

ΒΙΒΛΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

11^{ΟΥ} ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΟΜΕΡ

Επιμέλεια Έκδοσης:

Αλεξάνδρα Ανδρούσου

Μαρία Σφυρόερα

Αγγελική Βελλοπούλου

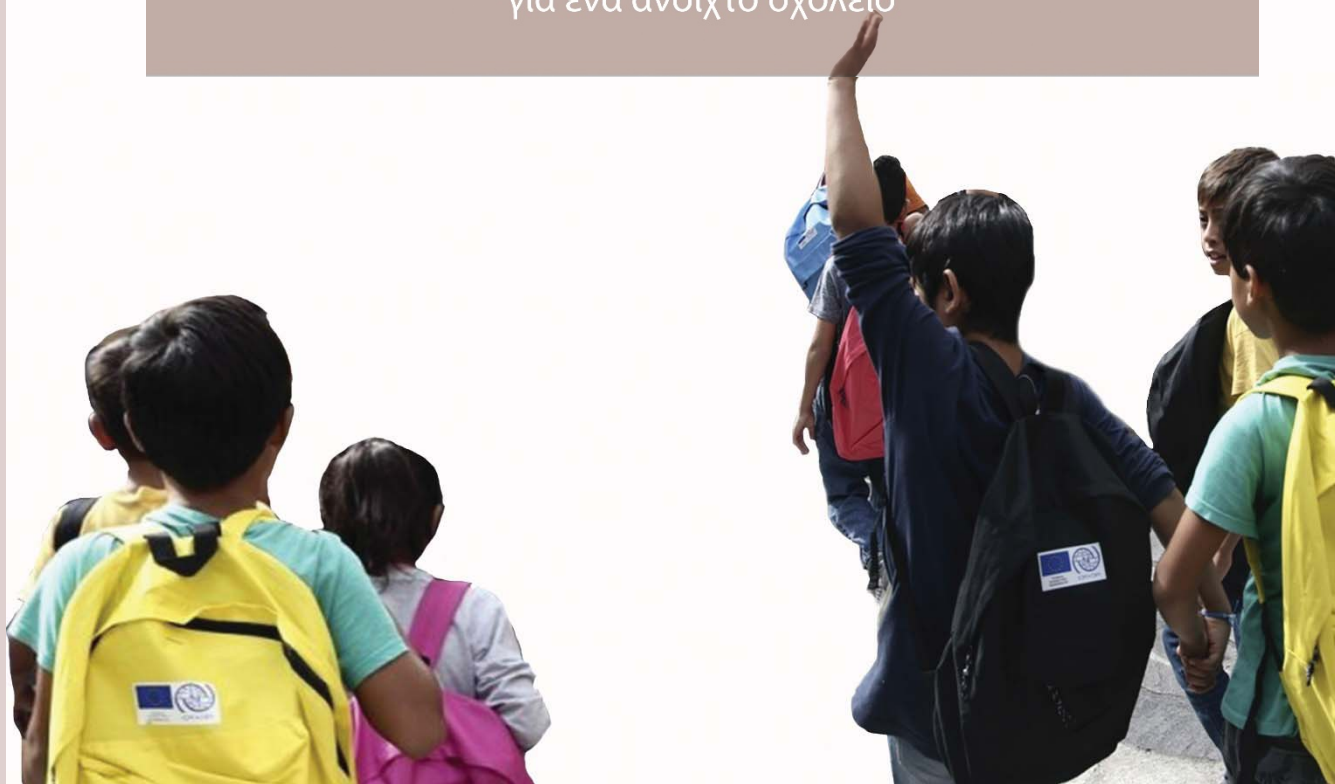
Στέλλα Δέλη

Ελένη Διδάχου

Ευφροσύνη Κατσικονούρη

Σοφία Σαϊτή

Από Εδώ και από Παντού:
εκπαιδευτικές αλλαγές και παιδαγωγικές πρακτικές
για ένα ανοιχτό σχολείο



ΑΘΗΝΑ, ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2019

Διοργανωτές του Συνεδρίου



Organisation Mondiale pour l'Éducation Préscolaire
World Organisation for Early Childhood Education
Organización Mundial para la Educación Preescolar
Παγκόσμια Οργάνωση Προσχολικής Εκπαίδευσης
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ www.omep.gr
e mail: omepgr@gmail.com



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής
στην Προσχολική Ηλικία

<http://www.ecd.uoa.gr>



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών



ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
UNIVERSITY COLLEGE LONDON, INSTITUTE OF EDUCATION
ΚΟΙΝΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
«ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ»



ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΤΗΡΙΟ
ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Υπό την Αιγίδα



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ
ΕΡΕΥΝΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ



ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ



ΔΗΜΟΣ ΑΘΗΝΑΙΩΝ

Διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διαπολιτισμική μάθηση στο νηπιαγωγείο μέσω της δημιουργίας διαπολιτισμικού παραμυθιού.

Βλάχου Μαρία, Υποψήφια Διδάκτωρ ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών,
marvlachou@hotmail.com
Αρβανίτη Ευγενία, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΕΕΑΠΗ Πανεπιστημίου Πατρών,
earvanitis@upatras.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής δράσης που αφορά στη δημιουργία διαπολιτισμικού παραμυθιού από μαθητές/τριες προσχολικής εκπαίδευσης. Η δημιουργία διαπολιτισμικού παραμυθιού αποτελεί ένα δυναμικό μέσο διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης σε διαφοροποιημένες τάξεις. Απώτερος στόχος της δράσης είναι η διαφοροποίηση της διδασκαλίας και η παραγωγή διαπολιτισμικής μάθησης. Η παρούσα εκπαιδευτική δράση αποτέλεσε μια διαφοροποιημένη διδακτική προσέγγιση αναστοχαστικού χαρακτήρα που πραγματοποιήθηκε σε τάξη Νηπιαγωγείου 18 μαθητών στην Κεφαλονιά. Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε ήταν η έρευνα δράσης (παρατήρηση, σχεδιασμός, δράση, κριτικός στοχασμός/αξιολόγηση). Τα ερευνητικά δεδομένα κατέδειξαν τη σημαντικότητα που διαδραματίζουν οι βιογραφίες των μαθητών στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και ο βαθμός συμπερίληψης που επιτεύχθηκε μέσω του αναστοχαστικού διαλόγου και του μετασχηματισμού. Τέλος, η οικοδόμηση επικοινωνιακών δεσμών και σχέσεων αμοιβαίας συνεργασίας, κατανόησης, αποδοχής διαφορετικότητας, αλληλεγγύης, ενσυναίσθησης και εμπιστοσύνης μεταξύ των μελών της ομάδας αποτέλεσε αναγκαία συνθήκη για αποτελεσματική διαπολιτισμική μάθηση. Αυτό κατέστη σαφές μέσα από την αυτοανακάλυψη της ατομικής ταυτότητας, την ενίσχυση της αυτοεικόνας και ισχυροποίηση της αυτοαντίληψης των μαθητών, καθώς και μέσα από την ποιοτική δημιουργική γραφή με τη μορφή του σύγχρονου διαπολιτισμικού παραμυθιού.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, Διαπολιτισμική μάθηση, Αναστοχασμός, Βιογραφίες μαθητών/τριών, Διαπολιτισμικό παραμύθι.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ανομοιογένεια των σχολικών τάξεων αποτελεί μια ξεκάθαρα αναγνωρισμένη εκπαιδευτική πραγματικότητα που αντανάκλα τη διαφορετικότητα (diversity) των μαθητών. Η τελευταία αναφέρεται σε διαφορές που μπορούν να αφορούν σ' ένα οποιοδήποτε χαρακτηριστικό της ατομικής ταυτότητας των νηπίων (Van Knippenberg, Van Ginkel & Homan 2013). Πιο συγκεκριμένα αφορά διαφορές υλικές (ταξικές, τοπικές, οικογενειακές), σωματικές (ηλικία, φύλο, βιολογικό φύλο και σεξουαλικότητα, φυσικές και νοητικές ικανότητες) ή συμβολικές (γλώσσα, πολιτισμός, έμφυλες και σεξουαλικές ταυτότητες) (Kalantzis & Cope, 2013).

