

Βασιλική Ρήγα 2006

**Η έρευνα δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον
παιδιών προσχολικής ηλικίας**

Virtual School, The sciences of Education Online, τόμος 3, τεύχος 3

<http://www.auth.gr/virtualschool/3.3/Theory/RigaMulticultural.html>

**Οι παραπομπές στα άρθρα που δημοσιεύει το Virtual School, The Sciences of Education Online,
πρέπει να συμπεριλαμβάνουν τις παραπάνω πληροφορίες.**

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ελλάδα έχει μετατραπεί σε χώρα υποδοχής ατόμων διαφορετικών πολιτισμών, γλωσσικών και θρησκευτικών προσανατολισμών με αποτέλεσμα να μπαίνει στην επικαιρότητα το θέμα της εφαρμογής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Το Υπουργείο Παιδείας, το 1996, υιοθετεί επίσημα για πρώτη φορά τον όρο «διαπολιτισμική εκπαίδευση» με την ψήφιση του Νόμου 2413 και δημιουργούνται τα «διαπολιτισμικά σχολεία».

Μέχρι σήμερα έχουν οργανωθεί τέσσερα προγράμματα από επιστημονικές ομάδες που συνέβαλαν στη διαμόρφωση επιστημονικών δεδομένων σχετικά με το περιεχόμενο και τις προοπτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα «Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών», «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» και «Παιδεία Ομογενών» αφορούν στους «τομείς της έρευνας, για τη διαμόρφωση νέων προγραμμάτων σπουδών και για τη συγγραφή ειδικών διδακτικών εγχειριδίων, καθώς και για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται στην εκπαίδευση παιδιών που ανήκουν στις προαναφερόμενες ομάδες» (Χρηστίδου-Λιοναράκη Σ., 2001: 58).

Στον προσχολικό χώρο, όμως, δεν έχουν οργανωθεί αντίστοιχα προγράμματα για να αντιμετωπιστούν καλύτερα οι εκπαιδευτικές ανάγκες των παιδιών με διαφορετικό γλωσσικό, πολιτισμικό, θρησκευτικό και εθνικό υπόβαθρο, τα οποία φιλοξενούνται σήμερα, σε μεγάλο ποσοστό, σε νηπιαγωγεία και παιδικούς σταθμούς της χώρας μας.

Η ΕΑΔΑΠ (Εταιρεία για Ανάπτυξη και τη Δημιουργική Απασχόληση των Παιδιών), σε συνεργασία με το Τμήμα Βρεφονηπιοκομίας του ΤΕΙ Αθήνας και την οικονομική υποστήριξη του Bernard van Leer Foundation, ανέλαβε από το 1999 μέχρι σήμερα τη διεξαγωγή του ερευνητικού προγράμματος με το όνομα «Αίσωπος» σε έναν παιδικό σταθμό της Αθήνας. Ο σταθμός αυτός βρίσκεται στο κέντρο της πρωτεύουσας και φιλοξενεί παιδιά ηλικίας από δύο μηνών μέχρι και έξι ετών, τα οποία προέρχονται από χώρες της Αφρικής, της Ευρώπης και της Ασίας.

Στόχοι του προγράμματος ήταν να μελετηθεί η ιδιάζουσα κατάσταση που επικρατούσε στον παιδικό σταθμό, να διερευνηθούν παιδαγωγικές προσεγγίσεις και τεχνικές προσαρμοσμένες στην ετερότητα των συγκεκριμένων παιδιών και των οικογενειών τους και να δημιουργηθεί ένας χώρος επιτόπιας έρευνας σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και συνεχούς επιμόρφωσης παιδαγωγών προσχολικής ηλικίας.

Οι συνθήκες που επικρατούσαν στον παιδικό σταθμό ήταν αρκετά δύσκολες, εφόσον πενήντα παιδιά, διαφορετικών εθνικοτήτων -εκτός της ελληνικής- παρέμεναν μόνο για φύλαξη οκτώ έως δέκα ώρες ημερησίως, γεγονός που τα διατάρασσε σε μεγάλο βαθμό και, όπως ήταν αναμενόμενο, εκδήλωναν τη δυσφορία τους με καταστροφικές και βίαιες συμπεριφορές, που περιείχαν μάλιστα στοιχεία ρατσισμού. Συγκεκριμένα, οι παιδαγωγοί παρατηρήσανε έκπληκτοι (λόγω του νεαρού της ηλικίας των παιδιών) ρατσιστικές συμπεριφορές μεταξύ παιδιών από αφρικανικές χώρες και παιδιών αλβανικής καταγωγής. Ενδεικτικά αναφέρουμε συνομιλίες που κατέγραψαν οι παιδαγωγοί στο ημερολόγιό τους:

-Η Μέντισι, 6 χρονών από την Αφρική, λέει στον Κρίστι, 4,5 χρονών από την Αλβανία: *«Εσείς οι αλβανοί είστε όλες κλέφτες»*

-Η παιδαγωγός ρωτάει τη Σοφία (5 χρονών από την Αλβανία): *«Γιατί δεν πας να παίζεις μαζί με την Αλιματού που είναι στη γωνιά κουκλοθέατρου;»*

Σοφία: *«Γιατί είναι μαύρη και σιχαίνομαι*

1. Το σχέδιο έρευνας

Θέλοντας να οργανώσουμε και να βελτιώσουμε τις συνθήκες κάτω από τις οποίες εργάζονταν οι παιδαγωγοί και ζούσαν τα παιδιά στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό, καθώς και την ποιότητα διδασκαλίας και μάθησης, οργανώσαμε μία μακροχρόνια έρευνα δράσης. Επιλέξαμε τη συγκεκριμένη μέθοδο έρευνας γιατί, σύμφωνα με τον John Elliott, η έρευνα δράσης μελετάει μια κοινωνική κατάσταση, με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της δράσης στο πλαίσιο αυτής της κατάστασης (Elliott J., 1991).

