



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ  
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα: «Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στους βρεφονηπιακούς  
σταθμούς και παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία»**

Δράκου Ειρήνη – Σοφία Α.Μ. 17475

Βιάζη Ζαφείρα - Ελευθερία Α.Μ. 15525

Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2020



Πανεπιστήμιο  
Ιωαννίνων

**ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ  
ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ**

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Θέμα: «Παιδαγωγικές προσεγγίσεις στους βρεφονηπιακούς  
σταθμούς και παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία»**

Δράκου Ειρήνη – Σοφία Α.Μ. 17475

Βιάζη Ζαφείρα - Ελευθερία Α.Μ. 15525

Επιβλέπουσα: Καινούργιου Ελένη, Επίκουρος Καθηγήτρια

Ιωάννινα, Σεπτέμβριος, 2020

**PEDAGOGICAL APPROACHES FOR THE PRESCHOOL  
CENTERS AND CHILDREN WITH IMMIGRANT  
BIOGRAPHIES**

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή Ιωάννινα, 2020

#### ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1. Επιβλέπουσα καθηγήτρια  
Καινούργιου Ελένη  
Επίκουρος Καθηγήτρια
  
2. Μέλος επιτροπής  
Κανελλοπούλου Ελένη  
Πανεπιστημιακός Υπότροφος
  
3. Μέλος επιτροπής  
Νούσια Αλεξάνδρα  
Πανεπιστημιακός Υπότροφος

Ο Πρόεδρος του Τμήματος  
Αρετούλη Ελένη  
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια  
Υπογραφή

Δράκου Ειρήνη - Σοφία, Βιάζη Ζαφείρα – Ελευθερία, 2020

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος, All rights reserved.

## Δήλωση μη λογοκλοπής

Δηλώνουμε υπεύθυνα και γνωρίζοντας τις κυρώσεις του Ν. 2121/1993 περί Πνευματικής Ιδιοκτησίας, ότι είμαστε συγγραφείς αυτής της εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχαμε για την προετοιμασία της, είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, έχουμε αναφέρει τις όποιες πηγές από τις οποίες κάναμε χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε αυτές αναφέρονται ακριβώς είτε παραφρασμένες. Ακόμα δηλώνουμε ότι αυτή η γραπτή εργασία προετοιμάστηκε από εμάς προσωπικά και αποκλειστικά και ότι θα αναλάβουμε πλήρως τις συνέπειες εάν η εργασία αυτή αποδειχθεί ότι δεν μας ανήκει.

Δράκου Ειρήνη – Σοφία, Βιάζη Ζαφείρα - Ελευθερία

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Οι συγγραφείς αισθάνονται την ανάγκη να ευχαριστήσουν την επιβλέπουσα καθηγήτριά τους Ελένη Καινούργιου, για το εμπνευσμένο θέμα, καθώς και τις οικογένειές τους για την αμέριστη συμπαράσταση.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή επιχειρούμε να υπερασπιστούμε τη δυνατότητα αλλά και την αναγκαιότητα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Θα αναπτύξουμε το επιχείρημά μας σε τρία μέρη. Στο πρώτο θα περιγράψουμε την ιστορική διαδικασία μέσω της οποίας δημιουργήθηκε ο βρεφονηπιακός σταθμός και τις βασικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις που προτάθηκαν για τη λειτουργία του. Στη συνέχεια θα αναφερθούμε στις μεγάλης κλίμακας αλλαγές που οδήγησαν στην μετατροπή της κοινωνίας μας σε πολυπολιτισμική, καθώς και στα προβλήματα που επέφεραν αυτές οι αλλαγές. Στο τέλος θα δείξουμε πως ο συνδυασμός της βιωματικής εκπαιδευτικής προσέγγισης με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προσφέρει έναν τρόπο για την ισότιμη συμμετοχή παιδιών διαφορετικής καταγωγής στην ελληνική προσχολική αγωγή.

**Λέξεις κλειδιά:** παιδαγωγικές προσεγγίσεις, παιδιά, ηλικίες, ταυτότητα, ενσυναίσθηση.



## ABSTRACT

In this paper we attempt to defend the possibility, but also the necessity of the application of intercultural pedagogy in preschool children. We will develop our argument in three parts. In the first we will describe the historical process through which the Nursery was created, but also the basic pedagogical approaches that were proposed for its operation. Then we will talk about the large-scale changes that led to the transformation of our society into a multicultural one, as well as the problems caused by these changes. In the end we will show that the combination of the experiential educational approach with the principles of intercultural education offers a way for the equal participation of children of different origins in Greek preschool education.

**Keywords:** pedagogical approaches, children, ages, identity, empathy.

## Πίνακας Περιεχομένων

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....	iv
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	v
ABSTRACT.....	vi
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	ix
1. Ιστορική Αναδρομή στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς.....	1
1.1 Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί στα παλαιότερα χρόνια.....	1
1.2 Ο ρόλος των βρεφονηπιακών σταθμών στη σύγχρονη κοινωνία.....	6
2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις.....	10
2.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την προσχολική ηλικία.....	10
2.1.1 Η προσέγγιση του Froebel.....	10
2.1.2 Η προσέγγιση του Dewey.....	11
2.1.3 Η προσέγγιση της Montessori.....	12
2.2 Ο ρόλος της παιδαγωγού και των γονέων στον παιδικό σταθμό.....	13
2.2.1 Ο ρόλος της παιδαγωγού.....	14
2.2.2 Ο ρόλος των γονέων.....	15
2.3 Παιδαγωγικοί στόχοι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	16
3. Η μετανάστευση στην ελληνική κοινωνία.....	19
3.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων.....	19
3.1.1 Μετανάστευση.....	19
3.1.2 Το προσφυγικό ζήτημα.....	21
3.1.3 Μια εκπαιδευτική πρόκληση.....	22
3.2 Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις στην ελληνική κοινωνία	23
3.3 Η αντιμετώπιση του ρατσισμού στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.....	24
4. Η ετερότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.....	28
4.1 Είδη ετερότητας που επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική.....	28
4.1.1 Τι είναι η ετερότητα;.....	28
4.1.2 Πολιτισμική ετερότητα.....	29
4.1.3 Γλωσσική ετερότητα.....	30
4.1.4 Θρησκευτική ετερότητα.....	31
4.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας.....	32
4.2.1 Αφομοίωση.....	32

4.2.2 Ενσωμάτωση.....	33
4.2.3 Πολυπολιτισμικότητα.....	34
4.2.4 Αντιρατσισμός.....	35
4.2.5 Διαπολιτισμικότητα.....	36
5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία.....	38
5.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	38
5.2 Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.....	39
5.3 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία.....	41
6. Παιδαγωγικές μέθοδοι.....	44
6.1 Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και κοινωνικοποίησης.....	44
6.1.1 Κοινωνική και γνωσιακή διάσταση του παιχνιδιού.....	45
6.2 Η μουσικοκινητική ως μέσο μάθησης.....	47
6.2.1 Παραδείγματα μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων.....	48
6.3 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες και παιδαγωγικό υλικό.....	49
6.3.1 Οργάνωση του χώρου και διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό.....	50
6.3.2 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες.....	52
6.3.2.1 Δραστηριότητες γνωριμίας.....	52
6.3.2.2 Δραστηριότητες ενσυναίσθησης.....	53
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ.....	55
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	58

## **Κατάλογος πινάκων**

6.1 Είδη παιχνιδιού.....	47
--------------------------	----

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε αυτή την εργασία θα προσεγγίσουμε το ζήτημα της μορφής που θα μπορούσε να έχει μια διαπολιτισμική προσχολική αγωγή. Όλο και μεγαλύτερος αριθμός ανθρώπων διαφορετικής γλώσσας, θρησκείας και πολιτισμικής ταυτότητας που κατοικούν στην Ελλάδα (και με δεδομένη τη γεωπολιτική αστάθεια στην περιοχή μας, αυτός ο αριθμός μάλλον θα αυξηθεί), θέτει επιτακτικά το πρόβλημα της εκπαίδευσής τους με τρόπο που να μη δημιουργεί καταπίεση και συνεπώς εντάσεις. Για αυτό το λόγο πιστεύουμε ότι το θέμα που διαλέξαμε να διαπραγματευτούμε είναι επίκαιρο και χρήσιμο. Στο πρώτο κεφάλαιο της εργασίας κάνουμε μια ιστορική αναδρομή στις συνθήκες που οδήγησαν στη συνειδητοποίηση της ανάγκης για την ύπαρξη βρεφονηπιακών σταθμών και γενικότερα προσχολικής αγωγής και παρακολουθούμε την εξέλιξη αυτών των θεσμών μέχρι την πρόσφατη ελληνική ιστορία. Στο δεύτερο κεφάλαιο στρέφουμε την προσοχή μας στις πρωτοπόρες για την εποχή τους παιδαγωγικές μεθόδους του Froebel, του Dewey και της Montessori, οι οποίες περιέχουν στοιχεία που επιβιώνουν μέχρι σήμερα και τροφοδοτούν τις σύγχρονες αντιλήψεις περί προσχολικής αγωγής. Ασφαλώς, ο παιδικός σταθμός είναι ένα δυναμικό σύστημα που απαιτεί τη συμμετοχή του παιδιού, του παιδαγωγού και του γονέα, για το λόγο αυτό σχολιάζουμε το ρόλο των τελευταίων αλλά και τους στόχους που πρέπει να βάζουμε όσον αφορά την αγωγή μικρών παιδιών. Στο τρίτο κεφάλαιο ασχολούμαστε με μια από τις σημαντικότερες μεταβολές που γνώρισε το σύγχρονο ελληνικό κράτος: τη μετατροπή του από τόπο αποστολής σε τόπο υποδοχής μεταναστών. Διερευνούμε την άνοδο του ρατσιστικού φαινομένου που συνόδευσε αυτές τις αλλαγές και ιχνηλατούμε λύσεις για την αντιμετώπισή της στα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Τα επόμενα δύο κεφάλαια μπορούν να αντιμετωπιστούν ως η ανάπτυξη ενός επιχειρήματος, καθώς προσπαθούν να διαγνώσουν αλλά και να αντιμετωπίσουν μέσω εκπαιδευτικών προσεγγίσεων τη βασική συνέπεια της μετανάστευσης, δηλαδή τη δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Η πραγμάτευση μας θα καταλήξει σε μια υπεράσπιση της διαπολιτισμικής προσέγγισης για την προσχολική αγωγή. Στο τελευταίο κεφάλαιο θα μας απασχολήσουν συγκεκριμένες εφαρμογές όσων αναπτύξαμε στα προηγούμενα. Θα δούμε πως με όχημα το παιχνίδι και τη μουσικοκινητική αγωγή μπορούμε να δημιουργήσουμε δραστηριότητες που υπηρετούν το σκοπό της διαπολιτισμικής αγωγής για μικρά παιδιά ανεξαρτήτως της καταγωγής τους.

# 1. Ιστορική Αναδρομή στους Βρεφονηπιακούς σταθμούς

## 1.1 Οι βρεφονηπιακοί σταθμοί στα παλαιότερα χρόνια

Η δημιουργία ιδρυμάτων προσχολικής φροντίδας και αγωγής προέκυψε λόγω της ανάγκης των σύγχρονων κοινωνιών να αντιμετωπίσουν προβλήματα όπως η εκβιομηχάνιση και η μετακίνηση μεγάλης μερίδας του πληθυσμού από την ύπαιθρο στις πόλεις. Όλο και περισσότεροι άνθρωποι αναγκάζονταν να εγκαταλείψουν τις οικιακές αγροτικές εργασίες και να εργάζονται για πολλές ώρες τη μέρα εκτός σπιτιού, με αποτέλεσμα το πρόβλημα της φύλαξης των παιδιών να γίνεται πιεστικό. Η αστικοποίηση επιδείωνε αυτό το πρόβλημα, καθώς δεν επέτρεπε την ανάθεση της φροντίδας των παιδιών στο συγγενικό περιβάλλον, αφού οι παππούδες και οι γιαγιάδες συνήθως έμεναν στο χωριό (Σακκά et al., 2015).

Στην περίπτωση του νεοελληνικού κράτους, έπρεπε να αντιμετωπιστούν τα επιπλέον προβλήματα που κληροδότησαν οι πολεμικές συγκρούσεις της Επανάστασης. Δηλαδή η έλλειψη υποδομών, η οικονομική καθυστέρηση και τα πολλά ορφανά παιδιά. Στα προβλήματα αυτά προσπάθησε να δώσει απάντηση ο Ιωάννης Καποδίστριας, με την ίδρυση (το 1829) ενός ορφανοτροφείου στην Αίγινα, που θα εξασφάλιζε την προστασία αλλά και θα μεριμνούσε για τη βασική εκπαίδευση των ορφανών. Στην προσπάθειά του αυτή στηρίχθηκε στη βοήθεια εθνικών ευεργετών και ιδιωτικών φιλανθρωπικών εισφορών (Ζέρβα et al., 2015). Γενικότερα, στην πρώτη αυτή περίοδο, το βάρος δόθηκε περισσότερο στη φροντίδα παρά στην αγωγή (Μπέλλου- Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006), παρόλο που η καλλιέργεια εθνικής συνείδησης ήταν ένας από τους στόχους των προσχολικών ιδρυμάτων, εξ αρχής. Το 1833, ο Όθωνας αποφασίζει την ίδρυση του Δημοτικού Βρεφοκομείου Αθηνών, με σκοπό τη μέριμνα για τα απροστάτευτα βρέφη και τη μείωση της βρεφικής θνησιμότητας. Το ίδρυμα αυτό φρόντιζε για τη διατροφή των νηπίων αλλά και για την εκπαίδευση των βρεφονηπιοκόμων (Παχιού, 2019). Το 1896 ξεκινά η πρώτη συστηματική προσπάθεια εξορθολογισμού και ενιαίας αντιμετώπισης του πλαισίου λειτουργίας των προσχολικών ιδρυμάτων, με το νόμο ΒΤΜΘ'. Η προσχολική αγωγή των αρχών του εικοστού αιώνα σφραγίστηκε από τη φυσιογνωμία και τη δράση της Αικατερίνης Λασκαρίδου, η οποία, το 1905, ίδρυσε στον Πειραιά τον “Πρότυπο Νηπιακό Κήπο” και στην Αθήνα το “Λαϊκό Νηπιαγωγείο”, και παρουσίασε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα που ακολουθούσε το σύστημα του Γερμανού παιδαγωγού Froebel. Την ίδια περίοδο κάποιες βιομηχανίες ιδρύουν

παιδικούς σταθμούς για να καλύψουν τις ανάγκες των γονέων που εργάζονταν σε αυτές, με μια σειρά από φιλανθρωπικούς οργανισμούς - αλλά όχι ακόμα το κράτος - να τις ακολουθούν σε αυτή την κατεύθυνση (Ζέρβα et al., 2015).

Η προσπάθεια δημιουργίας κρατικών δομών προσχολικής αγωγής έλαβε χώρα την περίοδο 1922 - 1940. Τότε δημιουργούνται οι πρώτοι παιδικοί σταθμοί, με στόχο περισσότερο τη φροντίδα παρά την εκπαίδευση των παιδιών των γυναικών οι οποίες δούλευαν στα εργοστάσια. Η προσπάθεια αυτή κατοχυρώνεται και θεσμικά, με την απόφαση δημιουργίας ανεξάρτητου τομέα με την επωνυμία «Τμήμα Πρώτης Παιδικής Ηλικίας» υπό την αιγίδα του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Επιπλέον, το 1923 ιδρύθηκε ο «Παιδικός Σταθμός - Νηπιαγωγείο Βύρωνος» προκειμένου να σταθεί αρωγός στα παιδιά των προσφύγων της Μικρασιατικής Καταστροφής. Εντούτοις, η αναγνώριση του δικτύου παιδικών σταθμών από το κράτος θα έπρεπε να περιμένει μέχρι το 1926 και όλες οι οργανωμένες προσπάθειες για την ίδρυσή τους, δε θα καταφέρουν να προχωρήσουν παρά με πολύ αργούς ρυθμούς. Την ίδια περίοδο, το κράτος παίρνει την πειραματικού χαρακτήρα νομοθετική πρωτοβουλία της ίδρυσης και λειτουργίας μικρού αριθμού παιδικών σταθμών. Παράλληλα, το 1927 ιδρύεται το εθνικό σωματείο «Παιδική Στέγη» με στόχο την περίθαλψη, η ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων και η διαμόρφωση της προσωπικότητας των νηπίων που εντάχθηκαν στο ίδρυμα από ενός έτους, καθώς και η φροντίδα των παιδιών των εργαζομένων του ιδρύματος. Το ίδιο έτος ιδρύεται, στην Ακαδημία Πλάτωνος, ο πρώτος παιδικός σταθμός του Δήμου Αθηναίων (Παχιού, 2019).

Κατά την περίοδο της Κατοχής ξεκίνησε μια προσπάθεια για τη λειτουργία νέων παιδικών σταθμών στη Βόρεια Ελλάδα. Στις περιοχές αυτές έμεναν οικογένειες αγροτών που ασχολούνταν κατά κύριο λόγο με εργασίες στην ύπαιθρο, κάτι που έκανε μεγαλύτερη την ανάγκη για ίδρυση παιδικών σταθμών, καθώς οι μητέρες, στις οποίες έπεφτε κατά κύριο λόγο η ευθύνη της φροντίδας των παιδιών, συμμετείχε παράλληλα για βιοποριστικούς λόγους στις αγροτικές εργασίες, και ήταν εξαιρετικά δύσκολο να βρουν τον απαιτούμενο χρόνο και για τις δύο αυτές δραστηριότητες. Επίσης, το βιοτικό επίπεδο, σε αυτές τις περιοχές ήταν ιδιαίτερα χαμηλό, και δεν μπορούσε να ανταποκριθεί στις αναπτυξιακές ανάγκες των βρεφών και των νηπίων. Για τους λόγους αυτούς ιδρύθηκαν τα Εθνικά Αγροτικά Νηπιοτροφεία (EAN), που είχαν ως σκοπό την περίθαλψη αλλά και την διαπαιδαγώγηση των νηπίων που έμεναν σε αγροτικές περιοχές. Η δημιουργία των Εθνικών Αγροτικών Νηπιοτροφείων, είχε ως σκοπό την παροχή βοήθειας στα παιδιά των αγροτικών

περιοχών και τη συμβολή στην επιβίωσή τους μέσω της κάλυψης των βασικών βιοτικών αναγκών τους (Παχιού, 2019). Κατά την περίοδο του εμφυλίου πολέμου παρατηρείται ίδρυση Εθνικών Αγροτικών Νηπιοτροφείων, ειδικά σε ακριτικές περιοχές και κυρίως στα σύνορα με την τότε Γιουγκοσλαβία. Βασικός στόχος τους ήταν «η ανάπτυξη εθνικού φρονήματος των ξενόγλωσσων κατοίκων των παραμεθόριων περιοχών». Η δομή τους ήταν κάτι ανάμεσα σε οικοτροφεία και εθνικούς παιδικούς σταθμούς επειδή φιλοξενούσαν και κάποια νήπια ως εσωτερικά μέχρι να γίνουν δεκτά στο δημοτικό σχολείο. Τα καλοκαίρια, ορισμένα από τα ΕΑΝ μετατρέπονταν σε κατασκηνώσεις (Ζέρβα et al., 2015). Γενικότερα, μετά το τέλος του δευτέρου παγκοσμίου πολέμου η βρεφική θνησιμότητα μειώθηκε εξαιτίας της προόδου στην ιατρική επιστήμη, κάτι που είχε ως αποτέλεσμα μια μεταβολή στάση των βρεφονηπιακών σταθμών απέναντι στο παιδί. Πλέον, από αποδέκτης φροντίδας λογιζόταν ως αποδέκτης αγωγής, με φυσική κατάληξη την άποψη ότι το παιδί συνιστά μια προσωπικότητα που έχει ανάγκες και επιθυμίες (Μπέλλου- Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

Ασφαλώς, η ενεργή εμπλοκή του επίσημου κράτους στην υπόθεση της προστασίας του παιδιού και της μητέρας, όπως και στην προσχολική αγωγή και φροντίδα, δεν εξαφάνισε την ανάμειξη της ιδιωτικής πρωτοβουλίας σε αυτό τον κλάδο, αλλά για μεγάλο χρονικό διάστημα συμβάδισε μαζί της. Δύο σπουδαία ιδιωτικά ιδρύματα με σημαντική θετική συμβολή ήταν το ΠΙΚΠΑ (Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης) και το κέντρο βρεφών «Μητέρα». Το 1929 δημιουργείται το Πατριωτικό Ίδρυμα Προστασίας του Παιδιού, που το 1936 μετασχηματίζεται σε Πατριωτικό Ίδρυμα Κοινωνικής Πρόνοιας και Αντίληψης (ΠΙΚΠΑ). Στις αρμοδιότητές του, τουλάχιστον όσον αφορά την προσχολική αγωγή, περιλαμβάνονταν σύμφωνα με το καταστατικό του: Πρώτον, ένα εκπαιδευτικό τμήμα, που φρόντιζε για την ίδρυση νηπιοτροφείων και λαϊκών νηπιαγωγείων, που στόχευαν στην περισυλλογή και περίθαλψη των παιδιών των εφέδρων, ηλικίας δύο έως εννέα ετών, σε καιρό πολέμου, και την περίθαλψη, προστασία και εκπαίδευση εν γένει των νηπίων, στις αρχές της υγιεινής, της θρησκείας και του πατριωτισμού, σε καιρό ειρήνης, και δεύτερον, ένα τμήμα βρεφοκομείου, που είχε σκοπό της αντιμετώπιση της βρεφικής θνησιμότητας και την διάδοση στα λαϊκά στρώματα γενικών γνώσεων υγιεινής ειδικά για βρέφη (Παχιού, 2019). Το κέντρο βρεφών «Μητέρα» ξεκίνησε να λειτουργεί το φθινόπωρο του 1955. Σκοπός της ίδρυσης του ήταν η μέριμνα για τα παιδιά που δεν έχουν τη δυνατότητα να μεγαλώσουν εντός ενός ομαλού οικογενειακού περιβάλλοντος. Βοηθούσε στην πλήρη και αρμονική ανάπτυξη των παιδιών και στην οριστική προσαρμογή τους σε ένα κανονικό οικογενειακό

περιβάλλον όπως επίσης και στη φροντίδα και αποκατάσταση των μητέρων των παιδιών. Επιπλέον, το ίδρυμα αποτέλεσε ένα από τα σημαντικότερα κέντρα για την εκπαίδευση βρεφοκόμων. Στόχος της ίδρυσης του ήταν να υπάρξει μια πιο οργανωμένη έρευνα με αντικείμενο την ανάπτυξη (σωματική και νοητική) των παιδιών και η διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο οι ψυχολογικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν την ομαλή διαβίωση τόσο των παιδιών όσο και των γονέων τους. Επίσης, το κέντρο βρεφών «Μητέρα», προώθησε αλλαγές στο νομοθετικό πλαίσιο που επέτρεψαν την κατάλληλη ενημέρωση σε σχέση με τις μεθόδους που θα βοηθήσουν τη σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και θα εξασφαλίσουν το αίσθημα ασφάλειας που έχουν ανάγκη (Παχιού, 2019).