Στη διεθνή βιβλιογραφία (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Hall, 2002· Tomlinson, 1999) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας συνυφαίνεται με την έννοια της διαφορετικότητας και αναδεικνύεται ως αναγκαία μέσα στον ολοένα αυξανόμενο διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό (Mulroy & Eddinger, 2003). Συνυπολογίζοντας και τους ατομικούς παράγοντες διαφορετικότητας, τις ατομικές ιδιαιτερότητες, τα ατομικά ενδιαφέροντα, τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και τις βιογραφίες των μαθητών/τριών γίνεται αντιληπτό πως κάθε σχολική τάξη είναι ένας χώρος πολυμορφίας και ετερογένειας. Κάθε μαθητής/τρια αποτελεί μια ιδιαίτερη προσωπικότητα και ανήκει ταυτόχρονα σε πολλές διαφορετικές ομάδες. Διαθέτει διαφορετική ετοιμότητα μάθησης, διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες από το σχολικό περιβάλλον, διαφορετικούς τρόπους αντίληψης και μάθησης, διαφορετικούς κώδικες επικοινωνίας, διαφορετικό ρυθμό μάθησης και διαφορετική παρώθηση.

Οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν διαφορετικά είδη ευφυΐας με διαφορετικούς τρόπους χωρίς να ακολουθούν οπωσδήποτε την ίδια εξελικτική πορεία (Gardner, 2006). Άλλωστε δεν μαθαίνουν όλοι οι μαθητές με τον ίδιο τρόπο (Guild, 2001). Άρα, φυσιολογικό είναι να διαφοροποιούνται οι μαθητές ως προς τον τρόπο και τον ρυθμό με τον οποίο μαθαίνουν. Συνεπώς, η μάθηση θεμελιώνεται στη μοναδικότητα των μαθητών, σε ένα συγκεκριμένο συγκείμενο και οικοδομείται μέσα από αλληλεπίδραση και νοηματοδοτημένα περιβάλλοντα (Tomlinson, 2010).

Στο παρόν άρθρο προσδιορίζονται οι όροι της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής και της διαπολιτισμικής μάθησης στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Παράλληλα, διερευνάται ο τρόπος διαφοροποίησης της διδασκαλίας μέσα από έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε προκειμένου να παραχθεί διαπολιτισμική μάθηση.

ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ

Η διαχείριση της ανομοιογένειας επιτάσσει την ανάγκη υιοθέτησης συγκεκριμένων στρατηγικών, μεθόδων και τρόπων διδασκαλίας για τη διαχείριση της διαφορετικότητας μέσα στη σχολική τάξη (Vandenbroeck, 2007). Κάτι τέτοιο πραγματοποιείται μέσω της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής, του επαναπροσδιορισμού του τρόπου διδασκαλίας και τις διαφοροποιημένες προσεγγίσεις που να εξασφαλίζουν «ισότητα όρων» της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Lynch & Bakes, 2005).

Σύμφωνα με την Tomlinson (2010) η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σημαίνει προσαρμογή της διδασκαλίας για να ανταποκριθεί στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών και στοχεύει στην καλύτερη αξιοποίηση των ικανοτήτων, των πολιτισμικών χαρακτηριστικών και των ενδιαφερόντων των μαθητών για την πραγμάτωση των διδακτικών στόχων στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης με τον μέγιστο δυνατό τρόπο. Συνολικά η διαφοροποίηση βασίζεται στην αναγνώριση της ατομικής αξίας που υπάρχει σε κάθε άτομο (Adami, 2004), στην αποτροπή του σχολικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης των μαθητών (Κουτσελίνη, 2006), ενώ παράλληλα προάγει την ισότητα στην αναγνώριση και το σεβασμό, στο ενδιαφέρον και την αλληλεγγύη (Lynch & Bakes 2005).

Τον όρο «διαφοροποιημένη διδασκαλία» τον συναντάμε στο Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου, Μέρος 1^ο (2011:23). Βασίζεται στην αρχή ότι οι παιδαγωγοί προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους στη διαφορετικότητα των μαθητών με προγράμματα που διαφοροποιούνται ως προς το περιεχόμενο, τη διαδικασία και το αποτέλεσμα - τελικό προϊόν (Theroux, 2004· Tomlinson, 2010· Valiande, Kyriakides & Koutselini 2011). Μείζονος σημασίας είναι και το μαθησιακό περιβάλλον, νοώντας το φυσικό περιβάλλον της τάξης, την οργάνωσή του, τα υλικά και τα μέσα, αλλά και τη σχέση του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Tomlinson, 2010) με ευελιξία διδακτικών μεθόδων (Παντελιάδου, 2008· Tuttle, 2000) και συστηματικό προγραμματισμό-σχεδιασμό της διδακτικής πράξης (Mulroy & Eddinger, 2003· Tuttle, 2000). Μέριμνα του εκπαιδευτικού είναι να λάβει υπόψη την ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα, τα μαθησιακά προφίλ, τα μαθησιακά ή γνωσιακά στυλ και τις βιογραφίες τους (Βαλιαντή & Κουτσελίνη, 2008· Κουτσελίνη, 2006· Schlechty, 1997· Theroux, 2004· Tomlinson, 2010).

