2024

ΠΑΠΑΔΗΜΗΤΡΙΟΥ
ΡΩΞΑΝΗ

Α.Μ: 0120108

ΕΤΟΣ: 2023-2024

ΤΜΗΜΑ: ΠΤΔΕ

ΔΙΔΑΣΚΩΝ:
ΧΡΗΣΤΟΣ
ΓΚΟΒΑΡΗΣ

[ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT ΣΕ ΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΜΕ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΡΟΜΙΚΗΣ ΚΑΤΑΓΩΓΗΣ ΜΙΑ ΕΡΕΥΝΑ-ΔΡΑΣΗ]

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Περιεχόμενα

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ 2
2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ 2
3. Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ 9
4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ 14
4.1 ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ 14
4.2 ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ 15
4.3 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ 16
4.4 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ 17
4.5 ΦΙΛΟΣΟΦΩΝΤΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ 18
4.6 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ 21
4.7 FUTURE LITERACY 21
4.8 ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT 23
4.8.1 ΟΡΙΣΜΟΙ 23
4.8.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ 25
4.8.3 ΣΤΟΧΟΙ 27
4.8.4 ΕΙΔΗ PROJECT 28
4.8.5 ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ PROJECT 30
5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ 33
6. PAULO FREIRE: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΟΜΑΔΕΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΕΣ 33
7. ΦΤΙΑΧΝΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕ ΤΟΝ ΤΖΙΑΝΙ ΡΟΝΤΑΡΙ 36
8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ 39
8.1 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ 39
8.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ 40
8.3 ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ 41
8.3.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ 42
8.3.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ 45
8.3.3 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ 47
8.4 ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ 49
8.4.1 ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 52
8.4.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 55
8.4.3 ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 55
8.4.4 ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΕΜΠΤΗ ΕΚΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ 56
8.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ 57

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....59

1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις σύγχρονες κοινωνίες και στα σημερινά εκπαιδευτικά συστήματα, η ετερογένεια αναγνωρίζεται ως ένα κεντρικό γνώρισμα. Ειδικά, στα σχολεία παρατηρείται ένας αυξημένος αριθμός μαθητών και μαθητριών με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο. Ζούμε, με άλλα λόγια, σε κοινωνίες όπου βασικό ζητούμενο είναι η προσέγγιση, η αποδοχή και η δημιουργική συνύπαρξη με τους «άλλους». Ωστόσο, παρατηρώντας την κοινωνική πραγματικότητα εύκολα διαπιστώνουμε ότι η διαφορετικότητα συνοδεύεται από αρνητικές εμπειρίες. Η εκπαίδευση ως κεντρικός κοινωνικός θεσμός αποτελεί πεδίο στο οποίο μπορούν να καλλιεργηθούν αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές που είναι αναγκαίες για την συνύπαρξη και αλληλεπίδραση με τον «άλλο», π.χ. τον εθνοπολιτισμικό «άλλο». Ειδικότερα, ο κλάδος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όπως και αυτός της Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης μπορούν να συμβάλλουν στη διάχυση γνώσεων και παραδειγμάτων για την πράξη, ικανών να δημιουργήσουν κατάλληλα περιβάλλοντα μάθησης στο σχολείο.

Η εργασία μας εδράζεται θεωρητικά στις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζει τα αποτελέσματα μιας έρευνας δράσης σε μια σχολική τάξη στην οποία φοιτούν μαθήτριες και μαθητές που ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Η διαφορετικότητα στην περίπτωσή μας σχετίζεται με την ρόμικη προέλευση ενός μέρους του μαθητικού πληθυσμού της σχολικής τάξης στην οποία υλοποιήσαμε την έρευνά μας. Κεντρικός ερευνητικός στόχος ήταν η μελέτη της σημασίας εναλλακτικών, μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας ως προς τη συμβολή τους στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος της τάξης και ενός ελκυστικού διδακτικού περιβάλλοντος, έτσι ώστε να ενδυναμωθεί η μαθησιακή συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών ρόμικης καταγωγής στο πλαίσιο της καθημερινής διδασκαλίας.

2. Η ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Προκειμένου να αναφερθούμε εστιασμένα στη σχολική κατάσταση των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην Ελλάδα, θεωρούμε αναγκαίο να ασχοληθούμε αρχικά με την ετοιμολογία της λέξης Ρομά. Σύμφωνα με τους Παρθένη και Παπακωνσταντίνου (2018), ο όρος Ρομά είναι όρος προσδιορισμού των Τσιγγάνων και αναφέρεται στην φυλή Ρομ, που ονομάζονταν με αυτό τον τρόπο οι Τσιγγάνοι της ανατολικής Ευρώπης. Πολλές ομάδες Τσιγγάνων προσδιορίζονται με όρους, έχοντας ως βάση την γενεαλογική τους καταγωγή, την γεωγραφική περιοχή προέλευσής τους, την διάλεκτο που χρησιμοποιούν και πολλούς άλλους παράγοντες.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Η ομάδα των Ελλήνων Ρομά δεν μπορεί να υπολογιστεί με ακρίβεια. Αυτό το οποίο μπορεί να εκτιμηθεί είναι ότι τουλάχιστον 150.000 Ρομά μένουν μόνιμα στην ελληνική επικράτεια, ενώ σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας (2015), ο αριθμός αυτός εκτιμάται στις 265.000. Παρόλο που την δεκαετία του 1970 αναγνωρίστηκαν ως Έλληνες πολίτες, η αναγνώριση αυτή δεν στάθηκε αρκετή για την ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στον τομέα της εκπαίδευσης παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής μαθητών/τριών Ρομά καθώς και ασταθούς φοίτησης. Για αυτή την κατάσταση ευθύνεται και ο σχολικός θεσμός, καθώς διαπιστώνονται αδυναμίες ως προς τις εφαρμοζόμενες πρακτικές ένταξης και στήριξης της σχολικής φοίτησης, αλλά και ως προς την έλλειψη ενδιαφέροντος των παιδιών και των γονέων Ρομά για την εκπαίδευση, κατάσταση την οποία δυσχεραίνει η ανεπαρκής επικοινωνία μεταξύ σχολείου και γονέων. Λόγω της αντιμετώπισης των Ρομά από τους εκπαιδευτικούς, τους άλλους μαθητές και το σχολικό θεσμό γενικότερα, οι Ρομά δεν συνεχίζουν την εκπαίδευση στο σχολείο. Οι γονείς αυτών των παιδιών συνήθως δεν τα υποστηρίζουν και δεν τα ενθαρρύνουν να πηγαίνουν στο σχολείο και, από την άλλη πλευρά, τα σχολεία φαίνεται να είναι επιεικείς όταν αντιμετωπίζουν την απουσία ή την περιστασιακή φοίτηση των Ρομά (Mirazchiyski et al, 2022).

Εκτός από το σχολείο, ευθύνονται και οι κοινωνικές συνθήκες διαβίωσής τους. Τα περισσότερα μέλη αυτής της ομάδας ζουν σε συνθήκες φτώχειας, αντιμετωπίζουν ανεργία και προβλήματα στέγασης. Πιο συγκεκριμένα, το μεγαλύτερο ποσοστό ζούσε σε ''αρκετά κακές συνθήκες''. Αυτό σημαίνει ότι ζούσαν σε αυτοσχέδιες παράγκες με πόρτες και παράθυρα, ή σε ''εξαθλιωμένες συνθήκες'', που σημαίνει ότι ζούσαν σε σκηνές ή αυτοσχέδιες παράγκες χωρίς πόρτες και παράθυρα. Η συγκεκριμένη ομάδα ζούσε σε συνθήκες πλήρους στέρησης βασικών πόρων όσον αφορά τη στέγαση, την αποχέτευση, το νερό και το ηλεκτρικό ρεύμα. Αν προσθέσουμε τώρα την οικονομική προοπτική στην ανάλυση των συνθηκών διαβίωσης των τσιγγάνων και των Ρομά, θα δούμε ότι, μόνο ένα στα δέκα παιδιά ζει σε μια οικογένεια με "πολύ καλή" ή "καλή" οικονομική κατάσταση, που σημαίνει ότι τα μέλη της ζουν με περισσότερο από αρκετό ή επαρκές εισόδημα για στέγαση, τροφή και ένδυση. Δύο έως τρία στα δέκα παιδιά ζουν σε οικογένειες με "αρκετά καλή" οικονομική κατάσταση, που σημαίνει ότι τα μέλη της ζουν με μόλις αρκετό ή λίγο λιγότερο από αρκετό εισόδημα για στέγαση, τροφή και ένδυση. Τρία στα δέκα παιδιά ζουν σε "συνθήκες ακραίας φτώχειας", οι οποίες μεταφράζονται σε φτωχή στέγαση, ένδυση και αβέβαιη ποιότητα και ποσότητα καθημερινής διατροφής (Κυπριανός και συν, 2012).

Όλα τα παραπάνω προβλήματα, σε συνδυασμό με τα κρούσματα στιγματισμού τόσο εντός όσο και εκτός σχολείου οδηγούν σε φαινόμενα σχολικής διαρροής ή και χαμηλών σχολικών επιδόσεων. Βέβαια, επικρατεί η αντίληψη σύμφωνα με την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

οποία το κύριο αίτιο του εκπαιδευτικού αποκλεισμού των Ρομά μαθητών είναι το γεγονός ότι ο τρόπος ζωής τους δεν συμβαδίζει με τον τρόπο οργάνωσης, λειτουργίας αλλά και με το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος. Αποκρύπτεται συχνά η πραγματικότητα ότι τα μέλη της ρόμικης κοινότητας εκδηλώνουν την προθυμία τους να φοιτήσουν κανονικά τα παιδιά τους στο σχολείο και ότι διάφοροι μηχανισμοί αποκλεισμού τους παρεμποδίζουν. Ενδεικτικά αναφέρουμε, τις αντιρρήσεις/διαμαρτυρίες γονέων των μη Ρομά μαθητών, παιδαγωγικές αντιλήψεις, προσδοκίες και πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Με σκοπό να αντιμετωπισθούν τα προβλήματα σχολικής φοίτησης των ρομά μαθητών/μαθητριών έχουν θεσπιθεί κάποιες εκπαιδευτικές πολιτικές με κυρίαρχο στόχο τη στήριξης της ένταξη αυτών των παιδιών στην σχολική τάξη. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε κάποιες έρευνες και αξιολογήσεις αυτών των εκπαιδευτικών πολιτικών και θα τονίσουμε την χώρα στην οποία ενώ εφαρμόζονται αυτές, δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί η ένταξη αυτών των μαθητών/τριών στην τάξη.

Σύμφωνα με την έρευνα των Παπακωνσταντίνου και Παρθένη, η προσπάθεια εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών πραγματοποιήθηκε το 1997 με την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων». Το πρόγραμμα αυτό περιελάμβανε την διαμόρφωση γνωστικής υποδομής σε σχέση με την κοινότητα των Ρομά στην Ελλάδα, την αξιολόγηση και παραγωγή γλωσσικού διδακτικού υλικού για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας. Επίσης, περιείχε το επιμορφωτικό υλικό για την κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την προσπάθεια εφαρμογής πιλοτικών προγραμμάτων. Έπειτα, πραγματοποιήθηκαν προγράμματα εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/τριών από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία στο τέλος εμφάνισαν διάφορα προβλήματα σχετικά με την εφαρμογή και αποτελεσματικότητά τους. Κατά την υλοποίηση αυτού του πιλοτικού προγράμματος, παρατήρησαν ότι μερικές από τις δικαιολογίες και τα επιχειρήματα που εξέφραζαν οι Ρομά μαθητές/τριες που δεν πήγαν σχολείο ή που το διέκοπταν, λόγω διαφορετικών αντιλήψεων των γονέων για την χρησιμότητα της εκπαίδευσης («οι γονείς δεν πίστευαν στην αξία της μόρφωσης»). Επίσης, οι δικαιολογίες τους σχετίζονταν με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας τους («είμαστε στο περιθώριο»), τα θεσμικά προβλήματα σε σχέση με τις συνθήκες διαβίωσης τους («δεν με ήθελαν στο σχολείο γιατί είπαν ότι δεν υπάρχουν θρανία») και την απογοήτευση από την προσέγγιση των παιδιών του σχολείου σε αυτούς («είχα κακές σχέσεις με τους συμμαθητές μου»). Με βάση τα αποτελέσματα του πιλοτικού προγράμματος, διαπιστώνουμε ότι είναι πολύ σημαντικό ο εκπαιδευτικός να λάβει την πρέπουσα επιμόρφωση και κατάρτιση, με σκοπό να εφαρμόσει μια διδασκαλία, η οποία θα συμπεριλάβει όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως πολιτισμικής προέλευσης.

Παρά τις ποικίλες δικαστικές υποθέσεις σε όλη την Ευρώπη, υφίσταται μέχρι σήμερα, έντονος διαχωρισμός των παιδιών Ρομά σε «ειδικά σχολεία» και χωριστές

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

τάξεις στα γενικά. Ο διαχωρισμός στα σχολεία γενικής εκπαίδευσης στα οποία φοιτούσαν Ρομά παιδιά έγινε ως εξής: Σλοβακία: 58%, Ουγγαρία: 45%, Τσεχία: 33%, Βουλγαρία: 29%, Ρουμανία: 26%. Σύμφωνα με τα στατιστικά στοιχεία για παιδιά Ρομά που φοιτούν σε ειδικά σχολεία στην Τσεχία, το σύνολο αυτών είναι 23%, στη Σλοβακία 20% και στη Βουλγαρία 18%. Έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες εφαρμογής πολιτικών, με σκοπό να περιορίσουν και να εξαλείψουν τις διακρίσεις, τις επιπτώσεις των διακρίσεων, καθώς και την περιθωριοποίηση των Ρομά μαθητών. Παρ' όλα αυτά, ο διαχωρισμός τους και η ειδική μεταχείριση τους εξακολουθούν να υφίστανται. Μερικές από αυτές τις πολιτικές που προσπάθησαν να ενταχθούν στην Ε.Ε είναι η Δεκαετία των Ρομά Ένταξη (2005-2015), με στόχο την εξάλειψη της περιθωριοποίησης καθώς και της κατηγοριοποίησης των Ρομά σε τέσσερις τομείς όπως είναι η στέγαση, η υγειονομική περίθαλψη, η απασχόληση και φυσικά η εκπαίδευση. Οι χώρες οι οποίες συμμετείχαν σε αυτή την πολιτική ήταν η Αλβανία, η Βοσνία, η Ερζεγοβίνη, η Βουλγαρία, η Κροατία, η Τσεχία, η Ουγγαρία, η Μακεδονία, το Μαυροβούνιο, η Ρουμανία, η Σερβία, η Σλοβακία και η Ισπανία. Αυτές οι χώρες ανέπτυξαν ένα εθνικό σχέδιο δράσης. Στα σχέδια δράσης ήταν σημαντική η συμπερίληψη εθνικών αξιολογήσεων και η παροχή σαφών και ρεαλιστικών στόχων και διαφανών σημείων αναφοράς για την επίδειξη της προόδου των Ρομά μαθητών στην επίσημη εκπαίδευση. Η εφαρμογή και υλοποίηση των παραπάνω στόχων εξαρτιόταν από ένα σύστημα λογοδοσίας που περιελάμβανε τοπικούς δήμους και σχολεία, εκπροσώπους φορέων Ρομά και μη, πολιτικών και εκπαιδευτικών οργανώσεων και κυβερνήσεων, με την συμμετοχή και πανευρωπαϊκών φορέων, όπως το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο. Στη συνέχεια, η Ε.Ε πρότεινε μια άλλη διευρυμένη πολιτική, τις Εθνικές Στρατηγικές για την Ένταξη των Ρομά 2013-2020 σε 28 Πολιτείες-μέλη της Ε.Ε. Το πλαίσιο αυτό εγκρίθηκε το 2011, αλλά κάθε κράτος προσάρμοσε την εθνική του πολιτική σύμφωνα με την δική του εθνική κατάσταση. Αργότερα, πραγματοποιήθηκε αξιολόγηση αυτής της πολιτικής, η οποία έδειξε ότι μερικά κράτη μέλη έχουν παρουσιάσει αύξηση των ποσοστών εγγραφής παιδιών Ρομά στην προσχολική ηλικία. Η Σουηδία για παράδειγμα, παρουσίασε αύξηση από 2% σε 60%, σε μία περίοδο 10 ετών και η Ουγγαρία σε 79%. Όμως στην Ελλάδα εξακολουθούν τα μέτρα αυτά να είναι ανεπαρκή ή ανύπαρκτα. Η έκθεση βασισμένη σε έρευνα από το 2011 σε 28 κράτη μέλη (Βουλγαρία, Τσεχία, Γαλλία, Ελλάδα, Ουγγαρία, Ιταλία, Πολωνία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Σλοβακία και Ισπανία) ανέφεραν ότι στην Ελλάδα, Ρουμανία, Βουλγαρία, Γαλλία και Ιταλία, πολλά παιδιά Ρομά όλων των ηλικιών αποτυγχάνουν να παρακολουθήσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση. Επιπλέον, το 89% των Ρομά ηλικίας 18-24 ετών που ερωτήθηκαν δεν είχαν αποκτήσει ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Χωρίς προσπάθειες για να μπορέσουν οι νέοι Ρομά να εξελιχθούν σε νέους επαγγελματίες, οι προοπτικές για την ένταξή τους παραμένουν ελάχιστες (Miskovic & Curcic, 2016).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Μια ακόμα έρευνα υποστηρίζει ότι, οι εγγραφές στο δημοτικό σχολείο είναι υψηλές, αν και συνολικά ελαφρώς χαμηλότερες από αυτές των μη Ρομά μαθητών/τριών. Παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των μαθητών/τριών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν άλλαξε σημαντικά μεταξύ 2011 και 2016. Για τις χώρες στις οποίες έχουμε προαναφερθεί (Βουλγαρία, Κροατία, Τσεχική Δημοκρατία, Ουγγαρία, Πορτογαλία, Σλοβακική Δημοκρατία και Ισπανία) τα ποσοστά εγγραφής των Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι πάνω από 90%, με τα υψηλότερα ποσοστά να εμφανίζονται στην Ισπανία (99%) και στην Ουγγαρία (98%). Η κατάσταση παρόλ'αυτά, συνεχίζεται να είναι ανησυχητική στην Ελλάδα, στην οποία μόνο το 69% των παιδιών Ρομά πηγαίνουν στο σχολείο. Ωστόσο, αυτοί οι αριθμοί δεν δείχνουν την πλήρη εικόνα της κατάστασης. Στην πραγματικότητα, δεδομένα και εμπειρικά στοιχεία καταδεικνύουν ότι ένα αρκετά σημαντικό ποσοστό των παιδιών Ρομά δεν πηγαίνει σχολείο. Αυτό το φαινόμενο φαίνεται να είναι πιο συχνό στους εφήβους που φοιτούν στην δευτεροβάθμια και μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση, γεγονός που δημιουργεί αντίκτυπο στην ευημερία των μαθητών που εκτίθενται σε απόρριψη από άλλους μαθητές μικρότερης ηλικίας. Αυτό έχει ως απόρροια, οι Ρομά μαθητές/τριες να δυσκολεύονται να βρουν την θέση τους μέσα στην σχολική αίθουσα, κατάσταση η οποία τείνει να δημιουργεί απόγνωση και απογοήτευση (Rutigliano, 2020).

Από τις προαναφερθείσες έρευνες συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, σε αρκετές χώρες-κράτη έχουν υιοθετηθεί κάποιες εκπαιδευτικές πολιτικές με σκοπό να ενταχθούν οι Ρομά μαθητές στην σχολική τάξη, χωρίς την παρουσία στερεοτύπων και διακρίσεων, γεγονός το οποίο φαίνεται να μην μπορεί να επιτευχθεί στην Ελλάδα.

Εκτός από την υιοθέτηση των εκπαιδευτικών πρακτικών, υπάρχουν και άλλες πρακτικές που μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές/τριες Ρομά στην ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον. Οι Frazer και Marlier (2011, σ. 8) απαριθμούν μέτρα για την προώθηση της ένταξης των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση και την εξάλειψη των εκπαιδευτικών ελλείψεων:

• Διακοπή του διαχωρισμού των παιδιών Ρομά και προώθηση της πλήρους ένταξής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα

• Αύξηση του επιπέδου συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση, ώστε να έχουν πρόσβαση στην υποχρεωτική εκπαίδευση

• Μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ενθάρρυνση της μεγαλύτερης συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση

• Αντιμετώπιση της φτώχειας, προώθηση της συμμετοχής στα σχολεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

• Διασφάλιση της ένταξης όλων των παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση, καθώς αυτό είναι καθοριστικής σημασίας για την περαιτέρω επιτυχία τους στην εκπαίδευση

• Προώθηση της ένταξης στα σχολεία με την αναγνώριση και την αξιοποίηση της κουλτούρας και της γλώσσας των Ρομά και την παροχή κατάρτισης σε όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαίδευση των Ρομά

• Συμμετοχή βοηθών σε σχολεία με μαθητές Ρομά

• Προώθηση της ευαισθητοποίησης των γονέων και της κοινότητας σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης και τη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση των παιδιών τους και ενίσχυση των δεσμών μεταξύ σχολείου και γονέων

• Ανάπτυξη μιας διεπιστημονικής προσέγγισης που συνδέει τις εκπαιδευτικές, υγειονομικές, κοινωνικές υπηρεσίες

• Αντιμετώπιση των ανισοτήτων μεταξύ των φύλων

• Εξάλειψη του αναλφαβητισμού και προώθηση της εκπαίδευσης ενηλίκων

• Άρση των γλωσσικών εμποδίων στη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την κοινωνία.

Η πρωτοβουλία Step by Step για τα ειδικά σχολεία Ρομά προτείνει τα ακόλουθα στοιχεία για την υποστήριξη των παιδιών Ρομά στα σχολεία με τρόπους που προάγουν την επιτυχία τους [Rona and Lee, (2001), σ. 23]:

• Σταθερή πίστη στην ικανότητα όλων των παιδιών να επιτύχουν, η οποία εκδηλώνεται με υψηλές προσδοκίες για τα παιδιά

• Τη χρήση του κανονικού προγράμματος σπουδών

• Την εφαρμογή αναπτυξιακά, πολιτισμικά και γλωσσικά κατάλληλων πρακτικών στην τάξη, υποστηριζόμενων από καλά δομημένη κατάρτιση και εποπτεία των εκπαιδευτικών και την προσθήκη ενός συντονιστή οικογένειας Ρομά σε κάθε τάξη, που θα μεταφέρει την κουλτούρα των Ρομά.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να βοηθήσουν τα δωρεάν γεύματα και τα σχολικά είδη, καθώς και πολιτισμικοί διαμεσολαβητές για την καλύτερη επικοινωνία μεταξύ των παιδιών Ρομά και των άλλων μαθητών/τριών (Mirazchiyski et al, 2022).

Αναφερόμενοι στο σχολικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να επισημάνουμε ότι σύμφωνα με τους Kaldi et al (2018), στη σχολική αίθουσα ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται και αντιμετωπίζει την διαφορετικότητα με δύο τρόπους. Από την μία μεριά, ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται την διαφορετικότητα ως απόκλιση από την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

κανονικότητα και από την άλλη μεριά, την λαμβάνει υπόψη ανεξάρτητα από μια καθορισμένη κανονικότητα. Μια άποψη η οποία επιβεβαιώνεται και από τον Lang et al. (2010), ο οποίος υποστήριξε, ότι οι παράγοντες οι οποίοι επηρεάζουν την στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στο διαφορετικό, είναι πολύ δύσκολο να προσδιοριστούν. Φυσικά, υπάρχει και η άποψη ότι ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός διαχειρίζεται την διαφορετικότητα δεν αντικατοπτρίζεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, αλλά στις εμπειρίες του στο σχολικό σύστημα και στον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα κωδικοποιεί, αντιμετωπίζει και αξιολογεί τα στοιχεία της διαφορετικότητας αυτής. Πρέπει επίσης να σημειωθεί ότι, κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός συναντά τον μαθητή/τρια με ορισμένα στερεότυπα για τις ικανότητές του. Το γεγονός αυτό, δημιουργεί ορισμένες προσδοκίες από την πλευρά του εκπαιδευτικού. Ο μαθητής/τρια «εγκλωβίζεται» σε αυτές τις προσδοκίες, με απόρροια, να επηρεάζονται η συμπεριφορά του και οι σχολικές του επιδόσεις. Πρόκειται για το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Αυτό το οποίο αντιμετωπίζουν τα Ρομά παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι το γεγονός ότι, ο εκπαιδευτικός βλέπει τα παιδιά μέσα από την προέλευση τους και με βάση αυτή, τους αποδίδει ορισμένα γνωρίσματα που υποθέτει πως είναι χαρακτηριστικά της προέλευσής τους. Ο δάσκαλος στη συνέχεια, διαμορφώνει χαμηλές προσδοκίες για τα άτομα αυτά, καθώς συνδέει την καταγωγή τους με συγκεκριμένες ικανότητες, λειτουργώντας με προκατάληψη. Παρατηρούμε δηλαδή μια ουσιοκρατική πρακτική, μια προσέγγιση η οποία δεν βοηθά στην ένταξη αυτών των παιδιών, αλλά αντιθέτως τους αποκόπτει από την εκπαιδευτική διαδικασία και τους στιγματίζει.

