



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΑΓΩΓΗΣ & ΦΡΟΝΤΙΔΑΣ
ΣΤΗΝ ΠΡΩΙΜΗ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Τέχνη-Φιλία-Διαφορετικότητα στην Προσχολική Ηλικία»

Ονοματεπώνυμο Φοιτητριών και Α.Μ.

Πουλακίδα Ελένη: 17548

Ραυτοπούλου Μαρία-Αναστασία: 17549

Τσιάμη Μαρία: 17560

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Χαρίση Αθηνά

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2020



Πανεπιστήμιο
Ιωαννίνων

UNIVERSITY OF IOANNINA
SCHOOL OF SOCIAL SCIENCES
DEPARTMENT OF
EARLY YEARS LEARNING AND CARE

THESIS

«ART - FRIENDS - DIFFERENCE IN PRE-SCHOOL AGE»

IOANNINA, 2020

Εγκρίθηκε από τριμελή εξεταστική επιτροπή

Τόπος, Ημερομηνία: Ιωάννινα, 08/01/2020

ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

1.Επιβλέπουσα καθηγήτρια

Αθηνά Χαρίση ,

Διδάσκουσα Π.Δ. 407/80

2.Μέλος Επιτροπής

Ελένη Τύμπα ,

Επίκουρη Καθηγήτρια

3.Μέλος Επιτροπής

Βασιλική Καραβίδα,

Επίκουρη Καθηγήτρια

Ο Προϊστάμενος του Τμήματος

Γεώργιος Βρυώνης , Καθηγητής

Υπογραφή

ΛΟΓΟΚΛΟΠΗ

Δηλώνουμε υπεύθυνα, ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχουμε χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου χρησιμοποιήσαμε ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται, πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία Οι δηλούσες

08/01/2020 Πουλακίδα Ελένη, Ραυτοπούλου Μαρία-Αναστασία, Τσιάμη Μαρία

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε την επιβλέπουσα καθηγήτρια, Αθηνά Χαρίση για την πολύτιμη βοήθεια, καθοδήγηση και υποστήριξη που πρόσφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Η συμβολή της στην ολοκλήρωση της διπλωματικής εργασίας υπήρξε καθοριστική. Ακόμη, θα θέλαμε να ευχαριστήσουμε τις οικογένειές μας για την ηθική στήριξη που πρόσφεραν κατά τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η προσχολική ηλικία αποτελεί μια περίοδο στη ζωή των παιδιών εξαιρετικά σημαντική, καθώς καθορίζει την αναπτυξιακή εξέλιξη του παιδιού. Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας, είναι ο προσδιορισμός εννοιών με καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη του παιδιού. Τέτοιο ρόλο διαδραματίζει η επαφή του παιδιού με την τέχνη, η διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων με τους συνομηλίκους του κατά τη προσχολική ηλικία εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς και η ενημέρωση που έχει σχετικά με τη διαφορετικότητα, αφού επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί αντιδρά σε καθετί διαφορετικό. Η επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας ανέδειξε πως μέσα από τη φιλία και την επαφή με κάθε μορφή της τέχνης, τα παιδιά καταφέρνουν να ξεπεράσουν προκαταλήψεις και στερεότυπα του κοινωνικού και οικογενειακού πλαισίου, μέσα στο οποίο μεγαλώνουν και να διατηρούν τους ορίζοντές τους ανοιχτούς, χωρίς να κρίνουν ένα άλλο παιδί από την καταγωγή, το φύλο, την αναπηρία ή κάποιο άλλο χαρακτηριστικό που το καθιστά ξεχωριστό.

Λέξεις κλειδιά: Διαφορετικότητα, προσχολική ηλικία, τέχνη, φιλία

ABSTRACT

Preschool is a crucial time in children's lives as it determines the developmental development of the child. The purpose of this thesis is to identify concepts that play a key role in a child's development. Such a role is played by the child's contact with art, the development of friendly relationships with their peers in preschool within the school environment, as well as their awareness and the way the child responds to something different. The results of the review show that through friendship and contact of all forms of art, children manage to overcome prejudices and stereotypes of the social and family context in which they grow up and keep their horizons open without judging another child by origin, sex, disability or any other characteristic that makes it special.

Keywords: Diversity, preschool age, art, friendship

Περιεχόμενα

ΛΟΓΟΚΛΟΠΗ.....	iv
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ	v
ΠΕΡΙΛΗΨΗ	vi
ABSTRACT	vii
Περιεχόμενα	viii
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	xi
1. Η σημασία της τέχνης κατά τη παιδική ηλικία	12
1.1 Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης.....	12
1.2 Η συμμετοχή στις τέχνες κατά τη παιδική ηλικία	15
1.2.1 Η επιρροή της ενασχόλησης των παιδιών με τις τέχνες στην εξέλιξή τους	16
1.3 Η επίδραση της ενασχόλησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το χορό	17
1.4 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών.....	20
1.5 Η επίδραση της μουσικής κατά την προσχολική ηλικία	21
1.5.1 Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τη μουσική	23
1.5.2 Ο ρόλος των μουσικών παιχνιδιών στην προσχολική ηλικία	23
1.5.3 Διδακτικά μοντέλα μουσικής αγωγής	24
1.6 Το θέατρο στην εκπαίδευση	25
1.6.1 Το θεατρικό παιχνίδι	27

1.6.2 Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	29
1.6.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία.....	29
1.7 Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	32
2. Η φιλία στην προσχολική ηλικία.....	34
2.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της φιλίας.....	34
2.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής φιλίας	36
2.1.2 Στάδια της παιδικής φιλίας	37
2.2 Η σημασία της φιλίας στην ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία	41
2.3 Η ποιότητα της φιλίας στην προσχολική ηλικία.....	42
3. Η σημασία της διαφορετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας	47
3.1 Η έννοια της διαφορετικότητας.....	47
3.2 Η έκθεση του παιδιού στη διαφορετικότητα στην προσχολική αγωγή	51
3.2.1 Η φυλετική διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής αγωγής.....	51
3.2.2 Τα στερεότυπα της έμφυλης διαφορετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας	54
3.2.3 Στερεότυπα της έμφυλης διαφορετικότητας στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας	58
3.2.4 Η γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας.....	61
3.2.5 Προσχολική αγωγή και παιδιά με αναπηρίες	63

3.3 Η διαμόρφωση κουλτούρας σεβασμού στη διαφορετικότητα	65
3.4 Η στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα.....	67
3.5 Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού	68
3.5.1 Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής.	70
4. Τέχνη - Φιλία – Διαφορετικότητα	72
4.1 Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην συνεργασία και στην ανάπτυξη της φιλίας στην προσχολική ηλικία	72
4.2 Διαφορετικότητα και φιλία.....	75
4.2.1 Εθνική πολιτισμική προέλευση και φιλία	77
4.3 Τέχνη και άτομα με ειδικές ανάγκες.....	81
4.3.1 Σχέσεις φιλίας και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	83
4.3.2 Τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες	85
4.4 Τέχνη και διαφορετικότητα	87
5. Συμπεράσματα.....	88
Βιβλιογραφία.....	91
Ηλεκτρονικές Πηγές	116

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαφορετικότητα είτε αυτή είναι φυλετική, είτε έμφυλη, είτε εμφανίζεται εξαιτίας ενός προβλήματος υγείας, αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα που μπορεί να επηρεάσει σε μεγάλο βαθμό την ανάπτυξη ενός παιδιού προσχολικής ηλικίας. Η τέχνη από την άλλη πλευρά αποτελεί ένα μέσο που μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αντιμετωπίσει τη διαφορετικότητα τη δική του αλλά και των συμμαθητών του με μεγαλύτερη κατανόηση, καθώς διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες του παιδιού και εξελίσσει την αντίληψή του για τον κόσμο και τον ίδιο του τον εαυτό.

Στο πρώτο κεφάλαιο αναλύεται η σημασία της τέχνης στη παιδική ηλικία, εξετάζεται η επίδραση που έχει κάθε μορφής τέχνη, όταν το παιδί έρθει σε επαφή με αυτή και πώς η τέχνη μπορεί να αναπτύξει τη δημιουργικότητα των παιδιών και να τα εκπαιδεύσει ολοκληρωτικά. Στο δεύτερο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια και η αξία της φιλίας στη προσχολική αγωγή και τονίζεται ιδιαίτερα το γεγονός, ότι η ποιότητα των σχέσεων φιλίας, που δημιουργεί το παιδί κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία έχει μεγάλη σημασία για τη μετέπειτα κοινωνικοποίησή του. Στη συνέχεια, στο τρίτο κεφάλαιο προσεγγίζεται η έννοια της διαφορετικότητας και ο τρόπος με τον οποίο η έκθεση του παιδιού στη διαφορετικότητα από την πρώιμη παιδική ηλικία μπορεί να διαμορφώσει την αντίληψή του σχετικά με το ίδιο και τον κόσμο. Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό διερευνάται η στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα και πως ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής μπορεί να καθορίσει τον τρόπο που τα παιδιά αντιμετωπίζουν καθετί διαφορετικό. Στο τέταρτο κεφάλαιο, ο ερευνητής προσδιορίζει τον τρόπο, με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι έννοιες της διαφορετικότητας, της φιλίας και της τέχνης, ενώ στο τελευταίο κεφάλαιο παρατίθενται τα συμπεράσματα, στα οποία οδήγησε η μελέτη της υπάρχουσας βιβλιογραφίας.

1. Η σημασία της τέχνης κατά τη παιδική ηλικία

Στο κεφάλαιο αυτό πρόκειται να αναλυθεί η σημασία της προσχολικής αγωγής και της αξίας που έχει για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας. Η ενασχόληση του παιδιού με το χορό, τη μουσική, το θέατρο και τις εικαστικές τέχνες αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολεί έντονα τους ερευνητές στη συγκεκριμένη ενότητα αφού εξετάζεται η συμβολή των τεχνών στην ανάπτυξη των παιδιών.

1.1 Η σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση κατά την προσχολική ηλικία αποτελεί ένα ζήτημα ιδιαίτερος σημαντικό, καθώς προετοιμάζει το παιδί για τη μετέπειτα πορεία του στην εκπαίδευση και τίθενται οι βασικές αρχές, με τις οποίες πορεύεται στη συνέχεια της ζωής του (Cole & Cole, 2002). Αντιλαμβάνεται κανείς, πως η σπουδαιότητα της εκπαίδευσης που θα λάβει το παιδί σ' αυτή την περίοδο της ζωής του, δεν είναι σημαντική μόνο, επειδή προετοιμάζει το παιδί για τη σχολική ζωή αλλά επειδή του δίνει τα απαραίτητα εφόδια, ώστε να δομήσει σωστά το χαρακτήρα και την προσωπικότητά του (Ντολιοπούλου, 2003). Μέσα από τη διαδικασία της μάθησης στην προσχολική αγωγή, το παιδί αναπτύσσει τις κοινωνικο- συναισθηματικές και νοητικές του δεξιότητες μέσω των οποίων είναι δυνατόν να ανιχνευθούν και πιθανές μαθησιακές δυσκολίες (Bredenkamp & Copple, 1998). Επιπλέον, μέσω της προσχολικής εκπαίδευσης καλλιεργείται ένα αίσθημα σεβασμού στη διαφορετικότητα μέσα από τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες, που λαμβάνουν τα παιδιά, ώστε να επιτυγχάνεται μείωση των κοινωνικών ανισοτήτων στο χώρο της εκπαίδευσης.

Οι Παιδαγωγικές αρχές στις οποίες στηρίζεται η Προσχολική Εκπαίδευση είναι οι εξής: (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

- Ο στόχος της μάθησης είναι η πολύπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.
- Η διερεύνηση, η συζήτηση και το παιχνίδι αποτελούν τους βασικούς τρόπους μάθησης.
- Η διαφορετικότητα του κάθε παιδιού είναι σημαντική για τη δημιουργία ατομικών μηχανισμών μάθησης.

- Η προσχολική περίοδος έχει αυτόνομη αξία και θέτει τις βάσεις για τα μετέπειτα χρόνια.
- Η διαδικασία μάθησης καθορίζεται από τις δυνατότητες των παιδιών.
- Οι σχέσεις μεταξύ ενηλίκων και παιδιών έχουν καθοριστικό ρόλο για την πορεία της ανάπτυξης των παιδιών.

Οι θεωρίες που έχουν αναπτυχθεί στον τομέα της παιδαγωγικής, της ψυχολογίας και της διδακτικής έχουν συμβάλει στη διαμόρφωση και πραγματοποίηση πολλών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Στα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα λαμβάνεται υπόψιν το αναπτυξιακό επίπεδο των παιδιών και η πολιτική που επικρατεί και που μπορεί να καθορίσει τη διαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και τις μεθόδους διδασκαλίας, που χρησιμοποιούνται στο χώρο της προσχολικής εκπαίδευσης. Αποτελεί γεγονός, ότι δεν υπήρχε η απαραίτητη μέριμνα για την προσχολική αγωγή σε παγκόσμιο επίπεδο, έως και τις αρχές του 19ου αιώνα. Την περίοδο αυτή άρχισε να δημιουργείται για πρώτη φορά νομοθετικό πλαίσιο που θεσμοθετούσε την ύπαρξη της προσχολικής εκπαίδευσης. Μέχρι τότε η φροντίδα των νηπίων αποτελούσε αποκλειστικά ένα ζήτημα, που απασχολούσε την οικογένεια με την εμφάνιση της προσχολικής αγωγής να θεωρείται αρκετά μεταγενέστερο γεγονός, αφού μετρά μόνο δύο αιώνες ύπαρξης (Ντολιοπούλου, 2000).

Στο χώρο της Ελλάδας η προσχολική εκπαίδευση έκανε την εμφάνισή της για πρώτη φορά με τη βοήθεια των ιεραποστόλων, ενώ στην εξέλιξη προσχολικής αγωγής συνέβαλαν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικές παιδαγωγοί, που είχαν ολοκληρώσει τις σπουδές τους στο εξωτερικό. Τα πρώτα ιδιωτικά νηπιαγωγεία ιδρύθηκαν στις αρχές του 1830 στην Ερμούπολη της Σύρου και αναλάμβαναν την εκπαίδευση και φροντίδα παιδιών ηλικίας 2-6 ετών, ακολούθησε η λειτουργία της Σχολής Hill, το 1835, που αφορούσε παιδιά 2-8 ετών και η ίδρυση των Σχολείων Φιλεκπαιδευτικής Εταιρείας το 1840, που αφορούσε την εκπαίδευση νηπίων αγοριών 3-6 ετών. Η ανάληψη πρωτοβουλιών από τη πλευρά του κράτους σχετικά με την παροχή δημόσιας προσχολικής αγωγής άργησε αρκετά να πραγματοποιηθεί, καθώς οι πρώτες κινήσεις έγιναν κατά τη δεκαετία του 1960.

Ο νόμος του 1929 θεωρείται, πως αποτελεί θεμέλιο για την προσχολική αγωγή στην Ελλάδα, καθώς βάσει αυτού του νόμου, 4397/1929, το κράτος αναφέρεται στην αξία της προσχολικής εκπαίδευσης εντάσσοντας για πρώτη φορά τα νηπιαγωγεία στη «Στοιχειώδη Εκπαίδευση». Ο

νόμος αυτός προέβλεπε τον αριθμό των παιδιών σε κάθε δομή προσχολικής αγωγής, αλλά και τον αριθμό των παιδιών, που θα μπορούσε κάθε νηπιαγωγός να έχει υπό την επίβλεψή του, ενώ υπήρχε σαφής διάκριση στη χρονική διάρκεια της προσχολικής εκπαίδευσης. Επιπλέον, καθοριζόταν ο σκοπός της φοίτησης των νηπίων στα κέντρα προσχολικής αγωγής καθιστώντας σαφή τη σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης για τη σωματική, νοητική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, καθώς και η ορθή προετοιμασία αυτού για τη μετάβασή του στη βαθμίδα της δημοτικής εκπαίδευσης (Ντολιοπούλου, 2000).

Έως και τις αρχές του 1980 το «Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου» ακολουθούσε, όσα όριζε το Βασιλικό Διάταγμα 494/1962. Σύμφωνα με αυτό, στόχος ήταν, κάθε παιδί να αποκτήσει την απαραίτητη θρησκευτική, ηθική και κοινωνική αγωγή. Εξαιρετικά σημαντικό ήταν μέσω του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης, το παιδί να αναπτύξει την κριτική του σκέψη και τη μαθηματική του λογική, να αποκτήσει περισσότερη ευχέρεια στο χειρισμό της μητρικής του γλώσσας και να αναπτύξει τα ταλέντα και τις δεξιότητές του μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες αλλά και την επαφή του με τις τέχνες. Το διάταγμα αυτό, ήρθε να καταρρίψει το 1980 η θεσμοθέτηση του Προεδρικού Διατάγματος 476/1980. Στο διάταγμα αυτό, ορίστηκε η λειτουργία της προσχολικής εκπαίδευσης, ως ένας θεσμός, που ενισχύει και δρα συμπληρωματικά στην αγωγή, που λαμβάνει το νήπιο από την οικογένειά του, ενώ δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στην αναγκαιότητα της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού, εφόσον κρίθηκε απαραίτητη η παρουσία του παιχνιδιού στην καθημερινότητά του παιδιού αφού μέσω αυτού κρίνεται πως η ανάπτυξή του και η απόκτηση αγωγής θα πρέπει να προέρχεται μέσα από δράσεις που έχουν σαν βάση το παιχνίδι (Ντολιοπούλου, 2000). Μάλιστα αυτό το παιγνιώδες πλαίσιο προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να ανακαλύπτουν, και να αναπτύσσονται φυσικά και αβίαστα αφού θεωρείται η πιο κατάλληλη μορφή οργάνωσης της μάθησης σ' αυτήν την ηλικία.

Η λειτουργία των δομών προσχολικής αγωγής στις μέρες μας στηρίζεται σε μεταγενέστερους νόμους, όπως είναι ο Ν. 1566/1985, που προέβλεπε τη δομή και τη λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ορίζοντας το χώρο προσχολικής αγωγής, ως το χώρο, όπου υπάρχει μέριμνα για την ψυχική, σωματική και συναισθηματική ανάπτυξη των νηπίων αλλά και τη διαμόρφωση των μαθησιακών δεξιοτήτων του, όπως είναι η ευχέρειά του στην ανάγνωση, τη γραφή και στην επαφή του με τα μαθηματικά. Βασικό όρισμα του νόμου

αυτού ήταν, πως η διαδικασία της μάθησης, θα πρέπει να έχει σαν στόχο την οικοδόμηση των γνώσεων με τη βοήθεια και τη στήριξη του εκπαιδευτικού και όχι τη μεταβίβασή τους (Μαραγκουδάκης & Πατρική- Καλλίρη, 1991). Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε στο γεγονός, ότι δε δόθηκε η απαιτούμενη σημασία κατά τη θεσμοθέτηση αναφορικά με την παροχή Αγωγής Υγείας, την Περιβαλλοντική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αλλά και τη Σεξουαλική Διαπαιδαγώγηση των νηπίων, θεματικές ενότητες, οι οποίες είναι απαραίτητο να ενταχθούν στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής εκπαίδευσης (Κιτσαράς, 1998).

Έτσι λοιπόν, τα σύγχρονα προγράμματα που αφορούν τη λειτουργία των νηπιαγωγείων, προκειμένου να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις και να εναρμονιστούν με τις προσταγές της εποχής δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση των νηπίων. Στόχος είναι κάθε μαθητής προσχολικής αγωγής να συγκεντρώσει το σύνολο των γνώσεων και των αξιών, που θα του επιτρέψουν να αποκτήσει διαφορετική συνείδηση και συμπεριφορά, μελλοντικά, απέναντι στο περιβάλλον, ώστε να εξελιχθεί σε ένα άτομο εξοικειωμένο με το φυσικό περιβάλλον (Marchuk, 2007, σ. 118).

1.2 Η συμμετοχή στις τέχνες κατά τη παιδική ηλικία

Η επαφή των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας με τις τέχνες επιτυγχάνεται κυρίως, μέσα από την ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες, όπως είναι η μουσική, ο χορός, το θέατρο και τα εικαστικά (Menzer, 2015). Η ενασχόληση αυτή των παιδιών φαίνεται να έχει συνέπειες στην αναπτυξιακή τους εξέλιξη, καθώς ενισχύει τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες ,ενώ παράλληλα διευρύνει τους κοινωνικο-συναισθηματικούς τους ορίζοντες. Αναφορικά με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών, έρευνες έχουν δείξει, πως η ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων των παιδιών σχετίζεται με την παιδεία και την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού. Πιο συγκεκριμένα, η ενασχόληση με τις τέχνες φαίνεται να συνδέεται με την ανάπτυξη του λεξιλογίου των παιδιών, την επίτευξη περισσότερων στόχων και την επίδειξη μεγαλύτερης ετοιμότητας, για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις των μεγαλύτερων τάξεων (Brown, Benedett, & Armistead, 2010).

Μελέτες που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των τελευταίων 20 ετών αποδεικνύουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στην ενασχόληση των παιδιών με τις τέχνες και τη κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Menzer, 2015). Μέσα από έρευνα έχει αποδειχθεί,

πως παιδιά, των οποίων οι γονείς ασχολούνται με τη μουσική και το τραγούδι, έχουν αναπτύξει σε μεγαλύτερο βαθμό τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Muniz et al. 2014). Παράλληλα τα παιδιά, που λαμβάνουν μέρος σε εκπαιδευτικά προγράμματα, όπου το τραγούδι και η μουσική γενικότερα παίζουν κύριο ρόλο, φαίνεται, πως δεν είχαν πρόβλημα στη συνεργασία και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους αλλά και τους εκπαιδευτικούς που ήταν υπεύθυνοι για την εκπαίδευσή τους (Ritblatt et al., 2013).

Με ανάλογο τρόπο φαίνεται, πως λειτουργεί και ο χορός ως μορφή έκφρασης της τέχνης, καθώς η συμμετοχή των παιδιών σε χορευτικές ομάδες και η έκφρασή τους μέσα από αυτό το είδος τέχνης, έχει οφέλη στην κοινωνικοποίηση των παιδιών αλλά και στη διαμόρφωση μιας ισχυρής κοινωνικά προσωπικότητας (Lobo & Winsler, 2006). Την ίδια στιγμή η τέχνη μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά στην πρώιμη ηλικία τους να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να περιορίσουν το συναισθηματικό άγχος, που βιώνουν, ενώ θεωρείται και ως θεραπευτικό μέσο για παιδιά με διαταραχές, όπως είναι αυτή του αυτισμού (Gold, Kim & Wigram, 2008). Από τη μελέτη της μέχρι τώρα βιβλιογραφίας διαπιστώνεται, πως ενώ τα οφέλη των παιδιών από την ενασχόλησή τους με κάποιας μορφής τέχνη είναι εξαιρετικά σημαντικά για την ανάπτυξη τους, ωστόσο υπάρχει ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό αποχής από τις τέχνες, ενώ τα κορίτσια είναι εκείνα, που διαχρονικά είναι περισσότερο πιθανόν να ασχοληθούν με τις τέχνες (Smyth, 2016).

1.2.1 Η επιρροή της ενασχόλησης των παιδιών με τις τέχνες στην εξέλιξή τους

Έρευνες έχουν δείξει, πως η συμμετοχή των παιδιών στις καλλιτεχνικές δραστηριότητες καθορίζει την εξέλιξή του, ως μαθητή στα χρόνια του δημοτικού και τη σχέση που αναπτύσσει με τον κόσμο των τεχνών. Την ίδια στιγμή μελέτες δείχνουν, πως η εκπαίδευση των παιδιών στις τέχνες σχετίζεται άμεσα με τις μαθηματικές τους επιδόσεις αλλά και τις επιδόσεις των παιδιών στα μαθήματα γραφής και ασκήσεων, ενώ σε πανεπιστημιακό επίπεδο φαίνεται, ότι οι φοιτητές, που είχαν επαφή με κάποια μορφή τέχνης από τη νηπιακή τους ηλικία, έχουν καλύτερα επίπεδα παρακολούθησης και ολοκλήρωσης των σπουδών τους, όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν και οι Catterall, Dumais & Hampden-Thompson (2012).

Κατά τον ίδιο τρόπο στο συμπέρασμα πως η ενασχόληση με τις τέχνες κατά τη νηπιακή ηλικία καθορίζει τη μετέπειτα ακαδημαϊκή πορεία των παιδιών, κατέληξαν και οι ερευνητές

Thomas, Singh & Klopfenstein (2015) που μέσω της έρευνάς τους απέδειξαν, πως ήταν πιο δύσκολο, παιδιά που είχαν έντονη επαφή με τις τέχνες να εγκαταλείψουν τη διαδικασία μόρφωσής τους. Τα παιδιά κατά την προσχολική εκπαίδευση, μέσα από τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, στις οποίες συμμετέχουν, αναπτύσσουν όχι μόνο τη δημιουργικότητά τους αλλά και τις ψυχοκινητικές και συναισθηματικές τους δεξιότητες.

Παράλληλα, η έρευνα των Greene, Kisida & Bowen, που πραγματοποιήθηκε το 2014, έδειξε, ότι η έκθεση στην τέχνη, έχει σαν αποτέλεσμα την αύξηση της ανθεκτικότητας αλλά και της φιλοδοξίας των μαθητών, ενώ εξελίσσει και την κριτική τους σκέψη και ικανότητα (Bowen, Greene & Kisida, 2014, Kisida, Bowen, & Greene, 2017). Στην Ελλάδα σχετική έρευνα, που πραγματοποιήθηκε το 2019 σε προσχολικά περιβάλλοντα αγωγής αστικής περιοχής και αφορά στην αξιοποίηση έργων τέχνης με συστηματικό τρόπο από την πρώιμη παιδική ηλικία, μέσα από

συγκεκριμένες εκπαιδευτικές μεθόδους και πρακτικές, ανέδειξε τη συμβολή της τέχνης στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης για τη φιλία και τη διαφορετικότητα (Charissi, Tympa & Karavida, 2019)

1.3 Η επίδραση της ενασχόλησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας με το χορό

Σύμφωνα με ενδείξεις η συμμετοχή των παιδιών σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν κίνηση, όπως είναι ο χορός και αθλητικές δραστηριότητες, μπορεί να συμβάλλει στη συνολική ανάπτυξή του, πνευματική και σωματική. Με τον τρόπο αυτό γίνεται κατανοητό, πως είναι αναγκαία η ενασχόληση των παιδιών με δραστηριότητες, που περιέχουν δημιουργικές κινήσεις, οι οποίες βελτιώνουν την εξέλιξη των νηπίων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε με την εφαρμογή δραστηριοτήτων, που συνδύαζαν την ψυχοκινητική και μουσικοκινητική αγωγή, με το χορό και το θεατρικό παιχνίδι σε νηπιαγωγεία, φάνηκε μια σημαντική βελτίωση στην κινητικότητα, την αντιληπτική ικανότητα του χώρου, το ρυθμό, την κατανόηση και τη σωστή αναπαραγωγή των κινήσεων από τα παιδιά, αλλά κυρίως στη δημιουργική κίνηση, στο σωστό συντονισμό αναπνοής και κίνησης και στην καλύτερη

επικοινωνία μεταξύ των παιδιών (Παυλίδου, 2001, σσ. 168-178). Το γεγονός, ότι εμπλέκονται πολλοί παράγοντες, σχετιζόμενοι με την αντίληψη του σώματος, υποδηλώνει μια σημαντική αύξηση στην απόδοση, λόγω της βελτιωμένης σωματικής αίσθησης.

Η διαδικασία του συντονισμού επιταχύνεται μέσω της εξάσκησης των νηπίων στις βασικές κινητικές μορφές μέσα στο πλαίσιο μιας πολύπλευρης εκμάθησης. Αυτό συμβαίνει, διότι με αυτό τον τρόπο, τα παιδιά διευρύνουν και εμβαθύνουν διαρκώς τη βίωση των βασικών κινητικών δεξιοτήτων (Martin & Ellermann, 2001).

Επίσης, μέσα από την ενασχόληση των νηπίων με τον χορό, επιτυγχάνεται η βελτίωση της νευρολογικής οργάνωσης του εγκεφάλου, δίνοντας τη δυνατότητα στα νήπια να αναπτύξουν πολύπλοκες διαδικασίες σκέψης, να αποκτήσουν μεγαλύτερη χωροταξική αντίληψη και να δημιουργήσουν ένα σύστημα συμβόλων, το οποίο προηγείται της γλώσσας και αναπτύσσει νευρολογικές συνδέσεις για μελλοντική χρήση των συμβόλων.

Ιδιαίτερα σημαντική υπήρξε η συμβολή της Αμερικανίδας Isadora, η οποία κατά τις αρχές του εικοστού αιώνα εφηύρε μια διαφορετική μορφή έκφρασης μέσα από χορευτικές φιγούρες, οι οποίες διέφεραν από αυτές του μπαλέτου δημιουργώντας μία νέα τάση (Rath, 1914). Παρόλο που η μελέτη της εκπαίδευσης των νηπίων κατά την προσχολική ηλικία αποτελεί ένα σχετικά νέο ζήτημα, τα στοιχεία δείχνουν, πως είναι αποδεκτό το γεγονός, ότι η μάθηση που θα λάβει κανείς κατά την προσχολική ηλικία, μπορεί να καθορίσει την αναπτυξιακή πορεία των παιδιών, την ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επιτυχία αλλά και την οικονομική τους ευμάρεια (The White House, 2016). Στην Αμερική, δεν είχε δοθεί η απαραίτητη σημασία στην αξία, που έχει ο χορός στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής αγωγής, ενώ εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι η συμμετοχή των νηπίων σε δραστηριότητες που σχετίζονται με το χορό, ξεκίνησε να υφίσταται από τις αρχές του 2000.

Η σπουδαιότητα του χορού για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας των παιδιών κάτω των 5 ετών, άργησε να αναγνωριστεί, με αποτέλεσμα πολλές σχολές χορού να μη δέχονται στις τάξεις τους παιδιά προσχολικής αγωγής, πριν εκείνα ξεκινήσουν τη φοίτησή τους στη βασική εκπαίδευση (<https://sab.org/school/faq/#4>). Παρόλα αυτά τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει αξιόλογες προσπάθειες, ώστε να αλλάξει η επικρατούσα νοοτροπία αναφορικά με τη σημασία, που έχει η ενασχόληση των νηπίων με το χορό. Οι γονείς δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τις επιδόσεις των παιδιών τους στις δραστηριότητες της προσχολικής εκπαίδευσης, που

σχετίζονται με την εξοικείωση των παιδιών, με τη γραφή, την ανάγνωση και την εκπόνηση βασικών μαθηματικών πράξεων αλλά και την επίδοση των παιδιών στις αθλητικές δραστηριότητες ακόμη και σε δραστηριότητες όπως είναι αυτή του χορού. Ιδιαίτερα οι γονείς των κοριτσιών φροντίζουν για την ενασχόλησή τους με το χορό και την έκφρασή τους μέσω αυτής της μορφής τέχνης (Orenstein, 2011).

Στην προσχολική ηλικία η χορευτική δραστηριότητα του παιδιού είναι συνυφασμένη με το παιχνίδι, όπου ο χορός γίνεται παιχνίδι και το παιχνίδι χορός (Καμπάς, 2003). Είναι προφανές, ότι το πιο κατάλληλο είδος χορού σ' αυτήν την ηλικία είναι εκείνο, που στηρίζεται στη φυσική κίνηση του σώματος χωρίς να υπάρχει μια συγκεκριμένη τεχνική. Ένα τέτοιο είδος αποτελεί ο δημιουργικός χορός, που στοχεύει στην ανάπτυξη της «γλώσσας» του σώματος και έχει σκοπό να συμβάλλει στην επικοινωνία μέσω των κινήσεων.

Η μελέτη της βιβλιογραφίας έδειξε, πως οι ερευνητές έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα, πως ακόμα και οι χειρονομίες μέσα από κινήσεις έχουν ιδιαίτερη σημασία για τα βρέφη και τα παιδιά. Μέσα από τις κινήσεις αυτές, τα παιδιά μπορούν να επικοινωνούν δείχνοντας τη συγκατάβαση ή την αντίθεσή τους (Seitz, 2005). Πιο ειδικά μέσω του χορού το παιδί αποκτά καλύτερη αντίληψη σχετικά με το χώρο και το χρόνο, ενώ μέσω του χορού, που μοιάζει να είναι μια διασκεδαστική εμπειρία, εκπαιδεύεται στην έκφραση των συναισθημάτων του, μαθαίνοντας να παρουσιάζει τις σκέψεις του στους γύρω του (Minton & Faber, 2016).

Ο χορός αποτελεί μια μορφή τέχνης, η οποία συνδυάζει δύναμη, ενέργεια και αντοχή σε μεγαλύτερο βαθμό από άλλες και επομένως έχει πολλά φυσικά οφέλη για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας (Faber, 2005α, σ. 7). Μιλώντας για τα οφέλη της ενασχόλησης των νηπίων με το χορό, τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι ερευνητές συμφώνησαν, πως ο χορός μπορεί να αυξήσει την ευελιξία και την αντοχή των παιδιών, ώστε να κατανοήσουν τις σωματικές δυνατότητες τους και έτσι να τους επιτρέπει να αποκτήσουν καλύτερο συντονισμό του σώματός τους (Faber, 1994). Οι κινήσεις του χορού βοηθούν κάθε παιδί προσχολικής ηλικίας να πραγματοποιήσει τις μεγάλες κινήσεις, που το δυσκολεύουν διατηρώντας την ισορροπία του.

Την ίδια στιγμή, ο χορός προσφέρει πολλά οφέλη και στη συναισθηματική ωρίμανση και στην καλλιέργεια συναισθηματικής σταθερότητας των παιδιών. Η έκφραση των παιδιών μέσω του χορού, τους δίνει τη δυνατότητα να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους, να κατανοήσουν

τον εαυτό τους και τους άλλους μέσα από μια άκρως δημιουργική διαδικασία (Faber, 2005, σ. 7). Την ίδια στιγμή θα πρέπει να σημειωθεί, ότι τα παιδιά προσχολικής αγωγής στην ηλικία αυτή είναι αρκετά επικεντρωμένα στον εαυτό τους, λόγω της μεγάλης προσοχής που λαμβάνουν από την οικογένειά τους αλλά και από τους εκπαιδευτικούς νιώθοντας, πως αποτελούν το κέντρο του κόσμου. Αυτό το γεγονός μπορεί να αλλάξει, καθώς η συμμετοχή του παιδιού σε κάποιο τμήμα χορού, μπορεί να μειώσει την εγωκεντρικότητα του παιδιού αναγκάζοντάς το να προσαρμοστεί, με όσα προστάζει η τάξη (Faber, 1994, σ. 53).

1.4 Η επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών

Η μουσική αποτελεί ένα μέσο έκφρασης, μέσω του οποίου ο άνθρωπος εξωτερικεύει τα συναισθήματά και τις σκέψεις του δημιουργώντας ήχους, που παράγονται με τη χρήση φωνής ή μουσικών οργάνων. Επίσης συμβάλλει σημαντικά τόσο στην ανθρώπινη ανάπτυξη, όσο και στην ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης (Κουτσουπίδου, 2009).

