



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΧΟΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση των Ρομά»

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΕΥΔΟΞΙΑ ΚΩΤΣΑΛΙΔΟΥ

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2022



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΔΡΥΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

«ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗ ΓΡΑΦΗ»

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

ΣΧΟΛΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Η αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής στην εκπαίδευση των Ρομά»

ΣΙΔΗΡΟΠΟΥΛΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ

Τριμελής Επιτροπή Κρίσης

Επιβλέπουσα:

Κωτσαλίδου Ευδοξία

Καθηγήτρια Ε.Δι.Π

Πανεπιστήμιο

Δυτικής Μακεδονίας

Μέλος Επιτροπής:

Κωτόπουλος Τριαντάφυλλος

Καθηγητής

Πανεπιστήμιο

Δυτικής Μακεδονίας

Μέλος Επιτροπής:

Βακάλη Άννα

Καθηγήτρια Ε.Δι.Π

Πανεπιστήμιο

Δυτικής Μακεδονίας

ΦΛΩΡΙΝΑ, 2022

Ευχαριστίες

Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Ευδοξία Κωτσαλίδου, για την πολύτιμη αρωγή της και την άψογη συνεργασία που μου προσέφερε. Η δημιουργία κλίματος οικειότητας και η άμεση ανταπόκριση στις απορίες και τους προβληματισμούς μου αποτέλεσε κινητήριο δύναμη για την εκπόνηση της εργασίας. Να ευχαριστήσω, επιπλέον, και τα άλλα δύο μέλη της επιτροπής κρίσης, τον κ. Τριαντάφυλλο Κωτόπουλο και την κ. Άννα Βακάλη, που με μύησαν στον κόσμο της Δημιουργικής Γραφής και με έκαναν να την αγαπήσω.

Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον συνοδοιπόρο μου στη ζωή, που κάθε φορά που λύγιζα από την πίεση των υποχρεώσεων, αυτός με βοηθούσε να βρω τη δύναμη να συνεχίσω. Ευχαριστώ από τα βάθη της καρδιάς μου τους φίλους μου για την πολύτιμη στήριξη και συμπαράσταση στην προσπάθεια ολοκλήρωσης των σπουδών μου σε μια ιδιαίτερος δύσκολη περίοδο της ζωής μου.

*Αφιερώνω τη διπλωματική μου εργασία
στη μνήμη του λατρεμένου μου πατέρα,
που έφυγε πρόσφατα από τη ζωή
εκπληρώνοντας την υπόσχεσή μου
απέναντί του.....*

*«Τη φωτιά της δημιουργίας τη συντηρούν
οι ανυπόταχτοι, οι ανικανοποίητοι, οι τυχοδιώκτες
της ψυχής και του πνεύματος»
(Γεώργιος Θεοτοκάς)*

Περίληψη

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία παρουσιάζει τη Δημιουργική Γραφή ως μέθοδο διδασκαλίας της Λογοτεχνίας σε μαθητές Ρομά που φοιτούν στα Τμήματα Υποδοχής (ΖΕΠ). Διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος, το θεωρητικό, γίνεται μια απόπειρα γνωριμίας της κουλτούρας των Ρομά, αλλά και διερεύνησης της εκπαιδευτικής τους κατάστασης στην Ελλάδα. Παράλληλα, παρατίθεται και μια εννοιολογική προσέγγιση της Δημιουργικής Γραφής εστιάζοντας στα οφέλη που επιφέρει στη διαχείριση της σχολικής διαφορετικότητας. Στο δεύτερο μέρος, το δημιουργικό, προτείνεται ποικιλία δραστηριοτήτων Δημιουργικής Γραφής προκειμένου να εφαρμοστούν στους μαθητές του Τμήματος Υποδοχής. Αυτές χρησιμοποιούν ως κείμενα αναφοράς θρύλους, παραμύθια και ποιήματα από την ιστορία και την κουλτούρα των Ρομά. Οι δραστηριότητες, προσαρμοσμένες στο γνωστικό επίπεδο των εκπαιδευόμενων, τους δίνουν τη δυνατότητα αφενός να κατανοήσουν τα αφηγηματικά στοιχεία και αφετέρου να γνωρίσουν την ιστορία της φυλής τους. Μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες και χωρίς τη χρήση ορολογίας, οι μαθητές του Τμήματος Υποδοχής καταφέρνουν σταδιακά να συνθέσουν πρωτότυπα δικά τους κείμενα. Με το πέρας του δημιουργικού μέρους παρατίθενται τα συμπεράσματα της διδακτικής αυτής εφαρμογής.

Λέξεις κλειδιά: Δημιουργική Γραφή, Ρομά, λογοτεχνία

Summary

This Diploma Thesis presents Creative Writing as a method of teaching Literature to Roma students studying in Reception Departments (ZEP). It is structured in two parts. In the first part, the theoretical, an attempt is made to get to know the culture of the Roma, but also to investigate their educational situation in Greece. At the same time, a conceptual approach to Creative Writing is presented, focusing on the benefits it brings to the management of school diversity. In the second part, the creative part, a variety of Creative Writing activities are proposed in order to be applied to the students of the Reception Department. These use as reference texts legends, fairy tales and poems from the history and culture of the Roma. The activities, adapted to the cognitive level of the learners, enable them on the one hand to understand the narrative elements and on the other hand to get to know the history of their tribe. Through playful activities and without the use of terminology, the students of the Reception Department gradually manage to compose original texts of their own. At the end of the creative part, the conclusions of this didactic application are listed.

Key words: Creative writing, Roma, Literature

Εισαγωγή

1^ο Κεφάλαιο: Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «δημιουργικότητα».....	12
1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «δημιουργική γραφή».....	13
1.3 Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση.....	14
1.4 Οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής.....	16
1.5 Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία.....	18
1.6 Διδακτική μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής.....	21
1.7 Δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση.....	24
1.8 Δημιουργική γραφή και διαφορετικότητα.....	26

2^ο Κεφάλαιο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση ρομά

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση».....	29
2.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	31
2.3 Η νοοτροπία και οι συνήθειες των Ρομά.....	32
2.4 Οι Ρομά στην Ελλάδα.....	34
2.5 Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά από την Ελλάδα.....	36
2.6 Προσπάθεια ένταξης των Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση.....	37
2.7 Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά.....	41

