

**« Μπορούμε να γιορτάσουμε όλοι μαζί όμοιοι και διαφορετικοί; »  
Μια πολυπολιτισμική διδακτική παρέμβαση για τη διαφοροποίηση  
των στάσεων των παιδιών προσχολικής ηλικίας  
απέναντι σε παιδιά διαφορετικής φυλής**

**Πίτσου Χαρίκλεια**, Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια Π.Τ.Δ.Ε., Παν. Πατρών

**Summary**

According to relevant bibliography, it has been stated that intercultural communication among different civilisations, is the main factor in order to be developed a kind of peaceful coexistence, based on mutuality and respect, among people who come from different countries and races.

In this research, we try to present and analyze how a teaching - experimenting approach based to Multicultural Education and constructed according to the United Cross-thematic Framework of Studies may influence and differentiate preschool children's attitudes towards children who belong to other - different race from the «white» one.

The most important aim of this teaching - experimenting approach is to make people aware of the fact that they should respect people of different cultures, civilizations and races since they live and learn together anymore, as the increasing number of immigrants is a real fact all over the world.

**1. Εισαγωγή**

Διανύουμε μια εποχή κατά την οποία κυρίαρχα χαρακτηριστικά είναι, η πολυπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων, η γρήγορη και ριζική αλλαγή των κοινωνικών, πολιτικών, οικονομικών και πολιτισμικών συνθηκών σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω της συνεχούς μετακίνησης των διαφόρων εθνοτικών και πολιτισμικών ομάδων σε χώρες άλλες από αυτές της χώρας προέλευσης τους.

Οι μαθητές όλο και περισσότερο από μικρή ηλικία, από την προσχολική εκπαίδευση, βαθμίδα εκπαίδευσης με την οποία θα ασχοληθούμε-εξετάσουμε στη παρούσα ερευνητική προσπάθεια, συναναστρέφονται με άτομα που είναι διαφορετικά από εκείνα αλλά συνάμα και μοναδικά. Έρευνες έχουν δείξει (Seefeldt, 1989)[1],[2],ότι από πολύ νωρίς τα παιδιά όχι μόνο είναι σε θέση να αναγνωρίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ανθρώπους που σχετίζονται με χαρακτηριστικά όπως το χρώμα, τη φυλή, τη γλώσσα, το φύλο, αλλά έχουν υιοθετήσει και εκείνα τα χαρακτηριστικά, που τους υποδεικνύει η κοινωνία τους (Spencer, 1982[3] Katz, 1983[4] Ramsey, 1987[5])[6]. Κατά την Derman-Sparks (1989)[7], τα παιδιά από πολύ νωρίς καταλαβαίνουν ότι οι διαφορές φυλής, γλώσσας, φύλου συνδέονται με τη δύναμη και τα προνόμια. Αξιοσημείωτο είναι βέβαια, ότι οι αντιλήψεις και οι γνώσεις που έχουν τα παιδιά για τις προαναφερόμενες διαφορές, διαφέρουν ανάλογα με το κοινωνικό τους περίγυρο και τις επαφές που έχουν με αντίστοιχα άτομα (Phinney & Rotheram,1987)[8].

**2. Στερεότυπα, προκαταλήψεις, στάσεις απέναντι στο διαφορετικό**

Στη σημερινή εποχή η διερεύνηση και η παρέμβαση σε θέματα που άπτονται του διαχωρισμού των ανθρώπων βάση την καταγωγή τους (φυλή, γένος, έθνος, φάρα) προβάλλει όσο ποτέ άλλοτε αναγκαία, διότι τέτοιου είδους διαχωρισμοί, διακρίσεις στηρίζουν προκαταλήψεις που οδηγούν σε καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων[9]. Κατά τον Giddens (2002) η έννοια της προκατάληψης αναφέρεται σε γνώμες και στάσεις που έχουν διαμορφώσει εκ των προτέρων τα μέλη μιας ομάδας για τα μέλη μιας άλλης και οι οποίες δεν στηρίζονται σε αποδείξεις αλλά σε φήμες[10].

Η σύγχρονη κοινωνική ψυχολογία χρησιμοποιώντας εκφράσεις που σχετίζονται με την έννοια της στάσης απέναντι σε κάποιο πρόσωπο, αντικείμενο ή ιδέα, αναφέρεται σε ένα διαρκές σύστημα με γνωστικό, συναισθηματικό στοιχείο και κάποια τάση προς την έκφραση-εκδήλωση συμπεριφοράς[11]. Στο ίδιο πλαίσιο, η έννοια της στάσης περιλαμβάνει το σύνολο των αναπαραστάσεων που έχει ένα άτομο για κάποιο άλλο έμψυχο ή άψυχο ον, καθώς επίσης και ο τρόπος που γίνεται αντιληπτό από το άτομο το άλλο ον, τις απόψεις του για αυτό αλλά και τα συναισθήματα και τη συγκίνηση που αναδύονται από τη μεταξύ τους σχέση τόσο σε λεκτικό όσο και μη επίπεδο[12].

