

Ο ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ Η ΓΛΩΣΣΑ ΤΟΥ ΣΠΙΤΙΟΥ ΩΣ ΓΕΦΥΡΑ ΜΑΘΗΣΗΣ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

Σούλα Μητακίδου
Καθηγήτρια
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Χρυσούλα Γαβριηλίδου
Νηπιαγωγός
Προϊσταμένη 2^{ου} Νηπιαγωγείου
Αλεξάνδρεια Ημαθίας

Abstract

This paper examines the prospects of implementing inclusive and culturally relevant teaching in a kindergarten with exclusively Roma student population. Activities were designed on the basis of the children's experiences and interests, on their home language and culture. The paper highlights the importance of school-home cooperation, especially with the students' mothers. The implementation of the specific program as well as the cooperation with the mothers resulted in the increase of the students' interest for school and attendance rate.

Key words

Roma students, kindergarten, preschool education, culturally relevant (responsive, sensitive) teaching, inclusive education.

Περίληψη

Η εργασία διερευνά τις προοπτικές εφαρμογής της ενταξιακής και πολιτισμικά κατάλληλης εκπαίδευσης σε ένα νηπιαγωγείο με μαθητικό πληθυσμό παιδιά Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πρόγραμμα βασισμένο στον πολιτισμό και τις εμπειρίες όλων των παιδιών της τάξης, ενθαρρύνθηκε η χρήση της μητρικής γλώσσας των νηπίων στις μεταξύ τους συναναστροφές, επιδιώχθηκε αμφίδρομη συνεργασία σχολείου-σπιτιού και αξιοποιήθηκαν πολλαπλά μέσα. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου προγράμματος συντέλεσε στην αύξηση του ενδιαφέροντος των παιδιών στη μάθηση και συνέβαλε στην αύξηση του ποσοστού φοίτησης των παιδιών στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά

Εκπαίδευση Ρομά, νηπιαγωγείο, προσχολική εκπαίδευση, πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία, ενταξιακή εκπαίδευση.

0. Εισαγωγή

Οπλουραλισμός γλωσσών και πολιτισμών αντιμετωπίζεται με διαφορετικούς τρόπους από εκπαιδευτικούς, από γονείς αλλά και από την επιστημονική κοινότητα, καθώς επηρεάζεται από ιδέες και απόψεις για τη χρησιμότητα των κυρίαρχων και των 'άλλων' γλωσσών και πολιτισμών. Όπως τονίζει χαρακτηριστικά ο Χριστίδης (1999: 91) "οι ιδέες είναι εκείνες που ενώνουν ή διαχωρίζουν και όχι η γλώσσα, είτε στη μονόγλωσση είτε στην πολύγλωσση πρακτική της". Μιλώντας για τη διγλωσσία η Σκούρτου (2011: 111-112) επισημαίνει ότι:

"η αντιμετώπιση της διγλωσσίας [...] εξαρτάται όχι μόνο από την αντίληψη που έχουμε για αυτό το ίδιο το φαινόμενο της διγλωσσίας, αλλά από την αντίληψη που έχουμε για τις 'άλλες' γλώσσες. Τις θεωρούμε 'πρόβλημα', 'δικαίωμα' ή 'πηγή εμπλουτισμού';"

Στην έρευνα που περιγράφεται σε αυτήν την εργασία η γλώσσα και ο πολιτισμός των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζεται ως κεφάλαιο και ως πηγή πλούτου τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για την ευρύτερη κοινότητα στις χώρες διαμονής τους (Ruiz 2013). Σύμφωνα με αυτήν την άποψη, η συνύπαρξη των μειονοτικών και των κυρίαρχων γλωσσών μπορεί να αποτελέσει σημείο συνάντησης και δημιουργικής συμβίωσης των ανθρώπων. Σκοπός αυτού του μοντέλου διαπολιτισμικής, ενταξιακής εκπαίδευσης είναι η επιτυχία όλων των μαθητών/ριών στο σχολείο μέσα από προγράμματα που αναγνωρίζουν, σέβονται και λαμβάνουν υπόψη τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους. Ο γλωσσικός και πολιτισμικός πλουραλισμός θεωρείται πλεονέκτημα και επιδιώκεται η δημιουργία μιας μαθησιακής κοινότητας όπου όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται και λειτουργούν ως ισότιμα μέλη διατηρώντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους (Coelho 2007). Μια τέτοια εκπαιδευτική κατεύθυνση «οφείλει να λαμβάνει υπόψη της όχι μόνο την αμφισβήτηση των συστημάτων κοινωνικού ελέγχου και τις νοηματοδοτήσεις τους για την εξουσία, αλλά και να υιοθετήσει τη σχέση ανάμεσα στην κριτική και τη δράση» (Καραγιάννη-Χάλαζα 2015:1).

Στην αναζήτηση μιας θεωρίας-βάσης της έρευνας που να ενσωματώνει τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης καταλήξαμε στη θεωρία της *πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας* (Gay 2002, Ladson-Billings 1992a,b, 1995a,b). Η επιλογή μας στηρίχτηκε σε ένα θεμελιώδες χαρακτηριστικό της, σύμφωνα με το οποίο κάθε παιδί μπορεί να τα καταφέρει στο σχολείο, αρκεί η εκπαίδευση που του προσφέρεται να έχει νόημα γι' αυτό. Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία ενδυναμώνει τους μαθητές και τις μαθήτριες, συνδέει ουσιαστικά εκπαιδευτικούς και παιδιά με σκοπό τη σχολική επιτυχία και βοηθάει τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες που είναι απαραίτητες ώστε να συμβάλλουν στη δημιουργία μιας καλύτερης, πιο δίκαιης κοινωνίας (Edwards & Edick 2013). Συμφωνούμε με την άποψη της Gay (2013: 68) ότι "όσο περιθωριοποιημένο ή μη προνομιούχο και να είναι το περιβάλλον κάποιου/ας μαθητή/τριας σε σχέση με

κάποια εξωτερικά κριτήρια που θέτει η κυρίαρχη ομάδα, πάντα υπάρχουν δυνατότητες στα παιδιά” που μπορούμε να αξιοποιήσουμε, αρκεί να μην αποκόψουμε τους μαθητές και τις μαθήτριές μας από την πολιτισμική τους κληρονομιά.

Στην εργασία διερευνώνται οι προοπτικές εφαρμογής της ενταξιακής και πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο της έρευνας, ένα νηπιαγωγείο με μαθητικό πληθυσμό αποκλειστικά παιδιά Ρομά. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε πολιτισμικά κατάλληλο πρόγραμμα βασισμένο στον πολιτισμό και στις εμπειρίες των παιδιών, καθώς και στη χρήση της μητρικής τους γλώσσας όπου αυτό ήταν εφικτό. Με την κατάλληλη διαμόρφωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης, τα νήπια Ρομά διευκολύνθηκαν να αξιοποιούν τους διαθέσιμους μαθησιακούς πόρους με τρόπους ανάλογους των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας. Επίσης, επιδιώχτηκε και επιτεύχθηκε η εμπλοκή των γονέων των μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία, ως κύριος παράγοντας της πετυχημένης σχολικής φοίτησης των παιδιών (Ladson-Billings 1995a).

Τέτοιου είδους ενταξιακοί προσανατολισμοί είναι εύκολο να βρουν γόνιμο έδαφος σε τάξεις προσχολικής εκπαίδευσης όπου το αναλυτικό πρόγραμμα είναι ευέλικτο, δεν υπάρχει συγκεκριμένο σχολικό εγχειρίδιο, το διδακτικό υλικό μπορεί να συγκεντρώνεται ανάλογα με το θέμα που πραγματεύεται η τάξη κάθε φορά και η γνώση κτίζεται πάνω στις προσωπικές εμπειρίες και την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών (Mitakidou & Tressou 2005).

1. Εκπαίδευση Ρομά

Η κοινωνική ομάδα των Ρομά δεν είναι ομοιογενής. Υπάρχουν μεγάλες διαφοροποιήσεις στους Έλληνες Ρομά, στη γλώσσα που μιλούν, στον τρόπο και στον τόπο διαβίωσης, στη θρησκεία και στο βαθμό ένταξής τους στην κοινωνία (Μητακίδου & Τρέσσου 2015, Χατζησαββίδης 2007). Ανεξάρτητα από τις διαφορές των επιμέρους ομάδων, η σχέση των Ρομά με το σχολείο ή το αντίθετο, του σχολείου με την κοινότητα Ρομά, είναι προβληματική, παρόλο που πρόσφατες έρευνες δείχνουν πως αυτή η κατάσταση έχει αρχίσει να αλλάζει και πως οι Ρομά γονείς και ιδιαίτερα οι μητέρες έχουν συνειδητοποιήσει τη σημασία της εκπαίδευσης για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους (Bhopal 2004, 2015, Μητακίδου & Τρέσσου 2007).

Η προβληματική αυτή σχέση διαιωνίζεται και από την αφομοιωτική τάση του σχολείου που ιδιαίτερα στην περίπτωση των παιδιών Ρομά επιρρίπτει την ευθύνη για τη σχολική αποτυχία στα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειές τους, εδραιώνοντας έτσι τη διάχυτη εντύπωση της «ασυμβατότητας» μεταξύ Ρομά και σχολείου και «αναπαράγοντας αλλά και παράγοντας ειδικούς μαθητές» (Κάτσικας & Πολίτου 1999).

Επιπλέον, ο τρόπος διδασκαλίας και το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου απέχει πολύ από τις εμπειρίες και το επικοινωνιακό και μαθησιακό στυλ των μαθητών/ριών

Ρομά, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μη βρίσκουν ενδιαφέρον στο σχολείο και πολλά από αυτά να το εγκαταλείπουν. Όπως επισημαίνει η Μητακίδου (2014: 5),

“η ρομανί, η γλώσσα με την οποία μεγαλώνουν και επικοινωνούν καθημερινά τα παιδιά Ρομά δεν έχει καμιά θέση στο σχολείο, τόσο γιατί πρόκειται για γλώσσα προφορική και άγνωστη στους μη Ρομά εκπαιδευτικούς, όσο και γιατί μιλιέται από μια περιθωριοποιημένη και αποκλεισμένη ομάδα”.

Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να μην έχουν τις γνώσεις ή τη διάθεση ή και τον ιδεολογικό προσανατολισμό ώστε να αντιμετωπίζουν θετικά την πρόκληση της εκπαίδευσης παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Όπως χαρακτηριστικά τονίζουν οι Sleeter & Grant (2003: 225), “οι άνθρωποι ζουν συνήθως στους μικρούς, αποστειρωμένους κόσμους τους με ανθρώπους με τους οποίους έχουν τα ίδια προνόμια ή ελλείψεις”. Ο/Η εκπαιδευτικός που ζει μια σχετικά άνετη/προνομιούχα ζωή μπορεί να δυσκολεύεται να καταλάβει τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, που μπορεί όμως να είναι η αιτία των κακών επιδόσεών τους. Έτσι, συχνά συντελεί στη διαιώνιση στερεοτυπικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων και κάνει το σχολείο αφιλόξενο για τα παιδιά αυτά.

2. Πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία

Πολιτισμικά κατάλληλη (ή σχετική ή ευαίσθητη *culturally relevant/responsive/sensitive teaching*) είναι η διδασκαλία που αναδεικνύει και αντλεί από τις πολιτισμικές δυνάμεις των μαθητών/ριών, η διδασκαλία που χρησιμοποιεί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις προοπτικές των παιδιών, και στηρίζεται στις πνευματικές τους ικανότητες και στα επιτεύγματά τους (Gay 2002). Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία

“αποβλέπει στη δημιουργία μαθησιακών κοινοτήτων που τα μέλη τους παράγουν αντί να καταναλώνουν γνώση, τάξεων που βασίζονται στην αυθεντική επικοινωνία και στον αμοιβαίο σεβασμό των μελών τους, τάξεων που τα μέλη τους ενθαρρύνονται να αντλούν από τις βιωμένες εμπειρίες και τους πόρους γνώσης τους αξιοποιώντας τα ως σημεία εισόδου στην επίσημη γνώση. Και όλα αυτά, χωρίς ούτε μια στιγμή να εκπίπτουν οι παιδαγωγικοί στόχοι. Μπορούμε να φανταστούμε την πολιτισμικά κατάλληλη παιδαγωγική ως μια σκαλωσιά για την στήριξη των παιδιών στη διαδικασία κατάκτησης της επίσημης γνώσης” (Μητακίδου 2014: 7).

Η θεωρία της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας προτείνεται για τάξεις μικτές, όπου μαθητές και μαθήτριες από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συχνά στιγματίζονται

από χαμηλές εκπαιδευτικές επιδόσεις (Gay 2010), καθώς συνήθως το μαθησιακό τους στυλ διαφέρει σημαντικά από το κυρίαρχο (Ogbu 1992). Η συνεχής αποτυχία επίτευξης των σχολικών στόχων, οδήγησε στην αναζήτηση των αιτίων της και διαπιστώθηκε πως τα παιδιά από μη προνομιούχα περιβάλλοντα, όταν ακολουθούσαν ένα πρόγραμμα διδασκαλίας που αξιοποιούσε στοιχεία από τον πολιτισμό τους και χρησιμοποιούσε διδακτικές στρατηγικές που έμοιαζαν με τις στρατηγικές του σπιτιού τους, έφταναν στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα χωρίς να χρειάζεται να αποποιηθούν τα πολιτισμικά τους στοιχεία (Au & Jordan 1981, Mohatt & Erickson 1981 στο Ladson-Billings 1995a).

Η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία δεν σχεδιάστηκε μόνο για να γεφυρώσει τον πολιτισμό του σχολείου με τον πολιτισμό του σπιτιού αλλά και για να χρησιμοποιήσει ως βάση μάθησης τα πολιτισμικά στοιχεία των παιδιών, βοηθώντας τα έτσι να κατανοήσουν τον εαυτό τους, να καλλιεργήσουν τις κοινωνικές συναναστροφές και να κατακτήσουν τη γνώση (Ladson-Billings 1992a). Έρευνες έχουν αποδείξει την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας μέσα από τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες και τις σπτικές των ίδιων των παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες με σκοπό τη βελτίωση των επιδόσεων και τη σχολική τους επιτυχία (Gay 2002, Ladson-Billings 1995b, Sleeter 2012).

3. Η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών στο αναλυτικό πρόγραμμα

Οι γνώσεις και οι δεξιότητες που πρέπει να αποκτήσει στο σχολείο ένα παιδί σε κάθε ηλικία είναι καθορισμένες από τα επίσημα αναλυτικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί δεν μπορούν να τις παραβλέψουν, μπορούν όμως να τις επιδιώξουν μέσα από διαφοροποιημένες προσεγγίσεις διευκολύνοντας κάθε παιδί να κατακτήσει τους επιδιωκόμενους στόχους (Gay 2013).

Η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος προς όφελος των μαθητών/ριών μας δεν σημαίνει πλήρη απόρριψή του, αλλά αναμόρφωση, διαφοροποίησή του ώστε να δίνει ευκαιρίες και στα παιδιά από άλλους πολιτισμούς να συμμετέχουν και να εκφράζονται (Coelho 2007). Οι αλλαγές που προτείνονται στο περιεχόμενο, στη διδακτική διαδικασία, στο περιβάλλον μάθησης, στα αποτελέσματα και στους τρόπους αξιολόγησης αποβλέπουν στον εναρμονισμό του μαθησιακού περιβάλλοντος με τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το στυλ μάθησης κάθε παιδιού (Tomlinson 2014). Αυτό δίνει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές και τις μαθήτριες να αναδείξουν και να αναπτύξουν τις ικανότητές τους και να νιώσουν ισότιμα μέλη της μαθητικής κοινότητας (Gay 2013).

Στοιχεία που προέρχονται από το περιβάλλον των παιδιών γίνονται μέρος του προγράμματος, προσφέρουν υλικό και αποτελούν αφορμές για κατάκτηση νέας

γνώσης που βασίζεται στην προϋπάρχουσα. Ιδιαίτερα στο νηπιαγωγείο όπου δεν υπάρχει συγκεκριμένο περιεχόμενο, αλλά η μάθηση συντελείται με διαθεματικές δραστηριότητες, τα θέματα που θα διαπραγματευτεί μια τάξη πρέπει να είναι σημαντικά για όλα τα παιδιά, ώστε να προκληθεί και να διατηρηθεί το ενδιαφέρον τους (Coelho 2007), και η μάθηση να επιτυγχάνεται μέσα από την προσωπική αλληλεπίδραση και πράξη (Λευθεριώτου κ.ά.. 2011).

Τα παιδιά Ρομά είναι δίγλωσσα με διαφορετική γλώσσα στο σπίτι από το σχολείο. Στην παρούσα έρευνα, η νηπιαγωγός-ερευνήτρια από την πρώτη μέρα στο σχολείο ενθάρρυνε τη χρήση της μητρικής γλώσσας των νηπίων τόσο στις μεταξύ τους συναστροφές όσο και κατά τη διάρκεια των οργανωμένων δραστηριοτήτων. Πέρα από το πλήθος των ερευνών που υποστηρίζουν τη σημασία της μητρικής γλώσσας για τη μάθηση της δεύτερης και για τη γενικότερη ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (Cummins 2003, Ladson-Billings 1995a, Saville-Troike 1991), η νηπιαγωγός θεώρησε παράδοξο να επιβάλλεται η μονογλωσσία της κυρίαρχης γλώσσας, όταν η ίδια αποτελούσε αριθμητική μειονότητα στο συγκεκριμένο περιβάλλον. Αντίθετα με αυτό που πιστεύει ένα μεγάλο ποσοστό εκπαιδευτικών, ότι, δηλαδή, η χρήση της μητρικής γλώσσας είναι άσκοπη για τη μάθηση της δεύτερης γλώσσας (Αβραμίδου κ.ά.. 2012, Μητακίδου & Δανιηλίδου 2006, Τσιούμης 2012), έρευνες αποδεικνύουν ότι οι γλωσσικές και γνωστικές δεξιότητες που επιδιώκουμε στο σχολείο μπορούν να επιτευχθούν μέσα από τη διατήρηση και ανάπτυξη της μητρικής γλώσσας (Μητακίδου & Τρέσσου 2002). Η χρήση της μητρικής γλώσσας στο σχολείο, εκτός από τα γνωστικά, δημιουργεί και συναισθηματικά οφέλη, όπως η αίσθηση αποδοχής και η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των παιδιών.

4. Η έρευνα

4.1. Αφετηρία-στόχοι

Αφορμή για τη διεξαγωγή της έρευνας που θα παρουσιάσουμε σε αυτό το άρθρο, ήταν η τοποθέτηση της ερευνήτριας (δεύτερης συγγραφέως) ως νηπιαγωγού στο συγκεκριμένο νηπιαγωγείο. Από την αρχή προβληματίστηκε από τη διάχυτη άποψη της ευρύτερης κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων και εκπαιδευτικών, σχετικά με θέματα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, που αποτυπώνονταν σε απόψεις όπως 'απίθασα παιδιά', 'παιδιά με νοητική ανεπάρκεια', 'γονείς που δε νοιάζονται', 'γονείς που αδιαφορούν'. Προβληματική επίσης ήταν η απουσία καθημερινής επικοινωνίας και ουσιαστικής συνεργασίας των γονέων με το νηπιαγωγείο, κάτι που είναι ιδιαίτερα συνηθισμένο στην προσχολική εκπαίδευση. Επίσης, συχνότερες σε σχέση με το γενικό μαθητικό πληθυσμό ήταν οι αδικαιολόγητες απουσίες των νηπίων.

