

Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία

Τόμ. 3 (2024)

Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου "Ελλάδα - Ευρώπη 2030: Εκπαίδευση, Έρευνα, Καινοτομία, Νέες Τεχνολογίες, Θεσμοί και Βιώσιμη Ανάπτυξη"



Η μετασηματιζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ερευνητική εφαρμογή σε Ρομά μαθητές Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας «εκπαίδευση»

Αρχοντία-Μυρτώ Παναγιωτακοπούλου, Γεώργιος Νικολάου

doi: [10.12681/elrie.7159](https://doi.org/10.12681/elrie.7159)

Copyright © 2024, Αρχοντία-Μυρτώ Παναγιωτακοπούλου



Άδεια χρήσης [Creative Commons Αναφορά 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια ερευνητική εφαρμογή σε Ρομά μαθητές Δημοτικού Σχολείου για την προσέγγιση της έννοιας «εκπαίδευση»

**Παναγιωτακοπούλου Αρχοντία-Μυρτώ¹, Νικολάου Γεώργιος²,
myrto2888@gmail.com, gnikolaou@upatras.gr,**

¹ Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Πατρών ² Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνηθεί αν η εφαρμογή της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στους 20 μαθητές Ρομά Γ', Δ' και Ε' Τάξης που φοιτούν στο 13^ο Δημοτικό Σχολεία είναι τελέσφορη, έτσι ώστε οι εκείνοι να κατανοήσουν τα οφέλη της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για τον παραπάνω σκοπό ακολουθήσαμε και εστίασαμε στα βήματα της μεθόδου της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της τριγωνοποίησης (triangulation) για την αναλυτική και επισταμένη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων. Η έρευνά μας απέδειξε πως είναι αναγκαία η εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων πρακτικών όπως αυτή της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» προκειμένου οι συγκεκριμένοι μαθητές Ρομά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να κατανοήσουν τα οφέλη της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά μαθητές, μετασχηματίζουσα μάθηση, στερεοτυπικές αντιλήψεις, αισθητική εμπειρία.

Abstract

The purpose was to investigate whether the application of the «Transformative Learning through Aesthetic Experience» method to 20 Roma students of 3rd, 4th and 5th Grade attending the 13th Primary School is effective so that they can understand the benefits of participating in the educational process. For the above purpose we followed and focused on the steps of the transformative learning method through aesthetic experience. In addition, the method of triangulation was applied for the analytical and thorough investigation of the research questions. Finally, our research proved that it is necessary to implement alternative and innovative practices such as the method of «Transformative Learning through Aesthetic

Experience» in order for the specific Roma students of Primary Education to understand the benefits of your participating in the educational process.

Keywords: Roma students, transformative learning, stereotypical perceptions, aesthetic experience.

1. Εισαγωγή

Η σημερινή κοινωνία αλλάζει με γρήγορους ρυθμούς αποκτώντας πολυπολιτισμική ταυτότητα. Αντίστοιχα, το σχολείο προσαρμόζεται στις επιταγές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία εστιάζει στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας τους καθενός με εκείνη του διπλανού του (Ανδρούσου, στη Βαφέα, 2000). Στη ουσία, μέσω της διαπολιτισμικότητας προωθείται μια αντιρατσιστική, πολυπολιτισμική, δίγλωσση, πολυεθνική, πολυεθνοτική, πολυφυλική, πλουραλιστική εκπαίδευση (Νικολάου, 2005).

Η σχολική πραγματικότητα ακολουθεί τις κοινωνικο-πολιτιστικές εξελίξεις και κάνει προσπάθειες ενσωμάτωσης των νέων πληθυσμιακών ομάδων μαθητών όπως αυτή των Ρομά. Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα απασχολεί την πολιτεία πάνω από 25 χρόνια και γι' αυτό έχουν σχεδιαστεί και υλοποιηθεί πολλά προγράμματα που περιελάμβαναν έρευνα, εκπαιδευτικές δράσεις, δημιουργία και εφαρμογή εκπαιδευτικών υλικών κ.ά. (Σκούρτου, 2009).

Σύμφωνα με τον Δανασσή-Αφεντάκη (2015) με τον όρο «εκπαίδευση» αναφερόμαστε στη συστηματική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων κυρίως σε παιδαγωγικά ιδρύματα με στόχο την ανάπτυξη των πνευματικών, σωματικών και ηθικών ικανοτήτων του ατόμου. Επιπλέον, αποτελεί θεμελιώδη κοινωνικό θεσμό και διακρίνεται σε πρωτοβάθμια, δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση. Όλοι οι μαθητές που φοιτούν στην ελληνική εκπαίδευση έχουν κατανοήσει τους στόχους της εκπαίδευσης που λαμβάνουν; Αν όχι, μήπως θα έπρεπε να παρέμβουμε προς αυτή την κατεύθυνση ώστε να είναι πιο αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία;

Κατά τον Merizow (2007) η ουσιώδης εκπαίδευση δεν είναι απλά η εκμάθηση πληροφοριών αλλά η αναθεώρηση των αντιλήψεων που μας εμποδίζουν να κατανοήσουμε την πραγματικότητα. Για να αναθεωρήσουμε αυτές τις αντιλήψεις απαιτείται πρώτα να μετασχηματίσουμε τα όσα γνωρίζουμε μέσα από τον κριτικό στοχασμό, δηλαδή μέσα από την «αξιολόγηση της εγκυρότητας των παραδοχών επάνω στις οποίες θεμελιώνονται οι νοητικές συνήθειές μας, καθώς και διερεύνηση των πηγών τους και των συνεπειών τους» (Mezirow, 1990, σ. XVI στον Κόκκος, 2017).

Για να έχουμε μία ολοκληρωμένη μετασχηματίζουσα μάθηση θα έπρεπε να αναδιαμορφώσουμε λειτουργικά μία νοητική συνήθεια και τις επιμέρους απόψεις που την εκφράζουν καθώς και να εντοπίσουμε κριτικά τις πηγές και τις αιτίες από τις οποίες προήλθαν.

Η θεωρητική προσέγγιση της μετασχηματίζουσας μάθησης κρίνεται ως κατάλληλη διδακτική παρέμβαση επειδή - αναφορικά με την πραγμάτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας - προϋποθέτει τον ορθολογικό διάλογο και τον κριτικό στοχασμό. Πρωταρχικός, λοιπόν, στόχος του εκπαιδευτικού σ' αυτό το πλαίσιο είναι να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε να αναπτυχθεί ο ορθολογικός διάλογος και ο κριτικός στοχασμός του εκάστοτε μαθητή.