Οι προκαταλήψεις και οι στάσεις είναι προϊόν των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα εμφανίζονται ως αποτέλεσμα της απόδοσης υποτιθέμενων, αναληθών χαρακτηριστικών μιας ολόκληρης ομάδας σε όλα τα μεμονωμένα μέλη της. Ο Allport (1979)[13],[14] ορίζει το στερεότυπο ως «μία υπερβάλλουσα πεποιθήση που συνδέεται με τη διαδικασία κατηγοριοποίησης, η λειτουργία της οποίας είναι να δικαιολογήσει-εκλογικεύσει τη συμπεριφορά μας σε σχέση με τη διαδικασία κατηγοριοποίησης». Η διαδικασία αυτή είναι, που πιθανόν κατά τον Duckitt (1992) οδηγεί στη δημιουργία μορφών προκατάληψης[15].

Τα στερεότυπα, οι στάσεις και οι προκαταλήψεις έχουν μια διάσταση κοινωνική, με την έννοια ότι διαμορφώνονται μέσα από ψυχοκοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες συνδέονται και επηρεάζονται από τις κοινωνικές και διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου, που αναπτύσσονται με την οικογένεια του, το σχολείο, τους φίλους του, τους συνεργάτες του καθώς επίσης και από την πολιτική και κοινωνική πληροφόρηση που έχει από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης[16].

Όσον αφορά τα μικρά παιδιά από πολύ νωρίς επηρεάζονται από τα κοινωνικά δεδομένα και είναι αρκετά πιθανό να αναπτύξουν προ-προκαταλήψεις απέναντι σε άτομα που είναι διαφορετικά από αυτά. Αν αυτές οι προ-προκαταλήψεις δεν αναχαιτιστούν εγκαίρως, ενδέχεται να οδηγήσουν σε ρατσισμό[17]. Οι προκαταλήψεις, όπως αναφέραμε, μπορεί να διαμορφωθούν από τα πρώτα χρόνια της ζωής των παιδιών, εφόσον είναι αποτέλεσμα της συναναστροφής τους με τους σημαντικούς ενήλικους της ζωής τους. Προκαταλήψεις, που τις υιοθετούν σχεδόν, ως μέσο για να επιβιώσουν[18]. Αν και οι προκαταλήψεις αυτές είναι εξαιρετικά δύσκολο να ξεριζωθούν, κατά τον Goleman (1996) «επειδή αποτελούν μια μορφή συναισθηματικής μάθησης, είναι δυνατή η επανεκμάθηση»[19].

Η επανεκμάθηση αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω μιας διδακτικής παρέμβασης που βασίζεται στις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεματικής προσέγγισης. Το ερώτημα αυτό θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε μέσω της υλοποίησης του παρακάτω εκπαιδευτικού πειράματος.

### **3. Μεθοδολογία**

#### **3α). Σκοπός της έρευνας**

Σκοπός της ερευνητικής διαδικασίας είναι να μελετήσει κατά πόσο μια διδακτική παρέμβαση-πείραμα που βασίζεται στις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και της θεματικής προσέγγισης μπορεί να επηρεάσει τις στάσεις μαθητών προσχολικής εκπαίδευσης απέναντι σε παιδιά της ηλικίας τους διαφορετικής όμως φυλής.

#### **3β). Διατύπωση των υποθέσεων**

1. Υποθέτουμε ότι η στάση των παιδιών απέναντι σε παιδιά διαφορετικής φυλής είναι αρνητική λόγω των προ-προκαταλήψεων που φέρουν.
2. Υποθέτουμε ότι η στάση αυτή μπορεί να διαφοροποιηθεί ύστερα από μια διδακτική παρέμβαση που θα εστιάζεται στις ομοιότητες και τις διαφορές των φυλών.

#### **3γ). Δείγμα της έρευνας**

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από μαθητές δύο νηπιαγωγείων (30 συνολικά) του νομού Ζακύνθου. Το ένα νηπιαγωγείο λειτουργεί ως ομάδα πειραματική και το άλλο ως ομάδα ελέγχου. Τα συγκεκριμένα νηπιαγωγεία επιλέχθηκαν με δύο κριτήρια: α) την αμεσότητα που είχαμε με την νηπιαγωγό και β) το γεγονός ότι μέχρι τη στιγμή που ξεκίνησε η έρευνα δεν είχαν πραγματοποιήσει κάποιο πρόγραμμα σχετικό με την διαφορετικότητα των φυλών (βολική δειγματοληψία). Η αμεσότητα με την νηπιαγωγό ήταν απαραίτητη διότι η μια εκ των δύο, που είχε τα περισσότερα χρόνια υπηρεσίας θα έπρεπε να υλοποιήσει το πειραματικό σχέδιο, βάση του υλικού και των κατευθυντήριων γραμμών που της είχαμε δώσει. Για το λόγο αυτό υπήρξαν κάποιες διευκρινιστικές συναντήσεις πριν ξεκινήσει η έρευνα. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο χρονικό διάστημα από μέσα Μαρτίου ως μέσα Μαΐου 2006.