3^ο Κεφάλαιο: Δημιουργικό μέρος

3.1 Γενικές πληροφορίες διδακτικού σεναρίου.....	45
3.2 Διδακτική δραστηριότητα «Δώσε το δικό σου φινάλε».....	47
3.2.1 Αφόρμηση.....	47
3.2.2 «Η όμορφη τσιγγάνα και ο βασιλιάς».....	47
3.2.3 Στοχοθεσία.....	52
3.2.4 Προγραμματισμός.....	52
3.2.5 Σύνοψη δραστηριότητας.....	53
3.3 Διδακτική δραστηριότητα «Μια εικόνα, χίλιες λέξεις...».....	54
3.3.1 Αφόρμηση.....	54
3.3.2 Στοχοθεσία.....	56
3.3.3 Προγραμματισμός.....	56
3.3.4 Φύλλο εργασίας: Με μια πρώτη ματιά... (ΟΜΑΔΑ 1).....	57
3.3.5 Φύλλο εργασίας: Με μια πρώτη ματιά... (ΟΜΑΔΑ 2).....	58
3.3.6 Φύλλο εργασίας: «Μπες μες την εικόνα...» (ΟΜΑΔΑ 1).....	59
3.3.7 Φύλλο εργασίας: «Μπες μες την εικόνα...» (ΟΜΑΔΑ 2).....	61

3.3.8 Φύλλο εργασίας: «Ζωντανεύοντας το ντέφι...» (ΟΜΑΔΑ 1).....	63
3.3.9 Φύλλο εργασίας: «Ζωντανεύοντας την κιθάρα...» (ΟΜΑΔΑ 2).....	64
3.3.10 Σύνοψη δραστηριότητας.....	65
3.4 Διδακτική δραστηριότητα «Μικρός ποιητής».....	66
3.4.1 Αφόρμηση.....	66
3.4.2 «Meg Merrilies» ποίημα.....	66
3.4.3 Στοχοθεσία.....	67
3.4.4 Προγραμματισμός.....	68
3.4.5 Φύλλο εργασίας: «Ριμοσυμπληρώματα».....	69
3.4.6 Σύνοψη δραστηριότητας.....	71
3.5 Διδακτική δραστηριότητα «Πλάθοντας χαρακτήρες...».....	72
3.5.1 Αφόρμηση.....	72
3.5.2 «Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι» απόσπασμα.....	72
3.5.3 Στοχοθεσία.....	73
3.5.4 Προγραμματισμός.....	74
3.5.5 Φύλλο εργασίας: «Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα».....	75
3.5.6 Φύλλο εργασίας: «Ας δημιουργήσουμε ήρωες» (ΟΜΑΔΑ 1).....	76
3.5.7 Φύλλο εργασίας: «Ας δημιουργήσουμε ήρωες» (ΟΜΑΔΑ 2).....	77
3.5.8 Σύνοψη δραστηριότητας.....	78
3.6 Διδακτική δραστηριότητα «Δες το αλλιώς...».....	79
3.6.1 Αφόρμηση.....	79
3.6.2 «Ιστορίες με φίλους» απόσπασμα.....	79
3.6.3 Στοχοθεσία.....	80
3.6.4 Προγραμματισμός.....	81
3.6.5 Φύλλο εργασίας: «Μέσα από τα μάτια της μικρής τσιγγάνας».....	82
3.6.6 Φύλλο εργασίας: «Μέσα από τα μάτια του Δημήτρη».....	83
3.6.7 Φύλλο εργασίας: «Αλληλογραφώντας...» (ΟΜΑΔΑ 1).....	84
3.6.8 Φύλλο εργασίας: «Αλληλογραφώντας...» (ΟΜΑΔΑ 2).....	85
3.6.9 Σύνοψη δραστηριότητας.....	86
3.7 Διδακτική δραστηριότητα «Show don't tell...».....	87
3.7.1 Αφόρμηση.....	87
3.7.2 Στοχοθεσία.....	87
3.7.3 Προγραμματισμός.....	87
3.7.4 Φύλλο εργασίας «Δείξε... Πες».....	89

3.7.5 Παράδειγμα «show don't tell».....	90
3.7.6 Φύλλο εργασίας «show don't tell» (ΟΜΑΔΑ 1).....	91
3.7.7 Φύλλο εργασίας «show don't tell» (ΟΜΑΔΑ 2).....	92
3.7.8 Σύνοψη δραστηριότητας.....	93
3.8 Διδακτική δραστηριότητα «Περιπλανώμενοι στο σκηνικό».....	94
3.8.1 Αφόρμηση.....	94
3.8.2 Στοχοθεσία.....	94
3.8.3 Προγραμματισμός.....	94
3.8.4 Απόσπασμα δραστηριότητας.....	95
3.8.5 Σύνοψη δραστηριότητας.....	96
3.9 Διδακτική δραστηριότητα «Ας γίνουμε συγγραφείς».....	97
3.9.1 Αφόρμηση.....	97
3.9.2 Στοχοθεσία.....	97
3.9.3 Προγραμματισμός.....	97
3.9.4 Κάρτες ηρώων.....	99
3.9.5 Κάρτες σκηνικών.....	100
3.9.6 Κάρτες προβλημάτων.....	101
3.9.7 Κάρτες βοήθειας.....	102
3.9.8 Σύνοψη δραστηριότητας.....	103
4ο Κεφάλαιο: Συμπεράσματα	
Συμπεράσματα.....	104
Βιβλιογραφία.....	106

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1^ο Κεφάλαιο: Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή

1.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «δημιουργικότητα»

Στην περίοδο της αναγέννησης διατυπώθηκε η άποψη ότι ο άνθρωπος είναι δημιουργικό ον και η καλλιτεχνική δραστηριότητα χαρακτηρίστηκε ως “δημιουργία”. Υποστηριζόταν ότι η ποιητική πράξη αντιστοιχίζεται με τη θεϊκή πράξη, καθώς δημιουργός χαρακτηρίζεται ο θεός και ο ποιητής και κανένα άλλο άτομο με άλλη ιδιότητα (Williams, 1988). Στο πέρασμα των ετών υποστηρίχθηκε ότι η δημιουργική ικανότητα εκφράζεται μέσω της δημιουργικής συμπεριφοράς και της εφευρετικότητας σε ένα άτομο. Έπειτα, εκφράστηκε η άποψη ότι η δημιουργικότητα σχετίζεται με την ικανότητα που έχει το άτομο να δουλεύει συνεχώς, να διατυπώνει ερωτήματα και να εντοπίζει προβλήματα που δεν μπορούν εύκολα να απαντηθούν. Εφευρετικό είναι το άτομο που έχει κριτική ικανότητα και ασχολείται εξ αρχής με έννοιες και ιδέες χωρίς να εμποδίζεται από κομφορμισμούς (Ροντάρι, 1994).

Στην επιστήμη της ψυχολογίας δημιουργικότητα είναι η γνωστικά οργανωμένη και περίπλοκη νοητική διεργασία, η οποία είναι περίτεχνη, καινοτόμα και οδηγείται στην έκφραση και παραγωγή μη συνηθισμένων στοιχείων για τον δημιουργό τους. Ένα δημιουργικό άτομο είναι ευέλικτο, έχει αυξημένη κριτική ικανότητα, εκτίθεται σε ρίσκα, παρουσιάζει ευαισθησία στον εντοπισμό των προβλημάτων και εντοπίζεται πρωτοτυπία στις απαντήσεις του (Κατσίκη-Γκίβαλου, 2001).

