

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**

**ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ**

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ»**



**ΤΙΤΛΟΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ**

**Παιδαγωγική ανάπτυξη σε διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο**

**Πρακτικές γραμματισμού σε Ρομά μαθητές του νηπιαγωγείου**

**Έρευνα δράση**

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια:

**ΛΕΤΣΙΟΥ ΜΑΡΙΑ**

Επιβλέπων Καθηγητής:

**Χρήστος Γκόβαρης**

Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής  
Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

ΒΟΛΟΣ 2017

Η υπογράφουσα Λέτσιοι Μαρία, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο

**Παιδαγωγική ανάπτυξη σε διαπολιτισμικό νηπιαγωγείο**

**Πρακτικές γραμματισμού σε Ρομά μαθητές του νηπιαγωγείου**

**Έρευνα δράση**

αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

ΛΕΤΣΙΟΥ ΜΑΡΙΑ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου το νήπιο φοιτά συστηματικά σε καθημερινή βάση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί το νηπιαγωγείο εκπορεύονται από τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, που συνοπτικά, επικεντρώνονται όχι τόσο στην κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όσο στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην ίδια τη μάθηση με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες και την παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η προσχολική εκπαίδευση είναι ο χώρος εκείνος όπου η βιωματική διδασκαλία μπορεί να χρησιμοποιηθεί με θετικά αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το μοντέλο της βιωματικής μάθησης παρέχει ευκαιρίες για προσέγγιση, επεξεργασία και κατανόηση των βιωμάτων των μικρών παιδιών στα οποία αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως η πολυπολιτισμικότητα του περιβάλλοντός τους. Η βιωματική μάθηση εστιάζει στις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και αφορά τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τους δεσμούς μεταξύ. Με βάση αυτά, η παρούσα ερευνητική εργασία στοχεύει στη διερεύνηση του τρόπου που η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία και η χρήση της βιωματικής μάθησης ενισχύουν τον γραμματισμό στη γλώσσα σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και συγκεκριμένα τα νήπια Ρομά. Μεταξύ άλλων, από την διεξαγωγή της έρευνας εξακριβώθηκε πως η χρησιμοποίηση της τέχνης ως μαθησιακό εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική καθώς τραβάει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Μέσω της μεθόδου, τα παιδιά μεταφέρουν στη συζήτηση λαογραφικά στοιχεία και προσωπικά τους βιώματα, από την καθημερινή τους ζωή και εμπειρία χρησιμοποιώντας νέες λέξεις και παραγωγή προφορικού λόγου. Ως αποτέλεσμα, η μέθοδος επηρεάζει τον γραμματισμό στη γλώσσα των παιδιών δίνοντας τους τη δυνατότητα να συνδυάζουν λέξεις, να παράγουν λόγο και να χρησιμοποιήσουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στον τρόπο έκφρασης.

Λέξεις Κλειδιά: Βιωματική μάθηση, Ρομά, Γραμματισμός στη γλώσσα, Διδασκαλία στο νηπιαγωγείο

## **ABSTRACT**

Kindergarten is considered as the first organized learning environment where infants attend systematically on a daily basis. The methods used by the kindergarten are based on the modern trends of education for young children, which, in short, focus not only on knowledge acquisition and skills development, but also on adopting positive attitudes towards learning itself, with the active involvement of children in the processes as well as providing opportunities for interaction with their physical and social environment. Pre-school education is the place where experimental teaching can be used with positive results. In particular, the model of experiential learning provides opportunities for approach, elaboration and understanding of the experiences of young children, in which the multicultural nature of their environment is manifested in various ways. Experimental learning focuses on students' own experiences and addresses needs, concerns and links between them. Based on this, this research project aims at exploring how culturally-responsive teaching and the use of experimental learning enhance language literacy in socially excluded groups, such as Roma infants. Among other things, it was verified that the use of art as a learning tool can be characterized as effective since it attracts the attention and interest of children. Through the method, children bring folk and personal experiences to their conversation, based on their everyday life and experience; they also use new words and speech frames. As a result, the method affects children's language literacy, giving them the ability to combine words, speak and use their imagination and creativity in their effort to express themselves.

**Keywords:** Biomedical learning, experimental learning, Roma, Literacy in the language, Teaching in kindergarten

## Ευχαριστίες

Εκ πρώτης θα ήθελα να ευχαριστήσω συναδέλφους εκπαιδευτικούς και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση Καρδίτσας για την βοήθεια τους στην έρευνα πρωτογενών στοιχείων, καθώς χωρίς την βοήθεια τους δεν θα ήταν δυνατόν να ολοκληρωθεί η παρούσα διπλωματική εργασία.

Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τον επιβλέποντα καθηγητή κ.Γκόβαρη Χρήστο για την καθοδήγηση, συνεργασία και υποστήριξη που μου παρείχε.Την σύμβουλο προσχολικής αγωγής Λάρισας κ.Άρτεμη Παπαδημητρίου για την αρωγή της και τις συμβουλές της.Τέλος θα ήθελα να ευχαριστήσω ιδιαίτερα την οικογένεια μου και τους φίλους μου για την συμπαράσταση και την συνεχή τους υποστήριξη προς το πρόσωπο μου, οι οποίες αδιαμφισβητήτως με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της εργασίας μου.

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	Σελ. 3
Abstract	Σελ. 4
Ευχαριστίες	Σελ. 5
Κεφάλαιο 1 <sup>ο</sup> Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Νηπιαγωγείο	Σελ. 8
1.1. Περιγραφή της πολυπολιτισμικής συνθήκης και των παιδαγωγικών της προκλήσεων	Σελ. 8
1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση	Σελ. 10
1.3. Μοντέλο βιωματικής μάθησης ως μέθοδος διαπολιτισμικής μάθησης	Σελ. 12
1.4. Η βιωματική μάθηση στο Νηπιαγωγείο	Σελ. 14
1.5. Η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης	Σελ. 17
1.6. Η συμβολή της τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	Σελ. 23
Κεφάλαιο 2 <sup>ο</sup> Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ρομά	Σελ. 27
2.1 Η παρουσία των Ρομά στην Ευρώπη	Σελ. 27
2.2 Παιδιά Ρομά και τυπική εκπαίδευση	Σελ. 27
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 <sup>ο</sup> Η Μεθοδολογία της Έρευνας	Σελ. 31
3.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση	Σελ. 31
3.1.1 Μεθοδολογική Προσέγγιση της εθνογραφίας	
Έρευνα δράση	
Βιωματική μάθηση	
3.1.2. Μεθοδολογική Προσέγγιση της παρούσας εργασίας	
Στοχοθεσία της έρευνας δράσης	Σελ.37
3.2. Το Ερευνητικό Εργαλείο	Σελ. 38
3.2.1 Συμμετοχική παρατήρηση	
3.2.2. Ημερολόγια	
3.2.3Επιλογή διδακτικών μέσων	
Εγκυρότητα έρευνας	
3.3 Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας	Σελ. 41
3.4. Διεξαγωγή της Έρευνας	Σελ. 41
Συλλογή δεδομένων	

3.5. Ανάλυση Δεδομένων	Σελ. 42
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4 <sup>ο</sup> Ανάλυση Αποτελεσμάτων της Έρευνας	Σελ. 44
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5 <sup>ο</sup> Συζήτηση- Συμπεράσματα	Σελ. 63
Βιβλιογραφία	Σελ.66
Παράρτημα 1	Σελ.76
Παράρτημα 2	Σελ.92
Παράρτημα 3	Σελ.99

# Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup> Η ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ

## 1.1. Περιγραφή της πολυπολιτισμικής συνθήκης και των παιδαγωγικών της προκλήσεων

Στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική κοινωνία, καθίσταται αναγκαία η εφαρμογή των βασικών αρχών με απώτερο στόχο την ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της πολυπολιτισμικής κοινωνίας, θεωρείται αναγκαία η διαπολιτισμική συνάντηση, η οποία έχει ως βασικό της στόχο «την οργάνωση των σχέσεων μεταξύ των ντόπιων και των αλλοδαπών κατά τέτοιο τρόπο, ώστε η συνάντησή τους να μην οδηγήσει σε συγκρούσεις, αλλά στη δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών τους» (Γκόβαρης, 2001:11). Στο πλαίσιο αυτό διευκολύνεται η αρμονική τους συνύπαρξη, περιθωριοποιώντας στερεότυπες και ρατσιστικές αντιλήψεις και καθίσταται σαφές ότι βασικός παράγων διασφάλισης της βιωσιμότητας των πολυπολιτισμικών κοινωνιών είναι η ύπαρξη κοινών αξιών (Γκόβαρης, 2010). Σε μία χώρα η οποία είναι πολυπολιτισμική πρέπει να υπάρχουν και να λειτουργούν οι κατάλληλες υποδομές στο χώρο της εκπαίδευσης προκειμένου να ενταχθούν ομαλά τα παιδιά μειονοτήτων, μετακινούμενων πληθυσμών και αλλοδαπών.

Από το 1970 ο βασικός στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ταυτίζεται με την ισότιμη συνύπαρξη, την αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών σε ορισμένα γεωγραφικά όρια (Δαμανάκης, 2007). Ο Γεωργογιάννης (2009) τόνισε ότι διαπολιτισμικότητα είναι «το χαρακτηριστικό του συγκερασμού δύο πολιτισμών στο ίδιο το άτομο ή στο ίδιο σύνολο ατόμων», ενώ, επίσης, η διαπολιτισμικότητα αφορά την παροχή ίσων ευκαιριών, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η ομαλή κοινωνική ενσωμάτωση κάθε διαφορετικότητας. Με τον τρόπο αυτό διασφαλίζεται η κοινωνική συνοχή και η προστασία των ανθρωπίνων δικαιωμάτων.

Δεν χωρά αμφιβολία, λοιπόν, ότι η αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, συνθέτει μία νέα ταυτότητα που προϋποθέτει την κατανόηση της διαφορετικής κουλτούρας και των προσωπικών εμπειριών που του κάθε ανθρώπου ξεχωριστά. (Γεωργογιάννης, 2009; Γκότοβος, 2003). Η διαπολιτισμικότητα



είναι το μέσο προαγωγής ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση (Γεωργογιάννη, 2008). Θεωρείται, ακόμη, ως η διαδικασία κατά την οποία άτομα ποικίλων εθνών αναγνωρίζουν και βιώνουν την διαφορετικότητα και εν συνεχεία αφομοιώνουν χαρακτηριστικά αυτών.

Η αλληλεπίδραση αυτή δεν έχει ως αυτοσκοπό την εξάλειψη της πολιτισμικής διαφοράς ή την συνένωσή της σε μία ενιαία, αλλά την αποδοχή και κατανόηση της ετερότητας, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τη δημοκρατική διαχείριση της και την αξιοποίηση των ευκαιριών κοινής ταύτισης (Χατζησαββίδης, 2008). Επιπλέον, η κοινωνικοποίηση τους οδηγεί στην ταύτιση των ατομικών και των κοινωνικών αναγκών, αποτρέποντας μία συγκρουσιακή διαπολιτισμική συνάντηση.

Η διαπολιτισμική ιδέα δεν ισοδυναμεί με την απλή διατήρηση των πολιτισμικών των μειονοτήτων, αλλά έχοντας ως αφετηρία την ισοτιμία των πολιτισμών, συμβάλλει στην ισότιμη αντιμετώπιση όλων των πολιτισμών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, απευθύνεται σε όλους «ντόπιους» και «ξένους», ώστε να κυριαρχεί μεταξύ της αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Απευθύνεται όμως περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες, και αφορά την κοινωνία στο σύνολό της (Banks, 2004; Bezemer & Kress, 2008). Η έμφαση δίνεται στην συνύπαρξη και αλληλεπίδραση των ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, εντός του κοινωνικού συνόλου.

## **1.2. Διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Όταν η ετερότητα είναι εμφανής στην εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς καλούνται άνθρωποι με διαφορετικά βιώματα και πολιτισμικό υπόβαθρο να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν τότε γίνεται λόγος για την διαπολιτισμική εκπαίδευση μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών όταν συμβαίνει στην εκπαίδευση (Γκοτοβός, 2003). Υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης λειτουργούν εκπαιδευτικά προγράμματα κατά τα οποία καλλιεργείται και προωθείται η αποδοχή, η κατανόηση, η ισότητα και η εξάλειψη κάθε είδους διάκρισης. Επομένως, μέσω της αγωγής προάγεται και αναπτύσσεται η διαπολιτισμικότητα (Γεωργογιάννης, 2009). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα με διαπολιτισμικό χαρακτήρα συμβάλλουν στην εύρυθμη λειτουργία του

περιβάλλοντος του σχολείου. Για να διατηρηθεί, όμως, ομαλή πρέπει να διέπεται από βασικές αρχές.

Όπως αναφέρει ο Γκόβαρης (2009) «Οι έννοιες της ισότητας και της αναγνώρισης συνιστούν τις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για γενικές αρχές της εκπαίδευσης οι οποίες αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα και περιεχόμενο στο πλαίσιο ενός πολυπολιτισμικού σχολείου». Η εκπαίδευση είναι βασική ανάγκη και δικαίωμα κάθε ανθρώπου και για τον λόγο αυτό δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τρόπο σχεδιασμού και υλοποίησης της. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζεται στην αξιοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων από εκπαιδευτικά προγράμματα που δίνουν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στη γνώση σε όλους τους μαθητές, καθώς δε γίνονται διακρίσεις και προκαταλήψεις. Ουσιαστικά, οι βασικότεροι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι οι εξής :

- 1) Καλλιέργεια συνεργασίας, αλληλεγγύης και ευαισθησίας
- 2) Προώθηση διαπολιτισμικού σεβασμού
- 3) Προώθηση σεβασμού για την ειρήνη
- 4) Καταπολέμηση ρατσιστικών και εθνικιστικών αντιλήψεων
- 5) Διεύρυνση προϋποθέσεων επικοινωνίας
- 6) Ενίσχυση ενσυναίσθησης
- 7) Ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών (Μάρκου, 1995)

Κύριοι στόχοι, επιπλέον, των εκπαιδευτικών είναι η προαγωγή των δημοκρατικών αξιών και η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας με γνώμονα την οικουμενική ολότητα, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Ζάχος, 2013). Βασικοί σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο σεβασμός και η θετική αντίληψη για την ετερότητα. Οι μέθοδοι διδασκαλίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση βασίζονται πρωτίστως στη συμμετοχική διδασκαλία για την ανάπτυξη ενδιαφέροντος για τους άλλους. Ακόμη, προάγεται η παιδοκεντρική διδασκαλία και η συμμετοχή όλων των μαθητών, έτσι ώστε τα θέματα και οι απορίες να έχουν σχέση με τις ανάγκες των ατόμων/μαθητών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ενδυνάμωση των δεσμών των μελών της τάξης και στην έλεγχο του βαθμού κατανόησης. Όσον αφορά την κατανόηση, κατά τη διδασκαλία εφαρμόζονται δραστηριότητες που ενεργούν όλα τα είδη νοημοσύνης,

ώστε να διευκολυνθεί η διαπολιτισμική επικοινωνία και μάθηση. Τονίζεται ο διάλογος με έμφαση στους κανόνες συζήτησης, όπως την προσοχή και την απάντηση στο λόγο του άλλου. Επιπρόσθετα, υιοθετείται μία διαφορετική οπτική με παιχνίδια ρόλων και ανάθεση δραστηριοτήτων, που συμβάλλουν στον προβληματισμό με στόχο την γνωστική και συναισθηματική κατανόηση του άλλου.

Στο πλαίσιο αυτό έχουν αναπτυχθεί διάφορα διαπολιτισμικά προγράμματα, με απώτερο στόχο την αντιμετώπιση του ρατσισμού, ενώ, ταυτόχρονα, οι μέθοδοι διδασκαλίας στην διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζουν στην ομαδική συνεργασία, η οποία βασίζεται στην ισοτιμία των ομάδων και στην τακτική αλλαγή των ομάδων αλλά και στην αποτελεσματική διαχείριση του θεσμικού στιγματισμού και του ρόλου της ετερογένειας, προκειμένου να περιοριστούν οι σχολικές ανισότητες (Gay, 2002; Γκόβαρης, 2002).

### **1.3. Μοντέλο βιωματικής μάθησης ως μέθοδος διαπολιτισμικής μάθησης**

Το μοντέλο της βιωματικής μάθησης παρέχει ευκαιρίες για προσέγγιση, επεξεργασία και κατανόηση των βιωμάτων των μικρών παιδιών στα οποία αποτυπώνεται ποικιλοτρόπως η πολυπολιτισμικότητα του περιβάλλοντός τους. Η βιωματική μάθηση εστιάζει στις εμπειρίες των ίδιων των μαθητών και αφορά τις ανάγκες, τους προβληματισμούς και τους δεσμούς μεταξύ των μαθητών (Ματσαγγούρας, 2012). Ο Ματσαγγούρας (2012: 15) χαρακτηριστικά αναφέρει ότι η βιωματική μάθηση είναι μία ενεργητική διαδικασία κατά την οποία «το άτομο, αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες γνώσεις, αντιλήψεις και δεξιότητές του και ασκώντας την προσωπική του αυτονομία, νοηματοδοτεί τις εμπειρίες του, οργανώνει το προϊόν της επεξεργασίας τους σε δομημένη γνώση και με βάση αυτή επιλύει τα προβλήματά του». Δεν χωρά αμφιβολία ότι, αυτό το μοντέλο μάθησης εστιάζει στην ενσυναίσθηση, παρακινώντας το άτομο να κατανοήσει τις εμπειρίες των άλλων (Μπακιρτζής, 2005).

Ο ορισμός της βιωματικής μάθησης περιλαμβάνει πολλές έννοιες, κυρίως είναι οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν χωρίς μεθοδευμένη εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά μέσω βιωμάτων (Δεδούλη, 2002). Πρόκειται, λοιπόν, για μία διαφορετική προσέγγιση της μάθησης κατά την οποία ο μαθητής έχει την ευκαιρία να επεξεργαστεί και να γνωρίσει τις νέες πληροφορίες μην εμπλέκοντας διδακτικό υλικό και στείρα απομνημόνευση. Στην πραγματικότητα είναι ο μόνος τρόπος μάθησης που το άτομο έχει την ελευθερία του αναστοχασμού και της κριτικής σκέψης έχοντας άμεση επαφή με το αντικείμενο που αντλεί τη νέα γνώση (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008). Η βιωματική μάθηση έχει τις απαρχές της στις θεωρίες των Dewey, Lewin και Piaget. Αρχικά, ο Dewey τόνισε τη σημασία της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης του βιώματος, υπογραμμίζοντας την άποψη ότι η μάθηση αναδύεται μέσω του βιώματος (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008).

Στη συνέχεια ο Lewin αναφέρθηκε στην ιδιαίτερη αμφίδρομη σχέση θεωρίας και πράξης. Η ερευνητική του συμβολή επί της σχέσης αυτής απέδειξε την ισχύ της συνεργατικότητας και το άμεσο αποτέλεσμα μεταξύ του προσωπικού βιώματος του ατόμου με την εκπαίδευση. Ο Piaget όσον αφορά τη βιωματική μάθηση συνέβαλε στην άποψη ότι η διαδικασία της μάθησης αποτελεί απορροή της συνύπαρξης και αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον που το περικλείει (Δεδούλη, 2002).

Άλλες σχετικές θεωρίες οι οποίες ενισχύουν τη θεώρηση ότι η βιωματική μάθηση ενδυναμώνει την εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζουν δύο εκδοχές. Η πρώτη εκδοχή εντείνει το ενδιαφέρον στον συμμετοχικό ρόλο των μαθητών κατά τη μάθηση, ενώ η δεύτερη στρέφει το ενδιαφέρον προς τη σημαντικότητα του περιβάλλοντος που αλληλεπιδρά το άτομο (Τριλίβα και Αναγνωστοπούλου, 2008). Η βιωματική μάθηση ενισχύει τόσο το γνωστικό, όσο και τον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα, αφού συντελεί θετικά στην κατανόηση της διαφορετικότητας και την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Επομένως, η βιωματική μάθηση είναι μία διδακτική μέθοδος η οποία συνιστάται σε πολυπολιτισμικά πλαίσια, με σκοπό την εξάλειψη προκαταλήψεων και αρνητικών αντιλήψεων προς την ετερότητα (Κεσίδου, 2008). Επιπρόσθετα, η ευελιξία της αυτής της μεθόδου διδασκαλίας επιδιώκει ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης σε όλους τους εμπλεκόμενους, ανεξαρτήτως μαθησιακών επιδόσεων και ικανοτήτων.

Το ενδιαφέρον εστιάζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. (Αργυρόπουλος, 2013). Επιπλέον, συντελεί στην ενίσχυση θετικών αντιλήψεων περί πολυπολιτισμικότητας, καθώς ενθαρρύνεται η διαφορετικότητα. Το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) πρέπει να προωθεί την συμμετοχικότητα, τη συνεργατικότητα, να είναι ευέλικτα για να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών καθώς και ενισχύουν την ποικιλομορφία και πολυφωνία. Τέλος, εξίσου σημαντική είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικότητας, διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ετοιμότητάς τους τόσο στη πρόληψη συγκρούσεων, όσο και στη διαχείρισή τους (Γεωργογιάννης, 2006).

#### 1.4. Η βιωματική μάθηση στο Νηπιαγωγείο

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) έχει καθιερωθεί η διαθεματική προσέγγιση μάθησης, κατά την οποία η γνώση δεν παρέχεται κατακερματισμένη σε γνωστικά επίπεδα, αλλά ολιστικά. Επίσης, μέσω της διαθεματικότητας οι μαθητές έχουν ενεργή συμμετοχή κατά τη διάρκεια της μάθησης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Σκοπός του νηπιαγωγείου είναι η σωματική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη κάθε παιδιού μέσω ευρύτερων στόχων της εκπαίδευσης (Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, 2011). Ο πρόεδρος του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου την περίοδο σύνθεσης του Δ.Ε.Π.Π.Σ. είχε χαρακτηριστικά αναφέρει ότι ο εκσυγχρονισμός του περιεχομένου σπουδών, κρίθηκε απαραίτητος, λόγω της ανάγκης εισαγωγής καινοτομιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Θεριανός, Κάτσικας και Φατούρου, 2008).

Οι δραστηριότητες που εφαρμόζονται με βάση του Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου προκύπτουν μέσω αφορμής, και, συνεπώς, ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Ο Rogers (2006) τόνισε ότι ο μοναδικός τρόπος μάθησης που μπορεί να συμβάλει στην αλλαγή της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι η ανακάλυψη νέων εμπειριών από το ίδιο το άτομο. Επομένως, οι μαθησιακοί στόχοι κατά τη διαθεματική προσέγγιση αναπτύσσονται καθώς καλύπτονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των παιδιών, αλλά η δυναμική ανάδυσή τους εξαρτάται αφενός από την εμπλοκή των παιδιών και αφετέρου από τις μεθόδους διδασκαλίας του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2002).