### 3δ). Μέθοδος

Η μια από τις μεθόδους που χρησιμοποιήσαμε ήταν ένα πειραματικό σχέδιο με δύο μετρήσεις (προ και μετά) με χρήση ομάδας ελέγχου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Cohen & Manion (1994) «όταν ο ερευνητής έχει μετρήσει μια εξαρτημένη μεταβλητή», στην ερευνά μας η στάση των παιδιών απέναντι σε παιδιά που ανήκουν σε διαφορετική φυλή, «εισάγει κατόπιν έναν πειραματικό χειρισμό, ένα πειραματικό πρόγραμμα, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να αυξήσει την ανεκτικότητα απέναντι στο διαφορετικό» στη περίπτωση μας απέναντι σε άτομα διαφορετικής φυλής. «Κατόπιν ακολουθώντας τον πειραματικό χειρισμό, ο ερευνητής έχει και πάλι μετρήσει τις στάσεις της ομάδας και προχωρά στον υπολογισμό των διαφορών της βαθμολογίας πριν και μετά το πρόγραμμα, τις οποίες αποδίδει στις επιδράσεις του πειραματικού χειρισμού»[20].

Η μέτρηση των στάσεων των παιδιών έγινε μέσω μιας δομημένης συνέντευξης με δύο ερωτήσεις, που είχαν σκοπό να προβληματίσουν τα παιδιά σχετικά με άλλους συνομηλικούς τους που ανήκουν σε διαφορετική φυλή[21] και χρησιμοποιώντας συνάμα και τη προβληματική δοκιμασία, δείχνοντας δηλαδή στα παιδιά δύο φωτογραφίες[22]. Συγκεκριμένα, με αφορμή τον εορτασμό της 25ης Μαρτίου ρωτήσαμε τα παιδιά, το καθένα ξεχωριστά με παιγνιώδη τρόπο, δείχνοντας τους δύο φωτογραφίες μεγέθους Α4, που απεικόνιζαν η μία παιδί της λευκής φυλής και η άλλη της μαύρης, ποια παιδιά θα ήθελαν να καλέσουν στη γιορτή και γιατί. Η ίδια διαδικασία επαναλήφθηκε στα μέσα Μαΐου με αφορμή αυτή τη φορά το μοίρασμα των ρόλων για την τελική γιορτή και εφόσον είχαμε τελειώσει τη διδακτική μας παρέμβαση. Με την διασταύρωση, σύγκριση και ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε εάν και κατά πόσο η παρέμβαση είχε επηρεάσει τα παιδιά. Συνάμα με την αιτιολόγηση των απαντήσεων προσπαθήσαμε να ανιχνεύσουμε τον τρόπο σκέψης τους και να διαπιστώσουμε αν τα λεγόμενα τους ήταν απόφαση της στιγμής ή στάση και θέση, έστω και υπό διαμόρφωση. Επίσης κατά τη διαδικασία της συνέντευξης είχαμε πάντα υπόψη ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας χαρακτηρίζονται από ευμετάβλητη φύση.

Στο τέλος του προγράμματος συνελέγησαν στοιχεία από τη νηπιαγωγό της πειραματικής ομάδας μέσω ημιδομημένης συνέντευξης. Τα στοιχεία αφορούσαν το πώς η ίδια αξιολόγησε τον πειραματικό χειρισμό και την όποια αλλαγή των στάσεων των παιδιών.

### 3ε). Διδακτική παρέμβαση

Επιλέξαμε η διδακτική μας παρέμβαση να εμφορείται από τις αρχές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο χώρο της εκπαίδευσης κατά τον Banks (1997) η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια γενική έννοια που περιγράφει μια «ευρεία ποικιλία σχολικών πρακτικών, προγραμμάτων και υλικών που σχεδιάζονται για να βοηθήσουν τα παιδιά από διαφορετικές ομάδες να βιώσουν την εκπαιδευτική

ισότητα»[23]. Αντίστοιχα ο Parekh (1997) υποστηρίζει, ότι εμπνέουσα αρχή της πολυπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαίδευση είναι «να ευαισθητοποιήσει το παιδί στην κληρονομημένη πολλαπλότητα του κόσμου (πολλαπλότητα συστημάτων, πεποιθήσεων, τρόπων ζωής, κουλτούρας, τρόπων ανάλυσης οικείων εμπειριών, τρόπων θέασης ιστορικών γεγονότων)»[24].

