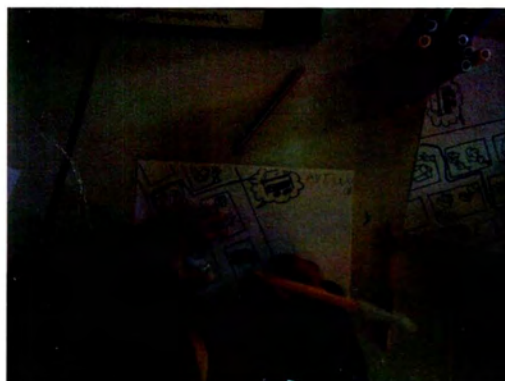


Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής



ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τσιγγάνοι μαθητές στην
προσχολική εκπαίδευση:
Από την άτυπη γνώση
στην εισαγωγή στον
ακαδημαϊκό γραμματισμό



Δαμιανού Ευτυχία



1^η επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Χαρίκλεια Σταθοπούλου

2^η επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Γκανά Ελένη

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Σχολή Επιστημών του Ανθρώπου
Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την
άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Δαμιανού Ευτυχία

1^η επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Χαρίκλεια Σταθοπούλου

2^η επιβλέπουσα καθηγήτρια:

Γκανά Ελένη

ΒΟΛΟΣ 2012



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»

Αριθ. Εισ.: 10636/1
Ημερ. Εισ.: 11/07/2012
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιδετικός Κωδικός: ΠΤ - ΠΕΑ
2012
ΔΑΜ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	3
Κεφάλαιο 1 ^ο : Θεωρητικό υπόβαθρο	5
1.1 Ο ρόλος του πολιτισμικού πλαισίου στη διδασκαλία των μαθηματικών	5
1.2 Οι έξι παγκόσμιες μαθηματικές δραστηριότητες	8
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο	13
Κεφάλαιο 3 ^ο : Μεθοδολογία της έρευνας	18
3.1. Εθνογραφία	18
3.2 Διδακτικό πείραμα	20
3.2. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας	21
3.3. Μέθοδος της έρευνας	22
3.4. Προβλήματα κατά την έρευνα	26
Κεφάλαιο 4 ^ο : Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας της έρευνας	27
4.1. Παρατήρηση του σχολικού πλαισίου	27
4.2. Σχεδιασμός φάσεων της Διδακτικής Παρέμβασης	35
4.3. Περιγραφή της υλοποίησης της Διδακτικής Παρέμβασης	39
4.3.1. Πρώτη ημέρα	39
4.3.2. Δεύτερη ημέρα	45
4.3.3. Τρίτη ημέρα	48
4.3.4. Τέταρτη ημέρα	53
4.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά κατηγορίες	55
4.4.1 Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία	55
4.4.2 Έννοιες χώρου - Σχεδίαση	57
4.4.3 Αρίθμηση – Πρόσθεση	58
4.5 Συμπεράσματα	59
Βιβλιογραφία	62

Εισαγωγή

Η ερευνητική αυτή εργασία παρουσιάζει την πορεία της αξιολόγησης Ρομά μαθητών του νηπιαγωγείου καθώς και τη διαδικασία σχεδιασμού, εφαρμογής και ανάλυσης της διδακτικής παρέμβασης, που ακολούθησε. Για την έρευνα αξιοποιήθηκαν οι υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών ως προς συγκεκριμένες έννοιες προσανατολισμού στο χώρο αλλά και δεξιότητες εκτέλεσης πράξεων πρόσθεσης παράλληλα με το βαθμό ύπαρξης επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης τόσο με το λοιπό ανθρώπινο δυναμικό (συμμαθητές, νηπιαγωγό) όσο και με την ίδια την μαθησιακή διαδικασία, προκειμένου να επέλθει η παρέμβαση τόσο στο γνωστικό όσο και τον κοινωνικό τομέα.

Το πρώτο κεφάλαιο αναφέρεται, αρχικά στο ρόλο που διαδραματίζει η κουλτούρα στη διδασκαλία της μαθηματικής γνώσης. Συγκεκριμένα, αναλύονται τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων, που επιδρούν στην εκπαίδευση των παιδιών, όπως και ορισμένοι πρακτικοί λόγοι, που δυσχεραίνουν τη φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και καθιστούν αποτυχημένη τη σχέση μεταξύ του τσιγγάνικου πληθυσμού και της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης. Έπεται η αναφορά στις έξι παγκόσμιες μαθηματικές δραστηριότητες και η περιγραφή όσων χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση, οι οποίες αναπτύσσονται σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό σε κάθε κουλτούρα.

Στο δεύτερο κεφάλαιο της εργασίας αναπτύσσεται το αναλυτικό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου ως προς τη μαθηματική γνώση και, συγκεκριμένα, ως προς τις ενότητες, που περιλαμβάνει η διδακτική παρέμβαση.

Στο τρίτο κεφάλαιο περιγράφεται ο ορισμός της εθνογραφίας καθώς και ο διαφορετικός τρόπος έρευνας του εθνογράφου παράλληλα με την χρήση του διδακτικού πειράματος. Διατυπώνονται, έπειτα, οι στόχοι και υποθέσεις, που τέθηκαν, κατά τη διάρκεια της έναρξης της ερευνητικής προσπάθειας. Στη συνέχεια, αναλύεται η μεθοδολογία, που ακολουθήθηκε στην πορεία της ερευνητικής προσέγγισης, και, συγκεκριμένα, οι δύο φάσεις με τη σειρά κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με τα προβλήματα, που

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

προέκυψαν κατά την έναρξη και κατά τη διάρκεια της έρευνας και τα οποία οδήγησαν σε διαμόρφωση του αρχικού σχεδιασμού.

Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει αναλυτικά τα αποτελέσματα από τις δυο φάσεις της ερευνητικής διαδικασίας. Στη φάση της παρατήρησης περιγράφονται τα αποτελέσματα, που αποτέλεσαν τον οδηγό για το σχεδιασμό και την εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης, ενώ στη δεύτερη φάση αυτά, που προέκυψαν μετά την εφαρμογή της παρέμβασης. Τέλος, αναλύονται ανά κατηγορίες τα συμπεράσματα της συνολικής ερευνητικής προσέγγισης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη διατύπωση των συμπερασμάτων της συνολικής ερευνητικής διαδικασίας και των προτάσεων για επέκταση και μελλοντικής βελτίωση της έρευνας.

Κεφάλαιο 1^ο: Θεωρητικό υπόβαθρο

1.1 Ο ρόλος του πολιτισμικού πλαισίου στη διδασκαλία των μαθηματικών

Στις κοινότητες των Τσιγγάνων η μετάδοση της κουλτούρας καθώς και η επαγγελματική κατάρτιση των νέων βρίσκονται, σε μεγάλο βαθμό, στα χέρια της οικογένειας χωρίς να θεωρείται αναγκαία η επίσημη εκπαίδευση. Το σχολείο ως εκπαιδευτικός θεσμός δεν έχει παράδοση στο σύστημα των Τσιγγάνων. Συγκεκριμένα, στο σύνολο των 7 με 8 εκατομμυρίων Τσιγγάνων της Ευρώπης το 50% αποτελούν τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Από το ποσοστό αυτό, οι μισοί δεν έχουν φοιτήσει ποτέ στο σχολείο ενώ ένα ελάχιστο δείγμα του 30-40% παρακολουθούν κανονικά τις τάξεις του Δημοτικού (Σταθοπούλου, 2005: 218).

Αναλυτικότερα, η εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Αφ' ενός σχετίζεται με λόγους ιδεολογικούς, όπως είναι η παραδοσιακή αντίληψη των Ρομά για την εκπαίδευση, και αφ' ετέρου συνδέεται με πρακτικά θέματα, όπως οι συνεχόμενες μετακινήσεις, η απουσία σταθερής και μόνιμης στέγης και η ανάγκη συμμετοχής σε οικογενειακές ασχολίες. Παράλληλα, ο τρόπος που η πολιτεία καθώς και το επίσημο σχολικό σύστημα αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων αποτελούν τα τελευταία κομμάτια του παζλ.

Όσον αφορά την γενικότερη αντίληψη των Τσιγγάνων για την εκπαίδευση, οι Σταθοπούλου και Καλαβάσης (2006) αναφέρουν πως η πολιτισμική γνώση στους Τσιγγάνους κατακτάται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επαφής με τα μέλη της κοινότητας. Οι Τσιγγανοπαίδες αποκτούν εμπειρίες μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας και της κοινότητας και, συγκεκριμένα, μέσα από τις οικογενειακές δραστηριότητες και τις επαγγελματικές συνδιαλλαγές. Η ενεργή συμμετοχή των παιδιών στο κόσμο των ενηλίκων τους βοηθά να μάθουν να διαβάσουν καθώς και να κατανοούν τη λεκτική και μη-λεκτική επικοινωνία όπως τη γλώσσα, τις χειρονομίες, τις εκφράσεις του προσώπου (Smith, 1997). Επίσης, η αποκτηθείσα γνώση έχει σχέση με την ευφυΐα και την διορατικότητα του γηραιότερου μέλους της οικογένειας είτε της κοινότητας, το οποίο καταθέτει τις εμπειρίες της ζωής του προς «βρώσιν και

πόσην», και σπάνια βρίσκεται σε γραπτή μορφή (Smith, 1997), δεδομένης της προφορικότητας της γλώσσας τους. Η προφορική μετάδοση των γνώσεων έχει άμεση συσχέτιση με την ευκολία στην εκτέλεση νοερών υπολογισμών, όπως ο υπολογισμός του κόστους μιας σειράς προϊόντων, και γενικά με την ανάπτυξη της μνήμης και της παρατηρητικότητας (Stathopoulou and Kalabasis, 2006· Αναπτυξιακή Σύμπραξη Equal, 2006).

Η εκπαίδευση και κατάρτιση των Τσιγγανοπαίδων έχει κύριο στόχο την ικανοποίηση πρακτικών αναγκών και την επιβίωση στην κοινότητα. Το πρότυπο ζωής των Τσιγγάνων δεν υπαγορεύει καμία σύνδεση σχολικής επιτυχίας και οικονομικής επιτυχίας ούτε κάποια σχέση μεταξύ σχολικής επιτυχίας και κοινωνικής επιτυχίας (Council of Europe, 1984). Οι γνώσεις, οι οποίες πρέπει να αποκτηθούν, αφορούν την παροχή των «προς το ζην» στην οικογένεια και την συντήρησή της μέσα στην κοινότητα των Τσιγγάνων. Παράλληλα, ένα μεγάλο μέρος των Τσιγγάνων ενστερνίζεται την άποψη πως το σχολείο αποτελεί θεσμό ανταγωνιστικό για την οικογένειά τους. Ένα Ρομά παιδί αφιερώνει το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας το στο δικό του σπίτι, σε κάποιο συγγενικό σπίτι είτε, συνοδεύοντας κάποιο μέλος της οικογένειας, στο χώρο εργασίας (Smith, 1997). Η φοίτηση στο σχολείο απομακρύνει τους Τσιγγανόπαιδες από το οικογενειακό περιβάλλον για αρκετές ώρες, στερώντας χρόνο και διαθεσιμότητα από τη συμβολή τους τόσο στις δουλειές του σπιτιού όσο και τις επαγγελματικές ενασχολήσεις της οικογένειας (Stathopoulou and Kalabasis, 2006).

Σύμφωνα με τον Smith (1997), επιπρόσθετα στοιχεία της διαφορετικής αντίληψης των Τσιγγάνων για την επίσημη εκπαίδευση είναι πως αυτή αποτελεί μέσο ελέγχου της ζωής τόσο των ίδιων όσο και των παιδιών τους και πως, παράλληλα, ασκεί διασπαστική επιρροή στις πεποιθήσεις τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά, όντας στο σχολικό περιβάλλον, δεν βρίσκονται πλέον υπό την επίβλεψη των γονέων και απομακρύνονται από τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές δραστηριότητες, που περικλείει η παραδοσιακή τσιγγάνικη εκπαίδευση και ο τρόπος ζωής. Πολλοί γονείς, επίσης, τάσσονται εχθρικά προς την επίσημη εκπαίδευση, καθώς σε πολλές περιπτώσεις τα παιδιά τους γίνονται υποχείρια ρατσιστικής αντιμετώπισης, η οποία εκδηλώνεται με ελλιπή ενασχόληση του δασκάλου είτε με τοποθέτηση τους σε ειδικά σχολεία. Ακόμη και ο φόβος για την έκθεση των παιδιών σε προκαταλήψεις, στερεότυπα και προσβολές της ευρύτερης κοινωνίας οδηγεί τους γονείς σε αρνητικές

πεποιθήσεις για το σχολείο, το οποίο, παρότι αποτελεί ιδιαίτερο θεσμό, δε διαφοροποιείται ιδιαίτερα από την υπόλοιπη κοινωνία, η οποία στην πρακτική της έχει απορρίψει την ισότητα των Τσιγγάνων, ανεξάρτητα από την εκάστοτε ενταξιακή ρητορική (Αναπτυξιακή Σύμπραξη Equal, 2006).

Ένα ακόμη γεγονός, που καθιστά τους γονείς επιφυλακτικούς ως προς τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο είναι πως δεν το θεωρούν συμβατό με τις προσδοκίες, που έχουν για τα παιδιά τους. Συγκεκριμένα, η εκπαίδευση των κοριτσιών ολοκληρώνεται, συνήθως, στο Δημοτικό καθώς μετά από αυτό έπεται η προετοιμασία για το κύριο προορισμό τους, το γάμο (Σταθοπούλου, 2005). Η συνέχιση των σπουδών μετά το Δημοτικό μπορεί να αποβεί επισφαλής με την απομάκρυνση των κοριτσιών από τους στόχους των γονέων τους και την επιθυμία να ολοκληρώσουν το σύνολο των υποχρεωτικών αλλά και όχι μόνο σπουδών. Επιπλέον, η φτώχεια μπορεί να αποτελέσει λόγο για την διακοπή της σχολικής φοίτησης των παιδιών, με την ανάγκη για εύρεση εργασίας ή επιπρόσθετη βοήθεια να αναδύεται (Smith, 2007).

Παράλληλα με τους ιδεολογικούς παράγοντες, που απομακρύνουν τον τσιγγάνικο πληθυσμό από την επίσημη εκπαίδευση, συμβάλλουν και πρακτικοί λόγοι. Συγκεκριμένα, οι συνεχείς μετακινήσεις, που υπαγορεύει ο ημι-νομαδικός τρόπος ζωής των Τσιγγάνων, οδηγούν σε καθυστερημένη έναρξη της σχολικής φοίτησης, καθώς, και σε μη τακτική παρακολούθηση του σχολείου (Σταθοπούλου, 2005). Ένα ακόμη μεγάλο θέμα, που αναδύεται, είναι οι δύσκολες συνθήκες ζωής και, συγκεκριμένα, η απουσία σταθερής και μόνιμης στέγης καθώς και απασχόλησης, τα οποία αφ' ενός αποπροσανατολίζουν τους γονείς από το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών τους και αφ' ετέρου εξαναγκάζουν τα παιδιά να διακόψουν τη φοίτηση τους ή να μην την ξεκινήσουν ώστε να συνεισφέρουν στις οικογενειακές υποχρεώσεις.

Οι γονείς αποδίδουν, επίσης, μεγάλο μέρος της ευθύνης για τη σχέση τους με την επίσημη εκπαίδευση στην αδιαφορία της πολιτείας και του επίσημου σχολικού συστήματος. Μάλιστα, η ίδια η πολιτεία χαρακτηρίζεται από διαφορετική αντιμετώπιση των Τσιγγανοπαιδιών καθώς παραβλέπει την μη τήρηση της εννιάχρονης εκπαίδευσης και αρκείται στην συγκατάβαση. Το σχολικό σύστημα, από την άλλη πλευρά, δε λαμβάνει υπόψη μια σειρά από ζητήματα του τσιγγάνικου πληθυσμού όπως τη μετακίνηση τους και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες ως προς την κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, τον τρόπο μάθησης, τη

προετοιμασία των εκπαιδευτικών και των λοιπών μαθητών υπαγορεύοντας έτσι έμμεσα τον αποκλεισμό.

Από έρευνα της Σταθοπούλου (2005) διαπιστώθηκε πως η πλειοψηφία των γονέων ενδιαφερόταν να ισορροπήσει τα δυο μέρη της ζυγαριάς, την επίσημη εκπαίδευση με την ένταξη των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία και τη διατήρηση της ταυτότητας τους. Πιο συγκεκριμένα, η επιθυμία τους για τη φοίτηση στο σχολείο είχε άμεση συσχέτιση με την απόκτηση πρακτικών γνώσεων, όπως η ανάγνωση ταμπελών, εφημερίδων, λογαριασμών και λοιπών εντύπων από δημόσιες υπηρεσίες. Το ενδιαφέρον τους για τα Μαθηματικά στηριζόταν στην ίδια αντίληψη της άμεσης χρηστικότητας των επιπρόσθετων γνώσεων, που θα αποκτηθούν, όπως η ορθότερη επίλυση των λογαριασμών και η αποφυγή της εξαπάτησης.

Παρ' όλα αυτά, οι προαναφερθέντες λόγοι, οι οποίοι συνέβαλλαν σε μια αποτυχημένη σχέση του τσιγγάνικου πληθυσμού με την επίσημη εκπαίδευση, έχουν οδηγήσει σε μεγάλα ποσοστά αναλφαβητισμού τόσο στους άρρενες όσο και στις γυναίκες. Οι περισσότερες από τις γνώσεις των Ρομά έχουν αποκτηθεί μετά από τη δική τους προσπάθεια και περιορίζονται σε απλές δεξιότητες γραφής, ανάγνωσης και μαθηματικών. Δεν μπορεί, ωστόσο, να επιβεβαιωθεί το γεγονός πως η γενικότερη αντίληψη των Τσιγγάνων για την εκπαίδευση θα μπορούσε να διαφοροποιηθεί, εάν η πολιτεία ασκούσε πιέσεις για την εννιάχρονη υποχρεωτική φοίτηση των Τσιγγανοπαιδών και φρόντιζε για τα θέματα της στέγασης και αντίστοιχα το επίσημο σχολικό σύστημα λάμβανε υπόψη τις ιδιαιτερότητες της κουλτούρας τους.

1.2 Οι έξι παγκόσμιες μαθηματικές δραστηριότητες

Έχει αποδειχθεί από σειρές ερευνών πως κάθε κουλτούρα εμπλέκεται στη μαθηματική γνώση στο βαθμό και τη κατεύθυνση, που ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις απαιτήσεις, που κάνουν την εμφάνισή τους μέσα στους κόλπους της κοινωνίας τους. Έτσι, διαφορετικές κουλτούρες αναπτύσσουν και καλλιεργούν εκείνες τις μαθηματικές δραστηριότητες, που διευκολύνουν την εκπλήρωση των αναγκών τους, χωρίς απαραίτητα τα Μαθηματικά, σε όλες αυτές τις κουλτούρες, να αποτελούν ξεχωριστή κατηγορία γνώσης (Σταθοπούλου, 2005: 103· Bishop, 1988).

Σύμφωνα με τον Bishop (1988), οι έξι παγκόσμιες μαθηματικές δραστηριότητες είναι οι εξής: αρίθμηση, μέτρηση, προσδιορισμό στο χώρο, σχεδίαση παιχνίδι και εξήγηση. Βάσει των παραπάνω δραστηριοτήτων πραγματοποιούνται έρευνες και μελέτες, που παρέχουν πληροφορίες και γνώσεις σχετικά με το πώς οι άνθρωποι κάθε συγκεκριμένης κουλτούρας τις αναπτύσσουν και τις χρησιμοποιούν. Από το σύνολο των έξι μαθηματικών δραστηριοτήτων στην παρούσα ερευνητική διαδικασία συμπεριλήφθηκαν οι τρεις: αρίθμηση, προσδιορισμός στο χώρο και σχεδίαση.

Αρίθμηση (counting)

Η αρίθμηση είναι η πιο εμφανής ανάμεσα στις μαθηματικές δραστηριότητες, η οποία έχει κινητοποιήσει το μεγαλύτερο μέρος των ερευνών. Είναι άμεσα συνδεδεμένη με το εύρος των αριθμητικών συστημάτων, που χρησιμοποιούν οι επιμέρους κουλτούρες, καθώς και με τις διαφορετικές μορφές και τεχνικές με τις οποίες χρησιμοποιείται. Η εμφάνιση της αρίθμησης δεν περιορίζεται μόνο σε καταστάσεις, οι οποίες απαιτούν τη χρήση μεγάλων αριθμών αλλά και σε κοινωνικές περιστάσεις, στις οποίες δεν υπάρχει η ανάγκη για μεγάλους αριθμούς. Σε ορισμένες κουλτούρες έχει συσχετιστεί με διάφορες δοξασίες και στερεότυπα, όπως για παράδειγμα ο φόβος της άμεσης καταμέτρησης, ο οποίος οδηγεί σε εναλλακτικές τεχνικές καταμέτρησης. Ως προς την αρίθμηση έχει τεθεί το ζήτημα της «παγκοσμιοότητας» της καθώς και της γενικότερης ιδέας του αριθμού με την ποικιλία των αριθμητικών συστημάτων να συνοδεύει την ποικιλία των πολιτισμών (Σταθοπούλου, 2005).

Όσον αφορά στο σύστημα αρίθμησης στην κοινότητα των Τσιγγάνων πρόκειται για δεκαδικό επίσης σύστημα με μικρές διαφορές στην παραγωγή των αριθμών. Από την έρευνα της Σταθοπούλου (2005), έγινε γνωστό πως για την ονομασία των αριθμών μέχρι το 7 οι Τσιγγάνοι χρησιμοποιούν τη δική τους γλώσσα ενώ από το 7 έως το 10 την ελληνική. Επιστρέφουν στην τσιγγάνικη για τους αριθμούς μέχρι το 17 με τη μεικτή γλώσσα να κάνει την εμφάνιση τους στους αριθμούς μέχρι το 20 καθώς και για τους μεγάλους αριθμούς. Με διαφορετικό τρόπο παράγονται οι αριθμοί ένδεκα (ντεσιεκ) και δώδεκα (ντεσιντούι). Για την τσιγγάνικη κοινότητα η αρίθμηση φαίνεται να διαδραματίζει κυρίαρχο ρόλο καθώς είναι παρούσα στην κύρια απασχόληση τους, το εμπόριο, και εν γένει στις χρηματικές

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

συνδιαλλαγές. Η συμμετοχή των Τσιγγανοπαίδων στις οικογενειακές δραστηριότητες συνεπάγεται γνώση της αρίθμησης και, συγκεκριμένα, του αριθμητικού συστήματος και της παραγωγής και διάταξης των αριθμών (Σταθοπούλου, 2005).

Μέτρηση (measuring)

Η δραστηριότητα αυτή (Σταθοπούλου 2005· Bishop, 2008) αναφέρεται «στη σύγκριση, στη διάταξη και την ποσοτικοποίηση ποιοτήτων που έχουν αξία και σημασία» και που εξαρτώνται από τις άμεσες περιβαλλοντικές απαιτήσεις. Αποτελεί μια δεύτερη παγκόσμια μαθηματική δραστηριότητα, πάνω στην οποία τα μέλη των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων δομούν τις προς μέτρηση ποσότητες και τις μονάδες μέτρησης, που προέρχονται από το περιβάλλον τους. Η διαμόρφωση των μονάδων μέτρησης των ποσοτήτων προϋποθέτει ένα συγκριτικό και διατεταγμένο τρόπο έκφρασης της εκάστοτε γλώσσας, προκειμένου αυτή να συνδέεται με αντίστοιχες έννοιες μέτρησης, όπως «περισσότερο», «λιγότερο», «μεγαλύτερο», «μικρότερο» (Σταθοπούλου, 2005· Bishop, 1988).

Προσδιορισμός στο χώρο (locating)

Ο προσδιορισμός στο χώρο αποτελεί μια τρίτη μαθηματική δραστηριότητα, η οποία αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους οι εκάστοτε κοινωνίες αντιλαμβάνονται, επεξεργάζονται και κωδικοποιούν το χώρο. Ποικίλες έρευνες έχουν καταδείξει διαφορετικές μεθόδους, που διευκολύνουν τον προσδιορισμό ή προσανατολισμό στο χώρο, ορισμένες από τις οποίες έχουν άμεση σχέση με τη μορφή του φυσικού περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, σε έρευνα του Bishop (1988) στη Νέα Γουινέα εντοπίστηκε ένα «εσωτερικευμένο σύστημα πυξίδας», το οποίο δικαιολογούσε τη σιγουριά των σχετικών με τον προσανατολισμό στο χώρο απαντήσεων. Αντίθετα, σε αστικούς πληθυσμούς αποδείχθηκε πως προτιμάται ο ακριβής προσδιορισμός του χώρου μέσα από τη χρήση σαφών και συγκεκριμένων εννοιών (Σταθοπούλου, 2005).

Σε έρευνα της Σταθοπούλου (2005), η τσιγγάνικη κοινότητα έδειξε να έχει αποκτήσει μια διαφοροποιημένη αντίληψη για το χώρο σχετικά με την ευρύτερη κοινωνία. Συγκεκριμένα, το λεξιλόγιο, το οποίο αναφέρεται σε προθέσεις για τον προσδιορισμό στο χώρο, είναι περιορισμένο ενώ για τα τέσσερα σημεία του

ορίζοντας (βορράς, νότος ανατολή και δύση) δεν υπάρχουν αντίστοιχες λέξεις. Επίσης, δεν έγινε γνωστό εάν υπάρχουν όροι, που αντιστοιχούν στις έννοιες «δεξί» και «αριστερό». Ο ακριβής εντοπισμός στο χώρο, χαρακτηριστικό των αστικών κοινωνιών, όπως κατέδειξαν και οι παραπάνω έρευνες, δεν φάνηκε να είναι απαραίτητος για τους Τσιγγάνους. Η έρευνα μέσα στην τάξη (Σταθοπούλου, 2005), έδειξε πως, στην προσπάθεια προσδιορισμού του σπιτιού τους, οι Τσιγγάνοι μαθητές, έναντι των συμμαθητών τους, δεν χρησιμοποίησαν τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά της οδού και του αριθμού αλλά χαρακτηριστικά, τα οποία ήταν σημαντικά στο πλαίσιο της κοινότητας. Μολονότι ο προσδιορισμός του χώρου από τους Τσιγγάνους δεν χαρακτηρίζεται από ακριβείς περιγραφές, η ικανότητα να βρίσκουν το δρόμο στοιχειοθετεί μια οικειότητα με το χώρο και μια ασφάλεια στις κινήσεις τους.