Από τα προαναφερθέντα μπορούμε να καταλάβουμε πόσο σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός και γενικότερα το εκπαιδευτικό σύστημα στην γνωστική, συναισθηματική και αξιακή ανάπτυξη του παιδιού για την μετέπειτα ένταξή του στην κοινωνία. Προκειμένου να ενταχθεί ένα άτομο στην κοινωνία πρέπει πρωτίστως να μορφωθεί και να εκπαιδευτεί καταλλήλως. Αυτό τον ρόλο, τον έχει αναλάβει η εκπαίδευση, η οποία φροντίζει να μορφώσει και να διαμορφώσει το νήπιο, έπειτα το παιδί και στο τέλος τον έφηβο, ώστε να μπορέσει να αποτελέσει μέλος του συνολικού κοινωνικού συστήματος. Σε αυτή την εκπαιδευτική διαδικασία, ο τρόπος με τον οποίο, ο εκπαιδευτικός θα συμπεριφερθεί στο παιδί, δηλαδή η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης, επηρεάζει την προσαρμογή, την σχολική σταδιοδρομία και την μετέπειτα εξέλιξη του παιδιού, στάδια τα οποία είναι ζωτικής σημασία. Στην κοινωνία έχουμε κάποιους θεσμούς και νόμους, οι οποίοι ανάλογα με το τι πρεσβεύουν, καθορίζουν και τον τρόπο με τον οποίο θα διδάξουν και θα συμπεριφερθούν οι εκπαιδευτικοί απέναντι στους Ρομά μαθητές/τριες. Πιο αναλυτικά, αν τα θέσουμε με βάση την χρονική σειρά, θα παρατηρήσουμε ότι στην αρχή, αυτό το οποίο επικρατούσε στην Ελλάδα, ήταν το αφομοιωτικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο, όποιο παιδί παρουσίαζε στην σχολική αίθουσα στοιχεία

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

ετερότητας, δηλαδή διαφορετική γλώσσα, θρησκεία, κουλτούρα, αξίες, έπρεπε να τα απαρνηθεί και να ενστερνιστεί την κουλτούρα του σχολείου. Κατανοούμε λοιπόν ότι, με βάση αυτή την αρχή, το σχολείο και ευρύτερα η κοινωνία αξιολογούσε την διαφορετικότητα των «άλλων» ως ελλειμματική. Από την θέση αυτή, της ελλειμματικότητας αρχίζει η αντίληψη του πώς θα εκπαιδευτεί το παιδί προκειμένου να καλυφθεί το έλλειμμα. Επομένως, στο εκπαιδευτικό σύστημα, αυτό το οποίο εκφραζόταν ήταν το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό σχολείο. Έπειτα, έχουμε μια μετατόπιση στο μοντέλο της ένταξης, στο οποίο η κουλτούρα και οι αξίες των παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον δεν αποκλείονται συλλήβδην. Ο εκπαιδευτικός εντάσσει όσα δεν εμποδίζουν και υπονομεύουν την δική του κουλτούρα. Στην συνέχεια, ακολουθεί χρονικά το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο αποδέχεται την διαφορετικότητα του κάθε παιδιού και λαμβάνει υπόψη του τις γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητές του. Τέλος, η εκπαίδευση ολοκληρώνεται με το διαπολιτισμικό μοντέλο, το οποίο τοποθετεί στην άκρη την ομάδα και την καταγωγή και ασχολείται με την συμπερίληψη, τα βιώματα και την αναγνώριση των παιδιών, με σκοπό να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια ακέραιη εικόνα και συνθήκη (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018).

3. Η ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗ ΜΙΑΣ ΕΝΤΑΞΙΑΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Η κοινωνική πραγματικότητα στη χώρα μας έχει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικότητας. Άτομα με διαφορές ως προς την προέλευση, την κουλτούρα τη γλώσσα και τη θρησκεία καλούνται να συμβιώσουν ειρηνικά και δημιουργικά μεταξύ τους. Το σχολείο καλείται να αναλάβει πρωτοβουλίες και να υλοποιήσει προσπάθειες που συμβάλλουν στον στόχο της δημιουργικής συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης ατόμων με διαφορετική προέλευση. Η επίτευξη αυτού του στόχου δεν είναι εύκολη καθώς πρέπει να ξεπερασθούν πάρα πολλά εμπόδια. Τα πιο σημαντικά εμπόδια δημιουργούν η διάχυση εθνοτικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων όπως επίσης και ο θεσμικός στιγματισμός. Αποτέλεσμα των παραπάνω είναι να επικρατούν και στο σχολικό περιβάλλον ανοιχτές ή κρυφές πρακτικές διάκρισης εις βάρος των μαθητών/μαθητριών με διαφορετική **εθνοπολιτισμική προέλευση.** Τα παιδιά είναι ευάλωτα σε στερεότυπα που είναι αποθηκευμένα στη μνήμη τους από νεαρή ηλικία. Τα στερεότυπα είναι σταθερά και ευρέως διαδεδομένες δομές γνώσεων που αποκτώνται στα πρώτα χρόνια της ζωής τους μέσω των διαδικασιών κοινωνικοποίησης. Υπάρχουν στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες και χρησιμοποιούνται από τα παιδιά ως ερμηνευτικά σχήματα για την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μελών των ομάδων της πλειοψηφίας και της μειονότητας. Αυτά τα σχήματα είναι παρόντα στα παιδιά ακόμη και πριν αυτά είναι σε θέση να τα αξιολογήσουν με κριτικό τρόπο. Η προκατάληψη στα σχολεία αντιβαίνει στις θεμελιώδεις αξίες και τους κανόνες που

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

διέπουν τους στόχους της εκπαίδευσης, δηλαδή την κριτική σκέψη, την προώθηση της δικαιοσύνης και της ισότητας, της αναγνώρισης, της αλληλεγγύης και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας. Η καταπολέμηση της προκατάληψης στα σχολεία είναι σημαντική για τον κεντρικό ρόλο της εκπαίδευσης στην προετοιμασία των μελλοντικών ενηλίκων για μια δημιουργική συνύπαρξη σε μια κοινωνία που χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό και συνεχείς αλλαγές. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην άμβλυνση της ανισότητας, της περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού των "άλλων", ενθαρρύνοντας την επικοινωνία μεταξύ μαθητών από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες και διευκολύνοντας τις διαδικασίες κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης (Sarafidou et al, 2013).

Το σύγχρονο σχολείο έχει την υποχρέωση να συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση αυτών των στερεοτυπικών αντιδράσεων καλλιεργώντας τον ανάλογο σεβασμό στη διαφορετικότητα των «άλλων» μαθητών/μαθητριών και επιδιώκοντας την δημιουργία αμοιβαίων συναισθημάτων υποδοχής σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές του (Παπάζογλου, 2008).

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας δεν έχουν την προδιάθεση να έχουν αρνητική στάση απέναντι στο διαφορετικό και τα όποια στοιχεία κοινωνικού ρατσισμού που παρουσιάζουν, οφείλονται σε στερεότυπα που έχουν οι γονείς τους, οι οποίοι έχουν μεγαλώσει σε ένα εθνικά ομοιογενές περιβάλλον (Παπάζογλου, 2008).

Συνεπώς, κατανοώντας τις οδυνηρές συνέπειες που αναπτύσσονται στα Ρομά παιδιά και την ανεπάρκεια δημιουργίας μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελλάδα, παρατηρούμε την ανάγκη για μια νέα εκπαιδευτική πολιτική με ενταξιακό χαρακτήρα που να ικανοποιεί τις ανάγκες τους. Επομένως, είναι επιτακτική η ανάγκη της εφαρμογής στο σχολείο μιας διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Η διαπολιτισμική διδασκαλία και μάθηση έχουν τέσσερις βασικούς στόχους:

Πρώτον την ενσυναίσθηση, δηλαδή την ***«ικανότητα κριτικής αντιπαράθεσης με τις κοινωνικές διαδικασίες που οδηγούν στο στιγματισμό των αλλοδαπών και την ικανότητα αναγνώρισης των «άλλων» όχι ως ξένων, αλλά ως συγκεκριμένων προσώπων»*** (Γκόβαρης, 2011, σελ. 182). Δεύτερος στόχος είναι η δημιουργία κριτικής στάσης απέναντι στους ρόλους, «***η οποία μπορεί να καλλιεργηθεί μέσα από την ανάλυση της κοινωνικής ταυτότητας ως ιστορικού κατασκευάσματος και ως συστήματος συμβολικής στήριξης των άνισων κοινωνικών σχέσεων»*** (ο.π, σελ. 187). Η επίτευξη αυτού του στόχου δίνει την δυνατότητα στα άτομα να αναγνωρίσουν την κοινωνική διάσταση των ατομικών τους προκαταλήψεων καθώς και την συνειδητοποίηση του εθνοκεντρισμού που διέπει ιδιαίτερες αρχές και αξίες (ο.π., σελ. 187). Τρίτος στόχος είναι η ανοχή αντιφάσεων, ο οποίος είναι πολύ χρήσιμος και σημαντικός στο κομμάτι της επικοινωνίας. Γενικά, σε κάθε

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

επικοινωνιακή δυνατότητα αναπτύσσονται συρράξεις και αντιπαραθέσεις και είτε αμφισβητούνται κάποιες θεμελιώδεις αξίες, είτε παραμένουν ανικανοποίητες ορισμένες βασικές ανάγκες των ατόμων. Συνεπώς, η ανάπτυξη της ανοχής αντιφάσεων δίνει την δυνατότητα στα άτομα να αντέχουν τις συναισθηματικές αβεβαιότητες και αμφισβητήσεις των γνώσεων τους και να μένουν ικανοί για επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (ο.π., σελ. 189-190). Τέλος, ο τέταρτος στόχος αφορά την ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ταυτότητας του «εγώ». Στο στόχο αυτό έχουμε και τις θέσεις του Honneth, οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στην θεωρία της αναγνώρισης (ο.π., σελ. 192).). Πιο συγκεκριμένα, ο Honneth αναλύει στη θεωρία του τρεις θεμελιώδεις μορφές ηθικο-κοινωνικών βλαβών που μπορεί να βιώσει ένα άτομο, αυτές της άσκησης (συναισθηματικής) βίας, της υποτίμησης της ικανότητας κρίσης και της απαξίωσης των ιδιαίτερων γνωρισμάτων και ικανοτήτων ενός ατόμου. Οι εν λόγω ηθικο-κοινωνικές βλάβες καθιστούν ανέφικτη την οικοδόμηση μιας προσωπικής ταυτότητας. Αναλυτικότερα, στην περίπτωση της πρώτης μορφής ηθικής προσβολής η ασκούμενη π.χ. σωματική βία σε έναν μαθητή/μια μαθήτρια έχει ως αποτέλεσμα το άτομο να απολέσει το συναίσθημα της σωματικότητας, δηλ. το συναίσθημα ότι «το σώμα μου, μου ανήκει». Ναι μεν η φυσική ευημερία είναι ένα ζητούμενο, αλλά ζητούμενο είναι επίσης και η ψυχική ευημερία, γιατί εκτός από το σώμα, η βία μπορεί να τραυματίσει την ψυχή του παιδιού. Η δεύτερη μορφή ηθικής προσβολής αφορά βιώματα π.χ. όπως αυτό που προκαλεί η πράξη ενός εκπαιδευτικού, ο οποίος θα επικοινωνήσει στο παιδί το μήνυμα ότι δεν είναι ικανό να έχει δική του κρίση, υποτιμώντας έτσι την άποψή του και την οπτική του. Η συγκεκριμένη πράξη καταστρέφει τον αυτοσεβασμό του. Ο Honneth αναφέρει ότι «οι άνθρωποι ξεσηκώνονται όταν νιώθουν ότι οι ταυτότητές τους, οι υπάρξεις τους και οι εργασίες του υποτιμούνται». Η υποτίμηση είναι μια βαθιά ηθική προσβολή. Η τρίτη μορφή ηθικής προσβολής είναι όταν ο εκπαιδευτικός απαξιώνει τον μαθητή, με την έννοια ότι τον θεωρεί ότι δεν έχει κάτι να δώσει για το κοινό καλό. Δεν έχει κάτι θετικό να προσφέρει στην εκπαιδευτική διαδικασία (Γκόβαρης, 2023).

Σε αυτές τις τρεις μορφές ηθικών προσβολών, αντιστοιχούν κάποιες μορφές αναγνώρισης. Πιο συγκεκριμένα, στην πρώτη μορφή προσβολής αντιστοιχεί η συναισθηματική ασφάλεια ή αλλιώς τα βιώματα ενσυναίσθησης. Μόνο αν ο μαθητής/η μαθήτρια νιώσει συναισθηματική ασφάλεια από τον εκπαιδευτικό, τότε μπορεί να είναι βέβαιος/βέβαιη για τα συναισθήματα του. Εάν το παιδί στο σχολείο δεν νιώσει αυτή την συναισθηματική ασφάλεια, τότε καλλιεργεί ένα φοβικό εγώ. Συνεπώς, η έλλειψη ενσυναίσθησης δημιουργεί στο παιδί ένα κλίμα φόβου ή και επιθετικότητας. Άρα, για να νιώσει ψυχική και σωματική ευημερία πρέπει πρωτίστως ο εκπαιδευτικός να του οικοδομήσει μαζί του μια σχέση συναισθηματικής ασφάλειας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Στη δεύτερη μορφή ηθικής προσβολής αντιστοιχεί ο ηθικός σεβασμός. Με βάση τον ορισμό αυτής της μορφής αναγνώρισης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να αντιμετωπίζει το παιδί ως ικανό να εκφέρει άποψη, ακόμα και στην περίπτωση όπου διαφωνεί μαζί του. Πρέπει να δώσει χώρο στο παιδί να διατυπώσει την γνώμη του και να την λάβει υπόψη του. Αν παρακάμψει την άποψή του, τότε υπάρχει περίπτωση να τον στιγματίσει, διότι το παιδί θα νιώσει υποτιμημένο και ενδεχομένως να μην ξαναβρεί το θάρρος να εκφέρει την δική του οπτική. Ο βασικός σκοπός της σχέσης του εκπαιδευτικού με τον μαθητή/τη μαθήτρια είναι η ανάπτυξη της ικανότητας του να επεξεργάζεται τις σκέψεις του και σταδιακά να αποκτήσει την ικανότητα να εκφέρει αυτόνομα τις ιδέες του και τις κρίσεις του. Αν επιθυμεί το παιδί να νιώσει τον ηθικό σεβασμό, πρέπει να παίρνει σε καθημερινή βάση τον λόγο. Συνεπώς, το μάθημα οφείλει να ενισχύει την συμμετοχή και την συμπερίληψη στην τάξη. Πρέπει να σημειωθεί ότι, ο ηθικός σεβασμός είναι προϋπόθεση για την αυτοεμπιστοσύνη, αλλιώς το παιδί θα θεωρεί τον εαυτό του κατώτερο και υποτιμούμενο. Για την Τρίτη μορφή ηθικής προσβολής αντιστοιχείται η κοινωνική εκτίμηση, η οποία υποστηρίζει ότι η εμπειρία που αποκομίζει ο μαθητής από την επαφή του με τον εκπαιδευτικό, έχοντας αναγνωριστεί η κουλτούρα του και οι γνώσεις του και έχουν αξία για το μάθημα, αποτελούν σημαντικά αναγνωρίσιμα χαρακτηριστικά για όλους τους μαθητές, άρα και για αυτούς. Αν ο μαθητής βιώσει αυτό το συναίσθημα, τότε στην προκειμένη περίπτωση του μεταδίδεται το μήνυμα από τον εκπαιδευτικό ότι είναι σημαντικός για το κοινό καλό, αλλά και για την εκπαιδευτική διαδικασία. Χωρίς το βίωμα της κοινωνικής εκτίμησης, το παιδί δεν μπορεί να καλλιεργήσει την αυτοεκτίμηση (Γκόβαρης, 2023).

Μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε και τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές μέσα στην σχολική τάξη. Ένας Ρομά μαθητής όταν εισέρχεται για πρώτη φορά σε μια ελληνική σχολική αίθουσα, έχει πρωτίστως την ανάγκη να νιώσει καλοδεχούμενος, διότι ο άνθρωπος είναι γενικά από την φύση του ένα κοινωνικό ον, το οποίο έχει την ανάγκη του ανήκειν και την έννοια της αποδοχής. Το παιδί αυτό, δεν νοιάζεται αρχικά τόσο για το γνωστικό κομμάτι, αλλά για την αποδοχή του από τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Έχει την ανάγκη να νιώσει ότι ανήκει κάπου και ότι ο εκπαιδευτικός επιθυμεί να επικοινωνήσει μαζί του. Γενικά, ένας Ρομά μαθητής μέσα στην τάξη, έχει ανάγκη από χώρο και χρόνο, διότι πολλά πράγματα του είναι καινούρια. Αυτό το αίσθημα, ότι δηλαδή έχει ελλιπείς γνώσεις, μπορεί να του δημιουργήσει αρκετά προβλήματα, όσον αφορά στον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθεί. Συνεπώς, χρειάζεται καθοδήγηση, φροντίδα και χώρο για να εκδηλώσει τις σκέψεις του, χωρίς όμως να παρεξηγείται. Αν δεν γνωρίζει την ελληνική γλώσσα, τότε πρέπει να μάθει την μη λεκτική επικοινωνία, δηλαδή την στάση του σώματος. Επίσης, το παιδί επιθυμεί να λάβει υπόψη του ο εκπαιδευτικός τις εμπειρίες του, τον πολιτισμό του και να γνωρίζει τα βιώματά του. Εκτός από τα παραπάνω, πρέπει να έχει στο νου του και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

την μητρική του γλώσσα, για να αισθανθεί ότι τον εκτιμάει. Αν όλα αυτά δεν τα λάβει υπόψη του, τότε θα νιώσει ότι τον υποτιμάει και ότι δεν τον νοιάζει το γνωστικό του επίπεδο. Ο Ρομά μαθητής/τρια αφού δει ότι θέλει να επικοινωνήσει μαζί του, θα θελήσει να συμμετέχει και ο ίδιος/α στην εκπαιδευτική διαδικασία και να του δείξει τις γνώσεις του. Επιπλέον, έχει την ανάγκη από συναισθηματική υποστήριξη και από προστασία από τα συναισθήματα φόβου, άγχους και ανασφάλειας, ειδικά σε μικρή ηλικία. Το παιδί αυτό φοβάται την απόρριψη, γιατί τον κάνει να αισθάνεται διαφορετικό. Έρχεται αντιμέτωπος με ανοιχτούς ή κρυφούς ρατσισμούς, στιγματίζεται και γίνονται διακρίσεις. Φυσικά όλα τα προαναφερθέντα τα γνωρίζει. Έρχεται στο σχολείο με την συνείδηση έτοιμη για την αξία της ομάδας του και για το τι θα αντιμετωπίσει. Στην ουσία, κουβαλά μαζί του και την απειλή του στερεότυπου και ο μεγάλος του φόβος είναι μην τυχόν κάνει κάτι και επιβεβαιώσει στα υπόλοιπα παιδιά τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που έχουν για την ομάδα του. Επομένως, ο εκπαιδευτικός οφείλει να προστατεύσει τα Ρομά παιδιά από αυτά τα συναισθήματα, διότι ο ρατσισμός επηρεάζει το σώμα και την ψυχή τους και καθορίζει τις συμπεριφορές τους. Είναι σημαντικό να σημειωθεί, ότι τέτοια παιδιά δεν πρέπει να τοποθετούνται σε τάξεις υποδοχής, διότι τότε δεν θα μπορέσουν να δημιουργήσουν σταθερές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό, αλλά και με τους συμμαθητές τους. Συνεπώς, αντί να στέλνονται σε τάξεις υποδοχής, οφείλεται να αναπροσαρμόζεται ο τρόπος διεξαγωγής της διδασκαλίας, με σκοπό να ενταχθούν ομαλά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μπορεί να χρησιμοποιήσει την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, την μαθητοκεντρική, την δραματοποίηση, το φιλοσοφώντας με παιδιά, την παραγωγή κειμένου ταυτότητας, τις πρακτικές γραμματισμού, καθώς και την μέθοδο project (Γκόβαρης, 2023).

Εκτός από την ανάγκη χρήσης της διαπολιτισμικής και αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, μια άλλη εκπαιδευτική πολιτική που μπορεί να αναπτυχθεί είναι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία (CRT). Ο στόχος αυτής της εκπαιδευτικής πρακτικής είναι να διασφαλίσει ότι, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα θα πετύχουν, μέσω της στήριξής τους αλλά και τον σεβασμό τους όσον αφορά το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, ουσιαστικές συνδέσεις με το πρόγραμμα σπουδών, κατάλληλη και ουσιώδη επικοινωνία, αλλά και αποτελεσματικές εκπαιδευτικές πρακτικές. Όμως οφείλουμε να τονίσουμε ότι, όσο το ποσοστό των Ρομά μαθητών/τριών αυξάνεται και χωρίς την χρήση της CRT από τον εκπαιδευτικό, τα σχολεία θα συνεχίσουν να αποκλείουν και να περιθωριοποιούν αυτούς τους μαθητές. Η Geneva Gay (2002) υποστηρίζει ότι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία χρησιμοποιεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις προοπτικές των εθνικά διαφορετικών μαθητών, ως αγωγούς για μια αποτελεσματικότερη διδασκαλία. Βέβαια, προκειμένου να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να είναι ανοιχτός με τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών με διαφορετική προέλευση και να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

μετατραπεί αυτή η ευαισθησία σε αποτελεσματική μάθηση. Το CRT ζητά από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως προέλευσης θα νιώθουν ευπρόσδεκτοι, ασφαλείς και υποστηριζόμενοι. Η πρακτική αυτή εκτός από το γεγονός ότι βοηθά τους μαθητές να πιστέψουν ότι θα πετύχουν, τους βοηθά να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και αξίες με σκοπό να εξελιχθούν σε κοινωνικούς κριτικούς, ικανούς να συμμετέχουν σε σημαντικές αποφάσεις και διαδικασίες της κοινωνίας (Hill, 2012).

Μέσα από αυτή την ενδοσκόπηση καταλαβαίνουμε την ανάγκη δημιουργίας παιδαγωγικών πρακτικών και πόσο αυτές που χρησιμοποιούνται από τον εκπαιδευτικό, μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο ποσοστό την διδασκαλία του, ιδιαίτερα όταν συμπεριλαμβάνονται σε αυτή μαθητές/τριες διαφορετικής προέλευσης. Με την χρήση της διαπολιτισμικής και της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας, σκοπεύουμε στην δημιουργία μιας κοινωνίας που αφενός θα διατηρείται η εθνική της ταυτότητα μέσω της διατήρησης της διαφορετικότητας και αφετέρου όλες οι πολιτισμικές ομάδες θα αλληλεπιδρούν μέσα σε συνθήκες ουσιαστικής ισότητας σε όλους τους τομείς. Προκειμένου λοιπόν να εξελιχθεί η κοινωνία, οι άνθρωποι οφείλουν να έρθουν σε επαφή και θεμελιώδη γνωριμία με τον «άλλον», με στόχο να αποφευχθούν οι εντάσεις και να υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι στο καινούριο και στο διαφορετικό (Παπάζογλου, 2008).

4. ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΙ ΜΕΘΟΔΟΙ ΣΤΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Όπως προαναφέραμε, για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ενσωματώσει τους μαθητές/τριες Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλει να χρησιμοποιήσει κάποιες διδακτικές μεθόδους με ενταξιακό δυναμικό. Παρακάτω θα αναλύσουμε όλες αυτές τις διδακτικές μεθόδους για να κατανοήσουμε τον λόγο ένταξης των μαθητών/τριών στην διδασκαλία, όμως η κύρια διδακτική μέθοδος η οποία μας ενδιαφέρει, και θα εστιάσουμε σε αυτήν, είναι η μέθοδος project, πάνω στην οποία θα στηριχθεί η έρευνά μας.

4.1 ΕΤΥΜΟΛΟΓΙΑ

Προκειμένου όμως να αναφέρουμε αυτές τις διδακτικές μεθόδους, καλό είναι να ξεκινήσουμε αναφέροντας την ετοιμολογία του όρου μέθοδος. Η λέξη μέθοδος είναι ένας σύνθετος όρος, ο οποίος χωρίζεται σε δύο μέρη, *μετά+οδός,* την οποία αν την προσδιορίσουμε με την κυριολεκτική της σημασία (Καράβα, 2018), ορίζεται ως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

«η οδός που ακολουθεί κανείς για να φτάσει από το σημείο εκκίνησης σε προκαθορισμένο τέλος» (Ματσαγγούρας, 2005, σελ.180) ή ***«τον δρόμο που χαράσσει κανείς προκειμένου να φθάσει σε ορισμένο στόχο»*** (Τριλιανός, 2008, σελ. 55). Η μέθοδος λοιπόν διδασκαλίας, είναι ένα σύνολο διδακτικών ενεργειών που χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικά η μάθηση και η γνώση (Καράβα, 2018).

4.2 ΜΑΘΗΤΟΚΕΝΤΡΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η μαθητοκεντρική μέθοδος διδασκαλίας, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον μαθητή/τρια και στα ιδιαίτερα γνωρίσματά του, στις προϋπάρχουσες γνώσεις του, στα ενδιαφέροντά του, τις εμπειρίες του, τα βιώματά του, τις κλίσεις του και τις ικανότητές του. Σε αυτή την φάση διδασκαλίας, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συμβουλευτικός, καθοδηγητικός και υποστηρικτικός, χωρίς να επεμβαίνει στην σχεδίαση και στην διεξαγωγή του μαθήματος. Με την μέθοδο αυτή, ο μαθητής/τρια ανακαλύπτει την γνώση μέσα από διάφορες διερευνητικές διαδικασίες, οι οποίες του κεντρίζουν το ενδιαφέρον, κάνοντας αρκετή προσπάθεια και αξιολόγηση του εαυτού του (Στεφανίδου, 2021). Σκοπός αυτής της μεθόδου, είναι να βοηθήσει τον μαθητή να διαμορφώσει μια προσωπικότητα ελεύθερη, δημιουργική με πνεύμα συνεργασίας και χωρίς ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές (Καμπέλη, 2015). Η μέθοδος αυτή εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό της τάξης με στόχο την αποδοχή των Ρομά μαθητών/τριών από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, εφόσον εφαρμόσει στην διδασκαλία του μια δραστηριότητα ομαδικού χαρακτήρα, στην οποία σε κάθε ομάδα θα τοποθετήσει και τους Ρομά, και μέσω της συνεργασίας τους οι ίδιοι οι μαθητές/τριες θα επεκτείνουν τις κεκτημένες γνώσεις τους και θα οδηγηθούν σε νέες.