Την περίοδο 1965 – 1987 παρατηρείται ιδιαίτερη αύξηση ιδρυμάτων προσχολικής αγωγής και οι παιδικοί σταθμοί υπάγονται στη Διεύθυνση Παιδικής Προστασίας του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας. Σταδιακά γίνεται προσπάθεια για συντονισμό και ενοποίηση των διαφόρων κοινωνικών δομών υπό την αιγίδα των οποίων λειτουργούν παιδικοί σταθμοί. Το 1973 τα ΕΑΝ μετατρέπονται σε Εθνικούς Αγροτικούς Παιδικούς Σταθμούς (ΕΑΠΣ). Ο θεσμός εξελίσσεται καθώς εισάγονται προγράμματα (ημερήσια & αναλυτικά) που καθορίζονται από επίσημα έγγραφα ενώ παράλληλα αναβαθμίζονται τα απαραίτητα προσόντα για το εκπαιδευτικό προσωπικό που θα στελεχώνει αυτά τα ιδρύματα. Το 1984 οι ΕΑΠΣ μετονομάζονται σε Κρατικούς Παιδικούς Σταθμούς (ΚΠΣ) και επιπλέον δημιουργούνται Κρατικοί Βρεφονηπιακοί Σταθμοί (ΚΒΣ). Επίσης ο Κανονισμός Λειτουργίας των παιδικών σταθμών που τέθηκε σε εφαρμογή το 1988, διακηρύσσει ως σκοπό τους τη διατροφή, διαπαιδαγώγηση και ψυχαγωγία βρεφών και νηπίων, που δεν απολαμβάνουν από την οικογένειά τους την απαραίτητη φροντίδα, λόγω εργασίας των γονέων τους. Το 1994 είναι μία σημαντική χρονιά για την ιστορία των δημόσιων παιδικών σταθμών, καθώς, το ελληνικό κράτος, στο πλαίσιο των επιταγών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, και με σκοπό τον εξορθολογισμό της λειτουργίας τους, μεταβιβάζει την αρμοδιότητα για τους παιδικούς σταθμούς από την κεντρική εξουσία (Υπουργείο Υγείας & Πρόνοιας), στους Οργανισμούς Τοπικής Αυτοδιοίκησης (ΟΤΑ), με τη γενική εποπτεία από στο Υπουργείο Εσωτερικών. Με τον τρόπο αυτό, οι δήμοι και οι κοινότητες της επικράτειας αναλαμβάνουν την υποχρέωση να διαχειρίζονται εξολοκλήρου τα νέα ιδρύματα ή να τα ενσωματώσουν στα δικά τους, κάτω από την εποπτεία Ενιαίων Νομικών Προσώπων, και με εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας που θα στηρίζονταν στον Πρότυπο Κανονισμό Λειτουργίας Δημοτικών και Κοινοτικών Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών (Ζέρβα et al., 2015). Μέχρι το 2001 οι παιδικοί σταθμοί



υπάγονταν στο Υπουργείο Υγείας, Πρόνοιας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων. Από αυτό το σημείο και μετά, όμως, η αρμοδιότητα για αυτούς πέρασε στους δήμους. Ένα νέο σημαντικό στοιχείο, που εμφανίστηκε με τον κανονισμό του 2002 είναι η ενσωμάτωση στους στόχους των παιδικών σταθμών της επιδίωξης μιας εξομάλυνσης των διαφορών μεταξύ παιδιών από άλλο πολιτιστικό υπόβαθρο (Παχιού, 2019).

## 1.2 Ο ρόλος των βρεφονηπιακών σταθμών στη σύγχρονη κοινωνία

Ο Πρότυπος Κανονισμός Λειτουργίας Δημοτικών Παιδικών και Βρεφονηπιακών Σταθμών αναφέρει στο δεύτερο άρθρο του τους εξής στόχους για τους παιδικούς, βρεφικούς και βρεφονηπιακούς σταθμούς:

- Να παρέχουν προσχολική αγωγή και διαπαιδαγώγηση σύμφωνα με τα πλέον σύγχρονα επιστημονικά δεδομένα.
  - Να βοηθούν τα παιδιά να αναπτυχθούν σωματικά, νοητικά, συναισθηματικά και κοινωνικά.
  - Να ευαισθητοποιούν τους γονείς πάνω σε θέματα σύγχρονης παιδαγωγικής και ψυχολογίας, προσφέροντάς τους πληροφόρηση και καθοδήγηση.
  - Να βοηθούν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας στην ομαλή μετάβασή τους από το οικογενειακό στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό και εκπαιδευτικό πλαίσιο.
  - Να παρέχουν ημερήσια διατροφή και φροντίδα στα παιδιά που φιλοξενούν τηρώντας τους κανόνες υγιεινής και ασφάλειας.
  - Να διευκολύνουν τους εργαζόμενους και τους άνεργους γονείς.” (ΦΕΚ 4249/05-12-2017).
- Είναι φανερό ότι ο νομοθέτης τονίζει το μεταβατικό χαρακτήρα των βρεφονηπιακών σταθμών μεταξύ οικογένειας και εκπαιδευτικού θεσμού, καθώς και το συνδυασμό φροντίδας και αγωγής που απαιτεί αυτή η μετάβαση.

Η σημασία του παιδικού σταθμού πρέπει να γίνει κατανοητή σε συνάφεια με την αναπτυξιακή ψυχολογία του παιδιού. Αν με τον όρο προσχολική αγωγή νοηθεί η - σε κοινωνικό όσο σε γνωστικό επίπεδο - διαπαιδαγώγηση των παιδιών ηλικίας από 3 έως και 6 ετών (Παχιού, 2019), τότε τα στάδια ανάπτυξης του παιδιού, που αντιστοιχούν σε αυτό το ηλικιακό φάσμα, θα πρέπει να μας χρησιμεύσουν στον προσδιορισμό των επιμέρους στόχων της προσχολικής αγωγής και φροντίδας. Σύμφωνα με τη θεωρία γνωσιακών σταδίων του Piaget, στην ηλικία αυτή το παιδί αναπτύσσει την ικανότητα νοητικών αναπαραστάσεων που αφορούν αντικείμενα ή καταστάσεις, ενώ ο Erikson θα υποστηρίξει ότι σε αυτές τις ηλικίες περίπου, καθορίζεται ο βαθμός της ικανότητας του παιδιού να παίρνει αποφάσεις για τον εαυτό του και να εκπληρώνει στόχους που έβαλε το ίδιο (Salkind, 2001). Είναι εύλογη, λοιπόν, η σημασία που αποδίδεται στην ψυχοπαιδαγωγική επίδραση του παιδικού σταθμού. Καθώς είναι ο δεύτερος θεσμός κοινωνικοποίησης μετά την οικογένεια (Παχιού,

2019), συνεχίζει το έργο της τελευταίας με το να παρέχει μέσω δραστηριοτήτων όπως το παιχνίδι, το παραμύθι, η μουσική και το κουκλοθέατρο, εκείνο το περιβάλλον που θα συντελέσει στη σωματική, διανοητική, γλωσσική και συναισθηματική ανάπτυξη του μικρού παιδιού (Μπέλλου- Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

Ο βρεφονηπιακός σταθμός, λοιπόν, οφείλει να παρέχει ένα περιβάλλον που να συνδυάζει την ασφάλεια με την ποικιλία των ερεθισμάτων. Η αξία της πρώτης είναι σχεδόν αυτονόητη. Η ασφάλεια ενός μικρού παιδιού που δεν ξέρει ακόμα να προσέχει τον εαυτό του και επιπλέον έχει άγνοια κινδύνου, είναι από μόνη της μία σημαντική πρόκληση. Το πρόβλημα αυτό πολλαπλασιάζεται όταν έχουμε να κάνουμε με πολλά τέτοια μικρά παιδιά σε έναν κλειστό χώρο. Ο κίνδυνος ατυχημάτων και μικροτραυματισμών είναι μόνιμος, όπως επίσης και αυτός των μικροβιακών μολύνσεων ή των ιογενών λοιμώξεων που μπορούν να είναι άκρως μεταδοτικές. Μόνο η σχολαστικότητα στην τήρηση των κανόνων υγιεινής μπορεί να περιορίσει αυτούς τους κινδύνους, που άλλωστε αφορούν τόσο τα παιδιά όσο και τους εκπαιδευτικούς. Το ζήτημα αυτό αποκτά αυξημένη βαρύτητα όταν εμπλέκονται παιδιά διαφορετικής εθνικής προέλευσης ή πολιτιστικού υποβάθρου, που ενδεχομένως να μην έχουν μάθει να ακολουθούν τους ίδιους κανόνες υγιεινής (Μπέλλου- Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

Η ασφάλεια όμως, αν και απαραίτητη, δεν είναι αρκετή. Η προσχολική αγωγή γενικότερα, αλλά και οι βρεφονηπιακοί σταθμοί ειδικότερα, πρέπει να παρέχουν ερεθίσματα που να διεγείρουν τη φυσική περιέργεια του παιδιού και να προωθούν την ανάπτυξη των ικανοτήτων και της προσωπικότητάς του. Συχνά θεωρείται ότι ο παιδικός σταθμός είναι απλώς ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για το νηπιαγωγείο, αλλά στην πραγματικότητα έχει μία σχετική αυτονομία ως βαθμίδα (Παχιού, 2019), και η συμμετοχή του παιδιού σε αυτήν, δεν του παρέχει μόνο μία ομαλότερη μετάβαση στην επόμενη, αλλά του εξασφαλίζει και μία καλύτερη αφετηρία στη ζωή του. Η ανάπτυξη του εγκεφάλου καθώς και η πλαστικότητά του είναι σημαντικά μεγαλύτερες στα πρώτα χρόνια της ζωής του ανθρώπου (Salkind, 2001), άρα η επίδραση της εκπαίδευσης σε αυτή την ηλικία είναι πολύ πιο αποφασιστική, καθώς οποιαδήποτε μαθησιακή καθυστέρηση ή έλλειψη θα έχει συνέπειες που όταν αργότερα γίνουν αντιληπτές, θα είναι πολύ πιο δύσκολο να αντιμετωπιστούν. Η συστηματική προσχολική αγωγή έχει συσχετιστεί με μεγαλύτερα νοητικά επιτεύγματα, ομαλότερη μετάβαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση – λόγω της πρότερης έκθεσής τους στην εμπειρία της κοινωνικοποίησης – καθώς και με αποτροπή της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου,

σε σχέση με τα παιδιά που δεν παρακολούθησαν κάποιο ίδρυμα προσχολικής αγωγής (Παχιού, 2019). Μελέτες σε δημόσιους παιδικούς σταθμούς των ΗΠΑ έχουν ενισχύσει αυτά τα συμπεράσματα. Στις Πολιτείες του Michigan και της Virginia, τα παιδιά που συμμετείχαν σε παιδικό σταθμό παρουσίασαν μικρότερο ποσοστό σχολικής αποτυχίας καθώς και μεγαλύτερη επιτυχία στα τεστ γλώσσας και μαθηματικών, σε σχέση με παιδιά που δεν συμμετείχαν. Τα αποτελέσματα μάλιστα ήταν πιο θετικά σε παιδιά φυλετικών μειονοτήτων και ΑΜΕΑ. Επίσης στην Πολιτεία του Tennessee τα παιδιά που παρακολούθησαν παιδικό σταθμό βελτίωσαν τις επιδόσεις τους κατά 37% και 176% σε σχέση με παιδιά που δεν το έκαναν (Bredenkamp, 2016).

Το δεύτερο έτος της ηλικίας ενός παιδιού είναι μία τομή, μεταξύ άλλων και στην κοινωνικοποίηση του, καθώς περίπου τότε προκύπτει η ανάγκη δημιουργίας σχέσεων προσκόλλησης με περισσότερα του ενός άτομα διαφόρων ηλικιών, δηλαδή αρχίζει να ξεπερνά τη μονόπλευρη πρόσδεση με τη μητέρα. Ο παιδικός σταθμός μπορεί να συμβάλλει αποφασιστικά σε αυτή τη διαδικασία, χάρη σε δύο δυνατότητες που προσφέρει: τη σχέση του παιδιού με τον/την εκπαιδευτικό και τη σχέση του με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Ο ρόλος του παιδαγωγού στην ομαλή κοινωνικοποίηση είναι αφενός αυτός του προτύπου καλής συμπεριφοράς στη συναναστροφή με τους άλλους και αφετέρου αυτός του διαμεσολαβητή στις διαφορές και τις τριβές που προκύπτουν ανάμεσα στα παιδιά. Με το να δημιουργεί το κατάλληλο περιβάλλον, επιτρέπει στα παιδιά να αναπτύξουν ένα πνεύμα πρωτοβουλίας στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις. Ο ρόλος των σχέσεων του παιδιού με συνομηλίκους του, υπό τις κατάλληλες συνθήκες, είναι δύσκολο να υποτιμηθεί. Οι ποικίλες περιστάσεις κοινωνικής συναναστροφής που προσφέρει ο παιδικός σταθμός οδηγούν το παιδί στη συνειδητοποίηση του ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και στο σεβασμό των διαφορών σε θρησκεία και πολιτισμό. Οι ομαδικές δραστηριότητες είναι μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για τη συνειδητοποίηση της αξίας της συλλογικότητας, της συμμετοχής, της συνεργασίας και της υπομονής. Μέσω αυτών το παιδί αναπτύσσει και μια πολύ χρήσιμη δεξιότητα: την αντίληψη της λειτουργίας της ομάδας και τη διαχείριση της δυναμικής της προς όφελός του. Με αυτή τη διαδικασία μαθαίνει να αντιμετωπίζει καταστάσεις και να αναγνωρίζει τις συνέπειες των πράξεών του (Καπιωτά et. al., 2016).

Τέλος, ο βρεφονηπιακός σταθμός επιτελεί ένα πολύ σημαντικό κοινωνικό έργο. Είδαμε στο προηγούμενο υποκεφάλαιο πως ο βρεφονηπιακός σταθμός ξεπήδησε ως ένας θεσμός που κλήθηκε να αντιμετωπίσει το ζήτημα της φροντίδας των παιδιών της

εργαζόμενης μητέρας. Σήμερα, αυτός ο ρόλος είναι, όχι μόνο ενεργός, αλλά και ακόμα σημαντικότερος. Το ποσοστό των γυναικών που εργάζονται είναι ακόμα μεγαλύτερο, και το πρόβλημα της φύλαξης και της εκπαίδευσης του παιδιού γίνεται ακόμη οξύτερο αν συνυπολογιστεί η κυριαρχία της πυρηνικής και η επέκταση της μονογονεϊκής οικογένειας, καθώς και οι αυξημένες γνωστικές απαιτήσεις που θα συναντήσει το παιδί στη συνέχεια της σχολικής του ζωής, και οι οποίες είναι πλέον δύσκολο να καλύπτονται από τις πρώτες γνώσεις που μεταδίδει η μητέρα στο παιδί της. Επιπλέον, πρακτικές όπως η συμβουλευτική της οικογένειας, αλλά και εκπαίδευση των γονέων για προληπτική δράση με στόχο τη διαφύλαξη της σωματικής και ψυχικής υγείας των παιδιών τους, συμπληρώνουν τον κοινωνικό ρόλο του βρεφονηπιακού σταθμού (Μπέλλου- Μυλωνά & Σιδηροπούλου, 2006).

## **2. Παιδαγωγικές προσεγγίσεις**

### **2.1 Παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την προσχολική ηλικία**

Η ανάγκη για τη στοιχειοθέτηση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, έγινε φανερή από τη στιγμή που τα ιδρύματα που φιλοξενούσαν αυτά τα παιδιά έπαψαν να θεωρούνται αποκλειστικά χώροι φύλαξης και φροντίδας, αλλά υποστηρίχθηκε ότι μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη των κοινωνικών και γνωσιακών τους δεξιοτήτων. Ασφαλώς, η όποια παιδαγωγική στόχευση για την προσχολική ηλικία δεν μπορεί να αντιγράψει το μοντέλο του σχολείου, αλλά οφείλει να μελετήσει τις αναπτυξιακές ανάγκες και ιδιαιτερότητες αυτής της ηλικίας και να δημιουργήσει προσεγγίσεις που να τις ενσωματώνουν με αποτελεσματικό τρόπο. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τρεις προσεγγίσεις-ορόσημα της διεθνούς παιδαγωγικής και τη συνεισφορά τους στην αποκρυστάλλωση των σύγχρονων αντιλήψεων περί προσχολικής αγωγής.

#### **2.1.1 Η προσέγγιση του Froebel**

Ο Froebel ήταν ένας Γερμανός παιδαγωγός των αρχών του 19ου αιώνα και ήταν αυτός που εισήγαγε στην πραγματικότητα την έννοια του νηπιαγωγείου. Ήταν από τους πρώτους που είδε την παιδαγωγική αξία του παιχνιδιού και της χρήσης αντικειμένων, που σήμερα θεωρούνται δεδομένες.

Ο Froebel δεν έβλεπε τα παιδιά σαν “άγραφους πίνακες” όπως άλλοι στην εποχή του αλλά σαν σπόρους που η ανάπτυξή τους εξαρτάται από τις συνθήκες που θα τους εξασφαλίζονταν. Και σκοπός του παιδαγωγού πρέπει να είναι η δημιουργία του περιβάλλοντος που παρέχει αυτές τις συνθήκες. Η ανάπτυξη του παιδιού λαμβάνει χώρα σύμφωνα με έναν εσωτερικό ρυθμό και ξεδιπλώνεται σε στάδια που δεν είναι δυνατόν να υπερπηδηθούν. Κάθε στάδιο έχει τη δική του αυτοτελή σημασία, όπως και η ίδια η παιδική ηλικία άλλωστε, και οι προσπάθειες των ενηλίκων πρέπει να στηρίζονται στην αναμονή και την κατανόηση και όχι στις βιαστικές επεμβάσεις που θα μπορούσαν να αλλοιώσουν την αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Sniegowski, 1994).

Για τον Froebel η εκπαίδευση είναι στην πραγματικότητα αυτοεκπαίδευση. Ο παιδαγωγός πρέπει να στηριχθεί στα ενδιαφέροντα του παιδιού και να τα ερεθίσει με σκοπό να αναπτυχθούν περαιτέρω. Ο ρόλος του είναι περισσότερο αυτός της απομάκρυνσης εμποδίων, παρά αυτός της ενεργού επέμβασης. Ο Froebel παρατήρησε ότι παρόλο που τα πρώτα τρία χρόνια της ζωής του το παιδί είναι απόλυτα εξαρτημένο από τη μητέρα του και το άμεσο οικογενειακό του περιβάλλον, υπάρχει μια ενδιάμεση ηλικία μεταξύ 4 και 6 ετών που το παιδί, παρόλο που δεν είναι έτοιμο για το σχολείο, έχει αποκτήσει μια σχετική αυτονομία κινήσεων. Ήταν σε αυτή τη βάση που πρότεινε το θεσμό του νηπιαγωγείου ή “παιδικού κήπου”. Εντός ενός ευχάριστου περιβάλλοντος, τα παιδιά θα πρέπει να μαθαίνουν, όχι από βιβλία, αλλά με τη βοήθεια του παιχνιδιού, καθώς το παιχνίδι είναι η πλέον σημαντική φάση της ανάπτυξης του παιδιού και πρέπει να γίνει αντικείμενο πολύ σοβαρής μέριμνας. Μιας και η κατανόηση των πραγμάτων έχει ως αφετηρία την πρόσληψή τους από τις αισθήσεις, ο Froebel στράφηκε στην κατασκευή αντικειμένων που θα μπορούσαν να προσφέρουν ευχάριστα ερεθίσματα υψηλής γνωστικής αξίας στο παιδί, τα οποία ονόμασε “δώρα”. Επίσης ενθάρρυνε τα παιδιά να πειραματιστούν τροποποιώντας δεδομένα υλικά με δημιουργικό τρόπο. Η ανάπτυξη του παιδιού περνάει και μέσα από την επεξεργασία πηλού, το κόψιμο χαρτιού, τη ζωγραφιά, και το παιχνίδι με άμμο ή κύβους (Sniegoski, 1994).

### **2.1.2 Η προσέγγιση του Dewey**

Ο Dewey, Αμερικανός φιλόσοφος των αρχών του 20ου αιώνα, είναι γνωστός και για την ιδιαίτερη προσέγγισή του στην εκπαίδευση. Οι απόψεις του είναι σημαντικές, διότι με το να επιδιώξει τη σύνδεση της σχολικής γνώσης με τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα, τις εμπειρίες και τα προβλήματα των παιδιών από την καθημερινότητα, οργάνωσε τη διδακτική διαδικασία με βάση την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και το συνδυασμό διαφορετικών εμπειριών και στάθηκε η έμπνευση για αυτό που σήμερα ονομάζουμε βιωματική – επικοινωνιακή προσέγγιση. Η εκπαίδευση έχει ως πρώτο υλικό της τη γνώση των ικανοτήτων και των ενδιαφερόντων του παιδιού, αλλά οφείλει να αναζητά τις αντιστοιχίες τους με τις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες προκειμένου να εκπαιδευτούν άνθρωποι που θα είναι σε θέση να τις αλλάξουν (Καμπεζά, 2008).

Βασικά στοιχεία της προσέγγισης του Dewey ήταν η έμφαση στη μάθηση μέσα από τις εμπειρίες των παιδιών και την επαφή τους με τα ίδια τα πράγματα. Σύνθημά του ήταν η “γνώση μέσω της πράξης” και στόχος του ο διαρκής εμπλουτισμός της εμπειρίας των

παιδιών και τις ικανότητάς τους να μετασχηματίζουν την πραγματικότητα γύρω τους. Ειδικά για τα μικρότερα παιδιά η διδασκαλία έχει βιωματικό χαρακτήρα και πραγματοποιείται με δραστηριότητες που προωθούν τη στενή σχέση ανάμεσα στη γνώση και τη δράση του παιδιού. Ο παιδαγωγός οφείλει να παρατηρεί προσεκτικά τα ενδιαφέροντα που εκδηλώνουν τα παιδιά, γιατί είναι ενδείξεις δυνατοτήτων που αναπτύσσονται και συνεπώς χρειάζονται βοήθεια για να στραφούν σε παιδαγωγικά γόνιμη κατεύθυνση. Ο Dewey πίστευε πως η φαντασία και η εξερευνητική διάθεση των παιδιών είναι βασικές αρετές της επιστημονικής σκέψης, άρα δεν πρέπει να μένουν ανεκμετάλλευτες ή να φυτοζωούν. Όλα αυτά δείχνουν τη χρησιμότητα της προσέγγισης του Dewey για την προσχολική αγωγή. Η έμφαση στα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες των παιδιών, στην ενεργό δράση τους, στον πειραματισμό και την ανακάλυψη, αλλά και στη δημιουργία σχέσεων με την κοινωνία αποτελούν βασικές αρχές που κατευθύνουν το εκπαιδευτικό έργο μέχρι σήμερα (Καμπεζά, 2008).

### **2.1.3 Η προσέγγιση της Montessori**

Η Montessori πρότεινε τη μέθοδο που φέρει το όνομά της με βάση επιστημονικές παρατηρήσεις της ανάπτυξης παιδιών κάθε ηλικίας, και χρησιμοποιείται ευρέως σε πολλές χώρες. Αντιμετωπίζει το παιδί ως φορέα αυτενέργειας και έμφυτης ικανότητας για γνώση εντός ενός κατάλληλα διαμορφωμένου περιβάλλοντος. Βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσέγγισης είναι: η δυνατότητα επιλογής δραστηριοτήτων από τα παιδιά, εντός μιας ποικιλίας διαθέσιμων επιλογών, η δυνατότητα “ανακάλυψης” εννοιών μέσα από βιωματικές πρακτικές και όχι μέσω διδασκαλίας, η έμφαση σε παιδαγωγικό υλικό κατασκευασμένο από φυσικά και όχι τεχνητά υλικά, η ελεύθερη κυκλοφορία εντός της τάξης, αλλά κυρίως το προσεκτικά προετοιμασμένο και οργανωμένο περιβάλλον (Κοτζατίσογλου et al., 2019).