Σχεδίαση (designing)

Η σχεδίαση, αποτελώντας μια τέταρτη μαθηματική δραστηριότητα, αναφέρεται στα ποικίλα προϊόντα, τα οποία κατασκευάζει η εκάστοτε κουλτούρα για τις οικιακές και οικονομικές δραστηριότητες καθώς και για τις ανάγκες διακόσμησης και παιχνιδιών ακόμα και για θρησκευτικούς λόγους (Σταθοπούλου, 2005· Bishop 2008). Συγκεκριμένα, έχει άμεση σύνδεση με τη μετατροπή των υλικών, που προσφέρει η φύση, σε προϊόντα χρήσιμα για μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Η μαθηματική αυτή δραστηριότητα έχει επεκταθεί και στον ευρύτατο χώρο με την δημιουργία σπιτιών, κήπων, δρόμων ακόμα και ολόκληρων χωριών. Λαμβάνει χώρα στην κάθε κουλτούρα με τις διαφορές να έγκεινται στις εκάστοτε περιβαλλοντικές ανάγκες και τα διαθέσιμα υλικά.

Να σημειωθεί ότι η σχεδίαση συμπεριλήφθηκε στη δεύτερη φάση της διδακτικής παρέμβασης, την «Κατασκευή με χρήσης υλικού». Αρχικά, τα διαθέσιμα υλικά ήταν το χαρτί και το μολύβι, που απαίτησαν τη δημιουργία μιας διαδρομής, και ακολούθησαν πιο πολύπλοκα μέσα, όπως το φελιζόλ, τα καλαμάκια, οι οδοντογλυφίδες, μέσω των οποίων επιτεύχθηκε ο ίδιος στόχος, η σχεδίαση της διαδρομής.

Παιχνίδι (playing)

Το παιχνίδι αποτελεί μια ακόμα παγκόσμια μαθηματική δραστηριότητα, η οποία απαντάται σε όλες τις κουλτούρες. Ένα μεγάλο μέρος των παιχνιδιών κάθε πολιτισμού εμπλέκουν μαθηματικά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Έχει αποδειχθεί από σειρές ερευνών πως όλες οι κουλτούρες όχι απλά παίζουν αλλά προσδίδουν στο παιχνίδι μια σοβαρή υφή, εμπλέκοντας ακόμα και τη μαθηματική γνώση (Σταθοπούλου, 2005· Bishop, 1988).

Εξήγηση (explaining)

Η εξήγηση αποτελεί την τελευταία παγκόσμια μαθηματική δραστηριότητα, η οποία, επίσης, συναντάται σε όλους τους πολιτισμούς με διαφορετική μορφή και έκφραση, εξαρτώμενη από το πολιτισμικό όσο και το ιδεολογικό πλαίσιο της κοινωνίας. Αυτή η δραστηριότητα στοχεύει να θέσει την ανθρώπινη γνώση πάνω από εμπειρίες και να απαντήσει στη βαθύτερη ερώτηση «γιατί» έναντι των «πόσο», «που» και «τι» των άλλων δραστηριοτήτων.

Κεφάλαιο 2^ο: Αναλυτικό πρόγραμμα για το νηπιαγωγείο

Το νέο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση, όπως κάθε καινούργιο πρόγραμμα σπουδών, δεν αφορά στην ακύρωση του προηγούμενου με την πρόταση δραματικών αλλαγών στη μάθηση και τη διδασκαλία. Αντίθετα, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο της επικαιροποίησης και της βελτίωσης, οι οποίες ακολουθούν τόσο τις εξελίξεις, που συμβαίνουν σε διάφορους τομείς, όπως στην επιστήμη και στην κοινωνία, όσο και τις ανάγκες των πολιτών, που προκύπτουν από τις παραπάνω αλλαγές.

Όσον αφορά στην προσχολική εκπαίδευση, οι αλλαγές, που οδήγησαν στην αναθεώρηση και τη βελτίωση του προηγούμενου προγράμματος σπουδών, είναι μεταξύ άλλων η θέσπιση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο και ο αυξανόμενος αριθμός δίγλωσσων μαθητών. Παράλληλα, προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της παγκόσμιας κοινότητας γενικότερα, όπως η δια βίου μάθηση, η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας και η ανάπτυξη «βασικών ικανοτήτων», επηρέασαν τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα και οδήγησαν στη δημιουργία νέων.

Στο πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιήθηκαν άξονες της μάθησης και της διδασκαλίας. Ως προς το περιεχόμενο, δίνεται έμφαση στην κοινωνικό-πολιτισμική διάσταση της γνώσης, την υιοθέτηση των αρχών της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και τη διευκρίνιση της σύνδεσης των μαθησιακών περιοχών μεταξύ τους. Επίσης, προτείνεται η διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Υπάρχουν, όμως, και στοιχεία, που διατήρησαν τα χαρακτηριστικά τους, όπως για παράδειγμα, η έμφαση στην διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, στη βιωματική μάθηση, στην ανάπτυξη σχεδίων εργασίας).

Ένας από τους κυριότερους λοιπόν, στόχους, που έθεσε το νέο πρόγραμμα είναι η ανάπτυξη και η καλλιέργεια των τεσσάρων «βασικών ικανοτήτων», στις οποίες συνδυάζονται και συνοψίζονται γνώσεις, δεξιότητες, αξίες και στάσεις. Η ανάπτυξη των ικανοτήτων δεν θέτει το σημείο λήξης στην ολοκλήρωση των σπουδών στο πλαίσιο του σχολείου αλλά ακολουθεί όλη την πορεία την ενήλικης ζωής του ατόμου μέσα από τις αλληλεπιδράσεις του με άλλα άτομα, την παροχή ποιοτική εκπαίδευσης και τις καταστάσεις, που μπορεί να αντιμετωπίσει. Οι βασικές ικανότητες βοηθούν το

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

άτομο να αντεπεξέλθει αποτελεσματικά στα διαφορετικά περιβάλλοντα αλλά και στους ρόλους, που θα κληθεί να διαδραματίσει. Οι ικανότητες αυτές, σύμφωνα με το νέο πρόγραμμα σπουδών είναι οι εξής: Η επικοινωνία, η σκέψη, η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία και οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη.

❖ Η επικοινωνία

Η επικοινωνία αποτελεί μια δραστηριότητα, που αφορά στη μετάδοση των πληροφοριών μεταξύ ατόμων ή ομάδων και η οποία απαιτεί εξαρχής την ικανότητας βασικής χρήσης των μέσων επικοινωνίας, όπως προφορική ή γραπτή γλώσσα. Η επιτυχία της επικοινωνίας έγκειται στην ανάπτυξη μιας σειράς επιμέρους ικανοτήτων, όπως τη γνώση των συμβόλων και κατανόηση των συμβάσεων και κανόνων λειτουργίας διαφόρων μέσων επικοινωνίας και την ικανότητα επιλογής των κατάλληλων μέσων επικοινωνίας ανάλογα με τις περιστάσεις (το σκοπό της επικοινωνίας, τα άτομα ή την ομάδα στην οποία απευθύνεται).

Η διαφοροποίηση της επικοινωνίας στο νέο πρόγραμμα σπουδών συνίσταται στο ρόλο που αποδίδει στη χρήση της γλώσσας. Συγκεκριμένα, ο όρος «πολυγραμματισμός» αντικατέστησε τον όρο «γραμματισμός», που αναφερόταν μόνο στο προφορικό λόγο, τη γραφή και την ανάγνωση, περιγράφοντας δυο πτυχές της γλώσσας. Η μία διάσταση αφορά στην ολοένα αυξανόμενη ποικιλία σημαντικών τρόπων κατασκευής νοήματος και επικοινωνίας ενώ η άλλη στη συνεχή διεύρυνση της πολιτισμικής και γλωσσικής διαφορετικότητας.

❖ Η σκέψη

Η σκέψη αναφέρεται σε δημιουργικές, κριτικές και μεταγνωστικές διαδικασίες, που διευκολύνουν μια σειρά από ανθρώπινες δραστηριότητες, όπως η επίλυση προβλημάτων. Η δημιουργική πλευρά της σκέψης σχετίζεται με το είδος της σκέψης, που μπορεί να οδηγήσει σε νέες ιδέες και προσεγγίσεις και εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης των πραγμάτων, με το συνδυασμό της διαίσθησης και της λογικής. Η κριτική σκέψη αποτελεί ένα δομημένο τρόπο σκέψης, που χρησιμοποιείται για να

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

αιτιολογηθούν απόψεις και επιλογές, ενώ η μεταγνώση αφορά στην ικανότητα αναστοχασμού αλλά και αξιολόγησης του προσωπικού τρόπου σκέψης.

❖ Η προσωπική ταυτότητα και η αυτονομία

Η προσωπική ταυτότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με τον τρόπο που ο καθένας βλέπει τον εαυτό του και ως εκ τούτου με την αυτογνωσία και την αυτοεκτίμηση. Αποτελεί την ικανότητα αντίληψης του εαυτού ως διαφορετική και μοναδική ύπαρξη, η οποία κινείται βάσει των εξωτερικών και εσωτερικών χαρακτηριστικών, όπως ο χαρακτήρας, η προσωπικότητα, οι στάσεις και οι αξίες. Η αυτονομία, η ικανότητα δηλαδή να λειτουργεί κάποιος αυτόνομα και ανεξάρτητα και η προσωπική ταυτότητα αλληλοσυνδέονται και αλληλοεξαρτώνται και γίνεται αντιληπτό σε καταστάσεις κατά τις οποίες το άτομο υποστηρίζει τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και τις επιλογές τους και κάνει μελλοντικά σχέδια, που ανταποκρίνονται στις στάσεις και τις αξίες του. Ως προς τις ικανότητες αυτές, αναδύεται ένα βασικό πρόβλημα, που παρεμποδίζει την ανάπτυξη και εξέλιξη του ατόμου και την κοινωνική του ένταξη και το οποίο καλείται να αντιμετωπίσει το νέο πρόγραμμα. Η άρνηση της ταυτότητας και η εξάρτηση από άλλα άτομα και καταστάσεις αποτελούν τα στοιχεία του προβλήματος, τα οποία εντοπίζονται σε άτομα, που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

❖ Οι κοινωνικές ικανότητες και οι ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη

Η ανάπτυξη των κοινωνικών ικανοτήτων διευκολύνουν τα άτομα να συμμετέχουν στην κοινωνική ζωή, δημιουργώντας σχέσεις, που χαρακτηρίζονται από εμπιστοσύνη, αποδοχή και σεβασμό και επιλύοντας εποικοδομητικά τις συγκρούσεις, που μπορεί να προκύψουν. Οι ικανότητες, που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, βρίσκονται σε άμεση συνάρτηση με τις κοινωνικές ικανότητες και αναφέρονται στη συμμετοχή στα κοινά, συμπεριλαμβάνοντας επιμέρους χαρακτηριστικά όπως έκφρασης αλληλεγγύης, ενδιαφέρον για τα κοινωνικά προβλήματα, έλεγχος της συμπεριφοράς και τήρηση των κανόνων. Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών έχει στόχο να προετοιμάσει τα παιδιά για την κοινωνική ζωή, με την ανάπτυξη των

παραπάνω ικανοτήτων, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Το νέο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για το νηπιαγωγείο στηρίζεται σε ορισμένες βασικές αρχές για τη μάθηση και τη διδασκαλία στην προσχολική εκπαίδευση, οι οποίες διαγράφουν την πορεία του. Οι αρχές αυτές είναι οι ακόλουθες: η αναγνώριση της διαφορετικότητας και ανάπτυξη διαφοροποιημένων προσεγγίσεων, η οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας, η αξιολόγηση για τη μάθηση, η ένταξη στο νηπιαγωγείο, η συνεργασία σχολείου – οικογένειας και η διευκόλυνση των μεταβάσεων παιδιών και οικογενειών.

Η αναγνώριση της διαφορετικότητας ξεκινά με την παραδοχή πως τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικές μορφές οικογένειας αλλά ταυτόχρονα είναι πολίτες της τοπικής κοινότητας αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας. Διαστάσεις της διαφορετικότητας μπορεί να αποτελούν τόσο το φύλο, η ηλικία, η προέλευση και η μητρική γλώσσα όσο και αυτές που συνδέονται με τον τρόπο ζωής όπως αξίες, στάσεις και τρόπος σκέψης. Άμεση προτεραιότητα του νέου προγράμματος σπουδών είναι η ουσιαστική αποδοχή και ο σεβασμός της διαφορετικότητας και, συγκεκριμένα, η αποδοχή των διαφορετικών μαθησιακών στυλ των μαθητών, οι οποίοι είναι εξίσου ικανοί με τους υπόλοιπους μαθητές και η αναγνώριση των κοινωνικό-πολιτισμικών εμπειριών ως πλεονεκτημάτων, που μπορούν να αξιοποιηθούν στη μαθησιακή διαδικασία. Παράλληλα, ο στόχος αυτός εμπλουτίζεται με τη προσθήκη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως διδακτικής προσέγγισης, που θα λαμβάνει υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και τα μαθησιακά προφίλ για το σχεδιασμό και την οργάνωση της διδασκαλίας.

Η οργάνωση της μάθησης και της διδασκαλίας εντάσσεται σε πέντε διαφορετικά πλαίσια, τα οποία επιτρέπουν τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές τον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας. Συγκεκριμένα, το νέο πρόγραμμα περιλαμβάνει το παιχνίδι (ελεύθερο και οργανωμένο), τις καθημερινά επαναλαμβανόμενες δράσεις ή διαφορετικά τις ρουτίνες, τις καταστάσεις από την καθημερινή ζωή, τις διερευνήσεις και, τέλος, τις οργανωμένες δραστηριότητες. Για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας κυρίαρχο ρόλο διαδραματίζουν τα πέντε παραπάνω πλαίσια, πάνω στα οποία δομείται η διδασκαλία και η μάθηση. Σημαντική προϋπόθεση μιας σωστά οργανωμένης διδασκαλίας αποτελεί η αξιολόγηση της

δράσης του εκπαιδευτικού από τον ίδιο και της μαθησιακής διαδικασίας τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τα παιδιά.

Βασική αρχή, η οποία βρίσκεται σε άμεση σχέση με την πολυμορφία των ικανοτήτων, των αναγκών, των συμπεριφορών και των μαθησιακών προφίλ, είναι η ένταξη. Με τον όρο «ένταξη» δεν υπονοείται η παρουσία πολλών και διαφορετικών μεταξύ τους παιδιών σε ένα χώρο και στην προκειμένη περίπτωση στο νηπιαγωγείο. Αντίθετα, η ένταξη συνδέεται με το σεβασμό, τη αναγνώριση και προώθηση της διαφορετικότητας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης, την ενεργητική συμμετοχή, τη δημιουργία ασφαλούς και υποστηρικτικού περιβάλλοντος, την παροχή ίσων ευκαιριών σε όλους.

Τέλος, σύμμαχος και υποστηρικτής του σχολείου σε όλη τη διαδικασία σχεδιασμού, αξιολόγησης και υλοποίησης της διδασκαλίας και της μάθησης, καλείται να είναι η οικογένεια. Το νέο πρόγραμμα σπουδών δίνει ιδιαίτερη σημασία στη συνεργασία του σχολείου και της οικογένειας με απώτερο σκοπό το όφελος των ίδιων των παιδιών. Οι γονείς, αποτελώντας τα πρώτα άτομα, με τα οποία τα παιδιά έρχονται σε επαφή και αλληλεπιδρούν, παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για αυτά, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την οργάνωση της διδασκαλίας πάνω στις μαθησιακές εμπειρίες, τις ανάγκες και τις ικανότητες των ίδιων των παιδιών.

Κεφάλαιο 3^ο: Μεθοδολογία της έρευνας

3.1. Εθνογραφία

Η εθνογραφία αναπτύχθηκε ως μια ερευνητική προσέγγιση, κυρίως, στην ανθρωπολογία και την κοινωνιολογία στα μέσα του 19^{ου} αιώνα (Lambert, Glacken and McCarron, 2011) και στόχο είχε την ολιστική κατανόηση και περιγραφή φυλετικών πολιτισμών και την σαφέστερη αντίληψη της κάθε ομάδας (Eisenhart, 1988). Ετυμολογικά, ο όρος «εθνογραφία» αποτελείται από τα συνθετικά «έθνο-», που παραπέμπει σε μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, και «-γραφία», που αναφέρεται στην καταγραφή, περιγραφή ή ζωγραφική μιας εικόνας. Οι ερευνητές ζούσαν για μήνες ή και ολόκληρα χρόνια ανάμεσα στους πολιτισμούς, τους οποίους μελετούσαν. Σύμφωνα με τους Lambert, Glacken και McCarron (2011), τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται και από άλλους κλάδους, πέραν της κοινωνιολογίας και της ανθρωπολογίας, όπως στη εκπαίδευση και την ιατρική.

Συγκεκριμένα, η εθνογραφία αποτελεί «μια τέχνη και επιστήμη» για την περιγραφή μιας συγκεκριμένης ομάδας ή ενός πολιτισμού, όπως μια μικρή φυλετική ομάδα ή μια σχολική τάξη (Σταθοπούλου, 2005). Ορισμένα βασικά στοιχεία, που χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας είναι τα ακόλουθα:

- ✓ Προσεκτική συλλογή πληροφοριών, από πρώτο χέρι, μέσω της παρατήρησης και της υποβολής ερωτήσεων, για τα μέλη της συγκεκριμένης κουλτούρας
- ✓ Συμμετοχή στις καθημερινές ζωές των ανθρώπων για ένα εκτεταμένο χρονικό διάστημα
- ✓ Παρατήρηση και καταγραφή των επαναλαμβανόμενων, αναγνωρίσιμων και προβλέψιμων τρόπων σκέψης και συμπεριφοράς
- ✓ Προσεκτική εξέταση και καταγραφή φαινομενικά ανόητων και ασήμαντων στοιχείων
- ✓ Χρήση πολύ-παραγοντικών μεθόδων συλλογής δεδομένων (Lambert, Glacken and McCarron, 2011· Σταθοπούλου, 2005)

Ο τρόπος έρευνας του εθνογράφου βασίζεται σε τέσσερις τεχνικές συλλογής δεδομένων, που τον βοηθούν να κατανοήσει ολοκληρωτικά τον κόσμο των άλλων (Eisenhart, 1988). Η πρώτη είναι η έρευνα στο πεδίο ή διαφορετικά η έρευνα στο

φυσικό περιβάλλον της ομάδας ή κουλτούρας προς μελέτη. Η διεξαγωγή της έρευνας έχει σημείο αναφοράς το φυσικό περιβάλλον, στο οποίο ο εθνογράφος παρατηρεί τους ανθρώπους και τις συμπεριφορές τους, όπως ακριβώς εμφανίζονται στη καθημερινή τους ζωή.

Η συμμετοχική παρατήρηση, καταλαμβάνοντας το κύριο μέρος της εθνογραφικής έρευνας, αποτελεί τη δεύτερη τεχνική συλλογής δεδομένων. Συγκεκριμένα, ο συνδυασμός της συμμετοχής στις ζωές των ανθρώπων με τη επιστημονική αποστασιοποίηση βοηθά τον ερευνητή στην ακριβή παρατήρηση, συλλογή και ανάλυση των στοιχείων. Το γεγονός αυτό, όμως, προϋποθέτει την παραμονή του εθνογράφου στην κοινότητα με την ενεργή συμμετοχή του στις ασχολίες των μελών της κοινότητας για ένα συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, που θα αρκεί για την ολοκλήρωση της έρευνας (Σταθοπούλου, 2005: 182). Στην δική μας περίπτωση, η συμμετοχική παρατήρηση περιορίστηκε στην τάξη του νηπιαγωγείου, η οποία θεωρήθηκε ως κοινότητα με τις δικές της νόρμες και πρακτικές και στην οποία συλλέχθηκαν δεδομένα σχετικά με τον τρόπο λειτουργίας των Τσιγγανοπαίδων, τόσο κατά τη διάρκεια της μοναχικής απασχόλησης όσο και κατά την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές και τη νηπιαγωγό.

Συμπληρωματική της συμμετοχικής παρατήρησης είναι η τρίτη τεχνική, οι συνεντεύξεις, οι οποίες αποτελούν το κυριότερο μέσο του εθνογράφου για την αποτύπωση των υποκειμενικών απόψεων και αντιλήψεων (Eisenhart, 1988). Οι συνεντεύξεις καλύπτουν μεγάλο εύρος θεμάτων και απαιτούν συγκεκριμένο χρονικό διάστημα για να ολοκληρωθούν. Μπορεί να είναι αυστηρά δομημένες, ημι-δομημένες αλλά και πιο ελεύθερες. Οι πιο συνηθισμένες είναι οι ελεύθερες συνεντεύξεις με τη χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, που παρέχουν στον ερευνητή τη γνώση για τον τρόπο, που σκέφτονται και ενεργούν οι άνθρωποι (Σταθοπούλου, 2005: 183).

Σύμφωνα με την Eisenhart (1988), η τελευταία εθνογραφική τεχνική είναι η λιγότερο συνηθισμένη τεχνική συλλογής δεδομένων και αφορά στην ενδοσκόπηση του ερευνητή. Ο εθνογράφος, συνήθως, καταγράφει όσα του συμβαίνουν κατά τη διάρκεια της ερευνητικής διαδικασίας ώστε να γνωρίζει τον τρόπο, με τον οποίο αντιδρά, αισθάνεται και ερμηνεύει επείγοντα περιστατικά, που συμβαίνουν την προκειμένη χρονική περίοδο.

Να σημειωθεί πως, καθ' όλη τη διάρκεια της παρατήρησης και των συνεντεύξεων, ελλοχεύει ένα βασικός κίνδυνος, που αντανακλά στην παραγωγή ενός στερεοτύπου για τη συγκεκριμένη ομάδα ή κουλτούρα. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, η γνώση των διαπολιτισμικών και ενδοπολιτισμικών διαφορών βοηθά τον εθνογράφο.

3.2 Διδακτικό πείραμα

Το διδακτικό πείραμα αποτελεί μια προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας της αλληλεπίδρασης μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού καθώς και της αμοιβαίας συνδεόμενης σχέσης μεταξύ διδασκαλίας και μάθησης (Χρονάκη, 2006). Ο σκοπός του πειράματος βρίσκεται σε συνάρτηση με τη διαδικασία της διδασκαλίας καθώς με το πείραμα θα μελετηθεί η ίδια η πορεία της ανάπτυξης της μάθησης χωρίς περιορισμούς μόνο στα αποτελέσματα της έρευνας.

Με το διδακτικό πείραμα δημιουργείται ένα πλούσια δομημένο πειραματικό περιβάλλον μέσα στο οποίο κινείται το υποκείμενο, που συμμετέχει στην έρευνα, και το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί σε μια νέα διαδικασία με συγκεκριμένο στόχο και πορεία. Η δραστηριοποίηση των υποκειμένων (μαθητών) και των ερευνητών (εκπαιδευτικών) βρίσκεται κάτω από το πρίσμα δυο διαφορετικών προσεγγίσεων, της κοινωνικό-ιστορικό-πολιτισμικής και της επιστημολογία του κονστρουκτιβισμού (Χρονάκη, 2006). Ωστόσο, κοινά χαρακτηριστικά γνωρίσματα διαγράφουν την πορεία αμφοτέρων των προσεγγίσεων, όπως η εστίαση σε ποιοτικές αναλύσεις της διαδικασίας της μάθησης, στην αλληλεπίδραση και την επικοινωνία και στο ρόλο του ερευνητή, οποίος δεν ενεργεί αποστασιοποιημένα αλλά λαμβάνοντας αποφάσεις για τις καταστάσεις, που πρέπει να διενεργηθούν, και το είδος της μάθησης, που πρέπει να προωθηθεί (Χρονάκη, 2006).

Η διαδικασία της διδασκαλίας, στην οποία δίνει έμφαση το πείραμα, μπορεί να διαχωριστεί, σύμφωνα με την Χρονάκη (2006: 12), σε επιμέρους αλληλοσυνδεόμενες διαδοχικές φάσεις όπως είναι οι ακόλουθες: «η διατύπωση του προβλήματος, η διαμόρφωση του ιστορικού μοντέλου, η χρήση και η επέκταση του, η διαμόρφωση στάσεων, η αξιολόγηση των δυνατοτήτων τόσο των παιδιών όσο και των εκπαιδευτικών, η αξιολόγηση των μοντέλων, που τα ίδια έχουν κατασκευάσει για την ιστορία που διδάσκονται, η δημόσια συζήτηση και η ανατροφοδότηση».

Το διδακτικό πείραμα μπορεί να αποτελέσει το μεθοδολογικό πλαίσιο της παρατήρησης, της καταγραφής, της ανάλυσης και της σύνθεσης της διαδικασίας εφαρμογής μιας διδακτικής παρέμβασης. Δυο βασικές υποθέσεις προδιαγράφουν την πορεία αυτής της μεθόδου, οι οποίες αφορούν στο στόχο του ερευνητή και στα μέσα, με τα οποία δρουν τα υποκείμενα. Πιο συγκεκριμένα, ο στόχος, που θέτει ο εκπαιδευτικός – ερευνητής στο πλαίσιο, που δόμησε, δεν βρίσκεται πάντα σε συμφωνία με όσα υιοθετούν τα παιδιά με αποτέλεσμα να απαιτείται συνεχής ανακατασκευή και προσαρμογή. Τα μέσα, από την άλλη πλευρά, των παιδιών θεωρούνται ταυτόχρονα «εργαλεία δράσης» και «σημειωτικά εργαλεία».