Σύμφωνα με τον John Blacking έναν διεθνούς φήμης μουσικολόγο η μουσική κατέχει σημαντικό ρόλο στη ζωή του παιδιού, διότι αποτελεί μια οικουμενική γλώσσα, που αντικατοπτρίζει την ανθρώπινη εμπειρία (Κεφαλίδου, 2011). Η ενασχόληση του παιδιού μαζί της του δίνει τη δυνατότητα να μάθει τον κόσμο και να εκφράζεται με όλους τους δυνατούς τρόπους, κυρίως μέσω του παιχνιδιού και της διασκέδασης δίνοντάς του παράλληλα ένα αίσθημα ελευθερίας (Swanwick, 2010).

Οι πρόσφατες εξελίξεις στη μελέτη της εγκεφαλικής δραστηριότητας παρουσίασαν τη μεγάλη συμβολή της μουσικής στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, γεγονός που διαπιστώθηκε και σε μελέτη που διεξήχθη το 2016 από το Πανεπιστήμιο της Καλιφόρνιας (California's Brain and Creativity Institute) .Ο ανθρώπινος εγκέφαλος αποτελείται από εκατό δισεκατομμύρια νευρώνες με μεγάλη επεξεργαστική ικανότητα, η οποία μπορεί να μεταβληθεί μέσα από την συνεχή ενασχόληση με τη μουσική. Τα συστήματα τα οποία επηρεάζονται περισσότερο, είναι το σύστημα μνήμης-μάθησης, το σύστημα των αισθήσεων και της αντιληπτικής ικανότητας και το σύστημα των κινήσεων, γεγονός που υποδηλώνει, πως ολόκληρος ο εγκεφαλικός φλοιός είναι ενεργός, όταν το άτομο παίζει μουσική (Fields, 2005).

Στην περίπτωση που η επαφή με τη μουσική γίνεται στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης, σημειώνονται μεγάλες αλλαγές στον τρόπο, με τον οποίο εκτελείται η επεξεργασία των πληροφοριών.(Bigand & Roulin-Carronnat, 2006). Πολλές υποθέσεις σχετικά με τη σχέση μεταξύ της επεξεργασίας της μουσικής και της γλώσσας αποδείχθηκαν μέσω μελετών σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Οι Flohr, Miller και deBeus(2000) πραγματοποίησαν μια πειραματική μελέτη σε παιδιά ηλικίας 4-6 ετών, στα οποία παρείχαν μουσική εκπαίδευση είκοσι πέντε λεπτών για ένα διάστημα επτά εβδομάδων. Τα αποτελέσματα συγκρινόμενα με την ομάδα ελέγχου έδειξαν αυξημένη γνωστική επεξεργασία και αυξημένη εγκεφαλική δραστηριότητα.

Όσον αφορά την εκπαιδευτική διαδικασία η μουσική αγωγή είναι σημαντική, διότι προάγει την επικοινωνία με τα άλλα παιδιά και προτρέπει τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες. Με τον τρόπο αυτό εκδηλώνονται πιο εύκολα οι σκέψεις και παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού ενεργοποιώντας παράλληλα τη δημιουργική του φαντασία (ΥΠΕΠΘ,2011). Γι' αυτό οι παιδαγωγοί οφείλουν, να δίνουν ισάξια βαρύτητα μ' αυτήν που δίνουν στα υπόλοιπα μαθήματα, φροντίζοντας να ενισχύουν την κλίση των μαθητών προς αυτή τη κατεύθυνση (Δογάνη, 2009,σ. 369).

1.5 Η επίδραση της μουσικής κατά την προσχολική ηλικία

Η πρώτη επαφή των παιδιών με τη μουσική αγωγή γίνεται στην προσχολική εκπαίδευση, γεγονός που υποδηλώνει, την ευαισθητοποίηση και την ψυχοσωματική ενεργοποίηση, που ασκεί από πολύ νωρίς στη διαμόρφωση του παιδιού.(ΥΠΕΠΘ, 1998). Λόγω της μεγάλης σπουδαιότητάς της, κατά την προσχολική ηλικία παρουσιάζεται ως ένα παιχνίδι, στο οποίο τα παιδιά μπορούν να πειραματίζονται με τους ήχους (Γιαμάλογλου, 2005). Ο νηπιαγωγός έχει τη δυνατότητα, να συμπεριλάβει ένα πλήθος δραστηριοτήτων στο μάθημα της μουσικής αγωγής, στο οποίο τα παιδιά θα μπορούν, να λάβουν μέρος σε μουσικά παιχνίδια αλλά και να ασχοληθούν με τις κατασκευές διάφορων μουσικών οργάνων .Στο πλαίσιο των μουσικών δραστηριοτήτων, το παιδί χρησιμοποιεί κυρίως τη φωνή και το σώμα του, καθώς μέσα από τις κινήσεις του σώματός του εκφράζει την αισθητική του αντίληψη για τη μουσική .

Ο σκοπός της μουσικής αγωγής είναι το παιδί, να μπορεί να αναπτύξει μουσικές γνώσεις και δεξιότητες μέσα από ευχάριστες μουσικές εμπειρίες, που θα δημιουργούν ένα κίνητρο για

διαρκή μάθηση. Αυτή η τάση λοιπόν για εξερεύνηση των στοιχείων της μουσικής συμβάλλει στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, μέσα από ομαδικές μουσικές δραστηριότητες (Σέργη, 2000). Πολλές μελέτες, ήδη από το 1950, έχουν διερευνήσει τη σημασία της μουσικής στην ανάπτυξη των παιδιών. Σύμφωνα με αυτές ο τρόπος, που εκφράζουν τη μουσική τα παιδιά είναι διαφορετικός από αυτόν των ενηλίκων, ενώ διαπιστώθηκε, ότι η πιο κρίσιμη ηλικία για την απόκτηση μουσικών δεξιοτήτων είναι το διάστημα από τη γέννηση έως την ηλικία των 6 ετών.

Αυτό οφείλεται, στο ότι τα μικρά παιδιά λαμβάνουν τον τόνο της μουσικής διαφοροποιώντας όμως τη μελωδία και τη συχνότητα. Μάλιστα, για να αναπτύξουν τις μουσικές τους δεξιότητες, προσπαθούν να μιμηθούν τον ρυθμό και τον τόνο των τραγουδιών χτυπώντας πολλές φορές τα χέρια τους. Συνήθως τους αρέσουν τραγούδια, στα οποία υπάρχει επανάληψη των λέξεων και η θεματολογία τους κινείται γύρω από ζώα, ανθρώπους και δραστηριότητες, που τους είναι οικείες (<https://www.brighthorizons.com/family-resources/music-and-children-rhythm-meets-child-development>). Νεότερα δεδομένα σχετικά με την επίδραση της μουσικής στην αύξηση της ικανότητας της προσοχής και της συγκέντρωσης των παιδιών έδειξαν, ότι τα παιδιά, που λάμβαναν μουσική αγωγή, εμφανίζονταν περισσότερο συγκεντρωμένα την ώρα της μουσικής ακρόασης. Επιπλέον φάνηκε, πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, που ασχολούνταν με μουσικές δραστηριότητες, με την πάροδο του χρόνου εμφάνιζαν αυξημένα επίπεδα προσοχής. Γενικότερα αυτό, που διαπιστώθηκε, είναι πως τα παιδιά που είναι ενεργά στις μουσικές δραστηριότητες (τραγούδι, εκτέλεση μουσικού οργάνου) χαρακτηρίζονται από αυξημένα επίπεδα συγκέντρωσης και προσοχής, τόσο στον τομέα της μάθησης όσο και στην καθημερινότητά τους (Σέργη, 1995).

Εκτός από αυτά, αρκετές έρευνες προσανατολίστηκαν και στην επίδραση της μουσικής στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων κατά την πρώιμη παιδική ηλικία. Τα αποτελέσματά τους έδειξαν, πως τα παιδιά εμφάνιζαν καθαρότερη άρθρωση και ανέπτυσαν ένα πλούσιο λεξιλόγιο, το οποίο συνέβαλε στην ενίσχυση των κοινωνικών και συναισθηματικών τους δεξιοτήτων. Ο ψυχολόγος Howard Gardner ήδη από το 1983 υποστήριξε, πως η μουσική νοημοσύνη, έχει εξίσου σημαντικό ρόλο με τη λογική και τη συναισθηματική νοημοσύνη, διότι η μουσική έχει τη δυνατότητα να ενώνει τον εγκέφαλο με το σώμα, ώστε να λειτουργούν ως μια οντότητα. Για παράδειγμα, όταν τα νήπια χορεύουν με το ρυθμό της μουσικής, καταφέρνουν να αναπτύξουν καλύτερες κινητικές δεξιότητες, ενώ ο συνδυασμός μουσικής

και τραγουδιού τα βοηθά, να εξασκήσουν τη φωνή τους. Επομένως τα παιδιά μαθαίνουν να εξοικειώνονται με τον ήχο των λέξεων και τον τονισμό τους. Γενικότερα αυτό, που γίνεται εμφανές, είναι ότι η έκθεση στη μουσική συμβάλλει στην αναπτυξιακή διαδικασία οδηγώντας σε υψηλά επίπεδα διανοητικών ικανοτήτων(<https://novakdjokovicfoundation.org/importance-music-early-childhooddevelopment/>).

1.5.1 Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας μέσα από τη μουσική

Η δημιουργικότητα αποτελεί ένα αναπόσπαστο στοιχείο των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, στις οποίες το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να πειραματισθεί κάνοντας πράγματα με έναν ιδιαίτερο και ξεχωριστό τρόπο. Άλλωστε ο πειραματισμός βρίσκεται στη βάση της δημιουργικής έκφρασης, η οποία παρουσιάζει τον τρόπο, με τον οποίο αναγνωρίζονται και ερμηνεύονται οι νέες σχέσεις στη σκέψη, τη μάθηση και την κατασκευή (Σέρρη, 1995).

Μέσα από την ενασχόληση του νηπίου με μουσικά παιχνίδια, που περιλαμβάνουν το τραγούδι και την επαφή με μουσικά όργανα, εξάπτεται η περιέργειά του και καλλιεργείται η φαντασία του συμβάλλοντας στη σύλληψη πρωτότυπων ιδεών και συνδυασμών. Το νήπιο μέσα από τις δημιουργικές εργασίες αισθάνεται χαρούμενο, καθώς θεωρεί συναρπαστική τη διαδικασία, χωρίς να δίνει μεγάλη σημασία στο τελικό αποτέλεσμα(Σέρρη,1995).

Η δημιουργική του έκφραση εξαρτάται από τα μέσα και τις ευκαιρίες, που παρέχονται, ώστε να καλλιεργείται η αντίληψή του και να εμπλουτίζονται οι εμπειρίες του. Οι εμπειρίες αυτές προέρχονται ύστερα από την παρατήρηση και τη γνωριμία του παιδιού με καινούργια πράγματα και γεγονότα. Ο τρόπος, με τον οποίο εκφράζεται το παιδί προσχολικής ηλικίας μέσα από τη μουσική και όχι μόνο, αντικατοπτρίζει τον ψυχικό του κόσμο, γι' αυτό και ένας έμπειρος παιδαγωγός μπορεί να αντλήσει πληροφορίες σχετικά με το περιβάλλον, στο οποίο μεγαλώνει το παιδί και την επίδραση που αυτό έχει στον ψυχισμό του (Σέρρη, 1995).

1.5.2 Ο ρόλος των μουσικών παιχνιδιών στην προσχολική ηλικία

Τα παιχνίδια αποτελούν ένα ευχάριστο μέσον για την ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων. Μέσα από αυτά τα παιδιά βρίσκονται σε μια κατάσταση συνεχούς μάθησης, ενώ παράλληλα διασκεδάζουν. Τα μουσικά παιχνίδια περιλαμβάνουν τραγούδια ή μουσικούς ήχους από

διάφορα όργανα. Ο συνδυασμός του παιχνιδιού με τη μουσική και μετέπειτα με τον ρυθμό, την έκφραση και την κίνηση δίνει τη δυνατότητα στο παιδί να χαρεί και να αποκτήσει δεξιότητες. Οι δεξιότητες αυτές προσεγγίζουν τον έλεγχο της κίνησης του σώματος και δίνουν τη δυνατότητα στο νήπιο να κατακτά τον άμεσο και έμμεσο χώρο. Επιπλέον οι νοητικές του λειτουργίες βρίσκονται σε συνεχή εγρήγορση, γεγονός που φαίνεται μέσα από τον αυτοσχεδιασμό. Τέλος, σε αυτήν την κλειστή και μικρή κοινωνία μαθαίνει να κοινωνικοποιείται μέσα από την αποδοχή και το σεβασμό προς τα άλλα παιδιά (Χαραλάμπους, 2001).

Η βάση των μουσικών παιχνιδιών στηρίζεται στη δημιουργία και χρήση απλών μουσικών οργάνων, κυρίως κρουστών αναπτύσσοντας έτσι την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών. Τα ομαδικά παιχνίδια χρησιμοποιώντας κανόνες ενισχύουν τόσο τις σωματικές, όσο και τις νοητικές και κοινωνικές δεξιότητες, καθώς κάποια μπορεί να δίνουν βάση στη σωματική άσκηση, ενώ κάποια άλλα στη συγκέντρωση και την παρατηρητικότητα.

Από κοινωνικής πλευράς τα μουσικά παιχνίδια εξαλείφουν τη διαφορετικότητα ενθαρρύνοντας τα παιδιά να συμπεριφέρονται ως μια χαρούμενη ομάδα. Τα παιδιά μαθαίνουν να αναγνωρίζουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους σε ένα υγιές πλαίσιο να συμμορφώνονται και να ακολουθούν τους κανόνες αλλά και να είναι δίκαια απέναντι στα άλλα παιδιά.

Φυσικά, ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής είναι ιδιαίτερα σημαντικός καθ' όλη τη διάρκεια διεξαγωγής του παιχνιδιού, ώστε να συμβάλλει στην αποφυγή των συγκρούσεων και στη διατήρηση του ενθουσιασμού. Εξίσου καθοριστική για τη μετέπειτα εξέλιξη του παιχνιδιού είναι η τήρηση της καλής χρήσης των μουσικών οργάνων, η ενθάρρυνση για εφευρετικότητα αλλά και η σωστή διανομή των ρόλων ανάλογα με τις δυνατότητες του κάθε παιδιού. Σε γενικές γραμμές μπορούμε να πούμε, πως ο ρόλος, που πρέπει να έχει ο παιδαγωγός, είναι ένας ρόλος παρατηρητή και εμπνευστή (Οδηγός Νηπιαγωγού, 2006).

1.5.3 Διδακτικά μοντέλα μουσικής αγωγής

Τα νέα διδακτικά μοντέλα βασίζονται στη βιωματική προσέγγιση των παιδιών μέσα από τη συνεργασία τους με τον παιδαγωγό. Σύμφωνα με το μοντέλο του Bruner η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω της ανακάλυψης των γνώσεων από τα παιδιά. Σε αυτό το πρότυπο ο

παιδαγωγός εμφανίζεται σε ρόλο καθοδηγητή ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εξερευνήσουν τον κόσμο οδηγούμενα σε λογικά συμπεράσματα (Σέργη, 1994).

Τα τελευταία χρόνια το διδακτικό μοντέλο, που εμφανίζει ευρεία εφαρμογή λόγω των θέσεων του περί μουσικής νοημοσύνης, είναι αυτό του Gardner. Σύμφωνα με αυτό η ανάπτυξη της μουσικής νοημοσύνης συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πληθώρας νοητικών δεξιοτήτων, οι οποίες περιλαμβάνουν τόσο τη γλωσσική επικοινωνία και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, όσο και την έκφραση συναισθημάτων μέσω της γλώσσας του σώματος (κιναισθητική προσέγγιση). Με βάση αυτό το μοντέλο, η μουσική αγωγή προσεγγίζει το παιδί θέτοντας δημιουργικούς στόχους μέσα από τη βιωματική του εμπειρία στοχεύοντας στην πολύπλευρη ανάπτυξη του. Η εφαρμογή των μουσικών δραστηριοτήτων χρησιμεύει τόσο για την εξοικείωση με το γνωστικό αντικείμενο, όσο και για τη μουσική εξέλιξη του παιδιού (Σέργη, 1994).

Στον τομέα της προσχολικής εκπαίδευσης η σπουδαιότερη μουσική θεωρία του 20^{ου} αιώνα είναι η Μουσικοκινητική Αγωγή, που αναπτύχθηκε από τον Γερμανό Carl Orff. Η μέθοδος του στηρίζεται στην εκμάθηση της μουσικής, μέσα από τις ρυθμικές κινήσεις του σώματος και από το ρυθμό, που δημιουργούν οι λέξεις. Η ρυθμικότητα συνοδεύεται και από τη χρήση μουσικών οργάνων ιδίως κρουστών, όπως είναι τα τύμπανα, το ντέφι, τα ξυλόφωνα κτλ. Μέσα από την Μουσικοκινητική Αγωγή αναπτύσσεται η κινητικότητα και η προσωπικότητα των παιδιών, καθώς το παιδί μαθαίνει να δημιουργεί και να συνεισφέρει σε αυτή τη μικρή κοινωνία νιώθοντας χρήσιμο. Επιπλέον καλλιεργείται το συναίσθημα, ότι η μουσική θεωρείται τέχνη και ελευθερία προτρέποντας τα παιδιά να δημιουργήσουν τα δικά τους «έργα τέχνης». Τέλος, μέσα από τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους ένα σημαντικό πλεονέκτημα, που προσφέρει η συγκεκριμένη προσέγγιση, είναι η καλλιέργεια του αυτοσεβασμού τους (Αντωνακάκης, 1996).

1.6 Το θέατρο στην εκπαίδευση

Η δραματική τέχνη αποτελεί μια σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, μέσω της οποίας εφαρμόζονται θεατρικές πρακτικές για τη διδασκαλία των μαθημάτων. Η θεατρική αγωγή ενώνει την τέχνη με τη μάθηση και έχει ευρεία εφαρμογή σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλους τους τύπους εκπαίδευσης (γενική-ειδική αγωγή) για την εκπλήρωση

διαφορετικών στόχων. Μέσω της δραματοποίησης η διδασκαλία αποκτά έναν παιδοκεντρικό χαρακτήρα, όπου η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη δημιουργική έκφραση και την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών εξελίσσοντας τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Μάλιστα, η αξία του θεάτρου διαφαίνεται πιο έντονα στον τομέα της ειδικής αγωγής, όπου ο μόνος τρόπος για να επιτευχθεί η μάθηση, είναι μέσα από τις βιωματικές εμπειρίες και την ενεργό συμμετοχή των παιδιών(Άλκηστις, 2000).

Ως μορφή τέχνης, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με αυτή και τον πολιτισμό γενικότερα γνωρίζοντας σπουδαίους ανθρώπους και έργα εμπλουτίζοντας τις γνώσεις τους και δημιουργώντας παράλληλα τις δικές τους συνθέσεις. Τα παιδιά μέσα από τις θεατρικές τεχνικές έρχονται σε επαφή με κοινωνικά θέματα, μέσα από τα οποία μπορούν να ανακαλύψουν διάφορες πτυχές της προσωπικότητάς τους και να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητες και τις δεξιότητές τους (Παντελιάδου,2008). Επίσης προσφέρεται στο παιδί η δυνατότητα εκπλήρωσης οποιασδήποτε επιθυμίας συγκριτικά με οποιοδήποτε άλλο παιχνίδι. Το παιδί βιώνει μοναδικές εμπειρίες, καθώς μπορεί να εξωτερικεύει ελεύθερα τις σκέψεις και τα συναισθήματά του. Αναπαριστώντας ρόλους παρμένους, είτε από την πραγματική ζωή, είτε από τον κόσμο του φανταστικού, το παιδί επεκτείνεται σε άγνωστους κόσμους συνδυάζοντας τη φαντασία με την πραγματικότητα.

Ο στόχος της δραματοποίησης στην εκπαίδευση είναι η δημιουργία νέων μορφών έκφρασης, που θα έχει ως απώτερο σκοπό τη γνώση και τη μάθηση. Μάλιστα πολλές έρευνες παρουσίασαν μια θετική επίδραση του θεάτρου στον προφορικό και γραπτό λόγο των μαθητών (Wagner, 1998). Αυτό οφείλεται στο γεγονός, ότι η διαδικασία του γραμματισμού αποκτά μια συναισθηματική και βιωματική προσέγγιση απομακρυνόμενη από την κλασσική πρακτική ανάπτυξης γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης μέσα από τα θέατρο-παιδαγωγικά προγράμματα, που εφαρμόζονται με όλο και μεγαλύτερη συχνότητα, τα παιδιά μαθαίνουν, αναλύοντας ένα θεατρικό κείμενο, αφενός να εκφράζουν το ενδιαφέρον τους και αφετέρου να αναγνωρίζουν και να έρχονται αντιμέτωπα με προβλήματα της καθημερινότητας, αποκομίζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τα δικά τους βιώματα. Επομένως, η κατάκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται από το συνδυασμό της βιωματικής μάθησης και της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μελών, που απαρτίζουν τη θεατρική ομάδα(παιδαγωγοί-παιδιά) (Σέξτου,2005).

Για την ομαλή συνεργασία εκπαιδευτικών και μαθητών στο πλαίσιο των θεατρικών ομάδων, είναι απαραίτητη η συνεχής ενημέρωση του εκπαιδευτικού για τους τρόπους και τις τεχνικές, που πρέπει να εφαρμόζονται σε ένα θέατρο-παιδαγωγικό πρόγραμμα, ώστε να αξιοποιούνται σωστά από τη σχολική κοινότητα. Σε αυτήν την προσπάθεια συμβάλλει και η σωστή διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος σε θεατρικούς χώρους, ώστε τα παιδιά να εγκλιματίζονται πιο εύκολα στη νέα αυτή πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το ευχάριστο και παιγνιώδες κλίμα, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν ένα χώρο εξέλιξης και δημιουργίας (Σέξτου, 2005).

1.6.1 Το θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι χρησιμοποιείται ευρέως στο περιβάλλον του σχολείου και αποτελεί μια ιδιαίτερα χρήσιμη παιδαγωγική μέθοδο στα χέρια των εκπαιδευτικών, καθώς συνεισφέρει σημαντικά στην έκφραση και ανάπτυξη του παιδιού (Beauchamp, 1998, σ.61). Ιδιαίτερα στην εκπαίδευση των παιδιών προσχολικής ηλικίας, το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται ως ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της κοινωνικότητας του παιδιού (Μενδρινού, 2014, σ.317). Παράλληλα μέσα από το θεατρικό παιχνίδι, το παιδί έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει και να ανακαλύψει τα ταλέντα του αλλά και να διαμορφώσει τον τρόπο, με τον οποίο αντιλαμβάνεται τον κόσμο (Prentki&Stinson, 2016, σ.7). Με τον τρόπο αυτό ο ρόλος του εκπαιδευτικού διαφοροποιείται και παύει να είναι παρεμβατικός εμψυχώνοντας από απόσταση τους μαθητές και έχοντας τη γενική εποπτεία της τάξης. Την ίδια στιγμή φροντίζει, ώστε όλα τα παιδιά να συμμετέχουν στο παιχνίδι εμψυχώνοντάς τα, χωρίς όμως η ενεργοποίηση των παιδιών να γίνεται μέσα από την επιβολή της συμμετοχής στο παιχνίδι (Γραμματάς, 2014, σ.15).

Η μέθοδος αυτή της εκπαίδευσης χρησιμοποιεί το θέατρο ως μια μορφή παιχνιδιού, προκειμένου τα παιδιά να αναπτύξουν την ικανότητα ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων και να εξελίξουν τη δραματικότητα και την κιναισθητική τους πλευρά (Παπαδόπουλος, 2010, σ.89). Προκειμένου να δοθεί μια σαφής εικόνα της μορφής του θεατρικού παιχνιδιού φαίνεται πως αυτό, περιλαμβάνει παιχνίδια ρόλων, παντομίμα και αρκετό αυτοσχεδιασμό, ώστε το παιχνίδι να διαμορφωθεί από τα ίδια τα παιδιά ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των παιδιών υπό την εμψυχωτική καθοδήγηση του εκπαιδευτικού

(Γραμματάς, 2009,σ.12). Σ' αυτήν τη μορφή του παιχνιδιού, που προάγει τη δημιουργικότητα και την έκφραση των παιδιών, χρησιμοποιούνται βασικές τεχνικές του θεάτρου με δημιουργικότητα και χωρίς την επιβολή και τήρηση αυστηρών κανόνων.

Στόχος του θεατρικού παιχνιδιού είναι μέσα από το παιχνίδι, το παιδί να αναπτύξει την κοινωνικότητά του να αποκτήσει μεγαλύτερη οικειότητα τόσο με το χώρο του σχολείου, όσο και με τους συμμαθητές του να γνωρίσει σε μεγαλύτερο βαθμό τον εαυτό του και να εξελίξει την επικοινωνιακή του ικανότητα, τόσο με τους συμμαθητές του, όσο και με τους εκπαιδευτικούς. Το θεατρικό παιχνίδι, μπορεί να αποτελέσει ένα αρκετά αποτελεσματικό εργαλείο στη διαμόρφωση του ψυχισμού των παιδιών και στην αντιμετώπιση αποκλινουσών συμπεριφορών, που λαμβάνουν χώρα στο σχολικό περιβάλλον (Κουρετζής, 2008,σ.151). Το θεατρικό παιχνίδι έχει σαν στόχο την εξοικείωση του παιδιού με το περιβάλλον της γνώσης, την εξέλιξη των ικανοτήτων του και την απόκτηση θεατρικής παιδείας, χωρίς να υπάρχουν προσδοκίες, το παιδί να είναι ολόσωστο, αφού στόχος είναι η ελεύθερη έκφρασή του (Παπαδόπουλος, 2010,σ.89). Θεωρείται, πως αποτελεί μια διαφορετική μορφή εκπαιδευτικής διδακτικής προσέγγισης, αφού επιτρέπει στα παιδιά να ανακαλύψουν τα ιδιαίτερα χαρίσματά τους και να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς όντας μέλη μιας ομάδας (Κουρετζής & Παρζακώνη, 2012, σ. 244).

Η σημασία του θεατρικού παιχνιδιού τονίστηκε ιδιαίτερα από τον Froebel, ο οποίος εισήγαγε το θεατρικό παιχνίδι στη προσχολική αγωγή, καθώς πίστευε πως μέσω του θεατρικού παιχνιδιού, τα παιδιά θα λάβουν γνώσεις και εμπειρίες και θα αποκτήσουν καλύτερη αντίληψη του εαυτού τους και του κόσμου γενικότερα (Williams, 1994).

Από την άλλη πλευρά ο Μουδατσάκης επιδιώκοντας να προσεγγίσει το θεατρικό παιχνίδι, δήλωσε, πως πρόκειται για μια δραματική μέθοδο, που απαιτεί τη συμμετοχή του σώματος, της φωνής και των αισθήσεων κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού. Την ίδια στιγμή αναγνώρισε εκτός από την ψυχαγωγική διάσταση του θεατρικού παιχνιδιού και την παιδαγωγική, η οποία μέσα από τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, μπορεί να περάσει μηνύματα για τη ζωή. Το θεατρικό παιχνίδι αποτελείται από πέντε βασικά στάδια, το πρώτο εκ των οποίων αφορά στην προετοιμασία – προθέρμανση της τάξης, της δημιουργίας του σεναρίου, που πρόκειται να ακολουθηθεί τη συλλογή των αντικειμένων, που θα βοηθήσουν στην πλοκή του παιχνιδιού,

την πραγματοποίηση του θεατρικού παιχνιδιού και της τελικής αποτίμησης του αποτελέσματος (Μουδατσάκης, 1994).

1.6.2 Το θεατρικό παιχνίδι στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας

Το θεατρικό παιχνίδι κατά την ένταξή του στο αναλυτικό πρόγραμμα προσχολικής αγωγής και του δημοτικού σχολείου ανήκει στο χώρο της Αισθητικής Αγωγής, ως μιας ανεξάρτητης δραστηριότητας και η σημασία της τονίζεται ιδιαίτερα μέσα από το βιβλίο του εκπαιδευτικού. Μετά την οικογένεια, η ένταξη του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί έναν χώρο, όπου το παιδί εκπαιδύεται, κοινωνικοποιείται και λαμβάνει αγωγή και τις ηθικές αξίες, που είναι απαραίτητες για τη μετέπειτα πορεία της ζωής του. Σύμφωνα με το νόμο 1566/1985, ο στόχος της προσχολικής εκπαίδευσης και η βασική της προτεραιότητα είναι η συναισθηματική, ψυχική και σωματική ανάπτυξη των παιδιών προσχολικής ηλικίας.

Πιο συγκεκριμένα, τα νήπια μέσα από την εκπαίδευσή τους, έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τις αισθήσεις τους να αποκτήσουν περισσότερες εμπειρίες και να εκπαιδευτούν στη διαχείριση των κοινωνικών τους σχέσεων αλληλοεπιδρώντας με τους ανθρώπους του περιβάλλοντός τους. Την ίδια στιγμή τα παιδιά αποκτούν μεγαλύτερη εξοικείωση στην επαφή τους με σύμβολα, γεγονός που θα τα βοηθήσει στην πορεία, όταν θα ενταχθούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στην κατανόηση μαθημάτων, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά. Επιπλέον κατά τη φοίτησή τους, τα παιδιά εκπαιδεύονται στη δημιουργία διαπροσωπικών σχέσεων και όντας μέλη μιας ομάδας, εκφράζουν τη γνώμη τους και παίρνουν πρωτοβουλίες «χτίζοντας» με τον τρόπο αυτό την προσωπικότητά τους (Κακανά, 1994).

1.6.3 Η συμβολή του θεατρικού παιχνιδιού στην προσχολική ηλικία

Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο δημιουργικής έκφρασης, μέσω του οποίου το παιδί χωρίς το φόβο της αποτυχίας, μπορεί να επικοινωνεί με τους άλλους συμμετέχοντες και να γίνεται ενεργός αποδέκτης της μάθησης. Μάλιστα είναι κοινώς αποδεκτό, ότι το θεατρικό παιχνίδι θεωρείται μια εσωτερική παιδαγωγική μέθοδος, στην οποία απαιτείται θεατρική παιδεία συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός ενεργού και ευαισθητοποιημένου ατόμου (Κουρετζής 1991, σσ.29,32). Σύμφωνα με τελευταίες έρευνες το θεατρικό παιχνίδι στην

προσχολική εκπαίδευση ενεργοποιεί τη δημιουργικότητα των παιδιών και τα βοηθά να αναπτύσσουν ενσυναίσθηση και κριτική σκέψη. Η διεξαγωγή του θεατρικού παιχνιδιού φαίνεται, πως εξαλείφει οποιεσδήποτε πολιτισμικές και γνωστικές διαφορές, όπως παρουσιάζεται και σε μια πρόσφατη έρευνα, στην οποία ένα αγόρι μετανάστης κατάφερε να ενσωματωθεί και να γίνει αποδεκτός από όλα τα παιδιά μέσα από το ρόλο του στο θεατρικό παιχνίδι (Λενακάκης 2016,σ.539, Winston 2013, σσ.11-12).

Έρευνα σε νηπιαγωγείο της Ελλάδας έδειξε, ότι το θεατρικό παιχνίδι βοηθά τόσο τα παιδιά, όσο και τους ίδιους τους παιδαγωγούς. Συγκεκριμένα τα αποτελέσματα έδειξαν, πως οι παιδαγωγοί μαθαίνουν να παρέχουν ίσες ευκαιρίες και να εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους, στις οποίες θα κυριαρχούν ο ανθρωπισμός και το αίσθημα δικαιοσύνης, ενώ τα παιδιά εκφράζονται καλύτερα κατανοώντας παράλληλα δύσκολες έννοιες (Giotaki&Lenakaki, 2016, σσ.323-331). Σε μια άλλη μελέτη φάνηκε, πως η συνεργασία και η ευχαρίστηση των παιδιών παρέμεινε αμείωτη καθ' όλη τη διάρκεια συμμετοχής τους στο θεατρικό παιχνίδι, ενώ η αξιολόγηση των στοιχείων μιας μεταγενέστερης έρευνας παρουσίασε την έκρηξη δημιουργικότητας και ιδεών των παιδιών μέσα από την τεχνική της κούκλας (Μαγουλιώτης, 2014, σσ.654-655). Τέλος αξίζει να αναφερθεί, ότι σε έρευνα του 2007 σε παιδιά προσχολικής ηλικίας αποδείχθηκε η μεγάλη αξία του θεατρικού παιχνιδιού, το οποίο απελευθερώνει τη φαντασία αναπτύσσοντας παράλληλα την πρωτοβουλία και το αίσθημα ομαδικότητας (Μισοπολινού, 2009,σ.45).

Εξίσου σημαντικά είναι και τα αποτελέσματα ερευνών του εξωτερικού. Μελέτη σε παιδιά από 3-9 ετών έδειξε, πως τα νήπια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά ενθάρρυνσης, για να δράσουν μέσω του θεατρικού παιχνιδιού (Wee, 2009,σ.498). Ανάλογα θετικά αποτελέσματα παρουσιάζει και μια έρευνα, στην οποία τα παιδιά από 4-5 ετών εμφάνισαν σημαντική βελτίωση, όσον αφορά την εκμάθηση και την ανάπτυξη κριτικής σκέψης (Κοντογιάννη, 2012,σ.130). Επίσης δεδομένα άλλων μελετών σε μικρά παιδιά έδειξε, πως τα κορίτσια μέσω του θεατρικού παιχνιδιού εμφανίζουν αισθήματα ανθρωπισμού, καθώς βοηθούν περισσότερο τα μέλη της ομάδας που το χρειάζονται, ενώ τα αγόρια μαθαίνουν να μοιράζονται μέσα από τους ρόλους τους (Staub, 1971,σ.814).

Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η επίδραση του θεατρικού παιχνιδιού στα παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια τέτοια έρευνα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας έδειξε, ότι μέσω αυτού

μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές και τις συναισθηματικές τους δεξιότητες (Hendy&Toon, 2001:78). Συνοψίζοντας από το πλήθος των ερευνών γίνεται φανερό, πως το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο μάθησης, μέσω του οποίου εξισορροπούνται οι διαφορές στο υπόβαθρο μεταξύ των παιδιών (Lindberg,2015:65).