Το σύνηθες είναι, ο εκπαιδευτικός επηρεαζόμενος από τις ρατσιστικές του αντιλήψεις, οι οποίες επηρεάζουν και την κρίση του, αντί να εφαρμόσει ένα συμμετοχικό και συμπεριληπτικό μάθημα, στο οποίο το επίκεντρο θα είναι ο ίδιος ο μαθητής/τρια, εφαρμόζει στην διδασκαλία του, όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, τις τρεις αυτές μορφές ηθικής προσβολής. Αυτές οι αρχές αποκόβουν τα παιδιά Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία, κυριεύονται από συναισθήματα κατωτερότητας και περιθωριοποίησης και δημιουργείται ένα άδικο περιβάλλον στο σχολείο τους. Αντιθέτως, αυτό το οποίο οφείλει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός είναι μια διαπολιτισμική διδασκαλία, η οποία συνεπάγεται και την ουσιαστική ισότητα, η οποία για να επιτευχθεί χρειάζεται η παιδαγωγική σχέση με τους μαθητές/τριες να ανταποκρίνεται και στις τρεις μορφές αναγνώρισης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

4.3 ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΣ

Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, είναι μια διδακτική προσέγγιση η οποία δημιουργήθηκε μέσα από πολλές και διαφορετικές θεωρητικές σχολές. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), η σχολή του Dewey καθώς και άλλων εκπροσώπων της Νέας Αγωγής εφάρμοσαν την προσέγγιση αυτή για δύο λόγους. Πρώτον, διότι είχε ως βασικό σκοπό την κοινωνικοποίηση του ατόμου και τον εκδημοκρατισμό της κοινωνίας και δεύτερον, προωθούσε μια βιωματική μάθηση στα παιδιά, η οποία καθιστούσε την μαθησιακή διαδικασία αποτελεσματική. Μια άλλη σημαντική θεωρητική σχολή που στήριξε την ομαδοσυνεργατική μέθοδο είναι η κοινωνική ψυχολογία. Η σχολή αυτή υποστηρίζει, ότι προκειμένου να εξαλειφθούν οι συγκρούσεις, οι επιθετικές και ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (αλλοδαποί, Ρομά, έγχρωμοι), πρέπει ο εκπαιδευτικός να δημιουργήσει στην τάξη ένα περιβάλλον ουσιαστικής και ισότιμης επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών. Ένας βασικός λόγος για τον οποίο τα παιδιά εμφανίζουν ρατσιστικές αντιλήψεις και συμπεριφορές, είναι ότι έχουν έλλειμμα γνώσεων. Συνεπώς, το αντίδοτο στον ρατσισμό είναι η γνώση, η γνωριμία δηλαδή και η επικοινωνία με τα παιδιά αυτά.

Μια τρίτη θεωρητική σχολή που στήριξε αυτό το κίνημα είναι, η κοινωνική ψυχολογία με έμφαση στην δυναμική της ομάδας. Η σχολή αυτή, έχει εκπροσώπους τους Lewin (1951) και Johnson και Johnson (1994), οι οποίοι παρατήρησαν το αναπτυξιακό δυναμικό της ομάδας, την δομή της, την επιρροή της ομάδας στα μέλη της και την συμπεριφορά της ομάδας απέναντι σε άλλες ομάδες (Ματσαγγούρας, 2000).

Η τελευταία θεωρητική σχολή υποστήριξης του κινήματος αυτού, είναι η ψυχολογία της γνωστικής ανάπτυξης με εκπροσώπους τους Piaget και Vygotsky (Ματσαγγούρας, 2000), οι οποίοι εστίασαν κυρίως στον προβληματισμό για την φύση της γνώσης και για τις συνθήκες και διαδικασίες μάθησης και ανάπτυξης. Η ομαδοσυνεργατική μέθοδος υποστηρίζει ότι η μάθηση επιτυγχάνεται μέσω των εσωτερικών συγκρούσεων. Οι εσωτερικές αυτές συγκρούσεις πραγματοποιούνται μέσω της επαφής, επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης των ατόμων μεταξύ τους, ανταλλάσοντας απόψεις, ιδέες, γνώμες, επιχειρήματα, πληροφορίες, υποθέσεις και αντιπαρατίθενται. Η διδακτική αυτή προσέγγιση δίνει την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό, να αναπτύξει ένα περιβάλλον, στο οποίο οι μαθητές/τριες θα επεξεργαστούν με τον δικό τους τρόπο την γνώση, θα αναπτύξουν κριτική σκέψη, θα αισθανθούν ότι είναι υπεύθυνοι και ικανοί να εκφέρουν άποψη και θα αντιμετωπίσουν διάφορα προβλήματα του σχολείου. Επίσης, θα ενταχθούν στην μαθησιακή διαδικασία άτομα, τα οποία, είναι αποκλεισμένα και περιθωριοποιημένα. Αυτά θα έρθουν σε ουσιαστική επικοινωνία και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

αλληλεπίδραση μεταξύ τους και μέσω της γνωριμίας θα μειωθεί ο ρατσισμός μέσα στην σχολική τάξη (Ματσαγγούρας, 2000).

4.4 ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση οδηγεί στην γνωστική, κοινωνική, συναισθηματική και ηθική μάθηση και γνώση σχετικά με θέματα που μπορεί να προβληματίζουν τους ανθρώπους στην σημερινή εποχή. Αυτή η διδακτική μέθοδος είναι σημαντική για την διαθεματική και διαπολιτισμική προσέγγιση της γνώσης, την ανάπτυξη της κοινωνικής συνείδησης, την δημιουργία μιας βιωματικής μάθησης, καθώς και την ανάπτυξη ποικίλλων δεξιοτήτων όπως είναι η επικοινωνία, η αλληλεπίδραση, η κοινωνικοποίηση, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση του εαυτού και του άλλου, η αποδοχή της ετερότητας και ο σεβασμός απέναντι στο καινούριο. Πρόκειται για μια μέθοδο, η οποία μέσα από τις ομαδικές δραστηριότητες θα ενταχθούν και οι Ρομά μαθητές/τριες, οι οποίοι μέσω της δραματοποίησης αυτής, θα έρθουν σε επαφή με τους συμμαθητές/τριές τους, θα αλληλογνωριστούν. Με τη συμμετοχικότητα και τη συνεργατικότητας, θα αναδειχθεί η αλληλοαποδοχή και η αλληλοκατανόηση. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι, με την δραματοποίηση οι μαθητές/τριες θα μπουν στην θέση του «ξένου». Η ενσυναίσθηση θα τους δώσει την ευκαιρία να αντιληφθούν την στάση και την συμπεριφορά τους. Θα μπορέσουν να κατανοήσουν και να συναισθανθούν την ζωή αυτών των παιδιών, τα οποία αναγκάστηκαν να φύγουν από την χώρα τους κάτω από αντίξοες συνθήκες, έχοντας βιώσει τον φόβο, τον τρόμο και ίσως ακόμα και τον θάνατο στο ευρύτερο περιβάλλον τους. Αυτή η διαδικασία εφαρμόζεται αποτελεσματικά στο σύγχρονο σχολείο και η δραστηριότητα αυτή έχει τον τίτλο «ο άλλος είμαστε εμείς». Έτσι, τα παιδιά καλούνται να ανακαλέσουν δικές τους μνήμες, την περίοδο που μερικοί από αυτούς ήταν μετανάστες, είτε σε κάποια άλλη χώρα, είτε στην ίδια τους την πατρίδα. Όταν λοιπόν αναλογιστούν για παράδειγμα, πως ένιωθε ο Έλληνας μετανάστης την στιγμή που έφτανε σε ξένη χώρα, τότε θα καταφέρουν να συναισθανθούν τον «ξένο» που εισέρχεται στην τάξη τους. Σε αυτή την δραστηριότητα, όσοι έχουν υπάρξει «ξένοι» μπορούν να προσεγγιστούν και να δημιουργήσουν μαζί έναν κοινό τόπο αναζήτησης της προσωπικότητας και της κοινωνικής αλήθειας. Συνεπώς, κατανοούμε, πως με την υλοποίηση κάποιων δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες αποκτούν ενσυναίσθηση, καταρρίπτουν τις αντιλήψεις και τις πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα σε ένα μονοπολιτισμικό κοινωνικό χώρο και στο τέλος αποδέχονται τον «άλλον» και τον εντάσσουν στην ομάδα τους (Άλκιστης, 2008).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

4.5 ΦΙΛΟΣΟΦΩΝΤΑΣ ΜΕ ΠΑΙΔΙΑ

Το «φιλοσοφώντας με παιδιά» είναι μια προσέγγιση, η οποία δίνει έμφαση σε μια διδασκαλία, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να επιλέξει ένα ουσιαστικό θέμα και περιεχόμενο, το οποίο θα αποτελέσει την βάση για μια φιλοσοφική συζήτηση όπου θα ενεργοποιηθούν διάφορες μορφές σκέψης, ικανότητες και δεξιότητες. Όπως αναφέρει και ο Ludwig Duncker (2020), το «φιλοσοφώντας με παιδιά» αφορά την ***«διαμόρφωση ενός σχολείου σε τόπο καλλιέργειας της σκέψης»***, μια θεωρία η οποία υποστηρίζεται και από τον φιλόσοφο και εκπαιδευτικό John Dewey, ο οποίος θεώρησε ότι σκοπός του σχολείου είναι να ***«επικεντρώνεται σε όλα όσα προκαλούν, προωθούν και δοκιμάζουν τη σκέψη»*** (1916/1993 : 204). Πρόκειται για μια θέση, η οποία εναντιώνεται στην λογική της παραδοσιακής προσέγγισης της διδασκαλίας, σύμφωνα με την οποία ο εκπαιδευτικός μεταδίδει την γνώση και οι μαθητές είναι οι παθητικοί αποδέκτες αυτής. Αντιθέτως, δίνει έμφαση στην δημιουργία ενός σχολείου, όπου τα παιδιά δεν απομνημονεύουν την γνώση, αλλά σκέφτονται κριτικά. Ο εκπαιδευτικός τα ωθεί να ακολουθήσουν τα δικά τους ερωτήματα, τους δικούς τους προβληματισμούς, τις δικές τους σκέψεις και να αναστοχαστούν πάνω σε σοβαρά ζητήματα ζωής με έναν πιο διασκεδαστικό και συγχρόνως σοβαρό τρόπο. Τους δίνει τροφή να διατυπώσουν εικασίες και να διαμορφώσουν υποθέσεις.

Η μέθοδος αυτή αναζωπυρώνει μια παράδοση με ρίζες στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία. Αν το πάρουμε ετυμολογικά, θα παρατηρήσουμε ότι το σχολείο προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη *σχολή*, η οποία ήταν ένας τόπος ελεύθερης σκέψης, σπουδής, φιλοσοφικής συζήτησης, αντιπαράθεσης σχετικά με το νόημα της ύπαρξης του ανθρώπου. Η τεχνική της διαλογικής αντιπαράθεσης προέρχεται από τον φιλόσοφο Σωκράτη (469-399 π.Χ), ο οποίος προκειμένου να εκθέσει τους συνομιλητές του στην άγνοια στην οποία βρίσκονταν, χρησιμοποιούσε επιχειρήματα σε αντιφάσεις και σε ενεργητικούς διαλόγους (Duncker, 2020). Η γνωστή αυτή και ως σωκρατική μέθοδος, έχει ως τεχνική την ένταξη στην προσέγγιση του «φιλοσοφώντας με παιδιά». Αν εφαρμοστεί αυτή η μέθοδος από τον εκπαιδευτικό, θα εκπλαγεί και ο ίδιος από τις απαντήσεις που μπορούν να δώσουν τα παιδιά. Οι μαθητές/τριες αντιλαμβάνονται τον κόσμο με έναν δικό τους διαφορετικό, πρωτότυπο και δημιουργικό τρόπο σε σχέση με τους ενήλικες. Αυτό φυσικά, δεν σημαίνει ότι είναι λανθασμένος ο τρόπος σκέψης τους, αλλά ότι μπορεί ο εκπαιδευτικός να κάνει μια πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση μαζί τους και να τους κρατά σε εγρήγορση. Όλες οι απόψεις και οι οπτικές είναι αποδεκτές και στην ουσία με τον τρόπο αυτό, μπορούμε να δούμε πάνω σε ένα θέμα πολλαπλές και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

διαφορετικές οπτικές γωνίες. Επίσης, αναφέροντας ο κάθε μαθητής/τρια την δική του άποψη, στην ουσία αναδεικνύει και ένα μέρος της προσωπικότητας και της ταυτότητάς του και έτσι ο εκπαιδευτικός μπορεί να διεισδύσει και να κατανοήσει περισσότερο τα παιδιά με τα οποία έρχεται σε επαφή σε καθημερινή βάση (Duncker, 2020).

Όπως προαναφέραμε, ο φιλοσοφικός διάλογος με τους μαθητές/τριες, ξεκινά με τις ερωτήσεις που θέτουν οι ίδιοι για το νόημα της ζωής, όπως για παράδειγμα: «Γιατί συμβαίνει αυτό;», «Γιατί δεν είναι διαφορετικά τα πράγματα;», «Θα μπορούσε να είναι διαφορετικά;». Πρόκειται για ερωτήσεις, οι οποίες αποτελούν την βάση, ώστε τα παιδιά να μπορέσουν να δημιουργήσουν μια προσωπική άποψη για τον κόσμο. Στην περίπτωση που δεν απαντηθούν οι ερωτήσεις τους, τότε χάνεται η ευκαιρία για φιλοσοφική συζήτηση και ουσιαστική επικοινωνία με τους μαθητές/τριες και τα παιδιά απογοητεύονται, αισθανόμενοι μια αποξένωση από τον εκπαιδευτικό καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος για τις ερωτήσεις τους. Οι ερωτήσεις των μαθητών/τριών για τον κόσμο, εμφανίζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Με αφορμή αυτές, ανοίγεται στον εκπαιδευτικό μια «πόρτα» στην παιδική τους ηλικία, διεισδύοντας στον εσωτερικό τους κόσμο και μαθαίνοντας και κατανοώντας το πώς τα παιδιά σκέφτονται. Επίσης, μπορεί να αντιληφθεί αυτό το οποίο τους διεγείρει την φαντασία και την περιέργεια, καθώς και αυτό το οποίο επιθυμούν ακόμα να μάθουν. Επιπλέον, με αυτές τις ερωτήσεις ο εκπαιδευτικός συναντά και ένα πεδίο εντάσεων μεταξύ γνωστού και άγνωστου και παρατηρεί αλλαγές στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο επεξεργάζονται τα βιώματά τους (Duncker, 2020).

Αυτό το οποίο υποστηρίζει ο Duncker είναι ότι, ***«όταν οι μαθητές δεν θέτουν ερωτήσεις αλλά σιωπούν, τότε μάλλον έχει διαταραχθεί η θεμελιώδης σχέση με το περιβάλλον τους, δηλαδή με τους ανθρώπους στον περίγυρό τους. Επομένως, μια διδασκαλία που δεν ενθαρρύνει τις περίεργες ερωτήσεις και που δεν λαμβάνει υπόψη τα ερωτήματα των παιδιών, δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλη για την προώθηση ουσιαστικών διαδικασιών μόρφωσης.».*** Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ότι, σε αυτή την διδακτική προσέγγιση ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ιδιαίτερη έμφαση και ενδιαφέρον στην προέλευση των ερωτήσεων των μαθητών, ώστε να μπορέσει να αποκτήσει αξία και σημασία η απορία τους.

Η μέθοδος διδασκαλίας αυτή περιλαμβάνει τρεις θεωρητικά ολοκληρωμένες προσεγγίσεις, οι οποίες είναι του Lipman (Community of Inquiry), του Martens (φιλοσοφοδιδακτική μέθοδος) και η προσέγγιση του Σωκρατικού Διαλόγου των Nelson και Heckmann. Στην προκειμένη περίπτωση θα εστιάσουμε περισσότερο στην προσέγγιση του Lipman και πιο συγκεκριμένα στα στοιχεία εκείνα τα οποία διαμορφώνουν την διαπολιτισμική ικανότητα (Duncker & Γκόβαρης, 2020).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Ο Lipman (2006) υποστήριξε ότι η σχολική τάξη πρέπει να μετατραπεί σε μια κοινότητα διερεύνησης, με βάση την οποία, οι μαθητές/τριες θα έχουν την δυνατότητα ***«να παράγουν και να ανταλλάσσουν ιδέες, να διευκρινίζουν έννοιες, να αναπτύσσουν υποθέσεις, να εκτιμούν πιθανές συνέπειες και γενικά να στοχάζονται λογικά από κοινού, ενώ μαθαίνουν να απολαμβάνουν την διανοητική τους αλληλεξάρτηση»***. Κύριο χαρακτηριστικό αλλά και πλεονέκτημα αυτής της θεωρητικής προσέγγισης είναι ότι η σχολική τάξη ως κοινότητα διερεύνησης έχει τα χαρακτηριστικά μιας δημοκρατικής κοινότητας διαλόγου. ***«Τα μέλη της κοινότητας αρχίζουν να αναζητούν και να διορθώνουν τις μεθόδους και τις διαδικασίες ο ένας του άλλου. Συνεπώς, στο βαθμό που κάθε συμμετέχων είναι σε θέση να εσωτερικεύσει τη μεθοδολογία της κοινότητας στο σύνολό της, ο καθένας είναι σε θέση να γίνει αυτοδιορθωτικός ως προς την δική του σκέψη».*** Με βάση την λογική αυτή, οι μαθητές/τριες αποκτούν ορισμένες δεξιότητες, όπως των βιωμάτων συλλογικού αναστοχασμού, αμοιβαίας αναγνώρισης και αλληλεγγύης, καθώς ενισχύεται η κριτική και δημιουργική σκέψη. Όλες αυτές οι δεξιότητες βρίσκονται στην αντίθετη όχθη εκείνου του τρόπου σκέψης που υπακούει σε μια στερεοτυπική αντίληψη των σχέσεων των ανθρώπων. Πίσω από αυτή την οπτική, κρύβεται μια διαπολιτισμική σκοπιά, καθώς οι μαθητές/τριες μπαίνουν σε διαδικασία ενδοσκόπησης και αναστοχασμού των αναπαραστάσεων και των αντιλήψεων για τις σχέσεις τους με άλλους/ες συμμαθητές/τριες από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Επίσης, περιλαμβάνει μια πολυπρισματική μάθηση, δίνοντάς τους δηλαδή την ευκαιρία να σκεφτούν τα επιχειρήματα και τις αντιλήψεις τους από μια απόσταση: ***«Μια αποστασιοποιημένη ενατένιση του κόσμου απαιτεί προπαντός το ξεπέρασμα του απλοϊκού και εγωκεντρικά περιορισμένου βλέμματος μέσα από μια συνεχή αλλαγή προοπτικών αλλά κυρίως την παρατήρηση του κόσμου με "άλλα μάτια", δηλαδή αυτά της ενσυναίσθησης».*** Γενικότερα, τους δίνεται η ευκαιρία να αναπτύξουν την προσωπική τους ταυτότητα, με σκοπό την αποδυνάμωση των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που επηρεάζουν τις σχέσεις «εαυτού» και «άλλου». Η προσέγγιση αυτή, εκτός από την απαλοιφή της αρνητικής στάσης των ελληνόπουλων απέναντι στα Ρομά παιδιά, βοηθά και τα ίδια τα παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να αναπτύξουν μια αναστοχαστική σχέση με την ομάδα προέλευσης και να εξωτερικεύσουν την σχέση αυτή στο πλαίσιο μιας επικοινωνιακής διερεύνησης προσεγγίσεων πάνω σε κοινούς για όλους τους μαθητές/τριες της τάξης προβληματισμούς.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

4.6 ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΚΕΙΜΕΝΟΥ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ

Η παραγωγή κειμένου ταυτότητας είναι μια διδακτική προσέγγιση με βάση την οποία, ο μαθητής δημιουργεί ένα κείμενο, με το οποίο ο εκπαιδευτικός του δίνεται η ευκαιρία να αναγνωρίσει την προσωπική ταυτότητα του μαθητή, τις εμπειρίες του, τις γνώσεις του, αλλά και το επίπεδό του στην γλωσσική μάθηση. Όταν ο μαθητής γράφει ένα κείμενο, ταυτόχρονα αναδεικνύεται ένα μεγάλο μέρος της προσωπικότητάς του και ο εκπαιδευτικός έρχεται σε επικοινωνία και επαφή με τον εσωτερικό κόσμο του μαθητή. Δίνεται η δυνατότητα στα παιδιά να συμμετέχουν και να γράψουν για τα ατομικά ή οικογενειακά τους χαρακτηριστικά, την πολιτισμική τους πραγματικότητα (για παράδειγμα, «τι μουσική ακούν», «ποια είναι τα τυπικά φαγητά που τρώνε»), τις εμπειρίες μετανάστευσής τους (για παράδειγμα, «ποιες χώρες διέσχισαν»), τα προσωπικά τους οράματα (για παράδειγμα, «πώς οραματίζονται την ζωή τους», «ποια είναι τα σχέδιά τους για το μέλλον») και φυσικά με τα κείμενα αυτά, αναπαριστούν και τον προσωπικό τους τρόπο μάθησης. Ο εκπαιδευτικός με αυτό τον τρόπο, δίνει χώρο στο παιδί να εκφράσει αυτό που επιθυμεί μέσα από την γλώσσα του. Είναι πολύ σημαντικό να τονισθεί ότι, με τα κείμενα ταυτότητας, αρχικά, ο εκπαιδευτικός αφαιρεί από τα παιδιά την απειλή του στερεότυπου και εν συνεχεία, μεταδίδει στους μαθητές/τριες το μήνυμα ότι όποιο γλωσσικό ρεπερτόριο κουβαλούν μπορούν να το αξιοποιήσουν προκειμένου να έρθει σε επικοινωνία μαζί του και μέσα από την θεωρία της αναγνώρισης να αισθανθούν ότι είναι καλοδεχούμενοι και ικανοί να συζητούν μαζί του (Γκόβαρης, 2023). Με την συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, τα παιδιά στην ουσία αναπαράγουν κείμενα τα οποία είναι κομμάτια του εαυτού τους, τα διαβάζουν οι υπόλοιποι μαθητές της τάξης και μέσω αυτής της διάχυσης της γνώσης, εξαλείφεται ο ρατσισμός, καθώς από την πλήρη άγνοια και την προκατειλημμένη κρίση τους σχετικά με γνωρίσματα που υποθέτουν πως έχει η ομάδα των Ρομά, μεταφερόμαστε στην γνώση. Δηλαδή μαθαίνουν τι ανθρώπους και τι προσωπικότητες έχουν δίπλα μας και συμπεραίνουν ότι η μαγεία στην σχέση των ανθρώπων είναι η διαφορετικότητα και όχι η ομογενοποίηση.

4.7 FUTURE LITERACY

Ο γραμματισμός για το μέλλον είναι η κατανόηση του μέλλοντος μέσα από την σκοπιά που λαμβάνει υπόψη το έμψυχο και το άψυχο, το συνειδητό και το ασυνείδητο, ώστε να εντάξει το μέλλον που δεν υπάρχει στο παρόν. Το σχολείο δεν λαμβάνει υπόψη του την άποψη/φωνή των Ρομά μαθητών και τα βιώματά τους. Για αυτό τον λόγο τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν ασταθή φοίτηση και σχολική διαρροή. Όταν οι συγκεκριμένοι μαθητές/τριες έρχονται στο σχολείο γνωρίζουν μερικώς την ελληνική γλώσσα χρησιμοποιώντας την δική τους και το σύνηθες είναι να παίζουν,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

να τραγουδούν έχοντας γενικές γνώσεις στη μάθηση, τα οποία μπορεί ο εκπαιδευτικός να τα αξιοποιήσει με τον κατάλληλο τρόπο διδακτικά.

Θεωρούμε ότι ο μελλοντικός γραμματισμός μπορεί να αποτελέσει κατάλληλο εργαλείο προκειμένου να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες των ρομά μαθητών/τριών και αυτές να αποτελέσουν την βάση, ώστε να σχεδιαστούν από τον εκπαιδευτικό σκόπιμες μαθησιακές εμπειρίες για τα συγκεκριμένα παιδιά (Stavrianoudaki et al, 2023). Οι μέθοδοι γραμματισμού του μέλλοντος που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός στην διδασκαλία του είναι τρείς. Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη μέθοδος, η οποία αφορά τα πλαίσια νοηματοδότησης της αφήγησης, σύμφωνα με την οποία γίνεται η σύνδεση σχολείου και οικογένειας. Η δεύτερη μέθοδος είναι το πρότζεκτ συλλογικής νοημοσύνης, μέσω του οποίου οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική σκέψη και η τρίτη μέθοδος είναι το πρότζεκτ ανάπτυξης φαντασιακού λόγου. Με τις μεθόδους αυτές οι μαθητές/τριες αποκτούν κάποιες βασικές δεξιότητες λόγου, επίλυσης προβλημάτων, κριτικής σκέψης και μπορούν να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα, αφενός στον εκπαιδευτικό να έρθει κοντά με το οικογενειακό τους πλαίσιο, και αφετέρου στους μαθητές να αποκτήσουν ενσυναίσθηση και θετική στάση απέναντι στην ετερότητα. Συνεπώς, η λέξη κλειδί είναι η διαθεματικότητα κάτω από το πρίσμα επίλυσης σημαντικών μαθησιακών προβλημάτων. Οι πρακτικές γραμματισμού έχουν αξία να εφαρμοστούν στην σχολική τάξη, καθώς ο εκπαιδευτικός δημιουργεί στα παιδιά ένα επικοινωνιακό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνουν ρόλους και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αναπτύσσοντας την δημιουργικότητα και την φαντασία τους, κάτι το οποίο είναι ζητούμενο και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο στόχος είναι να έρθουν κοντά οι μαθητές, να γνωριστούν καλύτερα μεταξύ τους και να αποδεχτούν ο ένας τον άλλον. Οι μαθητές/τριες προκειμένου να μπορέσουν να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πρέπει να τους δοθεί από τον εκπαιδευτικό νόημα για να το κάνουν και να τους μεταφέρει το μήνυμα ότι είναι ικανά να του πουν πράγματα που έχουν αξία για το μάθημα (Γκόβαρης, 2023).

Τα στοιχεία του προγράμματος αυτού περιλαμβάνουν την αξιολόγηση των αναγκών των μαθητών/τριών σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο συστήματος, την διευκόλυνση της προσαρμογής των ρομά και μη μαθητών/τριών στο σχολείο, την παροχή διαβουλεύσεων σε μέλη ΔΕΠ και καθηγητές σε σχολικό επίπεδο και την επικοινωνία με τις οικογένειες των ρομά μαθητών/τριών προκειμένου να ενθαρρύνουν την εγγραφή των παιδιών τους στο σχολείο και να τους παρέχουν παιδαγωγική υποστήριξη (Stavrianoudaki et al, 2023).

Όταν λοιπόν χρησιμοποιούμε τέτοιου είδους πρακτικές στην διδασκαλία μας είναι αναγκαίο πρωτίστως να λαμβάνουμε υπόψη τις παρακάτω ερωτήσεις:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Τι είδους ουσιαστικές συνδέσεις και εμπλουτισμένες περιγραφές για την καθημερινή ζωή μπορούν να κάνουν τα παιδιά Ρομά μέσω μελλοντικών πρακτικών γραμματισμού;
- Ποιες είναι οι απόψεις των μαθητών Ρομά σχετικά με την συμμετοχή τους σε διαδικασίες μάθησης που χρησιμοποιούν μελλοντικές πρακτικές μάθησης;

Πρόκειται για μια δέσμευση εργασιών, η οποία αφορά τον τρόπο και την ένταση με την οποία οι μαθητές ασχολούνται με το μαθησιακό υλικό με ουσιαστικούς τρόπους. Επηρεάζεται έντονα από το ενδιαφέρον και τα κίνητρα του ατόμου και περιλαμβάνει την εξάσκηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, καθώς και την παρουσίαση αποτελεσμάτων των δημιουργικών δεξιοτήτων των μαθητών (Stavrianoudaki et al, 2023).

