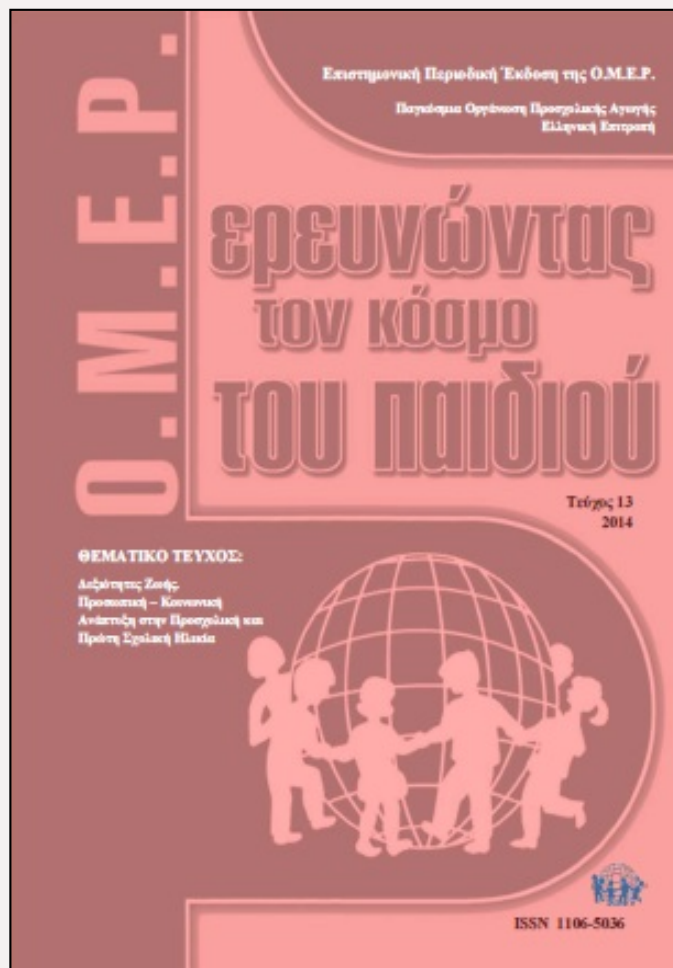


Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού

Τομ. 13, 2014



Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Μάγος (Kostas Magos)
Κώστας

Παιδαγωγικό Τμήμα
Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Τριανταφυλλίδη (Eleni
Triantafilidi) Ελένη

<http://dx.doi.org/10.12681/icw.17959>

Copyright © 2018 Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού



To cite this article:

Μάγος (Kostas Magos), Κ., & Τριανταφυλλίδη (Eleni Triantafilidi), Ε. (2014). Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού*, 13, 268-276. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/icw.17959>

Μάγος Κώστας, Επίκουρος Καθηγητής Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης
Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τριανταφυλλίδη Ελένη, Νηπιαγωγός

Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: Η ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ- ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ανάμεσα στις βασικές κοινωνικές δεξιότητες που χρειάζεται να διαθέτει το άτομο είναι η διαπολιτισμική ικανότητα. Η ικανότητα αυτή εστιάζει στην αποτελεσματική διαχείριση της ετερότητας με σκοπό την αρμονική συνύπαρξη των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι απαραίτητο να ξεκινά από την προσχολική ηλικία και ο ρόλος τόσο του νηπιαγωγείου όσο και της οικογένειας είναι ιδιαίτερα σημαντικός στη διαδικασία αυτή. Το παρόν άρθρο παρουσιάζει μια μελέτη περίπτωσης με σκοπό να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας. Η έρευνα εστιάζει στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης απέναντι στον εθνοπολιτισμικά «άλλο» με καταγωγή από την Αφρική. Τα ευρήματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η συνεργασία του νηπιαγωγείου με την οικογένεια έχει ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα και στο πεδίο της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ

Διαπολιτισμική ικανότητα, νηπιαγωγείο, μελέτη περίπτωσης, persona doll, μέθοδος project

ANGELOS AND THE “OTHER”: THE DEVELOPMENT OF INTERCULTURAL COMPETENCE THROUGH THE COOPERATION BETWEEN KINDERGARTEN AND FAMILY

ABSTRACT

The intercultural competence is one of the main social competences which every person should have. This competence focuses in the effective handling of otherness aiming to the harmonic co-existence among the members of a multicultural society. The development of intercultural competence should start from the early childhood and the role both of the kindergarten and the family is very important in this process. The article presents a case study in order to research the effectiveness of the kindergarten-family cooperation in the development of intercultural competence. The research focuses on the development of intercultural sensitization concerning the ethnic and cultural “other” coming from Africa. According to the research findings the kindergarten-family cooperation has very positive effects in the field of intercultural sensitization.

KEY-WORDS

Intercultural competence, kindergarten, case study, persona doll, project approach

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

Με δεδομένη την, εδώ και δεκαετίες πλέον, πολυπολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας, καθώς και την αντίστοιχη εικόνα των σχολικών τάξεων όλων των βαθμίδων, είναι προφανές ότι η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί απαραίτητη κοινωνική δεξιότητα κάθε ατόμου, είτε παιδιού είτε ενήλικου. Η ανάγκη αυτή επιβεβαιώνεται από την ευρεία εξάπλωση φαινομένων διακρίσεων και ρατσισμού τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς. Τέτοια φαινόμενα εκδηλώνονται πλέον καθημερινά σε όλους τους χώρους κοινωνικής συνύπαρξης, συμπεριλαμβανομένων και των σχολικών τάξεων, και οι πρωταγωνιστές είναι τόσο ενήλικοι όσο και ανήλικοι. Αν και έχει περάσει αρκετός καιρός από τότε που η διαπολιτισμική ανταλλαγή έχει αποτελέσει παγκοσμίως έναν από τους πρωταρχικούς εκπαιδευτικούς στόχους, φαίνεται να υπάρχει ακόμη αρκετός δρόμος ακόμη, προκειμένου η διαπολιτισμική ικανότητα να αποτελεί μια βασική κοινωνική δεξιότητα στο σύνολο των μαθητών.

