέργεια της μίας συμβάλλει στην ανάπτυξη κάποιας άλλης:

*«Τα αλβανικά στο σχολείο και στο φροντιστήριο με έχουν βοηθήσει, γιατί όταν πήγα Α' junior, ήξερα κάποια, γιατί τα γράμματα τα ήξερα, γιατί είναι τα ίδια με τα αλβανικά, οπότε δεν με δυσκόλεψαν.» (Ισαβέλλα)*

*«Με διευκολύνει να μάθω και άλλες.» (Μάριο)*

Οι απόψεις των μαθητών απηχούν και τις απόψεις που έχουν εκφράσει οι εκπαιδευτικοί του σχολείου τόσο για τους λόγους για τους οποίους μαθαίνουν την Αλβανική όσο και για τα γνωστικά και άλλα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας τους. Συγκεκριμένα, στις συνεντεύξεις τους οι τέσσερις δάσκαλοι επισημαίνουν τα οφέλη της διγλωσσίας για τους μαθητές τους και τονίζουν πως η φοίτηση στο κοινοτικό σχολείο και η καλλιέργεια της Αλβανικής αυξάνει τη μεταγλωσσική τους συνείδηση και την κατάκτηση άλλων γλωσσών (Chatzidaki & Maligkoudi, 2017), άποψη που σαφώς υποστηρίζεται στη σχετική βιβλιογραφία (Baker, 2001· Bialystok, 2007).

## **ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΜΑΘΗΜΑ ΤΩΝ ΑΛΒΑΝΙΚΩΝ**

### ***Απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διγλωσσία και τη σχέση των δύο γλωσσών***

Από τις παρατηρήσεις στην τάξη, την καταγραφή των μαθημάτων στο τμήμα των προχωρημένων και τις συνεντεύξεις με τις εκπαιδευτικούς αναδεικνύεται η χρήση και των δύο γλωσσών στο μάθημα ανάμεσα στους συμμετέχοντες, με τρόπους που παραπέμπουν στο θεωρητικό πλαίσιο της διαγλωσσικότητας (Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018· Chatzidaki & Maligkoudi, 2017). Και οι τρεις δασκάλες, σε αντίθεση με τον άντρα συνάδερφό τους επισημαίνουν την αναγκαιότητα χρήσης της Ελληνικής ως διδακτικού εργαλείου. Πριν αναφερθούν παραδείγματα θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι γενικότερα ο εν λόγω εκπαιδευτικός υποστηρίζει και εφαρμόζει πιο παραδοσιακές και μονογλωσσικές διδακτικές μεθόδους, όπως έχει διαφανεί σε αντίστοιχη έρευνα (Chatzidaki & Maligkoudi, 2017). Στην ερώτηση αν επιμένει στη χρήση των αλβανικών στη διάρκεια του μαθήματος, η Σοφία εξηγεί ότι χρησιμοποιεί συστηματικά τα ελληνικά, διότι χωρίς αυτά το μάθημα δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί:

*«Όχι, όχι, και τα δύο, γιατί με διευκολύνει και εμένα αυτό. Κάποιο πράγμα που εγώ δεν μπορώ να το πω ή να το πω αλβανικά χίλιες φορές και δεν μπορούν να το καταλάβουν, θα το συγκρίνω οπωσδήποτε με τα ελληνικά, για να το καταλάβουν. Δεν υπάρχει άλλος τρόπος. Και η ελληνική γλώσσα είναι η κύρια γλώσσα που ξέρουν αυτοί. [...] Απλά η ελληνική γλώσσα είναι η βασική τους γλώσσα και την ξέρουν άπταιστα.»*

Σημαντική είναι επίσης και η πεποίθηση των εκπαιδευτικών ότι η ανάπτυξη της μίας γλώσσας συμβάλλει και στην ανάπτυξη της άλλης και ότι οι γλώσσες που μιλούν ή μαθαίνουν τα παιδιά συνδέονται μεταξύ τους:

*«Πιστεύω ότι όταν προωθείς τη διγλωσσία, βοηθάς στην ανάπτυξη και των δύο γλωσσών. Αυτό είναι. Και είμαι σχεδόν βέβαιη ότι αυτές τις δύο ώρες κάθε Κυριακή, τα παιδιά δεν μαθαίνουν μόνο αλβανικά, μαθαίνουν και κάτι ακόμα στα ελληνικά.» (Ανίλα)*

*«Τις περισσότερες φορές τους βοηθάει όταν πάνε αγγλικά. Γιατί τα δικά μας γράμματα είναι τα ίδια με τα αγγλικά. Ναι.» (Γιολάντα)*

*«Μαθαίνεις άλλες γλώσσες πιο εύκολα, τα αλβανικά μοιάζουν πάρα πολύ με τα ιταλικά. Οι Ιταλοί είναι οι γείτονές μας από εκεί πέρα, τηλεόραση βλέπουμε, αυτά... Τα ιταλικά τα πιάνουν πολύ εύκολα, δηλαδή έτσι συμβαίνει με το παιδί μου, με τον γιο μου, αλλά και η κόρη μου. Αυτό βοήθησε. Τα ιταλικά, έχουν πτυχίο στα ιταλικά. Γιατί στα αλβανικά βοηθάνε πάρα πολύ, βοηθάνε πολύ, μοιάζουν σε πολλά πράγματα.» (Σοφία)*

Με βάση την παρατήρηση, διαπιστώσαμε ότι η Ανίλα, που διδάσκει πολλά χρόνια και τη συγκεκριμένη χρονιά δίδασκε στο τμήμα των 'προχωρημένων', είναι η εκπαιδευτικός η οποία κάνει περισσότερο πράξη τη χρήση και της Ελληνικής στο μάθημα. Ως εκ τούτου, θα παρουσιάσουμε τις γλωσσικές πρακτικές της

συγκεκριμένης εκπαιδευτικού, ώστε να δείξουμε πώς συνδέονται με τις πρακτικές των μαθητών της.

### **Η αξιοποίηση της «κυρίαρχης» γλώσσας για την καλλιέργεια της μειονοτικής**

Πρώτα από όλα η Ανίλα καταφεύγει συχνά στη χρήση της Ελληνικής ως ‘σκαλωσιάς’ (scaffold), προκειμένου να διδάξει κάτι στα αλβανικά ή να ελέγξει κατά πόσο οι μαθητές γνωρίζουν το περιεχόμενο ενός όρου. Στα παρακάτω αποσπάσματα βλέπουμε μια συνηθισμένη πρακτική της εκπαιδευτικού, τις ‘διγλωσσικές λεξικές αναζητήσεις’ (‘bilinguallabelquests’) (Creese & Blackledge, 2010), η οποία συνίσταται στο να ρωτά κάποιο μαθητή ή ολόκληρη την τάξη τι σημαίνει μία αλβανική λέξη, για να ελέγξει εάν τη γνωρίζουν.

(1)

01 *Ισαβ.*: «Nënvizorrethanorin e mënyrës».

(«Υπογράμμισε τον επιρρηματικό προσδιορισμό»)

02 *Δασκ.*: ‘Nënvizo’ çfarë do të thotë?

(«υπογραμμίζω», τι σημαίνει;)

03 *Ισαβ.*: «υπογραμμίζω».

Η πρακτική αυτή μπορεί να υλοποιηθεί επίσης όταν η ίδια εξηγεί έναν όρο της μίας γλώσσας χρησιμοποιώντας την άλλη:

(2)

*Δασκάλα*: ‘methonisa’ **τα εισαγωγικά** neshqip.

(στα αλβανικά)

Στο ίδιο πνεύμα βλέπουμε ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός συχνά επαναλαμβάνει στα ελληνικά κάποια αλβανική λέξη που έχουν συναντήσει, για να εμπεδωθεί το νόημά της, όπως στα παρακάτω παραδείγματα:

(3)

01 *Δασκ.*: Avantazhet apo përparesitë që ka kjo metodë.

(Πλεονεκτήματα ή τα θετικά αυτής της μεθόδου)

02 *Kush mi lexon? Mirela!*

(Ποιος θα διαβάσει; Μιρέλα!)

03 *Përparesitë!*

(Πλεονεκτήματα)

04 **Πλεονεκτήματα.**

(4)

01 *Δασκ.*: Ato spo flasin me njëra tjetrën për të zgjidhur një keqkuptim.

(Αυτές δε μιλάνε μεταξύ τους λόγω παρεξήγησης)

02 **Μία παρεξήγηση.**

03 *Prandaj nukroflasin.*

(Γι’ αυτό και δε μιλούν)

Γενικά, παρατηρεί κανείς ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός –αλλά και οι άλλες δυο δασκάλες, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό (Μαλιγκούδη & Χατζηδάκη, 2018· Chatzidaki & Maligkoudi, 2017)- επενδύει στις γνώσεις που έχουν κατακτήσει τα παιδιά στην ελληνική γλώσσα για να υποστηρίξει την ανάπτυξη της Αλβανικής. Στο παράδειγμα (5), η δασκάλα προσπαθεί να κάνει παραλληλισμούς ανάμεσα στο συγκεκριμένο γραμματικό φαινόμενο που θέλει να διδάξει (τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς) και να φέρει στην επιφάνεια την πρότερη γνώση των μαθητών (ακόμη και κατεκτημένη από άλλες γλώσσες) ώστε να βασίσει εκεί τη διδασκαλία του φαινομένου στα αλβανικά. Οι προσπάθειές της γίνονται και στις δύο γλώσσες εναλλάξ (σειρές 02-08):

(5)

01 *Δασκ.*: tëhere po e hap pak mësusja tek rrethanori.

(Λοιπόν, ας ανοίξουμε λίγο στον επιρρηματικό προσδιορισμό).

02 *Mund të më thoni tek rrethanori i menyres ju ngjan me ndonjë gjë që kini bërë në greqisht?*

(Μπορεί κάποιος να μου πει ο επιρρηματικός προσδιορισμός σας θυμίζει κάτι αντίστοιχο που έχετε κάνει στα ελληνικά;)

03 **Κάτι που έχετε κάνει στα ελληνικά;**

04 **Σας θυμίζει κάτι;**

05 *Ç çfarë është rrethanori, çfarë tregon?*

(Τι είναι επιρρηματικός προσδιορισμός, τι δηλώνει;)

06 **«Πώς»;**

07 *Si? (Πώς;)*

08 **Κάτι τέτοιο δεν έχετε κάνει σε κάποια γλώσσα;**

Η διαγλωσσικότητα της εκπαιδευτικού δεν αφορά πάντα περιπτώσεις όπου η χρήση της άλλης γλώσσας γίνεται με σαφή διδακτική πρόθεση. Ορισμένες φορές είναι δύσκολο να αποδώσει κανείς συγκεκριμένη σκοπιμότητα στην εμφάνιση ελληνικών λέξεων ή φράσεων στο λόγο της. Στο παρακάτω απόσπασμα η δασκάλα αφηγείται εμπειρίες των ομηλικών της από τα σχολικά χρόνια. Σε κάποιο σημείο της αφήγησης παρεμβάλλεται μια φράση στα ελληνικά, που δε φαίνεται να υπαγορεύεται από την ανάγκη να εξηγηθεί κάτι δύσκολο.

(6)

01 Δασκ.: *Më përpara kur shkonim në shkollë nuk i mernim në kurriz, dhe nuk i kishim kaq të mira me cilësi.*

(Παλιότερα, όταν πηγαίναμε εμείς σχολείο δεν υπήρχαν οι τσάντες πλάτης και δεν ήταν τόσο ποιοτικές.)

02 *Prindrit tuaj kishin një çantë prej rrobe, prej beze në të gjithë kohën e shkollës. (Οι γονείς σας είχαν μια υφασμάτινη τσάντα όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς)*

03 **Και σε όλο το Δημοτικό, nuk e ndronin.**

(δεν την άλλαζαν)

04 *Më përpara kur isha unë ishin prej lëkure.*

(Πιο μπροστά, όταν πήγαινα εγώ σχολείο, ήταν δερμάτινες)

05 *Jo kaq moderne kaq të mira...*

(Όχι όμως τόσο μοντέρνες και καλές)

Παρατηρεί κανείς ότι οι γλώσσες εναλλάσσονται στις σειρές 03-05 μεταφέροντας στην ουσία το ίδιο μήνυμα, με μικρές προσθήκες κάθε φορά. Σε περιπτώσεις όπως αυτές εκτιμούμε ότι αποκαλύπτεται με εύλωτο τρόπο το πώς τα δίγλωσσα άτομα αξιοποιούν τα ποικίλα γλωσσικά τους ρεπερτόρια με ευελιξία, όταν βρίσκονται ανάμεσα σε άλλους δίγλωσσους με τις ίδιες δυνατότητες και στάσεις. Αυτή η συμπεριφορά εμφανίζεται και ανάμεσα στους μαθητές του σχολείου, όπως θα δούμε στην επόμενη ενότητα.

## ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΧΡΗΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ

Όπως προαναφέρθηκε, οι τρεις δασκάλες του σχολείου ήταν θετικές στην χρήση και των δύο γλωσσών στη διδακτική πράξη, καθώς πιστεύουν στη διασύνδεση και στην αλληλεξάρτηση των γλωσσών. Ως αποτέλεσμα, εφαρμόζουν διαγλωσσικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία τους στην τάξη σε μια προσπάθεια ενίσχυσης της διγλωσσίας (Chatzidaki & Maligkoudi, 2017). Το κλίμα αυτό προφανώς γίνεται αντιληπτό από τα παιδιά, με αποτέλεσμα να νιώθουν «ασφάλεια» ως προς τη χρήση και της ελληνικής γλώσσας στην τάξη. Παρόλο που το μάθημα διεξάγεται κατά το μεγαλύτερο μέρος του στα αλβανικά, υπάρχουν αρκετές περιπτώσεις όπου οι μαθητές απαντούν στα ελληνικά σε κάποια ερώτηση που τέθηκε στα αλβανικά ή ξεκινούν συνομιλία στα ελληνικά. Στο επόμενο παράδειγμα η δασκάλα προσπαθεί να εκμαιεύσει τη σύνδεση του ονόματος της ηρωίδας μιας ιστορίας που διάβασαν με την ιδιότητα του 'καλότυχου' (Φατμπάρδα, 'Καλομοίρα'). Ξεκινά με ελληνικά και μετά ρωτά στα αλβανικά (σειρές 02, 04). Ωστόσο, και οι δύο μαθητές που απαντούν το κάνουν στα ελληνικά.

(7)

01 Δασκ: **Για να δούμε τώρα για ένα κορίτσι που είναι... τι είναι;**

02 *Cfareeshte?* (τι είναι;)

03 Εντ: **Τυχερή είναι.**

04 Δασκ: *Diçka ndryshe ka, çfarë është, çfarë është?*

(έχει κάτι διαφορετικό, τι είναι, τι είναι;)

05 Ισαβ: **Τη γιαγιά μου τη λένε Φατμπάρδα.**

Παρόμοια παραδείγματα είναι και τα ακόλουθα (10-11), όπου ένας μαθητής και μια μαθήτρια αντίστοιχα απαντούν στα ελληνικά σε ερώτηση που έχει διατυπώσει η δασκάλα στα αλβανικά.

(8)

01 Δασκ. «*Dëgjo, Genti' iu drejtua motra*».

(«Ακούστε, Γκέντι», σηκώθηκε)

02 «*Do të të tregoj një historori*»

(«Θα σου πω μια ιστορία»)

03 «*Kur isha e vogël, ne klasën e dytë a të tretë, kështu si ti,*

04 *mbaj mend se një ditë u ktheva në shtëpi duke qarë*».

(«Όταν ήμουν μικρός, στη δευτέρα ή στην τρίτη τάξη, όπως και εσύ, θυμάμαι μια μέρα που πήγα στο σπίτι κλαίγοντας»)

05 «*Pasi hoqa përparsën...*»

(Αφού έβγαλα την ποδιά...)

06 *-Më përparsa çfarë vishnin fëmijët në shkollë?*

(Στο παρελθόν τι φορούσαν τα παιδιά στο σχολείο;)

07 Ελίζα: **Στολή!**

08 Δασκ: **Στολήσε ποδιά.**

(στολή ή ποδιά)

09 «*Përparsë*».

(ποδιά)

Με βάση τα παραπάνω, υποστηρίζουμε ότι η συγκεκριμένη εκπαιδευτικός έχει δημιουργήσει στην τάξη της έναν συμβολικό χώρο, όπου ενθαρρύνεται η αξιοποίηση όλου του φάσματος του πολυγλωσσικού ρεπερτορίου των μαθητών της. Η ίδια δίνει το παράδειγμα με τις πρακτικές της 'ευέλικτης διγλωσσίας' που υιοθετεί.

## ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Στο συγκεκριμένο κοινοτικό σχολείο οι περισσότεροι δάσκαλοι και κυρίως η εκπαιδευτικός του τμήματος των προχωρημένων, όπου ήταν η εστίαση της εν λόγω έρευνας, προσπαθούν να αξιοποιούν όλους τους γλωσσικούς και γνωστικούς πόρους των μαθητών, προκειμένου να πετύχουν τον στόχο της καλλιέργειας της Αλβανικής. Η προσπάθεια αυτή βρίσκει την έκφρασή της στην πρακτική της διαγλωσσικότητας - με τις ποικίλες μορφές που μπορεί να πάρει. Το μήνυμα που περνούν αυτές οι πρακτικές στους μαθητές είναι ότι στο συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο γίνονται σεβαστές οι μαθησιακές, γλωσσικές και πολιτισμικές ταυτότητες που έχουν αναπτύξει ως παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Η διαπραγμάτευση ταυτοτήτων (Cummins, 2003) που λαμβάνει χώρα σε αυτό το πλαίσιο παίρνει τη μορφή μιας αντίστοιχης συμπεριφοράς εκ μέρους των μαθητών, όπως παρατηρήθηκε.

Το εύρημα αυτό διαφοροποιεί το συγκεκριμένο κοινοτικό σχολείο από άλλα παρόμοια 'σχολεία', σε διάφορα μέρη του κόσμου, όπου η συνήθης πρακτική είναι η όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ή και αποκλειστική χρήση της μειονοτικής γλώσσας (Hall et al., 2002· Otheguy et al., 2015· Tsagkogeorga, 2016). Αντίθετα, το κατατάσσει ανάμεσα σε εκείνους τους εκπαιδευτικούς χώρους που θεωρούνται 'ασφαλείς' (Conteh & Brock, 2011· Creese, Bhatt, Bhojani & Martin, 2006), με την έννοια ότι επιτρέπουν τη διαμόρφωση σύνθετων γλωσσικών και μαθησιακών ταυτοτήτων. Υπάρχει βέβαια και ο άντρας εκπαιδευτικός, ο οποίος, όπως

προαναφέρθηκε, υποστηρίζει μια πιο μονογλωσσική προσέγγιση στο μάθημά του και δεν φαίνεται να διαχειρίζεται με ευέλικτο τρόπο τη διγλωσσία των μαθητών του. Το γεγονός αυτό δεν αναιρεί τις γενικότερες πρακτικές που προσπαθεί να υλοποιήσει το σχολείο, αλλά, αντίθετα, αντικατοπτρίζεται με αυτόν τον τρόπο η πολυπλοκότητα των διδακτικών πρακτικών και ιδεολογιών που συναντά κανείς σε ένα κοινοτικό σχολείο.

Ταυτόχρονα, η αυτοαξιολόγηση των μαθητών που βρίσκονται στο επίπεδο των προχωρημένων –αλλά και τα σχετικά σχόλια της δασκάλας τους- μας επιτρέπει να συμπεράνουμε ότι η φοίτηση στο σχολείο αυτό έχει βελτιώσει σημαντικά τη γνώση της εθνοτικής γλώσσας και την έχει φέρει σε επίπεδα πολύ κοντά στη γνώση της Ελληνικής. Η πρακτική της διαγλωσσικότητας, κατά συνέπεια, εκτός από τα άλλα οφέλη που προσφέρει - λ.χ. μείωση άγχους και αποτελεσματική μάθηση (Pantazi, 2010) ή ενίσχυση της μεταγλωσσικής συνείδησης (Tsokalidou, 2017) είναι υποβοηθητική και όχι βλαπτική για την καλλιέργεια της εθνοτικής γλώσσας. Ως εκ τούτου, θα ήταν χρήσιμο να αποτελέσει κεντρικό αντικείμενο συζήτησης κατά τις επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών σε κοινοτικά σχολεία, οι οποίοι με τη σειρά τους θα πρέπει να πείσουν και τους γονείς για τα οφέλη των πολύγλωσσων διδακτικών πρακτικών για τα παιδιά τους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. 5<sup>th</sup> Edition. Clevedon: Multilingual Matters.
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of Literacy in Bilingual Children: A Framework for Research. *Language Learning: A Journal of Research in Language Studies*, 57 (1), 45-77.
- Blackledge, A. & Creese, A. (2010). *Multilingualism: A critical perspective*. London: Continuum.
- Chatzidaki, A. & Maligkoudi, C. (2017). *Bilingual teaching practices in an Albanian community school in Greece*. ECER 2017: Reforming Education and the Imperative of Constant change: Ambivalent roles of policy and the role of educational research, Copenhagen, 22-25 August 2017.
- Conteh, J. & Brock, A. (2010). Safe spaces? Sites of bilingualism for young learners in home, school and community. *International Journal of Bilingualism and Bilingual Education*, 3, 347-360.
- Creese, A. & Martin, P. (2006). Interaction in Complementary School Contexts: Developing Identities of Choice-An Introduction. *Language and Education*, 20(1), 1-4.
- Creese, A., Bhatt, A., Bhojani, N. & Martin, P. (2006). Multicultural, Heritage and Learner Identities in Complementary Schools. *Language and Education*, 20(1), 23-43.
- Creese, A. & Blackledge, A. (2010). Translanguaging in the Bilingual Classroom: A Pedagogy for Learning and Teaching? *The Modern Language Journal*, 94, 103-115.
- Cummins, J. (2003). Bilingual education. In J. Bourne & E. Reid (eds.), *World Yearbook of Education: Language Education*. London: Kogan.
- Francis, B., Archer, L. & Mau, A. (2010). In V. Lytra and P.Martin (eds.), *Sites of Multilingualism: complementary schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham.
- Garcia, O. (2009). *Bilingual Education in the 21<sup>st</sup> Century: A Global Perspective*. Malden, MA: Wiley/ Blackwell.



Garcia, O., Zakharia, Z. & Otcu, B. (2013). *Bilingual Community Education and Multilingualism: Beyond Heritage Languages in a Global City*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Garcia, O. & Li Wei (2014). *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Garcia, O. & Kleynt, T. (2016). Translanguaging Theory in Education. In O. Garcia & T. Kleynt (eds.), *Translanguaging with multicultural students*. London: Routledge.

Hall, K.A., Özerk, L., Zulfikar, M. & Tan, J.E.C. (2002). 'This is Our School': provision, purpose and pedagogy of supplementary schooling in Leeds and Oslo. *British Educational Research Journal*, 28(3), 399-418.

Klein, W. (2013). Speaking Punjabi: Heritage Language Socialization and Language Ideologies in a Sikh Educational Program. *Heritage Language Journal*, 10(1), 36-50.

Li Wei & Wu, C.J. (2009). Polite Chinese children revisited: Creativity and the use of codeswitching in the Chinese complementary school classroom. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 12(2), 193-212.

Lytra, V. & Baraç, T. (2009). Meaning Making and Identity Negotiation among Turkish-Speaking Young People in a Diasporic Context. In A.B. Jorgensen (ed.) *Youngspeak in a Multilingual Perspective*. Amsterdam: Benjamins.

Lytra, V. & Martin, P. eds. (2010). *Sites of Multilingualism. Complementary schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Lytra, V. (2011). Discursive constructions of language and identity: parents' competing perspectives in London Turkish complementary schools, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33(1), 85-100.

Μαλιγκούδη, Χ. (2014). Τμήματα διδασκαλίας εθνοτικών γλωσσών στην Ελλάδα. Στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.) *Νέα μετανάστευση από και προς την Ελλάδα*. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Κ.Ε.ΜΕ.

Μαλιγκούδη, Χ. & Χατζηδάκη, Α. (2018). Η πρακτική της διαγλωσσικότητας (translanguaging) στα κοινοτικά αλβανικά σχολεία: Μια μελέτη περίπτωσης στο Ρ. Τσοκαλίδου & Μ.Α. Κέκια (επιμ.) *Πρακτικά 4<sup>ου</sup> Σταυροδρομίου Γλωσσών και Πολιτισμών «Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές»*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο.

Martin, P., Bhatt, A., Bhojani, N. & Creese, A. (2006). Managing bilingual interaction in a Guarati complementary school in Leicester. *Language and Education*, 20(1), 5-22.

Otheguy, R., Garcia, O. & Reid, W. (2015) Clarifying translanguaging and deconstructing named languages: A perspective from linguistics. *Applied Linguistics Review*, 6(3), 281-307.

Pantazi, E. (2010). Teachers' developing theories and practices in Greek community schools. In J. Conteh, P. Martin & L.H. Robertson (eds.), *Multilingual Learning: Stories from Schools and Communities in Britain*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Sneddon, R. (2010). Abetare and dancing: The story of a partnership. In V. Lytra & P. Martin (eds.), *Sites of Multilingualism: Complementary Schools in Britain today*. Stoke-on-Trent: Trentham.

Tsagkogeorga, M. (2016). *Multilingual repertoires and identity negotiation: a study on pupils in the Greek complementary school of Luxembourg*. Unpublished MA dissertation. Belval: University of Luxembourg.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2015). Η διγλωσσία αλλιώς: ερευνητικές προσεγγίσεις για τα ζητήματα της επαφής των γλωσσών και της ένταξης των δίγλωσσων παιδιών στο ελληνικό σχολείο. Στο

Ε. Τρέσσου, Σ. Μητακίδου & Γ. Καραγιάννη (επιμ.), *Ένταξη Ρομά-Διεθνής και Ελληνική εμπειρία. Πολυπλοκότητες στην ένταξη*. Θεσσαλονίκη: Copy City.

Tsokolidou, R. (2016). Beyond language borders to translanguaging within and outside the educational context. In C.E. Wilson (ed.), *Bilingualism: Cultural Influences, Global Perspectives and Advantages/ Disadvantages*. Nova Science Publishers.

Τσοκαλίδου, Ρ. (2018). *Si Da Yes: Beyond Bilingualism to Translanguaging, Πέρασπότη Διγλωσσία στη Διαγλωσσικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

## Η έμφυλη διάσταση στις στρατηγικές διαχείρισης της σχολικής τάξης από εκπαιδευτικούς προσχολικής ηλικίας

Χατζοπούλου Κατιφένεια, Ε.ΔΙ.Π Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, [kchatzop@uth.gr](mailto:kchatzop@uth.gr),  
Σεβαστή Θεοδοσίου, Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ΠΤΠΕ,  
[sev.theodosiou@gmail.com](mailto:sev.theodosiou@gmail.com),

Μαβίδου Αναστασία, Υπ. Διδάκτορας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, ΤΕΠΑΕ,  
[anmavido@gmail.com](mailto:anmavido@gmail.com),

Βίτσου Μάγδα, Δρ., Διδάσκουσα Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ΠΤΠΕ, [magvits@gmail.com](mailto:magvits@gmail.com),  
Γκαραγκούνη-Αραίου Φωτεινή, Ε.ΔΙ.Π, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας ΠΤΠΕ, [fkarakg@ece.uth.gr](mailto:fkarakg@ece.uth.gr),  
Κακανά Δόμνα (Μίκα), Καθηγήτρια Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ΤΕΠΑΕ,  
[dkakana@nured.auth.gr](mailto:dkakana@nured.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ένα από τα κυρίαρχα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς είναι το θέμα της διαχείρισης της σχολικής τάξης. Συμπεριφορές που εντάσσονται σε ένα επίπεδο «ενόχλησης-μικροενόχλησης», συχνά, μπορούν να προκαλέσουν πρόβλημα στην εύρυθμη λειτουργία της. Η αντιμετώπιση τέτοιων συμπεριφορών, όπως θόρυβος, σωματική βία, μετακίνηση χωρίς άδεια κ.λπ., είναι δυνατόν να διαφέρει από πλαίσιο σε πλαίσιο και από εκπαιδευτικό σε εκπαιδευτικό. Ένας παράγοντας διαφοροποίησης της αντιμετώπισης αυτής φαίνεται να είναι το φύλο των νηπίων. Έρευνες έχουν δείξει ότι συχνά οι εκπαιδευτικοί τροποποιούν τη στάση τους ανάλογα με το φύλο του παιδιού, που εμφανίζει την όποια ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθούν οι στρατηγικές διαχείρισης της τάξης που εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί αναφορικά με το φύλο του νηπίου και κυρίως εάν οι εκπαιδευτικοί, ως δρώντα έμφυλα υποκείμενα διαμορφώνουν, συντηρούν και αναπαράγουν έμφυλα στερεότυπα μέσω ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος που «διδάσκει» σε αγόρια και κορίτσια, διακριτές επιθυμητές συμπεριφορές, συμβάλλοντας έτσι από πολύ νωρίς στη συγκρότηση ταυτοτήτων με βάση το φύλο. Για το λόγο αυτό, στο πλαίσιο προπτυχιακού μαθήματος αναπτύχθηκε σχάρα συστηματικής παρατήρησης, που εστίαζε στην καταγραφή των στρατηγικών διαχείρισης της τάξης και των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των νηπίων, αλλά και τις όποιες διαφοροποιήσεις στην αντιμετώπιση αυτών με βάση το φύλο. Η Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου έδειξε ότι οι νηπιαγωγοί νοηματοδοτούσαν μια συμπεριφορά ως ανεπιθύμητη, με διαφορετικό τρόπο, ανάλογα με το αν αυτή προερχόταν από αγόρια ή από κορίτσια. Επίσης, παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις των στρατηγικών που ανέπτυσαν σε σχέση με το φύλο, γεγονός που οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο ανεπιθύμητων συμπεριφορών. Είναι, λοιπόν, αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης και μάθησης που θα στοχεύουν στην αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων και θα απευθύνονται τόσο στους εν ενεργεία, όσο και στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, με απώτερο σκοπό τη γεφύρωση της θεωρίας με την παιδαγωγική πράξη.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** προσχολική εκπαίδευση, έμφυλες διακρίσεις, έμφυλα στερεότυπα, στρατηγικές διαχείρισης τάξης, ανεπιθύμητες συμπεριφορές, πειθαρχία

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η προσπάθεια του ανθρώπου να επεξεργαστεί και να αντιληφθεί το περιβάλλον γύρω του ξεκινά από τη στιγμή της γέννησής του. Το οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού είναι αυτό που του προσφέρει όλα τα απαραίτητα ερεθίσματα ώστε να το εξερευνήσει, να διαμορφώσει την ταυτότητά του και να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του. Ένα από αυτά τα στοιχεία είναι και η φυλετική του ταυτότητα. Το κοινωνικό φύλο οικοδομείται μέσα από την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας. Η οικογένεια και το σχολείο αποτελούν αλληλεπιδραστικά συστήματα και λειτουργούν συμπληρωματικά

ως προς τη διαδικασία κοινωνικοποίησης και απόκτησης κοινωνικής ταυτότητας του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της μίμησης προτύπων (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Μαζηρίδου, & Κιοσέογλου, 2007). Σταδιακά καλλιεργούνται τα στερεότυπα που αντιπροσωπεύουν τη λανθασμένη, μονομερή και άκαμπτη γνώση των ατόμων για τις κοινωνικές ομάδες και δομείται ένα σύστημα επικοινωνίας βασισμένο στις επιλογές, αποφάσεις και προσδοκίες των οικείων τους και της ευρύτερης κοινωνίας, εκδηλώνοντας συμπεριφορές ανάλογες του φύλου τους (Arbeau & Coplan, 2007; Bosacki, Woods & Coplan, 2015). Το φύλο αποτελεί μία από τις πρώτες διαφοροποιήσεις που αντιλαμβάνονται αλλά και αξιοποιούν τα παιδιά για να ταξινομήσουν τα πρόσωπα του στενού και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους και είναι πολύ σημαντικό για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής τους (Aina & Cameron, 2011; Μαραγκουδάκη, 2005).

Τις τελευταίες δεκαετίες ένα μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με τα έμφυλα στερεότυπα στην εκπαίδευση και τονίζουν ότι η διαφοροποίηση στην αλληλεπίδραση με βάση το φύλο εμποδίζει την ολιστική ανάπτυξη του παιδιού, ανακόπτοντας τη δημιουργικότητά του και τις ιδιαίτερες πτυχές της προσωπικότητάς του (Bosackietal., 2015; Charman, 2016).

Από την άλλη, έρευνες έχουν δείξει ότι ο/η εκπαιδευτικός έχει να διαχειριστεί πολλαπλά προβλήματα στη σχολική τάξη και πολλές φορές, χρησιμοποιεί διαφορετικές τεχνικές και στρατηγικές προκειμένου να αντιμετωπίσει το ίδιο φαινόμενο αλλά με διαφορετικά υποκείμενα (Δρακοπούλου, 2017; Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016). Η διάκριση αυτή στον τρόπο αντιμετώπισης της ίδιας συμπεριφοράς από διαφορετικά παιδιά φαίνεται ότι σχετίζεται και με το φύλο του παιδιού (Δρακοπούλου, 2017).

Εν τούτοις, η προσχολική ηλικία αποτελεί μια «κρίσιμη περίοδο» στην αντιμετώπιση των στερεοτύπων στους ρόλους των δύο φύλων, ώστε να μην αποτελούν αναχαιτιστικό παράγοντα στην πορεία εξέλιξης των παιδιών (Aina & Cameron, 2011).

### **Προσχολική ηλικία και διάκριση φύλων**

Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γνωρίζουν τα κοινωνικά στερεότυπα για τα φύλα. Αντιλαμβάνονται το φύλο τους και το φύλο των άλλων γύρω τους και κατηγοριοποιούν τις δραστηριότητες, τα επαγγέλματα και τα αντικείμενα που έχουν στερεοτυπική χρήση (Freeman, 2007). Μέσα στο σχολείο η βιβλιογραφική έρευνα αναφέρει ότι οι νηπιαγωγοί με τις πρακτικές τους συνειδητά ή ασυνειδητά επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση των παιδιών ως προς το φύλο τους καθώς αλληλεπιδρούν διαφορετικά με τα παιδιά και έχουν διαφορετικές προσδοκίες από αυτά (Bosacki, Rose-Krasnor & Coplan, 2013)

Τα έμφυλα στερεότυπα σε διεθνές επίπεδο παρουσιάζουν σε μεγάλο βαθμό κοινή γραμμή τόσο ως προς την επίδοση των μαθητών όσο και ως προς τη συμπεριφορά τους (Bosacki et al., 2015; Chen & Rao, 2011). Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να διακρίνουν τους/τις μαθητές/ριες με βάση το φύλο τους, μέσω αυθαίρετων συμπερασμάτων που προσαρμόζουν στο κάθε φύλο ανάλογα με τη συμπεριφορά του (Dewar, Servos, Bosacki & Coplan, 2013). Ωστόσο, στη Σουηδία, μια χώρα στην οποία η πολιτική στρατηγική εστιάζει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων πολύ περισσότερο απ' ό,τι σε άλλες χώρες, παρατηρείται ότι αν και οι νηπιαγωγοί είναι πιο ενημερωμένοι/ες ως προς τις κατάλληλες δράσεις και την κατάλληλη προφορική εμπλοκή με τα παιδιά για την αποφυγή αναπαραγωγής στερεοτύπων, ωστόσο παρατηρείται ασάφεια εκπλήρωσης των πράξεων και των λόγων τους όταν εμπλέκονται άμεσα με τα παιδιά (Sandström, Stier & Sanberg, 2013). Γενικά, σε έρευνες των τελευταίων χρόνων σχετικά με τα στερεότυπα των φύλων, οι εκπαιδευτικοί, άντρες και γυναίκες φαίνεται να δηλώνουν συχνά πως τα στερεότυπα δεν έχουν εξαλειφθεί αλλά έχουν περιοριστεί συγκριτικά με παλαιότερα (Shutts, Kenward, Falk, Ivegren & Fawcett, 2017).

Στην Ελλάδα σε πολλές έρευνες (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου & Πασχαλιώρη, 2010· Κυρίτση, 2010· Φρόση, Κουμιτζή & Παπαδήμου, 2001) ζητήθηκε από τις/τους νηπιαγωγούς να περιγράψουν τους/τις μαθητές/ριες και διαπιστώθηκε ότι υπάρχει τάση να περιγράφουν τα αγόρια ως απείθαρχα, ζωντάρια, επιθετικά, ενώ τα κορίτσια ως υπάκουα, ευγενικά, ευαίσθητα και δειλά. Συνήθως οι ιδιότητες αυτές αποδίδονται στο φύλο και όχι από στις ατομικές διαφορές. Οι νηπιαγωγοί επίσης αρκούνται στο να εντοπίζουν τις στερεοτυπικές συμπεριφορές ανάμεσα στους μαθητές αλλά δεν παρεμβαίνουν προκειμένου να τις περιορίσουν (Κανταρτζή, 1996). Ταυτόχρονα επιμένουν στο διαχωρισμό των παιδιών σε ομάδες με συχνότερο κριτήριο το φύλο με τα αγόρια να επιδίδονται σε δραστηριότητες περισσότερο κινητικές, παιχνίδια περιπέτειας και καταστροφών, ενώ τα κορίτσια να παίζουν συχνά με κούκλες και μικρογραφίες ειδών οικιακή χρήσης, ενισχύοντας τον ανταγωνισμό ανάμεσα στα παιδιά και ενισχύοντας την άποψη ότι η επιτυχία ή αποτυχία εξαρτάται από το φύλο (Τεντοκάλη, 2007). Έχει επίσης, παρατηρηθεί ότι οι νηπιαγωγοί συχνά αναθέτουν στα αγόρια και στα κορίτσια δραστηριότητες, που «ταυτίζονται» με το φύλο τους, όπως την ανάθεση της τακτοποίησης των παιχνιδιών από τα κορίτσια, ενώ ενισχύουν την σκληρότητα του χαρακτήρα των αγοριών με φράσεις όπως «τα αγόρια δεν κλαίνε» (Δρακοπούλου, 2017).

Συνοψίζοντας, γίνεται αντιληπτό ότι στο νηπιαγωγείο παγιώνονται και διαιωνίζονται οι στερεότυπες και παραδοσιακές αντιλήψεις ως προς το φύλο. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η εκπαιδευτική παρέμβαση με σκοπό την αποδόμησή τους και η εκπαίδευση των παιδιών και των εκπαιδευτικών στην ισότιμη μεταχείριση των δύο φύλων στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

#### ***Παιδαγωγικές πρακτικές διαχείρισης συμπεριφοράς στο νηπιαγωγείο: έμφυλες διακρίσεις***

Ένα από τα πιο σημαντικά θέματα που έχει απασχολήσει τον εκπαιδευτικό, και γενικότερα την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά και τους ερευνητές που ασχολούνται με αυτήν, είναι η συμπεριφορά των παιδιών και η διαχείρισή της από τους εκπαιδευτικούς (Δρακοπούλου, 2017· Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016· Fontana, 1996). Η σχολική ζωή μέσα στη σχολική τάξη, παρουσιάζει ποικιλότητα συμπεριφορών τις οποίες συχνά ο εκπαιδευτικός δυσκολεύεται να διαχειριστεί. Αυτό το γεγονός, όμως, συνδέεται με ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, αλλά και η εκδήλωση της συμπεριφοράς από το παιδί (Fontana, 1996).

Αρκετοί εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε προβληματικές μορφές συμπεριφοράς και σε προβλήματα διαχείρισης της τάξης περιγράφοντας στην πραγματικότητα την προσπάθειά τους για άσκηση πειθαρχίας σε μαθητές που δεν υπακούν στους κανόνες που έχουν τεθεί και που εμπλέκονται σε συγκρούσεις (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, όταν οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε προβλήματα διαχείρισης της σχολικής τάξης, αναφέρονται σε συμπεριφορές όπου οι μαθητές παρουσιάζουν ελλιπή προσοχή κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας δραστηριότητας, δεν ακολουθούν τις οδηγίες των εκπαιδευτικών, παίρνουν το λόγο από μόνοι τους, κοινώς «πετάγονται», ενοχλούν τους διπλανούς τους, αλλάζουν θέσεις στην τάξη από μόνοι τους, είναι ανήσυχοι και γενικά παρεμποδίζουν την ολοκλήρωση μιας διδακτικής δράσης (Γαλανάκη, 2004· Webster-Stratton & Hammond, 1999· Ψαρρά, 2008)

Οι εκπαιδευτικοί, ενώ για την αντιμετώπιση των παραπάνω φαινομένων, χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές και στρατηγικές, παρ' όλα αυτά, η χρήση τους δεν οδηγεί πάντα στα προσδοκώμενα αποτελέσματα (Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016). Η επιλογή της κατάλληλης τεχνικής είναι μια διαδικασία που εξαρτάται τόσο από την προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, όσο και από την προβληματική συμπεριφορά που παρουσιάζει ο μαθητής στη σχολική τάξη (Fontana, 1996· Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016). Στο σημείο αυτό, αναδεικνύεται η παιδαγωγική και γενικότερα οργανωτική και διοικητική ικανότητα του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με

τις στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσει (Fontana, 1996· Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016). Σύμφωνα με τον Fontana (1996) από τις πιο αποτελεσματικές στρατηγικές για τη διαχείριση των προβλημάτων στη σχολική τάξη είναι, όταν ο εκπαιδευτικός καθορίζει το πλαίσιο κανόνων, συνεργάζεται με τα παιδιά για να εξετάσουν τους κανόνες και να θέσουν νέους αν χρειαστεί, ενθαρρύνει τις θετικές συμπεριφορές των παιδιών και χρησιμοποιεί σύντομες και σαφείς οδηγίες μέσα στην τάξη (Χατζοπούλου κ.α., 2016)

Επιπροσθέτως, στη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών αναδεικνύεται η άμεση σχέση της έμφυλης συμπεριφοράς των νηπιαγωγών σε σχέση με την πειθαρχία και τη διαχείριση των αρνητικών συμπεριφορών. Για παράδειγμα, έχει διαπιστωθεί (Bosacki et al., 2015) ότι τα κορίτσια επαινούνται για την υπακοή τους και η συμπεριφορά τους γίνεται «πρότυπο» μίμησης, ενώ στον αντίποδα η «ζωηρή» συμπεριφορά των αγοριών τονίζεται ως αρνητική. Συνήθως οι νηπιαγωγοί προσέχουν περισσότερο τα αγόρια επειδή τα θεωρούν πιο επιθετικά, ενώ παράλληλα τα τιμωρούν συχνότερα και πιο σκληρά από τα κορίτσια.

Η συμπεριφορά τους όμως αυτή οδηγεί σε ένα φαύλο κύκλο και μια «ετικετοποίηση» παιδιών και συμπεριφορών, όπου τα αγόρια εξακολουθούν να είναι επιθετικά και ανυπάκουα και τα κορίτσια υπάκουα και συνεργάσιμα (Borve&Borve, 2016). Παράλληλα διαπιστώνεται ότι οι νηπιαγωγοί τείνουν να προσέχουν τα αγόρια περισσότερο, ιδιαίτερα όταν απομακρύνονται από το οπτικό τους πεδίο, ενώ τα κορίτσια τα προσέχουν μόνο όταν είναι κοντά τους ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το έμφυλο στερεότυπο για τα «ζωηρά» αγόρια (Chapman, 2016· Kollmayer, Schober & Spiel, 2016· Warin & Andriany, 2015). Έντονη έμφυλη διαφοροποίηση παρατηρείται και στη λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία των νηπιαγωγών με τα παιδιά. Συχνά οι χαρακτηρισμοί οδηγούν σε ενθάρρυνση των στερεοτυπικών συμπεριφορών ανάλογα με το φύλο, όπως η επιλογή των παιχνιδιών και η αξιολόγηση της συμπεριφορά τους (Κοτρωνίδου, 2012).

Στην ελληνική βιβλιογραφία, διαφαίνεται πως το φύλο των παιδιών επηρεάζει συστηματικά τις πρακτικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί. Επιθυμούν το τμήμα τους να έχει περισσότερα κορίτσια από αγόρια ώστε να επικρατεί μεγαλύτερη ησυχία και να υπάρχουν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Φρόση, Κουϊμτζή & Παπαδήμου, 2001). Οι προσδοκίες από τα αγόρια και τα κορίτσια αναφορικά με τα ενδιαφέροντά τους και τις ανάγκες τους διαφέρουν. Επίσης, οι λεκτικοί χαρακτηρισμοί καθορίζονται από τις κοινωνικές αντιλήψεις και τις προσδοκίες που έχουν για τα δύο φύλα και αντανακλούν τις στερεοτυπικές αντιλήψεις τους για τα δύο φύλα (Κοτρωνίδου, 2012). Όταν ζητείται από τους/τις νηπιαγωγούς να υποδείξουν τους μαθητές ή τις μαθήτριες που εκδηλώνουν παραβατική συμπεριφορά στην τάξη και δυσχεραίνουν την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος, συνήθως κατονομάζουν τα αγόρια και τα τιμωρούν συχνότερα -πολλές φορές μπροστά σε όλη την τάξη- ακόμη και όταν τα κορίτσια επιδεικνύουν την ίδια παραβατική συμπεριφορά (Μαραγκουδάκη, 2005). Διαφορά επίσης έχει διαπιστωθεί και στο είδος των ποινών που παρέχονται στα αγόρια και τα κορίτσια. Φαίνεται ότι τα αγόρια γίνονται συχνότερα αποδέκτες φυσικών ποινών ενώ τα κορίτσια λεκτικών επιπλήξεων (Δεληγιάνη-Κουϊμτζή, 1999). Συχνά τα κορίτσια θεωρούνται ως πρότυπα μάθησης και συμπεριφοράς ενώ τα αγόρια ως αδιάφορα, ανυπάκουα και επιθετικά (Βιδάλη, 2000· Δρακοπούλου, 2017).

Σημαντικό είναι και το εύρημα ερευνών για τις στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων των παιδιών ως προς τη συμπεριφορά τους. Τα κορίτσια δηλώνουν ότι τα αγόρια είναι περισσότερο αποδέκτες αρνητικής προσοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς λόγω της αρνητικής τους συμπεριφοράς. Αντίστοιχα τα αγόρια πιστεύουν ότι οι εκπαιδευτικοί τα θεωρούν άτακτα και ζωηρά χωρίς να είναι δικαιολογημένη πάντα αυτή η συμπεριφορά. Παρατηρείται συνεπώς το σύνδρομο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» όπου το συγκεκριμένο μοτίβο συμπεριφοράς επαναλαμβάνεται και «δικαιολογείται» λόγω φύλου (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004).

Μέσα από την ανασκόπηση τόσο της ελληνικής όσο και της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει πως οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στερεοτυπικές συμπεριφορές που αναπαράγουν τα έμφυλα στερεότυπα, γεγονός που έχει αντίκτυπο στη σχολική ζωή και επηρεάζει τόσο το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα όσο και το «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, όπως αυτό εκφράζεται μέσα από τα γλωσσικά και τα παραγλωσσικά μηνύματα (γλώσσα σώματος, μορφασμοί, επιβράβευση και απόδοση ευθυνών). Επιπρόσθετα, όπως διαφαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας των Χατζοπούλου κ.α. (2016) η στερεοτυπική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών πολλές φορές αναπαράγεται από τους φοιτητές, δεδομένου ότι οι εκπαιδευτικοί στις τάξεις των οποίων υλοποιείται η ΠΑ, λειτουργούν ως πρότυπο. Συνεπώς επικρατεί η αναπαραγωγή του παραδοσιακού μοντέλου, η διάσταση της θεωρίας που διδάσκεται στα ΑΕΙ από την πράξη, όπου οι άπειροι φοιτητές/ριες υιοθετούν άκριτα στρατηγικές και πρακτικές που δεν έχουν σχέση με τις σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές απόψεις αλλά ταιριάζουν απόλυτα (απόλυτη συμβατότητα) με τα βιώματά τους από τη σχολική ζωή (Χατζοπούλου & Κακανά, 2013).

Ως εκ τούτου, αναδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης των στρατηγικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής ηλικίας για την αντιμετώπιση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών, αλλά και ο βαθμός στον οποίο εκδηλώνουν έμφυλα στερεότυπα. Με αυτόν τον τρόπο η έρευνα μπορεί να συμβάλει στην ανάδειξη τυχόν διαφυλικών διακρίσεων στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ**

### ***Ερευνητικά ερωτήματα***

Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη διερεύνηση των στρατηγικών που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί για τη διαχείριση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών αναφορικά με το φύλο. Ειδικότερα, διερευνάται εάν οι εκπαιδευτικοί, ως δρώντα έμφυλα υποκείμενα, διαμορφώνουν, συντηρούν και αναπαράγουν στην τάξη τους έμφυλα στερεότυπα μέσω ενός κρυφού αναλυτικού προγράμματος που «διδάσκει» και οδηγεί τελικά τα αγόρια και τα κορίτσια από πολύ νωρίς σε διακριτές επιθυμητές συμπεριφορές, συμβάλλοντας έτσι από πολύ νωρίς στη συγκρότηση των έμφυλων ταυτοτήτων των νηπίων.

### ***Συμμετέχοντες***

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από συστηματική παρατήρηση 26 τάξεων νηπιαγωγείων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από 72 φοιτήτριες στο πλαίσιο υποχρεωτικού προπτυχιακού μαθήματος του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης (ΠΤΠΕ) του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Το προπτυχιακό αυτό μάθημα προσφέρεται στο 4ο εξάμηνο του προγράμματος σπουδών και αποσκοπεί στη συστηματική παρατήρηση ποικίλων παραμέτρων της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τις φοιτήτριες.

### ***Εργαλείο συλλογής δεδομένων***

Για τη συλλογή των δεδομένων αναπτύχθηκε σχάρα συστηματικής παρατήρησης ανοιχτών ερωτήσεων, με σκοπό να καταγραφούν οι ανεπιθύμητες συμπεριφορές των παιδιών, καθώς και οι στρατηγικές των νηπιαγωγών για τη διαχείριση της τάξης κατά τις ελεύθερες και οργανωμένες δραστηριότητες, τόσο της πρωινής όσο και της απογευματινής υποχρεωτικής ζώνης.

### ***Διαδικασία***

Αρχικά, στο πλαίσιο του μαθήματος οι φοιτήτριες εξοικειώθηκαν με τη διαδικασία της συστηματικής παρατήρησης και ενημερώθηκαν για το τι ορίζεται ως ανεπιθύμητη συμπεριφορά στη σχολική τάξη σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Γαλανάκη, 2004· Παπαναστασίου & Λαζαρίδου, 2016· Webster-Stratton & Hammond, 1999· Ψαρρά, 2008).

Στη συνέχεια, κλήθηκαν να παρατηρήσουν και να καταγράψουν τις «ανεπιθύμητες» συμπεριφορές των νηπίων κάθε φύλου, όπως και τις αντίστοιχες

στρατηγικές διαχείρισης που επιστράτευαν οι νηπιαγωγοί των τάξεων υποδοχής μέσα σε μία ολόκληρη εκπαιδευτική μέρα. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε σε ομάδες 2-3 ατόμων και έτσι οι σχάρες παρατήρησης για την κάθε τάξη συμπληρώθηκαν ομαδικά και παραδόθηκαν σε διάστημα 3 ημερών από την ημέρα της παρατήρησης.

## ΑΝΑΛΥΣΗ - ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε με Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου με τη βοήθεια του λογισμικού πακέτου επεξεργασία ποιοτικών δεδομένων NVivo. Σε αυτό το σημείο χρειάζεται να σημειωθεί ότι οι περιπτώσεις που εκδηλώνονταν ανεπιθύμητη συμπεριφορά στο πλαίσιο ομάδας νηπίων αποτελούμενη από διαφορετικά φύλα, δεν αναλύθηκαν ξεχωριστά, καθώς την ανεπιθύμητη συμπεριφορά εκδήλωνε κάποιο αγόρι ή κορίτσι και συνεπώς, η νηπιαγωγός αντιμετώπιζε τη συμπεριφορά μεμονωμένα.

### *Ανεπιθύμητες συμπεριφορές που εκδηλώνουν αγόρια και κορίτσια*

Τα περιστατικά ανεπιθύμητων συμπεριφορών που καταγράφηκαν διαφέρουν ανάλογα με το φύλο, τόσο στη συχνότητα εμφάνισής τους, όσο και στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς που αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί ως ανεπιθύμητες. Συγκεκριμένα, καταγράφηκαν 44 περιστατικά ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από αγόρια, ενώ από κορίτσια μόλις 13 περιστατικά.

Τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των ανεπιθύμητων συμπεριφορών διαφέρουν επίσης σε μεγάλο βαθμό μεταξύ κοριτσιών και αγοριών. Αν και τα δύο φύλα εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά συχνότερα από κάθε άλλη ανεπιθύμητη συμπεριφορά, το εύρος και οι μορφές που αυτή λαμβάνει τείνουν να διαφέρουν (Πίνακας 1). Για παράδειγμα, δεν υπάρχει καμία καταγραφή για επικίνδυνο παιχνίδι από τα κορίτσια, όπως και καμία αναφορά για άσκηση εκφοβισμού (bullying) από τα αγόρια. (βλ. πίνακα 1).

**Πίνακας 1.** Ανεπιθύμητες συμπεριφορές ανάλογα με το φύλο του νηπίου.

Ανεπιθύμητες συμπεριφορές	Αγόρια (Αριθμός αναφορών)	Κορίτσια (Αριθμός αναφορών)
Επιθετική συμπεριφορά	22	8
Διαπληκτισμός	7	4
Σωματική βία	5	1
Λεκτική βία	4	1
Επικίνδυνο παιχνίδι	2	-
Εκφοβισμός (bullying)	-	2
Ξέσπασμα θυμού	2	-
Χειρονομίες προς συμμαθητές	1	-
Επιθετική συμπεριφορά (χωρίς περιγραφή)	1	-
Ενοχλεί	13	1
Διακόπτει-ενοχλεί	7	-
Ενοχλεί τους συμμαθητές	6	1
Ανυπακοή	5	3
Ανυπακοή στους κανόνες διαλόγου	3	3
Ανυπακοή στους κανόνες της τάξης	2	-
Φασαρία	2	-
Μη συμμετοχή στις δραστηριότητες	1	-
Ανήσυχο	1	-
Ηγετικές διαθέσεις	-	1

Η επόμενη σε συχνότητα καταγραφής ανεπιθύμητη συμπεριφορά από αγόρια είναι οι ενοχλήσεις/οχλήσεις που ουσιαστικά αφορούν την παρεμπόδιση της ομαλής διεξαγωγής της διδασκαλίας ή του ελεύθερου παιχνιδιού (π.χ. 008<sup>10</sup>Όσον αφορά το

<sup>10</sup>Πηγή (αύξων αριθμός φύλλου παρατήρησης)



δεύτερο αγοράκι, εκείνο παρουσίασε ανεπιθύμητη συμπεριφορά πειράζοντας μια συμμαθήτριά του κατά τη διάρκεια της συζήτησης στα πλαίσια της δραστηριότητας, μιας και δεν την άφηνε να συγκεντρωθεί). Η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται και από κορίτσια, όμως σε πολύ μικρότερη συχνότητα, καθώς πιο συχνή φαίνεται να είναι η ανυπακοή στους κανόνες διαλόγου (π.χ. 025 ...το κορίτσι διέκοπτε συνεχώς και φώναζε «Κυρία, κυρία το ξέρω, να το πω;»). Η τάση για ανυπακοή στους κανόνες εμφανίζεται και από αγόρια, αλλά φαίνεται να είναι περισσότερο γενικευμένη, καθώς επεκτείνεται και στους κανόνες της τάξης. Αξίζει να σημειωθεί ότι κανένα κορίτσι δεν εκδήλωσε ανεπιθύμητη συμπεριφορά που σχετίζεται με τη δημιουργία φασαρίας, απόσυρσης από τις δραστηριότητες ή ανησυχίας, τις οποίες εκδηλώνουν τα αγόρια, αν και πιο σπάνια σε σύγκριση με άλλες συμπεριφορές.

#### **Τρόποι αντιμετώπισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών από τις νηπιαγωγούς**

Παρόμοιες διαφορές με αυτές που βρέθηκαν στην εκδήλωση ανεπιθύμητων συμπεριφορών από αγόρια και κορίτσια, καταγράφηκαν και στις στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών αυτών. Συγκεκριμένα, διαφέρουν τόσο η συχνότητα των καταγραφών για τις στρατηγικές αντιμετώπισης, το οποίο βέβαια δικαιολογείται εφόσον και ο αριθμός των περιστατικών εκδήλωσης ανεπιθύμητων συμπεριφορών είναι διαφορετικός ανάλογα το φύλο, όσο και το περιεχόμενο των στρατηγικών που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί. (Πίνακας 2).

Αναλυτικότερα, καταγράφηκαν 45<sup>11</sup> αναφορές για στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών που εκδήλωσαν τα αγόρια και μόλις 9<sup>12</sup> αναφορές στρατηγικών για τις συμπεριφορές των κοριτσιών, Όπως μπορεί κανείς να διαπιστώσει, στην πλειονοψηφία τους οι στρατηγικές αντιμετώπισης σχετίζονται κατά βάση με την επιβολή κάποιας μορφής ποινή. Η συγκεκριμένη στρατηγική αντιμετώπισης εμφανίζεται συχνότερα στις συμπεριφορές των αγοριών, και μάλιστα με αρκετή σκληρότητα σε κάποιες περιπτώσεις (π.χ. 002 από τη στιγμή που ένα αγοράκι δεν ήθελε να ζωγραφίσει και προκαλούσε μικροφασαρίες... τότε η νηπιαγωγός έσκισε τη ζωγραφιά του για τρεις συνεχόμενες φορές και ζήτησε να την επαναλάβει). Βέβαια, η ποινή που συνήθως επιβαλλόταν στα αγόρια αφορούσε την απομάκρυνση από την ομάδα, ενώ στα κορίτσια επιβλήθηκε μόνο σε μια περίπτωση ποινή, η οποία όμως δεν περιγράφηκε περαιτέρω από τους/τις φοιτητές/ριες, με την επίπληξη να ακολουθεί. Παρατηρείται δηλαδή μια τιμωρητική προσέγγιση στον τρόπο αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών.

**Πίνακας 2.** Στρατηγικές αντιμετώπισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών των νηπίων σε σχέση με το φύλο

Στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών	Αγόρια (Αριθμός αναφορών)	Κορίτσια (Αριθμός αναφορών)
Ποινή	17	1
Απομάκρυνση από την ομάδα	11	-
Ποινή (χωρίς περιγραφή)	4	1
Αλλαγή θέσης	1	-
Σκίσιμο του έργου του παιδιού	1	-
Επίπληξη	12	2
Συζήτηση	7	2
Αδιαφορία	3	1
Υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς	3	2
Υψηλός τόνος φωνής	2	-
Απειλή	1	-

<sup>11</sup> Αν και καταγράφηκαν 44 περιστατικά ανεπιθύμητων συμπεριφορών από αγόρια, υπήρξαν 45 αναφορές, καθώς είναι δυνατόν να καταγράφηκαν περισσότερες από 1 στρατηγικές αντιμετώπισης στο ίδιο περιστατικό.

<sup>12</sup> Αν και καταγράφηκαν 13 περιστατικά ανεπιθύμητων συμπεριφορών από κορίτσια, υπήρξαν μόνο 9 αναφορές, καθώς κάποιες συμπεριφορές εκδηλώθηκαν όσο η νηπιαγωγός ήταν απύσχα.

Άλλες στρατηγικές αντιμετώπισης που καταγράφηκαν ήταν η επίπληξη, ο υψηλός τόνος φωνής και η απειλή για τιμωρία. Βέβαια, υπάρχουν και περιστατικά που οι νηπιαγωγοί είχαν μια λιγότερο τιμωρητική διάθεση και προσέγγιζαν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά με συζήτηση και υπενθύμιση της επιθυμητής συμπεριφοράς. Είναι χαρακτηριστικό ότι συγκρίνοντας τα δύο φύλα, αυτού του τύπου η προσέγγιση εμφανίζεται στις συμπεριφορές και των 2 φύλων, ενώ ο υψηλός τόνος φωνής και η απειλή εμφανίζονται μόνο στα αγόρια.

Η συσχέτιση μεταξύ των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και των στρατηγικών αντιμετώπισης που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί κάθε φορά δείχνει ότι υπάρχουν σαφείς διαφορές στη σφοδρότητα και την αυστηρότητα της αντίδρασης ανάλογα με το φύλο. Για παράδειγμα, όταν παρατηρείται σωματική βία και από τα δύο φύλα, τότε οι στρατηγικές που απευθύνονται στα αγόρια είναι είτε πιο αυστηρές, με την πιο συνήθη πρακτική να είναι η απομάκρυνση από την ομάδα, είτε πιο ήπιες, όπως η συζήτηση. Όταν όμως η συμπεριφορά αυτή εκδηλώνεται από τα κορίτσια, τότε η μόνη στρατηγική που καταγράφηκε είναι η επίπληξη, χωρίς να επιβάλλεται εξίσου η απομάκρυνση από την ομάδα (Πίνακας 3). Το ίδιο φαίνεται να συμβαίνει και σε άλλες συμπεριφορές, όπως η λεκτική βία, η ενόχληση των συμμαθητών, ενώ μόνη εξαίρεση στην ισότιμη αντιμετώπιση της ίδιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς ανεξαρτήτως του φύλου είναι η ανυπακοή στους κανόνες διαλόγου (π.χ. 008 *Το ίδιο έκανε και ένα κοριτσάκι, καθώς και αυτό πεταγόταν και απαντούσε σε ερωτήσεις χωρίς να έχει ακούσει το όνομά του από την εκπαιδευτικό, μόνο που εδώ αυτό έγινε ελάχιστες φορές καθώς έδειξε να καταλαβαίνει τι δεν έπρεπε να κάνει. Η νηπιαγωγός του ζήτησε ακριβώς το ίδιο πράγμα, δηλαδή να μην πετάγεται και να περιμένει τη σειρά του.*).

**Πίνακας 3.** Συσχέτιση ανεπιθύμητων συμπεριφορών των νηπίων και στρατηγικών αντιμετώπισής τους σε σχέση με το φύλο

Ανεπιθύμητες συμπεριφορές	Στρατηγικές αντιμετώπισης	
	Αγόρια	Κορίτσια
Επιθετική συμπεριφορά		
Διαπληκτισμός	Απούσα <sup>13</sup> (2 <sup>14</sup> ) Επίπληξη (1) Συζήτηση (3) Υπενθύμιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (1)	Απούσα (3)
Σωματική βία	Απούσα (1) Απομάκρυνση από την ομάδα (4) Συζήτηση (3)	Επίπληξη
Λεκτική βία	Αδιαφορία (2) Επίπληξη (2) Συζήτηση (1)	Αδιαφορία (1)
Επικίνδυνο παιχνίδι	Παρατήρηση (1) Ποινή (χωρίς περιγραφή) (1) Υψηλός τόνος φωνής (1)	
Εκφοβισμός (bullying)		Απούσα (1) Συζήτηση (1)
Ξέσπασμα θυμού	Απούσα (2)	
Χειρονομίες προς συμμαθητές	Δεν αναφέρθηκε η αντίδραση της νηπιαγωγού	

<sup>13</sup> Πρόκειται για τα περιστατικά όπου η νηπιαγωγός δεν ήταν παρούσα.

<sup>14</sup> Αριθμός περιστατικών.

Επιθετική συμπεριφορά (χωρίς περιγραφή)	Απομάκρυνση από την ομάδα (1)	
<b>Ενοχλεί</b>		
Διακόπτει-ενοχλεί	Αδιαφορία (2) Απειλή (1) Επίπληξη (4) Απομάκρυνση από την ομάδα (4) Συζήτηση (1) Υπενθύμιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (1) Υψηλός τόνος φωνής (1)	
Ενοχλεί τους συμμαθητές	Αδιαφορία (2) Επίπληξη (1) Απομάκρυνση από την ομάδα (2) Συζήτηση (1) Υπενθύμιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (1)	Συζήτηση (1)
<b>Ανυπακοή</b>		
Ανυπακοή στους κανόνες διαλόγου	Επίπληξη (1) Ποινή (1) Υπενθύμιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (1)	Επίπληξη (1), Ποινή (χωρίς περιγραφή) (1) Υπενθύμιση της κατάλληλης συμπεριφοράς (2)
Ανυπακοή στους κανόνες της τάξης	Ποινή (χωρίς περιγραφή) (1) Απομάκρυνση από την ομάδα (1)	
Φασαρία	Επίπληξη (1) Ποινή (χωρίς περιγραφή) (1)	
Μη συμμετοχή στις δραστηριότητες	Σκίσιμο του έργου του παιδιού (1)	
Ανήσυχο	Απομάκρυνση από την ομάδα (1)	
Ηγετικές διαθέσεις		Δεν αναφέρθηκε η αντίδραση της νηπιαγωγού

Μάλιστα στα περιστατικά όπου εμπλέκονται και τα δύο φύλα κυριαρχεί η τάση για μεταβίβαση της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς στα αγόρια. Για παράδειγμα, «...κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού, ένα κορίτσι ισχυρίζεται με παράπονο ότι ένας συμμαθητής της τη χτύπησε. Η νηπιαγωγός φωνάζει προσωπικά το αγόρι και μπροστά στο κορίτσι, ζητά να μάθει τι συμβαίνει. Το αγόρι υποστηρίζει πως το κορίτσι λέει ψέματα και η νηπιαγωγός χωρίς να διερευνήσει ποιο από τα δύο παιδιά λέει την αλήθεια του απαντά πως «κάνεις δύο κακά πράγματα γιατί και χτυπάς τη συμμαθήτριά σου και λες και ψέματα». Του τονίζει πως την επόμενη φορά θα κάτσει μόνος του στην καρέκλα της σκέψης, να σκεφτεί τι έκανε και αν δεν καταλάβει ούτε με αυτόν τον τρόπο θα τον βάλει τιμωρία και δε θα βγει διάλειμμα».

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι κατά τη διαχείριση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς υπάρχει αναπαραγωγή έμφυλων στερεοτύπων, με την επιθετική συμπεριφορά να καταγράφεται ως συχνότερη και με μεγαλύτερο εύρος στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Η διαφορετική συχνότητα, όπως και η μορφή της ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που εντοπίζουν οι νηπιαγωγοί, και συνεπώς καταγράφηκαν ως τέτοια περιστατικά από τις φοιτήτριες ενισχύει το συμπέρασμα ότι η ανεπιθύμητη συμπεριφορά νοηματοδοτείται εντελώς διαφορετικά ανάλογα με το φύλο του παιδιού από όπου εκδηλώνεται, καθώς δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στην επιθετικότητα των αγοριών (Bosacki et al., 2015). Για το λόγο αυτό και εντοπίστηκε μεγαλύτερο εύρος ανεπιθύμητων και πιο επιθετικών συμπεριφορών από αγόρια, από ότι για κορίτσια. Είναι φανερό ότι αναπαράγεται το στερεότυπο των ζωντών και επιθετικών αγοριών, ενώ τα κορίτσια θεωρούνται πιο ήσυχα, επιβεβαιώνοντας προηγούμενα ευρήματα (Καμπούρμαλη, Μίλεση, Παπαγεωργίου & Πασχαλιώρη, 2010· Κυρίτση, 2010· Φρόση, Κουιμτζή & Παπαδήμου, 2001).

Κατά αυτόν τον τρόπο αναπαράγεται το στερεότυπο των ανυπάκουων και επιθετικών αγοριών που εγείρει πιο έντονη και άμεση αντίδραση του/της εκπαιδευτικού δημιουργώντας έναν φαύλο κύκλο αρνητικής και ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τα αγόρια νήπια. Έτσι, φαίνεται να επιβεβαιώνεται το σύνδρομο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» με αποτέλεσμα συγκεκριμένες συμπεριφορές να είναι αναμενόμενες λόγω φύλου (Φρειδερίκου & Φολερού, 2004). Συγκεκριμένα, τα αγόρια εξακολουθούν να είναι επιθετικά και ανυπάκουα, ενώ τα κορίτσια πιο συνεργάσιμα και ήσυχα (Borve & Borve, 2016).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε η εμφανής ανισότητα στις στρατηγικές αντιμετώπισης της ίδιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς από τις νηπιαγωγούς. Ειδικότερα, φαίνεται ότι επιστρατεύονται πιο αυστηρές ποινές για τα αγόρια (π.χ. απομάκρυνση από την ομάδα, επίπληξη, ποινή) και πιο επιεικείς για τα κορίτσια (π.χ. συζήτηση, αδιαφορία), γεγονός που ενισχύει την υπόθεση της στερεοτυπικής αντίδρασης των νηπιαγωγών σε σχέση με την επιθυμητή έμφυλη συμπεριφορά, εύρημα που είναι σε συμφωνία και με προηγούμενες έρευνες (Bosacki et al, 2015· Charman, 2016· Kollmayer, Schober & Spiel, 2016· Warin & Andriany, 2015· Δρακοπούλου, 2017· Μαραγκουδάκη, 2005).

### **Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα**

Το γεγονός ότι η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα σε μία εκπαιδευτική ημέρα δεν επιτρέπει τη γενίκευση και εις βάθος μελέτη της συμπεριφοράς των νηπιαγωγών αναφορικά με τις στρατηγικές αντιμετώπισης των συμπεριφορών των δύο φύλων. Είναι πιθανό, λοιπόν, η επιμήκυνση του χρόνου συλλογής των δεδομένων να αναδείκνυε σαφέστερα τις διακρίσεις που παρατηρήθηκαν, αλλά και εάν υπήρξαν περισσότερες ανεπιθύμητες συμπεριφορές από το ένα φύλο που δεν αντιμετωπίστηκαν από τη νηπιαγωγό.

Βέβαια, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και το γεγονός πως οι παρατηρήσεις έγιναν από έμφυλα δρώντα υποκείμενα που φέρουν τα δικά τους στερεότυπα, επηρεάζοντας ενδεχομένως τις καταγραφές τους. Ακόμη, ένας άλλος περιορισμός είναι η επικράτηση του γυναικείου φύλου στην προσχολική εκπαιδευτική κοινότητα, εφόσον δεν υπήρξε καμία καταγραφή με άνδρα νηπιαγωγό, όπως και ότι οι καταγραφές έγιναν από γυναίκες φοιτήτριες. Επομένως, θα είχε ενδιαφέρον η διερεύνηση των πρακτικών διαχείρισης των ανεπιθύμητων συμπεριφορών και από τα δύο φύλα, καθώς ενδεχομένως οι γυναίκες νηπιαγωγοί να είναι λιγότερο ανεκτικές απέναντι σε συμπεριφορές των αγοριών, σε σχέση με τους άνδρες συναδέλφους τους.

Ολοκληρώνοντας, παρά τους περιορισμούς της έρευνας, διαφαίνεται η ανάγκη για αποδόμηση των έμφυλων στερεοτύπων αντιλήψεων από εν ενεργεία και μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, παιδιά και γονείς. Για το λόγο αυτό προτείνεται η συνεργασία και η γεφύρωση της θεωρίας και των πρακτικών εφαρμογών στα σχολεία,

μέσα από την ανάπτυξη προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης που ανταποκρίνονται στις ανάγκες της εκπαιδευτικής κοινότητας και απευθύνονται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό. Μία τέτοια συνεργασία θα ήταν επωφελής και για τις δύο πλευρές, αφενός ενδυναμώνοντας τους εν ενεργεία εκπαιδευτικούς και αφετέρου προσφέροντας ευκαιρίες πρακτικής εφαρμογής στους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimension of Early Childhood*, 39(3), 11-20.

Arbeau, K.A., & Coplan, R.J. (2007). Kindergarten teachers' beliefs and responses to hypothetical prosocial, asocial, and antisocial children. *Merill-Palmer Quarterly*, 53(2), 291-318.

Βιδάλη, Α. (2000). *Νεωτερικότητα, αγωγή και προσχολική ηλικία*. Εκδόσεις Καστανιώτη, Αθήνα.

Borve, H.E., & Borve, E. (2016). Rooms with gender: physical environment and play culture in kindergarten. *Early Child Development and Care*, 187(5-6), 1069-1081. Ανακτήθηκε από: <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2016.1223072>

Bosacki, S., Rose-Krasnor, L., & Coplan, R.J. (2013). Children's talking and listening within the classroom: Teacher's insights. *Early Childhood Development & Care*, 184(2), 247-265. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1080/03004430.2013.781165>

Bosacki, S., Woods, H., & Coplan, R. (2015). Canadian female and male early childhood educators' perceptions of child aggression and rough-and-tumble play. *Early Child Development and Care*, 185(7), 1134-1147.

Γαλανάκη, Ε. (2004). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμοί, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 137-151). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Chapman, R. (2016). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educator's perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 64, 103-116.

Chen, E. S. L., & Rao, N. (2011). Gender Socialization in Chinese Kindergartens: Teachers' Contributions. *Early Child Development and Care*, 64, 103-116.

Dewar, B., Servos, J., Bosacki, S. & Coplan, R., (2013). Early childhood educators' reflections on teaching practices: the role of gender and culture. *Reflective Practice*, 14(3), 381-391.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999). Θεωρίες για τις διαφορές των φύλων. Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), *Εκπαίδευση και Φύλο: Ιστορική διάσταση και Σύγχρονος προβληματισμός*. Θεσσαλονίκη, Βάνιας.

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Μαζηρίδου, Ε. & Κιοσέογλου, Γ. (2007). Οι προσδοκίες των γονέων για το μέλλον των παιδιών τους: διαμορφώνοντας τις ταυτότητες φύλου στο οικογενειακό πλαίσιο. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή & Δ. Σακκά (Επιμ.), *Από την εφηβεία στην ενήλικη ζωή: Μελέτες για τις ταυτότητες φύλου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δρακοπούλου, Α. (2017). *Η έμφυλη διάσταση της περιγραφής των νηπίων από το διδακτικό προσωπικό των νηπιαγωγείων: μια έρευνα στην περιοχή των Ιωαννίνων*, Διπλωματική εργασία, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Freeman, N. K. (2007). Preschoolers' Perceptions of Gender Appropriate Toys and Their Parents' Beliefs about Genderized Behaviors: Miscommunication, Mixed Messages, or Hidden Truths? *Early Childhood Education Journal*, 35, 357-366.

- Fontana, D., (1996). *Ο εκπαιδευτικός στην τάξη*, (μτφ. Μ. Λώμη). Αθήνα: Σαββάλας. (έτος έκδοσης πρωτότυπου 1986)
- Καμπούρμαλη, Ι., Μίλεση, Χ., Παπαγεωργίου, Γ., & Πασχαλιώρη, Β. (2010). Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων του φύλου και η αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά. Στο *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο: Μαθαίνω πώς να μαθαίνω*. Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ).
- Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2016). Gender stereotypes in education: Development, consequences and interventions. *European Journal of Development Psychology*, 1-17. <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2016.1193483>
- Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο Νηπιαγωγείο. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*, 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5-7 Οκτωβρίου.
- Κυρίτση, Ι. (2010). *Φύλο και θετικές επιστήμες. Βιβλιογραφική επισκόπηση των σχετικών ερευνών και παιδαγωγικές προτάσεις*. Διπλωματική Εργασία. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2005). *Εκπαίδευση και Διάκριση των Φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Παπαστασίου, Α., & Λαζαρίδου, Α. (2016). Τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης: Οι απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 12, 67, 29-52.
- Shutts, K., Kenward, B., Falk, H., Ivegran, A., & Fawcett, C., (2017). Early preschool environments and gender: Effects of gender pedagogy in Sweden. *Journal of Experimental Child Psychology*, 162, 1-17.
- Τεντοκάλη, Β. (2007). Θεωρίες αποδόμησης του χώρου και του φύλου, Τμήμα Αρχιτεκτόνων, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη (Διδακτικές σημειώσεις).
- Φρειδερίκου Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Φρόση, Λ., Κουϊμτζή, Ε., & Παπαδήμου, Χ. (2001). *Ο Παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας, Θεσσαλονίκη.
- Χατζοπούλου, Κ., & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Π.Α. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σσ. 125-155). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζοπούλου, Κ., Βίτσου, Μ., Σιάτρας, Α., Μαβίδου, Α., Γκαραγκούνη-Αραίου, Φ., Δερμιτζάκη, Ε., & Κακανά, Δ.Μ. (2016). Απόψεις και στρατηγικές υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών για τη διαχείριση ανεπιθύμητων συμπεριφορών στο νηπιαγωγείο. *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*, Βόλος, 20-23/10/2016.
- Ψαρρά, Γ. (2008). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο με την οικοσυστημική προσέγγιση. Στο Ευ. Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Warin, J., & Andriany, V. (2015). Gender flexible pedagogy in early childhood education. *Journal of Gender Studies*, 26(4), 375-386. <http://dx.doi.org/10.1080/09589236.2015.1105738>.
- Webster-Stratton, C., & Hammond, M. (1999). Marital conflict management skills, parenting style, and early onset conflict problems: Processes and pathways. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(6), 917-927.

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
4<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## **Ανθεκτικότητα και πολύγλωσση διδασκαλία στο ΚΦΠ Μουριές, Ελευθέριο-Κορδελιό, πρώην SOFTEX.**

*Γακούδη Ανδρονίκη, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων,  
Κέντρο Φιλοξενίας Προσφύγων Μουριές, Ελευθέριο-Κορδελιό, πρώην Softex,  
[nikigakoudi@gmail.com](mailto:nikigakoudi@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία στοχεύει να αναδείξει ότι η ανάπτυξη της ανθεκτικότητας των προσφύγων καθίσταται αναγκαίος και βασικός κοινωνικο-γνωστικός σκοπός της γλωσσικής διδασκαλίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση προσφύγων. Όπως είναι γνωστό, ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα ενός ανθρώπου να αντιμετωπίσει αρνητικά γεγονότα που βίωσε, δύσκολες καταστάσεις, προκλήσεις ή αντιξοότητες και να επιστρέψει σχεδόν στο ίδιο επίπεδο κοινωνικο-συναισθηματικής ευημερίας. Είναι επίσης η ικανότητα όχι μόνο να προσαρμόζεται σε δύσκολες συνθήκες αλλά και να προοδεύει (Luthar & Cicchetti 2000· Johnson 2008). Στο πλαίσιο αυτό, η γνώση γλώσσας είναι πολύ σημαντική μια και η εκμάθηση γλωσσών συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής τόσο σημαντικών που μπορούν να θεωρηθούν ως τα θεμέλια πάνω στα οποία πολλοί πρόσφυγες μπορούν να χτίσουν την ανθεκτικότητα τους ως άτομα, ως μέλη της κοινότητας ενός Κέντρου Φιλοξενίας Προσφύγων (ΚΦΠ) αλλά και ως πολίτες στις χώρες που θέλουν να ζήσουν μελλοντικά. Ειδικότερα, στην εργασία αυτή παρουσιάζεται ένα πρόγραμμα πολύγλωσσικής διδασκαλίας (ελληνικής, αραβικής και αγγλικής γλώσσας) μέσα από την προσέγγιση της ανθεκτικότητας που εφαρμόστηκε στο Hope School του ΚΦΠ στις Μουριές, στο Ελευθέριο-Κορδελιό στη Θεσσαλονίκη. Η διδακτική μεθοδολογία που προτείνεται: Α) αναπτύσσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και την κατανόηση, β) προάγει την παιδαγωγική χωρίς αποκλεισμούς, γ) διευκολύνει την πολύγλωσση μάθηση, ε) επικεντρώνεται στη μαθητοκεντρική μάθηση, στ) αναδεικνύει τη διδασκαλία ως μια σχέση αμοιβαίας μάθησης τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για τους/τις μαθητές/ριες.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εκπαίδευση προσφύγων, Ανθεκτικότητα, Πολύγλωσση διδασκαλία

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Στόχος αυτής της εργασίας είναι να δείξει, μέσω της περιγραφής μιας διδακτικής παρέμβασης στο Hope School που λειτούργησε στο ΚΦΠ της πρώην Softex, ότι η πολύγλωσση διδασκαλία μέσω του περιεχομένου του μαθήματος της γεωγραφίας μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη της ανθεκτικότητας όλων όσων συμμετέχουν σε άτυπες μορφές εκπαίδευσης σε ένα ΚΦΠ: μαθητές/ριες, γονείς, Αραβόφωνες εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτικοί της Δημόσιας Εκπαίδευσης της χώρας υποδοχής, Εκπαιδευτικοί που απασχολούνται σε Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ), Μεταφραστές-Διερμηνείς, Μέλη συλλόγων. Η παραπάνω διδακτική παρέμβαση πρόσφερε τη δυνατότητα συν-οικοδόμησης ενός δικτύου γνώσης και ανάπτυξης κριτικής συνειδητότητας όπου οι συμμετέχοντες είχαν την ευκαιρία να αναπτύξουν διαγλωσσικές δεξιότητες στη χρήση της ελληνικής, αραβικής και αγγλικής γλώσσας καθώς επίσης και ανθεκτικότητα σε ατομικό, οικογενειακό και κοινοτικό (community) επίπεδο.

Όλα ξεκίνησαν τον Οκτώβρη του 2016 όταν βρέθηκα, ως Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), αντιμέτωπη με την πραγματικότητα του ΚΦΠ στις εγκαταστάσεις της πρώην Softex, στη βιομηχανική περιοχή Μουριές, Ελευθέριο-Κορδελιό, λίγο έξω από τη Θεσσαλονίκη. Μια πραγματικότητα πολύγλωσση όπου η πλειοψηφία του προσφυγικού πληθυσμού, που ήταν μουσουλμάνοι και προέρχονταν κυρίως από τη Συρία, με μερικές οικογένειες από το Ιράκ και το Αφγανιστάν, μιλούσαν αραβικά, οι εκπρόσωποι των υπουργείων του Ελληνικού κράτους ελληνικά,



ενώ η επικοινωνία με τους περισσότερους εθελοντές των ΜΚΟ γίνονταν στα αγγλικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των προσφύγων είχαν ζητήσει επανένωση με συγγενείς, μετεγκατάσταση ή άσυλο σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες (οι περισσότεροι στη Γερμανία) ενώ πολύ λίγοι ήταν εκείνοι που επιθυμούσαν να μείνουν στην Ελλάδα. Ως εκ τούτου, πίστευαν ή ήλπιζαν ότι η παραμονή τους στην Ελλάδα θα είναι προσωρινή, και για το λόγο αυτό δεν δίσταζαν να δηλώνουν κατά τις πρώτες μου επισκέψεις στις σκηνές τους, για την καταγραφή του μαθητικού πληθυσμού, ότι δεν επιθυμούσαν τα παιδιά τους να διδαχτούν την ελληνική γλώσσα ούτε να παρακολουθήσουν ελληνικό σχολείο.

Από τον Αύγουστο του 2016 με πρωτοβουλία των εθελοντών της ΜΚΟ “Intervolve.gr” και με τη συνδρομή προσφύγων από το ΚΦΠ είχε δημιουργηθεί το Σχολείο της Ελπίδας (Hope School) με δύο ξύλινες αίθουσες και θρανία για την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών του πληθυσμού. Αρχικά, το σχολείο για τα παιδιά 6-12 χρόνων, λειτούργησε με βάση τα Αναλυτικά Προγράμματα της Συριακής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με διευθυντή (Πτυχιούχος Νομικής) και δύο εκπαιδευτικούς (πτυχιούχοι Πολυτεχνείου) πρόσφυγες προερχόμενους από Συρία, με σκοπό να δώσει διέξοδο και συνέχεια στη μόρφωσή τους, την οποία είχαν στερηθεί για μεγάλο χρονικό διάστημα εξαιτίας του πενταετούς πολέμου και της προσφυγιάς. Μετά τον Ιανουάριο, οι συνεχείς μετακινήσεις του πληθυσμού συμπεριλαμβανομένων και των εθελοντών προσφύγων που δίδασκαν στο Hope School επηρέασαν δραματικά τη λειτουργία του σχολείου και οι δέκα ώρες εβδομαδιαίως που διδάσκονταν αραβική γλώσσα και μαθηματικά μειώθηκαν σε πέντε. Η διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας δεν φαινόταν να ενδιαφέρει κανέναν, μια και οι ΜΚΟ που πρόσφεραν μαθήματα στους ενήλικες δίδασκαν μόνο αγγλικά και γερμανικά.

Η ύπαρξη ενός σχολείου στο πλαίσιο της άτυπης εκπαίδευσης που παρέχεται σ’ ένα ΚΦΠ μου πρόσφερε τη δυνατότητα πραγματοποίησης μαθημάτων γλωσσικής εκπαίδευσης σε εθελοντική βάση. Το πολυγλωσσικό περιβάλλον του ΚΦΠ και οι συνεχείς μετακινήσεις των εθελοντών δασκάλων του Hope School αποτέλεσαν το κίνητρο για να προτείνω στον διευθυντή τη διδασκαλία ενός μαθήματος (Γεωγραφία) του οποίου ο γενικός στόχος ήταν διττός: διδασκαλία περιεχομένου του μαθήματος αλλά και διδασκαλία γλωσσών. Συγκεκριμένα, ανάμεσα στους ειδικούς σκοπούς του μαθήματος ήταν η ενθάρρυνση των διαγλωσσικών πρακτικών που υιοθετούν τα παιδιά για να επικοινωνήσουν σε πολύγλωσσα-πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, η καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων καθώς επίσης και η αλλαγή της αρνητικής στάσης τους απέναντι στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Σ’ αυτό το πλαίσιο, η υποβολή αιτήματος από την εκπρόσωπο της επίσημης τυπικής εκπαίδευσης (ΣΕΠ) στο ΚΦΠ σήμαινε ανατροπή και ρήξη με τους στερεότυπους ρόλους και τα καθήκοντα που προβλέπονται στην Κοινή Υπουργική Απόφαση για τη θεσμοθέτηση των ΣΕΠ και των Δομών Υποδοχής για την Εκπ/ση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) (ΦΕΚ 3049 τ Β’/23-9-16). Μέσω της αντιστροφής των ρόλων το Hope School έδειχνε τον δρόμο μιας διαφορετικής συνύπαρξης της ΣΕΠ με τους μελλοντικούς μαθητές και τις μαθήτριες των ΔΥΕΠ του ΚΦΠ της πρώην Softex με στόχο την «ανακοίνωση» του «ουτοπικού οράματός» της και την προώθηση της «παιδαγωγικής της ελπίδας» (Freire, 1992).

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Η ανθεκτικότητα είναι μια θεωρητική κατασκευή που συνεπάγεται τη διατήρηση της θετικής προσαρμογής από τα άτομα παρά τις εμπειρίες σημαντικών αντιξοοτήτων. Η ανθεκτικότητα μπορεί να οριστεί ως μειωμένη ευαλωτότητα, ή υπερνίκηση του άγχους ή των αντιξοοτήτων της ζωής, ή ακόμη και καλές επιδόσεις σε κάποιες δραστηριότητες της ζωής των ανθρώπων παρά τις επικίνδυνες συνθήκες διαβίωσής τους (Rutter, 2012). Παρά τις κριτικές που έχει δεχθεί για αμφισημίες

στους ορισμούς και την κεντρική ορολογία, η χρησιμότητα της ανθεκτικότητας είναι σημαντική για την ενίσχυση της κατανόησης των διαδικασιών που επηρεάζουν τα άτομα που βρίσκονται σε κίνδυνο (at risk). Δεν αναφέρεται σε ένα ξεχωριστό προσωπικό χαρακτηριστικό, παρόμοιο με τη νοημοσύνη ή την ενσυναίσθηση αλλά σε μια δυναμική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από δύο συνυπάρχουσες συνθήκες: την παρουσία απειλής για την ευημερία ενός συγκεκριμένου ατόμου και την απόδειξη της θετικής προσαρμογής αυτού του ατόμου, παρά τις αντιξοότητες που αντιμετωπίζει (Luthar & Cicchetti 2000· Johnson 2008). Εστιάζοντας στα παιδιά οι Yates, Egeland & Sroufe (2003) υποστηρίζουν ότι η ανθεκτικότητα εκφράζεται με τον τρόπο που τα παιδιά χρησιμοποιούν και αναπτύσσουν τους πόρους που έχουν ώστε να προσαρμόζονται θετικά στη ζωή. Επιπρόσθετα, οι Masten & Powell (2003) εκτιμούν ότι οι παράγοντες προώθησης της ανθεκτικότητας τείνουν να λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο σε όλους τους πληθυσμούς και ότι ανάμεσα σ' αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται οι γνωστικές ικανότητες των ατόμων, η ιδιοσυγκρασία τους, η ποιότητα των σχέσεων με τους γονείς και η παροχή καλής εκπαίδευσης. Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση και το σχολικό περιβάλλον θεωρούνται ως ένα εργαλείο για τα παιδιά των προσφύγων ώστε να ξεπεράσουν τα κοινωνικο-συναισθηματικά, και πολιτιστικά προβλήματα που βιώνουν σε ένα ΚΦΠ. Ειδικότερα, η εκμάθηση γλωσσών, σύμφωνα με τον Amin Awad (British Council 2016), Διευθυντή της Ύπατης Αρμοστείας στη Μέση Ανατολή και Βόρεια Αφρική, λειτουργεί ως εξισωτής μια και όταν ένα παιδί διδάσκεται τη μητρική του γλώσσα και ταυτόχρονα μαθαίνει να γράφει και να μιλάει στη γλώσσα της χώρας υποδοχής αισθάνεται εμπιστοσύνη στον εαυτό του και αυξάνεται η αυτοεκτίμησή του. Αντίθετα, όπως επισημαίνει ο Τσιάκαλος (2002: 215-218) η άγνοια ή η ανεπαρκής γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής τους οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό και διαιωνίζει την περιθωριοποίησή τους. Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση γλωσσών είναι πολύ σημαντική μια και συμβάλλει στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων ζωής που μπορούν να θεωρηθούν ως τα θεμέλια πάνω στα οποία πολλοί πρόσφυγες μπορούν να χτίσουν την ανθεκτικότητα τους ως άτομα, ως μέλη της κοινότητας ενός ΚΦΠ αλλά και ως πολίτες στις χώρες που θέλουν να ζήσουν μελλοντικά (Γακούδη, 2000· Κασβίκης, Γακούδη & Κοτίνης, 2007).

Με βάση τα παραπάνω, κρίθηκε απαραίτητο, μια και οι περισσότεροι γονείς-πρόσφυγες στο ΚΦΠ ήθελαν ο τελικός προορισμός τους να είναι μια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα, όλοι/ες οι μαθητές/ριες ως πολύγλωσσοι πολίτες του κόσμου να αναπτύξουν γλωσσικές και διαπολιτισμικές ικανότητες (Beacco et al., 2016: 20). Άλλωστε, σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003), ένας «καλός Ευρωπαίος» πρέπει να μιλάει τρεις γλώσσες, τη μητρική του/της (στην συγκεκριμένη περίπτωση η αραβική) και δύο ακόμα (στην περίπτωση μας η αγγλική ως γλώσσα επικοινωνίας, Lingua Franca, και η ελληνική ως γλώσσα της χώρας υποδοχής) σε μια προσπάθεια να αυξηθεί η αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των πολιτών των ευρωπαϊκών κρατών, να εκτιμηθεί η γλωσσική ετερότητα, να αναπτυχθεί η διαπολιτισμική ευαισθησία και να προωθηθεί η δημοκρατικότητα. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί σ' αυτό το σημείο ότι σύμφωνα με το Κοινό πλαίσιο αναφοράς για τις ξένες γλώσσες, η πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική δεξιότητα δε συνίσταται σε «μία συλλογή επικοινωνιακών δεξιοτήτων διακριτών και ξέχωρων ανάλογα με τις γλώσσες», αλλά μάλλον σε μία πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική δεξιότητα, δηλαδή, την ικανότητα των ατόμων να επικοινωνούν γλωσσικά και να αλληλεπιδρούν πολιτισμικά, να χειρίζονται το λόγο σε περισσότερες από μία γλώσσες και να διαθέτουν εμπειρία σε περισσότερους από έναν πολιτισμούς (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2001: 129). Ένα άλλο σημαντικό χαρακτηριστικό του πολύγλωσσου πολίτη είναι ότι δεν είναι υποχρεωμένος να κατακτήσει υψηλό επίπεδο γλωσσικής ικανότητας σε όλες τις γλώσσες του/της.

Αναμφισβήτητα, το μάθημα της Γεωγραφίας, φάνηκε να αποτελεί το ιδανικό συγκείμενο για τη διδασκαλία τριών γλωσσών, ενώ παράλληλα, έδινε τη δυνατότητα

της ευαισθητοποίησης και ανάπτυξης της κριτικής ενημερότητας των παιδιών για τις συνθήκες και την ποιότητα της ζωής τους μέσα στο περιβάλλον ενός ΚΦΠ που βρίσκονταν σε βιομηχανική περιοχή, δίπλα ακριβώς στις εγκαταστάσεις διυλιστηρίων πετρελαίου. Όπως είναι γνωστό, η σύγχρονη Γεωγραφία αναλύει και ερμηνεύει τη συγκρότηση και διαφοροποίηση του χώρου έτσι όπως διαμορφώνεται και μεταβάλλεται κάτω από τη διαρκή αλληλεπίδραση φυσικών παραγόντων και κοινωνικο-πολιτισμικών, οικονομικών, ιδεολογικών και πολιτικών διεργασιών (Λαμπρινός, 2009). Επιπρόσθετα, η Γεωγραφία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να γίνουν υπεύθυνοι πολίτες που συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία, να γίνουν πολίτες του κόσμου, διερευνώντας τη θέση τους σε αυτόν, τις αξίες τους και τις ευθύνες τους απέναντι στους άλλους ανθρώπους, στο περιβάλλον και στην αιεφόρο ανάπτυξη του πλανήτη (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003). Διαθέτοντας ένα ευρύ φάσμα προϋπαρχουσών εννοιών και έχοντας το ερέθισμα να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία οι μαθητές δημιουργούν «γνωστικές σκαλωσιές» (VandePol, Volman, & Beishuizen, 2010) και οικειοποιούνται τη γνώση διαμορφώνοντας την προσωπική τους άποψη για θέματα που αφορούν τόσο την κοινωνικοποίησή τους σ' έναν καινούργιο χώρο (ΚΦΠ) όσο και την καθημερινή τους ζωή στη χώρα υποδοχής. Σ' αυτό το πλαίσιο η γλωσσική διδασκαλία μέσω του μαθήματος Γεωγραφίας στηρίχτηκε:

- σε μαθητοκεντρικά παιδαγωγικά πρότυπα,
- στην εφαρμογή των αρχών της συνεργατικής μάθησης,
- στη χρησιμοποίηση κατεξοχήν της ενεργητικής διαδικασίας μάθησης (μέσω πρακτικών που προάγουν και αξιοποιούν την αυτενέργεια, την ανακάλυψη και την απάντηση γεωγραφικών ερωτήσεων μέσα από τη διερεύνηση),
- στην αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των ικανοτήτων των μαθητών, σε σχέση με την ηλικία τους, για την πρόσληψη, οργάνωση, ανάλυση και ερμηνεία του γεωγραφικού χώρου,
- την αξιοποίηση του στοιχείου της παρατήρησης και της άντλησης στοιχείων από το άμεσο γεωγραφικό περιβάλλον,
- στον δημιουργικό σχεδιασμό του τοπικού ζωτικού χώρου,
- στη διαμόρφωση πολιτών με τέτοιες στάσεις και συμπεριφορές, οι οποίες θα τους επιτρέπουν να αποδέχονται και να σέβονται τη διαφορετικότητα των ανθρώπων και των περιβαλλόντων στα οποία δραστηριοποιούνται.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

Με την υιοθέτηση μιας ολιστικής προσέγγισης στη διδασκαλία του γλωσσικού μέρους του μαθήματος, χωρίς αποκλεισμούς αλλά χτίζοντας γέφυρες μεταξύ διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών (Γακούδη, 2000) δίνεται σε μαθητές και μαθήτριες η ευκαιρία «να αναπτύξουν το πλήρες φάσμα των επικοινωνιακών τους δυνατοτήτων» (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003:9). Η δημιουργία χώρου για πολλές γλώσσες στο μάθημα της γεωγραφίας συνέβαλε στη δημιουργία ενός θετικού πολύγλωσσου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που ενισχύει την ανάπτυξη θετικών αναπαραστάσεων και στάσεων απέναντι στη γλωσσική διαφορετικότητα και εμπιστοσύνη στο ατομικό γλωσσικό κεφάλαιο του μαθητή. Επιπρόσθετα, παρείχε τη δυνατότητα όχι μόνο για συνεργασίες με εθελοντικές οργανώσεις και θεσμοθετημένους εκπαιδευτικούς φορείς αλλά και για ενημέρωση των γονέων.

Η εκπαιδευτική διαδικασία σχεδιάστηκε με τη βοήθεια ποικιλόμορφων ελκυστικών παιδαγωγικών εργαλείων προκειμένου να συνδεθούν οι έννοιες με την άμεση εμπειρία των μαθητών/τριών και να οδηγηθούν σε αβίαστη βιωματική κατάκτηση γνώσεων. Το εκπαιδευτικό υλικό βασίστηκε στις προϋπάρχουσες ιδέες, τις αντιλήψεις και τις γνωστικές δυσκολίες των παιδιών σε συνδυασμό με τις

εκπαιδευτικές τους ανάγκες ενώ η δομή και η διάρθρωση του επικεντρώθηκε σε τρεις θεματικές ενότητες:

1. Χώρες, ήπειροι, ωκεανοί
2. Το σχολείο μου
3. Το σπίτι μου

1. Οι δραστηριότητες της πρώτης θεματικής ενότητας (τέλη Οκτωβρίου 2016 έως τέλη Δεκεμβρίου 2016) προέκυψαν έπειτα από την προτροπή του αραβόφωνου εθελοντή δασκάλου, ο οποίος γνώριζε ότι ο μισός περίπου (5 σε σύνολο 12) μαθητικός πληθυσμός της τάξης, (μαθητές /ριες 6-9 χρόνων) δεν γνώριζαν γραφή και ανάγνωση στην αραβική γλώσσα αλλά ούτε και το αραβικό αριθμητικό σύστημα. Τα παιδιά αυτά λόγω της μικρής τους ηλικίας και του πενταετούς πολέμου είχαν αναπτύξει επάρκεια στον προφορικό λόγο της μητρικής τους αλλά δεν είχαν ανάλογη πρόοδο στο γραπτό λόγο. Στόχοι των δραστηριοτήτων ήταν η απόκτηση θετικής αντίδρασης στη διαφορετικότητα των γλωσσών, η ανάπτυξη ικανότητας συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, η οπτική αναγνώριση των χωρών και των ηπείρων σε χάρτες, η καλλιέργεια αναγνωστικών δεξιοτήτων καθώς και η ανάπτυξη φωνολογικής επίγνωσης.



Εικόνα 1. Power pointslide από δραστηριότητα σε υπολογιστή

Οι μαθητές/ριες ήρθαν σ' επαφή με τα αλφάβητα και των τριών γλωσσών, τα φωνολογικά συστήματα και συστήματα γραφής τους καθώς μεταφέρονταν από τη μια γλώσσα στην άλλη, έτσι ώστε να οικειοποιηθούν χαρακτηριστικά της μιας ή της άλλης και να αποκτήσουν μια πιο ενιαία σύλληψη της γλώσσας ως μέσο επικοινωνίας. Όπως άλλωστε συνέβαινε και στην καθημερινότητά τους.

# 1. Πόσες ήπειροι υπάρχουν; How many continents are there?

- A. 4 \ ٤ - Τέσσερις \ Four \ اربع
- B. 6 \ ٦ - έξι \ Six \ ستة
- C. 8 \ ٨ - οχτώ \ Eight \ ثمانية
- D. 7 \ ٧ - εφτά \ Seven \ سبعة



Εικόνα 2. Powerpointslide από δραστηριότητα σε υπολογιστή

Δύο ακόμη στόχοι ήταν

- η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των τοπικών παραγόντων για την ύπαρξη ενός ακόμη σχολείου στον Δήμο Ελευθερίου-Κορδελιού που λειτουργούσε στο ΚΦΠ
- η διοργάνωση εκπαιδευτικής επίσκεψης στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ) Ελευθερίου-Κορδελιού.

Οι συνάδελφοι από το ΚΠΕ ανταποκρίθηκαν άμεσα. Η ΜΚΟ «Μετάδραση» που μέχρι τότε προσέφερε μόνο διερμηνεία στο ΚΦΠ ανέλαβε τη μετάφραση των φύλλων εργασίας του ΚΠΕ στην αραβική γλώσσα. Ενημερώθηκαν οι γονείς για την επίσκεψη και κάποιοι από αυτούς συνόδευαν τα παιδιά τους.

Η θερμή φιλοξενία των συναδέλφων του ΚΠΕ, η οργάνωση δραστηριοτήτων μέσα στο κτίριο αλλά και η επίσκεψη σε μια προσφυγική γειτονιά του Κορδελιού υπήρξαν οι καταλυτικοί παράγοντες για την εδραίωση σχέσεων εμπιστοσύνης τόσο με τους/τις μαθητές/ριες όσο και με τους γονείς τους οι οποίοι άρχισαν να συνειδητοποιούν ότι η Ελληνική εκπαίδευση δια μέσου των εκπροσώπων της σέβεται τη γλώσσα και την πολιτιστική τους κληρονομιά.



ورقة حلول: مياتي

تسير في القريوس و تسجل

ضع عالمه على المياتي التي تراها وتلفت انتباهك

هل حديثة او قديمة؟

.....

.....

.....

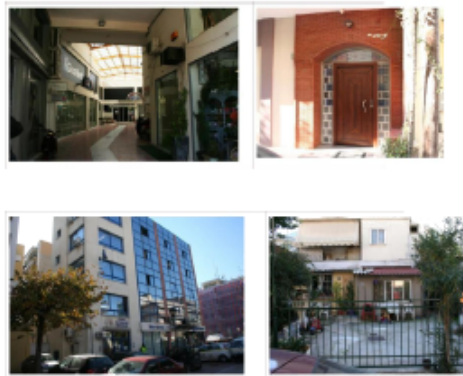
اي المالحظات تعجبتم لها (سقف يلكونه حديقة المنزل سور, حجم, شكل الخ)؟

.....

.....

.....

.....



Εικόνα 3. Φύλλο εργασίας που ευγενικά παραχωρήθηκε από το ΚΠΕ Ελευθερίου-Κορδελιού για μετάφραση στην αραβική γλώσσα.

2. Δραστηριότητες της δεύτερης θεματικής ενότητας «Το σχολείο μου» (Ιανουάριος 2017 – Μάρτιος 2018). Στόχος αυτής της ενότητας ήταν η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των παιδιών του ΚΦΠ και η ανάπτυξη ενδιαφέροντος για το άμεσο περιβάλλον διαμονής τους. Σε συνεργασία με την κ. Κ. Ταμουτσέλη, Επίκουρη Καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, επιλέχθηκε ως θέμα της ενότητας «Τα φυτά στη ζωή μας» (καλλωπιστικά και εδώδιμα) με απώτερο ειδικό σκοπό τη συμμετοχή των προσφυγόπουλων στη βελτίωση του περιβάλλοντος χώρου διδασκαλίας και παιχνιδιού τους.

Στάδια διδασκαλίας:

Α΄Στάδιο: Παρουσίαση στα παιδιά εικόνων με διάφορα εδώδιμα και καλλωπιστικά φυτά και αναγνώριση. Σε συνεργασία με τον δάσκαλο της αραβικής γλώσσας καταγράφηκαν σε μια στήλη τα ονόματα των φυτών στη γλώσσα των παιδιών. Σε δεύτερη στήλη γράφτηκαν τα ονόματα στην αγγλική και σε μια τρίτη στήλη τα ονόματα στην ελληνική γλώσσα. Τα παιδιά αντέγραψαν τις τρεις στήλες από τον πίνακα για να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν τα ονόματα των φυτών στις τρεις γλώσσες.



Εικόνα 4. Φωτογραφίες από δραστηριότητες της δεύτερης ενότητας

Επίσης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αναφέρουν ποιά φυτά υπήρχαν στις αυλές των σπιτιών τους και των σχολείων τους στις πατρίδες τους.

Β' Στάδιο: Τα παιδιά ζωγράρισαν το καθένα τέσσερα φυτά που θα ήθελαν να φυτέψουν στο περιβάλλοντα χώρο του σχολείου, ώστε ο χώρος να γίνει πιο οικείος και να τους θυμίζει κάτι από την πατρίδα τους. Οι ζωγραφιές αναρτήθηκαν στον πίνακα και καταγράφηκε δίπλα σε κάθε ζωγραφιά το όνομα του φυτού και στις τρεις γλώσσες. Ακολούθησε συζήτηση για ιεράρχηση των προτιμήσεων των παιδιών. Δημιουργήθηκε μια λίστα με τα φυτά που επιλέχθηκαν και τους ζητήθηκε να γράψουν απλές προτάσεις και στις τρεις γλώσσες για το φυτό που θα ήθελαν να έχουν στο ΚΦΠ.

Γ' Στάδιο: Δόθηκε στα παιδιά κάτοψη του χώρου όπου σημείωσαν τις θέσεις στις οποίες θα ήθελαν να φυτέψουν τα φυτά. Στη συνέχεια έγινε αναγνώριση των θέσεων στο πεδίο. Αυτή η συμμετοχική δραστηριότητα και το γεγονός ότι αυτά έπαιρναν αποφάσεις για το σχολείο ενθουσίασε τα παιδιά αλλά και τους αραβόφωνους δασκάλους και τους γονείς οι οποίοι δεν ήταν συνηθισμένοι σε τόσο συμμετοχική δημοκρατικότητα στο σχολείο. Οι γονείς προερχόμενοι από ένα αυστηρά πειθαρχημένο μοντέλο εκπαίδευσης και κρίνοντας με βάση τις δικές τους εκπαιδευτικές εμπειρίες εξέφραζαν τις ανησυχίες τους για τη χαλάρωση του σχολικού προγράμματος: «Δεν κάνουν πια ασκήσεις στο σπίτι». Θεωρούσαν ότι οι ομαδικές εργασίες και η γνωριμία με το πεδίο δεν ήταν εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αρχικά, οι γονείς ήταν αμέτοχοι στην όλη διαδικασία, ωστόσο, σταδιακά άρχισαν να ενδιαφέρονται περισσότερο εξειδικευμένα και οι αρχικές προσκλήσεις για τσάι μετατρέπονταν σε συζητήσεις για το «μάθημα». Αυτή η αλληλεπίδραση είχε μια ιδιαίτερη δυναμική: από τη μια είχαν τη δυνατότητα να ασκήσουν μια μορφή γονικής εξουσίας στο σχολικό περιβάλλον, που είχαν χάσει εξαιτίας της προσφυγιάς, από την άλλη έρχονταν σ' επαφή με τις διαφορετικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προβλέπονταν στα Αναλυτικά Προγράμματα της χώρας υποδοχής.

Δ' Στάδιο: Ορίστηκε μια ημέρα για τη φύτευση των φυτών. Εκπαιδευτικοί από την Ένωση Καθηγητών και Μαθητών για το Περιβάλλον (Caretakers of the environment, Greece) και τα μέλη του Συμβουλίου του Πολιτιστικού Συλλόγου Γυναικών Πανοράματος συνεργάστηκαν στην αγορά των φυτών, απαραίτητων εργαλείων κηπευτικής και τη μεταφορά τους στο ΚΦΠ. Τα παιδιά συνεργάστηκαν με εξαιρετική προθυμία και ευχαρίστηση για τη φύτευση και το πότισμα των φυτών. Κατά τη διάρκεια της δράσης προσέτρεξαν σε βοήθεια των παιδιών και οι γονείς

τους. Τέλος, με χρώματα και πινέλα έγραψαν οικολογικά συνθήματα και στις τρεις γλώσσες και έκαναν πρόγραμμα δραστηριοτήτων για την περιποίηση των φυτών. Το ενδιαφέρον των παιδιών για τη φροντίδα των φυτών διατηρήθηκε μέχρι την ημέρα μεταφοράς τους εκτός του ΚΦΠ.

3. Η τρίτη θεματική ενότητα «Το σπίτι μου» (Απρίλιος - Ιούνιος 2017) προέκυψε μετά τη μετεγκατάσταση όλου του πληθυσμού του ΚΦΠ από τις σκηνές σε οικίσκους. Η μετεγκατάσταση αυτή επέφερε αλλαγές σε πολλά σημεία του χώρου του ΚΦΠ, και έτσι προέκυψε η ανάγκη συζήτησης για αυτές τις αλλαγές. Για τον λόγο αυτό, δόθηκαν στις ομάδες των παιδιών κατόψεις του χώρου και τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τις αλλαγές που προέκυψαν στους χώρους του σχολείου, του φαγητού, του Ερυθρού Σταυρού, των σπιτιών τους κλπ. Έπειτα, προσπάθησαν να περιγράψουν τη θέση τους στην κάτοψη με απλές προτάσεις χρησιμοποιώντας τοπολογικές σχέσεις όπως «πάνω» «κάτω» «δίπλα σε/από», «μεταξύ» «κοντά» «μακριά». Μια ακόμη απλή αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον που συνέβαλε στη δημιουργία πολυγλωσσικής κουλτούρας και ήθους ήταν η δημιουργία τρίγλωσσων πινακίδων όπως «Σχολείο» «Χώρος φαγητού» «Ερυθρός Σταυρός». Οι πινακίδες αυτές έκαναν το γλωσσικό τοπίο του ΚΦΠ πιο αντιπροσωπευτικό του γλωσσικού χάρτη του ΚΦΠ και είχαν ως στόχο τη δημιουργία δεσμών μεταξύ του σχολείου και του περιβάλλοντα χώρου (Μητακίδου & Γακούδη, 1999). Αυτό που είναι ιδιαίτερος ενδιαφέρον, σχετικά με αυτές τις πινακίδες, είναι ότι δημιουργούν χώρο και για τις τρεις γλώσσες που χρησιμοποιούνταν στο ΚΦΠ, τοποθετώντας τις όλες στην ίδια βάση. Η πρακτική αυτή αποτελούσε έναν τρόπο να δημιουργήσει το ενδιαφέρον όχι μόνο στους γονείς αλλά και σε όλο τον πληθυσμό του ΚΦΠ να προσέξουν κάποιες λέξεις και στις τρεις γλώσσες, να αρχίσουν να αποκτούν θετική αντίδραση στη διαφορετικότητα των γλωσσών και να αναπτύσσουν αναγνωστικές δεξιότητες.

Παράλληλα, εκείνο το διάστημα εκπρόσωποι του Υπουργείου Μεταναστευτικής Πολιτικής πρότειναν στους ΣΕΠ να συμβάλουν στη διανομή ενός δίγλωσσου παραμυθιού που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο ενός προγράμματος που υλοποίησαν από κοινού η Action Art και η Inter sos με χρηματοδότηση της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες. *Ο θησαυρός των Κουρδικών, Συριακών παραμυθιών* είναι ένα βιβλίο που κυκλοφόρησε στην αραβική και την ελληνική γλώσσα και είναι εικονογραφημένο με έργα μαθητών σχολείων της Θεσσαλονίκης και παιδιών του ΚΦΠ Δερβενίου. Τα παραδοσιακά αυτά παραμύθια αποθησαύρισαν εθελοντές καταγράφοντας αφηγήσεις προσφύγων που φιλοξενούνταν σε ΚΦΠ και αποτέλεσαν μια καλή ευκαιρία ώστε να εμπλακούν οι γονείς πιο στοχευμένα και πιο ενεργά στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Με αυτόν τον τρόπο είχαν την ευκαιρία να πραγματώσουν έναν ακόμη γονικό ρόλο που οι κακουχίες της προσφυγιάς τους είχαν στερήσει: την ανάγνωση παραμυθιών στα παιδιά τους. Με εκπαιδευτικούς των ΜΚΟ Intervolve και Save the Children οργανώθηκαν συναντήσεις με τους γονείς για την παρουσίαση και διανομή του βιβλίου (ένα σε κάθε οικογένεια) και φύλλων δραστηριοτήτων για κάθε ένα από τα 8 παραμύθια που συμπεριλαμβάνονταν στο βιβλίο.

Τέλος, μια τυχαία συνάντηση σε κάποιο διάλειμμα λίγο πριν τις διακοπές του Πάσχα έμελλε να αλλάξει εντελώς και να εμπλουτίσει το εκπαιδευτικό μας υλικό μέχρι το τέλος της σχολικής χρονιάς, φέρνοντας στο προσκήνιο και μια τέταρτη γλώσσα: τα ισπανικά. Παιδιά από τη γ' τάξη Δημοτικού του σχολείου Escola Pàlcam στην Βαρκελώνη, στο πλαίσιο του προγράμματος *Refugiats, un amirada humana - Refugees, a human look* που διοργάνωσε το ισπανικό σχολείο σε συνεργασία με την Καταλανική Επιτροπή της Ύπατης Αρμοστείας για τους Πρόσφυγες, αντάλλαξαν γράμματα στην αγγλική γλώσσα με τα προσφυγόπουλα. Στα γράμματα αυτά τα παιδιά κατά κύριο λόγο παρουσίαζαν τους εαυτούς τους, τις επιθυμίες τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον, κ.ά. Σε μια δραστηριότητα που οργανώθηκε μέσω Skype τα παιδιά γνωρίστηκαν με τους φίλους τους από την Ισπανία, τραγούδησαν τραγούδια και στις τρεις γλώσσες και αντάλλαξαν ευχές και μηνύματα αγάπης και



αλληλεγγύης. Η αλληλογραφία των μαθητών και η επικοινωνία μέσω Skype θεωρήθηκαν ως καλές πρακτικές για την προώθηση της πολυπολιτισμικότητας, την ευαισθητοποίηση για τη γλωσσική ετερότητα και την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθησίας.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική παρέμβαση στο Hope School του ΚΦΠ της πρώην Softex πρόσφερε τη δυνατότητα να «ανακοινώσω το ουτοπικό όραμά» μου και να κινητοποιήσω τα παιδιά να το υποστηρίξουν μεταμορφώνοντας το και βιώνοντάς το ως μια ουτοπία που μοιραστήκαμε ΟΛΟΙ μαζί (shared utopia) μέσω της μεταμορφωτικής διάστασης της ελπίδας που κάνει πραγματικότητα τα όνειρα που φαίνονται αδύνατο να πραγματοποιηθούν (Freire, 1993: 123). Συγκεκριμένα, μαθητές/ριες του Hope School στο ΚΦΠ, γονείς, Αραβόφωνες εκπαιδευτικοί, Εκπαιδευτικοί που απασχολούνταν σε ΜΚΟ, Μεταφραστές-Διερμηνείς, Εκπαιδευτικοί του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Ελευθερίου-Κορδελιού, Εκπαιδευτικοί των ΔΥΕΠ, Σχολικοί Σύμβουλοι, Πανεπιστημιακοί, Ερευνήτριες του ΕΑΠ, Μέλη του συλλόγου Caretakers Greece είχαμε τη δυνατότητα συν-οικοδόμησης ενός δικτύου γνώσης και ανάπτυξης κριτικής συνειδητότητας μέσω του οποίου προέκυψαν ισχυρά δίκτυα εμπιστοσύνης, αμοιβαίου σεβασμού και ευθύνης. Δείξαμε πίστη σ' αυτό που κάναμε (commitment), υψηλή αποδοτικότητα, δέσμευση (engagement) και ομαδικό πνεύμα. Με άλλα λόγια, είχαμε την ευκαιρία σύναψης σχέσεων, προσωποποιημένης επαφής και δημιουργίας θετικών συναισθημάτων με στόχο την ανατροπή αρνητικών στερεοτύπων αλλά και τη συγκρότηση μιας θετικής ταυτότητας τόσο των μαθητών/ριών όσο και των γονέων τους. Ήταν μια ευκαιρία να δοθεί στους γονείς η δυνατότητα να ασκήσουν τον γονικό τους ρόλο σε εκπαιδευτικά θέματα των παιδιών τους - έναν ρόλο που είχαν στερηθεί εξαιτίας της προσφυγιάς. Ταυτόχρονα, τα παιδιά μέσα από την ανελλιπή τους παρουσία στο μάθημα και τις δραστηριότητες φάνηκε να αποκτούν μια πιο ενήμερη και υπεύθυνη συμπεριφορά συνειδητοποιώντας ότι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας δεν αποτελεί απειλή για τη διατήρηση της ταυτότητάς τους. Επιπλέον, η συστηματική και μη ευκαιριακή χρήση της μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο του μαθήματος πρόσφερε τη δυνατότητα στις οικογένειες προσφύγων να αποδεχτούν την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (ελληνική) πιο εύκολα, καθώς δεν ένιωθαν πλέον την απειλή της απώλειας της μητρικής τους γλώσσα και της ιδιαίτερης πολιτισμικής και γλωσσικής τους ταυτότητας.

Αντλώντας από τους Yates, Egeland, Sroufe (2003) και Masten & Powell (2003), όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο, φαίνεται ότι παρά την παρουσία απειλής για την ευημερία ενός ατόμου που συνεπάγεται η διαβίωση σ' ένα ΚΦΠ, η εκπαιδευτική δράση που παρουσιάστηκε, λειτούργησε ως παράγοντας προώθησης της ανθεκτικότητας των συμμετεχόντων σε αυτή. Συγκεκριμένα, παιδιά και γονείς πρόσφυγες ξεπέρασαν τις αρχικές αντιδράσεις τους, επέδειξαν ευελιξία και προσαρμόστηκαν θετικά σ' ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον και μια πρωτόγνωρη γι' αυτά διδακτική διαδικασία υπερνικώντας την αρχική επιφυλακτικότητά τους. Η αλληλεπίδραση παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών, μέσα από δράσεις όπως οι προαναφερόμενες, είναι αρκετή για να γκρεμίσει τείχη, να αλλάξει συνειδήσεις και να φέρει κοντά ανθρώπους από διαφορετικά περιβάλλοντα. Η άμεση εμπλοκή των μαθητών/ριών στις ειδικά σχεδιασμένες εκπαιδευτικές δραστηριότητες αποτέλεσε το έναυσμα για να συνειδητοποιήσουμε ότι η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων σε αυτές δεν ήταν ακόμη μια εκπαιδευτική πράξη αλλά πολύ περισσότερο μια praxis μεταμόρφωσης της κοινωνικής ΜΑΣ πραγματικότητας (Freire, 2006: 157-158). Με άλλα λόγια, μια praxis όπου ΟΛΟΙ ΜΑΖΙ πετύχαμε να διαμορφώσουμε ένα ευρύ ΕΜΕΙΣ: Εμείς που, παρά την φτωχοποίηση της ζωής μας, τους πολέμους και την προσφυγιά, αντέχουμε, παλεύουμε για μια καλύτερη ζωή και κυνηγάμε ασταμάτητα

τα όνειρα μας καταγγέλλοντας μια πραγματικότητα χωρίς όραμα και αναγγέλλοντας τη μεταμόρφωσή της.

### **Ευχαριστήριο**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω τις τρεις συνεργάτιδες του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (Βίλη Χατζηγιάννη, Γεωργία Σαρικούδη, Ελένη Νταλαμπύρα) οι οποίες μου παρείχαν πολύτιμη υποστήριξη στη διδασκαλία, γραφική ύλη, laptops (όταν δουλεύαμε ομαδικά με χρήση υπολογιστών) και το κυριότερο, για την ευγενική παραχώρηση του αραβόφωνου διερμηνέα τους, Farag Aljowaili, που ήταν φυσικός ομιλητής της ελληνικής, γνώστης της αγγλικής και υπέροχος φίλος των παιδιών.

### **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Beacco, J-C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., Panthier, J. (2016). *Guide for the development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe. Ανακτήθηκε από: <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae621>

British Council (2016). *Language for Resilience: Supporting Syrian refugees*. Ανακτήθηκε από: <https://www.britishcouncil.org/organisation/press/language-learning-essential-refugee-resilience>

Γακούδη, Α. (2000). Διαπολιτισμική ικανότητα επικοινωνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου: Μάθηση και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας*, Τόμος Β'. Αθήνα: Ατραπός, 413-425.

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003) *Πράσινη βίβλος για την επιχειρηματικότητα στην Ευρώπη*. Βρυξέλλες, [http://www.epiheimatikotita.gr/nea/prasini\\_vivlos.pdf](http://www.epiheimatikotita.gr/nea/prasini_vivlos.pdf)

Freire, P. (1992). *Pedagogy of hope: Reliving pedagogy of the oppressed*. London: Continuum.

Freire, Paulo (1993). *Pedagogy of the City*. New York: The Continuum.

Freire, P., (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. 30th Anniversary Edition. New York: Continuum.

Johnson, B. R. (2008). Teacher-Student relationships which promote resilience at school: a micro-level analysis of students' views. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 385-398.

Κασβίκης, Κ., Γακούδη, Α. & Κοτίνης, Χρ. (2007). Ο ελληνικός πολιτισμός ως δεύτερος/ξένος και ως άλλη γλώσσα για τους οικονομικούς μετανάστες. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη (επιμ.) *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, Διδασκαλία, Εκμάθηση*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 347-360.

Λαμπρινός Ν. (2009). *Σχετικά με τη διδασκαλία της γεωγραφίας στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.

Luthar, S., Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12(4): 857-885. Ανακτήθηκε από: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1903337/>

Masten, A. S., & Powell, J. L. (2003). A Resilience Framework for Research, Policy, and Practice. Στο S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities*. New York, NY, US: Cambridge University Press, 1-25.

Μητακίδου, Χ. & Γακούδη, Α. (1999). Δημιουργία Ενός Φιλικού, Μη-απειλητικού Περιβάλλοντος για Όλα τα Παιδιά της Τάξης. Στο Γεωργογιάννης, Π. (επιμ.) *Η Ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση, Πρακτικά 2<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου*, Τόμος ΙΙΙ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Πατρών, 240-256.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών, Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών Γεωλογία – Γεωγραφία*, ΦΕΚ 303B/13-3/2003, ΦΕΚ 304B/13-3-2003, ΦΕΚ 1196B/26-8-2003.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology* (24), 335–344. Ανακτήθηκε από: <https://socialsciences.viu.ca/sites/default/files/resilience-as-dynamic-concept.pdf>

Συμβούλιο της Ευρώπης (2001). *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση*. Συμβούλιο για την Πολιτιστική Συνεργασία. Στρασβούργο: Επιτροπή Παιδείας Τμήμα Σύγχρονων Γλωσσών. Ανακτήθηκε από: [http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef\\_gr.pdf](http://www.pi-schools.gr/lessons/english/pdf/cef_gr.pdf)

Τσιάκαλος, Γ. (2002). *Η Υπόσχεση της Παιδαγωγικής*. Θεσσαλονίκη. Παρατηρητής.

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in teacher-student interaction: a decade of research. *Educational Psychology Review*, 22(3), 271-297.

Yates, T., Egeland, B., Sroufe A. (2003). Rethinking Resilience: A Developmental Process

Perspective. Στο S. S. Luthar (Ed.) *Resilience and vulnerability. Adaptation in the context of childhood adversities*. New York, US: Cambridge University Press, 243-266.

Υπουργική Απόφαση αρ. 152360/ΓΔ4/19-9-2016 (ΦΕΚ 3049 τ Β'/23-9-16), *Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπ/ση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ), κριτήρια & διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών*.

## Όταν το εμείς συναντά το εσείς... στο νηπιαγωγείο: Ένα σχέδιο δράσης πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καραγιάννη Μαρία, Δρ. Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών,  
Προϊσταμένη νηπιαγωγός, 35<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αθηνών, [karagianni.m@gmail.com](mailto:karagianni.m@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση ενός σχεδίου δράσης που υλοποιήθηκε στο 35ο Νηπιαγωγείο Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2014-2015 στο πλαίσιο της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-Άξονας Προτεραιότητας 2» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», συγχρηματοδοτούμενη από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και από εθνικούς πόρους. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα με τίτλο: «Ταξιδεύω, ταξιδεύω... τον εαυτό μου και τους φίλους μου γυρεύω», σχεδιάστηκε και οργανώθηκε στη βάση της πολυπολιτισμικής, πολυφυλετικής και πολυεθνοτικής σύστασης του μαθητικού δυναμικού του νηπιαγωγείου με στόχο την αξιοποίηση της διαφοράς ως ευκαιρία ατομικής ανάπτυξης και κοινωνικής μάθησης και την ενίσχυση της αναπτυξιακής πορείας συνειδητοποίησης της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας των νηπίων. Στηριζόμενο στις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στη μέθοδο καταπολέμησης των προκαταλήψεων (anti-bias approach) και στις αρχές της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, το σχέδιο δράσης εξελίχθηκε μέσα από μια σειρά σταδίων προετοιμασίας, οργάνωσης και υλοποίησης ποικίλων δραστηριοτήτων που ενθάρρυναν την ισότιμη συμμετοχή των νηπίων σε αυτές, τη διαμόρφωση ενός κλίματος αμοιβαίου σεβασμού, αναγνώρισης και αποδοχής της γλωσσικής, πολιτισμικής και φυλετικής ετερότητας της ομάδας, συμβάλλοντας στην αποδόμηση στερεοτυπικών ιδεών και προ-προκαταλήψεων. Μια από τις βασικές επιδιώξεις του σχεδίου δράσης ήταν κι η ανάπτυξη μιας επικοινωνιακής συνεργασίας με τους γονείς και η ενθάρρυνση της ενεργητικής εμπλοκής τους στο πρόγραμμα μέσα από την παροχή πληροφοριών και την καταγραφή στοιχείων αναφορικά με τις χώρες καταγωγής τους.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών, Καταπολέμηση προκαταλήψεων, Ταυτότητες.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχέδιο δράσης στο σύνολό του αποτέλεσε μια πρόταση διαμόρφωσης του διδακτικού προγράμματος και του μαθησιακού περιβάλλοντος του νηπιαγωγείου στη βάση της ισότητας και της εξάλειψης κάθε μορφής διάκρισης. Βασική επιδίωξη της δράσης ήταν η καλλιέργεια ενός κλίματος σεβασμού, αλληλεγγύης και αποδοχής, ώστε οι μαθητές να υιοθετήσουν τις αξίες της ενσυναίσθησης, της αλληλεγγύης και της δικαιοσύνης και να αποκτήσουν τις κατάλληλες γνώσεις και δεξιότητες –σχολικές και κοινωνικές– που απαιτούνται για την αντικειμενική αξιολόγηση των εμπειριών και των βιωμάτων τους, καθώς και την πρόσληψη και την κατανόηση των πολλαπλών ταυτοτήτων που συνθέτουν την ατομική και συλλογική τους υποκειμενικότητα, προκειμένου να ενδυναμωθούν στην πορεία συνειδητοποίησης και κατανόησης του εαυτού τους και του Άλλου. Μέσα από μια ποικιλία διαθεματικών δραστηριοτήτων και εργαστηρίων με άξονες το παιχνίδι και τις τέχνες, που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της δράσης, σκοπός ήταν η ενίσχυση της βιωματικής μάθησης, η ενθάρρυνση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαμόρφωση της σχολικής ζωής, η καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, η επίτευξη ισότιμων επικοινωνιακών σχέσεων μεταξύ των μελών της σχολικής ομάδας αλλά και με την ευρύτερη κοινωνική ομάδα, προκειμένου οι μαθητές να αντιληφθούν την ατομικότητά τους και να αναπτύξουν μια θετική στάση προς την πολυμορφία του κόσμου που τους περιβάλλει. Κύρια πεποίθησή μας ήταν πως η αναγνώριση και η αποδοχή της διαφορετικότητας κάθε παιδιού θα οδηγήσει στην ανάπτυξη της

αυτοεκτίμησής τους, στο σεβασμό της μοναδικότητας του Άλλου και στην αποποίηση τυχόν στερεοτυπικών ιδεών. Κεντρική θεματική του σχεδίου δράσης ήταν η έννοια του «ταξιδιού», που προσεγγίστηκε μέσω των ποικίλων νοηματοδοτήσεών του, μιας και το ταξίδι, η μετακίνηση, η μετανάστευση, αποτελούν βιώματα για τα περισσότερα παιδιά της ομάδας, είτε για τα ίδια είτε για το ευρύτερο οικογενειακό τους περιβάλλον.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το συγκεκριμένο σχέδιο δράσης υλοποιήθηκε, κατόπιν εγκρίσεως, στο πλαίσιο της πιλοτικής εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ) με βασικό σκοπό την προώθηση της ισότιμης ένταξης στο εκπαιδευτικό σύστημα των μαθητών που προέρχονται από τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Κουτούζης κ.α., 2012). Προκειμένου να «ενισχυθεί η μαθητική ένταξη, η προσαρμογή και η ανάπτυξη στο σχολικό περιβάλλον, η ποιότητα και η αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου» (Κουτούζης κ.α., 2012:12), το σχέδιο δράσης συγκροτήθηκε στη βάση της αντιμετώπισης της εκπαιδευτικής ανισότητας, αξιοποιώντας την οικονομική ενίσχυση για την κάλυψη ελλείψεων σε επίπεδο υποδομών, υλικοτεχνικού εξοπλισμού, αλλά και την παροχή εμπλουτισμένων εκπαιδευτικών εμπειριών εντός και εκτός σχολείου. Βασικά χαρακτηριστικά του σχεδίου δράσης στο πλαίσιο της προώθησης των βασικών στόχων των ΖΕΠ ήταν τα εξής:

- i. η ενίσχυση των γλωσσικών και γνωστικών ικανοτήτων όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως κοινωνικο-οικονομικής και πολιτισμικής προέλευσης,
- ii. η ανάπτυξη των κοινωνικο-συναισθηματικών τους ικανοτήτων μέσω της καλλιέργειας της ελεύθερης έκφρασης, της βελτίωσης της αυτό-εικόνας τους, τη δημιουργία επικοινωνιακών και συνεργατικών σχέσεων
- iii. η ανάπτυξη του αναδυόμενου εγγραμματισμού
- iv. το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία, μέσω της συνεργασίας με φορείς και την τοπική κοινότητα
- v. η ενεργοποίηση της εμπλοκής των γονέων στη σχολική ζωή

Με δεδομένα την ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού και τα ποικίλα περιβάλλοντα από τα οποία προέρχονται οι μαθητές που φοιτούν στο 35<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Αθηνών, προσπαθήσαμε να δομήσουμε και να αναπτύξουμε το σχέδιο δράσης στις αρχές του μεταρρυθμιστικού εκπαιδευτικού κινήματος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που στηρίζεται στην εξασφάλιση ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως φυλής, φύλου, τάξης, θρησκείας, πολιτισμικής προέλευσης, προκειμένου να βιώσουν τη σχολική επιτυχία (Banks, 2004). Άλλωστε, η ιδέα της διαπολιτισμικής αγωγής για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης σε όλους τους μαθητές διέπει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) για το Νηπιαγωγείο, τονίζοντας την ανάγκη να παρέχονται «ευκαιρίες για τη στήριξη της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας όλων των παιδιών» (ΦΕΚ 304/2003: 4307). Ειδικότερα, στο πρόγραμμα της Μελέτης Περιβάλλοντος για το Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα στον άξονα «Ανθρωπογενές περιβάλλον και αλληλεπίδραση» αναφέρεται πως θα πρέπει να δοθούν ευκαιρίες στα νήπια ώστε «να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται» (ΦΕΚ 304/2003: 4320). Μεταξύ των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων που προτείνονται για την επίτευξη του συγκεκριμένου στόχου, αναφέρεται ρητά πως «τα παιδιά με κατάλληλες δραστηριότητες, π.χ. με συγκρίσεις χαρακτηριστικών, τη ζωγραφική, τις προσωπικές διηγήσεις, τις αφηγήσεις, κ.α. κατανοούν τη μοναδικότητά τους [...] ενθαρρύνονται να ανταλλάσσουν εμπειρίες, να μαθαίνουν για τον τόπο ζωής των άλλων [...] παροτρύνονται να αποδέχονται ανθρώπους με διαφορετικές γλωσσικές, πολιτιστικές ή θρησκευτικές καταβολές [...]

ευαισθητοποιούνται μέσα από συζητήσεις, λογοτεχνικά κείμενα [...] για τις ιδιαίτερες ανάγκες κάποιων ανθρώπων».

Συσχετίζοντας τους στόχους του σχεδίου δράσης με τις αρχές του Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τους σκοπούς του πιλοτικού προγράμματος των ΖΕΠ για την αντιμετώπιση της εκπαιδευτικής ανισότητας, αναδείξαμε ως κεντρικό μας στόχο τη διαμόρφωση ενός «ενθαρρυντικού πολιτισμού του σχολείου» (Banks, 2004: 43), δηλαδή μια σχολικής κουλτούρας ενδυνάμωσης όλων των μαθητών ώστε να βιώσουν την αναγνώριση και την εκπαιδευτική ισότητα μέσα από δραστηριότητες που «προάγουν τη δημιουργικότητα, την κοινωνικο-συναισθηματική έκφραση, τη διεύρυνση, τη συνεργασία και τον πολιτισμό στη διαπολιτισμική και πολυπολιτισμική του διάσταση» (ΦΕΚ 56/2011: 1094). Ειδικότερα στο στάδιο της προσχολικής ηλικίας, όπου δεν έχουν αποκρυσταλλωθεί ακόμη στα παιδιά οι μεροληπτικές φυλετικές και πολιτισμικές στάσεις, η δημιουργία ενός θετικού σχολικού περιβάλλοντος, ενός περιβάλλοντος που αναδεικνύει την ποικιλομορφία και προσδίδει ίσες ευκαιρίες για διερεύνηση του εαυτού, του Άλλου, του κόσμου που τα περιβάλλει, αποτελεί καθοριστικό παράγοντα διαμόρφωσης κάθε προγράμματος πολυπολιτισμικής προσέγγισης. Συγκεκριμένα, μέσα από τη χρήση και την ανάδειξη υλικών, όπως φωτογραφιών, αφισών, αντικειμένων, που απεικονίζουν το φυλετικό και πολιτισμικό πλουραλισμό της ομάδας, την προβολή των έργων όλων των παιδιών ισότιμα, την ανάρτηση των δικαιωμάτων των παιδιών σε κεντρικό ταμπλό της τάξης, προσπαθήσαμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα αναγνώρισης και αποδοχής των νηπίων, πέρα από διακρίσεις και στερεοτυπικές αγκυλώσεις.

Στηριζόμενοι στην άποψη πως «τα στερεότυπα φαίνεται ότι μαθαίνονται σε πολύ μικρή ηλικία, πριν καλά καλά ακόμα ένα παιδί αποκτήσει ιδέα για την ομάδα στην οποία αναφέρονται» (Δραγώνα, 2007:27), δώσαμε έμφαση στην παιδαγωγική προσέγγιση για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Derman-Sparks κ.α., 2006), η οποία αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της προσχολικής εκπαιδευτικής παρέμβασης για τη διαμόρφωση μιας αντικειμενικής αίσθησης υποκειμενικότητας και το σχηματισμό μιας αμερόληπτης στάσης απέναντι στην ετερότητα από την πρώιμη κιόλας ηλικία. Προσπαθήσαμε να συγκροτήσουμε το σχέδιο δράσης με βάση τις τέσσερις βασικές αρχές της παιδαγωγικής μεθόδου για την καταπολέμηση των προκαταλήψεων (Derman-Sparks & Olsen Edwards, 2010:3-6):

- i. την ανάπτυξη μιας ισχυρής ατομικής ταυτότητας και μιας θετικής συλλογικής ταυτότητας
- ii. την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της ικανότητας διαχείρισης της ετερότητας
- iii. την ενίσχυση της κριτικής σκέψης ώστε τα παιδιά να είναι ικανά να εντοπίζουν στερεοτυπικά νοήματα και να αναγνωρίζουν την αδικία
- iv. την ενδυνάμωση των παιδιών ώστε να αντιδρούν σε συμπεριφορές μισαλλοδοξίας και διακρίσεων.

Μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον όπου αναδεικνύονται και αξιοποιούνται οι εμπειρίες κι οι πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, καλλιεργούνται οι κοινωνικές τους δεξιότητες κι ενισχύεται η προσπάθειά τους να κατανοήσουν την πολυπλοκότητα του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο ζουν, οι μαθητές ενδυναμώνονται ώστε να εξελιχθούν σε κριτικούς και ενεργούς πολίτες. Στη σύνδεση της μάθησης με την κοινωνία καθοριστικός είναι ο ρόλος της παιδαγωγικής προσέγγισης των Πολυγραμματισμών, στην οποία στηρίχτηκε το πρόγραμμα διδασκαλίας μας στο σύνολό του. Επειδή, βασικός σκοπός του προγράμματος των Ζ.Ε.Π. είναι, μεταξύ άλλων, η «κατανόηση της κοινωνικής διάστασης της γλώσσας» (ΦΕΚ 56/2011: 1091), η παιδαγωγική των Πολυγραμματισμών αποτέλεσε την καταλληλότερη προσέγγιση για τη γλωσσική και κοινωνική ενίσχυση των μαθητών εντός του πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού σχολικού περιβάλλοντος. Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού μας προγράμματος αξιοποιήθηκε μια ποικιλία πολυτροπικών κειμένων που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, δηλαδή

κειμένων που παράγονται από τη σύνθεση διαφόρων σημειωτικών τρόπων, όπως εικονογραφημένων λογοτεχνικών βιβλίων, φωτογραφίες, χάρτες, πίνακες ζωγραφικής, ντοκιμαντέρ, μουσική με στόχο να νοηματοδοτηθούν από τους ίδιους τους μαθητές στη βάση των ήδη εσωτερικευμένων κοινωνικών πρακτικών (Χατζησαββίδης, 2007). Στόχος μας ήταν να δημιουργηθούν «οι συνθήκες για διάλογο μεταξύ των πολιτισμών, μεταξύ του κυρίαρχου λόγου του σχολείου και των λόγων που φέρνουν τα υπό διαπραγμάτευση κείμενα αλλά και των λόγων που φέρνουν και εξωτερικεύουν οι μαθητές» (Χατζησαββίδης, 2007:30). Μέσω της καλλιέργειας της διαλογικότητας μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στη σχολική ζωή, τόσο των μαθητών όσο και των γονέων τους, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να κατανοήσουν την πολυγλωσσία ως στοιχείο της ομάδας τους, αλλά και των σύγχρονων κοινωνιών.

Κι επειδή η λογοτεχνία αποτελεί ένα σημαντικό μέσο διαπολιτισμικού διαλόγου, ένας από τους βασικούς σκοπούς μας ήταν η καλλιέργεια μιας φιλαναγνωστικής κουλτούρας στη σχολική μας μονάδα. Αναγνωρίζοντας το ρόλο της λογοτεχνίας στην ενίσχυση των γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών στάσεων των μαθητών και τη διαμόρφωση ατομικών και συλλογικών συνειδήσεων, επιδιώξαμε τη συναλλαγή των μαθητών με ποικίλων ειδών έργα της παιδικής λογοτεχνίας και υποστηρίξαμε την αναπτυξιακή τους πορεία προς την κατάκτηση ορισμένων βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και στάσεων. Εστιαστήκαμε ιδιαίτερα σε κείμενα πολυπολιτισμικής κατεύθυνσης που απεικονίζουν με αυθεντικότητα και ακρίβεια τις σύγχρονες πλουραλιστικές κοινωνίες, ώστε οι νεαροί αναγνώστες να έχουν την ευκαιρία να εντοπίζουν αντανάκλασεις της ταυτότητάς τους στις αφηγηματικές ιστορίες (Καραγιάννη, 2009), και πραγματευτήκαμε μέσω της λογοτεχνικής εμπειρίας τις λεγόμενες «δύσκολες» έννοιες όπως ρατσισμός, διακρίσεις, αδικία. Μια από τις βασικές μας ενασχολήσεις ήταν η γνωριμία κι η εξοικείωση των νηπίων με την τέχνη των κόμικς, αφού το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος αποτελεί έναν εναλλακτικό κώδικα επικοινωνίας που συνδυάζει το λόγο και την εικόνα και συμβάλλει στην άρση των δυσκολιών επικοινωνίας που αντιμετώπιζαν αρκετά νήπια λόγω της διαφορετικής γλωσσικής τους προέλευσης και της ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

Το σχέδιο δράσης με τίτλο «Ταξιδεύω, ταξιδεύω... τον εαυτό μου και τους φίλους μου γυρεύω» υλοποιήθηκε σε διάστημα έξι μηνών, από τον Ιανουάριο μέχρι τον Ιούνιο του 2015 με μια ομάδα είκοσι τριών μαθητών, δεκατεσσάρων κοριτσιών και εννέα αγοριών, έντεκα διαφορετικών εθνοτήτων. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από μια ομάδα τριών νηπιαγωγών, ενώ επιστημονική υπεύθυνη και επιβλέπουσα ήταν η κα Μαρία Σφυρόερα, επίκουρη καθηγήτρια του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Αθηνών.

Εκκινώντας από την πεποίθηση πως η ανακάλυψη του εαυτού συνδέεται με την ανακάλυψη του 'άλλου' και την ανακάλυψη της διαφοράς» (Vandenbroeck, 2004: 74), το σχέδιο δράσης δομήθηκε και τελικά υλοποιήθηκε στη βάση δυο κύριων συνιστωσών:

1. στη γνωριμία των νηπίων με τον εαυτό τους, μέσω της διερεύνησης και της ανάπτυξης δυνατοτήτων έκφρασης και διαχείρισης των βιωμάτων και των συναισθημάτων τους, καθώς και της επεξεργασίας εναλλακτικών μέσων αυτοέκφρασης,
2. στη γνωριμία με τους Άλλους, μέσω της καλλιέργειας συμμετρικών επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, της κατανόησης της διαφορετικής γλωσσικής, πολιτισμικής και φυλετικής προέλευσης των υποκειμένων και του εντοπισμού κοινών σημείων σε επίπεδο ατομικής και συλλογικής ταυτότητας.

Αναλυτικότερα, στηριζόμενο στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο για την προώθηση της βιωματικής–ενεργητικής μάθησης και της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, το σχέδιο δράσης εξελίχθηκε μέσα από μια σειρά σταδίων οργάνωσης, υλοποίησης και ολοκλήρωσης ποικίλων δραστηριοτήτων, καλύπτοντας τη στοχοθεσία όλων των περιοχών του Δ.Ε.Π.Π.Σ., όπως της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Μελέτης Περιβάλλοντος, της Δημιουργίας και Έκφρασης, της Πληροφορικής. Καθ’ όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του σχεδίου δράσης εφαρμόστηκε η αξιολογική διαδικασία, τόσο με τη μορφή του ενδιάμεσου ελέγχου επίτευξης των επιμέρους στόχων, τον εντοπισμό δυσκολιών και την τροποποίηση ή αναδιαμόρφωση των δραστηριοτήτων, όσο και της τελικής αξιολόγησης για τον απολογισμό και την εκτίμηση του βαθμού επιτυχίας του προγράμματος συνολικά.

Κατά την πρώτη φάση, διερευνήθηκαν οι βιωμένες εμπειρίες των μαθητών και οι γνώσεις που κατείχαν από το περιβάλλον τους ως αρχικά στοιχεία της νοηματοδότησης των ταυτοτήτων τους. Για την ενεργοποίηση της σκέψης των μαθητών και την ενθάρρυνση της συμμετοχής τους αξιοποιήθηκε η τεχνική της διαλογικής συζήτησης στη γωνιά της «παρεούλας» με ανοιχτές ερωτήσεις, η επίδειξη οπτικών ή άλλων ερεθισμάτων και το θεατρικό παιχνίδι, προκειμένου να ενθαρρυνθεί η έκφραση των παιδιών, να αφηγηθούν τις προσωπικές τους ιστορίες και των οικογενειών τους και να εκδηλώσουν τις ιδέες και τις σκέψεις τους σ’ ένα κλίμα σεβασμού και αποδοχής όλων των απόψεων. Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό πως η πλειοψηφία των μαθητών είχε πολύ περιορισμένη γνώση για τη χώρα καταγωγής τους, αφού είχε γεννηθεί και μεγαλώσει στην Ελλάδα ενώ ελάχιστοι την είχαν επισκεφτεί, καθώς επίσης, αρχικά υπήρχε άρνηση από τα παιδιά να μοιραστούν με την ομάδα λέξεις στη γλώσσα τους, όπως «καλημέρα», «καλή όρεξη» κ.α. Εφαρμόζοντας την τεχνική της ιδεοθύελλας, οι μαθητές καλούνταν να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους σχετικά με ζητήματα του εαυτού τους και των Άλλων και να διατυπώσουν τις δικές τους προτάσεις τους σχετικά με τις δράσεις που θα πραγματοποιούσε η ομάδα στα πλαίσια του προγράμματος.

Στη φάση της υλοποίησης, αναπτύχθηκε μια σειρά δραστηριοτήτων που ενθάρρυναν την ελεύθερη ή οργανωμένη συμμετοχή των νηπίων, εξατομικευμένα ή ανά ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων, πάντα με κριτήριο τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των νηπίων. Αξιοποιώντας ως διδακτικές μεθόδους τα παιχνίδια ρόλων, τη δραματοποίηση, τις εικαστικές αναπαραστάσεις και διάφορες καλλιτεχνικές δραστηριότητες, τα νήπια επεξεργάστηκαν τις ομοιότητες και τις διαφορές μεταξύ τους, καθώς και μεταξύ των ευρύτερων ανθρώπινων ομάδων, με κύριο σκοπό την αντίληψη της μοναδικότητας κάθε υποκειμένου και την ανάδειξη της ετερότητας. Για την έκθεση της εθνοτικής και γλωσσικής ανομοιογένειας της ομάδας αναρτήθηκαν στην τάξη σημαίες των χωρών καταγωγής των μαθητών και κατασκευάστηκε το «δέντρο της καλημέρας» γραμμένο στις γλώσσες των παιδιών με τη βοήθεια των γονιών. Τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να αναζητήσουν και να συλλέξουν πληροφορίες για τις χώρες τους, τις οποίες επεξεργάστηκε με ποικίλους τρόπους η ομάδα. Αναρτήθηκαν στην τάξη φωτογραφίες, εικόνες, αντικείμενα από τις χώρες των παιδιών και κατασκευάστηκε μια αφίσα-ιστός με επίκεντρο έναν παγκόσμιο χάρτη και γύρω-γύρω φωτογραφίες των μαθητών που συνδέονταν με ένα νήμα με τις χώρες καταγωγής τους. Μέσω της επεξεργασίας πολυτροπικών κειμένων, όπως εποπτικών μέσων, ιστοσελίδων, βίντεο και βιβλίων, προέκυψαν, ακόμη, συζητήσεις και προβληματισμοί για κοινωνικά θέματα, όπως ζητήματα μετανάστευσης, ανισότητας και καταπίεσης.

Επειδή το σχέδιο δράσης εντάσσονταν στο πρόγραμμα των πιλοτικών Ζ.Ε.Π., οι οποίες «βασίζονται στη λογική της θετικής διάκρισης–επενδύονται επιπλέον πόροι ανθρώπινοι και οικονομικοί στις περιοχές με χαμηλούς κοινωνικοοικονομικούς και εκπαιδευτικούς δείκτες για να ξεπεράσουν οι μαθητές τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν στην εκπαίδευση για οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς λόγους» (Πρόσκληση υποβολής Σχεδίων Δράσης, υπ’ αριθ. πρωτ. 1115/11-12-2014: 2) ένας



από τους βασικούς στόχους ήταν το «άνοιγμα» του σχολείου στην κοινωνία με δραστηριότητες όπου θα εμπλέκονταν φορείς. Αξιοποιώντας τον προϋπολογισμό που είχε εγκριθεί για το νηπιαγωγείο μας, συνεργαστήκαμε με αξιόλογες ομάδες εμπυχωτών-εκπαιδευτών και οργανώσαμε την υλοποίηση εκπαιδευτικών δράσεων στον χώρο του σχολείου με τη μορφή εβδομαδιαίων εργαστηρίων κατά τη διάρκεια του πρωινού ωραρίου. Μέσω της γόνιμης επικοινωνίας των νηπιαγωγών με τους εκπαιδευτές των συγκεκριμένων φορέων αναπτύχθηκε μια διεπιστημονική συνεργασία, με αποτέλεσμα τον εμπλουτισμό των διδακτικών και παιδαγωγικών μας πρακτικών.

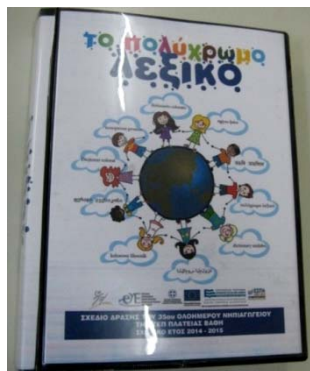
Το σχέδιο δράσης ολοκληρώθηκε με τη συλλογή πολλών στοιχείων από τα «ταξίδια» μας, τα οποία ενθαρρύνθηκαν τα νήπια να αξιολογήσουν, να τα συγκρίνουν μεταξύ τους και να καταλήξουν σε συμπεράσματα για την ανθρώπινη ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα των συνθηκών ζωής ανά κοινωνικό και γεωγραφικό περιβάλλον. Τα δεδομένα αξιοποιήθηκαν στην παραγωγή διαφόρων ειδών κειμένων, όπως κόμικς, εικονογραφημένων ιστοριών, λευκώματος, καθώς επίσης και στη δημιουργία καλλιτεχνικών κατασκευών.

#### **“Ένα φανταστικό ταξίδι στις χώρες καταγωγής μας”: Η γωνιά του Ταξιδιωτικού Γραφείου**

Στο πλαίσιο του γενικότερου σχεδίου δράσης, αναπτύχθηκε το πρόγραμμα «Ένα φανταστικό ταξίδι στις χώρες καταγωγής μας», το οποίο περιελάμβανε τη γνωριμία και την εξοικείωση των νηπίων με τις χώρες προέλευσής τους –μια ανά εβδομάδα– μέσα από ποικίλες διαθεματικές προσεγγίσεις. Αρχικά, αποστείλαμε στους γονείς και κηδεμόνες των νηπίων μια «πρόσκληση συνεργασίας» όπου τους ενημερώναμε για την πρόθεσή μας να υλοποιήσουμε το εν λόγω πρόγραμμα και τους καλούσαμε να συμβάλλουν σ’ αυτό με όποιο τρόπο επιθυμούσαν, όπως να φέρουν στο νηπιαγωγείο αντικείμενα, φωτογραφίες, σημαίες από τις χώρες τους, βιβλία και CDs στη γλώσσα τους ή να έρθουν στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια του ολοήμερου προγράμματος και να αφηγηθούν εμπειρίες από τις πατρίδες τους ή κάποιο παραδοσιακό παραμύθι. Η ανταπόκρισή τους ήταν θερμή και ό,τι υλικό μας έφεραν, όπως κάρτες από μέρη των χωρών τους ή το αλφάβητο της γλώσσας τους, το αναρτούσαμε στην ειδικά σχεδιασμένη γωνιά των «ταξιδιών» μας. Η εμπλοκή τους με το πρόγραμμα ήταν εντονότερη στη δημιουργία του «Πολύχρωμου Λεξικού», ενός Λεξικού που δημιουργήθηκε στο πλαίσιο του εργαστηρίου που υλοποιήσαμε σε συνεργασία με την ΕΑΔΑΠ, και αποτελούνταν από θεματικές ενότητες που είχαν προτείνει τα παιδιά, όπως «Χώρες», «Σπίτι», «Διάστημα». Ο ρόλος των γονιών ήταν βασικός στο όλο εγχείρημα, καθότι καλούνταν να μεταφράζουν στις μητρικές τους γλώσσες το περιεχόμενο του Λεξικού. Η εξοικείωση με το γραπτό λόγο της ελληνικής και της μητρικής τους γλώσσας κι η ανάδειξη της πολυγλωσσίας της ομάδας, αποτέλεσε μια πολύτιμη εμπειρία εκπαιδευτικής ισότητας και ενδυνάμωσης, για μαθητές και γονείς.



Εικόνα 1. Γονείς γράφουν στη γλώσσα τους το όνομα της χώρας τους



Εικόνα 2. Το «Πολύχρωμο Λεξικό»

Κατά το στάδιο προετοιμασίας του προγράμματος, συζητήθηκε στη γωνιά της «παρεούλας» η έννοια του ταξιδιού και τα νήπια ενθαρρύνθηκαν να διηγηθούν τις εμπειρίες τους από κάποιο ταξίδι που είχαν πραγματοποιήσει ή να φανταστούν το «ταξίδι των ονείρων τους». Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι γνώσεις τους για τις χώρες καταγωγής τους και εξοικειώθηκαν με τη χρήση και την ανάγνωση χαρτών και τον εντοπισμό των χωρών τους σε αυτές. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έδειξαν για τη γραφή του ονόματος των χωρών τους, γι' αυτό φτιάξαμε έναν πίνακα αναφοράς με τα ονόματα των χωρών, τις σημαίες τους και καρτέλες για ταύτιση.



Εικόνα 3. Γωνιά "Ταξιδιωτικού γραφείου"

Επόμενο βήμα ήταν η οργάνωση της γωνιάς του «Ταξιδιωτικού γραφείου», το οποίο τα νήπια ονόμασαν *Οι Ωραίες Χώρες* και κατασκεύασαν την ομώνυμη ταμπέλα. Διαμορφώσαμε τη γωνιά με χάρτες, αναρτήσαμε υλικό που έφεραν τα παιδιά από τις χώρες τους, όπως εικόνες, φωτογραφίες, το αλφάβητο στις μητρικές τους γλώσσες, εμπλουτίσαμε το υλικό της βιβλιοθήκης με βιβλία σχετικά με μεταφορικά μέσα, παγκόσμιους χάρτες, διαφημιστικούς καταλόγους με αξιοθέατα κ.α.. Μαζί με τα παιδιά φτιάξαμε και σφραγίσαμε τα εισιτήρια και εξοπλίσαμε το «γραφείο» με υλικό εξοπλισμό, όπως ένα laptop-παιχνίδι, ένα τηλέφωνο, μια μολυβοθήκη με γραφική ύλη, ένα κουτί με χάρτινα χρήματα. Το παιχνίδι ρόλων στο οποίο μπορούσαν να συμμετέχουν τα νήπια κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων ήταν αυτό των «ταξιδιωτικών πρακτόρων» και των «πελατών». Οι «πράκτορες» ρωτούσαν τους πελάτες τον τρόπο προορισμού και με ποιο μέσο επιθυμούν να ταξιδέψουν και κατέγραφαν στο εισιτήριο το όνομα της χώρας από τον πίνακα αναφοράς και την τιμή του, σύμφωνα με τον τιμοκατάλογο που είχαμε φτιάξει με τέσσερα βασικά μέσα μεταφοράς. Οι πελάτες, αφού έγραφαν στο εισιτήριο το όνομά τους, πλήρωναν το αντίτιμο και «αναχωρούσαν» για τη χώρα επιλογής τους.



Εικόνα 4. Παιχνίδι ρόλων "Ταξιδιωτικοί πράκτορες" – "Πελάτες"



Εικόνα 5. Συμπληρωμένα «εισιτήρια» και «κατάλογος τιμών» των μεταφορικών μέσων

Μέσα από την ελεύθερη συμμετοχή των νηπίων στη γωνιά του ταξιδιωτικού γραφείου, ενισχύθηκε η καλλιέργεια δεξιοτήτων γλωσσικού και αριθμητικού γραμματισμού (Χατζησαββίδης, 2007: 29), κι ενθαρρύνθηκε η έκφραση των αλλόγλωσσων νηπίων στην ελληνική γλώσσα με αφορμή το παιχνίδι ρόλων μεταξύ «πρακτόρων» και «πελατών». Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση ενός αγοριού από τη Ρουμανία που χρησιμοποίησε για πρώτη φορά, από την αρχή της σχολικής χρονιάς, μια ολοκληρωμένη φράση στα ελληνικά, ρωτώντας ως «ταξιδιωτικός πράκτορας» τον συμμαθητή του-υποψήφιο «πελάτη»: «Σε ποια χώρα θα πάτε;». Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, το γεγονός πως κατά τη διάρκεια της ελεύθερης δραστηριότητας στη γωνιά του ταξιδιωτικού γραφείου, κάποια παιδιά ενθαρρύνθηκαν να μιλήσουν στη μητρική τους γλώσσα με τους συμμαθητές εκείνους με τους οποίους είχαν κοινή καταγωγή.

Κάθε εβδομάδα τα νήπια είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν μια από τις χώρες καταγωγής των συμμαθητών τους μέσα από οργανωμένες θεματικές δραστηριότητες στην παρεούλα ή ανά ομάδες, καθώς και μέσα από ελεύθερες δραστηριότητες, όπως την αναζήτηση πληροφοριών και την εικονική περιήγηση στις διάφορες πόλεις μέσω της χρήσης του διαδικτύου στη γωνιά των υπολογιστών, την ανάγνωση βιβλίων, χαρτών, διαφημιστικών φυλλαδίων στη βιβλιοθήκη του «ταξιδιωτικού γραφείου» κ.α. Αξιοποιήθηκαν πολλαπλά εποπτικά με τη διαμεσολάβηση των ΤΠΕ, όπως βίντεο, διαδραστικός πίνακας, μαγνητόφωνο, για την επαφή των παιδιών με τις ποικίλες όψεις των χωρών, όπως της γεωγραφικής, της πολιτιστικής, της περιβαλλοντικής αλλά και της κοινωνικής τους διάστασης.

Αναλυτικότερα, μέσω του προγράμματος «Ένα φανταστικό ταξίδι στις χώρες καταγωγής μας», οι μαθητές εξοικειώθηκαν με:

- χωροχρονικές έννοιες και αποστάσεις μεταξύ των χωρών,
- την ανάγνωση και ερμηνεία των χαρτών για την κατανόηση γεωγραφικών γνωρισμάτων, όπως βουνά, θάλασσες, ποτάμια,
- στοιχεία του φυσικού περιβάλλοντος, όπως την πανίδα κάθε τόπου, π.χ. την τίγρη της Βεγγάλης στο Μπαγκλαντές, το γαϊδουράκι της Σομαλίας κ.α.,

- ιστορικά στοιχεία των χωρών, όπως το Κολοσσαίο στην Ιταλία και εθνικούς ήρωες, όπως τον Σκεντέρμπεη στην Αλβανία,
- τα σύμβολα των χωρών, όπως τις σημαίες και τους εθνικούς ύμνους,
- αξιοθέατα των χωρών και απεικονίσεις βασικών σημείων των πόλεών τους, όπως το μουσείο του Άουσβιτς στην Πολωνία,
- τα πολιτισμικά στοιχεία των χωρών, για παράδειγμα παραδοσιακά παιχνίδια, όπως το «κουφίνι» στην Αλβανία, αλλά και ήθη κι έθιμα, όπως τα γνωστά βραχιόλια του Μάρτη που στα ρουμανικά λέγονται «Μαρτιζόρ»,
- λαϊκά παραμύθια και μύθους, όπως «Οι τρεις υφάντρες» από τη Συρία και «Η διψασμένη κουρούνα» από το Μπαγκλαντές, καταλήγοντας στη δημιουργία του λευκώματος τα *Παραμύθια των Χωρών μας*,
- τα αλφάβητα των γλωσσών τους που ήταν αναρτημένα καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στον πίνακα,
- έργα γνωστών καλλιτεχνών κάθε χώρας, όπως ένα έργο-κατασκευή σε δημόσιο χώρο του γνωστού Βούλγαρου καλλιτέχνη Cristo, το οποίο ενθαρρύνθηκαν να αναπαραστήσουν με το δικό τους τρόπο ή έργα σε ασπρόμαυρες αποχρώσεις του Έλληνα ζωγράφου Μόραλη.

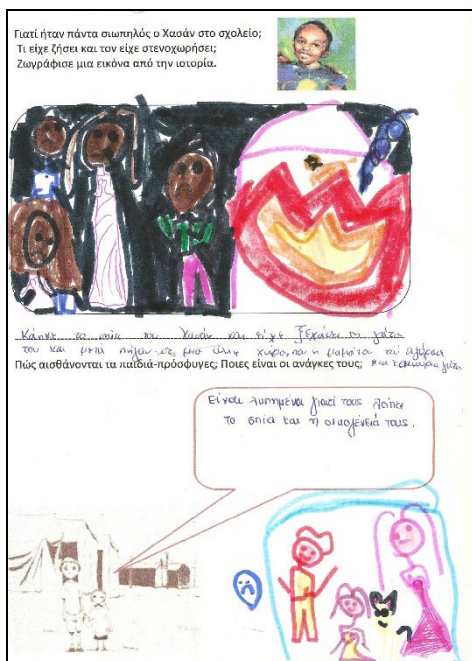
Βασική επιδίωξη και επίτευξη του προγράμματος ήταν η ανάδειξη βασικών κοινωνικών ζητημάτων που σχετίζονταν με την εκάστοτε χώρα, προκειμένου τα νήπια να προβληματιστούν για έννοιες και διαδικασίες όπως η μετανάστευση, η προσφυγιά, ο πόλεμος, και να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα και την οικουμενικότητά τους, καθώς και την ποικιλότητα των συνθηκών ζωής. Για παράδειγμα, στο «ταξίδι» μας στην Πολωνία, επισκεφτήκαμε διαδικτυακά το Μουσείο Άουσβιτς-Μπίρκεναου, εξηγήσαμε με απλά λόγια την ιστορία του στρατοπέδου συγκέντρωσης και ενθαρρύναμε τα νήπια να προβληματιστούν για τη σχέση των διακρίσεων με την κοινωνική αδικία. Τους αφηγήθηκαμε την ιστορία *Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα* του Τζον Μπόιν και αφού είδαν ένα σύντομο τρέιλερ της κινηματογραφικής ταινίας, κλήθηκαν να συμπληρώσουν την εικόνα όπου δυο χέρια πιάνονται σφιχτά, πάνω από διαχωριστικές γραμμές. Τα σχόλια των παιδιών ήταν ενδεικτικά της ανάπτυξης μιας προχωρημένης ενσυναίσθησης με τους δυο μυθοπλαστικούς ήρωες: «Γιατί είσαι εδώ;», ρωτά ο ένας ήρωας και ο άλλος λυπημένος απαντά «Με έφεραν οι στρατιώτες και δεν μπορώ να βγω», ήταν τα λόγια μιας μαθήτριας που μας υπαγόρευσε να γράψουμε όταν τελείωσε το έργο της.



Εικόνα 6. Έργο μαθήτριας με αφορμή την ιστορία δυο αγοριών στο Άουσβιτς

Ένα ακόμη ζήτημα που μας απασχόλησε ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια του «ταξιδιού» μας στη Συρία και τη Σομαλία ήταν αυτό της προσφυγιάς. Το επεξεργαστήκαμε μέσα από τη χρήση ποικίλων μέσων, όπως αγγλόφωνων

λογοτεχνικών βιβλίων, σχετικών animation, εικόνων από εφημερίδες και βίντεο στο διαδίκτυο. Τα παιδιά ήταν ήδη εξοικειωμένα με το ζήτημα αυτό, τόσο από τα Μ.Μ.Ε. όσο και από τις καθημερινές εμπειρίες στη γειτονιά τους, γι' αυτό εμβαθύναμε στο θέμα και ενθαρρύναμε τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους για την πορεία του ταξιδιού διαφυγής των ατόμων από τις χώρες τους, τους κινδύνους που αντιμετώπισαν, τις συνθήκες διαβίωσης στη χώρα μας, αλλά και τα συναισθήματα των μικρών προσφυγόπουλων που μπορεί να είναι λυπημένα γιατί «τους λείπει η οικογένειά τους» ή «σκέφτονται το σπίτι τους», όπως χαρακτηριστικά μας είπαν τα παιδιά. Αξιοσημείωτη είναι η παρατήρησή τους αναφορικά με μια εικόνα που τους επιδείξαμε όπου τα παιδιά-πρόσφυγες βρίσκονταν πίσω από ένα συρματόπλεγμα σ' ένα στρατόπεδο: «Μοιάζουν με τα παιδιά του Άουσβιτς», ήταν το σχόλιό τους, επηρεασμένα από την εμπειρία του «ταξιδιού» μας στην Πολωνία.



Εικόνα 7. Έργο μαθήτριας με αφορμή την ιστορία ενός πρόσφυγα

Η ενασχόλησή μας με τα λεγόμενα «δύσκολα» κοινωνικά ζητήματα κατέληξε στη δημιουργία μιας αφίσας με τίτλο: «Όλοι φίλοι - Όλοι διαφορετικοί - Ίσα δικαιώματα» που υποβάλλαμε στον διαγωνισμό της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής UNICEF με θέμα «Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους, το 2015». Συνδυάζοντας τις ιδέες που κατέθεσαν όλοι, οι μαθητές ανά ομάδες των δυο και τριών ατόμων, συμμετείχαν στην κατασκευή της αφίσας που απεικόνιζε με τη μορφή παζλ το πώς βιώνουν οι ίδιοι τα δικαιώματά τους στο νηπιαγωγείο. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αναπαρίσταναν σκηνές από τη ζωή τους στο νηπιαγωγείο και τους εαυτούς τους να λένε τα δικαιώματά τους, γράφοντας το κείμενο σε «φούσκες» με τη μορφή κόμικ, όπως «έχω δικαίωμα να μαθαίνω», «έχω δικαίωμα να μιλάω στη γλώσσα μου», «έχω δικαίωμα να συζητάω». Η αφίσα-παζλ παισιωνόταν από τις σημαίες των χωρών των νηπίων και τα αποτυπώματα των δαχτύλων τους ως υπογραφή. Η παραλαβή επαίνου για κάθε νήπιο ξεχωριστά, καθώς και για το νηπιαγωγείο μας, αποτέλεσε επιβράβευση για τη συμμετοχή όλων στη δράση αυτή.



Εικόνα 8. Αφίσα για το πρόγραμμα της UNICEF «Τα παιδιά γράφουν και ζωγραφίζουν τα δικαιώματά τους, το 2015».

Η ολοκλήρωση του προγράμματος επιστεγάστηκε με την καλοκαιρινή γιορτή λήξης της σχολικής χρονιάς. Αξιοποιώντας στοιχεία που συλλέξαμε από τα «ταξίδια» μας και είχαν κεντρίσει το ενδιαφέρον των παιδιών, σχεδιάστηκε και οργανώθηκε η τελική παρουσίαση στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα, η οποία περιελάμβανε μια έκθεση στην αυλή του σχολείου με αντιπροσωπευτικό δείγμα των εργασιών των παιδιών, όπως το λεύκωμα τα *Παραμύθια των Χωρών μας*, το βιβλίο με ιστορίες κόμικς, διάφορες κατασκευές κ.α.. Ακολούθησε μια παρουσίαση με τη χρήση PowerPoint στο διαδραστικό πίνακα με στιγμιότυπα από τα «ταξίδια» στις χώρες των νηπίων, ενώ τα παιδιά απήγγειλαν ποιήματα και τραγούδια με σχετική θεματολογία και αναφώνησαν κάποια από τα Δικαιώματα του Παιδιού όπως «Αγάπη», «Ειρήνη», «Υγεία», «Σχολείο» στα ελληνικά αλλά και στις μητρικές τους γλώσσες.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σχεδιασμός κι η υλοποίηση δράσεων απαλλαγμένες από μονοπολιτισμικές πρακτικές και μεθόδους, με βασική αρχή την ανάδειξη της ετερότητας ως βασική συνιστώσα της δυναμικής της ομάδας, αποτέλεσε τον βασικό σκοπό του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος. Πιο συγκεκριμένα, το σχέδιο δράσης με τίτλο «Ταξιδεύω, ταξιδεύω... τον εαυτό μου και τους φίλους μου γυρεύω», που υλοποιήθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος των Ζ.Ε.Π., αρθρώθηκε στις αρχές της ισότητας και της αναγνώρισης, κατορθώνοντας να αναδείξει τη διαφορά ως ευκαιρία μάθησης κι όχι ως στοιχείο διάκρισης (Γκόβαρης, 2007: 32). Τονίζοντας την αξία της διαφορετικότητας ως βασική συνιστώσα στη συνειδητοποίηση της μοναδικότητας κάθε υποκειμένου, ενθάρρυνε τους μαθητές να αναπτύξουν το αίσθημα της αυτοεκτίμησης και της ενσυναίσθησης· στοιχεία απαραίτητα για την ομαλή σχολική και ευρύτερα κοινωνική τους πορεία. Εξασφαλίζοντας την ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών σε μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων και εμπειριών, καθώς και την επαφή τους με πολλαπλά υλικά και μέσα, διασφαλίστηκε το δικαίωμα όλων στη βιωματική μάθηση, προάγοντας σε μεγάλο βαθμό την άμβλυνση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων μεταξύ του μαθητικού δυναμικού.

Στηριζόμενο στις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στη μέθοδο καταπολέμησης των προκαταλήψεων και στις αρχές της παιδαγωγικής των Πολυγραμματισμών, το σχέδιο δράσης κατόρθωσε να δημιουργήσει και να αναπτύξει ένα διαπολιτισμικό διάλογο μεταξύ όλων των συμμετεχόντων στην σχολική ζωή, ενδυναμώνοντας τους μαθητές να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τις πολλαπλές ταυτότητες που συνθέτουν την ατομική και συλλογική τους υποκειμενικότητα και να αναπτύξουν μια θετική στάση απέναντι στον Άλλο. Αξιοσημείωτο είναι το

παράδειγμα μιας μαθήτριας, η οποία, από την αρχή της χρονιάς, αρνιόταν να δηλώσει πως κατάγεται από τη Βουλγαρία και συστήνονταν ως Ελληνίδα. Στην πορεία του προγράμματος μας και μετά το «ταξίδι» μας στη χώρα της, δήλωνε περήφανα την εθνότητά της και αναφέρονταν σ' αυτή ως «η Βουλγαρία μου».

Ο υψηλός βαθμός επιτυχίας του προγράμματος ως προς τους αρχικούς μας στόχους εξασφαλίστηκε από τη δημιουργική συνεργασία των εκπαιδευτικών, την ενεργή συμμετοχή των γονέων, τη γόνιμη επικοινωνία με αξιολογούς και έμπειρους εκπαιδευτές των εργαστηρίων που υλοποιήθηκαν στο νηπιαγωγείο και, κυρίως, από το αμείωτο ενδιαφέρον των παιδιών και την άμεση ανταπόκρισή τους στις δράσεις. Στις δυσκολίες που προέκυψαν ενεργήσαμε με αναστοχασμό και τροποποίηση των προγραμματισμένων δραστηριοτήτων, τις οποίες τελικά αξιολογήσαμε με γνώμονα το βαθμό συμμετοχής των μαθητών και τον αντίκτυπο των γνώσεων και των εμπειριών που απέκτησαν στη συμπεριφορά τους εντός του πλουραλιστικού σχολικού περιβάλλοντος.

Αξιολογώντας κριτικά τα στοιχεία που συλλέχτηκαν από την υλοποίηση του σχεδίου δράσης, επιβεβαιώνεται η άποψη πως, ανεξάρτητα από το ποσοστό των πολιτισμικών, φυλετικών, γλωσσικών διαφορών που παρατηρείται σε μια ομάδα, μια κοινότητα ή μια χώρα, είναι λανθασμένη η πρακτική να μεγαλώνουμε τα παιδιά «στη βάση μιας ομογενοποιημένης κοσμοθεωρίας και ενός αισθήματος υπεροχής» αφού «δεν τους επιτρέπει να αναπτύξουν εκείνες τις κοινωνικές δεξιότητες που θα είναι ολοένα και πιο σημαντικές στο μέλλον» (Vandenbroeck, 2004: 66). Επειδή, τόσο οι ομοιότητες όσο και οι διαφορές μεταξύ των ποικίλων πληθυσμιακών ομάδων που συνθέτουν τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι πραγματικότητα, θα πρέπει να εκπαιδεύσουμε από την προσχολική ήδη ηλικία τα παιδιά να τις εντοπίζουν, να τις επεξεργάζονται κριτικά, να τις κατανοούν και να τις αναδεικνύουν, προτού προλάβουν να υιοθετήσουν στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους και τους Άλλους.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (Ε. Κουτσουβάνου, Επιμ.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*. Πρόγραμμα: «Ενταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» (σσ. 23-37). Βόλος: ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Derman-Sparks, L. & Olson Edwards, J. (2010). *Anti-bias education for young children and ourselves*. Washington, DC: NAEYC.

Derman-Sparks, L. & ομάδα εργασίας Α.Β.Κ. (2006). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία*, (Α. Χουντουμάδη & Ε. Μόρφη, Μτφρ.). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

Δραγώνα, Θ. (2007). Στερεότυπα και προκαταλήψεις. Στο Α. Ανδρούσου (Επιμ.), *Κλειδιά και Αντικλειδιά. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-2004*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καραγιάννη, Μ. (2009). Πέρα από τον φράχτη: Μια Μεθοδολογική Πρόταση για την Αξιολόγηση του Έγχρωμου Άλλου στο Σύγχρονο Εικονογραφημένο Βιβλίο. *KEIMENA-Ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας*, 9. Ανακτήθηκε 10 Αυγούστου 2009, από [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=146:p9t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=146:p9t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88)

Κουτούζης, Μ., Κυρίδης, Α., Μαλούτας, Θ. Παπαδάκης, Ν. & Συρίγος, Γ. (2012). Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας. Συνοπτική έκθεση αποτελεσμάτων της Ομάδας Κοινωνικών Ερευνών του Υπουργείου Παιδείας. *Working Papers*, 26, Αθήνα: ΕΚΚΕ. <http://www2.ekke.gr/publications/wp/wp26.pdf>

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2014). *Πρόσκληση υποβολής Σχεδίων Δράσης για χρηματοδότηση, σχολικού έτους 2014-2015, των Σχολικών Μονάδων Πιλοτικής Εφαρμογής των Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της Πράξης «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-Αξονας Προτεραιότητας 2» του ΕΠ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», η οποία συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Διοικητικό έγγραφο με αριθ. πρωτ.11115/11-12-2014 (ΑΔΑ:ΒΖ669-ΦΔ6).*

Vandenbroeck, M. (2004). *Με τη ματιά του Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του 'άλλου' στην εκπαίδευση*, (Γ. Βογιατζής & Χ. Γεμελιάρης, Μτφρ.). Αθήνα: νήσος.

ΦΕΚ 56, (2011). Ωρολόγια Προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εντάσσονται στις Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας στο πλαίσιο της υλοποίησης των Πράξεων «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ1», «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ2» και «Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας-ΑΠ3» του Ε.Π Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση του ΕΣΠΑ (σσ.1090-1095), τ.Β'.

ΦΕΚ 304, (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο(σσ.4306-4336), τ. Β'.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από την εκπαιδευτική πράξη. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου της ΟΜΕΡ*, Πάτρα, 27-34.



## **Η Τέχνη και ο Πολιτισμός ως μέσα (δια)πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες.**

*Κωστοπούλου Αγγελική, Νηπιαγωγός, Msc T.E.E.A.Π.Η., Πανεπιστήμιο Πατρών,  
[ageliki4685@gmail.com](mailto:ageliki4685@gmail.com)  
Μουρίκη Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, T.E.E.A.Π.Η. Πανεπιστήμιο Πατρών,  
[mouriki@upatras.gr](mailto:mouriki@upatras.gr)  
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια, T.E.E.A.Π.Η., Πανεπιστήμιο  
Πατρών, [earvanitis@upatras.gr](mailto:earvanitis@upatras.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία στοχεύει στο να διερευνήσει εάν και πώς η τέχνη και ο πολιτισμός θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέσα δια-πολιτισμικής αγωγής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Προς αυτήν την κατεύθυνση σχεδιάστηκε μία διδακτική παρέμβαση, η οποία υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε σε νηπιαγωγείο της Πάτρας. Η παρέμβαση αυτή αποτέλεσε μέρος μιας έρευνας δράσης σε σχέση με τον πολιτισμό, τις τέχνες και τη δια-πολιτισμικότητα. Η εκτίμηση των αποτελεσμάτων οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η τέχνη και ο πολιτισμός πρέπει να προσεγγίζονται διαπολιτισμικά από την προσχολική ηλικία, καθώς μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες τα παιδιά θα μπορέσουν α) να αποδυναμώσουν τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις φέρουν σχετικά με τη διαφορετικότητα (χρώμα, γλώσσα, πολιτισμική εμφάνιση) και την πολιτισμική ετερότητα και β) να διαμορφώσουν μια ισχυρή δια-πολιτισμική ταυτότητα.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Τέχνη, Πολιτισμός, Δια-πολιτισμική αγωγή, Προσχολική εκπαίδευση, Έρευνα δράσης

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Σήμερα οι περισσότερες κοινωνίες είναι πολυπολιτισμικές, δηλαδή συμβιώνουν άνθρωποι με διαφορετική γλώσσα, κουλτούρα, θρησκεία και γενικότερα με διαφορετικό πολιτισμό. Συγκεκριμένα, λαμβάνοντας υπόψη μας τη σημερινή κοινωνική πραγματικότητα όπου η άλλοτε εθνικά ομοιογενής ελληνική κοινωνία έχει μετατραπεί σε ένα χώρο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμών, κρίνεται πιο αναγκαίο από ποτέ μια αγωγή με διαπολιτισμική διάσταση αναδεικνύοντας ότι η υποδοχή του καινούριου δεν βάζει σε κίνδυνο τη δική μας ταυτότητα, αλλά αποτελεί πρόοδο που δύναται να προσφέρει πολλά οφέλη μέσα από την επαφή με τις εμπειρίες των άλλων.

Το παιδί συγκεκριμένα μεγαλώνοντας σε ορισμένο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον, αν και δομεί τις δικές του αντιλήψεις, επηρεάζεται από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των ενηλίκων (Γκόβαρης, Νιώτη & Σταμάτης, 2003: 15). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται στερεότυπα και προκαταλήψεις στο άτομο από πολύ μικρή ηλικία. Για παράδειγμα, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο είναι φορείς τέτοιων πεποιθήσεων (Derman-Sparks, 1989· Perkins, & Mebert 2005). Αν και οι προκαταλήψεις αυτές και τα στερεότυπα είναι εξαιρετικά δύσκολο να ξεριζωθούν, επειδή αποτελούν μια μορφή συναισθηματικής μάθησης, είναι δυνατή η επανεκμάθηση (Goleman, 1996), η οποία μπορεί να βασιστεί στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής. Καταλυτικό ρόλο σ' αυτό το σημείο καλείται να διαδραματίσει το σχολείο ως φορέας της εκπαίδευσης δημιουργώντας ένα σχολείο που θα το χαρακτηρίζει η συμπερίληψη, ένα «σχολείο για όλους». Συγκεκριμένα, «το σύγχρονο σχολείο, ως παράγοντας κοινωνικής αλλαγής, διαδραματίζει έναν πολυσχιδή ρόλο στο πλαίσιο της νεωτερικότητας, καθώς αφενός οικοδομεί πάνω στην κατανόηση της δυναμικής, των συνεπειών και των προβλημάτων των πολυπολιτισμικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και ανταποκρίνεται στον

κοινωνικοπολιτικό και πολιτισμικό πλουραλισμό και αφετέρου οικοδομεί νέες πολυσύνθετες ταυτότητες (ατομικές, διαπολιτισμικές κ.ο.κ.)» (Αρβανίτη, 2009: 8).

Ειδικότερα στο νηπιαγωγείο υπάρχει η ανάγκη να κατανοήσουν τα παιδιά αρχικά τη μοναδικότητά τους αλλά και την ομοιότητά τους με τα παιδιά του κόσμου και δευτερευόντως τις διαφορές που υπάρχουν μεταξύ τους. Πρέπει να καταλάβουν ότι το διαφορετικό εμπλουτίζει τον πολιτισμό. Ο «άλλος» μαθητής δεν είναι διαφορετικός μαθητής, αλλά συνάνθρωπος. Είναι τότε που πρέπει να καλλιεργηθεί το αίσθημα του σεβασμού απέναντι σε καθετί «διαφορετικό» είτε αυτό λέγεται πολιτισμός, θρησκεία είτε προσωπική ανάγκη και δυνατότητα κάθε ανθρώπου. Μέσα σε ένα τέτοιο πλουραλιστικό κλίμα επιτυγχάνεται ο σεβασμός των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και εξομαλύνονται οι διαφορές. Ωστόσο, παράλληλα με την καλλιέργεια διαπολιτισμικής συμπεριφοράς στα πλαίσια της διαπολιτισμικής αγωγής, την καλλιέργεια της ιδέας του Ευρωπαίου πολίτη και του πολίτη όλου του κόσμου είναι καλό να καλλιεργείται και να διασφαλίζεται η διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας.

Επομένως, πώς θα μπορούσαν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας να αποκτήσουν μια δια-πολιτισμική αγωγή; Θα μπορούσε η επαφή με την τέχνη και τον πολιτισμό να ανοίξει έναν νέο διάλογο γνωριμίας και αποδοχής αρχικά του Εαυτού μας, του πολιτισμού μας και στη συνέχεια αποδοχής του «άλλου»;

Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αναδείξει πώς η τέχνη και ο πολιτισμός μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες θα λειτουργήσουν ως μέσα δια-πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση. Ταυτόχρονα θα εξεταστεί πώς μέσα από την τέχνη και τον πολιτισμό θα αποδυναμωθούν ή/και θα προληφθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις των παιδιών προσχολικής ηλικίας απέναντι στη διαφορετικότητα (χρώμα, γλώσσα, πολιτισμική εμφάνιση) και την πολιτισμική ετερότητα μέσα από τη δημιουργία μιας ισχυρής (δια)πολιτισμικής ταυτότητας.

## **Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ, ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑ-ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**

Η συνεισφορά του πολιτισμού, της τέχνης και της διδακτικής τους στο χώρο της δια-πολιτισμικής αγωγής κρίνεται *conditiosinequa non*. Υπάρχουν εσωτερικοί άρρηκτοι δεσμοί που συνδέουν τα φαινόμενα του πολιτισμού, της τέχνης και της διαφορετικότητας. Η τέχνη διευρύνει την νόηση και καθιστά το παιδί ικανό να προσδιορίζει τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα και στον πολιτισμό απαλλαγμένο από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Barrett, 2006).