Προς την παραπάνω κατεύθυνση μπορούν να βοηθήσουν εκπαιδευτικές δράσεις στηριζόμενες στις αισθητικές εμπειρίες. Σύμφωνα με τον Κόκκο Α. (2011) η αισθητική εμπειρία υποκινεί τη σκέψη, τα συναισθήματα, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία του ατόμου που συμμετέχει στη μαθησιακή διεργασία. Παράλληλα, δίνει την ευκαιρία εναλλακτικής και κατανοητής οπτικής στα γεγονότα που διαδραματίζονται γύρω μας παραγκωνίζοντας στερεότυπα και προκαταλήψεις. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η τέχνη οδηγεί στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και η κριτική σκέψη, με τη σειρά της, οδηγεί στην αμφισβήτηση των γενικεύσεων, των μεγάλων αφηγήσεων και των άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης (Κουλουαζίδης, 2015). Επιπλέον, μέσα από τη μελέτη έργων τέχνης ο μαθητής μπορεί να οδηγηθεί στον αναστοχασμό. Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από την κριτική αποτίμηση των αρχικών του αντιλήψεων και πεποιθήσεων και μέσα από την αναθεώρηση των εμπειριών του (Ζαρίφης, 2009). Ο αναστοχασμός στη διδασκαλία είναι μία πολυεπίπεδη διαδικασία που αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική προσέγγιση στη διδακτική πρακτική (Pollard, 2005).

Σκοπός, λοιπόν, της εργασίας είναι να διερευνηθεί αν στους μαθητές Ρομά, που φοιτούν σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία, η εφαρμογή εναλλακτικών και καινοτόμων πρακτικών και συγκεκριμένα η εφαρμογή της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» είναι τελέσφορη.

Οι στόχοι της έρευνας είναι οι ακόλουθοι:

- Να διερευνηθεί η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων των Ρομά μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της.

- Να διερευνηθεί η δυνατότητα μετασχηματισμού στερεοτυπικών αντιλήψεων και παραδοχών σε μαθητές Ρομά του Γενικού Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της.
- Να διερευνηθεί αν οι μαθητές Ρομά του Γενικού Δημοτικού Σχολείου, μπορούν να στοχαστούν κριτικά με τη χρήση της αισθητικής εμπειρίας πάνω σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα.
- Να διερευνηθεί κατά πόσο οι μαθητές Ρομά του Γενικού Δημοτικού Σχολείου είναι έτοιμοι και μπορούν να αλλάξουν τις παραδοχές και το στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

2. Η θεωρία του Κόκκου για Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία

Ο καθηγητής Αλέξης Κόκκος το 2009 εισήγαγε τη μέθοδο της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» αξιοποιώντας τα έργα τέχνης στη διεργασία της μετασχηματίζουσας μάθησης. Η μεθοδός του προϋποθέτει την αισθητική εμπειρία η οποία είναι τη συστηματική παρατήρηση και ανάλυση έργων τέχνης ως αφορμή για την ανάπτυξη αναστοχαστικού διαλόγου μεταξύ εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου (Κόκκος, 2011).

Οι βασικές αρχές της θεωρίας του Κόκκου είναι ότι: α) η χρήση της τέχνης δεν υποκαθιστά άλλες μεθόδους, β) η αξιοποίηση των ιδεών του Freire σχετικά με την ολιστική προσέγγιση των θεμάτων μέσω της αισθητικής εμπειρίας είναι απαραίτητη για τη μεθοδό του, γ) η χρήση έργων τέχνης είναι σημαντική συμβολή στον εμπλουτισμό της μαθησιακής διεργασίας, δ) τα επιλεγόμενα έργα θα πρέπει να χαρακτηρίζονται από αισθητική αξία και χειραφετικό δυναμικό, ε) απαιτείται συστηματική παρατήρηση των έργων τέχνης και στ) οι εκπαιδευτές οφείλουν να έχουν υπόψη τους την μειωμένη εξοικείωση ορισμένων εκπαιδευμένων με τα έργα τέχνης και τη δυσκολία τους να αποκρυπτογραφήσουν τα νοήματά τους (Bourdieu, 1991, στο Κόκκος, 2011). Προκειμένου να επιτευχθούν τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να καταβάλουν προσπάθειες ώστε να διαμορφώσουν όλοι οι εκπαιδευόμενοι συναισθηματική, διανοητική και πολιτισμική πρόσβαση στην κατανόηση των υπό-εξέταση έργων τέχνης (Thompson, 2002, στο Κόκκος, 2011).

Η μέθοδος της «Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία» μεταφέρεται στην εκπαιδευτική δράση μέσα από την υλοποίηση των παρακάτω έξι σταδίων:

1. Διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα όπου παρατηρούνται στερεοτυπικές παραδοχές των εκπαιδευόμενων (διάγνωση εκπαιδευτικών αναγκών).
2. Διατύπωση από την πλευρά των εκπαιδευομένων των απόψεων τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα.
3. Συνεργασία εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου με στόχο τον προσδιορισμό των υπο-εξέταση απόψεων (υποθεμάτων).
4. Συνεργασία εκπαιδευτικού-εκπαιδευόμενου με στόχο την επιλογή έργων τέχνης που θα λειτουργήσουν ως έναυσμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων.
5. Διαδοχική κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης.
6. Σύνθεση και κριτική αποτίμηση των ιδεών που διατυπώθηκαν.

Από τα παραπάνω βήματα αποδεικνύεται ότι η συγκεκριμένη μέθοδος αξιοποίησης της αισθητικής εμπειρίας αποτελεί μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία ανάπτυξης δεξιοτήτων κριτικού στοχασμού, καθώς καταφέρνει να οδηγήσει τους εκπαιδευόμενους στην αμφισβήτηση της εγκυρότητας των προβληματικών παραδοχών τους μέσα από την επεξεργασία εμπειριών και την ταυτόχρονη ερμηνεία της βιωμένης αισθητικής εμπειρίας (Κουλαουζίδης, 2015). Από την εμπειρία της εφαρμογής της συγκεκριμένης μεθόδου, ο Κόκκος (2011) κατέληξε στο συμπέρασμα πως κατά τη διάρκεια της αξιοποίησης των έργων τέχνης αναδύονται νέες οπτικές με αποτέλεσμα οι συμμετέχοντες να έχουν την ευκαιρία επανεκτίμησης των παραδοχών και των συναισθημάτων τους πάνω σε ένα συγκεκριμένο θέμα.