Σύμφωνα με έναν ευρύτερο ορισμό ως διαπολιτισμική προσδιορίζεται η ικανότητα ενός ατόμου να διαχειρίζεται με ευελιξία τις διαφορές που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, εντέλει ως ικανότητα διαχείρισης των καινούριων καταστάσεων που καλείται να αντιμετωπίσει (Byram, Nichols & Stevens, 2001). Από ένα πλήθος ορισμών που έχουν δοθεί για την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, ξεχωρίζει εκείνος του Byram (1997), ο οποίος περιγράφει αναλυτικά τις επιμέρους διαστάσεις της διαπολιτισμικής ικανότητας, αναφερόμενος, κυρίως, σε ενήλικα άτομα. Οι διαστάσεις αυτές περιλαμβάνουν όχι μόνο δεξιότητες, αλλά συγχρόνως γνώσεις και στάσεις. Οι γνώσεις αφορούν τόσο στον πολιτισμό στον οποίο ανήκει κάποιος όσο και στους «άλλους» πολιτισμούς. Τέτοιες γνώσεις βοηθούν το άτομο να κατανοήσει και να αξιοποιήσει ορθά τους διαφορετικούς πολιτισμικούς κώδικες, ώστε να επιτύχει μια αποτελεσματική επικοινωνία στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής αλληλεπίδρασης. Η δεξιότητα κατανόησης και ερμηνείας των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών και συσχέτισης με εκείνων του οικείου πολιτισμού αποτελεί κυρίαρχη διάσταση της διαπολιτισμικής ικανότητας. Οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητες επιτρέπουν στο άτομο να είναι ανοικτό στη διαφορετικότητα, να αμφισβητεί στερεότυπα και προκαταλήψεις και σταδιακά να αναπτύσσει σεβασμό και ενσυναίσθηση απέναντι σε κάθε τύπου ετερότητα.

Όπως και οι υπόλοιπες κοινωνικές δεξιότητες, αντίστοιχα και η διαπολιτισμική ικανότητα είναι απαραίτητο να αρχίσει να καλλιεργείται από τα πρώτα στάδια της ζωής του ατόμου. Η προσχολική ηλικία είναι η καταλληλότερη στιγμή προκειμένου να ξεκινήσει η ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών σε ζητήματα αποτελεσματικής διαχείρισης της ετερότητας. Όπως επισημαίνει ένας σημαντικός αριθμός ερευνών (Vanderbroek, 2004; Derman-Sparks, 1989), διαφόρων τύπων στερεότυπα αρχίζουν να εγκαθίστανται στα παιδιά ήδη από την ηλικία των τριών ετών. Αντίστοιχη, επομένως, πρέπει να είναι και η ηλικία κατά την οποία χρειάζεται να ξεκινήσει η διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών.

Είναι προφανές ότι για την ηλικία αυτή η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αναφέρεται στο σύνολο των διαστάσεων, όπως αυτές προτείνονται από τον Byram (1997) και αναφέρθηκαν παραπάνω, αλλά κυρίως εστιάζει στην ανάπτυξη μιας διάθεσης ανοίγματος του παιδιού προς τον πολιτισμικά «άλλο», γνωριμίας και αλληλεπίδρασης μαζί του και, εν συνεχεία, στη διαμόρφωση μιας πρώτης διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης που αφορά ως επί το πλείστον στην ανάπτυξη μιας ενσυναίσθηματικής κατανόησης

Με τα δεδομένα αυτά είναι προφανής ο σημαντικός ρόλος του νηπιαγωγείου, και της/του νηπιαγωγού αντίστοιχα, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων. Το νηπιαγωγείο αποτελεί πρωταρχικό χώρο κοινωνικής ζωής για το μικρό παιδί, ενώ ο/η νηπιαγωγός είναι ο ισχυρός άλλος/η που με τις απόψεις και τις στάσεις της/του, δεν επηρεάζει απλώς, αλλά συχνά διαμορφώνει την εξέλιξη της προσωπικότητας του νηπίου. Επομένως, όσο περισσότερο διαπολιτισμικά ευαισθητοποιημένος/η και ικανός/η είναι ο/η νηπιαγωγός τόσο αποτελεσματικότερα θα βοηθήσει στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας των νηπίων (Μάγος, 2013).

ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ-ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ

Αν το νηπιαγωγείο αποτελεί τον ένα σημαντικό πόλο στην γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του νηπίου, ο δεύτερος πόλος είναι η οικογένεια. Σε πολλές περιπτώσεις το νήπιο όταν έρχεται στο νηπιαγωγείο έχει ήδη ενστερνισθεί τις γονεϊκές απόψεις για την ετερότητα και ανάλογα με τις αντιλήψεις και τις συμπεριφορές που αυτές προωθούν, είναι λιγότερο ή περισσότερο ανοικτό απέναντί της. Οι κυρίαρχες στερεοτυπικές απόψεις για τον εθνοπολιτισμικό «άλλο» έχουν συχνά ήδη περάσει στα μικρά παιδιά μέσα από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και, με τη σειρά τους, επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά των παιδιών όταν αυτά ξεκινούν τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο.

Οι Lejeune και Blanc (1998, στο Vanderbroek, 2004: 148) περιγράφουν με μαθηματικούς όρους τη συνάντηση των εκπαιδευτικών πρακτικών της οικογένειας με εκείνες του νηπιαγωγείου. Η ίδια

μαθηματική ορολογία θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας του παιδιού ως συνάρτηση του βαθμού συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην προώθηση κοινών διαπολιτισμικών αντιλήψεων και στάσεων. Έτσι, αν οι αντιλήψεις που μεταφέρονται από το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον σε σχέση με την προσέγγιση της ετερότητας δεν έχουν κοινά σημεία, μπορεί να οδηγήσουν το νήπιο σε αμφιθυμία, αδυναμία κατανόησης και επιλογής σχετικών στάσεων και θα εμποδίσουν την έναρξη κάθε λειτουργίας που αφορά στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας. Η κατάσταση αυτή με μαθηματικούς όρους θα μπορούσε μεταφορικά να απεικονισθεί από την εξίσωση: $1+1=0$.