Ωστόσο, δεν έχει γίνει αποδεκτός κάποιος συγκεκριμένος ορισμός για τη δημιουργικότητα, διότι αποτελεί μια πολύπλευρη διαδικασία και όχι μια αμετάβλητη ιδιότητα (Plucker & Makel, 2011). Αναζητούνται τα χαρακτηριστικά που καθορίζουν ένα άτομο ως δημιουργικό ή τις συνθήκες μέσα από τις οποίες μπορεί να γίνει ή να αισθανθεί δημιουργικό. Από τη μία πλευρά διερευνώνται τα στοιχεία που διακρίνουν το δημιουργικό από το μη δημιουργικό άτομο και από την άλλη υπερβαίνεται αυτή η διάκριση και γίνεται αποδεκτή η δημιουργικότητα σαν ένα σημαντικό χαρακτηριστικό που συνδέει το άτομο με τον εξωτερικό κόσμο (Winnicott, 1996).

Η δημιουργικότητα δίνει έμφαση στα χαρακτηριστικά του δημιουργού, στη διαδικασία και στο παραγόμενο προϊόν. Εξετάζονται επιπλέον οι κοινωνικές παράμετροι, το περιβάλλον εντός του οποίου επιτυγχάνεται η διαδικασία, η πειθώ που έχει ο δάσκαλος και η συμμετοχή που παρουσιάζουν οι συμμετέχοντες (Plucker & Makel, 2011). Η δημιουργική σκέψη είναι ένα καθολικό ανθρώπινο χαρακτηριστικό το οποίο αυξάνεται με την κατάλληλη εκπαίδευση και βοήθεια. Η ποιότητά της βελτιώνεται μέσω της επιμονής του ατόμου να παράγει ποικίλες ιδέες, με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να παραχθούν καινοτόμες ιδέες. Η

δημιουργικότητα είναι αποτέλεσμα πολλής προσπάθειας και αναπτύσσεται μέσω της επιμονής (Παρασκευόπουλος, 2004).

Η δημιουργικότητα συχνά είναι εγγενής σε όλα τα άτομα παρόλο που δεν εκδηλώνεται λόγω του φόβου και της δειλίας να διαφέρει κάποιος από τους άλλους καθώς ελλοχεύει ο κίνδυνος να χαρακτηριστεί γελοίος ή παράλογος. Το άτομο δυσκολεύεται να εκφράσει τη δημιουργικότητά του λόγω της κυριαρχίας μια συγκεκριμένης λογικής και του φόβου για ενδεχόμενα σφάλματα και λάθη. Οι προηγούμενες συνήθειες και οι κοινωνικές πιέσεις για συμμόρφωση συχνά οδηγούν ανασταλτικά στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας (Παρασκευόπουλος, 2004).

1.2 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «δημιουργική γραφή»

Η έννοια δημιουργική γραφή συχνά προκαλεί σύγχυση λόγω της πολλαπλής σημασίας και χρήσης της, καθώς επιχειρεί να αποδώσει τον αγγλοσαξωνικό όρο “creative writing”. Ο όρος δημιουργική γραφή αναφέρεται στην τέχνη της λογοτεχνίας, της λογοτεχνικής γραφής, της βιωματικής εκπαιδευτικής μεθόδου και της προώθησης της αυτοεκτίμησης (Κωτόπουλος, 2012). Ένας γενικότερος ορισμός δε θα ταίριαζε να προσδιορίσει τη συγκεκριμένη έννοια, διότι υπακούει σε κανόνες, συμβάσεις και στερεότυπα και δεν οδηγεί στην αναζήτηση νέων στοιχείων (Γρόσδος, 2013).

Η γραφή αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία εκτός κι αν πρόκειται για αυτούσια αντιγραφή κειμένων κάποιου άλλου δημιουργού. Η δημιουργική γραφή αποτελεί το σύνολο των εκπαιδευτικών τεχνικών που παροτρύνουν το άτομο να αντιμετωπίσει τη γραφή σαν πράξη και αποτέλεσμα. Έτσι, πρόκειται να αποκτήσει συγγραφικές ικανότητες. Η έννοια δημιουργική γραφή και δημιουργικότητα βρίσκονται σε άρρηκτη σχέση μεταξύ τους, διότι στοχεύουν στην ικανότητα αξιοποίησης δεδομένων και παραγωγής ιδεών για να παραχθεί ένα πρωτότυπο προϊόν (Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή έχει τις ρίζες της στον τομέα της ρητορικής στην Αρχαία Ελλάδα παρά του ότι εμφανίζεται σαν καινούριος επιστημονικός κλάδος. Η δημιουργική γραφή σχετίζεται με τις εξελίξεις που συντελούνται στην κοινωνία και με τις αντιλήψεις που δεσπόζουν τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο. Ωστόσο, δεν ταυτίζεται με τη λογοτεχνία, διότι εμπεριέχει δικές της εκπαιδευτικές τεχνικές, προσφέρει στο άτομο εσωτερική απελευθέρωση και δρα λυτρωτικά (Καρακίτσιος, 2012).

Ερευνητές υποστηρίζουν ότι η δημιουργική γραφή συνάδει με τη λογοτεχνική παραγωγή και άλλοι ισχυρίζονται ότι αποτελεί μια καινοτόμα γραπτή σύνθεση ποικιλίας κειμενικών ειδών χωρίς να συνδέονται αποκλειστικά με τη λογοτεχνία (Ramet, 2004). Γενικότερα, η δημιουργική γραφή διευκολύνει τις δεξιότητες του αλφαριθμητισμού και τις

κοινωνικές δεξιότητες και θεωρείται ένα μέσο διερεύνησης προσωπικών και κοινωνικών ζητημάτων, καθώς ενισχύεται η επικοινωνία (Naidoo, 2011).

Για τη δημιουργική γραφή αξιοποιούνται γνώσεις, βιώματα και εμπειρίες του ατόμου ώστε να παράγει το δικό του δημιουργικό έργο. Χαρακτηρίζεται ως ελεύθερη, διότι ο δημιουργός δεν έχει στραμμένη τη σκέψη του σε μια πορεία και μπορεί να αλλάζει συνεχώς κατεύθυνση. Η δημιουργική γραφή μεταβάλλεται και εμπλουτίζεται με νέα στοιχεία, με αποτέλεσμα να μην ξέρει ο γράφων εξαρχής τα συμπεράσματα που θα καταλήξει (Γρόσδος, 2014).