1.7 Οι εικαστικές τέχνες ως μέσο ανάπτυξης των δεξιοτήτων των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Το σχολείο και κατά κύριο λόγο η προσχολική εκπαίδευση είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της αισθητικής καλλιέργειας του παιδιού. Η αισθητική αγωγή ωστόσο δε στοχεύει σε καμία περίπτωση στην προβολή της καλλιτεχνικής «μαεστρίας» του νηπίου. Από την άλλη πλευρά όλα τα παιδιά μέσω του αυθορμητισμού και της ελκυστικότητάς τους χαρακτηρίζονται ως εκ φύσεως καλλιτέχνες (Δαράκη, 1979). Ακόμη και ο σπουδαίος ζωγράφος Π. Πικάσο είχε δηλώσει κάποτε: *«Όταν ήμουν νέος προσπαθούσα να ζωγραφίσω σαν τους μεγάλους και τώρα που μεγάλωσα προσπαθώ να ζωγραφίσω σαν τα μικρά παιδιά»*. Συνήθως η ανακάλυψη ταλέντων στις εικαστικές τέχνες γίνεται στην πρωτοβάθμια ή δευτεροβάθμια εκπαίδευση και όχι στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Σε αυτό το πλαίσιο η αισθητική αγωγή παρέχεται μέσα από ένα πλήθος δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της αισθητικής εκφραστικότητας του νηπίου. Αυτές οι δραστηριότητες παρουσιάζουν την ομορφιά της φύσης και της ζωής με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλλιεργηθεί στα παιδιά ένα αίσθημα ευαισθησίας αλλά και να γνωρίσουν καλύτερα τις αισθητικές αξίες, που πηγάζουν από αυτές. Οι δραστηριότητες αυτές προάγουν τη γνωριμία με τον κόσμο της ζωγραφικής, της γλυπτικής, των πλαστικών τεχνών, της χειροτεχνίας κτλ. Μέσω αυτών των μορφών εικαστικής τέχνης το νήπιο μαθαίνει να αναπτύσσει τη δημιουργικότητά του και να εκφράζεται ελεύθερα. Μάλιστα κατά τον Piaget η εικαστική έκφραση αποτελεί μια νοητική διαδικασία, που συμβάλλει στην ανάπτυξη μιας πολύπλευρης και σφαιρικής σκέψης.

Στην προσχολική εκπαίδευση, για να μπορέσει το παιδί να μάθει να εκφράζεται πολύπλευρα, θα πρέπει να του παρέχονται πολλές ευκαιρίες δράσης, ώστε να μπορεί να δημιουργεί τα δικά του καλλιτεχνικά έργα. Αυτό γίνεται εφικτό μέσω δραστηριοτήτων, στις οποίες το παιδί δύναται να χρησιμοποιήσει διάφορα υλικά και μέσα (Κακανά, 1994). Για να γίνει όμως σωστή αξιοποίηση αυτών των ευκαιριών, οι παιδαγωγοί πρέπει να οργανώσουν με άρτιο τρόπο τη μεθοδολογία, που θα προτείνουν στα παιδιά. Είναι ακόμη γεγονός, ότι οι εικαστικές τέχνες έχουν ψυχοπαιδαγωγικό χαρακτήρα συμβάλλοντας στην ανάπτυξη της διανοητικής ικανότητας και της αισθητικής αγωγής του παιδιού. Όσο περισσότερο αυξάνεται η ενθάρρυνση ενός νηπίου, τόσο πιο ομαλά αναπτύσσεται. Η ομαλή ανάπτυξη επιτυγχάνεται από τη σωστή διεξαγωγή των εικαστικών δραστηριοτήτων. Το νήπιο μέσα από αυτά τα

εικαστικά δρώμενα, γίνεται περισσότερο παρατηρητικό, γιατί απαραίτητη προϋπόθεσή του είναι η συνεχής παρατήρηση του κόσμου, από τον οποίο περιβάλλεται. Επιπλέον η ευνοϊκή επίδραση μέσα από την ενασχόληση με τις εικαστικές τέχνες γίνεται εμφανής και από την αύξηση της αντίληψης και της προσοχής του παιδιού προσχολικής αγωγής.

Η χρήση των χεριών επιτρέπει στο νήπιο να επικοινωνεί και να εκφράζει τις σκέψεις και τα συναισθήματά του, γι' αυτό και ένας από τους βασικούς στόχους του παιδαγωγού είναι να καλλιεργήσει την πλήρη κινητικότητα του χεριού. Άμεσα συνδεδεμένες με τη λειτουργία του χεριού είναι οι αισθήσεις της αφής και της όρασης. Συγκεκριμένα η οπτική αντίληψη συμβαδίζει με τη λειτουργία του χεριού. Επομένως, όταν το νήπιο καταφέρνει να αναπτύξει αυτές τις ικανότητες, οδηγείται στην ανάπτυξη της δημιουργικής του σκέψης αποκτώντας τις δικές του εμπειρίες. Με προσεκτικό τρόπο καταφέρνει να γίνεται ανεξάρτητο να αποκτά αυτοεκτίμηση και να αξιολογεί τα έργα του. Επίσης οι εικαστικές δραστηριότητες αυξάνουν τη φαντασία και ενισχύουν την πρωτοβουλία του νηπίου, ενώ παράλληλα προάγουν το αίσθημα σεβασμού και αλληλοβοήθειας με αποτέλεσμα την κοινωνικοποίησή του.

Οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών συμβάλλουν με καθοριστικό τρόπο στην ψυχοσωματική ανάπτυξή τους, γιατί όπως είναι φυσικό τα παιδιά, όταν δημιουργούν όπως για παράδειγμα «μια ζωγραφιά», τείνουν να προβάλλουν την προσωπικότητά τους και τα συναισθήματά τους με έναν μοναδικό τρόπο (Υδρία, εγκυκλοπαίδεια). Μάλιστα ο Βιγγόπουλος(1983), θεωρεί ότι «η τέχνη είναι απόλυτα αδέσμευτη πνευματική λειτουργία και απόλυτα ελεύθερη έκφραση», ενώ επίσης επισημαίνει, ότι «όλες οι καλλιτεχνικές απασχολήσεις και κατασκευές, που κάνει το νήπιο με εντελώς ελεύθερο και αδέσμευτο τρόπο θέτοντας δικό του σχέδιο και δικό του σκοπό, εξυπηρετούν, εμπλουτίζουν και αναπτύσσουν αυτήν την ιδιάζουσα σκοπιμότητα, επινοητικότητα και εφευρετικότητα της ανθρώπινης νοημοσύνης».

Συνοψίζοντας είναι σημαντικό να αναφερθεί, ότι μόνο η συμβολή μιας ευαισθητοποιημένης παιδαγωγού ως προς την εικαστική τέχνη, μπορεί να προάγει και να συντελέσει στην αισθητική καλλιέργεια του νηπίου.

2. Η φιλία στην προσχολική ηλικία

Στη δεύτερη ενότητα της παρούσας ερευνητικής εργασίας προσεγγίζεται η έννοια της φιλίας, τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά της για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας, τα στάδιά της και η επίδραση των φιλικών σχέσεων στην ανάπτυξη των παιδιών.

2.1 Η εννοιολογική προσέγγιση της φιλίας

Η φιλία μεταξύ δύο παιδιών ορίζεται ως μια σχέση, η οποία δημιουργείται, χωρίς να έχει επιβληθεί από κάποιο μέλος της οικογένειας ή από τον εκπαιδευτικό, ενώ για τη διατήρησή της χρειάζεται να καταβληθεί προσπάθεια και από τις δύο πλευρές. Η έννοια της φιλίας περιέχει την ύπαρξη ενός αμοιβαίου συναισθηματικού δεσμού ανάμεσα σε δύο παιδιά, που αποκαλούν το ένα το άλλο «φίλο του», έχουν ανάγκη και αποζητούν το ένα την παρέα του άλλου και πολλές φορές περιορίζουν τη συμπεριφορά ανάλογα με τις ανάγκες του άλλου παιδιού (Kochenderfer & Ladd, 1996). Η ανάπτυξη σχέσης φιλίας μεταξύ δύο ατόμων διαφέρει από την αποδοχή τους ως μέλη μιας ομάδας, καθώς στην ομάδα δεν έχουν όλα τα μέλη ισότιμο ρόλο και η ομάδα δεν ρυθμίζεται από όλα τα μέλη της.

Ο ερευνητής Kelley (1983) επιδιώκοντας να προσεγγίσει τον όρο της φιλίας και να δώσει έναν ακριβή ορισμό, χαρακτήρισε τη φιλία ως μια διαπροσωπική σχέση ανάμεσα σε δύο ή περισσότερα άτομα, τα οποία αλληλοεπιδρούν, έχουν αναπτύξει οικειότητα μεταξύ τους, κατανοούν το ένα τις ανάγκες του άλλου, το στοιχείο της εξάρτησης είναι έντονο, ενώ η σχέση αυτή χαρακτηρίζεται από τη διάρκεια. Σύμφωνα με τον Hartup (1978) η φιλία αποτελεί μια σχέση ανάμεσα σε δύο άτομα, αμφίδρομη, συναισθηματικά φορτισμένη και εκούσια.

Μέσα από μελέτες έχει αποδειχθεί, πως ο αριθμός των φίλων ενός παιδιού σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό από τη δημοφιλία του παιδιού (Schneider, Wiener & Murphy, 1994). Συχνά τα περισσότερα δημοφιλή παιδιά έχουν περισσότερους φίλους, συγκριτικά με τα λιγότερο δημοφιλή παιδιά, βέβαια είναι πιθανό, ένα παιδί παρά το γεγονός της έντονης δημοφιλίας του ανάμεσα στους συμμαθητές του να μην έχει αναπτύξει φιλικές σχέσεις με κάποιο συμμαθητή του (Bukowski & Hoza, 1989).

Την ίδια στιγμή τα παιδιά, που δεν γίνονται αποδεκτά από το σύνολο μιας ομάδας συνομηλίκων τους, φαίνεται, πως αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με τουλάχιστον ένα άτομο της ηλικίας τους (Parker & Asher, 1993). Παράλληλα θα πρέπει να τονιστεί, πως υπάρχει

σημαντική διαφορά ανάμεσα στα παιδιά, που είναι απλά «γνωστά» μεταξύ τους και με τα παιδιά που είναι φίλοι. Ο διαχωρισμός αυτός γίνεται, για να δηλώσει, πως τα παιδιά, που διατηρούν μεταξύ τους φιλικές σχέσεις, περνούν περισσότερο χρόνο μαζί, έχουν περισσότερα κοινά βιώματα, μοιράζονται στιγμές και σκέψεις, συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες και η σχέση τους διακρίνεται από έντονες συναισθηματικές εκδηλώσεις (Bagwell&Newcomb, 1996). Επιπλέον τα παιδιά, που διατηρούν φιλικές σχέσεις μεταξύ τους, έχουν διαφορετικές προσδοκίες και απαιτήσεις το ένα από το άλλο, ενώ η εμπιστοσύνη και η συναισθηματική αμοιβαιότητα είναι περισσότερο έντονη, απ' ότι συμβαίνει ανάμεσα σε γνωστούς (Hartup, 1996).

Κατά τη διάρκεια των προηγούμενων δεκαετιών είχε εδραιωθεί η πεποίθηση, ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν την αξία της δημιουργίας δεσμών φιλίας και κατ' επέκταση αδυνατούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους σχέσεις. Βέβαια τα παιδιά από πολύ μικρά αρχίζουν να έχουν την έντονη ανάγκη να αναπτύξουν φιλικούς δεσμούς και να δείξουν ευαισθησία απέναντι στις ιδιαίτερες ανάγκες των άλλων (Dunn, 1999). Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας συνηθίζουν να αναπτύσσουν φιλικές σχέσεις με άλλα παιδιά της τάξης προσχολικής αγωγής ή των δραστηριοτήτων, στις οποίες μπορεί να συμμετέχουν με άτομα δηλαδή, με τα οποία έρχονται σε καθημερινή βάση σε επαφή (Lindsey, 2002). Τα ίδια τα παιδιά δηλώνουν, ότι τους είναι δύσκολο ή αδύνατο να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με άτομα, με τα οποία δεν μοιράζονται κοινές εμπειρίες, τα θεωρούν ως άγνωστα και δηλώνουν πως δεν θα μπορούσαν να γίνουν φίλοι με κάποιο άγνωστο παιδί (Καλάτη, 2014).

Οι ερευνητές θεωρούν, πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται περισσότερο τα συναισθήματα των οικείων τους προσώπων, για εκείνα στην ηλικία των πέντε ή έξι ετών, όπου και αρχίζει να αναπτύσσεται περισσότερο η συναισθηματική τους αντίληψη (Dunn, 2004). Η δύναμη και η σημασία της φιλίας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας είναι ιδιαίτερη, καθώς μέσα από το παιχνίδι των παιδιών με τους φίλους τους έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν κάποιες πτυχές της προσωπικότητάς τους, να εξελίσσουν τις δυνατότητές τους και να εκπαιδευτούν στην αναγνώριση των συναισθημάτων τους (Τσίλικα, 2008).

Επομένως γίνεται κατανοητό, πως η φιλία μπορεί να καθορίσει τη διαμόρφωση του χαρακτήρα των παιδιών και να επηρεάσει αρκετά την αναπτυξιακή του πορεία. Επίσης η

απόκτηση σταθερών και ουσιαστικών φιλικών δεσμών στην προσχολική ηλικία, μπορεί να βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό το παιδί, ώστε να μη δυσκολευτεί στη μετέπειτα ένταξή του στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και να αποκτήσει μεγαλύτερη επικοινωνιακή ευχέρεια (Καλάτη, 2014). Επιπλέον οι σχέσεις, που μπορεί να δημιουργήσει το παιδί κατά την προσχολική αγωγή, αποτελούν ένα παράδειγμα των σχέσεων, που πρόκειται να αναπτύξει στη μετέπειτα ζωή του και τα διάφορα είδη σχέσεων, που θα συναντήσει.

2.1.1 Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της παιδικής φιλίας

Κάθε παιδί βιώνει και αντιλαμβάνεται διαφορετικά τις φιλικές του σχέσεις, ενώ ο τρόπος αντίληψής του εξαρτάται άμεσα από την ηλικία του ,το βαθμό, στον οποίο το παιδί έχει ωριμάσει μέσα από τις εμπειρίες, που έχει βιώσει τα ιδιαίτερα γνωρίσματα κάθε φιλικής σχέσης αλλά και από τον βαθμό, στον οποίο έχει επέμβει κάποιος ενήλικας στη δημιουργία της σχέσης αυτής. Η εδραίωση των κοινωνικών σχέσεων και της παιδικής φιλίας βασίζονται σε ορισμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα. Το χαρακτηριστικό αυτό, που περισσότερο αποδίδει με ακρίβεια τις φιλικές σχέσεις, είναι η οικειότητα, που αναπτύσσεται μεταξύ δύο ή παραπάνω ατόμων, τα οποία «χτίζουν» σχέσεις εμπιστοσύνης, πίστης και εντιμότητας. Ακόμη ήδη από την ηλικία των τριών με έξι ετών, τα παιδιά αρχίζουν να εκμυστηρεύονται στους φίλους τους φόβους και προβληματισμούς τους, ενώ φαίνεται, πως το ένα παιδί προσπαθεί να στηρίξει το άλλο ηθικά, προκειμένου να ανταπεξέλθουν στα γεγονότα, αυτά που τους προκαλούν άγχος και φόβο. Επιπλέον το στοιχείο του συγχρονισμού είναι εκείνο, που χαρακτηρίζει τις περισσότερες σχέσεις φιλίας ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά έχουν κοινές δραστηριότητες, εξερευνούν μαζί το περιβάλλον, στο οποίο εκπαιδεύονται και μοιράζονται την εμπειρία του παιχνιδιού. Η εξάρτηση, που αποκτούν τα παιδιά, που συνδέονται με φιλικές σχέσεις, είναι αρκετά ισχυρή, καθώς το ένα παιδί υποστηρίζει το άλλο και συμπληρώνει τις ανάγκες του σε κοινωνικότητα (Kelley, 1983).

Η έρευνα του Hartup το 1975 καταγράφεται μέσα από τις μαρτυρίες των γονιών των παιδιών από τον έντονο χαρακτήρα αλληλεξάρτησης, που χαρακτηρίζει τη σχέση των παιδιών με τους φίλους τους και από τα αρνητικά συναισθήματα της απώλειας, που βιώνουν, όταν αναγκάζονται να αποχωριστούν τον παιδικό τους φίλο. Θα πρέπει να σημειωθεί ωστόσο, πως κατά την προσχολική ηλικία και μέσα από τη σύναψη σχέσεων φιλίας τα παιδιά δείχνουν το

επίπεδο, στο οποίο έχουν αναπτύξει τα προ-κοινωνικά τους χαρακτηριστικά, τα οποία αρχίζουν να διαμορφώνονται από την ηλικία των 18 μηνών. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η ενσυναίσθηση των παιδιών, η ικανότητά τους να συνεργάζονται και να μοιράζονται αλλά και να ενδιαφέρονται για τους γύρω τους. Στις σχέσεις φιλίας ανάμεσα σε παιδιά προσχολικής ηλικίας βασικό γνώρισμα, που καθιστά τις σχέσεις μοναδικές, αποτελεί η διαφοροποίηση των σχέσεων, ώστε αυτές να διαφέρουν από τις κοινωνικές σχέσεις, που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Η διαφοροποίηση αυτή των σχέσεων γίνεται περισσότερο εμφανής, όταν τα παιδιά συμμετέχουν σε κάποιο παιχνίδι ή αγώνισμα ανταγωνιστικού χαρακτήρα (Berndt, 1983, Froming, Allen & Jensen, 1985). Συνδυάζοντας το σύνολο των χαρακτηριστικών, που αναφέρθηκαν πιο πάνω, φαίνεται πως είναι διακριτό σε φιλικές σχέσεις παιδιών, που είναι ιδιαίτερα στενές και έχουν μεγάλη διάρκεια, ενώ όσο μεγαλώνουν τα παιδιά, τόσο το χαρακτηριστικό της αποκλειστικότητας έχει μεγαλύτερη σημασία στη σχέση, που αναπτύσσεται ανάμεσα στα παιδιά.

2.1.2 Στάδια της παιδικής φιλίας

Η τάση του ανθρώπου για ένταξη σε μια ομάδα, όπου να είναι αποδεκτός για κοινωνικοποίηση αλλά και για συναναστροφή με ανθρώπους, προκειμένου να δημιουργήσει φιλικούς δεσμούς, είναι έμφυτη (Τσίλικά, 2008). Η ανάγκη αυτή για κοινωνικοποίηση ενεργοποιεί τα παιδιά από πολύ μικρή ηλικία, έτσι ώστε αυτά να γίνουν μέλη μιας ομάδας δημιουργώντας δεσμούς φιλίας, με παιδιά συνομήλικα ή μεγαλύτερης ηλικίας (Rubin, 1980). Στη διάρκεια της παιδικής ηλικίας τα παιδιά νιώθουν έντονα την ανάγκη να δημιουργήσουν σταθερούς δεσμούς φιλίας να καλλιεργήσουν την ικανότητά τους να επικοινωνούν με τους συνομηλίκους τους και να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους σε κοινωνικές επαφές (Sullivan, 1953). Οι κοινωνικές ανάγκες των παιδιών μεταβάλλονται, καθώς αλλάζει το στάδιο της ηλικίας, στην οποία βρίσκονται. Επομένως φαίνεται, ότι ο τρόπος, με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας, εξαρτάται άμεσα από την ηλικία τους (Smollar & Youniss, 1982). Στην ηλικία των οκτώ μηνών τα παιδιά αρχίζουν να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους αγνοώντας το ένα την ύπαρξη του άλλου, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους αποκλειστικά στη διαδικασία του παιχνιδιού, ενώ η κοινωνική τους επαφή περιορίζεται σε ένα απλό κοίταγμα, ένα χαμόγελο ή το άπλωμα του χεριού τους. Όταν ένα

βρέφος, πλησιάζει κάποιο άλλο, αυτό είναι , διότι το ελκύει το παιχνίδι του βρέφους, ενώ το ίδιο αντιμετωπίζει το άλλο βρέφος σαν ένα αντικείμενο, που βρίσκεται στον περιβάλλοντα χώρο και το οποίο πρέπει να εξερευνήσει. Τα βρέφη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού τους συνηθίζουν να αντιγράφουν τον τρόπο που μιλάει ή που κινείται το άλλο βρέφος, χωρίς ουσιαστικά να ασχολούνται άμεσα με αυτό (Rubin, 1980). Η ουσιαστική και πραγματική αλληλεπίδραση των βρεφών ξεκινά κατά το δέκατο τρίτο μήνα της ζωής τους. Σ' αυτήν την ηλικία το βρέφος για πρώτη φορά αρχίζει να αντιλαμβάνεται τα άλλα βρέφη σαν πραγματικές οντότητες και όχι σαν παιχνίδια αρχίζοντας να αναπτύσσει σύνδεση μαζί τους (Rubin, 1980).

Με τον τρόπο αυτό παρατηρείται, ότι τα παιδιά, που ανήκουν σ' αυτήν την ηλικιακή ομάδα τον περισσότερο χρόνο, από αυτόν που θα αφιερώσουν στο από κοινού παιχνίδι, θα τον αξιοποιήσουν φιλονικώντας, για το ποιος θα πάρει τα παιχνίδια του άλλου. Το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου, που διαθέτει το παιδί για παιχνίδι ,συνδυάζει τη μοναχικότητα, τη συναναστροφή με τους συνομηλίκους του ή τους γονείς, εφόσον εκείνοι είναι διατεθειμένοι να αφιερώσουν χρόνο στο παιχνίδι με τα παιδιά τους. Πιο φυσιολογική γίνεται η συμπεριφορά των παιδιών στην ηλικία των δύο ετών, όπου αρχίζουν να ανταποκρίνονται στα ερεθίσματα των φίλων τους και υπάρχει πλέον φυσική ροή στο παιχνίδι τους (Rubin, 1980). Σταδιακά τα παιδιά αρχίζουν να έχουν λιγότερους τσακωμούς με τους συνομηλίκους τους και αρχίζουν να μοιράζονται και να είναι περισσότερο συνεργατικά. Η εξέλιξη της ομιλίας και της κίνησης των παιδιών προσχολικής αγωγής τους δίνει τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις φιλικές τους σχέσεις μέσα από τη συμμετοχή τους σε παιχνίδια, που απαιτούν την προσωπική τους δράση και την ικανότητα ανάληψης ρόλων.

Η διαφοροποίηση στον τρόπο, με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας, μεταβάλλεται κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο και επηρεάζεται από την εξέλιξη της ικανότητάς τους να συναισθάνονται και να κατανοούν τους άλλους ανθρώπους (Dunn, 1999). Οι έρευνες, που έχουν πραγματοποιηθεί και διερευνούν το ζήτημα της παιδικής φιλίας, είναι αρκετές και ξεκινούν ερευνώντας, τι σημαίνει η φιλία για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Από τους πρώτους που ερεύνησαν το συγκεκριμένο ζήτημα είναι ο Selman (1979), ο οποίος διατύπωσε τη θεωρία του σχετικά με τον τρόπο, που τα παιδιά αναπτύσσουν τις ικανότητές τους και που αντιλαμβάνονται τη σημασία της φιλίας ονομάζοντας την αίσθηση αυτή

«φιλοσοφία της φιλίας» (Γαλανάκη, 2003). Η θεωρία του Selman βασίστηκε στις αρχές της θεωρίας, που διατύπωσε ο Ελβετός ψυχολόγος Piaget, που καθόριζε τις νοητικές δομές, που διαμορφώνουν τη κοινωνική σκέψη του παιδιού (Rubin, 1980).

Σχετικά με τα επίπεδα ανάπτυξης του παιδιού φαίνεται, πως αυτά καθορίζουν την αντίληψη, που έχει διαμορφώσει το παιδί για τη φιλία. Τα επίπεδα αυτά διακρίνονται σε πέντε διαφορετικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα τα δύο επίπεδα ανάπτυξης, που το παιδί αντιλαμβάνεται την έννοια της φιλίας, όταν το παιδί βρίσκεται στην προσχολική ηλικία. Το πρώτο από τα δύο αυτά επίπεδα αφορά σε παιδιά ηλικίας 3 έως 7 ετών και καλείται «Στιγμιαία σωματική ή φυσική αλληλεπίδραση» και το δεύτερο επίπεδο αφορά σε παιδιά ηλικίας 4 έως 9 ετών και καλείται «Μονόδρομη βοήθεια». Και τα δύο αυτά επίπεδα περιγράφουν τον τρόπο, με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται την έννοια της φιλίας σε σχέση με τα ερεθίσματα και την εξέλιξη των συναισθημάτων τους. Ο Damon (1977/ 1995) προσέγγισε με τη σειρά του τα αναπτυξιακά επίπεδα σχετικά με την αντίληψη της φιλίας. Τα ευρήματα αυτού του ερευνητή απέδειξαν, πως τα παιδιά ηλικίας κάτω των 5 ετών δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν με ακρίβεια την έννοια της φιλίας (Γαλανάκη, 2003). Την ίδια στιγμή τα παιδιά ηλικίας 3 έως 7 ετών μπορούν να θεωρήσουν, πως κάποιος είναι φίλος τους, όταν συμμετέχουν στις ίδιες δραστηριότητες και μοιράζονται την εμπειρία του παιχνιδιού (Cook, 2010).

Αναλύοντας το πρώτο στάδιο του Selman φαίνεται, πως φίλος μπορεί να χαρακτηριστεί ένα άτομο, του οποίου οι πράξεις δίνουν ευχαρίστηση στο παιδί δείχνοντας, πως η ηλικιακή αυτή περίοδος αποτελεί τη περίοδο, όπου το παιδί αρχίζει να αντιλαμβάνεται, τι του αρέσει και τι όχι αλλά και τι ευχαριστεί ή δυσαρεστεί τους άλλους (Rubin, 1980). Πρακτικά αυτό σημαίνει, πως στην περίοδο αυτή το παιδί αρχίζει να σχηματίζει την προσωπική του άποψη διαχωρίζοντάς την από τη γνώμη των άλλων, ενώ μαθαίνει να διαχειρίζεται τη διαφορετικότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων του φίλου του και να προσαρμόζεται σύμφωνα με αυτά κάθε χρονική στιγμή (Γαλανάκη, 2003). Πέρα από την κατανόηση των συναισθημάτων και του τρόπου σκέψης το βασικότερο χαρακτηριστικό, που δίνει συναισθηματικά τα παιδιά μεταξύ τους και τα οδηγεί στο να αποκαλούν το ένα το άλλο φίλο, είναι η διάθεση απέναντι στη συμμετοχή στο παιχνίδι. Ωστόσο τα παιδιά δεν είναι δυνατόν να αντιληφθούν την ουσιαστική σημασία της συνεχούς αλληλεπίδρασης με κάποιο άλλο παιδί,

ούτε να εστιάσουν την προσοχή τους στις βαθύτερες ανάγκες κάθε παιδιού, τα ενδιαφέροντα και το χαρακτήρα του (Rubin, 1980).

Για τα περισσότερα παιδιά, που βρίσκονται στο στάδιο αυτό, η έννοια της φιλίας έχει περισσότερο επιφανειακό χαρακτήρα και προσδιορίζεται με όρους, όπως «παίζουμε μαζί» ή «δίνω τα παιχνίδια μου στο φίλο μου και αυτός μου δίνει τα δικά του» (Γαλανάκη, 2003 σ.σ 191). Αντίστοιχα, ρωτώντας τα παιδιά προσχολικής ηλικίας σχετικά με τα χαρακτηριστικά, που θα έκαναν κάποιον φίλο τους τα περισσότερα θεωρούν, πως είναι φίλος τους κάποιος, που παίζει πολύ μαζί τους και όταν κανείς τα ρωτήσει, γιατί επέλεξαν το συγκεκριμένο παιδί για φίλο τους, συνήθως θα απαντήσουν, «γιατί μου αρέσει». Αντιλαμβάνεται λοιπόν κανείς, πως τα παιδιά προσχολικής αγωγής ορίζουν τη φιλία με εγωκεντρικό τρόπο αξιολογώντας, ποιο παιδί είναι εκείνο, που μπορεί να καλύψει τις προσωπικές τους ανάγκες σε παιχνίδι και συντροφιά (Rubin, 1980).

2.2 Η σημασία της φιλίας στην ανάπτυξη των παιδιών στην προσχολική ηλικία

Η σημασία της φιλίας για τον άνθρωπο είναι ένα ζήτημα, που απασχολεί την ανθρωπότητα από την εποχή του Πλάτωνα μέχρι και την εποχή του μεταμοντερνισμού, όπου οι φιλόσοφοι της εποχής επεδίωξαν να προσδιορίσουν με ακρίβεια την έννοια της φιλίας (Derrida, 1997).

Εκτός των φιλοσόφων ιδιαίτερη σημασία στον προσδιορισμό της σημασίας της φιλίας έδωσαν και οι ψυχολόγοι οι οποίοι διερεύνησαν τη φιλία σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Ένας από τους πρώτους, που ερεύνησαν τη φιλία σε παιδιά και εφήβους, ήταν ο Sullivan (1953), ο οποίος υποστήριξε την αναγκαιότητα της φιλίας, για την ομαλή και φυσιολογική ανάπτυξη του παιδιού υποστηρίζοντας, πως οι φιλικές σχέσεις είναι απαραίτητες για την επιτυχημένη ανάπτυξη του παιδιού. Σύμφωνα με τη θεωρία του Sullivan η αλληλεπίδραση των παιδιών με τους φίλους τους είναι εξαιρετικά σημαντική για τη βελτίωση των κοινωνικών τους συμπεριφορών, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους αλλά και τη βελτίωση της όποιας προβληματικής συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν, με αποτέλεσμα να μπορεί να ισχυριστεί κανείς πως οι φιλικές σχέσεις είναι δυνατό να δράσουν «θεραπευτικά» για τον ψυχισμό των παιδιών. Επιπλέον, πολλοί θεωρητικοί έχουν οδηγηθεί στο συμπέρασμα πως η φιλία, προσφέρει το αίσθημα της ασφάλειας και της σιγουριάς στα παιδιά, που ζουν σε έναν κόσμο, όπου οι μεταβολές είναι πολλές και ο όγκος των πληροφοριών, που δέχονται καθημερινά είναι πολύ μεγάλος (Hernandez, 2001). Μέσω της δημιουργίας φίλων το παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να αποφύγει τη θυματοποίηση εντός σχολικού περιβάλλοντος και να υποστεί οποιασδήποτε μορφής βία από συνομηλίκους του, είτε λεκτική, είτε σωματική (Hodges et al. 1999).

Η δημιουργία ενός φιλικού δεσμού κατά την παιδική ηλικία έχει πολλαπλά οφέλη για το παιδί, καθώς η προσωπικότητα του παιδιού αναπτύσσεται και εξελίσσεται το γνωστικό του επίπεδο αλλά και οι κοινωνικές και συναισθηματικές του δεξιότητες (Γαλανάκη, 2003).

Ο Sullivan ήταν ο πρώτος, που τόνισε ιδιαίτερα τη σύνδεση ανάμεσα στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού και την αναγκαιότητα ύπαρξης των φίλων στη ζωή του (Αναγνωστάκη, 2008). Πιο συγκεκριμένα, έκανε ειδική αναφορά στην ενίσχυση της αυτό-αξίας και της αυτοπεποίθησης των παιδιών αλλά και στην ανάπτυξη της διαπροσωπικής ευαισθησίας και της αμοιβαιότητας (Γαλανάκη, 2003). Η αλληλεπίδραση των παιδιών με συνομηλίκους τους

φαίνεται να είναι τόσο ισχυρή, που τα αναπτυξιακά της οφέλη υπολογίζεται, πως είναι πολύ περισσότερα από εκείνα της αλληλεπίδρασής τους με τους ενήλικες (Rubin, 1980). Μέσα από τη φιλία το παιδί ανακαλύπτει τον εαυτό του, τις δυνατότητές του αλλά και τον κόσμο, αναγνωρίζοντας και εκφράζοντας τις ανάγκες και τις επιθυμίες του ενώ ταυτόχρονα κατανοεί τα όρια της συμπεριφοράς του (Τσίλικα, 2008).

Η οικειότητα είναι ένα βασικό χαρακτηριστικό της φιλίας, που αρχίζει να αναπτύσσεται κατά την προσχολική ηλικία του παιδιού δίνοντάς του μια εικόνα για τη μορφή των φιλικών σχέσεων, που θα αναπτύξει μετέπειτα (Γαλανάκη, 2003). Οι σχέσεις αυτές, που αναπτύσσονται κατά την προσχολική ηλικία, χαρακτηρίζονται από έντονη αλληλεπίδραση και διακρίνονται από αμοιβαιότητα, ενώ φαίνεται, πως αντέχουν περισσότερο σε βάθος χρόνου και διαφέρουν από άλλες σχέσεις μεταξύ συνομηλίκων (Lindsey, 2002). Το στοιχείο αυτό, που κάνει τη σχέση αυτή ξεχωριστή είναι, ότι μέσα σε αυτές τις σχέσεις φιλίας το παιδί πέρα από την ασφάλεια που νιώθει, μπαίνει στη διαδικασία αυτοαποκάλυψης στον φίλο του, ενισχύοντας και ενδυναμώνοντας με τον τρόπο αυτό το δεσμό τους (Γαλανάκη, 2003). Η αποκάλυψη του εαυτού συμβαίνει συνήθως σε φιλικές σχέσεις μεταξύ δύο ατόμων, που είναι φίλοι για αρκετό διάστημα παρά ανάμεσα σε άτομα, που έχουν δημιουργήσει πρόσφατες φιλικές σχέσεις και δεν έχει αναπτυχθεί ακόμη η αναμενόμενη οικειότητα (Dunn, 1999).

2.3 Η ποιότητα της φιλίας στην προσχολική ηλικία

Ο θετικός αντίκτυπος της φιλίας στην αναπτυξιακή πορεία των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα γεγονός κοινά αποδεκτό, όμως σημειώνεται, πως οι φιλίες αποτελούνται από θετικές και αρνητικές ποιότητες. Αναλύοντας τις θετικές ποιότητες φαίνεται, ότι σ' αυτές περιλαμβάνεται η διάρκεια στο πέρασμα των ετών, η ανάπτυξη στενών σχέσεων οικειότητας και η αποκάλυψη ιδιαίτερων προσωπικών πληροφοριών. Από την άλλη πλευρά, αναζητώντας τα αρνητικά χαρακτηριστικά της φιλίας αναφέρονται ενδεικτικά, η σύγκρουση, η αποκλειστικότητα και η διεκδίκηση της εξουσίας μέσα στη σχέση φιλίας (Berndt, 2002). Σύμφωνα με τον ερευνητή Berndt μέσα σε μια σχέση φιλίας, είναι πιθανόν κανείς να εντοπίσει ταυτόχρονα θετικές και αρνητικές ποιότητες. Παρόλα αυτά, η μελέτη της βιβλιογραφίας έχει αποδείξει, πως η διατήρηση σχέσεων αμοιβαίας φιλίας με ένα ή και περισσότερα άτομα είναι πιθανόν να ανακουφίσει ή και να προφυλάξει τα παιδιά από τις

άσχημες εμπειρίες ζωής, όπως είναι η θυματοποίηση, θεωρώντας, ότι η ύπαρξη ενός επιπλέον φίλου μπορεί να φανεί ωφέλιμη για το ίδιο το παιδί (Hodges, 1999, Schmidt, 2007). Μέσα από την έρευνα εξετάζεται και η επίδραση των αρνητικών πτυχών της φιλίας και η επίδραση, που έχουν στην ανάπτυξη των παιδιών. Ο Berndt (2002) πιστεύει, ότι εάν ένα άτομο εκδηλώσει μια αρνητική συμπεριφορά μέσα σε μια υψηλής ποιότητας δυαδική σχέση φιλίας, τότε και το άλλο άτομο είναι πιθανό να εκδηλώσει αρνητική συμπεριφορά, σε σχέση με μια φιλία πιο χαμηλής ποιότητας.