Οι βιογραφίες των μαθητών/τριών

Οι βιογραφίες ή βίκοκοσμοι (lifeworlds) των μαθητών συνιστούν τα καθημερινά βιώματα των μαθητών και τις εμπειρίες τους, τα στοιχεία που συγκροτούν την ταυτότητα και την υποκειμενική υπόστασή τους (Kalantzis & Cope, 2013). Η αξιοποίηση των ατομικών βιογραφιών με ταυτόχρονες προσαρμογές αυτών μέσω παρατήρησης και ανάλυσης συντελούν στη διαμόρφωση ατομικού προφίλ κάθε μαθητή/τριας συνιστώντας ένα είδος «διαμορφωτικής αξιολόγησης». Εντοπίζονται έτσι οι ελλείψεις και οι αδυναμίες των μαθητών της τάξης, αλλά και τα δυνατά τους

σημεία (Mac Gillivray & Rueda, 2001) καθιστώντας τους μαθητές δρώντα πρόσωπα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η αξιοποίηση των βιογραφιών που συνιστά συνεκτίμηση των διαφορετικοτήτων και η διαμορφωτική αξιολόγηση η οποία παρέχει ανατροφοδότηση για την αναπροσαρμογή της τρέχουσας διδασκαλίας και μάθησης, ώστε να βελτιωθούν τα επιτεύγματα των μαθητών σε σχέση με τους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί, συμβάλλουν στην καλλιέργεια του αισθήματος του «ανήκειν» και της συμπερίληψης (Kalantzis & Cope, 2013) στη μαθησιακή διαδικασία. Η συμπερίληψη (inclusion), είναι μια «διαδικασία μέσα από την οποία τα άτομα νιώθουν ότι ανήκουν στην ομάδα παρά τις διαφορές τους και οι διαφορές αυτές γίνονται αναπόσπαστο και δημιουργικό κομμάτι της κοινωνικής δραστηριότητας» (Kalantzis & Cope, 2013:260).

Μέσω της συμπερίληψης οι διαφορές αναγνωρίζονται, αξιοποιούνται δημιουργικά και προβάλλονται ως πλεονέκτημα του συνόλου (Αρβανίτη & Σακελλαρίου 2014, Αρβανίτη 2015). Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να μάθουν ο ένας από τις διαφορές του άλλου, καθώς αυτές συνιστούν μαθησιακό και εκπαιδευτικό πλούτο. Όσο περισσότερο αναπτύσσεται του αίσθημα του ανήκειν στην τάξη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία τόσο πιο αποτελεσματική και αποδοτική είναι η μετάδοση της γνώσης (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2011· Kalantzis & Cope, 2013). Συνεπώς, η αναγνώριση της διαφορετικότητας και η αντιμετώπισή της ως συγκριτικό μαθησιακό πλεονέκτημα αποτελεί βασικό πυλώνα της διαφοροποιημένης (Αρβανίτη, 2013) και αναστοχαστικής παιδαγωγικής. Η τελευταία σύμφωνα με τους Kalantzis & Cope (2008: 202-205), εμπλέκει τους μαθητές στη διαδικασία της μάθησης μ' ένα σύνθετο, ομαδοσυνεργατικό και διαλεκτικό τρόπο.

Τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία πετυχαίνει τη συμπερίληψη της διαφορετικότητας και την αποτελεσματική διαπολιτισμική μάθηση (Comber & Kamler, 2005· Cloonan, 2007). Όταν οι εκπαιδευτικές δράσεις χτίζονται γύρω από τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά και τις προσωπικές τους εμπειρίες (βιογραφίες) αποκτούν νόημα και ουσία οπότε το ενδιαφέρον τους καθίσταται εντονότερο και πιο ικανό να τους ενεργοποιήσει (Mac Gillivray & Rueda, 2001· Tomlinson, 2010).

Δείχνουν, ακόμη, ότι η ενισχύει την ενεργητικότητα του μαθητή και το ρόλο του ως δρών πρόσωπο στην εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να είναι σε θέση να παράγει ο ίδιος γνώση. Η μετασχηματιστική αυτή κατεύθυνση της διαφοροποιημένης παιδαγωγικής ενθαρρύνει την ανακάλυψη και την κριτική ερμηνεία. Προωθεί το διαπολιτισμικό διάλογο, τη συνεργασία, την ομαδικότητα και εν τέλει τη διαπολιτισμική μάθηση αξιοποιώντας τον διαφορετικό βίοκοσμο των μαθητών/τριών. Με άλλα λόγια, αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός νέου είδους ανθρώπου που γνωρίζει πώς να μαθαίνει, που είναι σε θέση να παράγει γνώση αυτόνομα αλλά και συνεργατικά, που γνωρίζει πώς να καθοδηγεί, να τροφοδοτεί και να διδάσκει τους άλλους (Kalantzis & Cope, 2013).

Διαπολιτισμικό παραμύθι και μάθηση

Πλήθος εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που πραγματεύονται θέματα διαπολιτισμικής συνείδησης συνδέθηκαν με τη διαπολιτισμική αγωγή (Γιαννικοπούλου 2009) και εντάχθηκαν στην κατηγορία των διαπολιτισμικών βιβλίων. Σ' αυτά εντάσσονται και τα παιδικά παραμύθια προσχολικής ηλικίας.

Πρόκειται για παραμύθια στα οποία εγγράφεται η διαφορετικότητα με τέτοιο τρόπο ώστε να προσανατολίζουν τον αναγνώστη σε συμπεριφορές που προωθούν τη συνύπαρξη, την αλληλεγγύη και την αποδοχή, χωρίς να εμφανίζονται ως προϋπόθεση αποδοχής οι εξαιρετικές πράξεις και τα κατορθώματα του ήρωα που συμβολίζει ή σηματοδοτεί τη διαφορετικότητα (Καρακίτσιος, 2014). Τα διαπολιτισμικά παραμύθια εμπεριέχουν την έννοια του διαφορετικού με πολλές όψεις (Tiedt & Tiedt, 2006). Χαρακτηρίζονται από ένα ιδεολογικό στίγμα (Γιαννικοπούλου, 2009) παρουσίας

του διαφορετικού το οποίο μεταδίδει μηνύματα και διαμορφώνει στάσεις στο αναγνωστικό κοινό (Wham, Barnhar & Cook, 1996).

Μια διαπολιτισμική μαθησιακή επιδίωξη των παραμυθιών είναι η υπέρβαση της εγωκεντρικά περιορισμένης οπτικής (Γιαννικοπούλου, 2009) θέασης των πραγμάτων και το άνοιγμα του εαυτού σε νέες οπτικές. Έτσι, εμπλουτίζονται οι εμπειρίες του νηπίου και ενισχύεται ο μηχανισμός αντιμετώπισης εσωτερικών προβλημάτων και ανησυχιών (Bettelheim, 1976). Στο σημείο αυτό, ο αναγνώστης δεν υφίσταται μόνο μια επίδραση αλλά καθίσταται και δημιουργός δράσης (Bettelheim, 1976) κάνοντας την ανατροπή (Τσιλιμένη, 2007). Η ανατροπή της επικρατούσας άποψης για την ομοιογένεια και ομοιομορφία και η ανάπτυξη πλουραλιστικότητας και πολυφωνίας (Γιαννικοπούλου 2009) στη συνείδηση των μαθητών/τριών σηματοδοτεί τη διαπολιτισμική μάθηση.