Τον προβληματισμό ακολούθησαν μακρές συζητήσεις με την πρώτη συγγραφέα στο πλαίσιο του σχεδιασμού της μεταπτυχιακής εργασίας της νηπιαγωγού ερευνή-

τριας. Θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα για την ενταξιακή εκπαίδευση (Coelho 2007, Μητακίδου 2007, 2014) και την πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία (Gay 2002, 2013, Ladson Billings 1992a,b) έμοιαζαν να υπόσχονται μια πιο πλούσια και πετυχημένη μαθησιακή πορεία στο συγκεκριμένο μαθησιακό περιβάλλον. Με βάση τις αρχές της ενταξιακής εκπαίδευσης και της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας, προσπαθήσαμε να οργανώσουμε το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου έτσι ώστε να εμπλέκεται ενεργά ο πολιτισμός και η γλώσσα των Ρομά μαθητών/ριών στη μαθησιακή διαδικασία και να δημιουργηθούν γέφυρες συνεργασίας σπιτιού-σχολείου. Έτσι, αρχίσαμε να αναζητούμε τρόπους επαφής και συμμετοχής των οικογενειών στο πρόγραμμα του σχολείου, κυρίως επιδιώκοντας τη συνεργασία με τις μητέρες των νηπίων, καθώς και τρόπους ανάπτυξης ενός πολιτισμικά κατάλληλου περιβάλλοντος μάθησης στην τάξη.

Η άποψη περί ισότιμης συμμετοχής και επιτυχίας όλων των μαθητών/ριών στο σχολείο, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους προέλευση, κατηύθυνε το σχεδιασμό και την υλοποίηση του προγράμματος που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας. Εκτός από την πρόθεση να εξασφαλίσουμε ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, επιχειρήσαμε, μέσα από την πρόταση ενός αποτελεσματικού προγράμματος, να συμβάλουμε στην αλλαγή των απόψεων της τοπικής κοινωνίας σχετικά με τη σχέση των παιδιών και των οικογενειών Ρομά με το σχολείο.

Η ανάδειξη της σημασίας της ουσιαστικής εμπλοκής της οικογένειας στην εκπαίδευση των παιδιών της ήταν ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας. Ωστόσο, η διαδικασία προσέγγισης των μητέρων και η συμβολή τους στην ανάπτυξη του προγράμματος δραστηριοτήτων μέσα από τη μεταφορά στοιχείων από τον πολιτισμό και τη γλώσσα τους στην τάξη, αν και επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της έρευνας, δεν αναπτύσσεται στην παρούσα εργασία λόγω περιορισμού χώρου.

4.2. Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στις συνθήκες της έρευνας δράσης, καθώς αποτελεί παρέμβαση σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο με στόχο την παρατήρηση και τη μελέτη των επιδράσεων αυτής της παρέμβασης (Cohen & Manion 1994). Αφετηρία της έρευνας ήταν η βούληση της εκπαιδευτικού-ερευνητριάς να βελτιώσει την ποιότητα της διδασκαλίας και της μάθησης στην τάξη της. Ο σχεδιασμός, η παρατήρηση, η συλλογή των δεδομένων, η επεξεργασία και η ανάλυσή τους ήταν στενά συνδεδεμένα με το περιβάλλον υλοποίησης, πράγμα που διευκόλυνε τον αναστοχασμό και τον επανασχεδιασμό σε κάθε φάση της παρέμβασης. Η έρευνα απευθυνόταν σε μια πολύ συγκεκριμένη ομάδα, στα παιδιά μιας τάξης ενός νηπιαγωγείου που ήταν όλα παιδιά Ρομά. Με στόχο τη συμπερίληψη όλων των φωνών που εμπλέκονταν στο ερευνητικό πεδίο, εμπλέξαμε τις μητέρες των νηπίων στην υλοποίηση του προγράμματος και καταγράψαμε τις απόψεις τους μέσω συνέντευξης.

Από την πρώτη μέρα της έρευνας τηρήθηκε ημερολόγιο στο οποίο καταγράφονταν οι δραστηριότητες που οργανώνονταν στα πλαίσια του καθημερινού αναλυτικού προγράμματος, ο τρόπος διεξαγωγής τους και οι αντιδράσεις όλων των εμπλεκόμενων. Επίσης, καταγραφόταν ο καθημερινός αναστοχασμός της ερευνήτριας. Το ημερολόγιο λειτούργησε για την ερευνήτρια ως εργαλείο καταγραφής της εξέλιξης της ερευνητικής διαδικασίας και ως συνεκτικό στοιχείο για την οργάνωση του υλικού που συγκεντρώθηκε. Με αυτόν τον τρόπο το ημερολόγιο διευρύνθηκε και κατέληξε να περιέχει διαφόρων ειδών στοιχεία (Altrichter *et al.* 2001).

Τα οπτικο-ακουστικά μέσα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι φωτογραφίες και η ηχογράφηση των μαθημάτων. Οι φωτογραφίες χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο στα πλαίσια του καθημερινού προγράμματος, ως μέσο συμπλήρωσης του ερευνητικού ημερολογίου και των ηχογραφήσεων, καθώς πρόσφεραν μια ολοκληρωμένη εικόνα των όσων πραγματοποιήθηκαν στην τάξη και αποτελούσαν μια επιπλέον πηγή πληροφοριών και διεύρυνσης των δεδομένων (Altrichter *et al.* 2001, Hitchcock & Hughes 1995). Επιπλέον, οι φωτογραφίες βοήθησαν στην ανάπτυξη θεμάτων του σχολικού προγράμματος, καθώς αποτέλεσαν αφορμή για παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου των νηπίων, με νόημα για τα ίδια.

Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας γινόταν ηχογράφηση των δραστηριοτήτων που σχετίζονταν με το πρόγραμμα, με σκοπό τη λεπτομερή καταγραφή της μαθησιακής διαδικασίας σε συνδυασμό με τις φωτογραφίες και το ερευνητικό ημερολόγιο. Οι ηχογραφήσεις λειτούργησαν ως ακουστικά αρχεία των μαθημάτων. Οι απομαγνητοφωνήσεις έγιναν από την ερευνήτρια με λεπτομερή τρόπο, μετά την ολοκλήρωση του σχολικού προγράμματος και αποτέλεσαν υλικό ανάλυσης για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων.

Επίσης, η ερευνήτρια και η πρώτη συγγραφέας είχαν τακτικές συνεδρίες με στόχο τον αναστοχασμό της σταδιακής εφαρμογής του προγράμματος και τον επανασχεδιασμό για τη βελτίωση του. Οι τακτικές αυτές συζητήσεις συνέβαλαν στη βαθιά κατανόηση και τη σφαιρική θεώρηση του ερευνητικού πεδίου και τη δημιουργική ανάλυση και ερμηνεία των δεδομένων.

5. Περιγραφή του προγράμματος

Απάντηση στην επιθυμία της εκπαιδευτικού - ερευνήτριας να γνωρίσει τον πολιτισμό των νηπίων μαθητών/ριών της και να τον αξιοποιήσει στη μαθησιακή διαδικασία δόθηκε από τα ίδια τα παιδιά που ανταποκρινόμενα στις ερωτήσεις της για τη γειτονιά τους την προσκάλεσαν να την επισκεφτεί. Η επίσκεψη στη γειτονιά των νηπίων έγινε το θέμα δίμηνου σχεδίου δράσης. Σε επόμενη φάση, απευθύνθηκε πρόσκληση στις μητέρες των νηπίων να διηγηθούν λαϊκά παραμύθια στη μητρική τους γλώσσα στην τάξη και τέλος, πραγματοποιήθηκε σύνδεση του νηπιαγωγείου με το

πρόγραμμα της πρώτης δημοτικού του γειτονικού σχολείου. Οι διάφορες φάσεις του προγράμματος ήταν οργανικά συνδεδεμένες.

5.1. Προετοιμασία επίσκεψης

Κατά την προετοιμασία της εξόδου στη γειτονιά υλοποιήθηκαν με τα νήπια δραστηριότητες γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς και δραστηριότητες μαθηματικών. Αρχικά τα νήπια μίλησαν για τα σπίτια τους και τα σπίτια των φίλων τους, θέματα οικεία και μέσα από την καθημερινότητά τους (παράδειγμα 1).

Παράδειγμα 1

Νηπιαγωγός: Εσείς πού μένετε;/

Τάκης¹: Εμείς μένουμε πάνω και κάτω/

Νηπιαγωγός: Και στα δυο σπίτια μένετε;/

Γεωργία: Εμείς έχουμε και πάνω σπίτι και κάτω/

Γρηγόρης: Αλλά έχει (—)

Γεωργία: Είναι δικό μας/ Ακόμα δεν το έκανε/

Νηπιαγωγός: Δεν το έχετε φτιάξει ακόμα;/

Γεωργία: Έχουμε μόνο τα παράθυρα, την πόρτα (—)

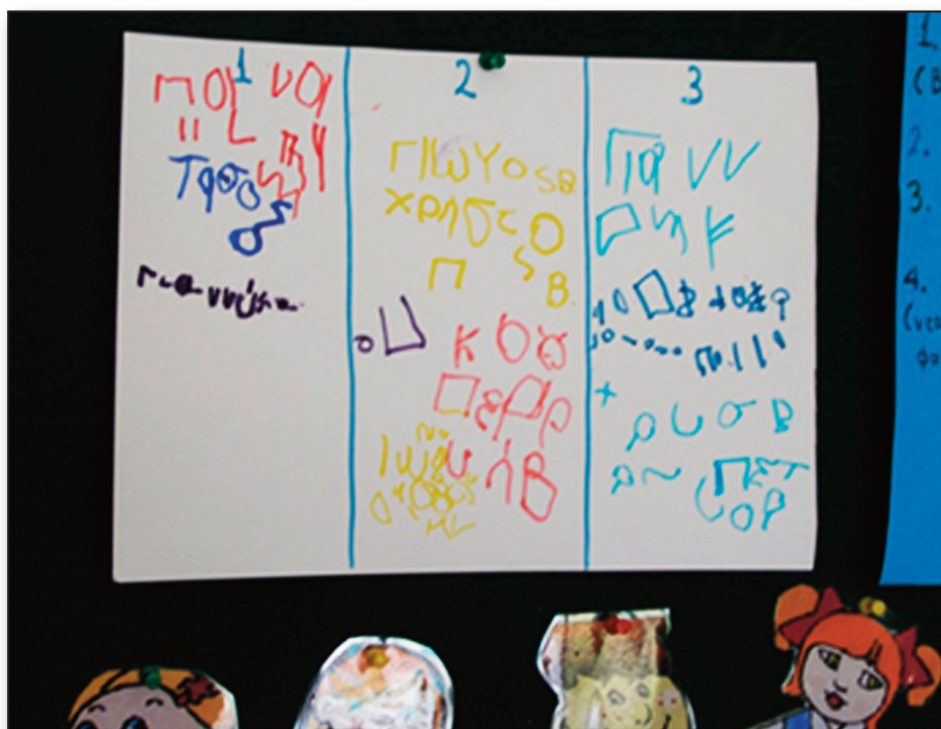
Νηπιαγωγός: Σιγά σιγά το φτιάχνετε δηλαδή /