3. Μεθοδολογία

Στην έρευνά μας μελετήσαμε μια ομάδα Ρομά μαθητών Γενικού Δημοτικού Σχολείου αστικής περιοχής της Πάτρας κατά τη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς. Στο σχολείο που επιλέχθηκε, φοιτούν 30 μαθητές Ρομά και από αυτούς στην έρευνα συμμετείχαν οι 20 μαθητές που άνηκαν στις τρεις μεγαλύτερες τάξεις του σχολείου (Γ', Δ' και Ε' Δημοτικού). Η ερευνητική

διαδικασία δομήθηκε σε δύο μέρη και υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2021-2022. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του πρώτου τριμήνου του σχολικού έτους 2021-2022, καταρτίστηκε το σχέδιο συνέντευξης και οι διδακτικές δραστηριότητες με σκοπό την πιλοτική εφαρμογή μέρους της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία». Οι δοκιμές εφαρμόστηκαν σε τέσσερις Ρομά μαθητές της Γ΄ και Δ΄ Τάξης του 13ου Δημοτικού Σχολείου Πάτρας που δε συμμετείχαν στην κύρια εφαρμογή της έρευνας. Η εφαρμογή των σταδίων της μεθόδου ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2022 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του ίδιου έτους. Το διάστημα όπου πραγματοποιήθηκε η μετατόπιση των παγιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων των μαθητών του συγκεκριμένου Δημοτικού Σχολείου ήταν από τον Φεβρουάριο έως στον Μάιο όπου υλοποιήθηκε το 5^ο στάδιο της μεθόδου.

4. Προσδιορισμός των κριτικών ερωτημάτων

Από την ανάλυση του θεωρητικού πλαισίου, που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο μέρος της διατριβής, διαπιστώθηκε η ανάγκη να διερευνηθεί τόσο η ύπαρξη στερεοτυπικών αντιλήψεων των Ρομά μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της, όσο και η συμβολή του κριτικού στοχασμού και της αισθητικής εμπειρίας στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής μάθησης σε μαθητές ακόμα κι αν φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Ύστερα από βιβλιογραφική διερεύνηση εντοπίστηκε η ανάγκη διερεύνησης των ακόλουθων ερευνητικών ερωτημάτων:

- Έχουν οι Ρομά μαθητές του Γενικού Δημοτικού Σχολείου στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της;
- Είναι εφικτή και αποτελεσματική η εφαρμογή της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;
- Μέσα από την εφαρμογή της μεθόδου εντοπίζονται αλλαγές στις παραδοχές των Ρομά μαθητών του Γενικού Δημοτικού Σχολείου και στον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους.

4.2. Τεχνική έρευνας

Στην έρευνά επιλέχθηκε η τριγωνοποίηση μέσα στις μεθόδους, γιατί αναφέρεται στην αναπαραγωγή μιας ερευνητικής μελέτης κυρίως ως προσπάθειας ελέγχου της αξιοπιστίας της και επιβεβαίωσης της θεωρίας που τη διέπει, όπως είναι στην περίπτωση μας η μετασχηματίζουσα μάθηση (Smith, 1975, ό.α. στο Cohen, Manion & Morisson, 2008).

4.3. Μέσα συλλογής δεδομένων

Προκειμένου να επιτευχθούν οι ερευνητικού μας στόχοι, επιλέχθηκε η εφαρμογή μιας πολλαπλής μεθοδολογικής προσέγγισης. Με βάση τη συγκεκριμένη μέθοδο και για λόγους εγκυρότητας και αξιοπιστίας της έρευνας, κρίθηκε αναγκαία η χρήση διαφορετικών μέσων συλλογής των δεδομένων. Συγκεκριμένα, τα μέσα συλλογής πληροφοριών που επιλέχθηκαν είναι οι καταγεγραμμένες παρατηρήσεις της ερευνητριάς σε όλη τη διάρκεια διεξαγωγής της έρευνας, καθώς και οι συνεντεύξεις των μαθητών στην αρχική και τελική ερευνητική φάση.

4.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων έρευνας

Η έρευνας μας είναι ποιοτική στην προσπάθειά μας για μια ευρεία κατανόηση της πολυπλοκότητας που χαρακτηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη μέσα από τη μελέτη προσωπικών νοηματοδοτήσεων και ερμηνειών του ατόμου. Έχοντας ως στόχο την περιγραφή της πραγματικότητας, προχώρησε σε ανάλυση περιεχομένου των δεδομένων μας καθώς επιδιώκει να μεταβεί από την περιγραφή στην ερμηνεία και στην ανάδειξη θεματικών ενοτήτων.

5. Προσδιορισμός των υπο-εξέταση απόψεων (υποθεμάτων) – σύνδεση με έργα τέχνης

Μέσα από την αλληλεπίδραση και τον διάλογο η εκπαιδευτικός/ερευνητριά μαζί με τους 10 μαθητές του δείγματος κατέληξαν σε 9 υπο-εξέταση απόψεις ή αλλιώς υποθέματα. Παρακάτω ακολουθούν τα υποθέματα με τα κριτικά τους ερωτήματα που θα βοηθήσουν να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη των μαθητών στο πλαίσιο της συγκεκριμένης διδασκαλίας.

