

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΑΝΙΣΟΤΗΤΩΝ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΙΣ ΑΠΟΨΕΙΣ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΤΟΥ ΝΟΜΟΥ ΑΤΤΙΚΗΣ

ΣΟΦΙΑ ΚΟΝΤΟΝΑΣΑΚΗ

Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης
Email: sofiakontonasaki@yahoo.gr

ΘΕΟΔΩΡΟΣ ΕΛΕΥΘΕΡΑΚΗΣ

Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Παν. Κρήτης
Email: elefthet@uoc.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαιδευτική ανισότητα συνιστά μια διάσταση της κοινωνικής ανισότητας, που ερμηνεύεται τόσο ως άνιση κατανομή των πόρων όσο και ως άνιση πρόσβαση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τα προβλήματα που προκύπτουν λόγω των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στις σχολικές μονάδες και για τη συμβολή του σχολείου στην άμβλυνσή τους.

Για τη διερεύνηση του θέματος πραγματοποιήθηκε ποιοτική έρευνα βολικής δειγματοληψίας με επτά ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης. Τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες και ακολούθως πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου. Η ερμηνεία των ευρημάτων ανέδειξε την ελλιπή φοίτηση και τη σχολική διαρροή ως σημαίνοντα προβλήματα, που απορρέουν από τις εκπαιδευτικές ανισότητες τις οποίες βιώνουν τα νήπια, ενώ ουσιώδεις παράγοντες που οδηγούν στην ανατροπή των εκπαιδευτικών ανισοτήτων αναδείχθηκαν το δημοκρατικό/συμπεριληπτικό σχολείο, καθώς και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: δημοκρατικό/συμπεριληπτικό σχολείο, εκπαιδευτικές ανισότητες, επιμόρφωση

THE ROLE OF SCHOOL IN MANAGING EDUCATIONAL INEQUALITIES, ACCORDING TO THE VIEWS OF PRESCHOOL TEACHERS IN ATTICA REGION

SOFIA KONTONASAKI

Kindergarten teacher, Med, PhD Candidate University of Crete

Email: sofiakontonasaki@yahoo.gr

THEODOROS ELEFTHERAKIS

Professor, University of Crete

Email: elefthet@uoc.gr

ABSTRACT

Educational inequality is an aspect of social inequality, interpreted as both an unequal distribution of resources and the students' unequal access to the educational process.

The purpose of this research was to look the preschool education teachers' views in the Attica region, on the problems that arise due to educational inequalities in school units and the contribution of the school to their mitigation.

In order to analyse the issue, a qualitative survey was conducted with seven semi-structured interviews by preschool education teachers. The questions were organized in two thematic axes, and the data and findings emerged were coded through content analysis. As a result of the educational inequalities experienced by toddlers, significant problems were recorded, such as incomplete attendance and school drop-out, while essential factors leading to the reversal of the above were proved to be the democratic/inclusive school, as well as the teachers' training in differentiated pedagogy and teaching.

Keywords: democratic/inclusive school, educational inequalities, training

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο συνιστά μια μικρογραφία της κοινωνίας, δεδομένου ότι το μαθητικό δυναμικό παρουσιάζει μεγάλη ποικιλομορφία και ετερογένεια, αποτελούμενο από μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικοοικονομικά, εθνικά,

πολιτισμικά και θρησκευτικά περιβάλλοντα και έχουν διαφορετικές ικανότητες. Η ποικιλομορφία του οικονομικού, μορφωτικού και κοινωνικού υπόβαθρου και εν γένει του «πολιτισμικού κεφαλαίου» της οικογένειας κάθε μαθητή καθορίζει την πρόσβασή του στα πνευματικά αγαθά και την εξοικείωσή του με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου (Bourdieu, 2011· Φραγκουδάκη, 1985: 165· Ασκούνη, 2003: 23-25· Παπαχρήστος, 2010:25).

Ωστόσο, το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, πέραν της μελέτης των δομικών χαρακτηριστικών της οικογένειας, στρέφεται στις διεργασίες που συντελούνται εντός του οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως είναι οι σχέσεις και ο τρόπος επικοινωνίας των μελών της οικογένειας, οι ρόλοι που διαμορφώνονται στη στενή ομάδα της οικογένειας, η αντίληψη των γονιών για την εκπαίδευση, οι φιλοδοξίες που έχουν για τα παιδιά τους, η εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία – παράγοντες που φαίνεται ότι αφήνουν έντονο αποτύπωμα στη σχολική επιτυχία των μαθητών (Forehand et al., 1994: 392-393· Heaven & Ciarrochi, 2008· Μπόνια, Μπρούζος, & Κοσσυβάκη, 2007: 69· Epstein, 2018· Γιαβρίμης, 2020: 194-196).

Εντός του σχολικού πλαισίου εκπαιδεύονται από κοινού νευροτυπικοί μαθητές, μαθητές με αναπηρία και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς και μαθητές προερχόμενοι από ευπαθείς ομάδες και μαθητές με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο που γίνονται συχνά αποδέκτες διακρίσεων, ακόμα και βίαιων συμπεριφορών στο σχολείο, ειδικά αν προέρχονται από φτωχές χώρες με ελλείψεις εκπαιδευτικό σύστημα, συνθήκη που συμβάλλει στην «ετικετοποίηση» και στη διαιώνιση του κοινωνικού στίγματος (Pratto, Henkel, & Lee, 2013: 160-161). Η περιθωριοποίηση και η απομόνωση αυτών των μαθητών/τριών από τους υπόλοιπους δρα ανασταλτικά ως προς την προσαρμογή τους στο σχολικό πλαίσιο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Fedor, 2014: 323· Λαδά, 2021: 8, 20), ωθώντας τους ακόμα και στην εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης (Λαδά, 2021: 29). Κατά παρόμοιο τρόπο, και ο μικρός μαθητής της προσχολικής εκπαίδευσης, ο οποίος παραμένει απομονωμένος, στερείται την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους του και την ανάληψη ρόλων μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού που συχνά εμπεριέχει και το κοινωνικό παιχνίδι, με αρνητικές συνέπειες για τη μάθηση, την αυτοαντίληψη, το αυτοσυναίσθημα, την αυτορρύθμιση και την εν γένει ανάπτυξή του (Perry, 2001: 135· Hoffman & Russ, 2011: 178· Γιαβρίμης, 2020: 255· Μπόσινα, 2025: 90-92).