Εναλλακτικά, η συνάντηση οικογενειακής και σχολικής κουλτούρας σε ζητήματα διαχείρισης της ετερότητας, μπορεί να οδηγήσει στην επικράτηση μιας από τις δύο, ανάλογα με τη δύναμη επιρροής της κάθε μιας. Συνήθως εκείνη που επικρατεί είναι η οικογενειακή κουλτούρα, όμως θα μπορούσε να συμβεί και το αντίθετο, δηλαδή οι απόψεις που μεταφέρει ο/η νηπιαγωγός να επηρεάσουν περισσότερο το νήπιο από όσο το επηρεάζουν οι οικογενειακές απόψεις. Η κατάσταση αυτή θα μπορούσε να συμβολισθεί από την εξίσωση $1+1=1$. Αντίστοιχα, η εξίσωση $1+1=2$ συμβολίζει την ανάπτυξη διαλόγου ανάμεσα στην οικογενειακή και σχολική κουλτούρα. Εφόσον οι κουλτούρες αυτές δεν είναι αντίθετες, μπορούν να λειτουργήσουν συμπληρωματικά, διατηρώντας η κάθε πλευρά τις απόψεις της, ενώ το νήπιο λειτουργεί θετικά τόσο στο σχολικό όσο και στο οικογενειακό σύστημα.

Τέλος, η επιθυμητή συμβολική εξίσωση της σχέσης νηπιαγωγείου – οικογένειας όσον αφορά στην προώθηση της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης θα μπορούσε να απεικονισθεί στην εξίσωση $1+1=3$. Στην περίπτωση αυτή η συνεργασία των δύο φορέων είναι ιδιαίτερα δημιουργική έτσι ώστε η οικογενειακή κουλτούρα να εμπλουτίζεται από εκείνη της/του νηπιαγωγού και του νηπιαγωγείου και το αντίστροφο. Στην περίπτωση αυτής της δημιουργικής διασταύρωσης νηπιαγωγείου-οικογένειας σε ζητήματα αποδοχής του διαφορετικού είναι αναμενόμενο ότι η ανάπτυξη των επιμέρους διαστάσεων της διαπολιτισμικής ικανότητας θα συμβεί όχι μόνο με ταχύτερους ρυθμούς, αλλά κυρίως με σταθερότητα και διάρκεια, έτσι ώστε να μην ανατραπεί στο μέλλον από αρνητικές επιρροές που το παιδί μπορεί να δεχθεί από το ευρύτερο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Ο ΑΓΓΕΛΟΣ ΚΑΙ Ο «ΑΛΛΟΣ»: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Με σκοπό τη διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της συνεργασίας νηπιαγωγείου – οικογένειας στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας αποφασίσαμε να εστιάσουμε στην περίπτωση ενός νηπίου ως μελέτης περίπτωσης. Η μελέτη περίπτωσης αν και δεν οδηγεί σε «στατιστική γενίκευση», συνδέεται με την «αναλυτική γενίκευση» που μπορεί να δώσει πληροφορίες για την ανανέωση εκπαιδευτικών θεωριών και πρακτικών, καθώς και την εξέταση, επεξήγηση και πρόληψη φαινομένων Yin (2003:10). Εξάλλου, όπως επιβεβαιώνουν οι Cohen and Manion (1997: 153) η μελέτη περίπτωσης αν και ασχολείται με την έρευνα μιας συγκεκριμένης μονάδας, επιτρέπει στον ερευνητή «να εξερευνήσει βαθιά και να αναλύσει συστηματικά τα πολυσχιδή φαινόμενα που συνθέτουν τον κύκλο ζωής της μονάδας, προκειμένου να κάνει γενικεύσεις σχετικά με τον ευρύτερο πληθυσμό στον οποίο ανήκει αυτή η μονάδα».

Στη μελέτη περίπτωσης που παρουσιάζεται εδώ υποκείμενο της έρευνας ήταν ο Άγγελος, ένας πεντάχρονος μαθητής νηπιαγωγείου, ενώ την ιδιότητα του ερευνητή είχαν ο πατέρας του, που είναι και ο ίδιος εκπαιδευτικός, και η νηπιαγωγός του. Ως ερευνητικές τεχνικές, οι οποίες συναποφασίστηκαν από τους δυο ερευνητές, χρησιμοποιήθηκαν η συμμετοχική παρατήρηση, από τον πατέρα στο σπίτι και από τη νηπιαγωγό στο νηπιαγωγείο αντίστοιχα, τα ερευνητικά ημερολόγια γονιού και νηπιαγωγού, καθώς και η ανάλυση περιεχομένου αφηγήσεων και εικόνων του ίδιου του νηπίου. Η διάρκεια της έρευνας ήταν δύο μήνες (Μάιος και Ιούνιος 2013). Για τη συγκεκριμένη περίπτωση, και με δεδομένο τον ευρύ ορισμό της διαπολιτισμικής ικανότητας, οι ερευνητές επέλεξαν να ασχοληθούν με μια συγκεκριμένη διάσταση. Η διάσταση αυτή αφορούσε στην ανάπτυξη διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης απέναντι στον εθνοπολιτισμικά «άλλο» με καταγωγή από την Αφρική. Όπως υπογραμμίζει η Nieto (2004) το στοιχείο του διαφορετικού χρώματος στο δέρμα, σε συνδυασμό με τις

προκαταλήψεις που συνοδεύουν τη διαφορά αυτή, αποτελεί στοιχείο ετερότητας το οποίο δύσκολα μπορούν να διαχειριστούν από μόνα τους με ένα θετικό τρόπο ιδιαίτερα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας.