Η Montessori διέκρινε κάποιες σταθερές του ανθρώπινου ψυχισμού όπως η αφαίρεση, η εργασία, η επικοινωνία, η εξερεύνηση, η αυτοβελτίωση κ.α. και προσπάθησε να δημιουργήσει μία εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία η έκφρασή τους διευκολύνεται και καθοδηγεί την ανάπτυξη του παιδιού. Όπως είδαμε ήδη, βασικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία έχει ένα εκπαιδευτικό περιβάλλον προσαρμοσμένο στα βασικά ανθρώπινα χαρακτηριστικά, στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών διαφορετικών ηλικιών και στις ατομικές προσωπικότητες κάθε παιδιού, εντός του οποίου ενθαρρύνεται η ελεύθερη κίνηση και δραστηριότητα. Στόχος είναι η αρωγή στην προσπάθεια του παιδιού να αναπτύξει το δυναμικό του σύμφωνα με τις εσωτερικές ψυχολογικές του ροπές.



Εξυπακούεται πως η καθαριότητα, η ευταξία και η προσεκτική επιλογή του παιδαγωγικού υλικού είναι απαραίτητες συνθήκες για την επιτυχία της προσέγγισης. Μια τυπική μοντεσσοριανή τάξη έχει πάνω από 20 παιδιά διαφόρων ηλικιών που παρακολουθούνται από ειδικά εκπαιδευμένους παιδαγωγούς. Η αίθουσα είναι συνήθως εξοπλισμένη με τραπεζάκια και μικρές καρέκλες μικρού μεγέθους που είναι διατεταγμένα μεμονωμένα ή σε μικρούς σχηματισμούς, με παιδαγωγικά υλικά σε ράφια ύψους παιδιού σε όλο το δωμάτιο. Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται αρχικά από τον δάσκαλο, και αργότερα μπορούν να επιλέγονται λίγο-πολύ ελεύθερα από τα παιδιά ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις τους. Τα υλικά της τάξης συνήθως περιλαμβάνουν δραστηριότητες για την άσκηση πρακτικών δεξιοτήτων όπως πλύσιμο των τραπεζιών και σκούπισμα (Κοτζατίσογλου et al., 2019).

Τα βασικά γνωρίσματα που μοιράζεται η μέθοδος Montessori με τις περισσότερες σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις για την προσχολική ηλικία και αγωγή είναι:

- Η έμφαση στην ανάπτυξη της δυνατότητας συντονισμού των κινήσεων του μικρού παιδιού, τόσο μεταξύ των μελών του σώματος, όσο και μεταξύ χεριού και ματιού.
- Η σταδιακή μετάβαση από το απλό και εύκολο στο περίπλοκο και δύσκολο, δεδομένου και του αναπτυξιακού σταδίου στο οποίο βρίσκεται το παιδί.
- Το ελεγχόμενο και κατάλληλα προσαρμοσμένο στις ανάγκες των παιδιών περιβάλλον.
- Αρκετά είδη δραστηριοτήτων, όπως οι ασκήσεις σιωπής, η μελέτη των φυτών και των ζώων, οι ρυθμικές ασκήσεις κ. ά
- Το παιδαγωγικό υλικό με τη μορφή αντικειμένων (Αγγούρια, 2018)

## **2.2 Ο ρόλος της παιδαγωγού και των γονέων στον παιδικό σταθμό**

Ο παιδικός σταθμός είναι το δεύτερο, μετά την οικογένεια, περιβάλλον που συναντά το παιδί, και έχει ιδιαίτερη σημασία η όσο το δυνατόν πιο ομαλή μετάβαση ανάμεσα στα δύο αυτά περιβάλλοντα. Για το λόγο αυτό, η συνεργασία μεταξύ γονιού και παιδαγωγού, αλλά και ο ρόλος του καθενός ξεχωριστά, μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά σε μία επιτυχημένη προσχολική αγωγή. Στα παρακάτω θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τη σημασία της τριαδικής σχέσης παιδί-γονιός-παιδαγωγός για τον παιδικό σταθμό.

## 2.2.1 Ο ρόλος της παιδαγωγού

Από την πρώτη στιγμή της ζωής του, το παιδί αλληλοεπιδρά με ενήλικες μέσα από διαδικασίες που παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Η εκπαιδευτικός είναι ένας σημαντικός σταθμός σε αυτή τη διαδικασία, ακριβώς επειδή ο ρόλος της είναι να την υποβοηθά (Καπιωτά et al., 2016). Επίσης επειδή είναι το πρώτο ενήλικο άτομο εκτός οικογενείας με το οποίο έρχεται σε επαφή το νήπιο, θα χρειαστεί πληροφορίες από τους γονείς του παιδιού – που έχουν μεγάλη σημασία – αλλά και γενικότερες γνώσεις σχετικά με την προσχολική ηλικία και τις ιδιαιτερότητές της προκειμένου να είναι σε θέση να ερμηνεύει ορθά τη συμπεριφορά του παιδιού και να κατανοεί τις ανάγκες του. Σημαντική είναι και η ικανότητά της να πλησιάσει κάθε παιδί και να το κάνει να αισθάνεται ευπρόσδεκτο στο χώρο του προσχολικού ιδρύματος. (Ζάρτηλα et al., 2013).

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι να θεωρητικοποιηθεί η παιδαγωγική σχέση μεταξύ νηπίου και εκπαιδευτικού. Στην προσέγγιση που λέγεται “νοησιαρχική παιδαγωγική” γίνεται αντιληπτή ως μία ασύμμετρη σχέση μεταξύ ώριμου και ανώριμου, και η εκπαιδευτικός είναι κατά κανόνα άφταστο πρότυπο για το παιδί. Η «εμπειρική – αναλυτική παιδαγωγική» θεωρεί το παιδί ως εύπλαστο υλικό στα χέρια της εκπαιδευτικού, το οποίο καλείται να σχηματιστεί μέσα από εξωτερικές στην αντίληψή του παρεμβάσεις. Η λεγόμενη “κριτική παιδαγωγική” εισάγει το στοιχείο της αμφίδρομης διαδικασίας στην εκπαίδευση και αποσκοπεί στη συνεργασία και όχι σε μία σχέση πομπού-δέκτη. Τέλος, η “διαγενεαλογική συμπόρευση” μας καλεί να υιοθετήσουμε ένα είδος ανεκτικότητας που κάνει χώρο στην ιδιαιτερότητα του άλλου. Μέσα από αυτή την διαδικασία η παιδαγωγός μεταφέρει γνώσεις στο παιδί, αλλά ταυτόχρονα διδάσκεται και η ίδια μέσω της όλης προσπάθειάς της (Καπιωτά et al, 2016).

Το καθήκον της βοήθειας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών εξειδικεύεται σε μια σειρά συγκεκριμένων καθηκόντων για την παιδαγωγό. Πιο συγκεκριμένα:

- Να φροντίζει ώστε η στάση και η συμπεριφορά της να συντελεί στη δημιουργία και τη διατήρηση της κατάλληλης παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.
- Να μεριμνά για την οργάνωση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να παρέχει τα κατάλληλα ερεθίσματα για μια ενεργητική μάθηση.

- Να προσφέρει αφορμές για προβληματισμό, που να κρατούν σε εγρήγορση το νου των παιδιών και να δίνουν τροφή στη δημιουργικότητα και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες.
- Να προτρέπει τα παιδιά σε σωματική δραστηριότητα, η οποία με τη σειρά της αντιστοιχεί σε σημαντικά γνωσιακά οφέλη σε παιδιά μικρής ηλικίας
- Να ενθαρρύνει την έμφυτη τάση του παιδιού να αναπτύξει τα ενδιαφέροντά του και τις ικανότητές του προς πάσα κατεύθυνση.
- Να αποβλέπει στην ενσωμάτωση των ερεθισμάτων των παιδιών και στη διοχέτευσή τους σε κατευθύνσεις που οδηγούν στην ολόπλευρη ανάπτυξή τους.
- Να εμπλέκει όλα τα παιδιά στις προβλεπόμενες παιδαγωγικές διαδικασίες ώστε να εξασφαλίζεται ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση.
- Να εντοπίζει τυχόν προβλήματα στη φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού, και να αντιμετωπίζει με εξατομικευμένο τρόπο αυτά που συμβαίνει να αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης ή συμπεριφοράς.
- Να έρχεται σε επαφή με τους γονείς και να τους κρατά ενημέρους (Ζάρτηλα et al., 2013).

### **2.2.2 Ο ρόλος των γονέων**

Τα παιδιά ανήκουν από την προσχολική τους ηλικία σε δύο μικροσυστήματα, την οικογένεια και την εκπαίδευση, τα οποία βρίσκονται σε συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ τους. Γι' αυτό το λόγο, η γονεϊκή εμπλοκή στο εκπαιδευτικό μηχανισμό θεωρείται σημαντική και απαραίτητη, αφού προσφέρει οφέλη όχι μόνον στα παιδιά αλλά και στους παιδαγωγούς και τους γονείς. Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι έχει πάρει κατά καιρούς διάφορες μορφές, ανάλογα με τις εκάστοτε συνθήκες. Πριν από τη δεκαετία του 1940 η συνεργασία αυτή ήταν στενή, καθώς οι γονείς θεωρούσαν το σχολείο ως προέκταση της κοινότητας. Αργότερα, και για το μεγαλύτερο μέρος του 20ού αιώνα, λόγω της τεχνολογικής εξέλιξης, των κοινωνικών και πολιτισμικών διαφορών, της ανάπτυξης της αστυφιλίας κ.ά., ατόνησε η στενή αυτή σχέση ανάμεσα στο σχολείο και το σπίτι, και η απόσταση που δημιουργήθηκε μεταξύ τους είχε ως αποτέλεσμα την οριοθέτηση των ρόλων και των λειτουργιών των δύο μικροσυστημάτων. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς άρχισαν να θεωρούνται υπεύθυνοι για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών μέχρι την είσοδο τους στην εκπαίδευση, ενώ οι παιδαγωγοί για τη νοητική τους ανάπτυξη, τη σχετική με τη διαδικασία της μάθησης που λάβαινε χώρα στο σχολείο. Την τελευταία δεκαετία όμως, καθώς οι παιδαγωγοί και οι ψυχολόγοι προτείνουν την αντιμετώπιση του παιδιού ως ολότητα, παρατηρείται και πάλι στροφή σε μια τακτική «συνεταιρισμού» των

δύο πλευρών προκειμένου να καλυφθούν πληρέστερα οι πολλαπλές ανάγκες των παιδιών. Η συμμετοχή των γονέων στην εκπαίδευση των παιδιών τους είναι γνωστή ως γονεϊκή εμπλοκή (parental involvement). Υπάρχουν πολλές μορφές γονεϊκής εμπλοκής – από μια απλή επίσκεψη στο σχολείο μια-δυο φορές το χρόνο, μέχρι την ουσιαστική συμμετοχή του γονέα στο πρόγραμμα και σε σημαντικές αποφάσεις - ενώ το εύρος της εμπλοκής μεταβάλλεται και αποτελεί συνάρτηση διαφόρων παραμέτρων, όπως η ηλικία του παιδιού, η επίδοση του στο σχολείο, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των γονέων, το φύλο τους, η στάση του παιδαγωγού κ.ά. (Ντολιοπούλου et al., 2003).

### **2.3 Παιδαγωγικοί στόχοι στα παιδιά προσχολικής ηλικίας**

Η απόφαση για το ποιο θα πρέπει να είναι το περιεχόμενο της προσχολικής εκπαίδευσης δεν είναι ουδέτερη και τεχνοκρατική, αλλά εξαρτάται από το σύνολο αξιών που έχει μία ομάδα ανθρώπων, και από την ιεράρχηση αυτών των αξιών. Έτσι, πρόκειται για ένα ζήτημα που είναι δυνατόν να αποτελέσει αντικείμενο διαπάλης. Όποιοι και να είναι όμως αυτοί οι μαθησιακοί στόχοι, τα αντικείμενά τους εμπίπτουν σε μία από τις παρακάτω τέσσερις κατηγορίες:

1. Γνώσεις, δηλαδή έννοιες, ιδέες, γεγονότα, πληροφορίες, ιστορίες (πραγματικές ή επινοημένες) και άλλα πιθανά νοητικά περιεχόμενα, που μπορούν σε αδρές γραμμές να διακριθούν σε κοινωνικά, φυσικά και μαθηματικά.
2. Δεξιότητες, δηλαδή στοιχειώδεις μονάδες συμπεριφοράς και τρόπου αντιμετώπισης των πραγμάτων (π.χ, η ικανότητα να βάζεις ή να λύνεις παζλ).
3. Κλίσεις, δηλαδή τρόποι ανταπόκρισης απέναντι σε καταστάσεις, που ορίζουν μία προδιάθεση, όπως για παράδειγμα η περιέργεια, η τάση να μην το βάζεις κάτω εύκολα ή να επιδιώκεις το διάβασμα.
4. Συναισθήματα, όπως αυτοπεποίθηση ή ανταγωνιστικότητα.

Το ζητούμενο συνήθως είναι η αρμονική ανάπτυξη χρήσιμων για τη μετέπειτα ζωή του νηπίου ποιοτήτων και από τις τέσσερις αυτές κατηγορίες (Katz, 1989).

Όσον αφορά την ελληνική προσχολική αγωγή, οι στόχοι που τίθενται έχουν να κάνουν με τη βοήθεια προς τα μικρά παιδιά,

- να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους και να μπορούν να οργανώνουν τις κινητικές και νοητικές τους δράσεις
- να εμπλουτίζουν τις εμπειρίες τους μέσω της αλληλεπίδρασής τους με το φυσικό περιβάλλον
- να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης γλωσσικών και αριθμητικών συμβόλων
- να καταστούν ικανά να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις
- να μπορούν να λειτουργούν στο εσωτερικό ομάδων
- να είναι σε θέση να παίρνουν πρωτοβουλίες

Τα παραπάνω αντιστοιχούν σε διεθνείς τάσεις για τους στόχους της προσχολικής αγωγής που συγκλίνουν γύρω από τη σημασία:

- της αξιοποίησης των εμπειριών του παιδιού για την μάθηση την ανάπτυξη ενδιαφερόντων και την καλλιέργεια θετικών μαθησιακών στάσεων
- της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων και της χρήσης και αξιοποίησης συμβόλων σε ένα αισθητικά πλούσιο και διαφοροποιημένο περιβάλλον
- της προσχολικής αγωγής ως βασικού παράγοντα που παρέχει τη δυνατότητα για επιτυχία στο πλαίσιο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης
- του κοινωνικού, πολιτισμικού και οικογενειακού περιβάλλοντος στο οποίο ζει το παιδί για την ανάπτυξη των ενδιαφερόντων, της μάθησης και της γενικότερης ανάπτυξης του παιδιού
- των ευκαιριών που παρέχει η προσχολική αγωγή για κοινωνική αλληλεπίδραση και ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων (Κοντομήτσου et al., 2018).

Για να μπορέσουν όμως αυτοί οι στόχοι να ευοδωθούν πρέπει να αναπτυχθούν μια σειρά από εκπαιδευτικές δραστηριότητες που να δίνουν στα παιδιά τη δυνατότητα να:

- αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες μέσα από την πραγματοποίηση συλλογικών δράσεων
- αναπτύξουν επικοινωνιακές δεξιότητες μέσα από δραστηριότητες ομιλίας ακρόασης, ανάγνωσης, γραφής,
- να αναγνωρίσουν τα δικαιώματα των άλλων και να σέβονται τη διαφορετικότητα
- να μπορούν να καταγράφουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες από το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον
- να αποκτήσουν την ικανότητα της χρήσης μαθηματικών εννοιών ή αριθμών σε πραγματικές καταστάσεις
- να εκφράσουν δημιουργικά τον εσωτερικό τους κόσμο με τη βοήθεια της τέχνης

– να επιλύουν προβλήματα μέσα από το συνδυασμό των δεξιοτήτων τους (Ζάρτηλα et al, 2013).

Συμπερασματικά θα μπορούσαμε να καταλήξουμε ότι οι βασικές δεξιότητες των παιδιών μπορούν και πρέπει να αναπτυχθούν μέσα από μαθησιακές δραστηριότητες και εμπειρίες σε διαφορετικές περιοχές του επιστητού. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα βοηθηθούν στο να αποκτήσουν γνώσεις τις οποίες θα είναι σε θέση να εφαρμόσουν για την ανάλυση και επίλυση προβλημάτων, λειτουργώντας ως μέλη μίας ομάδας, να έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες αξιοποιώντας τις γνώσεις τους στο χειρισμό του προφορικού και γραπτού λόγου και να εκδηλώνουν το ενδιαφέρον τους για την απόκτηση νέων γνώσεων. Τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής οφείλουν να σχεδιάσουν το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον, εντός του οποίου τα παιδιά θα μπορέσουν, σύμφωνα με τα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά τους και τις γνωστικές τους ικανότητες, να αναπτύξουν τις δυνατότητές τους (Κοντομήτσου et al., 2018).

### **3. Η μετανάστευση στην ελληνική κοινωνία**

#### **3.1 Η Ελλάδα ως χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων**

Το μεταναστευτικό είναι ένα ζήτημα που έχει βρεθεί στο επίκεντρο της δημόσιας συζήτησης πανευρωπαϊκά. Ειδικότερα στην Ελλάδα, η οποία έχει εδώ και καιρό μεταβληθεί από χώρα εξαγωγής, σε χώρα υποδοχής μεταναστών, η πρόσφατη προσφυγική κρίση πήρε οξείες μορφές και ήρθε να προστεθεί στα προβλήματα που είχε δημιουργήσει η μετανάστευση των προηγούμενων δεκαετιών. Στα παρακάτω θα εξετάσουμε τα φαινόμενα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, τις συνέπειές τους, αλλά και τις προκλήσεις που θέτουν στην ελληνική εκπαίδευση.

##### **3.1.1 Μετανάστευση**

Ως διεθνής μετανάστης ορίζεται ένα άτομο που διασχίζει ένα διεθνές σύνορο με σκοπό την απομάκρυνσή του από τον μέχρι τότε μόνιμο τόπο παραμονής του, κι αυτό, ανεξάρτητα από το νομικό στάτους αυτού του ατόμου, το χρόνο της παραμονής του σε άλλη χώρα, καθώς και ανεξάρτητα από τα αίτια και τον εθελούσιο ή μη, χαρακτήρα της μετακίνησης (Ambrosini, 2018). Η διαδικασία αυτή δεν είναι απαραίτητο να συμβαίνει κατά μονάς και παίρνει συχνά ομαδικό χαρακτήρα, με αποτέλεσμα η μετανάστευση να είναι ένα πολυδιάστατο και δυναμικό κοινωνικό φαινόμενο που επηρεάζει τόσο τις κοινωνίες προέλευσης όσο και τις κοινωνίες υποδοχής των μεταναστών με τρόπους που μπορεί να γίνουν εξαιρετικά απρόβλεπτοι. Αυτό όμως δεν μας εμποδίζει από το να είμαστε σε θέση να κατηγοριοποιήσουμε το φαινόμενο της μετανάστευσης. Ανάλογα με τον τόπο μετάβασης μπορεί να είναι διακρατική, διηπειρωτική ή υπερπόντια. Ανάλογα με το χρόνο μπορεί να είναι προσωρινή ή μόνιμη, και ανάλογα με τη φύση της απόφασης για μετανάστευση, μπορεί να θεωρηθεί αυτόβουλη ή υποχρεωτική. Μια βασική, τέλος, διάκριση είναι αυτή μεταξύ νόμιμων μεταναστών, οι οποίοι εισήλθαν σε μία χώρα από τα επίσημα σημεία διέλευσης και είναι εφοδιασμένοι με τα απαραίτητα έγγραφα, και παρανόμων μεταναστών που δεν πληρούν αυτά τα κριτήρια (Τσιρώνη, 2017). Φυσικά, οι παράνομοι μετανάστες είναι ένα ανομοιογενές σύνολο που μπορεί να περιλαμβάνει από ανθρώπους που πέρασαν λαθραία τα σύνορα μέχρι επισκέπτες που τους έληξε η βίζα παραμονής (Ambrosini, 2018).

Η μετανάστευση επιδρά με πολλούς τρόπους σε μια χώρα υποδοχής. Η επίδραση αυτή λαμβάνει χώρα σε οικονομικό, πολιτικό, δημογραφικό και πολιτιστικό επίπεδο και μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες που να αναγκάσουν μια κοινωνία να αντιμετωπίσει την ένταξη των μεταναστών στον ιστό της ως ένα οξύ πρόβλημα. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό μετανάστευσης μπορεί να οδηγήσει σε ανεργία, εγκληματικότητα και περιθωριοποίηση σημαντικά κομμάτια του πληθυσμού, εκτρέφοντας έτσι την κοινωνική αστάθεια και τις ακραίες πολιτικές δυνάμεις. Μπορεί, όμως, να αποτελέσει και μια πρώτη τάξεως ευκαιρία για μια χώρα που θα καταφέρει να ενσωματώσει με αποτελεσματικό τρόπο τους μετανάστες. Μπορεί να αυξήσει το ΑΕΠ της αξιοποιώντας ένα κατά βάση εκπαιδευμένο και νεανικό εργατικό δυναμικό με σημαντικά προσόντα και δεξιότητες αλλά και δυνατότητα εισφοράς στη φορολογία και το ασφαλιστικό σύστημα αυτής της χώρας (Κοτρόγιαννος, 2019).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ιστορική διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας, η οποία γνώρισε εναλλασσόμενες περιόδους κατά τις οποίες υπήρξε χώρα (κυρίως) αποστολής ή χώρα (κυρίως) υποδοχής μεταναστών. Μετά τον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, η ανασφάλεια, η ανεργία και η φτώχεια ήταν οι βασικές αιτίες που ώθησαν πολλούς Έλληνες να μεταναστεύσουν στην πιο παραγωγική τους ηλικία προς τη Γερμανία, τις ΗΠΑ, τον Καναδά ή την Αυστραλία. Όμως, από τη δεκαετία του 1980 και πιο έντονα στις αρχές της δεκαετίας του 1990 με ορόσημο την πτώση των σοσιαλιστικών καθεστώτων, η σημαντική μετανάστευση προς την (οικονομικά εύρωστη τότε) Ελλάδα, τη μετέτρεψε σε χώρα υποδοχής μεταναστών, νόμιμων αλλά και πολλών παράνομων. Το μεγαλύτερο μέρος τους ήταν Αλβανοί, αλλά υπήρχαν και αρκετοί Πακιστανοί, Ρώσοι και Ρουμάνοι. Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να γίνει στους Πόντιους της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, που δήλωναν ελληνική εθνική καταγωγή (Σκιαδοπούλου, 2019). Οι άνθρωποι αυτοί εργάστηκαν σε τομείς της ελληνικής οικονομίας που δεν ενδιέφεραν τους ντόπιους και σε δουλειές άσχετες με τη μόρφωση και τα προσόντα τους, κυρίως στον κατασκευαστικό κλάδο, στη γεωργική παραγωγή, στην καθαριότητα και τη φροντίδα ηλικιωμένων. Τα φαινόμενα αυτά, με το πέρασμα των χρόνων, δεν έχουν πάψει να ενισχύονται ειδικά υπό το βάρος των πρόσφατων εξελίξεων στη Μέση Ανατολή, και με δεδομένη την κομβική γεωγραφική θέση της Ελλάδας, στο μέσο μεταξύ Ασίας, Αφρικής και Ευρώπης. Το 2015 το 11% του συνολικού πληθυσμού ήταν μετανάστες (Τσιρώνη, 2017).