Όσον αφορά τις διαθεματικές δραστηριότητες, αν και η θεματική τους προσδιορίζεται από τα ίδια τα παιδιά, ο εκπαιδευτικός τις προσχεδιάζει. Η προετοιμασία γίνεται σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, καθώς και το υποστηρικτικό υλικό, που σκοπό έχει τον εμπλουτισμό των εμπειριών και των γνώσεων που λαμβάνουν τα παιδιά. Επίσης, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο περιβάλλον που θα πραγματοποιηθούν οι δραστηριότητες. Ο εκπαιδευτικός το διαμορφώνει με κατάλληλα ερεθίσματα, έτσι ώστε να ενισχύεται η ανάπτυξη των δραστηριοτήτων μέσω βιωμάτων (Helm & Katz, 2012). Με τον τρόπο αυτό οι γνώσεις μεταδίδονται απλά και βιωματικά από όλους τους

μαθητές, αμβλύνοντας έτσι οποιαδήποτε κοινωνική ανισότητα και παρέχοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους. Η παραγωγή γνώσης θεωρείται αποτέλεσμα εμπειρικής ανακάλυψης και αυτενέργειας.

Σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα η εφαρμογή των προγραμμάτων σπουδών εξυπηρετεί στην ενοποίηση και ενδυνάμωση της ομάδας, καλλιεργούνται δεξιότητες, συμπεριφορές, αξίες και εξαλείφονται κάθε είδους στερεότυπα και προκαταλήψεις (Αλαχιώτης και Καρατζιά-Σταυλιώτη, 2009). Η διαθεματικότητα του Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου προωθεί ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολυπολιτισμικότητας, που ενισχύει καταλυτικά τον πλουραλισμό σε κοινωνικό επίπεδο (Καφετζόπουλος, Φωτιάδου και Χρυσόχοος, 2002), επειδή δεν υπάρχει περιορισμός και αυστηρός καθορισμός της διδακτέας ύλης, Το Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011) εξυπηρετεί τα εκπαιδευτικά προγράμματα να ανταποκρίνονται πλήρως στις ανάγκες των παιδιών που φοιτούν στα πλαίσια. Οι μαθητές του νηπιαγωγείου βιώνουν τις νέες γνώσεις μέσω των συμμαθητών τους και ανακαλύπτουν τον κόσμο γύρω τους χωρίς στερεότυπα και κοινωνικές συμβάσεις.

Πρέπει να επισημανθεί ότι το νηπιαγωγείο είναι το πρώτο οργανωμένο μαθησιακό περιβάλλον όπου το νήπιο φοιτά συστηματικά σε καθημερινή βάση. Οι μέθοδοι που χρησιμοποιεί το νηπιαγωγείο εκπορεύονται από τις σύγχρονες τάσεις στην εκπαίδευση των μικρών παιδιών, που συνοπτικά, επικεντρώνονται όχι τόσο στην κατάκτηση γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όσο στην υιοθέτηση θετικών στάσεων απέναντι στην ίδια τη μάθηση με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στις διαδικασίες και την παροχή ευκαιριών αλληλεπίδρασης με το φυσικό και κοινωνικό τους περιβάλλον. Η προσχολική εκπαίδευση είναι ο χώρος εκείνος όπου η βιωματική διδασκαλία μπορεί να ανθίσει, σήμερα (Τριλιανός, 2002; Γεωργογιάννης, 2007).

Σύμφωνα με συγκριτικές έρευνες του προγράμματος PISA σε διεθνή επίπεδο, θεωρήθηκε αναγκαία η προσχολική εκπαίδευση για την εξέλιξη της εκπαιδευτικής ικανότητας και δεξιότητας των παιδιών όλων των εθνικοτήτων, έτσι ώστε το εκάστοτε νήπιο να ενταχθεί ομαλά και με επιτυχή τρόπο στο Δημοτικό σχολείο. Εξάλλου, όσα παιδιά είχαν φοιτήσει σε νηπιαγωγεία, πριν την ένταξή τους στο Δημοτικό σχολείο, είχαν υψηλότερες σχολικές επιδόσεις κατά την διάρκεια φοίτησης τους στο Δημοτικό σχολείο

(OECD, 2011). Επιπλέον, η UNESCO (2010/11) υποστήριξε ότι η «προσχολική αγωγή ως εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί διακριτή οντότητα, με καθοριστικής σημασίας συμβολή στη σχολική επιτυχία και στην πορεία ζωής κάθε παιδιού». Τέλος, οι Biedinger και Becker (2006) υποστήριξαν ότι από την προσχολική αγωγή είναι ιδιαίτερα ωφελημένοι οι μαθητές από κοινωνικά περιθωριοποιημένες ή μειονοτικές ομάδες.



## 1.5. Η προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης

Στην ενότητα αυτή θα αναλυθεί και θα αξιολογηθεί η λειτουργικότητα της μετασχηματίζουσας μάθησης στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς η αξιοποίηση των βασικών της αρχών μπορεί να διασφαλίσει την ισότιμη πρόσβαση όλων των μαθητών στη γνώση και να διευρύνει τους μηχανισμούς συμμετοχής όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Πρέπει να επισημανθεί ότι ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη σημαντικότητα της μη τυπικής διδασκαλίας, έτσι ώστε να δοθεί βαρύτητα στην κατανόηση της ετερότητας, την καλλιέργεια συνθηκών που προάγουν ίσες ευκαιρίες μάθησης και ενεργούς συμμετοχής σε όλους τους μαθητές (Gutierrez, 2009). Μία τέτοια προσέγγιση είναι αυτή της πολιτισμικής διδακτικής που αναπτύχθηκε από την Gay (2002) και αναφέρεται σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο ως μία τεχνική διδασκαλίας η οποία εφαρμόζεται σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα προσέγγιση περιγράφει την χρήση πολιτιστικών εργαλείων και γνώσεων, από πλευράς των εκπαιδευτικών, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας καθώς και τον συνδυασμό αυτών με ήδη κεκτημένες εμπειρίες των μαθητών. Οι Howard (2003) και Gay (2000) επισημαίνουν πως η πολιτισμική συνοχή θέτει σαν προϋπόθεση ότι τόσο οι εμπειρίες όσο και η μάθηση που κατακτούνται στο περιβάλλον του σχολείου είναι σημαντικό να συνδυάζονται επί ίδιας βάσεως με το σύνολο των εμπειριών που οι μαθητές φέρουν λόγω της πολιτισμικής ή θρησκευτικής διαφορετικότητάς τους.

Ωστόσο, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι λόγω των διαφορετικών καταβολών αναφορικά με το έθνος, τη θρησκεία, το φυλή, τη γλώσσα ή τον πολιτιστικό υπόβαθρο δύνανται να δημιουργηθούν πλαίσια κοινωνικού αποκλεισμού από πλευράς της πλειοψηφούσας ομάδας (Institute for rights equality and diversity, 2011). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ορίζεται ως η «διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζουμε δεδομένα πλαίσια αναφοράς (νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές, νοητικά σύνολα) έτσι ώστε αυτά να γίνουν πιο περιεκτικά, πολυσχιδή, ανοικτά, συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή και στοχαστικά, προκειμένου να

παραγάγουν πεποιθήσεις και απόψεις που θα αποδειχθούν περισσότερο αληθινές ή πιο ικανές να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση» (Mezirow, 2007 σελ. 47).

Ο Mezirow (2007) υποστηρίζει πως η μετασχηματίζουσα μάθηση αποτελεί τη διεργασία κατά την οποία μετασχηματίζονται τα δεδομένα πλαίσια αναφοράς, δηλαδή οι νοητικές συνήθειες, νοηματοδοτικές προοπτικές και νοητικά σύνολα, και γίνονται περιεκτικότερα, πιο ανοικτά, στοχαστικά και με συναισθηματική ετοιμότητα για αλλαγή έτσι ώστε να καλλιεργούν απόψεις και πεποιθήσεις οι οποίες αποδεικνύονται περισσότερο αληθινές ή ικανότερες να δικαιολογήσουν την παρώθηση σε δράση. Επίσης, στήριξε τον συλλογισμό ότι ο τρόπος που ερμηνεύουμε την πραγματικότητα βασίζεται σε ένα καθορισμένο σύστημα αντιλήψεων που διαθέτει ο κάθε άνθρωπος, δηλαδή ένα ορισμένο πλαίσιο αναφοράς. Το ζητούμενο είναι οι εκπαιδευόμενοι να επανεξετάζουν από που πηγάζουν οι εσφαλμένες αντιλήψεις τους ενώ παράλληλα να αμφισβητούν την εγκυρότητα όσων είναι δυσλειτουργικές, προκειμένου να διαμορφώνουν μια εικόνα του κόσμου αλλά και της θέσης που κατέχουν σε αυτόν (Κόκκος, 2005).

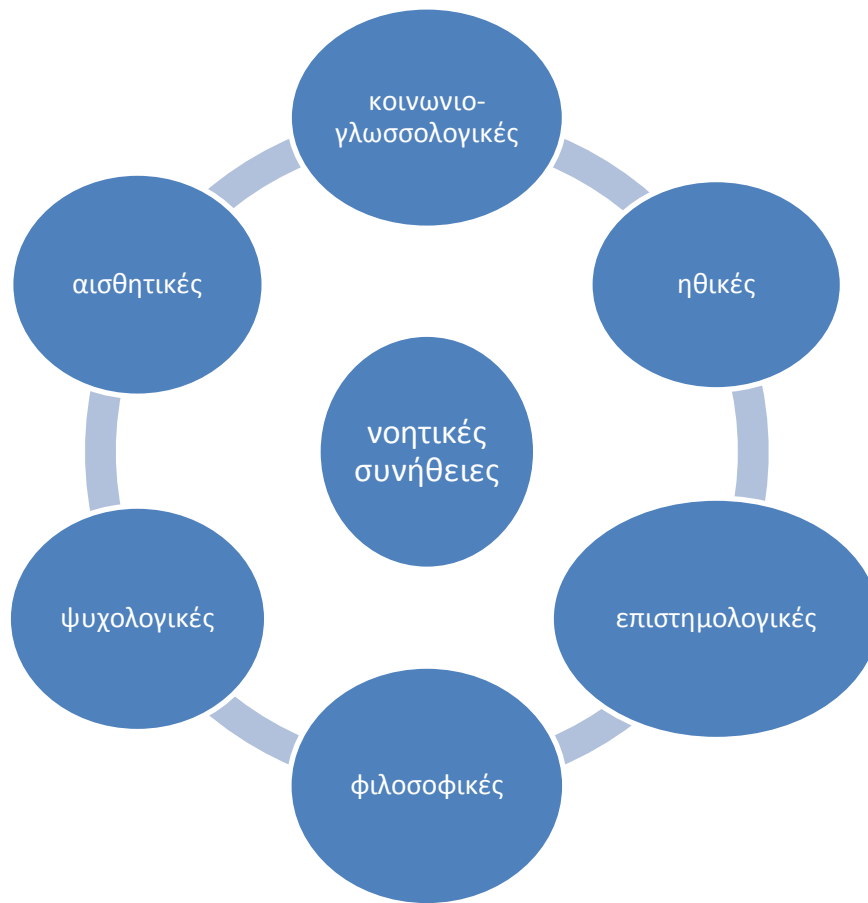
Δια μέσω της μετασχηματίζουσας μάθησης, ουσιαστικά, συντελείται μια ορθολογική μεταγνωστική διεργασία επαναξιολόγησης όλων των επιχειρημάτων τα οποία υποστηρίζουν παθογόνες ή προβληματικές νοηματοδοτικές οπτικές ή και πλαίσια αναφοράς, συμπεριλαμβάνοντας εκείνα που αντιπροσωπεύουν πολιτισμικούς παράγοντες. Με άλλα λόγια, αποτελεί τη διεργασία όπου οι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν την κριτική σκέψη αναφορικά με τον εαυτό τους και δεν αποδέχονται διάφορες παραδοχές οι οποίες υποστηρίζουν μια ορισμένη άποψη ως δεδομένη και αποδεκτή (Mezirow, 2009). Το πλαίσιο αναφοράς αποτελεί τη δομή των παραδοχών αλλά και των προσδοκιών μέσω των οποίων ερμηνεύονται οι ποικίλες εντυπώσεις οι οποίες και προκαλούνται λόγω των αισθήσεων (Mezirow, 2007). Δηλαδή, παρέχει το πλαίσιο νοηματοδότησης βάσει του οποίου ερμηνεύονται και αξιοποιούνται οι εμπειρίες και οι γνώσεις που προέρχονται από το αισθητηριακό σύστημα.

Κατά τη διεργασία αυτή δύναται να υπάρχει επίγνωση αλλά και όχι. Με άλλα λόγια, αρκετές πεποιθήσεις προκύπτουν από εμπειρίες που επιδρούν χωρίς συνείδηση και επαναλαμβανόμενα ενώ πολλές από αυτές τις πεποιθήσεις είναι αποτέλεσμα μάθησης που αφομοιώνεται από την πολιτισμική πραγματικότητα ή από τις προσωπικές απόψεις

του οικογενειακού, του κοινωνικού και του σχολικού περιβάλλοντος. Το πλαίσιο αναφοράς περιλαμβάνει τις νοητικές συνήθειες και τις οπτικές.

Από τη μία πλευρά, η νοητική συνήθεια ορίζεται ως ένα σύνολο από παραδοχές οι οποίες είναι ευρείες, γενικευμένες και προσανατολιστικές προδιαθέσεις όπου συμβάλλουν στην ερμηνεία του νοήματος μιας εμπειρίας. Σύμφωνα με τον Mezirow υπάρχουν έξι είδη νοητικών συνηθειών :

- 1) Οι κοινωνιογλωσσολογικές νοητικές συνήθειες οι οποίες αφορούν πολιτισμικούς κανόνες, κοινωνικές νόρμες, έθιμα, διάφορες ιδεολογίες και δευτερογενείς μορφές κοινωνικοποίησης.
- 2) Οι ηθικές οι οποίες περιλαμβάνουν τη συνείδηση και τις ηθικές νόρμες.
- 3) Οι επιστημολογικές οι οποίες αναφέρονται στις αισθητικές προτιμήσεις, τα μαθησιακά πρότυπα, την εστίαση και τον βαθμό λεπτομέρειας.
- 4) Οι φιλοσοφικές οι οποίες αφορούν στις φιλοσοφίες, τα θρησκευτικά δόγματα, και τις κοσμοθεωρίες.
- 5) Οι ψυχολογικές οι οποίες συμπεριλαμβάνουν τους τύπους προσωπικότητας, τις απωθημένες γονικές απαγορεύσεις και την αυτοαντίληψη.
- 6) Οι αισθητικές νοητικές συνήθειες που έχουν να κάνουν με τις αξίες, τις προτιμήσεις, τις συμπεριφορές, τις προδιαγραφές για την καλαισθησία και τις αισθητικές εκφράσεις.



Ουσιαστικά, μια νοητική συνήθεια εκφράζεται ως μία άποψη η οποία και τείνει να αποτελείται από σύνολα νοηματικών σχημάτων, δηλαδή άμεσες προσδοκίες και πεποιθήσεις, αισθήματα, και συμπεριφορές τα οποία κατευθύνουν μια συγκεκριμένη ερμηνεία ενώ καθορίζουν τους τρόπους με τους οποίους κατηγοριοποιούμε και ερμηνεύουμε την αιτιότητα (Mezirow, 2012). Τα νοηματικά σχήματα συνήθως λειτουργούν ασυνείδητα. Η μετασχηματίζουσα μάθηση αναφέρεται στο μετασχηματισμό ενός προβληματικού πλαισίου αναφοράς, έτσι ώστε να γίνει αξιόπιστο για την ενήλικη ζωή, προσφέροντας περισσότερο αιτιολογημένες ερμηνείες και αυτή η διεργασία αλλαγής του τρόπου σκέψης καλείται μετασχηματισμός οπτικής.

Σύμφωνα με τον Mezirow (1991) ο μετασχηματισμός οπτικής αφορά τη διεργασία εκείνη με την οποία ενισχύεται η κριτική ενημέρωση του μας και οι παραδοχές μας δεν περιορίζουν τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβανόμαστε και αισθανόμαστε τον κόσμο να

αλλάζει αυτές τις προσδοκίες μας και να γίνεται δυνατή μια πιο περιεκτική, ευδιάκριτη και ολοκληρωμένη οπτική και, τελικά, να κάνουμε επιλογές καθώς και να ενεργούμε στη βάση των νέων αντιλήψεων. Τις περισσότερες φορές, η πρώτη φάση του μετασχηματισμού είναι ένα αποπροσανατολιστικό δίλημμα που συμβαίνει όταν το άτομο έρθει αντιμέτωπο με κάτι που είναι διαφορετικό από τον τρόπο που κατανοεί τον εαυτό του και τον κόσμο.

Κατά τη δεύτερη φάση πραγματοποιείται μία αυτοεξέταση των συναισθημάτων φόβου, ντροπής ή και οργής αναφορικά με την υπάρχουσα κατάσταση. Στο τρίτο στάδιο ακολουθεί η κριτική αξιολόγηση του συνόλου των παραδοχών, ενώ στην επόμενη φάση γίνεται η αναγνώριση της πηγής της δυσαρέσκειάς. Κατά την πέμπτη φάση λαμβάνει χώρα η διερεύνηση των επιλογών που έχει το άτομο για τους νέους ρόλους, τις σχέσεις καθώς και τις δράσεις και βάσει αυτών των επιλογών, στην επόμενη φάση καταρτά ένα πρόγραμμα δράσης. Έπειτα, το άτομο αποκτά τις απαραίτητες γνώσεις και τις ικανότητες που συμβάλλουν στην υλοποίηση του σχεδίου (έβδομη φάση) και στη συνέχεια, στην όγδοη φάση, δοκιμάζει τους νέους ρόλους. Κατά την ένατη φάση ολοκληρώνεται η οικοδόμηση της αυτοπεποίθησης για τους νέους ρόλους και τις σχέσεις και στο τελευταίο στάδιο το άτομο επανεκτιμάται βάσει των συνθηκών και των νέων προοπτικών (Mezirow, 2007, 2012).

Σημαντικό τμήμα της παραπάνω προσέγγισης αποτελεί η σχέση που σχηματίζεται μεταξύ του υποκειμένου και του αντικειμένου στη γνώση. Η διαδικασία της μετασχηματίζουσας μάθησης των δέκα σταδίων της αφορά τη μετάβαση του ατόμου από υποκείμενο σε αντικείμενο. Ουσιαστικά, το «υποκείμενο» μας κατευθύνει, μας καθορίζει και λειτουργούμε βάσει της επίδρασής του. Αντίθετα, το «αντικείμενο» είναι αυτό που μπορούμε να εξετάσουμε, να στοχαστούμε αναφορικά με αυτό, να το ελέγξουμε και να αποκτήσουμε τη γνώση. Ως «ανάπτυξη» καλείται η βαθμιαία διαδικασία με την οποία αυτό που ήταν «υποκείμενο» στη γνώση μας γίνεται «αντικείμενο».

Ο Mezirow υποστήριξε ότι ο μετασχηματισμός οπτικής βασίζεται σε δύο πυλώνες χωρίς τους οποίους δεν μπορεί να συντελεστεί: ο κριτικός στοχασμός και ο ορθολογικός διάλογος (Λιντζέρης, 2007). Ο κριτικός στοχασμός είναι το μέσο επίτευξης του μετασχηματισμού οπτικής και καλείται ως η διεργασία επανεξέτασης των αξιών και των

αντιλήψεων και των βάσει των οποίων αντιλαμβανόμαστε την πραγματικότητα και πράττουμε (Brookfield, 2012; Mezirow, 1998). Παράλληλα, η έννοια του κριτικού στοχασμού τείνει να παρουσιάζει σύνδεση με την προσπάθεια αναζήτησης των αιτιών ενός γεγονότος ενώ η προσέγγιση αυτή αναφέρεται την υπέρβαση των βασικών παραδοχών επί των οποίων στηρίζεται. Δηλαδή, είναι το σύνολο των αλλαγών στη βασική αντίληψη των υιοθετημένων νοημάτων κατά τη διαμόρφωσή του ατόμου ή αλλαγές που αφορούν και τα πρότυπα δράσης (Illeris, 2004).

Ο δεύτερος πυλώνας της μετασχηματίζουσας μάθησης, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, είναι ο ορθολογικός διάλογος. Προκειμένου να υπάρξει στοχασμός είναι απαραίτητη τόσο η ανατροφοδότηση όσο και η στοχαστική συζήτηση, δηλαδή αυτό που ο Mezirow καλεί ορθολογικό διάλογο. Με άλλα λόγια, αποτελεί την ανταλλαγή και το διαμοιρασμό των εμπειριών ενός ατόμου στο πλαίσιο μιας ομάδας. Ουσιαστικά, η διεργασία αυτή συμβάλλει στη δημιουργία τρόπων γνώσης οι οποίοι και βοηθούν τα άτομα προκειμένου να ενταχθούν στην κοινωνική ζωή της κοινότητάς που δρουν ενώ με η απουσία της ανταλλαγής αυτής οδηγεί τα άτομα στην απομόνωση τόσο από τους άλλους όσο και από τον εαυτό τους, μιας και δεν έχουν τα απαραίτητα εργαλεία έτσι ώστε να παρουσιάσουν τις εμπειρίες τους (Belenky, Clinchy, Goldberger & Tarule, 1986). Κατά συνέπεια, εφόσον το άτομο δεν μπορεί να επιτύχει κάτι τέτοιο από μόνο του, ο καθοριστικός ρόλος της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς δημιουργεί το κατάλληλο πλαίσιο για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού. Είναι γεγονός πως η διεργασία αυτή δεν είναι ούτε απλή ούτε δύναται να συμβεί σε οποιαδήποτε ηλικία. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Mezirow, ο κριτικός στοχασμός αλλά και ο αυτοστοχασμός είναι κατά κύριο λόγο μια δυνατότητα που έχουν οι ενήλικες. Ωστόσο, αυτό δε σημαίνει πως όλοι ανεξαιρέτως διαθέτουν αυτήν την ικανότητα του κριτικού στοχασμού (Λιντζέρης, 2007, σ. 107).

Γίνεται σαφές, λοιπόν, ότι «η μετασχηματίζουσα μάθηση είναι η μάθηση που μετασχηματίζει προβληματικά πλαίσια αναφοράς και παρωχημένες παραδοχές, έτσι ώστε αυτά να γίνουν περισσότερο περιεκτικά, ανοικτά, στοχαστικά και συναισθηματικά έτοιμα για αλλαγή», διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κόκκος, 2005).

Μέσα από την παρουσίαση των βασικών αρχών της και της θεωρίας του Mezirow αποδεικνύεται, τέλος, ότι η θεωρία της μετασχηματίζουσα μάθησης ενισχύει το ενδιαφέρον για τη διασφάλιση της κοινωνικής δικαιοσύνης κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας και την ομαλή σχολική ενσωμάτωση κάθε διαφορετικότητας.

## **1.6. Η συμβολή της τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση**

Η συμβολή της τέχνης στη μάθηση απασχολεί την επιστημονική κοινότητα της εκπαίδευσης επί σειρά ετών. Σύμφωνα με τον Dewey (1980) μέσω της βιωματικής τέχνης επιτυγχάνονται καλύτερα αποτελέσματα ως προς την καλλιέργεια της φαντασίας, η οποία συνδέεται άμεσα και άρρηκτα με τη διαδικασία της μάθησης. Εκτός από την καλλιέργεια της τέχνης, προωθείται ο εντοπισμός ενδιαφέροντος, ενισχύεται η εφευρετικότητα, ενώ, επίσης, μπορεί να συνδυάζεται το άμεσο βίωμα με ήδη υπάρχουσες εμπειρίες και εν τέλει να απορρέουν ποικίλες ερμηνείες. Η επαφή του ατόμου με κάθε μορφή τέχνης, συντελεί στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Ο συνδυασμός της κριτικής σκέψης με την φαντασία παράγουν σειρά μηνυμάτων τα οποία δίνουν στο άτομο μία ολιστική άποψη (Καρέλα, 2015). Η αλληλεπίδραση ενός κοινωνικού συνόλου μέσω της τέχνης συντελεί θετικά στην ανταλλαγή απόψεων και γνώσεων μέσω του βιώματος (Eisner, 2002). Ένα έργο τέχνης κεντρίζει το ενδιαφέρον, καθότι φυσικό αντικείμενο, με αποτέλεσμα να παρατηρείται έντονα η ενεργή συμμετοχή των παιδιών και η κατάθεση των προσωπικών τους απόψεων και εμπειριών.