Εκτός των παραπάνω, οι διαφοροποιήσεις στη λειτουργία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος από το αντίστοιχο της χώρας προέλευσης, συνδυαστικά με τις γλωσσικές διαφορές, δυσκολεύουν επίσης την εμπλοκή των γονέων των μεταναστών μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία και γενικά στη συνερ-

γασία τους με το σχολείο (Λαδά, 2021: 28). Το αρνητικό σχολικό κλίμα όπως διαμορφώνεται στις περιπτώσεις αυτές, ενισχυόμενο και από την έλλειψη παροχής ποιοτικής εκπαίδευσης και καλλιέργειας του σεβασμού προς τη διαφορετικότητα, έχει καταλυτικές συνέπειες στο σύνολο της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της (Λαδά, 2021: 26).

Με αντίστοιχα προβλήματα έρχονται αντιμέτωποι και οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία που φοιτούν στο πλαίσιο της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στο γενικό σχολείο. Η δυσκολία εφαρμογής εκπαιδευτικών πρακτικών ένταξης στην τάξη λόγω υποστελέχωσης των σχολικών μονάδων, που ενισχύεται τόσο από την έλλειψη ενταξιακής κουλτούρας στο σχολείο όσο και από τις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών, των γονέων και της ευρύτερης κοινωνίας απέναντι στην αναπηρία και στην αποδοχή της διαφορετικότητας, εντείνει την απειλή της απομόνωσης αυτής της κατηγορίας μαθητών/τριών στο σχολικό πλαίσιο (Vlachou, 2006: 42· Ζώνιου-Σιδέρη & Ντεροπούλου-Ντέρου, 2012: 15). Σύμφωνα με έρευνες, η γονική εμπλοκή των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες περιορίζεται στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία των γονέων με τους ειδικούς παιδαγωγούς, καθώς και στη συμμετοχή τους κατά τη διαδικασία των θεραπευτικών παρεμβάσεων και την αξιολόγηση των μαθητών από τους αρμόδιους φορείς (Ψάλτη & Γαβριηλίδου, 1996).

Στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων, η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης, που εξαρτάται και από τις υλικές εισροές, όπως είναι οι πόροι, ο εξοπλισμός και οι υλικοτεχνικές υποδομές, διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο. Η άρτια σχολική υλικοτεχνική υποδομή συμβάλλει στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, οι δε σχολικοί χώροι οφείλουν να είναι προσανατολισμένοι στην εξυπηρέτηση των αναγκών των μαθητών/τριών, των εκπαιδευτικών και του σχολικού προγράμματος, διαμορφώνοντας ταυτόχρονα ένα ευχάριστο, δημιουργικό, λειτουργικό και προσβάσιμο περιβάλλον μάθησης χωρίς αποκλεισμούς (Γιαβρίμης, 2020: 407-409· Ζωγόπουλος, x.x.: 49-51). Τα διατιθέμενα μέσα και οι πόροι του σχολείου συνιστούν το απαραίτητο υλικό και οικονομικό πλαίσιο για την υποστήριξη του εκπαιδευτικού έργου. Η διάθεση των οικονομικών πόρων σκόπιμο είναι να πραγματοποιείται λαμβάνοντας υπόψη τις έννοιες της αποδοτικότητας (efficiency) και του αισθήματος δικαίου (equity), οι οποίες συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός ενιαίου εκπαιδευτικού πλαισίου ικανού να διασφαλίσει την ισότητα ευκαιριών και τη σχολική επιτυχία όλων των μαθητών/τριών, εξαλείφοντας περιορισμούς προερχόμενους από εξωτερικούς παράγοντες, όπως είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας και η γεωγραφική θέση του σχολείου (Commission of the European Communities, 2005).

Ωστόσο, σύμφωνα με εμπειρικές έρευνες, δομικό στοιχείο της εκπαιδευτικής, αλλά και της κοινωνικοποιητικής διαδικασίας είναι η ποιοτική σχέση αλληλεπίδρασης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή, η οποία αμβλύνει τις όποιες εκπαιδευτικές ανισότητες χαρακτηρίζουν τον μαθητή. Αναστοχαζόμενος σχετικά με την εκπαιδευτική του πρακτική, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί αντισταθμιστικά όταν μέσα στη σχολική τάξη καλείται να παρέχει ισότιμες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση και τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, να διατηρεί υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές και να τους προσφέρει κίνητρα για μάθηση και δράση (Κιτσαράς, 1997· Κυρίδης, 2015: 119· Shaked, 2019: 2). Η παροχή ερεθισμάτων μέσω ποιοτικής αγωγής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης σε παιδιά από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και με περιορισμένες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές εμπειρίες δύναται να εξασφαλίσει ίσες αφετηρίες στην πορεία τους προς την κατάκτηση της γνώσης και στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους (Οικονομίδης, 2009: 2). Ειδικότερα η αντισταθμιστική λειτουργία του νηπιαγωγείου μπορεί να θεωρηθεί μια δράση κοινωνικής δικαιοσύνης, κατά την οποία το εκπαιδευτικό σύστημα επιχειρεί να μειώσει, στο μέτρο του δυνατού, τις εκπαιδευτικές ανισότητες των νηπίων που προέρχονται από κοινωνικά στρώματα με περιορισμένα εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, εμπλουτίζοντας τα βιώματα, τις εμπειρίες, τις πληροφορίες και τις γνώσεις τους (Barnett, 2008· Οικονομίδης, 2009: 1· Παπαγεωργίου, 2020: 58).

