

Ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε τάξη δημοτικού σχολείου για την αποδοχή της ετερότητας μέσω της τέχνης

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Αγωγής,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
eirenegkougkoulouli@gmail.com

► ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες η αποδοχή του «Άλλου» αποτελεί καίριο θέμα στην εκπαίδευση. Είναι γεγονός πως ολοένα και περισσότερο λαμβάνουν χώρα έρευνες που διερευνούν την αποδοχή της ετερότητας σε συνομήλικους μέσω δημιουργικών δραστηριοτήτων βασισμένων στη συμβολή των Τεχνών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η παρούσα έρευνα καταβάλλει προσπάθεια να καλύψει το ερευνητικό κενό αναφορικά με τη συμβολή των Τεχνών στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα εστιάζοντας στον ρόλο τους στον σεβασμό και στην αποδοχή της ετερότητας σε μια τάξη που είναι αναγκαία η ενσωμάτωση συγκεκριμένων μαθητών/τριών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η έρευνα είναι ποιοτική και χαρακτηρίζεται ως έρευνα δράσης. Διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο του Βόλου τη σχολική χρονιά 2021-2022. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης που παρακολούθησαν ένα παρεμβατικό πρόγραμμα 13 δραστηριοτήτων με συχνότητα 2 ωρών την εβδομάδα. Ως μεθοδολογικά εργαλεία επελέγησαν η ημιδομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο ερευνητή. Τα αποτελέσματα ήταν θετικά αναφορικά με τον σεβασμό, την αποδοχή της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας, όπως και με τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Εγχειρίδια, Λογοτεχνία.

► ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναμφισβήτητα στη σχολική κοινότητα είναι ευδιάκριτη η διαφορετικότητα. Ένα από τα βασικά ζητήματα που καλείται να διαχειριστεί το σύγχρονο σχολείο είναι η ανομοιογένεια των μαθητών/τριών που ποικίλλει σε ένα σχολικό περιβάλλον. Το σχολείο ως ένας φορέας διαπαιδαγώγησης καλείται να διαχειριστεί την ετερότητα μέσα από ποικίλες παιδαγωγικές πρακτικές και αξιοποιώντας υποστηρικτικές μεθόδους. Έχει χρέος να ενθαρρύνει την ομαλή συνύπαρξη διαφορετικών ομάδων προάγοντας ένα κλίμα ομόνοιας και συνεργασίας με απώτερο στόχο την αποδοχή, τον σεβασμό και την κατανόηση του διαφορετικού με γνώμονα τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες του/της κάθε μαθητή/τριας.

Η παιδεία μέσα από τις τέχνες προσφέρει ευκαιρίες για εκλέπτυνση και ευαισθητοποίηση των αισθήσεων, καλλιέργεια της φαντασίας, όξυνση της αισθητικής κρίσης και εισάγει το άτομο στις αξίες του πολιτισμού. Είναι άκρως σημαντική για τον

νέο άνθρωπο, καθώς τον καθιστά ενεργό, δημιουργικό και σκεπτόμενο πολίτη που μπορεί να αποφασίζει και να διαμορφώνει το άμεσο και ευρύτερο περιβάλλον του. Ειδικά σήμερα που οι περισσότερες κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πολύ-πολιτισμικές δημιουργώντας παράλληλα καινούριες ανάγκες, η διδασκαλία μέσω τέχνης οφείλει να εμπεριέχει όλους τους παράγοντες που θα δίνουν στους νέους ανθρώπους τη δυνατότητα να υπάρχουν ως αυτόνομα άτομα με ολοκληρωμένη προσωπικότητα (Κανελλόπουλος & Τσαφταρίδης, 2010).

Μέσα από την αρμονική σύζευξη διαφόρων μορφών Τέχνης επιτυγχάνεται η αποδοχή της ετερότητας και η επαφή των μαθητών με την έννοια του «άλλου. Η λογοτεχνία, η ζωγραφική, ο κινηματογράφος μέσω των ταινιών μικρού μήκους συμβάλλουν, ώστε τα παιδιά μέσα από το βίωμα και τον στοχασμό να ανακαλύψουν τις ταυτότητές τους και να τις επαναπροσδιορίσουν, ενώ έρχονται σε επαφή με ανθρώπους διαφορετικούς, βιώνοντας τις αγωνίες και τα διλήμματά τους. Το σύγχρονο σχολείο επιζητά πρωτότυπα εκπαιδευτικά μοντέλα, ικανά να προσελκύσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, να καλλιεργήσουν τη δημιουργικότητά τους και να τους ευαισθητοποιήσουν σε θέματα ετερότητας και ποικιλομορφίας.

► ΣΥΝΟΠΤΙΚΗ ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Η έρευνα που εφάρμοσα ανήκει στην Ποιοτική Έρευνα και συγκεκριμένα είναι Έρευνα Δράσης ακολουθώντας το μοντέλο του K. Lewin (Robson, 2007; Clark et al., 2020). Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία πως εκπαιδευτική έρευνα παρέχει ένα ευρύ τοπίο γνώσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, το Πρόγραμμα Σπουδών και την αξιολόγηση, τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, τους πολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες των σχολείων και πολλούς άλλους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για τη βελτίωση των σχολείων. Οι εκπαιδευτικοί φορείς βασίζονται στην έρευνα για τη λήψη τεκμηριωμένων αποφάσεων που επηρεάζουν τελικά την ποιότητα της σχολικής εκπαίδευσης για τους/τις μαθητές/τριές τους. Κατά συνέπεια, ο σκοπός της εκπαιδευτικής έρευνας είναι να εμπλακεί σε στοχευμένη έρευνα για να δημιουργήσει νέες γνώσεις σε θέματα σημαντικά για τους/τις μαθητές/τριες, τους/τις εκπαιδευτικούς, τους/τις διοικητικούς υπαλλήλους, τα σχολεία και άλλους εκπαιδευτικούς φορείς. (Clark et. al., 2020).