Σύμφωνα και με την έρευνα των Stavrianoudaki, Govaris, Magos, Gana, Kaldi και Stahopoulou, οι μαθητές υποστήριξαν ότι οι συγκεκριμένες δραστηριότητες τους πρόσφεραν ευκαιρίες μάθησης που τους ώθησαν όχι μόνο σε γραπτές εργασίες αλλά και σε δραστηριότητες προφορικής παρουσίασης που απαιτούσαν δεξιότητες όπως η συνεργασία, η αυτο-έκφραση και το παιχνίδι. Έτσι, οι μαθητές/τριες είδαν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα ως ένα φόρουμ που ενισχύει την ικανότητά τους να εκφράζουν άποψη για τις τοποθετήσεις στο σχολείο και να λαμβάνονται σοβαρά οι απόψεις τους αυτές, σύμφωνα με την ηλικία τους και τις προηγούμενες εμπειρίες τους.

4.8 ΜΕΘΟΔΟΣ PROJECT

Η μέθοδος project είναι η κύρια μέθοδος που θα μας απασχολήσει στην παρούσα έρευνα. Για τον λόγο αυτό θα την αναλύσουμε διεξοδικά, ξεκινώντας από τα ετυμολογικά της στοιχεία και συνεχίζοντας με τα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα, τους στόχους της, τα μοντέλα της και τις βασικές προϋποθέσεις εφαρμογής της.

4.8.1 ΟΡΙΣΜΟΙ

Σύμφωνα με τις μαθητοκεντρικές προσεγγίσεις, η διδακτική μέθοδος project εντάσσεται στο πλαίσιο της «εμπειρικής/βιωματικής μάθησης», της «ανοικτής

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

παιδαγωγικής» και της «αυτενεργού και συνεργατικής μάθησης». Αφορά στην εν βάθους διερεύνηση ενός θέματος, όπου τόσο τα ερωτήματα καθοδήγησης, οι ιδέες, οι εικασίες και η κατεύθυνση της έρευνας που θα λάβει αυτή η μελέτη, όσο και οι δραστηριότητες που θα πραγματοποιηθούν κατά την διάρκειά της, είναι απόρροια της συνεργασίας εκπαιδευτικού και μαθητών, προκειμένου να αποτελέσουν βιώματα και εμπειρίες μάθησης (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

Ο όρος project με βάση τους Frey (1986: 8-9) & Κιοσσέ (2016: 10) προέρχεται από το λατινικό ρήμα *projicere* που σημαίνει ***«σχεδιάζω, σκοπεύω, βάζω κάτι στο μυαλό μου»***. Μια άλλη απόδοση αυτού του όρου εξέφρασε η Μουμουλίδου (2009: 31), η οποία ανέφερε ότι ο όρος project προέρχεται από το ρήμα projeter και είναι σύνθετη λέξη, με πρώτο συνθετικό το pro που σημαίνει ***«μπροστά»*** και δεύτερο συνθετικό το jeter που σημαίνει ***«ρίχνω»***. Επομένως, σύμφωνα με αυτή, ο όρος αναφέρεται στο γεγονός ότι ***«εκθέτω κάτι μπροστά, προετοιμάζω να υλοποιήσω ένα έργο»***.

Σύμφωνα με τους Ματσαγγούρα (2012: 218) και Βαϊνά (1996: 78), η Κλεάνθους-Παπαδημητρίου (1952) αναφέρει ότι η διδακτική μέθοδος project είναι ***«μέθοδος βιωμάτων»*** καθώς πρόκειται για μια ***«ψυχολογική προβολή του εαυτού»***. Βέβαια, από την αντίθετη πλευρά έχουμε τον Γεωργούλη (1974) ο οποίος σε ταύτιση με τον Ματσαγγούρα (2012: 218) υποστήριξαν πως είναι στην ουσία ***«προβολή εκ προτέρων καθορισμένου σχεδίου»*** όπου καθοδηγεί τις ενέργειες των μαθητών/τριών.

Όσον αφορά το πεδίο της εκπαίδευσης, επειδή ο όρος project έχει διαφορετική ερμηνεία, δεν έχει ακόμα βρεθεί ο κατάλληλος και ακριβής ορισμός της (Παπάζογλου& Πουταχίδου, 2018). Με την θέση αυτή είναι σύμφωνη και η Κοσσυβάκη (2006: 449) η οποία θεωρούσε ότι ο όρος «Projekt» στην ελληνική γλώσσα έχει ποικίλες και ξεχωριστές σημασίες και αυτό γίνεται διότι ο όρος αυτός είμαι όμοιος σε αυτές τις γλώσσες. Η σημασία που αποδίδει στην ελληνική γλώσσα είναι ότι η «μέθοδος project» θεωρείται ως «βιωματική επικοινωνιακή διδασκαλία». Αυτό γίνεται διότι δεν έχουν ακόμη ξεχωρίσει αν πρόκειται για «μέθοδο διεξαγωγής της διδασκαλίας» ή «μέθοδο οργάνωσης του αναλυτικού προγράμματος» που συντελεί στην διαθεματικότητα και ακυρώνει τον διαχωρισμό της ύλης σε ξεχωριστά μαθήματα (Παπάζογλου& Πουταχίδου, 2018).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

4.8.2 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΓΝΩΡΙΣΜΑΤΑ

Η μέθοδος αυτή έχει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά γνωρίσματα, τα οποία την ξεχωρίζει από όλες τις υπόλοιπες διδακτικές μεθόδους. Ένα βασικό χαρακτηριστικό της γνώρισμα είναι ότι δεν υποτάσσεται και δεν ακολουθεί κάποια περπατημένη, διότι προσαρμόζεται με βάση τις ανάγκες, τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις, τις εμπειρίες και τις προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών/τριών. Πρόκειται για μια διδακτική μέθοδο, η οποία διαφέρει σε μεγάλο βαθμό από την παραδοσιακή προσέγγιση διδασκαλίας (Παπάζογλου& Πουταχίδου, 2018). Σε αυτή κυριαρχεί η διατύπωση ερωτήσεων που προκύπτουν από τον διάλογο του εκπαιδευτικού με τους μαθητές/τριες και μέσω αυτών οδηγούνται στην εκ βάθους διερεύνηση μείζονος σημασίας θεμάτων, με όλους τους μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά αναλόγως φυσικά και τα ενδιαφέροντά τους. Ο σχεδιασμός του μαθήματος επιτυγχάνεται σε συνεργασία με τους μαθητές/τριες και ως βασικός στόχος θεωρείται η παραγωγή έργου είτε με την μορφή τελικού προϊόντος (για παράδειγμα, βιβλίο, παράσταση, κατασκευή), είτε με την μορφή αποσπασματικών τελικών προϊόντων. Από αυτό αντιλαμβανόμαστε ότι, ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε αυτή την διαδικασία δεν είναι αυθεντικός, αντιθέτως είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός, ενθαρρυντικός, καθοδηγητικός και επικοινωνιακός. Συχνά επίσης, γίνεται και συμμετοχικός στην διαδικασία διερεύνησης κυρίως, όταν δεν γνωρίζει και δεν κατέχει καλά το γνωστικό αντικείμενο. Συνεπώς, παρατηρούμε ότι οι μαθητές είναι αυτόνομοι στην διερεύνηση και δημιουργία ενός project, γεγονός το οποίο συμβάλλει στην αυτοδιαχείριση της ατομικής μάθησής τους (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

Τα ερωτήματα τα οποία πραγματεύονται για να ξεκινήσει η διαδικασία του project, συνδέονται άρρηκτα με την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής, η οποία αποτελεί ένα επίσης σημαντικό χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτής της μεθόδου. Από την στιγμή που έρχονται σε επαφή με ερωτήματα και προβληματισμούς της καθημερινότητάς τους, όλη αυτή η διαδικασία αποκτά νόημα και ενδιαφέρον για αυτούς. Έτσι, τους κεντρίζει την περιέργεια για να διερευνήσουν και να δώσουν πιθανές απαντήσεις. Με αυτό τον τρόπο έχουμε την ενεργητική εμπλοκή όλων των μαθητών/τριών. Επιπροσθέτως, σε αυτή την διαδικασία μπορούν να εμπλακούν και άλλα άτομα εκτός της σχολικής κοινότητας, όπως γονείς ή εξειδικευμένοι φορείς ανάλογα με το θέμα της μελέτης. Έχοντας έτσι την ενεργό δράση των μαθητών/τριών, εξελίσσεται και η βιωματικής τους μάθηση (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

Επιπλέον, τα παιδιά αναπτύσσουν κάποιες βασικές δεξιότητες, εφόσον καθ'όλη την διάρκεια επιχειρηματολογούν, επεξηγούν τις απόψεις και τις ιδέες τους, τόσο στον εκπαιδευτικό αλλά και στους συμμαθητές/τριές τους, κάνουν υποθέσεις, προβλέπουν τα αποτελέσματα και με βάση αυτά δίνουν κάποιες λύσεις. Επίσης, παίρνουν πρωτοβουλίες κατά την διάρκεια της έρευνάς τους, παίρνουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

συνεντεύξεις από ανθρώπους, κάνουν παρατήρηση, και στο τέλος ελέγχουν τα αποτελέσματα. Συνεπώς, μετατρέπονται σε μικρούς ερευνητές, γεγονός το οποίο έχει ως απόρροια την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης αλλά και πολλών άλλων γνωστικών, επικοινωνιακών, κοινωνικών αλλά και διερευνητικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές/τριες σε όλη αυτή την διαδικασία λαμβάνονται υπόψη ως ένα διαφοροποιημένο και ομοιογενές σύνολο που δίνει την ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να καταλάβει τους διαφορετικούς και ποικίλους τρόπους με τους οποίους μαθαίνουν και επεξεργάζονται τις πληροφορίες (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

Η μέθοδος project μπορεί να συνδυαστεί με πολλά γνωστικά αντικείμενα και μπορούμε με την χρήση αυτής, να παρατηρήσουμε μια διαθεματική ή διεπιστημονική προσέγγιση, με την οποία οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν σε βάθος το φαινόμενο το οποίο μελετούν (Καλδή & Κόνσολας, 2018). Επιπλέον, στηρίζεται στην επικοινωνιακή σχέση του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, αλλά και του μαθητή με το σχολείο, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα η εργασία που πραγματώνεται να αποκτά έναν δημοκρατικό χαρακτήρα, ακυρώνοντας τα στερεότυπα που μπορεί να υπήρχαν και δίνει στα παιδιά περισσότερα δικαιώματα, ελευθερίες, πρωτοβουλίες και ευθύνες. Τα στερεότυπα τα οποία καταργούνται αφορούν κυρίως την διάκριση των «καλών» από των «κακών» μαθητών/τριών. Ο εκπαιδευτικός σε αυτή την περίπτωση δίνει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες στο σύνολο των μαθητών/τριών του και ο καθένας/μια από αυτούς/αυτές ασχολείται με το αντικείμενο που θέλει ανάλογα με τα ενδιαφέροντα που έχει. Άρα, αρχικώς, παρατηρούμε ότι πρόκειται για μια διαφοροποιημένη διδασκαλία και τελικώς, η εργασία γίνεται με την συνεργασία όλων των μελών της ομάδας. Επομένως, οι μαθητές αποκτούν ομαδικές και συνεργατικές δεξιότητες, αλλά και ευκαιρίες ατομικής διάκρισης αναπτύσσοντας ο καθένας την ατομική του αυτονομία και ανεξαρτησία (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

Στην συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, ανάλογα φυσικά με το θέμα το οποίο πραγματεύονται, τα παιδιά μπορούν να έρθουν σε επαφή και να χρησιμοποιήσουν διάφορα εργαλεία, όπως για παράδειγμα την φωτογραφία. Στις φωτογραφίες ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει την αρχή των πολλαπλών οπτικών, καθώς δεν διαβάζονται με έναν μόνο τρόπο, αλλά ο καθένας βλέπει την εικόνα από διαφορετική οπτική γωνία, ανάλογα με την οντολογία του. Μέσα από αυτή την αρχή, μπορεί να ενσωματώσει και την αφήγηση των Ρομά μαθητών/τριών που θέλει να ακουστούν (Γκόβαρης, 2023). Μέσα από όλα αυτά τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα μπορούμε να διαπιστώσουμε το ενταξιακό δυναμικό αυτής της διδακτικής μεθόδου.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

4.8.3 ΣΤΟΧΟΙ

Για να μπορέσουμε να κατανοήσουμε την σημαντικότητα και την αξία αυτής της μεθόδου θα ήταν πρέπον να μελετήσουμε τους στόχους της, οι οποίοι έχουν χαρακτηριστικά καινοτομίας και πρωτοπορίας. Αναλυτικότερα, οι μαθητές/τριες θα πρέπει να πασχίζουν να:

- Διακρίνουν και να ορίζουν τα θέματα/εργασίες ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις κλίσεις τους
- Επιλέγουν τους στόχους εκείνους που θα είναι ανάλογοι με τις προσδοκίες τους, τις δυνατότητές τους και τις δεξιότητές τους
- Αναλαμβάνουν ευθύνες και πρωτοβουλίες προκειμένου να αναδιαμορφώσουν τις πληροφορίες του θέματος/εργασίας και να συνεργαστούν για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος
- Σκέφτονται και να επεξεργάζονται διάφορους τρόπους και εναλλακτικές προτάσεις για την επίτευξη των στόχων τους
- Χρησιμοποιούν όλες τις δυνατότητές τους, ώστε να μπορέσουν να διεξάγουν το project, αλλά και να δοκιμάσουν τα όριά τους
- Μην φοβούνται να εκφράσουν τις απόψεις τους, καθώς όπως προαναφέραμε η μέθοδος αυτή έχει δημοκρατικό χαρακτήρα και όλες οι ιδέες και απόψεις είναι αποδεκτές και σεβαστές
- Προτείνουν πιθανές λύσεις, οι οποίες να μην οδηγούν σε διενέξεις μεταξύ τους
- Χρησιμοποιούν τα κατάλληλα εργαλεία και να αντλούν τις κατάλληλες πληροφορίες από τις πηγές, τις οποίες οφείλουν να μάθουν να διακρίνουν σε ουσιώδεις και μη, να τις κατηγοριοποιούν, να τις ελέγχουν, να τις αξιολογούν και στο τέλος να τις χρησιμοποιούν με τον κατάλληλο τρόπο
- Ενημερώσουν το κοινό τους για τα αποτελέσματα της έρευνά τους, κάνοντάς τα σαφή και κατανοητά για αυτούς
- Προβάλλουν τις δυνατότητες τους, τις δεξιότητες τους και τις κλίσεις τους
- Μάθουν να παρατηρούν κάνοντας χρήση όλων των αισθήσεών τους, ώστε να μπορέσουν να προσαρμοστούν καλύτερα στην κοινωνική πραγματικότητα
- Συλλέγουν τα υλικά και να χρησιμοποιούν κάθε φορά τα κατάλληλα
- Κάνουν εικασίες και να επεξεργάζονται τα γεγονότα
- Οδηγούνται στην εξαγωγή συμπεράσματος
- Μάθουν να λειτουργούν σε ομαδικό αλλά και σε ατομικό επίπεδο
- Αναπτύξουν επικοινωνιακές, κοινωνικές και γνωστικές δεξιότητες

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Αναφέρουν τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις τους και να αντλούν πληροφορίες από αυτές
- Αποκτήσουν ή και να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση, τον σεβασμό απέναντι στις απόψεις των άλλων, αλλά και την ενεργητική ακρόαση
- Εκφράζουν τις απόψεις και τις ιδέες τους με σαφή και κατανοητό τρόπο
- Μάθουν να αντιμετωπίζουν τις συνέπειες των ευθυνών που παίρνουν (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018)

Όπως αναφέρουν και στην έρευνά τους η Παπάζογλου και η Πουταχίδου, η μέθοδος project έχει δημοκρατικό γνώρισμα, το οποίο χωρίζεται σε τρεις στόχους:

- Νοητική αυτό-κατεύθυνση
- Αλληλοσεβασμός των δικαιωμάτων του άλλου
- Αμοιβαία ευθύνη για το κοινό καλό

Όπως συμπεραίνουμε από τα προαναφερθέντα, η μέθοδος project είναι ένα ισχυρό εργαλείο που καλό είναι να αξιοποιήσει διδακτικά ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να οδηγήσει τους μαθητές/τριες στην αυτενέργεια, στην ανάπτυξη βασικών δεξιοτήτων, αλλά και στην εκ βάθους διερεύνηση και κατανόηση ενός θέματος.

4.8.4 ΕΙΔΗ PROJECT

Η διδακτική μέθοδος project χωρίζεται σε επιμέρους τρεις κατηγορίες μοντέλων. Πιο συγκεκριμένα έχουμε:

- ***Μικρά project:*** Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή αυτού του είδους project διαρκεί από ένα έως δύο διδακτικά δίωρα. Οι δραστηριότητες που πραγματοποιούνται σε αυτό το χρονικό περιθώριο περιορίζονται στο σχολικό περιβάλλον, καθώς σε αυτή εμπλέκονται και συμμετέχουν άτομα του σχολικού περιβάλλοντος, όπως οι μαθητές/τριες, ο/η διδάσκων/ουσα εκπαιδευτικός της τάξης ή και άλλοι/ες συνάδελφοι εκπαιδευτικοί του σχολείου. Σε αυτή την κατηγορία, το αναλυτικό πρόγραμμα προτείνει την διαθεματική ή διεπιστημονική προσέγγιση μίας διδακτικής ενότητας με την

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

ενεργή δράση και συμμετοχή των παιδιών όσον αφορά την επιλογή των δραστηριοτήτων, την μελέτη και ανάλυση του θέματος και την ανάληψη συλλογικής ευθύνης για την διαδικασία της μάθησης (Καλδή & Κόνσολας, 2018). Τα βήματα που ακολουθούν οι μαθητές στα μικρά project είναι τα ακόλουθα:

1ο Βήμα: Οι μαθητές αναγνωρίζουν τους στόχους του θέματος έπειτα από έναν ουσιαστικό διάλογο μεταξύ τους, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του παρατηρητή, του συμβούλου και παρεμβαίνει όποτε το θεωρήσει σκόπιμο

2ο Βήμα: Εδώ πραγματοποιείται ο χωρισμός των ομάδων, όπου κάθε ομάδα διαλέγει έναν συντονιστή, έναν γραμματέα και διαμορφώνει τους δικούς τους στόχους

3ο Βήμα: Οι μαθητές καθορίζουν τον τρόπο με τον οποίον θα συνεργαστούν, τα υλικά και εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουν, αλλά και τις πηγές από τις οποίες θα αντλήσουν τις πληροφορίες που θέλουν

4ο Βήμα: Οι μαθητές παρουσιάζουν στο κοινό τους τα συμπεράσματα της έρευνά τους (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018)

- ***Μέτρια project:*** Διαρκούν από μία σχολική ημέρα έως και μία με δύο εβδομάδες. Σε αυτή την περίπτωση, ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της εργασίας ναι μεν περιορίζεται στο σχολικό περιβάλλον, αλλά αν χρειαστεί, μπορεί να υπάρξει συνεργασία και με εξωσχολικά πρόσωπα, οργανισμούς και φορείς. Και εδώ ο εκπαιδευτικός μπορεί να αξιοποιήσει μια ενότητα που προσφέρεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για εκ βάθους μελέτη και κατανόηση, με σκοπό να ενισχύσει την συμμετοχή των μαθητών αποκτώντας συγχρόνως κάποιες βασικές δεξιότητες όπως για παράδειγμα, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κριτικής και πρακτικής σκέψης, μελέτης, διερεύνησης, λήψης αποφάσεων και πρωτοβουλιών αλλά και αντιμετώπισης των συνεπειών αυτών, και της σύνδεσης της γνώσης με την καθημερινή ζωή και πραγματικότητα (Καλδή & Κόνσολας, 2018).

- ***Μεγάλα project:*** Αυτό το είδος εργασίας συνδυάζει τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα των μικρών και των μέτριων project και η διάρκειά του είναι από μία εβδομάδα έως και χρόνια. Όπως και στα μέτρια project έτσι και εδώ, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να επιλέξουν θέματα για διερεύνηση από τις ενότητες που προσφέρει το αναλυτικό πρόγραμμα αλλά και πιο γενικά θέματα, με βάση τα ενδιαφέροντα που έχουν. Στην συγκεκριμένη κατηγορία, η παρουσία και συνεργασία των φορέων εξωσχολικής κοινότητας για την μελέτη ενός θέματος και την εξαγωγή και δημοσιοποίηση

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

συμπερασμάτων της, είναι απαραίτητη (Καλδή & Κόνσολας, 2018). Φυσικά εκτός από την παρουσία και βοήθεια των εξωσχολικών φορέων, ύψιστης σημασίας κρίνεται και η πλήρης ενημέρωση των γονέων που είναι διατεθειμένοι να συνεργαστούν. Τα παιδιά παρουσιάζουν το project τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς ή σε γιορτές, με την παρουσία του διευθυντή και των εκπαιδευτικών. Επίσης, τα συμπεράσματα της μπορούν να δημοσιοποιηθούν σε εκθέσεις, παιδαγωγικά περιοδικά, αλλά και σε φορείς ενημέρωσης. Επιπλέον, πρέπει να επισημανθεί ότι, τα project αυτά μπορούν να ολοκληρωθούν ή να σταματήσουν, είτε όταν χαθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των μαθητών/τριών, αλλά και όταν δεν μπορούν να επιτύχουν τους στόχους που έχουν θέσει. Στην περίπτωση που οι μαθητές/τριες σταματήσουν να ενδιαφέρονται για το θέμα, τότε αυτομάτως παύει να είναι project και αν ο σκοπός πλέον δεν υφίσταται και ο εκπαιδευτικός συνεχίσει την προσπάθεια επίτευξής του, τότε όλη αυτή η διαδικασία στην ουσία γίνεται ένα απλό καθήκον (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018). Τότε, ο/η διδάσκων/ουσα θα πρέπει να δημιουργήσει άμεσα ένα νέο μακροχρόνιο project που θα ανανεώσει το ενδιαφέρον των μαθητών.

4.8.5 ΒΑΣΙΚΕΣ ΠΡΟΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΟΥ PROJECT

Για να υλοποιηθεί με επιτυχία το project πρέπει ο εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του ορισμένες βασικές προϋποθέσεις, όπως για παράδειγμα ο χρόνος. Ο κάθε εκπαιδευτικός πρέπει πρωτίστως να σκεφτεί το χρονικό διάστημα που θα αφιερώσει για το project, διότι το σχολείο έχει συγκεκριμένο χρονικό περιθώριο για τις διδακτικές ώρες και κάθε διδακτική ώρα πραγματοποιείται από διαφορετικούς εκπαιδευτικούς. Συνεπώς, οφείλει να σχεδιάσει ένα πλάνο προκειμένου να αξιοποιήσει σωστά τον διαθέσιμο χρόνο. Για την διεξαγωγή του project, μπορεί να συνδυάσει και να ενώσει τις δικές του διδακτικές ώρες. Φυσικά, καλό είναι ο εκπαιδευτικός να μην το αναθέσει στους μαθητές/τριες λίγο πριν τις διακοπές, διότι τότε υπάρχει ο κίνδυνος της μη επίτευξης του στόχου, καθώς οι μαθητές/τριες έχουν το μυαλό τους περισσότερο στις διακοπές παρά στο μάθημα. Επίσης, πρέπει να σημειωθεί ότι, με το ωρολόγιο και το αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει εξαρχής να οριοθετηθεί ένα κατάλληλο χρονικό όριο σχεδιασμού και υλοποίησης του project. Βέβαια, αυτό δεν είναι πάντα εφικτό, καθώς υπάρχουν πολλοί αστάθμιστοι παράγοντες που μπορούν να το επηρεάσουν. Παρόλ'αυτά, για οποιαδήποτε αλλαγή πραγματοποιηθεί στο πρόγραμμα, ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενημερωθεί και να κοινοποιηθεί στον διευθυντή, διότι αποτελεί μέρος των υποχρεώσεών του (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018).

Μια άλλη βασική προϋπόθεση είναι η συνεργασία των μαθητών (Καλδή & Κόνσολας, 2018). Οι μαθητές οφείλουν να μάθουν να δουλεύουν ομαδικά, να

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

ακούν όλα τα μέλη της ομάδας και να σέβονται τις απόψεις τους. Είναι ένας τρόπος για να καταρριφτούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που έχουν για τα Ρομά παιδιά, καθώς μέσα από την συνεργασία, την αλληλοβοήθεια, τον αλληλοσεβασμό και την ενεργητική ακρόαση των απόψεων τους, μαθαίνουν τις προσωπικότητες που έχουν δίπλα τους. Όπως έχουμε ήδη προαναφέρει, το αντίδοτο στον ρατσισμό είναι η γνώση και η συνεργασία. Η ενεργητική συμμετοχή των παιδιών θα ενισχυθεί και από την διαμόρφωση της σχολικής τάξης. Το περιβάλλον στο οποίο πραγματοποιείται η διεξαγωγή του project πρέπει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών, οι οποίες περιλαμβάνουν την ύπαρξη βιβλιοθήκης, τα κατάλληλα υλικά και εποπτικά μέσα, και μια ενδιαφέρουσα γωνιά δραστηριοτήτων προκειμένου να ενεργοποιηθούν. Σημαντικό ρόλο παίζει και το σχήμα της αίθουσας, η διάταξη των θρανίων, ο φωτισμός, τα χρώματα των τοίχων, η ακουστική, η θερμοκρασία και ο εξαερισμός. Ειδικά, η διάταξη των θρανίων καθορίζει την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μαθητών/τριών. Για αυτό τον λόγο, η διάταξη των θρανίων θα πρέπει να είναι κυκλική, δείχνοντας εμφανώς σχηματικά την ισότητα αυτών, έτσι ώστε να ενεργοποιηθεί το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή στο project και κανένας να μην περιθωριοποιείται και απομονώνεται. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι, η σχολική τάξη πρέπει να προσφέρει στους μαθητές/τριες ευνοϊκές συνθήκες και το κατάλληλο κλίμα, προκειμένου να εργαστούν με ευχάριστη και θετική διάθεση (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018).