Η σύγχρονη διαπολιτισμική έρευνα επιτάσσει έναν νέο προσδιορισμό της διαπολιτισμικής μάθησης σύμφωνα με την οποία η απόκτηση της γνώσης επιτυγχάνεται μέσω της ειρηνικής και αμοιβαίας συνεργασίας των μαθητών με διαφορετικούς βίocosμους και διαφορετικές εμπειρίες, σχέσεις και οπτικές (Arvanitis, 2014:64). Ο Nieke (2000:197), εστιάζει τη διδασκαλία στον κόσμο των εμπειριών των μαθητών, ενώ ο Γκόβαρης (2001:174-193) εμπλέκει τον αναστοχασμό με την ενσυναίσθηση, την κριτική στάση έναντι των ρόλων, την ανοχή των αντιφάσεων. Συνολικά η επικοινωνιακή διαπολιτισμική ικανότητα συνιστά το προϊόν της αποτελεσματικής διαπολιτισμικής μάθησης (Αρβανίτη, 2011). Η ικανότητα αυτή περιλαμβάνει δεξιότητες ανάλυσης της παγκόσμιας κοινωνίας, αναστοχασμού, αποδοχής της αμφισημίας, ανάληψης ρίσκου, ενσυναίσθησης, διαπολιτισμικής συνείδησης και ικανότητας μετασχηματισμού στο πλαίσιο της αναστοχαστικής νεωτερικότητας (Αρβανίτη, 2011).

Η δημιουργική ικανότητα του μαθητή για νέα διαπολιτισμική μάθηση ενθαρρύνεται μέσα από τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας και μέσα από την ίδια τη δημιουργικότητα του εκπαιδευτικού. Επιπλέον ενθαρρύνεται από τη διαφοροποίηση του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης το οποίο επιτρέπει ευέλικτα, διαθεματικά και πολύτροπα πλαίσια δημιουργικής δράσης. Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας τίθεται ως βασική μέριμνα στην προσχολική ομάδα (Larey & Paulus, 1999) με την ενίσχυση των δεσμών της. Οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο πλαίσιο της ομάδας σκιαγραφούν έναν δυναμικό ενδιάμεσο χώρο διαπολιτισμικής και δημιουργικής μάθησης (Arvanitis, 2014). Στο χώρο αυτό τα πολιτισμικά σύνορα είναι διαπερατά, κάτι που επιτρέπει την εναλλαγή οπτικών και την απόκτηση νέας εμπλουτισμένης μάθησης (Arvanitis, 2014:64).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Λαμβάνοντας υπόψη την αναγκαιότητα διερεύνησης της ανομοιογένειας της σχολικής τάξης νηπιαγωγείου με σκοπό τη βελτίωση της ποιοτικής διασύνδεσης των μελών της, αλλά και του ανασχεδιασμού και αναστοχασμού (Carr & Kemmis, 1997· Habermas, 1972· McNiff, 1999) των διδακτικών δράσεων με μια διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση (Koutselini, 2009) κρίθηκε χρήσιμη η έρευνα δράσης ως μια σημαντική μεθοδολογική προσέγγιση υποστήριξης της επαγγελματικής μάθησης (Altrichter, Posch & Somekh, 2001).

Η αρχική ιδέα της εκπαιδευτικής δράσης ήταν η απόπειρα μιας νέας προσέγγισης των διαφορών της προσχολικής ομάδας προκειμένου να ακολουθηθεί μια διαφοροποιημένη πρακτική στην οποία να συμμετέχουν ευχάριστα και ισότιμα όλα τα μέλη της προσχολικής ομάδας με ισχυρούς συνεκτικούς δεσμούς, με ανοικτές συνθήκες τάξης και ελευθερία έκφρασης. Απώτερος σκοπός ήταν η πολιτισμική αναγνώριση και αποδοχή τους και η επίτευξη διαπολιτισμικής μάθησης. Το μέσο που χρησιμοποιήθηκε προς αυτή την κατεύθυνση ήταν η δημιουργία ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού.

Η εκπαιδευτική δράση που υλοποιήθηκε το 2013 σε μια τάξη νηπιαγωγείου 18 μαθητών στον Νομό Κεφαλληνίας διήρκησε δυο μήνες και αποτέλεσε μια έρευνα δράσης η οποία ξεκίνησε από την αναγκαιότητα ενίσχυσης της επικοινωνιακής ικανότητας των μελών της ομάδας. Το προφίλ της τάξης ήταν αρκετά ανομοιογενές. Για παράδειγμα, διαπιστώθηκε υψηλό ποσοστό των μαθητών/τριών μη ελληνικής καταγωγής (42%), ενώ υπήρχαν αλλόγλωσσοι μαθητές (12%) που προέρχονταν από την Αλβανία, τη Ρωσία και τη Βουλγαρία. Ακόμη, υπήρχαν και μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα (Φιλιππίνες, Ταϊλάνδη, Αλβανία) και μαθητές που προέρχονταν από φτωχά οικογενειακά περιβάλλοντα. Κάποιοι είχαν προβλήματα λόγου και ομιλίας, ενώ υπήρχαν και μαθητές με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές.

Οι στόχοι που τέθηκαν στην έρευνα δράσης, ήταν οι εξής:

- Να κατανοηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους τι ακριβώς εμποδίζει την πραγματική και αποτελεσματική επικοινωνία εντός της τάξης.
- Να εκφραστούν οι μη συνειδητοποιημένες θεωρίες τους, οι οποίες παρεμποδίζουν την αποτελεσματική επικοινωνία και μάθηση.

Η πρωταρχική παραδοχή της έρευνας εστιάζει στο νόημα της εκπαιδευτικής δράσης το οποίο δεν βρίσκεται στη διδασκαλία αυτή καθ' εαυτή, αλλά στην κατανόηση της εμπειρίας και των στάσεων των συμμετεχόντων έναντι αυτής της εμπειρίας. Επιπροσθέτως, στην παραδοχή της αναγκαιότητας αναδόμησης της επαγγελματικής κουλτούρας του εκπαιδευτικού (Κουτσελίνη, Ιωαννίδου & Πυργιωτάκης, 2015) μέσα από διαλεκτικές σχέσεις αναστοχασμού και κριτικής ενδοσκοπήσης (Αυγητίδου, 2015).