Μία από τις πιο διαδεδομένες προσεγγίσεις αποτελεί η έρευνα δράσης. Η έρευνα δράσης είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα που χρησιμοποιείται συνήθως από εκπαιδευτικούς και ερευνητές/τριες για να εξετάσει και εν τέλει να βελτιώσει την παιδαγωγική τους πρακτική. Στην ουσία αντιπροσωπεύει μια επέκταση του προβληματισμού και του κριτικού στοχασμού που απασχολεί έναν/μία εκπαιδευτικό σε καθημερινή βάση στην τάξη του. Όταν οι μαθητές/τριες συμμετέχουν ενεργά στη μάθηση, η τάξη μετατρέπεται σε δυναμική και αβέβαιη, απαιτώντας την συνεχής προσοχή του/της εκπαιδευτικού. Έτσι η έρευνα δράσης προσφέρει έναν δρόμο προς έναν πιο σκόπιμο, ουσιαστικό και κριτικό στοχασμό που μπορεί να τεκμηριωθεί και να αναλυθεί για τη βελτίωση της πρακτικής ενός/μίας εκπαιδευτικού. Οι βασικοί στόχοι της έρευνας δράσης είναι να αποτελέσει μέσο αντιμετώπισης προβλημάτων σε συγκεκριμένες καταστάσεις ή να βελτιώσει ένα σύνολο συνθηκών. Ακόμη στοχεύει στο να αποτελέσει ένα μέσο εισαγωγής πρόσθετων ή καινοτόμων προσεγγίσεων στη

διδασκαλία και μάθηση παρέχοντας μια εναλλακτική λύση επίλυσης ζητημάτων (Robson, 2007).

► ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ

Μέσα από ενδελεχή μελέτη της συγκεκριμένης δυναμικής της τάξης, δεδομένου ότι αποτελεί μέρος της και η ερευνήτρια, αφού είναι εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης στο πλαίσιο της παράλληλης στήριξης, παρατήρησε έντονα την ύπαρξη ανομοιογένειας με την παρουσία τριών παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και μιας μαθήτριας στο φάσμα του Αυτισμού. Εξίσου, παρατηρήθηκε έντονα η σύσταση μικρών υποομάδων, όπου τα παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον να βρίσκονται αρκετές φορές στο περιθώριο, όπως επίσης και η μαθήτρια που ανήκει στο φάσμα του αυτισμού να είναι αρκετές φορές κοινωνικά απομονωμένη. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο κρίθηκε αναγκαία η πραγματοποίηση διδακτικών παρεμβάσεων με σκοπό την ευαισθητοποίηση και την καλλιέργεια της αποδοχής του «άλλου», αφού υπήρξε επιπρόσθετα έντονος προβληματισμός από την πλευρά των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης τάξης εντός των προηγούμενων μηνών και επισημάνθηκε η επιτακτική ανάγκη εφαρμογής πρακτικών κατάλληλων και προσανατολισμένων στην ενίσχυσης της αποδοχής της ετερότητας.

Η καινοτομία της εν λόγω έρευνας έγκειται στο συνδυασμό ποικίλων μορφών τέχνης ως εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι. Η χρήση της Τέχνης στην εκπαίδευση συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, στη δημιουργία αναπαραστάσεων και στη βίωση της εμπειρίας.

► ΣΥΝΤΟΜΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Επιτακτική ανάγκη θεωρείται η κατανόηση της ετερότητας ως αναπηρία στην εκπαίδευση με στόχο τη δημιουργία θετικών στάσεων και αρμονικής συνύπαρξης. Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης τηρούν μια σχετικά αρνητική στάση απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που μπορεί να οφείλεται σε έλλειψη γνώσεων σχετικά με την αναπηρία και τις μορφές της, όπως και σε λανθασμένα στερεότυπα και αντιλήψεις (Siperstein et al., 2007). Σε αυτό το εύρημα κατέληξε ένα πλήθος ερευνών, όπως αναφέρεται στην Petry (2018) που επεσήμαναν ότι οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης τήρησαν μια σχετικά ουδέτερη στάση απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους με αναπηρία που πιθανόν να συνδέεται και με την επίδραση του εκάστοτε τύπου αναπηρίας. Για παράδειγμα, αποδείχθηκε ότι οι στάσεις απέναντι σε συνομηλίκους με νοητική υστέρηση ήταν πιο αρνητικές από ό,τι για τους συνομηλίκους με σωματικές αναπηρίες λόγω δυσκολίας κατανόησης της αναφέρθηκε ότι οι μαθητές/τριες ήταν λιγότερο θετικοί απέναντι στους/στις συμμαθητές/τριές τους με σωματική αναπηρία και πιο θετικοί σε μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης.