Άλλη μία προϋπόθεση είναι και η συνεργασία με εξωσχολικούς παράγοντες. Κατά την διάρκεια διεξαγωγής του project, οι μαθητές/τριες θα μπορούσαν να έρθουν σε προφορική επαφή και επικοινωνία με άλλους οργανισμούς, οικονομικούς, κοινωνικούς ή πολιτικούς φορείς, σχολεία, διευθυντές και εκπαιδευτικούς, πάντα με την γνώση και έγκριση του διευθυντή του σχολείου, αν φυσικά κρίνεται απαραίτητη η παρουσία τους και η βοήθειά τους. Έτσι, με την προφορική επικοινωνία με εξωσχολικούς φορείς γίνεται κατανοητό ότι, δεν ερχόμαστε σε επαφή με έναν άνθρωπο μόνο όταν χρειαζόμαστε την βοήθειά του και τις γνώσεις του. Οι εξωσχολικοί φορείς θα μπορούσαν να είναι άνθρωποι με επιστημονική ή και μη εξειδίκευση σε έναν τομέα, οι οποίοι θα μπορούσαν να επισκεφτούν το σχολείο έχοντας μαζί τους τα κατάλληλα βιβλία, εργαλεία, μέσα και υλικά που δεν τα χρειάζονται πλέον, για να μπορέσουν τα παιδιά να τα επεξεργαστούν. Μπορούμε με αυτό τον τρόπο να κατανοήσουμε την ανάγκη του σχολείου να ξεφύγει από τα στενά πλαίσια του και να έρθει σε ουσιαστική επαφή και σύνδεση με την κοινωνία. Όταν επιτευχθεί ο σκοπός αυτός, τότε οι μαθητές/μικροί ερευνητές θα έχουν ποικίλα οφέλη, καθώς θα μάθουν να συνεργάζονται με εξωτερικούς φορείς, μια διαδικασία η οποία είναι αρκετά χρήσιμη για την μελλοντική τους ζωή και την ένταξή τους στην κοινωνία ως ενεργοί πολίτες. Πρόκειται για μια πολύ σημαντική δραστηριότητα, καθώς οι μαθητές δεν προσλαμβάνουν την γνώση παθητικά, αλλά βιωματικά και φυσικά ο στόχος δεν θα επιτευχθεί αν δεν έχει νόημα για αυτούς,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

δηλαδή αν δεν συνδέεται με την καθημερινή τους πραγματικότητα και με την εκπαιδευτική τους ωρίμανση, στοιχεία πολύ σημαντικά, τα οποία θα τα βοηθήσουν για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018).

Για την ολοκλήρωση του project, ο εκπαιδευτικός οφείλει να πάρει πρώτα άδεια από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π), τον διευθυντή όπως προαναφέραμε, έπειτα από τους γονείς και τέλος από τα παιδιά. Όλοι αυτοί έχουν έναν βοηθητικό και σημαντικό ρόλο σε αυτή την διαδικασία. Εφόσον το project αφορά την διεξαγωγή μιας έρευνας, είναι υποχρεωμένος ο εκπαιδευτικός να ενημερώσει πλήρως τους συμμετέχοντες. Έχοντας διασφαλίσει την συγκατάθεση των γονέων, διότι αφορά ανήλικα τέκνα, θα πρέπει να εξασφαλίσει και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών για την αποτελεσματικότητα του project αυτού. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει επίσης να σεβαστεί την επιθυμία των μαθητών/τριών που δεν επιθυμούν να συμμετέχουν (Κολοκυθά, 2023).

Απαραίτητη προϋπόθεση είναι και οι προυπάρχουσες γνώσεις των παιδιών. Επειδή το project είναι μια πολυσύνθετη διαδικασία είναι απαραίτητο ο εκπαιδευτικός πριν την έναρξή του να έχει ελέγξει αν οι μαθητές/τριες διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ώστε στην περίπτωση που παρουσιαστούν κάποιες ελλείψεις, να προβεί στις κατάλληλες διδακτικές ενέργειες εμπλουτισμού τους. Στην διαδικασία αυτή, προβαίνει στην παρουσίαση ενός βίντεο, το οποίο περιγράφει αναλυτικά τα βήματα που πρέπει να πραγματοποιηθούν για την επιτυχή ολοκλήρωση του project. Κατά την διάρκεια λήψης του βίντεο, ο εκπαιδευτικός όπου το κρίνει απαραίτητο το διακόπτει, ώστε να μπορέσουν να απαντηθούν οι ερωτήσεις των μαθητών/τριών και να λυθούν όλες οι απορίες τους. Αν η ενημέρωση στεφθεί με επιτυχία, τότε ο εκπαιδευτικός στο τέλος θα δει θετικά αποτελέσματα, εφόσον οι μαθητές θα κινητοποιηθούν και δραστηριοποιηθούν για την εκκίνηση και ολοκλήρωσή του. Φυσικά, εκτός από τους μαθητές πρέπει και ο ίδιος εκπαιδευτικός να έχει αφενός, την κατάλληλη κατάρτιση και επιμόρφωση για την χρήση και εφαρμογή της μεθόδου project στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου τις κατάλληλες γνώσεις σχετικά με το θέμα το οποίο θα τους αναθέσει, ώστε ο ρόλος του να μπορεί να είναι συμβουλευτικός, υποστηρικτικός και καθοδηγητικός (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018).

Μια τελευταία βασική προϋπόθεση είναι ο αριθμός των μελών που θα έχει η κάθε ομάδα (Παπάζογλου & Πουταχίδου, 2018). Ο κατάλληλος αριθμός για κάθε ομάδα είναι να περιλαμβάνει τέσσερα άτομα, προκειμένου να υπάρχει καλή επικοινωνία, αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ τους, καθώς ο καθένας να μπορέσει να συνεισφέρει εξίσου, κάνοντας την ομάδα ευέλικτη και αποτελεσματική (Κωστούλας, 2023).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Αν ο εκπαιδευτικός λάβει όλες τις παραπάνω προϋποθέσεις υπόψη του, τότε η διαδικασία υλοποίησης του project θα είναι ευχάριστη και το αποτέλεσμά της θα είναι θετικό τόσο για τον ίδιο, όσο και για τους μαθητές.

5. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Οι επαφές, η επικοινωνία και οι κοινωνικές σχέσεις των μαθητών/τριών σε μια πολυπολιτισμική τάξη επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την δυναμική και τα χαρακτηριστικά των διομαδικών σχέσεων στο κοινωνικό περιβάλλον. Η πλειοψηφική ομάδα έχει σχηματίσει κάποιες εικόνες για τους Ρομά μαθητές, οι οποίες είναι αρνητικά φορτισμένες με στερεότυπα και προκαταλήψεις, οι οποίες στέκονται εμπόδιο στην δημιουργία μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας και συνύπαρξης (Duncker & Γκόβαρης, 2020). Για τον λόγο αυτό, είναι αναγκαία η χρήση και η εφαρμογή διδακτικών μεθόδων με ενταξιακό χαρακτήρα κατά την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η πιο κατάλληλη εκπαιδευτική μέθοδος είναι του project.

Η μέθοδος project όπως και κάθε άλλη μέθοδος έχει ως βασικούς στόχους, την εξέλιξη της διδακτικής διαδικασίας, καθώς και την ομαλή λειτουργία της τάξης, βγάζοντας έξω από αυτήν οποιαδήποτε κοινωνική ανισότητα, προκατάληψη και στερεότυπα. Για να πετύχει όμως χρειάζεται και η πίστη του εκπαιδευτικού στο πρόγραμμα αυτό. Με όπλα την αφοσίωση και την συνέπεια, μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά, όπως έχει χρέος, να αποκτήσουν όλα τα εφόδια για την ομαλή τους ένταξη στην κοινωνία.

6. PAULO FREIRE: ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΑΘΗΤΩΝ ΑΠΟ ΟΜΑΔΕΣ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΕΝΕΣ

Στις σύγχρονες κοινωνίες παρατηρείται μια μεταστροφή από την παραγωγή και διανομή αντικειμένων, στην παραγωγή και διανομή της γνώσης και της πληροφορίας. Αυτό βέβαια, δεν σημαίνει ότι περνάμε από την καπιταλιστική στην μετακαπιταλιστική κοινωνία, αφού στην ουσία δεν έχουμε καμία δομική αλλαγή στην κοινωνία. Η ανισότητα των κοινωνικών ομάδων, η διερεύνηση του χάσματος μεταξύ πλουσίων και φτωχών είναι καθημερινά φαινόμενα. Όμως, ο μεταμοντερνισμός προσέφερε ένα άλλο επίπεδο ερμηνείας του αποκλεισμού. Εξαιτίας του κινήματος αυτού, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού δεν είναι συνυφασμένη με αυτή της οικονομικής ανέχειας ή της ανισότητας των τάξεων, αλλά και με της απόκλισης των χαρακτηριστικών των ανθρώπων που θεωρούνται φυσιολογικά για μια κοινωνία, όπως οι ομοφυλόφιλοι, οι μετανάστες/στριες και τα παιδιά τους. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού είναι συνυφασμένη με αυτή της κοινωνικής χειραφέτησης. Με βάση αυτό, μια χειραφετημένη κοινωνία δεν αποδέχεται φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Μιλάμε για κοινωνικό αποκλεισμό επειδή έχουμε στο μυαλό μας το ιδεώδες μιας χειραφετημένης κοινωνίας, επειδή κατανοούμε τον κόσμο όχι ως κάτι σταθερό και αναλλοίωτο στον χρόνο, αλλά ως κάτι που βρίσκεται σε συνεχή διαμόρφωση μέσω της ανθρώπινης πρωτοβουλίας. Συνεπώς, αν θεωρήσουμε τον κοινωνικό αποκλεισμό ως στέρηση αγαθών, καταπίεση και υποτέλεια, τότε η κοινωνική χειραφέτηση νοείται ως μια διαδικασία ικανή να ωθήσει την κοινωνία στην ισότητα και στην αλληλεγγύη (Καπλάνη, 2010).

Ως εκπαιδευτικοί δεν μπορούμε παρά να παραδεχτούμε ότι η εκπαίδευση έχει διττό χαρακτήρα. Δεν έχει δηλαδή μόνο αναπαραγωγικό και συνεπώς καταπιεστικό και αλλοτριωτικό χαρακτήρα, αλλά, κατά αντιφατικό τρόπο, έχει δυνατότητες χειραφέτησης της κοινωνίας. Το ζήτημα του αποκλεισμού και της χειραφέτησης μας απασχολεί κυρίως στο ποσοστό που συνδέονται με την αγωγή, όπως συντελείται στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, αλλά και στην κοινωνία γενικότερα. Ο Paulo Freire υποστήριξε ότι ***«δεν υπάρχουν τυποποιημένες συνταγές για τη δημιουργία της αναγκαίας παιδαγωγικής της αντίστασης. Η αποτίμηση των πιθανών στρατηγικών και τακτικών παρέμβασης πρέπει να έχει τις ρίζες της στις πραγματικές συνθήκες ζωής των δασκάλων και στα συγκεκριμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν»***. Από την στιγμή που η κοινωνία είναι ταξικά οργανωμένη δεν γίνεται παρά και η σχολική εκπαίδευση να είναι και αυτή ταξική. Το σχολείο δεν είναι ένας ξεχωριστός χώρος, αλλά ένα κομμάτι της κοινωνίας το οποίο καθορίζεται από τις ίδιες ανισότιμες δομές και σχέσεις που χαρακτηρίζουν τις ταξικές κοινωνίες και συνεπώς όσο η κοινωνία είναι ταξική, τόσο εξίσου και το σχολείο θα είναι ταξικό (Καπλάνη, 2010). Ο Freire αναφερόταν στον εαυτό του ως εξής: ***«Είμαι ένας περιπλανώμενος του προφανούς, γιατί γυρνάω γύρω από τον κόσμο λέγοντας προφανή πράγματα, όπως ότι η εκπαίδευση δεν είναι ουδέτερη»***.

«Η αποφασιστική, λοιπόν, και για τη λειτουργικότητα μιας «δημοκρατικά» οργανωμένης κοινωνίας, αναπόφευκτη συμβολή του σχολείου καταδεικνύοντας εφόσον νομιμοποιεί κοινωνικά τη διαδικασία επιλογής και διανομής των κοινωνικών θέσεων, και μάλιστα, τόσο στη συνείδηση των προνομιούχων όσο και σε αυτή των μη προνομιούχων. Έτσι, η δομή της κοινωνικής ανισότητας , που κυριαρχεί στην κοινωνία, ερμηνεύεται στη διαδικασία της σχολικής κοινωνικοποίησης ως απεικόνιση της σχολικής ανισότητας και αιτία αυτών των δύο ανισοτήτων καταλήγει να θεωρείται η άνιση διαφοροποιημένη ατομική επίδοση. Η υιοθέτηση όμως της αρχής της ατομικής επίδοσης οδηγεί στη διατήρηση και τη νομιμοποίηση των ανισοτήτων, επειδή η επαγγελματική και κοινωνική εξέλιξη του ατόμου δεν εξαρτάται μόνο από σχολικούς, αλλά κυρίως εξωσχολικούς παράγοντες (π.χ. κοινωνικά προνόμια από οικογένεια). Αλλά και η ίδια η σχολική «επιτυχία» εξαρτάται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική προέλευση του ατόμου» (Κωνσταντίνου, 2000:34:35)**.**

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Έρχοντας σε επαφή άνθρωποι από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα νομιμοποιούνται ανισότητες με το να θεωρούμε ότι όλα τα παιδιά εκκινούν από τις ίδιες και ίσες βάσεις (Bourdieu & Passeron, 1996:74). Ο κυριότερος μηχανισμός κοινωνικού αποκλεισμού των παιδιών των κατώτερων κοινωνικών τάξεων είναι το αναλυτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του οποίου διέπονται από τις κυρίαρχες εργασιακές-παραγωγικές σχέσεις. Αυτή η λογική αφορά το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα, στο οποίο οι μαθητές/τριες που ζουν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα αντιμετωπίζουν τις θεσμικές προσδοκίες και καθημερινότητες της σχολικής ζωής για διαστήματα χρόνων. Το αναλυτικό πρόγραμμα, είτε είναι κρυφό, είτε είναι φανερό, παράλληλα αποτυπώνει την έκφραση και την επιβολή συγκεκριμένων εξουσιαστικών σχέσεων. Όσον αφορά, την γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, διαφέρει από εκείνη που χρησιμοποιούν τα παιδιά των κατώτερων τάξεων στην καθημερινή τους ζωής, γεγονός που τους δημιουργεί συχνά την αίσθηση ότι το σχολείο είναι κάτι ξένο προς αυτά που ταυτόχρονα παραθέτει τον δικό τους τρόπο έκφρασης σε μια κατώτερη βαθμίδα. Αυτό είναι εμφανές στην περίπτωση των παιδιών μεταναστών ή γλωσσικών μειονοτήτων, των οποίων η μητρική τους γλώσσα δεν είναι ταυτόσημη με αυτή του σχολείου. Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί συμβουλεύουν τους μετανάστες γονείς να χρησιμοποιούν την επίσημη γλώσσα του σχολείου και στο σπίτι, ενώ, ταυτόχρονα αποθαρρύνουν ή ακόμα και απαγορεύουν την χρήση της μητρικής γλώσσας των παιδιών μεταναστών ή γλωσσικών μειονοτήτων στο σχολείο. Σε αυτές τις περιπτώσεις γίνεται εμφανής η αποξένωση και η περιθωριοποίηση των μη προνομιούχων παιδιών από το σχολείο, αλλά και την παρεμπόδιση της μαθησιακής διαδικασίας. Αυτά τα παιδιά που δεν μιλούν την επίσημη γλώσσα του σχολείου ή δεν χρησιμοποιούν τον τρόπο έκφρασης που τους επιβάλλει το εκπαιδευτικό σύστημα, εκτός από την αίσθηση αποξένωσης που τους δημιουργεί, τους εμποδίζει στην κατανόηση της σχολικής γνώσης και συνεπώς τους οδηγεί σε χαμηλότερη επίδοση στα σχολικά μαθήματα. Ο Freire υποστηρίζει ότι, με τον τρόπο που τους αντιμετωπίζει το εκπαιδευτικό σύστημα, τα μέλη της εργατικής τάξης είναι πεπεισμένα ότι η κατώτερη κοινωνική θέση που κατέχουν στην κοινωνική δομή είναι αυτή που τους αξίζει. Έχουν δηλαδή εσωτερικεύσει τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας, αφού ***«στις κοινωνίες που τις χαρακτηρίζει η αδικία και η εκμετάλλευση, οι κάτοχοι της εξουσίας ορίζουν τις μεθόδους, τα προγράμματα, το περιεχόμενο της αγωγής, ώστε η κυρίαρχη κουλτούρα να εσωτερικεύεται από τις κυριαρχούμενες λαϊκές τάξεις και να διαιωνίζεται η εκμετάλλευση και η καταπίεσή τους»*** (Λιάμπας, 2006:11).

Σύμφωνα με τα προαναφερθέντα, παρατηρούμε την ανάγκη της παιδείας για μια κοινωνία απαλλαγμένη από κάθε είδους κοινωνικής ανισότητας, καταπίεσης, εκμετάλλευσης, αποξένωσης, αλλά και αλλοτρίωσης της προσωπικότητας του ανθρώπου. Αναφερόμαστε δηλαδή στην δημιουργία μιας χειραφετημένης κοινωνίας με βασικά συστατικά την ισότητα, τον σεβασμό και την αλληλεγγύη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

7. ΦΤΙΑΧΝΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΕΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΜΕ ΤΟΝ ΤΖΙΑΝΙ ΡΟΝΤΑΡΙ

Με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Υπουργείου Παιδείας (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ), ένας από τους κύριους σκοπούς της εκπαίδευσης είναι η «ολόπλευρη αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε να έχουν την δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ως απόρροια αυτού του σκοπού, οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον, οφείλουν να αξιοποιήσουν τον παραπάνω σκοπό, χρησιμοποιώντας μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας που να χαρακτηρίζονται από ευελιξία και προσαρμοστικότητα. Είναι κατανοητό άλλωστε πως και ο ίδιος ο μαθητής/τρια έχει ανάγκη από νέους τρόπους κινητοποίησης τους ενδιαφέροντός του και νέους τρόπους μάθησης. Συνεπώς, ένα πολυδιάστατο μέσο για να πετύχει αυτός ο στόχος είναι το παραμύθι, το πλέξιμο δηλαδή μιας ιστορίας (Λιάκου, 2016).

Το πλέξιμο μιας ιστορίας εμπεριέχει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά προκειμένου να γίνει μια δραστηριότητα αρκετά ελκυστική. Διαθέτει στοιχεία όπως είναι η δράση, το σενάριο, η κίνηση, η θεατρικότητα, το παιχνίδι και η φαντασία, τα οποία διαπερνούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα και συμβαδίζουν με τις νέες μεθόδους μάθησης. Ούτως η άλλως, αυτός είναι και ο βασικός σκοπός μας, να δημιουργήσουμε δηλαδή μια ευχάριστη και δημιουργική γνώση για το παιδί έχοντας φυσικά συμπεριλάβει τα ενδιαφέροντά του, τις ανάγκες του και στοχεύοντας στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς του και των δυνατοτήτων του αξιοποιώντας όλων των ειδών νοημοσύνης του, σύμφωνα με τον Gardner (Λιάκου, 2016).

Για την αφήγηση, την συγγραφή και την εικονογράφηση της νέας ιστορίας-παραμυθιού θα είναι χρήσιμη η τράπουλα του Propp. Ο Ρώσος Vladimir Propp πραγματοποίησε την πιο επιτυχημένη ανάλυση της δομής των παραμυθιών στο βιβλίο του η «Μορφολογία των λαϊκών παραμυθιών». Ο Propp αναφέρει ότι πρόκειται για μια μαγική τράπουλα, η οποία βασίζεται πάνω στις λεγόμενες «λειτουργίες» των παραμυθιών. Οι λειτουργίες αυτές υπάρχουν σχεδόν σε όλα τα παραμύθια. Ο Τζιάνι Ροντάρι ανέφερε ότι οι λειτουργίες αυτές είναι 20. Επίσης, υποστήριξε ότι οι λειτουργίες είναι για το πλέξιμο της ιστορίας ότι είναι οι νότες για τη μουσική. Δηλαδή, όπως με τις 12 νότες μπορούμε να δημιουργήσουμε ποικίλες μελωδίες, έτσι και με τις λειτουργίες μπορούμε να καλλιεργήσουμε αναρίθμητα παραμύθια. Επιπλέον, ανέφερε ότι, τα παιδιά βρίσκουν πολύ ενδιαφέρον να ανακατώνουν την τράπουλα και είτε να ξεκινούν από το τέλος, είτε να φτιάχνουν μια ιστορία μόνο με τρία από αυτά. Οι λειτουργίες που προαναφέραμε είναι:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Απαγόρευση
- Παράβαση
- Βλάβη ή Έλλειψη
- Αναχώρηση του ήρωα
- Αποστολή
- Συνάντηση με τον δωρητή
- Μαγικά δώρα
- Εμφάνιση του ανταγωνιστή
- Διαβολικές ικανότητες του ανταγωνιστή
- Αγώνας
- Νίκη
- Επιστροφή
- Άφιξη στο σπίτι
- Ψεύτικος ήρωας
- Δύσκολες δοκιμασίες
- Αποκατάσταση της βλάβης
- Αναγνώριση του ήρωα
- Αποκάλυψη του ψεύτικου ήρωα
- Τιμωρία
- Γάμος (Λιάκου, 2016).

«Κάθε χαρτί της τράπουλας δεν αντιπροσωπεύει μόνο τον εαυτό του, αλλά μια πλήρη «τομή» του κόσμου των παραμυθιών, ένα φτεροκόπημα φανταστικών απόηχων, για παιδιά που έχουν κάπως εξοικειωθεί με τα παραμύθια, τη γλώσσα τους, τα θέματά τους… …» (Ροντάρι, 1994:36).

«Οι λειτουργίες των παραμυθιών, κατά κάποιο τρόπο, βοηθούν το παιδί να γνωρίσει τον εαυτό του. Και είναι στη διάθεσή μας, έτοιμες, εγκυρότατες, εύκολες στη χρήση: θα μου φαινόταν άσκοπη σπατάλη να τις απορρίψουμε…» (Ροντάρι, 1994:48).

Προκειμένου λοιπόν να καλλιεργήσουμε την φαντασία και την δημιουργικότητα των παιδιών, τα οποία απαλλάσσονται από τις συμβάσεις της κανονικής μορφής των παραμυθιών, χρησιμοποιούμε τα 20 τραπουλόχαρτα για να αποτελέσουν την αφορμή και την βάση, ώστε να σκεφτούν οι μαθητές/τριες και να προτείνουν ιδέες που θα τους ωθήσουν σε φανταστικές και μη συμβατικές ιστορίες. Με αυτό τον τρόπο, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικοί συμμετέχουν σε ποικίλες γνωστικές και επικοινωνιακές διαδικασίες, και επίσης έρχονται σε επαφή και αλληλεπίδραση με το ΤΠΕ. Η συγκεκριμένη διαδικασία δραστηριοποιεί και αυτενεργεί τους μαθητές/τριες. Πιο συγκεκριμένα, μαθητές/τριες και διδάσκοντες έρχονται σε επαφή με:

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, για την ψηφιακή καταγραφή των ιστοριών.
- Πρόγραμμα ζωγραφικής, για την επιμέλεια των καρτών του Propp την εικονογράφηση των ιστοριών.
- Ένα πρόγραμμα παρουσίασης, το οποίο θα περιλαμβάνει δημιουργίες των παιδιών όπως για παράδειγμα κάρτες από πρόγραμμα ζωγραφικής και θα δώσει ιδέες για την συνέχιση της ιστορίας.
- Πρόγραμμα δημιουργικής ψηφιακής αφίσας, για τη δημιουργία αφίσας για τη βιβλιοπαρουσίαση των παιδιών (Λιάκου, 2016).

Όπως προαναφέραμε, η δημιουργική ικανότητα απαιτεί και την χρήση της φαντασίας, η οποία αποτελεί σημαντικό στοιχείο έρευνας στην κλασική ψυχολογία. Ο Τζιάνι Ροντάρι στη «Γραμματική της Φαντασίας» (2001: 17) υποστηρίζει πως η φαντασία πρέπει να κατέχει τη δική της ξεχωριστή θέση στην διαπαιδαγώγηση και τονίζει την ανάγκη ύπαρξης της παιδικής δημιουργικότητας. Για τον συγκεκριμένο, η φαντασία αποτελεί μια ιδιαίτερη ικανότητα του νου, αλλά και του ιδίου του νου στην ολότητά του. Ειδικά η παιδική φαντασία είναι μια εξελισσόμενη και εκπαιδεύσιμη ικανότητα, επομένως, η παρουσία των κατάλληλων ερεθισμάτων στον κατάλληλο χρόνο, δίνουν στα άτομα την ευκαιρία να ζήσουν εμπειρίες και στην συνέχεια, να εξασκήσουν την αντιληπτική τους ικανότητα και τη φαντασία τους. Στον εκπαιδευτικό χώρο, η λειτουργία της φαντασίας μπορεί να αναπτύσσει την ευφυΐα, την πρωτοβουλία και το ερευνητικό πνεύμα (Δράκου, 2016).

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

8. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

8.1 ΕΡΕΥΝΑ ΔΡΑΣΗ

Η έρευνα δράσης είναι μια σύγχρονη μεθοδολογική προσέγγιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με πρωτεύοντα στόχο την βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης, στην οποία κυρίαρχος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στην εκπαιδευτική έρευνα δράσης ο εκπαιδευτικός ξεκινά από την συνηθισμένη του καθημερινή πρακτική και προσπαθεί να βρει τους τρόπους και τα μέσα που θα τον βοηθήσουν να καταλάβει συγκεκριμένα προβλήματα που εμφανίζονται στην σχολική αίθουσα. Έχοντας ανακαλύψει αυτούς τους τρόπους και τα μέσα θα μπορέσει να υιοθετήσει καλύτερη δράση και να ασκήσει το επάγγελμά του πιο αποτελεσματικά. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται και ο ουσιαστικός στόχος αυτής της προσέγγισης, η σύνδεση δηλαδή της θεωρίας με την πράξη, η ένωση της έρευνας με την δράση (Ευσταθίου, 2013).