Γεωργία: Βάλαμε εκείνα τα πλακάκια (—) δεν το κάναμε ακόμα/ Ακόμα λίγα πράγματα/

Γεωργία: <Ξεκινάει να μιλήσει στα ρουντάρικα² και ξαναρχίζει στα ελληνικά> Τα ρούχα δεν τα βάζουμε πάνω/

Αφού πήραν όλοι το λόγο και μίλησαν για τα σπίτια τους, αποφασίσαμε πως αυτό που θέλαμε να κάνουμε, όπως είπε ο Γρηγόρης, ήταν "Να πάμε από όταν θα δούμε τα σπίτια, να περάσουμε καλά και να κάνουμε μια βόλτα μεγάλη να δούμε τα σπίτια". Για να το πετύχουμε αυτό, έπρεπε να σχηματίσουμε ομάδες εξόδου με κριτήριο την τοποθεσία του κάθε σπιτιού. Ξεκίνησε λοιπόν η συζήτηση και η επιχειρηματολογία μεταξύ των νηπίων σχετικά με το ποια παιδιά έμεναν κοντά. Έτσι, σχηματίστηκαν τρεις ομάδες. Το κάθε παιδί έγραψε το όνομά του στην ομάδα που συμμετείχε.

Εικόνα 1



Μεγάλο ενδιαφέρον παρουσιάζει η βοήθεια που πρόσφεραν κάποια παιδιά στους συμμαθητές τους που δε μπορούσαν να γράψουν μόνοι τους το όνομά τους. Στην εικόνα 2, ο Γρηγόρης βοηθά το φίλο του πιάνοντας το χέρι του και σχηματίζοντας μαζί του τα γράμματα του ονόματός του, καθώς ο δεύτερος δεν έχει καταφέρει να κατακτήσει την τριπποδική λαβή.

Εικόνα 2

Σε άλλη περίπτωση ο Τάκης περιγράφει στον Παρασκευά τα γράμματα για να τον βοηθήσει να τα σχεδιάσει και προσπαθεί να εξασφαλίσει την ησυχία από την υπόλοιπη ομάδα (παράδειγμα 2).

Παράδειγμα 2

Τάκης: Να του πω κυρία;

Νηπιαγωγός: Ναι/ Άμα χρειάζεται βοήθεια βεβαίως/

Τάκης: Εδώ <του δείχνει από πού πρέπει να αρχίσει. Από την αρχή της σελίδας και όχι από τη μέση>

Τάκης: Μετά κάνεις έναν κύκλο <του δείχνει τα γράμματα και του περιγράφει πώς να τα κάνει>

Τάκης: Τώρα να πάμε πιο κάτω;/

Νηπιαγωγός: Ε, βέβαια άμα δε φτάνει/ Το συνεχίζουμε/

Τάκης: Δεν πειράζει που το 'κανε αυτό τώρα/
(XX)

Τάκης: Σταμάτα Γεωργία/ Μπερδεύτηκε/

Παρασκευάς: Ε, αυτό το έκανα εδώ/Το έκανα κυρία/

Στη συνέχεια έγινε μέτρηση των ομάδων που σχηματίστηκαν και ανάγνωση των ονομάτων που τοποθετήθηκαν στην κάθε ομάδα από τα νήπια, με τη βοήθεια της νηπιαγωγού (παράδειγμα 3):

Παράδειγμα 3

Νηπιαγωγός: Ποια ονόματα μπήκαν στην πρώτη ομάδα;

Παιδιά: Ο Τάκης, ο Παρασκευάς και η Γεωργία/

Νηπιαγωγός: Για να τα διαβάσουμε/Εδώ έχουμε ΠΑ-ΡΑ-ΣΚΕΥ-ΑΣ <νηπιαγωγός μαζί με τα παιδιά δείχνοντας με το δάχτυλο τις συλλαβές>, ΤΑ-ΚΗΣ και ΓΕ-ΩΡ-Π-Α /Μία ομάδα/Δεύτερη ομάδα/Ποια ομάδα έχουμε βάλει;/

Γρηγόρης: Εγώ, ο Χάρης και η Τίνα/

Παιδιά: Και η Γιώτα/

Νηπιαγωγός: Για να διαβάσουμε/Εδώ ποιανού όνομα είναι;/Το πρώτο;/

Παρασκευάς: Του Χάρη/

Νηπιαγωγός: Για δείτε καλά το πρώτο γραμματάκι του/Είναι το Χ;/

Γρηγόρης: Χρι

Γιάννης: Όχι το Γ/

Νηπιαγωγός: Με το Γ ποιανού όνομα ξεκινάει;/

Παιδιά: Του Γρηγόρη/

Νηπιαγωγός: Πολύ ωραία/ Μετά ποιανού το όνομα είναι;/

Γρηγόρης: Του Χάρη/

Γιάννης: Το Χ

Νηπιαγωγός: Του Χάρη/Από Χ σωστά/ Το επόμενο όνομα

Παιδιά: Τίνα

Νηπιαγωγός: Της Τίνας/

Γρηγόρης: Έχει Τ, Τ, Τ

Νηπιαγωγός: Η Τίνα όταν γράφει το όνομα της γράφει Τίνα ή όνομα που τη βαφτίσανε; Πώς σε βαφτίσανε Τίνα;

Γρηγόρης: Την είπανε Ματίνα και Τίνα/

Νηπιαγωγός: Ματίνα/Γράφει Ματίνα στο σχολείο/ Και ποιος άλλος έγραψε το όνομά του;/

Παιδιά: Η Γιώτα/ [...]

Στη συνέχεια της προετοιμασίας καταγράψαμε σε μια λίστα ό,τι θεωρήσαμε ότι πρέπει να πάρουμε μαζί μας στην εκδρομή. Το ρόλο του γραφέα είχε η ερευνήτρια. Η λίστα περιλάμβανε φωτογραφική μηχανή, κάμερα, φαγητό και τις ομάδες με τα ονόματα, και οργανώθηκε σύμφωνα με αυτά που πρότειναν τα παιδιά. Η λίστα αναφέρθηκε ως 'χάρτης' και αυτό οδήγησε συνειρμικά τα νήπια σε μια ηρωίδα παιδικών σχεδίων, τη "Ντόρα την εξερευνήτρια". Η συζήτηση προκάλεσε τόσο ενδιαφέρον που η ερευνήτρια αποφάσισε να εκμεταλλευτεί την ηρωίδα για την εξέλιξη του θέματος.

Την επόμενη μέρα το πρωί, στο γραμματοκιβώτιο του σχολείου εμφανίστηκε ένα δέμα από την ηρωίδα με αποδέκτες τα παιδιά του νηπιαγωγείου. Η αντίδραση των παιδιών ήταν "έκπληξη και έντονο ενδιαφέρον" (ημερολόγιο ερευνήτριας) για το τι περιέχει το δέμα. Η ερευνήτρια διάβασε το γράμμα της ηρωίδας, με τα νήπια να 'διαβάζουν' και αυτά μαζί της και έπειτα συζήτησαν για τα αντικείμενα που τους είχε στείλει: Τι είναι, πώς λέγονται και πώς τα χρησιμοποιούμε. Στη συνέχεια χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες και η κάθε μία ανέλαβε ένα αντικείμενο για να σκεφτεί τι θα μπορούσαμε να κάνουμε με αυτό στην εκδρομή. Έπειτα, η κάθε ομάδα παρουσίασε το αντικείμενό της και τις ιδέες της στην ολομέλεια και με τη βοήθεια της νηπιαγωγού τις κατέγραψαν σε καρτέλες (εικόνα 3), αφού πρώτα προσπάθησαν να ταυτίσουν τη σωστή λέξη με το αντικείμενό της (παράδειγμα 4).

Εικόνα 3



Παράδειγμα 4

- Γεωργία: Τα κιάλια πού είναι;
- Νηπιαγωγός: Τα κιάλια που είναι;/ Για να δούμε/ Τα 'κιάλια' από ποιο γραμματάκι ξεκινάνε;
- Γεωργία: Κια Και
- Νηπιαγωγός: Από Κ λοιπόν/ Κιάλια/ Κ/ Έχουμε κανένα όνομα στην τάξη που να αρχίζει από Κ;/
- Παρασκευάς: Κατερίνα/
- Νηπιαγωγός: Μπράβο, Κατερίνα/Το όνομα της Κατερίνας που θα το βρούμε; Το έχουμε κάπου εδώ για να το βρούμε;
- Νηπιαγωγός: Για δείτε η Ρούλα μας έφερε την καρτέλα της Κατερίνας για να δούμε το πρώτο γράμμα/Το βλέπετε;/Αυτό το γράμμα;
- Παιδιά: Το Κ
- Νηπιαγωγός: Άρα η Κατερίνα ή Νίνα που τη φωνάζουμε εμείς και η λέξη 'κιάλια' ξεκινάνε από το ίδιο γραμματάκι/ Για να δούμε ποια από αυτές τις τρεις λέξεις ξεκινάει από το γράμμα που ξεκινάει και το όνομα της Κατερίνας;/
- Ρούλα: Κυρία ξέρω εγώ/'Κιάλια'/

Στην επόμενη μέρα της προετοιμασίας, τα νήπια διάβασαν μόνα τους το γράμμα για να ενημερώσουν τους/τις συμμαθητές/ριες που έλειπαν την προηγούμενη μέρα (εικόνα 4). Εντόπισαν συνεργατικά στο κείμενο τις λέξεις των αντικειμένων που τους έφερε η Ντόρα, η ηρωίδα της ιστορίας (παράδειγμα 5), και εκπαιδεύτηκαν στη λειτουργία των αληθινών αντικειμένων για να μπορούν να τα χρησιμοποιήσουν στην έξοδο στη γειτονιά. Τέλος, αποφάσισαν τι θα φωτογράφιζε ο καθένας/η καθεμία στην έξοδό τους.