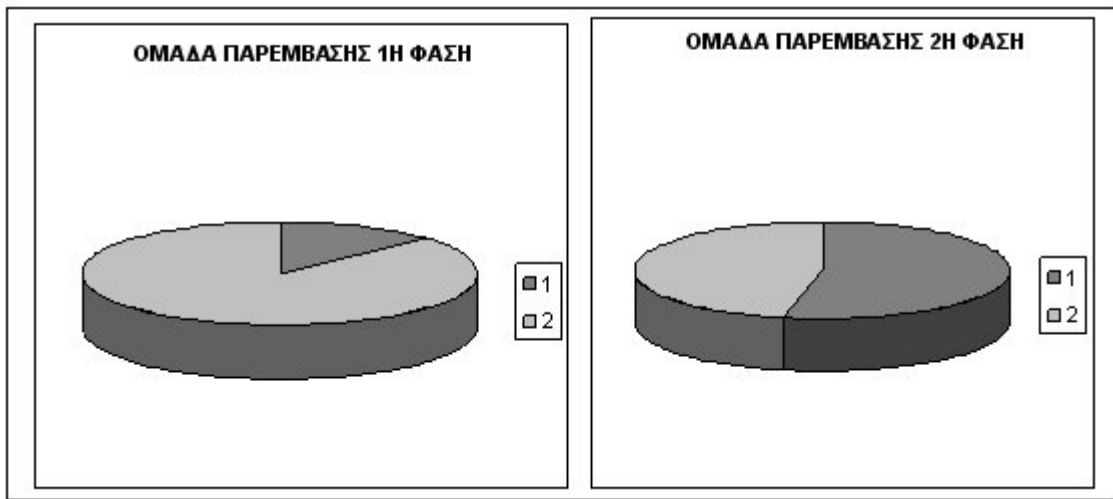
Σύμφωνα με την κυρίαρχη άποψη στο χώρο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, η μη αποδοχή του διαφορετικού θεωρείται συνέπεια ατομικών προκαταλήψεων των μαθητών, η οποία αντιμετωπίζεται με την γνωριμία των «άλλων» πολιτισμών. Η γνωριμία αυτή επιτυγχάνεται κυρίως μέσα από την υλοποίηση σχεδίων εργασίας που προσεγγίζουν διαφορετικούς πολιτισμικούς φορείς όπως τα ήθη, τα έθιμα, τη μουσική, τους χορούς, τις γιορτές, τα φαγητά, τις ενδυμασίες[25].

Από την άλλη η διδακτική μας παρέμβαση στηρίζεται στις διδακτικές αρχές των «θεματικών προσεγγίσεων». Συγκεκριμένα στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006)[26], αναφέρονται ως «θεματικές προσεγγίσεις, οι διερευνήσεις θεμάτων που επιλέγει να προτείνει ο/η νηπιαγωγός, των οποίων έχει σχεδιάσει την πορεία τους και έχει προσδιορίσει τη χρονική τους διάρκεια και τους μαθησιακούς στόχους που θα επιδιώξει να κατακτήσουν τα παιδιά. Όμως ο/η νηπιαγωγός δεν παραμένει άκαμπτος /η στον αρχικό σχεδιασμό αλλά ακούει με προσοχή τις ιδέες, τις προτάσεις των παιδιών και διευρύνει, αναπροσαρμόζει τον αρχικό σχεδιασμό σύμφωνα με ζητήματα που προκύπτουν από τα παιδιά». Η θεματική μας προσέγγιση: «Μπορούμε να γιορτάσουμε όλοι μαζί, όμοιοι και διαφορετικοί;» ξεκίνησε με τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης με διαπολιτισμικά παραμύθια και βιβλία γνώσεων, τα οποία είχαμε ως αρωγό στις δραστηριότητες που αναπτύξαμε. Παρουσιάζοντας στα νήπια άτομα, που εμφανίζουν ομοιότητες και διαφορές συγκριτικά με τον εαυτό τους, είχαμε ως σκοπό να οδηγηθούν σε αντικειμενικές διαμορφωμένες απόψεις ύστερα από αυτή τη συγκριτική θεώρηση και να υιοθετήσουν θετικές στάσεις αποδοχής απέναντι σε διαφορετικά από αυτά παιδιά. Οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν περιλάμβαναν «ενεργητικές αναγνώσεις», συζητήσεις προβληματισμού, μελέτη περιβάλλοντος, γλωσσικά παιχνίδια που περιείχαν βασικές λέξεις σε διαφορετικές γλώσσες του κόσμου, κουκλοθέατρο, μουσική, εικαστικά, θεατρικό παιχνίδι. Όλες οι δραστηριότητες συνοδεύονταν από το αντίστοιχο εποπτικό και διδακτικό διαπολιτισμικό υλικό, που είτε το είχαμε προμηθευτεί από την αγορά είτε το είχαμε κατασκευάσει μόνοι μας για την ανάγκη του προγράμματος.