Η δια-πολιτισμική αγωγή στοχεύει στο να απελευθερωθεί το άτομο από την ιστορικότητα του, όχι με την έννοια της αποκοπής και αποστασιοποίησης από το ιστορικό του πλαίσιο, αλλά υπό την έννοια της συνειδητοποίησης του διαλεκτικού χαρακτήρα της σκέψης και του πολιτισμού (Γκόβαρης, & Δέδος, 2004). Μέσα από την Καλλιτεχνική Αγωγή, η δια-πολιτισμική αγωγή περιορίζει τη «ψυχρή» λογική και δίνεται η ευκαιρία να τεθούν σε επεξεργασία προκαταλήψεις, στερεότυπα και θέματα ταμπού (Κανακίδου, & Παπαγιάννη, 1998).

Σύμφωνα με τον Welsch (1993: 168) βασικό γνώρισμα της τέχνης είναι η ποικιλία, η πολυμορφία και η συνύπαρξη των ριζικά διαφορετικών, όπως και στη δια-πολιτισμική αγωγή. Οι Τέχνες δεν απαιτούν μια σωστή απάντηση και μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια του σωστού – λάθους (Μαλαφάντης, & Καρέλα, 2012: 5). Επίσης, η τέχνη έχει παρελθόν, παρόν και μέλλον όπως και η ανθρωπότητα. Μέσω της μελέτης της τέχνης του παρελθόντος δημιουργείται ένας χώρος για κοινωνική, πολιτική και πολιτιστική αλλαγή μέσω ευκαιριών για επικοινωνία και απομάκρυνση εμποδίων βοηθώντας τα άτομα να έρθουν πιο κοντά (Hayes, & Yorks, 2007: 93-96). Με αυτόν τον τρόπο, η τέχνη βοηθά τα παιδιά να μάθουν τους εαυτούς τους και τους άλλους, να βιώσουν βαθύτερα τη σχέση τους με τον κόσμο (D'Alleva 2005· Μουρίκη

& Βάος, 2015) και να ενισχύσουν τη μοναδικότητά τους με την προσωπική έκφραση μέσω της δημιουργίας.

Αναφορικά με την Πολιτισμική Αγωγή ένας από τους βασικότερους στόχους της είναι η συνειδητοποίηση της πολιτισμικής ταυτότητας και η μελέτη της πολιτιστικής κληρονομιάς σε σχέση με τη δια-πολιτισμική ταυτότητα. Η Πολιτισμική Αγωγή οφείλει να ενισχύει την πολιτισμική παράδοση ενδυναμώνοντας παράλληλα τη δια-πολιτισμική κατανόηση, την προοπτική και την αποδοχή μιας πολυπολιτισμικής ευρωπαϊκής και παγκόσμιας κοινωνίας. Μέσω της δια-πολιτισμικής προσέγγισης, τα παιδιά στο νηπιαγωγείο θα μπορέσουν να ανακαλύψουν ποιες ανάγκες και ποια προβλήματα είναι κοινά στους πολιτισμούς, θα μπορούν να μάθουν την πραγματική ιστορία των ανθρώπων.

Επομένως, η δια-πολιτισμική προσέγγιση αποτελεί ένα σημαντικό μέσο προώθησης των αρχών της δια-πολιτισμικής αγωγής και καταπολέμησης των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Τσαφταρίδης, 2008: 231). Η αξιοποίησή τους στα πλαίσια της δια-πολιτισμικής αγωγής οφείλει να αφορά στο σύνολο των εκπαιδευτικών βαθμίδων, από την προσχολική μέχρι την τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στα πλαίσια της δια βίου μάθησης, έτσι ώστε να γίνει αληθινό βίωμα, τρόπος και στάση ζωής. Αυτή η άποψη διαφαίνεται τόσο σε εθνικό επίπεδο όσο και σε διεθνές επίπεδο (UNESCO, εκπαιδευτικά προγράμματα, προγράμματα επιμόρφωσης, οργανισμοί, μη κυβερνητικές οργανώσεις, συνέδρια κ.ά.).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### ***Το δείγμα***

Το δείγμα, το οποίο επιλέχθηκε με τη μέθοδο της απλής τυχαίας δειγματοληψίας αποτέλεσαν οι μαθητές (προνήπια και νήπια) του 37<sup>ου</sup> ολοήμερου Νηπιαγωγείου στην Πάτρα Αχαΐας. Η τάξη αποτελούνταν από 20 μαθητές, 9 αγόρια και 11 κορίτσια από τα οποία τα 9 ήταν προνήπια και τα 11 νήπια.

### ***Μέθοδοι συλλογής ερευνητικών δεδομένων***

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων έγινε χρήση διαφορετικών μέσων συλλογής των δεδομένων για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια που απαντήθηκαν από τις νηπιαγωγούς (ερωτήσεις σχετικά με το προφίλ των νηπιαγωγών, τις απόψεις των παιδιών για το υπό μελέτη θέμα, την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης), οι ατομικές ημι-δομημένες εις βάθος συνεντεύξεις στις οποίες συμμετείχαν τα παιδιά, οι συζητήσεις με την ολομέλεια της τάξης, οι σημειώσεις, οι φωτογραφίες των έργων και των δράσεων των παιδιών, η ηχογράφηση, ένα παιχνίδι με ερωτήσεις αξιολόγησης των νέων γνώσεων και η συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά την υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης με τα παιδιά.

Στη φάση της συζήτησης με την ολομέλεια της τάξης έγιναν όσον το δυνατόν περισσότερες ερωτήσεις σε όλα τα παιδιά, ώστε να ληφθούν περισσότερες απαντήσεις οδηγώντας τα παιδιά να ανακαλύψουν μόνα τους τη νέα γνώση και να κατανοήσουν καλύτερα το εξεταζόμενο θέμα. Μέρος των συζητήσεων ηχογραφήθηκε, ώστε να διευκολυνθεί η μετέπειτα ανάλυσή τους.

### ***Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης***

Η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας αποτελούνταν από μια διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια της έρευνας δράσης. Επρόκειτο για δώδεκα συναντήσεις με δραστηριότητες που πήραν αφορμή από τον Πολιτισμό και διάφορες μορφές τέχνης και προσεγγίστηκαν διαθεματικά. Η κάθε συνάντηση διήρκεσε περίπου 45 με 70 λεπτά (μόνο οι ατομικές συνεντεύξεις διήρκεσαν περίπου 90 λεπτά). Οι επισκέψεις γίνονταν δυο με τρεις φορές μες στη βδομάδα από τις 9.30 ως τις 10.30 π.μ. για έξι εβδομάδες.

Η έρευνα δράσης αξιοποίησε τη φυσική περιέργεια, τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και τα βιώματα των παιδιών. Βασίστηκε στο στάδιο της διαισθητικής

περιόδου, στην αυτενέργεια των μαθητών, στο διάλογο, στο παιχνίδι, στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην παιδαγωγική της συμπερίληψης.

Προβλήθηκαν κατ' εξοχήν θετικά παραδείγματα - οι μαθητές της προσχολικής αγωγής δεν έχουν ακόμα αναπτύξει επαρκώς την αφαιρετική σκέψη (Piaget, 1954) - με στόχο την ανάδειξη των πολιτισμικών ομοιοτήτων (κοινών σημείων). Το σύνολο των δραστηριοτήτων βέβαια δεν στηρίχθηκε μόνο σε κοινά σημεία, αλλά προωθήθηκαν εμπειρίες που αναδείκνυαν την ποικιλία και έδιναν τη δυνατότητα να βιωθεί ο πολιτισμός και η τέχνη ως μια πλευρά της διαφοροποιημένης έκφρασης των ανθρώπων.

Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη διαθεματική προσέγγιση με βάση την οποία ήταν σχεδιασμένες όλες οι δράσεις. Ο Πολιτισμός, η τέχνη, η Δια-πολιτισμική Αγωγή και η Διαθεματικότητα μαζί μπορούν να λειτουργήσουν πολύ αποτελεσματικά στο παιδί της προσχολικής ηλικίας. Αφενός ο πολιτισμός και η τέχνη ως πολύπλοκα γνωστικά πεδία χρήζουν πολύπλευρης και διαθεματικής εξέτασης. Αφετέρου η διαθεματικότητα συνάδει με τη βασική ιδέα της (δια)πολιτισμικής αγωγής (Αμπαρτζάκη, 2007: 1146-1149· Ματσαγούρας, 2002: 106.).

Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν και με βάση τους τρόπους απόκτησης γνώσεων σύμφωνα με τη νέα μάθηση, οι οποίοι είναι α) βιώνοντας το γνωστό- νέο, β) εννοιολογώντας μέσω ορολογίας – θεωρίας, γ) αναλύοντας λειτουργικά – κριτικά και δ) εφαρμόζοντας κατάλληλα – δημιουργικά (Kalantzis & Cope, 2013: 327-338).

Οι μαθητές κλήθηκαν να εφαρμόσουν κατάλληλα αλλά και δημιουργικά όσα γνωρίζουν αλλά και όσα είχαν μάθει.

Περίληπτικά οι φάσεις της έρευνας είναι οι εξής:

- I. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς πριν την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης
- II. Ατομική συνέντευξη στα παιδιά
- III. Συμμετοχική παρατήρηση - (Δια)πολιτισμικές δραστηριότητες μέσω της τέχνης και του πολιτισμού
- IV. Επανάληψη ατομικής συνέντευξης
- V. Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τις νηπιαγωγούς μετά την υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Συγκεκριμένα στη φάση III, οι μαθητές προσέγγισαν τον Πολιτισμό και διάφορες μορφές τέχνης με τη βοήθεια του «Μοντέλου Παρατήρησης Έργων Τέχνης» του David Perkins (1994: 34-65), το οποίο αποτελείται από τέσσερις αλληλοσχετιζόμενες φάσεις:

- I. Παρατήρηση έργου τέχνης (χρόνος για παρατήρηση)

*ενδεικτικές ερωτήσεις:*

- «Τι πιστεύετε ότι είναι αυτό;»
- «Τι νιώθετε όταν το κοιτάτε;», κ.ά.

- II. Νέα παρατήρηση του έργου (ανοιχτή και περιπετειώδης παρατήρηση)

*ενδεικτικές ερωτήσεις:*

- «Τι χρώματα αναγνωρίζουμε; (φωτεινά ή σκούρα, χαρούμενα ή λυπηρά)»
- «Πώς μπορούμε να περιγράψουμε το έργο;»
- «Ποιο είναι το θέμα του έργου;»
- «Τι σας αρέσει περισσότερο στο έργο;», κ.ά.

- I. Σε βάθος παρατήρηση του έργου (αναλυτική και εις βάθος παρατήρηση)

*ενδεικτικές ερωτήσεις:*

- «Ποιο μήνυμα θέλει να μας μεταφέρει ο δημιουργός του έργου ...;»
- «Τι συμβολίζουν ...;», κ.ά.

- II. Δημιουργία από τα παιδιά (ανασκόπηση της διεργασίας/ολιστική παρατήρηση)

*ενδεικτικές ερωτήσεις:*

- «Τι νιώθετε βλέποντας το συγκεκριμένο έργο τέχνης;», κ.ά.

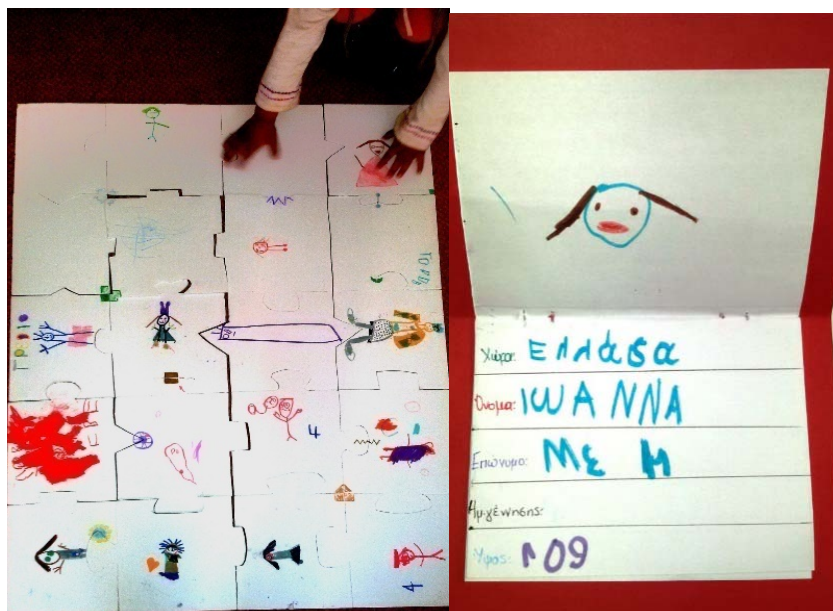
Η έρευνα είναι συμβατή με τους στόχους και τις μαθησιακές περιοχές – γνωστικά αντικείμενα του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (2003) και του Νέου Πιλοτικού Προγράμματος Σπουδών (2011) για το νηπιαγωγείο και λαμβάνει υπόψη της τις πρότερες γνώσεις και τις δυσκολίες των παιδιών για το τι θέλουμε να διδάξουμε.

Ως επικοινωνιακό πλαίσιο ορίστηκε ένα φανταστικό ταξίδι σε διάφορα μέρη του κόσμου με τη βοήθεια ενός ξύλινου σεντουκιού με θησαυρούς.

#### **Ενδεικτικές δραστηριότητες κάποιων συναντήσεων:**

Παίρνουμε ατομικές συνεντεύξεις από όλα τα παιδιά της τάξης. Σε ένα πρώτο στάδιο τους δείχνουμε μια φωτογραφία με δυο κούκλες, μια κούκλα λευκού χρώματος δέρματος και μια μαύρου χρώματος δέρματος, και τα ρωτάμε ερωτήσεις του τύπου: «Ποια κούκλα σου αρέσει περισσότερο;», «Γιατί;», «Με ποια κούκλα θα ήθελες να παίζεις;». Σε ένα δεύτερο στάδιο βάζουμε στο κάθε παιδί να ακούσει ένα απόσπασμα με το ίδιο τραγούδι («η μικρή αράχνη») στα α) ελληνικά και β) τουρκικά. Στη συνέχεια το ρωτά ερωτήσεις του τύπου: «Ποιο τραγούδι σου άρεσε περισσότερο, το πρώτο ή το δεύτερο;», «Γιατί;», «Γιατί δεν σου αρέσει το άλλο;». Σε ένα τρίτο στάδιο αφού τους δείξουμε δυο φωτογραφίες, μια φωτογραφία με παιδιά από την Ελλάδα και μια φωτογραφία με παιδιά από την Ιαπωνία, τα ρωτάμε: «Ποια παιδιά είναι πιο καλά;», «Με ποια παιδιά θα ήθελες να παίζεις;», «Γιατί δεν θέλεις να παίζεις με τα άλλα;»

Παρουσιάζουμε στα παιδιά τον 1ο θησαυρό- εικονογράφηση του Christopher Corr “Heds”- και τον σχολιάζουν. Συζητάμε με τα παιδιά αν πιστεύουν ότι έχουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ τους. Προβαίνουμε σε μετρήσεις (ύψος, χρώμα μαλλιών, ματιών), δημιουργούμε έναν πίνακα αναφοράς όπου το κάθε παιδί συμπληρώνει τα στοιχεία του και κάνουμε συγκρίσεις του τύπου: «ίδιο», «διαφορετικό», «πιο ανοιχτό», «πιο σκούρο». Στη συνέχεια το κάθε παιδί συμπληρώνει τα στοιχεία του και στο διαβατήριό του. Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια και το καθένα αφού πάρει ένα κομμάτι ενός παζλ ζωγραφίζει σ’ αυτό το ζευγάρι του.



Εικόνα 1. Διαβατήριο Εικόνα 2. Παζλ

Όνομα				
ΝΙΚΟΣ	1,19			
N <sup>ο</sup>	1,02			
ΚΩΣΤΑΕΥΤΩΣ	1,19			
ΙΩΑΝΝΑ	1,09			
Ιωάννα	1,13			
ΓΡΕΔΙΟ	1,08			
ΕΔΑ	1,15			
δ-γδ 1,15 1,15	1,15			
ΣΩΤΗΡΗΣ	1,13			

Εικόνα 3. Πίνακας αναφοράς

Διαβάζουμε το παραμύθι «*Η Λευκή και η Μαύρη σοκολάτα*» (Λ. Χρηστίδη) και το σχολιάζουμε. Στη συνέχεια φτιάχνουμε το χρώμα του δέρματός μας με τέμπερες και το προσθέτουμε στην στήλη «το χρώμα μου» του πίνακα αναφοράς της 2<sup>ης</sup> συνάντησης. Συγκρίνουμε το χρώμα του δέρματός μας και φτιάχνουμε ένα κύκλο με τα χέρια μας ξεκινώντας από το πιο ανοιχτό χρώμα καταλήγοντας στο πιο σκούρο – σχολιασμός

Παρουσιάζουμε στα παιδιά φωτογραφίες με παραδοσιακές φορεσιές από διάφορα μέρη του κόσμου, τις σχολιάζουμε και έπειτα εντοπίζουμε τις χώρες από τις οποίες προέρχονται οι παραδοσιακές φορεσιές πάνω στο χάρτη. Τέλος, φτιάχνουμε τις παραδοσιακές φορεσιές που είδαμε (με διάφορα υλικά) και διοργανώνουμε μια επίδειξη μόδας.



Εικόνα 4. Η παραδοσιακή φορεσιά του Μαρόκο

Παρουσιάζουμε στα παιδιά φωτογραφίες με κάποια βασικά δικαιώματα των παιδιών και τις σχολιάζουμε. Στη συνέχεια, διαβάζουμε την ιστορία της Unicef

(πολυτροπικό κείμενο) και συζητάμε για τη δράση του «Χαμόγελου του Παιδιού». Τέλος, δημιουργούμε μια αφίσα με τα δικαιώματα των παιδιών



Εικόνα 5. Αφίσα «τα δικαιώματα των παιδιών»

Παίζουμε ένα παιχνίδι ερωτήσεων με αξιολογικές ερωτήσεις, όπως:

- Αν δυο παιδιά μιλούν διαφορετικές γλώσσες μπορούν να γίνουν φίλοι;
- Πού βρίσκεται η Ελλάδα/ Κίνα/ Αλβανία/ Αφρική στο χάρτη;
- Είμαστε όλοι ίδιοι;
- Ποια είναι η σωστή απάντηση;
- Ζούμε
  - στο σπίτι μας;
  - στην Πάτρα;
  - στην Ελλάδα;
  - στην Ευρώπη;
  - στη Γη;

Κατασκευάζουμε μια ταυτότητα ως «πολίτης όλου του κόσμου» (αφορμή η απάντηση της τελευταίας ερώτησης της 1<sup>ης</sup> δραστηριότητας) (<http://kidworldcitizen.org/2011/11/26/my-place-in-the-world-project/>)



Εικόνα 6. Ταυτότητα «Πολίτης όλου του κόσμου»

Ακούμε το τραγούδι «αν όλα τα παιδιά της γης» (Λ. Κελαηδόνη), το σχολιάζουμε, μαθαίνουμε τους στίχους και το χορεύουμε.



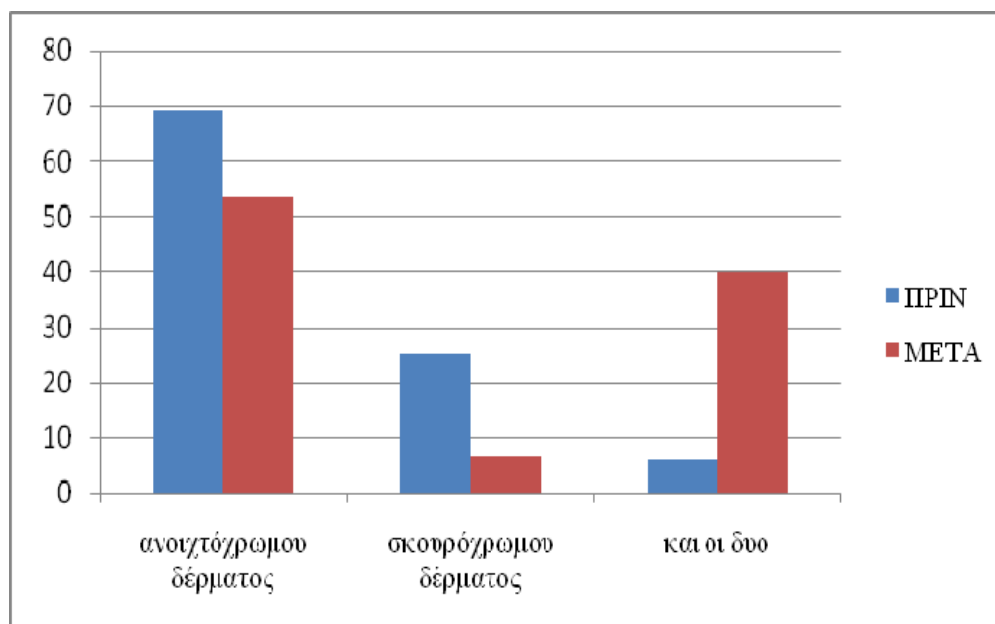
Εικόνα 7.Χορεύοντας το «Αν όλα τα παιδιά της γης»

Στην τελευταία συνάντηση αφού σε πρώτο στάδιο κάνουμε στα παιδιά τις ίδιες ερωτήσεις με την πρώτη συνάντηση, σε ένα δεύτερο στάδιο μπορούμε να υιοθετήσουμε έναν πιο παρεμβατικό ρόλο. Για παράδειγμα, εάν κάποιο παιδί χαρακτηρίσει την κούκλα λευκού/μαύρου χρώματος δέρματος ως «κακιά», μπορούμε να το προβληματίσουμε λέγοντάς του λ.χ. «μα δεν είδαμε στο παραμύθι, ότι δεν έχει σημασία το χρώμα του δέρματος..».

#### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

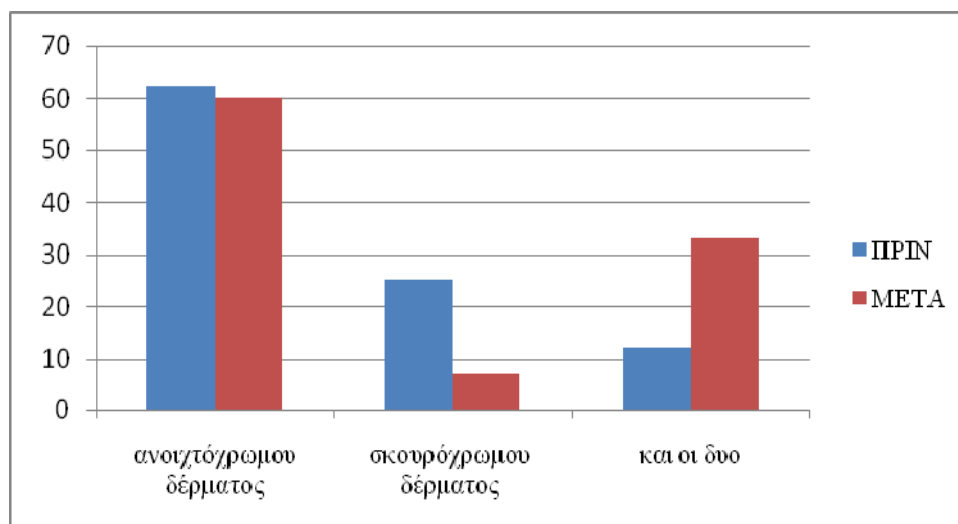
Γενικά η έκβαση της διδακτικής παρέμβασης ήταν επιτυχής. Η θετική έκβαση της παρέμβασης μπορεί να υποστηριχθεί και από τα παρακάτω γραφήματα όπου απεικονίζονται οι αρχικές και οι τελικές αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και συγκεκριμένα απέναντι στο υλικό της 1<sup>ης</sup> συνάντησης και της τελευταίας συνάντησης όπου τα παιδιά ρωτήθηκαν για τις προτιμήσεις τους σχετικά με τη διαφορετικότητα στο χρώμα του δέρματος, στη γλώσσα και στην πολιτισμική εμφάνιση.

Γράφημα 1. «Ποια κούκλα είναι καλή/ωραία;»





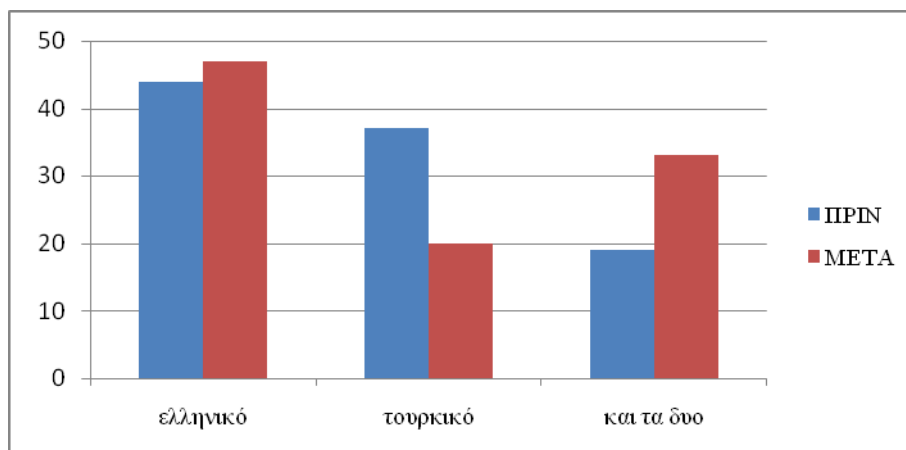
**Γράφημα 2.** «Με ποια κούκλα θα ήθελες να παίζεις;»



Όπως μπορεί να παρατηρήσει κανείς αν και η πλειοψηφία των παιδιών χαρακτήρισε ως «καλή»/«ωραία»/«πιο ελκυστική για παιχνίδι» την κούκλα λευκού δέρματος, ωστόσο αυξήθηκε σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που επέλεξαν και τις δυο κούκλες ως «καλές»/«ωραίες» (από 6% σε 40%), καθώς και το ποσοστό των παιδιών που θα έπαιζε και με τις δυο κούκλες (από 12% σε 33%). Συγκρίνοντας αυτά τα δυο τελικά ποσοστά θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι πολλά παιδιά έκαναν ένα πρώτο βήμα στο να συνειδητοποιήσουν ότι και οι ανοιχτόχρωμοι και οι σκουρόχρωμοι άνθρωποι μπορούν εξίσου να είναι καλοί και ωραίοι και ότι το χρώμα της επιδερμίδας δεν επηρεάζει αυτή την ιδιότητα θετικά ή αρνητικά. Σε ένα δεύτερο στάδιο κάποια παιδιά έδειξαν ότι είναι έτοιμα να παίξουν και με μια κούκλα διαφορετικού χρώματος δέρματος.

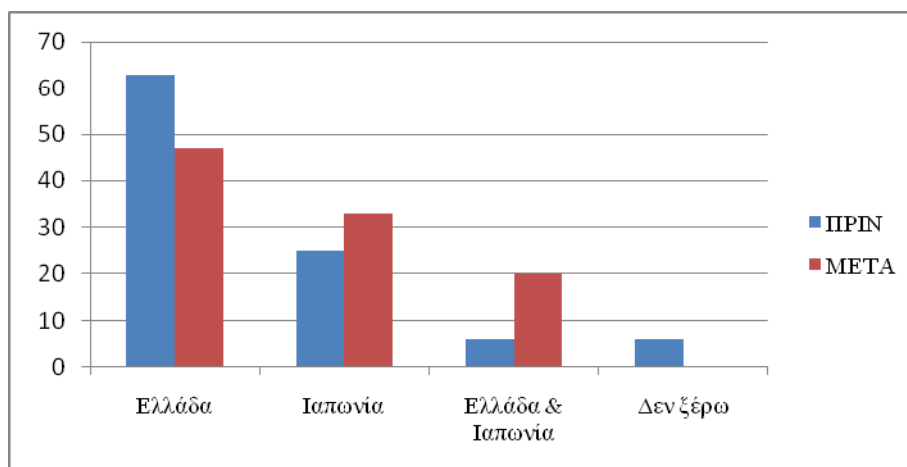
Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι πολλά παιδιά ενώ στην πρώτη συνάντηση αντιδρούσαν έντονα αρνητικά με το που αντίκριζαν την σκουρόχρωμη κούκλα, στην τελευταία συνάντηση δεν υπήρχαν πια τόσο έντονες αντιδράσεις και η σκουρόχρωμη κούκλα αντιμετωπιζόταν ως κάτι φυσιολογικό ακόμα και από τα παιδιά που δεν τη διάλεξαν δικαιολογώντας την απόφασή τους με το επιχείρημα ότι δεν τους αρέσει, και λιγότερα παιδιά επειδή ήταν «μαύρη» και επομένως όχι καλή γι' αυτά.

**Γράφημα 3.** «Ποιο τραγούδι σου άρεσε πιο πολύ;»

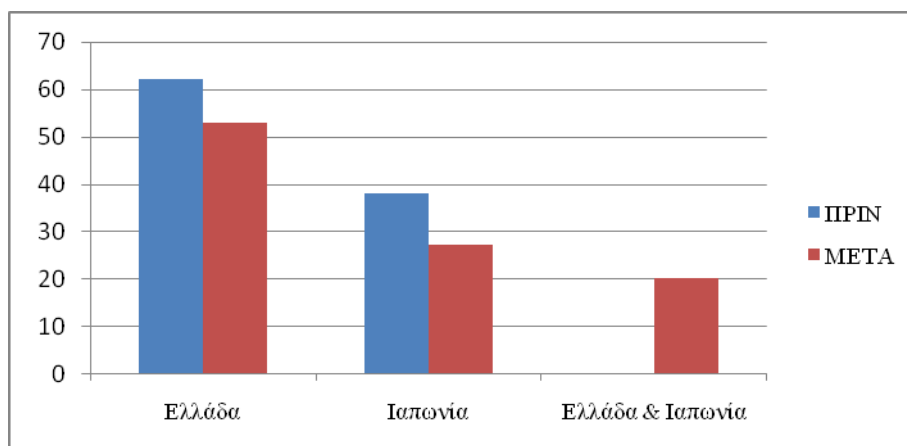


Σχετικά με τα τραγούδια («η μικρή αράχνη» στα ελληνικά και στα τουρκικά) αν και η πλειοψηφία των παιδιών επέλεξε το ελληνικό τραγούδι, ωστόσο ανέβηκε και το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν ως ωραία και τα δυο τραγούδια (από 19% σε 33%).

**Γράφημα 4.** «Ποια παιδάκια είναι καλά;»



**Γράφημα 5.** «Με ποια παιδάκια θα ήθελες να παίζεις;»



Αναφορικά με τις φωτογραφίες με τα παιδιά από την Ελλάδα και τα παιδιά από την Ιαπωνία η πλειοψηφία των παιδιών (47% και 53%) χαρακτήρισε ως πιο «καλά» και ως «πιο ελκυστικά για παιχνίδι» τα παιδιά από την Ελλάδα. Ωστόσο, αυξήθηκε σημαντικά το ποσοστό των παιδιών που επέλεξαν και στις δυο ερωτήσεις και τις δυο παρέες παιδιών (από 6% σε 20% και από 0% σε 20%). Εντυπωσιακό ήταν το γεγονός πια ότι στα πιο πολλά παιδιά δεν φαινόταν ανοίκεια η εικόνα των παιδιών από την Ιαπωνία και δεν εκδήλωναν αρνητικές αντιδράσεις.

Την τελευταία μέρα, σε μια δεύτερη φάση η ερευνήτρια προσπαθούσε να προβληματίσει τα παιδιά που διατηρούσαν κάποιες προκατειλημμένες απόψεις. Στη συγκεκριμένη συζήτηση φάνηκε να προβληματίζει και να μεταπείθει σχεδόν όλα τα παιδιά (εκτός από 5 παιδιά που δεν ήθελαν τη σκουρόχρωμη κούκλα, επειδή ήταν «μαύρη» και 3 παιδιά που δεν ήθελαν τα παιδιά από την Ιαπωνία επειδή είχαν διαφορετική φυλετική και πολιτισμική εμφάνιση), καθώς τους παρουσιάζονταν λογικά επιχειρήματα αλλά και έρχονταν στη μνήμη τους παραδείγματα μέσω των δράσεων που είχαν πραγματοποιηθεί στη διδακτική παρέμβαση.

Όσον αφορά στη διαφορετικότητα έγινε φανερό μέσα από όλη τη διδακτική παρέμβαση αλλά και τα αποτελέσματα της συνέντευξης της τελευταίας συνάντησης ότι τα παιδιά διάκινται πιο αρνητικά απέναντι στο διαφορετικό χρώμα, και

συγκεκριμένα στο σκουρόχρωμο δέρμα, απ' ό,τι στη διαφορετική γλώσσα και στη διαφορετική πολιτισμική εμφάνιση.

Ομοίως, αλλά σε λίγο λιγότερο βαθμό, κάποια παιδιά δυσκολεύονταν να ξεπεράσουν τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που φέρουν σε σχέση με διαφορετικά φυλετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, τα παιδιά δυσκολεύονταν να βρουν τις ομοιότητες που έχουν με τους ανθρώπους γύρω τους σχετικά με την εξωτερική εμφάνιση. Εστίαζαν κυρίως στις διαφορές και συνήθως παρέβλεπαν τις όποιες ομοιότητες. Αν και τα παιδιά παρουσίαζαν ενσυναίσθηση απέναντι σε ήρωες παραμυθιών δυσκολεύονταν κάπως, όταν πρόκειται για πραγματικές καταστάσεις που συμβαίνουν στους συμμαθητές τους (π.χ. καθημερινοί διαπληκτισμοί). Ωστόσο, σχετικά με τα δικαιώματα των παιδιών τα παιδιά φαίνονταν ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένα εκφράζοντας την άποψη ότι όλα τα παιδιά πρέπει να απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους ανεξαρτήτως χρώματος, φυλετικής και πολιτισμικής προέλευσης.

Επιβεβαιώνοντας και την θεωρία, έγινε φανερό μέσα από τις συνεντεύξεις αλλά και κατά τη διάρκεια όλης της διδακτικής παρέμβασης πως κατ' εξοχήν τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις φέρουν τα παιδιά προέρχονται από την επαφή τους με το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Τα ίδια τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι πολύ πιο δεκτικά ως προς το διαφορετικό και μπορούν πιο εύκολα να αλλάξουν τις πεποιθήσεις τους απέναντι σ' αυτό σε σχέση με τους ενήλικες. Μάλιστα αν τα παιδιά αυτής της ηλικίας εξοικειωθούν από νωρίς με το διαφορετικό, μεγαλώσουν για παράδειγμα δίπλα σε παιδιά διαφορετικού χρώματος δέρματος/διαφορετικής πολιτισμικής εμφάνισης, σε ένα οικογενειακό περιβάλλον που δε φέρει προκαταλήψεις και καταρρίπτει μέσω της συζήτησης τα όποια στερεότυπα και προκαταλήψεις της κοινωνίας, σε ένα σχολικό περιβάλλον πλούσιο σε διαπολιτισμικά ερεθίσματα είναι σχεδόν σίγουρο ότι θα αντιμετωπίζουν το διαφορετικό ως κάτι οικείο και όχι ως κάτι ξένο που τα απειλεί.

Στα θετικά της διδακτικής παρέμβασης μπορούμε να προσθέσουμε και το γεγονός ότι αυξήθηκε η εξοικείωση και το ενδιαφέρον των παιδιών απέναντι στον Πολιτισμό και στις διάφορες μορφές τέχνης, τα οποία μάλιστα προσεγγίστηκαν διαθεματικά κάνοντας τα παιδιά να καταλάβουν πόσο αλληλένδετη είναι η τέχνη και ο πολιτισμός με διάφορες εκφάνσεις της ζωής. Η διαθεματικότητα προσέφερε στα παιδιά μια σφαιρική, ενοποιημένη και ολοκληρωμένη όψη της γνώσης, δηλαδή μια υψηλής ποιότητας μάθηση. Έτσι, εν τέλει οι μαθητές κατάφεραν να κάνουν ένα πρώτο βήμα προς μια διαπολιτισμική συνείδηση, ένα "border crossing" ανάμεσα στο «εμείς» και οι «πολιτισμικά άλλοι» ("cultural otherness") κατανοώντας το «διαφορετικό» όχι ως κάτι που απειλεί αλλά ως κάτι που εμπλουτίζει τις ζωές μας. Αυτό το «πέραςμα» κατέστη εφικτό μέσα από την εξοικείωση με αρχές όπως η αλληλεγγύη, ο διαπολιτισμικός σεβασμός, η διαπολιτισμική μάθηση, η ενσυναίσθηση, η ισοτιμία των πολιτισμών, η αποδοχή και σεβασμός της διαφορετικότητας, η διαπολιτισμική επικοινωνία, η αγάπη, η αδελφοσύνη, η ανεκτικότητα, η ειρήνη, ο σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα κ.ά.

Στις δυσκολίες της διδακτικής παρέμβασης ανήκει ο ρόλος των παιδιών ως θεατών των έργων των συμμαθητών τους.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ**

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια πρόταση για το πώς θα μπορούσαν η τέχνη και ο πολιτισμός να λειτουργήσουν ως μέσα δια-πολιτισμικής αγωγής στην προσχολική εκπαίδευση μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες. Με βάση αυτή την παραδοχή, οργανώθηκε, εφαρμόστηκε και αξιολογήθηκε μια διδακτική παρέμβαση στα πλαίσια της έρευνας δράσης σε ένα νηπιαγωγείο. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από αυτήν τη διδακτική παρέμβαση ανέδειξαν ότι οι μαθητές στην πλειοψηφία τους ανταποκρίθηκαν αρκετά ικανοποιητικά στους στόχους που είχαν

τεθεί. Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν από τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών σε ερωτηματολόγια σχετικά με αυτή.

Συγκεκριμένα, με βάση την ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης και τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα παιδιά έκαναν ένα μεγάλο βήμα καταρρίπτοντας αλλά και αποδυναμώνοντας πολλά από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έφεραν σχετικά με τη διαφορετικότητα (χρώμα, γλώσσα, πολιτισμική εμφάνιση) και την πολιτισμική ετερότητα καταλύοντας πολλές γραμμές (“border crossing”) ανάμεσα στο «εμείς» και στο «πολιτισμικά άλλοι». Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με διαπολιτισμικές αρχές (και πολλές από αυτές τις υιοθέτησαν). Αυτό κατέστη δυνατό χάρη στη δια-πολιτισμική προσέγγιση η οποία δύναται να συμβάλλει στην αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων για τον εθνικό και πολιτισμικό «άλλον» και να δημιουργήσει παράλληλα τις προϋποθέσεις για την κριτική θεώρηση κάθε ταυτότητας και πολιτισμικής παράδοσης.

Με βάση τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στο συμπέρασμα πως η έρευνα ήταν επιτυχής και ανοίγει το δρόμο στο να σχεδιαστούν και άλλες παρόμοιες έρευνες σχετικά με ένα θέμα τόσο επίκαιρο αλλά και συνάμα διαχρονικό, εφόσον η διαφορετικότητα είναι αυτή που ανέκαθεν χαρακτήριζε και χαρακτηρίζει την ανθρώπινη φύση, όντας ο καθένας/καθεμιά διαφορετικός/ή και μοναδικός/ή, η διαφορετικότητα αυτή καθεαυτή θα πρέπει να εκλαμβάνεται όχι ως απειλή αλλά ως κάτι που εμπλουτίζει τη ζωή μας. Μάλιστα η καλλιέργεια δια-πολιτισμικής ενδεικνύεται για την προσέγγιση της διαφορετικότητας σε μια ηλικία, όπως αυτή της προσχολικής όπου τα παιδιά βρίθουν φαντασίας, εκφραστικότητας και αγάπης για τις τέχνες και τον πολιτισμό. Βέβαια για να καταστούν όλα αυτά εφικτά απαιτείται μια ολοκληρωμένη προσπάθεια από εκπαιδευτικούς, γονείς, προγράμματα διαπολιτισμικά διευρυμένα και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στα πλαίσια της δια βίου μάθησης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αμπαρτζάκη, Μ. (2007). Η Υλοποίηση της Διαπολιτισμικής Αγωγής διαμέσου της Διαθεματικότητας. Στο Πρακτικά συνεδρίου με θέμα: «Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας». Ιωάννινα, 17 - 20 Μαΐου (σελ. 1145-1154). Ανακτήθηκε από [http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki\\_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/i\\_ylopoiisi\\_tis\\_diapolitismikis\\_agogis.pdf](http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/EishghseisDiapolEkpshs/EishghseisDiapolEkpshs2007/i_ylopoiisi_tis_diapolitismikis_agogis.pdf)

Αρβανίτη, Ε. (2009). Αναλυτικά Προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο 13<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας με θέμα: «Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία». Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009 (σελ. 539-551). Ανακτήθηκε από [http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files\\_publications/ICULTcurriculum25NOVE09\\_FINAL.pdf](http://www.ecedu.upatras.gr/services/people/files_publications/ICULTcurriculum25NOVE09_FINAL.pdf)

Barrett, J. (2006). Culture and the Arts in Education: A Review Essay. *International Journal of Education and the Arts*, 7 (5). T. Barone & L. Bresler (Eds). Ανακτήθηκε από [http://www.ijea.org/v7r5/v7r5.pdfhttps://www.researchgate.net/publication/237595436\\_Culture\\_and\\_the\\_Arts\\_in\\_Education\\_A\\_Review\\_Essay](http://www.ijea.org/v7r5/v7r5.pdfhttps://www.researchgate.net/publication/237595436_Culture_and_the_Arts_in_Education_A_Review_Essay)

Γκόβαρης, Χ. & Δέδος, Ζ., (2004). Τέχνη, αισθητική αγωγή και ετερότητα: Μια προσέγγιση από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο Χ. Γκόβαρης, Κ. Βρατσάλης & Μ. Καμπουροπούλου (Επιμ.). *Επιστήμη και Τέχνη-Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σελ. 27-36). Αθήνα: Ατραπός.

D'Alleva, A. (2005). *Methods & Theories of Art*. London: Laurence King.

- Derman-Sparks, L. (1989). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία* (Μ. Χουντουμάδη & Ε. Μόρφη, Μτφρ.). Α. Χουντουμάδη (Επιμ.). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».
- Goleman, D. (1996). *Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «Ε.Ο» είναι πιο σημαντικό από το «Ι.Ο»;* (Α. Παπασταύρου, Μτφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hayes, S., & Yorks, L. (2007). Lessons from the lessons learned: Arts change the world when.... *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2007 (116), 89–98. Ιδέα για κατασκευή. Ανακτήθηκε από: <http://kidworldcitizen.org/2011/11/26/my-place-in-the-world-project/>
- Kalantzis, M. & Core, B. (2013). *Νέα Μάθηση: Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. & Καρέλα, Γ. (2012). Για μια ποιοτική Εκπαίδευση: Οι Τέχνες στην Εκπαίδευση και η έννοια της διαφορετικότητας μέσα από την Τέχνη. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), Πρακτικά Συνεδρίου: «Η Ποιότητα στην εκπαίδευση: τάσεις και προοπτικές» (Τόμ. Α) Αθήνα, 11-13 Μαΐου (σελ. 371-382). Ανακτήθηκε από [https://www.academia.edu/7305232/Για\\_μια\\_ποιοτική\\_Εκπαίδευση\\_οι\\_Τέχνες\\_στην\\_Εκπαίδευση\\_και\\_η\\_έννοια\\_της\\_διαφορετικότητας\\_μέσα\\_από\\_την\\_Τέχνη](https://www.academia.edu/7305232/Για_μια_ποιοτική_Εκπαίδευση_οι_Τέχνες_στην_Εκπαίδευση_και_η_έννοια_της_διαφορετικότητας_μέσα_από_την_Τέχνη)
- Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη* (5<sup>η</sup> έκδ.). Δ.Κ. Παρούτσας (Επιμ.) Αθήνα: Gutenberg.
- Μουρίκη, Αλ. & Βάος, Α. (2015). Η καλλιτεχνική πράξη στο σχολείο ως μετασχηματιστική διεργασία: επιχειρώντας συνδέσεις με την καλλιτεχνική λειτουργία και την οργανωμένη γνώση για την τέχνη. Στο 2<sup>ο</sup> Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής Παιδαγωγικής, Μετασχηματιστική Παιδαγωγική και Μάθηση στην Παιδική Ηλικία. Ιωάννινα, 15-17 Μαΐου.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου*. (Τόμ. Α & Β). Ανακτήθηκε από <http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/2ο%20Μέρος.pdf>  
<http://ebooks.edu.gr/info/newps/Προσχολική%20%20Πρώτη%20Σχολική%20Ηλικία/1ο%20Μέρος.pdf>
- Perkins, D. (1994). *The intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. California: L.A.: The Getty Education Institute for the Arts.
- Perkins, D.M. & Mebert, C.J. (2005). Efficacy on Multicultural Education for Preschool Children: A Domain Specific Approach. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 36 (4).
- Piaget, J. (1954). *The Construction of Reality in the Child*. New York: Basic Books.
- Τσαφταρίδης, Ν. (2008). Πολιτισμός – Τέχνη: Θεωρητικό πλαίσιο και εκπόνηση δραστηριοτήτων. Στο Μορφωτική Πρωτοβουλία. *Δίκτυο Σχολικής Καινοτομίας. Φάκελος Εργαστηρίου* (σελ. 229-239). Ανακτήθηκε από <http://blogs.sch.gr/niptylisou/files/2010/04/protovoulia-fakelos.pdf>
- Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Π.Ι. (2002). Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αθήνα. Ανακτήθηκε από <http://www.pi-schools.gr/programs/depps>
- Χρηστίδη, Λ. (2002). *Η Λευκή και η Μαύρη Σοκολάτα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Welsch, W. (1993). *Estetické myslenie*. Bratislava: Archa.

## Το Εκπαιδευτικό Δράμα ως εργαλείο προσέγγισης του «διαφορετικού» στο νηπιαγωγείο.

Λαμπρονίκου Ελένη, Νηπιαγωγός – Θεατροπαιδαγωγός, 124 Νηπιαγωγείο Αθηνών  
[ll@mycosmos.gr](mailto:ll@mycosmos.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εισήγηση θα παρουσιάσουμε μία εκπαιδευτική δράση που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο στο κέντρο της Αθήνας. Αφορμή της δράσης αποτέλεσε η υποδοχή στη μέση περίπου της σχολικής χρονιάς, ενός παιδιού από τη Συρία, της Κ., καθώς και η ένταξή της στην ήδη διαμορφωμένη ομάδα του νηπιαγωγείου. Η ομάδα είχε δουλευτεί και δεθεί όλο το προηγούμενο τρίμηνο. Τα νήπια ναι μεν είχαν δεχτεί την Κ. ως το νέο μέλος της τάξης, ωστόσο καθώς περνούσαν οι μέρες και οι εβδομάδες διαπιστώναμε ότι δεν την αποδεχότανε στην ομάδα τους. Έγιναν κάποιες συζητήσεις στην ολομέλεια, ωστόσο στην καθημερινότητα τα πράγματα δεν ήταν απλά. Στο ελεύθερο παιχνίδι η Κ. ξεκινούσε να παίζει σε μία ομάδα αλλά στο τέλος έμενε μόνη, το ίδιο συνέβαινε και στο διάλειμμα. Σχεδιάστηκαν οκτώ παρεμβάσεις σε διάστημα δύο μηνών. Χρησιμοποιήσαμε τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος όπως επίσης και γνωστές ιστορίες από την παιδική λογοτεχνία. Με βιωματικό τρόπο δουλέψαμε έννοιες όπως ενσυναίσθηση, διαφορετικό, ξένο. Στόχος μας ήταν η ευαισθητοποίηση των νηπίων στις παραπάνω έννοιες και κυρίως η αποδοχή και η ένταξη της Κ. στην ομάδα και στην νέα της ζωή.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εκπαιδευτικό Δράμα, Διαφορετικότητα, Ξένος.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σκοπός της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης είναι η αποδοχή του καινούργιου μέλους στο νηπιαγωγείο. Ξεκινάμε με το δεδομένο ότι κάθε άνθρωπος, έτσι κι αλλιώς είναι διαφορετικός. Από τα εξωτερικά χαρακτηριστικά που διακρίνουν έναν άνθρωπο ακόμη κι αν ανήκουν στην ίδια οικογένεια, έως τις ιδέες, τις αντιλήψεις, τα ήθη και τα έθιμά του. Η Κ. όμως, πέρα από την εμφανή και συγκεκριμένη διαφορά από τους υπόλοιπους, που ήταν η διαφορετική γλώσσα, το διαφορετικό χρώμα δέρματος, η διαφορετική κουλτούρα, προήλθε και από μία εμπόλεμη χώρα. Ο πόλεμος είναι μια συνθήκη άγνωστη για αυτές τις ηλικίες και ως έννοια είναι αρκετά σύνθετη και πιθανά ακατανόητη. Για την Κ. όμως ο πόλεμος ήταν η δική της πραγματικότητα.

Για το σκοπό αυτό επιλέξαμε να χρησιμοποιήσουμε το Εκπαιδευτικό Δράμα, όπου τα παιδιά με βιωματικό τρόπο θα προσπαθούσαν να «μπουν στη θέση του άλλου». Να κατανοήσουν ότι ένας άνθρωπος βιώνει διαφορετικές εμπειρίες από έναν άλλο. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού υπογραμμίζεται ότι «Οι αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές δίνουν έμφαση στη μάθηση μέσα από την ενεργητική – βιωματική επαφή των μικρών παιδιών με ποικίλο υλικό και με ανθρώπους» (Δαφέρμου, Κουλούρη & Μπασαγιάννη, 2006: 22).

Με αφετηρία τα παραπάνω πραγματοποιήσαμε οκτώ παρεμβάσεις σε διάστημα 2 μηνών περίπου. Δουλέψαμε την έννοια της «διαφορετικότητας» με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και με γνωστές ιστορίες από την παιδική λογοτεχνία.

### ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Το Εκπαιδευτικό Δράμα ορίζεται «...ως μία δραστηριότητα θεατρική, με παιδαγωγικά στοιχεία, όπου καλλιεργείται ο αυθορμητισμός του παιδιού καθώς και η φυσική του ανάγκη για παιχνίδι, μέσα από τη θεατρική του πράξη. Είναι ένας τρόπος μάθησης, έκφρασης συναισθημάτων, ψυχικής καλλιέργειας, δημιουργικότητας και δημιουργίας.» (Λαμπρονίκου, 2017: 6).

Με τις τεχνικές του Δράματος τα παιδιά συναντάνε τον ήρωα του λογοτεχνικού κειμένου, το βιώνουν τόσο ατομικά όσο και συλλογικά, εφόσον υποδύονται ρόλους και διερευνούν το θέμα που διαπραγματεύεται η ιστορία. Για το Δράμα ο Way υπογραμμίζει ότι είναι «μία παιδαγωγική της ζωής» (Way, 1967: 6). Υπογραμμίζει δηλαδή ότι οι εμπειρίες που αποκτά το άτομο στη ζωή δεν συνεπάγονται από τη «σπουδή» αλλά από την πορεία του ανθρώπου όπου η φαντασία και η δημιουργικότητα, έχουν τη δική τους θέση σ' αυτό που ονομάζουμε «εμπειρία ζωής». Για τον Way το δράμα έχει στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη του ατόμου, την αυτοπραγμάτωσή του και την αυτογνωσία.

Αργότερα ο Courtney, υποστήριξε ότι η ίδια η πράξη που διενεργεί το πρόσωπο δημιουργεί ένα νόημα και μία έννοια σε σχέση με την αλληλεπίδραση που προκαλεί με τον εξωτερικό κόσμο και με τους άλλους (Courtney, 1980: 18). Ο ορισμός αυτός περιλαμβάνει και το θέατρο, δεδομένου ότι πολλοί ειδικοί κατά τη δεκαετία του '70 διαμόρφωσαν το Δράμα εμπνεόμενοι από τη μέθοδο Στανισλάβσκι και το θέατρο του Μπρεχτ.

Η βάση λοιπόν του Εκπαιδευτικού Δράματος είναι το θέατρο. Στηρίζεται συχνά στον αυτοσχεδιασμό, που είναι μια πολύτιμη τεχνική για μια δημιουργική πρακτική στην εξέλιξη της δράσης. Τα παιδιά αναλαμβάνουν ρόλους είτε ηθοποιών είτε θεατών. Δεν υπάρχει θεατρικό κείμενο όμως τις περισσότερες φορές υπάρχει κείμενο, που μπορεί να είναι ένα απόκομμα εφημερίδας, μία ιστορία, ένα παραμύθι ή ένα αληθινό γεγονός που θα αφηγηθεί κάποιος από την ομάδα. Έτσι τα νήπια έχουν τη δυνατότητα να βιώνουν την παρουσίαση μιας ιστορίας. Τα μυεί στους χαρακτήρες, στις αντιπαραθέσεις τους και στους ρόλους τους.

Κατά τη διάρκεια μιας αφήγησης στο νηπιαγωγείο, τα νήπια ζητούν να μην παραμεριστούν αλλά προσπαθούν να συμμετέχουν σ' αυτό που ξετυλίγεται μπροστά τους. Συναντούν διαφορετικούς τρόπους προσέγγισης της ιστορίας, η οποία αφηγείται και προβάλλεται μέσα από όλα τα πιθανά της στοιχεία, πρόσωπα, καταστάσεις και δράματα που ανοίγουν πολλαπλά μονοπάτια προς τη φαντασία και τη μυθοπλασία. Με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος ο εκπαιδευτικός παροτρύνει τα νήπια να προσεγγίσουν το διαφορετικό με τρόπο τέτοιο, ώστε να μιλούν στη θέση του «άλλου» να δοκιμάζουν καταστάσεις, τόπους, πρόσωπα, θέματα που παρ' όλο που τους είναι οικεία, μιλάνε για νέες πραγματικότητες ή δίνουν διαφορετικές λύσεις, δικές τους, στην εξέλιξη του μύθου. Έτσι δίνουμε στα παιδιά το λόγο. Το δικαίωμα στο λόγο παραμένει μια αναγκαιότητα ακόμα και αν οι πορείες που μας οδηγούν σ' αυτό δεν είναι πάντοτε προφανείς. Οι κραυγές, τα χαμόγελα, οι κινήσεις, οι σιωπές, αποτελούν κι αυτά λόγο και κείμενο. Το κείμενο που με ένα εντελώς δικό του τρόπο δημιουργούν, εμπνεόμενα από την ιστορία.

## Η ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ

Η ενασχόληση με την Παιδική Λογοτεχνία στο νηπιαγωγείο αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δραστηριότητες. Είτε ως ανάγνωση μιας ιστορίας, είτε με τη δανειστική βιβλιοθήκη, είτε ως αφορμή για την επεξεργασία ενός θέματος ή ενός project. Σίγουρο είναι, ότι η παιδική λογοτεχνία είναι για τα παιδιά ένας ολόκληρος κόσμος διότι με το λογοτεχνικό κείμενο ενεργοποιούν τη φαντασία τους και επιθυμούν να τη βιώσουν. Τους παραχωρείται μία ελευθερία ευρηματικότητας που θα γεννήσει ιστορίες, χαρακτήρες και εικόνες. Με την ιστορία ή το παραμύθι που τους αφηγείται ο ενήλικας οφείλουν να το ανακαλύψουν, να το προβάλλουν και να το διαμορφώσουν. «*Το πρώτο θετικό στοιχείο των αφηγήσεων λογοτεχνικών ιστοριών είναι ότι συνιστούν το υλικό μιας κοινής βάσης, μέσα από το οποίο θα εκκινήσει μια διαδικασία μάθησης, επικοινωνίας και δημιουργικής έκφρασης*» (Αναγνωστοπούλου, 2001: 17).

Η φαντασία και η δημιουργική έκφραση πρέπει να υλοποιηθεί και να τεκμηριωθεί. Όπως υπογραμμίζει η Κανατσούλη «...*δια της φαντασίας τίθεται*

υπαινκτικά η άποψη ότι η ρεαλιστική οπτική των πραγμάτων μένει πολύ στην επιφανειακή γνώση» (Κανατσούλη, 2000: 107). Εδώ ακριβώς γίνεται η «συνάντηση» με το Εκπαιδευτικό Δράμα. Σ' αυτό το σημείο οι ήρωες φεύγουν από το κείμενο και δίνουν τη δική τους συνέχεια στην πλοκή και στους χαρακτήρες. Όπως αναφέρει η Γιαννικοπούλου «...χαρακτήρες δραπετεύουν από το διηγητικό επίπεδο προς ένα άλλο, το οποίο οι ίδιοι προβάλλουν ως εξωδιηγητικό, δηλαδή την έξωθεν του βιβλίου πραγματικότητα...» (Γιαννικοπούλου, 2008: 104). Σε αυτό «το εξωδιηγητικό» σημείο των χαρακτήρων, τους συναντάμε και τους χρησιμοποιούμε στο Εκπαιδευτικό Δράμα. Τους χρησιμοποιούμε σαν την πρώτη αντάμωση με τον κόσμο των μορφών, που δεν αλλοιώνουν το μύθο αλλά συμβάλλουν στη διερεύνησή του. Η ιστορία, όποια κι αν είναι η δομή και το ύφος της παραμένει το βασικό στέλεχος της δράσης. Επιτρέπει τη συνειδητοποίηση του φανταστικού και τα ωθεί σε νέες εξερευνήσεις. Αν μεταφέρουμε το φανταστικό στοιχείο έξω από την ασάφεια οδηγώντας το σε μια ύπαρξη με επικοινωνιακές δυνάμεις, το Εκπαιδευτικό Δράμα αποτελεί τη γέφυρα που θα ενώσει την ιστορία με τη δράση. Μπορεί επίσης να είναι η γέφυρα ομαδοποίησης, όπου άλλος θα προσφέρει το λόγο, άλλος την κίνηση, το χρώμα, το χώρο και το χρόνο, τη συλλογικότητα δηλαδή.

Η αντάμωση της παιδικής λογοτεχνίας με το Εκπαιδευτικό Δράμα δίνουν στα παιδιά την πρόσβαση να θεμελιώσουν και να επινοήσουν το προσωπικό τους φανταστικό με τη εξερεύνηση των ηρώων. Οι χαρακτήρες των ηρώων ή του ήρωα που εμφανίστηκε κατά τη διήγηση της ιστορίας, με το Δράμα ξεφεύγει από τα όσα του αποδόθηκαν με το χαρτί και το μολύβι. Για να υπάρξει θα πρέπει να μιλήσει, να περπατήσει, να συνομιλήσει με άλλους χαρακτήρες, να δώσει λύση σε προβλήματα και προβληματισμούς.

#### **«ΤΟ ΔΙΑΦΟΡΕΤΙΚΟ»**

Με την είσοδο της μικρής Κ. στο σχολείο είδαμε εκ νέου έννοιες όπως «διαφορετικός», «ξένος». Ο καθηγητής φιλοσοφίας Kearney, υπογραμμίζει: *η μορφή του "ξένου"- που ποικίλλει από την αρχαία έννοια του ξένου, έως τη σύγχρονη προς εμάς κατηγορία του αλλοεθνούς εισβολέα – συχνά λειτουργεί ως μία οριακή εμπειρία για τους ανθρώπους προκειμένου να προσδιορίσουν τον εαυτό τους σε σχέση και έναντι των άλλων.* (Kearney, 2006: 19).

Στην τάξη μας από την αρχή της χρονιάς βιώσαμε τη διαφορετικότητα καθώς η ομάδα αποτελούνταν από τη μαρί, η οποία μόλις είχε έρθει από την Αφρική ήταν έγχρωμη και μιλούσε μόνο γαλλικά, την Τζουλή που ο μπαμπάς της ήταν από την Αφρική και η μαμά της από την Ελλάδα, παιδιά από την Αλβανία που μέρδευαν τα ελληνικά με τα αλβανικά με αποτέλεσμα πολλές φορές να μην μπορούμε να κατανοήσουμε τι ακριβώς θέλουν να πούνε. Με πολλές δράσεις δουλέψαμε τη διαφορετικότητα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Όμως τώρα μαζί με όλα τα παραπάνω προστέθηκε ο «πόλεμος». Η διαφορετικότητα εδώ ξεδιπλώνει μία άλλη παράμετρο: ξένα στα μέχρι τώρα δεδομένα. Ήταν επιτακτική ανάγκη να επαναπροσδιορίσουμε την έννοια αυτή από ένα άλλο πρίσμα, το οποίο δεν ήταν εύκολα κατανοητό σε πεντάχρονα παιδιά. Ο Banks, υποστηρίζει ότι: *«Μόνον αν δούμε την καταγωγή και τις συμπεριφορές μας κάτω από το πρίσμα άλλων φυλετικών και εθνικών πολιτισμών θα μπορέσουμε να τις κατανοήσουμε πλήρως.»* (Banks, 2004: 21)

#### **ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΔΡΑΣΗΣ**

- Με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού δράματος να ευαισθητοποιηθούν και να προβληματιστούν τα νήπια για την έννοια του διαφορετικού και του ξένου.



Τα νήπια να καταφέρουν να κατανοήσουν και να αναγνωρίσουν με βιωματικό τρόπο τα συναισθήματα, τους φόβους και τις προσδοκίες των πρωταγωνιστών καθώς και να έρθουν σε επαφή με τον σωστό τρόπο αντιμετώπισης του διαφορετικού.

- Να καλλιεργηθεί η δημιουργικότητα, η φαντασία, η αυτοπεποίθηση και η αυτοπειθαρχία μέσω της θεατρικής έκφρασης.

## Η ΣΥΛΛΟΓΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους:

- Ημερολόγιο. Από την αρχή της χρονιάς κρατήσαμε ημερολόγιο της καθημερινότητας της τάξης καθώς και των αντιδράσεων και των σχέσεων των παιδιών μεταξύ τους. Με την έλευση του νηπίου στο σχολείο υπήρξε επισταμένη παρατήρηση της Κ. αλλά και των αντιδράσεων της ομάδας απέναντι στην Κ.
- Οπτικοακουστικά μέσα. Ζωγραφιές, βίντεο, φωτογραφίες.

## ΤΑ ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΗΣ ΔΡΑΣΗΣ

- Η συμμετοχή και η εμπλοκή των νηπίων στο Εκπαιδευτικό Δράμα
- Η κατανόηση των εννοιών, διαφορετικός, ξένος και η μεταξύ τους επικοινωνία.
- Οι τρόποι διαχείρισης των φάσεων του Εκπαιδευτικού Δράματος.

## ΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το νηπιαγωγείο που πραγματοποιήθηκε η παρέμβαση βρίσκεται στο κέντρο της Αθήνας. Συστεγάζεται με ένα δημοτικό και με ένα ακόμη νηπιαγωγείο το οποίο βρίσκεται σε άλλο όροφο. Η τάξη μας βρίσκεται στον α' όροφο του δημοτικού σχολείου. Είναι ευάερη και ευήλια. Έχει οκτώ παιδαγωγικές γωνιές: γωνιά βιβλιοθήκης, γραφής, ζωγραφικής (καβαλέτο), μακαλάικου, κουζίνας, μεταμφίεσης, κουκλοθέατρου και οικοδομικού υλικού. Στους τοίχους υπάρχουν έργα των παιδιών ομαδικά και ατομικά. Η τουαλέτα βρίσκεται απέναντι από την τάξη. Το διάλειμμα γίνεται στην αυλή του σχολείου, η οποία μοιράζεται με το δημοτικό και το άλλο νηπιαγωγείο.

Η τάξη απαρτίζεται από 17 παιδιά: από αυτά τα παιδιά 12 είναι νήπια και 5 προνήπια. Εννέα κατάγονται από την Ελλάδα, έξι κατάγονται από την Αλβανία και 2 νήπια από την Αφρική. Επίσης η τάξη έχει 9 κορίτσια και 8 αγόρια. Με την ομάδα των 17 παιδιών δουλέψαμε από την αρχή της σχολικής χρονιάς ατομικά, ομαδικά (σε μικρές ομάδες) και συλλογικά (με το σύνολο των παιδιών της τάξης) έτσι όπως ορίζεται στον Οδηγό Νηπιαγωγού με γενικότερες επιδιώξεις την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, την καλλιέργεια της συναισθηματικής και της αισθητικής ευαισθησίας την προώθηση της αναγνώρισης και του σεβασμού της πολιτισμικής ποικιλομορφίας της σχολικής κοινότητας (Δαφέρμου, Κουλούρη, & Μπασαγιάννη, 2006: 89). Για την επίτευξη των γενικότερων παιδαγωγικών στόχων ακολουθήσαμε διαθεματικές δραστηριότητες και projects σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

## Η ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

Σ' αυτό το πλαίσιο και ενώ είχαμε φτάσει κοντά στις διακοπές των Χριστουγέννων δεχτήκαμε ένα τηλεφώνημα από την το γραφείο της Α/θμιας εκπαίδευσης όπου μας ενημέρωσαν ότι μετά τα Χριστούγεννα θα γραφτεί στο σχολείο μας ένα παιδί πρόσφυγας από την Συρία. Αμέσως μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία ήρθε στο σχολείο η Κ. με

τον πατέρα της, τη μεταφράστρια και την κοινωνική επιστήμονα. Έγινε η εγγραφή και η Κ. ξεναγήθηκε στην τάξη από τα παιδιά και με την βοήθεια της μεταφράστριας. Η μικρή έδειχνε ενθουσιασμένη καθώς ήταν η πρώτη φορά που πήγαινε σχολείο. Η κοινωνική επιστήμονας που είχε αναλάβει την οικογένεια με ενημέρωσε ότι η Κ. είχε άλλα 6 αδέρφια (κάποια από αυτά γράφτηκαν στο συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο) και ήρθε από τη Συρία κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες με τα αδέρφια και τους γονείς της. Στόχος της οικογένειας ήταν η μετεγκατάστασή τους στη γερμανία όπου τους περίμενε η υπόλοιπη οικογένεια. Ωστόσο επειδή η διαδικασία της μετεγκατάστασης απαιτούσε χρόνο τα παιδιά αποφασίστηκε να φοιτήσουν στο σχολείο. Στην ολομέλεια της τάξης, η ομάδα ενημερώθηκε για το νέο παιδί και έγινε μία πρώτη συζήτηση για τους λόγους που η Κ. έφτασε στη χώρα μας.

Όταν η Κ. ήρθε στο σχολείο, η ομάδα είχε ήδη δουλευτεί και δεθεί όλο το προηγούμενο τρίμηνο. Τα νήπια ναι μεν δέχτηκαν την Κ. ως το νέο μέλος της τάξης μας, ωστόσο καθώς περνούσαν οι μέρες και οι εβδομάδες διαπιστώναμε ότι δεν την αποδεχότανε στην ομάδα τους. Έγιναν κάποιες συζητήσεις, ωστόσο στην καθημερινότητα τα πράγματα δεν ήταν απλά. Στο ελεύθερο παιχνίδι η Κ. ξεκινούσε να παίζει σε μία ομάδα αλλά στο τέλος έμενε μόνη, το ίδιο συνέβαινε και στο διάλειμμα.

Η σκέψη ήταν να χρησιμοποιήσουμε τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος με στόχο αφενός να ενεργοποιηθεί η ομάδα, να μπει στην «θέση του άλλου» και αφετέρου να κατανοήσουν με βιωματικό τρόπο το «διαφορετικό». Ο Ryngaert, όσον αφορά την ομάδα υπογραμμίζει: «*Η ομάδα είναι ο τόπος που το άτομο διαμορφώνεται μέσα από τους άλλους χωρίς να βουλιάζει στο ναρκισσισμό και στις ομαδικές εντυπώσεις*» (Ryngaert, 1996: 23). Η ομάδα εδώ είναι ο καταλύτης, πολύτιμο εργαλείο για τις στιγμές εκείνες, όπου τα παιδιά έχουν μία δυσκολία να εκφράσουν την προσωπική τους ευαισθησία. Αποτελεί ένα στήριγμα και ένα σημείο εκκίνησης.

Αφορμή ήταν αγαπημένα βιβλία της παιδικής λογοτεχνίας που τα χρησιμοποιήσαμε ως εργαλείο για τις παρεμβάσεις. «*Το κείμενο αντικαθίσταται από ένα αυτοσχέδιο λόγο ή συμπληρώνεται ξεκινώντας από ένα σκελετό*» (Ryngaert, 1996: 23). Τα βιβλία αποτέλεσαν πολλές φορές την αφορμή ή την αφορμή για να ξετυλιχτεί η δράση.

Δουλέψαμε δύο μήνες με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Πραγματοποιήθηκαν σε αυτό το διάστημα οκτώ παρεμβάσεις, οι οποίες «... *συγκλίνουν στα εξής σημεία: στοχεύουν στην αρμονική συνύπαρξη των διαφορετικών ομάδων, δίνουν έμφαση στην πολιτισμική διαφορά και θεωρούν την αναγνώριση και την αποδοχή στο σχολείο της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών μοχλό ένταξής τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα*» (Ανδρούσου & Ασκούνη, 2007: 23). Οι παρεμβάσεις είχαν στόχο, να δημιουργήσουν μία γέφυρα, ένα δίαυλο επικοινωνίας ουσιαστικής ανάμεσα στην ομάδα, με ότι αυτό περικλείει: αποδοχή, αναγνώριση, ένταξη. Η κάθε παρέμβαση είχε ως αφετηρία ένα γνωστό παραμύθι. Το κάθε παραμύθι το δουλεύαμε με τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος. Έτσι η κάθε παρέμβαση είχε 10 – 15 φάσεις (ή αλλιώς τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος).

Παρακάτω θα παρουσιάσουμε μία από τις τελευταίες παρεμβάσεις που πραγματοποιήθηκαν και είναι κατά τη γνώμη μας η πιο χαρακτηριστική της δουλειάς που έγινε με τα παιδιά. Η παρέμβαση είχε διάρκεια μία εβδομάδα και σε αυτό το διάστημα πραγματοποιήθηκαν 14 φάσεις (ή τεχνικές).

### **Το σχέδιο του Δράματος**

Θέμα: Διαφορετικότητα, ξένος

Αφορμή: Το βιβλίο «το κουτί του Σιλάν»<sup>15</sup>

Βασικό ερώτημα:

- Με ποιους τρόπους μπορούμε να αποδεχτούμε το διαφορετικό?

<sup>15</sup>Χαλικιά, Α., Σταματιάδη, Ν. (2017). *Το κουτί του Σιλάν*. Αθήνα: Ίκαρος.

Άλλα ερωτήματα:

- Πως διαμορφώνεται η στάση μας απέναντι στο διαφορετικό?
- Μπορεί να αλλάξει?
- Με ποιους τρόπους?

1<sup>η</sup> φάση:

Συζήτηση. Κάνουμε ένα μεγάλο κύκλο και δείχνουμε στα παιδιά τις δύο πρώτες σελίδες του βιβλίου, χωρίς να διαβάσουμε κάτι. Τους προτρέπουμε να παρατηρήσουν την εικόνα με προσοχή και να την περιγράψουν. Οι ερωτήσεις που θέτουμε: Τι μπορεί να αισθάνεται αυτό το παιδί, τι σκέφτεται, που βρίσκεται, είναι ευχαριστημένος εκεί που βρίσκεται...

Απαντήσεις νηπίων: φοβάται, είναι μόνος του, είναι θυμωμένος, μάλωσε με τους φίλους του, θέλει να παίξει με τους φίλους του, είναι στεναχωρημένος, κάτι κρύβει, κάτι κρατάει στα χέρια του...

Η Δασκάλα ενημερώνει ότι το όνομα του παιδιού είναι Σιλάν.

Στόχος: να έρθουν τα παιδιά σε μία πρώτη επαφή με το θέμα του βιβλίου. Να προβληματιστούν με τις εικόνες, να κάνουν υποθέσεις.

2<sup>η</sup> φάση:

Παγωμένες εικόνες. «*Τα παιδιά σχηματίζουν με το σώμα τους μία εικόνα από μία φάση του Δράματος. Μένουν ακίνητα, η δράση 'παγώνει'*». (Λαμπρονίκου, 2017: 13). Ζητάμε από τα νήπια να αναπαραστήσουν δύο παγωμένες εικόνες:

α) Ο Σιλάν μόνος κρατάει το κουτί του.

β) Ο Σιλάν και οι συμμαθητές του.

Στόχος: να αρχίσουν τα παιδιά να χτίζουν, το καθένα ξεχωριστά, το ρόλο του Σιλάν.

3<sup>η</sup> φάση:

Συμβούλιο εντός Ρόλου. «*Η ομάδα με τη Δασκάλα σε ρόλο (ΔσΡ), συζητάει για ένα θέμα σχετικά με το Δράμα. Ανταλλάσσουν πληροφορίες, ο καθένας λέει τη γνώμη του και μπορεί να παρθούν και αποφάσεις για τη συνέχεια*» (Λαμπρονίκου, 2017: 16).

Η Δασκάλα σε ρόλο (Δσρ) λοιπόν, δίνει κάποιες πληροφορίες: «*το παιδί ζει σε κέντρο φιλοξενίας. Το κουτί το κουβαλάει συνέχεια μαζί του, φοβάται να το αφήσει εκεί που μένει, μην του το πάρουν...*»

Όλοι οι μαθητές στο συμβούλιο μαζί με τη δασκάλα σε Ρόλο (ΔσΡ) συζητάνε για τον Σιλάν. Παρατηρούν και σχολιάζουν αυτό που κρατάει στο χέρι του: το κουτί. Επίσης συζητάνε γιατί δεν μπορεί να αφήσει το κουτί στο Κέντρο φιλοξενίας. Τίθεται το ερώτημα στην ομάδα τι είναι το κέντρο φιλοξενίας: γιατί βρέθηκε ο Σιλάν στο κέντρο φιλοξενίας αλλά και που βρισκόταν πριν. Στο συμβούλιο ακούστηκαν διάφορες γνώμες για τα κέντρα φιλοξενίας όπως: *είναι ξενοδοχεία που μένεις όταν δεν έχεις που να μείνεις... όταν είσαι ξένος, πληρώνεις και μένεις εκεί... σε φιλοξενούν οι συγγενείς σου μέχρι να ετοιμαστεί το σπίτι σου...* Η Δασκάλα σε Ρόλο εξηγεί τι είναι τα κέντρα φιλοξενίας και έτσι η ομάδα δείχνει να καταλαβαίνει τους λόγους που ο Σιλάν μπορεί να βρίσκεται εκεί.

Στόχος: να μάθει η ομάδα περισσότερες πληροφορίες για τον Σιλάν, να καθυστερήσει η δράση και να εμβαθύνουμε περισσότερο στο Δράμα και στο ρόλο του Σιλάν.

4<sup>η</sup> φάση:

Αντικείμενα του ρόλου. «*Η δασκάλα, αφού τους μιλήσει για τον ρόλο, ζητάει από την ομάδα να υποθέσουν τα αντικείμενα του ρόλου και να τα παρουσιάσουν...*» (Λαμπρονίκου, 2017: 14).

Η ομάδα με τα έως τώρα δεδομένα προσπαθεί να φανταστεί και να βρει τα αντικείμενα που χαρακτηρίζουν τον Σιλάν. Οι ερωτήσεις που θέτει η Δασκάλα είναι οι εξής: Που βρισκόταν ο Σιλάν πριν έρθει εδώ, πως ήταν το δωμάτιό του, τι παιχνίδια και τι αντικείμενα υπήρχαν στο δωμάτιό του.

Ζητάμε από τα παιδιά να περιγράψουν ή να ζωγραφίσουν ή να φέρουν (αν υπάρχουν στην τάξη), τρία αντικείμενα από το δωμάτιο του Σιλάν στην πατρίδα του. Τα νήπια έφεραν τρία βιβλία, τρία ζωάκια και το κουτί. Ακολούθησε συζήτηση για το πόσο

σημαντικά είναι αυτά τα αντικείμενα και πως μπορεί να νιώθει που τα έχει αφήσει πίσω (Εικόνα 1).

Στόχος: να φανταστούν τα νήπια τα παιχνίδια που μπορεί να είχε ο Σιλάν στη πατρίδα του, να κατανοήσουν μέσα από αυτό τον χαρακτήρα του και να παρατηρήσουν ότι μπορεί να έχουν και τα ίδια παιχνίδια.



Εικόνα 1. Τα προσωπικά υπάρχοντα του ρόλου. Τα νήπια «υποθέσανε» και καταθέσανε στο Δράμα τρία «πολύτιμα» αντικείμενα από το παιδικό δωμάτιο του Σιλάν.

5<sup>η</sup> φάση:

Σκηνές από τη ζωή του Σιλάν. Η ομάδα χωρίζεται σε μικρότερες ομάδες. «*Η κάθε ομάδα παρουσιάζει αυτοσχεδιαστικές σκηνές από το Δράμα με κίνηση και λόγο.*» (Λαμπρονίκου, 2017: 16). Οι σκηνές που παρουσιάστηκαν από τα παιδιά ήταν:

α) Που και πως ζούσε στην πατρίδα του: Οι ομάδες παρουσίασαν τον Σιλάν με τους φίλους του να παίζουν στην πατρίδα του.

β) Που βρίσκεται τώρα: Ο Σιλάν παίζει μόνος του με το κουτί πάντα δίπλα του.

γ) Πως περνάει στο σχολείο: Ο Σιλάν παρατηρεί τους συμμαθητές του να παίζουν πάντα με το κουτί αγκαλιά.

Στόχος: Να καλλιεργήσουν την φαντασία τους, μπαίνοντας στη διαδικασία να σκεφτούν πως ζούσε στη πατρίδα του ο Σιλάν, πως συμπεριφερόταν και πως ζει εδώ στην Ελλάδα.

6<sup>η</sup> φάση:

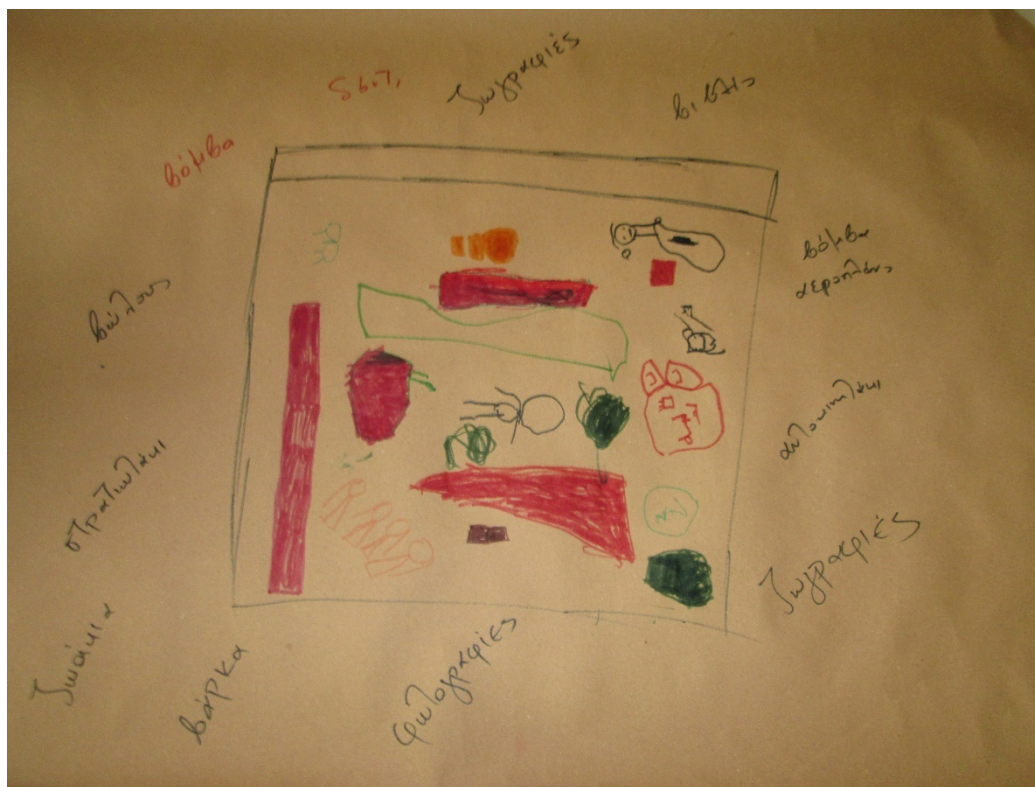
Συζήτηση εκτός ρόλου: Η ομάδα εκτός ρόλου προβληματίζεται για τον Σιλάν. Τα ερωτήματα που θέτουν είναι τα εξής: Ο Σιλάν γιατί έχει πάντα το κουτί μαζί του, Είναι κάτι πολύτιμο και το κρατάει συνέχεια στα χέρια του, φοβάται ότι θα του το πάρουν, γιατί...

7<sup>η</sup> φάση:

Ρόλος στον τοίχο. «... από τη διαδικασία του Δράματος η ομάδα καλείται να γράψει μέσα στο περίγραμμα αυτό που πιστεύουν ότι σκέφτεται και αισθάνεται ο ρόλος που απεικονίζεται στο περίγραμμα. Εκτός του περιγράμματος, η ομάδα καλείται να γράψει αυτό που οι ίδιοι αισθάνονται για τον ρόλο...Με αυτό τον τρόπο η ομάδα κατανοεί τη θέση και τα συναισθήματα του 'άλλου'» (Λαμπρονίκου, 2017:14).

Ζωγραφίζουμε ένα κουτί. Μέσα στο κουτί ζητάμε από τα νήπια να ζωγραφίσουν ή να γράψουν αυτό που έχει ο Σιλάν στο κουτί (μπαινάω στη θέση του Σιλάν). Έξω από το κουτί ζητάμε να ζωγραφίσουν ή να γράψουν αυτό που ο καθένας νομίζει ότι έχει. Τα νήπια μέσα στο κουτί ζωγράρισαν: στρατιωτάκια, βάρκα, φωτογραφίες, playmobil, γράμμα, δέντρο. Έξω από το κουτί γράψαμε (υπαγόρευσαν τα νήπια και έγραψε η δασκάλα): δόντι, ζωγραφιές, βιβλία, βόμβα, μαρκαδόρους, αυτοκόλλητα. (Εικόνα 2).

Στόχος: να μπουνε στη θέση του Σιλάν και να σκεφτούν τι παιχνίδια θα ήθελαν να πάρουν μαζί τους ως «Σιλάν».



Εικόνα 2. Ρόλος στον τοίχο. Τα νήπια ζωγράρισαν μέσα στο κουτί τα παιχνίδια του Σιλάν.

8<sup>η</sup> φάση:

Η είδηση μεταδίδεται από στόμα σε στόμα (κύκλος του κουτσομπολιού). «*Η ΔσΡ "διαδίδει" μία πληροφορία, μία φήμη σχετικά με κάποιον ρόλο που θα βοηθήσει στην εξέλιξη του Δράματος*» (Λαμπρονίκου, 2017: 15).

Η Δασκάλα σε Ρόλο Σιλάν εμπιστεύεται στο φίλο του τον Ταρίμ, που είναι καιρός στην Ελλάδα και μιλάει Ελληνικά, ότι θα ήθελε πάρα πολύ να δείξει στους συμμαθητές του το περιεχόμενο του κουτιού αλλά φοβάται ότι θα τον κοροϊδέψουν ή ότι θα του το πάρουν το κουτί. Κι αν του το πάρουν θα λυπηθεί πολύ... Ο Ταρίμ ήθελε να βοηθήσει τον Σιλάν. Αποφάσισε να μιλήσει σε έναν συμμαθητή του και να του εξηγήσει το πρόβλημά του... Η είδηση μεταδίδεται από στόμα σε στόμα.

Στόχος: να προωθήσει η δασκάλα τη δράση.

9<sup>η</sup> φάση:

Διάδρομος της συνείδησης. «*Η ομάδα χωρίζεται σε δύο υποομάδες, οι οποίες στέκονται η μία απέναντι στην άλλη (αντικριστά). Σχηματίζουν με αυτό τον τρόπο έναν διάδρομο...*» (Λαμπρονίκου, 2017: 16). Δημιουργείται ένας διάδρομος από δύο σειρές παιδιών. Το κάθε παιδί ως Σιλάν θα περάσει τον διάδρομο. Καθώς περνά ακούει διάφορες γνώμες: να το δείξεις το κουτί γιατί θα καταλάβουν οι συμμαθητές σου ότι είναι πολύτιμα τα πράγματα που έχεις μέσα, μην το δείξεις θα σε κοροϊδέψουν, θα στο κλέψουν, να το δείξεις έτσι θα κάνεις πιο γρήγορα φίλους (Εικόνα 3).

Ο Σιλάν αποφασίζει να δείξει το περιεχόμενο του κουτιού στους συμμαθητές του. Είναι ζωγραφιές από τους φίλους του στην Συρία, που του χάρισαν πριν φύγει. Στόχος: Περνώντας από τον διάδρομο της συνείδησης να μούνε στη θέση του Σιλάν, ο οποίος βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα δίλημμα.



Εικόνα 3. Ο διάδρομος της συνείδησης. Το κάθε παιδί σε ρόλο Σιλάν περνάει από τον διάδρομο της συνείδησης.

10<sup>η</sup> φάση:

Πρόσκληση σε μυστική συνάντηση.

Η Δσρ Ταρίμ προσκαλεί την ομάδα να συζητήσουν για τον Σιλάν. Τι μπορούμε να κάνουμε για να αισθανθεί καλύτερα με εμάς τους συμμαθητές του. Μπορούμε να κάνουμε μία τεράστια ζωγραφιά και να του την χαρίσουμε. Ίσως έτσι καταλάβει ότι και εμείς τον αγαπάμε.

Στόχος: να βρει τρόπο η ομάδα να δείξει την αγάπη και την προσοχή προς τον Σιλάν.

11<sup>η</sup> φάση:

Ομαδική ζωγραφική: τα παιδιά ζωγραφίζουν για τον Σιλάν.

12<sup>η</sup> φάση:

Η γιορτή: τα παιδιά οργανώνουν μία γιορτή ώστε να δώσουν την τεράστια ζωγραφιά τους στον Σιλάν.

13<sup>η</sup> φάση:

Η ομάδα – ανθρώπινη αλυσίδα αγάπης. Τα νήπια σχηματίζουν με το σώμα τους και με τα χέρια τους μία αλυσίδα για να «προστατεύσουν» τον Σιλάν.

Στόχος: Οι τρεις τελευταίες φάσεις έχουν στόχο να μούνε τα παιδιά στον κόσμο του Δράματος, να βιώσουν τις σκηνές του αυτοσχεδιασμού και να δείξουν έμπρακτα την αγάπη και την αποδοχή προς τον Σιλάν.

14<sup>η</sup> φάση:

Συζήτηση – Αναστοχασμός. Στόχος της συζήτησης είναι να εκφράσουν τα παιδιά τη γνώμη τους για το Δράμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν από την εκπαιδευτικό ήταν οι ακόλουθες: τι νομίζετε ότι μας αποκαλύπτει η ιστορία του Σιλάν, εσάς σας αφορά η ιστορία, έχετε κοινά σημεία με τον Σιλάν, αν ναι ποια είναι τα κοινά σημεία που έχετε με τον Σιλάν, τι θα κάνατε στη θέση του.

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΔΡΑΣΗΣ

Ο βασικός στόχος της εκπαιδευτικής δράσης που παρουσιάσαμε ήταν η αποδοχή από την ομάδα του νέου παιδιού της τάξης. Χρησιμοποιήσαμε ως εργαλεία αυτής της δράσης τις τεχνικές του Εκπαιδευτικού Δράματος και ένα βιβλίο από την παιδική λογοτεχνία (το κουτί του Σιλάν).

Δημιουργήσαμε έτσι, ένα πλαίσιο οργανωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε τα νήπια να αισθανθούν ασφάλεια για να «δράσουν», να συνεργαστούν και να αλληλεπιδράσουν με τους ενηλίκους και κυρίως με τους συνομηλίκους. Προκειμένου να «γνωρίσουν» τον Σιλάν στην 2<sup>η</sup> φάση δημιούργησαν παγωμένες εικόνες με όσα στοιχεία γνώριζαν έως εκείνη την στιγμή από τη ζωή και τον χαρακτήρα του. Χρησιμοποίησαν έτσι την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους. Στην 4<sup>η</sup> φάση με την τεχνική τα προσωπικά υπάρχοντα του ρόλου μπήκαν στη διαδικασία να σκεφτούν για τα παιχνίδια του Σιλάν στην Συρία και κατ' επέκταση και για τα δικά του παιχνίδια ο καθένας. Στην 5<sup>η</sup> φάση αυτοσχεδίασαν και παρουσίασαν σκηνές από την ζωή του Σιλάν στη Συρία και στην Ελλάδα. Στην 9<sup>η</sup> φάση, στο διάδρομο της συνείδησης μπήκανε στη θέση του Άλλου, του Σιλάν και βίωσαν το δίλημμα που τον απασχολούσε. Βρήκανε κοινά στοιχεία αλλά και διαφορετικά από τις ζωές τους. Κατανόησαν, με βιωματικό τρόπο ότι με τον συμμαθητή τους, παρόλο που δεν μιλάει τη γλώσσα τους, παρόλο που είναι διαφορετικός, που είναι ξένος έχουν πολλά κοινά όπως για παράδειγμα τα παιχνίδια (4<sup>η</sup> φάση: τα προσωπικά υπάρχοντα του ρόλου) ή αγαπημένους φίλους (5<sup>η</sup> φάση: σκηνές από την Συρία και την Ελλάδα). Βίωσαν, βήμα – βήμα τις έννοιες διαφορετικότητα, ξένος, ενσυναίσθηση και τελικά αποδοχή. Οι τρεις τελευταίες φάσεις (11<sup>η</sup>, 12<sup>η</sup> & 13<sup>η</sup> φάση) της παρέμβασης που παρουσιάσαμε είναι τελικά η αποδοχή και η έμπρακτη αγάπη στο διαφορετικό.

Στην συζήτηση που ακολούθησε η ομάδα προβληματίστηκε έντονα. Στην αρχή της κουβέντας φάνηκε ότι δεν «βγήκαν» από τη δράση. Ανησυχούσαν για την τύχη του Σιλάν. Έθεσαν ερωτήσεις: μέχρι πότε θα μείνει ο Σιλάν στο κέντρο φιλοξενίας, οι γονείς του που είναι, οι συμμαθητές και η δασκάλα του θα τον βοηθήσουν αν χρειαστεί κάτι...καλά έκανε και δεν έδειχνε τι είχε μέσα στο κουτί...Στο τέλος διαβάσαμε το βιβλίο «το κουτί του Σιλάν», όπου η μυθοπλασία είναι εντελώς διαφορετική από τη δράση που εμείς αναπτύξαμε. Τα νήπια χάρηκαν που ο Σιλάν στο κουτί του είχε τα χαμόγελα των συμμαθητών του εδώ στην Ελλάδα.

Σε «άλλο χρόνο» τα παιδιά παρατηρήσανε, ότι το κουκλάκι που φέρνει η Κ. μαζί της κάθε πρωί στο σχολείο είναι σαν... το κουτί του Σιλάν. Η ομάδα έπειτα από τις παρεμβάσεις αποδέχτηκε σιγά – σιγά την Κ. Η Κ. ήταν πιο χαρούμενη. Όταν μάθαμε ότι εγκρίθηκε η μετεγκατάσταση της Κ. και της οικογένειάς της στη γερμανία, διοργανώσαμε προς τιμήν της ένα κανονικό πάρτυ, με μπαλόνια, γλυκίσματα, χορό και ζωγραφιές. Δημιουργήσαμε ένα βιβλίο με ζωγραφιές και ευχές της ομάδας προς την Κ.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστοπούλου, Δ., Καλογήρου, Τ. & Πάτσιου, Β. (2001). *Λογοτεχνικά βιβλία στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Σχολή Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.

Ανδρούσου, Α., & Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και σχολείο. *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. ΥΠΕΠΘ: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Banks, A. J. (2004). *Πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (επιστημονική επιμέλεια – πρόλογος: Κουτσουβάνου Ε.). Αθήνα: Παπαζήσης.

Boal, A. (1997). *Théâtre del'opprime*. Paris: La Découverte.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο. (Στη χώρα των χρωμάτων)*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

- Courtney, R. (1980). *The Dramatic Curriculum*. New York: Drama Book Specialist.
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Kearney, R. (2006). *Ξένοι, Θεοί & τέρατα*. Αθήνα: Ίνδικτος.
- Λαμπρονίκου, Ε. (2017). *Το εκπαιδευτικό δράμα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Πηγή.
- Ryngaert, J. P. (1996). *Le jeu dramatique en milieu scolaire (3eme Ed.)*. Bruxelles: De Boeck.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. New York: Hum



## Η «Προστασία των ζώων» στο μικροσκόπιο της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στο Νηπιαγωγείο.

Μαβίδου Αναστασία, Υποψήφια Διδάκτωρ, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,  
[anmavido@gmail.com](mailto:anmavido@gmail.com)

Κακανά Δόμνα, Καθηγήτρια, Τ.Ε.Π.Α.Ε, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης,  
[dkakana@gmail.com](mailto:dkakana@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική αποτελεί μία σύγχρονη προσέγγιση για τον τρόπο οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας και του τρόπου εργασίας των παιδιών, έτσι ώστε να προσαρμόζεται ανάλογα στο καθένα ξεχωριστά. Αν και υπάρχει αρκετή βιβλιογραφία σχετικά με τον ορισμό της προσέγγισης, το πλαίσιο εφαρμογής της είναι αρκετά ασαφές, δημιουργώντας σύγχυση στους εκπαιδευτικούς που προσπαθούν να την εφαρμόσουν. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζεται το παράδειγμα μίας σειράς εκπαιδευτικών δράσεων Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής που αναπτύχθηκαν στο πλαίσιο της Θεματικής προσέγγισης με θέμα «Η προστασία των ζώων». Τα υποθέματα που αναπτύχθηκαν αφορούσαν: α) τα ζώα υπό εξαφάνιση, β) τα ζώα σε αιχμαλωσία και γ) τα δικαιώματα των ζώων. Η θεματική περιλάμβανε 8 διαφοροποιημένες δραστηριότητες ως προς τη μαθησιακή ετοιμότητα ή με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι μαθησιακές επιδιώξεις βασίστηκαν στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) και στόχευαν: α) στην αναγνώριση του ανθρώπινου παράγοντα ως καταλύτη για τον κίνδυνο εξαφάνισης των άγριων ζώων, β) στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με την αιχμαλωσία των άγριων ζώων, καθώς το φυσικό περιβάλλον είναι το πλέον κατάλληλο για αυτά και γ) στη διερεύνηση των δικαιωμάτων των ζώων και των ανθρώπινων συμπεριφορών που τα καταπατούν. Η διαφοροποιημένη θεματική εφαρμόστηκε σε 6 τάξεις νηπιαγωγείων, όπου συμμετείχαν συνολικά 80 νήπια σε διάστημα 4 εβδομάδων. Η αξιολόγηση των μαθησιακών επιδιώξεων πραγματοποιήθηκε με ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις των παιδιών πριν και μετά την παρέμβαση. Τα αποτελέσματα έδειξαν την αποτελεσματικότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν συμμετείχαν σε δράσεις Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική, Προστασία των ζώων, Θεματική Προσέγγιση, Μαθησιακή Ετοιμότητα, Ενδιαφέροντα

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Είναι γνωστό και κοινά αποδεκτό ότι κάθε παιδί είναι μοναδικό και δεν μοιάζει απόλυτα με κανένα άλλο. Ωστόσο, αυτή η μοναδικότητα τείνει να παραβλέπεται στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, όπου θεωρείται ότι υπάρχει ομοιομορφία, εφόσον όλα τα παιδιά ανήκουν στην ίδια ηλικιακή ομάδα. Οι εκπαιδευτικοί που έρχονται καθημερινά σε επαφή με τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι υπάρχουν ποικίλες διαφορές μεταξύ τους, όπως τα διαφορετικά επίπεδα ετοιμότητας, οι προτιμήσεις, οι ανάγκες, ακόμα και τα οικογενειακά περιβάλλοντα από όπου προέρχονται. Μάλιστα η διαφορετικότητα είναι πιθανό να οξυνθεί στο μέλλον εξαιτίας γεγονότων, όπως των επιπτώσεων της οικονομικής κρίσης, της αυξανόμενης μετανάστευσης κ.λπ.

Σε κάθε περίπτωση οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν αυτή τη διαφορετικότητα, προκειμένου να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις ανάγκες όλων των παιδιών και να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας. Διαφορετικά, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση παρεμβάσεων που αφορούν ένα ακαθόριστο μέσο επίπεδο της τάξης, που συνήθως βασίζεται σε νόρμες σχετικές με τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας ή στην «αίσθηση» που

έχει ο/η εκπαιδευτικός, οδηγούν στην εμπλοκή τους με έργα που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους και, συνεπώς, αναπαράγουν ανισότητες (Gregory & Charman, 2007).

Η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική προτείνεται ως η σύγχρονη απάντηση στην αποτελεσματική διαχείριση της διαφορετικότητας με σημαντικά οφέλη για όλα τα παιδιά (Koeze, 2007· Lewis & Batts, 2005· Tobin & McInnes, 2008· Tomlinson & McTighe, 2004· Valiandes, 2015). Ωστόσο, η εφαρμογή της καθημερινά στην τάξη φαίνεται να συναντά εμπόδια (Ruys, Defruyt, Rots & Aelterman, 2013). Σε αυτό συμβάλει σημαντικά η έλλειψη παροχής συγκεκριμένων οδηγιών και στρατηγικών προς τους εκπαιδευτικούς για τον τρόπο που εφαρμόζεται ακόμα και σε θεωρητικό επίπεδο (Αργυρόπουλος, 2013· Hall, 2002· Santamaria, 2009).

Για το λόγο αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία σειρά εκπαιδευτικών δράσεων Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής, ώστε αφενός να αξιολογηθεί η επίδρασή της στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών, δηλαδή στην επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων της παρέμβασης.

## **ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Σύμφωνα με τη Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική κάθε παιδί χρειάζεται να εμπλέκεται σε δραστηριότητες που είναι προκλητικές, έχουν νόημα και είναι ευχάριστες για το ίδιο. Βασική της αρχή είναι ότι η μάθηση ενισχύεται όταν τα παιδιά λαμβάνουν υποστήριξη από τον/την εκπαιδευτικό που τα προκαλεί να εργαστούν σε ελαφρώς πιο δύσκολα έργα από αυτά που μπορούν να καταφέρουν μόνα τους (Tomlinson, 2000). Η υποστήριξη που παρέχει ο/η εκπαιδευτικός σχετίζεται με τη «σκαλωσιά μάθησης», όπως την αναφέρει ο Vygotsky (1978). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τόσο οι προχωρημένοι όσο και οι αδύναμοι μαθητές να βρίσκουν τη διαδικασία της μάθησης ενδιαφέρουσα και ευχάριστη (George, 2005· Heacox, 2002).

Επομένως, ο/η εκπαιδευτικός προσαρμόζει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις μεθόδους, τις πηγές, τα υλικά, τις δραστηριότητες και τα αποτελέσματα που αναμένει από τα παιδιά ως προϊόντα της κατανόησής τους, ώστε να παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση στο καθένα (Tomlinson, 1999). Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα πληροφορεί τον/την εκπαιδευτικό για το «τι» χρειάζεται να διδαχθεί, ενώ η διαφοροποιημένη προσέγγιση εστιάζει στον τρόπο διεξαγωγής της διδασκαλίας (Tomlinson, 2000). Ακόμη, παρέχει μία ποικιλία δραστηριοτήτων οι οποίες απαντούν στις διαφορετικές ανάγκες, προσφέρει διαφορετικούς βαθμούς υποστήριξης και προσαρμόζει τη διδασκαλία σε διαφορετικούς ρυθμούς και βαθμούς πολυπλοκότητας (Gregory & Charman, 2007· Heacox, 2002· Tomlinson, 2000· Tomlinson, 2004).

Σε μια διαφοροποιημένη τάξη, γίνονται συνεχώς εναλλαγές στον τρόπο που εργάζονται τα παιδιά, καθώς η διδασκαλία δεν είναι στατική και επαναλαμβανόμενη όπως συνήθως συμβαίνει σε πιο παραδοσιακές διδακτικές προσεγγίσεις. Για παράδειγμα, η συγκέντρωση στην ολομέλεια μπορεί να διευκολύνει την απόκτηση κοινών εμπειριών ή την εξαγωγή συμπερασμάτων, η εργασία σε μικρές ομάδες τη διερεύνηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, η ατομική εργασία την βαθύτερη κατανόηση, ενώ η συνάντηση παιδιού- εκπαιδευτικού μπορεί να συμβάλει στην αξιολόγηση και την καθοδήγηση του παιδιού (Tomlinson, 2001).

Η διαφοροποίηση μπορεί να επιτευχθεί διαφοροποιώντας το περιεχόμενο (το «τι» διδάσκεται), τη διαδικασία (το «πώς» επιτυγχάνονται οι στόχοι) και το τελικό προϊόν ή αποτέλεσμα της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτά τα στοιχεία προσαρμόζονται με βάση τη μαθησιακή ετοιμότητα του παιδιού στη συγκεκριμένη δεξιότητα ή έννοια στην οποία πρόκειται να εμβαθύνει η διδασκαλία, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό του στυλ (Tomlinson, 2004).

Η επίδραση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής έχει φανεί ότι είναι ιδιαίτερα επωφελής τόσο στη βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης (Bantis, 2008· Reis,

McCoach, Little, Muller & Kaniskan, 2011· Scott, 2012· Tieso, 2005· Valiandes, 2015) όσο και στην αύξηση των κινήτρων (Lewis & Batts, 2005· Tobin & McInnes, 2008· Tomlinson & McTighe, 2004). Επιπλέον, έχει φανεί ότι συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση της επίδοσης δεξιοτήτων που σχετίζονται με τη μαθησιακή περιοχή της γλώσσας (Bantis, 2008· Reis et al., 2011· Valiandes, 2015), όπως και στα μαθηματικά (Tieso, 2005· Scott, 2012).

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014) κάνει εκτενή αναφορά στην ανάγκη αναγνώρισης και σεβασμού της διαφορετικότητας των παιδιών και στην εφαρμογή της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής. Ωστόσο, οι αναφορές αυτές εστιάζουν περισσότερο στην αποσαφήνιση της προσέγγισης σε θεωρητικό επίπεδο και δεν δίνουν μία σαφή εικόνα για τον τρόπο εφαρμογής της.

Έτσι, ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιολόγηση της συγκεκριμένης παρέμβασης θα μπορούσε να συμβάλει ως οδηγός στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που επιχειρούν να την εφαρμόσουν, εφόσον περιλαμβάνει σαφή και λεπτομερή παραδείγματα από πραγματικές συνθήκες τάξης νηπιαγωγείου.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ**

Για την αξιολόγηση της επίδρασης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στη μαθησιακή επίδοση των παιδιών, εφαρμόστηκαν οι ίδιες εκπαιδευτικές δράσεις χωρίς Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική και συλλέχθηκαν δεδομένα από μία άλλη ομάδα παιδιών. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε ότι η επίδραση δεν σχετίζεται απλώς με την εφαρμογή της παρέμβασης, αλλά με την ίδια την προσέγγιση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής.

### ***Συμμετέχοντες***

Στις διαφοροποιημένες δράσεις συμμετείχαν 6 τάξεις νηπιαγωγείου, από τις οποίες οι 5 λειτουργούσαν σε πρωινή υποχρεωτική ζώνη και 1 σε απογευματινή. Όλες οι τάξεις βρίσκονταν σε διαφορετικά σχολεία στην ευρύτερη περιοχή του Βόλου. Συνολικά συμμετείχαν 80 νήπια, 47 αγόρια και 33 κορίτσια, με μέση ηλικία τα 5 έτη και 2 μήνες.

Η ομάδα των νηπίων που συμμετείχαν ως ομάδα ελέγχου αποτελούνταν από 7 τάξεις, όπου οι 6 λειτουργούσαν σε πρωινή και η 1 σε απογευματινή υποχρεωτική ζώνη. Τα σχολεία βρίσκονταν στην ευρύτερη περιοχή του Βόλου, όμως κανένα δεν συστεγαζόταν με τάξη όπου εφαρμόστηκε η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική. Συνολικά η ομάδα αυτή αποτελούνταν από 74 νήπια, 38 αγόρια και 36 κορίτσια, με μέση ηλικία τα 5 έτη και 1 μήνα.

### ***Διαδικασία***

Πρώτα, πραγματοποιήθηκε η αρχική αξιολόγηση μέσα από συστηματική παρατήρηση και ατομικές συνεντεύξεις. Η συστηματική παρατήρηση έδωσε πληροφορίες για τη γλωσσική και μαθηματική ετοιμότητα, την κοινωνική ανάπτυξη και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Οι συνεντεύξεις έδωσαν πληροφορίες για τις αρχικές ιδέες τους γύρω από το θέμα. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργήθηκε ένα όσο το δυνατόν πιο ολοκληρωμένο προφίλ του κάθε παιδιού μέσα σε διάστημα 2 μηνών (Νοέμβριος – Δεκέμβριος 2016).

Έπειτα, σχεδιάστηκε και διαφοροποιήθηκε η θεματική «Προστασία των ζώων», η οποία περιλάμβανε τα υποθέματα: α) ζώα υπό εξαφάνιση (3 δραστηριότητες), β) ζώα σε αιχμαλωσία (3 δραστηριότητες) και γ) δικαιώματα των ζώων (2 δραστηριότητες). Το θέμα επιλέχθηκε από τις συνεργαζόμενες εκπαιδευτικούς με βάση τα ενδιαφέροντα των παιδιών και τον ετήσιο προγραμματισμό τους. Κάθε νηπιαγωγός εφάρμοζε 2 δραστηριότητες την εβδομάδα, αλλά εξαιτίας διαφόρων εξωγενών παραγόντων (π.χ. απουσίες παιδιών, έκτακτα γεγονότα, αργίες κ.α.) που μπορεί να παρεμπόδιζαν ή να ανέβαλαν την υλοποίηση των δράσεων, η εφαρμογή ολοκληρώθηκε σε κάθε τάξη διήρκεσε περίπου ενάμισι

μήνα. Οι εκπαιδευτικές δράσεις πραγματοποιούνταν σχεδόν παράλληλα σε όλες τις τάξεις τους μήνες Ιανουάριο – Φεβρουάριο 2017.

Η διαφοροποίηση έγινε με βάση την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών και όχι το μαθησιακό στυλ, αφενός διότι το μαθησιακό στυλ βρίσκεται ακόμη υπό διαμόρφωση στην προσχολική ηλικία και είναι πιο δύσκολο να εντοπισθεί και αφετέρου για τη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών, εφόσον πρόκειται για την πρώτη απόπειρα εφαρμογής της προσέγγισης. Για την ανταπόκριση στην ετοιμότητα διαμορφώθηκαν ομάδες παιδιών με κοινό επίπεδο («αρχάριοι», «μεσαίοι», «προχωρημένοι»), οι οποίες άλλαζαν κάθε φορά ανάλογα με την έννοια ή τη δεξιότητα που διαπραγματεύονταν. Έτσι, η ετοιμότητα αφορούσε το συγκεκριμένο επίπεδο στο οποίο βρίσκεται το παιδί σε μία συγκεκριμένη δεξιότητα ή έννοια, αποφεύγοντας την ταμπελοποίηση σε «δυνατούς» και «αδύναμους» μαθητές. Οπότε, υλοποιήθηκε διαβάθμιση των δραστηριοτήτων και του υλικού σε επίπεδα πολυπλοκότητας και δυσκολίας. Αντίστοιχα, η ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα έγινε με τη δημιουργία κέντρων ενδιαφέροντος και με την παροχή επιλογών, όπου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να δημιουργούν ομάδες κοινών ενδιαφερόντων, ανάλογα με τις επιλογές τους.

Με την ολοκλήρωση της θεματικής ακολούθησε η τελική αξιολόγηση μέσα από ατομικές συνεντεύξεις, που ήταν ίδιες με αυτές της αρχικής αξιολόγησης και στόχευαν στη διερεύνηση της αλλαγής των ιδεών τους. Έτσι, διαπιστώθηκε ο βαθμός που επιτεύχθηκαν οι μαθησιακοί στόχοι, και αξιολογήθηκε η επίδραση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στη μαθησιακή επίδοση.

#### ***Συλλογή δεδομένων***

Για την αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκαν ατομικές δομημένες συνεντεύξεις με το κάθε νήπιο. Το πρωτόκολλο συνέντευξης αναπτύχθηκε από την ερευνήτρια και στόχευε στη διερεύνηση των ιδεών τους γύρω από το θέμα της «Προστασίας των ζώων», ενώ αποτελούνταν από 13 ερωτήσεις (9 ερωτ. κλειστού τύπου και 4 ερωτ. ανοιχτού τύπου).

Το πρωτόκολλο δομήθηκε βασιζόμενο στις μαθησιακές επιδιώξεις του κάθε υποθέματος. Αναλυτικότερα, περιλάμβανε 8 ερωτήσεις σχετικές με τα ζώα υπό εξαφάνιση, 2 ερωτήσεις για τα ζώα σε αιχμαλωσία και 3 ερωτήσεις για τα δικαιώματα των ζώων.

Οι απαντήσεις των παιδιών από τις ερωτήσεις, είτε ήταν ανοιχτού τύπου είτε κλειστού, βαθμολογήθηκαν με κριτήριο το πόσο κοντά βρίσκονταν στους μαθησιακούς στόχους που είχαν τεθεί. Η βαθμολόγηση έγινε σε 4-βάθμια κλίμακα (0=δεν απάντησε έως 3=εξήγησε πλήρως). Έτσι, κάθε παιδί συγκέντρωσε ένα σκορ, το οποίο προέκυψε από το άθροισμα των βαθμών που έχει λάβει σε κάθε ερώτηση της συνέντευξης. Σκοπός ήταν η ποσοτικοποίηση των δεδομένων, ώστε να είναι δυνατή η στατιστική ανάλυσή τους. Επιπλέον, οι απαντήσεις από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου αναλύθηκαν με Ανάλυση Περιεχομένου.

#### ***Περιγραφή της παρέμβασης***

Η θεματική αφορούσε την «Προστασία των ζώων» και αποτελούνταν από τα υποθέματα: 1. Ζώα υπό εξαφάνιση, 2. Ζώα σε αιχμαλωσία και 3. Δικαιώματα των ζώων. Οι μαθησιακές επιδιώξεις αντλήθηκαν από το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2014) για το Νηπιαγωγείο (Πίνακας 1). Αν και η θεματική που αναπτύχθηκε είχε διαθεματική προσέγγιση, έγινε επικέντρωση σε κάποιες βασικές μαθησιακές επιδιώξεις, οι οποίες προέρχονται κυρίως από την περιοχή των Κοινωνικών Επιστημών (Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη). Αυτό συνέβη αφενός για την οικονομία της αξιολόγησης της παρέμβασης, καθώς είναι αδύνατον να αποτιμηθούν όλες οι δεξιότητες και οι διαθεματικές πτυχές που αναπτύχθηκαν στην πορεία εφαρμογής, και αφετέρου για να διευκολυνθούν οι νηπιαγωγοί να εστιάσουν τις βασικές ιδέες, και να αποφευχθεί η τάση για μετάδοση πληθώρας πληροφοριών.

**Πίνακας 1.** Αναλυτική παρουσίαση των μαθησιακών επιδιώξεων της παρέμβασης σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (2014).

	Δραστηριότητα	Μαθησιακές επιδιώξεις	Μαθησιακή περιοχή
1ο Υπόθεμα: Ζώα υπό εξαφάνιση	1η: Τα ζώα εξαφανίζονται	Να αναγνωρίσουν ποια ζώα είναι υπό εξαφάνιση	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)
		Να κατανοήσουν τι σημαίνει ο όρος	Γλώσσα (Παραγωγή προφορικών κειμένων)
	2η: Γιατί συμβαίνει αυτό;	Να διακρίνουν συμπεριφορές του ανθρώπου που θέτουν σε κίνδυνο τα ζώα (αρκούδα, φώκια, χελώνα)	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)
	3η: Ανέλαβε δράση!	Να υιοθετήσουν δράσεις και συμπεριφορές που προστατεύουν τα ζώα υπό εξαφάνιση	Φυσικές επιστήμες (Ζωντανοί οργανισμοί)
2ο Υπόθεμα: Ζώα σε αιχμαλωσία	4η: Τσίρκο με ζώα, δεν έχει πλάκα?!	Να εντοπίσουν τις περιπτώσεις που τα ζώα βρίσκονται σε αιχμαλωσία (τσίρκο, ζωολογικός κήπος)	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)
	5η: Η συνέντευξη των ζώων	Να κατονομάσουν τους λόγους που δεν θα έπρεπε να βρίσκονται σε αιχμαλωσία	Γλώσσα (Παραγωγή προφορικών κειμένων)
	6η: Τσίρκο vs Ζωολογικός κήπος: Νικητής η Φύση!	Να υιοθετήσουν δράσεις και συμπεριφορές που προστατεύουν τα ζώα από την αιχμαλωσία	Φυσικές επιστήμες (Ζωντανοί οργανισμοί)
3ο Υπόθεμα: Δικαιώματα των ζώων	7η: Το δικαστήριο των ζώων	Να διερευνήσουν τις ανάγκες και τα δικαιώματα των ζώων.	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)
		Να συγκρίνουν τα δικαιώματα των ζώων με αυτά των ανθρώπων.	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)
	8η: Τα δικαιώματα δεν είναι για να καταπατούνται	Να εντοπίσουν τις συμπεριφορές των ανθρώπων που καταπατούν τα δικαιώματα των ζώων.	Κοινωνικές επιστήμες (Εκπαίδευση για την αιεφόρο ανάπτυξη)

Η διαφοροποίηση των δράσεων έλαβε διαφορετικές μορφές. Συγκεκριμένα, έγινε διαφοροποίηση του περιεχομένου, της διαδικασίας και του αποτελέσματος σύμφωνα με την ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Πίνακας 2). Το είδος διαφοροποίησης που έγινε σε κάθε δραστηριότητα εξαρτιόταν από τις ανάγκες των παιδιών σε σχέση με τις απαιτήσεις της δραστηριότητας. Σε κάθε περίπτωση οι δραστηριότητες ακολουθούσαν περίπου την εξής δομή: α) συγκέντρωση στην ολομέλεια: εισαγωγή και οργάνωση των δράσεων σε ομάδες, β) δημιουργία των ομάδων και γ) παρουσίαση των ομαδικών έργων στην ολομέλεια και εξαγωγή συμπερασμάτων. Ωστόσο, κάποιες φορές η δραστηριότητα δομούνταν διαφορετικά, όπως για παράδειγμα στη 2<sup>η</sup> δραστηριότητα «Γιατί συμβαίνει αυτό;» όπου η δράση

ξεκίνησε με τις ομάδες να επισκέπτονται κυκλικά διαφορετικούς σταθμούς που είχαν στηθεί μέσα στην τάξη και αφορούσαν συγκεκριμένα ζώα υπό εξαφάνιση: καφέ αρκούδα, φώκια μονάχους-μονάχους, χελώνα καρέτα-καρέτα.

**Πίνακας 2.** Τρόποι διαφοροποίησης των δράσεων και τεχνικές που εφαρμόστηκαν.

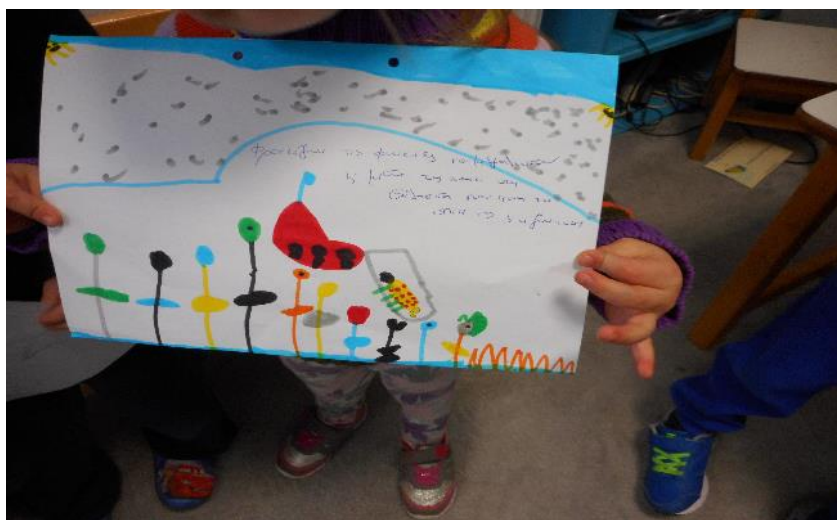
	Δραστηριότητα	Είδος διαφοροποίησης		Τεχνική
		<i>Στοιχείο Αναλυτικού Προγράμματος</i>	<i>Χαρακτηριστικό παιδιού</i>	
1ο Υπόθεμα: Ζώα υπό εξαφάνιση	1η: Τα ζώα εξαφανίζονται	Αποτέλεσμα	Ετοιμότητα (συνέντευξη, συγκρίσεις ομάδων)	Εισαγωγή πίνακα εργασίας
	2η: Γιατί συμβαίνει αυτό;	Αποτέλεσμα	Ενδιαφέροντα	Σταθμοί Παροχή επιλογών
	3η: Ανέλαβε δράση!	Περιεχόμενο	Ετοιμότητα (ανάγνωση)	Διαβάθμιση υλικού
2ο Υπόθεμα: Ζώα σε αιχμαλωσία	4η: Τσίρκο με ζώα, δεν έχει πλάκα?!	Διαδικασία	Ετοιμότητα (συνέντευξη)	Διαβάθμιση δραστηριότητας
	5η: Η συνέντευξη των ζώων	Διαδικασία	Ετοιμότητα (συνέντευξη)	
	6η: Τσίρκο vs Ζωολογικός κήπος: Νικητής η Φύση!	Αποτέλεσμα	Ενδιαφέροντα	Παροχή επιλογών
3ο Υπόθεμα: Δικαιώματα των ζώων	7η: Το δικαστήριο των ζώων	Περιεχόμενο	Ετοιμότητα (συνέντευξη)	Διαβάθμιση δραστηριότητας
	8η: Τα δικαιώματα δεν είναι για να καταπατούνται	Αποτέλεσμα	Ενδιαφέροντα	Κέντρα ενδιαφέροντος

Επίσης, επιστρατεύθηκαν διάφορες τεχνικές που διευκόλυναν τις εκπαιδευτικούς, όπως ο πίνακας εργασίας (Εικόνα 1) τον οποίο χρησιμοποίησαν για να δηλώνονται κάθε φορά οι ομάδες. Ο πίνακας αυτός αποτέλεσε μέρος της καθημερινής ρουτίνας της τάξης.

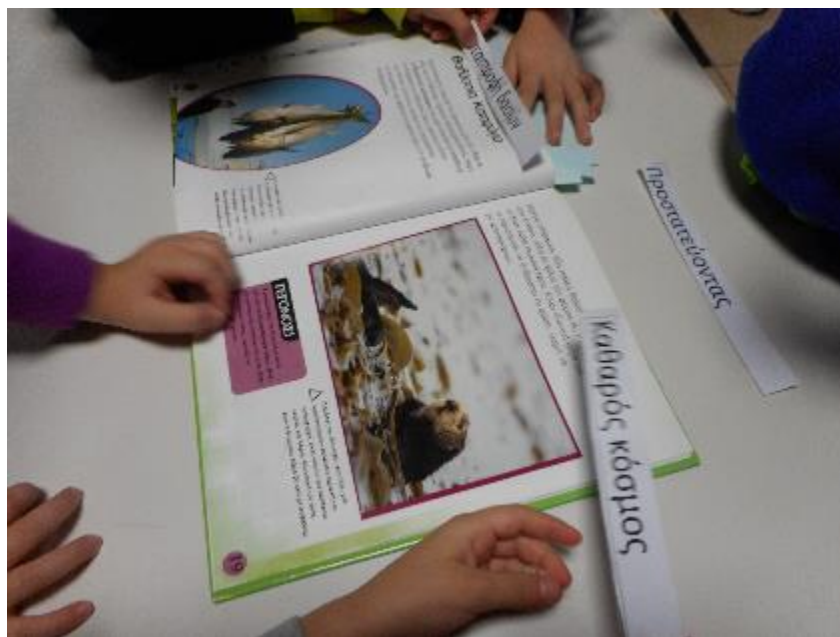


Εικόνα 1. Παράδειγμα πίνακα εργασίας.

Η διαφοροποίηση του Περιεχομένου επιτεύχθηκε είτε με διαβάθμιση της δραστηριότητας είτε με διαβάθμιση υλικού. Αναλυτικότερα, η διαβάθμιση του έντυπου υλικού που έγινε στην 3η δραστηριότητα (Ανέλαβε δράση!) επιλέχθηκε ως στρατηγική, διότι ο στόχος για όλα τα παιδιά ήταν να αναζητήσουν και να καταγράψουν δράσεις των οργανώσεων που προστατεύουν τα ζώα. Αυτό ήταν αδύνατο να επιτευχθεί από όλους εάν επεξεργάζονταν το ίδιο έντυπο υλικό, εφόσον υπήρχαν διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ετοιμότητας. Συνεπώς, η ομάδα των «Αρχαρίων» δεν επεξεργάστηκε έντυπο υλικό, αλλά παρακολούθησε κάποια σχετικά βίντεο με τη δράση των οργανώσεων και έπειτα ζωγράφισε από μία δράση (Εικόνα 2). Η ομάδα των «Μεσαίων» επεξεργάστηκε ένα βιβλίο γνώσεων με μεγάλες εικόνες και κείμενα μικρής έκτασης, ενώ τους δόθηκαν καρτέλες με τίτλους μέσα από το βιβλίο, ώστε να ταιριάζουν την καρτέλα με τον αντίστοιχο τίτλο. Έπειτα, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού επεξεργάζονταν το κείμενο της σελίδας αυτής και κατέγραφαν σε λίστα τις δράσεις που βρήκαν (Εικόνα 3). Η ομάδα των «Προχωρημένων» επεξεργάστηκε ενημερωτικά φυλλάδια μιας οργάνωσης και δημιούργησε τη δική της λίστα (Εικόνα 4).



Εικόνα 2. Ζωγραφιά που δείχνει την οργάνωση να σώζει την τραυματισμένη φώκια.



Εικόνα 3. Ταιριάζοντας τις καρτέλες με τους τίτλους.



Εικόνα 4. Επεξεργασία ενημερωτικών φυλλαδίων του Αρκτούρου.

Η διαφοροποίηση της Διαδικασίας επίσης επιτεύχθηκε μέσω της διαβάθμισης της του επιπέδου δυσκολίας της δραστηριότητας. Για παράδειγμα, στην 4<sup>η</sup> δραστηριότητα «Τσίρκο με ζώα, πλάκα δεν έχει!», η διαφοροποίηση βασίστηκε στην ετοιμότητα των παιδιών που προέκυψε από τις ιδέες που είχαν εκφράσει στη συνέντευξη. Συγκεκριμένα, το κριτήριο για το διαχωρισμό σε επιμέρους επίπεδα ετοιμότητας ήταν κατά πόσο αναγνωρίζουν ότι τα ζώα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα κατά την αιχμαλωσία, αλλά και εάν αναγνωρίζουν το τσίρκο ως έναν τέτοιο χώρο. Η ομάδα λοιπόν, των «Αρχαρίων» έπαιξε ένα κινητικό παιχνίδι όπου σταδιακά τους στερούνταν η τροφή, το νερό, το μωράκι τους ή η μαμά/μπαμπάς τους και στο τέλος η ελευθερία τους (Εικόνα 5). Η ομάδα των «Μεσαίων» επεξεργάστηκε εικόνες που σχετίζονταν με την εκπαίδευση των ζώων στο τσίρκο, έγραψε λεζάντες και έφτιαξε ένα κολλάζ (Εικόνα 6), ενώ η ομάδα των «Προχωρημένων» επεξεργάστηκαν αφίσες (Εικόνα 7) και κλήθηκαν να καταγράψουν τι θα έλεγαν τα ζώα εάν είχαν φωνή. Παρατηρούμε ότι αυτό που ουσιαστικά διαφοροποιήθηκε δεν ήταν ο στόχος, αλλά ο τρόπος που θα κατάφερνε η κάθε ομάδα να τον επιτύχει, λαμβάνοντας υπόψη ότι εκκινούν από διαφορετικό σημείο.



Εικόνα 5. Πώς νιώθουμε όταν δεν είμαστε ελεύθεροι.



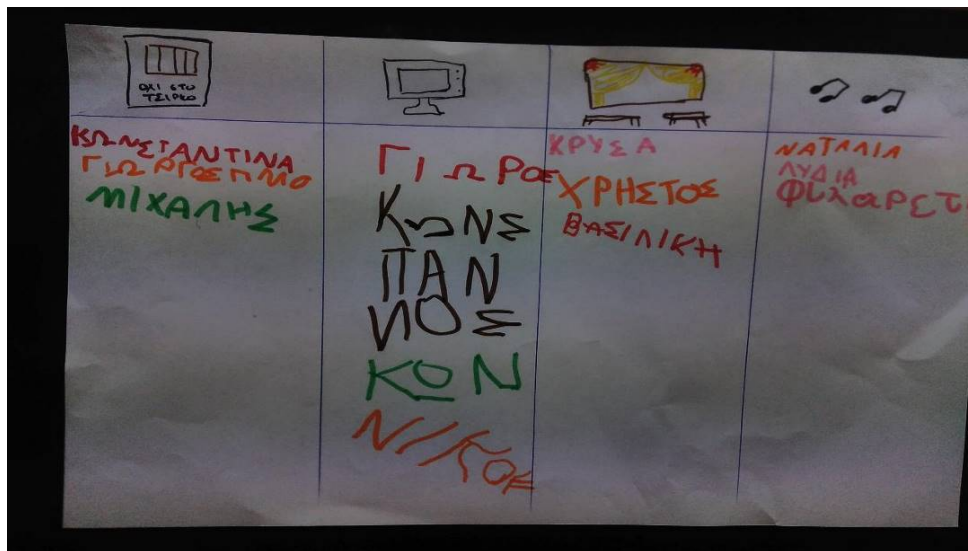


Εικόνα 6. Η εκπαίδευση των ζώων στο τσίρκο κάνει τα ζώα λυπημένα.



Εικόνα 7. Αφίσες που επεξεργάστηκε η ομάδα των «προχωρημένων».

Τέλος, η διαφοροποίηση του Αποτελέσματος βασίστηκε κυρίως στα ενδιαφέροντα. Ένας τρόπος για να επιτευχθεί αυτό ήταν με την Παροχή επιλογών, όπως στην 6<sup>η</sup> δραστηριότητα «Τσίρκο vs Ζωολογικός κήπος: Νικητής η Φύση!». Η νηπιαγωγός είχε δημιουργήσει έναν πίνακα όπου κάθε στήλη περιλάμβανε διαφορετικές δράσεις και τα παιδιά δήλωναν με το όνομά τους ποια δράση τους ενδιέφερε (Εικόνα 8). Έτσι, η μία ομάδα έφτιαξε αφίσα κατά του τσίρκο, άλλη ομάδα διαφήμιση, άλλη θεατρικό όπου μεταμορφώθηκαν σε ζώα και δημιούργησαν το περιβάλλον που τους αρέσει να ζουν και άλλη ομάδα έφτιαξε το δικό της τραγούδι κατά της αιχμαλωσίας.



Εικόνα 8. Παροχή επιλογών για διαφορετικές δράσεις σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

### ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Για να διαπιστωθεί εάν η Διαφοροποιημένη Παιδαγωγική ήταν πιο αποτελεσματική στην επίδοση των νηπίων σε σχέση με τη διδασκαλία της ομάδας ελέγχου, έγινε σύγκριση μέσω όρων με t-test ανεξάρτητων δειγμάτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ κατά την αρχική αξιολόγηση και οι δύο ομάδες ξεκινούν από το ίδιο σημείο, μετά την παρέμβαση η επίδοση ήταν μεγαλύτερη στην πειραματική ομάδα, όπου εφαρμόστηκαν διαφοροποιημένες δράσεις ( $M = 32,96$ ,  $SD = 5,23$ ) σε σχέση με τους συνομηλίκους τους από την άλλη ομάδα ( $M = 26,57$ ,  $SD = 6,21$ ) ( $t = -6,93$ ,  $p < .001$ ) (Πίνακας 3).

**Πίνακας 3.** Περιγραφική στατιστικά στοιχεία της επίδρασης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής στην επίδοση των νηπίων.

	Ομάδα	M	SD	t	p
Αρχική αξιολόγηση	Πειραματική	19,33	5,00	,22	,824
	Ελέγχου	19,49	2,85		
Τελική αξιολόγηση	Πειραματική	32,96	5,23	-6,93	,000
	Ελέγχου	25,57	6,21		

Βέβαια, και οι δύο ομάδες είχαν εξέλιξη και έφτασαν πιο κοντά στην επίτευξη των μαθησιακών επιδιώξεων, αποδεικνύοντας ότι οι δύο παρεμβάσεις είχαν θετική επίδραση στην επίδοση των νηπίων και συνέβαλλαν στην αναθεώρηση των αρχικών τους ιδεών. Ωστόσο, η επίδραση της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής φαίνεται ότι ήταν ακόμα πιο έντονη στην εις βάθος κατάκτηση των εννοιών που επεξεργάστηκαν.

Τα αποτελέσματα της ποιοτικής Ανάλυση Περιεχομένου που έγινε σε κάποιες από τις ανοιχτές ερωτήσεις της συνέντευξης συνηγορούν σε αυτό. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση «Γιατί κινδυνεύουν τα ζώα;» (ερωτ. 4) κατά την αρχική αξιολόγηση, όλα τα νήπια απέφευγαν να απαντήσουν ή έδιναν μονολεκτικές απαντήσεις χωρίς περαιτέρω εξήγηση, π.χ. τα σκοτώνουν, τα τρώνε οι άνθρωποι κλπ. Αντίθετα, μετά την παρέμβαση, η πειραματική ομάδα αναφερόταν σε σημαντικά περιβαλλοντικά ζητήματα όπως η Διατάραξη του οικοσυστήματος, από τα δίχτυα των ψαράδων, την υπεραλιεία κ.λπ., τη Μόλυνση με σκουπίδια, αλλά και την Εκμετάλλευση των ζώων με σκοπό το κέρδος. Στην ομάδα ελέγχου, υπάρχουν λιγότερο συχνά αναφορές στα ίδια περιβαλλοντικά προβλήματα, ενώ συνεχίζουν να εμφανίζονται και απαντήσεις

από την αρχική αξιολόγηση, αποδεικνύοντας την περιορισμένη αλλαγή των ιδεών που επιτεύχθηκε στη συγκεκριμένη ομάδα (Πίνακας 4).

**Πίνακας 4.** Ενδεικτική ανάλυση απαντήσεων τις αιτίες που κάποια ζώα κινδυνεύουν.

Αρχική αξιολόγηση		Τελική αξιολόγηση	
<i>Πειραματική</i>	<i>Ελέγχου</i>	<i>Πειραματική</i>	<i>Ελέγχου</i>
Καμία απάντηση (29)*	Καμία απάντηση (36)	Διατάραξη οικοσυστήματος (39)	Διατάραξη οικοσυστήματος (21)
		Δίχτυα (18)	Δίχτυα (11)
		Υπεραλιεία (9)	Υπεραλιεία (4)
		Μηχανές πλοίων (4)	Μηχανές πλοίων (3)
Κακά ζώα (13)	Τα σκοτώνουν (4)	Από τα σκουπίδια (38)	Από τα σκουπίδια (12)
Τα σκοτώνουν (6)	Τα τρώνε οι άνθρωποι (4)	Εκμετάλλευση για το κέρδος (35)	Καμία απάντηση (15)
Τα τρώνε οι άνθρωποι (5)	Από άλλα ζώα (3)	Από κυνηγούς (21)	Εκμετάλλευση για το κέρδος (12)
			Κακά ζώα (12)
			Τα τρώνε οι άνθρωποι (9)
			Χωρίς ανθρώπινη παρέμβαση (4)

\*Αριθμός αναφορών

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και από την ερώτηση σχετικά με την έννοια του όρου «ζώα υπό εξαφάνιση» (ερωτ. 6). Πρόκειται για μία ερώτηση που είναι λογικό τα παιδιά αυτής της ηλικίας να δυσκολεύονται αρκετά να απαντήσουν και γι αυτό στην αρχική αξιολόγηση είτε δεν έδιναν καμία απάντηση ή απαντούσαν μονολεκτικά. Στην τελική αξιολόγηση, όμως, υπήρχε σημαντικά διαφορετική εικόνα μεταξύ των δύο ομάδων, με την πειραματική ομάδα να δίνει πληρέστερες απαντήσεις υποδεικνύοντας την κατανόηση της έννοιας αυτής, ενώ οι απαντήσεις της άλλης ομάδας φανερώουν μία στατικότητα από την αρχική αξιολόγηση (Πίνακας 5).

**Πίνακας 5.** Ενδεικτική ανάλυση των απαντήσεων για την έννοια του όρου «ζώα υπό εξαφάνιση»

Αρχική αξιολόγηση		Τελική αξιολόγηση	
<i>Πειραματική</i>	<i>Ελέγχου</i>	<i>Πειραματική</i>	<i>Ελέγχου</i>
Καμία απάντηση (16)*	Καμία απάντηση (15)	Τα σκοτώνουν και δεν θα υπάρχουν άλλα (24)	Τα σκοτώνουν (16)
Τα σκοτώνουν (9)	Χάνονται (19)	Τα σκοτώνουν σιγά σιγά (18)	Καμία απάντηση (13)
Χάνονται (7)	Τα σκοτώνουν (11)	Σύντομα θα εξαλειφθούν (14)	Δεν ξέρω (7)
Κρύβονται (7)	Κρύβονται (7)	Καμία απάντηση (9)	Χάνονται (6)
Δεν ξέρω (7)	Δεν ξέρω (7)	Δεν ξέρω (3)	Τα έχουν αιχμαλωτίσει (5)
Μεταναστεύουν (6)	Μεταναστεύουν (6)	Τα έχουν αιχμαλωτίσει (2)	Τα σκοτώνουν και δεν θα υπάρχουν άλλα (5)

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικές δράσεις Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής ήταν αρκετά αποτελεσματικές στην επίτευξη των

μαθησιακών επιδιώξεων από τα νήπια. Τα αποτελέσματα αυτά είναι ενθαρρυντικά για την εφαρμογή της προσέγγισης στα νηπιαγωγεία, καθώς αποδεικνύουν την αποτελεσματικότητά της, αλλά και την εφαρμοσιμότητά της στο πλαίσιο του ελληνικού νηπιαγωγείου. Οι εκπαιδευτικοί που την εφάρμοσαν δήλωσαν ότι τις βοήθησε να κατανοήσουν την πρακτική της διάσταση, και τις στρατηγικές και τεχνικές που προτίθενται να υιοθετήσουν στη μελλοντική πρακτική τους.

Βέβαια, η εφαρμοσιμότητα της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής δεν μπορεί να επιτευχθεί εάν αυτή πραγματοποιείται ευκαιριακά και τυχαία. Στην παρέμβαση που παρουσιάστηκε το πλαίσιο εφαρμογής ήταν σαφές και συγκεκριμένο, το χαρακτήριζε η συστηματικότητα, η προληπτική λεπτομερής οργάνωση και προετοιμασία από πλευράς των εκπαιδευτικών. Επομένως, ήταν δυνατόν να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα την τάξη τους, το επίπεδο θορύβου, αλλά και να μην υπάρχουν περισπασμοί κατά τη διάρκεια των δράσεων, ώστε να επικεντρωθούν στην ουσία της μαθησιακής διαδικασίας.

Επιπλέον, αν και η παρούσα παρέμβαση είχε θέσει ως στόχο την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς της στην επίδοση των παιδιών, ωστόσο η εφαρμογή έδειξε ότι αυξήθηκε σημαντικά η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και το ενδιαφέρον τους για τις δράσεις, κάτι που δεν παρατηρήθηκε στην άλλη ομάδα. Συνεπώς, δεν ήταν η θεματολογία που αύξησε το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των παιδιών, αλλά το γεγονός ότι άλλαξε ο τρόπος εργασίας τους, καθώς πλέον η μαθησιακή διαδικασία προσέγγιζε πληρέστερα τις ανάγκες τους.

Βέβαια, χρειάζεται να ληφθεί υπόψη ότι η διαφοροποίηση δεν πραγματοποιήθηκε σε όλο το εύρος της, εφόσον δεν λήφθηκαν υπόψη οι διαφορετικοί τύποι μάθησης των παιδιών. Αυτό συνέβη διότι η συγκεκριμένη παρέμβαση είχε περισσότερο εισαγωγικό χαρακτήρα, εφόσον ήταν η πρώτη εφαρμογή Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής για όλους τους εμπλεκόμενους (παιδιά και εκπαιδευτικούς), οι οποίοι χρειάζονταν χρόνο να συνηθίσουν τις αλλαγές στην οργάνωση της τάξης και του τρόπου εργασίας τους.

Παρά το γεγονός ότι αφορούσε μία πρωτόγνωρη εμπειρία για όλους, τα θετικά αποτελέσματα στην επίδοση των νηπίων, δημιουργούν ερωτήματα που τροφοδοτούν περαιτέρω διερεύνηση, όπως την επίδραση που θα μπορούσε να έχει σε εκπαιδευτικούς και παιδιά οι οποίοι θα ήταν πλέον εξοικειωμένοι με την προσέγγιση, αλλά και τι επιπλέον εμπόδια μπορεί να εμφανιστούν όταν εφαρμόζεται συστηματικά για μεγαλύτερη χρονική διάρκεια.

Σε κάθε περίπτωση η εκπαιδευτική παρέμβαση που παρουσιάστηκε μπορεί να αποτελέσει οδηγό για τους/τις εκπαιδευτικούς που επιχειρούν να την εφαρμόσουν, γνωρίζοντας ότι είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και να συμβάλει ουσιαστικά στην επίδοση των παιδιών, αλλά και στην αύξηση της συμμετοχής και του ενδιαφέροντός τους για τη μαθησιακή διαδικασία.

#### **ACKNOWLEDGEMENT**

Η παρούσα έρευνα υλοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής, η οποία χρηματοδοτείται από τη Γενική Γραμματεία Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ) και το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛΙΔΕΚ).

#### **BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο Παντελιάδου, Σ. & Φιλίππου, Δ. (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές* (σ. 27-59). Αθήνα: Πεδίο.

Bantis, A. (2008). *Using task-based writing instruction to provide differentiated instruction for English language learners* (Master Thesis). University of Southern California.

- George, P.S. (2005). A Rationale for Differentiating Instruction in the Regular Classroom. *Theory Into Practice*, 44 (3), 185-193.
- Gregory, G.H. & Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies*, California: Corwin Press.
- Hall, T. (2002). *Differentiated instruction: Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom*. Minneapolis: Free spirit publishing.
- Koeze, P. A. (2007). *Differentiated Instruction: The Effect on Student Achievement in an Elementary School* (Doctoral Dissertation). Eastern Michigan University.
- Lewis, S. G. & Batts, K. (2005). How to implement differentiated instruction? Adjust, adjust, adjust. *Journal of Staff Development*, 26 (4), 26-31.
- Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M. & Kaniskan, R. B. (2011). The Effects of Differentiated Instruction and Enrichment Pedagogy on Reading Achievement in Five Elementary Schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462- 501.
- Ruys, I., Defruyt, S., Rots, I. & Aelterman, A. (2013). Differentiated instruction in teacher education: A case study of congruent teaching, Teachers and Teaching. *Theory and Practice*, 19(1), 93-107.
- Santamaria, L. (2009). Culturally Responsive Differentiated Instruction: Narrowing Gaps Between Best Pedagogical Practices Benefiting All Learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.
- Scott, B. E. (2012). *The effectiveness of differentiated instruction in the elementary mathematics classroom* (Doctoral Dissertation). Ball State University.
- Tieso, C. L. (2005). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29 (1), 60–89.
- Tobin, R. & McInnes, A. (2008). Accomodating differences: variations in differentiated literacy instruction in Grade 2/3 classrooms. *Literacy*, 42 (1), 3- 9.
- Tomlinson, C. A. (1999). Mapping a route toward differentiated instruction. *Educational Leadership*, 57(1), 12-16.
- Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences. *Educational Leadership*, 58(1), 6-11.
- Tomlinson, C.A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. New Jersey: Pearson Education.
- Tomlinson, C.A. (2004) (Μτφρ. Θεοφιλίδης, Χ., Μαρτίδου- Φορσιέ, Δ.) *Διαφοροποίηση της εργασίας στην αίθουσα διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Tomlinson, C. A. & McTighe, J. (2004). *Integrating Differentiated Instruction and Understanding by Design: Connecting Content and Kids*. Alexandria, VA, USA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Valiandes, A.S. (2015). Evaluating the impact of differentiated instruction on literacy and reading in mixed ability classrooms: Quality and equity dimensions of education effectiveness. *Studies in Educational Evaluation*, 45, 17-26.
- Vygotsky, L.S. (1978) (Επιμ.) Βοσνιάδου, Σ. (2000). *Νους στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Υ.ΠΟ.ΠΑΙ.Θ./Ι.Ε.Π. (2014) *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου* (αναθεωρημένη έκδοση). Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

## **Η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας: Μια έρευνα δράσης.**

*Μαλιγκούδη Χριστίνα, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, [malignkoudi@smg.auth.gr](mailto:malignkoudi@smg.auth.gr)*

*Δρομπίλα Έλλη-Μαρία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, [mariadrobila@gmail.com](mailto:mariadrobila@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στην παρούσα έρευνα περιγράφεται μια διδακτική παρέμβαση, κατά την οποία η χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών Ρομά μέσα από συγκεκριμένες δραστηριότητες στόχευε στην ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά του ερευνητικού μας δείγματος φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις σε τρία επιλεγμένα δημοτικά σχολεία του Δήμου Δέλτα του Νομού Θεσσαλονίκης. Η έρευνα δράσης έλαβε χώρα σε αμιγή ρομική ομάδα κατά τους μήνες Φεβρουάριο-Απρίλιο του 2015 και σκοπός ήταν η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού και η ανάδειξη των εμπειριών των παιδιών με εργαλείο το πλούσιο γλωσσικό ρεπερτόριό τους. Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα φέρνουν αξιόλογα ευρήματα γύρω από ζητήματα ταυτότητας, διγλωσσίας και κριτικού γραμματισμού σε παιδιά Ρομά. Στα κυριότερα ευρήματα περιλαμβάνονται η αποκάλυψη της παιδικής εκμετάλλευσης που βιώνουν τα παιδιά, η συμπληρωματική λειτουργία των δύο γλωσσών σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς και κριτικού γραμματισμού, η διατύπωση της προσωπικής και συλλογικής τους «φωνής», αλλά και θετικά οφέλη από την παρουσία της Ρομανί στο σχολείο.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ρομά, Ενδυνάμωση ταυτότητας, Παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού, Διγλωσσία, Έρευνα δράσης

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Είναι αλήθεια ότι ο γραμματισμός των Ρομά στην Ελλάδα έχει αποτελέσει επίκεντρο πολλών ερευνών (Στάμου, 2005· Χατζηνικολάου, 2005· Μαγκλάρα, 2008· Παπαχρήστος κ.ά., 2012). Ωστόσο, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών Ρομά τείνει να απουσιάζει από την ελληνική βιβλιογραφία. Η διγλωσσία δεν φαίνεται να αποτελεί κεντρικό ζήτημα προς διερεύνηση στην εκπαιδευτική πράξη (Σκούρτου, 2016: 109). Οι έρευνες που γίνονται εστιάζουν κυρίως στην ελληνομάθεια παρά στη συνολική γλωσσική ικανότητα των παιδιών. Αντίθετα, μεγαλύτερη έμφαση δίνεται στο θέμα του γραμματισμού (Χατζηνικολάου, 2005· Κωστούλη, 2011), που φαίνεται να θεωρεί αυτονόητη την ύπαρξη της γλώσσας ή των γλωσσών των παιδιών χωρίς να εστιάζει πολύ σε αυτές. Η παρούσα έρευνα συνδυάζει την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού με την ενίσχυση της διγλωσσίας και, ειδικότερα, μέσα από τον συγκερασμό κριτικού γραμματισμού και διγλωσσίας επιχειρεί να ενώσει δύο διαφορετικούς ερευνητικούς χώρους προς όφελος των παιδιών Ρομά.

### **ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΚΡΙΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ**

Μία τάξη θα πρέπει να θεωρείται από τους μαθητές και δη από τους διγλωσσους μαθητές ως ένας ασφαλής χώρος, όπου θα μπορέσουν να «ξεδιπλώσουν» και να εκφράσουν τις πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές τους εμπειρίες. Προς αυτήν την κατεύθυνση βοηθάνε δύο κυρίως διδακτικές μέθοδοι: (1) τα κείμενα ταυτότητας και (2) τα κείμενα ταύτισης. Τα κείμενα ταυτότητας είναι συγκινησιακά φορτισμένα κείμενα που εμπλέκουν τόσο τον δημιουργό όσο και τον αναγνώστη με το περιεχόμενό τους (Τσοκαλίδου & Κομπιάδου, 2014: 43). Είναι δημιουργικές παραγωγές των παιδιών, στις οποίες μπορούν να επενδύσουν την

ταυτότητά τους και λειτουργούν ως «καθρέφτες» που αποσκοπούν στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών και στη θετική τους αντανάκλαση (Cummins & Early, 2011). Από την άλλη πλευρά, ο όρος «κείμενα ταύτισης» αναφέρεται στα κείμενα, των οποίων η παραγωγή δεν έγινε από τον ίδιο τον αναγνώστη, αλλά εκφράζει την ταύτισή του με αυτά (Κομπιάδου, 2013: 58· Τσοκαλίδου & Κομπιάδου, 2014: 43-44). Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών πρακτικών κρίνεται σημαντική η αξιοποίηση δίγλωσσων βιβλίων, καθώς αυτά λειτουργούν ως «κείμενα ταύτισης» των δίγλωσσων μαθητών/-τριών, κινητοποιώντας τους να παράγουν δικές τους προσωπικές δημιουργίες, τα «κείμενα ταυτότητας». Τα κείμενα ταυτότητας και ταύτισης παρουσιάζουν, λοιπόν, εξαιρετικό ερευνητικό ενδιαφέρον, αφού αποτελούν κείμενα αναφοράς των ατόμων που τα βίωσαν και μεταφέρουν μοναδικές μαρτυρίες προσωπικών βιωμάτων αλλά και εμπειρίες ζωής (Τσοκαλίδου & Κομπιάδου, 2014: 45). Στην παρούσα εργασία αξιοποιούνται οι διδακτικές αυτές μέθοδοι για την ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά του δείγματός μας μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας, όπως θα διαφανεί στο ερευνητικό μέρος.

Η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού πρεσβεύει την κριτική ανάλυση και κατανόηση της κοινωνικής πραγματικότητας και στοχεύει στην ανάπτυξη της ικανότητας κριτικής συνειδητοποίησης (Baynham, 2002· Cummins, 2005). Στον κριτικό γραμματισμό επιχειρείται να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους οι κυρίαρχες ομάδες κατάφεραν να αποκτήσουν και να διατηρήσουν την εξουσία τους, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να είναι σε θέση να αμφισβητήσουν τη λειτουργία των κυρίαρχων θεσμών και λόγου (discourse) (Baynham, 2002· Cummins, 2005). Οι μαθητές, ανήλικοι ή ενήλικες, έρχονται σε επαφή με αυθεντικά κείμενα (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011) και προσεγγίζουν τα κείμενα ως ιδεολογικές δομές που κατανοούνται σε συνάρτηση με την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική πραγματικότητα (Κουτσογιάννης, 2014). Επιπρόσθετα, η διαπραγμάτευση μέσω διάφορων και διαφορετικών κειμενικών οδηγιών συμβάλλει σαφώς στην ενδυνάμωση των μαθητών (Καραντζόλα, 2004). Στην παρούσα εργασία η θεωρία του κριτικού γραμματισμού παίζει εξέχοντα ρόλο, καθώς μέσα από αυτήν τα παιδιά αναστοχάζονται για τα δικαιώματα του παιδιού και για την παιδική εργασία.

## Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική, καθώς αφορά ένα μικρό δείγμα ατόμων (Μπαράλος, 2002) και αποσκοπεί στην κατανόηση και ερμηνεία της κοινωνικής πραγματικότητας σε βάθος από την οπτική των υποκειμένων (Πασχαλιώρη & Μίλεση, 2005). Για τις ανάγκες της στοχοθεσίας της έρευνας επιλέχθηκε η έρευνα δράσης (action research), στην οποία υλοποιείται δράση των συμμετεχόντων με σκοπό τη βελτίωση και αλλαγή τόσο των πρακτικών τους (Κατσαρού και Τσάφος, 2003) όσο και των κοινωνικών συνθηκών της ζωής τους μέσα από διαδικασίες κριτικής διερεύνησης (Δάλκος, 2001). Στην έρευνα δράσης επιδιώκεται η αναστοχαστικότητα με σκοπό την αποκάλυψη της λειτουργίας της εξουσίας και την πραγμάτωση κοινωνικής δικαιοσύνης (Carr & Kemmis, 2002). Ο εκπαιδευτικός έχει διττή ιδιότητα (διδάσκων και ερευνητής) (Κατσαρού & Τσάφος, 2003) και στην παρούσα εργασία σκοπός ήταν η παρουσίαση της πραγματικότητας των παιδιών Ρομά, ο προβληματισμός και η δραστηριοποίησή τους για διεκδίκηση δικαιοσύνης σε ζητήματα που τους αφορούσαν.

Οι συμμετέχοντες ήταν 18 μαθητές Ρομά που φοιτούσαν σε τρία Δημοτικά Σχολεία του Δήμου Δέλτα του Νομού Θεσσαλονίκης και ειδικότερα στις τάξεις Δ', Ε' και Στ'. Συγκεκριμένα, στην πρώτη τάξη-στόχο (Δημοτικό Σχολείο Μαλγάρων) (Γ1), όπου έγινε η πρώτη έρευνα δράσης και η παραγωγή πρωτότυπου και δίγλωσσου υλικού, οι μαθητές ήταν επτά, πέντε αγόρια και δύο κορίτσια. Στη δεύτερη και τρίτη τάξη-στόχο (1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κυμίνων και 2<sup>ο</sup> Δημοτικό

Σχολείο Κυμίνων) (Τ2 και Τ3) ,όπου έγινε εφαρμογή του υλικού και οι μαθητές έδωσαν ανατροφοδότηση, ήταν επτά παιδιά, τέσσερα αγόρια και τρία κορίτσια και τέσσερα παιδιά, τρία αγόρια και ένα κορίτσι, αντίστοιχα.

Τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την έρευνά μας ήταν τα εξής:

- (1) Η παρατήρηση της τάξης σε αρχικό στάδιο,
- (2) Η εκπαιδευτική παρέμβαση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια,
- (3) Η τήρηση ημερολογίου σχετικά με την εκπαιδευτική παρέμβαση από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια,
- (4) Η ομαδική συζήτηση στις τρεις τάξεις που είχε ως στόχο τον αναστοχασμό των παιδιών και, τέλος,
- (5) Η μαγνητοφώνηση και η απομαγνητοφώνηση του λόγου των παιδιών της πρώτης τάξης-στόχου.

Έγινε προσπάθεια να αξιοποιηθεί η τριγωνοποίηση, η οποία είναι μια μέθοδος διασφάλισης της εγκυρότητας (Cohen et al., 2007) και βασίστηκε σε τρεις άξονες: (1) Στην οπτική γωνία της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας μέσω της τήρησης ημερολογίου, (2) Στην οπτική γωνία των Ρομά μαθητών που παρήγαγαν το δίγλωσσο υλικό στην πρώτη τάξη-στόχο μέσω φύλλων αξιολόγησης και (3) Στην οπτική γωνία των Ρομά μαθητών που αξιολόγησαν το παραχθέν υλικό στη δεύτερη και τρίτη τάξη-στόχο μέσω φύλλων αξιολόγησης. Τέλος, αναφέρεται ότι χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα για τους συμμετέχοντες για λόγους δεοντολογίας και προστασίας των προσωπικών τους δεδομένων. Ο ειδικός στόχος της έρευνας ήταν η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας πάνω στη θεματική των δικαιωμάτων του παιδιού και ειδικότερα πάνω στο θέμα της παιδικής εργασίας. Ωστόσο, θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η Ρομανί που αξιοποιήθηκε ως γραπτή γλώσσα στα κείμενα ταυτότητας που παρήχθησαν στο πλαίσιο της εν λόγω έρευνας, δεν έχει γραπτή μορφή ούτε κάποιο σύστημα συμβόλων.

## Η ΠΟΡΕΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΔΡΑΣΗΣ

Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης υλοποιήθηκαν πέντε διδακτικές παρεμβάσεις, περίπου τεσσάρων διδακτικών ωρών η κάθε μία, στις οποίες έγινε προσπάθεια να υπάρχει σύνδεση με άλλα γνωστικά αντικείμενα, όπως γεωγραφία, μαθηματικά, φιλοαναγνωσία κ.λπ. Επιχειρήθηκε, με άλλα λόγια, η διαθεματικότητα. Όλες οι διδακτικές παρεμβάσεις είχαν συγκεκριμένους σκοπούς: (1) Γνωστικούς (π.χ. κατανόηση της σχέσης μεταξύ δικαιωμάτων και υποχρεώσεων), (2) Γλωσσικούς (π.χ. εξοικείωση των μαθητών με κειμενικά είδη, όπως είναι η λίστα, η αφίσα κ.λπ.), (3) Συναισθηματικούς (π.χ. έκφραση των συναισθημάτων των παιδιών για το περιεχόμενο της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού), (4) Ψυχοκοινωνικούς (π.χ. εικονογράφηση του δίγλωσσου υλικού που παρήγαγαν οι μαθητές), (5) Διαπολιτισμικούς (π.χ. συνειδητοποίηση ότι τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις της ομάδας της τάξης πρέπει να αφορούν όλα τα μέλη της ομάδας που συμμετέχουν στη δημιουργία αυτής της σύμβασης) και, τέλος, (6) Μεταγνωστικές δεξιότητες/ Δεξιότητες κριτικής σκέψης (π.χ. αναστοχασμός γύρω από το θέμα της παιδικής εργασίας).

Στον παρακάτω πίνακα απεικονίζεται σχηματικά το πλάνο των διδακτικών παρεμβάσεων, όπου φαίνονται οι θεματικές, τα κειμενικά είδη με τα οποία ήρθαν σε επαφή οι Ρομά μαθητές αλλά και αυτά που παρήγαγαν μόνοι τους, καθώς επίσης και τα μέσα που χρησιμοποιήθηκαν.



**Πίνακας 1.** Το πλάνο των διδακτικών παρεμβάσεων της έρευνας δράσης.

A/A	Θεματική	Κειμενικό είδος	Μέσα
1	«Γνώρισε τα δικαιώματά σου»	Λίστα	Καρτέλα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων, σύμβαση με τα δικαιώματα του παιδιού, αφίσα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων των παιδιών
2	«Τα παιδιά πρέπει ή δεν πρέπει να εργάζονται;»	Κείμενα ταυτότητας και ταύτισης	Φωτογραφίες, «Το χαμένο σχολείο», άρθρο και βίντεο για τη Μαλάλα
3	«Τι μπορεί να αλλάξει προς όφελος των παιδιών που εργάζονται;»	Αφίσα	Αφίσα του Επιτρόπου προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού στην Κύπρο: <a href="http://www.childcom.org.cy/">http://www.childcom.org.cy/</a> , Αφίσα του συνήγορου προστασίας των δικαιωμάτων του παιδιού στην Ελλάδα: <a href="http://www.0-18.gr/">http://www.0-18.gr/</a>
4	«Από το τρένο των δικαιωμάτων στον λαβύρινθο των δικαιωμάτων»	Οδηγίες (για επιτραπέζιο παιχνίδι)	Σύμβαση με τα δικαιώματα του παιδιού, δύο επιτραπέζια παιχνίδια με κάρτες («τα δικαιώματα του παιδιού», «το τρένο των δικαιωμάτων»), καρτέλες οδηγιών παιχνιδιών
5	«Έχω δικαίωμα να ζω χωρίς βία»	Εικονογραφημένη ιστορία/ κόμικ	Φωτογραφίες σε PowerPoint, βιβλίο «Πέτρα, ψαλίδι, χαρτί. Τα δικαιώματα του παιδιού σε κόμικ», κόμικ παιδιών δημοτικού σχολείου: «Πες το με κόμικς»

Στην παρούσα εργασία αναλύονται διεξοδικά η πρώτη και η δεύτερη διδακτική παρέμβαση. Στην πρώτη παρέμβαση αρχικά υπήρξε ένας καταγισμός ιδεών εκ μέρους των παιδιών σχετικά με τις έννοιες «δικαιώματα» και «υποχρεώσεις». Στη συνέχεια, διατυπώθηκε ένα φανταστικό σενάριο από την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια, στο οποίο τα παιδιά κλήθηκαν να φανταστούν ότι έχουν ανακαλύψει μια νέα χώρα στην οποία κανείς δεν έχει ζήσει στο παρελθόν και δεν υπάρχουν νόμοι ή κανόνες. Κάθε παιδί κατέγραψε στο τετράδιό του τρία σημαντικά ατομικά δικαιώματα που θεωρούσε ότι έπρεπε να εγγυηθούν στη νέα του «πατρίδα» και τα παιδιά, ύστερα από συζήτηση και συμφωνία, έφτιαξαν στον πίνακα μια κοινή λίστα με δέκα δικαιώματα. Παράλληλα, είχε μοιραστεί η σύμβαση με τα δικαιώματα του παιδιού από τον Συνήγορο του παιδιού και έχει πραγματοποιηθεί συζήτηση γύρω από το περιεχόμενο της σύμβασης αλλά και τις συμβάσεις του κειμενικού είδους της λίστας. Στη συνέχεια, έγινε σύγκριση της διεθνούς σύμβασης με τη σύμβαση που δημιούργησαν τα παιδιά Ρομά του δείγματός μας για τη «φανταστική» χώρα. Πρέπει να σημειωθεί ότι το παραχθέν υλικό ήταν γραμμένο και στις δύο γλώσσες, και στην Ελληνική και στη Ρομανί, όπως φαίνεται από τη δεύτερη κυρίως φωτογραφία.



Εικόνα 1. Μαθήτριες με τη λίστα δικαιωμάτων και υποχρεώσεων της ομάδας της τάξης

Π.4. Δίγλωσσα κείμενα των παιδιών

1<sup>η</sup> παρέμβαση

Λίστα με δικαιώματα και υποχρεώσεις<sup>69</sup>

Δικαιώματα	
Ελληνική	Ρομανές
1. Έχουμε δικαίωμα να πηγαίνουμε σχολείο.	1. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας σχολείο.
2. Έχουμε δικαίωμα να πηγαίνουμε για ψώνια.	2. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας για ψώνια.
3. Έχουμε δικαίωμα να παίζουμε.	3. Σίαμεν ο δικαίωμα τε κελάς.
4. Έχουμε δικαίωμα να πηγαίνουμε βόλτα.	4. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας βόλτα.
5. Έχουμε δικαίωμα να αγοράζουμε ρούχα.	5. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας για ρούχα.
6. Έχουμε δικαίωμα να πηγαίνουμε στο σπίτι των φίλων μας.	6. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας κάι αμαρέ αμαλέγγον κερ.
7. Έχουμε δικαίωμα να πηγαίνουμε σε κάποιο πάρτι φίλων μας.	7. Σίαμεν ο δικαίωμα τε τζας κα αμαλέγγον πάρτι.
8. Έχουμε δικαίωμα να κοιμόμαστε.	8. Σίαμεν ο δικαίωμα τε πάχλας.
9. Έχουμε δικαίωμα να μιλήσουμε στους γονείς μας.	9. Σίαμεν ο δικαίωμα τε ορμισαράς κα αμαρώ ντατ ντα κα αμαρί ντέη.
10. Έχουμε δικαίωμα να ζωγραφίζουμε στο σχολείο.	10. Σίαμεν ο δικαίωμα τε ζωγραφισαράφ κάι σχολείο.
Υποχρεώσεις	
Ελληνική	Ρομανές
1. Είμαστε υποχρεωμένοι να γράφουμε στο σχολείο.	1. Σαμ υποχρεωμένοι τε γραφαράς κάι σχολείο.
2. Είμαστε υποχρεωμένοι να ζωγραφίζουμε, όταν μας το λέει ο κύριος/-α.	2. Σαμ υποχρεωμένοι τε ζωγραφισαράς όταν πινέλ ο κυρίο/ η κυρία.
3. Είμαστε υποχρεωμένοι να σηκωνόμαστε στον πίνακα, όταν μας το λέει η κυρία για να μάθουμε γράμματα.	3. Σαμ υποχρεωμένοι τε ουστάς κάι πίνακα, όταν πενέλ αμεγκέ η κυρία για τε μαθαράς γράμματα.
4. Είμαστε υποχρεωμένοι να παίζουμε ποδόσφαιρο δίκαια για να κερδίσουμε.	4. Σαμ υποχρεωμένοι τε κελάς δίκαια ποδόσφαιρο για τε κερδισαράς.
5. Είμαστε υποχρεωμένοι να βοηθάμε παιδιά που έχουν ανάγκη.	5. Σαμ υποχρεωμένοι τε βοηθησαράς χουρντέ κάι μαγκέν ανάγκη.
6. Είμαστε υποχρεωμένοι να μη χτυπάμε παιδιά.	6. Σαμ υποχρεωμένοι τε να τσαλάς χουρντέ.

Εικόνα 2. Λίστα με δικαιώματα και υποχρεώσεις των παιδιών, που δημιούργησαν τα παιδιά της έρευνας

Τα παιδιά, στο πλαίσιο αυτής της πρώτης δραστηριότητας, φαίνεται ότι κατανόησαν τις έννοιες «δικαίωμα» και «υποχρέωση» καθώς και τη σημασία τους στη δική τους προσωπική ζωή, όπως φαίνεται από τα παρακάτω αποσπάσματα:

[A1] «Έχω δικαίωμα να μη κοροϊδεύει ο Γιώργος»- Οι μαθητές αντιδρούν και συμφωνούν ότι για να προστατευτεί το δικαίωμα «δεν πρέπει και αυτός να κοροϊδεύει τους άλλους»

[A2] «Έχω το δικαίωμα να μην δουλεύω και να πηγαίνω μια βόλτα με τον πατέρα μου» Επίσης, δήλωσαν ότι αισθάνθηκαν όμορφα που χρησιμοποιήθηκε και αξιοποιήθηκε και η Ρομανί στη δραστηριότητα αυτή και, επιπλέον, αντιλήφθηκαν ότι ενδεχομένως έχουν μεγαλύτερη ευχέρεια στην Ελληνική:

[A3] «Γιατί κυρία αυτή είναι η γλώσσα μας»

[A4] «Ενιωσα ωραία που ήταν και στις δύο γλώσσες, αλλά θα ήταν καλύτερο να ήταν στα ελληνικά, γιατί θα ήταν πιο σύντομο»

Στο πλαίσιο της δεύτερης διδακτικής παρέμβασης, με αφορμή τα δικαιώματα του παιδιού στην προηγούμενη παρέμβαση, επιλέχτηκε η διαπραγμάτευση ενός δικαιώματος που «παραβιάζεται» συχνά στα παιδιά Ρομά, το δικαίωμα να μην

εργάζονται. Η αφόρμηση για την ενασχόληση με την παιδική εργασία δόθηκε μέσα από την προβολή διάφορων φωτογραφιών από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή που έδειχναν παιδιά που εργάζονταν αλλά και παιδιά που έπαιζαν. Παράλληλα, έγινε επεξεργασία στην τάξη δύο κειμένων. Το πρώτο κείμενο ήταν από το βιβλίο του Ταχάρ Μπεν Ζελούν «Το χαμένο σχολείο», όπου κεντρικός ήρωας είναι ο Ικμπάλ Μασίχ που στη σύντομη ζωή του αγωνίστηκε στο Πακιστάν για να μη δουλεύουν τα παιδιά σε εργοστάσια. Το δεύτερο κείμενο ήταν ένα άρθρο με τίτλο «Μαλάλα Γιουσούφζαί: Σκοτώστε την! Ήθελε να πάει σχολείο!». Το άρθρο αυτό περιγράφει ένα κορίτσι που γλίτωσε από τους Ταλιμπάν και έδωσε αγώνες για την πρόσβαση των κοριτσιών στην εκπαίδευση. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης γύρω από τις εικόνες που προβλήθηκαν και τα σχετικά κείμενα ακολούθησε η διαδικασία παραγωγής κειμένων ταυτότητας των παιδιών για την παιδική εργασία στις δύο τους γλώσσες, στην Ελληνική και στη Ρομανί. Ειδικότερα, η πορεία υλοποίησης των κειμένων ταυτότητας στη διδακτική πράξη και η ανατροφοδότηση εκ μέρους των μαθητών σε κάθε στάδιο αυτής ήταν η ακόλουθη:

(1) Αρχικά, οι μαθητές αποκάλυψαν στην εκπαιδευτικό-ερευνήτρια τα προσωπικά τους βιώματα σχετικά με την παιδική εργασία.

[A5] «Κυρία, το καλοκαίρι θα πάω στα πρόβατα. Θέλεις ένα μπουκάλι γάλα;»,

[A6] «Και δουλειά και σχολείο κυρία, καλά δεν κάνω;»

(2) Συνέκριναν την εργασιακή τους εμπειρία με αυτήν που περιγραφόταν στα δύο κείμενα. Επιπρόσθετα, ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία ταύτισης και αναγνώρισης του φαινομένου.

[A7] «[Τα παιδιά πρέπει να εργάζονται] για να βγάζουν χαρτζιλίκι, αλλά να μην τους φέρονται [οι μεγάλοι] σαν τον Ικμπάλ και να είναι ευτυχισμένα»

[A8] «τα παιδιά πρέπει να εργάζονται, γιατί αν δεν φτάνουν τα λεφτά για ένα σπίτι, να βάλει και το παιδί»

(3) Συνειδητοποίησαν τη συχνή παραβίαση των δικαιωμάτων τους.

[A9] «Μου είπε 200 ευρώ ότι θα μου δώσει, αλλά μου έδωσε 100»

[A10] «Σε έναν μεγάλο πιο πολλά θα έδινε από όσα έδωσε σε μένα»

[A11] «Κυρία, απαγορεύεται να χτυπάν εμάς, έτσι;»

(4) Προχώρησαν σε προτάσεις διεκδίκησης των δικαιωμάτων τους, κυρίως στα κείμενα ταυτότητάς τους.

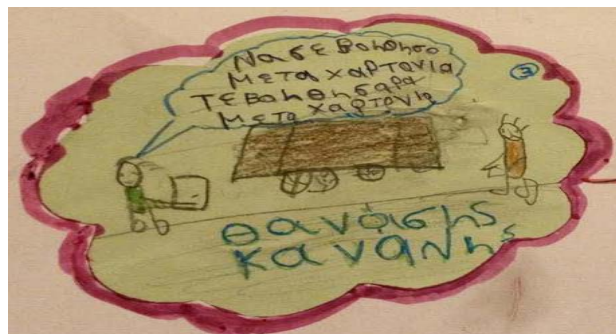
[A12] «Εσείς οι πλούσιοι δώστε λεφτά στα φτωχά παιδιά, γιατί αλλιώς θα πεθάνουν και εσείς θα είστε η αιτία. Τούμεν και σανούς πλούση ειντενπαρές και τσόβε χουρντέ. Γιατί αλλιώς και μερέν ντα τουμαρεί κασή η αιτία»

[A13] «ΠΡΕΠΕΙ ΤΕ ΝΤΕΛ ΦΥΛΑΚΗ»

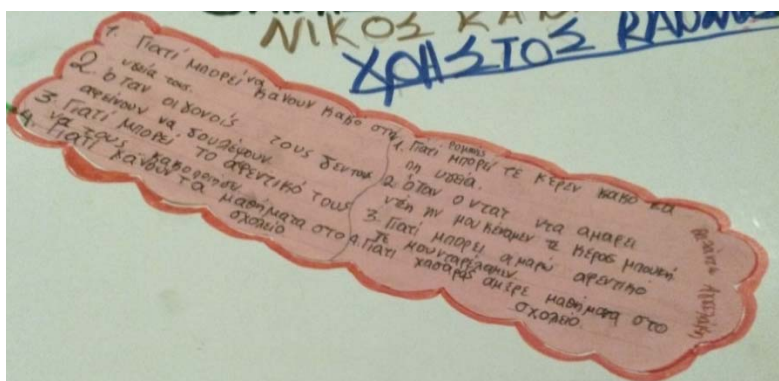
[A14] «...να πει ότι το αφεντικό δεν κράτησε τον λόγο του στα λεφτά»

[A15] «...όπως του κάνω εγώ, να μου κάνει κι αυτός»

Τα παιδιά παρήγαγαν, συνεπώς, κείμενα ταυτότητας και στις δύο γλώσσες και χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι η πλειοψηφία των παιδιών της τάξης (τέσσερις από τους έξι) τάχθηκαν υπέρ της παιδικής εργασίας, ενώ μόνο δύο κατά της.



Εικόνα 3. Κείμενο ταυτότητας με θέμα την παιδική εργασία (1/2)



Εικόνα 4.Κείμενο ταυτότητας με θέμα την παιδική εργασία (2/2)

Στο τελικό στάδιο της εκπαιδευτικής παρέμβασης, έγινε παρουσίαση και επεξεργασία του παραγόμενου υλικού σε δύο άλλες τάξεις άλλων σχολείων, του 1<sup>ου</sup> και του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Κυμίνων. Στην πρώτη τάξη (Τ2) η ανατροφοδότηση εκ μέρους των Ρομά μαθητών ήταν πολύ θετική, εξέφρασαν ικανοποίηση που «είδαν» τη Ρομανί στο υλικό, αλλά επίσης ταυτίστηκαν και με τα παιδιά της προηγούμενης τάξης όσον αφορά τα δικαιώματά τους και την παιδική εργασία:

[A16] «Κυρία, να γράψουμε και εμείς στη Ρομανές». «Ωραίο το έκαναν». «Έχει και τη δική μας γλώσσα».

[A17] «Κυρία, κι εμείς βοηθάμε τους γονείς μας στη λαϊκή, πηγαίνουμε και πουλάμε».

Στη δεύτερη τάξη (Τ3), ωστόσο, η αξιολόγηση ήταν αρνητική από τα παιδιά Ρομά. Ειδικότερα, υποστήριζαν ότι δεν τους άρεσε η χρήση της Ρομανί στο εκπαιδευτικό υλικό και μάλιστα χαρακτήρισαν τη Ρομανί «τσιγγάνικα», ένας όρος που χρησιμοποιείται κυρίως από την «κυρίαρχη» κουλτούρα ως ένδειξη υποτίμησης προς τη Ρομανί. Ο πιο πιθανός λόγος για αυτή τη διαφοροποίηση με την Τ2 είναι το γεγονός ότι τα παιδιά αυτής της τάξης, σύμφωνα με το γλωσσικό τους προφίλ που διερευνήθηκε, παρουσίασαν τάσεις γλωσσικής μετατόπισης προς την Ελληνική, στην προσπάθειά τους για μια «επιτυχημένη» ένταξη στην ελληνική κοινωνία:

[A18] «γιατί είχε Ρομανές και δε μου αρέσουν τα Ρομανές»

[A19] «Ήθελα να αλλάξει η γλώσσα τα τσιγγάνικα και να υπάρχουν ελληνικά».

## ΑΠΟΤΙΜΗΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΩΝ

Στόχος των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων ήταν η ενδυνάμωση της ταυτότητας των παιδιών Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνά μας μέσα από την αξιοποίηση της μητρικής τους γλώσσας καθώς και η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, δηλαδή να είναι τα παιδιά σε θέση να αμφισβητήσουν τις σχέσεις εξουσίας. Σχετικά με τον πρώτο άξονα, τα παιδιά δήλωσαν την ευχαρίστηση και την περηφάνια τους που αξιοποίησαν τη Ρομανί. Ο κύριος λόγος ήταν γιατί εντάχτηκε στο γλωσσικό μάθημα και με αυτόν τον τρόπο είχαν την ευκαιρία να την «μάθουν», όπως δήλωσαν τα ίδια:

[A20] «Κυρία, μπράβο σας! Μιλάτε Ρομανές. Εμείς όλες τις κυρίες που είχαμε τις μάθαμε κάτι από Ρομανές».

[A21] «Μου άρεσε, γιατί μάθαμε δύο γλώσσες»

[A22] «Μου άρεσε που έβαλα τη δικιά μου γλώσσα»

Ειδικότερα, στο θέμα της γλωσσικής ανάπτυξης, τα παιδιά έδωσαν δείγματα μεταγνωστικής συνείδησης, για παράδειγμα συνέκριναν τις δύο γλώσσες και είδαν ότι ενώ στην Ελληνική υπάρχει τελικό –ς για τα αρσενικά ονόματα, δεν συμβαίνει το ίδιο στη Ρομανί (π.χ. Μιχάλης-Μιχάλη). Επίσης, παρατηρήθηκαν φαινόμενα επαφής

των γλωσσών, όπως εναλλαγή κωδίκων (codeswitching) ([A19] «Κυρία, μας βλέπουν οι Γκατζέ να περπατάμε κάθε μέρα έξω. Πρέπει εμείς να βρίσκουμε τον μπελά μας; Σου λέει γιούφτοι είναι, αυτοί θα το έκαναν») ή «ρομανοποίησης» κάποιων ελληνικών λέξεων (π.χ. «ελευθερωσαράς» «ελευθερώνομαι» κατά αντιστοιχία με τη ρομική λέξη «βοηθησαράς» «βοηθάω»)

Αναφορικά με τον δεύτερο άξονα, δηλαδή την καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού, τα παιδιά φαίνεται ότι ταυτίστηκαν με τους ήρωες των κειμένων που ήταν θύματα παιδικής εργασίας, συνειδητοποίησαν τα δικαιώματα που έχουν σαν παιδιά και το γεγονός ότι αυτά συχνά παραβιάζονται:

[A20] «γιατί δεν πρέπει να κουράζονται, αλλά να πηγαίνουν στο σχολείο»

[A21] «για να βγάζουν χαρτζιλίκι, αλλά να μην τους φέρονται [οι μεγάλοι] σαν τον Ικμπάλ και να είναι ευτυχισμένα»

[A22] «επίτηδες το κάνει, για να καταλάβουμε ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια έχουν ίδια δικαιώματα»

[A23] «Ρατσιστές λέγονται αυτοί που κάνουν εγκλήματα και σκοτώνουν, αυτοί που δεν αγαπάνε τα Τσιγγάνα»

Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι υπήρξαν αρκετές δυσκολίες στις γλωσσικές πτυχές της παρέμβασης. Τα παιδιά της τάξης, όπου έγινε η πρώτη εκπαιδευτική παρέμβαση, δυσκολεύονταν σε πολλές περιπτώσεις να βρουν την κατάλληλη λέξη στα ελληνικά. Με άλλα λόγια, υπήρχε διάσταση ανάμεσα στον προφορικό και στο γραπτό λόγο τους στην Ελληνική, αφού είχαν περισσότερο αναπτυγμένο τον προφορικό σε σχέση με τον γραπτό λόγο. Στη Ρομανί δεν γνώριζαν δόκιμους όρους και δεν μπορούσαν να εκφραστούν σε ακαδημαϊκή γλώσσα, καθώς η χρήση της Ρομανί γίνεται στο πλαίσιο της κοινότητάς τους και του σχολικού περιβάλλοντος.

Επιπρόσθετα, σε σχέση με τον κριτικό γραμματισμό, αντιμετώπισαν δυσκολίες κατανόησης στην υπάρχουσα κατάσταση της κοινωνίας και σε αυτήν που πρότειναν να δημιουργηθεί για τα παιδιά που εργάζονται. Ειδικότερα, φαίνεται ότι δυσκολεύονται κυρίως στο εννοιολογικό περιεχόμενο στη Γ2 και δεν ήταν εξοικειωμένα με την ανάγνωση κειμένων «πέρα από τις λέξεις» για καλλιέργεια κριτικής σκέψης στο πλαίσιο της μεικτής τους τάξης. Τέλος, υπήρχε δυσκολία και στην αξιοποίηση συμβάσεων των κειμενικών ειδών, διότι οι συμβάσεις γραπτού λόγου διαφέρουν από το δικό τους γλωσσικό σύστημα, δεδομένου ότι η Ρομανί δεν έχει γραπτό κώδικα.

## ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Συμπερασματικά, λοιπόν, τα παιδιά Ρομά φαίνεται ότι κατόρθωσαν να αποκτήσουν ενδυνάμωση της ταυτότητάς τους, που αποτελούσε και τον γενικό σκοπό της έρευνας-δράσης, εγγράφοντας κριτικά εγγράμματα ταυτότητες μέσα σε έναν χώρο διγλωσσίας.

Ωστόσο, αρκετοί ήταν και οι περιορισμοί της έρευνάς μας. Καταρχάς, ένας σημαντικός περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι η συγκεκριμένη δράση υλοποιήθηκε σε μια αμιγή ρομική ομάδα παιδιών και όχι σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον Ρομά και μη Ρομά μαθητών/-τριών. Αυτό το γεγονός αποτελεί περιοριστικό παράγοντα ως προς την επιτυχία της έρευνας-δράσης σχετικά με την ενδεχόμενη ενδυνάμωση της ταυτότητας των Ρομά μαθητών/-τριών σε ένα ετερόκλητο σχολικό πλαίσιο. Αυτό εξηγείται, αφού, αν και υπάρχουν εξαιρέσεις (π.χ. Τάξεις Υποδοχής ή σχολεία-γκέτο, όπου φοιτούν αποκλειστικά παιδιά Ρομά), τα περισσότερα σχολεία περιλαμβάνουν εκτός από τα παιδιά Ρομά, παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και παιδιά με διαφορετική μεταναστευτική καταγωγή. Η ετερότητα του σύγχρονου σχολείου πρέπει να λαμβάνεται συνεπώς υπόψη, προκειμένου να διερευνηθεί σε πραγματικές συνθήκες η επιτυχία μιας έρευνας.

Επιπλέον, το δείγμα της έρευνας αποτελούσε μια μικρή ομάδα παιδιών Ρομά (18 συνολικά μαθητές/-τριες). Συγκεκριμένα, η έρευνα αυτή αφορούσε τρία σχολεία του Δήμου Δέλτα του Νομού Θεσσαλονίκης και αποκλειστικά παιδιών Ρομά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού. Επιπλέον, προσανατολίστηκε στην ενδυνάμωση της ταυτότητας επτά παιδιών Ρομά του Δ.Σ. Μαλγάρων σε σύντομο χρονικό διάστημα (τρεις μήνες), με αποτέλεσμα τα αποτελέσματά της να θεωρούνται βραχυπρόθεσμα. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις πρέπει να υλοποιούνται όλη τη χρονιά προκειμένου να οδηγηθούμε σε περισσότερο μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Για τους παραπάνω λόγους τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν στο συνολικό πληθυσμό των Ρομά που διαβιούν μόνιμα στην Ελλάδα.

Τέλος, η απουσία γνώσης της Ρομανί από την ερευνήτρια αποτέλεσε έναν περιοριστικό παράγοντα που σε διαφορετική περίπτωση θα διευκόλυνε την ενίσχυση της διγλωσσίας των παιδιών Ρομά.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Baynham, M. (2002). *Πρακτικές Γραμματισμού*. (Μ. Αραποπούλου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Ε. Σκούρτου, εισαγ.-επιμ.), (Σ. Αργύρη, μετάφρ., 2<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

Carr, W. & Kemmis, S. (2002). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. (Α. Παγανού-Λαμπράκη, Ε. Μηλίγκου & Κ. Ροδιάδου- Αλμπάνη, μετάφρ.) Αθήνα: Κώδικας.

Cohen, M., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education. Sixth edition*. London and New York: Routledge.

Cummins, J. & Early, M. (2011). *Identity Texts. The collaborative creation of power in multilingual schools*. UK & Sterling: TrenthamBooks.

Δάλκος, Γ. (2001). Η ευέλικτη ζώνη ως πεδίο εφαρμογής της Έρευνας-Δράσης. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 6, 120-134.

Καραντζόλα, Ε. (2004). Από «τα γράμματα» στον (κριτικό) γραμματισμό: Συνέπειες για την εκμάθηση/διδασκαλία του γραπτού λόγου στο σχολείο. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 21-4-2016 από: <http://www.komvos.edu.gr>

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κομπιάδου, Ε. (2013). *Παιδαγωγική Αξιοποίηση της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας στο νηπιαγωγείο*. Μεταπτυχιακή εργασία. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Ανακτήθηκε στις 23-5-2016 από: <http://www.nured.uowm.gr/drama/PRAKTIKA.html>.

Κωστούλη, Τ. (2011). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. Στο Επιμορφωτικό Υλικό του προγράμματος «*Εκπαίδευση παιδιών Ρομά*». Ανακτήθηκε στις 9-6-2016 από: [http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015\\_01.pdf](http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_01.pdf).

Μαγκλάρα, Μ. (2008). *Εθνογραφία του γραμματισμού: όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης*. Ανακοίνωση στο 10ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε στις 22-7-2016 από: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2008/pdf/i5.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf).

«Μαλάλα Γιουσούφζαί «Ήθελε να πάει σχολείο. Έγκλημα! Σκοτώστε την!». Ανακτήθηκε στις 22-12-2012 από: <http://www.tovima.gr/politics/article/?aid=489958>

Μπαράλός, Γ. (2002). Βασικά χαρακτηριστικά μιας έρευνας δράσης και το πλαίσιο αναφοράς του ερευνητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπεν Ζελούν, Τ. (2009). Το πρώτο μάθημα. *Το χαμένο σχολείο*, Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες, 54-59.

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε. & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. *Επιστήμες Αγωγής*, 13, 93-134.

Πασχαλιώρη, Β. & Μίλεση, Χ. (2005). Η ποιοτική μέθοδος της «συμμετοχικής» παρατήρησης: Επισημάνσεις και Προβληματισμοί. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, 10, 20-33.

Σκούρτου, Ε. (2016). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Ε. Σκούρτου & Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.) *Διγλωσσία και διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*. Ελληνικά ακαδημαϊκά συγγράμματα και βοηθήματα. Ανακτήθηκε στις 2-8-2016 από: <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6347>.

Στάμου, Ε. (2005). Διδασκαλία σε παιδιά Ρομά: καταγραφή, αξιολόγηση και προτάσεις από την εμπειρία από το 6ο δημοτικό σχολείο Ελευθερίου-Κορδελιού. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 416-426.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Κομπιάδου, Ε. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/-τριές τους. *Πολύδρομο* 7, 43-47.

Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Αλφαριθμητισμός παιδιών Ρομά μέσα από της διδασκαλία των ανθρώπινων δικαιωμάτων: δυνατότητες και περιορισμοί*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ. & Τσιπλάκου Σ. (2011). Η Πρόταση για τη Διδακτική της Γλώσσας: Κριτικός Γραμματισμός και Νέες Κειμενικές Πρακτικές στο Σχολείο. *Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών*. Λευκωσία, ΠΠ.

## «Ψηφιακή Αφήγηση»: Αμάλ σημαίνει Ελπίδα.

Μανίτσα Ευθυμία, Νηπιαγωγός, 28<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Καλλιθέας, Πρόεδρος Παραρτήματος ΟΜΕΡ  
Αθήνας, [manitsefi@yahoo.gr](mailto:manitsefi@yahoo.gr)

Παπαδοπούλου Δήμητρα-Γεωργία, Δασκάλα, [papadopoulou.d.g@gmail.com](mailto:papadopoulou.d.g@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εκπαιδευτική δράση παρουσιάζεται η δημιουργία και η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης από τον/την εκπαιδευτικό με σκοπό την ανάδειξη της σύγχρονης προσφυγικής κρίσης σε μαθητές/τριες νηπιαγωγείου και δημοτικού. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί σπουδαίο εργαλείο για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα, όπως είναι συνεργασία, ο οπτικός εγγραμματισμός και η τεχνολογική γνώση και δύναται να βοηθήσει στην επιτυχή διδασκαλία ποικίλων γνωστικών αντικειμένων (McLellan, 2006 στο: Μελιάδου κ.α., 2011), όπως το προσφυγικό ζήτημα. Μέσω της παρούσας εκπαιδευτικής δράσης επιτυγχάνεται η σύνδεση των ΤΠΕ με το φαινόμενο της προσφυγικής κρίσης. Ως κύριος στόχος τίθεται η ανάδειξη του προσφυγικού ζητήματος στους μαθητές/τριες με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως βασικού μέσου. Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι, οι οποίοι συνάδουν με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού αφορούν στην καλλιέργεια γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των μαθητών/τριών. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τον πόλεμο ως αιτία του προσφυγικού ζητήματος, να κατονομάσουν τις δυσκολίες και να περιγράψουν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι πρόσφυγες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους. Επιπλέον, επιδιώκεται η περιγραφή των συνθηκών κάτω από τις οποίες πραγματοποιήθηκε η μετακίνηση των προσφύγων. Επίσης, στόχος είναι οι μαθητές/τριες να συγκρίνουν την καθημερινότητά τους με τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών-προσφύγων. Ακόμα, επιδιώκεται να επεξηγήσουν τις απόψεις τους σχετικά με τις αρνητικές στάσεις ορισμένων ενηλίκων, όπως αυτές παρουσιάζονται στην ψηφιακή αφήγηση. Τέλος, ως επιμέρους στόχος τίθεται το να αποδέχονται οι μαθητές/τριες διαφορετικούς πολιτισμούς και το να υιοθετήσουν θετικές στάσεις απέναντι στους πρόσφυγες.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εκπαιδευτική δράση, Ψηφιακή αφήγηση, Προσφυγικό ζήτημα

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ – ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Σύμφωνα με το National Storytelling Network, αφήγηση (Storytelling) είναι η αλληλεπιδραστική τέχνη της χρήσης λέξεων και δράσεων για την αναπαράσταση των στοιχείων και των εικόνων μιας ιστορίας με τρόπο που να κεντρίζει τη φαντασία του ακροατή. Επίσης, ως «αφήγηση» χαρακτηρίζεται και το προϊόν, το αποτέλεσμα της αφηγηματικής διαδικασίας, δηλαδή το κείμενο, εφόσον αυτή αφορά τη λογοτεχνία (Παρίσης & Παρίσης, 2003). Ο όρος «αφήγηση» είναι πολυδιάστατος. Η ύπαρξη της αφήγησης ως μία τέχνη διήγησης ιστοριών σε κοινό με στόχο τη μεταλαμπάδευση σημαντικών μηνυμάτων χάνεται στις απαρχές της ανθρώπινης ύπαρξης. Τις πρώτες ιστορίες σχεδίασαν οι άνθρωποι των σπηλαίων, ενώ ακόμα επικοινωνούσαν με ήχους, κραυγές και τη γλώσσα του σώματος. Με την ανάπτυξη του προφορικού λόγου η αφήγηση αποτέλεσε ουσιαστικά την πρώτη επιχείρηση προφορικής διατύπωσης μιας ιστορίας. Για πολλούς πολιτισμούς της ανθρωπότητας, που αναπτύχθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, η αφήγηση αποτέλεσε μορφή επικοινωνίας, καθώς και μέσο διδασκαλίας των νεότερων γενεών (Mello, 2001).

Η αφήγηση ιστοριών αποτελεί μία κοινή πανανθρώπινη εμπειρία. Πραγματοποιείται κατά κύριο λόγο από συγγενικά και οικεία πρόσωπα. Μέσω της αφήγησης πραγματοποιείται η μεταβίβαση γνώσεων, στάσεων και αξιών από γενιά σε γενιά (Σεραφεΐμ & Φεσάκης, 2010). Άλλωστε, σύμφωνα με τον Δελώνη (1986), «δεν



είναι δυνατό να φανταστούμε τη μάνα –την πρώτη μάνα- να μην κοιμίζει το παιδί της με μια διήγηση, η οποία να καθησυχάζει, να παρηγορεί το παιδί για τους τυχόν φόβους του» (Ξεστέρνου, 2013). Σύμφωνα με τον Joseph Campbell, οι μύθοι αποτελούν την πρώτη μορφή αφήγησης. Οι γηραιότεροι αφηγούνταν ιστορίες, ώστε αυτές να μεταβιβαστούν διά στόματος στις νεότερες γενιές. Οι αφηγήσεις αφορούσαν τα σημαντικά γεγονότα και της εποχής, μύθους, ήθη κι έθιμα, καθώς και αποστάγματα πολιτιστικής κληρονομιάς. Έπειτα, με την ανάπτυξη του γραπτού λόγου αποτυπώθηκαν τα σημαντικότερα δημιουργήματα που λειτούργησαν ως καταλύτης για την ανάπτυξη των σπουδαιότερων πολιτισμών (Ξεστέρνου, 2013). Τρανό παράδειγμα αποτελεί ο επικός ποιητής Όμηρος.

Από την αρχαιότητα έως σήμερα, η αφήγηση μίας ιστορίας με όλους τους πιθανούς τρόπους έκφρασης αποτελεί πηγαία εσωτερική ανάγκη και πνευματική τροφή. Η δημιουργική αυτή εξωτερικευση προσφέρει ψυχική ίαση. Δεν είναι τυχαία, άλλωστε, η αποτύπωση και εξύμνησή της από διάφορες μορφές τέχνης. Η αφήγηση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανθρώπινη φύση και η ανθρώπινη φύση είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πρόοδο. Επομένως, όσο η ανθρώπινη φύση εξελίσσεται, τόσο η έννοια της αφήγησης εμπλουτίζεται.

Η σύγχρονη εποχή χαρακτηρίζεται ως η εποχή της Τεχνολογίας. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορικής και της Τεχνολογίας (ΤΠΕ) έχουν φέρει την επανάσταση στην καθημερινότητα του ανθρώπινου είδους, επηρεάζοντας κάθε πτυχή της ύπαρξής του. Εφόσον δεχτούμε πως ο άνθρωπος στο ταξίδι του αυτό προς την πρόοδο φέρει ως αναπόσπαστο κομμάτι του την αφήγηση, θα ήταν αδύνατον η μορφή της να μην είχε θεαθεί υπό το πρίσμα της τεχνολογίας. Η εισαγωγή των πολυμέσων δημιούργησε μία νέα μορφή αφήγησης, την ψηφιακή αφήγηση (Σεραφείμ & Φεσάκης, 2010).

### **Ψηφιακή Αφήγηση (Digital Storytelling)**

#### **Ορισμός**

Σύμφωνα με τον Lathem, η ψηφιακή αφήγηση ορίζεται ως ο συνδυασμός της παραδοσιακής προφορικής αφήγησης με πολυμέσα του 21ου αιώνα και εργαλεία τηλεπικοινωνίας (Lathem, 2015). Σύμφωνα με την Sheneman, η ψηφιακή αφήγηση είναι η πρακτική συγκερασμού αφηγηματικού και ψηφιακού περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένων εικόνων, ήχου και βίντεο, ώστε να δημιουργηθεί μία μικρού μήκους ταινία με δυνατό συγκινησιακό συστατικό (Sheneman, 2010). Σύμφωνα με τους Davis & Weinschenker, ο όρος ψηφιακή αφήγηση προέκυψε με βάση το γεγονός ότι χρησιμοποιεί ψηφιακά εργαλεία, ώστε να βοηθήσει τους απλούς ανθρώπους που τις δικές τους "αληθινές ιστορίες" (Davis & Weinschenker, 2016). Ο όρος αυτός έχει χρησιμοποιηθεί σε μελέτες δημοσιογραφίας και των μέσων ενημέρωσης να αναφέρονται σε μια ευρεία ποικιλία από αναδυόμενες νέες μορφές ψηφιακών αφηγήσεων (web-based ιστορίες, διαδραστικές ιστορίες, υπερκείμενα, και αφηγηματικά παιχνίδια στον υπολογιστή). Ωστόσο, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια εκκολλημένη έννοια. Ο όρος χρησιμοποιείται με πολλούς διαφορετικούς τρόπους (Gils, 2005). Για το λόγο αυτό παρουσιάζεται ένας βαθμός δυσκολίας ως προς τον καθολικό ορισμό της. Σύμφωνα με τον σκηνοθέτη animation John Lasseter, η τέχνη προκαλεί την τεχνολογία και η τεχνολογία εμπνέει την τέχνη (Lasseter, 2012). Πάντως, η ψηφιακή αφήγηση είναι μια σύγχρονη μορφή τέχνης, καθώς συνδυάζει πολυμεσικό υλικό, όπως εικόνες, κείμενα, ηχογραφήσεις, μουσική ή ακόμα και βίντεο. Από όλα αυτά προκύπτει η δημιουργία μίας βιντεο-ιστορίας (Robin & MacNail, 2012).

Κοινή παραδοχή αποτελεί το γεγονός ότι πρόκειται για τη μετεξέλιξη της κλασικής αφήγησης με χρήση ψηφιακών μέσων, όπως η εικόνα, ο ήχος, η μουσική και το βίντεο. Η ψηφιακή αφήγηση αναφέρεται σε μια ψηφιακή πολυμεσική παραγωγή μικρού μήκους (διάρκειας 2 έως 5 λεπτών). Ομοίως με την παραδοσιακή αφήγηση, η ψηφιακή αφήγηση εκτυλίσσεται γύρω από ένα ορισμένο θέμα. Το θέμα δύναται να αποτελεί απόρροια έμπνευσης από ένα εντελώς προσωπικό ζήτημα έως

ένα ψυχαγωγικό, ευρύτερα κοινωνικό, ιστορικό, αλλά και επιστημονικό. Η θεματολογία αποτελεί το γνώμονα για την ψηφιακή επένδυση. Συχνά, η προσοχή εστιάζει στη χρήση των μέσων και όχι στο περιεχόμενο της ιστορίας. Ωστόσο, αν υπάρχει αδυναμία στον τομέα της θεματολογίας και της συγγραφής, η τεχνολογία θα τονίσει την αδυναμία αυτή σε μεγαλύτερο βαθμό (Ohler, 2013). Συνήθως, οι ψηφιακές αφηγήσεις παρουσιάζουν ένα ελκυστικό –εν δυνάμει διαδραστικό- πλαίσιο (Ξεστέρνου, 2013). «Στον πυρήνα της, η ψηφιακή αφήγηση επιτρέπει στους χρήστες των ηλεκτρονικών υπολογιστών να γίνουν δημιουργικοί αφηγητές ιστοριών μέσω των παραδοσιακών διαδικασιών της επιλογής ενός θέματος, τη διεξαγωγή έρευνας τη συγγραφή ενός σεναρίου καθώς και τη δημιουργία μιας ενδιαφέρουσας ιστορίας» (Robin, 2008, 222).

### **Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης**

Ο Joe Lambert και η Dana Atchley δημιούργησαν το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης (Center for Digital Storytelling) στο Berkley της California γύρω στα τέλη του 1980, θέτοντας τα θεμέλια στο κίνημα της ψηφιακής αφήγησης. Το Κέντρο Ψηφιακής Αφήγησης αποτελεί έναν μη κερδοσκοπικό οργανισμό που ήδη από τις αρχές του 1990 στέκεται αρωγός σε όσους επιθυμούν να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τις δικές τους ψηφιακές αφηγήσεις. Ο Joe Lambert είναι ευρέως γνωστός για την ανάπτυξη των Επτά Στοιχείων της Ψηφιακής Αφήγησης (Seven Elements of Digital Storytelling) τα οποία αποτελούν ένα ιδιαίτερα χρήσιμο γνώμονα για όποιον/α ενδιαφέρεται να αξιοποιήσει τις δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση.

Τα επτά στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης είναι τα εξής (Lambert, Digital Storytelling Cookbook, 2007):

1. Οπτική γωνία
2. Δραματική ερώτηση
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο
4. Το δώρο της φωνής
5. Η δύναμη της μουσικής
6. Οικονομία
7. Ρυθμός εξέλιξης

Αναλυτικότερα:

1. Οπτική γωνία: Η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να παρουσιάζει με ξεκάθαρο τρόπο το κεντρικό θέμα της ιστορίας, καθώς και την οπτική του συγγραφέα-δημιουργού.
2. Δραματική ερώτηση: Η ψηφιακή αφήγηση πρέπει να περιλαμβάνει μία ερώτηση-κλειδί που θα κρατά την προσοχή και το ενδιαφέρον του θεατή. Η ερώτηση θα πρέπει είτε να απαντάται στο τέλος της ιστορίας είτε να παρέχονται οι κατάλληλες πληροφορίες, ώστε να δίνεται η λύση.
3. Συναισθηματικό περιεχόμενο: Η ψηφιακή αφήγηση πρέπει –είτε συνειδητά, είτε ασυνείδητα- να προκαλεί ισχυρά συναισθήματα στον θεατή.
4. Το δώρο της φωνής: Αποτελεί έναν τρόπο μετατροπής της ψηφιακής αφήγησης σε μια πιο προσωπική ιστορία. Οι λέξεις που συνοδεύουν την οπτικοποίηση της ψηφιακής αφήγησης συμβάλλουν στην κατανόησή της.
5. Η δύναμη της μουσικής επένδυσης: Η ψηφιακή αφήγηση απαιτεί μουσική επένδυση. Η μουσική που επιλέγεται να συνοδεύσει το οπτικό θέαμα θα πρέπει να επιλεγεί προσεκτικά, ώστε να επιτυγχάνει το επιθυμητό αποτέλεσμα.
6. Οικονομία: Η ψηφιακή αφήγηση θα πρέπει να χρησιμοποιεί μόνο το απαραίτητο περιεχόμενο, δίχως να «υπερφορτώνει» τον δέκτη. Η επιθυμητή διάρκεια είναι από δύο έως πέντε λεπτά. Όσον αφορά το κείμενο, καλό θα ήταν να μην ξεπερνά τις 400 λέξεις, προκειμένου να διατηρηθεί το ενδιαφέρον του θεατή.
7. Ρυθμός εξέλιξης: Ο ρυθμός με τον οποίο εξελίσσεται η ψηφιακή αφήγηση είναι μεγάλης σημασίας. Μάλιστα, θεωρείται καθοριστικός για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος του θεατή και συμβάλλει στο να θεωρηθεί μια ψηφιακή αφήγηση επιτυχημένη. Μια ιστορία στην οποία τα γεγονότα εξελίσσονται είτε πολύ γρήγορα, είτε πολύ αργά, είναι πιθανόν να κουράσει τον δέκτη. Ο ρυθμός της εξέλιξης,

ωστόσο, είναι πιθανό να μεταβληθεί ανάλογα με τα μηνύματα επιθυμεί να περάσει ο συγγραφέας-δημιουργός.

### **Οι φάσεις και τα βήματα για την παραγωγή μιας ψηφιακής αφήγησης**

Για να θεωρηθεί επιτυχημένη η δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης απαιτείται να ακολουθεί μια λογική σειρά ως προς την παραγωγή της. Η τήρηση της σειράς αυτής διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για το τελικό αποτέλεσμα.

Υπάρχουν επτά βήματα της διαδικασίας, η οποία χωρίζεται σε τέσσερις φάσεις: Προ-παραγωγή, παραγωγή, μετά την παραγωγή, και τη διανομή. Τα τεχνολογικά εργαλεία, οι πηγές και οι δεξιότητες που απαιτούνται ποικίλουν ανάλογα με την κάθε φάση. Πάντως, το να υπάρχουν τα συγκεκριμένα αυτά βήματα λειτουργεί βοηθητικά για τη μετατροπή της φαντασίας και του προσωπικού βιώματος σε αξιοπρεπείς ψηφιακές αφηγήσεις που δύνανται να καθρεφτίσουν τα μηνύματα του/της δημιουργού τους.

**Πίνακας 1.** Οι τέσσερις φάσεις παραγωγής μιας ψηφιακής ιστορίας:

Φάση προ-παραγωγής (pre-production phase)	1. Συγγραφή του ψηφιακού σεναρίου (script) 2. Σχεδιασμός του έργου 3. Οργάνωση των φακέλων του έργου
Φάση παραγωγής (production phase)	4. Ηχητική καταγραφή ιστορίας (voiceover) 5. Συγκέντρωση και προετοιμασία πηγών
Φάση μετα-παραγωγής (post-production phase)	6. Σύνθεση όλων των στοιχείων
Φάση διανομής (publication phase)	7. Χειροκρότημα!

### **Τα στοιχεία μιας επιτυχημένης ψηφιακής αφήγησης**

Σύμφωνα με την Bernajean Porter, η κατασκευή ενός σεναρίου ψηφιακής αφήγησης αποτελεί ένα σπουδαίο ζήτημα. Ενώ υπάρχουν ατελείωτες προσεγγίσεις για τη δημιουργία μιας ιστορίας, ανάλογα με το σκοπό και το κοινό που απευθύνεται, υπάρχουν τουλάχιστον έξι στοιχεία που θεωρούνται θεμελιώδη για το συγκεκριμένο είδος.

Τα έξι σημαντικά σημεία για τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης:

1. Βιώνοντας την ιστορία
2. Ξεδιπλώνοντας το δίδαγμα
3. Προκαλώντας δημιουργική ένταση
4. Κάνοντας οικονομία της αφηγούμενης ιστορίας
5. Παρουσιάζοντας με εικόνες, όχι με λόγια
6. Αναπτύσσοντας δεξιότητες

### **Κριτήρια αξιολόγησης της ψηφιακής αφήγησης**

Σε μία προσπάθεια προσαρμογής των κριτηρίων και της εφαρμογής της ψηφιακής αφήγησης μέσα σε ένα αξιολογίσιμο πλαίσιο τεχνικών χαρακτηριστικών, επιλέχθηκαν ορισμένα στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη (Ρουμελιώτου, Κυρμανίδου, Μωυσίδης & Φουτσιτζή, 2011). Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται ένα φύλλο αξιολόγησης («ρουμπρίκα»), το οποίο κατηγοριοποιεί τα 5 χαρακτηριστικά που θα πρέπει οπωσδήποτε να καλύπτει μια ψηφιακή αφήγηση. Τα χαρακτηριστικά αυτά χωρίζονται σε 4 κλιμακωτές διαβαθμίσεις που κυμαίνονται από 1 έως 4 βαθμούς. Σε αυτά περιλαμβάνονται ο σκοπός της αφήγησης και το κατά πόσο ο/η δημιουργός υπηρετεί ή παρεκκλίνει από αυτόν κατά τη διάρκεια της αφήγησης, καθώς και η χρήση της γλώσσας και η σαφήνεια της έκφρασης που αξιολογούν το

γλωσσολογικό πλαίσιο της ψηφιακής αφήγησης. Οι δύο τελευταίες κατηγορίες της ακουστικής και των εικόνων αξιολογούν το βαθμό εμπλουτισμού της αφήγησης με βοηθητικά οπτικοακουστικά στοιχεία, τα οποία αποτελούν το τεχνικό και αισθητικό περίβλημα της αφήγησης (Ρουμελιώτου, Κυρμανίδου, Μωϋσίδης & Φουτσιτζή, 2011).

**Πίνακας 2:** Κριτήρια Αξιολόγησης Ψηφιακής Αφήγησης (Ρουμπρίκα)  
(Πηγή: Ρουμελιώτου, Κυρμανίδου, Μωϋσίδης & Φουτσιτζή, 2011)

ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ	4 βαθμοί	3 βαθμοί	2 βαθμοί	1 βαθμός
<b>ΣΚΟΠΟΣ-ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΑΦΗΓΗΣΗΣ</b>	Ξεκάθαρος σκοπός από την αρχή της αφήγησης και διατήρησή του κατά τη διάρκεια της αφήγησης. Περιεχόμενο χωρίς κενά.	Διατήρηση του σκοπού στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης. Περιεχόμενο με λίγες παρεκκλίσεις.	Αρκετά ξεκάθαρος σκοπός, με μερικές αποκλίσεις. Περιεχόμενο με αρκετές επαναλήψεις.	Είναι δύσκολο να κατανοηθεί ο σκοπός της αφήγησης. Αρκετά φτωχό περιεχόμενο.
<b>ΧΡΗΣΗ ΓΛΩΣΣΑΣ-ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗ</b>	Σωστή χρήση της γλώσσας που εμπλουτίζει την αφήγηση.	Αρκετά σωστή χρήση της γλώσσας. Τα όποια λάθη δεν επηρεάζουν σημαντικά την αφήγηση.	Τα λάθη στην έκφραση επηρεάζουν αρνητικά τη ροή της αφήγησης.	Λάθη που επαναλαμβάνονται και διασπούν το πλαίσιο της αφήγησης.
<b>ΣΑΦΗΝΕΙΑ ΕΚΦΡΑΣΗΣ</b>	Υπάρχει ο κατάλληλος τονισμός στην αφήγηση, ο οποίος προσελκύει την προσοχή του κοινού.	Σε μερικά σημεία η αφήγηση είναι γρήγορη/αργή. Η έκφραση του αφηγητή αρμόζει στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης.	Σε πολλά σημεία δε συγχρονίζονται αφήγηση, μουσική και εικόνες.	Ο τονισμός και ο ρυθμός αφήγησης δεν συνάδουν με το πλαίσιο της αφήγησης. Ο αφηγητής δεν είναι κατανοητός.
<b>ΑΚΟΥΣΤΙΚΗ</b>	Η μουσική επένδυση ταιριάζει με το περιεχόμενο. Υπάρχει ο κατάλληλος συγχρονισμός μεταξύ των εικόνων και μουσικής.	Η μουσική ταιριάζει αρκετά με το περιεχόμενο. Η μουσική είναι αρκετά συγχρονισμένη με την ακολουθία των εικόνων.	Η μουσική δεν προσθέτει κανένα επιπλέον χαρακτηριστικό στο πλαίσιο της αφήγησης.	Δε συσχετίζεται η μουσική με το περιεχόμενο/Καμία μουσική επένδυση.
<b>ΕΙΚΟΝΕΣ</b>	Οι εικόνες δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα και συνάδουν με το περιεχόμενο της αφήγησης.	Οι εικόνες ταιριάζουν στο μεγαλύτερο μέρος της αφήγησης.	Αρκετά λογική η επιλογή των εικόνων, ωστόσο υπάρχουν αρκετές ασάφειες.	Οι επιλεγμένες εικόνες δε δημιουργούν την κατάλληλη ατμόσφαιρα για να αρμόζουν στην αφήγηση.

### ***Τα οφέλη της ψηφιακής αφήγησης***

Η ψηφιακή αφήγηση δύναται να επηρεάσει θετικά τόσο τους συμμετέχοντες, όσο και την τοπική κοινωνία, καθώς ενισχύει τον εκδημοκρατισμό του πολιτισμού, δίνοντας τη δυνατότητα στους δημιουργούς να μιλήσουν και να ακουστούν. Η αφήγηση ιστοριών είναι πολύ οικεία σε όλους τους ανθρώπους, ανεξαρτήτως κουλτούρας και καταγωγής. Από την πρώτη κιόλας στιγμή της γέννησης σε όλους τους πολιτισμούς και όλες τις εποχές, οι άνθρωποι εντασσόμαστε σε ένα δίκτυο ιστοριών (οικογένεια, περίγυρος, σχολείο κ.λπ.). Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση διευκολύνει την επαφή και την επικοινωνία ανάμεσα στους ανθρώπους, επιτρέποντάς τους να κατανοούν τον κόσμο γύρω τους. Ομολογουμένως, αποτελεί μια τεχνική που σπάει κάθε φραγμό, καθώς παράγει «ομιλητικά μέσα ενημέρωσης», διευκολύνοντας κατά αυτό τον τόπο την προβολή των ανθρώπων μέσω των ΜΜΕ.

Επιπλέον, η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί ένα οικονομικό μέσο παρουσίασης μιας ιστορίας. Τα μόνα απαραίτητα στοιχεία είναι η φαντασία, η δημιουργικότητα και ένας Η/Υ με σύνδεση στο διαδίκτυο. Υπάρχουν πολλά αξιόλογα ελεύθερα προγράμματα στο διαδίκτυο που προσφέρονται δωρεάν στους χρήστες.

Τέλος, οι ψηφιακές αφηγήσεις είναι μια συναρπαστική και περιεκτική τεχνολογική μορφή που δύναται να χρησιμοποιηθεί από ανθρώπους όλων των κοινωνικών στρωμάτων και με διαφορετικές ικανότητες (λ.χ. ΑΜΕΑ). Η δημιουργία μιας ψηφιακής ιστορίας μπορεί να πραγματοποιηθεί από τον οποιονδήποτε, δίχως να τίθενται περιορισμοί. Στην παρούσα εκπαιδευτική δράση τα θετικά στοιχεία που προσφέρει η ψηφιακή αφήγηση αξιοποιούνται από τον/την εκπαιδευτικό στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Κύριο σκοπό του/της εκπαιδευτικού αποτελεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση και το αίσθημα της αλληλεγγύης στους/στις μικρούς/ές μαθητές/ήτριες, και η αλλαγή στάσεων και απόψεων απέναντι στους πρόσφυγες, ώστε να καλλιεργηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των μαθητών/τριών.

## **ΠΡΑΚΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ – ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ**

### ***Δημιουργία και προβολή της ψηφιακής αφήγησης***

#### ***Η πρακτική εφαρμογή των φάσεων και των βημάτων για τη δημιουργία της ψηφιακής αφήγησης***

Η παρούσα εργασία σχετίζεται με τη δημιουργία μιας ψηφιακής αφήγησης. Στο πλαίσιο αυτό δημιουργήθηκε μια ψηφιακή αφήγηση σε μορφή βίντεο διάρκειας 3:27 λεπτών. Κύριο στόχο του βίντεο αποτελεί η ανάδειξη και η ευαισθητοποίηση των θεατών σχετικά με το επίκαιρο θέμα του πολέμου στη Συρία και του προσφυγικού ζητήματος που αποτελεί απόρροια αυτού. Η υλοποίηση της ψηφιακής αφήγησης πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα βήματα που υποδεικνύει η θεωρία.

#### **Φάση προ-παραγωγής:**

1. Συγγραφή του ψηφιακού σεναρίου:

Το σενάριο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την αφήγηση της ιστορίας. Αποτελεί τη βάση, πάνω στην οποία οικοδομείται όλη η ψηφιακή αφήγηση. Για το λόγο αυτό αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία της.

Στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός συνθέτει το σενάριο της ψηφιακής αφήγησης, το οποίο μετέπειτα θα αξιοποιηθεί στην εκπαιδευτική δράση. Η ιστορία αφορά τη ζωή ενός οκτάχρονου κοριτσιού με καταγωγή από την εμπόλεμη Συρία. Μέσω του σεναρίου αποτυπώνονται οι εμπειρίες του πολέμου που βίωσε, η ανάγκη της οικογένειας να απομακρυνθεί από τη χώρα καταγωγής της, το ταξίδι που ακολούθησε ώστε να φτάσουν σε ασφαλές έδαφος, ο διαμοιρασμός της σε διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες, καθώς και η προσπάθεια επανένωσής της, αλλά και ο ρατσισμός και οι αντιδράσεις των ντόπιων σχετικά με τη διαμονή των προσφύγων σε κέντρα φιλοξενίας. Τέλος, παρουσιάζεται η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων μεταξύ της

συγκεκριμένης οικογένειας προσφύγων και μιας ελληνικής οικογένειας, η οποία προτίθεται να βοηθήσει.

Η θεματολογία της ιστορίας αφορά ένα από τα πλέον φλέγοντα ζητήματα της εποχής. Οι γεωπολιτικές αναταραχές έχουν προκαλέσει κύματα προσφύγων και μεταναστών από τις μεσανατολικές προς τις ευρωπαϊκές χώρες. Ως αποτέλεσμα της μαζικής αυτής εισροής παρατηρείται η αύξηση ρατσιστικών, ξενοφοβικών αντιλήψεων και η επάνοδος ακροδεξιών μορφωμάτων, οδηγώντας σε μια βαθιά ανθρωπιστική κρίση. Ο αντίκτυπος -τόσο κοινωνικός, όσο και πολιτικός- συχνά βρίσκει ως εξιλαστήρια θύματα τις πιο αθώες συνιστώσες του προβλήματος, τα παιδιά. Σκοπός της συγκεκριμένης αληθινής ιστορίας είναι να προβάλλει το προσφυγικό ζήτημα μέσα από τα αθώα μάτια της μικρής πρωταγωνίστριας, ώστε οι θεατές να κατανοήσουν τις συνθήκες του πολέμου, να συναισθανθούν τις δυσκολίες και να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την παρούσα κατάσταση.

## 2. Σχεδιασμός του έργου

**Πίνακας 3.** Πλοκή της ιστορίας

Σκηνή	Σενάριο	Ήχος/Εικόνα
1	<i>Το όνομά μου είναι Αμάλ και είμαι 8 χρονών. Μέχρι πριν δύο χρόνια ζούσα με τους γονείς μου και τα 3 αδέρφια μου στα προάστια της Δαμασκού στην όμορφη Συρία. Ο πόλεμος τα άλλαξε όλα...</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική</li> <li>• Σαλόι σπιτιού</li> </ul>
2	<i>Τα πράγματα συνεχώς χειροτέρευαν. Οι βόμβες έπεφταν σαν βροχή από τον ουρανό. Τα σχολεία σταμάτησαν να λειτουργούν κι εμείς κρυβόμασταν συνεχώς μέσα στο σπίτι. Η πόλη γέμισε πυροβολισμούς, φωτιές, χαλάσματα, σκόνη, φωνές, κλάματα, τραυματίες και νεκρούς... Αφήσαμε πίσω το σπίτι μας μισοκατεστραμμένο και φύγαμε με μια βαλίτσα στο χέρι. Πόσα πράγματα να χωρέσει αυτή η βαλίτσα!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική, Ήχοι από βόμβες και πυροβολισμούς</li> <li>• Εικόνα πολέμου και καταστροφής</li> </ul>
3	<i>Και τότε άρχισε το ταξίδι... Περπατήσαμε πολύ μέχρι που φτάσαμε στη θάλασσα. Βρεθήκαμε σε μια βάρκα εγώ και τα 2 αδερφάκια μου μαζί τη μητέρα μου και σε άλλη βάρκα ο πατέρας μου με τον μεγαλύτερο αδερφό μου. Χωριστήκαμε με την ελπίδα ότι θα ξανασμίξουμε σύντομα εκεί που θα μας πάνε. Οι βάρκες μας πάλευαν με τα άγρια κύματα. Μερικές δεν τα κατάφεραν να φτάσουν στη στεριά.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική</li> <li>• Εικόνα από βάρκες που πλέον, Φουρτουνιασμένη θάλασσα</li> </ul>
4	<i>Τα πράγματα δεν ήρθαν όπως τα υπολόγιζαν οι γονείς μου! Εμείς βρεθήκαμε σε έναν καταυλισμό στην Ελλάδα και ο πατέρας μου με τον αδερφό μου βρέθηκαν στη γερμανία. Η μητέρα μου καθημερινά ζητάει από τους αρμόδιους να μας αφήσουν να πάμε στη Γερμανία μαζί με την υπόλοιπη οικογένειά μας, όμως συναντάμε πολλά εμπόδια στο δρόμο για τη συνέχεια του ταξιδιού μας.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική</li> <li>• Εικόνα κακών συνθηκών διαβίωσης μέσα στον καταυλισμό</li> </ul>
5	<i>Συχνά εμφανίζονται θυμωμένοι άνθρωποι που φωνάζουν πως πρέπει να επιστρέψουμε πίσω</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χαμηλότερη ένταση μουσικής</li> </ul>

	<i>στη χώρα μας. Άραγε ξέρουν πως δεν έχουμε πού να επιστρέψουμε;</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Εικόνα με ενήλικες να διαμαρτύρονται για τον καταυλισμό</li> </ul>
6	<i>Ευτυχώς δεν είναι όλοι οι άνθρωποι εδώ έτσι. Τις προάλλες, μάλιστα, απέκτησα μια καινούρια φίλη. Πόσο μου είχε λείψει το να έχω μια φίλη! Το όνομά της είναι Ελπίδα και ήρθε μαζί με τους γονείς της και πολλούς άλλους ανθρώπους για να μας βοηθήσουν. Μας έδωσαν ρούχα, κουβέρτες, τρόφιμα, φάρμακα και μερικά παιχνίδια. Όμως, όπως λέει και η μητέρα μου, το πιο σημαντικό πράγμα που μας έδωσαν ήταν αγάπη!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική</li> <li>• Εικόνα γνωριμίας Αμάλ- Ελπίδας</li> <li>• Εικόνα εθελοντικής βοήθειας</li> </ul>
7	<i>Οι γονείς της Ελπίδας προσφέρθηκαν να μας βοηθήσουν να ενωθούμε ξανά με την υπόλοιπη οικογένειά μας. Μέχρι τότε, μας, μας παραχώρησαν ένα μικρό, παλιό σπιτάκι στην άκρη του χωριού. Μας μας είπαν, άνηκε κάποτε στη γιαγιά μας φίλης μου που όταν ήταν στην ηλικία μου ήρθε από τη Μικρά Ασία κάνοντας ένα μεγάλο ταξίδι, παρόμοιο με το δικό μας.</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική</li> <li>• Εικόνα Αμάλ- Ελπίδας έξω από το σπίτι της γιαγιάς</li> </ul>
8	<i>Μάντεψε! Βρίσκεται απέναντι από το σχολείο!</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Μουσική, Ηχογραφημένος ήχος</li> <li>• Εικόνα Αμάλ να τραγουδά και να χορεύει</li> </ul>

### 3. Οργάνωση των φακέλων του έργου:

Για τη δημιουργία της συγκεκριμένης ψηφιακής αφήγησης κρίθηκε απαραίτητος ένας βαθμός οργάνωσης όλων των απαραίτητων στοιχείων που την απαρτίζουν. Συνεπώς το κείμενο και το ηχογραφημένο αρχείο ήχου που αξιοποιήθηκαν για τη δημιουργία του έργου αποθηκεύτηκαν σε υποφακέλους εντός του ίδιου φακέλου. Αυτό το σύστημα διαχείρισης εξασφάλισε πως κάθε αρχείο είναι έτοιμο προς χρήση για τη δημιουργία του τελικού προϊόντος

#### **Φάση παραγωγής:**

#### 4. Ηχητική καταγραφή ιστορίας (voice over):

Η συγκεκριμένη ψηφιακή αφήγηση αξιοποίησε τη συλλογή φωνής από βιντεοσκόπηση. Πιο συγκεκριμένα, στη σκηνή 8 έχει προστεθεί με τη βοήθεια λογισμικού μεμονωμένα η ηχογραφημένη φωνή της μικρής Φ. από τη Συρία να τραγουδά στην ελληνική γλώσσα το δημοφιλές παιδικό τραγούδι «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπώ. Τέλος, η μουσική επένδυση και οι ήχοι που συνοδεύουν κάθε σκηνή αντλήθηκαν από το πρόγραμμα που χρησιμοποιήθηκε για την παραγωγή της ψηφιακής αφήγησης και σέβονται τους όρους περί πνευματικών δικαιωμάτων.

#### 5. Συγκέντρωση και προετοιμασία πηγών:

Η συγκέντρωση της βασικής σχεδίασης σε ένα ενιαίο έργο, καθώς και η δημιουργία του βίντεο μέσω της επιλογής εικόνων, ήχου, μουσικής και άλλων ψηφιακών μέσων αποσκοπούν στην αποτελεσματικότητα της κατανόησης, αυξάνοντας τη δύναμη των μηνυμάτων της ψηφιακής αφήγησης. Κατά αυτό τον

τρόπο καταφέρνουν να ξεδιπλώσουν την συναισθηματική ισχύ, το βάθος και το νόημα της ιστορίας.

Για τη δημιουργία της παρούσας ψηφιακής αφήγησης χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό **Animatron**, ένα διαδικτυακό λογισμικό (web-based software) δημιουργίας κινουμένων σχεδίων (animation). Το Animatron επιτρέπει στους χρήστες να δημιουργήσουν κινούμενα σχέδια με διαδραστικό περιεχόμενο. Παρέχει το HTML5 εργαλείο animation, το οποίο επιτρέπει την εμφάνιση των δημιουργιών κινουμένων σχεδίων σε οποιοδήποτε υπολογιστή. Οι χρήστες μπορούν να επιλέξουν να μοιραστούν τη δημιουργία τους σε πραγματικό χρόνο κάνοντας κοινή χρήση του βίντεο. Το έργο είναι διαθέσιμο για λήψη υπό τις άδειες της Creative Commons. Η συγκεκριμένη λειτουργία τοποθετεί το Animatron στη διαδικτυακή αγορά animation.

#### **Φάση μετα-παραγωγής:**

6. Σύνθεση όλων των στοιχείων:

Όλα τα στοιχεία της ψηφιακής αφήγησης συντέθηκαν ακολουθώντας τους άξονες των πινάκων πλοκής ιστορίας (storyboards) που αναπτύχθηκαν στη φάση της προ-παραγωγής.

#### **Φάση Διανομής:**

7. Χειροκρότημα!

Στο σημείο αυτό η ψηφιακή ιστορία θα είναι σε θέση να προβληθεί και να διαμοιραστεί. Ως γνωστόν, τα ψηφιακά προϊόντα είναι εύκολο να διανεμηθούν σε μηδαμινό χρόνο και σε κάθε χώρο. Η παρούσα ψηφιακή αφήγηση έχει προβληθεί στα πλαίσια του 11<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου της OMEP.

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

### ***Προβολή της ψηφιακής αφήγησης***

#### ***Αξιολόγηση εκπαιδευτικής δράσης***

Η εκπαιδευτική δραστηριότητα έλαβε χώρα σε νηπιαγωγείο των Αθηνών με συμμετοχή συνολικά 24 μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας. Αρχικά, πραγματοποιήθηκε η αναφορά στο προσφυγικό ζήτημα από την εκπαιδευτικό στα πλαίσια της δραστηριότητας. Η αναφορά αυτή λειτούργησε ως έναυσμα για τον καταιγισμό ιδεών (brainstorming) των μικρών μαθητών/τριών. Τα παιδιά ξεκίνησαν να αναφέρουν τι τους έρχεται στο μυαλό στο άκουσμα της λέξης «πρόσφυγας». Η ανταπόκριση των μαθητών/τριών ήταν μεγάλη και οι απαντήσεις τους παρουσίασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τις σκέψεις και τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα. Κατά αυτό τον τρόπο επιτεύχθηκε η εκμείωση των προγενέστερων γνώσεων, απόψεων, σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών/τριών σχετικά με το ζήτημα.

Έπειτα από την προφορική διατύπωση των σκέψεων και των πεποιθήσεων των μαθητών/τριών της σχολικής τάξης επί του προσφυγικού θέματος με τη μορφή ιδεοθύελλας, ακολούθησε η επόμενη φάση της εκπαιδευτικής δράσης, η οποία περιελάμβανε την προβολή της ψηφιακής αφήγησης που παράχθηκε από τις εκπαιδευτικούς. Οι μαθητές/τριες εξέφρασαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τον τίτλο της ψηφιακής αφήγησης «Αμάλ σημαίνει Ελπίδα» και μάλιστα ενθουσιάστηκαν μαθαίνοντας πως το αραβικό όνομα «Αμάλ» μεταφράζεται αντιστοίχως στο ελληνικό όνομα «Ελπίδα». Η χρήση εποπτικών μέσων και η αξιοποίηση ΤΠΕ (H/Y, προτζέκτορας, ηχεία) ήταν απαραίτητη για την προβολή της ψηφιακής αφήγησης. Ταυτόχρονα με τη χρήση των εποπτικών μέσων και των ΤΠΕ η εκπαιδευτικός προχώρησε σε παράλληλη ανάγνωση των υπότιτλων στους/στις μικρούς/ες μαθητές/τριες. Τα παιδιά παρακολούθησαν με προσήλωση και έντονο ενδιαφέρον.

Μετά το πέρας της προβολής, η εκπαιδευτικός απηύθυνε ορισμένες στοχευμένες ερωτήσεις στους/στις μαθητές/τριες. Κατά αυτό τον τρόπο κατέστη δυνατόν να διαπιστωθεί και να αξιολογηθεί το εάν και κατά πόσο η ψηφιακή αφήγηση διευκόλυνε την εκπλήρωση των στόχων της εκπαιδευτικής δράσης. Οι



ερωτήσεις που έγιναν ήταν τόσο ανοιχτού, όσο και κλειστού τύπου κι έδιναν τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις απόψεις και τις σκέψεις τους έπειτα από την προβολή της ψηφιακής αφήγησης.

Αξιολογώντας τη συζήτηση που διεξήχθη μετά το πέρας της προβολής και συγκριτικά με τις προηγούμενες απαντήσεις των παιδιών εξήχθησαν ορισμένα συμπεράσματα. Οι μαθητές/τριες κατόρθωσαν να αναγνωρίσουν τον πόλεμο ως την αιτία του προσφυγικού ζητήματος. Μάλιστα, κατονόμασαν τις δυσκολίες με τις οποίες εντόπισαν πως έρχεται αντιμέτωπη η μικρή Αμάλ στην ψηφιακή αφήγηση. Επιπροσθέτως, περιέγραψαν τις συνθήκες κάτω από τις οποίες οι πρόσφυγες αναγκάστηκαν να εγκαταλείψουν τη χώρα τους όπως αυτές αποτυπώθηκαν στην ψηφιακή αφήγηση. Επίσης, παρατηρήθηκαν αρκετές διαφοροποιήσεις από τις αρχικές απαντήσεις που δόθηκαν πριν την προβολή. Οι μαθητές/τριες φάνηκαν να απαντούν με περισσότερη ευαισθησία και ενσυναίσθηση μετά την παρακολούθηση της ψηφιακής αφήγησης με πρωταγωνίστρια ένα παιδί-πρόσφυγα.

Στη συνέχεια της εκπαιδευτικής δράσης οι μαθητές/τριες σύγκριναν την καθημερινότητά τους με τις συνθήκες διαβίωσης των παιδιών-προσφύγων. Τα παιδιά ταυτίστηκαν με τα συνομήλικά τους παιδιά-πρόσφυγες, με τις απόψεις τους περί ισότητας μεταξύ τους να εκφράζονται ένθερμα. Ακόμα, διατύπωσαν τις απόψεις τους σχετικά με τις αρνητικές στάσεις ορισμένων ενηλίκων, όπως αυτές παρουσιάζονται στην ψηφιακή αφήγηση. Οι μικροί/ες μαθητές/τριες αντέδρασαν έντονα κατά αυτών των συμπεριφορών δείχνοντας μεγάλη ευαισθησία επί του θέματος.

Τέλος, οι μαθητές/τριες προέβησαν σε καλλιτεχνικές δημιουργίες (ζωγραφική, χρήση πλαστελίνης) στα πλαίσια της εκπαιδευτικής δράσης. Οι δημιουργίες των παιδιών ήταν εμπνευσμένες από το προσφυγικό ζήτημα. Ορισμένα έργα είχαν ως αφορμή την ψηφιακή αφήγηση, άλλα την προγενέστερη συζήτηση, ενώ μερικά παιδιά προτίμησαν να αποτυπώσουν τα αισθήματα και τις σκέψεις τους. Μάλιστα, υπήρχαν και δημιουργίες που -όπως ανέφεραν οι μαθητές/τριες- προορίζονταν ως δώρα αγάπης προς τα παιδιά-πρόσφυγες. Σε μεταγενέστερο χρόνο τόσο τα έργα των μαθητών/τριών, όσο και η προβολή της ψηφιακής αφήγησης παρουσιάστηκαν στους γονείς και κηδεμόνες έπειτα από πρόσκληση της εκπαιδευτικού.

Ως εκ τούτου, η ανάδειξη του προσφυγικού ζητήματος στους μαθητές/τριες με τη χρήση της ψηφιακής αφήγησης ως βασικό μέσο κρίθηκε επιτυχής. Όλοι οι βασικοί και επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης επιτεύχθηκαν. Μάλιστα, οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν συνάδουν με τα ΑΠΣ και τα ΔΕΠΠΣ του νηπιαγωγείου και του δημοτικού σχολείου. Πιο συγκεκριμένα, αφορούν στην καλλιέργεια των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των στάσεων των μαθητών/τριών. Μάλιστα, αρκετοί μαθητές δήλωσαν την πρόθεση να δωρίσουν, εκτός από τις καλλιτεχνικές δημιουργίες, και ρούχα, τρόφιμα και παιχνίδια τους σε παιδιά-πρόσφυγες. Όπως αναλύθηκε προηγουμένως, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας, της ενσυναίσθησης και των θετικών στάσεων και απόψεων των μαθητών/τριών διαφάνηκε τόσο κατά τη διάρκεια, όσο και μετά το τέλος της εκπαιδευτικής δράσης. Η ευαισθητοποίηση της κοινωνίας σε σχέση με το προσφυγικό ζήτημα ξεκινά από την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Benmayor, R. (2008). Digital storytelling as a signature pedagogy for the new humanities. *Arts and Humanities in Higher Education. Sage Journals*, 7, 188-204. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1177/1474022208088648>

Brennan, J., Jakes, D. (2016). *Digital Storytelling, Visual Literacy and 21st Century Skills*. Ανακτήθηκε 28/9/2017, από:

<http://te831us.wiki.educ.msu.edu/file/view/How+to+Digital+Storytelling.pdf/239508071/How%20to%20Digital%20Storytelling.pdf>

Δελώνης, Α. (1986). *Ελληνική παιδική λογοτεχνία 1835-1985 - Από τις πρώτες ρίζες μέχρι σήμερα*. Αθήνα: Ηράκλειτος

Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Βέροιας (2014). *Τι είναι ψηφιακή αφήγηση*. Βέροια: Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη Βέροιας. Ανακτήθηκε 10/9/2017 από: <http://www.libver.gr/%CF%84%CE%B9-%CE%B5%CE%AF%CE%BD%CE%B1%CE%B9-%CE%B7-%CF%88%CE%B7%CF%86%CE%B9%CE%B1%CE%BA%CE%AE-%CE%B1%CF%86%CE%AE%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7/>

Davis, A. & Weinshenker, D. (2016). *Digital Storytelling and Authoring Identity*. Ανακτήθηκε 27/9/2017, από <http://digitalstorylab.com/wp-content/uploads/2015/04/Davis-Weinshenker-.pdf>

Gils, F. (2005). *Potential Applications of Digital Storytelling in Education*. Ανακτήθηκε 22/8/2017 από [http://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank\\_van\\_Gils.pdf](http://wwwhome.ewi.utwente.nl/~theune/VS/Frank_van_Gils.pdf)

Μπρατίτσης Θ. (2014). Από το χαρτί και τον αέρα στην οθόνη: ο ψηφιακός κόσμος της αφήγησης. *Μανδραγόρας*, 50, 117-119.

Lambert, J. (2007). *Digital Storytelling Cookbook*. Berkeley. Digital Diner Press.

Lambert, J. (2013). *Digital storytelling: Capturing lives, creating community*. New York: Routledge.

Lathem, S.A. (2005). Learning communities and digital storytelling: new media for ancient tradition. Σε C. Crawford et al. (επιμ.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference*, 2286-2291. Chesapeake VA: AACE.

Mello, R. (2001). The power of storytelling: How oral narrative influences children's relationships in classrooms. *International Journal of Education and the Arts*, 2, (1). Ανακτήθηκε 21/8/2017 <http://www.ijea.org/v2n1/index.html>

Miller, E. A. (2009). *Digital Storytelling* (Διδακτορική διατριβή, UNIVERSITY OF NORTHERN IOWA, USA). Ανακτήθηκε 21/8/2017 από: <https://icss.uni.edu/researchhelps/miller.pdf>

Ξεστερνου, Μ. (2013). Η ψηφιακή αφήγηση στην εκπαίδευση. Διεθνείς και ελληνικές πρακτικές. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 1. Ανακτήθηκε 21/8/2017 από [https://www.plogos.gr/TEYXH/2013\\_1\\_pdf/3xesternou.pdf](https://www.plogos.gr/TEYXH/2013_1_pdf/3xesternou.pdf)

Ohler, J. B. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. United States: Corwin Press.

Παρίσης Ι. & Παρίσης Ν. (2003). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Ρουμελιώτου, Μ., Κυρμανίδου, Ε., Μωϋσίδης, Γ. και Φουτσιτζή, Σ. (2011). *Προς ένα νέο ψηφιακό σχολείο: η ψηφιακή αφήγηση και τα κριτήρια αξιολόγησης για αξιοποίησή της στη διδακτική πράξη*. Εισήγηση στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος.

Robin, B. (2008). Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom, *Theory Into Practice*, 47, 220-228.

Robin, B., McNeil, S. (2016). What Educators Should Know about Teaching Digital Storytelling. *Digital Education* Ανακτήθηκε 28/9/2017 [http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11294/pdf\\_1](http://revistes.ub.edu/index.php/der/article/viewFile/11294/pdf_1)

Σεραφεΐμ, Κ. & Φεσάκης, Γ. (2010). Εκπαιδευτικές εφαρμογές ψηφιακής αφήγησης: Διδακτική προσέγγιση για το Νηπιαγωγείο. Σε Α. Τζιμογιάννης (Επιμ.) *Πρακτικά Εργασιών 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση»* (σ. 521-528, τόμος ΙΙ). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

SHENEMAN L., (2010). Digital storytelling: How to get the best results. *School Library Monthly*, 27(1), 40-42.

## Όνειρα σε άλλη γλώσσα: ο πολιτισμός μου είναι ο Άλλος

Παρασκευά Μαρία, φιλόλογος 4<sup>ο</sup> Γυμνάσιο Συκεών, υποψήφια διδάκτωρ ΑΠΘ,  
[paraskm@yahoo.gr](mailto:paraskm@yahoo.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το σενάριο στοχεύει να διερευνήσει τις στάσεις μιας κοινωνίας που υποδέχεται τον Άλλο, όχι από τη σκοπιά της κυρίαρχης πολιτισμικά και γλωσσικά ομάδας, αλλά μέσω της σκέψης και της ματιάς του ίδιου του Άλλου· περιλαμβάνει αυθεντικά κείμενα ταυτότητας ή ταύτισης μελών από διαφορετικές μειονοτικές ομάδες, όπως συμβαίνει στο ντοκιμαντέρ της Λουκίας Ρικάκη από όπου το σενάριο δανείζεται και το όνομά του. Επίσης, αξιοποιούνται αφηγήσεις, μαρτυρίες, κείμενα ταύτισης από έρευνες, εκεί δηλαδή όπου δίνεται λόγος, φωνή, χώρος στους «αλλόφωνους», όπως συχνά αποκαλούνται, να μιλήσουν μέσα από τα βιώματά τους για τις αιτίες της μετανάστευσης αλλά και την αντιμετώπισή τους από το κυρίαρχο ρεύμα. Τα κείμενα εστιάζονται στον αυτοπροσδιορισμό της πολιτισμικής/γλωσσικής/κοινωνικής ταυτότητας, γεγονός που αναδεικνύει τη δυναμικότητα και την πολλαπλότητα της έννοιας της ταυτότητας αυτής καθαυτής. Όπου κρίνεται ότι τα παιδιά χρειάζονται και μια άλλη οπτική για το θέμα, προτείνονται για δημιουργική ανάγνωση συμπληρωματικά κείμενα. Οι μαθητές, αφού συμμετέχουν σε μια ερμηνευτική αλλά και ενεργητική/δημιουργική ανάγνωση των κειμένων αυτών μέσα από δραστηριότητες ανάπτυξης προφορικών γραπτών ή και υβριδικών κειμένων, έρχονται σε επαφή και με τον πολυπολιτισμικό και πολυγλωσσικό χάρτη της χώρας, πρόσφυγες, μετανάστες «λαθραίους» και μη, ρομά, μειονοτικούς, και διαμορφώνουν σταδιακά μια δική τους στάση απέναντι στην έννοια της ταυτότητας και της διαπολιτισμικότητας· στην τελική φάση, τα ίδια τα παιδιά παράγουν κείμενα ταύτισης, ώστε να αναδειχθεί η ποικιλία των ταυτοτήτων που συγκροτούν τη σχολική τάξη άρα και το ευρύτερο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον. Το σενάριο συνδέεται θεματικά με την 10<sup>η</sup> ενότητα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α΄ γυμνασίου και της προσθέτει μια διαπολιτισμική οπτική

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ταυτότητα, Κείμενα ταύτισης, Διαπολιτισμικότητα, Ρόμβος γλωσσικής εκπαίδευσης

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΓΕΝΙΚΟΣ ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Το σενάριο συντάχτηκε και εφαρμόστηκε στα πλαίσια της διαδικτυακής κοινότητας εκπαιδευτικών «Διάλογος», η οποία λειτούργησε υπό την αιγίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας από το Μάρτιο του 2012 μέχρι τον Ιούνιο του 2015, στο πλαίσιο της πράξης 62 του ΚΕΓ: «Δημιουργία πρωτότυπης μεθοδολογίας εκπαιδευτικών σεναρίων βασισμένων σε ΤΠΕ και δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων για τα μαθήματα της Ελληνικής Γλώσσας στην Α/βάθμια και Β/βάθμια εκπαίδευση» (MIS 296579), ενώ υλοποιήθηκε μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων και συγχρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο – ΕΚΤ) και από Εθνικούς Πόρους (ΕΣΠΑ 2007-2013). Αναρτήθηκε στην τελική του μορφή στη βάση δεδομένων «Πρωτέας» μετά από γόνιμο διάλογο με τα μέλη της κοινότητας για την νεοελληνική γλώσσα δευτεροβάθμιας με επιστημονικό υπεύθυνο τον Δ. Κουτσογιάννη. Ο Διάλογος αποτελεί Ψηφιακή Κοινότητα Πρακτικής που μέσα από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση των μελών της αναμένεται να προκαλέσει νέες διδακτικές πρακτικές, νέα αφηγήματα για τη διδασκαλία με Τ.Π.Ε. καθώς και νέες ταυτότητες εκπαιδευτικών (Κουτσογιάννης & Μάτος, 2015).

Το σενάριο στοχεύει στη διερεύνηση και ανίχνευση των στάσεων του κοινωνικού/ελληνοκεντρικού μας περίγυρου, όχι όμως όπως προβάλλεται από την κυρίαρχη ομάδα, έστω και αν αυτή εκδηλώνει ευαισθησία απέναντι στις γλωσσικές/

πολιτισμικές μειοψηφίες, αλλά όπως αποτυπώνεται σε αφηγήσεις και κείμενα ταυτότητας των παιδιών/μαθητών διαπολιτισμικών σχολείων, προσφύγων, ρομά, γενικότερα προσώπων που έχουν βιώσει τη μετανάστευση ή τη μειονοτική θέση στην επικράτεια. Ο λόγος, λοιπόν, για τη διαπολιτισμικότητα στρέφει το ενδιαφέρον εδώ στη φωνή του άλλου. Μέσα από αφηγήσεις, μαρτυρίες, σκέψεις «αλλόφωνων» ξετυλίγονται οι αιτίες της μετανάστευσης, οι δυσκολίες ένταξης, η στάση της χώρας υποδοχής απέναντι τους, τα προσωπικά τους αισθήματα απέναντι στη νέα πατρίδα, οι απόπειρες αυτοπροσδιορισμού μέσα από τη συνύπαρξη γλωσσών και πατριδών, τα στερεότυπα του Άλλου που τους μεταφέρουν οι ντόπιοι. Μας ενδιαφέρει, επομένως, να αξιοποιήσουμε τα μηνύματα ταυτότητας που στέλνουν οι μαθητές, αλλά και να παραγάγουμε αντίστοιχα κείμενα ταύτισης (Τσοκαλίδου & Κομπιάδου, 2014) που ενδεχομένως αναδύουν ταυτότητες τις οποίες το σχολείο αφήνει αφανείς εξαιτίας του μονογλωσσικού / εθνοκεντρικού χαρακτήρα του. Μεταξύ άλλων κειμενικών ειδών αξιοποιούνται κυρίως οι αφηγήσεις των παιδιών που αναδεικνύουν τις ταυτότητές τους, αποτελούν μέσο αναδιαμόρφωσης της κοινωνικής τους πραγματικότητας και φέρνουν στην επιφάνεια ποικίλους ιδεολογικούς προσανατολισμούς σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό σύστημα που τα περιβάλλει, συχνά, μάλιστα σε ρήξη με αυτό (Αρχάκης & Τσάκωνα, 2011).

Στο σενάριο γίνεται προσπάθεια να προσδιορίσουν τα παιδιά την έννοια της διαπολιτισμικότητας ως εκατέρωθεν ανταλλαγής στοιχείων και κυρίως ως αρχής που δίνει λόγο στην ετερότητα. Συνεπώς και ο λόγος για την πολιτισμική διαφορά, όπως και το μέτρο της διαφορετικότητας δεν αρκεί να εκφέρεται και να ορίζεται αντίστοιχα, αποκλειστικά από την κυρίαρχη ομάδα. Συχνά η κυρίαρχη ιδεολογία με δικά της πολιτικά και κοινωνικά κριτήρια εγκλωβίζει τον Άλλο σε μια συγκεκριμένη εικόνα, που, ακόμη κι αν φαινομενικά διαπνέεται από τις αρχές της «συμπάθειας» και της «ενσυναίσθησης», τον τοποθετεί στα στενά εθνικά και γλωσσικά του πλαίσια, του αποδίδει στατικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά και του στερεί, έτσι, το δικαίωμα της εξέλιξης και της διεκδίκησης των κοινωνικών του δικαιωμάτων. Η αντίληψη του σεβασμού στη διαφορετικότητα, όταν αρθρώνεται αποπολιτικοποιημένα και δεν συνδέεται με την κοινωνική πραγματικότητα, συντηρεί στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον Άλλο που δεν αφήνουν περιθώρια στον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό του, ενώ ταυτόχρονα χρεώνουν τις κοινωνικές ανισότητες στην πολιτισμική διαφορά (Γκόβαρης, 2004). «Εγώ να διαλέγω, όχι οι άλλοι να διαλέγουν για μένα», αναφέρει χαρακτηριστικά ένας από τους μαθητές του σχολείου της Φανερωμένης στην Κύπρο και εδώ ο ίδιος ο λόγος του Άλλου καταργεί τις διαχωριστικές γραμμές.

Απώτερος, τελικά, στόχος του σεναρίου είναι να αντιληφθούν τα παιδιά τη δυναμική και την πολλαπλότητα της έννοιας της ταυτότητας και ότι η τελευταία δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη και καθαρή συμπαγή ενότητα αλλά μια ατελή διαδικασία που διαρκώς εξελίσσεται, εφόσον οι άνθρωποι στα πλαίσια μια κοινότητας – άρα και της εκπαιδευτικής, που αποτελεί το κύριο αντικείμενο του ενδιαφέροντός μας – αποκτούν πρόσβαση σε ποικίλες ταυτότητες που διαρκώς αλληλεπιδρούν και μεταβάλλονται. Η ταυτότητα ενός ανθρώπου δεν είναι παρά αποτέλεσμα ποικίλων υπαγωγών που προκαλούν και διαμορφώνουν νέες υπαγωγές και συνδέσεις με άλλα άτομα (Μαλούφ, 1994).

Μάλιστα, όπως φαίνεται σε κάποια από τα προτεινόμενα κείμενα του σεναρίου, όταν το σχολείο δίνει ευκαιρίες στο έτερο, αποδεικνύει και τη δυναμική του στην ανάδυση και διαμόρφωση πολλαπλών ταυτοτήτων: τότε τα παιδιά δανείζονται και υιοθετούν ταυτότητες των φίλων τους. Στις περιπτώσεις μάλιστα αυτές, η ετερότητα που αφορά στον Άλλο, μπορεί να εκφραστεί ως μέρος της ταυτότητας του πολιτισμικά κυρίαρχου. Ο Πάνος, για παράδειγμα, σε απόσπασμα κειμένου που δίνεται παρακάτω στα φύλλα εργασίας, παραχωρεί την ταυτότητά του στο Φλαούντιο και ενοποιεί το «εγώ» και το «έτερο», τα οποία το ελληνικό μονόγλωσσο και εθνοκεντρικό σχολείο κρατά διαιρεμένα και αποχωρισμένα (Γάτση & Παρασκευά, 2013). Εξάλλου, ο μαθητής έχει δικαίωμα να ανήκει σε περισσότερες

από μια γλωσσικές κοινότητες, τουλάχιστον δυο, το σπίτι και το σχολείο (Hymes, 2003· Τσοκαλίδου, 2008).

Έτσι λοιπόν, το σενάριο μέσα από την παραγωγή των κειμένων ταύτισης επιζητά τις αλληλεπιδράσεις και τις ζυμώσεις εκείνες που ωθούν σε επαναδιαπραγμάτευση των ταυτοτήτων στην τάξη, ώστε να υπονομευθεί και να αμφισβητηθεί η μονοδιάστατη αντίληψη που επικρατεί για τη σχέση γλώσσας, έθνους και ταυτότητας (Cummins, 2005).

Οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν τον πολυγλωσσικό / πολυπολιτισμικό χάρτη της χώρας και να εντάξουν μέσα σε αυτόν τους εαυτούς τους σε μια προσπάθεια ενδυνάμωσης της δίγλωσσης/πολύγλωσσης ταυτότητας του μαθητή, ώστε να υπάρξει μέγιστη επένδυση της ταυτότητας στη μαθησιακή διαδικασία.

Το σενάριο, τέλος, υιοθετεί διδακτικά το μοντέλο του γλωσσικού ρόμβου σε μια απόπειρα να συνδυάσει επαγωγικά τις γνώσεις για τον κόσμο με τις γνώσεις για τη γλώσσα και με τις αντίστοιχες διδακτικές πρακτικές, ώστε να αναδείξει εγγράμματα ταυτότητες που εστιάζουν στις κοινωνικές διαστάσεις της γλώσσας, με απώτερο στόχο τη σταδιακή ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού τους (Κουτσογιάννης, 2012).

## **ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΙ**

### ***Γνώσεις για τον κόσμο, αξίες, πεποιθήσεις, πρότυπα, στάσεις ζωής***

Οι μαθητές με αφορμή το σενάριο πιθανά να προβληματιστούν και να σκεφτούν ότι :

- η ταυτότητα δεν αποτελεί μια συμπαγή και ομοιογενή, αλλά μια δυναμική οντότητα στην οποία η ετερότητα εναρμονίζεται με τα σημεία επαφής των πολιτισμών και των γλωσσών,
- η χώρα υποδοχής και το «κυρίαρχο» πολιτισμικά ρεύμα εμπλουτίζεται και εξελίσσεται από την επικοινωνία με τις «μειονοτικές» κοινότητες,
- οι πολυπολιτισμικές και πολυγλωσσικές ταυτότητες διαμορφώνονται ως αποτέλεσμα της επαφής των γλωσσών των πολιτισμών και των ανθρώπων,
- η έννοια του λαθραίου στη μετανάστευση αποτελεί γλωσσική/ιδεολογική κατασκευή, η γλώσσα, επομένως, δεν ζει έξω από κοινωνικές συμβάσεις και σημειώνει /σημαίνει ιδεολογικά-πολιτικά μηνύματα.

### ***Γνώσεις για τη γλώσσα***

Οι μαθητές θα αποπειραθούν:

- να αναπτύξουν τον προσχεδιασμένο αλλά και απροσχεδίαστο προφορικό λόγο στη δημόσια επικοινωνιακή περίσταση της σχολικής τάξης,
- την ενδυνάμωση της προσωπικής ταυτότητάς τους αλλά και το άνοιγμα προς τον Άλλο,
- να εξασκηθούν στην κριτική ανάγνωση αλλά και στη δημιουργία κειμένων ταύτισης καθώς και πολυτροπικών / πολυμεσικών κειμένων με συγκεκριμένο επικοινωνιακό-κοινωνικό-πολιτικό σκοπό
- να εξασκηθούν γενικότερα στη δημιουργία γραπτών, προφορικών, υβριδικών κειμενικών ειδών σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό/κοινωνικό πλαίσιο.

### ***Γραμματισμοί***

#### ***Κριτικός γραμματισμός***

Το σενάριο δεν αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως μια κατασκευή έξω από την κοινωνική πραγματικότητα που βιώνουμε, αλλά ως μέσο που τη συνδιαμορφώνει. Συνεπώς οι μαθητές καλούνται μέσα από την ερμηνευτική/κριτική ανάγνωση ποικίλων κειμενικών ειδών να αναγνωρίσουν ιδεολογικές στάσεις και απόψεις που σημαίνονται μέσω της γλώσσας.

#### ***Νέοι γραμματισμοί***

Με τις νέες τεχνολογίες το σενάριο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα ευκολότερης πρόσβασης στα πολυτροπικά κείμενα και διευκολύνει τη συνεργατική ανάγνωση αλλά και παραγωγή των κειμένων τους μέσα από τα περιβάλλοντα συνεργασίας. αλλά

και στην αναζήτηση και αξιολόγηση πληροφοριών στο διαδίκτυο -με συγκεκριμένες προϋποθέσεις λόγω της μικρής τους ηλικίας.

## **ΛΕΠΤΟΜΕΡΗΣ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΠΡΟΤΑΣΗΣ**

### ***Σύνδεση με τα ισχύοντα στο σχολείο***

Το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών αντιμετωπίζει την πολιτισμική και γλωσσική ποικιλότητα ως φυσική κατάσταση των περισσότερων γλωσσικών κοινοτήτων και θεωρεί ότι αυτό πρέπει να αντικατοπτρίζεται στη γλωσσική διδασκαλία. Το σενάριο συμπλέει με τα παραπάνω και ως προς τα κίνητρα και ως προς τη στοχοθεσία του. Επιπλέον, εμπνέεται από τη θεματική της 10ης ενότητας του βασικού εγχειριδίου, αλλά ορίζει συμπληρωματικά τον πολιτισμό «μου» και «μας» ως κοινωνική οντότητα που συνδιαμορφώθηκε συλλογικά μέσα από τη συνύπαρξη και την αλληλεπίδραση ετεροτήτων και όχι ως μια συμπαγή και ομοιογενή οντότητα.

### ***Διδακτικές πρακτικές***

Οι πρακτικές που υιοθετούνται στο σενάριο έχουν σαν αρχή την ανάπτυξη της δημοκρατικότητας και της συνεργατικότητας στη μάθηση και τη διαμόρφωση εγγράμματων ταυτοτήτων που ενεργούν κριτικά και διερευνητικά. Για τον σκοπό αυτό το σενάριο υλοποιείται ομαδοσυνεργατικά και με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές πρακτικές μάθησης, εφόσον αξιοποιεί τη δυναμική των ταυτοτήτων της μαθητικής τάξης, καθώς και την αλληλεπίδραση μεταξύ τους μέσω της υλοποίησης κοινών δραστηριοτήτων.

## **ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΟΡΕΙΑ**

### ***1ο δίωρο***

Το πρώτο δίωρο εφαρμόστηκε στην τάξη με την υποστήριξη κεντρικού βιντεοπροβολέα. Αρχικά γίνεται χωρισμός της τάξης σε ομάδες των τεσσάρων ατόμων και μια των τριών, όπως υπαγόρευε ο αριθμός των μαθητών της τάξης, και προχωρούμε στη διάκριση των ρόλων με τη προοπτική της εναλλαγής τους κάθε φορά που αλλάζουμε φύλλο εργασίας (αναγνώστης, γραμματέας, συντονιστής, χειριστής). Για τα κριτήρια χωρισμού των ομάδων ακολουθούνται εν μέρει οι προτιμήσεις των παιδιών (π.χ. ένα άτομο της επιλογής τους σε κάθε ομάδα) και στη συνέχεια τυχαία ανάμειξη.

Ξεκινούμε, με την προβολή των σχετικών αποσπασμάτων από το ντοκιμαντέρ (Ρικάκη, 2010) και την παρουσίαση των απαντήσεων των παιδιών στα ερωτήματα κυκλικά, ώστε να αλληλοσυμπληρώνονται οι ομάδες. Τα παιδιά δείχνουν να εκπλήσσονται με την ποικιλία γλωσσών μέσα στο ίδιο σχολείο, σχολιάζουν κατά τη διάρκεια της προβολής τις διαφορετικές προφορές που ακούγονται και ενώ φαντάζει να αποστασιοποιούνται, ωστόσο, στη συνέχεια αντιμετωπίζουν αυτήν την πολυγλωσσία ως πιο οικεία. Αντιλαμβάνονται και συζητούν πως οι πόλεμοι, η ανεργία, η εκμετάλλευση αποτελούν αιτίες ξεριζωμού και μετανάστευσης και καταλήγουν πως και οι νέοι της χώρας μας μετακινούνται τα τελευταία χρόνια με την οικονομική κρίση.

Μετέφεραν εμπειρίες από την Κύπρο όπου είχαν ταξιδέψει με το δημοτικό, τις συζητήσεις που έγιναν εκεί για τη διχοτόμηση του νησιού, τον διχασμό των κατοίκων, την οργή, την προσφυγιά. Σε σχέση με τις ταυτότητες, ενώ η αφετηρία εστιαζόταν στην επιλογή της μιας ή της άλλης εθνότητας, ωστόσο με βάση προσωπικές τους και οικογενειακές εμπειρίες κατέληξαν μάλλον στην πολλαπλότητα της ταυτότητας και αφηγούνταν ιστορίες των γονιών τους που άλλοι ήρθαν πρόσφατα με το μεταναστευτικό ρεύμα του 90, άλλοι ήταν μετανάστες στη Γερμανία ή την Ελβετία παλιότερα, άλλοι πολιτικοί πρόσφυγες στην Πολωνία, επίσης, μίλησαν για αισθήματα περιθωριοποίησης και στην ουσία μετέδιδαν βιώματα των γονιών τους

σαν και αυτά να αποτελούν μέρος της δικής τους ταυτότητας τώρα. Αποκαλύφθηκαν πολυγλωσσικές ταυτότητες μέσα στην τάξη και εκφράστηκε ένας μαθητής που γνώριζε και μιλούσε ρώσικα («να μας μιλήσει ο Ν., κυρία, γιατί αυτός το έζησε ο ίδιος»). Επειδή το ενδιαφέρον των παιδιών ήταν έντονο, η εκπαιδευτικός πρόβαλλε στην τάξη συμπληρωματικά την ταινία «Ξένοι στην ίδια πόλη»(Educational TV Greece, 2016), όπου πρωταγωνιστούν μαθητές του διαπολιτισμικού σχολείου του Ελληνικού. Τους ανατέθηκε να αυτοσχεδιάσουν στο σπίτι για την επόμενη δραστηριότητα σχετικά με το κείμενο «Αν ήμουν ξένος»(Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά, 2010), το οποίο διαβάσαμε πρώτα μαζί. Στην περίπτωση αυτή υπήρξαν και ατομικές αναρτήσεις και όχι μόνο ομαδικές, πάντως ήταν ενθαρρυντικό ότι τα παιδιά ξεκίνησαν να δημοσιεύουν στην ηλεκτρονική τους τάξη τις αποστολές τους το ίδιο απόγευμα, στις οποίες εκφράστηκαν με μεγάλη ευαισθησία και πολύ πέρα από τις προσδοκίες της εκπαιδευτικού (βλ. εικόνες):

Τα λόγια που είπε και που έγραψε ο ίδιος ο Σοχίλ ήταν πολύ βαριά, συγκινητικά παρ' όλο αυτά ήταν πολύ αληθινά γιατί ήταν αυτά που αισθανόταν. Πλέον έχουμε αλλάξει κατά πολύ το νόημα της λέξης <<ξένος>>, ο καθένας δίνει διαφορετική σημασία, κάθε φορά έτσι όπως αυτός θέλει, έτσι όπως του ταιριάζει..... Στο κείμενο αυτό όμως λέει για το πώς ένας <<ξένος>>, εξηγεί την ΑΛΗΘΙΝΗ σημασία της λέξης αυτής.....

Ξένος μπορεί να είναι οποιοσδήποτε και οπουδήποτε. Ακόμα και ένα μέλος της οικογένειά σου, μπορεί να γίνει ξένος αν δεν το νιώθεις συναισθηματικά κοντά σου!

Όλοι εμείς ζούμε στην Γη και αυτή είναι η πατρίδα μας. Μήπως ξένος τελικά είναι αυτός που δεν έχει ανθρωπιά μέσα του;.....

Εικόνα 1.

Ο κόσμος δεν είναι ξένος όσο υπάρχουν ακόμα άνθρωποι...



Ξεκινώντας με τον επίλογο του Σοχίλ, μαθητή του σχολείου, βάζω σαν ασπάντηση, τις ανακοινώσεις του σχολείου μεταναστών που αντιμετωπίζουν το ρατσισμό με αξιοπρέπεια και δύναμη, ανακοινώνοντας μετά το <<γεγονός>>, τη συγκέντρωση σχολικών ειδών και τη δωρεά εκμάθηση ξένων γλωσσών, δείχνοντας αλληλεγγύη και αντίσταση στην ψυχική και οικονομική εξαθλίωση των συνανθρώπων τους γενικά και όχι μόνο των μεταναστών. Γιατί πιστεύω στα λόγια του Οδυσσέα Φιλίτη

Μέσα στη έλιψη της απέραντης μετριότητας, που μας πνίγει από παντού, παρηγοριέμαι ότι κάπου, σε κάποιο καμαράκι, κάποιοι γεισματοήδες αγωνίζονται να εξουδετερώσουν τη φθορά...»

Πηγές

<http://stagona4u.gr/index.php/component/k2/item/1225-two->

Εικόνα 2.

## ΑΠΟΣΤΟΛΗ 2

Όταν σας άκουσα να μιλάτε ένωσησ συγκίνηση και λύπη, γιατί μιλήσατε για τα συναισθήματα που νιώθετε για αυτή τη χώρα και γιατί πολλοί από εσάς την αγαπάτε σην να είναι δική σας.

Η γνώμη μου για την θέση σας στον τόπο μας είναι ότι δεν πρέπει κανείς να σας αντιμετωπίζει ρατσιστικά. Δεν πρέπει, δηλαδή, να σας φέρνουν οιαν να είστε κατώτεροι, να σας κοροϊδεύουν επειδή δεν γνωρίζετε την γλώσσα μας ή γιατί είστε από κάποια συγκεκριμένη χώρα που θεωρούν τριτοκοσμική. Επίσης δεν είναι σωστό να εκμεταλλεύονται εσάς, και κυρίως τους γονείς σας, όταν αναζητούν δουλειά.

Τέλος πιστεύω ότι όταν ένας τόπος φιλοξενεί ανθρώπους από άλλους τόπους, γίνεται καλύτερος επειδή τους βοηθάει, γιατί αυτοί οι άνθρωποι μπορεί να είναι ταλαιπωρημένοι, να έχουν διωχτεί από την χώρα τους, να βίωσαν κάποιον πόλεμο ή ακόμα και να αναγκάστηκαν να μεταναστεύσουν για οικονομικούς λόγους, για μια καλύτερη ζωή.

Εικόνα 3. "Αν εγώ ήμουν ξένος"γράφουν τα παιδιά

### Αποστολή 2η

*Αγαπητέ μου φίλε/συμμαθητή*

*Συμφωνώ με αυτό που είπες. Πριν δω το ντοκιμαντέρ στο οποίο συμμετείχες, με ένοιαζε όσο τίποτε άλλο η γνώμη του άλλου για τον χαρακτήρα μου, για τα ρούχα μου, για τα μαλλιά μου και για πολλά άλλα. Ακόμη και οι άνθρωποι, παρ'όλο που έχουν λογική και το πανεύονται κιάλας, απ'ότι φαίνεται κάποιοι δεν έχουν συναισθήματα αλλά σε μερικές περιπτώσεις ούτε γενικά λογική. Το ξέρω, αν και δεν το έχω βιώσει, ότι είναι πολύ δύσκολο, να έρχεσαι σε έναν ξένο τόπο χωρίς κανένα γνωστό, μερικές φορές και χωρίς τίποτα και να προσπαθείς να προσαρμοστείς σε ένα περιβάλλον και ακόμη κι αυτοί που έχουν βρεθεί στην ίδια θέση με εμένα να σου φέρονται λες κι είσαι <<ξένος>>. Αλήθεια τί παράξενη λέξη κι αυτή... Δεν μου αρέσει καθόλου.*

*Και για να ξέρεις δεν είσα μόνος. Κανένας δεν είναι μόνος, ούτε τέλειος φυσικά για να επιβιώσει μόνος...*

*Με εκτίμηση*

Εικόνα 4. Τα παιδιά γράφουν γράμμα στους μαθητές του σχολείου της Φανερωμένης

Γενικά, πάντως, στη φάση αυτή προσανατολιστήκαμε σταθερά στην ανάδειξη του πολυδύναμου της ταυτότητας, της πολυσυλλεκτικότητάς της καθώς και του δικαιώματος στον αυτοπροσδιορισμό. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στον βιωματικό χαρακτήρα των δηλώσεων. Στο μεταξύ είχε δοθεί στους μαθητές το επόμενο φύλλο εργασίας, ώστε να γίνει η αναγκαία προεργασία στο σπίτι.

### **2ο δίωρο**

Το δίωρο ξεκινά στο εργαστήριο με την ανάγνωση των εργασιών από τους μαθητές και τον σχολιασμό από την ολομέλεια. Με το τέλος της ανάγνωσης προχωρούμε στην προετοιμασία του φύλλου εργασίας (βλ. παράρτημα). Οι μαθητές



συσκέπτονται, ανταλλάσσουν απόψεις με βάση όσα προετοίμασαν ατομικά στο σπίτι και παρουσιάζουν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια. Εδώ ο/η εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην αντιστροφή του «εδώ» και του «εκεί» που δηλώνεται στο πρώτο απόσπασμα (Εικόνα 1.), σε περίπτωση μετανάστευσης: η χώρα υποδοχής μετατρέπεται σε τόπο καταγωγής και το αντίστροφο. Δηλώνεται έτσι, μεταξύ άλλων, και η δυναμική της ταυτότητας του μαθητή ο οποίος επιλέγει να ανήκει σε μεγάλο βαθμό στον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Επιπλέον, δόθηκε έμφαση στο 2ο απόσπασμα (Εικόνα 2.), της ενσυναίσθησης που οδηγεί τον Πάνο να φανταστεί το σπίτι του φίλου του Φλαούντιο και να το οικειοποιηθεί στην προσωπική του αφήγηση, παραχωρώντας έτσι μέρος της ταυτότητάς του στον τόπο καταγωγής του φίλου του. Στο σημείο αυτό, τονίζεται η σημασία της σχολικής οικογένειας στην αλληλεπίδραση μεταξύ των ταυτοτήτων-εξάλλου αυτό έγινε αντιληπτό και με τις προβολές των ταινιών στην προηγούμενη φάση – και η ανάγκη, επομένως, ο σχολικός λόγος να εκχωρεί μέρος της ηγεμονίας του στους γλωσσικούς και πολυπολιτισμικούς θησαυρούς που μεταφέρουν τα παιδιά στο σχολείο.

Στη συνέχεια συμφωνούν για το κείμενο που θα αναρτήσουν και παρουσιάζουν με λίγα λόγια τις ιδέες τους – κάθε ομάδα ξεχωριστά – ώστε να ανατροφοδοτήσουν τη σκέψη τους. Τα παιδιά ξεκινούν να γράφουν και αναρτούν τα κείμενά τους προς το τέλος του δίωρου, ενώ κάποιες ομάδες συνεχίζουν στο σπίτι.

### ΑΝ ΕΓΩ ΓΙΝΟΜΟΥΝ...Ο ΑΛΛΟΣ

*Αγαπημένο μου φιλαράκι,*

*Θέλω πολύ να γυρίσω στην πατρίδα  
την Ελλάδα, στους φίλους μου, στο παλιό  
μου σχολείο, στο σπίτι μου.*

*Εδώ, δεν έχω κανέναν φίλο και όλοι με  
κοροιδεύουν στο σχολείο. Οι συμμαθητές  
μου με βλέπουν σαν ξένο και πιστεύουν  
ότι θα τους βλάψω. Δεν μπορώ να βγω  
έξω γιατί δεν ξέρω την γλώσσα. Τίποτα  
δεν είναι ίδιο εδώ, στην Ιαπωνία.*

*Μακάρι να ήμουνα και εγώ μαζί σας  
πίσω στην Ελλάδα, που πηγαίναμε βόλτες  
και περνούσαμε ωραία όπως τότε.*

Εικόνα 5.

#### **Κείμενα ταύτισης των παιδιών**

##### **1<sup>η</sup> ώρα**

Γίνεται ανάγνωση των αναρτημένων κειμένων ταύτισης της προηγούμενης φάσης, αλλά με κεντρική προβολή και η τάξη προχωρά στην επεξεργασία του φύλλου εργασίας 3. Προβάλλεται το απόσπασμα από την ταινία του Αγγελόπουλου (Blowup, 2017), όπου δίνεται βαρύτητα στο εμπόριο των παιδιών των φαναριών και τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Τα παιδιά παρατηρούν και σημειώνουν, ζητούν να ξαναπροβάλουμε τη σκηνή και καθώς αλληλοσυμπληρώνονται σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο, καταλήγουν ότι πρόκειται για την περίπτωση παιδιών που δεν έχουν καν τη δυνατότητα να φοιτήσουν σε σχολείο· αναγνωρίζουν τη Θεσσαλονίκη σε σκηνές του έργου και με την ευκαιρία αναφερόμαστε στον Θόδωρο Αγγελόπουλο και

το τεράστιο έργο του. Αμέσως μετά, τα παιδιά παρακολουθούν το video με το τραγούδι του Θ. Παπακωνσταντίνου(Αμπατζής, 2014). Στη συνέχεια δίνεται έμφαση στους στίχους με απλή ανάγνωση από τους μαθητές και επαναλαμβάνεται η προβολή, αυτή τη φορά με την προσοχή εστιασμένη στα ερωτήματα του φύλλου εργασίας.

Οι μαθητές σχολιάζουν το τραγούδι, τραγουδούν μαζί και προσπαθούν να συνθέσουν την ιστορία μέσα από τα λόγια, μάλιστα ορισμένοι έχουν ήδη διερευνήσει μαζί με τους γονείς τους την περίπτωση των Χομαγιούν και Βακάρ και μας την αφηγούνται. Στο μεσοδιάστημα σε μια ενημέρωση γονέων δυο μητέρες μου είπαν πως δεν γνώριζαν από πριν το τραγούδι, ενθουσιάστηκαν και αναζήτησαν μαζί με τα παιδιά πληροφορίες στο διαδίκτυο, ορισμένοι, μάλιστα, τα είχαν ήδη αναρτήσει και στην ηλεκτρονική μας τάξη.



Εικόνα 6. Ο Χομαγιούν και ο Βακάρ: ανάρτηση-αναδημοσίευση των μαθητών

#### Το ρεπορτάζ για το γεγονός από Τα Νέα της 6 Απρίλη 2012:

Τέσσερα άτομα έχασαν τη ζωή τους μετά από σύγκρουση ΙΧ αυτοκινήτου με τρένο του ΟΣΕ στο Κρυονέρι Αττικής. Η αμαξοστοιχία, που εκτελούσε το δρομολόγιο Θεσσαλονίκη - Αθήνα, συγκρούστηκε με το ΙΧ λίγο πριν από τις 13:00, στη συμβολή των οδών Ανοιξέως και Ανεμώνης. Ένα ακόμη άτομο τραυματίστηκε και διακομίσθηκε στο νοσοκομείο.

Το μοιραίο ΙΧ. επιχείρησε να περάσει τις γραμμές από σημείο που δεν υπήρχε διάβαση, με αποτέλεσμα οι τροχοί του να κολλήσουν στη σιδηροτροχιά.

Στο όχημα επέβαινε ένα ηλικιωμένο ζευγάρι.

Τρεις Πακιστανοί, οι οποίοι βρίσκονταν κοντά στο σημείο, προσπάθησαν να σπρώξουν το όχημα χωρίς, όμως, αποτέλεσμα. Επικράτησε πανικός και αντί να απομακρυνθούν όλοι, οι άτυχοι μετανάστες ενέτειναν τις προσπάθειές τους να ξεκολλήσουν το αυτοκίνητο, ενώ και οι επιβάτες του παρέμειναν μέσα. Η σύγκρουση ήταν αναπόφευκτη.

Νεκροί είναι οι δύο επιβαίνοντες του αυτοκινήτου και δύο από τους Πακιστανούς. Ο τρίτος Πακιστανός νοσηλεύεται τραυματισμένος.

Στο σημείο έσπευσαν οκτώ οχήματα της Πυροσβεστικής με 24 πυροσβέστες.



Εικόνα 7. Ο Χομαγιούν και ο Βακάρ: ανάρτηση-αναδημοσίευση των παιδιών

Στη φάση αυτή η προσοχή των μαθητών στρέφεται στην προκατάληψη που υπάρχει σχετικά με τους λαθραίους-παράνομους μετανάστες και τη διάκριση ανάμεσα σε νόμιμες και παράνομες ζωές. Οι μαθητές καθοδηγούνται στην αναζήτηση πληροφοριών για το θέμα, από το σπίτι, ώστε να αποφευχθούν εθνικιστικά site. Στο σημείο αυτό το σενάριο δίνει μια δεύτερη αφορμή για αποδόμηση των εθνικιστικών/φασιστικών αντιλήψεων για τον Άλλο που έχουν αρχίσει να κερδίζουν έδαφος τα τελευταία χρόνια στη συλλογική συνείδηση.

**Μετανάστης** σε γενικές γραμμές είναι ένα άτομο που μετακινείται από έναν τόπο σε άλλο, είτε προσωρινά είτε μόνιμα, συνήθως για να βρει εργασία.

«Παράτυπος μετανάστης» είναι κάποιος που δεν έχει νόμιμη άδεια εισόδου και παραμονής σε κάποια χώρα. Είναι πιθανό να έχει πέσει θύμα σωματεμπορίας και οι έμποροι να τον έχουν εφοδιάσει με πλαστά έγγραφα.

Η Διεθνής Αμνηστία δεν χρησιμοποιεί τον όρο «λαθρομετανάστης», πιστεύοντας ότι ο όρος «λαθραίος» δεν είναι δόκιμος για έναν άνθρωπο. Επιπλέον, υποδηλώνει και εκφράζει την έννοια της εγκληματικότητας.

**Πρόσφυγας** είναι αυτός που δεν είχε άλλη επιλογή παρά να φύγει από την πατρίδα του. Ο όρος πρόσφυγας αναφέρεται σε άτομο το οποίο βρίσκεται εκτός της χώρας καταγωγής του και έχει «δικαιολογημένο φόβο δίωξης εξαιτίας της φυλής, της θρησκείας, της εθνικότητας, της συμμετοχής του σε συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα ή των πολιτικών του πεποιθήσεων» (ορισμός της Σύμβασης του 1951 για το Καθεστώς των Προσφύγων) και γι' αυτό το λόγο δεν μπορεί ή δεν επιθυμεί να επιστρέψει στη χώρα του.

Εικόνα 8. Τα παιδιά αναζητούν στην ιστοσελίδα της Διεθνούς Αμνηστίας: υπάρχει άνθρωπος "λαθραίος";

### 3<sup>ο</sup> δίωρο

Συνεχίζεται η επεξεργασία του φύλλου σε σχέση με τους ρομά (Δημοπούλου, 2014) όπου αποτελεί κεντρικό ζήτημα ο ετεροκαθορισμός της ταυτότητάς τους με στόχο την ένταξη ή την αφομοίωσή τους. Εδώ γίνεται νύξη για τις διαφορετικές προσεγγίσεις του Ξένου, ακόμη και σε περιπτώσεις όπου δείχνει να κυριαρχεί ιδεολογικά ο σεβασμός της διαφορετικότητας. Πιο συγκεκριμένα, συζητήσαμε πως θα ήταν ενδιαφέρον να ανταλλάξουμε στοιχεία κουλτούρας μαζί τους και όχι να προσπαθούμε να τους αφομοιώνουμε, «να τους κάνουμε, ακριβώς σαν εμάς». Σε κάθε περίπτωση οι απόψεις των μαθητών εκφράστηκαν και ενθαρρύνθηκε ο κριτικός προσανατολισμός του σεναρίου με προσαρμογή των ερωτήσεων στις ανάγκες που προκύπτουν εκείνη τη στιγμή. Μάλιστα με αφορμή τις ερωτήσεις τους περιηγηθήκαμε σύντομα σε ιστοσελίδες που περιείχαν ανάλογες πληροφορίες, και εμπλουτίσαμε αργότερα το υλικό με αναρτήσεις σχετικών συνδέσμων όπως το τραγούδι «η Αμερική» του Θ. Παπακωνσταντίνου, το «Rom» του Κυπουργού και άλλα.

### 4ο δίωρο

Το τελικό προϊόν, επομένως αποτελούνταν από κείμενα μονοτροπικά ή πολυτροπικά, και συνέβαλλε στην υλοποίηση του απώτερου σκοπού του σεναρίου που είναι η ανάδυση της δυναμικής των ταυτοτήτων στη σχολική τάξη, άρα και στον κοινωνικό μας περίγυρο, η κατάρριψη, επομένως, ενός μονοδιάστατου ορισμού της ταυτότητας. Οι μαθητές εκφράστηκαν μέσα από κείμενα ταυτότητας που έγραψαν,

ενώ σε αρκετές περιπτώσεις δεν μίλησαν μόνο για τις γλωσσικές τους ταυτότητες αλλά για τους χαρακτήρες τους και τις πιθανές αναπαραστάσεις που φέρουν οι άλλοι για αυτούς. Είναι ιδιαίτερα συγκινητικό το πώς περιγράφουν τον απροσδιόριστο χαρακτήρα που συχνά αποκτά η γλώσσα μέσα στα όνειρα: «συχνά στα όνειρά μου μιλάω μια γλώσσα που δεν την καταλαβαίνω». Να σημειωθεί πως οι εργασίες είχαν ολοκληρωθεί ήδη εκτός τάξης και απλά τις παρουσίασαν στο τελευταίο δίωρο, αξίζει επίσης να τονιστεί πως εκδηλωνόταν έντονα η ανάγκη να προβάλλουν τα παιδιά τις δημοσιευμένες εργασίες τους στην ολομέλεια.

*Ονομάζομαι [redacted], είμαι 12 χρονών, κατάγομαι από την Ελλάδα και μένω στην Θεσσαλονίκη. Τα όνειρα μου τα ακούω σε διάφορες γλώσσες αλλά στο μυαλό μου πηγαίνουν μεταγλωττισμένα στα ελληνικά. Συνήθως τα ακούω στα ελληνικά, στα αγγλικά διαφορές λέξεις που έχω ακούσει αλλά και έχω κρατήσει μέσα μου από το μάθημα που κάνω στο σχολείο και στο φροντιστήριο. Καμιά φορά όμως ακούω χαρούμενες φωνές στα όνειρα μου σε μια γλώσσα που δεν την ξέρω και δεν την έχω ακούσει και όταν προσπαθώ να τις πλησιάσω τόσο με τρώει η περιέργεια για να βρω ποια γλώσσα είναι. Πιστεύω πως οι άλλοι που με βλέπουν πιστεύουν πως είμαι ένα καλό παιδί, πως έχω καλό χαρακτήρα και πάνω από όλα καλή καρδιά! Το ίδιο πιστεύω και εγώ αν και συνήθως αφήνω τους άλλους να με κρίνουν. Προσπαθώ να ξεχωρίζω τους ανθρώπους όχι εμφανισιακά, αλλά προσπαθώ να καταλάβω τον χαρακτήρα τους και έτσι μπορώ να κάνω όχι μόνο πολλούς φίλους αλλά και καλούς. Το ίδιο πιστεύω πως πρέπει να κάνουμε όλοι μας. Έτσι θα γινόταν καλύτερος ο κόσμος μας. Στο σχολείο φέρνω μαζί μου κανονικά τα βιβλία, τα τετράδια μου και ότι χρειάζομαι σε κάθε μάθημα πχ. Χάρακες, μολύβια, μπλοκ, μαρκαδόρους κ.α. Έχουμε κάποια κοινά με αυτούς δηλαδή κάλλιστα θα μπορούσαμε να είμαστε στην θέση τους ή σαν αυτούς γιατί όταν πάει ένας έλληνας σε μια ξένη χώρα δεν ξέρει να μιλήσει να συνεννοηθεί έτσι γίνεται και με τους ταγγάνους, πηγαίνουν σε μια χώρα που δεν ξέρουν την γλώσσά τους και έτσι είναι δύσκολο να συνεννοηθούν όποτε νομίζω πως αρκετοί από εμάς είναι σαν και αυτούς !!!*

## ΤΕΛΟΣ

Εικόνα 9.

*2τα ονειρα μου μιλω ρεραια ελληνικα καθως και αγγλικά μιας και στο φροντιστήριο έχω μάθει (πιστεύω)καλά την γλώσσα μέχρι τώρα. Γερμανικά... ίσως, όταν ονειρεύομαι για τα αδελφάκια μου που έχουν καιρό να έρθουν στην Ελλάδα για το καλοκαίρι... αλλά και πάλι δεν καταλαβαίνω και πολλά! Επίσης, το παράξενο είναι ότι μερικές φορές μιλάω μια γλώσσα που δεν την καταλαβαίνω, όμως την μιλάω πάρα πολύ καλά, κάτι που κατά κάποιον τρόπο με τρομάζει λίγο...*

*Νομίζω πως η πρώτη εντύπωση που κάνω δεν είναι και πολύ καλή, μιας και είμαι πάρα πολύ ντροπαλή, νευρική και κάνω χαζομάρες χωρίς λόγο που μπορούν ακόμη να μου στερήσουν την φιλία με το άτομο. Όμως άμα συνεχίσουν να κάνουν παρέα μαζί μου θα καταλάβουν πως δεν είμαι κακή επιρροή ή κάτι τέτοιο, πως έχω χιούμορ και πως δεν θα τους κρίνω ή τους κοροϊδέσω για κάτι που έκαναν ή παθαίνουν, αντίθετα, θα τους βοηθήσω να ξεπεράσουν τα προβλήματα και τις δυσκολίες τους.*

Εικόνα 10. "σε ποια γλώσσα ονειρεύομαι..." γράφουν τα παιδιά

**Κατάγομαι από την Ελλάδα και κατοικώ στην Θεσσαλονίκη. Από ότι μου έχουν πει μεγάλωσσε στην Ελλάδα, αλλά μου φαίνεται λίγο παράξενο μιας και στα όνειρα μου μιλάω πολύ καλά τα αγγλικά που μπορώ να συνεννοηθώ ακόμα και με τους Άγγλους( και σας ενημερώνω,δεν είναι και ό,τι πιο εύκολο)... Μερικές φορές ονειρεύομαι και στα κυπριακά μιας και μου έχει μείνει αξέχαστη η εμπειρία από το ταξίδι μου στην Κύπρο... Πίστευω πως το να πω ότι ονειρεύομαι στα ελληνικά είναι περιττό σε αυτήν την περίπτωση!!Για να είμαι ειλικρινής δεν ξέρω αν ονειρεύομαι και σε άλλες γλώσσες, μιας και ένας μεταφραστής μου χαλάει συνέχεια αυτή την φαντασίωση...**

Εικόνα 11.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΚΡΙΤΙΚΗ**

Το σενάριο μπορεί να αξιοποιηθεί μερικά ως προς τα κείμενα και τις δραστηριότητές του, ανάλογα με τη δυναμική των μαθητικών ταυτοτήτων και την ποικιλία τους. Επιπλέον, προτείνονται να επικαιροποιούνται ορισμένα από τα κείμενα, διότι οι εξελίξεις στον χώρο των μετακινήσεων των πληθυσμών, της μετανάστευσης και της προσφυγιάς είναι ραγδαίες, εξαιτίας της βίαιης ανακατανομής του πλούτου μέσα από τους πολέμους. Κατά την εφαρμογή προέκυψε εμπλουτισμός του υλικού, όπως για παράδειγμα η προβολή της ταινίας «Ξένοι στην ίδια πόλη», όπου πρωταγωνιστούν τα παιδιά του διαπολιτισμικού σχολείου του Ελληνικού στην Αθήνα. Η τάξη πάντως, ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό και τα παιδιά ενέταξαν στην έννοια της ταυτότητας πολλά προσωπικά και καθημερινά στοιχεία της συμπεριφοράς, των στάσεών τους απέναντι στους άλλους, αλλά και την πιθανή εικόνα / αναπαράσταση που οι άλλοι φέρουν για αυτούς έτσι το σενάριο έτσι αποτέλεσε και αφορμή για να εκφραστούν πιο προσωπικά οι μαθητές και να ανακαλύψουν έτσι και τον Άλλο, τον διπλανό τους στο σχολείο και η ετερότητα φάνηκε να αφορά όλους τελικά και όχι μόνο όσους μιλούν άλλη γλώσσα ή έχουν άλλη χώρα καταγωγής.

## **ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

### **Φύλλο εργασίας 1**

Όνειρα σε άλλη γλώσσα: (2 ώρες) (Αν υπάρχει η δυνατότητα δείτε μια φορά το ντοκιμαντέρ στο σπίτι σας)

Ας παρακολουθήσουμε στην τάξη αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ της Λουκίας Ρικάκη: <http://vimeo.com/29714481>

Σκεφτείτε, σημειώστε πάνω στα φύλλα εργασίας, συζητήστε με την ομάδα σας και παρουσιάστε στην ολομέλεια πάνω στους άξονες:1΄εως 12΄:30΄΄: Πρόκειται για ένα σχολείο της Κύπρου:

- Ποια κίνητρα οδήγησαν τα παιδιά και τις οικογένειές τους να μεταναστεύσουν στην Κύπρο; Ποια όνειρα έχουν για το μέλλον τους και με ποιες προσδοκίες ήρθαν;
- Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν από την αρχή, πώς τους αντιμετωπίζουν οι «Κυπραίοι;»

• Πώς αισθάνονται οι ίδιοι, ποια «εθνικότητα»/καταγωγή δηλώνουν; Από τι πιστεύεις ότι εξαρτάται αυτό;

• Σε ποια γλώσσα ονειρεύεται ο μικρός; Γιατί;

**18: 29'**: Ο μικρός προσπαθεί να προσδιορίσει την έννοια της ταυτότητας, μάλιστα χρησιμοποιεί τις εκφράσεις «Διαλέγω /δε διαλέγω»: γιατί θέτει τόσο έντονα το θέμα της επιλογής; Πώς την ορίζει τελικά;

**56'**: «είμαι ο εαυτός μου ... είναι πολύ δύσκολο»

Ο μαθητής μιλά για την ταυτότητά του, δηλαδή για το ποιος πραγματικά θέλει να είναι. Ποια άποψη έχει για την ταυτότητα των ανθρώπων;

- Πιστεύεις ότι διαφοροποιούνται από εσένα ή από τους συμμαθητές σου;

Τσως ο καθένας από εμάς μπορεί να γίνει ο Άλλος, τι λέτε;

## 2. «Αν ήμουν ξένος»:

Διαβάστε, συσκεφτείτε και σημειώστε πάνω στα φύλλα εργασίας. Στη συνέχεια συζητήστε με την ολομέλεια. [http://asmpeiraia.blogspot.gr/2010/02/blog-post\\_24.html](http://asmpeiraia.blogspot.gr/2010/02/blog-post_24.html)

• Πώς ανατρέπει ο Σοχίλ τον χαρακτηρισμό του ξένου που του αποδίδεται;

• Πώς συσχετίζονται όσα μας γράφει με τη μνήμη;

**Αποστολή 1η**: Το σχολείο μεταναστών του Πειραιά βρέθηκε πρόσφατα στους τίτλους των ειδήσεων. Αναζητήστε στο διαδίκτυο σχετικούς συνδέσμους, στην ανάγκη ρωτήστε και κάποιον από το σπίτι σας και συνεργαστείτε με την ομάδα πάνω στις απαντήσεις σας. Στη συνέχεια αναρτήστε η κάθε ομάδα και από έναν από τους συνδέσμους που βρήκατε για το θέμα και δώστε έναν δικό σας τίτλο/σχόλιο στην ανάρτησή σας.

**Αποστολή 2η**: Γράψτε ένα γράμμα που να απευθύνεται σε κάποιον συγκεκριμένα από τα παιδιά που συμμετείχαν στην ταινία ή και σε όλους. Πώς νιώσατε που τους ακούσατε να μιλούν; Ποια γνώμη έχετε για τη θέση τους στον τόπο μας; Πιστεύετε ότι ένας τόπος γίνεται καλύτερος όταν φιλοξενεί ανθρώπους από άλλους τόπους; Θα αναρτήσουμε το γράμμα στο ιστολόγιο της τάξης και, που ξέρετε, μπορεί κάποτε να το διαβάσει κάποιος από αυτούς.

## **Φύλλο εργασίας 2**

α' μέρος: οι Άλλοι αφηγούνται...

(Αποσπάσματα από ομιλίες φοιτητριών-μαθητριών αλβανικής καταγωγής, 2013)

Διαβάστε, σκεφτείτε, σημειώστε πάνω στα φύλλα εργασίας, συζητήστε με την ομάδα σας και παρουσιάστε στην ολομέλεια με βάση τους άξονες:

• Πώς προσδιορίζουν την ταυτότητά τους οι κοπέλες που αφηγούνται;

• Ποιες δυσκολίες αντιμετώπισαν;

• Τι κρατούν περισσότερο στη μνήμη τους;

β' μέρος: «αν εγώ γινόμουν... ο Άλλος»

Σε μια τάξη ελληνικού σχολείου δόθηκε το εξής θέμα έκθεσης για τις ανάγκες μιας έρευνας: *Μια φίλη σας ή ένας φίλος σας αναγκάζεται να μετακομίσει για κάποιους λόγους στο εξωτερικό. Εκεί πολλά πράγματα δεν είναι τα ίδια: το σχολείο, η γειτονιά, οι φίλοι κ.ά. Τον πρώτο κιόλας μήνα σας γράφει ένα γράμμα, όπου σας μιλά για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει αλλά και για ό,τι της/του αρέσει. Φανταστείτε να είστε στην θέση του/της, φανταστείτε πώς περνάει και συνεχίστε το γράμμα: «Αγαπημένο μου, φιλαράκι...»*

Παρακάτω σας δίνονται ορισμένες από τις απαντήσεις παιδιών. Επεξεργαστείτε τις απαντήσεις των παιδιών με βάση τους άξονες που σας δίνονται κάτω από κάθε κείμενο και ως το συζητήσουμε όλοι μαζί:

Απόσπασμα 1ο:

*«Στο σχολείο δεν τα πηγαίνω καλά. ...Συνεχώς είμαι απομονωμένος και σε σκέφτομαι συνέχεια[...]θέλω να γυρίσω πίσω, στην παλιά μου γειτονιά και να σας σφίξω ό λους στην αγκαλιά μου. [...]Δυστυχώς δεν γίνεται να επιστρέψω. Οι γονείς*

μον βολεύτηκαν πολύ εδώ στην Αλβανία που άλλωστε ξέρουν και τη γλώσσα. Είναι η μητρική τους»

- -Ποια είναι η γλώσσα καταγωγής του μαθητή που έγραψε την έκθεση;
- -Πώς αισθάνεται την χώρα προέλευσής του και πως την Ελλάδα;
- -Πού νομίζεις ότι νιώθει πιο άνετα και γιατί; Ποια είναι η σχέση του με τις δυο γλώσσες;
- -Τελικά ποια στοιχεία μπορούν να προσδιορίσουν την ταυτότητα του μαθητή που γράφει;

Απόσπασμα 2ο:

*«περνάω λίγο δύσκολα στην Αλβανία γιατί δεν ξέρω καλά Αλβανικά, αλλά έχω καλούς φίλους όπως εσύ...»[...]όταν κατεβαίνω με τους φίλους μου πηγαίνουμε στη μηλιά και παίρνουμε μήλα και τρώμε. το βράδυ όμως όταν πάω να κοιμηθώ φοβάμαι γιατί τα παράθυρα ανοιγοκλείνουν συνέχεια, και δεν μπορώ να τα κλείσω γιατί είναι σπασμένα. εμείς δεν έχουμε λεφτά για να φτιάξουμε τα παράθυρα»Με αγάπη Πάνος προς Φλαούντιο...*

- -Ποιο θεωρείς ότι είναι το πρόσωπο που γράφει την έκθεση και ποιον ρόλο υποδύεται;
- -Ποια πιστεύεις ότι είναι τα κίνητρά του όταν τη γράφει;
- -Ποιες εμπειρίες απέκτησε ο Πάνος μέσα από τη φιλία του με τον Φλαούντιο;
- -Τελικά, τι θα έλεγες για τον ρόλο που παίζει το σχολείο στη σχέση ανάμεσά τους;

Απόσπασμα 3ο: (Μετάφραση από τα Αλβανικά)

*«Από την ημέρα που ήρθα πολλά πράγματα έχουν αλλάξει. Η ζωή μου έχει αλλάξει και αυτό δεν μου αρέσει, διότι δεν ξέρω τη γλώσσα για να μπορέσω να επικοινωνώ με τους άλλους. Για αυτό το λόγο δεν μπορώ να βγω ούτε μια βόλτα. Αλλά ακόμα δεν έχω κάνει φίλους και αυτό με κάνει να νιώθω σαν να είμαι ένας άνθρωπος που δεν έχει σημασία ως άνθρωπος, σαν να μην υπάρχω»*

- -Ποια νομίζεις ότι είναι η βασική δυσκολία που αντιμετωπίζει ο πομπός;
- -Γιατί πιστεύεις πως ισχυρίζεται ότι «δεν νιώθει άνθρωπος»;
- -Σε τι θα μπορούσε να χρησιμεύσει μια τέτοια έρευνα;
- -Ποιο πιστεύεις ότι είναι το αντικείμενό της;

**Αποστολή:** Καλείστε και εσείς να συμμετέχετε στην έρευνα αυτή. Γράψτε λοιπόν τη δική σας εκδοχή για το θέμα της έκθεσης που δόθηκε και αναρτήστε την στο ιστολόγιο της τάξης. Το κείμενο μπορεί να εκπροσωπεί όποιον από τη ομάδα σας επιθυμείτε ή και όλους μαζί.

**Φύλλο εργασίας 3 (3 ώρες)**

«χωρίς σχολείο ζωή λαθραία»:

α. Παρακολουθήστε την ταινία: Μια αιωνιότητα και μια μέρα:

<http://vimeo.com/75379989>

Σημειώστε, συζητήστε με την ομάδα σας και παρουσιάστε στην ολομέλεια με βάση τους άξονες: Αφηγηθείτε σύντομα τι είδατε: σε τι διαφέρουν τα παιδιά της ταινίας από τα παιδιά των δυο προηγούμενων ταινιών; Φοιτούν σε σχολείο; Γιατί; Ποιοι πιστεύετε ότι είναι οι λόγοι;

β. Ακούστε το τραγούδι «ο Χομαγιούν και ο Βακάρ» και στη συνέχεια διαβάστε τα λόγια: [https://www.youtube.com/watch?v=NO45subfb\\_nU](https://www.youtube.com/watch?v=NO45subfb_nU)

Σκεφτείτε, σημειώστε πάνω στα φύλλα εργασίας, συζητήστε με την ομάδα σας και παρουσιάστε στην ολομέλεια με βάση τους άξονες:

- -Τι ονειρεύονταν ο Χομαγιούν και ο Βακάρ για τη ζωή τους;
- -Ποιο κύμα τους έφερε εδώ; Γιατί αναφέρεται σε φράγματα και συρματοπλέγματα ο ποιητής;
- -Τι ξέχασε η Ελλάδα και γιατί;
- -Για ποιου είδους μετανάστευση μιλάμε;

- -Πότε κύλησε της ανθρωπιάς ποτάμι;
- -Τι σημαίνει λαθρομετανάστης; Μπες στο site της Διεθνούς Αμνηστίας και διάβασε σχετικά με τον όρο πρόσφυγας και μετανάστης. Γίνεται αποδεκτός ο όρος λαθρομετανάστης; <http://www.amnesty.org.gr/refugeesfaq#distinct>

Αποστολή: Σκέφτεστε να αναρτήσετε το τραγούδι με τον σχετικό σύνδεσμο στην ιστοσελίδα του σχολείου σας. Γράψτε τώρα ένα μικρό κείμενο που να συνοδεύει το τραγούδι και τους στίχους, ώστε να εξηγήσετε στους αναγνώστες από τι εμπνεύστηκε ο καλλιτέχνης. Αν δυσκολεύεστε να καταλάβετε, συνεργαστείτε με τους φίλους σας, ψάξτε στο διαδίκτυο την ιστορία τους, ζητήστε βοήθεια από τους δικούς σας και συζητήστε το μαζί τους.

γ. «Τεέλλ Μπαχταλό» (Δημοπούλου, ό.π.)

Σκεφτείτε, σημειώστε, συζητήστε με την ομάδα σας και παρουσιάστε στην ολομέλεια:

- Ποιες μας μιλούν μέσα από το κείμενο και για ποιο θέμα;
- Ποια γλώσσα μιλούν στην κοινότητά τους;
- Πώς βλέπουν τον εαυτό τους και τη γλώσσα τους; Πώς τις βλέπουν οι άλλοι;
- Τι ζητούν από την πολιτεία;
- Υπάρχουν Ρομά στην περιοχή που ζεις; Ρώτα και πες μας.

#### **Φύλλο εργασίας 4**

Πριν προχωρήσετε στην τελευταία δραστηριότητα:

Συζητήστε με την ομάδα σας την έννοια της ταυτότητας, στη συνέχεια σημειώστε δυο λόγια για την προσωπική σας ταυτότητα ή πιθανές οικογενειακές ιστορίες μετανάστευσης που ζήσατε. Τι νομίζουν οι άλλοι για σας και ποιοι πιστεύετε οι ίδιοι ότι είστε; Τελικά, τι φέρνετε μαζί σας στο σχολείο; Μήπως αρκετοί από εμάς είμαστε ένας από τους Άλλους;

Αποστολή: Συστηθείτε μπροστά στην κάμερα:

- Σε ποια γλώσσα ονειρεύεστε;
- Ποια είναι η ταυτότητά σας;
- Τι νομίζουν οι άλλοι για σας και ποιοι πιστεύετε οι ίδιοι ότι είστε; Τελικά, τι φέρνετε μαζί σας στο σχολείο;
- Μήπως αρκετοί από εμάς είμαστε ένας από τους Άλλους;

Περάστε τα στο movie-maker και αναρτήστε το βίντεό σας στην ιστοσελίδα του σχολείου. Το ταινιάκι σας θα προβληθεί στην τάξη.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

«Αν ήμουν ξένος», (2010). *Ανοιχτό Σχολείο Μεταναστών Πειραιά*. Ανακτήθηκε στις 30-03-2018 από: [http://asmpeiraia.blogspot.gr/2010/02/blog-post\\_24.html](http://asmpeiraia.blogspot.gr/2010/02/blog-post_24.html)

Αρχάκης, Α. & Τσάκωνα, Β. (2011). *Ταυτότητες, αφηγήσεις και γλωσσική εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.

Γάτση, Γ. & Παρασκευά, Μ. (2013). Τι μας λένε τα παιδιά μας; *Πολύδρομο*, 6, 87-90.

Γκόβαρης, Χ. (2014). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημοπούλου, Ε., Δημοπούλου, Ε. & Σαμπάνη, Σ. (2014). Τεέλλ Μπαχταλό. *Πολύδρομο* 7, σελ. 52-55.

«Έρευνα για την εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλινοστούντων Μαθητών του Α.Π.Θ». Δράση 5.1: ενίσχυση μητρικής γλώσσας, Επιστημονική Υπεύθυνη: Αγγελική Κοιλιάρη, σχολική περίοδος 2010-2011.



Κουτσογιάννης, Δ. & Μάτος, Α. (2015). *Διαδικτυακές κοινότητες εκπαιδευτικών για τα γλωσσικά μαθήματα, σχεδιασμός και εμπειρία*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο ελληνικής γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. & Αλεξίου, Μ. (2012). *Μελέτη για την αξιοποίηση των ΤΠΕ στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: γενικό πλαίσιο και ιδιαιτερότητες*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Κουτσογιάννης, Δ. (2012). Ο ρόμβος της γλωσσικής εκπαίδευσης. *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά της 32ης συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας*. Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: ΙΝΣ.

Μααλούφ, Α. (1998). *Οι φωνικές ταυτότητες* (μτφ. Τραμπούλης, Θ.). Αθήνα. Ωκεανίδα.

«Οι φοιτήτριες/μαθήτριες θυμούνται» (2013). *Πολύδρομο*, 6, σελ. 97.

Παρασκευά, Μ. & Γάτση, Γ. (2012). Τι μας λένε τα παιδιά μας; *Πολύδρομο*, 5, σελ. 96-99.

Τσκοκαλίδου, Ρ. & Κομπιάδου, Ε. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστριές τους. *Πολύδρομο*, 7, 43-47.

Χαραλαμπίδης, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (1997). *Η διδασκαλία της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας. Θεωρία και πρακτική εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

#### **ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΤΑΙΝΙΕΣ-BINTEO-ΝΤΟΚΙΜΑΝΤΕΡ**

Αγγελόπουλος, Θ. (σκηνοθεσία). (1998). *Μια αιωνιότητα και μια μέρα / Eternity and a Day* [κινηματογραφική ταινία]. Ελλάδα. Ανακτήθηκε στις 30-03-2018 από: <https://www.youtube.com/watch?v=xfJVH-f2Mxg>

Παπακωνσταντίνου, Θ. (συνθέτης & στιχουργός). «*Ο Χομαγιόν και ο Βακάρ*» [βίντεοκλιπ]. Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: [https://www.youtube.com/watch?v=NO45subfb\\_nU](https://www.youtube.com/watch?v=NO45subfb_nU)

«*Ξένοι στην ίδια πόλη*» (2016) [ντοκιμαντέρ]. Ελλάδα, Educational TV Greece. Ανακτήθηκε στις 30/3/2018 από: [https://www.youtube.com/watch?time\\_continue=37&v=xhE1vq4R5ec](https://www.youtube.com/watch?time_continue=37&v=xhE1vq4R5ec)

## **Τα βιβλία χωρίς λόγια και οι λογοτεχνικές συζητήσεις στο νηπιαγωγείο: ένα παράδειγμα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής.**

*Πασχαλίδου Ελένη, Υπ. Δρ. του Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, Τ.Ε.Α.Π.Η.  
[elenpasxal@hotmail.com](mailto:elenpasxal@hotmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Τα βιβλία χωρίς λόγια είναι διηλεκτικά βιβλία (Beckett, 2013) όπου το νόημα μεταφέρεται αποκλειστικά μέσα από το οπτικό κείμενο. Οι λογοτεχνικοί κύκλοι ανάγνωσης είναι μια συνεργατική δομή που συνδέει μαθητές με διαφορετικά ενδιαφέροντα και αναγνωστικά επίπεδα, προκειμένου να εξερευνήσουν και να αναλύσουν διαφορετικά λογοτεχνικά κείμενα. Εφαρμόσαμε τις τεχνικές του λογοτεχνικού κύκλου ανάγνωσης, κατάλληλα προσαρμοσμένες, σε ένα τμήμα νηπιαγωγείου. Στόχος μας ήταν να προσεγγίσουν τα παιδιά το θέμα της φιλίας και της διαφορετικότητας διαβάζοντας και συζητώντας βιβλία χωρίς λόγια με ανάλογο θέμα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα παιδιά ανέλαβαν διαφορετικούς ρόλους, με διαβάθμιση δυσκολίας για τον κάθε ρόλο, με στόχο τη διαφοροποίηση του περιεχομένου της συζήτησης και αναπαρέστησαν τη νέα γνώση με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους. Τα παιδιά μέσα από αυτή τη μαθησιακή διαδικασία ανέπτυξαν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη, αναβάθμισαν το ρόλο τους ως αναγνώστες και οικοδόμησαν τη νέα γνώση ανάλογα με τη γνωστική ετοιμότητα και τα ενδιαφέροντά τους. Τα αποτελέσματα ήταν αρκετά ενθαρρυντικά και δείχνουν ότι τα παιδιά νηπιακής ηλικίας είναι ιδιαίτερα εκλεπτυσμένοι αναγνώστες και μια συνεργατική διαφοροποιημένη δομή αναπτύσσει το δυναμικό τους ως ομάδα και ως άτομα.

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Λογοτεχνικοί κύκλοι, Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, Βιβλία χωρίς λόγια.

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι ανάγνωσης ξεκίνησαν ως μια φιλική συγκέντρωση ενηλίκων που εθελοντικά μαζεύονταν σε σπίτια, σε βιβλιοπωλεία ακόμη και σε εκκλησίες συζητώντας για βιβλία που πραγματικά τους συγκίνησαν ή τους άλλαξαν, δημιουργώντας μια κοινότητα με τα μέλη των ομάδων αυτών. Το μοντέλο των ενηλίκων αναγνωστικών ομάδων αποτέλεσε το πρότυπο για τη εφαρμογή των λογοτεχνικών κύκλων και στο σχολικό περιβάλλον. Ταυτόχρονα, τα τελευταία είκοσι χρόνια υπήρξε μια άνθιση των εκδόσεων παιδικής λογοτεχνίας που έδωσε ένα πλούσιο αναγνωστικό υλικό στις σχολικές ομάδες το οποίο κάλυπτε πολλά και ποικίλα ενδιαφέροντα. Η εκπαιδευτική μας δράση ήταν μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε το θέμα της φιλίας και της διαφορετικότητας διαβάζοντας λογοτεχνικά κείμενα, χρησιμοποιώντας τη συνεργατική δομή των λογοτεχνικών κύκλων ανάγνωσης. Οι μεγάλες αποκλίσεις στις γνωστικές και γλωσσικές ικανότητες των μαθητών της τάξης έκανε αναγκαία τη χρήση των στρατηγικών της διαφοροποιημένης μάθησης και διδασκαλίας.

### **ΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ**

Οι Short, Harste & Burke (1996) χρησιμοποίησαν τον όρο “Λογοτεχνικοί Κύκλοι” ως έναν τρόπο μεταφοράς του άτυπου καθημερινού λόγου σε μια πιο τυπική και οργανωμένη πρακτική προκειμένου να επεκτείνει τις αναγνωστικές ικανότητες των μελών του σε όλα τα επίπεδα. Σε σχολικό επίπεδο μιλάμε για μικρές, ετερογενείς ομάδες μαθητών που επιλέγουν να διαβάσουν και να συζητήσουν από κοινού το ίδιο βιβλίο (Daniels, 1994· Whittaker, 2012).

Το μοντέλο αυτό εφαρμόστηκε σε όλες τις βαθμίδες της γενικής εκπαίδευσης (Burns, 1998· Hill, Noe & King, 2003· Johnson & Freedman, 2005· Long & Gove, 2003) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Anderson & Corbett, 2008· Blum, Lipsett & Yocom, 2002· Heydon, 2003) και τάξεις με δίγλωσσα παιδιά (Martinez-Roldan & Lopez-Robertson, 1999). Η διάρκεια εφαρμογής του και η καθολική αποδοχή από εκπαιδευτικούς και μαθητές επιβεβαιώνει την επιθυμία να μιλούμε και να διαβάζουμε βιβλία (Shenitz, 1999) και αποδεικνύει πως οι μαθητές έχουν μια σχέση έρωτα με τα βιβλία τα οποία έχουν διαλέξει και συζητήσει με τους φίλους τους (Daniels, 2006). Οι λογοτεχνικοί κύκλοι προωθούν την κατανόηση και τη διαπραγμάτευση με το κείμενο, και δημιουργούν κοινότητες μέσα στην τάξη (Straits & Nichols, 2007, Sweigart, 1991). Το κλίμα της τάξης καθίσταται συνεργατικό και ευχάριστο, καθώς οι μαθητές/τριες επιλέγουν οι ίδιοι/ες τα κείμενα, αναλαμβάνουν την ευθύνη για συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη και λαμβάνουν αποφάσεις ανάλογα με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και οι φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στους ασφαλείς κύκλους ανάγνωσης, μπορούν να μεταφερθούν και στη ζωή έξω από την τάξη (Daniels, 2006; Clarke & Holwadel, 2007).

Ανεξάρτητα από το επίπεδο των μαθητών, μια εκπαίδευση για τη συζήτηση στους Λογοτεχνικούς Κύκλους απαιτεί τα ίδια κομβικά σημεία.

1. *Εξήγηση*, για το πώς δουλεύει αυτή η δραστηριότητα και γιατί είναι τόσο σημαντική.

2. *Παρουσίαση παραδειγμάτων* για το πώς λειτουργεί ένας τέτοιος κύκλος είτε με παιδιά είτε με ενήλικες. Εξηγούμε επίσης με παραδείγματα στα παιδιά ότι ανοιχτές ερωτήσεις είναι αυτές στις οποίες α) οι απαντήσεις δεν θα πρέπει να είναι μέσα στο βιβλίο, β) θα πρέπει να έχουν πολλές και όχι μόνο μία απάντηση και γ) απαιτούν εξήγηση και όχι ένα απλό ναι ή όχι

3. *Συζήτηση με διάφορους τρόπους*. Η συζήτηση ξεκινά με τις προσωπικές απόψεις και εμπειρίες των συμμετεχόντων μέσα από ανοιχτές, ερμηνευτικές ερωτήσεις. Δεν υπάρχει μόνο μία σωστή ερμηνεία ενός λογοτεχνικού έργου, αλλά πολλαπλές ερμηνείες, η κάθε μία εξαρτώμενη από τις προηγούμενες εμπειρίες που ο κάθε αναγνώστης φέρνει στο κείμενο (Probst, 1988). Όπως αναφέρει η Rosenblatt, (1978) οι μαθητές δεν μπορούν αποτελεσματικά να μετακινηθούν στο επίπεδο της ανάλυσης, μέχρι να αναλύσουν λεπτομερώς, επεξεργαστούν, γευθούν ή μοιραστούν τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες.. Όταν τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν φυσικά στα πλαίσια μιας μικρής ομάδας συζήτησης, είναι ικανά να αντιδράσουν συναισθηματικά στις αναγνώσεις τους ενώ διαφορετικά θα έμεναν αδρανή, και να έχουν μια μεγαλύτερη κατανόηση των λογοτεχνικών κειμένων και των εαυτών τους ως αναγνώστες (King, 2001: 32).

4. *Απολογισμός-αξιολόγηση*. Ο απολογισμός αφορά τις δραστηριότητες ατομικές ή ομαδικές, που αναλαμβάνουν τα μέλη ενός κύκλου για να παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης αναφορικά με τα βιβλία που διάβασαν. Κάποια παραδείγματα είναι: poster που διαφημίζουν το βιβλίο, δραστηριότητες θεατρικού παιχνιδιού, παρουσίαση μιας “χαμένης” σκηνής του βιβλίου, δημιουργία μια συνέχειας της ιστορίας, δραματοποίηση, η ιστοριογραμμή των γεγονότων, ένα νέο τέλος στην ιστορία ή ένας νέος χαρακτήρας που δεν υπάρχει σε αυτήν, κατασκευή collage με τους χαρακτήρες ή ένα έργο τέχνης που να ερμηνεύει το βιβλίο, ένα νέο εξώφυλλο του βιβλίου κ.ά.

5. *Συνεχή εκπαίδευση μέσω μικροδιδασκαλιών* (Daniels, 2002). Οι μικροδιδασκαλίες αυτές είναι συνήθως δύο ειδών, οι διαδικαστικές και οι λογοτεχνικές. Μια διαδικαστική μικροδιδασκαλία καλύπτει θέματα όπως “πώς να επιλέγουμε βιβλία που είναι κατάλληλα για μας”, “πώς θα μοιράσουμε το χρόνο που αναλογεί στο κάθε μέλος της ομάδας” κ.ά. Η λογοτεχνική μικροδιδασκαλία τραβάει την προσοχή του μαθητή στο πως ο συγγραφέας δομεί την ιστορία, σε κάποιες λογοτεχνικές τεχνικές, πως διαμορφώνεται ο χαρακτήρας, τις εικονογραφικές

επιλογές και στυλ, τα περικειμενικά στοιχεία όπως ο τίτλος, τα εξώφυλλα, οι ταπετσαρίες κ.α. (Daniels, 2002: 87).

Ο εκπαιδευτικός σε όλη αυτή τη διαδικασία λειτουργεί ως διευκολυντής (facilitator) (Daniels, 2002: 23). Προσκαλεί τους μαθητές να αναρωτηθούν και να εξερευνήσουν το περιεχόμενο αυτού που διαβάζουν στο φως των δικών τους εμπειριών, ατομικά και συλλογικά. Διοργανώνει μικροδιδασκαλίες και κάνει τον απολογισμό του λογοτεχνικού κύκλου αλλά δεν βρίσκεται στο προσκήνιο, δεν διδάσκει, δεν επεμβαίνει, δεν καθοδηγεί. Ο ρόλος του είναι υποστηρικτικός, οργανωτικός και διευθυντικός. Συλλέγει βιβλία, φτιάχνει το πρόγραμμα των συναντήσεων βοηθά τα παιδιά που έχουν δυσκολίες, κρατά σημειώσεις, και συλλέγει ακόμη περισσότερα βιβλία.

Σε κάποιους λογοτεχνικούς κύκλους ο/η εκπαιδευτικός είναι μέρος του κύκλου και λειτουργεί ως πρότυπο. Δείχνει στην ομάδα πως η αισθητική ανταπόκριση ενός επαρκούς αναγνώστη απαιτεί μια σειρά από γνωστικές ενέργειες όπως το να κάνει προσωπικές συνδέσεις με το κείμενο, να κάνει ερωτήσεις, να κοιτά για τα σημαντικά στοιχεία ή θέματα, να δημιουργεί αισθητηριακές απεικονίσεις, να κάνει αναφορές και κρίσεις και να δημιουργεί συνεχείς περιλήψεις ή συνθέσεις καθώς διαβάσει (Keene & Zimmerman, 1997). Εξηγεί τα κριτήρια με τα οποία εκείνος/η επιλέγει ένα βιβλίο, σχολιάζει και προβλέπει τι θα γίνει στη συνέχεια της ιστορίας, εκφράζει τα συναισθήματα που του/της προκαλεί το βιβλίο κ.α. Προσφέρει μια ριζικά διαφορετική και δυνατή επίδειξη του πως σκέφτονται πραγματικά οι ενήλικοι αναγνώστες και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να προσεγγίσουν το κείμενο. Το σημαντικό είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει, ότι ο ρόλος του είναι διαμεσολαβητικός να διευκολύνει το μοίρασμα των ιδεών και τη συζήτηση, και δεν βρίσκεται στην ομάδα να για διδάξει νέες ικανότητες.

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι στο σχολείο μέχρι πρότινος γίνονταν από την τρίτη τάξη του δημοτικού και μετά διότι θεωρητικά, από αυτή την τάξη το επίπεδο ανάγνωσης των μαθητών είναι ικανοποιητικό. Παρ' όλα με μικρές αλλαγές, το πρόγραμμα μπορεί να πραγματοποιηθεί ικανοποιητικά και στο νηπιαγωγείο. Εξάλλου για πάρει μέρος κανείς σε έναν λογοτεχνικό κύκλο ανάγνωσης δεν είναι απαραίτητο καν να γνωρίζει να διαβάσει. Δε χρειάζεται να ξέρει κανείς ανάγνωση για να μιλήσει για το “αν έχει κάποιον άνθρωπο που να τον τρομάζει σαν το Ρούνι-Ρούνι το ύπουλο κακό γουρούνι” του Τριβιζά ή “για ποιο λόγο φέρονταν τόσο άσχημα οι αδερφές της Σταχτοπούτας” Η συζήτηση εστιάζεται στα γεγονότα, τους ανθρώπους, τις ιδέες και τα συναισθήματα που βλέπουμε σε αυτές τις ιστορίες.

## **ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ ΟΙ ΚΥΚΛΟΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΗΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ**

Σύμφωνα με την Tomlinson (2001) αυτό που αποκαλούμε διαφοροποίηση δεν είναι μια συνταγή ούτε μια καθοδηγητική στρατηγική για τη διδασκαλία. Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια προσαρμογή της μαθησιακής διαδικασίας με ρουτίνες διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθούμε στις διαφορετικές ανάγκες μαθητών σε τάξεις μικτής ικανότητας (χαρισματικούς και αδύνατους μαθητές), λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορές των μαθητών ως προς το βαθμό ετοιμότητάς τους, το μαθησιακό τους στυλ και τα ενδιαφέροντά τους (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Tomlinson, 2000, 2014). Στην πράξη ξεκινά με την προσαρμογή της διδακτέας ύλης, της διαδικασίας μάθησης και σκέψης και του προϊόντος που αφορά τους πολλούς και διαφορετικούς τρόπους που οι μαθητές μπορούν να επιδείξουν και να αποδείξουν τι έχουν μάθει ( Lewis & Batts, 2005).

Αν και τα τελευταία χρόνια υπάρχει σημαντική βιβλιογραφία για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία στην Ελλάδα (Παντελιάδου & Φιλίππατου, 2013· Σφυρόερα, 2007· Κοσσυβάκη, 2002· Κουτσελίνη, 2010) η έρευνα, και κυρίως αυτή που αφορά τη σύνδεσή της με τη λογοτεχνία, είναι ελάχιστη και είτε περιορίζεται στο

μάθημα της Γλώσσας ( Βαλιαντή, 2015) και της Λογοτεχνίας (Ακριβούση, 2009· Δημητριάδου & Παλαιολόγου, 2014) ή της διαπολιτισμικής αγωγής (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008) κυρίως σε διπλωματικές διατριβές. Για την εφαρμογή των λογοτεχνικών κύκλων ανάγνωσης είχε εκδώσει κάποιο υλικό το ΕΚΕΒΙ και εκδοτικοί οίκοι στο παρελθόν έχουν κάνει προσπάθεια δημιουργίας λογοτεχνικών ομάδων ανάγνωσης. Η εκπαιδευτική μας δράση προσπαθεί να γεφυρώσει αυτό το κενό παρουσιάζοντας μια εφαρμογή του μοντέλου των λογοτεχνικών κύκλων στο νηπιαγωγείο με στρατηγικές της διαφοροποιημένης μάθησης.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η εκπαιδευτική δράση πραγματοποιήθηκε σε ένα νηπιαγωγείο της Αθήνας, με 18 παιδιά εκ των οποίων 13 κορίτσια και 5 αγόρια. Δύο από τα παιδιά ήταν διαγνωσμένα στο φάσμα του αυτισμού και άλλα τρία ήταν Ρομά με δεύτερη γλώσσα τα ελληνικά και με δυσκολίες στο λόγο. Η δράση πραγματοποιήθηκε μέσα στον μήνα Οκτώβριο, για τέσσερις εβδομάδες, και οι ομάδες ανάγνωσης συναντήθηκαν 8 φορές συνολικά.

Κύριοι στόχοι ήταν:

*Παιδί και γλώσσα*

- Να συμμετέχουν σε συζητήσεις και να χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία
- Να κάνουν και να δίνουν απαντήσεις σε ανοιχτού τύπου ερωτήσεις
- Να περιγράφουν προσωπικά βιώματα και να τα συνδέουν με την ιστορία
- Να διαβάζουν εικόνες και να κατανοούν τα βασικά χαρακτηριστικά του design ενός βιβλίου.

*Παιδί και περιβάλλον*

- Να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας
- Να αναπτύξουν την αυτοεκτίμησή τους
- Να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους αλλά και να εντοπίζουν τις ομοιότητες και διαφορές τους με τους άλλους και να τις σέβονται.

Μια που ήταν αρχή της χρονιάς και είχαμε μια τάξη με παιδιά από διαφορετικά περιβάλλοντα, το θέμα της δράσης ήταν η φιλία και η αποδοχή του “διαφορετικού”. Χρησιμοποιήσαμε βιβλία χωρίς λόγια που θεωρούνται διηλεκτικά, απευθύνονται, δηλαδή, σε διαφορετικές ηλικίες και έχουν πολλαπλά επίπεδα ανάγνωσης (Beckett, 2013). Καθώς μάλιστα δεν έχουν γραπτό κείμενο, είναι πιο ελκυστικά στα παιδιά νηπιακής ηλικίας που δεν γνωρίζουν ακόμη γραφή και ανάγνωση.

Η διαφοροποίηση της εκπαιδευτικής μας δράσης αφορούσε το περιεχόμενο, δηλαδή τις έννοιες τις οποίες θα προσέγγιζαν οι μαθητές, και το προϊόν, τις δράσεις που θα αναλάμβαναν τα παιδιά για να δείξουν τις γνώσεις που κατέκτησαν. Θέλαμε τα παιδιά να προσεγγίσουν τα κείμενα ερμηνευτικά και για το λόγο αυτό επιλέξαμε το μοντέλο των αναγνωστικών ρόλων που υιοθετούν τα μέλη ενός λογοτεχνικού κύκλου (Daniels, 1994). Το μοντέλο αυτό εστιάζεται στις ερωτήσεις που θέτουν τα παιδιά στην ομάδα, οι οποίες πρέπει να είναι ανοιχτού τύπου και να διαφοροποιούνται ανάλογα με το ρόλο που έχει υιοθετήσει το κάθε παιδί Σύμφωνα με τον Daniels (1994) υπάρχουν οι βασικοί ρόλοι και κάποιοι προαιρετικοί ανάλογα με το είδος της συζήτησης που θέλουμε να ενεργοποιήσουμε.

Στη δράση μας χρησιμοποιήσαμε τέσσερις από τους βασικούς ρόλους που είναι α) ο *Ερωτών* (Questioner), β) ο *Μάγος των Λέξεων* (Literary Luminary), γ) ο *Συνδετικός Κρίκος* (Connector) και δ) ο *Εικονογράφος* (Illustrator) (Daniels, 1994, σ.103). Συγκεκριμένα ο *Ερωτών* ή όπως τον έλεγαν τα παιδιά ο “Κύριος/α δεν καταλαβαίνω” είναι αυτός που κάνει ερωτήσεις, ζητά διευκρινήσεις και κάνει κριτική για αυτό που διαβάζει για να βοηθήσει στην ανάλυση του κειμένου. Ο *Μάγος των Λέξεων* ξαναδιαβάζει ή θυμάται σημαντικά κομμάτια του κειμένου και εμπλουτίζει το

λεξιλόγιο Ο *Συνδεδεικός κρίκος* συνδέει το κείμενο με τις προσωπικές του εμπειρίες και βιώματα ή συνδέει το κείμενο με άλλα κείμενα και ο *Εικονογράφος* οπτικοποιεί μια κατάσταση ή μια έννοια του κειμένου και τραβά την προσοχή σε συγκεκριμένες εικόνες.

Στα πλαίσια μιας διαφοροποιημένης παιδαγωγικής διαβαθμίσαμε τις απαιτήσεις του κάθε ρόλου για να ταιριάζει καλύτερα με το γνωστικό επίπεδο του κάθε παιδιού που αναλάμβανε να παίξει αυτό το ρόλο (Tomlinson & Kunnigham-Eidson, 2003). Κάθε ρόλος είχε τις ίδιες υποχρεώσεις αλλά διαφοροποιούνταν οι απαιτήσεις του, όπως ο βαθμός δυσκολίας των ερωτήσεων που έκανε ο μαθητής στην ομάδα, ο τρόπος που θα κάνει τις ερωτήσεις (προφορικά, παντομίμα, παιχνίδι κ.α). Οι ρόλοι που τους ονομάζαμε (Α) για τον απλό και (Σ) για τον σύνθετο διαφοροποιούνταν ως προς το χρώμα που είχε η καρτέλα με τις ερωτήσεις, πράσινο για τους απλούς (Α) και μωβ για τους σύνθετους (Σ).

Η εκπαιδευτικός ανέθετε τους ρόλους και φρόντιζε ώστε όλα τα παιδιά εκ περιτροπής να αναλάβουν και τους τέσσερις ρόλους κάθε φορά που συναντιούνται. Όστε να διαβάσουν τα κείμενα από τις διαφορετικές οπτικές γωνίες που προσέφερε ο κάθε ρόλος.

### **Φάση έναρξης**

Η νηπιαγωγός αρχικά έδωσε το βιβλίο στα παιδιά τα οποία ατομικά ή σε μικρές ομάδες το περιεργάστηκαν. Στη συνέχεια τους εξήγησε τους ρόλους που θα έπαιζαν και διάβασε στα παιδιά το βιβλίο υιοθετώντας και τους τέσσερις ρόλους, δείχνοντας αυτό που έπρεπε να κάνουν όταν θα έπαιζαν αυτό το ρόλο. Για παράδειγμα κατά την ανάγνωση έκανε ερωτήσεις για αυτά που δεν καταλάβαινε στο βιβλίο (ο Ερωτών), θυμόταν κάποιες αγαπημένες φίλες της που έμοιαζαν με τους ήρωες (Συνδεδεικός κρίκος), ζωγράφιζε ευτυχισμένα προσωπάκια όταν της άρεσε κάτι (Εικονογράφος) και στο τέλος ανακεφαλαίωσε τα κύρια σημεία και αυτά που τις άρεσαν περισσότερο (Μάγος των λέξεων). Στη συνέχεια δημιούργησε τυχαίες ανομοιογενείς ομάδες και έφτιαξε ένα εβδομαδιαίο ημερολόγιο συναντήσεων.

Τα παιδιά έπρεπε να μοιραστούν κάτι από το βιβλίο κάνοντας ζωγραφιές ή χρησιμοποιώντας αυτοσχέδιους σελιδοδείκτες, ή post-it για να υποδείξουν τα σημεία που τους ενδιέφεραν και στη συνέχεια να συμμετέχουν σε μία ανοιχτή συζήτηση για τις ιδέες του βιβλίου. Επειδή τα βιβλία είναι μικρά και η προσοχή των μαθητών είναι επίσης μικρή, συνήθως γινόταν μία μόνο συνάντηση γύρω από το κάθε βιβλίο.

Η νηπιαγωγός πριν ξεκινήσει ο κάθε κύκλος ανάγνωσης έκανε συναντήσεις με τα παιδιά που θα αναλάμβαναν τους ρόλους για να διαβάσουν μαζί το βιβλίο και να διαλέξουν τις ερωτήσεις. Αρχικά η νηπιαγωγός είχε έτοιμες λίστες με ερωτήσεις για τον κάθε ρόλο, άλλες πιο απλές και άλλες πιο σύνθετες ανάλογα με το επίπεδο του παιδιού που θα αναλάμβανε το ρόλο αυτό. Τα παιδιά μπορούσαν να επιλέξουν όσες ερωτήσεις ήθελαν από τη λίστα και να προσθέσουν και δικές τους εάν το επιθυμούσαν. Σε πρώτη φάση η νηπιαγωγός έπαιρνε μέρος κι εκείνη στον κύκλο ως απλό μέλος, αλλά στη συνέχεια όταν τα παιδιά είχαν μάθει τη διαδικασία μπορούσε να επιβλέπει δύο ή τρεις ομάδες ταυτόχρονα και να βοηθά όπου χρειαζόταν.

### **Φάση επεξεργασίας**

Ο πρώτος λογοτεχνικός κύκλος έγινε με το βιβλίο *Η Αρπαγή της Κότας* (Rodriguez, 2008). Η ιστορία αυτή παίζει οπτικά με τα στερεότυπα που έχουμε, βάζοντας μια αλεπού να αρπάζει μια κότα. Οι φίλοι της κότας τους ακολουθούν προσπαθώντας να την σώσουν. Όμως σε όλες τις εικόνες βλέπουμε την αλεπού και την κότα να παίζουν σκάκι, ή την αλεπού να κρατά τρυφερά την κότα στην αγκαλιά της κάτι που έρχεται σε αντίθεση με την εικόνα που έχουμε της πονηρής αλεπούς. Στο τέλος αποκαλύπτεται ότι η αλεπού με την κότα είναι ζευγάρι.

Με αφορμή αυτό το βιβλίο εφαρμόστηκε στο λογοτεχνικό κύκλο μια συγκεκριμένη τεχνική όπου τα παιδιά έπρεπε να προβλέψουν το τέλος της ιστορίας. Στη μέση της αφήγησης η νηπιαγωγός σταμάτησε την ανάγνωση και ζήτησε από τα παιδιά να συζητήσουν σε ομάδες και να συμφωνήσουν τι θα γίνει στο τέλος. Η

νηπιαγωγός είχε ήδη εξηγήσει ότι συμφωνία σημαίνει να συσχεφθούμε και να επιλέξουμε μία – ή ένα συνδυασμό από τις προβλέψεις- που θα μας φαινόταν πιο πιθανό να συμβεί.

*Εικονογράφος (Α):* παιδιά τι δείχνει εδώ στις δύο εικόνες;

*Βλάσης:* η αλεπού άρπαξε την κότα και τρέχει και εδώ την κρατά αγκαλιά.

*Ερωτών (Α):* τι να θέλει η αλεπού;

*Αλεξάνδρα:* Να τη φάει γιατί είναι νόστιμη

*Εικονογράφος (Α):* Για δείτε εδώ όμως, τι δείχνει;

*Νικολέτα:* παίζουν ένα επιτραπέζιο κι εδώ την κρατάει πάνω στο δέντρο Συνδετικός

*κρίκος (Α):* Εμένα η μαμά μου με κρατάει έτσι.

*Μαρία:* κι εμένα! Κι ο παππούς μου με παίρνει αγκαλιά και λέει παραμύθια.

*Ερωτών (Α):* λέτε να έχουν γίνει φίλοι;

*Παιδιά:* όχι !!!

*Εικονογράφος (Α):* να συμφωνήσουμε για το τέλος της ιστορίας. Ποια από τις δύο εικόνες δείχνει τι θα γίνει;

Στην άλλη ομάδα ο σύνθετος ρόλος του εικονογράφου έφτιαξε ένα γράφημα.

*Εικονογράφος (Σ):* Εγώ λέω να ψηφίσουμε. Όποιος νομίζει ότι η κότα κινδυνεύει θα μου δώσει ένα από αυτά τα κόκκινα τετράγωνα και όποιος λέει ότι θα γίνουν φίλοι το πράσινο.

Αφού το κάθε παιδί με τη σειρά του είπε την άποψή του τα παιδιά συμφώνησαν σχεδόν παμνηφεί ότι η κότα θα καταβροχθιστεί από την αλεπού. Τα παιδιά μετά την αποκάλυψη ότι τα δύο ζώα είναι ζευγάρι δημιούργησαν ξανά τις ομάδες τους

*Συνδετικός κρίκος (Σ):* Θυμάστε στα παραμύθια που οι κακοί λύκοι ήταν τελικά καλοί. Και η αλεπού ήταν καλή.

*Μάγος των Λέξεων (Σ):* Για να δούμε που φαίνεται στις εικόνες ότι η αλεπού την αγαπάει την κότα. Νομίζω εκεί που την κράταγε αγκαλιά πάνω στο δέντρο και έπαιζαν παιχνίδια μαζί σίγουρα

*Αλεξάνδρα:* αλλά εμείς φοβόμασταν ότι θα την φάει!

*Κώστας:* έτσι μπερδεύτηκα και με το σκυλάκι της ξαδέρφης μου που στην αρχή το φοβήθηκα αλλά ήταν καλό.

*Βλάσης:* κι εγώ το έπαθα αυτό. Ήταν ένα μεγάλο και μαύρο σκυλί και φοβόμουν μην με δαγκώσει. Μετά όμως παίζαμε και με άφησε να το χαϊδέψω.

*Μάνος:* κι ο μπαμπάς μου , μου έδειξε έναν άνθρωπο με μαύρο χρώμα που έπαιζε μπάσκετ. Δεν τον φοβήθηκα αλλά δεν θα έπαιζα μαζί του γιατί δεν είναι άσπρος σαν τον μπαμπά μου.

*Αλεξάνδρα:* μη βιάζεσαι Μάνο να δεις πρώτα αν είναι καλός

*Πέτρος:* όχι αυτό είναι σημαντικό. Άμα ένα παιδάκι είναι μόνο του θα στενοχωριέται που δεν θα το παίζουμε. Δεν έχει σημασία που έχει μαύρο χρώμα.

*Νηπιαγωγός:* κι εμείς έχουμε παιδιά με σκούρο χρώμα στην τάξη. Δεν παίζετε όλοι μαζί;

*Παναγιώτα:* κι εγώ έχω σκούρο χρώμα και ο Αλέξανδρος. Παίζουμε όμως με όλους.

*Παιδιά:* Ναι! Είμαστε φίλοι.

Στον δεύτερο λογοτεχνικό κύκλο συζητήθηκε το βιβλίο *Η Φλόρα και το Φλαμίνγκο* (Idle, 2013) στο οποίο αφηγείται βήμα βήμα η προσέγγιση και το ξεκίνημα μιας φιλίας ανάμεσα στους δύο ήρωες που το κοινό σημείο τους είναι ο χορός. Το βιβλίο έχει αλληλεπιδραστικά καλύμματα (flaps) τα οποία τα παιδιά ανασηκώνουν για να δουν τα πραγματικά συναισθήματα των ηρώων.

*Ερωτών (Α):* Γιατί η Φλόρα ήθελε να γίνει φίλη με ένα φλαμίνγκο.

*Αναστασία:* γιατί ήθελε να χορέψουν. Να εδώ τους ζωγράφισα

*Συνδετικός κρίκος(Α):* Εγώ παίζω με το φίλο μου ποδόσφαιρο Εσείς τι παίζεται με τους φίλους σας;

*Παιδιά:* παίζουμε στις κούνιες, παίζουμε στο σπιτάκι κλπ

*Ερωτών (Σ) Η Φλόρα και το φλαμίνγκο δε μοιάζουν. Αυτή είναι άνθρωπος και το φλαμίνγκο πουλί. Όμως είναι φίλοι και το φλαμίνγκο της έμαθε να χορεύει. Εσείς τι θα μπορούσατε να μάθετε στους φίλους σας;*

*Πάνος: να χορεύω και να παίζω κλαρίνο (κάνει ότι παίζει γιατί ο λόγος του είναι περιορισμένος)*

*Δανάη: εγώ κάνω ρυθμική, μπορώ να τους μάθω να κάνουν τούμπες*

*Χριστίνα: τραγούδι*

*Δημήτρης: να γράφουν στα αγγλικά*

Ο Μάγος των Λέξεων (Α) έκανε μια ανακεφαλαίωση στα συναισθήματα που ένιωθαν πραγματικά οι ήρωες της ιστορίας και ο πιο σύνθετος ρόλος διαφοροποίησε το συναίσθημα ως προς την ένταση, όχι μόνο χαρούμενος αλλά και ενθουσιασμένος, αναστατωμένος αλλά και θυμωμένος, συμπονετικός και δοτικός, αμήχανος, ντροπαλός, αδιάφορος κλπ. Οι Εικονογράφοι έφτιαξαν μαζί με τα παιδιά της κάθε ομάδας προσωπάκια που έδειχναν το κάθε συναίσθημα και έπαιξαν με αυτά ένα παιχνίδι.. Κάθε παιδί τραβούσε μια κάρτα και περιέγραφε ή δραματοποιούσε ένα γεγονός όπου βίωσε αυτό το συναίσθημα το ίδιο το παιδί πχ ενθουσιασμό για μια εκδρομή που έκανε με τους γονείς του ή λύπη γιατί τον μάλωσαν. Η διαδικασία αυτή έδειξε τις κοινές εμπειρίες και τα κοινά συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά καθημερινά παρόλο που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Στο τέλος συνεργάστηκαν όλα μαζί και παρουσίασαν το χορό που τους έμαθαν η Φλόρα και το Φλαμίνγκο

Το τρίτο βιβλίο χωρίς λόγια είναι το *Mirror* (Baker, 2010) που είναι χωρισμένο στα δύο μια αριστερή ιστορία και μια δεξιά ιστορία που διαβάζονται εκ παραλλήλου. Στη μια είναι η ζωή ενός αγοριού στην κοιλάδα των Ρόδων στο Μαρόκο που πηγαίνει με τους γονείς του να πουλήσουν στο παζάρι ένα χαλί. Στην άλλη ιστορία είναι ένα αγόρι στο Σύδνεϋ που πηγαίνει με τους γονείς του σε ένα πολυκατάστημα και αγοράζουν ένα χαλί. Οι τελευταίες σελίδες δείχνουν το ένα αγόρι στο Μαρόκο με την οικογένειά του γύρω από ένα υπολογιστή που αγόρασαν με τα χρήματα που πήραν από την πώληση του χαλιού και το αγόρι στο Σύδνεϋ να κάθεται με την οικογένειά του πάνω στο καινούργιο χαλί και να διαβάζουν μια ιστορία από τις Χίλιες και μία Νύχτες. Το βιβλίο αυτό μιλά για το περιβάλλον, για τις ανθρώπινες σχέσεις και αξίες, για τους διαφορετικούς τρόπους ζωής πάνω από τις διαφορές όμως αυτό που τονίζει είναι οι ομοιότητες, τα κοινά σημεία που έχουμε ως άνθρωποι.

*Συνδετικός κρίκος (Α). Κι εμείς πάμε σε τέτοιο σουπερμάρκετ και η μαμά μένει στο σπίτι με το μωρό. Με ποια οικογένεια μοιάζει η δική σας;*

*Χρήστος: Μοιάζουμε λίγο, όχι πολύ με τους ανθρώπους από το Μαρόκο. Ο μπαμπάς και η μαμά μου δουλεύουν στη λαϊκή και πουλάνε πορτοκάλια. Κι αυτοί σηκώνονται νωρίς και πάνε μακριά κάθε φορά. Και καμιά φορά με παίρνουν κι εμένα.*

*Χριστίνα: ναι κι ο μπαμπάς πουλάει χαλιά*

*Δημήτρης: εμένα η μαμά μου δουλεύει σε τράπεζα και ο μπαμπάς φτιάχνει αμάξια. Μοιάζουμε με αυτούς από τη μεγάλη πόλη.*

*Συνδετικός κρίκος (Σ). Αυτοί δούλευαν όλη μέρα και το βράδυ έκατσαν σε ένα χαλί για να διαβάσουν έναν παραμύθι και στον υπολογιστή. Εσείς που κάθεστε με τους γονείς σας όταν είστε σπίτι*

*Κώστας: στη τηλεόραση*

*Μάνος: κι εμείς τηλεόραση βλέπουμε όλοι μαζί*

*Χριστίνα: κι εγώ με τη μαμά, το μπαμπά τη γιαγιά και τα αδέρφια μου..*

*Ερωτών (Σ). Μπορεί να μοιάζουν διαφορετικοί έχουν όμως ίδια πολλά πράγματα. Μπορούμε να τα βρούμε στις εικόνες.*

*Δανάη: έχουν κινητά στο Μαρόκο και στο Σύδνεϋ*

*Κώστας: και τρώνε σε τραπέζι το φαί τους αλλά στο Μαρόκο είναι μέχρι εδώ το τραπέζι (δείχνει χαμηλά)*

*Αλεξάνδρα: έχουν χαλιά και οι δύο και υπολογιστές και το φεγγαράκι φαίνεται ψηλά στον ουρανό και στις δύο ιστορίες*



Η ιδιαίτερη υλικότητα και μορφή του βιβλίου που μοιάζει σαν να είναι δύο βιβλία που τα χωρίζει η ράχη του βιβλίου έδωσε την αφορμή για να παίξουν τα παιδιά και να φτιάξουν παράλληλες ιστορίες εξερευνώντας τα κοινά και τα διαφορετικά στοιχεία. Ο Εικονογράφος Α) έδωσε στα παιδιά εικόνες με γάτες και σκύλους και βρήκαν πράγματα που έχουν κοινά όπως ότι είχαν μωρά και έτρωγαν τα δικά τους φαγητά, ενώ ο Εικονογράφος (Σ) έδειξε δύο παράλληλες ιστορίες που είχε ζωγραφίσει με ένα αυτοκίνητο και ένα παιχνίδι αυτοκίνητο και τα παιδιά έφτιαξαν δικές τους ιστορίες όπως ένα παιδί που ζει στη γη και ένα στο διάστημα, η ζωή μια κούκλας και ενός πραγματικού κοριτσιού, ένας κύκλος και μια ευθεία.

Η δραστηριότητα που ξεκίνησε σαν ιδέα από τα παιδιά και υιοθετήθηκε από το σύνολο ήταν να βρουν τρόπους να γεφυρώσουν το κενό που δημιουργούσε η ράχη του βιβλίου που χώριζε τις δύο ιστορίες έτσι που τα δύο παιδιά να μπορούν να μετακινούνται το ένα στον κόσμο του άλλου. Σε μια έγχρωμη φωτοτυπία ενός δισέλιδου τα παιδιά ζωγράρισαν τους ήρωες να μετακινούνται πετώντας με μπαλόνια στον ουρανό, τραμπολίνα που θα πηδούσαν και θα προσγειώνονταν στην άλλη μεριά, βαρκούλες που θα τα μετέφεραν στην άλλη όχθη κυρίως όμως έχτισαν γέφυρες για να περνούν όχι μόνο αυτά τα δύο παιδιά αλλά τα παιδιά όλου του κόσμου.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Το πρόγραμμα των λογοτεχνικών κύκλων ανάγνωσης και συζήτησης συνεχίζεται για όλη τη σχολική χρονιά. Οι πρώτες προσπάθειες συζήτησης που σας παρουσιάσαμε είχαν εξαιρετικά αποτελέσματα:

Οι λογοτεχνικοί κύκλοι στο σχολείο βοήθησαν τα παιδιά να κατανοήσουν, να σκεφτούν και να εμπλακούν ενεργά και βιωματικά με τη λογοτεχνία, να αισθανθούν υπερήφανα για τα κατορθώματά τους ως αναγνώστες και να συζητούν με φυσικό τρόπο για τα λογοτεχνικά κείμενα. Δημιουργήθηκε μια κοινότητα αναγνωστών, όπου τα παιδιά συζητούσαν όχι μόνο κατά τη διάρκεια την ανάγνωσης αλλά και στις ελεύθερες δραστηριότητες για τη λογοτεχνία. Πρόσφατα παρακολουθήσαμε μια φυσική συζήτηση των παιδιών την ώρα που ζωγράφιζαν ελεύθερα για μια εικόνα από τα Τρία Μικρά Λυκάκια του Τριβιζά με τον Ρούνι να ανοίγει τρύπες με το τρυπάνι τους σε ένα από τα σπιτάκια.

Άλλαξε ο ρόλος τους ως αναγνώστες και απέκτησαν μια κριτική στάση απέναντι στη λογοτεχνία. Ανέπτυξαν ικανότητες οπτικού εγγραμματοτισμού και εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους.

Κατανόησαν και συζήτησαν για τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις, προσέγγισαν την έννοια της διαφορετικότητας και βρήκαν ομοιότητες μέσα από το διαφορετικό.

Περιέγραψαν, επιχειρηματολόγησαν για τις απόψεις τους, έμαθαν να συσκέπτονται και να παίρνουν αποφάσεις ως ομάδα με το κάθε μέλος της ομάδας να εκφράζει την άποψή του όπως μπορεί ισότιμα.

Η διαφοροποίηση στους ρόλους έδωσε μια ώθηση στα πιο διστακτικά αλλά και στα πιο προχωρημένα παιδιά να συμμετέχουν στη διαδικασία και να βελτιωθεί η αυτοεκτίμησή τους και διαβάθμιση της συνθετότητας της δραστηριότητας παρουσίασης των γνώσεων που αποκόμισαν έκανε ακόμα πιο δημοκρατική και παιγνιώδη τη διαδικασία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Anderson, P. L. & Corbett, L. (2008). Literature circles for students with learning disabilities. *Intervention in school and clinic*, 44(1), 25-33.

Baker, J. (2010). *Mirror*. Candlewick

Beckett, S. L. (2013). *Crossover picture books: a genre for all ages*. Routledge

- Blum, H. T., Lipsett, L. R. & Yocom, D. J. (2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and special education*, 23(2), 99-108.
- Burns, B. (1998). Changing the classroom climate with literature circles. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 42(2), 124-129.
- Clarke, L. W. & Holwadel, J. (2007). Help! What is wrong with these literature circles and how can we fix them? *The Reading Teacher*, 61(1), 20-29.
- Daniels, H. (1994). *Literature circles: Voice and choice in the student-centered classroom*. Portland: Stenhouse.
- Daniels, H. (2002). *Literature Circles: Voice and Choice in Book Clubs and Reading Groups*. Portland: Stenhouse Publishers.
- Daniels, H. (2006). What's the next big thing with literature circles. *Voices from the Middle*, 13(4), 10-15.
- Heydon, R. (2003). Literature Circles as a Differentiated Instructional Strategy for Including ESL Students in Mainstream Classrooms. *Canadian Modern Language Review*, 59(3), 463-475.
- Hill, B. C., Noe, K. L., & King, J. A. (2003). *Literature circles in middle school: One teacher's journey*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Idle, M. (2013). *Flora and the flamingo*. Chronicle Books.
- Johnson, H., & Freedman, L. (2005). *Content area literature circles: Using discussion for learning across the curriculum*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.
- Keene, E. & Zimmerman, S. (1997). *The Mosaic of Thought*. Portsmouth, NH: Heinemann
- King, C. (2001). "I like group reading because we can share ideas": the role of talk within the Literature Circle. *Literacy*, 35(1), 32-36.
- Lewis, S. G., & Batts, K. (2005). How to Implement Differentiated Instruction? Adjust, Adjust, Adjust: North Carolina Project Begins with Encouragement from Administrators. *Journal of Staff Development*, 26(4), 26-31.
- Long, T. W., & Gove, M. K. (2003). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350-361.
- Martinez-Roldan, C. M., & Lopez-Robertson, J. M. (1999). Initiating literature circles in a first-grade bilingual classroom. *The Reading Teacher*, 53(4), 270-281.
- Probst, R. (1988). *Response and Analysis: Teaching Literature in the junior and Senior High School*. Portsmouth, NH: Boynton-Cook.
- Rodriguez, B. (2008). *Η αρπαγή της κότας*. Αθήνα: Ηλίβατον
- Rosenblatt, L. (1978). *The Reader, the Text, and the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale IL: Southern Illinois University Press.
- Shenitz, B. (1999, January 22). For bookworms who want to talk about it. *The New York Times*, p. E35.
- Short, K., Harste, J. & Burke, C. (1996). *Creating classrooms for authors and inquirers* (2nd ed.). Portsmouth, NH: Heinemann.

Straits, W. J. & Nichols, S. E. (2007). Using historical nonfiction and literature circles to develop elementary teachers' nature of science understandings. *Journal of Science Teacher Education*, 18(6), 901-912.

Sweigart, W. (1991). Classroom talk, knowledge development and writing. *Research in the Teaching of English*, 25, 469-493.

Tomlinson, C. A. (2000). Reconcilable differences: Standards-based teaching and differentiation. *Educational leadership*, 58(1), 6-13.

Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. ASCD.

Whittaker, C. R. (2012). Integrating literature circles into a cotaught inclusive classroom. *Intervention in School and Clinic*, 47(4), 214-223.

Ακριβούση, Ε. (2009). *Λέσχες ανάγνωσης στο σχολείο: το μάθημα της λογοτεχνίας και παραγωγή διδακτικού υλικού* (διπλωματική εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ir.lib.uth.gr/handle/11615/14281>

Βαλιαντή, Σ. (2015). Η Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας σε Τάξεις Μικτής Ικανότητας μέσα από τις Εμπειρίες Εκπαιδευτικών και Μαθητών: Μια Ποιοτική Διερεύνηση της Αποτελεσματικότητας και των Προϋποθέσεων Εφαρμογής. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.

Βαλιαντή, Σ., & Ιωαννίδου-Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εφαρμογή της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας. *Παγκόσμιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας, Κύπρου*.

Δημητριάδου, Κ & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο Δ.Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 67-85). ΥΠ. Ε.Π.Θ.

Δημητριάδου, Κ., & Παλαιολόγου, Ν. (2014). Διδακτική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού μετα-κειμένου σε πλαίσιο διαφοροποιημένης μάθησης: οι φωνές των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 57, 101-119.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουτσελίνη-Ιωαννίδου, Μ. (2010). *Εποικοδόμηση και διαφοροποίηση διδασκαλίας –μάθησης*. Λευκωσία (αυτοέκδοση).

Παντελιάδου, Σ. & Φίλιππάτου, Δ.(2013) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία* Αθήνα: Πεδίο.

Σφυρόερα, Μ. (2007). *Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Κλειδιά και αντικλειδιά*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

## **Καινοτόμο Περιβαλλοντικό Πρόγραμμα για την Ανακύκλωση μέσα από τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών.**

*Πατάπη Παντελία, Νηπιαγωγός (Med Εκπαιδευτικής Ηγεσίας και Πολιτική-ΑΠΚΥ), 4<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Σαλαμίνας, [liapatapi@yahoo.gr](mailto:liapatapi@yahoo.gr)*

*Πατάπη Αγγελική, Δασκάλα (Med Σπουδές στην Εκπαίδευση-ΕΑΠ), 5<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Σαλαμίνας, [angelikipat@yahoo.gr](mailto:angelikipat@yahoo.gr)*

*Κουτή Μαρία, Σχολική Σύμβουλος 4ης Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής Αττικής, Med, υποψήφια Διδάκτωρ της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, [koutimaria@yahoo.gr](mailto:koutimaria@yahoo.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η συνεχώς αυξανόμενη ανάπτυξη της τεχνολογίας και η καθημερινή ύπαρξή της πλέον στη ζωή γονέων και παιδιών, μεταφέρει την αναγκαιότητα της εισαγωγής και της αποτελεσματικής πρακτικής χρήσης της και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση νέων τεχνολογιών, ως ειδικό πλέον τμήμα του διαθεματικού, ενιαίου πλαισίου προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο με τον όρο «Παιδί και Πληροφορική», καθιστά τον υπολογιστή ένα επιστημονικό εργαλείο μάθησης και προόδου της καθημερινότητας των νηπίων, πρακτικό, ευχάριστο, εύκολο και γνωστό στη χρήση για τα περισσότερα παιδιά. Στην παρούσα εργασία, παρουσιάζονται με συνοπτικό τρόπο τα κύρια σημεία του σχεδιαγράμματος του προγράμματος, που διασυνδέουν τις νέες τεχνολογίες με την ενδυνάμωση της περιβαλλοντικής αγωγής στη σχολική βαθμίδα του Νηπιαγωγείου. Το πρόγραμμα που αναπτύχθηκε αφορούσε ετήσια καινοτόμο δράση Περιβαλλοντικής Αγωγής με θέμα «Ανακύκλωση», που υλοποιήθηκε στο 4ο Νηπιαγωγείο Σαλαμίνας κατά το σχολικό έτος 2014-2015 σε συνεργασία με το διεθνές δίκτυο των Οικολογικών Σχολείων (Eco-Schools), στο οποίο συμμετείχαν 25 μαθητές, 11 νήπια και 14 προνήπια. Η δράση αυτή μπορεί να επεκταθεί και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στο παρόν κείμενο γίνεται συνοπτική αναφορά στην ταυτότητα του προγράμματος, στον γενικό σκοπό του, στη θεωρητική και μεθοδολογική προσέγγιση του διδακτικού σεναρίου, στην υλικοτεχνική υποδομή και στο διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκαν, στην αξιολόγηση και στα τελικά συμπεράσματα που προέκυψαν από την πρακτική εφαρμογή του.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** ΤΠΕ, Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Ανακύκλωση, Προσχολική Ηλικία.

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Παρά τους αρχικούς προβληματισμούς και τις ανησυχίες που διατυπώθηκαν για την αναπτυξιακή καταλληλότητα της εισαγωγής των νέων τεχνολογιών στο νηπιαγωγείο, σχετικά με την ενδεχόμενη αρνητική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μικρών παιδιών και την αδυναμία τους να αποκτήσουν πραγματικές εμπειρίες μέσω του Η/Υ (Βασίλα, 2013), την απάντηση δίνει το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, γνωστό ως ΔΕΠΠΣ. «Ο υπολογιστής και τα μέσα που τον συνοδεύουν, πέρα από τη χρησιμότητά τους ως εργαλεία διεκπεραίωσης καθημερινών εργασιών, ανατρέπουν την ισχύουσα κατάσταση στην εκπαιδευτική διαδικασία και συμβάλλουν στην καλλιέργεια μιας νέας παιδαγωγικής αντίληψης, διευκολύνοντας ευέλικτους και ενεργητικούς τρόπους μάθησης και αναπτύσσοντας νέες στάσεις και δεξιότητες» (ΔΕΠΠΣ, 2003). Ο Η/Υ, αν αξιοποιηθεί σε κατάλληλα οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον, μπορεί να ενθαρρύνει τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παιδιών, προωθώντας την κοινωνικοποίησή τους, καθώς εργάζονται σε μικρές ομάδες ανά δύο ή τρία μπροστά στον υπολογιστή. Επίσης, βοηθά στην ενίσχυση της ευελιξίας της σκέψης και της δημιουργικότητάς τους και συμβάλλει στην ανάπτυξη της ικανότητάς τους για επίλυση προβλημάτων. Άλλωστε στον Η/Υ τα παιδιά αναπτύσσουν προφορική επικοινωνία υψηλού επιπέδου και

γενικά αλληλεπιδράσεις που συχνά είναι πολύ πιο προχωρημένες από εκείνες που εκδηλώνουν, όταν εμπλέκονται σε πιο παραδοσιακές παιγνιώδεις δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα είναι τα παζλ ή οι κατασκευές με οικοδομικό υλικό (Δαφέρμου κ.ά., 2007). Πρόσθετα, όπως σε κάθε παιδαγωγικό εργαλείο, η επίδραση του παιδαγωγικού μέσου (εδώ του Η/Υ) εξαρτάται αν θα κεντρίσει το ενδιαφέρον των μαθητών από τον τρόπο με τον οποίο το αντιλαμβάνεται και το χρησιμοποιεί ο παιδαγωγός (Καλμπουρτζής, 2014). Η νηπιαγωγός αξιοποιώντας τον Η/Υ θετικά, μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές της να αναπτύξουν την αυτονομία τους μέσω αυτού με το να τους ωθεί στη συνεχή λήψη πρωτοβουλιών και επιλογών, στην προσεκτική παρατήρηση και στον πειραματισμό, στον εμπλουτισμό των γνώσεών τους σχετικά με τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Ο Η/Υ μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια κινήτρων για τη μάθηση, στην ανάπτυξη των ικανοτήτων για αυτενέργεια, στην πρόληψη των μαθησιακών σχολικών δυσκολιών (Δαφέρμου, 2007) ή και στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και εξομάλυνση των ήδη διαγνωσμένων. Οι ΤΠΕ στην Περιβαλλοντική Αγωγή μέσα από μία σειρά καλά οργανωμένων δράσεων είναι δυνατόν να υποστηρίξουν τη μαθησιακή διαδικασία και να βοηθήσουν τα παιδιά να υιοθετήσουν μία περιβαλλοντικά υπεύθυνη συμπεριφορά και να συνεργαστούν για έναν κοινό σκοπό που να έχει νόημα για τα ίδια. Οι Κόκκοτας & Πήλιουρας (2004) αναφέρουν ότι οι μαθητές δραστηριοποιούνται πιο ενεργητικά σε περιβαλλοντικά θέματα, όταν εμπλέκονται και οι νέες τεχνολογίες. Οι ΤΠΕ προσφέρουν γρήγορη πρόσβαση σε σχετικές πηγές με την υπό μελέτη έννοια και παρέχουν τη δυνατότητα προσομοίωσης και οπτικοποίησης εννοιών και εικόνων, που βοηθούν στην καλύτερη δυνατή κατανόηση του θέματος.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων του σεναρίου στηρίζεται στη θεωρία του Εποικοδομισμού (Constructivism-J. Piaget), σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν μεταδίδεται, αλλά είναι μία διαδικασία προσωπικής κατασκευής της γνώσης, που εδράζεται σε προγενέστερες γνώσεις. Δηλαδή η γνώση οικοδομείται από το παιδί προσχολικής ηλικίας όχι με την απλή συσσώρευση δεδομένων και γνώσεων, αλλά με μια διαδικασία ενσωμάτωσης νέων δεδομένων στην προϋπάρχουσα γνωστική δομή. Ο Piaget τόνισε ότι ο δάσκαλος δεν έχει τον κύριο ρόλο και ο μαθητής δεν περιορίζεται σε παθητική αποδοχή των όσων ακούει. Η διδασκαλία στηρίζεται στην ενεργητική συνεργασία διδασκόντων και διδασκομένων και στη δημιουργική σύμπραξή τους με στόχο την κατάκτηση της γνώσης. Η δε ανάπτυξη του μαθητή, δε σταματά ποτέ (Beilin, 1995).

Το διδακτικό σενάριο στηρίζεται επίσης και στις Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρήσεις του Vygotsky και των απογόνων του, όπου η γνώση θεωρείται ως το αποτέλεσμα των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των ατόμων με το περιβάλλον τους. Σύμφωνα με αυτές τις θεωρίες, οι παράγοντες που εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, είναι τα γνωστικά εργαλεία που διαμεσολαβούν, η αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών, καθώς και το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο λαμβάνει χώρα η διαδικασία της μάθησης. Το περιβάλλον εμφανίζεται στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού και παίζει τον ρόλο όχι των συνθηκών της ανάπτυξης αλλά της πηγής της (Wertsch & Tulviste, 1995). Μαθητές, εκπαιδευτικοί, διδακτικά εργαλεία και μέθοδοι, περιβάλλον της τάξης και αντικείμενα διδασκαλίας, αποτελούν παράγοντες της διαδικασίας μάθησης και έχουν σχέση αμφίδρομης αλληλεπίδρασης. Η μάθηση αντιμετωπίζεται ως δραστηριότητα κοινωνική, ως μια διαδικασία δηλαδή που εξελίσσεται κατά τη συναναστροφή του ατόμου με άλλους και σε διαρκή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Υποστηρίζεται η συνεργατική μάθηση σε όλες τις μορφές της.

Παράλληλα, επιδιώκεται η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών, μέσω της ανακάλυψης, του πειραματισμού (της δοκιμής, της επαλήθευσης ή της διάψευσης) και της διερεύνησης (Bruner, ανακαλυπτική μάθηση). Οι μαθητές συνεργάζονται (ομαδοκεντρική διδασκαλία και μάθηση), συζητούν, αναλύουν, διατυπώνουν απορίες, επιλύουν προβλήματα (solving problem), μέσα από τη συνεχή γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική τους αλληλεπίδραση. Η συνεργασία στα πλαίσια της μικρής ομάδας αποκτά τέτοια δυναμική, που παρέχει στα μέλη της τις δυνατότητες να ξεπεράσουν τα όρια των ατομικών τους ικανοτήτων και έτσι η μάθηση προκύπτει μέσα από διαδικασίες τις οποίες χαρακτηρίζουν η διαπραγμάτευση, η συλλογικότητα και η αμοιβαιότητα (Ματσαγγούρας, 2003). Οι μαθητές ασκούνται και προσαρμόζονται σε ένα δημοκρατικό και συνεργατικό τρόπο ζωής, ο οποίος δεν παραβλέπει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά της ξεχωριστής προσωπικότητας κάθε μαθητή. Με αυτόν τον τρόπο γίνεται δυνατή και η ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και δυνατότητες (ΑΜΕΑ) στο σχολικό πλαίσιο. Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία καθιστά τη συνύπαρξη φυσιολογικό γεγονός σε μία κανονική τάξη.

Σύμφωνα με τον D. Ausubel (νοηματική-προσληπτική μάθηση) η διδασκαλία μέσω Η/Υ είναι έμμεση και ευνοεί την κριτική και δημιουργική σκέψη των νηπίων, μέσω του εντοπισμού των προβλημάτων και την επίλυση αυτών. Στη νοηματική μάθηση η νέα γνώση επιτυγχάνεται με τη διαδικασία που εμπεριέχει την αφομοίωση, την κατηγοριοποίηση και τη συνδυαστική μάθηση, όπου η νέα ιδέα είναι ισάξια με την παλιότερη και συνδυάζεται με αυτήν προσθετικά. Προϋποθέσεις για να επισυμβεί η μάθηση είναι να υπάρχει ήδη κάποια γνωστική δομή, να υπάρχει ενσυνείδητη ετοιμότητα του μαθητή, να υπάρχουν κίνητρα, να υπάρχουν σημεία σύνθεσης στο ήδη υπάρχον γνωστικό υπόβαθρο και ο μαθητής να έχει επαρκές λειτουργικό και νοητικό υπόβαθρο. Η θεωρία υποστηρίζει ότι η αποστήθιση είναι η μάθηση εννοιών που δεν μπορούν να ενταχθούν σε κανένα προϋπάρχον γνωστικό σχήμα και ξεχνιούνται εύκολα, γι' αυτό καλό είναι να αποφεύγεται (Παρούτσας, χ.χ.).

Ο Bruner υποστήριξε τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, η οποία συνιστά μία ποιοτική αφομοίωση και αναπροσαρμογή συνδυαστικά των θεωριών του Piaget, του Vygotsky και του Maslow. Βασική του θέση είναι ότι η γνώση προκύπτει από την πράξη του μαθητή με τη μορφή της ενεργητικής διαδικασίας επεξεργασίας των πληροφοριών από εκείνον (Piaget), είναι όμως στη βάση της κοινωνική (Vygotsky) και είναι πάντοτε σε αλληλεπίδραση με τα κίνητρά του (Maslow) (Παπαδοπούλου, χ.χ.). Οι μαθητές ανακαλύπτουν αρχές ή αναπτύσσουν δεξιότητες μέσω του πειραματισμού και της πρακτικής. Έρχονται αντιμέτωποι με προβλήματα που καλούνται να επιλύσουν σύμφωνα με τις δικές τους αποφάσεις και επιλογές. Ο βασικός ρόλος της νηπιαγωγού είναι να μην παρέχει έτοιμες γνώσεις στα παιδιά, αλλά να δημιουργεί προβληματικές καταστάσεις, που ωθούν τους μαθητές στην ενεργητική προσωπική εμπλοκή τους για την ανακάλυψη της γνώσης. Παράλληλα, λειτουργεί ως σύμβουλος, καθοδηγητής-διευκολυντής και εμπνευστής της διαδικασίας και θεμελιώνει την εμπιστοσύνη του παιδιού στον εαυτό του, ώστε να αντιμετωπίζει επιτυχημένα τις δυσκολίες στη μάθησή του. Ενθαρρύνει τη συνεργασία των μαθητών και φροντίζει το κλίμα στην τάξη να είναι ευχάριστο και δημιουργικό. Τα λάθη των παιδιών δεν εκλαμβάνονται ως αποτυχίες, αλλά αξιοποιούνται ως ευκαιρίες για μάθηση. Ένα πιθανό λάθος λειτουργεί ως ευκαιρία για μάθηση και αυτοβελτίωση (τι δεν πήγε καλά, τι πρέπει να αλλάξει) παρά ως λόγος απογοήτευσης για την πορεία της άσκησης.

Η νηπιαγωγός σύμφωνα με τη θεωρία του Bruner γνωρίζει και κατανοεί ότι οποιοδήποτε γνωστικό αντικείμενο είναι δυνατόν να διδαχθεί σε οποιονδήποτε μαθητή με έναν κατάλληλο τρόπο για το επίπεδο της κατανόησής του (Παπαδοπούλου, χ.χ.). Δηλαδή το παιδί μπορεί να μάθει οτιδήποτε σε οποιαδήποτε ηλικία, αρκεί να βρούμε τον τρόπο να του το πούμε στη γλώσσα που καταλαβαίνει.

Στο νηπιαγωγείο γίνεται προσπάθεια να οργανώνονται δραστηριότητες που λαμβάνουν υπ' όψη τους τους διαφορετικούς τύπους νοημοσύνης (Παππού, χ.χ.), ώστε να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών. Η Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης υποστηρίζει ότι κάθε άνθρωπος διαθέτει οκτώ είδη νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, μουσική, χωρική, σωματική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και φυσιοκρατική), που είναι συνδυασμένα διαφορετικά ώστε να δημιουργούν ένα ιδιαίτερο προφίλ νοημοσύνης για τον καθένα. Οι ΤΠΕ υποστηρίζουν τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner, γιατί δίνουν βαρύτητα στην καλλιέργεια των αληθινών κλίσεων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων κάθε παιδιού, αξιοποιώντας και τις πρότερες εμπειρίες της ζωής του, ώστε το παιδί να έχει τη δυνατότητα να αναπτύσσει το δυναμικό του ως προς τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνει. Επομένως, προσαρμόζεται η διδασκαλία στον ιδιαίτερο τρόπο με τον οποίο μαθαίνει κάθε παιδί και το σχολείο γίνεται στην πράξη και στην ουσία πιο δίκαιο και πιο δημοκρατικό (Καζταρίδου, χ.χ.).

## **ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΟΥ ΣΕΝΑΡΙΟΥ**

Το σενάριο υλοποιήθηκε στο 4ο Νηπιαγωγείο Σαλαμίνας, σε κλασσικό τμήμα, με 25 παιδιά (14 νήπια και 11 προνήπια).

### **Σκοπός**

Γενικός σκοπός του προτεινόμενου σεναρίου είναι να διακρίνουν τα παιδιά τη σημασία της καθημερινής ανακύκλωσης υλικών στη ζωή των ανθρώπων, αλλά και η ανάπτυξη συλλογικών δραστηριοτήτων που ευνοούν την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία, τη χρήση της τεχνολογίας, τον προφορικό και γραπτό λόγο. Τον κύριο σκοπό συμπληρώνουν και επιμέρους διδακτικοί στόχοι ως προς τρία επίπεδα: το Γνωστικό αντικείμενο που μελετούν, την Πληροφορική και τη Μαθησιακή διαδικασία με την απόκτηση δεξιοτήτων όπως: Επικοινωνία (ομιλία, ακρόαση, ανάγνωση, γραφή, επιχειρηματολογία, διάλογος, συζήτηση κλπ.)-Συνεργασία με άλλα άτομα (σε ομάδες και σε ζευγάρια)-Χρήση ποικίλων πηγών και εργαλείων πληροφόρησης και επικοινωνίας-Ικανότητα της κριτικής επεξεργασίας πληροφοριών-Ικανότητα της δημιουργικής επινόησης-Επίλυση καταστάσεων προβληματισμού-Λήψη αποφάσεων.

### **Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή**

Στη «Γωνιά του Υπολογιστή» υπάρχει ένας (1) Η/Υ, ηχεία, εκτυπωτής, σαρωτής και δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο. Μέσα στον Η/Υ θα υπάρχουν ήδη εγκατεστημένα τα λογισμικά που θα χρησιμοποιηθούν στην ανάπτυξη του σεναρίου, συγκεκριμένα: λογισμικό οπτικοποίησης (Google Earth), λογισμικό έκφρασης, δημιουργίας και επικοινωνίας (Tux Paint), λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης (Kidspiration), λογισμικό δημιουργίας παζλ (Jigsaw Puzzle Creator), λογισμικό αλληλεπιδραστικών ασκήσεων, σταυρόλεξων, αντιστοίχισης, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών (Hot Potatoes). Επίσης, θα χρησιμοποιηθούν έντυπες πηγές (αφίσες και οικολογικό παραμύθι).

### **Διδακτική προσέγγιση**

Η διδακτική προσέγγιση που ακολουθεί το σενάριο είναι αυτή της θεματικής προσέγγισης σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο. Πρόκειται για μια διερεύνηση του θέματος «Ανακύκλωση» που συνδέεται άμεσα με το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο και συγκεκριμένα με το κεφάλαιο «Παιδί και Περιβάλλον»: Πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων μελέτης περιβάλλοντος, όπου τα παιδιά καλούνται «να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για το περιβάλλον».

Το περιεχόμενο της παρέμβασης αφορά: α) τη δημιουργία ψηφιακής αφίσας από τα παιδιά αξιοποιώντας το λογισμικό έκφρασης και δημιουργικότητας Tux-Paint με θέμα «Η κα Ανακύκλωση», β) τη σύνθεση παζλ με το λογισμικό Jigsaw Puzzle Creator με θέμα «Ανακύκλωση και Τέχνη», γ) την αξιοποίηση του λογισμικού

οπτικοποίησης Google Earth που παρέχει εικόνες μεγάλης ευκρίνειας για όλη τη γη εντοπίζοντας τόπους ανακύκλωσης υλικών στη χώρα μας, δ) την ανίχνευση των πρότερων γνώσεων των μαθητών με το λογισμικό εννοιολογικής χαρτογράφησης Kidspiration και ε) την εξέταση της εμπέδωσης της έννοιας της Ανακύκλωσης μέσω του λογισμικού αξιολόγησης Hot Potatoes. Πρόκειται για λογισμικό ηλεκτρονικής αξιολόγησης με τη δημιουργία πολλών και διαφορετικών ειδών αλληλεπιδραστικών ασκήσεων (π.χ. σταυρόλεξα, ασκήσεις γλώσσας, τεστ πολλαπλών επιλογών, ταξινόμησης και συμπλήρωσης κενών) με τη μορφή ιστοσελίδων.

