

Οι μικρές ιστορίες με θέμα την αποδοχή της διαφορετικότητας μεταδίδουν τα ιδεολογικά τους μηνύματα στα παιδιά του νηπιαγωγείου;

Σεβαστή Ματθαίου

*Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Εκπαίδευσης 46ης Εκπαιδευτικής
Περιφέρειας Νότιου Αιγαίου*

Εισαγωγή

Ο ολοένα και αυξανόμενος πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας (Κάτσιας & Πολίτου, 1999) προκάλεσε αλλαγές στην εκπαίδευση και έφερε στο προσκήνιο νέες αξίες και κοινωνικές δεξιότητες. Ανάμεσα σε αυτές εξέχουσα θέση κατέχει η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ικανότητα που πρέπει να διαθέτει ο πολίτης κάθε σύγχρονης κοινωνίας προκειμένου να αντιμετωπίσει την πρόκληση να ζει ειρηνικά, δημοκρατικά και δημιουργικά με τους «άλλους» (Κάτσιας & Πολίτου, ό.π.).

Η αποδοχή της διαφορετικότητας αναφέρεται ως κοινή επιδίωξη στα ΔΕΠΠΣ όλων των βαθμίδων (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, 2003). Καλείται, έτσι, το σχολείο να διαχειριστεί τη διαφορετικότητα όλων των αποχρώσεων και επιπέδων στις σχολικές τάξεις. Η διαχείριση της διαφορετικότητας προϋποθέτει, ανάμεσα στα άλλα, ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας ανάμεσα στα μέλη της ομάδας, διάθεση έκφρασης των διαφορετικών απόψεων αλλά και αποκάλυψη των συγκρούσεων, προκειμένου τα μέλη της ομάδας να τις διαχειριστούν εποικοδομητικά (Ασκούνη, 2001· Ανδρούσου & Μάγος, 2001). Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά οδηγούνται στη σταδιακή κατανόηση του ότι η συμβίωση, η αλληλεπίδραση και η συνεργασία πολλαπλασιάζουν τις δυνατότητες και τη δημιουργικότητα κάθε ομάδας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1996).

Από την άλλη μεριά, τα παιδιά, από την προσχολική ακόμη ηλικία, αν και δεν αντιλαμβάνονται την ύπαρξη διαφορετικών χωρών και πολιτισμών (Piaget, 1951, ό.π. αναφ. στο Botsoglou & Kakana, 2003) έχουν προκαταλήψεις και εκδηλώνουν αρνητική συμπεριφορά για τους διαφορετικούς (D'Angelo & Dixey, 2001, ό.π. αναφ. στο Botsoglou & Kakana, op. cit.). Ειδικά στο χώρο του σχολείου εκδηλώνουν ρατσιστική συμπεριφορά απέναντι σε συμμαθητές τους που ανήκουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες (Αλβανούς, Τσιγγάνους) ή είναι παιδιά μεταναστών (Botsoglou & Kakana, op. cit.) αποδίδοντάς τους τις ιδιότητες του βρο-

μάρη, του καυγατζή και του τεμπέλη, και θεωρώντας τους υπεύθυνους για τα εγκλήματα που συμβαίνουν στη χώρα μας (Παΐδα, 1999).

Στη διαμόρφωση αυτών των απόψεων των παιδιών αποφασιστική σημασία έχουν ο ρόλος και η επιρροή της οικογένειας (Καλτσούνη, 1996· Tizard & Hughes, 1984). Στο πλαίσιο της οικογένειας –και μάλιστα σε μια σχεδόν πρώιμη φάση της ανάπτυξής της– γίνεται η πρώτη επαφή του παιδιού με τα στερεότυπα, την προκατάληψη και την κοινωνική διάκριση και συντελείται η μάθηση του «άλλου» (Γκότοβος, 1998). Η μάθηση αυτή υποστηρίζεται από την επίδραση του λόγου της τηλεόρασης, η οποία αναπαράγει παραδοσιακά πρότυπα, που δεν ανταποκρίνονται στον πολυσύνθετο χαρακτήρα και στην ετερογένεια της εποχής μας (Κορωνάιου, 1995).

Με βάση τα παραπάνω, το σχολείο, ως ο άλλος βασικός κοινωνικοποιητικός παράγοντας, αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει τα παιδιά στις νέες κοινωνικές αξίες. Σε αυτό το πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί καθημερινά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν μια σειρά από εδραιωμένες βεβαιότητες, εμπόδια και αντιστάσεις προκειμένου να διαχειριστούν τη διαφορά στη σχολική τάξη. Το έργο αυτό χρειάζεται την υποστήριξη καινοτόμου διδακτικού υλικού, που θα αποκαλύπτει το φόβο, τη σύγχυση και τις αντιστάσεις απέναντι στον «άλλο», αλλά και θα μεταφέρει τις αξίες της επικοινωνίας, της ανταλλαγής, της ισότητας, της διαπραγμάτευσης και του αλληλεμπλουτισμού, ώστε να οδηγή προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας (Ασκούνη, ό.π.: Δραγώνα & Φραγκουδάκη, ό.π.).