- **Α΄ Υπόθεμα:** «Στο σχολείο είναι σημαντικό να μάθουμε μόνο γραφή και ανάγνωση» **1^ο Κριτικό ερώτημα:** «Ποιες γνώσεις θεωρείτε ότι αποκτάμε στο σχολείο;» **2ο Κριτικό Ερώτημα:** «Ποιες δεξιότητες θεωρείτε ότι αποκτάμε στο σχολείο;»

- **Β΄ Υπόθεμα:** «Δεν παίρνουν όλοι οι μαθητές τα γράμματα» **Κριτικό ερώτημα:** «Τι σημαίνει για σας «δεν παίρνουν όλοι οι μαθητές τα γράμματα;»»
- **Γ΄ Υπόθεμα:** «Τα μαθήματα του σχολείου δε θα μας βοηθήσουν στο μελλοντικό μας επάγγελμα» **Κριτικό ερώτημα:** «Ποιες γνώσεις και δεξιότητες που αποκτάμε στο σχολείο θεωρείται ότι θα σας βοηθήσουν στο μελλοντικό σας επάγγελμα;»
- **Δ΄ Υπόθεμα:** «Δεν είμαστε καλοί μαθητές γιατί τα μαθήματα είναι δύσκολα» **Κριτικό ερώτημα:** «Ποιες είναι οι σκέψεις σας για τα μαθήματα του σχολείου και τη δυσκολία τους;»
- **Ε΄ Υπόθεμα:** «Παίρνουμε κακούς βαθμούς επειδή δεν γράφουμε καλά στα τεστ» **Κριτικό ερώτημα:** «Από ποιους παράγοντες θεωρείτε ότι εξαρτάται ο τελικός βαθμός του κάθε μαθήματος στο σχολείο;»
- **ΣΤ΄ Υπόθεμα:** «Δεν είμαστε καλοί μαθητές γιατί οι γονείς μας δεν ξέρουν γράμματα» **Κριτικό ερώτημα:** «Ποιοι και πως πιστεύετε ότι μπορούν να σας βοηθήσουν στα σχολικά μαθήματα;»
- **Ζ΄ Υπόθεμα:** «Από τους γονείς μας μαθαίνουμε σημαντικότερα πράγματα από ό,τι στο σχολείο» **Κριτικό ερώτημα:** Ποιες οι σκέψεις σας για όσα μαθαίνετε από τους γονείς σας;»
- **Η΄ Υπόθεμα:** «Είναι πιο καλό για μας να δουλέψουμε με τους γονείς μας από το να πηγαίνουμε σχολείο» **Κριτικό ερώτημα:** «Είναι ή όχι δικαίωμα ενός παιδιού να πηγαίνει σχολείο;»
- **Θ΄ Υπόθεμα:** «Είναι πιο σημαντικός ο γάμος για τα κορίτσια από ό,τι η εκπαίδευση» **Κριτικό ερώτημα:** «Σε τι πιστεύετε ότι διαφέρει ένα κορίτσι που παντρεύεται με ένα κορίτσι που συνεχίζει το σχολείο;»

Παρακάτω παρουσιάζεται ο πίνακας συσχέτισης των έργων τέχνης - κριτικών ερωτημάτων:

Πίνακας 1: Συσχέτιση έργων τέχνης με κριτικά ερωτήματα

Έργα Τέχνης	Κριτικά Ερωτήματα									
	Α΄	Β΄	Γ΄	Δ΄	Ε΄	ΣΤ΄	Ζ΄	Η΄	Θ΄	Ι΄
Γράμμα μαθητή Ρομά ΣΤ΄ Δημοτικού του Δ.Σ. Δενδροπόταμου Μενεμένης		X								

Πίνακας ζωγραφικής της Demetrio Cosola με τίτλο: «Το μάθημα υπαγόρευσης ή Η παροιμία»	X	X
Πίνακας ζωγραφικής του Jo Héliotrope με τίτλο «Νοητός υπολογισμός»	X	X
Εικονογράφηση του βιβλίου: «Health Stories Book Two»	X	X
Φωτογραφία σχολικής αίθουσας από το σχολικό βιβλίο της «μελέτης Περιβάλλοντος» της Β' Δημοτικού	X	X
Πίνακας ζωγραφικής του Jo Héliotrope με τίτλο: «Μάθημα στο σχολείο»		X
Σκιτσογραφία του Χοακίν Σαλβαδόρ Λαβάδο με τίτλο: «Η Μαφάλντα στο σχολείο» και με ηρωίδα τη Μαφάλντα		X
Σκιτσογραφία του Χοακίν Σαλβαδόρ Λαβάδο με τίτλο: «Η Μαφάλντα στο σχολείο» και με ήρωα τον Φελίπε		X
Πίνακας ζωγραφικής του Ernst Würtenberger με τίτλο: «Στο σχολείο»		X
Πίνακας ζωγραφικής του Vincenzo Irolli με		

τίτλο: «Αγόρι στο θρανίο»	X
Πίνακας ζωγραφικής του Jean Francois Millet με τίτλο: «Γυναίκα ψήνει ψωμί»	X
Πίνακας ζωγραφικής του Cayley Robinson με τίτλο: «Βρετανικές Βιομηχανίες – Χάλυβας»	X
Φωτογραφία του Igor Vetushko με επιχειρηματίες που εργάζονται στον υπολογιστή	X
Φωτογραφία που απεικονίζει τον Κριστιάνο Ρονάλντο	X
Πίνακας ζωγραφικής του Henry Jules Jean Geoffroy με τίτλο: «Μία δύσκολη άσκηση»	X
Ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους με πρωταγωνιστή τον Pip	X
Σκιτσογραφία του Χοακίν Σαλβαδόρ Λαβάδο με τίτλο: «Η Μαφάλντα στο σχολείο» και με ήρωες τη Μαφάλντα και τον Φελίπε	X
Πίνακας ζωγραφικής του Norman Rockwell με τίτλο: «Αποφοίτηση (Το αγόρι με τον δάσκαλο)»	X
Πίνακας ζωγραφικής του Vida Gábor με	

τίτλο: «Η λάθος σημείωση»	X		
Ταινία κινουμένων σχεδίων με τίτλο: «Ένα μικρό βήμα»		X	
Πίνακας ζωγραφικής του Armando Spadini με τίτλο: «Παιδιά που μελετούν»		X	
Πίνακας ζωγραφικής του François-Louis Lanfant de Metz με τίτλο: «Το μάθημα»		X	
Σκιτσογραφία του Χοακίν Σαλβαδόρ Λαβάδο με τίτλο: «Η Μαφάλντα στο σχολείο» και με ήρωες την ίδια και τον Φελίπε			X
Πίνακας ζωγραφικής του Jan Steen με τίτλο: «Ο δάσκαλος»			X
Πίνακας ζωγραφικής του Edouard Manet με τίτλο: «Η οικογένεια Μονέ στον κήπο τους στο Argenteuil»			X
Πίνακας ζωγραφικής της Elena Flerova με τίτλο: «Οικογενειακή ζωή»			X
Ταινία κινουμένων σχεδίων μικρού μήκους διάρκειας με τίτλο: «Ένα σχολείο που θα μας χωράει όλους»			X X
Φωτογραφία με τίτλο: «Το παιδί του Μπαγκλαντές»			X
Φωτογραφία με τίτλο: «Κορίτσι της Αθήνας»			X