3.2. Στόχοι και υποθέσεις της έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας κρίθηκε απαραίτητη, καθώς θεωρείται πως οι Ρομά μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο τομέα της ανάπτυξης τόσο γνωστικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών, όπως είναι και η γλώσσα. Αν, όμως, η εκπαίδευση τους δομηθεί πάνω στα ενδιαφέροντά τους και τη συνεργασία, αναρωτιόμαστε αν τα προβλήματα, που αντιμετωπίζουν, εξακολουθούν να παρουσιάζονται. Το ερώτημα, λοιπόν, το οποίο τέθηκε αρχικά, ήταν εάν οι Ρομά μαθητές μπορούν να εκτελέσουν συνεργατικά μαθηματικές δραστηριότητες, μεταβάλλοντας την άτυπη γνώση τους σχετικά με τον προσανατολισμό στο χώρο, σε επίσημη σχολική σε ένα δομημένο περιβάλλον δραστηριοτήτων.

Στόχος, λοιπόν, αυτής της εθνογραφικής έρευνας ήταν η ανάπτυξη μαθηματικής γνώσης μέσα από την αξιοποίηση της άτυπης γνώσης των Τσιγγανοπαίδων, όπως αυτή αποτυπώνεται σε δραστηριότητες, οι οποίες προκαλούν το ενδιαφέρον τους, καθώς και η διερεύνηση του ρόλου της συνεργασίας μεταξύ τους αλλά και με μη Ρομά μαθητές. Οι παρακάτω επιμέρους στόχοι της ερευνητικής προσέγγισης εκφράζουν την προσπάθεια για εναλλακτική δραστηριοποίηση των Ρομά μαθητών:

- ✦ Η κατανόηση των χωρικών εννοιών όπως δεξιά-αριστερά, πάνω κάτω, μπροστά-πίσω, ευθεία

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

- ✦ Η κατανόηση της ανάγκης για χρήση των χωρικών εννοιών, που είναι βασικές για τον προσανατολισμό
- ✦ Η χρήση των παραπάνω χωρικών εννοιών
- ✦ Η εκτέλεση απλών πράξεων πρόσθεσης, που περιλαμβάνουν ένα έως δύο προσθετέους
- ✦ Η καλλιέργεια της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και συνεργασίας Ρομά μαθητών με τους συμμαθητές τους
- ✦ Η καλλιέργεια της ενεργητικής εμπλοκής και δραστηριοποίησης στη μαθησιακή διαδικασία

Οι παραπάνω στόχοι δημιούργησαν και ορισμένες υποθέσεις κατά την οργάνωση της διδακτικής παρέμβασης:

- Η κατανόηση των χωρικών εννοιών, που αναφέρθηκαν, καθώς και της ανάγκης για τη χρήση τους στη διαδικασία προσδιορισμού ενός χώρου μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συμπεριλάβουν τις έννοιες αυτές στις περιγραφές τους
- Η προφορική μετάδοση της γνώσης, η οποία αποτελεί κύριο κομμάτι της τσιγγάνικης εκπαίδευσης, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό μέρος, και οδηγεί στην διευκόλυνση των νοερών υπολογισμών, θα βοηθήσει τους Τσιγγανόπαιδες να αποδώσουν σωστές απαντήσεις στις αντίστοιχες δραστηριότητες
- Ο διαχωρισμός σε ομάδες με Ρομά και μη Ρομά μαθητές καθώς και η εκτέλεση ομαδικών δραστηριοτήτων θα εμπλέξει τους Ρομά ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία και ταυτόχρονα θα βοηθήσει στην ουσιαστική επικοινωνία και συνεργασία, που απαιτεί η διεξαγωγή των δραστηριοτήτων

3.3. Μέθοδος της έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήσαμε τεχνικές εθνογραφίας και, επίσης, ενσωματώσαμε τη λογική του διδακτικού πειράματος. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια των τελευταίων μηνών της σχολικής χρονιάς 2011-2012 ξεκίνησαν να πραγματοποιούνται επισκέψεις σε ένα νηπιαγωγείο με Τσιγγάνους και μη Τσιγγάνους

μαθητές του Νομού Μαγνησίας. Η περιοχή, όπου είναι εγκατεστημένο το νηπιαγωγείο, κατοικείται από ένα μεγάλο ποσοστό Τσιγγάνων, όπως πληροφορηθήκαμε από τις εκπαιδευτικούς κι επομένως η αυξημένη προσέλευση των μαθητών Ρομά είναι δικαιολογημένη. Μεγάλο μέρος των μαθητών που φοιτούν στο Δημοτικό σχολείο, το οποίο συστεγάζεται με το νηπιαγωγείο, είναι, επίσης, Τσιγγανόπαιδες.

Η ερευνητική προσπάθεια διήρκησε σχεδόν δυο μήνες- Απρίλιο και Μάιο του 2012. Σε αυτό το χρονικό διάστημα, πραγματοποιούνταν καθημερινές επισκέψεις στο νηπιαγωγείο και στην τάξη μέχρι τη ώρα που ξεκινούσε το ολοήμερο τμήμα. Οι Ρομά μαθητές παρακολουθούσαν δύο με τρεις φορές την εβδομάδα για μιάμιση ώρα ένα πρόγραμμα επιπρόσθετης στήριξης από διαφορετική εκπαιδευτικό. Οι συγκεκριμένες ώρες προσέδωσαν μια διαφορετική εικόνα των Τσιγγανοπαίδων και προσέφεραν επιπρόσθετες πληροφορίες.

Η έρευνα περιελάμβανε δυο κύριες φάσεις, που πραγματοποιήθηκαν σε είκοσι δύο επισκέψεις στο σχολείο. Η πρώτη βασίστηκε σε συμμετοχική παρατήρηση της πορείας των διδασκαλιών παράλληλα με τις συνεντεύξεις από τους ίδιους τους μαθητές και τις νηπιαγωγούς. Η αρχική παρατήρηση συνοδεύτηκε με την εξοικείωση με το σχολικό χώρο και το ανθρώπινο δυναμικό, που τον απαρτίζει. Με το πέρασμα των ημερών, η συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία προσέφερε ποικίλα και πολύτιμα δεδομένα τόσο για τη συμπεριφορά των παιδιών μέσα στην τάξη όσο και για τις σχέσεις τους με το χώρο, τους συμμαθητές και τη νηπιαγωγό. Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά συλλέχθηκαν πληροφορίες σχετικά τα ενδιαφέροντα τους, την ιδέα που έχουν δημιουργήσει γύρω από την εκπαίδευση και το πόσο η φοίτησή τους στο σχολείο τους προσφέρει ικανοποίηση και ευχαρίστηση. Οι νηπιαγωγοί, η μία εκ των οποίων επιτελεί και χρέη διευθύντριας, κατέθεσαν τις εμπειρίες που απέκτησαν με την είσοδο των Τσιγγανοπαίδων στη τάξη τους.

Στη δεύτερη φάση των επισκέψεων ολοκληρώθηκε το κύριο κομμάτι της ερευνητικής προσέγγισης, η παρέμβαση. Καθ' όλη τη διάρκεια της πρώτης περιόδου, μελετήθηκαν οι άτυπες γνώσεις των Ρομά μαθητών σε ότι αφορά τη μαθηματική γνώση. Η συμμετοχική παρατήρηση βοήθησε να γίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό εμφανείς οι ήδη αποκτηθείσες γνώσεις των μαθητών όσον αφορά το προσδιορισμό και το προσανατολισμό στο χώρο. Η διδακτική παρέμβαση συνέβαλε στην μετατροπή της άτυπης γνώσης στην επίσημη σχολική μέσα από δραστηριότητες, που

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

ακολούθησαν το τρίπτυχο: αφήγηση ιστορίας, χρήση υλικού για κατασκευή και χρήση του σώματος ως υλικού.

Δυσκολίες στη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας προκάλεσαν οι απουσίες των περισσότερων Τσιγγανοπαίδων. Καθώς η προσέλευση των παιδιών δεν ήταν τακτική, κρινόταν δύσκολο να διενεργηθεί η παρέμβαση, η οποία απαιτούσε την παρουσία του συνόλου των Τσιγγάνων μαθητών, που παρακολουθούσαν την τάξη. Το δείγμα, σύμφωνα με τον αρχικό προγραμματισμό, συνεχώς, αναπροσαρμοζόταν μέχρι τη στιγμή που αποφασίστηκε πως η μελέτη θα περιοριστεί σε ένα μικρό σύνολο παιδιών.

Ο πρώτος σχεδιασμός προέβλεπε την επιλογή τόσων Τσιγγανοπαίδων όσων και τα μη Ρομά παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, εννέα μαθητές Ρομά και εννέα μη Ρομά. Όπως προαναφέρθηκε, όμως, ο μικρός αριθμός των Τσιγγανοπαίδων, που βρίσκονταν καθημερινά στο νηπιαγωγείο, απαίτησε και την τελική αναπροσαρμογή του δείγματος, που κατέληξε να απαριθμεί τέσσερα με πέντε Ρομά παιδιά ανάμεσα στα οχτώ μη Ρομά. Συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από τους εξής μαθητές:

Ο Ορέστης είναι νήπιο 5 ετών και παρακολουθεί για δεύτερη χρονιά το νηπιαγωγείο. Κατάγεται από την Αλβανία αλλά γεννήθηκε και μεγάλωσε στην Ελλάδα.

Ο Νίκος είναι Ρομά νήπιο 5 ετών και ήρθε για πρώτη φορά στο νηπιαγωγείο το Σεπτέμβριο της σχολικής χρονιάς 2011-2012. Είναι από τους Τσιγγανόπαιδες που παρακολουθούν σχετικά συχνά το νηπιαγωγείο.

Ο Ταξιάρχης είναι Ρομά προνήπιο 4 ετών και προσήλθε, επίσης, για πρώτη χρονιά στο νηπιαγωγείο. Στην αρχή της φοίτησής του δεν ήξερε να μιλά καθόλου την ελληνική γλώσσα.

Η Νικολέτα είναι Ρομά νήπιο 5 ετών και 9 μηνών. Φοιτά στο νηπιαγωγείο για δεύτερη χρονιά και έχει παρουσιάσει σημαντική αλλαγή και πρόοδο. Η παρακολούθηση του νηπιαγωγείου για τη συγκεκριμένη μαθήτριά είναι σχεδόν καθημερινή.

Η Αντωνία είναι, επίσης, Ρομά νήπιο 5 ετών και 8 μηνών. Στο σύνολο των δυο μηνών της ερευνητικής προσπάθειας, βρέθηκε στο νηπιαγωγείο τέσσερις φορές.

Η Τσιαμπίκα είναι Ρομά νήπιο 5 ετών. Λόγω προβλημάτων υγείας της μητέρας δεν παρακολουθούσε για ένα μικρό, ωστόσο, χρονικό διάστημα το νηπιαγωγείο.

Η Ελευθερία είναι Ρομά νήπιο 5 ετών και φοιτά για δεύτερη χρονιά στο νηπιαγωγείο. Στα μέσα του μήνα Μάρτιου εγκατέλειψε το σχολείο λόγω προβλημάτων των γονέων της με γείτονες τους.

Η Μένη είναι νήπιο 5,5 ετών που παρακολουθεί για δεύτερη και τελευταία χρονιά το νηπιαγωγείο. Με την έναρξη της επόμενης σχολικής χρονιάς θα φοιτά στο Δημοτικό.

Η Μαρία είναι προνήπιο 4 ετών και βρίσκεται στο νηπιαγωγείο για πρώτη φορά. Είναι από τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, που τώρα αρχίζουν να προσαρμόζονται στο σχολικό πλαίσιο.

Η Μαρία είναι νήπιο 5,5 ετών, που βρίσκεται για τελευταία χρονιά στο νηπιαγωγείο. Μεγάλο μέρος του ελεύθερου χρόνου της ασχολείται με εξωσχολικές δραστηριότητες όπως η ζωγραφική.

Η Φωτεινή είναι προνήπιο 5 ετών, που εισήλθε στο νηπιαγωγείο για πρώτη χρονιά το Σεπτέμβρη.

Η Ιωάννα είναι προνήπιο 5 ετών και αποτελεί τη μαθήτριά με την πιο ενεργή εμπλοκή και συμμετοχή στο μάθημα. Παρακολουθεί, επίσης, μαθήματα μπαλέτου καθώς και κολύμβησης.

Η Μαριάνθη είναι προνήπιο 4,5 ετών. Δείχνει να προτιμά τις μοναχικές δραστηριότητες από τις οργανωμένες ομαδικές.

Η Κωνσταντίνα είναι νήπιο 5 ετών, που παρακολουθεί καθημερινά τη τάξη του νηπιαγωγείου. Έλειψε την πρώτη βδομάδα της ερευνητικής προσέγγισης λόγω προβλημάτων υγείας.

Από τους έξι Τσιγγανόπαιδες, που βρέθηκαν το λιγότερο μια φορά στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια της έρευνας, μόνο τέσσερις αποτέλεσαν το βασικό δείγμα των Ρομά μαθητών. Συγκεκριμένα, ένας από τους τέσσερις μαθητές δεν βρισκόταν στο νηπιαγωγείο την τρίτη ημέρα της παρέμβασης ενώ άλλος ένας την τέταρτη ημέρα. Η ελάχιστη απουσία της μίας μόνο ημέρας διαφοροποίησε τους μαθητές αυτούς από το σύνολο, δημιουργώντας δυσκολίες στη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων καθώς και στη συμμετοχή σε αυτές.

3.4. Προβλήματα κατά την έρευνα

Το πρόβλημα, που έκανε την εμφάνιση του από την πρώτη στιγμή της διεξαγωγής της έρευνας, ήταν η ασυνέπεια στην καθημερινή προσέλευση των Τσιγγανοπαίδων στο νηπιαγωγείο. Από το σύνολο των Ρομά μαθητών, που βρέθηκαν μία τουλάχιστον φορά στο νηπιαγωγείο κατά τη διάρκεια της έρευνας, μόνο το ένα είχε τακτική φοίτηση, με αποτέλεσμα την επανειλημμένη τροποποίηση του δείγματος, όπως αναφέρθηκε και προωτέρω.

Η έλλειψη γνώσεων σχετικά με τη γλώσσα, που χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές, αποτέλεσε ένα άλλο πρόβλημα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης, χάθηκαν δεδομένα, τα οποία ενδεχομένως να ήταν πολύτιμης αξίας για την έρευνα λόγω της μη κατανόησης των λεγόμενων τους. Επίσης, η γνώση και χρήση της γλώσσας τους, ίσως, βοηθούσε και τους Ρομά μαθητές, να κατανοούν όλα όσα περιγράφονται μέσα στην τάξη.

Κεφάλαιο 4^ο: Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας της έρευνας

4.1. Παρατήρηση του σχολικού πλαισίου

Οι πρώτες τέσσερις εβδομάδες αφιερώθηκαν αποκλειστικά στην εξοικείωση με το σχολικό χώρο και το ανθρώπινο δυναμικό και στο πρώτο ήμισυ της ερευνητικής προσέγγισης, την παρατήρηση. Η παρακολούθηση αφορούσε αφενός το σχολικό χώρο στο σύνολο και την επιρροή που ασκεί στη συμπεριφορά και τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών και αφετέρου την επικοινωνία και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε Ρομά μαθητές και μη καθώς και τις μεθόδους και στρατηγικές που ακολουθούν οι νηπιαγωγοί για τη διδασκαλία. Πραγματοποιήθηκε προσεκτική και λεπτομερής παρατήρηση για την αξιοποίηση κάθε χώρου μέσα στη σχολική τάξη από τσιγγάνους μαθητές και μη όπως και για τις πολιτισμικές συγκρούσεις που υφίστανται στο σύνολο του σχολικού χώρου συμπεριλαμβανομένου και του προαυλίου χώρου. Η εξέταση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων κάθε παιδιού απαίτησε συμμετοχική παρατήρηση τόσο στο πλαίσιο οργανωμένων δραστηριοτήτων όσο και κατά τις διάρκειες των στιγμών χαλάρωσης στο ελεύθερο παιχνίδι.

Ως προς τη σχολική τάξη, αξίζει να αναφερθούμε εκτενώς τόσο στην περιγραφή του χώρου όσο και στη χρήση του από τους μαθητές και την επιρροή που ασκεί στις σχέσεις τους. Με τον τρόπο, λοιπόν, που είναι διαμορφωμένη η σχολική τάξη παραπέμπει σε μια τυπική κι οργανωμένη τάξη νηπιαγωγείου, διαχωρισμένη σε επιμέρους μικρότερους χώρους με διαφορετική λειτουργικότητα το καθένα. Πρόκειται για έναν ευρύχωρο χώρο που δίνει την εντύπωση της άνεσης κι ελεύθερης κινητικότητας. Συγκεκριμένα, η τάξη απαρτίζεται από έντεκα διαφορετικά μέρη, τις ονομαζόμενες «γωνιές». Οι οργανωμένες δραστηριότητες πραγματοποιούνται, κυρίως, στη γωνιά της συζήτησης ή «παρεούλα», όπως είναι ευρύτερα γνωστό και στους μαθητές, και στη γωνιά της ζωγραφικής με τη συμβολή της νηπιαγωγού. Αντίστοιχα, σε άλλες γωνιές, όπως τη γωνιά του παραμυθιού, του καβαλέτου ή της πλαστελίνης, οι μαθητές απασχολούνται τις ελεύθερες στιγμές είτε ατομικά είτε ομαδικά. Οι επιμέρους γωνιές διαχωρίζονται εμφανώς η μία από την άλλη αλλά

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

παρέχουν ταυτόχρονα στους μαθητές τη γνώση του τι καλούνται να κάνουν όταν βρίσκονται σε μία από αυτές.

Στο σημείο αυτό, είναι άξιο να σημειώσουμε ότι ο κάθε χώρος δεν είναι προορισμένος αποκλειστικά για μία μόνο χρήση. Αντίθετα, φάνηκε να υπάρχει μια ευελιξία ως προς τη μετάβαση από τη μία γωνία στην άλλη καθώς και την ξεκάθαρη λειτουργία κάθε χώρου. Αρκετές ήταν οι στιγμές κατά τις οποίες μια γωνιά, που συνηθιζόταν να αποτελεί μέρος απασχόλησης τις ελεύθερες ώρες (όπως η γωνιά του οικοδομικού υλικού), χρησιμοποιήθηκε για μια οργανωμένη δραστηριότητα με τη βοήθεια της νηπιαγωγού. Αντίστοιχα, η γωνιά της ζωγραφικής που κατά κύριο λόγο χρησιμεύει σε δραστηριότητες που απαιτούν ζωγραφική, σχέδιο, σύνθεση ή κατασκευή, φάνηκε να αποτελεί μια από τις πρώτες επιλογές των παιδιών τις ελεύθερες στιγμές.

Από την πληθώρα των επιμέρους χώρων στη σχολική τάξη, φάνηκε πως προτιμούνται περισσότερο από τα Ρομά κορίτσια αλλά και τα μη Ρομά οι χώροι που επιτρέπουν ελεύθερη κινητικότητα όπως η γωνιά της μεταμφίεσης και η γωνιά του κουκλοθέατρου. Συχνά, η οικογένεια δραματοποιούνταν και τα παιδιά αναλάμβαναν ποικίλους ρόλους όπως της μαμάς, του μωρού ή των άλλων παιδιών. Το συγκεκριμένο παιχνίδι μπορεί να αντικατοπτρίζει τη καθημερινή ζωή των παιδιών και, κυρίως, των Ρομά, για τους οποίους η θέση της γυναίκας βρίσκεται στο σπίτι με την ανάληψη των ρόλων της συζύγου και της μητέρας (Σταθοπούλου, 2005: 206).

Μια άλλη διάσταση του χώρου είναι ο βαθμός επιρροής στη συμπεριφορά και τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές. Το μέγεθος, κατά βάση, της κάθε γωνιάς μέσα στη τάξη ορίζει και την ποσότητα των παιδιών που μπορούν να περάσουν την ελεύθερη ώρα τους, ατομικά ή ομαδικά, σε αυτήν. Μερικές γωνιές επιτρέπουν ένα έως δύο παιδιά να απασχοληθούν μια δεδομένη χρονική στιγμή σε αυτήν ενώ κάποιες άλλες μέχρι και οκτώ μαθητές. Οι μη Ρομά μαθητές φάνηκε να τηρούν πιο συχνά τις δηλώσεις αυτές. Το γεγονός αυτό, όμως, τους οδηγούσε συχνά σε συμπεριφορές απόρριψης ορισμένων μαθητών από το παιχνίδι τους («η κυρία Λίτσα δεν αφήνει πάνω από 4 μαθητές»). Τις περισσότερες φορές οι μαθητές που δέχονταν την απόρριψη ήταν οι Ρομά. Την ώρα του διαλλείματος κι όταν ο καιρός επέβαλλε την παραμονή μέσα στην τάξη, οι μαθητές αυτοί συνήθιζαν να παίζουν μεταξύ τους ή να αποσύρονται σε ορισμένες γωνιές για να ασχοληθούν ατομικά με ένα παιχνίδι ακόμα κι αν ο χώρος προοριζόταν για άλλη λειτουργία. Η απασχόληση με το μαγνητικό



πίνακα, παραδείγματος χάρη, ή με ένα βιβλίο στη γωνιά του παραμυθιού και της βιβλιοθήκης αποτέλεσε συχνό φαινόμενο.

Οι Τσιγγάνοι μαθητές φάνηκε να εκμεταλλεύονται κάθε γωνιά της τάξης τους, ανακαλύπτοντας ακόμα και καινούργια παιχνίδια για να απασχοληθούν τις ελεύθερες στιγμές. Κινούνταν στο σύνολο του σχολικού χώρου δίχως να απορρίπτουν κάποιο μέρος της. Η γωνιά της μεταμφίεσης, της ζωγραφικής και του παραμυθιού έδειχναν δημοφιλείς στο σύνολο των παιδιών και ήταν οι γωνιές της πιο συχνής προσέλευσης. Τα Ρομά παιδιά, βέβαια, μετακινούνταν από τη μια γωνιά στην άλλη απασχολούμενοι με διάφορα παιχνίδια πάζλ και συναρμολόγησης. Έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και στη γωνιά του καβαλέτου, όπου δημιουργούσαν υπέροχες ζωγραφιές. Ίσως, πολλές από τις ασχολίες μέσα στην τάξη να ήταν πρωτόγνωρες γι αυτούς κατά την αρχική είσοδο τους στο νηπιαγωγείο και να προσελκύουν πιο εύκολα τη προσοχή και το ενδιαφέρον τους σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους.

Η συμπεριφορά των Ρομά μαθητών στο προαύλιο χώρο του νηπιαγωγείου διαφοροποιούνταν συγκριτικά με το χώρο της σχολικής τάξης. Ενώ τα περισσότερα παιδιά έτρεχαν σε όλο το μέρος της αυλής ή οργάνωναν διάφορα παιχνίδια όπως κρυφτό ή κυνηγητό για να ξεφύγουν από τη μονοτονία της τάξης, τα Ρομά συνήθιζαν να ανεβαίνουν στα κάγκελα, που διαχώριζε το σχολικό χώρο από το δρόμο, και να παραμένουν εκεί. Παρακολουθούσαν τα παιδιά του Δημοτικού, το οποίο συστεγάζεται με το νηπιαγωγείο, να κινούνται σε έναν πιο ελεύθερο και ευρύχωρο χώρο από το δικό τους. Προφανώς, δεν έχουν συνηθίσει σε ένα περιβάλλον που τους περιορίζει ακόμα κι αν συνηγορεί για την προστασία τους. Ίσως, οι συμπεριφορές να αποτελούν απόδειξη πολιτισμικής σύγκρουσης με το προαύλιο χώρο.

Καθ' όλο το χρονικό διάστημα της παρατήρησης, έγινε φανερό πως οι μη Ρομά μαθητές συνηθίζουν να επιλέγουν ή να δέχονται να παίξουν μαζί με, επίσης, μη Ρομά συμμαθητές τους και συγκεκριμένα του ίδιου φύλου. Για παράδειγμα, κάθε φορά που επέλεξαν ένα παιχνίδι σχετικό με τη δραματοποίηση της οικογένειας, τα κορίτσια αναλάμβαναν και το ρόλο του πατέρα, χωρίς να επιτρέπουν, συνήθως, σε κάποιο συμμαθητή τους να λάβει μέρος. Στην προκειμένη περίπτωση, η συμμετοχή του αγοριού βρισκόταν στα χέρια της νηπιαγωγού. Επίσης, όταν οι μη Ρομά μαθητές καλούνταν να απασχοληθούν σε μια γωνιά επέλεξαν κάποια στην οποία ήδη βρισκόταν ένας μη Ρομά συμμαθητής τους.

Αξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως τα κορίτσια ήταν εκείνα που προέβαιναν πιο συχνά σε κινήσεις απόρριψης των Ρομά συμμαθητών τους. Το συγκεκριμένο φαινόμενο, ίσως, να μην αποτελεί απόδειξη αξιοπιστίας καθώς ένα μόνο μη Ρομά αγόρι φοιτά στη τάξη αυτή. Στην περίπτωση μόνο που ο αριθμός των αγοριών ισοδυναμούσε με εκείνο των κοριτσιών η διαπίστωση θα μπορούσε να επιβεβαιωθεί.