Έτσι, προκύπτει η αναγκαιότητα αξιολόγησης του διδακτικού υλικού, προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να εντοπίσουν τις δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς του. Ένας επιπλέον σημαντικός λόγος αξιολόγησης του διδακτικού υλικού προκύπτει από την ιδιότητά του να αλλάζει και να επιδέχεται βελτιώσεις και προσαρμογές.

Σε αυτήν την ανάγκη επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα μελέτη. Στόχος της είναι η αξιολόγηση διδακτικού υλικού που υποστηρίζει την επεξεργασία εννοιών κοινωνικής-πολιτικής αγωγής στο νηπιαγωγείο. Ειδικότερα, ως διδακτικό υλικό επιλέχθηκαν οι λογοτεχνικές ιστορίες που στοχεύουν στην αποδοχή του διαφορετικού. Η επιλογή των μικρών ιστοριών έγινε, επειδή:

- προβλέπονται από το αναλυτικό πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου (ΥΠΕΠΘ/ΠΙ, ό.π.),
- έλκουν το ενδιαφέρον των παιδιών προσχολικής ηλικίας (Σαρή, 1997) και
- συνδυάζοντας την ιδεολογία με τη λογοτεχνία μπορούν να περιγράψουν τις έννοιες (μηνύματα) ευκολότερα και ακριβέστερα (Ζερβού, 1996).

Επιπλέον, ερευνητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν αναπτύξει την ικανότητα να ανταποκρίνονται στις γνωστικές απαιτήσεις των παιδικών κειμένων. Κατανοούν και θυμούνται πολύ καλά τις ιστορίες (Gelman, 1992), αντιλαμβάνονται την αλληγορική σημασία των μύθων (Zaporozhets, Zinchenko & Elkonin, 1992) και τη μεταφορική σημασία της γλώσσας (Vosniadou, Ortony, Reynolds & Wilson, 1992), ενώ οι αξίες που περιέχονται στα κείμενα μεταβιβάζονται στα παιδιά μέσω των προσώπων της ιστορίας

(Walker & Richards, 1976, όπ. αναφ. στο Κολιάδης, 1994).

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνήσει την αποτελεσματικότητα των λογοτεχνικών ιστοριών ως προς τη δυνατότητα να μεταδίδουν ιδεολογικά μηνύματα στα παιδιά. Ειδικότερα, τα ερωτήματα, που απασχόλησαν τη μελέτη είναι:

- αν τα παιδιά του νηπιαγωγείου μπορούν να γίνουν αποδέκτες των ιδεολογικών μηνυμάτων που εμπεριέχονται στις ιστορίες,
- αν θα εκφράσουν απόψεις στην κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας, και
- αν το διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις του συνόλου των παιδιών.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Στην έρευνα πήραν μέρος 12 παιδιά μιας τάξης Νηπιαγωγείου της πόλης της Ρόδου. Το δείγμα διέθετε ποικιλία ως προς το φύλο (6 αγόρια και 6 κορίτσια), την ηλικία (9 νήπια, 3 προνήπια), την εθνικότητα (10 Έλληνες, 1 Αλβανός, 1 προέρχεται από Ελληνίδα μητέρα και πατέρα τουρκετικής καταγωγής), τη θρησκεία (9 χριστιανοί, 3 μουσουλμάνοι) και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Ερευνητική διαδικασία

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε τρεις φάσεις: προ-τεστ, διδακτικές παρεμβάσεις, μετα-τεστ. Κάθε φάση ολοκληρώθηκε σε τρεις ημέρες και απείχε δύο μέρες από την επόμενη φάση. Οι διδακτικές παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν στη διάρκεια μιας εβδομάδας (Δευτέρα-Τετάρτη-Παρασκευή). Πριν και μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες ηχογραφήθηκαν. Στις συνεντεύξεις χρησιμοποιήθηκαν ίδιες ερωτήσεις και υλικό, ώστε να διευκολύνεται η σύγκριση αρχικών και τελικών απόψεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στην αίθουσα διδασκαλίας και συγκεκριμένα στη «γωνιά» των παραμυθιών, στη διάρκεια των ελεύθερων δραστηριοτήτων.