Επιπλέον, όταν η διδακτική πράξη και οι σχέσεις αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε εκπαιδευτικό και μαθητή συντελούνται υπό το πρίσμα της κοινωνικής δικαιοσύνης, η ετικετοποίηση των μαθητών δυσχεραίνεται (Λάμνιαν, 2001: 226-227). Ο εκπαιδευτικός που ενδιαφέρεται για την ισότητα ευκαιριών και την κοινωνική δικαιοσύνη φροντίζει, μέσα από τη συνεχή κατάρτιση και επιμόρφωσή του, να αποκτήσει όλα τα απαραίτητα εφόδια ώστε να είναι σε θέση να πραγματοποιεί τις απαραίτητες παρεμβάσεις στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και να εφαρμόζει εναλλακτικές εκπαιδευτικές τεχνικές και πρακτικές, που θα δώσουν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές τη δυνατότητα για μια επιτυχημένη σχολική πορεία (Ελευθεράκης, 2011: 67· Κυρίτσας, 2016: 39). Προς αυτή την κατεύθυνση, τα τελευταία χρόνια το σχολείο εστιάζεται στη βιωματική μάθηση και στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών, στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, στην εγκαθίδρυση κοινοτήτων πρακτικής/μάθησης και στις διαδραστικές ασκήσεις (Ελευθεράκης, 2011: 81). Οι δομημένες ομάδες σε μια τάξη παρέχουν ένα έτοιμο κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές δύνανται να ανταλλάξουν σκέψεις, τρόπους αντιμετώπισης των προβλημάτων και εμπειρίες, να αποκτήσουν δεξιότητες και να συνεργαστούν μεταξύ τους (Γιαβρίμης, 2020: 384-385· Φακούδης, 2021: 17).

Ως εκ τούτου, η κοινωνική δικαιοσύνη και η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση συνδέονται με τη δυνατότητα ισότιμης πρόσβασης όλων των μαθητών σε ανοιχτά και ποιοτικά σχολεία, με δημόσιο και δημοκρατικό χαρακτήρα (Ελευθεράκης, 2011: 55· Θεοδοσιάδου, 2013: 93-94), που διαπνέονται από τη φιλοσοφία και τις θεμελιώδεις αρχές της συμπερίληψης. Σε αυτά τα σχολεία, οι μαθητές και οι γονείς τους έχουν δίκαιη μεταχείριση. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και οι εκπαιδευτικές στρατηγικές αναδιαμορφώνονται και προσαρμόζονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, έτσι ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και στην εκπαιδευτική πράξη και παράλληλα να εκπαιδευτούν για να είναι ικανοί να λειτουργούν ως ενεργοί, υπεύθυνοι και δημοκρατικοί πολίτες, που οραματίζονται μια καλύτερη κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς (Ελευθεράκης, 2011: 70· Ζάχος, 2016: 12).



Η ΕΡΕΥΝΑ

Εργαλείο, σκοπός και μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας

Στην ποιοτική αυτή έρευνα στο πεδίο, τον Νοέμβριο του 2024 διερευνήθηκαν οι απόψεις επτά εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τα προβλήματα που προκύπτουν στις σχολικές μονάδες ως απόρροια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας και για τον ρόλο του σχολείου στην άμβλυνσή τους. Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τα ερωτήματα οργανώθηκαν σε δύο θεματικούς άξονες και ακολούθως πραγματοποιήθηκε κωδικοποίηση των δεδομένων και των ευρημάτων που προέκυψαν με τη χρήση της ανάλυσης περιεχομένου.

Ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας

Ανακύπτοντα προβλήματα στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως συνέπεια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών

Τα ευρήματα του πρώτου θεματικού άξονα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 και καταγράφουν τα προβλήματα τα οποία, σύμφωνα με τις απόψεις των νηπιαγωγών, προκύπτουν στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως αποτέλεσμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που βιώνουν οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας.