Το άτομο που γράφει δεν είναι συγγραφέας, αλλά οποιοδήποτε άτομο επιθυμεί μπορεί να ασχοληθεί με τη δημιουργική γραφή. Ο γράφων προσπαθεί να διατυπώσει τις σκέψεις του με τον γραπτό λόγο με εφευρετικό τρόπο. Η δημιουργική γραφή ενδείκνυται από τη νηπιακή ηλικία με την καθοδήγηση από ενήλικο άτομο. Τα παιδιά με τον τρόπο αυτό ενδέχεται να διανθίσουν τη σκέψη τους και το λεξιλόγιό τους. Εξοικειώνονται με την περιγραφή και την αφήγηση και αντιλαμβάνονται ευκολότερα ότι η γραφή και η ανάγνωση αποτελούν τον ακρογωνιαίο λίθο στην καθημερινή τους ζωή, διότι απαιτείται η ικανότητα της σκέψης και της έκφρασης (Γρόσδος, 2014).

Για τη δημιουργική γραφή δεν υπάρχει κάποιος συγκεκριμένος τρόπος διδασκαλίας, καθώς δεν υπάρχουν κανόνες και συμβάσεις που οριοθετούν τη σκέψη και την έκφραση. Ο λόγος προσδιορίζεται βιωματικά για τη συγγραφή νέων πρωτότυπων κειμένων. Τα παιδιά εξερευνούν τις ικανότητές τους, βρίσκουν το προσωπικό τους ύφος και έρχονται σε επαφή με νέες λέξεις και φράσεις που αξιοποιούν στα δικά τους κείμενα με τον τρόπο τους. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τα λογοτεχνικά κείμενα χωρίς να έχουν στον νου τους αν έχουν κάνει κάποιο λάθος σε κάτι. Χρησιμοποιούν τα προσωπικά τους βιώματα και τις σκέψεις τους για να εκφράσουν αυτά που θέλουν (Morley, 2009).

1.3 Η δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση

Η δημιουργική γραφή είναι μια σύγχρονη εκπαιδευτικής μέθοδος η οποία προσεγγίζει βιωματικά τον λόγο, καθώς εμπεριέχονται η μάθηση και το παιχνίδι. Συνδυάζεται η περιέργεια, η φαντασία και ο πειραματισμός, με αποτέλεσμα τα παιδιά να διαμορφώνουν νέα κείμενα μέσω της αναδόμησης των λέξεων και των κειμένων. Στη δημιουργική γραφή δεν υπάρχουν λάθος απαντήσεις. Οποιαδήποτε απάντηση θεωρείται ορθή, διότι δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο του κειμένου. Οι μαθητές αξιοποιούν με ελευθερία τη φαντασία τους και τις σκέψεις τους και η έμπνευση προκαλείται με μερικές δοκιμές. Τα παιδιά μπορούν να αξιοποιήσουν τα βιώματά τους και να τα συνδυάσουν με τις γνώσεις που λαμβάνουν από το

σχολείο, γίνονται ενεργοί αναγνώστες των κειμένων και συμμετέχουν στην παραγωγή νοημάτων (Μανδηλαράς, Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010).

Η λογοτεχνική ανάγνωση προηγείται της δημιουργικής γραφής με αποτέλεσμα η λογοτεχνία να καθίσταται μια πράξη επικοινωνίας με την οποία ο αναγνώστης γίνεται πιο ώριμος. Υποστηρίζεται ότι η δημιουργική γραφή ταυτίζεται με τη λογοτεχνική παραγωγή. Ωστόσο, επικρατεί και η άποψη ότι η δημιουργική γραφή σχετίζεται με την παραγωγή διαφόρων κειμενικών ειδών χωρίς να συνδέεται με τη λογοτεχνία. Παρόλα αυτά, κάποιοι διατείνονται ότι αποτελεί δημιουργικό γράψιμο, δεν σχετίζεται με κανένα κειμενικό είδος και αποτελεί αυτόνομη έκφραση του κάθε γράφοντα (Kiosses, 2018).

Πριν από λίγα χρόνια, η διδασκαλία της γραπτής έκφρασης στο σχολείο πραγματοποιούνταν με το μάθημα της Έκθεσης. Τα παιδιά, όμως, όταν τελείωναν το δημοτικό εμφάνιζαν αρκετές δυσκολίες στον γραπτό λόγο, καθώς ήταν περιορισμένο το θεματικό πεδίο. Έτσι, η Έκθεση αντικαταστάθηκε από το Σκέφτομαι και γράφω στο οποίο συμπεριλαμβάνονταν ασκήσεις κατανόησης κειμένου. Το συγκεκριμένο μάθημα δεν ήταν αποτελεσματικό, διότι δεν καλλιεργούνταν στα παιδιά η δεξιότητα της ελεύθερης έκφρασης των σκέψεών τους. Τα κείμενα που έγραφαν οι μαθητές αποτελούσαν απομίμηση του πρότυπου που τους δινόταν (Μήτσης, 2004).

Πριν από περίπου έντεκα χρόνια εμφανίστηκε στο σχολείο το μάθημα Δημιουργική Γραφή, της οποίας ο στόχος είναι να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με κείμενα που αναφέρονται κάθε φορά σε συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα. Ταυτόχρονα, ενισχύεται η φιλιαναγνωσία στην οποία δίνεται έμφαση στην αισθητική καλλιέργεια. Ο διδάσκων καθοδηγεί τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους μέσω της ανάγνωσης κειμένων και να πληροφορηθούν εμπλουτίζοντας τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους. Τα παιδιά αναπτύσσουν το ενδιαφέρον τους για την ανάγνωση βιβλίων και κινητοποιούνται από μόνα τους να αποκτήσουν περισσότερες και νέες γνώσεις (Μανδηλαράς, Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010).

Οι μαθητές καλλιεργούνται πολύπλευρα και ενισχύεται το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και αυτοεκτίμησής τους. Ενισχύει ακόμη και άλλα γνωστικά αντικείμενα και βελτιώνει τη γλωσσική και συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Μέσω της δημιουργικής ανταπόκρισης ο μαθητής αντιλαμβάνεται πληρέστερα το αρχικό κείμενο και αναπτύσσεται πιο έντονα η κριτική του προσέγγιση για την παραγωγή ενός νέου δικού του κειμένου (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020).

Η δημιουργική γραφή δεν περιορίζεται μόνο στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αλλά συμπεριλαμβάνεται και στις πανεπιστημιακές σπουδές. Στην Κύπρο το συγκεκριμένο μάθημα υπάρχει στο αναλυτικό πρόγραμμα στο γυμνάσιο και το λύκειο. Η

δημιουργική γραφή εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών των ΗΠΑ, στην Αυστραλία και σε χώρες της Ασίας. Στη χώρα μας άρχισε με εργαστήρια στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη και σε πανεπιστημιακό επίπεδο εντάσσεται στο πανεπιστήμιο της Δυτικής Μακεδονίας στο τμήμα Νηπιαγωγών σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Μανδηλαράς, Τσιλιμένη & Παπαρούση, 2010).