Η φιλία θετικής ποιότητας φαίνεται, πως δύναται να μετριάσει τις αρνητικές συμπεριφορές των παιδιών και τη μελλοντική επιθετική τους συμπεριφορά απέναντι στους συνομηλίκους τους, ενώ την ίδια στιγμή θα μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά, που συμπεριφέρονται με επιθετικότητα να αρχίσουν να φέρονται με τρόπους περισσότερο κοινωνικά αποδεκτούς (Bagwell, Schmidt, 2007). Στο περιβάλλον της προσχολικής αγωγής η αρνητικής ποιότητας φιλία μπορεί να προκαλέσει προβλήματα στην προσαρμογή του παιδιού με την πάροδο του χρόνου επηρεάζοντας τη συνολική συμπεριφορά του παιδιού, τόσο προς τους συνομηλίκους τους, όσο και προς τις δασκάλες προσχολικής αγωγής. Οι Kamper και Ostrov (2013) υποστήριζαν, ότι η αρνητική ποιότητα φιλίας μεταξύ των μικρών παιδιών και η ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων μπορεί να οδηγήσει μελλοντικά στην ανάπτυξη ψυχοπαθολογίας. Οι Ladd et al. (1996) ερευνώντας τον τρόπο, που επιδρούν οι συγκρουσιακές σχέσεις φιλίας, οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα, πως η ύπαρξη τέτοιας ποιότητας φιλίας δυσκολεύει την προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον.

Παρόλο που η αρνητική επίδραση της φιλίας στα παιδιά προσχολικής αγωγής έχει ιδιαίτερα σημαντικό αντίκτυπο στη μετέπειτα κοινωνική και ψυχική τους εξέλιξη, το συγκεκριμένο ζήτημα δεν έχει διερευνηθεί στο βαθμό, που θα έπρεπε, με αποτέλεσμα τα στοιχεία της βιβλιογραφίας, που είναι διαθέσιμα να είναι ελάχιστα. Η έρευνα του Sebanc (2003) είναι μια από τις λιγοστές έρευνες, που εντοπίζει συνάφεια ανάμεσα στην επιθετική συμπεριφορά των παιδιών και τις διαστάσεις της ποιότητας της φιλίας. Εξετάζοντας τη συμπεριφορά παιδιών στη μέση παιδική ηλικία διαπιστώνεται, πως αυτά, κατά την προσχολική ηλικία τους είχαν εκδηλώσει αρνητικές συμπεριφορές όντας μέλη φιλικών σχέσεων με αρνητική ποιότητα. Τα παιδιά αυτά φαίνεται, πως κατά τη μέση παιδική ηλικία αδυνατούν να έχουν μια πιο αποδεκτή συμπεριφορά συνεχίζοντας να δρουν με επιθετικότητα, καθώς κατά την προσχολική ηλικία

δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα, ώστε να αναγνωρίζουν και να αποζητούν τις θετικές ιδιότητες της φιλίας (Linder, 2005).

Με τον τρόπο αυτό γίνεται αντιληπτό, πως είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων της φιλίας και ο τρόπος που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών της πρώιμης παιδικής ηλικίας. Οι φιλικοί δεσμοί, που αναπτύσσονται κατά την πρώιμη παιδική ηλικία του παιδιού, προσεγγίζονται συνήθως πιο επιφανειακά εντοπίζοντας τα «κοινά σημεία» των παιδιών, όπως είναι τα κοινά ενδιαφέροντα και οι κοινές δραστηριότητες αλλά και ο ποσοτικός χρόνος, που ξοδεύουν μαζί τα παιδιά. Αποτέλεσμα αυτού είναι να δίνεται μικρότερη βαρύτητα στον τρόπο που η οικειότητα της φιλικής σχέσης, η αυτόαποκάλυψη και η αλληλοϋποστήριξη επηρεάζουν το συναισθηματικό και ψυχικό κόσμο των παιδιών αλλά και τον τρόπο, με τον οποίο επηρεάζεται η κοινωνικότητά τους (Banny et al. 2011).

Στη πρώιμη παιδική ηλικία η σχεσιακή επιθετικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα, το οποίο συνδέεται υψηλά με τα επίπεδα θετικής ποιότητας φιλίας, εξαιτίας του χρόνου, που ξοδεύουν τα παιδιά παίζοντας και συμμετέχοντας σε κοινές δραστηριότητες. Την ίδια στιγμή η σχεσιακή επιθετικότητα τις περισσότερες φορές, φαίνεται πως συνοδεύεται από χαρακτηριστικά, όπως είναι η διεκδίκηση της αποκλειστικότητας και οι συχνές συγκρούσεις. Η επιθετικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί ένα γνώρισμα, το οποίο σε φυσιολογικά επίπεδα είναι αποδεκτό στη συγκεκριμένη αναπτυξιακή φάση του παιδιού (NICHD, 2006).

Αναζητώντας το σύνολο των παραγόντων, που δρουν καθοριστικά στην ποιότητα των φιλικών σχέσεων, φαίνεται πως η ηθική ανάπτυξη του ατόμου αποτελεί έναν από αυτούς (Berndt, 1996). Οι έννοιες της ηθικής και της φιλίας συνδέονται ισχυρά μεταξύ τους, καθώς η ηθική αποτελεί ένα στοιχείο, που μπορεί να διαμορφώσει και να εξελίξει μια φιλική σχέση, ενώ την ίδια στιγμή και η φιλία μπορεί να επηρεάσει αρνητικά ή θετικά την ηθική των ατόμων, που διατηρούν αυτή τη σχέση φιλίας (Καλάτη, 2014). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τη θεωρία του Piaget η καλλιέργεια της ηθικής σε μια φιλική σχέση γίνεται μέσα από τη θέσπιση και τήρηση αμοιβαίων κανόνων, οι οποίοι καθορίζουν τελικά την ποιότητά της, ανάλογα με το βαθμό, στον οποίο εφαρμόζονται από τα μέλη της (Berndt, 1996). Με τον τρόπο αυτό λοιπόν, σε μια σχέση θετικής ποιότητας φιλίας τα παιδιά εκπαιδεύονται σε

έννοιες, όπως είναι η δικαιοσύνη, ο σεβασμός και η τήρηση κανόνων, αναγνωρίζοντας τις ανάγκες και τα συναισθήματα των φίλων τους (Καλάτη, 2014). Όσο ωφέλιμη κι αν μπορεί να φανεί μια φιλική σχέση για την ανάπτυξη του παιδιού, άλλο τόσο μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα, όταν η ποιότητά της είναι αρνητική, για παράδειγμα μια σχέση φιλίας με έντονο συγκρουσιακό χαρακτήρα και αντιζηλία μπορεί να επιφέρει δυσκολίες και δυσάρεστα αποτελέσματα στην ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού (Αναγνωστάκη, 2008).

Ένα χαρακτηριστικό, που μπορεί να οδηγήσει στο χαρακτηρισμό μιας σχέσης φιλίας ως χαμηλής ποιότητας σύμφωνα με το Piaget, είναι η ηλικιακή ανισότητα των παιδιών με αποτέλεσμα τα χαρακτηριστικά αυτής της φιλικής σχέσης να μην ανταποκρίνονται στα χαρακτηριστικά της ιδανικής σχέσης, η οποία χαρακτηρίζεται από υψηλή ποιότητα (Berndt, 1996). Τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 5 ετών έχουν τη δυνατότητα να αναγνωρίζουν τη ποιοτική διαφορά ανάμεσα στις διάφορες σχέσεις φιλίας και να διαχωρίζουν τους λόγους, για τους οποίους κάθε φιλική σχέση είναι για αυτά ξεχωριστή και τι είναι εκείνο, που τους δίνει ικανοποίηση μέσα από κάθε σχέση (Αναγνωστάκη, 2008).

Η ποιότητα κάθε φιλικής σχέσης είναι διαφορετική και εξαρτάται κάθε φορά από τα επιμέρους χαρακτηριστικά της φιλίας, που τη διαμορφώνουν και την καθιστούν μοναδική κάνοντάς την να διαφέρει από τις άλλες σχέσεις φιλίας (Καλάτη, 2014). Οι σχέσεις φιλίας που χαρακτηρίζονται από υψηλή ποιότητα, όπως είναι φυσικό, έχουν πολλαπλά οφέλη για τα άτομα, τα οποία την απαρτίζουν (Berndt, 1996).

Ο Dunn (2004) ήταν εκείνος, που περισσότερο υποστήριξε το γεγονός, πως κάθε παιδί μπορεί να διατηρεί παράλληλα περισσότερες από μία φιλικές σχέσεις διαφορετικής ποιότητας και οικειότητας, κάθε φορά με αποτέλεσμα να αισθάνεται, πως ο ρόλος του είναι διαφορετικός σε κάθε μία από τις σχέσεις αυτές. Η ποικιλία αυτή στο επίπεδο των σχέσεων φιλίας ωθεί τα παιδιά, στο να καλλιεργήσουν και να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους (Γαλανάκη, 2003).

Ωστόσο, στην έρευνα του Berndt (1996) αναφέρεται, πως πλήθος μελετητών, που έχουν μελετήσει τη σχέση αίτιου αποτελέσματος θεωρούν, πως η ποιότητα της φιλίας σχετίζεται άμεσα με τον αυτοσεβασμό, που διατηρεί κάθε μέλος της φιλικής σχέσης, την κοινωνική συμπεριφορά που επιδεικνύει και την ψυχολογική του και συναισθηματική του προσαρμογή επηρεάζοντας τελικά την ποιότητα του χαρακτήρα των παιδιών.

3. Η σημασία της διαφορετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Στην ενότητα αυτή προσεγγίζεται η έννοια της διαφορετικότητας και ο τρόπος που το παιδί προσχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα, τα στερεότυπα με τα οποία έρχεται σε επαφή, η στάση του ίδιου του παιδιού και ο τρόπος αντιμετώπισης της διαφορετικότητας από τον εκπαιδευτικό προσχολικής αγωγής.

3.1 Η έννοια της διαφορετικότητας

Η μεγάλη μετακίνηση των πληθυσμών αποτελεί ένα καθημερινό φαινόμενο, γι' αυτό και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται αναγκαία για τη σύγχρονη κοινωνία (Romeny, 2008). Αυτή η συνεχώς αυξανόμενη ποικιλομορφία απαιτεί την άμεση αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών έναντι των μειονοτήτων, ώστε να περιοριστεί ο αντίκτυπος που έχουν για τη κοινωνία. Στους μετανάστες καταλογίζονται συνήθως ευθύνες σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινωνία, είτε στον τομέα της οικονομίας, είτε αναφορικά, με την αύξηση των φαινομένων βίας, ρύπανσης και αλλοτρίωσης των πολιτιστικών αξιών ενισχύοντας την πεποίθηση ότι αυτά τα άτομα έχουν εγκληματικές και βίαιες τάσεις (Bellini, 2016). Ακόμη και τα παιδιά της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εμφανίζουν μια εχθρική θα λέγαμε στάση απέναντι στους μετανάστες, ιδίως όσων η οικογένεια φοβάται τον ανταγωνισμό που θα προκύψει για καλύτερες οικονομικές και κοινωνικές ευκαιρίες (Brown, 2011). Αυτές οι γενικευμένες αντιλήψεις πιθανότατα σχετίζονται με την περιορισμένη έκθεση σε πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία έχει επικεντρωθεί κυρίως στην κατανόηση της ανάπτυξης τέτοιων προκατειλημμένων ή στερεοτυπικών συμπεριφορών στα παιδιά, ενώ μέχρι σήμερα ελάχιστες μελέτες εξετάζουν τις προϋποθέσεις για την αύξηση της ευνοϊκής στάσης απέναντι σε άτομα από διαφορετικές φυλές και εθνικότητες. Γίνεται φανερό, πως καθίσταται αναγκαίο να επεκταθούν οι έρευνες προκειμένου να εξαλειφθούν οι φυλετικές διακρίσεις, διδάσκοντας στα παιδιά αξίες, όπως η ισότητα και ο σεβασμός στην διαφορετικότητα των άλλων πολιτισμών.

Οι πρώτες μελέτες έδειξαν, ότι αυτή η αρνητική στάση απέναντι στις φυλές και στις φυσικές διαφορές αρχίζουν από τις μικρές ηλικίες (Porter, 1971). Μάλιστα έχει αποδειχθεί, ότι τα

παιδιά μπορούν να αντιληφθούν τις διαφορές στην εμφάνιση και τους τόνους του δέρματος ήδη από την νηπιακή ηλικία των 3 και 4 ετών (Bellini, 2016).

Επιπλέον, τα παιδιά μπορούν να αναπτύξουν φυλετικές συμπεριφορές κατά τη διάρκεια της πρώιμης κοινωνικοποίησης, τόσο στο σπίτι όσο και στο σχολείο. Οι έρευνες δείχνουν, ότι οι υποβόσκουσες (σιωπηρές) φυλετικές συμπεριφορές της μητέρας τείνουν να συσχετίζονται με τις αναδυόμενες φυλετικές στάσεις των παιδιών τους (Castelli, 2009). Επιπλέον στοιχεία καταδεικνύουν την οικογένεια ως υπεύθυνη για την ανάπτυξη των φυλετικών συμπεριφορών των παιδιών κατά τα πρώιμα αναπτυξιακά στάδια, καθώς οι πρώτες στάσεις των παιδιών συχνά είναι συνυφασμένες με τις απόψεις των γονέων, παρουσιάζοντας τη βαρύτητα που έχουν οι οικογενειακοί παράγοντες στην ανάπτυξη της φυλετικής στάσης (Njoroge, 2009).

Ομοίως, στο σχολείο οι πρώιμες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των συνομηλίκων πιθανότατα συμβάλλουν στη περαιτέρω ανάπτυξη των στάσεων, συμπεριλαμβανομένων των φυλετικών στάσεων και των αρμοδιοτήτων. Αυτό που διαφαίνεται από την έρευνα είναι, πως μεταξύ συμμαθητών αυξάνονται οι ομάδες των φυλετικών προτιμήσεων ιδίως, όταν τα παιδιά μεγαλώνουν (Smith, 2009). Ο Smith και οι συνεργάτες του (2009) διαπίστωσαν, ότι υπάρχει μεροληψία εντός αυτών των ομάδων, παρουσιάζοντας μεγάλη προκατάληψη έναντι των παιδιών που δεν ανήκουν σε αυτές τις ομάδες.

Επίσης, ο ίδιος διαπίστωσε ότι αυτές οι στάσεις και οι προκαταλήψεις μπορεί να μην εκφράζονται ανοιχτά, αλλά έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν την υποκείμενη κοινωνική δυναμική καθώς τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους. Για παράδειγμα, ένα βασικό χαρακτηριστικό των λεγόμενων συμμαχιών των φυλετικών ομάδων είναι οι συνομιλίες στη γλώσσα της εκάστοτε εθνικότητας.

Οι φυλετικές νοοτροπίες ξεκινούν να αναπτύσσονται ήδη από την προσχολική ηλικία. Σύμφωνα με τους Phinney και Rotheram (1987), η διαδικασία περιορισμού των προκατειλημμένων στάσεων αρχίζει με την αύξηση της πολιτιστικής γνώσης και της ευαισθητοποίησης, του ατόμου (Bellini, 2016). Συγκεκριμένα, η εθνική συνείδηση περιλαμβάνει τη γνώση σχετικά με την εθνικότητα των ομάδων, καθώς και τις υπάρχουσες διαφορές μεταξύ αυτού και των άλλων. Η εθνική ευαισθητοποίηση μεταβάλλεται, καθώς το παιδί αναπτύσσει γνωστικές ικανότητες και εκτίθεται σε νέες πληροφορίες και εμπειρίες (Phinney & Rotheram, 1987).

Ο Kowalski (1998) κατέδειξε ,ότι η αύξηση της εθνικής / πολιτιστικής συνείδησης των παιδιών προσχολικής ηλικίας τείνει να αυξήσει την ταυτότητά τους με τη δική τους ομάδα. Ωστόσο, θα πρέπει να σημειωθεί, ότι αυτή η αυξημένη ταυτότητα ομάδας (εθνικότητα) που προκύπτει από την πολιτισμική γνώση και την ευαισθητοποίηση δεν οδήγησε σε μεροληπτικές στάσεις εκτός ομάδας. Οι Patterson και Bigler (2006) διαπίστωσαν ,ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που διαχωρίστηκαν σε ομάδες, οι οποίες ξεχώριζαν λόγω της ύπαρξης χρωμάτων,(π.χ. κόκκινο ή μπλε) είχαν την τάση να αναπτύσσουν μεροληπτικές συμπεριφορές εκτός ομάδας. Μια ακόμη μελέτη που διεξήχθη από τον Aboud (1987), έδειξε πως ένα άτομο μπορεί να αυτοπροσδιοριστεί μόνο όταν αποκτά γνώση για νέους πολιτισμούς, αυξάνοντας την πολιτιστική του συνείδηση (Bellini, 2016). Αυτές οι κατηγορίες μελετών υποδεικνύουν, ότι οι παρεμβάσεις που αυξάνουν την πολιτισμική γνώση μπορούν επίσης να αυξήσουν την αυτογνωσία με μια ομάδα.

Οι μέχρι τώρα έρευνες που έχουν στραφεί προς τη διερεύνηση της επίδρασης της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης στις αναπτυσσόμενες φυλετικές και εθνικές προτιμήσεις των νηπίων είναι ελάχιστες. Η έρευνα του Bernstein και των συνεργατών του(2000), αξιολόγησε τα αποτελέσματα ενός προγράμματος προσχολικής παρέμβασης στο πλαίσιο της τάξης, στην οποία συμμετείχαν δεκαεννέα παιδιά ηλικίας 4 και 5 ετών. Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε την ανάγνωση μιας σειράς ιστοριών με φυλετικό χαρακτήρα και ηθικά διδάγματα. Αυτό που διαπιστώθηκε ήταν, ότι τα παιδιά, πριν την έναρξη του προγράμματος, ταξινομούσαν φωτογραφίες διάφορων παιδιών ανάλογα με τα φυλετικά τους χαρακτηριστικά. Μετά την παρέμβαση, τα παιδιά κατηγοριοποιούσαν τις φωτογραφίες με βάση το φύλο και την ηλικία και δεν βασίζονταν πλέον στη φυλή συγκριτικά με τα παιδιά στην ομάδα ελέγχου, τα οποία δεν συμμετείχαν στην έρευνα. Παρόλο που τα ευρήματα αυτά παρουσιάζουν τα πιθανά οφέλη από τις πολυπολιτισμικές παρεμβάσεις εντός του σχολικού πλαισίου, δεν υποδηλώνουν και τις πιθανές προκατειλημμένες συμπεριφορές. Αντίθετα, αυτό που θεωρείται περισσότερο τεκμηριωμένο προκειμένου να αξιολογηθεί σωστά το αποτέλεσμα μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής παρέμβασης είναι η άμεση ανάλυση των πραγματικών προτιμήσεων των παιδιών (Bellini, 2016).

Αξίζει να αναφερθεί ,ότι οι Cameron και Rutland (2006),πραγματοποίησαν μια μελέτη με στόχο τη μείωση των προκαταλήψεων έναντι των παιδιών με αναπηρίες. Η μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε, στηρίχτηκε όπως και παραπάνω στην ανάγνωση ιστοριών προκειμένου να

εξοικειωθούν τα παιδιά με την ύπαρξη τέτοιων ιδιομορφιών, επηρεάζοντας τις απόψεις τους. Για την εκτίμηση των στάσεων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε το μέτρο ενδιάμεσης στάσης. Σύμφωνα με αυτό, δόθηκαν στα παιδιά 20 επιθετικοί προσδιορισμοί, με θετική και αρνητική σημασία, και ζητήθηκε να τα ταξινομήσουν σε τρεις κατηγορίες: σε παιδιά χωρίς αναπηρίες, σε παιδιά με ειδικές ανάγκες και σωματική αναπηρία και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα έδειξαν, ότι τα παιδιά εμφάνιζαν μια αυξημένη θετική στάση απέναντι στα παιδιά με αναπηρίες. Αν και αυτή η μελέτη είχε κάποιους περιορισμούς, λόγω του ότι δεν υπήρχε ομάδα ελέγχου και όλες οι κατηγορίες παιδιών εκτέθηκαν στις ιστορίες, κατέδειξε ένα σχετικά αποτελεσματικό μέτρο προκειμένου να αξιολογηθούν οι απόψεις των παιδιών με την εκχώρηση επιθέτων. Εντούτοις, οι παρεμβάσεις για τη διαφορετικότητα που έχουν μελετηθεί είναι εξαιρετικά περιορισμένες. Μεταγενέστερη έρευνα από τους Jordan & Hernandez-Reif, (2009) προσανατολίστηκε προς την αυξημένη ευαισθητοποίηση από την έκθεση σε πολυπολιτισμικές ομάδες. Σε αυτό που ουσιαστικά αποσκοπούσε η συγκεκριμένη μελέτη, ήταν να επεκτείνει τις προηγούμενες παρεμβάσεις στην τάξη επικεντρώνοντας όλο το ενδιαφέρον στις στάσεις απέναντι στις εναλλακτικές φυλές / εθνικές ομάδες. Ιδιαίτερα η μελέτη αυτή έτεινε να προσδιορίσει εάν μια εκπαιδευτική παρέμβαση, που έχει ως στόχο την αύξηση της πολυπολιτισμικής συνειδητοποίησης, μπορεί να επηρεάσει τη στάση των παιδιών προσχολικής ηλικίας ως προς τα παιδιά άλλων φυλών και πολιτισμικού υποβάθρου. Σήμερα, αυτό που υποθέτουν οι ερευνητές είναι ότι η ομάδα που λαμβάνει την πολυπολιτισμική παρέμβαση θα εμφανίσει πιο ευνοϊκές συμπεριφορές και μειωμένη αρνητική στάση απέναντι στα παιδιά άλλων πολιτισμών, σε σύγκριση με τα παιδιά που βρίσκονται στην ομάδα ελέγχου.

Επίσης, αναμένεται ότι όσοι λάβουν μέρος σε τέτοιες έρευνες, θα συμπεριφερθούν με παρόμοιο τρόπο στα μέλη που μοιράζονται την ίδια πολιτιστική ταυτότητα ,αφού θα αποκτούν μεγαλύτερη συνειδητοποίηση των πολιτιστικών ομαδοποιήσεων, όπως αναφέρει και στην έρευνά του ο Kowalski (1998). Στη περίπτωση που αποδειχθούν αυτές οι υποθέσεις, θα υπάρξει πληρέστερη εικόνα γύρω από τις παρεμβάσεις προκειμένου να εξαλειφθούν οι πολιτισμικές και φυλετικές διακρίσεις.

3.2 Η έκθεση του παιδιού στη διαφορετικότητα στην προσχολική αγωγή

Στις επόμενες ενότητες αυτού του κεφαλαίου, αναλύονται έρευνες βασισμένες σε προκαταλήψεις, όσον αφορά τα στερεότυπα για το φύλο, τη γλώσσα και την φυλή, αλλά τονίζεται και η σπουδαιότητα της αναγνώρισης προσώπων διαφορετικών εθνικοτήτων από τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

3.2.1 Η φυλετική διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής αγωγής

Ο ορισμός της έννοιας της φυλής δεν έχει αποκτήσει μια καθολικά αποδεκτή σημασία, καθώς κάθε κοινωνία προσδιορίζει την έννοια αυτή μέσα από τη δική της οπτική (Helms, Jernigan, & Mascher, 2005). Η διάκριση των ανθρώπων σε φυλές δεν αποτελεί ένα γεγονός που μπορεί να υποστηριχθεί από βιολογικής πλευράς (Garcia, 2018). Η διάκριση και κατηγοριοποίηση των ανθρώπων σε φυλές αποτελεί μέρος του συστήματος κάθε κοινωνίας και επηρεάζει την αντίληψη του κοινωνικού συνόλου αναφορικά με την έννοια της φυλής. Τα βρέφη κατά τον πρώτο χρόνο ζωής τους, αναπτύσσουν αντιληπτικές προκαταλήψεις με στόχο την απλοποίηση της διαδικασίας εντοπισμού και αναγνώρισης των διαφορετικών φυλών. Μέσα από την έρευνα των Scott και Monesson (2009), αποδεικνύεται πως, όσο περισσότεροι είναι οι τύποι προσώπων με τους οποίους το βρέφος έρχεται σε επαφή κατά το πρώτο έτος ζωής του, τόσο περισσότερο επηρεάζεται ο τρόπος που διαμορφώνονται οι αντιληπτικές διαφορές που αναγνωρίζονται στη πορεία της ζωής.

Η διάκριση των προσώπων και η έκφραση προτίμησης σε πρόσωπο της ίδιας φυλής ξεκινά πιο νωρίς από ότι πίστευαν οι ερευνητές Kelly et al. (2007). Στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν ως δείγμα βρέφη 3 μηνών από την Κίνα, τα οποία δεν αντιμετώπιζαν κάποιο πρόβλημα υγείας. Σε αυτά, προβλήθηκαν 32 έγχρωμες εικόνες ανδρών και γυναικών που προέρχονταν από 4 διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (Κινέζοι, Λευκοί, Μέσης Ανατολής και Αφρικής). Οι ερευνητές παρατήρησαν, πως τα βρέφη συγκέντρωναν περισσότερο τη προσοχή τους στις εικόνες που προέβαλαν άτομα της ίδιας φυλής με τη δική τους. Έτσι λοιπόν, οι ερευνητές εξέφρασαν την άποψη, πως τα βρέφη είναι εφικτό να εκπαιδευτούν στην αναγνώριση άλλων προσώπων μόνο μέσα από την αλληπάλληλη έκθεσή τους σε πρόσωπα διαφορετικών εθνικοτήτων. Οι ερευνητές Scott και Monesson (2009), τονίζουν ιδιαίτερα τη σπουδαιότητα της έκθεσης των παιδιών της πρώιμης βρεφικής ηλικίας στην αναγνώριση και διαφοροποίηση ανθρώπων με διαφορετική φυλετική καταγωγή, υπογραμμίζοντας πως αν αυτό

δε συμβεί σε εκείνη τη χρονική περίοδο, είναι δύσκολο να αποκτηθεί καθώς το παιδί μεγαλώνει (Garcia, 2018).

Η αναγνώριση της φυλής του από το παιδί στη πρώιμη βρεφική και παιδική ηλικία είναι πιθανό, να οδηγήσει στην ανάπτυξη σιωπηλών φυλετικών προκαταλήψεων που υφίστανται, εξαιτίας του περιορισμένου εύρους αντίληψης του παιδιού προσχολικής ηλικίας. Οι Quian, Heyman, Quinn, Messi, Fu, και Lee (2016), χρησιμοποίησαν στην έρευνά τους ένα εργαλείο που ονομάζεται Implicit Racial Bias Test (IRBT) και διαπίστωσαν πως τα παιδιά ηλικίας 3 έως 5 ετών είχαν σιωπηρή και σαφή προκατάληψη απέναντι σε δείγματα ανθρώπων από το Καμερούν, δείχνοντας την προτίμησή τους στα δείγματα που παρουσίαζαν ανθρώπους της φυλής τους.

Η αποστροφή απέναντι σε πρόσωπα που προέρχονται από άλλες φυλές, μπορούν επίσης να συνδεθούν με το συναισθηματικό σθένος με το οποίο αντιμετωπίζουν κάποιο μουσικό ερεθίσμα της φυλής τους έναντι ενός μουσικού ερεθίσματος διαφορετικής προέλευσης. Έχει αποδειχθεί μέσα από μελέτες, πως τα βρέφη μέχρι την ηλικία των 9 μηνών συνηθίζουν να σχετίζουν τη θλιβερή μουσική με πρόσωπα που δεν ανήκουν στη δική τους φυλή και τη χαρούμενη μουσική με πρόσωπα που προέρχονται από τη δική τους φυλή (Xiao et al., 2017). Τα βρέφη ηλικίας από 3 έως 6 μηνών, δεν έχουν τη δυνατότητα να συσχετίσουν τη μουσική με πρόσωπα άλλων φυλών ή τη δική τους γεγονός που δείχνει πως τα βρέφη δε γεννιούνται με φυλετική προκατάληψη, αλλά πως αυτή αποκτάται στη πορεία.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον των Gaither, Pauker και Johnson (2012), οδήγησε στη μελέτη της αντίληψης της φυλής τόσο διαφυλετικών όσο και μονοφυλετικών βρεφών. Οι ερευνητές εξέτασαν τη κίνηση των ματιών κάθε βρέφους, όταν προβλήθηκαν σε αυτά 10 εικόνες γυναικών εκ των οποίων οι πέντε ήταν Ασιάτισσες και οι πέντε Λευκές καταγράφοντας το χρόνο που ξοδεύτηκε στη διερεύνηση κάθε εικόνας ξεχωριστά. Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε το χρονικό διάστημα που τα διαφυλετικά βρέφη παρατήρησαν το Λευκό και τον ασιατικής καταγωγής γονέα τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, μέσα από τη παρακολούθηση της εστίασης του βλέμματος, έδειξαν πως τα βρέφη αυτά εστίαζαν το βλέμμα τους για περισσότερο χρονικό διάστημα στο γονέα ασιατικής καταγωγής έναντι του άλλου γονέα. Οι συγγραφείς οδηγούνται στο συμπέρασμα, ότι τα βρέφη διαφυλετικής καταγωγής έχουν την

ικανότητα να αναγνωρίζουν με μεγαλύτερη ευκολία άτομα που προέρχονται από άλλες φυλές (Garcia, 2018).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της μελέτης Xiao et al. (2014), φαίνεται πως η σιωπηρή μεροληψία και η ανάπτυξη προκαταλήψεων έναντι των άλλων φυλών μπορεί να διαφοροποιηθεί και να αλλάξει σε παιδιά 4 με 6 ετών. Στα παιδιά προσχολικής ηλικίας προβλήθηκαν τόσο κινεζικά όσο και αφρικανικά πρόσωπα προκειμένου οι ερευνητές να εντοπίσουν αν μπορούν να χαρακτηριστούν ως θυμωμένα ή ευτυχισμένα ανάλογα με την αντίδρασής τους. Σε δεύτερη φάση τα παιδιά χωρίστηκαν σε δύο διαφορετικές ομάδες καθεμιά από τις οποίες εκπαιδεύτηκε στην αναγνώριση των αφρικανικών ή κινεζικών προσώπων. Η διαδικασία επαναλήφθηκε από τους ερευνητές και τα ευρήματα έδειξαν πως τα παιδιά που είχαν εκπαιδευτεί στην αναγνώριση των αφρικανικών προσώπων έδειξαν λιγότερη φυλετική προκατάληψη, σε σύγκριση με τα παιδιά της άλλης ομάδας. Οι ερευνητές μετέτρεψαν τις παρατηρήσεις τους σε μετρήσιμα μεγέθη, τα οποία χρησιμοποίησαν για να εξάγουν ορισμένα συμπεράσματα σχετικά με τη συμπεριφορά των νηπίων, για παράδειγμα ο ρατσισμός παρατηρήθηκε ως ένα φαινόμενο σε παιδιά 3 έως 5 ετών (Perszyk, 2019).

Οι Feagin και Van Ausdale (2001) , πραγματοποίησαν έρευνα με στόχο ,την ανίχνευση των προκαταλήψεων των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα της φυλής και τον τρόπο, με τον οποίο οδηγούνται στη διαιώνιση εθνοτικών και φυλετικών μοτίβων. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν ότι τα παιδιά κράτησαν μια συγκεκριμένη αντίληψη απέναντι στη δυναμική της φυλής, ενώ παρατηρήθηκε πως αυτή χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο προκειμένου να απομονώσει και να προκαλέσει πρόβλημα σε άλλα παιδιά. Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά γνωρίζουν τον τρόπο, ώστε να χρησιμοποιούν επίθετα που έμαθαν από άλλες πηγές προκειμένου να σχολιάσουν ρατσιστικά κάποιο συμμαθητή τους. Με τον τρόπο αυτό οι μελέτες δείχνουν ότι η έκθεση των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια ευρεία ποικιλία φυλών τα βοηθά, ώστε να απαλλαχθούν από το σχηματισμό προκαταλήψεων και στερεοτύπων γεγονός που είναι απαραίτητο να συμβεί, καθώς οι ρατσιστικές συμπεριφορές εντοπίζονται στα πρώτα χρόνια ζωής των παιδιών (Feagin&Van Ausdale, 2001).

3.2.2 Τα στερεότυπα της έμφυλης διαφορετικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ο τρόπος, αλλά και το περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί προσχολικής αγωγής, σχετίζεται με τις εμπειρίες που βιώνει και οι οποίες διαμορφώνουν τις πεποιθήσεις του συμβάλλοντας ή αποδυναμώνοντας την ύπαρξη προκαταλήψεων και στερεοτυπικών ιδεών σχετικά με τη καταγωγή και το χρώμα του δέρματος (Mandalaywala et al. 2018). Η ισχυρά διαμορφωμένη άποψη πως η φυλή αποτελεί ένα τρόπο κατηγοριοποίησης των ανθρώπων που μπορεί να δώσει πληροφορίες για τα μέλη της και τη συνεκτικότητά τους, συνδέεται με τη φυλετική προκατάληψη μεταξύ των λευκών και έγχρωμων ενηλίκων (Jayaratne et al. 2006, Martin & Parker, 1995, Williams & Eberhardt, 2008).

Ο ιδεαλισμός, μπορεί να επηρεάσει τις φυλετικές συμπεριφορές και κατ' επέκταση την ανάπτυξη των στερεοτυπικών αντιλήψεων που αρχίζουν να εκφράζονται για πρώτη φορά κατά την προσχολική ηλικία των παιδιών (Mandalaywala et al. 2018). Χαρακτηριστικό που πρέπει σίγουρα να αναφερθεί, αποτελεί το γεγονός πως οι συνέπειες του ιδεαλισμού στη διαμόρφωση των φυλετικών συμπεριφορών μπορεί να διαφέρουν μελετώντας το πληθυσμό παιδιών που ανήκουν σε κάποια μειονότητα (Pauker et al., 2010). Για τα παιδιά αυτά, δεν έχουν πραγματοποιηθεί μέχρι στιγμής αρκετές μελέτες που να εξετάζουν τον τρόπο που διαμορφώνονται οι αντιλήψεις τους κατά τη πρώιμη ανάπτυξή τους.

Ο Oakley (1993), θέλοντας να δώσει έναν ορισμό σχετικά με το φύλο και τις βασικές βιολογικές διαφορές ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, προσδιόρισε τη διάκριση που υπάρχει από κοινωνικό-πολιτισμική πλευρά (Charman, 2015) και κατέληξε πως το φύλο είναι μια κατάσταση που ξεκινά από τη μέρα που το παιδί γεννιέται και το ακολουθεί, καθώς αυτό εξελίσσεται και αναπτύσσει το χαρακτήρα και τις δεξιότητές του (Snowman et al., 2009). Σύμφωνα με τον Weigman (2006), το φύλο του ανθρώπου αναπροσαρμόζεται και διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ανάγκες της κάθε κοινωνίας.

Τη δεκαετία 1990, ο τρόπος με τον οποίο οι ερευνητές προσέγγιζαν το φύλο άλλαξε μετά την αναδιαμόρφωση της κοινωνίας, σε σχέση με το φύλο και το ρόλο που έχει αυτό στην κοινωνία (Hogan, 2012, Skelton & Francis, 2005), σύμφωνα με την οποία κάθε άνθρωπος θα πρέπει να είναι και να νιώθει ελεύθερος να διαμορφώσει τη δική του ταυτότητα φύλου. Ο ερευνητής MacNaughton (2001), υποστήριζε πως η ζωή και η διαδικασία της μάθησης των παιδιών,

ακόμα και κατά τη προσχολική ηλικία, επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα όρια που θέτουν τα παιδιά στον εαυτό τους, αλλά και στους συνομηλίκους τους σχετικά με το φύλο.