Τα παιδιά εργάζονται σε ολιγομελείς ομάδες, αλλά και σε ολομέλεια. Αυτό οδηγεί στην αυτενέργεια των μαθητών και στην καλλιέργεια ομαδικού συνεργατικού πνεύματος και διάχυτου κλίματος ασφάλειας και αποδοχής. Διαμορφώνεται ένα ελκυστικό περιβάλλον μάθησης μέσα από τις νέες τεχνολογίες, που οδηγεί στην καλλιέργεια κινήτρων για ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών. Οι ΤΠΕ δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να διευρύνουν τις γνώσεις τους για το θέμα που εξετάζεται, να το διερευνήσουν με εναλλακτικούς τρόπους (διαδίκτυο, λογισμικά) και να οργανώσουν τις πληροφορίες που βρίσκουν και γι' αυτό μπορούν να παίξουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στη διδασκαλία όλων των γνωστικών αντικειμένων (ΙΤΥ, 2013).

Η αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία ευνοεί την αλλαγή του παραδοσιακού μοντέλου με την χρήση κατάλληλων λογισμικών και φύλλων εργασίας και αναδεικνύει το μαθητοκεντρικό μοντέλο της διερευνητικής μάθησης μέσα από την αναζήτηση της γνώσης στις πηγές. Μέσα από τα φύλλα εργασίας αναδεικνύονται τα οφέλη της τεχνολογίας στη σχολική τάξη, ενώ παράλληλα ενισχύεται η αλληλεπίδραση των μαθητών. Η νηπιαγωγός ενθαρρύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών και με ερωτήσεις ανοικτού τύπου δημιουργεί καταστάσεις προβληματισμού και άσκησης της κριτικής σκέψης των παιδιών, που οδηγούν σε ενεργοποίηση της μάθησης.

#### ***Εκτιμώμενη χρονική διάρκεια***

Οι δραστηριότητες που αναπτύσσονται διαρκούν περίπου 30 λεπτά κάθε φορά. Η διάρκεια τους ωστόσο μπορεί να ποικίλει ανάλογα με το ενδιαφέρον και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών. Ο συνολικός χρόνος του σεναρίου δεν ξεπερνά τις 3 ώρες.

## **ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ**

Τα συμπληρωμένα φύλλα εργασίας δίνουν τους δείκτες αξιολόγησης του σεναρίου και τον βαθμό υλοποίησης των μαθησιακών στόχων. Η Αξιολόγηση που ακολουθεί γίνεται με δύο (2) τρόπους: α) σύμφωνα με το μοντέλο του Kirkpatrick και β) σύμφωνα με τα 3 στάδια αξιολόγησης (Αρχική-Διαμορφωτική-Τελική). Τα αξιολογικά δεδομένα συνελέχθησαν μέσα από φύλλα αξιολόγησης που δόθηκαν στα παιδιά για συμπλήρωση και μέσω του λογισμικού ηλεκτρονικής αξιολόγησης Hot Potatoes.

Το μοντέλο αξιολόγησης του Kirkpatrick περιλαμβάνει τέσσερα επίπεδα (Μυστακίδης, 2009, όπ. αναφ. στο Σωτηρούδας, 2015). Σε κάθε επίπεδο τίθενται οι εξής ερωτήσεις:

A) Η ανταπόκριση (reaction). Αντιδράσεις / Reactions: «Τους άρεσε;»: η ανταπόκριση αξιολογεί το πώς ανταποκρίθηκαν οι μαθητές στο σενάριο, δηλαδή αν τους άρεσε και αν ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους. Αυτή η αξιολόγηση μπορεί να γίνει είτε προφορικά με ερωτήσεις είτε από το ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά κατά τη συμμετοχή τους.

B) Η μάθηση (learning). Μάθηση ή Γνώση / Learning: «Έμαθαν;»: αποτιμάται το σύνολο των γνωστικών και μεταγνωστικών αποτελεσμάτων του σεναρίου. Η εξακρίβωση της μάθησης μπορεί να γίνει με *pre-test* και *post-test*



αποτίμησης της γνώσης, που θεωρούνται ότι καταγράφουν με αντικειμενικό τρόπο τη μάθηση κάθε εκπαιδευομένου.

Γ) Η συμπεριφορά (behavior). Συμπεριφορά ή Μεταφορά Δεξιοτήτων / Transfer: «Θα χρησιμοποιήσουν όσα έμαθαν;»: κατά πόσο ο μαθητής ενσωμάτωσε τη νέα γνώση και τη μετέφερε στην καθημερινή συμπεριφορά του. Παρατηρείται η αλλαγή της συμπεριφοράς του συστηματικά για κάποιο ικανό χρονικό διάστημα.

Δ) Τα Αποτελέσματα (results). Αποτελέσματα ή Αντίκτυπος / Results: Θα αλλάζουν; «Ποια επίδραση είχε η εκπαίδευση στον εκπαιδευτικό οργανισμό;»: κρίνεται το αν ωφέλησε η νέα γνώση και πού (π.χ. σημειώνεται μεγαλύτερη ανταπόκριση στο πρόγραμμα; Ταχύτερη εκτέλεση στις εργασίες στον Η/Υ; αλλαγή στάσης στο μάθημα με ΤΠΕ; Ποιοτικότερη συνεργασία με συμμαθητές/-τριες;; τόνωση ενδιαφέροντος; Ανάπτυξη αυτοπεποίθησης;).

#### **A. Αρχική Αξιολόγηση**

Πρόκειται για αξιολόγηση των αρχικών γνώσεων, των ιδεών και των αναπαραστάσεων των παιδιών για το υπό μελέτη θέμα. Το πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε κανονικά σε τάξη νηπιαγωγείου με 25 μαθητές και 1 νηπιαγωγό, είναι εκτενές και συνοδεύεται από πλούσιο φωτογραφικό υλικό, το οποίο δεν είναι δυνατόν να περιληφθεί στα πρακτικά.

#### **B. Διαμορφωτική Αξιολόγηση**

Τα παιδιά παρακολουθούσαν με προσοχή σε όλη τη διάρκεια της διεξαγωγής των δραστηριοτήτων. Οι αντιδράσεις τους ήταν θετικές και ο χειρισμός του ποντικιού και του πληκτρολογίου γινόταν σταδιακά με γρηγοράδα και ευκολία στη χρήση. Τα μεγάλα παιδιά βοηθούσαν τα μικρότερα κι έτσι η νηπιαγωγός οργάνωνε τη μελέτη του θέματος σε μικρές ομάδες με σιγουριά. Τα παιδιά απέκτησαν προτιμήσεις σε λογισμικά, που μπορούσαν να αιτιολογήσουν. Έδειξαν υπομονή, πειθάρχησαν στους νέους κανόνες της «γωνιάς του Η/Υ» και έδειξαν να κατανοούν τις λεκτικές οδηγίες της νηπιαγωγού και να ανταποκρίνονται στην πρακτική εφαρμογή τους. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τη συνεχή παρατήρηση της νηπιαγωγού και της τήρησης ημερολογίου σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στον Η/Υ κατά την εκπόνηση των εργασιών.

#### **Γ. Τελική Αξιολόγηση ως προς τους στόχους του σεναρίου (ως προς το γνωστικό αντικείμενο).**

Οι δεξιότητες που απέκτησαν τα παιδιά ήταν πάρα πολύ ικανοποιητικές σχετικά με την αρχική στοχοθέτηση. Οι στόχοι στην πλειονότητά τους επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Η συλλογή των δεδομένων έγινε από τη συνεχή παρατήρηση της νηπιαγωγού και της τήρησης ημερολογίου σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών στον Η/Υ κατά την εκπόνηση των εργασιών.

Το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο σε όλη τη διάρκεια του σεναρίου. Άσκησαν την παρατηρητικότητα τους, τη λεπτή τους κινητικότητα, καλλιέργησαν τον οπτικοκινητικό συντονισμό τους, τη συνεργασία μεταξύ τους. Ιδιαίτερος, η εργασία σε ομάδες ανέπτυξε πάρα πολύ τους δεσμούς μεταξύ των παιδιών και βοήθησε αποφασιστικά και τους πρωτόπείρους στον τεχνολογικό εγγραμματισμό να ακολουθήσουν με τη βοήθεια των πιο έμπειρων μελών της ομάδας και να εξελιχθούν αναλόγως. Η συνεργατική προσπάθεια στάθηκε πολύ αποτελεσματική και με μεγάλη ωφέλεια για όλους. Τα εκπαιδευτικά λογισμικά που χρησιμοποιήθηκαν ήταν εύχρηστα και φάνηκαν στα παιδιά αρκετά διασκεδαστικά και προσίτα στη χρήση. Παρόλα αυτά όμως, εμφανίστηκαν και κάποιες δυσκολίες, όπως ο χρόνος που χρειάστηκε για την εξοικείωσή των παιδιών με αυτά, το πώς θα αποφάσιζαν να διαχειριστούν ως μικρές ομάδες τις απαιτούμενες οδηγίες της νηπιαγωγού σε κάθε διαφορετικό λογισμικό (π.χ. ποιος θα άρχιζε πρώτος, με ποιον τρόπο θα βοηθούσε ο ένας τον άλλον, η τήρηση των νέων κανόνων του Η/Υ να γίνει συνείδηση στα παιδιά, ο χρόνος παραμονής κάθε ομάδας παιδιού μπροστά στον Η/Υ, εκείνοι που δεν ήθελαν να εγκαταλείψουν το παιχνίδι στον Η/Υ.....). Παρατηρήθηκε ότι μπροστά στον Η/Υ παιδιά πιο συνεσταλμένα και με μειωμένη αυτοπεποίθηση ανέλαβαν

ηγετικό ρόλο και έδειχναν πιο σίγουρα για τον εαυτό τους. Ζητούσαν τα ίδια πότε θα μπορούσαν να είναι ξανά με την ομάδα τους μπροστά στον Η/Υ για να «παίζουν». Επίσης, διαπιστώθηκε ότι παιδιά αρκετά δραστήρια κοινωνικά, άργησαν πολύ και δυσκολεύτηκαν στη συμπλήρωση του σταυρόλεξου. Μικρή δυσκολία παρατηρήθηκε στην έκφραση των παιδιών μέσα από τα λογισμικά όσον αφορά τη χρήση νέων τεχνολογικών όρων. Η χρήση της ελληνικής γλώσσας από νήπια και προνήπια με το τέλος του σεναρίου εμπλουτίστηκε πολύ και διευρύνθηκε με νέες λέξεις. Η ύπαρξη ενός (1) μόνο Η/Υ στην τάξη μας, καθυστερούσε τη ροή του σεναρίου και δημιουργούσε ανυπομονησία στις ομάδες των παιδιών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βασίλα, Β. (2013). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην Προσχολική Εκπαίδευση (Τ.Π.Ε.)*. Ανακτήθηκε στις 8 Απριλίου 2015 από: [www.dipe-pie-sch.gr/2013\\_2\\_21\\_tpe.ppt](http://www.dipe-pie-sch.gr/2013_2_21_tpe.ppt).

Beilin, H. (1995). Η Διαρκής συμβολή του Piaget στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*. (σσ. 125-161). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΙΤΥ (2013). Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. *Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης*, 1( Γενικό Μέρος). Πάτρα.

Καζταρίδου, Α. (χ.χ.). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της θεωρίας της πολλαπλής νοημοσύνης στα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης-Το παράδειγμα του νερού*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2015 από: [http://www.kpe.gr/proceedings/7\\_Didactic\\_Methodology\\_&\\_Proposals/28\\_Kaztaridou.pdf](http://www.kpe.gr/proceedings/7_Didactic_Methodology_&_Proposals/28_Kaztaridou.pdf).

Καλμπουρτζής, Γ. (2014). Οι Τεχνολογίες των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών. Ηλεκτρονικά Παιχνίδια στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 101, 70-73.

Κόκκοτας, Π. & Πήλιουρας, Π. (2004). «Ο πολυδιάστατος ρόλος των τεχνολογιών της πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση στις φυσικές επιστήμες». *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Έρευνα και Πράξη*, 10, 4-12.

Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Η Διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*, Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μυστακίδης, Σ. (2009). *Μοντέλο αξιολόγησης Kirkpatrick*. Ανακτήθηκε από: <http://blog.edu.gr/archives/222>

Παπαδοπούλου, Σ.Σ. (χ.χ.). *Η Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης του J.Bruner*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2015 από τη διεύθυνση <http://www.slideshare.net/smapapad/m-sc-bruner>.

Παππού, Α.Ι. (χ.χ.). *Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του Howard Gardner*. Ανακτήθηκε στις 7/22017 από: [http://users.sch.gr/pappou/typoi\\_nohmosynhs.html](http://users.sch.gr/pappou/typoi_nohmosynhs.html).

Παρούτσας, Δ.Κ. (χ.χ.). *Σημειώσεις Ψυχολογίας*. Ανακτήθηκε στις 29 Απριλίου 2015 από: <http://paroutsas.jmc.gr/psycho.htm>.

Σωτηρούδας, Β. (2015). *Σχεδίαση και Αξιολόγηση Προγραμμάτων Ενδοεπιχειρησιακής Κατάρτισης*. Ανακτήθηκε στις 15/9/2015 από: <http://www.academia.edu/2461721/%CE%A3%CE%A7%CE%95%3>.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Wertsch, J.V. & Tulviste, P. (1995). Ο L.S. Vygotsky και η Σύγχρονη Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον*, 357-379. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

## **Μαθαίνω για το παρελθόν, για να χτίσω ένα καλύτερο μέλλον: ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος και τι στέρησε από τους ανθρώπους.**

*Τσιμαλίδου Κυριακή, Νηπιαγωγός, Δ/ση Α΄θμιας Εκπ/σης Ν. Καβάλας, [tskiki1@gmail.com](mailto:tskiki1@gmail.com)  
Τσιούμης Κωνσταντίνος, Καθηγητής Τ.Ε.Π.Α.Ε. Α.Π.Θ., [ktsioumi@mured.auth.gr](mailto:ktsioumi@mured.auth.gr)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική κρίση και οι πολεμικές συγκρούσεις έχουν επιτείνει το μεταναστευτικό και προσφυγικό ρεύμα. Το σχολείο καλείται να θέσει τις βάσεις για τη δημιουργία ενεργών και υπεύθυνων πολιτών συμβάλλοντας στην ανάπτυξη δεξιοτήτων εποικοδομητικού διαλόγου και συνεργασίας, σεβασμού και κατανόησης της διαφορετικότητας, κριτικής σκέψης και αμφισβήτησης αλλά και ανάληψης δράσης όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο. Στη δράση που εφαρμόσαμε σε νηπιαγωγείο αγροτικής περιοχής διερευνήθηκε κατά πόσο μπορεί να συνδυαστεί η προσέγγιση ιστορικών γεγονότων με τους στόχους της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη και αν μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη αυτών των στόχων. Βασικός στόχος της δράσης ήταν η απόκτηση γνώσεων γύρω από τα γεγονότα του Β΄ Παγκοσμίου πολέμου και η σύνδεση αυτών των γνώσεων με το σήμερα. Άλλοι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν η ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης και η ανάληψη δράσης από τα ίδια τα παιδιά. Τα γνωστικά αντικείμενα που ενεπλάκησαν στην παρέμβαση ήταν η γλώσσα, η μελέτη περιβάλλοντος, η θεατρική αγωγή, τα εικαστικά, και το διαδίκτυο, ενώ αξιοποιήθηκε η γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών αλβανικής καταγωγής, στο πλαίσιο του διαπολιτισμικού χαρακτήρα του προγράμματος. Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε η παρατήρηση και η συνέντευξη των νηπίων. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ως ομάδα ελέγχου τμήμα νηπιαγωγείου ανάλογης δυναμικότητας, όπου δεν πραγματοποιήθηκε ανάλογη παρέμβαση. Καταλήγουμε πως υπό την προϋπόθεση πως τα ιστορικά γεγονότα προσεγγίζονται κριτικά, μέσα από βιωματικές και συνεργατικές διαδικασίες και αποτελούν αφορμή για διάλογο, υγιή αντιπαράθεση μεταξύ των μαθητών/ριων και έρευνα, μπορούν να συντελέσουν στην επίτευξη των στόχων της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Έρευνα δράσης, Διαφορετικότητα, Διαπολιτισμικότητα, Εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη, Ιστορία, Νηπιαγωγείο

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Οι παγκόσμιες οικονομικές συνθήκες και οι πολεμικές συγκρούσεις ανά τον κόσμο έχουν αναγκάσει μεγάλες μάζες πληθυσμών να αναζητήσουν εργασία ή/ και ασφάλεια μακριά από τον τόπο καταγωγής τους, σε διαφορετικές χώρες. Έτσι οδηγηθήκαμε στη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Προκύπτει λοιπόν η ανάγκη διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας με στόχο τον υπερκερασμό των φαινομένων αντιπαλότητας μεταξύ διαφορετικών κοινωνικών, πολιτισμικών, πολιτικών, θρησκευτικών κ.τ.λ. ομάδων. Προϋπόθεση για την ομαλή λειτουργία των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι η δημιουργία υπεύθυνων και σκεπτόμενων πολιτών.

Η πρόκληση λοιπόν που έχουν να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι να καταφέρουν να ενσωματώσουν τη διαφορετικότητα των πολιτών τους, αλλά συγχρόνως να βασίζονται σε ένα σύνολο κοινωνικών αξιών, το οποίο θα είναι αποδεκτό από το σύνολο των πολιτών (Banks, 2012). Ο κορμός αυτών των αξιών είναι η αλληλεγγύη, η ισότητα, η δικαιοσύνη και η ενσυναίσθηση.

Η εκπαίδευση καλείται να θέσει τις βάσεις για τη δημιουργία πολιτών που αναγνωρίζουν τα οφέλη που προέρχονται από τη διαφορετικότητα (Karadimou et al., 2014), ώστε οι μαθητές/ριες να έχουν την ευκαιρία να βιώσουν το δημοκρατικό ιδεώδες. Στο δημοκρατικό ιδεώδες όμως περικλείεται και η έννοια της ενεργής

συμμετοχής. Σε μία δημοκρατική πολυπολιτισμική κοινωνία κάθε πολίτης οφείλει και μπορεί να συμμετέχει ενεργά σε κάθε επίπεδο της κοινωνικής ζωής με γνώμονα πάντα το κοινό καλό και τον βασικό κορμό αξιών στον οποίο στηρίζεται η κοινωνία.

Το σχολείο συνεπώς πρέπει να εφοδιάσει τους / τις μαθητές / ριες με τις απαραίτητες στάσεις και δεξιότητες, ώστε να ανταποκριθούν στο ρόλο τους ως υπεύθυνοι και σκεπτόμενοι πολίτες. Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες οι μαθητές/ριες θα έχουν την ευκαιρία να εξασκηθούν στον εποικοδομητικό διάλογο και στη διαχείριση των συγκρούσεων, στον εντοπισμό και την επίλυση προσωπικών και δημόσιων προβλημάτων (Tsioumis et al., 2015). Επιπλέον θα είναι σε θέση να γνωρίζουν τα δικαιώματά τους ως πολίτες αλλά θα έχουν και την υπευθυνότητα να αναγνωρίσουν και να αναλάβουν τις υποχρεώσεις τους.

Όπως αναφέρει ο Banks (2004), τα παιδιά όταν φτάνουν στο νηπιαγωγείο έχουν ήδη υιοθετήσει τις στάσεις των, σημαντικών για τα ίδια, ενηλίκων ενώ είναι και σε θέση να αναγνωρίσουν τις φυλετικές διαφορές. Γι' αυτό παρά το γεγονός πως στο αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου δεν προβλέπεται η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη ως ξεχωριστό αντικείμενο, εντούτοις όπως αναφέρουν οι Karadimou et al. (2014), η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη βρίσκει πρόσφορο έδαφος στο χώρο του νηπιαγωγείου εξαιτίας του ελαστικότερου αναλυτικού προγράμματος, καθώς μπορεί να συμπεριληφθεί στη στοχοθεσία όλων των γνωστικών αντικειμένων και μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων.

Έχοντας λοιπόν ως δεδομένο ότι στο νηπιαγωγείο θέτουμε τις βάσεις για τη δημιουργία ενεργών πολιτών, ερευνούμε κατά πόσο και με ποιο τρόπο μπορεί να συμβάλλει προς αυτή την κατεύθυνση η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

### ***Θεωρητικό πλαίσιο***

#### *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*

Οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τον Helmut Essinger είναι:

- Η εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση, όπου μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία ενθαρρύνουμε τα άτομα να μπουν στη θέση του άλλου για να κατανοήσουν τις ιδιαιτερότητές του.
- Η εκπαίδευση για την αλληλεγγύη, η οποία σχετίζεται με την καλλιέργεια συλλογικής συνείδησης και με την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων.
- Η εκπαίδευση για τον διαπολιτισμικό σεβασμό, που συμβάλλει στη δημιουργία διόδων επικοινωνίας μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών.
- Η εκπαίδευση εναντίον των εθνικιστικών προτύπων που συμβάλλει στην καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων (Νικολάου, 2011<sup>α</sup>).

Το σχολείο πρέπει να στρέφει τους / τις μαθητές / ριες προς τις δημοκρατικές αξίες της ισότητας και της κατανόησης δίνοντάς τους την ευκαιρία να βιώσουν την πολιτισμική ενδυνάμωση. Αυτό μπορεί να γίνει εφόσον:

- Οι εκπαιδευτικοί είναι θετικά διακείμενοι απέναντι στους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές, αποδίδοντας σεβασμό στη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό.
- Οι πολιτισμοί των μαθητών/ριων εκπροσωπούνται σε κάθε στάδιο της εκπαιδευτικής πράξης.
- Τα υλικά διδασκαλίας είναι προσεκτικά επιλεγμένα, ώστε να αντανακλούν κάθε πολιτισμό που εκπροσωπείται, χωρίς να μεταδίδουν στερεοτυπικές αντιλήψεις.
- Εφαρμόζονται πολιτισμικά ευαίσθητες μέθοδοι αξιολόγησης (Banks, 2004).

#### *Εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*

Στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης η ανάπτυξη της ενεργής ιδιότητας του πολίτη βασίζεται στην ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών μέσω παιγνιδιών

δραστηριοτήτων ανοιχτού τύπου, που συμβάλλουν στην οικοδόμηση της γνώσης και εξασκούν τη δημιουργικότητα τους, αλλά και τους/ τις εμπλέκουν σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων. Ιδιαίτερα τονίζεται η σημασία του δραματικού παιχνιδιού, μέσω του οποίου τα παιδιά εκφράζουν αλλά και επαναδιαπραγματεύονται τις εμπειρίες και τις γνώσεις τους, ενώ παράλληλα εξασκούνται σε δημοκρατικές διαδικασίες όπως είναι διαπραγμάτευση και συνεργασία για την επίλυση κοινών προβλημάτων. Έπειτα δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη κοινωνικών αλληλεπιδράσεων εκ μέρους των παιδιών, μέσω των οποίων θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν θετική αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση. Επιπλέον τονίζεται η ανάγκη δημιουργίας θετικού κλίματος στη σχολική τάξη το οποίο θα είναι υποστηρικτικό και συμπεριληπτικό και θα δίνει ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως για αυτοέκφραση, ανάπτυξη του σεβασμού απέναντι στο διαφορετικό και της υπευθυνότητας (Baker, 2013).

Ο σημαντικότερος ρόλος της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη είναι η επαναφορά της ισορροπίας ανάμεσα στα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις, καθώς τα τελευταία χρόνια δόθηκε μεγαλύτερη έμφαση στα δικαιώματα, έναντι των υποχρεώσεων, με αποτέλεσμα να καταλήξουμε στη διαμόρφωση εγωιστικών κοινωνιών (Tate, από Pearce & Hallgarten, 2000).

Για τη Nichols (2007), η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη είναι μία μορφή δημοκρατικής εκπαίδευσης, που δίνει έμφαση στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των παιδιών και στην οικοδόμηση της γνώσης μέσω της έρευνας. Οι μαθητές / ριες καθίστανται ικανοί για αυτενέργεια και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέλη της κοινότητας στην οποία ανήκουν (Clarke, από Pearce & Hallgarten, 2000).

Αυτά στα οποία πρέπει να επικεντρώνεται είναι η δημιουργία ενεργών πολιτών που θα είναι χρήσιμοι στην κοινότητά τους. Για να καταστεί δυνατή η χρησιμότητα των πολιτών πρέπει η εκπαίδευση να τους καταστήσει ενημερωμένα και υπεύθυνα άτομα, πρόθυμα να αναλάβουν δράση και να τους δώσει την ευκαιρία να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και το σεβασμό απέναντι στις ταυτότητες των υπολοίπων (Tate, από Pearce & Hallgarten, 2000).

Θα λέγαμε εν ολίγοις ότι οι πυλώνες της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη είναι η κριτική σκέψη, η υπευθυνότητα, η ενεργός συμμετοχή και ο σεβασμός.  
*Το αντικείμενο της ιστορίας στο Νηπιαγωγείο*

Σύμφωνα με την Cooper (1995), υπάρχουν τρία βήματα για την επίτευξη της ιστορικής κατανόησης. Το πρώτο σχετίζεται με την κατανόηση του ιστορικού χρόνου και των αλλαγών που επιφέρει και εξαρτάται από την κατανόηση του προσωπικού και ημερολογιακού χρόνου. Το δεύτερο στάδιο επιτυγχάνεται όταν τα παιδιά αποδεχτούν πως υπάρχουν πολλές πιθανές ερμηνείες για το παρελθόν και είναι σε θέση να κατανοήσουν το λόγο που συμβαίνει αυτό. Τέλος το τρίτο στάδιο της ιστορικής κατανόησης είναι η αξιοποίηση των ιστορικών πηγών, με βάση τις οποίες θα μπορούν να καταλήξουν σε πιθανά συμπεράσματα, στηρίζοντας τις υποθέσεις τους και τις απόψεις τους.

Σύμφωνα με τον McLaughlin (1988), η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων πρέπει να στοχεύει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ιστορικής κατανόησης, στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και των διαδικασιών σκέψης μέσω της διατύπωσης υποθέσεων, αλλά και στην πρόκληση της περιέργειας του/ της μαθητή/τριας για το παρελθόν και στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης.

Μέσω της προσέγγισης ιστορικών εννοιών και γεγονότων αναπτύσσεται ο κριτικός προβληματισμός των μαθητών/ριων. Σε αυτό συμβάλλουν δραστηριότητες που περιλαμβάνουν αξιοποίηση πηγών και προκαλούν τους μαθητές/μαθήτριες να εντοπίσουν την υποκειμενικότητα, γνησιότητα αλλά και τυχόν προκαταλήψεις στις ιστορικές μαρτυρίες. Τα παιδιά εξασκούνται επιπλέον στο να αναζητούν τις προθέσεις πίσω από τις πηγές, τις μαρτυρίες και τα γεγονότα, ενώ ωθούνται σε διαδικασίες διασταύρωσης των πληροφοριών για την εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων (Λεοντσίνης, 2006). Οποσδήποτε στο νηπιαγωγείο, λαμβάνοντας

υπόψη τις ιδιαιτερότητες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το παραπάνω πλαίσιο είναι αναγκαίο να περιοριστεί. Έτσι μέσα από την προσέγγιση ιστορικών γεγονότων μπορούμε να διαπραγματευτούμε έννοιες όπως «σωστό- λάθος», «δίκαιο- άδικο» κ.τ.λ., να καλλιεργήσουμε αξίες όπως η ενσυναίσθηση, να ενθαρρύνουμε τα παιδιά να διατυπώσουν και να ανταλλάξουν γνώμες και απόψεις και φυσικά να διαπιστώσουν διαφορές ανάμεσα σε παρελθόν και παρόν, βοηθώντας τα σταδιακά να αντιληφθούν την έννοια της εξέλιξης.

Ο Moniot (2002), θέτει ακόμα μία προϋπόθεση για την αποτελεσματική ιστορική διδασκαλία και αυτή είναι η πρόκληση της περιέργειας και του ενδιαφέροντος του / της μαθητή/ριας για το προς διδασκαλία αντικείμενο, ώστε να μπορέσει να το ενσωματώσει στις ήδη κατακτημένες γνώσεις του / της και του αποδώσει νόημα.

Σε ότι αφορά τα παιδιά νηπιακής ηλικίας η Cooper (1995), παραθέτει μία σειρά πηγών που η αξιοποίησή τους μπορεί να συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού χρόνου και βαθμιαία στην ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης.

- Η χρήση εποπτικού υλικού (φωτογραφιών, εικόνων, διαφημιστικών αφισών κ.τ.λ.) συμβάλλει στην κατανόηση της εξέλιξης του χρόνου και των αλλαγών που επέφερε (π.χ. ξεκινώντας από προσωπικές τους φωτογραφίες ως βρέφη και σταδιακά να φτάνουν στο σήμερα), ενώ προσφέρει ευκαιρίες για διάλογο και επιχειρηματολογία μεταξύ των παιδιών.
- Αξιοποίηση πινάκων ζωγραφικής. Μπορούμε να απευθύνουμε στα παιδιά ερωτήσεις σχετικά με το ρουχισμό των εικονιζόμενων ατόμων, τα αντικείμενα καθημερινής χρήσης, ώστε να εξασκηθεί η παρατηρητικότητά τους. Επιπλέον μπορούμε να δώσουμε έμφαση στα συναισθήματα που απεικονίζονται ή και αυτά που προκαλεί ένας πίνακας, ώστε να συμβάλλουμε στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης των παιδιών.
- Επισκέψεις σε ιστορικά κτίρια όπου τα παιδιά μπορούν και πάλι να εξασκήσουν την παρατηρητικότητά τους φωτογραφίζοντας, ζωγραφίζοντας και παρατηρώντας τρόπο και υλικά κατασκευής, αλλά τους δίνεται και η ευκαιρία να αναπτύξουν δεξιότητες διαλόγου, διατυπώνοντας υποθέσεις σχετικά με τους τρόπους χρήσης των κτιρίων, επιχειρηματολογώντας για να υποστηρίξουν τις θέσεις τους και τέλος μπορούν να παρουσιάσουν τα ευρήματά τους.
- Επισκέψεις σε μουσεία τις οποίες μπορούν να συνδέσουν με αναζήτηση πληροφοριών από βιβλία, αφηγήσεις κ.τ.λ. Οι επισκέψεις στα μουσεία συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς τα ίδια τα μουσεία είναι φορείς πολιτισμού, ενώ αν επιλεγούν προσεκτικά τα εκθέματα στα οποία θα επικεντρωθούν οι δράσεις των παιδιών και αν οργανωθούν μεθοδικά οι δραστηριότητές τους, τότε μπορούν να ενισχύσουν την αρχή της ισότητας όλων των πολιτών και να αξιοποιήσουν το μορφωτικό κεφάλαιο των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Νικολάου, 2011a).
- Όταν δεν είναι δυνατή η επίσκεψη σε μουσεία ή αρχαιολογικούς χώρους μπορούν να φιλοξενηθούν στο σχολείο μουσειοσκευές, ανάλογες με το θέμα που διαπραγματεύονται τη δεδομένη περίοδο. Η ταυτόχρονη παρουσία αντικειμένων του παρελθόντος μέσα στο χώρο του σχολείου θα δώσει την ευκαιρία στα παιδιά για συγκρίσεις με σύγχρονα αντικείμενα και θα αποτελέσει αφορμή για αναζήτηση περαιτέρω πληροφοριών.
- Όλα τα παραπάνω μπορούν να λειτουργήσουν ως αφορμή για να ωθήσουμε τα παιδιά να φτιάξουν τις δικές τους ιστορίες εξασκώντας τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους.

#### ***Διαπολιτισμική εκπαίδευση, εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη & προσέγγιση ιστορικών γεγονότων***

Λαμβάνοντας υπόψη όσα προαναφέρθηκαν καταλήγουμε πως οι στόχοι των τριών αυτών πεδίων (Ιστορία, εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη και

διαπολιτισμική εκπαίδευση) είναι σε πολλά σημεία κοινοί και αλληλεξαρτώμενοι. Συνεπώς απαντούμε θετικά στο ερώτημα. Πράγματι η προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων φαίνεται πως μπορεί να συμβάλλει στη δημιουργία υπεύθυνων και ενεργών πολιτών, αλλά και στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής συνείδησης.

Πιο αναλυτικά, η αποδοχή και η κατανόηση των διαφορετικών απόψεων αποτελεί στόχο και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και της εκπαίδευσης για την ιδιότητα του πολίτη και μπορεί να υποστηριχθεί μέσω της προσέγγισης ιστορικών γεγονότων αφού μέσω αυτής δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να ανταλλάξουν απόψεις, να διαφωνήσουν και να επιχειρηματολογήσουν.

Επιπλέον το γνωστικό πεδίο της Ιστορίας μέσω της συμμετοχικής προσέγγισης, βασισμένης στην έρευνα μπορεί να συμβάλλει στην ενίσχυση της κριτικής σκέψης των μαθητών/ριων, να δώσει την ευκαιρία για έκφραση και διαπραγμάτευση, διαφορετικών ιδεών και απόψεων, αναπτύσσοντας έτσι το σεβασμό απέναντι στο διαφορετικό και την αξία της ισότητας όλων των μελών της κοινωνίας. Μέσα από την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων οι μαθητές/ριες διαπραγματεύονται ζητήματα ηθικής και κοινωνικής δικαιοσύνης που τους βοηθούν στη διαμόρφωση απόψεων γύρω από αντίστοιχα σύγχρονα ζητήματα. Όλα τα παραπάνω τα έχουμε ήδη συναντήσει στη βάση της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη. Σε ότι αφορά την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, αυτή συναντάται στη στοχοθεσία και των τριών αυτών γνωστικών πεδίων.

Αλλά και η ενσυναίσθηση είναι μέρος και στόχος και των τριών πεδίων αφού και μέσω της προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων τα παιδιά διαχειρίζονται ιστορικά ντοκουμέντα και προσπαθούν να κατανοήσουν τη θέση των ιστορικών υποκειμένων.

### **Παρέμβαση**

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω σχεδιάσαμε μία εκπαιδευτική παρέμβαση με τίτλο «Μαθαίνω για το παρελθόν, για να χτίσω καλύτερο μέλλον: ο ελληνοϊταλικός πόλεμος και τι στερήσε από τους ανθρώπους» στην προσπάθειά μας να δούμε αν επιβεβαιώνονται και στην πράξη. Η παρέμβαση πραγματοποιήθηκε σε ολόημερο τμήμα αγροτικής περιοχής που αποτελείτο από 14 παιδιά (7 νήπια – 7 προνήπια) εκ των οποίων τα 5 παιδιά ήταν αλβανικής καταγωγής.

Σκοπός της παρέμβασης ήταν η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μπορούμε να προσεγγίσουμε ιστορικές έννοιες και γεγονότα στο νηπιαγωγείο και να εξετάσουμε κατά πόσο μπορεί το γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας να συμβάλλει στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη.

Ο βασικός στόχος της παρέμβασης ήταν η απόκτηση γνώσεων γύρω από τα γεγονότα του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και ο εντοπισμός των αρνητικών συνεπειών του πολέμου και η σύνδεση αυτών των γνώσεων με το σήμερα.

Επιμέρους στόχοι:

- Ανάπτυξη κριτικής σκέψης και ενσυναίσθησης.
- Κατανόηση των κοινών συναισθημάτων που βιώνουν άνθρωποι διαφορετικής καταγωγής, όταν αντιμετωπίζουν κοινές δυσκολίες.
- Να βιώσουν τα παιδιά πως η γνώμη τους μετράει και πως μπορούν και τα ίδια να αναλάβουν δράση όταν αυτό είναι απαραίτητο.

Γνωστικοί τομείς: Γλώσσα, Μελέτη περιβάλλοντος, Η/ Υ & διαδίκτυο, Εικαστικά, Θεατρική αγωγή

Ως εργαλεία αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκαν η συνέντευξη και η παρατήρηση. Εργαστήκαμε με 2 ομάδες. Το ολόημερο τμήμα αποτέλεσε την πειραματική ομάδα, ενώ το κλασικό την ομάδα ελέγχου, η οποία δεν ακολούθησε το πρόγραμμα της παρέμβασης.

Από τα αποτελέσματα των αρχικών συνεντεύξεων των δύο ομάδων προέκυψε πως τα δύο τμήματα είχαν κοινό επίπεδο. Και για τα δύο τμήματα η έννοια του πολέμου είχε αρνητική σημασία, ενώ σε ότι αφορά τις αρνητικές συνέπειες του πολέμου, επικεντρώθηκαν σχεδόν αποκλειστικά στις ανθρώπινες απώλειες.

Αντίστοιχα τα παιδιά και των δύο τμημάτων δεν ήταν σε θέση να προτείνουν τρόπους ανάληψης δράσης από τα ίδια. Τέλος, και οι 2 ομάδες εκδήλωσαν ενδιαφέρον για το παρελθόν, χωρίς όμως να μπορούν να προτείνουν κάποια πηγή πληροφοριών.

Στο πλαίσιο της παρέμβασης η προσέγγιση του ελληνοϊταλικού πολέμου στηρίχθηκε στις αρνητικές συνέπειες του για τους απλούς πολίτες όλων των χωρών που συμμετείχαν και όχι μόνο της Ελλάδας. Μέσω βιβλίων, τραγουδιών, ταινιών, μαρτυριών κ.τ.λ. τα νήπια συνέλεξαν και διασταύρωσαν πληροφορίες γύρω από τα γεγονότα της εποχής.

#### *Η συνέντευξη*

Πήραμε συνέντευξη από γυναίκα η οποία έζησε τη γερμανική κατοχή ως νήπιο. Η καλεσμένη πέρα από όλα τα άλλα αναφέρθηκε και στα συναισθήματα του φόβου και της αγωνίας όταν πολεμούσε ο πατέρας, αλλά και όταν ήρθαν οι Γερμανοί στο χωριό της, της ανακούφισης όταν έφυγαν και δεν παρέλειψε να αναφέρει πως υπήρχαν και στιγμές χαράς όταν έπαιζε με τα άλλα παιδιά της γειτονιάς.

Αίσθηση προκάλεσαν στα παιδιά δύο φωτογραφίες όπου στη μία εικονιζόταν η οικογένειά της καλεσμένης μας με τον πατέρα που φορούσε τη στρατιωτική στολή του, ενώ στη δεύτερη απουσίαζε πλέον ο πατέρας γιατί είχε χαθεί στον πόλεμο.

Η επίσκεψη κρίθηκε ως επιτυχημένη γιατί ενώ αναφέρθηκαν οι δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι απλοί πολίτες, εντούτοις η καλεσμένη αναφέρθηκε στους κατακτητές παρουσιάζοντας μία διαφορετική οπτική από αυτή που είχα δει μέχρι τότε. Ανέφερε λοιπόν πως οι Γερμανοί στρατιώτες που ήταν στο χωριό της δεν τους έκαναν κακό και πως όποτε μπορούσαν έδιναν στα παιδιά κρυφά τρόφιμα. Τα παιδιά της τάξης αντέτειναν πως στα βιβλία και τις ταινίες που είδαν η συμπεριφορά των κατακτητών ήταν πιο σκληρή. Έτσι μας δόθηκε η ευκαιρία να συζητήσουμε για τα διαφορετικά κίνητρα των ανθρώπων και να εξηγήσουμε στα παιδιά πως όλοι αυτοί οι στρατιώτες που πολέμησαν εναντίον της Ελλάδας δεν το έκαναν απαραίτητα με τη θέλησή τους.



Εικόνα 1. Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης

#### ***E-twinning***

Αναπτύξαμε συνεργασία με 2 νηπιαγωγεία από την Ιταλία, ώστε να αντιληφθούν τα παιδιά την εξομάλυνση των σχέσεων μεταξύ των δύο χωρών. Το πρόγραμμα το οποίο εκπονήσαμε από κοινού με τις Ιταλίδες νηπιαγωγούς είχε τίτλο: «τα σχολεία εργάζονται για την ειρήνη στον κόσμο» και το θέμα του ήταν τα δικαιώματα του παιδιού και η φιλία μεταξύ των λαών. Κάθε σχολείο δήλωσε την εθνική του ταυτότητα μέσα από ένα βίντεο όπου τα παιδιά κρατούσαν τις σημαίες τους και τραγουδούσαν τον εθνικό ύμνο. Στην περίπτωση του δικού μας



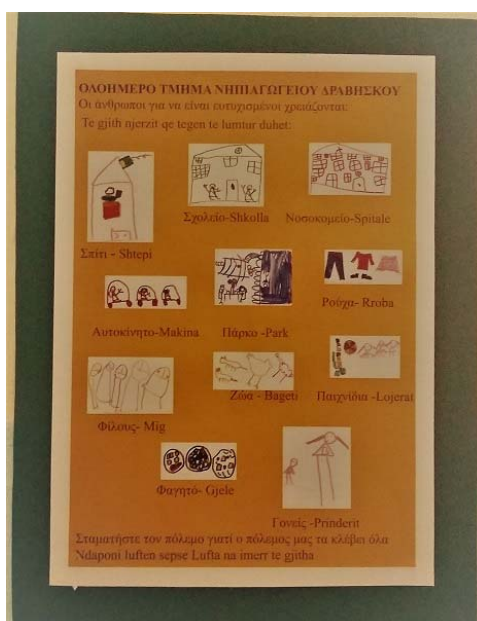
νηπιαγωγείου τα παιδιά αλβανικής καταγωγής χρωμάτισαν αλβανικές σημαίες και βρήκαμε τον εθνικό ύμνο της Αλβανίας στο youtube.



Εικόνα 2. Φτιάχνοντας το δέντρο των Δικαιωμάτων του Παιδιού για τους φίλους μας από την Ιταλία

### **Δημιουργία αφίσας**

Ζητήθηκε από τα παιδιά να υποδείξουν τα στοιχεία που είναι απαραίτητα για να ζουν οι άνθρωποι ευτυχισμένοι. Η νηπιαγωγός κατέγραφε τις απαντήσεις των παιδιών και έτσι δημιουργήθηκε μία λίστα με φαγητό, οικογένεια, σχολείο, φίλους, σπίτι, νοσοκομείο κ.τ.λ. Τα παιδιά ζωγράφισαν τις απαντήσεις τους φτιάχνοντας μία αφίσα με τα έργα τους. Η συγκεκριμένη δράση μέχρι αυτό το σημείο αποσκοπούσε στο να αντιληφθούν τα παιδιά πως όλοι οι άνθρωποι ανεξαρτήτου καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης έχουν κάποιες κοινές ανάγκες που είναι βασικές για τη ζωή τους. Όταν ετοιμάστηκαν τα αντίτυπα της αφίσας πραγματοποιήθηκε αφισοκόλληση σε κεντρικά σημεία του χωριού, ώστε να αναλάβουν δράση τα ίδια τα παιδιά περνώντας το αντιπολεμικό τους μήνυμα με εργαλείο το δικό τους εργο.



Εικόνα 32. Ένα αντίτυπο της αφίσας

## **Ο πόλεμος στις μέρες μας**

Μέσα από αποσπάσματα δημοσιογραφικών εκπομπών αλλά και του βίντεο «Ειρήνη» της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ ενημερώσαμε τα παιδιά για τη διεξαγωγή πολεμικών συγκρούσεων ακόμα και στις μέρες μας και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες. Συντάξαμε επιστολή βάσει των κανόνων που είχαμε μάθει όταν μελετήσαμε γράμματα των στρατιωτών από το μέτωπο. Όταν ολοκληρώθηκε η επιστολή ζητήσαμε από μία μητέρα αλβανικής καταγωγής να τη μεταφράσει στα αλβανικά και η νηπιαγωγός φρόντισε να τη μεταφράσει στα αγγλικά. Εν τέλει την ταχυδρομήσαμε προς τα κεντρικά γραφεία του Ο.Η.Ε. Μέσα από τη συγκεκριμένη δράση τα παιδιά αντιλήφθηκαν πως ο πόλεμος δεν αφορά μόνο στο παρελθόν, αλλά είναι μία κατάσταση που τη βιώνουν ακόμα και σήμερα πολύ άνθρωποι. Επιπλέον συντάσσοντας και ταχυδρομώντας την επιστολή τα παιδιά βίωσαν πως η γνώμη τους μετράει και πως είναι σε θέση και τα ίδια να αναλάβουν δράση για την επίλυση ενός κοινωνικού προβλήματος.

*Προσφέροντας σε αυτούς που έχουν ανάγκη*

Στη συνέχεια τα παιδιά μαζί με τη νηπιαγωγό συνέταξαν σημείωμα το οποίο θα μοίραζαν στους γονείς για να τους ενημερώσουν για την πρωτοβουλία τους να συγκεντρώσουν είδη πρώτης ανάγκης και παιχνίδια για τα προσφυγόπουλα. Αυτή τη φορά τα παιδιά αναλάμβαναν δράση, μέσω της προσφοράς. Το σημείωμα μεταφράστηκε στα αλβανικά με τη βοήθεια ατόμου της τοπικής κοινότητας, ώστε να μην αντιμετωπίσουν δυσκολία στην ανάγνωσή του οι γονείς αλβανικής καταγωγής. Από την επόμενη μέρα τα παιδιά άρχισαν να διακοσμούν τα κουτιά μέσα στα οποία θα συγκεντρώναμε τις προσφορές.



Εικόνα 4. Στολίζοντας τα κουτιά συλλογής ρούχων για τα προσφυγόπουλα

### *Φτιάχνουμε το δικό μας παραμύθι*

Αξιοποιώντας την τάση ενός νηπίου να φτιάχνει τα δικά του παραμύθια η νηπιαγωγός πρότεινε στην ολομέλεια να φτιάξουν ένα δικό τους παραμύθι που λέει την ιστορία μιας οικογένειας προσφύγων.

Τα παιδιά αποφάσισαν να είναι μέσα στους κεντρικούς ήρωες. Η νηπιαγωγός ξεκίνησε την αφήγηση και ένα – ένα παιδί με τη σειρά έπαιρνε το λόγο και συνέχιζε την ιστορία. Τα παιδιά δεν ήταν εξοικειωμένα με τη δημιουργία ιστοριών και σε πολλά σημεία η νηπιαγωγός επενέβαινε με ερωτήσεις που βοηθούσαν να εξελιχθεί η ιστορία. Η ιστορία αφορούσε μία οικογένεια προσφύγων που έφτασε στο χωριό όπου ζουν οι κεντρικοί ήρωες και τα παιδιά ανέλαβαν να τη βοηθήσουν. Μέσα από το παραμύθι τα παιδιά κλήθηκαν να βρουν τρόπους βοήθειας αλλά και να προτείνουν πιο μόνιμες λύσεις, όπως την εύρεση δουλειάς για τον πατέρα της οικογένειας, προσπαθώντας να μπουν στη θέση της οικογένειας των προσφύγων και σκεπτόμενα τι

θα είχαν τα ίδια ανάγκη. Καλλιεργήθηκε λοιπόν η ενσυναίσθησή τους και η δημιουργικότητά τους προσπαθώντας να βρουν λύσεις στα προβλήματα της οικογένειας. Όταν ολοκληρώθηκαν οι τροποποιήσεις στην ιστορία ζητήσαμε από την Αλβανίδα μητέρα που μας βοηθούσε μέχρι τότε στις μεταφράσεις, να μας μεταφράσει και το παραμύθι. Όταν ολοκληρώθηκε και η μετάφραση καλέσαμε άλλη μητέρα αλβανικής καταγωγής για να διαβάσουμε την ιστορία από κοινού στα παιδιά, στα ελληνικά και τα αλβανικά.

Για την εικονογράφηση τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες των τριών παιδιών. Κάθε ομάδα ανέλαβε να ζωγραφίσει τρεις εικόνες και ήταν ελεύθερη να επιλέξει αν κάθε μέλος της θα αναλάβει από μία εικόνα ή αν θα συνεργαστούν και στις τρεις εικόνες. Ενώ αρχικά ξεκίνησαν να δουλεύουν στο πλαίσιο της ομάδας μεν, μεμονωμένα δε, εν τέλει κατέληξαν να συνεργαστούν καθώς η νηπιαγωγός τα παρακινούσε να ζητούν τη γνώμη της ομάδας και όπου χρειάζεται να κάνουν αλλαγές. Έτσι κατέληξαν κάθε παιδί να έχει συμμετοχή σε όλες τις εικόνες της ομάδας του.

Νηπιαγωγείο Δραβήσκου-Ολοήμερο τμήμα

2016-2017

Τα παιδιά διδάσκουν την αγάπη και την ειρήνη.

Fëmijët mësojnë dashurinë dhe shoqërinë.



Εικόνα 5. Το εξώφυλλο του παραμυθιού

### ***Φτιάχνοντας βίντεο για να μας ακούσει όλος ο κόσμος***

Πλησιάζοντας στο τέλος της έρευνας δράσης θελήσαμε να προχωρήσουμε στη δημιουργία ενός βίντεο με αντιπολεμικό μήνυμα. Τα παιδιά ηχογράφησαν το μήνυμά τους στα ελληνικά κι έπειτα αφιερώσαμε τις επόμενες μέρες στην οπτικοποίησή του ζωγραφίζοντας. Κάθε παιδί επέλεξε τι θα ζωγραφίσει ανάλογα με τις ικανότητές του. Μέσα από αυτή τη δράση τα παιδιά μπόρεσαν να κοινοποιήσουν τις καινούριες γνώσεις σε ευρύτερο πλαίσιο από αυτό της τοπικής κοινότητας. Επιπλέον είχαν την ευκαιρία να παρουσιάζουν το έργο τους ακόμα και από το σπίτι, εφόσον είχαν πρόσβαση σε Η/Υ, κάτι που τόνωνε την αυτοπεποίθησή τους ακόμα περισσότερο. Τέλος τα νήπια αλβανικής καταγωγής διαπίστωσαν βιωματικά ακόμη μία φορά πως το γλωσσικό τους κεφάλαιο γίνεται σεβαστό και αξιοποιείται μέσα στο πλαίσιο του σχολείου, καθώς είχαμε προσθέσει αλβανικούς υπότιτλους.

Για την ψηφιακή επεξεργασία του βίντεο απευθυνθήκαμε σε επαγγελματία. Το βίντεο το αναρτήσαμε στην παρακάτω διεύθυνση:  
<https://www.youtube.com/watch?v=QICJ4tQVbfY&t=3s>

Με το τέλος της παρέμβασης επαναλήφθηκαν οι συνεντεύξεις των δύο ομάδων. Όπως προέκυψε η πειραματική ομάδα ήταν σε θέση να υποδείξει περισσότερες αρνητικές συνέπειες του πολέμου, αλλά πλέον και τρόπους δράσης από τα ίδια τα παιδιά. Εξακολούθησαν να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για το παρελθόν όμως αυτή τη φορά υπήρξαν παιδιά που συνέδεσαν την αξιοποίηση αυτών των πληροφοριών στο σήμερα. Επιπλέον το σύνολο των παιδιών ήταν σε θέση να υποδείξει πηγές ιστορικών πληροφοριών. Παρατηρήθηκε λοιπόν σημαντική βελτίωση σε σχέση με τις αρχικές συνεντεύξεις. Αντίθετα, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε ιδιαίτερες διαφοροποιήσεις σε σχέση με τις αρχικές συνεντεύξεις. Οι απαντήσεις όλων των παιδιών κυμάνθηκαν στο ίδιο μήκος κύματος με τις αρχικές τους.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Μέσα από την παρέμβαση τα παιδιά βίωσαν το ρόλο τους ως ενεργοί πολίτες, καθώς εντόπισαν καταστάσεις όπου χρειαζόταν η συνεισφορά τους και ενεργοποιήθηκαν προτείνοντας λύσεις και αναλαμβάνοντας να τις πραγματοποιήσουν, τονώνοντας έτσι και το αίσθημα της προσφοράς. Επιπλέον καλλιεργήθηκε η ενσυναίσθηση τους καθώς ακόμη και παιδιά που αρχικά ήταν αρνητικά στο να προσφέρουν προσωπικά τους αντικείμενα, εν τέλει συμμετείχαν με προθυμία.

Στο πλαίσιο της παρέμβασης αξιοποιήθηκε η γλωσσική κουλτούρα των παιδιών αλβανικής καταγωγής και μέσα από αυτήν αναπτύχθηκε η εκτίμηση, όχι μόνο των γλωσσών που αντιπροσωπεύονται στην τάξη, αλλά όλων των γλωσσών γενικότερα.

Τα παιδιά μέσα από την παρέμβαση μπόρεσαν να αντιληφθούν ότι ο πόλεμος έχει δυσάρεστες συνέπειες για όλους και ότι δεν είναι απαραίτητο να διατηρηθεί η αντιπαλότητα. Οποσδήποτε και η συνεργασία μας με νηπιαγωγεία της Ιταλίας συνέβαλε στην επαφή με την ιταλική και την αγγλική γλώσσα, μέσα από τα βίντεο και τις τηλεδιασκέψεις που πραγματοποιήσαμε. Πράγματι απέκτησαν γνώσεις γύρω από τα γεγονότα του Β' Παγκόσμιου Πολέμου και είχαν την ευκαιρία να προβληματιστούν και να ανταλλάξουν απόψεις.

Καταλήγουμε πως η παρέμβαση είχε αντίκτυπο στη συμπεριφορά και στις στάσεις των παιδιών και μπορούμε να πούμε πως αν το ίδιο πνεύμα διαπερνά κάθε μαθησιακή διαδικασία, τότε τα παιδιά θα μπορούν να αναπτύξουν τις απαραίτητες δεξιότητες και στάσεις στο έπακρο των δυνατοτήτων τους. Επιπλέον επιβεβαιώνουμε πως τα νήπια είναι σε θέση να προσεγγίσουν ιστορικά γεγονότα, πάντα υπό την κατάλληλη καθοδήγηση και μέσω αυτών υποστηρίζονται και εκπληρώνονται και οι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Λεοντσίνας, Γ. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου.

Νικολάου, Γ. (2011<sup>α</sup>). *Ένταξη & εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: πεδίο.

Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

Banks, J. (2012). *Διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη*. Αθήνα: πεδίο.

Baker, F. (2013). *Responding to the challenges of active citizenship through the revised UK early years foundation stage curriculum*, Early Child Development and Care, 183:8, 1115-1132.

Cooper, H. (1995). *History in the early years*. New York: Routledge

Hallgarten, J. & Pearce, N. (2000). *Tomorrow's citizens: critical debates in citizenship and education*. London: IPPR

Karadimou, M., Tsioumis, K. & Kyridis, A. (2014). *What Greek primary school teachers believe about citizenship education*. International Journal of Learning & Development, Vol. 4, No. 4.

McLaughlin, K. L. (1988). *Approaches to the teaching of history in the early years: an assessment of developing historical awareness and skills in 6 and 7 year old children*. Early Years, 8:2, 17-35.

Tsioumis, K. & Kyridis, A., Papageridou, D. & Sotiropoulou, E. (2015). *The civic education in Greek Kindergartens. The views and the practices of Greek Kindergarten teachers concerning civic education*. International Journal of Learning, Teaching and Educational Research. Vol. 11, No. 2, pp. 55-70.

Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της Ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

## **Είμαι «παιδί – πολίτης», νοιάζομαι και δρω.**

*Χατζηπαναγιώτου Φωτεινή, Νηπιαγωγός, 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Πανοράματος,  
[fchpanagiotou@gmail.com](mailto:fchpanagiotou@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

*Τα τελευταία χρόνια ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του «σχολείου της κρίσης» οδηγεί περισσότερο από ποτέ στον κριτικό αναστοχασμό των παιδαγωγικών μας πρακτικών και των εκπαιδευτικών μας προτεραιοτήτων. Με κεντρική ιδέα το “παιδί – πολίτη” που γνωρίζει τα δικαιώματά του και προετοιμάζεται για μια ζωή με ευθύνες σε μια δημοκρατική κοινωνία στο πνεύμα της κατανόησης, της αλληλεγγύης, της ανεκτικότητας, της ισότητας, της δικαιοσύνης, υποστηρίζοντας και προστατεύοντας πάντα τα δικαιώματα τα δικά του και των Άλλων σχεδιάσαμε και υλοποιήσαμε το συγκεκριμένο πρόγραμμα, το οποίο βασίζεται στις αρχές της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα, αξιοποιεί την προτεινόμενη διδακτική μεθοδολογία και εργαλειοθήκη, ακολουθεί ένα συγκεκριμένο εννοιολογικό χάρτη και οικοδομείται στη βάση ενός σχεδιασμένου βηματισμού.*

**ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ:** Δημοκρατία, Δικαιώματα του Παιδιού, Ανθρώπινα Δικαιώματα, “Παιδί – Πολίτης”,

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τα τελευταία χρόνια ο παιδαγωγικός και κοινωνικός ρόλος του «σχολείου της κρίσης» οδηγεί περισσότερο από ποτέ στον κριτικό αναστοχασμό των παιδαγωγικών μας πρακτικών και των εκπαιδευτικών μας προτεραιοτήτων, ενώ γεννά την ανάγκη οραματισμού δράσεων και προγραμμάτων που θα μας οδηγήσουν σε αλλαγές όχι μόνο στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά στην ευρύτερη κοινωνία.

Το εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα «*Είμαι παιδί – “πολίτης”, νοιάζομαι και δρω*» πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της συμμετοχής μας για το χρονικό διάστημα των δύο προηγούμενων σχολικών ετών αφενός στο δίκτυο «*Νοιάζομαι για τον Εαυτό μου και τους Άλλους*» της Διεύθυνσης Π.Ε Ανατολικής Θεσσαλονίκης αφετέρου στα πρότζεκτ του Ελληνικού Παρατηρητηρίου για τη Διαπολιτισμική Παιδεία και Εκπαίδευση που αφορούσαν τη θεματική της εκπαίδευσης για τη Δημοκρατία και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα.

Σκοπός μας ήταν ακολουθώντας τις αρχές και τους στόχους ενός προγράμματος εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και τα δικαιώματα να δημιουργήσουμε μια δημοκρατική σχολική κοινότητα που θα νοιάζεται, θα σκέφτεται και θα δρα συλλογικά, συμμετοχικά και συνεργατικά και όπου όλα τα μέλη της θα μπορούν ενεργά, ισότιμα και με σεβασμό στα δικαιώματα να δραστηριοποιούνται στη μικρή δημοκρατία της τάξης.

Αυτό που κυρίως επιχειρούμε παρακάτω είναι μετά την προσπάθεια εννοιολόγησης και θεωρητικής πλαisiώσης της εκπαίδευσης για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα να παρουσιάσουμε τη βήμα-βήμα προσέγγιση του προγράμματός μας μέσα από ενδεικτικές για κάθε βήμα δραστηριότητες.

### **ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

#### **α) Τι είναι η εκπαίδευση στη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα;**

Η εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι δύο έννοιες στενά συνυφασμένες και αλληλο-υποστηρίζονται. Διαφέρουν περισσότερο ως προς το επίκεντρο και το πεδίο εφαρμογής τους και λιγότερο ως προς τους στόχους και τις πρακτικές τους. Η παιδεία

της δημοκρατίας επικεντρώνεται κυρίως στα δημοκρατικά δικαιώματα, τις ευθύνες, την ενεργό συμμετοχή σε σχέση με το πολιτικό, κοινωνικό, οικονομικό, νομικό και πολιτιστικό επίπεδο της κοινωνίας. Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ασχολείται με όλο το φάσμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και των θεμελιωδών ελευθεριών σε κάθε πτυχή της ζωής των ανθρώπων (Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010).

Το Συμβούλιο της Ευρώπης έκανε τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο βήμα για την «Παιδεία για τη δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (*Education for Democracy- Human Rights Education*), σε σύγκριση με το πιο παραδοσιακό και γνωσιοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης και προτάσσει ένα νέο ολιστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης το οποίο συνοψίζεται σε τρεις αρχές (Bajaj, 2011, Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010· Struthers, 2015):

- διδασκαλία “σχετικά” με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα
- διδασκαλία “για” τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα
- διδασκαλία “μέσω” της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων

Προς την ίδια κατεύθυνση ο Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών εξέδωσε το 2011, Διακήρυξη για την εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα (UN Declaration, 66/137), όπου αφενός η ίδια η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα ορίζεται για πρώτη φορά ως ανθρώπινο δικαίωμα (Άρθρο 1<sup>ο</sup>) και αφετέρου τονίζεται η παραπάνω ανάγκη ολιστικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει την εκπαίδευση “σχετικά”, ”για”, ”μέσω” ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Το παραπάνω πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής έχει υιοθετηθεί από το Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, το οποίο έχει επικυρώσει τη συμμετοχή του σε σχετικές δράσεις ήδη από το 2005 μέσω της Διεύθυνσης Ευρωπαϊκών και Διεθνών Θεμάτων. Έτσι θα λέγαμε ότι η πρόσκληση για προγράμματα εκπαίδευσης στη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι ανοιχτή και επιτακτική για το σύνολο των εμπλεκόμενων φορέων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ταυτόχρονα, η ανάδειξη του ανωτέρω ολιστικού μοντέλου από το Συμβούλιο της Ευρώπης μας οδήγησε στην συνειδητοποίηση ότι ο ορισμός και τα χαρακτηριστικά ενός προγράμματος για την εκπαίδευση στη δημοκρατία και στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι αρκετά πιο περίπλοκο ζήτημα απ’ όσο θα φανταζόταν κανείς. Εύκολα μπορεί να γίνει με τρόπο απλουστευτικό παραλείποντας σημαντικές πτυχές (Struthers, 2015).

Στο σημείο αυτό λοιπόν θεωρούμε σημαντικό να εννοιολογήσουμε και να αποκρυσταλλώσουμε ίσως το πρόσφατο τριμερές σχήμα της ολιστικής εκπαίδευσης “σχετικά”, “για” και “μέσω” της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Η εκπαίδευση “σχετικά” με τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα δεν περιλαμβάνει απλά την κατανόηση του τι είναι δημοκρατία, ποια είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, σε ποια έγγραφα έχουν αυτά θεσπιστεί, ποιοι είναι οι μηχανισμοί, με τους οποίους προστατεύονται. Επιπλέον είναι σημαντική η βαθύτερη κατανόηση της σημασίας τους. Η κριτική ανάλυση για παράδειγμα περιστατικών καταπάτησης δικαιωμάτων συμβάλλει στην πληρέστερη κατανόηση του τι σημαίνει πραγματικά για τον άνθρωπο το δικαίωμα αυτό. Επίσης, η ειρηνική επίλυση ενός πραγματικού περιστατικού σύγκρουσης χρησιμοποιώντας την εργαλειοθήκη των ανθρωπίνων δικαιωμάτων καθιστά αποτελεσματικότερη την συνειδητοποίηση της αξίας τους. Άρα δίπλα στην εκμάθηση πραγματολογικών πληροφοριών εξίσου σημαντική είναι η εξέταση σχετικών ζητημάτων μιας πραγματικής κατάστασης μέσα σε ένα κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο (Struthers, 2015).

Η εκπαίδευση “για” τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα αφορά στο πώς να συμμετέχει κανείς στην κοινότητά του, πώς να ασκεί τα δικαιώματά του. Οι μαθητές πρέπει να μαθαίνουν και να ξαναμαθαίνουν τις δημοκρατικές αξίες και πρακτικές για να αντιμετωπίζουν τις πιεστικές προκλήσεις της κάθε γενιάς. (Gollob, Krapf, & Weidinger, W, 2010). Η σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού αποτελεί

για πολλούς το πιο σημαντικό εργαλείο αναφορικά με την εκπαίδευση “για” τα δικαιώματα και έχει συμβάλει ίσως περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης. Ειδικά τα άρθρα 12 και 29 υπογραμμίζουν την σημασία της ενεργητικής δημοκρατικής συμμετοχής, η οποία κατέχει ένα κεντρικό ρόλο σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα “για” τη δημοκρατία (Struthers, 2015), όπου ουσιαστικά οι μαθητές ενθαρρύνονται να εφαρμόσουν στην καθημερινή πρακτική τους τις γνώσεις τους για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Struthers, 2015).

Η εκπαίδευση “μέσω” της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων αφορά στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μάθησης που σέβεται τα δικαιώματα των εκπαιδευτικών και των μαθητών, θέτει ως προαπαιτούμενο τη σχέση αμοιβαίας κατανόησης και σεβασμού, την ελεύθερη έκφραση θέλησης και σκέψης ανάμεσά τους αλλά προχωρώντας ένα βήμα παρακάτω κάνει λόγο αφενός για ανάπτυξη αξιών όπως είναι η ισότητα, η δικαιοσύνη και αφετέρου για ενίσχυση στάσεων και συμπεριφορών που συνδέονται με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ίσως ακόμη να μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ο όρος η “με σεβασμό στα δικαιώματα” τάξη ή το “με σεβασμό στα δικαιώματα” σχολικό περιβάλλον (“respecting rights” classroom) (Struthers, 2015, Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010). Προς αυτή τη κατεύθυνση το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την εκπαίδευση “μέσω” ανθρωπίνων δικαιωμάτων εμπλέκει γνώσεις με αξίες και στάσεις και πλαίσιο για δράση.

### **β) Μαθησιακό Θεωρητικό Πλαίσιο**

Στοχαζόμενοι πάνω στο παραπάνω νέο ολιστικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης που προτάσσει το Παγκόσμιο Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση στη δημοκρατία και τα Ανθρώπινα δικαιώματα εύκολα το επόμενο ερώτημα είναι ποιο είναι εκείνο το μαθησιακό θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει καλύτερα και δίνει τα απαραίτητα θεωρητικά εργαλεία για την επιτυχή υλοποίησή του.

Μελετώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση των αρχών του προγράμματος εκπαίδευσης “σχετικά”, “για”, και “μέσω” της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων εύκολα διακρίνει κανείς τα κοινά στοιχεία που έχει με το κοινωνικό κονστρουκτουβιστικό μοντέλο μάθησης όπως είναι α) η δυνατότητα των μαθητών να αισθάνονται πιο ενεργοί κατά τη διάρκεια διεξαγωγής ομαδικών εργασιών, β) η δυνατότητα να εκφράζουν την άποψη τους και να την θέτουν σε διαπραγμάτευση, γ) η κοινή επιθυμία όλων για διάλογο μέσα από ένα ανοιχτό σύστημα επικοινωνίας δ) τα βιώματα του συμπαραγωγού γνώσης, ε) την ενθάρρυνση των ιδιαίτερων κρίσεων και ικανοτήτων, ζ) η γενικότερη υιοθέτηση δραστηρίων και υπεύθυνων ρόλων μέσα στην κοινότητα και όχι παθητικών και άβουλων (Παρθένης, 2009)

Τελικά θα λέγαμε ότι η ίδια η κονστρουκτιβιστική μάθηση είναι μια άσκηση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην ελευθερία σκέψης, γνώμης και έκφρασης, στην ισότητα ευκαιριών, στις αρχές της αμοιβαίας αναγνώρισης και της αποφυγής των διακρίσεων, γιατί η κονστρουκτιβιστική μάθηση ενισχύει περισσότερο την ανάπτυξη δεξιοτήτων παρά την τη μετάδοση ενός συνόλου γνώσεων (Gollob, Krapf, & Weidinger, 2010)

### **γ) Σχεδιασμός και Στόχοι Εκπαιδευτικού Προγράμματος**

Το παραπάνω κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο μάθησης δημιουργεί ένα παιδαγωγικό πλαίσιο, όπου έννοιες – κλειδιά για τη δημοκρατία και τα ανθρώπινα δικαιώματα όπως π.χ. υπευθυνότητα, ισότητα, ασφάλεια, δικαιοσύνη, ανοχή, ταυτότητα, ελευθερία, αλληλεγγύη, ειρήνη αποτελούν όχι μόνο αντικείμενο γνωστικής μάθησης αλλά ανάπτυξης ικανοτήτων και αξιών (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010)

Έτσι λοιπόν ύστερα από όλα αυτά αποφασίσαμε η εννοιολογική κονστρουκτιβιστική προσέγγιση να αποτελεί τη σπονδυλική στήλη του εκπαιδευτικού μας προγράμματος. Ουσιαστικά αυτό που προσπαθήσαμε ήταν θέτοντας το παραπάνω πλαίσιο εννοιών να σχεδιάσουμε ένα σπειροειδές εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο θα βασιζόταν σε διδακτικές προσεγγίσεις των εννοιών αυτών. Το σημαντικότερο όμως κονστρουκτιβιστικό στοιχείο του εν λόγω σχεδιασμού ήταν



ότι κάθε του βήμα αξιοποιούσε τις γνώσεις, τις δεξιότητες, τις έννοιες που είχε προσεγγίσει το παιδί κατά το βήμα που είχε προηγηθεί. Στο παρακάτω σχήμα προσπαθούμε να οπτικοποιήσουμε το εν λόγω κονστρουκτιβιστικό στοιχείο, πως δηλαδή προσπαθήσαμε ώστε να αξιοποιούνται σε κάθε βήμα μας, σε κάθε διδακτική μας ενότητα έννοιες και ικανότητες που είχαν καλλιεργηθεί κατά τα προγενέστερα βήματα.



Σχήμα 1 «Βηματισμός Προγράμματος»

Ταυτόχρονα ο σχεδιασμός του προγράμματός μας πραγματοποιήθηκε ακολουθώντας τις αρχές ενός προγράμματος εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα με τρόπο όμως που να συνδέεται με μαθησιακές περιοχές και εμπειρίες που ορίζονται στο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου, καθώς θέλαμε ένα πρόγραμμα, το οποίο θα εκκινεί, θα εξελίσσεται και θα ολοκληρώνεται παράλληλα με το ευρύτερο πρόγραμμα του σχολείου. Πραγματικά οι δραστηριότητες που προτείνονται παρακάτω συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές και εμπειρίες του προγράμματος σπουδών του Νηπιαγωγείου, 1) προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη, 2) γλώσσα, 3)τέχνες, 4)πτε, 5)μαθηματικά. Όμως αυτό που θεωρούμε πιο σημαντικό είναι ότι στο σχετικά πρόσφατο πρόγραμμα σπουδών του Νηπιαγωγείου (2011) ορίζεται για πρώτη φορά στο επίκεντρο του εκπαιδευτικού προγράμματος ένα πλαίσιο προώθησης τεσσάρων κατηγοριών ικανοτήτων, μία εκ των οποίων είναι οι ικανότητες εκείνες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη (ΙΕΠ, 2014).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΩΝ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΚΑΘΕ ΒΗΜΑ

### **Βήμα 1<sup>ο</sup>: Ο Εαυτός μου μέσα στην Κοινότητά μας (Έννοιές: Ταυτότητα -Εαυτός)**

Το πλαίσιο που σχεδιάσαμε προτείνει την εισαγωγή των παιδιών στις έννοιες των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ξεκινώντας από τις έννοιες της Ταυτότητας και του Εαυτού. Είναι δύσκολο να ενδιαφέρεσαι για τα δικαιώματα κάποιων άλλων, όταν εσύ ο ίδιος δεν πιστεύεις πως έχεις κάποιο δικαίωμα (Πράσινο Ινστιτούτο, 2013). Σύμφωνα με την Gerber (2013) πρώτο μέλημα της εκπαίδευσης στα ανθρώπινα δικαιώματα είναι η συνειδητοποίηση από την πλευρά των παιδιών της δικής τους προσωπικής αξίας. Το παιδί εκτιμά τον άνθρωπο στην αρχή ανακαλύπτοντάς τον μόνο στον Εαυτό του και έπειτα στο πρόσωπο των Άλλων και μόνο τότε μπορεί να αντιληφθεί, ότι κάθε άνθρωπος έχει δικαιώματα που κανείς δεν μπορεί να του τα στερήσει (Οικονομίδης, 2009; Πράσινο Ινστιτούτο,2013). Επομένως θα λέγαμε ότι οι κυριότεροι στόχοι σ' αυτό το σημείο του προγράμματος είναι να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι είναι φυσικό να παρουσιάζουν ομοιότητες και διαφορές έναντι των άλλων, να τις αποδεχτούν και να κατακτήσουν σταδιακά τον αυτοσεβασμό και την αυτοεκτίμηση.

Ενδεικτικά θα αναφερθούμε σε ένα μικρό πρόγραμμα διάρκειας 18 ημερών με τίτλο: “*Παρουσιάζω τον Εαυτό μου – Γνωρίζω τους Φίλους μου*”. Διαμορφώσαμε ένα κουτί το οποίο έπαιρνε κάθε μέρα και ένας μαθητής στο σπίτι του με σκοπό να το

γεμίσει με προσωπικά αντικείμενα που είχαν κάποια αξία γι' αυτό π.χ. βιβλία, παιχνίδια, φωτογραφίες, cd με αγαπημένη μουσική κ.α. Την επόμενη μέρα με τη βοήθεια του κουτιού παρουσίαζε τον εαυτό του στην ομάδα. Η ομάδα παρακολουθούσε με προσοχή τον εκάστοτε μαθητή να εκθέτει τον εαυτό του, ενώ ξεχώρισαν ιδιαίτερα οι στιγμές που βλέπαμε φωτογραφίες από τη γέννηση μέχρι και σήμερα αλλά και η ώρα που χορεύαμε όλοι μαζί το αγαπημένο τραγούδι του κάθε παιδιού. Μέσα από την όλη διαδικασία α) κάθε παιδί εισέπραττε την προσοχή των άλλων για θέματα που το αφορούν β) εκδήλωνε με τη σειρά του ενδιαφέρον στις παρουσιάσεις των άλλων παιδιών. Τέλος έπαιρνε ως δώρο ένα ομαδικό κολλάζ γύρω από αυτά που παρουσίαζε, γεγονός που ενίσχυε ακόμη περισσότερο την αυτοεικόνα του.



Εικόνα 1. Η Δανάη Παρουσιάζει τον Εαυτό της

***Βήμα 2<sup>ο</sup>: Γνωρίζω τα δικαιώματά μου – Τα δικαιώματα του παιδιού (Εννοιες: Δικαιώματα – Σύμβαση Δικαιωμάτων - Ισότητα)***

Διδακτικές προσεγγίσεις όπως οι παραπάνω που εντάσσονται γύρω από τη θεματική «Εσύ και Εγώ», οι οποίες έχουν σχεδιαστεί για να δείξουν ότι όλοι έχουμε ομοιότητες και διαφορές, αποτελούν μια καλή βάση πάνω στην οποία στηρίξαμε το δεύτερο στάδιο του προγράμματός μας. Στόχος στο σημείο αυτό ήταν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι όλοι αν και διαφορετικοί μοιραζόμαστε τα ίδια δικαιώματα και ο σεβασμός σε αυτά είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να ζούμε σε μια αγαπημένη κοινωνία (Ελληνική Επιτροπή Διεθνούς Αμνηστίας, 2007).

Την χρονική περίοδο γύρω από την 20<sup>η</sup> Νοεμβρίου – Παγκόσμια Ημέρα του Παιδιού είναι μια κατάλληλη χρονικά στιγμή για να πραγματοποιηθούν δραστηριότητες γύρω από τη συγκεκριμένη θεματική (Gollob, Krapf & Weidinger, 2007).

Ενδεικτικά στο σημείο αυτό θα αναφερθούμε στην πρώτη δραστηριότητα της θεματικής αυτής που αφορούσε στη γνωριμία των παιδιών με τα δικαιώματά τους και ήταν α) η μελέτη μιας απλοποιημένης έκδοσης για τα δικαιώματα του παιδιού όπως π.χ. [η Διεθνής Σύμβαση για τα δικαιώματα του παιδιού με απλά λόγια](#), από το υλικό του Συνηγόρου του παιδιού και β) η κατασκευή μιας σχετικής αφίσας ευαισθητοποίησης με σκοπό να γνωρίσουν όλοι τα δικαιώματά μας.



Εικόνα 2. Δημιουργία Αφίσας για τα δικαιώματα του παιδιού

### ***Βήμα 3<sup>ο</sup> :Ανάγκη προστασίας των δικαιωμάτων (Έννοιες: Δικαιώματα – Διακρίσεις)***

Μέσα από το παραπάνω βήμα κατακτήσαμε ως ένα βαθμό το απαιτούμενο γνωστικό υπόβαθρο του προγράμματός μας. Είναι αλήθεια ότι η γνωριμία των δικαιωμάτων του παιδιού και των φορέων που δραστηριοποιούνται γύρω από αυτά, η μελέτη της Σύμβασης και των άρθρων που αυτή περιλαμβάνει είναι πολύ σημαντική ωστόσο για την βαθύτερη κατανόησή τους είναι αναγκαία η σύνδεσή τους με καταστάσεις της ζωής, όπου τα δικαιώματα απειλούνται και κυρίως που η ανάγκη για την προστασία τους είναι μεγάλη.

Για να προσεγγίσουν τα παιδιά τις καταστάσεις εκείνες, όπου τίθεται ζήτημα καταπάτησης των δικαιωμάτων των παιδιών και η ανάγκη προστασίας τους είναι μεγάλη επιλέξαμε α) την παιδική λογοτεχνία και β) την παρακολούθηση σχετικών κινουμένων σχεδίων της Unicef.

#### ***Μέσα από την παιδική λογοτεχνία***

Τα βιβλία είναι εξαιρετικές πηγές για αφηγήσεις παραβίασης ή υπεράσπισης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ελληνική Επιτροπή Διεθνούς Αμνηστίας, 2007).

Στη δική μας περίπτωση επιλέξαμε κυρίως να επεξεργαστούμε την σειρά δέκα λογοτεχνικών βιβλίων του Αλιξ Καμπρέρα “Τα δικαιώματα του παιδιού” (ΟΑμιν έχασε το δρόμο του, Ένα κάστρο γεμάτο χαμόγελα, Το χρώμα των γνώσεων, Ο έμπορος της φιλίας, Οι μικροί πειρατές, Ο νέος κόσμος του Ρίκι, Που πήγαν όλοι οι γονείς;, Το μαγικό κουτί της Αριάδνης, Το παιδί που δεν έχει δει τον ήλιο, Το μονοπάτι του σοφού).

Καθένα από τα παραπάνω βιβλία διαπραγματεύεται μια αρχή, ενώ η δομή και η πλοκή της ιστορίας δίνουν πλούσια ερεθίσματα, ώστε να αναπτυχθεί στη συνέχεια μια συζήτηση όλης της ομάδας. Έπειτα στη δραματοποίηση της ιστορίας, τα παιδιά υιοθετούσαν ρόλους και έτσι η ιστορία “ζωντάνευε” από τα ίδια τα παιδιά ώστε να μπορέσουν να την κατανοήσουν καλύτερα.

Πρέπει να πούμε ότι τόσο η συζήτηση όλης της τάξης όσο και η δραματοποίηση αποτελούν προτεινόμενες μεθόδους διδασκαλίας για τα προγράμματα εκπαίδευσης δημοκρατίας και ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Ελληνική Επιτροπή της Διεθνούς Αμνηστίας (2007).



Εικόνα 3: Μεταμφιεσμένοι σε “μικρούς πειρατές” δραματοποιούμε το βιβλίο Μικροί Πειρατές

### ***Μέσα από την παρακολούθηση κινουμένων σχεδίων (animation)***

Τα κινούμενα σχέδια είναι ένας ιδιαίτερα ελκυστικό μέσο για τα παιδιά και ένα πολύ χρήσιμο υλικό πάνω στο οποίο μπορεί να αναπτυχθεί μια συζήτηση. Δεν είναι τυχαίο ότι οργανώσεις όπως το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Διεθνής Αμνηστία έχουν παράγει βίντεο και ταινίες μικρού μήκους που προορίζονται για τη σχολική τάξη. Εν προκειμένω εμείς επιλέξαμε τα [κινούμενα σχέδια της Unicef](#). Πρόκειται για ολιγόλεπτα αυτοτελή βιντεάκια, το καθένα από τα οποία διαπραγματεύεται και ένα δικαίωμα. Οι μαθητές μπορούν εύκολα να συνειδητοποιήσουν καταστάσεις, οι οποίες συνιστούν καταπάτηση του δικαιώματος και να δημιουργηθεί προβληματισμός γύρω από τις προτεινόμενες συμπεριφορές για την αποφυγή της καταπάτησης αυτής.

### ***Βήμα 4<sup>ο</sup>: Σύνδεση δικαιωμάτων με καταστάσεις της πραγματικής ζωής (Εννοιες: Αλληλεγγύη, Ενσυναίσθηση)***

Προχωρώντας στην προσπάθειά μας να οικοδομήσουμε κουλτούρα ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολείο θα έπρεπε να δώσουμε την ευκαιρία στους μαθητές μέσα από καταστάσεις της πραγματικής ζωής αλλά και της δικής τους καθημερινής εμπειρίας στις μεταξύ τους αλληλεπιδράσεις να συνδιαλλαγούν όπως εκείνα κατανοούν τη δικαιοσύνη, την ελευθερία, την αίσθηση δικαίου, την ισότητα κ..α (Argenal, Bajaj, Canlas, 2015; Ελληνική Επιτροπή Διεθνούς Αμνηστίας, 2007; Gollob, Krapf, & Weidinger, 2007; Πράσινο Ινστιτούτο, 2013; CoE, 2007)

### ***Σύνδεση με καταστάσεις της πραγματικής ζωής – Το προσφυγικό ζήτημα***

Το προσφυγικό ζήτημα είναι ένα μείζον κοινωνικό, πολιτικό, πολιτισμικό, ηθικό και οικονομικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει σήμερα η ελληνική πραγματικότητα, το οποίο έχει δημιουργήσει ποικίλα ερωτηματικά στα παιδιά.

Αρχικά παρακολουθήσαμε το βίντεο κινουμένων σχεδίων της Unicef [«Η Μάλακ και η Βάρκα»](#), το οποίο είναι βασισμένο στην αληθινή ιστορία ενός εφτάχρονου κοριτσιού που μπήκε σε μια βάρκα για να περάσει το Αιγαίο.

Έπειτα μέσα από μια εικαστική δραστηριότητα δημιουργήσαμε τις βαλίτσες του πρόσφυγα, αποφασίζοντας βέβαια μετά από συζήτηση το περιεχόμενό της. Με τις βαλίτσες στο χέρι δραματοποιήσαμε το ταξίδι και προσεγγίσαμε βιωματικά όλους τους κινδύνους, τους φόβους, τις αγωνίες που έχει. Συνειδητοποιήσαμε, ότι δεν έχει καμία σχέση με το ταξίδι αναψυχής που γνωρίζουμε (Πράσινου Ινστιτούτου, 2013).



Εικόνα 4. Απλώνουμε χέρι αλληλεγγύης στους πρόσφυγες για να κατέβουν από τις βάρκες

Στο τέλος της δραματοποίησης υλοποιήσαμε ακόμη μια ομαδική εικαστική δραστηριότητα «Το δέντρο της Αλληλεγγύης», όπου σχεδιάσαμε όλα όσα έδωσαν οι κάτοικοι στους πρόσφυγες, τη φιλία τους, την αγάπη τους, ένα σπίτι για να κοιμηθούν, φαγητό, ζεστά ρούχα κ.α.



Εικόνα 5. Το δέντρο της Αλληλεγγύης

#### ***Σύνδεση των δικαιωμάτων με τις καθημερινές εμπειρίες της ζωής στο σχολείο***

Η σύνδεση των ανθρώπινων δικαιωμάτων με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών συνδέεται ουσιαστικά με το ζήτημα της δημιουργίας μια αυθεντικής και γνήσιας κουλτούρας ανθρωπίνων δικαιωμάτων στο σχολικό περιβάλλον. Πολύ απλά θα λέγαμε ότι βιώνουμε και εφαρμόζουμε τα δικαιώματα του παιδιού, όταν ενθαρρύνουμε τα παιδιά να λειτουργούν στο εσωτερικό της ομάδας τους με τρόπο που να σέβεται και να υποστηρίζει τα δικαιώματα όλης της κοινότητας. (Flowers, 2015). Οι παρακάτω φωτογραφίες απεικονίζουν μια στιγμή του νηπιαγωγείου που θα λέγαμε, ότι αποδεικνύει ότι πραγματικά οι ευκαιρίες που δίνονται στο νηπιαγωγείο για να εκδηλώσουν τα παιδιά το σεβασμό, την ενσυναίσθηση, την αλληλοβοήθεια είναι αμέτρητες και μάλιστα η υιοθέτηση αυτής της στάσης και συμπεριφοράς από την πλευρά τους είναι κάτι που κάνουν με πολύ μεγάλη χαρά, αρκεί κάποιος να τους ενθαρρύνει προς αυτή τη κατεύθυνση.



Εικόνα 6. Ένας φίλος μας τραυματίστηκε και αντιμετωπίζει δυσκολίες. Του δείχνουμε στη πράξη το ενδιαφέρον μας

**Βήμα 5<sup>ο</sup>: Σύστημα εκμάθησης της δημοκρατίας και των κανόνων της ζωής στην τάξη (Δημοκρατία - Υπευθυνότητα)**

Για την οικοδόμηση της μικρής δημοκρατίας της τάξης προσπαθήσαμε να αναγνωρίσουμε την εξίσου σημαντική υποχρέωση της ανάληψης ευθυνών.

Τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις αποτελούν συμπληρωματικό ζευγάρι εννοιών. Δεν μπορούν να γίνουν κατανοητά χωρίς να εκτιμήσουμε την αλληλεξάρτησή τους (Gollob, Krapf & Weidinger, 2007).

Μαθαίνοντας για τη δημοκρατία και ζώντας δημοκρατικά στο σχολείο σημαίνει ότι καθίσταται φανερή η αναγκαιότητα κατανομής ρόλων, ύπαρξης νόμων και κανόνων (Gollob, Krapf & Weidinger, 2010)



Εικόνα 7. Μέλη της ομάδας εργασίας μοιράζονται την ευθύνη της προετοιμασίας του γεύματος

Ταυτόχρονα με την ανάληψη ευθυνών προσπαθήσαμε να εξοικειωθούν τα παιδιά με τη διαδικασία ανάληψης συγκεκριμένων υπεύθυνων ρόλων με στόχο την ενεργή συμμετοχή τους και τον ταυτόχρονο περιορισμό του ελέγχου του δασκάλου στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στις παρακάτω φωτογραφίες φαίνεται ένα παράδειγμα για πως προσπαθήσαμε να το πετύχουμε αυτό μέσα από τη λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης του σχολείου. Μέσα σε ένα πλαίσιο υπεύθυνων ρόλων και συνεργασίας συντονιζόταν η διαδικασία του δανεισμού π.χ. υπεύθυνος διανομής καρτών δανεισμού, υπεύθυνος παράδοσης σχετικού φύλλου εργασίας, υπεύθυνος προετοιμασίας φακέλων, υπεύθυνος βοηθός κατά τη συμπλήρωση των καρτών δανεισμού, επόπτης της όλης

δραστηριότητας για την τήρηση της σειράς και την ομαλή ροή της δραστηριότητας. Έτσι θα λέγαμε ότι τα παιδιά εκπαιδεύθηκαν σταδιακά να υλοποιούν τη συγκεκριμένη εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς τη παραμικρή εμπλοκή του δασκάλου.



Εικόνα 8. Τα παιδιά με υπεύθυνους ρόλους συντονίζουν τη δανειστική βιβλιοθήκη

**Βήμα 6<sup>ο</sup> : Τα δικαιώματα ως μέσο επίλυσης προβλημάτων σε μια δημοκρατία (Έννοιες: Διαχείριση Συγκρούσεων - Διαφορετικότητα)**

Η εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα αποτελεί ένα μέσο για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και του σεβασμού (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2014) καθώς μέσα από στοχευμένες δραστηριότητες μπορούν οι μαθητές να επεξεργάζονται τα όρια ανάμεσα στα δικά τους δικαιώματα και τα δικαιώματα των άλλων, να εκπαιδεύονται σε τρόπους επίλυσης συγκρούσεων και έντασης μέσα από συζήτηση. Μέσα σε κλίμα συναίνεσης και συνεργασίας συνειδητοποιούν πως μπορούν με γνώμονα τα δικαιώματα να διαπραγματεύονται λύσεις σε προβλήματα.

Εν προκειμένω επιλέξαμε να αναφερθούμε σε μια σειρά παιχνιδιών ρόλων που παίξαμε γύρω από το σενάριο «Αναγκαστική προσγείωση στο Μόμπιους». (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2014). Πρόκειται για μια ομάδα ταξιδιωτών ενός διαστημόπλοιου, το οποίο παθαίνει ατύχημα, αναγκάζεται να προσγειωθεί στον πλανήτη Μόμπιους και έπειτα όλη η ομάδα ταξιδιωτών να

συνεργαστεί, να αντιμετωπίσει τα προβλήματα συνύπαρξης και επικοινωνίας και να φθάσει στο Φάρο Σωτηρίας. Αφού αφηγηθήκαμε την ιστορία παρουσιάζαμε φανταστικά σενάρια που προέκυπταν στο πλαίσιο αυτό, τα οποία σχετίζονταν με επίλυση συγκρούσεων, δικαιώματα σε αντιπαράθεση, ηθικά διλήμματα, τα οποία προσπαθούσαμε να προσεγγίσουμε μέσα από παιχνίδια ρόλων αρχικά και συζήτηση αργότερα. Μερικά από τα προβλήματα που επεξεργαστήκαμε ήταν τα εξής:

- «Σε κάποιον από τους ταξιδιώτες αρέσει να τραγουδάει όλη την ώρα. Κάποιους δεν τους ενοχλεί αλλά κάποιιοι εκνευρίζονται. Τι προτείνετε να γίνει;
- Κάποιοι που τραυματίστηκαν στη προσγείωση καθυστερούν τη πορεία του ταξιδιού. Φοβάστε ότι δεν θα καταφέρετε να φτάσετε στο Φάρο προτού τελειώσει η τροφή. Από την άλλη δεν θέλετε να εγκαταλείψετε τους τραυματισμένους. Τι προτείνετε να γίνει;
- Οι ταξιδιώτες βρίσκονται κοντά στη περιοχή μιας λίμνης στην οποία υπάρχει ένα υγρό, το οποίο όταν το πίνουν τους κάνει ευτυχισμένους αλλά τεμπέληδες με αποτέλεσμα να καθυστερούν την πορεία προς το Φάρο. Τι προτείνετε;



Εικόνα 9. Οι τραυματισμένοι Εικόνα 10. Ο ενοχλητικός τραγουδιστής

Για την προσέγγιση της διαφορετικότητας αξίζει να παραθέσουμε τις ιστορίες που έφτιαξαν τα παιδιά για τη δραστηριότητα «Άσπρα και Μαύρα Πρόβατα» (Υπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες, 2014).

Ξεκινάμε τη διήγηση της ιστορίας ως εξής: «Μια φορά και ένα καιρό ζούσαν στην πλαγιά ενός βουνού τέσσερα άσπρα πρόβατα ώσπου μια μέρα εντελώς ξαφνικά εμφανίστηκαν δύο μαύρα πρόβατα...» Έπειτα χωριζόμαστε σε τέσσερις ομάδες και η κάθε ομάδα δίνει στην ιστορία την συνέχεια που εκείνη θέλει. Οι ιστορίες που δημιούργησαν τα παιδιά έδωσαν άφθονο υλικό για συζήτηση.

**1η ιστορία:** Τα άσπρα πρόβατα ζητούν από τα μαύρα πρόβατα να γίνουν φίλοι και εκείνοι δέχονται. Αργότερα μαλώνουν γιατί τα άσπρα θέλουν να κοιμηθούν ενώ τα μαύρα παίζουν ντραμς και ενοχλούν. Ενώ μαλώνουν πιάνει καταιγίδα και αρχίζουν να βοηθούν ο ένας τον άλλον για να σωθούν οπότε σταματούν οι τσακωμοί.

**2η ιστορία:** Τα άσπρα πρόβατα ζητούν από τα μαύρα να γίνουν φίλοι. Τα μαύρα δέχονται. Ένα μικρό άσπρο προβατάκι χάνεται στη πλαγιά και το βρίσκουν τα μαύρα. Το σώζουν και το γυρίζουν στα άσπρα.

**3η ιστορία:** Τα άσπρα ζητούν από τα μαύρα να γίνουν φίλοι. Τα ρωτάνε όμως: ναι αλλά γιατί είστε μαύρα; Έτσι γεννηθήκαμε. Που; Στο χωριό Τζόντν. Πάμε; Ναι είπαν και πήγαν όλοι μαζί. Εκεί όμως τα μαύρα πρόβατα έδιωχναν τα άσπρα. Τότε τα μαύρα είπαν ότι δεν έπρεπε να φερθούν έτσι γιατί εκείνα ήταν πολύ καλά μαζί τους στη δική τους πλαγιά. Από τότε ήταν αγαπημένα και πήγαιναν από χωριό σε χωριό.



**4η ιστορία:** Τα μαύρα πρόβατα ήταν κακά και χαζά. Αντί για χορτάρι έτρωγαν άλλα ζώα και αγελάδες. Τα άσπρα έφτιαζαν ένα σκιάχτρο, τα φόβισαν και έφυγαν.



Εικόνα 11. Σχέδια των παιδιών για τις ιστορίες με τα άσπρα και τα μαύρα πρόβατα

**Βήμα 7<sup>ο</sup> Η δράση είναι πιο δυνατή από τις λέξεις (Εθελοντισμός – Ενεργός Πολίτης)**

Προσεγγίζοντας την έννοια του εθελοντισμού και τις δράσεις αλληλεγγύης ως εκφράσεις ενεργού πολιτεότητας και όχι απλά ως “καλές πράξεις” είναι σημαντικό να γνωρίσουν τα παιδιά τη δράση και το έργο εθελοντικών οργανώσεων, την αξία της κοινωνικής συμμετοχής και της ανάληψης πρωτοβουλιών. Από τη μια θέλαμε να φέρουμε σε επαφή τη σχολική κοινότητα με μια μη κυβερνητική οργάνωση από την άλλη μια ουσιαστική εμπλοκή τους στο πρόγραμμά μας εγείρει διάφορα θέματα ειδικής αδειοδότησης. Είναι γεγονός ότι μια σειρά ζητημάτων λειτουργούν ως τροχοπέδη στο να εμπλακούν οι μη κυβερνητικές οργανώσεις στο εκπαιδευτικό έργο για τα ανθρώπινα δικαιώματα (Bajaj,2011). Εν προκειμένω ύστερα από τηλεφωνική επικοινωνία και γνωριμία των παιδιών με την Άρσις καταγράψαμε μια λίστα με τα είδη που συγκεντρώνει για τους πρόσφυγες και αφού συγκεντρώσαμε τα περισσότερα από αυτά μια μητέρα ανάλαβε να τα παραδώσει.



Εικόνα 12. Τα είδη που συγκεντρώσαμε για να παραδοθούν στην Άρσις

## ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Το αξιολογικό εγχείρημα του παραπάνω εκπαιδευτικού προγράμματος είναι ουσιαστικά μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης, όπου ο ίδιος ο εκπαιδευτικός προσπαθεί να αξιολογήσει τα αποτελέσματα των προσπαθειών του.

Αυτό που θα είχε πραγματικά ενδιαφέρον θα ήταν να υπήρχαν ειδικά σχεδιασμένα ερευνητικά εργαλεία κατά την υλοποίησή του όπως π.χ. πρωτόκολλο παρατήρησης, τήρηση συστηματικού ημερολογίου με σχόλια και εκφράσεις των παιδιών, ερωτηματολόγια. Έτσι θα είχαμε στο σημείο αυτό τα ποιοτικά δεδομένα που θα μας επέτρεπαν να εξάγουμε χρήσιμα συμπεράσματα για την ευόδωση των στόχων του.

Όμως το πρόγραμμα αυτό δεν έγινε στα πλαίσια ενός ερευνητικού σκοπού και έτσι δεν πλαισιώθηκε από τα κατάλληλα ερευνητικά εργαλεία κατά την υλοποίησή του.

Αν θέλαμε όμως να καταθέσουμε απλώς εν είδει προσωπικής μαρτυρίας ποια ήταν εκείνα τα σημεία του προγράμματος που ξεχωρίσαμε τότε θα θέλαμε να αναφερθούμε στα ακόλουθα.

Σίγουρα ξεχωρίζουμε τα πρώτα βήματα μας αφού στο “κουτί” θεωρούμε ότι πραγματικά άξιζε να αφιερωθεί όλος αυτός ο χρόνος στην ταυτότητα του κάθε μαθητή. Ο χρόνος αυτός στον καθένα χωριστά μας αποζημίωσε αργότερα, γιατί μπορούσαμε πάντα να ανατρέχουμε σ’ αυτές τις στιγμές για να θυμηθούμε τη μοναδικότητα του καθενός. Πόσες φορές δεν χορέψαμε το αγαπημένο τραγούδι κάποιου φίλου, πόσες φορές δεν αφηγηθήκαμε την αγαπημένη του ιστορία.

Ένα επόμενο βήμα το οποίο πραγματικά ξεχώρισε μέσα στις καταγραφές μας ήταν όταν εξοικειωμένοι πια με τη “γλώσσα των δικαιωμάτων” αρχίσαμε να την χρησιμοποιούμε στην “μικρή δημοκρατία” της τάξης μας.

*«- Κυρία είχαμε πολλή καλή συνεργασία στο παζλ, να το σημειώσεις στην καρτέλα με τις καλές συνεργασίες, - Συζητήσαμε, είμαι υπεύθυνη για τους δίσκους και το φαγητό και είναι υπεύθυνος για τα παντοφλάκια, - Κυρία δεν χρειάζομαστε τον δικό σου έλεγχο, τα καταφέρνουμε έχουμε αυτοέλεγχο, κυρία ισότητα, έφερε παιχνίδι στον κύκλο εμείς το αφήσαμε στο κουτί, - είμαι παγκόσμιος πολίτης, έχω 2 π, το δικό μου και του άλλου, νοιάζομαι και για τα δύο, - είμαστε το σχολείο του σεβασμού κ.ά.»*

Χαρακτηριστικά ήταν επίσης τα λόγια του παιδιού – έτσι όπως μας τα μετέφερε η μητέρα του- που όντας τραυματισμένο και βιώνοντας δυσκολίες ένιωσε την ενσυναίσθηση και τη φροντίδα της ομάδας του *«Μαμά είναι αλήθεια τελικά μπορεί να γίνει στ’ αλήθεια αυτό το ένας για όλους όλοι για ένας».*

Προχωρώντας στην καθημερινή πρακτική των “Υπεύθυνων Ρόλων” θέλουμε να τονίσουμε ως πολύ σημαντικό το ότι αφιερώναμε πάντα λίγο χρόνο για να ρωτήσουμε τον υπεύθυνο πως τα πήγε, πως ένιωσε, αν αξίωσε σεβασμό στο ρόλο του, αν τον σεβάστηκαν τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κ.α. Θα λέγαμε εν τέλει ότι πιο χρήσιμη ήταν η μετα-ανάλυση της όλης διαδικασίας από την ίδια τη διαδικασία. Επίσης στο παράδειγμα της δανειστικής βιβλιοθήκης, όταν τα παιδιά εξοικειωμένα πια με την όλη διαδικασία εξέφρασαν την απορία *«Κυρία αφού τελικά τα κάνουμε όλα μόνοι μας εσύ δεν χρειάζεσαι;».* Την απορία αυτή την καταγράψαμε ως σημείο σταθμό της πρακτικής αυτής αφού τα παιδιά συνειδητοποίησαν την πρόοδο τους στο ζήτημα της σταδιακά αποκτημένης αυτοκυριαρχίας και αυτοδιαχείρισης (Emilson & Folkesson, 2008).

Ταυτόχρονα εξίσου σημαντική ήταν η εξέλιξή τους στις τοποθετήσεις τους σε αναλύσεις ιστοριών, σε χαρακτηρισμούς πράξεων ηρώων ενός σεναρίου. Στην αρχή της χρονιάς σε ζητήματα ενοχλητικών συμπεριφορών, για ερωτήσεις του τύπου «Τι θα έκανες εσύ γι αυτό;» δεν ήταν λίγες οι απαντήσεις ειδικά από αγόρια του τύπου *«Θα τον σκότωνα,.. θα τον φυλάκιζα,.. είμαι πιο δυνατός και θα τον κλωτσούσα».* Στην πορεία βλέπαμε τις απόψεις να αλλάζουν και ο λόγος να εμπλουτίζεται με τη χρήση εύστοχων εννοιών όπως π.χ. *«θα του εξηγούσα πως δεν είναι μέσα στα*

δικαιώματά του αυτή η συμπεριφορά και πως δείχνει να μην νοιάζεται για τα δικά μου δικαιώματα».

Τέλος αν θέλαμε να καταθέσουμε μια εκτίμηση επί του συνόλου του προγράμματος αξίζει τότε να επισημάνουμε ότι το πιο σημαντικό στοιχείο που αναζητούσαμε προκειμένου να αποτιμήσουμε θετικά το πρόγραμμά μας ήταν η ολοένα και πιο συνειδητοποιημένη χρήση από τα παιδιά του εννοιολογικού μας χάρτη ως οδηγό α)στη συμπεριφορά, τις αλληλεπιδράσεις, τις στάσεις τους αλλά και β)στις προσεγγίσεις τους στα εκάστοτε γνωστικά ζητήματα π.χ. ανάλυση ιστοριών, προτεινόμενες λύσεις κ.α.

Εκτιμούμε ότι το σύνολο των εννοιών που προσεγγίσαμε καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς στα πλαίσια του εν λόγω προγράμματος υιοθετήθηκε ποικιλοτρόπως από ένα μεγάλο αριθμό παιδιών. Βέβαια αυτό αποτελεί απλώς μια δική μας εκτίμηση, την οποία δεν μπορούμε να τεκμηριώσουμε με τα απαραίτητα ερευνητικά δεδομένα.

Για το τέλος όμως ζητήσαμε από τα παιδιά στην τελική καλοκαιρινή μας εκδήλωση και ενώ αφορούσε περιβαλλοντικά ζητήματα της Μεσογείου να ρίξουν πριν το τέλος ένα σωσίβιο μέσα στα νερά της προφέροντας μια από τις λέξεις – κλειδιά που συνηθίζαμε να χρησιμοποιούμε όλη τη χρονιά. Το πείραμα πέτυχε και οι έννοιες που ακούστηκαν συγκίνησαν όλη τη κοινότητα. Σεβασμός, δικαιώματα, αλληλεγγύη, δημοκρατία, συνεργασία, δικαιοσύνη, ισότητα, ειρήνη, φιλία, ήταν τα τελευταία τους λόγια κλείνοντας το θεατρικό τους δρώμενο.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Argenal, A., Bajaj, M. & Canlas, M. (2015). Teaching Human Rights from below: Towards Solidarity. *Resistance and Social Justice, Radical Teacher*, 103,1-9.

Bajaj, M. (2011). Human Rights Education: Ideology, Location and Approaches. *Human Rights Quarterly*, 33(2),481-508.

Ελληνική Επιτροπή της Διεθνούς Αμνηστίας (2007). *Πρώτα βήματα: Εγχειρίδιο για τη βασική εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα*, Αστέρη, Θ. (επιμ), Γιαννογκόνα, Α., Παπαχρήστος, Κ., Συλλιγαρδάκη, Α. (Μτφ). Αθήνα: Πατάκης

Emilson, A. & Folkesson (2008). Children' s participation and teacher control, *Early Child Development and Care*, 176, 3-4, 217-238

Flowers, N. (2015). The global Movement for Human Rights. *Radical Teacher*, 103, 5-21.

Gerber, P. (2013). *Understanding Human Rights: Educational Challenges for the Future*. Monash University, Australia

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger,W. (2007). *Εξερευνούμε τα δικαιώματα του παιδιού*. Τούρα, Κ. (Επιμ), Αρώνη, Α.(Μτφ). Εκδόσεις: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από <http://www.living-democracy.com/pdf/el/V5/V05.pdf>

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger, W. (2010). *Συμμετέχουμε στη δημοκρατία*. Τούρα, Κ. (Επιμ), Βαλλιανάτος, Α.(Μτφ). Εκδόσεις: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από <http://www.living-democracy.com/pdf/el/V4/V04.pdf>

Gollob, R., Krapf, P. & Weidinger,W. (2010). *Εκπαιδευόμαστε και εκπαιδévουμε για τη δημοκρατία*. Τούρα, Κ. (Επιμ), Αρώνη, Α.(Μτφ). Εκδόσεις: Συμβούλιο της Ευρώπης. Ανακτήθηκε από <http://www.living-democracy.com/pdf/el/V1/V01.pdf>

ΙΕΠ, (2014). *Πρόγραμμα σπουδών Νηπιαγωγείου*, Αναθεωρημένη έκδοση, Μπιρμπίλη, Μ. (επιμ). Αθήνα 2014. Ανακτήθηκε από [https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947\\_1ο%20μέρος%20ΠΠΣ%20νηπιαγωγείου.pdf](https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/7058/1947_1ο%20μέρος%20ΠΠΣ%20νηπιαγωγείου.pdf)

Οικονομίδης, Β., Ελευθεράκης, Θ. (2009). *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Ατραπός

Παρθένης, Χ. (2009). Το κonstrouκτιβιστικό παράδειγμα στη Μαθησιακή Διαδικασία: Η περίπτωση των σχολείων παρέμβασης στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παλινοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών», *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, τ.χ.77-87

Πράσινο Ινστιτούτο (2013). ΑΒΓ – Τα ανθρώπινα δικαιώματα στο σχολείο – Πρακτικές δραστηριότητες για σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Αναστασίου, Φ. (Μτφ). Ηνωμένα Έθνη για την Ελληνική Γλώσσα, Ανακτήθηκε από: <http://greeninstitute.gr>

Struthers, A. (2015). Human Rights Education: educating about, through and for human rights, *The Journal of human rights*, 19(1), 53-73.

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ για τους Πρόσφυγες (2014). *Δραστηριότητες βιωματικής μάθησης στα ανθρώπινα δικαιώματα και στα δικαιώματα των προσφύγων*. Κοντού, Σ (Επιμ.), Νομικού, Μ., Ορφανίδου, Φ., Χόλεβα, Ν., (Μτφ). Ανακτήθηκε από [http://collections.internetmemory.org/unhcr/20171002021437/http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education\\_symbiosis/Symbiosis\\_project\\_manual\\_final.pdf](http://collections.internetmemory.org/unhcr/20171002021437/http://www.unhcr.gr/fileadmin/Greece/Extras/education_symbiosis/Symbiosis_project_manual_final.pdf)

United Nations (2011). 66/137 United Nations Declaration on Human Rights Education and Training.

# **5<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα:** **Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
5<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

## Εκπαίδευση μέσω εθελοντικής δράσης: συμμετοχή φοιτητριών σε ένα πρόγραμμα γραμματισμού παιδιών προσφύγων με τεχνικές της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση.

*Βίτσου Μάγδα, Διδάσκουσα, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, [mvitsou@uth.gr](mailto:mvitsou@uth.gr)  
Παπαδοπούλου Μαρία, Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, ΠΤΠΕ, [mariapap@uth.gr](mailto:mariapap@uth.gr)*

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η συμπερίληψη μαθητών/τριών με προσφυγική προέλευση στο εκπαιδευτικό σύστημα προϋποθέτει την υιοθέτηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αλλά και την αξιοποίηση μεθόδων που ενισχύουν την αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων. Η αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης επιτρέπει την προσέγγιση της γνώσης με καινοτόμο τρόπο καθώς στο επίκεντρο βρίσκεται η αναζήτηση και η εκτίμηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς και η κατανόηση του εαυτού και της σχέσης του με τον κόσμο. Σε αυτό το πλαίσιο, από το Δεκέμβριο του 2016 σχεδιάστηκε η δράση «Δραματική Τέχνη και Γραμματισμός» στο οποίο συμμετείχαν εθελοντικά φοιτήτριες από το Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, με στόχο την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων από το camp Μόζα (Βόλος) σε πλαίσιο μη-τυπικής εκπαίδευσης. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι φοιτήτριες-μελλοντικές νηπιαγωγοί επιμορφώθηκαν πάνω σε Τεχνικές Δραματικής Τέχνης και συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με παιδιά προσφυγικής προέλευσης. Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων φοιτητριών απέναντι στη χρήση «εναλλακτικών» τεχνικών για την ενίσχυση της επικοινωνίας παιδιών-προσφύγων. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια ανοιχτού τύπου και αναστοχαστικά ημερολόγια. Η ανάλυση των δεδομένων δείχνει ότι οι φοιτήτριες απέκτησαν θετική στάση απέναντι στις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα στην εκπαίδευση της ιδιαίτερη ομάδας παιδιών προσφύγων.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, πρόσφυγες, εθελοντισμός, εκπαίδευση εκπαιδευτικών).

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η μαζική άφιξη πληθυσμών προσφυγικής προέλευσης τα τελευταία χρόνια στον Ελλαδικό χώρο κατέστησε αναγκαία και επείγουσα τη διαμόρφωση πολιτικών για την εκπαίδευση τους και την άμεση εφαρμογή στρατηγικών αντιμετώπισης της εκπαίδευσης σε καιρούς κρίσης (education in emergencies) όπως ορίζεται από την UNESCO (2006). Πρόκειται για μια διαδικασία με στόχο την αποκατάσταση της 'ελπίδας' (Sinclair, 2002), η οποία, σε ένα πρώτο επίπεδο, διαμορφώνεται με συμμετοχικές δραστηριότητες που στοχεύουν στην εκπαίδευση παιδιών που έχουν «εκτεθεί» σε βία και πόλεμο, ώστε να αναπτύξουν βασικές κοινωνικές αξίες, θετικά συναισθήματα και στάσεις για το μέλλον τους.

Στην Ελλάδα στο πλαίσιο της τυπικής και μη τυπικής εκπαίδευσης πολλοί φορείς σχεδίασαν και υλοποίησαν εκπαιδευτικά προγράμματα υποστήριξης των προσφύγων στους κατά τόπους χώρους φιλοξενίας (ΥΠΠΕΘ, 2016) ή σε άλλες εκπαιδευτικές δομές.

Ακολούθως, παρουσιάζεται δράση που αναπτύχθηκε από το Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας με στόχο την εκπαίδευση παιδιών προσφύγων σε ένα πλαίσιο μη τυπικής μάθησης με τη χρήση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης. Στο εγχείρημα συμμετείχαν εθελοντικά φοιτήτριες του τμήματος οι οποίες εφάρμοσαν τεχνικές της Δραματικής Τέχνης για την ανάπτυξη του γραμματισμού των παιδιών με απώτερο στόχο την ενδυνάμωσή τους. Από τη μεριά των φοιτητριών το όλο

εγχείρημα στόχευε στην εμπλοκή τους σε εκπαιδευτικές διαδικασίες με στόχο τη δημιουργία (ανα)στοχαζόμενων επαγγελματιών (Ανδρούσου & Τσάφος, 2013) οι οποίοι/εσπροσπαθούν να βελτιώσουν την εκπαιδευτική συνθήκη μέσω της συμμετοχής τους σε οργανωμένα και συγκροτημένα προγράμματα προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, σε πλαίσια εκπαιδευτικού περιβάλλοντος μη τυπικής εκπαίδευσης.

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις απόψεις των εθελοντριών φοιτητριών (και μελλοντικών επαγγελματιών) απέναντι στη χρήση «εναλλακτικών» τεχνικών για το γραμματισμό παιδιών προσφύγων.

## **ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ**

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των μελλοντικών εκπαιδευτικών απασχολεί την εκπαιδευτική κοινότητα εδώ και πολλά χρόνια. Έρευνες έχουν δείξει ότι πολλοί μελλοντικοί εκπαιδευτικοί αναπαράγουν ότι έχουν διδαχτεί ως φοιτητές ή δυσκολεύονται να υιοθετήσουν νεοτερισμούς με αποτέλεσμα να ακολουθούν το μοντέλο του παραδοσιακού εκπαιδευτικού (Κακανά & Μπότσογλου, 2010· McNair, Bhargava, Adams, Edgerton & Kyrtos, 2003· Χατζοπούλου & Κακανά, 2013). Συνεπώς, είναι αναγκαίος ένας προσανατολισμός στην εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών που θα τους προετοιμάζει κατάλληλα ώστε να ανταποκριθούν στις σύγχρονες εξελίξεις και να αναστοχάζονται πάνω στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της συνεχούς ανάλυσης και έρευνας (Schön, 1983).

Ένας έμπρακτος τρόπος εφαρμογής της παραπάνω θεώρησης είναι η σύνδεση τυπικών και μη τυπικών περιβαλλόντων μάθησης κατά την εκπαίδευση των μελλοντικών εκπαιδευτικών (Darling-Hammond, 2006). Όπως προτείνει ο Dierking, (1991) τα δύο αυτά περιβάλλοντα μάθησης θα πρέπει να συνδυάζονται κατά την εκπαιδευτική πράξη και όχι να διαχωρίζονται, καθώς τα όρια τους δεν είναι ευδιάκριτα. Η τυπική εκπαίδευση, ως ένα οργανωμένο εκπαιδευτικό μοντέλο, είναι αυστηρά δομημένη και προσφέρεται από θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Dib, 1988). Αντίθετα, η μη τυπική εκπαίδευση δεν ακολουθεί την ίδια αυστηρή δομή και παρέχεται από διάφορα ιδρύματα ή κέντρα στη βάση ενός άτυπου, συνήθως, αναλυτικού προγράμματος. Ο συνδυασμός τους μπορεί να οδηγήσει στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με αυτοπεποίθηση, με θετική στάση απέναντι στη μάθηση και με δεξιότητες διαχείρισης και διδασκαλίας (Avraamidou 2015, Kisiel, 2006, Riedninger, Marbach-Ad, McGinnis, Hestness & Pease, 2011). Επίσης, οι εμπειρίες τους από τέτοιες δράσεις ευνοούν την εφαρμογή καινοτομιών και ευαισθητοποιούν σε κοινωνικά ζητήματα στο πλαίσιο του «ενεργού» πολίτη (Beaudoin, 2014, Wallace, 2013).

Στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αξιοποιείται ο όρος «μη τυπικά περιβάλλοντα μάθησης», καθώς πρόκειται για τυπική εκπαίδευση (εκπαίδευση σε πανεπιστήμιο) που πραγματοποιείται σε συνδυασμό με την αξιοποίηση μη τυπικών περιβαλλόντων μάθησης.

## **Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΗΣ ΜΑΓΝΗΣΙΑΣ**

Το Μάρτιο του 2016 το ΥΠ.Π.Ε.Θ. ανέλαβε να προετοιμάσει ένα σχέδιο για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην εκπαίδευση προκειμένου να συνεισφέρει στην ευρύτερη κοινωνική τους ένταξη. Όπως αναφέρεται και στην έκθεση της Επιστημονικής Επιτροπής για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017:5) «το έργο σχεδιάστηκε υπό συνθήκες χρονικής πίεσης, σε ένα ιδιαίτερα ρευστό περιβάλλον με έναν –ετερογενή ως προς τα χαρακτηριστικά του και ασταθή ως προς τον αριθμό, τον τόπο και τις συνθήκες διαμονής εντός της χώρας– πληθυσμό προσφύγων». Σύμφωνα με την έκθεση αποτίμησης του προγράμματος από την



επιστημονική επιτροπή του ΥΠ.Π.Ε.Θ. (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2017) τα σημαντικότερα στοιχεία που χαρακτήρισαν την πρώτη χρονιά λειτουργίας των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.) ήταν η ασταθής φοίτηση των μαθητών, προβλήματα οργάνωσης των Δ.Υ.Ε.Π., η απουσία συστηματικής επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών και η δυσκολία εφαρμογής ενός ανοικτού και ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος. Επίσης, το εκπαιδευτικό μοντέλο της Δ.Υ.Ε.Π. δε λειτούργησε ενισχυτικά ως προς την κοινωνική ένταξη των προσφυγόπουλων, καθώς δεν υπήρχε αλληλεπίδραση με συνομηλίκους Έλληνες μαθητές. Εντούτοις, έγιναν προσπάθειες από τους Υπεύθυνους που είχαν ως στόχο στην προσαρμογή των μαθητών προσφύγων στο νέο σχολικό περιβάλλον με ενδιαφέροντα αποτελέσματα (ενδεικτικά: Βίτσου & Μπαρμπουδάκη, 2017).

Στο Νομό Μαγνησίας λειτούργησαν δύο τμήματα ΔΥΕΠ για παιδιά ηλικίας από 6 έως 12 ετών (δημοτικό σχολείο) και 13-15 (γυμνάσιο) από τον Ιανουάριο του 2017 με μαθητές που προέρχονταν από το Κέντρο Φιλοξενίας «Μόζα», 5 χιλιόμετρα έξω από το Βόλο. Στην τάξη ΔΥΕΠ του δημοτικού σχολείου φοίτησαν 20 μαθητές συριακής καταγωγής με μητρική γλώσσα την κουρδική ή την αραβική.

Η δράση «Δραματική Τέχνη και Γραμματισμός» είχε ως βασικό στόχο τη δημιουργία αισθήματος ασφάλειας στους μαθητές, την ενίσχυση της επικοινωνιακής δεξιοτήτάς τους με διαφορετικούς-εναλλακτικούς τρόπους, ενώ οι δράσεις επικεντρώνονταν στη γλωσσική-πολιτισμική προσαρμογή-«ένταξη» και στην κοινωνική ενδυνάμωση των παιδιών, όπως έγινε και σε άλλα αντίστοιχα προγράμματα (Androulakis, Tsioli, Alibrahim & Kitsiou, 2017). Το πρόγραμμα λειτούργησε πριν και παράλληλα με τα μαθήματα και σε συνεργασία με τη δασκάλα των παιδιών στην τάξη ΔΥΕΠ.

## **Η ΠΟΛΥΤΡΟΠΙΚΗ ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΗΣ ΔΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ**

Η πολυδιάστατη σημασία της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση έχει αναδειχθεί από πολλές έρευνες (Adomat, 2007· Άλκηστις, 2008· Crumpler, 2003· Τσιάρας, 2014). Οι δράσεις εκπαιδευτικού δράματος επιτρέπουν την ανάπτυξη μιας νέας, μετασχηματιστικής δυναμικής όπου το ίδιο το υποκείμενο αλλάζει το ίδιο, ενώ ταυτόχρονα, αλλάζει τον “άλλο” και τον κόσμο (Άλκηστις, 2008). Η Δραματική Τέχνη συνιστά νέα μεθοδολογία που οδηγεί στην κατάκτηση της προσωπικής και κοινωνικής γνώσης και μεταγνώσης.

Όταν τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης χρησιμοποιούν μια νέα “γλώσσα”, τη “δραματική”, η οποία περιλαμβάνει την εικαστική έκφραση, τον ήχο, την κίνηση, με αποτέλεσμα η τέχνη να προσεγγίζεται ως μια ενιαία μορφή ανθρώπινης επικοινωνίας, έκφρασης και δημιουργίας. Η παραγωγή αυτής της νέας «γλώσσας» ανάγει τη Δραματική Τέχνη σε ένα πολυτροπικό εργαλείο με στόχο τη δημιουργία νοήματος με ποικίλους τρόπους (Cope & Kalantzis 2009· Nteloglou, 2011). Παράλληλα, δίνεται η δυνατότητα σε μια πολυπολιτισμική ομάδα να αναδείξει τη μητρική γλώσσα των μελών της και μέσα από την αποδοχή της γλώσσας να γίνει αποδεχτή και η ταυτότητα των μελών (Άλκηστις, 2008). Όπως αναφέρει ο Cummins (2005) η ενεργητική και δημιουργική χρήση της γλώσσας δημιουργεί τις συνθήκες για έκφραση των μαθητών, διερεύνηση των συναισθημάτων τους, ανταλλαγή εμπειριών και ιδεών και απόκτηση συνείδησης των στόχων τους.

## **ΜΕΘΟΔΟΣ**

### **Στόχοι της έρευνας**

Η παρούσα έρευνα στόχευε στη διερεύνηση πιθανών μεταβολών των απόψεων των φοιτητριών που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Δραματική Τέχνη και Γραμματισμός» σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών προσφυγικής προέλευσης και την αξιοποίηση τεχνικών της Δραματικής Τέχνης.

Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα αρχικά κίνητρα των φοιτητριών για συμμετοχή στη δράση και οι πιθανές διαφοροποιήσεις αυτών μετά την εφαρμογή του προγράμματος

#### **Συμμετέχουσες - Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 11 προπτυχιακές φοιτήτριες (2<sup>ου</sup>, 3<sup>ου</sup> και 4<sup>ου</sup> έτους).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με ερωτηματολόγια, τύπου googleform, πριν και μετά το τέλος του προγράμματος<sup>16</sup>. Επιπλέον εργαλείο συλλογής δεδομένων αποτέλεσαν τα αναστοχαστικά ημερολόγια των φοιτητριών σε μια προσπάθεια τεκμηρίωσης του προγράμματος (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης (Κατσαρού & Τσάφος 2003). Τα ημερολόγια ήταν ιδιαίτερα χρηστικά για τον αναστοχασμό μετά την εκπαιδευτική πράξη (on action) όπως προβλέπεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Αυγητίδου, 2011· Μάγος, 2005· Schön, 1983).

Προκειμένου να αποφύγουμε τον αποκλειστικά περιγραφικό χαρακτήρα των ημερολογίων –όπως συχνά γίνεται σε ανάλογες περιπτώσεις- και να ενισχύσουμε την ερμηνεία των καταγραφών, καθώς και τη συσχέτιση της περιγραφής ενός ζητήματος με μία συγκεκριμένη στρατηγική επίλυσής του, αποφασίστηκε να δοθούν στις φοιτήτριες συγκεκριμένοι άξονες αναστοχασμού όπως φαίνεται στον πίνακα που ακολουθεί:

**Πίνακας 1.** Άξονες περιγραφής αναστοχαστικών ημερολογίων

Άξονες Περιγραφής
Συναισθήματά κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων και στο τέλος τους
Η σχέση μεταξύ των συμμετεχόντων
Η σχέση με τα παιδιά
Η σχέση με άλλους (διδάσκουσα τμήματος, συντονίστρια της διαδικασίας)
Κάποιο/α ιδιαίτερο/α περιστατικό/ά
Προτάσεις για βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας

#### **Διαδικασία**

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Δεκέμβριο 2016 έως τον Μάιο 2017. Κατά τη διάρκεια του προγράμματος οι φοιτήτριες επιμορφώθηκαν πάνω σε Τεχνικές Δραματικής Τέχνης και συμμετείχαν σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις με παιδιά πρόσφυγες. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις περιλάμβαναν ποικίλες τεχνικές του δράματος στην εκπαίδευση. Στον πίνακα 2 γίνεται σύντομη περιγραφή αυτών.

**Πίνακας 2:** Πρόγραμμα δράσεων

Ημερομηνία	Τίτλος	Χώρος	Περιεχόμενο
25/11/2017- 20/12/2017	Επιμόρφωση Φοιτητών	Παν/μιο Θεσσαλίας	Τεχνικές Δραματικής Τέχνης Σχεδιασμός Δράσεων
1η δράση 21/12/2016	"Ας γνωριστούμε"	Δομή Μόζα	Παιχνίδια γνωριμίας, κουκλοθέατρο, Μέθοδος Persona Doll
2η δράση 05/01/2017	«Σπάσε τον πάγο»	Δομή Μόζα	Παιχνίδια γνωριμίας, παιχνίδια εμπιστοσύνης, παιχνίδι ρόλων
3 <sup>η</sup> δράση 25/01/2017	«Εγώ, εσύ και οι άλλοι»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, παιχνίδια εμπιστοσύνης παιχνίδι ρόλων, κουκλοθέατρο, παγωμένες εικόνες, ζωγραφική

<sup>16</sup>Οι σύνδεσμοι προς τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο τέλος της βιβλιογραφίας

<b>4<sup>η</sup> δράση</b> <b>28/02/2017</b>	«Συναισθήματα»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες, παντομίμα, κουκλοθέατρο pantomime
<b>5<sup>η</sup> δράση</b> <b>07/03/2017</b>	«Φτιάχνω τη δική μου κούκλα»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, κατασκευή κούκλας, εμπύχωση κούκλας
<b>6<sup>η</sup> δράση</b> <b>21/03/2017</b>	«Όταν μεγαλώσω θα γίνω...»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Μέθοδος Persona Doll, Δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποίηση, παντομίμα
<b>7<sup>η</sup> δράση</b> <b>28/03/2017</b>	«Ας παίξουμε με ζώα»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, αυτοσχεδιασμός, κατασκευή μάσκας δραματοποίηση
<b>8<sup>η</sup> δράση</b> <b>04/04/2017</b>	«Ελληνικοί..... μύθοι»	ΔΥΕ Π 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, παντομίμα δραματοποίηση, κατασκευές
<b>9<sup>η</sup> δράση</b> <b>02/05/2017</b>	«Αραβικοί....μύθο ι»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Παιχνίδια ενεργοποίησης, παιχνίδια ρόλων, παγωμένες εικόνες, παντομίμα, κουκλοθέατρο pantomime, δραματοποίηση
<b>10<sup>η</sup> δράση</b> <b>09/05/2017</b>	«Ας γιορτάσουμε...μα ζί»	ΔΥΕΠ 9 <sup>ου</sup> Δημ. Σχ. Νέας Ιωνίας	Μέθοδος Persona Doll, Δάσκαλος σε ρόλο, δραματοποίηση, παντομίμα
<b>11<sup>η</sup> δράση</b> <b>01/06-21/06</b>	«Το ταξίδι...ξεκινά»	Δομή Μόζα	Προετοιμασία δραματοποίησης της ιστορίας «Το ταξίδι της Χαλιμά», διάφορες τεχνικές του δράματος, Παράσταση.

## ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι ανοιχτές ερωτήσεις στα ερωτηματολόγια και τα αναστοχαστικά ημερολόγια κωδικοποιήθηκαν σε ευρύτερες κατηγορίες που προέκυψαν μέσω Θεματικής Ανάλυσης, ενώ οι ερωτήσεις κλειστού τύπου παρουσιάζονται με ποσοτικά στοιχεία και αφορούσαν στην επιθυμία των φοιτητριών να εμπλακούν στο σχεδιασμό δραστηριοτήτων, στη γενική αποτίμηση της δράσης και στην επιθυμία συμμετοχής τους σε μελλοντικές δράσεις. Ως προς την εμπλοκή τους στο σχεδιασμό των δράσεων, οι απαντήσεις των φοιτητριών ήταν καταφατικές (88,9% θετικών απαντήσεων) και ανάλογες ήταν οι απαντήσεις τους ως προς την αποτίμηση της δράσης (90%, η μοναδική μη θετική απάντηση αφορούσε σε προσωπικές υποχρεώσεις της φοιτήτριας που παρεμπόδιζαν τη συμμετοχή της). Τέλος, με θετικό τρόπο απάντησαν όλες οι φοιτήτριες που συμμετείχαν για μελλοντική εμπλοκή τους σε αντίστοιχες δράσεις (90% με μοναδική εξαίρεση φοιτήτρια που δήλωσε αδυναμία λόγω ολοκλήρωσης της φοίτησής της).

Το μεγάλο ποσοστό θετικής απόκρισης των φοιτητριών ενισχύεται με τις απόψεις τους που παρατίθενται στις ερωτήσεις ανοικτού τύπου και στα αναστοχαστικά ημερολόγια που παρουσιάζονται παρακάτω.

### **Θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια**

Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν ως προς τους άξονες που παρουσιάζονται στον πίνακα 7.

## Πίνακας 7: Θεματικές κατηγορίες ερωτηματολογίων

Θεματικές Κατηγορίες
Συμμετοχή σε εθελοντική δράση
Στάση απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων
Οι τεχνικές της ΔΤΕ ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης

### **Συμμετοχή σε εθελοντική δράση**

Από τις απαντήσεις (ερ.1,6) προέκυψαν σημαντικά στοιχεία ως προς την πρώτη κατηγορία, τη συμμετοχή τους σε μια εθελοντική δράση. Τόσο στην αρχή όσο και στο τέλος της δράσης οι φοιτήτριες έδειξαν έντονο ενδιαφέρον συμμετοχής σε μια εθελοντική δράση που αφορά παιδιά πρόσφυγες, ενώ ταυτόχρονα συνέδεσαν την εθελοντική τους δράση με την επαγγελματική τους εξέλιξη:

*«Συμμετέχω στη δράση με τα προσφυγόπουλα καθώς σχετίζεται άμεσα με το αντικείμενο μου ως νηπιαγωγός. Είναι μια εμπειρία που θα μου προσφέρει, θεωρώ, αρκετές γνώσεις τόσο στο επίπεδο των τεχνικών της δραματικής τέχνης όσο και στο επίπεδο της γνωριμίας με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αυτό θα με βοηθήσει στο να διαχειρίζομαι δύσκολες καταστάσεις που πιθανότατα να χρειαστεί να αντιμετωπίσω μελλοντικά (...)*»

*«(...) με ενδιαφέρει ιδιαίτερα ο τομέας των προσφύγων, θέλω να προσφέρω όσο περισσότερο μπορώ καθώς και για να αποκτήσω λίγη εμπειρία τόσο γενική όσο και σε προσφυγικές ομάδες».*

Επίσης, συνέδεσαν τη συμμετοχή τους στην εθελοντική δράση με την κατάρτιση στις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης:

*«Αυτό που θα αποκομίσω είναι σίγουρα γνώσεις πάνω στον τομέα της δραματικής τέχνης. Θα μάθω τα μέσα, τις τεχνικές, τους τρόπους κατασκευής μιας ολοκληρωμένης δραστηριότητας. Να επικοινωνώ με διαφορετικούς τρόπους. Να εκφράζω διαφορετικά τα συναισθήματα μου»*

Σε παρόμοιες ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο (ερ. 1,6,7,9) μετά το τέλος του προγράμματος περιέγραψαν πως ήταν μια ιδιαίτερα εποικοδομητική εμπειρία που τις πρόσφερε τη δυνατότητα να αλλάξουν τις όποιες στερεοτυπικές εικόνες απέναντι στους πρόσφυγες αλλά και να συμμετέχουν χωρίς ενδοιασμούς σε μελλοντικά προγράμματα εκπαίδευσης προσφύγων:

*«Νομίζω ότι με βοήθησε στο να αποβάλλω τι στερεοτυπικές εικόνες που μας περνούν από τα ΜΜΕ και να καταλάβω πως τα παιδιά πρόσφυγες μπορεί να έχουν βιώσει κάποιες πολύ άσχημες εμπειρίες, δεν παύουν όμως να είναι παιδιά σαν τα υπόλοιπα, να είναι ζωηρά να θέλουν να παίζουν, να μάθουν και να δρουν και να έχουν ανάγκες ίδιες με τα υπόλοιπα παιδιά».*

*«Θεωρώ πως αυτή η 'απαλλαγή' στερεοτύπων που όλοι φέρουμε ασυνείδητα είναι προτεραιότητα για έναν εκπαιδευτικό. Επίσης, η γνωριμία με τις τεχνικές της ΔΤΕ μου άνοιξε ένα νέο πεδίο για την εκπαιδευτική εφαρμογή και τέλος η προσπάθεια επικοινωνίας με έναν άλλο κόσμο που 'κουβαλούν' τα παιδιά αυτά μου δημιούργησε σκέψεις για τη διαχείριση μελλοντικών καταστάσεων σε σχολεία».*

*«Σίγουρα βοηθά στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού μας προφίλ, αφού μας προσέφερε εμπειρία και μάλιστα σε δύσκολες συνθήκες, μου έδωσε "εμπειρίες" και τα απαραίτητα εργαλεία να αγαπήσω το επάγγελμα».*

### **Στάση απέναντι στην εκπαίδευση προσφύγων**

Στο αρχικό ερωτηματολόγιο (ερ. 2,5,7,9) διαφάνηκε το ενδιαφέρον των φοιτητριών να ασχοληθούν με θέματα εκπαίδευσης προσφύγων αλλά οι απαντήσεις τους ήταν γενικού τύπου και συνδεδεμένες με την απόκτηση «εμπειρίας» που θα τη χρησιμοποιήσουν αργότερα στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Επίσης, τόνιζαν την ανάγκη για επιμόρφωση στην εκπαίδευση προσφύγων:

*«Σε γενικότερο πλαίσιο νομίζω πως χρειάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο για να μπορέσει να σταθεί μια ουσιαστική δράση με οποιαδήποτε ομάδα».*

«Μέσα από αυτές τις δράσεις θα αποκτήσουμε μια εμπειρία σε τεχνικές μη τυπικής εκπαίδευσης, ειδικά όταν αυτές αφορούν παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα».

Αντίθετα, στο τελικό ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις τους ήταν αναλυτικές, με περιγραφή συναισθημάτων και με πολλές αναφορές στην επαφή τους με έναν διαφορετικό πολιτισμό. Αυτό που διαφαίνεται στις απαντήσεις των φοιτητριών είναι η ανάπτυξη ενσυναίσθησης για το θέμα και μεγαλύτερη συναισθηματική εμπλοκή

«Το σημαντικότερο πράγμα που μου έδωσε και το θεωρώ πραγματικό εφόδιο και γνώση είναι η **απομυθοποίηση** όλων αυτών που περιτριγυρίζουν την λέξη 'προσφυγόπουλο'. Ενώ είχα στο μυαλό μου ήδη τη σκέψη ότι τα παιδιά αυτά είναι όπως και τα παιδιά στα ελληνικά σχολεία, ειλικρινά μιλώντας δεν παύει να σε επηρεάζει η κοινή σκέψη ότι αυτό το φαινόμενο είναι μακριά σου. Χάρηκα λοιπόν που έφερα αυτό το κοινωνικό φαινόμενο κοντά μου και επιβεβαίωσα τη σκέψη μου ότι τα παιδιά αυτά είναι το ίδιο με τα παιδιά που έκανα πρακτική αν όχι και πιο αξιόλογα για τα όσα περάσανε και είναι ακόμη δυναμικά, έξυπνα και καθόλου παθητικά και κακόμοιρα όπως πολλοί θέλουν να πιστεύουν. Ήταν κάτι, το οποίο έτσι κι αλλιώς υπήρχε στο μυαλό μου σαν μελλοντική επαγγελματική και ανθρωπιστική πορεία».

«Στην αρχή δεν κρύβω ότι άρχισα να απογοητεύομαι και να πιάζομαι από αυτό. Ωστόσο, στη συνέχεια έχει αλλάξει σε μεγάλο βαθμό και αυτό γιατί έκατσαν και τα ίδια τα παιδιά και μας άφησαν περιθώρια χρόνου και χώρου για να τους γνωρίσουμε. Σίγουρα θα ήθελα να συναναστραφώ ξανά με παιδιά πρόσφυγες γιατί έμαθα κι εγώ κάτι μέσα από το πρόγραμμα και κυρίως από τα παιδιά».

Επίσης, υπήρξαν αναφορές που συνέδεαν τη γλώσσα επικοινωνίας με τους μαθητές ως στοιχείο γνωριμίας με την κουλτούρα τους.

«Πιστεύω πως είναι σημαντικό να γνωρίσουμε τις κουλτούρες των προσφυγόπουλων, τις συνήθειες και τις αντιλήψεις του, σε θεωρητικό επίπεδο, για να μπορούμε να αλληλεπιδρούμε πιο αποτελεσματικά μαζί τους».

«Κατά τη διάρκεια του προγράμματος δράσεων με τα προσφυγόπουλα σίγουρα αντιμετωπίσαμε όλοι μας δυσκολίες. Πρώτον, η γλώσσα ήταν το κύριο πρόβλημα. Ήταν σαν μία γέφυρα, η οποία στην αρχή ήταν μόνο κλειστή. Ημασταν δηλαδή όλοι πάνω στη γέφυρα, παιδιά-πρόσφυγες και εθελοντές και σκεφτόμασταν με διαφορετικό τρόπο το πώς να κατέβουμε από αυτή. Υπήρχε λοιπόν δυσκολία στο να μας κατανοήσουν τα παιδιά με αποτέλεσμα στην αρχή κυρίως οι καταστάσεις να φαινότουσαν στην πραγματικότητα εκτός ελέγχου. Στην πορεία άλλαξε και άρχισα να συνειδητοποιώ ότι τελικά η γλώσσα δεν ήταν τελικά και τόσο πρόβλημα».

Ακόμη, στο τελικό ερωτηματολόγιο υπήρξαν πολλές αναφορές σε θέματα διαχείρισης ανεπιθύμητων συμπεριφορών και προβληματισμού για την αντιμετώπισή τους. Συγκεκριμένα δόθηκε έμφαση στην «κουλτούρα» της τάξης και στη σύνδεση των ανεπιθύμητων συμπεριφορών με τη διάσταση της επικοινωνίας.

«Οι δυσκολίες που αντιμετωπίσα αφορούσαν τη διαχείριση κάποιων συμπεριφορών τόσο λόγω της δικής μου απειρίας όσο και λόγω της συγκεκριμένης ομάδας που έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά»

**Οι τεχνικές της ΔΤΕ ως εναλλακτικός τρόπος εκπαίδευσης**

Ως προς τη χρήση τεχνικών της Δραματικής τέχνης τόσο στο αρχικό (ερ. 1,2,3,4,6)

όσο και στο τελικό ερωτηματολόγιο (ερ.1,2,3,4,6,11) δόθηκε έμφαση στη μη-λεκτική επικοινωνία ως βασική γλώσσα επικοινωνίας:

«Θεωρώ πως οι τεχνικές ΔΤΕ είναι απαραίτητες, καθώς η επικοινωνία μας με τα παιδιά στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στη γλώσσα του σώματος, η οποία υποστηρίζεται μέσα από αυτές τις τεχνικές»

Στο τελικό ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις ενίσχυσαν την παραπάνω διαπίστωση:

«Η πιο ενθαρρυντική στιγμή για εμένα ήταν όταν κατάφερα να πείσω με τον δικό μου τρόπο ένα μικρό κορίτσι με αρκετά δύσκολη συμπεριφορά να επιστρέψει στη

δράση και να μου περιγράψει με τον τρόπο της ό,τι ένιωθε. Η περιγραφή της με λόγια και κινήσεις ήταν ιδιαίτερη στιγμή για την επικοινωνία μας».

«Διαπίστωσα πόσο εύκολο είναι να επικοινωνήσεις χωρίς γλώσσα...με συναισθήματα, εικόνες, με το σώμα...ακόμη και η χρήση τριών γλωσσών και το "μπλέξιμό" τους ήταν συναρπαστικό!!»

Επίσης διαφάνηκε η δυνατότητα σύνδεσης του γραμματισμού με τις τεχνικές της ΔΤΕ. Στο αρχικό ερωτηματολόγιο οι απαντήσεις τους των φοιτητριών ήταν γενικές ενώ στο τελικό πιο εμπειρισταωμένες:

«Πιστεύω πως η δραματική τέχνη είναι ένα χρήσιμο παιδαγωγικό εργαλείο. Η συμβολή της στο γραμματισμό είναι σημαντική και ειδικά με μια ομάδα όπως τα προσφυγόπουλα, που δεν γνωρίζουν ελληνικά» (αρχικό ερωτηματολόγιο).

«Η επικοινωνία με τα παιδιά στις τελευταίες δράσεις ήταν πολύ καλύτερη από τις πρώτες κι αυτό γιατί τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την ελληνική γλώσσα αλλά και γιατί κι εμείς ως συμμετέχουσες στις δράσεις χρησιμοποιούσαμε συχνά τη μητρική τους γλώσσα γεγονός που έκανε να παιδιά να είναι περισσότερο ενεργά και δραστήρια» (τελικό ερωτηματολόγιο).

Μια άλλη διάσταση που προέκυψε από τις απαντήσεις των φοιτητριών στο τελικό ερωτηματολόγιο ήταν η προοπτική χρήση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην επαγγελματική πορεία τους

«.....θα τις χρησιμοποιούσα στο μέλλον γιατί, είδα στα παιδιά πως είχε θετική επίδραση και κάθε φορά ήταν κατενθουσιασμένα. Είχε απήχηση τόσο στους μικρούς όσο και στους μεγάλους».

#### **Θεματικές κατηγορίες από την ανάλυση των αναστοχαστικών ημερολογίων**

Από την ανάλυση των αναστοχαστικών ημερολογίων των φοιτητριών προέκυψε η εξής κατηγοριοποίηση (πίνακας 8):

**Πίνακας 8:** Θεματικές κατηγορίες

<b>Θεματικές κατηγορίες</b>
Αλληλεπίδραση με τους μαθητές
Αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη ομάδα (συμφοιτήτριες, διδάσκουσα, συντονίστρια της διαδικασίας)
Στάσεις απέναντι στο πρόγραμμα
Η χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ

#### **Αλληλεπίδραση με τους μαθητές**

Οι αναφορές των φοιτητριών για τη σχέση τους με τους μαθητές κατά τη διάρκεια των δράσεων ήταν ιδιαίτερα θετικές και αναδεικνύουν τη συναισθηματική εμπλοκή τους με τα παιδιά πρόσφυγες. Επίσης, οι φοιτήτριες τονίζουν τη σημασία της μη-λεκτικής επικοινωνίας στη διεπίδρασή τους με τα παιδιά πρόσφυγες:

«είναι πολύ δύσκολο να μιλάς σ' ένα παιδί με διαφορετική γλώσσα από το ίδιο και να περιμένεις να σε καταλάβει αμέσως. Με βάση αυτό το πρόγραμμα μου έχει δημιουργηθεί η ανάγκη να θέλω να μάθω κάποιες λέξεις έστω ελάχιστες στη γλώσσα των παιδιών και να τις πω μαζί τους. Το θεωρητικό επίπεδο που προκύπτει είναι να μάθω για το πολιτισμικό τους περιβάλλον, τα έθιμά τους και κάποιες λέξεις ή εκφράσεις στη δική τους γλώσσα». Κάθε φορά που φτάνουμε στο σχολείο μας χαιρετάνε ή μας αγκαλιάζουν, κάθε φορά που βλέπω πόσο χαίρονται για μια δραστηριότητα είμαι τόσο γεμάτη με ευχάριστα συναισθήματα»

Οι φοιτήτριες εστιάζουν συχνά σε θέματα διαχείρισης επιθετικής συμπεριφοράς, αναφορές όμως που δείχνουν να διαφοροποιούνται στα τέσσερα τελευταία αναστοχαστικά ημερολόγια, καθώς παρατηρείται σταδιακή αλλαγή της συμπεριφοράς των παιδιών:

«Το γεγονός που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν όταν η συντονίστρια της ομάδας έβγαλε μια κούκλα και πλησίασε ένα παιδί εκείνο επιτέθηκε στην κούκλα την

χτυπούσε δυνατά και της τραβούσε τα μαλλιά. Δεν ξέρω για ποιο λόγο το παιδί ήταν τόσο βίαιο απέναντι στην κούκλα»

«Με χαροποίησε πάρα πολύ το πόσο διαφορετικά είναι τα παιδιά από την πρώτη φορά που τα είδα, με την έννοια ότι είναι πιο υπάκουα, δεν κάνουν φασαρία, μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους, μας καταλαβαίνουν καλύτερα, μας ακούν περισσότερο, συνεπώς κατά τη γνώμη μου, υπάρχει μια γενικότερη πρόοδος ως προς τη συμπεριφορά τους τόσο μεταξύ τους όσο και απέναντί μας».

**Αλληλεπίδραση με την υπόλοιπη ομάδα (συμφοιτήτριες, διδάσκουσα, συντονίστρια της διαδικασίας)**

Ως προς την αλληλεπίδραση με όλους τους εμπλεκόμενους στο πρόγραμμα οι αναφορές των φοιτητριών ήταν θετικές. Σημαντική ήταν η επισήμανσή τους σχετικά με την συνεργασία της ομάδας των φοιτητριών ως προς το σχεδιασμό κάποιων δράσεων:

«Η σχέση μου με τις συμφοιτήτριές μου σήμερα ήταν ιδιαίτερα αποδοτική και συνεργατική. Μου αρέσει που όσες είμαστε εκεί δείχνουμε να το θέλουμε πραγματικά και να το διασκεδάζουμε»

Εξίσου θετική ήταν και η σχέση με τη διδάσκουσα και τη συντονίστρια του προγράμματος:

«η συνεργασία με την συντονίστρια της δράσης όσο και η συνεργασία με τα κορίτσια με βοήθησε να ξεπεράσω το άγχος μου και να καταλάβω μέσω των τεχνικών που χρησιμοποιούσαμε ότι η επικοινωνία δεν στηρίζεται αποκλειστικά στη χρήση της γλώσσας»

«Η υπεύθυνη της ομάδας μας ενθαρρύνει πολύ στο να οργανώσουμε οι ίδιες έναν σχεδιασμό δραστηριοτήτων και όλες μαζί μπορούμε να το εφαρμόσουμε στα παιδιά μοιράζοντας ρόλους μεταξύ μας».

**Στάσεις απέναντι στο πρόγραμμα**

Ο αναστοχασμός των φοιτητριών ως προς τα στάσεις τους κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δράσεων ανέδειξε την αρχική επιφύλαξη τους ως προς την ικανότητά τους να ανταποκριθούν στην υλοποίηση του προγράμματος αλλά και στην αποτελεσματικότητα των εργαλείων της Δραματικής Τέχνης. Γρήγορα όμως η αρχική ανασφάλεια εξαλείφεται:

«Από την σημερινή δράση έμεινα ενθουσιασμένη γιατί διαπίστωσα ότι η επικοινωνία με τα παιδιά είναι καλύτερη από τις άλλες φορές».

«Με χαροποίησε ιδιαίτερα το γεγονός ότι αισθάνονται άνετα να μιλήσουν τόσο στα ελληνικά όσο και στη δική τους γλώσσα. (σε μια δραστηριότητα ένα κορίτσι τραγούδησε στη γλώσσα του). Αισιοδοξώ ότι και στις επόμενες δράσεις θα υπάρχει το αντίστοιχο κλίμα».

«Τέλος, εκείνο που θέλω να πω είναι ότι σίγουρα όλο αυτό με τις δράσεις στο σχολείο θα αποτελεί μία από τις καλύτερες εμπειρίες στη ζωή μου! Και είμαι ευγνώμων γι' αυτό».

**Η χρήση των τεχνικών της ΔΤΕ**

Όπως και στις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια οι φοιτήτριες θεωρούν τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης σημαντικό εργαλείο επικοινωνίας, μια ξεχωριστή «γλώσσα» που δημιουργεί νόημα σε όλα τα δρώμενα μεταξύ των παιδιών και των φοιτητριών. Τονίζουν τον ενθουσιασμό των παιδιών μετά τις δράσεις αλλά και τη σταδιακή εξέλιξη στην επικοινωνία:

«Αυτό που με εντυπωσίασε, ήταν ότι στη δραστηριότητα με τις γαντόκουκλες μέσω των οποίων τα παιδιά εξέφραζαν αυτό που ένιωθαν εκείνη την στιγμή, ο Αλι δήλωσε χαρούμενος και έδειχνε πραγματικά χαρούμενος και ήρεμος εκείνη την στιγμή, γεγονός που με χαροποίησε ιδιαίτερα».

Επίσης, τονίζεται η ανάγκη συνέχισης της επιμόρφωσης σε τεχνικές της Δραματικής Τέχνης ώστε να τις χρησιμοποιήσουν ως εκπαιδευτικό εργαλείο:

«.....θα χρειαστούμε περισσότερο χρόνο με τα παιδιά για να κατανοήσουμε τις ιδιαιτερότητές τους, τις ανάγκες τους και τα ενδιαφέροντά τους και σαφώς σαν ομάδα

## **ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι οι μελλοντικοί εκπαιδευτικοί, μετά από την ολοκλήρωση του προγράμματος τόνισαν ως θετική την εμπειρία συμμετοχής τους σε ένα πρόγραμμα Δραματικής Τέχνης σε μη τυπικό περιβάλλον μάθησης (Darling-Hammond, 2006). Παράλληλα, αξίζει να αποτυπωθεί πως παρότι συνάντησαν αρκετές δυσκολίες στο εγχείρημα αυτό, στην πλειονότητά τους θεώρησαν ότι επωφελήθηκαν σε μεγάλο βαθμό, ενώ δήλωσαν ότι αξίζει να συνεχιστεί η συνέχιση του προγράμματος με τα ίδια χαρακτηριστικά και για τους επόμενους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Επίσης, σημείωσαν τη θετική άποψή τους για συμμετοχή σε εθελοντικές δράσεις και τόνισαν τη θετική επιρροή του προγράμματος στις μελλοντικές τους εκπαιδευτικές επιλογές.

Οι φοιτήτριες, έχοντας θετικές εντυπώσεις από τη μεταξύ τους συνεργασία, τόνισαν την αποτελεσματικότητα των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στη διαδικασία σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, όπως αναφέρεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Αλκηστis, 2008). Επιπροσθέτως, έδειξαν να αντιλαμβάνονται τη σημασία του αναστοχασμού της διδακτικής πράξης (Αυγητίδου & Τσαφός, 2013).

Αναφορικά με την εκπαίδευση της ιδιαίτερης ομάδας παιδιών προσφύγων οι φοιτήτριες δήλωσαν ότι απέκτησαν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ετοιμότητα. Υπήρξε άρση των στερεοτυπικών αντιλήψεων σχετικά με τους πρόσφυγες και αύξηση του ενδιαφέροντός τους για την εύρεση τρόπων επικοινωνίας. Επίσης, εξοικειώθηκαν με τις τεχνικές της Δραματικής Τέχνης και απέκτησαν θετική προδιάθεση για μελλοντική τους χρήση ως εκπαιδευτικοί. Παράλληλα, ενισχύθηκε η αρχική άποψη των φοιτητριών σχετικά με τη χρήση των τεχνικών της δραματικής τέχνης ως διαμεσολαβητικού και επικοινωνιακού εργαλείου που ενισχύει το γραμματισμό μαθητών με μεταναστευτική προέλευση.

### ***Περιορισμοί και περαιτέρω έρευνα***

Το γεγονός ότι υπήρξαν μόνο δύο άτυπες-αναστοχαστικές- συναντήσεις της ομάδας των φοιτητριών με τη διδάσκουσα-συντονίστρια προγράμματος αποτέλεσε περιορισμό της έρευνας, όπως και το γεγονός ότι δε συμμετείχαν όλες οι φοιτήτριες στην αρχική επιμόρφωση στις Τεχνικές της Δραματικής Τέχνης.

Ολοκληρώνοντας, παρά τους περιορισμούς της έρευνας και της διδακτικής παρέμβασης, διαφαίνεται η ανάγκη για επιμόρφωση των φοιτητών σε ζητήματα εκπαίδευσης μαθητών/τριών μεταναστευτικής προέλευσης. Για το λόγο αυτό προτείνεται η συμμετοχή των Παιδαγωγικών Τμημάτων σε εθελοντικές δράσεις εκπαίδευσης προσφύγων και η αξιοποίηση της Δραματικής Τέχνης στα αναλυτικά προγράμματα που αφορούν τη διδασκαλία μαθητών/τριών προσφύγων ή με μεταναστευτικό υπόβαθρο και η χρήση της Δραματικής Τέχνης ως εργαλείου κοινωνικοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης και ψυχολογικής υποστήριξης αυτών των μαθητών/τριών.

### ***Ευχαριστίες***

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε θερμά τις φοιτήτριες: Αγγέλα, Αγγελική, Ηλέκτρα, Φωτεινή, Μόνια, Παναγιώτα, Κάλια, Ντίνα, Χριστίνα, Ειρήνη, Χρύσα για την εμπλοκή τους στις δράσεις, τα παιδιά πρόσφυγες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα και την κυρία Ελένη Μπαρμπουδάκη, δασκάλα στη ΔΥΕΠ για την αμέριστη συμπαράσταση που μας πρόσφερε.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Adomat, D.S. (2007). Through characters' eyes: How drama helps young readers understand stories from the "inside out." In D.W. Rowe, R.T. Jiménez, D.L. Compton, D.K. Dickinson,



Y. Kim, K.M. Leander, & V.J. Risko (Eds.), *Fifty-sixth yearbook of the National Reading Conference* (pp. 68–80). Oak Creek, WI: National Reading Conference

Άλκηστις, (2008). *Μαύρη αγελάδα - άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος & Άλκηστις.

Androulakis, G., Tsioli, S., Alibrahim, I. & Kitsiou, R. (2017). Working with refugees in inclusive team-based actions: Experiences, challenges and potential. Paper presented at the “*Migration, multilinguisme et education en France et en Allemagne: repenser la notion d'inclusion*”, 31 May -1 June 2017, Strasbourg, France.

Ανδρούσου, Α. & Τσάφος, Β. (2013). Εκπαιδεύοντας εκπαιδευτικούς ως μέντορες μελλοντικών εκπαιδευτικών σε ένα διερευνητικό αναστοχαστικό πλαίσιο. Στο Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.). *Η Πρακτική Άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων και ΤΕΑΠΗ -Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο.

Anraamidou, L. (2015). Reconceptualizing Elementary Teacher Preparation: A case for informal science education. *International Journal of Science Education*, 37(1), 108-135.

Αυγητίδου, Σ. (2011). Η αξιοποίηση των ημερολογίων στην εκπαιδευτική έρευνα-δράση: προϋποθέσεις και διαδικασίες. *Action Researcher in Education*, 2, 29-48.

Beaudoin, B. (2014). Reflection: Have You Smelled the Elephant's Foot? *Journal of Museum Education*, 39(1), 78-82.

Βίτσου, Μ. & Μπαρμπουδάκη, Ε. (2017). Η προσφυγική ταυτότητα ως μέσο προσαρμογής στις νέες συνθήκες ζωής. *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*, Βόλος, 20-23/10/2016.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The International Journal of Learning*, 12(2): 361-425

Crumpler, T.P. (2003). Becoming dragons and pirates: The possibilities of using process drama with literature to reimagine young children’s writing instruction. *New Advocate*, 16(1), 17–27.

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*, (μτφ. Σ. Αργύρη) (2<sup>η</sup> έκδ.) Ε. Σκούρτου (επιμ), Αθήνα: Gutenberg.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of teacher education*, 57(3), 300-314.

Dib, C. Z. (1988, October). Formal, non-formal and informal education: Concepts/applicability. In *Cooperative Networks in Physics Education-Conference Proceedings* (Vol. 173, pp. 300-315).

Dierking, L. (1991). Learning theory and learning styles: An overview. *Journal of Museum Education*, 16(1), 4-6.

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Οι εκπαιδευτικές δράσεις για τα παιδιά των προσφύγων - Ιούνιος 2016*

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων), *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων*, Απρίλιος 2017.

Κακανά, Δ. Μ. & Μπότσογλου, Κ. (2010) Η μετάβαση του εκπαιδευτικού από το παραδοσιακό στο ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας και μάθησης μέσα από διαδικασίες έρευνας δράσης. Στο: Γερμανός & Μ. Κανατσούλη (Επιμ.) *ΤΕΠΑΕ 09 Σύγχρονες*

Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις στην προσχολική και πρώτη σχολική εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Kisiel, J. (2006). An examination of fieldtrip strategies and their implementation within a natural history museum. *Science Education*, 90(3), 434-452.

Μάγος, Κ. (2005). Συνέντευξη ή παρατήρηση; Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 7. Ανακτήθηκε από: [http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch\\_Vol2/Issue02\\_04\\_p29-48.pdf](http://www.actionresearch.gr/AR/ActionResearch_Vol2/Issue02_04_p29-48.pdf)

McNair, S., Bhargava, A., Adams, L., Edgerton, S. & Kypotos, B. (2003). Teachers Speak out on Assessment Practice. *Early Childhood Education Journal*. 31,1, pp 23-31.

Ntelioglou, B.Y. (2011) 'But why do I have to take this class?' The mandatory drama-ESL class and multiliteracies pedagogy, *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 595-615.

Riedninger, K., Marbach-Ad, G., McGinnis, J. R., Hestness, E. & Pease, R. (2011). Transforming elementary science teacher education by bridging formal and informal science education in an innovative science methods course. *Journal of Science Education and Technology*, 20(1), 51-64.

Sinclair, M. (2002). *Planning education in and after emergencies*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professional Thinking in Action*. New York: Basic Books.

Τσιάρας, Α. (2014). *Η αναπτυξιακή διάσταση της διδακτικής του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαζήση.

UNESCO-IEP, 2006. *Guidebook for planning education in emergencies and reconstruction*. Paris: UNESCO International Institute of Educational Planning.

Χατζοπούλου, Κ. & Κακανά, Δ. Μ. (2013). Υποστηρίζοντας το στοχασμό υποψήφιων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Π.Α. Συγκριτικά αποτελέσματα μέσω πειραματικής έρευνας. Στο: Α. Ανδρούσου & Σ. Αυγητίδου (Επιμ.), *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*, (σελ. 125-155). Αθήνα: Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων, Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wallace, C. S. (2013). Promoting shifts in preservice science teachers' thinking through teaching and action research in informal science settings. *Journal of ScienceTeacherEducation*, 24(5), 811-832.

Σύνδεσμοι προς τα ερωτηματολόγια που κατασκευάστηκαν για την έρευνα

<https://goo.gl/forms/YU40wA9j108dHSs52>

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeihlujOBQzSF7OutVMPG7f5YQ1zr0jRTIKtzfO4r1XcL7nbA/viewform?usp=sf\\_lin](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeihlujOBQzSF7OutVMPG7f5YQ1zr0jRTIKtzfO4r1XcL7nbA/viewform?usp=sf_lin)

## Δημοκρατία στην εκπαίδευση και επιμόρφωση νηπιαγωγών. Ένα παράδειγμα έρευνας δράσης.

Μαντζουράτου Βασιλική, Νηπιαγωγός, Μ.Τ.Π.Χ. στις Επιστήμες της Αγωγής,  
[vmantzou@yahoo.gr](mailto:vmantzou@yahoo.gr)

Γιαννοπούλου Άννα, Νηπιαγωγός, [giannopanna75@gmail.com](mailto:giannopanna75@gmail.com)  
Διδάχου Ελένη, Νηπιαγωγός, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πελοποννήσου,  
[didachoueleni@gmail.com](mailto:didachoueleni@gmail.com)

Σταθοπούλου Νίκη, Νηπιαγωγός, [nikhstathopoulou@yahoo.gr](mailto:nikhstathopoulou@yahoo.gr)  
Κοκκόση Αγγελική, Νηπιαγωγός, Μ.Τ.Π.Χ. στις Επιστήμες της Αγωγής,  
[akokkosi90@gmail.com](mailto:akokkosi90@gmail.com)

Βελλοπούλου Αγγελική, ΕΔΙΠ, ΤΕΕΑΠΗ, Πανεπιστημίου Πατρών, [avello@upatras.gr](mailto:avello@upatras.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστεί έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε από ομάδα νηπιαγωγών κατά το σχολικό έτος 2015-2016 με κεντρικό σκοπό την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοκρατίας στο χώρο του νηπιαγωγείου, τόσο όσον αφορά τις σχέσεις των παιδιών μεταξύ τους, όσο και τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν. Υιοθετήθηκε το σπειροειδές ή κυκλικό μοντέλο έρευνας δράσης, σύμφωνα με το οποίο σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός επαναλαμβάνονται έως ότου η ομάδα κρίνει ότι έχει φθάσει στο επιθυμητό αποτέλεσμα. Η συγκεκριμένη μεθοδολογία επιλέχθηκε επειδή επέτρεπε την παράλληλη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα εφαρμογής δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών και τον αναστοχασμό επί αυτών, ώστε να αξιολογηθεί η λειτουργικότητά τους. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκαν διαδικασίες φιλικές προς το πλαίσιο του νηπιαγωγείου (απλές και ενσωματωμένες στο καθημερινό πρόγραμμα), όπως ημερολογιακές καταγραφές, περιγραφές κρίσιμων στιγμιότυπων και σχολιασμός τους από τις εκπαιδευτικούς, εργασίες των παιδιών, φωτογραφικό υλικό, σύντομες συνεντεύξεις. Σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων δημοκρατικής συμπεριφοράς στα παιδιά η ανάλυση των δεδομένων ανέδειξε ότι τα παιδιά ωφελήθηκαν από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα (π.χ. επέλεξαν τη συνεργασία και όχι την απομόνωση, παρακινούσαν τους άλλους να συμμετέχουν, φρόντιζαν όλοι να εκφράζουν τη γνώμη τους, μοιράζονταν εργαλεία και υλικά). Όσον αφορά την αξιολόγηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόστηκαν, η συλλογή και επεξεργασία αρχικών και τελικών δεδομένων, οδήγησε στη διαπίστωση ότι στις τελικές καταγραφές υπήρξε αλλαγή προς την υιοθέτηση πιο δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών (π.χ. πρακτικές που παραχωρούν κάποια από την ισχύ του δασκάλου στους μαθητές, πρακτικές που αξιοποιούν τη συνεργασία για την αποφυγή συγκρούσεων και διακρίσεων).

**ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ:** Δεξιότητες Δημοκρατίας, Διδακτικές Πρακτικές, Επιμόρφωση Νηπιαγωγών, Έρευνα Δράσης.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το 2013 με αφορμή τις επιμορφωτικές δράσεις του Παραρτήματος Πάτρας της ΟΜΕΡ συστάθηκε ομάδα αυτομόρφωσης νηπιαγωγών με τίτλο «Ομάδα έρευνας δράσης – Συνεργασία». Η ομάδα αυτή κατά τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας της ασχολήθηκε αφενός με τον προσδιορισμό των δεξιοτήτων συνεργασίας των νηπίων και αφετέρου με το σχεδιασμό, την υλοποίηση και την αξιολόγηση εκπαιδευτικού προγράμματος για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων στα παιδιά. Η μελέτη των θεωρητικών κειμένων και τα συμπεράσματα από την ανάλυση των δεδομένων που εφαρμόστηκε, οδήγησαν την ομάδα σε αναπροσδιορισμό του βασικού σκοπού μελέτης κατά τον τρίτο χρόνο της έρευνας (2015-2016). Εκείνη τη χρονιά επιλέχθηκε να συνεχιστεί η μελέτη της συνεργασίας, αλλά υπό το ευρύτερο πρίσμα της δημοκρατίας στην εκπαίδευση και να διερευνηθεί το πεδίο συλλογής δεδομένων, ώστε

εκτός από δεδομένα που σχετίζονται με τις συμπεριφορές και δεξιότητες των νηπίων, να αναλυθούν και δεδομένα σχετικά με τις διδακτικές πρακτικές που επέλεξαν οι νηπιαγωγοί.

Οι ικανότητες δημοκρατίας θεωρούνται σημαντικές προκειμένου οι άνθρωποι να επιβιώνουν και να συνεισφέρουν σε βιώσιμες δημοκρατικές κοινωνίες, οι οποίες βασίζονται στα ανθρώπινα δικαιώματα και στις αρχές του κράτους δικαίου (Besson, Huber, Mompoint-Gaillard & Rohmann, 2014). Η δημοκρατία και η συνεργασία είναι δύο έννοιες αλληλένδετες οι οποίες περιγράφουν έναν τρόπο με τον οποίο οι άνθρωποι συμβιώνουν και οργανώνουν την κοινή τους ζωή (Besson et al., 2014· Mompoint-Gaillard & Lázár, 2015). Αντίστοιχα, κοινά αποδεκτή στη βιβλιογραφία περί δημοκρατίας στην εκπαίδευση, φαίνεται να είναι η σημασία της καλλιέργειας δεξιοτήτων συνεργασίας προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές να αναπτύξουν δημοκρατικές δεξιότητες (Moss, 2007· Besson et al., 2014· Mompoint-Gaillard et al., 2015). Ιδιαίτερα σήμερα, σε μια εποχή ραγδαίων οικονομικών και κοινωνικοπολιτισμικών αλλαγών και εξελίξεων, η ανάγκη για συστηματικότερη εκπαίδευση για τη δημοκρατία φαίνεται εντονότερη.

Η εκπαίδευση (τυπική, μη τυπική και άτυπη) αποτελεί το μέσο προκειμένου τα άτομα να αναπτύξουν το σύνολο των γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων των δημοκρατικών πολιτών (Mompoint-Gaillard et al., 2015), και ο ρόλος που έχουν οι εκπαιδευτικοί στην προώθηση και διατήρηση της δημοκρατικής κουλτούρας είναι ιδιαίτερης αξίας.

Έτσι, η ομάδα έρευνας δράσης, κατά την τρίτη χρονιά λειτουργίας, διερεύνησε διαδικασίες ανάπτυξης δεξιοτήτων δημοκρατίας στο χώρο του νηπιαγωγείου α) σχεδιάζοντας και εφαρμόζοντας ετήσιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα με στόχο, αφενός να διευκολυνθούν τα παιδιά ώστε να υιοθετήσουν δημοκρατικές συμπεριφορές με άξονα αναφοράς τη συνεργασία, και αφετέρου να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να αξιοποιήσουν συστηματικά και με ενσωμάτωση στο καθημερινό τους έργο δημοκρατικές πρακτικές διδασκαλίας με άξονα αναφοράς τη συνεργασία, και β) αξιολογώντας τη λειτουργικότητα του προγράμματος και την επίτευξη των προαναφερθέντων στόχων.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η έρευνα δράσης επιλέχθηκε από την ομάδα ως ερευνητική και επιμορφωτική διαδικασία, γιατί αποτελεί μορφή αναστοχαστικής διερεύνησης η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, στη διάγνωση προβλημάτων και στη διερεύνηση προοπτικών επίλυσής τους (Carr & Kemmis, 1986). Επιπρόσθετα παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς να δράσουν με διαφορετικό τρόπο, να ενσωματώσουν αναστοχαστικές και αλληλεπιδραστικές διαδικασίες στις εκπαιδευτικές τους πρακτικές και να δημιουργήσουν μικρές δημοκρατικές κοινότητες μάθησης (Stringer, 2004). Η έρευνα δράσης μπορεί να οδηγήσει τους εκπαιδευτικούς σε μεγαλύτερη αυτονομία και ευθύνη αναφορικά με τις πρακτικές που αξιοποιούν αλλά και ως προς την ευρύτερη βελτίωση του επαγγέλματός τους (Grundy, 2003).

Αξιοποιήθηκε το σπειροειδές ή κυκλικό μοντέλο έρευνας δράσης, σύμφωνα με το οποίο *σχεδιασμός, δράση, παρατήρηση και αναστοχασμός* επαναλαμβάνονται σε όλη την ερευνητική διαδικασία με βάση τους στόχους της έρευνας (Carr & Kemmis, 1986· Altrichter, Posch & Somekh, 2001· Carr, 2004· Cohen, Manion & Morrison, 2007).

Στην ομάδα έρευνας δράσης συμμετείχαν 6 νηπιαγωγοί, από τις οποίες οι 5 είχαν ρόλο ερευνητή, με μία από αυτές να λειτουργεί παράλληλα ως *διευκολυντής*, παρέχοντας πρόσβαση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και υποστηρίζοντας την ομάδα σε θέματα αναστοχασμού και συνεργασίας (Elliot, 1991· Altrichter et al., 2001· Altrichter, 2002). Η 6<sup>η</sup> νηπιαγωγός ήταν εξωτερικός συνεργάτης, λειτούργησε ως κριτικός φίλος συμβάλλοντας στην παρατήρηση και την καταγραφή δεδομένων,

καθώς και σε διαδικασίες αναστοχασμού και ανάλυσης των δεδομένων (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Μπούμπουρα, 2010).

Δεδομένα συλλέχθηκαν από 5 νηπιαγωγεία στα οποία φοιτούσαν συνολικά 88 παιδιά. Στον Πίνακα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των νηπιαγωγείων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και ο αριθμός των μαθητών που φοιτούσαν σε αυτά κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016.

**Πίνακας 1.** Στοιχεία νηπιαγωγείων και αριθμός μαθητών.

	Αγροτικής περιοχής	Ημιαστικής περιοχής	Αστικής περιοχής	Σύνολο
Νηπ/γεία	2*	1	2*	5
Μαθητές	23+16	24	17+8	88

\*Μαθητές Ρομά

Τα μέλη της ομάδας εργάστηκαν ατομικά (ενημέρωση από βιβλιογραφικές πηγές και δράση στην τάξη), σε ομάδες των δύο ή τριών ατόμων (καταγραφές στο νηπιαγωγείο, ανάλυση δεδομένων, συγγραφή αποτελεσμάτων) και σε ολομέλεια (διαζώσης συναντήσεις για σχεδιασμό και ανατροφοδότηση). Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας τα μέλη της ομάδας ενημέρωναν ηλεκτρονικό φάκελο κοινής πρόσβασης για ανταλλαγή πληροφοριών, απόψεων, σχολίων και ανατροφοδότηση.

Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκαν μεθοδολογικά εργαλεία *φιλικά* ως προς το εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου, έτσι ώστε να αποτυπώνεται μαρτυρία για τον τρόπο διεξαγωγής της δράσης χωρίς να εμποδίζεται η διδασκαλία (MacBeath, Schratz, Meuret & Jakobsen, 2000· Μπαγάκης, Δεμερτζή & Σταμάτης, 2007). Αξιοποιήθηκαν παρατήρηση στην τάξη, ημερολογιακές καταγραφές δραστηριοτήτων, συνοπτικές περιγραφές κρίσιμων επεισοδίων, έργα των παιδιών, σχόλια των παιδιών και των εκπαιδευτικών, και φωτογραφίες (MacBeath et al., 2000· Cohen et al., 2007).

Τα δεδομένα αναλύθηκαν ποιοτικά και η διαδικασία ανάλυσης διαφοροποιήθηκε ανάλογα με το είδος τους, σε ένα πλαίσιο μεθοδολογικής ευρηματικότητας και λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους της έρευνας δράσης (MacBeath et al., 2000· Μπαγάκης κ.ά., 2007· Whitehead, 2012). Αξιοποιήθηκε ανοιχτή και κλειστή κωδικοποίηση, δημιουργήθηκαν κατηγορίες και συγκριτικοί πίνακες (Cohen et al., 2007).

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016 τα μέλη της ομάδας πραγματοποίησαν τρεις κύκλους δράσης: κατά τον πρώτο κύκλο προσδιορίστηκε το σημείο εκκίνησης της ερευνητικής διαδικασίας, τέθηκαν οι επιμέρους στόχοι και συγκροτήθηκαν κατηγορίες δημοκρατικών δεξιοτήτων για τα παιδιά και δημοκρατικών διδακτικών επιλογών για τους εκπαιδευτικούς, κατά το δεύτερο κύκλο υλοποιήθηκε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που οργάνωσε η ομάδα, ενώ στον τρίτο κύκλο δράσης εφαρμόστηκαν διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος (βλ. Πίνακα 2).

Πιο συγκεκριμένα στο *σχεδιασμό* του 1ου κύκλου της έρευνας δράσης έγινε προσδιορισμός, αφενός των δημοκρατικών δεξιοτήτων των παιδιών, και αφετέρου των δημοκρατικών επιλογών στις διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, με άξονα αναφοράς τη συνεργασία.

Για τον προσδιορισμό των παραπάνω πραγματοποιήθηκε βιβλιογραφική μελέτη σε σχέση με τις δεξιότητες δημοκρατίας στην εκπαίδευση (Moss, 2007, Besson et al., 2014· Mompoin-Gaillard et al., 2015) και αξιοποιήθηκαν δεδομένα από

τα δύο προηγούμενα έτη έρευνας δράσης της ομάδας σχετικά με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας των παιδιών μεταξύ τους (Βελλοπούλου κ.ά., 2015· Διδάχου κ.ά., 2017).

**Πίνακας 2.** Συνοπτική παρουσίαση κύκλων δράσης 3<sup>ου</sup> έτους (2015-2016).

1ος Κύκλος	2ος Κύκλος	3ος Κύκλος
-Σχεδιασμός: προσδιορισμός με άξονα αναφοράς τη συνεργασία α. των δημοκρατικών δεξιοτήτων των παιδιών & β. των δημοκρατικών επιλογών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών (δεδομένα από παρατήρηση και από βιβλιογραφία)	-Σχεδιασμός: Προσδιορισμός α. επιδιώξεων εκπαιδευτικού προγράμματος β. γενικών αρχών σχεδιασμού δραστηριοτήτων σύμφωνα με τις επιδιώξεις	-Σχεδιασμός: οργάνωση διαδικασιών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος
-Δράση και Παρατήρηση: α. παρατήρηση & καταγραφή των δημοκρατικών δεξιοτήτων των παιδιών με άξονα αναφοράς τη συνεργασία, στις ελεύθερες δραστηριότητες, β. αναλυτικές ημερολογιακές καταγραφές δραστηριοτήτων σε επιλεγμένα χρονικά διαστήματα κατά την αρχή της χρονιάς	-Δράση και Παρατήρηση: α. εφαρμογή δραστηριοτήτων εκπαιδευτικού προγράμματος σε ζευγάρια και μικρές ομάδες, στο ελεύθερο παιχνίδι και στο οργανωμένο πρόγραμμα με διαδικασίες αξιολόγησης β. ημερολογιακές καταγραφές κρίσιμων επεισοδίων σε επιλεγμένες δραστηριότητες	-Δράση και Παρατήρηση: α. επανάληψη παρατήρησης των δημοκρατικών δεξιοτήτων των παιδιών με άξονα αναφοράς τη συνεργασία στις ελεύθερες δραστηριότητες, β. αναλυτικές ημερολογιακές καταγραφές δραστηριοτήτων σε επιλεγμένα χρονικά διαστήματα κατά το τέλος της χρονιάς
-Αναστοχασμός σχετικά με: α. την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν αφενός για την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, και αφετέρου για τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών (από τις ημερολογιακές καταγραφές), β. τη δημιουργία εργαλείων αποτύπωσης πιθανής εξέλιξης προς ένα πιο δημοκρατικό εκπαιδευτικό μοντέλο (πίνακες συνοπτικής καταγραφής και αποτύπωσης)	-Αναστοχασμός σχετικά με: την ανάλυση δεδομένων από την εφαρμογή των δραστηριοτήτων και τον εντοπισμό διευκολυντικών παραγόντων	-Αναστοχασμός σχετικά με: α. την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς, β. την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών (ημερολογιακές καταγραφές) στην αρχή και στο τέλος της χρονιάς.

Έτσι, για τις δημοκρατικές δεξιότητες των παιδιών με άξονα αναφοράς τη συνεργασία συγκροτήθηκαν 7 κατηγορίες: α) επιλέγει τη συνεργασία από το μοναχικό παιχνίδι ή τον ανταγωνισμό, β) συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες, οργανωμένες ή ελεύθερες, γ) ολοκληρώνει το ομαδικό έργο/στόχο που έχει προσδιοριστεί (από τη νηπιαγωγό) ή έχει υιοθετηθεί (από την ομάδα), δ) προσαρμόζει τη συμπεριφορά του ανάλογα με την ομάδα, τα μέλη, το έργο, ε) κινητοποιεί και άλλους για να συνεργαστούν, στ) υποστηρίζει τους άλλους κατά τη συνεργασία, ζ) μοιράζεται στην ομάδα (ρόλους, υλικά κ.ά.). Οι δεξιότητες αυτές κωδικοποιήθηκαν και χαρακτηρίστηκαν σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα: 1. απέχει από..., 2. χρειάζεται υποστήριξη..., 3. πλησιάζει..., 4. κατάφερε.... Στον Πίνακα 3 παρουσιάζεται απόσπασμα από τις αρχικές καταγραφές νηπιαγωγού-ερευνήτριας σχετικά με τις δεξιότητες της Λου.

Αντίστοιχα, για τον προσδιορισμό των δημοκρατικών επιλογών στις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών με άξονα αναφοράς τη συνεργασία, συγκροτήθηκαν 4 κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί: α) επιλέγουν συνεργατικούς τρόπους μάθησης (όπως δραστηριότητες κατά ζεύγη, τριάδες και εργασία σε ομάδες - με συγκεκριμένο στόχο και οδηγίες), β) ενισχύουν συνεργατικές διαδικασίες για

διαχείριση διαφωνιών – συγκρούσεων, διακρίσεων και εντάσεων, γ) παραχωρούν κάποια από την ισχύ τους στην τάξη (όπως εφαρμογή κανόνων και διαδικασίες συνεργασίας), και δ) εμπλέκουν τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων (π.χ. υλικά, χώρος, τρόπος, διδακτικό περιεχόμενο). Οι δημοκρατικές επιλογές στις διδακτικές πρακτικές κωδικοποιήθηκαν και χαρακτηρίστηκαν σύμφωνα με την ακόλουθη κλίμακα: 1. απέχει πολύ, 2. χρειάζεται υποστήριξη, 3. σχεδόν υιοθετεί, 4. υιοθετεί ξεκάθαρα. Παράδειγμα κωδικοποίησης και χαρακτηρισμού διδακτικών πρακτικών παρουσιάζεται στον Πίνακα 4.

**Πίνακας 3.** Παράδειγμα κωδικοποίησης και χαρακτηρισμού των συμπεριφορών των παιδιών.

Απόσπασμα από αρχική καταγραφή νηπιαγωγού για τις δεξιότητες της Λου	Δεξιότητες δημοκρατίας με άξονα τη συνεργασία	Χαρακτηρισμοί παρατηρούμενων συμπεριφορών*
<b>Στη γωνιά των μαθηματικών-πλαστελίνης η Λου και η Φι συνυπάρχουν αλλά δεν συνεργάζονται, δεν παίζουν μαζί.</b> Η Λου έχει τελειώσει τη ζωγραφιά της ενώ η Φι συνεχίζει. Φι: Πολύ φασαρία κάνεις. Λου: Δεν πειράζει. Φι: Πρέπει να κάνουμε ησυχία. Λου: Ο Α. φτιάχνει караγκιόζη. Φι: Ναι. Λου: Συνέχεια φτιάχνει караγκιόζη για το θέατρο. Παρατηρούν τα υπόλοιπα παιδιά.  <b>Σχόλιο Νηπιαγωγού:</b> Η Λου δεν συνεργάζεται με τη Φι, αν και φαίνεται να επιθυμεί την παρέα. Διαλέγει διαφορετικό παιχνίδι και παίζει μόνη της.	Επιλέγει τη συνεργασία	χρειάζεται υποστήριξη
	Συμμετέχει σε ομάδα	απέχει από
	Ολοκληρώνει το ομαδικό έργο	απέχει από
	Προσαρμόζεται στην ομάδα	απέχει από
	Κινητοποιεί	απέχει από
	Υποστηρίζει	απέχει από
	Μοιράζεται	απέχει από

\*Σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα: απέχει από..., χρειάζεται υποστήριξη για να..., πλησιάζει να..., κατάφερε να

**Πίνακας 4.** Παράδειγμα κωδικοποίησης και χαρακτηρισμού διδακτικών πρακτικών.

Απόσπασμα από αρχική καταγραφή νηπιαγωγού για την υλοποίηση δραστηριότητας	Δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές	Χαρακτηρισμοί διδακτικών πρακτικών*
<b>Μουσικο-κινητική δραστηριότητα σε ζεύγη:</b> <b>[...] Έθεσα από την αρχή τον κανόνα περί αλλαγής ζευγαριού. [...]</b> <b>Τα προβλήματα αντιμετωπίζονταν με αυτόν τον κανόνα, ότι δηλαδή σε λίγο θα αλλάξεις ζευγάρι (μόλις χτυπήσω το τυμπανάκι) και με συζήτηση (πώς θα αισθανόσουν αν εγώ δεν σου έπιανα το χέρι...).</b> [...]	παραχωρεί κάποια από την ισχύ της στην τάξη (π.χ. εφαρμογή κανόνων και διαδικασίες συνεργασίας)	απέχει πολύ
	εμπλέκει τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων (π.χ. υλικά, χώρος, τρόπος, διδακτικό περιεχόμενο)	απέχει πολύ
	ενισχύει συνεργατικές διαδικασίες για διαχείριση διαφωνιών, συγκρούσεων, διακρίσεων, εντάσεων	απέχει πολύ
	επιλέγει συνεργατικούς τρόπους μάθησης (π.χ. δραστηριότητες κατά ζεύγη, τριάδες, εργασία σε ομάδες)	χρειάζεται υποστήριξη

\*Σύμφωνα με τετράβαθμη κλίμακα: απέχει πολύ, χρειάζεται υποστήριξη, σχεδόν υιοθετεί, υιοθετεί ξεκάθαρα

Η δράση και η παρατήρηση του 1ου κύκλου αφορούσε, αφενός παρατήρηση και καταγραφή των δημοκρατικών δεξιοτήτων των παιδιών στις ελεύθερες δραστηριότητες της τάξης (επιλογή κρίσιμων περιστατικών και διαλόγων) και αφετέρου τήρηση αναλυτικών ημερολογιακών καταγραφών από τις νηπιαγωγούς των οργανωμένων δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν, με άξονες καταγραφής α) τον

τρόπο εισαγωγής σε κάθε δραστηριότητα, β) τις οδηγίες - σχόλια του εκπαιδευτικού, γ. τις δυσκολίες που προέκυψαν και τον τρόπο αντιμετώπισής τους, δ. τρόπους βελτίωσης της υλοποίησης σε σχέση με τις επιδιώξεις του προγράμματος.

Κατά τον *αναστοχασμό* του 1ου κύκλου έγινε ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν τόσο για την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους, όσο και για τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Ως αποτέλεσμα η ομάδα δημιούργησε δύο πίνακες συνοπτικής αποτύπωσης των αρχικών δεδομένων σύμφωνα με τις κατηγορίες που είχαν ήδη συγκροτηθεί: έναν για τα παιδιά και έναν για τους εκπαιδευτικούς (οι πίνακες αυτοί αξιολογήθηκαν και κατά την αποτύπωση των τελικών δεδομένων, ενώ με βάση αυτούς προέκυψαν οι συγκριτικοί πίνακες, βλ. Πίνακα 5 και Πίνακα 6).

Η αποτύπωση των δεδομένων στους αρχικούς Πίνακες έδειξε ότι η πλειοψηφία των παιδιών *απέχει από* τις δημοκρατικές συμπεριφορές, δεν ήταν σε θέση να παροτρύνει τους άλλους για συμμετοχή και δεν εξέφραζε υποστήριξη στα μέλη της ομάδας. Πάνω από τα μισά παιδιά θεωρήθηκε ότι *χρειάζονταν υποστήριξη* για να συμμετέχουν στις συλλογικές δραστηριότητες, αφού ουσιαστικά επέλεξαν κυρίως τον ανταγωνισμό ή τη μοναξιά.

Οι αρχικές καταγραφές των διδακτικών πρακτικών των εκπαιδευτικών έδειξαν ότι οι περισσότερες διδακτικές επιλογές που έγιναν πριν την υλοποίηση του προγράμματος και κατά την αρχή της σχολικής περιόδου *απέχουν από* ένα δημοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης αφού κωδικοποιήθηκαν κυρίως με τους χαρακτηρισμούς *χρειάζεται υποστήριξη* και *απέχει πολύ* (βλ. Πίνακα 6).