Εικόνα 4



Παράδειγμα 5

- Γεωργία: Κυρία να το/
 Νηπιαγωγός: Για δεξ/Είναι το πρώτο γραμματάκι/
 Γεωργία: Κυρία εδώ/Αυτό είναι ίδιο με αυτό/
 Νηπιαγωγός: Το δεύτερο;/
 Γεωργία: Αυτό είναι ίδιο με αυτό/ Αυτό είναι ίδιο ίδιο (—) με κανένα/
 Νηπιαγωγός: Για δείτε ένα ένα τα γραμματάκια/
 Γεωργία: Περίμενε/Αυτό::: είναι ίδιο με αυτό/Αυτό είναι ίδιο με αυτό
 Νηπιαγωγός: Αυτό το βλέπεις πουθενά < δείχνει το α>
 Γεωργία: Το βλέπω (—)
 Γρηγόρης: Εγώ το βλέπω εδώ/
 Νηπιαγωγός: Τα θέλουμε όμως τα γραμματάκια στην ίδια λέξη/Το ένα δίπλα στο άλλο/Ακριβώς όπως εδώ στην καρτέλα/
 Γεωργία: Α! Αυτό είναι ίδιο με αυτό/
 Νηπιαγωγός: Είναι όλα ίδια;/Για δείτε τα γραμματάκια ένα ένα/Με τη σειρά/
 Γεωργία: Είναι είναι/ <με το δάχτυλο ψάχνουν ένα ένα τα γράμματα της καρτέλας>

Η επόμενη δραστηριότητα για την προετοιμασία της εκδρομής μας ήταν η χρήση του προγράμματος Google Earth. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα γραφικής απεικόνισης της Γης που είναι διαθέσιμο στο διαδίκτυο και μέσω του οποίου μπορεί να εντοπιστεί όποια περιοχή ζητηθεί. Αρχικά εντοπίσαμε την περιοχή και έπειτα το νηπιαγωγείο μας. Στη συνέχεια το κάθε παιδί δίνοντας τις απαραίτητες οδηγίες στη νηπιαγωγό μας οδηγούσε μπροστά στο σπίτι του (εικόνα 5). Δινόταν μεγάλη προσοχή στη χρήση της κατάλληλης μαθηματικής γλώσσας για τον προσανατολισμό μας (παράδειγμα 6). Παρατηρήθηκε «μεγάλη συμμετοχή από τα νήπια και μεγάλη ικανότητα προσανατολισμού. Όλα ήξεραν πώς να πάνε στο σπίτι τους» (ημερολόγιο ερευνήτριας). Με τη βοήθεια του παραπάνω προγράμματος, καταγράψαμε οπτικά το δρομολόγιο που θα ακολουθούσαμε στην επερχόμενη έξοδό μας και στη συνέχεια σχεδιάσαμε τη διαδρομή στον τυπωμένο οδικό χάρτη για να μπορούμε να τον συμβουλευόμαστε (εικόνα 6).

Εικόνα 5



Παράδειγμα 6

Νηπιαγωγός: Να δούμε του Πάρη τώρα/

Πάρης: Όλο ευθεία και μετά έτσι/Όλο ευθεία/Αυτός είναι ο θείος του μπαμπά μου/

Νηπιαγωγός: Τώρα Πάρη;/

Πάρης: Όλο ευθεία και πάλι/Αυτό είναι το σπίτι από την άλλη που είναι στην άλλη τάξη/Στρίψε δεξιά και πάμε όλο ευθεία πάλι/Εδώ/Στρίψε εδώ/

Νηπιαγωγός: Δεξιά ή αριστερά;/

Πάρης: Δεξιά/Και μετά όλο ευθεία/Μετά έτσι/

Νηπιαγωγός: Να στρίψουμε;

Πάρης: Ναι/Όλο ευθεία/Να το/ Ναι, να το/Αυτό/ Αυτό είναι το μαγαζί και αυτό είναι το σπίτι.

Εικόνα 6

Στο σημείο αυτό είχαμε ολοκληρώσει την προετοιμασία μας και χρειαζόμασταν τη συνοδεία των μητέρων για να μπορέσουμε να πραγματοποιήσουμε αυτό που είχαμε οργανώσει. Αναζητήσαμε τρόπους για να τις κάνουμε να συμμετέχουν και οι προτάσεις των παιδιών καταγράφηκαν από την ερευνήτρια σε ρόλο γραφέα (παράδειγμα 7).

Παράδειγμα 7

- Νηπιαγωγός: Εμείς τι μπορούμε να κάνουμε/Για σκεφτείτε/Έχει σκεφτεί κανείς καμιά ιδέα;/Εμείς θέλουμε να πάμε/Έχουμε ετοιμαστεί έχουμε φτιάξει τα πράγματά μας (-)
- Τάκης: Να πάμε εμείς/
- Γιάννης: Να πάμε μόνοι μας/
- Νηπιαγωγός: Μόνοι μας πώς θα βγούμε στο δρόμο;/
Γρηγόρη έχεις κάποια ιδέα;/
- Γρηγόρης: Μπορούμε να 'ρθουν οι μαμάδες όταν σχολάσουμε, να πάμε να φάμε και μετά να κάνουμε τη βόλτα μας/
- Γιάννης: Να έρθουνε και τις πούμε αυτό που θέλεις/Να τις φωνάξουμε εδώ μέσα όλες τις μαμάδες και να πούμε «Θα πάμε τη βόλτα μας;»
- Γρηγόρης: Και να τις πούμε «Πάμε τη βόλτα μας που θέλουν τα παιδιά;» Άμα πουν ναι, θα πάμε/
- Γρηγόρης: Α, ξέρω/
- Νηπιαγωγός: Γρηγόρη/
- Γρηγόρης: Να έρθουν εδώ και να τους πούμε στο αυτί για να ακούσουν και να έρθουν/
- Νηπιαγωγός: Δηλαδή όπως είπε ο Γιάννης να τις φέρουμε εδώ μέσα;/
- Γρηγόρης: Όχι/Να ρθει εδώ να πεις εσύ τις μαμάδες «να 'ρθείτε» γιατί δεν ακούνε εμάς/
- Νηπιαγωγός: Πώς να τις πω;/
- Γιάννης: Να πω εγώ στη μαμά μου να ρθει και εσύ να τις πεις/
- Νηπιαγωγός: Δηλαδή λες να πείτε όλοι εσείς τις μαμάδες να 'ρθούνε στο σχολείο και να τους το πω εγώ;/
- Γρηγόρης: Ναι.
- Τάκης: Να έρθουν εδώ και να πουν «Γιατί να πάνε εκδρομή τα παιδιά» και εσύ θα πεις έτσι/(XX)

Τα παιδιά θεωρούν ότι οι μητέρες τους θα επηρεαστούν μόνο από την εκπαιδευτικό και η άποψη τους μας παραπέμπει στην ανάγκη επικοινωνίας εκπαιδευτικών-μητέρων, που παρουσιάζεται και από τις ίδιες τις μητέρες ως χαρακτηριστικό του καλού δασκάλου/της καλής δασκάλας.

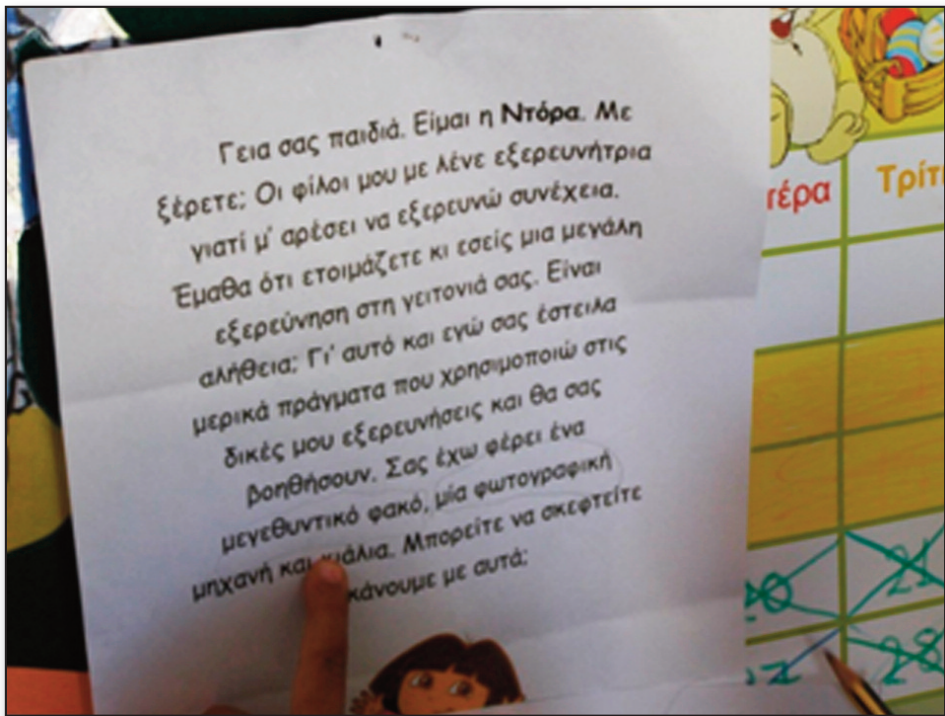
5.2. Επίσκεψη στη γειτονιά των παιδιών

Οι έξοδοι έδωσαν την ευκαιρία στην ερευνήτρια να συγκεντρώσει πληροφορίες για το περιβάλλον που μεγαλώνουν τα νήπια, να παρατηρήσει τη σχέση των μητέρων με τα παιδιά τους και να έρθει πιο κοντά με τις μητέρες σε εξωσχολικό περιβάλλον. Οι εντυπώσεις από τις εκδρομές φάνηκαν να είναι θετικές τόσο για τα παιδιά και την ερευνήτρια όσο και για τις μαμάδες. Ιδιαίτερα χαράχθηκαν στη μνήμη μας τα τελευταία λόγια των μητέρων:

“Στο τέλος της βόλτας, που κράτησε μία ώρα μέσα στον καυτό ήλιο, όταν τις ευχαρίστησα για τη βοήθεια τους, μου απάντησαν: Εμείς ευχαριστούμε” (ημερολόγιο ερευνήτριας)

Το θέμα μας ολοκληρώθηκε με την επεξεργασία του υλικού που φέραμε στην τάξη. Οι εμπειρίες των νηπίων από τις εξόδους αποτυπώθηκαν με ζωγραφική. Με τη βοήθεια της νηπιαγωγού οι φωτογραφίες ‘φορτώθηκαν’ στον υπολογιστή, ομαδοποιήθηκαν σε ηλεκτρονικούς φακέλους με τα ονόματα των νηπίων, σχολιάστηκαν από τα ίδια, εκτυπώθηκαν, οργανώθηκαν από τα παιδιά σε χαρτόνια και παρουσιάστηκαν στα υπόλοιπα νήπια του σχολείου και τις νηπιαγωγούς (εικόνα 7). Μέσω των φωτογραφιών δόθηκε η ευκαιρία στα παιδιά να εκφραστούν, να συμμετάσχουν σε συζητήσεις, να περιγράψουν, να αιτιολογήσουν και να διηγηθούν προσωπικές τους εμπειρίες, γλωσσικές ικανότητες που επιδιώκεται να αναπτυχθούν στο νηπιαγωγείο σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ (2003).