1.4 Οι ιδιαιτερότητες του εργαστηρίου δημιουργικής γραφής

Τον 21ο αιώνα εμφανίζονται τα πρώτα εργαστήρια δημιουργικής γραφής, τα οποία διαμορφώθηκαν με ιδιωτική πρωτοβουλία. Στα εργαστήρια δίδασκαν παιδαγωγοί, συγγραφείς και φιλόλογοι. Με το νέα πρόγραμμα σπουδών του σχολείου εντοπίζονται όλο και περισσότερες δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, καθώς στόχος του προγράμματος είναι η καλλιέργεια της κριτικής ικανότητας των μαθητών σε συνάρτηση με τις σύγχρονες πολιτισμικές και κοινωνικές συνθήκες. Ωστόσο, δεν υπάρχει θεωρητικό πλαίσιο που στηρίζει τον διδάσκοντα για τη διεξαγωγή του συγκεκριμένου προγράμματος (Παπαρούση & Τσιλιμένη, 2010).

Το 2020 εισάγεται δοκιμαστικά στο υποχρεωτικό πρόγραμμα σπουδών του δημοτικού σχολείου, το οποίο είχε ως τίτλο “Εργαστήρια Δεξιότητων”. Προστέθηκαν νέοι θεματικοί κύκλοι για την προώθηση της ανάπτυξης δεξιοτήτων ζωής, τεχνολογίας και επιστήμης στα παιδιά. Ωστόσο, στο συγκεκριμένο πρόγραμμα δεν αναπτύσσονταν η δημιουργικότητα των μαθητών στο γράψιμο και στη δημιουργική γραφή (Μαλαφάντης, 2020).

Για τη διδασκαλία του συγκεκριμένου αντικειμένου δεν υπάρχει θεσμοθετημένη επιμόρφωση με αποτέλεσμα να εφαρμόζεται με προσωπική πρωτοβουλία από διδάσκοντες που έχουν κάνει κάποιες σπουδές σε μεταπτυχιακό επίπεδο ή έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια. Ωστόσο, θα πρέπει να δημιουργηθεί το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό και οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να λάβουν την κατάλληλη επιμόρφωση (Νικολαΐδου, 2016).

Η δημιουργική γραφή προωθεί την παιδοκεντρική και βιωματική διδασκαλία, διότι ο μαθητής συμμετέχει ενεργά για την παραγωγή δικού του έργου. Του δίνεται η ευκαιρία να εκφραστεί ελεύθερα και έρχεται σε επαφή με τις τεχνικές της λογοτεχνικής γραφής. Τέλος, απομακρύνεται από τον αυστηρό τρόπο που διδάσκεται η διδακτέα ύλη (Κωτόπουλος, 2012).

Παρόλα αυτά, η εισαγωγή της δημιουργικής γραφής σε πανεπιστημιακό επίπεδο συχνά ασκεί ομοιογενοποιητική επίδραση στις εργασίες των σπουδαστών και εμποδίζει τη προσωπική τους έκφραση. Οι φοιτητές συχνά γράφουν τα κείμενά τους με σκοπό να ανταποκριθούν στις επιθυμίες των καθηγητών τους. Ενδέχεται να ακολουθούν επακριβώς τις οδηγίες που τους δίνονται για να αποφευχθεί η χρήση των ίδιων λέξεων πολλές φορές ή τα

εκφραστικά λάθη και οι ασάφειες στο νόημα. Μ' αυτόν τον τρόπο προωθείται ένας συγκεκριμένος τρόπος γραφής (Hugo, 1979).

Τα βιβλία και τα εργαστήρια δημιουργικής γραφής δίνουν έμφαση στον τρόπο που πρέπει κάποιος να γράφει με απότοκο να εμποδίζεται η προσωπική έκφραση και το προσωπικό ύφος του γράφοντα. Η δημιουργική γραφή πρέπει να απελευθερώνει τα άτομα που γράφουν από τους κανόνες της λογοτεχνίας και όχι να παρατίθενται συγκεκριμένες τεχνικές και μεθοδολογίες (Dawson, 2005).

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής φέρει τα μέλη σε επαφή μεταξύ τους, ανταλλάσσουν ιδέες απόψεις και συναισθήματα. Ενισχύεται η μεταξύ τους αλληλεπίδραση και προωθείται ο πλουραλισμός και ο διάλογος. Το ατομικό έργο δεν υποβιβάζεται ούτε μειώνεται η αξία του. Αντίθετα, παρέχονται ευκαιρίες βελτίωσής του μέσω της βοήθειας των άλλων μελών. Για την ομαλή διεξαγωγή της διαδικασίας είναι σημαντικό να υπάρχει ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αποδοχής των απόψεων και των σκέψεων του άλλου. Όταν τα μέλη είναι δεκτικά προς το διαφορετικό ενισχύεται η πολυφωνία και διαφαίνονται εντονότερα τα κοινά στοιχεία και χαρακτηριστικά των μελών (Dawson, 2005).

Στη νηπιακή ηλικία ένα εργαστήριο δημιουργικής γραφής είναι εφικτό να διαμορφωθεί σε μικρές ομάδες μαθητών στη βιβλιοθήκη, η οποία παρέχει ένα ασφαλές και άνετο κλίμα και τα παιδιά μπορούν να συγκεντρωθούν σε μικρές ομάδες. Παρέχονται έντυπα κείμενα, εικονογραφημένα παιδικά βιβλία, περιοδικά και φωτογραφίες, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να ασκηθούν με δημιουργικές αναγνώσεις και σκέψεις και να εμπλουτίσουν τις αναγνωστικές τους εμπειρίες (Pronin-Fromberg, 2000).

Ο εκπαιδευτικός είναι απαραίτητο να βοηθά τα παιδιά να βγάλουν νόημα από τα κείμενα και να δημιουργήσουν δικά τους κείμενα και νοήματα. Ο διδάσκων, επιπλέον, μπορεί να οργανώσει δράσεις και δραστηριότητες σχετικά με την ακρόαση ιστοριών και την παραγωγή συλλογικών κειμένων. Έτσι, βελτιώνονται οι γνωστικές ικανότητες του παιδιού, εμπλουτίζεται το λεξιλόγιο του και αναπτύσσεται η κριτική του σκέψη (Καρακίτσιος, 2012).

Το εργαστήριο δημιουργικής γραφής προωθεί την ενεργό συμμετοχή του μαθητή στη συλλογική δράση, καθώς μπορεί να συγκρίνει και να συσχετίσει έννοιες, αντικείμενα και πληροφορίες και να τα συνδέσει με προσωπικά βιώματα και εμπειρίες. Το παιδί αντιλαμβάνεται πληρέστερα την έννοια του χρόνου, της διαδοχής των γεγονότων και της πλοκής και παράλληλα μπαίνει στη διαδικασία να τα αξιοποιήσει για να διαμορφώσει την προσωπική του ιστορία (Καρακίτσιος, 2012).

Στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής διαψεύδεται η άποψη ότι με τη συγγραφή μπορούν να ασχοληθούν μόνο λίγα άτομα που έχουν συγκεκριμένα χαρίσματα και γνώσεις.