Οι ελάχιστες αλλά δυσχερείς στιγμές στην αλληλεπίδραση Ρομά και μη μαθητών καθώς και η απομόνωση των Τσιγγανοπαίδων οδήγησε τη διδακτική παρέμβαση στον σχεδιασμό και την εφαρμογή δραστηριοτήτων, οι οποίες, πέρα του γνωστικού θέματος, που εμπεριέχουν, στοχεύουν στην εναλλαγή της παθητικής στάσης των Ρομά σε ενεργή και δραστήρια και στην βελτίωση μιας ουσιαστικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ του συνόλου των παιδιών.

Δεν θα παραλείψουμε, όμως, και τις στιγμές κατά τις οποίες η αλληλεπίδραση μεταξύ Ρομά και μη μαθητών ήταν αρμονική και κυλούσε ομαλά χωρίς διαπληκτισμούς κατά τη διαδικασία ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας ή ενός παιχνιδιού τους. Συνήθως, μια τέτοια συνύπαρξη κι αλληλεπίδραση ευοδώνεται με τη βοήθεια ή υπόδειξη της νηπιαγωγού, η οποία θα πρέπει να βρίσκεται συνεχώς σε κατάσταση επαγρύπνησης κι εγρήγορσης προκειμένου να εντοπίσει τέτοιες καταστάσεις και να παρέμβει. Παρατηρήθηκε πως οι Τσιγγάνοι μαθητές δεν πλησιάζουν τη νηπιαγωγό προκειμένου να παραπονεθούν για μια απόρριψη από συμμαθητή τους κι επομένως αυτή κρίνεται δύσκολο να εντοπιστεί.

Τροχοπέδη στην αλληλεπίδραση μεταξύ Ρομά και μη μαθητών μπορεί να αποτελεί η διαφορετική μητρική γλώσσα. Οι Τσιγγάνοι μαθητές συχνά χρησιμοποιούσαν τη μητρική τους γλώσσα προκειμένου να επικοινωνήσουν με άλλους Ρομά συμμαθητές τους, γεγονός που αποτελούσε αφορμή για αρνητικούς σχολιασμούς από τα μη Ρομά παιδιά. Φάνηκε πως τα ποικίλα σχόλια δεν πηγάζουν από τη γλώσσα αλλά από τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που έχουν αναπτυχθεί γύρω από το συγκεκριμένο πληθυσμό. Τέτοιου είδους παράδειγμα αποτελεί η λέξη «γύφτος» που συχνά αναφέρεται στον τσιγγάνικο πληθυσμό αλλά έχει συνδεθεί άμεσα και με προσβολή. Η συμπεριφορά των μη Ρομά μαθητών, ίσως, αντικατοπτρίζει τη συμπεριφορά άλλων ενήλικων ατόμων, η οποία γίνεται αντιληπτή και υιοθετείται κατά τις καθημερινές εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Η διαφορετική μητρική γλώσσα αποτελεί εμφανές στοιχείο διαφορετικότητας που γίνεται εύκολα αντιληπτό από τα παιδιά και προκαλεί τους συχνούς

σχολιασμούς. Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αποτελεί το συγκεκριμένο συμβάν: Μαζί με τη νηπιαγωγό, που προσφέρει πρόσθετη υποστήριξη στους τσιγγάνους μαθητές, οργανώσαμε μια δραστηριότητα σχετική με τη λαϊκή αγορά. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης σχετικά με τη λαϊκή αγορά ρωτήθηκε στα παιδιά ποιος είναι ο πληθυσμός που εργάζεται στο μέρος αυτό. Μια μαθήτρια, λοιπόν, απάντησε ευθέως «Οι γύφτοι κυρία». Ακόμα και αυτή η απάντηση, που προήλθε από ένα πεντάχρονο κοριτσάκι και που μπορεί εύκολα να παραλειφθεί, δημιουργεί ερωτήματα για το πόσο οι μη Ρομά μαθητές αποδέχονται πραγματικά τους Ρομά συμμαθητές τους.

Η δυσκολία της κατανόησης της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές καθώς και η σπάνια αλλά υπαρκτή διαφορετική αντιμετώπισή τους από τα υπόλοιπα παιδιά θα μπορούσε να έχει αντίκτυπο στη συμμετοχή τους στις δραστηριότητες και τα παιχνίδια. Πράγματι, παρατηρήθηκε πως πολλές φορές οι Τσιγγάνοι μαθητές παρέμεναν αμίλητοι ή έστρεφαν αλλού την προσοχή τους και σηκώνονταν από τη θέση τους όσο η εκπαιδευτικός εξηγούσε κάποια δραστηριότητα ή κινούσε τα νήματα μιας συζήτησης πάνω στο θέμα που ήθελε να περάσει. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να οδηγήσει στην υπόθεση πως η συμπεριφορά οφείλεται τόσο στη δυσκολία κατανόησης όσων ακούγονται όσο και στην έλλειψη ενδιαφέροντος προς αυτά.

Στο σημείο αυτό καλό είναι να παραθέσουμε τη συμβολή της νηπιαγωγού στην αλλαγή της συμπεριφοράς των Ρομά μαθητών προς μια πιο δραστήρια και παραγωγική ανάμειξη στη διδασκαλία. Η ενεργή εμπλοκή των μαθητών κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων θα μπορούσε να λειτουργήσει θετικά τόσο στην ανάπτυξη και καλλιέργεια γνωστικών όσο και κοινωνικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά θα έχουν την δυνατότητα όχι μόνο να λάβουν ουσιώδεις γνώσεις για όσα δεν γνωρίζουν ή δεν έτυχε ποτέ να ακούσουν αλλά ακόμα και να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και κοινωνικής αλληλεπίδρασης.

Καθ' όλο το χρονικό διάστημα της παρατήρησης φάνηκε πως η εκπαιδευτικός κατέβαλε προσπάθειες προκειμένου να εισάγει τους Ρομά μαθητές στη σχολική ρουτίνα και να τους ενσωματώσει στην ομάδα της τάξης. Μέσα από μαρτυρίες της ίδιας της νηπιαγωγού, οι Ρομά μαθητές, κατά την αρχική είσοδο τους στο νηπιαγωγείο, φάνηκε να μην γνωρίζουν ουσιαστικά θέματα γύρω από το θεσμό του σχολείου (κανονισμοί ή λειτουργία του σχολείου). Συγκεκριμένα, ανέφερε πως δυσκολεύονταν να λειτουργήσουν συνεργατικά σε μια ομάδα προκειμένου να φέρουν εις πέρας μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι και έτειναν να κινούνται ατομικά ακόμα

κι αν βρίσκονταν σε μια ομάδα. Ακόμα και την ώρα του διαλλείματος ή τις ελεύθερες γενικά στιγμές, οι οποίες δεν οριοθετούνται σε ένα πλαίσιο και επιτρέπουν τη συνεργασία στα πλαίσια παιχνιδιών που δημιουργούν τα ίδια τα παιδιά, οι Ρομά μαθητές συνήθιζαν να απασχολούνται μόνοι τους. Όπως προαναφέρθηκε, ακόμα και κατά το χρονικό διάστημα της έρευνας, οι τσιγγανόπαιδες έδειχναν να προτιμούν να ασχολούνται ατομικά με ένα παιχνίδι από το να συμμετέχουν σε ένα παιχνίδι με συμμαθητές τους.

Αναμφιβόλως, η ώρα των οργανωμένων, από τη νηπιαγωγό, δραστηριοτήτων διέφερε από τις στιγμές χαλάρωσης. Το οριοθετημένο πλαίσιο με τις υποδείξεις και τη βοήθεια της νηπιαγωγού φάνηκε να διευκολύνει τα Ρομά παιδιά τόσο στη κατανόηση όσο και τη συμμετοχή τους σε όσα διαδραματίζονται. Οι Τσιγγάνοι μαθητές έδειχναν να συνεισφέρουν με το δικό τους τρόπο στη πορεία της δραστηριότητας υποβοηθούμενοι, όμως, από ερωτήσεις ή προτάσεις της νηπιαγωγού. Επίσης, πολλές φορές η νηπιαγωγός έθετε συγκεκριμένα ερωτήματα σε Ρομά μαθητές για να τους παρακινήσει να μιλήσουν και να παραθέσουν την άποψη τους ή κάποια πρόταση τους στο θέμα που διαπραγματεύονταν. Στη διαδικασία έναρξης, εκτέλεσης και ολοκλήρωσης μιας δραστηριότητας έδειχνε στους μαθητές πως λαμβάνει υπόψη τη γνώμη του συνόλου χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ τους ούτε εμφανής ούτε αφανής. Στις περιπτώσεις που τα παιδιά καλούνταν να δημιουργήσουν μια χειροτεχνία, ζωγραφιά ή κατασκευή, η εκπαιδευτικός περνούσε από κάθε παιδί προκειμένου να τα παρατηρήσει και να εντοπίζει πιθανές δυσκολίες. Φάνηκε να πλησιάζει περισσότερο τους τσιγγάνους μαθητές για να δώσει περισσότερες διευκρινίσεις ή να τους βοηθήσει τη στιγμή εκείνη αν εντόπιζε κάποια μεγάλη δυσχέρεια.

Παρατηρήθηκε, επιπρόσθετα, πως η εκπαιδευτικός εφάρμοζε και τη διδασκαλία συνομήλικων στις περιπτώσεις, κυρίως, των χειρονακτικών εργασιών. Συγκεκριμένο παράδειγμα αποτελεί το ακόλουθο: Κατά τη διαδικασία κοπής χαρτονιών για τη δημιουργία της χάρτινης κυρίας Σαρακοστής ζήτησε από μια μη Ρομά μαθήτρια να δουλέψει συνεργατικά με ένα Ρομά προνήπιο. Το συγκεκριμένο παιδί δυσκολευόταν να θέσει το ψαλίδι σωστά στο χέρι του κι αυτό του δημιουργούσε πρόβλημα στη κοπή. Το κοριτσάκι τον βοηθούσε παράλληλα με τη δική της εργασία. Άλλες φορές η νηπιαγωγός έδινε το λόγο σε μη Ρομά μαθητές προκειμένου να εκθέσουν δικές τους εμπειρίες ή ακόμα και τη προσωπική τους

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

άποψη πάνω σε κάποιο θέμα λειτουργώντας ως πρότυπα. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης, που προηγούνταν, συνήθως, της έναρξης των δραστηριοτήτων, ζητούσε από κάποιο μη Ρομά μαθητή να περιγράψει τη δική του ιδέα ή πρόταση κι έπειτα ακολουθούσαν οι Ρομά.

Ένα οργανωμένο, όμως, πλαίσιο είδαμε πως περιλαμβάνει, όπως ειπώθηκε και πρωτύτερα, μια υποστηρικτική και υποβοηθούμενη διδασκαλία. Προσφέρονται ευκαιρίες στους μαθητές να επιδείξουν τις ικανότητες και δυνατότητες τους αλλά και να τις βελτιώσουν όταν υπάρχει επιπρόσθετη στήριξη και βοήθεια είτε από την νηπιαγωγό είτε από συμμαθητές. Φάνηκε πως δίχως την πολύτιμη συμβολή τους οι Τσιγγάνοι μαθητές θα εξακολουθούσαν να διατηρούν την ατομική και μοναχική στάση τους μέσα στη σχολική τάξη. Ακόμη και κατά το χρονικό διάστημα της παρατήρησης αρκετές ήταν οι στιγμές που τα Ρομά παιδιά εξακολουθούσαν να διαφοροποιούνται εμφανώς από το σύνολο. Να σημειωθεί, όμως, ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν παρακολουθούν ημερησίως το νηπιαγωγείο και πως η συνέπεια στη φοίτηση τους εξαρτάται από πολιτισμικούς παράγοντες, όπως ανέφερε η νηπιαγωγός. Παράγων μπορεί να αποτελεί ακόμα και η περασμένη ώρα αφύπνισης των γονέων των παιδιών.

Αρκετές ήταν οι φορές, κατά τις οποίες η νηπιαγωγός επαναλάμβανε πως τα Ρομά παιδιά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση στο σχολείο εξαιτίας της διαφορετικών θεμάτων που ορίζει η πολιτισμική τους ταυτότητα. Ανέφερε πως, όταν η φοίτηση των Ρομά μαθητών είναι τακτική, τα αποτελέσματα της επιρροής του σχολείου πάνω τους είναι εμφανώς θετικά. Η διαφορετική μητρική γλώσσα δεν αποτελεί το λόγο της καθυστέρησης των παιδιών αυτών έναντι των συμμαθητών τους. Συγκεκριμένα, η νηπιαγωγός ανέφερε: *«Μπορεί να δημιουργεί κάποιες δυσκολίες στην επικοινωνία μαζί τους, τις οποίες, όμως, προσπερνάμε όταν η καθημερινή προσέλευσή τους αποτελεί εγγύηση από τους γονείς».*

Ας μην παραλείψουμε, όμως, να αναφερθούμε στη συμπεριφορά και τη στάση των Τσιγγανοπαίδων κατά της διάρκειας της πρόσθετης υποστήριξης, που λαμβάνει χώρα σε διαφορετική αίθουσα. Οι Ρομά μαθητές φάνηκε να επιδεικνύουν διαφορετική στάση από αυτήν στην γενική τάξη. Ενώ στην γενική τάξη δεν έπαιρναν την πρωτοβουλία του λόγου αλλά παρέμεναν κατά κύριο λόγο εσωστρεφείς, αναμένοντας ίσως τη στιγμή που θα τους δοθεί η προσοχή, στην αίθουσα της υποστηριζόμενης διδασκαλίας ήταν πολύ πιο εξωστρεφείς, παίρνοντας το λόγο ακόμα

και σε στιγμές, που δεν απαιτούνταν και εκφράζοντας κάθε τι σχετικό και μη με το θέμα. Επίσης, τις ώρες αυτές τους δινόταν η ευκαιρία να καλλιεργούν δεξιότητες, που κατέχουν μερικώς, ή να αναπτύσσουν νέες κατ' επανάληψη, με θετικά αποτελέσματα, καθώς το σύνολο των μαθητών περιορίζεται σε αριθμό.

Με την επιστροφή στην γενική τάξη των παιδιών, αξίζει να αναφερθούμε στους λόγους εκείνους, που έστρεψαν τη διδακτική παρέμβαση στην ενασχόληση με τον προσδιορισμό και προσανατολισμό στο χώρο καθώς και την πράξη της πρόσθεσης. Αρχικά, τόσο η νηπιαγωγός της τάξης όσο και η νηπιαγωγός, που προσφέρει επιπρόσθετη στήριξη στους Τσιγγανόπαιδες, σημείωσαν πως έχουν ασχοληθεί ελάχιστα με το θέμα του προσδιορισμού στο χώρο και πως τα αποτελέσματα της ενασχόλησης έδειξαν πως οι Τσιγγάνοι μαθητές δεν συμμετείχαν ενεργά στις επιμέρους δραστηριότητες. Οι παραπάνω θέσεις πυροδότησαν την αρχή της διδακτικής παρέμβασης, η οποία θα συνδύαζε το προσδιορισμό στο χώρο και την δραστηριοποίηση στο κομμάτι της μαθησιακής διαδικασίας. Ως προς την πράξη της πρόσθεσης, το γεγονός, που έστρεψε την παρέμβαση σε αυτήν, ήταν αφ' ενός η βαθιά ενασχόληση και το ενδιαφέρον, που επιδείκνυαν οι Τσιγγανόπαιδες στα μαθηματικά και, πιο συγκεκριμένα, στους αριθμούς και αφ' ετέρου η έλλειψη της μαθηματικής γνώσης, που συμφωνούσε με την ηλικία τους.

Εν κατακλείδι, βλέπουμε πως το πλαίσιο της τάξης προσαρμόζεται στην ηλικία και τις δυνατότητες των παιδιών και προσφέρει τις ευκαιρίες που χρειάζονται για να αναπτύξουν δεξιότητες ή να καλλιεργήσουν όσες ήδη κατέχουν. Επίσης, μια πρώτη εικόνα του μπορεί να δώσει την εντύπωση ενός χώρου που προορίζεται για παιχνίδι. Άλλωστε, μέσα από το παιχνίδι τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να πειραματίζονται, να ανακαλύπτουν, να επικοινωνούν και να αναπτύσσονται (Μπότσογλου, 2010). Ο τρόπος που είναι διαταγμένα τα μέρη της τάξης αποδεικνύει πόσο σημαντική είναι η συμβολή των παιδιών για τη διεξαγωγή του μαθήματος και πως ο ρόλος της νηπιαγωγού δεν είναι ο κυριότερος. Δεν μπορεί, επομένως, να γίνει λόγος για δασκαλοκεντρική διδασκαλία. Αντίθετα, στο δρόμο προς την ουσιαστική μάθηση πορεύονται ταυτόχρονα και συνεργατικά η νηπιαγωγός και οι μαθητές.

4.2. Σχεδιασμός φάσεων της Διδακτικής Παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση ακολούθησε την παρατήρηση, καταλαμβάνοντας το δεύτερο ήμισυ της ερευνητικής προσπάθειας. Είχε διάρκεια μια εβδομάδα και κύριο στόχο να μεταβάλει, στο βαθμό του εφικτού, την άτυπη γλώσσα, που χρησιμοποιούν οι μαθητές για να προσδιορίζουν ένα χώρο, στην επίσημη σχολική. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια για παρέμβαση σε απλές πράξεις πρόσθεσης, οι οποίες δεν θα αποτελούν ξεκάθαρο κομμάτι της ιστορίας αλλά θα προκύπτουν από αυτήν. Βασίστηκε στο πρώτο μέρος της έρευνας, το οποίο προσέδωσε μια εικόνα του τι γνωρίζουν ήδη οι μαθητές. Η παρέμβαση δομήθηκε πάνω σε τρεις φάσεις, οι οποίες περιελάμβαναν διαφορετικές τεχνικές διεκπεραίωσης των δραστηριοτήτων. Η πρώτη αφορούσε την αφήγηση μιας ιστορίας, η οποία θα περιείχε έννοιες χώρου και την οποία θα καλούνταν να δομήσουν τα παιδιά, με τη βοήθεια εικόνων που θα προσέδιδαν την ιδέα της ιστορίας. Στη δεύτερη φάση θα προσπαθούσαν να κατασκευάσουν με διάφορα υλικά και μέσα την ιστορία ενώ στην τρίτη η ιστορία θα δραματοποιούνταν με το σώμα να αποτελεί την προκειμένη φορά το υλικό.

Στην δική μας περίπτωση η παρέμβαση ολοκληρώθηκε σε 4 ημέρες καθώς προέκυψαν δυσκολίες κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων. Οι δυο πρώτες ημέρες αφιερώθηκαν στην αφήγηση της ιστορίας, μία ημέρα στην κατασκευή της ενώ η τελευταία στο κομμάτι της δραματοποίησης. Οι δραστηριότητες που πλαισιώνουν κάθε επιμέρους φάση περιγράφονται λεπτομερώς παρακάτω.

Πρώτη ημέρα: Αφήγηση της ιστορίας α' (Story-telling)

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, τις πρώτες δυο ημέρες έγινε προσπάθεια να δημιουργηθεί από τους μαθητές μια ιστορία, η οποία θα περιείχε συγκεκριμένες έννοιες χώρου. Η ιστορία είχε τίτλο «Πηγαίνω στη λαϊκή αγορά με τη μαμά μου» και οι έννοιες χώρου που περιελάμβανε ήταν αριστερά, δεξιά, ευθεία και δίπλα. Η ιστορία αυτή είχε απαρχής δημιουργηθεί και αποτυπωθεί πάνω σε εικόνες, που θα χρησιμοποιούνταν ως υποστηρικτικό υλικό ώστε τα παιδιά να βαδίζουν σταδιακά πάνω σε κάθε μία και να κατορθώσουν τελικώς να την αφηγηθούν.

Σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό, οι εικόνες δεν υπήρχαν ως επιπρόσθετη υποστήριξη αλλά μέσα από μια συζήτηση και ερωτήσεις τα παιδιά θα οδηγούνταν στο δρόμο προς τη δημιουργία της ιστορίας. Λαμβάνοντας, έπειτα, υπόψη πως οι Τσιγγανόπαιδες έχουν ένα μειονέκτημα στο θέμα της ελληνικής γλώσσας και της προφορικής έκφρασης, προστέθηκαν και οι εικόνες.

Την συγκεκριμένη ημέρα τα παιδιά, στο σύνολο τους, απέκτησαν ένα πρώτο νόημα του τι καλούνται να πραγματοποιήσουν, έξω από το πλαίσιο του καθιερωμένου μαθήματός τους. Δημιουργήθηκε ένα καινούργιο πλαίσιο, μέσα στο οποίο ένα διαφορετικό, από την εκπαιδευτικό της τάξης, άτομο κινεί τα νήματα και οργανώνει τις δραστηριότητες. Καθ' όλο το χρονικό διάστημα της παρατήρησης αλλά και της παρέμβασης, οι μαθητές φάνηκε να προσαρμόζονται εύκολα στην παρουσία του νέου προσώπου, που βρίσκεται ταυτόχρονα με εκείνους, στην τάξη.

Η φάση αυτή της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε στη γωνιά της συζήτησης. Οι μαθητές κάθονταν σε σχήμα π, γεγονός που έδινε στον καθένα ξεχωριστά τη δυνατότητα να παρακολουθεί το τι διαδραματίζεται κάθε στιγμή. Στην προκειμένη περίπτωση, τα παιδιά δεν χωρίστηκαν σε ομάδες αλλά το καθένα ατομικά συμμετείχε και προσέφερε την δική του οπτική στο θέμα που συζητούνταν.

Αρχικά, δόθηκε στα παιδιά προφορικά ένα σχεδιάγραμμα όλων όσων θα πραγματοποιούνταν τη μέρα εκείνη. Με απλό και κατανοητό λεξιλόγιο περιγράφηκε η χρονική ακολουθία κάθε φάσης της δραστηριότητας καθώς και τι θα περιελάμβανε αυτή. Συγκεκριμένα, η δραστηριότητα της μέρας εκείνης δομήθηκε ως εξής: Στην αρχή δόθηκαν ορισμένες εικόνες σε τυχαία σειρά. Ο στόχος μας ήταν να περιγράψουν οι μαθητές, και ειδικότερα τα Ρομά παιδιά, κάθε εικόνα ξεχωριστά προκειμένου να είμαστε σίγουροι πως την έχουν κατανοήσει. Έπειτα, οι μαθητές κλήθηκαν να βάλουν στη σειρά τις εικόνες προκειμένου αυτές να περιγράψουν με τη σωστή χρονική ακολουθία την ιστορία που προέκυπτε. Στο τέλος, ζητήθηκε από κάθε μαθητή ξεχωριστά να αφηγηθεί με το δικό του τρόπο την ιστορία. Στη φάση αυτή της αφήγησης, τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να βοηθηθούν από τις εικόνες και να οδηγηθούν σταδιακά σε κάθε κομμάτι της ιστορίας.

Δεύτερη ημέρα: Αφήγηση της ιστορίας β' (Story-telling)

Η δεύτερη, κατά σειρά, ημέρα της διδακτικής παρέμβασης προτάθηκε για να συμπληρώσει την πρώτη, ο χρόνος της οποίας δεν ήταν επαρκής για να ολοκληρωθεί ότι περιελάμβανε η φάση της «Αφήγησης της ιστορίας». Τη συγκεκριμένη ημέρα, οι μαθητές διείσδυσαν περισσότερο στις έννοιες του χώρου, που κλήθηκαν να διδαχτούν, και κατέβαλαν προσπάθεια να τις ενσωματώσουν στην ιστορία με τον προσωπικό τους τρόπο.

Η συνέχεια της δραστηριότητας έλαβε χώρα, επίσης, στη γωνιά της συζήτησης με τον ίδιο ακριβώς τρόπο που ολοκληρώθηκε η πρώτη φάση της. Ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν στο νου τους την ιστορία που είχε δημιουργηθεί τη προηγούμενη ημέρα και να την επαναλάβουν με τον τρόπο που την θυμούνται. Οι εικόνες παρέμειναν, στην αρχή, παρέχοντας επιπρόσθετη υποστήριξη μέχρι να θυμηθούν όλα τα παιδιά την ιστορία και να την αφηγηθούν.

Αφού ολοκληρώθηκε η διαδικασία αυτή και όλα τα παιδιά αφηγήθηκαν την ιστορία, ξεκίνησε μια συζήτηση προκειμένου να κατανοήσουν οι μαθητές την ανάγκη χρήσης και ενσωμάτωσης εννοιών χώρου στην ιστορία τους. Τέθηκαν ερωτήσεις και δημιουργήθηκαν συνθήκες γύρω από τις οποίες οι μαθητές έπρεπε να χρησιμοποιήσουν έννοιες χώρου για να δώσουν μια ολοκληρωμένη απάντηση. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν το δρόμο, που ακολουθούν για να φθάσουν στο νηπιαγωγείο, προκειμένου να παρατηρήσουμε με ποιο τρόπο θα τον εξηγήσουν και ποιες λέξεις θα χρησιμοποιήσουν.

Οι απαντήσεις των παιδιών, οι οποίες θα τεθούν παρακάτω, περιείχαν άτυπη γλώσσα, που δεν προσέφερε καμία ουσιαστική πληροφορία σχετικά με τον προσδιορισμό ενός χώρου. Ακολουθήθηκε μια σειρά διαφορετικών δραστηριοτήτων, που θα βοηθούσαν τους μαθητές να εισαχθούν στην επίσημη σχολική γλώσσα σχετικά με τον προσανατολισμό στο χώρο ή που θα έδιναν μια εικόνα όσων ήδη γνωρίζουν με τη διαφοροποίηση του πλαισίου των δραστηριοτήτων..

Η ημέρα αυτή ολοκληρώθηκε με τις τελικές αφηγήσεις της ιστορίας, οι οποίες διαφοροποιήθηκαν από τις αρχικές αφηγήσεις ως προς την έκταση της ιστορίας και το περιεχόμενο αυτής. Ο στόχος, επομένως, της πρώτης φάσης της παρέμβασης επιτεύχθηκε, στο βαθμό που θα περιγραφεί εκτενώς παρακάτω, με το πέρας της δεύτερης ημέρας.