Οι ερευνητές Creaser και Dau (1996), υποστηρίζουν πώς τα παιδιά αναγνωρίζουν απόλυτα τις διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, αλλά και τις φυλετικές και πολιτιστικές διαφορές ανάμεσα στους ανθρώπους (Chapman, 2015). Αναφορικά με το φύλο, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας 2 έως 5 ετών θέτουν ερωτήσεις και εκφράζουν συχνά τις απορίες τους σχετικά με το φύλο και τις διαφορές που εντοπίζουν. Τα παιδιά κάτω του ενάμισι έτους διαλέγουν και ακολουθούν τους ρόλους που ουσιαστικά τους επιβάλλονται και θεωρείται πως είναι κατάλληλοι για το φύλο τους (Rainey & Rust, 1999). Τα παιδιά προσχολικής αγωγής, θεωρείται πώς κατέχουν ουσιαστική και βαθιά γνώση αναφορικά με τους αντιληπτούς κανόνες της κοινωνίας σχετικά με το φύλο (MacNaughton, 2000). Ακολουθώντας τη θεωρία του (Blaise, 2007) σχετικά με τα δύο φύλα, φαίνεται πως τα παιδιά μιλούν για όσα γνωρίζουν αναφορικά με το φύλο σε μια δική τους προσπάθεια να ρυθμίσουν την έννοια που έχει αυτό για τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Η πιο κοινή διαδεδομένη άποψη σχετικά με τη διαμόρφωση ανισοτήτων μεταξύ των δύο φύλων, είναι πως έχουν επικρατήσει στη κοινωνία ιδέες και θεωρίες σχετικά με το «σωστό» τρόπο για να είναι κανείς άντρας ή γυναίκα (MacNaughton, 1996). Ουσιαστικά, η πεποίθηση αυτή δημιουργεί έναν αυστηρό διαχωρισμό ανάμεσα στα δύο φύλα, οδηγώντας στη διαμόρφωση μιας «τάξης φύλων», όπου η μία είναι καλύτερη ή ανώτερη της άλλης, εξαιτίας των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που την ορίζουν (MacNaughton, 1998). Η ομαλοποίηση των συζητήσεων αναφορικά με το φύλο μπορεί να απαλλάξει τα παιδιά από ισχυρούς προβληματισμούς, που τα διακατέχουν και που δεν πληρούν τα αυστηρά φυλετικά πρότυπα, καθώς δεν αποτελούν πρότυπα αρρενωπότητας ή θηλυκότητας αντίστοιχα (Robinson & Davies, 2007).

Μία μερίδα φεμινιστών, θεωρούν πως ο καταλληλότερος τρόπος να μάθουν τα παιδιά το φύλο και να αντιληφθούν την έννοια και την αξία του, είναι να λαμβάνουν μέρος σε αρσενικές και θηλυκές συζητήσεις (Blaise & Taylor, 2012, Davies, 2003). Σε περίπτωση που ένας ενήλικας προσπαθήσει να πείσει ένα παιδί προσχολικής ηλικίας πως η έννοια του φύλου είναι κάτι διαφορετικό από εκείνο που νιώθει και αντιλαμβάνεται, τότε το παιδί τείνει να απορρίψει τις νέες πληροφορίες που δέχεται, οι οποίες διαφέρουν αρκετά από εκείνες που έχει αναπτύξει

(MacNaughton, 1998). Το γεγονός αυτό, δείχνει την ανάγκη ύπαρξης στρατηγικών μάθησης, που να υποστηρίζουν την ενίσχυση της ισότητας των δύο φύλων, που θα πρέπει να εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής (Halim & Linder, 2013, Hughes & MacNaughton, 2001). Η εκπαίδευση και η μάθηση του φύλου στα παιδιά προσχολικής αγωγής, αποτελεί ουσιαστικά τη συνεχή προσπάθεια των παιδιών να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν τα ερεθίσματα που δέχονται από το περιβάλλον και τη κοινωνία στην οποία αναπτύσσονται (MacNaughton, 1998, Walkerdine, 1990). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς οφείλουν να ενισχύουν τη προσπάθεια των παιδιών και να στέκονται αρωγοί σ' αυτή, βοηθώντας τα παιδιά να αντιληφθούν τη δυαδικότητα του φύλου (Chapman, 2015).

Ένα ευρέως αποδεκτό στοιχείο στην κατανόηση των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων, είναι ότι οι γυναίκες εμφανίζουν μια ισοτιμία στις μεταξύ τους σχέσεις, συγκριτικά με τους άνδρες που εκδηλώνουν μια ιεραρχική στάση (Benenson, 2018, Tannen, 2001). Μάλιστα, μια μελέτη που διεξήχθη στην Ελβετία, παρουσίασε δεδομένα που υποστηρίζουν περαιτέρω αυτόν τον διπλό χαρακτηρισμό (Schmid-Mast, 2004). Σε μια άλλη μεγάλη μελέτη σχετικά με τα στερεότυπα του φύλου σε πανεπιστημιακούς μαθητές, στις 29 από τις 30 χώρες, οι άντρες χαρακτηρίστηκαν ως πιο αυταρχικές και κυρίαρχες φιγούρες από τις γυναίκες (Benenson, 2018). Ωστόσο, τα στοιχεία που συλλέχθηκαν περί ισοτιμίας των γυναικών δεν ήταν επαρκή. Μέρος αυτής της δυσκολίας, είναι ότι η ισότιμη συμπεριφορά δεν κατέχει ένα σαφή ή αντικειμενικό ορισμό. Ο βασικός στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να παράσχει ένα αντικειμενικό μέτρο των διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στην ισότιμη συμπεριφορά, εξετάζοντας αν τα κορίτσια εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά σε σύγκριση με τα αγόρια. Παρόλα αυτά, οι ισχυρότερες ενδείξεις που εξηγούν γιατί το γυναικείο φύλο συμπεριφέρεται με πιο ισότιμο τρόπο από το αντρικό, προέρχονται από τις έρευνες για τη γλωσσική ανάπτυξη. Από την νηπιακή ηλικία, όπως χαρακτηριστικά παρατηρείται στις αλληλεπιδράσεις τους με τους ομολόγους των ίδιων φύλων, τα κορίτσια διαπολιτισμικά χρησιμοποιούν περισσότερο ισότιμες μορφές ομιλίας, σε αντίθεση με τα αγόρια που φαίνεται ότι χρησιμοποιούν μια ιεραρχική γλώσσα (Benenson, 2018). Συνεπώς, τα κορίτσια είναι πιο πιθανό να συμπεριλάβουν και άλλους στις προτάσεις τους, χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως "Ας το κάνουμε αυτό", αλλά και ερωτήσεις του τύπου "Θέλετε να ...;". Αντίθετα, η γλώσσα των αγοριών αποτελείται από περισσότερες εντολές, χρησιμοποιώντας στις εκφράσεις τους ένα

είδος υπερηφάνειας ,κυρίως όταν διηγούνται ιστορίες ο ένας στον άλλον. Αυτές οι έμφυλες διαφορές στις μορφές ομιλίας συνεχίζονται στην ενηλικίωση (Benenson, 2018).

Έμμεσες αποδείξεις περί ισοτιμίας των κοριτσιών παρουσιάζονται, επίσης, στην έρευνα του ανταγωνισμού. Ένα χαρακτηριστικό που έχει παρατηρηθεί σε πολλούς διαφορετικούς πολιτισμούς, ξεκινώντας από τη νηπιακή ηλικία και συνεχίζοντας μέχρι την ενηλικίωση, έδειξαν ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο πιθανό να συμμετέχουν σε παιχνίδια ανταγωνισμού, σε σχέση με τα αγόρια (Benenson, 2018). Επιπλέον ,οι γυναίκες έχουν δηλώσει ,ακόμη και αυτές που ανήκουν σε απομακρυσμένους πολιτισμούς, ότι στο χώρο εργασίας επιδιώκουν κυρίως τη συνεργατικότητα. (Niederle&Vesterlund, 2011, Apicella&Dreber, 2015, Lee et al. 2016).Όσον αφορά τη φιλία ,τα κορίτσια και οι νέες γυναίκες, υποστηρίζουν τη σημασία της ισότητας στις φιλίες μεταξύ του ίδιου φύλου (Benenson, 2018). Βέβαια, το κατά πόσο η αποφυγή του ανταγωνισμού συνεπάγεται και την ισότιμη μεταχείριση των άλλων, παραμένει ακόμα ένα ερώτημα. Σε μια άλλη έρευνα, όπου έγινε μια μεγάλη ανασκόπηση των αξιολογήσεων των ηγετών, φάνηκε ότι οι γυναίκες ηγέτες συμπεριφέρονται με πιο ισότιμο τρόπο από ότι οι άντρες ηγέτες, οι οποίοι εμφανίζονται πιο αυταρχικοί και ιεραρχικοί (Benenson, 2018). Εντούτοις, σε αυτές τις μελέτες, δεν είναι σαφές ακόμη πώς λειτουργεί η ισότιμη συμπεριφορά. Πρόσφατα, διαπιστώθηκε ότι οι γυναίκες ηγέτες ενθαρρύνουν καινοτόμες ιδέες και πρωτοβουλίες, σε σύγκριση με τους άντρες ηγέτες, εξαιτίας της ισότιμης αντίληψης που διαθέτουν (Eagly, 2003). Όμως, το αν οι διαφορές μεταξύ των φύλων στα στυλ ηγεσίας οδηγούν σε πιο ισότιμη μεταχείριση έναντι των υφισταμένων, παραμένει ασαφές.

3.2.3 Στερεότυπα της έμφυλης διαφορετικότητας στο παιχνίδι παιδιών προσχολικής ηλικίας

Τα στερεότυπα αποτελούν ορισμένες πεποιθήσεις που αφορούν συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, διαδεδομένες στο ευρύ κοινό, οι οποίες διακινούνται ως αλήθεια και απόψεις ιδιαίτερα ισχυρές. Στην ουσία όμως, τις περισσότερες φορές, πρόκειται για ανακριβείς ισχυρισμούς, οι οποίοι παρόλα αυτά, καταφέρνουν να επικρατούν στην κοινωνία (Chapman, 2015). Τα στερεότυπα αρχίζουν να γίνονται μέρος της ζωής των παιδιών ήδη από τη πρώιμη παιδική ηλικία, που το παιδί ξεκινά να κατανοεί τον εαυτό του αλλά και τον κόσμο γύρω του (Davies, 1989). Η πρώιμη παιδική ηλικία, αποτελεί μια ιδιαίτερα ευαίσθητη περίοδο στη ζωή του παιδιού και κρίσιμη, καθώς τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι η περίοδος που μπορεί να επιτευχθεί η καταπολέμηση των στερεοτυπικών προτύπων αναφορικά με το φύλο. Το γεγονός αυτό είναι πολύ σημαντικό, καθώς τα στερεότυπα φύλου μπορεί να περιορίσουν τη συναισθηματική ανάπτυξη ενός παιδιού, διοχετεύοντάς του μηνύματα με αρνητικά ή πολύ αυστηρά στερεότυπα που θέτουν όρια και περιορίζουν το παιδί σύμφωνα με τον τρόπο που θα πρέπει να φέρεται και να πράττει.

Η πιο έντονη εμφάνιση των στερεοτύπων φύλου στην προσχολική ηλικία γίνεται κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (Wohlwend, 2011). Οι ερευνητές Harten, Olds και Dollman (2008) στην έρευνά τους υποστηρίζουν, πως τα αγόρια είναι περισσότερο ενεργά παίρνοντας μέρος σε παιχνίδια, όπως είναι το ποδόσφαιρο, ενώ ο χώρος που καταλαμβάνουν κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού είναι ο διπλάσιος από εκείνον των κοριτσιών. Επιπλέον, πιστεύεται ότι τα αγόρια είναι περισσότερο ανταγωνιστικά, δημιουργούν και παίζουν σε μεγάλες ομάδες και οι καλύτεροι παίκτες είναι εκείνοι που κυριαρχούν. Αντίθετα, τα κορίτσια είναι περισσότερο συμμετοχικά και υπομονετικά, ενώ συνήθως συμμετέχουν σε παιχνίδια δημιουργώντας μικρότερες ομάδες και καταλαμβάνοντας λιγότερο χώρο στο περιβάλλον όπου λαμβάνει χώρα το παιχνίδι (Chapman, 2015).

Οι Tonyan και Howes (2003), πραγματοποίησαν μια έρευνα χρησιμοποιώντας ως δείγμα 192 κέντρα παιδικής φροντίδας σε ολόκληρη την πολιτεία της Φλόριντα. Η έρευνα τους οδήγησε στο συμπέρασμα ότι από τα παιδιά ηλικίας 37 μηνών και άνω, ήταν περισσότερο πιθανό να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες που περιλάμβαναν έντονη σωματική κινητικότητα, σε σχέση με δραστηριότητες πιο δημιουργικές ή δραστηριότητες που περιλάμβαναν την

απόδειξη γλωσσικών δεξιοτήτων και γνώσεων. Από την άλλη πλευρά ,τα κορίτσια που ανήκαν στην ίδια ηλικιακή ομάδα ήταν περισσότερο πιθανό να ασχοληθούν με περισσότερο δημιουργικές δραστηριότητες, αποφεύγοντας δραστηριότητες με ένταση ή παιχνίδια ρόλων με στόχο την χειραγώγηση ενός παιδιού από κάποιο άλλο.

Το 2010 οι ερευνητές Oncu and Unluer, προχώρησαν στη διεξαγωγή μιας μελέτης με στόχο την παρατήρηση των έμφυλων διαφορών μεταξύ των δύο φύλων. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 40 παιδιά που επιλέχθηκαν από 4 προσχολικές μονάδες του Kocaeli της Τουρκίας. Οι ερευνητές παρατήρησαν τα υλικά που χρησιμοποίησαν τα παιδιά και τον τρόπο που τα ένταξαν μέσα στο παιχνίδι τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας, έδειξαν πως τα κορίτσια χρησιμοποιούν στο παιχνίδι τους περισσότερα αντικείμενα της καθημερινότητας και οικιακές συσκευές.

Ακόμη ο Kristensen (2006), πραγματοποίησε μια μελέτη σχετικά με το δραματικό παιχνίδι σε μικρά παιδιά, με αποτέλεσμα να παρατηρηθούν διαφορές πάνω στο παιχνίδι και τον τρόπο με τον οποίο αυτό συντελείται ανάλογα με το φύλο. Το δείγμα της έρευνας αποτελούταν από 16 αγόρια και 16 κορίτσια και οδήγησε στο συμπέρασμα πως τα αγόρια κρατούσαν τα δραματικά στοιχεία του ρόλου τους, ξεφεύγοντας αρκετά από το σκηνικό, ενώ τα κορίτσια έμεναν κοντά στο σκηνικό, αναπτύσσοντας και εξελίσσοντας την ιστορία τους γύρω από τη συγκεκριμένη περιοχή. Το θέμα της ιστορίας των κοριτσιών περιλάμβανε περισσότερο θέματα της οικογένειας και της οικοδόμησης σχέσεων εν γένει.

Το 1975, ο Rekers ,διερεύνησε το παιχνίδι ανάμεσα σε φίλους χρησιμοποιώντας ως δείγμα μια ομάδα παιδιών ηλικίας 5 έως 8 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν πως τα αγόρια κυρίως ασχολούνταν με «αρσενικές» δραστηριότητες ή δραστηριότητες που θεωρούνταν κατάλληλες για τα αγόρια, όμως όταν έμεναν μόνο τους στη παιδική αίθουσα όλα τα παιδιά ασχολούνταν και με κάποια δραστηριότητα που θεωρούνταν περισσότερο «θηλυκή» (Charman, 2015). Την ίδια στιγμή οι ερευνητές Herbert και Stipek (2005), διατυπώνουν την άποψη πως η ταυτότητα φύλου των παιδιών προσχολικής αγωγής διαμορφώνεται και καθορίζεται από τις προσδοκίες και τις πεποιθήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών, απόψεις που τα παιδιά διαισθητικά αντιλαμβάνονται και οι οποίες τα επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό. Η έρευνα για τη μείωση των στερεοτύπων, σχετικά με το ρόλο των φύλων και την ενίσχυση της ισότητας , αποτελεί ένα ζήτημα που απασχόλησε και συνεχίζει να

απασχολεί σημαντικά τους ερευνητές, εξετάζοντας τη σημασία της εφαρμογής εκπαιδευτικών μεθόδων, οι οποίες έχουν σαν στόχο τη μείωση του σεξισμού (Coffey & Acker, 1991, Freeman, 2007, Karniol & Gal-Disegni, 2009).

3.2.4 Η γλωσσική διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής ηλικίας

Όπως υπογραμμίζεται και μέσω της γλωσσικής έκθεσης «in utero», ο πολιτισμός αποτελεί ένα ζήτημα που απασχολούσε την ανθρωπότητα από τη δημιουργία της (Molnar, Gervain, & Carreiras, 2013 , Mürner-Lavanchy et al., 2014). Μέσα από την παρατήρηση του κλάματος των μικρών παιδιών, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα πως τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικούς ήχους κλάματος προκειμένου να δείξουν την ενόχλησή τους (Garcia, 2018). Τα παιδιά από τη βρεφική ηλικία είναι σε θέση να αντιληφθούν και να αναγνωρίσουν τη μητρική τους γλώσσα μέσα από μια ιδιαίτερη διαδικασία, η οποία ονομάζεται «perception bottleneck» (Byers-Heinlein & Fennell, 2013). Από τη στιγμή της γέννησης, τα παιδιά διαμορφώνουν διαφορετικές τεχνικές και αναπτύσσουν μηχανισμούς, που τους επιτρέπουν να αντιλαμβάνονται τις ομοιότητες και τις διαφορές ανάμεσα στο σύνολο των διαφορετικών γλωσσών που ακούν. Ωστόσο, όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και αποκτούν μεγαλύτερη εξοικείωση με τα ερεθίσματα της μητρικής τους γλώσσας, συνήθως τόσο περισσότερο τους είναι δύσκολο να αντιληφθούν τις αντιθέσεις της μητρικής τους γλώσσας με άλλες μη γηγενείς (Byers-Heinlein & Fennell, 2013).

Ήδη κατά τη διάρκεια του πρώτου έτους ζωής ενός βρέφους, αυτό σταδιακά χάνει μεγάλο ποσοστό της ικανότητάς του να επεξεργάζεται τις φωνολογικές πληροφορίες, που λαμβάνει και τις οποίες καλείται να αναγνωρίσει, ώστε το σύνολο των ήχων που ακούει να έχει κάποιο συγκεκριμένο νόημα. Η έρευνα των Pons, Lewkowicz, Soto-Faraco και Sebastian-Galles (2009) ,διερεύνησε τη φωνολογική ανταπόκριση παιδιών προσχολικής ηλικίας με καταγωγή από την Ισπανία και την Αγγλία και τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής, έδειξαν πως παρά τις διαφορές, που σημειώνονται στις δύο αυτές γλώσσες, η φωνολογική ανταπόκριση των παιδιών δεν αρουσίαζε σημαντικές διαφορές (Garcia, 2018).

Φαίνεται πως η ανάπτυξη του εγκεφάλου των παιδιών επηρεάζει σημαντικά την απόκτηση και εξέλιξη ορισμένων δεξιοτήτων, στις οποίες συμπεριλαμβάνεται και η βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων. Η εξέλιξη και η απόκτηση περισσότερων εμπειριών και ερεθισμάτων είναι δυνατόν να μεταβάλλουν τις εγκεφαλικές δομές, μεταβάλλοντας την ικανότητα του εγκεφάλου να αντιληφθεί και να κατανοήσει νέα ερεθίσματα. Η μελέτη συγκεκριμένων περιοχών του εγκεφάλου σε άτομα με φυσιολογική ακοή, συγκριτικά με άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ακοής και μιλούν τη νοηματική γλώσσα, δείχνουν ότι διαφορές

σε γλωσσικά ερεθίσματα μπορεί να έχουν ως αποτέλεσμα τη μεταβολή των αισθητηριακών περιοχών του φλοιού του εγκεφάλου (Neville&Bruer, 2001). Εξαιρετικά σημαντικό ρόλο παίζει η εξοικείωση των παιδιών με τα διάφορα γλωσσικά ερεθίσματα κατά τα πρώτα χρόνια της ζωής τους. Η διαφορά αυτή είναι έντονη, όταν πρόκειται για πληθυσμό παιδιών που έζησαν απομονωμένα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους περιβάλλον (Παπαηλίου, 2005).

3.2.5 Προσχολική αγωγή και παιδιά με αναπηρίες

Τα παιδιά έχουν την τάση να παίζουν κάνοντας ρόλους που βλέπουν στην καθημερινότητά τους ή αναθέτοντας τους σε άψυχα αντικείμενα, στα οποία συνήθως μιλάνε σαν να ήταν κάτι άλλο.

Αυτή η μορφή παιχνιδιού είναι χαρακτηριστική των παιδιών προσχολικής ηλικίας σε μια ποικιλία ρυθμίσεων, υλικών και επιπέδων δεξιοτήτων (Pierce-Jordan & Lifter, 2005). Ωστόσο, τα παιδιά με αναπηρίες συχνά δυσκολεύονται να αναπτύξουν τέτοιες δεξιότητες, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει την κοινωνική τους συμμετοχή και την αποδοχή σε χώρους όπου αναπτύσσονται οι δεξιότητες της προσχολικής ηλικίας (Mills et.al. 2014).

Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες κινούνται σε πιο απλές και συγκεκριμένες συμπεριφορές κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Barton, 2015, Kasari et al. 2013). Τις τελευταίες δεκαετίες, έχει σημειωθεί σημαντική πρόοδος στην έρευνα σχετικά με τις παρεμβάσεις παιγνίων (Lifter et al. 2011).

Ωστόσο, ακόμη δεν έχουν επιλυθεί ορισμένοι περιορισμοί σε αυτό το πεδίο έρευνας, που είναι ο περιορισμένος αριθμός εμπειρικών μελετών που εξετάζουν πολύπλοκες ακολουθίες και διαδοχικές δράσεις παιχνιδιού σε παιδιά με αναπηρίες (Dupere et al. 2013) και το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μελετών έχει επικεντρωθεί κυρίως σε αυτιστικά παιδιά (ASD) έναντι άλλων αναπηριών (Lang et al., 2009). Επιπλέον, οι μέχρι τώρα έρευνες εστιάζουν κυρίως στη πιο πολύπλοκη και χωρίς λάθη μάθηση, παρά στη πιο γρήγορη ή με λάθη μάθηση (Jung & Sainato, 2013). Τα δεδομένα ερευνών που έχουν εστιάσει στα παιδιά με ASD, έχουν δείξει ότι αυτά είναι πιθανό να αποκτούν επαναλαμβανόμενες, περιοριστικές συμπεριφορές παιχνιδιού, οι οποίες αντικατοπτρίζουν τη συμπτωματολογία ASD. Πιθανότατα, η πλειοψηφία των ερευνών έχει επικεντρωθεί στα παιδιά με αυτισμό, λόγω της ιδιαίτερης συμπτωματολογίας αυτής της διαταραχής, σε σχέση με τις άλλες αναπηρίες που εμφανίζονται (Barton & Wolery, 2008). Αυτό, όπως είναι φυσικό, δημιουργεί πρόβλημα δεδομένου ότι η απόκριση σε αυτές τις παρεμβάσεις εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε πληθυσμού. Έτσι, παρόλο που υπάρχουν αποδείξεις, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η συστηματική διδασκαλία είναι ικανή, ώστε να διδαχθούν τα αυτιστικά παιδιά τις κατάλληλες συμπεριφορές στο πλαίσιο του παιχνιδιού. Η έρευνα για άλλες

αναπηρίες είναι περιορισμένη, ενώ απαραίτητα για τη σωστή διεξαγωγή των μελετών θεωρούνται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και των πληθυσμών(Wong et al., 2015).

3.3 Η διαμόρφωση κουλτούρας σεβασμού στη διαφορετικότητα

Η έννοια της υιοθέτησης κουλτούρας διατυπώθηκε για πρώτη φορά από τον Herskovits (1951), ως μια διαδικασία κατά την οποία το άτομο διαμορφώνει την προσωπική του άποψη για την κουλτούρα μέσα από την κοινωνικοποίηση και τη διαίωνιση πολιτιστικών κανόνων και αξιών. Η διαμόρφωση της ατομικής κουλτούρας είναι πιθανό να επηρεάσει τη κουλτούρα του κοινωνικού συνόλου συνολικά, ενισχύοντας ή αποδυναμώνοντας τις υγιείς συμπεριφορές και την ιδανική συμπεριφορά που θα υιοθετείται από κάθε άτομο. Η διαμόρφωση της κουλτούρας εξαρτάται από τέσσερις διαστάσεις, της συμπεριφοράς, των αξιών, της γνώσης και της πολιτισμικής ταυτότητας (Kim & Abreu, 2001). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο χρόνος που μεσολαβεί μέχρι τα μικρά παιδιά να ξεκινήσουν να υιοθετούν μια κουλτούρα ποιότητας από τη στιγμή που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και τους άλλους, αλλά και ο αντίκτυπος που έχει η αντίληψη της κουλτούρας για τα ίδια αλλά και για το περιβάλλον τους.

Η διαμόρφωση της κουλτούρας έπεται της αισθητικής στένωσης που σχετίζεται με τις αντιλήψεις του παιδιού, σχετικά με πρόσωπα, ομιλίες και μουσικούς ρυθμούς (Scott, Pascalis, & Nelson, 2007). Καθώς τα παιδιά μαθαίνουν να κατηγοριοποιούν και να εντοπίζουν τις διαφορές ανάμεσα σε οικεία και άγνωστα ερεθίσματα, εκπαιδεύονται στην επεξεργασία των πληροφοριών που λαμβάνουν και μαθαίνουν να τις αξιολογούν (Scott & Monesson, 2009).

Σύμφωνα με τον Vygotsky (1987), η διαμόρφωση κουλτούρας αποτελεί μια διαδικασία η οποία επηρεάζεται από τις πνευματικές και ψυχικές λειτουργικές διαδικασίες του ατόμου. Η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά με άλλα άτομα, εξαρτάται από τη χρήση συμβόλων που τα μέλη της ίδιας ομάδας αναγνωρίζουν, όπως είναι η κοινή γλώσσα, οι πεποιθήσεις, οι αξίες και οι κώδικες συμπεριφοράς (Chapman, 2015).

Τα παιδιά, μέσα από την ένταξή τους σε μια ομάδα και την αλληλεπίδρασή τους με τους συνομηλίκους τους, αποκτούν σεβασμό και εκτίμηση απέναντι στους κανόνες που θεσπίζονται από την ομάδα. Την ίδια στιγμή διαμορφώνουν ένα ιδιαίτερο σύστημα επικοινωνίας, το οποίο τους επιτρέπει να επικοινωνούν μεταξύ τους μέσω ενός «κώδικα», ο οποίος είναι δύσκολο να γίνει αντιληπτός από άλλα άτομα εκτός ομάδας.

Τα βρέφη, από τη στιγμή της γέννησής τους, είναι έτοιμα να εισέλθουν στο κόσμο των κοινωνικών σχέσεων, να κοιτάζουν τα ανθρώπινα πρόσωπα, να αφουγκραστούν και να

παρακολουθήσουν τις ανθρώπινες φωνές, εξελίσσοντας όλες τις αισθήσεις τους (Mahn, 2012).

Τα παιδιά εκτίθενται σε φυλετικά σχήματα και σχήματα φύλου αλλά και σε συγκεκριμένες γλώσσες μέσω της παρατήρησης του κοινωνικού κόσμου. Όπως διαφαίνεται ο ρατσισμός, ο σεξισμός και γενικώς η προκατάληψη προς το "ξένο" υπάρχει σε όλα τα επίπεδα της κοινωνίας και συνυφαίνεται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, γι' αυτό και είναι σχεδόν αδύνατο τα μικρά παιδιά να μη το προσέξουν ή να το αγνοήσουν (Feagin & Van Ausdale, 2001).

3.4 Η στάση των παιδιών απέναντι στη διαφορετικότητα

Η διαφορετικότητα είναι κάτι που μπορεί να μπερδέψει τα παιδιά προσχολικής αγωγής ως προς τη στάση που θα πρέπει να διατηρήσουν απέναντι σε άλλα παιδιά. Τα περισσότερα παιδιά που ανήκουν στην πλειοψηφική ομάδα, δείχνουν μέσα από τη συμπεριφορά τους πως «αγκαλιάζουν» και αποδέχονται τη διαφορετικότητα των υπολοίπων, ενώ μια μερίδα των παιδιών νιώθουν πως απειλούνται και εκδηλώνουν την ανασφάλεια και το φόβο τους απέναντι σε κάτι που δεν τους είναι γνώριμο. Το περιβάλλον στο οποίο εξελίσσεται το παιδί, διαδραματίζει ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο σχετικά με τη στάση που αυτό αναπτύσσει, μεγαλώνοντας απέναντι στη διαφορετικότητα και το σεβασμό που δείχνει στην ιδιαιτερότητα των ανθρώπων με τους οποίους συμβιώνει όντας μέρος του ίδιου κοινωνικού συνόλου. Παρόλο που στις μέρες μας, η ενημέρωση για τη διαφορετικότητα έχει αυξηθεί, εντούτοις η οικογένεια, το σχολείο και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης συνεχίζουν να τροφοδοτούν τα παιδιά με στερεοτυπικές αντιλήψεις και αναχρονιστικές ιδέες αναφορικά με τη διαφορετικότητα (Λελούδα, 2016).

Τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον συνηθίζουν να εκφράζουν τη ρατσιστική τους συμπεριφορά με άσχημο τρόπο απέναντι σε εκείνα που φιλοξενούνται στη χώρα ως μετανάστες. Τα παιδιά αυτά, πολύ συχνά, ακόμα και σε καθημερινή βάση γίνονται αποδέκτες παρενόχλησης και εκφοβισμού από τα γηγενή παιδιά. Τα παιδιά που προέρχονται από ξένες χώρες δέχονται υβριστικά σχόλια, παροτρύνσεις να γυρίσουν πίσω στη πατρίδα τους, αλλά και κοροϊδευτικά σχόλια για τον τρόπο που ντύνονται, ακόμα και για τις τροφές που καταναλώνουν. Η χρήση στερεοτυπικών εκφράσεων είναι πολύ συχνή, όπως και το παιχνίδι μίμησης, κατά το οποίο τα παιδιά μιμούνται την ιδιαίτερη γλώσσα και προφορά των αλλοδαπών παιδιών. Πέρα από τη λεκτική επιθετικότητα των παιδιών στους συνομηλίκους τους που ανήκουν σε κάποια μειονότητα, πολλές φορές αρνούνται να συνεργαστούν με αυτούς και τους αποκλείουν από την παρέα τους και από κάθε παιχνίδι και δραστηριότητα, λόγω της διαφορετικής τους γλώσσας και κουλτούρας (Λελούδα, 2016).

Προκειμένου να αντιμετωπιστούν με τρόπο αποτελεσματικό οι παραπάνω ρατσιστικές συμπεριφορές, είναι αναγκαίο, τα κέντρα προσχολικής αγωγής της χώρας να εφαρμόζουν ένα αντιρατσιστικό μοντέλο, το οποίο θα δρα προστατευτικά απέναντι στα παιδιά με διαφορετικότητα, τιμωρώντας παράλληλα κάθε συμπεριφορά των παιδιών, η οποία δεν

θεωρείται αποδεκτή (Κουνάβη, 2017). Την ίδια στιγμή, εξαιρετικά σημαντική είναι η ενημέρωση των εκπαιδευτικών σχετικά με το ρατσισμό και τη διαφορετικότητα, ώστε να είναι σε θέση να δρουν προληπτικά απέναντι σε ρατσιστικές συμπεριφορές και να αντιμετωπίζουν κάθε δυσκολία που προκύπτει (Λελούδα, 2016).

Η ανάπτυξη του αντιρατσιστικού πνεύματος στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, αποτελεί ένα εξαιρετικά σημαντικό στόχο της προσχολικής εκπαίδευσης, όπως και η αναλυτική ενημέρωση των παιδιών σχετικά με την εθνοπολιτισμική ποικιλομορφία, ώστε να είναι ενήμερα σχετικά με την εθνική και πολιτισμική διαφορετικότητα. Η γνώση είναι δυνατό να οδηγήσει στη μείωση των στερεοτυπικών αντιλήψεων που υιοθετούν τα παιδιά, αλλά και στη μείωση των ρατσιστικών συμπεριφορών εντός του σχολικού πλαισίου (Λελούδα, 2016).

Χαρακτηριστικά στοιχεία που φανερώνουν πως ένα παιδί γίνεται δέκτης ρατσιστικών σχολίων εντός του σχολικού πλαισίου, είναι η συνολική μεταβολή της επίδοσης του, η απροθυμία του να συμμετέχει σε ομαδικές δραστηριότητες και η ανησυχία του όταν βρίσκεται στο σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, συναισθηματικά διακατέχεται από έντονο άγχος και ανησυχία με αποτέλεσμα η επιθυμία του για μάθηση να είναι έντονα μειωμένη, να μη μπορεί να συγκεντρωθεί, δημιουργώντας προβλήματα στην τάξη και εμφανίζοντας έντονη επιθετικότητα προς τα γηγενή παιδιά (Λελούδα, 2016).

3.5 Η αντιμετώπιση της διαφορετικότητας στο περιβάλλον του παιδικού σταθμού

Η προσχολική αγωγή είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη διαμόρφωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών, καθώς ακόμα και στην πρώιμη παιδική ηλικία έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν ποιες από τις ενέργειες τους είναι αποδεκτές και ηθικές. Από την άλλη πλευρά, το περιβάλλον του σχολείου προσχολικής αγωγής είναι υπεύθυνο να δημιουργήσει στα παιδιά το αίσθημα του σεβασμού και αποδοχής απέναντι σε οτιδήποτε τους φαίνεται διαφορετικό, μετατρέποντας κάθε τι που αντιλαμβάνονται ως απειλή, σε ερέθισμα που θα συμβάλλει στην εξέλιξη της προσωπικότητάς τους (Βερυκοκάκη, 2010).

Η προσχολική αγωγή, οφείλει να λειτουργεί ως ένας χώρος που προωθείται η συνύπαρξη πολλών και διαφορετικών γλωσσών επικοινωνίας, εκτός της βασικής γλώσσας υποδοχής, και να μετατρέπει το χώρο του σχολείου σε ένα χώρο συνύπαρξης πολλών πολιτισμών.

Παράλληλα, κατά τη προσχολική του εκπαίδευση, είναι αναγκαίο το παιδί να ενημερώνεται για τη διαφορετικότητα που μπορεί να συναντήσει και να λάβει αξίες που θα το βοηθήσουν να απορρίψει το ρατσισμό και να αποφύγει την υιοθέτηση στερεοτυπικών ιδεών (Βερυκοκάκη, 2010).