Η δεκαετής και πλέον εμπειρία μας (ΕΑΔΑΠ, 2003) έχει αποδείξει ότι η έρευνα δράσης λειτουργεί ταυτόχρονα και ως συνεχής επιμόρφωση των παιδαγωγών που την διεξάγουν και τροφοδοτεί τους προβληματισμούς του ερευνητή που συνεργάζεται στενά με αυτούς.

Το σύνολο, λοιπόν, των παιδαγωγών του παιδικού σταθμού και η επιστημονική επιτροπή της ΕΑΔΑΠ αποτελούσαν την παιδαγωγική ομάδα. Τα μέλη της από κοινού διατύπωναν υποθέσεις αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των δράσεων και συνεργάζονταν για να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να εφαρμόσουν, όσα είχαν συναποφασισθεί. Οι αναλύσεις και η αξιολόγηση του έργου γινόταν από την παιδαγωγική ομάδα, βάσει κριτηρίων που προκαθόριζε η ίδια, σε σχέση με τις αντιδράσεις και τις συμπεριφορές των παιδιών και των γονέων, έτσι ώστε να είναι δυνατές οι συνεχείς ρυθμίσεις και ο επαναπροσδιορισμός των παρεμβάσεων (Cohen L. & Manion L., 2000). Όλες οι παρεμβάσεις που επιχειρήθηκαν από τους παιδαγωγούς, δε στηρίχθηκαν σε ένα προκαθορισμένο μοντέλο, αλλά βασίσθηκαν στην ανάλυση των ιδιαίτερων συνθηκών του συγκεκριμένου παιδικού σταθμού (Fontaine A.M., 1997).

1.1. Το σχέδιο παιδαγωγικής δράσης

Η αναζήτηση πρακτικών που θα μπορούσαν να εφαρμοστούν σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον και η

συνεχής αντιπαράθεση της πρακτικής με τη θεωρία, οδήγησε τους παιδαγωγούς στη διεξαγωγή πολλών σχεδίων δράσης (FreyK., 1998, KatzG. & ChardA., 1992), ένα από τα οποία θα παρουσιάσουμε.

Πρόκειται για το σχέδιο παιδαγωγικής δράσης «Ο δικός μας κόσμος» που αρχικά προέκυψε από τις εξής διαπιστώσεις:

την έλλειψη συνεργασίας και επικοινωνίας, λεκτικής και μη, μεταξύ των παιδιών, και

-τα αυξημένα κρούσματα επιθετικότητας με εκδηλώσεις ρατσιστικού περιεχομένου από τα παιδιά. Παρατηρήσαμε μία έντονη ομαδοποίηση των παιδιών (κυρίως αφρικανών και αλβανών) βάση στερεοτύπων - που προέρχονταν πιθανόν από το οικογενειακό και ευρύτερο ελληνικό περιβάλλον τους (Αναγνωστοπούλου Λ. & συν., 2002).

1.2.Ο σκοπός της έρευνας

Οι δυσκολίες που προέκυψαν από την παραπάνω κατάσταση οδήγησαν να αναζητήσουμε τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτά τα παιδιά θα βελτίωναν την επικοινωνία μεταξύ τους, θα ξεπερνούσαν τα αισθήματα ξеноφοβίας και επιθετικότητας και, κυρίως, θα εμπλέκονταν ενεργητικά στη διαδικασία μάθησης.

Μετά από έντονο προβληματισμό αποφασίσαμε να επικεντρωθούμε στην αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών και στην αξιοποίηση του μορφωτικού και πολιτισμικού πλούτου που φέρουν μαζί τους στον παιδικό σταθμό τα παιδιά με διαφορετική γλώσσα και κουλτούρα (στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό υπήρχαν είκοσι διαφορετικές εθνικότητες και ακόμα περισσότερες γλώσσες, εμπειρίες, ευαισθησίες, συνήθειες). Το πιο σημαντικό ήταν να προσπαθήσουμε να παρέχουμε ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες με τρόπο που να εξασφαλίζεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και η γνωστική ανάπτυξη αυτών των παιδιών.

1.3. Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν

Όλες οι παιδαγωγικές πρακτικές, τις οποίες εφαρμόσαμε κατά τη διάρκεια ενός έτους που διήρκεσε το σχέδιο δράσης «ο δικός μας κόσμος», σχεδιάστηκαν έτσι ώστε να συμφωνούν με τις κοινές πλέον στην ψυχολογία διαπιστώσεις, ότι η ενίσχυση των αλληλεπιδράσεων και των ανταλλαγών μεταξύ παιδιών (Piaget J., 1970)[1], καθώς και μεταξύ παιδιών και παιδαγωγών (Vygotsky L. S., 1978)[2] ευνοούν τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με έρευνες «η αλληλεπίδραση των συνομηλίκων μπορεί να βοηθήσει τη διανοητική επεξεργασία, γιατί αναγκάζει τα άτομα να αναγνωρίσουν και να συντονίσουν τις αντικρουόμενες απόψεις τους σε ένα πρόβλημα» (Forman E. & CazdenC., 1999: 218). Η συναναστροφή των παιδιών με συνομηλίκους κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού ή με ενήλικες στη δουλειά δημιουργεί ευκαιρίες «να αξιολογήσουν και να βελτιώσουν την ικανότητα κατανόησής τους, καθώς εκθέτουν τις σκέψεις τους και προσπαθούν να δημιουργήσουν μαζί με τους άλλους έναν κοινό κώδικα κατανόησης» (GauvainM., 1999: 100).