Τρίτη ημέρα: Κατασκευή με χρήση υλικού

Φθάνοντας στην τρίτη ημέρα, τέθηκαν οι βάσεις για την έναρξη της δεύτερης φάσης της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές, έχοντας ως εφόδιο τις γνώσεις που αποκτήθηκαν τις δυο προηγούμενες ημέρες, ήταν προετοιμασμένοι να ξεκινήσουν και να ολοκληρώσουν τη φάση αυτή.

Η φάση της «Κατασκευής της ιστορίας με χρήση υλικού» δομήθηκε πάνω σε τρεις δραστηριότητες, που διεξήχθησαν στη γωνιά της ζωγραφικής. Στην πρώτη δραστηριότητα οι μαθητές εργάστηκαν ατομικά ενώ στη δεύτερη και την τρίτη χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες με τρία μέλη η κάθε μία. Η αναπαράσταση της ιστορίας θα γινόταν πάνω σε χαρτί στη μια δραστηριότητα και σε φελιζόλ στην επόμενη. Τα υλικά που θα χρησιμοποιούνταν ήταν μολύβι ή ξυλομπογιά στη μια περίπτωση και οδοντογλυφίδες, καλαμάκια και συρματάκια στην άλλη. Η τρίτη δραστηριότητα αφορούσε τη κατασκευή με πλαστελίνη των προϊόντων, που αγόρασε η μητέρα και το παιδί, προκειμένου, με αυτόν τον τρόπο, να διευκολυνθεί η πρόσθεσή τους

Η ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων ακολούθησε την πορεία του σχεδιασμού με την ομαλή εναλλαγή τους. Στο τέλος της ημέρας αυτής, τα παιδιά κατόρθωσαν να αποτυπώσουν όσα έμαθαν τις δυο πρώτες μέρες στις δραστηριότητες της τρίτης ημέρας.

Τέταρτη ημέρα: Χρήση του σώματος ως υλικού- Δραματοποίηση

Η ολοκλήρωση της διδακτικής παρέμβασης τοποθετήθηκε στην τέταρτη ημέρα, κατά την οποία αποκτήθηκαν και τα τελικά αποτελέσματα της ερευνητικής προσπάθειας. Αυτή η φάση της παρέμβασης περατώθηκε στα πλαίσια της μιας και τελευταίας ημέρας.

Οι δραστηριότητες, που κάλυψαν τη φάση της «Χρήσης του σώματος ως υλικού για τη δημιουργία της ιστορίας», ήταν δυο με διαφορετικό βαθμό δυσκολίας. Η αρχική ολοκληρώθηκε μέσα στην τάξη ενώ η δεύτερη δραστηριότητα έξω από αυτήν, στο χώρο που οδηγεί προς την τραπεζαρία και τις τουαλέτες. Οι μαθητές χωρίστηκαν στις ομάδες, που είχαν δημιουργηθεί την προηγούμενη ημέρα και παρέμειναν ίδιες. Σε ομάδες ολοκληρώθηκαν αμφότερες οι δραστηριότητες.

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Η δραστηριότητα, που έλαβε χώρα μέσα στην τάξη, δομήθηκε ως εξής: Με τη βοήθεια των μαθητών δημιουργήσαμε μέσα στην τάξη την πορεία της ιστορίας, τροποποιώντας την αρχική δομή της για να δημιουργήσουμε την ιστορία. Η ιστορία πέρασε από το χαρτί και το φελιζόλ στην τάξη. Στην προκειμένη περίπτωση, το χαρτί και το φελιζόλ της προηγούμενης ημέρας ήταν η ίδια η τάξη ενώ το υλικό για τη τελική αναπαράσταση της ιστορίας οι ίδιοι οι μαθητές. Αντίστοιχα, στη δεύτερη δραστηριότητα, ως υλικό παρέμειναν οι μαθητές που κινούνταν πλέον στο χώρο από την τάξη μέχρι την τραπεζαρία. Να σημειωθεί πως στη φάση αυτή οι ομάδες δεν εργάστηκαν τη ίδια χρονική στιγμή όλες αλλά εναλλάσσονταν.

Το σημείο, στο οποίο διαφέρουν οι δραστηριότητες, είναι πως στην πρώτη οι ομάδες, που παρακολουθούσαν κάθε φορά, προσέφεραν πληροφορίες και καθοδηγούσαν την ομάδα που δούλευε ενώ στη δεύτερη οι μαθητές που δεν εκτελούσαν τη δραστηριότητα αποτελούσαν απλούς παρατηρητές.

4.3. Περιγραφή της υλοποίησης της Διδακτικής Παρέμβασης

4.3.1. Πρώτη ημέρα

Όπως έχει γίνει ήδη λόγος παραπάνω, την πρώτη ημέρα της παρέμβασης ολοκληρώθηκε το ένα κομμάτι της φάσης της «Αφήγησης της ιστορίας». Η φάση διαχωρίστηκε σε δυο μέρη, με το ένα να αποτελεί συμπληρωματικό του άλλου. Την μέρα αυτή εκτελέστηκε το πρώτο ήμισυ.

Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές, όντας συγκεντρωμένοι στη γωνιά της συζήτησης, προσέφεραν την δική τους οπτική για την ιστορία που επρόκειτο να δημιουργηθεί. Μια περίοδος συζήτησης προηγήθηκε της έναρξης της κύριας δραστηριότητας με τα παιδιά να περιγράφουν τις προσωπικές τους εντυπώσεις και εμπειρίες από τη λαϊκή αγορά, που επρόκειτο να αποτελέσει και το κεντρικό θέμα της μετέπειτα δραστηριότητας. Στις πρώτες ερωτήσεις, που τέθηκαν σχετικά με τον εάν έχουν βρεθεί σε κάποια λαϊκή αγορά ή για ποιο λόγο έχουν επισκεφθεί μια λαϊκή αγορά, οι απαντήσεις δόθηκαν από ορισμένα μόνο παιδιά και ήταν κατά βάση μονολεκτικές.

Οι Τσιγγανόπαιδες, αρχικά, φάνηκε να είναι διστακτικοί απαντώντας καταφατικά με ένα «ναι» στην ερώτηση για το εάν έχουν βρεθεί στη λαϊκή αγορά. Αντίθετα, οι μη Ρομά συμμαθητές τους έδωσαν πιο ολοκληρωμένες απαντήσεις. Συγκεκριμένα, σχεδόν στο σύνολο τους οι μαθητές περιελάμβαναν στις απαντήσεις το πρόσωπο ή τα πρόσωπα με τα οποία επισκέπτονταν την λαϊκή αγορά καθώς και τα προϊόντα, που αγόραζαν. Ενδεικτική ήταν η απάντηση ενός προνήπιου: *«Εγώ θυμάμαι μια φορά που πήγα στη λαϊκή με τη μαμά μου και πήραμε πολλά πράγματα. Δεν μου άρεσε πολύ γιατί είχε πολύ κόσμος που φώναζε.»*.

Στην προσπάθεια να γίνει μια πιο εκτενής και λεπτομερής περιγραφή μιας επίσκεψης στη λαϊκή αγορά, τέθηκαν αλληπάλλληλες ερωτήσεις. Οι απαντήσεις των παιδιών σε κάθε μια από αυτές προσέφεραν και μια άποψη της επίσκεψης. Αξιοσημείωτο είναι πως οι Τσιγγανόπαιδες δεν ήταν οι πρώτοι μαθητές που προσπάθησαν ή θέλησαν να απαντήσουν στις ερωτήσεις ακόμα κι αν το θέμα άγγιζε τις συνήθειες ασχολίες των γονέων τους. Όταν ο λόγος δόθηκε σε κάθε έναν από τους μαθητές, η παρώθηση για τους Τσιγγανόπαιδες δόθηκε από τη Νικολέτα, που άρθρωσε αυθόρμητα και ευθέως: *«Ο μπαμπάς μου δουλεύει εκεί»*, εννοώντας τη λαϊκή αγορά. Μετά την τοποθέτηση αυτή, πετάχτηκε και ο Νίκος, ο οποίος δήλωσε πως και οι δικοί του γονείς δουλεύουν στη λαϊκή αγορά με τη φράση *«Κι εγώ»*. Τελικώς, αποδείχθηκε πως οι γονείς των Τσιγγανοπαίδων, με εξαίρεση ένα κοριτσάκι, απασχολούνταν στη λαϊκή αγορά.

Έχοντας κάθε παιδί εκθέσει τη δική του οπτική γύρω από το θέμα της λαϊκής αγοράς, δόθηκαν μπροστά τους εικόνες, οι οποίες περιέγραφαν την ιστορία που επρόκειτο να δημιουργηθεί. Οι εικόνες ήταν πέντε και τοποθετήθηκαν σε τυχαία σειρά, καθώς ο πρωταρχικός στόχος ήταν να δοθεί το νόημα της κάθε εικόνας ξεχωριστά. Συγκεκριμένα, αυτές απεικόνιζαν:

- Μια μαμά με το παιδί της να περπατούν στο δρόμο
- Τα ίδια άτομα να βρίσκονται μπροστά από ένα μικρό χάρτη που αποτύπωνε τη πορεία προς τη λαϊκή αγορά, η οποία, επίσης, φαινόταν στην εικόνα
- Τα δυο άτομα να βρίσκονται στη μέση της διαδρομής προς τη λαϊκή αγορά
- Τη μαμά και το παιδί να καταφθάνουν, βλέποντας μπροστά τους τη λαϊκή αγορά

- Τη μαμά και το παιδί να ψωνίζουν
- Τη μαμά και το παιδί, έχοντας σακούλες στα χέρια, να φεύγουν

Αξιοσημείωτο είναι πως, ενώ είχε προηγηθεί το χρονικό διάστημα της συζήτησης σχετικά με τη λαϊκή αγορά, τα παιδιά δεν έκαναν καμία σύνδεση των προηγούμενων με την επικείμενη δραστηριότητα. Πιο συγκεκριμένα, στην αρχή δεν μπόρεσαν να συσχετίσουν τη συζήτηση για τη λαϊκή αγορά με τις εικόνες, που δόθηκαν, δύο από τις οποίες αποτύπωναν μια αναπαράσταση της λαϊκής αγοράς. Αυτό το γεγονός είχε ως αποτέλεσμα να μη δίνονται τόσο εύστοχες απαντήσεις αλλά ωστόσο σχετικές. Στην ερώτηση «*Πού πηγαίνουν η μαμά και το παιδί*» δόθηκαν ως απάντηση «*ο μπακάλης*» και «*το σούπερ μάρκετ*».

Οι πιο δύσκολες και πολύπλοκες εικόνες, όπως φάνηκε, ήταν εκείνες, οι οποίες είχαν ως περιεχόμενο ένα μικρό χάρτη. Οι μαθητές, ακόμα και οι μη Ρομά, αντιμετώπισαν δυσκολίες στην ερμηνεία της κάθε εικόνας χωρίς να προσφέρουν μια συγκεκριμένη απάντηση για το περιεχόμενό της. Όταν τους ζητήθηκε να τις περιγράψουν, οι απαντήσεις περιορίστηκαν στη δήλωση «*Η μαμά και το παιδί πηγαίνουν στη λαϊκή αγορά*». Για την ολοκλήρωση της ιστορίας, που θα έδινε στα παιδιά μια γενική συνολική εικόνα της δραστηριότητας, θεωρήθηκε καλό να παραλειφθούν οι εικόνες με το χάρτη τη μέρα αυτή και να περιγραφούν εκτενέστερα την επόμενη ημέρα με βοηθητικές δραστηριότητες.

Ως προς τις υπόλοιπες εικόνες, δεν υπήρξε κάποια δυσκολία. Αντίθετα, τα παιδιά στο σύνολο τους κατόρθωσαν να τις περιγράψουν εύστοχα. Να σημειώσουμε πως η περιγραφή των Τσιγγανοπαίδων ήταν καθαρά ρεαλιστική. Συγκεκριμένα, στην εικόνα με τη μαμά και το παιδί να ψωνίζουν, ενώ βρίσκονται μπροστά σε ένα πάγκο, τα παιδιά αποτύπωσαν κάθε λεπτομέρειά της. Οι απαντήσεις τους περιελάμβαναν κάθε δυνατή επιλογή της μαμάς κατά την αγορά της («*Η μαμά αγοράζει πορτοκάλια, αγγούρια, ντομάτες, πατάτες, μαρούλι και καρότα*»). Αυτή θεωρούνταν και για τους Ρομά μαθητές η σωστή και ολοκληρωμένη εξήγηση της εικόνας.

Μετά την ολοκλήρωση της περιγραφής κάθε εικόνας ακολούθησε η τοποθέτηση τους στην σωστή χρονολογική σειρά. Ζητήθηκε από κάθε μαθητή ατομικά να μετατοπίσει τις εικόνες και να τις θέσει σε μια σειρά, με την πρώτη να αποτυπώνει την έναρξη της ιστορίας. Οι εικόνες στο σύνολο τους αριθμούσαν τις τέσσερις καθώς οι δυο, που αποτύπωναν το χάρτη της διαδρομής, παραλείφθηκαν για

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

την επόμενη ημέρα για να διευκολύνουν τη δραστηριότητα. Την σειροθέτηση των εικόνων συνόδευαν διευκρινιστικές ερωτήσεις ή προτάσεις, που οδηγούσαν τα παιδιά στην επιλογή της κάθε εικόνας. Τέτοιες τοποθετήσεις αποτελούν οι εξής: «*Από πού ξεκίνησαν η μαμά και το παιδί;*», «*Βρήκαν εύκολα το δρόμο για τη λαϊκή αγορά;*», «*Νομίζω πως τώρα η μαμά και το παιδί φθάνουν στη λαϊκή αγορά*».

Κάθε ατομική προσπάθεια των Τσιγγανοπαίδων αντιμετώπισε κάποια δυσκολία, με αποτέλεσμα ο τρόπος που τοποθετούσαν τις εικόνες να μην οδηγεί σε μια λογική αναπαράσταση της ιστορίας. Για το λόγο αυτό ζητήθηκε από ένα μη Ρομά μαθητή να δουλέψει κάθε φορά συνεργατικά με ένα Ρομά μαθητή για τη διεκπεραίωση της εργασίας. Τα μη Ρομά παιδιά, που ολοκλήρωσαν τη δραστηριότητα υποστηρίζοντας τους Τσιγγανόπαιδες, δεν την επανέλαβαν.

Οι Τσιγγάνοι μαθητές, ακόμη και με τη βοήθεια των συμμαθητών τους, χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για να τοποθετήσουν τις εικόνες σε σωστή σειρά. Να σημειώσουμε πως η υποστήριξη από τους μη Ρομά μαθητές δεν σήμαινε την αποκλειστική ολοκλήρωση της δραστηριότητας από αυτούς αλλά τη συνεργασία και την από κοινού τοποθέτηση των εικόνων. Για να εξακριβωθεί αυτό, ζητήθηκε από τους Τσιγγανόπαιδες να επαναλάβουν την τοποθέτηση μετά το πέρας της δραστηριότητας από όλους τους συμμαθητές τους.

Οι μη Ρομά μαθητές τοποθέτησαν στην πλειοψηφία τους τις εικόνες σε σωστή χρονολογική σειρά όπως και οι Τσιγγανόπαιδες κατά τη διάρκεια της δεύτερης προσπάθειάς τους. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της δραστηριότητας για τα Ρομά παιδιά συνοψίζονται παρακάτω.

Η Νικολέτα και η Αντωνία σειροθέτησαν τις εικόνες, λαμβάνοντας πιο ενεργό ρόλο στη συνεργασία με τις μη Ρομά συμμαθήτριες τους. Αντίθετα, η συμβολή του Νίκου και του Ταξιάρχη ήταν πιο παθητική, με ελάχιστες τις στιγμές, που αλληλεπιδρούσαν τους συμμαθητές τους για την επιλογή της κάθε εικόνας. Στην πρώτη περίπτωση, τα Ρομά κορίτσια φάνηκαν να εμπλέκονται στη δραστηριότητα πιο ενεργά, ακόμα κι αν η επιλογή που έκαναν ήταν λαθεμένη. Χαρακτηριστική είναι η επιμονή της μιας μαθήτριας, η οποία επαναλάμβανε συνεχώς: «*Αυτό είναι*», εννοώντας πως η εικόνα που επεδείκνυε ήταν κάθε φορά η σωστή. Η παρώθηση των συμμαθητριών με ερωτήσεις συνέλαβε στην ουσιαστική συνεργασία μεταξύ των παιδιών. Στη δεύτερη περίπτωση, τα Ρομά αγόρια φάνηκε να διστάζουν να ανταλλάξουν ερωτήσεις με τους συμμαθητές τους για το ποια θα ήταν η επιλογή που

θα έκαναν. Η παρακίνηση με σαφείς και επεξηγηματικές ερωτήσεις και προτάσεις αφορούσε τα Ρομά παιδιά την προκειμένη στιγμή.

Στο δρόμο προς την ολοκλήρωση της πρώτης ημέρας βρίσκεται και το τελευταίο μέρος της διδακτικής παρέμβασης. Οι μαθητές, έχοντας αποκτήσει μια πρώτη επαφή με την ιστορία, καλούνται πλέον να την αφηγηθούν ατομικά με το προσωπικό τους στυλ. Ζητήθηκε από τα παιδιά να σηκωθούν όρθια και να τοποθετηθούν μπροστά από τα υπόλοιπα, προκειμένου να έχουν αφ' ενός πρόσβαση στις εικόνες και αφ' ετέρου οι συμμαθητές τους να έχουν οπτική επαφή με εκείνα.

Οι ιστορίες, που δημιούργησαν και αφηγήθηκαν οι Τσιγγανόπαιδες (Νικολέτα, Νίκος, Ταξιάρχης και Αντωνία) καθώς και μερικά από τα μη Ρομά παιδιά (Ορέστης, Μένη, Ιωάννα και Μαρία) δίνονται παρακάτω:

- ✚ Νικολέτα: *«Η κοπέλα θέλει με το παιδί της να ψωνίσει ντομάτες, καρότα, μπανάνες και αγγούρια. Ψωνίζει και μετά φεύγει και γύρισαν σπίτι.»*
- ✚ Νίκος: *«Η μαμά ψωνίζει, αγγούρια παίρνει ντομάτες και ψωμί. Και μετά έφυγε σπίτι.»*
- ✚ Ταξιάρχης: *«Η μαμά πήγε στη λαϊκή και το μωρό πήρε παγωτό. Παίρνει ντομάτες και μετά φεύγουν σπίτι.»*
- ✚ Αντωνία: *«Η μαμά δεν ξέρει που είναι η λαϊκή και μετά βρήκε το δρόμο της. Ψωνίζει ντομάτες και πατάτες και φεύγει.»*
- ✚ Ορέστης: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν η μαμά και δεν μπορούσε να βρει το μανάβη και βρήκε το παιδί και πήγε στη λαϊκή. Αγόρασε ψωμί και ντομάτες και τις έβαλαν μέσα σε σακούλες και έφυγαν για το σπίτι.»*
- ✚ Μένη: *«Η κοπέλα ήθελε να πάει στη λαϊκή να ψωνίσει. Και μετά με το παιδί πήγαν να ψωνίσουν καρότα, αγγούρια, πορτοκάλια και μπανάνες, πατάτες και ντομάτες. Πήγαν εκεί και μετά πήγαν στο σπίτι.»*
- ✚ Ιωάννα: *«Μια φορά κι έναν καιρό ήταν μια μαμά και ένα παιδάκι. Η μαμά δεν μπορούσε να βρει το δρόμο από τη λαϊκή. Τον βρήκε και μετά πήγε στη λαϊκή και αγόρασε μπανάνες, καρότα και λεμόνια και μετά πήρε ντομάτες και πατάτες και πήγαν στο σπίτι.»*
- ✚ Μαρία: *«Η μαμά δεν μπορούσε να βρει το δρόμο και μετά το βρήκε και πήρε μαζί και το παιδάκι της. Μετά έφτασε στη λαϊκή και πήρε αγγούρια*

και ντομάτες και καρότα. Μετά πήρε και πατάτες και μετά πήγε στο σπίτι.»

Στο τέλος της εξιστόρησης κάθε ιστορίας, τέθηκαν στο κάθε μαθητή ερωτήσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στο να γνωρίζουμε τις ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών σχετικά με απλές πράξεις πρόσθεσης. Συγκεκριμένα, ζητήθηκε από τους μαθητές να απαντήσουν ατομικά σε κλιμακωτές ερωτήσεις, που αφορούσαν την ποσότητα των υλικών που αγόρασαν οι ήρωες των ιστοριών τους συνολικά (η μαμά και το παιδί). Με τις ντομάτες, τα καρότα και τις πατάτες να αποτελούν από τα πιο συχνά υλικά, που συμπεριέλαβαν οι μαθητές στις ιστορίες τους, οι ερωτήσεις δομήθηκαν ως εξής:

- «Πόσες ντομάτες αγόρασε η μαμά ή η κοπέλα;»
- «Πόσες πατάτες και πόσα καρότα;»
- «Συνολικά, πόσα λαχανικά αγόρασε;»

Οι απαντήσεις, σχετικά με την ποσότητα κάθε προϊόντος, δεν δόθηκαν με τη μορφή του κιλού (για παράδειγμα, 1 κιλό ντομάτες ή 2 κιλά πατάτες). Αντίθετα, το σύνολο των παιδιών χρησιμοποίησε τα κομμάτια στις απαντήσεις (3 ντομάτες, 6 πατάτες). Ως προς τις πράξεις της πρόσθεσης, υπήρξαν δυσκολίες και από τις δυο πλευρές (Ρομά και μη μαθητές), όταν ζητούνταν προφορικά να απαντήσουν. Καθώς οι απαντήσεις των μαθητών στις δυο πρώτες ερωτήσεις αντανakλούσαν μεγάλα ποσά, για τις πράξεις της πρόσθεσης τα σύνολα προσαρμόστηκαν σε χαμηλότερους αριθμούς. Τα αριθμητικά σύνολα παρέμεναν ίδια, όπως και οι μεταξύ τους συνδυασμοί (2 και 1, 1 και 3, 2 και 3, και 1 και 4) και προσαρμόζονταν στα προϊόντα, που επέλεγε το κάθε παιδί. Μερικές από τις απαντήσεις των μη Ρομά μαθητών ήταν ορθές και, συγκεκριμένα, οι απαντήσεις στις πράξεις 2 και 1. Οι Τσιγγανόπαιδες απέδιδαν λαθεμένες απαντήσεις στις πράξεις. Οι απαντήσεις δίδονταν απευθείας μετά την ερώτηση, γεγονός που οδήγησε στη σκέψη πως δεν σκέπτονταν την πράξη, προκειμένου να επιτελέσουν το νοερό υπολογισμό.

Η αφήγηση των ιστοριών καθώς και οι τελευταίες ερωτήσεις, που απέβλεπαν στις γνώσεις των παιδιών σχετικά με πράξεις πρόσθεσης στα πλαίσια μιας ιστορίας, σηματοδότησαν και το τέλος της πρώτης ημέρας της διδακτικής παρέμβασης. Στο σημείο αυτό, το σύνολο των παιδιών απέκτησε αφ' ενός μια ιδέα για την ιστορία που δημιουργήθηκε και αφ' ετέρου τη δυνατότητα να την αφηγηθεί με τον προσωπικό και μοναδικό του τρόπο. Όπως έχει προαναφερθεί, η ιστορία της ημέρας αυτής, δεν

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

περιέλαβε τις έννοιες του χώρου, που έγινε προσπάθεια να διδαχθούν. Οι δυσκολίες στην ερμηνεία της εικόνας, που παρωθούσε τους μαθητές στη χρήση εννοιών χώρου, μετέθεσαν τη δημιουργία της ολοκληρωμένης ιστορίας στην επόμενη ημέρα.

4.3.2. Δεύτερη ημέρα

Η έναρξη της δεύτερης ημέρας συνοδεύτηκε με τις γνώσεις, που είχαν αποκτήσει οι μαθητές την προηγούμενη ημέρα. Συγκεκριμένα, αναμέναμε πως τα παιδιά θα ενθουμούνταν την ιστορία και θα είχαν τη δυνατότητα να την επαναλάβουν με τον ίδιο τρόπο έτσι ώστε να επέλθει την ημέρα αυτή η παρέμβαση στο κομμάτι των εννοιών χώρου. Η διδακτική παρέμβαση διαχωρίστηκε σε τρεις αναπτυσσόμενες κλιμακωτά φάσεις: α) στην επανάληψη της αφήγησης της ήδη υπάρχουσας ιστορίας, β) στην αποτύπωση της διαδρομής της μαμάς και του παιδιού από το σπίτι προς τη λαϊκή σε χαρτί και την προφορική περιγραφή της και γ) στην αναδιατύπωση της ιστορίας, η οποία θα περιλαμβάνει και έννοιες χώρου.

Όπως και την ημέρα που παρήλθε, έτσι και αυτή την ημέρα, η αρχή των δραστηριοτήτων, που επρόκειτο να αναπτυχθούν, τοποθετήθηκε στη γωνιά της συζήτησης. Τα παιδιά, όντας περισσότερο προετοιμασμένα, φάνηκαν από την πρώτη στιγμή πιο ενεργά και δραστήρια. Μια Ρομά μαθήτρια ρώτησε ευθέως: *«Θα κάνουμε αυτά που κάναμε χθες;»*. *«Δηλαδή;»*, της απάντησα. *«Αυτά με τη κοπέλα και τη λαϊκή»*, αποκρίθηκε.

Αυτή η ερώτηση της μαθήτριας έδωσε την εκκίνηση της δραστηριότητας. Ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν στο νου τους την ιστορία, που δημιουργήθηκε τη προηγούμενη ημέρα, και να την επαναδιατυπώσουν το καθένα ατομικά. Κάθε παιδί στάθηκε μπροστά από τους συμμαθητές του και με ευκολία αυτή τη φορά αφηγήθηκε την ιστορία του. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν παραπλήσιες και σχεδόν όμοιες με τις ιστορίες, που είχαν αφηγηθεί την πρώτη ημέρα. Δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών.