### 3.1.2 Το προσφυγικό ζήτημα

Οι μετακινήσεις πληθυσμών διαμέσου συνόρων δεν είναι πάντοτε ένα ελεγχόμενο φαινόμενο. Για μια σειρά από λόγους που επιδεινώνουν δραστικά την ποιότητα ζωής των κατοίκων μιας χώρας ή θέτουν τη ζωή τους σε κίνδυνο, πολλές φορές αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις εστίες τους και να καταφύγουν σε μια άλλη χώρα, και έτσι να γίνουν πρόσφυγες. Οι λόγοι αυτοί μπορεί να περιλαμβάνουν πολέμους, δικτατορίες, φυσικές ή άλλες καταστροφές, κτλ. Το ζήτημα αυτό είναι από τα πιο επίκαιρα για την περιοχή μας και όχι μόνο, και επηρεάζει εκατομμύρια ζωές (Τσιρώνη, 2017). Ο νομικός ορισμός του πρόσφυγα δίνεται από τη Σύμβαση της Γενεύης, την οποία έχει υπογράψει και το ελληνικό κράτος. Τον ορίζει ως αυτόν “...που λόγω δικαιολογημένου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, μέλος μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας ή φορέας μιας πολιτικής άποψης, βρίσκεται έξω από τη χώρα της εθνικότητάς του και δεν είναι σε θέση ή – λόγω ενός τέτοιου φόβου – δεν έχει τη βούληση να κάνει χρήση της προστασίας αυτής της χώρας” (<https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>) και του αναγνωρίζει συγκεκριμένα δικαιώματα.

Το τέλος της (σχετικής) ισορροπίας του Ψυχρού Πολέμου, έχει πολλαπλασιάσει τις διεθνείς συγκρούσεις με αποτέλεσμα την κατακόρυφη αύξηση των προσφυγικών ροών. Το 2014 οι αναγκαστικά εκτοπισμένοι διεθνώς, έφτασαν τα 59,5 εκατομμύρια, ενώ το 2016 τα 65,3. Αυτό σημαίνει πως ένας στους 113 ανθρώπους στον κόσμο ήταν, τη συγκεκριμένη χρονιά, πρόσφυγας ή αιτών άσυλο. Οι βασικές πηγές μεταναστευτικών ροών τα τελευταία χρόνια ήταν η Συρία και το Αφγανιστάν (Τσιρώνη, 2017). Για την Ευρώπη, προς την οποία κυρίως κατευθύνονται οι πρόσφυγες, το πρόβλημα είναι ιδιαίτερα έντονο. Παρόλο που η παροχή ασύλου θεωρείται ως μία από τις βασικές κατακτήσεις του ευρωπαϊκού πολιτισμού, τα δυσεπίλυτα ζητήματα που συνεπάγεται η χορήγηση ασύλου σε τόσους πολλούς ανθρώπους ταυτόχρονα, έχουν προβληματίσει ιδιαίτερα τις ευρωπαϊκές κοινωνίες. Ειδικότερα οι μεσογειακές χώρες που βρίσκονται στα εξωτερικά σύνορα της Ευρωπαϊκής Ένωσης καλούνται να σηκώσουν το βάρος της υποδοχής και της περίθαλψης αυτών των βασανισμένων ανθρώπων. Και το πρόβλημα γίνεται ακόμα εντονότερο λόγω δύο παραγόντων. Πρώτον, λόγω της διακρατικής συμφωνίας “Δουβλίνο II”, οι πρόσφυγες δεν μπορούν να ζητήσουν άσυλο σε πολλές χώρες μαζί, αλλά μόνο σε αυτή που καταφτάνουν. Δεύτερον, οι χώρες του ευρωπαϊκού νότου, έχουν ταυτόχρονα να σηκώσουν και τις συνέπειες της οικονομικής και χρηματοπιστωτικής κρίσης της προηγούμενης δεκαετίας στις

υποδομές και το κοινωνικό κράτος αυτών των κοινωνιών. Ο συνδυασμός αυτών των παραγόντων δημιουργεί μία ασφυκτική κοινωνική και οικονομική κατάσταση (Maronitis, 2017).

Υπό το φως των παραπάνω, πρέπει να ιδωθεί και η κατάσταση στην Ελλάδα. Το ελληνοτουρκικό σύνορο ήταν και παραμένει μια από τις βασικές οδούς διέλευσης προσφύγων. Στο απόγειο της κρίσης, τα νησιά του Αιγαίου και ειδικά η Λέσβος, η Χίος, η Κως, η Λέρος και η Σάμος υποδέχθηκαν πάνω από 800 χιλιάδες πρόσφυγες κυρίως από τη Συρία, το Αφγανιστάν, το Ιράκ, το Πακιστάν και το Ιράν (Τσιρώνη, 2017). Η κατάσταση αυτή έφτασε στα όριά της την οργανωτική ικανότητα των ελληνικών αρχών. Μεγάλες ομάδες ανθρώπων, διαφορετικών ηλικιών και καταστάσεων υγείας αναγκάστηκαν να στοιβαχτούν σε κέντρα υποδοχής και κράτησης (hotspots) κάτω από απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης και ασφάλειας. Το 2016 στην Ειδομένη αναπτύχθηκε ο μεγαλύτερος καταυλισμός προσφύγων στα Βαλκάνια με 15 χιλιάδες ανθρώπους των οποίων οι εικόνες έκαναν το γύρο του κόσμου. Επίσης, η γραφειοκρατική διαχείριση του ζητήματος δεν τελεσφόρησε, λόγω της υποστελέχωσης της Υπηρεσίας Υποδοχής και Ταυτοποίησης και της Υπηρεσίας Ασύλου (Σκιαδοπούλου, 2019).

### **3.1.3 Μια εκπαιδευτική πρόκληση**

Το γεγονός ότι πολλοί από τους μετανάστες και πρόσφυγες που καταφθάνουν στην Ελλάδα έχουν μαζί και τις οικογένειές τους σημαίνει πως η έστω και προσωρινή παραμονή των παιδιών τους εδώ, θέτει το ζήτημα του δικαιώματός τους στην εκπαίδευση. Η έως τώρα πείρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτόν τον τομέα έχει συμβάλει στη δημιουργία θεσμών όπως οι Τάξεις Υποδοχής στις οποίες αλλοδαποί μαθητές διδάσκονται ελληνικά για κάποιες ώρες τη μέρα με σκοπό τη μετάβασή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις, και τα Φροντιστηριακά Τμήματα που διδάσκουν ελληνικά μέσω του ιδιωτικού τομέα, κυρίως τα απογεύματα. Το διαπιστωμένο γεγονός των μαθησιακών και προσαρμοστικών δυσκολιών που εμφανίζουν τα παιδιά μεταναστών στην επαφή τους με το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ενισχυθεί και από έρευνες, πράγμα που σημαίνει ότι μένει να γίνει πολύ δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση (Palaiologou, 2007).

### 3.2 Ρατσισμός, στερεότυπα και προκαταλήψεις στην ελληνική κοινωνία

Ο όρος ρατσισμός είναι παράγωγο της λέξης ράτσα, δηλαδή φυλή, και ιστορικά είχε τη σημασία των διακρίσεων με βάση φυλετικά κριτήρια, όμως σήμερα η έννοια του ρατσισμού έχει διευρυνθεί ώστε να αναφέρεται σε ένα σύνολο από αντιλήψεις, στάσεις, συμπεριφορές και θεσμικές δομές που οδηγούν μια ομάδα με χαρακτηριστικά διαφορετικά από αυτά μιας κυρίαρχης ομάδας αναφοράς σε ποικίλου βαθμού αποκλεισμό από μια σειρά κοινωνικών αγαθών. Ο ρατσισμός δεν είναι κάτι που είναι πάντοτε άμεσα ορατό ή κάτι που απαιτεί τη συνειδητή πρόθεση του φορέα του για να έχει κοινωνικά αποτελέσματα, και μπορεί να είναι διάχυτο σε μια κοινωνία ή ενσωματωμένο στη λειτουργία ενός θεσμού (Σπίνου, 2017).

Με βάση τα παραπάνω, είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια ισχυρή συσχέτιση μεταξύ ρατσισμού και μετανάστευσης. Όταν σε μία κοινωνία (ειδικά στην ελληνική, που είχε και μια ισχυρή αυτοαντίληψη ομοιογένειας) εισέρχονται σε μικρό χρονικό διάστημα αρκετές ομάδες ανθρώπων με διαφορετικό χρώμα, ντύσιμο, γλώσσα, θρησκεία, έθιμα και αξίες, η αντανακλαστική αντίδραση ενός σημαντικού κομματιού της είναι η αντιμετώπισή τους ως απειλής και η αμυντική περιχαράκωση γύρω από αυτό που αντιλαμβάνεται ως “ταυτότητά” της, δηλαδή το πλαίσιο αντιλήψεων που ως τότε θεωρούσε αυτονόητα. Ένα συχνά επανερχόμενο μοτίβο στο ρατσιστικό λόγο είναι αυτό των αλλοδαπών ως της βασικής πηγής εγκληματικότητας ή μολυσματικών νόσων. Είναι, βεβαίως, εύλογο για ανθρώπους που έχουν φτάσει σε μια ξένη χώρα εντελώς εξαθλιωμένοι και συχνότατα με παράνομα μέσα να αντιμετωπίσουν την αδιαφορία ή και εχθρότητα της κοινωνίας υποδοχής στρεφόμενοι σε εγκληματικές συμπεριφορές. Είναι όμως τελείως άδικο να στιγματίζονται για αυτό όλοι οι μετανάστες, όπως είναι παράλογο τέτοιου είδους συμπεριφορές να αποδίδονται στην καταγωγή τους (Ξουλέη, 2015).

Δομικοί λίθοι της ρατσιστικής αντίληψης είναι τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Ένα *στερεότυπο* είναι μία υπεραπλουστευμένη εικόνα που σχηματίζει μια ομάδα ανθρώπων για μία άλλη, και η οποία ωθεί στην αντιμετώπιση της τελευταίας με βάση ένα ή περισσότερα χαρακτηριστικά που υποτίθεται ότι ανήκουν σε όλα τα μέλη της. Παραδείγματα: Γερμανοί=οργανωτικοί, Τσιγγάνοι=βρώμικοι, Έλληνες=τεμπέληδες, Μαύροι=αθλητικοί. Η υιοθέτηση ενός στερεότυπου μπορεί να συμβάλλει στην παγίωση

μιας συγκεκριμένης διάθεσης απέναντι σε μια ομάδα, να οδηγήσει δηλαδή σε *προκαταλήψεις*. Όλα αυτά έχουν συγκεκριμένες κοινωνικές συνέπειες. Η οικονομικά δυσχερής περίοδος που διανύουμε μπορεί να οδηγήσει τους ανθρώπους σε αναζήτηση “αποδιοπομπαίων τράγων” με αποτέλεσμα την πολιτική “αξιοποίηση” των ρατσιστικών στερεοτύπων προς σκοτεινές κατευθύνσεις, όπως έχει γίνει και σε παλαιότερες περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας (Ντέρτη, 2012).

Η διαδικασία μετατροπής της Ελλάδας σε χώρα υποδοχής μεταναστών και προσφύγων, που περιγράψαμε στα προηγούμενα, δημιούργησε και το έδαφος για ρατσιστικά αντανakλαστικά, τα οποία οξύνθηκαν ιδιαίτερα λόγω της κρίσης. Οι χιλιάδες Αλβανοί μετανάστες (σχεδόν ο μισός μεταναστευτικός πληθυσμός της χώρας) που εργάζονταν σε χωράφια και οικοδομές, έγιναν ο στόχος ρατσιστικών συμπεριφορών και επιθέσεων και συνδέθηκαν για πολλά χρόνια με το στερεότυπο του εγκληματία. Κι άλλες εθνοτικές ομάδες, όμως, δεν είχαν καλύτερη τύχη. Το 2013 εργάτες γης από το Bangladesh σε χωράφια φράουλας, πυροβολήθηκαν επειδή ζήτησαν να πληρωθούν έξι μήνες απλήρωτης εργασίας. Γενικότερα, οι μετανάστες στην Ελλάδα έχουν να αντιμετωπίσουν ένα συνδυασμό επισφαλών συνθηκών απασχόλησης και κοινωνικής περιθωριοποίησης. Το κέντρο της Αθήνας είναι χαρακτηριστική περίπτωση συγκέντρωσης περιθωριοποιημένων ομάδων. Τα ποικίλα στερεότυπα για τους πρόσφυγες καλλιεργήθηκαν επίμονα και από τα ελληνικά ΜΜΕ, τα οποία τόνιζαν την υποτιθέμενη παραβατική κουλτούρα των προσφύγων και πρόβαλλαν τις ενορχηστρωμένες διαμαρτυρίες γονέων για την παρουσία παιδιών προσφύγων στις ίδιες σχολικές αίθουσες με ελληνόπουλα (Lefkaditou, 2017).

### **3.3 Η αντιμετώπιση του ρατσισμού στην εκπαίδευση παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία**

Η εμφάνιση του ρατσισμού σε μια κοινωνία δε θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστη την εκπαίδευση, τόσο επειδή στο εσωτερικό των εκπαιδευτικών μονάδων συνυπάρχουν άτομα με διαφορετική καταγωγή, όσο και επειδή είναι ο κατεξοχήν θεσμός που αναλαμβάνει να διαδώσει τις κυρίαρχες πολιτισμικές αξίες, με αποτέλεσμα να τείνει να αντιλαμβάνεται τα παιδιά που είναι φορείς άλλων πολιτισμικών αξιών ως εμπόδιο. Εντός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο ρατσισμός αφορά τρεις ομάδες. Τους ντόπιους μαθητές, που συχνά είναι φορείς ρατσιστικών συμπεριφορών, τους αλλοδαπούς μαθητές που τις υφίστανται και τους

εκπαιδευτικούς, που ανάλογα με τη στάση τους μπορούν είτε να αναπαράγουν είτε να αντιμετωπίσουν το ρατσισμό και να αποδυναμώσουν τα στερεότυπα που τον ενισχύουν.

Είναι συχνό το φαινόμενο του εκφοβισμού και της παρενόχλησης των παιδιών μεταναστών από τα ντόπια. Βασικές μορφές αυτής της ρατσιστικής συμπεριφοράς είναι η κοροϊδία για το ντύσιμο, τα προσβλητικά ανέκδοτα και η άρνηση του παιχνιδιού και της συναναστροφής με μειονοτικούς μαθητές. Το σχολείο μπορεί να αντιμετωπίσει τέτοιες συμπεριφορές με αυστηρότερο τρόπο, αλλά όπως έχει σωστά παρατηρηθεί, τα παιδιά έχουν διαμορφώσει αντίληψη για αυτά τα ζητήματα ήδη από το οικογενειακό τους περιβάλλον, η οποία είναι δύσκολο να μεταβληθεί χωρίς μια ολόπλευρη και στοχευμένη αντιρατσιστική εκπαίδευση (Γαζάνη, 2016). Όσο για τα παιδιά που βιώνουν το ρατσισμό και τις προκαταλήψεις, μπορούμε να κάνουμε λόγο για ένα ευρύ φάσμα αντιδράσεων. Κάποια από αυτά αντιδρούν με εσωστρέφεια, άλλα με ανασφάλεια απέναντι στο σχολικό χώρο, χαμηλή συμμετοχή, άγχος, χαμηλές επιδόσεις, βίαια ξεσπάσματα ή δυσκολία συγκέντρωσης (Σπίνου, 2017).

Ο ρόλος λοιπόν της βρεφονηπιοκόμου/νηπιαγωγού σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που προσπαθεί να αντιπαλέψει τη δημιουργία ρατσιστικών προκαταλήψεων είναι κομβικός. Δεν περιορίζεται απλώς στη μετάδοση γνώσεων, αλλά με τη στάση και το παράδειγμά της πρέπει να διαμορφώνει την ηθική συνείδηση των παιδιών, εμφυσώντας τους την αξία του σεβασμού για το διαφορετικό (Γαζάνη 2016). Οι αντιλήψεις τους για το ζήτημα των διαφορετικών φυλών ή πολιτισμών, επηρεάζουν το βαθμό της προκατάληψής τους σχετικά με τη νοημοσύνη των αλλοδαπών μαθητών, άρα και τον τρόπο που θα κατανοήσουν και τον εαυτό τους οι ίδιοι οι μαθητές (Σπίνου, 2017). Ο βασικός όμως ρόλος της είναι αυτός του εγγυητή της επικοινωνίας εντός της κοινωνικής ομάδας που συγκροτούν τα παιδιά της τάξης, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά και τους γονείς. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να προληφθούν τυχόν εντάσεις και διαφορές εντός της τάξης και να ξεπεραστούν προκαταλήψεις των παιδιών και της ίδιας. Αυτή είναι μία εξ ορισμού δυναμική διαδικασία που απαιτεί από την εκπαιδευτικό να πειραματίζεται διαρκώς με νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, να χρησιμοποιεί κατάλληλες διδακτικές πρακτικές και ώστε να ανταποκριθεί στις ανομοιογένειες των μαθητών του/της και να ενισχύσει εκείνα τα παιδιά τα οποία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Η δημιουργία προγραμμάτων που συμβάλλουν στην ένταξη, και λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες κοινωνικοποίησης όλων των παιδιών προϋποθέτει, αφενός τον εντοπισμό των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά και αφετέρου την

ανάδειξη των κοινών και διαφορετικών χαρακτηριστικών τους. Αυτό δεν είναι καθόλου εύκολο καθώς πρέπει να υπερνικήσει τη δύναμη της συνήθειας. Έρευνες δείχνουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί σε Ελλάδα και εξωτερικό, δυσκολεύονται να υιοθετήσουν σύγχρονες διδακτικές πρακτικές και προσεγγίσεις, λόγω της εμπιστοσύνης τους σε καθιερωμένες πρακτικές και συνήθειες και διαμορφωμένες εδώ και χρόνια αντιλήψεις. Εκείνο που πρέπει, να χαρακτηρίζει τον έτοιμο διαπολιτισμικά εκπαιδευτικό της Προσχολικής Αγωγής είναι η γνώση και εφαρμογή των διαφόρων μεθόδων διδασκαλίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας, τα σχετικά αναλυτικά προγράμματα και τις σχετικές νομοθεσίες τόσο για τους αλλοδαπούς της Ελλάδας όσο και τη νομοθεσία καταρχήν της Ελλάδας για τους ομογενείς του εξωτερικού, καθώς και να έχει όλες εκείνες τις ειδικές γνώσεις που αφορούν στη μετουσίωση από τον εκπαιδευτικό της θεωρίας σε πρακτική εφαρμογή και στην ικανότητα αντίδρασής του σε δεδομένες εκπαιδευτικές διαδικασίες που σχετίζονται με αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές. Μια δεξιότητα που χρειάζεται για τη δημιουργική εφαρμογή των παραπάνω είναι η ικανότητα μετασχηματισμού μιας φαινομενικά προβληματικής κατάστασης σε ευκαιρία για ανάδειξη του πλούτου που συνιστά η διαφορετικότητα. Όταν, για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός αναφέρεται σε ένα μαθητή που δε μιλάει καλά ελληνικά, μπορεί να παρουσιάσει κάποιο από τα ταλέντα του ή το πλεονέκτημα κατάκτησης μιας δεύτερης γλώσσας. Μία κατάσταση ανάγκης που θεωρείται μειονέκτημα μπορεί, τελικά, να αποδειχθεί προνομιακό εργαλείο εργασίας για το νηπιαγωγείο (Γαζάνη, 2016).

Ασφαλώς, όλα τα παραπάνω θα υποσκάπτονται διαρκώς αν η ίδια η πολιτική της εκπαιδευτικής μονάδας ευνοεί την ανάπτυξη ρατσιστικών συμπεριφορών και την ανάπτυξη προκαταλήψεων. Όταν για παράδειγμα δεν τιμωρεί τις παρατηρούμενες ρατσιστικές συμπεριφορές. Όταν αγνοεί ή δεν ανταποκρίνεται στα παράπονα των μαθητών που βιώνουν ρατσιστικά περιστατικά. Όταν επιβάλλει αυστηρότερα πειθαρχικά μέτρα τους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Όταν απαγορεύει τη χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο ή πιέζει τους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες αντίθετες με τον πολιτισμό ή τη θρησκεία τους. Τέλος, όταν αποθαρρύνει την εμπλοκή των γονέων και των μελών της κοινότητας με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο στις σχολικές δραστηριότητες (Σπίνου, 2017).

Ένας άλλος τρόπος διατήρησης των διακρίσεων στην εκπαίδευση είναι η διοχέτευση των παιδιών μεταναστών σε «ειδικά σχολεία» ή «ειδικές τάξεις» που συνυπάρχουν με το

«κανονικό» πρόγραμμα. Ακόμα, η παρατεταμένη φοίτηση των μαθητών που ανήκουν σε μεταναστευτικές ή μειονοτικές ομάδες σε εκπαιδευτικούς θεσμούς που υποτίθεται ότι έχουν προπαρασκευαστικό χαρακτήρα, αλλά και με άτυπες διαδικασίες, όπως είναι η αντίδραση των γονέων που αποσύρουν τα παιδιά τους από τα σχολεία όπου οι μειονοτικοί μαθητές αποτελούν ένα μεγάλο μέρος ή και την πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού (Ξουλέη, 2015).

## **4. Η ετερότητα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας**

### **4.1 Είδη ετερότητας που επηρεάζουν την παιδαγωγική πρακτική**

Μία από τις βασικές συνέπειες της μετανάστευσης είναι η δημιουργία κοινωνιών στις οποίες καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι με περισσότερο ή λιγότερο σημαντικές διαφορές. Αυτές οι διαφορές είναι εύλογο να προκαλούν τριβές και εντάσεις στο εσωτερικό μιας κοινωνίας. Συνεπώς πρέπει να κατανοήσουμε αυτές τις διαφορές προκειμένου να επεξεργαστούμε τρόπους με τους οποίους θα μπορούσαν να αντιμετωπιστούν οι εντάσεις που προκαλούν, και ειδικά τη συμβολή της εκπαίδευσης σε αυτή τη διαδικασία.

#### **4.1.1 Τι είναι η ετερότητα;**

Κάθε άνθρωπος είναι αναγκασμένος να ζει εντός ενός οργανωμένου συνόλου άλλων ανθρώπων. Και στην προσπάθειά του να το κάνει επιτυχώς, υιοθετεί ένα σύνολο από αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για το ποιος είναι ή για το ποιος πρέπει να είναι. Το σύνολο αυτό διαρκώς μεταβάλλεται, αλλά ένα κομμάτι του μένει σχετικά σταθερό στο χρόνο και αποτελεί τη βάση αυτού που αποκαλούμε “ταυτότητα”. Η ταυτότητά μας δεν χτίζεται σε κενό, αλλά μέσα από την αναφορά στην ομοιότητα και στη διαφορά μας από τους άλλους. Όλοι μας έχουμε ένα σύνολο από γνώρισμα ή ιδιότητες που ποικίλουν ποιοτικά και ποσοτικά, διαμορφώνοντας τη μοναδικότητά μας ως ανθρώπων. Αλλά και όλοι μας, επίσης, εντασσόμαστε σε ομάδες που χαρακτηρίζονται από μια σχετική ομοιογένεια στη βάση της γλώσσας, της καταγωγής, της θρησκείας ή κάποιου άλλου θεσμού, με αποτέλεσμα τη δημιουργία συλλογικών ταυτοτήτων μαζί με τις ατομικές, ταυτοτήτων που βασίζονται στην κατασκευή ενός αόρατου τείχους ανάμεσα σε ένα “εμείς” και ένα “αυτοί” (Κουνάβη et al., 2017). Χρησιμοποιούμε τον όρο “ετερότητα” για να δηλώσουμε την αναγνώριση αυτών των διαφορών, καθώς και της ισοτιμίας τους στο εσωτερικό μιας κοινωνίας (Μουλκιάρωτου, 2018). Οι όροι “ετερότητα” και “διαφορετικότητα” χρησιμοποιούνται συχνά ως συνώνυμοι, έχουν όμως διαφορετική σημασία. Η “διαφορετικότητα” αναφέρεται στην ποικιλία και τη μοναδικότητα των ατομικών ταυτοτήτων και στην αναγνώριση ως αυταξίας των διαφορών όσον αφορά το φύλο, το χρώμα, τη γλώσσα, την κουλτούρα, το σεξουαλικό προσανατολισμό κτλ. Η “ετερότητα” από την άλλη, αναφέρεται στο αποτέλεσμα των διαδικασιών



συγκρότησης διαφορετικών συλλογικών ταυτοτήτων, άρα έχει μία πιο πολιτική χροιά (Κουνάβη et al., 2017).