Επιπρόσθετα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης σημείωσαν πιο θετικές στάσεις σε συμμαθητές/τριές τους με Διαταραχές του Φάσματος του Αυτισμού σε σύγκριση με συμμαθητές/τριές τους με συμπεριφορικές δυσκολίες. Είναι γεγονός πως τα ευρήματα των προαναφερθέντων μελετών συγκλίνουν με τις προτάσεις πολλών ερευνητών να διεξαχθούν περαιτέρω συγκρίσεις σε ομάδες

μαθητών/τριών με αναπηρία για να κατανοηθεί ο λόγος διαφοροποίησης των στάσεων σε μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης (Petry, 2018).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας συμπεριλαμβανομένων μαθητών/τριών από εθνικές και γλωσσικές μειονότητες, αγροτικούς πληθυσμούς, άτομα με αναπηρία και με δυσκολίες στη μάθηση (Imaniah & Fitria, 2017).

Η δημιουργία όμως σχολικού περιβάλλοντος που προωθεί την αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας δεν είναι εύκολη. Έχει αποδειχθεί πως οι στάσεις των εκπαιδευτικών διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην προώθηση της αποδοχής της. Πιο συγκεκριμένα όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν μια αίσθηση πολιτιστικής ευαισθησίας και επιτρέπουν σε μαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα να αναπτύξουν πλήρως τη δυναμική τους, η πολιτιστική πολυμορφία θα ανθίσει στα σχολεία μέσω δημιουργικών προσεγγίσεων και δραστηριοτήτων (Gobler, 2006).

Εκτός όμως από τις στάσεις των εκπαιδευτικών σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν και οι στάσεις των παιδιών απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα. Οι Kim et al., (2016) αναφέρουν τα ευρήματα προηγούμενων αποκαλύπτοντας ότι τα μικρά παιδιά είχαν αρνητικές στάσεις και αντιλήψεις απέναντι στους μαύρους, όπως και τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από την Κορέα που αντιλήφθηκαν τις φυλετικές διαφορές σημείωσαν αρνητική στάση απέναντι στους μαύρους.

Κλείνοντας θα αναφέρουμε πως το εκπαιδευτικό σύστημα γόνιμο θα ήταν να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως μέρος του κοινωνικού γίνεσθαι προσαρμοσμένο όμως στα νέα δεδομένα της εποχής επιδεικνύοντας τον σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα με άνοιγμα προς τους διαφορετικούς πολιτισμούς αμβλύνοντας τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα τοποθετώντας ως βασικά συστατικά την αλληλεγγύη και τη συλλογική συνείδηση (Νικολάου, 2011).

Πράγματι, οι Τέχνες μπορούν να συμβάλουν στην εκπαίδευση αξιών στο να γνωρίζουμε, να κατανοούμε και να σεβόμαστε τόσο τις διαφορές μεταξύ των ανθρώπων όσο και τους διαφορετικούς πολιτισμούς σεβόμενοι τις βασικές πτυχές της κουλτούρας και της ιστορίας του εαυτού και του άλλου (Cabedo-Mas, Nethsinghe, & Forrest, 2017). Η τέχνη μάς βοηθά να κινηθούμε πέρα από το οικείο, τόσο στον τρόπο που αντιλαμβανόμαστε την ποικιλομορφία όσο και στους κανόνες που ισχύουν. Η συμμετοχή στις τέχνες φαίνεται να δημιουργεί ένα ασφαλές καταφύγιο, ένα αξιόπιστο περιβάλλον που είναι ταυτόχρονα οικείο, ώστε να προσεγγιστεί η ετερότητα από ποικίλες όψεις. Όπως υποστηρίζει και η Greene (2001) (όπ. αναφ. στη Wesley, 2007) μία από τις λειτουργίες της τέχνης είναι να «αποσταθεροποιεί σταθερές ιδέες και υπάρχουσες ταυτότητες» υπενθυμίζοντας και ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να κοιτάζουν και να βλέπουν με άλλη ματιά και οπτική τον «άλλο», όπως και ο «άλλος» διευρύνει την οπτική του απέναντι στην κοινωνία αλλά και τις κοινωνικές δομές και τις τυχόν αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται.

Οι τέχνες δύναται να αποτελέσουν έναν καθαρά δικό τους τρόπο μάθησης ή να λειτουργήσουν ως τα ερεθίσματα για μάθηση με άλλους τρόπους καθώς σε αντίθεση με τις περισσότερες μορφές επικοινωνίας, που πραγματοποιούνται μέσω του λόγου, η τέχνη επικοινωνεί μέσω της αισθητής εμπειρίας. Η τέχνη δεν εστιάζει απλά στη σκηνή μιας ταινίας, στη σελίδα ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή στον καμβά ζωγραφικής, ούτε καν στη γνωστική εκτίμηση του περιεχομένου, αλλά κάνει ένα άλμα, μια σύνδεση που επιτρέπει στον αποδέκτη, καθώς και στον δημιουργό, να έχουν μια κοινή εμπειρία με τελικό προορισμό τη δημιουργία τέχνης. Τέλος μέσα από την επαφή με την τέχνη

καλλιεργείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παρέχοντας τον κατάλληλο χρόνο και χώρο για προσωπικό, «αισθητό στοχασμό», ο οποίος λαμβάνει χώρα όταν όλο το είναι κάποιου ασχολείται με τη βίωση και ενσωμάτωση μιας (Wesley, 2007).

► ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ

Η παρούσα έρευνα ανήκει στην Ποιοτική Έρευνα και συγκεκριμένα είναι Έρευνα Δράσης ακολουθώντας το μοντέλο του K. Lewin (Robson, 2007; Clark et al., 2020).

Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη μεθοδολογία, δεδομένου ότι έχει αποδειχθεί με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία πως εκπαιδευτική έρευνα παρέχει ένα ευρύ τοπίο γνώσης σε θέματα που σχετίζονται με τη διδασκαλία και τη μάθηση, το Πρόγραμμα Σπουδών και την αξιολόγηση, τις γνωστικές και συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών/τριών, τους πολιτιστικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες των σχολείων και πολλούς άλλους παράγοντες που λαμβάνονται υπόψη για τη βελτίωση των σχολείων.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Συνεπώς το ερευνητικό μας ερώτημα συνοψίζεται σε δύο σκέλη:

- Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην υιοθέτηση μιας πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητης προσέγγισης και αποδοχής της ετερότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας σε δημοτικό σχολείο στον Βόλο;
 - Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην προώθηση μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης των παιδιών που διαφέρουν;
- Και εν συνεχεία τα υπο-ερωτήματα που δημιουργούνται είναι τα εξής:
- Η διδακτική αξιοποίηση της Τέχνης επέδρασε θετικά στην αποδοχή της ετερότητας, της προώθησης της έκφρασης και ανάπτυξης της ισοτιμίας;
 - Κατά πόσο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτουργήσαν καταλυτικά στην αυτενέργεια των παιδιών και προήγαγαν τους στόχους που τέθηκαν;

Συμμετέχοντες/ουσες

Οι συμμετέχοντες/ουσες είναι 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης, ηλικίας (8 έως 9 ετών):

- Αγόρια: 9 (2 αγόρια από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον).
- Κορίτσια: 7 (1 κορίτσι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και 1 κορίτσι στο Φάσμα του Αυτισμού).

Ερευνητικά Εργαλεία

- Ημιδομημένη συνέντευξη (πριν και μετά):

Πριν και μετά την έναρξη των παρεμβάσεων, θα πραγματοποιηθούν συνεντεύξεις στους/στις μαθητές/τριες που θα αποτελούνται από προκαθορισμένες κατά κάποιον τρόπο ερωτήσεις, ώστε να υπάρχει ένας οδηγός για τα θέματα που θεωρεί η ερευνήτρια ότι είναι σημαντικά να καλύψει στο πλαίσιο της συνέντευξης.

Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίχθηκε στην ανίχνευση των στάσεων των μαθητών/τριών σχετικά με την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα. Η έννοια της στάσης με την οποία χρησιμοποιείται σήμερα, της θετικής δηλαδή ή αρνητικής θέσης ενός ατόμου πάνω σε κάποιο θέμα, σύμφωνα με τους Yazbeck, McVilly, & Parmenter

(2004), θεωρείται ως ένας εσωτερικός μηχανισμός που εστιάζει την προσοχή ενός ατόμου σε κάποιο άλλο, παρέχοντας ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο κωδικοποιεί τις εμπειρίες του και καθορίζει τη συμπεριφορά του.

- Συμμετοχική Παρατήρηση:

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο, όπου η ερευνήτρια θα συμμετέχει ενεργά στις δράσεις μαγνητοφωνώντας με συνάμα παράλληλη εμπλοκή της, όπου ταυτόχρονα θα καταγράφει τις παρατηρήσεις της εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η παρατήρηση δύναται να είναι ελεύθερη.

- Ημερολόγιο Αναστοχασμού:

Μετά το πέρας κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια θα κρατά ημερολόγιο και θα αναστοχάζεται κρατώντας σημειώσεις σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, με επιπλέον επισημάνσεις που αφορούν τη στάση και την αντιμετώπιση των μαθητών καθώς και τη δική της στάση και συμπεριφορά.

Διδακτική Παρέμβαση

Τα παιδιά θα παρακολουθήσουν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για 13 εβδομάδες, με συχνότητα 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα και συγκεκριμένα στις διδακτικές ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Θα καταβληθεί προσπάθεια να προσεγγιστούν τύποι ετερότητας μέσα από μορφές Τέχνης. Με την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης, θα λάβει χώρα ως εισαγωγή ένα παιχνίδι. Έπειτα η ετερότητα θα προσεγγιστεί μέσα από δραστηριότητες μέσω της Τέχνης. Στο τέλος της παρέμβασης η ολομέλεια των μαθητών θα συνθέσει κάτι δημιουργικό ως αποτέλεσμα της Αποδοχής του «Άλλου».

► ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Η μέθοδος η οποία επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση. Πιο συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση είναι μια μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα. Πρόκειται για μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και ομαδοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» και αποτελεί βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2014).

Πιο αναλυτικά, μέσω της θεματικής ανάλυσης συγκεντρώνονται και οργανώνονται κατάλληλα τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που παρατηρούνται στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Λαμβάνει χώρα ομαδοποίηση των πιο σημαντικών κωδικών, ακολουθεί η αναζήτηση εννοιολογικών κατηγοριών, έπεται η προσπάθεια απόδοσης του νοήματος στα δεδομένα και τέλος προκύπτει η δημιουργία βασικών-αξόνων μέσω μιας ιδιαίτερης προσοχής, ερμηνευτικής και συνδυαστικής ικανότητας. Τα δεδομένα συγκρίνονται συνεχώς με σκοπό την καταλληλότερη εκτίμηση, συλλογή και ανάλυσή τους (Robson, 2007).