Πίνακας 1. Πρώτος άξονας: Ανακύπτοντα προβλήματα στις σχολικές μονάδες προσχολικής εκπαίδευσης ως συνέπεια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ... Έντονα συμπτώματα αποχωρισμού από τη μητέρα... δυσκολίες και στην προσαρμογή... Σ4 ... Δεν μπορούν να προσαρμοστούν εύκολα... δεν μπορούν να εγκλιματιστούν στην τάξη... Σ5 ... Αδυναμία προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον...	K1. Δυσκολία προσαρμογής των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον
Σ3 ... Έντονες δυσκολίες στην κοινωνικοποίηση...	K2. Δυσκολία στην κοινωνικοποίηση
Σ7 ... Στο κοινωνικό τους κομμάτι και στην αλληλεπίδραση και στην επικοινωνία...	K3. Συναισθηματικές διαταραχές των μαθητών/τριών
Σ1 ... Μαθητές που δεν αυτονομούνται... ο μαθητής νιώθει κατώτερος... Έντονα συναισθήματα...	K4. Σχολική διαρροή/ Ελλιπής φοίτηση
Σ2 ... Αισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης , ενώ επικρατεί το αίσθημα της ματαίωσης στα παιδιά...	K5. Περιθωριοποίηση μαθητών/τριών
Σ2 ... Γι' αυτό θα το σταματήσει από το σχολείο... θα διακόψει τη φοίτηση... Σ3 ... Η φοίτησή τους δεν είναι συστηματική...	K6. Δυσκολία επίτευξης των μαθησιακών στόχων
Σ6 ... Αυτά τα παιδιά σιγά σιγά περιθωριοποιούνται , μένουν μόνα τους και όλα τα υπόλοιπα είναι μαζί... Σ7 ... Πολλές φορές τα παιδιά αυτά δεν παίζουν σε μεγάλες ομάδες...	K7. Μη εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία
Σ2 ... Ο εκπαιδευτικός στόχος αρκετές φορές δεν επιτυγχάνεται... Δεν υπάρχει πλήρης κατανόηση του γνωστικού αντικειμένου... Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και το εξατομικευμένο πρόγραμμα πρακτικά δεν υλοποιείται στον βαθμό που θα φέρει την αλλαγή.... Σ4 ... Για να κρατηθεί μια ισορροπία αναγκαστικά η εκπαιδευτικός ... κρατάει λίγο πιο κάτω το γνωστικό , για να καλυφθούν και τα υπόλοιπα παιδιά...	K8. Απουσία συνεργασίας και αδυναμία επικοινωνίας σχολείου- οικογένειας

Σ3 ... Άλλοι εμπλέκονται λιγότερο και άλλοι σχεδόν καθόλου και εκφράζουν εμπιστευτικά και την αδυναμία βέβαια...	Κ9. Διατάραξη του σχολικού κλίματος
Σ7 ... Η αλήθεια πιο πίσω από τους υπόλοιπους (γονείς) και κάποιοι δεν ασχολούνταν καθόλου με το τι συμβαίνει στο σχολείο...	
Σ1 ... Συγκρουσιακά προβλήματα με τους γονείς, μπορεί να υπάρχει δυσaráεσκεια... να μην υπάρχουν εναρμόνιση των σχέσεων...	
Σ2 ... Το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών που δεν στέκεται αρωγός στην προσπάθεια που κάνει το σχολείο...	
Σ3 ... Η μειωμένη διάθεση για ενημέρωση σχετικά με την πρόοδο του παιδιού, η ελλιπής επικοινωνία και συνεργασία με τον δάσκαλο...	
Σ4 ... Συμπεριφορές ρατσιστικές ανάμεσα σε γκρουπάκια που κάνουν και οι μαθητές μεταξύ τους...	
Σ6 ... Έχουν δημιουργηθεί από τις οικογένειες κάποιες κλίκες και αντιστοίχως κάποια παιδιά είναι απομονωμένα σε σχέση με αυτές τις κλίκες...	

Από την ανάλυση του Πίνακα 1 προέκυψε ότι, σύμφωνα με τις απόψεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών, οι μαθητές/τριες προσχολικής ηλικίας που βιώνουν εκπαιδευτικές ανισότητες παρουσιάζουν δυσκολίες στην προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινωνικοποίησή τους (Λαδά, 2021). Το αυτό εύρημα όμως μπορεί να αποδοθεί στην απουσία φοίτησης σε προηγούμενη εκπαιδευτική βαθμίδα (παιδικός σταθμός) και να ερμηνευθεί βάσει των αναπτυξιακών χαρακτηριστικών της προσχολικής ηλικίας και του βαθμού επίτευξης των αναπτυξιακών ορόσημων ατομικά από κάθε μαθητή/τρια. Ωστόσο, η γλωσσική και πολιτισμική ετερογένεια των μικρών μαθητών/τριών λειτουργεί ως μειονέκτημα, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δυσχεραίνει τη συνεργασία και την επικοινωνία ανάμεσα στους μαθητές/τριες, οι οποίοι, παραμένοντας στο περιθώριο και στερούμενοι ακόμα και το παιχνίδι, αναπτύσσουν αισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησης, γεγονός που επιβαρύνει το αυτοσυναισθημά τους (Perry, 2001· Hoffman & Russ, 2011· Γιαβρίμης, 2020· Μπόσινα, 2025). Ως συνέπεια των ανωτέρω, σύμφωνα πάντα με τους ερωτώμενους, οι μαθητές προσχολικής ηλικίας συχνά εκδηλώνουν άρνηση έως και αποστροφή για το σχολείο· και συνδυαστικά με τις χαμηλές προσδοκίες των γονέων των μαθητών αυτών από το σχολείο, προκύπτουν τα φαινόμενα της ελλιπούς φοίτησης και της σχολικής διαρροής (Λαδά, 2021).

Επιπρόσθετα, οι μαθητές/τριες με ετερογένεια εκδηλώνουν αισθήματα απογοήτευσης και ματαίωσης ως αποτέλεσμα της μη κατανόησης των οδηγιών των εκπαιδευτικών, που δυσχεραίνουν την επίτευξη των μαθησιακών στόχων. Η γλωσσική διαφοροποίηση των μαθητών αυτών από την επίσημη γλώσσα του σχολείου, σύμφωνα με τους ερωτώμενους εκπαιδευτικούς, οδηγεί επίσης στην εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, κυρίως λόγω της μη αντίληψης και τήρησης των κανόνων του σχολείου και της απουσίας συνεργατικού πλαισίου ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια (Λαδά, 2021).