Για να θεωρηθεί ένα ερευνητικό πρόγραμμα ως έρευνα δράσης και να ενταχθεί σε μια πτυχιακή εργασία, πρέπει να πληρούνται οι εξής προϋποθέσεις:

1. **Ενεργή συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων**: Το πρόγραμμα πρέπει να ενσωματώνει ενεργά τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές και άλλους εμπλεκόμενους στην ερευνητική διαδικασία. Αυτό έχει ως στόχο να καταστεί σαφής η διάκριση μεταξύ του «υποκειμένου» και του «αντικειμένου» της έρευνας.
2. **Αντιμετώπιση καθημερινών προβλημάτων**: Η έρευνα πρέπει να βοηθά τον εκπαιδευτικό να αντιμετωπίζει τα καθημερινά προβλήματα στο φυσικό τους πλαίσιο. Η μελέτη αυτών των προβλημάτων πρέπει να γίνεται με βάση τις πραγματικές προθέσεις και την οπτική των συμμετεχόντων, έτσι ώστε να επιτευχθεί εμβάθυνση και υπέρβαση των προβλημάτων.
3. **Βελτίωση της διδασκαλίας και της επαγγελματικής γνώσης**: Ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνεται να βελτιώνει την ποιότητα της διδασκαλίας του και τις επαγγελματικές του γνώσεις. Αυτό περιλαμβάνει κριτική αντιμετώπιση της δράσης του, αναδιοργάνωση, εφαρμογή καινοτομιών μετά από προβληματισμό και συζήτηση, και ανάπτυξη νέας θεωρίας για την πρακτική.
4. **Σύνδεση με την εκπαιδευτική πράξη**: Η έρευνα δράσης πρέπει να ξεκινά από την εκπαιδευτική πράξη και όχι από τη θεωρία. Η ερευνητική διαδικασία πρέπει να ακολουθεί και να διαμορφώνεται από την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω ενός κύκλου εφαρμογής, παρατήρησης, στοχασμού και αλλαγής.
5. **Προσανατολισμός στο μέλλον**: Η έρευνα πρέπει να επικεντρώνεται στην αντιμετώπιση καθημερινών πρακτικών προβλημάτων του εκπαιδευτικού, περιλαμβάνοντας διάγνωση, κατανόηση, εμβάθυνση, αλλαγή και βελτίωση αυτών των προβλημάτων.
6. **Συμβατότητα με τις εκπαιδευτικές αξίες και συνθήκες**: Η έρευνα πρέπει να είναι συμβατή με τις αξίες του σχολείου και τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιούνται πρέπει να προσαρμόζονται έτσι ώστε να μην παρεμποδίζουν την καθημερινή πρακτική του σχολείου.
7. **Συλλογική και συνεργατική προσπάθεια**: Η έρευνα πρέπει να είναι μια συλλογική και συνεργατική προσπάθεια, όπου ερευνητές και εκπαιδευτικοί

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

συμμετέχουν με τη βούλησή τους και δίνουν έμφαση στον ουσιαστικό διάλογο (Ευσταθίου, 2013).

Η έρευνα συνιστά μια σημαντική διαδικασία της εξελικτικής πορείας της εκπαίδευσης, καθώς συνεισφέρει στην αύξηση των γνώσεων των εκπαιδευτικών και στην βελτίωση των διδακτικών τους πρακτικών, τεχνικών και συμπεριφοράς μέσα σε μια σχολική αίθουσα. Ανάλογα το πρόβλημα το οποίο μελετάμε, η έρευνα μπορεί να είναι είτε ποσοτική, είτε ποιοτική. Στην παρούσα μελέτη, η έρευνα που θα ακολουθήσει είναι μια έρευνα δράσης.

Έχοντας προαναφέρει το θεωρητικό πλαίσιο και θέλοντας να επιβεβαιωθεί και στην πράξη ότι τα παιδιά Ρομά είναι περιθωριοποιημένα και αποκλεισμένα από την εκπαιδευτική διαδικασία, αποφασίστηκε στην εν λόγω εργασία να διεξαχθεί μια παρεμβατική ενέργεια σε ένα σχολείο Ρομά προκειμένου να δούμε την συμπεριφορά αυτών των παιδιών στην πραγματικότητα. Όμως για να πραγματοποιηθεί αυτή η παρέμβαση χρειάζεται πρωτίστως να κάνουμε μια εθνογραφική μελέτη μιας σχολικής τάξης, δηλαδή μια παρατήρηση. Διότι, για να σχεδιάσουμε αυτή την παρέμβαση οφείλουμε αρχικά να γνωρίσουμε τους μαθητές, να δούμε ποιο είναι το γνωστικό τους επίπεδο, αν συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, πως συμπεριφέρονται σε μια εξέταση και την συμπεριφορά τους εν γένει μέσα στην τάξη τόσο ως προς το μάθημα, όσο και ως προς τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους. Βέβαια, εκτός από τα παιδιά οφείλουμε να παρατηρήσουμε και τον εκπαιδευτικό της τάξης, καθώς έχει καίριο ρόλο στην εμπλοκή των μαθητών/τριών στο μάθημα. Αυτό θα πραγματοποιηθεί παρατηρώντας τις πρακτικές που χρησιμοποιεί, το ποιους εμπλέκει στην μαθησιακή διαδικασία, το τι είδους μάθημα κάνει (δασκαλοκεντρικό/μαθητοκεντρικό), αν ανοίγει το μάθημα στα παιδιά που δεν συμμετέχουν και αν έχει συμπάθειες και αντιπάθειες. Μόλις παρατηρηθούν όσα προαναφέραμε και συλλέξουμε όλα μας τα δεδομένα, τότε μπορούμε να προχωρήσουμε στον σχεδιασμό και στην διεξαγωγή ενός project. Καταλήγουμε λοιπόν ότι, η παρούσα εργασία αφορά στην εθνογραφία μας σχολικής τάξης της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και σε μια παρεμβατική διδασκαλία με την χρήση της μεθόδου project.

8.2 ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της έρευνας είναι η μελέτη της μαθησιακής ανταπόκρισης των Ρομά μαθητών/τριών στην μέθοδο Project. Έχοντας ως θεωρητικό πλαίσιο τη θεωρία της Αναγνώρισης (Honneth 2000), στοχεύουμε στη μελέτη των δυνατοτήτων της μεθόδου σε σχέση με το ζητούμενο της ικανοποίησης αναγκών αναγνώρισης

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

μαθητών και μαθητριών από ευάλωτες κοινωνικά ομάδες. Από σχετικές έρευνες (βλ. Govaris et al 2021) γνωρίζουμε ότι μαθητές και μαθήτριες από κοινωνικο-οικονομικά μη προνομιούχες ομάδες βιώνουν συγκριτικά χαμηλότερη αναγνώριση στο πλαίσιο των κοινωνικών σχέσεων στο σχολείο, γεγονός που σχετίζεται αρνητικά με τη σχολική τους προσαρμογή και πρόοδο. Αυτή η δυσμενής για αυτές τις ομάδες παιδιών συνθήκη μπορεί να αντιμετωπισθεί μέσα και από την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων που προωθούν την ενεργό συμμετοχή. Η ενεργός συμμετοχή θεωρείται από την οπτική της Θεωρίας της Αναγνώρισης ως μια σημαντική προϋπόθεση ικανοποίησης των αναγκών αναγνώρισης μαθητών και μαθητριών: (α) της συναισθηματικής στήριξης, (β) του ηθικού σεβασμού και (γ) της κοινωνικής εκτίμησης. Καθώς τα βιώματα αναγνώρισης θεωρούνται προϋπόθεση της οικοδόμησης γνώσεων, βασικό ζητούμενο της διδασκαλίας είναι να απευθύνεται στις μαθήτριες και στους μαθητές, ως πρόσωπα ικανά να συμμετάσχουν και να μάθουν. Επειδή αυτό το ζητούμενο στο ελληνικό σχολείο κατά κανόνα δεν ικανοποιείται (βλ. π.χ. Γκόβαρης & Μαρκαντώνη 2020), η έρευνά μας εστιάζει στα εξής βασικά ερευνητικά ερωτήματα:

- Πώς ανταποκρίνονται οι Ρομά μαθητές/τριες στη συνθήκη μιας δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας;

- Πώς ανταποκρίνονται οι Ρομά μαθητές/τριες στη συνθήκη μιας μαθητοκεντρικής διδασκαλίας (Project);

- Ποιες οι διαφορές στην ανταπόκριση των Ρομά μαθητών/τριών στις δύο συνθήκες

8.3 ΕΘΝΟΓΡΑΦΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ ΜΕ ΤΗΝ ΤΑΞΗ ΩΣ ΠΕΔΙΟ

Η εθνογραφική μου μελέτη διήρκησε 2 εβδομάδες στη Δ΄ Τάξη δημοτικού σχολείου του Βόλου. Στη σχολική τάξη φοιτούσαν 17 μαθητές/τριες, όλες και όλοι ρόμικης καταγωγής. Ένας μαθητής Ρομά είχε καταγωγή από την Αλβανία. Δύο μαθητές της τάξης φοιτούσαν μετά από μια διακοπή της φοίτησης για διάστημα δύο ετών. Την παρουσία μου στην τάξη διευκόλυναν για το προσφερόμενο διάστημα, ο διευθυντής του σχολείου και η εκπαιδευτικός της τάξης.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

8.3.1 ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΤΑΞΗΣ

Η σχολική τάξη ήταν αρκετά μεγάλη, τα όμορφα και απαλά χρώματα στους τοίχους δημιουργούσαν μια ζεστή ατμόσφαιρα.

Γύρω στους τοίχους υπήρχαν το παιδαγωγικό συμβόλαιο, οι λεγόμενοι δηλαδή κανόνες της τάξης, το πρόγραμμα της εβδομάδος και μια μεγάλη βιβλιοθήκη με τα βιβλία των γνωστικών αντικειμένων. Μέσα στην αίθουσα περιλαμβάνονταν και οι γωνίες δραστηριοτήτων και πιο συγκεκριμένα των εικαστικών με ζωγραφιές των παιδιών, χειροτεχνίες και πίνακες ζωγραφικής, της γραμματικής με πίνακες κανόνων των γραμματικών φαινομένων, των μαθηματικών με τους αριθμούς από το 1-100 και με πίνακες από την προπαίδεια και της γεωγραφίας με έναν παγκόσμιο χάρτη της Ελλάδας. Η έδρα βρισκόταν στην άκρη της αίθουσας στην οποία είχαν τοποθετήσει έναν υπολογιστή και πίσω από αυτή βρισκόταν ο πίνακας και μία θρησκευτική εικόνα. Γενικότερα, είχαν δημιουργήσει μια πολύ όμορφα διακοσμημένη αίθουσα, η οποία σου ενέπνεε ένα αίσθημα οικειότητας, ασφάλειας και διάθεσης για μάθημα.

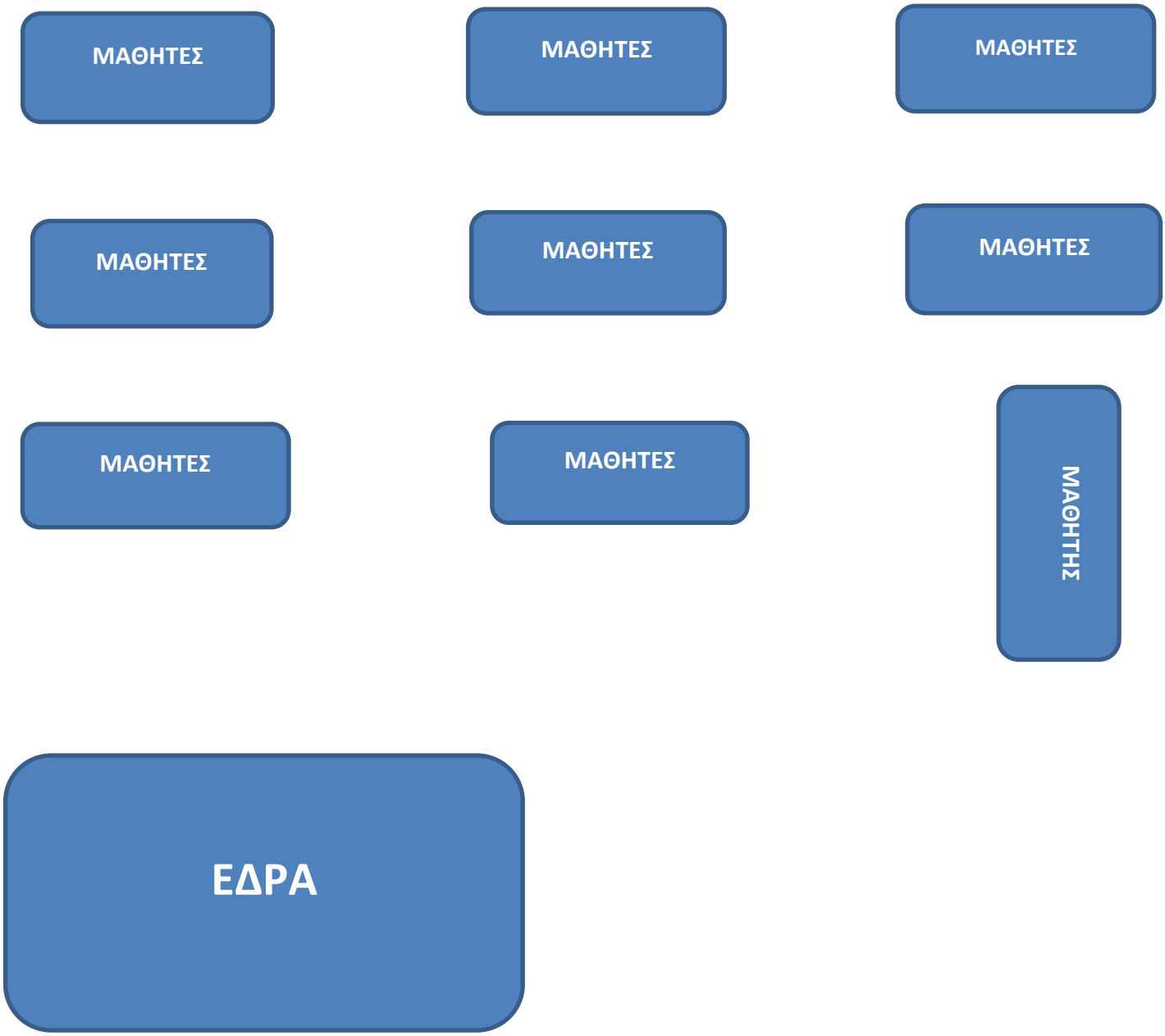
Η διάταξη των θρανίων ήταν μετωπική, γεγονός που παραπέμπει σε έναν παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Διαπιστώθηκε και μια συγκεκριμένη «λογική» στην τοποθέτηση των μαθητών/τριών μέσα στο χώρο της τάξης: Στα πίσω θρανία κάθονται οι μαθητές που για δύο χρόνια απουσίαζαν από το σχολείο και γενικώς μαθητές/τριες που δεν συμμετείχαν στο μάθημα, αλλά και σε καμία δραστηριότητα που αναθέτει η εκπαιδευτικός. Μάλιστα, ένα θρανίο είναι εκτός της μετωπικής διάταξης και στο συγκεκριμένο καθόταν ο μαθητής με καταγωγή από την Αλβανία. Οι σχέσεις του παιδιού με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης δεν ήταν αρμονικές. Διαπίστωσα συχνά λεκτικές αντιπαραθέσεις και περιστατικά επιθετικότητας εκ μέρους του παιδιού. Προφανώς δεν μπορούμε να αποδώσουμε αυτές τις συμπεριφορές στον χαρακτήρα του παιδιού, αλλά πρέπει να εξετάσουμε προσεκτικά τα χαρακτηριστικά της δυναμικής των σχέσεων στην ομάδα και ιδιαίτερα το γεγονός, αν το συγκεκριμένο παιδί στερείται βιωμάτων αναγνώρισης. Από μια πρώτη προσέγγιση πρέπει να μας προβληματίσει το γεγονός ότι είναι εκτός της ομάδας, με αποτέλεσμα να αναγκάζεται να «συνυπάρχει» ως στιγματισμένος μέσα στην τάξη. Άξιο λόγου είναι και το «πώς» η εκπαιδευτικός ερμηνεύει τη συμπεριφορά αυτού του μαθητή και με αυτόν τον τρόπο «δικαιολογεί» το διαχωρισμό του. Σε συζητήσεις με την εκπαιδευτικό μου αναφέρθηκε ότι ο μαθητής είναι δύσκολος και στις σχέσεις του με τους γονείς του. Η εκπαιδευτικός εστίασε περισσότερο σε μια προσέγγιση που ερμηνεύει τη συμπεριφορά του μαθητή στη βάση των ατομικών του γνωρισμάτων, υποβαθμίζοντας τη σημασία της δυναμικής των σχέσεων στην αίθουσα διδασκαλίας.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Με βάση τα παραπάνω, οι κοινωνικές σχέσεις στη σχολική αίθουσα χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της διάκρισης συγκεκριμένων μαθητών/τριών και από την έλλειψη προσπάθειας με στόχο την υποστήριξή τους για συμμετοχή στο μάθημα. Αυτή η συνθήκη μπορεί να ερμηνευθεί και να αξιολογηθεί από την σκοπιά της οπτικής της Αναγνώρισης ως εξής: συγκεκριμένοι μαθητές/τριες στερούνται λόγω πολλαπλών διακρίσεων συστηματικά βιώματα αναγνώρισης, κυρίως αυτά των μορφών της ηθικής εκτίμησης όπως και της κοινωνικής εκτίμησης. Στερούνται αυτά τα βασικά βιώματα, καθώς στις σχέσεις τους με την εκπαιδευτικό βιώνουν της αδιαφορία/υποτίμηση τόσο για την αξία και την σημασία των ιδεών τους για το μάθημα, όσο και των προσωπικών τους ικανοτήτων.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

ΔΙΑΤΑΞΗ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ



Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

8.3.2 ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ: ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΤΗΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Σύμφωνα με τις παρατηρήσεις μου, η εκπαιδευτικός αντιμετώπιζε δυσκολίες στην επικοινωνία της με τους/τις μαθητές/τριες. Της ήταν δύσκολο να επικοινωνήσει, αδυνατώντας να συνεννοηθεί μαζί τους και να τα πειθαρχήσει. Ενώ γνωρίζει ότι πρόκειται για μια δύσκολη τάξη, εκείνη αντί να χρησιμοποιεί τον διάλογο και με ήρεμο και ευγενικό τρόπο να τα καθησυχάσει, αντιθέτως χάνει την ψυχραιμία της και αρχίζει να φωνάζει. Ένα τέτοιο σχετικό συμβάν παρατηρήθηκε στην ώρα της γλώσσας, όπου τα παιδιά όπως συνήθως αντί να προσέχουν στο μάθημα, τα περισσότερα έπαιζαν με τον διπλανό τους. Εκείνη την στιγμή ένας μαθητής δεν ήθελε να κάνει καθόλου μάθημα και για αυτό πείραζε τους συμμαθητές του. Τότε, η δασκάλα του έκανε παρατήρηση και τον παρακάλαγε να προσέξει, αλλά εκείνος της αντιμίλησε, την κορόιδεψε και συνέχισε να ενοχλεί. Στο τέλος, η δασκάλα έχασε την ψυχραιμία της, άρχισε να φωνάζει, να του λέει ότι: *«Θα μιλήσω στους γονείς σου, να μην νομίζουν κιόλας οι άνθρωποι ότι πρόκειται να μάθεις»* και τον έβαλε τιμωρία να γράψει στο τετράδιό του: *«Δεν μιλάω και δεν ενοχλώ στο μάθημα»*. Μάλιστα, όταν χτύπησε το κουδούνι όλοι οι μαθητές βγήκαν έξω για διάλειμμα, εκτός από τον συγκεκριμένο που τον κράτησε μέσα για να του μιλήσει. Παρατηρούμε λοιπόν ότι, εκτός από το γεγονός ότι, η δασκάλα τους φωνάζει και για ποινή τους βάζει να γράφουν φράσεις στο τετράδιό τους, από την στιγμή κιόλας που γνωρίζει ότι δυσκολεύονται να γράψουν, τους υποβιβάζει μπροστά σε όλη την τάξη, γνωρίζοντας επίσης και τις ιδιαίτερες συνθήκες τις οποίες ζουν αυτοί οι μαθητές.

Κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός χρησιμοποιεί περισσότερο παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό τρόπο και φυσικά αυτό είναι εμφανής και από τον τρόπο με τον οποίο έχει διατάξει τα θρανία. Δεν δίνει τον λόγο σε όλα τα παιδιά, κυρίως απευθύνεται στα μπροστινά θρανία και ελάχιστα έως καθόλου στα τελευταία. Ειδικά στα παιδιά που κάθονται στα πίσω θρανία, δεν ανοίγει καθόλου το μάθημα σε αυτά, δεν τα ενθαρρύνει να μιλήσουν και να εκφράσουν τις απόψεις τους, αντιθέτως δεν τους δίνει ιδιαίτερη σημασία. Επιπλέον, κάτι το οποίο οφείλουμε να τονίσουμε είναι ότι, ενώ η δασκάλα γνωρίζει το χαμηλό μαθησιακό επίπεδο των παιδιών, τους βάζει ασκήσεις στο σχολείο και στο σπίτι που υπερβαίνουν τις δυνατότητές τους και που απευθύνονται σε ελάχιστους μαθητές, για αυτό και αρνούνται να ασχοληθούν. Επιπροσθέτως, υπερισχύεται κυρίως ο εξεταστικός χαρακτήρας ο οποίος χρησιμοποιείται και ως τιμωρία προκειμένου να δείξει στους μαθητές ότι η συμπεριφορά τους είναι λανθασμένη, όμως πετυχαίνει τα αντίθετα αποτελέσματα και παρόλ’αυτά επιμένει σε αυτόν τον τρόπο. Προσπαθεί να τους περάσει κάποιες αξίες, αλλά με τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, αποτυγχάνει, διότι τα παιδιά συνεχίζουν στο ίδιο μοτίβο συμπεριφοράς. Ενώ παρατηρούσα ότι έχουν διαμορφώσει πολύ ωραία το σχολείο, δηλαδή με κατάλληλα χρώματα, φωτισμούς, γωνίες δραστηριοτήτων, γωνίες παιχνιδιού, με την συμπεριφορά που τους δείχνουν οι ίδιοι οι δάσκαλοι, δεν τους δημιουργούν το αίσθημα του ανήκειν. Για παράδειγμα, στο διάλειμμα μια μαθήτρια έτρεχε και

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

ανοίγοντας την πόρτα με φόρα, έπεσε καταλάθος πάνω σε μια δασκάλα. Η δασκάλα αντί να πει: *«δεν πειράζει απλώς πρόσεχε να μην τρέχεις για να μην χτυπήσεις», είπε: «αμάν βρε παιδί μου, θέλεις να μας σκοτώσεις, πρόσεχε πια»*.

Όπως προαναφέρθηκε, τα παιδιά δεν διαβάζουν στο σπίτι και έρχονται στο σχολείο χωρίς τετράδια και χωρίς να ξέρουν την ορθογραφία. Σε αυτή την περίπτωση, η δασκάλα αντί να τα ρωτήσει γιατί δεν έχουν κάνει την αντιγραφή τους, τους είπε: *«Καλά όσοι γνωρίζουν την ορθογραφία, δηλαδή όσοι έχουν κάνει την αντιγραφή τους, ανοίξτε το κίτρινο τετράδιο να την γράψουμε, οι υπόλοιποι μην μπείτε στον κόπο έτσι και αλλιώς λάθος θα την γράψετε».*

Από όσες φορές έχω παρακολουθήσει την διδασκαλία της, μόνο μια φορά εφάρμοσε μαθητοκεντρικό μάθημα και αυτή ήταν την ώρα της γλώσσας και συγκεκριμένα στην ενότητα με θέμα την προστασία της θάλασσας. Έκαναν μια γενική συζήτηση σχετικά με τα σκουπίδια που πετούν οι άνθρωποι στην θάλασσα και τις συνέπειες που έχει αυτή τους η πράξη στα ζώα. Εδώ η δασκάλα τους ζήτησε να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες, τους ρώτησε αν έχουν δει κάτι ή αν έχουν κάνει κάτι για να προστατεύσουν το περιβάλλον. Τα παιδιά ενθουσιάστηκαν τόσο πολύ με αυτό το θέμα, που συμμετείχαν όλα, σήκωναν τα χέρια τους και έλεγαν τις απόψεις τους. Παρατηρούμε λοιπόν σε αυτό το σημείο ότι, όταν δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να εκφράσουν τις προσωπικές τους απόψεις και εμπειρίες, τότε υφίσταται ένα μεγάλο ποσοστό συμμετοχής και ενδιαφέροντος. Η εκπαιδευτικός της τάξης, δεν πρόσεξε την διαφορά στον βαθμό εμπλοκής των παιδιών χρησιμοποιώντας αυτή την μέθοδο διδασκαλίας και επιμένει στον παραδοσιακό τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος. Για τον λόγο αυτό, γίνεται η δική μας παρέμβαση προκειμένου να δείξουμε στην εκπαιδευτικό το θετικό αποτέλεσμα της χρήσης της μαθητοκεντρικής μεθόδου διδασκαλίας.

Τέλος, όσον αφορά το σύστημα ποινών και επιβραβεύσεων, έχω να αναφέρω ότι, προκειμένου η εκπαιδευτικός να τους δώσει ένα κίνητρο να παραμείνουν ήσυχοι και να μην αρχίσουν την φασαρία, είπε: *«Όποιος θα είναι ήσυχος όλη την ημέρα, σε όλα τα μαθήματα και δεν δίνει σημασία στην κακή συμπεριφορά του συμμαθητή του, θα αμείβεται και θα παίρνει μια κόκκινη κάρτα, η οποία είναι ένα χρώμα που συμβολίζει την αγάπη. Όποιος μαζέψει 5 κάρτες τότε θα σας δίνω ένα δώρο στο τέλος»*. Έτσι η εκπαιδευτικός εστιάζει σε εξωτερικά κίνητρα μάθησης, τα οποία ναι μεν είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητα της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά από την άλλη πλευρά δεν τους παρέχει το κατάλληλο κίνητρο που θα τους δώσει ώθηση να μάθουν και να ασχοληθούν. Αυτό είναι το εσωτερικό κίνητρο, δηλαδή το ίδιο το παιδί να αισθάνεται ικανοποίηση όταν καταφέρνει να επιτελέσει μια δραστηριότητα και να μην το κάνει μόνο για να ικανοποιήσει τον εκπαιδευτικό ή για να κερδίσει κάτι από αυτό.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Από τα παραπάνω παρατηρούμε ότι η εκπαιδευτικός της τάξης δεν εφαρμόζει στην διδασκαλία της την θεωρία της αναγνώρισης, καθώς λόγω της συμπεριφοράς της ως προς τους μαθητές/τριες (φωνές, τιμωρίες, απειλές) δεν καλλιεργείται από την μεριά των μαθητών/τριών η συναισθηματική ασφάλεια που επιζητά αυτή η θεωρία. Επίσης, όπως προαναφέραμε η εκπαιδευτικός δεν δημιουργεί στην τάξη μια ατμόσφαιρα όπου θα ωθεί τους μαθητές να καταθέσουν τις ιδέες τους και τις απόψεις τους όσον αφορά το θέμα το οποίο πραγματεύονται. Τέλος, παρατηρούμε ότι δεν «ανοίγει» το μάθημα προς ότι ιδιαίτερο και σημαντικό έχει ο κάθε μαθητής/τρια, όπως οι γνώσεις, η γλώσσα, τα ενδιαφέροντα. Βασικός στόχος μιας ενταξιακής διδασκαλίας είναι ο εκπαιδευτικός να δίνει τον λόγο σε όλους τους μαθητές/τριες που βρίσκονται στην σχολική αίθουσα και ταυτόχρονα να είναι σεβαστός. Χρειάζεται δηλαδή να διεξάγει με τέτοιον τρόπο την διδασκαλία του, ώστε να καλλιεργήσει στο τέλος την ενσυναίσθηση, τον ηθικό σεβασμό και την κοινωνική εκτίμηση. Όλα αυτά περιλαμβάνονται στην θεωρία της αναγνώρισης και τα οποία οδεύουν τους μαθητές/τριες στην μάθηση.