Οι διδακτικές παρεμβάσεις αφορούσαν στην επεξεργασία τριών –παρόμοιων σε μηνύματα, λογική και πλοκή¹– μικρών ιστοριών: «Το χαρούμενο λιβάδι», «Ο βάτραχος και ο ξένος» και «Ο μαύρος κότσυφας κι ο άσπρος γλάρος». Οι διδακτικές παρεμβάσεις εντάχθηκαν στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο και ακολούθησαν ακριβώς την ίδια πορεία: αφήγηση ιστορίας, δραματοποίηση με στόχο την ενσυναίσθηση, συζήτηση με στόχο την αναπλαισίωση της ιστορίας στο χώρο της πραγματικότητας και ζωγραφική με στόχο την έκφραση συναισθημάτων και απόψεων.

¹Οι ιστορίες αρχικά περιγράφουν μια ομοιογενή ομάδα και τις δραστηριότητές της και έπειτα παρουσιάζουν τον «διαφορετικό». Η ομάδα αντιδρά, αλλά στην πορεία διαχειρίζεται συγκρούσεις μεταξύ των μελών της και με τον «άλλο», τον οποίο τελικά αποδέχεται.

Μεθοδολογικό εργαλείο

Η έρευνα εντάσσεται στο πλαίσιο των μελετών διερευνητικού χαρακτήρα. Για τις ανάγκες της πραγματοποιήθηκαν ατομικές ημιδομημένες συνεντεύξεις. Κάθε συνέντευξη αποτελούνταν από δύο μέρη και είχε συνολική διάρκεια μισής ώρας περίπου. Στο πρώτο μέρος κάθε παιδί χρησιμοποίησε δύο εικόνες από το παραμύθι «Έλμερ, ο παρδαλός ελέφαντας» (η πρώτη εικόνα απεικόνιζε γκρι ελέφαντες και η δεύτερη τον Έλμερ, που ήταν ελέφαντας με χρώματα) ως ερεθίσματα, για να δημιουργήσει το δικό του παραμύθι. Στη ροή του παραμυθιού, ανάλογα με το πλαίσιο, ζητήθηκε από κάθε παιδί να προσδιορίσει:

- ομοιότητες-διαφορές στην ομάδα,
- ομοιότητες-διαφορές του «ξένου» και της ομάδας,
- προθέσεις του «ξένου» και αντιδράσεις της ομάδας,
- προθέσεις της ομάδας απέναντι στον «ξένο» και, σε περίπτωση αποδοχής του ξένου, να διευκρινίσει τη φύση της συνύπαρξης ανάμεσα στην ομάδα και στον ξένο.

Στόχος της δραστηριότητας ήταν να ανιχνεύσει την ικανότητα των παιδιών να παρατηρούν και να περιγράφουν ομοιότητες-διαφορές, τις διαθέσεις τους απέναντι στον «διαφορετικό» και τις απόψεις τους για το αν μια ομάδα μπορεί να συνυπάρξει με κάποιον «διαφορετικό».

Στο δεύτερο μέρος δόθηκαν τρεις φωτογραφίες παιδιών νηπιακής ηλικίας (κάρτες της UNICEF). Οι φωτογραφίες απεικόνιζαν ένα πρόσωπο η κάθε μία. Η πρώτη φωτογραφία παρέπεμπε στον όμοιο «άλλο», η δεύτερη στον εξωτικό-μακρινό και η τρίτη στον διπλανό «άλλο»-οικονομικό μετανάστη. Ζητήθηκε από κάθε παιδί να επιλέξει ένα από τα τρία εικονιζόμενα πρόσωπα, να απορρίψει ένα άλλο και να αιτιολογήσει τις επιλογές του. Η δραστηριότητα είχε σκοπό να ανιχνεύσει τα κριτήρια που χρησιμοποιεί κάθε παιδί στις διαπροσωπικές του σχέσεις για να επιλέξει/απορρίψει κάποιο άτομο.

Μέθοδος για την ανάλυση των δεδομένων

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και καταγράφηκαν. Τα κείμενα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με βάση τις ιδέες που αναπτύχθηκαν σε αυτά και απαντούσαν στα ερωτήματα της έρευνας (Κυριαζή, 2002). Συγκεκριμένα, σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την αποδοχή/απόρριψη του «άλλου». Έτσι, εντοπίστηκαν οι ιδέες που απαντούσαν στα ερωτήματα: με ποια κριτήρια γίνεται η αποδοχή/απόρριψη του «άλλου», ποια είναι η φύση της συνύπαρξης της ομάδας-«άλλου» (σε περίπτωση αποδοχής), ποιες προθέσεις μπορεί να έχει ο «άλλος» και πώς αντιδρά η ομάδα, αν η αποδοχή/απόρριψη του «άλλου» σημαίνει αναγνώριση ομοιοτήτων-διαφορών μεταξύ «άλλου»-ομάδας και μεταξύ ατόμων και ομάδας, και τι κριτήρια χρησιμοποιούνται για την αναγνώριση. Οι απαντήσεις σε αυτά τα ερωτήματα στοιχειοθετήσαν χαρακτηριστικά και συνέθεσαν πρακτικές αντιμετώπισης του «άλλου» από τη διαδικασία του προ-τεστ. Η ίδια πορεία ακολουθήθηκε για το μετα-τεστ. Έπειτα, συγκρίθηκαν προ-τεστ και μετα-τεστ κάθε παιδιού, για να εντοπιστούν τυχόν διαφορές στις