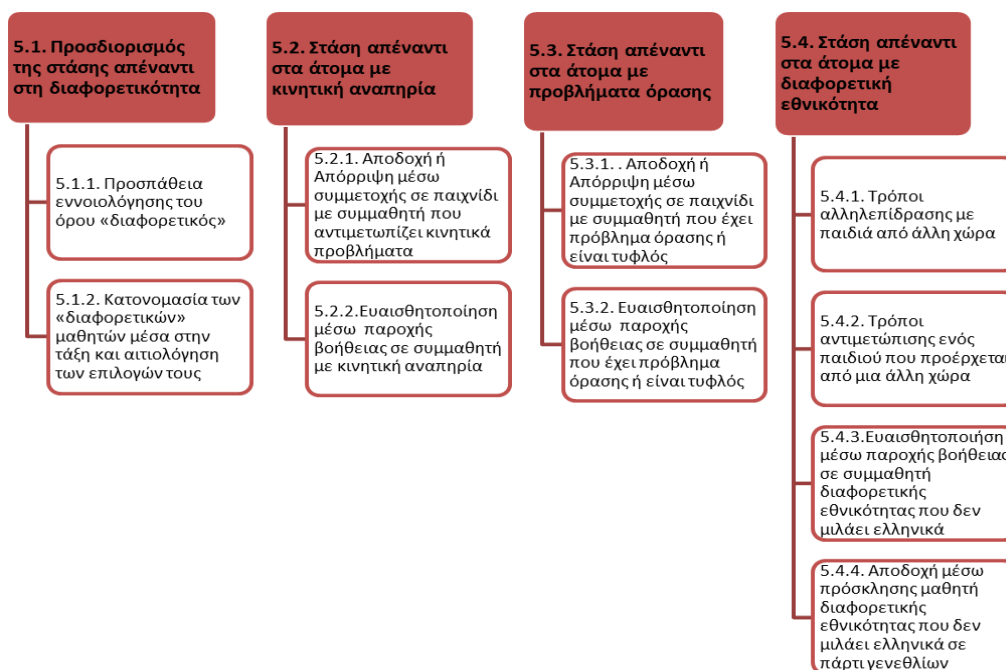
Σύμφωνα με κάποιους ερευνητές, τα θέματα που εντοπίζονται στη θεματική ανάλυση είναι πιθανό να αφορούν ένα *φανερό επίπεδο*, το οποίο εστιάζει στο ρητό ή επιφανειακό νόημα των δεδομένων, ή ένα *κρυφό και συνάμα ερμηνευτικό επίπεδο*, το οποίο εστιάζει στα πιο εσωτερικά νοήματα βασιζόμενο στην πληρέστερη κατανόηση/ερμηνεία του ερευνητή (Fereday & Muir-Cochrane, 2006).

Στην παρούσα εργασία, το επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που εντάσσεται η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι η φαινομενολογική προσέγγιση. Η έρευνα εστιάζει στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στα συναισθήματα και στις σκέψεις των συμμετεχόντων/ουσών απέναντι στην αναπηρία και στην πολιτισμική ετερότητα. Η επιλογή του συγκεκριμένου επιστημολογικού πλαισίου είναι συμβατή με την πλαισίωση του κόσμου των βιωμάτων των συμμετεχόντων/ουσών και τον στόχο της μελέτης της οπτικής τους. Επιπρόσθετα δεδομένου ότι τα θέματα προκύπτουν μέσα από το κείμενο και εδράζονται στα δεδομένα ακολουθήθηκε η επαγωγική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα επιλέχθηκε η επαγωγική προσέγγιση για τον λόγο ότι η έρευνα δράσης είναι ο βασικός σχεδιασμός της έρευνας και ακόμη ότι χρησιμοποιήθηκε το αναδυόμενο πλαίσιο για την ομαδοποίηση των δεδομένων και μετέπειτα στην αναζήτηση των μεταξύ τους σχέσεων. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία κωδικοποίησης η οποία ξεκινά από τα δεδομένα του κειμένου και κινείται από «κάτω προς τα πάνω» (bottom up) (Braun & Clarke, 2014).

Μεταβαίνοντας πλέον στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας παρατηρούμε πώς αναδείχθηκαν 4 θέματα και 10 υποθέματα (βλ. Σχήμα 1).

Το πρώτο θέμα («Προσδιορισμός της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα») περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα ακόλουθα: «Προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου “διαφορετικός”», «Κατονομασία των “διαφορετικών” μαθητών/τριών μέσα στην τάξη και αιτιολόγηση των επιλογών τους» και τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι μαθητές/τριες το «διαφορετικό», την επαφή τους με τον όρο αλλά και τις γνώσεις τους γύρω από αυτόν. Το δεύτερο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με κινητική αναπηρία») περιλαμβάνει 2 υποθέματα τα οποία είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή/τρια που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή/τρια με κινητική αναπηρία» και τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών/τριών-συμμετεχόντων/ουσών για τα άτομα με κινητική αναπηρία και το βαθμό κατά τον οποίο είναι διατεθειμένοι/ες να βοηθήσουν έναν/μία συμμαθητή/ριά τους που βρίσκεται στην ίδια κατάσταση. Το τρίτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης») περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή/τρια που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή/τρια που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», τα οποία αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων/ουσών για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή είναι τυφλά αλλά και την βοήθεια που θα έδιναν σε έναν/μία συμμαθητή/ριά τους αν βρισκόταν σε μια τέτοια κατάσταση και έπρεπε να καθίσουν μαζί του στο ίδιο θρανίο.