Μία από αυτές τις διαδικασίες δημιουργίας ετερότητας είναι, όπως έχουμε δει, και η μετανάστευση. Μέσω της τελευταίας αναγκάζονται να συνυπάρξουν άνθρωποι πολύ διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών, ειδικά τα τελευταία χρόνια. Η διαχείριση αυτής της ετερότητας μπορεί να αποτελέσει μία πραγματική πρόκληση για μία κοινωνία. Στα παρακάτω θα μιλήσουμε συνοπτικά για εκείνα τα είδη ετερότητας που επηρεάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και συνεπώς την ποιότητα ζωής των παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία.

#### **4.1.2 Πολιτισμική ετερότητα**

Ο πολιτισμός (με την έννοια του πνευματικού πολιτισμού – Culture, σε αντίθεση με τον τεχνικό πολιτισμό – Civilization) αποτελεί τον ειδοποιό διαφορετικό τρόπο ζωής και συμπεριφοράς που χαρακτηρίζει μία κοινωνία σε σχέση με άλλες. Συνίσταται σε ένα μίγμα στοιχείων που περιλαμβάνει μεταξύ άλλων τη γλώσσα, τις αξίες, τις τέχνες, τα ήθη και τα έθιμα μιας κοινωνίας όπως αυτά διαμορφώθηκαν με το χρόνο και λόγω των ιδιαίτερων οικονομικών και ιστορικών συνθηκών σε μια περιοχή (Κουνάβη et al., 2017). Μεταδίδεται από γενιά σε γενιά μέσω της κοινωνικοποίησης, ενώ επηρεάζεται και από ανταλλαγές με άλλους πολιτισμούς. Προφανώς η γλώσσα και η θρησκεία είναι καθοριστικής σημασίας στοιχεία ενός πολιτισμού με αποτέλεσμα η πολιτισμική ετερότητα να μην μπορεί να νοηθεί τελείως ανεξάρτητα από τις άλλες μορφές ετερότητας, αλλά να αποτελεί μία έννοια-ομπρέλα που διατηρεί με αυτές μία σχέση κελύφους – περιεχομένου (Κουνάβη et al., 2017).

Τα παραπάνω έχουν μεγάλη σημασία για τα παιδιά μεταναστών ή προσφύγων. Τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής (παιδικοί σταθμοί, νηπιαγωγεία) είναι χώροι πρωτογενούς κοινωνικοποίησης του παιδιού. Άρα εντός τους, λαμβάνει χώρα σημαντικό μέρος της ένταξης του σε ένα πολιτισμικό περιβάλλον, δηλαδή η διαμόρφωση των βασικών τους στάσεων και κοινωνικών συμπεριφορών. Ο άλλος βασικός θεσμός κοινωνικοποίησης, που επιτελεί τις ίδιες λειτουργίες είναι η οικογένεια, θεσμός στον οποίο τα παιδιά εκτίθενται ταυτόχρονα με την προσχολική αγωγή. Ενώ όμως, για τα παιδιά των γηγενών, οι δύο αυτοί θεσμοί προσφέρουν το ίδιο σύστημα πολιτισμικών αντιλήψεων, για τα παιδιά των αλλοδαπών τα πράγματα είναι διαφορετικά. Στο σπίτι ανατρέφονται με βάση τον πολιτισμό

της χώρας καταγωγής τους, όπως αυτός κατανοείται από το οικογενειακό τους περιβάλλον, ενώ στην τριβή τους με τον εκπαιδευτικό μηχανισμό αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Ασφαλώς, είναι εύλογο να αντιμετωπίζουν αυτή την κατάσταση ως διχασμό και να είναι αναγκασμένα να καταβάλλουν πολλαπλάσια προσπάθεια για να κοινωνικοποιηθούν και να προσαρμοστούν στο προσχολικό περιβάλλον (Μουλκιαρώτου, 2018).

#### 4.1.3 Γλωσσική ετερότητα

Η γλωσσική ετερότητα δεν είναι κάτι καινούργιο για τον ελλαδικό χώρο, στον οποίο εδώ και αιώνες κατοικούσαν αλλόγλωσσες πληθυσμιακές ομάδες (Βλάχοι, Αρβανίτες, κτλ). Τα τελευταία χρόνια, όμως έχει πάρει νέες διαστάσεις, λόγω των νέων μεταναστευτικών και προσφυγικών ρευμάτων από διάφορες χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου. Το αποτέλεσμα είναι να έχουμε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία στα οποία δεν μιλιέται αποκλειστικά η ελληνική, αλλά αρκετές άλλες γλώσσες, με πολλά παιδιά να μην μιλούν καθόλου ελληνικά (Γαζάνη, 2016).

Η γλωσσική ετερότητα μπορεί να επιφέρει πολλά προβλήματα σε μία κοινωνία. Μια μερίδα του πληθυσμού της έχει σημαντικό πρόβλημα επικοινωνίας και υφίσταται μία σειρά αποκλεισμούς και ρατσιστικές συμπεριφορές. Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών και προσφύγων, η περιορισμένη γνώση της γλώσσας υποδοχής θέτει σημαντικά εμπόδια στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και επηρεάζει αρνητικά τις σχολικές τους επιδόσεις. Σε αυτά προστίθεται και το πρόβλημα επικοινωνίας των αλλοδαπών γονέων με τους Έλληνες εκπαιδευτικούς των παιδιών τους (Μουλκιαρώτου, 2018).

Η συνεχής έκθεση των παιδιών μεταναστών στην κυρίαρχη γλώσσα, δημιουργεί για αυτά μία κατάσταση *διγλωσσίας* (*bilingualism*) και επιφέρει την ανάγκη αντιμετώπισης με επιτακτικό τρόπο αυτής της κατάστασης, μέσω της διδασκαλίας της ελληνικής ως ξένης γλώσσας (Κουνάβη et al., 2017). Υπάρχουν όμως σημαντικοί λόγοι για να πιστεύουμε ότι το περιβάλλον της προσχολικής αγωγής είναι ένα προνομιακό σημείο αφητηρίας για τη διαχείριση αυτών των προβλημάτων. Πρώτον, τα παιδιά σε αυτή την ηλικία έχουν πολλή μεγαλύτερη ικανότητα εκμάθησης μιας γλώσσας, καθώς ο εγκέφαλός τους έχει πολύ μεγαλύτερη πλαστικότητα. Δεύτερον, το χαλαρό περιβάλλον που στηρίζεται στο παιχνίδι, την παρατήρηση και τη συνεννόηση με χειρονομίες, και όχι στην εκμάθηση συγκεκριμένης

ύλης και την τεχνική ορολογία, βοηθά στην εκμάθηση μιας γλώσσας, καθώς δίνει την ευκαιρία της εξάσκησης σε πραγματικές συνθήκες ανθρώπινης επικοινωνίας. Τέλος, τρίτον, η μάθηση της δεύτερης γλώσσας προχωρά ταυτόχρονα με την κατάκτηση της πρώτης, μειώνοντας σημαντικά την ένταση μεταξύ σπιτιού και εκπαιδευτικού κοινωνικού περιβάλλοντος (Γαζάνη, 2016).

#### **4.1.4 Θρησκευτική ετερότητα**

Δεν είναι δύσκολο να καταλάβουμε τη μεγάλη σημασία της θρησκείας, τόσο ως στοιχείου πολιτιστικής ταυτότητας και συνοχής ενός λαού, όσο και ως καθοριστικού παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας και του ψυχισμού ενός ατόμου. Η ένταξη σε μια θρησκευτική κοινότητα συμβαίνει συνήθως σε πολύ μικρή ηλικία και υπό την καθοδήγηση του άμεσου οικογενειακού περιβάλλοντος, και έτσι συνιστά ισχυρό παράγοντα πολιτισμικής συνέχειας (Κουνάβη et al., 2017). Η εκπαιδευτική αντιμετώπιση της θρησκείας των μεταναστών είναι, λοιπόν, ένα ευαίσθητο ζήτημα, ειδικά από τη στιγμή που οι θρησκευτικές συγκρούσεις των τελευταίων χρόνων είναι πολύ πιθανό να τους οδήγησαν στην απόφαση της μετανάστευσης ή στη μοίρα της προσφυγιάς.

Με δεδομένο πλέον τον θρησκευτικό πλουραλισμό που χαρακτηρίζει και τα ιδρύματα προσχολικής αγωγής, είναι καθήκον των παιδικών σταθμών και των νηπιαγωγείων να προωθούν και να καλλιεργούν το σεβασμό στην ετερότητα και την αποδοχή του άλλου με τις διαφορές του, θρησκευτικές ή άλλες. Οι όποιες ομαδικές δραστηριότητες (πχ παιχνίδι) θα πρέπει να συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση, με το να βοηθούν στην αλληλεπίδραση μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών (Μουλκιαρώτου, 2018).

Ασφαλώς, όλα τα παραπάνω βρίσκουν και θεσμικά εμπόδια. Οι ελληνικοί εκπαιδευτικοί θεσμοί λειτουργούν με βάση το χριστιανικό ημερολόγιο, κάτι που έχει ως συνέπεια την αναντιστοιχία, για παράδειγμα, των προετοιμασιών και δραστηριοτήτων που γίνονται σε μία τάξη με αφορμή μια γιορτή, με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις κάποιων παιδιών (Κουνάβη et al., 2017). Όλα αυτά τα ζητήματα δεν έχουν εύκολες απαντήσεις.

## 4.2 Εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας

Οι κοινωνίες που φιλοξενούν ομάδες ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα – όπως έχουμε δει ότι είναι και η ελληνική – έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από προβλήματα που δημιουργεί αυτή η ετερότητα, και τα οποία αφορούν πολλούς από τους θεσμούς της. Η διαχείριση, όμως αυτής της ετερότητας από το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ιδιαίτερα σημαντική διότι – έχοντας να κάνει με παιδιά – είναι σε θέση να καθορίσει τις συνθήκες επίλυσης των προβλημάτων αυτών σε βάθος χρόνου. Στις κοινωνίες με μεγάλη παράδοση υποδοχής μεταναστευτικών ρευμάτων (όπως η αμερικανική ή η γερμανική) έχουν αναπτυχθεί μία σειρά από προσεγγίσεις που επιχειρήσαν να αναμετρηθούν με αυτά τα προβλήματα με μεγαλύτερη ή μικρότερη επιτυχία. Στη συνέχεια παρουσιάζουμε τις βασικότερες από αυτές με τη χρονολογική σειρά που επικράτησαν, και θεωρούμε ότι η εξέλιξη αυτή στις ιδέες περί διαχείρισης της ετερότητας, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη στη σημερινή ελληνική εκπαίδευση.

### 4.2.1 Αφομοίωση

Με τον όρο αφομοίωση εννοούμε εκείνη τη διαδικασία συγχώνευσης μέσω της οποίας εθνοτικά διαφορετικά άτομα ή και ολόκληροι πληθυσμοί εντάσσονται σε μία κοινωνία που τους φιλοξενεί με απώτερο στόχο την απώλεια των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους και την απορρόφησή τους στον πολιτισμό αυτής της κοινωνίας (Μπούσια, 2017). Η διαδικασία αυτή απαιτεί μία κρατικά υπαγορευόμενη πολιτική εκπαίδευσης των αλλοδαπών στην κυρίαρχη επίσημη γλώσσα, καθώς και την προσαρμογή τους στις κρατούσες αξίες και αρχές. Στο πλαίσιο αυτό, τα διαφορετικά πολιτισμικά ή φυλετικά χαρακτηριστικά τείνουν προς εξαφάνιση (ή τουλάχιστον αυτό είναι το ιδεώδες αυτής της προσέγγισης) και τα όρια μεταξύ των διαφορετικών εθνοτικών ή γλωσσικών ομάδων διαλύονται προς όφελος του κυρίαρχου πολιτισμού (Κατσίφη, 2019).

Όλα αυτά έχουν επιπτώσεις και στις εκπαιδευτικές αντιλήψεις των οπαδών της αφομοιωτικής πολιτικής. Σύμφωνα με αυτές, τα παιδιά των πολιτισμικά άλλων πρέπει να κατανοούνται ως παραφωνία μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό σύστημα. Το βασικό τους έλλειμμα, θεωρείται η ανεπαρκής γνώση της επίσημης γλώσσας, κάτι που θεραπεύεται μόνο μέσω της ταχείας εκμάθησής της με σκοπό την ταχύτερη ενσωμάτωση των αλλοδαπών

μαθητών στις κοινωνικές δομές της χώρας υποδοχής, έναν σκοπό τον οποίο η πολιτεία θεωρεί υποχρέωσή της να προωθήσει. Ταυτόχρονα επιδιώκεται ο περιορισμός του ποσοστού των αλλοδαπών παιδιών ανά τάξη, ώστε να αυξηθεί η αφομοιωτική πίεση (Πανταζής, 2006). Πρόκειται, λοιπόν, για ένα αυστηρά μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό μοντέλο εκπαίδευσης που καλεί τους μαθητές να προσαρμοστούν στο σχολείο και ποτέ το αντίστροφο (Κεσίδου, 2008).

Οι οπαδοί του μοντέλου της αφομοίωσης έχουν ψηλά στην κλίμακα αξιών τους τη συνοχή του κράτους και θεωρούν ότι αυτή εξασφαλίζεται μεταξύ άλλων με την ομοιογένεια της κοινωνίας, καθώς τα διαφορετικά συστήματα αξιών εντός της αποτελούν πηγή συγκρούσεων. Οι αλλοδαποί καλούνται να συμμετάσχουν στους θεσμούς της κοινωνίας υποδοχής και να αποδεχθούν τον κυρίαρχο σε αυτήν πολιτισμικό κώδικα, με αντάλλαγμα μια ισχυρή αίσθηση του ανήκειν στο έθνος. Οι επικριτές της αφομοιωτικής πολιτικής, από την άλλη, τονίζουν την αδικαιολόγητη απαξίωση των ιδιαίτερων πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μειονοτήτων που συχνά έχει ως αποτέλεσμα την εξαφάνισή τους και την επιβολή μιας πολιτισμικής “μονοκαλλιέργειας” (Νικολάου, 2017). Επίσης το γεγονός ότι ο ίδιος ο μετανάστης παίζει έναν παθητικό ρόλο σε αυτή τη διαδικασία, έχει γίνει αντικείμενο κριτικής και έχει χρεωθεί με την αποτυχία αυτής της προσέγγισης (Μάρκου, 1996). Στην πραγματικότητα η αφομοιωτική οπτική θεωρεί ως αυτονόητη την ανωτερότητα του πολιτισμού της χώρας υποδοχής (Κατσίφη, 2019).

#### **4.2.2 Ενσωμάτωση**

Όλα αυτά τα ζητήματα οδήγησαν στην επικράτηση του μοντέλου της ενσωμάτωσης. Σε αυτό αποφεύγεται η στενά εθνοκεντρική οπτική και θεωρήθηκε σκόπιμη η διατήρηση αρκετών στοιχείων πολιτισμικής, γλωσσικής ή και θρησκευτικής ετερότητας των μεταναστών. Οι νεοφερμένοι δε θεωρούνται απλώς “πολιτισμικά ελλειμματικοί” αλλά φορείς ενός πολιτισμού που μπορεί να ασκήσει επίδραση σε αυτόν της χώρας υποδοχής και να τον εμπλουτίσει (Νικολάου, 2017). Στη θέση της ισοπεδωτικής ομοιογένειας προτάσσεται ένα περιβάλλον ισότητας ευκαιριών σε συνθήκες αμοιβαίου σεβασμού της ετερότητας. Οι μειονοτικές ομάδες μπορούν να κρατήσουν τις παραδόσεις τους, αλλά και να υιοθετήσουν το σύστημα αξιών και αντιλήψεων της χώρας που τους υποδέχεται, με απώτερο στόχο τη σταθερότητα και τη συνοχή της τελευταίας (Κατσίφη, 2019).

Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης φαίνεται να δίνει περισσότερα περιθώρια ελευθερίας από αυτή της αφομοίωσης, αλλά στην πραγματικότητα δεν καταφέρνει να ξεφύγει από ένα βασικά μονοπολιτισμικό πλαίσιο σκέψης και δράσης. Και αυτό διότι επιτρέπει μεν τη διατήρηση μιας κάποιας πολιτισμικής ετερότητας, αλλά μόνο εφόσον αυτή παραμείνει στο πλαίσιο του ιδιωτικού και όχι του δημόσιου βίου. Με άλλα λόγια, αποδέχεται το πολιτισμικά διαφορετικό, αρκεί να αφορά δευτερεύουσες όψεις της κοινωνικής ζωής και όχι τον πυρήνα των βασικών θεσμών της κοινωνίας (Κεσίδου, 2008). Μπορούν, για παράδειγμα, διάφορες μειοψηφίες να συγκροτούν πολιτιστικούς συλλόγους που να εκδίδουν βιβλία ή να οργανώνουν μουσικοχορευτικά δρώμενα, αλλά σε δεδομένο πολιτικό και εκπαιδευτικό σύστημα θεσμών.

Ούτε η εκπαιδευτική πολιτική διαφοροποιείται ιδιαίτερα από αυτή της αφομοίωσης, καθόσον έχει τον ίδιο βασικό στόχο, αλλά επιλέγει διαφορετικά μέσα. Στο αναλυτικό πρόγραμμα επιχειρείται η εισαγωγή στοιχείων από τους πολιτισμούς των μεταναστών, αλλά τα κριτήρια για την επιλογή αυτών των στοιχείων ανήκουν στον κυρίαρχο πολιτισμό, του οποίου η ανωτερότητα ουδέποτε αμφισβητείται. Το σκεπτικό πίσω από αυτή της εισαγωγή ήταν η διευκόλυνση της αποδοχής ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών καταβολών και η αποφυγή συγκρούσεων λόγω πολιτισμικής παρεξήγησης, ώστε να διευκολυνθεί η απορρόφηση των μεταναστών στη κοινωνία υποδοχής (Μάρκου, 1996). Μπορεί επίσης να προωθηθεί η διδασκαλία της γλώσσας των χωρών εισαγωγής, αλλά αυτή δεν είναι αυτοσκοπός αλλά στοχεύει στο να χρησιμεύσει σαν ενδιάμεσο σκαλοπάτι για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας (Κατσίφη, 2019).

#### **4.2.3 Πολυπολιτισμικότητα**

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση (multicultural education) αναπτύχθηκε ως απάντηση στη διαφαινόμενη αποτυχία των προηγούμενων μονοπολιτισμικών μοντέλων - όπως η αφομοίωση και η ενσωμάτωση - να αποτρέψουν τη σχολική αποτυχία και την κοινωνική περιθωριοποίηση των μειονοτήτων. Όχι τυχαία, αυτή η προσέγγιση πρωτοδοκιμάστηκε στις ΗΠΑ κατά τη δεκαετία του 1970, υπό την πίεση κινημάτων των Αφροαμερικανών για πολιτικά δικαιώματα και ισότητα ευκαιριών. Έτσι, αναπτύχθηκαν και εφαρμόστηκαν πολλά διαφορετικά εκπαιδευτικά προγράμματα με άξονα τον συνυπολογισμό των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μειονοτήτων και την ενεργή αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών εναντίον τους. Η βασική ιδέα είναι ότι αν τα παιδιά μάθουν να

είναι περήφανα για τις ρίζες και τις ιδιαίτερες εθνικές τους παραδόσεις, τότε δε θα αντιμετωπίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με κόμπλεξ κατωτερότητας και οι σχολικές τους επιδόσεις θα βελτιωθούν (Μάρκου, 1996).

Αυτές οι αντιλήψεις μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και στη δημιουργία ξεχωριστών εκπαιδευτικών μονάδων ή τάξεων για κάθε διαφορετική εθνοτική ομάδα. Με αυτό τον τρόπο όμως, παρόλο που η αξία των μειονοτικών γλωσσών και πολιτισμών αναβαθμίζεται, υπάρχει ο εξής κίνδυνος: να μην προωθηθεί η απαραίτητη πολιτισμική όσμωση μεταξύ των διαφορετικών ομάδων που θα εξασφάλιζε την αμοιβαία κατανόηση, αλλά η παράλληλη και ξέχωρη ανάπτυξή τους, κάτι που μπορεί να οδηγήσει ακόμα και σε φαινόμενα γκετοποίησης. Με αυτό τον τρόπο η κοινωνική συνοχή, όχι μόνο δεν προστατεύεται, αλλά και υποσκάπτεται (Κεσίδου, 2008).

Υπάρχει όμως και μία διαφορετική γραμμή κριτικής στην πολυπολιτισμική προσέγγιση. Πρόκειται για την αντίληψη που δεν αντιμετωπίζει τους κοινωνικούς αποκλεισμούς ως απορρέοντες από την πολιτισμική διαφορετικότητα, αλλά ως θεσμοθετημένη κοινωνική ανισότητα. Τονίζει ότι είναι απλουστευτικό να πιστεύουμε ότι οι προκαταλήψεις απέναντι στις μειοψηφίες και η ελάχιστη κοινωνική ανέλιξη των μεταναστών μπορούν να αντιμετωπιστούν μόνο με διδασκαλία πολιτισμικών στοιχείων ταυτότητας, χωρίς να μπούμε στη διαδικασία να ασκήσουμε κριτική στις σχέσεις εξουσίας που διαπερνούν και συγκροτούν μια κοινωνία (Κατσίφη, 2019).

#### **4.2.4 Αντιρατσισμός**

Από παρόμοιου τύπου κριτικές ξεπήδησε και η αντιρατσιστική προσέγγιση της ετερότητας, στα μέσα της δεκαετίας του 1980. Οι θεωρητικοί της αναλύουν το ρατσισμό ως απόρροια της κοινωνικής δομής και όχι ως πολιτισμική παρεξήγηση. Βασικό χαρακτηριστικό όμως, της κοινωνικής δομής θεωρούν τη φυλή και τις διαφυλετικές σχέσεις (Μάρκου, 1996). Υπάρχει ένα είδος ρατσισμού που υπερβαίνει την απλή προκατάληψη - που ως τέτοια θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί με απλό διάλογο - και το οποίο ριζώνει στους ίδιους τους θεσμούς και στον τρόπο οργάνωσης των κοινωνιών μας. Και αυτός ο ρατσισμός μπορεί να καταπολεμηθεί αποτελεσματικά μόνο με συνολικές αλλαγές σε κοινωνική κλίμακα, με τρόπο που φυσικά πρέπει να περιλαμβάνει και την εκπαίδευση. Όμως, η αντιρατσιστική προσέγγιση δεν παίρνει τη μορφή ενιαίου ρεύματος. Αναφέρεται κυρίως σε

μεταρρυθμίσεις στο περιεχόμενο και στις μεθόδους διδασκαλίας, γύρω από κάποιους γενικούς στόχους (Κατσιφη, 2019).

Η αντιρατσιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση έχει τους εξής τρεις στόχους :

1. Ισότητα (equality) στην εκπαίδευση για όλους ανεξάρτητα από την εθνική- φυλετική τους προέλευση, που επιτυγχάνεται με ριζικό μετασχηματισμό των δομών και των συστημάτων που παράγουν και διαιωνίζουν την ανισότητα. Πρακτικά αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην παρούσα μορφή δεν μπορεί να παρέχει ισότητα σε όλους.
2. Δικαιοσύνη (justice). Το κράτος έχει την ευθύνη να διασφαλίσει σε όλους ίσες ευκαιρίες να ζήσουν, να αναπτυχθούν και να συμμετέχουν σε όλα όσα η κοινωνία μπορεί να προσφέρει για το καλό του κάθε πολίτη της χώρας συνολικά. Για τη διασφάλιση της δικαιοσύνης χρειάζεται δράση σε διάφορα επίπεδα.
3. Χειραφέτηση-απελευθέρωση (emancipation - liberation) των καταπιεζόμενων και των καταπιεστών από την ρατσιστική πρακτική και από την κυριαρχία του ρατσισμού” (G. Brand, 1986: 125, όπως παρατίθεται στο Μπούσια, 2017).