8.3.3 ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Κατά την διάρκεια της εθνογραφικής μελέτης συνειδητοποίησα ότι οι μαθητές/τριες δεν ήταν όλοι παρόντες/παρούσες στη σχολική αίθουσα, αλλά και γενικά στο σχολείο. Συχνά κάποιοι μαθητές/τριες εκδήλωναν την επιθυμία/ανάγκη να αποχωρήσουν από το σχολείο αναφέροντας προβλήματα υγείας: *«Κυρία, με πονάει η κοιλιά μου, θέλω να πάω σπίτι μου»*. Σε αυτές τις περιπτώσεις, η εκπαιδευτικός της τάξης τηλεφωνούσε κατευθείαν στους γονείς των παιδιών. Έπειτα από μία συζήτηση με την εκπαιδευτικό, η ίδια μου ανέφερε ότι και από την πλευρά των γονέων «δεν υπάρχει ζωηρό ενδιαφέρον για τακτική σχολική φοίτηση των παιδιών…αν οι ίδιοι οι γονείς δεν στηρίζουν έμπρακτα τη σχολική φοίτηση, τότε πώς θα αναπτύξουν κίνητρα και τα παιδιά». Ιδιαίτερη σημασία έχει εδώ η ερμηνεία τόσο της συμπεριφοράς των παιδιών, όσο και η προσέγγιση της εκπαιδευτικού, η οποία εστιάζει μόνο στον παράγοντα «οικογένεια».

Στην προσπάθεια να εξηγήσουμε τη συμπεριφορά των παιδιών, θεωρήσαμε σημαντικό να ανατρέξουμε στην προσέγγιση της απειλής του στερεότυπου. Η εν λόγω προσέγγιση εστιάζει στην ερμηνεία των παραγόντων οι οποίοι οδηγούν σε συμπεριφορές μαθητών/τριών όπως αυτές που προαναφέραμε.

Σύμφωνα με την θεωρία αυτή, όταν οι άνθρωποι γνωρίζουν ένα αρνητικό στερεότυπο για την ομάδα τους, τους δημιουργείται συχνά μια έντονη ανησυχία ότι η απόδοσή τους σε μια συγκεκριμένη εργασία μπορεί να καταλήξει να επιβεβαιώνει και να ενισχύει τις πεποιθήσεις των άλλων για την ομάδα τους. Οι άνθρωποι έχουν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

διαμορφώσει ως προς την «ξένη» ομάδα μια απλοποιημένη εικόνα, η οποία είναι συνήθως υποτιμητική και είτε βασίζεται σε εμφανείς διαφορές, είτε τις δημιουργεί ανάμεσα στις δύο αυτές ομάδες. Αξίζει βέβαια να τονιστεί ότι, δημιουργούνται στερεότυπα για διάφορες κοινωνικές ομάδες, εξαιτίας λανθασμένων συνδέσεων με σπάνια περιστατικά. Αυτό έχει ως απόρροια, η επαφή μιας κοινωνικής ομάδας με μια «ξένη» να εστιάσει και να τονίσει τα διαφορετικά χαρακτηριστικά της δεύτερης, προκειμένου τα άτομα της πρώτης ομάδας να διαχειριστούν την πραγματικότητα (Πουλιοπούλου, 2020).

Η στερεότυπη απειλή μπορεί να είναι αγχωτική και να αποσπά την προσοχή των μαθητών/τριών που την βιώνουν. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι το άγχος του να βιώνει κάποιος στερεότυπη απειλή μπορεί ενδεχομένως να μειώσει τις σχολικές του επιδόσεις. Η συνεχόμενη έκθεση και οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες με στερεότυπη απειλή μπορεί να ωθήσει τους μαθητές/τριες που την βιώνουν στην αποχή των σχολικών μαθημάτων, με πρόφαση μια ασθένεια (όπως ένας κοιλόπονος), αλλά και στην περιθωριοποίηση. Η εξασθένηση αυτού του φαινομένου, πραγματοποιείται μέσω μιας διαδικασίας παρέμβασης γνωστής ως αυτοεπιβεβαίωσης. Η ψυχολογική αυτή παρέμβαση βασίζεται στην ιδέα ότι οφείλουμε να υπενθυμίζουμε στον εαυτό μας ότι είμαστε καλοί, ικανοί, ηθικοί και νιώθουμε την ανάγκη να αντιδρούμε με οποιονδήποτε τρόπο όταν αισθανόμαστε ότι η εικόνα του εαυτού μας απειλείται. Φυσικά, είναι λογικό, όσο η ατμόσφαιρα είναι φορτισμένη με στερεοτυπικές αντιλήψεις, τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά των μαθητών/τριών ή των γονέων, οι κοινωνικές ανισότητες να αυξάνονται, οι μειονοτικές ομάδες να παραμείνουν στο περιθώριο και ο στιγματισμός μεμονωμένων ατόμων να συνεχίζεται επ’ αόριστον.

Κατά την διεξαγωγή του μαθήματος, τα παιδιά κάνουν συνεχώς φασαρία, μιλούν μεταξύ τους, δεν προσέχουν την ώρα του μαθήματος και ασχολούνται συνεχώς με τα σχολικά τους είδη, όπως την κασετίνα τους, το μπλάνκο, το στυλό και την κόλλα. Επιπλέον, πειράζουν, χτυπούν και βρίζουν συνεχώς ο ένας τον άλλον, σηκώνονται χωρίς να πάρουν άδεια και γενικώς δεν ακούν καθόλου την δασκάλα τους και δεν τηρούν το παιδαγωγικό τους συμβόλαιο. Οφείλουμε επίσης να σημειώσουμε ότι, το γνωστικό τους επίπεδο είναι πολύ χαμηλό, με ελλείψεις στον τρόπο γραφής αλλά και στον τρόπο μελέτης. Για αυτό τον λόγο και οι περισσότεροι μαθητές έρχονται στην τάξη χωρίς να έχουν διαβάσει, χωρίς να έχουν κάνει τις ασκήσεις τους ακόμα και χωρίς να έχουν φέρει μαζί τους όλα τα τετράδια. Σε αυτή την περίπτωση, ρώτησα έναν μαθητή που καθόταν δίπλα μου, τον λόγο για τον οποίο έρχεται αδιάβαστος και μου είπε: *«Γιατί Κυρία εμένα δεν μου αρέσει καθόλου το σχολείο, δεν ξέρω να γράφω και να διαβάζω, είμαι ηλίθιος και βαριέμαι να μάθω γράμματα»*. Εδώ το ίδιο το παιδί φαίνεται να υποβιβάζει τον εαυτό του και τις ικανότητές του και αντί η δασκάλα του να τον ενθαρρύνει και να τον υποστηρίζει,

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

μερικές φορές όταν κουράζεται προσπαθώντας να επιβάλλει την πειθαρχία και την τάξη, του επιβεβαιώνει αυτό το οποίο πιστεύει για τον εαυτό του.

Γενικώς, πρόκειται για μια τάξη, η οποία είναι απείθαρχη και όπου τα παιδιά μιλούν με θράσος και ασέβεια στην δασκάλα τους. Υπάρχουν στιγμές που τα παιδιά βγάζουν τις μπλούζες τους, πετάνε τα πράγματά τους ο ένας στον άλλον και δεν σέβονται όταν η δασκάλα δίνει τον λόγο σε έναν μαθητή/τρια. Αντιθέτως όλα πετάγονται και μιλούν χωρίς να έχουν πάρει άδεια. Μια μέρα οι μαθητές/τριες από την πρώτη κιόλας διδακτική ώρα ήταν σε μια υπερένταση και δεν μπορούσαν να ηρεμήσουν καθόλου, παρόλο που φώναζε η εκπαιδευτικός να ησυχάσουν και παρά την παρέμβαση του διευθυντή, ο οποίος μπήκε στην τάξη έπιασε έναν μαθητή και άρχιζε να τον τραβάει με το ζόρι για να σηκωθεί και να βγει έξω. Ο μαθητής παράλληλα γελούσε και έλεγε: *«Κύριε μα δεν έκανα τίποτα»*. Παρά λοιπόν την προσπάθεια της εκπαιδευτικού και του διευθυντή να πειθαρχήσουν τους μαθητές/τριες, αυτοί συνέχιζαν να τους κοροϊδεύουν, να κάνουν χειρονομίες, να φωνάζουν και να λένε: *«Ε Κυρία μην φωνάζεις», «Ε Κυρία είσαι τρελή»*.

Από τα παραπάνω διαπιστώνουμε ότι, οι μαθητές/τριες δεν χρησιμοποιούν μόνο τον πληθυντικό, αλλά χρησιμοποιούν και τον ενικό αριθμό.

Όλοι οι μαθητές/τριες έχουν την ανάγκη από προσοχή, από έναν καλό λόγο, μια ενθάρρυνση, υποστήριξη και φροντίδα, πράγματα τα οποία, μπορεί να μην τους τα δίνουν ούτε οι ίδιοι οι γονείς τους.

8.4 ΤΟ ΗΜΕΡΟΛΟΓΙΟ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΩΝ

Για την οργάνωση των διδακτικών μας παρεμβάσεων λάβαμε υπόψη μας τα αποτελέσματα των παρατηρήσεών μας μέσα στην σχολική τάξη. Δηλαδή, τα ζητήματα στις σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών/τριών, των σχέσεων μεταξύ των ίδιων μαθητών και μαθητριών, τον τρόπο ανταπόκρισης των στις διδακτικές μεθόδους και στα διδακτικά εργαλεία της εκπαιδευτικού, καθώς και τα ζητήματα διαλείπουσας φοίτησης των μαθητών/τριών.

Η επιλογή των διδακτικών μεθόδων και η οργάνωση των διδακτικών παρεμβάσεων στηρίχθηκε σε θεωρητικές προσεγγίσεις οι οποίες, όπως επισημάνθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, έχουν έντονα μαθητοκεντρικά γνωρίσματα. Πέραν αυτού επιτρέπουν στον/στην εκπαιδευτικό να δημιουργήσει ένα διδακτικό περιβάλλον με ανοικτά γνωρίσματα. Αυτό σημαίνει ότι οι διδακτικές ενέργειες του/της εκπαιδευτικού δεν εστιάζουν στη «μετάδοση» έτοιμης γνώσης αλλά κυρίως στην παραγωγή γνώσης μέσα από τη συμμετοχή όλων και το μεταξύ τους διάλογο. Ζητούμενο είναι η δημιουργία ενός κλίματος πρόσκλησης και παρότρυνσης των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

μαθητών/μαθητριών για συμμετοχή στην επεξεργασία ενός θέματος που σχετίζεται και με δικά τους βιώματα, ενδιαφέροντα και προβληματισμούς.

Η πρώτη διδακτική ενότητα στηρίχτηκε στην αξιοποίηση της ταινίας κινουμένων σχεδίων « Ο Χιονάνθρωπος». Η εν λόγω ταινία προτείνεται από την Aluffi-Pentini ως «μέσο» δημιουργίας ενός πλαισίου διαπολιτισμικής διδασκαλίας και μάθησης. Συγκεκριμένα, η εν λόγω ταινία και η αξιοποίησή της στη σχολική αίθουσα μας δίνει θεωρητικά τις εξής δυνατότητες:

- Την χρησιμοποίηση ενός «αφηγηματικού» υλικού που επιλέχθηκε και παρουσιάζει μερικά ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, κατάλληλα για τις φάσεις της υποδοχής και της αμοιβαίας γνωριμίας. Το σημείο της εκκίνησης που προτείνεται είναι ένα «συνηθισμένο» ερέθισμα, δηλαδή την προβολή κινούμενων σχεδίων, το οποίο λόγω του πλούτου των υποδείξεων της αφήγησης παρουσιάζει ενδιαφέρουσες δυνατότητες για ανατροφοδότηση και προβληματισμό. Το συγκεκριμένο υλικό απαιτεί τη χρήση του υπολογιστή και του βίντεο, συσκευές με τις οποίες είναι εξοικειωμένο το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών και θέτει ένα πλαίσιο δεξιοτήτων όπου τα παιδιά αποκτούν εύκολα ανεξαρτήτως της καταγωγής τους.
- Την αίσθηση ότι όλοι είναι μέρος της και μπορούν να εμπλακούν, ακόμα και συναισθηματικά, σε θέματα που είναι στενά συνδεδεμένα με το ζήτημα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Επίσης, προσφέρει δυνατότητες στα παιδιά, ανάλογα με την ψυχική τους κατάσταση, να προσλάβουν από αυτό στοιχεία διαφορετικά, τα οποία οδηγούν και σε ορισμένους προβληματισμούς.

Οι κυριότεροι λόγοι επιλογής αυτής της ταινίας είναι οι ακόλουθοι:

- Η πολλαπλότητα των θεματικών ερεθισμάτων που σχετίζονται με διαπολιτισμικά θέματα
- Η μη αυστηρή σύνδεση των ερεθισμάτων με τη διαπολιτισμικότητα, δηλαδή η απουσία συνοδείας προκατασκευασμένων απαντήσεων
- Η «σιωπηρή» χωρίς λόγια αφήγηση
- Ο συγκινησιακός της παράγοντας
- Η υψηλή ποιότητα του υλικού ακόμα και από αισθητικής άποψης

Ένα παιδί που δεν καταλαβαίνει τη γλώσσα της χώρας υποδοχής κινδυνεύει να αισθάνεται αποκλεισμένο, όχι μόνο όσον αφορά τη συμμετοχή του κατά το μεγαλύτερο μέρος της δραστηριότητας που πραγματοποιείται, αλλά και την αντίληψη των εννοιών. Η πίεση της μάθησης της καινούριας γλώσσας είναι πολύ έντονη για το «ξένο» παιδί, καθώς η γλωσσική κατανόηση αντιπροσωπεύει πράγματι για αυτόν ένα σπουδαίο μέσο κοινωνικοποίησης. Η πίεση αυτή, που υπάρχει και από την μεριά των εκπαιδευτικών, είναι βέβαια κατανοητή, ώστε να καταστεί το παιδί ικανό να παρακολουθεί τα μαθήματα με την ίδια ευκολία όπως

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

και τα υπόλοιπα παιδιά. Όμως, δεν μπορούμε να βλέπουμε την ένταξη του παιδιού καθαρά και μόνο ορθολογιστικά, διότι με τον τρόπο αυτό αγνοείται η συναισθηματική διάσταση του θέματος, δηλαδή τα συναισθήματα που έχει ο μαθητής/τρια που δεν καταλαβαίνει. Επομένως οφείλουμε να εγγυηθούμε στο παιδί μια υποδοχή άνευ όρων και προϋποθέσεων, προτείνοντας μια δραστηριότητα την οποία μπορεί να παρακολουθήσει στη φάση της πρόσληψης του αρχικού μηνύματος, έτσι ώστε να τοποθετηθεί στο ίδιο επίπεδο με τους/τις συμμαθητές/τριές του. Έτσι, ενδείκνυται μια δραστηριότητα, η οποία δεν απαιτεί διάλογο, αλλά ούτε και μεγάλη έκφραση συναισθημάτων.

Με βάση την χρονική στιγμή που εισάγεται η δραστηριότητα, ανάλογα με τη σύνθεση και την ηλικία της τάξης και τις αντιδράσεις κατά την προβολή της ταινίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει διάφορες δραστηριότητες ή τεχνικές:

- **Ιχνογράφημα:** Να αποτυπώσουν την σκηνή που τους εντυπωσίασε, τα πρόσωπα, τις χειρονομίες, τα τοπία.
- **Λεξιλογική και γλωσσική επεξεργασία:** Να εντοπίσουν τις λέξεις που θα χρησιμοποιούσαν τα πρόσωπα αν τα «βάζαμε να μιλούν». Να δομήσουν σύντομους, απλούς διαλόγους που θα μπορούσαν να έχουν αναπτυχθεί ανάμεσα στα πρόσωπα.
- **Αφήγηση:** Να αφηγηθούν με προφορικό ή γραπτό τρόπο την ιστορία (ακόμα και στην μητρική τους γλώσσα, αφού όμως προηγηθεί μετάφραση από ένα μεσολαβητή). Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να πραγματοποιηθεί και στην λογική ενός εικονογραφημένου βιβλίου, διαφορετικά μπορούμε να ζητήσουμε από τους μαθητές/τριες να εισάγουν διαλόγους με απλές φράσεις στα ιχνογραφήματά τους.
- **Επικοινωνία:** Να κάνουν εννοιολογική καταγραφή του περιεχομένου των χειρονομιών: «Όταν κάποιος κάνει αυτή τη χειρονομία σημαίνει……». Μπορούν επίσης, να συνθέσουν ένα σενάριο με τους διαλόγους της ταινίας.
- **Σωματική έκφραση:** Να προετοιμάσουν σύντομα χορευτικά και θεατρικά σκετς, με τα οποία θα ξαναπαρουσιάζουν την ιστορία.
- **Χρήση της σταθερής εικόνας:** Να καταγραφούν συλλογικά από όλους τους μαθητές/τριες οι διάλογοι της ταινίας. Ο εκπαιδευτικός ή ένα από τα παιδιά, με τη σειρά, να σταματούν την εικόνα στο βίντεο και να ζητούν από τους υπόλοιπους συμμετέχοντες να σκεφτούν τι λένε και τι κάνουν τα πρόσωπα σε αυτήν. Ένας άλλος τρόπος χρήσης της σταθερής εικόνας αφορά στη δυνατότητα να πραγματοποιηθεί εκπαιδευτική παρέμβαση σ’ένα παιδί, το οποίο εξαιτίας της άγνοιας της γλώσσας υποδοχής ή δειλίας, έχει δυσκολία να συμμετέχει στις παραπάνω δραστηριότητες. Συνεπώς, μπορεί ο μαθητής/τρια να «αφηγηθεί» την ιστορία με την βοήθεια του τηλεχειριστηρίου. Δίνεται στον μαθητή/τρια το

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

τηλεχειριστήριο και του/της ζητείται να ξαναδεί την ιστορία και να σταματά τις εικόνες για να υποδείξει μια σκηνή που τον/την εντυπωσίασε περισσότερο.

Η δραστηριότητα αυτή παρέχει την ευκαιρία σε όλους τους μαθητές/τριες και κυρίως σε αυτούς που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, της εξατομίκευσης των συναισθημάτων τους. Η συμμετοχή σε ένα χώρο πλούσιο από πλευράς συναισθημάτων μπορεί να αποτελέσει για όλα τα παιδιά, και ιδιαίτερα τα παιδιά-μετανάστες, ένα σπουδαίο μέσο να βασιστούν στο παρελθόν και να προχωρήσουν στο μέλλον, ένα ερέθισμα για σημαντικές σκέψεις, ένα κάλεσμα να επανασυνδέσουν σε ένα καινούριο περιβάλλον τα νήματα μιας προηγούμενης ζωής, τα οποία κινδυνεύουν να χαθούν και να το αποσταθεροποιήσουν. Η κουλτούρα του κάθε μαθητή/τριας είναι ένας κόσμος φανερός, αλλά ταυτόχρονα και ένας κόσμος που πρέπει να ανακαλυφθεί από μέρους του παιδιού μέσω της περιέργειας και από μέρους του ενηλίκου μέσω της διακριτικής παρέμβασης και του σεβασμού απέναντι στο παιδί και το δικό του τρόπο ύπαρξης.

Αν οι μαθητές/τριες μπορέσουν να μοιραστούν τις εμπειρίες και τα βαθύτερα συναισθήματά τους με τρόπο εποικοδομητικό, και συνεπώς να γνωριστούν αμοιβαία, το κλίμα στην τάξη δεν μπορεί παρά να είναι θετικό και δημιουργικό και μαζί με το κλίμα, οι αλληλεπιδράσεις και οι γνώσεις που συνδέονται με αυτό (Pentini, 2011).

8.4.1 ΠΡΩΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Έχοντας λοιπόν τονίσει την σπουδαιότητα και την αξία αυτής της δραστηριότητας, η διδασκαλία μας θα ξεκινήσει με την προβολή μιας ταινίας κινουμένων σχεδίων με τίτλο: «Ο Χιονάνθρωπος». Μόλις τα παιδιά δουν την ταινία θα πραγματοποιηθεί στη συνέχεια μια εκ νέου επεξεργασία των θεμάτων που τίθεται σε αυτή, όπως για παράδειγμα: φιλία, επίσκεψη, φιλοξενία, χριστουγεννιάτικες συνήθειες, διαφορετικότητα, ο φόβος του καινούριου, η καθημερινότητα, τα όνειρα, η ενσυναίσθηση, το ταξίδι. Η επεξεργασία αυτή θα γίνει χρησιμοποιώντας την μέθοδο «φιλοσοφώντας για παιδιά». Στην παρούσα ταινία δεν υπάρχουν ούτε διάλογοι, ούτε φωνές στο βάθος, συνεπώς τα παιδιά ανά ζεύγη θα διαλέξουν όποια σκηνή τους άρεσε περισσότερο και προσθέτοντας δικούς τους διαλόγους θα την δραματοποιήσουν στην σχολική τάξη. Αφού γίνει η δραματοποίηση, θα σχεδιάσει το κάθε ζεύγος και μια ανάλογη λεζάντα με την σκηνή που επέλεξε. Με τον τρόπο αυτό, θέλουμε να ελέγξουμε αρχικά, αν θα προσπαθήσουν να γράψουν την λεζάντα, γνωρίζοντας ότι τα περισσότερα παιδιά δεν ενδιαφέρονται λόγω του γεγονότος ότι δεν γνωρίζουν. Οπότε, ο απώτερος σκοπός είναι να αντιληφθούμε, κατά πόσο η δραστηριότητα αυτή με το συγκεκριμένο θέμα θα τους παρακινήσει

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

και θα τους τονίσει το ενδιαφέρον για να κάνουν μια προσπάθεια. Επειδή η συνήθης μέθοδος διδασκαλίας που χρησιμοποιούνταν έως τώρα ήταν η δασκαλοκεντρική/παραδοσιακή και είχε τα ανάλογα αποτελέσματα, θα τους ζητήσουμε ανά ζεύγη πάλι, στα πλαίσια της μαθητοκεντρικής μεθόδου, να αλλάξουν την ιστορία και να σκεφτούν σε ποιόν άλλον κόσμο θα μπορούσε να πάει ο χιονάνθρωπος με το μηχανάκι, τι θα συναντούσε εκεί, πώς θα εξελισσόταν η ιστορία και αν θα μπορούσαμε να προσθέσουμε κάποια επιπλέον άτομα. Τέλος, θα τους ρωτούσαμε πώς θα πίστευαν ότι θα του συμπεριφερόταν ο χιονάνθρωπος και εάν ήταν το ίδιο φιλόξενος, στην περίπτωση που το ίδιο το παιδί επισκεπτόταν τον κόσμο του.

Ξεκινώντας λοιπόν με την προβολή της ταινίας παρατήρησα ότι, τα τρία άτομα στα πίσω θρανία, εκ των οποίων τα δύο ήταν καινούρια (η Γκιζέλ και η Ταξιαρχούλα), δεν την παρακολουθούσαν. Είχαν έρθει από κατατακτήριες και πήγαιναν σχολείο για πρώτη φορά στην ζωή τους,. Έλεγαν ότι βαριούνται, αλλά όταν τους έδινα τον λόγο να μου εκφράσουν την γνώμη τους, συμμετείχαν.

Σε αντίθεση λοιπόν με τα τρία αυτά παιδιά, οι υπόλοιποι μαθητές/τριες έβλεπαν την ταινία, συμμετείχαν στην συζήτηση και ανέφεραν τις προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με το πώς πέρασαν τις χριστουγεννιάτικες γιορτές τους. Από τον διάλογο που κάναμε παρατήρησα ότι οι χριστουγεννιάτικες συνήθειές τους είναι παρόμοιες με τις δικές μας. Αναφέρθηκαν στον στολισμό του δέντρου, στα χριστουγεννιάτικα δώρα, στο γράμμα στον Αϊ Βασίλη, στα μελομακάρονα και στους κουραμπιέδες, στην επίσκεψη των συγγενών και φίλων, καθώς και στο χριστουγεννιάτικο τραπέζι. Μου ανέφεραν ότι πρόκειται για την αγαπημένη τους γιορτή, διότι κλείνουν ταυτόχρονα τα σχολεία για 15 μέρες. Μερικοί μαθητές/τριες μου ανέφεραν ότι τα Χριστούγεννα φτιάχνουν χριστουγεννιάτικο ψωμί, ενώ άλλοι ότι στολίζουν το σπίτι τους με χριστουγεννιάτικες κάλτσες και στεφάνια. Ήταν τόσο χαρούμενοι/ες όταν συζητούσαν τις χριστουγεννιάτικες παραδόσεις τους που δεν ήθελα να τους διακόψω καθόλου. Φαινόταν πόσο πολύ το απολάμβαναν, που η συζήτηση αυτή διήρκησε αρκετή ώρα.