Εν συνεχεία, στον 2<sup>ο</sup> κύκλο και κατά το *σχεδιασμό* αποφασίστηκε η υλοποίηση ετήσιου εκπαιδευτικού προγράμματος με τις ακόλουθες επιδιώξεις: α) να διευκολυνθούν τα παιδιά ώστε να υιοθετήσουν δημοκρατικές συμπεριφορές με άξονα αναφοράς τη συνεργασία, και β) να διευκολυνθούν οι εκπαιδευτικοί ώστε να αξιολογήσουν συστηματικά και με ενσωμάτωση στο καθημερινό τους έργο δημοκρατικές πρακτικές διδασκαλίας με άξονα αναφοράς τη συνεργασία. Προσδιορίστηκαν οι γενικές αρχές του εκπαιδευτικού προγράμματος (π.χ. δραστηριότητες σε ζεύγη και σε ομάδες, για διάφορες μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών, σύμφωνα με τις περιστάσεις και τις ανάγκες των τάξεων, ενσωμάτωση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των παιδιών μεταξύ τους), σύμφωνα με τις οποίες έγινε στη συνέχεια ανάπτυξη των δραστηριοτήτων που υλοποιήθηκαν στην τάξη κατά την επόμενη φάση.

Έτσι, κατά τη *δράση* και *παρατήρηση* του 2<sup>ου</sup> κύκλου δράσης εφαρμόστηκαν οι δραστηριότητες και παράλληλα συλλέχθηκαν ημερολογιακές καταγραφές κρίσιμων επεισοδίων (δεδομένα τόσο σχετικά με τις συμπεριφορές των παιδιών όσο και με τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών).

Κατά τον *αναστοχασμό* η ομάδα ανέλυσε τα δεδομένα από την εφαρμογή του εκπαιδευτικού προγράμματος με στόχο τον εντοπισμό διευκολυντικών παραγόντων, τόσο για την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων στα παιδιά, όσο και για την υιοθέτηση δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Ως διευκολυντικοί παράγοντες εντοπίστηκαν α) η εισαγωγή κανόνων συνεργασίας από την αρχή της χρονιάς, β) η συνεργασία των παιδιών αρχικά σε ζεύγη με βάση τις δικές τους προτιμήσεις και μετά σε τυχαία-σταθερά ζεύγη, γ) η εργασία σε ολιγομελείς ομάδες σταθερές με δυνατότητα ανασύστασης ανά εβδομάδα, δ) η ενσωμάτωση κινητικών δεξιοτήτων στις δραστηριότητες (π.χ. κινητικά παιχνίδια, παιχνίδια εμπιστοσύνης, δραματοποιήσεις), ε) η εισαγωγή συνεργατικών διαδικασιών στις καθημερινές ρουτίνες της τάξης και στην ώρα των ελεύθερων δραστηριοτήτων, και στ) η ενσωμάτωση διαδικασιών αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης στις δραστηριότητες του προγράμματος.

Στο *σχεδιασμό* του 3<sup>ου</sup> κύκλου δράσης η ομάδα οργάνωσε διαδικασίες αξιολόγησης του εκπαιδευτικού προγράμματος, τόσο σχετικά με τις δημοκρατικές συμπεριφορές των παιδιών, όσο και με τις δημοκρατικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.



**Πίνακας 5.** Συγκριτικός πίνακας δεδομένων σχετικά με τις δημοκρατικές συμπεριφορές των παιδιών με άξονα τη συνεργασία, στον οποίο αποτυπώνεται η πρόοδος, στασιμότητα ή οπισθοδρόμηση.

Βήματα μεταβολής συμπεριφοράς 88 παιδιών* (40 αγόρια + 48 κορίτσια)	Αριθμός παιδιών που καταχωρήθηκε σε κάθε κατηγορία δημοκρατικών δεξιοτήτων με άξονα αναφοράς τη συνεργασία							
	Επλέγει τη συνεργασία	Συμμετέχει σε ομάδα	Ολοκληρώνει το ομαδικό έργο	Προσαρμόζεται στην ομάδα	Κινητοποιεί	Υποστηρίζει	Μοιράζεται	
Οπισθοδρόμηση	-1	-	-	-	-	1	-	-
Στασιμότητα	0	2	1	4	10	3	1	8
Βήμα προς	1	15	22	20	10	18	12	22
Βήματα προς	2	54	53	21	42	50	53	37
Βήματα προς	3	17	12	43	26	16	22	21
Σύνολο παιδιών		88	88	88	88	88	88	88
Παιδιά με βήματα προς		86	87	84	78	84	87	80

\*Η οπισθοδρόμηση που παρατηρήθηκε στις συμπεριφορές των παιδιών σημειώνεται με  $-1$ , η στασιμότητα με  $0$ , και η εξέλιξη των συμπεριφορών των παιδιών προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα σημειώνεται με  $1, 2$  ή  $3$  βήματα προς. Σημειώνεται ότι ο χαρακτηρισμός στασιμότητα, δεν φανερώνει και το σημείο εκκίνησης της συμπεριφοράς των παιδιών (δηλαδή, μπορεί η πρώτη καταγραφή να ήταν ήδη κοντά στην επιδίωξη).

Κατά τη δράση και παρατήρηση αποφασίστηκε να γίνει επανάληψη της διαδικασίας αρχικής παρατήρησης με στόχο τη συγκριτική μελέτη των αρχικών και τελικών δεδομένων και τον εντοπισμό πιθανών διαφοροποιήσεων. Έτσι, στον αναστοχασμό αναλύθηκαν τα αρχικά και τελικά δεδομένα και δημιουργήθηκαν τελικοί συγκριτικοί πίνακες σχετικά με α) την αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών και β) τις διδακτικές επιλογές των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα δεδομένα που αφορούν τις δημοκρατικές δεξιότητες των παιδιών με άξονα αναφοράς τη δημοκρατία και στον Πίνακα 6 τα δεδομένα σχετικά με τις δημοκρατικές επιλογές των εκπαιδευτικών.

Ειδικότερα στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι από το σύνολο των 88 παιδιών, οπισθοδρόμηση σημειώθηκε μόνο σε ένα παιδί, ενώ στασιμότητα παρατηρήθηκε σε μικρό αριθμό παιδιών. Η κατηγορία Προσαρμόζεται στην ομάδα είχε τον μεγαλύτερο αριθμό παιδιών που δεν σημείωσαν κάποιο βήμα προόδου (10 παιδιά). Στις έξι από τις επτά συνολικά κατηγορίες τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν δύο βήματα προόδου, ενώ στην κατηγορία Ολοκληρώνει το ομαδικό έργο τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν πρόοδο τριών βημάτων (43 παιδιά). Αυτό σημαίνει ότι τα μισά περίπου παιδιά, πριν την εφαρμογή του προγράμματος και κατά τις αρχικές καταγραφές, δεν κατάφεραν να ολοκληρώσουν κάποιο ομαδικό έργο.

Συνολικά από τα δεδομένα που αποτυπώνονται στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι το πρόγραμμα υπήρξε λειτουργικό όσον αφορά τους στόχους που είχαν τεθεί σχετικά με τις δημοκρατικές συμπεριφορές των παιδιών με άξονα αναφοράς τη συνεργασία (βλ. δύο τελευταίες γραμμές του Πίνακα 5).

Από τα δεδομένα που καταγράφηκαν στον Πίνακα 6 φαίνεται ότι από τις 189 αναφορές που μελετήθηκαν αρχικώς, στις 106 (79+27 αντίστοιχα) οι εκπαιδευτικοί απείχαν πολύ από το να ή χρειάζονταν υποστήριξη για να υιοθετήσουν δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές. Στο σύνολο των τελικών αναφορών (190) φάνηκε ότι κατάφεραν να υιοθετούν ξεκάθαρα ή σχεδόν να υιοθετούν δημοκρατικές διδακτικές

πρακτικές με άξονα τη συνεργασία (175+15 αντίστοιχα). Τα δεδομένα αυτά δείχνουν ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα συνέβαλε σημαντικά στην υιοθέτηση δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών από τις νηπιαγωγούς της έρευνας.

**Πίνακας 6.** Συγκριτικός πίνακας δεδομένων ως προς την υιοθέτηση δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών με άξονα τη συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς, κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων του προγράμματος.

Μέλη της ομάδας		Κατηγορίες σχετικά με την υιοθέτηση δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών με άξονα τη συνεργασία				Σύνολα αναφορών
		Υιοθετεί ξεκάθαρα	Σχεδόν υιοθετεί	Χρειάζεται υποστήριξη για να υιοθετήσει	Απέχει πολύ από το να υιοθετήσει	
5 Νηπιαγωγοί	Αρχικές καταγραφές	36	47	79	27	189
	Τελικές καταγραφές	175	15	-	-	190
Σύνολα αναφορών*		211	62	79	27	379

\*Με τον όρο αναφορά περιγράφουμε τα αποσπάσματα από τις καταγραφές των νηπιαγωγών που αναλύθηκαν.

## ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας (βλ. συγκριτικούς Πίνακες 5 και 6), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε από την ομάδα έρευνας δράσης φάνηκε ότι διευκόλυνε τόσο την ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων στα παιδιά, όσο και την υιοθέτηση δημοκρατικών διδακτικών πρακτικών από τους εκπαιδευτικούς. Οι συμπεριφορές των περισσότερων παιδιών μετακινήθηκαν δύο βήματα προς το επιδιωκόμενο αποτέλεσμα στις περισσότερες κατηγορίες, ενώ δυσκολίες, εντοπίστηκαν σε δύο κατηγορίες συμπεριφορών: α. στο μοίρασμα και β. στην προσαρμογή στις απαιτήσεις της εκάστοτε ομάδας. Αυτές οι δύο κατηγορίες θεωρήθηκαν στις συζητήσεις αναστοχασμού των μελών της ομάδας ως ιδιαίτερα απαιτητικές δημοκρατικές δεξιότητες για τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα. Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί φάνηκε ότι κατάφεραν να αξιοποιήσουν δημοκρατικές διδακτικές πρακτικές, τις οποίες δεν ενσωμάτωναν στη διδασκαλία τους πριν την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος και κατά την αρχή της σχολικής χρονιάς.

Κατά τη διαδικασία αναστοχασμού του δεύτερου κύκλου δράσης της ομάδας, εντοπίστηκαν συγκεκριμένοι παράγοντες, οι οποίοι θεωρήθηκαν διευκολυντικοί για την υλοποίηση των στόχων του προγράμματος αφού επέτρεψαν την κινητοποίηση σύνθετων δημοκρατικών και συνεργατικών δεξιοτήτων των παιδιών, ενθάρρυναν την αυτενέργεια και ανάληψη πρωτοβουλιών και παράλληλα έδωσαν στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να υιοθετήσουν ομαδικές και συνεργατικές διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας, να εμπλέξουν τους μαθητές στη λήψη αποφάσεων και στην αξιολόγηση (Διδάχου κ.ά., 2017).

Κατά τις διαδικασίες αναστοχασμού της ομάδας και στηριζόμενες στη διδακτική εμπειρία τους, οι νηπιαγωγοί της ομάδας θεώρησαν ότι η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος συνέβαλε ώστε τα παιδιά να εξελιχθούν περισσότερο από ό,τι τις χρονιές που δεν υλοποιούνταν το πρόγραμμα, και αντίστοιχα θεώρησαν ότι διευκόλυνε τις ίδιες να υιοθετήσουν ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης από ό,τι στο παρελθόν. Ωστόσο δύο σημεία αποτέλεσαν ζητήματα προβληματισμού:

τα αίτια προόδου των παιδιών και οι αρχικές μη δημοκρατικές επιλογές των νηπιαγωγών.

Η συμμετοχή των παιδιών στο πρόγραμμα φάνηκε να συνέβαλε στην ανάπτυξη δημοκρατικών δεξιοτήτων με άξονα τη συνεργασία, αλλά δεν είναι δυνατό από τη συγκεκριμένη έρευνα να προσδιοριστεί η συμμετοχή σε αυτό ως μοναδικό αίτιο προόδου. Οι αρχικές δεξιότητες που διαθέτει κάθε παιδί, η δυναμική των ομάδων, η εξέλιξη κάθε παιδιού με το δικό του ρυθμό, οι σχέσεις που αναπτύσσονται μεταξύ των παιδιών και ανάμεσα στα παιδιά και στη νηπιαγωγό, οι στρατηγικές που εφαρμόζει η νηπιαγωγός κατά περίπτωση, είναι επιμέρους σημαντικοί παράγοντες που συμμετέχουν αναμφισβήτητα στην έκβαση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Μπούμπουρα, 2010). Επιπλέον, η αρχική επιλογή διδακτικών πρακτικών των νηπιαγωγών που φάνηκε ότι απείχαν από ένα δημοκρατικό μοντέλο εκπαίδευσης, προβλημάτισε τα μέλη της ομάδας, σε σχέση με την αλλαγή που παρατηρήθηκε προς το τέλος του προγράμματος, το οποίο συμπίπτει με το τέλος της σχολικής χρονιάς. Αν υποθέσουμε ότι μέσω του προγράμματος το μοντέλο διδασκαλίας που αξιοποιούσαν οι συγκεκριμένες νηπιαγωγοί μετακινήθηκε προς ένα πιο δημοκρατικό μοντέλο (Besson et al., 2014), γιατί οι συγκεκριμένες εκπαιδευτικοί επέλεξαν μη δημοκρατικές πρακτικές στην αρχή της χρονιάς; Επειδή αυτές οι πρακτικές προσδιόριζαν τις προσωπικές τους θεωρίες ως εκπαιδευτικών ή για άλλους λόγους; Είναι δυνατό να εφαρμοστούν από την αρχή της χρονιάς δημοκρατικές πρακτικές που δίνουν στα παιδιά την ευθύνη της τήρησης των κανόνων της τάξης, της επίλυσης συγκρούσεων, της αυτο-αξιολόγησης και της ετερο-αξιολόγησης; Αυτοί οι προβληματισμοί τέθηκαν και συζητήθηκαν από τα μέλη της ομάδας έρευνας δράσης κατά τους αναστοχασμούς της ομάδας και επί αυτών των ζητημάτων σημειώθηκε πως η αρχική επιλογή των νηπιαγωγών είναι πιθανό να οφείλεται στις διαφορετικές εκπαιδευτικές περιστάσεις που προσδιορίζουν την αρχή της σχολικής χρονιάς στο νηπιαγωγείο και όχι σε άρρητες, μη συνειδητές, μη δημοκρατικές διδακτικές επιλογές. Η προσέγγιση των παραπάνω προβληματισμών υπαγορεύουν περαιτέρω έρευνα στο πεδίο.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους: μια εισαγωγή στις μεθόδους έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Altrichter, H. (2002). Γιατί πρέπει να κάνουν έρευνα οι εκπαιδευτικοί και πώς θα μπορούσαν να την κάνουν; Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής* (σσ. 23-30). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βελλοπούλου, Α., Γιαννοπούλου, Α., Διδάχου, Ε., Κοκκόση, Α., Μαντζουράτου, Β. & Σταθοπούλου, Ν. (2015). Επιμόρφωση ομάδας νηπιαγωγών μέσω συνεργατικής έρευνας δράσης: ανάπτυξη και εφαρμογή προγράμματος συνεργασίας μεταξύ μαθητών. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Μεθοδολογία, πολιτικές, πρακτικές επιμόρφωσης επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού που βασίζονται στο σχολείο* (σσ. 191-199). Αθήνα: Γρηγόρη.

Besson, B., Huber, J., Mompoint-Gaillard, P. & Rohmann, S. (2014). *Η Εκπαίδευση για την Αλλαγή. Η Αλλαγή για την Εκπαίδευση. Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα*. Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών, Εγχειρίδια του Προγράμματος Pestalozzi, του Συμβουλίου της Ευρώπης, Στρασβούργο.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical: Education Knowledge and Action Research*. London: Falmer Press.

Carr, W. (2004). Teacher education in the 21<sup>st</sup> century. In *Proceedings of the 4<sup>th</sup> Pancyprian Educational Conference, Teachers' Education and Development* (pp.1-32). Nicosia-Cyprus: Education Association of Cyprus.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). Validity and reliability. In *Research Methods in Education* (pp. 133-164). London: Routledge.

Διδάχου, Ε., Βελλοπούλου, Α., Γιαννοπούλου, Α., Κοκκόση, Α., Μαντζουράτου, Β. & Σταθοπούλου, Ν. (2017). Η έρευνα δράσης ως πλαίσιο επιμόρφωσης νηπιαγωγών σε θέματα ανάπτυξης δεξιοτήτων συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Στο Α. Δημητρίου, Χ. Σακονίδης, Ε. Μαλκοπούλου, Χ. Μπουτζιλούδη & Ε.Α. Τεμπρίδου (Επιμ.), *Εκπαιδύοντας πολίτες για ένα αειφόρο μέλλον. Ο ρόλος της προσχολικής και της πρώτης σχολικής εκπαίδευσης. Τομός Α': Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 240-251). Αλεξανδρούπολη: OMEP – Δ.Π.Θ.

Elliot, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Grundy, S. (2003). *Αναλυτικό Πρόγραμμα: Προϊόν ή πράξις*. Αθήνα: Σαββάλας

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

MacBeath, J., Schratz, M., Meuret, D. & Jakobsen, L. (2000). *Self – Evaluation in European Schools: A Story of Change*. London: Routledge.

Mompoin-Gaillard, P. & Lazar, I. (2015). *Developing competences for democracy: 60 activities to learn and assess transversal attitudes, skills and knowledge (TASKs)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.

Moss, P. (2007). Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 15(1), 5-20.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam. Leadership for Learning*. Αθήνα: Λιβάνης.

Μπούμπουρα, Μ. (2010). *Βελτίωση των Σχέσεων των Μαθητών μέσα από Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία*. Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ανάκτηση από [http://www.action\\_research.gr/system/files/pg01-EreunaDrahis.pdf](http://www.action_research.gr/system/files/pg01-EreunaDrahis.pdf)

Stringer, E. (2004). *Action research in Education*. New Jersey: Pearson Education.

Whitehead, J. (2012). Educational Research for Social Change with Living Educational Theories. *Educational Research for Social Change (ERSC)*, 1(1), 5-21.

# Μελέτη της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας (Culturally Responsive Teaching) σε εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σχεδιασμός επιμορφωτικού προγράμματος.

Παναγιωτίδου Αλεξάνδρα, Διευθύντρια ΠΕ 70, 2ο Δημοτικό Αγίου Αθανασίου Θεσσαλονίκης,  
[lex.100@hotmail.com](mailto:lex.100@hotmail.com)

Κοκουβίνου Ευδοκία, Δασκάλα, ΠΕ 70, 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ιερισσού Χαλκιδικής,  
[evikokouvinou@gmail.com](mailto:evikokouvinou@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη σημερινή κοινωνία είναι καθοριστικός, γιατί καλούνται να εργαστούν εποικοδομητικά στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Αυτός είναι ο κύριος λόγος που η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών και ο βαθμός ανταπόκρισής τους σε ένα τέτοιο περιβάλλον έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας. Κρίνεται απαραίτητο να διερευνηθεί η ύπαρξη πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας (μέθοδοι, διδακτέα ύλη, διαχείριση σχολικής τάξης, κλίμα εμπιστοσύνης, πολιτισμικός εμπλουτισμός, προσδοκίες σε σχέση με την επίδοση και συμπεριφορά μαθητών/τριών) στους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να αναφερθούν οι δυσκολίες που συναντούν με τους πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες και να σημειωθούν οι προτάσεις τους για επιμόρφωση. Η μέθοδος που επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί για την συγκέντρωση του δείγματος είναι αυτή της «βολικής» δειγματοληψίας. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι το ερωτηματολόγιο αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών, που στηρίζεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία μάθησης του Bandura (1977). Δημιουργοί του ερωτηματολογίου είναι οι Gibson και Dembo (1984) και περιλαμβάνει δύο παράγοντες: της αυτο-αποτελεσματικότητας (Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy scales) και των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy scales) (Siwatu, 2006a). Ο δεύτερος παράγοντας, που εστιάζει στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού, εξετάζεται με το ερωτηματολόγιο της έρευνας. Ένα από τα κυριότερα προβλήματα των εκπαιδευτικών είναι η αδυναμία χρήσης και κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες και τους γονείς τους, η έλλειψη διδακτικών προσεγγίσεων και καλών πρακτικών για την εφαρμογή μιας πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας. Βάση των παραπάνω σχεδιάστηκε επιμορφωτικό πρόγραμμα σε 2 άξονες: α) βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας, β) εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία, Εκπαιδευτικές πρακτικές, Επιμορφωτικές ανάγκες

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η Πολιτισμικά Υπεύθυνη Διδασκαλία, που υπάγεται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και ασπάζεται τις αρχές και τους στόχους της, αποτελεί το πιο κατάλληλο εργαλείο για να ελεγχθεί κατά πόσο και σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι πολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι. (Siwatu, 2006). Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι ρευστές και υπάρχει δυσχέρεια στον έλεγχο εφαρμογής αυτών μέσα σε τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, για το λόγο αυτό προτάσσεται και υιοθετείται η προσέγγιση της Πολιτισμικά Υπεύθυνης Διδασκαλίας, η οποία ως εργαλείο και δείκτης θα ελέγξει μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών την επάρκεια και ετοιμότητά τους στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Gay, 2005· Irvine & Armento, 2001· Siwatu, 2006· Yun-JuHsiao, 2015).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Η έρευνα των Barry & Lechner (1995) που διεξήχθη σε φοιτητές/τριες που φοιτούσαν σε μεγάλο πανεπιστήμιο στη νοτιοανατολική περιοχή των Η.Π.Α. έδειξε

ότι έχουν επίγνωση του πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στις Η.Π.Α και ενδιαφέρονται να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους και την εκπαίδευσή τους. Δεν νιώθουν όμως επαρκείς και έτοιμοι να διδάξουν σε πολυπολιτισμικές τάξεις και υπάρχει ελλιπής γνώση για την έρευνα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο Siwatu (2006) αναφέρει ότι η πολιτισμικά υπεύθυνη παιδαγωγική είναι μια προσέγγιση διδασκαλίας και μάθησης κατά την οποία: (1) λαμβάνεται υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών/τριών (πολιτισμικά οικεία σενάρια, παραδείγματα), οι εμπειρίες τους, η προηγούμενη γνώση και οι ατομικές προτιμήσεις μάθησης με σκοπό να διευκολυνθεί η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης, (2) ενσωματώνεται το πολιτισμικό στοιχείο των μαθητών/τριών στο σχεδιασμό «συμβατών/κατάλληλων» μαθησιακά περιβαλλόντων μέσα στην τάξη, (3) παρέχει στους/στις μαθητές/τριες πολλές ευκαιρίες να αναδείξουν τι γνωρίζουν με τη χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης και τέλος, (4) προσφέρονται στους/στις μαθητές/τριες η γνώση και οι δεξιότητες που χρειάζονται για να λειτουργήσουν μέσα στην κυρίαρχη κουλτούρα, ενώ ταυτοχρόνως γίνεται προσπάθεια να ενισχύσουν την πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών/τριών, τη μητρική γλώσσα και την επαφή με την κουλτούρα τους. Ο Siwatu (2006) ομαδοποίησε τις ικανότητες του πολιτισμικά υπεύθυνου εκπαιδευτικού σε τέσσερις κατηγορίες: α) στο σχεδιασμό αναλυτικού προγράμματος και μεθόδων διδασκαλίας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, β) στη κατάλληλη διαχείριση της τάξης, γ) στην αξιολόγηση του/της μαθητή/τριας και δ) στον πολιτισμικό εμπλουτισμό της μαθησιακής διαδικασίας που προκύπτει από το πολιτισμικό κεφάλαιο και τις εμπειρίες που φέρει κάθε μαθητής. Οι κατηγορίες αυτές και οι συμπεριφορές που περιγράφουν προέρχονται από θεωρητικές συζητήσεις, ποσοτικές και ποιοτικές μελέτες που τεκμηριώνουν τις πρακτικές των πολιτισμικά υπεύθυνων εκπαιδευτικών. Αναφορικά με την έρευνα που διεξήχθη στα προσδοκώμενα αποτελέσματα των εν δυνάμει εκπαιδευτικών στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία, ήταν υψηλότερη η βαθμολογία στην ικανότητα δημιουργίας εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού-μαθητή/τριας και η ικανότητα με τη χαμηλότερη βαθμολογία ήταν ενθάρρυνση και ενίσχυση στη χρήση της μητρικής γλώσσας τους, ώστε να διατηρηθεί η πολιτισμική ταυτότητά τους (Siwatu, 2006). Σύμφωνα με τους Irvine & Armento (2001) το να είσαι πολιτισμικά υπεύθυνος εκπαιδευτικός (culturally responsive teacher) σημαίνει να ενεργείς ανάλογα με το διδακτικό πλαίσιο και το πολιτισμικό περιβάλλον της τάξης. Οι Brown και Fliders (όπως αναφέρεται στους Irvine & Armento, 2001:5) επίσης, προσθέτουν ότι σημαίνει να είσαι ενήμερος και ικανός να ανταποκριθείς με την κατάλληλη εκπαιδευτική συμπεριφορά στα πολιτισμικά στοιχεία που παρουσιάζονται και επηρεάζουν τη συμπεριφορά και την πνευματική κατάσταση της τάξης. Ο Gay (2005 a:619) ενισχύει τον προηγούμενο ορισμό και επισήμανε ότι στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία (culturally responsive teaching) γίνεται μια προσπάθεια να συμπεριληφθούν όλες οι διαστάσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας, όπως η διάγνωση των αναγκών των μαθητών/τριών, το περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος, η καθοδήγηση και συμβουλευτική, οι διδακτικές στρατηγικές και η εφαρμογή της αξιολόγησης. Πολλοί μελετητές τόνισαν την ανάγκη και τη σημασία για την κατάλληλη εκπαίδευση των δασκάλων στην ικανότητα να διδάξουν με πολιτισμική υπευθυνότητα (Gay, 2005· Yun-Ju Hsiao, 2015).

Η Hollins (1993) επανεξέτασε τέσσερις παρόμοιες μελέτες και κατέληξε στις εξής επτά ικανότητες του εκπαιδευτικού για τη διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις: α) επικοινωνία με τους διαφορετικούς, πολιτισμικά και γλωσσικά, μαθητευόμενους, β) καλή γνώση του αντικειμένου και του πολιτισμικού και ακαδημαϊκού υποβάθρου των μαθητών/τριών, γ) στοχαστική διδασκαλία, δ) εντοπισμός των πόρων, ε) δημιουργία υποστηρικτικού πλαισίου, στ) ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και ζ) την προώθηση/ενίσχυση της απόδοσης του/της μαθητή/τριας. Ο Gay (2005) πρόσθεσε σε αυτές τις ικανότητες: α) την ανάπτυξη γνωστικής βάσης στους/στις εκπαιδευτικούς για τους πολιτισμικά και γλωσσικά

διαφέροντες μαθητές/τριες, β) το σχεδιασμό σχετικού πολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος, γ) την εμφάνιση πολιτισμικού ενδιαφέροντος και φροντίδας, δ) τη δημιουργία κοινότητας μάθησης, ε) την καθιέρωση διαπολιτισμικής επικοινωνίας και στ) την εδραίωση μεθόδων που να ανταποκρίνονται στο μαθησιακό στυλ των μαθητών/τριών αυτών (Yun-Ju Hsiao 2015).

Η Σακκά (Sakka, 2010) αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν πολύ υψηλά την πολιτισμική ενημερότητα και θεωρούν τους εαυτούς τους υπεύθυνους σε αυτό, αλλά αδυνατούν να συνδέσουν τη θεωρία με την πράξη ή το περιεχόμενο των μαθημάτων και τα προβλήματα επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών. Ταυτοχρόνως υποστηρίζουν ότι οι μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα θα πρέπει να αφομοιωθούν και να υιοθετήσουν την κυρίαρχη γλώσσα κυρίως όταν βρίσκονται στο σχολείο.

## ΜΟΝΤΕΛΑ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ

Κατά τον Banks ο στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν διαπολιτισμική ικανότητα μέσα στην εθνική τους κουλτούρα και διαμέσου των διαφορετικών πολιτισμών και κοινωνικών ομάδων (Banks, 1994). Η ικανότητα αυτή αναφέρεται ως γνώση της πολιτισμικής, ρατσιστικής και ταξικής διαφοράς, κριτική εξέταση των αξιών και παραδοχών τους, καθώς και πως όλα τα παραπάνω καθορίζουν τη συμπεριφορά με σεβασμό στις μειονοτικές ομάδες. Οι προσεγγίσεις του Banks (2004) σύμφωνα με τα παραπάνω είναι:

1. Η προσέγγιση συνεισφορών (*Contribution*) δίνει έμφαση στον τρόπο που οι μειονοτικές ομάδες συμβάλλουν στην κοινωνία. Η κουλτούρα της κοινωνίας υποδοχής αναγνωρίζει τις ειδικές ποιότητες της διαφορετικότητας ως ενδιαφέρουσες και εμπλουτιστικές για το αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η προσέγγιση έχει πρόθεση να ευαισθητοποιήσει την πλειονότητα και να κατανοήσουν τις μειονοτικές ομάδες ως μέρος της κοινωνικής εμπειρίας και ιστορίας. Όμως χωρίς δράση οδηγείται στο συντηρητισμό, την αφομοίωση, την ομογενοποίηση.

2. Η προσθετική προσέγγιση (*Additive*) αφορά την προσθήκη πολυπολιτισμικού υλικού στο αναλυτικό πρόγραμμα, που ως τώρα αγνοούνταν. Έτσι από τη μια είναι πιο δίκαιο, από την άλλη πολλές φορές γίνεται λιγότερο σημαντικό, κυρίως σε όσους δεν επαρκεί ο διδακτικός χρόνος για όσα υποδεικνύει το αναλυτικό πρόγραμμα. Η προσέγγιση αυτή αιτιολογεί τις σχέσεις ανθρώπων και ομάδων, μόνο αν τις προσεγγίσουμε σωστά και όχι επιπόλαια στο πλαίσιο της αλληλοκατανόησης και αποδοχής.

3. Προσέγγιση Μετασχηματισμού (*Transformative*) δε σημαίνει απλή προσθήκη, αλλά απαιτεί και αλλαγή στην εσωτερική δομή του αναλυτικού προγράμματος, ενσωματώνοντας υλικά για το ρατσισμό, τον εθνικισμό και τις κοινωνικές εμπειρίες των μειονοτικών ομάδων. Με άλλα λόγια, διαφορετικές οπτικές και σημεία αναφοράς, έτσι ώστε οι μαθητές να μάθουν να βλέπουν με κριτική ματιά, να σέβονται τις αξίες του πολιτισμού τους και των άλλων. Ο στόχος είναι ο μετασχηματισμός της οπτικής των μαθητών γύρω από θέματα ισότητας και δικαιοσύνης. Επίσης εξετάζει κριτικά υποθέσεις και σχέσεις της κουλτούρας υποδοχής με διαφορετικές κουλτούρες υπό το πρίσμα της δημοκρατίας.

4. Η προσέγγιση της κοινωνικής δράσης (*Social Action*) είναι η προέκταση της μετασχηματιστικής προσέγγισης, όπου κυριαρχεί η ισότιμη και δίκαιη κοινωνική δράση των μαθητών. Η μάθηση είναι βασισμένη στην κοινωνία (Community based learning) και γίνεται το πιο δημοφιλές στοιχείο του αναλυτικού προγράμματος. Το μοντέλο αυτό είναι ένα εργαλείο που προάγει την κριτική σκέψη και αντιτίθεται στους κρατικούς φορείς της κατεστημένης κοινωνικής πραγματικότητας.

Οι Grant & Sleeter (1997) παρουσίασαν τρία μοντέλα πολυπολιτισμικότητας:

1. *Μοντέλο μεμονωμένων ομάδων.* Κάθε φορά εστιάζει σε μια ομάδα και προσπαθεί να εξηγήσει του λόγους δημιουργίας διακρίσεων και προκαταλήψεων μέσα στην κοινωνία. Με στόχο να αυξήσει το κύρος της ομάδας, εγκρίνει μια εκπαίδευση που προάγει την κριτική συνείδηση στους μαθητές για να αλλάξουν στάση απέναντι στη συγκεκριμένη ομάδα.
2. *Μοντέλο πολιτισμικού πλουραλισμού.* Αγκαλιάζει την πολυπολιτισμική ποικιλία στα σχολεία με στόχο να μειώσει την αδικία και να τονίσει τη σπουδαιότητα της κοινωνικής δικαιοσύνης. Το μοντέλο αυτό είναι πιο συμπεριληπτικό από αυτό των μεμονωμένων ομάδων, γιατί εξετάζει πολλές ομάδες στη διάρκεια των σπουδών.
3. *Το μοντέλο της κοινωνικής αναδιοργάνωσης.* Είναι το πιο ενορατικό και κριτικό από τα τρία μοντέλα των Grant & Sleeter (1997), γιατί προκαλεί άμεσα τους μαθητές να γίνουν αναμορφωτές της κοινωνίας μέσα από την ανακατανομή της δύναμης και άλλων πηγών. Στόχος του είναι η αλλαγή της κοινωνίας και προσπαθεί να αναδείξει τον κάθε πολιτισμό, τις αδικίες και τις ανισότητες που υπάρχουν μέσα από τις εμπειρίες και τα βιώματα των μαθητών/τριών. Στοχεύει να μειώσει τις σχέσεις δύναμης και εξουσίας ανάμεσα στην πλειονότητα και τις μειονότητες.

Τα τρία παραπάνω φιλοσοφικά πλαίσια των Grant & Sleeter (1997) και τα μοντέλα σχετίζονται με τις προσεγγίσεις του Banks (2004) σε σχέση με τα σχολικά προγράμματα και είναι εξαιρετικά χρήσιμα. Αποδεικνύουν πως τα στοιχεία όλων των πλαισίων και προσεγγίσεων λειτουργούν μόνα ή σε συνδυασμό προς την κατεύθυνση της ισότητας και της παιδαγωγικής δικαιοσύνης, ώστε να ακούγονται οι φωνές και οι εμπειρίες όλων. Δεν υπάρχει κάποιο μοντέλο και προσέγγιση που να είναι πανάκεια για να προκύψει μια επιτυχημένη διδασκαλία. Ο συγκερασμός πολλών οπτικών και η αναγνώριση βασικών διαστάσεων της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ώστε να εμπλουτίσουν τη φαρέτρα του εκπαιδευτικού είναι ο καλύτερος και πιο γόνιμος τρόπος εκπαίδευσης.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

**Ο στόχος:** η διερεύνηση της προηγούμενης εμπειρίας των δασκάλων σε σχέση με την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία και τις προσδοκίες τους σε σχέση με την επίδοση και τη συμπεριφορά των μαθητών.

Για τη διερεύνηση και μέτρηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης αναφορικά με την προηγούμενη διδακτική τους εμπειρία, όσον αφορά τα παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο που στηρίζεται στην Κοινωνική Γνωστική Θεωρία μάθησης του Bandura (1977), που συνδέεται με τις προσδοκίες των δασκάλων για τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τους. Οι Gibson and Dembo (1984) δημιούργησαν μια κλίμακα αποτελεσματικότητας των δασκάλων που περιλαμβάνει δύο παράγοντες:

- Της αυτο-αποτελεσματικότητας (Culturally Responsive Teaching Self-Efficacy scales)
- Των προσδοκώμενων αποτελεσμάτων (Culturally Responsive Teaching Outcome Expectancy scale) (Siwatu, 2006a).

Ο παράγοντας που εστιάζει στις θετικές προσδοκίες του εκπαιδευτικού εξετάζεται με τον ερωτηματολόγιο της έρευνας και αποτελεί αξιόπιστο δείκτη για να διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά μια πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας. Πιο αναλυτικά ερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν στη θετική προσφορά μιας πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, ποιοι παράγοντες εμπλέκονται σε μια τέτοια διδασκαλία και ποια η σχέση της διδασκαλίας με τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα. Επίσης, μελετάται, μέσω των ανοικτών ερωτήσεων που παρατίθενται στο τέλος του ερωτηματολογίου, τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί στη σημερινή



πολυπολιτισμική τάξη, στις πρακτικές που εφαρμόζουν και την ανάγκη επιμόρφωσης που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν αυτές τις δυσκολίες.

Το εργαλείο αρχικά εξετάζει τα ακαδημαϊκά τους προσόντα καθώς επίσης και την εμπειρία τους σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Επίσης αντλεί πληροφορίες για τυχόν επιμόρφωση ή σπουδές σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Περιλαμβάνει 26 κλειστού τύπου ερωτήσεις για να διερευνήσει τις απόψεις τους σχετικά με τις πρακτικές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας που θα έχουν θετική επίδραση στην τάξη γενικότερα, αλλά και στην επίδοση των μαθητών ειδικότερα. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν στην πιθανότητα μια συγκεκριμένη συμπεριφορά να οδηγήσει σε συγκεκριμένα προβλεπόμενα αποτελέσματα (Bandura, 1982· 1986).

Στο τέλος κάθε πρότασης ζητείται να βαθμολογήσει ο/η ερωτώμενος/η κατά πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με τις προτάσεις-ερωτήσεις ή κατά πόσο ισχύουν οι προτάσεις που τίθενται. Υπάρχει διαβαθμισμένη ανιούσα κλίμακα από το 1 = Διαφωνώ πολύ, 2 = Διαφωνώ, 3= ούτε συμφωνώ, ούτε διαφωνώ, 4= Συμφωνώ και το 5 = Συμφωνώ πολύ για να βαθμολογηθεί πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί. Πρόκειται για τη μεθοδολογική κλίμακα μέτρησης τύπου likert που είναι η πιο διαδεδομένη και απλή στις κοινωνικές και παιδαγωγικές έρευνες και στόχος της είναι να μετρήσει στάσεις ή απόψεις. Η επιλογή της κλίμακας έγινε επειδή είναι εύκολα διαχειρίσιμη γιατί υπάρχει μεσαία επιλογή.

#### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ:

- Πόσο ενήμεροι είναι οι εκπαιδευτικοί στην πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία;
- Πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί στη σχέση μεταξύ της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας και τη θετική επίδοση και συμπεριφορά των μαθητών/τριών;
- Τι είδους προβλήματα συναντούν οι εκπαιδευτικοί σε μια πολυπολιτισμική τάξη;
- Τι είδους πρακτικές εφαρμόζουν για να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα;
- Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών;

#### ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ

Δάσκαλοι/ες σε δημόσια ελληνικά σχολεία Ν. Χαλκιδικής (3η Περιφέρειας) & Ν. Θεσσαλονίκης (Εύοσμος). Το χρονικό διάστημα που πραγματοποιήθηκε η έρευνα ήταν Ιανουάριος- Φεβρουάριος 2016 στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος για τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση.

**Μέθοδος Δειγματοληψίας:** «βολική» δειγματοληψία (συμπτωματική, ευκαιριακή)

**Πίνακας 1.** Δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών Ν (40).

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα	N (40)	%
Έτηεργασίας	1-10	8	20,0
	11-20	19	47,5
	21-30	12	30,0
	31-40	1	2,5
Έτη εργασίας σε πολυπολιτισμικές τάξεις	1-10	25	62,5
	11-20	10	25,0
	21-30	1	2,5

Φετινή εμπειρία με μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	ΝΑΙ	0	2	50,0
	ΟΧΙ	0	2	50,0
Προσόντα/Εκπαίδευση	Πτυχίο Ακαδημίας/ Εξομοίωση	5	1	37,5
	Πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος	4	1	35,0
	Δεύτερο Πτυχίο		3	7,5
	Μετεκπαίδευση		5	12,5
	Μεταπτυχιακές Σπουδές/Διδακτορικό		3	7,5
Επιμόρφωση σε ζητήματα εκπαίδευσης παιδιών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα	ΝΑΙ		8	20,0
	ΟΧΙ	1	3	77,5

**Οι τεχνικές ανάλυσης:** Η τεχνική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το στατιστικό πακέτο SPSS.

## ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Για να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου κατηγοριοποιήθηκαν στις εξής μεταβλητές σύμφωνα με τον Siwatu (2006a): α) Μέθοδοι και διδακτέα ύλη όπου διερευνάται αν οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν πρακτικές της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας, β) Διαχείριση τάξης και κλίμα εμπιστοσύνης, όπου μελετάται η διαπολιτισμική κατανόηση, ικανότητα και ανοιχτότητα του/της εκπαιδευτικού, γ) εκτίμηση και προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριές του που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και αυτό-εικόνας του/της μαθητή/τριας και δ) πολιτισμικός εμπλουτισμός, όπου διερευνάται πόσο πολιτισμικά ενήμερος και ευαίσθητος είναι ο/η εκπαιδευτικός ώστε να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία όλων των μαθητών/τριών του.

Η επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε μέσα από περιγραφικά μέτρα, παρουσιάζοντας το Μέσο, την Επικρατούσα Τιμή και την Τυπική απόκλιση σε κάθε ερώτηση.

Μελετώντας τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν θετικά στις ερωτήσεις και προτάσεις του ερωτηματολογίου. Δεν υπήρξαν αντιδιαμετρικά αντίθετες απαντήσεις αλλά σε ορισμένες ερωτήσεις το ποσοστό των συμμετεχόντων που διαφωνούσε ή δεν εξέφραζε σαφή άποψη αυξανόταν λίγο, χωρίς όμως να πλησιάζει καν τους μισούς εκπαιδευτικούς. Στο θεματικό άξονα που αφορούσε τις Μεθόδους και τη Διδακτέα ύλη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η χρήση οπτικών βοηθημάτων βοηθά τους γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριες, καθώς και ότι η απλοποίηση της γλώσσας του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο

Στην ερώτηση που συμφώνησαν λιγότερο αφορά τη δημιουργία ομάδων για την ανάπτυξη αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μαθητών/τριών, διότι παρατηρείται ο μικρότερος μέσος όρος με σχετικά μικρή απόκλιση (Μ.Ο.=4,05, τ.α.= 0, 639).

**Πίνακας 2.** Μέθοδος και Διδακτική ύλη

Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων				
	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η ποικιλία των διδακτικών μεθόδων βοηθά στη σχολική επιτυχία.	40	4,30	4,50	,853
Οι ομάδες με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές προάγουν αλληλεπιδράσεις .	40	4,05	4,00	,639
Η σύνδεση της νέας πληροφορίας με τις προηγούμενες γνώσεις οδηγεί στη βαθύτερη μάθηση.	40	4,23	4,00	,832
Η αξιοποίηση οπτικών βοηθημάτων βοηθά τους γλωσσικά διαφέροντες μαθητές.	40	4,55	5,00	,552
Η ποικιλία στις μεθόδους αξιολόγησης παρέχει καλύτερη εικόνα για τις γνώσεις των μαθητών.	40	4,23	4,00	,660
Η απλοποίηση της γλώσσας του εκπαιδευτικού βοηθά τους μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο.	40	4,45	5,00	,815
Η λάθος αξιολόγηση αποφεύγεται, όταν τα διαγωνίσματά τους ερμηνεύονται με προσοχή.	40	4,05	4,00	,783

Στο δεύτερο θεματικό άξονα που σχετίζεται με τη Διαχείριση της τάξης και την ανάπτυξη κλίματος εμπιστοσύνης, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν περισσότερο στην άποψη ότι η εμπιστοσύνη οδηγεί σε θετική σχέση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, ενώ η άποψη που συγκέντρωσε τις λιγότερες θετικές απαντήσεις είναι ότι ενισχύονται τα κίνητρα των μαθητών/τριών όταν η δομή της τάξης ανταποκρίνεται στην οικογενειακή κουλτούρα των μαθητών/τριών. Δηλαδή, δε συμμερίζονται την άποψη που θέλει τον/την εκπαιδευτικό να προσαρμόζει το σχολικό περιβάλλον και το περιβάλλον της τάξης έτσι ώστε να θυμίζει την οικογένεια των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριών για να ενισχυθούν τα κίνητρα μάθησης.

**Πίνακας 3.** Διαχείριση τάξης και κλίμα εμπιστοσύνης

Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων
---------------------------------

	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η εμπιστοσύνη οδηγεί σε θετική σχέση μαθητών- εκπαιδευτικού.	39	4,59	5	,595
Η κατανόηση των προτιμήσεων ως προς την επικοινωνία μειώνει προβλήματα επικοινωνίας.	39	3,97	4	,932
Αν οι γονείς λάβουν το μήνυμα ότι αποτελούν σημαντικό κομμάτι της τάξης, θα ενισχυθεί η παρουσία και η συμμετοχή τους.	39	3,97	4	,959
Αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, μειώνονται οι παρανοήσεις.	40	4,03	4	,73
Αν η δομή της τάξης ανταποκρίνεται στην οικογενειακή κουλτούρα, ενισχύει τα κίνητρα των μαθητών.	37	3,62	4	1,1
Η προαγωγή θετικής σχέσης σχολείου οικογένειας θα ενισχύσει τη γονική εμπλοκή.	40	3,85	4	,66
Η ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών ενισχύεται, όταν τους παρέχεται αμερόληπτη πρόσβαση στα μαθησιακά αγαθά.	40	4,03	4	,66
Valid N (listwise)	35			

Στο τρίτο θεματικό άξονα που αφορούσε την εκτίμηση και τις προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους/τις πολιτισμικά διαφέροντες μαθητές/τριες οι περισσότεροι ερωτηθέντες συμφώνησαν ότι οι μαθητές/τριες έχουν σχολική επιτυχία όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους. Στην ερώτηση που συμφώνησαν λιγότερο είναι αν ο συνδυασμός της διδασκαλίας με τις μαθητικές προτιμήσεις προάγει τη μάθηση.

**Πίνακας 4.** Εκτίμηση και προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού για τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφέροντες μαθητές/τριές του

Περιγραφικά μέτρα των ερωτήσεων				
	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Οι μαθητές θα έχουν επιτυχημένη σχολική πορεία, όταν η διδασκαλία προσαρμόζεται στις ανάγκες τους.	40	4,48	5	,599
Ο συνδυασμός διδασκαλίας με τις μαθητικές προτιμήσεις προάγει τη μάθηση.	40	4,02	4	,800
Η αντιπροσώπευση των πολιτισμικών ομάδων στη διδασκαλία ενδυναμώνει την αυτοεικόνα τους.	40	4,20	4	,758
Οι μαθητές εκτιμούν περισσότερο τον πολιτισμό τους, όταν διδαχθούν για τη συμβολή του στο πέραςμα των χρόνων.	40	4,28	4	,751
Η προσωπική θετική σχέση εκπαιδευτικού- μαθητών ενισχύει την παρουσία των μαθητών στο σχολείο.	39	4,05	4	,887
Η αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών ενισχύει τα κίνητρά τους.	40	4,25	4	,588
Valid N (listwise)	39			

Τέλος, στο τέταρτο θεματικό άξονα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν στην άποψη ότι η χρήση οικείων πολιτισμικών παραδειγμάτων στη διδασκαλία εννοιών βοηθά στην καλύτερη κατανόηση των εννοιών, αλλά σε αυτό που συμφώνησαν λιγότερο είναι ότι η αναγνώριση των διαφορών μειώνει τα προβλήματα πειθαρχίας και ότι ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα ενισχύεται η διατήρηση της πολιτισμική τους ταυτότητας. Παρατηρείται, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί ενώ εμφανίζονται να αναγνωρίζουν τις ανάγκες των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών και να πιστεύουν στα θετικά αποτελέσματα μιας πολιτισμικά ευαίσθητης διδασκαλίας, αδυνατούν να την εφαρμόσουν ή έχουν χαμηλές προσδοκίες κατά την εφαρμογή της.

**Πίνακας 5. Πολιτισμικός εμπλουτισμός**

Περιγραφικά μέτρα ερωτήσεων				
	N	Μέσος	Επικρατούσα τιμή	Τυπική απόκλιση
Η αναγνώριση των διαφορών των μαθητών μειώνει προβλήματα πειθαρχίας.	40	3,93	4	,797
Η ενθάρρυνση για τη χρήση της μητρικής γλώσσας βοηθά τους μαθητές να διατηρήσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.	40	4,03	4	,947
Όταν ο εκπαιδευτικός εκτιμά τις πολιτισμικές καταβολές των μαθητών του, ενισχύει την αυτοεκτίμησή τους.	40	4,20	4	,687
Όταν οι μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές λαμβάνουν βοήθεια, ενισχύεται η αυτοπεποίθηση για τις ακαδημαϊκές τους	40	4,10	4	,709
Η χρήση πολιτισμικά οικείων παραδειγμάτων στη διδασκαλία εννοιών βοηθά στην καλύτερη κατανόησή τους.	40	4,25	4	,707
Όταν οι μαθητές βλέπουν στην τάξη δικές τους φωτογραφίες, αναπτύσσουν θετική εικόνα για την ταυτότητά τους.	40	4,20	4	,648
Valid N (listwise)	40			

Αξίζει, όμως, να επικεντρωθούμε στις ανοιχτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που εμβαθύνουν στην ουσία της έρευνας, δηλαδή τις δυσκολίες και τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σχετικά με την πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία:

<sup>η</sup>  
**1' : Αναφέρετε παραδείγματα που σας δυσκολεύουν όταν έχετε στην τάξη σας παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα**

- Αδυναμία χρήσης της ελληνικής γλώσσας
- Αδυναμία κατανόησης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος
- Αδιαφορία γονέων και των μαθητών/τριών
- Ρατσιστικές αντιλήψεις των γηγενών για τους αλλοδαπούς .
- Οργάνωση και δομή της τάξης/ ενσωμάτωση των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών
- Έλλειψη κοινωνικοποίησης
- Διαφορετικό μαθησιακό επίπεδο
- Απουσίες των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών/τριών
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση των μαθητών/τριών
- Άγνοια των εκπαιδευτικών για τις συνήθειες των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών

<sup>η</sup>  
**2' : Αναφέρετε πρακτικές που εφαρμόζετε για να αντιμετωπίσετε τις δυσκολίες που συναντάτε σε μια πολυπολιτισμική τάξη**

- Ομαδική διδασκαλία
- Συζητήσεις γύρω από τον πολιτισμό και την κουλτούρα των πολιτισμικά και
- γλωσσικά διαφερόντων μαθητών/τριών

- Διαβαθμισμένες ασκήσεις δυσκολίες/ απλό λεξιλόγιο
- Εξατομικευμένη διδασκαλία
- Πολυτροπική/ πολυαισθητηριακή διδασκαλία
- Αίσθημα άνεσης, κλίμα ισότητας και αποδοχής
- Ενισχυτική διδασκαλία
- Μετωπική διδασκαλία
- Τμήμα ένταξης
- Επικοινωνία με τους αλλοδαπούς γονείς
- Σύνδεση πρότερης γνώσης με τη νέα γνώση
- Διαθεματικότητα
- Έπαινοι
- Συχνή ανατροφοδότηση
- Οργάνωση και δομή της τάξης

**3<sup>η</sup> : Αναφέρετε περιοχές/θέματα για τα οποία εκτιμάτε ότι χρειάζεστε επιμόρφωση προκειμένου να αντιμετωπίσετε καλύτερα τις προκλήσεις όταν έχετε στην τάξη σας παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα**

- Επιμόρφωση σε θέματα διδασκαλίας και πρακτικών εφαρμογών/ Εναλλακτικοί
- μέθοδοι διδασκαλίας
- Πολυπολιτισμικά θέματα/πρότυπα
- Διδασκαλία της γλώσσας ως δεύτερης
- Βοηθητικό υλικό
- Διαχείριση συμπεριφοράς
- Ενημέρωση/πληροφόρηση για την πολυπολιτισμική διδασκαλία σε άλλες χώρες
- Συμβουλευτική/Ενίσχυση αυτοεικόνας των μαθητών/τριών
- Καινοτόμες προτάσεις/ δράσεις/ παιχνίδια εξαλείψεις ρατσιστικών συμπεριφορών
- Τεχνικές εξατομικευμένης διδασκαλίας
- Θεατρική Αγωγή
- Προσέγγιση των γονέων
- Ειδική Αγωγή

**Οι Άξονες κατηγοριοποίησης των ανοιχτών ερωτήσεων είναι οι παρακάτω:**

- Βελτίωση των σχέσεων σχολείου – οικογένειας
- Πρακτικές διδακτικής της ελληνικής γλώσσας σε αλλόγλωσσους μαθητές/τριες
- Εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης
- Στρατηγικές ενσωμάτωσης και διαχείρισης της τάξης
- Προβλήματα ταυτότητας και ενίσχυσης της αυτο-εικόνας των μαθητών/τριών

## **ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ**

Η ανάπτυξη του επιμορφωτικού προγράμματος των εκπαιδευτικών θα επικεντρωθεί σε δύο κατηγορίας με τη δημιουργία αντίστοιχων δράσεων-δραστηριοτήτων που να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Αυτές οι κατηγορίες είναι η βελτίωση των σχέσεων σχολείου-οικογένειας και η εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης. Ειδικότερα ακολουθούν παρακάτω συγκριμένες δραστηριότητες που θα παρουσιαστούν στο επιμορφωτικό πρόγραμμα και θα κληθούν από του/τις εκπαιδευτικούς να τα εφαρμόσουν στις δικές τους τάξεις.

**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *Παιχνίδι ρόλων.* Οι εκπαιδευτικοί χωρίζονται σε ομάδες, ο ένας έχει το ρόλο εκπαιδευτικού και ο άλλος ρόλο γονέα από διαφορετικό πολιτισμικό/ γλωσσικό περιβάλλον ή του γηγενή γονέα. Έπεται συνέντευξη του εκπαιδευτικού από το γονέα για την καθημερινότητα και τις προσδοκίες του. Ανακοινώνουν πώς αισθάνθηκαν οι συμμετέχοντες και ακολουθεί συζήτηση για τα προβλήματα των συνεντεύξεων και τρόπους επίλυσης. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιούν τις συνεντεύξεις με τους γονείς σε πραγματικές συνθήκες.

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *«Παιχνίδια» με τους γονείς.* Κατασκευάζουν καρτελάκια με ονόματα των μαθητών/τριών, τα τοποθετούν μέσα σε ένα κουτί και επιλέγουν δύο δημιουργώντας ένα υποτιθέμενο σενάριο, μια διαμάχη μεταξύ δύο μαθητών/τριών διαφορετικής εθνικότητας. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί με τη βοήθεια ενός μεταφραστή (πολιτισμικό διαμεσολαβητή), καλούν τους γονείς να υποθέσουν τις αντιδράσεις των παιδιών αλλά και του/της εκπαιδευτικού.

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *Σχολικός Εκφοβισμός είναι.....* Οι εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο των γονέων και ένας/μία εκπαιδευτικός το ρόλο του δασκάλου. Ο/Η δάσκαλος/α ζητά να διατυπώσουν σε ομάδες την έννοια «Σχολικός Εκφοβισμός». Καταγράφουν τις απόψεις και εκφράζουν τα συναισθήματά τους. Προέκταση της δραστηριότητας: τι αποτελεί Σωματική βία και τι Συναισθηματική βία όπου καταγράφουν είδη κακοποίησης και τα ταξινομούν. Έτσι συνειδητοποιούν, εκπαιδευτικοί και γονείς, ότι η οποιαδήποτε μορφή βίας δεν τυγχάνει ξεχωριστή γλώσσα, θρησκεία, χρώμα, πολιτισμό και ενδέχεται να συμβεί σε όλους τους ανθρώπους. Σημειώνεται ότι η αντιμετώπιση οποιουδήποτε προβλήματος επιτυγχάνεται με την καλή σχέση και συνεργασία σχολείου-οικογένειας.

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** *Οι γονείς συμμετέχουν ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες και στην εκπαίδευση των παιδιών τους.* Σε επιμορφωτική συνάντηση ενημερώνονται οι εκπαιδευτικοί ότι αναλαμβάνουν να διεκπεραιώσουν ένα σχέδιο εργασίας με γονική εμπλοκή. Στο πρόγραμμα με θέμα, για παράδειγμα, τη Μετανάστευση-Προσφυγιά, καλούνται πολιτισμικά/γλωσσικά διαφέροντες γονείς να περιγράψουν τις εμπειρίες τους. Προσομοίωση: ένας εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του γονέα-μετανάστη, άλλος το ρόλο του/της εκπαιδευτικού και οι υπόλοιποι είναι γονείς-γγενείς. Ο γονέας – μετανάστης (ή πρόσφυγας) αφηγείται την προσωπική του ιστορία (υποτιθέμενο σενάριο δοσμένο από του/τις επιμορφωτές/τριες ή μπορεί να στηρίζεται σε αληθινή ιστορία) και ακολουθεί συζήτηση. Τονίζονται οι διαφορές των δύο όρων, θίγονται οι δυσκολίες και οι αλλαγές που επιφέρει μια τέτοια κατάσταση, τόσο στο προσωπικό- ψυχολογικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο. Οι γονείς – εκπαιδευτικοί προτείνουν τρόπους για την ομαλή ένταξη προσφύγων (ή μεταναστών).

**5<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Αφορμή η θεματική ενότητα της Γλώσσας τα *παραδοσιακά παιχνίδια* όπου γονείς πολιτισμικά/γλωσσικά διαφέροντες αλλά και γηγενείς παρουσιάζουν τα παραδοσιακά παιχνίδια τους. Οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ρόλους (μαθητές/τριες, ένας/μία έχει το ρόλο εκπαιδευτικού, 2-3 εκπαιδευτικοί έχουν το ρόλο των γονέων ή φυσική παρουσία γονέων με διαφορετικό πολιτισμικό/γλωσσικό υπόβαθρο όπου παρουσιάζουν τα παιχνίδια που έπαιζαν. Ανακαλύπτουν ομοιότητες/διαφορές μεταξύ των κανόνων και παίζονται στην αυλή του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις πρακτικές στην τάξη τους και συζητούν τις εντυπώσεις και τα συναισθήματα των μαθητών/τριών και γονέων. Έτσι, οι γονείς με διαφορετικές πολιτισμικές/γλωσσικές υπαγωγές νιώθουν ότι προσφέρουν στην εκπαίδευση όλων των μαθητών/τριών και συνειδητοποιούν την ύπαρξη κοινών στοιχείων μεταξύ των πολιτισμών, άξια αναφοράς και ισότιμα.

Αναφορικά με το 2<sup>ο</sup> στόχο του επιμορφωτικού προγράμματος επιδιώκεται η εξάλειψη ρατσιστικών αντιλήψεων και συμπεριφορών εντός και εκτός της τάξης. Μια σειρά από βίντεο από το διαδίκτυο μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για συζήτηση και κριτικό αναστοχασμό: <https://left.gr/news/dyomisi-lepta-poy-spante-ta-stereotypa-vinteo> (ανακτήθηκε στις 12/1/2016).



**1<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Οι εκπαιδευτικοί παρακολουθούν το βίντεο και ακολουθεί συζήτηση, δημιουργώντας ερωτήματα σχετικά με το σενάριο (κριτική παιδαγωγική). Η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών αναλύει τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών στο βίντεο πριν και μετά την τελική του έκβαση. Γίνεται υπαινιγμός στη δίκαιη και ισότιμη μεταχείριση όλων των ατόμων σύμφωνα με τα ανθρώπινα δικαιώματα.

**2<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Μοιράζεται στους εκπαιδευτικούς η Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου. Συζητείται η μορφή και το περιεχόμενο των πέντε πρώτων άρθρων και σχολιάζεται αν όλοι οι άνθρωποι απολαμβάνουν τα δικαιώματα στα προαναφερθέντα άρθρα.

**3<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Η προσωπική εμπειρία κάθε ατόμου που έχει υποστεί προκατάληψη, ρατσισμό, βία, περιθωριοποίηση, κ.α. για οποιοδήποτε λόγο στη ζωή του εκτίθεται στην ομάδα μετά από προτροπή του επιμορφωτή. Συζητώντας τις εμπειρίες τους εντοπίζουν προβλήματα, αναζητούνται λύσεις μέσα από διάλογο και διαπραγμάτευση. Ασκείται κριτική στα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Παρομοίως συζητούνται θέματα της καθημερινότητας που βιώνουν οι μαθητές στο σχολείο: ο σχηματισμός δυναμικής ταυτότητας σύμφωνα με τις προσωπικές του υπαγωγές, η διαχείριση του φόβου και των συναισθημάτων.

**4<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Χρήση της λογοτεχνίας για την αποδόμηση στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Οι μαθητές/τριες γνωρίζουν για ανθρώπους από διαφορετικούς πολιτισμούς επενδύοντας στη δημιουργικότητα και φαντασία που πηγάζει από τη λογοτεχνία (Tiedt & Tiedt, 2006: 669- 672). Δίνεται στους εκπαιδευτικούς η παρακάτω ιστοσελίδα με θέμα τη διαφορετικότητα και τα δικαιώματα του παιδιού :

[http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio\\_drasis-paidika\\_vivlia-diaforetikotita-antiratsismos.pdf](http://www.i-red.eu/resources/projects-files/sxedio_drasis-paidika_vivlia-diaforetikotita-antiratsismos.pdf) (ανακτήθηκε στις 16/1/2016).

Σε επόμενη συνάντηση κάθε εκπαιδευτικός παρουσιάσει ένα σχέδιο διδασκαλίας στηριζόμενος/η σε ένα βιβλίο. Αξιοποιείται η τεχνική της μικροδιδασκαλίας που έχει αξιολογικό χαρακτήρα στην εφαρμογή ή όχι της πολιτισμικά υπεύθυνης διδασκαλίας.

**5<sup>η</sup> Δραστηριότητα:** Αναφορά στην αναγνώριση της προσωπικής θεωρίας κάθε εκπαιδευτικού και στην επαναδιαπραγμάτευσή της, στη βάση μια διαπολιτισμικής κατανόησης και ενσυναίσθησης. Η δραστηριότητα αυτοκριτικής και αυτογνωσίας στοχεύει στον ατομικό και ομαδικό προβληματισμό: προσωπική συνειδητοποίηση και αξιολόγηση σχετικά με την επιρροή των στερεοτύπων και προκαταλήψεων και την προσωπική συμβολή του καθενός στη διαιώνισή τους, καθώς και στη διαχείριση ρατσιστικών συναισθημάτων.

Δημιουργία σεναρίου όπου ταξιδεύεις με τρένο και θα πρέπει να επιλέξεις μια θέση δίπλα ανάμεσα σε τρεις γλωσσικά και πολιτισμικά διαφέροντες συνεπιβάτες. Συγκεντρώνουμε τις επιλογές των εκπαιδευτικών και αναφερόμαστε στα αντίστοιχα στερεότυπα ζητώντας να εξηγήσουν την επιλογή τους. Ολοκληρώνουμε τη δραστηριότητα με αποσπάσματα από το ντοκιμαντέρ «Ρεπορτάζ χωρίς σύνορα», με τίτλο «Βρωμοέλληνες» (δημοσίευση: 2 Μαΐου 2012 στο <https://www.youtube.com/watch?v=OohHsI4frZw>).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a unify theory of behavioral change *Psychological review*, 84, 191-215. Στο Siwatu, K.O. (2006). *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*. Department of Educational Psychology and Leadership. Texas Tech University. *Teaching and Teacher Education* 23, 1086-1101.

Banks, J. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. Boston: Allyn & Bacon.

Jenks, C., Lee, J. O. & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education: Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.

- Banks, J. (2003). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives* (4th ed. pp. 3-30). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- ΣτοBridges, S. & Matas, C. P. (2006). Investigating Multiculturalism as Policy and Practice in the Middle Years of Schooling. *International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 6.
- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση* (επιμ.–προλ.: Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης
- Barry, N.H. & Lencher, J.V. (1995). *Preservice teachers' attitude about awareness of multicultural teaching and learning*. *Teaching and Teacher Education*. 11(2) 149-161.
- Hsiao, Yun-Ju. (2015). *The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An Exploratory Study*. Washington State University Tri-Cities, USA, 8 (4), 243-250.
- Gay, G. (2002a). Culturally responsive teaching in special education for ethnically diverse students: Setting the stage. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*, 15, 613-629. Στο Hsiao, Yun-Ju. (2015). *The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An Exploratory Study*. Washington State University Tri-Cities, USA 8 (4), 243-250.
- Gay, G. (2002b). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53, 106-116. Στο Hsiao, Yun-Ju. (2015). *The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An Exploratory Study*. Washington State University Tri-Cities, USA 8 (4), 243-250.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μετ. Κυρανάκης, Σ. Μαυράκη, Μ., Μητσοπούλου, Χ., Μπιθάρá, Π., Φιλοπούλου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Gibson, S. & Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. Στο Siwatu, K.O. (2006). *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*. Department of Educational Psychology and Leadership. Texas Tech University. *Teaching and Teacher Education* 23 (2007) 1086-1101.
- Grant, C., and Sleeter, C. (1997). *Turning on Learning* 2nd ed. Upper Saddle River, NJ: Merrill- Prentice Hall. Στο Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to multicultural education in preservice teacher education. Philosophical frameworks and models for teaching. *The Urban Review*, 33(2), 87-105.
- Irvine, J. J., & Armento, B. J. (2001). *Culturally responsive teaching: Lesson planning for elementary and middle grades*. New York: McGraw-Hill. Στο Siwatu, K.O. (2006). *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*. Department of Educational Psychology and Leadership. Texas Tech University. *Teaching and Teacher Education* 23, 1086-1101.
- Hollins, E. R. (1993). Assessing teacher competence for diverse populations. *Theory into Practice*, 32, 93-99. Στο Hsiao, Yun-Ju. (2015). *The Culturally Responsive Teacher Preparedness Scale: An Exploratory Study*. Washington State University Tri-Cities, USA, 8(4),243-250.
- Sakka, D (2010). *Greek teacher's cross-cultural awareness and their views on classroom cultural diversity*. *Hellenic Journal of Publication*, 7, 98-123.
- Siwatu, K.O. (2006). *Preservice teachers' culturally responsive teaching self-efficacy and outcome expectancy beliefs*. Department of Educational Psychology and Leadership. Texas Tech University. *Teaching and Teacher Education*, 23, 1086-1101.
- Sleeter, C. (2011). An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy. *English Teaching: Practice and Critique*, 10 (2), 7-23.
- Tiedt, P.L. & Tiedt, I.M. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία* (μετ. Πλύτα Τίνα), Έκτη αμερικάνικη έκδοση, Παπαζήση: Αθήνα. Ανακτήθηκε 10/1/2016 από <https://edlinked.soe.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n2art1.pdf>.
- Tharp, R. G., & Yamauchi, L. A. (1994). Effective Instructional Conversation in Native American Classrooms. *Educational Practice Report*: 10.
- Villegas, A. M., & Lucas, T. (2002). *Educating culturally responsive teachers: A coherent approach*. SunyPress.

## Ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης. Αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση πάνω σε μαθητοκεντρικές στρατηγικές διδασκαλίας.

Σακελλαρίου Μαρία, Καθηγήτρια, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων [marisak@uoi.gr](mailto:marisak@uoi.gr)  
Τσιόρα Ευθυμία, Νηπιαγωγός, Medu., Υπ. Διδάκτωρ Παν. Ιωαννίνων [efitsiara@yahoo.com](mailto:efitsiara@yahoo.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που έχει ν' αντιμετωπίσει ο σύγχρονος εκπαιδευτικός είναι η ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ολοένα και περισσότερο αυξάνεται ο αριθμός των μαθητών που απεμπλέκονται από τις δραστηριότητες της τάξης, επιδεικνύοντας απουσία ενδιαφέροντος, ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή εσωστρέφεια. Ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιοποιήσει κατάλληλες πρακτικές διδασκαλίας, για να κινητοποιήσει ταυτόχρονα τόσο τους μαθητές με χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης που επιζητούν την προσοχή του, όσο και τους αυτοπαρωθούμενους μαθητές που προβάλλουν αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις. Ωστόσο, η κατάρτιση του επαρκεί, ώστε να επιτύχει την ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών του; Πάνω σε αυτό το ζήτημα σύγχρονοι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί αν και διαθέτουν στη «φαρέτρα» τους ένα εύρος πρακτικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή, συχνά πειραματίζονται ακολουθώντας πετυχημένες εκπαιδευτικές συνταγές που υστερούν σε στοχευση, καθώς δε στηρίζονται σε θεωρητικά μοντέλα διδασκαλίας (Σακελλαρίου, 2012· Haski & Barnett, 2010· Worthington, 2008· Jablon & Wilkinson 2006). Το ερευνητικό αυτό κενό επιχειρεί να καλύψει ποσοτική και ποιοτική έρευνα που βρίσκεται σε εξέλιξη την τρέχουσα περίοδο. Μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις διερευνούμε τις απόψεις 60 εκπαιδευτικών προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας των νομών Ιωαννίνων και Λάρισας, σχετικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν, προκειμένου να ενισχύσουν τη συχνότητα εκδήλωσης ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών τους. Επίσης, διερευνούμε τις απόψεις τους σχετικά την ανάγκη τους για επιμόρφωση πάνω σε κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας. Τα πρώτα ευρήματα της έρευνας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αναγνωρίζουν την ανάγκη για περαιτέρω επιμόρφωση, προκειμένου να εμπλουτίσουν το ρεπερτόριό τους, αλλά και να ανταποκριθούν στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης τάξης.

**ΛΕΞΕΙΣ - ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εποικοδομιστικές Στρατηγικές Διδασκαλίας, Ενεργητική Συμμετοχή, Απεμπλοκή Μαθητών, Συνεντεύξεις, Απόψεις Εκπαιδευτικών.

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με το International Center for Leadership in Education, αποτελεί κριτήριο – στόχο μάθησης για τον 21<sup>ο</sup> αιώνα. Η επίδρασή της είναι πολλαπλή και καταφαίνεται σε διαφορα επίπεδα, διότι σχετίζεται με τα μαθησιακά οφέλη, την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών και την αίσθηση του «ανήκειν» για όλους τους μαθητές. Μάλιστα, από διάφορους ερευνητές έχει αναγνωρισθεί ως ένας καθοριστικός παράγοντας για την κατανόηση και πρόληψη της σχολικής διαρροής (Fredricks & Mccolskey, 2012· Hart, Steward & Jimerson, 2011).

Παρά τις στοχευμένες δράσεις<sup>17</sup> για τη διεύρυνση της ενεργητικής

<sup>17</sup> Δράσεις όπως «No Child left Behind» (2001) και «21<sup>st</sup> century competences» στοχεύουν στην ενεργητική συμμετοχή όλων των μαθητών. Αντιστοιχί είναι και η δράση «Good Start, Grow Smart» (Executive Office of the President, 2002) που αναδεικνύει το ρόλο του νηπιαγωγείου για τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών τονίζοντας την

συμμετοχής ώστε να περιοριστούν τα φαινόμενα σχολικής διαρροής, η καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη συνεχή αύξηση του αριθμού των μαθητών που απεμπλέκονται από τη μαθησιακή διαδικασία (Findlay, 2013· Parsons & Taylor, 2011· Wayk et al., 2011). Κάθε σχολική χρονιά και σε κάθε τάξη υπάρχουν μαθητές που επιδεικνύουν αδιαφορία για τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Αυτοί μπορεί να είναι μαθητές τόσο με χαμηλά επίπεδα εσωτερικής κινητοποίησης, όσο και μαθητές που, ενώ διαθέτουν τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, δύσκολα ενθουσιάζονται και αδιαφορούν. Δεν είναι λίγοι, επίσης, οι μαθητές που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στους κανόνες της τάξης ή της ομάδας. Κατά τη διάρκεια συζητήσεων ή διαπραγμάτευσης ενός θέματος παρεμβαίνουν, για να διατυπώνουν άσχετα σχόλια. Με την παρέμβασή τους έχουν σκοπό να αποπροσανατολίσουν την ομάδα και να προσελκύσουν την προσοχή των συμμαθητών τους ή έστω την «αρνητική» προσοχή του εκπαιδευτικού (Ling & Barnett, 2013· Skinner & Belmont, 1993). Πρόκειται για μαθητές που μεταφέρουν συχνά τις αγωνίες της σύγχρονης οικογένειας, και κατ' επέκταση της κοινωνίας, διακατέχονται από ανάλογα συναισθήματα και επιδεικνύουν άλλοτε ανεπιθύμητη συμπεριφορά και άλλοτε εσωστρέφεια (Parsons & Taylor, 2011).

Στη διεθνή βιβλιογραφία ήδη από την προηγούμενη δεκαετία (Sandars, 2007· Oblinger & Oblinger, 2005) γίνεται λόγος για «νέα γενιά μαθητών» που έχουν μεγαλώσει μέσα στην τεχνολογία και είναι εξοικειωμένοι με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (NetGen). Πρόκειται για μαθητές που έχουν διαφορετικές ανάγκες, ικανότητες, ενδιαφέροντα, απαιτήσεις, τρόπους πρόσκτησης της γνώσης και στόχους από τους ανθρώπους που έχουν αναλάβει την φροντίδα, την εκπαίδευση, τη διαπαιδαγώγησή τους. Οι σύγχρονοι νέοι χρησιμοποιούν την τεχνολογία στην ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ζωή (Oblinger & Oblinger, 2005). Έχουν ανάγκη να επικοινωνούν συνεχώς με μεγάλη γκάμα ανθρώπων. Θεωρούν ότι η αλληλεπίδραση δεν θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στο πλαίσιο της τάξης, αλλά να επεκτείνεται και σε σχέσεις με την οικογένεια, καθώς και την κοινότητα σε τοπικό, εθνικό, αλλά και παγκόσμιο επίπεδο (Parsons & Taylor, 2011). Γι' αυτό και θεωρούν τον εαυτό τους ως «πολίτες του κόσμου».

Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός ως ακρογωνιαίος λίθος για την ενεργοποίηση των μαθητών, καλείται να δράσει με στρατηγικό τρόπο λαμβάνοντας υπόψη το προφίλ της σύγχρονης γενιάς (Sakellariou & Tsiara, 2017). Είναι απαραίτητο να αποκεντρώσει την προσοχή του από τα γνωστικά οφέλη και τις σχολικές επιδόσεις και να τροποποιήσει τις συνηθισμένες δασκαλοκεντρικές πρακτικές διδασκαλίας θέτοντας στο επίκεντρο το μαθητή και τη συνοικοδόμηση της γνώσης (Σακελλαρίου, 2012).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί, όπως δηλώνουν σε συνεντεύξεις, στοχεύουν στην ενεργοποίηση και την παρώθηση όλων- ανεξαιρέτως- των μαθητών τους, τόσο των αυτοπαρωθούμενων μαθητών, όσο και εκείνων που επιδεικνύουν χαμηλά επίπεδα ενεργοποίησης (Brewster & Fager, 2000). Επίσης, αντιλαμβάνονται πότε ένας μαθητής τους συμμετέχει ενεργητικά στην εκπαιδευτική πράξη ή πότε στέκεται παθητικά και απεμπλέκεται. Ωστόσο, δε συνειδητοποιούν πότε και αν εφαρμόζουν στρατηγικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους (Tsiara, Sakellariou & Gessiou, 2016). Μαλιστα, όπως παραδέχονται, δε χρησιμοποιούν συστηματικά κάποιες στρατηγικές, για να προσελκύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους, παρά μόνο με τυχαίο τρόπο, ή με δοκιμή (Jablon & Wilkinson, 2006). Η Σακελλαρίου (2012) χαρακτηρίζει αυτές τις πρακτικές ως «επιτυχημένες παιδαγωγικές συνταγές» που είναι αποτέλεσμα πειραματισμών, υστερούν σε στόχευση και συχνά δεν έχουν γενική ισχύ. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

---

αναγκαιότητα επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών πάνω στις πρακτικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή.

*«Αυτές οι παιδαγωγικές συνταγές δεν έχουν θεωρητική- διδακτική θεμελίωση και διαμορφώνονται χωρίς επιστημονική απόδειξη. ... Ενδεχομένως να προσφέρονται ως μια διδακτική βοήθεια, προκειμένου να ξεπεραστούν δυσκολίες της καθημερινής παιδαγωγικής πραγματικότητας, χωρίς ωστόσο να προσφέρουν παιδαγωγικά αξιολογικές λύσεις για τα προβλήματα. ... Μόνο η επιστημονική θεωρία εξασφαλίζει την προοπτική για καλύτερη πράξη, καθώς επιτρέπει στον παιδαγωγό να εμβαθύνει στην ανάλυση μια ενέργειας» (Σακελλαρίου, 2012, σ.19,20).*

Συμπληρωματικά, οι Haski & Barnett (2010) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι για τις στρατηγικές διδασκαλίας. Μέσα από την έρευνα που πραγματοποίησαν καταδεικνύεται η ανάγκη περαιτέρω επιμόρφωσης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών στην υιοθέτηση στρατηγικών διδασκαλίας, διότι αποδεικνύεται ότι με τη σειρά τους επηρεάζουν εκπαιδευτικές μεταβλητές, όπως είναι η ενεργητική συμμετοχή και η παροχή ευκαιριών μάθησης. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι πιθανότερο να εφαρμόσουν νέες στρατηγικές διδασκαλίας, όταν αισθανθούν ότι είναι επαρκώς καταρτισμένοι και έχουν την υποστήριξη από κάποιον ειδικό ή από έμπειρους συναδέλφους.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αναδύεται ένας ακόμα προβληματισμός που αποδεικνύει την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών πάνω σε στρατηγικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Στην καθημερινή παιδαγωγική πραγματικότητα, οι ευκαιρίες μάθησης που διευκολύνουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών είναι περιορισμένες (Downer, Rimm-Kaufman & Pianta, 2007 · Raspa, McWilliam & Ridley, 2001 κ.α. όπως παρατίθεται από τους Aydogan, Farran & Sagsoz, 2015: 614). Οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εμπλέκονται σε συζητήσεις, να προβάλουν τις προτιμήσεις τους και τις ανάγκες τους, να διατυπώνουν τις προτάσεις τους. Οι εκπαιδευτικοί περιορίζουν τις επιλογές των μαθητών τους, καθώς τους ζητούν κυρίως να ανακαλούν τις πληροφορίες, να απαντούν στα ερωτήματα που τους θέτουν και όχι να τους προκαλούν νοητικά, ώστε να αναλύουν κριτικά και δημιουργικά τις παρουσιαζόμενες πληροφορίες (Coodlad, 2004). Με άλλα λόγια, οι πρακτικές που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί είναι δασκαλοκεντρικές, καθώς αυτοί έχουν τον κυρίαρχο ρόλο, τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας και του εκπαιδευτικού χρόνου περιορίζοντας έτσι σημαντικά τις ευκαιρίες για ενεργητική συμμετοχή.

Τα παραπάνω φαίνεται να ισχύουν και στην προσχολική εκπαίδευση. Όπως προκύπτει από τις παρατηρήσεις των Aydogan, Farran & Sagsoz, (2015) σε 45 τάξεις δημόσιων Νηπιαγωγείων, οι μαθητές εμπλέκονταν συχνότερα σε δασκαλοκεντρικές (καταλαμβάνοντας το 72% του συνολικού χρόνου παρατήρησης), παρά σε μαθητοκεντρικές εμπειρίες μάθησης. Οι νηπιαγωγοί οργάνωναν δραστηριότητες, μέσα από τις οποίες επιδιωκόταν η εξάσκηση βασικών δεξιοτήτων (π.χ. λεπτή και αδρή κινητικότητα), παρά η καλλιέργεια της αναλυτικής και κριτικής σκέψης που συνδέεται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής. Επίσης, δεν διατύπωναν συχνά ερωτήματα για τη διερεύνηση των αιτιωδών σχέσεων, ούτε παρείχαν ευκαιρίες για τη σύνδεση των εμπειριών μάθησης εντός της τάξης με την πραγματική ζωή. Κατά την ερμηνεία των ερευνητών, αυτό συνέβαινε, διότι οι νηπιαγωγοί «πιέζονταν», ώστε να προετοιμάσουν τα νήπια για την τυπική εκπαίδευση, οπότε δεν είχαν αρκετό χρόνο να εμπλέξουν επαρκώς τους μαθητές σε βιωματικές εμπειρίες μάθησης ή να λάβουν υπόψη τις ανάγκες τους για το σχεδιασμό των δραστηριοτήτων. Οι πρακτικές, δηλαδή, που εφαρμόζονταν δεν ήταν αναπτυξιακά οι καταλληλότερες για τα νήπια, ώστε να προάγεται η ενεργητική τους συμμετοχή.

## **ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ & ΕΝΕΡΓΗΤΙΚΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ**

Η ενεργοποίηση των μαθητών της νέας γενιάς και η πρόληψη φαινομένων απεμπλοκής καθιστούν αναγκαία τη συστηματοποίηση της διδασκαλίας με τη χρήση

παιδαγωγικά κατάλληλων στρατηγικών. Ποιες όμως στρατηγικές διδασκαλίας συνδέονται με την ενεργό εμπλοκή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Ανατρέχοντας στη διεθνή βιβλιογραφία η απάντηση μπορεί να δοθεί μέσα από τις αρχές του εποικοδομισμού. Ο εποικοδομισμός αποτελεί βασικό πλαίσιο μάθησης που σχετίζεται με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Σύμφωνα με τους Eggen & Kauchak, (2004) χρησιμοποιώντας μια σειρά από μαθητοκεντρικές στρατηγικές και πρακτικές διδασκαλίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να καθοδηγήσει τους μαθητές να εντοπίσουν και να ανακαλύψουν οι ίδιοι, μέσα από την ενεργοποίησή τους, τις σχέσεις και τις διασυνδέσεις ανάμεσα στις προσφερόμενες πληροφορίες και να δομήσουν τη γνώση. Στο εποικοδομισμό η μάθηση είναι το αποτέλεσμα διαπραγματεύσεων, καθώς εκπαιδευτικός και μαθητές με τις προτάσεις και τα ενδιαφέροντά τους αποφασίζουν από κοινού τις εμπειρίες μάθησης (Jacobsen, Eggen & Kauchak, 2009· Woolfolk, 2007).

Υπό το πρίσμα του εποικοδομισμού, έχουν αναπτυχθεί διδακτικές στρατηγικές που συνδέονται με την αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών. Τέτοιες εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας είναι η *καθοδηγούμενη ανακάλυψη*, η *στρατηγική επίλυσης προβλημάτων*, η *στρατηγική διερεύνησης*, η *στρατηγική συνεργατικής μάθησης*, *στρατηγική συζήτησης* (Tsiara, Sakellariou & Gessiou, 2016).

**Πίνακας 1:** Εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας

Καθοδηγούμενη ανακάλυψη:	Ο εκπαιδευτικός παρέχει πληροφορίες στους μαθητές, για να ανακαλύψουν μια έννοια που ο ίδιος προσδιορίζει στους στόχους του.
Στρατηγική Επίλυσης προβλημάτων:	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε συστηματική επεξεργασία ενός προβλήματος που υλοποιείται με συγκεκριμένα βήματα (π.χ. αναγνώριση προβλήματος, επιλογή τρόπου επίλυσης κ.ά).
Στρατηγική διερεύνησης:	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές ε διαδικασίες ερευνητικές κατά τις οποίες καλούνται να διατυπώνουν υποθέσεις, να συγκεντρώνουν δεδομένα και να τα χρησιμοποιούν για να στηρίζουν ή όχι την εγκυρότητα των υποθέσεων, ώστε να δομήσουν τη γνώση μέσα από την εξαγωγή των δικών τους συμπερασμάτων.
Στρατηγική Συνεργατικής Μάθησης:	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές ομαδοσυνεργατικά σχήματα στο πλαίσιο των οποίων εργάζονται για την επίτευξη ενός κοινού μαθησιακού σκοπού.
Στρατηγική συζήτησης:	Ο εκπαιδευτικός εμπλέκει τους μαθητές σε δομημένη συζήτηση- αντιπαράθεση π.χ. η κάθε πλευρά οργανώνει την επιχειρηματολογία της, την παρουσιάζει στην ολομέλεια, ώστε να εξαχθούν τα προσωπικά τους συμπεράσματα.

Διατρέχοντας οριζόντια τις συγκεκριμένες εποικοδομιστικές στρατηγικές, μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι, παρά τις διαφοροποιήσεις τους, υπάρχουν κοινά στοιχεία που είναι τα ακόλουθα:

- Ο προ-απαιτούμενος σχεδιασμός που περιλαμβάνει την προετοιμασία του εκπαιδευτικού, τον καθορισμό των στόχων, την οργάνωση της διδασκαλίας, την επιλογή κατάλληλων παραδειγμάτων, εξοπλισμού και υλικού, κ.ά.
- Η σκοποθεσία, δηλαδή η ύπαρξη ξεκάθαρου στόχου για τον εκπαιδευτικό και η γνωστοποίηση των στόχων του διδακτικού αντικειμένου στους μαθητές. Η σκοποθεσία λειτουργεί παρωθητικά για τους μαθητές, καθώς μέσα από τη διαδικασία αυτή προσδιορίζεται το πλαίσιο οργάνωσης όσων εμπειριών μάθησης θα ακολουθήσουν.

- Η προβληματοποίηση του γνωστικού αντικειμένου, δηλαδή η διαδικασία κατά την οποία το αντικείμενο προς διαπραγμάτευση τίθεται ως σημείο εστίασης του προβληματισμού των μαθητών με στόχο μέσα από τις διάφορες τεχνικές της την κινητοποίηση όσο το δυνατό μεγαλύτερου αριθμού μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003).
- Χρήση ερωτημάτων -τόσο διδασκαλικών όσο και μαθητικών- που σκοπό έχουν την αλληλεπίδραση μέσα στην τάξη, δηλαδή την αυθεντική και διαλεκτική επικοινωνία (Jacobsen et al., 2009).
- Η αξιοποίηση των προϋπαρχουσών γνώσεων, βιωμάτων και αναγκών των μαθητών για τη δόμηση των νέων πληροφοριών.
- Η επεξεργασία των δεδομένων, δηλαδή ο εντοπισμός των σχέσεων που διέπουν τα δομικά στοιχεία των πληροφοριών. Η επεξεργασία λαμβάνει χώρα σε κάθε στρατηγική, αν και παρατηρούνται διαφορές από στρατηγική σε στρατηγική ως προς το είδος των δραστηριοτήτων και των διαδικασιών επεξεργασίας.
- Η εφαρμοσιμότητα της νέας γνώσης. Πρόκειται για τη διαδικασία κατά την οποία πραγματοποιείται μεταφορά της γνώσης σε διάφορες, παρεμφερείς ή νέες καταστάσεις ή και αξιοποίηση της νέας γνώσης στην επίλυση καταστάσεων προβληματισμού (Kalantzis & Cope, 2012).
- Μαθησιακή (αξιολόγηση της μάθησης) και μεταγνωστική αξιολόγηση του τρόπου σκέψης. Μέσα από αυτή τη διαδικασία ελέγχου ανατροφοδοτείται τόσο ο εκπαιδευτικός όσο και οι μαθητές για τα μαθησιακά αποτελέσματα. Από τη μια ο εκπαιδευτικός με βάση τις διαπιστώσεις του καθορίζει τις συμπληρωματικές του παρεμβάσεις και διαμορφώνει τη μελλοντική διδακτική στρατηγική, από την άλλη οι μαθητές μέσω αυτής οικοδομούν τη γνώση και ανάλογα ρυθμίζουν τη μαθησιακή τους πορεία και συμπεριφορά (Findlay, 2013).

Όταν οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν αυτές τις εποικοδομιστικές στρατηγικές, μπορούν να πλησιάσουν αποτελεσματικότερα τους μαθητές με διαφορετικά στυλ, να κεντρίσουν το ενδιαφέρον τους και να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία (Jacobsen et al., 2009). Στην ελληνική ωστόσο, πραγματικότητα οι εκπαιδευτικοί έχουν την απαραίτητη κατάρτιση, ώστε να συμβάλουν στην παρώθηση και ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών τους;

## ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Λαμβάνοντας υπόψη τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που προηγήθηκε και την ερευνητική τεκμηρίωση για την αξία της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία μάθησης, θεωρούμε ότι χρήζουν διερεύνησης οι απόψεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Αγωγής σχετικά με τις πιθανές ανάγκες τους για περαιτέρω επιμόρφωση και υποστήριξη στο διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο.

Στο πλαίσιο μάλιστα της παρούσας εισήγησης, διερευνούμε τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με:

- τις επιμορφωτικές τους ανάγκες πάνω σε στρατηγικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών
- τις εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικές, για να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Από την ανάγκη διερεύνησης των απόψεων των εκπαιδευτικών προσδιορίστηκε τόσο η ερευνητική μέθοδος, όσο και ο τύπος της. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η **ημιδομημένη συνέντευξη** που αποτελεί σπουδαία πηγή πληροφοριών και ενδείκνυται για την ανίχνευση και κατανόηση της οπτικής και του τρόπου σκέψης του συνεντευξιαζομένου (Findlay, 2013· Creswell, 2008· Fontana & Frey, 2000· Cohen & Manion, 1994). Σύμφωνα με τη Σακελλαρίου (2008), κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, οι συμμετέχοντες συζητούν «φυσικά», οπότε αποδίδονται

με τον καλύτερο τρόπο οι καταστάσεις ζωής τους. Στην παρούσα έρευνα, ο σχεδιασμός της συνέντευξης στηρίχθηκε στο μοντέλο οργάνωσης και λήψης συνέντευξης της Creswell (2008).

Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που στηρίχθηκε σε ερευνητικά δεδομένα των τελευταίων δεκαετιών (Ling & Barnett 2013· Haski & Barnett, 2010). Ο βαθμός τυποποίησης στα διάφορα μέρη του ερωτηματολογίου ήταν διαφορετικός, δηλαδή ανάλογος του περιεχομένου και της σημασίας (Σακελλαρίου, 2008). Το ερωτηματολόγιο περιελάμβανε τόσο *ερωτήσεις ανοιχτού όσο και κλειστού τύπου*. Όσον αφορά στο περιεχόμενο των ερωτήσεων περιελάμβανε: ερωτήματα κοινωνικο-πολιτισμικού υποβάθρου, γνώσης, εμπειρίας, άποψης, συναισθηματικής κατάστασης και σφαιρικής εικόνας. Σύμφωνα με τον Patton (1990), όπως παρατίθεται στην Findlay (2013: 32), τα έξι αυτά είδη ερωτήσεων συμβάλουν στη διαμόρφωση δομής παρέχοντας τη δυνατότητα τόσο στο συνεντευκτή, όσο και στο συνεντευξιζόμενο να παραμένουν προσηλωμένοι στο σκοπό και στο αντικείμενο διερεύνησης.

Η κατασκευή του ερωτηματολογίου ολοκληρώθηκε μετά τη δοκιμαστική του εφαρμογή σε 5 πιλοτικές συνεντεύξεις. Μετά τη βελτίωση και τον εμπλουτισμό με κατάλληλες ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου, το ερωτηματολόγιο πήρε την τελική του μορφή. Ακολούθησε η εφαρμογή της έρευνας.

#### **ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ**

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε κατά το χρονικό διάστημα, από τον Σεπτέμβριο 2017 έως τον Ιούνιο του 2018. Η κάθε συνέντευξη ήταν ατομική, καθώς η ερευνήτρια ερχόταν πρόσωπο με πρόσωπο με τον κάθε συνεντευξιζόμενο (Fontana & Frey, 2000). Στην έρευνα πήραν μέρος 60 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί Προσχολικής και Πρωτοσχολικής Αγωγής που υπηρετούσαν κυρίως σε δημόσια σχολεία (αγροτικών, αστικών και ημιαστικών περιοχών) των νομών Ιωαννίνων και Λάρισας και διέθεταν διαφορετικό επίπεδο σπουδών, καθώς και διαφορετική διδακτική εμπειρία.

Κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων οι απαντήσεις του κάθε ερωτώμενου εκπαιδευτικού καταγράφονταν στο ερωτηματολόγιο και ηχογραφούνταν, ενώ η συζήτηση διαρκούσε συχνά περισσότερο από μια ώρα (από 50 έως 80 λεπτά).

#### **ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΕΩΝ**

Στην έρευνά μας, για να επεξεργαστούμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ημιδομημένες συνεντεύξεις, χρησιμοποιήσαμε ποιοτική και ποσοτική ανάλυση, με τη βοήθεια του στατιστικού πακέτου SPSS. Σύμφωνα με τη Findlay (2013), κατά την ποσοτική ανάλυση γίνεται περιγραφή, επεξήγηση και γενίκευση των δεδομένων, ενώ κατά την ποιοτική γίνεται εννοιολόγηση, ερμηνεία και κατανόηση των δεδομένων.

Πιο συγκεκριμένα, κατά την ποσοτική ανάλυση, επεξεργαστήκαμε στατιστικά τα δεδομένα από τις ερωτήσεις κλειστού τύπου που δομούνταν σε κλίμακες διαβάθμισης.

Κατά την ποιοτική ανάλυση επεξεργαστήκαμε τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Παρά το γεγονός ότι δεν υπάρχει μόνο μια διαδικασία για την ποιοτική ανάλυση, ακολουθήσαμε, σύμφωνα με την Creswell (2008), τη πιο σημαντική κατευθυντήριο που είναι η επαγωγική ανάλυση δεδομένων. Αναλύσαμε τα δεδομένα αυτά που είχαν τη μορφή κειμένου, επιχειρώντας επαγωγική αιτιολόγηση. Στόχος μας ήταν να υποδιαιρέσουμε τα δεδομένα, με απώτερο σκοπό τη σύνθεση μιας γενικότερης εικόνας (Creswell, 2008· Findlay, 2013· Lodico, Spaulding & Voegtler, 2010).

Πρώτο βήμα για την ανάλυση ήταν η οργάνωση του όγκου των συλλεγμένων στοιχείων. Κάποια αρχική οργάνωση γινόταν επιτόπου κατά τη λήψη της συνέντευξης (Insitu analysis), ώστε να περιορίζονται περιττά στοιχεία και να αποφεύγονται λανθασμένες ερμηνείες. Ακολούθησε η μεταανάλυση (post analysis) που λάμβανε χώρα,



όταν ολοκληρωνόταν η συλλογή των δεδομένων και περιλάμβανε την απομαγνητοφώνηση και την ανάκληση πληροφοριών (Memoing). Κατά τη χρονοβόρα αυτή διαδικασία γινόταν ανάγνωση των απομαγνητοφωνήσεων πολλές φορές και καταγραφή αυθόρμητων σχολίων, τα οποία αποτύπωναν τις αρχικές εντυπώσεις. Τα σχόλια αυτά αποτελούσαν την πρώτη μαγιά, τα πρώτα γνωστικά σχήματα πάνω στα οποία στηριζόταν η κωδικοποίηση. Το τελικό βήμα της ανάλυσης ήταν η διαδικασία της κωδικοποίησης (coding). Στη φάση αυτή γινόταν αναγνώριση και ταυτοποίηση διαφορετικών τμημάτων των δεδομένων που περιέγραφαν σχετικά φαινόμενα, καθώς και ονοματοδότηση των διαφορετικών τμημάτων υπό ευρύτερων κατηγοριών. Η κωδικοποίηση πραγματοποιούταν σε τρία επίπεδα και ήταν ανοιχτή, αξονική και επιλεκτική<sup>18</sup> (Findlay, 2013· Creswell, 2008· Punch, 2009)

Κατά τη συλλογή και την ανάλυση δεδομένων το ζητούμενο ήταν να εξασφαλίσουμε την εγκυρότητα, την αυθεντικότητα και την ποιότητα των ευρημάτων (Argy, Jacobs & Sorensen, 2010· Basit, 2010· Creswell, 2008). Θεωρήσαμε επίσης σκόπιμο τα στατιστικά αποτελέσματα της έρευνας να τα ερμηνεύσουμε με αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις, τα οποία τεκμηριώνουν την παρουσίαση της προβληματικής της έρευνας και συγχρόνως διασαφηνίζουν το χαρακτήρα της, προσφέροντας καλύτερη κατανόηση (Σακελλαρίου, 2008).

## **ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Από την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση των δεδομένων της έρευνας καταγράφονται απόψεις και τις αξιολογικές εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις στρατηγικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα:

***A. Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες τους πάνω σε στρατηγικές διδασκαλίας που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.***

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα κλήθηκαν να καταθέσουν τόσο αν διαθέτουν την απαραίτητη κατάρτιση (κύκλους σπουδών/ εργαστήρια/ σεμινάρια), για να ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών τους, όσο και να αξιολογήσουν αν είναι σημαντική η επιμόρφωση πάνω σε στρατηγικές διδασκαλίας που συμβάλλουν στην παρώθηση και ενεργοποίηση των μαθητών. Επίσης καταθέτουν σε ποιες εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας θα ήθελαν να επιμορφωθούν. Παρακάτω ακολουθούν τα σχετικά ερωτήματα που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο, καθώς και οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες έχουν αναλυθεί ποσοτικά και ποιοτικά.

*Παρακαλώ αναφέρετε κύκλους σπουδών/ εργαστήρια/ σεμινάρια κ.ά. που εμπλούτισαν τις εκπαιδευτικές σας πρακτικές αναφορικά με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.( Ερώτημα 6).*

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (σε ποσοστό 70,69%) καταθέτουν πως δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια, που εμπλούτισαν τις διδακτικές τους πρακτικές αναφορικά με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Μόνο ένα ποσοστό των εκπαιδευτικών του δείγματος (29,31%) καταθέτει ότι έχει ολοκληρώσει κύκλους σπουδών πάνω στην ενεργητική συμμετοχή.

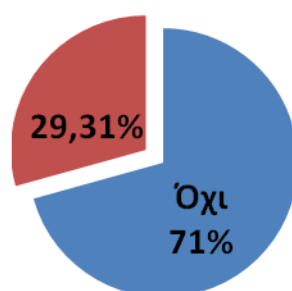
---

<sup>18</sup>A. *ανοιχτή κωδικοποίηση* (open coding): ήταν το πρώτο επίπεδο κωδικοποίησης στο οποίο αναπτύσσονταν οι αρχικές κατηγορίες. Τα σχόλια που μας γεννώνταν, τα καταγράφαμε δίπλα από την αντίστοιχη παράγραφο (Argy et al., 2010).

B. *Αξονική κωδικοποίηση* (Axial): οι πρώτες κατηγορίες που διαμορφώθηκαν με την ανοιχτή κωδικοποίηση, στη φάση αυτή αναδιαμορφώνονταν για τη σύνθεση βασικών κατηγοριών και υποκατηγοριών. Η διαδικασία αυτή εμπλουτιζόταν με τα δεδομένα από τις υπόλοιπες συνεντεύξεις που προσέθεταν στοιχεία στις υπάρχουσες κατηγορίες ή συνθέταν νέες.

Γ. *Επιλεκτική κωδικοποίηση* (selective). Ο σκοπός που επιτυγχανόταν με αυτή τη φάση ήταν η σύνθεση των κατηγοριών και η διαμόρφωση μιας συνολικής, ολικής θεώρησης των δεδομένων.

**Υπάρχουσα Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην  
Ενεργητική Συμμετοχή**



Γράφημα 1 : Υπάρχουσα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην ενεργητική συμμετοχή

Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που διαθέτουν κάποια σχετική επιμόρφωση, ένας εκπαιδευτικός ολοκλήρωσε κύκλο σπουδών 200 ωρών σχετικά με το project& συμμετοχικές διαδικασίες, ενώ 5 εκπαιδευτικοί παρακολούθησαν το κύκλο σπουδών «Βήματα για τη ζωή». Στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 2) παρουσιάζουμε τα δεδομένα<sup>19</sup> αυτά των επιμορφώσεων (οργανωτικοί φορείς, τίτλοι/περιεχόμενο επιμόρφωσης διάρκεια και χρονολογία) ταξινομημένα με βάση τη διάρκεια που είχε η κάθε επιμόρφωση. Οι επιμορφώσεις στις οποίες έλαβαν μέρος ως επιμορφούμενοι οι συμμετέχοντες στην έρευνά μας εκπαιδευτικοί πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης, εκτός από μια που έγινε εξ αποστάσεως και διαδικτυακά.

**Πίνακας 2:** Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του δείγματός μας στην ενεργητική συμμετοχή.

Φορέας Επιμόρφωσης	Τίτλος/ Περιεχόμενο Επιμόρφωσης	Διάρκεια	Χρονολογία
Κ.Δ.Β.Μ.	project& συμμετοχικές διαδικασίες	200 ώρες	2016
Παν. Ιωαννίνων	Βήματα για τη ζωή	200 ώρες	2013
ΥΠΕΠΘ	Βιωματική μάθηση/ διαχείρισή προβλημάτων σχολικής τάξης	80 ώρες	2007
ΠΠΕΜ ΔΟΕ	Βιωματική μάθηση	60 ώρες	2014
Θερινό Παν. Πατρών	Gardner& βιωματική μάθηση	1 εβδομάδα	2014
Παν. Μακεδονίας	Εξ αποστάσεως		
Σχολική Σύμβουλος	Ενεργητική διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση	Ημερίδα	2013
Σχολική Σύμβουλος	Ενεργητική συμμετοχή & ειδική αγωγή	Ημερίδα	2012
Σχολική Σύμβουλος	Βήματα για τη ζωή	Ημερίδα	2013
ΣΧΕΔΙΑ	Βιωματικά σεμινάρια	Διημερίδες	2013
Παιδαγωγική Εταιρεία	Διαλέξεις συνεδρίου	Συνέδριο	2009-12

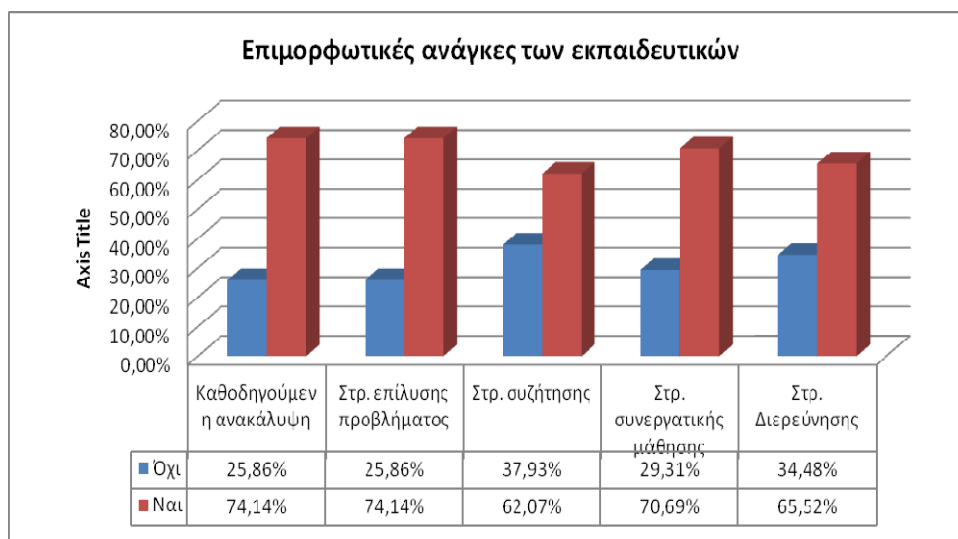
*Είναι απαραίτητη η περαιτέρω επιμόρφωση πάνω σε στρατηγικές που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών; (Κλειστό Ερώτημα 186)*

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους (N. 60) καταθέτουν το καθολικό αίτημά

<sup>19</sup>Τα δεδομένα που παρατίθενται ενδέχεται να μην είναι ακριβή, καθώς οι συνεντευξιζόμενοι απαντούσαν στο σχετικό ερώτημα από μνήμης, χωρίς να έχουν μπροστά τους την αντίστοιχη βεβαίωση της επιμόρφωσης.

τους για επιμόρφωση πάνω σε στρατηγικές διδασκαλίας, δείχνοντας πόσο αυξημένες είναι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες.

*Σε ποιες εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας θέλετε να επιμορφωθείτε, ώστε μέσα από την εφαρμογή τους να επιτύχετε αύξηση της ενεργητικής συμμετοχής των μαθητών; (Κλειστά Ερωτήματα 146-150)*



Γράφημα 2: Επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών πάνω σε εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας

Όπως αποτυπώνεται στο παραπάνω γράφημα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην συντριπτική τους πλειοψηφία καταθέτουν το αίτημά τους και τις αυξημένες τους ανάγκες για εξειδικευμένη επιμόρφωση πάνω σε εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας που αποδεδειγμένα συμβάλλουν την παρώθηση και ενεργητική συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία μάθησης.

***B. Απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας που οι ίδιοι θεωρούν σημαντικές, για να ενισχύσουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.***

*Παρακάτω αναφέρονται εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας που σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, συμβάλλουν στην ενεργητική συμμετοχή των μαθητών. Πώς τις αξιολογείτε; (Κλειστά Ερωτήματα 135-139)*

**Πίνακας 3** Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τη σπουδαιότητα των εποικοδομηστικών στρατηγικών μάθησης

Αρ.Ερ.	Εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας	Καθόλου σημαντική	Λίγο σημαντική	Ούτε σημαντική, ούτε ασήμαντη	Σημαντική	Πολύ σημαντική
135	Καθοδηγούμενη ανακάλυψη	0	1,67%	11,67%	45%	41,67%
136	Στρατηγική Επίλυσης προβλημάτων	0	1,67%	1,67%	36,67%	60%
137	Στρατηγική διερεύνησης	0	1,67%	5%	20%	73,33%
138	Στρατηγική Συνεργατικής Μάθησης	0	0	1,67%	16,67%	80%
139	Στρατηγική συζήτησης	0	1,67%	5%	26,67%	66,67%

Στα ερωτήματα 135-139 οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα εκπαιδευτικοί καλούνται να αξιολογήσουν τις επιλεγόμενες εποικοδομιστικές στρατηγικές διδασκαλίας ανεξάρτητα από το αν τις χρησιμοποιούν στη διδασκαλία. Συγκεκριμένα, όπως αποτυπώνεται στο πίνακα, η συντριπτική πλειοψηφία του δείγματος που κυμαίνεται από 60% έως 80% αξιολογούν ως πολύ σημαντικές τις στρατηγικές συνεργατικής μάθησης (80%), διερεύνησης (73,33%), συζήτησης (66,67%) και επίλυσης προβλήματος (60%). Οι μισοί εκπαιδευτικοί του δείγματος σε ποσοστό 45 % αξιολογούν την καθοδηγούμενη ανακάλυψη ως σημαντική και σε ποσοστό 41,67% ως πολύ σημαντική, αν και ένα ποσοστό 11,67 αμφιταλαντεύεται σχετικά με τη σπουδαιότητα και αποτελεσματικότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής σχετικά με την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών.

Τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής μελέτης μέρος των οποίων παρουσιάσαμε αντανakλούν τις αυξημένες ανάγκες των εκπαιδευτικών σε παιδαγωγικά και διδακτικά εργαλεία, ώστε να αντιμετωπίσουν την ελλιπή ενεργητική συμμετοχή μαθητών τους. Θεωρούμε ωστόσο, σημαντικό να αναφέρουμε ότι θα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή, δεδομένου του μικρού μεγέθους του δείγματος και να αντιμετωπισθούν ως ένα πρώτο βήμα σε ερευνητικό επίπεδο που στοχεύει στην υπογράμμιση σημαντικών θεμάτων αναφορικά με την ενεργητική συμμετοχή «όλων» των μαθητών.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας ο διαφορετικός τρόπος πρόσκτησης της γνώσης, οι αυξημένες απαιτήσεις και ανάγκες της σύγχρονης γενιάς (Net Gen), καθώς και η έλλειψη συστηματικής χρήσης στρατηγικών που ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των μαθητών (Jablon & Wilkinson, 2009· Σακελλαρίου, 2012) έχουν ως αποτέλεσμα τη συνεχή αύξηση της απεμπλοκής των μαθητών (Findlay, 2013· Parsons & Taylor, 2011· Way et al., 2011). Ωστόσο, ο φαύλος κύκλος απεμπλοκής και ελλιπούς συμμετοχής είναι αναγκαίο να σπάσει. Οι εκπαιδευτικοί προβάλλουν το καθολικό αίτημά τους για εξειδικευμένη επιμόρφωση πάνω σε στρατηγικές, ώστε να διαμορφωθούν κατάλληλες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις.

Γι' αυτό η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να στραφεί, όχι μόνο στη διερεύνηση επιπρόσθετων στρατηγικών που θα εμπλουτίσουν το ρεπερτόριο των εκπαιδευτικών με «εργαλεία» στοχευμένα στην ενεργητική συμμετοχή, αλλά και στην ανίχνευση των αυξημένων γνωστικών και συναισθηματικών αναγκών της σύγχρονης γενιάς, ώστε το σχολείο να καταφέρει την ουσιαστική ενεργητική συμμετοχή των μαθητών περιορίζοντας τα φαινόμενα απεμπλοκής.

Προσωπική εκτίμηση είναι ότι μέσα από τη συνεργασία της ερευνητικής και εκπαιδευτικής κοινότητας και την εφαρμογή κατάλληλων παρωθητικών στρατηγικών, θα μπορέσουν να προληφθούν οι αρνητικές συνέπειες ανεπιθύμητων συμπεριφορών των μαθητών και να προαχθούν οι θετικές, αυξάνοντας έτσι και τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής τους.

Εξάλλου, όπως υποστηρίζουν Brewster & Fager, (2000) και οι Haski & Barnett (2013) όσο αυξάνονται τα επίπεδα παρόθησης και υποστήριξης του εκπαιδευτικού, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα ενεργητικής συμμετοχής «όλων» των μαθητών.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Appleton, J. J., Christenson, S. L. & Furlong, M. J. (2008). Student engagement with school: critical conceptual and methodological issues of the construct. *Psychology in the Schools*, 45(5), 369e386. <http://dx.doi.org/10.1002/pits.20303>

Argy, D., Jacobs, L. C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to research in education* (8th ed.). Belmont: Wadsworth.

Anderson, A., Cristenson, S. & Lehr, C. (2004) *School completion and student engagement: Information and strategies for educators*. National Association of School Psychologists.

Aydogan C, Farran D. & Sagsoz, G. (2015) The relationship between kindergarten classroom environment and children's engagement, *European Early Childhood Education Research Journal*, 23:5, 604-618, DOI: 10.1080/1350293X.2015.1104036

Chapman, E. (2003). Assessing Student Engagement Rates. *ERIC Clearinghouse on Assessment and Evaluation*. ED482269.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλόπουλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Creswell, J. W. (2008). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*: SAGE Publications.

Curby, T. W., Downer, J. T. & Booren, L. M. (2014). Behavioral exchanges between teachers and children over the course of a typical preschool day: Testing bidirectional associations. *Early Childhood Research Quarterly*, 29 (2), 193-204.

Findlay L. (2013) *A qualitative investigation into student and teacher perceptions of motivation and engagement in the secondary mathematics classroom*. Honours thesis. Avondale College of Higher Education.

Fontana, A. & Frey, J. H. (2000). The interview: From structured questions to negotiated text. In K. Denzin & Y.S. Lincoln, (Eds.). *Handbook of qualitative research (2nd ed.) Thousand Oaks, CA: Sage Publications, Inc* .(pp. 645-672).

Fredricks J. & Mccolskey W. (2012). The Measurement of Student Engagement: A Comparative Analysis of Various Methods and Student Self-report Instruments. In S. L. Christenson, A. L. Reschly & C. Wylie (Eds.), *Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 763-782). USA: Springer

Goodlad, J. I. (2004) *A place called school*. New York, New York: McGraw-Hill.

Hart, S. Stewart, K. & Jimerson, S. (2011). The Student Engagement in Schools Questionnaire (SESQ) and the Teacher Engagement Report Form-New (TERF-N): Examining the Preliminary Evidence, University of California Santa Barbara. *Contemporary School Psychology*, 2011, Vol. 15 σ.67-79.

Jablon, J. & Wilkinson, M. (March 2006). Using Engagement Strategies to Facilitate Children's Learning & Success. *Beyond the Journal. Young Children on the Web* <https://www.naeyc.org/files/yc/file/200603/JablonBTJ.pdf>

Jacobsen D., Eggen, P. & Kauchak, D. (2009) *Μέθοδοι διδασκαλίας: ενίσχυση παιδιών από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο*. Επιμέλεια Σακελλαρίου, Μ. & Κόνσολας, Μ. Αθήνα: Διάδραση, Επανεκδοση, Ατραπός.

Kalantzis & Cope (2012) *New Learning: Elements of a Science of Education*, Cambridge University Press, 2nd edition;

Ladd, G. W. & Dinella, L. M. (2009). Continuity and change in early school engagement: predictive of children's achievement trajectories from first to eighth grade? *Journal of Educational Psychology*, 101(1), 190e206. <http://dx.doi.org/10.1037/a0013153>.

Ling, S. & Barnett, D. (2013). Increasing Preschool Student Engagement During Group Learning Activities Using a Group Contingency, *Topics in Early Childhood Special Education XX(X)I-II*, Hammil Institute on Disabilities. November 2013 33: 186-196, first published on April 16, 2013.

Lodico, M. G., Spaulding, D. T. & Voegtle, K. H. (2010). *Methods in educational research: From theory to practice*. San Francisco, CA: John Wiley & Sons inc.

Ματσαγγουρας, Η. (2003). "Στρατηγικές Διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη", τόμος δεύτερος, Αθήνα, Gutenberg, πέμπτη έκδοση.

National Survey of Student Engagement Annual Report (2006). [http://nsse.iub.edu/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report/docs/NSSE\\_2006\\_Annual\\_Report.pdf-πρόσβαση 18/7/2014](http://nsse.iub.edu/NSSE_2006_Annual_Report/docs/NSSE_2006_Annual_Report.pdf-πρόσβαση%2018/7/2014)).

Parsons, J. & Taylor, L. (2011). Improving Student Engagement. Current Issues in Education, 14(1). Retrieved from <http://cie.asu.edu/> is Thousand Oaks, CA: Sage Publications Inc.

Sakellariou, M & Tsiara, E (2017). Greek teachers' perceptions of their role as a key factor in preschoolers' engagement. 69th OMEP World Assembly and International Conference, "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future." Croatia, 19-24 June.

Skinner, E. A. & Pitzer, J. (2012). *Developmental dynamics of engagement, coping, and everyday resilience*. In S. Christenson, A. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *The Handbook of Research on Student Engagement* (pp. 21-45). New York: Springer Science.

Skinner, E.A. & Belmont, M.J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behaviour and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571-581

Σακελλαρίου, Μ. Ι. (2012). *Εισαγωγή στη διδακτική της παιδαγωγικής εργασίας του νηπιαγωγείου: θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Θεσσαλονίκη: Γιαχούδη

Σακελλαρίου, Μ. (2008). *Συνεργασία οικογένειας και νηπιαγωγείου*. Εκδόσεις ίδιας. Θεσσαλονίκη.

Sakellariou, M. & Tsiara E. (2017). Greek teachers' perceptions of their role as a key factor in preschoolers' engagement. Proceedings of 69 World Assembly And International Conference "Early Childhood Relationships: The Foundation for a Sustainable Future" 19 - 24 June 2017, in Opatija, Croatia.

Sakellariou, M, Tsiara, E. & Gessiou, G. (2016). Constructivistic strategies that foster preschoolers' engagement, Nicosia, [3ο Διεθνές Συμπόσιο Προσχολικής και Σχολικής Παιδαγωγικής: Σύγχρονες τάσεις στην Ανάπτυξη Προγραμμάτων Σπουδών και στη Διδασκαλία](#).

Trowler, V. (2010). *Student Engagement Literature Review*. The Higher Education Academy, York.

Williford, A. P., Maier, M. F., Downer, J. T., Carter, L. & Sanger, C. (2013). Understanding how children's engagement and teachers' interactions combine to predict school readiness. *Journal of Applied Developmental Psychology* 2013; 34(6): 299-309. [doi:10.1016/j.appdev.2013.05.002](https://doi.org/10.1016/j.appdev.2013.05.002). Author manuscript; available in PMC 2015, December 29.

## Η Αναστοχαστική Διαδικασία του εκπαιδευτικού παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Σερίφη Γεωργία – Βασιλική, Μ.Α. "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση" -ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας,

[serifigeorgia@gmail.com](mailto:serifigeorgia@gmail.com)

Σκαπινάκη Υπατία, Μ.Α. "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση" -ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, [skapinakiy@gmail.com](mailto:skapinakiy@gmail.com)

Τσάκνη Μαρία, Μ.Α. "Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση" -ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας, [m.tsakni@gmail.com](mailto:m.tsakni@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στη σημερινή κοινωνία που βρίσκεται σε κρίση, η εκπαίδευση οφείλει να παίζει πρωταρχικό ρόλο. Οι εκπαιδευτικοί, ως αρχικοί αποδέκτες των αλλαγών, υφίστανται το βάρος της προσαρμογής στα νέα δεδομένα. Οι συνεχώς μεταβαλλόμενες καταστάσεις απαιτούν εναλλακτικές προτάσεις, οι οποίες μπορούν να αναδυθούν μέσω της αναστοχαστικής διαδικασίας, καθώς ένας αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός είναι σε θέση να προβληματίζεται, να ερμηνεύει και να αναζητά νέες πρακτικές επανασχεδιάζοντας τη δράση του. Στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια, δόθηκε μεγάλη σημασία στην αναγκαιότητα της ανάπτυξης του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών, τόσο από τα αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ, 2003 & Νέο Σχολείο, 2011) όσο και από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Όμως, η έννοια του αναστοχασμού εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου μόλις τον Σεπτέμβριο του 2016 (Υ.Α. 130272/Δ1/2016-ΦΕΚ 2670/Β/26-8-2016). Για το λόγο αυτό διεξήχθη έρευνα τη χρονική περίοδο 2015-2016, ο στόχος της οποίας ήταν να διερευνηθεί το κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας επιλέγουν αναστοχαστικές πρακτικές στην εκπαιδευτική τους δράση, σε ποιο εξελικτικό επίπεδο ανήκουν αυτές και ποια εργαλεία επιλέγουν για την καταγραφή τους. Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας βασίστηκε στις θεωρίες του Schön (1983) και του Lee (2005). Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου, που διακινήθηκε στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Η ανάλυση των δεδομένων ήταν ποιοτική, με προσπάθεια ποσοτικοποίησης. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν, ότι ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών δε φαίνεται να χρησιμοποιεί αναστοχαστικές πρακτικές. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός, ότι δεν υπήρξε μέχρι σήμερα το κατάλληλο θεσμικό πλαίσιο και οι απαραίτητες δομικές λειτουργίες για την υποστήριξη της αναστοχαστικής διαδικασίας των εκπαιδευτικών.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αναστοχαστικές πρακτικές, Εκπαιδευτικοί, Πρωτοσχολική εκπαίδευση

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται, ότι το κύριο στοιχείο στη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων είναι η «προσπάθεια μετάδοσης των απαραίτητων αρχών και στοιχείων μιας εκπαιδευτικής πρότασης σε μια τέτοια μορφή, που να είναι ανοικτή σε εξονυχιστική κριτική και ικανή να μετατρέπει τη θεωρία σε πρακτική εφαρμογή» (Stenhouse, 2003: 15). Για να πραγματοποιηθεί το προηγούμενο, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να υιοθετούν μια ερευνητική στάση στα καθημερινά εκπαιδευτικά τους ζητήματα, στοχαζόμενοι πάνω στην παιδαγωγική τους δράση προκειμένου να οδηγηθούν σε επίλυση προβλημάτων και να βελτιώσουν την εκπαιδευτική τους πρακτική (Stenhouse, 2003· Smith, 2000· Χατζοπούλου & Μίκα-Κακανά, 2008). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την απαραίτητη ένταξη της κριτικής ικανότητας αμφισβήτησης της εκπαιδευτικής δράσης, αλλά και του στοχασμού στα προγράμματα της εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Zeichner & Liston, 1996). Ένας εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται, ενθαρρύνει τα παιδιά να συλλέγουν πληροφορίες, να ερμηνεύουν, να υποθέτουν, να πιθανολογούν, να «φαντάζονται», να επινοούν, να δημιουργούν αλλά και να αξιολογούν τις επιλογές τους (Μιχαλοπούλου, 2011)

Η ικανότητα του αναστοχασμού προϋποθέτει αναστοχαστικό τρόπο σκέψης που δεν μπορεί εύκολα να διακριθεί από άλλα είδη σκέψης. Μια ελεύθερη ερμηνεία του όρου «αναστοχασμός» θα ήταν: η σε βάθος σκέψη, επανεξέταση, αναθεώρηση. Ο αναστοχασμός θεωρείται μία σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία γίνεται κριτική εξέταση των πεποιθήσεων του ατόμου και έλεγχος της πηγής προέλευσής τους, με στόχο την αναθεώρησή τους, η οποία βασίζεται στην κριτική αποτίμηση των εννοιών και των αντιλήψεων του ατόμου (Ζαρίφης, 2009). Σε πρώτο στάδιο συντελείται η κατανόηση μιας κατάστασης και στη συνέχεια, η επανεξέτασή της από μια άλλη οπτική. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Dewey (1933, όπ. αναφ. στους Κόκκος, 2009· Rodgers, 2002), ο αναστοχασμός είναι ένα αυστηρό, πειθαρχημένο, περίπλοκο, συστηματικό και διανοητικό έργο που απαιτεί χρόνο για να ολοκληρωθεί σωστά και δεν περιορίζεται μόνο στην ανάλυση μιας κατάστασης με στόχο τη βελτίωσή της. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, το άτομο είναι δυνατόν να αμφισβητήσει εξ ολοκλήρου το αντιληπτικό του σύστημα και να αναδημιουργήσει την προσωπική και κοινωνική του πραγματικότητα. Επίσης, δύναται να κατανοήσει βαθύτερα τη σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα σε εμπειρίες και τις σχέσεις μεταξύ τους, γεγονός που θα συμβάλει στην πρόοδό του και στη δια βίου μάθησή του.

Συγκεκριμένα, ένας εκπαιδευτικός οφείλει να εξετάζει κριτικά την πρακτική του, να αναζητά συμβουλές από άλλους, να επιμορφώνεται για να εμβαθύνει τις γνώσεις του, να καλλιεργεί την κρίση του και να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές του πρακτικές στις νέες γνώσεις και ιδέες (Rodgers, 2002). Ως διαδικασία ακολουθεί μια σπειροειδή πορεία και περνά από συγκεκριμένες φάσεις: «αντιλαμβάνομαι – συμπεραίνω – προβληματίζομαι – διερευνώ – κατανοώ – προτείνω – διαπραγματεύομαι – ρυθμίζω – εφαρμόζω» (Ο.Μ.Ε.Π., 2012: 143). Ιδανικά εφαρμόζεται, όταν ο εκπαιδευτικός είναι ανοιχτόμυαλος και διακατέχεται από ευθύτητα και υπευθυνότητα. Στην περίπτωση αυτή έχει επίγνωση των επιλογών του και τελικά διευρύνει το πεδίο των γνώσεών του (Choy & Oo, 2012). Ο εκπαιδευτικός που αναστοχάζεται έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις πρακτικές του και τις συνέπειες αυτών, να τις κατανοεί και να τις εξετάζει κριτικά. Με αυτόν τον τρόπο ο αναστοχασμός αποτελεί εφελτήριο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και απαραίτητη «οριζόντια δεξιότητα», δηλαδή μια εκπαιδευτική προσέγγιση που επηρεάζει το σχεδιασμό και την οργάνωση του παιδαγωγικού προγράμματος.

Η διεθνής βιβλιογραφία αναφέρει ποικίλες κατηγοριοποιήσεις της εκπαιδευτικής αυτής προσέγγισης- αναστοχαστικής δράσης. Η ταξινόμηση που κατά κύριο λόγο αξιοποιείται είναι αυτή του Schön (1983, όπ. αναφ. Altrichter, Posch & Somekh, 2001), η οποία αφορούσε επαγγελματίες και διακρινόταν σε: α) σιωπηρή γνώση κατά τη δράση, β) αναστοχασμός κατά τη δράση και γ) αναστοχασμός πάνω στη δράση. Από την άλλη, ένας άλλος ερευνητής (Lee, 2005) εξέτασε τον αναστοχασμό με διαφορετική οπτική, καθώς εστίασε στο βάθος του, το οποίο χώρισε σε επίπεδα (Ανάκλησης, Αιτιολόγησης & Κριτικής Ανάλυσης). Όμως η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών δεν προωθείται μόνο μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών άλλων χωρών. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η ενθάρρυνση της αναστοχαστικής συλλογιστικής στα εγχώρια προγράμματα σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003 & Νέο Σχολείο, 2011) και στην Πανεπιστημιακή εκπαίδευση (Αυγητίδου, Τζεκάκη & Τσάφος, 2016). Ειδικότερα με την τελευταία Υπουργική Απόφαση (Υ.Α. 130272/Δ1/2016-ΦΕΚ 2670/Β/26-8-2016) και το νέο Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, η έννοια του αναστοχασμού εντάχθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα λειτουργίας του νηπιαγωγείου.

Όμως η ικανότητα του εκπαιδευτικού να αναστοχάζεται δεν είναι δεδομένη. Οι έρευνες επισημαίνουν, ότι οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί-φοιτητές αλλά και οι εν ενεργεία, δεν κατέχουν αυτονότητα τις ικανότητες για την επίτευξη του στοχασμού στην πράξη (Bain et. al., 1999· Choy & Oo, 2012· Mezirow, 1998). Φαίνεται ότι υπάρχει γενικά ασυνέπεια ανάμεσα στις αντιλήψεις και τις πρακτικές των



εκπαιδευτικών, όπως αναφέρουν σχετικές έρευνες. Διαπιστώθηκε δηλαδή, ότι οι εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτικοί, μετά το πέρας της ολοκλήρωσης των σπουδών τους, διαφοροποιούν σε πολύ μικρό βαθμό τις αντιλήψεις τους για την εκπαιδευτική πράξη, καθώς οι εκπαιδευτικές τους πρακτικές στηρίζονται περισσότερο στις προϋπάρχουσες εμπειρίες τους, τις οποίες βίωσαν στα σχολικά τους χρόνια (Rodgers, 2002· Κουλουμπαρίτση, 2009). Αυτό ίσως οφείλεται και στο γεγονός ότι η εισαγωγή των φοιτητών στα παιδαγωγικά τμήματα των πανεπιστημίων της χώρας γίνεται με μαζικό τρόπο, οπότε η εκπαίδευσή τους έχει τις περισσότερες φορές τη μορφή διάλεξης, σχετικής με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ανδρούσου & Αυγητίδου, 2013).

Η πλειοψηφία των ερευνών σχετικά με τον αναστοχασμό των εκπαιδευτικών αναφερόταν σε υπονήφιους εκπαιδευτικούς και όχι σε εν ενεργεία. Μία έρευνα που μελέτησε τον αναστοχασμό των εν ενεργεία εκπαιδευτικών ήταν αυτή των Choy & Oo (2012). Η έρευνα έλαβε χώρα σε Τριτοβάθμια Ιδρύματα της Μαλαισίας και είχε ως δείγμα της, 60 λέκτορες. Το εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε 33 κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα δεδομένα τους ταξινομήθηκαν σε τρεις κατηγορίες αναστοχασμού: α) Εισαγωγικό επίπεδο (Introductory), β) Ενδιάμεσο επίπεδο (Intermediate) και γ) Εξελιγμένο επίπεδο (Advanced). Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αναστοχάζεται, καθώς ενδιαφερόταν μόνο για την προσωπική της και την επαγγελματική της ανέλιξη. Ο παραπάνω προβληματισμός ανέδειξε και κάποια ερωτήματα, τα οποία η συγκεκριμένη έρευνα θέλησε να διερευνήσει.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Τα Αναλυτικά Προγράμματα ΔΕΕΠΣ (2003) και Νέο Σχολείο (2011) προτείνουν τον αναστοχασμό ως καθημερινή πρακτική των εκπαιδευτικών. Επιδιώκεται λοιπόν, να διαπιστωθεί με την παρούσα έρευνα κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, αν και γνωρίζουν την έννοια του αναστοχασμού, τον εφαρμόζουν στην πράξη. Τα ερευνητικά ερωτήματα λοιπόν, που ανέκυψαν ήταν:

1. Οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας επιλέγουν αναστοχαστικές πρακτικές;
2. Σε ποιο εξελικτικό επίπεδο ανήκουν αυτές;
3. Τα επιλεγόμενα εργαλεία καταγραφής συμβάλλουν στις αναστοχαστικές τους πρακτικές;

Το δείγμα της έρευνας ήταν 82 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από ιδιωτικά και δημόσια νηπιαγωγεία. Το εργαλείο που επιλέχθηκε ήταν το ερωτηματολόγιο, το οποίο αποφασίστηκε από την ομάδα να διαμοιραστεί σε ηλεκτρονική μορφή. Ο λόγος που επιλέχθηκε αυτό το εργαλείο, είναι επειδή παρέχει τη δυνατότητα συλλογής στοιχείων από μεγάλο αριθμό ατόμων για τα ίδια θέματα, επιτρέποντας έτσι τη συγκρισιμότητα και τη δυνατότητα ποσοτικοποίησης των στοιχείων, που συλλέχθηκαν (Κυριαζή, 2011). Εφόσον η έρευνα ήταν μικρής κλίμακας, η δειγματοληψία έγινε με τη μέθοδο των συστάδων (στοχευμένα), μια εναλλακτική μέθοδο τυχαίας δειγματοληψίας. Επιλέχθηκαν λοιπόν ως συστάδες, συγκεκριμένες ομάδες στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι οποίες περιλάμβαναν εκπαιδευτικούς παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας και στις οποίες κοινοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο.

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε, στηρίχθηκε στην ποιοτική ανάλυση αλλά ωστόσο, έγινε και προσπάθεια ποσοτικοποίησης των δεδομένων, για να ομαδοποιηθούν κάποια αποτελέσματα και να κατηγοριοποιηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών. Το ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο ενεργοποιήθηκε και διαμοιράστηκε από τις 28 Δεκεμβρίου 2015 έως τις 7 Φεβρουαρίου 2016. Επιπλέον, η πλειοψηφία των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου αποφασίστηκε να είναι ανοικτού τύπου, κάτι που θα επέτρεπε τον αυθορμητισμό και τον ελεύθερο τρόπο έκφρασης των ερωτηθέντων, ώστε να αναδυθούν πιθανά αναστοχαστικά στοιχεία προς επεξεργασία.

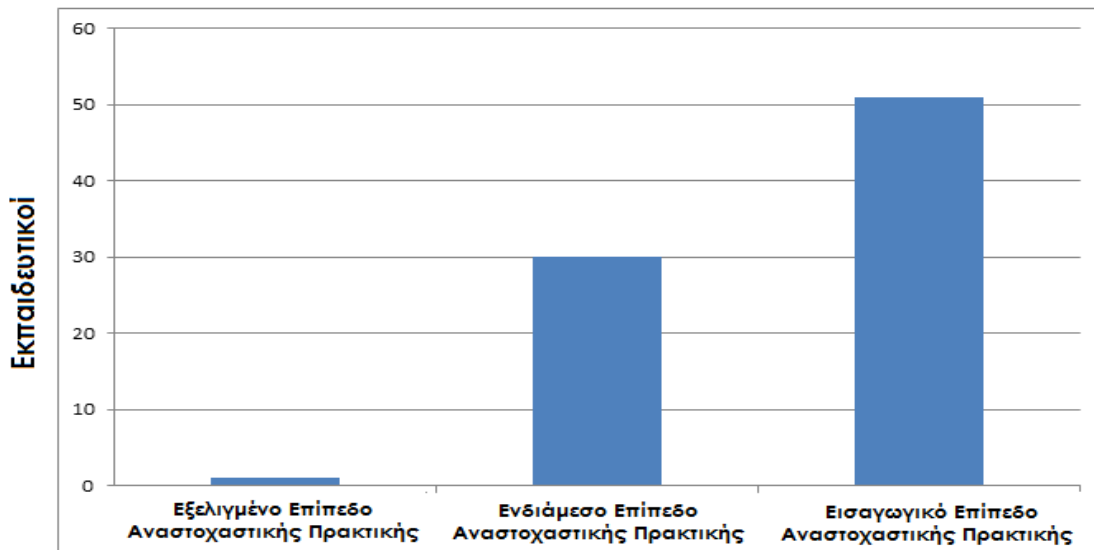
## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με δύο τρόπους. Αρχικά, υλοποιήθηκε η κάθετη ανάλυση κατά την οποία οι απαντήσεις σε κάθε ερώτηση εξετάστηκαν συνολικά και ακολούθησε κατηγοριοποίησή τους. Στη συνέχεια, έγινε οριζόντια ανάλυση, στην οποία συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις του κάθε ατόμου χωριστά με στόχο την εξαγωγή κάποιων γενικών συμπερασμάτων. Η κωδικοποίηση των απαντήσεων της παρούσας έρευνας έγινε με βάση την κατηγοριοποίηση των Choy & Oo (2012), οι οποίοι χρησιμοποίησαν επίσης ερωτηματολόγιο ως μέσο συλλογής δεδομένων στην έρευνά τους που αφορούσε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς. Προέκυψαν λοιπόν, οι εξής κατηγορίες αναστοχασμού: α. Εισαγωγικό επίπεδο, β. Ενδιάμεσο επίπεδο, γ. Εξελιγμένο επίπεδο.

### **Κάθετη ανάλυση δεδομένων**

Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε δύο ενότητες: Προσωπικά στοιχεία και Απόψεις εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με την πρώτη ενότητα, παρατηρήθηκε ότι το δείγμα στην πλειοψηφία ήταν γυναίκες (96,3%), διαφόρων ηλικιακών ομάδων (22-59 ετών), των οποίων τα χρόνια επαγγελματικής εμπειρίας ήταν ποικίλα (1-35 έτη). Όπως αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί εκπροσωπούσαν τη δημόσια (72%) και την ιδιωτική εκπαίδευση (28%). Σε μεγάλο ποσοστό ήταν απόφοιτοι Τμημάτων Ανώτατης Εκπαίδευσης (Α.Ε.Ι.- 59,8%), ενώ σε ποσοστό 26,8% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού διπλώματος.

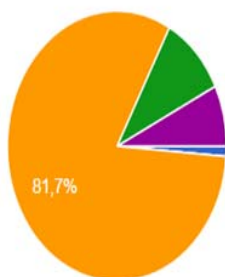
Στη συνέχεια, παρουσιάζονται αντιπροσωπευτικές ερωτήσεις της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, στην Ερώτηση 6 του ερωτηματολογίου: «α. Μπορείς να περιγράψεις πώς εξελίσσεται η δραστηριότητα της εύρεσης των ονομάτων των παιδιών από τα ίδια με τη χρήση των πινάκων αναφοράς; β. Έχεις παρατηρήσει κάποια αναστοχαστική διαδικασία των παιδιών στη παραπάνω δραστηριότητα; Αν ναι, περιέγραψε το ρόλο σου.», οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν σε τρία επίπεδα. Στο «Εισαγωγικό επίπεδο» αναστοχαστικής πρακτικής, περιλαμβάνονται οι απαντήσεις από τις οποίες φαίνεται ότι τα παιδιά ταυτίζουν την καρτέλα τους με το όνομα στον πίνακα αναφοράς, χωρίς την παρέμβαση της/του εκπαιδευτικού. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα το σχόλιο 6 της εκπαιδευτικού: «Αναζητούν τις καρτέλες τους και τις αντιστοιχίζουν με τα ονόματά τους που ήδη υπάρχουν στο παρουσιολόγιο». Στο «Ενδιάμεσο επίπεδο» ανήκουν οι απαντήσεις που φανερώνουν ότι η/ο εκπαιδευτικός παρέχει ένα ανοιχτό πλαίσιο όπου τα παιδιά μπορούν να προβληματιστούν ελεύθερα (Παράδειγμα, σχόλιο 30 «Μπροστά στον πίνακα κάνουν συνέχεια συγκρίσεις και ανακοινώσεις του στυλ "και το δικό μου αρχίζει από α", "όλα πρέπει να είναι ίδια" ενώ συχνά λένε "είναι το δικό μου α, όπως αγγελική, τώρα γράψε το κ του Κων/νου κλπ»). Ενώ στο «Εξελιγμένο επίπεδο» περιέχονται οι απαντήσεις, στις οποίες η/ο εκπαιδευτικός θέτει αναστοχαστικές ερωτήσεις για περαιτέρω επεξεργασία από τα παιδιά (Παράδειγμα, σχόλιο 50 «Όταν ζητηθεί από μαθητή να ανακαλύψει από σκόρπιες καρτέλες τα ονόματα συμμαθητών του για παράδειγμα, που απουσιάζουν αυτή την ημέρα και να εξηγήσει πως το βρήκε. Π.χ. είναι η "Δήμητρα", γιατί αρχίζει από "Δ", όπως η "Δευτέρα". Σε ερώτηση της νηπιαγωγού, γιατί δεν γράφει "Δημήτρης", ο μαθητής έχει απαντήσει "γιατί τελειώνει σε "α"»).



**Γράφημα 1:** Κατηγοριοποίηση δεδομένων Ερώτησης 6- Ρουτίνα πίνακα αναφοράς εύρεσης ονομάτων

Σύμφωνα με τα δεδομένα παρατηρήθηκε ότι η πλειοψηφία του δείγματος (62,2%) ανήκει στο Εισαγωγικό επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, ενώ το 36,6% ανήκει στο Ενδιάμεσο επίπεδο. Στο Εξελιγμένο επίπεδο κατατάσσεται ένας εκπαιδευτικός με μεταπτυχιακό δίπλωμα (βλ. Γράφημα 1).

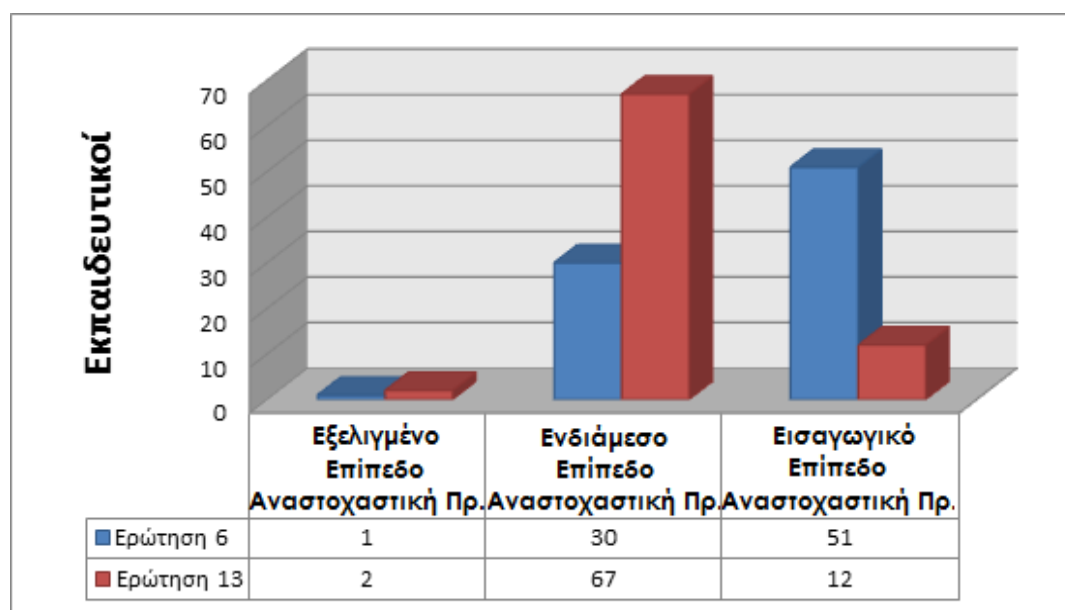
Στη συνέχεια του ερωτηματολογίου, η ερευνητική ομάδα σχεδίασε την ερώτηση 13 (κλειστού τύπου) με βάση την παιδαγωγική ιδεολογία των τελευταίων προγραμμάτων σπουδών (ΔΕΠΠΣ-2003, Νέο Σχολείο-2011). Η ερώτηση αυτή είχε άμεση σχέση με την προαναφερθείσα ερώτηση 6 και έθετε την προβληματική «Κατά τη διάρκεια συζήτησης στην παρεούλα με θέμα το αρχικό γράμμα των ονομάτων των παιδιών, κάποιο παιδί σχολιάζει: «Ο Δημήτρης στο τέλος έχει ένα γράμμα που μοιάζει με φίδι (ς)». Πώς θα πράξεις;» (βλ. Γράφημα 2). Η ένταξή της στο ερωτηματολόγιο κρίθηκε αναγκαία για να ελεγχθεί τυχόν ασυνέπεια ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών αυτής της ερώτησης με τις απαντήσεις τους στην ερώτηση 6.



Συνεχίζεις την προηγούμενη συζήτηση χωρίς να αλλάξεις τη ροή της	1	1.2%
Λες στο παιδί ότι θα το συζητήσετε αργότερα	0	0%
Προσπαθείς να ενσωματώσεις το σχόλιό του παιδιού στη συζήτηση	67	81.7%
Αλλάζεις το θέμα της συζήτησης για να επεξεργαστείς περαιτέρω το σχόλιο του παιδιού	8	9.8%
Άλλο	6	7.3%

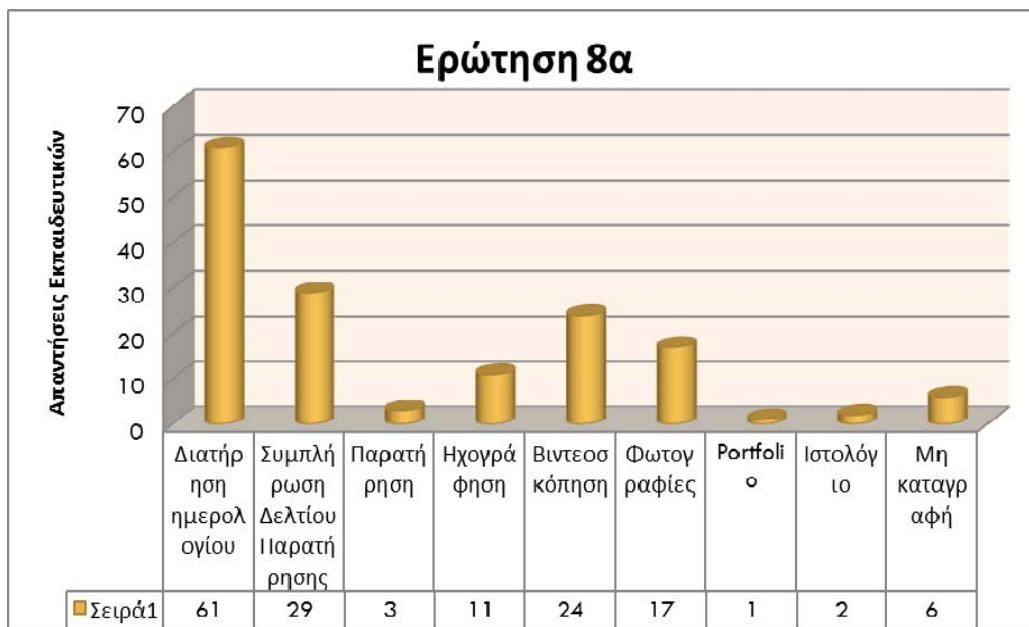
**Γράφημα 2:** Συγκεντρωτική κατάταξη των επιλεγμένων απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην Ερώτηση 13

Ύστερα από ανάλυση των δύο παραπάνω ερωτήσεων, αναδείχθηκε αντίθεση στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, όπως φαίνεται και από το Γράφημα 3, στην Ερώτηση 13 η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62 άτομα) επέλεξε απαντήσεις που τους κατέταξαν στην κατηγορία Ενδιάμεσο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, ενώ στην ερώτηση 6 μόνο 30 άτομα βρίσκονται στην κατηγορία αυτή. Επίσης στην κατηγορία Εισαγωγικό επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής κατατάχθηκαν 12 άτομα από την Ερώτηση 13 και 51 άτομα από την Ερώτηση 6. Η ασυνέπεια αυτή οφείλεται μάλλον στο ότι η κλειστού τύπου Ερώτηση 13 παρέιχε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές πρακτικές, από τις οποίες καλούνταν να επιλέξουν οι εκπαιδευτικοί, ενώ στην ερώτηση 6 είχαν τη δυνατότητα να εκφραστούν ελεύθερα σχετικά με τη δική τους δράση. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα της έρευνας βασίστηκαν κυρίως στις απαντήσεις από την ανοικτού τύπου ερώτηση, επειδή σύμφωνα με τη θεωρία της μεθοδολογίας, τέτοιου τύπου ερωτήσεις παρέχουν ακριβή και έγκυρα αποτελέσματα. Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της ασυνέπειας είναι οι απαντήσεις μιας εκπαιδευτικού, η οποία στην Ερώτηση 6 αναφέρει ότι ο πίνακας αναφοράς ονομάτων «Είναι μια διαδικασία ρουτίνας, στην οποία κάποια παιδιά ωφελούνται, γιατί μαθαίνουν καλύτερα μέσα από τη διαδικασία αυτή, ενώ κάποια άλλα χάνουν το ενδιαφέρον τους», χωρίς να είναι φανερό κάποια προσπάθεια επανεξέτασης της πρακτικής της. Από την άλλη, στην Ερώτηση 13 έχει επιλέξει την απάντηση «Αλλάζεις το θέμα της συζήτησης για να επεξεργαστείς περαιτέρω το σχόλιο του παιδιού».



**Γράφημα 3:** Σύγκριση Ερωτήσεων 6 και 13.

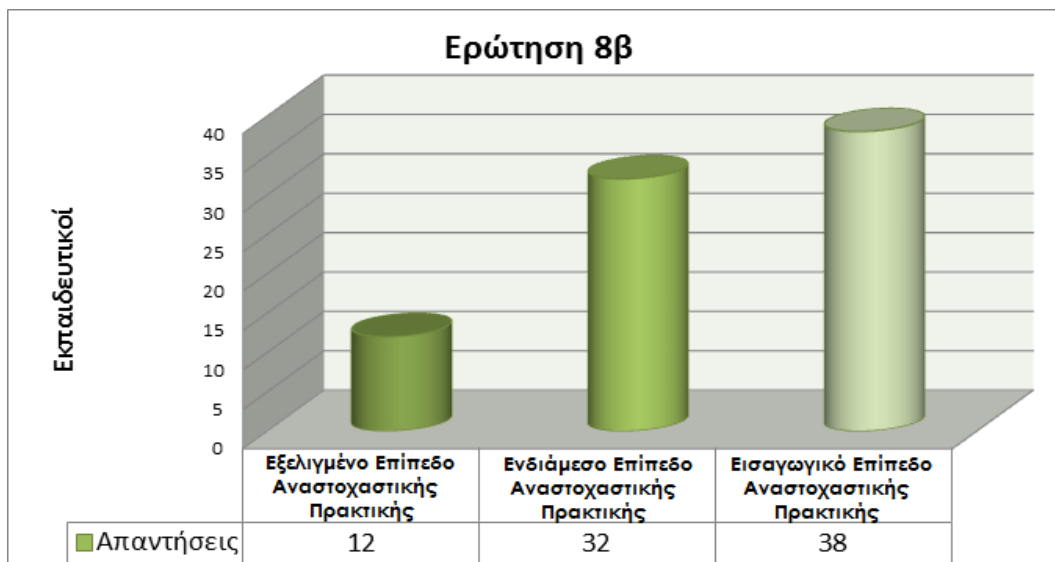
Επιπρόσθετα, σε μια άλλη ερώτηση (Ερώτηση 8) της έρευνας ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν τα μέσα που χρησιμοποιούν για να καταγράψουν την καθημερινή τους πρακτική και να επισημάνουν τον τρόπο με τον οποίο τις/ τους βοηθούν, παρέχοντας και ένα σχετικό παράδειγμα. Ύστερα από τη συλλογή των δεδομένων, εκτός από τις δοθείσες απαντήσεις («Διατήρηση ημερολογίου», «Συμπλήρωση Δελτίου Παρατήρησης», «Ηχογράφηση», «Βιντεοσκόπηση») προέκυψαν και κάποιες επιπλέον απ' την κατηγορία «Άλλο», οι οποίες ήταν «Φωτογραφίες», «Portfolio», «Ιστολόγιο» και «Μη καταγραφή».



**Γράφημα 4:** Μέσα καταγραφής της καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής

Το πιο συχνά επιλεγόμενο μέσο καταγραφής είναι η «Διατήρηση ημερολογίου» (61 απαντήσεις). Πολλοί εκπαιδευτικοί επέλεξαν τα μέσα «Συμπλήρωση Δελτίου Παρατήρησης» (29 απαντήσεις) και «Βιντεοσκόπηση» (24 απαντήσεις). Ενώ το λιγότερο συχνά επιλεγόμενο μέσο είναι το «Portfolio» (1 απάντηση) (βλ. Γράφημα 4). Στο δεύτερο σκέλος της ερώτησης (8β. *Αν χρησιμοποιείς κάποιο/α από τα παραπάνω μέσα, σε τι πιστεύεις ότι σε βοηθά/ούν; Δώσε ένα παράδειγμα*), έγινε ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, με προσπάθεια κωδικοποίησής τους. Οι απαντήσεις τους ταξινομήθηκαν με βάση την εξής κατηγοριοποίηση: α) Εξελιγμένο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, β) Ενδιάμεσο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής και γ) Εισαγωγικό επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής.

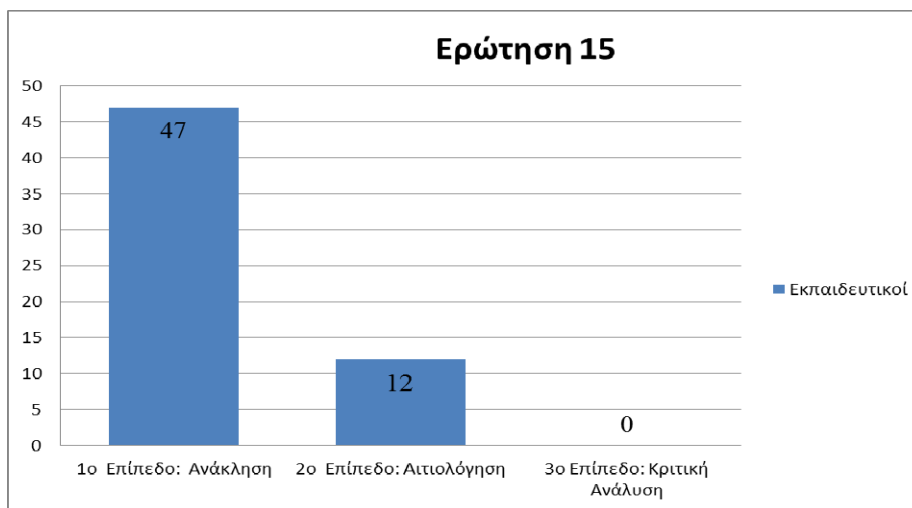
Πιο αναλυτικά, στο Εξελιγμένο επίπεδο ανήκουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που χρησιμοποιούν τα εργαλεία για να αξιολογήσουν κριτικά όσα έγιναν κατά τη διάρκεια της καθημερινής τους δράσης και να αναθεωρήσουν τις πρακτικές τους. Παράλληλα εξετάζουν κατά πόσο οι πρακτικές τους ήταν αποτελεσματικές για την εξέλιξη των παιδιών. (Παράδειγμα, σχόλιο 25: «*Η καταγραφή της καθημερινής πρακτικής βοηθά σημαντικά και τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία αναστοχασμού όσων έγιναν και στο να βρεθούν νέοι, πιο αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας. Επίσης, συμβάλλει αρκετά στην παρατήρηση της προόδου των παιδιών, τόσο σε γνωστικό επίπεδο όσο και στη συμπεριφορά τους, καθώς δίνεται η δυνατότητα παρατήρησης και σύγκρισης των καταγραφών, που πραγματοποιήθηκαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους.*»). Στο Ενδιάμεσο επίπεδο συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που χρησιμοποιούν τα εργαλεία μόνο για να καταγράψουν την πορεία των παιδιών ώστε στη συνέχεια να ελέγξουν την πρόοδό τους (Παράδειγμα, σχόλιο 29: «*Με βοηθούν στην ουσιαστική και συνολική αξιολόγηση του κάθε παιδιού ξεχωριστά, ώστε να μπορώ να γνωρίζω την πρόοδό του αλλά και τις δυσκολίες του*»). Τέλος στο Εισαγωγικό επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής περιλαμβάνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που χρησιμοποιούν τα εργαλεία με μοναδικό σκοπό την καθημερινή καταγραφή των δραστηριοτήτων και τον προγραμματισμό των επόμενων (Παράδειγμα, σχόλιο 2: «*Με βοηθάει στο να έχω ένα πρόγραμμα στο μυαλό μου και να ετοιμάζω το μάθημα της επόμενης μέρας. Για παράδειγμα, γράφω "Το θέμα της επόμενης εβδομάδας θα είναι τα Μέσα Μεταφοράς και δραστηριότητα της ημέρας θα είναι το αυτοκίνητο".*».)



**Γράφημα 5:** Κατηγοριοποίηση δεδομένων Ερώτησης 8- μέσα καταγραφής

Από την ανάλυση των απαντήσεων φαίνεται ότι 12 μόνο από τους 82 εκπαιδευτικούς ανήκουν στο εξελιγμένο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής (15%), 32 στο ενδιάμεσο επίπεδο (39%) και 38 στο εισαγωγικό επίπεδο (46%) (βλ. Γράφημα 5).

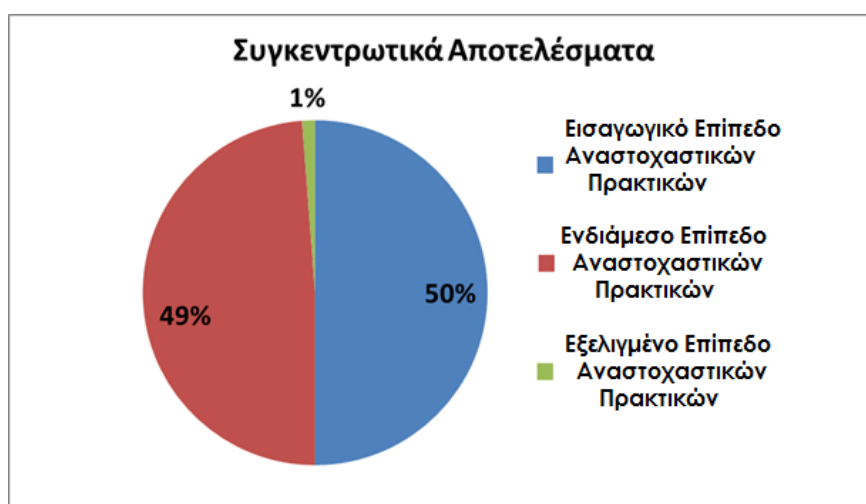
Η τελευταία ερώτηση (Ερώτηση 15: «*Αν επανεξετάζεις τη σημερινή σου μέρα στο Νηπιαγωγείο τι θα άλλαζες; Τι θα επαναλάμβανες την επόμενη μέρα;*») επιλέχθηκε με σκοπό να λειτουργήσει ως ερέθισμα, ώστε να αναστοχαστούν οι εκπαιδευτικοί, σχετικά με την καθημερινή τους δράση. Με τη χρήση αυτής της ερώτησης, έγινε προσπάθεια να αναπτυχθεί ένα αναστοχαστικό κλίμα στους εκπαιδευτικούς, το οποίο να βασίζεται στην ανάκληση των εμπειριών τους από την καθημερινότητά τους (Πρώτο Επίπεδο Lee- «Ανάκληση», 2005). Με δεδομένο λοιπόν, ότι η ερώτηση δημιουργεί συνθήκες προβληματισμού, που αναφέρονται στο πρώτο επίπεδο του Lee (2005), έγινε ανάλυση του 74% των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, εκείνων δηλαδή που υποστήριξαν ότι προτιθενται να επανεξετάσουν την καθημερινή τους πρακτική. Ειδικότερα, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί το βάθος του αναστοχασμού των εκπαιδευτικών (Δεύτερο και Τρίτο επίπεδο Lee (2005)). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο Δεύτερο επίπεδο του Lee, η «Αιτιολόγηση» (2005), ανήκει μόνο το 20% από τις απαντήσεις που αναλύθηκαν, οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, που προβληματίζονται και προχωρούν στη διαδικασία της αιτιολόγησης και γενίκευσης των εμπειριών τους ή συσχετισμού των εμπειριών τους ή ακόμα εύρεσης καινούριων καθοδηγητικών αρχών (Παράδειγμα, σχόλιο 54: «*Θα άλλαζα την προσκόλλησή μου στο να ακολουθώ κατά γράμμα το σχολικό πρόγραμμα και θα επαναλάμβανα τις διαδραστικές και ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης, που ακολουθώ*») (βλ. Γράφημα 6). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, ότι το Τρίτο επίπεδο βάθους του αναστοχασμού του Lee, η «Κριτική Ανάλυση» (2005), δεν προσεγγίζεται καθόλου, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των απαντήσεων που αναλύθηκαν κατατάχθηκε στο Πρώτο επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει απαντήσεις, όπως το σχόλιο 80: «*Η σημερινή μέρα ήταν καλή. Οι δραστηριότητες υλοποιήθηκαν, όπως είχαν προγραμματιστεί. Θα επαναλάμβανα σίγουρα την εναλλαγή στατικών με κινητικών δραστηριοτήτων*».



**Γράφημα 6:** Επίπεδα αναστοχασμού, Lee (2005)

### Οριζόντια ανάλυση δεδομένων

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε και ένα άλλο είδος ανάλυσης, η οριζόντια ανάλυση. Συγκεντρώθηκαν οι απαντήσεις του κάθε εκπαιδευτικού του δείγματος χωριστά, καθώς και οι ερμηνείες που είχαν προκύψει για κάθε ερώτηση. Για το σκοπό αυτό, κάθε ερωτηματολόγιο μελετήθηκε ως ενιαίο σύνολο απαντήσεων, ώστε να σκιαγραφηθεί το προφίλ του κάθε εκπαιδευτικού αναφορικά με την αναστοχαστική του πρακτική. Στο τέλος, αξιολογώντας τα τελικά δεδομένα, δημιουργήθηκε η εξής ταξινόμηση: Εισαγωγικό επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, Ενδιάμεσο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, Εξελιγμένο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής. Τα αποτελέσματα αυτού του είδους της ανάλυσης, βοήθησαν την ερευνητική ομάδα να εξάγει ποσοτικά δεδομένα, σημαντικά για την απόρριψη ή αποδοχή της ερευνητικής υπόθεσης. Συνοψίζοντας, το 50% του δείγματος ανήκει στο Εισαγωγικό επίπεδο (41 εκπαιδευτικοί), το 49% ανήκει στο Ενδιάμεσο επίπεδο (40 εκπαιδευτικοί), ενώ μόνο το 1%, δηλαδή μόνο ένας εκπαιδευτικός ανήκει στο Εξελιγμένο επίπεδο. Στο σημείο αυτό σημειώνεται ότι, το 1% των ατόμων που ανήκουν στο Εξελιγμένο επίπεδο αναστοχαστικής πρακτικής, δεν κατέχουν μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο σπουδών (βλ. Γράφημα 7).



**Γράφημα 7:** Αποτελέσματα οριζόντιας ανάλυσης

### ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, ο αναστοχασμός, μια εδραιωμένη διεργασία που προτείνεται πλέον από τα αναλυτικά προγράμματα (ΔΕΠΠΣ, 2003· Νέο Σχολείο,

2011) και προωθείται μέσα από την πανεπιστημιακή εκπαίδευση, συμβάλλει στο να γίνει φανερή η καθημερινή παιδαγωγική πρακτική και να μετατραπεί αυτή η πρακτική σε αντικείμενο κριτικής επεξεργασίας, αμφισβήτησης, διαλόγου και επαναπροσδιορισμού (Moss, 2007). Με τη βοήθεια του αναστοχασμού ο εκπαιδευτικός βρίσκει τρόπους να οργανώσει καλύτερα την εκπαιδευτική του πρακτική, να συνειδητοποιήσει την αποτελεσματικότητα του παιδαγωγικού του έργου και να το διαμορφώσει, με στόχο να ανταποκρίνεται περισσότερο στις ανάγκες των μαθητών του. Ένας αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, δεν ψάχνει απλώς για λύσεις ούτε επαναλαμβάνει τις ίδιες πρακτικές, χωρίς να έχει επίγνωση για την πηγή προέλευσης των πράξεών του ή τον αντίκτυπο που αυτές μπορεί να έχουν, αλλά είναι σε θέση να προβαίνει σε ανασκόπηση και κριτική ανάλυση, να υλοποιεί τις σκέψεις του και να λύνει τα προβλήματα που είναι πιθανό να προκύπτουν στην καθημερινότητά του.

Υστερα από μια εκτενή ανασκόπηση στην ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία, εντοπίστηκε ότι οι περισσότερες έρευνες, που αφορούν την αναστοχαστική σκέψη, έχουν πραγματοποιηθεί σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς, δηλαδή φοιτητές. Ακόμα, παρατηρείται ασυνέπεια μεταξύ των αντιλήψεων και των πρακτικών των εκπαιδευτικών (Rodgers, 2002· Mezirow, 1990). Αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν βαθιά ριζωμένες πεποιθήσεις που δύσκολα αλλάζουν, επειδή, εν μέρει, ενσωματώνονται στη συλλογιστική τους. Όπως αναφέρει και ο Mezirow (1990), οι πράξεις των εκπαιδευτικών έχουν επηρεαστεί από πεποιθήσεις και αξίες που έχουν αφομοιωθεί ασυνείδητα από την προσωπική τους εμπειρία και το περιβάλλον τους. Για να υπάρξει μια αλλαγή στην προσωπική ιδεολογία απαιτείται από τους ίδιους να αναγνωρίσουν αυτά τα στοιχεία και να τα αναθεωρήσουν. Όμως, αυτό προϋποθέτει την κριτική ανασκόπηση της συνειδητής και ασυνείδητης πρότερης γνώσης που κατέχουν, καθώς και των συνεπειών της, κάτι που δυστυχώς, σύμφωνα με έρευνες (Mezirow, 1998), δεν πραγματώνεται. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα, σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, των Choy & Oo (2012), τα αποτελέσματα της οποίας κατέδειξαν ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δεν αναστοχάζεται, καθώς φαίνεται ότι ενδιαφέρεται μόνο για την προσωπική τους ανέλιξη.

Η παρούσα έρευνα, η οποία βασίστηκε στις κατηγορίες που προτείνουν οι Choy & Oo (2012), είχε σκοπό τη διερεύνηση του κατά πόσο οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί παιδιών πρωτοσχολικής ηλικίας επιλέγουν αναστοχαστικές πρακτικές. Τα αποτελέσματα λοιπόν ανάδειξαν, ότι ένας στους δύο εκπαιδευτικούς δε φαίνεται να αξιοποιεί αναστοχαστικές πρακτικές. Επιπλέον φάνηκε, ότι το 46% των εκπαιδευτικών ανήκει στο Εισαγωγικό Επίπεδο Αναστοχαστικής Πρακτικής, ενώ στην πλειοψηφία τους δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν εργαλεία καταγραφής της αναστοχαστικής τους πρακτικής. Επίσης, στην ερώτηση που αφορά το βάθος του αναστοχασμού (Lee, 2005), μόνο το 74% του δείγματος φαίνεται να προβληματίζεται, ενώ από τους εκπαιδευτικούς αυτούς κανείς δεν προσεγγίζει το επίπεδο της Κριτικής Ανάλυσης. Τέλος, μετά την ανάλυση των δεδομένων, φάνηκε ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών είναι αντιφατικές, καθώς στην κλειστού τύπου ερώτηση η πλειοψηφία επιλέγει απαντήσεις που φανερώνουν γνώση αναστοχαστικών πρακτικών, ενώ στη σχετική ανοιχτού τύπου ερώτηση η πλειοψηφία περιγράφει πρακτικές που δείχνουν ότι δεν εφαρμόζουν τέτοιου τύπου πρακτικές. Αυτό ίσως να οφείλεται στο γεγονός, ότι οι εκπαιδευτικοί αν και σε κάποιο βαθμό γνωρίζουν αναστοχαστικές πρακτικές, δε φαίνεται να τις κάνουν πράξη, αφού η πρότερη σχολική τους εμπειρία πιθανότατα να τους έχει επηρεάσει βαθιά.

Εν κατακλείδι, απαιτείται περαιτέρω έρευνα για την αποσαφήνιση των λόγων εξαιτίας των οποίων οι εκπαιδευτικοί γενικά δεν επιλέγουν αναστοχαστικές πρακτικές. Ίσως μία νέα έρευνα με μέσα συλλογής δεδομένων την παρατήρηση, τη συνέντευξη και το ερωτηματολόγιο σε εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, να μπορούσε να εμπλουτίσει την παρούσα μελέτη και να την εξελίξει.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ανδρούσου, Α. & Αυγητίδου, Σ. (2013). *Η πρακτική άσκηση στην αρχική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Ερευνητικές προσεγγίσεις*. (επιμ.) Δίκτυο Πρακτικών Ασκήσεων. Τ.Ε.Α.Π.Η.-Ε.Κ.Π.Α. Ανακτήθηκε 14/11/2015 από [http://nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2015/09/praktiki\\_askisi.pdf](http://nured.uowm.gr/wp-content/uploads/2015/09/praktiki_askisi.pdf)

Αυγητίδου, Σ., Τζεκάκη, Μ. & Τσάφος, Β. (Επιμ.) (2016). *Οι υποψήφιοι εκπαιδευτικοί παρατηρούν, παρεμβαίνουν και αναστοχάζονται*. Αθήνα: Gutenberg

Bain, J., Ballantyne, R., Packer, J. & Mills, C. (1999). Using journal writing to enhance student teachers' reflectivity during field experience placements, *Teachers and Teaching*, 5, 51-73.

Choy, Ch. & Oo, S.S.P. (2012). Reflective Thinking And Teaching Practices: A Precursor For Incorporating Critical Thinking Into The Classroom? *International Journal of Instruction*, 5 (1).

Ελληνική Επιτροπή της Παγκόσμιας Προσχολικής Αγωγής (Ο.Μ.Ε.Ρ- Organisation Mondiale pour l' Education Prescolaire) (2012). *4+1 Κλειδιά, για την αυτομόρφωση της Νηπιαγωγού*. Ανακτήθηκε 14/11/ 2015 από <http://www.omep.gr/index.php/component/content/article?id=116:kleidia>

Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Zeichner, K. & Liston, D. (1996). *Reflective Teaching. An Introduction*. New York: Routledge/ Erlbaum.

Κόκκος, Α. (2009). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές* (σ. 65-93). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2009). Από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα στο πρόγραμμα που υλοποιείται: Υπάρχει σημείο συνάντησης; Στο Γ. Μπαγάκης & Κ. Δεμερτζή (επιμ.), *Ένα χρόνο μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων. Τι άλλαξε;* (σ. 55-65). Αθήνα: Γρηγόρη.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Πεδίο.

Lee, H. (2005). Understanding and assessing preservice teachers' reflective thinking. *Teaching and Teacher Education*, 21, 699-715.

Mezirow, J. (1990). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1998). On critical reflection. *Adult Education Quarterly* 48, 3, 185-198.

Μιχαλοπούλου, Κ. (2011). Διαμόρφωση των απόψεων και αναπαραστάσεων φοιτητών για το επάγγελμα του νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια της Πρακτικής τους Άσκησης. Στο Β. Οικονομίδης (επιμ.) *Εκπαίδευση και Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Θεωρητικές και Ερευνητικές Προσεγγίσεις* (σσ. 534-541). Αθήνα: Πεδίο.

Moss, P. (2007). *Bringing politics into the nursery: Early childhood education as a democratic practice*. Working paper, 43. The Hague, The Netherlands: Bernhard van Leer Foundation.

Rodgers, C. (2002). *Defining reflection: Another look at John Dewey and Reflective Thinking*. TeachersCollegeRecord, 104(4), 842–866.

Stenhouse, L. (2003). *Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του Αναλυτικού Προγράμματος*. Αθήνα: Σαββάλας.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ./Π.Ι. (2011). *ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1, 2, 3 - Οριζόντια πράξη*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Χατζοπούλου, Κ. & Μίκα-Κακανά, Δ. (2008). Από τον παραδοσιακό εκπαιδευτικό στον εκπαιδευτικό ερευνητή. Στο Δ. Μίκα-Κακανά & Γ. Σιμούλη (επιμ.), *Η προσχολική εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές πρακτικές* (σ. 95-104). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

# **6<sup>η</sup> Θεματική Ενότητα:**

## **Εργαλεία – Υλικά – Λογοτεχνία**

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
6<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΕΡΓΑΛΕΙΑ - ΥΛΙΚΑ - ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ**

## **Διαπολιτισμική Λογοτεχνία και Βυζάντιο: Η πολυπολιτισμικότητα τότε και τώρα μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία, για τη δημιουργία του αυριανού κριτικού αναγνώστη.**

*Αγγελάκη Ρόζη, Ιστορικός - Μεταδιδασκαρική ερευνήτρια ΤΕΠΑΕ Α.Π.Θ.,  
[aggelaki.rosy@gmail.com](mailto:aggelaki.rosy@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Ζητούμενο των παιδαγωγικών επιστημών σήμερα είναι η διερεύνηση των υποκειμενικών σχέσεων με τις πολιτισμικές διαφορές, η ανάλυση αυτών ως προϋποθέσεις μάθησης και η σύνδεσή τους με αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές. Οι ιστορικές αφηγήσεις για παιδιά και νέους συμβάλλουν στην ψυχική καλλιέργεια και τη διασκέδασή τους, στη διεύρυνση των πνευματικών τους οριζόντων (ενόσω δύνανται να φανταστούν τις ζωές των άλλων μέσα από συναρπαστικές ιστορίες), καθώς και στην εξέταση πανανθρώπινων ζητημάτων. Τα παιδικά, δε, ιστορικά μυθιστορήματα που πραγματεύονται την Ιστορία του Βυζαντίου πιστεύεται πως συντελούν στην απόκτηση γνώσεων αναφορικά με την ιστορική διάσταση της πολυπολιτισμικότητας, δεδομένου πως η βυζαντινή αυτοκρατορία υπήρξε χοάνη πολιτισμών και θρησκειών, που έφθασε στο απόγειό της μέσα από την ειρηνική συνύπαρξη των φυλών που συμβίωναν στην επικράτειά της. Ως εκ τούτου, το είδος αυτό της Λογοτεχνίας λογίζεται ως αρωγός των παιδιών, όχι μόνο στον εντοπισμό των κοινών και των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων στο χώρο, αλλά και στην κατανόηση εκ μέρους τους της ατομικής, της συλλογικής/εθνικής και της θρησκευτικής διαφορετικότητας. Εν προκειμένω θα καταδειχθούν οι αφηγηματικές τεχνικές με τις οποίες σύγχρονοι συγγραφείς για παιδιά επιχείρησαν να συστήσουν στους ανήλικους αναγνώστες την έννοια του εσωπολιτισμικού πλουραλισμού: Λαμβάνοντας υπόψη τις επίσημες πολυπολιτισμικές πολιτικές που αναδεικνύουν την Ιστορία και τη Λογοτεχνία ως μέσα αναγνώρισης της πολιτισμικής προσφοράς των μειονοτήτων, θα επισημανθεί το πώς η Κίρα Σίνου στο έργο της *Άννα και Θεοφανώ, Πριγκίπισσες στα ξένα* (Κέδρος 2004), η Νινέττα Βολουδάκη στο *Ελισάβετ και Δαμιανός* (Ψυχογιός 2009), ο Γιάννης Τζανής στον *Ζηλωτή του ονείρου*, (Πατάκης, 2003) και ο Θοδωρής Παπαθεοδώρου στη *Χαμένη σφραγίδα του αυτοκράτορα Ιουστινιανού* (Ψυχογιός, 2007), αποπειράθηκαν να καλλιεργήσουν τον σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας στα παιδιά, ακολουθώντας την τάση της Παιδικής Λογοτεχνίας που αφορά στην οικοδόμηση δεξιοτήτων απαραίτητων για τη διαπολιτισμική συμβίωση.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ιστορικό μυθιστόρημα, Βυζάντιο, Πολυπολιτισμικότητα

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

Βασική θεματική, κυρίως, της παλαιότερης Παιδικής Λογοτεχνίας -η οποία, ως ένα βαθμό, παραμένει ακόμη σήμερα επίκαιρη- είναι να επεξεργάζεται και να μεταπλάθει σε παιδικά μυθιστορήματα και αφηγήματα περιόδους της ελληνικής Ιστορίας. Ως ιστορικό χαρακτηρίζεται ένα μυθιστόρημα, από τη στιγμή που η θεματολογία του αντλείται από πρόσωπα και γεγονότα μιας εποχής περασμένης, της οποίας την ιδιαίτερη φυσιογνωμία ο/η συγγραφέας, με φαντασία, λυρισμό και παρατηρητικότητα, προσπαθεί να αποδώσει στο πολυσέλιδο έργο του/της (Rimmon

& Kenan, 1985: 31-33). Παρότι έργο μυθοπλασίας, καταγράφεται σε αυτό η προσπάθεια να μεταφερθούν λεπτομερώς και όσο το δυνατόν με μεγαλύτερη ακρίβεια και ρεαλισμό στο μυαλό των αναγνωστών του οι ιστορικο-κοινωνικές συνθήκες μιας παλαιότερης περιόδου, που επέλεξε ο δημιουργός του. Ο δε χρόνος συγγραφής ενός ιστορικού μυθιστορήματος θα πρέπει να απέχει -τουλάχιστον, σύμφωνα με κάποιες απόψεις- από 40 έως 60 χρόνια από τα ιστορούμενα γεγονότα (Fleishman 1971: 3-4).

Στα ιστορικά αφηγήματα επιχειρείται η δημιουργία μιας δραματικής δομής μυθοπλασίας, όπου οι λογοτέχνες αποτυπώνουν τα γεγονότα που λάμβαναν χώρα, την τοποθεσία και τις συμπεριφορές των ηρώων του βιβλίου, χωρίς να παραλείπουν και σημαντικές για το έργο λεπτομέρειες (π.χ. τις ενδυμασίες ή τις συνήθειες της εποχής). Πρόκειται, δηλαδή, για έργα, όπου μετουσιώνεται επιτυχώς η σύζευξη Ιστορίας και μύθου -υπό την έννοια της έκφρασης ενός συλλογικού αισθήματος και της ανθρώπινης εμπειρίας στην φυσική της μορφή-, ισορροπεί το ιστορικό με το φανταστικό στοιχείο και παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπιζόταν η ζωή μια παλαιότερη περίοδο, δίχως αυτό να ζημιώνει τη συνάφεια του έργου με το παρόν (Βεληγιάννη, 1985: 53- 54).

Το παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα και γενικά το ιστορικό αφήγημα για παιδιά, σύμφωνα με πολλούς μελετητές, μεταδίδει στους ανήλικους αναγνώστες την ιστορική γνώση με ευχάριστο και εύκολο τρόπο, χάρη στον ψυχαγωγικό του χαρακτήρα (Κανατσούλη, 2002: 177). Η ενατένιση του παρελθόντος, καθώς αποδίδεται μέσα από τη γλαφυρότητα και τη φαντασία του συγγραφέα, θεωρείται ως ένας από τους καλύτερους τρόπους να γνωρίσει το παιδί τον εαυτό του, να συνειδητοποιήσει τις ικανότητες και τις αδυναμίες του λαού του, να αγαπήσει την αληθινή του φύση και, τελικά, να αποκτήσει την απαραίτητη ωριμότητα (Σμυρναίος, 2008: 9). Οι νεότερες, δε, έρευνες κάνουν λόγο και για τη δυνατότητα που προσφέρει στα παιδιά το παιδικό ιστορικό αφήγημα, ώστε να βιώσουν καταστάσεις και να ξεκαθαρίσουν συναισθήματα που δεν είναι αποδεκτά στην πραγματικότητα (Καρπόζηλου, 2000: 74).

Οι εξελικτικές τάσεις που σημειώνονται, όμως, στο χώρο του μυθιστορήματος, υπαγορεύουν την ενσωμάτωση νέων στοιχείων σε αυτά, με αποτέλεσμα η οριοθέτηση των τελευταίων να διευρύνεται και να συμπεριλαμβάνει το ενδιαφέρον για πολιτικο-κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες, που στάθηκαν αφορμές για συγκεκριμένα γεγονότα- γεγονότα τα οποία οι συγγραφείς στα ιστορικά τους αφηγήματα παρουσιάζουν ενστερνιζόμενοι ολοένα και περισσότερο την έννοια της απομυθοποίησης της Ιστορίας (Escarpit, 1995). Καθώς, δε, οι λογοτέχνες κατασκευάζουν μέσα από το εργαλείο της γλώσσας κείμενα πλημμυρισμένα τόσο από εικόνες και ενδιαφέροντα συμβάντα, όσο και από αξίες κοινωνικο-πολιτισμικού περιεχομένου, γίνεται προφανές πως η γλώσσα έχει διττό ρόλο: Και δηλωτικό, αλλά και ιδεολογικό.

## **ΠΑΙΔΙΚΟ ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ**

Με βάση τα ανωτέρω, αφετηρία της παρούσας έρευνας είναι με το παρόν άρθρο είναι να καταδειχτεί ότι η συγγραφή ενός λογοτεχνικού κειμένου, φορτισμένου αξιολογικά, καθιστά τη διαδικασία της γραφής ιδεολογική. Θα γίνει προσπάθεια να αποδειχθεί πως γίνεται και μπορεί να γίνεται και σε αφηγήσεις με ιστορικό περιεχόμενο.

Όπως ακριβώς ο συγγραφέας είναι φορέας ιδεών – και όχι μόνο δικών του, αλλά και της κοινωνίας της οποίας αποτελεί μέλος-, έτσι και τα παιδιά (αναλόγως της κοινωνικής ομάδας που τα περιβάλλει και, βεβαίως, άλλων παραμέτρων, λ.χ. της ηλικίας, του φύλου ή της φυλής τους), μοιράζονται τις σκέψεις και τις πεποιθήσεις των γύρω τους ανθρώπων. Κατ' επέκταση, είναι σημαντικό να υπάρχουν και επιμέρους λογοτεχνίες πέρα από την κυρίαρχη, που να αποτυπώνουν τα νοήματα και τις τάσεις των επιμέρους πληθυσμιακών ομάδων. Εξίσου σημαντικό, όμως, είναι το

να εμπλουτίζουν οι δημιουργοί των λογοτεχνημάτων τα κείμενά τους, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδεολογικές ζυμώσεις της εποχής, καθώς επίσης τις τάσεις των κοινωνικών και πολιτικών συστημάτων (Κανατσούλη, 2000: 25-26).

Η συνύπαρξη ετερογενών κοινωνικών ομάδων με διαφορετικές κουλτούρες που αναγνωρίζονται ως ισότιμες, ορίζεται σήμερα ως πολυπολιτισμικότητα. Ο όρος αξιώνει την αλληλοαποδοχή και τον σεβασμό των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ομάδων και την ενθάρρυνση των ατόμων που τις απαρτίζουν, ώστε να διατηρούν τις διακριτές εθνικές και θρησκευτικές τους πεποιθήσεις. Η πολυπολιτισμικότητα προάγει επίσης τον ελεύθερο διάλογο, την κοινωνική ευαισθητοποίηση, την ιδέα της γλωσσικής και πολιτισμικής πολυμορφίας ως θετικό στοιχείο της καθημερινής ζωής, την ανάπτυξη σχέσεων γόνιμης αλληλεπίδρασης με στόχο την ενσωμάτωση ιδεών από μια ποικιλία κουλтурών, αλλά και τη βαθύτερη διανοητική, ηθική και πολιτική αντίληψη του εαυτού μας και των άλλων (Τριανταφύλλου, 2016).

Εκφραστής των πολιτισμικών χαρακτηριστικών θεωρείται η Λογοτεχνία, που ανέκαθεν θεωρείται πως έχει ισχυρό λόγο στη διαχείριση των πολιτιστικών διαφορών. Αυτό συμβαίνει διότι τη Λογοτεχνία πάντοτε την απασχολούσαν τα διαφορετικά ήθη, οι συνθήκες και οι κουλτούρες των λαών ως θέματα ή μοτίβα των μύθων και των αφηγήσεών της, αλλά και γιατί ποτέ της δεν αγνόησε την εξωκειμενική κοινωνική πραγματικότητα, το συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο και τις σύγχρονες της συλλογικές αναπαραστάσεις - λ.χ. τη μετακίνηση των εθνοτικών και ποικίλων ομάδων που λαμβάνει χώρα το τελευταίο διάστημα, εξαιτίας πολιτικών και οικονομικών- κυρίως- λόγων. Ως εκ τούτου, στη Λογοτεχνία στρεφόμαστε για να νοηματοδοτήσουμε τα βιώματα που συνθέτουν την ατομική και τη συλλογική μας ταυτότητα, να ερμηνεύσουμε τον κόσμο με τις διαφορετικές πολιτισμικές ταυτότητες και παραδόσεις στον οποίο ζούμε και αποτελούμε κομμάτι του, αλλά και για να προσδιορίσουμε τη θέση μας στο πολύπλοκο κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλον.

Η Παιδική Λογοτεχνία θεωρείται εγγενώς διαπολιτισμική, καθώς λειτουργεί ταυτόχρονα ως «καθρέφτης» που αντανακλά τον εαυτό μας και, ταυτόχρονα, ως «παράθυρο» όπου προβάλλονται οι εικόνες των άλλων. Καθώς απευθύνεται σε νεαρούς αναγνώστες που ακόμα διαμορφώνουν την ιδέα τους για τον κόσμο και τον εαυτό τους, τους παρουσιάζει διαφορετικές πληροφορίες και ιδεολογίες και εντάσσει την εικόνα του άλλου στις εκάστοτε ιστορικές συνθήκες, κατ' ακολουθία των κοινωνικών μεταβολών που συντελούνται σε εκάστοτε κοινωνικό σύνολο. Έτσι, ενόσω θεμελιώνεται στο μυαλό των παιδιών η αντίληψη της διάκρισης μεταξύ του *Εγώ* και του *Άλλου* και αναπτύσσεται η φυλετική τους συνείδηση -ήδη από τα τρία τους χρόνια (Derman & Sparks, 2006)- διανοίγονται οι δρόμοι και για τη σύνθεση της προσωπικής τους ταυτότητας, αλλά και για τη σύλληψη της συλλογικής.