Λόγω αυτής της έμφασης στο θεσμικό ρατσισμό η αντιρατσιστική προσέγγιση δέχτηκε την κριτική, ότι τείνει να μετατρέψει το σχολείο σε τόπο πολιτικών αντιπαραθέσεων, με τρόπο που θα διακινδύνευε την ποιότητα της λειτουργίας του (Κεσίδου, 2008). Μια άλλη κριτική είναι ότι στέκεται με τρόπο μονόπλευρο στο ζήτημα της φυλής και υποβαθμίζει αυτά της τάξης (Class) και του φύλου (Gender) (Μάρκου, 1996).

#### **4.2.5 Διαπολιτισμικότητα**

Θα αναφερθούμε εδώ συνοπτικά στη διαπολιτισμική (intercultural)εκπαίδευση, διότι της αφιερώνουμε το επόμενο κεφάλαιο της εργασίας μας. Η διαπολιτισμικότητα σαν εκπαιδευτική προσέγγιση προέκυψε ως κριτική του μονομερούς χαρακτήρα της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, και συγκεκριμένα του στατικού και άνωθεν χαρακτήρα του. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει τη συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών σε μία χώρα, αλλά εστιάζει σε εκείνο το μοντέλο παιδείας που θα επιτρέψει την οριζόντια αλληλεπίδραση μεταξύ τους και το αμοιβαίο πολιτισμικό “μπόλιασμα” που δεν μπορεί να προβλεφθεί από ένα κρατικό επιτελείο (Νικολάου, 2017). Το Συμβούλιο της Ευρώπης ορίζει ως βασικά γνωρίσματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης :



- “- αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε σχολική δραστηριότητα,
- πεδίο αναφοράς της είναι η άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής,
  - διευρύνει τους υφιστάμενους εκπαιδευτικούς στόχους του σχολείου,
  - προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής,
  - δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής,
  - προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου,
  - διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία βλέπεται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες,
  - αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης” (Μάρκου, 1996: 26)

## 5. Διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία

### 5.1. Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα περισσότερα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας είτε είχαν ως προϋπόθεση το στόχο της σταδιακής της εξάλειψης εντός της εθνικής κοινότητας (αφομοίωση, ενσωμάτωση), είτε την αποδέχονταν, αλλά αντιμετώπιζαν τις πολιτισμικές διαφορές των μειονοτήτων με τρόπο στατικό (αντιρατσισμός, πολυπολιτισμικότητα). Όμως, η σταδιακή συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι η πολιτισμικές διαφορές είναι εδώ “για να μείνουν” και συνεπώς ο μόνος τρόπος για να ξεπεραστούν οι τριβές και οι παρανοήσεις μεταξύ τους είναι η ουσιαστική επικοινωνία επί ίσοις όροις, οδήγησε στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής προσέγγισης. Η τελευταία συνίσταται σε μια σύγχρονη μορφή δυναμικής αλληλεπίδρασης και κοινωνικού διαλόγου, που εστιάζει στη γνωριμία και την αλληλεπίδραση των πολιτισμών που συνυπάρχουν και συνθέτουν μια κοινωνία. Κύρια γνωρίσματά της αποτελούν η αναγνώριση της ετερότητας και η κοινωνική συνοχή σε ένα πλαίσιο αποδοχής, σεβασμού, ισότητας και δικαιοσύνης με στόχο μια ανοιχτή κοινωνία μέσα στην οποία κάθε πολίτης θα έχει πρόσβαση και ισότιμες ευκαιρίες στους κοινωνικούς, πολιτικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς ανεξάρτητα από φυλή, εθνική καταγωγή, πολιτισμικές/γλωσσικές/θρησκευτικές καταβολές (Μπαρμπαδήμου, 2019).

Η επιτυχημένη και γόνιμη αλληλεπίδραση έχει προϋποθέσεις όπως είναι η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ανεκτικότητα, η ικανότητα ταύτισης με τον άλλο, η ικανότητα για σύγκριση αλλά και για υιοθέτηση «διαφορετικών» πολιτισμικών στοιχείων. Αυτά τα στοιχεία δεν εμφανίζονται με αυθόρμητο τρόπο – καθώς μια φοβική αντίδραση απέναντι στο διαφορετικό είναι πολύ πιο πιθανή – αλλά πρέπει να καλλιεργούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα μιας κοινωνίας (Κεσίδου, 2008), το οποίο πρέπει για αυτό το λόγο να πρώτον, να στοχεύει στην ανάδειξη των κοινών πολιτισμικών στοιχείων των ομάδων που συνυπάρχουν σε κοινό κοινωνικό χώρο, δεύτερον να αναδεικνύει τις πολιτισμικές διαφορές των παιδιών των μεταναστών και τρίτον να διαμορφώνει τις συνθήκες για την ισότιμη συμμετοχή των παιδιών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Η εκπαίδευση είναι εκείνος ο μηχανισμός που έχει τη δυνατότητα να ενσωματώσει ή να αποκλείσει τα παιδιά από φτωχότερες οικογένειες ή από διαφορετικούς πολιτισμούς. Για αυτό και είναι κρίσιμος ο ρόλος της στην εξέλιξη μιας κοινωνίας στην οποία καλούνται να συνυπάρξουν άνθρωποι με

διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές. Μια διαπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να προλάβει πολιτισμικές συγκρούσεις και να συμβάλει στον αμοιβαίο πολιτισμικό εμπλουτισμό με το να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν ότι η ποικιλομορφία των τρόπων ζωής είναι κάτι το φυσιολογικό (Βέργου, 2015).

Το κατά πόσο θα πετύχει σε αυτό το στόχο θα εξαρτηθεί από το αν θα καταφέρει να πετύχει μια σειρά από στόχους:

- Να δώσει την ευκαιρία στους μειονοτικούς μαθητές να ανακαλύψουν στοιχεία της κουλτούρας τους στα περιεχόμενα της διδασκαλίας.
- Να σταθεί δίπλα τους στην προσπάθειά τους να ξεπεράσουν τις διακρίσεις που αντιμετωπίζουν.
- Να λάβει υπόψιν του τις διαδικασίες που αναπαράγουν κοινωνικές ανισότητες.
- Να αποδυναμώσει τα κυρίαρχα στερεότυπα για τον πολιτισμικά “άλλο” (Γκόβαρης, 2007).

## 5.2 Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο Helmut Essinger αναφέρει τέσσερις βασικές αρχές που οφείλει να ακολουθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση:

1. Εκπαίδευση για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή την κατάκτηση της ικανότητας να κατανοούμε τους άλλους, να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση τους, να βλέπουμε τα προβλήματά τους μέσα από τα δικά τους τα μάτια και να καλλιεργούμε τη συμπάθειά μας για αυτούς. Βασικό έργο της εκπαίδευσης είναι να ενθαρρύνει το άτομο να ενδιαφερθεί για τους άλλους, τα προβλήματά τους και τη διαφορετικότητά τους (Μάρκου, 1996). Η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης συνδέεται με την ανάγκη αντιμετώπισης των μεταναστών μαθητών ως προσώπων με συγκεκριμένες ανάγκες και ενδιαφέροντα μάθησης και όχι απλά ως μελών μιας ιδιαίτερης πολιτισμικής ομάδας (Γκόβαρης, 2007).

2. Εκπαίδευση για αλληλεγγύη. Θεωρείται βασικός στόχος της εκπαίδευσης σε μια ανθρώπινη κοινωνία. Η έννοια της αλληλεγγύης υποδηλώνει τη δυνατότητα για την ανάπτυξη από τους νέους ανθρώπους μιας συλλογικής συνείδησης, η οποία υπερβαίνει τα

όρια των ομάδων, των φυλών και των κρατών καθώς επίσης και μια προσπάθεια υπέρβασης της κοινωνικής ανισότητας και αδικίας.

3. Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό. Σε μια κοινωνία που στερείται σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα η αρχή αυτή θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική. Ο σεβασμός του πολιτισμού μπορεί να πραγματοποιηθεί με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς που αποτελεί ταυτόχρονα και μια πρόσκληση στους άλλους να συμμετέχουν στο δικό μας πολιτισμό.

4. Εκπαίδευση εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης, που σημαίνει εξάλειψη των εθνικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων για να μπορέσουν οι διαφορετικοί λαοί να ανοίξουν διάλογο και να επικοινωνήσουν μεταξύ τους. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πάνω από όλα μια έκκληση για συνάντηση και διάλογο που θα ξεπεράσει το στενό ορίζοντα της εθνικής καταγωγής και θα ανοίξει ένα δρόμο στην αλληλεγγύη με τους συνανθρώπους μας ανεξάρτητα από την εθνική και πολιτισμική τους προέλευση (Μάρκου, 1996).

Ο Μ. Δαμανάκης διαφωτίζει το περιεχόμενο της έννοιας της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω της αναγωγής του σε τρία αξιώματα:

1. Το αξίωμα της *ισοτιμίας των πολιτισμών*. Είναι κοινή επιστημονική παραδοχή της εποχής μας ότι κάθε πολιτισμός είναι ένα συμβολικό σύστημα που αναπτύχθηκε από μια ιδιαίτερη ομάδα προκειμένου να αντιμετωπίσει τις ιδιαίτερες συνθήκες που κλήθηκε να αντιμετωπίσει. Αυτό σημαίνει ότι ένας πολιτισμός δεν μπορεί να κριθεί με τα κριτήρια ενός άλλου, άρα ότι είναι καταρχήν ισότιμοι και πρέπει να γίνονται εξίσου αντικείμενο σεβασμού. Η τάση μας να ιεραρχούμε τους πολιτισμούς σε ανώτερους και κατώτερους πρέπει να μπει στο στόχαστρο της κριτικής και να αναλυθεί ως πηγή προκαταλήψεων.

2. Η *ισοτιμία του μορφωτικού κεφαλαίου ατόμων διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης*. Το γεγονός δηλαδή ότι το παιδί που έρχεται από ένα άλλο πολιτισμικό περιβάλλον δεν έχουν ένα έλλειμμα κουλτούρας το οποίο πρέπει απλώς να αναπληρώσουμε “γεμίζοντας” το με τη δικιά μας παιδεία, αλλά έχουν μία άλλη κουλτούρα την οποία πρέπει να συνυπολογίσουμε και να αξιοποιήσουμε στη μαθησιακή διαδικασία (Δαμανάκης, 2000).

3. *Η παροχή ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση.* Η κεντρική ιδέα είναι πως αν αρθούν οι φραγμοί στην πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης, τότε θα ανοίξει ο δρόμος και για την άρση της ανισότητας και σε άλλες σφαίρες του κοινωνικού βίου όπως η οικονομία και η πολιτική και θα αποφευχθεί η περιθωριοποίηση των μειονοτικών ομάδων (Κεσίδου, 2008).

Όλα αυτά δεν έχουν μόνο θεωρητική-αναλυτική χρησιμότητα αλλά οδηγούν και στην υιοθέτηση συγκεκριμένων κατευθύνσεων για την εκπαιδευτική πράξη που έχει αξιώσεις διαπολιτισμικότητας. Πρώτη και βασική είναι η από κοινού εκπαίδευση όλων των παιδιών που είναι φορείς πολιτισμικής ετερότητας. Ο συγχρωτισμός στις ίδιες εκπαιδευτικές μονάδες είναι αναγκαία συνθήκη προκειμένου να υπάρξει η απαραίτητη αλληλεπίδραση που θα σπάσει τον αποκλεισμό των μειονοτήτων. Αυτό, αν δε θέλουμε να επιστρέψουμε σε μια αφομοιωτική λογική, θα πρέπει να συνοδεύεται και από εμπλουτισμό των αντικειμένων διδασκαλίας με στοιχεία των διαφορετικών πολιτισμών, με τρόπο που να επιτρέπει στα μειονοτικά παιδιά να “βλέπουν τον εαυτό τους” στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξυπακούεται πως ταυτόχρονα είναι αναγκαία η απαλλαγή του διδακτικού υλικού από προκαταλήψεις και στερεότυπα για τον πολιτισμικά Άλλο, καθώς και αναπαραστάσεις άλλων εθνοτικών ομάδων ως εχθρικών προς την κυρίαρχη. Αλλά όλα αυτά δεν μπορούν να πραγματοποιηθούν χωρίς τη συνειδητοποίηση της ανάγκης για διαπολιτισμική εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών και στην επιμόρφωση των τελευταίων με άξονα την παροχή βασικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων διαπολιτισμικής επικοινωνίας όπως είναι η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, η ανοιχτότητα, η αποδοχή του διαφορετικού και η απαλλαγή από προκαταλήψεις και ρατσιστικές αντιλήψεις (Κεσίδου, 2008).

### **5.3 Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην προσχολική ηλικία**

Η εικόνα που έχουμε για τους άλλους αρχίζει να διαμορφώνεται στα πρώτα στάδια της παιδικής ηλικίας. Το οικογενειακό περιβάλλον είναι το πρώτο που ευθύνεται για τη στάση μας απέναντι στο διαφορετικό. Σε περίπτωση που οι γονείς μας έχουν μια πιο ανοιχτή αντίληψη περί ετερότητας, είναι λογικό να μας τη μεταδώσουν, με αποτέλεσμα να έχουμε μεγαλύτερη πιθανότητα να συνεργαστούμε με συνομήλικους που έρχονται από αλλού.

Η στάση ενός παιδιού απέναντι στη διαφορετικότητα δεν είναι αυτονόητα και εξαρχής αρνητική. Τα πρώτα του ερεθίσματα το εξοικειώνουν με τις διαφορές των

ανθρώπων στο χρώμα του δέρματος ή των ματιών, διαφορές που του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, καθώς αποτελεί μέρος της νοητικής του ανάπτυξης να παρατηρούν τις διαφορές πριν από τις ομοιότητες. Από εκεί και πέρα παίζει κρίσιμο ρόλο το πώς θα αξιολογηθούν αυτές οι διαφορές από το περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνουν. Τα παιδιά τείνουν να υιοθετούν με ευκολία απόψεις και στάσεις από τους γύρω τους και να αντιγράφουν πιθανές ξενοφοβικές στάσεις από τους ενήλικες, κάτι που μπορεί να συντελέσει στη διαμόρφωση και τη διαίωνιση στερεοτύπων που είναι δύσκολο να ξεριζωθούν (Βέργου, 2015).

Ανάμεσα στην οικογένεια και στην κοινωνική ένταξη, όμως, μεσολαβεί η εκπαίδευση. Μέσω τις εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να επηρεαστεί το σύνολο των αναπαραστάσεων του παιδιού για τους πολιτισμικά Άλλους προς κάθε πιθανή κατεύθυνση. Τα όποια στερεότυπα θα μπορούσαν να ενισχυθούν, να παραμείνουν ως έχουν ή ακόμα και να δημιουργηθούν εκ του μη όντος. Ο ρόλος που καλείται, λοιπόν, να παίζει μια διαπολιτισμική προσχολική αγωγή είναι να θέσει τις βάσεις για τη μελλοντική ικανότητα των μαθητών να δέχονται τη διαφορετικότητα και να μπορούν να συνομιλούν μαζί της. Το γεγονός ότι η προσχολική αγωγή είναι κατά πάσα πιθανότητα ο πρώτος χώρος στον οποίο το παιδί θα συναντήσει κάποιον που να προέρχεται από άλλη πολιτισμική, γλωσσική ή θρησκευτική ομάδα, σε συνδυασμό με την τάση σχηματισμού στερεοτύπων και προκαταλήψεων που εμφανίζεται και παγιώνεται σε αυτήν ακριβώς την ηλικία, μετατρέπει τον παιδικό σταθμό και το νηπιαγωγείο στους προνομιακούς τόπους άσκησης μιας διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πολιτικής. Εκεί είναι πολύ περισσότερο πιθανό να φέρει μακροχρόνια αποτελέσματα μια προσέγγιση που θα υποστηρίζει την αποδοχή και το σεβασμό του διαφορετικού, αλλά επίσης, την αναγνώριση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, μέσα από μια καθημερινή προσπάθεια διαλόγου, κατανόησης και συνεργασίας, καθώς και την εξάλειψη των διακρίσεων και του αποκλεισμού. Η συμβολή της προσχολικής αγωγής στη διαμόρφωση των ικανοτήτων που συμβάλλουν στην εποικοδομητική συμβίωση μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό κοινωνικό ιστό είναι δύσκολο να υποτιμηθεί, και για τον επιπλέον λόγο ότι μπορεί να λειτουργήσει πιλοτικά και για τις άλλες βαθμίδες της εκπαίδευσης (Βέργου, 2015).

Η συμμετοχή και η ένταξη των παιδιών μεταναστών στην προσχολική αγωγή δεν είναι απλή υπόθεση διότι ενέχει πολλαπλές δυσκολίες που πρέπει να αντιμετωπίσουν τα ίδια τα παιδιά, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Ο τρόπος με τον οποίο θα μπορέσει το παιδί να ενταχθεί στην ομάδα των άλλων παιδιών είναι ένα ζήτημα που είναι ήδη δύσκολο για ένα

ντόπιο παιδί, πόσο μάλλον για ένα αλλοδαπό, και σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον προκύπτουν προβλήματα και από τις διαφορετικές συνθήκες ζωής και το κοινωνικό υπόβαθρο των παιδιών. Ακόμα, όμως και η απλή αποδοχή ή συνύπαρξη των παιδιών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης όμως δεν είναι επαρκής. Στόχος είναι η ισότιμη ένταξη και συμμετοχή τους στις δράσεις και την καθημερινή ζωή του προσχολικού περιβάλλοντος. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα πρέπει να εκφράζεται με δραστηριότητες που ενισχύουν την ευαισθησία για τις ανάγκες του κάθε παιδιού, την αλληλεγγύη και τη συνεργασία στα πλαίσια της ομάδας. Στόχος είναι να δημιουργηθούν κοινότητες μεταξύ των μαθητών όπου θα κυριαρχεί το στοιχείο της ισότητας, θα παρέχονται δηλαδή ίσες ευκαιρίες κοινωνικής συμμετοχής και κοινωνικής ανόδου (Βέργου, 2015).

Έχει αποδειχτεί ότι η απλή επαφή με την ετερότητα δεν αρκεί για να αποτελέσει τη βάση για μια γόνιμη αλληλεπίδραση μεταξύ των πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, ενδέχεται να οδηγήσει και στην ενίσχυση των προκαταλήψεων. Υποστηρίζεται λοιπόν, ότι από το νηπιαγωγείο θα πρέπει να καλλιεργείται στα παιδιά η διαπολιτισμική ικανότητα με την αναζήτηση δραστηριοτήτων που να έχουν ως θέμα τους τη σχέση των διαφορετικών πολιτισμών και την καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η παρουσία των ξένων παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια πολύ θετική ευκαιρία, που βοηθάει όλα τα παιδιά να διαμορφώσουν νέες σχέσεις με τη μορφωτική διαδικασία, εμπλουτίζει τη ζωή τους με νέες προτάσεις και συμπεριφορές και αναβαθμίζει την παρουσία του εκπαιδευτικού μέσα στην τάξη. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο, όπου η δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού έχει απέραντα περιθώρια έκφρασης, δίνεται μια σημαντική ευκαιρία για διαδικασίες επιτυχούς ένταξης των ξένων παιδιών στα μορφωτικά δρώμενα (Βέργου, 2015).

## 6. Παιδαγωγικές μέθοδοι

### 6.1 Το παιχνίδι ως μέσο μάθησης και κοινωνικοποίησης

Ο Ολλανδός θεωρητικός της κουλτούρας Huizinga συνοψίζει τα τυπικά χαρακτηριστικά του παιχνιδιού ως εξής:

1. Είναι μια ελεύθερη δραστηριότητα που τοποθετεί τον εαυτό της εκτός της “σοβαρής” καθημερινότητας.
2. Δεν αποσκοπεί στο κέρδος ή το υλικό όφελος.
3. Έχει καθορισμένο τόπο και χρόνο και λαμβάνει χώρα σύμφωνα με σταθερούς κανόνες.
4. Προωθεί τη δημιουργία κοινωνικών ομαδοποιήσεων που ξεχωρίζουν με διάφορους τρόπους από το περιβάλλον τους (Huizinga, 1980).

Είναι γεγονός ότι το παιχνίδι είναι μία από τις βασικές δραστηριότητες της παιδικής ηλικίας του ανθρώπου και συντελεί τα μέγιστα στην πνευματική και ηθική του ωρίμανση, αλλά συνιστά και ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ερευνητικά εργαλεία για τη κατανόηση της σωματικής, γνωσιακής κι συναισθηματικής ανάπτυξης τους παιδιού. Οι ικανότητες που αναπτύσσουν οι διάφορες μορφές παιχνιδιού, ανήκουν στις σημαντικότερες που μπορεί να χρειαστεί κάποιος στην ενήλικη ζωή του και περιλαμβάνουν την ανάληψη πρωτοβουλιών και ρόλων, τον αλτρουισμό και την ικανότητα να συμπάσχουμε και να μπαίνουμε στη θέση του άλλου, να σκεφτόμαστε πριν πράξουμε και να κατανοούμε ένα ευρύ φάσμα συναισθηματικών αντιδράσεων. Με το να παίζει με συνομηλίκους του, το παιδί μαθαίνει πως να επιλύει ρεαλιστικά προβλήματα, πως να διαπραγματεύεται, να μοιράζεται, να συνεργάζεται, να αυτοπεριορίζεται, να περιμένει τη σειρά του, αλλά και πως να δουλεύει εντός μιας ομάδας, να συνυπάρχει αρμονικά με τους άλλους και να “διαβάζει” τις αντιδράσεις τους (Ashiabi, 2007). Η φυσική δραστηριότητα που απαιτούν πολλές παραλλαγές παιχνιδιών υποβοηθά σημαντικά και την κινητική ανάπτυξη του παιδιού. Σε μικρή κλίμακα, μέσω του χειρισμού παιχνιδιών και άλλων μικρών αντικειμένων, και σε μεγάλη κλίμακα με δραστηριότητες όπως το τρέξιμο και το σκαρφάλωμα. Σημαντική επίσης είναι και η ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού μέσω του παιχνιδιού. Το παιδί πειραματίζεται με τη γλώσσα και τις δυνατότητες επικοινωνίας που προσφέρει και μαθαίνει σε πραγματικές συνθήκες πως να χρησιμοποιεί τις λέξεις για να εκφράσει τις σκέψεις και



τις ιδέες του. Έτσι, όσο πιο πολύ προοδεύει στην ικανότητά του να παίζει όλο και πιο πολύπλοκα παιχνίδια, τόσο πιο εκλεπτυσμένες γίνονται και οι δυνατότητες γλωσσικής έκφρασης και επικοινωνίας που αποκτά μέσω του παιχνιδιού (Salkind, 2002).