Φωτογραφία με τίτλο: «Παιδί του δρόμου»	X
Φωτογραφία με τίτλο: «Παιδική εργασία στην οικοδομή»	X

6. Διαδοχική κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης

Στο πέμπτο στάδιο, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρουσίασε διαδοχικά τα έργα τέχνης. Η μαθησιακή διεργασία στόχευε στο να προσεγγιστούν τα διάφορα υπο-θέματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες, ώστε οι μαθητές να ανακαλύψουν όσο το δυνατόν περισσότερες διαστάσεις και στη συνέχεια να επανεξετάσουν τις αρχικές τους παραδοχές. Κάθε έργο τέχνης αναλύθηκε και συνδέθηκε κριτικά με τα σχετικά υπο-θέματα καθώς οι μαθητές εξέφραζαν τις εμπειρίες, τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους. Ακόμη, η παρατήρηση αξιοποιώντας την μέθοδο του Perkins, και οι ιδέες που προέκυψαν συνδέθηκαν με το εξεταζόμενο θέμα, ώστε να δοθούν τα εναύσματα για περαιτέρω στοχασμό και εμπάθунση. Στο σημείο αυτό επιτυγχάνεται και ο φαντασιακός προβληματισμός στον οποίο αναφέρεται ο Brookfield (1988) και ο οποίος είναι η πηγή της αμφισβήτησης των επιστημολογικών παραδοχών, άρα και το επιθυμητό μαθησιακό αποτέλεσμα της μεθόδου. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι η συγκεκριμένη διαδικασία δεν επιδίωξε την «αυθεντική» ερμηνεία του έργου και το συμβολισμό που θέλει να προσδώσει ο καλλιτέχνης, αλλά, απλά τον αυθεντικό διάλογο, τη συμμετοχή και τη συνεισφορά όλων στην εκπαιδευτική διεργασία (Κόκκος, 2017). Επιλέχθηκαν εκπαιδευτικές τεχνικές όπως ο καταγισμός ιδεών, η συζήτηση, οι ομάδες εργασίας, παιχνίδι ρόλων, μελέτη περίπτωσης κ.α. λαμβάνοντας υπόψη: α) τον σκοπό των εκπαιδευτικών δράσεων, β) την υφή του μαθησιακού αντικειμένου, γ) τους μαθησιακούς τρόπους και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών, δ) τις ικανότητές τους, ε) το μαθησιακό κλίμα, στ) το διαθέσιμο χρόνο και ζ) τους διαθέσιμους πόρους. Όσον αφορά το μαθησιακό κλίμα, η γνωριμία και επομένως η κάμψη της επιφυλακτικότητας πραγματοποιήθηκαν στο πρώτο και δεύτερο στάδιο της μεθόδου, ενώ η σύνθεση της ομάδας έγινε με επιτυχία στο τρίτο και τέταρτο στάδιο. Επομένως, στο πέμπτο στάδιο υπάρχει η δυνατότητα διεργασίας της ομάδας με λειτουργικό τρόπο για τα μέλη της ώστε να αυτενεργούν για την εκπλήρωση των προσωπικών τους στόχων σε συντονισμό με τους στόχους της ομάδας (Πολέμη-Τοδούλου, 2005).

7. Αποτελέσματα: Συγκριτική ανάλυση των μαθητών που συμμετείχαν σε όλα τα στάδια της Μεθόδου με εκείνους που συμμετείχαν στο 1ο , 2ο και 6ο στάδιο της Μεθόδου

Κατά τη διάρκεια της διερεύνησης της ανάγκης για κριτικό στοχασμό σχετικά με τα οφέλη της εκπαίδευσης για τους 20 Ρομά μαθητές που συμμετείχαν, παρατηρήθηκαν οι στερεοτυπικές παραδοχές τους και διαγνώστηκαν από την ερευνήτρια οι αντίστοιχες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στη συνέχεια διατυπώθηκαν από την πλευρά όλων των μαθητών οι απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα με τη μορφή ατομικής συνέντευξης. Στα επόμενα στάδια της μεθόδου (3^ο, 4^ο και 5^ο) η ερευνήτρια με τους μισούς μαθητές προχώρησε σε συνεργασία με στόχο: α) τον προσδιορισμό των υποεξέταση απόψεων (υποθεμάτων), β) την επιλογή έργων τέχνης που θα λειτουργήσουν ως έναυσμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων και γ) τη διαδοχική κριτική προσέγγιση των υποθεμάτων μέσα από την επεξεργασία των έργων τέχνης. Στο τέλος, μέσω της επανάληψης της ατομικής συνέντευξης και τους 20 μαθητές προχώρησε σε σύνθεση και κριτική αποτίμηση των ιδεών που διατυπώθηκαν. Μετά την υλοποίηση των παραπάνω βημάτων, είμαστε σε θέση να προχωρήσουμε σε μια συγκριτική ανάλυση των μαθητών που συμμετείχαν σε όλα τα στάδια της Μεθόδου με εκείνους που συμμετείχαν στο 1ο, 2ο και 6ο στάδιο. Δηλαδή να συγκρίνουμε τις απόψεις των μαθητών που συμμετείχαν στις διδασκαλίες με αυτούς που δεν συμμετείχαν.

Παρακάτω παρουσιάζεται το επίπεδο διαφοροποίησης των απόψεων του κάθε μαθητή που συμμετείχε σε όλα τα στάδια της Μεθόδου. Η γενική εικόνα του πίνακα μας δείχνει ότι μία μεγάλη μετατόπιση απόψεων. Αναλυτικότερα, οι δέκα μαθητές μετατόπισαν 27 φορές τις απόψεις τους, 13 φορές τις εμβάθυναν ή τις συνειδητοποίησαν, 9 φορές τις διερεύνησαν ή τις εμπλούτισαν και μόλις μία φορά παρέμεινε αμετάβλητη μια άποψη από ένα μαθητή.