Βέβαια, επειδή ήθελαν όλοι οι μαθητές/τριες να πάρουν τον λόγο, δεν άφηνε ο ένας τον άλλον να ολοκληρώσει. Ελάχιστα παιδιά σήκωναν το χέρι τους. Το πρόβλημα αυτό δυσχέραινε τόσο την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/τριών, όσο και με την επικοινωνία τους μαζί μου. Για τον λόγο αυτό, τους ζήτησα να σταματήσουν να μιλάνε όλοι μαζί για ένα λεπτό. Τους εξήγησα ότι όταν μιλάμε όλοι μαζί ταυτόχρονα, πρώτον είναι αρκετά κουραστικό για όλους μας, διότι δημιουργείται μια φασαρία και δεύτερον δεν μπορούμε να ακούσουμε όσα λέγονται και ότι πρέπει να σέβονται ο ένας τον άλλον όταν μιλάει. Τους είπα λοιπόν, για να μην υπάρχει το πρόβλημα αυτό, να σηκώνουν τα χέρια τους και εγώ θα δίνω τον λόγο σε όποιο παιδί που επιθυμεί να μιλήσει. Στην περίπτωση που δεν

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

θα τηρούσαν αυτόν τον κανόνα και θα επικρατούσε πάλι φασαρία στην αίθουσα, τους είπα ότι θα σηκώνω εγώ το χέρι μου. Όποιο παιδί με δει ότι σήκωσα το χέρι μου, θα το σηκώσει και το ίδιο σταματώντας ταυτόχρονα να μιλάει. Αυτό θα γίνει έως ότου όλοι οι μαθητές/τριες σηκώσουν τα χέρια τους. Αν δεν τηρηθεί και αυτός ο κανόνας, τους εξήγησα ότι δεν θα τους δοθεί ο λόγος σε επόμενη ερώτηση. Οι μαθητές/τριες κατανόησαν τους κανόνες, και έδειξαν μάλιστα ιδιαίτερο ενδιαφέρον στον κανόνα αυτόν με τα χέρια. Φυσικά, όταν η εκπαιδευτικός έμπαινε μέσα στην τάξη, οι μαθητές/τριες δεν υπάκουαν σε κανέναν κανόνα. Ο λόγος που γινόταν αυτό, ήταν διότι ήθελαν να της τραβήξουν την προσοχή με οποιονδήποτε τρόπο.

Στη συνέχεια, όπου ηρέμησαν τα πράγματα, έγινε μια αναφορά από την μεριά των μαθητών/τριών για ένα παιχνίδι με τίτλο: «Τα κεφαλάκια», σύμφωνα με το οποίο τέσσερις μαθητές σηκώνονται όρθιοι και οι υπόλοιποι τοποθετούν τα κεφάλια τους μέσα στα χέρια τους έχοντας τον αντίχειρα του ενός χεριού σηκωμένο. Οι μαθητές/τριες που είναι όρθιοι καλούνται να πάνε αθόρυβα και να κλείσουν τους αντίχειρες και οι μαθητές/τριες που καθόντουσαν θα πρέπει να μαντέψουν ποιος ήταν αυτός που τους έκλεισε τον αντίχειρα. Αυτό το παιχνίδι τους άρεσε τόσο πολύ που ήθελα να το παίξουμε και κατά την διάρκεια του μαθήματος μου. Όλοι είχαν ενθουσιαστεί και όλοι συμμετείχαν, ακόμα και οι δύο καινούριες μαθήτριες. Ο λόγος που κάναμε αυτή την δραστηριότητα, ήταν ότι τα ίδια τα παιδιά μου το ζήτησαν ως χάρη και ως χαλάρωση από το μάθημα. Εκείνη την στιγμή, είδα πόσο ανάγκη το είχαν και επειδή ήθελα να ενταχτούν στην τάξη οι δύο καινούριες μαθήτριες, συμφώνησα. Πράγματι, οι δύο μαθήτριες έπαιξαν με τους συμμαθητές/τριές τους και με αυτό τον τρόπο κάναμε ένα ευχάριστο διάλειμμα.

Στο τέλος αυτής της διδακτικής ώρας, έχοντας επανέλθει από το παιχνίδι, τους ανέθεσα να ζωγραφίσουν την δική τους χριστουγεννιάτικη παράδοση και να γράψουν και τον δικό τους τίτλο. Όλοι οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν, εμπνεύστηκαν πολύ από την ταινία και οι ζωγραφιές τους ήταν παρόμοιες.

Όταν χτύπησε όμως το κουδούνι, ο μαθητής που κάνει αρκετή φασαρία στην τάξη, ο Αποστόλης άρχισε να πηδάει από θρανίο σε θρανίο, έτρεχε μέσα στην τάξη και η δασκάλα τον κυνηγούσε και ταυτόχρονα του φώναζε. Η εκπαιδευτικός δεν ήθελε να παρέμβω και να την βοηθήσω να τον καθησυχάσει. Επιθυμούσε να το κάνει μόνη της. Γενικότερα, η δασκάλα ήταν αρκετά παρεμβατική κατά την διάρκεια της διδασκαλίας μου, κάνοντας επιπλέον ερωτήσεις και βάζοντας ασκήσεις στον Αποστόλη προκειμένου να κάνει ησυχία. Αυτό βέβαια είχε ως αποτέλεσμα, να μην μπορεί να συμμετέχει σε όλες τις δραστηριότητες. Προσπάθησα να της εξηγήσω ότι είναι πολύ σημαντικό να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές/τριες, όμως ήταν αρνητική επειδή ήθελε να επικρατεί ηρεμία μέσα στην τάξη.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

8.4.2 ΔΕΥΤΕΡΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στην δεύτερη διδασκαλία μου ασχοληθήκαμε με την δημιουργία ενός θεατρικού έργου παρόμοιο με εκείνο του Χιονάνθρωπου. Χρησιμοποίησα την τεχνική της δραματοποίησης, η οποία πίστευα ότι θα βοηθούσε τους μαθητές/τριες που δυσκολεύονται με την γλώσσα της υποδοχής να ενταχθούν και να έρθουν σε ουσιαστική επικοινωνία και επαφή με τους συμμαθητές/τριές τους. Πρόκειται για μια μέθοδο η οποία θα τους έδινε την δυνατότητα να εκφραστούν μέσω του σώματός τους. Μέσω της δραματοποίησης θα αλληλογνωριζόντουσαν, θα συνεργαζόντουσαν και τότε θα υπήρχε αλληλοαποδοχή και αλληλοκατανόηση. Πρέπει να τονιστεί ότι, όταν τους δίνεται η ευκαιρία, υπάρχει δημιουργικότητα και εκφραστικότητα από όλους με θαυμαστό τρόπο. Η μέθοδος αυτή θα ανταποκρινόταν στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, αλλά και γενικότερα σε όλους/ες, εφόσον θα ξέφευγαν από τα πλαίσια μιας παραδοσιακής διδασκαλίας και στείρας γνώσης και θα προωθούταν η ανάπτυξη των κοινωνικών, επικοινωνιακών και συναισθηματικών δεξιοτήτων τους.

Συνεπώς, μοιράστηκαν οι ρόλοι και τους άφησα να συνεργαστούν όλοι μαζί και να δημιουργήσουν την δική τους ιστορία. Η Γκιζέλ, η Ταξιαρχούλα και ο Αποστόλης δεν ήθελαν να συμμετέχουν σε αυτή την δραστηριότητα, οπότε τους ανέθεσα τον ρόλο του κριτή, με την βαθμολόγηση του έργου, δικαιολογώντας ταυτόχρονα και τον βαθμό τους. Τα δύο τα κορίτσια λόγω του γεγονότος ότι ήταν καινούρια μέσα στην αίθουσα και δεν είχαν κοινωνικοποιηθεί με τους συμμαθητές/τριές τους, δεν ένιωθαν άνετα και οικεία με την συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Οι υπόλοιποι μαθητές/τριες όμως, ενθουσιάστηκαν με αυτή την δραστηριότητα, έκατσαν όλο το δίωρο και συζητούσαν με την ησυχία τους. Αποφασίσαμε όλοι μαζί να το κάνουν πρόβα στα διαλείμματα, ώστε την επόμενη διδακτική μέρα να μπορέσουν να το παρουσιάσουν.

Υπήρχαν δυσκολίες όταν τα παιδιά μιλούσαν στην ρομανική γλώσσα και τους ζητούσα να χρησιμοποιούν όσο περισσότερο μπορούν την ελληνική, για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε. Σε ένα πολύ μεγάλο βαθμό ανταποκρίθηκαν.

8.4.3 ΤΡΙΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στην τρίτη διδασκαλία μου, οι μαθητές/τριες ήταν έτοιμοι να μου παρουσιάσουν το θεατρικό τους έργο, το οποίο ενώ έπρεπε να το έχουν κάνει πρόβα, τελικά κανένας δεν την είχε κάνει. Κατά την διεξαγωγή του θεατρικού έργου, παρατήρησα ότι οι μισοί μαθητές δεν συμμετείχαν καθόλου, αντιθέτως μιλούσαν μεταξύ τους για άσχετα θέματα. Αφού κατάφερα και επέβαλα την τάξη, παρατήρησα, στα πλαίσια της συζήτησης για το θεατρικό έργο, ότι ενώ τους είχα πει να βάλουν την φαντασία τους να δουλέψει και να σχεδιάσουν κάτι δικό τους, εκείνα έκαναν ακριβώς αυτό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

που είδαν στην ταινία. Συνειδητοποίησα ότι δεν είχαν ξανά παρουσιάσει κάτι αντίστοιχο στο παρελθόν.

Η Γκιζέλ, η Ταξιαρχούλα και ο Αποστόλης που ήταν οι κριτές, δεν ήθελαν να βαθμολογήσουν και όταν τους ρώτησα να μου πουν τον λόγο, μου απάντησαν: *«γιατί δεν θέλω κυρία»*.

Κάποια από τα παιδιά δεν ένιωθαν άνετα με τη δραστηριότητα αυτή και δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Προσπάθησα να τα παρακινήσω ξεκινώντας ένα διάλογο μαζί τους προκειμένου να κατανοήσω τους λόγους τους. Μέσα από τον διάλογο αυτό κατάλαβα ότι, το κυρίαρχο μοντέλο διδασκαλίας λειτουργεί ως κανόνας αξιολόγησης εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας μη ενδεδειγμένων στα μάτια των μαθητών/μαθητριών. Τέτοιες δράσεις δεν θεωρούνται «μάθημα» και ενδεχομένως εδώ να πρέπει να αναζητηθούν τα αίτια για τα χαμηλά κίνητρα συμμετοχής των μαθητών/τριών.

8.4.4 ΤΕΤΑΡΤΗ ΠΕΜΠΤΗ ΕΚΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

Στην τέταρτη, πέμπτη και έκτη διδασκαλία και έχοντας ήδη μπει στο χριστουγεννιάτικο πνεύμα με την παραπάνω δραστηριότητα, ασχοληθήκαμε με την δραστηριότητα: «Ταξίδι στη χώρα των Χριστουγέννων». Η δραστηριότητα αυτή θα έδινε την δυνατότητα στους μαθητές/τριες να αναπτύξουν την φαντασία και την δημιουργικότητά τους. Επίσης, θα τους βοηθούσε να αναπτύξουν τις ομαδοσυνεργατικές τους δεξιότητες, καθώς για την δημιουργία μιας κοινής ομαδικής ιστορίας, θα έπρεπε να συνεργαστούν μεταξύ τους. Επιπλέον, θα τους δινόταν η δυνατότητα να μιλήσουν και να εκφραστούν και μαθητές/τριες που προέρχονταν από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και παρουσίαζαν δυσκολίες μέσα στην σχολική αίθουσα.

Καθίσαμε με τα παιδιά σε έναν κύκλο και τους έδωσα το θέμα: «Ταξίδι στη χώρα των Χριστουγέννων». Κάθε παιδί με την σειρά του κύκλου ανέφερε από μία πρόταση, με στόχο την δημιουργία μιας φανταστικής ιστορίας. Αφού φτιάξαμε λοιπόν την ιστορία, σε ένα μεγάλο χρωματιστό χαρτόνι, το οποίο είχε πάνω με μεγάλα γράμματα τον τίτλο της ιστορίας, ζωγράφισαν οι μαθητές/τριες τις ανάλογες σκηνές. Πράγματι σε αυτή την δραστηριότητα οι μαθητές/τριες έβαλαν αρκετή φαντασία, τόσο πολύ που ξέφυγαν τελείως από το θέμα που τους είχα πει. Είχαν εμπνευστεί τόσο πολύ, που έλεγαν τις ιδέες τους με πάθος και όρεξη. Φαινόντουσαν αρκετά χαρούμενοι και ενθουσιασμένοι και δεν ήθελαν να δώσουν κάποιο τέλος. Όλοι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν, ακόμα και η Γκιζέλ και η Ταξιαρχούλα.

Το μόνο πρόβλημα που υπήρχε ήταν ότι ο κάθε μαθητής/τρια ήθελε η ιστορία να εξελιχθεί με τον δικό του τρόπο, που ήταν αντίθετος με τα υπόλοιπα παιδιά. Αυτό

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

είχε ως αποτέλεσμα, μερικοί μαθητές να νευριάζουν, να αρχίζουν τις χειρονομίες, τους χαρακτηρισμούς στην ρομανική γλώσσα και στο τέλος πιάστηκαν στα χέρια ο Αποστόλης και ο Παναγιώτης. Αμέσως επέβαλα την τάξη, αναφέροντας στα παιδιά ότι απαγορεύεται να σηκώνει χέρι ο ένας στον άλλον και ότι την επόμενη φορά θα υπάρχει παραδειγματική τιμωρία.

Ο Αποστόλης τσαντίστηκε τόσο πολύ που δεν ήθελε άλλο να συμμετέχει. Έπειτα από αυτό το περιστατικό, οι μαθητές/τριες άρχισαν να βαριούνται και να με ρωτούν συνεχώς: «Κυρία τι ώρα θα βγούμε διάλειμμα;». Στο σημείο αυτό, τους είπα ότι έχουν φτιάξει μια πολύ όμορφη και ενδιαφέρουσα ιστορία, την οποία έφτασε η στιγμή να την κλείσουμε και να την αποτυπώσουμε σε χαρτόνια. Οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν με τον τρόπο αυτό την ιστορία τους.

Έπειτα, τους έβαλα όλους μαζί να συνεργαστούν και να την ζωγραφίσουν σε ένα χαρτόνι, όμως επειδή συνέχισαν να τσακώνονται, να ειρωνεύονται και να μιλούν με άσχημο και αλαζονικό ύφος, αποφάσισα να τα χωρίσω σε δύο ομάδες, όπου η κάθε ομάδα θα ζωγραφίσει στο δικό της χαρτόνι. Με την μέθοδο αυτή, οι τσακωμοί ελαττώθηκαν, τα μέλη της κάθε ομάδας συνεργάστηκαν μεταξύ τους και ολοκλήρωσαν την ζωγραφιά τους, την οποία και κόλλησαν στον τοίχο της τάξης.

8.5 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Κατά τη διάρκεια των δύο εβδομάδων διδασκαλίας, παρατήρησα μια σημαντική αλλαγή στον ενθουσιασμό και την εμπλοκή των μαθητών/τριών, καθώς τους δόθηκε η ευκαιρία να συμμετάσχουν σε ένα καινοτόμο και δημιουργικό μάθημα, το οποίο διέφερε σημαντικά από την παραδοσιακή διδασκαλία που είχαν συνηθίσει με την δασκάλα τους. Η αντίδρασή τους σε αυτό το νέο εκπαιδευτικό περιβάλλον ήταν ιδιαίτερα ενθαρρυντική και επιβεβαίωσε την ανάγκη για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα.

Παρατηρήθηκε μια θετική αλλαγή στη συμπεριφορά των μαθητών/τριών, ιδιαίτερα όταν είχαν την ευκαιρία να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους σε διάφορες δραστηριότητες. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την παραγωγή εντυπωσιακών έργων και την αύξηση της συμμετοχής τους. Οι μαθητές/τριες, παρά τις αρχικές τους δυσκολίες στην αποτύπωση του γραπτού λόγου, ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό όταν τους προτάθηκε να δημιουργήσουν τους δικούς τους τίτλους και λεζάντες για τις εργασίες τους. Αυτή η προσέγγιση όχι μόνο ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους, αλλά τους έδωσε και την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά.

Η παροχή των κατάλληλων κινήτρων, η ενθάρρυνση και η επιβράβευση έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην αύξηση της διάθεσης και της συμμετοχής των

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

μαθητών/τριών. Μέσα από τις μεθόδους που εφαρμόστηκαν, οι μαθητές/τριες ένιωσαν ότι είχαν την ελευθερία να εξερευνήσουν και να εκφράσουν τις ιδέες τους, γεγονός που ενίσχυσε την αίσθηση της αυτονομίας και της δημιουργικότητάς τους. Η θετική ανατροφοδότηση και η αναγνώριση των προσπαθειών τους βοήθησαν επίσης στη διατήρηση της αφοσίωσης και του ενδιαφέροντος για το μάθημα.

Η εμπειρία αυτή ανέδειξε τη σημασία της δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που να προάγει τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, καθώς και την ανάγκη για εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που ανταποκρίνονται στις ατομικές ανάγκες και ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών. Επιβεβαιώθηκε ότι με την κατάλληλη υποστήριξη και καθοδήγηση, οι μαθητές/τριες μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους και να επιτύχουν σημαντική πρόοδο στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Συνεπώς, απαραίτητη προϋπόθεση είναι η υπομονή και επιμονή από την πλευρά του εκπαιδευτικού πάνω σε αυτό το πλάνο εκπαίδευσης. Κομβικής σημασίας επίσης είναι η επίτευξη του κατάλληλου δίαυλου επικοινωνίας με τους μαθητές/τριες, βάζοντας όμως πάντα τα απαραίτητα όρια όταν αλλοιώνονται οι συνθήκες του μαθήματος. Ο τελικός στόχος είναι σε ένα ευχάριστο και δημιουργικό περιβάλλον να εξελίσσονται τα παιδιά τόσο ως μαθητές, όσο και ως άνθρωποι, διότι το σχολείο είναι βασικός πυλώνας στην προετοιμασία τους για την ένταξη στο κοινωνικό σύνολο.

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

9. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Άλκηστις, (2008), *Μαύρη αγελάδα-Άσπρη αγελάδα Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα*, Τόπος
- Βαϊνά Μ. (1996), *Μέθοδος project: Μια πρόσκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα,* Νέα Παιδεία
- Γκόβαρης Χ. (2023), *Διαπολιτισμική και Αντιρατσιστική εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη,* https://eclass.uth.gr/courses/PRE_U_131/
- Γκόβαρης Χ. (2011), Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Διάδραση
- Δράκου Δ. (2016), *Δημιουργικότητα και Παιδί: Δημιουργική γραφή και Οπτικός Γραμματισμός*, Ιωάννινα
- Καλδή Σ.Ε. & Κόνσολας Μ.Ν. (2018), *Διδακτική μέθοδος project και διαθεματικότητα, Θεωρία, έρευνα και πράξη,* Β' Έκδοση, Γρηγόρη, Αθήνα
- Καμπέλη Π. (2015), *Διδασκαλία της Στατιστικής στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Χρήση Υπολογιστή,* https://nemertes.library.upatras.gr/server/api/core/bitstreams/dc96887d-173b-4847-bc61-07a083ef0ebc/content
- Καπλάνη Θ., 2010, *Ο κοινωνικός αποκλεισμός και το πρόταγμα της κοινωνικής χειραφέτησης: ο ρόλος της εκπαίδευσης*, Θεσσαλονίκη
- Καράβα Φ. (2018), *Καινοτόμα Προγράμματα και Καινοτόμες Μέθοδοι Διδασκαλίας στην Α/θμια Εκπαίδευση, https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49330/17976.pdf?sequence=1*
- Κολοκυθά Μ. (2023), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, https://eclass.uth.gr/courses/PRE_U_207/
- Κοσσυβάκη Φ. (2006), *Εναλλακτική Διδακτική: Προτάσεις για μετάβαση από τη Διδακτική του Αντικειμένου στη Διδακτική του Ενεργού Υποκειμένου*, Αθήνα: Gutenberg
- Κυπριανός Π., Δασκαλάκη Η. & Σταμέλος Γ., (2012), *Πολιτισμός και σχολείο: Ρομά και Τσιγγάνων στην περιφέρεια Πελοποννήσου στην Ελλάδα,* DOI 10.1007/s11159-012-9326-0
- Κωνσταντίνου, Χ.Ι. (2000), *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*, Αθήνα: Gutenberg
- Κωστούλας Α. (2023), *Γραμματισμός και σχεδιασμός γλωσσικού μαθήματος,* https://eclass.uth.gr/main/portfolio.php
- Λιάκου Κ., (2016), *Καρτέλες του Προ: Ένα εργαλείο για δημιουργική γραφή. Παράδειγμα εφαρμογής σε τμήματα ένταξης,* file:///C:/Users/roxan/Downloads/973-61-2960-1-10-20171117.pdf
- Λιάμπας, Ι (2006), *Πρόλογος στη ελληνική έκδοση στο: Freire P., Δέκα επιστολές προς εκείνους που τολμούν να διδάσκουν,* Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Ματσαγγούρας Η.Γ. (2002), *Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία: «Γιατί», «Πώς», «Πότε» και «για Ποιους»*, https://users.sch.gr/kliapis/matsF.pdf
- Ματσαγγούρας Η.Γ. (2005), *Στρατηγικές Διδασκαλίας Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη, Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Τόμος Β, Gutenberg, Ε' Έκδοση, Αθήνα
- Ματσαγγούρας Η.Γ. (2012), *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση. Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*, Αθήνα: Γρηγόρης
- Μουμουλίδου Μ. (2006), *Η παιδαγωγική του σχεδίου εργασίας στη προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητικό πλαίσιο και πράξη,* Αθήνα: Τυπωθήτω/Δαρδάνος
- Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). *Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και οι διαμορφωθείσες συνθήκες*. Στο Α. Λυδάκη (Επιμ.) *Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα,* (σ. 85-104). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παπάζογλου Ι. (2008), *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο*, Επιστημονικό Βήμα, τ. 9, http://diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodrasi9.2b_2013/2_%CE%98%CE%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.2_%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7/%CE%94%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%BF%20%CE%B4%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf
- Παπάζογλου Π. & Πουταχίδου Μ. (2018), *Η μέθοδος project στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις υποψηφίων εκπαιδευτικών,* Αλεξανδρούπολη, https://repo.lib.duth.gr/jspui/bitstream/123456789/11251/1/PapazoglouP_2018.pdf
- Παρθένης Χ. & Παπακωσταντίνου Γ. (2018), *Εκπαίδευση των Παιδιών Ρωμά στην Ελλάδα,* η θεωρία και η πράξη, Γρηγόρη, file:///C:/Users/roxan/Downloads/1608-Article%20Text-2964-2970-10-20220809.pdf
- Πουλιοπούλου Κ., (2020), *Στερεότυπα και Προκαταλήψεις για μειονοτικές ομάδες,* Κοινωνική θεωρία, https://socialpolicy.gr/2020/07/%CF%83%CF%84%CE%B5%CF%81%CE%B5%CF%8C%CF%84%CF%85%CF%80%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%80%CF%81%CE%BF%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%B1%CE%BB%CE%AE%CF%88%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%BC%CE%B5%CE%B9.html
- Ροντάρι, Τ. (1994), *Γραμματική της φαντασίας*, Αθήνα: Τεκμήριο

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Στεφανίδου Λ. (2021), *Μέθοδοι διδασκαλίας σε μετανάστες μαθητές στο δημοτικό σχολείο,* *file:///C:/Users/roxan/Downloads/%CE%A3%CF%84%CE%B5%CF%86%CE%B1%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85%20_%20%CE%9B%CE%B5%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%B9%CE%AC_%20%CE%94%CE%95.pdf*
- Τριλιανός Α.Θ. (2008), *Μεθοδολογία της Σύγχρονης Διδασκαλίας: Καινοτόμες Επιστημονικές Προσεγγίσεις στη Διδακτική Πράξη*, 3η έκδοση, Διάδραση, Αθήνα
- Bonner P. et all. (2018), *Voices From Urban Classrooms: Teachers' Perceptions on Instructing Diverse Students and Using Culturally Responsive Teaching, Education and Urban Society*, Vol. 50 (8) 697-726, https://www.researchgate.net/profile/Susan-Warren-8/publication/317618737_Voices_From_Urban_Classrooms_Teachers%27_Perceptions_on_Instructing_Diverse_Students_and_Using_Culturally_Responsive_Teaching/links/648365f52cad460a1b008a0d/Voices-From-Urban-Classrooms-Teachers-Perceptions-on-Instructing-Diverse-Students-and-Using-Culturally-Responsive-Teaching.pdf
- Bourdieu, P. & Passeron, J.C (1996), *Οι κληρονόμοι: οι φοιτητές και η κουλτούρα*, Αθήνα: Ινστιτούτο του βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα
- Duncker L. (2020), *Φιλοσοφώντας με παιδιά στο δημοτικό σχολείο, Θεωρία και Παραδείγματα,* Διάδραση
- European Commission against Racism and Intolerance, ECRL (2015), https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance
- Frey K. (1986), *Η «μέθοδος project». Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- Hill A. (2012), *Culturally Responsive Teaching: An Investigation of Effective Practices for African American Learners,* Dissertations 353, https://ecommons.luc.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1352&context=luc_diss
- Kaldi S., Govaris C. & Filippatou D. (2018), *Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom*, Compare: A journal of Comparative and International Education, 48:1, DOI:10.1080/03057925.2017.1281101
- Lang et al. (2010), *Teachers' Consideration of Heterogeneity in Mixed Aged Primary School Classrooms,* Ethnicity, Gender, Family and School. Heterogeneity as a Challenge in Educational Sciences, edited by Hagedorn J., Schurt V., Steber C., Waburg W., 315-331. Wiesbaden: VS Verlag.
- Mirazchiyski et al, (2022), *Roma students and their inclusion in schools, Int. J. Innovation and Learning*, Vol. 32, No. 1, file:///C:/Users/roxan/Downloads/Roma_Children_Inclusion.pdf

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

- Miskovic M. & Curcic S., (2016), *Beyond Inclusion: Reconsidering Policies, Curriculum and Pedagogy for Roma students,* International Journal of Multicultural Education, Vol. 18, No. 2, https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1104920.pdf
- Parthenis C. & Fragoulis G., (2016), *"Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece,* International Journal of Multicultural Education, Vol. 18, No.2, file:///C:/Users/roxan/Downloads/admin,+1132-Parthenis%20(1).pdf
- Pentini A., (2011), *Διαπολιτισμικό Εργαστήριο, Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*, Διάδραση
- Rutigliano A., (2020), *Inclusion of Roma students in Europe: A literature review and examples of policy initiatives,* OECD Education Working Papers, No.228, https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/8ce7d6eb-en.pdf?expires=1696326711&id=id&accname=guest&checksum=29D0668700E19DF22F76FC3AED597C80
- Sarafidou J., Govaris C. & Loumakou M. (2013): *The subtle–blatant distinction of ethnic prejudice among ethnic majority children*, Intercultural Education, DOI:10.1080/14675986.2013.799805

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138

Institutional Repository - Library & Information Centre - University of Thessaly
31/08/2026 12:11:08 EEST - 216.73.216.138