Το τέταρτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνικότητα») περιλαμβάνει 4 υποθέματα που είναι: «Τρόποι αλληλεπίδρασης με παιδιά από άλλη χώρα», «Τρόποι αντιμετώπισης ενός παιδιού που προέρχεται από μια άλλη χώρα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δε μιλάει ελληνικά», «Αποδοχή μέσω πρόσκλησης μαθητή/τριας διαφορετικής εθνικότητας που δε μιλάει ελληνικά σε πάρτι γενεθλίων», τα οποία αφορούν την αποδοχή ή την απόρριψη των ατόμων που προέρχονται από άλλη χώρα και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.



Σχήμα 1. Τα θέματα και τα υποθέματα της ανάλυσης

► ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Έχοντας ληφθούν υπόψη τα προαναφερθέντα η παρούσα έρευνα είχε ως πρωτεύων στόχο να διερευνήσει τα αποτελέσματα μιας διδακτικής παρέμβασης σχετικά με την υιοθέτηση μιας πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητης προσέγγισης και αποδοχής της ετερότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας σε δημοτικό σχολείο στο Βόλο. Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης για την ετερότητα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σχετικά με τις στάσεις των μαθητών/τριών ως προς την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα διερευνώντας τα αποτελέσματα προώθησης μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης ουσιαστικότερης των παιδιών που διαφέρουν.

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται πως τα συνολικά ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης προωθώντας την αποδοχή της ετερότητας με απώτερο σκοπό την πρόκληση θετικών συνολικών αλλαγών στη στάση μεταξύ των συνομηλίκων. Τα συγκεκριμένα αποτελέσματα συνάδουν με τα ευρήματα μιας μετανάλυσης όπου συνολικά συμπεριλήφθηκαν 20 μελέτες που δημοσιεύθηκαν μεταξύ του 2001 έως το 2017, καλύπτοντας δείγμα 2679 μαθητών/τριών χωρίς αναπηρίες. Η συνολική επίδραση κρίθηκε στατιστικά σημαντική. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις των δεδομένων απέδειξαν ότι τα αποτελέσματα ήταν (Soojung, Eun-Young, & Mikyung Shin, 2018).

Είναι ενδιαφέρον ότι σε μια μελέτη των Perkins et al. (2013) (όπ. αναφ. στους Reina et al., 2020) που αφορούσε την υλοποίηση των δραστηριοτήτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία, αποκάλυψε διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τον τύπο αναπηρίας στον οποίο επικεντρώθηκαν οι παρεμβάσεις. Είναι σημαντικό ότι η ομάδα των μαθητών/τριών που έλαβε το πακέτο παρέμβασης εύρους αναπηριών σημείωσε σημαντικά θετικές αλλαγές στη συμπεριφορά και στις πεποιθήσεις. Οι

μαθητές/τριες που έλαβαν τις παρεμβάσεις ευαισθητοποίησης μόνο για κινητικά και οπτικά προβλήματα σημείωσαν συνολικά χαμηλότερες βαθμολογίες σχετικά με τη στάση. Σε ακριβώς αυτά τα ευρήματα στάθηκαν και οι διδακτικές παρεμβάσεις που έλαβαν χώρα εμπλέκοντας όσο το δυνατόν μεγαλύτερο εύρος αναπηριών.

Σε αυτό συμφωνούν και ο Park et al. (2015) (όπ. αναφ. στους Soojung, Eun-Young, & Mikyung Shin, 2018) που επεσήμαναν ότι ένα όφελος της συν-εκπαίδευσης ήταν η παροχή ευκαιριών για την ενίσχυση της ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών στην αναπηρία μέσω εμπειριών που βασίζονται στην επαφή με τους συνομηλίκους, καθώς η τοποθέτηση απλά των μαθητών/τριών με αναπηρία στο πλαίσιο της συν-εκπαίδευσης δεν αρκεί για την ποιότητα παροχής. Αυτό αποδείχθηκε και στην παρούσα έρευνα καθώς η μαθήτρια στο Φάσμα του Αυτισμού άρχισε σταδιακά να γίνεται αποδεκτή από την ομάδα τόσο σε ομαδικές δραστηριότητες όσο και κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος, όπως στο διάλειμμα και σε διδακτικές επισκέψεις.

Φυσικά δε θα πρέπει να παραλειφθεί πως τα ευρήματα έδειξαν ότι η αύξηση του αριθμού των συνεδριών του προγράμματος ήταν αρκετά κρίσιμη οδηγώντας σταδιακά σε θετική στάση απέναντι στην αναπηρία. Συνολικά, τα ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα των διδακτικών παρεμβάσεων σε συνάρτηση με τον αριθμό τους στην ευαισθητοποίηση για την αναπηρία με σκοπό την πρόκληση θετικών συνολικών αλλαγών στη στάση μεταξύ των συνομηλίκων. Αυτό όντως επιβεβαιώνεται καθώς η ερευνήτρια στην πορεία των παρεμβάσεων έκρινε πως γόνιμο θα ήταν προσθέσει κάποιες επιπλέον παρεμβάσεις από τον αρχικό της σχεδιασμό.