Πιο συγκεκριμένα, ιδέες και νοοτροπίες του συγγραφέα και της εποχής του ενσωματώνουν αναπόφευκτα τα ιστορικά μυθιστορήματα. Και παρότι τα ιστορικά αφηγήματα για παιδιά αναπτύσσουν μεν το ιστορικό παρελθόν, ταυτόχρονα «βλέπουν» και στο παρόν. Κατά συνέπεια, μπορεί, για παράδειγμα, η έννοια της πολυπολιτισμικότητας να είναι δημιούργημα της σύγχρονης εποχής, όμως σε αφηγήματα για παιδιά που αναφέρονται σε μακρινές ιστορικές περιόδους μπορούμε να δούμε εκφάνσεις της. Η καλλιέργεια του διαπολιτισμικού σεβασμού στα παιδιά είναι άρρηκτα συνυφασμένη με την Παιδική Λογοτεχνία και αποσκοπεί, μεταξύ άλλων, στην αρμονική διαχείριση της ετερότητας: Καλλιιεργεί, δηλαδή, στον ανήλικο αναγνώστη το ήθος και τις αξίες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, του εμφυσει τα διαπολιτισμικά ιδεώδη και τα οφέλη της ενσωμάτωσης του διαφορετικού στην κοινωνία (Νικολάου 2005: 170-171) και τον μυεί στη δίχως στιγματισμούς συνύπαρξη. Επομένως, δεν είναι παράδοξο το γεγονός ότι, στα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που παρουσιάζουν τη ζωή στο Βυζάντιο, οι συγγραφείς σήμερα τονίζουν μεν το αριθμητικά υπερέχον ελληνόφωνο και ορθόδοξο στοιχείο της

αυτοκρατορίας, δεν αποκρύπτουν, ωστόσο, την ύπαρξη του εξαιρετικά ετερόκλητου πληθυσμού της.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ. ΤΟ ΔΕΙΓΜΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τη βυζαντινή Ιστορία πραγματεύονται και τα παιδικά ιστορικά αφηγήματα που, εν προκειμένω, επιλέχθηκαν με σκοπό να υπογραμμιστεί το ότι σύγχρονοι παιδικοί συγγραφείς, καθώς διεισδύουν στα ιστορικο-πολιτικά και κοινωνικά δρώμενα της εποχής του Βυζαντίου, παράλληλα κινούνται στο πνεύμα της ανοιχτής στη διαφορετικότητα και υπέρμαχης του πολυεπίπεδου κοινωνικού διαλόγου «μετασηματιστικής» εκπαίδευσης (Cope & Kalantzis, 2013). Αξίζει να σημειωθεί πως, ως προς τη μεθοδολογία ανάλυσης των έργων της Σίνου, της Βολουδάκη, του Τζανή και του Παπαθεοδώρου που αναφέρθηκαν παραπάνω ακολουθήθηκε εκείνη της ανάλυσης του περιεχομένου, που αξιοποιήθηκε σε συνδυασμό με τις αρχές της Νέας Κριτικής. Λήφθηκε, όμως, υπόψη και το ιδεολογικό περιεχόμενο μέσα από το οποίο αναφέρεται το κάθε αφήγημα, περιεχόμενο που συνδυάστηκε με τη βυζαντινή ιδεολογία που αποτυπώνεται σε κάθε βιβλίο. Τέλος, εξετάστηκε η ιστοριογραφική επιχειρηματολογία των συγγραφέων και διερευνήθηκε το κατά πόσον ο καθένας:

- i) συμβάδισε με τους όρους της σύγχρονης Παιδικής Λογοτεχνίας ως προς την πλοκή, τους ήρωες, το σκηνικό και τα αφηγηματικά χαρακτηριστικά και
- ii) κατάφερε να αναπαραστήσει στο βιβλίο του την ιστορική πραγματικότητα.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΤΕΣΣΑΡΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΩΝ

- Στη (διπλή) μυθιστορηματική βιογραφία της Κίρας Σίνου, *«Άννα και Θεοφανώ, Πριγκίπισσες στα ξένα»* (Κέδρος 2004), η υπόθεση τοποθετείται γύρω στον 10<sup>ο</sup> αιώνα, τότε που κυβερνά η Μακεδονική δυναστεία και η βυζαντινή αυτοκρατορία βρίσκεται στο απόγειό της. Παράλληλα με τη γεωγραφική εξάπλωση του κράτους, οι βυζαντινοί αυτοκράτορες επιχειρούσαν τον προσεταιρισμό των αντιπάλων τους μέσω της διπλωματίας, της ιεραποστολής, του εκχριστιανισμού τους, αλλά και τη σύναψη γάμων· στο πνεύμα αυτό ήταν που οι δυο νεαρές ηρωίδες του μυθιστορήματος κλήθηκαν να απομακρυνθούν από τη γενέτειρα και την ως τότε ζωή τους και να ξεκινήσουν, νυμφευόμενες αλλοεθνείς μονάρχες, έναν νέο βίο ως *πριγκίπισσες στα ξένα* –για να εξηγηθεί και ο υπότιτλος του βιβλίου.
- Στο γεμάτο δράση, αγωνία αλλά και ρομαντισμό έργο της Νινέττας Βολουδάκη, *«Ελισάβετ και Δαμιανός»* (Ψυχογιός 2009), η υπόθεση εκτυλίσσεται στην Κωνσταντινούπολη τον Γενάρη του 1137, όταν στο θρόνο του Βυζαντίου βρισκόταν ο Ιωάννης Κομνηνός. Στο πλαίσιο της επιθετικής πολιτικής που είχε εκείνος χαράξει, έστειλε μακριά τον πατέρα της 14χρονης αρχοντοπούλας και πρωτοπρόσωπης αφηγήτριας, Ελισάβετ, αφήνοντάς τη μόνη με τη μητέρα της στο σπίτι της δεσποτικής γιαγιάς της.
- Το βιβλίο Γιάννη Τζανή *«Ο Ζηλωτής του ονείρου»* (Πατάκης 2003), πραγματεύεται την καταδεικτική για την αποδιοργάνωση και την ηθική, οικονομική, ιδεολογική και εκκλησιαστική παρακμή του Βυζαντίου επανάσταση, αυτή του αντι-αριστοκρατικού κινήματος των Ζηλωτών (1342-1349) στη Θεσσαλονίκη- κατάσταση που παρουσιάζεται δια του τριτοπρόσωπου αφηγητή και του νεαρού Χριστόφορου, και
- Στη *«Χαμένη σφραγίδα του αυτοκράτορα Ιουστινιανού»* του Θοδωρή Παπαθεοδώρου (Ψυχογιός 2007), οι μικροί αναγνώστες παρακολουθούν το περιπετειώδες ταξίδι του 12χρονου φιλότιμου και εργατικού Οδυσσέα, της ανένταχτης, περήφανης, κυνικής αλλά και καλόκαρδης τσιγγανοπούλας Βέρας και του ταλαιπωρημένου μικρού πρόσφυγα εξ Ανατολής ονόματι Οσμάν, που, μπαίνοντας στη μαγική χύτρα ταχύτητας και, ταυτόχρονα, μηχανής του χρόνου του καλλικαντζαράκου Αζόφ, προσγειώνονται στον Ιππόδρομο της Κωνσταντινούπολης το 532 –όταν, δηλαδή, έλαβε χώρα η στάση του Νίκα.



Η ανάγνωση των προαναφερθέντων βιβλίων από τα παιδιά, πιθανότατα τα εμπλέκουν ενεργητικά σε μια δυναμική πράξη που τα παρωθεί να διαβάζουν ανάμεσα και πέρα από τις γραμμές: κάτι ιδιαίτερα πολύτιμο στην εποχή μας, που οι αλλαγές στον ευρωπαϊκό χώρο και οι διεθνείς εξελίξεις επέφεραν την αποεδαφικοποίηση των ταυτοτήτων (και τη συνακόλουθη παραγωγή νέων τύπων ταυτοτήτων- αλληλένδετων κοινωνικοπολιτισμικά και οικονομικά με την παγκόσμια πολιτική οικονομία) και μια νέα πραγματικότητα στη χώρα μας. Η πραγματικότητα αυτή χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό που είναι αναγκαίο να αντιμετωπιστεί υπό το πρίσμα της ανοχής της πολιτισμικής ετερότητας.

Στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας, ο ρόλος της Παιδικής Λογοτεχνίας αποδεικνύεται σημαντικός, αφού φαίνεται πως δύναται να συμβάλλει στην άμβλυνση των προκαταλήψεων αναφορικά με τις μειονοτικές ομάδες. Στο έργο της Σίνου, μέσα από τη μεταφορά των ελληνοχριστιανικών ηθών και εθίμων σε ξένα κράτη από τις ηρωίδες με σκοπό τη σύναψη φιλίας και τη διαιτησία μεταξύ αυτών και του Βυζαντίου, επισημαίνεται στον αναγνώστη – παιδί η χρήση της χριστιανικής θρησκείας από τους Βυζαντινούς ως μέσο πολιτικής διαχείρισης των άλλων. Επιπλέον, καταδεικνύεται από τον παντογνώστη αφηγητή του κειμένου και ως μέσο προσέγγισης των διαφορετικών λαών που κατοικούσαν στην επικράτεια του πολυεθνικού Βυζαντίου και υπογραμμίζεται ότι συνέβαλε από κοινού με την ελληνική γλώσσα στην ενοποίηση των λαών του, μέσα όμως από τη γόνιμη αλληλεπίδραση χριστιανικών, ρωμαϊκών και ελληνικών στοιχείων.

Το παιδικό κοινό, επομένως, αντιλαμβάνεται πως στην αχανή έκταση της αυτοκρατορίας βρέθηκε πρόσφορο έδαφος, ώστε η ελληνική γλώσσα να λειτουργήσει ως γλωσσικό δίκτυο· οικοδομείται, έτσι, η αίσθηση του γλωσσικού συνεχούς που κατέκλυσε τους κατοίκους -κυρίως, του ανατολικού ρωμαϊκού τμήματος- και έγινε η βάση στην οποία όλοι, χριστιανοί ορθόδοξοι, ελληνόγλωσσοι ή ελληνομαθείς, συσπειρώθηκαν ως μέλη μιας κοινότητας. Ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί πως η συγγραφέας χειρίζεται με ιδιαίτερη προσοχή στο έργο της την τάση αφομοίωσης του διαφορετικού στην κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα- τάση η οποία, ως γνωστόν, προωθεί την επίσημη γλώσσα και κουλτούρα (Μάρκου, 1996) και πολλές φορές έχει σαν αποτέλεσμα την πολιτισμική ομογενοποίηση που οδηγεί στην απώλεια της διαφορετικότητας και του πολιτισμικού παρελθόντος του ξένου (Pinsent, 1994). Ακόμη, φροντίζει να πληροφορηθεί ο αναγνώστης την ταύτιση της Εκκλησίας με το Έθνος τότε και τον ρόλο που, μέσα από την ταύτιση αυτή, είχε αναλάβει η πρώτη στο Βυζάντιο- επισημάνση που θα μπορούσε να τον προβληματίσει αναφορικά με το ρόλο της Εκκλησίας άλλοτε και τώρα, δεδομένου πως όσα περιγράφει στο έργο της η Σίνου είναι δυνατόν να συγκριθούν με τη σημερινή κατάσταση μιας πολυεθνικής, πλουραλιστικής και μετανεοτερικής κοινωνίας.

Εξίσου ενδιαφέρουσα είναι η απόπειρα της Βολουδάκη να ευαισθητοποιήσει τους ανήλικους αναγνώστες της σε θέματα ρατσισμού και κοινωνικού αποκλεισμού: Στο βιβλίο τονίζεται ότι ο αυτοκράτορας επέλεξε για τη θέση του Μεγάλου Δομέστικου τον τουρκικής καταγωγής έμπιστο παιδικό του φίλο, Αξούχ. Επίσης όταν εξαιρείται, αφενός μεν, η εγκαρδιότητα με την οποία η πρωταγωνίστρια Αναστασία αντιμετώπισε την αυτοκράτειρα δίχως να την αποκαλεί «βάρβαρη», όπως είθιστο να κατονομάζουν οι Βυζαντινοί τους ξένους, αφετέρου δε η ευγένεια με την οποία η ηρωίδα έσπευδε να καθησυχάσει την κόρη της, Ελισάβετ, καθώς εκείνη ζήλευε τον νεοφερμένο Δαμιανό, στον οποίο η μητέρα της πρόσφερε απλόχερα σπίτι, εργασία και, πάνω απ' όλα, θαλπωρή, ο αναγνώστης-παιδί πιθανότατα εξοικειώνεται με το γεγονός πως οι κοινωνίες είναι με τον τρόπο τους ετερογενείς και μυείται στην αναγνώριση ατόμων πολυεπίπεδα διαφορετικών από το ίδιο. Αυτή, άλλωστε, η σύλληψη της ιδέας της ετερότητας και της πολυπλοκότητας του κόσμου είναι που οδηγεί τα παιδιά στην υιοθέτηση συμπεριφορών που προσβλέπουν στην ειρηνική τους συνύπαρξη με τον άλλο και στη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους, η οποία

προϋποθέτει τη συνειδητοποίηση των προτερημάτων, αλλά και των ελαττωμάτων του έθνους τους.

Το γεγονός πως η ιστορική μυθοπλασία δρα ως βελτιωμένη Ιστορία που παρουσιάζει το πραγματικό αλλά και το ελαττωματικό (καθώς στοχεύει στο να είναι πιο πραγματική από το γεγονός, επειδή αποτελεί καλύτερη εξιστόρηση), φαίνεται ότι συμερίζεται και ο Τζανής, αφού στο βιβλίο του δεν παρουσιάζει μόνο τις διαχρονικές αξίες και τα θεμελιώδη ιδανικά των Ελλήνων, αλλά και τις αδυναμίες τους, συμπληρώνοντας με τον τρόπο αυτόν το έργο των ιστορικών επιστημόνων: Δίδει, φερ' ειπείν, έμφαση στο βιβλίο του στον φανατισμό που κυριεύε τους Ζηλωτές και εκδικούνταν με βάνασο τρόπο τους συμπατριώτες τους που είχαν διαφορετικές αντιλήψεις. Και παρότι ο συγγραφέας ενστερνίζεται την άποψη πως η Λογοτεχνία αποτελεί θεσμό που συνδέεται με το Έθνος (Αποστολίδου, 1995) και διαποτίζει το κείμενό του με στοιχεία που ενισχύουν και επικυρώνουν την έννοια της εθνικής ταυτότητας- προβαίνοντας, π.χ., σε μια δυναμική σύνδεση της ελληνικής αρχαιότητας με το Βυζάντιο-, καταφέρνει και ισορροπεί επιτυχώς ανάμεσα στην ελληνικότητα και την οικουμενικότητα στο έργο του, γνωστοποιώντας στο παιδί πως από τη βυζαντινή Θεσσαλονίκη πέρασε πλήθος λαών και φυλών που αφομοιώθηκαν ομαλά. Την πλουραλιστική μορφή της πόλης, όμως, τονίζει και μέσα από την αναφορά στη συνύπαρξη των ορθόδοξων χριστιανών, των Ζηλωτών, των Ησυχαστών, των οπαδών του Βαρλαάμ και άλλων αιρετικών παρατάξεων εκεί, αναδεικνύοντας, παράλληλα, στα παιδικά μάτια το δικαίωμα του ατόμου στην ελεύθερη εκδήλωση της θρησκευτικής του συνείδησης.

Τέλος, την ευαισθητοποίηση των παιδιών- πέρα από την τέρψη τους- δείχνει να επιδιώκει και ο Παπαθεοδώρου, που στο έργο του θίγει σημαντικά επίκαιρα θέματα περί ισότητας, αλληλεγγύης και αγάπης. Στο εν λόγω συμπέρασμα καταλήγει κανείς αναλογιζόμενος την επιλογή του συγγραφέα να κατονομάσει το ίδρυμα του Αγίου Μερκουρίου «ορφανοτροφείο για τυφλά παιδιά»- δίχως να παραλείψει να τονίσει, με τη βοήθεια του εξωδιηγητικού αφηγητή, πως ο συνομήλικος των αναγνωστών πρωταγωνιστής ονόματι Οδυσσέας τούς πρόσφερε ακούραστα τη βοήθειά του-, αλλά και να αναφέρει τις ταλαιπωρίες του πρόσφυγα Οσμάν, επισημαίνοντας την ανοιχτή αγκαλιά που του έκαναν οι υπόλοιποι μικροί ήρωες, δίχως να σταθούν στην καταγωγή και τη διαφορετικότητά του· το αληθινό ενδιαφέρον των ανήλικων πρωταγωνιστών για τα προβλήματα που αντιμετώπισε το προσφυγάκι, γίνεται προφανές πως αποτελεί μια μεταφορά στη δική μας εποχή και στη διαπολιτισμική συμπεριφορά που καλούνται να υιοθετήσουν οι μικροί αναγνώστες.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Και οι τέσσερις συγγραφείς των οποίων τα παιδικά ιστορικά αφηγήματα χρησιμοποιήθηκαν ώστε να διερευνηθεί εάν και σε τι βαθμό δύναται το συγκεκριμένο λογοτεχνικό είδος να μυήσει το αναγνωστικό κοινό στον κριτικό και συνεκτικό αναστοχασμό της σύνθετης πολιτειακής ταυτότητας -με έμμεση αντιπαραβολή στις πολλαπλές ταυτότητες που αναπτύσσουν οι σύγχρονοι άνθρωποι σε ένα παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον-, κατέστησαν εμφανείς, από τη μια, την πεποίθησή τους πως η Παιδική Λογοτεχνία διαθέτει εθνοποιητική και διεθνοποιητική επίδραση και, από την άλλη, την πρόθεσή τους να «εκπαιδεύσουν» τους μικρούς αναγνώστες τους στη διαπολιτισμικότητα, συμβάλλοντας στην αποδόμηση των σύγχρονών τους εθνοπολιτισμικών στερεότυπων. Λαμβάνοντας, δηλαδή, υπόψη τους πως ο ποικιλώνυμος ρατσισμός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα που μαστίζουν την κοινωνία μας, όχι μόνο να ανακατασκευάσουν φαντασιακά την ταυτότητα και τις κοινωνικές τάσεις/ ανάγκες στα έργα τους, αλλά και να προβάλλουν την ελληνική Ιστορία με τρόπο που να συντελεί στην κριτική πρόσληψη της σύγχρονης εμπειρίας και στη δυναμική διαμόρφωση του μέλλοντος.

Πιο συγκεκριμένα, στις σελίδες των βιβλίων τους εντοπίζονται στοιχεία που αντανakλούν τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα της αυτοκρατορίας, ώστε να καθίσταται σαφές ότι οι κοινωνίες ανέκαθεν ήταν με τον τρόπο τους ετερογενείς· μάλιστα, η ετερογένεια παρουσιάζεται ως στοιχείο εμπλουτισμού της εθνικής ταυτότητας και τονίζεται πως η μετάβαση από τις παραδοσιακές εθνικιστικές κοινωνίες στις πλουραλιστικές, όπως οι σημερινές, αποτέλεσε ιστορική πραγματικότητα ουκ ολίγες φορές. Ως εκ τούτου, η Ιστορία εμπεδώνεται από το παιδί ως αποτέλεσμα ωσμώσεων, ανταλλαγών και αλληλεπιδράσεων μεταξύ ανόμοιων εθνοτικών ομάδων και αποσαφηνίζεται επαρκώς το νόημα του όρου «διαπολιτισμικότητα»: Όχι μόνο γνωριμία και αποδοχή των διαφορετικών πολιτισμών, αλλά και συνάντηση αυτών, με σκοπό τη γνώση των ιδιαιτεροτήτων τους, την ισότιμη αναγνώριση και την ανάπτυξη αμοιβαίας συνεργασίας τίθενται, λοιπόν, τα θεμέλια για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού στο παιδικό κοινό και υπηρετείται μια παιδαγωγική της ειρήνης (Προκόβας, 1990).

Στο πλαίσιο της απόπειρας των συγκεκριμένων συγγραφέων για τη διαμόρφωση μιας ελεύθερης και συνάμα εθνικής συνείδησης στους νεαρούς αναγνώστες τους, καταγράφηκε και η επιθυμία τους να τους ευαισθητοποιήσουν απέναντι στον ξένο και τον ανοίκειο δίχως να σταθούν στην καταγωγή του και διαφορετικότητά του όπως συμβαίνει σήμερα, παρά το γεγονός πως οι διακρίσεις έχουν απονομιμοποιηθεί πλήρως στην κυρίαρχη ιδεολογία. Αποφεύγοντας τις εξωραϊσμένες απεικονίσεις της σύγχρονης ζωής στα έργα τους, έβγαλαν τους διαφορετικούς από την αφάνεια και τους τοποθέτησαν στο πρώτο πλάνο των αφηγήσεών τους, δημιουργώντας μια θετική εικόνα γι' αυτούς· πρόβαλλαν τη συνύπαρξη διαφορετικών ανθρώπων και τους παρουσίασαν ως άτομα που εμπλουτίζουν την πολιτιστική ζωή, τη γνώση και την εθνική αφήγηση του τόπου που ήλθαν να κατοικήσουν. Με την παραπάνω τακτική, καθώς επίσης με το να αφήνουν στα βιβλία τους να εννοηθεί (είτε από τα λόγια του αφηγητή, είτε από αυτά των δρώντων προσώπων) ότι είναι εκτιμητέα η συμβολή των ξένων και των προσφύγων στη διαδικασία της διαμόρφωσης συνεκτικών κοινωνιών στον νέο τόπο, φαίνεται πως στόχευαν στον κατακερματισμό των ρατσιστικών αντιλήψεων και στη διαμόρφωση διαπολιτισμικά σκεπτόμενων παιδιών.

Παράλληλα, με την επισήμανση της καθιέρωσης της ελληνικής γλώσσας στο εσωτερικό της βυζαντινής αυτοκρατορίας, αναμφίβολα υπογραμμίζεται και η παρουσία των παραδοσιακών διαλέκτων στην επικράτειά της, κάτι που, πέρα από το ότι εξοικειώνει τον ανήλικο αναγνώστη με τον αφηγούμενο χωροχρόνο, λειτουργεί και ως ένδειξη και της χρονικής διαφοράς, αλλά και του πολυγλωσσικού χαρακτήρα του Βυζαντίου: Αποτυπώνεται, δηλαδή, η αυτοκρατορία ως χώρος συνάντησης διαφορετικών πολιτισμικών παραδόσεων και πολιτικών σχεδίων, αποτελούμενη από κοινότητες που χαρακτήριζε η πολλαπλότητα και οι συνεχείς μεταβολές, ως αποτέλεσμα του σχεδιασμού και εφαρμογής συγκεκριμένων γλωσσικών πολιτικών.

Καθώς, λοιπόν, οι συγγραφείς δείχνουν να ενστερνίζονται τη θέση πως η Παιδική Λογοτεχνία απαρτίζει έναν από τους πυλώνες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Ευαγγέλου & Παλαιολόγου, 2003) που εισάγει το παιδί σε έναν κόσμο δημιουργικής συνεργασίας, κριτικής θέασης και διαπολιτισμικής προσέγγισης των πραγμάτων, η «πρωτεύουσα της Ρωμανίας» δεν παρουσιάζεται πια στο παιδικό κοινό ως μονοεθνική και οι αναγνώστες αποκτούν, έτσι, μια συνείδηση συλλογική, που εκτείνεται στην πεποίθηση ότι ανήκουν όλοι τους σε μια ευρύτερη κοινότητα (την ευρωπαϊκή) με κοινή πολιτισμική κληρονομιά. Επιπρόσθετα, οι λογοτέχνες προώθησαν την κριτική σκέψη στα παιδιά, προϊδεάζοντάς τα για τις αξίες της αποτελεσματικής επικοινωνίας- θεμέλιου λίθου για την αποδοχή του άλλου, του σεβασμού της κουλτούρας του και την καλλιέργεια συναισθημάτων όπως είναι η ενσυναίσθηση, «αρετής» στην οποία στοχεύει το ιστορικό μυθιστόρημα και, γενικά, αφήγημα. Έτερη λειτουργία του ιστορικού αφηγήματος, ωστόσο, αποτελεί και η παρουσίαση αξιακών συστημάτων, προτύπων και ιδεών, που μπορούν να έχουν

αντίκρισμα στη σύγχρονη εποχή. Οι συγκεκριμένοι συγγραφείς προώθησαν και την θεώρηση του παρόντος από την προοπτική ενός μακροχρόνιου παρελθόντος (Λιάκος, 2012) και, διαχειριζόμενοι τα θετικά και τα αρνητικά στοιχεία των προγόνων μας, έθιξαν το ευαίσθητο σήμερα ζήτημα της απώθησης των αρνητικών χαρακτηριστικών του εαυτού μας στον ανεπιθύμητο αποκλίνοντα (Παπαταξιάρχης, 2006). Η ειλικρινής παρουσίαση των συμπεριφορών, του τρόπου σκέψης και των πράξεων των μυθιστορηματικών χαρακτήρων θεωρείται πως επιτρέπει στους μικρούς αναγνώστες να έλθουν σε επαφή με την ιστορική αλήθεια, πολύ περισσότερο αφού μέσα τους κατακερματίζεται η εικόνα του «απειλητικού» ξένου, του διαφορετικού.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου, Β. (1995), Η συγκρότηση και οι σημασίες της "εθνικής" λογοτεχνίας. Στο Δ. Σολωμού (Επιμ.) *Επιστημονικό Συμπόσιο: Έθνος- Κράτος - Εθνικισμός 21-22/1/1994*. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, Σχολή Μωραΐτη, Αθήνα, 15- 39.

Βεληγιάννη Χ. (1985). Ιστορία και ιστορικό μυθιστόρημα. *Φιλολογος*, 39, 52-66.

Cope, B. & Kalantzis, M. (2013). 'Multiliteracies': New Literacies, New Learning. Στο M.R. Hawkins (ed.) *Framing Languages and Literacies: Socially Situated Views and Perspectives*. New York: Routledge, 105-135.

Derman-Sparks, Louise κ.α. A.B.C. (2006). *Καταπολεμώντας τις προκαταλήψεις. Παιδαγωγικά εργαλεία* (μτφρ. Α. Χουντουμάδη και Ε. Μόρφη). Αθήνα: Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία».

Escarpit, D. (1995). *Η παιδική και νεανική λογοτεχνία στην Ευρώπη* (μετάφρ. ΑθήνηΣτέση). Αθήνα: Καστανιώτης.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου Ν. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Fleishman, A. (1971). *The English Historical novel. Walter Scott to Virginia Woolf*. Baltimore and London: The John Hopkins Press.

Κανατσούλη, Μ. (2000). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω, Γ. Δαρδανός.

Κανατσούλη Μ. (2002). *Εισαγωγή στη Θεωρία και Κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Καρπόζηλου, Μ. (2000). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Λιάκος, Α. (2011). *Αποκάλυψη, Ουτοπία και Ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνα: Πόλις.

Μάρκου, Γ. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Λ.Ε.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το Νέο Περιβάλλον. Βασικές Αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαταξιάρχης, Ε. (2006). *Περιπέτειες της Ετερότητας. Η Παραγωγή της Πολιτισμικής Διαφοράς στη Σημερινή Ελλάδα* (Επιμ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Pinsent, P. (1994). We speak English in this school: The experience of immigrant children as depicted in some recent fiction. Στο N. Broadbent & A. Hogan and others (Eds), *Researching Children's Literature – A coming of age?* (pp. 66-72). Southampton: LSU Publications.

Προκόβας, Κ. (1990). Τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Γυμνασίου και η Παιδαγωγική της Ειρήνης. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση για την ειρήνη και τα δικαιώματα του ανθρώπου*. Θεσσαλονίκη: Εργαστήριο Εκπαίδευσης για την Ειρήνη, 251-262.

Rimmon-Kenan S. (1985). *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*. London and New York: Methuen.

Σμυρναίος, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας, Συνταγογραφίες διδακτισμού ή στοχασμοί πάνω στην ιστορική επίγνωση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Τριανταφύλλου, Σ. (2016). *Πλουραλισμός, πολυπολιτισμικότητα, ενσωμάτωση, αφομοίωση. Σημειώσεις για τη σύγχρονη ανοιχτή κοινωνία*. Αθήνα: Πατάκης.

## Ετερότητα και παιδική ηλικία. Η «αναπαράσταση» του «Άλλου» (Τούρκου) στη μεσοπολεμική πεζογραφία.

Βλαχονικολέα Γεωργία, Ειδική Παιδαγωγός, 2<sup>ο</sup> Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών,  
[georgia.p.b12@gmail.com](mailto:georgia.p.b12@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

«Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την ανθρωπότητα [διαχρονικά] είναι η unitas multiplex, η ενότητα στη διαφοροποίηση, [...], του οποίου οι αμέτρητες δυνατότητες εκφράζονται μέσω της πολυμορφίας των πολιτισμών» (Μορέν, 1996: 8). Στις μέρες μας, η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής συνύπαρξης μπορεί να γίνει συνείδηση του αναπτυσσόμενου, ακόμα, ατόμου, μέσα από την κατάλληλη παιδεία του. Η Λογοτεχνία, ένας από τους παράγοντες συγκρότησης της ταυτότητας του ανθρώπου, αφού επεξεργάζεται, αναπλάθει, δραματοποιεί και αφηγείται την καθημερινή ζωή, αλλά και "τόπος" εγγραφής κοινωνικών φαινομένων, επικοινωνεί και προς τους μικρούς αναγνώστες τις ιδιαίτερες αξίες ανάμεσα στις διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές. Προτείνοντας παιδικούς "ήρωες" από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, μέσα από το "μηχανισμό" της ταύτισης, παρέχει έμμεση αγωγή, ενώ, ταυτόχρονα, λειτουργεί ως "διαμεσολαβητής των πολιτισμών" (Παπαδάτος, 2009: 145), είτε στο χώρο της εκπαίδευσης, είτε εξωσχολικά. Θεωρώντας πως "η φιλολογία δεν έχ[ει] κλείσει τους [ερευνητικούς] λογαριασμούς με... την εποχή [του μεσοπολέμου, σχετικά με την πεζογραφική αναπαράσταση του Τούρκου ως Άλλου στην παιδική του διάσταση" (Μπασκόζος, 1992: 13), στην παρούσα εργασία διερευνούμε την "αναπαράσταση" του εθνικού "Άλλου" της ελληνικής αφήγησης-ιστοριογραφίας (του Τούρκου: μουσουλμάνου με ελληνική υπηκοότητα στη μητροπολιτική Ελλάδα μέχρι την Ανταλλαγή), μέσα από την παιδική του "διάσταση", σε δύο ελληνόγλωσσα μυθιστορήματα με όχι αναγνωστική στόχευση για παιδιά στο σύνολό τους. Ως μέθοδο ανάλυσης εφαρμόζουμε την Πολιτισμική Εικονολογία, προσαρμοσμένη στις ανάγκες και απαιτήσεις της θεματικής μας. Τα επιλεχθέντα κείμενα, εξυμνώντας τη φιλία μεταξύ "Εγώ" (ελληνόπουλου)-"Άλλου" (τουρκόπουλου), αποδομούν αρνητικά στερεότυπα: πρόθεσή τους να διαμορφώσουν πολυπολιτισμικές προσωπικότητες σε μια οικουμενική κοινωνία, εδραιωμένη σε διαπολιτισμικές αρχές κοινής αποδοχής (ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, σεβασμό απέναντι στο "ανοίκειο").

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Μεσοπολεμική λογοτεχνία, Ετερότητα, Πολιτισμική εικονολογία

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

«Το στοιχείο που χαρακτηρίζει την ανθρωπότητα [διαχρονικά] είναι η unitas multiplex, η ενότητα στη διαφοροποίηση... του οποίου οι αμέτρητες δυνατότητες εκφράζονται μέσα από την πολυμορφία των πολιτισμών. Σήμερα, η έντονη πληθυσμιακή κινητικότητα στον παγκόσμιο ιστό, επιβάλλει να εδραιωθεί μια ζωντανή διαρκής επικοινωνία ανάμεσα στα ξεχωριστά πολιτιστικά, εθνικά και φυλετικά χαρακτηριστικά και στην απτή πραγματικότητα ενός κόσμου που είναι η πατρίδα όλης της ανθρωπότητας» (Μορέν, 1996: 8-10). Για το λόγο αυτό, τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20<sup>ου</sup> αιώνα και μέχρι σήμερα, η εγχώρια έρευνα των ανθρωπιστικών, και όχι μόνο, επιστημών επικεντρώνεται και σε ζητήματα διαφορετικότητας ("ταυτότητας"- "ετερότητας"): ειδικότερα, η "αναπαράσταση" του "Άλλου" σε νεοελληνικά πεζογραφικά έργα (αδιαβάθητου ηλικιακά αναγνωστικού κοινού) μελετάται σε συνάρτηση με τη στάση των δημιουργών τους απέναντι στο διακύβευμα της "παγκοσμιοποίησης": ιδεολογικό δίλημμα, σχετιζόμενο άμεσα με τη διαπίστωση πως η Λογοτεχνία, με πρόθεση αναπαραστατική και πρόδηλη βιωματική έκφραση (Πολίτης & Μανιάτης, 2015), συμβάλλει στην ανάδειξη θεμάτων, που αφορούν την ατομική ή συλλογική ταυτότητα (Μαλαφάντης, 2005). Η δυναμική αυτή ενισχύεται στην περίπτωση κειμένων της "Πολυπολιτισμικής Λογοτεχνίας" (Κανατσούλη, 2002:

28-32) για ή και για παιδιά-αναγνώστες, επειδή, ακριβώς, "η πράξη της αφήγησης διενεργείται μέσα από τις διπολικές κατηγοριοποιήσεις των προσώπων σε ήρωες και αντιήρωες, φίλους και εχθρούς, καλούς και κακούς" (Αμπατζοπούλου, 2001: 93). Επομένως, ο συγκεκριμένος "τύπος" Λογοτεχνίας καθίσταται ικανός να αποδομήσει δραστικά τα κυρίαρχα στερεότυπα για τον "Εαυτό" και τον "Άλλο", εμπλουτίζοντας τα παιδιά-αναγνώστες με μια ανατρεπτική πολιτισμική πραγματικότητα (Πολίτης & Μανιάτης, 2015)· απ' αυτή την άποψη, λοιπόν, μπορεί να λειτουργήσει και ως "διαμεσολαβητής των πολιτισμών" (Παπαδάτος, 2009: 145). Επικουρικά, η Ιστορία, χρησιμοποιούμενη επιτυχώς από τη μυθοπλασία για την ανατροπή των κυρίαρχων αξιών και των "κανονικοτήτων" (Κωτόπουλος & Καρασαββίδου, 2011), συμπράττει καθοριστικά στην αποδοχή του "αλλότριου". Άλλωστε, η ιστορική μνήμη, θεωρείται δομικό στοιχείο της ταυτότητας και δεν είναι τυχαίο ότι σε εποχές μετάβασης, όπως η τωρινή, οι άνθρωποι «επιστρέφουν» στο κοίταγμά της με «κριτική διάθεση» (Κωτόπουλος & Καρασαββίδου, 2011: 327).

Ο μεσοπόλεμος (1914 – 1939) (Καρβέλης, Κοτζιάς, Μηλιώνης, Στεργιόπουλος & Τσακνιάς, 1993) συνιστά μια εποχή ομολογη, εν μέρει, με τη σημερινή: σημειώνονται αναγκαστικές μετακινήσεις πληθυσμών, παρόμοιες με τις παγκόσμιες πληθυσμιακές (μεταναστευτικές-προσφυγικές) ροές στα τέλη του 20<sup>ου</sup> αιώνα. Στο μεταίχμιο, λοιπόν, της πρώτης προς τη δεύτερη μεσοπολεμική δεκαετία, η λογοτεχνία, λειτουργώντας ως «η συνείδηση της ελληνικής κοινωνίας» (Αθανασιάδης, 1987: 1475), μέσα από την πρωτοποριακή μυθιστορηματική έκφραση, καθίσταται όχι απλά δέκτης των κοινωνικών διεργασιών της εποχής αλλά και μάχιμο όπλο στα πεδία των ιδεών και των πολιτικών σκοπιμοτήτων (Μπασκόζος, 1992: 13): *Πολλά από τα πεζογραφήματα του μεσοπολέμου δεν είναι παρά μια διαμαρτυρία [...]. Η τέχνη πια δεν είναι γυμνή ηδονή και για κείνον που την κατεργάζεται και για κείνον που τη γεύεται. Έχει μια ευρύτερη κοινωνική αποστολή, μια υπέρτερη σκοπιμότητα που μπορεί να εξυπηρετηθεί και για έργα à thèse με πολιτική θέση και χωρίς μαχητικές εξορμήσεις. Ο σκοπός της δεν είναι να διηγηθεί όμορφα μια συγκινητική ιστορία. Πρέπει να πάρει μια στάση αντίκρου στη ζωή, γενικότερα, και στη νεοελληνική πραγματικότητα, ειδικότερα* (Παναγιωτόπουλος, 1980:35-36). Αναμφίβολα, η Μικρασιατική τραγωδία, η ανταλλαγή των πληθυσμών και το ρεύμα της προσφυγιάς... άσκησαν καθοριστική επίδραση στη λογοτεχνική παραγωγή από τη δεκαετία του '20 ως τις μέρες μας (Αγάθος, 2014: 28). Μια από τις "σπουδαίες" ομάδες των πεζογράφων της μεσοπολεμικής περιόδου, εκείνη των "προλεταριακών συγγραφέων με μια προδρομική και πρωτοποριακή για την εποχή της τάση για μια γραφή που είναι κοντά στο ρεπορτάζ, την έρευνα, το ντοκουμέντο" (Μερακλής: 1986: 288), θα "αναδείξει" σύγχρονες της "νοσηρές" κοινωνικές εκφάνσεις. Δύο εκπρόσωποί της με έντονο κοινωνιστικό πνεύμα, η Γαλάτεια Καζαντζάκη και ο Μενέλαος Λουντέμης, θα "αρθρώσουν" το δικό τους "καταγγελτικό" λόγο απέναντι στις "προκλήσεις" της Ιστορίας και των μεσοπολεμικών "προταγμάτων" (υποχρεωτική ανταλλαγή/προσφυγοποίηση των μειονοτήτων των χωρών Ελλάδας-Τουρκίας) (Σβορώνος, 1994: 125): η Καζαντζάκη, "ρεαλίστρια μέσα στην ψυχολογία της" (Γκόλφης, 1935: 535) και υπέρμαχη της κοινωνικής δικαιοσύνης (Κατσίκη, 2005: 118)· ο Λουντέμης, διατεινόμενος: *"Θα μείνω πρωτογονικός και ανήμερος, δεν θα κάνω ποτέ Τέχνη, αλλά Αλήθεια (με μεγάλα γράμματα) και Ζωή (με πιο μεγάλα και ματωμένα γράμματα)"* (Χατζηβασιλείου, 1993: 236).

Ο Τούρκος, ο επίσημος εθνικός "Άλλος", "σύμφωνα με την επίσημη αφήγηση-ιστοριογραφία της Ελλάδας" (Ντεμιροζού, 2005: 951), μελετάται στη νεοελληνική πεζογραφία και στις περιφερειακές εκφάνσεις της (κυπριακή πεζογραφία), δεδομένης της προϋπάρχουσας εργασίας "υποδομής" του Doulis (1977): σε κείμενα για ενήλικες, μόλις, την τελευταία τριακονταετία (Demirözü, 1999· Καφετζάκη, 1999· Μήλλας, 2005· Στυλιανού, 2012· Χατζημωυσής, 1981)· σε κείμενα για παιδιά-αναγνώστες, μόλις, την τελευταία δεκαετία, εκδοθέντα, μάλιστα, από το 1978 έως σήμερα (Αναγνωστοπούλου, 2007· Γουλής, 2013· Κούγκουλος & Κωτόπουλος,

2014· Özşüer, 2016). Από τη βιβλιογραφική αυτή διαπίστωση προκύπτει πως "η φιλολογία δεν έχει κλείσει τους ερευνητικούς λογαριασμούς με... την εποχή του μεσοπολέμου, σχετικά με την πεζογραφική «αναπαράσταση» του Τούρκου ως «Άλλου» στην παιδική του «διάσταση»" (Μπασκόζος, 1992: 13).

## ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ –ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στην παρούσα εργασία διερευνούμε την "αναπαράσταση" του "Άλλου" (εθνικά, γλωσσικά, θρησκευτικά)-Τούρκου με ελληνική υπηκοότητα στη μητροπολιτική Ελλάδα, κατά την παιδική του ηλικία, σε σχέση με την "ταυτότητα" του "Εγώ" (γηγενή Έλληνα). Το υλικό έρευνάς μας συγκροτούν αποσπάσματα από τις ομόθεμες (στη βάση τους, βιωματικές) μυθιστορηματικές συνθέσεις, *Γοναίκες της Γ. Καζαντζάκη* (έτος α' έκδοσης: 1933) και *Συννεφιάζει του Μ. Λουντέμη* (έτος α' έκδοσης: 1948), με όχι αποκλειστική αναγνωστική στόχευση για παιδιά στο σύνολό τους.

Για την εξέταση του τρόπου παρουσίασης της "εικόνας" του "Άλλου" (Τούρκου) στο ερευνητικό μας corpus, εφαρμόζουμε έναν ιδιαίτερο κλάδο της συγκριτικής γραμματολογίας, την *imagologie*, αποδοσμένη στα ελληνικά ως "συγκριτική στερεοτυπολογία των εθνικών εικόνων στη λογοτεχνία" (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992: 13) ή ως "πολιτισμική εικονολογία" (Αμπατζοπούλου, 1998: 139). Η συγκεκριμένη αναγνωστική/ερμηνευτική μέθοδος "αντιμετωπίζει το λογοτεχνικό κείμενο κατ' αρχήν ως μια μαρτυρία, ένα ντοκουμέντο για τον ξένο" (Αμπατζοπούλου, 1988: 239), θεωρώντας πως η λογοτεχνία συμμετέχει σημαντικά στη γένεση, διάδοση και εδραίωση των εθνικών στερεοτύπων (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992: 13). Το υπό μελέτη ερευνητικό μας corpus προσεγγίζεται μεθοδολογικά, σύμφωνα με το εικονολογικό πρότυπο ανάλυσης, όπως έχει προταθεί από τον Γάλλο συγκριτολόγο Daniel-Henri Pageaux και έχει παρουσιαστεί στην ελληνική βιβλιογραφία από την Φραγκίσκη Αμπατζοπούλου, εστιαζόμενο στα ακόλουθα σημεία: "Η ανανεωτική δύναμη μιας εικόνας [του ξένου και του πολιτισμού του] και η αξία της, έγκειται στην παρέκκλισή της από το σύνολο των συλλογικών παραστάσεων και των συμβατικών προϊόντων της κοινωνίας στην οποία γεννιέται, δηλαδή μετά από μια αναγκαία παρέκβαση από το κοινωνικό φαντασιακό. Η έννοια της [πολιτισμικής] εικόνας τίθεται ως κάτι λιγότερο προσδιορισμένο και περισσότερο ως υπόθεση εργασίας, αφού κάθε εικόνα προέρχεται από μια συνειδητοποίηση, έστω ελάχιστη, ενός Εγώ σε σχέση με έναν Άλλο, ενός Εδώ σε σχέση με ένα Αλλού, συνεπώς η εικόνα ενός λαού υπάρχει μόνο σε αντιδιαστολή με την εικόνα του Άλλου, του ξένου" (Αμπατζοπούλου, 1988: 242-245). Η εικονολογική ανάλυσή μας δομείται σε τρία αλληλοδιαπλεκόμενα επίπεδα, προσαρμοσμένα στις ανάγκες και απαιτήσεις του θέματός μας, τα οποία και συνιστούν τα ερευνητικά μας ερωτήματα:

- α) των λέξεων (Ποιες οι λέξεις και τα λεκτικά σχήματα, που κατασκευάζουν την "εικόνα" του "Άλλου";).
- β) της "ιεράρχησης των διαπολιτισμικών σχέσεων μεταξύ του "Εγώ" (αφηγητή) και του "Άλλου" (Ποιες οι διπολικότητες δόμησης του χώρου του "Άλλου", του χρόνου της αφήγησης, της αποκρυστάλλωσης των πράξεων εκφώνησης της "ετερότητας" του "Άλλου", των συναισθημάτων "Εγώ"- "Άλλου";).
- γ) του "σεναρίου" εμφάνισης του "Άλλου" (Ποιες οι διαπροσωπικές σχέσεις "Άλλου" - "Εγώ";).

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΠΟΥ ΠΡΟΕΚΥΨΑΝ

Στα δύο ανθολογηθέντα πεζογραφήματά μας ως ιστορικό-κοινωνικό "συγκεκριμένο" εκλαμβάνεται το χρονικό διάστημα πριν από τον Α' Παγκόσμιο Πόλεμο (1914) και μέχρι την Ανταλλαγή (1923). Αναλυτικότερα:



• **Ο χρόνος των γεγονότων**, ταυτιζόμενος με τον ιστορικό (πραγματικό) χρόνο, διατρέχει:

• αρκετά έτη πριν τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και μέχρι την Ανταλλαγή (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124-130).

• κάμποσους μήνες πριν και μέχρι την Ανταλλαγή (Λουντέμης, χ.χ.: 12).

Ο μυθοπλαστικός (αληθοφανής) χρόνος συνδέεται, άμεσα, με αντίστοιχες βιωμένες εμπειρίες της παιδικής ηλικίας των συγγραφέων, απορρέουσες από τη σχέση τους με τον "Άλλο":

• της Καζαντζάκη (έτος γέννησης: 1881) (Αναγνωστόπουλος & Ζήρας, 2007: 965).

• του Λουντέμη (έτος γέννησης: 1912) (Μερακλής & Θεοφάνη, 2007: 1288).

• **Ο αφηγηματικός χώρος δράσης** τοποθετείται:

• (υπόρρητα) στην Κρήτη (Ηράκλειο) (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124), σε "καθεστώς": υπό την επικυριαρχία της Οθωμανικής αυτοκρατορίας μέχρι την κήρυξή της ως προνομιούχα επαρχία το 1869 (Σβορώνος, 1994: 99)· αυτόνομη, υπό την επικυριαρχία του σουλτάνου από το 1898 έως και το 1913 (Σβορώνος, 1994: 110)· υπό την επικυριαρχία της Ελλάδας από το 1913 και εξής (Σβορώνος, 1994: 117).

• (ρητά) στην ενδοχώρα της Μακεδονίας (Βερτεκόπι ή Σκύδρα) (Λουντέμης, χ.χ.: 11), σε "καθεστώς": υπό την επικυριαρχία της Ελλάδας από το 1913 και εξής (Σβορώνος, 1994: 118)· και με τούρκικο πληθυσμό μέχρι και το 1923 (Σβορώνος, 1994: 125).

Εφαρμόζοντας την πολιτισμική εικονολογική ανάλυση αντιστικτικά στα ανθολογηθέντα μυθιστορήματα *Γυναίκες/Συννεφιάζει*, προέκυψαν τα ακόλουθα ευρήματα:

• **Το δίπολο "Εγώ"- "Άλλος"** συνθέτουν λογοτεχνικά "πρόσωπα" με διαφορετικές "καταβολές":

• δύο επτάχρονες λογοτεχνικές "ηρωίδες" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 123-124):

Η *"Νίνα"* (α΄ πρόσωπη αφηγήτρια-ελληνόφωνη ορθόδοξη χριστιανή, γεννημένη-διαμένουσα στο Ηράκλειο).

Η *"Ζεϊνέμπ"* (τουρκόφωνη μωαμεθανή, γεννημένη-διαμένουσα στο Ηράκλειο: εντόπια "ξένη").

• δύο δεκάχρονοι λογοτεχνικοί "ήρωες" (Λουντέμης, χ.χ.: 11-12· 15):

Ο *"Μέλιος"* (α΄ πρόσωπος αφηγητής-ελληνόφωνος ορθόδοξος χριστιανός, φορέας μια ιδιόρρυθμης "ετερότητας": κωνσταντινουπολίτης πρόσφυγας στη μητροπολιτική του πατρίδα).

Ο *"Σουκρής"* (τουρκόφωνος μωαμεθανός, γεννημένος στην Ελλάδα-διαμένων προσωρινά στον μακεδονίτικο κάμπο: εντόπιος "ξένος").

• **Ο "Άλλος" "συστήνεται":**

• **με το αλλόγλωσσο όνομά του:**

*"Ζεϊνέμπ, Σεντικάχανούμ"* (η μητέρα του "Άλλου") (Καζαντζάκη, χ.χ.: 125).

*"Σουκρής"* (Λουντέμης, χ.χ.: 11).

• **μέσα από λέξεις με επαναληπτικότητα και ηθικές συνδηλώσεις από την πλευρά του παρατηρητή ("Εγώ"),** οι οποίες αναπαράγουν αρνητικά στερεότυπα (έμφυλες προκαταλήψεις):

- Για τις Τουρκάλες (τη μητέρα του "Άλλου"), ταυτίζοντάς τες με το απόλυτα ακάθαρτο, το ηθικά ακάθαρτο, το συμπαντικό κακό, γνωρίσματα ισοδύναμα με θανάσιμο κίνδυνο. Μάλιστα, ο επιθετικός προσδιορισμός τους *"μαγαρισμένες"* (Καζαντζάκη, χ.χ.: 126) (παραπεμπτικός της μίανσης), η ρηματική επίταση αυτού *"βρωμάν ένα μίλι μακρβά"* (Καζαντζάκη, χ.χ.: 126), η εξομοίωσή τους με *"ψόφια σκυλιά"* (Καζαντζάκη, χ.χ.: 126), ευνοούμενες από το *σατανά* (Καζαντζάκη, χ.χ.: 127), αποτελούν σαφή μειωτικό χαρακτηρισμό για τις Τουρκάλες-"Άλλες", κατατάσσοντας εκείνες σε κατηγορία κατώτερη των Ελληνίδων, αφού οι παραπάνω απαξιοτικές κρίσεις: α) απηχούν κληροδοτημένες προκαταλήψεις από τις ευρωπαϊκές μυθολογίες για τον "Ξένο" ως ζώο (Στενού, 1998), β) συνυποδηλώνουν – κυριολεκτικά ή μεταφορικά – τον αλλόθρησκο/άπιστο, καταπατώντας το δικαίωμα της θρησκευτικής ανοχής.

- Για τους Τούρκους (την οικογένεια και τους ομοεθνείς συμπολίτες του "Άλλου"), αποδίδοντάς τους την ιδιότητα του ράθυμου (Λουντέμης, χ.χ.: 16), αλλά, πρώτιστα, του εχθρού του ελληνικού έθνους· εκείνοι αποκαλούνται, όχι ως πρόσωπα, αλλά ως σύνολο, "τουρκαλάδες" (Λουντέμη, χ.χ.: 19), ενώ ο τόπος "αναφοράς" τους "Τουρκιά" (Λουντέμης, χ.χ.: 19).

Η κοινωνία του "Εμείς" οριοθετεί την ομάδα στην οποία ανήκει, απευθύνοντας λεκτικές απαγορεύσεις:

- προς τα μέλη της, στην προοπτική προσέγγισης του "Άλλου" (διαπροσωπικές σχέσεις/σωματική επαφή) (Καζαντζάκη, χ.χ.: 127).

- προς τον "Άλλο", στην προοπτική προσέγγισης του "Εμείς" (διαπροσωπικές σχέσεις) (Καζαντζάκη, χ.χ.: 127).

• **μέσα από τη χρήση τούρκικου ιδιόλεκτου στη διαπροσωπική επικοινωνία του "Άλλου" προς το "Εμείς"** (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124-128, Λουντέμης, χ.χ.: 12-17), το οποίο αποτυπώνει ανάγλυφα την "απόλυτα ξένη πραγματικότητα, αφού συνιστά ένα αναλλοίωτο στοιχείο ετερότητας" (Οικονόμου-Αγοραστού, 1992: 98), ενώ, συνάμα, υποστηρίζει την άποψη πως "καμιά μορφή γλώσσας δεν υπερέχει έναντι άλλης" (Κανατσούλη, 1994: 213).

• **Οι διαπολιτισμικές σχέσεις "Εγώ"- "Άλλου" ιεραρχούνται ως εξής:**

**Ο χώρος του "Άλλου" τοποθετείται:**

• **είτε δίπλα στο χώρο του "Εγώ"**, διαφοροποιούμενος πολιτισμικά, με επικρατέστερα στοιχεία εκείνα του εξωτισμού-οριενταλισμού, δηλαδή "τη συνθετότητα, την έκπληξη, το χρώμα και την ποικιλία" (Foster, 1982: 21): "*Το σπίτι της Ζεϊνέμπρισκότα λίγο πιο πάνω από το δικό μας. Τι περίφημο σπίτι! Και τι περβόλι! Όλα τα λουλούδια, και όλα τα φρούτα που υπάρχουν! Και η Σεντικά Χανούμ να κεντά κάτω από το τσαρντάκι του γιασεμιού με χρυσές κλωστές δυο παγώνια να πίνουν νερό από ένα συντριβάνι*" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124-125).

• **είτε στο "περιθώριο" της κοινωνίας του "Εμείς"**, απόβλητος σε μια αντισυμβατική κατοικία, "*σ' ένα τσαρδί κάτω από μια σκαμιά*" (Λουντέμης, χ.χ.: 12-13).

**Ο χρόνος της αφήγησης δομείται διττά:**

• **ευφορικά**, μέσα από την ανάκληση ευχάριστων παιδικών αναμνήσεων του "Εγώ" για τον "Άλλο", διαπνεόμενες από συναισθηματική εγγύτητα (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124, Λουντέμης, χ.χ.: 18).

• **δυσφορικά**, ανατρέχοντας στην εξωτερική αιτία αμετάκλητης διακοπής της φιλικής σχέσης μεταξύ Εγώ-"Άλλου": την έναρξη των ελληνοτουρκικών εχθροπραξιών (Καζαντζάκη, χ.χ.: 130, Λουντέμης, χ.χ.: 19).

**Οι πράξεις/εκφώνησης της "ετερότητας" του "Άλλου" αποκρυσταλλώνονται:**

• **στα φυσιογνωμικά/σωματικά χαρακτηριστικά του "Άλλου"/μέλους της οικογένειας του "Άλλου"**, αναπαριστάμενα:

- **ελκυστικά**, τα οποία, περιέχουν στοιχεία εξωτικού κάλλους:

- **του "Άλλου"**: "*Τα πλεξουδάκια της που της σκέπαζαν ως τη μέση την πλάτη, όλο δαχτυλίδια και οι αφέλειες στόλιζαν το μέτωπό της με τα λεπτά ίσια φρυδάκια της. Τα σκουρογάλαζα μάτια της και το μελαχροινό της προσωπάκι με το δέρμα του το λείο και δροσερό σα τζάνερο; Τα βαμμένα με κινά δαχτυλάκια της;*" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124-125).

- **της μητέρας του "Άλλου"**: "*Ίδιο λουλούδι, από την κορφή ως τα νύχια!*" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 127).

- **απωθητικά**, τα οποία αντανακλούν προκαθορισμένες φυλετικές/ρατσιστικές στάσεις για τη χρωματική ιδιαιτερότητα της επιδερμίδας του "Άλλου" (Κανατσούλη, 1994)· στο μελετώμενο κείμενο, λοιπόν, η χρωματική διαφοροποίηση της επιδερμίδας του "Άλλου" και της γιαγιάς εκείνου, μαύρη και κίτρινη, αντίστοιχα, σχετίζεται - πρώτιστα - με τη βρωμιά και υπόρρητα με τη φυσική και κοινωνική κατωτερότητα:

- του "Άλλου": "Άσκημος σα μάρτυρας με κάτι χοντρές άσκημες χειλάρες που στάζανε παχύ σάλιο κι ύστερα γλειφότανε μαύρος μαύρος με χέρια ... λίγο άπλυτα με κουρεμένο κεφάλι το μούτρο του ήταν πικρό-πικρό σαν ένα μωβ κρινάκι που το πετροβόλησαν" (Λουντέμης, χ.χ.: 11'13'21'23).
  - της γιαγιάς του "Άλλου": "Μια γερόντισσα...με αφανισμένα μάτια, με κοκαλιάρικο στήθος, με έρημο βλέμμα, τα δάχτυλά της πολύ κίτρινα, τα νύχια της κίτρινα" (Λουντέμης, χ.χ.: 16-17).
  - στα ηθικά χαρακτηριστικά του "Άλλου"/ μέλους της οικογένειας του "Άλλου", αναπαριστάμενα:
    - θετικά:
      - καλοπροαίρετη διάθεση του "Άλλου" προς το "Εγώ"(Καζαντζάκη, χ.χ.: 124).
      - ειλικρινής ομολογία της μητέρας του "Άλλου" προς το "Εμείς", αναφορικά με δήθεν απόπειρα εκείνης για θρησκευτικό προσηλυτισμό ανήλικου μέλους του "Εμείς" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 128-129).
      - σεβασμός, τιμιότητα, καλοσύνη του "Άλλου" προς το "Εγώ" (Λουντέμης, χ.χ.: 11'13), μέσα από μια διαπροσωπική σχέση, αρχικά, επαγγελματική ("Μέλιος": αφεντικό/υπαίθριος πωλητής φρούτων-"Σουκρής": παραγιός) και, στη συνέχεια, φιλική-αδελφική.
      - ψυχική εγγύτητα του "Άλλου" προς την οικογένειά του (Λουντέμης, χ.χ.: 17).
      - ευγνωμοσύνη της οικογένειας του "Άλλου" προς το "Εγώ", λόγω της έμπρακτης συμπαράστασης εκείνου στο καθημερινό βιοποριστικό "δράμα" της (Λουντέμης, χ.χ.: 16'18).
    - στην ενδυμασία του "Άλλου"/μέλους της οικογένειας του "Άλλου", αναπαριστάμενη:
      - παραδοσιακή-πλούσια:
        - του "Άλλου": "Η Ζεϊνέμπ... Με τα τσοκαράκια της, με το μακρύ παρδαλόχρωμο, ζωσμένο σφιχτά στη μέση φουστανάκι της, το <ζιπούνι> της όπως το τόλεγεκι από κάτω, τέσσερα δάχτυλα το κάτασπρο νταντελάτο πανταλόνι της!..." (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124).
      - παραδοσιακή-φτωχική:
        - του "Άλλου", ο οποίος αδυνατούσε να αγοράσει "φέσι [...] και σακάκι" (Λουντέμης, χ.χ.: 20'30).
        - της γιαγιάς του "Άλλου", η οποία φορούσε "...ξεθωριασμένα φτηνά ρούχα, μια σαλβάρα, απ'αυτές που φοράνε οι γυναίκες έεε πέρα στην Ανατολή, κι ένα φακιόλι μουντό" (Λουντέμης, χ.χ.: 16).
    - στο επίπεδο διαβίωσης του "Άλλου"/της οικογένειάς του, αναπαριστάμενο:
      - ικανοποιητικό(Καζαντζάκη, χ.χ.: 125).
      - εξαθλιωμένο (Λουντέμης, χ.χ.: 11-12).
  - στις θρησκευτικές δοξασίες/πεποιθήσεις του Άλλου/της οικογένειάς του, αναπαριστάμενες:
    - μέσα από την πίστη του "Άλλου"/της μητέρας του στη βασκανία, φέροντας "μια ελίτσα από λάδανο ανάμεσα στα φρύδια" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 125).
    - μέσα από την πίστη του "Άλλου"/της μητέρας του στο Ισλάμ:
      - τηρώντας τα θρησκευτικά τυπολατρικά, όπως "την καθημερινή προσευχή" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 128).
      - κάνοντας όρκο στο όνομα του ισλαμικού Θεού (Αλλάχ) (Λουντέμης, χ.χ.: 20).
- Εκδήλωση συναισθημάτων του "Εγώ" προς τον "Άλλο":**
- θετικών:
    - ανιδιοτελής φιλία του "Εγώ" προς τον "Άλλο":
    - παρομοιαζόμενη από το ενήλικο - πλέον - "Εγώ" "μ'ένα γλυκό φως αβασίλειτο [ανάμεσα στο σύνολο των αναμνήσεων της παιδικής ηλικίας]" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 124),
    - περιγραφόμενη μονολεκτικά από το ελληνόπουλο-"Εγώ", χρησιμοποιώντας το τούρκικο ιδιόλεκτο "αρκαντάσης (φίλος, αδερφός...)" (Λουντέμη, χ.χ.: 18).

## Εκδήλωση συναισθημάτων του "Εμείς" προς τον "Άλλο":

### • θετικών:

- φιλία, συμπάθεια και υποστήριξη μιας μειοψηφίας από την κοινωνία του "Εμείς" προς τον "Άλλο":

- της οικογένειας του "Εγώ", "επικυρωμένη" μέσα από αμοιβαίες επισκέψεις, ανταλλαγή δώρων, καθώς και σεβασμό στη θρησκευτική διαφορετικότητα του "Άλλου" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 125-129).

- του Δημητρώ, σιδηροδρομικού εργάτη-"στιγματισμένου" προοδευτικού, ο οποίος στη θέα του θανατηφόρου σιδηροδρομικού δυστυχήματος του "Άλλου" (τουρκόπουλου) δακρύζει (Λουντέμης, χ.χ.: 26-28).

### • αρνητικών:

- εκ προοιμίου απέχθεια, κακία και μισαλλοδοξία ηλικιωμένης θρησκόληπτης "εκπροσώπου" από την κοινωνία του "Εμείς" προς τον "Άλλο" (τη "Ζεϊνέμπ" και τη μητέρα της) (Καζαντζάκη, χ.χ.: 126-127).

• Η διαπροσωπική επικοινωνία "Άλλου"- "Εγώ" διακατέχεται από συναισθήματα του "Άλλου" και της οικογένειάς του προς το "Εμείς" (την οικογένεια του "Εγώ"):

### • θετικά:

- φιλία, εκτίμηση, ευγνωμοσύνη του "Άλλου" και της οικογένειάς του προς μια μειοψηφούσα ομάδα από την κοινωνία του "Εμείς", η οποία επιδεικνύει απροκατάληπτη/ισότιμη στάση απέναντί τους (Καζαντζάκη, χ.χ.: 125-126, Λουντέμης, χ.χ.: 13-18).

- σεβασμό του "Άλλου" προς ετεροφοβική "εκπρόσωπο" από την κοινωνία του "Εμείς", προσφωνώντας εκείνη "*κυρία γειτόνισσα*" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 129).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα ερευνητικά μας ευρήματα καταδεικνύουν πως οι Καζαντζάκη και Λουντέμης, μέσα από τη μυθιστορηματική τους γραφή, "*ενός κατά βάση ειρωνικού και συχνά ανατρεπτικού είδους [...] κρίνουν και υπονομεύουν την κυρίαρχη μεσοπολεμική εθνικιστική ιδεολογία, [...] αποφεύγοντας να κολακέψουν τις αισθητικές συνήθειες του αναγνωστικού κοινού, [...] επινοητικοί και βαθύτατα επαναστατικοί*" (Αμπατζοπούλου, 2001: 94). Η ανανεωτική-αναστοχαστική αφηγηματική "συγκρότηση" του "Άλλου" (Τούρκου), λοιπόν, δομείται μέσα από τις ακόλουθες ανασκευαστικές συγγραφικές τεχνικές:

• της ρεαλιστικής παράθεσης των ιστορουμένων περιπετειών του "Άλλου" (Τούρκου) και της πρόκλησης συγκινησιακής αναγνωστικής φόρτισης.

• της πρωτοπρόσωπης αφήγησης και του αισθήματος οικειότητας, που παρέχεται προς τους μικρούς αναγνώστες, μέσα από την "ταύτιση"-βίωση των όσων συμβαίνουν.

• της ταύτισης των κύριων μυθιστορηματικών "προσώπων" με τους αφηγητές, ώστε να εξασφαλίζεται η ανάδυση της εσωτερικότητας των "προσώπων".

• του επιστολικού μυθιστορήματος *Γυναίκες* και της αντίστοιχης μελετώμενης επιστολής μεταξύ των "ηρωίδων" "Νίνας" (δασκάλας) - "Καίτης" (φοιτήτριας Φιλολογίας), η μορφή της οποίας υποσκάπτει το ρεαλιστικό χαρακτήρα της αφήγησης, δίνοντας αυτοαναφορικές προεκτάσεις (Νικολάκη, 2001).

• της αυτο-αναφορικότητας των αληθοφανών μυθιστορηματικών "προσώπων", ουσιαστικά, του αυτοβιογραφικού/οικείου λόγου των δύο συγγραφέων, με τίτλους όχι κατευθυντικούς για το επικείμενο περιεχόμενο· κι αυτό, αφού "οι άτυποι τίτλοι προσφέρουν αναμφισβήτητα [κείμενα] μιας ουσιαστικής χειραφέτησης από την κυρίαρχη ιστορικά τιτλοφορική πρακτική των αυτοβιογραφικών έργων" (Πασχαλίδης, 1993: 282), προκαλώντας ένα ισχυρό δραματικό αποτέλεσμα.

• της σταδιακής δημιουργίας ατμόσφαιρας πανικού (suspense) (κατά τη σιδηροδρομική αναχώρηση προς την Τουρκία της οικογένειας του "Σουκρή", χωρίς εκείνον), της πλάνης (ο "Σουκρή" καταδιώκει, τρέχοντας το τρένο), της ανατροπής

(ο "Σουκρής", επιχειρώντας να επιβιβαστεί στο τρένο, συνθλίβεται από ένα εισερχόμενο τρένο), επιτυγχάνοντας "[την] προσέγγιση αυτού που αδυνατούμε να ενσωματώσουμε" (Νικολάκη, 2001: 116).

- των αφηγηματικών αντιθέσεων, μέσα από τον τονισμό θετικών χαρακτηριστικών για τον "Άλλο" (Τούρκο) (εξωτερικών-εσωτερικών), είτε από μια μειοψηφία του "Εμείς", είτε από τον ίδιο τον "Άλλο", και τη συνακόλουθη δημιουργία "ρωγμών" στα απαξιωτικά στερεότυπα για εκείνον (Τουρκάλα: "μιαρή" σωματικά-ηθικά, λόγω της διπλής της "ετερότητας", εντόπια ξένη-έμφυλη "Άλλη". Τούρκος: ο κατεξοχήν εχθρός της ελληνικής φυλής· τουρκόπουλο: "μιαρό" σωματικά-ηθικά, λόγω της "ιδεολογίας της χρωμάτωσης").

- της πολυφωνικής μυθιστορηματικής αφήγησης, η οποία επιτρέπει την ανάδυση της "φωνής" και της σκέψης του "Άλλου" (Τούρκου)· μιας "φωνής" ανεξάρτητης και ισχυρής, που επιλέγει συνειδητά τη διατήρηση και προβολή της "ετερότητάς" της, αντιτιθέμενη στην αφομοίωση, μέσα από τη σύνολη παρουσία της (εξωτερική: φυσικά γνωρίσματα, ενδυμασία, λεξιλόγιο/εσωτερική: ηθικά προτερήματα, γλωσσικό ιδίωμα, θρησκευτικές πεποιθήσεις)· μιας "φωνής", "που αποκλίνει από το προσδοκώμενο και σύνηθες, που διεγείρει τη σκέψη, που την ξαφνιάζει και που τη δραστηριοποιεί" (Αμπατζοπούλου, 1998: 262). Ειδικότερα, αναφορικά με την έμφυλη "Άλλη" (Τουρκάλα) και την αποτρεπτική "εικόνα" της σε κείμενα άλλων συγγραφέων, ως ηλίθια, πρόθυμη και με απεριόριστη σεξουαλικότητα (Said, 1996: 250), η μητέρα της "Ζεϊνέμπ" αντιτάσσει τη δική της προσωπικότητα: η εκλεπτυσμένη "εικόνα" και η χάρη, που αποπνέει η "Σεντικά Χανούμ", παραπέμπει σε άτομο με ανώτερο κοινωνικό και πιθανόν μορφωτικό επίπεδο, η οποία εκδηλώνει φιλικές διαθέσεις και αναπτύσσει οικειότητα με μία γειτονική της οικογένεια από την κοινωνία του "Εμείς", διεκδικώντας το θρησκευτικό της δικαίωμα, σεβόμενη, ταυτόχρονα, τη θρησκευτική "ετερότητα" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 125-129). Η ανάδειξη του δυναμικού γυναικείου χαρακτήρα της "Σεντικά Χανούμ", που αποκλίνει από τα κοινωνικά στερεότυπα της εποχής εκτύλιξης του "μύθου", αποκαλύπτει μια διαφορετική γυναικεία "ταυτότητα", συνδεδεμένη με την κυρίαρχη θεματική των έργων της Καζαντζάκη: "το βαθύτατο φεμινιστικό πνεύμα, [εκφραζόμενο μέσα από την] αδέσμευτη και περήφανη γυναίκα, που ξέρει να μην υποκύπτει σε οποιαδήποτε καταπίεση" (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2005: 111). Στο σημείο αυτό καταδεικνύεται η καθοριστική συμβολή της γυναικείας μεσοπολεμικής λογοτεχνικής γραφής στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονταν οι γυναίκες την εποχή τους, την κοινωνία και τις αναπτυσσόμενες σχέσεις μέσα σ' αυτή (Αναγνωστοπούλου, 2007).

Σε μια διεξοδικότερη θεώρηση της "εικόνας" του εθνοτικού "Άλλου" (Τούρκου) στην ελληνική πεζογραφία της μεσοπολεμικής περιόδου, οι Καζαντζάκη και Λουντέμης, έχοντας ασπαστεί τη θεωρία του ιστορικού υλισμού, αλλά παραμένοντας – ταυτόχρονα – αδογματίστοι (Καστρινάκη, 1998: 424, Μερακλής & Θεοφάνη, 2007: 1288), προσχωρούν στο επαναστατικό κίνημα της χώρας μας, "[ώστε] δίνουν πίνακες της αστικής παρακμής με τέτοια ρεαλιστική δύναμη και πάθος για την αλλαγή αυτής της κοινωνίας, που αποτελούν λαμπρές σελίδες της προοδευτικής, της κοινωνικά προβληματισμένης λογοτεχνίας μας" (Αδάμος, 1986: 95). Μετέχοντας, αναπόφευκτα, στη μεσοπολεμική ιδεολογική πάλη "μεταξύ υλιστών και ιδεαλιστών, διεθνιστών και εθνικιστών" (Vitti, 1987: 369), ανάγουν επίμονα το εθνικό ζήτημα σε κοινωνικό· για το λόγο αυτό, στη χορεία των χειμαζόμενων κοινωνικά "ηρώων" τους κρίνουν σκόπιμο να εντάξουν και τους ανταλλάξιμους - πλέον - μειονοτικούς πληθυσμούς των χωρών Ελλάδας-Τουρκίας, τους "Άλλους"- πρόσφυγες/φορείς μιας ιδιόρρυθμης "ετερότητας": έχοντας απωλέσει την πατρίδα (με τις έννοιες του ανήκειν και του προσδιορίζεσθαι), βιώνουν κρίση "ταυτότητας", προσδιοριζόμενοι – πλέον – ως ένα είδος "οριακού" ανθρώπου (Τσαούσης, 1985: 161-162). Ανασυστήνοντας, λοιπόν, τον εθνοτικό "Άλλο" μέσα από όρους κοινωνικής διαπάλης, οι δύο "κοινωνιστές" πεζογράφοι αξιοποιούν ανάλογα τη θεματική της βίαιης (αμοιβαίας, υποχρεωτικής και αμετάκλητης) μετακίνησης των

ελληνοτουρκικών μειονοτήτων: "Για αυτούς, η περιπέτεια της προσφυγιάς αποτελεί αφορμή για καταγγελία αφενός των επιπτώσεων ενός πολέμου (του Πρώτου Παγκόσμιου και της απόληξής του, της μικρασιατικής Καταστροφής) που στερείτο ιδεολογικής νομιμότητας, αφετέρου της μειονεκτικής κοινωνικής θέσης, στην οποία περιέπεσαν οι πρόσφυγες των χωρών Ελλάδας-Τουρκίας, [...] εξαιτίας των αδικιών μιας καπιταλιστικής ταξικής κοινωνίας, [...] καθιστώντας τους πρόσφυγες προλετάριους" (Καφετζάκη, 1999: 97).

Στο μυθιστόρημα *Γυναίκες*, αποτελούμενο από τα γράμματα που ανταλλάσσουν μεταξύ τους επτά αδερφές, με κύρια θεματική τις ερωτικές τους σχέσεις, μία από κείνες, η "Νίνα" (ταυτιζόμενη με τη συγγραφέα) δεν αφηγείται κάποια ανάλογη προσωπική της ιστορία, αλλά ένα κατηγορητήριο εναντίον της αστικής κοινωνίας. Μάλιστα, ανατρέχοντας στις αναμνήσεις της παιδικής της ηλικίας, ανασύρει την αιτία μεταστροφής της στον κομμουνισμό: την ακούσια διακοπή της ελληνοτουρκικής φιλίας δύο οικογενειών, της δικής της και της φίλης της "Ζεϊνέμπ", λόγω εξωγενών (ταξικών) παραγόντων: οραματιζόμενη, λοιπόν, την εγκαθίδρυση της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναρωτιέται: "Αχ, τότε θάρθει η στιγμή που θ' ανατραπεί το σύμπαν; Κι όχι τόσο για το καλύτερο αύριο που σίγουρα θα ξημερώσει, όσο για την τελεία και παύλα που θα βάλει το σήμερα.... Ό,τι θέλω ό,τι διψάω είναι να δω τον κόσμο που μας τριγυρνάει να χαθεί, να εξαφανιστεί, να πάει στο διάολο! [...] Μια πονεμένη, ματωμένη καρδιά [...] ζητά το δικαίωμά της στη ζωή. Την ακούς; Όχι. Το ξέρω. Πώς να την ακούσεις; Αν δεν πάψεις ν' ακούς αποκλειστικά τους χτύπους της δικής σου καρδιάς, πώς θα την ακούσεις;" (Καζαντζάκη, χ.χ.: 35· 115-116).

Στο μυθιστόρημα *Συννεφιάζει*, στις πρώτες – κιόλας – σελίδες του, ο κεντρικός "ήρωας" "Μέλιος" (μικροπωλητής φρούτων, σε ανέχεια), το alterego του συγγραφέα, γνωστοποιεί τη σύναψη ισότιμης σχέσης (επαγγελματικής – φιλικής) με τον "Άλλο" (τουρκόπουλο), το συνομήλικό του "Σουκρή", και οι δυο τους φορείς μιας ιδιόρρυθμης "ετερότητας": του "Ξένου" χωρίς να είναι "Άλλος" στη μητροπολιτική του πατρίδα, με όλες τις συνακόλουθες αντιξοότητες της συγκεκριμένης ιδιότητας: επιπρόσθετα, "συνδέονται" και με εμφανή σωματική "ετερότητα": ο πρώτος μειονεκτεί σωματικά (κουτσαίνει), ο δεύτερος είναι έγχρωμος (μαύρος). Κατά την εξέλιξη της πλοκής, οι "Άλλοι" (Τούρκοι-Έλληνες)/πρόσφυγες-"οριακοί" άνθρωποι, αναζητώντας από κοινού τα αίτια του αμοιβαίου βίαιου εκπατρισμού τους, αδυνατούν να απαντήσουν: δίχως άλλο, το ερώτημα αυτό συνιστά "κραυγή" που υψώνει η μεγάλη στέρηση και η περιφρόνηση [...] που προκαλεί η συναίσθηση της απέραντης αδικίας" (Χάρης, 1977: 143).

Η Καζαντζάκη "έζησε πολεμώντας" (Αλεξίου, 1927: 232) για κοινωνική δικαιοσύνη. Ο Λουντέμης με δήλωσή του: "Δεν έκανα καμιά αποστασία από την αλήθεια. [...] Έζησα με τους ταπεινούς και τους καταφρονεμένους. Γι' αυτούς έγραφα, γι' αυτούς αγωνίστηκα μ' αγάπη" (Σιούμπουρας, 2005: 125). Ουμανιστικά, λοιπόν, απάντησαν και στις μεσοπολεμικές ιστορικές - κοινωνικές προ(σ)κλήσεις, μέσα από τη λογοτεχνική "φωνή" του κατεξοχήν κατατρεγμένου από το κοινωνικό φαντασιακό, του εθνοτικά Άλλου (Τούρκου).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγάθος, Θ. (2014). *Η εποχή του μυθιστορήματος. Αναγνώσεις της πεζογραφίας της γενιάς του '30*. Αθήνα: Γκοβόστης.

Αδάμος, Τ. (1986). *Πνευματικές φυσιγνωμίες*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Αθανασιάδης, Ν. (1987). Η Γενιά του Τριάντα. *Νέα Εστία*, 1449, 1475-1479.

Αλεξίου, Α. (1927). Ψυχολογικά σημειώματα για τις σύγχρονες ελληνικές προσωπικότητες. Γιάννης Κοντυλάκης - Γαλάτεια Αλεξίου. *Νεοελληνικά Γράμματα*, 5, 224-233.

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη λογοτεχνία. Ζητήματα Ιστορίας και Μυθοπλασίας*. Ο. Σχινιάς (επιμ.). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αμπατζοπούλου, Φ. (2001). Η πολιτισμική εικονολογία και οι στόχοι της. *Διαβάζω*, 417, 92-95.
- Αναγνωστόπουλος, Β.Δ. & Ζήρας, Α. (2007). Καζαντζάκη Γαλάτεια. Σε *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι* (σ. 965-966). Αθήνα: Πατάκης.
- Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γκόλφης, Ρ. (1935). Εισαγωγή στη νεοελληνική πεζογραφία. *Τα Νέα Γράμματα*, 10, 532.
- Γουλής, Δ. (2013). Αναπαραστάσεις Τουρκοκυπρίων σε κείμενα κυπριακής παιδικής λογοτεχνίας. *KEIMENA*, 16, 1-17. Ανακτήθηκε 31/10/2017 από: <http://keimena.ece.uth.gr/main/t16/07-goulis.pdf>
- Demirözü, D. (1999). *Η εικόνα του Τούρκου στη Γενιά του '30*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Doulis, T. (1977). *Disaster and Fiction: Modern Greek fiction and the Asia Minor disaster of 1922*. Berkeley: University of California Press.
- Foster, S. W. (1982). The exotic as a symbolic system. *Dialectical Anthropology*, 7, (1), 21-30.
- Καζαντζάκη, Γ. (χ.χ.). *Γυναίκες*. Θεσσαλονίκη: Πρόοδος.
- Κανατσούλη, Μ. (1994). Ο ρατσισμός στο ελληνικό παιδικό βιβλίο. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου (επιμ.), *Παιδική Λογοτεχνία. Θεωρία και πράξη. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Καστανιώτης, 196-215.
- Κανατσούλη, Μ. (2002). *Αμφίσημα της Παιδικής Λογοτεχνίας. (Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα)*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες..
- Καρβέλης, Γ., Κοτζιάς, Α., Μηλιώνης, Χ., Στεργιόπουλος, Κ. & Τσακνιάς, Σ. (1993). Πρόλογος. Στο (χ. επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως το δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914-1939). Τόμος Α΄*. Αθήνα: Σοκόλης, 13-15.
- Καστρινάκη, Α. (1998). Γαλάτεια Καζαντζάκη. Στο Γ. Δάλλας (επιμ.), *Η παλαιότερη πεζογραφία μας. Από τις απαρχές της ως τον πρώτο παγκόσμιο πόλεμο. Τόμος Ι΄*. Αθήνα: Σοκόλης, 422-465.
- Κατσίκη – Γκίβαλου, Α. (2005). *Φιλολογικές διαδρομές Β΄* (6<sup>η</sup> εκδ.). Αθήνα: Πατάκης..
- Καφετζάκη, Τ. (1999). *Προσφυγιά και λογοτεχνία. Εικόνες του μικρασιάτη πρόσφυγα στη μεσοπολεμική πεζογραφία*. (Διδακτορική διατριβή). Αθήνα: Πάντειον Πανεπιστήμιον Πολιτικών και Κοινωνικών Επιστημών. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/11386>
- Κούγκουλος, Θ. Β. & Κωτόπουλος, Τ. Η. (2014). Η εικόνα του Τούρκου στην ελληνική / παιδική εφηβική λογοτεχνία: πρώτες εκτιμήσεις. Στο Σ. Παπαδόπουλος (επιμ.), *Η σύννοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*. Αλεξανδρούπολη: Θαλής-Ε.Κ.Π.Α.-Δ.Π.Θ., 203-217.
- Κωτόπουλος, Τ. Η. & Καρασαββίδου, Ε. (2011). Περιθωριακές ταυτότητες στη σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία. Στο Κ. Α. Δημάδης (επιμ.), *Ταυτότητες στον ελληνικό κόσμο (από το 1204 έως σήμερα). Τόμος Α΄. Πρακτικά Δ΄ Πανευρωπαϊκού Συνεδρίου της Ευρωπαϊκής Εταιρείας Νεοελληνικών Σπουδών, Γρανάδα 9-12 Σεπτεμβρίου 2010* (σ.327-342). Αθήνα: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών.

- Λουντέμης, Μ. (χ.χ.). *Συννεφιάζει* (6<sup>η</sup>εκδ.). Αθήνα: χ.ε.
- Μαλαφάντης, Κ. (2005). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μερακλής, Μ.Γ. (1986). Σπουδαίοι συγγραφείς της γενιάς του '30. *Παρνασσός*, 2, 284-292.
- Μερακλής, Μ. Γ. & Θεοφάνη, Γ. (2007). Λουντέμης, Μενέλαος. Σε *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι* (σ. 1288). Αθήνα: Πατάκης.
- Μήλλας, Η. (2005). *Εικόνες Ελλήνων και Τούρκων. Σχολικά βιβλία, ιστοριογραφία, λογοτεχνία και εθνικά στερεότυπα* (3<sup>η</sup>εκδ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Μορέν, Ε. (1996). Γη πατρίδα. *Courrier της Unesco. Ειρήνη μια νέα αρχή*, 1, 8-10.
- Μπασκόζος, Γ. Ν. (1992). Ο Μεσοπόλεμος και η Πεζογραφία. *Διαβάζω*, 279, 13.
- Νικολάκη, Ε. Α. (2001). Νίκου Καχτίση, Η Ομορφάσχημη: η αποδόμηση των στερεοτύπων ως αυτοαναφορά και "αναφορική κριτική". *Διαβάζω*, 417, 114-119.
- Ντεμιροζού, Ν. (2005). Η Εικόνα του Τούρκου στο πεζογραφικό έργο του Γιώργου Θεοτοκά. *Νέα Εστία*, 1784, 948-968.
- Οικονόμου-Αγοραστου, Ι. (1992). *Εισαγωγή στη Συγκριτική Στερεοτυπολογία των εθνικών χαρακτηριστικών της λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: UniversityStudioPress.
- Özsüer, E. (2016). *Οι δυο όψεις του ίδιου νομίσματος. Ελληνικά και τούρκικα βιβλία ιστορικής μυθοπλασίας για παιδικό κοινό*. Αθήνα: Περίπλους.
- Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1980). *Τα πρόσωπα και τα κείμενα. Τόμος Β΄. Ανήσυχα χρόνια* (2<sup>η</sup>εκδ.). Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Παπαδάτος, Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πασχαλίδης, Γ. (1993). *Η ποιητική της αυτοβιογραφίας*. Αθήνα: Σμίλη
- Πολίτης, Δ. & Μανιάτης, Π. (2015). Από τη διαπολιτισμική διαχείριση της ετερότητας στη διαλεκτική συγκρότηση της υποκειμενικότητας: Το ζήτημα των ταυτοτήτων στη σύγχρονη Λογοτεχνία για Παιδιά και Εφήβους. *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. Λογοτεχνία και διαπολιτισμικές διαδρομές*. Κομοτηνή: 1-14. Ανακτήθηκε από: [http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index\\_htm.../Politis\\_Maniatitis.pdf](http://utopia.duth.gr/~mdimasi/cng/index_htm.../Politis_Maniatitis.pdf)
- Σβορώνος, Ν. Γ. (1994). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας* (13<sup>η</sup>εκδ.). (Α. Ασδραχά, μεταφρ). Αθήνα: Θεμέλιο
- Σιούμπουρας, Φ. (2005). *"Ο δικός μας Μενέλαος Λουντέμης". Ο άνθρωπος που έκλεβε μόνο τριαντάφυλλα*. Αθήνα: Δωρικός.
- Στενού, Κ. (1998). *Εικόνες του Άλλου. Η ετερότητα από το μύθο στην προκατάληψη*. Σ. Μπενβενίστε (επιμ.). (Σ. Μπενβενίστε & Μ. Παπαδήμα, μεταφρ.). Αθήνα: Εξάντας.
- Στυλιανού, Χ. (2012). *Η εικόνα του ξένου στην Κυπριακή πεζογραφία (1960-1974). Οι ειδικές περιπτώσεις εθνικών "άλλων"- "εχθρών", Άγγλων και Τούρκων*. (Μη δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.
- Said, E. (1996). *Οριενταλισμός*. (Φ. Τερζάκης, μεταφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
- Τσαούσης, Γ. Δ. (1985). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στην κοινωνιολογία* (3<sup>η</sup> έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.



Vitti, M. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* (2<sup>η</sup> εκδ.). (Μ. Ζορμπά, μεταφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.

Χάρης, Π. (1977). Ο Λουντέμης. *Νέα Εστία*, 1190, 142-143.

Χατζηβασιλείου, Β. (1993). Μενέλαος Λουντέμης. Στο (χ. επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914-1939). Τόμος Ε'.* Αθήνα: Σοκόλης, 232-279.

Χατζημωυσής, Π. (1981). *Βιβλιογραφία 1919-1992. Μικρασιατική εκστρατεία, ήττα, προσφυγιά.* Αθήνα: Ερμής.

## Μία εικόνα χίλιες λέξεις: Βιβλία για αναγνώστες προσχολικής ηλικίας με οπτική αναπηρία.

Γιαννικοπούλου Αγγελική, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,  
Τ.Ε.Α.Π.Η, [aggianik@ecd.uoa.gr](mailto:aggianik@ecd.uoa.gr)  
Σταύρου Ελευθερία, Νηπιαγωγός/ Φοιτήτρια ΠΜΣ Ειδική Αγωγή, Τ.Ε.Α.Π.Η,  
[stavrou.eleftheria@gmail.com](mailto:stavrou.eleftheria@gmail.com)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Γνωστή και ιδιαίτερα δημοφιλής η ρήση «Μία εικόνα αξίζει χίλιες λέξεις». Τι γίνεται όμως στην περίπτωση που προβλήματα όρασης εμποδίζουν κάποιον να τη δει; Και πόσο περιπλοκότερη καθίσταται η κατάσταση, όταν αυτός είναι ένα παιδί προσχολικής ηλικίας, το οποίο, ενώ δεν γνωρίζει ανάγνωση, 'διαβάζει' τα βιβλία του όχι μόνο με τη βοήθεια ενός ενήλικου διαμεσολαβητή αναγνώστη που προφέρει δυνατά τις λέξεις, αλλά και των εικόνων που αναπαριστούν οπτικά ένα ολόκληρο σύμπαν; Και επιπλέον, πώς το τυφλό παιδί προσεγγίζει τη λογοτεχνία, όταν τα βιβλία που απευθύνονται σε αναγνώστες αυτής της ηλικίας είναι στο σύνολό τους εικονογραφημένα, και σε ένα μεγάλο ποσοστό γνήσια εικονοβιβλία (picture books), δηλαδή κείμενα όπου η ιστορία επικοινωνείται πρωτίστως με τη συνδρομή της εικόνας; Με βάση τους παραπάνω προβληματισμούς, γίνεται μια προσπάθεια σκιαγράφησης του εκδοτικού τοπίου, διεθνούς και ελληνικού, αναφορικά με τα βιβλία για παιδιά με οπτική αναπηρία και της συμβολής ιδιωτών και οργανισμών στην παραγωγή και διάδοση τέτοιων βιβλίων. Η έλλειψη απτικών βιβλίων οδηγεί τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς στην αξιοποίηση άλλων εναλλακτικών τρόπων ανάγνωσης (π.χ. συνοδευτικά αντικείμενα ιστοριών) και στη δημιουργία 'χειροποίητων' απτικών βιβλίων. Για αυτό μεγάλο ενδιαφέρον αποκτά η μελέτη των κανόνων και αρχών που διέπουν την απτικοποίηση των εικόνων με στόχο την καλύτερη 'ανάγνωσή' τους από τον νεαρό αναγνώστη τους.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Εικονογραφημένο βιβλίο, Οπτική αναπηρία, Παιδιά προσχολικής ηλικίας

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Συχνά μιλώντας για το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο χρησιμοποιούμε την ιδιαίτερα δημοφιλή ρήση «Μία εικόνα χίλιες λέξεις». Όμως, πώς μπορεί να γεφυρωθεί η εγγενής αντίθεση ανάμεσα σε ένα βιβλίο που στηρίζεται στην οπτική τροπικότητα και έναν αναγνώστη που στερείται της δυνατότητας να την προσεγγίσει; Γι' αυτό συχνότατα συμβαίνει στην πράξη παιδιά με προβλήματα όρασης να στερούνται της αναγνωστικής εμπειρίας, αφού οι γονείς θεωρούν ότι η ύπαρξη εικόνων σε βιβλία που εκείνα δεν μπορούν να δουν καθιστά ιδιαίτερα δύσκολη, αν όχι αδύνατη, τη διαδικασία της ανάγνωσης (Crespo, 1990). Εξάλλου, η αναλυτική περιγραφή των εικόνων εκ μέρους των ενηλίκων συναναγνωστών, ένας τρόπος με τον οποίο συχνά καλύπτεται στην πράξη η αδυναμία όρασης, αποδεικνύεται ένα πολύ κοπιαστικό εγχείρημα τόσο για τον ενήλικο που διαβάζει όσο και για τον ανήλικο αναγνώστη που ακούει. Άλλωστε, ακόμη και οι γονείς που ακολουθούν αυτήν την τακτική, κατανοούν ότι αναπόφευκτα η περιγραφή τους είναι κατώτερη των ίδιων των εικόνων (Norman, 2003).

Όμως, και παρά τις πρακτικές δυσκολίες, εξακολουθεί να είναι κοινή πεποίθηση ότι δεν αποτελεί λύση ο αποκλεισμός των παιδιών προσχολικής ηλικίας με προβλήματα όρασης από την εμπειρία της ανάγνωσης. Όπως ακριβώς συμβαίνει με τους βλέποντες, και τα παιδιά με μειωμένη όραση χρειάζονται πολλά και καλά βιβλία, αφού ούτε όλοι ικανοποιούνται με την ίδια εικονογραφημένη ιστορία, ούτε

έχουν τις ίδιες αναγνωστικές εμπειρίες, ώστε ένα βιβλίο να ταιριάζει σε όλους (Downing & Chen, 2003: 59)

## ΤΟ ΚΟΥΤΙ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ

Ο πιο συχνός και πρόσφορος τρόπος για να καλυφθεί στην πράξη το εκδοτικό κενό βιβλίων για αναγνώστες με οπτική αναπηρία είναι το ‘Το κουτί της ιστορίας’. Η πρακτική αυτή αποτελεί συλλογή αντικειμένων σχετικών με την ιστορία προκειμένου παιδιά με προβλήματα όρασης να έρθουν σε επαφή με τα βασικά στοιχεία της. Το κουτί της ιστορίας εξυπηρετεί σκοπούς ανάλογους με την εικονογράφηση των βιβλίων για βλέποντες. Μόνο που στην περίπτωση των αναγνώστων με προβλήματα όρασης, οι ‘εικόνες’ καθίστανται τρισδιάστατες και ως εκ τούτου χειροπιαστές. Για παράδειγμα, κατά την ανάγνωση του αισώπειου μύθου του *Λαγού και της Χελώνας* το βιβλίο συνοδεύεται από τις μινιατούρες του πρωταγωνιστικού διδύμου.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ‘Το κουτί της ιστορίας’ ενδέχεται να χρησιμοποιηθεί και από βλέποντες αναγνώστες προσχολικής ηλικίας, αφού όχι μόνο το κουτί τούς κινεί το ενδιαφέρον και τους χαροποιεί ιδιαίτερα, αλλά συγχρόνως αποτελεί και μια σημαντική βοήθεια στην επαναδιήγηση της ιστορίας από τα ίδια τα παιδιά, που πλέον παίρνει τη μορφή μιας ιδιότυπης αφήγησης-παράστασης θεάτρου αντικειμένων. Και επειδή με αυτόν τον τρόπο η ανάγνωση εικονογραφημένων βιβλίων δεν διαφοροποιείται είτε απευθύνεται σε παιδιά με οπτική αναπηρία είτε όχι, ‘Το κουτί της ιστορίας’ μπορεί να λειτουργήσει και σε μικτές τάξεις και να αποδειχθεί στην πράξη μια γνήσια ενταξιακή πρακτική.

Ενδεχομένως, ένα αρνητικό στοιχείο που κάποιες φορές συνεπάγεται η χρήση των συνοδευτικών αντικειμένων είναι ότι ενδέχεται τα διάφορα αντικείμενα-παιχνίδια να απομακρύνουν το παιδί, που ασχολείται μαζί τους, από το ίδιο το βιβλίο και με αυτόν τον τρόπο το κουτί της ιστορίας να καταλήξει να λειτουργεί ανταγωνιστικά σε αυτήν. Καθώς το παιδί απασχολείται με τα ενδιαφέροντα αντικείμενα ‘ξεχνά’ το βιβλίο, αποδεικνύοντας ότι τελικώς εκείνα μάλλον λειτουργούν με τρόπο διαφορετικό από τις εικόνες, οι οποίες τείνουν να κρατούν τον αναγνώστη μέσα στο βιβλίο (Lewis & Tolla, 2003).

## ΕΚΔΟΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΒΡΑΒΕΙΑ

Μια σύντομη περιήγηση στα ελληνικά βιβλιοπωλεία, ακόμη και τα πλέον ενημερωμένα, θα δείξει ότι στο εμπόριο δεν κυκλοφορεί ούτε ένα εικονογραφημένο βιβλίο που να απευθύνεται αποκλειστικά ή εν μέρει σε τυφλά παιδιά. Όσοι ασχολούνται με την εκπαίδευση τυφλών παιδιών επικεντρώνονται κυρίως σε λογοτεχνικά βιβλία για μεγαλύτερους αναγνώστες. Σε αυτήν την περίπτωση το εκδοτικό κενό καλύπτεται με δύο τρόπους: από τη μια με τα «ομιλούντα βιβλία», δηλαδή βιβλία με ηχογραφημένη τη μεγαλόφωνη ανάγνωσή τους, και από την άλλη με βιβλία γραμμένα σε γραφή Braille. Στο εξωτερικό η κατάσταση διαγράφεται καλύτερη, ακόμη και στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου, αν και πάλι απέχει πολύ από το να είναι η ιδανική. Γι’ αυτό και συχνότατα αρθρώνονται φωνές, κυρίως γονιών τυφλών παιδιών, να πολλαπλασιαστούν τα βιβλία για αναγνώστες προσχολικής ηλικίας, ούτως ώστε ακόμη και αυτά τα παιδιά να μην στερούνται της αναγνωστικής εμπειρίας (Norman, 2003: 2004).

Πέρα όμως από τις μεμονωμένες προσπάθειες γονιών και εκπαιδευτικών καθοριστικής σημασίας για τη δημιουργία εικονογραφημένων βιβλίων για άτομα με οπτική αναπηρία αποδείχθηκε η ύπαρξη αυτόνομων εκδοτικών οίκων οι οποίοι εκδίδουν πολύ ενδιαφέροντα βιβλία, πρωτότυπα αλλά και επανεκδόσεις γνωστών βιβλίων –δες, για παράδειγμα, το National Braille Press στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, ένα μη κερδοσκοπικό εκδοτικό οργανισμό με σκοπό την προώθηση του γραμματισμού και της φιλαναγνωσίας σε τυφλά ή μερικώς βλέποντα παιδιά. Ανάμεσα

στις εκδόσεις του συγκαταλέγεται και το βιβλίο *Stir It Up! Recipes & Techniques for Young Blind Cooks*, που είναι ακριβώς αυτό που λέει ο τίτλος: ένα βιβλίο μαγειρικής γραμμένο με πολύ μεγάλα τυπογραφικά στοιχεία (για τους μερικώς βλέποντες) αλλά και τη γραφή Braille (για τους τυφλούς) που περιέχει 24 ενδιαφέρουσες συνταγές, αλλά και μικρά μυστικά για μικρούς μάγειρες που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης και, ως εκ τούτου, επιπλέον δυσκολίες στην κουζίνα (π.χ. δεξ τα ειδικά κεφάλαια «Σπάζοντας ένα αυγό», «Χτυπώντας τη ζύμη» ή «Μετρώντας το Αλεύρι, τη Ζάχαρη, κ.λπ»).

Ενδιαφέρουσα είναι και η επανέκδοση δημοφιλών βιβλίων, τα οποία, προκειμένου να καταστούν προσβάσιμα σε τυφλούς αναγνώστες, συνοδεύονται από πρόσθετα στοιχεία. Για παράδειγμα, το *One hundred hungry ants*, αποτελεί ένα ενδιαφέρον μαθηματικό παραμύθι που διηγείται μια ιστορία για 100 πεινασμένα μυρμήγκια που επιθυμούν να επιτεθούν στα εδέσματα ενός πικνίκ στο δάσος. Καθώς προσπαθούν να βρουν ποιος είναι ο καλύτερος συνδυασμός για να επιτεθούν –2 σειρές των 50, 4 των 25, 10 των 10 κ.ο.κ– οι αναγνώστες του βιβλίου χαίρονται μια χαριτωμένη ιστορία κατανοώντας συγχρόνως και τις μαθηματικές συντεταγμένες της. Όταν αυτό το βιβλίο μεταγράφεται προκειμένου να διαβαστεί από τυφλά παιδιά συνοδεύεται και από 100 πλαστικά τουβλάκια, ώστε τα παιδιά με προβλήματα όρασης να παρακολουθούν τους αλληπάλληλους καταμερισμούς των 100 μυρμηγκιών.

Σε ευρωπαϊκό επίπεδο ξεχωρίζει ο μη κερδοσκοπικός γαλλικός εκδοτικός οίκος με το χαρακτηριστικό όνομα Les Doigts Qui Rêvent (=Δάχτυλα που ονειρεύονται), ο οποίος ιδρύθηκε το 1994 στη Γαλλία με πρωτοβουλία του δασκάλου παιδιών με οπτική αναπηρία Philip Claudet και τεσσάρων γονιών τυφλών παιδιών. Σκοπός του εκδοτικού οίκου είναι η έκδοση απτικών βιβλίων (tactile illustrated books) για τυφλά και μερικώς βλέποντα παιδιά. Βασική προϋπόθεση όμως για την έκδοση αποτελεί η αισθητική ποιότητα των βιβλίων, γι' αυτό και κάποιες από τις δικές τους εκδόσεις θεωρούνται βιβλία-έργα τέχνης (δες για παράδειγμα *Rien à voir* της Sybille Frei). Επιπλέον ιδιαίτερη σημασία δίνεται από τον εκδοτικό οίκο για την παραγωγή απτικών βιβλίων που δεν θα απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά με οπτική αναπηρία, αλλά θα αρέσουν και θα διαβάζονται και από βλέποντες αναγνώστες (δες για παράδειγμα το *Craca Noel*).

Μεγάλη σπουδαιότητα στο βιβλίο που σχετίζεται με αναπηρίες έχει δώσει και η IBBY (International Board for Books for Young people), η οποία δημιούργησε τη συλλογή *The IBBY Collection of Books for Young People with Disabilities*, αποτελούμενη από 4000 τίτλους σε διάφορες γλώσσες, και η οποία από το 2013 βρίσκεται στη Δημόσια Βιβλιοθήκη στο Τορόντο του Καναδά. Η πρωτοβουλία ξεκίνησε το 1985 στο Ινστιτούτο Ειδικής Αγωγής στο Πανεπιστήμιο του Όσλο υπό την καθοδήγηση της Nina Askvig, ενώ η συλλογή εμπλουτίζεται με βάση κατάλογο, *Outstanding books for young people with disabilities*, 50 περίπου βιβλίων που καταρτίζεται κάθε δυο χρόνια και περιλαμβάνει βιβλία που απευθύνονται σε αναγνώστες με αναπηρίες ή αναφέρονται σε αναπηρίες. Όπως είναι αναμενόμενο σε αυτόν συμπεριλαμβάνονται και εικονογραφημένα βιβλία που απευθύνονται σε αναγνώστες με οπτική αναπηρία (π.χ. *Off to the park!*).

Σε όλα αυτά θα πρέπει να προστεθούν και 'χειροποίητα' βιβλία 'περιορισμένης' έκδοσης, που αποτελούν συλλογές βιβλιοθηκών, όπου απτικά βιβλία κατασκευάζονται σε μια προσπάθεια να μην στερηθούν τα τυφλά παιδιά τις αναγνωστικές εμπειρίες που χαίρονται οι συνομήλικοί τους αναγνώστες. Αξίζει να αναφερθεί το Clear vision project, που λειτουργεί στην Αγγλία ως δανειστική, μέσω ταχυδρομείου, βιβλιοθήκη, η οποία αυτή τη στιγμή αριθμεί πάνω από 14.000 απτικός προσβάσιμα βιβλία, ενώ συνεχώς εμπλουτίζεται με την προσθήκη νέων τίτλων. Ο εμπλουτισμός της δεν πραγματοποιείται μόνο με την αγορά νέων βιβλίων, αφού κυκλοφορούν ελάχιστα, αλλά κυρίως μέσω της απτικοποίησης βιβλίων από φοιτητές στα πλαίσια σχετικών μαθημάτων, αλλά και εθελοντών, ακόμη και ανάμεσα σε

φυλακισμένες γυναίκες, τους οποίους εκπαιδεύει το πρόγραμμα (Ripley, 2008), καμιά φορά και μέσω διαδικτύου (Clear vision project, 2017). Στις δραστηριότητες της βιβλιοθήκης να προστεθεί και ανοικτός διαγωνισμός, όπου υποψήφιοι από διάφορες χώρες καταθέτουν τις δικές τους προτάσεις για απτικά βιβλία, από τις οποίες βραβεύονται οι καλύτερες (Tactile Book Advancement Group, TBAG).

Αυτός δεν είναι κι ο μόνος διαγωνισμός, αφού ιδιαίτερη μνεία αξίζει στο Typhlo & Tactus International Tactile Illustrated Books Competition με σκοπό την προώθηση της συζήτησης για την ανάγκη ύπαρξης εικονογραφημένων βιβλίων για τυφλά και μερικώς βλέποντα παιδιά. Μάλιστα τα βιβλία που βραβεύονται εκδίδονται από τις εκδόσεις Les Doigts Qui Rêvent σε διάφορες γλώσσες, και τα περισσότερα από αυτά αποτελούν ιδιαίτερα ενδιαφέρουσες προτάσεις –δες, για παράδειγμα, το *Io, tu, lemani*, στο οποίο απονεμήθηκε το 2015 το πρώτο βραβείο.

## ΑΠΤΙΚΕΣ ΕΙΚΟΝΕΣ

Απτικές εικόνες (tactile pictures) ονομάζονται εκείνες που πρέπει να αγγίζονται, γιατί αποκαλύπτονται μέσω της αφής. Κάποιες από αυτές ενδέχεται να είναι τρισδιάστατες, δηλαδή πραγματικά αντικείμενα στη σελίδα, και κάποιες δισδιάστατες (π.χ. εικόνες με ανασηκωμένα περιγράμματα). Καλό είναι τα παιδιά να έρθουν από μικρά σε επαφή με βιβλία με τρισδιάστατες ‘εικόνες’, γιατί αυτές συνιστούν ένα πρώτο στάδιο εξοικείωσης προκειμένου να ‘περάσουν’ στις εικόνες με ‘υπερνωμένα’ περιγράμματα, που θα αποτελέσουν την εικονογράφιση των μελλοντικών τους βιβλίων (Kershman, 1976· Griffin & Gerber, 1982). Άλλωστε έρευνα έδειξε ότι οι τρισδιάστατες απτικές εικόνες, δηλαδή η προσθήκη αντικειμένων στο βιβλίο, προκαλούν περισσότερο τα παιδιά για εξερεύνηση από ότι οι αντίστοιχες δισδιάστατες που διαφοροποιούνται εξαιτίας της ποικιλίας των υφών (Bara, 2013).

Πολύ σημαντική είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι ενήλικοι συναναγνώστες, καθώς τα παιδιά με οπτική αναπηρία επεξεργάζονται τις απτικές εικόνες των βιβλίων τους (Downing, & Chen, 2003). Έχει φανεί ότι όταν ο ενήλικος συναναγνώστης κάνει εκτεταμένη χρήση λέξεων που αναφέρονται σε απτικές εμπειρίες (π.χ. μαλακό, γρατζουνάει), τα παιδιά εξερευνούν για περισσότερο χρόνο και πιο επισταμένως τις απτικές εικόνες των βιβλίων τους (Theurel et al., 2010).

Γονείς και εκπαιδευτικοί ενδέχεται να δημιουργήσουν τα δικά τους βιβλία με τρισδιάστατες εικόνες στερεώνοντας κάπως στη σελίδα (π.χ. μέσα σε διαφανή σακουλάκια, με κόλλα, με κορδέλα, κ.λπ.) πραγματικά αντικείμενα, ακόμη και σε φυσικό μέγεθος, που καλό είναι να προτιμάται ειδικά για τα μικρότερα παιδιά, τα οποία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ταυτοποίηση αντικειμένων σε διαφορετική κλίμακα (π.χ. την αντίστοιχη μινιατούρα με ένα πραγματικό τραπέζι). Φτάνει πάντα να τηρείται ο σημαντικός κανόνας ασφαλείας που θέλει αποσπώμενα κομμάτια να στερεώνονται καλά με όχι πολύ μακριές κορδέλες, ούτως ώστε να εκμηδενίζεται η πιθανότητα να τυλιχθούν γύρω από το λαιμό του παιδιού.

Άλλες φορές οι απτικές εικόνες είναι δισδιάστατες, επίπεδες, συνήθως περιγράμματα, από διάφορα υλικά-υφές, οι οποίες καλό είναι να θυμίζουν τα πραγματικά αντικείμενα –π.χ. η επίπεδη φιγούρα ενός λαγού είναι κατασκευασμένη από μαλακή γούνα. Κι αυτό γιατί έχει φανεί ότι απτικές εικόνες φτιαγμένες με την τεχνική του κολλάζ από διαφορετικά υλικά (π.χ. μπάλα από πλαστικό, φόρεμα από ύφασμα) διευκολύνουν την αναγνώρισή τους από άτομα με προβλήματα όρασης (Thompson, Chronicle&Collins, 2003).

Κάποιες φορές πάλι, ακόμη και έννοιες που φαίνονται εξ αρχής προβληματικές, ενδέχεται να αποτυπωθούν στη σελίδα με άμεσο τρόπο και κατανοητό. Έτσι, εκτός από επίθετα που φανερώνουν απτικές ποιότητες (π.χ. εύπλαστο, μαλακό), που αισθητοποιούνται με την προσθήκη κάποιων υλικών (π.χ. πλαστελίνη και βαμβάκι αντίστοιχα), και παραμυθικοί τόποι, όπως η μνημειώδης τρύπα στην οποία έπεσε η Αλίκη της Χώρας των Θαυμάτων μπορεί να δηλωθεί στη

σελίδα με μια μεγαλοπρεπή, πραγματική τρύπα (δες *Alice ra conté eaux petits*), αναπαράγοντας το σοκαριστικό αίσθημα κενού που ένιωσε κάτω από τα πόδια της η δημοφιλής ηρωίδα. Από την άλλη η έννοια του ‘μέσα’ στην Κοκκινοσκουφίτσα που βρίσκεται ‘μέσα’ στην κοιλιά του λύκου, ενδέχεται να δηλωθεί κυριολεκτικά, όταν απλώς τοποθετηθεί η αποσπώμενη φιγούρα του κοριτσιού μέσα στη μια κοιλιά-μάρσιπο ενός υφασμάτινου λύκου (δες *Le petit chaper on rouge*).

Συχνή είναι ακόμη και η λύση των ‘εξογκωμένων’ περιγραμμάτων, που σε μια ερασιτεχνική εκδοχή μπορούν να γίνουν με κόλλα ή σκοινί. Σε αυτήν την περίπτωση και επειδή ο τυφλός αναγνώστης δεν είναι εύκολο να αναγνωρίζει τα όρια των αντικειμένων, ιδιαίτερα αν η εικόνα περιλαμβάνει περισσότερα από ένα θέματα (π.χ. ένα σπίτι και δίπλα ένα δέντρο), καλό είναι τα περιγράμματα να γεμίζονται με επαναλαμβανόμενα απτικά μοτίβα (π.χ. βούλες στο ένα, ρίγες στο άλλο), ούτως ώστε το παιδί να κατανοεί ευκολότερα τι είναι εντός και τι εκτός σχεδίου και να τα διαφοροποιεί μεταξύ τους.

Στο θέμα της δημιουργίας απτικών εικόνων αποδείχθηκε καθοριστική και η ανάπτυξη της τεχνολογίας που επιτρέπει τη χρήση εξειδικευμένων τεχνικών, δες τις θερμοφορμικές εικόνες, ή τη χρήση χαρτιού διόγκωσης (μικροκαψουλικό) (δες Κατσούλης & Χαλικιά, 2007: 165-75). Εκείνο όμως που προβλέπεται να φέρει επανάσταση στο χώρο του εικονογραφημένου βιβλίου για τυφλούς είναι οι τρισδιάστατες εκτυπώσεις εικόνων με τη βοήθεια ειδικού εκτυπωτή, μια τεχνική που θα δώσει τη δυνατότητα στους αναγνώστες με οπτική αναπηρία να επιλέγουν βιβλία της αρεσκείας τους από το σύνολο εκείνων που κυκλοφορούν. Ο συγκεκριμένος εκτυπωτής καθιστά πλέον εύκολη τη μετατροπή των οπτικών εικόνων σε απτικές χωρίς να απαιτείται εξειδικευμένο τεχνικά προσωπικό, ενώ συγχρόνως μειώνεται σημαντικά ο χρόνος και το κόστος παρασκευής τους.

Με αυτόν τον τρόπο είναι δυνατόν να καταστεί προσβάσιμο το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο και στα τυφλά παιδιά, ούτως ώστε να μπορέσουν και αυτά να απολαύσουν τα οφέλη που επιφέρει η ανάγνωσή τους. Γιατί έχει φανεί ότι οι απτικές εικόνες των εικονογραφημένων ιστοριών συμβάλλουν στην κατανόηση του κειμένου από τυφλά ή μερικώς βλέποντα παιδιά (Stratton & Wright, 1991· Σιδέρη, κ.ά., 2004α), αναπτύσσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους και βελτιώνουν την ανάκληση της ιστορίας (Pring & Rusted, 1985). Ακόμη και αυτές που αναγνωρίζονται απτικά με μεγαλύτερη δυσκολία δείχνουν να συμβάλλουν στη γλωσσική ανάπτυξη και την κατάκτηση του γραμματισμού (Miller, 1985).

Επιπλέον, είναι φανερό ότι η εξοικείωση των παιδιών με απτικοποιημένες εικόνες αποτελεί την καλύτερη προετοιμασία για να μπορέσουν τα παιδιά σε μεγαλύτερη ηλικία να διαβάσουν τα απτικά γραφήματα (tactile graphics), δηλαδή χάρτες, διαγράμματα, γεωμετρικά σχήματα κλπ., που συνήθως δημιουργούνται με τη χρήση ανάγλυφων γραμμών (π.χ. χάρτης της Αφρικής με ‘ανασηκωμένο’ περίγραμμα, δες Wright, 2008, καθώς και για τα απτικά γραφήματα δες Hinton, 1996). Γι’ αυτό το λόγο έχει εκφραστεί και από τους γονείς παιδιών με προβλήματα όρασης (Norman, 2004) η ανάγκη απτικών εικόνων αύξουσας δυσκολίας, αφού είναι αδύνατον κάποιος να περάσει χωρίς ενδιάμεσα στάδια από τα βιβλία εννοιών με υφές της προσχολικής ηλικίας (π.χ. γάτες και κουνέλια φτιαγμένα από μαλακή γούνα), στα περίπλοκα απτικά διαγράμματα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα έχει δείξει ότι η απτική εξερεύνηση αποτελεί προϊόν εκμάθησης και άσκησης (Lederman & Klatzky, 1987· 1993· 2009).

Είναι προφανές ότι οι απτικές εικόνες δεν είναι άμοιρες δυσκολιών. Γι’ αυτό μια πρακτική που προτείνεται στους ενήλικες που προσπαθούν να διαλέξουν τα κατάλληλα βοηθήματα για απτικές εμπειρίες είναι να κλείσουν οι ίδιοι τα μάτια τους και να εξερευνήσουν με την αφή το αντικείμενο που κρατούν στα χέρια τους ούτως ώστε να εκτιμήσουν τις απτικές ιδιότητές του (Downing & Chen, 2003).

Η ανάγνωση απτικών εικόνων στα βιβλία των παιδιών με οπτική αναπηρία καθίσταται ευκολότερη με τη συνδρομή, τουλάχιστον στην αρχή, του ενήλικου

συναναγνώστη. Πολύ βασική είναι η λεκτική καθοδήγηση του μικρού αναγνώστη κατά την εξερεύνηση των απτικών εικόνων (Theurel et al., 2010· Sköld, 2007· Downing & Chen, 2003· Κατσούλης & Χαλικιά, 2007), ενώ κάποιες φορές διευκολύνει και η καθοδήγηση του χεριού του (Magee & Kennedy, 1980), αφού τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση ακόμη να γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν το απτικό ερέθισμα που πιάνουν με τα χέρια τους (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007, Schwarzer et al., 1999).

## ΑΡΧΕΣ ΑΠΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗΣ

Τόσο τα εξατομικευμένα βιβλία που δημιουργούν γονείς και εκπαιδευτικοί προκειμένου να καλύψουν τις ανάγκες των δικών τους παιδιών (Miller, 1985· Stratton & Wright, 1991· Newbold, 2000), όσο και εκείνα που κυκλοφορούν στο εμπόριο φαίνεται να υπακούουν σε ορισμένες αρχές. Η απτικοποίηση των εικόνων συνεπάγεται μια σειρά από αρχές και οδηγίες, ούτως ώστε τα βιβλία να καταστούν προσβάσιμα από παιδιά με οπτική αναπηρία (Barth, 1981· Edman, 1992· Otto, 1997· Otto & Poppe, 1994· Research and Development Institute, 2006· Sheppard & Aldrich, 2000· Sköld, & Norberg, 2007· Eagan, 2016· Wright, 2008· Σιδέρη κ.ά., 2004α· Σιδέρη 2004β· Κατσούλης & Χαλικιά, 2007· Claudet & Richard, 2008).

Τα βιβλία με απτικοποιημένες εικόνες οφείλουν να συνοδεύονται από λεκτικό κείμενο, αφού η απτική εικονογράφηση δεν μπορεί να λειτουργήσει χωρίς τη συνδρομή επαρκούς λεκτικού κειμένου (Stratton & Wright, 1991). Το ελάχιστο ή καθόλου κείμενο (βιβλία χωρίς λόγια, γνωστά με τον αγγλικό όρο *wordless books*), απευθύνονται αποκλειστικά σε παιδιά με τυπική όραση. Σχετική έρευνα (Kennedy, 1983) έχει δείξει ότι οι απτικές εικόνες δεν είναι αυτόματα αναγνωρίσιμες από παιδιά με προβλήματα όρασης. Ακόμη και όταν πρόκειται για μεμονωμένες απτικές εικόνες που απεικονίζουν απλά αντικείμενα (π.χ. φλιτζάνι, λουλούδι, πιρούνι) μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό –περιορίζεται στο 18% στην έρευνα του Kennedy (1983)– καταφέρνει να τα αναγνωρίσει σωστά. Βέβαια πολλές από τις προτάσεις που διατυπώνονται είναι μάλλον λογικές –π.χ. ένα πιρούνι θεωρήθηκε λουλούδι με πολύ παχύ μίσχο. Η κατάσταση αλλάζει άρδην μόνο όταν προστεθεί η σχετική λεζάντα. Τότε τα άτομα με οπτική αναπηρία είναι σε θέση να ταυτοποιήσουν με μεγάλη επιτυχία το ίδιο το αντικείμενο καθώς και τα διαφορετικά μέρη του (π.χ. πέταλα, μίσχος, φύλλο για το λουλούδι).

Στην περίπτωση που οι εικόνες ενός βιβλίου απτικοποιούνται, δεν αναπαράγονται όλες, αφού, αν οι σελίδες του ξεπεράσουν τις δέκα, το βιβλίο καθίσταται πολύ μεγάλο, βαρύ και δύσχρηστο (Sköld & Norberg, 2007, Blok & Lanners, 2008). Όπως είναι αυτονόητο επιλέγονται για να μεταγραφούν σε απτικές οι πιο σημαντικές από αυτές. Συνήθως αποφεύγονται εικόνες με προοπτική, ακόμη και όσες υπακούουν στον απλό κανόνα της μερικής κάλυψης του αντικειμένου που βρίσκεται πιο μακριά από εκείνο που τοποθετείται πιο κοντά. Τα αντικείμενα τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο χωρίς να επικαλύπτονται με το μακρινότερο ψηλότερα στη σελίδα από το κοντινότερο, το οποίο καταλαμβάνει μια θέση χαμηλότερα (Σιδέρη, κ.ά, 2004β). Άλλωστε σκοπός των απτικοποιημένων εικόνων είναι να επικοινωνήσουν μια ιδέα ή μια πληροφορία και όχι να αναπαράγουν πιστά μια οπτική εικόνα (Σιδέρη, κ.ά., 2004α).

Από κάθε εικόνα απτικοποιούνται μόνο τα βασικά στοιχεία της, γι' αυτό και ποτέ μια απτική εικόνα δεν είναι δυνατόν να είναι τόσο πλήρης όσο και η αντίστοιχη οπτική, ιδιαίτερα αν η δεύτερη είναι αρκετά 'πυκνοκατοικημένη' (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007· Σιδέρη κ.ά, 2004α· Wright, 2008· Σιδέρη κ.ά, 2004β). Οι λεπτομέρειες συνήθως χάνονται στη... μετάφραση. Αν πάλι θεωρηθεί απαραίτητο να υπάρχουν περισσότερα στοιχεία, καλό είναι η μία οπτική εικόνα, να σπάσει σε περισσότερες απτικές, ούτως ώστε να διευκολυνθεί η πρόσληψή της. Άλλωστε στις απτικές εικόνες

τα διάφορα αντικείμενα τοποθετούνται σε απόσταση το ένα από το άλλο, προκειμένου να είναι σαφές ότι πρόκειται για ένα διαφορετικό στοιχείο.

Όταν απεικονίζονται πρόσωπα καλό είναι να προτιμάται το αν φας ή προφίλ. Κυρίως όμως τα διάφορα μέρη του σώματος πρέπει να μην είναι διπλωμένα, κρυμμένα ή τοποθετημένα μπροστά από το σώμα –ένα αγόρι με διπλωμένα στο στήθος χέρια δίνει την αίσθηση ενός αγοριού χωρίς χέρια (Sköld & Norberg, 2007). Από την άλλη είναι ευκολότερο να αναγνωριστεί η εικόνα ενός ατόμου όταν στέκεται, παρά όταν κάνει μια οποιαδήποτε ενέργεια –δες το εύκαμπτο ανδρείκελο Flexi manτων Hungry Figures που προσπαθεί να εξοικειώσει τα παιδιά με τη φιγούρα ενός ανθρώπου που ενεργεί, π.χ. σκύβει, τρέχει, κ.λπ. Επιπλέον το ίδιο πρόσωπο ή αντικείμενο καλό είναι να απεικονίζεται πάντοτε με το ίδιο μέγεθος και την ίδια απτική απεικόνιση σε όλες τις σελίδες του απτικού βιβλίου προκειμένου να αποφευχθεί η σύγχυση του παιδιού (Sköld & Norberg, 2007· Eagan, 2016· Σιδέρη κ.ά, 2004α).

Αν και πολλά βιβλία με απτικές εικόνες συμβαίνει να είναι μονόχρωμα, ενδείκνυται η χρήση πολύ ζωνρών χρωμάτων και μάλιστα σε έντονες αντιθέσεις για δύο λόγους: να διευκολύνονται οι μερικώς βλέποντες ανήλικοι αναγνώστες (Sköld & Norberg, 2007, Blok & Lanners, 2008), αλλά και τα βιβλία να καθίστανται ελκυστικά και για τους βλέποντες ενήλικες συναγνώστες που θα συντελέσουν ώστε το παιδί να αποκτήσει πρόσβαση στο λεκτικό και οπτικό κείμενο της εικονογραφημένης ιστορίας. Έντονες αντιθέσεις, και κυρίως μεγάλα, μαύρα τυπογραφικά στοιχεία σε λευκό φόντο, αποτελούν την καλύτερη επιλογή και για το λεκτικό κείμενο. Ακόμη και όταν το κείμενο είναι γραμμένο στη γραφή Braille, καλό είναι να υπάρχει και η συμβατική γραφή τόσο για τους μερικώς βλέποντες αναγνώστες όσο και για τους ενήλικους συναγνώστες που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν τη γραφή Braille.

Επιπρόσθετα, όσον αφορά τα υλικά που επιλέγονται κατά την κατασκευή των απτικών εικόνων, συστήνεται η απτική εικόνα να μοιάζει όσο το δυνατόν περισσότερο με το πραγματικό αντικείμενο όταν αγγίζεται (Κατσούλης & Χαλικιά, 2007). Γενικά, προτιμώνται υλικά ανθεκτικά και μη επιβλαβή για τα παιδιά, π.χ. μη τοξικές ουσίες. Κυρίως όμως θα πρέπει να υπάρχει σαφής αντίθεση μεταξύ των διαφόρων στοιχείων της εικόνας ώστε σε επίπεδο σελίδας να είναι κατανοητό στο παιδί τι αγγίζει κάθε φορά (Sköld & Norberg, 2007· Wright, 2008· Blok & Lanners, 2008). Αξίζει να αναφερθεί πως τα βιβλία με απτικές εικόνες, δέχονται πολύ μεγαλύτερη πίεση από τα κοινά βιβλία, αφού οι αναγνώστες τους δυσκολεύονται να γυρίσουν ‘μαλακά’ τη σελίδα, να κρατήσουν το βιβλίο ή να το εξερευνήσουν. Γι’ αυτό προκύπτει μεγαλύτερη ανάγκη παρόμοια βιβλία να γίνονται από ανθεκτικά υλικά προκειμένου να αντέχουν σε ‘σκληρή’ χρήση (Sköld & Norberg, 2007· Blok & Lanners, 2008).

Τέλος, αυτονόητο είναι ότι σε ένα βιβλίο με απτικές εικόνες το δέσιμό του θα πρέπει να επιτρέπει την εύκολη τοποθέτησή του σε μια οριζόντια επιφάνεια, πάνω στην οποία θα μπορεί να παραμένει σταθερό και εντελώς ανοιχτό, ώστε να μπορεί ο ανήλικος αναγνώστης του να εξερευνήσει απτικά τις εικόνες του. Γι’ αυτό το λόγο η πλέον συνηθισμένη επιλογή είναι το δέσιμο με μεταλλικό σπινάλ, χωρίς να αποκλείονται και άλλες δυνατότητες, όπως άδετες σελίδες από παχύ, αλλά ιδιαίτερα ελαφρύ υλικό, που κρατούνται ενωμένες με τη βοήθεια μιας πάνινης κορδέλας (δες το κροατικό *Wondrous World (Čudesan svijet)* της Zrinka Horvat, που σχεδιάστηκε και βραβεύτηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού της διπλώματος, <https://www.behance.net/gallery/30101433/Tactile-Picture-Book-for-Blind-Children>).

Παρόλο που το εικονογραφημένο βιβλίο για τυφλούς αναγνώστες φαίνεται να συνιστά ένα εγγενές παράδοξο και κάποιες φορές να συναντά αντιδράσεις πλήρους αμηχανίας, η αλήθεια είναι ότι τελικώς είναι δυνατόν να υπάρξουν βιβλία και για παιδιά προσχολικής ηλικίας με οπτική αναπηρία. Ειδικότερα στις μέρες μας με την ανάπτυξη της τεχνολογίας και κυρίως της ευαισθητοποίησης απέναντι σε άτομα με αναπηρία καθίσταται σαφές ότι το εικονογραφημένο βιβλίο για τυφλούς μπορεί να



γίνει πραγματικότητα. Άλλωστε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά δικαιούνται να απολαύσουν ένα καλό βιβλίο και να περιπλανηθούν στα μαγικά μονοπάτια των ιστοριών του.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Barth, J. L. (1981). *Tactile graphics guidebook*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.

Bara, F. (2013). Exploratory procedures employed by visually impaired and blind children during joint book reading. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, Springer Verlag, 151, <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01146894/document>

Basso, M. (2015). *Io, Tu, Le mani*. Rome: Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi – ONLUS.

Blok, A. & Lanners, J. (2008). First tactile books, στο *The Typhlo & Tactus guide to children's books... with tactile illustrations*, Claudet, P. & Richard, P. (ed.), Les doigts qui rêvent, [http://www.tactus.org/guide\\_lines\\_typhlo\\_anglais.pdf](http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf)

Cheetham, S. (2014). *Off to the Park!* Swindon: Child's Play International.

Claudet, P. (2014). *Designing Tactile Illustrated Books*, Journal of Blindness Innovation and Research, 4(1), <https://nfb.org/images/nfb/publications/jbir/jbir14/jbir040101.html>

Clear Vision Project (2017). *Making Tactile Books*, <http://www.clearvisionproject.org/MakeTactile/index.php>

Crespo, S. (1990). Storybooks for blind infants and children. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 84: 39-40.

Downing, J. E. & Chen, D. (2003). Using tactile strategies with students who are blind and have severe disabilities. *TEACHING Exceptional Children*, 36(2): 56-60.

Edman, P. K. (1992). *Tactile graphics*. New York, NY: American Foundation for the Blind.  
Eagan, L. (2016). *Tactile books for students with visual impairments*, Paths to Literacy, <http://www.pathstoliteracy.org/blog/tactile-books-students-visual-impairments>

Frei, S. (2008). *Rien à Voir*. Talant: Les doigts qui rêvent & Quiquandquoi.

Griffin, H. & Gerber, P. (1982). Tactual development and its implications for the education of blind children. *Education of the Visually Handicapped*, 13: 116-123.

Hinton, R. (1996). *Tactile Graphics in Education*. Moray House Publications.

Κατσούλης, Φ. & Χαλικιά, Ι. (2007). *Διαναπηρικός οδηγός εξειδίκευσης. Εισαγωγή στην εκπαίδευση μαθητών με μερική ή ολική απώλεια όρασης*. Αθήνα: Τμήμα Ψυχολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Kennedy, J. M. (1983). What can learn about the pictures from the blind? *American Scientist*, 71(1): 19-26.

Kershman, S. (1976). A hierarchy of tasks in the development of tactual discrimination: Part one. *Education of the Visually Handicapped*, 8(3): 73-82.

Lavater, W. (2008). *Le petit chaperon rouge*. Talant: Les doigts qui rêvent.

Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (1987). Hand movements: A window into haptic object recognition. *Cognitive Psychology*, 19(3): 342-368.

- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (1993). Extracting object properties through haptic exploration. *Acta Psychologica*, 84(1): 29-40.
- Lederman, S. J. & Klatzky, R. L. (2009). Haptic perception: A tutorial. *Attention, Perception and Psychophysics*, 71(7): 1439-1459.
- Lewis, S. & Tolla, J. (2003). Creating and using tactile experience books for young children with visual impairments. *TEACHING Exceptional Children*, 35(3): 22-28.
- Magee, L. & Kennedy, J. M. (1980). Exploring pictures tactually. *Nature*, 283: 287-288.
- Malone, J. (2012). *Stir It Up! Recipes & Techniques for Young Blind Cooks*. Boston: National Braille Press.
- Maubill, J. (2014). *Craca-Noël*. Talant: Les Doigts Qui Rêvent.
- Miller, D. D. (1985). Reading comes naturally: A mother and her blind child's experiences. *Journal of Visual Impairment and Blindness*, 79(1), 1-4.
- Newbold, S. (2000). *Emergent literacy for young blind children*. Phoenix, AZ: FBC Publications.
- Norman, J. (2003). Tactile picture books: Their importance for young blind children. *The British Journal of Visual Impairment*, 21(3): 111-114.
- Norman, J. (2004). If I remember rightly: Tactile illustrations enable greater access to books. *The British Journal of Visual Impairment*, 22(2): 71-73.
- Otto, F. & Poppe, T. (1994). *Tactile graphics starter kit guidebook*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Otto, F. (1997). *Guidelines for design of tactile graphics*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.
- Pinczes, E. (1993). *One hundred hungry ants*. Boston: National Braille Press.
- Pageaud, F. (2013). *Alice racontée aux petits*. Talant: Les doigts qui rêvent.
- Pring, L., & Rusted, J. (1985). Pictures for the blind: an investigation of the influence of pictures on the recall of texts by blind children. *British Journal of Experimental Psychology*, 3(1): 41-45.
- Research and Development Institute (2006). *Tactile displays and graphics: Guidelines for designing tactile displays*. Sycamore, IL, <http://s22318.tsbvi.edu/mathproject/ch6-sec1.asp>.
- Ripley, M. (2008). Creating a loans collection of tactile books for young children with a visual impairment, στο *The Typhlo & Tactus guide to children's books... with tactile illustrations*, Claudet, P. & Richard, P. (ed.), Les doigts qui rêvent, [http://www.tactus.org/guide\\_lines\\_typhlo\\_anglais.pdf](http://www.tactus.org/guide_lines_typhlo_anglais.pdf)
- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004α). *Απτικό βιβλίο: Βασικές θεωρητικές αρχές. Το παράδειγμα του μύθου του Αισώπου «Ο κόρακας και η αλεπού»*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Σιδέρη, Α., Καραγιάννη, Π., Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. & Σπανδάγου, Η. (2004β). *Εξειδίκευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Προτάσεις για εκπαιδευτικούς που εργάζονται με τυφλούς μαθητές. Εποπτικό υλικό II*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Τεκμηρίωσης Ενταξιακών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Τ.Ε.Ε.Π)
- Schwarzer, G., Küfer, I. & Wilkening, F. (1999). Learning categories by touch: On the development of holistic and analytic processing. *Memory and Cognition*, 27(5), 868-877.

Sheppard, L. & Aldrich, F. (2000). Tactile graphics: A beginner's guide to graphics for visually impaired children. *Primary Science Review*, 65: 29-30, <http://www.lifesci.sussex.ac.uk/reginald-phillips/beginnersPaper.pdf>

Sköld, B. (2007). *Picture books accessible to blind and visually impaired children*, <http://homepage.univie.ac.at/moritz.neumueller/artefacto/materials/156-Skoeld-en.pdf>

Sköld, B. & Norberg, A. (2007). *Tactile picture books for blind and visually impaired children*. Libraries for the Blind Section, [http://www.tactilebooks.org/making/tactile\\_picture\\_books\\_20080109.pdf](http://www.tactilebooks.org/making/tactile_picture_books_20080109.pdf)

Stratton, J. M. & Wright, S. (1991). *On the way to literacy: Early experiences for visually impaired children*. Louisville, KY: American Printing House for the Blind.

Tactile Book Advancement Group (TBAG) (2008). *International Tactile Book Competition 2008*, <http://www.tactilebooks.org/competition/index.html>

Theurel, A., Polato, E., Caldironi, P., Lanners, J., Claudet, P., Caldin, R. & Gentaz, E. (2010). The effect of joint reading on the tactile comprehension of a tactile illustrated book by early blind children. *Terra Haptica*, 1, [http://ldqr.org/pdf/TH\\_EffectOfJointReading.pdf](http://ldqr.org/pdf/TH_EffectOfJointReading.pdf)

Thompson, L. J., Chronicle, E. P., & Collins, A. F. (2003). The role of pictorial convention in haptic picture perception. *Perception*, 32(7): 887-893.

Typhlo & Tactus (2000). *The International Tactile-Illustrated Book Prize*, <http://www.tactus.org/>

Wright, S. (2008). *Guide to designing tactile illustrations for children's books*. American Printing House for Blind. <https://www.aph.org/files/research/illustrations/>

# Η ταυτότητα του μετανάστη μέσα από τη graphic novel *American born Chinese* του Gene Luen Yang.

Ζέζου Αναστασία, Δρ. Παιδικής Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός, [zezou@aegean.gr](mailto:zezou@aegean.gr)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το graphic novel (γραφιστική αφήγηση), διεθνώς, αποτελεί μία νεωτερική, λογοτεχνική φόρμα, που αφενός στηρίζεται στην άρρηκτη σχέση του εικονιστικού και του λεκτικού κειμένου και αφετέρου μπορεί να μεταφέρει κάθε είδους αφήγηση (genre). Ένα ιδιαίτερο χαρακτηριστικό γνώρισμα των graphic novels έγκειται στην επιλογή 'δύσκολων' θεματικών, που εστιάζονται στη σύγχρονη καθημερινότητα και στη μεταφορά μηνυμάτων με έντονο τον κοινωνικό προβληματισμό. Ως εκ τούτου, το ζήτημα της μετανάστευσης, καθώς και των προβλημάτων των μεταναστών στη χώρα υποδοχής, δε θα μπορούσαν να μην αποτυπωθούν λογοτεχνικά μέσω της συγκεκριμένης φόρμας. Ένα από τα πιο χαρακτηριστικά, δημοφιλή, βραβευμένα και δια-ηλικιακά αναγνώσματα αποτελεί το *American born Chinese* (Yang, 2006), το οποίο πραγματεύεται την έννοια της πολιτιστικής ταυτότητας του παιδιού-μετανάστη, ταυτόχρονα με την έννοια του ρατσισμού. Αυτή η έννοια της ταυτότητας είναι καθοριστική για την προσωπικότητα του μετανάστη αλλά και την ίδια του ζωή, αφού αποτελεί δομικό στοιχείο του αισθήματος του ανήκειν σε μια ομάδα. Η αυτοεικόνα αλλά και η αυτό-αποδοχή, όπως και η ετερο-αποδοχή καθίστανται οι κεντρικοί πυρήνες της αφήγησης. Απώτερος σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η παρουσίαση ενός graphic novel, που εγείρει θέματα εθνότητας και ταυτότητας στις σημερινές, πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Σύγχρονα ερωτήματα, όπως η πολλαπλή πολιτιστική ταυτότητα και η προσπάθεια των μεταναστών να ενσωματωθούν στην κυρίαρχη κουλτούρα, η διαφορετικότητα, τα στερεότυπα, αποτελούν τις βασικές πτυχές που πρόκειται να μελετηθούν. Εν κατακλείδι, η αποτύπωση μέσω της λογοτεχνίας κάποιων πτυχών της πολιτιστικής ταυτότητας του 'άλλου' προσφέρει και τη δυνατότητα της αποδοχής της διαφορετικότητας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Ταυτότητα, Ετερότητα, Μετανάστης, Graphic novel

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ: ΜΕΤΑΝΑΣΤΕΥΣΗ, ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ, GRAPHIC NOVEL

Η μετανάστευση αποτελεί σήμερα ένα παγκόσμιο, δυναμικό, έντονο και επίκαιρο φαινόμενο, που απασχολεί τους πολίτες και τα κράτη και ως εκ τούτου έχει μελετηθεί από την οπτική γωνία ποικίλων επιστημών (οικονομία, κοινωνιολογία, διεθνολογία, νομική, στατιστική, ψυχολογία, παιδαγωγική κ.ά.), οι οποίες διαμόρφωσαν ένα πολυσύνθετο και πολυεπίπεδο πλαίσιο ανάλυσης.

Ο όρος 'μετανάστευση' με τη μορφή της εξωτερικής ή διεθνούς μετανάστευσης, που μας ενδιαφέρει στην παρούσα μελέτη, αναφέρεται στη μετακίνηση (ακούσια ή εκούσια) και μετεγκατάσταση (προσωρινή ή μόνιμη) ανθρώπων από χώρα σε χώρα, αλλά κυρίως στην προσαρμογή και ενσωμάτωση των ατόμων στη χώρα υποδοχής, συμπεριλαμβάνοντας και τα άτομα δεύτερης και τρίτης γενιάς, που βίωσαν τη μετανάστευση μέσα από τις εμπειρικές αφηγήσεις των γονιών τους (Berry, 2001).

Επομένως, η μετανάστευση συνυφαίνεται με την εμφάνιση και την πορεία της ίδιας της ανθρωπότητας, που δεν έπαψε να αναζητά καινούριες ευκαιρίες με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας ζωής, όμως γνώρισε πρωτοφανή ένταση κυρίως από το 18<sup>ο</sup> αιώνα και εξής. Ειδικότερα, η δημογραφική έκρηξη, η διαμόρφωση των εθνικών κρατών και η βιομηχανική επανάσταση απετέλεσαν τα βασικά αίτια, που οδήγησαν σε αθρόες μετακινήσεις πληθυσμών, ενώ το τέλος του δεύτερου παγκοσμίου πολέμου ενέτεινε τις μετακινήσεις αυτές.

Σταδιακά, και μέχρι την αυγή του 21<sup>ου</sup> αιώνα, η σύγχρονη μορφή μετανάστευσης συνδέθηκε άρρηκτα με την έννοια της παγκοσμιοποίησης, η οποία

ταυτίζεται αφενός με τις άνευ συνόρων ροές αγαθών, υπηρεσιών, κεφαλαίων, γνώσεων και ανθρώπων και αφετέρου με την ανάπτυξη των τεχνολογιών, του διαδικτύου και των μεταφορικών μέσων.

Μία από τις βασικότερες πτυχές της μετανάστευσης αποτελεί η διαπολιτισμική επαφή, υπό την έννοια ότι οι κοινωνίες της χώρας υποδοχής μετατρέπονται σε πολυπολιτισμικά σταυροδρόμια, όπου τα άτομα καλούνται να διαμορφώσουν αλληλεπιδραστικές σχέσεις, αποδεχόμενα την ετερότητα του άλλου. Έτσι, όταν σε μια κοινωνία έρχονται σε επαφή και συνδιαλέγονται άτομα από διαφορετικές κουλτούρες και με ποικίλες πολιτισμικές καταβολές, τότε προκαλούνται συνεχείς μετασχηματισμοί τόσο στις ‘μειονοτικές’ ομάδες, όσο και στην κυρίαρχη (Berry, 1990· 1997 Berry· Phinney, Sam & Vedder, 2006· Berry & Sabatier, 2010).

Παράλληλα, μετασχηματίζεται και η έννοια της ταυτότητας του ατόμου, η οποία σχετίζεται με το πώς αντιλαμβανόμαστε τον εαυτό μας, πώς μας βλέπουν οι άλλοι και σε ποιες ομάδες ανήκουμε. Άρα, οι μετασχηματισμοί της έννοιας του ‘ανήκειν’ οδηγούν αναπόφευκτα σε μια συνεχή διαπραγμάτευση του εαυτού, σε συνάρτηση με την ταυτότητα των άλλων.

Ειδικότερα, η πολιτισμική ταυτότητα του μετανάστη, η οποία εμπεριέχει τόσο την εθνική/εθνοτική, όσο και τη θρησκευτική αλλά και τη γλωσσική ταυτότητα της χώρας καταγωγής, βρίσκεται σε διαδικασία αμφισβήτησης και επαναπροσδιορισμού, όταν αλληλεπιδρά με την πολιτισμική ταυτότητα των ατόμων της χώρας υποδοχής. Ο μετανάστης βρίσκεται σε ένα μεταίχμιακό, ‘ενδιάμεσο χώρο’, χωρίς να ταυτίζεται πλήρως ούτε με τη χώρα υποδοχής ούτε με τη χώρα προέλευσης (Γκότοβος, 2002· Μπλιούμη, 2010· Νικολάου, 2005).

Τα στερεότυπα, τα οποία πολλές φορές καλείται να αντιμετωπίσει ο μετανάστης κατά τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του, συνδέονται με την έννοια του ‘άλλου’ και του ‘ξένου’, που καθορίζεται από το ‘εμείς’ της κυρίαρχης εθνοπολιτιστικής ομάδας της χώρας υποδοχής. Τα στερεότυπα αποτελούν γνωστικές και συλλογικές κατασκευές, που αφορούν στην απόδοση συγκεκριμένων κοινών και αρνητικών χαρακτηριστικών σε όλα τα μέλη μιας ομάδας, η οποία θεωρείται κατώτερη, σε σχέση με την κυρίαρχη. Κατά αυτόν τον τρόπο, το στερεότυπο λειτουργεί προς την κατεύθυνση αφενός της περιθωριοποίησης της διαφορετικότητας και αφετέρου της πλήρους αφομοίωσής της και άρα της έκλειψής της.

Η λογοτεχνία, ως ανθρώπινη έκφραση και αισθητικό αγαθό, αποτυπώνει, αντανakλά και ερμηνεύει εκφάνσεις της εκάστοτε κοινωνικής πραγματικότητας. Η ‘μεταναστευτική λογοτεχνία’ (immigrant/migrant literature) ή ‘διαπολιτισμική λογοτεχνία’ αποτελεί το σημείο της συνάντησης και του διαλόγου μεταξύ των πολιτισμών και των ταυτοτήτων, αφού παρουσιάζει ποικίλες όψεις του ‘διαφορετικού’ και οδηγεί στην ευρύτερη αποδοχή των πολιτιστικών μορφωμάτων, ως χαρακτηριστικό του σύγχρονου έθνους και της κοινωνίας (Bhabha, 1994· King, Connell & White, 1995· Λαλαγιάννη, 2006· Mardorossian, 2002).

Ειδικότερα, το graphic novel (gn) αποτελεί ένα νεωτερικό είδος λογοτεχνίας με πρωτοφανή, εκδοτική άνθιση διεθνώς, ιδιαίτερα από το 2000 και εξής. Η βράβευση του *Mausto* 1992 με το καταξιωμένο βραβείο λογοτεχνίας Pulitzer Prize θεωρείται σταθμός για τη σταδιακή διαμόρφωση των συνθηκών και του πλαισίου εδραίωσης των gn στο λογοτεχνικό και αναγνωστικό στερέωμα.

Παρά το γεγονός ότι παρατηρείται μια αμφίδρομη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση ανάμεσα στο ολοένα και πιο διευρυμένο αναγνωστικό κοινό και στην αυξητική έκδοση gn, εν τούτοις μέχρι σήμερα δεν υφίσταται ένας κοινά αποδεκτός ορισμός. Οι αρχικές, αρνητικές αντιδράσεις και αμφισβητήσεις του όρου, κυρίως από δημιουργούς κόμικς, καθώς και οι υπερβολές στην έκδοση αναγνωσμάτων φερόμενων ως gn, ιδιαίτερα στις ΗΠΑ, συνέβαλαν στην πρόκληση σύγχυσης, σχετικά με τη διαμόρφωση των ορίων του καινοφανούς αυτού λογοτεχνικού είδους (Ζέζου, 2017α· 2017β).

Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές αντιρρήσεις, σχετικά με τη χρήση και αποδοχή του δεύτερου συνθετικού του όρου (novel=μυθιστόρημα), ενέτειναν τη δυσκολία οριοθέτησης και ταυτόχρονα ανέδειξαν την ευελιξία του μέσου (medium) να αποτυπώνει οποιοδήποτε λογοτεχνικό γένος (genre).

Παρόλα αυτά, σήμερα διεθνώς έχει επικρατήσει η χρήση του ελλιπούς, επιστημολογικά, όρου ‘graphic novel’, καθώς η σημασία του δεν αναφέρεται μόνο στο μυθιστόρημα, αλλά υπονοεί τις γραφιστικές αφηγήσεις (graphic narratives).

Ταυτόχρονα, το ερευνητικό ενδιαφέρον δεν εστιάζεται τόσο στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου ορισμού, όσο στην αποτύπωση των βασικών, ειδολογικών χαρακτηριστικών και παραμέτρων της φόρμας των gn, που αποτελούν και τα διαφοροποιητικά στοιχεία, σε σύγκριση με τα συμβατικά κόμικς περιπτέρου. Τα χαρακτηριστικά, που έχουν αναδυθεί, είναι τα εξής: α) η χρήση της συγκεκριμένης ‘γλώσσας’ των κόμικς και η αναπόσπαστη σχέση λεκτικού και εικονιστικού κειμένου, το οποίο μεταφέρει το περιεχόμενο, την ανάπτυξη χαρακτήρων, το χιούμορ, τη δράση και ταυτόχρονα προσφέρει τη δυνατότητα της προσωπικής έκφρασης στον εκάστοτε δημιουργό β) η επίκαιρη και νεωτερική θεματική, συνήθως συνυφασμένη με την καθημερινότητα (πολιτικο-ιστορικά και κοινωνικά θέματα), καθώς και γ) η εκδοτική μορφή, που προσιδιάζει σε αυτήν του βιβλίου (πώληση σε βιβλιοπωλεία, βραβεία, αυτόνομη αφήγηση, κτλ.).

Εν τέλει, το gn αποτελεί ένα σύνθετο και μοναδικό τρόπο αφήγησης, που διευρύνει τα όρια της πολυτροπικής λογοτεχνίας και που αφενός προσιδιάζει στα σύγχρονα, τεχνολογικά και κοινωνικοϊστορικά δεδομένα, όπου η εικονιστική αφήγηση κατέχει σημαίνουσα θέση και αφετέρου εστιάζεται σε σύγχρονα, κοινωνικά θέματα της καθημερινότητας. Επομένως, τα gn ανταποκρίνονται στις σημερινές απαιτήσεις των αναγνωστών, οι οποίοι πραγματεύονται κείμενα, που απαιτούν πολύ περισσότερες ικανότητες εμπλοκής τους στη διαμόρφωση του νοήματος (Boerman-Cornell, Kim & Manderino, 2017).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, θα παρουσιάσουμε ένα από τα πιο δημοφιλή και γνωστά gn διεθνώς, το *American Born Chinese (ABC)*, το οποίο αποτυπώνει το επίκαιρο και φλέγον ζήτημα της μετανάστευσης, εκφράζοντας τις προσωπικές εμπειρίες του δημιουργού. Παρά τη διεθνή απήχηση και καταξίωση, στη χώρα μας το συγκεκριμένο gn δεν έχει μεταφραστεί στα ελληνικά, ενώ και ο συγγραφέας, παραμένει άγνωστος στο ευρύ ελληνικό κοινό.

## **AMERICANBORNCHINESE: Η ΥΒΡΙΔΙΚΗ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΤΟΥ ΜΕΤΑΝΑΣΤΗ**

Το graphic novel *American Born Chinese (ABC)* παρουσιάστηκε αρχικώς ηλεκτρονικά, στο διαδίκτυο, σε περιοδική μορφή (Modern Tales.com) και το 2006 εκδόθηκε σε ενιαία, έντυπη μορφή, καθώς υπήρχε μεγάλο αναγνωστικό ενδιαφέρον.

Ο συγγραφέας, Gene Luen Yang, γεννήθηκε στις ΗΠΑ από μορφομένους γονείς, μετανάστες πρώτης γενιάς, προερχόμενους από την Κίνα (Χονγκ Κονγκ) και την Ταιβάν. Από την παιδική του ηλικία είχε αρχίσει να ασχολείται με την ανάγνωση και δημιουργία κόμικς, ενώ οι σπουδές του στην πληροφορική, καθώς και το επάγγελμα του καθηγητή στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, συνέτειναν στην ολοένα και πιο επισταμένη ενασχόληση με τα gn. Η εκδοτική επιτυχία του *ABC*, κατέστησε διεθνώς γνωστό τον G.L. Yang στο λογοτεχνικό στερέωμα.

Η βασική θεματική του έγκειται στην αυτοβιογραφική αποτύπωση της εμπειρίας της μετανάστευσης και ιδιαίτερα στην απόκτηση ταυτότητας από το μετανάστη δεύτερης γενιάς στη χώρα υποδοχής, μέσω της σύγκρουσης ανάμεσα στην πολιτιστική ταυτότητα της χώρας καταγωγής και στην ταυτότητα της χώρας υποδοχής.

Βέβαια, δεν αποτελεί το πρώτο αυτοβιογραφικό έργο gn, που πραγματεύεται το θέμα της ταυτότητας και του ρατσισμού. Έχουν προηγηθεί, ήδη από την εποχή των

‘εναλλακτικών κόμικς’ (alternative comics), το *Love and Rockets*, (Hernandez brothers, 1981-1996), το *Yonin Shosei (The four Immigrants*, Henry-Yoshitaka Kiyama, 1904-1924), το *Same Difference* (Derek Kirk Kim, 2003). Ακόμη, το *Persepolis*(Marjane Satrapi, 2000· 2001), το *Maus* (Art Spiegelman,1980-1991) αποτελούν έμμεσες εκφάνσεις της απεικόνισης του μετανάστη μέσα από προσωπικά βιώματα, τοποθετημένα σε ένα πολιτικο-ιστορικό πλαίσιο, ενώ το *Arrival* (Shaun Tan, 2007)αποτελεί ‘σιωπηλό’ gn (word less gn), το οποίο εκδόθηκε ένα χρόνο μετά το *ABC*και εστιάζεται στο θέμα της προσαρμογής του μετανάστη πρώτης γενιάς στα νέα δεδομένα.

Όμως, η ειδοποιός διαφορά του *ABC* έγκειται στο ότι ανέδειξε το ζήτημα της ντροπής και της μειονεξίας που νιώθει ο νεαρός, έφηβος μετανάστης για την καταγωγή του, ειδικά όταν επιθυμεί να αποτελέσει μέρος της κυρίαρχης ομάδας και κουλτούρας και να ταιριάζει με αυτήν. Για αυτό και το *ABC*απετέλεσε το έναυσμα για να γραφτούν στη συνέχεια και άλλα σχετικά gn, όπως το *Anya's Chost* (Vera Brosgol, 2011) ή το *Pashmina* (Nidhi Hanani, 2017).

Επιπλέον, το *ABC*απετέλεσε ένα από τα βασικά gn, που χρησιμοποιήθηκαν στο εκπαιδευτικό σύστημα των ΗΠΑ, σχεδόν ταυτόχρονα με την έντυπη έκδοσή του. Έτσι, το *ABC* μέχρι και σήμερα θεωρείται κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο, προκειμένου οι μαθητές της δευτεροβάθμιας και των τελευταίων τάξεων της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να έρθουν σε επαφή με σύνθετα κοινωνικά και πολιτικά φαινόμενα, όπως το ζήτημα της ταυτότητας του μετανάστη και το πώς καταφέρνει να ενταχθεί στην αμερικανική κοινωνία (Boatright, 2010).

Επίσης, είναι το πρώτο έργο, που βραβεύτηκε το 2007 ως graphic novel με το βραβείο Michael Printz, ενώ προτάθηκε και για το National book Award το 2006, καθώς θεωρήθηκε ως το καλύτερο gn νεανικής λογοτεχνίας της χρονιάς (2006).

Αναλυτικότερα, η επιλογή του τίτλου του gn δεν είναι τυχαία. Αντί για το συνηθισμένο όρο ‘Chinese-American’ ή ‘American-Chinese’ (Αμερικανό-Κινέζος), ο Yang επιλέγει τον ‘American Born Chinese’, που χρησιμοποιούν οι Κινέζοι μετανάστες, θέτοντας μια διάκριση μεταξύ των μεταναστών δεύτερης γενιάς που γεννήθηκαν στις ΗΠΑ και των γονιών τους (Dong, 2011). Ταυτόχρονα, ο τίτλος αντικατοπτρίζει και την προσωπική, αυτοβιογραφική εμπειρία του συγγραφέα, καθώς αναζητά την ταυτότητά του ανάμεσα στον αμερικανική και την κινεζική κουλτούρα.

Η αφήγηση διαρθρώνεται σε εννέα κεφάλαια, στα οποία παρουσιάζονται τρεις φαινομενικά ξεχωριστές ιστορίες, οι οποίες όμως στο τέλος συνδέονται και αλληλοεξαρτώνται.

Συγκεκριμένα, η πρώτη ιστορία αποτελεί μια παραδοσιακή, κινεζική, μυθολογική αφήγηση. Πρόκειται για την ιστορία του *Βασιλιά Πίθηκου*, μια επανεμφάνιση των πρώτων επτά κεφαλαίων του διασκευασμένου από την Ινδική μυθολογία κειμένου του 16ου αιώνα, *Journey to the West*. Ο βασιλιάς Πίθηκος, ως κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας, αποτελεί ένα σύμβολο πολιτιστικό της ασιατικής κουλτούρας, ενώ ταυτόχρονα θεωρείται και σύμβολο αντίστασης. Ο Yang διασκευάζει το μύθο, παρουσιάζοντας το βασιλιά Πίθηκο να επιθυμεί διακαώς την απόκτηση της αθανασίας και της ένταξής του στο σύμπαν των θεοτήτων.

Η δεύτερη ιστορία περνά από το φανταστικό κόσμο της μυθολογίας στο ρεαλιστικό κόσμο της σύγχρονης καθημερινότητας, καθώς παρουσιάζει τη μετακόμιση μιας οικογένειας Κινέζων στο νέο τους σπίτι, σε προάστιο του Σαν Φραντσίσκο, και την προσπάθεια του γιου, Jin Wang, να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες και ιδιαίτερα σε ένα σχολικό περιβάλλον που η πλειονότητα των μαθητών δεν είναι ασιατικής καταγωγής.

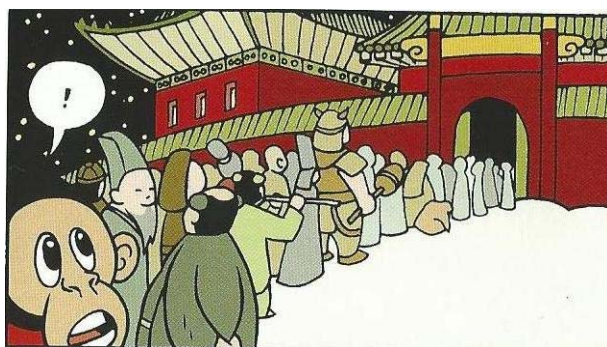
Η τρίτη ιστορία αναφέρεται στον Dannyκαι στον ξάδερφό του, τον Chin-Kee. Ο τελευταίος επισκέπτεται κάθε χρόνο το συγγενή του στις ΗΠΑ, προκαλώντας του τόσο μεγάλη αναστάτωση, ώστε ο Danny αλλάζει σχολείο σε ετήσια βάση, προκειμένου να τον αποφύγει.

Στην πραγματικότητα, ο κεντρικός ήρωας της αφήγησης είναι ο χαρακτήρας της δεύτερης ιστορίας, ο Jin Wang. Η ταυτότητά του, ως μετανάστης δεύτερης γενιάς, δηλ. ως Κινέζος γεννημένος στην Αμερική (American born Chinese), δομείται μέσα από τις ταυτότητες των χαρακτήρων των άλλων ιστοριών. Έτσι, από τη μια, ο βασιλιάς Πίθηκος αποτυπώνει την κινεζική ταυτότητα του παρελθόντος, μέσω των παραδοσιακών αφηγήσεων των γονιών. Από την άλλη, ο ανοιχτόχρωμος, ξανθομάλλης και γαλανομάτης Danny αποτυπώνει την ξεκάθαρη στερεοτυπική εικόνα του ‘δυτικού’, του ‘Αμερικανού’, σε αντίθεση με την εικόνα του ‘Ασιάτη’, που είναι μελαχρινός (μαλλιά και μάτια), έχει ιδιαίτερο σχήμα ματιών και ωχρό δέρμα.

Η δομή της ίδιας της αφήγησης, με τη συνύφανση τριών ιστοριών, αντανακλά την πολυπλοκότητα και τη συνθετότητα της ταυτότητας του μετανάστη, ο οποίος βρίσκεται σε μια διαρκή προσπάθεια αναζήτησης της σωστής ισορροπίας ανάμεσα στα νέα δεδομένα της χώρας υποδοχής και στη διατήρηση της δικής του πολιτιστικής κληρονομιάς. Επομένως, το παρόν και το παρελθόν της ταυτότητας του μετανάστη δεν μπορεί παρά να συνυπάρχουν, καθιστώντας την υβριδικότητα ως το αποτέλεσμα μιας διαπολιτισμικής διαπραγμάτευσης (hybrid identity).

Μια πρώτη έκφανση αυτής της υβριδικότητας αποτελεί η ανησυχία των ηρώων για την ταυτότητά τους και η επιθυμία τους να διαμορφώσουν μια άλλη ταυτότητα.

Έτσι, ο βασιλιάς Πίθηκος, όταν δε γίνεται δεκτός σε μια εορταστική εκδήλωση των θεοτήτων στον ουρανό, συνειδητοποιεί για πρώτη φορά τι σημαίνει να είσαι πίθηκος. Συγκεκριμένα, απαγορεύεται η διέλευσή του από την πύλη του παλατιού, καθώς είναι πίθηκος και δε φορά παπούτσια (εικ. 1).



Εικόνα 1. Ο βασιλιάς Πίθηκος στο ουράνιο παλάτι των θεοτήτων.

Είναι χαρακτηριστικά τα λόγια του φύλακα, που του αναφέρει τα εξής:

«Μπορεί να είσαι βασιλιάς, μπορεί ακόμη και να είσαι μια θεότητα, όμως εξακολουθείς να είσαι πίθηκος» (Yang, 2006: 15)

Επιπλέον, ο βασιλιάς Πίθηκος, καθώς επιστρέφει στο σπίτι του οργισμένος και λυπημένος, συνειδητοποιεί για πρώτη φορά στη ζωή του ότι μυρίζει σαν πίθηκος.

Από το σημείο αυτό ξεκινάει η πορεία της αλλαγής της ταυτότητας του ήρωα, δηλ. από τη στιγμή που συνειδητοποιεί ποιος είναι με βάση τη γνώμη των άλλων, οι οποίοι τον αντιμετωπίζουν ως διαφορετικό. Αποφασίζει, πρώτα από όλα, να θεσπίσει και να επιβάλλει ένα νόμο για όλους τους πιθήκους στη χώρα του, σύμφωνα με τον οποίο πρέπει να φορούν παπούτσια, παραβιάζοντας έτσι το βασικό τρόπο ζωής των πιθήκων, οι οποίοι με τα παπούτσια δεν μπορούν πλέον να σκαρφαλώνουν στα δέντρα. Επιπρόσθετα, ο βασιλιάς Πίθηκος χρησιμοποιεί την παραδοσιακή, κινεζική φιλοσοφία του Kungfu, προκειμένου να μοιάζει περισσότερο με άνθρωπο, σε μια προσπάθεια αποποίησης της ζωικής του ταυτότητας.

Ο νεαρός Jin Wang στη δεύτερη ιστορία, η οποία αποτελεί, ουσιαστικά, ένα ‘Bildungsroman’, δηλ. μια πορεία ενηλικίωσης, αρχίζει να αντιλαμβάνεται την ετερότητα της ταυτότητάς του, εξαιτίας της συμπεριφοράς των συμμαθητών του, η



οποία στηρίζεται σε αρνητικές στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Κινέζους. Έτσι, ο Jin βιώνει μια αρνητική αντανάκλαση της αμερικανικής ετερότητας, καθώς αντιμετωπίζεται ως ‘άλλος’. Συγκεκριμένα, την πρώτη μέρα στο δημοτικό σχολείο, η δασκάλα δυσκολεύεται να προφέρει το όνομά του και λανθασμένα αναφέρει ότι ο Jin προέρχεται από την Κίνα. Ο μικρός μαθητής, προκειμένου να δηλώσει την πραγματική του ταυτότητα, προσπαθεί να διορθώσει τη δασκάλα, αναφέροντας ότι προέρχεται από το Σαν Φραντσίσκο, χωρίς όμως κάποιο ουσιαστικό αποτέλεσμα (εικ. 2).



Εικόνα 2. Η πρώτη μέρα του Jin στο σχολείο.

Ταυτόχρονα, η έκφραση στερεοτυπικών αντιλήψεων από την πλευρά των συμμαθητών του (όπως το ότι οι Κινέζοι συνηθίζουν να τρώνε κρέας σκύλου), καθώς και η αποστροφή τους για τα γεύματα που φέρνει ο Jin από το σπίτι, επιτείνουν ακόμη περισσότερο την περιθωριακή έννοια του ‘ξένου’.

Κομβικό σημείο της αλλαγής της κινεζικής ταυτότητας του ήρωα και της υιοθέτησης της αμερικανικής αποτελεί, αφενός η συνάντηση στο δημοτικό σχολείο με τον Wei Chen Sun, έναν άλλο μαθητή-μετανάστη από την Ταϊβάν, και αφετέρου το πρώτο ερωτικό σκίρτημα για την Αμερικανίδα Amelia, όταν πια φοιτούν στο γυμνάσιο. Έτσι, ο Jin αποφεύγει στην αρχή να συναναστρέφεται με τον Wei Chen Sun, ο οποίος είναι μετανάστης πρώτης γενιάς (‘fresh off the boat’), προκειμένου να μην τονίζεται η πολιτιστική ιδιαιτερότητά του ως Ασιάτη, αλλά στη συνέχεια γίνονται δύο πολύ καλοί φίλοι. Η Amelia αποτελεί το ισχυρό έναυσμα για την αποποίηση της προγονικής ταυτότητας του Jin και την πλήρη αφομοίωση της αμερικανικής. Ως εκ τούτου, η αλλαγή στην εμφάνισή του, και μάλιστα στα μαλλιά (μπούκλες), αποτελεί το πρώτο στοιχείο διαφοροποίησης. Όμως, αυτή η εξωτερική αλλαγή στην εμφάνιση δεν καθίσταται αρκούντως ικανοποιητική. Έτσι, ο Jin, έπειτα από έναν έντονο διαπληκτισμό με τον Wei Chen Sun, που διαρρηγνύει τη φιλία τους και τον οδηγεί σε κρίση ταυτότητας, μετατρέπεται στον ξανθό, Αμερικανό Danny, υλοποιώντας, με μαγικό τρόπο, την πιο μύχια επιθυμία του για πλήρη αφομοίωση και πλήρη εξάλειψη της καταγωγής του (εικ. 3).

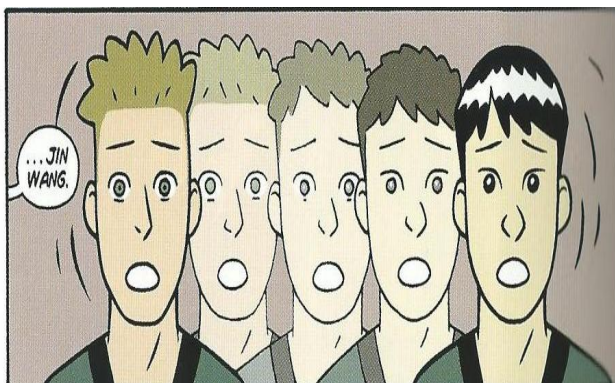


Εικόνα 3. Η μεταμόρφωση του Jin σε Danny.

Ο Danny στην τρίτη ιστορία, η οποία κατά ένα μεγάλο μέρος της αποτελεί μια φανταστική ιστορία που βρίσκεται στη σκέψη του Jin, αντιμετωπίζει ζητήματα ταυτότητας, που απορρέουν από την επαφή του με τον Κινέζο ξάδερφό του, τον Chin Kee. Από τη μια, ο Danny αποτελεί την αντανάκλαση της ταυτότητας της κυρίαρχης

ιδεολογίας, η οποία προσπαθεί να διατηρηθεί έναντι των μειονοτήτων, και από την άλλη αποτελεί την αποποίηση της προγονικής ταυτότητας του Jin. Ο Danny αγωνίζεται να διατηρήσει την αμερικανική ταυτότητά του και για αυτό αλλάζει κάθε χρόνο σχολείο, προκειμένου να αποφύγει τον Chin Kee.

Ο μεταμορφωμένος Jin, ουσιαστικά, αποτελεί την προσωποποίηση του δικού του ρατσισμού απέναντι στις πολιτισμικές 'ρίζες' του. Επιφανειακά, φαίνεται να αποτελεί μέλος της αμερικανικής κοινότητας αλλά ενδόμυχα αγωνίζεται να συμβιβάσει την αμερικανική με την κινεζική ταυτότητά του. Το πάνελ (panel, vignette) που αποτυπώνει τη μεταμόρφωση του Danny στην πραγματική, αρχική μορφή του, δηλ. στον Jin, αποτελεί και την απαρχή της διαμόρφωσης της αυθεντικής ταυτότητας του Jin, μέσω της αποδοχής της κινεζικής κληρονομιάς (εικ. 4).



Εικόνα 4. Η μεταμόρφωση του Danny σε Jin.

Ακόμη, ο Chin Kee αποτελεί ιδιαίτερη περίπτωση υβριδικού χαρακτήρα, καθώς δεν επιθυμεί να μεταβάλλει την ταυτότητά του, αλλά αντίθετα προκαλεί και εγείρει ερωτήματα ταυτότητας στον Danny. Στην πραγματικότητα, αποτελεί τη μεταμφιεσμένη εκδοχή του βασιλιά Πιθήκου, προκειμένου αφενός να υπενθυμίσει στον Danny ότι συνδέεται με την κινεζική κληρονομιά του και αφετέρου να τον βοηθήσει να δεχτεί την υβριδική του ταυτότητα.

Συγκεκριμένα, παρουσιάζεται ως μια καρικατούρα που συγκεντρώνει όλα τα αρνητικά στερεότυπα, τα οποία είχαν στο μυαλό τους οι Αμερικανοί για τους Κινέζους μετανάστες του 19<sup>ου</sup> αιώνα και που αντανάκλασή τους συμπεριλαμβάνονταν στα comics trips, στις γελοιογραφίες των εφημερίδων, αλλά και στα κόμικς του 1930. Ακόμη και το όνομά του σχετίζεται φωνολογικά με το στερεοτυπικό επίθετο 'chinky', που προσδιόριζε ειρωνικά τα άτομα κινεζικής καταγωγής (Davis, 2011).

Έτσι, ο Chin Kee παρουσιάζεται με τη χαρακτηριστική παραδοσιακή ενδυμασία των Κινέζων του 19<sup>ου</sup> αιώνα, έχει μακριά κοτσίδα, μάτια σχιστά, δόντια που προεξέχουν, σάλια που τρέχουν, κίτρινο δέρμα, μιλάει με χαρακτηριστική προφορά (χρήση συμφώνου L αντί R), που υποδηλώνει την καταγωγή του αλλά και τα γλωσσολογικά προβλήματα που προκύπτουν, όταν ο μετανάστης κινείται ανάμεσα σε δυο γλωσσικούς κώδικες, και φαίνεται ότι προσβάλλει με την 'ανάρμοστη' συμπεριφορά του τον ξάδερφό του (εικ. 5).



Εικόνα 5. Ο Chin Kee.

Επιπρόσθετα, επιθυμεί να παντρευτεί Αμερικανίδα και να αποκτήσει 'κινεζάκια', αντανακλώντας τόσο τη ρατσιστική άποψη των προπαγανδιστικών κόμικς της δεκαετίας του 1940, που προσέδιδαν αρνητικά χαρακτηριστικά στους Ασιάτες, όπως το ότι φυλάκιζαν και πουλούσαν κορίτσια και γυναίκες, όσο και το φόβο για την 'καθαρότητα' του αμερικανικού έθνους (Dong, 2011·Fu, 2007).

Όμως, ο Chin Kee αποτυπώνει και τα σύγχρονα στερεότυπα για τον Ασιάτη μετανάστη, με βάση τα οποία χαρακτηρίζεται ως ένα είδος μηχανής με εξαιρετικά υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις (Gardner, 2010). Έτσι, ο Chin Kee παρουσιάζεται ως άριστος μαθητής σε όλα τα γνωστικά πεδία. Εν τούτοις, αυτό καθίσταται τόσο ενοχλητικό για τους συμμαθητές του, ώστε να φτάνουν σε σημείο να αποφεύγουν τόσο τον Chin Kee, όσο και τον ξάδερφό του, τον Danny.

Ένα ακόμη σύγχρονο στερεότυπο, που πηγάζει από το σημερινό και καθημερινό κοινωνικοπολιτικό γίνεσθαι, αντανακλάται στη συζήτηση δυο μαθητών, όπου ο ένας αναφέρει ότι τα σάλια του Chin Kee έπεσαν πάνω του και ο άλλος του προτείνει να κάνει εξετάσεις για τον ιό SARS.

Ταυτόχρονα, η απεικόνιση χειροκροτημάτων και γέλιου (sitcom frame) στο κάτω μέρος των πάνελς, όπως συμβαίνει σε πολλές κωμικές, αμερικανικές, τηλεοπτικές σειρές, επιτείνει την έννοια της καρικατούρας και σατιρίζει όλες αυτές τις στερεοτυπικές αντιλήψεις.

Επομένως, ο Chin Kee αποτελεί το παρελθόν και το παρόν των στερεοτυπικών αντιλήψεων των Αμερικανών για τους Κινέζους μετανάστες. Η παρουσία του στη ζωή του Danny απεικονίζει τις αρνητικές επιπτώσεις των στερεοτύπων στη ζωή των μεταναστών. Η συνέπεια τέτοιων στερεοτύπων δεν έγκειται μόνο στο ότι χρησιμοποιούνται εναντίον εθνοτικών μειονοτήτων, αλλά στο ότι μπορούν να εσωτερικοποιηθούν από μέλη αυτών των μειονοτικών ομάδων, όπως έγινε με τον Jin, που οργανώνουν και μεταβάλλουν την ταυτότητά τους με γνώμονα τις ρατσιστικές αντιλήψεις των άλλων.

Ο Danny και ο Chin Kee αποτελούν τις δυο ακραίες όψεις, όσο αφορά το μετασχηματισμό της ταυτότητας του μετανάστη, αλλά ταυτόχρονα και τις δύο εκ διαμέτρου αντίθετες αυτό-εικόνες του Jin. Η μορφή του Danny συνάδει με την πλήρη αποποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ η μορφή του Chin Kee με τη διατήρηση των πολιτιστικών καταβολών. Η επικράτηση της μιας ή της άλλης οδηγεί σε βίαιη αντιπαράθεση.

Έτσι, η σύγκρουση ανάμεσα στον Chin Kee και στον Danny, ανάμεσα στα ρατσιστικά στερεότυπα, παρελθοντικά ή σύγχρονα, της κινεζικής ταυτότητας και την κατασκευασμένη εικόνα του ίδιου του Jin/Danny, καθίσταται αναπόφευκτη και

αποτυπώνεται στο τελευταίο κεφάλαιο του gn, στο οποίο συνενώνονται όλες οι προηγούμενες (τρεις) ιστορίες.

Η σύγκρουση αυτή λαμβάνει τη μορφή μιας εξαιρετικά βίαιης, φυσικής μάχης σώμα με σώμα, η οποία καταλήγει σε κάτι απρόσμενο. Η δυνατή γροθιά του Danny κόβει το κεφάλι του Chin Kee, το οποίο πέφτει στο έδαφος και αποκαλύπτεται η βαθύτερη ταυτότητά του. Ο Chin Kee είναι στην πραγματικότητα ο βασιλιάς Πίθηκος, το σύμβολο της πηγής της κινεζικής πολιτιστικής κληρονομιάς και παράδοσης, που αναφέρει στον Danny: «*Εγώ αποκάλυψα την πραγματική μου μορφή, τώρα ίσως είναι η στιγμή να αποκαλύψεις τη δική σου*» (Yang, 2006: 213). Ως εκ τούτου, ο Danny μετατρέπεται στην προγενέστερη, πραγματική του μορφή, που δεν είναι άλλη από αυτήν του Jin Wang(εικ. 4).

Ταυτόχρονα, σε αυτό το σημείο, οι μεταμορφώσεις αποτελούν και το συνεκτικό στοιχείο όλων των φαινομενικά διακριτών ιστοριών, αφού αποδεικνύεται η σχέση συνύπαρξής τους. Έτσι, η μεταμόρφωση του Chin Kee σε βασιλιά Πίθηκο και του Danny σε Jin Wang εκφράζουν, σε μια μόνο σελίδα, τόσο τη σχέση συνύφανσης των ταυτοτήτων των ηρώων, όσο και των ιστοριών.

Επιπλέον, ο βασιλιάς Πίθηκος αποτελεί και ένα πρότυπο συμβιβασμού για τον Jin, καθώς έχει αποδεχτεί, μέσα από το δικό του πνευματικό ταξίδι με τον Θεό (Tze-Yo-Tzuh) και το μοναχό Wong Lai-Tsao, τη ζωική ταυτότητά του. Η απεικόνιση των παραπεταμένων παπουτσιών και του ίχνους της γυμνής πατούσας αποδεικνύουν ότι ο βασιλιάς Πίθηκος έχει ανακτήσει την πραγματική του ταυτότητα, αποδεχόμενος την καταγωγή του.

Έτσι, δίνεται η ευκαιρία και στον Jin να συμβιβαστεί και να ξανακερδίσει την κινεζική κληρονομιά του, αφού ακόμη και η μεταμόρφωση σε Danny, δηλ. στο ιδεατό alter ego του, δε λύνει τα εσωτερικά ζητήματα ταυτότητας, που δεν είναι άλλα από αυτά της διαπραγμάτευσης ανάμεσα σε δυο ταυτότητες.

Επίσης, ένα σημαντικό στοιχείο στην αφήγηση, το οποίο είναι άρρηκτα συνδεδεμένο, σε συμβολικό επίπεδο, με την υβριδική ταυτότητα του μετανάστη, αποτελεί το γνωστό, σύγχρονο παιδικό παιχνίδι των transformers, διότι συμβολίζει, λεκτικά και πρακτικά, αυτό το αμφίδρομο πέρασμα από τη μια κατάσταση στην άλλη, υπονοώντας την ταυτόχρονη διατήρηση και των δυο μορφών. Έτσι, η μια μορφή του παιχνιδιού υπονοεί ότι εν δυνάμει υπάρχει και η άλλη.

Ο Jin κρατά τον Optimus Prime από την αρχή της ιστορίας μέσα στο αυτοκίνητο, όταν μετακομίζει με την οικογένειά του στο νέο τους σπίτι (εικ. 6).



Εικόνα 6. ΟJin με το αγαπημένο του παιχνίδι, το transformerOptimusPrime.

Επίσης, σε μια επίσκεψη με τη μητέρα του σε έναν Κινέζο βοτανοθεραπευτή, εκφράζει την παιδική επιθυμία, όταν μεγαλώσει να γίνει ένας τρανσφόρμερ. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«*Θέλω να γίνω ένας τρανσφόρμερ...ένα ρομπότ σαν αυτό που αλλάζει και γίνεται φορτηγό .....είναι κάτι περισσότερο από αυτό που μπορεί να δει το μάτι*» (Yang, 2006: 28).

Έτσι, αυτή η ταύτιση του μικρού αγοριού με το παιχνίδι του θα εμφανιστεί μετασχηματισμένη κατά την εφηβεία του ως επιθυμία να μετατραπεί σε ένα λευκό, δυτικού τύπου, αγόρι. Είναι, επίσης, προφητική η απάντηση που λαμβάνει την ίδια στιγμή από την ηλικιωμένη Κινέζα:

«Είναι εύκολο να γίνεις οτιδήποτε επιθυμείς για όσο καιρό είσαι πρόθυμος να χάσεις την ψυχή σου» (Yang, 2006: 29), υποδηλώνοντας τη σπουδαιότητα της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς, που παίρνει τη μορφή της εσωτερικής, ψυχικής σύνδεσης με το παρελθόν.

Επιπροσθέτως, τα τρανσφόρμερ καθίστανται ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στον Jin και το συμμαθητή του, τον Wei Chen, αποτελώντας το έναυσμα για τη φιλία τους. Ειδικότερα, το τρανσφόρμερ του Wei Chen, που μετατρέπεται από ανθρωποειδές ρομπότ σε πίθηκο και το αντίστροφο, αποκτά ιδιαίζουσα σημασία, καθώς, όπως θα αποδειχτεί στο τέλος της αφήγησης, αποτελεί δώρο του βασιλιά Πιθήκου στο γιο του, προκειμένου να του υπενθυμίζει την καταγωγή του.

Όμως, ο Jin συνειδητοποιεί και τα όρια σε αυτόν το μετασχηματισμό του παιχνιδιού, αφού, όπως υποστηρίζει, η εναλλαγή των μορφών πραγματοποιείται με μεγαλύτερο βαθμό δυσκολίας στο πραγματικό παιχνίδι που κρατά στα χέρια του, σε σύγκριση με τις μεταμορφώσεις των ηρώων στην ομώνυμη τηλεοπτική σειρά κινουμένων σχεδίων, υποδηλώνοντας τις ρεαλιστικές δυσκολίες που συναντά ο μετανάστης στη διαμόρφωση της ταυτότητάς του.

Τέλος, και η επιλογή των χρωμάτων στο συγκεκριμένο gn αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο, που συνθέτει με ιδιαίτερο τρόπο την υβριδικότητα της ταυτότητας και της αφήγησης. Έτσι, η προγονική ταυτότητα και η ιστορία του βασιλιά Πιθήκου αποτυπώνεται με 'θερμά' χρώματα, στα οποία κυριαρχεί το κόκκινο. Με αυτόν τον τρόπο απεικονίζεται η ζεστασιά και η ενότητα που προσφέρει η προγονική κληρονομιά. Αντίθετα, στην ιστορία του Jin αλλά και του Danny και του Chin Kee κυριαρχούν τα 'ψυχρά' και λιγότερο έντονα χρώματα, υποδηλώνοντας την απομάκρυνση από τοπολιτιστικό παρελθόν. Μόνο στο τελευταίο κεφάλαιο υπάρχει μείξη χρωματικών κωδίκων, 'θερμών' και 'ψυχρών', η οποία αποτυπώνει και υπονοεί τη συνένωση των τριών ταυτοτήτων του Jin.

## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Συνοψίζοντας, το gn *American Born Chinese* παρουσιάζει την ασταθή δομή της ταυτότητας του μετανάστη δεύτερης γενιάς, που βρίσκεται σε διαρκή διαμόρφωση και αλλαγή, ιδιαίτερα όταν βρίσκεται σε κατάσταση κρίσης. Έτσι, όταν κάτι που θεωρείται σταθερό και συνεκτικό, μετατοπίζεται προς την αμφιβολία και την αβεβαιότητα, τότε προκαλεί αναπόφευκτα μεταβολές. Γι' αυτό, ο κεντρικός χαρακτήρας της αφήγησης, ο Jin, εμφανίζεται αρχικώς διατεθειμένος να αποποιηθεί την πολιτιστική του κληρονομιά, προκειμένου να ενταχθεί στην ομάδα των 'δυτικών' συνομηλίκων του.

Εν τούτοις, καθίσταται σαφές ότι δεν μπορεί να υπάρξει εξ ολοκλήρου αποποίηση και εξάλειψη του πολιτιστικού παρελθόντος. Η ταυτότητα των μεταναστών δεύτερης γενιάς αποτελεί μια υβριδική ταυτότητα, καθώς δεν μπορούν ούτε να αφομοιωθούν απόλυτα από το νέο πολιτιστικό γίγνεσθαι στο οποίο βρίσκονται, ούτε να διατηρήσουν ακέραιη σε όλο το εύρος της την πολιτιστική τους κληρονομιά. Αυτή η υβριδική ταυτότητα απορρέει από την εξισορρόπηση δυο διαφορετικών και αντιφατικών κόσμων και συνιστά απόδειξη ότι ο αυθεντικός εαυτός μπορεί να συνυπάρχει σε μια πολλαπλότητα μορφών (Suárez-Orozco, 2001· Suárez-Orozco & Todorova, 2008).

Ο Jin, στο τέλος της αφήγησης, αναγνωρίζει την αίσθηση της πολιτιστικής ευθύνης απέναντι στην προγονική κληρονομιά και μαθαίνει να αποδέχεται την υβριδική ταυτότητά του. Συνεπώς, η μυθοπλαστική διαχείριση της υβριδικότητας της ταυτότητας, μέσω του συγκεκριμένου gn, μπορεί να καταστήσει την

πολυπολιτισμικότητα μια λειτουργική πραγματικότητα, όπου η ποικιλομορφία και η αποδοχή της ετερογένειας του ‘άλλου’, αλλά και της ετερογένειας της προσωπικής ταυτότητας, θα αποτελούν τμήμα της καθημερινότητας στη σύγχρονη κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Berry, J. (1990). Psychology of acculturation. In J. Berman (Ed.) *Cross-cultural perspectives. Current Theory and Research in Motivation (Vol. 37). Nebraska symposium on Motivation, 1989*, pp. 201-234. Lincoln: University of Nebraska Press.

Berry, J. (1997). Immigration, acculturation and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5-34.

Berry, J. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57 (3), 615-631.

Berry, J., Phinney, J., Sam, D. & Vedder, P. (2006). Immigrant youth: Acculturation, identity and adaptation. *Applied Psychology: An International Review*, 55 (3), 303-332.

Berry, J. & Sabatier, C. (2010). Acculturation, discrimination, and adaptation among second generation immigrant youth in Montreal and Paris. *International Journal of Intercultural Relations*, 34 (3), 191-207.

Bhabha, H. (1994). *The location of culture*. New York: Routledge.

Boatright, M. (2010). Graphic journeys: Graphic novels’ representations of immigrant experiences. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 53 (6), 468–476.

Boerman-Cornell, W., Kim, J. & Manderino, M. (2017). *Graphic Novels in High School and Middle School Classrooms: A Disciplinary Literacies Approach*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Davis, R. (2011). American Born Chinese. Challenging the Stereotype. In M. Chaney (Ed.), *Graphic Subjects: Critical Essays on Autobiography and Graphic Novels*, pp. 279-281. Madison, WI: University of Wisconsin Press.

Dong, L. (2011). Reimagining the Monkey King in Comics: Gene Luen Yang’s American Born Chinese. In J. Mickenberg, & L. Vallone (Eds), *The Oxford Handbook of Children’s Literature*, pp. 231-251. Oxford: Oxford University Press.

Fu, B. (2007). Review of American Born Chinese. *MELUS*, 32 (3), 274–276.

Ζέζου, Α. (2017α). *Η εποχή των graphic novels*. Αυτοέκδοση. Ρόδος: Τυπογραφείο University Press.

Ζέζου, Α. (2017β). Ορίζοντας το graphic novel: Μια θεωρητική προσέγγιση. *Διαδρομές*, 123, 101-108.