Εικόνα 7



Στην παρουσίαση, το κάθε παιδί μίλησε για ό,τι θεώρησε σημαντικό, μίλησε για τις φωτογραφίες που έβγαλε και αιτιολόγησε την επιλογή του. Έπειτα, διάλεξε την αγαπημένη του φωτογραφία και στο τέλος ψηφίστηκε η πιο δημοφιλής φωτογραφία του κάθε 'φωτογράφου'. Όλες οι φωτογραφίες παρέμειναν αναρτημένες στον κοινόχρηστο χώρο του νηπιαγωγείου, που λειτουργεί ως αίθουσα διδασκαλίας του τμήματός μας, για το υπόλοιπο της σχολικής χρονιάς και την τελευταία μέρα «στόλισαν» την πρόσοψη του σχολείου για τη σχολική γιορτή. Οι γονείς και τα νήπια είχαν πρόσβαση καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος σε αυτό το εποπτικό υλικό που στάθηκε αφορμή για αρκετές ανεπίσημες συζητήσεις. Όπως προτείνει και η Coelho (2007), οι εκθέσεις φωτογραφίας προσφέρουν σε παιδιά και γονείς οπτική απεικόνιση των δραστηριοτήτων του σχολείου και αυξάνουν τις προσδοκίες συμμετοχής σε τέτοιου είδους προγράμματα.

Πέρα από την επεξεργασία των φωτογραφιών χρησιμοποιήσαμε και το χάρτη με τους δρόμους της περιοχής σε μεγέθυνση για να καταγράψουμε τη διαδρομή που κάναμε. Σχηματίσαμε τη διαδρομή τρισδιάστατα στο χαλί, ενώνοντας χάρτινους δρόμους και κάνοντας χρήση της σωστής μαθηματικής ορολογίας. Στη συνέχεια σε δυάδες, τα νήπια έπαιξαν το παιχνίδι του προσανατολισμού: τοποθετούσαν στην

τρισιδιάστατη μακέτα ένα πλαστικό ανθρωπάκι και προσπαθούσαν να εντοπίσουν τη θέση του στον πραγματικό χάρτη. Τέλος, το κάθε παιδί εντόπισε τη θέση του σπιτιού του στη μακέτα και την τοποθέτησε στον κατάλληλο σημείο (εικόνα 8).

Εικόνα 8



Το φωτογραφικό υλικό λειτούργησε και ως αφορμή για δραστηριότητες στην τάξη. Η φωτογραφία ενός αδέσποτου σκυλιού και η ιστορία που το ίδιο ήθελε να μας πει, λειτούργησε ως κίνητρο για παραγωγή προφορικού λόγου από τα νήπια, καλλιέργεια της φαντασίας τους, μετατροπή του λόγου τους στο πρώτο πρόσωπο του ενικού και ανάγνωση κειμένου που να έχει νόημα για τα ίδια (εικόνα 9). Οι ιδέες των παιδιών καταγράφηκαν και διαβάστηκαν τηρώντας τις βασικές συμβάσεις της ανάγνωσης (ΔΕΠΠΣ 2003).

Εικόνα 9



5.3. Συνεργασία με την Α' τάξη του Δημοτικού

Τις φωτογραφίες που είχαμε στη διάθεσή μας, τις χρησιμοποιήσαμε στις δραστηριότητες που υλοποιήσαμε σε συνεργασία με την πρώτη τάξη του δημοτικού, στα πλαίσια του προγράμματος της ομαλής μετάβασης των νηπίων στο δημοτικό. Διαλέξαμε έξι φωτογραφίες που απεικόνιζαν ένα σκύλο, ένα καναρίνι, δύο μαγαζιά της γειτονιάς, μία μοτοσυκλέτα, ένα χαλί και ένα γήπεδο beach volley. Τα παιδιά του νηπιαγωγείου ξεκίνησαν ένα παραμύθι με τις τρεις πρώτες φωτογραφίες και σε επίσκεψή μας στο δημοτικό σχολείο ζητήσαμε από τους/τις μαθητές/ριες της πρώτης δημοτικού και τους/τις δασκάλους/ες τους να μας βοηθήσουν να το ολοκληρώσουμε. Πράγματι, η πρώτη δημοτικού αποδέχτηκε την πρότασή μας, συνέχισε, ολοκλήρωσε το παραμύθι με τις επόμενες τρεις φωτογραφίες και ανταπέδωσε την επίσκεψη στο νηπιαγωγείο. Εκεί διάβασαν στα νήπια τη συνέχεια της ιστορίας και τα βοήθησαν στην εικονογράφηση του παραμυθιού. Οι μαθητές/ριες της πρώτης δημοτικού λειτούργησαν ως δάσκαλοι/ες για τα μικρότερα παιδιά του νηπιαγωγείου (Coelho 2007). Αξιοσημείωτα είναι τα όσα μας είπαν ο δάσκαλος και η δασκάλα της πρώτης τάξης, και καταγράφηκαν στον ερευνητικό ημερολόγιο, σχετικά με το ενδιαφέρον

που έδειξαν τα παιδιά του δημοτικού, νιώθοντας ότι βοηθούν τα μικρότερα νήπια, βλέποντας τον εαυτό τους ως πηγή γνώσης (Heath & Mangiola 1991).

“Οι δύο δάσκαλοι μας μετέφεραν τον ενθουσιασμό και την ανυπομονησία των παιδιών να έρθουν στο νηπιαγωγείο. Μια μαθήτρια ήρθε στο σχολείο χωρίς τσάντα γιατί η μαμά της δε θα την έστειλε εκείνη τη μέρα. Επειδή ήθελε να έρθει στην επίσκεψη στο νηπιαγωγείο, παρακάλεσε τη δασκάλα της να την αφήσει να μείνει στο σχολείο χωρίς τσάντα. Ακόμα μας είπαν ότι και οι αδύναμοι μαθητές προσπάθησαν πολύ για να διαβάσουν το παραμύθι τους για να είναι έτοιμοι για την ανάγνωση στο νηπιαγωγείο” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Τα παιδιά της πρώτης ανταποκρίθηκαν με ενθουσιασμό στην πρωτοβουλία μας, παρόλο που

“Παραγωγή γραπτού λόγου δεν είχαν κάνει καθόλου από την αρχή της χρονιάς και δεν είχαν σκοπό να ασχοληθούν με αυτό παρά μόνο στη δεύτερα τάξη” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

Ο δάσκαλος και η δασκάλα της πρώτης εντυπωσιάστηκαν:

“Τους έκανε εντύπωση που τα παιδιά τα κατάφεραν και το έκαναν με μεγάλη διάθεση. Ακόμα και για την αντιγραφή του παραμυθιού τους από τον πίνακα στο τετράδιο έδειξαν ενδιαφέρον καθώς όσοι δεν είχαν προλάβει να το τελειώσουν επέμεναν να το συνεχίσουν μετά την επιστροφή τους στο σχολείο” (ημερολόγιο ερευνήτριας).

5.4. Παραμύθια στη μητρική γλώσσα των παιδιών

Το τρίτο και τελευταίο κομμάτι του προγράμματός μας ήταν το θέμα με τα παραμύθια. Η ερευνήτρια, αφού αφηγήθηκε γνωστά παραμύθια στα παιδιά, ζήτησε τη βοήθεια της οικογένειας στην εξεύρεση παραμυθιών που να προέρχονται από το δικό τους πολιτισμό και κάλεσε τις μητέρες να έρθουν να τα διηγηθούν στην τάξη στη μητρική τους γλώσσα. Στην πρώτη συνάντηση, που έγινε στα τέλη του Απριλίου, έγινε η πρώτη αναφορά για το θέμα των παραμυθιών. Οι μητέρες έδειξαν ενδιαφέρον και δεσμεύτηκαν να ψάξουν και να βρουν παραμύθια.

Τα ρουντάρικα παραμύθια είχαν μεγάλη επιτυχία στο νηπιαγωγείο. Παρόλο που συγκεντρώνονταν περίπου σαράντα παιδιά κάθε φορά σε μια αίθουσα, την ώρα της αφήγησης από τη μητέρα, επικρατούσε απόλυτη ησυχία. Μετά από την αφήγηση των δύο παραμυθιών, τα νήπια ζητούσαν συνεχώς παραμύθια. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα μητέρας, που ενώ ήρθε στο σχολείο να μιλήσει για τις σχολικές της εμπειρίες, τα παιδιά με την επιμονή τους την ανάγκασαν να αφηγηθεί και ένα παραμύθι. Οι αφηγήσεις έγιναν στη μητρική γλώσσα των παιδιών και έπειτα

τα νήπια αναδιηγούνταν τα παραμύθια στα ελληνικά “για να καταλάβει και η κυρία”.