Η ολοκλήρωση των περιγραφών τους σηματοδότησε την περάτωση της εισαγωγικής δραστηριότητας και το πέραςμα στην επόμενη. Οι μαθητές μετακινήθηκαν πλέον από τη γωνιά της συζήτησης στη γωνιά της ζωγραφικής, αναμένοντας την δραστηριότητα, που θα ακολουθούσε. Στο σημείο αυτό,

διανεμήθηκαν στα παιδιά φυλλάδια, που αποτύπωναν ένα μικρό χάρτη με τη διαδρομή, που καλούνταν να ακολουθήσουν τα πρόσωπα της ιστορίας προκειμένου να φθάσουν στο στόχο τους, τη λαϊκή αγορά. Οι μαθητές στο σύνολο τους έπρεπε να σημειώσουν πάνω στο φυλλάδιο, που βρισκόταν μπροστά από τον καθένα, τον δρόμο προς τη λαϊκή αγορά. Οι πιθανές διαδρομές ήταν περισσότερες της μίας με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ευελιξία ως προς τις σημειώσεις των μαθητών (Παράρτημα).

Όταν παρατηρήσαμε πως τα παιδιά ολοκλήρωσαν το μέρος αυτό της δραστηριότητας, τα καλέσαμε να έρθουν στη γωνιά της συζήτησης για ακόμα μια φορά. Πλέον, ο κάθε ένας, κρατώντας την εικόνα του στο χέρι, θα εξηγούσε στους υπολοίπους τη προσωπική του θεώρηση για τη διαδρομή, που έπρεπε να ακολουθήσει η μαμά και το παιδί της ιστορίας για να βρεθεί στη λαϊκή αγορά. Παρακάτω δίνονται οι περιγραφές της πορείας των προσώπων της ιστορίας από τους Ρομά μαθητές καθώς και από ορισμένους μη Ρομά.

- ✚ Νικολέτα: *«Η κοπέλα πήγε μαζί με το παιδί στη λαϊκή. Από το σπίτι πέρασε από εδώ, από εδώ και εδώ στη λαϊκή.»*
- ✚ Νίκος: Δεν έδωσε κάποια σαφή απάντηση όσον αφορά τη διαδρομή. Σε ερωτήσεις, που του τέθηκαν, απάντησε μόνο πως τα πρόσωπα της ιστορίας ξεκίνησαν από το σπίτι. Χρησιμοποίησε, παρ' όλα αυτά, το χέρι του προκειμένου να δείξει πως διέγραψε τη διαδρομή.
- ✚ Ταξιάρχης: Η αφήγησή του μαθητή ξεκίνησε με την πρόταση *«Η μαμά δεν μπορεί να βρει τη λαϊκή»*. Μέσα από ερωτήσεις ανέφερε πως το σπίτι ήταν το σημείο εκκίνησης και πως η λαϊκή το σημείο λήξης της διαδρομής των προσώπων.
- ✚ Αντωνία: *«Η μαμά ξεκινά από το σπίτι με το παιδί και πάει εδώ, εδώ κι εδώ (δείχνοντας με το χέρι τη διαδρομή, που κατέγραψε με το μολύβι) και φτάνει στη λαϊκή»*
- ✚ Ορέστης: *«Η μαμά δεν μπορούσε να βρει το μανάβη και τη βοηθήσαμε. Πήγε ευθεία και μετά εδώ (δείχνοντας το σημείο που στρίβουν) και έφτασε στη λαϊκή.»*
- ✚ Μαρία: *«Η μαμά ξεκίνησε από το σπίτι. Τη βοηθήσαμε και πήγε στη λαϊκή. Πέρασε ανάμεσα από τα σπίτια.»*

- ✚ Ιωάννα: *«Η μαμά δεν μπορούσε να βρει το δρόμο και τη βοηθήσαμε. Έστριψε μέσα από κάποια σπίτια και έφτασε.»*

Φθάνοντας στο σημείο αυτό, θα μπορούσε να ειπωθεί πως οι μαθητές βρίσκονταν πλέον σε θέση να αναδιατυπώσουν την αρχική ιστορία, προσθέτοντας τα στοιχεία εκείνα, τα οποία προσφέρουν πληροφορίες για τη πορεία της διαδρομής. Βρισκόμενοι, ακόμη, στη γωνιά της συζήτησης, οι μαθητές κλήθηκαν να επαναλάβουν την ιστορία, με την διαφορά πως έπρεπε να συμπεριλάβουν σε αυτήν τον τρόπο που η μαμά και το παιδί μετακινούνται από το σπίτι στην λαϊκή αγορά. Ο κάθε μαθητής εμπλούτισε την ιστορία με τον προσωπικό του τρόπο, προσθέτοντας περισσότερο ή λιγότερα στοιχεία. Ακολουθώς, περιγράφονται οι νέες ιστορίες των παιδιών:

- ✚ Νικολέτα: *«Η μαμά δεν ξέρει πώς να πάει στη λαϊκή και μετά τον βρήκε το δρόμο. Ξεκινά από το σπίτι της, μετά από δω, από δω και μετά είδε τη λαϊκή. Ψώνισε αγγούρια, ντομάτες, καρότα και ψωμί. Και μετά πήγε σπίτι.»*
- ✚ Ταξιάρχης: *«Η μαμά δεν μπορεί να βρει τη λαϊκή και τη βρήκε το μωρό. Είπε να πάει στη λαϊκή.»*
- ✚ Νίκος: Η ιστορία του συγκεκριμένου μαθητή δομήθηκε πάνω σε ερωτήσεις. Συγκεκριμένα:
Ε: *Πού πηγαίνει η μαμά και το παιδί;* Α: *Λαϊκή*
Ε: *Από πού ξεκίνησε;* Α: *Από το σπίτι*
Ε: *Πως πήγε στη λαϊκή;* Δεν υπήρξε απάντηση με όποιο τρόπο κι αν δινόταν η ερώτηση
- ✚ Αντωνία: *«Η μαμά δεν ξέρει που είναι η λαϊκή και μετά βρήκε το δρόμο της από δω. Πήγε από δω και από δω και είδε τη λαϊκή από εδώ από τα σπίτια.»*
- ✚ Ορέστης: *«Μια φορά κι έναν καιρό η μαμά δεν μπορούσε να βρει το μανάβη και το βρήκε. (Συνέχισε μετά από παρακίνηση για αναφορά του δρόμου, που οδήγησε τα πρόσωπα στη λαϊκή αγορά). Ξεκίνησε από το σπίτι και πήγε ευθεία και είδε τη λαϊκή. Αγόρασε πατάτες και ντομάτες και αγγούρια και τις έβαλε μέσα σε σακούλες και έφυγαν για το σπίτι.»*

Αξιοσημείωτο είναι πως στις περιγραφές των παιδιών δεν υπάρχουν οι λέξεις αριστερά και δεξιά. Στις ιστορίες των μη Ρομά μαθητών συμπεριλήφθηκε η λέξη

ευθεία και ανάμεσα. Οι Τσιγγανόπαιδες φάνηκε να αποτυπώνουν τις διαδρομές καθώς και τον προσανατολισμό σε ένα χώρο οπτικά. Ακόμα και σε ερωτήσεις, που τους θέσαμε σχετικά με τη διαδρομή που ακολουθούν για να φθάσουν από το σπίτι στο σχολείο, χρησιμοποίησαν τα χέρια τους για να εξηγήσουν το δρόμο. Είναι άξιο, βέβαια, να αναφερθεί πως στην απάντηση μιας Ρομά μαθήτριας υπήρχε η φράση «πάμε δίπλα από τη Λίτσα», με τη λέξη «Λίτσα» να αποτελεί προφανώς κάποιο μαγαζί είτε φιλικό σπίτι.

Η ολοκλήρωση της πρώτης φάσης της διδακτικής παρέμβασης, της «Αφήγησης της ιστορίας» επήλθε με το τέλος της συγκεκριμένης ημέρας. Οι μαθητές κατέθεσαν τις υπάρχουσες και αποκτηθείσες γνώσεις τους για την περαίωση των δραστηριοτήτων της ημέρας αυτής. Η επόμενη ημέρα αφορά την κατασκευή της ιστορίας.

4.3.3. Τρίτη ημέρα

Η τρίτη ημέρα της διδακτικής παρέμβασης αφορά στη δεύτερη φάση της, που είναι η «Κατασκευή με χρήση υλικού». Η νοητική αναπαράσταση της ιστορίας, που αποτυπώθηκε στη μνήμη των παιδιών τις δυο προηγούμενες ημέρες, αποτέλεσε τον οδηγό για τη μεταφορά της ιστορίας από το νου και τη μετατροπή της σε ύλη. Η διαδικασία αυτή πραγματοποιήθηκε μέσα από δυο δραστηριότητες με χρήση διαφορετικών υλικών, που θα περιγραφούν λεπτομερώς παρακάτω. Μετά την ολοκλήρωση των δυο αυτών δραστηριοτήτων ακολούθησε μια ακόμη, η οποία σχετίστηκε με την πράξη της πρόσθεσης και αποτέλεσε τη συνέχεια των δυο πρώτων δραστηριοτήτων.

Οι μαθητές συγκεντρώθηκαν στη γωνιά της συζήτησης προκειμένου να γνωστοποιηθούν οι δραστηριότητες, που θα πραγματοποιούσαν κατά τη διάρκεια της ημέρας εκείνης. Για την έναρξη της πρώτης δραστηριότητας ζητήθηκε από τους μαθητές να μετακινηθούν στη γωνιά της ζωγραφικής, όπου θα λάμβανε μέρος μια ατομική δραστηριότητα. Μοιράστηκαν στα παιδιά φυλλάδια, τα οποία αποτύπωναν στα δυο άκρα τους το σπίτι της μαμάς και του παιδιού και τη λαϊκή αγορά. Αυτό που καλούνταν να εκτελέσουν οι μαθητές ήταν το εξής: Να χρησιμοποιήσουν το μολύβι

τους και διαγράψουν με αυτό τη διαδρομή, που θα οδηγούσε τη μαμά και το παιδί στο τόπο-στόχο, τη λαϊκή αγορά.

Να σημειωθεί πως τα φυλλάδια, που δόθηκαν στους μαθητές, ήταν κενά χωρίς να υπάρχει κάποιο σχεδιασμένο μέρος στο φύλλο. Δεν δόθηκα φυλλάδια με σχεδιασμένο κάποιο μικρό χάρτη διότι αυτό που επιθυμούσαμε να μάθουμε ήταν εάν οι μαθητές θα αποτύπωναν τη διαδρομή με μια ευθεία γραμμή, που θα ένωνε τα δυο άκρα (σπίτι και λαϊκή αγορά) ή θα δημιουργούσαν μια πιο πολύπλοκη διαδρομή. Επίσης, θέλαμε να παρατηρήσουμε με ποιον τρόπο και σε ποιο μέρος του φύλλου θα αποτύπωναν το σπίτι και τη λαϊκή αγορά, τα μέρη από τα οποία ξεκινούσε η διαδρομή και εκεί, που τελείωνε. Για να βοηθηθούν οι μαθητές αναφέραμε πως η διαδρομή, που καλούνταν να ζωγραφίσουν, μπορεί να είναι παρόμοια με τη διαδρομή που κάνουν από το σπίτι στο σχολείο.

Οι τελικές ζωγραφιές ήταν σχεδόν αναμενόμενες (Παράρτημα). Οι δυο από τους τρεις Τσιγγανόπαιδες, που βρίσκονταν εκείνη την ημέρα στο νηπιαγωγείο, απεικόνισαν τη διαδρομή με μια ευθεία γραμμή ενώ η τρίτη μαθήτρια σχεδίασε μια σπείρα, που ξεκινούσε από το σπίτι και κατέληγε στη λαϊκή αγορά. Όταν ζητήθηκε από τον κάθε ένα να περιγράψει τη δική του διαδρομή, και οι μαθητές χρησιμοποίησαν τα χέρια για να τη δείξουν. Στην ερώτηση «Πως είναι ο δρόμος που ζωγράφισες;» η μια μαθήτρια, που σχεδίασε την ευθεία γραμμή απάντησε «Ευθεία». Όταν ερωτήθηκε ο άλλος Ρομά μαθητής με την ευθεία γραμμή «Είναι η δική σου διαδρομή ευθεία;», ένεψε το κεφάλι καταφατικά.

Σε αντίθεση με τους Τσιγγανόπαιδες, οι μη Ρομά μαθητές απεικόνισαν σχεδόν στο σύνολο τους πιο πολύπλοκες διαδρομές (Παράρτημα). Συγκεκριμένα, στις ζωγραφιές τους τα πρόσωπα της ιστορίας θα μπορούσαν να προχωρήσουν ευθεία, να στρίψουν δεξιά καθώς κι αριστερά. Οι ερωτήσεις, οι οποίες απευθύνθηκαν στους συγκεκριμένους μαθητές, σχετίζονταν με τις έννοιες αριστερά και δεξιά. Αφού μας έδειξαν τα σωστά σημεία, στα οποία τα πρόσωπα της ιστορίας στρίβουν, διακόπτοντας την ευθεία πορεία, τους ζητήσαμε να μας απαντήσουν στο εάν η μαμά και το παιδί στρίβουν αριστερά ή δεξιά σε κάθε σημείο. Οι απαντήσεις τους συμπεριέλαβαν και σωστά και λαθεμένα σημεία, γεγονός που δείχνει πως δεν έχει σταθεροποιηθεί η γνώση σχετικά με την κατανόηση των δυο εννοιών καθώς και των μεταξύ τους διαφορών. Στην συγκεκριμένη περίπτωση, επιβεβαιώνεται η διαφορά στην αντίληψη του χώρου από Ρομά και μη Ρομά μαθητές. Όπως αναφέρθηκε στην

ενότητα «Προσδιορισμός στο χώρο» του θεωρητικού μέρους οι Τσιγγανόπαιδες δεν αισθάνονται την ανάγκη να αποτυπώσουν τον ακριβή εντοπισμό ενός χώρου σε αντίθεση με τους μη Ρομά, γεγονός που, ίσως, εξηγεί και την απλότητα στα σχέδια τους.

Αφού ολοκληρώθηκαν και οι περιγραφές των διαδρομών, οι μαθητές μεταφέρθηκαν στη γωνιά της συζήτησης προκειμένου να γίνει ο διαχωρισμός σε ομάδες, κάθε μία από τις οποίες θα αναλάμβανε το ρόλο για τη περάτωση των δραστηριοτήτων της. Οι ομάδες αριθμούσαν τρεις με τρία μέλη η κάθε μία. Όντας τρεις και οι Ρομά μαθητές, βρέθηκε ένας σε κάθε ομάδα. Σκοπός του συγκεκριμένου διαχωρισμού ήταν να υπάρξει αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ Ρομά και μη μαθητών.

Τα παιδιά, όντας χωρισμένα σε ομάδες, μετακινήθηκαν στη γωνιά της ζωγραφικής, σε διαφορετικά σημεία η κάθε ομάδα. Προκειμένου να ξεκινήσει η εκτέλεση της δραστηριότητας, μοιράστηκαν σε κάθε ομάδα τα υλικά: τετραγωνισμένα φελιζόλ σε διαστάσεις σχεδόν ενός τετραγωνικού μέτρου, καλαμάκια, οδοντογλυφίδες και συρματάκια. Στα φελιζόλ υπήρχε σχεδιασμένος ένας μικρός χάρτης, που οδηγούσε από το σπίτι στη λαϊκή αγορά. Οι μαθητές καλούνταν να κατασκευάσουν τη διαδρομή με τα υλικά, που τους δόθηκαν, και με τον τρόπο που κάθε ομάδα τον επιθυμούσε. Η διαδρομή δεν ήταν μία και μοναδική κι έτσι τα παιδιά είχαν την ευελιξία να κατασκευάσουν τη δική τους ξεχωριστή διαδρομή.

Αξιοσημείωτο είναι πως οι μαθητές σε κάθε ομάδα συνεργάστηκαν ομαλά και αρμονικά, προκειμένου να ολοκληρώσουν τις κατασκευές τους. Στην εκτέλεση της δραστηριότητας συμμετείχαν όλα τα μέλη της ομάδας σε κάθε ομάδα, χωρίς κανένα να διατηρεί παθητική στάση, παρατηρώντας τους υπόλοιπους μαθητές. Οι ομάδες κατασκεύαζαν τις διαδρομές τους μέσα σε μικρό χρονικό διάστημα με το ορόσημο της ολοκλήρωσης να δίνεται με το ύψωμα των φελιζόλ από τα μέλη της κάθε ομάδας. Ο ενθουσιασμός διαγραφόταν στα πρόσωπα όλων των μαθητών καθώς η επιτυχία είχε επέλθει από το σύνολο τους.

Οι μαθητές για τελευταία φορά κλήθηκαν να περιγράψουν τη διαδρομή, η οποία αυτή τη φορά κατασκευάστηκε όχι από έναν αλλά από τρεις μαθητές. Μια ομάδα κάθε φορά έπαιρνε το λόγο και ολοκλήρωνε τη περιγραφή της. Δίνοντας το λόγο στους Τσιγγανόπαιδες της κάθε ομάδας, ξεκινούσε η αφήγηση. Κάθε φορά που κάποιος μαθητής έδειχνε να μη μπορεί να ξεκινήσει ή να συνεχίσει, ο λόγος δινόταν

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

σε άλλο παιδί της ομάδας. Με αυτό τον τρόπο δόθηκε και το τέλος των αφηγήσεων καθώς και της συγκεκριμένης δραστηριότητας.

Παρακάτω δίνονται οι αφηγήσεις της κάθε ομάδας:

- ✚ Η πρώτη ομάδα: *«Η μαμά δεν ξέρει να πάει στη λαϊκή και μετά το βρήκε. Πήγε από εδώ, ευθεία και έστριψε δεξιά και μετά από εδώ είδε τη λαϊκή.»*
- ✚ Η δεύτερη ομάδα: *«Η μαμά δεν μπορούσε να βρει το δρόμο για τη λαϊκή και μετά πήγε από εδώ, έστριψε, και μετά ευθεία και έφτασε.»*
- ✚ Η τρίτη ομάδα: *«Η μαμά πήγε από εδώ, ευθεία και μετά από εδώ, έστριψε δεξιά και μετά από δω στη λαϊκή.»*

Οι αναφορές των παιδιών στο «δεξιά» κι «αριστερά» ήταν δυο, όπως φαίνεται και από τις περιγραφές, και πραγματοποιήθηκαν από τους μη Ρομά μαθητές. Οι δυο από τους Τσιγγανόπαιδες επανέλαβαν την απάντηση των συμμαθητών τους, η μια μόνο από τις οποίες ήταν σωστή. Ακόμα κι αν μπορούμε να αναφέρουμε πως κάθε χρήση των εννοιών «δεξιά» και «αριστερά» από τη συγκεκριμένη μαθήτρια ήταν σωστή, εντούτοις δεν μπορούμε να γενικεύσουμε το συμπέρασμα για τους υπόλοιπους μαθητές, που έκανα κατά διαστήματα σωστή και λαθεμένη χρήση των όρων.

Έπειτα, λοιπόν, ακολούθησε η τελευταία δραστηριότητα της ημέρας, η οποία, όπως έχει προαναφερθεί, έχει άμεση σχέση με την πράξη της πρόσθεσης. Τα παιδιά, συνεχίζοντας να βρίσκονται στη γωνιά της ζωγραφικής, κλήθηκαν με τη βοήθεια της πλαστελίνης να δημιουργήσουν φρούτα και λαχανικά, τα οποία αγόρασαν τα πρόσωπα της ιστορίας από τη λαϊκή αγορά. Τους ζητήσαμε να κατασκευάσουν περισσότερα του ενός από κάθε είδος προκειμένου να μπορούμε να προβούμε στη συνέχεια σε πρόσθεση των διαφόρων ειδών.

Οι μαθητές, όντας σε ομάδες, ξεκίνησαν να δημιουργούν τα προϊόντα. Ζητήθηκε από το κάθε παιδί της ομάδας να επιλέξει ένα μόνο είδος προς κατασκευή, σε ποσότητα που εκείνο θα αποφάσιζε. Αντίστοιχα με τα προϊόντα, που κατέληξε να δημιουργήσει κάθε ομάδα, δόθηκαν και οι πλαστελίνες του αντίστοιχου χρώματος. Για παράδειγμα, στην ομάδα, που δημιούργησε πορτοκάλια, ντομάτες και καρότα δόθηκαν πλαστελίνες χρώματος πορτοκαλί και κόκκινου. Οι πιο συχνές επιλογές ήταν οι ντομάτες και τα καρότα. Άξιο αναφοράς είναι το γεγονός πως τα περισσότερα παιδιά προέβαιναν στη κατασκευή μεγάλης ποσότητας προϊόντων (5 και παραπάνω

προϊόντα) , με αποτέλεσμα η κατασκευή να μην ολοκληρώνεται καθώς επιθυμούσαν να δημιουργούν ολοένα και περισσότερα προϊόντα.

Το τέλος ανακοινώθηκε όταν όλοι οι μαθητές είχαν δημιουργήσει από δυο τουλάχιστον προϊόντα. Υπήρξε μια απογοήτευση στα πρόσωπα των μαθητών με τη λήξη της δημιουργίας, καθώς κατά τη διάρκειά της φάνηκε να απολαμβάνουν αυτό που κάνουν, η οποία όμως σβήστηκε όταν τους ζητήθηκε να επιλέξουν μια ποσότητα από κάθε είδος και να τα ξεχωρίσουν από το σύνολο. Η κάθε ομάδα έπρεπε να εργαστεί ως σύνολο για την καταμέτρηση των προϊόντων τους κι όχι ατομικά. Τα προϊόντα, που υπερέβαιναν σε αριθμό τα πέντε με έξι για κάθε ομάδα, μειώθηκαν.

Από τη στιγμή που και οι τρεις ομάδες είχαν καταλήξει στις τελικές επιλογές τους ξεκίνησε ο γύρος της καταμέτρησης. Η έναρξη δόθηκε με το φύσημα μια σφυρίχτρας και τα παιδιά ξεκίνησαν τη καταμέτρηση. Να σημειωθεί πως όλα τα παιδιά δούλεψαν συνεργατικά και προσηλωμένα στη δραστηριότητα για να δώσουν το αποτέλεσμα. Προφανώς, η δραστηριότητα θεωρήθηκε από αυτά σαν ένα παιχνίδι, στο οποίο συμμετέχουν πολλές ομάδες αλλά η μία είναι η καλύτερη ή η νικήτρια στο νου τους.

Με τη λήξη της καταμέτρησης, που δόθηκε με τον ίδιο τρόπο του φυσημάτος της σφυρίχτρας, οι μαθητές σταμάτησαν και έδωσαν προσοχή σε αυτό που θα ακολουθούσε. Περνώντας μπροστά από κάθε ομάδα, ζητήσαμε από τους μαθητές να καταμετρήσουν τα προϊόντα τους ανά είδος στην αρχή και ως σύνολο στο τέλος. Κάθε μαθητής της ομάδας ανέλαβε ένα και μόνο προϊόν αλλά η τελική απάντηση για το σύνολο δόθηκε από όλους. Συνολικά, οι μαθητές και των τριών ομάδων έδωσαν σωστές απαντήσεις για τα επιμέρους είδη, που σε ποσότητα ήταν λιγότερα από το σύνολο. Όταν τους ζητήθηκε, όμως, να απαντήσουν σε ερωτήσεις του τύπου «*Πόσα συνολικά φρούτα ή λαχανικά αγόρασε η μαμά;*», η απευθείας απάντηση χωρίς καταμέτρηση οδηγούσε σε λαθεμένα αποτελέσματα.

Με τον τρόπο αυτό οδηγηθήκαμε στο τέλος και τη συγκεκριμένης φάσης της διδακτικής παρέμβασης, η οποία μετέφερε στην πράξη όσα μελετήθηκαν τις προηγούμενες μέρες. Έθεσε τους μαθητές σε καταστάσεις, στις οποίες καλούνταν να συνεργαστούν, ανταλλάσσοντας απόψεις ή ζητώντας τη βοήθεια συμμαθητή τους.

4.3.4. Τέταρτη ημέρα

Η διδακτική παρέμβαση έθεσε το τέλος της στην τέταρτη ημέρα, με την ολοκλήρωση της φάσης της «Χρήσης του σώματος ως υλικού». Η φάση διαχωρίστηκε σε δυο μέρη, καθένα από τα οποία αποτελούνταν από μια δραστηριότητα.

Για την εκτέλεση των δραστηριοτήτων απαιτήθηκε ένα πρώτο χρονικό διάστημα αφιερωμένο στη συζήτηση σχετικά με τη λεπτομερή περιγραφή τους. Με άλλα λόγια, οι μαθητές, όντας συγκεντρωμένοι στη γωνιά της συζήτησης, έλαβαν τις πληροφορίες για την διενέργεια των δραστηριοτήτων και εξέθεσαν τις απορίες τους. Πιο συγκεκριμένα, οι δραστηριότητες, όπως αναφέρθηκε προτύτερα, ήταν δυο με διαβαθμισμένο βαθμό δυσκολίας.

Για την πρώτη δραστηριότητα, διαμορφώσαμε το χώρο της σχολικής τάξης έτσι ώστε να αναπαριστά το δρόμο, ακολουθώντας τον οποίο θα οδηγηθούμε στο μέρος-στόχο. Να σημειωθεί πως ο χώρος ήταν ξεκάθαρα οριοθετημένος με καρέκλες. Οι μαθητές κάθε ομάδας ξεκινώντας από το σημείο εκκίνησης (το σπίτι της μαμάς και του παιδιού) κλήθηκαν να φθάσουν στο τελικό προορισμό (τη λαϊκή αγορά), περιγράφοντας παράλληλα προφορικά το δρόμο που ακολουθούν. Οι ομάδες, που παρατηρούσαν, μπορούσαν να παρέχουν πρόσθετη βοήθεια αν αυτή απαιτούνταν.