Μεθοδολογικά εργαλεία

Η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε εστίαζε στη θεωρητική και πρακτική γνώση των εμπειριών της ομάδας (Reason & Bradbury, 2001), την επικοινωνία, τις σχέσεις και την αλληλεπίδρασή της και συνοψίζεται στα ακόλουθα μεθοδολογικά εργαλεία: αφήγηση βιογραφιών των μαθητών/τριών, διαπολιτισμικός διάλογος, εικαστική αναπαράσταση, κλείδα παρατήρησης με ημερολόγιο, αναστοχαστικό υλικό βιντεοσκοπήσης, σημειώσεις/αναλύσεις ντοκουμέντων, γλωσσικά παιχνίδια, ανοιχτά φύλλα εργασίας, κλείδα αξιολόγησης - portfolio.

Η αφήγηση βιογραφιών και ο διαπολιτισμικός διάλογος συνιστούν εργαλείο διερεύνησης των διαφορετικών αναπαραστάσεων των μαθητών/τριών σε σχέση με την εικόνα του «Εαυτού» και του «Άλλου». Η διατήρηση δομημένης κλείδας παρατήρησης με ημερολόγιο και καταγραφές συντείνει στη συστηματοποίηση της παρακολούθησης και κατανόησης της δράσης. Μαζί με τις σημειώσεις και αναλύσεις ντοκουμέντων και το βιντεοσκοπημένο υλικό αποτελούν μια μορφή συσχετισμού τεκμηρίωσης και υποκινούμενου αναστοχασμού (Altrichter et al., 2001). Η αξιοποίηση απλών γλωσσικών παιχνιδιών κατά τη διαδικασία σύνθεσης του παραμυθιού ενισχύει αφηγηματικά τη μορφή και το περιεχόμενο του λογοτεχνικού έργου προς μια καλύτερη απόδοση αποτελέσματος. Για την καλύτερη εννοιολογική κατανόηση και εμπέδωση της διαφορετικότητας σχεδιάστηκε ανοιχτό φύλλο εργασίας τίτλου «Είμαστε ίδιοι γιατί; Είμαστε διαφορετικοί γιατί;» στο οποίο κάθε παιδί με το πέρας της δράσης απεικόνιζε εικαστικά τα ατομικά του στοιχεία. Τέλος, όλο το υλικό της δράσης συμπεριλήφθηκε μαζί με μια κλείδα αξιολόγησης της δράσης στο φάκελο αξιολόγησης (portfolio) του μαθητή/τριας.

Φάσεις της έρευνας δράσης

Η έρευνα δράσης ακολούθησε μια ανοικτή κυκλική πορεία τριών φάσεων και πέντε βημάτων, η οποία ενέχει την έννοια της επανάληψης και του δημιουργικού αναστοχασμού (Carr & Kemmis, 1997).

Η Α΄ Φάση περιελάμβανε σε δυο βήματα την καταγραφή και νοηματοδότηση των αναγκών της ομάδας με την κατηγοριοποίηση αυτών σε τέσσερις άξονες καταγραφής που ήταν οι ακόλουθοι:

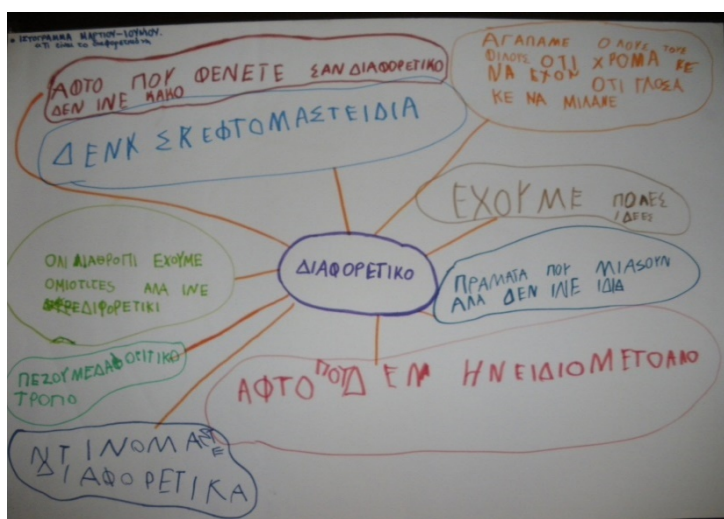
1. Διδασκαλία/επίδοση/στρατηγικές εκπαίδευσης.

2. Κλίμα τάξης/σχέσεις/συμπεριφορά.
3. Διαπολιτισμική κουλτούρα και μάθηση.
4. Συνεργασία με γονείς.

Ακόμη, τη διερεύνηση των ζητημάτων μέσω των καταγεγραμμένων ερωτημάτων, ως εξής: επίδοση των μαθητών/τριών, επικοινωνιακή σχέση των μαθητών/τριών μεταξύ τους, επικοινωνιακή σχέση των μαθητών/τριών με την νηπιαγωγό, ομαδοσυνεργατικό κλίμα επικοινωνίας, διαπολιτισμική μάθηση, διαφορετικότητες των μαθητών/τριών, μαθησιακές δυσκολίες, συνεργασία των μελών της τάξης, συμπεριφορά των μαθητών/τριών, επικοινωνία νηπιαγωγείου-γονέων.

Αρχικώς, καταγράφηκαν οι αφηγήσεις βιογραφιών των μαθητών/τριών οι οποίες εμπεριείχαν τις διαφορετικές αναπαραστάσεις και εμπειρίες τους, στοιχεία που προσδιόριζαν τα σημεία ετερότητας και ταυτότητας. Η αφηγηματική αυτή διαδικασία συντελεί προς έναν διαπολιτισμικό διάλογο και αποτελεί σημαντικότερο εργαλείο διερεύνησης των διαφορετικών πτυχών της προσωπικότητας του κάθε μαθητή/τριας.

Η ιδέα της διαφορετικότητας καταγράφηκε από τα νήπια στα πλαίσια ενός διαπολιτισμικού διαλόγου σ' ένα ανοιχτό ιστόγραμμα και οι πρωτογενείς ιδέες που διατυπώθηκαν από τα παιδιά συνοψίζονται στις ακόλουθες: (Αυτό που φαίνεται σαν διαφορετικό δεν είναι κακό, δεν σκεφτόμαστε ίδια, όλοι οι άνθρωποι έχουμε ομοιότητες, αλλά είμαστε και διαφορετικοί, παίζουμε με διαφορετικό τρόπο, ντυνόμαστε διαφορετικά, αγαπάμε όλους τους φίλους ότι χρώμα και να έχουν και όποια γλώσσα και να μιλάνε, όταν έχουμε πολλές ιδέες, πράγματα που μοιάζουν, αλλά δεν είναι ίδια, αυτό που δεν είναι ίδιο με το άλλο).