Ο Αφρικανός ως ένας εθνοπολιτισμικός «άλλος», λόγω του διαφορετικού χρώματος, αλλά και της όχι συχνής επαφής μαζί του, ήταν περισσότερο ανοίκειος στο υποκείμενο της έρευνας σε σχέση με μέλη άλλων μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων. Στις λίγες ευκαιρίες διασταύρωσης του ερευνούμενου υποκειμένου με Αφρικανούς -οι τελευταίοι με την ιδιότητα του πλανόδιου πωλητή CDs στην πόλη όπου ζει το υποκείμενο της έρευνας- η συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηριζόταν από το στοιχείο της «πολιτισμικής τυφλότητας» (Siraj-Blatchford, 1995), η οποία θα μπορούσε να συνοψισθεί στην αντίληψη «δεν βλέπω κανέναν διαφορετικό γύρω μου». Η στάση αυτή αναδεικνύει την αμηχανία του παιδιού στη διαχείριση μιας εμφανούς ετερότητας και στην πολύ πιθανή εμφάνιση ενός πρωτόγονου και ενστικτώδους συναισθήματος ξενοφοβίας σε συνδυασμό με τις όποιες προκαταλήψεις, παρά τη μικρή του ηλικία, έχει ήδη δεχθεί από το κοινωνικό του περιβάλλον.

Το γεγονός ότι οι ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν αντίστοιχα ο πατέρας και η νηπιαγωγός του παιδιού θα μπορούσε να αποτελεί έναν από τους περιορισμούς της έρευνας, μια και αυξάνει την πιθανότητα της μη αντικειμενικής ερευνητικής ματιάς. Εξάλλου, το ζήτημα της προκατάληψης του παρατηρητή αποτελεί ένα γενικότερο περιοριστικό παράγοντα στην εθνογραφικού τύπου παρατήρηση και στον οποίο έχουν διεξοδικά αναφερθεί πολλοί ερευνητές (Bird et al, 1999, Altrichter et al., 2001). Οι ερευνητές της συγκεκριμένης έρευνας είχαν υπόψη τους τον παραπάνω παράγοντα και κατέβαλλαν κάθε δυνατή προσπάθεια προκειμένου να μην επηρεάσει τις ερευνητικές τους καταγραφές.

Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΟΙ ΔΡΑΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η πρόταση του πατέρα προς τη νηπιαγωγό για την πραγματοποίηση ενός σχεδίου εργασίας στο νηπιαγωγείο με σκοπό την εξοικείωση των νηπίων, συμπεριλαμβανομένου και του υποκειμένου της έρευνας, με τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικά «άλλο», βρήκε ιδιαίτερα θετική ανταπόκριση. Η μέθοδος των σχεδίων εργασίας ή μέθοδος project, όπως υποστηρίζει ο Μάγος (2013) εκθέτοντας μια σειρά από τεκμήρια, αποτελεί μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδο για την προώθηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην καθημερινή σχολική πράξη.

Ήδη στο νηπιαγωγείο όπου φοιτούσε το υποκείμενο της έρευνας από την αρχή της σχολικής χρονιάς εξελισσόταν ένα project με θέμα «Γνωρίζω τον εαυτό μου, το φίλο μου, τη γειτονιά μου, την πόλη μου» που είχε σκοπό τόσο την αλληλογνωριμία των μικρών μαθητών όσο και τη γνωριμία με το ευρύτερο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούσαν. Το project γνωριμίας με τους ανθρώπους και τους πολιτισμούς της Αφρικής αναπτύχθηκε ως ένα σύνολο δραστηριοτήτων ή επιμέρους project μέσα στο αρχικό project. Εξάλλου, παρά τη μικρή παρουσία τους, ένας αριθμός Αφρικανών μεταναστών συνέβαλε στο πολιτισμικό μωσαϊκό της πόλης όπου ζούσαν τα παιδιά.

Μέσα από τη συνεργασία γονιού και νηπιαγωγού συναποφασίστηκαν μια σειρά από αλληλοσυμπληρούμενες δράσεις οι οποίες θα εξελίσσονταν παράλληλα στο οικογενειακό και στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και ο τρόπος προσέγγισης και αξιοποίησης των ερευνητικών τεχνικών προκειμένου να μην υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή της ερευνητικής μεθοδολογίας.

Οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του νηπιαγωγείου είχαν τόσο ως αφετηρία όσο και ως επίκεντρο την εκπαιδευτική βαλίτσα με τον τίτλο «Μια Γη». Η εκπαιδευτική αυτή βαλίτσα είναι δημιουργήμα μιας ομάδας εκπαιδευτικών της τοπικής κοινωνίας και έχει σκοπό τη γνωριμία των μαθητών νηπιαγωγείου και δημοτικού σχολείου με την καθημερινή ζωή και τον πολιτισμό των λαών της Αφρικής. Αποτελείται από μια ποικιλία εκπαιδευτικών υλικών, όπως βιβλία και χάρτες για την Αφρική, καθημερινά αντικείμενα, μουσικά όργανα, φωτογραφίες και παραμύθια από την Αφρική. Όλο το παραπάνω υλικό αξιοποιήθηκε στο πλαίσιο των δράσεων του project που πραγματοποιήθηκε στο νηπιαγωγείο.

Με αφορμή το υλικό αυτό οι μικροί μαθητές ανακάλυψαν την μαύρη ήπειρο, γνώρισαν την καθημερινότητα των κατοίκων της και ιδιαίτερα των παιδιών, εντόπισαν ομοιότητες και διαφορές, συζήτησαν, ζωγράρισαν, έφτιαξαν αφρικανικές μάσκες και μουσικά όργανα, έπαιξαν παιχνίδια των παιδιών της Αφρικής και αντίστοιχα της Ελλάδας. Κομβικό σημείο των δράσεων του project που εξελισσόταν στο νηπιαγωγείο ήταν η συνάντηση και η συνέντευξη με έναν αφρικανό μετανάστη που ζει στην πόλη τους. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου αποκτώντας ρόλο ερευνητή, σκέφτηκαν τις ερωτήσεις της συνέντευξης, την πραγματοποίησαν και στη συνέχεια σχολίασαν και συζήτησαν πάνω στις απαντήσεις του αφρικανού μετανάστη.

Αντίστοιχα, οι δράσεις που σχεδιάστηκαν και πραγματοποιήθηκαν στο σπίτι είχαν ως αφετηρία και ως επίκεντρο μια persona doll, έναν κούκλο σχετικά μεγάλου μεγέθους που παρίστανε ένα μαύρο αγόρι. Σύμφωνα με τους (Jesuvadian and Wright, 2009) η χρήση της persona doll είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική για τη διερεύνηση των αντιλήψεων και των στάσεων των μικρών παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα.