απόψεις. Η παρουσία/απουσία διαφορών στην πορεία της σκέψης κάθε παιδιού, αλλά και του συνόλου των παιδιών, συζητήθηκε από την οπτική των δυνατοτήτων του διδακτικού υλικού που χρησιμοποιήθηκε στις παρεμβάσεις.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Τα παιδιά στην πρώτη φάση της διερεύνησης (προ-τεστ) εξέφρασαν ποικιλία απόψεων για τον «άλλο». Οι απόψεις που προέκυψαν από το πρώτο μέρος της συνέντευξης (δημιουργία παραμυθιού) παρουσιάζονται ομαδοποιημένες στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1: Προ-τεστ. Απόψεις παιδιών για την ομάδα, τον «άλλο» και τη συνύπαρξή τους

A/a	Απόψεις	Υποκείμενα	f
1	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p>	2,4,6,9,10	5
2	<p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να μοιραστούν κοινές δραστηριότητες (παιχνίδι, φαγητό, ύπνο), αλλά ανήκουν σε άλλα πλαίσια και γι' αυτό δεν γίνεται να συμβιώσουν.</p>	1,3,7,11	4
3	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά (Υπ. 5).</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές ή εχθρικές (Υπ. 12).</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι αρνητικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» δεν μπορούν να συμβιώσουν.</p>	5,8,12	4

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας εκφράζουν άποψη αποδοχής και αρμονικής συμβίωσης με τον «άλλο»: «...θα έμεναν όλοι μαζί... για πάντα... όλα πήγαιναν καλά... ήταν φίλοι...» (Υπ. 9). Τα παιδιά αυτά αναγνωρίζουν φιλικές τις προθέσεις του «άλλου»: «...ήθελε να πάει κοντά τους, για να γίνουν φίλοι.» (Υπ. 6), και θετική την αντίδραση της ομάδας: «...έλα κοντά μας να πάμε μια βόλτα...» (Υπ. 6). Τα παιδιά είναι ικανά να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα μέλη της ομάδας καθώς και ανάμεσα στον «άλλο» και στην ομάδα με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά. Έτσι, οι ελέφαντες μοιάζουν, γιατί «...έχουν αυτό που πίνουν νερό, μεγάλα αφτιά και μικρή ουρά» (Υπ. 4), και διαφέρουν «Στα χρώματα, στο δέρμα, στα μάτια» (Υπ. 10), ενώ ο «άλλος» μοιάζει στην ομάδα «αφού έχει αυτό (δείχνει την προβοσκίδα). Δεν έχει άλλο ζώο τέτοιο. Μόνο οι ελέφαντες» (Υπ. 2), αλλά και έχει διαφορές: «Έχει χρώματα. Έχει μαύρο, πορτοκαλί, κόκκινο, μπλε και άσπρο» (Υπ. 9).

Οι διαφορές των παιδιών της δεύτερης ομάδας είναι ότι θεωρούν ότι «άλλος» και ομάδα δεν γίνεται να συμβιώσουν, αφού «Αυτός είναι από άλλο χωριό και θα πάει εκεί.» (Υπ. 7), μπορούν όμως να συνυπάρξουν σε κοινές δραστηριότητες «Παίζανε τρελόμπαλα, ποδόσφαιρο...θα πίνανε νερό, θα τρώγανε, θα κοιμόντουσαν.» (Υπ. 3).

Η τρίτη ομάδα θεωρεί ότι ο «άλλος» και η ομάδα δεν γίνεται να συμβιώσουν, γιατί «...δεν τον θέλουν, είναι διαφορετικός» (Υπ. 5). Ο «άλλος» πλησιάζει την ομάδα με φιλικές προθέσεις: «Να παίξουμε;» (Υπ. 8) ή εχθρικές: «Γιατί ήρθατε εδώ; ...να φύγετε» (Υπ. 12). Η ομάδα αντιδρά πάντα αρνητικά «Όχι δεν θέλουν...γιατί δεν είναι ίδιοι ελέφαντες» (Υπ. 5).

Οι απόψεις των παιδιών, όπως διαμορφώθηκαν μετά τις διδακτικές παρεμβάσεις, φαίνονται στον παρακάτω πίνακα.