Εικόνα 1: Ανοιχτό ιστόγραμμα «Τι είναι το διαφορετικό»

Η ευκαιρία για έναν πρωτογενή διαπολιτισμικό διάλογο βιογραφιών αποτέλεσε την αφορμή για αυτό-έκφραση και για ενδοσκοπήση ως προς τα σημεία διαφοροποίησης. Ακολούθησε η δημιουργία μιας αφίσας γνώσης με τίτλο: «Είμαστε όλοι ίδιοι και διαφορετικοί», η οποία κατέγραφε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ατομικής διαφορετικότητας του καθενός, έτσι όπως διαφαίνονται στα δικά τους μάτια. Παρατίθενται οι καταγραφές των παιδιών:

(«Συχνά χοροπηδάω, ήμουν πολλές φορές άρρωστη, τρώω τοστ με φέτα, παίζουμε διαφορετικά παιχνίδια, μιλάω Ισπανικά, μιλάω Αλβανικά, έχω δύο ονόματα, είμαι ευαίσθητος και κλαίω, παίζω με αγοράστικα παιχνίδια, ζωγραφίζω διαφορετικά, είμαι αστείος, λέω ωραία τις ιστορίες, είμαι καλός στα Μαθηματικά, έχω μεγάλη οικογένεια με 4 αδέρφια, έχω σκούρο δέρμα, δε φοράμε τα ίδια ρούχα»).

στιχομυθίες επίλυσης διαφορών (διαχείριση κρίσεων και ενσυναίσθηση) και αναζητείται αίσια λύση και ευτυχές τέλος και επαναπροσδιορισμός της έννοιας της φιλίας. Η όλη διαδικασία ενισχύεται από ερωτήσεις ανάκλησης πληροφοριών, κατανόησης, ανάλυσης, σύνθεσης και αξιολόγησης καθώς και από απλά γλωσσικά παιχνίδια.

Στη γ' φάση έγινε η τελική αξιολόγηση όπου εξήχθησαν συμπεράσματα σχετικά με την αποτελεσματικότητα της δράσης στην επίλυση ή βελτίωση των ζητημάτων που αναγνωρίστηκαν ως σημαντικά στην καταγραφή αναγκών.

- Πόσο σημαντική ήταν η δράση μου στο ζήτημα που με απασχόλησε;
- Που φαίνεται η βελτίωση του ζητήματος και η αποτελεσματικότητα της δράσης μου;
- Τι αποκόμισα από την όλη προσπάθεια που θα χρησιμοποιώ ως στρατηγική στο εκπαιδευτικό μου έργο;

ΤΟ ΠΑΡΑΓΟΜΕΝΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΠΑΡΑΜΥΘΙ

Ο Θούλης (Αγκαθούλης) είναι ένας μικρός σκαντζόχοιρος που είναι πολύ αγαπητός. Πέφτει σε χειμερία νάρκη, μα όταν ξυπνήσει, έχει χάσει όλα του τα αγκάθια. Οι φίλοι του τον κοροϊδεύουν και τον απορρίπτουν, οπότε εκείνος ντροπιασμένος και δυστυχής φεύγει και περιπλανιέται (απομόνωση). Στο δάσος συναντά κάποια άλλα ζώα που αποδέχονται την αναπηρία του - διαφορετικότητα και προθυμοποιούνται να τον βοηθήσουν να γίνει αποδεκτός. Του δίνεται η δυνατότητα να εκφραστεί συναισθηματικά, οπότε επέρχεται αβίαστα η αναγνώριση της ισοτιμίας, καθώς και η καταπολέμηση των διακρίσεων, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό. Ο Θούλης, είναι ένας μικρός ήρωας που εμπνέει σημαντικά μηνύματα και ενθαρρύνει μικρούς και μεγάλους να μάθουν να επεξεργάζονται τα λόγια, τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές τους απέναντι στα άτομα με διαφορετικότητα και αναπηρία.



Εικόνα 3: Το διαπολιτισμικό παραμύθι «Ο Θούλης παρέα με τους φίλους του»

Το τελικό παραγόμενο προϊόν ήταν ένα βιβλίο που τυπώθηκε σε 100 αντίτυπα με τη συνδρομή του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων κι έγινε μικρή ταινία στο moviemaker <https://www.youtube.com/watch?v=NxwKwEEpJyg>. Συγκέντρωνε όλα τα αφηγηματικά, περιγραφικά και ιδεολογικά στοιχεία των διαπολιτισμικών παραμυθιών και παράλληλα τις αναπαραστάσεις και στερεοτυπικές αντιλήψεις των ίδιων των μαθητών/τριών.

Ένας βασικός στόχος της έρευνας ήταν ο προσδιορισμός των εμποδίων της πραγματικής και αποτελεσματικής επικοινωνίας της προσχολικής ομάδας. Η δράση ενίσχυσε την ανάγκη ενδοσκοπήσης και αυτό-έκφρασης των μαθητών/τριών αναφορικά με τα σημεία των ατομικών τους διαφοροποιήσεων και δημιούργησε ένα πλαίσιο ενδυνάμωσης στις σχέσεις αλληλεπίδρασης μέσα στη σχολική τάξη για μια ουσιαστικότερη επικοινωνία. Αυτό προϋπέθετε να εδραιωθούν οι έννοιες του σεβασμού, της εμπιστοσύνης και της αποδοχής ώστε να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά σε σχέση με τις εμπειρίες και τις ταυτότητές τους (Cummins, 1999).

Η αφήγηση των βιογραφιών ισχυροποίησε επικοινωνιακά τα μέλη της ομάδας και τόνισε την αναγκαιότητα συλλογικού διαπολιτισμικού διαλόγου, αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης. Με τη συλλογική δράση της δημιουργικής γραφής του παραμυθιού αναπτύχθηκε περαιτέρω η επικοινωνιακή ικανότητα ως δυνατότητα αναστοχασμού του ατομικού λόγου του μαθητή/τριας και κατ' επέκταση η συγκρότηση και αντίληψη της ταυτότητας (Γκόβαρης, 2001). Απόρροια αυτών ήταν η αναστοχαστική διάθεση γύρω από τρόπους αντιμετώπισης του αποκλεισμού του διαφορετικού και η κατάρριψη παγιωμένων αντιλήψεων αναπαραγωγής στερεοτύπων.

Αναπτύχθηκαν νέες επικοινωνιακές φόρμες αντίληψης και κατανόησης του διαφορετικού ώστε η διαπολιτισμική επικοινωνία (Rehbein, 1985) διαμόρφωσε μαθητές/τριες ενεργούς διαπολιτισμικούς διαμεσολαβητές με ισχυρή ατομική ταυτότητα και κριτική μετασχηματιστική σκέψη σε συνάφεια με τη διαπολιτισμική μάθηση.