Μέσα από αυτές τις παιδαγωγικές πρακτικές θελήσαμε, λοιπόν, να συμβάλουμε στην ανάπτυξη της πρωτοβουλίας, της πνευματικής «περιέργειας», του ενδιαφέροντος και όλων των διαδικασιών που ευνοούν τη μάθηση. Ταυτόχρονα, επιχειρήσαμε να δημιουργήσουμε ένα κλίμα αλληλοσεβασμού και

αποδοχής της διαφορετικότητας μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων, αναγκαία προϋπόθεση για να επιτευχθούν τα παραπάνω.

Υλοποιήθηκαν οκτώ παιδαγωγικές δράσεις, με αναφορά στο περιβάλλον και τις παραδόσεις των χωρών προέλευσης των παιδιών και όχι μόνο. Έπειτα από πρωτοβουλία των παιδαγωγών στην αρχή, και στη συνέχεια των παιδιών, οργανώθηκαν δράσεις με θέματα: μαγειρική-ζαχαροπλαστική, μουσική-χορός, ενδυμασίες, γεωγραφικοί χάρτες, αρχιτεκτονική σπιτιών, ζώα-φυτά, παραμύθια-ιστορίες-ποίηση, παραδοσιακά παιχνίδια.

Ξεκινήσαμε από τα πολιτισμικά στοιχεία των μελών της ομάδας, όχι για να μελετήσουμε «εγκυκλοπαιδικά» τη λαογραφία ενός πολιτισμού και την ιστορία του, αλλά ακριβώς επειδή αυτά τα στοιχεία συνοδεύονται από στάσεις, αντιλήψεις, τρόπους οργάνωσης των ομάδων και καθημερινές διαφορετικές πρακτικές μάθησης. Συμφωνούσαμε με την άποψη ότι η αναγνώριση και η αποδοχή από το σχολείο της ιδιαίτερης κουλτούρας των μαθητών αποτελεί και το μοχλό ένταξης στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Ασκούνη Ν., 2002).

Προσπαθήσαμε να μην ερμηνεύουμε τα πάντα ακολουθώντας τις δικές μας αξίες και πολιτισμικά πρότυπα, και να αποφύγουμε την κατηγοριοποίηση των ατόμων, σύμφωνα με την προέλευσή τους, φυλετική, εθνική, θρησκευτική, τοπική κ.ά. Είχαμε, όμως, πάντα στο μυαλό μας να μην παραπέσουμε στην αντίθετη παγίδα της εξιδανίκευσης του διαφορετικού, που καταλήγει, επίσης, σε απόρριψη.

Στις συγκεντρώσεις της παιδαγωγικής ομάδας, κατά τη διάρκεια της εφαρμογής των δράσεων, διευκρινίστηκε ότι δεν μας ενδιέφερε τόσο το αποτέλεσμα μάθησης όσο η διαδικασία. Να κτίσουμε, δηλαδή, «γέφυρες» που θα συνδέουν τα παιδιά μεταξύ τους, έτσι ώστε να αισθάνονται μέλη μιας ομάδας, για να είναι δυνατές η συνεργασία και οι αλληλεπιδράσεις που υποστηρίζουν τη μάθηση.

Οργανώσαμε, λοιπόν, το χώρο και το χρόνο του παιδικού σταθμού (παράλληλα εργαστήρια, ανοικτές τάξεις, γωνιές δημιουργικού παιχνιδιού), επιλέξαμε δραστηριότητες που υποστήριζαν την αλληλογνωριμία και δώσαμε έμφαση στις ομοιότητες και τη διαφορετικότητα μεταξύ των ανθρώπων (τα σπίτια μας, τα ζώα, το σώμα μας κ.λπ.), ορίσαμε μία κοινή γλώσσα επικοινωνίας (την ελληνική), χωρίς να απορρίψουμε τις άλλες, και εμψυχώσαμε κοινές συζητήσεις μεταξύ των παιδιών.

Σημαντικό ρόλο έπαιξε και η εμπλοκή των γονέων στο πρόγραμμα του παιδικού σταθμού. Επιδιώξαμε την επαφή, την επικοινωνία και τη συνεργασία των γονέων με τους παιδαγωγούς προς όφελος των παιδιών. Τους θεωρήσαμε συνεργάτες μας και επινοήσαμε τρόπους εμπλοκής τους οργανώνοντας εργαστήρια, γιορτές, συναντήσεις και επισκέψεις στα σπίτια τους<!--[if !supportFootnotes]-->[3]<!--[endif]-->. Με τη συστηματική εμπλοκή τους στις δράσεις του παιδικού σταθμού προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τους διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας (λεκτικούς και μη), τους τρόπους αγωγής και μεταβίβασης των γνώσεων που συνηθίζονται στο περιβάλλον προέλευσης του κάθε παιδιού. Βέβαια η κατανόηση αυτή δεν ήταν μία απλή υπόθεση, αλλά μία διαδικασία που κράτησε πολύ καιρό και έγινε μέσα από προσωπικές συγκρούσεις, αντιστάσεις, απογοητεύσεις, χαρές, εκπλήξεις και ενθουσιασμό.

1.4. Οι τεχνικές συλλογής των δεδομένων

Για να έχουμε μία ολοκληρωμένη εικόνα της μαθησιακής, και όχι μόνο, πορείας των παιδιών, καθώς και των μεταξύ τους αλληλεπιδράσεων, οδηγηθήκαμε σε ένα πολλαπλό σύστημα καταγραφής της καθημερινής μας εμπειρίας.