Η δεύτερη δραστηριότητα ήταν παρόμοια με την πρώτη με ελάχιστες διαφοροποιήσεις. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ζητήθηκε από τους μαθητές της κάθε ομάδας να επαναλάβουν τη διαδρομή, που προηγήθηκε, με τη διαφορά πως το σημείο εκκίνησης τέθηκε στην είσοδο της τάξης και το σημείο λήξης στις τουαλέτες του νηπιαγωγείου. Η προφορική περιγραφή της διαδρομής ισχύει και σε αυτή τη δραστηριότητα. Η πορεία, που θα ακολουθούσαν ήταν ξεκάθαρη αλλά όχι απόλυτα οριοθετημένη. Επιπλέον, στη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές, που παρακολουθούσαν, διατήρησαν ξεκάθαρα το ρόλο του παρατηρητή.

Αφού δόθηκαν οι πληροφορίες και οι απαραίτητες διευκρινίσεις, ακολούθησε μια συζήτηση, που είχε στόχο να κατανοήσουν οι μαθητές πως οι δραστηριότητες της ημέρας αυτής σχετίζονται άμεσα με αυτές, που πραγματοποιήθηκαν την προηγούμενη ημέρα. Πιο συγκεκριμένα, αποσαφηνίστηκαν οι ακόλουθες συσχετίσεις:

- Η σχολική τάξη και ο, έξω από την τάξη, χώρος αποτέλεσαν το χαρτί και το φελιζόλ της προηγούμενης ημέρας

- Οι ίδιοι οι μαθητές αποτέλεσαν τα καλαμάκια, τις οδοντογλυφίδες και τα συρματάκια (τα υλικά για την αναπαράσταση της διαδρομής)

Οι μαθητές και των τριών ομάδων ολοκλήρωσαν τις διαδρομές τους στη σχολική τάξη, στην αρχή χωρίς την παράλληλη προφορική περιγραφή προκειμένου να γίνει πρακτικά κατανοητό ό, τι επεξηγήθηκε κατά τη συζήτηση. Στη συνέχεια, κάθε ομάδα έλαβε τη θέση της και ξεκίνησε ενώ παράλληλα εξηγούσε το που πήγαινε. Πριν δοθούν τα αποτελέσματα από τις περιγραφές των παιδιών, καλό θα ήταν να περιγραφεί η διαδρομή, που κλήθηκαν να ακολουθήσουν και να εξηγήσουν: «Τα παιδιά θα ξεκινήσουν, προχωρώντας ευθεία μέχρι το σημείο που υπάρχει η στροφή προς τα αριστερά. Συνεχίζουν ευθεία και μετά από μερικά βήματα στρίβουν δεξιά κι ακολουθώσ ευθεία. Η τελική στροφή προς το σημείο λήξης είναι προς τα δεξιά.»

Τα αποτελέσματα των ομάδων δίνονται ακολούθως και αποτελούν απαντήσεις, οι οποίες δόθηκαν σε συνεργασία Ρομά και μη Ρομά μαθητών:

- ✚ *Έστριψε από εκεί και μετά πήγε όλο ευθεία, έστριψε δεξιά και μετά ξανά ευθεία και μετά έστριψε αριστερά και έφτασε*
- ✚ *Πάνε ευθεία, μετά στρίβουν δεξιά και πάλι ευθεία, στρίβουν αριστερά και ευθεία μετά στρίβουν και έφθασαν*
- ✚ *Πηγαίνουν από εδώ, στρίβουν και μετά όλο ευθεία, στρίβουν πάλι δεξιά και ευθεία και μετά στρίβουν αριστερά*

Όπως σημειώθηκε και πρωτύτερα, δεν μπορούμε να είμαστε απόλυτα σίγουροι για την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων καθώς ελάχιστες απαντήσεις των Ρομά μαθητών ήταν σωστές. Η ορθότητα τους μπορεί να αποτέλεσε και τυχαίο γεγονός. Η επιτυχία της παρέμβασης έγκειται στο ότι κατόρθωσαν να συμπεριλάβουν στο λεξιλόγιο τους τις λέξεις «στρίβω», «δεξιά», «αριστερά», «προχωρώ» και τις συνδυαστικές φράσεις.

Η επόμενη δραστηριότητα έδωσε παρόμοια αποτελέσματα. Οι μαθητές, γνωρίζοντας πλέον τι ακριβώς καλούνταν να κάνουν, ολοκλήρωσαν πιο γρήγορα τις διαδρομές τους. Επιπλέον, κάθε φορά μια μόνο ομάδα μαθητών περιέγραφε την πορεία του χωρίς να δημιουργείται σύγχυση από τις αλληπάλληλες απαντήσεις. Στη προκειμένη περίπτωση, η διαδρομή, που θα ακολουθούσαν ήταν η εξής:

«Οι μαθητές, ξεκινώντας από την είσοδο της τάξης, προχωρούν ευθεία μέχρι την είσοδο της απέναντι τάξης, όπου στρίβουν αριστερά. Πηγαίνουν ευθεία για μερικά

βήματα και στρίβουν δεξιά προχωρώντας ακολούθως ευθεία μέχρι το τέλος του διαδρόμου. Και στην περίπτωση αυτή, η τελική στροφή προς το μέρος-στόχο είναι προς τα δεξιά.»

Οι περιγραφές των μαθητών είναι πανομοιότυπες με τις πρώτες, περιλαμβάνοντας τις έννοιες «ευθεία», «αριστερά» και «δεξιά». Οι τοποθετήσεις τόσο των μη Ρομά μαθητών όσο και των Τσιγγανοπαίδων ήταν σωστές στη χρήση του όρου «ευθεία». Αντίθετα, ως προς τις έννοιες «αριστερά» και «δεξιά» υπήρξαν διαφοροποιήσεις. Μερικοί από τους μη Ρομά μαθητές, βέβαια, χρησιμοποίησαν με σωστό τρόπο και απόλυτη ευκολία τις δυο έννοιες. Ως προς τον κοινωνικό τομέα, οι Τσιγγανόπαιδες αποτέλεσαν τους νικητές καθώς βρήκαν την ευκαιρία, μέσα από ένα δομημένο πλαίσιο, να αλληλεπιδράσουν ουσιαστικά με τους συνομηλίκους τους και να οδηγήσουν σε επιτυχείς συνεργασίες. Σημαντική, αναμφιβόλως, ήταν και η συμβολή των μη Ρομά μαθητών, που έδειχναν να μη προβαίνουν σε στάσεις αποστασιοποίησης από τους Τσιγγανόπαιδες συνομηλίκους τους αλλά αληθινής και ολοκληρωτικής αποδοχής.

Στο σημείο αυτό ολοκληρώθηκε και η τελική φάση με την περάτωση και των δυο δραστηριοτήτων. Οι μαθητές συμμετείχαν ενεργά και δραστήρια στις δραστηριότητες, δίνοντας την ουσιαστική παρουσία τους στην τάξη. Τα αποτελέσματα στο γνωστικό τομέα μπορεί να μην ανταποκρίνονται επακριβώς στους στόχους και τις υποθέσεις, που τέθηκαν στην αρχή της διδακτικής παρέμβασης. Η μεταβολή, όμως, του μικρού βαθμού κοινωνικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των Τσιγγανοπαίδων με τους μη Ρομά, που παρατηρήθηκε στην το διάστημα πριν την παρέμβαση, σε ικανοποιητικό μας δίνει την αίσθηση της επιτυχίας.

4.4 Ανάλυση των αποτελεσμάτων κατά κατηγορίες

4.4.1 Αλληλεπίδραση – Επικοινωνία

Όπως ειπώθηκε στην ενότητα «Παρατήρηση του σχολικού χώρου», η αλληλεπίδραση μεταξύ των Τσιγγανοπαίδων και των μη Ρομά μαθητών δεν χαρακτηριζόταν πάντα από επιτυχία και ουσιαστική επικοινωνία. Στις περιπτώσεις,

μάλιστα, κατά τις οποίες οι Ρομά και οι μη Ρομά μαθητές καλούνταν να συνεργαστούν στο ίδιο μέρος, προκειμένου να διεξαχθεί ομαλά το παιχνίδι τους, δημιουργούνταν εντάσεις, με αποτέλεσμα οι ομάδες να διαχωρίζονται. Σε όλη τη διάρκεια της παραμονής στην τάξη, δεν παρατηρήθηκε κάποια στιγμή, κατά την οποία η ελεύθερη επικοινωνία ή η συνεργασία μεταξύ Ρομά και μη μαθητών κυλούσε μόνη της, χωρίς υποκίνηση από τη νηπιαγωγό. Παράλληλα, συχνό ήταν το φαινόμενο της απομόνωσης των Τσιγγανοπαίδων και της απομάκρυνσης σε μοναχικές απασχολήσεις.

Στην έρευνα της Σταθοπούλου (2005) βρέθηκε πως η επαφή μεταξύ των Τσιγγανοπαίδων και των μη Ρομά συμμαθητών τους ήταν μηδαμινή. Οι μη Ρομά μαθητές ήταν αυτοί, που προσέφευγαν σε κινήσεις διάκρισης και απόρριψης των Τσιγγάνων συμμαθητών τους, οι οποίοι είχαν πάψει να καταβάλουν προσπάθεια για να επικοινωνήσουν και να αλληλεπιδράσουν μαζί τους. Βασικό κομμάτι της παρούσας διδακτικής παρέμβασης ήταν η προώθηση των σχέσεων μεταξύ των μαθητών προς μια ουσιαστική και ειλικρινή επικοινωνία. Πιο συγκεκριμένα, σκοπός της πειραματικής αυτής προσπάθειας ήταν η ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στην «κοινωνία» της τάξης, η οποία θα απορρίπτει περιστατικά τόσο απόρριψης όσο και αδιαφορίας προς κάποιο από τα μέλη της.

Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, με εξαίρεση την πρώτη φάση της «Αφήγησης της ιστορίας», ήταν ομαδικές με μεικτό πληθυσμό η κάθε ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο τέθηκε ένα σημαντικό κομμάτι στο παζλ της επικοινωνίας κι αλληλεπίδρασης. Η περάτωση των δραστηριοτήτων επιτυγχάνονταν με αληθινή επικοινωνία και ομαλή ροή, χωρίς να είναι εμφανής η διάκριση ή κάποιο γεγονός, το οποίο να έβγαζε στην επιφάνεια τη διαφορετικότητα των μελών της κάθε ομάδας με αρνητικό τρόπο. Παρατηρήθηκε πως οι ομαδικές δραστηριότητες, συγκρινόμενες με τις ατομικές της πρώτης φάσης, ολοκληρώνονταν σε μικρότερο χρονικό διάστημα, εμπλέκοντας όλα τα μέλη της ομάδας στη διαδικασία εκτέλεσης τους. Επίσης, η πορεία διαχωρισμού σε ομάδες, που προηγήθηκε κάθε δραστηριότητας, κίνησε την περιέργεια των μαθητών. Η διαδικασία της ονομασίας της κάθε ομάδας διαδραμάτισε κυρίαρχο ρόλο στην ανάπτυξη της αίσθησης του «ανήκειν» στην ομάδα. Πολλές ήταν οι στιγμές, κατά τις οποίες οι μη Ρομά μαθητές καλούσαν τους Τσιγγάνους συμμαθητές τους να επιστρέψουν στην ομάδα, επαναφέροντας τους στην δραστηριότητα και την εκτέλεση της.

4.4.2 Έννοιες χώρου - Σχεδίαση

Στην ενότητα «Προσδιορισμός στο χώρο» του θεωρητικού μέρους, έγινε σαφές πως η αντίληψη και επεξεργασία του χώρου από τους διάφορους πολιτισμούς πραγματοποιείται με πληθώρα τρόπων και μέσων κωδικοποίησης του περιβάλλοντος, βάσει των φυσικών, γεωγραφικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών του χώρου τους. Στην προκειμένη περίπτωση θα γίνει προσπάθεια για ανάλυση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων με βάση το πολιτισμικό πλαίσιο της τσιγγάνικης κοινότητας και τις απαντήσεις και τοποθετήσεις των μαθητών στις δραστηριότητες, που ενέπλεκαν έννοιες χώρου.

Κάθε ξεχωριστή κοινωνία, επομένως, ανάλογα με τον τρόπο ζωής και τις περιβαλλοντικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις, αναπτύσσει μια διαφορετική και, ίσως, μοναδική ιδέα για το χώρο. Οι απαντήσεις, που δόθηκαν από τους Τσιγγανόπαιδες, μέσω της εκτέλεσης των διαφόρων δραστηριοτήτων και των τριών φάσεων (Αφήγηση της ιστορίας, Κατασκευή με χρήση υλικού και Χρήση του σώματος ως υλικού), υποδηλώνουν την έλλειψη συγκεκριμένων όρων του, σχετικού με τον προσανατολισμό, λεξιλογίου. Συγκεκριμένα, οι Ρομά μαθητές, που συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα, δεν χρησιμοποίησαν κανέναν σαφώς προσανατολισμένο στο χώρο όρο. Χρησιμοποιώντας το σώμα τους και, συγκεκριμένα, τα χέρια τους, επιδείκνυαν την πορεία της διαδρομής, που τους ζητούνταν (τη διαδρομή από το σπίτι στη λαϊκή αγορά), χωρίς ουσιαστική λεκτική υποστήριξη. Όπως προαναφέρθηκε στην αντίστοιχη ενότητα, η τσιγγάνικη γλώσσα περιέχει περιορισμένο λεξιλόγιο σχετικά με προθέσεις, που προσδιορίζουν το χώρο. Η απουσία λέξεων για το «δεξί» και το «αριστερό» αποδεικνύει την έλλειψη παρόμοιων όρων στις απαντήσεις των παιδιών. Αντίθετα, οι μη Ρομά μαθητές από τη πρώτη κιόλας στιγμή, συμπεριέλαβαν στις περιγραφές τους τις λέξεις «ανάμεσα», «έστριψε», «ευθεία».

Οι Τσιγγάνοι μαθητές, επίσης, παρουσίαζαν μια δυσκολία στην ακριβή απεικόνιση των δυο άκρων της διαδρομής καθώς και την ίδια τη διαδρομή στα κενά φυλλάδια, τα οποία διαμοιράστηκαν στη φάση της «Κατασκευής με χρήση υλικού». Πιο συγκεκριμένα, όταν τους δόθηκε το κενό φυλλάδιο, ξεκίνησαν να ζωγραφίζουν το σπίτι στη μέση του φύλλου, με αποτέλεσμα να δίνεται η εντύπωση πως δεν έχουν

κατανοήσει τις οδηγίες για την εκτέλεση της διαδρομής. Η ολοκλήρωση της σχεδίασης απέδειξε πως οι οδηγίες είχαν γίνει κατανοητές και πως η διαδρομή, που ζητήθηκε, σχεδιάστηκε. Τα σχέδια των μη Ρομά μαθητών, από την άλλη πλευρά, είχαν σαφή και ακριβή απεικόνιση των δυο άκρων της διαδρομής στα άκρα του φύλλου. Σε παρόμοια έρευνα της Σταθοπούλου (2005: 317), οι περιγραφές των Ρομά μαθητών σχετικά με τη διαδρομή από το σπίτι τους στο σχολείο δεν συμπεριελάμβαναν τα αντικειμενικά χαρακτηριστικά για το προσδιορισμό τους σπιτιού, όπως η οδός και ο αριθμός. Επίσης, εμφάνιζαν δυσκολίες στην ακριβή εστίαση σε συγκεκριμένο μέρος του βιβλίου και στη γραφή της σωστής απάντησης σε λάθος σημείο.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνουν τις θέσεις σχετικά με τους διαφορετικούς τρόπους, βάσει των οποίων κάθε πολιτισμός, όπως και ο τσιγγάνικος, βιώνει και επεξεργάζεται το χώρο καθώς και την μη εξοικείωση των Τσιγγάνων με τους ακριβείς προσδιορισμούς στο χώρο.

4.4.3 Αρίθμηση – Πρόσθεση

Η αρίθμηση, όπως αναφέρθηκε και στο αντίστοιχο υποκεφάλαιο του θεωρητικού μέρους, καταλαμβάνει την πιο εμφανή θέση ανάμεσα στις μαθηματικές δραστηριότητες, που απαντώνται με ξεχωριστή έκφραση σε όλες τις κουλτούρες. Σχετίζεται άμεσα με τα ισχύοντα αριθμητικά συστήματα, το εύρος των οποίων έχει μελετηθεί μέσω της επαφής με τις ποικίλες πολιτισμικές ομάδες. Στην προκειμένη περίπτωση το ενδιαφέρον στράφηκε στο αριθμητικό σύστημα, που ανέπτυξε η τσιγγάνικη κοινωνία και, συγκεκριμένα, στην παραγωγή των αριθμών και στην εκτέλεση απλών πράξεων πρόσθεσης.

Από την έρευνα της Σταθοπούλου (2005) διαπιστώθηκε πως η γλώσσα, που αφορά στην αρίθμηση είναι μεικτή με την τσιγγάνικη να κατέχει εξέχουσα θέση από το 0 έως το 7 και από το 10 έως το 17, την ελληνική να είναι παρούσα από το 7 έως το 10 και μεικτή γλώσσα να χρησιμοποιείται από το 20 κι έπειτα. Κατά τη διάρκεια της παρατήρησης της πρώτης φάσης της ερευνητικής διαδικασίας, αυτή η διαφοροποίηση δεν έγινε φανερή καθώς οι Τσιγγανόπαιδες στο σύνολο τους χρησιμοποιούσαν την ελληνική γλώσσα για την παραγωγή των αριθμών μέχρι το 10

με 15, που έδειξαν να γνωρίζουν. Η καταμέτρηση φάνηκε πως είχε κατακτηθεί από όλους τους Ρομά μαθητές σε αντίθεση με την αναγνώριση των αριθμών, που βρισκόταν σε χαμηλότερο επίπεδο γνώσης σχεδόν για το σύνολο τους. Επιπλέον, δεν μπορεί να ειπωθεί με ακρίβεια και αξιοπιστία το γεγονός κατάκτησης της άμεσης και στοιχειώδους απαρίθμησης καθώς οι Τσιγγανόπαιδες, σε κάθε περίπτωση εμπλοκής της αρίθμησης στις δραστηριότητες τους, καταμετρούσαν, συνήθως με τη βοήθεια του χεριού. Αντίθετα, η πλειοψηφία των μη Ρομά μαθητών κατείχε τόσο την καταμέτρηση όσο και την αναγνώριση των αριθμών. Να σημειωθεί, επίσης, πως η καταμέτρηση ξεπερνούσε τον αριθμό 15, ο οποίος, όπως διευκρινίστηκε παραπάνω, αποτελούσε το μέγιστο αριθμό της καταμέτρησης για τους Τσιγγανόπαιδες.

Ως προς την πράξη της πρόσθεσης, η οποία συμπεριλήφθηκε στη φάση της διδακτικής παρέμβασης, τα αποτελέσματα δεν είναι και τόσο ευοίωνα. Μολονότι η προφορική μετάδοση της γνώσης, η οποία είναι βασική στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων, ευνοεί τους νοερούς υπολογισμούς ακόμα κι από την ηλικία των 3-4, με τη σταδιακή κατάκτηση τους, οι Τσιγγανόπαιδες σε απλές πράξεις πρόσθεσης, που ζητούνταν προφορικά, δεν απέδιδαν σωστές απαντήσεις. Το γεγονός αυτό μπορεί να αποδοθεί στην σχετικά τακτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, που διατηρεί τα παιδιά μακριά από τις οικογενειακές ασχολίες και τη συμμετοχή σε αυτές. Αξιοσημείωτο είναι πως οι πράξεις, οι οποίες καλούνταν να επιτελέσουν τα παιδιά, συμπεριελάμβαναν από δυο μικρά σύνολα (για παράδειγμα, σύνολο του ενός και των τριών ή των δύο και των τριών) μέχρι και τρία. Ο βαθμός δυσκολίας ανταποκρινόταν άμεσα στην ηλικία και το νοητικό δυναμικό τους. Η ομάδα των μη Ρομά μαθητών δεν παρουσίασε κάποια σημαντική διαφοροποίηση συγκριτικά με τους Τσιγγανόπαιδες. Και για τις δυο ομάδες μαθητών, όμως, η ορθότητα των απαντήσεων δόθηκε με την χορήγηση οπτικών μέσων και, συγκεκριμένα, υλικών δημιουργημένων με πλαστελίνη από τα ίδια τα παιδιά, στη φάση της «Κατασκευής με χρήση υλικού».

4.5 Συμπεράσματα

Στην παρούσα ερευνητική προσέγγιση έγινε προσπάθεια να υπάρξει βελτίωση των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των Ρομά μαθητών, δεδομένης της δυσκολίας, που αντιμετωπίζουν, τόσο στο γνωστικό όσο και στον κοινωνικό τομέα,

λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών. Η αξιολόγηση, που προηγήθηκε της παρέμβασης, προσέφερε, επίσης, σημαντικά δεδομένα για την επίδοση και απόδοση των Τσιγγανοπαίδων στους τομείς που εξετάστηκε. Τα Μαθηματικά, λοιπόν, και, συγκεκριμένα, οι παγκόσμιες μαθηματικές δραστηριότητες της αρίθμησης, της σχεδίασης και του προσδιορισμού στο χώρο αποτέλεσαν τον πυρήνα της γνωστικής παρέμβασης, στα πλαίσια της οποίας ενισχύθηκαν η εμπλοκή των Τσιγγανοπαίδων στη μαθησιακή διαδικασία και οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ Ρομά και μη μαθητών.

Η διδακτική παρέμβαση, όπως αναφέρθηκε και αναλύθηκε στα παραπάνω κεφάλαια, διαχωρίστηκε σε τρεις φάσεις, κατά τη διάρκεια των οποίων διεξάχθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν στις τρεις μαθηματικές δραστηριότητες. Ως προς τον προσανατολισμό στο χώρο, φάνηκε πως οι Τσιγγάνοι μαθητές δεν έχουν ανάγκη τη λεκτική υποστήριξη για τον χωρικό προσδιορισμό ούτε εντάσσουν στις περιγραφές τους τον ακριβή προσδιορισμό ενός χώρου. Το λεξιλόγιο τους, όπως επιβεβαιώνεται και από την έρευνα της Σταθοπούλου (2005), είναι αρκετά περιορισμένο και δεν εντάσσει τις προθέσεις, που προσδιορίζουν το χώρο. Συγκεκριμένα, δεν είναι γνωστό αν το λεξιλόγιο των Τσιγγάνων περιλαμβάνει λέξεις για το «δεξί» και «αριστερό», οι οποίες λαμβάνουν ουσιώδη ρόλο σε περιγραφές για το χωρικό προσδιορισμό. Η σχεδίαση συμπεριλήφθηκε σε δραστηριότητες, υποστηρικτικές εκείνων των δραστηριοτήτων για τον χωρικό προσδιορισμό και προσανατολισμό. Οι Ρομά μαθητές φάνηκε να εμφανίζουν δυσκολίες ως προς την ακριβή αποτύπωση των δυο άκρων της διαδρομής σε ένα λευκό φύλλο, με αποτέλεσμα τα σχέδια τους να δίνουν την εντύπωση πως οι Τσιγγανόπαιδες δεν έχουν κατανοήσει τις οδηγίες για την εκτέλεση της δραστηριότητας.

Όσον αφορά τη μαθηματική δραστηριότητα της αρίθμησης, οι Τσιγγανόπαιδες έδειξαν να έχουν κατακτήσει την καταμέτρηση μέχρι τον 10-15. Μολονότι, το αριθμητικό λεξιλόγιο της τσιγγάνικης γλώσσας είναι μεικτό (Σταθοπούλου, 2005: 301-302) και αναμένεται η ονομασία των αριθμών τόσο στην τσιγγάνικη γλώσσα όσο και στην ελληνική, οι Ρομά μαθητές της δεδομένης τάξης χρησιμοποιούσαν στο σύνολο τους την ελληνική για να κατονομάσουν τους αριθμούς. Για την πράξη της πρόσθεσης, από την άλλη πλευρά, οι Τσιγγανόπαιδες εμφάνισαν προβλήματα. Ενώ η προφορική μετάδοση της γνώσης οδήγησε στην υπόθεση πως οι νοεροί υπολογισμοί θα επιτελούνταν με επιτυχία, οι Ρομά μαθητές

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

απέδειξαν πως δυσκολεύονται όταν τους ζητούνται προφορικά οι υπολογισμοί. Αντίθετα, με τη βοήθεια απτών αντικειμένων, που οι ίδιοι δημιούργησαν με πλαστελίνη, οι πράξεις της πρόσθεσης εκτελούνταν με μεγαλύτερη ευκολία και επιτυχία.

Τέλος, η ενίσχυση και η βελτίωση των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας των Τσιγγάνων μαθητών ήρθε εις πέρας με επιτυχία. Οι μαθητές αφ' ενός επέδειξαν πιο ενεργητικό και δραστήριο ρόλο στην διεκπεραίωση των εκάστοτε δραστηριοτήτων και αφ' ετέρου συνεργάζονταν ομαλά με τους συμμαθητές για την περάτωση των ομαδικών δραστηριοτήτων. Από την άλλη πλευρά, οι μη Ρομά μαθητές έδειξαν όχι απλά να δέχονται την παρουσία των Ρομά συμμαθητών τους στην ομάδα τους αλλά και να επιτελούν συνεργατικά, με ευχαρίστηση και δίχως συγκρούσεις τις οποιεσδήποτε δραστηριότητες.