Gardner, J. (2010). Same Difference: Graphic Alterity in the Work of Gene Luen Yang, Adrian Tomine, and Derek Kirk Kim. In F. L. Aldama (Ed.), *Multicultural Comics: From Zap to Blue Beetle*, pp. 132-147. Austin: The University of Texas Press.

King, R., Connell, J. & White, P. (Eds.) (1995). *Writing across worlds: literature and migration*. London&NY: Routledge, xi-xvii.

Λαλαγιάννη, Β. (2006). Ανάμεσα στο εδώ και στο εκεί. Η αναζήτηση της ταυτότητας στο έργο της Μιμίκας Κρανάκη. *Διακείμενα* (Ετήσια έκδοση εργαστηρίου συγκριτικής γραμματολογίας), 8, 73-86.

Mardorossian, C. (2002). From literature of exile to migrant literature. *Modern language studies*, 32 (2), 15-33, Autumn.

Μπλιούμη, Α. (2010). *Από τους μετανάστες στο διαπολιτισμό. Όψεις γερμανικού πολιτισμού-γερμανόφωνης μεταναστευτικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Κορηγλία Στεφανάκη.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Suárez-Orozco, C. & Suárez-Orozco, M.M. (2001). *Children of immigration*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Suárez-Orozco, C., Suárez-Orozco, M.M. & Todorova, I. (2008). *Learning a new land: Immigrant students in American society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Yang, G. L. (2006). *American Born Chinese*. New York: First Second.

## Ο «φανταστικός φίλος» στη λογοτεχνία για μικρά παιδιά: αντιμετωπίζοντας ένα πραγματικό πρόβλημα (;) μέσα από τη μυθοπλασία.

Ιορδανόπουλος Ελευθέριος, μεταπτυχιακός φοιτητής, Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο  
Νεάπολις Πάφου, [e.iordanopoulos@nup.ac.cy](mailto:e.iordanopoulos@nup.ac.cy)

Κανατσούλη Μένη, καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τ.Ε.Π.Α.Ε.,  
[menoula@nured.auth.gr](mailto:menoula@nured.auth.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ.

Ο φανταστικός φίλος έχει αποτελέσει αντικείμενο έρευνας εδώ και 100 χρόνια, όμως αυτός ο «πολύ ιδιαίτερος φίλος» δεν έχει επαρκώς ερευνηθεί στην ψυχολογική βιβλιογραφία. Ασυνήθιστα λίγη συστηματική έρευνα έχει πραγματοποιηθεί και από τους παιδοψυχολόγους. Πόσο μάλλον από τους θεωρητικούς της Παιδικής Λογοτεχνίας. Παρόλο που υπήρχαν χωρίς αμφιβολία αποδείξεις για μια θετική αναπτυξιακά λειτουργία του φανταστικού φίλου, δέσποζε για μεγάλο διάστημα η άποψη περί της «παθολογικοποίησης», δηλ. η έρευνα ασχολήθηκε κυρίως με το ερώτημα κατά πόσο οι φανταστικοί φίλοι συνδέονται με ενδείξεις ψυχοπαθολογίας ή κατά πόσο η δημιουργία τους ήταν μια παθολογική επινόηση που οφειλόταν σε έλλειψη κοινωνικών σχέσεων. Η παραγωγή βιβλίων για παιδιά που δημιουργεί λογοτεχνικές πλοκές με επίκεντρο το φανταστικό φίλο δείχνει μια πολλαπλότητα προσεγγίσεων, τις βαθύτερες εσωτερικές διεργασίες που συντελούνται στο παιδί που τον δημιουργεί, αλλά και τις αντίστοιχες αντιδράσεις των ανθρώπων που το περιβάλλουν. Χωρίς να στοχεύουν τα σχετικά βιβλία σε μια μορφή «θεραπείας», όμως μέσα από ενδιαφέρουσες ιστορίες αναδεικνύουν μια σειρά παραμέτρων που βοηθούν τους μικρούς αναγνώστες -είτε επινοούν είτε όχι φανταστικούς φίλους- αλλά και τους ενήλικους συναναγνώστες να κατανοήσουν τις ιδιαίτερες πτυχές του προβλήματος. Η σχετική βιβλιογραφία παιδικών βιβλίων είναι πολύ πιο πλούσια εκτός Ελλάδος, όμως πεδίο αναφοράς μας θα είναι βιβλία προσιτά στο ελληνικό κοινό όπως το πασίγνωστο *Where the Wild Things Are* του Maurice Sendak, το *Την πλήρωνε ο Πάρης* του Tony Ross, *Ο φίλος μου ο Τζίμης* της Έλενας Αρτζανίδου, *Ο γλάρος του Μίλτου* της Αλεξάνδρας Μητσιαλή και το πρόσφατα μεταφρασμένου *Ο φίλος μου ο Κρένσο* της Κάθριν Απλγκέιτ.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Φανταστικός φίλος, Παιδική λογοτεχνία.

### ΟΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ «ΦΑΝΤΑΣΤΙΚΟ ΦΙΛΟ»

Ο φανταστικός φίλος θα μπορούσε να οριστεί –με μία δόση αντιπαιδαγωγικής αντικειμενικότητας- ως ένα αποκύημα της φαντασίας των παιδιών. Όμως για τους ειδικούς –και από τους πρώτους ήταν η M. Svendsen (1934)-, οι φανταστικοί φίλοι είναι αόρατοι και απροσπέλαστοι χαρακτήρες χωρίς αντικειμενική βάση, οι οποίοι παίζουν με τα παιδιά για μια χρονική περίοδο τουλάχιστον μερικών μηνών. Σύμφωνα με την Seiffge-Krenke (2000), στα τρία παιδιά το ένα έχει ένα φανταστικό φίλο από τον οποίο συνοδεύεται για κάποιο διάστημα της ζωής του. «Ο φανταστικός φίλος είναι ένα πολύ πολύπλοκο, συναρπαστικό φαινόμενο, το οποίο όμως ταυτόχρονα προκαλεί σύγχυση στα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Τις περισσότερες φορές ο φανταστικός φίλος είναι ένα σημαντικό συστατικό στοιχείο του παιδικού παιχνιδιού, της φαντασίας, και ένας επικοινωνιακός φίλος μέσα στην οικογένεια» (Neuss, 2009: 7). Οι φανταστικοί φίλοι «είναι φίλοι, προστάτες και σύμμαχοι που συνοδεύουν τα παιδιά για ένα ορισμένο χρονικό διάστημα. Σ' αυτό το διάστημα εμφανίζονται στη φαντασία τους με ανθρώπινη υπόσταση ή τείνουν να μοιάζουν με τα ίδια τα παιδιά, μέσα στα παιχνίδια και τις συζητήσεις τους, δημιουργώντας τη δική τους πραγματικότητα» (Neuss, 2009: 19).



Ο Weis αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «τα παιδιά δεν δημιουργούν τους φανταστικούς φίλους, δεν τους επινοούν, αλλά τους συναντούν απλά μπροστά τους» (Weis, 1990: 41). Διαφορετική άποψη έχει ο Neuss, ο οποίος εκφράζει την πεποίθηση ότι ο φανταστικός φίλος εμφανίζεται μέσω της δραστηριότητας του παιδιού (Neuss, 2009). Παραμένει λοιπόν ανοικτό το ερώτημα για το εάν η ύπαρξη των φανταστικών φίλων αποτελεί έκφανση της δραστηριότητας του παιδιού ή το παιδί τους συναντά απλά κατά τη διάρκεια της προσχολικής ηλικίας. Τέλος, για την Seiffge-Krenke ορίζεται πληρέστερα ο φανταστικός φίλος ως ότι: «έχει ένα σαφή αντικειμενικό χαρακτήρα, έχει όνομα, φύλο, μια ξεκάθαρη προκαθορισμένη εμφάνιση και είναι προικισμένος με πολλά ατομικά χαρακτηριστικά, τα οποία ο επινοητής του μπορεί οποιαδήποτε στιγμή να τα αλλάξει» (Seiffge-Krenke, 2000: 690).

#### **Αιτίες για την εμφάνιση των φανταστικών φίλων**

Υπάρχουν διαφορετικές αιτίες που μπορούν να ευνοήσουν την εμφάνιση του φανταστικού φίλου σε ένα παιδί. Τα αίτια μπορούν να αναζητηθούν σε εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες. Οι πρώτοι αφορούν κυρίως αναπτυξιακές καταστάσεις και οι δεύτεροι σχετίζονται με τις οικογενειακές συνθήκες που μπορεί να έχουν σημαντική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού. Στη Γερμανία, για παράδειγμα, σύμφωνα με τις επίσημες στατιστικές, ένα παιδί στα επτά βιώνει ένα διαζύγιο και αυτό συνήθως από την ηλικία τριών έως και δεκατριών ετών. Το διαζύγιο επιβαρύνει πολύ συναισθηματικά τα περισσότερα παιδιά. Πολλά παιδιά είναι ανασφαλή, φοβισμένα, θυμωμένα ή αυτό-ενοχοποιούνται για την αποτυχία του γάμου των γονιών τους (Ahnert, 2009). Νιώθουν μικρά, αβοήθητα, εγκαταλειμμένα και ανίσχυρα. Η βίωση τέτοιων ισχυρών συναισθημάτων μπορεί να ευνοήσει την ανακάλυψη του φανταστικού φίλου ο οποίος, με τη σειρά του, μπορεί να ελαφρύνει το παιδί από τα βίαια συναισθήματα που προκαλούνται κατά τη διάρκεια ενός χωρισμού. Σ' αυτή την περίπτωση, ο φανταστικός φίλος παίζει έναν αντισταθμιστικό ρόλο.

Η Marjorie Taylor, ως ειδική στη μελέτη του φανταστικού φίλου, έδειξε σε έρευνα που έκανε μαζί με τους συνεργάτες της σε ένα δείγμα 100 παιδιών 7 ετών ότι το 65% έχει κάποιον φανταστικό φίλο. Κυρίως έδειξαν πόσο ανακουφιστικά μπορεί να αποδειχθεί ότι λειτουργεί στο παιδί, ότι αποτελεί μια υγιή ένδειξη γνωστικής και κοινωνικής επίγνωσης (Taylor et al., 2004).

Υπάρχουν πολλοί λόγοι που μπορεί να οδηγηθεί το παιδί στη δημιουργία του φανταστικού φίλου. Ένας προφανής είναι η καθημερινή πολύωρη απουσία των γονέων αλλά και το γεγονός ότι συνήθως δεν ζουν οι παππούδες στο άμεσο περιβάλλον των παιδιών. Η απουσία λοιπόν γονέων και άλλων συγγενικών προσώπων αποτελεί επιβαρυντικό παράγοντα για την υγιή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Ένας άλλος επιβαρυντικός παράγοντας μπορεί να είναι η μετανάστευση ή η μετοίκηση του πατέρα μετά το διαζύγιο. Συχνά ο πατέρας, υπό αυτές τις περιστάσεις, δεν διατηρεί την επαφή που είχε με το παιδί, γεγονός που μπορεί να αποτελέσει αιτία για την περαιτέρω συναισθηματική του φόρτιση. Στην περίπτωση μάλιστα που λόγω οικονομικών προβλημάτων ή απροσδόκητων αιτιών προκύψει ανάγκη οι γονείς να αλλάξουν τόπο κατοικίας, τα παιδιά χάνουν το κοινωνικό τους περιβάλλον και τον στενό φιλικό τους κύκλο. Τέτοιου είδους διασπαστικές καταστάσεις ζωής ευνοούν την εμφάνιση του φανταστικού φίλου.

Αλλά και απρόοπτα γεγονότα όπως ο θάνατος ενός ανθρώπου ή ενός αγαπημένου ζώου, ο αποχωρισμός, ακόμη και η γέννηση αδελφού/ής μπορεί να οδηγήσουν το παιδί να επινοήσει ως αντιστάθμισμα το φανταστικό φίλο. Ένας επιπρόσθετος -και όχι λιγότερο σημαντικός- εξωτερικός παράγοντας για τη δημιουργία του φανταστικού φίλου είναι και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας. Πολλά παιδιά έχουν, στη σημερινή εποχή, πρόωρη επαφή με την τηλεόραση και τα διαδικτυακά παιχνίδια. Καθώς πολλά απ' αυτά δεν αντιστοιχούν στο ηλικιακό επίπεδό τους, τα παιδιά δεν έχουν το χρόνο ή τη δυνατότητα να επεξεργασθούν

τραυματικές καταστάσεις όταν τις βιώνουν, οι οποίες μπορεί να ενισχύσουν τους φόβους τους ή ακόμη και να τους προκαλέσουν. (Neuss, 2009). Τότε επινοούν το φανταστικό φίλο.

Θα μπορούσαμε να αναφερθούμε και σε άλλους λόγους επινόησης των φανταστικών φίλων των παιδιών, όπως έχουν αναφερθεί από τις μητέρες αλλά και τα ίδια τα παιδιά:

*Μοναξιά και ανάγκη για συντροφικότητα.* Ήδη, στην έρευνα της Vostrovsky(1895), αναδείχθηκε η ανάγκη του παιδιού για συντροφιά, αλλά και σε μεταγενέστερες (Hurlock & Burnstein,1932) τα περισσότερα παιδιά επεσήμαναν το αίσθημα της μοναξιάς που βίωναν ως την αιτία δημιουργίας φανταστικών συντρόφων. Κάποιες άλλες πιθανές αιτίες που προξενούν μοναξιά είναι η έλλειψη αδελφών ή η μη διαθεσιμότητα των γονιών να ασχοληθούν με το παιδί (Παπασταθόπουλος, 2004).

*Εγκυμοσύνη της μητέρας και γέννηση αδελφού/ής.* Η γέννηση αδελφού αποτελεί μία από τις συχνότερες αιτίες δημιουργίας φανταστικών συντρόφων (Gleason et al., 2000· Nagera,1969). Η διάσπαση της προσοχής της μητέρας, η απογοήτευση που προξενεί στο παιδί η αδυναμία του νεογέννητου, οδηγούν κάποια παιδιά στην επινόηση φανταστικών φίλων οι οποίοι διαθέτουν τα επιθυμητά χαρακτηριστικά, δηλ. είναι πιστοί, αξιόπιστοι και ανταποκρίνονται στις προσδοκίες τους (Nagera,1969).

*Εμφάνιση σε όνειρο.* Σημαντικός αριθμός παιδιών ανέφερε, στην έρευνα των Hurlock και Burnstein (1932), ότι οι φανταστικοί τους φίλοι έκαναν την πρώτη τους εμφάνιση στο όνειρό τους. Οι Ames και Learned (1946) διαπίστωσαν στην έρευνα τους ότι οι ζώομορφοι φανταστικοί φίλοι αναπτύσσονται αρχικά σε όνειρα και στη συνέχεια εμφανίζονται και κατά τη μέρα.

*Επιβολή τιμωρίας ή μάλωμα του παιδιού.* Στην ίδια έρευνα, των Hurlock και Burnstein, αναφέρθηκε από τα παιδιά ότι ένα σημαντικό ποσοστό 17% επινόησε τους φανταστικούς φίλους, αφού κάποιος τα μάλωσε. Τα συμπεράσματα της έρευνας επιβεβαιώθηκαν μάλιστα σε ποσοστό 24% από μεταγενέστερη έρευνα των Bouldin και Pratt (1999), καθώς τα παιδιά επινόησαν τους φανταστικούς τους συντρόφους μετά από την επιβολή τιμωρίας ή επίπληξης.

*Ανικανότητα των παιδιών να δημιουργήσουν και να διατηρήσουν διαπροσωπικές σχέσεις.* Η ανεπάρκεια ή η ανασφάλεια που ίσως βιώσουν παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας σχετικά με την ικανότητα τους να δημιουργούν και να διατηρούν σχέσεις με αληθινούς φίλους, μπορεί να τα οδηγήσουν στην επινόηση των φανταστικών συντρόφων (Hurlock & Burnstein, 1932).

Μαζί με τους εξωτερικούς παράγοντες, μπορούν επίσης και οι εσωτερικές αναπτυξιακές συνθήκες να συντελέσουν στην εμφάνιση του φανταστικού φίλου. Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνοδεύονται από πολυποίκιλους φόβους, όπως ο φόβος της μοναξιάς ή της εγκατάλειψης, αλλά επίσης και σκέψεις για τη ζωή, το θάνατο, όπως επίσης και για τα τέρατα που κρύβονται κάτω από το κρεβάτι. Για την αντιμετώπιση τέτοιων φόβων καταφεύγουν τα παιδιά στο συμβολισμό, στο συμβολικό παιχνίδι, αναλαμβάνουν ρόλους μέσω του παιχνιδιού ή παίζουν με τους φανταστικούς φίλους. Σύμφωνα με τον Neuss, δεν είναι μόνο οι συναισθηματικές συγκρούσεις που μπορούν να προκαλέσουν τη δημιουργία ενός φανταστικού φίλου. Μπορούν επίσης να εμφανισθούν σε παιδιά που διαθέτουν πλούσια φαντασία, που επεξεργάζονται πολύ ισχυρά το περιβάλλον τους με συμβολικό τρόπο, και που υποστηρίζονται από τους γονείς τους ώστε να ζουν τη φαντασία τους, αφήνοντας τη δημιουργικότητά τους να δράσει ελεύθερα (Neuss, 2009).

### ***Είδη φανταστικών φίλων***

Η Marjorie Taylor σε έρευνά της με δείγμα 236 παιδιών, μελέτησε αυτά που δήλωναν ότι έχουν ένα φανταστικό φίλο. Στις έρευνές της εξακρίβωσε ότι το 27% των παιδιών έχουν «φυσιολογικά» αγόρια και κορίτσια ως φανταστικούς φίλους. Σε ποσοστό 17% δήλωναν ότι είχαν άορατους φίλους με μαγικές ιδιότητες, ενώ το 19%

ήταν ζώα. Ο πίνακας 1Είς που ακολουθεί αποτυπώνει τα είδη των φανταστικών φίλων (Taylor, 2003):

**Πίνακας 1.** Είδη φανταστικών φίλων

Φανταστικοί φίλοι	Αναλογία
Φυσιολογικό παιδί	27%
Παιδί με μαγικές ιδιότητες	17%
Βρέφος	5%
Μεγαλύτερα άτομα	12%
Ζώα	19%
Ήρωες	3%
Εχθροί	3%
Φάντασμα, πνεύμα, άγγελος	5%
Αόρατο εγώ	2%
άλλοι	12%

Το μεγαλύτερο τμήμα των φανταστικών φίλων των παιδιών είναι φιλικά διακείμενο μαζί τους, ωστόσο αναφέρεται και ένα ποσοστό 3% που διάκειται εχθρικά. Σε αντίθεση με άλλους ερευνητές, η Taylor εκφράζει την άποψη ότι και τα λούτρινα ζώακια ή οι κούκλες μπορούν να θεωρηθούν επίσης φανταστικοί φίλοι, ότι συχνά συνομιλούν τα παιδιά με ένα συγκεκριμένο παιχνίδι και ακούν αυτό που έχει να τους πει (Taylor, 2003). Τα παιδιά τα προτιμούν από τα άλλα παιχνίδια, τα εμπιστεύονται και τους λένε τα πάντα. Τις περισσότερες φορές, ακόμη και για χρόνια ολόκληρα, τα κουβαλούν παντού μαζί τους.

Όσον αφορά το είδος, την ηλικία και την εμφάνιση του φανταστικού φίλου, δεν έχουν τεθεί όρια. Τα παιδιά έκαναν λόγο στην Taylor για φίλους που ήταν πάνω από εκατό ετών, για έγχρωμα πουλιά, αλλά και για αστραφτερά δελφίνια ή για έναν μικρό άνδρα που χωρούσε στην παλάμη ενός παιδικού χεριού (Taylor, 2003). Ο Neuss πάλι, όπως και η Taylor, αναφέρεται στα MME, κατά βάση στην τηλεόραση και στον πρώιμο ρόλο που παίζει στα μικρά παιδιά, για να εξηγήσει γιατί ήρωες κάθε είδους –μεταξύ των οποίων υπερήρωες, αλλά και «κακοί» υπερήρωες- εμφανίζονται στον κατάλογο των φανταστικών φίλων (Neuss, 2009).

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στη δική μας προσέγγιση θα εξετάσουμε το πώς αποτυπώνεται ο φανταστικός φίλος σε αντιπροσωπευτικά δείγματα της παιδικής λογοτεχνίας, πώς δηλαδή μετασχηματίζεται –και δίνει τροφή για λογοτεχνικές πλοκές- μέσα από τη συγγραφική φαντασία. Θα ασχοληθούμε με βιβλία ελληνικά και μεταφρασμένα στην ελληνική που έχουν βασικό θέμα της μυθοπλασίας τους το φανταστικό φίλο. Οι κατηγορίες βάσει των οποίων θα εξεταστούν τα βιβλία αυτά είναι:

-τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος, δηλ. άνθρωπος/ζώο, μικρός/μεγάλος ηλικιακά, πρόσωπο της φαντασίας/φυσιολογικό-κανονικό, ποιο το φύλο του, κ.λπ.

-ποιοι οι λόγοι που προκύπτουν από την υπόθεση ότι προκάλεσαν την επινόηση του φανταστικού φίλου

-τι είδους αφηγηματική επιλογή ακολουθείται (ποιος ομιλεί, υπάρχει εικονογράφηση και πώς, κ.λπ.)

-ποια λύση προτείνεται σχετικά με την ύπαρξη του φανταστικού φίλου.

### *Where the Wild Things Are, του Maurice Sendak*

Η ιδιαίτερη σημασία που έχει το εικονοβιβλίο αυτό στη θεωρία της παιδικής λογοτεχνίας –και για την ελληνική βιβλιογραφία-, κατά τρόπο μάλιστα που ακόμη σήμερα, μετά από περίπου μισό αιώνα, να ανακαλύπτουμε νέα νοήματα, μας οδηγεί

να ξεκινήσουμε την περιήγησή μας στο φανταστικό φίλο από το βιβλίο αυτό, μολονότι δεν έχει ακόμη εκδοθεί στην ελληνική γλώσσα.

*Τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος;* Τα φανταστικά τερατάκια που συναντά ο Μαξ στο περιπετειώδες ταξίδι που ξεκινά, στην φαντασία του ή στο όνειρό του, αποτελούν τους φανταστικούς φίλους τους οποίους επινοεί. Φίλοι άφυλοι, φέροντας το συμβολισμό του παραμυθιακού βοηθού, μας οδηγούν στο να αναζητήσουμε το λόγο της γέννησής τους: Ο Μαξ αναχωρεί για το φανταστικό του ταξίδι μακριά από το οικογενειακό/μητρικό λίκνο και συναντά τα φιλικά τέρατα που λειτουργούν κατευναστικά, ως μια αντίδραση, μια επαναστατική κίνηση σε αυτό που ο Μαξ εκλαμβάνει ως γονεϊκή –μητρική– καταπίεση.

*Τι είδους αφηγηματική επιλογή ακολουθείται;* Το *Where the Wild Things Are* ως αφήγημα συνδέει το λόγο της εικόνας –κατά προτεραιότητα– με τον κειμενικό λόγο. Έτσι, τα κειμενικά κενά συμπληρώνονται από τις εικονογραφικές λεπτομέρειες. Επίσης, καθώς η εικονιστική αφήγηση αναπαριστά άμεσα και στο τώρα τα γεγονότα, παρακολουθούμε τους διαλόγους μητέρας-παιδιού στους οποίους ενυπάρχει το έναυσμα της δημιουργίας του φανταστικού φίλου: «Άγριο πράγμα» αποκαλεί η μητέρα του τον Μαξ και «Θα σε φάω» της απαντά αυτός. Από κει και πέρα ακολουθεί η τριτοπρόσωπη αφήγηση η οποία εστιάζει στο μικρό παιδί.

*Ποια λύση προτείνεται σχετικά με την ύπαρξη του φανταστικού φίλου;* Οι ερμηνείες που προτάθηκαν για το βαθύτερο ιδεολογικό περιεχόμενο του βιβλίου είναι πολλές. Ειδικότερα για την παρουσία των τεράτων-φανταστικών φίλων του Μαξ ειπώθηκε ότι υλοποιούν ένα νέο πρότυπο παιδιού που, σε αντίθεση με την παιδική αθωότητα, αναδεικνύει τη φύση του ανυπότακτου παιδιού, ή, κατά τον Σέντακ, ότι συμβολίζουν την αγριότητα της παιδικής ηλικίας. Όπως όμως προτάθηκε από αυτούς που επιχειρούν την ερμηνεία του βιβλίου, το φανταστικό ταξίδι του Μαξ καταλήγει με την επιστροφή του στο δωμάτιό του, στην οικογενειακή εστία, όπου το φαγητό του τον περιμένει ζεστό. Αυτό σημαίνει ότι ο «άγριος» Μαξ εναρμονίζεται με το σύστημα αξιών των ενηλίκων, με άλλα λόγια κοινωνικοποιείται και κανονικοποιείται (Cech, 1995). Η επιστροφή στο σπίτι σήμανε το τέλος της αγριότητας και την εξαφάνιση των φανταστικών όντων που επινόησε.

### ***Την πλήρωνε ο Πάρης, του Tony Ross***

*Τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος;* Το συνομήλικο αγόρι που τον ονομάζει Τζίμη είναι ο φανταστικός φίλος του Πάρη. Ένα αγόρι που είναι το alter ego του και εξυπηρετεί –στο μυαλό του μικρού αγοριού– στο να «φορτώνεται» όλες τις αταξίες που στην πραγματικότητα κάνει το ίδιο.

*Λόγος της επινόησης του φανταστικού φίλου.* Θα πρέπει να αναζητήσουμε τους λόγους σε μια –παρόλα αυτά– φυσιολογική ζωή που διάγει ένα μοναχοπαιδί: η έλλειψη συντροφικότητας αντιλαμβανόμαστε πως είναι η βασική αιτία.

*Τι είδους αφηγηματική επιλογή ακολουθείται;* Ο Ross με τη γνωστή ευρηματικότητα και χιούμορ που διαθέτει καταφέρνει μέσα από τη διπλή αφήγηση εικόνας και κειμένου να δώσει τη διπλή οπτική της ιστορίας: τη ματιά του παιδιού και τη ματιά του ενήλικου. Έτσι, π.χ., ενώ ο μικρός Πάρης σπρώχνει το φαγητό του «για να φάει και ο φίλος του ο Τζίμης» που κάθεται δίπλα του, η εικόνα δείχνει τη διπλανή καρέκλα κενή: είναι αυτό που βλέπουν οι ενήλικοι, οι ανησυχούντες γονείς. Το ενδιαφέρον βρίσκεται στο διφορούμενο τέλος της μικρής αυτής ιστορίας που κλείνει με τη φράση « “και ούτε πρόκειται να το (ενν. την ύπαρξη του Τζίμη) πιστέψουν ποτέ” είπε ο Τζίμης», ενώ πια για πρώτη φορά η εικόνα μας δείχνει τον Τζίμη. Τον Τζίμη όμως ως τι; Ότι για τον Πάρη εξακολουθεί να είναι ο καλύτερος του φίλος; Ότι ο Πάρης ξέρει ότι Τζίμης και Πάρης είναι το ίδιο πρόσωπο; Ή μήπως ο Ross, ως άξιος κατασκευαστής χιουμοριστικών αφηγήσεων, στήνει ένα σκαμπρόζικο τέλος θέλοντας να παίξει με την ιδέα της αμφιβολίας στο μυαλό του αναγνώστη: υπάρχει ή δεν υπάρχει Τζίμης;

### ***Ο φίλος μου ο Τζίμης, της Έλενας Αρτζανίδου***

*Τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος;* Ο φανταστικός φίλος του Δημήτρη είναι η σκιά του, που γι' αυτόν είναι ο φίλος του ο Τζίμης. Ο λόγος της επινόησής του και πάλι βρίσκεται στην ανάγκη για φιλίες που έχει ένα μοναχοπαιδί, ενώ η *αφηγηματική επιλογή που ακολουθείται* είναι, δια της τριτοπρόσωπης αφήγησης που όμως εστιάζει στον τρόπο που σκέφτεται, κατανοεί και δρα ο Δημήτρης, να ξετυλίγεται η βιωματική του σχέση με το φανταστικό φίλο.

*Ποια λύση προτείνεται σχετικά με την ύπαρξη του φανταστικού φίλου;* Η κατάληξη της ιστορίας έρχεται με τρόπο ορθολογικό και ταυτόχρονα παιδαγωγικό: ο Τζίμης θα αρχίζει να εξασθενεί για τον Δημήτρη, από τη στιγμή που θα αποκτήσει τον πρώτο πραγματικό φίλο. Έτσι, ενόσω οι συμμαθητές του τον θεωρούν «βαρεμένο», η προσκόλλησή του στον Τζίμη είναι διαρκής. Όταν όμως ο Άλκης θα του απευθύνει τη φιλία του, ο Δημήτρης αρχίζει και μπαίνει στην περίοδο «θεραπείας». Ο Τζίμης αρχίζει να ξεθωριάζει: «Ο Τζίμης κοιτούσε τους δυο νέους φίλους καθώς απομακρύνονταν χαρούμενοι και δεν έκανε βήμα». Με αυτόν τον τρόπο τελειώνει το βιβλίο και δίνεται μια απάντηση στο πώς αντιμετωπίζεται τελικά ο φανταστικός φίλος

### ***Ο γλάρος του Μίλτου, της Αλεξάνδρας Μητσιάλη***

*Τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος;* Ο φανταστικός φίλος, όπως εισάγεται ήδη από τον τίτλο, είναι ένας γλάρος. Ο γλάρος είναι ο μόνος σύντροφος του Μίλτου, είναι η ελπίδα του, είναι αυτός που στην ερώτηση του αγοριού πόσο ψηλά μπορεί να πετάξει, η απάντηση είναι «ως το πρώτο σύννεφο του ουρανού μια μέρα με καταχνιά».

*Ο λόγος της επινόησης του φανταστικού φίλου* βρίσκεται, σε αντίθεση με τα προηγούμενα βιβλία, στις τραυματικές εμπειρίες που βιώνει ο Μίλτος στο βίαιο λεκτικά οικογενειακό περιβάλλον. «Το κεφάλι του Μίλτου είναι γεμάτο κακές λέξεις που κρέμονται από παντού ορθά και ανάποδα όπως οι νυχτερίδες», μας λέει ο τριτοπρόσωπος αφηγητής.

*Ποια λύση προτείνεται σχετικά με την ύπαρξη του φανταστικού φίλου;* Σε μια τόσο ξεκάθαρη διατύπωση ότι ο φανταστικός φίλος, ο γλάρος, δρα αντισταθμιστικά και κατευναστικά στις βίαιες –έστω λεκτικά– εμπειρίες του αγοριού, η λύση προκύπτει από αυτό που αποτελεί και κύρια κατευθυντήρια γραμμή τόσο των αφηγήσεων περί κακοποίησης όσο και των θεσμών που υποστηρίζουν τα θύματά της: να μπορέσει να μιλήσει το θύμα, να εξωτερικεύσει αυτό που του συμβαίνει και κυρίως να το αρθρώσει σε λόγο. Ο λόγος του Μίλτου αποτυπώνεται στην έκθεση που γράφει στο σχολείο, το τραύμα του πρέπει να αναζητηθεί στη φυγή της μητέρας λόγω της βίας που και αυτή υπέστη: «Ξέρω ότι ήθελες να γίνεις κι εσύ ένας γλάρος και να πετάξεις», της λέει νοερά. Η λογοτεχνική γραφή της Μητσιάλη δεν την οδηγεί σε ένα διδακτικό τέλος. Για το φανταστικό φίλο δεν μαθαίνουμε αν εξαφανίστηκε. Αυτό που μαθαίνουμε είναι ότι η αιτία που οδήγησε στην επινόησή του έχει γίνει πλέον αντιληπτή τόσο από τον ίδιο όσο και από τη δασκάλα του, δηλ. τους άλλους. Και αυτό είναι το πρώτο βήμα για τη «θεραπεία».

### ***Ο φίλος μου ο Κρένσο, της Κάθριν Απλγκέιτ.***

Το βιβλίο απευθύνεται σε ένα μεγαλύτερο ηλικιακά παιδικό κοινό και είναι προφανές ότι στοχεύει να διερευνήσει, αλλά με τον τρόπο της μυθοπλασίας, την επινόηση του φανταστικού φίλου. Αυτό καθιστά την όλη μυθοπλασία πολύ πιο σύνθετη, καθώς υπεισέρχεται σε πολλές λεπτομέρειες που συνθέτουν το περιβάλλον και την ψυχολογική κατάσταση του κεντρικού χαρακτήρα, του Τζάκσον. Ο Τζάκσον, που πηγαίνει στην πέμπτη τάξη, έχει επινοήσει ένα φανταστικό φίλο, έχει όμως επίγνωση της κατάστασής του και γι' αυτό αναζητά πληροφορίες: «Έτσι μια μέρα στη βιβλιοθήκη το έψαξα. Απ' ό,τι φαίνεται κάποιος είχε κάνει μια έρευνα για τα παιδιά και τους φανταστικούς φίλους. Σύμφωνα με αυτή, λοιπόν, 31% των παιδιών είχαν φανταστικό φίλο στην ηλικία των έξι ή επτά ετών, περισσότερα σε σχέση με τα

τρίχρονα ή τα τετράχρονα. Ίσως τελικά να μην ήμουν και τόσο μεγάλος» (Απλγκέιτ, 2016: 125).

*Τι είδους είναι ο φανταστικός φίλος;* Ο Κρένσο είναι ένας γάτος –ένας ασυνήθιστος τύπος-, που μιλά ανθρώπινα, όπως πιστεύει ο Τζάκσον.

*Ο λόγος της επινόησης του φανταστικού φίλου* ξεκάθαρα αποδίδεται στις δύσκολες οικογενειακές συνθήκες στις οποίες ζει ο Τζάκσον. Ο πατέρας του έχει σκλήρυνση κατά πλάκας και αδυνατεί να εργαστεί, αυτό φέρει ανέχεια και τελικά έξοδο της οικογένειας από το διαμέρισμα που κατοικούσε και εγκατάσταση σε ένα τροχόσπιτο. Πολλές φράσεις γραμμένες με παιδική αφέλεια αλλά και χιούμορ, υποστηρίζουν την ιδιάζουσα κατάσταση του Τζάκσον: «Αν έχεις ξεμεινεί από δημητριακά και το στομάχι σου ακόμη γουργουρίζει, μπορείς πάντα να προσπαθήσεις να ξεχαστείς μασώντας τσίχλα» (Απλγκέιτ, 2016: 25).

*Τι είδους αφηγηματική επιλογή ακολουθείται;* Η πρωτοπρόσωπη αφήγηση από τον πρωταγωνιστή δίνει μια πολύ πιο προσωπική και εσωτερική άποψη σχετικά με το πώς ο ίδιος ο Τζάκσον αναρωτιέται, γνωρίζει, φοβάται, αποδοκιμάζει, αλλά και αποδέχεται την ύπαρξη του φανταστικού φίλου. Συνήθως με χιούμορ αλλά και αυτογνωσία παρουσιάζονται τα διάφορα στάδια που διέρχεται ο Τζάκσον.

*Ποια λύση προτείνεται σχετικά με την ύπαρξη του φανταστικού φίλου;* Το καινούργιο όμως που προσθέτει το βιβλίο αυτό στην αλυσίδα των λογοτεχνικών βιβλίων με φανταστικούς φίλους είναι ότι, παρά την παραδοξότητά του, ο φανταστικός φίλος επινοείται από κάποια παιδιά για να τα βοηθήσει να λειτουργούν πιο «κανονικά», να αντεπεξέρχονται στις δυσκολίες τους. Κυρίως, ότι οι φανταστικοί φίλοι δεν φεύγουν, αλλά περιμένουν για να «ενεργοποιηθούν». Όπως ομολογεί και ο Τζάκσον: «Το άρθρο που διάβασα για τους φανταστικούς φίλους έλεγε ότι συχνά εμφανίζονται σε περιόδους στρες [...] Όμως, ο Κρένσο μου είπε κάτι άλλο. Μου είπε ότι οι φανταστικοί φίλοι δεν φεύγουν ποτέ. Είπε ότι ήταν σε αναμονή και διαθέσιμοι ανά πάσα στιγμή. Απλώς περίμεναν σε περίπτωση που τους χρειαζόνταν» (Απλγκέιτ, 2016: 207).

Με την παράθεση των πέντε λογοτεχνικών βιβλίων προσπαθήσαμε να δείξουμε τις λογοτεχνικές μεταλλάξεις του φανταστικού φίλου, αλλά κυρίως πώς χρησιμοποιείται για να φανεί η αναγκαιότητά του για το μικρό παιδί που τον επινοεί. Ακόμη και στα παλαιότερα βιβλία που δείχνουν ότι ο φανταστικός φίλος είναι προσωρινός και φεύγει από τη στιγμή που το παιδί ανακαλύπτει έναν πραγματικό, η παρουσία του ή, καλύτερα, η επινόησή του παρουσιάζεται με τρόπο θετικό. Ίσως γιατί, με το φανταστικό φίλο, το παιδί έρχεται σε επαφή με μια πιο αθέατη πλευρά του εαυτού. Ή, όπως λέει ο Τζάκσον: «Ίσως γι' αυτό να μου άρεσε το όνομα Κρένσο. Μου θύμιζε λευκή κόλλα χαρτί προτού ζωγραφίσεις πάνω της. Ήταν από εκείνα τα ονόματα που αφήνουν όλα τα ενδεχόμενα ανοιχτά» (Απλγκέιτ, 2016: 35).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Ahnert, L. (2009). Entwicklungs- und Sozialisationsrisiken bei jungen Kindern. Στο Fried, L., Roux, S. (eds.), *Pädagogik der frühen Kindheit*. Berlin, Düsseldorf: Cornelsen, 75-84.

Ames, L. B., & Learned, J. (1946). Imaginary Companions and related phenomena. *The Journal of Genetic Psychology*, 69, 147- 167.

Bouldin, P. & Pratt, C. (1999). Characteristics of Preschool and School-Aged Children with Imaginary Companions. *The Journal of Genetic Psychology*, 160, 397-410.

Cech, J. (1995). *Angels and Wild Things. The Archetypal Poetics of Maurice Sendak*. The Pennsylvania State University Press.

Gleason, T.R., Sebanc, A. M. & Hartup, W.W. (2000). Imaginary Companions of Preschool Children. *Developmental Psychology*, 36, 419- 528.

Hurlock, E.B. & Burnstein, M. (1932). The imaginary playmate: questionnaire study. *Journal of Genetic Psychology*, 41, 380-392.

Nagera, H. (1969). The imaginary companion: Its significant for ego development and conflict solution. *The psychoanalytic Study of the Child*, 24, 165-195.

Neuss, N. (2009). *Unsichtbare Freunde. Warum Kinder Phantasiegefährten erfinden*. Berlin: Cornelsen.

Παπασταθόπουλος, Ε. (2004). *Πλάσματα του Αέρα: Οι φανταστικοί σύντροφοι σε κορίτσια προσχολικής ηλικίας*. (Μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Seiffge-Krenke, I. (2000). Ein sehr spezieller Freund: Der imaginäre Gefährte. *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 49 (9), 689-702. Ανακτήθηκε 12/1/2016 από: [http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/2510/1/49.20009\\_4\\_42612.pdf\\_new.pdf](http://psydok.psycharchives.de/jspui/bitstream/20.500.11780/2510/1/49.20009_4_42612.pdf_new.pdf)

Svendsen, M. (1934). Children's imaginary companions. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 2, 985-999.

Taylor, M. (2003). Children's imaginary companions. Στο *Television Online* 16/1/2003. Ανακτήθηκε 25/8/2017 από: [http://www.br-online.de/jugend/izi/english/television/16\\_2003\\_1/e\\_taylor\\_childrens.htm](http://www.br-online.de/jugend/izi/english/television/16_2003_1/e_taylor_childrens.htm)

Taylor, M. et al. (2004). The Characteristics and Correlates of Fantasy in School Age Children: Imaginary Companions, Impersonation, and Social Understanding. *Child Development*, 40, 1173 – 1187.

Vostrovsky, C. (1895). A study of imaginary companions. *Education*, 15, 383 -398.

Weis, T. (1990). *Phantasiegefährten im Kindesalter. Studien zur Einführung in die pädagogische Kinderforschung*. (Dissertation). University of Tübingen.

## ΠΑΙΔΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ

Απλγκέιτ, Κ. (2016). *Ο φίλος μου ο Κρένσο* (Σ. Σπυριδογιαννάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Ψυχογιός.

Αρτζανίδου, Έ. (2010). *Ο φίλος μου ο Τζίζιμης*. Αθήνα: Ψυχογιός.

Μητσιαλή, Α. (2013). «Ο γλάρος του Μίλτου». Στο *Ο Μίλτος, η Μίνα, η Ροζαλία, ο Τσε και... η βαλίτσα*. Αθήνα: Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.

Ρος, Τ. (1991). *Την πλήρωνε ο Πάρης* (Β. Χωρεάνθη, Μτφρ.). Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Sendak, M. (1963). *Where the Wild Things Are*. Harper Collins Publishers.

## **Η διαπολιτισμική στροφή στη λογοτεχνία και στην εκπαίδευση: το παράδειγμα του παιδικού βιβλίου *Το αγόρι με τη Βαλίτσα* (2017), της Ξένιας Καλογεροπούλου.**

Σηφάκη Ευγενία, Λέκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας [evsifaki@uth.gr](mailto:evsifaki@uth.gr)  
Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας [magos@uth.gr](mailto:magos@uth.gr)

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Η παρούσα εργασία α) παρουσιάζει τη συλλογιστική για τα πλεονεκτήματα της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση, β) εξηγεί και υποστηρίζει τον ρόλο που μπορεί να παίξει η λογοτεχνία στη δημιουργία διαπολιτισμικής επαφής στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και γ) παρουσιάζει και αναλύει το παιδικό βιβλίο *Το αγόρι με τη βαλίτσα* της Ξένιας Καλογεροπούλου, με μεθοδολογικό εργαλείο τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser, ώστε να αναδείξει με ποιον τρόπο στοιχεία της δομής, της αφήγησης και γενικά της λογοτεχνικότητάς του ενισχύουν τη διαπολιτισμική επαφή. Πιο αναλυτικά, υποστηρίζουμε ότι η διαπολιτισμική επαφή επιτυγχάνεται, στην προκειμένη περίπτωση, μέσω της πολιτικής της ανάγνωσης που χαρακτηρίζει το συγκεκριμένο βιβλίο, το οποίο, κατά αυτόν τον τρόπο, συμβάλει αποτελεσματικά στη γνώση και ευαισθητοποίηση των παιδιών στην Ελλάδα, αναφορικά με το επίκαιρο προσφυγικό πρόβλημα.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ** Διαπολιτισμική εκπαίδευση, Παιδική λογοτεχνία, Παιδιά πρόσφυγες, Ξένια Καλογεροπούλου, Το αγόρι με τη βαλίτσα,

### **ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ορίζουμε ως διαπολιτισμικά τα λογοτεχνικά κείμενα που ενσωματώνουν τη διάδραση και τον διάλογο, αλλά και τη σύζευξη, ανάμεσα σε διαφορετικούς πολιτισμούς, χωρίς να ξεχνάμε ότι η επαφή και επικοινωνία ανάμεσα σε πληθυσμούς που εκκινούν από διαφορετικές πολιτισμικές αφετηρίες δεν είναι πάντα αρμονική, αλλά, αντίθετα, διέπεται από ανταγωνισμούς και πολιτικές διαμάχες και ορίζεται από ασύμμετρες σχέσεις εξουσίας. Η διαπολιτισμική προσέγγιση, όμως, πρεσβεύει ότι οι πολιτισμοί είναι σε μεγάλο βαθμό συγγενικοί μεταξύ τους, καθώς απαρτίζουν ρευστά δίκτυα που βρίσκονται υπό συνεχή διασταύρωση, αλληλεπίδραση και αλλαγή (Dagnino 2012· Welsch 1999), και είναι επόμενο αυτή η παραδοχή να προωθεί παράλληλα και αναστοχασμό και αυτοκριτική αναφορικά με την οριοθέτηση και την παγίωση των πολιτισμικών ταυτοτήτων, που γενικά βασίζονται στην ετεροποίηση κάποιου «άλλου», εθνικού, εθνοτικού ή θρησκευτικού.

Στην παρούσα εργασία, πρώτα θα παρουσιάσουμε τις πρόσφατες εξελίξεις στην έρευνα αναφορικά με τη θέση και τη χρησιμότητα της λογοτεχνίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κατόπιν θα παρουσιάσουμε και θα αναλύσουμε το *Αγόρι με τη Βαλίτσα*, της Ξένιας Καλογεροπούλου, υποστηρίζοντας ότι το βιβλίο αυτό, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, θα μπορούσε να συμβάλει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών, μέσα από τη λογοτεχνική και αισθητική εμπειρία που προσφέρει η ανάγνωσή του, ειδικά εφ' όσον αυτή γίνει με τη μέθοδο της θεωρίας της αισθητικής ανταπόκρισης του Wolfgang Iser. Στην προκειμένη περίπτωση, η προώθηση της διαπολιτισμικής επαφής είναι προσανατολισμένη στην ευαισθητοποίηση των παιδιών στην Ελλάδα απέναντι στους πρόσφυγες, και ειδικά τα ασυνόδευτα παιδιά πρόσφυγες, που φτάνουν στην Ελλάδα από χώρες της Ανατολής, όπως η Συρία ή το Αφγανιστάν. Όπως γράφει και η Ann Dolan, συχνά τα παιδιά δεν γνωρίζουν και δεν καταλαβαίνουν τους λόγους που αναγκάζουν κάποιους να γίνουν πρόσφυγες, αλλά ούτε και τα βάσανα που αυτοί υφίστανται μέχρι να φτάσουν στον



προορισμό τους. Όμως «τα παιδικά βιβλία με θέμα τους πρόσφυγες... προσφέρουν ιδανικές ευκαιρίες για την εξερεύνηση ζητημάτων και ζητούμενων, όπως είναι η συμπόνια, η ενσυναίσθηση, η ανοχή, η επίλυση συγκρούσεων, και ο σεβασμός για τα δικαιώματα του ανθρώπου» (Dolan 2012, σ. 6).

## ΠΑΙΔΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην ανάπτυξη θετικών αντιλήψεων και στάσεων εκ μέρους των παιδιών απέναντι στις διάφορες μορφές ετερότητας έχει υπογραμμισθεί από πολλούς ερευνητές (Pyterek 2006· Norton 2007). Τις τελευταίες δεκαετίες έχει παραχθεί ένας μεγάλος αριθμός βιβλίων που στοχεύουν, άλλοτε με λιγότερο και άλλοτε με περισσότερο αποτελεσματικό τρόπο, στην εξοικείωση των παιδιών με τις εθνοπολιτισμικές μειονότητες. Το είδος αυτό της λογοτεχνίας ονομάστηκε «πολυπολιτισμική λογοτεχνία» (Willard-Hall, 2004), αντίστοιχα με τις πολυπολιτισμικές προσεγγίσεις που την ίδια περίοδο αναπτύχθηκαν στον χώρο της εκπαίδευσης. Η πολυπολιτισμική προσέγγιση εστίαζε στην αποδοχή της συνύπαρξης των διαφορετικών πολιτισμών, άρα και των πολιτισμικών ετεροτήτων, χωρίς όμως να ενδιαφέρεται για την ανάπτυξη και την προώθηση της μεταξύ τους πολιτισμικής ανταλλαγής. Το κενό αυτό ήρθε να καλύψει η διαπολιτισμική προσέγγιση, η οποία, υπερβαίνοντας το επίπεδο της απλής συνύπαρξης εστιάζει στην αναγνώριση των αξιών, των τρόπων ζωής και των συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες, τόσο τα άτομα όσο και οι ομάδες, αναφέρονται στις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο (Rollandi-Ricci 1996).

Η διαπολιτισμική διάσταση έκανε την εμφάνισή της και στο χώρο της παιδικής λογοτεχνίας, αντικαθιστώντας την προηγούμενη πολυπολιτισμική προσέγγισή της. Έτσι, τα διαπολιτισμικά παιδικά βιβλία δεν αρκούνται μόνο στην παρουσίαση διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και ετεροτήτων, αλλά αναδεικνύουν τον πλούτο της διαπολιτισμικής γνωριμίας και ανταλλαγής. Θέλοντας να υπογραμμίσουν την χρησιμότητα μιας τέτοιας σχέσης οι Mendoza & Reese (2001) προτείνουν μια ταυτόχρονη διπλή λειτουργία των διαπολιτισμικών παιδικών βιβλίων, την λειτουργία τους ως «καθρέφτες» και «παράθυρα». Με τους όρους αυτούς θέλουν να δηλώσουν τη δυνατότητα των παραπάνω βιβλίων να κινητοποιούν τους μικρούς αναγνώστες αφενός στη γνωριμία με τον «άλλον» και αφετέρου στην εμβάθυνση και εξοικείωση με τον «εαυτό», όπου ο «εαυτός» και ο «άλλος» αποτελούν φορείς τόσο πολιτισμικών όσο και άλλων μορφών ετερότητας. Σύμφωνα με τη Marshall (1998) τα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία μπορούν να καλλιεργήσουν αντιλήψεις και στάσεις σεβασμού της ετερότητας μέσα από τρεις προσεγγίσεις, οι οποίες βρίσκονται σε άμεση και διαρκή συσχέτιση: α. *μιλώντας για τις διαφορές* ώστε τα παιδιά κατανοούν τόσο τη δική τους προσωπική μοναδικότητα όσο και εκείνη των άλλων παιδιών β. *μιλώντας μέσω των διαφορών* όπου τα παιδιά παρατηρώντας και επικεντρώνοντας την προσοχή τους στις διαφορές και τις ομοιότητες ανάμεσα στα άτομα μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις ποικίλες διαστάσεις της ετερότητας και οδηγούνται σε υψηλότερα επίπεδα κατανόησης και αποδοχής του εαυτού τους και των άλλων γ. *Μιλώντας μέσα από θέματα που σχετίζονται με την ετερότητα* ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν λειτουργικούς τρόπους συμβίωσης με τους άλλους.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις διαφοροποιούν σημαντικά τα σύγχρονα παιδικά βιβλία από εκείνα παλαιότερων δεκαετιών τα οποία χαρακτηρίζονταν από «πολιτισμική τυφλότητα» ή πολιτισμική αχρωματοψία» (Derman-Sparks, 1989). Αν και προσέγγιζαν μια σειρά διαφορετικών κοινωνικών θεμάτων, απέφευγαν να αναφερθούν στις πολιτισμικές ή άλλες ετερότητες, υπονοώντας την ύπαρξη μιας απολύτως ομοιογενούς κοινωνικής ομάδας με εκπροσώπους τα μέλη της εκάστοτε κυρίαρχης ομάδας. Ακόμη παλαιότερα παιδικά λογοτεχνικά βιβλία συχνά περιείχαν έναν σημαντικό αριθμό στερεοτύπων απέναντι στις ετερότητες, προωθώντας συστηματικά την άποψη της ανωτερότητας της κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής,

γλωσσικής, θρησκευτικής και άλλης ταυτότητας σε σύγκριση με τις αντίστοιχες μειονοτικές ταυτότητες.

Πολλοί ερευνητές, εδώ και δεκαετίες, έχουν καταγράψει και αναλύσει διάφορα κριτήρια την επιλογή βιβλίων που προωθούν τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση (Siraj-Blatchford, 1994· Norton, 2007). Τα κριτήρια αυτά εστιάζουν στην ιστορία του βιβλίου, την επιλογή των ηρώων, τις εικόνες, τη γλώσσα, αλλά και την ταυτότητα του συγγραφέα και του εικονογράφου, τον εκδοτικό οίκο και την χρονολογία έκδοσης. Ιδιαίτερα η επιλογή των ηρώων αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια διαπολιτισμικότητας, καθώς οι ήρωες θα πρέπει να εκπροσωπούν τις διαφορετικές εθνοπολιτισμικές ομάδες ή άλλες ετερότητες, ενώ η ιστορία του βιβλίου θα πρέπει να προωθεί σχέσεις ισότητας μεταξύ των ηρώων και να δημιουργεί συνθήκες διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Η μη ισότιμη παρουσίαση των ηρώων στο περιεχόμενο της ιστορίας αποτελεί μια από τις συνήθεις παγίδες των παιδικών βιβλίων που ασχολούνται με ζητήματα ετερότητας (Μάγος, 2010). Άλλες συνήθεις παγίδες είναι εκείνη της αφομοίωσης, όπου ο «άλλος» γίνεται αποδεκτός μόνον αν «κρύβει» την πραγματική του ταυτότητα με σκοπό τη μη θέαση της διαφοράς από τα μέλη της πλειονότητας, η παγίδα του οίκτου, όπου η ετερότητα λειτουργεί ως πηγή οίκτου, καθώς και η παγίδα της ηρωοποίησης όπου η αποδοχή της ετερότητας γίνεται με την προϋπόθεση της ανάδειξης μιας ηρωϊκής συμπεριφοράς εκ μέρους του «άλλου». Τέλος, αρκετά συνήθης παγίδα είναι εκείνη της εξωτικοποίησης, όπου η προσέγγιση της ετερότητας εξαντλείται στην παρουσίαση μιας απλοϊκής, φολκλορικού τύπου διάστασης. Οι παραπάνω παγίδες όχι μόνο δεν προωθούν τη διαπολιτισμική προσέγγιση, αλλά αντίθετα λειτουργούν σε απόλυτη αντίθεση με αυτήν, καθώς τα παιδιά-αναγνώστες εστιάζουν στο μέγεθος των διαφορών ανάμεσα στον πολιτισμικό «εαυτό» και τον πολιτισμικό «άλλο», κλείνοντας έτσι τον δρόμο για την ανάπτυξη οποιασδήποτε ουσιαστικής διαπολιτισμικής ανταλλαγής και καλλιέργειας της ενσυναίσθησης.

## **ΞΕΝΙΑ ΚΑΛΟΓΕΡΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΙ ΜΙΚΕΚΕΝΝΥ, *ΤΟ ΑΓΟΡΙ ΜΕ ΤΗ ΒΑΛΙΤΣΑ***

*Το Αγόρι με τη βαλίτσα* της Ξένιας Καλογεροπούλου παρουσιάζεται από τη συγγραφέα ως διασκευή του ομώνυμου θεατρικού έργου (του 2004) του Ιρλανδού Mike Kenny. Συνοδεύεται από την εξαιρετική εικονογράφηση του ζωγράφου Βασίλη Σελιμά, που υποστηρίζει και ταυτόχρονα ερμηνεύει το κείμενο με τον δικό του τρόπο. Το θεατρικό έργο έχει μετασηματιστεί σε πρωτοπρόσωπο αφήγημα, που αποδίδεται εξ ολοκλήρου από την προοπτική του παιδιού πρωταγωνιστή, του Ναζ. Οι υπόλοιποι χαρακτήρες, που στο θεατρικό έργο έχουν δικό τους λόγο, στο βιβλίο της Καλογεροπούλου σκιαγραφούνται, κατ' αρχήν, μέσα από το πρίσμα της αντίληψης του Ναζ. Επίσης, η Καλογεροπούλου έχει αλλάξει ορισμένες λεπτομέρειες της πλοκής του κειμένου του Kenny, έτσι ώστε να προσαρμόσει τη δική της ιστορία στις ιδιαιτερότητες του προσφυγικού προβλήματος στην Ελλάδα σήμερα: οι άθλιες συνθήκες διαμονής στον προσφυγικό καταυλισμό που περιγράφεται μας παραπέμπουν στην Ειδομένη, ο Ναζ ονειρεύεται να φτάσει στη Γερμανία, και όχι στο Λονδίνο όπως ο Ναζ του Kenny, κ.ο.κ. Έτσι, παράλληλα με τη λογοτεχνική και αισθητική του αξία ή και μέσω της λογοτεχνικότητάς του, *Το αγόρι με τη βαλίτσα* αποτελεί ένα είδος αναπαράστασης ή και μαρτυρίας των τρομερών κοσμοϊστορικών γεγονότων που συναποτελούν την επικαιρότητα στην Ελλάδα και τον κόσμο. Εστιάζει με προσοχή κι ευαισθησία στο τεράστιο δράμα της προσφυγιάς και κυρίως των προσφυγόπαιδων, ενώ ταυτόχρονα περνάει από το ειδικό στο γενικό, και συλλέγει και κοινωνεί καθολικές αλήθειες και αξίες. Ο ήρωάς του, ο μικρός Ναζ, είναι ταυτόχρονα σύμβολο και άτομο· συνοψίζει κι εκπροσωπεί το δράμα όλων των ξεριζωμένων παιδιών, αλλά ταυτόχρονα είναι μοναδικός κι ανεπανάληπτος. Ο Ναζ είναι ένας μικρός ήρωας με τον οποίο ο αναγνώστης κάθε ηλικίας μπορεί να

σχετισθεί, να συνδεθεί, ακόμα και να ταυτιστεί, μέσα από τη διαδικασία της λογοτεχνικής, δηλαδή της αισθητικής εμπειρίας. *Το αγόρι με τη βαλίτσα* αποτελεί μία παρέμβαση, ηθική και ιδεολογική, σε τελευταία ανάλυση πολιτική, υπέρ της υπόθεσης των ασυνόδευτων παιδιών προσφύγων, και αναδεικνύει το ανείπωτης φρίκης δράμα που ζουν τα παιδιά αυτά με εξαιρετικά αποτελεσματικό τρόπο.

Θα υποστηρίξουμε ότι *Το Αγόρι με τη βαλίτσα* συνιστά έναν «τόπο» επαφής πολιτισμών, καθώς όχι μόνο αναπαριστάνει αλλά και προκαλεί συναντήσεις και προσεγγίσεις ανθρώπων που εκκινούν από διαφορετικές γεωγραφικές και ιδεολογικές αφετηρίες. Κυρίως προκαλεί τη συνάντηση του Έλληνα αναγνώστη με τον μικρό, μυθοπλαστικό Άραβα ήρωα-πρόσφυγα (που αναπαριστά συμβολικά και ταυτόχρονα εκπροσωπεί τα ασυνόδευτα παιδιά στην Ελλάδα σήμερα) λειτουργώντας τόσο ως «καθρέφτης» όσο και ως «παράθυρο», με την έννοια των Mendoza & Reese (2001) που αναφέραμε παραπάνω. Στόχος του είναι η υπέρβαση του δίπολου εαυτός-άλλος που υποκαθιστά την «ανθρωπινότητα» του άλλου με στερεοτυπικές κατασκευές ή, ακόμα χειρότερα, τον αντιμετωπίζει ως μίasma. Ο στόχος αυτός συντελείται, κατ' αρχήν, όταν ο «άλλος» αναγνωρίζεται ως σκεπτόμενο και δρών υποκείμενο, ως ένας άνθρωπος με τον οποίο μας ενώνουν περισσότερα από όσα μας χωρίζουν. Αυτό το επιτυγχάνει η Καλογεροπούλου τοποθετώντας τον Ναζ, το αγόρι από την Ανατολή, ενδεχομένως Άραβα και Μουσουλμάνο, στη θέση του πρωταγωνιστή που είναι ταυτόχρονα και αφηγητής της ιστορίας του. Προσδίδοντάς του φωνή και προοπτική, του προσδίδει ταυτόχρονα υποκειμενικότητα, και σε μας προσφέρει άμεση πρόσβαση στις σκέψεις, τις αντιδράσεις, τους φόβους και τις επιθυμίες του.

Η πλοκή του διηγήματος είναι τυπική. Ο πόλεμος καταστρέφει το χωριό και το σπίτι του Ναζ. Οι γονείς του δεν έχουν αρκετά χρήματα για να ταξιδέψουν όλοι μαζί, και δίνουν όσα χρήματα διαθέτουν σε έναν διακινητή για να γλυτώσει τουλάχιστον το παιδί τους από την καταστροφή. Η στιγμή που ο Ναζ συνειδητοποιεί ότι θα ταξιδέψει ολομόναχος είναι συγκλονιστική, και εντείνεται ακόμα περισσότερο από την εικονογράφηση, που μας παρουσιάζει τον Ναζ σε πρώτο πλάνο μέσα στο λεωφορείο να έχει στρίψει το σώμα του σε άβολη θέση για να μπορεί να διακρίνει τους γονείς του και να γνέφει με το χέρι αποχαιρετώντας τους, ενώ αυτοί χάνονται ως μικρή πια εικόνα στο βάθος. Ο διακινητής έχει υποσχεθεί στους γονείς του Ναζ ότι θα τον μεταφέρει στο Βερολίνο, όπου ζει ο αδελφός του, αλλά βέβαια τον μεταφέρει μόνο μέχρι τα σύνορα της χώρας και τον εγκαταλείπει στη μοίρα του. Οι περιπέτειές του Ναζ συμπεριλαμβάνουν ηρωικούς αγώνες με στοιχεία της φύσης, βουνά και θάλασσα, άγριους λύκους, εχθρικούς στρατιώτες, κακοποιούς, απατεώνες (περνάει δυο χρόνια ως εργάτης σε βιοτεχνία ρούχων, δουλεύοντας δώδεκα ώρες τη μέρα με αμοιβή πείνας), και τη διαμονή σε άθλιους προσφυγικούς καταυλισμούς, που παραπέμπουν στην Ειδομένη ή τη Μόρια.

Μετά από περισσότερο από δύο χρόνια, καταφέρνει να βρεθεί στο Βερολίνο και να σμίξει με τον μεγαλύτερο αδελφό του, που ζει σε ένα μικρό, τυφλό δωμάτιο και επιβιώνει πλένοντας αυτοκίνητα σε ένα βενζινάδικο. Σε μεγάλο μέρος της περιπέτειας κουβαλάει τη βαλίτσα του με σημαίνοντα αντικείμενα από το σπιτικό του και το παρελθόν του, όπως τη ζωγραφιά του παιδικού του δωματίου που είχε φιλοτεχνήσει η μικρή του αδελφή. Στο μεγαλύτερο μέρος της περιπέτειας συντροφεύεται, επίσης, από την Κρίσια (που φαίνεται να είναι λίγο πιο ώριμη ή έστω λιγότερο αφελής από αυτόν), αναπτύσσεται μεταξύ τους φιλία και αγάπη, και έτσι προστίθεται στο κείμενο και μια ιστορία παιδικού έρωτα, που μας θυμίζει ότι η μετανάστευση είναι πάντα και μια ιστορία επιθυμιών. Κυρίως, όμως, ο Ναζ κουβαλάει στη μνήμη του τις ιστορίες και τα παραμύθια που του έλεγε ο πατέρας του και τον μύθο του Σεβάχ του Θαλασσινού. Η ιστορία του Σεβάχ τον συνδέει, αφ' ενός, με την οικογένειά του, με τις ρίζες του και τον πολιτισμό της Ανατολής, αλλά και με τον δυτικό πολιτισμό, καθώς *Οι χίλιες και μια νύχτες* ανήκουν και στη δική μας πολιτισμική παρακαταθήκη. Η επιλογή, δηλαδή, του αρχετυπικού θαλασσινού, του Σεβάχ, και της ιστορίας του ως άξονα της αφήγησης, ως τη βάση πάνω στην οποία

αναπτύσσεται η ιστορία του Ναζ, λειτουργεί ως υπενθύμιση της σύγκλισης Δύσης και Ανατολής, ως προς την ιστορία των πολιτισμών μας, και μας θυμίζει τα κοινά μας στοιχεία, αυτά που μας ενώνουν. Η διαπολιτισμική λογοτεχνία επιδιώκει ακριβώς αυτό, να προβάλλει τα πολιτισμικά στοιχεία που μοιράζονται από κοινού διαφορετικοί πληθυσμοί, έτσι ώστε να αποκαλύψει τη συγγένεια μεταξύ τους. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι και παλαιότερα η Καλογεροπούλου είχε δημιουργήσει τον θεατρικό χαρακτήρα του Οδυσσεβάχ, συνενώνοντας τους δυο αρχετυπικούς ταξιδιώτες σε έναν, και κατά αυτόν τον τρόπο καταργώντας, συμβολικά, την απόσταση ανάμεσα στη δυτική και την ανατολική λογοτεχνική παράδοση.

Ας επιστρέψουμε στο *Αγόρι με τη βαλίτσα*: ο Ναζ οικειοποιείται την ιστορία του Σεβάχ, για να δώσει μορφή και νόημα στην πέρα από λόγια τραυματική εμπειρία που βιώνει, έτσι ώστε να την αντέξει και να τη χειριστεί. Ερμηνεύει, δηλαδή, τις εμπειρίες του παραλληλίζοντάς τις με τα ταξίδια του Σεβάχ «παίζει», παριστάνοντας ότι είναι ο Σεβάχ. Έτσι, οι εμπειρίες του μετατρέπονται σε λογοτεχνικές περιπέτειες, που αποδίδονται με κάποτε σκληρό ρεαλισμό, ενώ ταυτόχρονα συναντώνται με εικόνες μυθικών, αρχετυπικών ταξιδιών. Ας αναφέρουμε ένα παράδειγμα από την αφήγηση του Ναζ, για να δούμε πώς αξιοποιείται αυτή η διακειμενική σχέση Ναζ και Σεβάχ. Αφηγείται ο Ναζ: «Το δεύτερο ταξίδι μου ήταν μ' ένα παλιό λεωφορείο. Μέσα από μια ατέλειωτη έρημο. Τη νύχτα κοίταζα την έρημο μέσα από το τζάμι και μου φαινόταν πως είναι θάλασσα. Κι ο Σεβάχ νόμιζε πως περπατούσε σε ένα νησί, όταν η στεριά άρχισε να κουνιέται. Δεν ήτανε όμως νησί, ήτανε φάλαινα. Περπατούσε στην πλάτη μιας φάλαινας» (σ. 17). Ο Ναζ δεν εκφράζει ρητά και άμεσα τα αισθήματά του, δε λέει «φοβάμαι», «μου λείπουν οι γονείς μου», ή «νιώθω ανασφάλεια». Το κείμενο αφήνει να εννοηθεί, να αναδυθεί, η αγωνία του παιδιού που χάνει το έδαφος κάτω από τα πόδια του, τον κόσμο του ολόκληρο, εμμέσως, μέσα από συγκλονιστικές, λογοτεχνικές, εικόνες: για παράδειγμα, στο παραπάνω απόσπασμα, η έρημος είναι σαν θάλασσα, η στεριά σα νησί που δεν είναι νησί, αλλά η ράχη μιας φάλαινας, που από στιγμή σε στιγμή θα κάνει βουτιά, θα βυθιστεί και θα πετάξει τον ναυαγό στη μέση του ωκεανού να παλέψει μόνος με τα κύματα. Ταυτόχρονα, όμως, ο Ναζ αντλεί δύναμη από τη γνώση ότι ο Σεβάχ γλύτωσε τελικά και ότι η περιπέτειές του είχαν αίσιο τέλος.

Καθώς η Καλογεροπούλου διασκευάζει το θεατρικό έργο του Mike Kenny, εξ ορισμού δεξιώνεται τον λόγο του Ιρλανδού. Το *αγόρι με τη βαλίτσα* βρίσκεται σε διακειμενική σχέση τόσο με το θεατρικό έργο του Kenny, όσο και με τον μύθο του Σεβάχ, όσο και με τα παγκόσμια λογοτεχνικά είδη της περιπέτειας και του παραμυθιού και τις συμβάσεις τους. Προϋποθέτει και βασίζεται, ακριβώς, στην οικειότητα του νεαρού Έλληνα αναγνώστη με αυτά τα λογοτεχνικά είδη και τις συμβάσεις τους, έτσι ώστε να του προσφέρει μια νέα λογοτεχνική εμπειρία, και γνώση. Μπορούμε, μάλιστα, να ισχυριστούμε ότι η διαπολιτισμικότητα του βιβλίου είναι και αποτέλεσμα της διακειμενικής του σχέσης με άλλα λογοτεχνικά κείμενα, ελληνικά και παγκόσμια.

Ο λόγος της Καλογεροπούλου είναι συμπτυκνωμένος και οικονομικός, υπαινικτικός, εξάπτει τη φαντασία κι ενθαρρύνει τον αναγνώστη να επιδοθεί στη δική του υποθετική κατασκευή σεναρίων αναφορικά τη συνέχεια της ιστορίας, αλλά και να συμπληρώσει ή να επεκταθεί και σε πολλά σημεία της πλοκής, με τρόπο που διαφοροποιείται ουσιαστικά από το θεατρικό έργο. Μάλιστα θα υποστηρίξουμε ότι ο τρόπος με τον οποίο το κείμενο, μέσω της οικονομίας του της αφήγησης επιχειρεί να εμπλέξει τον αναγνώστη, έτσι ώστε ο αναγνώστης να συμμετάσχει ενεργά στην παραγωγή του νοήματος, είναι και ένας τρόπος με τον οποίο επιτυγχάνεται, ακριβώς, η διαπολιτισμική επαφή. Ας δούμε ένα ακόμα σημείο του κειμένου από κοντά: Ο Ναζ έχει πέσει από το καΐκι του διακινητή στη θάλασσα, και παλεύει με τα κύματα με τη βοήθεια μιας σανίδας. Διασώζεται από έναν ψαρά (το κείμενο αφήνει να εννοηθεί ότι είναι Έλληνας), που μαζί με τη γυναίκα του τον περιθάλλουν μεν, αλλά δεν μπορούν να συνεννοηθούν μαζί του, καθώς μιλούν άλλη γλώσσα: «Οι γέροι όλο με κοιτούσανε

και μοιάζανε στενοχωρημένοι. –Ξέρω, τους είπα. Στα παραμύθια έτσι γίνεται. Δεν έχετε δικά σας παιδιά και θέλετε να με υιοθετήσετε. Όμως εγώ πρέπει να φύγω. Οι γονείς μου κάνανε τόσες θυσίες για μένα. Συγγνώμη. Μετά τους είπα αντίο. Και δεν έμοιαζαν πια στενοχωρημένοι. Κι έτσι έφυγα» (σ. 42). Ο Ναζ θεωρεί αυτονόητο ότι ο λόγος που οι ψαράδες φαίνονται στενοχωρημένοι είναι ότι δεν μπορούν να τον υιοθετήσουν, και, καθώς η αφηγηματική τεχνική μας αναγκάζει να βλέπουμε τα πράγματα αποκλειστικά μέσα από τα μάτια του, ούτε κι εμείς είμαστε σίγουροι για το τί ακριβώς σκέφτονται οι ψαράδες. Τα «αποσιωπητικά», που βάζει η Καλογεροπούλου στον λόγο των ψαράδων, δημιουργούν ένα αφηγηματικό και νοηματικό κενό, που προκαλεί τον αναγνώστη να το καλύψει με δικά του φανταστικά, υποθετικά σενάρια και δυνητικούς διαλόγους ανάμεσα στους διαφορετικούς ήρωες. Πρόκειται για μία διαδικασία που συναποτελεί την αισθητική, λογοτεχνική, εμπειρία του κειμένου και που έχει ως αποτέλεσμα έναν πειραματισμό στη δημιουργία διάδρασης, αλληλεπίδρασης, επαφής ανάμεσα σε ξένους που μιλούν διαφορετικές γλώσσες.

Χρησιμοποιούμε εδώ τον όρο αφηγηματικό «κενό», παραπέμποντας στη θεωρία της πρόσληψης του Wolfgang Iser. Για τον Iser, ο αναγνώστης είναι συν-δημιουργός του κειμένου, καθώς συμπληρώνει εκείνα τα σημεία της ιστορίας που λείπουν, τα «κενά» της αφήγησης, και ο κάθε αναγνώστης το κάνει αυτό με τον δικό του τρόπο. Παραθέτουμε από το έργο του Iser, *Η Πράξη της Ανάγνωσης: μια θεωρία αισθητικής ανταπόκρισης*:

*Αυτό που λείπει [...], τα κενά που αναδύονται από τον διάλογο –αυτό κινητοποιεί τον αναγνώστη να γεμίσει τα χάσματα με [δικές του] προβολές. Τα γεγονότα τον προσελκύουν και τον ωθούν στο να βάλει αυτό που εννοείται στη θέση αυτού που δεν λέγεται. Αυτό που λέγεται φαίνεται να αποκτάει τη σημασία του μόνο ως αναφορά σε αυτό που δε λέγεται. Είναι τα υπονοούμενα και όχι οι ρητές δηλώσεις που δίνουν σχήμα και ισχύ στο νόημα. Αλλά καθώς αυτό που δεν έχει ειπωθεί ζωντανεύει στη φαντασία του αναγνώστη, αυτό που έχει ειπωθεί «εκτείνεται» για να αποκτήσει ακόμα μεγαλύτερη σημασία. (Iser 1980, σ.168).*

Έτσι, αν ξαναδούμε υπό το φως της παραπάνω θεωρίας τη σκηνή που διαδραματίζεται ανάμεσα στους σιωπηλούς ψαράδες και τον Ναζ, παρατηρούμε ότι οι διαφορετικές υποθέσεις που θα μπορούσαμε να κάνουμε για το νόημα της σιωπής τους τροποποιούν και την ερμηνεία μας για τον χαρακτήρα του Ναζ, που πιστεύει ότι τον αγαπούν και θέλουν να τον υιοθετήσουν, όπως γίνεται στα παραμύθια. Αν ερμηνεύσουμε τη σιωπή των ψαράδων και τη στενοχώρια τους ως επιθυμία τους να ξεφορτωθούν τον Ναζ, τότε η δήλωση του Ναζ ότι τον αγαπούν και θέλουν να τον υιοθετήσουν όπως γίνεται στα παραμύθια αποκαλύπτει ότι δεν τους καταλαβαίνει, δεν επικοινωνεί μαζί τους, αλλά και ότι, επειδή ο ίδιος είναι γεμάτος καλοσύνη και γενναιοδωρία, δεν μπορεί να φανταστεί πόσο αρνητικά μπορεί να σκέφτονται για αυτόν οι δύο ηλικιωμένοι. Το νόημα του κειμένου «εκτείνεται» όπως λέει ο Ίζερ και αποκτά μεγαλύτερη σημασία, γιατί αναδύει σημαντικές διαστάσεις του χαρακτήρα του Ναζ, γιατί με αυτόν τον τρόπο υπογραμμίζεται, ξεχωρίζει ακόμα περισσότερο, η προοπτική και η θέση του, που είναι πάντα, σταθερά, η προοπτική της αθωότητας. Υπάρχει μια παραδοσιακή, ρομαντική διάσταση στην αναπαράσταση της παιδικότητας εδώ ως απόλυτης αθωότητας, ακόμα και αφέλειας, η οποία όμως χρησιμοποιείται στρατηγικά, αποτελεσματικά, για πολιτικούς λόγους, λειτουργώντας εμμέσως ως καταγγελία παντός υπευθύνου και συνενόχου για την κακοποίηση των παιδιών προσφύγων. (Κάποιοι από αυτούς ίσως να βρίσκονται ανάμεσα στους αναγνώστες, όπως γονείς παιδιών που αρνήθηκαν στα παιδιά πρόσφυγες μια θέση στο σχολείο τους.) Θα μπορούσαν όμως κάποια από τα παιδιά αναγνώστες, παρακινούμενα από τη σιωπή των ηλικιωμένων, να δημιουργήσουν έναν πιο περίπλοκο και σύνθετο διάλογο ανάμεσα στους ψαράδες και τον Ναζ και να πειραματιστούν με άλλες δυνητικές μορφές διάδρασης ανάμεσα στους Έλληνες και τον μικρό ανατολίτη πρόσφυγα. Μάλιστα αυτή η διαδικασία της δημιουργίας

εναλλακτικών, φανταστικών σεναρίων επιτελείται πιο αποτελεσματικά στον χώρο της σχολικής τάξης, μέσω της ομαδικής ανάγνωσης.

Η ενεργοποίηση του αναγνώστη ως συμμετοχού στην παραγωγή του νοήματος του κειμένου, εντείνεται ακόμα περισσότερο με την εικονογράφηση του ζωγράφου Βασίλη Σελιμά και την περίπλοκη σχέση λόγου και εικόνας που συγκροτεί το βιβλίο. Η εικονογράφηση είναι ασπρόμαυρη, σοβαρή, κάποτε ρεαλιστικότερη και κάποτε σουρεαλιστική, υποστηρίζει και εμπλουτίζει την ρηματική αφήγηση. Ωστόσο, καθώς αναπαράγει δημιουργικά, ερμηνεύει το κείμενο και συνδυάζει στοιχεία της ιστορίας σε «ενιαίες α-χρονικές δομές» που διαχέονται στο χώρο (Steiner, 1988)), προκαλεί τον αναγνώστη να διακόψει την ανάγνωση για να μελετήσει τις εικόνες, έτσι ώστε να κατανοήσει τους τρόπους με τους οποίους αυτές συνδέονται με τον λόγο· έτσι, με τον συσχετισμό λόγου και εικόνας ενθαρρύνεται ακόμα περισσότερο η δημιουργία πολλαπλών υποθετικών σεναρίων από την πλευρά του παιδιού αναγνώστη-θεατή. (Sipe, 1998).

Το τέλος της ιστορίας παραμένει ανοιχτό. Ο Ναζ φτάνει στο Βερολίνο, στον αδελφό του, και απογοητεύεται βέβαια από τις συνθήκες της ζωής. Όμως δεν χάνεται η ελπίδα για καλύτερο μέλλον, ειδικά καθώς εκεί που πλένει ένα αυτοκίνητο, βλέπει στιγμιαία την Κρίσια και ανα-πυροδοτείται η λαχτάρα του για ζωή και η αισιοδοξία του για το μέλλον. Παρ' όλο που το κείμενο ασχολείται με ένα τρομακτικό θέμα, δεν γίνεται υπερβολικά στενάχωρο για τον αναγνώστη. Δε θέλουμε ένα παιδικό βιβλίο να προκαλεί υπερβολικό τρόμο και στενοχώρια και ούτε και λύπηση και οίκτο για τον εθνικό «άλλο», όχι μόνο επειδή κάτι τέτοιο θα απωθούσε τον μικρό αναγνώστη από το να το διαβάσει, αλλά και γιατί αυτού του τύπου η πραγμάτευση ετεροποιεί εκ νέου τον πρόσφυγα και αναπαράγει και πάλι στερεότυπα που τον μειώνουν, όπως του απόκληρου, του εξαθλιωμένου και ενδεχομένως εξαχρειωμένου, του ανθρώπου που δεν έχει στον ήλιο μοίρα, κ.λπ. Το βιβλίο αυτό προκαλεί συγκίνηση, προσφέρει γνώση, δεν αποφεύγει να πει την αλήθεια στα παιδιά, αλλά συγχρόνως τα βοηθάει να χειριστούν αυτή τη δύσκολη αλήθεια και γνώση προσθέτοντας μια παραμυθιακή και κατά συνέπεια οικεία και αισιόδοξη διάσταση στην ιστορία του.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι το βιβλίο είναι κατάλληλο για ένταξη σε μία διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι πλούσιο σε αφηγηματικά κενά και συναρπαστικές εικόνες, που ενδεχομένως το κάθε παιδί αναγνώστης θα αξιοποιήσει με τον δικό του τρόπο, ανάλογα με τα βιώματα και τις γνώσεις του, και ανάλογα με το πλαίσιο που δημιουργείται από τη συζήτηση με τους συμμαθητές και τον δάσκαλό του. *Το Αγόρι με τη βαλίτσα* προσφέρεται ιδιαίτερα για συζήτηση και δημιουργική αλληλεπίδραση, ανάπτυξη γνώσης και ευαισθητοποίηση στον χώρο της σχολικής τάξης, λειτουργώντας τόσο ως «παράθυρο» ανοικτό στα προβλήματα ενός άλλου, όσο και ως «καθρέφτης» που ενισχύει τον αναστοχασμό.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Dagnino, A. (2012). Transculturalism and Transcultural Literature in the 21st Century. *Transcultural Studies. A Series in Interdisciplinary Research* 8.
- Derman-Sparks, L. (1989) [1978]. *Anti-bias Curriculum. Tools for empowering young Children*. Washington DC: The National Association for the Education of Young Children (NAEYC).
- Dolan, A. (2012). The Potential of Picture Story Books for Teaching Migration. *Proceedings of the 33<sup>rd</sup> International Ibbly Congress. Crossing Boundaries, Translations and Migrations*. <http://www.ibby.org.uk/congress2012>

Iser, W. 1980 [1978]. *The Act of Reading, a Theory of Aesthetic Response*. Baltimore & London: The Johns Hopkins University Press.

Καλογεροπούλου, Ξ. & Κένι, Μ. (2017). *Το Αγόρι με τη βαλίτσα*. Αθήνα: Πατάκης.

Μάγος, Κ. (2010). Καθρέφτες και παράθυρα, γέφυρες και σταυροδρόμια: Κριτήρια αξιολόγησης εκπαιδευτικού υλικού ως προς τη διαπολιτισμική του διάσταση. *Πρακτικά του 13ου Διεθνούς Συνεδρίου: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Marshall, S. C. (1998). Using Children's Storybooks To Encourage Discussions Among Diverse Populations. *Childhood Education*, 74/4.

Mendoza, J. & Reese, D. Examining multicultural picture books for the early childhood classroom: Possibilities and pitfalls. <http://ecrp.uiuc.edu/v3n2/mendoza.html> (10/03/2017)

Norton, D. (2007). *Μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Εισαγωγή στην Παιδική Λογοτεχνία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Pyterek, M. (2006). *How can a teacher begin to help her kindergarten students gain "authentic" cultural understandings about native North Americans through children's literature?* Doctoral dissertation. Chicago: National – Louis University.

Rollandi-Ricci, M. (1996). Training Teachers for Intercultural Education. The Work of the Council of Europe. Dragonas, T., Frangoudaki, A. and Inglessi C (Eds), *Beyond One's Own Backyard: Intercultural Teacher Education in Europe*. Αθήνα: Νήσος.

Sipe, L. R. (1998). How Picture books Work: A Semiotically Framed Theory of Text-Picture Relationship. *Children's Literature in Education* 29/2.

Siraj-Blatchford, I. (1995). *The Early Years*. London: Trentham Books.

Steiner, W. (1988). *The Colors of Rhetoric*. Chicago: The University of Chicago Press.

Welsch, W. (1999). Transculturality: The Puzzling Form of Cultures Today. Featherstone M. & Lash S, (eds), *Spaces of Culture: City–Nation–World*. London: Sage.

Willard-Hall, K. (2004). *A critical analysis of the books read aloud by Kindergarten teachers and their reasons for book selection*. Doctoral Dissertation. Florida: University of Florida.

# Ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας για τους πρόσφυγες με «όχημα» εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία.

Τσούτσουβα Μαρία, Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης,  
[maritsva@hotmail.com](mailto:maritsva@hotmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο ρόλος της Λογοτεχνίας στην προσπάθεια ευαισθητοποίησης των παιδιών σχετικά με την προσφυγική κρίση είναι καίριος, καθώς μέσω της ανάγνωσης λογοτεχνικών έργων παρέχονται πληροφορίες με γοητευτικό τρόπο, δίνεται η ευκαιρία για συζήτηση και προβληματισμό, επιτυγχάνεται η συναισθηματική εμπλοκή ή και ταύτιση του αναγνώστη, μεταδίδονται ιδεολογικά μηνύματα και, γενικότερα, διαμορφώνονται στάσεις στο αναγνωστικό κοινό. Στην παρούσα εισήγηση εστιάζουμε σε εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία που η θεματική τους αφορά τους πρόσφυγες και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας. Με θεωρητικό υπόβαθρο τις αρχές της Πολιτισμικής Εικονολογίας και βάσει της ανάλυσης περιεχομένου, στόχος μας είναι η διερεύνηση των αναπαραστάσεων των προσφύγων, έτσι όπως προκύπτουν μέσω της διαδραστικής σχέσης κειμένου-εικόνας, και η ανίχνευση των ανθρωπολογικών/κοινωνικών σταθερών που δίνουν τη δυνατότητα αναγνώρισης κοινών σημείων σε μία πολυπολιτισμική ομάδα. Παράλληλα, προτείνονται στοχευμένες προσεγγίσεις και συγκεκριμένες δραστηριότητες που ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να εφαρμόσει στο πλαίσιο της σχολικής τάξης για την ανάδειξη αυτών ακριβώς των κοινών σταθερών, την ενίσχυση της ενσυναίσθησης και, τελικά, την αποδοχή του διαφορετικού.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πρόσφυγες, Εικονογραφημένα Λογοτεχνικά βιβλία, Ευαισθητοποίηση

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Τα λογοτεχνικά έργα διέπονται από ιδέες, αξίες και στάσεις αποτελώντας εκφραστές, αλλά και συνδιαμορφωτές των ιστορικών και πολιτισμικών δεδομένων της εποχής τους. Οι λογοτεχνικές αναπαραστάσεις διαμορφώνονται από την κοινωνική και ιστορική πραγματικότητα, τις προσδοκίες των υποκειμένων μιας θεσπισμένης ομάδας και την κυρίαρχη ή περιρρέουσα ιδεολογία που αυτή μεταφέρει (Χαντ, 2001). Είναι, λοιπόν, αναμενόμενο να υιοθετούνται, να παραλλάσσονται ή να αποδομούνται στοιχεία που αφορούν τις αναπαραστάσεις της ετερότητας στο πλαίσιο της οποίας εντάσσεται και η εικόνα του πρόσφυγα.

Θέματα όπως η ύπαρξη προκαταλήψεων, πολιτισμικών, κοινωνικών ή άλλων διαφορών τα οποία απασχολούν τις σύγχρονες κοινωνίες και εν προκειμένω και το μικρό παιδί θίγονται στα λογοτεχνικά έργα η ανάγνωση των οποίων αποτελεί ευκαιρία για πληροφόρηση, για προβληματισμό, για συζήτηση χωρίς διδακτισμό, για συνειδητοποίηση των ποικίλων δυσκολιών που αντιμετωπίζουν σε πρώτο επίπεδο οι λογοτεχνικοί χαρακτήρες και κατ' επέκταση και οι πραγματικοί αναγνώστες, για αναθεώρηση απόψεων χωρίς εξαναγκασμό, για ευαισθητοποίηση και συγκίνηση των αναγνωστών κάθε ηλικίας. Ιδιαίτερα τα παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας αναπτύσσουν έντονα συναισθήματα προς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες, καθώς οι τελευταίοι αιχμαλωτίζουν την προσοχή τους, προκαλούν τα συναισθήματά τους ενεργοποιώντας μηχανισμούς δημιουργίας ισχυρών δεσμών, συναισθηματικής εμπλοκής και ταύτισης, συνεισφέρουν στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και, τελικά, οι μικροί αναγνώστες εξερευνώντας τις ανάγκες και αναγκαιότητες που αντιμετωπίζουν οι χαρακτήρες ανακαλύπτουν ή αναγνωρίζουν αντίστοιχες της δικής τους ζωής (Graves, 2005).



Η εξέταση των ζητημάτων της ετερότητας στο πλαίσιο της Θεωρίας της Λογοτεχνίας αποτελεί το επίκεντρο της *Πολιτισμικής Εικονολογίας*, «*Imagologie*», κλάδου της Συγκριτικής Γραμματολογίας (Αμπατζοπούλου, 1998· Guyard, 1988). Πρόκειται για μια μέθοδο ανάγνωσης και ερμηνευτικής προσέγγισης των κειμένων με στόχο τη διερεύνηση του τρόπου που αντικατοπτρίζεται η πραγματικότητα και του βαθμού στον οποίο οι συγγραφείς αναπαράγουν τα συλλογικά εθνικά και πολιτισμικά στερεότυπα της εποχής τους, ή επιχειρούν να τα αμφισβητήσουν και να τα ανατρέψουν. Η οργάνωση του κειμένου εξετάζεται σε διάφορα επίπεδα: των λέξεων, της ιεράρχησης των σχέσεων, της πλοκής, των θεματικών μοτίβων.

Βασικό μεθοδολογικό εργαλείο αποτελεί η ανίχνευση των *Κοινωνικών ή Ανθρωπολογικών Σταθερών* που δίνουν τη δυνατότητα αναγνώρισης κοινών σημείων σε μία πολυπολιτισμική ομάδα (Wierlacher, 2000). Ως τέτοιες ορίζονται θεμελιώδεις λειτουργίες και συνήθειες όπως η γλώσσα, η θρησκεία, το φαγητό, ο έρωτας, οι κοινωνικές σχέσεις, η κατοικία, η εκπαίδευση, οι εργασιακές σχέσεις. Οι εικόνες που ανιχνεύονται στα κείμενα διακρίνονται σε *Καθολικότητες*, δηλαδή εικόνες που αντιστοιχούν σε συμπεριφορές με δυνατότητα αναγνώρισης κοινών σημείων, *Τοπικότητες*, δηλαδή εικόνες που αναπαράγουν πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και αντιδιαστέλλουν θετικά ή αρνητικά τον «άλλον» με τον «εαυτό μας», και *Μεικτές*, δηλαδή εικόνες που εκκινούν με στοιχεία διαφορετικότητας και κλείνουν με στοιχεία ομοιότητας ή το αντίστροφο.

Βέβαια, για το ελληνικό αναγνωστικό κοινό ο πρόσφυγας αποτελεί οικείο στοιχείο της λογοτεχνικής παράδοσης λόγω του πλήθους των έργων που η θεματική τους εστιάζει στους πρόσφυγες της Μικρασιατικής Καταστροφής. Ειδικότερα, στο χώρο της Λογοτεχνίας για Παιδιά συναντώνται αρκετά μυθιστορήματα ή εικονογραφημένες μικρές ιστορίες με κεντρικούς χαρακτήρες Έλληνες πρόσφυγες του 1922. Στα βιβλία αυτά ο πρόσφυγας είναι συνήθως ένα ηλικιωμένο πρόσωπο του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος που ήρθε στην Ελλάδα μετά την καταστροφή και βασικό χαρακτηριστικό του είναι η νοσταλγία για τον τόπο που άφησε πίσω του. Ωστόσο, τα τελευταία χρόνια, ακολουθώντας τις γεωπολιτικές και ιστορικές εξελίξεις και παρουσιάζοντας αξιοσημείωτη ταχύτητα αντίδρασης, η λογοτεχνική παραγωγή στρέφεται σε έργα στα οποία αναπαρίσταται με ρεαλιστικό τρόπο η ιστορία ενός παιδιού που έρχεται στην Ευρώπη ως πρόσφυγας από χώρες της Μέσης Ανατολής και της Ασίας. Παρουσιάζονται τα ποικίλα προβλήματά του, η δυσκολία να γίνουν κατανοητές και αποδεκτές οι ιδιαιτερότητες και οι επιλογές του, ενώ οι όποιες αλλαγές επέρχονται μέσα από επίπονη διαδικασία σταδιακής γνωριμίας, επαφής και συνύπαρξης με την κυρίαρχη ομάδα. Έχουμε, βέβαια, και ιστορίες οι οποίες απευθύνονται στους μικρούς αναγνώστες με πρωταγωνιστές ζώα ή αντικείμενα τα οποία διαθέτουν ανθρωπομορφικά στοιχεία και συμπεριφορά προκειμένου ο αναγνώστης να έχει μια ευκολότερη προσέγγιση και εξοικείωση με το θέμα, καθώς μπορεί πιο εύκολα λόγω του ανιμιστικού τρόπου σκέψης του να ταυτιστεί μαζί τους.

Θα πρέπει, επίσης, να σημειωθεί ότι στα εικονογραφημένα λογοτεχνικά βιβλία, τα βιβλία, δηλαδή, στα οποία η εικόνα αποτυπώνει κεντρικά και αντιπροσωπευτικά θέματα ή μοτίβα του κειμένου (Γιαννικοπούλου, 2008· Σιβροπούλου, 2004), αυτό που τελικά προσλαμβάνει ο αναγνώστης παράγεται από τη διάδραση λέξεων και εικόνων. Η διαδραστική αυτή σχέση μπορεί να είναι συμμετρική, συμπληρωματική, ενισχυτική, αντισταθμιστική, ή αντιπαραθετική (Nikolajeva, 2001· 2005). Επομένως, η εικονογράφηση με τις επιλογές και τεχνικές που υιοθετούν οι εικονογράφοι επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την τελική διαμόρφωση της εικόνας του πρόσφυγα και την αναπαραγωγή ή ρήξη των στερεοτύπων και των εκάστοτε πολιτισμικών δεδομένων.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Με θεωρητικό υπόβαθρο την Πολιτισμική Εικονολογία θα επιχειρηθεί η εξέταση πρόσφατων εικονογραφημένων λογοτεχνικών βιβλίων με θέμα τους πρόσφυγες. Σκοπός μας είναι η ανάδειξη των στοιχείων αλλά και των τρόπων που αυτά μπορούν να αξιολογηθούν, τόσο στο πλαίσιο της σχολικής τάξης όσο και γενικότερα, προκειμένου να επιτευχθεί η ευαισθητοποίηση των παιδιών προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα. Πιο συγκεκριμένα, μελετώνται δώδεκα (12) *Εικονογραφημένες Μικρές Ιστορίες*, δηλαδή αυτοτελείς λογοτεχνικές σύντομες αφηγήσεις που αποδίδουν το περιεχόμενό τους με την ταυτόχρονη χρήση λόγου και εικόνας και απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας με στόχο την αισθητική απόλαυση, τη μετάδοση γνώσεων, αλλά και τη διαμόρφωση απόψεων και στάσεων στο μικρό αναγνώστη (Σιβροπούλου, 2004).

Πρόκειται για τα: *Το παιδί από τη θάλασσα* (Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου, 2009), *Ξένοι στο Αιγαίο* (Μιχαήλ, 2010), *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* (Μιχαηλίδου-Καδή, 2014), *Η μαύρη πεταλούδα* (Ρίτσου, 2015), *Το σταχτί πέπλο* (Καλουντζόγλου, 2015), *Το ταξίδι* (Σάννα, 2016), *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας* (Κάντζου, & Νικολούδη, 2016), *Μελάκ, μόνος* (Πιπίνη, 2016), *Γιασμίν, μια ζωή από την αρχή* (Αυτζής, 2017), *Η περιπέτεια της μάγισσας Ίνη-Τζίνη* (Τερκεσίδου, 2017), *Κάτω από τον ίδιο ουρανό* (Λιβάνη, 2017), *Ο Ακίμ τρέχει* (Dubois, 2017).

Για την εξέταση των παραπάνω λογοτεχνικών έργων θα χρησιμοποιηθεί η ανάλυση περιεχομένου ώστε να αναδειχθούν οι εικόνες τοπικότητας, καθολικότητας καθώς και οι μεικτές εικόνες που τα διέπουν ως προς τις αναπαραστάσεις του πρόσφυγα και της κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής. Επίσης, θα μελετηθεί βάσει της *Αφηγηματολογίας* το είδος του αφηγητή, καθώς αποτελεί στοιχείο που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τον τρόπο πρόσληψης του έργου από τον αναγνώστη. Οι συγγραφικές επιλογές, ως προς το είδος του αφηγητή, σχετίζονται με την αξιοπιστία της αφήγησης, την παρουσίαση και κατανόηση των χαρακτήρων, τη σφαιρικότητα, την πολυφωνία και τη ζωντάνια της αφήγησης. Για το είδος του αφηγητή θα χρησιμοποιηθεί η βασική διάκριση σε *ομοδιηγητικό*, δηλαδή τον αφηγητή που μετέχει ο ίδιος στην ιστορία που αφηγείται και μάλιστα αποκαλείται *αυτοδιηγητικός* όταν είναι και ο πρωταγωνιστής της ιστορίας, και *ετεροδιηγητικό*, δηλαδή τον αφηγητή που αφηγείται μια ιστορία στην οποία ο ίδιος δε μετέχει (Genette, 2007).

Για τη μελέτη της εικονογράφησης χρησιμοποιείται, επίσης, η ανάλυση περιεχομένου και έχουν επιλεγεί οι ακόλουθες θεμελιακές κατηγορίες: η εξωτερική εμφάνιση, το φύλο, η δραστηριότητα και ο ρόλος στον οποίο απεικονίζεται ο πρόσφυγας, το μέγεθος και η θέση του στη συνολική εικόνα, η έκφραση και η στάση σώματος, το είδος της γραμμής του σχεδίου, τα χρώματα, το είδος των σχημάτων των περιγραμμάτων των χαρακτήρων (αν έχουμε καμπύλες ή γωνίες με αιχμηρότητα).

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Θα πρέπει αρχικά να επισημανθεί ότι βασικός στόχος όλων των παραπάνω εικονογραφημένων μικρών ιστοριών είναι να πληροφορήσουν και να ενημερώσουν τους μικρούς αναγνώστες σχετικά με τις αιτίες που αναγκάζουν τους ανθρώπους να γίνουν πρόσφυγες και να καταστεί σαφές ότι δεν πρόκειται για επιλογή, αλλά για αναγκαιότητα προκειμένου να σώσουν τη ζωή τους. Σε αρκετά βιβλία, παρότι απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας γίνονται αναφορές και στο νομικό πλαίσιο που διέπει τα δικαιώματα και την προστασία των προσφύγων. Με παραρτήματα στο τέλος ή μέσω των ενηλίκων χαρακτήρων, όπως του πατέρα δικηγόρου στο βιβλίο *Το παιδί από τη θάλασσα*, ορίζονται με σαφήνεια η έννοια του πρόσφυγα οι διαδικασίες ταυτοποίησης, οι υποστηρικτικές δομές, το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Θίγονται, ακόμη, ζητήματα που αφορούν τα ασυνόδευτα παιδιά, καθώς

σε πολλά έργα –*Ο Ακίμ τρέχει, Γιασμίν, μια ζωή από την αρχή, Μελάκ, μόνος, Η μαύρη πεταλούδα, Ξένοι στο Αιγαίο, Το παιδί από τη θάλασσα*- ο πρωταγωνιστικός χαρακτήρας ανήκει σε αυτή την κατηγορία.

Αναζητώντας τις εικόνες καθολικότητας διαπιστώνουμε ότι οι οικογενειακές σχέσεις αποτελούν μια τέτοια σταθερή εικόνα, καθώς από τα κειμενικάσυμφραζόμενα αλλά και τον τρόπο που τοποθετούνται οι χαρακτήρες στην εικονογράφηση, τη στάση του σώματος και τις χειρονομίες, την έκφραση του προσώπου, αλλά και το είδος της γραμμής που χρησιμοποιείται, δηλαδή καμπύλες γραμμές που δημιουργούν αίσθημα ασφάλειας και αρμονίας (Γιαννικοπούλου, 2008), αποτυπώνονται καθαρά η αγάπη, η κατανόηση, η υποστήριξη και γενικότερα η ύπαρξη ισχυρών δεσμών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας των προσφύγων. Παρόμοιες εικόνες καθολικότητας συναντώνται και στον τρόπο απεικόνισης των φιλικών σχέσεων των πρωταγωνιστών με άτομα του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος στην πατρίδα τους, είτε με συνομήλικους, είτε με ενήλικες.

Η εμπειρία της προσφυγιάς είναι οικουμενική και επαναλαμβανόμενη και στα λογοτεχνικά έργα συναντώνται συχνά τέτοιες αναφορές. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*, οι γηραιότερες βαλίτσες θυμούνται να έχουν ξαναζήσει παρόμοιες καταστάσεις ξεριζωμού, στο *Κάτω από τον ίδιο ουρανό*, το πουλί-πρόσφυγας αντιμετωπίζει στο νέο δάσος ξανά την εμπειρία της επερχόμενης καταστροφής, ενώ στο βιβλίο *Το παιδί από τη θάλασσα*, ο προπάππος του κεντρικού χαρακτήρα ήταν πρόσφυγας από τη Σμύρνη και τόσο ο πρωταγωνιστής, όσο και ο αναγνώστης με την τεχνική της εγκιβωτισμένης αφήγησης γίνονται κοινωνοί αυτής της ιστορίας, της τόσο παρόμοιας με του μικρού πρόσφυγα που έχει γνωρίσει ο πρωταγωνιστής.

Επίσης, τα συναισθήματα ανασφάλειας, φόβου και άγχους που βιώνουν οι πρόσφυγες κατά τη διάρκεια της προσπάθειάς τους να ξεφύγουν από τις εμπόλεμες περιοχές και βρεθούν σε ασφαλή χώρα, αποτελούν πανανθρώπινη σταθερά. Οι συγγραφείς και εικονογράφοι υιοθετούν ποικίλες αφηγηματικές τεχνικές ή ευρήματα στην πλοκή προκειμένου να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση των μικρών αναγνωστών προτρέποντάς τους να σκεφτούν τον εαυτό τους σε παρόμοια θέση. Στο βιβλίο *Το παιδί από τη θάλασσα* αποτυπώνονται τόσο στο κείμενο όσο και στην εικονογράφηση όλα τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνει ένα παιδί όταν μένει μόνο του σε άγνωστο χώρο με άγνωστους ανθρώπους, μόνο που στη συγκεκριμένη περίπτωση δεν πρόκειται για παιδί πρόσφυγα, αλλά για παιδί ελληνικής καταγωγής το οποίο για ένα μικρό χρονικό διάστημα ξέφυγε της προσοχής των δικών του και χάθηκε. Ο μικρός πρωταγωνιστής διαφεύγει της προσοχής του πατέρα του σε ένα εμπορικό κέντρο επιθυμώντας να ανέβει σε μια βάρκα που υπήρχε εκεί για διαφημιστικούς λόγους, χάνεται και βιώνει την αγωνία της αναζήτησης των οικείων του και της ασφάλειας του σπιτιού του. Η συναισθηματική εμπλοκή ή ταύτιση του αναγνώστη με την ψυχική κατάσταση των μυθοπλαστικών χαρακτήρων του έργου οδηγεί στην κατανόηση της συμπεριφοράς και των κινήτρων των πραγματικών προσφύγων, των επίπονων βιωμάτων τους και της επιβαρυσμένης ψυχικής τους κατάστασης.

Ο ρόλος και η παρουσία των δύο φύλων αποτελεί μια άλλη εικόνα καθολικότητας. Παρά το στερεότυπο της κατώτερης θέσης της γυναίκας στη μουσουλμανική οικογένεια και κοινωνία και της παθητικής στάσης που αυτό συνεπάγεται, στην εικονογράφηση των βιβλίων οι γυναίκες έχουν ισχυρή αριθμητική παρουσία και αναλαμβάνουν δυναμικούς ρόλους. Η μητρική φιγούρα αποτυπώνεται όχι μόνο σε στιγμές οικογενειακής ευτυχίας ή ως προστάτης του παιδιού, αλλά είναι αυτή που παρωθεί το παιδί να φύγει, όπως συμβαίνει στο βιβλίο *Μαύρη πεταλούδα*, ή αυτή που αποφασίζει και πραγματώνει το δύσκολο ταξίδι προς τη χώρα υποδοχής.

Αναφορικά με τις εικόνες τοπικότητας θα πρέπει να λάβουμε υπόψη ότι αρκετά βιβλία κινούνται σε ρεαλιστικό πλαίσιο και αναφέρονται σε πρόσφυγες από χώρες της Ασίας. Με δεδομένο ότι η εικονογράφηση υπερέχει του κειμένου ως προς

την αναπαράσταση της εξωτερικής εμφάνισης των χαρακτήρων, υπάρχει δηλαδή μια συμπληρωματική σχέση εικονογράφησης-κειμένου (Nikolajeva, 2005), είναι αναμενόμενο πολλά στοιχεία τοπικότητας να ανιχνεύονται στην απεικόνιση των χαρακτήρων, στο χρώμα δέρματος, στην ενδυμασία, στα συνοδευτικά αξεσουάρ. Έτσι, μια κυρίαρχη εικόνα τοπικότητας αποτελεί η ενδυμασία των γυναικείων χαρακτήρων που φέρουν κάλυμμα κεφαλής και μακριά φαρδιά ρούχα. Ενδιαφέρουσες παραλλαγές αποτελούν η εικονογράφηση του βιβλίου *Το ταξίδι* στο οποίο η μητέρα απεικονίζεται με δυτικά ρούχα, χωρίς μαντήλα, ακόμη και με μαγιό, ενώ οι γυναίκες του κοινωνικού της περίγυρου διατηρούν τη στερεοτυπική ενδυμασία των γυναικών των μουσουλμανικών χωρών, καθώς και η εικονογράφηση του βιβλίου *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* στο οποίο οι χαρακτήρες απεικονίζονται με δυτικότροπα ρούχα και η μητέρα σε μία μόνο απόδοσή της φέρει στο κεφάλι της ένα απλό μαντήλι το οποίο και πάλι είναι δυτικού στυλ. Όμως, ακόμη και όταν οι χαρακτήρες πρόσφυγες απεικονίζονται ντυμένοι με δυτικού στυλ ρούχα, και πάλι ανιχνεύονται στοιχεία τοπικότητας, καθώς τα ρούχα αυτά είναι είτε φθαρμένα, είτε ξεπερασμένης μόδας και αισθητικής, αποτελώντας και πάλι ένα στοιχείο που διαφοροποιεί τον πρόσφυγα από την κυρίαρχη ομάδα. Επίσης, το χρώμα του δέρματος αποτελεί στοιχείο τοπικότητας, καθώς οι πρόσφυγες απεικονίζονται ως πιο μελαμψοί. Ακόμη και στα βιβλία με χαρακτήρες ζώα το χρώμα που χρησιμοποιείται για την απεικόνιση του πρόσφυγα είναι πιο σκούρο ή διαφορετικό από αυτό της κυρίαρχης ομάδας: η πεταλούδα είναι μαύρη στο βιβλίο *Η μαύρη πεταλούδα* και οι θαλάσσιοι οργανισμοί-πρόσφυγες διαφορετικού χρώματος από τους ενδημικούς στο βιβλίο *Ξένοι στο Αιγαίο*. Τέλος, η επιλεκτική χρήση του χρώματος αποτελεί ένα στοιχείο που συντελεί στην ενίσχυση των στοιχείων διαφορετικότητας (Γιαννικοπούλου, 2008), ακόμη κι αν με τον τρόπο αυτό απηχούνται τα συναισθήματα του πρόσφυγα για την πατρίδα που άφησε ή για τη χώρα υποδοχής. Για παράδειγμα, στο βιβλίο *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* η εικονογράφηση είναι σταθερά ασπρόμαυρη με μοναδικό χρωματιστό στοιχείο το κόκκινο φόρεμα που έφερε μαζί της η Σαβέλ από την πατρίδα της και το φορά καθημερινά και μόνο στην τελευταία εικόνα, όταν συμφιλιώνεται με το παρόν και το μέλλον της στη χώρα υποδοχής, η εικονογράφηση γίνεται πολύχρωμη.

Αν και θεωρητικά αποτελεί καθολικότητα το δικαίωμα στην εκπαίδευση, η απεικόνιση των σχέσεων του παιδιού πρόσφυγα με τους συμμαθητές του στο σχολείο ή με άλλα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας αποτελεί ισχυρή εικόνα τοπικότητας. Τα κειμενικά στοιχεία παρουσιάζουν τις δυσκολίες αποδοχής, ενώ σχεδόν παντού η απόρριψη και η περιθωριοποίηση είναι δεδομένη παρά τις προσπάθειες για μια πρώτη προσέγγιση. Η πρωταγωνίστρια στο βιβλίο *Η περιπέτεια της μάγισσας Τνη-Τζίνη* επιδιώκει την επικοινωνία με τα μέλη της κυρίαρχης ομάδας της χώρας υποδοχής προσπαθώντας να μάθει τη γλώσσα, αλλά οι προσπάθειές της παραμένουν ανεπιτυχείς. Τα στοιχεία αυτά ισχυροποιούνται με την εικονογράφηση. Συνήθως η θέση που τοποθετείται ο χαρακτήρας πρόσφυγας είναι μόνος του στο ένα άκρο της εικόνας και τα υπόλοιπα παιδιά απέναντί του, ενώ η στάση των σωμάτων και οι εκφράσεις των προσώπων αποτυπώνουν τη μη αποδοχή από την κυρίαρχη ομάδα και, συχνά, το πείραγμα ή την κοροϊδία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η εικονογράφηση στο βιβλίο *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*, η οποία έχει αντιθετική σχέση με το κείμενο, καθώς στο κείμενο δηλώνεται μια πρόσκληση προς τη Σαβέλ να ενταχθεί στην ομάδα, ωστόσο αυτή εικονογραφείται μόνη της στη μια σελίδα και στην απέναντι οι συμμαθήτριές της. Το ίδιο παρατηρείται και στην εικονογράφηση των βιβλίων που οι χαρακτήρες είναι ζώα με ανθρωπομορφική συμπεριφορά. Τόσο στη *Μαύρη πεταλούδα*, όσο και στα *Ξένοι στο Αιγαίο* και *Κάτω από τον ίδιο ουρανό*, οι πρωταγωνιστές παρουσιάζονται μόνοι τους με τα υπόλοιπα μέλη της κυρίαρχης ομάδας απέναντί τους και σε στάση σώματος που δηλώνει εχθρική διάθεση.

Η αποδοχή και η ένταξη του παιδιού πρόσφυγα, όταν επιτυγχάνεται, ακολουθεί τα συνήθη μοτίβα της ένταξης του «διαφορετικού», του «άλλου»

(Γιαννικοπούλου, 2009): αναδεικνύεται σε σωτήρα (*Μαύρη πεταλούδα*), διαθέτει κάποιο εξαιρετικό ταλέντο (*Ξένοι στο Αιγαίο*), γίνεται αποδεκτός από ευαισθητοποιημένα μέλη της κυρίαρχης ομάδας (*Γιασμίν, μια ζωή από την αρχή*), παραμένει με ομοεθνείς του σε δομές φιλοξενίας (*Το παιδί από τη θάλασσα*), ενώ λίγα είναι τα έργα στα οποία ο πρωταγωνιστής βασίζεται στον εαυτό του και τις ικανότητές του για να συνεχίσει τη ζωή του όπως τη σχεδίαζε και την επιθυμούσε πριν καταστεί πρόσφυγας (*Η περιπέτεια της μάγισσας Ίνη-Τζίνη*) ή τα έργα με ανοιχτό τέλος (*Το ταξίδι, Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας*).

Και η κατοικία αποτελεί εικόνα τοπικότητας. Στην εικονογράφηση του τόπου κατοικίας του πρόσφυγα στη χώρα του κυριαρχούν στοιχεία ισλαμικής αρχιτεκτονικής, κάτι ιδιαίτερα έντονο στην εικονογράφηση του βιβλίου *Το ταξίδι*, και στοιχεία που προσιδιάζουν σε αγροτικό ή ημιαστικό περιβάλλον με έντονη παρουσία της φύσης. Ωστόσο έχουμε συχνά ενδιαφέρουσες ανατροπές αυτών των στερεότυπων με πολλές μεικτές εικόνες στις οποίες αναμειγνύονται στοιχεία καθολικότητας και στοιχεία τοπικότητας. Αυτό επιχειρείται στο βιβλίο *Το ταξίδι*. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η εικονογράφηση της αρχικής σκηνής της αφήγησης στην οποία η οικογένεια παρουσιάζεται στην παραλία να απολαμβάνει τη θάλασσα με τρόπο και ένδυση καθαρά δυτική, ενώ στο φόντο που απεικονίζεται η πόλη κυριαρχούν στοιχεία ισλαμικής αρχιτεκτονικής.

Μια άλλη μεικτή εικόνα αποτελούν οι εργασιακές σχέσεις. Εκκινούν με έντονα στοιχεία τοπικότητας, καθώς οι πρόσφυγες γονείς δεν έχουν καμιά δυνατότητα πρόσβασης στην αγορά εργασίας, γεγονός που καταβάλλει τους ίδιους και την οικογένειά τους. Ωστόσο, στις εικονογραφημένες μικρές ιστορίες *Η περιπέτεια της μάγισσας Ίνη-Τζίνη* και *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ* αυτό μεταβάλλεται σηματοδοτώντας και την αρχή της ενταξιακής πορείας των προσφύγων στη χώρα υποδοχής.

Γενικότερα, θα λέγαμε ότι μέσω της συμπληρωματικής σχέσης κειμένου εικόνας η οποία ορισμένες φορές γίνεται και αντισταθμιστική, πολλές τοπικότητες αποτελούν μεικτές εικόνες, καθώς οδηγούνται σε καθολικότητες. Στην πρόσφατη λογοτεχνική παραγωγή για παιδιά φαίνεται να κυριαρχούν τέτοιες μεικτές εικόνες στοιχείο που συνάδει και με τα ιδεολογικά μηνύματα που διέπουν τα κείμενα, καθώς υπάρχει μεν ρεαλιστική απεικόνιση και παραδοχή των διαφορών, αλλά το ζητούμενο είναι μέσω της ανάδειξης των κοινών ανθρωπολογικών σταθερών να οδηγηθούμε στην αποδοχή του διαφορετικού.

Αναφορικά με τις αφηγηματικές τεχνικές, συνήθης αφηγηματική επιλογή για την επίτευξη της συναισθηματικής εμπλοκής και ταύτισης του αναγνώστη είναι η χρήση ομοδιηγητικού αφηγητή, τεχνική η οποία προσδίδει στο κείμενο ζωντάνια και αμεσότητα. Το είδος του αφηγητή γενικότερα έχει ιδεολογική σημασία, καθώς καθορίζει την έμμεση ιδεολογία του κειμένου. Είναι κατανοητή η διαφορά μεταξύ ενός εξωτερικού, ετεροδιηγητικού αφηγητή ο οποίος ανήκει στην κυρίαρχη ομάδα και αφηγείται σε τρίτο πρόσωπο τα λόγια, τις σκέψεις και τις πράξεις του πρόσφυγα και ενός αυτοδιηγητικού αφηγητή που σε πρώτο πρόσωπο αφηγείται την ιστορία του, ειδικά αν πρόκειται για ένα μικρό παιδί το οποίο συχνά αδυνατεί να κατανοήσει και να αποδεχθεί τα τεκταινόμενα, με αποτέλεσμα η αδυναμία του αυτή μπροστά στον παραλογισμό του πολέμου και της καταστροφής να δημιουργεί συναισθηματική ένταση και να καθιστά το βιβλίο ακόμη πιο συγκινησιακό. Στα λογοτεχνικά βιβλία στα οποία αναφερόμαστε συναντώνται και οι δύο επιλογές. Ενδιαφέρουσα, επίσης, είναι η συνδυαστική χρήση ετεροδιηγητικού και ομοδιηγητικού αφηγητή στο βιβλίο *Μελάκ, μόνος*, οι οποίοι αναλαμβάνουν και συνεχίζουν εναλλάξ την αφήγηση.

## ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Για την αξιοποίηση των βιβλίων αυτών στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, την εμπάθυνση και την υποστήριξη της βιωματικής μάθησης υπάρχει μεγάλη ποικιλία

δραστηριοτήτων που μπορεί να υλοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός. Πολλά βιβλία προτείνουν και τα ίδια στο τέλος δραστηριότητες. Από τις πιο συχνές είναι η αναζήτηση στο χάρτη της αφετηρίας και διαδρομής των προσφύγων, η παρατήρηση και σύγκριση εικόνων από προσφυγικές ροές διαφόρων εποχών και λαών, συζητήσεις και τοποθετήσεις των παιδιών για το τι θα έπαιρναν αυτά μαζί τους και τι θα ήλπιζαν να βρουν στη χώρα υποδοχής, κατασκευές χάρτινων καραβιών με ευχές, συνθήματα και μηνύματα ευαισθητοποίησης της κοινότητας, συζήτηση για γνωστούς πρόσφυγες, όπως ο Αϊνστάιν. Επίσης, μπορούμε να δούμε έργα τέχνης από πρόσφυγες ή για τους πρόσφυγες και να βρούμε πώς λέγονται σε διάφορες γλώσσες λέξεις όπως καλημέρα, αγάπη, ζωή. Μπορούμε, ακόμη, να συζητήσουμε ή τα μεγαλύτερα παιδιά να γράψουν ένα ημερολόγιο χαρακτήρα, τι δηλαδή θα έγραφε το παιδί πρόσφυγας στο ημερολόγιό του. Ενδιαφέρουσες δραστηριότητες είναι και ο πίνακας συναισθημάτων, μια λίστα, δηλαδή, με συναισθήματα από τα οποία τα παιδιά διαλέγουν τι αισθάνεται κάθε φορά ο χαρακτήρας πρόσφυγας.

Τέλος, εξαιρετικά αποτελέσματα έχει και η εφαρμογή τεχνικών εκπαιδευτικού δράματος, όπως η δραματοποίηση, η παγωμένη εικόνα και το ομαδικό γλυπτό με τα παιδιά να αναπαριστούν πιστά μια εικόνα του βιβλίου ή να αποδίδουν με τα σώματά τους μια φράση του κειμένου, ο διάδρομος συνείδησης προκειμένου να φανεί πόσο δύσκολη είναι η απόφαση του πρόσφυγα να εγκαταλείψει την πατρίδα του, ο ρόλος στον τοίχο με στόχο να καταγραφεί τι σκέφτεται για κάποιο περιστατικό ο πρόσφυγας και τι οι άλλοι γύρω του, ο συλλογικός ρόλος.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Είναι φανερό, ότι εκτός από την αισθητική απόλαυση στην οποία στοχεύει κάθε λογοτεχνική ανάγνωση, σταθερή επιδίωξη των δημιουργών, συγγραφέων και εικονογράφων, αποτελεί η ενημέρωση των μικρών αναγνωστών και η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της επέκτασης, δηλαδή, του ατόμου πέρα από τον εαυτό του, της κατανόησης και βαθύτερης επικοινωνίας με τους άλλους.

Η εξέταση των πρόσφατων λογοτεχνικών βιβλίων για παιδιά με θέμα τους πρόσφυγες οδηγεί στη διαπίστωση ότι, είτε κινούμαστε σε ρεαλιστικό πλαίσιο είτε σε φανταστικό με την έννοια της χρήσης ως χαρακτήρων ζώων ή αντικειμένων με ανθρωπομορφικά όμως στοιχεία και συμπεριφορά, διατηρούνται οι στερεοτυπικές απεικονίσεις όσο αφορά θέματα εμφάνισης των χαρακτήρων, κυρίως ενδυμασίας και χρώματος δέρματος, αλλά και αποτύπωσης ιδιαίτερων πολιτισμικών στοιχείων, όπως τα αρχιτεκτονικά στοιχεία στην απεικόνιση των κατοικιών, τα οικιακά αντικείμενα. Η ρεαλιστική απεικόνιση και παραδοχή των διαφορών, όπως και η παραδοχή ότι υπάρχουν φωνές απόρριψης ή φόβου μπροστά στον «ξένο» συνυπάρχουν με την ανάδειξη των κοινών ανθρωπολογικών σταθερών, οδηγώντας, τελικά, στην αποδοχή του διαφορετικού, στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κατανόησης και βαθύτερης επικοινωνίας. Όλα τα παραπάνω αποτελούν γενικότερο στόχο της παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής διαδικασίας, και για αυτό μέσω της διερεύνησης και της επισήμανσης από τους μαθητές των στοιχείων καθολικότητας, η αξιοποίηση των βιβλίων αυτών στη σχολική τάξη συντελεί στην ευαισθητοποίηση των παιδιών σε ζητήματα που άπτονται του προσφυγικού και των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

Βέβαια, στα βιβλία αυτά είναι έντονο το συγκινησιακό στοιχείο και η χρήση ομοδιηγητικού αφηγητή επιτείνει το αίσθημα αυτό. Αλλά και σε όσα επιλέγεται ετεροδιήγηση, η οποία προσδίδει αξιοπιστία στο κείμενο, και πάλι τονίζεται ο αγώνας και η προσπάθεια των προσφύγων, οι οποίοι σε όλες τις περιπτώσεις συγκεντρώνουν θετικά χαρακτηριστικά και θέληση για ζωή. Η εικονογράφηση, επίσης, συντελεί στην αποτύπωση της κλιμάκωσης των δυσκολιών, των αισθημάτων ανασφάλειας και φόβου, ενώ εκλείπουν, όπως και στα κειμενικά συμφραζόμενα, η σφαιρικότητα και η πολυφωνία, καθώς παντού ο χαρακτήρας πρόσφυγας αποτυπώνεται με θετικό πρόσημο και οι μόνες διαφορετικές «φωνές» είναι κάποιων λογοτεχνικών

χαρακτήρων της κυρίαρχης ομάδας που αρχικά τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία ή με αρνητισμό.

Εν κατακλείδι, δίνοντας έμφαση στις επικίνδυνες έως απαγορευτικές για τη ζωή τους συνθήκες που επικρατούν στην πατρίδα τους, στο επίπονο ταξίδι τους που σημαδεύεται συχνά και από την απώλεια αγαπημένων προσώπων, με το διάπλου της θάλασσας να αναδεικνύεται σε κυρίαρχη εφιαλτική εμπειρία, στόχος των βιβλίων παραμένει η ανάδειξη των κοινών πανανθρώπινων στοιχείων, η κατανόηση και αποδοχή των προσφύγων.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αμπατζοπούλου, Φ. (1998). *Ο άλλος εν διωγμώ. Η εικόνα του Εβραίου στη Λογοτεχνία. Ζητήματα ιστορίας και μυθοπλασίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Αυτζής, Μ. (2017). *Γιασμίν, μια ζωή από την αρχή*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Στη χώρα των χρωμάτων. Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Πατάκης.
- Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. *Κείμενα*, 9. Ανακτήθηκε στις 19/12/2016 από [http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com\\_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88](http://keimena.ece.uth.gr/main/index.php?option=com_content&view=article&id=144:p7t9&catid=53:tefxos9&Itemid=88)
- Dubois, C. (2017). *Ο Ακίμ τρέχει*. Αθήνα: Επόμενος σταθμός.
- Graves, D. (2005). The centrality of character. Στο N. Roser, M. Martinez, J. Yokota & S. O' Neal (eds.) *What a character! Character study as a guide to literary meaning making in grades K-8* (pp.2-5). Newark: International Reading Association.
- Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο μεθοδολογίας και άλλα κείμενα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Guyard, M. F. (1988). *Φιλολογική Συγκριτική - Ιστορία και Κριτική*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.
- Καλουντζόγλου, Χ. (2015). *Το σταχτί πέπλο*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κάντζου, Ν., Νικολούδη, Φ. (2016). *Τι θα πάρω μαζί μου φεύγοντας!*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης- Εθνικό Κέντρο έρευνας & Διάσωσης Σχολικού Υλικού.
- Λιβάνη, Γ. (2017). *Κάτω από τον ίδιο ουρανό*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μιχαήλ, Σ. (2010). *Ξένοι στο Αιγαίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Μιχαηλίδου-Καδή, Μ. (2014). *Το κόκκινο φόρεμα της Σαβέλ*. Λευκωσία: Πάργα.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001). *How Picture books Work*. New York: Garland.
- Nikolajeva, M. (2005). *Aesthetic Approaches to Children's Literature. An Introduction*. Lanham: The Scarecrow Press.
- Πέτροβιτς – Ανδρουτσοπούλου, Α. (2009). *Το παιδί από τη θάλασσα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πιπίνη, Α. (2016). *Μελάκ, μόνος*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Ρίτσου, Έ. (2015). *Η μαύρη πεταλούδα*. Αθήνα: Κέδρος.
- Σάννα, Φ. (2016). *Το ταξίδι*. Αθήνα: Πατάκης.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2004). *Ταξίδι στον κόσμο των εικονογραφημένων μικρών ιστοριών: Θεωρητικές και διδακτικές διαστάσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Τερκεσίδου, Λ. (2017). *Η περιπέτεια της μάγισσας Ίνη-Τζίνη*. Αθήνα: Σιδέρης.
- Trottier, M. (2017). *Φτερό στον άνεμο*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Χαντ, Π. (2001). *Κριτική, Θεωρία και Παιδική Λογοτεχνία*. Αθήνα: Πατάκης.
- Wierlacher, A. (2000). *Die anthropologische Konstanten*. Βερολίνο: Universitat de Berlin.

# **7<sup>η</sup> Θεματική ενότητα: Οικογένεια**



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΕΣ ΕΡΓΑΣΙΕΣ  
(ΠΡΟΦΟΡΙΚΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ)  
7<sup>ΗΣ</sup> ΘΕΜΑΤΙΚΗΣ ΕΝΟΤΗΤΑΣ:  
ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ**

## Σχολείο & οικογένεια: μια δυναμική σχέση για ένα ανοιχτό σχολείο.

Ναούμ Έλλη, Νηπιαγωγός, Μ.Α., Διδάκτωρ Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,  
Τ.Ε.Α.Π.Η., [panoselli@yahoo.gr](mailto:panoselli@yahoo.gr)

Καλαφάτη Μαριάνθη, Νηπιαγωγός, Μ.Ε.Δ., Υπ. Δρ. Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ,  
Τ.Ε.Α.Π.Η., [kalafati.m@gmail.com](mailto:kalafati.m@gmail.com)

Φλογαΐτη Ευγενία, Καθηγήτρια, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθήνας, Τ.Ε.Α.Π.Η.,  
[eflogait@ecd.uoa.gr](mailto:eflogait@ecd.uoa.gr)

### ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Διανύοντας μια μακρά περίοδο βαθιάς οικονομικής και κυρίως ανθρωπιστικής κρίσης, κληθήκαμε να αναζητήσουμε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο αναφοράς, ικανό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις και τις ανάγκες της σημερινής εποχής. Υπό το πρίσμα των αρχών και των στόχων της *Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη* (ΕΑΑ), επικεντρωθήκαμε στο άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Επιδίωξη μας είναι όχι μόνο να προετοιμάσουμε τους μαθητές να διερευνήσουν τον κόσμο που τους περιβάλλει, αλλά και να τους βοηθήσουμε να αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και ικανότητες δράσης, οι οποίες θα κάνουν τη γνώση να έχει αξία για την ευρύτερη κοινωνία. Το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία προϋποθέτει μια συνεχή επικοινωνία και *συνεργασία με τους γονείς των μαθητών*. Στην παρούσα εργασία θα αναδείξουμε τα κομβικά σημεία που προέκυψαν από δύο ερευνητικές μελέτες σε δύο διαφορετικά πλαίσια νηπιαγωγείου, εστιάζοντας στη διερεύνηση του ρόλου που παίζει η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην παιδαγωγική διαδικασία και στην αντιμετώπιση προβληματικών καταστάσεων του σχολικού και τοπικού περιβάλλοντος. Η μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε για τη συστηματική και στοχαστική εξέταση των ερευνητικών στόχων που τέθηκαν στις έρευνες ήταν η *Έρευνα Δράσης*. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι αλληλεπιδραστικές, ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές διδακτικές μέθοδοι υποκίνησαν το ενδιαφέρον μαθητών και γονέων που εργάστηκαν από κοινού μαζί με τους εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνοντας να ανταπεξέλθουν συλλογικά στην αντιμετώπιση ζητημάτων του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Αειφορία, Ανοιχτό σχολείο, Συνεργασία, Οικογένεια, Έρευνα Δράσης

### ΕΙΣΑΓΩΓΗ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η ανάδειξη της αειφορίας ως ρυθμιστική έννοια που διέπει τις σχέσεις ανάμεσα στη φύση, την κοινωνία και την οικονομία προβάλλει ως εξαιρετικά επίκαιρη τη σημερινή εποχή. Η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) δεν προτείνεται ως μια νέα καινοτομία, αλλά αποτελεί μια μετασχηματιστική παιδαγωγική διαδικασία, η οποία προσβλέπει στη διαδικασία της αλλαγής και τη δημιουργία ενός νέου εκπαιδευτικού πλαισίου αναφοράς (Fullan, 2001; Ζαχαρίου, Καΐλα & Κατσίκης, 2008· Posch, 1990· Φλογαΐτη, 2006· Φλογαΐτη & Λιαράκου, 2008). Στο πλαίσιο αυτό, το σχολείο αναπτύσσεται ως ένας οργανισμός μάθησης, με ιδιότητες αυτορρύθμισης και αυτοοργάνωσης. Στις σχολικές μονάδες δημιουργούνται κοινότητες μάθησης, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές στοχάζονται πάνω στην αξία της μάθησης, της συνεργασίας, της συμμετοχής, της ανάληψης δράσης και δυναμικά προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα (Corpieters, 2005· Dufour, 2004· Jeynes, 2005· Senge, 2007).

Το άνοιγμα, λοιπόν, του σχολείου στην κοινωνία και η συνεργασία σχολείου - κοινότητας κάτω από το πρίσμα της ΕΑΑ, τοποθετεί το σχολείο και τους μαθητές μέσα στην κοινωνία και την κοινωνία μέσα στα σχολεία. Η καλλιέργεια συλλογικότητας και ανταλλαγής εμπειριών και στοχασμών, τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών, όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων των μαθητών και άλλων φορέων, υπαγορεύει την καθιέρωση ενός πεδίου επικοινωνίας και την

ανάπτυξη ενός κλίματος συνεργασίας (Czippan, Varga & Benedict, 2010· Hart, 1997). Τα ερευνητικά ευρήματα εστιάζουν στην πολυπλοκότητα της επίδρασης της οικογένειας, του σχολείου και της κοινότητας στην εξέλιξη των μικρών παιδιών και υποστηρίζουν την ανάγκη συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και γονέων και τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους (Caddell, 1996· Gough, 2005).

Η συμμετοχή των γονέων στις συνθήκες μάθησης των παιδιών τους θεωρείται κομβικής σημασίας, καθώς ενδυναμώνει συναισθηματικά τα παιδιά, αλλά και επιτρέπει τη συνέχεια της μαθησιακής εμπειρίας τους ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι. Η οποιαδήποτε μορφή γονεϊκής συμμετοχής στην προσχολική εκπαίδευση μπορεί να έχει μακρόχρονα αποτελέσματα αναφορικά με τη μάθηση του παιδιού, τη στάση του απέναντι στη ζωή, τη γενικότερη εκπαιδευτική του επίδοση, αλλά και θετικές επιρροές τόσο για τους γονείς, όσο και για τους εκπαιδευτικούς και το σχολείο (Blenkin & Kelly, 1997· Henderson & Berla, 1994· Katz, 1982· Marcon, 1999· Shimoni, 1991). Εντούτοις το φύλο, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, ο χρόνος, η ενέργεια, οι δεξιότητες και η γνώση, το κοινωνικό-οικονομικό, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, η ηλικία και η επίδοση του παιδιού στο σχολείο, το μέγεθος του σχολείου, το σχολικό κλίμα, η στάση των εκπαιδευτικών και του διευθυντή της σχολικής μονάδας απέναντι στη γονεϊκή συμμετοχή είναι μερικοί από τους βασικούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν τη συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία (Desforge & Abouchaar, 2003· Hoover-Dempsey & Sandler, 1995· Pena, 2000· Phtiaka, 2001· Symeou, 2001). Ταυτόχρονα, τα αποτελέσματα των ερευνών δεν συμφωνούν πάντα για τον ακριβή ρόλο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Οι διαφορές στα ευρήματα αποδίδονται από κάποιους ερευνητές στο διαφοροποιημένο ρόλο της γονεϊκής συμμετοχής μεταξύ φυλετικών ομάδων, ή μεταξύ κοινωνικών στρωμάτων, ή ακόμα στο διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της έννοιας και μέτρησης της μεταβλητής αυτής (Christerson, Rounds, & Gorney, 1992· Fan & Chen, 2001· Grolnick, Benjet, Kurowski & Apostoleris, 1997· Keith & Lichtman, 1994· Lareau, 2000).

Στις δύο έρευνες που παρουσιάζουμε, εκλάβαμε ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη ουσιαστικών συνεργασιών μεταξύ σχολείου και οικογένειας, τη δημιουργία σταθερής αλληλεπιδραστικής σχέσης κατά την οποία μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί ήταν ισότιμοι συμμετέχοντες. Στόχος μας ήταν, η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας να διέπονταν από ισοτιμία, εντιμότητα και σεβασμό. Κάθε μέρος έφερνε κάτι διαφορετικό, αλλά ίσο σε αξία μέσα στη σχέση.

## ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Οι έρευνες πραγματοποιήθηκαν σε δύο διαφορετικά νηπιαγωγεία της Αττικής, από δύο μόνιμες νηπιαγωγούς στη δημόσια εκπαίδευση, στο πλαίσιο απόκτησης του διδακτορικού τίτλου σπουδών τους, με επιβλέπουσα την Καθηγήτρια στο Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία (Τ.Ε.Α.Π.Η.) του ΕΚΠΑ και διευθύντρια του Εργαστηρίου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ)/ Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ) Ευγενία Φλογαΐτη, μέλη του οποίου είναι και οι ίδιες.

**Πίνακας 1.** Στοιχεία νηπιαγωγείων που έλαβαν μέρος στις έρευνες

	Νηπιαγωγείο αστικής περιοχής	Σύνολο παιδιών
2009-2010 (α΄ έρευνα)	48(ν&π)*	48
2012-2013 (β΄ έρευνα)	20(ν&π)*	20

\* (ν&π): νήπια και προνήπια

Ένα από τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα των μελετών εστίασε στη διερεύνηση του ρόλου που παίζει η συνεργασία μεταξύ σχολείου και οικογένειας στην παιδαγωγική διαδικασία και συγκεκριμένα στους παράγοντες που επιδρούν ενισχυτικά ή περιοριστικά στη συμμετοχή των γονέων στις συνθήκες μάθησης των παιδιών τους.

Η μεθοδολογική προσέγγιση που αξιοποιήθηκε για τη συστηματική και στοχαστική εξέταση των ερευνητικών στόχων που τέθηκαν στις έρευνες ήταν η *Έρευνα Δράσης* (ΕΔ). Η ΕΔ διευκόλυνε τη μελέτη των εκπαιδευτικών καταστάσεων, προσφέροντας ένα ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής, το οποίο προσαρμόστηκε στις εκάστοτε συνθήκες των δύο ερευνών. Η επιλογή της ΕΔ προσέφερε το ανανεωτικό εκείνο πλαίσιο αρχών που διευκόλυνε τη γονεϊκή συμμετοχή και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων, εντός και εκτός σχολικού περιβάλλοντος. Προώθησε τη σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πρακτικής και μάλιστα ενίσχυσε τη συστηματική διερεύνηση της πρακτικής, διευκολύνοντας την εισαγωγή καινοτομιών και αλλαγών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι αρχές της ΕΔ, όπως είναι οι συμμετοχικές μορφές συνεργασίας, η ενεργή, κριτική, αυτοελεγχόμενη, σκεπτόμενη και αναστοχαστική ερευνητική πρακτική που στηρίζεται σε εναλλακτικές κυκλικές μορφές σχεδιασμού, παρατήρησης και αξιολόγησης και ταυτόχρονα, η σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη και το ευέλικτο πλαίσιο εφαρμογής (Elliot, 1991· Carr & Kemmis, 1986· Kemmis & McTaggart, 1988· McNiff, 1995; McNiff & Whitehead, 2009· Mason, 2009), ανταποκρίθηκαν στις μεθοδολογικές ανάγκες των ερευνών, αλλά και στο ιδεολογικό περιεχόμενο της αειφορίας και της έννοιας της συνεργασίας. Η προσέγγιση της ΕΔ που επιχειρεί να συλλάβει και να κατανοήσει μια συγκεκριμένη κατάσταση ως ένα ενιαίο όλο, μελετώντας τους παράγοντες που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και τις σχέσεις που αναπτύσσουν, είναι συμβατή με την ΕΑΑ και την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης.

Στις εν λόγω έρευνες, υιοθετήθηκε το μοντέλο του St. Kemmis (1980) το οποίο βασίζεται στη σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία με τις τέσσερις φάσεις του σχεδιασμού, της δράσης (υλοποίησης του σχεδιασμού), της παρατήρησης και του στοχασμού και προσθέτει μια αλυσίδα επάλληλων κύκλων χωρίς τέλος, καταλήγοντας σε ένα σχήμα που εξελίσσεται σπειροειδώς. Σύμφωνα δηλαδή με το μοντέλο αυτό, η ΕΔ εξελίσσεται πάνω σε μία ανοικτή κυκλική και σπειροειδή διαδικασία, κατά την οποία κάθε κύκλος μέσα από τη λειτουργία των τεσσάρων φάσεων οδηγεί στον επόμενο και ταυτόχρονα αποτελεί το υπόβαθρο για τον επαναπροσδιορισμό του σχεδίου, την εφαρμογή νέας στρατηγικής δράσης ενός αναθεωρημένου σχεδίου, την επιπρόσθετη κριτική και αυτοκριτική παρέμβαση και τον αναστοχασμό σε ένα πλαίσιο διαρκούς σύνθεσης και ανασύνθεσης (McTaggart, 1997).

Στην πρώτη ερευνητική μελέτη η ερευνήτρια συμμετείχε με ρόλο «*διευκολυντή*» (facilitator) της ερευνητικής διαδικασίας. Ήταν η «*εξωτερική συνεργάτης*», η σύμβουλος, η συντονίστρια της ερευνητικής διαδικασίας, η οποία διευκόλυνε τις εκπαιδευτικούς του εν λόγω σχολείου να δημιουργήσουν μια σκεπτόμενη ομάδα εκπαιδευτικών ερευνητών, κάτω από το πρίσμα των αρχών της ΕΑΑ. Η ερευνήτρια κατείχε τη γνώση για την εφαρμογή της ΕΔ, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου είχαν την επίγνωση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Brown, Henry, Henry & McTaggart, 1988· Carr, 1994).

Στη δεύτερη έρευνα η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης και λειτουργούσε ως «*εκπαιδευτικός ερευνητής*», υιοθετώντας την αντίληψη του Laurence Stenhouse ότι οι εκπαιδευτικοί είναι οι καλύτεροι ερευνητές της τάξης τους, καθώς είναι οι μόνοι που πραγματικά γνωρίζουν το υπόβαθρο των μαθητών τους και της εκπαιδευτικής δράσης που πραγματοποιείται σε αυτή (Κατσαρού, 2016). Με αφετηρία μία προβληματική κατάσταση που αναδύθηκε από τις ανάγκες των μαθητών, η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια αναλαμβάνοντας το συντονισμό και την εμπύχωση της ομάδας των παιδιών, υποστήριξε τη δράση τους προς την κατεύθυνση

αντιμετώπισης του προβλήματος, με σκοπό τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας και όχι μόνο. Πιο συγκεκριμένα, παρατήρησε συστηματικά και στοχάστηκε πάνω στη δράση τόσο της ίδιας, όσον και των μαθητών, στοχεύοντας στο μετασχηματισμό του σχολικού οργανισμού, με την υιοθέτηση από τους εμπλεκόμενους στην έρευνα μιας περισσότερο αειφόρας σκέψης και δράσης. Δίνοντας έμφαση στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών στην ερευνητική πορεία, επιχείρησε να μελετήσει, να τροποποιήσει τις διδακτικές της πρακτικές και να (ανα)στοχαστεί πάνω σε αυτές τις αλλαγές, προκειμένου να ακουστεί όσο το δυνατόν περισσότερο η «φωνή», οι σκέψεις και οι ιδέες τους. Η συμμετοχή των μαθητών ως συνερευνητών για την επίλυση προβλημάτων που αφορούν τη σχολική τους ζωή μπορούν να προσφέρουν στον εκπαιδευτικό-ερευνητή οπτικές γωνίες και δεδομένα κομβικής σημασίας για την έκβαση της έρευνας, ενώ παράλληλα συνιστά έκφραση εμπιστοσύνης για την ικανότητά τους να βρίσκουν κατάλληλες λύσεις στα προβλήματα αυτά (Κατσαρού & Τσάφος, 2003· Mason, 2009). Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο, η εκπαιδευτικός-ερευνητρια μελέτησε τους παράγοντες εκείνους που επέδρασαν καθοριστικά στην εκδήλωση και την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών, προς την κατεύθυνση επεξεργασίας και επίλυσης ενός περιβαλλοντικού ζητήματος στο νηπιαγωγείο.

Σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη και των δύο ερευνητικών διαδικασιών είχε η *κριτική φίλη* (critical friend). Οι κριτικές φίλες (η ερευνητρια μάλιστα της πρώτης έρευνας ήταν η κριτική φίλης της ερευνητριας της δεύτερης έρευνας) κατανοούσαν την εκπαιδευτική κατάσταση και ταυτόχρονα βοηθούσαν να επιτευχθεί μια εποικοδομητική κριτική στάση (Μπαγάκης, 2002). Οι κριτικές φίλες έθεταν ερωτήματα στις ερευνήτριες που τις βοηθούσαν να διευρύνουν το ερευνητικό τους έργο, πρότειναν διαφορετικές ερμηνείες στα δεδομένα προσφέροντας μεγαλύτερη «*διαλογική εγκυρότητα*» σε όλα τα στάδια των ερευνών και έτσι συνέβαλλαν στην ανταλλαγή, σύγκριση ή σύνθεση των ιδεών και των απόψεων που προέκυπταν από αυτές (Κατσαρού, 2016). Η παρουσία τους επαλήθευσε τη γνησιότητα των ερευνών (Lomax, 1996).

Οι τεχνικές συλλογής δεδομένων επιλέχθηκαν με βάση τις εκάστοτε ερευνητικές ανάγκες. Κατά τη διάρκεια των ερευνητικών διαδικασιών υιοθετήθηκαν ανοικτές και ελεύθερες τεχνικές, όπως, *ημερολόγια, ηχογραφήσεις, γραπτές και μαγνητοφωνημένες σημειώσεις από την ανοικτή συμμετοχική παρατήρηση συγκεκριμένων διδακτικών δραστηριοτήτων, αλλά και από τη συζήτηση με την κριτική φίλη, ομάδες εστίασης (Focus group), γραπτά κείμενα, όπως η γραπτή επικοινωνία με τους γονείς, σχολικές εργασίες, δημιουργικές παραγωγές και εικαστικά και φωτογραφικά έργα των παιδιών, αναφορές εμπειρίας από τους γονείς, έκφραση γνώμης των γονιών σε εικαστική δημιουργία και σε βιβλίο εντυπώσεων*. Για να επιτευχθεί μία όσο το δυνατόν πιο ολόπλευρη θέαση και κατανόηση της ερευνητικής κατάστασης και να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του «*τριγωνισμού*». Σύμφωνα με τη διαδικασία της τριγωνοποίησης, τα ερευνητικά ερωτήματα των επιμέρους ερευνών μελετήθηκαν μέσα από τουλάχιστον τρεις διαφορετικές πηγές δεδομένων.

## ΑΝΑΛΥΣΗ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Η πρώτη έρευνα εκπονήθηκε σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Ανατολικής Αττικής κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2009-2010. Συμμετείχαν σε αυτή τα τρία τμήματα της σχολικής μονάδας τα οποία λειτουργούσαν ως "κλασικά", από τις 8.00 π.μ.-12.15 μ.μ., με 48 συνολικά μαθητές, ηλικίας από 4 έως 6 ετών. Ο διδακτικός χρόνος που εφαρμόστηκε η ΕΔ ήταν από μία μέχρι δύο διδακτικές ώρες την ημέρα, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την «*ορθολογική διαχείριση και εξοικονόμηση του πόσιμου νερού*», ενώ προέκυψε η σύνδεση με άλλα

περιβαλλοντικά ζητήματα, όπως η κλιματική αλλαγή, η ατμοσφαιρική ρύπανση και η βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων.

Στο πλαίσιο αυτό συγκροτήθηκε μια ομάδα εργασίας, η αποκαλούμενη "ερευνητική ομάδα" (πρώτος κύκλος δράσης) στην οποία συμμετείχαν η ερευνήτρια σε ρόλο "διευκολυντή" ή "εξωτερικού συνεργάτη" της ερευνητικής διαδικασίας και οι τρεις εκπαιδευτικοί του σχολείου. Οι συναντήσεις της διευκολύντριας με τις εκπαιδευτικούς πραγματοποιούνταν σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα στο χώρο του σχολείου και σε χρονική διάρκεια μιας με δύο διδακτικές ώρες. Η ερευνητική ομάδα διευρύνθηκε στον επόμενο κύκλο δράσης, με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους μαθητές του σχολείου και τους γονείς τους, με "κλειδί" τη συμμετοχή των τελευταίων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η διευρυμένη ερευνητική ομάδα αποκαλείτο *παιδαγωγική ομάδα*. Στον τρίτο κύκλο δράσης, η παιδαγωγική ομάδα διεύρυνε τη συνεργασία με μέλη και φορείς της τοπικής και της ευρύτερης κοινότητας. Τα μέλη της παιδαγωγικής ομάδας επικοινωνήσαν, αλληλεπίδρασαν και συνεργάστηκαν με το Δήμαρχο, με αντιπροσώπους της δημοτικής αρχής, με μηχανικούς και εργάτες του δήμου, με εκπαιδευτικούς και μαθητές όμορου δημοτικού σχολείου, με εκπαιδευτικούς και μαθητές όμορου νηπιαγωγείου, με δημοσιογράφο τοπικής εφημερίδας, με μέλη της ΜΚΟ Μεσόγειος SOS, με υπεύθυνους εκπαιδευτικών θεμάτων της ΕΥΔΑΠ, συμμετέχοντας και επηρεάζοντας με έναν περισσότερο ή λιγότερο τρόπο την εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας.

Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου και των τριών τμημάτων συμμετείχαν με ρόλο «εκπαιδευτικού ερευνητή» στην ερευνητική διαδικασία. Μέσα από μια στενή σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης που ανέπτυξαν με την ερευνήτρια, επικεντρώθηκαν στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου και επιχείρησαν να αντιληφθούν και να επέμβουν σε αξίες που ενσωματώνουν στην εκπαιδευτική πρακτική τους, όπως είναι η συνεργασία σε διαφορετικά επίπεδα και η συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των μεταξύ τους συναντήσεων και με την ερευνήτρια, τα μέλη της εκπαιδευτικής μονάδας του σχολείου μάθαιναν να συζητούν για την πρακτική τους στην τάξη, να ανταλλάσσουν απόψεις αναφορικά με την επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους, να μοιράζονται τους στόχους και τους προβληματισμούς τους. Η αλληλεπίδραση που αναπτύχθηκε μεταξύ τους διευκόλυνε τον κριτικό στοχασμό, τον εντοπισμό αδυναμιών στην παιδαγωγική προσέγγιση και δυσκολιών στην ανάπτυξη συνεργασίας με τους μαθητές, τους γονείς, τη δημοτική αρχή και με άλλα μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας, καθώς και την προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησής τους. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου σταδιακά εξοικειώθηκαν με τις διαδικασίες συλλογής δεδομένων και τη μεθοδολογία της ΕΔ, διέπρυναν το έργο τους, εξέτασαν τις προτεινόμενες εναλλακτικές επιλογές και το αναθεώρησαν. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί ενθάρρυναν την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων στους μαθητές και έβρισκαν τρόπους να διευκολύνουν την ανάπτυξη επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές και τους γονείς τους, λαμβάνοντας τους γονείς συμμέτοχους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μαθητές του σχολείου και οι γονείς τους συμμετείχαν στην ερευνητική διαδικασία με ενεργητικό ρόλο. Κάτω από το πρίσμα των αρχών της ΕΑΑ, εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς συνεργαζόμενοι μεταξύ τους και με την ερευνήτρια σε μικρότερο βαθμό, επέλεξαν, σχεδίασαν, εφάρμοσαν και αξιολόγησαν το περιβαλλοντικό πρόγραμμα που οργάνωσαν στο σχολείο. Με όχημα την υιοθέτηση μιας γραπτής εβδομαδιαίας επικοινωνίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, στο πλαίσιο της συμμετοχής των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές διερεύνησαν την προβληματική του υπό εξεταζόμενου περιβαλλοντικού ζητήματος, έθεσαν ερωτήματα, διατύπωσαν απορίες και εξοικειώθηκαν με τις συνεργατικές και δημοκρατικές διαδικασίες. Οι μαθητές εξέτασαν κριτικά τις καθημερινές συνήθειες στο σχολείο και το σπίτι, προβληματίστηκαν, πρότειναν λύσεις και τις δοκίμασαν στην πράξη, με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών στο σχολείο και των γονέων τους στο σπίτι. Επίσης, έμαθαν να

συνεργάζονται με τους γονείς τους στο σχολείο και το σπίτι και επιχειρήσαν την επικοινωνία και το διάλογο με το Δήμαρχο και άλλα μέλη της δημοτικής αρχής, με παιδιά και εκπαιδευτικούς όμορου νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου, με μέλη ΜΚΟ. Επιπλέον, ανέλαβαν πρωτοβουλίες τόσο για να κοινοποιήσουν το έργο τους, όσο και να ευαισθητοποιήσουν την τοπική κοινότητα. Έτσι, οι μαθητές και οι γονείς τους συμμετείχαν ως συνερευνητές στην ερευνητική διαδικασία, εξέφρασαν τις απόψεις τους και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους με τις εκπαιδευτικούς και την ερευνήτρια.

Η δεύτερη έρευνα εκπονήθηκε σε ένα δημόσιο νηπιαγωγείο της Αττικής από την εκπαιδευτικό της τάξης, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2012-2013. Συμμετείχε σε αυτή ένα ολοήμερο τμήμα αποτελούμενο από 20 παιδιά, ηλικίας από 4 έως 6 ετών και πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για την «*αιεφόρα διαχείριση των απορριμμάτων*». Ο διδακτικός χρόνος που εφαρμόστηκε η ΕΔ ήταν από μία μέχρι δύο διδακτικές ώρες την ημέρα, κατά τη διάρκεια όλου του σχολικού έτους, με ενδιάμεσες τακτικές διακοπές για την επεξεργασία και τη διοργάνωση άλλων θεματικών προσεγγίσεων, εορτών, επετείων, κλπ. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα χωρίστηκε σε τέσσερις επιμέρους κύκλους: Ο *πρώτος κύκλος* αφορούσε στον εντοπισμό του περιβαλλοντικού ζητήματος, το οποίο προέκυψε από τα βιώματα των παιδιών στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά ανέδειξαν το πρόβλημα των απορριμμάτων ως κεντρικό ζήτημα και εστίασαν τις δράσεις τους σε αυτό. Με συνεργατικές διαδικασίες και την υποστήριξη της εκπαιδευτικού-ερευνήτριας, ανέπτυξαν ένα σχέδιο εργασίας που αποτέλεσε τον οδηγό για τα επόμενα βήματα της ομάδας. Στο *δεύτερο κύκλο* τα παιδιά ήρθαν σε γνωριμία με το περιβαλλοντικό ζήτημα, επιχειρώντας να το διερευνήσουν και να απαντήσουν στα ερωτήματα που έθεσαν, καλύπτοντας ένα ευρύ φάσμα των παραμέτρων του. Στη φάση αυτή, η οικογένεια υποστήριξε τις ερευνητικές δράσεις των παιδιών στο σπίτι, με τη συλλογή και τη μεταφορά στο νηπιαγωγείο σχετικού εποπτικού υλικού. Επίσης, στον κύκλο αυτό, τα παιδιά προχώρησαν στις πρώτες, ανεπεξέργαστες προτάσεις λύσεων για τη μείωση των απορριμμάτων, τις οποίες διαχειρίστηκαν περαιτέρω στον επόμενο κύκλο. Στον *τρίτο κύκλο* τα παιδιά προχώρησαν στον εμπλουτισμό, τη βελτίωση και την υλοποίηση των προτεινόμενων δράσεων για τη διευθέτηση του περιβαλλοντικού ζητήματος, αρχικά στο στενό πλαίσιο της τάξης. Παράλληλα, στον κύκλο αυτό, προέκυψε η ανάγκη για επέκταση των δράσεων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο και πιο συγκεκριμένα στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, καθώς και στο διπλανό τμήμα του νηπιαγωγείου. Στον *τέταρτο κύκλο* ολοκληρώθηκε η υλοποίηση των προτάσεων των παιδιών, ενώ παράλληλα αναδύθηκαν περαιτέρω σχεδιασμοί, με σκοπό την ενημέρωση και τη διάχυση των δράσεων στην ευρύτερη κοινότητα. Το επισφράγισμα της δημιουργικής πορείας αποτέλεσε μια εικαστική έκθεση του νηπιαγωγείου στο τέλος της σχολικής χρονιάς, η οποία είχε ως στόχο να ενημερώσει και να ευαισθητοποιήσει την ευρύτερη κοινότητα για την αιεφόρα κατανάλωση και τη βιώσιμη διαχείριση των αστικών απορριμμάτων.

Απαραίτητη προϋπόθεση για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η συγκατάθεση των γονιών για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή. Για το λόγο αυτό, από την αρχή της ερευνητικής πορείας η εκπαιδευτικός φρόντισε να τους ενημερώσει για τους στόχους και το πλαίσιο της παιδαγωγικής παρέμβασης, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η έρευνα. Η πρώτη αυτή συνάντηση έβαλε τα θεμέλια για μια ουσιαστική αλληλεπίδραση με την οικογένεια των παιδιών, γεγονός που συνέβαλε θετικά στην πρόοδο της έρευνας συνολικά. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια παρατηρώντας πως η συμβολή των γονέων διαφάνηκε από τα αρχικά κιόλας στάδια της έρευνας, ως ένας από τους θετικά επιδραστικούς παράγοντες στην πορεία των δράσεων, στόχευσε στο να ενισχύσει περαιτέρω την εμπλοκή τους. Επιπλέον, μελέτησε και κατέγραψε συστηματικά τη μορφή που πήρε η εμπλοκή αυτή, αναδεικνύοντας τη σημασία της για την έκβαση της ερευνητικής διαδικασίας. Πιο συγκεκριμένα, η συμμετοχή των

γονέων στις δράσεις του νηπιαγωγείου είχε μια εξελικτική πορεία και εμπλουτίστηκε κυρίως μέσω:

α) της *καθημερινής άτυπης επικοινωνίας*, κατά τη διάρκεια προσέλευσης και αποχώρησης των παιδιών από το νηπιαγωγείο. Οι γονείς είχαν τη δυνατότητα να συζητούν εν συντομία με τη νηπιαγωγό και να αναφέρουν σημαντικά περιστατικά που συνέβαιναν στο σπίτι με αφορμή το περιβαλλοντικό πρόγραμμα.

β) της *υποστήριξης των ερευνητικών προσπαθειών των παιδιών* στο σπίτι, όπου συνεργάζονταν μαζί τους ώστε να αναζητούν, να επεξεργάζονται και να μεταφέρουν στο νηπιαγωγείο εποπτικό υλικό, σχετικό με το ζήτημα των απορριμμάτων.

γ) της *δια ζώσης συμμετοχής* τους στις καθημερινές δραστηριότητες του νηπιαγωγείου. Αυτό συνέβαινε αφενός κατά τη διάρκεια της αποχώρησης, όπου με συχνές αφορμές έμπαιναν στην τάξη και αλληλεπιδρούσαν με τα παιδιά, αλλά και σε απογευματινές συναντήσεις στο χώρο του νηπιαγωγείου, με αφορμή δημιουργικές δράσεις που προέκυπταν από τους σχεδιασμούς του περιβαλλοντικού προγράμματος.

δ) της *διεύρυνσης του ρόλου* τους στην παιδαγωγική-ερευνητική διαδικασία, λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα (όμορο Δημοτικό σχολείο, υπηρεσίες του Δήμου, γειτονιά), με στόχο τη διάχυση των δράσεων του νηπιαγωγείου εκτός του στενού πλαισίου της τάξης.

ε) της *ενεργού συμμετοχής* τους στις δημιουργικές δράσεις που πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας, διαμορφώνοντας το δικό τους εικαστικό έργο στο οποίο απέδωσαν τις εντυπώσεις τους για όσα μοιράστηκαν με το νηπιαγωγείο.

## **ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ**

Εστιάζοντας στους παράγοντες που επιδρούν στην ανάπτυξη της συνεργασίας μεταξύ σχολείου και οικογένειας, οι δύο έρευνες είχαν κάποια χαρακτηριστικά κοινά συμπεράσματα. Καταρχήν, η *φύση των ίδιων των περιβαλλοντικών προγραμμάτων* συνέβαλε καθοριστικά, καθώς τα περιβαλλοντικά ζητήματα είναι οικεία στα παιδιά και τους γονείς και η διδακτική πράξη συνδέθηκε άμεσα με την καθημερινή ζωή στο σχολείο και το σπίτι. Το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και η συμμετοχή των ίδιων των παιδιών στο περιβαλλοντικό πρόγραμμα είχε ως αποτέλεσμα τη διάχυση της πληροφορίας στο πλαίσιο της οικογένειας, γεγονός που κινητοποίησε πολύ γρήγορα και τους γονείς. Ειδικότερα, το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΕΑΑ στο οποίο βασίστηκαν οι επιμέρους έρευνες, υποστηρίζει το «άνοιγμα» του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, στοχεύοντας σε συμπράξεις και συνεργασίες σε διάφορους τομείς. Η φύση των ζητημάτων της αειφορίας, η δημοκρατική λήψη αποφάσεων και η συλλογική κοινωνική δράση απαιτούν συνεργασίες σε πολλά επίπεδα, τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και σε αυτόν της τοπικής κοινότητας και της κοινωνίας γενικότερα (Φλογαΐτη, 2006). Σύμφωνα τη λογική του «ανοιχτού» σχολείου, η οικογένεια των μαθητών μπορεί να παίξει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο σχολείο με το ευρύτερο περιβάλλον του, συμβάλλοντας στη μετάδοση των στόχων και των αξιών της αειφορίας. Σημαντικό ρόλο έπαιξε η *βούληση και η στάση των εκπαιδευτικών*, οι οποίες δημιούργησαν ένα επιτρεπτικό πλαίσιο στις τάξεις που ενθάρρυνε την ανάπτυξη συνεργασιών σε πολλαπλά επίπεδα, αξιοποιώντας ποικίλες στρατηγικές επικοινωνίας με την οικογένεια των παιδιών. Αναδεικνύοντας από την αφετηρία κιάλας της ερευνητικής πορείας, το ρόλο της οικογένειας των παιδιών ως καθοριστικό παράγοντα για την υλοποίηση των ερευνητικών στόχων, επιχείρησαν να θέσουν εξ αρχής τα θεμέλια για μια ουσιαστική και στενή επικοινωνία ανάμεσα στο σχολικό και το οικογενειακό περιβάλλον.

Όλα τα παραπάνω βοήθησαν στο χτίσιμο μιας στενής σχέσης με τους γονείς και *δημιούργησαν ένα κλίμα συνεργασίας, αμοιβαιότητας και εμπιστοσύνης*, κάνοντας σαφές πως η συμβολή τους είναι πολύτιμη, πως οι εκπαιδευτικοί είναι πάντα κοντά



τους και διαθέσιμοι και πως η πόρτα της τάξης είναι πάντα ανοιχτή για εκείνους. Με αυτές τις προϋποθέσεις, ξεκίνησε πολύ γρήγορα να καλλιεργείται μια *κουλτούρα συνεργασίας* στο σχολείο, η οποία διευκόλυνε τη συνεργασία με άλλα μέλη και φορείς της ευρύτερης κοινότητας. Επίσης, καταλυτικός υπήρξε ο ρόλος της *Έρευνας Δράσης*, καθώς η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια δεν ήταν μια εύκολη και ανώδυνη διαδικασία. Η Έρευνα Δράσης βοήθησε τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν σταδιακά τις ικανότητες να αντιμετωπίζουν τα εμπόδια που προέκυπταν και δυσκόλευαν την ανάπτυξη της συνεργασίας σε όλα τα επίπεδα.

Συμβαδίζοντας με το συμμετοχικό χαρακτήρα της έρευνας δράσης, οι εν λόγω έρευνες επιχείρησαν να εμπλέξουν την οικογένεια των μαθητών στην ερευνητική διαδικασία, όχι αποκλειστικά και μόνο ως πηγή άντλησης δεδομένων, αλλά προχώρησαν ένα βήμα παρακάτω. Τόσο οι γονείς, όσο και η ευρύτερη οικογένεια των μαθητών είχαν τη δυνατότητα να συμμετέχουν πιο ενεργά και πιο ουσιαστικά στην παιδαγωγική και επομένως στην ερευνητική διαδικασία, με όρους περισσότερο δημοκρατικούς και ισότιμους. Η συμμετοχή τους στην ερευνητική διαδικασία δεν περιορίστηκε στη συμπλήρωση ενός δομημένου ερωτηματολογίου ή στην πραγματοποίηση μιας μεμονωμένης συνέντευξης, ως είθισται σε ανάλογες περιπτώσεις. Συνήθως οι γονείς μάλλον αποφεύγονται ή αξιοποιούνται περιορισμένα, γεγονός που δεν διαμορφώνει όρους για μια δημοκρατική έρευνα δράσης (Κατσαρού, 2016). Αντίθετα στις παρούσες έρευνες, από τα αρχικά κιάλας στάδια αυτών, οι γονείς ενεπλάκησαν ενεργά, αναλαμβάνοντας κομβικό ρόλο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια μιας ολοένα και πιο στενής και εποικοδομητικής σχέσης τους με το σχολικό πλαίσιο, γεγονός που τελικά επέφερε θετικά αποτελέσματα στην έρευνα και ενδυνάμωσε όλους τους εμπλεκόμενους σε αυτή.

Η ΕΔ πέραν από τους παραπάνω ενισχυτικούς παράγοντες, ανέδειξε και τα εμπόδια που επέδρασαν περιοριστικά στην ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας των παιδιών. Ο δισταγμός και η «αμηχανία» που διατήρησαν στην αρχή ορισμένοι από τους εμπλεκόμενους γονείς, λειτούργησαν ανασταλτικά στο χτίσιμο της σχέσης αυτής. Η *έλλειψη χρόνου*, το *φορτωμένο πρόγραμμα* και οι *καθημερινές υποχρεώσεις*, οι αρχικές *παρανοήσεις* και τα *ερωτηματικά* για τις *προθέσεις* των εκπαιδευτικών-ερευνητριών όσον αφορά την εμπλοκή τους στη διαδικασία, η *ανησυχία* ότι μπορεί να τους ζητηθούν πράγματα που υπερβαίνουν τον ελεύθερο χρόνο, τις δυνατότητες και τις διαθέσιμότητές τους, φάνηκε πως κράτησαν τους γονείς σε κάποια απόσταση από την παιδαγωγική-ερευνητική διαδικασία. Μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και τον (ανα)στοχασμό, οι εκπαιδευτικοί-ερευνητρίες χρειάστηκε αρκετές φορές να μετατοπιστούν από τις αρχικές θέσεις και τους σχεδιασμούς τους, να γίνουν περισσότερο επεξηγηματικές, «ανοιχτές», ευέλικτες και επινοητικές, προκειμένου να καμφθούν οι δυσκολίες και τα εμπόδια που έκαναν τους γονείς λιγότερο διαθέσιμους στη διαδικασία, γεγονός που είχε θετικά αποτελέσματα για την πορεία και των δύο ερευνών.

## ΤΕΛΙΚΕΣ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Η συνεργασία μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας έφερε θετικές αλλαγές στη λειτουργία και το μετασχηματισμό του σχολικού οργανισμού, με σημαντικότερο το άνοιγμα του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα. Τα ευρήματα και των δύο ερευνών κατέδειξαν ότι αλληλεπιδραστικές, ομαδοσυνεργατικές και δημιουργικές διδακτικές μέθοδοι, υποκίνησαν το ενδιαφέρον μαθητών και γονέων, που εργάστηκαν από κοινού μαζί με τους εκπαιδευτικούς, επιτυγχάνοντας να ανταπεξέλθουν συλλογικά στην αντιμετώπιση ζητημάτων του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας. Οι οικογένειες των μαθητών, με τη βοήθεια του σχολείου, σταδιακά άρχισαν να αντιλαμβάνονται τη μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών τους. Οι μαθητές μετέφεραν την εκπαιδευτική διαδικασία στο σπίτι, έβρισκαν κοινά ενδιαφέροντα με τους γονείς τους

και μάθαιναν να λειτουργούν καλύτερα μαζί τους. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να αντιληφθούν ότι οι λύσεις σε προβλήματα δεν είναι πάντοτε ορατές, αλλά μέσα από τη συνεργασία και τη συνεργατική μάθηση μπορούν να αντιμετωπίσουν/διαχειριστούν ένα περιβαλλοντικό ζήτημα και να συμβάλλουν σε ένα καλύτερο μέλλον για όλους. Η ενδυνάμωση αυτή των εμπλεκόμενων συνέβαλε και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Τέλος, αυτή η ανταλλαγή και η συνεργασία οδήγησε στη δημιουργία ενός δικτύου συμπράξεων, όπου σχολείο, οικογένεια, ευρύτερη κοινότητα και θεσμοθετημένοι εκπρόσωποι της Πολιτείας απέκτησαν ένα διάλογο επικοινωνίας και συνέργειας, με σκοπό την αντιμετώπιση μελλοντικών ζητημάτων του τοπικού περιβάλλοντος.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Blenkin, G. M., & Kelly, A. V. (Eds.). (1997). *Principles into practice in early childhood education*. London: Paul Chapman.

Brown, L., Henry, C., Henry, J. & McTaggart, R. (1988). Action Research: Notes on the national seminar. In St. Kemmis & R. McTaggart (eds) *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press, 343-345.

Caddell, D. (1996). *Roles, responsibilities and Relationships*. Paper presented at the SERA Conference, Dundee September. Retrieved July 2008 from [www.leeds.ac.uk/Weducol/documents/00001665.html](http://www.leeds.ac.uk/Weducol/documents/00001665.html)

Carr, W. (1994). Whatever happened to Action Research. *Educational Action Research*, 2 (3), 427- 436.

Carr W.& Kemmis S. (1986). *Becoming Critical: Education, Knowledge and action research*. London: The Falmer Press.

Christenson, S.L., Rounds, T. & Gorney, D. (1992). Family factors and student achievement. *School Psychology*, 7,178–206.

Coppieters, P. (2005). Turning schools into learning organizations. *European Journal of Teacher Education*, 28(2), 129-139.

Czippan, K., Varga, A. & Benedict, F. (2010). *Support. Partnership and Participation for a Sustainable Tomorrow*. Education and Culture DG. Lifelong Learning Programme.

Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievement and Adjustment: A Review of the Literature*. Research Report No. 433, London: DfES. Retrieved December 2008, from [www.bgfl.org/bgfl/.../Desforges.pdf](http://www.bgfl.org/bgfl/.../Desforges.pdf)

Dufour, R. P. (2004). What is a 'professional learning community'? *Educational Leadership*, 61(8), 6-11.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes-Philadelphia: Open University Press.

Fan, X. & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13, 1-22.

Fullan, M. (2001). *Leading in a Culture of Change*. San Francisco: Jossey-Bass

Ζαχαρίου, Α., Καϊλα Μ. & Κατσίκης Α. (2008). Αειφόρο Σχολείο: Διαπιστώσεις, Επιδιώξεις και Προοπτικές. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(3), 269-288.

- Gough, A. (2005). Sustainable Schools: Renovating Educational Processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4, 339-351.
- Grolnick, W. S., Benjet, C., Kurowski, C. O. & Apostoleris, N. H. (1997). Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89 (3), 538-548.
- Hart, R. (1997). *Children's Participation, the theory and practice of involving young citizens in community development and environmental care*. London: Earthscan Publications Ltd.
- Henderson, A. T., & Berla, N. (Eds.) (1994). *A new generation of evidence: The family is critical to student achievement*. Columbia, MD: National Committee for Citizens in Education.
- Hoover-Dempsey, K. V., & Sandler, H. M. (1995). Parental involvement in children's education: Why does it make a difference? *Teachers College Record*, 97(2), 310-331.
- Jeynes, W. H. (2005). A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. *Urban Education*, 40(3): 237-269. Retrieved June 2010, from <http://uex.sagepub.com/cgi/content/abstract/40/3/237>
- Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Αθήνα: Κριτική.
- Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Katz, W. A. (1982). *Introduction to Reference Work Volume 1: Basic Information Sources*, 4<sup>th</sup> ed. New York: McGraw-Hill.
- Keith, P. B., & Lichtman, M. U. (1994). Does parental involvement influence the academic achievement of Mexican-American eighth-graders? Results from the national education longitudinal study. *School Psychology Review*, 9(4), 256-272.
- Kemmis, St. (1980). *Action Research in Retrospect and Prospect*. Paper presented at the Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education. Sydney, 6-9 November 1980.
- Kemmis, St. & McTaggart, R. (eds) (1988). *The Action Research Planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Lareau, A. (2000). Social class and the daily lives of children : A study from the United States. *Childhood*, 7 (7), pp155-171.
- Lomax, P. (Ed) (1996). *Quality Management in Education: Sustaining the vision through action research*. London & New York: The Falmer Press.
- Marcon, R. A. (1999). Positive relationships between parent school involvement and public-school inner-city preschoolers' development and academic performance. *School Psychology Review*, 28 (3), 395-412.
- Mason, J. (1996). *Qualitative researching*. London: Sage Publications Ltd.
- McNiff, J. (1995). *Action Research for Professional Development*. London: Hyde Publications
- McNiff J. & Whitehead, J. (2009). *Doing and Writing Action Research*. London: Sage.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory Action Research*. USA: State University of New York Press.

- Μπαγάκης, Γ. (επιμ.) (2002). *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Peña, D. C. (2000). Parent involvement: Influencing factors and implications. *Journal of Educational Research*, 94(1), 42-54.
- Phtiaka, H. (2001). Home-School Partnership: where a partnership does not exist, *Mediterranean Journal of Educational Studies*, Vol. 6 (2).
- Posch, P. (1990). Educational Dimensions of Environmental School Initiatives. *Australian Journal of Environmental Education*, 6, 79-91.
- Senge, P. M. (2007). *Schools that learn*. London-Boston: Nicholas Brealey Publishing.
- Shimoni, R. (1991). Professionalization and parent involvement in early childhood education: Complementary or conflicting strategies? *International Journal of Early Childhood*, 23(2), 11-20.
- Symeou, L. (2001). Family-school liaisons in Cyprus: An investigation of families' perspectives and needs. In F. Smit, K. Van Der Wolf, & P. Sleegers (Eds.), *A Bridge to the future: Collaboration between parents, schools and communities*, 33-43. Netherlands: Institute for Applied Social Sciences, University Nijmegen.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Επανέκδοση: Αθήνα: Πεδίο 2011.
- Φλογαίτη, Ε. & Λιαράκου, Γ. (επιμ.) (2008). *Η έρευνα στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Επανέκδοση: Αθήνα: Πεδίο 2011.

# Κοινωνικές συναναστροφές Ελλήνων ενηλίκων και των παιδιών τους με πολιτισμικά διαφέροντα άτομα: μια διερευνητική προσέγγιση.

Κέκελη Χρυσανγή, Νηπιαγωγός, 1<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Πολυκάστρου, [chryskl4@gmail.com](mailto:chryskl4@gmail.com)

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παγκοσμιοποίηση, η τεχνολογική πρόοδος και οι ανάγκες για μαζική μετακίνηση πληθυσμών έχουν οδηγήσει σε αλλαγές στη δημογραφική σύνθεση των σύγχρονων κοινωνιών. Ως εκ τούτου, η βασική πρόκληση που καλούνται σήμερα να αντιμετωπίσουν οι πολυπολιτισμικές κοινωνίες συνίσταται κυρίως στην οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων κατοίκων και των μεταναστευτικών ομάδων κατά τέτοιο τρόπο ώστε να αποφευχθούν οι μεταξύ τους συγκρούσεις και να συναντηθούν μέσα σε ένα πλαίσιο δημιουργικής αλληλεπίδρασης των πολιτισμών τους. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί η ανάδειξη των αντιλήψεων και των στάσεων των ερωτώμενων για την πολιτισμική ετερότητα, της ποιότητας και της ποσότητας των κοινωνικών συναναστροφών των ίδιων και των παιδιών τους με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά, των συναισθημάτων που απορρέουν από τις επαφές αυτές, των παραγόντων που στέκονται εμπόδιο ή δυσκολεύουν τις σχέσεις τους καθώς και των στάσεών τους απέναντι στις ενδεχόμενες στρατηγικές επιπολιτισμού. Από την έρευνα που πραγματοποιήσαμε προκύπτει η θετική στάση απέναντι στα μέλη μεταναστευτικών ομάδων που ζουν στην Ελλάδα και η διατήρηση κοινωνικών σχέσεων με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά. Παράλληλα, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις τους, και τα παιδιά των ντόπιων φαίνεται να διατηρούν σχέσεις με παιδιά από μεταναστευτικές ομάδες. Ταυτόχρονα, όμως, επισημαίνονται από τους συμμετέχοντες τα βασικότερα εμπόδια που συναντιούνται και δυσκολεύουν τη διαπολιτισμική επαφή. Από τα προβλήματα αυτά ξεχωρίζει αυτό της χρήσης διαφορετικής γλώσσας. Τέλος, όσον αφορά στις προτιμώμενες στρατηγικές επιπολιτισμού, οι συμμετέχοντες στην έρευνα φαίνεται να επιλέγουν την στρατηγική της εναρμόνισης, αν και φαίνονται ιδιαίτερα προβληματισμένοι απέναντι στο ζήτημα της διγλωσσης διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο.

**ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:** Πολιτισμική ετερότητα, Κοινωνικές συναναστροφές, Εμπόδια, Στρατηγικές επιπολιτισμού.

## ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

### Επιπολιτισμός

Σύμφωνα με τον κλασικό ορισμό της έννοιας του επιπολιτισμού, «ο επιπολιτισμός συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα φαινόμενα που συμβαίνουν, όταν ομάδες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχονται σε συνεχή και άμεση επαφή, με συνακόλουθες αλλαγές στα πολιτισμικά πρότυπα της μιας ή και των δύο ομάδων» (Berry, 1997, σελ. 7). Η έννοια του επιπολιτισμού αναφέρεται, δηλαδή, στις αλλαγές εκείνες σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο που λαμβάνουν χώρα λόγω της διαπολιτισμικής επαφής (Ward, Bochner & Furnham, 2001). Σε ομαδικό επίπεδο αναφέρεται στις αλλαγές των κοινωνικών δομών, των ιδρυμάτων αλλά και των πολιτισμικών πρακτικών των ομάδων. Σε ατομικό επίπεδο αναφέρεται στις αλλαγές που παρατηρούνται σε επίπεδο συμπεριφοράς των ατόμων (Berry, 2006). Οι αλλαγές αυτές αφορούν όλες τις πολιτισμικές ομάδες που εμπλέκονται στη διαπολιτισμική επαφή. Παρόλα αυτά, η έννοια του επιπολιτισμού έχει συνδεθεί άρρηκτα με την πολιτισμική προσαρμογή των μεταναστών στην κοινωνία υποδοχής (Berry, 2001) και με τα ψυχολογικά προβλήματα που συνεπάγεται η ανεπιτυχής προσαρμογή τους. Γι' αυτόν τον λόγο η έρευνα γύρω από τα φαινόμενα που συνδέονται με τον επιπολιτισμό επικεντρώνεται κυρίως στη μελέτη των στάσεων και συμπεριφορών των μεταναστών. Ωστόσο, επειδή πρόκειται για ένα φαινόμενο που επηρεάζει τη διαμόρφωση των διομαδικών σχέσεων, ολοένα και περισσότερο τονίζεται η ανάγκη της διερεύνησης

των αλλαγών που συντελούνται στον γηγενή πληθυσμό, καθώς επίσης και των στάσεων τους απέναντι στο φαινόμενο (Arends-Toth & Van de Vijver, 2003).

Οι ψυχολογικές μεταβολές που συντελούνται κατά την επαφή των μεταναστών με το ευρύτερο πλαίσιο είναι άρρηκτα συνδεδεμένες με τη διατήρηση ή την αποποίηση της πολιτισμικής κληρονομιάς της χώρας προέλευσης και την ανάπτυξη ή αποφυγή σχέσεων με την ευρύτερη κοινωνία (Παυλόπουλος και συν., 2015). Αυτές οι διεργασίες αποτυπώνουν τον πολιτισμικό προσανατολισμό των μεταναστών και αντιστοιχούν συνδυαστικά σε τέσσερις στρατηγικές επιπολιτισμοποίησης, οι οποίες αποτυπώνουν τους τρόπους διαχείρισης του σχετιζέσθαι με τη κοινωνία υποδοχής και τη χώρα προέλευσης (Berry, 1997, 2001). Τα μέλη των πολιτισμικών ομάδων επιλέγουν έναν συγκεκριμένο τρόπο επιπολιτισμού, έχοντας να επιλέξουν ανάμεσα σε τέσσερις στρατηγικές: την αφομοίωση (assimilation), την ένταξη (integration), τον διαχωρισμό (separation) και την περιθωριοποίηση (marginalization). Η κάθε μια αναφέρεται σε διαφορετικά επίπεδα διατήρησης ή απώλειας της εθνικής ταυτότητας και των πολιτισμικών αξιών, παραδόσεων και κουλτούρας και συνεπάγεται διαφορετικό επίπεδο συναναστροφών μεταξύ μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, επηρεάζοντας τη φύση και την ποιότητα αυτής της επαφής (Berry, 1997).

Η στρατηγική της αφομοίωσης υιοθετείται στη περίπτωση που τα μέλη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων θεωρούν πολύ σημαντική την υιοθέτηση της κυρίαρχης κουλτούρας και παράλληλα δεν επιθυμούν τη διατήρηση της κουλτούρας της χώρας καταγωγής (Arends-Toth & Van de Vijver, 2003).

Η εναρμόνιση / ενσωμάτωση είναι συνυφασμένη με τη ανάδυση μεικτής πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία ενσωματώνει τα στοιχεία των πολιτισμών της χώρας προέλευσης και της κοινωνίας υποδοχής (Akhtar, 1999).

Η στρατηγική του διαχωρισμού αναφέρεται στη διατήρηση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας της χώρας προέλευσης με την ταυτόχρονη αποστασιοποίηση από την ευρύτερη κοινωνία (Berry, 1997), που συνεπάγεται δυσκολίες στην απόκτηση καινούριων δεξιοτήτων (π.χ. εκμάθηση της γλώσσας, σύναψη κοινωνικών σχέσεων) και συσχετίζεται με μειωμένο βαθμό ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (π.χ. ανεργία) και χαμηλό επίπεδο ικανοποίησης από τη ζωή (Ward et al., 2001).

Τέλος, η στρατηγική της περιθωριοποίησης χαρακτηρίζεται από έλλειψη ενδιαφέροντος και αδυναμία επαφής τόσο με την εθνική ομάδα όσο και με την ευρύτερη κοινωνία (Berry, 1997).

Στην πραγματικότητα, ωστόσο, ο επιπολιτισμός λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο διομαδικών σχέσεων και η στάση των μελών της πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας μπορεί να επηρεάσει σε καθοριστικό βαθμό την επιπολιτισμοποίηση (Liu, 2007). Αντίστοιχα με τους μετανάστες, και οι γηγενείς αναπτύσσουν στρατηγικές επιπολιτισμού που έχουν να κάνουν με το κατά πόσο επιθυμούν οι μετανάστες να διατηρήσουν την κουλτούρα τους ή όχι και κατά πόσο θεωρούν σημαντική την επαφή τους με τους μετανάστες (Rohmann, Florack & Piontkowski, 2006). Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι οι ιδεολογίες που υιοθετούνται στο πλαίσιο της χώρας υποδοχής αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τον βαθμό της ένταξης των μεταναστών και την ποιότητα της προσαρμογής τους, καθορίζοντας και τις στρατηγικές επιπολιτισμού που θα ακολουθήσουν (Berry, 2001).

### **Θεωρίες για τη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στους μετανάστες**

Οι στάσεις αποτελούν τον κεντρικό άξονα της αντίληψης των κοινωνικών φαινομένων από την πλευρά του ανθρώπου, επειδή κατευθύνουν τη συμπεριφορά του ατόμου στις συναλλαγές του με τον συνάνθρωπο, με την οικογένειά του, με τον χώρο εργασίας και γενικά με όλους τους φορείς της κοινωνίας.

Η επιφυλακτική ή απορριπτική στάση των πολιτών των χωρών υποδοχής απέναντι στη μετανάστευση είναι ένα θέμα που συζητείται ιδιαίτερα στην επιστημονική κοινότητα (Αγγελίδης & Παπαναστασίου, 2010). Οι έρευνες που έχουν

καταπιαστεί με τους λόγους για τους οποίους οι πολίτες των χωρών υποδοχής τείνουν να απορρίπτουν τη μετανάστευση καταλήγουν σε τρεις βασικές κατηγορίες αυτών: (α) Οι πολίτες ανησυχούν ότι η μετανάστευση θα έχει οικονομικές επιπτώσεις στη χώρα τους, (β) οι πολίτες ενοχλούνται από την παρουσία μεταναστών, γιατί διακατέχονται από ρατσιστικές στάσεις και (γ) οι πολίτες ανησυχούν ότι η μαζική άφιξη μεταναστών θα έχει ως αποτέλεσμα την αλλοίωση τους εθνικής ή πολιτισμικής ομοιογένειας τους χώρας τους (Δρουσιώτη, 2012).

Οι μεταναστευτικές κινήσεις προκαλούν σε πολλούς πολίτες των χωρών υποδοχής αβεβαιότητα και αγανάκτηση. Τους έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει η επιθυμία των «ντόπιων» πολιτών για λιγότερη μετανάστευση (Segoria & Defever, 2010· Sides & Citrin, 2007· Simon & Lynch, 1999· Esses, Jackson & Armstrong, 1998). Η γνώση των κινήτρων που κρύβονται πίσω από τη στάση απέναντι στη μετανάστευση είναι ένα ιδιαίτερα σημαντικό ζήτημα, γιατί μπορεί να αποτελέσει κατευθυντήρια γραμμή στον σχεδιασμό παρεμβάσεων αντιμετώπισης του προβλήματος.

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί και εξετάζουν τους παράγοντες που διαμορφώνουν τους στάσεις απέναντι στα μέλη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων διακρίνονται σε δύο κατηγορίες. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται οι ατομικές θεωρίες και στη δεύτερη οι θεωρίες που παραπέμπουν σε συλλογικά φαινόμενα. Η πρώτη κατηγορία θεωριών εστιάζει στο μικρο-επίπεδο και εξετάζει παράγοντες τους το επίπεδο εκπαίδευσης (π.χ. η θεωρία του κοινωνικού κεφαλαίου), το εισόδημα και το εργασιακό κύρος (π.χ. ατομικές οικονομικές θεωρίες), τους πολιτισμικές συγκρούσεις λόγω έλλειψης κατανόησης από τα μέλη τους κυρίαρχης ομάδας, το επίπεδο των πολιτικών προτιμήσεων, τη διαπροσωπική εμπιστοσύνη και την αίσθηση τους ασφάλειας (Paas & Halariu, 2012).