Η σχολική πραγματικότητα με τις δυσλειτουργίες που αναφέρονται από τους εκπαιδευτικούς, ενισχυόμενες από τις πεποιθήσεις των οικογενειών των μαθητών σχετικά με το «διαφορετικό» και το «ξένο», σε κάποιες περιπτώσεις αγγίζουν τα όρια του ρατσισμού (Pratto, Henkel, & Lee, 2013) και διαταράσσουν το σχολικό κλίμα (Λαδά, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, οι μικροί μαθητές/τριες όχι μόνο δεν αναπτύσσουν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και δεν κατανοούν την αξία του διαλόγου ως εργαλείου επικοινωνίας και έκφρασης, αλλά μιμούνται και αφομοιώνουν επίσης μη αποδεκτά πρότυπα συμπεριφοράς, με καταλυτικές συνέπειες για την περαιτέρω κοινωνικοποίησή τους.

Ο ρόλος του σχολείου στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας

Ο δεύτερος άξονας, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 2, περιλαμβάνει τις απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής ηλικίας σχετικά με τον ρόλο του σχολείου στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που βιώνουν τα νήπια.

Πίνακας 2. Δεύτερος άξονας: Ο ρόλος του σχολείου στην άμβλυνση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων των μαθητών/τριών προσχολικής ηλικίας

ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	ΚΩΔΙΚΟΙ
Σ1 ... <i>Ν' ανοίξει τον κλοιό της κοινωνικοποίησης σε όλα τα παιδιά, να δώσει τα ερεθίσματα και να τα ενδυναμώσει συναισθηματικά και κοινωνικά...</i>	Κ10. Αντισταθμιστική λειτουργία του σχολείου
Σ3 ... <i>Προσφέρει ερεθίσματα και ευκαιρίες μάθησης που αδυνατεί να καλύψει το οικογενειακό περιβάλλον...</i>	
Σ6 ... <i>Δράσεις να είναι διαμορφωμένες από τον εκπαιδευτικό ώστε να συμπεριλαμβάνει το όποιο μειονέκτημα...</i>	

Σ1 ... Πιστεύω ότι ο δημοκρατικός, ο ανοιχτός δάσκαλος, ο ανοιχτόμυαλος... Ισότιμη στάση απέναντι σε όλους τους μαθητές, καμία προκατάληψη, μηδενική προκατάληψη...	K11. Δημοκρατικός εκπαιδευτικός
Σ2 ... Ο δάσκαλος με ενσυναίσθηση... που μπορεί να κατανοήσει τις ανάγκες των μαθητών του και να αναγνωρίσει και να αποδεχτεί το διαφορετικό τους υπόβαθρο...	
Σ3 ... Ο δάσκαλος δημοκρατικός που θέτει στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας τον μαθητή και που αναδεικνύει και αξιοποιεί το δυναμικό κάθε μαθητή...	
Σ1 ... Σταδιακά να αξιολογείται το πρόγραμμα , ώστε να μπορεί ο εκπαιδευτικός να ξέρει πού βρίσκεται...	K12. Αναστοχασμός επί της εκπαιδευτικής διαδικασίας
Σ2 ... Προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των παιδιών... με συνεχή αναστοχασμό...	
Σ4 ... Να αποδέχεται (ο εκπαιδευτικός) ότι δεν υπάρχει ομοιογενής τάξη και να αγγίζει τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή ξεχωριστά...	
Σ1 ... Να δημιουργήσουμε γωνιές ενδιαφερόντων στους μαθητές για κινητοποίηση... Η γνώση είναι μέσα από την απόκτηση των εμπειριών του από τη διαδραστική του επικοινωνία με τα αντικείμενα και απαιτεί διαμόρφωση κατάλληλου και ελκυστικού χώρου... Πολυαισθητηριακό υλικό... η νέα τεχνολογία με πολυποίκιλο υλικό που μας έχει διαθέσει...	K13. Χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, χώρου και υποδομών
Σ4 ... Είτε έχει να κάνει κτηριακά, τουαλέτες για άτομα με ειδικές ανάγκες, χρήση πολυμέσων και διαδραστικούς πίνακες, tablets... με οτιδήποτε έχει να κάνει με πόρους...	
Σ5 ... Ο υλικοτεχνολογικός εξοπλισμός μπορεί να μειώσει τις εκπαιδευτικές ανισότητες... με εκπαιδευτικά υλικά που διατηρούν το ενδιαφέρον, την προσοχή των παιδιών και αυξάνουν την κατανόησή τους. Χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού... βιβλία γραμμένα στην ελληνική γλώσσα με ταυτόχρονη μετάφραση στη μητρική γλώσσα αλλοδαπών μαθητών... χώροι στο σχολείο κατάλληλα διαμορφωμένοι...	
Σ6 ... Πολυπρισματικό υλικό θα μπορούσε να βοηθήσει, δίνοντας εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές Animation ή διάφορα κατάλληλα υλικά , τα οποία παρέχουν ποικιλία ερεθισμάτων στους μαθητές...	

Σ7 ... Οι **διαδραστικοί** δίνουν μια εικόνα σε όλο αυτό που συζητάς και βοηθάει πάρα πολύ και στην **κατανόηση** και στην **ενθάρρυνση** και στην **παιγνιώδη** πολλές φορές μορφή του μαθήματος...