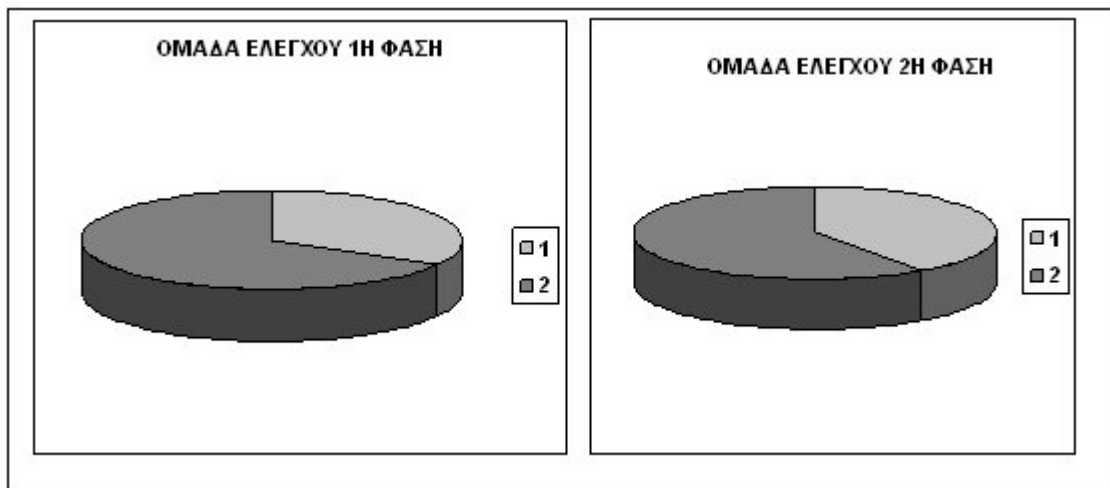
#### **4). Αποτελέσματα**

##### **4α). Παρουσίαση αποτελεσμάτων**

Όσο αφορά την ομάδα παρέμβασης οι απαντήσεις που έδωσε πριν την εφαρμογή του πειραματικού σχεδιασμού ήταν ότι σε ποσοστό 87% (13/15) ήθελαν να καλέσουν στην γιορτή λευκά παιδιά, σε αντίθεση με το υπόλοιπο ποσοστό 13% (2/15) που ήθελαν να καλέσουν έγχρωμα. Μετά το πέρας του πειραματικού σχεδιασμού οι προτιμήσεις για τα λευκά παιδιά μειώθηκαν από 87% σε 53% (8/15) έναντι της αύξησης από 13% σε 47% (7/15) για τα έγχρωμα παιδιά. [Στα παρακάτω σχεδιαγράμματα απεικονίζονται ως ένα (1) τα έγχρωμα παιδιά και ως δύο (2) τα λευκά].



Από την άλλη, η ομάδα ελέγχου στην πρώτη φάση απάντησε ότι σε ποσοστό 67% (10/15) ήθελαν να καλέσουν στην γιορτή λευκά παιδιά, ενώ το 34% (5/15) επιθυμούσε να καλέσουν έγχρωμα. Κατά τη δεύτερη φάση υπήρξε μια ελάχιστη διαφοροποίηση μόλις κατά μια απάντηση λιγότερη για τα λευκά παιδιά. Οπότε οι προτιμήσεις για τα λευκά παιδιά ήταν 60% (9/15) έναντι του 40% (6/15) για τα έγχρωμα.



#### 4β). Παρατηρήσεις και σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης αξιολογήθηκαν με σύγκριση των συνεντεύξεων που δόθηκαν από τα παιδιά πριν και μετά την παρέμβαση καθώς και ότι καταγράψαμε από την συνέντευξη της νηπιαγωγού. Διαφοροποίηση παρατηρείται, όπως αναφέρθηκε και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μόνο στην ομάδα παρέμβασης εφόσον στην ομάδα ελέγχου στη δεύτερη φάση η διαφορά στις απαντήσεις ήταν μόνο κατά μια υπέρ των έγχρωμων παιδιών. Το αποτέλεσμα αυτό της ομάδας ελέγχου μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ότι η διδακτική παρέμβαση επηρέασε σε κάποιο βαθμό την ομάδα παρέμβασης. Αν και οι προσδοκίες σχετικά με τις απαντήσεις των παιδιών λόγω της ηλικίας τους δεν μπορεί να είναι υψηλές, ωστόσο παρουσιάζουν αρκετό ενδιαφέρον.

Οφείλουμε επίσης να επισημάνουμε ότι τα συμπεράσματα που προέκυψαν παρατίθενται με ιδιαίτερη επιφύλαξη λόγω του μικρού δείγματος που αφορά μόνο δύο νηπιαγωγεία ενός νομού καθώς και της περιορισμένης χρονικής διάρκειας της παρέμβασης. Ωστόσο, μπορούμε να αναφέρουμε ότι παρατηρήθηκε βελτίωση σε κάποιες βασικές απόψεις των παιδιών, τα οποία υιοθέτησαν κάποιες νέες στάσεις, ευαισθητοποιήθηκαν, προβληματίστηκαν και κυρίως απέδειξαν ότι μπορούν να



δεχθούν πληροφορίες και να επεξεργαστούν τέτοιας φύσης θέματα, που από την πλειοψηφία των ενηλίκων θεωρούνται δύσκολα για τα παιδιά της ηλικίας αυτής.

Μετά το πέρας της παρέμβασης αν και δεν άλλαξαν όλα τα παιδιά τις αρχικές θέσεις τους, έκδηλο ήταν, ότι σε μεγάλο βαθμό συνειδητοποίησαν πως υπάρχουν και άλλοι άνθρωποι που μπορεί μεν να είναι διαφορετικοί από τα ίδια αλλά έχουν τα ίδια δικαιώματα.