Υπάρχουν όμως και πιο συγκεκριμένοι λόγοι για την αποτελεσματικότητα και την ελκυστικότητα της μαθησιακής διαδικασίας μέσω του παιχνιδιού. Πρώτον, το παιχνίδι παρακάμπτει τους σημαντικότερους ανασταλτικούς παράγοντες που εμποδίζουν την κοινωνική έκφραση: το φόβο του λάθους και αυτόν της κοινωνικής απόρριψης. Προωθώντας μία χαλαρότερη στάση, καθιστά το παιδί πιο πρόθυμο για πειραματισμό και ανάληψη ρίσκου. Δεύτερον, με το να ανταμείβει την επιτυχή ανταπόκριση στην πρόκληση, πυροδοτεί την απελευθέρωση ντοπαμίνης στον εγκέφαλο του ατόμου κι έτσι αυξάνει το εσωτερικό κίνητρο και την επιθυμία για μάθηση. Και το φαινόμενο αυτό είναι τόσο πιο έντονο, όσο μεγαλύτερη είναι η αβεβαιότητα για την έκβαση του παιχνιδιού, κάτι που το μετατρέπει σε μία ευχάριστη εμπειρία δίνοντάς κίνητρο σε αυτόν που παίζει να συνεχίσει. Τρίτον, με την εναλλαγή των ρόλων που απαιτεί συχνά το παιχνίδι, φέρνει το παιδί αντιμέτωπο με διαφόρων ειδών εμπειρίες και συναισθήματα. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να μάθει να κατανοεί καλύτερα τον κόσμο και τις απροσδόκητες μεταβολές του και να αναπτύσσει την προσαρμοστικότητα του. Πέμπτον, το παιχνίδι αναπτύσσει την ικανότητα μας να λειτουργούμε σε περιβάλλον δεδομένων κανόνων, κάτι που δε χρησιμεύει μόνο στην τριβή με τις συμβάσεις που εμπεριέχει η κοινωνική ζωή, αλλά και στη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης (Θεοδωρίδου et al., 2017).

### **6.1.1 Κοινωνική και γνωσιακή διάσταση του παιχνιδιού**

Η δραστηριότητα του παιχνιδιού αναδεικνύει διαφορετικές δεξιότητες, ανάλογα με τα διαθέσιμα υλικά, το στάδιο ανάπτυξης του παιδιού και την ιδιαίτερη προσωπικότητά του. Αυτές οι δεξιότητες μπορούν να διακριθούν σε κοινωνικού και γνωσιακού τύπου. Ως προς την κοινωνική του διάσταση, το παιχνίδι διακρίνεται σε μοναχικό, παράλληλο και ομαδικό, με κριτήριο το βαθμό της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στην οποία εμπλέκεται το παιδί. Ως προς τη γνωσιακή διάσταση, το παιχνίδι διακρίνεται σε αισθησιοκινητικό, δραματικό, κατασκευαστικό, επιδεξιότητας ή παιχνίδι με κανόνες, με κριτήριο την πολυπλοκότητα του. Αυτό δε σημαίνει πως στοιχεία και των δύο τύπων δε μπορούν να συνδυαστούν σε ένα παιχνίδι, κάτι που άλλωστε συμβαίνει συχνά (Salkind, 2002).

Το μοναχικό παιχνίδι, είναι αυτό που λέει η ίδια η λέξη, δηλαδή ότι το παιδί παίζει μόνο του και δεν χρειάζεται να αλληλοεπιδράσει με κανέναν άλλο είτε σωματικά, είτε λεκτικά. Παράδειγμα, ένα παιδί που παίζει ένα βιντεοπαιχνίδι για έναν παίχτη, ή ένα μωρό που παίζει με μια κουδουνίστρα. Το παράλληλο παιχνίδι παίζεται από περισσότερα του ενός παιδιά ταυτόχρονα, που χρησιμοποιούν τα ίδια παιχνίδια στον ίδιο χώρο, αλλά παρόλο που μπορεί να παρατηρούν το ένα το άλλο, δεν αλληλοεπιδρούν κοινωνικά. Αυτό το είδος παιχνιδιού συνηθίζεται σε παιδιά δύο με τριών χρονών. Σε μεγαλύτερη ηλικία παρατηρείται και το κοινωνικό παιχνίδι, αυτό δηλαδή που απαιτεί αλληλεπίδραση στα πλαίσια μιας ομάδας, το οποίο βοηθά στην εμπέδωση αξιών όπως η συνεργασία, η αποδοχή και η μοιρασιά. Στα πλαίσια αυτού του παιχνιδιού είναι που το παιδί αναπτύσσει συνήθως και τις πρώτες του φιλίες (Salkind, 2002).

Το αισθησιοκινητικό παιχνίδι περιλαμβάνει ένα φάσμα κινήσεων που εκτείνεται από τα πρώιμα αντανακλαστικά μέχρι αρκετά πολύπλοκες κινήσεις. Μέσω αυτού το παιδί ηλικίας έως δύο χρονών εξοικειώνεται με το περιβάλλον, μαθαίνοντας μέσω δοκιμής και πλάνης τις επιπτώσεις των κινήσεών του σε αυτό. Παράδειγμα αυτού του τύπου παιχνιδιού είναι το μωρό που παίζει με το δάχτυλο ενός ενήλικα. Σε ηλικία περίπου δεκαοχτώ μηνών, εμφανίζεται η ικανότητα του παιδιού για το δραματικό παιχνίδι, δηλαδή αυτό που απαιτεί την υπόδυση ρόλων και την εκδραμάτιση οικείων σε αυτά γεγονότων. Στα τρία ή τέσσερα χρόνια του, το παιδί αρχίζει να χειρίζεται τα αντικείμενα του παιχνιδιού με πιο συμβολικό τρόπο και αρχίζουν να αναπαριστούν καταστάσεις προερχόμενες από την εμπειρία τους. Σε αυτή περίπου την ηλικία το παιδί στρέφεται στο κατασκευαστικό παιχνίδι, στο οποίο ο χειρισμός αντικειμένων και διαθέσιμος στο περιβάλλον υλικών, έχει ως αποτέλεσμα την κατασκευή ενός καινούργιου αντικειμένου, π.χ. μια ζωγραφιά ή ένας πύργος από τουβλάκια. Η δυνατότητα αποτελεσματικού χειρισμού αντικειμένων αυξάνεται παράλληλα με αυτήν της χρήσης εννοιών και ιδεών. Στο τέταρτο με πέμπτο έτος της ηλικίας του το παιδί εμφανίζει την ικανότητα του συνδυασμού πολύπλοκων αισθησιοκινητικών στοιχείων με αυτά του δραματικού παιχνιδιού σε αυτό που ονομάζουμε παιχνίδι επιδεξιότητας. Γύρω στο πέμπτο έτος όμως, το παιδί αρχίζει να αποκτά ενδιαφέρον για περισσότερο ή λιγότερο ανταγωνιστικά παιχνίδια που έχουν ως πυρήνα τους ένα σύνολο κανόνων που πρέπει να ακολουθούν όλοι οι παίχτες. Όσο περισσότερο μεγαλώνει το παιδί και αρχίζει να πλησιάζει προς την απόκτηση αφηρημένης σκέψης, τόσο πιο πολύπλοκα και οργανωμένα είναι τα

παιχνίδια στα οποία παίρνει μέρος. Στον επόμενο πίνακα συνοψίζονται τα περιεχόμενα αυτού του υποκεφαλαίου.

Πίνακας 6.1: Είδη παιχνιδιού (Salkind, 2001, σελ. 311)

Είδη παιχνιδιού		
Κοινωνική διάσταση	Βασικό γνώρισμα	Τυπική ηλικία εμφάνισης
Μοναχικό	Το παιδί παίζει μόνο του	Κάθε ηλικία
Παράλληλο	Το παιδί παίζει μαζί με άλλα χωρίς αλληλεπίδραση	2-3 έτος
Ομαδικό	Το παιδί είναι μέλος ομάδας που παίζει	3-5 έτος
Γνωσιακή διάσταση	Βασικό γνώρισμα	Τυπική ηλικία εμφάνισης
Αισθησιοκινητικό	Κινήσεις που επηρεάζουν το περιβάλλον	0-2 έτος
Δραματικό	Το παιδί υποδύεται ρόλους	1,5 έτος
Κατασκευαστικό	Το παιδί κατασκευάζει αντικείμενα	3-4 έτος
Παιχνίδι επιδεξιότητας	Το παιδί συνδυάζει κίνηση και σκηνοθετημένη συμπεριφορά	4-5 έτος
Παιχνίδι κανόνων	Το παιδί εστιάζει στους κανόνες ενός παιχνιδιού	5 έτος

## 6.2 Η μουσικοκινητική ως μέσο μάθησης

Η μουσικοκινητική αγωγή είναι μία παιδαγωγική μέθοδος που συνδυάζει μουσική και κίνηση προκειμένου συμβάλει στην πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Παρότι εκ πρώτης όψεως φαίνεται να στηρίζεται στις αισθήσεις, στην πραγματικότητα προϋποθέτει μία ολιστική αντίληψη του παιδιού, το οποίο γίνεται αντιληπτό ως σύνολο, του οποίου τα διάφορα στοιχεία (σώμα, ψυχή και πνεύμα) τονίζονται εξίσου και γίνεται προσπάθεια να συνεργαστούν για ένα αρμονικό παιδαγωγικό αποτέλεσμα (Ασπρούδη et al., 2020). Στόχος της χρήσης αυτής της μεθόδου στον παιδικό σταθμό είναι να βοηθήσει το παιδί να εξερευνήσει τη ρυθμικότητα του και να τη χρησιμοποιήσει ως μέσο εξερεύνησης του περιβάλλοντος, εξοικείωσης με το σώμα του, αλλά και εξωτερίκευσης με δημιουργικό τρόπο

του εσωτερικού συναισθηματικού του κόσμου. Επίσης η καλλιέργεια της φαντασίας του και άλλων όψεων της δημιουργικότητας του (Ζούρκου, 2017).

Έχουν διεξαχθεί έρευνες που τονίζουν τη θετική επίδραση της μουσικής αγωγής στην ανάπτυξη του παιδικού εγκεφάλου αλλά και τις αυξημένες πιθανότητες για την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων και της μνήμης που εξασφαλίζει η δομή του τραγουδιού. Επίσης έχει τονιστεί η σημασία του χορού και της μουσικής διδασκαλίας κατά την προσχολική ηλικία στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της ικανότητας των παιδιών να εστιάζουν και να εργάζονται προς ένα κοινό στόχο, κάτι που τους χρησιμεύει στο να επιτυγχάνουν υψηλότερες επιδόσεις και σε άλλα αντικείμενα όπως η ανάγνωση και τα μαθηματικά. Επιπλέον η μουσική δίνει το κίνητρο στα νήπια να απομνημονεύουν πληροφορίες. Έχει παρατηρηθεί ότι όταν ένα τραγούδι επαναλαμβάνεται αρκετές φορές τα παιδιά μπορούν να το αποστηθίσουν και να το τραγουδούν πολλές φορές φτιάχνοντας από μόνα τους τη μουσική υπόκρουση. Με αυτό τον τρόπο τα μικρά παιδιά μπορούν να αποκτήσουν τον κρίσιμο βαθμό αυτοπεποίθησης που θα τους επιτρέψει να ξεδιπλώσουν τη δημιουργικότητά τους (Ασπρουδή et al., 2020).

### **6.2.1 Παραδείγματα μουσικοκινητικών δραστηριοτήτων**

Η καλλιτεχνική έκφραση συνδυάζει συναίσθημα και γνώση και για αυτό έχει μεγάλη παιδαγωγική αξία. Ειδικότερα η μουσική μπορεί να αξιοποιηθεί με έμπρακτο τρόπο στην προσχολική αγωγή μέσα από διάφορες δραστηριότητες που περιλαμβάνουν μουσική όπως είναι τα μουσικά παιχνίδια, ο χορός, η δημιουργία αυτοσχέδιων μουσικών οργάνων ή η δραματοποίηση ενός μουσικού παραμυθιού. Έτσι τα παιδιά οξύνουν όλες τους τις δεξιότητες συνδυάζοντας τις ήδη υπάρχουσες εμπειρίες τους και αποκτώντας νέες (Ασπρουδή et al., 2020).

Τα δύο κύρια στοιχεία της μεθόδου είναι η μουσική και η κίνηση, τα οποία αλληλεπιδρούν και συνδυάζονται εντός της προκειμένου να αναδειχθεί πλήρως η παιδαγωγική τους αξία. Για παράδειγμα η μουσική διεγείρει το συναίσθημα του παιδιού, το οποίο με τη σειρά του εκφράζεται μέσω της ρυθμικής κίνησης. Το ζητούμενο είναι η δημιουργία και η παιδαγωγική χρήση κατάλληλων δραστηριοτήτων που να συνδυάζουν αυτά τα δύο στοιχεία και να αναδεικνύουν τη συνέργεια τους και το κοινό τους ρίζωμα σε κοινούς τρόπους έκφρασης όπως ο ρυθμός και η επανάληψη. Αυτές οι δραστηριότητες είναι

ακόμα πιο σημαντικές στο νηπιαγωγείο καθώς τα νήπια είναι σε θέση να συμμετέχουν σε παιχνίδια επιδεξιότητας (όπως φαίνεται και από τον πίνακα 1). Πρέπει όμως να εισαχθούν σταδιακά και με σειρά από την απλούστερη στην πιο σύνθετη και πολύπλοκη, ώστε το παιδί να κτίζει βήμα το βήμα τη δυνατότητα να τις εκτελεί σωστά και να επωφελείται από αυτές (Ζούρκου, 2017).

Από τις απλούστερες δραστηριότητες που μπορούν τα νήπια είναι τα «Αλματάκια». Η νηπιαγωγός παραγγέλνει στα παιδιά να τρέξουν ελεύθερα στον χώρο με τη συνοδεία κάποιου κρουστού οργάνου. Μόλις ο νηπιαγωγός δώσει ένα δυνατό χτύπημα με το κρουστό όργανο, τα παιδιά πρέπει να κάνουν ένα άλμα στον αέρα. Με αυτό τον τρόπο καλλιεργείται η ακουστική τους αντίληψη, η ικανότητα άμεσης αντίδρασης τους σε ένα ερέθισμα, όπως και η ικανότητα συγχρονισμού τους. Παρόμοια δραστηριότητα είναι και η «Κινητική αντίδραση στη διάρκεια του ήχου». Αυτή τη φορά η νηπιαγωγός χρησιμοποιεί δύο μουσικά όργανα. Το πρώτο παράγει έναν μακρύ μεταλλικό ήχο και το δεύτερο έναν κοντό μεταλλικό ήχο. Καθώς παίζει εναλλάξ τα δύο όργανα, καλεί τα παιδιά να εκφραστούν ελεύθερα μέσω της κίνησης, η οποία όμως πρέπει να αρμόζει στα χαρακτηριστικά του ήχου, τη διάρκεια και τη ροή του, ενώ στις παύσεις πρέπει να μένουν ακίνητα. Στόχος της δραστηριότητας είναι το παιδί να καλλιεργήσει τα στοιχεία δυναμικής της κίνησης και να μάθει να εκφράζει μέσω της κίνησης τη χρονική διάρκεια του ήχου. Μια άλλη δραστηριότητα που καλλιεργεί παρόμοιες δεξιότητες είναι «Τα μουσικά λουλούδια». Τα παιδιά υποδύονται τα έντομα τα οποία πετούν από λουλούδι σε λουλούδι όσο παίζει η μουσική. Αυτά όμως υποτίθεται ότι σιγά-σιγά μαραίνονται και αφαιρούνται από τον νηπιαγωγό, όταν κάποιο παιδάκι στο τέλος του τραγουδιού δεν προλάβει να πετάξει πάνω του. Το παιδί που θα μείνει με το τελευταίο λουλούδι είναι και ο νικητής (Ζούρκου, 2017).

### **6.3 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες και παιδαγωγικό υλικό**

Μια βασική συνιστώσα της μαθησιακής διαδικασίας είναι η ενεργός εμπλοκή και αλληλεπίδραση των παιδιών με τα παιδαγωγικά υλικά και τον εξοπλισμό που υπάρχει στο περιβάλλον τους. Ακριβώς για αυτό το λόγο είναι πολύ σημαντική η επιλογή των υλικών και η οργάνωση της τάξης με τρόπο που να οδηγεί στη δημιουργία ενός χώρου εντός του οποίου οι αναπτυξιακές και οι μαθησιακές ανάγκες των μικρών παιδιών να ικανοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο. Αυτό προϋποθέτει την εξασφάλιση ενός περιβάλλοντος

άνεσης, που να παρέχει τη δυνατότητα κινητικότητας και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών, αφήνοντάς τα να βρουν το δικό τους δρόμο προσπορισμού της γνώσης για τα πράγματα γύρω τους (Κοντομήτσου et al., 2018).

### **6.3.1 Οργάνωση του χώρου και διαπολιτισμικό παιδαγωγικό υλικό**

Εκπαιδευτικό υλικό είναι οποιοδήποτε μέσο διευκολύνει τη μάθηση και βοηθά την εκπαιδευτικό να διαμορφώσει ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Το υλικό αυτό είναι ο βασικός παράγοντας που συνέχει και διαμεσολαβεί τη σχέση μεταξύ παιδαγωγού και μαθητή, που για να πετύχει το στόχο της θα πρέπει να αντιμετωπίζει αυτό το υλικό ως κάτι που διεγείρει τη δημιουργικότητα του μικρού παιδιού και όχι σαν μια σειρά από περιεχόμενα που πρέπει να απορροφηθούν. Υπάρχουν διάφορα είδη διδακτικών και μαθησιακών μέσων που μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά υλικά: έντυπα, ψηφιακά, οπτικά και ηχητικά. Είναι πιθανό να ανήκει στην προσχολική μονάδα, ως στοιχείο της υποδομής της, να έχει αγοραστεί από τους γονείς των παιδιών ή και να έχει κατασκευαστεί από τα ίδια τα παιδιά, μια περίπτωση με μεγάλο παιδαγωγικό ενδιαφέρον. Όταν, όμως το παιδαγωγικό αυτό υλικό πρέπει να εξυπηρετήσει της ανάγκες μιας διαπολιτισμικά προσανατολισμένης αγωγής, όπως έχουμε ήδη επιχειρηματολογήσει ότι οφείλει να κάνει, τότε πρέπει να επιλέγεται ή να σχεδιάζεται με βάση επιπλέον προδιαγραφές. Και αυτό διότι πρέπει να συμβάλει στην ενίσχυση της επικοινωνίας και της συνεργασίας ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και να ενσωματώσει τα βιώματα και τις εμπειρίες παιδιών από άλλες χώρες με τρόπο που να ευνοεί την αρμονική τους ένταξη σε ένα περιβάλλον ευαίσθητο στην ετερότητα (Σπίνου, 2017).

Σε αυτή την κατεύθυνση πρέπει να προωθηθούν εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και παρεμβάσεις όπως η διακόσμηση με εικόνες των παιδιών και των οικογενειών των πολιτισμικών ομάδων της τάξης, χρησιμοποιώντας υλικά, παίζοντας και ανταλλάσσοντας πτυχές του πολιτισμικού πλαισίου των παιδιών, η χρήση εξατομικευμένων εικόνων, βιβλίων ή οικογενειακών άλμπουμ φωτογραφιών των παιδιών και η παροχή ευκαιριών στα παιδιά να μοιραστούν με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς τους τραγούδια και ιστορίες από το πολιτιστικό τους περιβάλλον (Κοντομήτσου et al., 2018).

Η αμερικανίδα παιδαγωγός Louise Derman-Sparks προσφέρει μία σειρά από συγκεκριμένες προτάσεις για τη χρήση του διαπολιτισμικού υλικού στο εσωτερικό της τάξης:

- Οπτικό: Πολλές φωτογραφίες των παιδιών με τις οικογένειές τους σε συνθήκες που να απεικονίζουν την καθημερινότητά τους και τις δραστηριότητες τους σε οικείο περιβάλλον.
  - Έντυπο: Βιβλία που να αναπαριστούν με θετικό πρίσμα τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες διαφόρων ομάδων βασισμένη σε θέματα της καθημερινότητάς τους.
  - Παιχνίδι ρόλων: Αντικείμενα από διάφορες χώρες που φέρνει κάθε παιδί από το σπίτι του και είναι αντιπροσωπευτικά του τρόπου ζωής του. Θα πρέπει να εξηγείται η χρήση τους και να τα περιεργάζονται όλοι.
  - Γλωσσικό: Η εκπαιδευτικός μπορεί να κρεμάσει αφίσες με διάφορα αλφάβητα και να ενθαρρύνει τη χρήση πολλών γλωσσών, η επαφή με τις οποίες είναι πολύτιμη για την πρόληψη της δημιουργίας προκαταλήψεων βασισμένων στη γλωσσική ετερότητα.
  - Ηχητικό: Να τραγουδούν και να ακούν συχνά πυκνά τραγούδια από όλον τον κόσμο ώστε να συνηθίζουν στις διάφορες μελωδίες. Πρέπει να δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να τραγουδούν, να δουλεύουν στην τάξη με μουσική υπόκρουση και να χορεύουν αυτή τη μουσική.
  - Καλλιτεχνικό: Να δημιουργούν με υλικά όπως χρώματα, κηρομπογιές, πλαστελίνη, χαρτί και νερομπογιές, καθώς και να βλέπουν στους τοίχους της τάξης έργα τέχνης που να απεικονίζουν ανθρώπους από άλλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες.
  - Κουκλοθέατρο: Τα παιδιά μπορούν να φτιάχνουν κούκλες με πρότυπο ανθρώπους διαφορετικής καταγωγής και να τις χρησιμοποιούν για να παίζουν διάφορους ρόλους με βάση σενάρια από την καθημερινή ζωή άλλων χωρών ή φανταστικές ιστορίες στις οποίες διαφορετικοί άνθρωποι συμβιώνουν αρμονικά.
- Οι στόχοι που πρέπει να έχει ένα διαπολιτιστικό προσχολικό ίδρυμα που θα χρησιμοποιήσει τέτοια παιδαγωγικά υλικά είναι η δημιουργία στα παιδιά μιας αντίληψης εχθρικής προς τα φυλετικά και έμφυλα στερεότυπα και η ικανότητα τους να βλέπουν τη διαφορά ανάμεσα στους ανθρώπους με κατανόηση (Αμπλιανίτη, 2004).

### 6.3.2 Διαπολιτισμικές δραστηριότητες

Ένας από τους καλύτερους τρόπους για το ξεπέραςμα των πολιτισμικών διαφορών μεταξύ παιδιών είναι μια σειρά από δραστηριότητες όπως το αυθόρμητο παιχνίδι. Με το να απαιτεί από τα παιδιά να αλληλοεπιδράσουν, το παιχνίδι τα βοηθά να έρθουν πιο κοντά, είτε προέρχονται από την ίδια χώρα είτε όχι, και συνεπώς βοηθά τα παιδιά μεταναστών να ενταχθούν αρμονικά στο νέο τους περιβάλλον. Αυτή η δυνατότητα μπορεί να γενικευτεί με την προώθηση και άλλων δραστηριοτήτων που έχουν στοιχεία παιχνιδιού χωρίς να είναι εντελώς αυθόρμητες, και οι οποίες ενισχύουν την καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων (Βέργου 2015). Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν ανάγνωση βιβλίων, χορό, τραγούδι, αινίγματα και να προωθούν την αναγνώριση του διαφορετικού και την αντιμετώπισή του υπό θετικό φως. Σκοπός είναι η σταδιακή συνειδητοποίηση ότι παρά τις διαφορές μας, είμαστε όλοι ίσοι, συνεπώς πρέπει να σεβόμαστε τη μοναδικότητα κάθε ανθρώπου και να την αναγνωρίζουμε έμπρακτα μέσα από κοινούς τρόπους παιχνιδιού και εργασίας (Σπίνου, 2017).

#### 6.3.2.1 Δραστηριότητες γνωριμίας

Οι δραστηριότητες αυτές έχουν στόχο τη γνωριμία των παιδιών μεταξύ τους, τη συνειδητοποίηση της παρουσίας του άλλου και την επαφή μαζί του.