- Σ1 ... **Εξατομικευμένο πρόγραμμα...** και δραστηριότητες που συνδυάζουν **την κίνηση**, τη **μουσική**, με **διάφορα εργαλεία...**
- Σ4 ... Η **διαφοροποιημένη διδασκαλία**. Μικρές ομάδες, **μικρότερες ομάδες εργασίας...**
- Σ5 ... **Μαθητοκεντρικές μέθοδοι** που οδηγούν σε **ενεργή συμμετοχή...** τα **παιχνίδια ρόλων** σε αυτή την ηλικία...
- Σ6 ... **Διαφοροποιημένη παιδαγωγική, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ομάδα, έρευνα δράσης**, ενδεχομένως...
- Σ7 ... Η **εφαρμογή της διαφοροποιημένης** θα ήτανε μία από τις τεχνικές...

K14. Χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας

- Σ1 ... Αντίστοιχη **οικονομική επιχορήγηση** από τους δήμους...
- Σ2 ... Να υπάρξει **διαφορετική ανακατανομή των πόρων** από το ίδιο το κράτος, ώστε σχολεία που βρίσκονται σε **λιγότερο προνομιούχες** περιοχές να λαμβάνουν **περισσότερη χρηματοδότηση...**

K15. Οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων

- Σ1 ... Οι ειδικότητες, όπως **κοινωνικοί λειτουργοί, ψυχολόγοι, παράλληλες στηρίξεις**, μπορούν να βοηθήσουν στο θέμα της **ισότητας...**
- Σ2 ... Να δημιουργηθούν **δομές και προγράμματα** που θα **υποστηρίζουν** μαθητές με αναπηρίες, μαθητές μεταναστών ή προσφύγων...
- Σ3 ... **Μείωση του αριθμού μαθητών** και μαθητριών στη τάξη, στήριξη από **ειδικούς εκπαιδευτικούς και ισότιμη κατανομή του εκπαιδευτικού και τεχνολογικού εξοπλισμού** στα σχολεία μας...
- Σ4 ... Σίγουρα είναι υπέρ της παρουσίας **ψυχολόγων, συμβούλων** και γενικά **εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής...** **Επιμορφώσεις** εκπαιδευτικών όσο γίνεται περισσότερες από τα **πανεπιστήμια**. **Μείωση του αριθμού** των παιδιών της τάξης...
- Σ6 ... Απαραίτητο να υπάρχουν **δύο εκπαιδευτικοί στην τάξη (γενικής και ειδικής)...** να έχουμε **συστηματική επιμόρφωση από ακαδημαϊκούς...**
- Σ7 ... Κάθε σχολείο να έχει **τμήμα ένταξης** και να είναι **μόνιμα τοποθετημένες** σε αυτό οι **εκπαιδευτικοί...**

K16. Θεσμική υποστήριξη σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών

Όπως προκύπτει από την ανάλυση του Πίνακα 2, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της έρευνάς μας θεωρούν ότι ο αντισταθμιστικός ρόλος της προσχολικής εκπαίδευσης συνιστά ισχυρό παράγοντα άμβλυνσης του όποιου μειονεκτήματος φέρουν οι μαθητές/τριες από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Barnett, 2008· Οικονομίδης, 2009· Παπαγεωργίου, 2020). Η χρήση πολυπρισματικού εκπαιδευτικού υλικού, η επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, ο ελκυστικά διαμορφωμένος χώρος του νηπιαγωγείου, η προσβασιμότητα των υποδομών και η χρήση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας λειτουργούν υποστηρικτικά για τη συμπερίληψη όλων των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Ελευθεράκης, 2011· Κυρίτης, 2016· Γιαβρίμης, 2020).

Ωστόσο, ιδιαίτερη αναφορά κάνουν οι εκπαιδευτικοί στην ορθολογική κατανομή των οικονομικών πόρων στις σχολικές μονάδες βάσει των αναγκών τους (Commission of the European Communities, 2005· Ζωγόπουλος, x.x.) και στη θεσμική τους υποστήριξη. Ορισμένες πρωτοβουλίες της πολιτείας, όπως η τοποθέτηση ειδικοτήτων φυσικής αγωγής, μουσικών και καλλιτεχνικών, θα απάλλασσαν τις οικογένειες από την οικονομική επιβάρυνση αντίστοιχων εξωσχολικών δραστηριοτήτων, παρέχοντας σε όλους τους μαθητές προσχολικής ηλικίας ισότιμη εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την πλειονότητα των συμμετεχόντων, η μείωση του αριθμού ανά τμήμα και η έγκαιρη στελέχωση των σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς (γενικής και ειδικής αγωγής, ειδικοτήτων και ειδικού βοηθητικού προσωπικού) θα βοηθούσε στην καλύτερη οργάνωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού έργου, η δε τοποθέτηση ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, λόγω της εξειδικευμένης γνώσης τους, θα μπορούσε περισσότερο από τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, να ενθαρρύνει και να στηρίξει ουσιαστικά τις οικογένειες και τους μαθητές που εμπίπτουν στο φάσμα των ανισοτήτων.

Ουσιώδη σημασία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στην οργανωμένη επιμόρφωσή τους, κυρίως από το πανεπιστήμιο, σε θεματικά πεδία σχετικά με τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Τέλος, οι περισσότεροι συμμετέχοντες στην έρευνα επισημαίνουν ότι ο επιμορφωμένος, δημοκρατικός και αναστοχαζόμενος εκπαιδευτικός, του οποίου η διδασκαλία διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης, αναζητά και εφαρμόζει κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές με στόχο τη συμπερίληψη, την κοινωνικοποίηση και εντέλει την επιτυχημένη σχολική πορεία όλων των παιδιών, γηγενών ή μη – παιδιών που διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας, παιδιών που υφίστανται ρατσιστικές συμπεριφορές, παιδιών προσφύγων που βίωσαν τον πόλεμο και τη βία–, χωρίς αποκλεισμούς, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση και σεβασμό για την προσωπικότητα κάθε παιδιού και το περιβάλλον προέλευσής του (Ελευθεράκης, 2011· Θεοδοσιάδου, 2013· Ζάχος, 2016).



ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο εξακολουθούν να υφίστανται, να εντείνονται και να αναπαράγονται λόγω της ελλιπούς αντιμετώπισής τους από το υφιστάμενο εκπαιδευτικό σύστημα. Στο μικρόκοσμο της σχολικής τάξης αντανακλώνται οι πεποιθήσεις της κοινωνίας, η οποία συχνά, ακόμα και σήμερα, αντιλαμβάνεται το «ξένο» και το «διαφορετικό» ως μεμπτά και εκθρικά. Στο πλαίσιο αυτό, η επικαιροποίηση των ευρημάτων για την άμβλυνση των κοινωνικών ανισοτήτων στο σχολείο αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον σε έναν κόσμο που συνεχώς μεταβάλλεται.

Σκοπός της έρευνάς μας ήταν να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών προσχολικής εκπαίδευσης του νομού Αττικής για τα προβλήματα που ανακύπτουν από τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις σχολικές μονάδες και για τη συμβολή του σχολείου στην άμβλυνσή τους.

Οι κοινωνικές ανισότητες στο νηπιαγωγείο, σύμφωνα με τα ευρήματά μας, εκδηλώνονται με διάφορες μορφές, όπως δυσκολία στην κοινωνικοποίηση και την προσαρμογή των μαθητών/τριών στο σχολικό περιβάλλον, εκδήλωση συναισθηματικών διαταραχών, απομόνωση και περιθωριοποίηση, φαινόμενα ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής, μη εμπλοκή της οικογένειας στην εκπαιδευτική διαδικασία και διατάραξη του σχολικού κλίματος με συνακόλουθη δυσκολία στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Στην κατεύθυνση της άμβλυνσης των εκπαιδευτικών ανισοτήτων που βιώνουν τα νήπια, οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν τον αντισταθμιστικό ρόλο του νηπιαγωγείου σε ένα σχολικό πλαίσιο που προάγει τη συμπερίληψη, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Αναφερόμενοι στις διδακτικές πρακτικές, πρότειναν ένα σύνολο τροποποιήσεων που τις καθιστούν περισσότερο εξατομικευμένες, βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές με τη χρήση κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, χώρου και υποδομών. Επιπρόσθετα, έγινε ξεκάθαρη αναφορά στην ανάληψη θεσμικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της πολιτείας τόσο προς την κατεύθυνση της πλήρους και έγκαιρης στελέχωσης των σχολικών μονάδων όσο και για την ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών μέσω συστηματικών επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Εν κατακλείδι, η παροχή ίσων ευκαιριών μέσω ποιοτικής εκπαίδευσης σε ένα συμπεριληπτικό σχολείο που διέπεται από τις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης θα συνέβαλλε στην αποδυνάμωση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων μέσα από την εκπαίδευση των αυριανών ενεργών και δημοκρατικών πολιτών για έναν κόσμο χωρίς αποκλεισμούς.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ασκούνη, Ν. (2003). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών - ΥΠΕΠΘ. Ανάκτηση στις 30/11/2015 από www.kleidiakaiantikleidia.net
- Barnett, W. S. (2008). *Preschool Education and its Lasting Effects: Research and policy implications*. New Jersey: National Institute for Early Education Research.
- Bourdieu, P. (2011). The forms of capital. In I. Szeman & T. Kaposy (Eds.), *Cultural Theory: An Anthology*. United Kingdom: Wiley - Blackwell. Ανάκτηση στις 3/5/2020 από https://books.google.gr/books?hl=el&lr=&id=tK_KhHOkurYC&oi=fnd&pg=PA81&dq=Bourdieu+1986+the+forms+of+capital&ots=NWGwfVrZMI&sig=ob6T5smwyiO-1G9H-IGZyB4v4qzw
- Commission of the European Communities (2005). *Progress Towards the Lisbon Objectives in Education and Training: Making best use of Resources: Progress Report*. Ανάκτηση στις 3/5/2020 από <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/progressreport05.pdf>
- Γιαβρίμης, Π. (2020). *Εισαγωγή στον Σχεδιασμό της Διδασκαλίας στην Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ελευθεράκης, Θ. (2011). Πολιτική κοινωνικοποίηση και εκπαίδευση: Η διαπαιδαγώγηση του δημοκρατικού πολίτη στο σχολείο. Στο Β. Δ. Οικονομίδης, & Θ. Γ. Ελευθεράκης (Επιμ.), *Εκπαίδευση, Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα*. Αθήνα: Διάδραση.
- Epstein, J (2018). *School, Family, and Community Partnerships*. New York: Routledge.
- Fedor, C. G. (2014). Stereotypes and prejudice in the perception of the "Other". *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 149, 321-326.
- Forehand, R, Neighbors, B, Devine, D, & Armistead, L. (1994). Interparental conflict and parental divorce: The individual, relative, and interactive effects on adolescents across four years. *Family Relations*, 43, 387-393.
- Heaven, P. C. L., & Ciarrochi, J. (2008). Parental styles, conscientiousness, and academic performance in high school: A three-wave longitudinal study, *Personality and Social Psychology Bulletin*, 34, 451-461.
- Ζάχος, Δ. (2016). Αριστεία & ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση. *Νέος Παιδαγωγός*, 7, 6-19. Ανάκτηση στις 21/1/2021 από https://www.researchgate.net/publication/308786626_Aristeia_kai_Isoteta_sten_Ellenike_Ekpaideuse
- Ζωγόπουλος, Ε. (x.x.). Η σπουδαιότητα των παραγόντων «υλικοτεχνική υποδομή» και «πόροι» στις εκπαιδευτικές διεργασίες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 47-61.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α., & Ντεροπούλου-Ντέρου, Ε. (2012). Αναζητώντας την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη, Ε. Ντεροπούλου-Ντέρου & Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη (Επιμ.), *Αναπηρία και Εκπαιδευτική Πολιτική: Κριτική προσέγγιση της ειδικής και ενταξιακής προσέγγισης* (σσ. 11-27). Αθήνα: Πεδίο.
- Hoffman, J. D., & Russ, S. W. (2011). Pretend play, creativity, and emotion regulation