Η εκπαιδευτική διαδικασία κατά την οποία χρησιμοποιούνται έργα τέχνης ως εργαλεία συνθέτει την ιδανικότερη συνθήκη μάθησης. Για τον λόγο αυτό, θεωρείται ως η αμεσότερη μέθοδος διδασκαλίας για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης (Καρέλα, 2015). Μέσω της τέχνης στην εκπαίδευση διατηρείται αμείωτο το κίνητρο για μάθηση, καθώς οι συνθήκες εναλλάσσονται συνεχώς. Τα παιδιά αυτενεργούν και πειραματίζονται ανακαλύπτοντας νέες εμπειρίες και γνώσεις. Θετικό είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις, επομένως ενθαρρύνεται η πολυφωνία, η διαφορετική οπτική και ενισχύεται η διαφορετικότητα και η πρωτοτυπία (Fowler, 1996).

Ο Fowler τόνισε ακόμη ότι η προώθηση της εκπαίδευσης μέσω έργων τέχνης από διάφορα πολιτισμικά υπόβαθρα και χώρες δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να λάβουν ερεθίσματα, τα οποία θα αξιοποιήσουν γνωρίζοντας τόσο τη δική τους κουλτούρα και πολιτισμό, όσο και άλλα άλλων. Μέσω αυτής της διαδικασίας οι μαθητές διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές, με αποτέλεσμα να καλλιεργηθούν οι αξίες όπως ο σεβασμός και η αποδοχή της ετερότητας. Το παιδί μπαίνει στη διαδικασία, λοιπόν, να δρα ομαδικά και να συνειδητοποιεί ότι υπάρχουν άνθρωποι διαφορετικοί από αυτό εντός και εκτός του περιβάλλοντος που το περικλείουν (Fowler, 1996). Η διαφορά μεταξύ τυπικής εκπαίδευσης και εκπαίδευσης με τη χρήση εργαλείων τέχνης, είναι ότι τα παιδιά παύουν να έχουν παθητικό ρόλο κατά τη διαδικασία μάθησης, αυτενεργούν και ανακαλύπτουν τη γνώση αλληλοεπιδρώντας (Fowler, 1996).

Η ένταξη μορφών τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία συνεισφέρει στη τεσσάρων ανάπτυξη γνωστικών λειτουργιών. Συγκεκριμένα, αναπτύσσεται η γνωστική ευελιξία, η φαντασία, η ερμηνεία της γνώσης και η αισθητική εμπειρία. Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη γνωστική ευελιξία νοείται η ικανότητα που απαιτείται για τον χειρισμό που προσεγγίζει το άτομο ένα ζήτημα και εν συνεχεία δίνει τη δική του ερμηνεία. Με τη διαδικασία παρατήρησης οποιαδήποτε μορφής τέχνης, το άτομο διευρύνει τις στρατηγικές προσέγγισης που απέναντι σε θέματα και καταλήγει στην ικανότητα διατύπωσης ερμηνειών. Η διατύπωση ερμηνείας έργων τέχνης συντελεί στην ερμηνεία θεμάτων στην πραγματική ζωή. Οι δύο αυτές γνωστικές λειτουργίες είναι άρρηκτα συνδεδεμένες. Το εκάστοτε έργο τέχνης εκτός από την προσωπική έκφραση του δημιουργού του, εμπεριέχει στοιχεία τα οποία συνδέονται από τις γενικότερες κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες που αποτέλεσαν έμπνευση για δημιουργία και υπόβαθρο σε εμπειρίες και γνώσεις.

Η γνωστική ικανότητα της φαντασίας καλλιεργείται μέσω της αφήγησης και της μεταφοράς. Σκοπός της λειτουργίας αυτής είναι η αναγνώριση νέων καταστάσεων της πραγματικότητας. Σε ένα έργο τέχνης η ικανότητα φαντασίας ταυτίζεται με τη διαμόρφωση απόψεων και ερμηνειών από ποικίλες οπτικές. Επίσης, η τέχνη συμβάλει στην ανάπτυξη της αισθητικής εμπειρίας (Efland, 2002). Κατά τον Efland (2002) υποστηρίχτηκε η άποψη ότι η αισθητική εμπειρία είναι σημαντική καθώς η εκπαιδευτική



διαδικασία διαφαίνεται ευκολότερη και πιο ποιοτική με αποτέλεσμα να αποτελεί ενισχυτικό παράγοντα για την ανάπτυξη της γνωστικής λειτουργίας.

Η αισθητική εμπειρία διαδραματίζει ιδιαίτερο ρόλο για την επίτευξη του στόχου της μετασχηματίζουσας μάθησης. Ο Mezirow (2000) υπογράμμισε τον ρόλο αυτό, υποστηρίζοντας ότι ενισχύεται η κριτική σκέψη και διαμορφώνει τις αξίες κάθε ανθρώπου. Αρκετοί ερευνητές τονίζουν την εφαρμογή τεχνικών που συνδυάζουν την τέχνη και την αισθητική εμπειρία. Οι τεχνικές αυτές μπορούν να ταξινομηθούν σε δύο κατηγορίες. Κατά την πρώτη τεχνική δημιουργείται τέχνη και οι μαθητές αλληλεπιδρούν πάνω σε αυτήν καλλιεργώντας τη κριτική τους σκέψη (Χασίδου, 2009), ενώ στη δεύτερη δίνεται μία μορφή τέχνης και μέσω εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων τα παιδιά αυτενεργούν και ανταλλάζουν σκέψεις και εμπειρίες (Cranton, 2006; Perkins, 1994). Οι μαθητές που έρχονται σε επαφή με την τέχνη παρατηρούν, αναπτύσσουν την αισθητική τους εμπειρία και καλλιεργούν την κριτική τους σκέψη.

Παρόλο που η δράση αυτή λαμβάνει χώρα εντός εκπαιδευτικού προγράμματος, είναι βασικό εφόδιο για την καθημερινή πράξη. Κατά τη διαδικασία οι μαθητές αρχικά είναι παρατηρητές του έργου τέχνης και στη συνέχεια διατυπώνουν τις πρώτες τους σκέψεις και τις απόψεις τους. Έπειτα, οι μαθητές προσπαθούν να προσδιορίσουν και να αποκωδικοποιήσουν τα νοήματα του δημιουργού, αλληλοεπιδρώντας και ανταλλάσσοντας πληροφορίες. Μετά, συνδυάζουν τις πληροφορίες που έχουν δεχτεί με τις πληροφορίες της οργανωμένης εκπαίδευσης που ήταν και η αφορμή για τη δραστηριότητα. Τέλος, συζητούν για όσα αισθάνθηκαν και άκουσαν μέχρι τότε και δίνεται έμφαση τις αλλαγές που επήλθαν όσον αφορά στις αντιλήψεις και τις απόψεις (Perkins, 1994).

Κάθε έργο τέχνης είναι το εκφραστικό μέσο του δημιουργού, περιέχει τις εμπειρίες και τον συναισθηματικό του κόσμο και υπάρχουν πολλοί τρόποι ερμηνείας, αναλόγως το άτομο που το ερμηνεύει (Gardner, 1990). Ο Gardner (1990) σημείωσε ότι παρατηρούνται κοινά χαρακτηριστικά ανάμεσα ενός καλλιτέχνη και ενός μικρού παιδιού. Αρχικά, τους συνδέει η επιθυμία για εξερεύνηση και ανακάλυψη νέων γνώσεων και εμπειριών. Αξιοσημείωτες είναι οι έρευνες του Harvard μέσω της ερευνητικής ομάδας

Project Zero, η οποία διερεύνησε την επίδραση της τέχνης σε εξάχρονα παιδιά και διαπίστωσε την έμφυτη τάση τους προς σε αυτήν.

Επίσης, σημειώθηκε σημαντικό ενδιαφέρον από τα παιδιά ως προς την έκφραση και τη μεταφορά με την καθοδήγηση του περιβάλλοντός τους. Δεν χωρά αμφιβολία, ότι τα αποτελέσματα των ερευνών είναι ενθαρρυντικά για την ανάδειξη της σχέσης μεταξύ της εκπαίδευσης και της τέχνης σε μικρότερης ηλικίας παιδιά (Gardner, 1990).

Τα έργα τέχνης ερμηνεύονται διαφορετικά από κάθε άτομο, διότι κατά τη διαδικασία της ερμηνείας αξιοποιούνται στρατηγικές, οι οποίες επηρεάζονται τόσο από τα βιώματα όσο και από τις ήδη κερτημένες γνώσεις του. Ακόμη, η τέχνη βοηθά το άτομο να σκέπτεται ενώ πρώτα έχει παρατηρήσει, πράγμα που τον καθιστά ικανό να επιλύει προβλήματα της καθημερινότητάς του. Οι διαφορετικές απόψεις και τα αλληπάλληλα ερεθίσματα που δέχεται κάποιος από την τέχνη του δίνουν τη δυνατότητα να επαναπροσδιορίζει στοιχεία της προσωπικότητάς του. Επιπλέον, η τέχνη βοηθά στο να εκπαιδευτεί ένα άτομο στην παρατηρητικότητα, να κατανοεί και να σέβεται την διαφορετικότητα (Eisner, 2002).

## **Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup> ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΡΟΜΑ**

### **2.1 Η παρουσία των Ρομά στην Ευρώπη**

Οι Ρομά αποτελούν ένα έθνος το οποίο ζει νομαδικά και διάσπαρτα σε ποικίλες χώρες, διατηρώντας, όμως, αναλλοίωτα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, όπως η γλώσσα, ο πολιτισμός και η ιστορία του (Liegeois, 1994; Smith, 1997). Όπως αναφέρεται, αν και διατηρούν οι Ρομά την πολιτισμική τους ταυτότητα δεν παύουν να ενσωματώνουν τον τρόπο ζωής τους τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά του εκάστοτε πολιτισμού με τον οποίο αλληλεπιδρούν (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015). Δεν χωρά αμφιβολία ότι οι Ρομά που κατοικούν στην Ευρώπη, αποτελούν τη σημαντικότερη ευρωπαϊκή μειονότητα, καθώς βρίσκονται σε όλες τις χώρες της Ευρώπης και θεωρούνται Ευρωπαίοι πολίτες (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013)).

Παρόλη την ενσωμάτωση και τη νομιμοποίηση των Ρομά στην Ευρώπη, έντονο είναι το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού τους. Η αναπαραγωγή στερεοτύπων και κοινωνικών προκαταλήψεων για τους Ρομά, καλλιεργεί διαρκώς ένα αρνητικό κλίμα, δημιουργώντας δυσχερές έδαφος στην προσαρμογή και την ενσωμάτωσή τους στην κοινωνική ζωή και οδηγώντας τελικώς στον αποκλεισμό και την περιθωριοποίηση τους (Negative Antifa, 2014). Τέλος, σημαντικό ρόλο στην περιορισμένη ενσωμάτωση διαδραματίζει η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση των Ρομά, καθώς παρατηρούνται έντονα κοινωνικές ανισότητες σε βάρος της ευάλωτης αυτής ομάδας (Themelis, 2015).

### **2.2 Παιδιά Ρομά και τυπική εκπαίδευση**

Σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες η σχολική εκροή των παιδιών Ρομά από τα σχολεία είναι σύνηθες φαινόμενο (Pahic, Vidovic & Miljevic-Ridicki, 2011). Υποστηρίζεται ότι η τυπική εκπαίδευση δεν έχει άμεση συνάρτηση με το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τον τρόπο ζωής των Ρομά (Liegeois, 1994). Υπάρχει, όμως, και η άποψη ότι η αποχή των παιδιών Ρομά από την τυπική εκπαίδευση οφείλεται στη βία που είχαν βιώσει οι γονείς Ρομά στο σχολικό πλαίσιο (Smith, 1997).

Ως συνέπεια, οι γονείς αποτρέπουν τα παιδιά τους να πηγαίνουν στο σχολείο. Μία σχετικά πιο πρόσφατη έρευνα τονίζει ότι οι μαθητές Ρομά με την εισαγωγή τους στο σχολείο καλούνται να αντιμετωπίσουν βασικές δυσκολίες όπως η πλήρης απόρριψη των πολιτισμικής τους ταυτότητας και της γλώσσας τους (Stathoroulou & Kalabasis, 2007).

Όπως αναφέρουν οι Stathoroulou και Kalabasis (2007) το σχολείο είναι άρρητα συνδεδεμένο με τις επιδόσεις στην ελληνική γλώσσα. Από τη άλλη πλευρά, η γλώσσα των Ρομά, δίνει έμφαση μόνο στον προφορικό λόγο και όχι στον γραπτό, με αποτέλεσμα η ανάδυση του γραμματισμού σε παιδιά Ρομά να μπορεί να επιτευχθεί μόνο με τη φοίτηση τους στο σχολείο και καλλιεργώντας, βέβαια, τις απαραίτητες δεξιότητες (Smith, 1997).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα της FRA/UNDP (2012) οι Ρομά συνεχίζουν ακόμη και στην εποχή μας να αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπρόσθετα, εντοπίστηκε πως μόλις το 15% των παιδιών ολοκληρώνει τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενώ υψηλά ποσοστά αποχής, της τάξης του 50%, παρατηρούνται και στη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο. Μολονότι η φοίτηση στο Νηπιαγωγείο από το 2006 είναι υποχρεωτική στη χώρα μας, οι γονείς Ρομά είναι ιδιαίτερα διστακτικοί και τείνουν να μην εμπιστεύονται τα παιδιά τους σε μη γνώριμα πρόσωπα σε αυτήν την ηλικία. Επιπλέον, υποστηρίζουν πως τα παιδιά τους δεν θα αντιμετωπιστούν στο σχολικό περιβάλλον ισότιμα με τους άλλους μαθητές και με το ίδιο ενδιαφέρον σε σχέση με το οικογενειακό τους περιβάλλον (Γιακουμάκη, 2007).

Όπως επισημαίνεται, επίσης, σε έρευνα της Διεθνούς Αμνηστίας (2010) παρόλο που το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο έχει υιοθετήσει οδηγίες και έχει λάβει αποφάσεις αναφορικά με την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολικό πλαίσιο, τα παιδιά αυτά, εξαιτίας του γεγονότος ότι αισθάνονται κοινωνικά αποκλεισμένα, δεν δέχονται ισότιμη εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να επισημανθεί πως η Ελλάδα προέβη το 2010 σε αναδιάρθρωση της νομοθεσίας για υποχρεωτική φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία (ΦΕΚ, 102679/2010).

Οι Μυλωνάς και συν (2003) υποστηρίζουν πως ως ένταξη των παιδιών στο σχολείο, νοείται η ενεργή συμμετοχή και η ένταξη στο κοινωνικό γίγνεσθαι του σχολείου

και όχι η συμβατική η παρακολούθηση των μαθημάτων καθώς και η παραμονή τους στο σχολικό χώρο. Η ενεργός συμμετοχή του παιδιού ρόμικης καταγωγής μέσω της ελεύθερης έκφρασης του με παιχνιώδη τρόπο, αποτελεί κίνητρο για να νιώσει συναισθηματική ασφάλεια και να ενταχθεί στη σχολική ζωή (Καλδή, 2007). Τα παιδιά Ρομά, είναι ευρέως γνωστό, πως αντιμετωπίζουν αρκετά και πολύπλευρα προβλήματα κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους, μιας και το υλικό εκπαίδευσης αλλά και τα διδακτικά μέσα δεν είναι προσαρμοσμένα τόσο στις ανάγκες τους όσο και στο πολιτισμικό τους υπόβαθρο. Το κυριότερο πρόβλημα έγκειται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην Ελληνική γλώσσα μιας και δεν είναι η μητρική τους. Ειδικότερα, τα παιδιά Ρομά μαθαίνουν ως πρώτη γλώσσα τη διάλεκτο Romani καθώς αυτή μιλιέται στο οικογενειακό περιβάλλον και όχι την Ελληνική (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 1996).

Όπως χαρακτηριστικά συμπεραίνουν οι Πανταζής και Μαυρουλή (2011) στην Ελληνική κοινωνία οι Ρομά συχνά πέφτουν θύματα διακρίσεων εξαιτίας της ετερογένειάς τους, του νομαδικού τρόπου ζωής και της δυσκολίας προσαρμογής μέσα στη συμβατική κοινωνία. Εκτός από τους Ρομά, στην ελληνική κοινωνία υπάρχουν και άλλες κοινωνικές ομάδες που τείνουν να υφίστανται αποκλεισμό και απόρριψη, όπως οι μουσουλμάνοι της Θράκης ή και οι παλιννοστούντες από την πρώην ΕΣΣΔ, γεγονός που αφύπνισε το 1996 το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας και καθιερώθηκε ο θεσμός των διαπολιτισμικών σχολείων (Social Welfare Magazine, 2009).

Ουσιαστικά, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική η εφαρμογή μίας πολιτισμικής εκπαίδευσης μιας και στο σχολείο διαμορφώνονται οι νέες γενιές, με την κατάλληλη διαπαιδαγώγηση αναφορικά με το σύστημα αξιών και ηθικής της χώρας (Νικολάου, 2011). Με άλλα λόγια, μέσω της εκπαίδευσης διαπλάθεται και μεταλαμπαδεύεται η κουλτούρα και η συνείδηση ενός λαού (Αρβανιτίδου, 2007; ΕΚΚΕ, 2008; Κούλη και Παπαϊωάννου, 2006;). Παρόλα αυτά, υπάρχει η άποψη πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν διακρίνεται από καίρια ευαισθησία σε σχέση με την πολιτιστική πολυμορφία των διαφόρων τάξεων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται αρνητικά συναισθήματα όπως ο ρατσισμός, ο κοινωνικός αποκλεισμός και περιθωριοποίηση (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2007; Ασκούνη, 2007; Castillo, 2009).

Ενώ έχουν γίνει προσπάθειες να ενισχυθεί η πολυπολιτισμικότητα και πλέον είναι δεδομένη στα περισσότερα σύγχρονα κράτη, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και η ευαισθησία δεν έχει καλλιεργηθεί στο επιθυμητό επίπεδο (Λιακοπούλου, 2006). Ο στόχος είναι η ευαισθητοποίηση μαθητών και εκπαιδευτικών τόσο στις αξίες όσο και τα έθιμα άλλων πολιτισμών με την παράλληλη προώθηση της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των παιδιών. Για την επίτευξη του στόχου, σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν ορισμένα σχολικά προγράμματα, όπως το «Καλλιπάτειρα» (Υπουργείο Παιδείας, 2008) για την προώθηση της ευαισθητοποίησης σε ζητήματα ξενοφοβίας, ρατσισμού και σεβασμού στα ανθρώπινα δικαιώματα, δια μέσου της συμμετοχής εκπαιδευτικών και μαθητών σε φυσικές και αθλητικές δραστηριότητες. Είναι κοινώς αποδεκτή άποψη πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών στο σχολείο, είναι κομβικός, ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου η πολιτισμικές διαφορετικότητες είναι αισθητές στο σχολικό περιβάλλον (Παπαχρήστος, 2009).

Ωστόσο, προκειμένου να ανταπεξέλθουν οι εκπαιδευτικοί στην πολιτισμική ποικιλομορφία οφείλουν να είναι πλήρως καταρτισμένοι ως προς τις ικανότητες και το γνωστικό τους υπόβαθρο και παράλληλα να χαρακτηρίζονται από ετοιμότητα και ανταποκρισιμότητα στο πλαίσιο της διδακτικής διαδικασίας (Γεωργογιάννης, 2006). Επιπρόσθετα, είναι καίριο να αντιδρούν θετικά απέναντι στα ήθη, τις πεποιθήσεις, τις αξίες και τις συμπεριφορές, ιδιαίτερα όταν παρουσιάζονται φαινομενικά αρκετά «διαφορετικές» από το δικό τους πολιτισμικό σύνολο αξιών και συμπεριφορών (Plata & Robinson, 1998).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> Η Μεθοδολογία της Έρευνας

### 3.1. Μεθοδολογική Προσέγγιση

#### 3.1.1 Η Μεθοδολογική Προσέγγιση της Εθνογραφίας

Σύμφωνα με τον Hammersley (2006) ο όρος «εθνογραφία» χρησιμοποιείται για την αναφορά στη μεθοδολογική προσέγγιση μίας ερευνητικής προσπάθειας η οποία χαρακτηρίζεται ως κοινωνική και εκπαιδευτική ενώ ταυτόχρονα τονίζει τη σημασία των ενεργειών και της ομιλίας των ατόμων εντός συγκεκριμένων πλαισίων. Ως αποτέλεσμα, η εθνογραφία προϋποθέτει εκτενή επαφή με τον πληθυσμό της έρευνας και μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης εντός συγκεκριμένων πλαισίων και με συνεντεύξεις με ελαστικά όρια, γίνεται εφικτό να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά και την πρακτική συγκεκριμένων ομάδων ατόμων (Hammersley, 2006). Ο Hall (2005) υποστηρίζει ότι η εθνογραφία περιλαμβάνει την συνολική παρατήρηση μίας ομάδας ατόμων, οπτικά και ηχητικά ώστε να καταγραφούν αυτά που θέλουν να μεταδώσουν και εν τέλη να καταγραφεί η κουλτούρα τους.

Επίσης, η εθνογραφία αφορά την κατασκευή ενός θεωρητικού πλαισίου και επηρεάζεται από τη θεωρία (Heath & Street, 2008). Σύμφωνα με τους ίδιους ερευνητές η εθνογραφία κατασκευάζει, αξιολογεί και ενισχύει την υπάρχουσα θεωρητική προσέγγιση μέσω της συστηματικής παρατήρησης, της καταγραφής και της ανάλυσης της συμπεριφοράς των ατόμων και των ομάδων στις οποίες εντάσσονται και αλληλοεπιδρούν. Επομένως, ο εθνογράφος είναι υποχρεωμένος να καταγράψει με κάθε λεπτομέρεια τις αλληλεπιδράσεις αυτές, και να αναδείξει την γλώσσα, τη γραφή και τους τρόπους έκφρασης εντός συγκεκριμένων καταστάσεων και πλαισίων (Heath & Street, 2008).

Επιπροσθέτως, οι Nabi, Rogers και Street (2009), αναφέρουν πως στην εθνογραφία δεν ξεκινάμε λαμβάνοντας ως δεδομένο πως οι συμμετέχοντες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες «ετικέτες». Για παράδειγμα, σε μία μελέτη γραμματισμού δεν επιλέγονται οι ερωτώμενοι γιατί είναι αναλφάβητοι, ούτε γιατί χρησιμοποιούν τη γλώσσα ή συγκεκριμένα εργαλεία με συγκεκριμένο τρόπο αλλά η διαφορετικότητα είναι αυτή που κάνει την έρευνα σημαντική και ξεχωριστή. Αντιθέτως, η εθνογραφία περιλαμβάνει ένα μεγάλο αριθμό μεθόδων και εργαλείων συλλογής δεδομένων αναφορικά με το θέμα της

έρευνας. Με άλλα λόγια αντικατοπτρίζει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και ενσυναίσθησης, με τη ζωή και την συμπεριφορά των συμμετεχόντων να καθορίζει τα αποτελέσματα της έρευνας (Barton, 2007).