– Βάζουμε τα παιδιά να καθίσουν σε κυκλική διάταξη και εμφανίζουμε μια κούκλα, λέγοντας ότι δε θυμάται ποιο είναι το όνομά της. Στη συνέχεια τη δίνουμε σε κάθε παιδί κατά τη φορά του κύκλου, το οποίο όταν την πιάνει στα χέρια του πρέπει να πει το όνομά του μήπως τη βοηθήσει να θυμηθεί το δικό της. Όταν κλείσει ο κύκλος, όλα τα παιδάκια έχουν πει το όνομά τους, αλλά αγνοούμε ακόμα αυτό της κούκλας. Έτσι κάνουμε ένα δεύτερο γύρο την κούκλα, και αυτή τη φορά κάθε παιδί προτείνει ένα όνομα για την κούκλα. Αυτό που θα ειπωθεί περισσότερες φορές καλό θα είναι να είναι και το όνομα της κούκλας μας. Με αυτό τον τρόπο, όχι μόνο τα παιδιά έχουν μάθει τα ονόματα των υπόλοιπων, αλλά και έχουν συνεργαστεί σε ένα κοινό εγχείρημα.

– Μετατρέπουμε ένα χαρτοκιβώτιο σε ψευδό-οθόνη τηλεόρασης. Κάθε παιδί μπαίνει πίσω από την οθόνη και λέει το όνομά του και κάτι για τον εαυτό του, όπως ένα αγαπημένο



φαγητό, γλυκό ή καρτούν. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά γνωρίζονται και ενδεχομένως να ανακαλύψουν κοινά σημεία

– Ζητάμε από την προηγούμενη μέρα από τα παιδιά να φέρουν μια φωτογραφία με πρόσωπα της οικογένειάς τους. Αφού καθίσουμε σε κύκλο, τότε κάθε παιδί μπαίνει με τη σειρά του στο κέντρο του κύκλου και μιλά για τη φωτογραφία που έφερε. Με αυτό τον τρόπο κάθε παιδί μπορεί να μιλήσει ελεύθερα για πρόσωπα της οικογένειάς του, αλλά και να μάθει πράγματα για τις οικογένειες των άλλων παιδιών, οι οποίες πολύ πιθανόν να προέρχονται από άλλη χώρα (Καραστογιάννη, 2007).

### **6.3.2.2 Δραστηριότητες ενσυναίσθησης**

Αυτού του είδους οι δραστηριότητες έχουν σκοπό την καλλιέργεια της ικανότητας να μπαίνουμε στη θέση του άλλου και να κατανοούμε τα συναισθήματά του, αλλά και να σεβόμαστε το διαφορετικό.

– Τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες των 4-5 ατόμων. Κάθε ομάδα αποφασίζει να κάνει μια μηχανή που να αποτελείται από τα σώματά των παιδιών, η οποία να προάγει τη φιλία ανάμεσα σε όλους τους ανθρώπους. Τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν τη δικιά τους μηχανή φιλίας και να της δώσουν και όνομα. Εφόσον τελειώσουν όλες οι ομάδες, η κάθε ομάδα παρουσιάζει τη δικιά της μηχανή στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. Με τη συγκεκριμένη δραστηριότητα τα παιδιά κατανοούν πόσο σημαντική είναι η φιλία ανάμεσα στους ανθρώπους, ενώ ταυτόχρονα μαθαίνουν να συνεργάζονται (Καραστογιάννη, 2007).

– Χωρίζουμε τα παιδιά σε δύο ομάδες και φτιάχνουμε δύο ομόκεντρους κύκλους, έτσι ώστε κάθε μαθητής από τον εξωτερικό κύκλο να έχει μπροστά του ένα μαθητή από τον εσωτερικό κύκλο. Δίνουμε σε όλα τα παιδιά από μία λευκή κόλλα Α4 που επάνω γράφει το όνομά τους. Στην συνέχεια τους ζητάμε να ανταλλάξουν την κόλλα με τον απέναντί τους. Κάποια στιγμή τους διακόπτουμε και τους ζητάμε να ανταλλάξουν πάλι το χαρτί έτσι ώστε να έχει στα χέρια του ο καθένας το δικό του πορτρέτο. Τώρα οι μαθητές που κάθονται στον εξωτερικό κύκλο πρέπει να μετακινηθούν μία θέση προς τα δεξιά, έτσι ώστε τώρα να έχουν μπροστά τους ένα νέο ζευγάρι. Ζητάμε να ανταλλάξουν ξανά την κόλλα τους και να συνεχίσουν το σχέδιο που ξεκίνησε ο προηγούμενος. Επαναλαμβάνουμε μέχρι να έχουμε ένα πορτρέτο για τον καθένα. Βάζουμε όλα τα πορτρέτα στον τοίχο και λέμε στα παιδιά να παρατηρήσουν τις διαφορές. Έπειτα δημιουργούμε ζευγάρια και εξηγούμε στους μαθητές ότι καθένας πρέπει να

δημιουργήσει την «ταυτότητα» του άλλου. Η «ταυτότητα» αυτή, όμως, θα είναι διαφορετική, φτιαγμένη από χαρτόνι, ενώ τα περιεχόμενα πρέπει να παρουσιάζουν την προσωπικότητα κάθε μαθητή. Χρησιμοποιούμε μια φωτογραφία για κάθε παιδί και διαβάζουμε μια λίστα με χαρακτηριστικά που πρέπει να περιλαμβάνει η «ταυτότητα». Τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας είναι: όνομα, χρώμα, αγαπημένο παιχνίδι και αγαπημένο ζώο. Ζητάμε από κάθε ζευγάρι να παρουσιάσει την «ταυτότητα» που έφτιαξε για το συμμαθητή του ώστε να καταλήξουμε στο πόσο διαφορετικοί είμαστε μεταξύ μας.

– Δίνουμε στα παιδιά εικόνες παιδιών από όλο τον κόσμο που έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Στην συνέχεια ζητάμε από τα παιδιά να μας βοηθήσουν να ομαδοποιήσουμε τις φωτογραφίες βάσει εμφανών χαρακτηριστικών. Για παράδειγμα, αγόρια και κορίτσια, χρώμα μαλλιών, χρώμα δέρματος κ.α. Έπειτα ζητάμε από τα παιδιά να μας πουν τρεις διαφορές που έχουν (π.χ. παιχνίδια, προτιμήσεις στο φαγητό) και τρία κοινά χαρακτηριστικά, (π.χ. ανάγκη για τροφή, ανάγκη για στέγη και περίθαλψη) τα οποία και γράφουμε σε δυο κόλλες χαρτί. Τέλος, παροτρύνουμε τα παιδιά να αναγνωρίσουν την ποικιλία και το χρώμα που υπάρχει χάρη στη διαφορετικότητα, καθώς και πόσο ομοιόμορφος και βαρετός θα ήταν ο κόσμος, αν ήμασταν όλοι ίδιοι (Λελούδα, 2016).

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην εργασία αυτή προχωρήσαμε τη μελέτη μας προς δύο διαφορετικές κατευθύνσεις, οι οποίες όμως φάνηκε ότι μπορούν και πρέπει να συναντηθούν στο ίδιο σημείο: την προσχολική αγωγή και τη μετανάστευση. Το πρόβλημα της εκπαίδευσης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας (ήδη σημαντικό ζήτημα από μόνο του για κάθε σύγχρονη κοινωνία) γίνεται οξύτερο και συνθετότερο από τη στιγμή που πρέπει να τεθεί σε συνθήκες πολυπολιτισμικότητας. Όπως ελπίζουμε ότι δείξαμε όμως, μπορούμε να δούμε το ποτήρι μισογεμάτο και να ξεκινήσουμε να μελετάμε όλους τους τρόπους με τους οποίους η ανάγκη της εκπαίδευσης παιδιών με μεταναστευτική βιογραφία μπορεί να εμπλουτίσει την προσχολική αγωγή με μεθόδους και πρακτικές γενικότερης παιδαγωγικής αξίας.

Το ζήτημα της φύλαξης και σε δεύτερο χρόνο και της αγωγής των μικρών παιδιών άρχισε να γίνεται ιδιαίτερα πιεστικό εδώ και πολλές δεκαετίες και οδήγησε σιγά-σιγά τις κοινωνίες μας στην συνειδητοποίηση ότι είναι ένα πρόβλημα που χρίζει ιδιαίτερης μέριμνας, και θα έπρεπε να γίνει αντικείμενο μιας στοχευμένης κρατικής πολιτικής. Πράγματι, η Ελλάδα μπόρεσε να κάνει σημαντικά βήματα σε αυτόν τον τομέα και να καταλήξει με ένα δίκτυο βρεφονηπιακών σταθμών, παιδικών σταθμών και νηπιαγωγείων, καθώς και με ένα νομικό πλαίσιο που να εγγυάται τη διαχείριση του ζητήματος.

Παράλληλα με τη θεσμική αντιμετώπιση της αγωγής των βρεφών και νηπίων δημιουργήθηκε η ανάγκη να ξεκαθαριστεί το περιεχόμενο και οι στόχοι αυτής της αγωγής, ειδικά από τη στιγμή που το μικρό παιδί άρχισε να αντιμετωπίζεται σαν ένα ον με ιδιαίτερη ψυχολογική συγκρότηση και ανάγκες και όχι απλώς ως ατελής ενήλικας. Το νέο αυτό πεδίο μελέτης και πειραματισμού άρχισε να οδηγεί σε αποτελέσματα, χάρη στην πρωτοπόρα και παθιασμένη έρευνα παιδαγωγών όπως ο Froebel, ο Dewey και η Montessori, των οποίων οι προσεγγίσεις αν και διαφορετικές ως προς τις θεωρητικές τους καταβολές, συγκλίνουν γύρω από ένα σύνολο αξιών, όπως η αυτενέργεια, η δημιουργικότητα και η ελευθερία, και κατέληξαν σε παρόμοια συμπεράσματα: η μάθηση πρέπει να στηρίζεται στο παιχνίδι και στην ελεύθερη εξερεύνηση ενός περιβάλλοντος γεμάτου ερεθισμάτων που να τροφοδοτούν την φυσική τάση του παιδιού προς την ανακάλυψη, καθώς και στο συνδυασμό αισθητικής απόλαυσης και γνωστικής ανταμοιβής που δίνουν στο μικρό παιδί δραστηριότητες όπως το να περιεργάζεται κατάλληλα σχεδιασμένα αντικείμενα. Όλα αυτά κατάφεραν να αντέξουν στη δοκιμασία του χρόνου και να ενσωματωθούν στις περισσότερες σύγχρονες αντιλήψεις

για την προσχολική αγωγή. Ασφαλώς, όλες οι εξελίξεις που έχουμε αναφέρει ως τώρα συνέβησαν σε μονοπολιτισμικό πλαίσιο και για να αντιμετωπίσουν εκπαιδευτικά ζητήματα ανθρώπων με σχετικά κοινό πολιτισμικό υπόβαθρο.

Όμως αυτή η κατάσταση άρχισε να αλλάζει, στην αρχή διεθνώς, αλλά πλέον και στην Ελλάδα. Η χώρα μας είχε για δεκαετίες ένα σχετικά ομοιογενές πολιτισμικό προφίλ, και ένα εκπαιδευτικό σύστημα προσαρμοσμένο σε ελληνόφωνους, χριστιανικούς πληθυσμούς. Σιγά-σιγά όμως από χώρα εξαγωγής, άρχισε να γίνεται χώρα εισαγωγής μεταναστών, και να πρέπει να διαχειριστεί εκπαιδευτικές ανάγκες αλλόγλωσσων και αλλόθρησκων. Η κατάσταση άγγιξε τα όρια της κρίσης, από τη στιγμή που η Ελλάδα βρέθηκε στο σταυροδρόμι των μεγαλύτερων διεθνών μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών των τελευταίων (αρκετών) χρόνων. Σε μικρό χρονικό διάστημα πέρασαν τα σύνορά της και ζουν στο έδαφός της – κάτω από ποικίλες συνθήκες ασφάλειας – αρκετοί άνθρωποι από διάφορες χώρες, πολλοί μαζί με τα παιδιά τους, τα οποία έχουν ασφαλώς δικαίωμα στην εκπαίδευση.

Δεν είμαστε όμως εντελώς απροετοίμαστοι απέναντι σε αυτή την κατάσταση. Χώρες οι οποίες έχουν αντιμετωπίσει παρόμοια προβλήματα εδώ και δεκαετίες, επειδή υπήρξαν παραδοσιακά χώρες υποδοχής μεταναστών, έχουν επεξεργαστεί μια σειρά από προσεγγίσεις στο ζήτημα του ποιο είναι το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό υπόδειγμα για τη διαχείριση της πολιτισμικής, γλωσσικής ή φυλετικής διαφοράς. Και μετά από διαμάχες και πειραματισμούς δεκαετιών, φαίνεται ότι έχει δημιουργηθεί μία συναίνεση γύρω από το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, καθώς αναγνωρίζει και δεν καταπιέζει τις διαφορές, αλλά επίσης τονίζει και την ανάγκη επικοινωνίας και όσμωσης ανάμεσα σε ανθρώπους με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, προκειμένου να αποφευχθεί η δημιουργία γκέτο και κλειστών μειονοτικών κοινωνιών μέσα στην κοινωνία.

Το ζήτημα από εκεί και πέρα είναι το πώς μπορεί να εφαρμοστεί αυτή η προσέγγιση στην ελληνική προσχολική αγωγή. Καταλήξαμε στο συμπέρασμα πως όλες οι παιδαγωγικές προσεγγίσεις που εξετάσαμε στα πρώτα κεφάλαια της εργασίας μας περιέχουν στοιχεία που μπορούν και πρέπει να αξιοποιηθούν στην κατεύθυνση μιας διαπολιτισμικής προσχολικής εκπαίδευσης για την Ελλάδα του 21ου αιώνα. Η έμφαση στο παιχνίδι και στις μουσικοκινητικές δραστηριότητες μας παρέχει ένα “χρυσορυχείο” στοιχείων που μπορούν να συνδυαστούν με διάφορους τρόπους και να μας δώσουν παιδαγωγικό υλικό και

δραστηριότητες που να είναι σχεδιασμένες για να διεγείρουν το ενδιαφέρον και το σεβασμό για τον Άλλο, αλλά και να δώσουν στα παιδιά των μεταναστών και προσφύγων μία πηγή υπερηφάνειας για την ταυτότητά τους και μία αίσθηση του ανήκειν.

Αν δούμε τα παραπάνω από μία άλλη οπτική γωνία, μπορούμε να καταλήξουμε και σε ένα επιπλέον συμπέρασμα. Δεδομένου ότι η πρώιμη παιδική ηλικία είναι αυτή στην οποία αποκρυσταλλώνονται οι πρώτες – και για αυτό οι πλέον δύσκολο να ξεριζωθούν – πεποιθήσεις του ανθρώπου, μία διαπολιτισμική προσχολική εκπαίδευση ενδεχομένως να είναι η πιο αποτελεσματική αντιμετώπιση του ρατσιστικού φαινομένου, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων, σε βάθος χρόνου. Συνεπώς, μία διαπολιτιστικά εκπαιδευμένη βρεφονηπιοκόμος μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη μας προς μία πιο ανεκτική και πιο αρμονική κοινωνία.

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόφωνη

Αγγούρια, Ε. (2018). *Οι παιδαγωγικές απόψεις της Μαρία Μοντεσσόρι και οι επιρροές τους στην σύγχρονη προσχολική εκπαίδευση* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας. Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1094>

Αμπλιανίτη, Α. (2004). *Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και πολυ-πολιτισμική παιδεία* (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος

Ασπρούδη, Φ. & Ζότα, Λ., (2020). *Η μουσική αγωγή στον παιδικό σταθμό*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Ιωάννινα

Βέργου Γ. (2015). *Διερεύνηση του ρόλου της νηπιαγωγού κατά τη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων των παιδιών στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γαζάνη Χ. (2016). *Προκαταλήψεις, Στάσεις και Ρατσισμός των Βρεφονηπιοκόμων του Δήμου Καβάλας, απέναντι στα δίγλωσσα παιδιά*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Γκόβαρης Χρ. (2010). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Σ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης, Δ. Μπενέκος & Τ.Α. Τριανταφυλλίδης (Επιμ.), *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (σ. 23 – 37). Βόλος: Επτάλοφος.

Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα*. *Επιστήμες Αγωγής*, 1(3), 3-23.

Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Β' 4249/05.12.2017.

Ανακτήθηκε από <https://www.synigoros.gr/resources/fek-tefxos-v-4249-2017a.pdf>

Ζάρτηλα, Σ., Κοθρά, Γ., Λάμπρου, Μ., & Χελιδώνη, Ρ. (2014). *Ομοιότητες και διαφορές προσχολικής αγωγής σε Ελλάδα και Κύπρο*. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα.

Ζέρβα, Μ., Σιδηροπούλου, Φ., Ζέρβας, Κ., & Σαλωνίδης, Β. (2015). *Η προέκταση του ρόλου του βρεφονηπιακού σταθμού ως θεσμού του κράτους πρόνοιας*. Ανακτήθηκε από <http://195.130.100.141/bitstream/11400/17626/1/%CE%96%CE%AD%CF%81%CE%B2%CE%B1%CF%82.pdf>

Ζούρκου, Ρ. (2017). *Μία μουσικοκινητική μέθοδος μέσα από ένα παραμύθι και η χρήση του στο νηπιαγωγείο*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Θεοδωρίδου, Ε., Ε. Κοσμά, Ε., Κουκουρούμα, Μ., & Κωστούλη, Β.-Σ., (2017). «*Παίζοντας μαθαίνω;*» *Το παιδαγωγικό παιχνίδι ως κυρίαρχη δραστηριότητα για την ανάπτυξη και τη μάθηση των παιδιών στον βρεφονηπιακό σταθμό*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα

Καμπεζά, Μ. (2008). *Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 8, 39-52.

Καπιωτά, Αθ., Καρασουλτάνη, Ασ., & Λάναρη, Κ., (2016). *Η επίδραση του παιδικού σταθμού και της οικογένειας στην ολόπλευρη ανάπτυξη του βρεφονηπίου*. (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας και Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.

Καραστογιάννη Ε. (2007). *Νηπιαγωγείο για όλα τα παιδιά. Βασικές παιδαγωγικές, κοινωνικές και πολιτισμικές αρχές*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Κατσίφη Σ. (2019). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα την περίοδο 2000-2018 Κριτική επισκόπηση*. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης. Θεσσαλονίκη: ΥΠ. ΕΠΘ–ΑΠΘ.*

Κοντομήτσου, Γ.Κ., Διομανταράκη, Στ., Θεοδοσίου, Ε., Γρηγοριάδου, Σ., (2018). *Το παιδαγωγικό υλικό και η δημιουργική διαχείρισή του στον παιδικό σταθμό.* (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.

Κοτζατίσογλου, Δ., Παπαδοπούλου, Χ., (2019). *Ο θεσμός της προσχολικής αγωγής στην Ελλάδα και στο εξωτερικό.* (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Ιωάννινα

Κοτρόγιαννος, Α. Δ. (2019). *Εκπαίδευση μεταναστών στην Ελλάδα: μια μελέτη περίπτωσης.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Κόρινθος.

Κουνάβη, Α., Σακαλίδου, Α., Τσουμάνη, Γ., Χύτα, Α., (2017). *Η διαχείριση της ετερότητας στους παιδικούς σταθμούς.* (Πτυχιακή εργασία). Τ.Ε.Ι. Ηπείρου. Σχολή Επαγγελματιών Υγείας & Πρόνοιας. Τμήμα Προσχολικής Αγωγής, Ιωάννινα.

Λελούδα, Α. (2016). *Βιωματικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Μάρκου Γεώργιος Π. (1996). *Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.*

Μουλκιάρωτου Σ. (2018). *Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση στις δομές προσχολικής αγωγής της Τοπικής Αυτοδιοίκησης.* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Μπαρμπαδήμου Μ. (2019). *Στάσεις και αντιλήψεις νηπιαγωγών, για την ένταξη και προσαρμογή παιδιών με εθνοπολιτισμική ετερογένεια. Η περίπτωση των δημόσιων*



νηπιαγωγείων κεντρικού τομέα Αθηνών. (Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Μπέλλου – Μυλωνά, Π., Σιδηροπούλου, Τ., (2006). *Ο βρεφονηπιακός σταθμός ως κέντρο αγωγής και φροντίδας των παιδιών προσχολικής ηλικίας*. Ανασκόπηση - Νοσηλευτική, 45 (3), 336-344

Μπούσια Κ. (2017). *Διαφορετικότητα στο νηπιαγωγείο - Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιρροή της στο εκπαιδευτικό έργο*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Νικολάου, Α. (2017). *Η διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας των νηπιαγωγών και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες στο πολυπολιτισμικό εκπαιδευτικό πλαίσιο του νηπιαγωγείου*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Ντέρτη, Μ. Α. (2012). *Ρατσισμός: Κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.

Ντολιοπούλου (Elsi Ntoliouroulou), Έ., & Κοντογιάννη (Alkistis Kontogianni), Α. (2003). *Η αλληλεπίδραση νηπιαγωγών-γονέων στον ελληνικό χώρο*. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 5, 88-108. doi:<https://doi.org/10.12681/icw.18095>

Ξουλεή, Α. (2015). *Ρατσισμός. Ηθικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Πανταζής Χ. (2006), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο νηπιαγωγείο*. Ιδιωτική έκδοση. Αθήνα.

Παχιού Μ. (2019). *Οι παιδικοί σταθμοί στο χθες και το σήμερα. Η εξέλιξή τους, η οργάνωση και η λειτουργία τους, τα καθήκοντα των παιδαγωγών*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σακκά, Α., Στραμάρκου, Α., Τζαμασπισβίλι, Μ. (2015). *Η προσχολική εκπαίδευση στην Ελλάδα και η προετοιμασία συνύπαρξης με μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες*. (Πτυχιακή εργασία). ΤΕΙ Δυτικής Ελλάδας.

Σκιαδοπούλου, Η. (2019). *Η μεταναστευτική και η προσφυγική κρίση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη*. (Πτυχιακή εργασία). Τμήμα Μεσογειακών Σπουδών, Ρόδος.

Σπίνου, Ε. (2017). *Ρατσιστικά στερεότυπα και προκαταλήψεις στο σύγχρονο νηπιαγωγείο. Μια πρώτη διερεύνηση στη περιοχή της Φλώρινας*. (Πτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.

Τσιρώνη, Ε. (2017). *Ξενοφοβία ρατσισμός και εκπαίδευση*. (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

## **Αγγλόφωνη**

Ambrosini M. (2018). *Irregular Immigration in Southern Europe: Actors, Dynamics and Governance*, Palgrave Macmillan

Ashiabi, G. S. (2007). Play in the preschool classroom: Its socioemotional significance and the teacher's role in play. *Early Childhood Education Journal*, 35(2), 199-207.

Bredenkamp S. (2016). *Effective Practices in Early Childhood Education, Building a Foundation*, 3rd Edition. Pearson

Convention and Protocol related to the status of the refugees. (2010, December). Ανακτήθηκε από: <https://www.unhcr.org/3b66c2aa10>

Huizinga Johan H. (1980). *Homo Ludens: A Study of the Play - Element in Culture*, Routledge.

Katz, Lilian G. (1989). *Pedagogical Issues in Early Childhood Education*. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED321840>

Lefkaditou, A. (2017). Observations on race and racism in Greece. *Journal of Anthropological Sciences*, 95, 329-338.

Maronitis, K. (2017). *Postnationalism and the Challenges to European Integration in Greece- The Transformative Power of Immigration*, Palgrave Macmillan, Cham.

Nektaria, P. (2007). School adjustment difficulties of immigrant children in Greece, *Intercultural Education*, 18:2, 99-110.

Salkind, N. J. (Επιμ.). (2001). *Child development*. New York: Macmillan Reference USA

Sniegoski, S.J. (1994). Froebel and Early Childhood Education in America. Ανακτήθηκε από: <https://eric.ed.gov/?id=ED385386>