Τα παιδιά της πρώτης ομάδας² αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Οι ελέφαντες δεν ενοχλούνται, γιατί «...τους άρεσαν τα χρώματά του και έγιναν φίλοι.» (Υπ. 1). Ο «άλλος» και η ομάδα συμβιώνουν είτε από την αρχή της γνωριμίας τους «...τον το ζήτησαν να μείνει μαζί τους.» (Υπ. 11) είτε λίγο αργότερα, αφού πρώτα ξεπέρασαν τις επιφυλάξεις τους «...τον γνώρισαν και κατάλαβαν ότι έκαναν λάθος. Γιατί ήταν καλός ελέφαντας.» (Υπ. 5).

Η δεύτερη ομάδα δεν αποδέχεται τη διαφορετικότητα. Η ομάδα αρνείται οποιαδήποτε δραστηριότητα με τον «άλλο» «Ήθελε να παίξουν, αλλά αυτοί είπαν όχι...γιατί είναι διαφορετικός...έπαιξε εκεί, στη δική του ζούγκλα.» (Υπ. 8).

Από τη σύγκριση των προ-τεστ με τα μετα-τεστ προκύπτει ότι μετακινήθηκαν στην πρώτη ομάδα παιδιά που είχαν εκφράσει απόψεις για κοινές δραστηριότητες με τον «άλλο», αλλά ήταν αρνητικά στη συμβίωση (2^η ομάδα στον Πίνακα του προ-τεστ), καθώς και δύο από τα τρία παιδιά που ήταν αρνητικά και στις προθέσεις της ομάδας απέναντι στον «άλλο» (3^η ομάδα). Οι απόψεις (μη αποδοχής της διαφορετικότητας) που συγκροτούν τη δεύτερη ομάδα (Πίνακας μετα-τεστ)

²Γίνεται αναφορά μόνο στην αποδοχή ή μη της διαφορετικότητας, επειδή τα υπόλοιπα στοιχεία παραμένουν τα ίδια με τις απαντήσεις των παιδιών στη διαδικασία του προ-τεστ.

Πίνακας 2: Μετα-τεστ: Απόψεις παιδιών για την ομάδα, τον «άλλο» και τη συνύπαρξή τους

A/α	Απόψεις	Υποκείμενα	f
1	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι θετικές.</p> <p>Θεωρούν ότι ομάδα και «άλλος» μπορούν να συμβιώσουν αρμονικά από την αρχή της γνωριμίας τους ή λίγο αργότερα, αφού πρώτα η ομάδα ξεπεράσει τις επιφυλάξεις που έχει για τον «ξένο» (Υπ. 2, 3, 5, 7).</p>	1,2,3,4,5,6, 7,9,10,11,12	11
2	<p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές στα μέλη της ομάδας με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά ή τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στην ομάδα και τον «άλλο» με κριτήριο τα εξωτερικά χαρακτηριστικά.</p> <p>Θεωρούν ότι οι προθέσεις του «άλλου» απέναντι στην ομάδα είναι φιλικές.</p> <p>Θεωρούν ότι οι αντιδράσεις της ομάδας στον «άλλο» είναι αρνητικές.</p> <p>Η ομάδα δεν μπορεί να δεχτεί τη διαφορετικότητα του «άλλου».</p>	8	1

είναι ίδιες με τις απόψεις της τρίτης ομάδας (Πίνακας προ-τεστ) και εκφράζονται από ένα υποκείμενο έναντι τριών αντίστοιχα.

Τα αποτελέσματα του δεύτερου μέρους της διερεύνησης αφορούν στην επιλογή/απόρριψη προσώπων και στα κριτήρια που χρησιμοποιούν τα παιδιά, και παρουσιάζονται στους επόμενους πίνακες.

Πίνακας 3: Προ-τεστ. Επιλογή-απόρριψη προσώπων

	Επιλογή			Απόρριψη		
	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3
Υποκείμενα	5, 6, 7, 8, 10,12	1, 2, 3, 4	9, 11	4, 9	7, 8, 10, 11, 12	1, 2, 3, 5, 6, 12
Σύνολο	6	4	2	2	5	6

N=12

Πίνακας 4: Μετα-τεστ. Επιλογή-απόρριψη προσώπων

	Επιλογή			Απόρριψη		
	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3	Φωτ. Νο 1	Φωτ. Νο 2	Φωτ. Νο 3
Υποκείμενα	6, 7, 8, 9, 10, 11, 12	1, 2, 3, 4, 5, 10	10	4	8, 9, 11, 12	1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 12
	7	6	1	1	4	8

N=12

Πίνακας 5: Κριτήρια επιλογής προσώπων

f Κριτήρια	Επιλογή Φωτ. 1		Επιλογή Φωτ. 2		Επιλογή Φωτ. 3	
	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ
Εξωτερική εμφάνιση	3	5	1	4	2	1
Ενδυμασία	1	1	–	2	–	–
Φυλή - Εθνικότητα	2	1	2	1	–	–
Συμπεριφορά	–	–	1	1	–	–