- in children. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 6(2), 175-184. Ανάκτηση στις 18/4/2025 από https://www.researchgate.net/publication/232559599_Pretend_Play_Creativity_and_Emotion_Regulation_in_Children
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, 105-106, 74-86. Ανάκτηση στις 26/12/2021 από <https://www.researchgate.net/publication/305724662>
- Κιτσαράς, Γ. (1997). *Προσχολική Εκπαίδευση*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Κυρίδης, Α. (2015). *Εκπαιδευτική Ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Κυρίτσης, Δ. (2016). *Εκπαιδευτικές Ανισότητες και Κοινωνική Δικαιοσύνη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λαδά, Ε. (2021). Μετανάστευση, κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση & γονεϊκή εμπλοκή (μεταπτυχιακή εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου. Ανάκτηση στις 17/3/2025 από <https://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/6337/>
- Λάμνιαν, Κ. (2001). *Κοινωνιολογική Θεωρία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπόνια, Α., Μπρούζος, Α., & Κοσσυβάκη, Φ. (2008). Αντιλήψεις και στάση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν τη γονεϊκή εμπλοκή στο σχολείο. Στο Α. Μπρούζος, Π. Μισαπλίδη, Α. Εμβλωτής & Α. Ευκλείδη (Επιμ.), *Σχολείο και Οικογένεια* (σσ. 69-96). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. Ανάκτηση στις 20/2/2022 από https://www.researchgate.net/publication/348049797_Antilepseis_kai_stase_ton_ekpaideutikon_protobathmias_ekpaideuses_gia_tous_paragontes_pou_dyscherainoun_te_goneike_emploke_sto_scholeio
- Μπόσινα, Χ. (2025). Το ελεύθερο παιχνίδι και η συμβολή του στην ανάπτυξη της αυτορρύθμισης και ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Ανεμοπετάλιο*, 4, 89-95. Ανάκτηση στις 28/4/2025 από <https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/anemopetalio/issue/view/2209/1095>
- Οικονομίδης, Β. (2009). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο ως δράση κοινωνικής δικαιοσύνης μέσω του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο «*Εκπαίδευση και Κοινωνική Δικαιοσύνη*», *Πρακτικά 5ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης*. Πάτρα, 3-5 Οκτωβρίου 2008. Ανάκτηση στις 21-4-2025 από <https://docplayer.gr/21038914-I-antistathmistiki-agogi-sto-nipiagogeio-os-drasi-koinonikis-dikaio-synis-meso-toy-ekpaideytikoy-systimatos.html>
- Παπαγεωργίου, Σ. (2020). *Ο Αντισταθμιστικός Χαρακτήρας της Προσχολικής Εκπαίδευσης*. Ανάκτηση στις 21-4-2025 από <https://www.academia.edu/45105233/%CE%9F>
- Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Η Παιδαγωγική και Διδακτική Ετοιμότητα του Δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (διδακτορική διατριβή). Αθήνα: ΕΚΠΑ. Ανάκτηση στις 3/3/2020 από <https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/24198>
- Perry, D. G. (2001). How childhood self-regulation influences adult social and emotional development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22(2), 131-151.

- Pratto, F., Henkel, K. E., & Lee, I. C. (2013). Stereotypes and prejudice from an inter-group relations perspective: Their relation to social structure. In C. Stangor & C. S. Crandall (EDS.), *Frontiers of Social Psychology: Stereotyping and prejudice* (pp. 151-180). Washington: Psychology Press.
- Shaked, H. (2019). School leaders' contribution to social justice: A review. *International Journal of Educational*, 28(1), 1-14. Ανάκτηση στις 22/6/2022 από https://www.researchgate.net/publication/333761111_School_Leaders'_Contribution_to_Social_Justice_A_Review
- Vlachou, A. (2006). Role of special support teacher in Greek primary schools: Counter-productive effect of inclusion practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), 39-58. Ανάκτηση στις 25/4/2025 από https://www.researchgate.net/publication/248988489_Role_of_specialsupport_teachers_in_Greek_primary_schools_A_counterproductive_effect_of_'inclusion'_practices
- Φακούδης, Ε. (2021). Η ανάπτυξη της μαθησιακής ταυτότητας των μαθητών σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον: μια έρευνα δράση για την εγκαθίδρυση κοινότητας μάθησης στην τάξη των μαθηματικών (μεταπτυχιακή εργασία). Αλεξανδρούπολη: Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης. Ανάκτηση στις 12/5/2022 από https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/13937/1/FakoudisE_2021%20.pdf
- Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ψάλτη, Α., & Γαβριηλίδου, Μ. (1996). Συνεργασία γονιών-σχολείου: Πραγματικότητα ή ουτοπία για την Ελλάδα; *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 86, 57-60.