Με την κατάλληλη καθοδήγηση, εξάσκηση και την κριτική ενασχόληση με συγγραφικά είδη τα παιδιά αποκτούν συγγραφικές ικανότητες. Ενδεχομένως κάποια άτομα να γίνουν στο μέλλον συγγραφείς που θα αφοσιωθούν με αξιοπρέπεια στο επάγγελμά τους και θα κατανοήσουν ότι ο συγγραφέας πρέπει συνεχώς να ενημερώνεται και να πληροφορείται όπως και ότι συνεχώς δοκιμάζεται (Benton, 1999).

Τα άτομα που θα ασχοληθούν επαγγελματικά με τη συγγραφή θα μπορούν να γράψουν καλές ιστορίες και ποιήματα, τα οποία ενδεχομένως να εκδώσουν. Ωστόσο, δεν θα ενδιαφέρονται αποκλειστικά για την είσοδό τους στο επάγγελμα και τον χώρο της συγγραφής, αλλά θα μάθουν ότι η συγγραφική διαδικασία είναι μια βαθύτερη διεργασία που θα τους ακολουθεί σε όλη τους τη ζωή (Benton, 1999).

1.5 Δημιουργική γραφή και λογοτεχνία

Τα τελευταία χρόνια κυριαρχεί η επιθυμία για αντικατάσταση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας από τη διδασκαλία της λογοτεχνικής ανάγνωσης, διότι μέσω του λογοτεχνικού κειμένου ο μαθητής προβάλλει ευκολότερα τις σκέψεις τους λόγω των ιδιαίτερων αισθητικών χαρακτηριστικών του κειμένου, της πολυσημίας του, των αφηγηματικών τρόπων και της φαντασίας. Μ' αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές ενδέχεται να ταυτιστούν με τους ήρωες του κειμένου και να συμμετέχουν στη διαδικασία της ανάγνωσης (Κατσίκη- Γκίβαλου, 1995).

Η λογοτεχνία ενεργοποιεί αναπαραστάσεις της πραγματικότητας και έτσι γίνεται αντιληπτή η πραγματική και φανταστική θέαση του κοινωνικού κόσμου. Με τη μελέτη της λογοτεχνίας το άτομο κατανοεί τον τρόπο που προσλαμβάνει και αξιολογεί τα πολιτισμικά προϊόντα της σημερινής εποχής αλλά και των παλιότερων εποχών. Μέσω της δημιουργικής γραφής τα παιδιά μπορούν να πειραματιστούν με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη χωρίς να φοβούνται μη κάνουν κάποιο λάθος (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Μέσω της δημιουργικής γραφής οι μαθητές απομακρύνονται από την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας και λειτουργούν με αυτονομία. Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια νέα εκπαιδευτική μέθοδο που εφαρμόζεται στις ευρωπαϊκές χώρες και στοχεύει στην ανάδειξη της σπουδαιότητας της έκφρασης και του λόγου στα παιδιά. Ωστόσο, τα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών δεν μπορούν να εφαρμόσουν αποτελεσματικά τη δημιουργική γραφή (Πασσιά & Μανδηλαράς, 2001).

Η δημιουργική γραφή διεγείρει την παιδική δημιουργικότητα και ενισχύει την παραγωγή λόγου με παιγνιώδη τρόπο. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζεται βιωματικά η λογοτεχνία μέσω του παιχνιδιού και της μάθησης του λόγου. Έτσι, είναι απαραίτητο να αναδομηθούν τα στοιχεία της λέξης και των φράσεων για την παραγωγή νέου κειμένου. Ο

μαθητής, για να κατανοήσει ένα κείμενο, είναι σημαντικό να χρησιμοποιήσει την ήδη υπάρχουσα γνώση εντάσσοντας πληροφορίες από το κείμενο (Σπινκ, 1990).

Εντούτοις, υπάρχουν αναγνώσεις που δεν παρέχουν γνώσεις στους αναγνώστες αλλά οδηγούν στην επανεκτίμηση των προσωπικών θέσεών τους αναθεωρώντας απόψεις για τον κόσμο και τον τρόπο ζωής τους. Ο σκοπός των λογοτεχνικών έργων δεν είναι κυρίως η πληροφόρηση, η επικοινωνία και η γνώση, αλλά η διέγερση της φαντασίας και των συναισθημάτων του αναγνώστη (Σπινκ, 1990).

Η δημιουργική γραφή αποτελεί μια νέα πρόταση για τη μελέτη της λογοτεχνίας, η οποία στρέφει την οπτική της στη σκοπιά του συγγραφέα. Κάθε έργο παρουσιάζεται από τον συγγραφέα χωρίς να γίνεται αναφορά σε ανούσια βιογραφικά και ιστορικά σχόλια. Ο συγγραφέας απομακρύνεται από το “εγώ” του και δίνει έμφαση στον ρόλο του δημιουργού. Έτσι, ο αναγνώστης καλείται να ξαναγράψει το έργο σαν δημιουργός αξιοποιώντας τις προσωπικές σκέψεις και τα προσωπικά του βιώματα (Βακάλη, Ζωγράφου Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2014).

Η διαδικασία της ανάγνωσης και της συγγραφής ενδέχεται να λειτουργήσει σαν ένα μέσο ενδοσκόπησης, ανακάλυψης και βελτίωσης του εαυτού του αναγνώστη. Όλοι οι μαθητές μπορούν να εκφραστούν και να κεντρίσουν το ενδιαφέρον με το αποτέλεσμα του έργου τους. Η δημιουργική γραφή καλλιεργεί πολύπλευρα το παιδί, ενισχύει την αυτοπεποίθησή του και βελτιώνει τη συναισθηματική του εξέλιξη (Βακάλη, Ζωγράφου Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2014).

Όταν ο μαθητής μπαίνει στη διαδικασία της δημιουργικής γραφής, κατανοεί καλύτερα το κείμενο που διάβασε αναπτύσσοντας την κριτική του ικανότητα προκειμένου να παράγει ένα νέο κείμενο. Καλλιεργούνται οι δεξιότητες της ανάληψης πρωτοβουλιών και καινοτόμου δράσης. Η βιωματική και δημιουργική ανταπόκριση των μαθητών στα λογοτεχνικά κείμενα συμβάλλει στην ανάπτυξη της υποκειμενικότητας και της κατανόησης του τρόπου που διαμορφώνεται το νόημα και γράφονται κοινωνικές θέσεις και αξίες (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020).

Η λογοτεχνία δεν παραμένει στατική στον χώρο και τον χρόνο, αλλά επηρεάζεται από τις κοινωνικές συνθήκες, τον πολιτισμό και τον τόπο. Το νόημά της προσλαμβάνεται διαφορετικά από τον κάθε αναγνώστη. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν κείμενα σε παλιότερες εποχές που θεωρήθηκαν λογοτεχνικά και σήμερα δεν θεωρούνται. Αντίθετα, παλιότερα κάποια κείμενα δεν θεωρούνταν λογοτεχνικά και στις μέρες μας θεωρούνται (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020).