N=12

Πίνακας 6: Κριτήρια απόρριψης προσώπων

f Κριτήρια	Απόρριψη Φωτ. 1		Απόρριψη Φωτ. 2		Απόρριψη Φωτ. 3	
	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ	Προ-τεστ	Μετα-τεστ
Εξωτερική εμφάνιση	2	1	–	–	–	1
Ενδυμασία	1	1	–	2	–	–
Φυλή - Εθνικότητα	2	1	2	1	–	–
Συμπεριφορά	–	–	1	1	–	–

Στους Πίνακες 5 και 6 η εξωτερική εμφάνιση ως κριτήριο περιλαμβάνει κρίσεις για τα χαρακτηριστικά (*μουν αρέσουν/δεν μ' αρέσουν τα μαλλιά,*), τις εκφράσεις προσώπου (*χαμογελά, δεν χαμογελά*) και την εξωτερική εμφάνιση ως σύνολο (*μ' αρέσει, δεν είναι όμορφο*). Η ενδυμασία αποτελεί ιδιαίτερο κριτήριο, λόγω της συχνότητας εμφάνισης, και περιλαμβάνει αναφορές του τύπου: *φοράει ωραία ρούχα, έχει σκισμένη μπλούζα*. Η συμπεριφορά ως κριτήριο περιλαμβάνει χαρακτηρισμούς (*είναι καλό, είναι κακό*). Η φυλή-εθνικότητα ως κριτήριο περιλαμβάνει απαντήσεις που αναφέρονται σε εθνοτικές ομάδες (*είναι τσιγγανάκια*), χαρακτηρίζουν ομάδες (*είναι κανονικό, είναι λίγο γκρι*), δηλώνουν εξοικείωση με ομάδες (*...εμείς πηγαίνουμε κάπου -κινέζικο εστιατόριο- να φάμε που έχει παιδάκια σαν αυτό*), δηλώνουν εθνικότητα (*Αλβανάκι*) και χαρακτηρισμούς εθνοικοτήτων (*Οι Αλβανοί δεν είναι καλοί*).

Σύμφωνα με τους πίνακες, το πρόσωπο της φωτογραφίας 1 (παραπέμπει στον όμοιο) επιλέγεται τις περισσότερες φορές και απορρίπτεται τις λιγότερες, ενώ στο μετα-τεστ φαίνεται ότι οι επιλογές αυξάνονται και οι απορρίψεις μειώνονται κατά μία φορά αντίστοιχα. Στην επιλογή του χρησιμοποιούνται όλα τα κριτήρια –εκτός της συμπεριφοράς–, με το κριτήριο της εξωτερικής εμφάνισης να χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές από τα άλλα κριτήρια, αλλά και σε σύγκριση με το αντίστοιχο κριτήριο των άλλων δύο προσώπων.

Το πρόσωπο της φωτογραφίας 2 (παραπέμπει στον εξωτικό-μακρινό «άλλο») έρχεται δεύτερο σε προτιμήσεις και απορρίψεις, ενώ στο μετα-τεστ αυξάνονται οι προτιμήσεις κατά δύο φορές και μειώνονται οι απορρίψεις κατά μία. Στις επιλογές τα παιδιά χρησιμοποιούν όλα τα κριτήρια, με την εξωτερική εμφάνιση να υπερέχει, ενώ στις απορρίψεις τα παιδιά αναφέρουν δύο λόγους: φυλής-εθνικότητας (περισσότερες αναφορές): «*Είναι από αλλού...*» (Υπ. 8) και ενδυμασίας: «*Δεν έχει ωραία ρούχα*» (Υπ. 10).

Το πρόσωπο της φωτογραφίας 3 (παραπέμπει στον κοντινό «άλλο»-οικονομικό μετανάστη) επιλέγεται τις λιγότερες φορές από όλους και απορρίπτεται τις περισσότερες στο προ- και στο μετα-τεστ, ενώ στο μετα-τεστ μειώνονται οι προτιμήσεις και αυξάνονται οι απορρίψεις. Στην επιλογή του, η εξωτερική εμφάνιση αποτελεί το μόνο κριτήριο. Αντίθετα, στις απορρίψεις γίνονται αναφορές σε φυλή-εθνικότητα (τις περισσότερες φορές): «*Το αλβανάκι*» (Υπ. 3), σε ενδυμασία: «*...είναι βρώμικη η μπλούζα του*» (Υπ. 2), σε συμπεριφορά: «*...μπορεί να λέει ψέματα και να κλέβει*» (Υπ. 6) και σε εξωτερική εμφάνιση.