Το υποκείμενο της έρευνας έδωσε στον κούκλο το όνομα Μάνι, από τον μαύρο ήρωα ενός παιδικού βιβλίου, ενώ από τη μελέτη του χάρτη της Αφρικής, αποφάσισε ότι ο Μάνι κατάγεται από το Μάλι και μετανάστευσε στην Ελλάδα μαζί με την οικογένειά του. Η αφήγηση του ταξιδιού του Μάνι από το Μάλι στην Ελλάδα έδωσε αφορμή για να προσεγγισθούν μια σειρά θέματα σχετικά με τους λόγους μετανάστευσης, τους κινδύνους του ταξιδιού και τις δυσκολίες της καθημερινής ζωής των μεταναστών. Σε όλη τη διάρκεια της έρευνας η παρουσία του κούκλου Μάνι αποτελούσε αφετηρία για μια σειρά συζητήσεων με το υποκείμενο της έρευνας, ξεκινώντας από ερωτήματα του τύπου: «Τι νομίζεις ότι σκέφτεται/λέει/ νιώθει τώρα ο Μάνι;» (π.χ. όταν το υποκείμενο της έρευνας σπαταλούσε νερό, απαιτούσε περιττά παιχνίδια κ.λπ). Παράλληλα, για την επίλυση διαφόρων επιμέρους και εξειδικευμένων αποριών του παιδιού σχετικά με την Αφρική (π.χ. «πώς είναι τα νηπιαγωγεία στην Αφρική;» ή «πώς είναι τα κρεβάτια στην Αφρική») αναζητήθηκαν πληροφορίες στο διαδίκτυο, στην εγκυκλοπαίδεια και σε φωτογραφικά λευκώματα, ενώ διαβάστηκαν επιλεγμένα παραμύθια που αναφέρονται στην καθημερινή ζωή σε διάφορες αφρικανικές χώρες.

ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Από την παρατήρηση των στάσεων του υποκειμένου της έρευνας, αλλά και την ανάλυση των απόψεων, των αφηγήσεων και των ζωγραφιών που δημιούργησε κατά τη διάρκεια της έρευνας διαπιστώθηκαν μετασχηματισμοί στον τρόπο προσέγγισης και αλληλεπίδρασης με τη συγκεκριμένη persona doll και κατ' επέκταση με τον αφρικανό ως εθνοπολιτισμικά «άλλο». Οι μετασχηματισμοί αυτοί μπορούν να διακριθούν σε μια σειρά φάσεων ή σταδίων. Το πρώτο στάδιο, το στάδιο αρχικής επαφής με την persona doll ήταν στάδιο ενθουσιασμού. Αντιγράφουμε από το ημερολόγιο του παρατηρητή-γονιού για τις πρώτες ώρες συνάντησης του υποκειμένου της έρευνας με την persona doll:

«Η πρώτη αντίδραση ήταν ενθουσιώδης. Όμως, μάλλον, ο Άγγελος δεν στάθηκε στα χαρακτηριστικά της μαύρης κούκλας, αλλά στο γεγονός ότι απέκτησε ένα καινούριο παιχνίδι, ένα ακόμη λούτρινο 'ζωάκι. Με μεγάλο ενθουσιασμό φώναζε: ' σήμερα το βράδυ θα κοιμηθώ μαζί το υ και αύριο θα το πάρω στο σχολείο'. Καθώς οι ώρες περνούσαν και αφού η κούκλα απέκτησε όνομα και τόπο καταγωγής άρχισε να συνειδητοποιεί ότι δεν μπορεί να το αντιμετωπίζει σαν λούτρινο 'ζωάκι'. Το βράδυ το έβαλε να ξαπλώσει δίπλα του, όμως σε αντίθεση με τα λούτρινα ζωάκια, δημιούργησε ένα ξεχωριστό κρεβάτι για τον Μάνι».

Την ίδια μέρα –πρώτη μέρα γνωριμίας με την persona doll-, στο πλαίσιο ενός παιχνιδιού παρουσίασης της κούκλας, το υποκείμενο της έρευνας περιγράφει τον Μάνι με τα παρακάτω λόγια:

«Ο Μάνι έρχεται από την Αφρική και είναι ένα τέλειο παιδί. Φοράει πράσινα και άσπρα κι έχει μαύρα και απαλά μαλλάκια. Θέλει να τρώει συνέχεια άσπρα μπισκοτάκια που έχουν μέσα φράουλα, βανίλια, σοκολάτα. Του αρέσει να τρώει παγωτό, μηλόπιτες, γλειφιτζούρια και σοκολάτες. Προσπαθώ να του μάθω

ελληνικά και μέχρι τώρα έχει μάθει τις λέξεις: κόκορας, γαλοπούλα, κότα, κοτοπουλάκι, χήνα και γιγαντιαίο καλαμάρι. Και ξέρει και το όνομά του και τα ονόματα μας».

Η αφήγηση αυτή, εκ μέρους του υποκειμένου της έρευνας επιβεβαιώνει τον αρχικό ενθουσιασμό λόγω της νέας γνωριμίας και αναδεικνύει μια προσπάθεια εξοικείωσης μαζί του. Η επανειλημμένη χρήση του επιθέτου «άσπρος» στην παραπάνω σύντομη αφήγηση του υποκειμένου της έρευνας ίσως αποτελεί μια έμμεση έκφραση της άποψης «ο Μάνι είναι μεν μαύρος, αλλά του αρέσουν τα άσπρα πράγματα, άρα δεν είναι πολύ διαφορετικός από μένα».

Το στάδιο του ενθουσιασμού ακολούθησε ένα στάδιο αμηχανίας. Ο Άγγελος φαίνεται να δυσκολεύεται να εντάξει τον Μάνι στα παιχνίδια του και η αμηχανία μάλλον τον αναγκάζει να αποστασιοποιηθεί από αυτόν. Σταδιακά παίζει όλο και λιγότερο μαζί του, ενώ δείχνει μάλλον αδιάφορος στις οικογενειακές προτροπές για τη συμμετοχή του Μάνι στις διάφορες δραστηριότητες. Χαρακτηριστικό είναι το απόσπασμα από το ημερολόγιο του πατέρα-ερευνητή.