Το μάθημα της λογοτεχνίας τα τελευταία χρόνια δίνει έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών που αφορούν την κριτική σκέψη, την οργάνωση των ιδεών και σκέψεων, των αναστοχασμών και της συνεργασίας. Το συγκεκριμένο μάθημα στοχεύει στην ενεργοποίηση της φαντασίας, του πλουραλισμού και του διαλόγου των μαθητών με το κείμενο αλλά και τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020).

Οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις των παιδιών είτε είναι προφορικές είτε γραπτές καλλιεργούν τις γλωσσικές ικανότητές τους όπως επίσης και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες. Τα λογοτεχνικά κείμενα παραθέτουν ετερογενή αξιακά συστήματα και κατ' επέκταση τα παιδιά υπερβαίνουν διακρίσεις διαφόρων ειδών όπως είναι (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020):

- οι φυλετικές
- οι κοινωνικές
- οι εθνολογικές

Στη λογοτεχνία είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτό από τον αναγνώστη ότι η αναγνωστική διαδικασία δεν αφορά μόνο τη μελέτη για τις “ζωές των άλλων” αλλά και “για τη δική τους ζωή”. Οι μαθητές πρέπει να συνειδητοποιήσουν ότι και οι ίδιοι μπορούν να εκφράσουν την άποψή τους για το κείμενο και να γράψουν και οι ίδιοι το δικό τους κείμενο. Έτσι, μέσω των νέων τεχνολογιών και του διαδικτύου, η λογοτεχνία είναι εφικτό να ενισχύσει του δεσμούς μεταξύ των ανθρώπων και να επιτευχθεί αποτελεσματικότερη επικοινωνία και ανταλλαγή απόψεων και βιωμάτων μεταξύ τους (Βακάλη, Ζωγράφου Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2014).

Η δημιουργική γραφή απελευθερώνει τα παιδιά, τα οποία έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους και να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά σκέφτονται δημιουργικά και γράφουν αξιοποιώντας την κρίση τους καλλιεργώντας ένα είδος μεταγνώσης. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον λόγο με βιωματικό τρόπο και προσπαθούν να προσεγγίσουν γραπτά διάφορα λογοτεχνικά είδη (Βακάλη, 2014).

Με τη δημιουργική γραφή δίνεται έμφαση στην αυτογνωσία του παιδιού και την αξιοποίηση προσωπικών εμπειριών και συναισθημάτων μέσω της ενεργοποίησης της φαντασίας τους. Καθώς ασχολούνται με τη γραφή οι μαθητές, πραγματεύονται διάφορα νοήματα τα οποία αποκωδικοποιούν σαν πρώτοι αναγνώστες του δικού τους έργου. Στα λογοτεχνικά έργα υπάρχει πολυσημία των λέξεων, των φράσεων και των νοημάτων. Παρουσιάζονται καταστάσεις και συναισθήματα από διαφορετικές οπτικές γωνίες με διαφορετικό ύφος και τρόπο γραφής. Έτσι, οι μαθητές καθίστανται ενεργητικοί αναγνώστες

και κατ' επέκταση κριτικά σκεπτόμενοι πολίτες σχετικά με τις πληροφορίες που λαμβάνουν και τις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες (Κιοσσές & Χατζημαυρουδής, 2020).

1.6 Διδακτική μεθοδολογία της δημιουργικής γραφής

Το σχολείο είναι απαραίτητο να εμπυχώνει και να ενθαρρύνει τους μαθητές να ασχοληθούν με πρακτικές που σχετίζονται με τη φιλαναγνωσία, προκειμένου να αντιμετωπίζουν ένα βιβλίο συναισθηματικά και βιωματικά. Η επαφή του παιδιού με την παιδική λογοτεχνία το βοηθά να αποκτήσει περισσότερη όρεξη για διάβασμα και ανάγνωση και έτσι να εισαχθεί στον χώρο της λογικής της συγγραφής ενός βιβλίου. Ωστόσο, στη χώρα μας η ανάγνωση βιβλίων αποτελεί μια καταπιεστική διαδικασία για τα παιδιά, με αποτέλεσμα να μην προσεγγίζονται τα κείμενα με υποκειμενικό τρόπο. Συχνά, οι γονείς επιβάλλουν στα παιδιά τους την ανάγνωση βιβλίων σαν τιμωρία. Στο σχολείο, ακόμη, οι εκπαιδευτικοί απαιτούν την ανάγνωση ενός βιβλίου από τους μαθητές σε συγκεκριμένη χρονική περίοδο και την συμπλήρωση δελτίου που επιβεβαιώνει την ανάγνωσή του (Παπαντωνάκης & Κωτόπουλος, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, για να φέρουν σε επαφή τα παιδιά με την ανάγνωση, είναι απαραίτητο να λάβουν υπόψη τους το βιβλίο, τον συγγραφέα και τον αναγνώστη ώστε οι μαθητές να αντιμετωπίσουν το βιβλίο με βιωματικό τρόπο, να εξοικειωθούν με τη λογοτεχνία και να γίνουν ενεργοί αναγνώστες. Οι διδάσκοντες θα πρέπει να κατανοήσουν ότι η δημιουργική γραφή δε βασίζεται αποκλειστικά στη μεταβίβαση τεχνικών και γνώσεων στα παιδιά, αλλά ότι οι μαθητές πρέπει να αξιοποιήσουν τη φαντασία και τις εμπειρίες τους (Κιοσσές, 2018).

Ο εκπαιδευτικός δεν μπορεί να εφαρμόσει τη δημιουργική γραφή μέσω της δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας. Θα πρέπει να εφαρμόσει ομαδοσυνεργατικές μεθόδους μάθησης. Ωστόσο, ο συνδυασμός των δύο μεθόδων μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών και των δεξιοτήτων τους. Προτείνεται η μετωπική διδασκαλία, η ατομική ανάγνωση κειμένων και η σύνθεση του ατομικού έργου, η επίτευξη ομαδικών εργασιών, η συζήτηση και ο έλεγχος από την ομάδα, η ανατροφοδότηση από την ομάδα και η πιθανή επαναγραφή. Συνεπώς, τα στάδια που μπορεί να πραγματοποιηθεί η δημιουργική γραφή είναι (Κιοσσές, 2018):

- σχεδιασμός
- η σύνταξη
- η πρόσληψη ανατροφοδότησης
- η επιμέλεια
- η έκδοση.