α) Ξεκινήσαμε από την τήρηση ημερολογίου, την πιο απλή και οικεία από άλλες ερευνητικές μεθόδους στους παιδαγωγούς. Στο ημερολόγιο γινόταν άμεση και λεπτομερειακή καταγραφή της συμπεριφοράς του κάθε παιδιού, σε διαφορετικές περιόδους κατά τη διάρκεια της ημέρας (στην προσέλευση, στο ελεύθερο παιχνίδι, στις οργανωμένες δραστηριότητες, στον εξωτερικό χώρο, στο γεύμα και την ανάπαυση), και της συναναστροφής του με τα άλλα παιδιά και τους ενηλίκους. Η συστηματική αυτή παρατήρηση μας βοηθούσε να αναλύουμε τις συμπεριφορές των παιδιών, να έχουμε μία αντικειμενική εικόνα για αυτά και να μην επικεντρωνόμαστε σε ορισμένα μόνο παιδιά. Αποτέλεσε ένα πολύτιμο βοήθημα για να προγραμματίζουμε τις ημερήσιες δραστηριότητές μας και να σημειώνουμε δεδομένα που συλλέγαμε και από άλλα ερευνητικά εργαλεία (συνεντεύξεις με τους γονείς, σχόλια από τις φωτογραφίες, απομαγνητοφώνηση των συνομιλιών των παιδιών, ερωτηματολόγια, μελέτη των έργων των παιδιών κ.λπ.). Το ημερολόγιο έγινε τελικά, για μας ένας καθημερινός σύντροφος, όπως και άλλοι ερευνητές το σημειώνουν (Altrichter H. και συν., 2001: 32), και έκανε ορατές τόσο τις επιτυχημένες όσο και τις (φαινομενικά) αποτυχημένες διαδρομές μας προς τη μάθηση και την ανακάλυψη, ενώ μας βοήθησε να μπορούμε να τις επανεξετάζουμε και να τις αναλύουμε.

β) Χρησιμοποιήσαμε διάφορα οπτικοακουστικά μέσα (βιντεοκάμερα, μαγνητοταινίες, φωτογραφίες, ζωγραφιές) σε περιπτώσεις που θέλαμε να αποτυπώσουμε συμπεριφορές και καταστάσεις που αλλιώς θα πέραναν απαρατήρητες. Αναλύαμε εκ των υστέρων τις αντιδράσεις και στάσεις των παιδιών ή συγκεκριμένων παιδιών σε προκαθορισμένες περιόδους και δραστηριότητες, αλλά και τις επιπτώσεις των παιδαγωγικών μας δράσεων στις συμπεριφορές τους. Η χρήση οπτικοακουστικών μέσων μας βοήθησε να εξασφαλίσουμε την ακρίβεια, την αυθεντικότητα και την αντικειμενικότητα των λεκτικών και μη λεκτικών συμπεριφορών, καθώς και τη λεπτομερή ανάλυσή τους. Ενίσχυσε, επίσης, τις σχέσεις μεταξύ των παιδαγωγών, μέσα από τη συζήτηση και την ανταλλαγή προβληματισμών αλλά τις σχέσεις μεταξύ παιδαγωγών και γονέων κατά τη διάρκεια των συναντήσεων μαζί τους.

γ) Στα πρώτα στάδια της έρευνας, μας ήταν αρκετά δύσκολο –λόγω έλλειψης πείρας- να εστιάσουμε την προσοχή μας στις συμπεριφορές των παιδιών, να βρούμε τι ψάχνουμε και τι πρέπει να σημειώσουμε. Κατασκευάσαμε, λοιπόν, σχάρες παρατήρησης<!--[if !supportFootnotes]-->^[4]<!--[endif]-->, οι οποίες μας βοήθησαν να επικεντρωθούμε σε συγκεκριμένες καταστάσεις, χρονικές περιόδους και συμπεριφορές, χωρίς να χαθούμε με όλα όσα συνέβαιναν στην τάξη μας. Οι σχάρες περιελάμβαναν διάφορες συμπεριφορές και διαβαθμίσεις σχετικά με τη συχνότητά τους, τη χρονική περίοδο, την ένταση, τη μορφή τους κ.λπ. Αποδείχθηκαν ένα χρήσιμο όργανο έρευνας, γιατί μας επέτρεψαν να εκφράσουμε και ποσοτικά τα αποτελέσματα της παρατήρησης και να έχουμε μία γενική εικόνα για τα όλα τα παιδιά της τάξης μας.

ΜΗΝΑΣ: ΣΕΠΤΕΜΒΡΙΟΣ 2001
ΟΜΑΔΑ ΠΑΙΔΙΩΝ Νο1

ΣΥΜΒΟΛΑ: ΣΠΑΝΙΑ = *
ΣΥΧΝΑ = **
ΠΟΛΥ ΣΥΧΝΑ = ***

ΚΑΤΗΓΟΡΙΕΣ	ΕΝΝΗ	ΦΩΤΕΙΝΗ	ΑΡΗΣ	ΝΤΑΡΙΟΣ	ΙΩΑΝΝΑ	ΣΕΡΤΖΙΟ
Παιχνίδι με συνομήλικους	**	*	***	***	*	**
Ατομικό παιχνίδι	**	***	**	**	***	**
Στοιχεία αυτονομίας	*	**	***	***	*	*
Διεκδίκηση παιχνιδιού/αντικειμένου	*	*	*	**	*	*
Μίμηση άλλων παιδιών	**	***	*	**	***	***
Επιθετικότητα στη συμπεριφορά		*		*		
Δειλία στη συμπεριφορά	**	**		*	**	**
Διατακτικότητα στη συμπεριφορά	**	**		*	**	**
Πρωτοβουλία στο παιχνίδι	*	*	***	**	*	
Αντιδραστικότητα	*	*	*	**		
Μοιράζεται το παιχνίδι	**	*	**	**	**	***
Συνεργάζεται με παιδιά	**	**	***	**	**	***
Δεν συνεργάζεται με παιδιά		*	*	*	*	*

Πίνακας . Σχάρα παρατήρησης

δ) Χρησιμοποιήσαμε, επίσης, πίνακες κωδικοποίησης (RobsonC., 2002: 334-339) που περιελάμβαναν, κυρίως, δύο βασικές μεταβλητές: το χρόνο και το γεγονός (δηλαδή, συγκεκριμένη δράση, συμβάν, εργαστήριο κ.λπ). Οι πίνακες μας βοηθούσαν σε πολλά πρακτικά θέματα του καθημερινού μας προγράμματος. Για παράδειγμα, σημειώναμε κωδικοποιημένα, πόσα παιδιά είχαν περάσει από συγκεκριμένες δραστηριότητες, ποιοι είχαν αναλάβει κοινωνικές ευθύνες και πότε, ποιο παιδί είχε σειρά στην ταξινόμηση των παιχνιδιών, πόσο συχνά και για πόσο καιρό απουσίαζε κάποιο παιδί κ.λπ.