Παράλληλα, παρουσιάστηκαν οι μη συνειδητοποιημένες θεωρίες μαθητών/τριών αλλά και της ερευνήτριας περί ετερότητας, οι οποίες παρακώλυαν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Το διαπολιτισμικό παραμύθι έδωσε τη δυνατότητα θέασης του Εαυτού και των Άλλων υπό το πρίσμα διαφορετικών τρόπων αναπαράστασης συντείνοντας στην καλλιέργεια των εννοιών της αποδοχής, της ενσυναίσθησης, της συλλογικής συνείδησης, της αλληλεγγύης και της φιλίας. Ο ήρωας του παραμυθιού βίωσε το πρόβλημά του αρνητικά στην αρχή μέσω της απομόνωσης, αλλά η θετική παρουσία άλλων υποκειμένων του έθεσε μια πιο ισχυρή και θετική αυτοεικόνα, ώστε ισχυροποιήθηκε η αυτοαντίληψή του. Τα παιδιά - συγγραφείς λύτρωσαν τον ήρωα από το βάσανο της απόρριψης κι έτσι λυτρώθηκαν και τα ίδια εφόσον εκφράστηκαν υπέρ του αισθήματος του δικαίου και ταυτίστηκαν με τη χαρά του ήρωα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εισήγηση επιχείρησε να παρουσιάσει με τρόπο συνοπτικό την έρευνα δράσης που πραγματοποιήθηκε σ' ένα πρωτογενές στάδιο σε τάξη νηπιαγωγείου με σκοπό να εφαρμοστεί η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και να παραχθεί διαπολιτισμική μάθηση μέσα από τα πλαίσια της δημιουργίας ενός διαπολιτισμικού παραμυθιού από τους μαθητές/τριες. Το εγχείρημα θα μπορούσε να ενισχυθεί και να επεκταθεί με τη συμμετοχή και άλλων νηπιαγωγών και με τη χρήση επιπλέον μεθοδολογικών εργαλείων. Ωστόσο, στο σημείο και με τον τρόπο που υλοποιήθηκε κατέδειξε με σαφήνεια ότι είναι εφικτή η εφαρμογή μιας νέας στρατηγικής διαφοροποιημένης διδασκαλίας με αναστοχαστικό χαρακτήρα όπου δεσπόζει η παραγωγική διαφορετικότητα.

Η έρευνα δράσης συμβάλει στη διαδικασία αναστοχασμού σύγχρονων συσχετισμών ανάμεσα στα παραμύθια, στη διαφορετικότητα και στις παιδαγωγικές πρακτικές. Εστιάζει στους μαθητές/τριες ως παραγωγούς διαπολιτισμικών παραμυθιών, στην παιδαγωγική αξιοποίηση των βιογραφιών τους και στη σημασία των παραμυθιών για τη διαπολιτισμική μάθηση.

Το διαπολιτισμικό παραμύθι αποτελεί ένα δημιουργικό λογοτεχνικό έργο που συνδράμει στη διαπολιτισμική μάθηση και ικανότητα η οποία συνδυάζει τη δυνατότητα του ατόμου να δημιουργεί και να διατηρεί σχέσεις, να επικοινωνεί

αποτελεσματικά και να συνεργάζεται με σκοπό την επίτευξη συνεργατικών αποτελεσμάτων (Αρβανίτη, 2011). Οι ρεαλιστικές αναπαραστάσεις του κόσμου, όπως τις βιώνουν τα ίδια τα παιδιά ή τις προσλαμβάνουν από τις αφηγήσεις του οικείου περιβάλλοντός τους, διοχετεύονται στα παραμύθια που φτιάχνουν, τα οποία ως συλλογική δημιουργία προάγουν τη διαπολιτισμική ανταλλαγή.

Η αφηγηματική διαδοχή σε σχέση με το διαπολιτισμικό περιεχόμενο, ευνοούν: α) τον εντοπισμό του διαφορετικού, β) τον προσδιορισμό των στάσεων και των μηχανισμών αντίδρασης του κοινωνικού περίγυρου, γ) τη βίωση των συναισθημάτων του διαφορετικού, δ) τη βίωση της κορύφωσης, της υπέρβασης και της λύτρωσης (Jean 1996).

Μέσα από το συμβολισμό και τους μηχανισμούς ταύτισης και προβολής τα παιδιά κατανοούν τον χαρακτήρα τους και διαπραγματεύονται θέματα της καθημερινότητάς τους (Καρακίτσιος, 2014). Δεν παράγουν μόνο εξειδικευμένη γνώση και γνώση περιεχομένου, αλλά και γνώση για την ίδια τη διαδικασία νοηματοδότησης και εκμάθησης του τρόπου να μαθαίνουν. Πρόκειται για την «μεταγνώση», τη σκέψη για την πραγματολογία της σκέψης, για τις πραγματολογικές διανοητικές διεργασίες (Kalantzis & Cope, 2013). Με τον τρόπο αυτό η σκέψη γίνεται πολύ πιο ισχυρή καθώς συνειδητά αναπτύσσονται στρατηγικές γνώσης. Μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν. Η μετασχηματιστική σκέψη προσβλέπει σε αναστοχαστική και διαπολιτισμική δράση του μαθητή για την καταπολέμηση των νέων διακρίσεων και ανισοτήτων (Αρβανίτη 2015).

Με την αφήγηση των βίοκοσμων στράφηκαν στο παρελθόν και αναδιατύπωσαν (restorying) την ιστορία τους, έτσι ώστε να είναι λιγότερο αντιθετική και να έχει μεγαλύτερη συνοχή. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αναστοχαστική αναδόμηση των εμπειριών τους (Ziegler, Paulus, & Woodside, 2006:303) μέσα από το διαπολιτισμικό διάλογο της ανταλλαγής των προσωπικών τους ιστοριών με τους άλλους. Έτσι έγιναν παραγωγοί νέου διαπολιτισμικού παραμυθιού, νέας αφήγησης που εκπηγάζει από συνδυασμό προσωπικών βίοκοσμων.

Ταυτόχρονα, ο ρόλος της νηπιαγωγού ως παιδαγωγού αλλάζει. Αποκτά ένα διευρυμένο ρόλο δράσης. Είναι ερευνήτρια και στοχαζόμενος επαγγελματίας της εκπαίδευσης που μαθαίνει πώς να μαθαίνει κι αυτή μέσα από μια έρευνα δράσης. Η διεξαγωγή των συμπερασμάτων προσέφερε μια ουσιαστική ευκαιρία αξιολόγησης και αναστοχασμού και παράλληλα ένα κίνητρο νέας δράσης. Αυτή η έρευνα δράσης αξιοποιήθηκε ως σημείο εκκίνησης χάραξης νέων μελλοντικών διερευνήσεων αναφορικά με τη διαφοροποιημένη εργασία στο νηπιαγωγείο και τη μέθοδο παραγωγής διαπολιτισμικής μάθησης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Adami, A. (2004). Enhancing students learning through differentiated approaches to teaching and learning: a Maltese perspective. *Journal of Research in Special Education Needs*, Vol. 4 (2), 91-97.

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας δράσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρβανίτη, Ευγ. (2011). Αναλυτικά προγράμματα και αναστοχαστική νεωτερικότητα: Μια διαπολιτισμική προσέγγιση. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.) *Πρακτικά ΙΓ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνή Εμπειρία*. Αθήνα: Διάδραση, 539-551.