«Εδώ και τρεις μέρες ο Μάνι είναι στον πάτο του καλαθιού με τα λούτρινα. Ο Άγγελος φαίνεται να τον αγνοεί. Όταν τον ρωτώ 'Που είναι ο Μάνι;' απαντάει με ένα 'εκεί' και δείχνει απλώς το καλάθι με τα λούτρινα».

Τα στάδια της αδιαφορίας δεν διαρκεί πολύ. Μια από τις επόμενες μέρες ο Μάνι ξαναπαίρνει τιμητική θέση ανάμεσα στα παιχνίδια του. Από τις αφηγήσεις του υποκειμένου της έρευνας γίνεται φανερό ότι το ίδιο πρωί στο νηπιαγωγείο ξεκίνησαν να βλέπουν εικόνες και να συζητάνε για την Αφρική, κατάσταση που αναθέρμανε τη σχέση του Άγγελου με τον Μάνι. Η συζήτηση που έγινε στο σχολείο δημιούργησε διάφορα ερωτήματα και στοχασμούς στον Άγγελο για τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικό «άλλο» που διατύπωσε στο πλαίσιο της οικογενειακής συζήτησης

«Αν έμενε στην Αφρική μπορεί να πέθαινε από την πείνα; Πεθαίνουν παιδιά από πείνα;», «Οι γονείς στην Αφρική δουλεύουν; Γιατί δεν αγοράζουν φαγητό;»

Το στάδιο του στοχασμού είχε τη μεγαλύτερη διάρκεια από όλα τα υπόλοιπα στάδια, αφού πυροδοτούνταν διαρκώς από τα συμπληρωματικά ερεθίσματα που έπαιρνε το υποκείμενο της έρευνας τόσο από το σπίτι όσο και από το νηπιαγωγείο. Το στάδιο αυτό είχε τη μορφή ενός ανοικτού διαλόγου ανάμεσα στο νηπιαγωγείο και το σπίτι γύρω από θέμα της καθημερινής ζωής στην Αφρική. Ο Άγγελος συχνά στο σπίτι μετέφερε απόψεις και ερωτήματα που συζητήσαν για αυτό το θέμα στο σχολείο και αντίστοιχα μετέφερε στο σχολείο πληροφορίες που είχε μάθει στο πλαίσιο των οικογενειακών δράσεων. Στο στάδιο του στοχασμού εμφανίζονται αφενός στοιχεία που αναδεικνύουν προσπάθεια κατανόησης της καθημερινής ζωής του συγκεκριμένου εθνοπολιτισμικού «άλλου», αφετέρου φυλετικά στερεότυπα που ήδη έχουν αποδεχθεί τα παιδιά. Γράφει η νηπιαγωγός στο ερευνητικό ημερολόγιο:

«Τα παιδιά ενθουσιάζονται με τα μουσικά όργανα τα πολύχρωμα ρούχα και τις μάσκες της Αφρικής. Όμως, μέχρι εκεί. Στην ερώτηση αν θα ήθελαν να είχαν γεννηθεί εκεί τα περισσότερα απαντούν αρνητικά. Ένα μελαχρινό κορίτσι επιμένει ότι θα προτιμούσε να έχει ανοικτά χρώματα γιατί έτσι θα ήταν πιο όμορφη και αγαπητή».

Αντίστοιχα στο σπίτι ο Άγγελος εμφανίζει στοιχεία αμφιθυμίας στην αποδοχή του μαύρου κούκλου ως φίλου. Κάποιες μέρες «τον έχει φίλο», κάποιες άλλες «δεν τον έχει φίλο». Σε μια από τις μέρες της δεύτερης περίπτωσης ο Άγγελος αφηγείται:

«Ο Μάνι γύρισε πίσω στην Αφρική. Δεν πέρασε πολύ καλά εδώ. Δεν έκανε πολλούς φίλους εδώ, αν και εγώ προσπάθησα να του γνωρίσω κάποια παιδάκια. Μπορεί να φταίει ότι ήταν και λίγο μαύρος και δεν ήταν συνηθισμένα τα άλλα παιδάκια. Είχε μάθει λίγα ελληνικά, αλλά τώρα μπορεί να τα ξεχάσει. Θα γυρίσει πίσω στις 23 ή 24 Αυγούστου για το σχολείο. Έκανε και μερικές αταξίες ...». Από το παραπάνω απόσπασμα γίνεται φανερό αφενός η δυσκολία διαχείρισης της συγκεκριμένης ετερότητας εκ μέρους

του υποκειμένου της έρευνας και η προσπάθεια να απαλαγεί από το βάρος της δυσκολίας αυτής και αφετέρου η κατανόηση των δυσκολιών και εμποδίων που αντιμετωπίζει ένα παιδί οικογένειας μεταναστών στη χώρα υποδοχής.

Σταδιακά, μέσα από τη συνέχιση των δράσεων τόσο στην οικογένεια όσο και στο νηπιαγωγείο, η αμφιθυμία δίνει στη θέση της στην αποδοχή και στην ανάπτυξη στοιχείων ενσυναίσθησης. Ο Άγγελος αποφασίζει ότι τελικά «έχει φίλο» το Μάνι. Γράφει ο γονιός-ερευνητής στο ημερολόγιο του.

«Την τελευταία βδομάδα ο Άγγελος παίζει σταθερά με τον Μάνι, ενώ κάποιες από τις φανταστικές ιστορίες όπου και οι δύο πρωταγωνιστούν εξελίσσονται στην Αφρική. Συγχρόνως, ο Μάνι εμφανίζεται για πρώτη φορά σε κάποιες ζωγραφιές του. Ως στοιχείο επιβεβαίωσης της φιλικής του σχέσης με τον Μάνι, ο Άγγελος προσπαθεί να του βάλει το ίδιο παιδικό τατουάζ που έχει και αυτός στο χέρι του. Επειδή όμως αποτυγχάνει, αποφασίζει να βάλει τόσο στο δικό του καρπό όσο και σε εκείνο του Μάνι μια ασπροκκόκινη κλωστή. Μου δείχνει τις κλωστές λέγοντας: «Έχουμε ίδιο πράγμα, είμαστε φίλοι».