Συνοψίζοντας, η πορεία που ακολουθήσαμε στην έρευνα δράσης ήταν η παρατήρηση των γεγονότων, η καταγραφή τους σε καθημερινό ημερολόγιο, η ανάλυσή τους και η διατύπωση καινούργιων υποθέσεων ή η απόρριψη προηγούμενων, η καινούργια παρατήρηση και εφαρμογή επαναπροσδιορισμένων δράσεων, ο καθορισμός κριτηρίων αξιολόγησης, η ανάλυση των δεδομένων και η εξαγωγή συμπερασμάτων (Altrichter H. και συν., 2001).

Η παιδαγωγική ομάδα, μαζί με τον ερευνητή, οδηγήθηκε τελικά μέσα από πολλαπλές συγκεντρώσεις και ανταλλαγές εμπειριών, να διαμορφώσει την ερευνητική της προσέγγιση και τις πρακτικές της.

1.5.<!--endif--> Τα κριτήρια αξιολόγησης της έρευνας

Κατά τη διάρκεια των συναντήσεων των παιδαγωγών με τον ερευνητή καθορίστηκαν μετρήσιμα κριτήρια αξιολόγησης των δράσεων, τα οποία αφορούσαν σε συμπεριφορές των παιδιών που καταγράφαμε με τις παραπάνω τεχνικές σε διάφορα χρονικά διαστήματα. Για παράδειγμα, οι πρώτες συμπεριφορές που παρατηρήσαμε ήταν η επιθετικότητα (αν, δηλαδή, δέρνει, κλωτσά, βρίζει κ.λπ.) και η καταστροφικότητα (αν σπάει, σκίζει κ.λπ.). Οι συγκεκριμένες μορφές συμπεριφορών επιλέχθηκαν γιατί σύμφωνα με τον Fontaine είναι εμφανείς και εύκολα παρατηρήσιμες από τους παιδαγωγούς, τουλάχιστον τον πρώτο καιρό της συστηματικής παρατήρησης (FontaineA.M., 1997).

Διαπιστώσαμε ότι σε μικρό χρονικό διάστημα οι αρνητικές συμπεριφορές μειώθηκαν αισθητά και συνεχίσαμε να μελετάμε:

α) το βαθμό συμμετοχής και εμπλοκής των παιδιών στις δράσεις

β) τη βελτίωση της λεκτικής και μη λεκτικής επικοινωνίας τους

γ) την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των παιδιών

δ) το βαθμό λήψης πρωτοβουλίας από τα παιδιά

ε) την επέκταση των δραστηριοτήτων από τα παιδιά και την προσαρμογή της αρχικής ιδέας σε άλλους τομείς δράσεις.

2. <!--[endif]-->Τα αποτελέσματα της έρευνας

2.1. Τα παιδιά

Όσον αφορά στα παιδιά, οι βασικές ικανότητες που ανέπτυξαν ήταν η γέννηση καινούργιων κωδικών προφορικής επικοινωνίας, ο υψηλός βαθμός προσαρμοστικότητας σε διάφορες καταστάσεις, η αυξημένη περιέργεια, η δημιουργικότητα και εφευρετικότητα, η κοινωνικότητα και υπευθυνότητα. Συγκεκριμένα:

-Αυξήθηκε το ενδιαφέρον των παιδιών για ομαδικές δραστηριότητες και οργανώθηκαν εργαστήρια με δική τους πρωτοβουλία

. Για παράδειγμα, στην ερώτηση των παιδαγωγών «Με τι θέλετε να ασχοληθούμε σήμερα;», προτείνανε διάφορες ιδέες και όλα μαζί τα παιδιά συμφωνούσαν να ακολουθήσουν την καλύτερη: «Να σχεδιάσουμε το σώμα ενός παιδιού».

Την ιδέα αυτή σιγά σιγά την επέκτειναν κατά τη διάρκεια της χρονιάς προσθέτοντας καινούργιες ιδέες: «να του δώσουμε ένα όνομα, του ανθρωπάκου», «να του φτιάξουμε και ένα σπίτι», «να ταξιδέψει στην Αλβανία», «να τον παντρέψουμε», «να γιορτάσουμε όλοι μαζί τα γενέθλια του παιδιού του» κ.λπ.

Όλες οι παραπάνω ιδέες των παιδιών έδιναν αφορμή για την οργάνωση καινούργιων εργαστηρίων, όπου τα παιδιά επέλεγαν τα υλικά και τις αντίστοιχες κατασκευές που θα κάνουν. Ο ρόλος των παιδαγωγών ήταν υποστηρικτικός και παρενέβαιναν να βοηθήσουν ή να δώσουν κάποιες λύσεις.