Αρβανίτη, Ευγ. (2013). *Πολιτειακός πλουραλισμός και μετασχηματιστική διαπολιτισμική εκπαίδευση: Αναθεωρώντας το δίπολο "εμείς" και οι "άλλοι"*, Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Τόμος ΣΤ΄.

Arvanitis, E. (2014α). Rethinking intercultural learning spaces: The example of Greek Language Schooling in Australia. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, 1(1), 60-68. Ανακτήθηκε από

<https://www.researchgate.net/publication/265853084/download>

Αρβανίτη, Ε. & Σακελλαρίου, Μ. (2014β). *Διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση των φοιτητών Προσχολικής Εκπαίδευσης: Μια συγκριτική διερεύνηση*. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου, 2018, από https://www.researchgate.net/publication/281744324_Diapolitismike_euaisthetopoiese_ton_p_hoiteton_Proscholikes_Ekpaideuses_Mia_synkritike_diereunese_Intercultural_sensitivity_among_future_early_childhood_educators

Αρβανίτη, Ευγ. (2015). Διαπολιτισμικότητα και μετασχηματισμός στην εκπαίδευση: μια αναστοχαστική καταγραφή στο πλαίσιο της νέας μάθησης. Στο Θ. Θάνου (επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα, Ερευνών Απάνθισμα*. Αθήνα: Gutenberg.

Harrison, D. A., & Sin, H.-S. (2005). What is diversity and how should it be measured. Στο A. M. Konrad, P. Prasad, & J. K. Pringle (Eds.), *Handbook of workplace diversity*, 191-216.

Αυγητίδου, Σ. (2014). *Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική και συνεργατική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βαλιαντή, Στ., Κουτσελίνη, Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2008). Αποτελέσματα έρευνας για την Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Αποτελεσματικότητας της Διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητας, 11^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρίας Κύπρου. Ανακτήθηκε 30 Ιανουαρίου, 2017, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2010/pdfs/6_2.pdf

Bettelheim, B. (1976). *The uses of enchantment: The meaning and importance of fairy tales*. New York, NY: Knopf.

Carr, W. & Kemmis, S. (1997). *Για μια Κριτική Εκπαιδευτική Θεωρία. Εκπαίδευση, Γνώση και Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). *Άμεσα και Έμμεσα Ιδεολογικά Μηνύματα στο Διαπολιτισμικό Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Ανακτήθηκε 24 Μαρτίου, 2017, από <http://keimena.ece.uth.gr>

Γκόβαρης, Χρ. (2001). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

Cloonan, Anne. (2007). *The Professional Learning of Teachers: A Case Study of Multiliteracies Teaching in the Early Years of Schooling*. School of Education, RMIT University, Melbourne.

Comber, B. & Kamler B. (2005). *Turn-around pedagogies: Literacy interventions for at-risk students*. Sydney, Australia: Primary English Teaching Association.

Freire, P. (2006). *Pedagogy of the Oppressed*. (eds.) 30th Anniversary. New York: Continuum.

Duncker, L. (2009). «Πολυπροσποτικότητα» και Διαπολιτισμική Μάθηση. Μια θεωρητική προσέγγιση, στο: *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο Πολυπολιτισμικό Σχολείο* (επιμ. Χρ. Γκόβαρης), Αθήνα: Ατραπός.

Ziegler, F. M., Paulus, M. T. & M. Woodside. (2006). This course is helping us all arrive at new viewpoints, isn't it? Making meaning through dialog in a blended environment, *Journal of transformative education*, 4(4), 302-319.

Gardner, H. (2006). *Multiple Intelligences*: New York: New Horizons, Basic Books.

Guild, P. B. (2001). *Diversity, Learning Style and Culture. New Horizons for Learning*. Ανακτήθηκε 29, Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.newhorizons.org/strategies/styles.guild.htm>

Habermas, J. (1972). *Knowledge and Human interests*. London.

Hall, T. (2002). *Differentiated instruction. Effective classroom practices report*. National Center on Accessing the General Curriculum, CAST, U.S. Office of Special Education Programs.

Jean, G. (1996). *Η δύναμη των παραμυθιών*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2011). *Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η παιδαγωγική στην εποχή των νέων ψηφιακών μέσων*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μ. Σακελλαρίου & Θ. Μπάκας (επιμ.), Πρακτικά ΙΓ' Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας. Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής εμπειρία. Διάδραση. Αθήνα. σελ. 27-58. (Τόμος Α'). Ανακτήθηκε 10, Απριλίου, 2017, από http://neamathisi.com/_uploads/LBDpaidagogikETAIREIA8march.pdf

Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές Αρχές για την Επιστήμη της Εκπαίδευσης*. (Εισ. & Επιμ.), Ευγ. Αρβανίτη. Αθήνα: Εκδ. Κριτική.

Καρακίτσιος, Α. (2014). *Διαπολιτισμικές αναγνώσεις παιδικών βιβλίων πολιτισμικής διαφορετικότητας*. Ανακτήθηκε 15, Απριλίου, 2017, από <http://keimena.ece.uth.gr/main/t19/02-karakitsios.pdf>

Κουτσελίνη, Μ. (2006). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας - Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές*. Τόμος Α'. Λευκωσία.

Κουτσελίνη, Μ., & Πυργιωτάκης, Ι. (2015). *Διαφοροποίηση της διδασκαλίας και της μάθησης*. Αθήνα: Πεδίο

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση Διδασκαλίας / μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*: Πανεπιστήμιο Αθηνών (2009). Τόμος προς τιμή Ευγενίας Κουτσουβάνου.

Larey, T. S., & Paulus, P. B. (1999). «Group preference and convergent tendencies in small groups: A content analysis of group brainstorming performance». *Creativity Research Journal* 12:175-184.

Lynch, K. & Bakes, J. (2005). Equality in education: the importance of Equality of Condition. *Theory and Research in Education*, 3(2), 131-164.

MacGillivray, L., and Rueda, R. (2001). Listening to inner city teachers of English language learners: Differentiating literacy instruction. *Education Research and Development Centres Program*. Ανακτήθηκε 29, Ιανουαρίου, 2017 από <http://www.ciera.org/library/archive/2001-05/0105McRu.pdf>

McNiff, J. (1999) *Action Research: Principles and Practices*, London: Routledge.

Mulroy, H., & Eddinger, K. (2003). *Differentiation and literacy*. Paper presented at the Institute on Inclusive Education. Rochester.

Neville, M. (2008). *Teaching Multimodal Literacy Using the Learning by Design Approach to Pedagogy*. Melbourne: The University Press/Common Ground.

Nieke, W. (2000). *Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag*. Opladen: Leske & Budrich.

Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου. (2011). Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε 19, Σεπτεμβρίου, 2018 από