Τέλος, οι Miles και Huberman (1984) περιγράφοντας τις διαδικασίες της εθνογραφικής έρευνας τονίζουν τη σημαντικότητα της ανάμειξης του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας και το σύνολο των δραστηριοτήτων τους χωρίς όρια, καταλήγοντας σε συμπεράσματα που θα δημοσιεύσει και θα βοηθήσουν τα άτομα να προοδεύσουν.

## **Έρευνα δράσης**

Σύμφωνα με τον Elliot (1991) *«η έρευνα δράσης είναι η μελέτη μιας κοινωνικής/εκπαιδευτικής κατάστασης με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας της διενεργούμενης δράσης στο πλαίσιο της κατάστασης αυτής»*. Στο χώρο της εκπαίδευσης η εφαρμογή της θεωρείται καινοτομική αφού εμπλέκει δυναμικά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην ερευνητική διαδικασία (Posch, 2003). *«Η έρευνα δράση είναι ένας πρακτικός τρόπος να εξετάσει κάποια/ος την πρακτική της/του, με στόχο να ελέγξει αν είναι όπως θα ήθελε και στη συνέχεια να τη βελτιώσει.»* (McNiff, 1995)

Η έρευνα δράσης διακρίνεται για τα παρακάτω χαρακτηριστικά:

Είναι αναστοχαστική, συμμετοχική και συνεργατική. Ο ερευνητής δεν είναι απλά ένας εξωτερικός παρατηρητής, αλλά διαλέγεται με τα υποκείμενα της έρευνας, αξιοποιεί ολο το υλικό της έρευνας το οποίο είναι προϊόν της αλληλεπίδρασης του ερευνητή με τα υποκείμενα της έρευνας.

Η έρευνα δράσης έχει πρακτικό χαρακτήρα γιατί συνδέει την εκπαιδευτική θεωρία με την πράξη σε μια σχέση αλληλοτροφοδότησης. Γι' αυτό η έρευνα δράσης προχωρά στην έρευνα μέσα από την πράξη, δηλαδή οι ερευνητές αξιοποιούν την ίδια την πραγματικότητα στην οποία μετέχουν, βασίζονται στα δεδομένα της εθνογραφικής τους προσέγγισης και αναστοχάζονται, σύμφωνα με το σπειροειδές σχήμα «σχεδιάζω- δρω – παρατηρώ – στοχάζομαι – αναθεωρώ - ξανά-δρω - παρατηρώ- στοχάζομαι κ.ο.κ. (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 57).



Η βιωματική διάσταση στη μάθηση εισάγεται αρχικά με τον Dewey (2001/1915) και η έρευνα δράσης επιτείνει τη διάσταση αυτή, δίνοντας εγκυρότητα στο λόγο των εκπαιδευτικών που κατ' εξοχήν είναι οι βασικοί παράγοντες της εκπαιδευτικής πράξης.

Συμπερασματικά, η έρευνα δράσης είναι ένας άλλος τρόπος εθνογραφικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η καινοτομία της έγκειται στη δράση, στην αξιοποίηση της εμπειρίας των υποκειμένων, όταν προσπαθούν να χειραφετηθούν δρώντας, δημιουργώντας διαφορετικές συνθήκες στο δικό τους χώρο, τάξη ή σχολείο, οι οποίες συμβάλλουν στην αποδέσμευση των υποκειμένων από δυσλειτουργίες του συστήματος στο οποίο μετέχουν.

Η έρευνα-δράση έρχεται να εκπληρώσει τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών για χρήσιμη έρευνα με άμεσες συνέπειες στην καθημερινότητά τους στη βάση της συμμετοχής και της ενδυνάμωσής των εκπαιδευτικών καθ' όλη την ερευνητική διαδικασία και αποτελεί ταυτόχρονα μια επαγγελματική πρακτική και μία διαδικασία παραγωγής γνώσης. Για τον λόγο αυτό σε μια έρευνα-δράσης ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής θα πρέπει να κατέχει μία σειρά από πρακτικές, ερευνητικές και κριτικές δεξιότητες, δηλαδή ένα ευρύτερο φάσμα ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος, αναλυτικής σκέψης και αναστοχασμού (Levin, 2008: 669-670).

## **Η Βιωματική μάθηση**

Η βιωματική μάθηση και η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία επιδιώκουν την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στην διαδικασία της μάθησης και θεωρούνται τα κλειδιά που «ξεκλειδώνουν» το δυναμικό του μαθητή, ενώ παράλληλα ενισχύουν τον γραμματισμό σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες. Ωθούν τους μαθητές στην ουσιαστικότερη κατανόηση και απόκτηση γνώσεων στο αντικείμενο ενασχόλησής τους, όταν λειτουργούν ως σύνολο. Δίνουν έμφαση στο σημαντικό ρόλο, που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης. Αντί απομνημόνευσης πληροφοριών προτείνει την αναζήτηση νοήματος. Αντιλαμβανόμαστε την βιωματική μάθηση ως «ένα ταξίδι ανακάλυψης του νοήματος της ανθρώπινης ύπαρξης και της φύσης του κοινού καλού» (Γκόβαρης, 2001; Cope & Kalantzis, 2008).

Η βιωματική μάθηση έχει δύο έννοιες (Γκότοβος, 2002; Ξανθάκου & Μπάφα, 2009):

Πρόκειται για μάθηση κατά την οποία ο παιδαγωγούμενος εμπλέκεται άμεσα στην μελετώμενη πραγματικότητα. Δεν αφορά μόνο παρατήρηση του υπό μελέτη φαινομένου αλλά συμμετοχή σε ενέργειες σε σχέση με αυτό, στοχασμό πάνω στο θέμα και δράση. Επομένως, η βιωματική μάθηση σημαίνει ότι παρέχονται στους μαθητές δυνατότητες να βιώσουν το ζήτημα που ερευνούν, γεγονός το οποίο αναμένεται να επηρεάσει την κατανόηση και την εκτίμησή του (αναφορικά με συναισθήματα, στάσεις, αξίες κ.λπ.)

Επιπρόσθετα, η βιωματική μάθηση αναφέρεται στην διαδικασία κατανόησης του εαυτού μας και των εμπειριών μας και ανταποκρίνεται στην ανάγκη ανάπτυξης του συνόλου της προσωπικότητας του μαθητή μέσα σε ένα περιβάλλον σεβασμού και αποδοχής. Στα περισσότερα μοντέλα βιωματικής μάθησης διακρίνουμε τρεις διαδοχικές φάσεις (Kalantzis & Cope , (2013):

Στη πρώτη φάση ο μαθητής έρχεται σε πρώτη επαφή με το πρόβλημα ή την εμπειρία, με την βοήθεια τεχνικών όπως το παιχνίδι ρόλων και τον ελεύθερο συνειρισμό.

Στη δεύτερη φάση, με τη συζήτηση, τα ερωτηματολόγια, τις συνεντεύξεις, τη μελέτη περίπτωσης κλπ., εξετάζει, αναλύει, στοχάζεται πάνω στο πρόβλημα και καταλήγει σε συγκεκριμένες ιδέες ή συμπεράσματα.

Στην τελευταία φάση εφαρμόζει τα συμπεράσματα και τις ιδέες αυτές σε ένα καινούριο πρόβλημα ή μια νέα κατάσταση.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης δίνει έμφαση στο σημαντικό ρόλο που παίζει η εμπειρία στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στους δεσμούς μεταξύ της σχολικής τάξης, της καθημερινής ζωής των μαθητών και της κοινωνικής πραγματικότητας. Το νηπιαγωγείο και αργότερα το σχολείο θα πρέπει να καλύπτει τις ανάγκες της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης όλων των μαθητών μέσα από ένα υποστηρικτικό περιβάλλον και τις κατάλληλες διαδικασίες. Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας στοχεύει στην διαμόρφωση ενός περιβάλλοντος που δίνει τη δυνατότητα εμπειριών που θα διευκολύνουν τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων, ενδιαφερόντων και την ενίσχυση του γραμματισμού της γλώσσας σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες (Καλμπουρτζής κ.ά., 2014).

Στο χώρο της εκπαίδευσης οι εκπαιδευτικοί-ερευνητές αξιοποιούν τη βιωματική μάθηση για την οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας, βασίζονται στην ενεργό

συμμετοχή των μαθητών χρησιμοποιώντας ως ερευνητικά εργαλεία την έρευνα, τη παρατήρηση, τις συνεντεύξεις και τις δημιουργικές συνθέσεις κ.λπ. (Barton et al., 2009).

Σύμφωνα με το μοντέλο της βιωματικής μάθησης ο μαθητής έρχεται σε άμεση επαφή με το αντικείμενο μάθησης ή του δίνεται η ευκαιρία να ερευνά, βιώνει τη διαδικασία μάθησης και δεν είναι ένας απλός δέκτης παρατηρήσεων ή άλλων μηνυμάτων (Κόκκοτας & Βλάχος, 2000).

Η εμπειρική μάθηση είναι ένας από τους βασικούς τρόπους με τους οποίους ο άνθρωπος εξετάζει το περιβάλλον του και για το λόγο αυτό θεωρείται ιδιαίτερα κατάλληλη για να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις νοητικές ικανότητες, την κριτική σκέψη και γενικότερα την προσωπικότητά τους (Τριλιανός, 2002).

Οι αρχές της βιωματικής μάθησης είναι οι εξής (Cresse & Blackledge, 2010):  
Ενθαρρύνει το μαθητή να συμμετέχει ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης και να οικειοποιείται το θέμα που προσεγγίζει μέσω της επένδυσης προσωπικού ενδιαφέροντος σε αυτό.

- Αξιολογεί τα βιώματα των μαθητών ή προκαλεί νέα βιώματα.
- Προτρέπει το μαθητή να ερευνά, να ανακαλύπτει, να ενεργοποιεί τη φαντασία του και τη δημιουργικότητά του.
- Προτείνει την αναζήτηση ή τη δημιουργία νοήματος αντί της απομνημόνευσης πληροφοριών.
- Στοχεύει στην απαρτίωση της νοητικής και συγκινησιακής διαδικασίας, κινητοποιώντας το μαθητή διανοητικά και συναισθηματικά, αφού είναι παραδεκτό ότι η μάθηση βασίζεται στη σχέση και την αλληλοεπίδραση γνώσης και συναισθηματικών διεργασιών.
- Βοηθάει το μαθητή να αντιληφθεί το ρόλο των κοινωνικών, οικονομικών, ιστορικών και πολιτισμικών παραγόντων και συνειδητοποιεί τον τρόπο με τον οποίο οι κοινωνικές συνιστώσες συναντώνται με την προσωπική του ιστορία.
- Προωθεί την αυτογνωσία του μαθητή.

Η βιωματική μάθηση χαρακτηρίζεται μια σειρά από στάδια, τα οποία είναι τα εξής (Γκανά κ.ά., 2013):

#### Στάδιο 1: Ενεργώ / Βιώνω

Πρόκειται για μια σειρά δραστηριοτήτων - παιχνίδια, συζητήσεις περιπτώσεων, παίξιμο ρόλων, αναπαραστάσεις, παρουσιάσεις. Η πληροφορία βγαίνει μέσα από την εμπειρία.

#### Στάδιο 2: Ανταλλάσσω εμπειρίες

Σ' αυτό το στάδιο οι συμμετέχοντες συγκρίνουν τις εμπειρίες τους. Προωθείται η συζήτηση σε μικρές ομάδες για να επιτευχθεί μεγαλύτερη συμμετοχή.

#### Στάδιο 3: Κατανοώ και ερμηνεύω

Οι συμμετέχοντες καλούνται να κατανοήσουν συναισθήματα και εμπειρίες των δύο προηγούμενων σταδίων.

#### Στάδιο 4: Γενικεύω

Γενικεύονται οι αρχές και τα συμπεράσματα που προέκυψαν στα δύο προηγούμενα στάδια.

#### Στάδιο 5: Εφαρμόζω

Στο στάδιο αυτό γίνεται ο σχεδιασμός για την εφαρμογή της γνώσης που έχει αποκτηθεί, επίσης εποπτεία για το τι έχει εμπεδωθεί και σε ποιο βαθμό οι αντιλήψεις έχουν αλλάξει ή τροποποιηθεί.

Η βιωματική μάθηση στο σχολείο εμπλέκει ολόκληρη την τάξη των μαθητών. Η βιωματική προσέγγιση συνήθως συνδυάζεται με την εφαρμογή προγραμμάτων, που έχουν ως στόχο την κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, την βελτίωση των δεξιοτήτων και την αλλαγή του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος των μαθητών. Ξεκινώντας ένας εκπαιδευτικός ένα πρόγραμμα κάνοντας χρήση της βιωματικής μάθησης, θα πρέπει να γνωρίζει ότι απαιτούνται σεβασμός, κατανόηση και αυθεντικότητα (Gay, 2010).

Η έρευνα της παρούσας εργασίας θα στηριχτεί στις αρχές και στα στάδια της βιωματικής μάθησης για να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της πτυχιακής εργασίας.

### 3.1.2 Η Μεθοδολογική Προσέγγιση της παρούσας έρευνας

#### Στοχοθεσία της έρευνας δράσης

Η παρούσα ποιοτική ερευνητική προσπάθεια χρησιμοποιεί την πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, τη βιωματική μάθηση και την αξιοποίηση της τέχνης για να ενεργοποιήσουν την συμμετοχή του μαθητή στην εκπαιδευτική διαδικασία και να ενισχύσουν τον γραμματισμό.

Όπως και στα περισσότερα μοντέλα βιωματικής μάθησης, η φάσεις της παρέμβασης διακρίνονται σε τρία διακριτά μέρη:

Στην πρώτη φάση ο μαθητής έρχεται σε πρώτη επαφή με το πρόβλημα ή την εμπειρία, με την βοήθεια τεχνικών όπως το παραμύθι, το παιχνίδι ρόλων, το τραγούδι, και τον ελεύθερο συνειρμό.

Στην δεύτερη φάση, με τη συζήτηση, εξετάζει, αναλύει, στοχάζεται πάνω στο πρόβλημα και καταλήγει σε συγκεκριμένες ιδέες ή συμπεράσματα.

Στην τελευταία φάση εφαρμόζει τα συμπεράσματα και τις ιδέες αυτές σε ένα καινούριο πρόβλημα ή μια νέα κατάσταση.

Στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, επιλέχθηκε η έρευνα δράσης γιατί αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο που επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να ελέγχει την αποτελεσματικότητά της πρακτικής του και να την τεκμηριώσει μέσα από την αντίστοιχη θεωρία.

Η συγκεκριμένη έρευνα πρωτογενών στοιχείων χαρακτηρίζεται ως ποιοτική και η διεξαγωγή της γίνεται με την χρήση πειράματος – παρέμβασης, μέθοδος που χρησιμοποιείται ευρύτατα σε παρόμοιου είδους έρευνες (De Vaous, 2007).

Σκοπός της έρευνας δράσης είναι να διερευνηθεί εάν η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, η βιωματική μάθηση και η αξιοποίηση της τέχνης ενισχύουν τον γραμματισμό (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) των παιδιών Ρομά.

Πιο συγκεκριμένα :

Να συνειδητοποιήσουν ότι ο προφορικός λόγος αποτελεί κείμενο.

Να λειτουργήσουν ως ακροατές και ως ομιλητές.

Να διατυπώσουν υποθέσεις ,σκέψεις και να συμμετέχουν σε συζητήσεις.

Να παράγουν προφορικά και γραπτά κείμενα.

Να αποκτήσουν βασικές συμβάσεις της ανάγνωσης και της γραφής.

Να αποκτήσουν κίνητρα για την εκμάθηση και την χρήση της γλώσσας.

Με βάση την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διατυπώθηκε το ερευνητικό μας ερώτημα:

Ενισχύεται ο γραμματισμός των παιδιών Ρομά στο νηπιαγωγείο μέσω της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλία, της βιωματικής μάθησης και της αξιοποίησης της τέχνης;

## **3.2. Το Ερευνητικό Εργαλείο**

Κατά την έρευνα πεδίου, μπορούν να χρησιμοποιηθούν πολλαπλά και διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία με σκοπό τη συλλογή των δεδομένων.

### **3.2.1 Η Συμμετοχική Παρατήρηση**

Η συμμετοχική παρατήρηση (participant observation) αποτελεί έναν από τους περισσότερο συχνούς και διαδεδομένους τρόπους συλλογής δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες, με την αρχική εφαρμογή της να γίνεται στην κοινωνική και πολιτισμική ανθρωπολογία. Πιο συγκεκριμένα, δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να παρατηρήσει συστηματικά τις συμπεριφορές των ομάδων εντός κοινωνικών πλαισίων σε πραγματικό περιβάλλον με ταυτόχρονη συμμετοχή του ίδιου κατά την ερευνητική διαδικασία και στις κοινωνικές διαδικασίες και διεργασίες που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας, καθώς και με συνεχή αλληλεπίδραση μεταξύ ερευνητή και ερευνώμενων (Ιωσηφίδης, 2008).

Σύμφωνα με τους Heath και Street (2008) ο ερευνητής δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως αθώος, χωρίς σκέψεις και άποψη. Αντιθέτως, ο ερευνητής έχει αναγνωρίσει τις αρχικές του απόψεις και πεποιθήσεις και τις συγκρίνει με τις απόψεις και τα συμπεράσματα άλλων ερευνητών ενώ παραμένει ανοιχτός για ενδεχόμενες αλλαγές. Καθώς το κάνει αυτό έχει στο μυαλό του τους πολλούς περιορισμούς που χρησιμοποιεί ως εργαλεία. Τέλος, γεγονός αποτελεί πως τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ερευνητή όπως το φύλο, η ηλικία, και ο φαινότυπος του, αλλά και οι εμπειρίες του κάνουν ανέφικτη την πλήρη συμμετοχή του (Heath & Street, 2008).

Επίσης, οι Hammersley και Atkinson (1995, σ. 1) περιγράφουν το έργο του ερευνητή ως: «Στην πιο χαρακτηριστική του μορφή περιλαμβάνει τη φανερή ή κρυφή συμμετοχή του στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων για μια εκτεταμένη χρονική

περίοδο, βλέποντας τι συμβαίνει, ακούγοντας τι λέγεται, θέτοντας ερωτήσεις - στην πραγματικότητα συλλέγει όλα τα είδη δεδομένων που είναι διαθέσιμα για να ρίξει φως σχετικά με τα θέματα που βρίσκονται στο επίκεντρο της έρευνας». Σύμφωνα με αρκετούς ερευνητές όπως οι Hammersley και Atkinson (1994), στη συμμετοχική παρατήρηση βασικό ρόλο διαδραματίζει η συμμετοχή του ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία, με αυτή να διακρίνεται σε τέσσερις διακριτές κατηγορίες:

πλήρως συμμετέχων (complete participant),

συμμετέχων ως παρατηρητής (participant as observer),

παρατηρητής ως συμμετέχων (observer as participant) και

πλήρως παρατηρητής (complete observer).

Συνήθως, η πλήρης συμμετοχή του ερευνητή στην ερευνητική διαδικασία προϋποθέτει την απόκρυψη της ταυτότητάς του. Η απόκρυψη σε αρκετές περιπτώσεις θεωρείται ως αντιδεοντολογική, αλλά αποτελεί συνηθισμένη πρακτική σε περιπτώσεις που ερευνώνται κλειστές κοινωνικές ομάδες, οι οποίες δεν επιτρέπουν ή με δυσκολία δέχονται την πρόσβαση σε μη μέλη (Ιωσηφίδης, 2008). Στην περίπτωση της συμμετοχής του ερευνητή ως παρατηρητή, η ταυτότητά του γίνεται γνωστή στους συμμετέχοντες, με αυτόν να συλλέγει δεδομένα με διάφορους τρόπους, και όχι μόνο μέσω της παρατήρησης. Στη σχετική βιβλιογραφία, αναφέρεται πως στην περίπτωση που ο ερευνητής συμμετέχει στην ερευνητική διαδικασία ως παρατηρητής υπάρχει ο κίνδυνος ταύτισης των απόψεων του ερευνητή με τις απόψεις και τις ιδέες της ερευνητικής ομάδας καθώς επίσης και κίνδυνος απώλειας της αναγκαίας απόστασης που θα έπρεπε να διατηρεί. Ακολουθώντας, στην περίπτωση της παρατήρησης ως συμμετοχή, η ταυτότητα του ερευνητή είναι γνωστή στους συμμετέχοντες, αλλά ο ερευνητής δε συμμετέχει σε διαδικασίες και δραστηριότητες. Τέλος, ο ερευνητής είναι αποκλειστικά παρατηρητής και δεν συμμετέχει καθόλου στις διαδικασίες των συμμετεχόντων (Ιωσηφίδης, 2008).

### **3.2.2. Ημερολόγια**

Η χρήση των ημερολογίων στην έρευνα-δράση υποστηρίζει την προσπάθεια τεκμηρίωσης του εκπαιδευτικού έργου (καταγραφές, εμπειρίες, συναισθήματα, αξιολογήσεις, άλλα δεδομένα) και αναστοχασμού με στόχο την αυτογνωσία, την

κατανόηση του άλλου, το σχεδιασμό και τον έλεγχο της εκπαιδευτικής δράσης (Κατσαρού & Τσάφος 2003, Μπαγάκης κ.α., 2007).

### 3.2.3. Επιλογή διδακτικών μέσων

Στην παρούσα πτυχιακή εργασία επιλέχθηκε η παρέμβαση στο δείγμα της έρευνας μέσω της χρήσης δραστηριοτήτων όπως:

**Δραστηριότητες ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ:** αναγιγνώνονται από τον διδάσκοντα διάφορα αναγνώσματα (π.χ. παραμύθια, ποιήματα κ.λπ.) με σκοπό να προκαλέσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, την αισθητική απόλαυση και τη δημιουργία εναύσματος για τη πραγματοποίηση επικοινωνιακού πλαισίου, μέσα από το οποίο θα κατανοήσουν το προφορικό λόγο αλλά και θα το παράγουν.

**Δραστηριότητες ΠΙΝΑΚΕΣ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗΣ:** τα θέματα των δραστηριοτήτων αυτών είναι ποικίλα. Η ενασχόληση με την εικαστική δημιουργία και τα έργα τέχνης βοηθάει τα παιδιά στο νηπιαγωγείο να κατακτήσουν το σωστό λεξιλόγιο και τις σωστές γλωσσικές δομές. Τα παιδιά εκφράζονται τόσο μέσω της καλλιτεχνικής δημιουργίας όσο και μέσω του λόγου, με αποτέλεσμα την εξασφάλιση σωστών επικοινωνιακών συνθηκών.

**Δραστηριότητες ΘΕΑΤΡΟΥ:** τα παιδιά προσλαμβάνουν τις λέξεις με ένα παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο, επικοινωνούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους. Δίνεται η δυνατότητα παρουσίασης διαφόρων χαρακτήρων μέσα από τους ρόλους και δημιουργούνται ποικίλες επικοινωνιακές συνθήκες.

**Δραστηριότητες ΜΟΥΣΙΚΗΣ:** με την χρήση τραγουδιών γίνεται ασυνείδητα η κατάκτηση λεξιλογίου από τα μικρά παιδιά. Το τραγούδι, λόγω του ρυθμού που περιέχει, δίνει το πλεονέκτημα να αποστηθίζεται εύκολα από τα παιδιά.

Για τη συλλογή δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν δραστηριότητες τις οποίες χρησιμοποίησαν και άλλοι ερευνητές (Cope & Kalantzis, 2009, Cummins & Early, 2011).

Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος Artful Thinking (έντεχνος συλλογισμός, <http://www.pz.harvard.edu.vt>) η οποία χρησιμοποιεί τη τέχνη (εικαστικά, μουσικά, λογοτεχνικά κ.λπ. έργα) με σκοπό τα παιδιά να περιγράψουν. Το πρώτο μέλημα της μεθόδου είναι να δημιουργηθούν γερές σχέσεις- συνδέσεις ανάμεσα στα έργα τέχνης και αντικείμενα μάθησης. Το δεύτερο είναι να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να



χρησιμοποιούν την τέχνη σε κάθε γνωστικό αντικείμενο ως μια παρωθητική δύναμη για να πετύχουν τους μαθησιακούς στόχους, αλλά και να καλλιεργήσουν τον στοχασμό των μαθητών. Η φιλοσοφία των δραστηριοτήτων στηρίζεται στην χρήση κατάλληλων ερωτημάτων με σκοπό να ενεργοποιούν τη σκέψη, να εμβαθύνουν στην παρατήρηση, να ερευνούν ποικίλες πτυχές ενός ζητήματος, να επιχειρηματολογούν και γενικά να καλλιεργούν τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών (Ritchhart, et all., 2006).

### **Εγκυρότητα της έρευνας δράσης**

Η φαινομενική εγκυρότητα της ερευνητικής διαδικασίας επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι οι επιλεγμένες δραστηριότητες και παρεμβάσεις προέρχονται από την θεωρητική ανάλυση που έχει προηγηθεί. Επίσης, η ερευνήτρια παρεμβαίνει συνεχώς, αξιολογεί και κατευθύνει την εκάστοτε δραστηριότητα.

### **3.3. Ο Πληθυσμός και το Δείγμα της Έρευνας**

Ο πληθυσμός της έρευνας αναφέρεται στο τμήμα του ευρύτερου πληθυσμού, που μπορεί να συμμετέχει στην έρευνα, δηλαδή τα υποψήφια στοιχεία, που μπορούν να επιλεγούν για τη δημιουργία του δείγματος (De Vaus, 2007). Στην παρούσα έρευνα ο πληθυσμός στόχος είναι κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, και συγκεκριμένα μελετάται η περίπτωση των νηπίων Ρομά. Για την πραγματοποίηση της έρευνας συμμετείχαν περίπου 15 νήπια Ρομά πρώτης και δεύτερης ηλικίας. Η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά είναι ημιαστική. Τα παιδιά ζουν σε κοντινό καταυλισμό σε πολύ χαμηλό βιοτικό επίπεδο. Οι γονείς τους ασχολούνται κυρίως με γεωργικές εργασίες και εμπόριο και η εργασία των περισσότερων είναι περιστασιακή.

### **3.4. Διεξαγωγή της Έρευνας**

#### **Συλλογή των Δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων βασίζεται α) στη συμμετοχική παρατήρηση, με τη μορφή της συμμετοχής ως παρατήρηση στα εγγράμματα γεγονότα, τα οποία τεκμηριώθηκαν και πλαισιώθηκαν από σημειώσεις στο ημερολόγιο, μαγνητοφωνήσεις και μαγνητοσκοπήσεις β) στη συλλογή κειμένων και σχεδιαστικών αναπαράστάσεων που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά μέσα στη τάξη.

Όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο της δειγματοληψίας, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα νηπίων Ρομά. Η συλλογή των δεδομένων ξεκίνησε το Δεκέμβριο του 2016 και ολοκληρώθηκε το Μάρτιο του 2017, με ένα διάλειμμα για τις γιορτές των Χριστουγέννων. Η ερευνήτρια πραγματοποίησε όλες τις παρεμβάσεις μέσω των δραστηριοτήτων εξασφαλίζοντας την επιτυχή ολοκλήρωση και κατανόησή τους από τα παιδιά, αποφεύγοντας έτσι πιθανές παρερμηνείες και απώλεια δεδομένων. Επίσης, η ερευνήτρια πριν την έναρξη της έρευνας ζήτησε την άδεια των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε αυτή, αφού πρώτα τους εξηγήθηκε ο σκοπός και ο τρόπος διεξαγωγής της έρευνας. Κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης της έρευνας, ένας επιπλέον συνάδελφος – εκπαιδευτικός, είτε βοηθά στη διαδικασία, είτε τη βιντεοσκοπεί.

Τους συμμετέχοντες της έρευνας αποτέλεσαν 15 νήπια Ρομά που πηγαίνουν σε νηπιαγωγείο του Νομού Καρδίτσας. Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις υπήρξε επαφή με συγγενικά και φιλικά πρόσωπα των νηπίων κατά την άφιξη ή την παραλαβή των παιδιών από το σχολείο.

Επίσης, καθοριστικό ρόλο στην αποδοχή μου στο ρόλο της ερευνήτριας και στην οικοδόμηση σχέσεων εμπιστοσύνης με τα πρόσωπα που παρατηρούσα έπαιξε το γεγονός ότι η ταυτότητά μου ήταν γνωστή στα παιδιά και τους γονείς των Ρομά, καθώς εργαζόμουν ως εκπαιδευτικός για αρκετό διάστημα στο συγκεκριμένο σχολείο. Οι διαπροσωπικές σχέσεις που ήδη υπήρχαν υποβοηθούσαν τη διεξαγωγή της έρευνας επιτυγχάνοντας την εξωστρέφεια των συμμετεχόντων.

Πριν ξεκινήσω την έρευνα δράσης διαπίστωσα ως νηπιαγωγός του τμήματος ότι τα παιδιά συγκεντρώνονταν ελάχιστα στο χώρο της συζήτησης και αποσπώνταν εύκολα η προσοχή τους. Όσον αφορά στο λόγο τους διαπίστωσα ότι ήταν τηλεγραφικός και χρησιμοποιούσαν ελάχιστα και λανθασμένα τα άρθρα, τα επίθετα, τις αντωνυμίες και τα γένη. Όσον αφορά στη γραφή ήταν στο στάδιο της μουτζούρας. Η κατανόηση του προφορικού λόγου ήταν ελλιπής, γεγονός που επηρέαζε την παραγωγή προφορικού λόγου και τη συμμετοχή τους στις συζητήσεις.

### **3.5. Ανάλυση Δεδομένων**

Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση κάμερας καταγραφής υψηλής ανάλυσης και η ανάλυση των δεδομένων με την παρακολούθηση των αντίστοιχων βίντεο,

ημερολογίων και των έργων των παιδιών. Η επεξεργασία του υλικού πραγματοποιούνταν ταυτόχρονα με τη συλλογή των δεδομένων.

Σε πρώτη φάση, έγινε η μεταφορά όλου του ψηφιακού υλικού και των σχεδιαστικών αναπαραστάσεων σε ένα αρχείο. Για την κωδικοποίηση των δεδομένων ακολουθήθηκε η πρόταση των Copland και Creese (2015) οι οποίες προτείνουν την κωδικοποίηση σε τρία στάδια: Στο πρώτο στάδιο, έγινε μία πρώτη ανάλυση των σημειώσεων παρατήρησης και των συμβάντων γραμματισμού και αποδόθηκαν κωδικοί αριθμοί σε αυτά. Ορισμένοι από τους κωδικούς είχαν προαποφασιστεί κατά τη διάρκεια της συλλογής δεδομένων και ήταν επηρεασμένοι από το ερευνητικό ερώτημα, ενώ κάποιοι άλλοι αναδύθηκαν από τα δεδομένα. Τα δεδομένα που κωδικοποιήθηκαν ήταν συμβάντα γραμματισμού, δηλαδή παρατηρήσιμες περιστάσεις ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, οι τύποι των κωδικών που χρησιμοποιήθηκαν επέτρεπαν την αναγωγή από αυτά τα δεδομένα στο επίπεδο των πρακτικών γραμματισμού.

Στο δεύτερο στάδιο, ολοκληρώθηκε η ανάλυση με την προσθήκη σχολίων από τις σημειώσεις, τα βίντεο και τις φωτογραφίες. Τέλος, στο τρίτο στάδιο πραγματοποιήθηκε η μικροανάλυση των δεδομένων, δηλαδή, η εμβάθυνση στην υπό έρευνα κατάσταση, η γραμμή-προς-γραμμή ανάλυση των δεδομένων και η επαναλαμβανόμενη μελέτη όλων των στοιχείων που έχουν μεταγραφεί.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup> Ανάλυση Αποτελεσμάτων της Έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζεται η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της έρευνας πρωτογενών δεδομένων. Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει με την χρονική σειρά των παρεμβάσεων που πραγματοποιήθηκαν αναφέροντας την εκάστοτε δραστηριότητα, περιγράφοντας την πραγματοποίησή της και την επιρροή τους στον γραμματισμό των νηπίων Ρομά .

### Δραστηριότητα 1

Ημερομηνία: 07/4/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Τα παιδιά συμμετέχουν σε μια δραστηριότητα μουσικής που συνδυάζεται με εικόνες. Ακούν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή το μουσικό κομμάτι με τίτλο Rom του Ν.Κηπουργού και ύστερα βλέπουν το φωτογραφικό υλικό που συνοδεύει το μουσικό κομμάτι στο αντίστοιχο βίντεο (Παράρτημα 1). Το φωτογραφικό υλικό απεικονίζει ανθρώπους Ρομά διαφόρων ηλικιών σε διάφορες δραστηριότητες (εργασία στην ύπαιθρο, παραδοσιακό γλέντι κ.α). Το μουσικό αυτό κομμάτι είναι στη γλώσσα Ρομανί, γεγονός που χαροποιεί ιδιαίτερα τα παιδιά. Σιγοψιθυρίζουν μεταξύ τους και γελούν. Ζητώ από τα παιδιά να μου εξηγήσουν τι λέει αυτό το κομμάτι και μου απαντούν ότι λέει «είμαι εγώ», εννοώντας ότι μιλάει για τους Ρομά. Χρησιμοποιούν Ρομανί λέξεις, όσο βλέπουν το φωτογραφικό υλικό, όπως τζενό (άνθρωποι), τζαζία (φάντασμα), πουρό (παπούς), παγγίρι (πανηγύρι). Με συνεχείς παροτρύνσεις τα παιδιά περιγράφουν τις εικόνες και ταυτόχρονα φαντάζονται τι κάνουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται σε αυτές:  
Π1: «Πλένει τα χέρια του και το πρόσωπο του»,

Π2: «Χορεύουν γιατί είναι σε γάμο»,

Π3: «Αυτός είναι παπάς και θα πάει για ψώνια στο σούπερ».

Από την τελευταία πρόταση, αναδύεται η ευκαιρία για τη καταγραφή αγαθών που θα αγόραζε ο παπάς από το σούπερ μάρκετ. Τα παιδιά λοιπόν απεικονίζουν στη λίστα του σούπερ μάρκετ τρεις αμίτα (χυμοί), τέσσερις coca cola, τρία μπουσκέτα (μπισκότα), τέσσερις σοκολάτες (Παράρτημα1) ζωγραφίζοντας τα προϊόντα και γράφουν σε κάθε

προϊόν τον αριθμό. Ξαναδιαβάζουν μόνοι τους τη λίστα και η Νηπιαγωγός επισημαίνει την αξία της γραφής: «Γιατί γράψαμε τη λίστα με τα ψώνια;»

Μαρίνα: «Για να μην τα ξεχάσουμε»

## **Δραστηριότητα 2**

Ημερομηνία 08/04/2016 έως 15/4/2016

Την επόμενη ημέρα ζητούν να ξανακούσουν το μουσικό κομμάτι. Σχολιάζουν πάλι τα πρόσωπα που απεικονίζονται στις φωτογραφίες. Τους ζητώ να ζωγραφίσουν ότι τους έρχεται στο νου ακούγοντας το μουσικό κομμάτι. Τα παιδιά στις ζωγραφιές τους αποτυπώνουν προσωπικές τους εμπειρίες. (Παράρτημα 1). Η Μαρίνα ζωγράφισε το σπίτι της «γιατί το αγαπώ». Ο Παρασκευάς «οδηγώ ένα αυτοκίνητο που έχει ένα τιμόνι γεμάτο κουλουράκια και τα πάω σπίτι». Ο Παναγιώτης ζωγράφισε «το αυτοκίνητο Ρομά πηγαίνει βόλτα στο κέντρο να χορέψει». Ο Χρήστος «ζωγράφισα έναν άνθρωπο μικρό Ρομά που είναι σπίτι και τρώει χαμπέ». Ο Δημήτρης «ένα φορτηγό που κουβαλάει μπάλες με άχυρα και τα παέι στα χωράφια. Έτσι δουλεύει η μαμά μου και οδηγάει ο παππούς μου. Όταν άκουσα το τραγούδι ήμουν πολύ ευτυχισμένος γιατί μιλούσε και καταλάβαινα».

Στη συνέχεια χορεύουν στο ρυθμό της μουσικής και μου δείχνουν πως χορεύουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται στο φωτογραφικό υλικό. Προτείνω στα παιδιά να φανταστούν μια ιστορία για αυτές τις φωτογραφίες και να φτιάξουμε το δικό μας παραμύθι. Ο ενθουσιασμός είναι μεγάλος. Έτσι ξεκινάει η ιστορία του Σουκάρ (ο όμορφος άντρας), ένας ήρωας που γεννιέται μέσα από το μουσικό κομμάτι και θα συντροφέψει τα παιχνίδια των παιδιών, όπως αποδείχτηκε στη συνέχεια. Το παραμύθι του Σουκάρ, όπως εικονογραφήθηκε από τα παιδιά παρατίθεται στο Παράρτημα 2 και το κείμενο στο οποίο τα παιδιά χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα και εμπειρίες και συνθέτουν την ιστορία είναι το εξής:

### Σουκάρ

Παραμύθι, μύθι, μύθι.. (Τα παιδιά αναφέρουν το «σύνθημα τραγούδι» που χρησιμοποιούμε την ώρα της ανάγνωσης παραμυθιού). Μια φορά κι έναν καιρό στους Σοφάδες (τόπος κατοικίας των παιδιών) ζούσε ένας άντρας που τον έλεγαν Σουκάρ. Δίπλα του ζούσαν τρία κορίτσια που τα έλεγαν Δήμητρα, Τσαμπίκα και Ελισσάβη

(χρησιμοποιούν ονόματα των μαμάδων τους). Τα κορίτσια έπαιζαν με τις κούκλες τους στη βεράντα του σπιτιού τους (Τα κορίτσια Ρομά είναι πιο προστατευμένα από τους γονείς τους). Ο Σουκάρ είδε τα τρία κορίτσια και ήθελε να τα παντρευτεί. Τα παντρεύτηκε λοιπόν, πήγαν στο κέντρο να χορέψουν και ήταν πολύ χαρούμενοι. Χόρευαν και γλεντούσαν όλη τη νύχτα (έθιμα των γάμων των Ρομά). Γύρισαν στο σπίτι, έπλυναν τα χέρια τους και κοιμήθηκαν. Ο παππούς των κοριτσιών ο Παύλος πήγε στο κέντρο και χαιρέτησε τον κόσμο. Ο παπάς Τατάξ, πήγε στο σπίτι του Σουκάρ, πήρε τη λίστα με τα ψώνια (τα παιδιά ξαναδιαβάζουν τη λίστα) και πήγε στο σούπερ μάρκετ να τα αγοράσει. Θα τα έδινε στον Σουκάρ. Δύο φίλες του Σουκάρ, με ένα καρότσι γεμάτο μπάλες από άχυρο (συχνά εργασία των γονιών τους) πήγαν και αυτές στο σπίτι του Σουκάρ. Μαζεύτηκε πολύς κόσμος στο σπίτι του Σουκάρ για να τον γλεντήσει. (Τα παιδιά τραγουδούν τραγούδι του γάμου). Τότε παρουσιάστηκε μια γυναίκα που έμοιαζε με τζαζία (φάντασμα) και ήθελε να τρομάξει τα παιδιά (τα τζαζία είναι τέρατα για τα παιδιά και τα φοβούνται πολύ).

-Θα σας φάω όλους,είπε το τζαζία. (Ο Παύλος που λέει αυτή τη στιχομυθία χοντραίνει τη φωνή του).

-Μη μας σκοτώσεις, είμαστε μικρά.

-Κομματάκια θα σας κάνω, είπε (τα παιδιά χρησιμοποιούν τον διάλογο χωρίς δική μου παρέμβαση)

Τα παιδιά έπιασαν ο ένας τα χέρια του άλλου και ένιωσαν πολύ δυνατοί. Το τζαζία τρόμαξε και εξαφανίστηκε. Και έζησαν αυτοί καλά και μεις καλύτερα.

Το παραμύθι τις επόμενες μέρες «διαβάστηκε» από τα παιδιά, υποβοηθούμενα από τις εικόνες που είχαν τα ίδια ζωγραφίσει. Ο Σουκάρ τους συντροφεύει στο ελεύθερο παιχνίδι τους. Όλοι θέλουν να είναι ο Σουκάρ και τον παριστάνουν αυθόρμητα (δραματοποίηση). Παίρνουν μόνοι τους σελίδες λευκές και προσπαθούν να καταγράψουν εικόνες και γράμματα από το παραμύθι (Παράρτημα 1). Η συνοχή της ομάδας διαφαίνεται μέρα με τη μέρα. Το παραμύθι γίνεται αφορμή για να μιλήσουν για τους ανθρώπους που αγαπούν, αλλά και για τους φόβους τους. Τους ζητώ να μου διηγηθούν παραμύθια που τους λέει η μαμά τους και η Νίκη μου λέει το ποίημα «φεγγαράκι μου λαμπρό».

### Δραστηριότητα 3

Ημερομηνία: 13/05/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Στα παιδιά παρουσιάζεται ο παρακάτω πίνακας ζωγραφικής μέσω προτζέκτορα (Janos Valentiny (1843-1902) - Gypsy school. Παράρτημα 2).



Η εκπαιδευτικός μέσω ερωτήσεων παρακινεί τα παιδιά να περιγράψουν τον πίνακα ζωγραφικής. Τα παιδιά αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα δάσκαλο Ρομά που οι μαθητές του μαθαίνουν μουσικά όργανα (κλαρινέτο, ταμπούρλο, κιθάρα) και ότι γνωρίζουν ανθρώπους στη γειτονιά τους που παίζουν κλαρινέτο. Στη συνέχεια αναγνωρίζουν ότι δεν είναι φωτογραφία, αλλά ένας πίνακας ζωγραφικής. Μετά η Νηπιαγωγός για να ενεργοποιήσει τη φαντασία και τη κριτική σκέψη θέτει τις παρακάτω ερωτήσεις:

Ν-Τι κάνουν οι άνθρωποι στην πόρτα:

Π-Θέλουν να μπουν μέσα να τραγουδήσουν.

Ν-Είναι σπίτι ή σχολείο εκεί που είναι ο δάσκαλος:

Π-Είναι σπίτι που το έκαναν σχολείο γιατί έχει καρέκλι (καρέκλες).

Ν-Τι κάνουν τα παιδιά στον πίνακα;

Π-Θέλουν να μάθουν να τραγουδούν.

Ν-Γιατί δεν φοράνε παπούτσια;

Π-Δεν έχουν λεφτά. Μόνο ο δάσκαλος έχει. Δουλεύει για αυτό. Πάει με κάρτα τράπεζα.

Ν-Που θα πάνε τα παιδιά μετά το σχολείο;

Π-Στο σπίτι ..

Τα παιδιά περιγράφουν την καθημερινή τους ρουτίνα από το πρωί μέχρι το βράδυ.

Ν-Τι έμαθαν σε αυτό το σχολείο:

Π-Να παίζουν μουσικά όργανα και να τραγουδούν ρομανέ τραγούδια (τα παιδιά τραγουδούν ένα τραγούδι στη Ρομανί).

Ν-Είναι Ρομά αυτά τα παιδιά:

Π-Ναι, γιατί έχουν καπέλο, σαν εμάς.

Ζητείται από τα παιδιά να δώσουν ένα τίτλο στον πίνακα και δίνονται οι παρακάτω τίτλοι: Ο δάσκαλος, ο Κύκλος, η Κιθάρα, Τραγούδι, Τραγουδιστές, Μουσικά όργανα, Ταμπούρλο. Τα παιδιά συμμετέχουν στη δραστηριότητα με ιδιαίτερο ενθουσιασμό, αναπτύσσουν την φαντασία τους καθώς και τη διάθεση για να επικοινωνήσουν αυτά που σκέφτονται.

#### **Δραστηριότητα 4**

Ημερομηνία: 23/05/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Πρόκειται για τη συνέχεια της παραπάνω δραστηριότητας. Τα παιδιά παρατηρούν πάλι τον πίνακα ζωγραφικής, μετρούν τους ανθρώπους που απεικονίζει ο πίνακας και αυτή τη φορά εμπλέκουν αυθόρμητα το παραμύθι του Σουκάρ με τον πίνακα ζωγραφικής. Ταυτοποιούν τους πρωταγωνιστές του παραμυθιού με τα πρόσωπα του πίνακα. Τα κορίτσια του παραμυθιού του Σουκάρ είναι τα κορίτσια του πίνακα που θέλουν να μάθουν να παίζουν μουσικά όργανα.

Π-Το κορίτσι έξω από την πόρτα είναι η Ελισσάβητ.

Ν:-Τι τους λέει ;

Π-Θέλεις να χορέψουμε;



N-Ο παππούς τι λέει εκεί στη γωνία;

Π-Ο παππούς λέει, φέρτε την κιθάρα.

N-Ο δάσκαλος τί λέει στα παιδιά;

Π-Φέρτε την κιθάρα.

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να προσέξουν περισσότερες λεπτομέρειες, χρησιμοποιώντας ερωτήματα που στοχεύουν στην ανάπτυξη του λόγου και της σκέψης των παιδιών. Τα παιδιά λοιπόν αναφέρουν ότι:

Π-Τα παιδιά θέλουν να κοιμηθούν.

Π-Αυτός ο δάσκαλος έδωσε σφαλιάρα στο παιδί.

Π-Ο δάσκαλος αυτός κυρία χτυπάει τα παιδιά γιατί είναι τεμπελιάρης (χαζός).

N-Χτυπούν οι δάσκαλοι τα παιδιά,ρωτώ.

Π-Όχι ,αυτός είναι τεμπελιάρης.

Π-Το παιδί έπεσε από την καρέκλα (δείχνουν το καρεκλάκι που ναι αναποδογυρισμένο),  
έχει αίμα και θα τον παεί στο νοσοκομείο η μαμά του .

Π-Το δωμάτιο έχει χαμπέ (φαγητό) για τον δάσκαλο.

Π -Το καπέλο που είναι κάτω είναι για τον δάσκαλο.

Π-Υπάρχουν άχυρα στο πάτωμα.

Π -Είναι νύχτα έξω (δείχνουν τον σκοτεινιασμένο ουρανό).

N-Αυτός το σχολείο είναι στους Σοφάδες ή σε άλλη πόλη;

Π-Στους Σοφάδες.

Τα παιδιά αρχίζουν να χρησιμοποιούν περισσότερες λέξεις στην πρόταση τους, αυξάνουν λοιπόν το μέσο μήκος της πρότασης. Χρησιμοποιούν ευθύ και πλάγιο λόγο και αναδιηγούνται μέσα από την παρατήρηση του πίνακα το παραμύθι του Σουκάρ. Ο

πίνακας δεν είναι πλέον μια απλή εικόνα, αλλά μια μικρή ιστορία ενός σχολείου Ρομά. Τα παιδιά με συνεχείς ερωτήσεις από την εκπαιδευτικό συμμετέχουν ενεργά.