Αντίστοιχα, σχετικά με την πολιτισμική ετερότητα, η διαθέσιμη βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στην ανίχνευση και στη μείωση προκατειλημμένων ή στερεοτυπικών στάσεων των παιδιών, προβάλλοντας λίγες μελέτες να εξετάζουν τη δυνατότητα αύξησης ευνοϊκών στάσεων απέναντι σε άτομα διαφορετικής φυλής και εθνότητες. Ως αποτέλεσμα, υπάρχει ανάγκη να επεκταθεί η έρευνα με στόχο την εξάλειψη των φυλετικών προκαταλήψεων διδάσκοντας στα παιδιά τις διαφορετικές αξίες άλλων πολιτισμών. Σε αυτό το εύρημα κατέληξε και η παρούσα μελέτη αφού ανιχνεύοντας τις στάσεις των μαθητών/τριών πριν, δεν ήταν λίγα τα παιδιά που έκαναν αναφορές σε κάποιο πιθανό έλλειμα της εμφάνισης και σε αναφορές σχετικά με το διαφορετικό χρώμα δέρματος. Ομοίως στο σχολείο, οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους είναι πιθανότατα δομικό στοιχείο για τη μεταγενέστερη ανάπτυξη στάσεων συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών στάσεων, αφού οι φυλετικές συμπεριφορές μπορεί να επηρεαστούν ήδη από την προσχολική ηλικία (Smith, Levine, Smith, Dumas, & Prinz, 2009).

Δεν είναι τυχαίο πως η διαδικασία μείωσης των προκατειλημμένων στάσεων ξεκινά με αυξημένη πολιτιστική γνώση και ευαισθητοποίηση, δεδομένου ότι η εθνική συνείδηση αλλάζει καθώς το παιδί αναπτύσσει τις γνωστικές του ικανότητες και εκτίθεται σε νέες πληροφορίες και εμπειρίες. Χαρακτηριστικά στους Bellini et al. (2016) αναφέρεται μία σειρά από έρευνες που δείχνουν ότι τα αποτελέσματα ενός προγράμματος παρέμβασης για την ποικιλομορφία στην τάξη με δεκαεννέα παιδιά 4 και 5 ετών, τα οποία εκτέθηκαν σε μια σειρά από πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες μέσω της ανάγνωσης ιστοριών διαπίστωσαν ότι τα παιδιά σημείωσαν πιο ευνοϊκή στάση με το πέρας της παρέμβασης. Με βάση τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως για την επίτευξη του στόχου και τη διάρκεια των διαπροσωπικών σχέσεων στην πολυπολιτισμική τάξη χρειάζεται η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και ο κριτικός αναστοχασμός προκειμένου να συνειδητοποιήσουν και να απεγκλωβιστούν από τον

ρόλο των στερεότυπων και των προκαταλήψεων (Γκόβαρης, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003).

Και εν συνεχεία η παρούσα έρευνα αποκάλυψε πως η διδακτική αξιοποίηση της Τέχνης επέδρασε θετικά στην αποδοχή της ετερότητας, της προώθησης της έκφρασης και ανάπτυξης της ισοτιμίας των παιδιών, όπως και ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτουργήσαν καταλυτικά στην αυτενέργεια των παιδιών και προήγαγαν τους στόχους που τέθηκαν. Αφού όλοι/ες οι μαθητές/τριες εξίσου εκφράστηκαν ελεύθερα με ποικίλους τρόπους μέσω προφορικού λόγου, εικαστικών δημιουργιών, κιναισθητικών δραστηριοτήτων βασισμένες στα πολλαπλά είδη νοημοσύνης των μαθητών/τριών. Δόθηκε η ευκαιρία στον/στην κάθε μαθητή/τρια χωριστά να εκφραστεί με πολλαπλούς τρόπους, όπως και να λειτουργήσει στο πλαίσιο μιας ομάδας για την εκτέλεση ενός κοινού έργου.

Τα υπάρχοντα ευρήματα έρχονται σε πλήρη ταύτιση με τα αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών. Πιο συγκεκριμένα οι Armstrong, Morris, Abraham, & Tarrant (2017) (όπ. αναφ. στους Soojung, Eun-Young, & Mikyung Shin, 2018) όπως και οι Flower et al. (2007) (όπ. αναφ. στους Soojung, Eun-Young, & Mikyung Shin, 2018) στις έρευνές τους που είχαν ενσωματώσει διάφορους τύπους εκπαιδευτικών πρακτικών σε εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, όπως παιχνίδι ρόλων, χρήση λογοτεχνικών κειμένων και δραστηριότητες που βασίστηκαν στη βιωματική μάθηση παρουσίασαν θετικά αποτελέσματα σε συνάρτηση με την αποδοχή της ετερότητας. Οι συγκεκριμένοι ερευνητές κατέληξαν στο πόρισμα πως μέσα από αυτές τις πρακτικές προωθούνται δεξιότητες επικοινωνίας, διαπραγματεύσεων, συμβάσεων και τεχνικών επίλυσης προβλημάτων ενθαρρύνοντας τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να αλληλεπιδρούν με τους/τις συνομηλίκους/ές τους.