Συγκεκριμένα, στη δεύτερη φάση των απαντήσεων αναφέρουν ότι επιθυμούν να τα καλέσουν να έρθουν στη τελική τους γιορτή γιατί δείχνουν να τα λυπούνται: «Να τα καλέσουμε να διασκεδάσουν λίγο, θα τους δώσουμε και φαγητό και καθαρό νερό, θα ξεκουραστούν λίγο, όπως τα είδα τα λυπήθηκα, να έρθουν γιατί δεν έχουν ρούχα και λεφτά, είναι φτωχά, δεν έχουν μαμά». Μόνο ένα παιδί ανέφερε: «Να έρθουνε γιατί δεν έχουμε τέτοια άλλα παιδιά στην τάξη και θα είναι ωραία να είμαστε διαφορετικοί». Ερμηνεύοντας κανείς τα παραπάνω συναισθήματα λύπης και συμπάθειας δεν μπορεί να ισχυριστεί με βεβαιότητα ότι αυτή η λύπη και η συμπάθεια σημαίνει και ίση αντιμετώπιση

Οι απαντήσεις τους, όμως, δείχνουν την αλλαγή της διάθεσης τους σε σχέση με πριν την παρέμβαση που απάντησαν ότι δεν επιθυμούσαν να έρθουν παιδιά διαφορετικά από αυτά στο σχολείο διότι: «Δεν είναι καθαρά, δεν τα αγαπάμε γιατί έχουν άλλο χρώμα που δεν είναι ωραίο, δεν είναι φίλοι μας, δε γελάνε, κάνουν ζημιές, δεν μιλούν ελληνικά».

Επίσης αυτό που ήταν έκδηλο από τα παιδιά όσο η παρέμβαση βρισκόνταν σε εξέλιξη αλλά και μετά σύμφωνα με την νηπιαγωγό της ομάδας παρέμβασης ήταν το έντονο ενδιαφέρον τους να μάθουν όλο και περισσότερα για τα έγχρωμα παιδιά θέτοντας συνεχώς ερωτήσεις αλλά και «επιτρέποντας» τους να έχουν θέση στην καθημερινή τους σχολική ζωή εφόσον πλέον τα περιελάμβαναν στις ζωγραφιές τους, στα παιχνίδια τους (ένα κορίτσι ζήτησε και του αγόρασαν μια μαύρη κούκλα που έφερε στο σχολείο και όλοι την πρόσεχαν) αλλά και χαιρετούσαν με τις «καλημέρες» όλου του κόσμου που είχαν μάθει στα πλαίσια των γλωσσικών δραστηριοτήτων.

Οι αόριστες και ασαφείς απαντήσεις που έδωσαν στην πρώτη φάση, οι οποίες είναι αποκύημα πληροφοριών που δέχονται από το οικείο τους περιβάλλον, έδωσαν τη θέση τους σε απαντήσεις που βασίζονταν σε όσα βίωσαν μέσω της παρέμβασης. Οι αόριστες και ασαφείς αυτές απαντήσεις, που βασίζονται σε αβάσιμα στοιχεία, είναι αναγκαίο να αποδομηθούν πριν παγιωθούν και διαμορφωθούν σε στερεότυπα και προκαταλήψεις.

Κάνοντας μια κριτική θεώρηση της όλης ερευνητικής διαδικασίας, εάν την σχεδιάζαμε από την αρχή θα δίναμε περισσότερο χρόνο στην υλοποίηση της διδακτικής εφαρμογής. Παρατηρώντας την εξέλιξη που παρουσίασαν οι απόψεις της ομάδας παρέμβασης σε αντίθεση με την ομάδα ελέγχου, είναι λογική απόρροια η σκέψη, ότι ο βαθμός αλλαγής και διαφοροποίησης που μπορεί να αποτυπωθεί στη συμπεριφορά και την στάση των παιδιών απέναντι σε άτομα διαφορετικής φυλής θα είναι μεγάλος και διαρκής, αν η παρέμβαση λάβει χώρα και στα δύο χρόνια φοίτησης του νηπιαγωγείου. Εξάλλου, το γεγονός ότι τα παιδιά του νηπιαγωγείου είναι ανοικτοί δέκτες μηνυμάτων, που δεν έχουν παγιώσει τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους καθιστά ακόμα πιο γόνιμη την επίδραση από μια τέτοιου είδους παρέμβαση, η οποία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην τροποποίηση, διαμόρφωση και παγίωση των ήδη υπάρχοντων στάσεων και συμπεριφορών.

## **5). Προτάσεις**

Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στην συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας διδακτικών παρεμβάσεων στο νηπιαγωγείο, που σχετίζονται με θέματα όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας και η διαδικασία αποδόμησης μη θετικών εικόνων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, στερεοτύπων και προκαταλήψεων που σχετίζονται με τα διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά. Μια παρέμβαση που σχεδιάστηκε για ερευνητικούς λόγους, η οποία όμως σε εκτεταμένη και πλήρως οργανωμένη μορφή θα έπρεπε να αποτελεί μέρος των αναλυτικών προγραμμάτων όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης

προκειμένου να συμβάλλει στην αποφυγή δημιουργίας προκαταλήψεων και στερεοτύπων.