## **Δραστηριότητα 5**

Ημερομηνία: 02/06/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Στα παιδιά παρουσιάζεται ο ίδιος πίνακας ζωγραφικής, κομμένος σε τέσσερα κομμάτια. Τον ξανασυνδέουν σαν παζλ και αλλάζουν και τη σειρά τους. Σε κάθε κομμάτι του πίνακα καλούνται να δώσουν τίτλους και να κάνουν σύνδεση τους. Αυτή τη φορά προσθέτουν και άλλες εκδοχές στα πρόσωπα του πίνακα:

Π:-Το καπέλο το 'χει κάτω για να παίζει καραμούζα και να βγάζει λεφτά.

Π:-Τα παιδιά θέλουν να βγουν έξω και να παίζουν μπάλα.

Π:-Πάνε σχολείο να μάθουν γράμματα στο χαρτί.

Τίτλοι :

1<sup>ο</sup> κομμάτι:Ο δάσκαλος.

2<sup>ο</sup> κομμάτι:Τα παιδιά παίζουν με τα μουσικά όργανα.

3<sup>ο</sup> κομμάτι: Τα παιδιά θέλουν να παίζουν μπάλα.

4<sup>ο</sup> κομμάτι:Το καπέλο και το παιδί.

Κάθε τίτλος κομματιού συλλαβίζεται και γίνεται καταμέτρηση των συλλαβών (φωνολογική άσκηση), όπως και των λέξεων που τον αποτελούν. Τα παιδιά ξαναδιαβάζουν τους τίτλους, αλλάζοντας τη σειρά των κομματιών και στη συνέχεια βάζουν τους τίτλους στις αντίστοιχες εικόνες.

## **Δραστηριότητα 6<sup>η</sup>.**

Ημερομηνία: 08/06/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Πρόκειται για συνέχεια και επέκταση της παραπάνω δραστηριότητας. Στα παιδιά παρουσιάζεται ο ίδιος πίνακας ζωγραφικής, αναφέρουν τους τίτλους που είχαν δώσει στα κομμάτια του πίνακα και δίνουν έναν ενιαίο τίτλο στον πίνακα. Τον ονομάζουν: νήπια (νηπιαγωγείο) και προσπαθούν να γράψουν τη λέξη νήπια.

Τα παιδιά βοηθούν το ένα το άλλο για να γράψουν σωστά τη λέξη (Παράρτημα 2). Στη συνέχεια η Νηπιαγωγός ρωτάει:

N:-Μοιάζει αυτό το σχολείο με το δικό μας σχολείο;

Π:-Ναι νήπια κι αυτό.

N:-Τώρα λοιπόν θα γίνετε ζωγράφοι και θα ζωγραφίσετε ένα πίνακα με το δικό σας νηπιαγωγείο, γράφοντας το όνομά σας ως ζωγράφοι, αλλά και το τίτλο του πίνακα «νηπιαγωγείο» (Παράρτημα 2)

### **Δραστηριότητα 7-8**

Ημερομηνία: 22/11/2016-24/11/2016

Περιγραφή δραστηριότητας: Η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά το παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας και τα παιδιά εντοπίζουν στο εξώφυλλο του παραμυθιού τον τίτλο. Η νηπιαγωγός διαβάζει στα παιδιά το παραμύθι δείχνοντας τις εικόνες του και επειδή δεν τους είναι γνωστό, η πλοκή του παραμυθιού τους συναρπάζει. Τα παιδιά συμμετέχουν στην αφήγηση του παραμυθιού ενεργά, περιγράφοντας τις εικόνες.

Η νηπιαγωγός τελειώνοντας την αφήγηση ρωτάει τα παιδιά γιατί ονομάζεται κοκκινোসκουφίτσα.

Π1: Γιατί έβαλε κόκκινο σκουφάκι;

N: Αν φορούσε μπλε σκουφάκι, πώς θα λεγόταν;

Π2: Μπλεσκουφίτσα.

N: Αν φορούσε κίτρινο σκουφάκι;

Π3: Κιτρινοσκουφίτσα .

Στη συνέχεια τα παιδιά αναφέρουν ποιο πρόσωπο ή εικόνα του παραμυθιού τους εντυπωσίασε, βρίσκουν στο παραμύθι την αντίστοιχη εικόνα και την περιγράφουν.

Π1: Μου άρεσε η μάνα, γιατί ήταν καλή γυναίκα.

Π2: Η κοκκινোসκουφίτσα. Είναι μες στο δάσος και μαζεύει λουλουδάκια.

Π3: Ο λύκος. Φοράει ρούχα, είναι μέσα στο δάσος. Έχει κόκκινη γραβάτα.

N: Ας την κάνουμε μία μεγάλη λέξη την κόκκινη γραβάτα.

Π1:Κοκκινογραβάτα.

N: Αν φορούσε μαύρη γραβάτα;

Π2: Μαυρογραβάτα.

N: Τί φοράει ο κυνηγός;

Π1: Πράσινη στολή.

Π2: Μποτάκια.

N: Γιατί φοράει μπότες.

Π3: Για να μην λερωθεί που κυνηγάει πουλάκια.

Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να αναδιηγηθούν το παραμύθι με τη βοήθεια των εικόνων και ερωτήσεων τα παιδιά συμμετέχουν με μεγάλο ενθουσιασμό. Χρησιμοποιούν ευθύ, πλάγιο λόγο, διάλογο και ο ένας μαθητής συμπληρώνει τον άλλο και στην ώρα του διαλείμματος «μεταμορφώνονται» σε λύκους και κυνηγούς και δραματοποιούν το παραμύθι.

Την επόμενη ημέρα ο τίτλος του παραμυθιού «κοκκινোসκουφίτσα» γράφεται από τη νηπιαγωγό με την καθοδήγηση των παιδιών με χρώμα κόκκινο «αφού έχει χρώμα κόκκινο».

N:Αν την γράψουμε τη λέξη με μπλε χρώμα;

Π1:Μπλεσκουφίτσα.

Τα παιδιά δίνουν στην νηπιαγωγό κάθε φορά το αντίστοιχο χρώμα να γράψει τη νέα λέξη.Έτσι γίνεται η ροζσκουφίτσα, η καφεσκουφίτσα, η κιτρινοσκουφίτσα κλπ.

N:Πώς θα λεγόταν στη Ρομανί η κοκκινোসκουφίτσα;

Π1:Λολή σκουφίτσα.

Τα παιδιά με τη βοήθεια των χρωματιστών λέξεων διαβάζουν ξανά τις λέξεις.

Την επόμενη μέρα η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να αφηγηθούν το παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας χωρίς τη βοήθεια του βιβλίου. Στη συνέχεια η νηπιαγωγός παρουσιάζει στα παιδιά τους παρακάτω πίνακες (Παράρτημα 3). Τα παιδιά τους παρατηρούν και τους περιγράφουν. Η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να τοποθετήσουν τους πίνακες με τέτοια σειρά ώστε να συνθέσουν μια νέα εκδοχή της ιστορίας της κοκκινোসκουφίτσας. Δίπλα από κάθε πίνακα τα παιδιά υπαγορεύουν το αντίστοιχο κείμενο του παραμυθιού.



Εικόνα 1-2

Μια φορά κι ένα καιρό ζούσε στο πράσινο δάσος μια κοκκινোসκουφίτσα με τη μαμά της, που την έλεγαν Δήμητρα.



Εικόνες 3, 4, 5

Μια μέρα η γιαγιά της η Ντίνα αρρώστησε και η Κοκκινোসκουφίτσα πήγε στο δάσος να της πάει χαμπέ (φαγητό), φρούτα και λουλούδια.



Εικόνα 6

Η μαμά της είπε να μην αλλάξει δρόμο ,να παεί όλο ευθεία,γιατί είναι ο λύκος στο δάσος.



Εικόνα 7

Η κοκκινοσκουφίτσα δεν άκουσε τη μαμά της, πήρε άλλο δρόμο και συνάντησε τον λύκο.

-Γιατί πας από αυτό το δρόμο, τη ρώτησε ο λύκος.

-Πάω στη γιαγιά μου, είπε η κοκκινοσκουφίτσα.



Εικόνα 7

Ο λύκος έτρεξε στη γιαγιά που εκείνη την ώρα διάβαζε ένα ποίημα «ένα παραμύθι». Την ξεγέλασε τη γιαγιά και μπήκε στο σπίτι. Μπήκε η κοκκινোসκουφίτσα αλλά δεν κατάλαβε ότι ήταν ο λύκος γιατί φορούσε τη στολή της γιαγιάς.

-Γιατί έχεις πολύ μεγάλα μάτια;

-Για να σε βλέπω.

-Γιατί έχεις πολύ μεγάλα αυτιά ;

-Για να σε ακούω.

-Γιατί έχεις τόσο μεγάλο στόμα;

-Για να σε φάω. Ο λύκος όρμησε στη κοκκινোসκουφίτσα.



Εικόνα 8

Ο κυνηγός άκουσε εκείνη την ώρα τις φωνές και μπήκε μέσα. Ο κυνηγός έσωσε τη ζωή της κοκκινোসκουφίτσας και της γιαγιάς της.



Victor Ivanov , family

### Εικόνα 9

Νηπιαγωγός: Εδώ μας περισσεύει αυτός ο πίνακας ζωγραφικής; Πού να τον βάλουμε στην αρχή της ιστορίας ή στο τέλος;

Π: Στο τέλος.

Ν:Τί κάνουν εδώ οι άνθρωποι; Ποιοι είναι:

Π:Ο μπαμπάς, η μαμά ,τα παιδιά και η κοκκινোসκουφίτσα και τρώνε φαγητό.

Ν:Τι φαγητό έφαγαν;

Π:Σούπα.

Ν:Πού πήγε λοιπόν η κοκκινোসκουφίτσα μετά τη γιαγιά ;

Π:Στο σπίτι της μαμάς.

Ν: Τι συζητάνε:

Π1:Για τον λύκο.

Π2:Κοκκινোসκουφίτσα, είναι αλήθεια ή ψέματα:

Ν: Και τι απάντησε η κοκκινোসκουφίτσα:

Π3:Αλήθεια μαμά, αλήθεια.( το παιδί μιλάει σαν την κοκκινোসκουφίτσα, αλλάζει τη χροιά της φωνής της)

Π4:Και ζήσαν αυτοί καλύτερα και εμείς καλύτερα.

Στο τέλος τα παιδιά απ αριθμούν τους πίνακες ζωγραφικής και τα κείμενα που τους συνοδεύουν.



## Δραστηριότητα 9

Ημερομηνία: 25/11/2016

### Περιγραφή δραστηριότητας

Την επόμενη μέρα τα παιδιά βλέποντας με τη σειρά τους παραπάνω πίνακες ζωγραφικής, αναδιηγούνται τα κείμενα που γράψαμε και συνοδεύουν τους πίνακες. Κατά τη διάρκεια της διήγησής τους δραματοποιούν τον διάλογο της κοκκινοσκουφίτσας και του λύκου. Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα λόγια του παραμυθιού και διασκεδάζουν.

Η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να δώσουν ένα τίτλο σε κάθε πίνακα. Στόχος αυτής της δραστηριότητας είναι να χρησιμοποιήσουν τα παιδιά το άρθρο, το επίθετο και το ουσιαστικό. Τα παιδιά δίνουν τους παρακάτω τίτλους



Π1: Μία μαμά και ένα κορίτσι.

Π2: Δέντρα.

Π3: Δάσος.



Π1: -Το ωραίο σπίτι

Π2:Το μεγάλο σπίτι

Π3:Το φωτεινό σπίτι



Π1:Λουλούδια

Π2:Χωράφι

Π3:Πράσινα, κόκκινα λουλούδια, ότι χρώμα θες εσύ.



Π1:Η κοκκινোসκουφίτσα.

Π2: Η μικρή κοκκινোসκουφίτσα, σαν την μικρή Ελένη.



Π1:Φρούτα.

Π2:Λαχανικά.

Π3:Πολλά φρούτα, νόστιμα.



Π1:Πράσινος δρόμος.



Π1:Ο λύκος.

Π2:Άγριος λύκος.



Π1:Γιαγιά.

Π2:Η γιαγιά και η κοκκινোসκουφίτσα.

Π3:Το παραμύθι της γιαγιάς.



Π1:Ο κυνηγός και ο σκύλος.



Victor Ivanov , family

Π2 :Κοκκινোসκουφίτσα, μπαμπάς, τραπέζι, φαγητό.

Π3:Το φαγητό.

Π4:Πολύ ωραίο φαγητό.

### **Δραστηριότητα 10**

Ημερομηνία :28/11/2016

#### Περιγραφή δραστηριότητας:

Η νηπιαγωγός ζητάει από τα παιδιά να παρατηρήσουν τους παραπάνω πίνακες ζωγραφικής και να βρουν «λέξεις» μέσα στον πίνακα αρσενικού γένους. Τα παιδιά βρίσκουν τα παρακάτω: ο λύκος, ο δρόμος, ο παππούς, ο κυνηγός, ο σκύλος. Στη συνέχεια βρίσκουν λέξεις θηλυκού γένους: η μαμά, η γιαγιά, η κοκκινোসκουφίτσα, η Δήμητρα, η Ντίνα, η Παναγίωτα, η Χριστίνα και αναφέρουν ονόματα κοριτσιών στη τάξη. Η νηπιαγωγός στη συνέχεια αναφέρει όλους τους πίνακες με το τίτλο τους και τα παιδιά τους ταξινομούν ανάλογα με το γένος.

Την επόμενη μέρα η νηπιαγωγός ζητά από τα παιδιά να μιμηθούν και να αναπαραστήσουν όποιο πίνακα ζωγραφικής θέλουν. Τα παιδιά παρουσιάζουν την μαμά και το κορίτσι, τη κοκκινোসκουφίτσα, τον λύκο, τη γιαγιά που διαβάζει το παραμύθι κ.α .

Με τη βοήθεια των πινάκων η νηπιαγωγός καλεί τα παιδιά να παίξουν με τις αντίθετες λέξεις.

N: Το μεγάλο σπίτι

Π: Το μικρό σπίτι

N: Ο καλός λύκος

Π: Ο άγριος λύκος.

N: Η μεγάλη γυναίκα

Π: Η μικρή γυναίκα

N: Ο ψηλός άνθρωπος.

Π: Ο χαμηλός άνθρωπος.

N: Μαύρος μαρκαδόρος .

Π: Άσπρος μαρκαδόρος

N: Καλός καιρός.

Π.: Βροχή

Στη συνέχεια τα παιδιά παίζουν το παιχνίδι «Λύκε λύκε είσαι εδώ» και εμπλουτίζουν το παιχνίδι με καινούργιες λέξεις:

Π: Λύκε, λύκε είσαι εδώ;

Π1: Βάζω τα παπούτσια μου.

Π2: Βάζω το παντελόνι μου.

Π3: Βάζω τη μπλούζα μου.

Π4: Παίρνω το όπλο μου.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### Συζήτηση- Συμπεράσματα

Η παρούσα ποιοτική ερευνητική εργασία είχε στόχο την διερεύνηση του τρόπου που η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, η χρήση της βιωματικής μάθησης και η αξιοποίηση της τέχνης ενεργοποιούν τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία και ενισχύουν τον γραμματισμό σε κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες, όπως τα παιδιά Ρομά στο νηπιαγωγείο.

Τα παιδιά έλαβαν μέρος σε μία σειρά δραστηριοτήτων στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν διάφορες μορφές τέχνης και συγκεκριμένα η μέθοδος έντεχνου συλλογισμού (Artful Thinking) με σκοπό την υποβοήθηση του κριτικού αναστοχασμού και την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των παιδιών.

Συνολικά, η ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου της έρευνας είχε θετικά αποτελέσματα στα παιδιά καθώς παρατηρήθηκε βελτίωση των γλωσσικών τους ικανοτήτων. Τα παιδιά λειτούργησαν ως ακροατές και ως ομιλητές, διατύπωσαν υποθέσεις, σκέψεις και συμμετείχαν σε συζητήσεις. Αυτό διαφαίνεται στο παραμύθι που παρήγαν με τίτλο «Σουκάρ», αφού τα παιδιά δημιούργησαν τη δική τους ιστορία, την αφηγήθηκαν και προσπάθησαν να καταγράψουν μέρος της ιστορίας. Επίσης, μέσω της επεξεργασίας του πίνακα ζωγραφικής περιέγραψαν με λεπτομέρειες τα θέματα που απεικονίζονταν και έδωσαν τίτλους. Κάθε τίτλος αποτέλεσε έναυσμα για την καλλιέργεια της φωνολογικής επίγνωσης και των διαλόγων των παιδιών μεταξύ τους. Το παραμύθι της κοκκινোসκουφίτσας που επεξεργαστήκαμε με έργα τέχνης βοήθησε τα παιδιά να αντιληφθούν τα μέρη του λόγου και να τα χρησιμοποιήσουν σωστά (γένος, άρθρα, υποκείμενα, αντικείμενα). Από το στάδιο 1 του μέσου μήκους πρότασης (σύμφωνα με τα στάδια του Brown (1973) πέρασαν τα παιδιά στο στάδιο 4., εμπλούτισαν το λεξιλόγιό τους, δημιούργησαν νέες λέξεις (π.χ μωβσκουφίτσα) και πέρασαν από το στάδιο της προαφήγησης στο στάδιο των επικεντρωμένων αφηγήσεων σύμφωνα με τα στάδια οργάνωσης και ανάπτυξης του αφηγηματικού λόγου με βάση του μοντέλου του Applebee (1987). Όσον αφορά τη γραφή μερικά από τα παιδιά οδηγήθηκαν από το στάδιο των σκαριφημάτων, στη ψευδή γραφή και στο στάδιο γραμμάτων και ψευδογραμμάτων ανακατεύοντας και σκαριφήματα. Συμπερασματικά, τα παιδιά μέσω των δραστηριοτήτων

παρήγαν προφορικά και γραπτά κείμενα, κατέκτησαν βασικές συμβάσεις της ανάγνωσης και της γραφής και απέκτησαν κίνητρα για την εκμάθηση και την χρήση της γλώσσας.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε πως με την μορφή αυτή διδασκαλίας τα παιδιά εξέφρασαν τα συναισθήματα τους, αφηγούμενα προσωπικές τους εμπειρίες, συμμετείχαν σε μεγαλύτερο βαθμό στις δραστηριότητες, ανέπτυξαν τις σχέσεις τους με την εκπαιδευτικό καθώς και μεταξύ τους (Perkins, 1994, Gardner, 1990). Παρατηρήθηκε επίσης, καθημερινή και τακτική προσέλευση των μαθητών, καθώς τα παιδιά αισθάνθηκαν μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια και αποδοχή στο σχολικό χώρο (Καλδή, 2007). Αξίζει να σημειωθεί ότι την επόμενη χρονιά που επισκέφτηκα το νηπιαγωγείο, τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα δράση και φοιτούσαν πλέον στο συστεγαζόμενο δημοτικό σχολείο, με υποδέχτηκαν με τα γλωσσικά παιχνίδια που μάθαμε την προηγούμενη χρονιά.

Η εφαρμογή των αρχών της βιοματικής μάθησης ενθάρρυνε τους μαθητές να συμμετέχουν ενεργητικά στις δραστηριότητες, αξιοποιώντας τα βιώματά τους. Ακόμα, μέσω των ερωτήσεων η εκπαιδευτικός προέτρεπε τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους και τη δημιουργικότητά τους αναζητώντας το νόημα πίσω από την εικόνα. Επομένως, ο συνδυασμός εκπαιδευτικών εργαλείων προσέλκυσε την προσοχή των παιδιών σε μεγάλο βαθμό και αύξησε τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Επιπροσθέτως, διαπιστώθηκε πως η χρησιμοποίηση της τέχνης ως μαθησιακό εργαλείο μπορεί να χαρακτηριστεί ως αποτελεσματική καθώς ελκύει την προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών. Μέσω της μεθόδου, τα παιδιά μετέφεραν στη συζήτηση λαογραφικά στοιχεία και προσωπικά τους βιώματα από την καθημερινή τους ζωή και εμπειρία χρησιμοποιώντας νέες λέξεις. Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι η μέθοδος επηρεάζει τον γραμματισμό των παιδιών δίνοντας τους τη δυνατότητα να συνδυάζουν λέξεις, να παράγουν λόγο και να χρησιμοποιούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους στον τρόπο έκφρασης και σκέψης τους (Κόκκος, 2005).

Επίσης, διαφάνηκε στην έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε ότι αξιοποιώντας τα τρία πρώτα στάδια της βιοματικής μάθησης δηλαδή: Στάδιο 1, ενεργώ / βιώνω, Στάδιο 2, ανταλλάσσω εμπειρίες, Στάδιο 3, κατανοώ και ερμηνεύω, τα παιδιά κατάφεραν να



εκφράσουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

Συνάγεται από τα παραπάνω ότι η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, η βιωματική μαθηση και η αξιοποίηση της τέχνης ενισχύουν τον γραμματισμό (κατανόηση και παραγωγή προφορικού λόγου, κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου) των παιδιών Ρομά, επαληθεύοντας έτσι το ερευνητικό μας ερώτημα και τις υποθέσεις της έρευνας.

## Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αλαχιώτης Σ, Καρατζιά- Σταυλιώτη Ε. (2009) *Διαθεματική και Βιοπαιδαγωγική Θεώρηση της Μάθησης και της Αξιολόγησης*. Αθήνα: Λιβάνη

Ανδρούσου, Α., Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αρβαντιδου, Β. (2007). Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικότητας του σχολείου μέσα από την Φυσική Αγωγή. Στο Μακρή-Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα εισαγωγικής επιμόρφωσης για νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά. Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο, Αθηνών.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). *Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α/βάθμιας & Β/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διδακτική της Ελληνικής ως Δεύτερης ή Ξένης Γλώσσας, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 4ος, Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π. (2009). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση*. Τόμος 5ος, Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ., (2001). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (χ.χ.). Διαπολιτισμική Ικανότητα – Κριτικές επισημάνσεις, Διαθέσιμο από: <http://65.55.155.121/att/GetAttachment.aspx?file=c0b637a1-7191-41b4-963f-530ff3bb7>, (Τελευταία πρόσβαση 8/6/16).

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα- Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (2007). *Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεδούλη Μ, (2002). *Βιωματική μάθηση – δυνατότητες αξιοποίησής της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης*. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΕΚΚΕ, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. (Β΄ έκδοση). Αθήνα: Κέρδος Α.Ε..

Ζάχος, Δ., (2013) Εθνικισμός, πολιτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα της κρίσης. *Νέος Παιδαγωγός*, (1), σελ.45.

Θεριανός, Κ., Κάτσικας, Χ., Φατούρου, Α. (2008). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και Βιβλία: Ιδεολογία και πρακτική, Διαθέσιμο από: από: <http://www.alfavita.gr/artra/art8517g.php> (Τελευταία πρόσβαση: 3/6/16)*

Καλδή, (2007). *Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης των μαθητών και μαθητριών, στο Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων* (Σελ.125-127). ΥΠΕΠΘ: ΕΠΤΑΛΟΦΟΣ Α.Β.Ε.Ε.

Καρέλα (2015). Ταξιδεύοντας μέσα από την Τέχνη: Μια διδακτική προσέγγιση στο Μάθημα της Γλώσσας. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 587-594.

Κατσαρού, Ε. & Β.Τσάφος, (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.

Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσοχόος Ι. (2002). *Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες- Διαθεματική Προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, Ειδικό Αφιέρωμα στην Ευέλικτη Ζώνη*, 6.