Παράλληλα με τις δράσεις στο νηπιαγωγείο και στο σπίτι, εξελίσσεται και ο στοχασμός του υποκειμένου της έρευνας σχετικά με την καθημερινή ζωή των παιδιών από την Αφρική που ζουν στην Ελλάδα. Η συνάντηση και η συνέντευξη με τον αφρικανό μετανάστη που έγινε στο πλαίσιο του project του νηπιαγωγείου λειτούργησε καταλυτικά. Γράφει ο γονιός ερευνητής:

«Η γνωριμία με τον Αφρικανό μετανάστη δημιούργησε καινούριους προβληματισμούς στον Άγγελο. Το ίδιο μεσημέρι ζήτησε να βρούμε μια μαύρη κούκλα για να έχει μια φίλη ο Μάνι 'να μιλάνε την ίδια γλώσσα, να λένε για την Αφρική και τέτοια'».

Προφανώς, και ίσως με αφορμή τη συζήτηση με το μετανάστη ο Άγγελος (ενσυν)αισθάνθηκε τις δυσκολίες κοινωνικής ένταξης των παιδιών μεταναστών στη χώρα υποδοχής και προσπάθησε να προτείνει μια λύση που πιστεύει ότι είναι η συνάντηση με τον πολιτισμικά όμοιο. Πιθανόν, προβάλλοντας τον εαυτό του στο πρόσωπο του Μάνι, ο Άγγελος εκφράζει αυτό που ο ίδιος θα επιθυμούσε να έχει, αν βρισκόταν στη θέση του.

Την ίδια περίοδο το υποκείμενο της έρευνας άρχισε να κάνει κάποιες γενικεύσεις και να κατανοεί ότι ο Μάνι, και στο πρόσωπο του τα παιδιά των μεταναστών από την Αφρική, δεν είναι τα μόνα που αντιμετωπίζουν πρόβλημα. Έχοντας παρατηρήσει ένα παιδί από την Κίνα να περνά πολλές ώρες παίζοντας μόνο του μέσα στο εμπορικό κατάστημα των γονιών του που βρίσκεται πολύ κοντά στον τόπο κατοικίας του, ο Άγγελος σχολιάζει: «Κι αυτό το παιδάκι είναι σαν τον Μάνι» και στη συνέχεια εκφράζει μια σειρά από ερωτήματα, όπως «Πάει στο σχολείο; Ξέρει ελληνικά; Οι γονείς του είναι φτωχοί; Πόσο μακριά είναι η Κίνα; Πώς ήρθαν στην Ελλάδα;», ερωτήματα που σηματοδοτούν ανάπτυξη ενσυναισθηματικού στοχασμού συμβατού με το πλαίσιο της νοητικής και συναισθηματικής ηλικίας ενός πεντάχρονου παιδιού.

Αντίστοιχα, με το γονιό-ερευνητή και η ερευνήτρια-νηπιαγωγός επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο της συνάντησης με τον αφρικανό μετανάστη στην εξέλιξη των παιδικών στοχασμών και ιδιαίτερα στην αμφισβήτηση στερεοτυπικών απόψεων για τον συγκεκριμένο εθνοπολιτισμικό «άλλο». Σημειώνει η νηπιαγωγός στο ερευνητικό της ημερολόγιο:

«Στη συζήτηση που κάναμε στο νηπιαγωγείο μετά τη συνέντευξη με τον μετανάστη από τη Νιγηρία τα παιδιά με ρωτάνε αν είναι αλήθεια αυτά που τους είπε: ότι το σπίτι του στην Αφρική είναι σαν τα δικά τους σπίτια, τα ρούχα του σαν τα δικά τους ρούχα. Οι στερεοτυπικές εικόνες που έχουν τα παιδιά στο μυαλό τους για την Αφρική και τους κατοίκους της είναι πιο ισχυρές από τα όσα τους διηγήθηκε ο ίδιος ο μετανάστης».

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας αφορούσε στη διερεύνησης της συνεργασίας νηπιαγωγείου και οικογένειας ως προς τη συμβολή της στην ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας στα μικρά παιδιά. Η διαπολιτισμική ικανότητα στη συγκεκριμένη έρευνα εστίασε στη γνωριμία, αλληλεπίδραση και αποδοχή με τον εθνοπολιτισμικά «άλλο» όπως αυτός παρουσιάζεται στο πρόσωπο των ανθρώπων με καταγωγή από την Αφρική. Από τα ευρήματα της έρευνας αναδεικνύεται ότι η παράλληλη κινητοποίηση του υποκείμενου της έρευνας τόσο από το σπίτι όσο και από το νηπιαγωγείο και η παροχή διπλών ερεθισμάτων, λειτουργεί πολλαπλασιαστικά για το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό του νηπίου. Από την παρουσίαση των σταδίων ανάπτυξης στοιχείων ενσυναίσθησης και διαπολιτισμικού προβληματισμού, όπως αυτή αναπτύχθηκε παραπάνω, φαίνεται ότι τα ερεθίσματα και οι δράσεις που εξελίσσονταν παράλληλα στους χώρους του σπιτιού και του σχολείου λειτούργησαν συμπληρωματικά και πέτυχαν να κινητοποιήσουν σταθερά και με αυξανόμενο ρυθμό το ενδιαφέρον και τον προβληματισμό του νηπίου. Κάτω από το πρίσμα αυτό η συνάντηση της οικογενειακής και της σχολικής κουλτούρας, τουλάχιστον όσον αφορά στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης, φαίνεται να ανταποκρίθηκε στην εξίσωση $1+1=3$, από το σύνολο των αντίστοιχων μαθηματικών εξισώσεων, που περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος του παρόντος άρθρου, και αποδίδουν μεταφορικά το αποτέλεσμα της συνεργατικής σχέσης νηπιαγωγείου-οικογένειας.