Συζήτηση

Από τη συγκριτική ανάλυση των αποτελεσμάτων του πρώτου μέρους της διερεύνησης φαίνεται ότι στο προ-τεστ πέντε από τα δώδεκα παιδιά εξέφρασαν απόψεις αποδοχής της διαφορετικότητας, ενώ στο μετα-τεστ αυξήθηκαν σε έντεκα. Στη σύγκριση του δεύτερου μέρους της διερεύνησης παρατηρήθηκαν επίσης διαφορές. Τα παιδιά έδειξαν την προτίμησή τους στον όμοιο, ο οποίος ενισχύθηκε στο μετα-τεστ, αύξησαν τις προτιμήσεις τους για τον «εξωτικό-μακρινό διαφορετικό», ενώ έδειξαν να απορρίπτουν όλο και περισσότερο τον «κοντινό διαφορετικό-οικονομικό μετανάστη».

Οι συνολικές αλλαγές δείχνουν ότι τα παιδιά έγιναν αποδέκτες των ιδεολογικών μηνυμάτων, τα οποία επηρέασαν τις απόψεις τους. Στην πλειονότητά τους δέχτηκαν τη συμβίωση με τον διαφορετικό στο πλαίσιο στο οποίο έγινε η παρέμβαση (παραμύθι). Το ένα παιδί που επέμεινε στην αρχική του θέση (απόρριψη) επιβεβαιώνει, ενδεχομένως, τη δυσκολία μετακίνησης από τη στερεοτυπική σκέψη (Γκότοβος, ό.π.) ακόμα και στο ανώδυνο πλαίσιο του παραμυθιού.

Η αποδοχή του διαφορετικού στις διαπροσωπικές σχέσεις είναι πολύ πιο οδυνηρή, ιδιαίτερα αν ο διαφορετικός εμπλέκεται στην καθημερινή ζωή. Οι κοινωνικές διακρίσεις προς τους Αλβανούς και τους Τσιγγάνους και οι ιδιότητες που τους αποδίδονται (βρομιάρης, κλέφτης, καβγατζής) (Παϊδα, ό.π.) εμφανίστηκαν και στις απόψεις των παιδιών, στο πρόσωπο της φωτογραφίας 3. Τα παιδιά, πέρα από τη συχνότητα απόρριψης (μεγαλύτερη σε σύγκριση με τα άλλα δύο πρόσωπα), αναφέρθηκαν, για να την αιτιολογήσουν, σε όλους τους λόγους (φυλή, ενδυμασία, συμπεριφορά και εξωτερική εμφάνιση) που στοιχειοθετούν το ήδη οικοδομημένο στερεότυπο. Η παγίωση και η μικρή αύξηση της προτίμησης των παιδιών στον όμοιο, καθώς και η αυξανόμενη απόρριψη του οικονομικού μετανάστη, μάλλον εκφράζουν τις αντιστάσεις (Φραγκουδάκη & Δραγώνα, 1997)

των παιδιών στην αποδοχή μιας συγκεκριμένης ομάδας, για την οποία έχουν εγκαθιδρυθεί ισχυρά στερεότυπα (Botsoglou & Kakana, op. cit.). Οι αντιστάσεις αυτές από την άλλη πλευρά όμως δηλώνουν ότι οι διδακτικές παρεμβάσεις λειτουργήσαν. Η λειτουργία τους φαίνεται και από την αύξηση στις προτιμήσεις του «εξωτικού-μακρινού» διαφορετικού. Ο διαφορετικός αυτού του τύπου μπορεί να γίνει πιο εύκολα αποδεκτός, αφού προς το παρόν είναι μακρινός και επιπλέον διαθέτει αποδεκτά πολιτιστικά στοιχεία: «Οι Κινέζοι κάνουν ωραία φαγητά» (Υπ. 4).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι το συγκεκριμένο διδακτικό υλικό μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των παιδιών της ομάδας στην οποία δοκιμάστηκε. Στο πλαίσιο των μικρών ιστοριών οι απόψεις άλλαξαν προς την κατεύθυνση της αποδοχής της διαφορετικότητας. Βέβαια, το αλληγορικό περιεχόμενο των ιστοριών σηματοδοτεί την αναγκαιότητα μεταφοράς των ιδεολογικών μηνυμάτων στο επίπεδο της πραγματικής ζωής (Ανδρούσου, 1996). Σε αυτό το επίπεδο, τα αποτελέσματα έδειξαν αύξηση των αντιστάσεων των παιδιών, γεγονός που εξηγείται, ίσως, αν ληφθούν υπόψη η μικρή διάρκεια των παρεμβάσεων, οι δυνάμεις που λειτουργούν αντίθετα (κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο, τηλεόραση κ.λπ.), αλλά και ο προσωπικός χρόνος, που κρίνεται απαραίτητος για την επαναδιαπραγμάτευση ήδη συγκροτημένων απόψεων (Ανδρούσου & Μάγος, ό.π.).