Κεσίδου, Α. (2008). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή*, στο: Ζ. Παπαναούμ (επιστ. εποπτ.), Οδηγός Επιμόρφωσης: *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κούλη, Ο., Παπαϊωάννου, Α. (2006). *Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή και τον Αθλητισμό*, 4 (2),168-181.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Αδελφοί Κυριακίδη Α.Ε.

Λιντζέρης, Π. (2010). Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης: Δυνατότητα για μια κριτική και χειραφετική στροφή στην πρακτική της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων, διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.,

Μάρκου,Γ.(1995) *.Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ελληνική και διεθνής εμπειρία. Αθήνα ΚΕ.ΔΑ

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας: Η Κριτική Σκέψη Στη Διδακτική Πράξη*, (Τομ.Β΄). Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Φάκελος επιμορφωτικού υλικού για τις βιωματικές δράσεις: από τη Βιωματική Μάθηση στο Συνεργατικό Μοντέλο Βιωματικών Δράσεων. Διαθέσιμο από: <http://ebooks.edu.gr/2013/epimorfotiko.php?course=DSGYM-A119>. (Τελευταία πρόσβαση 2/7/2016)

Μητακίδου, Σ. (2006). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η διδασκαλία της γλώσσας, Ημερίδα 15ης και 16ης Περιφέρειας Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης Νομού Θεσσαλονίκης.

Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ. & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα Σχολείο Μαθαίνει: η αυτοαξιολόγηση και η ανάπτυξη ενός σχολείου στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη.

Μπακιρτζής, Κ. (2005). Το βίωμα και η σημασία του, στο: Α. Γεωργόπουλος, *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*. Αθήνα: Gutenberg.

Μυλωνάς, Θ., Καμαριανός, Γ., Μάνεσης, Ν. (2003). Σχεδιασμός παρεμβάσεων για την υποστήριξη της σχολικής ένταξης των τσιγγανόπαιδων. Ανακτήθηκε στις 30-6-2016 από <http://hdl.handle.net/10795/828>

Νικολάου, Γ. (2011) Διαπολιτισμικότητα –Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο από: <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>. (Τελευταία πρόσβαση: 21/6/2016)

Νικολάου, Γ. (2011) Διαπολιτισμικότητα – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαθέσιμο από: από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>. (Τελευταία πρόσβαση: 2/7/2016)

Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου, Ο. (2003) *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.

Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 60, 121-136

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης Γ. (2015). Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας, *Νέα Παιδεία*, 153

Παπαχρήστος, Κ. (2009). Διαπολιτισμική αγωγή και προβλήματα διδασκαλίας της ελληνικής ως μητρικής, δεύτερης και ξένης γλώσσας σε πολυπολιτισμικές τάξεις. Διαθέσιμο από: [http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap\\_Diap1.pdf](http://users.sch.gr/skrassas/download/Pap_Diap1.pdf). (Τελευταία πρόσβαση 25/6/2016)

Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α. (2013). «Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές». Στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα “Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά” ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων* (σ. 145-154). Αθήνα: ΕΚΠΑ

Τριλίβα Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση*. Αθήνα: Τόπος.

Τριλιανός, Θ. (2002). *Η προώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

ΥΠΕΠΘ- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011) Νέο σχολείο (Σχολείο 21<sup>ου</sup> αι. – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών οριζόντια πράξη, διαθέσιμο από: <http://digitalschool.minedu.gov.gr/info/newps.pdf> (Τελευταία πρόσβαση: 19 Ιουλίου 2016).



- Castillo, F.A. (2009). Psycho-educative and socio-political framework for intercultural education in Spanish schools, its limitations and possibilities. *International Journal of Intercultural Relations*, 33,183–195.
- Cranton, P. (2006). *Understanding and Promoting Transformative Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. United States: John Dewey.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Elliot, J. (1991). Action Research for Educational Change, Milton Keynes -Extending the Horizons of Action Research, Norwich: Carn Publications, pp. 29-33
- Fowler, C. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.
- FRA/UNDP (2012). Νέες έρευνες δείχνουν ότι ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά συνεχίζεται. Διαθέσιμο από: [http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/2100-FRA-pr-new-roma-survey-2012\\_EL.pdf](http://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/2100-FRA-pr-new-roma-survey-2012_EL.pdf)
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: Getty Education for the Arts.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2), 106-116.
- Gutierrez, R. (2009). Embracing the inherent tensions in teaching mathematics from an equity stance. *Democracy and Education*, 18(3), 9–16.
- Helm, J., Katz, L. (2012). *Η μέθοδος project στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία* (Επιμ. Χρυσοφίδης, Κ. Κουτσουβάνου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Howard, T.C. (2003). Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection. *Theory into Practice*, 42 (3), 195-202

Illeris, K. (2009). Μια περιεκτική θεωρία για την κατανόηση της ανθρώπινης μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.). *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Institute for Rights Equality and Diversity (2011) Ορισμοί για την Καταγραφή Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων/Δραστηριοτήτων κατά των Διακρίσεων και για τη Διαφορετικότητα στα Σχολεία. Διαθέσιμο από <http://www.i-red.eu/?i=institute.el.glossary>. (Τελευταία πρόσβαση: 27/6/2016).

Kegan, R. (1994-2007).. *In over our heads: The mental demands of modern life*. Cambridge, Massachussetts: Harvard University Press.

Levin, M. (2008). 'The Praxis of Educating Action Researchers'. In Reason, P. & Bradbury, H. (eds). *The SAGE Handbook of Action Research. Participative Inquiry and Practice*. 2nd edition. London:Sage.

Liégeois, J. P. (1994). *Roma, gypsies, travellers*. Council of Europe.

Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1998). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly*, 48 (3), 185-198.

Mezirow, J. (2000). *Learning of Think Like as Adult*. San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (2007). Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού. Στο J. Mezirow και Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Mezirow, J. (2009). Μια επισκόπηση της μετασχηματίζουσας μάθησης. Στο Κ. Illeris (επιμ.) *Σύγχρονες Θεωρίες Μάθησης. 16 Θεωρίες μάθησης με τα λόγια των δημιουργών τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Mezirow, J. (2012). Learning to Think Like an Adult: Core Concepts of Transformation Theory. In E.W. Taylor, P. Cranton and Associates, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research and Practice*. San Francisco: Jossey-Bass.
- McNiff, J. (1995). *Teaching as Learning: an Action Research Approach*. London: Routledge
- Negative Antifa (2014). *Ιστορίες Ρατσισμού από τη Χώρα των Μπαλαμέ*. Αθήνα: Μάιος, 2014.
- OECD (2011) PISA (2009) Ergebnisse: Potenziale nutzen und Chancengerechtigkeit sichern. Sozialer Hintergrund und Schulleistungen, Band II. Paris: OECD.
- OHE KAI UNESCO (2010). *Ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Έκδοση Ελληνικού Τμήματος Διεθνούς Αμνηστίας
- Pahic T., Vizek Vidovic V., & Miljevic-Ridicki, R., (2011). Involvement of Roma parents in children's education in Croatia: A comparative study. *Journal of Research in International Education*, 10 (3), 275–292.
- Perkins, David (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.
- Plata, M., Robertson, H. (1998). Cultural sensitivity: A factor in the success for students of color. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 115-121.
- Posch P. (2003). Action Research in Austria: a review. *Educational Action Research*, 11, (2), 233-246
- Ringold, D., Orenstein, M.A. & Wilkens, E. (2005). *Roma in an Expanding Europe: breaking the poverty cycle*. Washington, DC: World Bank Publications.
- Ritchhart, R., Palmer, P., Church, M., & Tishman, S. (2006). *Thinking routines: Establishing patterns of thinking in the classroom*. Paper presented at American Educational Research Association, San Francisco
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Rogers, C. (2006). *Η γένεση του προσώπου. Η ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Smith, T. (1997). Recognising difference: The Romani 'Gypsy' child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2), 243-256.

Social Welfare Magazine. (2009). Τα διαπολιτισμικά σχολεία: Είναι λίγα και προσφέρουν ακόμα λιγότερα. Διαθέσιμο από:

[http://www.swm.gr/index.php?option=com\\_content&view=article&id=85&Itemid=](http://www.swm.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=85&Itemid=)  
(Τελευταία πρόσβαση: 27/6/2016).

Stathopoulou, C., & Kalabasis, F. (2007). Language and culture in mathematics education: Reflections on observing a Romany class in a Greek school. *Educational Studies in Mathematics*, 64(2), 231-238.

Themelis, S. (2015). *The time of the Roma in times of crisis: Where has European neoliberal capitalism failed?* Ethnicities. London: Sa