Εξίσου, οι Soojung, Eun-Young, & Mikyung Shin (2018) αναφέρουν ένα πλήθος ερευνών που τονίζουν τις επιπτώσεις των προγραμμάτων ευαισθητοποίησης για την αναπηρία με τη χρήση λογοτεχνικών βιβλίων συμπεριλαμβάνοντας δραστηριότητες συζήτησης, προβληματισμού και ζωγραφικής μετά την ανάγνωση βιβλίων, όπου οι συμμετέχοντες/ουσες είχαν πιο θετική στάση απέναντι στην αναπηρία από πριν και λιγότερη προκατάληψη. Ακόμη τονίζουν πως η χρήση ταινιών μικρού μήκους αποδείχθηκε ικανή για τη βελτίωση της στάσης των μαθητών/τριών απέναντι στα άτομα με αναπηρία με χαρακτηριστικό παράδειγμα τη χρήση μίας ταινίας μικρού μήκους που σχετιζόταν με την αναπηρία όπου μέσω συζήτησης και προβληματισμού για τη ζωή των ατόμων με αναπηρίες έλαβαν χώρα κιναισθητικές και βιωματικές δραστηριότητες.

Περιορισμοί

Ένας από τους βασικούς περιορισμούς της έρευνας αποτέλεσε ο συγκεκριμένος αριθμός συνεδριών. Ένας επιπρόσθετος περιορισμός μπορεί να θεωρηθεί η έλλειψη ύπαρξης ενός κριτικού φίλου ως μία επιπλέον μέθοδος συλλογής δεδομένων δεδομένης της υπάρχουσας κατάστασης με την πανδημία που δεν επιτρεπόταν η ύπαρξη τρίτου προσώπου στο σχολείο βάσει των υγειονομικών πρωτοκόλλων covid-19. Ακόμη θα ήταν δόκιμο να υπάρξει μια μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας και σε άλλες πτυχές της (γλώσσα, τρόποι ζωής, θρησκεία, πολιτισμικά στοιχεία), όπως και να προσεγγιστούν και άλλα είδη αναπηρίας συνάμα με άλλες παραμέτρους (αλληλεπίδραση-επαφή με άτομα με αναπηρία, τρόπους προσέγγισης).

Μελλοντικές έρευνες

Ως μελλοντικές έρευνες παρατίθενται κάποιες προτάσεις. Ενδιαφέρον θα ήταν να διερευνηθεί η επίδρασή του συγκεκριμένου παρεμβατικού προγράμματος και στις σχέσεις των μαθητών/τριών με την εκπαιδευτικό-ερευνήτρια. Με βάση την παραπάνω υπόθεση, πρόσφορο θα ήταν να χορηγηθούν ερωτηματολόγια στους/στις υπόλοιπους/ες συναδέλφους και στους γονείς, εξετάζοντας από διαφορετικό πρίσμα οπτικών την επίδραση των παρεμβάσεων σχετικά με την αποδοχή της ετερότητας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bellini, S., Pereda, V., Cordero, N., & Suarez-Morales, L. (2016). Developing multicultural awareness in preschool children: A pilot intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 4(7), 182–189. Retrieved from <https://doi.org/10.4236/jss.2016.47028>
- Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, 11(1).
- Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 9, 26152. Retrieved from <https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152>
- Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, 18(11).
- Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, 54(3), 272–287. Retrieved from <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x>
- Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. Manhattan, KS: New Prairie Press. Retrieved from <https://newprairiepress.org/ebooks/34>
- Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, 5(1), 80–92. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/160940690600500107>
- Gardner, H. (1999). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York, NY: Basic Books.
- Grobler, B. R., Moloi, K. C., Looek, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(4), 449–469.
- Imaniah, I., & Fitri, N. (2017). Inclusive education for students with disability. *SHS Web of Conferences*, 42, 00039. Retrieved from <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039>
- Kim, S. J., Wee, S.-J., & Lee, Y. M. (2016). Teaching kindergartners racial diversity through multicultural literature: A case study in a kindergarten classroom in Korea. *Early Education and Development*, 27(3), 402–420. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110>
- Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with

- a disability in regular secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, 33(2), 254–268. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782>
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Ελληνική έκδ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, 73(4), 435–455. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/001440290707300403>
- Smith, C. O., Levine, D. W., Smith, E. P., Dumas, J., & Prinz, R. J. (2009). A developmental perspective of the relationship of racial-ethnic identity to self-construct, achievement, and behavior in African American children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 15(2), 145–157. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/a0015538>
- Soojung, C., Park, E.-Y., & Shin, M. (2019). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes toward disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, 66(6), 639–658. Retrieved from <https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572>
- Wesley, S. (2007). Multicultural diversity: Learning through the arts. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 116, 35–46. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/ace.273>
- Yazbeck, M., McVilly, K. R., & Parmenter, T. R. (2004). Attitudes toward people with intellectual disabilities: An Australian perspective. *Journal of Disability Policy Studies*, 15(2), 97–111. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/10442073040150020401>
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων*. Βόλος: ΥΠΕΠΘ, 23–37.
- Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 9(1), 7–20.
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική: Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Πεδίο.