Τα αποτελέσματα στο πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων φάνηκε να υπογραμμίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας και άλλων μικρών ιστοριών, οι οποίες θα διαπραγματεύονται την αποδοχή της διαφορετικότητας στην καθημερινότητα των παιδιών. Οι ανθρώπινες καταστάσεις δίνουν άλλες δυνατότητες στη διδακτική παρέμβαση, επειδή αναδεικνύουν απευθείας τις διαπροσωπικές συγκρούσεις και υπαγορεύουν τη διαχείριση και επαναδιαπραγμάτευση των απόψεων σε ζητήματα που τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθημερινά στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα.

Μια σειρά επιλογών της μελέτης –συμπτωματικότητα της ομάδας, μέγεθος του δείγματος– περιορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας στην υπό μελέτη ομάδα (Ε-ΑΠ, 1999). Χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση, ώστε να δοθούν τεκμηριωμένες απαντήσεις στο ζήτημα της αποτελεσματικότητας των διδακτικών παρεμβάσεων που χρησιμοποιούν λογοτεχνικές ιστορίες ως διδακτικό υλικό, οι οποίες μπορούν να λειτουργήσουν στην κατεύθυνση της παραγωγής καινοτόμου διδακτικού υλικού που θίγει το ζήτημα των κοινωνικών διακρίσεων και δείχνει ότι μπορεί να επηρεάσει τις απόψεις των μελλοντικών Ελλήνων πολιτών.

Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (1996). *Εγώ κι εσύ εδώ κι εκεί*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρούσου, Α. – Μάγος, Κ. (2001). Η καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, στο Α. Ανδρούσου – Ν. Ασκούνη – Κ. Μάγος – Σ. Χρηστίδου-Λιοναράκη, *Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σ. 113-163). ΕΑΠ: Πάτρα.
- Ασκούνη, Ν. (2001). Εθνοκεντρισμός και πολυπολιτισμικότητα: Η αναζήτηση ενός νέου προσανατολισμού της εκπαίδευσης, στο Ν. Ασκούνη – Α. Ανδρούσου – Κ. Μάγος – Σ. Χρη-

- στίδου, *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σ. 67-108). Πάτρα: ΕΑΠ.
- Βέλθους, Μ. (1997). *Ο βάτραχος κι ο ξένος*. Αθήνα: Πατάκης.
- Botsoglou, K. & Kakana, D. (υπό δημοσίευση). *Linking cultures through play: children exchange cultural elements through play activities in kindergarten*, in report OMEP World Conference 2003, Kusadasi.
- Γκότοβος, Α. (1998). *Ρατσισμός: Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΝΕΛΕ.
- Δραγώνα, Θ. – Φραγκουδάκη, Α. (1996). Ένα πολυεπίπεδο πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, *Η Λέσχη των Εκπαιδευτικών*, 15, σ. 33-35.
- Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (1999). *Εξέλιξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον: Εγχειρίδιο μεθοδολογίας*, ΕΑΠ., Πάτρα.
- Ζερβού, Α (1996). Βιβλία παιδιών, μύθοι και κώδικες ενηλίκων, στο Ε. Αυδίκος (επιμ.) *Από το παραμύθι στα κόμικς* (σ. 385-415). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Gelman, R. (1992). Η σκέψη στην προσχολική ηλικία, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Σκέψη* (σ. 37-53). Αθήνα: Gutenberg.
- Καλτσούνη, Χ. (1996). *Κοινωνικοποίηση: Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κάτοικας, Χ. – Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός τάξης το διαφορετικό*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κι Μακ, Ν. (1997). *Έλμερ: ο παρδαλός ελέφαντας*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κολιάδης, Ε. (1994). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη* (τ. Β'). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κορωναίου, Α. (1995). *Νέοι και μέσα μαζικής ενημέρωσης*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κρόουθερ, Κ. (1998). *Ο μαύρος κότευφας κι ο άσπρος γλάρος*. Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολούδη, Φ. (2000). *Το χαρούμενο λιβάδι*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παΐδα, Σ. (1999). Η εικόνα του εχθρού σε παιδιά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, *Εκπαιδευτική Κοινότητα*, 49, σ. 32-34.
- Σαρή, Μ. (1997). Τι διαβάζουν τα νήπια, *Διαδρομές*, 46, 129-133.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Vosniadou, S. – Ortony, A. – Reynolds, R. – Wilson, P. (1992). Πηγές δυσκολίας που αντιμετωπίζουν τα μικρά παιδιά στην κατανόηση της μεταφορικής γλώσσας, στο Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Γλώσσα*, (σ. 139-184). Αθήνα: Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Α. – Δραγώνα, Θ. (επιμ.) (1997). *Τι είν' η πατρίδα μας*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Zaporozhets, A. – Zinchenko, V. & Elkonin, D. (1992). Η ανάπτυξη της λογικής σκέψης των παιδιών της προσχολικής ηλικίας, στο: Σ. Βοσνιάδου (επιμ.), *Κείμενα εξελικτικής ψυχολογίας: Σκέψη* (σ. 72-83). Αθήνα: Gutenberg.