Με βάση τα προαναφερθέντα θεωρούμε απαραίτητο:

1. Τον εμπλουτισμό των Α.Π. με στοιχεία που καταδεικνύουν τη διαφορετικότητα και γεννούν τον σεβασμό για άλλα άτομα και πολιτισμούς διάφορους της κυρίαρχης χώρας. Α.Π. που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και το ρυθμό κινητοποίησης όλων των μαθητών γηγενών, προσφύγων, παλιννοστούτων, οικονομικών μεταναστών και άλλων μειονοτήτων.
2. Την απαλλαγή των διδακτικών εγχειριδίων από στερεότυπα και αντιλήψεις που θεωρούν τους «άλλους» ως κατώτερους.
3. Την παραγωγή διαπολιτισμικού διδακτικού και εποπτικού υλικού από το Υ.Π.Ε.Π.Θ. προσαρμοσμένο στην κάθε βαθμίδα εκπαίδευσης.
4. Την εισαγωγή του μαθήματος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό σε όλες τις παιδαγωγικές και καθηγητικές σχολές.
5. Τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που άπτονται της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ώστε να απαλλαγούν από τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που φέρουν.
6. Την ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των γηγενών γονέων από τους εκπαιδευτικούς για θέματα σχετικά με την αποδοχή και του σεβασμού του διαφορετικού στοιχείου.
7. Την συνεχή συνεργασία και ενθάρρυνση των αλλοδαπών γονέων από τους εκπαιδευτικούς.

Συνοψίζοντας, αν και το σχολείο από μόνο του δεν είναι σε θέση να εξαλείψει τη διάκριση και την κοινωνική ανισότητα, μπορεί, όμως, να ενισχύσει τους δημοκρατικούς θεσμούς και να συντελέσει στην εξάλειψη της διάκρισης και της ανισότητας έτσι, ώστε να μπορούμε να γιορτάζουμε όλοι μαζί όμοιοι και διαφορετικοί.

### **Βιβλιογραφία**

Allport, G., (1978), *The Nature of Prejudice*. (25th Anniversary Edition). Addison-Welsey:Cambridge.

Banks, J., (1997), *Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Η.Π.Α.* Στο: S. Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (eds), *Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Βερνίκος, Ν., Δασκαλοπούλου, Σ., (2002), *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας*. Αθήνα: Κριτική.

Blake N, Smeyers P, Smith R, Standish P., (2003), *The Blackwell Guide to the Philosophy of Education*. Great Britain: Blackwell Publishing.

Γεώργας, Δ., (1990), *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Ι*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π., (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ., (2001), *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Cohen, L., Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Derman-Sparks, L., (1989), *Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children*. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.

Duckit, J., (1992), «Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework», *American Psychologist*, Vol. 47, (p.p.1182-1193).

Duffy, B., (1998), *Υποστηρίζοντας τη Δημιουργικότητα και τη Φαντασία στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Ευαγγέλλου, Ο., Κάντζου, Ν., (2005), *Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός Ρατσισμός*. Αθήνα: Δίπτυχο.

Ευαγγέλλου, Ο., Κάντζου, Ν., (2005), *Καλημέρα, Καλημέρα... φίλοι όλοι μια παρέα. Παιχνίδια Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας. Σύγχρονο Νηπιαγωγείο. Τ.χ. 47*

- Giddens, A., (2002), Κοινωνιολογία. (μτφρ & επιμ. Τσαούσης. Δ.).Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D., (1996), Η Συναισθηματική Νοημοσύνη: Γιατί το «E.Q» είναι πιο σημαντικό από το «I.Q»; Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε., (1996), Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». Αθήνα: Gutenberg.
- Katz, L., (1983), Development foundations of gender and racial attitudes, in R. Leahy (Ed.), The child's construction of social inequality. New York: Academic.
- Κιτσαράς, Γ., (2004), Προγράμματα Διδακτική Μεθοδολογία Προσχολικής Αγωγής Με Σχέδια Εργασίας. Αθήνα: Αυτοεκδόσεις.
- Κόφφας, Α., (2002), Γενική και Ειδική Διδακτική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής. Αθήνα: Αυτοεκδόσεις.
- Κυριαζή, Ν., (1999), Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Mason, J ., (2003), Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ναυρίδης, Κ., (1994), Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Ντολιοπούλου, Ε., (2000), Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.
- Πανταζής, Σ. (2003), Η Παιδαγωγική Εργασία στο Νηπιαγωγείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Parekh, B., (1997), Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο: S.Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (eds), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Phinney, J., Rotheram. M., (1987), Children's ethnic socialization: Pluralism and development. Beverly Hills, C.A: Sage.
- Ramsey, P., (1987), Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education of young children. New York: Teachers College Press.
- Seefeldt, C., (1989), Social studies for the preschool-primary child. Columbus, O.H: Merrill Publ. Co.
- Spencer, M., (1982), Personal and group identity of black children: An alternative synthesis. Genetic Psychological Monographs..
- Strauss A, Corbin J., (1996), Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. London: Sage.
- Τσιαντζή, Μ., (2000), Εφαρμοσμένη Παιδαγωγική στα Παιδιά της Προσχολικής Ηλικίας. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσάφιδης, Κ., (1994), Βιωματική- Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Η Εισαγωγή της Μεθόδου Project στο Σχολείο. Αθήνα: Gutenberg.
- Χρυσόχου, Ξ, (2005), Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα. Οι κοινωνιο- ψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr) Οδηγός Νηπιαγωγού.(2006).Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης.