Το περιβάλλον της προσχολικής αγωγής μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες να ενταχθούν πιο ομαλά στο κοινωνικό περιβάλλον της χώρας υποδοχής και να εξελίξουν ολόπλευρα την προσωπικότητά τους. Οι εκπαιδευτικοί, θα πρέπει να φροντίζουν για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, ώστε αυτές να ευνοούν τη δημιουργία σχέσεων ανάμεσα στα γηγενή και αλλοδαπά παιδιά (Βερυκοκάκη, 2010). Το θεατρικό παιχνίδι αποτελεί ένα μέσο με το οποίο τα παιδιά μπορούν να εκφραστούν αλλά και να βελτιώσουν το προφορικό τους λόγο. Επιπλέον, όταν οι δραστηριότητες γραφής και ανάγνωσης αντιμετωπίζονται ως ένα παιχνίδι, τότε το παιδί είναι σε θέση χωρίς άγχος να αποκτήσει περισσότερες δεξιότητες σχετικά με τις δραστηριότητες αυτές. Οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, καθορίζονται από τις εμπειρίες και τις γνώσεις των παιδιών κατά τη πρώιμη παιδική ηλικία έως και τη δεδομένη χρονική στιγμή (Βερυκοκάκη, 2010).

Βέβαια, δεν θα πρέπει να αγνοήσει κανείς το μέγεθος της επιρροής που ασκεί η οικογένεια στο παιδί, τονίζοντας ιδιαίτερα το γεγονός ότι για να χαρακτηριστεί η διαδικασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επιτυχής, θα πρέπει οι γονείς των παιδιών προσχολικής ηλικίας να στέκονται αρωγοί στο έργο των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής. Η περίοδος της πρώιμης παιδικής ηλικίας αποτελεί μια ιδιαίτερα σημαντική περίοδο, όπου το παιδί γίνεται αποδέκτης πληθώρας μηνυμάτων και ερεθισμάτων και ο τρόπος που διαχειρίζεται τα ερεθίσματα αυτά, σχετίζεται με το οικογενειακό του περιβάλλον.

Προκειμένου το πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να πετύχει τους στόχους του, είναι απαραίτητο στην αρχή της χρονιάς οι γονείς να λάβουν πλήρη ενημέρωση αναφορικά με τους στόχους του προγράμματος που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής. Ταυτόχρονα, θα πρέπει να ενημερώνονται σε τακτά χρονικά διαστήματα συζητώντας και ανταλλάσσοντας απόψεις με τους υπόλοιπους γονείς είτε γηγενών, είτε αλλοδαπών παιδιών (Βερυκοκάκη, 2010).

Έτσι, μέσα από τη συνεργασία οικογένειας – σχολείου είναι δυνατόν να επιτευχθεί ο βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο χώρο των εκπαιδευτικών δομών προσχολικής αγωγής, ο οποίος δεν είναι άλλος από την επικοινωνία των ηθών και των εθίμων διαφορετικών πολιτισμών.

3.5.1 Η σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής έχει ιδιαίτερα υψηλή σημασία, καθώς θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, ώστε να διαχειριστεί την ετερότητα που προκύπτει από τη συνύπαρξη παιδιών με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό προφίλ στην ίδια σχολική τάξη. Την ίδια στιγμή, ο εκπαιδευτικός καλείται να λειτουργεί ως πρότυπο στους μαθητές του καταρρίπτοντας και ο ίδιος κάθε είδους προκατάληψης και ρατσισμού. Οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής, είναι εκείνοι που μετά την οικογένεια του παιδιού αναλαμβάνουν τη διαμόρφωση της εικόνας που αναπτύσσουν τα παιδιά για τον εαυτό τους. Τα έως τώρα στοιχεία αποδεικνύουν, πως οι εκπαιδευτικοί προσχολικής αγωγής δεν είναι σε θέση να διαχειριστούν την ετερότητα που χαρακτηρίζει την τάξη τους, ενώ παράλληλα στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δε δηλώνουν κατάλληλα καταρτισμένοι, ώστε να μπορούν να διαχειριστούν την οποιαδήποτε δυσκολία, με αποτέλεσμα να αισθάνονται έντονα ανεπαρκείς (Λυτσιούση, 2014).

Ακολουθώντας τους Lynch & Hanson (1992), ο σεβασμός απέναντι στα παιδιά που χαρακτηρίζονται από κάποιου είδους διαφορετικότητα, η κατανόηση και αποδοχή της ύπαρξης πολλών απόψεων διαφορετικών από τις δικές τους και το ενδιαφέρον τους να μάθουν νέα πράγματα, αλλά και να προσαρμοστούν κατάλληλα στα νέα δεδομένα, είναι παράγοντες που μπορούν να διευκολύνουν την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους αλλοδαπούς μαθητές τους (Λελούδα, 2016).

Προκειμένου ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, να καταφέρει να αναδείξει τις γλώσσες χωρίς να δημιουργήσει στερεοτυπικές αντιλήψεις στα παιδιά θα πρέπει να φροντίζει, ώστε να έρθουν σε επαφή τα παιδιά με άτομα άλλων πολιτισμικών ομάδων και να συμμετάσχουν μαζί τους σε διάφορες δραστηριότητες, οι οποίες θα ενημερώσουν τα παιδιά για τον πολιτισμό εκείνο που τα άτομα αντιπροσωπεύουν. Ακόμη, θα πρέπει να προσφωνεί τα ονόματα των παιδιών με το σωστό τρόπο, δείχνοντας έτσι το σεβασμό στη διατήρηση των πολιτισμικών

στοιχείων κάθε παιδιού, ενώ μέσα από συζητήσεις μπορεί να διατυπώνει τα διάφορα χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού, εντοπίζοντας τις ομοιότητες που παρουσιάζουν, συζητώντας για αυτές με τα παιδιά. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, μπορεί να βρει καινούριους τρόπους μέσα από τους οποίους θα μπορέσει να επικοινωνήσει και τελικά να κατανοήσει τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο. Τέτοιοι τρόποι είναι η επικοινωνία μέσω δραστηριοτήτων, όπως είναι ο χορός, η μουσική αλλά και η ανάλυση της γλώσσας του σώματος των παιδιών. Μέσω της κατανόησης αυτής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν βασικές τους δεξιότητες, οι οποίες θα τους είναι χρήσιμες, τόσο στην πορεία της εκπαίδευσής τους, όσο και στη συμμετοχή τους στη κοινωνία (Λελούδα, 2016).

Μέσα στις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής, περιλαμβάνεται η ενίσχυση της αυτοεικόνας των παιδιών, αλλά και η απόκτηση συγκεκριμένης ταυτότητας αναφορικά με την ομάδα στην οποία ανήκουν. Παράλληλα, θα πρέπει να παροτρύνει τα παιδιά με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά να συμμετέχουν σε κοινές δραστηριότητες, να τα βοηθά στην εξέλιξη της κριτικής σκέψης και να προτείνει τρόπους με τους οποίους θα μπορούν να υπερασπιστούν τον εαυτό τους, προκειμένου να αποφύγουν τη θυματοποίηση τους, εξαιτίας των στερεοτυπικών σχολίων που μπορεί να εκφράσουν κάποιοι συνομήλικοι τους (Βερυκοκάκη, 2010). Την ίδια στιγμή, κάθε εκπαιδευτικός προσχολικής αγωγής, θα πρέπει να είναι κατάλληλα εκπαιδευμένος, ώστε να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη διαφορετικότητα της τάξης, να είναι επαρκώς ενημερωμένος, αλλά και να είναι και ο ίδιος ευαισθητοποιημένος απέναντι στην εκδήλωση συμπεριφορών που μπορεί να πληγώσουν συναισθηματικά τα παιδιά (Λυτσιούση, 2014).

Επιπλέον, οι στόχοι που θέτει ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιλαμβάνουν το σύνολο των παιδιών ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα και οι ευκαιρίες που δίνει να είναι ίσες προς όλα τα παιδιά. Ταυτόχρονα, είναι αναγκαίο να αναγνωρίζει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τα παιδιά μεταξύ τους προκειμένου, να ικανοποιεί άμεσα τις ανάγκες τους και να επικρίνει τον αρνητικό σχολιασμό της διαφορετικότητας τους, που αποτελούν τη μειονότητα της τάξης. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο προς τους μαθητές του, δείχνοντας σεβασμό στη διαφορετικότητα, έχοντας ανοιχτό το πνεύμα απέναντι σε οτιδήποτε δε μοιάζει με εκείνα που γνωρίζει ο ίδιος και να ενισχύει τη φιλία και την αλληλεπίδραση των παιδιών με διαφορετική κουλτούρα και πολιτισμό (Λελούδα, 2016).

4.Τέχνη - Φιλία – Διαφορετικότητα

Στην ενότητα αυτή, οι ερευνητές παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο συνδέονται μεταξύ τους οι έννοιες της τέχνης, της φιλίας και της διαφορετικότητας για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

4.1 Η συμβολή των εικαστικών τεχνών στην συνεργασία και στην ανάπτυξη της φιλίας στην προσχολική ηλικία

Στην προσχολική ηλικία τα παιδιά αναπτύσσουν τρόπους επικοινωνίας χρησιμοποιώντας τη γλώσσα του σώματος τους, κάνοντας διάφορες κινήσεις και μορφασμούς με το πρόσωπό τους. Αυτό που έλκει τα μικρά παιδιά, ώστε να έρθουν σε επικοινωνία με τους συνομηλίκους τους είναι τα ρούχα που φοράνε, κάποιο ιδιαίτερο παιχνίδι που κρατάνε, αλλά και φυσικά όταν βρίσκουν παιδιά του ίδιου φύλου. Το αποτέλεσμα αυτής της επικοινωνίας είναι η δημιουργία φιλικών σχέσεων, μεταξύ των παιδιών που περνάνε αρκετό χρόνο μαζί και δραστηριοποιούνται με τον ίδιο τρόπο (Κοντάκος & Πολεμικός, 2000).

Άλλωστε, όπως είναι γνωστό παγκοσμίως τα παιδιά μέσα από τη διαρκή συναναστροφή τους που περιλαμβάνει διαφωνίες, συμφωνίες και μιμήσεις μαθαίνουν να αποδέχονται και να γνωρίζουν το ένα το άλλο (Katz, 1990). Κατά την προσχολική εκπαίδευση, όπως είναι αναμενόμενο τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες σε ένα γενικότερο πλαίσιο, είτε πρόκειται για ομαδικές δραστηριότητες, είτε κατά τον ελεύθερο τους χρόνο, όπου μπορούν να διασκεδάσουν να παίζουν να εξερευνήσουν το χώρο στον οποίο βρίσκονται, αλλά και να εκμυστηρευτούν κάποιο μυστικό τους ή τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Επομένως, αυτό που γίνεται αντιληπτό, είναι πως η ομαδοποίηση σε αυτή την ηλικία βασίζεται, είτε στις φιλικές σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των παιδιών, είτε στον κοινό τους ενθουσιασμό για μια συγκεκριμένη δραστηριότητα. Σύμφωνα με τον Strozzi (2002), στην περίπτωση που ο παιδαγωγός καταφέρει να παρατηρήσει τότε τα παιδιά προτιμούν να βρίσκονται σε ομάδες, τότε θα μπορεί να διαμορφώσει καλύτερα το πλαίσιο των δραστηριοτήτων στις οποίες θα συμμετέχουν τα παιδιά. Οι εικαστικές τέχνες, στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης που εμφανίζονται μέσα από τις δραστηριότητες των εικαστικών, αποτελούν ένα σπουδαίο εργαλείο για την ύπαρξη συνεργασίας και μάθησης. Ο σχεδιασμός, η ζωγραφική αλλά και η μουσική αποτελούν πυρήνες έκφρασης των ιδεών των βιωμάτων αλλά και των

συναισθημάτων των παιδιών. Όπως πολύ εύστοχα αναφέρεται και στο βιβλίο (ΥΠΕΠΘ, 2007), «η εικαστική έκφραση, καθώς και η έκφραση μέσω άλλων μορφών τέχνης επιτρέπει στα παιδιά να επικοινωνήσουν αμεσότερα και πολλές φορές αποτελεσματικότερα απ' ό,τι με το λόγο». Επίσης, οι εικαστικές δραστηριότητες, αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο ανάπτυξης της επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών αλλά και μεταξύ αυτών και του παιδαγωγού. Δίνεται έτσι στα παιδιά, η ευκαιρία να εξωτερικεύσουν στοιχεία της προσωπικότητάς τους και τη βιωματική τους προσέγγιση η οποία δεν είναι εφικτή με το λόγο.

Η προσφορά λοιπόν των εικαστικών, διαφαίνεται από την αύξηση της συνεργατικότητας, καθώς τα παιδιά λαμβάνουν μέρος σε δραστηριότητες προκειμένου να υλοποιήσουν ένα κοινό συλλογικό έργο. Έχοντας έτσι, ένα κοινό στόχο προκειμένου να ολοκληρώσουν την αποστολή που τους ανατέθηκε, αρχίζουν να αλληλεπιδρούν σε μεγαλύτερο βαθμό και πολλές φορές να δημιουργούν μέσα από αυτό το πλαίσιο φιλικές σχέσεις. Η γενικότερη λειτουργία των ομάδων στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής εμφανίζει ένα χαρακτήρα κοινωνικοποίησης και ενσωμάτωσης και αποτελεί έναν από τους πιο βασικούς φορείς παιδείας. Όπως αναφέρει και ο Γερμανός (2002), οι μορφές κοινωνικής συμπεριφοράς που υιοθετούνται μέσα από τον τρόπο που συνεργάζονται τα παιδιά, αντικατοπτρίζουν τις δυνατότητες τους, συμβάλλοντας με ουσιαστικό τρόπο στη μάθησή τους (Κασαπάκη, 2007).

Επιπλέον, μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες των παιδιών χτίζονται μέσω συζητήσεων και διαφωνιών γύρω από τον κοινό στόχο ισχυρές διαπροσωπικές σχέσεις, καθοριστικές για τη μάθηση. Η συμμετοχή στις ομαδικές εργασίες συμβάλλει στην εξέλιξη των δεξιοτήτων του παιδιού σχετικά με τη λήψη πρωτοβουλιών, τη δημιουργική σκέψη και την αυτενέργεια. Αξίζει επίσης να αναφερθεί, ότι μέσα από το κλίμα συνεργασίας γίνεται πιο έντονη η μεταξύ τους αλληλεπίδραση διατηρώντας παράλληλα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τις βιωματικές τους εμπειρίες και τις δεξιότητές τους. Επιπλέον, μέσα από τις εικαστικές τέχνες τα παιδιά αφουγκράζονται το περιβάλλον τους και ενθαρρύνονται να συζητούν γύρω από αυτό, ώστε να το γνωρίσουν καλύτερα και μέσω διαφόρων τεχνικών να δώσουν τις δικές τους απόψεις.

Οι τεχνικές οι οποίες χρησιμοποιούνται κυρίως στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία κολλάζ, χειροτεχνιών(μικροκατασκευές) και ζωγραφιές, κατά τις οποίες τα παιδιά μπορούν να χρησιμοποιήσουν διάφορες μεθόδους και υλικά προκειμένου να

δημιουργήσουν για παράδειγμα, παιχνίδια, κουστούμια αλλά και σκηνικά, όπως στην περίπτωση μιας θεατρικής παράστασης. Καθώς, το παιδί προσθέτει το δικό του «λιθαράκι» και το χαρακτήρα του κατά τη δημιουργία ενός συλλογικού έργου, μαθαίνει να αλληλεπιδρά καλύτερα με τους συνομηλίκους του, να κάνει πιο εύκολα φίλιες, να βοηθάει, να ακούει, να σέβεται και να εκφράζεται μέσα από δημοκρατικές διαδικασίες(ΥΠΕΠΘ, 2007).

Εν κατακλείδι, αυτό που γίνεται φανερό, είναι πως οι εικαστικές δραστηριότητες κατά την προσχολική αγωγή, δημιουργούν ένα πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη συνεργασίας, φιλικών σχέσεων και αποδοχής μεταξύ των παιδιών.

4.2 Διαφορετικότητα και φιλία

Οι φιλίες έχουν αναγνωριστεί ως ιδιαίτερα αποτελεσματικές, διότι συμβάλλουν στη μείωση της φυλετικής προκατάληψης, επειδή πληρούν πολλά από τα κριτήρια που προσομοιάζουν στις βέλτιστες συνθήκες σχετικά με τις επαφές εκτός ομάδων και την ισοτιμία (Aboud et al. 2003). Αυτό που γίνεται αντιληπτό είναι πως οι φιλίες επιτρέπουν οικείες και συχνές αλληλεπιδράσεις με μέλη εκτός ομάδας, όπου τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να μοιραστούν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να συζητήσουν τα συναισθήματα, τις σκέψεις και τις ιδέες τους. Επομένως, γίνεται σαφές, πως οι φιλίες θεωρείται πως έχουν έναν ισχυρό ρόλο απέναντι στην προκατάληψη, καθώς τα παιδιά έχουν πολλές ευκαιρίες να αλληλεπιδράσουν με τους φίλους τους γνωρίζοντάς τους καλύτερα, εξουδετερώνοντας παράλληλα τα διαδεδομένα στερεότυπα.

Πράγματι, τα στοιχεία πολλών μετα-αναλύσεων καταδεικνύουν ότι η συναναστροφή των παιδιών με διαφορετικές κουλτούρες, ανάγκες αλλά και μεταξύ των δύο φύλων και η δημιουργία φιλικών σχέσεων φαίνεται να οδηγούν σε χαμηλότερα επίπεδα προκατάληψης (Davies et al., 2011). Ωστόσο, οι φιλίες ανάμεσα σε διαφορετικές πολιτισμικές και εθνικές ομάδες, αποτελούν ένα σπάνιο φαινόμενο καθώς τα παιδιά τείνουν φυσικά να δημιουργούν φιλίες με όσους μοιάζουν με τον εαυτό τους (Gaías et al. 2018). Επομένως, είναι αναγκαίο να διερευνηθεί περαιτέρω το περιβάλλον μέσα στο οποίο αναπτύσσουν φιλίες τα παιδιά, ώστε να δοθούν απαντήσεις που θα συμβάλλουν στη μείωση των περιστατικών βίας, λόγω στερεοτύπων. Πολλοί ερευνητές που έχουν στηρίξει το πειραματικό τους μοντέλο σε ομάδες ενηλίκων, ανακάλυψαν μια άμεση συσχέτιση μεταξύ της φιλίας και των κρουσμάτων βίας, που σε τέτοιες περιπτώσεις παραμένουν σε ύφεση (Davies et al. 2011). Ωστόσο, ένας περιορισμός αυτών των μελετών, είναι ότι οι περισσότεροι δεν έλεγξαν την αντίστροφη πορεία, στην οποία θα εξετάζονταν οι θετικές αντιλήψεις που θα οδηγούσαν τα άτομα να αναπτύξουν περισσότερες διασταυρούμενες φιλίες (Rutland & Killen, 2015).

Εξαίρεση αποτελεί η μελέτη της Binder, η οποία ασχολήθηκε με μεγαλύτερα παιδιά διαπιστώνοντας πως εκτός της φιλίας αυτής και των χαμηλών ποσοστών προκατάληψης, στην περίπτωση των υψηλών επιπέδων επηρεάζονται αρνητικά και οι μελλοντικές φιλίες (Gaías et al. 2018). Ιδιαίτερα αναγκαία κρίνεται και η μελέτη αυτών των συσχετίσεων για την

προσχολική ηλικία, καθώς ο αριθμός των μέχρι τώρα ερευνών είναι περιορισμένος συγκριτικά με αυτές που εξετάζουν τους εφήβους.(Davies etal. 2011)

4.2.1 Εθνική πολιτισμική προέλευση και φιλία

Στα σχολικά πλαίσια έχει αποδειχθεί, πως είναι δυνατόν παιδιά με διαφορετικές φυλετικές καταβολές να συνυπάρχουν αρμονικά και να συνεργάζονται όντας μέλη της ίδιας ομάδας, μέσα από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, όπως είναι το ποδόσφαιρο. Τα παιδιά αυτά παρά τις σημαντικές τους διαφορές συνδέονται έχοντας ένα κοινό στόχο. (Epstein et al. 2001).

Η καταγωγή των παιδιών αποτελεί ένα χαρακτηριστικό, το οποίο φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στο σχολικό περιβάλλον και να σχετίζεται με τον αποκλεισμό, ή τη συμπερίληψη ενός παιδιού σε μια ομάδα ή παρέα συνομηλίκων του. Η έρευνα των Devine, Kenny & Macneela (2008), που πραγματοποιήθηκε στο απόγειο της μεταναστευτικής κίνησης, απέδειξε πως το χρώμα του δέρματος αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που κατηγοριοποιεί τα παιδιά, δίνοντας τους τη ταμπέλα του «διαφορετικού». Η κοινωνική θέση ενός παιδιού με διαφορετική εθνικότητα από αυτή της πλειοψηφίας της χώρας στην οποία διαμένει, καθορίζεται από την επίδοση του παιδιού στη διαδικασία της μάθησης, αλλά και από τη συμμετοχή του στις διάφορες δραστηριότητες, διαμορφώνοντας με τον τρόπο αυτό το κοινωνικό προφίλ του και την οικειότητα που εκείνο αισθάνεται, όντας μέλος μιας ομάδας συνομηλίκων. Ακόμη, η κοινωνική θέση του παιδιού με διαφορετική εθνικότητα επηρεάζεται από το βαθμό στον οποίο η γλώσσα, το χρώμα του δέρματος και ο πολιτισμός της χώρας προέλευσης διαφέρει από αυτό της χώρας φιλοξενίας.

Ακολουθώντας τη θεωρία του Phinney (1990), ο οποίος εξετάζει τις έννοιες της εθνικής ταυτότητας και της φιλίας, αποδεικνύεται πως υπάρχει ισχυρή σύνδεση ανάμεσα στις δύο αυτές, με τη φιλία να αποτελεί βασικό στοιχείο που συνιστά την εθνική ταυτότητα των ανθρώπων. Οι φιλικές σχέσεις, που διατηρούν αγόρια και κορίτσια, αντανακλούν τα βασικά στοιχεία του πολιτισμού και της κουλτούρας τους (Corsaro, 2005).

Η διεθνής βιβλιογραφία δεν έχει ασχοληθεί σε βάθος με τον τρόπο που οι φιλικές σχέσεις αναπτύσσονται και λειτουργούν ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνικών ομάδων, ενώ δεν έχει διερευνηθεί η κοινωνική και συναισθηματική στήριξη που προσφέρει στα άτομα αυτά η ανάπτυξη σχέσεων φιλίας (Aboud et al. 2003). Άτομα που μοιράζονται το ίδιο θρήσκευμα και τις ίδιες θεολογικές αντιλήψεις, φαίνεται πως αποδέχονται άτομα με αντιλήψεις όμοιες με τις δικές τους, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούν προκαταλήψεις απέναντι σε άτομα με διαφορετικά πιστεύω, αποκλείοντας τα από την ομάδα στην οποία ανήκουν (Verkuyten & This, 2010).

Στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, η αύξηση του κύματος μετανάστευσης οδήγησε στη διαμόρφωση ενός σχολείου με έντονο πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, γεγονός που οδήγησε και στην αλλαγή των σχέσεων ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική εθνική και πολιτισμική καταγωγή (Kalliotis, 2000). Έχει παρατηρηθεί, πως τα παιδιά αγόρια και κορίτσια επιλέγουν τους φίλους τους βασιζόμενοι στα στοιχεία ομοιότητας που αναγνωρίζουν, όπως είναι η ομοιότητα προς το φύλο, την ηλικία, τα ενδιαφέροντα και την εθνική καταγωγή. Η διαμόρφωση των σχέσεων φιλίας στο σχολικό περιβάλλον εξαρτάται από την εθνική σύνθεση και από τις κοινωνικές και εθνικές ταυτότητες που υιοθετούν τα παιδιά μεγαλώνοντας (Graham & Junonen, 2002). Ο τρόπος που δομείται και αναπτύσσεται μια σχέση φιλίας ανάμεσα σε δύο παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση, αποτελεί ένα γεγονός που χρήζει περισσότερης μελέτης (Lee, Hower & Chamberlain, 2007).

Προγενέστερες έρευνες έχουν αποδείξει, πως το ζήτημα της εθνικής προέλευσης αποτελεί ένα βασικό χαρακτηριστικό που καθορίζει τη σύναψη φιλικών σχέσεων ανάμεσα σε δύο παιδιά και στην ποιότητα της φιλικής σχέσης που δημιουργείται (Doyle, 1982). Επιπλέον, φαίνεται πως, οι σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα σε παιδιά με διαφορετική πολιτισμική και κοινωνική προέλευση δεν διακρίνονται από το στοιχείο της σταθερότητας, ενώ αναφορικά με τα μυστικά, τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους τα παιδιά συνηθίζουν να τα εμπιστεύονται σε άτομα με τα οποία ανήκουν στην ίδια εθνική ομάδα (Aboud et al. 2003, Lee et al. 2007).

Η διαφορετικότητα των παιδιών που αποτελούν την μειονότητα στο σχολικό τους περιβάλλον εξαιτίας της γλώσσας, της κουλτούρας και της καταγωγής τους, έχει σαν αποτέλεσμα την ιδιαίτερη δυσκολία τους να ενταχθούν σε μια ομάδα συνομηλίκων και να συνάψουν φιλικούς δεσμούς με τα υπόλοιπα παιδιά (Archer & Francis, 2005). Η έρευνα Killen και συνεργατών το 2002, απέδειξε πως το ποσοστό των παιδιών, που όριζε την εθνικότητα ως το μοναδικό κριτήριο για να κάνει ή να μην κάνει παρέα με ένα παιδί της ηλικίας του είναι μικρό, όμως το ποσοστό αυτό αυξάνει, καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών.

Η φιλία ανάμεσα σε παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες μπορεί να αποδειχθεί ένα χρήσιμο εργαλείο καταπολέμησης των προκαταλήψεων και κατάρριψης στερεοτυπικών αντιλήψεων, παρέχοντας στα παιδιά που αποτελούν μειονότητα, κοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη (Cairns et al. 1995). Η ρατσιστική συμπεριφορά και η διαρκής εχθρότητα που μπορεί να βιώνουν κάποιοι μαθητές στο σχολικό τους

περιβάλλον πολλές φορές τους ωθούν στο να απαρνηθούν την πραγματική τους εθνική ταυτότητα σε μια προσπάθεια προσαρμογής, σε όσα προστάζει το κοινωνικό περιβάλλον που κυριαρχεί (Archer & Francis, 2005).

Οι έρευνες που υπάρχουν σχετικά με την επίδραση του παράγοντα φύλο στη διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων των κοριτσιών με κορίτσια που έχουν διαφορετική εθνική καταγωγή, διαφέρουν. Η μελέτη της Hey (1996), η οποία παρατηρούσε τον τρόπο αλληλεπίδρασης μεταξύ των κοριτσιών, απέδειξε πως η ομοιότητα της εθνικής προέλευσης είναι πολύ σημαντική, ώστε να θεωρήσει κάποιο κορίτσι κάποιο άλλο ως ιδανική φίλη. Σε περίπτωση που κάποιο κορίτσι είχε διαφορετική εθνικότητα, τότε δύσκολα τα υπόλοιπα κορίτσια της τάξης ή του σχολείου έκαναν παρέα μαζί του. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες σύμφωνα με τις οποίες τα κορίτσια συνηθίζουν να δημιουργούν αρκετά συχνά σχέσεις φιλίας με κορίτσια διαφορετικών εθνικοτήτων (Lee et al. 2007).

Τα αγόρια από την άλλη πλευρά, αναφορικά με τον τρόπο που διαμορφώνουν τις φιλίες τους, αποδεικνύεται πως διαχωρίζουν τον εαυτό τους από παιδιά με διαφορετική εθνική προέλευση, διαφορετική ταυτότητα φύλου και κοινωνικής τάξης. Χαρακτηριστικό των παιδιών που ανήκουν σε κάποια μειονότητα, αποτελεί η άρνησή τους να ενταχθούν στην ίδια ομάδα με παιδιά διαφορετικής εθνικότητας, έτσι τα παιδιά αυτά δεν είχαν πολλούς φίλους από το σχολείο ως απόρροια της διαφορετικής εθνικής προέλευσης των παιδιών στο σχολείο (Redman et al. 2002).

Ιδιαίτερα ενδιαφέρον είναι το γεγονός, ότι παρόλο που μπορούν να δημιουργηθούν φιλικές σχέσεις μεταξύ παιδιών διαφορετικών εθνικών ομάδων, ωστόσο τα στερεότυπα, σχετικά με ένα μαθητή ή μία μαθήτρια με διαφορετική εμφάνιση, γλώσσα, ή εθνικότητα πολύ ξένη απέναντι στη κυρίαρχη εθνικότητα του τόπου, συνεχίζουν να υπάρχουν στο πλαίσιο του σχολείου.

Στην έρευνα του ο Allard (2002), διερεύνησε τις απόψεις μαθητών, αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την κοινωνική απομόνωση ή συναναστροφή των μαθητών που ανήκουν σε μειονότητες. Τα αποτελέσματα, έδειξαν πως οι μαθητές πιστεύουν πως είναι απόλυτα επιλογή των παιδιών με διαφορετική εθνικότητα να μένουν απομονωμένοι από το υπόλοιπο σύνολο. Παρόλο, που οι μαθητές δηλώνουν πως εστιάζουν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στις ομοιότητες και όχι στα χαρακτηριστικά που τους κάνουν να διαφέρουν από το υπόλοιπο

σύνολο, στην πραγματικότητα στο πλαίσιο του σχολείου, οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια εθνική μειονότητα αντιμετωπίζονται ως κάτι το διαφορετικό, τόσο από τους συνομηλίκους τους, όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς σε ορισμένες περιπτώσεις.

Προκειμένου να καμφθούν οι οποιεσδήποτε προκαταλήψεις και στερεοτυπικές ιδεοληψίες, είναι αναγκαίο τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μειονότητας να γίνουν αποδεκτά και σεβαστά ως ένα μέρος της ομάδας των παιδιών του σχολείου. Στοιχεία έχουν δείξει πως υπάρχουν ορισμένες ομάδες, οι οποίες βάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό συγκριτικά με άλλες μειονοτικές ομάδες, οι οποίες γίνονται πιο εύκολα αποδεκτές από τη κυρίαρχη ομάδα επιτρέποντας στα μέλη τους να δημιουργούν φιλικούς δεσμούς με μεγαλύτερη ευκολία. Η διαφορά αυτή που εντοπίζεται, εξαρτάται από τη κουλτούρα και τα επιμέρους χαρακτηριστικά κάθε πολιτισμού (Strohmeier & Spiel, 2003).

Η δύναμη της διαφορετικότητας είναι εξαιρετικά ισχυρή και ικανή να καθορίσει τη διαμόρφωση των φιλικών σχέσεων ανάμεσα στα παιδιά που ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές ομάδες (McLeod, 2002). Φαίνεται επίσης, πως η σημασία της φιλίας είναι καθοριστική, καθώς υπό ορισμένες συνθήκες μπορεί να δράσει προστατευτικά απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις και να βοηθήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπισή τους.

4.3 Τέχνη και άτομα με ειδικές ανάγκες

Αναμφισβήτητα, η σύγχρονη και ολοκληρωμένη εκπαίδευση αναφέρεται στην παροχή μιας υψηλής ποιότητας εκπαίδευση για όλα τα παιδιά, όπου θα κυριαρχεί ένα σύστημα αξιών, η ισότιμη συμμετοχή, η συνεργασία(Booth,2009),η άρση των φραγμών και η παροχή μιας δημοκρατικής εκπαίδευσης (Booth & Ainscow 2002, Slee 2010), αναπτύσσοντας ευέλικτα προγράμματα σπουδών που εκτιμούν την ποικιλομορφία και την πολυμορφία(Connor & Gabel, 2013).Μια τέτοια στρατηγική θα διαφοροποιήσει τη διδασκαλία, εξαλείφοντας τα κυρίαρχα στερεότυπα. (Connor & Gabel, 2013, Ware,2008).Η επιχειρηματολογία για την ένταξη των ανάπηρων παιδιών, αλλά και ο αγώνας των ακτιβιστών με αναπηρία για την ενεργό συμμετοχή τους στην κοινωνία δημιούργησε ένα ισχυρό κίνημα που οδήγησε στην ανάπτυξη των ερευνών σχετικά με την αναπηρία(Watson, et al. 2012). Την τελευταία δεκαετία, αρκετοί ερευνητές στο πεδίο της περιεκτικής εκπαίδευσης έχουν ανατρέξει στη βιβλιογραφία των σχετικών μελετών για την αναπηρία, προκειμένου να ενημερωθούν για την ανάπτυξη της συμμετοχικής εκπαίδευσης (Connor et al. 2008, Danforth & Gabel, 2008)

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον, για τον τρόπο με τον οποίο, η τέχνη που δημιουργείται από τους καλλιτέχνες με ειδικές ανάγκες μπορεί να μεταφέρει με ένα μοναδικό τρόπο τις εμπειρίες τους από τη ζωή και να προσφέρει στοιχεία, ώστε να καταφέρουμε να κατανοήσουμε τις συνθήκες που δημιουργεί η αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, η τέχνη που προέρχεται από καλλιτέχνες με ειδικές ανάγκες, είτε είναι οπτική, είτε γραπτή, είτε εκτελείται (όπως η ζωγραφική, η γλυπτική, η μουσική, η λογοτεχνία, η ποίηση, ο χορός, το δράμα, η φωτογραφία), εμπλουτίζεται με αυτοβιογραφικά στοιχεία, γι' αυτό θεωρείται μοναδική και πολύτιμη σε πρόκληση των κυρίαρχων στερεοτύπων σχετικά με την αναπηρία. Αυτό που είναι ευρέως αποδεκτό σήμερα, είναι ότι αυτού του είδους η τέχνη έχει τη δύναμη να προωθήσει την κουλτούρα γύρω από την αναπηρία και να διεκδικήσει τη δική της ξεχωριστή θέση σε αισθητικό επίπεδο συμβάλλοντας, ώστε τα άτομα χωρίς αναπηρία να εκτιμήσουν την ταυτότητα του άλλου(Siebers, 2010).

Αποτελεί καθολική παραδοχή το γεγονός, ότι οι τέχνες έχουν βοηθήσει σε μεγάλο βαθμό την εξέλιξη της έκφρασης ατόμων με αναπηρία, εντούτοις η ένταξη των τεχνών στο σχολικό πρόγραμμα αποτελεί ένα ζήτημα που δεν έχει εξεταστεί επαρκώς. Στη σημερινή εποχή, οι έννοιες της συμπερίληψης και της συνεκπαίδευσης έχουν συμβάλει τα μέγιστα στη βελτίωση

της ποιότητας εκπαίδευσης παιδιών με αναπηρίες μέσα από την παράλληλη εκπαίδευσή τους με μαθητές που προέρχονται από τον υγιή πληθυσμό. Ανεξάρτητα από το πρόβλημα υγείας και το βαθμό αναπηρίας, κάθε παιδί έχει δικαίωμα στη συμμετοχή στην εκπαίδευση όπου θα υπάρχει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα σπουδών, δίνοντας έμφαση σε τομείς που χρήζουν βελτίωσης, όπως είναι ο τομέας της επικοινωνίας (Symeonidou, 2018).

Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών χρησιμοποιούνται ως ένα μέσο που παρουσιάζει την αναπηρία ως ένα φαινόμενο κοινωνικό, προβάλλοντας την ανθρώπινη διάστασή του, χωρίς να αντιμετωπίζεται ως ένα τραγικό ζήτημα το οποίο «καταστρέφει» τη ζωή του ανθρώπου που αντιμετωπίζει κάποια αναπηρία (Symeonidou & Mavrou, 2014, Ware, 2011). Το πρόγραμμα σπουδών, προσανατολισμένο στην τέχνη, μπορεί να ενσωματώσει με χρήσιμο και δημιουργικό τρόπο την τέχνη, στην καθημερινότητα των παιδιών με αναπηρίες (Eisenhauer, 2007). Με τον τρόπο αυτό οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση με τη βοήθεια της τέχνης να διδάξουν και να επιλύσουν διάφορα ερωτηματικά που δημιουργούνται στους μαθητές αναφορικά με το ζήτημα της αναπηρίας, ενισχύοντας την μείωση των στερεοτύπων και την αποχή αναχρονιστικών αντιλήψεων (Connor & Gabel, 2013).

Η ενσωμάτωση στο πρόγραμμα διδασκαλίας της ανάλυσης των έργων τέχνης ανάπηρων καλλιτεχνών μπορεί να ενισχύσει τη μάθηση των παιδιών με ειδικές ανάγκες, τα οποία είναι πιθανό, μέσω αυτής της μορφής προγράμματος σπουδών να ταυτιστούν, νιώθοντας πως το εναλλακτικό αυτό πρόγραμμα τους αντιπροσωπεύει και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Η χρήση των έργων τέτοιων καλλιτεχνών μπορεί να οδηγήσει στην κατανόηση της ιδιαίτερης έκφρασης τους ως άτομα με ειδικές ανάγκες και να εκπαιδεύσουν παράλληλα τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς της συμπερίληψης, ώστε να ανταποκρίνονται με τον καλύτερο τρόπο στο πρόγραμμα συμπερίληψης.

Για να επιτευχθούν οι στόχοι του προγράμματος που χρησιμοποιεί ως εργαλείο την τέχνη θα πρέπει κάθε φορά να λαμβάνεται υπόψη η ιστορία και ο πολιτισμός του τόπου (Symeonidou, 2018).

4.3.1 Σχέσεις φιλίας και παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες έως και τις αρχές της δεκαετίας 1980 ,αντιμετωπίζονταν ως άτομα αποκλίνοντα και προβληματικά και συχνά βίωναν τον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση από την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα πράγματα στη συνέχεια άλλαξαν και άρχισαν να χρησιμοποιούνται περισσότερο συχνά οι όροι «άτομα με ειδικές ανάγκες», «άτομα με εμπόδια στη ζωή και τη μάθηση» κ. ά. (Χρηστάκης, 2006). Η φύση της αναπηρίας είναι αρκετά πολύπλοκη και για το λόγο αυτό η περιγραφή της αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, έχοντας σαν αποτέλεσμα την έλλειψη ενός ενιαίου ορισμού που να την προσδιορίζει. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας είχε θεσπίσει τους όρους «βλάβη» και «περιορισμός ικανοτήτων λόγω βλάβης», προκειμένου να αποσαφηνίσει την έννοια της αναπηρίας ενός ανθρώπου (Σούλης, 2013).

Οι αναπηρίες στο σύνολό τους είναι δυνατό να χωριστούν σε δύο κατηγορίες, τις συγγενείς και επίκτητες. Οι μεν πρώτες οφείλονται σε γενετικά σύνδρομα, οι δε δεύτερες σχετίζονται με κάποια ασθένεια ή κάποιο ατύχημα που συνέβη κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου (Σταθόπουλος, 1999). Αναφορικά με το άρθρο 3 του νόμου περί ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης ατόμων με αναπηρία ή ειδικές μαθησιακές ανάγκες, ως μαθητές με αναπηρία ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ορίζεται πως είναι όλοι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διαδικασία της μάθησης εξαιτίας νοητικών, κινητικών, γνωστικών, αναπτυξιακών ή ψυχικών διαταραχών. Μετά την αναγνώριση των δικαιωμάτων των μαθητών με ειδικές μαθησιακές ανάγκες ή αναπηρίες και τη προσπάθεια ένταξής τους στο υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα αρχίζει να ενισχύεται η ιδέα της δημιουργίας ενός «Σχολείου για όλους» (Σούλης, 2008).

Μέσα από τη συμπερίληψη, δηλαδή τη συνύπαρξη εντός της ίδιας σχολικής τάξης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και παιδιών από τον υγιή πληθυσμό, στόχος ήταν η πολύπλευρη ανάπτυξη των παιδιών, η ανάδειξη των μοναδικών ιδιοτεροτήτων τους και η ενίσχυση της κοινωνικότητάς τους (Τζίμας & Λαμπροπούλου, 2007).

Η ενίσχυση και ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την ικανότητά τους να αναπτύσσουν και να διατηρούν φιλικές σχέσεις (Παπαδάκη - Μιχαηλίδη, 2006). Ωστόσο παρατηρείται, πως ακόμα και στη σημερινή εποχή υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στη δημιουργία και διατήρηση σχέσεων φιλίας ανάμεσα σε παιδιά από τον

υγιά πληθυσμό και παιδιά, που αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Gordon, Feldman & Chiriboga, 2005). Οι βασικότεροι λόγοι αυτού του φαινομένου είναι το χαμηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης και η αδυναμία κοινωνικής ανταπόκρισης (Shokoohi-Yekta&Hendrickson, 2010).

Χαρακτηριστικό των παιδιών με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού είναι το γεγονός, πως τα παιδιά αυτά προτιμούν να ξοδεύουν το χρόνο τους σε ατομικές δραστηριότητες και μοναχικά παιχνίδια, εμφανίζοντας ιδιαίτερη δυσκολία στη προσαρμογή στα πλαίσια που ορίζει ένα κοινωνικό παιχνίδι ή μια ομαδική δραστηριότητα (Συριοπούλου – Δελλή & Κασίμος, 2013). Η συμμετοχή των παιδιών με διαταραχές, όπως είναι ο αυτισμός, σε παιχνίδια που εμπεριέχουν το στοιχείο της φαντασίας και της δημιουργικής σκέψης, αποτελεί μια αρκετά δύσκολη διαδικασία, καθώς το παιδί καλείται στα πλαίσια της ομάδας να συνεργαστεί με τα υπόλοιπα παιδιά και να μείνει πιστό στους κανόνες που έχουν θεσπιστεί (Ματσόπουλος, 2005). Η αδυναμία του να συνεργαστεί αρμονικά και να συμμορφωθεί με τους κανόνες που έχουν οριστεί καθιστά εύκολη τη περιθωριοποίηση του παιδιού και εξαιρετικά δύσκολη τη δημιουργία ισχυρών φιλικών δεσμών (Τσιάντης, Δραγώνα & Γιαννοπούλου – Τσούρτη, 2000).

αΤα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιου είδους νοητική διαταραχή, αποτελούν ακόμη μία ομάδα παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, τα οποία ακριβώς εξαιτίας αυτής τους της νοητικής υστέρησης δεν είναι σε θέση να διατηρήσουν στενούς δεσμούς φιλίας με άλλα παιδιά από το σχολικό τους περιβάλλον. Συνήθως τα παιδιά με μειωμένη νοητική λειτουργικότητα, αντιμετωπίζουν αυξημένη δυσκολία στην επικοινωνία τους με τους συνομηλίκους τους, γεγονός που πιθανά να οδηγεί σε μικρότερη αποδοχή και περιορισμένο αριθμό ευκαιριών για την σύναψη σχέσεων φιλίας. Τα άτομα που αντιμετωπίζουν νοητικά προβλήματα συνήθως έχουν περιορισμένο κύκλο κοινωνικών επαφών και συχνά βιώνουν την απόρριψη των συνομηλίκων τους (Kamstra, Vander Putten&Vlaskamp, 2015).

4.3.2 Τα δικαιώματα των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η συμπερίληψη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στην εκπαίδευση ανήκει στα ανθρώπινα δικαιώματα των παιδιών αυτών, ενώ είναι γεγονός πως η διαδικασία της συνεκπαίδευσης αποφέρει κοινωνικά και οικονομικά οφέλη. Το σπουδαιότερο όφελος για τα παιδιά αυτά, είναι το γεγονός ότι κατά την ενηλικίωσή τους έχουν τη δυνατότητα να ζουν σε μεγάλο βαθμό διατηρώντας την ανεξαρτησία τους, να μπορούν να διεκδικούν ίσες ευκαιρίες εργασίας και να απολαμβάνουν μεγαλύτερη κοινωνική αποδοχή (Edwards, 2019). Με τον όρο συνεκπαίδευση, αναφέρεται κανείς στην παράλληλη διδασκαλία παιδιών με και χωρίς ειδικές ανάγκες στις κύριες τάξεις της εκπαίδευσης (Bates, 2015). Μέσα από τη διαδικασία της συνεκπαίδευσης, βασικός εκπαιδευτικός στόχος είναι η αποφυγή διατήρησης στάσης προκατάληψης απέναντι στα παιδιά με ιδιαιτερότητες και η διευκόλυνση της ένταξης των παιδιών με αναπηρίες σε μια ομάδα (Beckett, 2009, Pettigrew & Tropp, 2005).

Η ομαλή ένταξη των παιδιών με αναπηρίες στη κοινωνία, αποτελεί έναν από τους βασικότερους στόχους της εκπαίδευσης συμπερίληψης (Edwards, 2019). Μετά από έρευνα ο Koster και οι συνεργάτες του (2009), ανακάλυψαν πως δεν υπάρχει σαφής ορισμός σχετικά με την έννοια της κοινωνικής ένταξης στο χώρο της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό προχώρησε στη πρόταση ενός ορισμού στα πλαίσια της συμμετοχικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τον οποίο η κοινωνική ένταξη αποτελεί τη θετική κοινωνική αλληλεπίδραση των παιδιών με αναπηρία με τους υπόλοιπους μαθητές με ή χωρίς αναπηρία και η ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και σχέσεων φιλίας ανάμεσά τους, δείχνοντας έμπρακτα την αποδοχή των μαθητών που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα.

Τα βασικά σημεία του ορισμού, ο οποίος αποτέλεσε ένα χρήσιμο σημείο εκκίνησης της έρευνας και αναζήτησης πλήθος ερευνητών, υπήρξαν η θετική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, η αποδοχή και τέλος η δημιουργία σχέσεων φιλίας. Ο ορισμός αυτός θεωρείται ως ένας από τους πιο εύστοχους, διότι περιλαμβάνει υποκειμενικές αντιλήψεις σχετικά με την αποδοχή και στοιχεία που σχετίζονται με την αποδοχή του παιδιού με αναπηρία από τους συνομηλίκους του. Παράλληλα, με τον τρόπο αυτό εντοπίζονται οι προοπτικές των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη κοινωνική ένταξη στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις (Schwab, 2015).

Παρά τα σχέδια συμπερίληψης τα στοιχεία μελετών που εξετάστηκαν, δείχνουν πως οι μαθητές με αναπηρίες συνεχίζουν να βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό, απόρριψη και να μην έχουν τη δυνατότητα δημιουργίας ισχυρών και αμοιβαίων φιλικών σχέσεων (Bates, 2015, Carvalho et al. 2014, Nikolarazi et al. 2005). Δεδομένου ότι οι συνιστώσες ένταξης που μελετώνται αφορούν τη στάση των συνομηλίκων παιδιών με ειδικές ανάγκες, και λαμβάνοντας υπόψιν τα αρνητικά αποτελέσματα που έχει η συμπερίληψη για τη πλειοψηφία των παιδιών με αναπηρίες, το αποτέλεσμα ήταν πολλοί ερευνητές να εκφράσουν την άποψη πως το πρόβλημα της κοινωνικής ένταξης δεν λύνεται απλώς τοποθετώντας μαθητές με διαφορετικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην ίδια τάξη (Edwards, 2019).

Έχοντας ως στόχο τη διερεύνηση πρακτικών και την εφαρμογή στρατηγικών για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης, οι ερευνητές συμφωνούν πως οι προοπτικές κοινωνικής ένταξης, όπως είναι για παράδειγμα η φιλία ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ειδικές ανάγκες και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους, αποτελεί ένα γεγονός που θα πρέπει να διερευνηθεί περαιτέρω (Adderley et al. 2015, Messiou & Jones, 2015).

4.4 Τέχνη και διαφορετικότητα

Ο Fowler το 1996, έδωσε ιδιαίτερη σημασία στον ρόλο της τέχνης στη διαδικασία εκπαίδευσης των παιδιών, εκφράζοντας την άποψη πως η επαφή των παιδιών με την τέχνη μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως αποτέλεσμα την πολιτισμική τους αφύπνιση. Πιο συγκεκριμένα, ο ερευνητής εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο η τέχνη μπορεί να ενισχύσει τη διαδικασία της μάθησης και διευρύνει τους γνωστικούς ορίζοντες των παιδιών. Μέσα από την παρατήρηση ενός έργου τέχνης και της ερμηνείας του τρόπου σκέψης του καλλιτέχνη, αποκαλύπτονται στα παιδιά πλήθος στοιχείων για τις κοινωνικές αξίες, τα ιστορικά και πολιτικά δρώμενα και τις αισθητικές αξίες (Κόκκος, 2011). Αντιλαμβάνεται κανείς, πως η επαφή των παιδιών με τις τέχνες μέσω της εκπαίδευσης αναπτύσσει τους γνωστικούς τους ορίζοντες και επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την έννοια της διαφορετικότητας.

Ορίζοντας την τέχνη ως μια μορφή επικοινωνίας και πολιτισμού, οι ερευνητές ισχυρίζονται πως η σκέψη των παιδιών γίνεται περισσότερο επικοινωνιακή και εξελίσσει την πολιτισμική συνείδηση του ατόμου διδάσκοντάς του αξίες, τόσο για το ίδιο όσο και για τους άλλους, βοηθώντας σε μεγάλο βαθμό το άτομο να κατανοήσει τις βασικές ανθρώπινες διαφορές (Ράικου, 2013, σ.85). Μέσα από την επαφή με την τέχνη τα παιδιά καταφέρνουν να εξελίσσουν τη φαντασία τους, η οποία αποτελεί ένα από τα βασικά μέσα ενσυναίσθησης, που τους επιτρέπει να αντιληφθούν τη θέση των άλλων και να κατανοήσουν πως υπάρχουν περισσότερες από μία πραγματικότητες παράλληλα (Greene, 2000). Η Greene (2000) έχει αναπτύξει αρκετά τη θεωρία της σχετικά με τη σημασία της ανάπτυξης της φαντασίας των παιδιών, καθώς τα βοηθά να κατανοήσουν πιο εύκολα τον κόσμο και την κοινωνία μέσα στην οποία ζουν αλλά και τη διαφορετικότητα των ατόμων που τη συγκροτούν.

Έτσι λοιπόν, μέσω της τέχνης τα παιδιά καταφέρνουν να αντιληφθούν την έννοια της διαφορετικότητας αφού προηγουμένως κατανοήσουν τον ίδιο τους τον εαυτό. Η τέχνη των εικαστικών αποτελεί μια από τις κορυφαίες μορφές έκφρασης και ανήκει στους διεθνείς κώδικες επικοινωνίας, μέσα από τους οποίους εκφράζεται η πνευματική ζωή των ανθρώπων (Ελευθεριάδου, 2017). Μέσα από τα διάφορα έργα τέχνης εκφράζεται με άμεσο και ακριβή τρόπο το σύνολο των αντιλήψεων για τον κόσμο και τον άνθρωπο και μάλιστα με τρόπο πολύ περισσότερο παραστατικό από όσα εκφράζονται μέσω των λεκτικών κειμένων.

Ο Διεθνής Οργανισμός Εκπαίδευσης (NAEA, 1994), βοήθησε ιδιαίτερα ώστε να προωθηθεί η ιδέα πως η τέχνη συμβάλλει στην κατανόηση και αποδοχή της διαφορετικότητας και πως η συμβολή της οδηγεί στη διαμόρφωση των πολιτισμών, ενώ συγκεκριμένα βοηθά τα παιδιά ώστε να αποδεχτούν άμεσα την διαφορετικότητα στη σκέψη και τη συμπεριφορά των ανθρώπων αλλά και τη μοναδικότητα των σκέψεων και των συναισθημάτων τους και τον τρόπο που τα εκφράζουν στους ανθρώπους που συναναστρέφονται. Σύμφωνα με τη Chapman (1993), η τέχνη μέσα στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει προσωπική ολοκλήρωση αλλά ταυτόχρονα να αποκτήσει μεγαλύτερη συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης, καθώς εκπαιδεύει τα παιδιά, ώστε να είναι περισσότερο δεκτικά σε καθετί διαφορετικό με το οποίο έρχονται σε επαφή. Η τέχνη για την ερευνήτρια αποτελεί ένα μέσο που βοηθά τα παιδιά να αντιληφθούν τα συναισθήματά τους και τη θέση τους στον κόσμο. Την ίδια στιγμή το παιδί αντιλαμβάνεται μέσω της τέχνης πως αποτελεί και το ίδιο μέρος μιας ομάδας και πως υπάρχουν ομάδες με διαφορετικούς κανόνες από αυτούς της δικής του, οι οποίοι είναι αποτέλεσμα της διαφορετικής κουλτούρας και του πολιτισμικού υπόβαθρου των χωρών, από τις οποίες προέρχονται τα άτομα που απαρτίζουν την ομάδα.

5. Συμπεράσματα

Από όλα όσα μέχρι στιγμής έχουν αναφερθεί φαίνεται, ότι η τέχνη διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στην εκπαίδευση, όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται και από τον Freedman (2006), καθώς τα παιδιά εκπαιδεύονται στην έκφραση των συναισθημάτων τους και την απόκτηση κοινωνικής συνείδησης. Το γεγονός αυτό μπορεί να επιτευχθεί, καθώς τα έργα τέχνης δεν αποτελούν απλές απεικονίσεις αλλά την ίδια στιγμή συνδέονται με τις έννοιες της ηθικής, της φιλίας και της ανάγκης του ανθρώπου να αποτελεί μέλος μιας ομάδας, ενός συνόλου (Efland, 2002).

Η φιλία από την άλλη πλευρά, αποτελεί ένα παράγοντα εξαιρετικά σημαντικό για την ομαλή ανάπτυξη κάθε παιδιού προσχολικής ηλικίας, ο οποίος βέβαια καθορίζεται από την επίδραση της διαφορετικότητας στο ίδιο το παιδί. Η έμφυλη διαφορετικότητα αποτελεί ένα παράγοντα που επηρεάζει σημαντικά τον τρόπο που δομούνται και διαμορφώνονται οι φιλικές σχέσεις των παιδιών στην προσχολική αγωγή. Πιο συγκεκριμένα έχει αποδειχθεί, πως τα κορίτσια και τα αγόρια στην προσχολική ηλικία διαχειρίζονται με διαφορετικό τρόπο τη φιλία, εξαιτίας της

σημασίας που έχει για τα δύο φύλα ο παράγοντας της οικειότητας (McLeod, 2002, Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004, Underwood & Buhrmester, 2007).

Τα κορίτσια είναι εκείνα που περισσότερο συχνά βιώνουν τον αποκλεισμό σε ότι αφορά τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες εντός του περιβάλλοντος του σχολείου και είναι εκείνα που πολλές φορές βιώνουν τη θυματοποίηση (Gomes, 2011), ενώ είναι εκείνα που εκφράζουν περισσότερο έντονα τα συναισθήματά τους και επιλύουν τις διαφορές τους μέσα από το διάλογο (Caldwell & Peplau, 1982, Dunn 2004, Kehily et al. 2002, Underwood & Buhrmester, 2007).

Αντίστοιχα, η φυλετική και πολιτισμική διαφορετικότητα των παιδιών προσχολικής αγωγής μπορεί να επηρεάσει τη διαμόρφωση των φιλικών τους σχέσεων, καθώς δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις εκείνες όπου το αλλοδαπό παιδί περιθωριοποιείται από τα υπόλοιπα και γίνεται αποδέκτης αρνητικών σχολίων αναφορικά με την εμφάνιση, τη γλώσσα και την κουλτούρα του (Levin et al. 2003, Schofield, 1981). Η διαφορετικότητα των παιδιών με αναπηρία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σύναψη σχέσεων φιλίας ακόμη και στην προσχολική ηλικία. Τα παιδιά αυτά λόγω του προβλήματός τους πολύ συχνά γίνονται αποδέκτες χλευαστικών σχολίων και υποτιμούνται από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της διαφορετικότητάς τους, χωρίς να μπορούν να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις, όπου θα νιώσουν άνετα και ασφαλείς (Παπαδοπούλου, 2012).

Οι εικαστικές τέχνες από την άλλη πλευρά, φαίνεται πως βοηθούν τα παιδιά με διαφορετική καταγωγή, που μιλούν άλλη γλώσσα και έχουν διαφορετική κουλτούρα να προσαρμόζονται στο περιβάλλον της χώρας φιλοξενίας στην οποία ζουν και να ενσωματώνονται με μεγαλύτερη ευκολία σε ομάδες συνομηλίκων που έχουν ως στόχο, το παιχνίδι ή τη κατασκευή κάποιου εικαστικού έργου στα πλαίσια του μαθήματος των εικαστικών.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού προσχολικής αγωγής αντιλαμβάνεται κανείς, πως έχει ιδιαίτερη σημασία, καθώς καλείται να εκπαιδεύσει τα παιδιά, ώστε να αποδέχονται το διαφορετικό, ανοίγοντας τους ορίζοντές τους σε ότι τους φαίνεται ξένο και όχι εύκολα κατανοητό. Επιπλέον, ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με την ευθύνη του να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με τις τέχνες μέσα από τη συμμετοχή σε δραστηριότητες που εμπεριέχουν το χορό, τη μουσική, τα εικαστικά και το θεατρικό παιχνίδι. Η έκφραση των συναισθημάτων και των σκέψεων των παιδιών μέσα από τις δραστηριότητες αυτές, ενισχύει τη δημιουργία ισχυρών

σχέσεων φιλίας μεταξύ τους ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα κάθε παιδιού, κάμπτοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις που ίσχυαν στο παρελθόν.

Βιβλιογραφία

- Άλκηστις, (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Πανεπιστήμιο Αθηνών - Φιλοσοφική Σχολή, Κέντρο Ανάπτυξης Δημιουργικότητας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αναγνωστάκη, Λ. (2008). *Οι Σχέσεις Φιλίας των Παιδιών με τους Συνομηλίκους και η Σημασία τους για τη Φυσιολογική Συναισθηματική Ανάπτυξή τους*. Brunel University, School of Social Sciences and Law.
- About, F.E., & Ruble, D.N. (1987). Identity Constancy in Children: *Developmental Processes and Implications*. In T. Honess, and K. Yardley(Eds.), *Self and Identity: Perspectives across the Lifespan*, Routledge New York, 95-107.
- About, F.E., Morton, J., Mendelson, M., & Purdy, K.T. (2003). Cross- race peer relations and friendship quality. *International journal of behavioral development*, 27, 165-173.
- Adderley, R.J., Hope, M.A., Hughes, G.C., Jones, L., Messiou, K., & Shaw, P.A. (2015). Exploring inclusive practices in primary schools: Focusing on children's voices. *European Journal of Special Needs Education*, 30(1), 106–121.
- Allard, A.C. (2002). 'Aussies' and 'Wogs' and the 'Group in-between': Year 10 students' constructions of cross- cultural friendships. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 23, 193-209.
- Apicella, C. L., & Dreber, A. (2015). Sex differences in competitiveness: Hunter-gatherer women and girls compete less in gender-neutral and male-centric tasks. *Adaptive Human Behavior and Physiology*, 1(3), 247-269.
- Archer, L., & Francis, B. (2005). Constructions of racism in British Chinese pupils and parents. *Race. Ethnicity and education*, 8, 387-407.
- Βερυκοκάκη, Ε. (2010). *Η πολιτισμική ετερότητα στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο και στον οδηγό νηπιαγωγού*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Βιγγόπουλος, Η. (1983). *Η τέχνη στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο*, τεύχη α'και β', Αθήνα: Δίπτυχο.

- Banny, A.M., Heilbron, N., Ames, A., Prinstein, M.J. (2011). Relational benefits of relational aggression: adaptive and maladaptive associations with adolescent friendship quality. *Developmental Psychology*, 47(4), 1153-56.
- Barton, E. E. (2015). Teaching generalized pretend play and related behaviors to young children with disabilities. *Exceptional Children*, 81, 489-506.
- Barton, E. E., & Wolery, M. (2008). Teaching pretend play to children with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 28, 119-125.
- Barton, E. E. (2010). Development of a taxonomy of pretend play for children with disabilities. *Infants & Young Children*, 23, 247-261.
- Barton, E. E., Chen, C., Pribble, L., Pomes, M., & Kim, Y. A. (2013). Coaching pre-service teachers to embed prompting procedures in inclusive preschool classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 36, 330-349.
- Bates, H., Mc Cafferty, A., Quayle, E., & McKenzie, K. (2015). Review: Typically-developing students' views and experiences of inclusive education. *Disability and Rehabilitation*, 37(21), 1929–1939.
- Beauchamp, H. (1998). *Τα παιδιά και το Δραματικό Παιχνίδι: Εξοικείωση με το θέατρο. Πανίτσκα*, (Γ. Δάρδανος, Ε. Μτφ) Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Beckett, A. E. (2009). Challenging disabling attitudes, building an inclusive society: Considering the role of education in encouraging non-disabled children to develop positive attitudes toward disabled people. *British Journal of Sociology of Education*, 30(3), 317–329.
- Bellini, S., Pereda, V., Cordero, N., Morales, L. (2016). Developing Multicultural Awareness in Preschool Children: A Pilot Intervention. *Open Journal of Social Sciences*, 4, 182-189.
- Benenson, J. F. Duroskey, A. Nguyen, J. Crawford, A. College, E. (2018). Gender Differences in Egalitarian Behavior and Attitudes in Early Childhood. *Developmental Science*, 22(2), 12750.
- Berndt, T.J. (2002). Friendship quality and social development. *Current Directions Psychological Science*, 11(1), 7–10.

- Berndt, T. J. (1983). Social cognition, social behavior, and children's friendships. *Social cognition and social development: A sociocultural perspective*, 158-189.
- Berndt, T.J. (1996). Exploring the Effects of Friendship Quality on Social Development. In Bukowski, W. M& Newcomb, A. F& Hartup, W. W, (Eds). *The Company they Keep: Friendship in Childhood and Adolescence* (pp 346-351). Cambridge University .
- Bernstein, J., Schindler-Zimmerman, T., Werner-Wilson, R. and Vosburg, J. (2000). Preschool Children's Classification Skills and a Multicultural Education Intervention to Promote Acceptance of Ethnic Diversity. *Journal of Research in Childhood Education*, 14, 181-192.
- Bigand, E., & Poulin-Carronnat, B. (2006). Are we 'experienced listeners'? A review of the musical capacities that do not depend on formal musical training. *Cognition*, 100, 100–130.
- Binder, J., Zagefka, H., Brown, R., Funke, F., Kessler, T., Mummendey, A., Leyens, J.-P. (2009). Does contact reduce prejudice or does prejudice reduce contact? A longitudinal test of the contact hypothesis among majority and minority groups in three European countries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 843–856.
- Blaise, M. (2005). *Playing it straight: Uncovering gender discourses in the early childhood classroom*. New York, NY: Routledge.
- Blaise, M. (2007). Show and tell: Showing power and telling gender. *Redress*, 16(1), 28–32.
- Blaise, M., & Taylor, A. (2012). Using queer theory to rethink gender equity in early childhood education. *Young Children*, 67(1), 88–98.
- Booth, T. (2009). *Keeping the Future Alive: Maintaining Inclusive Values in Education and Society*. In *Inclusive Education across Cultures*, edited by M. Alur and V. Timmons, (pp.121–134). Los Angeles, CA: Sage.
- Booth, T., and Ainscow, M. (2002). *Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in School*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.

- Bredenkamp, S., & Copple, C. (1998). *Καινοτομίες στην Προσχολική Εκπαίδευση: Αναπτυξιακά κατάλληλες πρακτικές στα Σχολικά Προγράμματα*. (Ε. Ντολιοπούλου, Εισαγ. - Επιμ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Brown, E. D., Benedett, B., & Armistead, M. E. (2010). Arts enrichment and school readiness for children at risk. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(1), 112–124.
- Brown, C.S. (2011). American Elementary School Children's Attitudes about Immigrants, Immigration, and Being an American. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 109-117.
- Bowen, D. H., & Kisida, B. (2017). The art of partnerships: Communities collaborating to enhance arts education. *Kappan*, 98(7), 8–14.
- Bowen, D. H., Greene, J. P., & Kisida, B. (2014). Learning to think critically: A visual art experiment. *Educational Researcher*, 43(1), 37–44.
- Bukowski, W.M., Hoza, B. (1989). Popularity and friendship issues in theory, measurement, and outcome. In T.J. Berndt, G.W. Ladd. *Peer relationships in child development*. New York: Wiley.
- Byers-Heinlein, K., & Fennell, C. T. (2013). Perceptual narrowing in the context of increased variation: Insights from bilingual infants. *Developmental Psychobiology*, 56(2), 274–291.
- Γαλανάκη, Ε. (2003). *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική- κοινωνική- συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γιαμάλογλου, Τ. (2005). Η μουσική αγωγή στην Α/θμια εκπαίδευση, βιωματική ή θεωρητική προσέγγιση. Ημερίδα του ΚεΜεΤε για τη μουσική εκπαίδευση.
- Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην Εκπαίδευση γενικές επισημάνσεις*. Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την Κοινωνία. (Γραμματάς Θ. Επιμ.). ΠΡΑΞΗ "ΘΑΛΗΣ"-ΕΚΠΑ,. Αθήνα.(pp. 5-20).
- Γραμματάς, Θ.(2009). *Θέατρο και Παιδεία*. Αθήνα: Ιδιωτική.
- Cairns, R.B., Leung, M. C., Buchanan, L., & Cairns, B. D. (1995). Friendships and social networks in childhood and adolescence: Fluidity, reliability and interrelations. *Child Development*, 66, 1330-1345.

- Cameron, L. and Rutland, A. (2006). Extended Contact through Story Reading in School: Reducing Children's Prejudice toward the Disabled. *Journal of Social Issues*, 62, 469-488.
- Carvalho, M., Perry, A., Bebkko, J., & Minnes, P. (2014). Brief report: Social inclusion of Ontario children with developmental disabilities in community settings. *Journal of Developmental Disabilities*, 20(3), 88–93.
- Castelli, L., Zogmaister, C. & Tomelleri, S. (2009). The Transmission of Racial Attitudes within the Family. *Developmental Psychology*, 45, 586-591.
- Catterall, J. S., Dumais, S. A., & Hampden-Thompson, G. (2012). The arts and achievement in at-risk youth: Findings from four longitudinal studies. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Chapman, L. (1993). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Chapman, R. (2015). A case study of gendered play in preschools: how early childhood educators' perceptions of gender influence children's play. *Early Child Development and Care*, 186(8), 1271–1284.
- Charissi, A., Tympa, E. & Karavida, V. (2019). Contribution of Systematic Exploration of Artworks in Raising Children's Critical Thinking and Empathy about Friendship and Difference through Early Years. *International Journal of Education*, 11(4), 35-47.
- Coffey, A., & Acker, S. (1991). 'Girly on the warpath': Addressing gender in the initial teacher education. *Gender and Education*, 3(3), 249–261.
- Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Connor, D. J., S. L. Gabel, D. J. Gallagher, and M. Morton, (2008). Disability Studies and Inclusive Education –Implications for Theory, Research, and Practice. *International Journal of Inclusive Education* 12 (5–6):441–457.
- Connor, D. J., and S. Gabel, (2013). 'Crippling' the Curriculum through Academic Activism: Working Toward Increasing Global Exchanges to Reframe (Dis)ability and Education. *Equity & Excellence in Education* 46 (1): 100–118.

- Cook, J.L. & Cook, G. (2010). *Friendships During the Preschool and Childhood Years*. Pearson Allyn Bacon Prentice Hall.
- Corsaro, W. A. (2005). *The Sociology of Childhood* (2nd ed.) London: Sage.
- Craig, S. (2002). *Sports and Games of the Ancients*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group.
- Creaser, S., & Dau, E. (1996). *The anti-bias approach in early childhood*. Pymble: Harper Educational.
- Δαράκη, Π. (1979) *Η Αισθητική Αγωγή του Παιδιού*, Αθήνα: Αντιπαράλληλα.
- Δογάνη, Κ. (2009). *Ο αναστοχασμός ως μέσο ενδυνάμωσης του εκπαιδευτικού Μουσικής*. Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Danforth, S., and S. Gabel, (2008). *Vital Questions Facing Disability Studies in Education* (Eds), New York: Peter Lang.
- Davies, B. (1989). *Frogs and snails and feminist tales: Preschool children and gender*. Sydney: Allen & Unwin.
- Davies, B. (2003). *Shards of glass: Children reading and writing beyond gendered identities* (2nd ed.). Cresskill, N.J.: Hampton Press.
- Davies, K., Tropp, L. R., Aron, A., Pettigrew, T. F., & Wright, S. C. (2011). Cross-group friendships and intergroup attitudes: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 15(4), 332–351.
- Deaner, R. O., & Smith, B. A. (2013). Sex differences in sports across 50 societies. *Cross-Cultural Research*, 47(3), 268-309.
- Derrida, J. (1997). *Politics of friendship*. London: Radical Thinkers.
- Devine, D., Kenny, M., & Macneela, E. (2008). Naming the ‘other’: children’s construction and experience of racism in Irish primary schools. *Race ethnicity and education*, 11, 369-385.

- Doyle, A. B. (1982). Friends, acquaintances, and strangers: The influence of familiarity and ethnolinguistic background on social interaction. In Rubin K. H. & Ross H. S. *Peer relationships and social skills in childhood* (pp. 229-252). New York: Springer- Verlag.
- Dunn, J. (1999). *Οι Στενές Προσωπικές Σχέσεις των Μικρών Παιδιών*. (Χριστίνα Παπαηλίου Μτφ.). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Dunn, J. (2004). *Children's friendships. The beginnings of intimacy*. Victoria, Australia: Blackwell Publishing.
- Dupere, S., MacDonald, R. P., & Ahearn, W. H. (2013). Using video modeling with substitutable loops to teach varied play to children with autism. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 46, 662-668.
- Eagly, A. H., Johannesen-Schmidt, M. C., & Van Engen, M. L. (2003). Transformational, transactional, and laissez-faire leadership styles: a meta-analysis comparing women and men. *Psychological bulletin*, 129(4), 569.
- Edwards, B. M., Cameron, D., King, G., & McPherson, A. C. (2019). How Students without Special Needs Perceive Social Inclusion of Children with Physical Impairments in Mainstream Schools: A Scoping Review. *International Journal of Disability, Development and Education*, 1–27.
- Efland, A. D. (2002). *Art and Cognition*. New York: Teachers College Press.
- Eisenhauer, J. (2007). Just Looking and Staring Back: Challenging Ableism Through Disability Performance Art. *Studies in Art Education. A Journal of Issues and Research* 49 (1): 7–22.
- Epstein, D., Kehily, M., Mc an Ghail M., & Redman P. (2001). Boys and girls come out to play: Making masculinities and feminities in school playgrounds. *Men and Masculinities*, 4(2) pp. 158–172
- Faber, R. (1994). The primary movers: Kinesthetic learning for primary school children (Dissertation). Available from Pro Quest Dissertations and Theses database (UMI No. 1358494).