Παράδειγμα «μετατόπισης» είναι ο μαθητής Β.Β. που φοιτούσε στην Δ' Δημοτικού και συμμετείχε αρχικά μουνδιασμένα ενώ στη συνέχεια ενεργά σε όλα τα μαθήματα που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της έρευνας. Συγκρίνοντας τις απαντήσεις του στις δύο συνεντεύξεις, παρατηρούμε διαφοροποιήσεις στις απόψεις του και στις πέντε ερωτήσεις. Για παράδειγμα, όσον αφορά τη σημασία του σχολείου στη ζωή του μαθητή, στην πρώτη συνέντευξη ο μαθητής απάντησε ότι δεν του αρέσει που βρίσκεται στο σχολείο και

επικεντρώθηκε στις αρνητικές εικόνες που έχει γι' αυτό λέγοντας επί λέξει: *«Όλο τσακωνόμαστε, δεν παίζουμε, δεν με βοηθάνε στην τάξη, όλο με πειράζουν, όλο με βρίζουνε, δε θέλουν να παίζουμε»*. Στη δεύτερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, δείχνει να έχει αλλάξει την οπτική που βλέπει το σχολείο και εστιάζει στα οφέλη που του προσφέρει. Είναι δεκτικός στο να παρακολουθεί τα μαθήματα του σχολείου καθώς εκεί: *«κάνει μάθημα, μαθαίνει πράγματα, παίζει με τους φίλους, να συνεργάζεται και να γίνει καλύτερος άνθρωπος»*.

Αντιπροσωπευτική της εικόνας του πίνακα και η θέση του μαθητή Μ.Γ. που φοιτούσε στην Ε΄ Δημοτικού. Και στις δύο συνεντεύξεις παρατηρούμε μια μετατόπιση των απόψεών του στο ζήτημα της παιδικής εργασίας και μια καλύτερη κατανόηση των προτεραιοτήτων ενός μαθητή σχετικά με την αξία του σχολείου και των σχολικών μαθημάτων, την εργασία και τον γάμο. Σχετικά με την παιδική εργασία αντί της σχολικής παρουσία, στην πρώτη συνέντευξη, απάντησε ότι θα ήταν καλό να εργάζεται με τους γονείς του από το να πηγαίνει σχολείο καθώς *«είναι πιο σημαντικό να βοηθάμε τους γονείς μας»*. Αντιθέτως, στη δεύτερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, δείχνει να έχει αλλάξει άποψη τονίζοντας στην απάντησή του το μήνυμα από μία ταινία μικρού μήκους που παρακολούθησε κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι: *«Είναι δικαίωμά μας να ερχόμαστε σχολείο! Ένα παιδί, όταν τελειώσει το σχολείο, μπορεί να βοηθήσει τους γονείς του στη δουλειά τους»*.

Επιπλέον, συγκρίνοντας τις απαντήσεις του μαθητή Ν.Γ.Ρ. που φοιτούσε στην Γ΄ Δημοτικού στις δύο συνεντεύξεις, παρατηρούμε μια μετατόπιση των απόψεών του σε όλους τους τομείς όπου ρωτήθηκε. Ενώ αρχικά, δεν μπορούσε να εστιάσει στα θετικά σημεία του σχολείου, στα οφέλη των σχολικών μαθημάτων, στη διαφοροποίηση των γνώσεων που λαμβάνει από τους γονείς και το σχολείο και στην ιεραρχία των γεγονότων που θα πρέπει να υπάρχει στη ζωή ενός μαθητή, μετά τη συμμετοχή του στα μαθήματα φαίνεται να έχει επιτευχτεί μετασχηματισμός των πρότερων απόψεων. Επιπλέον, περνά από το συλλογικό (συλλογική μετάδοση αξιών) στο ατομικό (προσωπική επιλογή) σε διλήματα όπως η παιδική εργασία και ο γάμος στην εφηβική ηλικία. Από τη συνολική εικόνα των τελικών απόψεων του μαθητή διαφαίνεται μια αλλαγή στον τρόπο σκέψης και στις αντιλήψεις της σχετικά με τη σημασία και τα οφέλη της εκπαίδευσης στη ζωή του. Χαρακτηριστικό παράδειγμα οι απόψεις του σχετικά με την αντικατάσταση της σχολικής εκπαίδευσης από την οικογένεια. Στην πρώτη συνέντευξη, ο μαθητής απάντησε ότι προτιμά να μένω σπίτι καθώς οι γονείς του θα του μάθουν πιο

πολλά γράμματα από ό,τι το σχολείο. Στη δεύτερη συνέντευξη, που πραγματοποιήθηκε μετά την ολοκλήρωση των διδασκαλιών, δείχνει να έχει αλλάξει άποψη απαντώντας ότι «είναι καλύτερα, στο σχολείο με τους δασκάλους».

Ο βασικός σκοπός της παρέμβασής μας ήταν να οδηγήσει τους μαθητές σε μία συνειδητοποίηση των δυνατοτήτων τους, στη χειραφέτησή τους, και στον κριτικό αναστοχασμό ώστε να οδηγηθούν σε συνειδητές επιλογές. Μελετώντας τον πίνακα 1, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η συγκεκριμένη μαθησιακή παρέμβαση τα κατάφερε. Η διαπίστωση ότι από τις 50 ερωτήσεις που τέθηκαν συνολικά σε όλους τους μαθητές, στις 27 απαντήσεις υπήρξε μετατόπιση απόψεων, αποδεικνύει την ισχυρή επίδραση που είχαν τα εργαστήρια που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο του 5ου σταδίου της μεθόδου της Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από τη Τέχνη. Χάρη σ' αυτό το βαθμό μετατόπισης, μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι οι μαθητές αμφισβήτησαν την εγκυρότητα της προγενέστερης γνώσης τους ή της πεποίθησής τους κάνοντας κριτική στις προϋποθέσεις στις οποίες είχαν χτιστεί οι συγκεκριμένες γνώσεις και πεποιθήσεις.