### **Βιβλία παιδικά που χρησιμοποιήθηκαν στην διδακτική παρέμβαση**

- Μουθ, Τ., (2003), Πετρόσουπα. ( μτφρ) Μάνος Κοντολέων, Αθήνα: Άγκυρα.
- Νικολούδη, Φ., (2000), Το Χαρούμενο Λιβάδι. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ., (2000), Καλημέρα, φίλε!! miremengies, mik!! Αθήνα: Δίπτυχο.
- Νούρια, Ρ., (2005), Αγόρια και κορίτσια του κόσμου». (μτφρ) Αριάδνη Μοσχονά. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαγιάννη, Μ., (2005)., Τρεις παλάμες όλη η γη. Αθήνα:Πατάκη.
- Rice Chris & Melanie., (1998), Ο κόσμος μου. Αθήνα: Μίνωας.
- Σαρρή, Ζ., (1992)., Το γαϊτανάκι. Αθήνα:Πατάκη.
- UNICEF, (2002), Μια ζωή σαν τη δική μου: Πώς ζουν τα παιδιά σε όλο τον κόσμο. Αθήνα: Πατάκης.
- Στη χώρα των ανθρώπων της Ερήμου. Αθήνα: Κέδρος.
- Το άσχημο παπάκι. Αθήνα: Μίνωας.



- [1] Seefeldt. C. (1989). Social studies for the preschool-primary child. Columbus, O.H: Merrill Publ. Co.
- 2 Ντολιοπούλου Ε. (2000). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.(σ.295). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.
- [3] Spencer. M.(1982).Personal and group identity of black children: An alternative synthesis. Genetic Psychological Monographs,106,59-84.
- [4] Katz. L. (1983). «Development foundations of gender and racial attitudes», in R. Leahy (Ed.), The child's construction of social inequality. New York: Academic.
- [5] Ramsey. P. (1987). Teaching and learning in a diverse world: Multicultural education of young children. New York: Teachers College Press.
- [6] Ντολιοπούλου Ε. (2000). Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.(σ.295). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδάνος.
- [7] Derman-Sparks. L. (1989). Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- [8] Phinney, J. & Rotheram. M. (1987). Children's ethnic socialization: Pluralism and development. Beverly Hills, C.A: Sage.
- [9] Βερνίκος Ν. & Δασκαλοπούλου Σ. (2002). Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας.(σ.99). Αθήνα: Κριτική.
- [10] Giddens. A.(2002). Κοινωνιολογία. (μτφρ & επιμ. Τσαούσης. Δ.).(σ.301). Αθήνα: Gutenberg.
- [11] Γεώργας Δ.(1990).Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Ι.(σ.124). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- [12] Ναυρίδης Κ. (1994). Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία.(σ.41). Αθήνα: Παπαζήσης.
- [13] Allport. G. (1978). The Nature of Prejudice (25th Anniversary Edition). Addison-Welsey:Cambridge.
- [14]Ευαγγέλλου Ο.& Κάντζου Ν.(2005).Πολυπολιτισμικότητα και εκπαιδευτικός Ρατσισμός.(σ.16). Αθήνα: Δίπτυχο.
- [15] Duckitt.J. (1992). «Psychology and prejudice: A historical analysis and integrative framework», American Psychologist, Vol. 47, (p.p.1182-1193).
- [16] Ναυρίδης Κ. (1994). Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία.(σ.41). Αθήνα: Παπαζήσης.
- [17] Derman-Sparks. L. (1989). Anti-bias curriculum: Tools for empowering young children. Washington, D.C: National Association for the Education of Young Children.
- [18] Seefeldt. C. (1989). Social studies for the preschool-primary child. Columbus, O.H: Merrill Publ. Co.
- [19] Goleman. D. (1996). Η Συναισθηματική Νοημοσύνη:Γιατί το «E.Q» είναι πιο σημαντικό από το «I.Q»; Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.
- [20] Cohen. L,Manion. L. (1994). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. (σ.230-233). Αθήνα:Μεταίχμιο.
- [21] Ο.π.(σ.373-394).
- [22] Ναυρίδης Κ. (1994). Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία.(σ.148). Αθήνα: Παπαζήσης.
- [23] Banks, J. (1997) Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση και οι κριτικές της: Βρετανία και Η.Π.Α. Στο S.Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (eds), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές.(σ. 345) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [24] Parekh, B., (1997) Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο S.Modgil, G. Verma, K. Mallick, C. Modgil (eds), Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση. Προβληματισμοί – Προοπτικές.(σ. 56) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- [25] Κάτσικας, Χ & Πολίτου, Ε. (1996) Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση. Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό». (σ.42) Αθήνα: Gutenberg.
- [26] [www.pi-school.gr](http://www.pi-school.gr) Οδηγός Νηπιαγωγού.(2006).Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί. Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης.(σ.87).