Εργαστήριο οργανωμένο από τα παιδιά

-Εμπλουτίστηκαν τα έργα των παιδιών με νέα στοιχεία

. Στην αρχή της χρονιάς τα παιδιά ζωγράφιζαν ελεύθερο σχέδιο, χωρίς συγκεκριμένες αναπαραστάσεις (εκτός από ανθρώπους) και χωρίς να χρησιμοποιούν διαφορετικά χρώματα και τεχνικές. Κατά τη διάρκεια της χρονιάς άρχισαν να προσθέτουν καινούργια στοιχεία στις ζωγραφιές τους (σπίτια, ζώα, αντικείμενα, ρούχα, φαγητά κ.ά.), αποτέλεσμα, επίσης, της προσπάθειας των παιδαγωγών να τους ενισχύσουν τη φαντασία με διάφορα ερεθίσματα (εικόνες, συζητήσεις, αφηγήσεις, φωτογραφίες κ.λπ.).

-Τα μικρότερα παιδιά, επειδή στην αρχή δε μιλούσαν την ελληνική γλώσσα, δημιούργησαν από μόνα τους μία «άλλη» προφορική γλώσσα επικοινωνίας, η οποία απαρτιζόταν από λέξεις όλων των εθνικοτήτων. Ο «μυστικός» αυτός κώδικας επικοινωνίας ήταν κατανοητός μόνο από τα παιδιά και χρησιμοποιούνταν συνθηματικά, κυρίως, για την οργάνωση του παιχνιδιού τους. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούσαν τη λέξη «μπομπί» (που σημαίνει το μητρικό στήθος στα νιγηριανά) για να μαζευτούν και να παίξουν. Άλλες φορές, όταν ήθελα απλά να συγκεντρωθούν όλοι οι φίλοι μαζί –χωρίς την παιδαγωγό– για να συζητήσουν, χρησιμοποιούσαν τη λέξη «γκούτου» (που σημαίνει κοιλιά σε αφρικάνικη διάλεκτο). Η «συνθηματική» λέξη που χρησιμοποιούσαν για να αναφερθούν στην παιδαγωγό ήταν «Αλιμπούμπου».

-Αν και η σημαντικότερη δυσκολία για την ενίσχυση των ανταλλαγών ήταν η έλλειψη κοινής γλώσσας επικοινωνίας, κατά τη διάρκεια της έρευνας, το σύνολο το παιδιών κατέκτησε σε μεγάλο βαθμό την ελληνική γλώσσα. Πριν φτάσουν, όμως, σε αυτό το στάδιο, τα παιδιά μάθαιναν λέξεις από τη δική τους χώρα στους φίλους τους και στη συνέχεια, έφτιαζαν το δικό τους λεξιλόγιο που περιείχε ελληνικές και ξένες λέξεις.

-Πολλά παιδιά άρχισαν αυθόρμητα να εισάγουν στοιχεία του δικού τους πολιτισμού. Ένα

κοριτσάκι από την Αλβανία έμαθε στην ομάδα ένα παιδικό τραγούδι της χώρας του, ένα αγοράκι από την Αίγυπτο έφερε το βιβλίο προσευχών του Ισλάμ, ένα άλλο ανακάλυψε την προέλευση του ονόματός του «Μαχμούτ», άλλα παιδιά μας μάθανε παιχνίδια από τη χώρα τους, παραδοσιακά γλυκά κ.ά. Καταγράψαμε, επίσης, ένα πολύγλωσσο λεξικό των συνηθέστερων εκφράσεων που χρησιμοποιούσε η ομάδα..

-*Συμμετείχαν στη διαχείριση της γνώσης.* Οργανώθηκαν σε ομάδες και κάθε απόφαση που αφορούσε στο παιδαγωγικό πρόγραμμα ή στις δράσεις του σταθμού παίρνονταν ύστερα από κατάθεση προτάσεων των παιδιών ή με ψηφοφορία. Το αποτέλεσμα ήταν τα ίδια τα παιδιά να προτείνουν τη θεματολογία και να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία μάθησης.

-*Αυξήθηκαν οι αλληλεπιδράσεις μαθησιακού τύπου που σχετίζονταν με την αναζήτηση πληροφοριών για τα χαρακτηριστικά της χώρας των φίλων τους.*

-*Εντυπωσιακό είναι ότι τα ίδια τα παιδιά εφηύραν νέες τεχνικές επικοινωνίας για να διευρύνουν τις γνώσεις τους. Ως παράδειγμα μπορούμε να αναφέρουμε ένα παιχνίδι που διαρκεί μέχρι σήμερα: Τα ταξίδια, με τα οποία άρχισαν να διεισδύουν στον κόσμο του άλλου.*

2.2. Οι παιδαγωγοί

Όσον αφορά στους παιδαγωγούς, μέσα από την έρευνα δράσης προσέγγισαν ερευνητικά την καθημερινή τους πρακτική και δεσμεύτηκαν σε μία μακροχρόνια ερευνητική διαδικασία που διαρκεί μέχρι σήμερα. Άρχισαν να βελτιώνουν τις παιδαγωγικές τους πρακτικές και να ενσωματώνουν καινούργια στοιχεία, να επαναπροσδιορίζουν το ρόλο τους και γενικότερα τις σχέσεις τους με τα παιδιά αλλά και τους ενήλικες (συναδέλφους και γονείς), να επαληθεύουν ή να απορρίπτουν τις αρχικές τους υποθέσεις. Για παράδειγμα, στην αρχή της έρευνας, οι παιδαγωγοί θεωρούσαν βέβαιο ότι, αν βρουν εγκυκλοπαιδικά στοιχεία από τις χώρες των παιδιών, τα παρουσιάσουν στα παιδιά, κόψουν και κολλήσουν τις παραδοσιακές στολές τους, «παιξουν» τους αφρικανούς και χορέψουν, φάνε λιχουδιές, τότε θα έχουν εφαρμόσει «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Η αντιμετώπιση όμως αυτή ανατράπηκε και άρχισαν να αναζητούν τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης πέρα από τα όρια του γραφικού φολκλόρ και την αντίληψη του πολιτισμού ως στατικής οντότητας.