Πίνακας 2: Γενική παρουσίαση επιπέδου διαφοροποίησης απόψεων ανά μαθητή που συμμετείχε σε όλα τα στάδια της Μεθόδου

Μαθητές	Μετατόπιση απόψεων	Εμβάθυνση-Συνειδητοποίηση απόψεων	Διερεύνηση-Εμπλουτισμός απόψεων	Αμεταβλητότητα απόψεων
B.B.	4	1	0	0
N.G.P.	4	1	0	0
N.Δ.	5	0	0	0
K.N.	4	0	1	0
K.Π.	3	0	1	1
B.Σ.	2	3	0	0
N.T.	1	3	1	0
M.Γ.	1	2	2	0
B.M.	2	2	1	0
M.Φ.	1	1	3	0
Σύνολο	27	13	9	1

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται το επίπεδο διαφοροποίησης των απόψεων του κάθε μαθητή που συμμετείχε στο 1ο, 2ο και 6ο στάδιο της Μεθόδου. Ο συγκεκριμένος πίνακας παρουσιάζει μια αντεστραμμένη εικόνα του πίνακα

1. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές άφησαν αμετάβλητες τις απόψεις τους 36 φορές, 8 φορές τις διερεύνησαν ή τις εμπλούτισαν, μόλις 2 φορές τις εμβάθυναν ή συνειδητοποίησαν και τέσσερις φορές τις μετατόπισαν.

Αντιπροσωπευτική της εικόνας του πίνακα είναι η σταθερότητα των απόψεων του μαθητή Α.Β. που φοιτούσε στην Γ΄ Δημοτικού. Και στις δύο συνεντεύξεις του παρατηρούμε παρόμοιες ή ακριβώς ίδιες απαντήσεις. Μέσα από τις απαντήσεις παρουσιάζεται η εικόνα ενός παιδιού που δεν κατανοεί της σημασία της σχολικής εκπαίδευσης στη ζωή του με αποτέλεσμα να μην θέλει να βρίσκεται στο σχολείο και να μην ενστερνίζεται τα δικαιώματά του ως παιδί. Συγκεκριμένα, σχετικά με την αντικατάσταση της σχολικής εκπαίδευσης από την οικογένεια, τόσο στην πρώτη όσο και στη δεύτερη συνέντευξη, ο μαθητής απάντησε ότι θα ήταν καλύτερα να μείνει σπίτι και να εκπαιδεύεται από τους γονείς του από το να έρχεται σχολείο.

Προς την ίδια κατεύθυνση και ο μαθητής Ν.Γ.Ρ. που φοιτούσε στην Δ΄ Δημοτικού καθώς και στις δύο συνεντεύξεις παρατηρούμε παρόμοιες ή ακριβώς ίδιες απαντήσεις από την πλευρά της μαθήτριας. Μέσα από τις απαντήσεις του διαφαίνεται πως δεν κατανοεί τα οφέλη και τη σημαντικότητα που θα μπορούσε να του προσφέρει το σχολείο καθώς για εκείνον προέχει η εργασία. Συγκεκριμένα, σχετικά με το όφελος των σχολικών μαθημάτων και στις δύο συνεντεύξεις συμφωνεί ότι δεν έχει όφελος από τα σχολικά μαθήματα. Επιπλέον, την πρώτη συνέντευξη δηλώνει ότι δεν μπορούν να τη βοηθήσουν σε αυτά που θέλει να κάνει και στη δεύτερη, ότι δεν ξέρει αν μπορούν να τη βοηθήσουν.

Ωστόσο υπήρξαν και μαθητές που παρουσίασαν αμεταβλητότητα πάνω σε απόψεις θετικά διακειμένες προς προσφορά και τα οφέλη της εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι η μαθήτρια Β.Ε. που φοιτούσε στην Ε΄ Δημοτικού στις δύο συνεντεύξεις της είχε παρόμοιες ή ακριβώς ίδιες απαντήσεις. Μέσα από τις απαντήσεις της, η μαθήτρια δείχνει να πιστεύει σε μια σειρά σταδίων όπου προηγείται η ολοκλήρωση του σχολείου τόσο της εργασίας όσο και του γάμου. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με τη σχέση έφηβου κορίτσι-γάμος, και στις δύο συνεντεύξεις επιμένει στην ίδια σειρά των σταδίων. Στην πρώτη συνέντευξη, η μαθήτρια απάντησε: «Όχι, δεν είναι σωστό να σταματήσει το σχολείο, ούτε να παντρευτεί από μικρή. Να παντρευτεί σε μεγάλη ηλικία. Αντίστοιχα, στη δεύτερη συνέντευξη, εμμένει λέγοντας: «Όχι, δεν πρέπει να παντρευτεί τόσο μικρή. Πρώτα να τελειώσει το σχολείο, να βρει δουλειά κι έπειτα η παντρεία.»

Η γενική εικόνα του Πίνακα 2 αποδεικνύει πως οι συγκεκριμένοι μαθητές δεν μετασχημάτισαν τις απόψεις τους στη διάρκεια του χρόνου που μεσολάβησε μεταξύ των δύο συνεντεύξεων. Επομένως, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι δεν προχώρησαν σε κριτικό στοχασμό και αμφισβήτηση των πρότερων αντιλήψεών τους χωρίς να μεσολαβήσει οποιαδήποτε μαθησιακή παρέμβαση επικεντρωμένη στον κριτικό στοχασμό. Ο κριτικός στοχασμός αποτελεί το κλειδί για την κατανόηση της μετασχηματίζουσας μάθησης καθώς είναι συνυφασμένος με την πειθαρχημένη και αυτοκατευθυνόμενη σκέψη και εμπλέκεται στην προώθηση της αντίληψης για κοινωνική δικαιοσύνη, αμφισβήτηση και αναθεώρηση.

Πίνακας 2: Γενική παρουσίαση επιπέδου διαφοροποίησης απόψεων ανά μαθητή που συμμετείχε στο 1^ο, 2^ο και 6^ο στάδιο της Μεθόδου

Μαθητές	Μετατόπιση απόψεων	Εμβάθυνση-Συνειδητοποίηση απόψεων	Διερεύνηση-Εμπλουτισμός απόψεων	Αμεταβλητότητα απόψεων
A.B.	0	0	1	4
Π.Δ.	0	0	1	4
N.Δ.	0	0	0	5
B.E.	0	0	1	4
M.K.	0	0	1	4
B.M.	1	0	0	4
B.P.	0	2	0	3
T.M.	2	0	0	3
A.M.	1	0	2	2
A.M.	0	0	2	3
Σύνολο	4	2	8	36

Αναμφισβήτητα, η εικόνα των μαθητών που συμμετείχαν στα εργαστήρια επιβεβαιώνει την επίδραση της μεθόδου που είχε σ' αυτούς. Οι αλλαγές που εντοπίζονται έχουν ένα ευρύτερο χαρακτήρα και επεκτείνονται τόσο κατά την υλοποίηση των εργαστηριακών μαθημάτων όσο και στις απαντήσεις τους στις τελικές συνεντεύξεις. Εν τέλη, η αποκλειστική παρακολούθηση των σχολικών μαθημάτων στηριζόμενα στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε συνδυασμό με τη συμμετοχή σε Τμήμα Υποδοχής δεν καθοδηγούν τους μαθητές ώστε να αμφισβητήσουν τις πρότερες αντιλήψεις τους και να κατανοήσουν τα οφέλη που έχει γι' αυτούς η συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

8. Συμπεράσματα

Η απόπειρα εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και συγκεκριμένα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο ήταν μία πρόκληση για πολλούς λόγους και σε πολλαπλά επίπεδα.