“Την πρώτη φορά τους είχε φανεί πολύ αστείο που μια μαμά μιλούσε τη γλώσσα τους μπροστά στην κυρία τους” (ημερολόγιο ερευνήτριας)

Στη συνέχεια εντοπίσαμε λέξεις κλειδιά των παραμυθιών και φτιάξαμε ένα ελληνορουντάρικο λεξικό (εικόνα 10).

Εικόνα 10



Δώσαμε τίτλο στα παραμύθια, τα νήπια αποτύπωσαν τις εντυπώσεις τους με ζωγραφική, θέλησαν να γράψουν στις ζωγραφιές τους (εικόνα 11) και φτιάξαμε δύο βιβλία με εικονογράφιση των παιδιών.

Εικόνα 11



6. Επιδράσεις του προγράμματος

Οι επιδράσεις του προγράμματος, σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε, υπήρξαν θετικές τόσο στα νήπια όσο και στις μητέρες τους. Κατά την εφαρμογή του προγράμματος το ενδιαφέρον των νηπίων αυξήθηκε, και παρατηρήθηκε έντονη επιθυμία από μέρους τους να γράψουν, να αντιγράψουν λέξεις που τους ήταν οικείες και να διαβάσουν τα κείμενα που είχαν παραχθεί (παράδειγμα 8). Χαρακτηριστικά ήταν τα λόγια, που επαναλάμβανε κατά τη διάρκεια του προγράμματος, ένα προνήπιο, το οποίο στην αρχή της χρονιάς αδυνατούσε να συμμετέχει στις συζητήσεις και να παρακολουθήσει τις οργανωμένες δραστηριότητες, : “Κυρία, πολύ μ’ αρέσει το σχολείο”. Το συγκεκριμένο παιδί συμμετείχε ενεργά σε όλες τις δραστηριότητες του προγράμματος, ανέπτυξε λόγο και ενίσχυσε την κοινωνική του ταυτότητα μέσα στην τάξη.

Παράδειγμα 8

Γιάννης: Κυρία να το γράψουμε εμείς;/

Νηπιαγωγός: Ναι, θέλετε;/

Παιδιά: Κι εγώ θελω/Κι εγώ θελω/

Νηπιαγωγός: Ένας ένας.

Παιδιά: Εγώ/εγώ.

Νηπιαγωγός: Με τη σειρά/Αλλά να ξέρουμε τι θα γράψουμε/Πρώτα είπαμε με τα κιάλια θέλουμε να:::

Παναγιώτης: Εγώ θελω να κάνω τη φωτογραφική μηχανή/

Νηπιαγωγός: Εντάξει περίμενε τότε/Ξεκινάμε με... τι είναι αυτό;

Γεωργία: Εγώ θελω τα κιάλια/

Νηπιαγωγός: Ας ξεκινήσουμε πρώτα με τα κιάλια/Τι μπορούμε να κάνουμε λοιπόν στην εκδρομή μας με τα κιάλια;/

Γρηγόρης: Να δούμε τα σπίτια/

Νηπιαγωγός: Να δούμε τα σπίτια/ Έλα Γεωργία να το γράψεις/
Εδώ για να το θυμόμαστε/

Χαράλαμπος: Πώς θα το γράψει;/

Νηπιαγωγός: Δεν ξέρω/ Θα δούμε η Γεωργία πως το σκέφτεται να το γράψει/

Γεωργία: Εδώ είναι τα κιάλια;

Νηπιαγωγός: Τη λέξη θέλεις; Α! Ήταν και αυτά εδώ μέσα στις Ντόρας το κουτί/ Για δείτε/ Τι λέτε να είναι αυτά;
<βγάζει από το κουτί τις καρτέλες με τα ονόματα>

Γιάννης: Από δω/ <δείχνει τα αντικείμενα>

Νηπιαγωγός: Από δω τι εννοείς;

Παναγιώτης: Αλήθεια λέει γιατί και αυτά είναι τρία/

Νηπιαγωγός: Είναι τρία/σωστά/

Γεωργία: Τα κιάλια πού είναι;

Τα νήπια ήθελαν να γράψουν ακόμα και κατά τη διάρκεια της εξόδου στη γειτονιά. Πήραν χαρτί και μαρκαδόρους και κάθισαν στην άκρη του δρόμου να αποτυπώσουν αυτά που είχαν δει (εικόνα 12). Η έντονη και συνεχής διάθεση των παιδιών να ασχολούνται με το γραπτό λόγο στο νηπιαγωγείο, μας οδηγεί στη σκέψη πως το πρόγραμμα κατάφερε να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους και να τα εξοικειώσει σχετικά με τη χρήση και τη λειτουργία του γραπτού λόγου. Οι αντιδράσεις των νηπίων στο πρόγραμμα αναδεικνύουν αυτό που υποστηρίζει η πολιτισμικά κατάλληλη διδασκα-

λία και κατ' επέκταση η ενταξιακή εκπαίδευση: Κάθε παιδί μπορεί να διδαχθεί και να μάθει, αρκεί να αξιοποιηθούν οι πόροι γνώσης του, ώστε η διαδρομή για την επίσημη γνώση να είναι ασφαλής, οικεία και να εξασφαλίζει την ενεργή και συνεπή εμπλοκή του.

Εικόνα 12



Στις συνεντεύξεις με τις μητέρες των νηπίων που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, αποτυπώνεται και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετώπισαν όσα γίνονταν στο σχολείο των παιδιών τους. Οι οχτώ από τις εννιά μητέρες με τις οποίες συνεργαστήκαμε στενά, εξέφρασαν θετικά συναισθήματα για το νηπιαγωγείο, τις εκπαιδευτικούς και το πρόγραμμα που ακολουθήσαμε. Οι μητέρες ένιωσαν πως τα παιδιά τους ωφελήθηκαν από το νηπιαγωγείο, απέκτησαν γνώσεις, βελτίωσαν τα ελληνικά τους και ανέπτυξαν θετική στάση απέναντι στο σχολείο. Συγκεκριμένα οι μητέρες μας είπαν:

“Τον βλέπω κάπως καλύτερα. Μιλάει και καλύτερα. Μου λέει κάποιες κουβέντες που δε μου έλεγε στο σπίτι. Έμαθε το όνομά του, κάτι λίγα που είδα δηλαδή. Έμαθε να μετράει, να γράφει(...). Ό,τι του λέγατε ερχόταν και μου το έλεγε. Εγώ όλο αυτό τον καιρό είδα ότι είχε μια ευθύνη ο Χάρης. Το ‘βλεπα αυτό το πράγμα στον Χάρη” (M2)

“Ο Βασίλης ξέρει να μετράει μέχρι το 20 νομίζω. Έχει μάθει καλύτερα τα ελληνικά. Τα μιλάει πολύ καλύτερα.” (M3)

“Απλά για την κόρη μου βλέπω ότι έχει μάθει κάποια πράγματα. Μου λέει “ μαμά έτσι αυτό έτσι εκείνο” (...). Δηλαδή αν γινότανε να μείνει άλλη μια χρονιά στο νηπιαγωγείο θα το ήθελα (...). Τη βλέπω και στο σπίτι όσες ώρες και αν κάτσει, θα πάρει το μολύβι, θα κάτσει να γράψει. Και αυτό με ικανοποιεί εμένα.” (M5)

“Είμαι πλήρης γιατί ερχόταν σπίτι και ήταν ευχαριστημένος ασχέτως τις πρώτες μέρες. Ερχότανε σπίτι και ήτανε μες στη χαρά μες στα γέλια. Αφού μόλις ερχόταν η ώρα εννιά και εννιάμιση και δέκα: Μαμά να κοιμηθώ για να πάω στο σχολείο αύριο. Ξυπνούσε μόνος του. Δεν περίμενε να τον ξυπνήσω εγώ με το ζόρι.” (M6)

Οι μητέρες τόνισαν ως θετικό στοιχείο, το πραγματικό ενδιαφέρον που έδειξαν οι εκπαιδευτικοί για τα παιδιά τους.

“Εσείς με το Χαράλαμπο έχετε συμπεριφερθεί πάρα πολύ ωραία και είμαστε πολύ ευχαριστημένοι. Μέσα από σας είδαμε μεγάλη εξέλιξη αλήθεια. Μεγάλη διαφορά φέτος. Εγώ το είπα. Η κυρία Χ. είναι πιο εργάσιμη πιο ((XX)). Τον προσέχει καλύτερα. Γενικά με όλα τα παιδιά (...) Εμείς εδώ από τα νήπια είμαστε ευχαριστημένοι, από σας από τις δασκάλες γιατί προσπαθήσατε και το είδαμε αυτό το πράγμα. Γιατί προσπαθήσατε να μάθουν τρόπους τα παιδιά μας και χειροτεχνίες, να μιλάνε καλύτερα (...) Εσείς προσωπικά θέλετε τώρα κάτι καλύτερο για τα παιδιά.” (M2)

“Τώρα νιώθω όπως την πρώτη μέρα, ζεστασιά, βλέπω πως είστε με τα παιδιά γιατί κάθε παιδί σ’ αυτήν τη ηλικία μπορεί να μαρτυρήσει στην μαμά για την δασκάλα τι της κάνει. Δηλαδή τώρα η Γεωργία μου είναι έξι. Μπορεί να μου πει αν της φερθείς άσχημα ή αν όχι. Η Γεωργία έχει να πει τα καλύτερα για σένα. Δηλαδή σ’ αγάπησε. Γιατί της έδειξες στοργή, με τα κόλπα σου την έκανες να στρώσει και εγώ αυτό το εκτιμάω.” (M9)

“Έεεε φέτος δηλαδή η δική σας η ομάδα ήταν πολύ καλή στο νηπιαγωγείο. Δηλαδή μια μέρα να μην πάει το παιδί την άλλη μέρα «τι έγινε; γιατί δεν ήρθε»; Ή να αναπληρώσουν τα μαθήματα που χάσανε (...) φέτος έγινε καλή δουλειά απέναντι στο παιδί να αγαπήσει το σχολείο.” (M3)

“Νοιώθει και πολλή ασφάλεια με σας.” (M5)

Πέρα από τα παιδιά και τις μητέρες τους, το πρόγραμμα είχε επίδραση και στην ίδια την ερευνήτρια. Οι γνώσεις και οι εμπειρίες που αποκόμισε από την προσπάθεια

εφαρμογής της πολιτισμικά κατάλληλης διδασκαλίας στο νηπιαγωγείο ήταν πολύτιμες και ενίσχυσαν την αυτοπεποίθηση και την άνεσή της ως επαγγελματία.