Από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύεται, επίσης, η δύναμη των στερεοτυπικών εικόνων και απόψεων που ήδη μεταφέρουν από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Οι στερεοτυπικές αυτές κατασκευές φαίνεται να αποτελούν τελικά και το μεγαλύτερο εμπόδιο στη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των μικρών παιδιών, δημιουργώντας αμφισβήτηση και αμφιθυμία στην προσπάθεια κατάκτησης των νέων διαπολιτισμικών προσεγγίσεων. Μια δυνατότητα ανατροπής των στερεοτυπικών εικόνων που ήδη μεταφέρουν τα παιδιά, όπως αναδεικνύεται μέσα από την έρευνα αφορά στη ζωντανή συνάντηση με το διαφορετικό άλλο. Όπως φαίνεται από το ερευνητικό ημερολόγιο και των δύο ερευνητών (γονιού και νηπιαγωγού) η συνάντηση τόσο του υποκείμενου της έρευνας όσο και των άλλων νηπίων με τον Αφρικανό μετανάστη και η συζήτηση που είχαν μαζί του δημιούργησε ισχυρούς κραδασμούς στις προκαταλήψεις τους, κινητοποιώντας νέα ερωτήματα και προβληματισμούς. Η καθημερινή σχέση με το διαφορετικό «άλλο» και η ουσιαστική γνωριμία και αλληλεπίδραση μαζί του αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την καλλιέργεια αμοιβαίας αποδοχής και σεβασμού, χαρακτηριστικών που εμπεριέχονται στον πυρήνα των στοιχείων της διαπολιτισμικής ικανότητας. Είναι φανερό ότι η ανάπτυξη προσωπικής σχέσης μέσω της καθημερινής επαφής, η σταδιακή μετατροπή του «ανοίκειου» σε «οικείο» και του «ξένου» σε πρόσωπο φιλικό απαιτεί μακροχρόνια και συστηματική προσπάθεια εκ μέρους τόσο του νηπιαγωγείου όσο και της οικογένειας. Η μελέτη περίπτωσης της παρούσας έρευνας ανέδειξε ότι ο συντονισμός των προσπαθειών αυτών μέσα από τη συνεργασία νηπιαγωγείου και οικογένειας δημιουργεί αποτελεσματικότερες δυναμικές για την ανάπτυξη στοιχείων διαπολιτισμικής ικανότητας στα μικρά παιδιά.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Την περίοδο που γράφονται αυτές οι γραμμές, ο Άγγελος, το υποκείμενο της έρευνας, ετοιμάζεται να πάει στην Α΄ Δημοτικού, ενώ έχουν περάσει σχεδόν τρεις μήνες από την περίοδο των συντονισμένων δράσεων διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης στο σχολείο και στο σπίτι. Ο Μάνι, η persona doll που χρησιμοποιήθηκε κατά τη διάρκεια των διαπολιτισμικών δράσεων στο σπίτι συνεχίζει να αποτελεί σημείο αναφοράς στα παιχνίδια του. Ενδεικτικό είναι ότι ο Άγγελος στις καλοκαιρινές του διακοπές ανάμεσα στα λίγα αγαπημένα του αντικείμενα που μπορούσε να πάρει μαζί του, πήρε και τον Μάνι.

Λίγες μέρες πριν την έναρξη του σχολικού έτους ο γονιός αφηγείται στον Άγγελο το εξής φανταστικό σενάριο: «Στην τάξη σου θα έρθει ένα καινούριο παιδί από την Αφρική που δεν ξέρει κανέναν στο σχολείο και η δασκάλα ρωτάει ποιο παιδί θα ήθελε να κάτσει στο θρανίο μαζί του». Η αυθόρμητη απάντηση του Άγγελου είναι: «Εγώ θα κάτσω με τη Δέσποινα» (συμμαθήτριά του από το Νηπιαγωγείο). Ο γονιός ζητάει από τον Άγγελο να το σκεφτεί και να του απαντήσει αργότερα. Λίγο

αργότερα ο Άγγελος, αφού θέσει ένα αριθμό ερωτημάτων σχετικά με το φανταστικό μαθητή (Πού μένει; Ξέρει ελληνικά κλπ) αποφασίζει: «εντάξει, στην αρχή θα καθίσω μαζί του, όμως μόλις κάνει κι άλλο φίλο, θα καθίσω με τη Δέσποινα». Η απόφαση του εξάχρονου, πλέον, Άγγελου να ανατρέψει την αρχική του επιθυμία και να μοιραστεί το θρανίο του με τον άγνωστο «διαφορετικό» συμμαθητή, αναδεικνύουν πιθανόν την εμφάνιση κάποιων πρώτων χαρακτηριστικών διαπολιτισμικής ικανότητας στην προσωπικότητα του.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R. and Woods, P. (1999). *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη. Εγχειρίδιο Μελέτης*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Byram, M., Nichols, A. and Stevens, D.(2001). *Developing intercultural competence in practice*. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M.(1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Cohen, L & Manion, L.(1994). *Research Methods in Education*. New York: Routledge. Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-Bias Curriculum. Tools for empowering young children*. Washington, D.C. National Association for the Education of Young Children.

Jesuvadian M. & Wright, S.(2009). Doll tales: foregrounding children's voices in research, *Early Child Development and Care*, iFirst Article, 1–9.

Μάγος, Κ.(2013). «Στον ωκεανό χωρίς σωσίβιο...»: Διερεύνηση απόψεων Νηπιαγωγών για την αναγκαιότητα επιμόρφωσης σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στα *Πρακτικά του 16^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου: «Διαπολιτισμικότητα, Διοίκηση της Εκπαίδευσης και τα Ελληνικά ως ξένη Γλώσσα»*, (σ. 102-110). Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Πατρών.

Μάγος, Κ.(2013). «Η συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία»: Τα σχέδια εργασίας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.) *Διδασκαλία και μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο* (σ.199-222). Αθήνα: Gutenberg.

Nieto, S.(2004). *Affirming diversity*. New York: Pearson.

Siraj-Blatchford, I.(1995). *The Early Years*. London: Trentham Books.

Vanderbroek, M.(2004). *Με τη ματιά το ν Γέτι. Η καλλιέργεια του σεβασμού του «άλλου» στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νήσος.

Yin, R.(2003). *Case study research: design and methods*. London: Sage Publications.

Στοιχεία συγγραφέων:

Κώστας Μάγος, magos@uth.gr