# Παράρτημα 1 , 2 , 3

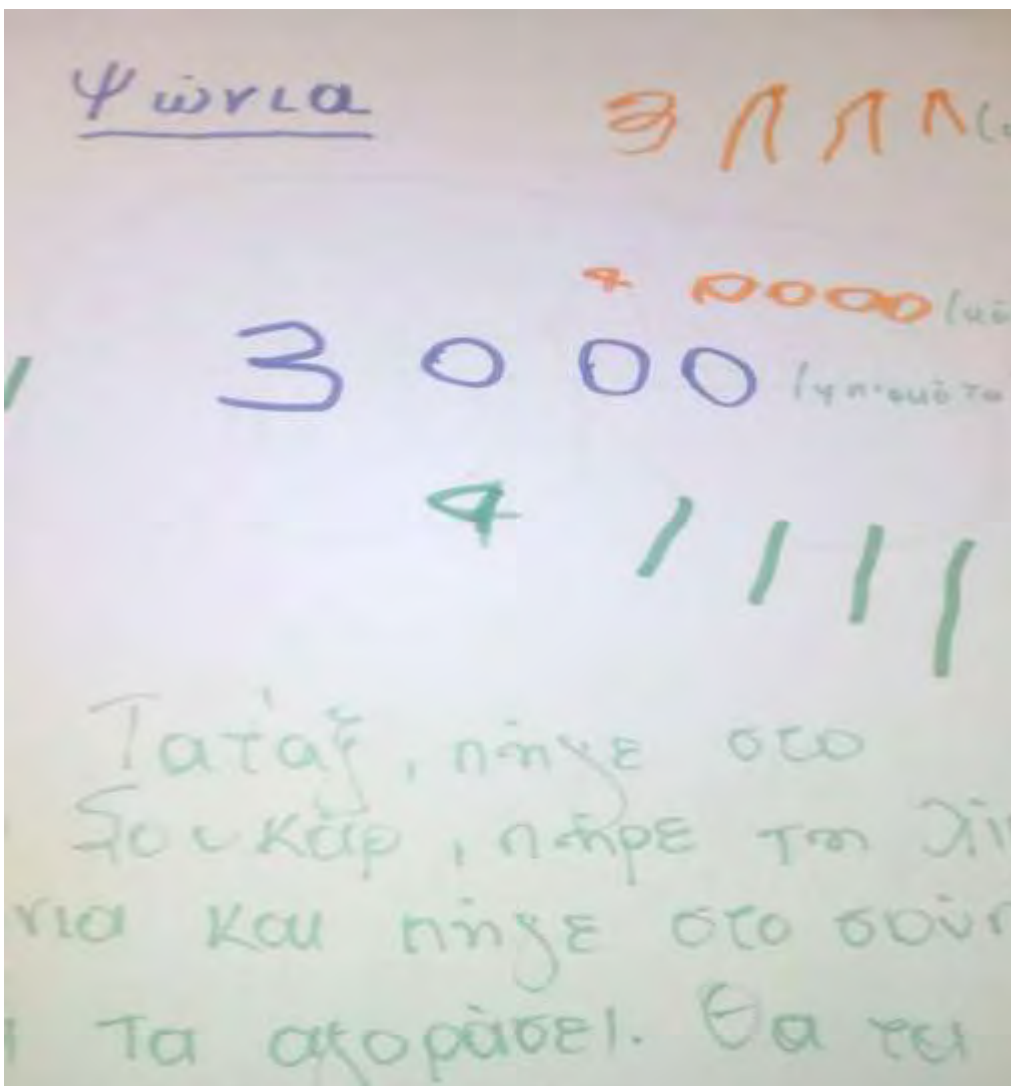
Παράρτημα 1

Δραστηριότητα 1

<https://youtu.be/JxGBAT5nqoQ>

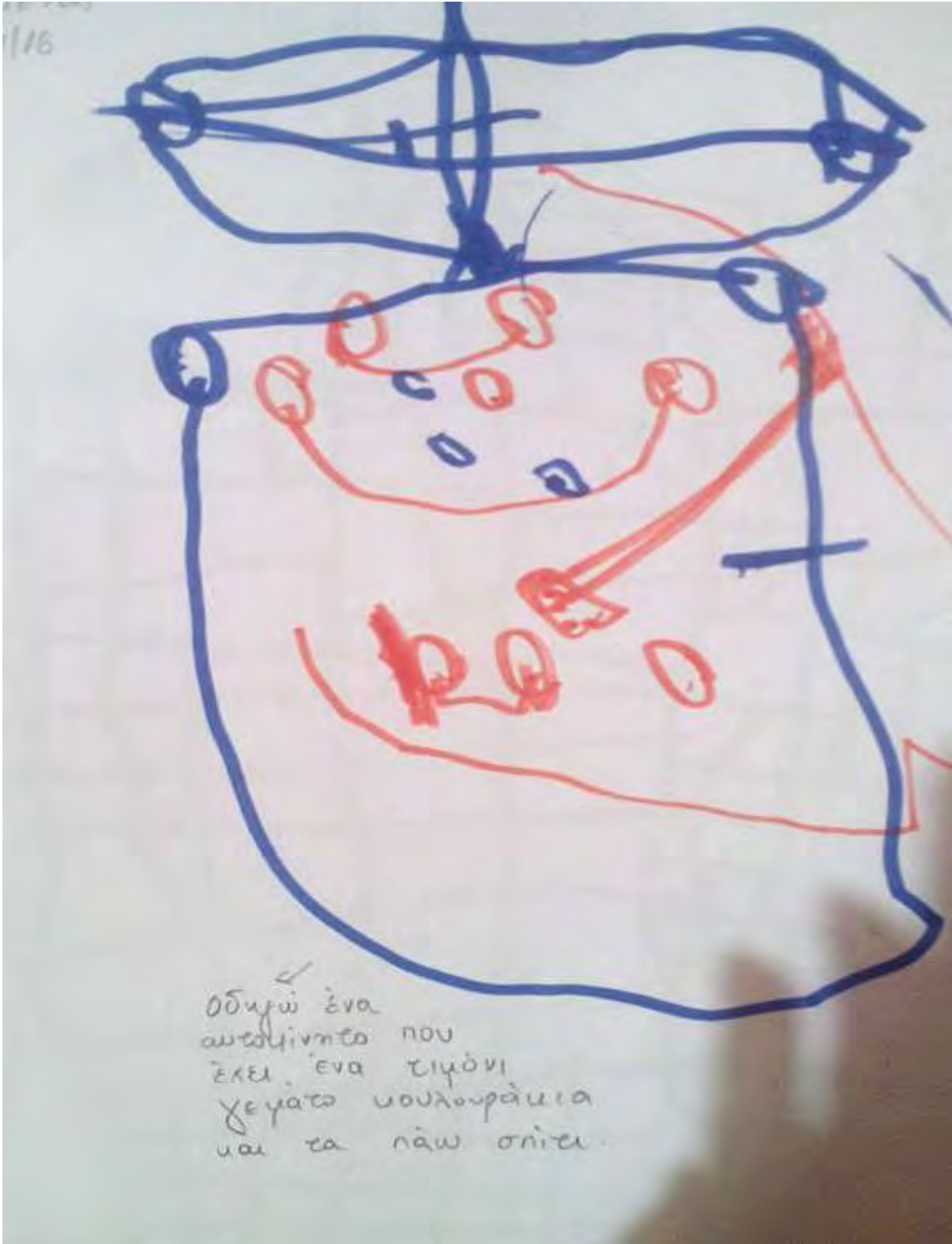
ΜΟΥΣΙΚΟ ΚΟΜΜΑΤΙ

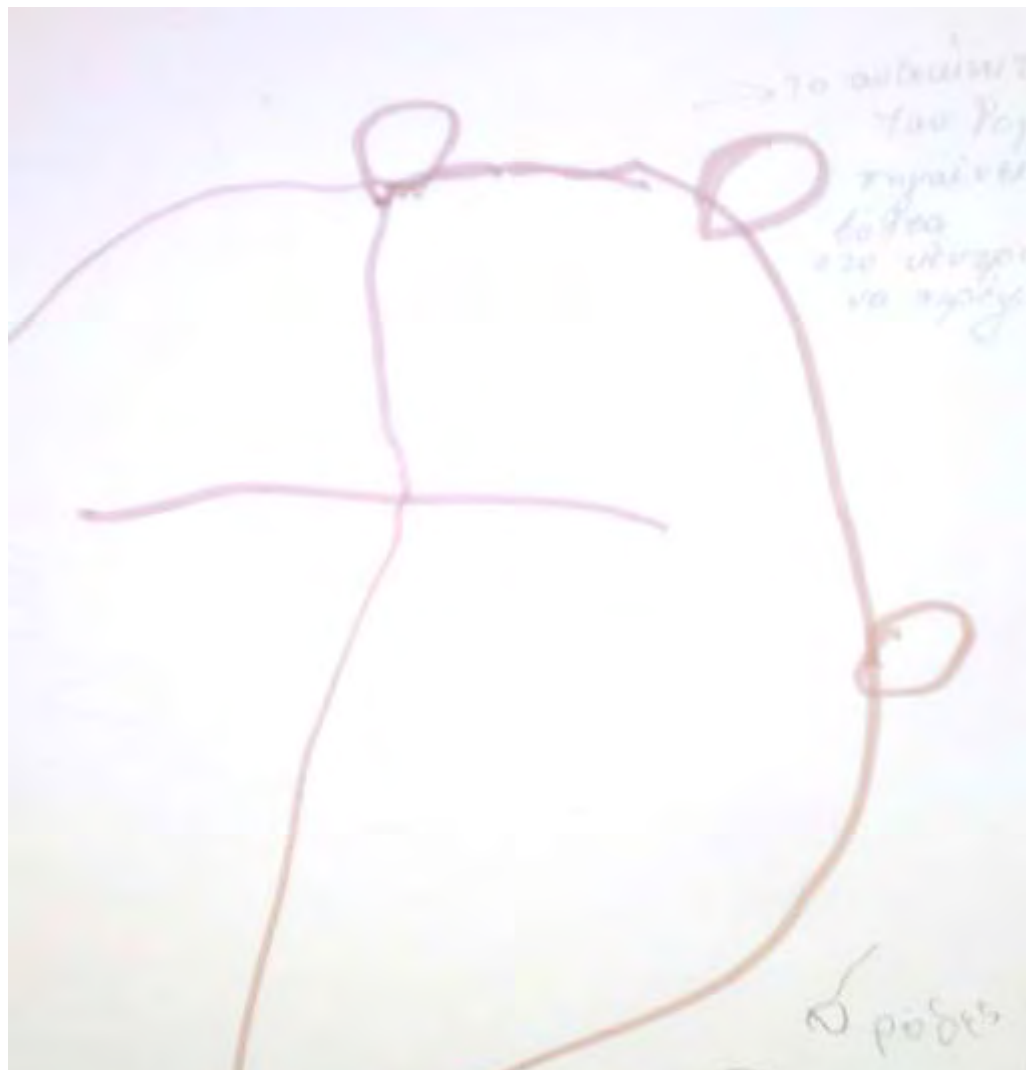
ΛΙΣΤΑ ΜΕ ΤΑ ΨΩΝΙΑ



## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2<sup>Η</sup>



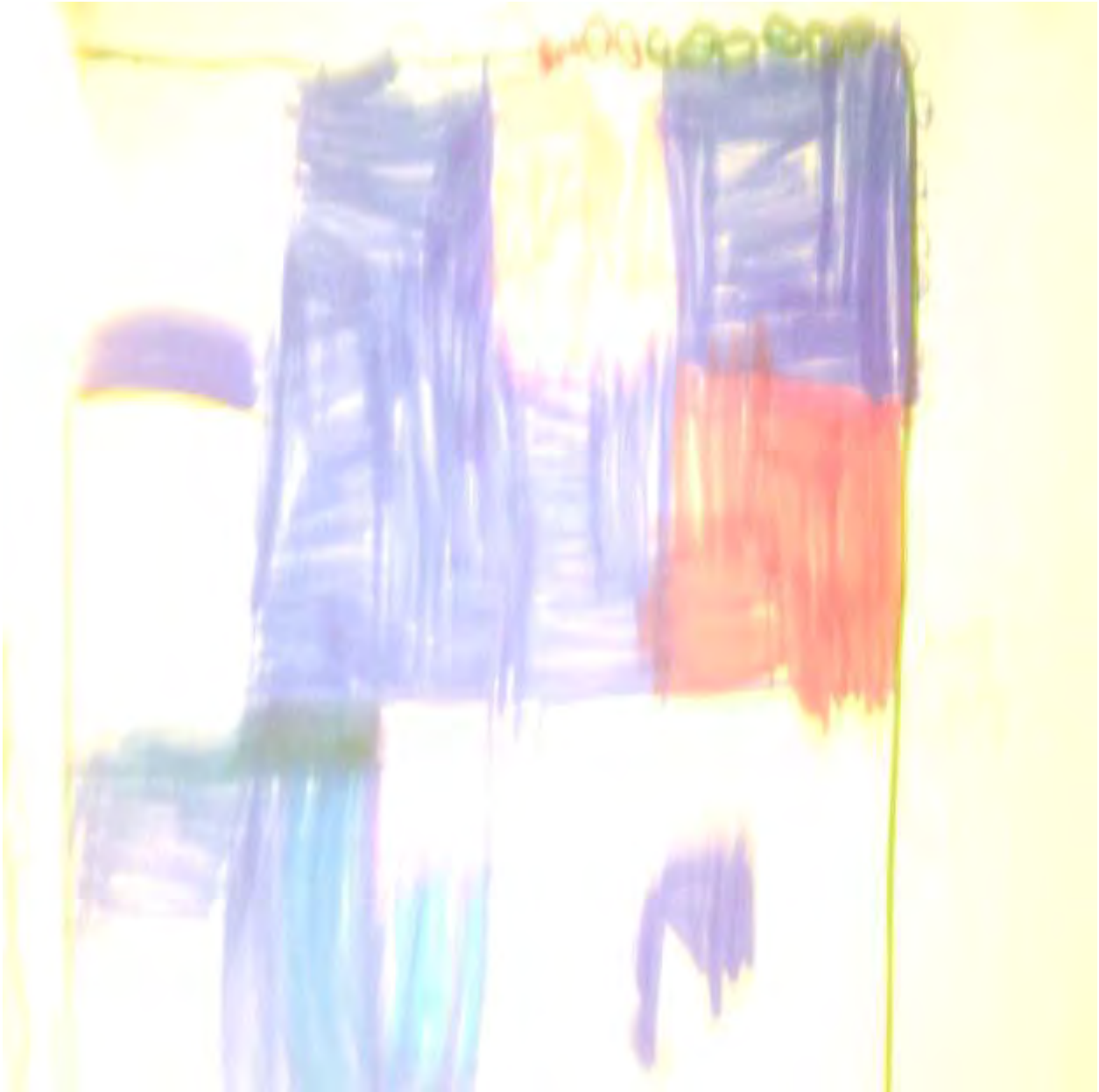








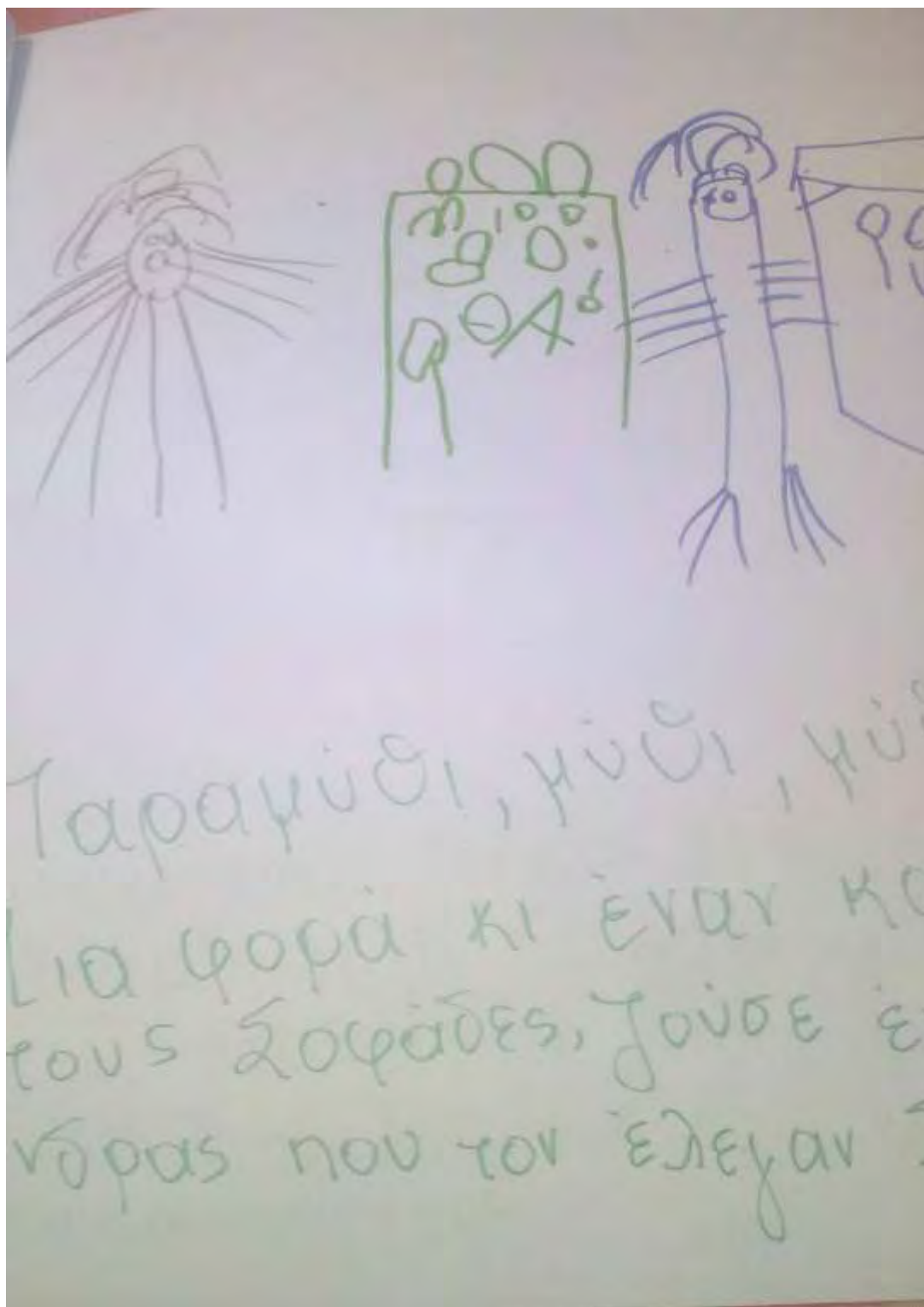


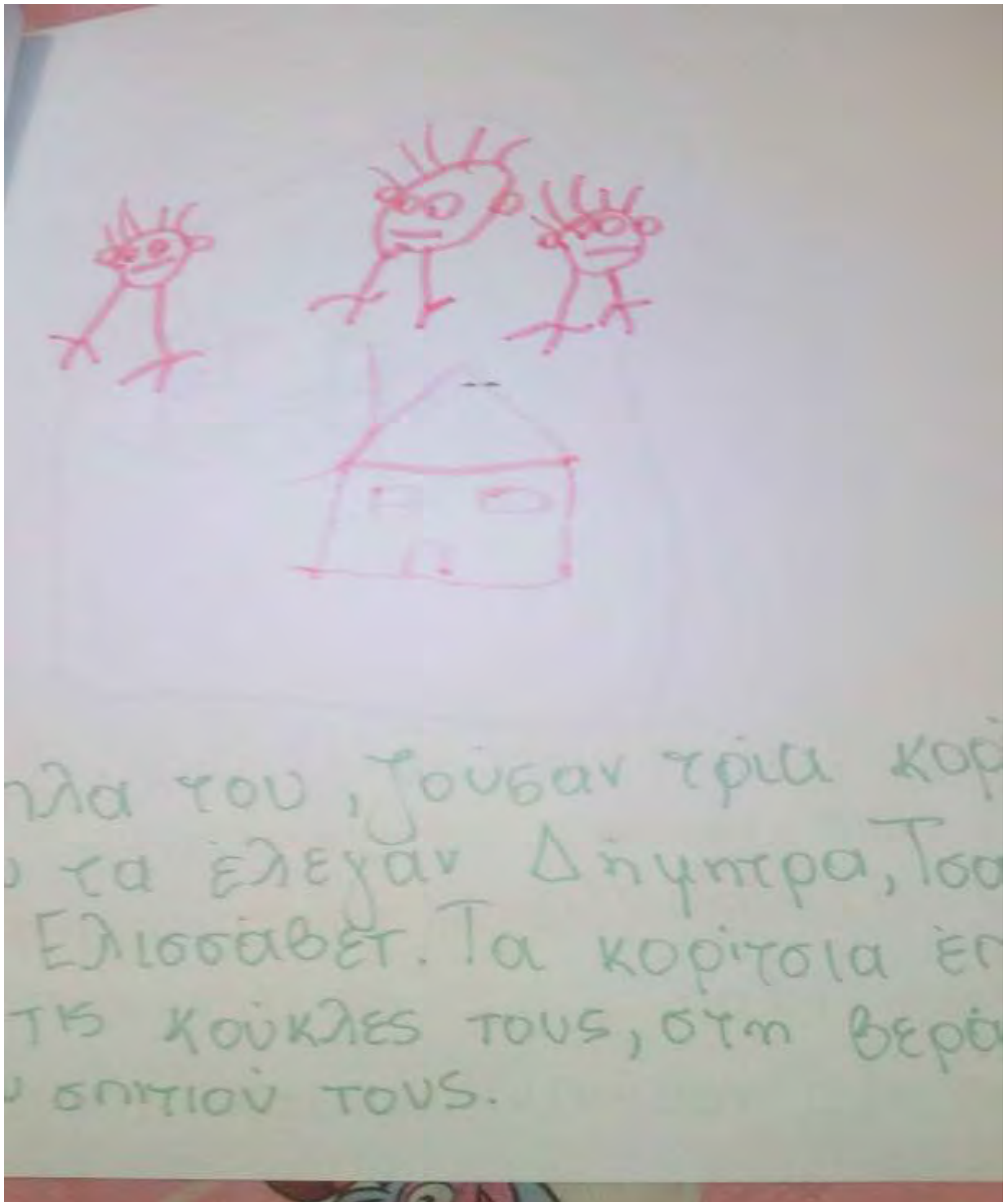


## ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 2

### ΠΑΡΑΜΥΘΙ ΣΟΥΚΑΡ











...ρισαν στο σπίτι, έβλεπαν τα χέρια  
...ους και κοιμήθηκαν. Ο πια  
...κοριτσιών, ο Παύλος πήγε σ  
...τρο και παρέτησε τον κόσμο

Ψώνια

3 1 1 1

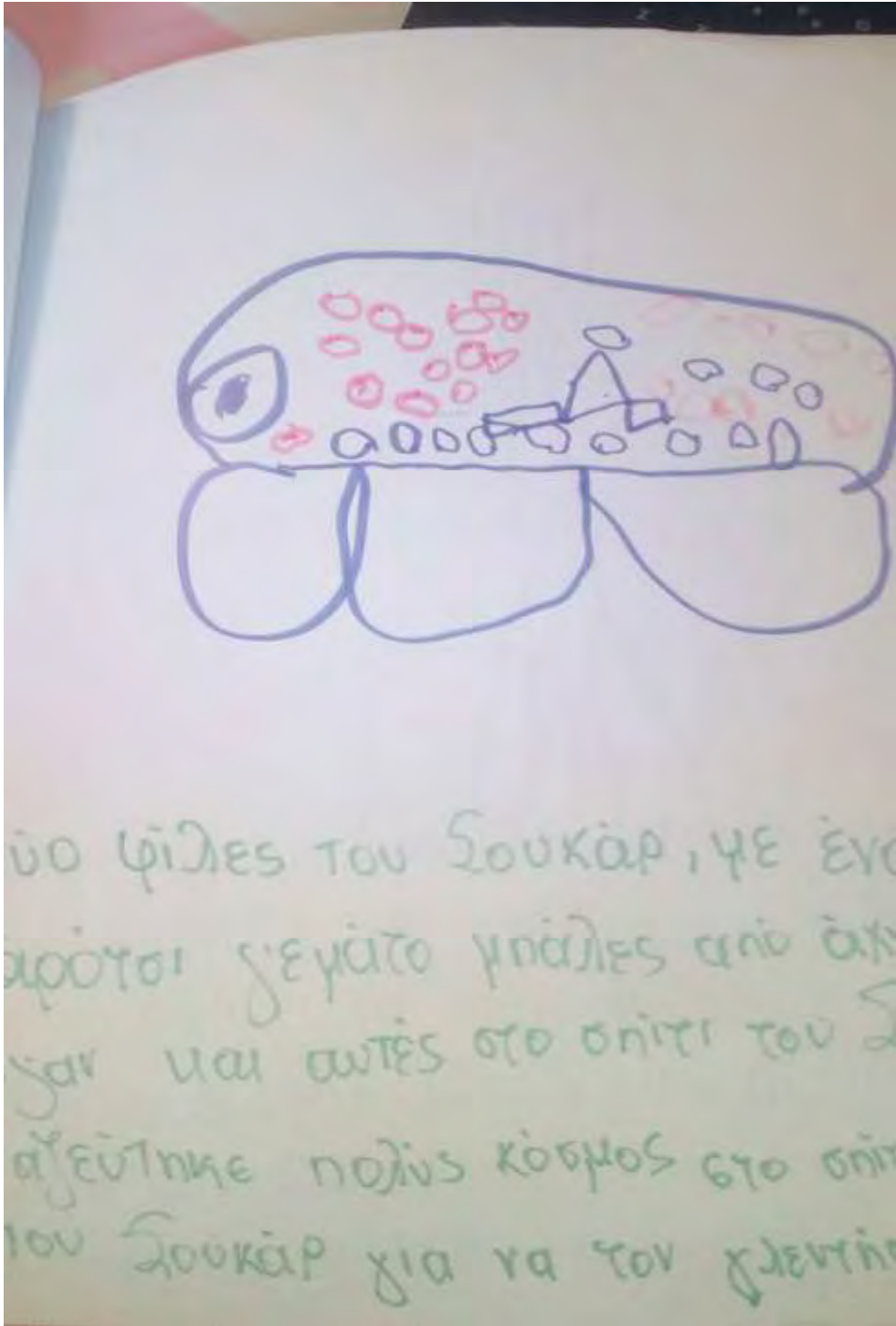
+ 0 0 0 0

1 3 0 0 0

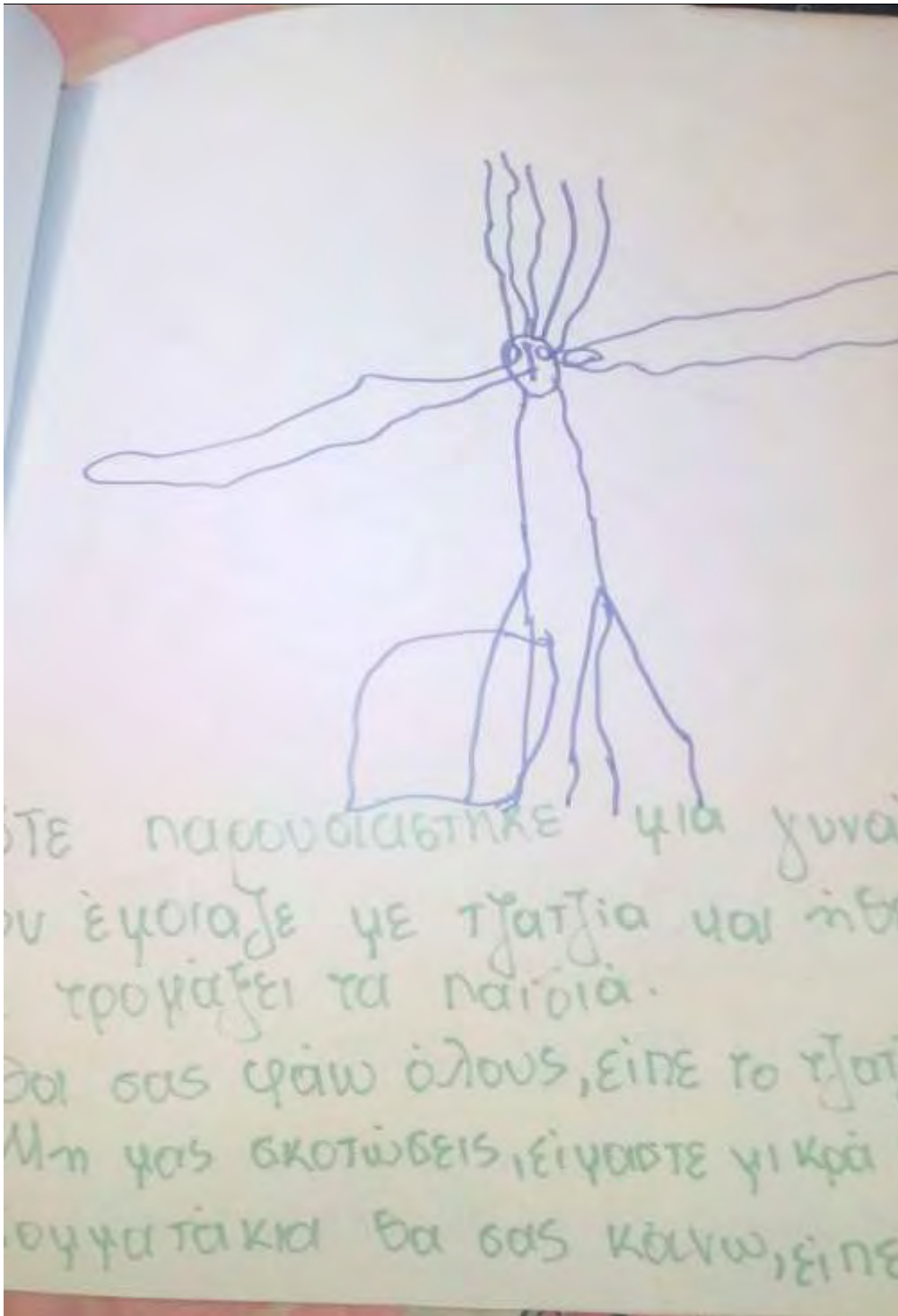
4 1 1 1 1

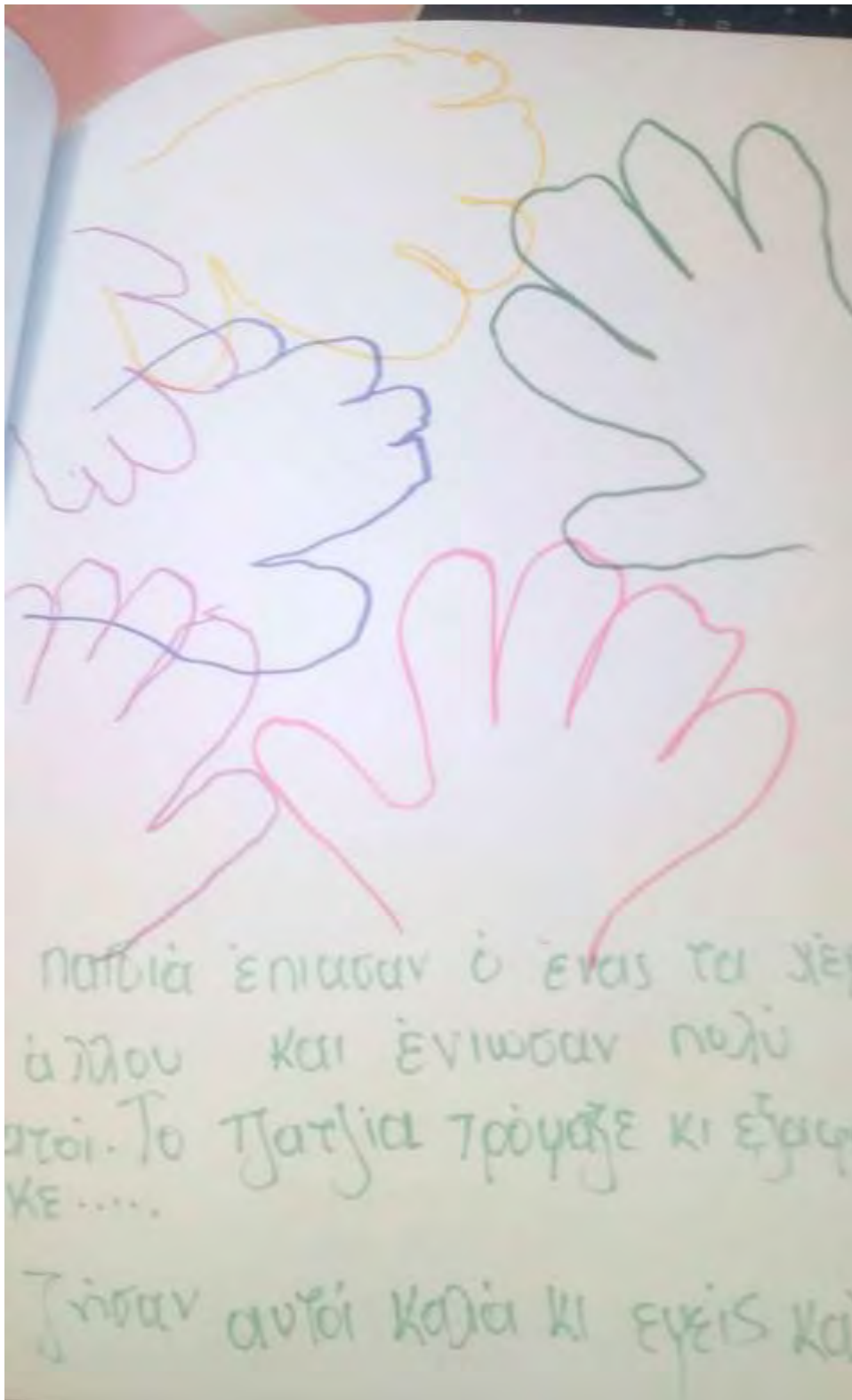
Πανιάς Τατάς, πήγε στο  
τι του Σουκάρ, πήρε τα  
τα γώνια και πήγε στο σού  
ρκετ να τα αγοράσει. Θα π  
ιγε στο Σουκάρ.





ὁ φίλος του Σουκάρ, με ἐνο-  
πρόσοι γεμάτο μπάλια ἀπὸ ἀκ-  
σαν και αὐτὲς στο στήρι του Σ  
ἀξέυτηκε πολὺς κόσμος στο στή-  
του Σουκάρ για να τον χλευστή-





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

gypsy-school-janos-valentiny-1896.jpg

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 3:



ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 6

«ΤΟ ΝΗΣΠΑΓΩΓΕΙΟ ΜΟΥ»









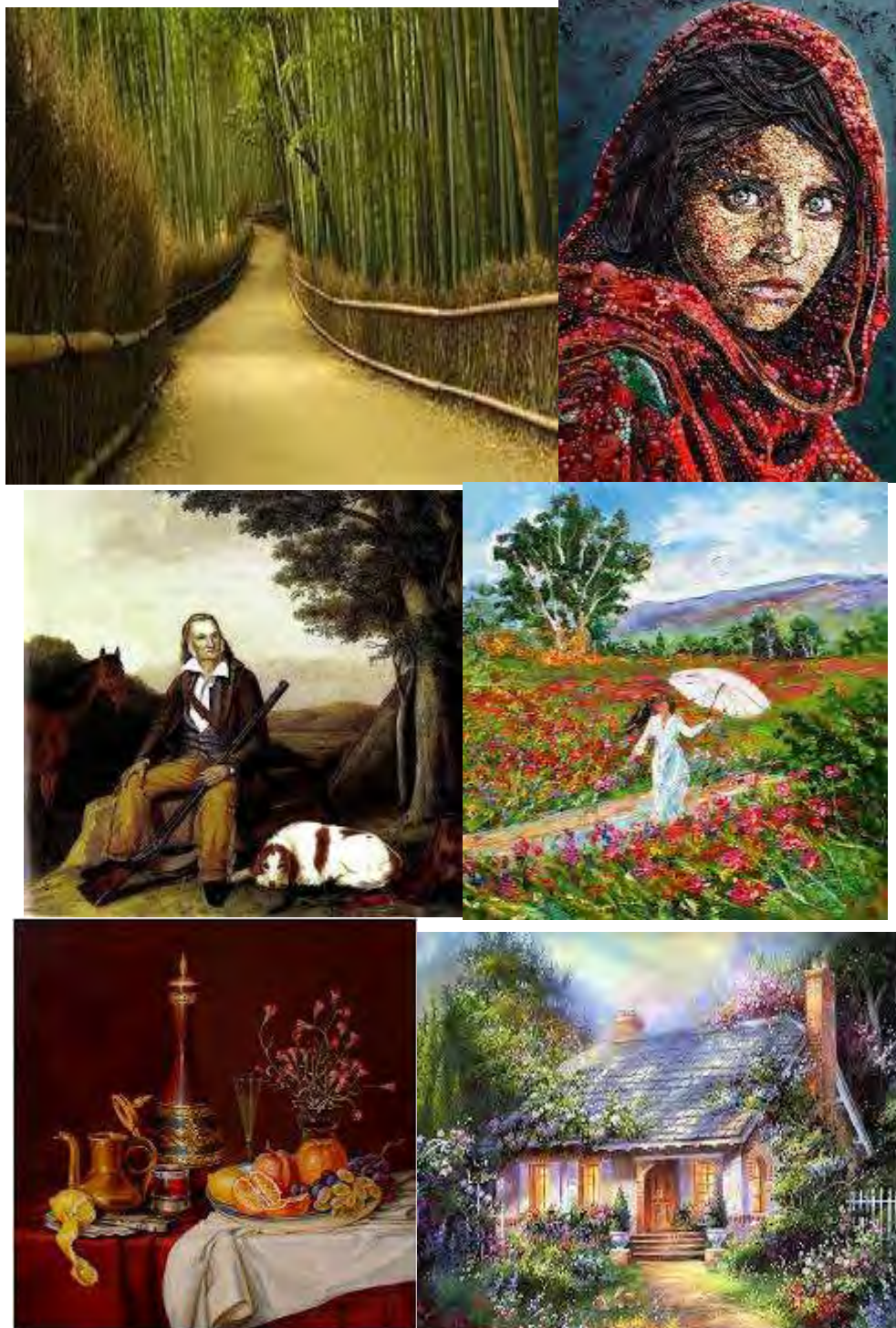






ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΑ 7-8





Victor Ivanov, family