Ειδικότερα:

-*αναθεώρησαν πολλά σημεία από τη βασική τους κατάρτιση, τόσο σε θεωρητικό όσο και σε μεθοδολογικό επίπεδο*

-*βελτίωσαν τη μέθοδο της συστηματικής παρατήρησης, χρησιμοποιώντας επιστημονικά μέσα, πράγμα που επέτρεψε να ανακαλύψουν ανάγκες και δυνατότητες των παιδιών και να διαμορφώσουν ανάλογα τις παιδαγωγικές τους πρακτικές,*

-*ξεκίνησαν με μία δασκαλοκεντρική παρέμβαση, την οποία εγκατέλειψαν σταδιακά,*

υιοθετώντας παιδοκεντρικές στάσεις,

-διεύρυναν τις γνώσεις τους και τις επαγγελματικές τους δυνατότητες,

-απέκτησαν την ικανότητα μιας πιο επεξεργασμένης παιδαγωγικής πρακτικής, πιο προσεκτικής στις διαφορετικές συμπεριφορές και προσωπικότητες,

-συνειδητοποίησαν ότι ο παιδαγωγός δεν αποτελεί πλέον τη μοναδική πηγή γνώσης, αλλά συνοδεύει τις αναζητήσεις των παιδιών και διαχειρίζεται τις οποιεσδήποτε πηγές πληροφόρησης και γνώσης

-ξεπέρασαν, μέσα από τη συνεχή συζήτηση και τις ανταλλαγές μεταξύ τους, δυσκολίες, όπως προκαταλήψεις και προσωπικές αντιπαραθέσεις

-μετέφεραν τις εμπειρίες τους στο ευρύτερο κοινό (γονείς, συναδέλφους, φοιτητές) μέσα από ανακοινώσεις, συγγραφή άρθρων και βιβλίων<!--[if !supportFootnotes]-->^[5]<!--[endif]-->.

3.Συμπεράσματα-Προτάσεις

Μετά από τέσσερα χρόνια έρευνας δράσης σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον, επιβεβαιώσαμε ότι οι παιδαγωγικές πρακτικές που ευνοούν τη μάθηση είναι αυτές που σέβονται πρώτα απ' όλα την ιδιαιτερότητα του κάθε παιδιού, την ανάγκη του να επικοινωνήσει με άλλα παιδιά και ενήλικους, καθώς και την επιθυμία του να διερευνήσει το περιβάλλον του.

Το χαρακτηριστικό ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος είναι ότι προσφέρει πιο πλούσια ερεθίσματα για μάθηση σε παιδιά και ενήλικες, με την προϋπόθεση ότι αυτή η ποικιλία πολιτισμικών στοιχείων θα αναγνωρισθεί και θα αξιοποιηθεί προς όφελος όλων.

Πιστεύουμε ότι η προσέγγιση που πραγματοποιούμε και συνεχώς τελειοποιούμε μπορεί να υιοθετηθεί σε οποιαδήποτε σχολικό περιβάλλον. Αυτό βέβαια εφόσον η «διαφορετικότητα» θα προσλάβει μια πιο ευρεία έννοια περιλαμβάνοντας εκτός από τις πολιτισμικές, τις κοινωνικές και τις οικογενειακές διαφορές, οι οποίες αντί να εμποδίσουν, θα ευνοήσουν τη μάθηση όλων των παιδιών.

Αν και τα παραπάνω είναι κοινά αποδεκτά, εντούτοις η εμπειρία αποδεικνύει ότι χωρίς τη συνεχή υποστήριξη των εκπαιδευτικών στην καθημερινή τους πρακτική, μπορεί να παραμείνουν θεωρητικά μοντέλα. Συγκεκριμένες τεχνικές έρευνας δράσης και επιμόρφωσης βοηθούν τους παιδαγωγούς να υιοθετήσουν μια ερευνητική στάση στην καθημερινή πρακτική τους, αλλά και να συνεργάζονται στενά με συναδέλφους και άλλους κοινωνικούς εταίρους, που έχουν αντίστοιχους προβληματισμούς.

Altrichter H., POSCH P. & SOMEKH B. (2001) *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

BALES R.F. (1950) *Interaction Process Analysis: A Method for the Study of Small Groups*. Cambridge: Addison-Wesley.

BELL J. (1999) *Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

COHEN L. & MANION L. (2000) *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ELLIOTT J. (1991) *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes and Philadelphia: Open University Press.

FLANDERS N.A. (1970) *Analysing Teaching Behaviour*. Cambridge, MA: Addison-Wesley.

FONTAINE A.M. (1997) «Le video au service de la formation», στο RAYNA S. & DAJEZ F. *Formation, Petite Enfance et Partenariat*. Paris: Colloque CRESAS/INRP.

FORMAN E.A. & CAZDEN C.B. (1999) «Διερεύνηση των Απόψεων του Vygotsky στην Εκπαίδευση. Η Γνωστική Αξία της Αλληλεπίδρασης των Συνομηλίκων», στο FAULKNER D., LITTLETON K. & WOODHEAD M. (eds.) *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Πάτρα: ΕΑΠ.

FREY K. (1998) *Η «Μέθοδος project»*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

GAUVAIN M. (1999) «Σκέψεις για τις Περιοχές της Εξέλιξης (Αναπτυξιακή Περιοχή). Κοινωνιοπολιτισμικές Επιρροές στην Εξέλιξη της Γνωστικής Λειτουργίας», στο FAULKNER D., LITTLETON K. & WOODHEAD M. (eds.) *Μαθησιακές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Πάτρα: ΕΑΠ.

KATZ G. & CHARD A. (1992) *Engaging Children's Minds: The Project Approach*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

PIAGET J. (1970) «Piaget's theory», στο MUSSEN P.H. (ed.) *Carmichael's manual of child psychology*. New York: Wiley: 703-732.