Εξετάζοντας τους στάσεις απέναντι τους μετανάστες με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των Ατομικών Οικονομικών Θεωριών, διαπιστώνει κανείς ότι αυτές επηρεάζονται σε σημαντικό βαθμό από τους ανησυχίες των μελών τους πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας αναφορικά με τους οικονομικές απολαβές και πρόνοια (McLaren, 2003). Η «Θεωρία της Ρεαλιστικής Σύγκρουσης των Ομάδων» (Sherif, Harvey, White, Hood & Sherif, 1954, 1961) υποστηρίζει ότι τους ο ανταγωνισμός για την πρόσβαση τους περιορισμένους πόρους οδηγεί σε μια σύγκρουση μεταξύ των ομάδων. Αυτά τα προβλήματα ανταγωνισμού οδηγούν σε προκαταλήψεις ενάντια στην εξω-ομάδα, τα μέλη τους οποίας θεωρούνται από την ενδο-ομάδα ως πηγή ανταγωνισμού.

Παρ' όλ' αυτά φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μελών τους πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας με βάση τα ατομικά τους χαρακτηριστικά. Έχει διαπιστωθεί ότι τα άτομα που βιώνουν τη λιγότερη οικονομική ασφάλεια, έχουν χαμηλότερο εκπαιδευτικό επίπεδο και έλλειψη επαγγελματικών δεξιοτήτων, είναι πιο πιθανό να αναπτύξουν αρνητικές στάσεις απέναντι στα μέλη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, καθώς οι τελευταίοι βιώνονται ως απειλή, λόγω τους απασχόλησής τους σε χαμηλά αμειβόμενες θέσεις εργασίας που δεν απαιτούν εξειδίκευση (O'Rourke & Sinnott, 2006). Από την άλλη, η Θεωρία του Κοινωνικού Κεφαλαίου υποστηρίζει ότι όσο υψηλότερο είναι το εκπαιδευτικό επίπεδο τους ατόμου τόσο πιο θετική είναι η στάση του απέναντι στη μετανάστευση και τους μετανάστες.

Τους θεωρητικές προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι οι στάσεις των γηγενών απέναντι τους μετανάστες δεν επηρεάζονται τόσο από οικονομικούς παράγοντες και τον ανταγωνισμό αλλά από ανησυχίες που σχετίζονται με τους παραδοσιακές αξίες και νόρμες που προσδιορίζουν τη συλλογική ταυτότητα (Verkuyten & Zaremba, 2005). Για παράδειγμα, η Θεωρία της Κοινωνικής Ταυτότητας (Tajfel & Turner 1986) υποστηρίζει ότι οι ομάδες τους οποίες ανήκουν οι άνθρωποι ή με βάση τους οποίες αυτοπροσδιορίζονται παίζουν πολύ σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση των στάσεων τους απέναντι σε μέλη που ανήκουν στην έξω – ομάδα. Έτσι σε συνθήκες που βιώνονται ως απειλή για την αίσθηση τους ταυτότητας τους, θα επιδείξουν μια

θετική συλλογική ταυτότητα και παράλληλα θα εκδηλώσουν μια αρνητική στάση για την έξω ομάδα (Horowitz, 2000).

Η έρευνα των Brader, Valentino και Suhay (2008) έδειξε ότι τα ρατσιστικά κίνητρα υπερίσχυαν των οικονομικών ανησυχιών στην απορριπτική στάση απέναντι στη μετανάστευση. Η εν λόγω έρευνα κατέδειξε ότι η στάση απέναντι στη μετανάστευση επηρεαζόταν από το ποιοι ήταν οι μετανάστες. Ειδικότερα, οι Λατίνοι μετανάστες συνιστούσαν μια στιγματισμένη ομάδα, που προκαλούσε φόβο και ανησυχία τους πολίτες τους Αμερικής. Η ανησυχία αυτή δεν εκφραζόταν όταν οι μετανάστες προέρχονταν από την Ευρώπη.

Οι θεωρίες που παραπέμπουν σε συλλογικά φαινόμενα εστιάζουν στο μακρο-επίπεδο και εξετάζουν παράγοντες τους π.χ. ο αριθμός των μεταναστών σε μια χώρα, το επίπεδο τους ανεργίας και το σύνολο των ξένων επενδύσεων από μια χώρα (Paas & Halariu, 2012). Στο πλαίσιο των Καθολικών Οικονομικών Θεωριών, για παράδειγμα, θεωρείται ότι τα υψηλότερα επίπεδα ανεργίας οδηγούν σε υψηλότερα επίπεδα αντιμεταναστευτικών συμπεριφορών, καθώς δημιουργείται ανταγωνισμός μεταξύ των γηγενών και των μεταναστών στην αγορά εργασίας (Kehrberg, 2007), μια κατάσταση οποία αποκτά ακόμα μεγαλύτερες διαστάσεις σε συνθήκες οικονομικής ύφεσης. Η θεωρία τους επαφής υποστηρίζει ότι οι στάσεις απέναντι τους μετανάστες επηρεάζονται από το αριθμητικό σύνολο των μεταναστών που διαβιούν σε μια χώρα (Paas & Halariu, 2012). Όταν το ποσοστό των μεταναστών είναι πολύ μεγάλο, δημιουργείται σημαντική αίσθηση απειλής, τόσο σε οικονομικό όσο και σε πολιτικό επίπεδο, γεγονός που συμβάλλει στην αύξηση των αντι-μεταναστευτικών στάσεων (Kehrberg, 2007).

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

### ***Σκοπός και στόχοι τους έρευνας***

Σκοπός τους παρούσας ερευνητικής προσπάθειας είναι να αναδειχθούν οι αντιλήψεις και οι στάσεις των ερωτώμενων για την πολιτισμική ετερότητα, η ποιότητα και η ποσότητα των κοινωνικών συναναστροφών των ίδιων και των παιδιών τους με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά, τα συναισθήματα που απορρέουν από τους επαφές αυτές, οι παράγοντες που στέκονται εμπόδιο ή δυσκολεύουν τους σχέσεις τους καθώς και οι στάσεις τους απέναντι τους ενδεχόμενες στρατηγικές επιπολιτισμού.

Συγκεκριμένα, η έρευνά τους στοχεύει στη διερεύνηση:

- των αντιλήψεων και των στάσεων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα,
- των θετικών και αρνητικών συνεπειών τους μετανάστευσης τους τους αντιλαμβάνονται τα μέλη τους κυρίαρχης ομάδα στην ελληνική πραγματικότητα,
- των κοινωνικών συναναστροφών των συμμετεχόντων με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής,
- τους συχνότητας και τους ποιότητας αυτών των επαφών,
- των κοινωνικών συναναστροφών των παιδιών των συμμετεχόντων με παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής καταγωγής,
- των στάσεων των γονέων απέναντι τους σχέσεις αυτές των παιδιών τους,
- των επιπολιτισμικών στρατηγικών που προτιμούν και υιοθετούν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες στην καθημερινότητά τους.

## **ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ**

Για την επίτευξη των ερευνητικών στόχων τους παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος συλλογής δεδομένων και συγκεκριμένα η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις έγιναν την άνοιξη του 2015 και οι



συμμετέχοντες αναφέρθηκαν τους κοινωνικές τους συναναστροφές απέναντι σε μετανάστες που ήρθαν στην Ελλάδα μετά το 1990 αλλά και εξέφρασαν τους στάσεις του απέναντι στη μετανάστευση γενικότερα.

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν με βάση «συγκεκριμένα κριτήρια», τα οποία ανταποκρίνονται σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση των στόχων τους έρευνας (Καστράνη, 2012). Συγκεκριμένα, στην έρευνα συμμετείχαν 8 γονείς ελληνικής καταγωγής, 4 άντρες και 4 γυναίκες, που ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα από 36 έως 45. Οι ερωτώμενοι είναι κάτοικοι της ανατολικής Θεσσαλονίκης. Όσον αφορά το επίπεδο σπουδών τους, οι 6 από τους 8 είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ, ενώ οι υπόλοιποι 2 είναι απόφοιτοι ΙΕΚ. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν έγγαμοι (7 τους 8), τους δηλώνει διαζευγμένος. Ακόμη, οι περισσότεροι από τους ερωτώμενους έχουν δύο παιδιά (5 από τους 8), δύο έχουν ένα και τους έχει τρία.

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ – ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Αυτό που κυρίως τους ενδιέφερε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν οι αντιλήψεις, οι στάσεις, τα συναισθήματα και οι προβληματισμοί των συνεντευξιζόμενων σχετικά με τους διαπολιτισμικές επαφές και σχέσεις και ταυτόχρονα να αναδειχθούν τα σημεία κλειδιά που τους κατευθύνουν και τους καθορίζουν.

Όσον αφορά την έννοια της πολιτισμικής ετερότητας και την αποτίμηση των στοιχείων που απορρέουν από τη συνύπαρξη με άτομα που διαφέρουν πολιτισμικά, οι περισσότεροι ερωτώμενοι φάνηκαν να βλέπουν θετικά την πολυπολιτισμικότητα, αναφέροντας μια σειρά θετικών παραμέτρων, τους είναι το άνοιγμα οριζώντων και η ανταλλαγή εμπειριών και εικόνων. Χαρακτηριστικά ανέφεραν:

*«Βασικά, είναι ότι ανοίγουμε τους ορίζοντές τους, γνωρίζουμε άλλα πράγματα. Μπορεί να υιοθετήσουμε κι εμείς κάποια πράγματα που τους αρέσουν ή να υιοθετήσουν και οι άλλοι από εμάς. Είναι αυτή η ανταλλαγή που είναι θετική. Η γνώση του άλλου είναι ωραία. Με άλλα λόγια, αν δε θέλαμε να έχουμε αυτή τη γνώση, δε θα κάναμε και ταξίδια, δε θα θέλαμε να γνωρίζαμε και τέτοια... Ό,τι δε μου αρέσει απλά δεν θα το υιοθετήσω, γιατί να μην το γνωρίσω; Δεν είναι υποχρεωτικό να υιοθετήσω κάτι που δε μ' αρέσει... Τους το παρόν εγώ δε βλέπω να υπάρχει κάτι αρνητικό στη συνύπαρξη με τους τους. Που να μ' ενοχλεί εμένα» (Ι.)*

*«Οι εικόνες που παίρνεις απ' τον κάθε άνθρωπο, αυτό είναι το θετικό. Σαν ένα ταξίδι. Πας, τους πούμε, στη Ρώμη, παίρνεις άλλα πράγματα, άλλο πολιτισμό, τους εικόνες, άλλα έθιμα» (Β.)*

Παράλληλα, στα αρνητικά στοιχεία της πολυπολιτισμικότητας αναφέρονται παράγοντες που σχετίζονται με την οικονομία, τη φορολογία, την αγορά εργασίας καθώς και την αύξηση της εγκληματικότητας και των συγκρούσεων μεταξύ των ομάδων. Τα παραπάνω αποτυπώνονται εύγλωττα στα αποσπάσματα που ακολουθούν:

*«Η συγκεκριμένη κυβέρνηση μ' ενοχλεί, που φέρνει κάποιους ανθρώπους που δεν τους δέχομαι, δεν θέλω να τους δω. Γιατί θα μου πάρουν τους δουλειές μου, θα έρθουν αυτοί χωρίς υποχρεώσεις τους εδώ και θα αναγκαστώ εγώ να φορολογηθώ για κάποιους ανθρώπους που θα έρθουν χωρίς εγώ να τους περιμένω εδώ, χωρίς να τους έχω καλέσει... Και αυτά τα παιδιά, τα παιδιά των ανθρώπων που θα έρθουν, θα κατακτήσουν τους θέσεις εις βάρος των δικών μου παιδιών» (Σ.)*

*«Μία από τους μεγαλύτερες μαφίες στη Νέα Υόρκη ήταν ελληνική. Τους άνθρωπος ο οποίος πηγαίνει σε ένα ξένο κράτος, στο οποίο δεν του δίνονται ίσες ευκαιρίες με τους τους, πηγαίνει αναζητώντας κάτι καλύτερο και βρίσκει φτώχεια, εκμετάλλευση σαφώς έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αναπτύξει παραβατική συμπεριφορά. Πρέπει να επιζήσεις κάπως» (Ν.)*

Η έρευνα των Sides και Citrin που έγινε το 2007 σε πλήθος ευρωπαϊκών χωρών, με σκοπό να μελετήσει τους στάσεις απέναντι τους μετανάστες και τη

μετανάστευση, κατέληξε σε ανάλογα συμπεράσματα, καθώς τα αποτελέσματα δεν έδειξαν να έχουν οι Ευρωπαίοι ιδιαίτερα αντι-μεταναστευτικές απόψεις αλλά να είναι ιδιαίτερα ανήσυχοι για την εγκληματικότητα. Θετική στάση απέναντι στη συνύπαρξη με ανθρώπους που διαφέρουν πολιτισμικά προκύπτει και από την έρευνα τους VPRC (2006) για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των Ελλήνων όσον αφορά την παρουσία των μεταναστών. Από δείγμα 1504 ατόμων που έλαβαν μέρος, το 54% θεωρεί σημαντική τη συμβολή των μεταναστών στην εθνική οικονομία, το 65% υποστηρίζει ότι υπάρχουν πολλαπλά οφέλη από τη συνθήκη τους πολυπολιτισμικότητας, τους αυτή εκδηλώνεται τους κόλπους μιας κοινωνίας, ενώ το 55% θεωρεί την παρουσία μεταναστών στην Ελλάδα θετική. Από την ίδια έρευνα προκύπτει ότι σε ποσοστό 65% οι συμμετέχοντες συνδέουν την αυξημένη εγκληματικότητα με την παρουσία μεταναστών.

Ωστόσο, 10 χρόνια μετά, στην έρευνα «Οι ανισότητες στον τομέα της υγείας στο μεταναστευτικό πληθυσμό (MIGHEAL)», η οποία υλοποιήθηκε από το Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (ΕΚΚΕ) σε συνεργασία με το Νορβηγικό Πανεπιστήμιο Επιστήμης και Τεχνολογίας, υπό την επιστημονική ευθύνη της διευθύντριας Ερευνών Θεώνης Σταθοπούλου προέκυψε ότι η πλειοψηφία των Ελλήνων βλέπουν την έλευση μεταναστών ως απειλή για την οικονομία και τον πολιτισμό της χώρας καθώς και για την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων (CNN Greece, 2017). Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με τη διαδικασία των συνεντεύξεων σε 505 μετανάστες και 827 Έλληνες, το καλοκαίρι του 2016, μια περίοδο κατά την οποία η οικονομική κρίση συνεχίζεται και μαζί τους γίνεται αισθητή η κρίση από τη διαχείριση των συνεχιζόμενων προσφυγικών και μεταναστευτικών ροών. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι το 65% των Ελλήνων που συμμετείχαν στην έρευνα θεωρεί αρνητική για την οικονομία την έλευση μεταναστών, το 59% ότι οι μετανάστες παίρνουν τους δουλειές των Ελλήνων εργαζομένων ενώ το ίδιο ποσοστό απάντησε ότι οι μετανάστες κάνουν μεγαλύτερη χρήση των υπηρεσιών υγείας και πρόνοιας από όσο συνεισφέρουν σε επίπεδο φόρων. Παράλληλα, το 65% των συμμετεχόντων Ελλήνων θεωρεί ότι η ζωή στην Ελλάδα έχει χειροτερέψει εξαιτίας της μετανάστευσης, ενώ το 57% θεωρεί ότι η πολιτιστική ζωή της χώρας έχει ζημιωθεί.

Αξίζει στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ότι οι συμμετέχοντες στην έρευνά τους συσχετίζουν τους αρνητικές συνέπειες από την έλευση των μεταναστών στην Ελλάδα με την οικονομική κατάσταση της χώρας, με την αδυναμία εύρεσης εργασίας, με την φτώχεια, την ανέχεια και την ανεργία που αντιμετωπίζουν τα μέλη των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων αλλά και γενικά με ζητήματα που άπτονται της μεταναστευτικής πολιτικής που εφαρμόζεται σήμερα στην Ελλάδα. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγήθηκε και η Βαγενά – Παλαιολόγου (2006), η οποία διερεύνησε τους στάσεις Ελλήνων αστυνομικών απέναντι στους μετανάστες. Η στάση αυτή συμφωνεί με τους συλλογικές οικονομικές θεωρίες κατά τις οποίες τα υψηλά επίπεδα ανεργίας και η οικονομική κρίση σε μια χώρα οδηγούν σε ενίσχυση των αρνητικών στάσεων απέναντι στους μετανάστες (Paas & Halaruu, 2012). Οι παραπάνω αρνητικές στάσεις που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της χώρας μπορούν να εξηγηθούν υπό το πρίσμα της θεωρίας της ρεαλιστικής σύγκρουσης των ομάδων (Sherif et al., 1954, 1961), που υποστηρίζει, ότι τους ο ανταγωνισμός για την πρόσβαση στους περιορισμένους πόρους, οδηγεί σε μια σύγκρουση μεταξύ των ομάδων, καθώς και της θεωρίας της προκατάληψης (Stephan et al., 1999), που μεταξύ άλλων αναφέρει τη ρεαλιστική απειλή που αισθάνονται τα μέλη της ενδοομάδας όταν νιώθουν ότι η οικονομική και η πολιτική τους δύναμη απειλείται από την εξωομάδα.

Για το ρόλο των ΜΜΕ στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι στους πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους μέσα από τον τρόπο που προβάλλουν την εικόνα των μεταναστών και τα περιστατικά που σχετίζονται γενικά με τη μετανάστευση στη χώρα τους οι συμμετέχοντες συμφώνησαν στο σύνολό τους ότι δεν είναι

αντικειμενικός. Όλοι συμφώνησαν ότι οι ειδήσεις σχετικά με τους μετανάστες σχετίζονται με οικονομικές και πολιτικές σκοπιμότητες, με το ποιο είναι το κυβερνών κόμμα και τι αυτό πρεσβεύει. Οι περισσότεροι θεωρούν ότι τα ΜΜΕ προβάλλουν με αρνητικό τρόπο το ζήτημα τους μετανάστευσης.

Ο ρόλος των ΜΜΕ στη διαμόρφωση στάσεων απέναντι τους μετανάστες αναφέρεται και στην έρευνα τους Κασιμάτη (2006) που έγινε σε άτομα αλβανικής και ελληνικής καταγωγής. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα τους έρευνας τους βασικός λόγος για τον οποίο οι Έλληνες αποφεύγουν τους συναναστροφές με όσους κατάγονται από την Αλβανία αφορά τα αρνητικά στερεότυπα που προβάλλουν τα ΜΜΕ για τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Από έρευνα αποδελτίωσης δημοσιευμάτων σε εφημερίδες ευρείας κυκλοφορίας (Βαλασσά, Γιαννέλη, Κουβέλη & Λάσδα, 2010), για τους ανάγκες τους οποίες μελετήθηκαν τα άρθρα που σχετίζονται με θέματα που αφορούν την Ελλάδα, την Αλβανία και τους μεταξύ τους σχέσεις, προέκυψε ότι η εικόνα που παρουσιάζουν τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης για την αλβανική μετανάστευση και τους αντιλήψεις των Ελλήνων έναντι των Αλβανών είναι μάλλον αρνητική. Συγκεκριμένα, μέσα από τα ΜΜΕ, φαίνεται να προωθείται η ταύτιση των όρων μετανάστης – εγκληματίας καθώς και η πεποίθηση ότι οι Αλβανοί θεωρούνται απειλή για την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των Ελλήνων. Με τον τρόπο αυτό η ειδησεογραφία συντελεί στην κατασκευή και την αναπαραγωγή στερεοτύπων.

Αναφορικά με τους κοινωνικές συναναστροφές με μέλη πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων, οι συνεντευξιαζόμενοι φαίνεται ότι έχουν συνάψει αλλά και διατηρήσει κοινωνικές σχέσεις με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα κατά το παρελθόν αλλά και κατά την περίοδο υλοποίησης τους έρευνας. Συνήθως οι σχέσεις αυτές ξεκινούν είτε από τον χώρο τους εργασίας (σχέσεις συνεργασίας) είτε ως αποτέλεσμα των συναναστροφών που είχαν τα παιδιά τους με παιδιά διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και με τους γονείς τους. Τους από αυτές τους φαίνεται πως εξελίχθηκαν σε φιλίες ή παρέες που διατηρήθηκαν και εκτός του αρχικού τους πλαισίου. Αξίζει να αναφερθεί ότι οι ερωτώμενοι, μέσα από τους απαντήσεις τους δεν φαίνεται να ξεχωρίζουν τους συναναστροφές τους αυτές από τους υπόλοιπους που διατηρούν με άτομα του ίδιου πολιτισμικού υπόβαθρου. Σε αντίστοιχη έρευνα που έγινε σε Αλβανούς μετανάστες σχετικά με τους στρατηγικές προσαρμογής και επικοινωνίας τους των Αμπατζή και Μπιμπίτσου (2011), ερωτώμενοι για τους κοινωνικές και φιλικές τους συναναστροφές, ανέφεραν σε μεγάλο ποσοστό ότι διατηρούν διαπροσωπικές σχέσεις τόσο με μέλη τους πολιτισμικά κυρίαρχης ομάδας όσο και με ομοεθνείς τους.

Σε διαφορετικά συμπεράσματα οδηγήθηκαν οι Φουντουλάκη και Δρακακάκη (2009) σε έρευνά τους σε σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους στάσεις και τους αντιλήψεις τους αναφορικά με τους οικονομικούς μετανάστες. Οι μισοί περίπου από τους ερωτώμενους δήλωσαν ότι έχουν αρκετά συχνή επαφή με μετανάστες, περισσότεροι των οποίων χαρακτηρίζουν την επαφή αυτή αρμονική. Ωστόσο, οι περισσότεροι ερωτώμενοι δηλώνουν ότι δεν διατηρούν πραγματικές κοινωνικές συναναστροφές με άτομα μεταναστευτικών ομάδων –στο πλαίσιο τους παρέας– κυρίως γιατί «κάτι τέτοιο δεν έτυχε».

Θετικά είναι τους και τα συναισθήματα που εκφράζουν οι συνεντευξιαζόμενοι αναφορικά με τους κοινωνικές σχέσεις των παιδιών τους με πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, σχέσεις που δημιουργήθηκαν κατά κύριο λόγο στον χώρο του σχολείου αλλά και τους διακοπές ή τους παιδικές χαρές. Ορισμένες φορές μάλιστα, τους αναφέρθηκε και παραπάνω, οι επαφές αυτές των παιδιών έφεραν κοντά μεταξύ τους και τους γονείς των δύο πλευρών.

Όσον αφορά τα προβλήματα που στέκονται συνήθως εμπόδιο κατά τους κοινωνικές συναναστροφές τους με άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης και τους δυσκολεύουν, οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες ανέδειξαν τη διαφορετική γλώσσα, ενώ δευτερευόντως αναφέρθηκαν στο θρήσκευμα, με την

έννοια ωστόσο του θρησκευτικού φανατισμού. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι θεωρούν ότι η διάθεση για επικοινωνία και επαφή εκ μέρους και των δύο μερών μπορεί να οδηγήσει υπερπήδηση αυτού του εμποδίου.

Η χρήση διαφορετικού γλωσσικού κώδικα επικοινωνίας έχει αναδειχθεί τους περισσότερες έρευνες που μελετούν το ζήτημα των διομαδικών σχέσεων ανάμεσα σε ντόπιους και μέλη μεταναστευτικών ομάδων τόσο στη διεθνή όσο και στην εγχώρια βιβλιογραφία. Σε ανάλογα συμπεράσματα σχετικά με τη διαφορετική γλώσσα επικοινωνίας οδηγήθηκε και η έρευνα των Φουντουλάκη και Δρακακάκη (2009) που έγινε σε σπουδαστές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η έρευνα τους Παπαδοπούλου (2006) και των Αμπατζή και Μπιμπίτσου (2011) οι οποίοι εξετάζουν το ζήτημα από την πλευρά των μεταναστών.

Όσον αφορά τους διάφορες πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες που ζουν στην Ελλάδα, οι Ρομά αναφέρθηκαν από ορισμένους συνεντευξιαζόμενους ως η λιγότερο επιθυμητή ομάδα για σύναψη κοινωνικών σχέσεων. Οι γυναίκες που έδωσαν τη συγκεκριμένη απάντηση αιτιολόγησαν την απάντησή τους αναφερόμενες στον τρόπο ζωής τους και τους συνθήκες υγιεινής. Στον αντίποδα οι Κινέζοι αναφέρθηκαν ως η ομάδα με τα μέλη τους οποίας θα επιθυμούσαν περισσότερο την επαφή λόγω του πολιτισμού και της ιστορίας τους. Παρόλο που στην παρούσα έρευνα η χώρα προέλευσης των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων δεν θεωρήθηκε από τους τους ερωτώμενους ότι επηρεάζει την κοινωνική τους συμπεριφορά, ωστόσο η έλξη και η απώθηση που δήλωσαν ορισμένοι απέναντι σε συγκεκριμένες ομάδες αναφορικά με τους ενδεχόμενες κοινωνικές τους συναναστροφές συμφωνεί με τους έρευνες (Brader, Valentino & Suhay, 2008· Dustmann & Preston 2000· Verkuyten & Zaremba, 2005), οι οποίες έδειξαν ότι η στάση απέναντι στη μετανάστευση και η αποδοχή των μεταναστών επηρεαζόταν από το ποιοι ήταν οι μετανάστες.

Σημαντικά ευρήματα έδειξε η διερεύνηση τους στάσης των συνεντευξιαζόμενων για την επιπολιτισμοποίηση των μελών πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Η μελέτη του συγκεκριμένου ζητήματος κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς το κυρίαρχο ιδεολογικό πρότυπο, αφομοιωτικό ή πολυπολιτισμικό, διαμορφώνει τους καθημερινές διαπροσωπικές σχέσεις και τη μεταναστευτική πολιτική μιας χώρας (Berry, 2006). Από την παρούσα ερευνητική προσπάθεια προκύπτει ότι όλοι σχεδόν οι συμμετέχοντες φαίνεται να συμφωνούν ότι η διατήρηση τους πολιτισμικής ταυτότητας τους χώρας καταγωγής είναι σημαντική γιατί αποτελεί ένα ιδιαίτερο στοιχείο της προσωπικότητας του κάθε ανθρώπου, που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό το «ποιος είναι» και ότι για τους τους λόγους τα παιδιά των μεταναστών είναι σημαντικό να διδάσκονται τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους χώρας καταγωγής τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι το αντιλαμβάνονται να γίνεται σε κάποιο ξεχωριστό σχολείο ή σε κάποιο διαπολιτισμικό σχολείο. Με το παραπάνω φαίνεται να συμφωνούν και τα ευρήματα των Taylor και Lambert (1996), σύμφωνα με τους οποίους οι πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες θα πρέπει να διατηρούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία στην ιδιωτική σφαίρα ενώ στη δημόσια σφαίρα θα πρέπει να υιοθετούν τα πολιτισμικά στοιχεία τους χώρας υποδοχής. Παρομοίως, οι ερωτώμενοι είναι ιδιαίτερα σκεπτικοί απέναντι στο ζήτημα τους διδασκαλίας στο ελληνικό σχολείο του μαθήματος σε δύο γλώσσες, με τη δεύτερη να είναι η γλώσσα κάποιας μεταναστευτικής ομάδας με αιτιολογία το ήδη υπερφορτωμένο πρόγραμμα των μαθητών σε συνδυασμό με την έλλειψη χρηστικού αντικρίσματος των γλωσσών που μιλούν οι μετανάστες. Όσον αφορά τους σχέσεις με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, αν και θεωρούνται σημαντικές δεν φαίνεται να έχουν αντίκτυπο στην προσωπική πολιτισμική ταυτότητα των ερωτώμενων.

Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε ότι οι συνεντευξιαζόμενοι στο σύνολό τους φαίνεται να θεωρούν επιθυμητή τη στρατηγική τους εναρμόνισης, η οποία ενσωματώνει τα στοιχεία των πολιτισμών τους χώρας προέλευσης και τους κοινωνίας υποδοχής (Akhtar, 1999). Σε διαφορετικά συμπεράσματα έχουν καταλήξει μια σειρά ερευνών με δείγμα που προέρχεται από χώρες της κεντρικής Ευρώπης.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο τους έρευνάς τους για τη διερεύνηση των στάσεων των μελών τους κυρίαρχης πολιτισμικής ομάδας απέναντι τους πολιτικές επιπολιτισμού που υιοθετούν τα μέλη των μειονοτικών ομάδων που διεξήχθη στη Γερμανία, οι Zick, Wagner, VanDick και Petzel (2001) διαπίστωσαν ότι η πλειονότητα των Γερμανών που πήραν μέρος στην έρευνα, επιθυμούν περισσότερο τους στρατηγικές τους αφομοίωσης και του διαχωρισμού. Παρομοίως, έρευνες σε Ολλανδούς πολίτες έδειξαν ότι οι Ολλανδοί επιθυμούσαν την επιπολιτισμική στρατηγική τους αφομοίωσης (Oerlemans & Peeters, 2010; Arends-Toth & Van de Vijver, 2003).

Το κομμάτι των κοινωνικών συναναστροφών και σχέσεων είναι τους βασικούς πυλώνες για την ψυχική και συναισθηματική ισορροπία του κάθε ανθρώπου, ενώ στο πλαίσιο τους πολυπολιτισμικής κοινωνίας αποτελεί μια σοβαρότατη ένδειξη ότι η πολυπόθητη ένταξη και ενσωμάτωση των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων αλλά και το αντίστοιχο «άνοιγμα» και πλησίασμα από την πλευρά των πολιτών τους χώρας υποδοχής έχει επιτευχθεί. Αυτό που χρειάζεται είναι η περαιτέρω διερεύνηση των αναφερόμενων παραμέτρων. Σημαντικός ως τους αυτή την κατεύθυνση είναι ο επαναπροσδιορισμός του ρόλου των εμπλεκόμενων μερών τους διομαδικές σχέσεις, τους είναι οι πολιτικές ηγεσίες και οι πρακτικές τους, ο λόγος των ΜΜΕ καθώς και ο ρόλος και τα πρότυπα τους παρεχόμενης εκπαίδευσης.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Akhtar, S. (1999). *Immigration and identity. Turmoil, treatment and transformation*. Northvale, NJ: Jason Aronson.

Arends-Toth, J. & Van de Vijver, F.J.R. (2003). Multiculturalism and acculturation: Views of Dutch and Turkish–Dutch. *European Journal of Social Psychology*, 33, 249–266.

Αγγελίδης, Π. & Παπαναστασίου, Ε. (2010). Έρευνα για τους απόψεις και αντιλήψεις των ενήλικων Κυπρίων πολιτών απέναντι τους μετανάστες Υψηλών Τρίτων Χωρών. Κ.Δ.Υ.Ε.

Αμπατζή, Ι. & Μπιμπίτσος, Χ. (2011). Στρατηγικές προσαρμογής και επικοινωνίας Αλβανών μεταναστών πρώτης γενιάς στην Ελλάδα: η προοπτική απόκτησης τους ελληνικής ιθαγένειας – έρευνα επισκόπησης(σς.76-86). 14<sup>ο</sup> Διεθνές Συνέδριο- Βόλος 13-15 Μαΐου 2011.

Berry, J. W. (2006). Contexts of acculturation. In D. L. Sam & J. W. Berry (Eds.), *The Cambridge handbook of acculturation psychology* (pp. 27-42). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Berry, J.W. (2001). A psychology of immigration. *Journal of Social Issues*, 57, 615-631.

Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology: An international Review*, 46(1), 5-68.

Brader, T., Valentino, N.A. & Suhay, E. (2008). What Triggers Public Opposition to Immigration? Anxiety, Group Cues, and Immigration Threat. *American Journal of Political Science*, 52, 959–978.

Βαγενά, Ε. (2002). Κοινωνικός αποκλεισμός, ρατσισμός και ξеноφοβία στην Ελλάδα σήμερα. Στο: Ι. Τσιγκάνου (Επιμ.), *Τετράδια Εγκληματολογίας: Οι εγκληματολογικές όψεις του κοινωνικού αποκλεισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη

Βαγενά-Παλαιολόγου, Ε. (2006). *Ρατσισμός & Ξενοφοβία: Έρευνα στη δικαιοσύνη και στην αστυνομία*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Βαλασσά, Φ., Γιαννέλη, Τ., Κουβέλη, Α. & Λάσδα, Κ. (2010). Στάσεις και Αντιλήψεις Ελλήνων για την Αλβανική Μετανάστευση και τους Αλβανούς. *Σειρά Ερευνητικών Εργασιών*, 16(13), 293-310.

Γαλάνης, Γ.Ν. (1999). Μετανάστευση, επαφή και σχηματισμός στερεοτύπων. Μια αποκαλυπτική ανάλυση στη δυτική Ελλάδα. Στο: Γ.Ν. Γαλάνης & Η. Moser (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Πολιτική Ψυχολογία. Σύγχρονες τάσεις στη διεθνή έρευνα* (σς. 211-225). Αθήνα: Παπαζήσης.

CNN Greece. (2017). Ανακτήθηκε τους 30 Οκτωβρίου από το: <https://www.cnn.gr/news/ellada/story/72923/oi-ellines-theoroy-n-apeili-toys-metanastes-symfona-me-ereyna>

Dustmann, C. & Preston, I. (2000). Racial and economic factors in attitudes to immigration. *IZA Discussion Paper* No. 190.

Δρουσιώτη, Κ. (2012). *Κατά τους μετανάστευσης: Συνέπεια ρατσισμού ή οικονομικής ανασφάλειας;* Στο: 12ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Ανακτήθηκε τους 23 Φεβρουαρίου 2015 από το: [http://www.pek.org.cy/Proceedings\\_2012/papers/sygxrona\\_themata/Drousioti.pdf](http://www.pek.org.cy/Proceedings_2012/papers/sygxrona_themata/Drousioti.pdf)

Esses, V., Jackson, L.M. & Armstrong, T. (1998). Intergroup Competition and Attitudes toward Immigrants and Immigrations: An Instrumental Model of Group. *Conflict Journal of Social Issues*, 54(4), 699 – 724.

Horowitz, D. (2001). *Ethnic groups in conflict*. University of California Press.

Kehrberg, J.E. (2007). Public Opinion on Immigration in Western Europe: Economics, Tolerance, and Exposure. *Comparative European Politics*, 5, 264-281.

Κασιμάτη, Κ. (2006). Η ένταξη των Αλβανών μεταναστών στην ελληνική κοινωνία. Στο: Χ. Μπαγκαβός & Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σς. 353-412). Αθήνα: Gutenberg.

Καστράνη, Θ. (2012). *Φύλο, ψυχική οδύνη και συμβουλευτική διαδικασία: μία ερμηνευτική φαινομενολογική ανάλυση τους εμπειρίας γυναικών από τη θεραπευτική σχέση*. Διδακτορική διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Φιλοσοφική Σχολή – Τμήμα Ψυχολογίας.

Liu, S. (2007). Living with others: Mapping the routes to acculturation in a multicultural society. *International Journal of Intercultural Relations*, 31, 761–778.

McLaren, M. (2003). Anti-Immigrant Prejudice in Europe: Contact, Threat Perception, and Preferences for the Exclusion of Migrants. *Social Forces*, 81, 908–936.

Oerlemans, W.G.M. & Peeters, M.C.W. (2010). The multicultural workplace: interactive acculturation and intergroup relations. *Journal of Managerial Psychology*, 25(5), 460-478.

O'Rourke, K.H. & Sinnott, R. (2006). The determinants of individual attitudes towards Immigration. *European Journal of Political Economy*, 22, 838– 861.

Paas, T. & Halapuu, V. (2012). *Attitudes towards immigrants and the integration of ethnically diverse societies*. Norface Migration Discussion Paper No. 2012-23. University of Tartu, Faculty of Economics and Business Administration Narva Rd 4, Tartu 51009, Estonia.

Πανταζής, Β., & Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, 121-136.

Παπαδοπούλου, Δ. (2006). Μορφές κοινωνικής ένταξης και κοινωνικής ενσωμάτωσης των μεταναστών. Το παράδειγμα τους Περιφέρειας Αττικής. Στο: Χ. Μπαγκαβός, & Δ.

- Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Μετανάστευση και ένταξη των μεταναστών στην ελληνική κοινωνία* (σς. 291-353). Αθήνα: Gutenberg.
- Παυλόπουλος, Β., Ντάλλα, Μ. & Μόττη-Στεφανίδη, Φ. (2015). Μετανάστευση. Στο Φ. Μόττη-Στεφανίδη (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Προσαρμογή και ανάπτυξη* (σς. 1-50). Αθήνα: Εστία.
- Segovia, F. & Defever, R. (2010). American Public Opinion on Immigrants and Immigration Policy. *Public Opinion Quarterly*, 74, 375 – 393.
- Sherif, M.O.J. Harvey, B. White, J., Hood, W.R. Sherif, C.W. (1954/1961). Intergroup Conflict and Cooperation: The Robbers Cave Experiment. Ανακτήθηκε στις 10 Φεβρουαρίου 2015 από: <http://www.free-ebooks.net/ebook/Intergroup-Conflict-and-Cooperation-The-Robbers-Cave-Experiment/pdf?dl&preview>.
- Sides, J. & Citrin, J. (2007). European opinion about immigration. The role of identities, interests and information. *British Journal of Political Science*, 37, 477-504
- Simon, R.J. & Lynch, J.P. (1999). A Comparative Assessment of Public Opinion toward Immigrants and Immigration Policies. *International Migration Review*, 33(2), 455 – 467.
- Stephan, W., Ybarra, O. & Bachman, G. (1999). Prejudice toward Immigrants. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(11), 2221- 2237.
- Tajfel, H. & Turner, J. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Στο: S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations* (σς. 7-24). Chicago: Nelson.
- Taylor, D. M. & Lambert, W. E. (1996). The meaning of multiculturalism in a culturally diverse urban American area. *Journal of Social Psychology*, 136, 727–740.
- Verkuyten, M. & Zaremba, K. (2005). Interethnic Relations in a Changing Political Context. *Social Psychology Quarterly*, 68(4), 375–386.
- VPRC (2006). *Η ελληνική νομοθεσία για τη μετανάστευση: Η εξέλιξη μιας πολιτικής ελέγχου (Ενότητα 1, μέρος Β')*. Αθήνα.
- Ward, C., Bochner, S., & Furnham, A. (2001). *The psychology of culture shock*. New York, NY: Routledge.
- Φουντουλακη, Α. & Δρακακακη, Ο. (2009). *Στάσεις και Αντιλήψεις των Σπουδαστών Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Τ.Ε.Ι. Κρήτης αναφορικά με τους Οικονομικούς Μετανάστες. Πτυχιακή εργασία. Α.Τ.Ε.Ι Κρήτης. Σχολή Σ.Ε.Υ.Π. – Τμήμα Κοινωνικής Εργασίας.*
- Zick, A., Wagner, U., Van Dick, R. & Petzel, T. (2001). Acculturation and prejudice in Germany: Majority and minority perspectives. *Journal of Social Issues*, 57, 541–557.

## **Αναζητώντας Πατρίδα και Ταυτότητα. Παιδιά Σύρων προσφύγων στην Ελλάδα.**

*Κωνσταντίνου Ιωσήφ, Διδάκτωρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, [iossifk@gmail.com](mailto:iossifk@gmail.com)*

### **ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Τα τελευταία χρόνια, οι συνεχείς συγκρούσεις στη Συρία οδήγησαν εκατομμύρια ανθρώπων σε γείτονες χώρες, τον Λίβανο, την Ιορδανία, το Ιράκ, την Αίγυπτο, αλλά και στα σύνορα με την Τουρκία και την Ελλάδα έχοντας τελικό προορισμό την Ευρώπη. Η αυξανόμενη δυναμική των προσφυγικών ροών προς την Ελλάδα οδήγησε στη θέσπιση ενός νομικού πλαισίου για τη διαχείριση, προστασία και εγκατάσταση του πληθυσμού αυτού σε δομές φιλοξενίας. Παράλληλα, σχεδιάζεται η διαδικασία μετάβασης των παιδιών των προσφύγων από τα κέντρα φιλοξενίας σε μια σχολική κανονικότητα και η προσπάθεια επιτυχούς επανένταξή τους στη σχολική καθημερινότητα. Με δεδομένη την τεχνολογική εξέλιξη, έχει παρατηρηθεί ότι ένας μεγάλος αριθμός προσφύγων χρησιμοποιεί τα ψηφιακά μέσα για να έχει πρόσβαση στην πληροφόρηση, να οργανώνει τις επόμενες διαδρομές και να βρίσκεται σε επαφή με τις οικογένειες και τους φίλους τους. Συνεπώς, η ψηφιακή τεχνολογία έχει αλλάξει τόσο τον τρόπο με τον οποίο οι διαχωρισμένες οικογένειες διατηρούν σχέσεις από απόσταση, όσο και τον τρόπο που οι χρήστες/πρόσφυγες παρουσιάζουν τους εαυτούς τους στα μέλη της οικογένειάς τους και τους φίλους στην πατρίδα ή σε άλλες χώρες στην Ευρώπη, προκειμένου να μοιραστούν εμπειρίες, σχόλια και φωτογραφίες τους. Σε αυτά τα σύνθετα αλλά και διαρκώς μετασχηματιζόμενα συμφραζόμενα, το άρθρο επιχειρεί να θέσει ερωτήματα αναφορικά με την κατασκευή της ταυτότητας των παιδιών των προσφύγων, η οποία βρίσκεται σε μια συνεχή διαπραγματεύση.

### **ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ:**

Εκπαίδευση Προσφύγων μαθητών, Ψηφιακή τεχνολογία, Διαχωρισμένες οικογένειες

### **ΠΡΟΣΦΥΓΙΚΕΣ ΡΟΕΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΚΑΙ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ**

Το ξέσπασμα του εμφύλιου πολέμου από το 2011 και οι συνεχείς συγκρούσεις στη Συρία, μεταξύ των δυνάμεων του καθεστώτος και όσων αντιτίθενται, αλλά και η εμπλοκή των διεθνών δυνάμεων, έχουν αναγκάσει εκατομμύρια πολιτών να φύγουν βίαια από τη χώρα τους. Πολλοί έχουν οδηγηθεί κατά μήκος των συνόρων με την Τουρκία και την Ελλάδα με προορισμό την Ευρώπη· κάποιοι άλλοι έχουν καταφύγει σε γειτονικές χώρες, το Λίβανο, την Τουρκία, την Ιορδανία, το Ιράκ και την Αίγυπτο, ενώ μερικοί έχουν εκτοπιστεί στο εσωτερικό της χώρας. Στην Ελλάδα, ο συνολικός αριθμός των προσφύγων που φιλοξενείται στα Κέντρα Φιλοξενίας, αλλά και των παιδιών τους μεταβάλλεται, καθώς διαφοροποιείται καθημερινά η καταγραφή τους στους άτυπους ή/και οργανωμένους χώρους υποδοχής.<sup>20</sup>

Τα παιδιά των προσφύγων έχουν βιώσει την εμπειρία του πολέμου, του θανάτου αγαπημένων προσώπων και της πείνας, έχουν αισθανθεί τη βίαιη απομάκρυνση από τη χώρα τους, αλλά και την απόρριψη από ανθρώπους στο δρόμο για μια νέα ευκαιρία· έχουν παραμείνει εκτός σχολείου για διάστημα μεγαλύτερο των δύο χρόνων. Συγχρόνως, όπως αναφέρει το περιοδικό TIME, μόνο το 2016, περισσότερα από χίλια παιδιά προσφύγων έχουν γεννηθεί στα κέντρα φιλοξενίας ή σε άτυπους καταυλισμούς στην Ελλάδα.<sup>21</sup> Ένας περιορισμένος αριθμός των παιδιών αυτών ζουν με τις οικογένειες τους σε διαμερίσματα ή σε χώρους καταλήψεων, ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός των προσφύγων παραμένει στα Κέντρα Φιλοξενίας έχοντας ως

<sup>20</sup>Πρόσφατη αναφορά της UNICEF εκτιμά ότι ο αριθμός των παιδιών προσφύγων στην Ελλάδα είναι περίπου στις 20.300. Refugee and Migrant Children in Greece – by Region, UNICEF, 25 March 2017.

<sup>21</sup> <http://time.com/finding-home-stories/>



βασικό ζητούμενο τη μετεγκατάστασή τους σε άλλη χώρα. Σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον και παρά τις μεγάλες δυσκολίες γίνεται μια πρώτη προσπάθεια μετάβασης των παιδιών σε μια σταδιακή κανονικότητα σε ένα νέο προορισμό και ένταξής τους σε εκπαιδευτικές δράσεις, σε όλες τις χώρες όπου διαμένουν για μικρό ή μεγαλύτερο διάστημα. Όμως, η σχέση των προσφύγων με την τυπική εκπαίδευση είναι αμφίθυμη, είτε γιατί ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού δεν αποδέχεται την έστω και προσωρινή παραμονή τους στην Ελλάδα, είτε γιατί βρίσκεται σε μία ασταθή μεταβατική φάση προσαρμογής.<sup>22</sup> Έτσι, ενώ τα παιδιά αυτά προσπαθούν να κάνουν τα πρώτα τους βήματα σε ένα νέο σχολικό περιβάλλον, οι γονείς τους αντιμετωπίζουν ένα αβέβαιο μέλλον, αναζητώντας ένα 'σπίτι' σε έναν κόσμο που είναι όλο και περισσότερο εχθρικό προς τους πρόσφυγες.

Το άρθρο αυτό βασίζεται σε μια επιτόπια έρευνα σε δομές προσφύγων στην Αθήνα και τη Μυτιλήνη και συζητά θέματα σχετικά με τη διαμόρφωση της ταυτότητας των παιδιών, τα οποία είτε έγιναν πρόσφυγες στην παιδική τους ηλικία, είτε γεννήθηκαν πρόσφυγες στην Ελλάδα και διαμένουν στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, στις οργανωμένες αλλά και τις άτυπες δομές. Οι πρόσφυγες μαθητές, τόσο από τη Συρία, όσο και από άλλες χώρες, εξαιτίας της εμπόλεμης κατάστασης αλλά και των συνεχιζόμενων εμφύλιων συγκρούσεων στις χώρες τους μπορεί να απέχουν από την εκπαίδευσή τους για δύο ή τρία χρόνια. Έχοντας βιώσει τραυματικές εμπειρίες χάνοντας γονείς, συγγενείς και φίλους, δυσκολεύονται να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, να ακολουθήσουν την ηλικιακή τους ομάδα στο σχολείο, να προσαρμοστούν σε νέες συνθήκες και μερικές φορές διαφορετικό τρόπο διδασκαλίας, μακριά από τις δικές τους παραδόσεις. Κατά συνέπεια, η προσαρμογή και ένταξη των παιδιών αυτών και πάλι στο σχολικό περιβάλλον απαιτεί ιδιαίτερη προσοχή, καθώς οφείλουν να μάθουν τη νέα γλώσσα διδασκαλίας και να προσαρμοστούν σε νέα προγράμματα σπουδών, να καλύψουν τα κενά τόσο στις γνωστικές όσο και στις γλωσσικές δεξιότητες που αντιμετωπίζουν.

Έχοντας ως αφετηρία τα αρχικά ευρήματα μιας εθνογραφικής μελέτης αναφορικά με τον επαναπροσδιορισμό των οικογενειακών σχέσεων από απόσταση και το βαθμό ανα-διαμόρφωσής τους μέσα από τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών, το άρθρο αυτό επιχειρεί να μελετήσει την επίδραση αυτών των συμφραζόμενων στην ταυτότητα των μαθητών από τη Συρία, οι οποίοι σταδιακά εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον. Συνδυάζοντας κυρίως θεωρίες των πολιτισμικών σπουδών, των σπουδών επικοινωνίας, καθώς και της ψηφιακής ανθρωπολογίας, η εθνογραφική μελέτη στοχεύει κατά πρώτον να ερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο οι ψηφιακές τεχνολογίες και συγκεκριμένα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ως αναπόσπαστο τμήμα της καθημερινότητας, συμβάλλουν στη διατήρηση των σχέσεων ανάμεσα σε μέλη των οικογενειών προσφύγων και τη διαμόρφωση νέων εμπειριών σε απόσταση. Συγκεκριμένα, στοχεύει να διερευνήσει τους τρόπους με τους οποίους οι πρόσφυγες αντιμετωπίζουν τον παρατεταμένο χωρισμό από τις οικογένειές τους εκμεταλλευόμενοι την τεχνολογία και τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Viber, Whats App, Messenger, Skype) για να επικοινωνήσουν με τις «συνδεδεμένες» οικογένειες τους, τους συγγενείς και τους φίλους που έχουν παραμείνει στην πατρίδα ή είναι διασκορπισμένοι στην Ευρώπη, στοχεύει να μελετήσει τις αφηγήσεις, τα σχόλια και τις φωτογραφίες που ανεβάζουν οι πρόσφυγες με τον εαυτό τους ή τα παιδιά τους σε τόπους κοινωνικής δικτύωσης, σε μια προσπάθεια να διαμορφώσουν την οπτική απεικόνιση του εαυτού τους με βάση την ταυτότητα, αλλά και τις εμπειρίες που έχουν ζήσει. Ποια είναι όμως η θέση των παιδιών των προσφύγων σε αυτό το πλαίσιο; Πόσο διατηρούν ή/και ενισχύουν την ταυτότητα τους μέσα από την καθημερινή χρήση της ψηφιακής τεχνολογίας για να επικοινωνούν με τις διάσπαρτες οικογένειές τους, να πληροφορούνται για τη χώρα

<sup>22</sup> Βλ. αναλυτικά «Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων», Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, Απρίλιος 2017

τους και να καταναλώνουν ‘εθνικά’ προϊόντα επικοινωνίας; Πόσο από την άλλη πλευρά μπορούν να ενταχθούν στα νέα εκπαιδευτικά δεδομένα της χώρας υποδοχής;

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Η επιστημονική συζήτηση και έρευνα των τελευταίων χρόνων που εστιάζει στη λεγόμενη «προσφυγική κρίση στην Ευρώπη» έχει ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με θέματα όπως ο έλεγχος των συνόρων, οι πληθυσμιακές μετακινήσεις στον παγκόσμιο χάρτη, οι πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η αντίδραση των κρατών μελών αλλά και η στάση των διεθνών φορέων και οργανισμών. Ωστόσο, καθώς το πρόβλημα παραμένει, ερωτήματα σχετικά με την ένταξη των προσφύγων και των παιδιών τους στην κοινωνία, στην εκπαίδευση και την εργασία τους ζητούν άμεσα απάντηση.<sup>23</sup>

Κατά συνέπεια, καθώς οι προσφυγικές ροές συνεχίζονται αυξανόμενες και οι οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές που συντελούνται στις χώρες υποδοχής προσφύγων είναι μεγάλες και έντονες, οι διεθνείς οργανισμοί, οι φορείς και οι οργανώσεις έχουν στρέψει την προσοχή τους, τελευταία, στην εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων.<sup>24</sup> Πρόκειται για πολιτικές αντιμετώπισης ενός προβλήματος, το οποίο επηρεάζει τόσο το μέλλον των χωρών προέλευσης, όσο και των χωρών υποδοχής. Για τους λόγους αυτούς, τα τελευταία χρόνια, το δικαίωμα των παιδιών στην εκπαίδευση και πολύ περισσότερο των παιδιών των προσφύγων, ως βασικό ανθρώπινο δικαίωμα, έχει κατοχυρωθεί συνταγματικά τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς.<sup>25</sup> Χαρακτηριστικά, η κοινωνική ένταξη των μαθητών μέσα από την εκπαίδευση, η γνώση της γλώσσας του κράτους υποδοχής αλλά και της μητρικής γλώσσας αποτελούν ζητούμενα της νομικής προστασίας των αλλοδαπών, άρα και των προσφύγων μαθητών. Όπως έχει διαπιστωθεί από επίσημα στοιχεία της UNHCR, διεθνών οργανισμών και εθνικών στοιχείων, η Τουρκία, ο Λίβανος, η Γερμανία και η Ελλάδα αποτελούν τις χώρες εκείνες που για διαφορετικούς λόγους καλούνται να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα της εισροής προσφύγων και συνεπώς της σταδιακής ένταξης του μαθητικού πληθυσμού στο εκπαιδευτικό τους σύστημα.

Αναλυτικά, η Τουρκία, με ένα σημαντικό αριθμό προσφύγων από τη Συρία, έχει νομικά δεσμευτεί από το 2014 να παρέχει εκπαίδευση στα παιδιά προσφύγων ανεξάρτητα από το καθεστώς τους.<sup>26</sup> Σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο της χώρας (Temporary Protection Regulation), τα παιδιά των προσφύγων έχουν τη δυνατότητα εγγραφής στα δημόσια σχολεία και σε προσωρινά εκπαιδευτικά κέντρα, τόσο εντός όσο και εκτός των οργανωμένων κέντρων φιλοξενίας. Πρόκειται για ιδιωτικά κέντρα, τα οποία μετά από συμφωνία με την τουρκική κυβέρνηση και οικονομική τους ενίσχυση, προσφέρουν δωρεάν μαθήματα ή διατηρούν χαμηλές τιμές, τις οποίες

<sup>23</sup> Πριν ξέσπασε ο πόλεμος στη Συρία, το ποσοστό συμμετοχής στο δημοτικό σχολείο ήταν 99%, για το γυμνάσιο το ποσοστό ήταν 82%. Η συμμετοχή ήταν ίση για τους άνδρες και τις γυναίκες. Σήμερα, σύμφωνα με την UNICEF, περίπου 3 εκατομμύρια παιδιά, εντός και εκτός της Συρίας, δεν μπορούν να πάνε στο σχολείο.

<sup>24</sup> Πρόκειται για την Ευρωπαϊκή Ένωση (European Union – EU), την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών για τους Πρόσφυγες (United Nations High Commissioner for Refugees – UNHCR), το Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (International Organization for Migration – IOM), την Unicef και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (ΜΚΟ).

<sup>25</sup> Στην Ελλάδα έχουν θεσπιστεί οι ακόλουθοι σχετικοί νόμοι: Ν. 2101/1992 (Α' 192), με τον οποίο κυρώθηκε η «Διεθνής Σύμβασης του ΟΗΕ για τα Δικαιώματα του παιδιού», Ν. 2413/1996 (Α' 124) «Οργάνωση και Λειτουργία Σχολείων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», Ν. 4415/2016 (ΦΕΚ Α 159) «Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις», Φ.180647/ΓΔ4 (Β 3502/2016) «Ίδρυση, οργάνωση, λειτουργία, συντονισμός και πρόγραμμα εκπαίδευσης των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), κριτήρια και διαδικασία στελέχωσης των εν λόγω δομών».

<sup>26</sup> Σύμφωνα με έκθεση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (2015), από τον Οκτώβριο του 2015 περισσότεροι από 1,9 εκατομμύρια Σύριοι αιτούντες άσυλο/μετανάστες καταγράφηκαν στην Τουρκία, από τους οποίους σχεδόν 1,7 εκατομμύρια κατοικούν έξω από τα κέντρα φιλοξενίας προσφύγων. Τα παιδιά ηλικίας 5 έως 17 ετών αποτελούν περίπου 780.000 άτομα σε αυτόν τον πληθυσμό.

ωστόσο λίγοι Σύριοι πρόσφυγες είναι σε θέση να πληρώσουν. Τα προσωρινά αυτά εκπαιδευτικά κέντρα, λίγα σε αριθμό για την κάλυψη των αναγκών, ακολουθούν προγράμματα σπουδών στα αραβικά, όμοια με τα σχολεία στη Συρία, καθώς προετοιμάζονται σε συνεργασία με το Υπουργείο Παιδείας της προσωρινής κυβέρνησης της Συρίας (Human Rights Watch, 2015). Ωστόσο, δεν είναι ακόμα σαφές πώς οι μαθητές αυτοί θα ενταχθούν στο τουρκικό εκπαιδευτικό σύστημα για να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους. Αυτό αποτελεί σαφή ένδειξη ότι η Τουρκία δεν επιθυμεί να δει τους πρόσφυγες και τα παιδιά τους ως μακροχρόνιους κατοίκους, που θα έχουν τη δυνατότητα να οικοδομήσουν ένα μέλλον στη χώρα.

Από την άλλη πλευρά, ο Λίβανος, η χώρα με το μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων από τη Συρία, σε μια προσπάθεια να προσφέρει βοήθεια, έχει συμφωνήσει με μνημόνιο για τη εγγραφή και ένταξη των μαθητών στα σχολεία της χώρας, ανεξάρτητα από το νομικό τους καθεστώς, και την απαλλαγή τους από τα σχολικά τέλη και το κόστος των βιβλίων. Παρά τη γενναιοδωρή κίνηση της κυβέρνησης, υπάρχουν πολλά εμπόδια που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Αρχικά, η πληθώρα των μαθητών και ο περιορισμένος σχολικός χώρος οδήγησε στην πραγματοποίηση μιας δεύτερης βάρδιας σχολικής φοίτησης το απόγευμα. Ακόμα, σημαντικές δυσκολίες διαπιστώθηκαν στην εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών και στη διδασκαλία της γλώσσας. Αναλυτικά, τα προγράμματα σπουδών στο Λίβανο, πιο απαιτητικά από τα αντίστοιχα της Συρίας, διδάσκονται τόσο στα αραβικά, όσο και στα γαλλικά και τα αγγλικά, καθώς αποτελούν επίσης επίσημες γλώσσες διδασκαλίας, σε αντίθεση με τη Συρία, όπου η διδασκαλία γίνεται αποκλειστικά στα αραβικά (El Masri, Harvey & Garwood, 2013). Έτσι, σύμφωνα με συγκριτικές έρευνες στην Τουρκία, την Ιορδανία και το Λίβανο, χώρες υποδοχής προσφύγων από τη Συρία (Culbertson & Constant, 2015), διαπιστώθηκε ότι η έλλειψη σχολικού χώρου, οι δυσκολίες στη γλώσσα και τα προγράμματα σπουδών, η μεταφορά των μαθητών από τα κέντρα φιλοξενίας στα σχολεία, οι οικονομικές δυσκολίες των οικογενειών, και, κατά συνέπεια, η παιδική εργασία αποτελούν παράγοντες που εμποδίζουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαίδευση.<sup>27</sup>

Συγχρόνως, στη Γερμανία, χώρα προορισμού για τις οικογένειες προσφύγων, τα παιδιά πριν ενταχθούν σε κανονικές τάξεις παρακολουθούν μαθήματα προετοιμασίας για ένα ή δύο χρόνια σε «τάξεις γέφυρες» στα κέντρα φιλοξενίας. Αργότερα, αν συνεχίζουν να δυσκολεύονται στη γλώσσα, παρακολουθούν ενισχυτικά μαθήματα γερμανικών, ώστε να ενσωματωθούν στις κανονικές τάξεις, ενώ το μάθημα της μουσικής, των τεχνικών και της γυμναστικής γίνονται από κοινού με τους άλλους μαθητές.<sup>28</sup> Γενικότερα, το εκπαιδευτικό σύστημα στη Γερμανία δίνει μεγάλη έμφαση στην προώθηση της γλώσσας και στοχεύει στην άμεση μετάβαση των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ωστόσο, εξαιτίας των δυσκολιών στη γερμανική γλώσσα, της έλλειψης εμπειρίας στο εκπαιδευτικό σύστημα και των χαμηλών βαθμών, οι περισσότεροι πρόσφυγες μαθητές παρακολουθούν κυρίως επαγγελματικές σχολές (Niemeyer, 2014· Bendel, 2014).

Στην Ελλάδα, ο αριθμός των παιδιών των προσφύγων από τη Συρία δεν μπορεί να οριστεί με απόλυτη ακρίβεια, καθώς βρίσκονται σε διαρκή κίνηση,

<sup>27</sup> Ενδεικτικά, στο Λίβανο, την Τουρκία, την Ιορδανία, το ποσοστό των παιδιών προσφύγων από τη Συρία που βρίσκεται εκτός σχολείου κυμαίνεται από 48% έως 78%. Οι λόγοι που αναφέρονται είναι οικονομικοί και κοινωνικοί, ο στιγματισμός, αλλά και η έλλειψη χρηματοδότησης και υποδομών. (Βλ. ενδεικτικά: «Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων» - Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ, Απρίλιος 2017 σελ.:43).

<sup>28</sup> Στη Γερμανία, ο αριθμός παιδιών προσφύγων τα τελευταία δύο χρόνια ήταν συντριπτικός και η προσπάθεια για την αντιμετώπιση του προβλήματος τεράστια. Στο Αμβούργο, για παράδειγμα, περίπου 400 μικρά παιδιά ανά μήνα έπρεπε να τοποθετηθούν στην εκπαίδευση μέχρι το καλοκαίρι του 2015. Κάθε μήνα και στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης χρειάστηκε να προστεθούν τέσσερις έως πέντε νέες τάξεις μόνο στο Αμβούργο. Σε περίπου ένα χρόνο χρειάστηκε να προσληφθούν 143 νέοι δάσκαλοι για να διδάξουν τα παιδιά σε αυτές τις νέες επαγγελματικές τάξεις (Cruel et al., 2016).

προσδοκώντας να μεταβούν σε κάποια άλλη Ευρωπαϊκή χώρα.<sup>29</sup> Αρχικά, οι πρόσφυγες που καταφθάνουν από την Τουρκία μέσω των νησιών του Ανατολικού Αιγαίου μετακινούνται από τις άτυπες δομές και τα νησιά προς τα Κέντρα Φιλοξενίας προσφύγων της ενδοχώρας. Στη συνέχεια, από τα κέντρα αυτά μεταφέρονται σε διαμερίσματα και ξενοδοχεία ή προωθούνται προς τις χώρες της Ευρώπης με στόχο την επανένωση της οικογένειας. Αυτή η κινητικότητα και η συνεχής μεταβολή του προσφυγικού πληθυσμού δυσχεραίνει μέχρι σήμερα τη δυνατότητα εκτίμησης του μαθητικού πληθυσμού που θα ενταχθεί στις εκπαιδευτικές δομές και, κατά συνέπεια, το σχεδιασμό και την υλοποίηση σχετικού προγράμματος. Ωστόσο, παρά τις συνεχείς μετακινήσεις των οικογενειών σε διαφορετικά κέντρα φιλοξενίας, τη μακροχρόνια απομάκρυνση των περισσότερων παιδιών από τη σχολική εκπαίδευση και τις δυσκολίες στην ελληνική γλώσσα, ήδη από το 2016 σχεδιάστηκε η σταδιακή τους ένταξη στα σχολεία μετά από ένα μεταβατικό, «προ-ενταξιακό» διάστημα. Επομένως, παρά τις δυσκολίες και τις έντονες αντιδράσεις από τις τοπικές κοινωνίες και του συλλόγου γονέων, εφαρμόστηκε η λειτουργία των Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ) εντός των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές που ζούσαν μαζικά σε οργανωμένα κέντρα ή σε δομές φιλοξενίας. Σύμφωνα με το πόρισμα της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017 ιδρύθηκαν και λειτούργησαν 107 ΔΥΕΠ σε αντίστοιχα σχολεία, σε επτά από τις δεκατρείς εκπαιδευτικές περιφέρειες, ενώ για τη σχολική χρονιά 2018-2019 προβλέπεται να λειτουργήσουν 137 ΔΥΕΠ σε όλη την Ελλάδα. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, οι μαθητές φοιτούν το απόγευμα σε προ-ενταξιακά τμήματα σε σχολεία εκτός των κέντρων φιλοξενίας, ενώ ήδη αρκετά παιδιά πρόσφυγες σε Αθήνα και Θεσσαλονίκη που ζουν στον αστικό ιστό παρακολουθούν το κανονικό σχολείο. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να βιώσουν τη ρουτίνα του καθημερινού προγράμματος, να αποκτήσουν μία κανονικότητα, και κατά συνέπεια, να προσαρμοστούν σε δομές εκπαίδευσης με κανόνες και απαιτήσεις χωρίς υπερβολική πίεση.

Σε μια προσπάθεια ομαλής ένταξης των μαθητών αυτών στη νέα πραγματικότητα, τίθενται εκπαιδευτικοί στόχοι, δίνοντας προτεραιότητα στο αίσθημα της ασφάλειας και της αποδοχής. Έτσι, η σταδιακή προσαρμογή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και το θεσμό του σχολείου στοχεύει στην απόκτηση γνώσεων. Αρχικά, προτάθηκε η διδασκαλία μαθημάτων ελληνικής γλώσσας, μαθηματικών, αγγλικών και πληροφορικής. Η επιλογή των μαθημάτων αυτών έγινε προκειμένου να αποκτήσουν τα παιδιά τα βασικά εφόδια για μία όσο το δυνατόν πιο ομαλή προσαρμογή, είτε συνεχίσουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είτε φοιτήσουν σε σχολεία άλλης ευρωπαϊκής χώρας.

Ωστόσο, οι συνεχείς μετακινήσεις των οικογενειών τους σε διαφορετικά κέντρα φιλοξενίας, καθώς και η πιθανότητα μετεγκατάστασής τους σε άλλη χώρα οδηγεί στη διακοπή της φοίτησης των μαθητών. Έτσι, σύμφωνα με το πόρισμα της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων (2017: 51), η προοπτική παραμονής ή αναχώρησής τους από την Ελλάδα αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την εκπαίδευση των μαθητών. Χαρακτηριστικά, η μεγαλύτερη διαρροή και ασυνέχεια της φοίτησης παρατηρείται στους αραβόφωνους μαθητές, κυρίως στους Σύριους, οι οποίοι προσβλέπουν στη μετεγκατάστασή σε άλλη χώρα. Τέλος, με δεδομένη την προσωρινή παραμονή τους στην Ελλάδα, αποδίδουν μικρή χρησιμότητα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, αφού δεν θα μπορέσουν να τη χρησιμοποιήσουν στη χώρα που θέλουν να εγκατασταθούν, ενώ εμφανίζονται

<sup>29</sup> Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία του Διεθνούς Οργανισμού Μετανάστευσης (*International Organization for Migration*), η πλειονότητα των παιδιών που παρακολουθεί το ελληνικό σχολείο τη χρονιά 2017-2018 κατάγεται από τη Συρία (35%), ενώ ακολουθούν οι μαθητές από το Ιράκ (31%) και το Αφγανιστάν (25%). Πηγή: <https://greece.iom.int/>

περισσότερο δεκτικοί σε μαθήματα αγγλικών ή γερμανικών που οργανώνονται από ΜΚΟ ή άλλους φορείς.

## ΨΗΦΙΑΚΗ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΦΥΓΕΣ

Τα τελευταία χρόνια, έχει παρατηρηθεί ότι η αύξηση της μετανάστευσης και των προσφυγικών ροών παγκόσμια συμπίπτει με την εξέλιξη της ψηφιακής τεχνολογίας και των εφαρμογών που συντείνουν στη διαμεσολαβημένη επικοινωνία. Έτσι, στις συνεχώς μεταβαλλόμενες συνθήκες στους νέους προορισμούς, οι πρόσφυγες και οι οικογένειές τους χρησιμοποιούν τις εφαρμογές που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία για να έχουν πρόσβαση στην πληροφορία, να προγραμματίσουν τις μελλοντικές τους διαδρομές, να συνομιλήσουν με άλλους που έκαναν το ίδιο ταξίδι πριν από αυτούς, να επικοινωνήσουν με τους ντόπιους, τους εθελοντές και τους υπαλλήλους στα κέντρα φιλοξενίας σε κάθε χώρα μέσω της υπηρεσίας μετάφρασης της Google και να βρίσκονται σε επαφή με τους συγγενείς τους και τους φίλους πίσω στην πατρίδα ή σε άλλες χώρες της Ευρώπης (Urry, 2012· Gillespie et al., 2016). Ταυτόχρονα, να ακούν τη μουσική από τη χώρα τους από το YouTube και να καταναλώνουν εθνικά προϊόντα επικοινωνίας. Αναλυτικά, η ευρεία χρήση των smartphone, σε συνδυασμό με τη αυξανόμενη εφαρμογή των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, τα οποία διευκολύνουν την επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο με τους απομακρυσμένους φίλους, το σχηματισμό ενός δικτύου προσωπικών ψηφιακών διασυνδέσεων και τη δημοσίευση προσωπικών πληροφοριών, ενδιαφερόντων, σχολίων, αφηγήσεων και φωτογραφιών, συμβάλλει κατά κάποιο τρόπο στον επαναπροσδιορισμό της παραμονής των προσφύγων στα νέα περιβάλλοντα. Η τεχνολογία των Smartphone, δίνοντας άμεσα τη δυνατότητα καταγραφής, ανταλλαγής και προβολής εικόνων, κειμένων και βίντεο, έχει αλλάξει τις πρακτικές, τις συνήθειες και τον τρόπο πρόσβασης στα κοινωνικά μέσα, διαμορφώνοντας μια διαφορετική καθημερινότητα για τους πρόσφυγες (Tinkler, 2008· Madianou, 2014). Οι περισσότεροι πρόσφυγες, οι οποίοι έχουν εκτοπιστεί με τη βία από τη χώρα τους και ζουν σε δύσκολες συνθήκες σε χώρες διέλευσης, σε ζώνες συγκρούσεων και σε κέντρα φιλοξενίας συνηθίζουν να χρησιμοποιούν την τεχνολογία των Smartphone, καθώς προσφέρει ένα αίσθημα ασφάλειας, ενώ ταυτόχρονα μειώνει το αίσθημα της μοναξιάς (Lim, 2009). Χαρακτηριστικά, αρκετοί πρόσφυγες περιγράφουν τις εμπειρίες της αναγκαστικής τους μετακίνησης και τους δεσμούς που διατηρούν με τις οικογένειές τους, τονίζοντας ότι «η απώλεια διασύνδεσης και επικοινωνίας [μαζί τους] είναι θάνατος» (όπ. π.: 1038).

Αναλυτικότερα, έχει διαπιστωθεί ότι οι πρόσφυγες χρησιμοποιούν τα κοινωνικά δίκτυα, τόσο για να διατηρήσουν τις οικογενειακές και φιλικές σχέσεις με τους ‘απομακρυσμένους άλλους’, όσο και για να παράγουν, ανταλλάσσουν και αποθηκεύουν τις προσωπικές τους φωτογραφίες από κάθε σημείο του ταξιδιού τους και από τη διαμονή τους στα κέντρα φιλοξενίας στις χώρες διέλευσης. Η αποθήκευση των προσωπικών φωτογραφιών και κυρίως αυτών που συνδέονται με σημαντικά γεγονότα και επιτεύγματα ζωής υπογραμμίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι χρήστες επιθυμούν να θυμούνται τη ζωή τους (Holland, 1997). Με τον τρόπο αυτό διαμορφώνουν μια σειρά από αναμνήσεις, οι οποίες παρουσιάζουν και αναπαράγουν τις εμπειρίες της ζωής τους. Η Marianne Hirsch (1997: xi), προσπαθώντας να συνδέσει τις οπτικές αυτές απεικονίσεις με εμπειρίες «οι οποίες διαμορφώνονται σε εξορία, μετανάστευση και μετεγκατάσταση [...], όπου οι συγγενείς διασκορπίζονται και οι σχέσεις θρυμματίζονται», τονίζει ότι «οι φωτογραφίες αυτές παρέχουν, ίσως ακόμη περισσότερο από ό,τι συνήθως, κάποια ψευδαίσθηση της συνέχειας στο χρόνο και το χώρο».

Ομοίως οι Σύριοι πρόσφυγες, στα κέντρα φιλοξενίας, φωτογραφίζουν και δημοσιεύουν φωτογραφίες ή/και οπτικές απεικονίσεις σημαντικών προσωπικών στιγμών στο προφίλ τους στο Facebook ή/και τις μοιράζονται με μέλη της

οικογένειάς τους μέσω Viber, Messenger και WhatsApp σε μια προσπάθεια διατήρησης και ενίσχυσης της επικοινωνίας μαζί τους. Με τον τρόπο αυτό, οι Σύριοι πρόσφυγες ανταποκρίνονται στην απουσία και χρησιμοποιούν τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας για να κατασκευάσουν μια «φανταστική οικογένεια» σε απόσταση, συμβάλλοντας έτσι στη διατήρηση της αίσθησης της οικογενειακής ζωής στο πλαίσιο ενός συνεχιζόμενου χωρισμού. «*Συνήθως χρησιμοποιώ εφαρμογές όπως WhatsApp, Viber και Messenger για να επικοινωνώ με τη θεία μου, τον αδελφό μου στην Ευρώπη και την οικογένειά μου στο σπίτι [...]. Δεν έχω κανέναν εδώ. Είναι σαν να είμαι μαζί τους. Σύντομα θα πάω να τους βρω*», ανέφερε ο Ομάρ, 25χρονος Σύριος πρόσφυγας, τονίζοντας τη σημασία της ψηφιακής επικοινωνίας σε αυτή τη δύσκολη στιγμή της ζωής τους. Δεν αποτελεί έκπληξη το γεγονός ότι οι πρόσφυγες στην Ελλάδα αισθάνονται περισσότερο σίγουροι και ασφαλείς τώρα που μπορούν να μιλούν με τις οικογένειές τους, να μοιράζονται τις φωτογραφίες τους και να σχολιάζουν τις εμπειρίες τους. «*Αποθηκεύω τις φωτογραφίες που μου στέλνουν. Τις βλέπω όταν νιώθω μόνος μου [...]* με κρατούν κοντά σε αυτούς. Είναι ένας τρόπος επαφής με το σπίτι μου», ανέφερε ο Σάιντ, ένας 34χρονος πρόσφυγας. Όμως, οι πρόσφυγες έχουν τη δυνατότητα να επιλέγουν τις φωτογραφίες που μοιράζονται με τους απομακρυσμένους άλλους σε αυτά τα διαμεσολαβημένα περιβάλλοντα προκειμένου να προβάλλουν την πληροφορία που επιθυμούν και να δημιουργήσουν μια ελεγχόμενη παρουσίαση του εαυτού. Χαρακτηριστικά, η Σαμίρα, νεαρή μητέρα η οποία γέννησε το γιό της στο δρόμο προς την Ελλάδα, τόνισε ότι μοιράζεται τις φωτογραφίες του νεογέννητου παιδιού της μέσω Viber με τα μέλη της οικογένειάς της πίσω στη χώρα της, χωρίς, ωστόσο, να στέλνει φωτογραφίες από τον καταυλισμό. «*Στέλνω αυτές τις φωτογραφίες του γιου μου, τίποτα άλλο. Κανείς δεν θα ήταν ευτυχισμένος σε αυτή την κατάσταση*» ανέφερε, περιγράφοντας τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει.

## ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΥΠΟ ΔΙΑΠΡΑΓΜΑΤΕΥΣΗ

Σύγχρονοι μελετητές από διαφορετικούς κλάδους συμφωνούν ότι οι ταυτότητες είναι μεταβαλλόμενες, προσαρμόσιμες και σε μια διαρκή διαδικασία ατομικής επιλογής και διαπραγμάτευσης σε κάθε συμφραζόμενο (Bhabha, 1994· Robins, 1991· Hall, 1990). Έτσι, τα δρώντα υποκείμενα επιτελούν ένα σύνολο πρακτικών για να προσδιορίσουν και να επαναδιαπραγματευθούν τις ταυτότητές τους, καθώς αυτές δεν είναι δεδομένες και στατικές, αλλά βρίσκονται σε συνεχή διαπραγμάτευση και ανακατασκευή.

Η διαμόρφωση της ταυτότητας των προσφύγων, και κυρίως των προσφύγων μαθητών δεν είναι μόνο θέμα ατομικών επιλογών, αλλά μια διαδικασία διαπραγματεύσεων σε σύνθετα διαμεσολαβημένα πλαίσια. Από τη μια πλευρά, οι χρήστες παρουσιάζουν, καθιερώνουν και διαπραγματεύονται την ταυτότητά τους στα κοινωνικά δίκτυα, μέσα από τα επιλογές και τις προτιμήσεις τους (Liu, 2007), από την ομάδα φίλων και γνωστών (Donath & Boyd, 2004), μέσω των προσωπικών φωτογραφιών που μοιράζονται ή μέσω των φωτογραφιών που έχουν επισημανθεί από τους φίλους τους (Boyd, 2004· Donath, 2007). Η χρήση των κοινωνικών δικτύων, όπως και η κατανάλωση των προϊόντων επικοινωνίας, αποτελεί μια δημιουργική διεργασία, μια «δραστηριότητα» κατά την οποία τα άτομα αλληλεπιδρούν μεταξύ τους διαδικτυακά, ικανοποιούν ανάγκες και επιθυμίες, συγκαλύπτουν ανασφάλειες επιδεικνύουν την κοινωνική τους δύναμη και επιτυχία και διαμορφώνουν ταυτότητες (Miller, 1995· Campbell, 1995).

Από την άλλη, οι πρόσφυγες μαθητές βρίσκονται σε μια συνεχή αλληλεπίδραση με τους δασκάλους τους και τους άλλους μαθητές στο νέο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται. Αναλυτικά, οι πρόσφυγες μαθητές στην Ελλάδα κατά την παραμονή τους στα κέντρα φιλοξενίας, παρακολουθούν αρχικά ένα ανοιχτό και ευέλικτο αναλυτικό πρόγραμμα, το οποίο όμως δίνει έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας υποδοχής. Όμως, αφού διαπιστωθούν οι ανάγκες τους

και επιβεβαιωθούν οι προοπτικές παραμονής στην Ελλάδα ή αναχώρησης σε άλλη χώρα, ολοένα και περισσότεροι μαθητές θα προσπαθήσουν να ενταχθούν σε «κανονικές τάξεις» με παράλληλη ενισχυτική διδασκαλία των ελληνικών.<sup>30</sup> Με άλλα λόγια, οι μαθητές αυτοί «εντάσσονται» σταδιακά στο εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο καλείται να είναι ευέλικτο, να αναγνωρίζει τη διαφορετικότητα, τις ποικίλες πολιτισμικές αναφορές και τις διαφορετικές ανάγκες, παραμένει βέβαια, κατά την άποψή μου, έντονα ελληνοκεντρικό.

Κατά συνέπεια, λοιπόν, τα παιδιά των προσφύγων διαπραγματεύονται το παρελθόν τους μέσα από τη συχνή επικοινωνία με τις οικογένειές τους, ώστε να αντιμετωπίσουν το παρόν και να σχεδιάσουν το μέλλον. Στην περίπτωση της χρήσης των κοινωνικών δικτύων, γίνεται κατανοητό ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες επικοινωνίας δεν «καθορίζουν» τις ταυτότητες του κοινού, των χρηστών, αλλά καθιστούν δυνατή τη συνεχή «μετακίνησή» τους από τον ένα χώρο-χρόνο στον άλλον. Οι Σύριοι πρόσφυγες και τα παιδιά τους χρησιμοποιούν εκούσια ή ακούσια τις ψηφιακές τεχνολογίες, δημοσιεύοντας προσωπικές φωτογραφίες της καθημερινότητάς τους, απεικονίζοντας τους εαυτούς τους ή/και τα παιδιά τους, είτε οι ίδιοι είναι φωτογράφοι και υποκείμενα των φωτογραφιών τους (selfies), είτε επισημαίνουν (tag) τα παιδιά τους ή/και συγγενείς τους. Με τον τρόπο αυτό επαναπροσδιορίζουν τις οικογενειακές σχέσεις από απόσταση, κατασκευάζοντας μια «φανταστική οικογένεια» η οποία χρησιμεύει για να διατηρηθεί η αίσθηση της οικογενειακής ζωής στο νέο προορισμό. Παράλληλα, τα παιδιά τους παρακολουθούν τις τάξεις στις Δομές Υποστήριξης της Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ), προετοιμάζονται για την ένταξή τους σε «κανονικές τάξεις» και κατά συνέπεια, κατασκευάζουν σύνθετες ή «υβριδικές» ταυτότητες, όπως τις εννοεί ο Homi Bhabha (1994:28), ως αλλαγές ή μεταμορφώσεις που γίνονται «στην αναδιάρθρωση ή τη μετάφραση, ούτε του ενός ούτε του 'άλλου', αλλά κάποιου άλλου πέραν αυτών, ο οποίος ανταγωνίζεται τους όρους και την επικράτεια αμφότερων».

Σε αυτό το μεταβαλλόμενο πλαίσιο, τα παιδιά των προσφύγων βιώνουν πρωτόγνωρες εμπειρίες, γνωρίζοντας ότι κατά πάσα πιθανότητα δεν θα δουν σύντομα την πατρίδα των γονιών τους. Από την άλλη πλευρά, δεν γνωρίζουν ούτε τη χώρα υποδοχής. Κατά συνέπεια, αναγκάζονται να ισορροπούν μεταξύ δύο κόσμων. Τίθενται, λοιπόν, αρκετά ερωτήματα αναφορικά με τη διασύνδεση των παιδιών των προσφύγων με τους απομακρυσμένους άλλους μέσα από τις εφαρμογές κοινωνικής δικτύωσης, σε μια προσπάθεια διατήρησης των σχέσεων σε απόσταση, την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και την κατασκευή της ταυτότητάς τους. Αυτή είναι μια συζήτηση που μόλις έχει ξεκινήσει. Υπάρχουν ακόμη πολλά που πρέπει να παρατηρηθούν στην επιτόπια έρευνα και ακόμα περισσότερα να συζητηθούν σχετικά με τις προσφυγικές ροές, τη θέση των παιδιών προσφύγων στους νέους προορισμούς και τις σχέσεις σε απόσταση.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Bendel, P. (2014). Coordinating immigrant integration in Germany. *Migration Policy Institute Europe*.

<sup>30</sup>Η εκπαίδευση των παιδιών των προσφύγων και η ομαλή ένταξή τους σε σχολικές δομές αποτέλεσε προτεραιότητα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων ήδη από το σχολικό έτος 2016-2017. Σύμφωνα με το πόρισμα της Επιστημονικής Επιτροπής για τη στήριξη των παιδιών των προσφύγων, από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Μάρτιο 2017, τα παιδιά ηλικίας 4-15 (στα οποία απευθύνεται η υποχρεωτική εκπαίδευση, προσχολική και σχολική) ήταν περίπου 8.000-8.500. Κατά το σχολικό έτος 2017-2018, κύριος στόχος υπήρξε η ένταξη όλων των παιδιών στο σχολείο, με ιδιαίτερη έμφαση στην αρμονική μετάβαση των περισσότερων παιδιών στην πρωινή ζώνη. Σύμφωνα με τα ετήσια συγκεντρωτικά στοιχεία για τους εγγεγραμμένους πρόσφυγες μαθητές του σχολικού έτους 2017-2018 (στοιχεία από το πληροφοριακό σύστημα myschool, Μάιος 2018) σε Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (ΔΥΕΠ) φοίτησαν 2.026 μαθητές, σε Τάξεις Υποδοχής 5.291, ενώ σε σχολικές μονάδες χωρίς Τάξεις Υποδοχής περίπου 700 μαθητές.

- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Boyd, D. (2014). *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*, Yale University Press.
- Boyd, D. and Ellison, N. (2007). Social network sites: Definition, history, and scholarship. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13 (1).
- Campbell, C. (1995). The Sociology of Consumption, in Daniel Miller (eds.). *Acknowledging Consumption: A Review of New Studies*. London: Routledge.
- Culbertson S. & Constant L. (2015). *Education of Syrian Refugee Children: Managing the Crisis in Turkey, Lebanon and Jordan*. Rand.
- Donath, J. (2007). Signals in social supernets. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- Donath, J. & Boyd, D. (2004). Public displays of connection. *BT Technology Journal*, 22(4), 71.
- El Masri, R., Harvey, C. & Garwood, R. (2013). *Shifting Sands, Changing gender roles among refugees in Lebanon*. Oxford: Oxfam.
- Gillespie, M. et al. (2016). *Mapping Refugee Media Journeys: Smartphones and Social Media Networks*. The Open University/ France Medias Monde [online] Available at: <http://www.open.ac.uk/ccig/sites/www.open.ac.uk.ccig/files/>
- Hall, S. (1990). Cultural Identity and Diaspora, in Jonathan Rutherford (eds). *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence & Wishart.
- Holland, P. (1997). 'Sweet it is to scan...': Personal photographs and popular photography, in L. Wells (eds), *Photography: A critical introduction*. London: Routledge.
- Human Rights Watch (2015) "When I Picture My Future, I See Nothing" Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Turkey.
- Hirsch, M. (1997). *Family Frames: Photography, Narratives and Postmemory*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lim, S. L. (2009). "Loss of connections is death": transnational family ties among Sudanese refugee families resettling the United States', *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 40 (6), 1028–40.
- Liu, H. (2007). Social network profiles as taste performances. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1).
- Madianou, M. (2014). Smartphones as polymedia. *Journal of Computer-Mediated Communication* 19: 667-680.
- Madianou, M. and Miller, D. (2012). *Migration and new media: Transnational families and polymedia*. London: Routledge.
- Merkens, H. (2007). Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η Αποτυχία μιας πρόκλησης. *Επιστήμη και Κοινωνία* Τεύχος 17-18/2007.
- Miller, D. (1995). Consumption Studies in Anthropology, in D. Miller (eds), *Acknowledging Consumption: A Review of New Studies*. London: Routledge.



Niemeyer, M. (2014). *The cultural and social capital of unaccompanied refugee minors*. Stockholm: Stockholm University Master thesis.

Robins, K. (1991). Tradition and Translation: National Culture in its Context. In J. Corner and S. Harvey (eds), *Enterprise and Heritage: Crosscurrents of National Culture*. London: Routledge.

Tinkler, P. (2008). A fragmented picture: reflections on the photographic practices of young people. *Visual Studies*, 23 (3), 255-266.

Urry, J., (2012). Social networks, mobile lives and social inequalities. *Journal of Transport Geography* 21, 24–30.

ΥΠ.Π.Ε.Θ./Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017) *Το έργο της εκπαίδευσης των Προσφύγων*. Αθήνα. Ανακτήθηκε από:  
<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017>

# **ΚΕΙΜΕΝΟ ΣΤΡΟΓΓΥΛΗΣ ΤΡΑΠΕΖΑΣ**

**Δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου για την ένταξη: η  
προσέγγιση της σύνολης κοινότητας.  
Στρογγυλό τραπέζι**

*Ζαμπέτα Εύη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, [ezambeta@ecd.uoa.gr](mailto:ezambeta@ecd.uoa.gr)  
Ασκούνη Νέλλη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, [naskouni@ecd.uoa.gr](mailto:naskouni@ecd.uoa.gr)  
Ανδρούσου Αλεξάνδρα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, [alandr@ecd.uoa.gr](mailto:alandr@ecd.uoa.gr)  
Λεοντσίνη Μαίρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ, [mleontsini@ecd.uoa.gr](mailto:mleontsini@ecd.uoa.gr)  
Λαγοπούλου Βίκη, (Μ.Α.) Εκπαιδευτικός, ερευνήτρια ΕΚΠΑ  
Παπαδάκου Γιούλη, (Μ.Α.) Ερευνήτρια ΕΚΠΑ  
Παπαδόπουλος Χάρης, (Δρ.) Σχολικός Σύμβουλος Π.Ε.*

**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα στις σύγχρονες σύνθετες και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες είναι η δημοκρατική διακυβέρνηση και νομιμοποίηση της πολιτικής. Οι εκπαιδευτικοί θεσμοί αποτελούν ένα πεδίο στο οποίο κατεξοχήν εκφράζονται κοινωνικές στρατηγικές, συχνά αντικρουόμενες μεταξύ τους, με στόχο την άσκηση εξουσίας, την κυριαρχία, τον έλεγχο της εκπαίδευσης ή τον αποκλεισμό συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων. Η πρόσβαση στα συλλογικά αγαθά, όπως η εκπαίδευση, και η διαχείρισή τους, ιδιαίτερα σε συνθήκες σύγκρουσης και κρίσης, αναδεικνύει τη συγκρότηση της συναίνεσης ως θεμελιώδες αίτημα δημοκρατίας και κοινωνική πρόκληση. Το πρόγραμμα «Democratic school governance for inclusion: a whole community approach» (Zambeta et al., 2017) εντάσσεται στις πρωτοβουλίες του Συμβουλίου της Ευρώπης σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση για την προώθηση του Χάρτη για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα στην Εκπαίδευση (Recommendation CM/Rec (2017)). Το πρόγραμμα αυτό μελέτησε ζητήματα ένταξης και αποκλεισμού στην εκπαίδευση που συνδέονται με τις διαδικασίες διακυβέρνησης που επιτελούνται στο επίπεδο του σχολείου. Το κοινό ΠΜΣ του ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ και του UCL Institute of Education «Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα» είχε την ευθύνη του σχεδιασμού και τον επιστημονικό συντονισμό του προγράμματος το οποίο υλοποιήθηκε σε έξι Ευρωπαϊκές χώρες (Βουλγαρία, Ελλάδα, Μοντενέγκρο, Ουγγαρία, Πολωνία και Ρουμανία).

Σκοπός του προγράμματος ήταν η προώθηση των αξιών της δημοκρατικής διακυβέρνησης στο πλαίσιο του σχολείου με στόχο την ευαισθητοποίηση και εμπλοκή της όλης κοινότητας σε πρακτικές δημοκρατικής συμπερίληψης και ένταξης, με ιδιαίτερη έμφαση σε κοινωνικές ομάδες οι οποίες θεωρούνται ευάλωτες (π.χ. νεοεισερχόμενοι μετανάστες και πρόσφυγες, Ρομά, ανάπηρα άτομα, ΛΟΑΤΚΙ+).

Η παρουσίαση αυτή εστιάζει στο ελληνικό σκέλος του προγράμματος το οποίο αναφέρεται στην υποδοχή και ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Η Βίκη Λαγοπούλου και η Γιούλη Παπαδάκου παρουσιάζουν την παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε με τη μορφή έρευνας-δράσης σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας, το οποίο φιλοξενούσε Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Σχολιάζουν τα ευρήματα της έρευνας που προέκυψαν από συμμετοχική παρατήρηση στο πεδίο, καθώς επίσης τις προκλήσεις και τα προβλήματα που ανέκυψαν στην προσπάθεια διαμόρφωσης μιας συνθήκης υποδοχής και ένταξης. Η Μαίρη Λεοντσίνη επισημαίνει ορισμένες από τις συνέπειες της κινητικότητας, ιδιαίτερα εκείνης που αφορά τις μεταναστευτικές ροές, στη διαμόρφωση των κοινοτήτων στις σύγχρονες παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες. Τέλος, η Εύη Ζαμπέτα, εστιάζει στις νοοτροπίες διακυβέρνησης που εντοπίζονται στο πεδίο που μελετήθηκε και, με αφορμή αυτήν την έρευνα, σχολιάζει ορισμένα διλήμματα και

προκλήσεις που αναδεικνύονται όσον αφορά τη συγκρότηση της σύνολης σχολικής κοινότητας και τη δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Recommendation CM/Rec (2017)7. *Council of Europe Charter on Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education*. Strasbourg: Council of Europe.

Zambeta, E., Askouni, N. Androusou, A., Leontsini, M. Papadaku, Y. Lagopoulou, V. (2017). *Democratic school governance for inclusion: a whole community approach*. <http://www.ehr.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2017/01/Democratic-School-Governance-Draft.pdf>

## **ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ: ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ ΜΕ ΣΤΟΧΟ ΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ ΤΩΝ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ** (Βίκη Λαγοπούλου και Γιούλη Παπαδάκου)

### **Οι στόχοι του προγράμματος**

Η έρευνα- δράση έλαβε χώρα στα πλαίσια του κοινού προγράμματος του Συμβουλίου της Ευρώπης και της Ευρωπαϊκής Ένωσης, με τίτλο «Democratic school governance for inclusion: a whole community approach».

Το παρόν κείμενο θα εστιάσει κυρίως στο ελληνικό σκέλος του προγράμματος, το οποίο ασχολήθηκε με την υποδοχή και ένταξη των προσφύγων στο σχολικό περιβάλλον. Πρόκειται για έρευνα δράση, η οποία υλοποιήθηκε σε ένα Δημοτικό Σχολείο της Αθήνας, το οποίο φιλοξενούσε κατά το σχολικό έτος 2016-2017 Δομή Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει συμμετοχική παρατήρηση και εκπαιδευτική παρέμβαση με στόχο τη δημιουργία συνθηκών συμπερίληψης και ένταξης.

Η ερευνητική ομάδα του ΕΚΠΑ μελέτησε, κυρίως μέσω της συστηματικής παρατήρησης, τη λειτουργία της ΔΥΕΠ και υποστήριξε δράσεις στο επίπεδο της σχολικής μονάδας, οι οποίες είχαν ως στόχο την καλύτερη υποδοχή και ένταξη των προσφύγων στο σχολείο (π.χ. δράσεις διαμεσολάβησης μεταξύ των μαθητών, υποστήριξη εκπαιδευτικών πρακτικών με στόχο την επικοινωνία και την ένταξη, πολιτιστικές εκδηλώσεις, συζητήσεις με τους φορείς της σχολικής μονάδας).

Στόχος της παρέμβασης ήταν η μελέτη της εκπαιδευτικής συνθήκης που δημιουργείται από την παρουσία ενός νέου πληθυσμού στο σχολείο, όπως είναι οι πρόσφυγες, και η ανάπτυξη στρατηγικών, οι οποίες να συμβάλλουν στη δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου ενισχύοντας πρακτικές διαλόγου, συμμετοχής στη λήψη των αποφάσεων, ευαισθητοποίησης και υπέρβασης της κοινωνικής και επαγγελματικής αδράνειας, αναστοχασμού και ενεργοποίησης των υποκειμένων που δρουν ή εμπλέκονται στη σχολική κοινότητα.

### **Πλαίσιο λειτουργίας των ΔΥΕΠ**

Το Μάρτιο του 2016, με πρωτοβουλία του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, συγκροτήθηκε μία Επιστημονική Επιτροπή για την Ένταξη και την Εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, η οποία διεξήγαγε έρευνα σε Δομές Φιλοξενίας Προσφύγων με στόχο να καταγράψει τα παιδιά πρόσφυγες, τις εκπαιδευτικές τους ανάγκες, το ανθρώπινο δυναμικό, τις υποδομές και τις εκπαιδευτικές δομές και δράσεις, οι οποίες βρίσκονταν σε λειτουργία εκείνο το διάστημα. Η Επιστημονική Επιτροπή, εκτιμώντας τα αποτελέσματα αυτής της καταγραφής, κατέληξε σε ένα σύνολο προτάσεων σχετικά με την ένταξη των παιδιών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της

Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων, 2016), οι οποίες εγκρίθηκαν από το Υπουργείο τον Ιούνιο του 2016.

Οι προτάσεις αυτές προέβλεπαν, για τα παιδιά ηλικίας 6-15 ετών:

- Παρακολούθηση τάξεων υποδοχής σε σχολεία κατά τη διάρκεια του πρωινού προγράμματος, στην περίπτωση που τα παιδιά διέμεναν σε διαμερίσματα ή άλλα καταλύματα εντός πόλεων.
- Παρακολούθηση Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων μέσα στα Κέντρα Φιλοξενίας ή σε σχολεία πλησίον των Κέντρων Φιλοξενίας (ΚΦ), για τα παιδιά πρόσφυγες που διέμεναν σε ΚΦ.
- Λειτουργία νηπιαγωγείων μέσα στα κέντρα φιλοξενίας, πρόταση η οποία, όμως, δεν υλοποιήθηκε το έτος 2016-2017.

Για τις ανάγκες λειτουργίας των ΔΥΕΠ προσλήφθηκαν 234 εκπαιδευτικοί από τους πίνακες των αναπληρωτών, μετά από αίτησή τους (165 εξ αυτών ήταν μερικής απασχόλησης). Στο επίπεδο των ΚΦ, ορίστηκαν οι Συντονιστές Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΣΕΠ), οι οποίοι ήταν διορισμένοι, έμπειροι και προσοντούχοι εκπαιδευτικοί, με σκοπό το συντονισμό του εκπαιδευτικού έργου των ΔΥΕΠ και τη σύνδεση των ΚΦ με το σχολείο.

Υπεύθυνοι για τη λειτουργία των ΔΥΕΠ ορίστηκαν επίσης ο/η διευθυντής/τρια του σχολείου και ο/η σχολικός/ή σύμβουλος της περιοχής<sup>31</sup>.

Οι ώρες λειτουργίας των ΔΥΕΠ ήταν 2-6μ.μ. και το ωρολόγιο πρόγραμμα περιλάμβανε μαθήματα Ελληνικών, Αγγλικών, Μαθηματικών, Γυμναστικής, Πληροφορικής και Αισθητικής Αγωγής. Τα εγχειρίδια, τα οποία προκρίθηκαν, είχαν σχεδιαστεί στο παρελθόν ειδικά για την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας.

Συνολικά, από τον Οκτώβριο 2016 έως τον Απρίλιο 2017, σύμφωνα με όσα κατέγραψε η Επιστημονική Επιτροπή στην Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων, λειτούργησαν 111 ΔΥΕΠ με 145 τμήματα. Αυτές κάλυψαν 37 Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων σε όλες τις περιφέρειες της χώρας εκτός των νησιών. Στις μονάδες αυτές φοίτησαν 2.803 μαθητές και μαθήτριες σχολικής ηλικίας (Δημοτικό και Γυμνάσιο) (Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων: 2017).

### ***Το πεδίο της έρευνας***

Η έρευνα υλοποιήθηκε σε ένα Ολοήμερο Δημοτικό σχολείο του κέντρου της Αθήνας. Το σχολείο αριθμούσε 383 μαθητές και μαθήτριες, κατανομημένους σε 18 τμήματα. Τα παιδιά προέρχονταν από διάφορα κοινωνικά στρώματα: κυρίως από μεσαία και χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Η εθνοπολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού ήταν ανομοιογενής, με το 20% να έχει καταγωγή από το Μπαγκλαντές, το Πακιστάν, την Αίγυπτο και άλλες χώρες.

Το γεγονός ότι το σχολείο λειτουργούσε ως ολοήμερο, ήταν σημαντικό για την έρευνά αυτή, καθώς το Ολοήμερο πρόγραμμα συνέπιπτε χρονικά με την παρουσία των παιδιών προσφύγων στο σχολείο από τις 2 το μεσημέρι έως τις 4 το απόγευμα.

Το συγκεκριμένο σχολείο ήταν ανάμεσα στα πρώτα, στα οποία λειτούργησε ΔΥΕΠ, από τις 10 Οκτωβρίου 2016 και υποδέχθηκε πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες που διέμεναν σε Κέντρο Φιλοξενίας προσφύγων της Αττικής. Η έναρξη της λειτουργίας της ΔΥΕΠ στο σχολείο ήταν επεισοδιακή, καθώς μεγάλη μερίδα των μη προσφύγων γονέων αντέδρασε αρχικά εξαιρετικά έντονα. Σύμφωνα με πληροφορίες, κάποιοι γονείς ήταν φίλα προσκείμενοι στο αντιδραστικό κόμμα της Χρυσής Αυγής. Οι πρώτες αντιδράσεις των γονέων περιστράφηκαν γύρω από ζητήματα ασφάλειας και υγιεινής και συνοδεύτηκαν από ενστάσεις σχετικά με την

<sup>31</sup> Όπως προκύπτει από την πλέον καταργημένη ΚΥΑ 152360/ΓΔ4/2016 - ΦΕΚ 3049/Β/23-9-2016.

επιλογή του συγκεκριμένου σχολείου («γιατί στο δικό μας σχολείο;») και σχετικά με τη μη έγκαιρη ενημέρωσή τους για τη λειτουργία της ΔΥΕΠ σε αυτό.

Την πρώτη εβδομάδα λειτουργίας της ΔΥΕΠ ενεργοποιήθηκαν αρκετά μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (π.χ. σχολικός σύμβουλος) και ζητήθηκε από την αστυνομία να βρίσκεται σε κοντινή απόσταση από το σχολείο, ώστε να αποτρέψει τυχόν δυσάρεστα περιστατικά. Μετά από μία πολύωρη και θυελλώδη συνεδρίαση της σχολικής κοινότητας, αποφασίστηκε η πρόσληψη επιπλέον προσωπικού: μίας καθαρίστριας για να καθαρίζει μετά την αποχώρηση των προσφύγων από το σχολείο και μίας επιπλέον σχολικής φύλακα.

Από την έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ στο σχολείο, έως και τα μέσα Μαρτίου 2017, το Ολοήμερο πρόγραμμα και οι τάξεις της ΔΥΕΠ έβγαιναν για διάλειμμα σε διαφορετικές ώρες, ώστε να αποφεύγεται η επαφή μεταξύ παιδιών προσφύγων και μη προσφύγων. Το Μάρτιο 2017, ο Σύλλογος Διδασκόντων με συνεδρίασή του αποφάσισε να τεθεί σε εφαρμογή κοινό διάλειμμα, ώστε να αρχίσουν οι δύο ομάδες των μαθητών να έρχονται σε επαφή.

### ***Η μέθοδος***

Η μέθοδος που ακολουθήθηκε ήταν μία μικρής κλίμακας έρευνα-δράση. Κατά την πρώτη φάση της έρευνας διενεργήθηκε επιτόπια παρατήρηση στο σχολείο από δύο ερευνήτριες, κατά τις ώρες λειτουργίας της ΔΥΕΠ. Οι σημειώσεις από το πεδίο, οι οποίες καταγράφονταν σε μορφή ημερολογίων, αντιστοιχούν σε 48 ώρες παρατήρησης. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε μία εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία είχε ως στόχους την ανάπτυξη συνεργασίας ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, την ενίσχυση της ορατότητας της ΔΥΕΠ στη σχολική κοινότητα και κυρίως την προώθηση της επικοινωνίας ανάμεσα στις δύο ομάδες των παιδιών.

Η παρατήρηση εστίασε στις αλληλεπιδράσεις μέσα στις αίθουσες, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, στην αυλή και σε όλες τις δραστηριότητες που σχετίζονταν με τη διαδικασία της ένταξης των παιδιών προσφύγων στη σχολική κοινότητα. Οι σημειώσεις από το πεδίο αναφέρονται επίσης στο φυσικό περιβάλλον του σχολείου και των αιθουσών, στα περιστατικά που συνέβαιναν πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την κάθε διδακτική ώρα και στις διάφορες αλληλεπιδράσεις ανάμεσα στα παιδιά πρόσφυγες, τα παιδιά μη πρόσφυγες και τους εκπαιδευτικούς.

Πληροφορίες συγκεντρώθηκαν επίσης από α. μια συνεδρίαση του Συλλόγου Διδασκόντων, β. μια επιμόρφωση εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ από το σχολικό σύμβουλο και γ. μία συνάντηση με τους ΣΕΠ στο ΚΦ, όπου διέμεναν τα παιδιά πρόσφυγες.

Στη συνέχεια, αποφασίστηκε να εστιαστεί η έρευνα στο τμήμα Γ της ΔΥΕΠ, επειδή μία δασκάλα, η οποία είχε ξεκινήσει ένα διαπολιτισμικό πρόγραμμα με την τάξη της, σκόπευε να φέρει τις δύο ομάδες παιδιών σε επαφή.

### ***ΔΥΕΠ τμήμα Γ***

Στο Γ τμήμα της ΔΥΕΠ φοιτούσαν 17 μαθητές και μαθήτριες (11 κορίτσια, 6 αγόρια) από τη Συρία, το Αφγανιστάν και το Ιράν. Τα παιδιά κατοικούσαν στο ίδιο ΚΦ και οι ηλικίες τους κυμαίνονταν από 10 έως 13 έτη. Ωστόσο, τα δεδομένα σχετικά με τις ηλικίες των παιδιών, καθώς και με τα χρόνια προηγούμενης φοίτησης (3-5 έτη), ήταν αποσπασματικά και γενικώς μη αξιόπιστα.

Στο τμήμα Γ της ΔΥΕΠ δίδασκαν πέντε εκπαιδευτικοί μερικής απασχόλησης, η πλειονότητα των οποίων διέθεταν προϋπηρεσία 3-10 έτη, ενώ ένας διέθετε προϋπηρεσία 25 ετών.

Όσον αφορά τη συστηματικότητα της παρακολούθησης των μαθητών και μαθητριών, τα 10 παιδιά παρουσίαζαν συστηματική παρακολούθηση, τα 5 σχετικά χαμηλή, ενώ 2 ή 3 εμφανίζονταν στο σχολείο κάθε δύο μήνες.

### *Τα εμπόδια*

Ένα από τα βασικότερα προβλήματα, τα οποία δυσχέραιναν την ανάπτυξη συνεργασιών και εντέλει την ένταξη των προσφύγων στο σχολείο, ήταν η ελλιπής επικοινωνία μεταξύ πρωινού σχολείου και ΔΥΕΠ. Παρατηρήθηκε μόνο μία κοινή συνεδρίαση και μία κοινή δραστηριότητα κατά τη διάρκεια της παρουσίας της ερευνητικής ομάδας στο σχολείο.

Τα ζητήματα του σχολείου γίνονταν αντικείμενο συζήτησης σε συνεδριάσεις από τις οποίες απουσίαζαν οι εκπαιδευτικοί της ΔΥΕΠ, ενώ ζητήματα που αφορούσαν αποκλειστικά τη ΔΥΕΠ γίνονταν αντικείμενο πραγμάτευσης μόνο παρουσία της διεύθυνσης του σχολείου και των εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ. Εξαίρεση αποτέλεσε η κοινή συνεδρίαση που έλαβε χώρα στα μέσα Μαρτίου, με αντικείμενο την έναρξη του κοινού διαλείμματος ολοήμερου και ΔΥΕΠ. Σε αυτή τη συνεδρίαση αναδείχθηκε το θέμα της ένταξης μεταξύ εκπαιδευτικών ΔΥΕΠ και ολοήμερου σχολείου, καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί του πρωινού σχολείου δεν υποστήριζαν την εφαρμογή του κοινού διαλείμματος. Τα επιχειρήματα των εκπαιδευτικών κατά του κοινού διαλείμματος ήταν, πρώτον, ότι θα διαταράσσονταν οι λεπτές ισορροπίες που είχαν δημιουργηθεί στη σχολική κοινότητα και δεύτερον, η δυσκολία της κατανομής των αρμοδιοτήτων των δύο ομάδων εκπαιδευτικών κατά τα διαλείμματα (δηλαδή ποιοι εκπαιδευτικοί θα ήταν υπεύθυνοι για ποια παιδιά). Παρόλα αυτά, το κοινό διάλειμμα υπερψηφίστηκε και τέθηκε σε εφαρμογή.

Όσον αφορά πρωτοβουλίες για κοινές δραστηριότητες μεταξύ ΔΥΕΠ και πρωινού σχολείου ή ολοήμερου, έλαβε χώρα μόνο μία, όταν η υποδιευθύντρια του σχολείου βρήκε ανταπόκριση για συνεργασία από μια εκπαιδευτικό της ΔΥΕΠ. Οι υπόλοιποι/ες εκπαιδευτικοί του πρωινού προγράμματος έμοιαζαν να κρατούν αποστάσεις από τη ΔΥΕΠ και τους συναδέλφους τους σε αυτή.

Η αποστασιοποίηση μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, ωστόσο, δεν οφειλόταν μόνο στη στάση των εκπαιδευτικών του πρωινού και ολοήμερου σχολείου, αλλά και στη στάση των εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ. Συγκεκριμένα, κατά την προσπάθεια της ερευνητικής ομάδας να προωθήσει τη συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί της ΔΥΕΠ ήταν είτε ρητά αρνητικοί, είτε τουλάχιστον σκεπτικοί στο ενδεχόμενο αυτό. Η ένταση μεταξύ των δύο ομάδων των εκπαιδευτικών κλιμακώθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, και κορυφώθηκε κατά την προετοιμασία της τελικής σχολικής γιορτής.

Ένα ακόμη εμπόδιο στην προώθηση της συνεργασίας, ήταν το γεγονός ότι η σχέση των εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ με τα στελέχη της εκπαίδευσης ήταν τεταμένη. Οι εκπαιδευτικοί της ΔΥΕΠ υποστήριζαν ότι δεν αμείβονταν επαρκώς και ανάλογα με τις δύσκολες συνθήκες εργασίας και το απαιτητικό εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονταν. Ακόμη, εξέφραζαν παράπονα για ανεπαρκή στήριξη και λιγοστές επιμορφώσεις. Παρόλα αυτά, κάποιοι εξ αυτών απείχαν από επιμόρφωση, την οποία οργάνωσε ο σχολικός σύμβουλος της περιοχής. Οι εκπαιδευτικοί της ΔΥΕΠ εξέφρασαν ακόμη την υποψία ότι αυτοί που κατανοούσαν ως ανώτερους, θα εκμεταλλεύονταν την τυχόν επιτυχία κοινών δράσεων με το πρωινό σχολείο για να πάρουν όλα τα εύσημα για την επιτυχία της λειτουργίας των ΔΥΕΠ. Αυτή η τελευταία εντύπωσή τους οδήγησε στο παράδοξο να μην επιθυμούν να προβάλουν τη δουλειά που έκαναν με τις τάξεις τους στην τελική σχολική γιορτή.

Επιπλέον, ο ρόλος της διεύθυνσης του σχολείου στην περίπτωση αυτή ήταν εξαιρετικά κρίσιμος, καθώς αποτελούσε το μοναδικό συνδετικό κρίκο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς του πρωινού σχολείου και της ΔΥΕΠ. Δυστυχώς, η διεύθυνση περιορίστηκε στο να προσπαθεί να κρατήσει ισορροπίες, δεν προέτρεψε ούτε ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ των δύο ομάδων εκπαιδευτικών και δε διεκδίκησε την παιδαγωγική και διοικητική ένταξη της ΔΥΕΠ στη σχολική κοινότητα.

Τέλος, ενώ η παρουσία των ερευνητριών στο σχολείο έγινε δεκτή από τους εκπαιδευτικούς της ΔΥΕΠ όσο περιοριζόταν στην παρατήρηση, δεν έγινε εξίσου

αποδεκτή όταν προσπαθήσαμε να διαμεσολαβήσουμε και να υποστηρίξουμε συλλογικές δράσεις και συνεργασίες. Μία συνέπεια αυτού του περιορισμού, ήταν η μη πρόταση από μέρους μας πρακτικών ανοίγματος του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, στόχος ο οποίος ήταν θεμελιώδης στον αρχικό σχεδιασμό της παρέμβασής μας.

### ***Η παιδαγωγική παρέμβαση στο σχολείο***

Η παρέμβαση της ερευνητικής ομάδας αφορούσε την ανάπτυξη παιδαγωγικών δραστηριοτήτων με στόχο την επικοινωνία και συνεργασία του τμήματος της ΔΥΕΠ στο οποίο είχαμε κάνει συστηματική παρατήρηση από τον Ιανουάριο του 2017 έως τον Μάρτιο του 2017, με ένα μεικτό τμήμα του ολοήμερου με παιδιά αντίστοιχων ηλικιών.

Η παρέμβαση σχεδιάστηκε λαμβάνοντας υπόψη το γενικό πλαίσιο οργάνωσης των ΔΥΕΠ, τα ευρήματα της συστηματικής παρατήρησης και τον ευρύτερο στόχο του προγράμματος που ήταν να διευκολύνει τις διεργασίες ένταξης των παιδιών των προσφύγων στο συγκεκριμένο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, λάβαμε υπόψη τις εξής παραμέτρους:

- τις δυνατότητες συνεργασίας που είχαμε με τους/τις εκπαιδευτικούς τόσο της ΔΥΕΠ όσο και του ολοήμερου, καθώς η ένταση στις σχέσεις ανάμεσα στις δύο ομάδες εκπαιδευτικών δυσχέραινε τις προσπάθειες συνεργασίας και ενταξιακών πρακτικών,
- την έλλειψη κινήτρων και την απουσία της επικοινωνιακής και βιωματικής προσέγγισης ως μεθόδου διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας, καθώς το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ εστίαζαν κυρίως στην επίτευξη γνωστικών στόχων,
- τα κύρια χαρακτηριστικά στοιχεία των μαθητών και της φοίτησής τους στις ΔΥΕΠ, δηλαδή: τη μη σταθερή φοίτηση, τις διαφορετικές πολιτισμικές αναφορές, το διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και τη διαφορετική εξοικείωση με το σχολείο, την αντιπαλότητα μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνοτικών ομάδων και μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, ζητήματα που εντοπίζονται ευρύτερα στις ΔΥΕΠ και δεν αποτελούν ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου σχολείου.

### ***Στόχοι της παρέμβασης***

Ο κύριος στόχος ήταν η ενδυνάμωση της ομάδας των παιδιών της ΔΥΕΠ ώστε να μπορέσουν να εκφραστούν και να συνεργαστούν με τα παιδιά της άλλης ομάδας. Για να επιτευχθεί αυτό ήταν απαραίτητο να δημιουργηθεί ένα πλαίσιο επιτρεπτικότητας μέσα στη συνθήκη της ΔΥΕΠ, ώστε τα παιδιά να νιώθουν ασφαλή και αποδεκτά (Cummins, 2005).

Παράλληλα, επιδιώκαμε τη σταδιακή ανάπτυξη επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη των δύο ομάδων (ΔΥΕΠ- ολοήμερο) μέσα από δράσεις που θα τα κινητοποιούσαν και θα ανταποκρίνονταν στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα τους.

### ***Σχεδιασμός-δυσκολίες-προσαρμογές***

Καθώς η παρέμβασή μας ξεκίνησε επτά μήνες μετά την έναρξη λειτουργίας της ΔΥΕΠ, τόσο ο σχεδιασμός όσο και η υλοποίησή της έγιναν με βάση τους περιορισμούς και τα δεδομένα της συνθήκης που είχαν ήδη αναπτυχθεί αυτό το διάστημα στο σχολείο.

Επειδή η ένταση στις σχέσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων (του πρωινού προγράμματος και της ΔΥΕΠ) ήταν εμφανής από την αρχή, πρώτο μέλημά μας ήταν η εμπλοκή στη διαδικασία εκπαιδευτικών που είχαν δείξει θετική διάθεση και στάση απέναντι στην υιοθέτηση ενταξιακών πρακτικών. Για το λόγο αυτό σχεδιάσαμε και προτείναμε στο σχολείο μια σειρά κοινών δράσεων που θα αφορούσαν την ανάπτυξη της επικοινωνίας τμημάτων ΔΥΕΠ-ολοήμερου, με τελικό



στόχο τη συνδρομή και συμμετοχή της ΔΥΕΠ στη γιορτή λήξης του σχολείου. Πιο συγκεκριμένα προτείνουμε:

- δράσεις που θα αναπτύσσαμε εμείς και αφορούσαν την επικοινωνία και συνεργασία του τμήματος της ΔΥΕΠ με ένα μεικτό τμήμα (Δ'-Ε-Στ' τάξης) του ολοήμερου. Την ευθύνη του συγκεκριμένου τμήματος είχαν και εκπαιδευτικοί του πρωινού προγράμματος, με τους οποίους είχαμε ήδη μια πολύ καλή συνεργασία,
- δράσεις που θα ανέπτυσαν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί και των δύο ομάδων που είχαν ήδη συνεργαστεί σε μια κοινή δράση ή που είχαν δείξει μια πιο διαλλακτική ή και θετική στάση. Οι δράσεις αφορούσαν τη βελτίωση της επικοινωνίας και τη συνεργασία των τμημάτων της ΔΥΕΠ και του ολοήμερου, με στόχο την προετοιμασία της γιορτής λήξης του σχολείου.

Ένα δεύτερο βασικό μέλημά μας ήταν η επιλογή των δραστηριοτήτων με βάση τους παιδαγωγικούς στόχους που είχαμε θέσει, αλλά και με βάση τους περιορισμούς και τα δεδομένα λειτουργίας τόσο της ΔΥΕΠ, όσο και του ολοήμερου. Έτσι:

- Αναγνωρίζοντας τις διαφορετικές γνωστικές και πολιτισμικές αναφορές των μαθητών και των δύο ομάδων επιλέξαμε δραστηριότητες που να ανταποκρίνονται και να προσαρμόζονται στις δικές τους επιθυμίες, στις δικές τους απορίες και ερωτήματα (Ανδρούσου, 2004).
- Αναγνωρίζοντας την έλλειψη κινήτρων στη μέχρι τώρα εκπαιδευτική διαδικασία επιλέξαμε να εστιάσουμε σε δραστηριότητες που να κινητοποιούν δίνοντας ευκαιρίες ελεύθερης έκφρασης και δημιουργίας. Για το λόγο αυτό επιλέξαμε ως εκφραστικό μέσο την τέχνη που θα βοηθούσε τα παιδιά να εκφράσουν τα συναισθήματά τους.
- Αναγνωρίζοντας τα ανάμεικτα συναισθήματα (ανασφάλειας, φόβου, αγωνίας) που θα προκαλούσε η γνωριμία με την «άλλη ομάδα» επιλέξαμε δράσεις που θα έφερναν κοντά τις δύο ομάδες σταδιακά, σε φάσεις, δίνοντας έτσι το χρόνο που το καθένα από αυτά τα παιδιά ξεχωριστά χρειαζόταν, για να αναγνωρίσει την παρέμβασή μας ως μια κατάσταση αλλαγής και να την αποδεχτεί (Ζωγραφάκη, 2004).
- Τέλος, αναγνωρίζοντας το ρευστό πλαίσιο και την έλλειψη σταθερότητας στη φοίτηση της ομάδας της ΔΥΕΠ, επιλέξαμε δράσεις ευέλικτες και ανοικτές ώστε να μπορεί ένα παιδί να ενταχθεί εύκολα σε αυτές, ανεξάρτητα από το αν έχει συμμετάσχει σε όλα τα στάδια της παρέμβασής μας (Σφυρόρα, 2004).

### **Υλοποίηση**

Οι δράσεις που αναπτύχθηκαν από την ομάδα του ΕΚΠΑ στη διάρκεια της παρέμβασης διήρκεσαν συνολικά ένα μήνα και κατανεμήθηκαν σε δίωρες και τριώρες εβδομαδιαίες συναντήσεις. Σε αυτές συμμετείχαν: τα 9 παιδιά (5 κορίτσια-4 αγόρια) του τμήματος της ΔΥΕΠ και τα 9 παιδιά (7 κορίτσια-2 αγόρια) του μεικτού τμήματος του ολοήμερου. Την υλοποίηση αυτής της παρέμβασης ανέλαβε λόγω της επαγγελματικής ταυτότητας (εκπαιδευτικός) η μια από τις δύο ερευνήτριες σε ρόλο συντονίστριας-εμπυχωτριάς των δύο ομάδων, με τη δεύτερη ερευνήτρια σε βοηθητικό ρόλο.

Η παρέμβασή μας αναπτύχθηκε σε τρεις φάσεις: στην πρώτη φάση οι δύο ομάδες δρούσαν παράλληλα και αλληλογραφούσαν μεταξύ τους, στη δεύτερη φάση οι δύο ομάδες συναντήθηκαν και επικοινωνήσαν με σκοπό να γνωριστούν καλύτερα και στην τρίτη και τελική φάση συνεργάστηκαν για τη δημιουργία μιας εικαστικής παρέμβασης, που θα παρουσιαζόταν στη γιορτή λήξης του σχολείου.

Για την πρώτη φάση, της αρχικής επικοινωνίας, επιλέξαμε και αξιοποιήσαμε ως διδακτικό εργαλείο τα Μικρά βιβλία<sup>32</sup> και την αλληλογραφία. Με τις τεχνικές αυτές, που περιλαμβάνονται στις Τεχνικές Φρενέ<sup>33</sup> τα παιδιά αναπτύσσουν τη γραφή και την ανάγνωση μέσα σε πραγματική περίπτωση επικοινωνίας ενώ τους δίνεται ένα πραγματικό κίνητρο για τη χρήση της γλώσσας, εφόσον πρόκειται να γράψουν για να διαβαστούν (Audet, 2005· Vernioux, 2001).

Κοινό χαρακτηριστικό στοιχείο και των δύο ομάδων στη φάση αυτή ήταν ο ισχυρισμός των παιδιών ότι η γλώσσα θα αποτελούσε εμπόδιο στη μεταξύ τους επικοινωνία. Η ομάδα της ΔΥΕΠ επέμενε ότι πρέπει να γράψουν στα ελληνικά γιατί, όπως ισχυρίζονταν, «μόνο ελληνικά για Greek children», ενώ ταυτόχρονα, αρκετά παιδιά της ομάδας του ολοήμερου ζητούσαν να γράψουν στα αγγλικά «για να μην δυσκολέψουν τα άλλα παιδιά».

Στη δεύτερη φάση έγιναν τρεις κοινές συναντήσεις που είχαν ως αντικείμενο την καλύτερη γνωριμία των δύο ομάδων αλλά και την εισαγωγή μας στο θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού, που ήταν και το θέμα της θεατρικής παράστασης που πραγματοποιήθηκε στη μικρή τελική εκδήλωση ενός τμήματος του πρωϊνού προγράμματος. Ως ένασμα χρησιμοποιήθηκε η ταινία με τίτλο: «Τα Δικαιώματα Του Παιδιού-Animation από παιδιά».<sup>34</sup>

Αξίζει να αναφερθεί η πρώτη από αυτές τις κοινές συναντήσεις που ήταν μια πολύ ιδιαίτερη και ξεχωριστή μέρα τόσο για τα παιδιά όσο και για τις εμψυχώτριες, καθώς σηματοδοτούσε το πέρασμα από τη γραπτή επικοινωνία των δύο ομάδων στη διά ζώσης, γι' αυτό και επιλέξαμε να δώσουμε σε όλη τη διαδικασία έναν πιο επίσημο αλλά και εορταστικό χαρακτήρα, με τις δύο ομάδες να συναντιούνται τελικά στην αίθουσα του ολοήμερου, με στόχο να βρουν τους αποστολείς και παραλήπτες των μικρών βιβλίων τους και να συζητήσουν για το περιεχόμενό τους. Παρατηρήσαμε ότι τα μέλη και των δύο ομάδων αισθάνθηκαν ανακούφιση και ενθουσιασμό όταν διαπίστωσαν ότι μπορούσαν να επικοινωνήσουν χωρίς η γλώσσα να αποτελεί εμπόδιο, αφού τόσο η εικονογράφηση όσο και η χρήση ελληνικών και αγγλικών βοήθησε στη μεταξύ τους επικοινωνία.

Στην τρίτη και τελική φάση της παρέμβασής μας επεξεργαστήκαμε το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού. Επιλέξαμε μια εικαστική δημιουργία κατασκευάζοντας ένα πανό και στη συνέχεια μια αφίσα που θα «μετέδιδαν» στη σχολική κοινότητα (εκπαιδευτικούς, μαθητές, γονείς, κοινωνικό περίγυρο) τα δικαιώματα του παιδιού, όπως τα αντιλήφθηκαν και τα επεξεργάστηκαν οι δύο ομάδες. Στο πανό αποτυπώθηκαν τα περιγράμματα των παιδιών, με τίτλο το σύνθημα με το οποίο προσεγγίσαμε το θέμα των δικαιωμάτων του παιδιού: «όλα τα παιδιά θέλουν...» και τις λέξεις: «σπίτι», «σχολείο», «φροντίδα», «υποστήριξη» κ.λπ. να παίζουν όλο το πανό.

Ταυτόχρονα, σε αυτή τη φάση αναπτύχθηκαν και κάποιες από τις δράσεις που είχαμε προτείνει στους εκπαιδευτικούς των δύο ομάδων όπως: κινητικά παιχνίδια, προβολή ταινίας animation για τα δικαιώματα του παιδιού, κατασκευή σκηνικού για τη θεατρική παράσταση της γιορτής λήξης.

Στη διάρκεια αυτών των δράσεων και παρόλη τη σταθερή παρουσία και στήριξη μας στους εκπαιδευτικούς υπήρξαν δυσκολίες στη μεταξύ τους επικοινωνία και συνεργασία. Οι δυσκολίες αυτές σε συνδυασμό με τις αντιστάσεις που πρόβαλε μερίδα των εκπαιδευτικών και των δύο ομάδων όξυναν το κλίμα δημιουργώντας αντιπαραθέσεις σχετικά με τη συμμετοχή της ΔΥΕΠ στις εκδηλώσεις λήξης του σχολείου. Η διεύθυνση του σχολείου αφενός προσπάθησε να κρατήσει ισορροπίες, αλλά και αφετέρου δεν υποστήριξε την πιο ενεργή συμμετοχή των προσφύγων στην

<sup>32</sup> με ένα απλό χαρτί Α4 παράγονται μικρά 8σέλιδα βιβλιαράκια για να διαβαστούν από άλλες ομάδες συνομήλικων δίνοντας έτσι ξεχωριστό νόημα στο έργο τους και κίνητρο για μάθηση.

<sup>33</sup> <https://skasiarxeio.wordpress.com/σοφία-λάγλου-το-μικρο-βιβλιο/>

<sup>34</sup> 1ο Δημοτικό Σχολείο Ερμούπολης <https://youtube/NqiO8QpUjP8>

τελική γιορτή, προβάλλοντας ως αιτιολογία τις πιθανές αντιδράσεις των γονέων του σχολείου.

Έτσι, στην κεντρική εκδήλωση του σχολείου τα παιδιά της ΔΥΕΠ, με απόφαση του Συλλόγου των Διδασκόντων δεν είχαν τελικά καμιά συμμετοχή. Παραβρέθηκαν απλά ως θεατές, γεγονός το οποίο ήταν αποτέλεσμα αποκλειστικά της επιμονής της ερευνητικής ομάδας μας να προσκληθούν σε αυτή. Η πρότασή μας να εκτεθούν εικαστικά έργα των παιδιών προσφύγων και να αναρτηθεί το πανό, το οποίο είχαν κατασκευάσει συνεργατικά με το τμήμα του ολοήμερου, απορρίφθηκε από τους/τις διοργανωτές/τριες της γιορτής «επειδή δεν ταίριαζε με το θέμα της γιορτής». Οι πρόσφυγες μαθητές μετείχαν σε μια μικρή γιορτή που οργανώθηκε από τη δασκάλα ενός πρωινού τμήματος, μια κλειστή θεατρική παράσταση η οποία απευθυνόταν μόνο στα παιδιά και τους γονείς του τμήματός της. Στην εκδήλωση αυτή προσκλήθηκαν για πρώτη φορά να παρακολουθήσουν οι γονείς-πρόσφυγες, οι οποίοι ανταποκρίθηκαν με μεγάλη χαρά και ικανοποίηση, ζήτησαν το λόγο και απευθύνθηκαν στη σχολική κοινότητα. Τα παιδιά της ΔΥΕΠ συμμετείχαν στην παράσταση με ένα τραγούδι, έπαιξαν ομαδικά παιχνίδια στην αυλή με τα παιδιά του πρωινού τμήματος, ενώ έγινε εικαστική έκθεση των έργων που δημιούργησαν στη διάρκεια της χρονιάς, αναρτήθηκε το πανό στο προαύλιο του σχολείου και μοιράστηκαν στα παιδιά των δύο ομάδων οι αφίσες που προέρχονταν από το πανό που είχαν δημιουργήσει, ως αναμνηστικό αυτής της συνεργασίας.

### **Αποτίμηση**

Αποτιμώντας το όλο εγχείρημα θεωρούμε ότι:

- η συνεργασία των δύο ομάδων συνεισέφερε στο πέρασμα από το επίπεδο της άτυπης επικοινωνίας που είχαν στη διάρκεια των κοινών διαλειμμάτων σε ένα επίπεδο συνύπαρξης και συνεργασίας, δημιουργώντας έτσι γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα στη ΔΥΕΠ και το ολοήμερο. Αν και η παρουσία των παιδιών της ΔΥΕΠ στο σχολείο έγινε πιο ορατή, η μειωμένη συμμετοχή της ΔΥΕΠ στις γιορτές λήξης του σχολείου δείχνει τα όρια του σχολείου απέναντι στην ένταξη των παιδιών της ΔΥΕΠ στο συγκεκριμένο πεδίο.
- οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στις κοινές δράσεις, που είχαμε προτείνει, είχαν την ευκαιρία να προσεγγίσουν ο ένας τον άλλον, αν και εκεί διαφάνηκαν οι δυσκολίες επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ τους, που συνδέονται με τις ήδη παγιωμένες αντιλήψεις τους για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Ταυτόχρονα, οι αντιστάσεις που εξακολουθούσε μέχρι τέλους να προβάλλει μερίδα εκπαιδευτικών που δεν ενεπλάκη στις ενταξιακές πρακτικές, αναδεικνύει και τις δυσκολίες του όλου εγχειρήματος.
- η παρουσία των προσφύγων γονέων στο σχολείο για πρώτη φορά, παρ' όλες τις αρχικές αντιστάσεις από την πλευρά του σχολείου και σε πείσμα των φωνών που εξέφραζαν φόβους γονεϊκών αντιδράσεων ή μιλούσαν για πλημμελές ενδιαφέρον για την εκπαίδευση από την πλευρά των προσφύγων, υπενθύμισε και στις δύο πλευρές ότι το σχολείο αφορά και χωρά εξίσου κάθε εμπλεκόμενο με οποιοδήποτε τρόπο στην εκπαίδευση.

Τέλος, αποτιμώντας τη δική μας συμμετοχή σε αυτή την παρέμβαση, θεωρούμε ότι μας έδωσε καταρχήν την ευκαιρία να βιώσουμε και να κατανοήσουμε σε μεγάλο βαθμό τη συνθήκη λειτουργίας μιας ΔΥΕΠ, μέσα σε ένα σχολείο και έτσι στη συνέχεια να μπορούμε να σχεδιάσουμε και να υλοποιήσουμε σε αρκετά ικανοποιητικό βαθμό μια παρέμβαση, η οποία να ανταποκρίνεται στους παιδαγωγικούς στόχους που είχαμε θέσει.

Εξάλλου αυτή η πρώτη απόπειρα συνεργασίας ΔΥΕΠ-ολοήμερου θα μπορούσε να βοηθήσει στην εκατέρωθεν καλύτερη κατανόηση και στην άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στο «διαφορετικό» ενώ συγχρόνως μας υποδεικνύει ότι είναι δυνατή η ένταξη των παιδιών-προσφύγων στο ελληνικό

σχολείο, υποστηριζόμενα από τις τάξεις υποδοχής και μέσα από τις κατάλληλες διδακτικές πρακτικές.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ανδρούσου, Α. (2004). «Κίνητρο στην εκπαίδευση», στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΥΠΕΠΘ, Επιστ. επιμ. Α. Ανδρούσου στο [www.Kleidiakaiantikleidia.net](http://www.Kleidiakaiantikleidia.net) Ανακτήθηκε στις : 4/3/2018

Audet, M. (2005). "La pédagogie Freinet" in C. Gauthier, M. Tardif, (eds) *La pédagogie: Théories et pratiques de l' Antiquité a nos jours*, Montréal: Gaétan Morin, 195-208

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*, εισαγωγή-επιμέλεια Ε. Σκούρτου, μετάφραση Σ. Αργύρη, Αθήνα: Gutenberg

Επιστημονική Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων (2017). *Το Έργο της Εκπαίδευσης των Προσφύγων: Α. Έκθεση Αποτίμησης του Έργου για την Ένταξη των Παιδιών των Προσφύγων στην Εκπαίδευση (Μάρτιος 2016-Απρίλιος 2017) Β. Προτάσεις για την Εκπαίδευση των Παιδιών των Προσφύγων κατά το σχολικό έτος 2017-2018*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Επιστημονική Επιτροπή για την υποβοήθηση του έργου της Επιτροπής Στήριξης των Παιδιών των Προσφύγων (2016). *Αποτύπωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στα Κέντρα φιλοξενίας προσφύγων*, Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

Ζωγραφάκη, Μ. (2004). «Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη» στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΥΠΕΠΘ, Επιστ. επιμ. Α. Ανδρούσου στο [www.Kleidiakaiantikleidia.net](http://www.Kleidiakaiantikleidia.net) Ανακτήθηκε στις : 4/3/2018

Σφυρόερα, Μ. (2004). «Διαφοροποιημένη παιδαγωγική» στο «Κλειδιά και Αντικλειδιά», Πανεπιστήμιο Αθηνών- ΥΠΕΠΘ, Επιστ. επιμ. Α. Ανδρούσου στο [www.Kleidiakaiantikleidia.net](http://www.Kleidiakaiantikleidia.net) Ανακτήθηκε στις : 4/3/2018

Vernioux A. (2001). «Le texte libre dans la pédagogie Freinet», *Repères*, 23, 151-167.

## ΤΑ ΔΙΑΚΥΒΕΥΜΑΤΑ ΤΗΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗΣ ΤΗΣ “ΣΥΝΟΛΗΣ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑΣ” (Μαίρη Λεοντσίνη)

Εδώ θα κάνω ένα σύντομο σχολιασμό των συμπερασμάτων της έρευνας «Democratic school governance for inclusion: a whole community approach», την οποία παρουσίασαν η Γιούλη Παπαδάκου και η Βίκη Λαγοπούλου, για να δώσω έμφαση στα εννοιολογικά και στα πολιτικά ζητήματα, τα οποία έχουν ήδη τεθεί.

Η κινητοποίηση της σύνολης κοινότητας σημαίνει τη διεύρυνση της σχολικής κοινότητας. Δεν υπονοεί νοσταλγικές ανακλήσεις του κοινοτισμού άλλων εποχών και άλλων τρόπων παραγωγής, αλλά την από κοινού αποδοχή ενός πλαισίου αρχών, οι οποίες ευνοούν τη συνύπαρξη.

Με τη διεύρυνση της σχολικής κοινότητας, εννοούμε τη συμπερίληψη ομάδων και συλλογικοτήτων, οι οποίες είναι δυνητικά σε σχέση με το σχολείο. Αυτές οι ομάδες θα μπορούσαν να είναι ευρύτερες συμμαχίες στο πλαίσιο της κοινωνίας των πολιτών, όπως οι ΜΚΟ, οι ενώσεις πολιτών, οι συνδιακαλιστικές ενώσεις, οι ακτιβιστικές ομάδες με ειρηνικό προσανατολισμό.

Η σχολική κοινότητα είναι εδώ αναπόσπαστο μέρος της σύνολης κοινότητας.

Με τον όρο σχολική κοινότητα εννοούνται όλα τα άτομα, τα οποία εργάζονται για να ολοκληρωθεί η σχολική πράξη και να υλοποιηθούν οι σχολικές προτεραιότητες. «Οι κόσμοι του σχολείου», για να παραφράσω τον Becker

συγκροτούνται από όλα τα άτομα, τα οποία καθιστούν δυνατό το «εκπαιδευτικό» γεγονός (Becker, 1984)

Ποιες είναι όμως οι προϋποθέσεις για τη λειτουργία και τη συμπερίληψη της σύνολης κοινότητας;

Όπως προέκυψε και από την εν λόγω έρευνα, η διαμόρφωση ενός **πλαίσιου συμφωνημένου από κοινού** παραμένει ένα πολιτικό και κοινωνικό διακύβευμα. Άρα, για να λειτουργήσει η προσέγγισή μας χρειαζόμαστε **συναίνεση**. Η **συναίνεση** αφορά

1. τις αρχές που προτείνει η επίσημη πολιτεία,
2. τους όρους συνύπαρξης.

*Από αυτή την εκ πρώτης όψεως προφανή παραδοχή, προκύπτουν σοβαρά πολιτικά ζητήματα: Πώς διαμορφώνεται συναίνεση όταν οι κινητικότητες γίνονται συστατικό της συγκρότησης κοινότητας;* Ωστόσο: στην παρούσα έρευνα, είδαμε μια σχολική κοινότητα, η οποία ανασυγκροτείται, βρίσκεται σε ρευστότητα και συνεχή μεταβολή. Η συμμετοχή των «μετακινούμενων» παιδιών στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο θέτει προκλήσεις και φέρνει στην επιφάνεια τα όρια του «εκπαιδευτικού» γεγονότος, όπως αυτό οριζόταν πριν τη μαζική προσφυγική έλευση.

Αυτά τα όρια, τα οποία αναδεικνύουν αναδεικνύουν οι κινητικότητες, αφορούν τους τρόπους με τους οποίους οι τοπικότητες της κοινωνικής ζωής προϋποθέτουν (και συχνά εμπλέκουν διαμάχες σχετικά με) την εμπράγματη και τη φανταστική κίνηση από τόπο σε τόπο, άτομο σε άτομο, γεγονός σε γεγονός.

Η “στροφή στην κινητικότητα” στις Κοινωνικές Επιστήμες μας (προ)καλεί να εξετάσουμε το συγκροτητικό ρόλο της κίνησης στο πλαίσιο των θεσμών και των κοινωνικών πρακτικών (Sheller & Urry: 2006).

Αναδύονται όμως νέα ερωτήματα:

Πώς οι «ακούσιες συνέπειες» της κινητικότητας προκαλούν νέες κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες προκύπτουν από τους τρόπους με τους οποίους τα υποκείμενα ή οι ομάδες χρησιμοποιούν τους θεσμούς και συνδέουν μεταξύ τους διαφορετικά συστήματα.

Η έλευση μεγάλων ομάδων «εν κινήσει» και η συνακόλουθη συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα θέτει ερωτήματα σε σχέση με το «εκπαιδευτικό γεγονός» αυτό καθαυτό: ποιες και ποιοι έχουν λόγο για την εκπαίδευση των κινούμενων πληθυσμών;

Στην προκειμένη περίπτωση, διαμορφώθηκε ένα σχέδιο δράσης για να αντιμετωπιστεί η συμμετοχή στην εκπαίδευση των μετακινούμενων νέων.

Για την υλοποίηση κινητοποιείται ένας ολόκληρος μηχανισμός με εκπαιδευτικούς, διαμεσολαβητές και διαμεσολαβητριες, συνοδούς κ.λπ.

Δεν είναι ο χώρος ούτε για να περιγράψουμε αναλυτικά ούτε για να κρίνουμε αυτό το μηχανισμό. Τον ανέλυσαν ήδη οι συνάδελφοί μου.

Ποιοί / ποιές είναι; Ποιές και ποιούς καλούμαστε να εμπιστευτούμε;

Ωστόσο, η συνεχής κινητικότητα, παρότι επιτάσσει τη δημιουργία σχέσεων συνανήκειν και κοινοτήτων, προσκρούει στην ελλιπή αλληλοαναγνώριση όσων συμμετέχουν. Χωρίς να γνωρίζουμε πολλά για τα χαρακτηριστικά τους, σε αδρές γραμμές πρόκειται για τη «χαμένη γενιά» των Νέων Σύρων<sup>35</sup>, (για να αναφερθώ στην καταγωγή ενός μόνο πληθυσμού και χωρίς η αναφορά στην καταγωγή να σημαίνει πολλά για τα πλάνα ζωής, τις προσδοκίες ή τα αιτήματα του συνόλου των Σύρων) με διακοπόμενη και άτακτη σχολική πορεία, με εμπειρία διαφορετικών εκπαιδευτικών συστημάτων από το ελληνικό.

Τη στιγμή της υλοποίησης, για να επανέλθω στην προσέγγιση της σύνολης κοινότητας ως προς τι χρειαζόμασταν συναίνεση;

1. ως προς τις προτεραιότητες της κεντρικής διοίκησης, με προϋπόθεση στη δημοκρατική διακυβέρνηση

<sup>35</sup>Βλ. την καμπάνια της Unicef, από το 2014 ‘No Lost Generation’.

[https://www.unicef.org/appeals/files/No\\_Lost\\_Generation\\_Strategic\\_Overview\\_\\_January\\_2014.pdf](https://www.unicef.org/appeals/files/No_Lost_Generation_Strategic_Overview__January_2014.pdf)

2. ως προς τη βούληση για συνύπαρξη στο σχολικό πλαίσιο, εν τέλει ως προς τη συμμετοχή στην εκπαίδευση ως «δικαίωμα».

Οι προκλήσεις που εντοπίσαμε : η συναίνεση επιτυγχάνεται μέσω της εμπιστοσύνης. Η εμπιστοσύνη διαμορφώνεται με σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης. Αναγνωρίζουμε ως υποκείμενα και ομάδες σημαίνει αναγνωρίζουμε στα υποκείμενα και στις ομάδες το δικαίωμα να εκφέρουν αιτήματα (Honneth, 1995).

Οι σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης ωστόσο απαιτούν χρόνο, δέσμευση και συνεχή συνδιαλλαγή. Τα δεδομένα και η υλική ύπαρξη των μετακινούμενων πληθυσμών δεν ευνοούν τη μακροχρόνια συνδιαλλαγή, δηλ. τη διαμόρφωση εμπιστοσύνης μέσω της αμοιβαίας αναγνώρισης.

Στις Κοινωνικές Επιστήμες, η εμπιστοσύνη σχετίζεται με την τρωτότητα. Η εμπιστοσύνη είναι η μοιρασμένη πεποίθηση ότι ομάδες ή άτομα κάνουν καλόπιστες προσπάθειες να συμπεριφερθούν σε συμφωνία με τις συναινέσεις και τις δεσμεύσεις, τηρούν τις δεσμεύσεις οι οποίες βασίζονται σε συναινέσεις και οι σχέσεις εκμετάλλευσης αποκλείονται, ακόμα και όταν αναδύονται συναφείς ευκαιρίες (Cummings & Bromiely, 1996).

Ή ακόμη: η εμπιστοσύνη είναι η βούληση μιας πλευράς να καθίσταται τρωτή σε μια άλλη πλευρά, με την πεποίθηση ότι η άλλη πλευρά είναι ανοιχτή, επαρκής, αξιόπιστη και εμπλεκόμενη στη σχέση (Mishra, 1996) .

Όμως οι πόλεις ήταν πάντα χώροι περασμάτων: πάντα ζούσαμε ανάμεσα σε ξένες και σε ξένους (Ζίμελ, 2004).

Σε αυτή τη φάση, το στοίχημα που έχουμε να κερδίσουμε είναι κατά πόσο η σύνολη κοινότητα θα μετακινείται ως προς τις συνισταμένες της για να συμπεριλαμβάνει δικαιώματα. Εδώ χρειαζόμαστε όχι μόνο συναίνεση, αλλά και εμπιστοσύνη στη μακροπρόθεσμη ευεργετική επιδραση των δικαιωμάτων (αναφέρομαι προφανώς στο δικαίωμα στην εκπαίδευση).

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Becker, H. (1984) *Art Worlds*. Berkeley: University of California Press.

Sheller, M. & Urry, J. (2006) The new mobilities paradigm, *Environment and Planning A: Economy and Space* (38), pp. 207-226.

Honneth, A. (1995 [1992]) *The Struggle for Recognition: The Moral Grammar of Social Conflicts*. Cambridge: The MIT Press.

Cummings, L. L., & Bromiely, P. (1996). The Organizational Trust Inventory (OTI): Development and validation. In R. M. Kramer & T. R. Tyler (Eds.), *Trust in organizations: Frontiers of theory and research* (pp. 302-330). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc. <http://dx.doi.org/10.4135/9781452243610.n15>

Mishra, A. K. (1996) Organizational Responses to Crisis: The Centrality of Trust. In: Kramer, R.M. and Tyler, T.R., E., Eds., *Trust in Organizations*, Sage, Thousand Oaks, 261-287.

Ζίμελ, Γκ. (2004) *Περιπλάνηση στη νεωτερικότητα*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

## **ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΛΗΜΜΑΤΑ (Εύη Ζαμπέτα)**

### ***Η ρευστότητα των ορίων και των ορισμών***

Η έρευνα αυτή (βλ. Zambeta et al., 2017) είχε ως στόχο να μελετήσει διαδικασίες εκπαιδευτικής ένταξης πληθυσμών σε μετάβαση. Η έννοια της μετάβασης δεν αφορά μόνο την κινητικότητα («άνθρωποι σε μετακίνηση» όπως

ορίζονται από τη σύγχρονη κοινωνιολογία της μετανάστευσης, βλ. Held et. al., 1999), αλλά και την ίδια την ταυτότητά τους, την πρόσληψη του εαυτού και του ανήκειν (Pinson, Arnot & Candappa: 2010). Η αμφισβήτηση ορίων και συνόρων στην οποία κατατείνει η διεθνής κινητικότητα των μεταναστευτικών ροών (Τρουμπέτα: 2012) δημιουργεί συνθήκες ρευστότητας για τους περάτες των συνόρων. Ταυτόχρονα, η κατηγοριοποίηση των ατόμων σε μετακίνηση και ο προσδιορισμός τους ως προσφύγων υπό την έννοια της Συνθήκης της Γενεύης του 1951, αιτούντων άσυλο που υπόκεινται σε καθεστώς διεθνούς προστασίας, ασυνόδετων ανηλίκων ή άτυπων μεταναστών χωρίς ταξιδιωτικά έγγραφα, αποτελεί μια τεχνολογία διακυβέρνησης των μεταναστευτικών ροών και της κινητικότητας εκ μέρους των αναπτυγμένων καπιταλιστικών κρατών. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει στο, κλασικό πλέον, κείμενό της η Katy Long (2013), ο διάβολος των ορισμών (*'the devil of definitions'*) και η διάκριση μεταξύ μεταναστών και προσφύγων επιδιώκει να διαφοροποιήσει πληθυσμούς τα όρια μεταξύ των οποίων είναι στην πραγματικότητα ασαφή και θολά. Ασφαλώς, οι πρόσφυγες δεν είναι *«απλώς μετανάστες»*. Στο διεθνή πολιτικό λόγο η διαφοροποιημένη μεταχείριση των προσφύγων αντλεί νομιμοποίηση στη βάση μιας ανθρωπιστικής ρητορικής, η οποία παραπέμπει σε άτομα που αντιμετωπίζουν θεμελιώδη κίνδυνο ασφάλειας για τη ζωή τους στη χώρα προέλευσης. Αντίθετα, η μετανάστευση κατανοείται με οικονομικούς κυρίως όρους, και νοηματοδοτείται σε συνάρτηση με την κινητικότητα του εργατικού δυναμικού και την οικονομική ανάπτυξη. Ωστόσο, όταν τίθενται ζητήματα κοινωνικής ένταξης ή ενσωμάτωσης αυτών των πληθυσμών οι παραπάνω ρητορείες συναντώνται, καθώς η υποδοχή και η ένταξη είτε μεταναστών είτε προσφύγων προσδιορίζονται πρωτίστως με οικονομικούς όρους, ως πρόσβαση στις παροχές του κοινωνικού κράτους και ένταξη στην αγορά εργασίας. Με αυτήν την έννοια υποστηρίζεται ότι η μεταναστευτική πολιτική των δυτικών κρατών και οι ταξινομικές αρχές της διάκρισης μεταξύ μεταναστών και προσφύγων αποδεικνύονται ανεπαρκείς για την αντιμετώπιση του φαινομένου της κινητικότητας (Long, 2013).

Σε κάθε περίπτωση ο πληθυσμός των μαθητών/τριών που φοιτούσε στις ΔΥΕΠ κατά την περίοδο της έρευνας είχε χαρακτηριστικά ρευστότητας ως προς το νομικό status (ήταν συνήθως αιτούντες άσυλο), τις συνθήκες διαμονής ή την προοπτική μετεγκατάστασης. Το γεγονός ότι η Ελλάδα προσλαμβάνεται ως χώρα διέλευσης προς τις εύπορες χώρες του βορρά, και όχι ως τόπος προορισμού, έχει ως συνέπεια τη δημιουργία μιας συνείδησης προσωρινότητας η οποία εμπεδώνεται πάνω στο υπόστρωμα της κινητικότητας που ενδέχεται να έχει μακρά διάρκεια, τραυματικές εμπειρίες, σωματικό πόνο ή πένθος. Η συνθήκη της προσωρινότητας και η επιδίωξη μετεγκατάστασης δεν δημιουργούν προϋποθέσεις ένταξης στην ελληνική κοινωνία και αναπόφευκτα αδρανοποιούν τις όποιες διαδικασίες εκπαιδευτικής ένταξης.

### **Μεθοδολογικοί περιορισμοί**

Η έρευνα την οποία παρουσιάζουμε εδώ ήταν μια ποιοτική έρευνα βάθους, αλλά μικρής κλίμακας (σε ένα μόνο σχολείο της Αθήνας). Επομένως δεν μπορεί να θεωρηθεί αντιπροσωπευτική μελέτη της λειτουργίας των ΔΥΕΠ ή της διαδικασίας ένταξης των προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, λόγω της συστηματικότητας της ερευνητικής διαδικασίας αποτελεί μια αξιόπιστη μελέτη της εκπαιδευτικής συνθήκης που διαμορφώθηκε στο συγκεκριμένο πεδίο.

Το γεγονός ότι το χρονικό πλαίσιο της έρευνας-δράσης ήταν περιορισμένο (Ιανουάριος – Ιούνιος 2017) δεν δημιούργησε προϋποθέσεις εμπέδωσης σταθερών σχέσεων εμπιστοσύνης μεταξύ των ερευνητών και των εκπαιδευτικών που εργάζονταν στο πεδίο. Η σφυρηλάτηση σχέσεων εμπιστοσύνης απαιτεί χρόνο. Το ίδιο ισχύει και για τη διαδικασία της ένταξης. Η ένταξη είναι μια πορεία και δεν μπορεί να αποτιμηθεί από στιγμιαίες ή περιορισμένες σε χρόνο καταγραφές. Ωστόσο, αυτές οι καταγραφές έχουν αξία στο βαθμό που εντοπίζουν εγγενή δομικά προβλήματα,

επαγγελματικές και κοινωνικές στρατηγικές που δυνάμει επηρεάζουν τη διαδικασία της ένταξης των προσφύγων στην ελληνική εκπαίδευση.

Τέλος, η παρουσία μιας ομάδας ερευνητών μέσα στο σχολείο η οποία πραγματοποιεί συμμετοχική παρατήρηση και προβαίνει σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις (έρευνα-δράση), παρά τη ρητή συναίνεση των εμπλεκόμενων και όλων των συντελεστών του σχολείου, συνιστά έναν ' τρίτο πόλο ' που αναπόφευκτα διαταράσσει τις παγιωμένες σχέσεις και δημιουργεί μια νέα συνθήκη η οποία επηρεάζει την αλληλεπίδραση των υποκειμένων της έρευνας.

Παρά τους περιορισμούς που σχετίζονται με τον χρονικό ορίζοντα και το εύρος της έρευνας, τα ευρήματα παρουσιάζουν επιστημονικό και πολιτικό ενδιαφέρον, καθώς αναδεικνύουν διαρθρωτικά προβλήματα του σχολείου ως οργανισμού, τα οποία αφορούν τόσο την κουλτούρα διοίκησης όσο και τις εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο την ένταξη.

### ***Δημοκρατική διακυβέρνηση και η κουλτούρα του σχολείου***

Το σχολείο ως οργανισμός αναπτύσσει μια κουλτούρα διακυβέρνησης η οποία συνδέεται με ποικίλους παράγοντες, όπως το ευρύτερο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τη λειτουργία των εκπαιδευτικών θεσμών, την πολιτική κουλτούρα και παράδοση που κυριαρχεί στη δημόσια διοίκηση της χώρας, την επαγγελματική κουλτούρα των εκπαιδευτικών κ.α., αλλά συνδέεται επίσης και με τη μικροκοινωνιολογία του σχολικού θεσμού, δηλαδή τις σχέσεις και τη δυναμική που διαμορφώνονται στην κάθε σχολική μονάδα. Έχει υποστηριχθεί ότι ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, απόρροια της κεντροευρωπαϊκής και Ναπολεόντειας παράδοσης που κυριάρχησε στην ελληνική δημόσια διοίκηση (Δημαράς, 1979· Λαΐνας, 2000), ο οποίος εκφράζεται στον κεντρικό έλεγχο των αναλυτικών προγραμμάτων, των διδακτικών βιβλίων, της κατανομής του σχολικού χρόνου κ.α., αναστέλλει την επαγγελματική αυτονομία και εν τέλει αποτρέπει τη δημιουργική ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Ωστόσο, παρά τον συγκεντρωτισμό του συστήματος, οι σχολικές μονάδες δεν είναι ίδιες μεταξύ τους. Οι διαφορές τους οφείλονται τόσο στην κοινωνική και πολιτισμική σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, όσο και στην σχετική αυτονομία της δράσης των υποκειμένων, στοιχεία τα οποία συντελούν στην ιδιαίτερη δυναμική και κουλτούρα της κάθε σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικές πρακτικές που αναδύθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας αναδεικνύουν τη «νοοτροπία διακυβέρνησης» του σχολείου με την Φουκωϊκή έννοια του όρου (governmentality) (Foucault, 1998). Πρόκειται για μια νοοτροπία διακυβέρνησης η οποία έχει συγκροτηθεί ιστορικά και επικρατεί κοινωνικά καθορίζοντας τον τρόπο με τον οποίο παράγονται κανόνες διοίκησης και ρυθμίζεται η συμπεριφορά των ατομικών και συλλογικών δρώντων (Sorensen & Torfing, 2008, σ. 106). Χαρακτηριστικό, αν και θλιβερό, παράδειγμα αυτής της «νοοτροπίας διακυβέρνησης» αποτελεί η μεθόδευση της σίγασης και του αποκλεισμού των προσφύγων μαθητών/τριών από την τελική γιορτή του σχολείου. Μετά από συζήτηση, ο Σύλλογος των Διδασκόντων του συγκεκριμένου σχολείου αποφάσισε ότι οι πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες δεν θα συμμετέχουν στην τελική γιορτή, καθώς οι μεν δάσκαλοι του πρωινού προγράμματος ήταν αναρμόδιοι για τους πρόσφυγες, οι δε δάσκαλοι της ΔΥΕΠ δεν είχαν λόγο και συμμετοχή στην οργάνωση της τελικής γιορτής του σχολείου. Η αναμενόμενη συνεργασία μεταξύ των δύο δομών (Σχολικής Μονάδας και ΔΥΕΠ) προσέκρουσε σε αντίπαλες στρατηγικές που προέρχονται από την εργασιακή επισφάλεια των εκπαιδευτικών της ΔΥΕΠ και την αμοιβαία καχυποψία που χτίστηκε σταδιακά ανάμεσα στις δύο ομάδες. Οι διοικητικά διακριτές δομές αξιοποιήθηκαν ως πρόσχημα προκειμένου η κάθε ομάδα εκπαιδευτικών να προωθήσει στρατηγικές κοινωνικής κλειστότητας, να περιχαρακώσει το πεδίο των αρμοδιοτήτων της και να επιτελέσει τον κοινωνικό διαχωρισμό. Η επίκληση των ενδεχόμενων ακραίων αντιδράσεων εκ μέρους μερίδας



των γονέων στην παρουσία των προσφύγων (οι οποίες πράγματι είχαν εκδηλωθεί στο παρελθόν), αποτέλεσε μέσο χειραγώγησης του Σύλλογου των Διδασκόντων, προβάλλοντας ξενοφοβικές αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών στους γονείς. Η θεματολογία της γιορτής διαμορφώθηκε αγνοώντας ακόμη και αυτήν την ύπαρξη των προσφύγων στο σχολείο, προκειμένου στη συνέχεια να αξιοποιηθεί ως επιχείρημα για την απάλειψη ακόμη και της συμβολικής τους παρουσίας μέσω των εικαστικών έργων των μαθητών/τριών. Το πανό που εικόνιζε τα σώματα των προσφυγόπουλων θεωρήθηκε απειλητικό για την κοινωνική ειρήνη της σχολικής κοινότητας, γι αυτό και παρέμεινε στη ντουλάπα. Αναρτήθηκε μόνο για λίγες ώρες σε μια μικρή κλειστή γιορτή στην οποία συμμετείχαν οι μαθητές μιας τάξης του πρωινού προγράμματος και οι πρόσφυγες (που οργανώθηκε μετά από συστηματική επιμονή της ερευνητικής μας ομάδας) για να αποκαθλωθεί αμέσως μετά τη λήξη της.

Οι αποφάσεις αυτές είναι από τυπική άποψη «δημοκρατικές», στο βαθμό που διαμορφώθηκαν συλλογικά στο πλαίσιο μιας οιονεί «συμμετοχικής διαδικασίας» από το Σύλλογο των Διδασκόντων. Οι ελάχιστοι, ένας ή δύο, εκπαιδευτικοί που διαφοροποιήθηκαν και συμμετείχαν με προσωπικό ενδιαφέρον, κίνητρο και μόχθο στις παρεμβάσεις της ερευνητικής ομάδας που στόχευαν στην προώθηση καινοτόμων ενταξιακών πρακτικών, δεν πρόβαλαν ρητή διαφωνία με τη συλλογική απόφαση του αποκλεισμού των προσφύγων από την τελική γιορτή, πειθαρχώντας έτσι στην καθιερωμένη νοοτροπία διακυβέρνησης. Οι ρωγμές στο σύστημα της αδράνειας δεν είναι αρκετές ώστε να παραλλάξουν τη νοοτροπία διακυβέρνησης που προτάσσει ως μείζον αγαθό την προστασία της επαγγελματικής ομάδας. Η αδράνεια αφορά τόσο τους μόνιμους εκπαιδευτικούς του σχολείου, όσο και το έκτακτο προσωπικό των ΔΥΕΠ. Η απροθυμία ενεργοποίησης και υπέρβασης κατεστημένων πρακτικών, ενδεχομένως και η υποβόσκουσα ξενοφοβία και καχυποψία έναντι των προσφύγων, οδήγησαν στη συναίνεση της αδράνειας. Οι δύο ομάδες εκπαιδευτικών συμφώνησαν ότι διαφωνούν και δεν επιθυμούν καμία συνεργασία. Στην περίπτωση που ένας/μία εκπαιδευτικός δηλώνει ότι διαφωνεί με μία δράση, το επαγγελματικό *habitus* επιβάλλει τη συλλογική αλληλεγγύη προς τον έναν που τάσσεται υπέρ της αδράνειας. Η διαδικασία αυτή υφαίνει το πέπλο της συνενοχής, τη «Λευκή Κορδέλα»<sup>36</sup> που ενώνει εκείνους που συμπράττουν στο ανόσιο έργο, σε βαθμό που δεν έχει σημασία ποιος είναι πραγματικά ο δράστης, γιατί το έργο είναι συλλογικό. Η ενδοεπαγγελματική αλληλεγγύη στην προκειμένη περίπτωση δεν συνιστά κοινωνική αλληλεγγύη, στο βαθμό που δεν ενδιαφέρεται για τα συλλογικά αγαθά, αλλά για τη διασφάλιση του επαγγελματικού συμφέροντος. Το κορπορατιστικό πελατειακό κράτος μέχρι σήμερα συντηρεί και συντηρείται από αυτές τις πρακτικές (Χαραλάμπης, 1996).

Κατά παράδοση, μετά το νόμο 1566/85 το βασικό όργανο διοίκησης του σχολείου είναι ο σύλλογος των διδασκόντων. Ο Διευθυντής/τρια μπορεί να δώσει έναν προσωπικό τόνο στη διοίκηση, αλλά δεσμεύεται από τις αρμοδιότητες του συλλογικού οργάνου των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικοί αντιπροσωπεύουν ένα μέρος μόνο της κοινότητας του σχολείου, εκείνο που αντιστοιχεί στους επαγγελματίες/ειδικούς. Παρά το γεγονός ότι το μοντέλο αυτό διοίκησης, που επικράτησε από τη δεκαετία του 1980, επιχείρησε να νομιμοποιηθεί επικαλούμενο τη δημοκρατική και συλλογική λήψη των αποφάσεων, στην ουσία διαφέρει από μια λογική συμμετοχικής δημοκρατίας, καθώς αποκλείει από τη διαδικασία της διακυβέρνησης όλους εκείνους τους φορείς που δικαιούνται να έχουν λόγο και συμμετοχή στη διοίκηση του σχολείου, δηλαδή τη σύνολη σχολική κοινότητα. Στην προκειμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί του σχολείου ασκώντας το προνομιακό πεδίο της εξουσίας που τους παρέχει το θεσμικό πλαίσιο, νομότυπα μεν, αλλά χωρίς καμία δημοκρατική νομιμοποίηση, απέκλεισαν τους γονείς, τους μαθητές και τις μαθήτριες όλου του σχολείου, αλλά και την τοπική κοινωνία των πολιτών από τη

<sup>36</sup> Κινηματογραφικό έργο του Michael Haneke (2009).

διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Ασφαλώς απέκλεισαν και τους πρόσφυγες μαθητές και μαθήτριες, ως εάν να μην ήταν παιδιά του ίδιου σχολείου, δημιουργώντας το πλαίσιο της κοινωνικής τους περιθωριοποίησης και υπονομεύοντας αυτό καθεαυτό το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

### ***Σε αναζήτηση της σύνολης κοινότητας του σχολείου***

Το σχολείο ως συλλογικό αγαθό και θεσμός δημόσιου συμφέροντος αποτελεί ταυτόχρονα πεδίο ιδεολογικής αντιπαράθεσης και σύγκρουσης συμφερόντων τα οποία διεκδικούν έλεγχο και κυριαρχία. Η συναίνεση γύρω από τους στόχους των εκπαιδευτικών θεσμών δεν είναι δεδομένη. Στις δυτικές κοινωνίες η αντιπροσωπευτική δημοκρατία, θεμελιωμένη στις συνταγματικές αρχές που απορρέουν από το νεωτερικό πρόταγμα, διασφάλισε μεν ατομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα με όρους καθολικότητας, αντιμετωπίζοντας εν μέρει ακραίες μορφές κοινωνικής ανισότητας, χωρίς ωστόσο να είναι σε θέση να τις απαλείψει (Marshall & Bottomore, 1995). Οι δημοκρατίες της νεωτερικότητας επικρίθηκαν ως γραφειοκρατικές μορφές διακυβέρνησης που αδυνατούσαν να συμπεριλάβουν ουσιαστικά τις πολλαπλές ετερότητες οι οποίες δεν υπακούουν σε καθιερωμένες ταξινομίες (Featherstone, Lash & Robertson, 1995). Το ζήτημα της δημοκρατικής νομιμοποίησης της πολιτικής στις σύγχρονες, σύνθετες και παγκοσμιοποιημένες κοινωνίες τίθεται πλέον με επιτακτικό τρόπο, προβάλλοντας το αίτημα της μετατόπισης από τη δημοκρατική διοίκηση στην συμμετοχική διακυβέρνηση (Gibkri & Grote, 2002).

Η συμμετοχική διακυβέρνηση αντλεί νομιμοποίηση από τη δημοκρατία της διαβούλευσης μεταξύ των κοινωνικών δρώντων στο πεδίο των θεσμών, όπως το σχολείο. Σε αντίθεση με την αντιπροσωπευτική δημοκρατία η οποία απευθύνεται στους πολιτογραφημένους δρώντες, η συμμετοχική διακυβέρνηση απευθύνεται σε όλους όσους εμπλέκονται στους θεσμούς (π.χ. οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, κοινωνικές υπηρεσίες), είτε ως εργαζόμενοι είτε ως άμεσοι ή έμμεσοι αποδέκτες των υπηρεσιών. Ο προσδιορισμός του νομιμοποιημένου, καλώς εννοούμενου συμφέροντος το οποίο δικαιούται να έχει λόγο στη διοίκηση και διαχείριση ενός θεσμού στο πλαίσιο της συμμετοχικής διακυβέρνησης έχει απασχολήσει τη σύγχρονη συζήτηση στη θεωρία της δημοκρατίας. Το δικαίωμα της συμμετοχής αναφέρεται σε κοινωνικούς δρώντες, άτομα ή συλλογικότητες, οι οποίοι κατέχουν κάποια ιδιότητα ή αγαθό που τους νομιμοποιεί να συμμετέχουν στη διαβούλευση, π.χ.

- είναι κάτοχοι πολιτικών δικαιωμάτων (πολίτες),
- είναι κάτοικοι μιας περιοχής,
- κατέχουν περιουσία η οποία επηρεάζεται από μια πολιτική,
- είναι εργαζόμενοι,
- διαθέτουν ειδική γνώση,
- είναι οι άμεσοι αποδέκτες της υπηρεσίας,
- επηρεάζονται υλικά ή πνευματικά από τη λειτουργία μιας υπηρεσίας,
- εκπροσωπούν οργανωμένες ομάδες συμφερόντων (π.χ. συνδικάτα) κ.λπ. (Klausen & Sweeting, 2005).

Το σχολείο ως θεσμός δημόσιου συμφέροντος δεν αφορά μόνο εκείνους οι οποίοι τυχαίνει να εργάζονται ή απολαμβάνουν τις υπηρεσίες του σε μια συγκεκριμένη ιστορική στιγμή, δηλαδή του εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τις μαθήτριες ή τους γονείς. Προφανώς, αυτοί συγκροτούν την άμεσα αυτονόητη κοινότητα του σχολείου. Ωστόσο, το σχολείο και η αποστολή του αναφέρεται στη γενικότερη κοινωνική ευημερία και αφορά την ευρύτερη κοινότητα. Η θεωρία της συμμετοχικής διακυβέρνησης αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ένα δημόσιο χώρο ενεργοποίησης της κοινωνίας των πολιτών και δημοκρατικής διαβούλευσης. Με αυτήν την έννοια, η δημοκρατική διακυβέρνηση του σχολείου αναφέρεται στην εμπλοκή της σύνολης κοινότητας, η οποία περιλαμβάνει τόσο την σχολική κοινότητα

(εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες, γονείς), την τοπική κοινότητα, αλλά και την ευρύτερη κοινωνία των πολιτών η οποία δυνάμει περιλαμβάνει όλους εκείνους τους κοινωνικούς δρώντες (κοινωνικούς και πολιτιστικούς φορείς, τυπικές ή άτυπες ομάδες) που κινητοποιούνται από καλώς εννοούμενο ενδιαφέρον για το σχολείο. Η εμπλοκή της σύνολης κοινότητας διευρύνει και εμβαθύνει τη δημοκρατία, ενώ πολλαπλασιάζει τους κοινωνικούς πόρους του σχολείου. Η συνθήκη της ανοικτότητας της σχολικής κοινότητας προς την ευρύτερη κοινωνία και η συγκρότηση της σύνολης κοινότητας του σχολείου ενδυναμώνει την ενταξιακή δυναμική του σχολείου, αμφισβητεί και περιθωριοποιεί φαινόμενα κοινωνικής κλειστότητας, πρακτικές κοινωνικών διαχωρισμών και αποκλεισμού, εν τέλει ενισχύει το συλλογικό δημόσιο αγαθό, αποδίδοντάς το στην κοινωνία στην οποία ανήκει.

Ωστόσο, η δημοκρατία είναι δύσκολο πρόγραμμα. Το ίδιο ισχύει και για τη συγκρότηση της κοινότητας. Στην περίπτωση του σχολείου που μελετήθηκε απουσίασε οποιασδήποτε μορφής κοινότητα. Το σχολείο όχι μόνο δεν λειτούργησε με όρους ανοικτότητας προκειμένου να διαμορφώσει συνθήκες διαβούλευσης και να συγκροτήσει τη σύνολη κοινότητα, αλλά δεν μπόρεσε να συγκροτηθεί καν ως σχολική κοινότητα. Οι επιμέρους ομάδες λειτούργησαν με όρους αυτοπροστασίας και περιχαράκωσης του πεδίου δικαιοδοσίας τους, αποτρέποντας στρατηγικές ανοικτότητας και συνεργασίας, πολλώ μάλλον διαβούλευσης με άλλους φορείς.

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι πολιτική διαδικασία, αλλά και κοινωνική στρατηγική. Η αντίδραση προς την παρουσία των προσφύγων στο περιβάλλον του σχολείου που συμπυκνώνεται στη φράση «γιατί στο δικό μας σχολείο;» αποτυπώνει ανάγλυφα το γεγονός ότι οι συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (ορισμένοι εκπαιδευτικοί, ορισμένοι γονείς, μερίδα «αγανακτισμένων πολιτών») δεν διεκδικούν απλώς την συμμετοχή τους στη διακυβέρνηση του θεσμού, αλλά αξιώνουν τον έλεγχο και την κυριαρχία στο συλλογικό αγαθό, αμφισβητώντας έτσι το δημόσιο χαρακτήρα του. Η αδυναμία ανοίγματος του σχολείου στην κοινότητα προέρχεται από κατεστημένες νοοτροπίες διακυβέρνησης, στρατηγικές κοινωνικής κλειστότητας και περιχαράκωσης του πεδίου δικαιοδοσίας, απροθυμία ορατότητας και λογοδοσίας, εγκαθιδρυμένες ιεραρχίες και πρακτικές, φοβίες προς κάθε είδους ετερότητα.

Κατά την εμβληματική διατύπωση του Habermas (2011) κάθε Σύνταγμα της Δημοκρατίας είναι ένα πρόγραμμα προς επίτευξη και όχι ένα τετελεσμένο κοινωνικό επίτευγμα. Οι Συνταγματικές αρχές θεμελιώνονται και διασφαλίζονται από τη συντεταγμένη πολιτεία, αλλά ερμηνεύονται και πραγματώνονται από τους κοινωνικούς δρώντες μέσα στους θεσμούς. Η ιστορικότητα του πεδίου αναμφισβήτητα επηρεάζει τις ερμηνείες και τη δράση ατόμων και συλλογικοτήτων, ενώ ταυτόχρονα επιβάλλει επαναπροσδιορισμούς αρχών και θεμελιωδών δικαιωμάτων. Με αυτήν την έννοια, όπως υποστηρίζει ο Jessop (2002), η Δημοκρατία είναι διαδικασία μάθησης: πρακτικές αναστοχασμού και αυτο-επανόρθωσης. Η συγκρότηση της σύνολης κοινότητας και το αίτημα της δημοκρατικής διακυβέρνησης του σχολείου είναι μια επίπονη διαδικασία μάθησης, η οποία μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα της δημοκρατίας, να εμβαθύνει τα δημόσια αγαθά και τα ανθρώπινα δικαιώματα.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Δημαράς, Α. (1979). Το Υπουργείο Παιδείας και η Εκπαιδευτική Πολιτική. Δοκίμιο Προβληματισμού. *Σύγχρονα Θέματα*, 4, σσ. 3-8.

Featherstone, M., Lash, S. and Robertson, R. (eds). *Global Modernities*. London: Sage.

Foucault, M. (1991) Governmentality, in: Burchell, G., Gordon, C. & Miller, P. (Eds.) *The Foucault Effect. Studies in Governmentality* (87-104), Chicago: The Chicago University Press.

Gpikpi, B. & Grote, J. (2002) From Democratic Government to Participatory Governance, In: J. Grote and B. Gpikpi (Eds.) *Participatory Governance. Political and Societal Implications*. Opladen: Leske & Budrich.

Habermas J. (2011) “The Political”: The Rational Meaning of a Questionable Inheritance of Political Theology, In E. Mendieta. & J. Vavantwerpen (eds) *The Power of Religion in the Public Sphere*, New York: Columbia University Press.

Held, D., McGrew, A. Goldblatt, D. & Perraton, J. (1999). *Global Transformations. Politics, Economics and Culture*. Cambridge: Polity Press.

Jessop, B. (2002). Governance and Meta-governance in the Face of Complexity: on the roles of Requisite Variety, Reflexive Observation and Romantic Irony in Participatory Governance. In H. Heinelt, P. Getimis, G. Kafkalas, R. Smith & E. Swyngedouw (eds), *Participatory Governance in Multi-Level Context. Concepts and Experience*, 33-58. Opladen: Leske & Budrich.

Klausen, J. E. & Sweeting, D. (2005). Legitimacy and community involvement in local governance. In M. Haus, H. Heinelt, & M. Stewart (eds), *Urban Governance and Democracy. Leadership and community involvement*, 214-233. London: Routledge.

Λαΐνας, Α. (2000) Διοίκηση και Προγραμματισμός Σχολικών Μονάδων: Επιστημονικές Προσεγγίσεις και Ελληνική Πραγματικότητα, στο: Ζ. Παπαναούμ, (επιμ.) *Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα: Από την Θεωρία στην Πράξη*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 23-39.

Long, K. (2013). When refugees stopped being migrants: Movement, labour and humanitarian protection, *Migration Studies*, 1(1), pp. 4-26.

Marshall, T. H. & Bottomore, T. (1995) *Ιδιότητα του Πολίτη και Κοινωνική Τάξη*, Αθήνα, Gutenberg (Εισαγωγή, Μετάφραση: Ο. Στασινοπούλου).

Pinson, H., Arnot, M. and Candappa, M. (2010). *Education, Asylum and the ‘Non-Citizen’ Child. The politics of compassion and belonging*. London: Palgrave Macmillan.

Sorensen, E. & Torfing, J. (2008). Theoretical Approaches to Governance Network Failure (95-110). In E. Sorensen & J. Torfing (eds) *Theories of Democratic Network Governance*. New York: Palgrave Macmillan.

Τρουμπέτα, Σ. (2012). *Το προσφυγικό και μεταναστευτικό ζήτημα. Διαβάσεις και μελέτες συνόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Χαραλάμπης, Δ. (1996) Ανορθολογικά περιεχόμενα ενός τυπικά ορθολογικού συστήματος, στο: Χρ. Λυριντζής, Η. Νικολακόπουλος, Δ. Σωτηρόπουλος. (επιμ.). *Κοινωνία και Πολιτική. Όψεις της Γ’ Ελληνικής Δημοκρατίας*. Αθήνα: Θεμέλιο, σσ. 289-311.

Zambeta, E., Askouni, N. Androusou, A., Leontsini, M. Papadaku, Y. & Lagopoulou, V. (2017). *Democratic school governance for inclusion: a whole community approach*. <http://www.ehr.ecd.uoa.gr/wp-content/uploads/2017/01/Democratic-School-Governance-Draft.pdf>

# ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ΣΥΓΓΡΑΦΕΩΝ

ΑΓΓΕΛΑΚΗ ΡΟΖΗ, 580  
ΑΘΑΝΑΣΕΚΟΥ ΜΑΡΙΑ, 223  
ΑΝΔΡΟΥΛΑΚΗΣ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ, 91  
ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, 13, 682  
ΑΡΒΑΝΙΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, 80, 233, 400  
ΑΡΓΥΡΙΑΔΗ ΑΓΑΘΗ, 223  
ΑΡΓΥΡΙΑΔΗΣ ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΣ, 223  
ΑΣΚΟΥΝΗ ΝΕΛΛΗ, 682  
ΒΕΛΛΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 189, 530  
ΒΙΤΣΟΥ ΜΑΓΔΑ, 362, 518  
ΒΛΑΧΟΝΙΚΟΛΕΑ ΓΕΩΡΓΙΑ, 589  
ΒΛΑΧΟΥ ΜΑΡΙΑ, 233  
ΓΑΚΟΥΔΗ ΑΝΔΡΟΝΙΚΗ, 375  
ΓΕΛΑΔΑΡΗ ΠΕΤΡΟΥΛΑ, 128  
ΓΕΛΑΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, 138  
ΓΙΑΝΝΙΚΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 601  
ΓΙΑΝΝΟΠΟΥΛΟΥ ANNA, 530  
ΓΚΑΡΑΓΚΟΥΝΗ - ΑΡΑΙΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, 362  
ΔΗΜΑ ΣΟΦΙΑ, 180  
ΔΗΜΗΤΡΙΑΔΟΥ ΚΑΤΕΡΙΝΑ, 265  
ΔΙΔΑΧΟΥ ΕΛΕΝΗ, 530  
ΔΡΑΓΩΝΑ ΘΑΛΕΙΑ, 36  
ΔΡΟΜΠΙΛΑ ΕΛΛΗ-ΜΑΡΙΑ, 437  
ΖΑΜΠΙΕΤΑ ΕΥΗ, 682  
ΖΕΖΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, 611  
ΘΕΟΔΟΣΙΟΥ ΣΕΒΑΣΤΗ, 277  
ΙΟΡΔΑΝΟΠΟΥΛΟΣ ΛΕΥΤΕΡΗΣ, 623  
ΚΑΚΑΛΙΑΝΤΗ ΕΛΕΝΗ, 299  
ΚΑΚΑΝΑ ΔΟΜΝΑ (ΜΙΚΑ), 362, 424  
ΚΑΛΑΦΑΤΗ ΜΑΡΙΑΝΘΗ, 341, 649  
ΚΑΛΕΡΑΝΤΕ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, 223  
ΚΑΛΟΓΗΡΟΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, 101  
ΚΑΜΠΕΖΑ ΜΑΡΙΑ, 200  
ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ ΜΕΝΗ, 623  
ΚΑΡΑΓΙΑΝΝΗ ΜΑΡΙΑ, 387  
ΚΑΡΕΛΟΥ ΜΑΡΙΑ-ANNA, 200

ΚΑΤΣΕΝΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, 288, 341  
ΚΕΚΕΛΗ ΧΡΥΣΑΥΓΗ, 660  
ΚΕΣΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, 128  
ΚΟΚΚΟΣΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 530  
ΚΟΚΟΥΒΙΝΟΥ ΕΥΔΟΚΙΑ, 540  
ΚΟΣΜΙΔΟΥ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, 246  
ΚΟΥΤΗ ΜΑΡΙΑ, 483  
ΚΡΕΜΜΥΔΑ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ, 332  
ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΥ ΙΩΣΗΦ, 671  
ΚΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 400  
ΚΩΦΙΔΗ ΟΛΓΑ, 70  
ΛΑΓΟΠΟΥΛΟΥ ΒΙΚΗ, 682  
ΛΑΜΠΡΟΝΙΚΟΥ, ΕΛΕΝΗ, 413  
ΛΕΟΝΤΣΙΝΗ ΜΑΙΡΗ, 682  
ΛΙΟΛΙΑ ΦΩΤΕΙΝΗ, 299  
ΛΥΤΣΙΟΥΣΗ ΣΤΥΛΙΑΝΗ, 257  
ΜΑΒΙΔΟΥ ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ, 362, 424  
ΜΑΓΟΣ ΚΩΣΤΑΣ, 631  
ΜΑΛΙΓΚΟΥΔΗ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, 350, 437  
ΜΑΜΜΟΥ ΑΝΙΛΑ, 80  
ΜΑΝΙΤΣΑ ΕΥΘΥΜΙΑ, 447  
ΜΑΝΟΥ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 91  
ΜΑΝΤΖΟΥΡΑΤΟΥ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, 530  
ΜΑΤΤΑ ΦΑΝΗ, 265  
ΜΕΡΚΟΥΡΙΑΔΟΥ ΕΛΕΝΗ, 149  
ΜΟΥΡΙΚΗ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, 400  
ΜΟΥΤΣΙΟΥΝΑ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, 120  
ΜΟΣΧΟΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, 41  
ΜΠΟΥΡΑΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ, 158  
ΝΑΟΥΜ ΕΛΛΗ, 341, 649  
ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ ΝΙΚΗ, 277  
ΝΟΜΙΚΟΥ ΧΡΙΣΤΙΝΑ, 288, 341  
ΝΤΕΡΟΠΟΥΛΟΥ-ΝΤΕΡΟΥ ΕΥΔΟΞΙΑ, 138  
ΝΤΙΝΑΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, 120  
ΠΑΓΩΝΗ ΜΑΡΙΑ, 46  
ΠΑΝΑΓΙΩΤΙΔΟΥ ΑΛΕΞΑΝΔΡΑ, 540  
ΠΑΝΤΑΖΗΣ ΒΑΣΙΛΕΙΟΣ, 158  
ΠΑΠΑΔΑΚΟΥ ΓΙΟΥΛΗ, 682  
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ ΧΑΡΗΣ, 682

ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ-ΓΕΩΡΓΙΑ, 447  
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ, 518  
ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, 101  
ΠΑΠΑΛΟΗ ΕΥΑΓΓΕΛΙΑ, 70  
ΠΑΠΑΝΔΡΕΟΥ ΜΑΡΙΑ, 189, 299  
ΠΑΡΑΣΚΕΥΑ ΜΑΡΙΑ, 458  
ΠΑΣΧΑΛΙΔΟΥ ΕΛΕΝΗ, 473  
ΠΑΤΑΠΗ ΑΓΓΕΛΙΚΗ, 483  
ΠΑΤΑΠΗ ΠΑΝΤΕΛΙΑ, 483  
ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ ΜΑΡΙΑ, 554  
ΣΕΡΙΦΗ ΓΕΩΡΓΙΑ-ΒΑΣΙΛΙΚΗ, 566  
ΣΗΦΑΚΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, 631  
ΣΙΑΜΑΝΤΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ, 311, 322  
ΣΚΑΠΙΝΑΚΗ ΥΠΑΤΙΑ, 566  
ΣΤΑΘΟΠΟΥΛΟΥ ΝΙΚΗ, 530  
ΣΤΑΥΡΟΘΕΟΔΩΡΟΥ ΕΥΘΥΜΙΑ, 189  
ΣΤΑΥΡΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ, 601  
ΣΤΕΡΓΙΟΥ ΛΗΔΑ, 332  
ΣΦΥΡΟΕΡΑ ΜΑΡΙΑ, 13, 55, 210, 246  
ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΟΥ ΕΥΠΡΑΞΙΑ, 158  
ΤΡΟΥΚΗ ΕΥΗ, 65  
ΤΣΑΚΝΗ ΜΑΡΙΑ, 566  
ΤΣΑΜΑΔΙΑ ΓΕΩΡΓΙΑ, 110  
ΤΣΙΑΡΑ ΕΥΘΥΜΙΑ, 554  
ΤΣΙΟΥΜΗΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ, 490  
ΤΣΙΣΜΑΛΙΔΟΥ ΚΥΡΙΑΚΗ, 490  
ΤΣΟΥΤΣΟΥΒΑ ΜΑΡΙΑ, 639  
ΦΕΛΕΚΙΔΟΥ ΒΑΡΒΑΡΑ, 101  
ΦΛΟΓΑΪΤΗ ΕΥΓΕΝΙΑ, 288, 341, 649  
ΧΑΛΑΡΗ ΜΑΡΙΑ, 210  
ΧΑΤΖΗΔΑΚΗ ΑΣΠΑΣΙΑ, 350  
ΧΑΤΖΗΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ ΦΩΤΕΙΝΗ, 501  
ΧΑΤΖΟΠΟΥΛΟΥ ΚΑΤΙΦΕΝΕΙΑ, 277, 362  
ΧΙΟΝΑ ΣΜΑΡΩ, 101  
ΧΡΕΜΟΥ ΠΑΓΩΝΑ, 169

Με την ευγενική χορηγία των



Εκδόσεις  
**ΚΑΛΕΙΔΟΣΚΟΠΙΟ**  
KALEIDOSCOPE PUBLICATIONS



ΕΚΔΟΣΕΙΣ  
**GUTENBERG**

**ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ**  
www.metaixmio.gr



Η Οργανωτική Επιτροπή ευχαριστεί τους χορηγούς τους Συνεδρίου για την οικονομική ενίσχυση που προσέφεραν, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην καλύτερη οργάνωση και διεξαγωγή του.