- Faber, R. (2005). Introduction. In R. Faber (Ed.), *Standards for dance in early childhood* (pp. 5–16). Silver Spring, MD: National Dance Education Organization.
- Feagin, J. R., & Van Ausdale, D. (2001). *The first R: How children learn race and racism*. Rowman & Little field Publishers.
- Fields, R. D. (2005). Making memories stick. *Scientific American*, February, 75–81.
- Flohr, J. W., Miller, D. C., & deBeus, R. (2000). EEG studies with young children. *Music Educators Journal*, 87(2), 28–32.
- Freedman, K. (2006). *Leading Creativity: Responding to Policy in Art Education*.
- Freedman, N. K. (2007). Preschoolers' perceptions of gender appropriate toys and their parents' beliefs about genderized behaviors: Miscommunication, mixed messages or hidden truths? *Early Childhood Education Journal*, 34(5), 357–366.
- Fowler, C. B. (1996). *Strong Arts, Strong Schools: The Promising Potential and Shortsighted Disregard of the Arts in American Schooling*. New York: Oxford University Press.
- Froming, W. J., Allen, L. & Jensen, R. (1985). Altruism, Role-Taking, and Self- Awareness: The Acquisition of Norms Governing Altruistic Behavior. *Child Development*, 56, 1123-1228.
- Gaias, L.M., Gala, D.E. Abrya, T. Taylora, M. Granger K.L. (2018). Diversity exposure in preschool: Longitudinal implications for cross-race friendships and racial bias. *Journal of Applied Developmental Psychology*.
- Gaither, S. E., Pauker, K., & Johnson, S. P. (2012). Biracial and monoracial infant own-race face perception: An eye tracking study. *Developmental Science*, 15(6), 775–782.
- Garcia Coll, C., Arlene Garcia, M., I. Buzzetta Torres, & J. Noguera Bermúdez, (2018). On Becoming Cultural Beings: A Focus on Race, Gender, and Language. *Research in Human Development*, 15:3-4, 332-344.
- Giotaki, M. & Lenakakis, A. (2016). Theatre Pedagogy as an area of negotiating and understanding complex concepts by kindergartners in times of crisis: an intervention based research study. *Preschool and Primary Education*. 4, 2. Laboratory of Pedagogical

- Research and Applications Department of Preschool Education, University of Crete. (p.p. 323-334).
- Graham, S., & Juvonen, J. (2002). Ethnicity, peer harassment and adjustment in middle school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 22,173-199.
- Greene, M. (2000). *Releasing the Imagination*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Greene, J. P., Kisida, B., & Bowen, D. H. (2014). The educational value of field trips. *Education Next*, 14(1), 78–86.
- Grøver Aukrust, V. and Rydland, V. (2009). Does it Matter? Talking about Ethnic Diversity in Preschool and First Grade Classrooms. *Journal of Pragmatics*, 41, 1538-1556.
- Gordon, P.A., Feldman, D. & Chiriboga, J. (2005). Helping Children with Disabilities Develop and Maintain Friendships. *Teacher Education and Special Education*, 28(1), 1-9.
- Halim, M. Y., & Linder, N. C. (2013). Gender self-socialization in early childhood. Encyclopaedia on Early Childhood Development Website.
- Harten, N., Olds, T., & Dollman, J. (2008). The effects of gender, motor skills and play area on the free play activities of 8–11 years old school children. *Health & Place*, 14(3), 386–393.
- Hartup, W. W. (1975). The Origins of Friendship. In M. Lewis, & L. Rosenblum (Eds.), *Friendships and Peer Relations*. Wiley, New York.
- Hartup, W. W. (1978). Children and their Friends. In H. Mc Gurk (Ed.), *Issues in Childhood Social Development*. Methuen, London.
- Hartup, WW. (1996). Cooperation, close relationships, and cognitive development. In WM. Bukowski, AF. Newcomb, WW. Hartup, (Eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University.
- Helms, J. E., Jernigan, M., & Mascher, J. (2005). The meaning of race in psychology and how to change it: A methodological perspective. *American Psychologist*, 60(1), 27.
- Hendy, L. & Toon, L. (2001). *Supporting drama and imaginative play in the early years*. Philadelphia: Open University Press.

- Herbert, J., & Stipek, D. (2005). The emergence of gender differences in children's perceptions of their academic competence. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26(1), 276–295.
- Hernandez, K.M.F. (2001). Best friendships in pre- and early adolescence: structure, quality, and the link to well-being. *Dissertation Abstracts International*, 61-08:4448.
- Herskovits, M. J. (1949). *Man and his works: The science of cultural anthropology*. Oxford, England: Alfred A. Knopf.
- Hey, V. (1996). *The Company she keeps: An ethnography of girls' friendship*. Buckingham: Open University Press.
- Hodges, EVE, Boivin, M. Vitaro, F., Bukowski, WM. (1999). The power of friendship: protection against an escalating cycle of peer victimization. *Developmental Psychology*, 35:94-101.
- Hogan, V. (2012). Locating my teaching of gender in early childhood education teacher education within the wider discourse of feminist pedagogy and poststructuralist theory. APERA International Conference. Sydney, Australia: Australian Association for Research in Education.
- Hughes, P., & MacNaughton, G. (2001). Fractured or manufactured: Gendered identities and culture in the early years. In S. Grieshaber & G. S. Cannella (Eds.), *Embracing identities in early childhood education: Diversity and possibilities*.
- Jayarathne, T. E., Ybarra, O., Sheldon, J. P., Brown, T. N., Feldbaum, M., Pfeffer, C., & Petty, E. M. (2006). White Americans' genetic lay theories of race differences and sexual orientation: Their relationship with prejudice toward Blacks, and gay men and lesbians. *Group Processes and Intergroup Relations*, 9.
- Jordan, P. and Hernandez-Reif, M. (2009). Reexamination of Young Children's Racial Attitudes and Skin Tone Preferences. *Journal of Black Psychology*, 35, 388-403.
- Jung, S., & Sainato, D. (2013). Teaching play skills to young children with autism. *Journal of Intellectual & Developmental Disability*, 38, 74-90.

- Κακανά, Δ.Μ., (1994). *Θεωρία και μεθοδολογία δραστηριοτήτων στην προσχολική αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.
- Καλάτη, Β. (2014). *Κοινωνικός Εκφοβισμός και οι Φιλικές Σχέσεις Παιδιών και Εφήβων: Διαστάσεις Φύλου και Εθνοπολιτισμικής Προέλευσης*. (Διδακτορική διατριβή).
- Καμπάς, Α. (2003). *Συναρμοστικές Ικανότητες: Ανάπτυξη και Προπόνηση στο Νηπιαγωγείο, στο Δημοτικό, στο Σύλλογο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κασαπάκη, Π., 2007. *Η αισθητική αγωγή στην προσχολική ηλικία*. (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Κεφαλίδου, Μ. (2011). Η αξία της μουσικής στην προσχολική εκπαίδευση. Αναρτημένο από: www.kindykids.gr/mousiki-nipiagwgeio/272-aksiamousikis-nipiagwgeio.html.
- Κιτσαράς, Γ. (1998). Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής: Διαχρονική και συγχρονική διερεύνηση (Συγκριτική ανάλυση). Ρέθυμνο: του ιδίου.
- Κόκκος, Α. & συνεργάτες. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντάκος, Α. & Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2012). *Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κουνάβη, Α., κ.ά., (2017). *Η διαχείριση της ετερότητας στους παιδικούς σταθμούς*. (Πτυχιακή εργασία). Ιωάννινα: Τ.Ε.Ι. Ηπείρου.
- Κουτσουπίδου, Θ. (2009). *Μουσική Δημιουργικότητα και μάθηση*. Στο Ξ. Παπαπαναγιώτου (Επιμ.), Ζητήματα μουσικής παιδαγωγικής (σσ. 215-237). Θεσσαλονίκη: Ε.Ε.Μ.Ε.
- Κουρετζής, Λ. (1991). *Το θεατρικό παιχνίδι (παιδαγωγική θεωρία. πρακτική και θεατρολογική προσέγγιση)*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Κουρετζής, Λ. (2008). *Το θεατρικό παιχνίδι και οι διαστάσεις του*. Αθήνα: Ταξιδευτής.
- Κουρετζής, Λ. & Παρζακώνη, Α. (2012). *Θεατρικό παιχνίδι: η δια του θεάτρου παίδευση, Θέατρο & εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης*. Γκόβας, Ν., Κατσαρίδου, Μ., Μαυρέας, Δ. (επιμ.). Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση, (σ.σ. 240-247).

- Kalliotis, P. (2000). Bullying as a special case of aggression: Procedures for cross-cultural assessment. *School Psychology International*, 21, 47-64.
- Kamper, K.E., Ostrov, J.M. (2013). Relational aggression in middle childhood predicting adolescent social-psychological adjustment the role of friendship quality. *Journal Clinical Child Adolescent Psychology*, 42(6),855–862.
- Kamstra, A., van der Putten, A. a. J., Vlaskamp, C. (2015). The structure of informal social networks of persons with profound intellectual and multiple disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 28(3), 249-256.
- Karniol, R., & Gal-Disegni, M. (2009). The impact of gender-fair versus gender-stereotyped basal readers on 1st-grade children's gender stereotypes: A natural experiment. *Journal of Research in Childhood Education*, 23(4), 411–420.
- Kasari, C., Chang, Y. C., & Patterson, S. (2013). Pretending to play or playing to pretend: The case of autism. *American Journal of Play*, 6, 124-135.
- Katz, L. G. (1990). Impressions of Reggio Emilia Preschools, 45 (6) 11-12.
- Kelley, P. H. (1983). The role of within-species differentiation in macroevolution of Chesapeake Group bivalves. *Paleobiology*, 9(03), 261–268.
- Kelly, D. J., Quinn, P. C., Slater, A. M., Lee, K., Ge, L., & Pascalis, O. (2007). The Other-Race Effect Develops During Infancy. *Psychological Science*, 18(12), 1084–1089.
- Killen, M., Lee- Kim, J., McGlothlin, H., Stangor, C., & Helwig, C.C. (2002). How children and adolescents evaluate gender and racial exclusion. Monographs of the Society for Research in Child Development, 67,1-129.
- Kim, J., Wigram, T., & Gold, C. (2008). The effects of improvisational music therapy on joint attention behaviors in autistic children: A randomized controlled study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 38, 1758–1766.
- Kim, B. S., & Abreu, J. M. (2001). Acculturation measurement. *Handbook of Multicultural Counseling*, 2, 394–424.

- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J., & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group: A literatures tudy focusing on the social dimension in education. *International Journal of Inclusive Education*,13(2), 117–140.
- Kowalski, K. (1998). The Impact of Vicarious Exposure to Diversity on Preschooler's Emerging Ethnic/Racial Attitudes. *Early Child Development and Care*, 146, 41-51.
- Kristensen, K. (2006). Boys' and girls' dramatic play: Gender and dramaturgy. *Australian Research in Early Childhood Education*. 13(1), 91–101.
- Λελούδα, Α. (2016). Βιωματικές δραστηριότητες ευαισθητοποίησης στη διαφορετικότητα για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Λενακάκης, Α. (2016). *Παιχνίδι και Παιδαγωγός*. Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στην προσχολική και εκπαίδευση. Μαρτινίδου, Ρ. (Επιμ.) Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.
- Λυτσιούση, Σ. (2014). "Στάσεις, απόψεις και τρόποι διαχείρισης της θρησκευτικής ετερότητας στη σχολική τάξη από τους/τις νηπιαγωγούς". ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη.
- Ladd, G.W., Kochenderfer, B.J. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. In WM. Bukowski, AF. Newcomb , WW. Hartup (Eds.),*The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University.
- Lang, R., O'Reilly, M., Shorogren, K., Machalicek, W., Sigafoos, J., & Regester, A. (2009). Review of intervention to increase functional and symbolic play in children with autism. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 44, 481-492.
- Lee, L., Hower, C., & Chamberlain, B. (2007). Ethnic heterogeneity of social networks and cross- ethnic friendships of elementary school boys and girls. *Merrill- Palmer Quarterly*, 53,,325-346.
- Lee, S., Kesebir, S., & Pillutla, M. (2016). Gender differences in response to competition with same-gender coworkers: A relational perspective. *Journal of personality and social psychology* (110), 869-886.

- Levin, S., Van Laar, C., & Sidanius, G. (2003). The Effects of in group and outgroup friendships on ethnic attitudes in college: A Longitudinal study. *Group Processes & Intergroup Relations*, 6, 76-92.
- Lifter, K., Ellis, J., Cannon, B., & Anderson, S. R. (2005). Developmental specificity in targeting and teaching play activities to children with pervasive developmental disorders. *Journal of Early Intervention*, 27, 247-267.
- Lifter, K., Mason, E. J., & Barton, E. E. (2011). Children's play: Where we have been and where we could go. *Journal of Early Intervention*, 33, 281-297.
- Lindberg, E.K. (2015). *Preschool Creative Drama: A Curriculum and Its Effects on Learning*. Theses.2. University of Northern Colorado Scholarship & Creative Works.
- Linder, J.R., Collins, W.A. (2005). Parent and peer predictors of physical aggression and conflict management in romantic relationships in early adulthood. *Journal of Family Psychology* 19(2), 252–262.
- Lindsey, E. W. (2002). Preschool children's friendships and peer acceptance: links to social competence, 32, 3.
- Lobo, Y. B., & Winsler, A. (2006). The effects of a creative dance and movement program on the social competence of Head Start preschoolers. *Social Development*, 15(3), 501–519.
- Μαραγκουδάκης, Γ., & Πατρική- Καλλίρη, Α. (1991). *Νηπιαγωγείου Αναλυτικό Πρόγραμμα. Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό*, 6, 3310-3313 Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαγουλιώτης, Α. (2014). Κούκλες: Αυθόρμητες εκφράσεις παιδιών του νηπιαγωγείου. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου: Από τη χώρα των κειμένων στο βασίλειο της σκηνης, Αθήνα 26-30 Ιανουαρίου 2011. Βαρζελιώτη Γ.Κ. (Επιμ). Αθήνα: Τμήμα Θεατρικών Σπουδών Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. (σσ. 647-657).
- Ματσόπουλος, Α. (2005). Σχολική ψυχολογία: μια νέα επιστήμη : εφαρμογές στη σύγχρονη εκπαίδευση. Αυτοέκδοση.

- Μενδρινού, Ι. (2014). Θέατρο στο Νηπιαγωγείο. Η πρώτη μύηση στο θέατρο και στη κοινωνική ζωή. Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία. Γραμματάς, Θ. (Επιμ). (σ.σ.: 310 – 337). Αθήνα: Διάδραση.
- Μισοπολινού, Α. (2009). Θεατρικό παιχνίδι και ασκήσεις με πολύσημα αντικείμενα: ένα μέσο αγωγής παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εκπαίδευση και Θέατρο. Τεύχος 10. (σ.σ. 45-55).
- Μουδατσάκης, Τ.Ε. (1994). Η θεωρία του δράματος στη σχολική τάξη, Το θεατρικό παιχνίδι, η δραματοποίηση. Αθήνα Καρδαμίτσα.
- MacNaughton, G. (1996). Is Barbie to blame? : Reconsidering how children learn gender. *Australian Journal of Early Childhood*, 21(4), 18–24.
- MacNaughton, G. (1998). Improving our gender equity ‘tools’: A case for discourse analysis. In N. Yelland (Ed.), *Gender in early childhood* (pp. 149–174). London: Routledge.
- MacNaughton, G. (2000). Rethinking gender in early childhood education. St Leonards: Allen & Unwin.
- MacNaughton, G. (2001). Silences, sex-roles and subjectives – 40 years of gender in the Australian Journal of Early Childhood. *Australian Journal of Early Childhood*, 26(1), 21–25.
- Mahn, H. (2012). Vygotsky’s analysis of children’s meaning making processes. *International Journal of Educational Psychology*, 1(2), 100–126.
- Marchuk, S. (2007). Drivers and barriers in Pre- School Education for Sustainable Development. In I. Bjomeloo, E. Nyberg (Eds.), *Drivers and barriers for implementing learning for Sustainable Development in Pre-School through Upper Secondary and Teacher Education*. (pp.117-120) Paris: UNESCO.
- Martin, C. L., & Parker, S. (1995). Folk theories about sex and race differences. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 45–57.
- Martin, K., & Ellermann, U. (2001). Πολύπλευρη Ρυθμική Αγωγή: Μουσικοκινητική Προσέγγιση Κινητικών Ικανοτήτων. (Μουρατίδου Κ. Επιμ, Φλεμετάκη Ελ. Μτφ.) Θεσσαλονίκη: Salto.

- Mandalaywala, T. M., Amodio, D. M., & Rhodes, M. (2017). Essentialism promotes racial prejudice by increasing endorsement of social hierarchies. *Social Psychological and Personality Science*.
- Mandalaywala, T. M., Ranger-Murdock, G., Amodio, D. M., & Rhodes, M. (2018). The Nature and Consequences of Essentialist Beliefs About Race in Early Childhood. *Child Development*.
- McLeod, J. (2002). Working out intimacy: young people and friendship in age of reflexivity. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 23, 211-226.
- Menzer, M. (2015). The arts in early childhood: Social and emotional benefits of arts participation: A literature review and gap-analysis (2000–2015). National endowment for the Arts.
- Messiou, K., & Jones, L. (2015). Pupil mobility: Using student's voices to explore their experiences of changing schools. *Children and Society*, 29(4), 255–265.
- Mills, P. E., Beecher, C. C., Dale, P. S., Cole, K. N., & Jenkins, J. R. (2014). Language of children with disabilities to peers at play: Impact of ecology. *Journal of Early Intervention*, 36, 111-130.
- Minton, S. C., & Faber, R. (2016). Thinking with the dancing brain: Embodying neuroscience. Laurel, MD: Rowman & Littlefield.
- Molnar, M., Gervain, J., & Carreiras, M. (2013). Within-rhythm class native language discrimination abilities of basque-spanish monolingual and bilingual infants at 3.5 months of age. *Infancy*, 19(3), 326–337.
- Muniz, E. I., Silver, E. J., & Stein, R. E. K. (2014). Family routines and social-emotional school readiness among preschool-age children. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 35, 93–99.
- Mürner-Lavanchy, I., Steinlin, M., Kiefer, C., Weisstanner, C., Ritter, B. C., Perrig, W., & Everts, R. (2014). Delayed development of neural language organization in very preterm born children. *Developmental Neuropsychology*, 39(7), 529–542.

- Ντολιοπούλου, Ε. (2003). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο στην Ελλάδα και σε 12 Άλλες Χώρες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ντολιοπούλου, Ε. (2000). *Σύγχρονα Προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- National Dance Education Organization. (2002). Dance education literature and research descriptive index (DELRdi).
- National Art Education Association. (1994). The National Visual Arts Standards.
- Neville HJ, Bruer JT. Language processing: How experience affects brain organization. In JDB. Bailey, JT. Bruer (Eds.), *Critical thinking about critical periods*. Baltimore: Paul H. Brookes, 2001
- Newcomb A.F., Bagwell, C.L. (1996) The developmental significance of children's friendship relations. In WM. Bukowski, AF. Newcomb, WW. Hartup (Eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence*. Cambridge: Cambridge University.
- NICHD Early Child Care Research Network (2006) Child care effect sizes for the NICHD study of early child care and youth development. *Am Psychol* 61(2):99–116.
- Niederle, M., & Vesterlund, L. (2011). Gender and competition. *Annu.Rev.Econ.*, 3(1), 601-630.
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Raill, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability and Development Education*, 52, 101–119.
- Njoroge, W., Benton, T., Lewis, M.L. and Njoroge, N.M. (2009) What Are Infants Learning about Race? A Look at a Sample of Infants from Multiple Racial Groups. *Infant Mental Health Journal*, 30, 549-567.
- Οδηγός Νηπιαγωγού, (2006). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Ο.Ε.Δ.Β.
- Oakley, A. (1993). *Sex, gender and society* (rev. ed.). Aldershot: Ashgate Publishing.

- Oncu, E. C., & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia Social and Behavioural Sciences*, 2(1), 4457–4461.
- Orenstein, P. (2011). *Cinderella ate my daughter*. New York, NY: HarperCollins.
- Παπαδάκη- Μιχαηλίδη, Ε. (2006). *Ο δεσμός της αγάπης: στοιχεία της ψυχο-συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού μέσα από τη νεοψυχαναλυτική σκέψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.
- Παπαδοπούλου, Α. (2012). *Παράγοντες επιλογής φίλων και διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στη νηπιακή και προνηπιακή ηλικία*. (Πτυχιακή εργασία). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης .
- Παπαηλίου, Χ. (2005). *Ανάπτυξη της γλώσσας*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παυλίδου, Ε. (2001) *Η Ρυθμική ως μέσο Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία: Ένα συνδυαστικό Πρόγραμμα Ρυθμικής και Κινητικής Αγωγής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Parker, J.G., Asher, S.R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Development Psychology*, 29:611-621.
- Patterson, M.M. and Bigler, R.S. (2006). Preschool Children's Attention to Environmental Messages about Groups: Social Categorization and the Origins of Intergroup Bias. *Child Development*, 77, 847-860.
- Pauker, K., Ambady, N., & Apfelbaum, E. P. (2010). Race salience and essentialist thinking in racial stereotype development. *Child Development*, 81.
- Perszyk, D., Lei, R. F., Bodenhausen, G.V., Richeson, J.A., Waxman, S.R. (2019). Bias at the intersection of race and gender: Evidence from preschool-aged children, *Developmental Science*.

- Pettigrew, T., & Tropp, L. (2005). Allport's intergroup contact hypothesis: Its history and influence. In J. Dovidio, P. Glick, & L. A. Rudman (Eds.), *On the nature of prejudice: Fifty years after Allport* (pp.262–277). Malden, MA: Blackwell.
- Phinney, J. S., & Alipuria, L. L. (1990). Ethnic identity in college students from four ethnic groups. *Journal of Adolescence*, 13,171-183.
- Phinney, J.S. and Rotheram, M.J. (1987). *Children's Ethnic Socialization: Pluralism and Development*. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Pierce-Jordan, S., & Lifter, K. (2005). Interaction of social and play behaviors in preschoolers with and without pervasive developmental disorder. *Topics in Early Childhood Special Education*, 25, 34-47.
- Prentki, T. & Stinson, M. (2016). Relational pedagogy and the drama curriculum. Research in Drama Education: *The Journal of Applied Theatre and Performance*, 21:1, (pp.1-12).
- Pons, F., Lewkowicz, D. J., Soto-Faraco, S., & Sebastian-Galles, N. (2009). Narrowing of intersensory speech perception in infancy. *PNAS*, 106(26), 10598–10602.
- Porter, J.D.R. (1971). *Black Child, White Child*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ράικου, Ν. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση : Διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία*. (Διδακτορική διατριβή). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Rainey, A. B., & Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartners. *Early Child Development and Care*, 150(1), 33–42.
- Rath, E. (1914). *Aesthetic dancing*. New York, NY: A. S. Barnes.
- Redman, P., Epstein, D., Kehily, M. J., & Mac an Ghail, M. (2002). Boys Bonding: same-sex friendship, the unconscious and heterosexual discourse. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 2, 179-191.
- Rekers, G. A. (1975). Stimulus control over sex-typed play in cross-gender identified boys. *Journal of Experimental Child Psychology*, 20(1), 136–148.

- Ritblatt, S., Longstreth, S., Hokoda, A., Cannon, B. N., & Weston, J. (2013). Can music enhance school-readiness socioemotional skills? *Journal of Research in Childhood Education*, 27(3), 257–266.
- Robinson, K. H., & Davies, C. (2007). Tomboys and sissy girls: Young girls' negotiations of femininity and masculinity. *International Journal of Equity and Innovation in Early Childhood*, 5(2), 17–31.
- Romney, P. (2008) Consulting for Diversity and Social Justice: Challenges and Rewards. *Consulting Psychology Journal Practice and Research*, 60, 139-156.
- Rubin, Z. (1980). *Οι Φιλίες των Παιδιών: Ο ρόλος της φιλίας στο αναπτυσσόμενο παιδί*. Αθήνα: Κουτσούμπος Α.Ε.
- Rutland, A., & Killen, M. (2015). A developmental science approach to reducing prejudice and social exclusion: Intergroup processes, social-cognitive development, and moral reasoning. *Social Issues and Policy Review*, 9(1), 121–154.
- Qian, M. K., Heyman, G. D., Quinn, P. C., Messi, F. A., Fu, G., & Lee, K. (2016). Implicit racial biases in preschool children and adults from Asia and Africa. *Child development*, 87(1), 285–296.
- Σέξτου, Π. (2005). *Θέατρο παιδαγωγικά προγράμματα στα σχολεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Σέργη, Λ. (1994). *Θέματα Μουσικής Και Μουσικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (1995). *Προσχολική Μουσική Αγωγή: Η Επίδραση Της Μουσικής Μέσα Από Τη Διαθεματική Μέθοδο Διδασκαλίας Στην Ανάπτυξη Της Προσωπικότητας Των Παιδιών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σέργη, Λ. (2000). *Δημιουργική Μουσική Αγωγή Για Τα Παιδιά Μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους: Από την έρευνα στην πράξη: παιδαγωγική της ένταξης*. Τόμος Β. Αθήνα: Gutenberg.
- Σούλης, Σ. (2013). *Εκπαίδευση και αναπηρία*. Αθήνα: Ε.Σ.Α.με.Α.
- Σταθόπουλος, Π. (1999). *Κοινωνική πρόνοια: μια γενική θεώρηση*. Αθήνα: Έλλην.

- Συριοπούλου-Δελλή, X. & Κασίμος, Δ. (2013). *Επικοινωνία και Εκπαίδευση Ατόμων με Διάχυτες Αναπτυξιακές Διαταραχές/ Αυτισμό*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.
- Schmid Mast, M. (2004). Men Are Hierarchical, Women Are Egalitarian: An Implicit Gender Stereotype. *Swiss Journal of Psychology*.
- Schmidt, M.E., Bagwell, C.L. (2007). The protective role of friendships in overtly and relationally victimized boys and girls. *Merrill Palmer Q* 53(3):439–460.
- Schofield, J. W. (1981). Complementary and conflicting identities: Images and interaction in an interracial school. In S. R. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 53-90). Cambridge University Press.
- Schwab, S. (2015). Social dimensions of inclusion in education of 4th and 7th grade pupils in inclusive and regular classes. Outcomes from Austria. *Research in Developmental Disabilities*, 43–44, 72–79.
- Scott, L. S., & Monesson, A. (2009). The origin of biases in face perception. *Psychological Science*, 20(6), 676–680.
- Scott, L. S., Pascalis, O., & Nelson, C. A. (2007). A domain-general theory of the development of perceptual discrimination. *Current directions in psychological science*, 16(4), 197–201.
- Sebanc, A.M. (2003). Friendship experiences among preschool children: links with prosocial behavior and aggression.
- Seitz, J. (2005). The neural, evolutionary, developmental, and bodily basis of metaphor. *New Ideas in Psychology*, 23(2), 74–95
- Shokoohi-Yekta, M., Hendreckson, J., M. (2010). Friendships with Peers with Severe Disabilities: American and Iranian Secondary Students' Ideas about Being a Friend. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 45(1), 23-37.
- Siebers, T. (2010). *Disability Aesthetics*. Michigan: University of Michigan Press.
- Skelton, C., & Francis, B. (2005). Introduction. In C. Skelton & B. Francis (Eds.), *Feminist critique of education: 15 years of gender development* (pp. 1–8). Abingdon: Routledge.

- Slee, R. (2010). Political Economy, inclusive education and teacher education. In C. Forlin (ed.), *Teacher Education for Inclusion*, (pp. 13–22). London: Routledge.
- Smith, C.O., Levine, D.W., Smith, E.P., Dumas, J. and 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, 145-157.
- Smollar, J. & Youniss, J. (1982). Social development through friendship. In K. H Rubin, & H.S. Ross (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood* (pp.279-298). New York: Springer- Verlag.
- Smyth, E. (2016). Arts and cultural participation among children and young people: Insights from the growing up in Ireland study. *The Economic and Social Research Institute*.
- Snowman, J., Dobozy, E., Scevak, J., Bryer, F., Bartlett, B., & Biehler, R. F. (2009). Psychology applied to teaching (1stAustralian ed.). Milton: John Wiley & Sons Australia.
- Sullivan HS. *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton 1953.
- Staub, E. (1971). The Use of Role Playing and Induction in Children's Learning of Helping and Sharing Behavior. *Child Development*, 42, 3. (pp. 805-816).
- Strohmeier, D., & Spiel, C. (2003). Immigrant children in Austria: Aggressive behaviour and friendship patterns in multicultural school classes. *Journal of Applied School Psychology*, 19, 99-116.
- Strozzi, P. (2002), *Daily Life at School: Seeing the Extraordinary in the Ordinary*.
- Swanwick, K. (2010). Η φύση και η ανάπτυξη της καλλιτεχνικής γνώσης. Στο Π. Α. Κανελλόπουλος & Ν. Τσαφταρίδης (Επιμ.), *Η Τέχνη στην Εκπαίδευση - η Εκπαίδευση στην Τέχνη* (σσ. 27-39). Αθήνα:Νήσος.
- Symeonidou, S., K. Mavrou,(2014). Deconstructing the Greek-Cypriot New National Curriculum: To What Extent are Disabled Children Considered in the 'Humane and Democratic School' of Cyprus? *Disability & Society* 29 (2): 303–316.
- Symeonidou, S. (2018). Disability, the arts and the curriculum: Is there common ground? *European Journal of Special Needs Education*, 1–16.

- Τζίμας, Γ. & Λαμπροπούλου, Α. (2007). Από την ενσωμάτωση στην ένταξη και στη συνεκπαίδευση κωφών παιδιών στο κοινό σχολείο (σσ. 241-247). Αθήνα: ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.
- Τσιαντής, Ι. Δραγώνα, Θ. & Γιαννοπούλου, – Τσούρτη, Σ. (Επιμ.). (2000). *Μωρά και μητέρες: ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και υγεία στα δύο πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Τσίλικα, Ν.Π. (2008). *Οικογένεια και Κοινωνικές Σχέσεις των Παιδιών στα Σχολικά Εγχειρίδια της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: <http://ikee.lib.auth.gr/record/113251/files/TSILIKA.pdf>.
- Tannen, D. (2001). *You just don't understand: Women and men in conversation*. New York: Harper Paperbacks.
- Thomas, M. K., Singh, P., & Klopfenstein, K. (2015). Arts education and the high school dropout problem. *Journal of Cultural Economics*, 39(4), 327–339.
- Tonyan, H. A., & Howes, C. (2003). Exploring patterns in time children spend in a variety of child care activities: Associations with environmental quality, ethnicity and gender. *Early Childhood Research Quarterly*, 18(1), 121–142.
- Υδρία Ελληνική και Παγκόσμια Εγκυκλοπαίδεια (1983), (τ.9). Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικών Εκδόσεων.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (1998). Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). Πρόγραμμα Σπουδών Μουσικής Αγωγής. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Οδηγός του Νηπιαγωγού (2007), *Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (1991). *Βιβλίο δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο. Βιβλίο νηπιαγωγού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Underwood, M. K., & Buhrmester, D. (2007). Friendship features and social exclusion: An observational study examining gender and social context. *Merrill- Palmer Quarterly*, 53, 412-438.

- Verkuyten, M., & Thijs, J. (2010). Religious Group Relations Among Christian, Muslim and Nonreligious Early Adolescents in the Netherlands. *The Journal of Early Adolescence*, 30, 27-49.
- Vygotsky, L. S. (1987). The collected works of LS Vygotsky: Volume 1: Problems of general psychology, including the volume thinking and speech (Vol. 1). Springer Science & Business Media, New York.
- Φρειδερίκου, Α. & Φολέρου, Φ. (2004). Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του Δημοτικού σχολείου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαραλάμπους, Α. (2001). Μουσικά παιχνίδια Στην Προσχολική Ηλικία, Αθήνα: Ατραπός.
- Χατζηθωμά, Φ. (1996). Λεξικό Εννοιών. Αθήνα: Φύλιππος.
- Χρηστάκης, Κ.Γ. (2006). Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες: εισαγωγή στην ειδική αγωγή. Αθήνα: Ατραπός.
- Xiao, N. G., Quinn, P. C., Liu, S., Ge, L., Pascalis, O., & Lee, K. (2017). Older but not younger infants associate own-race faces with happy music and other-race faces with sad music. *Developmental Science*.
- Xiao, W. S., Fu, G., Quinn, P. C., Qin, J., Tanaka, J. W., Pascalis, O., & Lee, K. (2014). Individuation training with other race faces reduces preschoolers' implicit racial bias: A link between perceptual and social representation of faces in children. *Developmental Science*.
- Wagner, B. J. (1998). Educational drama and language arts. What research shows. Portsmouth: Heinemann.
- Walkerdine, V. (1990). Schoolgirl fictions. London: Verso Books. (pp. 114–129). New York, NY: Teachers College Press.
- Ware, L. (2008). Worlds Remade: Inclusion through Engagement with Disability Art. *International Journal of Inclusive Education* 12 (5–6): 563–583.
- Ware, L. (2011). When Art Informs. *Learning Disability Quarterly* 34 (3): 194–202.
- Washington, DC: National Endowment for the Arts. Retrieved August 1, 2017

- Watson, N., A. Roulstone, and C. Thomas, (2012). Routledge Handbook of Disability Studies. Oxon: Routledge.
- Wee, S.J. (2009). A Case Study of Drama Education Curriculum for Young Children in Early Childhood Programs. *Journal of Research in Childhood Education*. 23-4 (p.p. 489-501).
- Weigman, R. (2006). Interchanges: Heteronormativity and the desire for gender. *Feminist Theory*, 7(1), 89–103.
- Williams, L. (1994). Developmentally appropriate practice and cultural values. A case in point, in B. Mallory & R. New (Eds.), *Diversity and developmentally appropriate practices* (pp. 155-165). New York: Teachers College Press.
- Williams, M. J., & Eberhardt, J. L. (2008). Biological conceptions of race and the motivation to cross racial boundaries. *Journal of Personality and Social Psychology*, 94, 1033– 1047
- Winston, J. (2013). Play is the thing! Shakespeare, Language Play and Drama Pedagogy in the Early Years, *The Journal of Aesthetic Education*, Vol. 47, No. 2. University of Illinois Press (pp.1-15).
- Wohlwend, K. E., Peppler, K. A., Keune, A., & Thompson, N. (2017). Making sense and nonsense: Comparing mediated discourse and agential realist approaches to materiality in a preschool makerspace. *Journal of Early Childhood Literacy*, 17(3), 444–462.
- Wolery, M., Griffen, A. K., Ault, M. J., Gast, D. L., & Doyle, P. M. (1990). Comparison of constant time delay and the system of least prompts in teaching chained tasks. *Education and Training in Mental Retardation*, 25, 243-257.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S, Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45, 1951-1966.

Ηλεκτρονικές Πηγές

School of American Ballet. Little dancers overview. Ανακτήθηκε από <https://sab.org/school/faq/#4>

Steinhoff, A. (2016) The Importance of Music in Early Childhood Development. Ανακτήθηκε από <https://novakdjokovicfoundation.org/importance-music-early-childhood-development/>

Bright Horizons. Children and Music: Benefits of Music in Child Development. Ανακτήθηκε από <https://www.brighthouse.com/family-resources/music-and-children-rhythm-meets-child-development>