Ολοκληρώνοντας, αξίζει να αναφέρουμε πως η έρευνα, ίσως, να δημιούργησε επιπρόσθετα ερωτήματα για την διεξαγωγή νέων ερευνητικών προσπαθειών, που θα επεκτείνουν την παρούσα. Συγκεκριμένα, μπορούν να διενεργηθούν έρευνες μεγαλύτερης έκτασης και διάρκειας και με τη βοήθεια μεγαλύτερης και πιο ομοιογενούς ομάδας μαθητών, έτσι ώστε να εμπλουτιστούν οι γνώσεις σχετικά με τις πρακτικές και στρατηγικές, που οι Ρομά μαθητές αναπτύσσουν και καλλιεργούν τη μαθηματική γνώση. Επιπλέον, η έρευνα θα μπορούσε να επεκταθεί, πέραν του σχολικού περιβάλλοντος, στην τσιγγάνικη κοινότητα και στις επαγγελματικές ενασχολήσεις των οικογενειών των μαθητών, ώστε να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό ο τρόπος ανάπτυξης και καλλιέργειας των Μαθηματικών. Τέλος, έρευνα θα μπορούσε διεξαχθεί για τη μελέτη Τσιγγανοπαίδων ίδιας ηλικίας με αυτή των μαθητών, που συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα ερευνητική διαδικασία, χωρίς σχολική εκπαίδευση και επαφή με το σχολικό περιβάλλον, ώστε να μπορέσει να επέλθει σύγκριση με Ρομά παιδιά, που φοιτούν στο νηπιαγωγείο.

Βιβλιογραφία

Μπότσογλου, Κ. (2008). *Υπαίθριοι χώροι παιχνιδιού και παιδί, Ποιότητα, ασφάλεια, παιδαγωγικές εφαρμογές*. Αθήνα: Gutenberg

Σταθοπούλου, Χ. (2005). *Εθνομαθηματικά, Διερευνώντας την Πολιτισμική Διάσταση των Μαθηματικών και της Μαθηματικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός

Χρονάκη, Α. (2006). Το 'διδασκτικό πείραμα': μελετώντας την ανάπτυξη μάθησης στο πλαίσιο της διδακτικής πράξης. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Eisenhart, M. (1988). The Ethnographic Research Tradition and Mathematics Education Research. *Journal for Research in Mathematics Education*, 19, 2, 99-114

Kyuchukov, H. (2000). Transformative education for Roma (Gypsy) children: An insider's view. *Intercultural Education*, 11:3, 273-280

Lambert, V., Glacken, M. and McCarron, M. (2011). Employing an ethnographic approach: key characteristics. *Nurse Researcher*, 19,1, 17-23

Smith, T. (1997). Recognising Difference: the Romani "Gypsy" child socialization and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18:2, 243-256

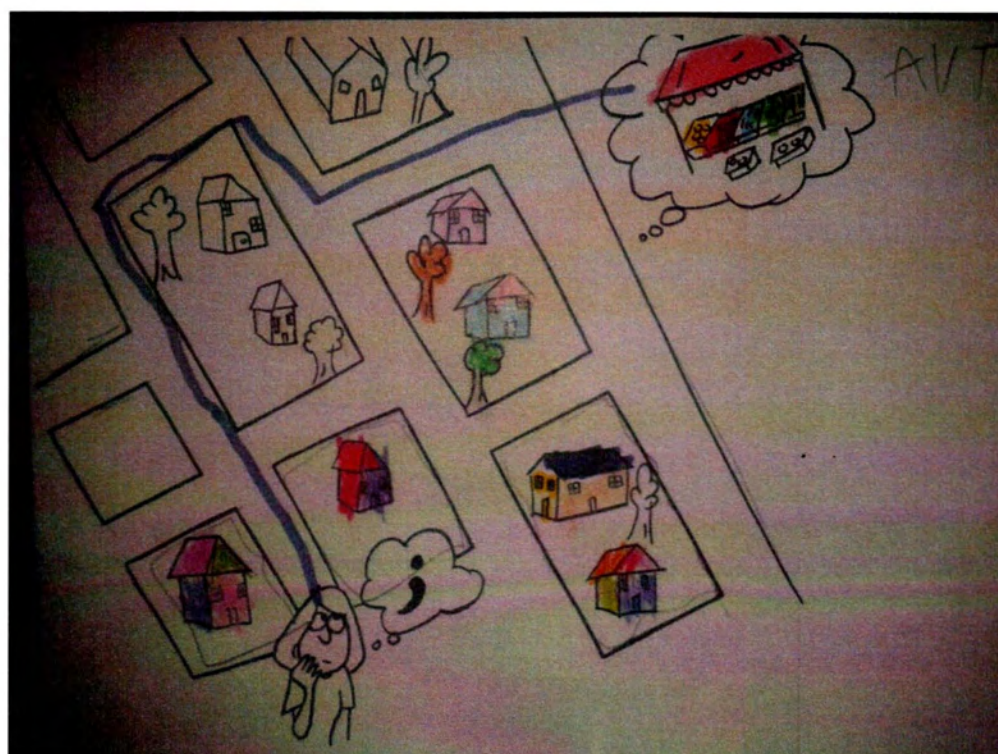
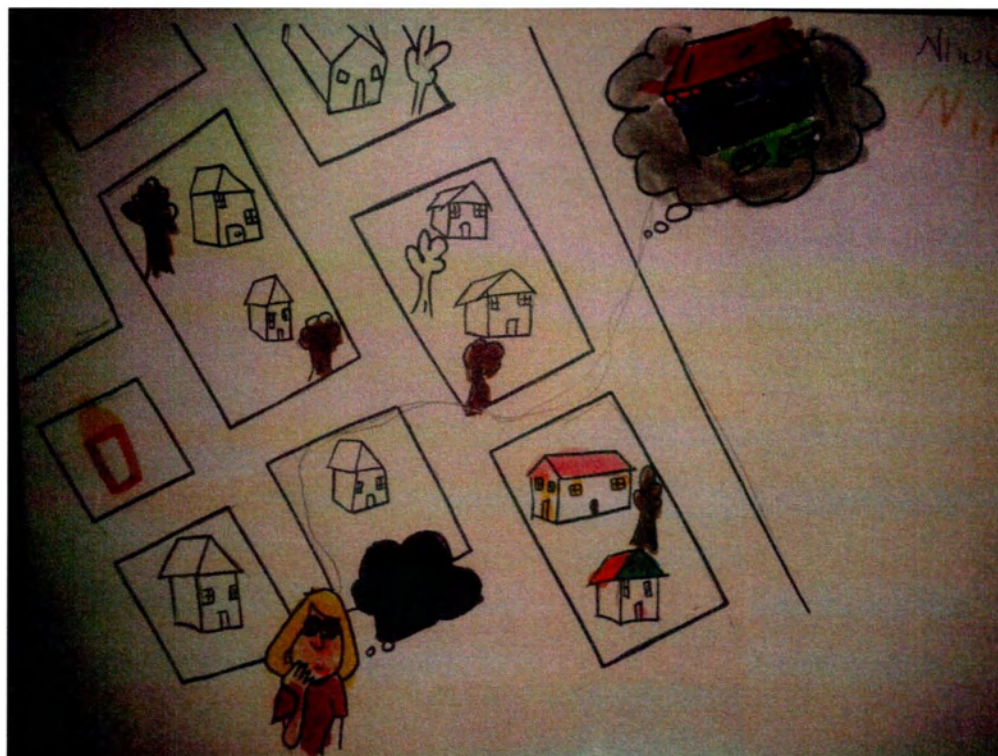
Stathopoulou, Ch. (2006). Language and culture in Mathematics Education: Reflections on observing a Romany class in a greek school. *Educational studies in Mathematics*, 64, 231-238

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

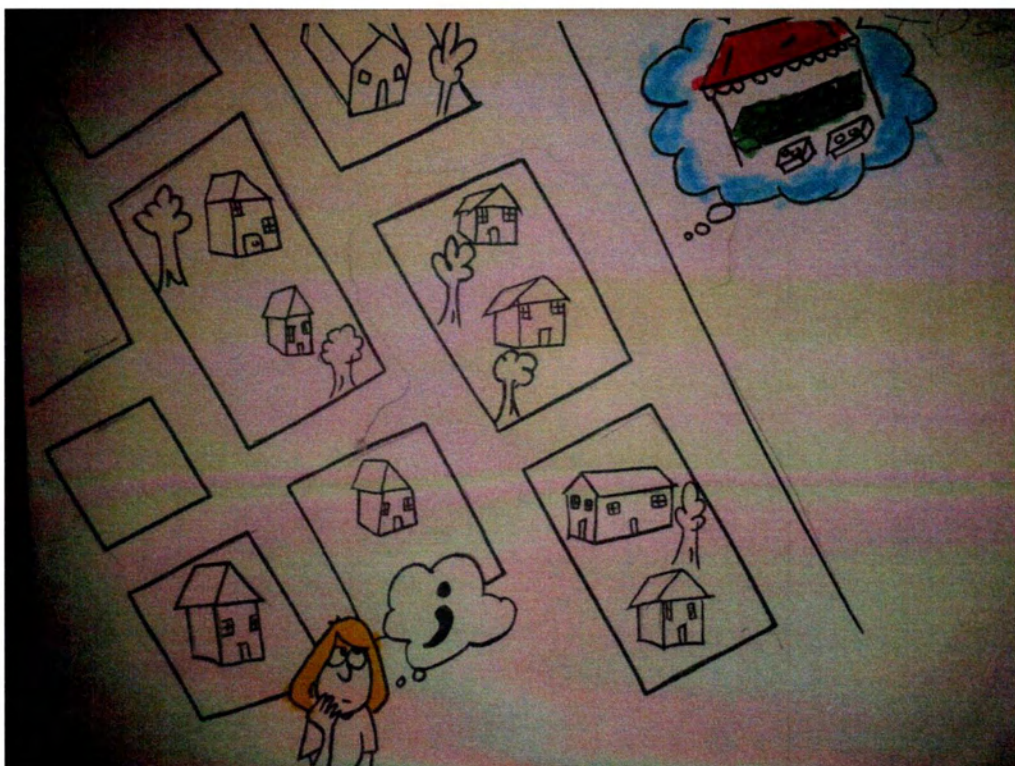
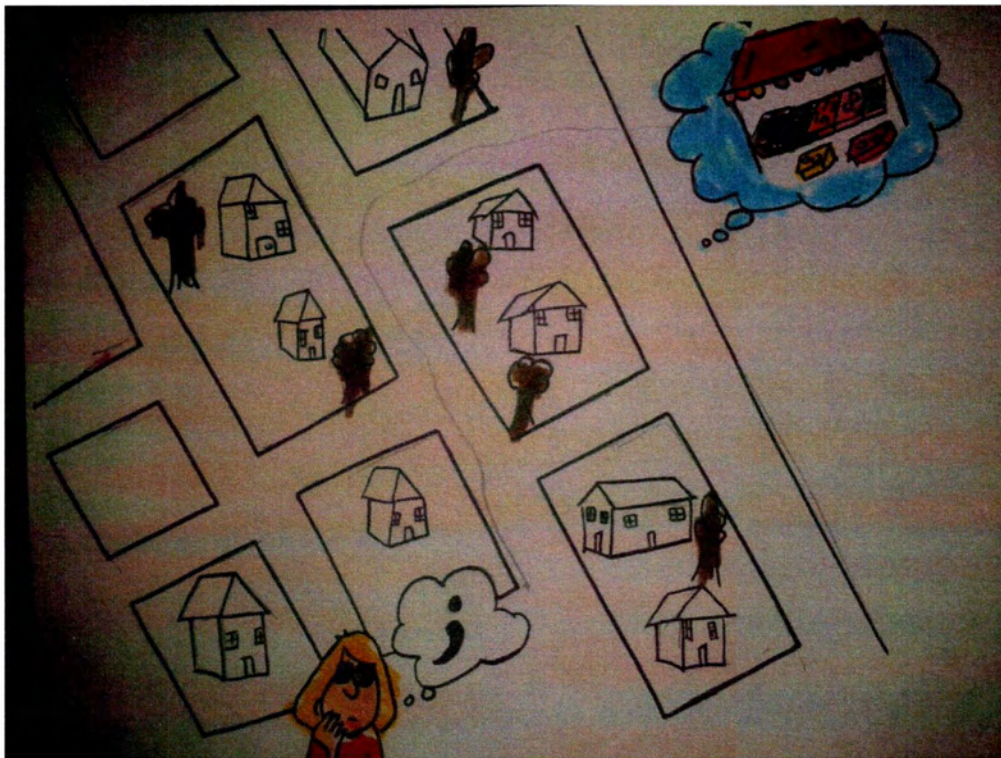
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Απεικόνιση των διαδρομών προς τη λαϊκή αγορά από τους Ρομά μαθητές

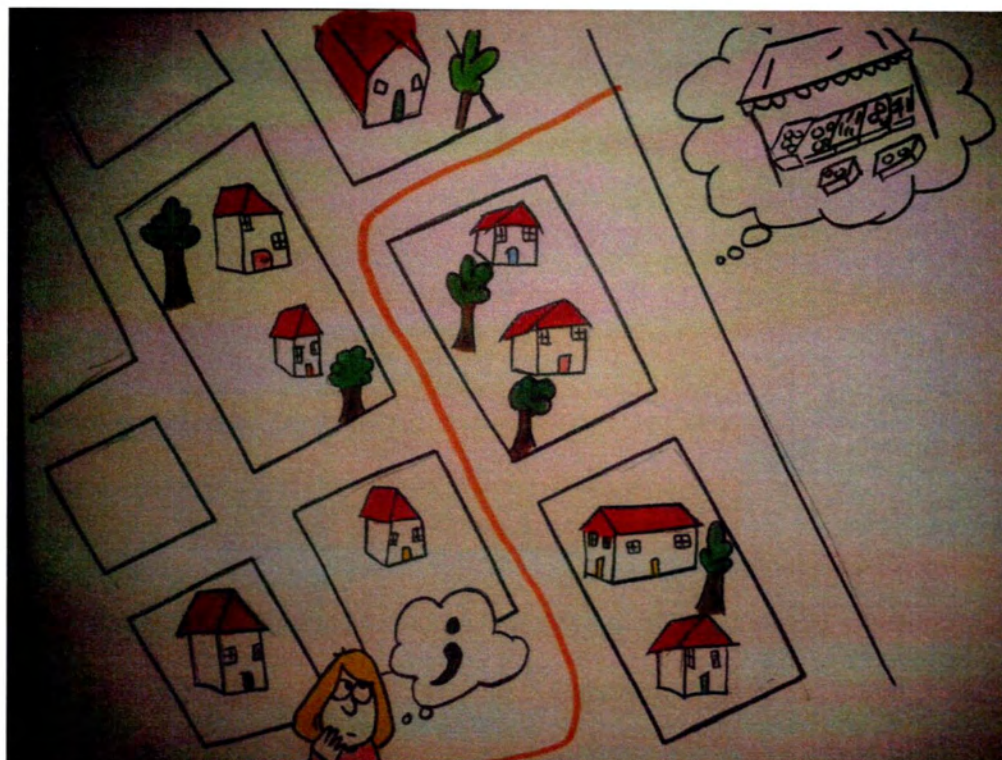


Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό



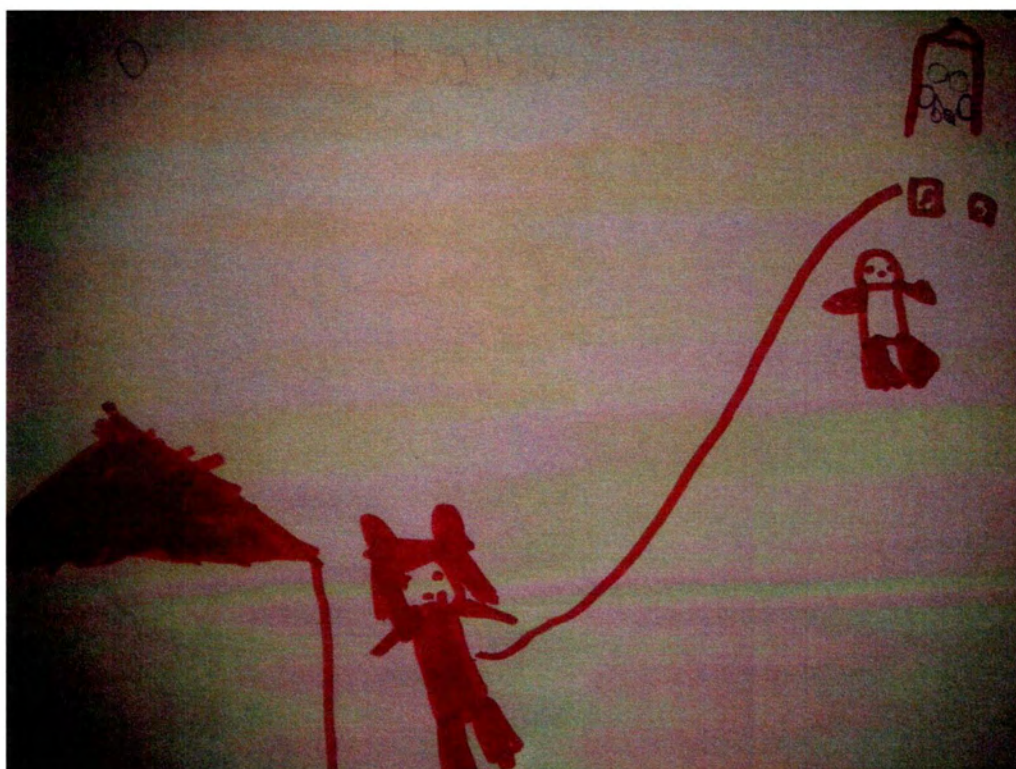
Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Απεικόνιση των διαδρομών προς τη λαϊκή αγορά από τους μη Ρομά μαθητές

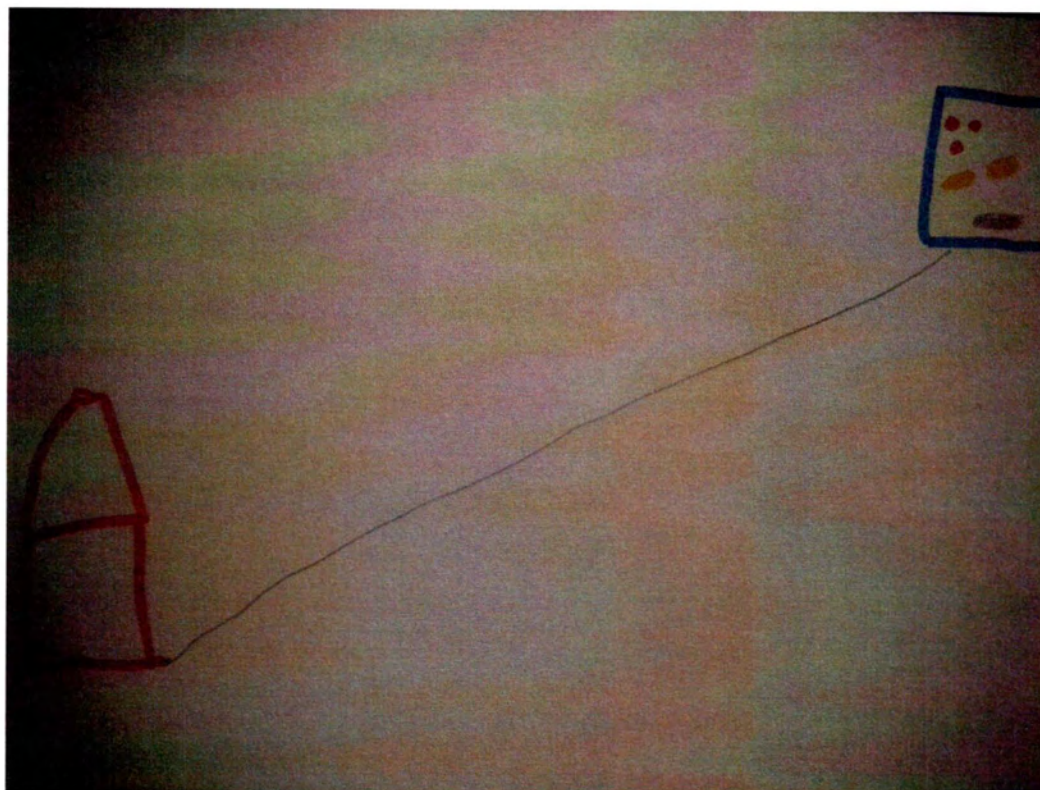


Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Ελεύθερη αποτύπωση των διαδρομών από τους Ρομά μαθητές

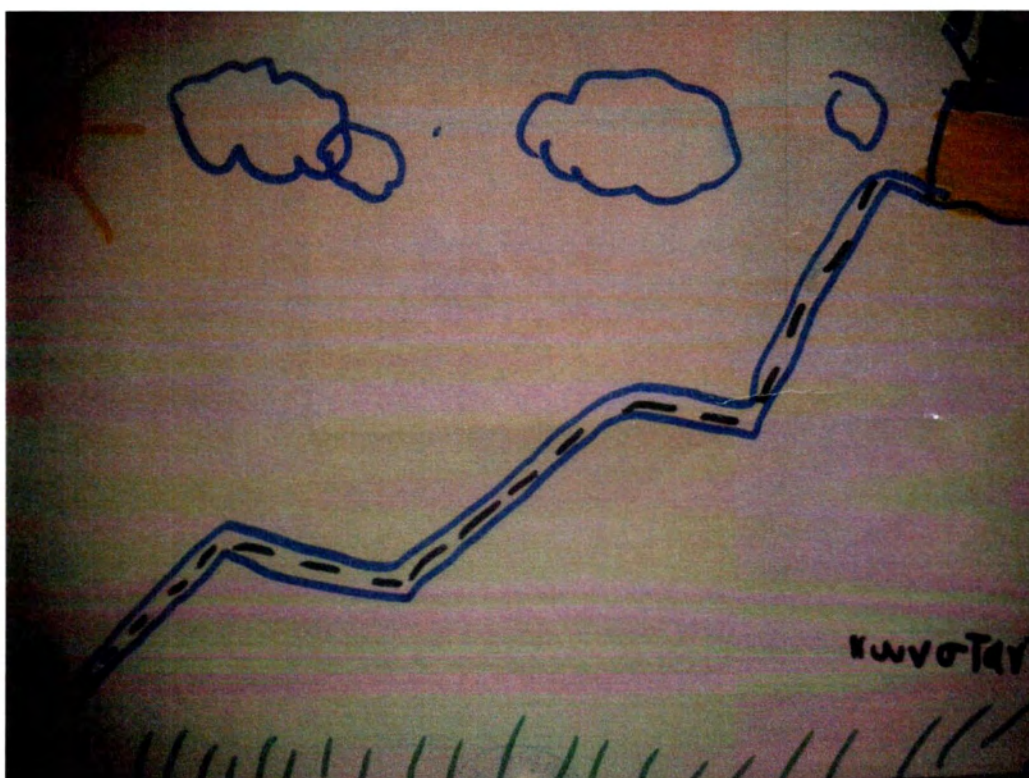
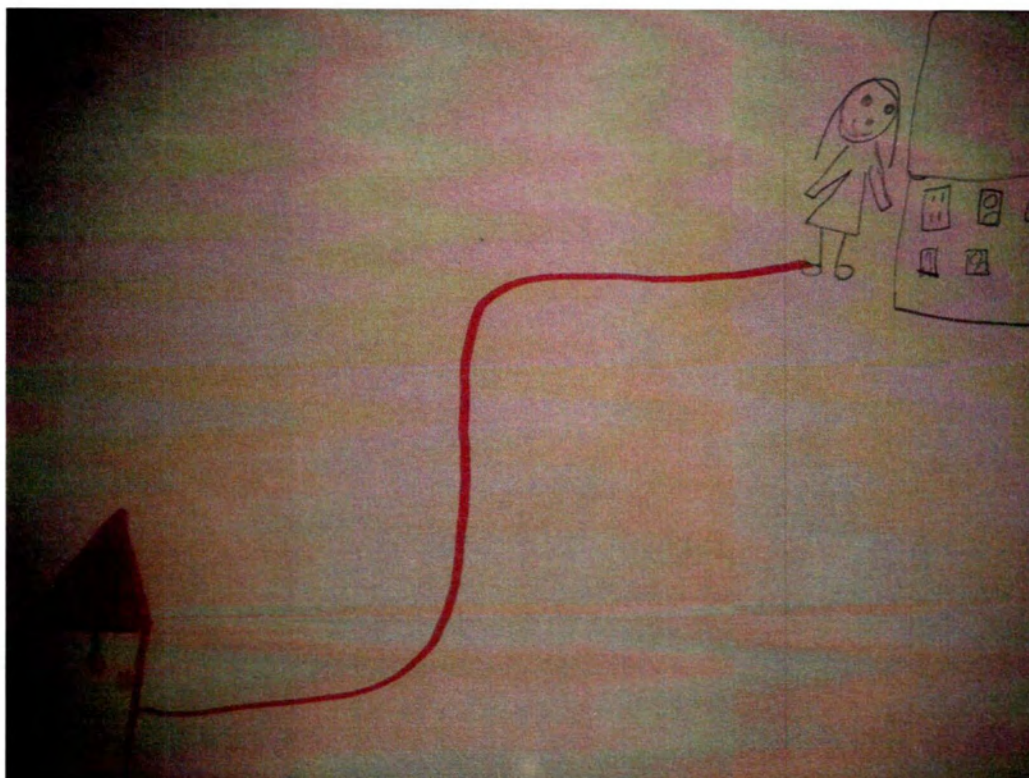


Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό



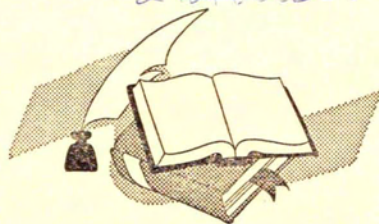
Τσιγγάνοι μαθητές στην προσχολική εκπαίδευση: Από την άτυπη γνώση στον ακαδημαϊκό γραμματισμό

Ελεύθερη αποτύπωση των διαδρομών από τους μη Ρομά μαθητές



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ

Τηλ.: 2421006300/4



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000110417