RIGA V. (2002) «A World of Our Own», ανακοίνωση στο 12th Annual Conference on Quality in Early Childhood Education, European Early Childhood Education Research Association, Τμήμα Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κύπρου και Ίδρυμα Λητώ Παπαχριστοφόρου, 28-31 Αυγούστου 2002.

ROBSON C. (2002) *Real World Research. A Resource for Social Scientists and Practitioner-Researchers*. Oxford: Blackwell Publishers.

VYGOTSKY L.S. (1978) *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Α., ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Ε., ΤΑΥΡΙΔΟΥ Π., BARON Δ. & KISSERO. (2002) «Το πρόγραμμα “Αίσωπος”»: Μια ερευνητική προσέγγιση στη διαπολιτισμική αγωγή», στο ΜΠΑΓΑΚΗΣ Γ. (επιμ) *Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

ΑΣΚΟΥΝΗ Ν. (2002) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ανοικτή συζήτηση». Περιοδ. *Γέφυρες*, τ. 7/2002: 22-27.

ΒΑΜΒΟΥΚΑΣ Μ. (1993) *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία*. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΔΗΜΗΤΡΟΠΟΥΛΟΣ Ε. (2001) *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

ΕΑΔΑΠ (2003) *Προς μια συνεργατική και συμμετοχική επιμόρφωση στην προσχολική αγωγή*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

ΕΑΔΑΠ (2004) *Μαζί. Παιδαγωγοί και Γονείς στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

ΡΗΓΑ Β. & ΑΝΑΓΝΩΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Α. (2004) «Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Διαπολιτισμικής Αγωγής: Αίσωπος», ανακοίνωση στην Ημερίδα *Σεβασμός στη διαφορά*, Δήμος Αθηναίων και ΕΑΔΑΠ, Αθήνα 7 Φεβρουαρίου 2004.

ΡΗΓΑ Β., ΚΙΣΣΕΡ Ε., ΜΠΑΡΟΝ Δ., ΤΑΥΡΙΔΟΥ Π. & ΧΡΙΣΤΟΠΟΥΛΟΥ Ε. (2001) «Πρόγραμμα Αίσωπος: Εκπαιδευτικές πρακτικές σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον», ανακοίνωση στο Συνέδριο *Ο σεβασμός των δικαιωμάτων του παιδιού στην προσχολική εκπαίδευση και την εξωσχολική απασχόληση*, Κέντρο Ερευνών για Θέματα Ισότητας και Κέντρο Παιδαγωγικής και Καλλιτεχνικής Επιμόρφωσης «Σχεδία», Αθήνα 28-29 Νοεμβρίου 2001.

ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ-ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ Σ. (2001) «Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα», στο ΑΝΔΡΟΥΣΟΥ Αλ., ΑΣΚΟΥΝΗ Ν., ΜΑΓΟΣ Κ. & ΧΡΗΣΤΙΔΟΥ-ΛΙΟΝΑΡΑΚΗ Σ., *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες. Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση*. τ. Β', Πάτρα: ΕΑΠ.

ΠΗΓΗ

Νόμος 2413/96 για την «Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση»

<!--[if !supportEndnotes]-->

<!--[endif]-->

<!--[if !supportFootnotes]--><[1]!<!--[endif]--> Ο Piaget θεωρούσε σημαντικότερη την αλληλεπίδραση συνομηλίκων παρά την αλληλεπίδραση ενήλικου-παιδιού. Υποστήριξε ότι η αλληλεπίδραση συνομηλίκων και γενικότερα οι κοινωνικές εμπειρίες

είναι σημαντικές, επειδή ασκούν επίδραση στην εξισορρόπηση μέσω της καθιέρωσης της γνωστικής σύγκρουσης.
<!--[if !supportFootnotes]-->[2]<!--[endif]-->OVygotksy, μέσα από την ιδέα του για τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης, υποστήριξε ότι η μάθηση χαρακτηρίζεται από την εσωτερίκευση των διαδικασιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης.
<!--[if !supportFootnotes]-->[3]<!--[endif]--> Όλες οι δράσεις που οργανώθηκαν με στόχο την ενεργό εμπλοκή των γονέων στη ζωή του παιδικού σταθμού περιγράφονται στο βιβλίο: ΕΑΔΑΠ (2004) Μαζί.Γονείς και Παιδαγωγοί στο διαπολιτισμικό σχολείο, Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
<!--[if !supportFootnotes]-->[4]<!--[endif]--> Ο όρος «σχάρα παρατήρησης» (Δημητρώπουλος, Ε., 2001) συναντάται στη βιβλιογραφία και ως «κλείδα παρατήρησης» (Βάμβουκας Μ., 1993: 203-208, BellJ., 1999: 173-179, Cohen & ManionL., 2000: 411-439). Πρότυπο κατασκευής της αποτέλεσε το σύστημα που επινόησε ο Bales το 1950 και στη συνέχεια, ο Flanders το 1970.
<!--[if !supportFootnotes]-->[5]<!--[endif]--> Ενδεικτικά αναφέρουμε μερικές ανακοινώσεις σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια: Ρήγα Β. & Αναγνωστοπούλου Α., 2004, Ρήγα Β. και συν., 2001, RigaV., 2002, το άρθρο: Αναγνωστοπούλου Α. και συν., 2002, το βιβλίο: ΕΑΔΑΠ (2004), το οποίο αναφέρεται στις τεχνικές προσέγγισης γονέων που χρησιμοποιήθηκαν στο συγκεκριμένο παιδικό σταθμό.

Menu 3.3

Κείμενα και επιστολές στις διευθύνσεις

anthogal@eled.auth.gr

© Copyright Virtual School