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, είμαστε σε θέση να απαντήσουμε στα ερευνητικά μας ερωτήματα. Εν τέλει, οι μαθητές Ρομά του Γενικού Δημοτικού Σχολείου έχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της, όμως υπάρχει δυνατότητα μετασχηματισμού στερεοτυπικών αυτών αντιλήψεων και παραδοχών με τη κατάλληλη εκπαιδευτική παρέμβαση. Επιπλέον, μπορούν να στοχαστούν κριτικά με τη χρήση της αισθητικής εμπειρίας πάνω σε κοινωνικά και εκπαιδευτικά ζητήματα και είναι έτοιμοι να αλλάξουν τις παραδοχές και τον στερεοτυπικό τρόπο σκέψης τους μέσα από την επαφή τους με έργα τέχνης συμμετέχοντας σε μία εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνά μας απέδειξε πως είναι αναγκαία η αξιοποίηση εναλλακτικών και καινοτόμων πρακτικών όπως η εφαρμογή της μεθόδου της «Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» προκειμένου οι μαθητές Ρομά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να κατανοήσουν τα οφέλη της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από τη διερεύνηση των στερεοτυπικών τους αντιλήψεων σχετικά με την εκπαίδευση και τα οφέλη της επιβεβαίωσαν τη βιβλιογραφία. Ενώ χάρη στη δυνατότητα μετασχηματισμού των αρχικών τους αντιλήψεων ισχυροποίησαν τη θέση ότι η συγκεκριμένη μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί και σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης εκτός από τους ενήλικες εκπαιδευόμενους. Ωστόσο πρόκειται για μία έρευνα περιορισμένη σε ένα Δημοτικό Σχολείο μιας πόλης της Δυτικής Ελλάδας και επικεντρωμένη στη συγκέντρωση δεδομένων μία δεδομένη χρονική στιγμή. Επομένως, θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι αποσκοπεί στην περιγραφή των υπάρχουσών συνθηκών και τη σχέση που υπάρχει μεταξύ των συγκεκριμένων στοιχείων (Cohen & Manion, 1994). Παράλληλα, η επιλογή των ερωτήσεων του ερευνητικού μας εργαλείου μπορεί στηρίζεται στις θέσεις που διατύπωσαν οι ίδιοι μαθητές στην πρώτη συνάντηση και να πηγάζει από τη μελέτη του θεωρητικού πλαισίου, δε θεωρούνται, όμως, εξαντλητικές. Για τους παραπάνω λόγους, προτείνεται μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα μαθητών και διαφορετικών περιφερειών της Ελλάδας. Τέλος, δεδομένου: α) της σχετικά μεγάλης επιθυμίας των μαθητών να συμμετάσχουν στην εφαρμογή της Μεθόδου και β) της ευχάριστης αίσθησης που τους άφησε η συμμετοχή τους

σ' αυτή, κρίνεται αναγκαία μια διευρυμένη και οργανωμένη εφαρμογή σε μαθητές Ρομά της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

9. Βιβλιογραφία

- Ανδρούσου, Α. (2000). *Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαιδευτική πρακτική*. Στο: Α., Βαφέα (Επ.Εκδ.). *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη*. Αθήνα: Κέντρο παιδαγωγικής και καλλιτεχνικής επιμόρφωσης Σχεδία.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΙΝΕΔΙΒΙΜ.
- Brookfield, S. D. (2012). *Teaching for Critical Thinking*. San Francisco: JosseyBass.
- Δανασσή-Αφεντάκη, Α. (2015). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική*, Εκδόσεις: Γρηγόρη.
- Dewey, J. [1934 (1980)] *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.
- Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Ζαρίφης, Γ. (2009). *Ο κριτικός στοχασμός στη μάθηση και εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κόκκος, Α. (2011β). *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2017). Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων. Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2015). *Αισθητική εμπειρία και μετασχηματισμός ή προσπαθώντας να συνδέσουμε μια εκπαιδευτική μεθοδολογία με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης*. Εκπαίδευση Ενηλίκων, τεύχος 35, σελ. 4-15.
- Mezirow, J. (2007). *Μαθαίνοντας τα σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος: Κεντρικές έννοιες της θεωρίας του μετασχηματισμού*. Στο Mezirow, J. & Συνεργάτες, *Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση* (σσ.43-71). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Mezirow, Jack (1990). *How critical reflection triggers Transformative Learning*. Στον Mezirow, Jack & Associates. *Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass. Στον Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΕΕΕΕ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον, Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Perkins D., (1994). *Life in the Mindful Classroom: Nurturing the Disposition of Mindfulness*, Journal of Social Issues 56, no. 1 (2000), 27–47.
- Pollard, A. (2005). *Reflective teaching (2nd ed.)*. London: Continuum.
- Πολέμη-Τοδούλου, Μ. (2005). Η Αξιοποίηση της Ομάδας στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.
- Σκούρτου, Ε. (2009). *Η Γλωσσική Πολυμορφία στο Ελληνικό Σχολείο – Αντιφάσεις και Προοπτικές*. Στον Ασκούνη, Ν. & Αδρούσου, Α. (επιμλ). *Πολιτισμική Ετερότητα και Ανθρώπινα Δικαιώματα*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Smith, H. W. (1975). *Strategies of Social Research. The Methodological Imagination*. London: Prentice-Hall, International, Inc. Στον Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, Μεταφραστές: Σταύρος Κυρανάκης, Ματίνα Μαυράκη, Χρυσούλα Μητσοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Thompson, J. (2002). *Bread and Roses: Arts, Culture and Lifelong Learning*. Leicester: NIACE. Στον Κόκκος, Α. και Συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.