Επιπλέον, η εμπειρία από τη χρονιά της εφαρμογής του προγράμματος δεν έμεινε ανεκμετάλλευτη. Συνέβαλε στον προγραμματισμό των θεμάτων της επόμενης χρονιάς και στην υλοποίησή του. Παράλληλα, έγινε προσπάθεια να γενικευτούν οι τεχνικές διδασκαλίας στο πρόγραμμα όλων των τμημάτων του σχολείου. Τα ποσοστά παρακολούθησης των παιδιών παρέμειναν υψηλά και την επόμενη χρονιά (τόσο σε σχέση με το ίδιο το τμήμα όσο και σε σύγκριση με τα άλλα 2 τμήματα του νηπιαγωγείου). Οι νέοι γονείς που έγραψαν τα παιδιά τους τη φετινή χρονιά μετέφεραν τη θετική εντύπωση όλης της κοινότητας Ρομά για «την καλή δουλειά που κάνετε εδώ στο νηπιαγωγείο». Η μητρική γλώσσα των νηπίων παραμένει ελεύθερη στο σχολικό χώρο και προσφέρει ευκαιρίες για γλωσσικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ της ερευνητριας-νηπιαγωγού και των νηπίων. Η ενθουσιώδης εμπλοκή των νηπίων στο πρόγραμμα παρέμβασης, η θετική ανταπόκριση των γονέων και κυρίως η ικανοποίηση που άντλησε η ίδια η εκπαιδευτικός από την υλοποίηση του προγράμματος, έχουν αφήσει ανεξίτηλα ίχνη στην επαγγελματική της ταυτότητα, κάνοντάς την ένθερμη πρεσβευτή του προγράμματος στις νεότερες συναδέλφους της: το 'μικρόβιο' της αλλαγής 'χτύπησε' το νηπιαγωγείο!

Σημειώσεις

1. Τα ονόματα των παιδιών είναι ψευδώνυμα.
2. Οι Ρουντάροι, όπως αυτοπροσδιορίζονται οι κάτοικοι της περιοχής Αλεξάνδρειας, Ημαθίας, κατάγονται από τη Ρουμανία. Έχουν ελληνική ιθαγένεια και ανήκουν στην ευρύτερη οικογένεια των Ρομά. Έχουν ίδια ήθη και έθιμα με τους Ρομά της Ελλάδας. Η γλώσσα τους όμως διαφέρει. Τα ρουντάρικα είναι μείγμα τριών γλωσσών: της ρουμανικής, της ελληνικής και της ρομανί. Είναι χαρακτηριστικό ότι, σύμφωνα με τις μαρτυρίες τους, οι Ρομά της Αλεξάνδρειας δεν μπορούν να επικοινωνήσουν μέσω της γλώσσας τους με τους Ρομά π.χ. του Δενδροποτάμου ή της Αγίας Σοφίας, αλλά ούτε και με τους Ρομά της Παλαιόχωρας και της Κουλούρας, που είναι χωριά του ίδιου νομού (Προφορική μαρτυρία του Λάζαρου Σιώπη, μέλους της κοινότητας Ρομά της Αλεξάνδρειας).

<http://history-pages.blogspot.gr/2012/08/roma.html>

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αβραμίδου, Β., Θ. Τσικαλάς, Αικ. Καρυπίδου & Μ. Λουλά (2012) Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα ζητήματα διγλωσσίας. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ, 207-227.
http://stavrodromiglwsswn.auth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf
- Coelho, E. (επιμ. Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου) (2007) *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Cohen, L. & Manion, L. (Μετ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου) (1994) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins, J. (2003) *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003) Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικά προγράμματα σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, ΦΕΚ 304B/13-03-2003.
<http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>
- Καραγιάννη, Γ. & Β. Χάλαζα (2015) *Χαρτογράφηση βρεφών, νηπίων ΑμεΑ Ρομά σε οικισμούς και καταυλισμούς*. Θεσσαλονίκη: Copy City.
- Κάτσικας, Χ & Ε. Πολίτου (1999) *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»*. Αθήνα: Gutenberg.
- Λευθεριώτου, Π., Φ. Μαντζαβίνου, Δ. Παπαγιάννης, Μ. Παυλή-Κορρέ & Δ. Χαλκιά (επιμ.) (2011) *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Μητακίδου, Σ. (2007) Ενταξιακή εκπαίδευση. Εισαγωγή στο Σ. Μητακίδου & Ε. Τρέσσου (επιμ.), Ε. Coelho, *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, 11-25.
- Μητακίδου, Σ. (2014) Ο φακός στις άλλες γλώσσες των μαθητών/τριών μας: Η περίπτωση των παιδιών Ρομά. Ομιλία στο Συνέδριο ECONOLANG *Γλώσσες σε Κρίση*; Βόλος 18-19 Δεκεμβρίου 2014.
http://www.uth.gr/static/miscdocs/ekdiloseis/20141212_lang_Programma.pdf
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Δανηλίδου (2006) *Διδασκαλία και μάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου. *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη/ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, 453-465.

- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2002) *Διδάσκοντας γλώσσα και μαθηματικά με λογοτεχνία. Μια δημιουργική συνάντηση*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2007) *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μητακίδου, Σ. & Ε. Τρέσσου (2015) Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση: Πολυπλοκότητα και προοπτικές. Στο Σ. Μητακίδου (επιμ.), *Ένταξη Ρομά – Διεθνής και ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας*. Θεσσαλονίκη: Copy City, 81-90.
- Σκούρτου, Ε. (2011) *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιούμης, Κ. (2012) Για την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Στο Γ. Ανδρουλάκης, Σ. Μητακίδου & Ρ. Τσοκαλίδου (επιμ.), *Σταυροδρόμι γλωσσών και πολιτισμών: Μαθαίνοντας εκτός σχολείου. Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου*. Θεσσαλονίκη: Πολύδρομο, Παιδαγωγική Σχολή, Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη, 129-131.
http://stavrodromiglwwsw.uth.gr/s2/Proceedings_Crossroad_Of_Languages_and_Cultures_Learning_Beyond_Classroom.pdf
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007) Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Στο Ν. Μήτσης & Τ. Τριανταφυλλίδης (επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανόπαιδων*. Επιμορφωτικός Οδηγός. Βόλος: ΥΠΕΠΘ, 49-63.
- Χριστίδης, Α.Φ. (1999) Στάσεις απέναντι στην πολυγλωσσία. Στο Α.Φ. Χριστίδης (επιμ.), *«Ισχυρές» και «ασθενείς» γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Όψεις του γλωσσικού ηγεμονισμού*. Τόμος Α. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, 91-95.

Ξενόγλωσση

- Altrichter, H., P. Posch & B. Somekh (2001) *Οι εκπαιδευτικοί μελετούν το έργο τους: Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Au, K. H., & C. Jordan (1981) Teaching reading to Hawaiian children: Finding a culturally appropriate solution. In H. T. Trueba, G. P. Guthrie, & K. H. Au (eds.), *Culture and the bilingual classroom: Studies in classroom ethnography*. Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc., 139-152.
- Bhopal, K. (2004) Gypsy travellers and education: Changing needs and changing perceptions. *British Journal of Educational Studies*, 52 (1): 47-64.
- Bhopal, K. (2015) Gypsy and traveller mothers as agents of change in their children's education in England, UK. In S. Mitakidou (ed.), *The education of Roma children*. Thessaloniki: Copy City, 91-105.
- Edwards, S. & N. Edick (2013) Culturally responsive teaching for significant relationships. *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 7 (1), Article 4.

- <http://digitalscholarship.unlv.edu/jpme/vol7/iss1/4>
- Gay, G. (2002) Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53 (2): 106-116.
- Gay, G. (2010) Acting on beliefs in teacher education for cultural diversity. *Journal of Teacher Education*, 61 (1-2): 143-152.
- Gay, G. (2013) Teaching to and through cultural diversity. *OISEUT. Curriculum Inquiry*, 43 (1): 48-70.
- Heath, S. & L. Mangiola (1991) *Children of promise: Literate activity in linguistically and culturally diverse classrooms*. Washington D.C.: National Education Association.
- Hitchcock, G & D. Hughes (1995) *Research and the teacher*. London and New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (1992a) Reading between the lines and beyond the pages: A culturally relevant approach to literacy teaching. *Theory into Practice*, 31 (4): 312-320.
- Ladson-Billings, G. (1992b) Culturally relevant teaching: The key to making multicultural education work. In C. Grant (ed.), *Research & multicultural education*. London – Washington D.C.: The Falmer Press, 106-121.
- Ladson-Billings, G. (1995a) But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory of Practice*, 34 (3): 159-165.
- Ladson-Billings, G. (1995b) Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3): 465-491.
- Mitakidou, S. & E. Tressou (2005) Stories from a Greek reception class: An integrated curriculum approach. In J. Cohen, K.T. Mc Alister, K. Rolstad & J. McSwain (eds.), *Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism*. Somerville, MA: Cascadilla Press. CD & <http://www.cascadilla.com/isb4.html>, 1630-1644.
- Ogbu, J. (1992) Understanding cultural diversity and learning. *Educational Researcher*, 21 (8): 5-14.
- Ruiz, R. (2013) Orientations in language planning. *NABE Journal*, 8 (2): 15-34.
- Saville-Troike, M. (1991) *Teaching and testing for academic achievement: The role of language development*. U.S.A.: NCBC.
- <http://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=mdp.39015038085489;view=1up;seq=1>
- Sleeter, C.E. (2012) Confronting the marginalization of culturally responsive pedagogy. *Urban education*, 47 (3): 562-584.
- Sleeter, C. & C. Grant (2003) *Making choices for multicultural education. Five approaches to race, class, and gender*. San Francisco: Jossey-Bass (4th edition).
- Tomlinson, C. (2014) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: ASCD (2nd edition).