Ο διδάσκων είναι σημαντικό να δείξει στους μαθητές του ότι η λογοτεχνία είναι μια μείξη μεταξύ του φανταστικού και μυθικού στοιχείου με την πραγματικότητα. Έτσι, μέσω δραστηριοτήτων που μοιάζουν με παιχνίδια τα παιδιά πρόκειται να αντιληφθούν ευκολότερα τις πληροφορίες που σχετίζονται με τον συγγραφέα και το έργο, τη δομή και τις αφηγηματικές τεχνικές. Οι μαθητές ενδέχεται να ταυτιστούν με τον ήρωα και να κρίνουν δημιουργικά τις πράξεις και τις δράσεις του. Η συγκεκριμένη ενέργεια μπορεί να επιτευχθεί και μέσω άλλων μορφών τέχνης, όπως είναι τα εικαστικά, το θέατρο και το κουκλοθέατρο (Μαλαφάντης, 2020).

Η εφαρμογή πρακτικών που προωθούν τον διάλογο και την πολυφωνία οδηγούν στην κινητοποίηση της προσωπικής έκφρασης και αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις ενός κειμένου ή βιβλίου. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να εκφράζουν ερωτήματα στους συμμαθητές τους και να τους βοηθά να τα εμπλουτίσουν προκειμένου να ανταποκρίνονται οι μαθητές με συνεχή λόγο και τεκμηριωμένες απόψεις και επιχειρήματα. Ο διδάσκων, επιπλέον, είναι απαραίτητο να ανταποκρίνεται σ' αυτά που εκφράζουν οι μαθητές σχετικά με το βιβλίο, την πλοκή και τους χαρακτήρες ώστε να διατυπώσουν ολοκληρωμένα τη γνώμη τους. Σημαντική είναι η εφαρμογή πρακτικών που αναδεικνύουν την αντιπαράθεση διαφορετικών απόψεων ενός βιβλίου από δύο διαφορετικά άτομα ώστε να γίνει κατανοητό το ότι υπάρχουν διαφορετικές απόψεις για ένα θέμα (Μαλαφάντης, 2020).

Η συνεργατική μάθηση για την επίτευξη της γραπτής έκφρασης εμπλέκει τους μαθητές σε επικοινωνιακές περιστάσεις, οι οποίες τους υποχρεώνουν να κατασκευάζουν νόημα με τον διάλογο και τις διαπραγματεύσεις. Τα παιδιά είναι απαραίτητο να δομούν τις σκέψεις τους και τα κείμενά τους έχοντας στο μυαλό τους το αναγνωστικό κοινό. Η συνεργατική μάθηση προτείνεται για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας γιατί ενεργοποιεί τους ίδιους τους μαθητές ώστε να αναζητήσουν μόνοι τους τη γνώση και να ερμηνεύσουν τα νοήματα των κειμένων. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να σχεδιάσει τον τρόπο λειτουργίας των ομάδων και τις αρμοδιότητες των μελών. Θα πρέπει να τους παρέχει κίνητρα για να συνεργαστούν ουσιαστικά και αποτελεσματικά (Μαλαφάντης, 2020).

Στο νέο πρόγραμμα σπουδών του λυκείου εντοπίζεται η μέθοδος της “συνανάντησης” λογοτεχνικών κειμένων. Ο αναγνώστης εντοπίζει στο κείμενο εμπειρίες, στοιχεία και γεγονότα άλλων εποχών και ψάχνει τα κοινά σημεία με τη δική του ζωή. Πιο συγκεκριμένα, πρόκειται για μια επαφή με κάτι νέο, μη οικείο και διαφορετικό με τον ίδιο τον αναγνώστη και τα βιώματά του. Έτσι, το άτομο αναπτύσσει ερωτήματα και προβληματισμούς που δεν είχε αναπτύξει στο παρελθόν. Ο εκπαιδευτικός στην περίπτωση αυτή έχει καθοδηγητικό ρόλο και έτσι ενδυναμώνεται η προσληπτική ικανότητα των παιδιών (Μαλαφάντης, 2020).

Ο εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει τη λειτουργία της ανεστραμμένης τάξης για την ενίσχυση της δημιουργικής γραφής. Παρέχεται υλικό από τον εκπαιδευτικό στους μαθητές εκτός του σχολικού ωραρίου και ο χρόνος της τάξης αξιοποιείται αποκλειστικά για ενεργή μάθηση. Ο διδάσκων δίνει στα παιδιά ως ανατροφοδότηση κίνητρα για τη βελτιωμένη σύνδεση των μαθητών με το κείμενο. Ταυτόχρονα, χρησιμοποιούνται λογοτεχνικές κριτικές και διαδικτυακές πηγές σχετικές με το κείμενο (Κιοσσές, 2018).

Ο διδάσκων είναι απαραίτητο να διαμεσολαβεί και να εμπυχώνει τους μαθητές. Πρέπει να φροντίζει να διαμορφώνεται ένα περιβάλλον και ένα κλίμα στην τάξη που να προωθείται η αλληλεπίδραση και η ανεξαρτησία των μαθητών. Για την προώθηση της δημιουργικής γραφής είναι σημαντικό να ενταχθούν δράσεις φιλιαναγνωσίας, με στόχο την επικοινωνία, την κοινωνική κριτική και την πολιτισμική συνάντηση του αναγνώστη με τον συγγραφέα. Με τον τρόπο αυτό, το μάθημα της λογοτεχνίας γίνεται πιο ενδιαφέρον και κινητοποιεί τους μαθητές να διαβάσουν βιβλία και να αναπτύξουν τη φαντασία και τις σκέψεις τους (Πρόγραμμα Σπουδών για τη Λογοτεχνία, 2021).

Πλέον στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο λύκειο παρέχεται η αισθητική απόλαυση και συγκίνηση και εμπλουτίζεται η ενσυναίσθηση των μαθητών. Ενισχύεται η δημιουργική γραφή, η οποία εμπνέει την προσωπική δημιουργική έκφραση μέσω της χρήσης τεχνικών και της καλλιέργειας ποικίλων γραμματισμών. Επιπλέον, η τάξη μετεξελίσσεται σε αναγνωστική κοινότητα και καλλιεργείται η φιλιαναγνωσία με την ανάγνωση εκτενών και αυτοτελών έργων (Πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία, 2012).

Στο μάθημα της Λογοτεχνίας στο λύκειο ενισχύεται η δημιουργική και κριτική ανάγνωση και γραφή για την αναζήτηση και διαμόρφωση νοημάτων μέσω του προφορικού λόγου και του διαλόγου σε ένα κλίμα συνεργασίας. Αξιοποιούνται ποικίλα λογοτεχνικά έργα και μελετώνται συνδυαστικά με αποτέλεσμα την καλλιέργεια αισθητικών κριτηρίων στα παιδιά (Πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία, 2021).

Επιπλέον, προκαλείται και αναπτύσσεται ο φιλοσοφικός και ηθικός στοχασμός και αναζητείται η σχέση ανάμεσα στην ανθρώπινη σκέψη και γραφή με την ιστορία και την κοινωνία. Οι αναγνώστες οδηγούνται στην προσέγγιση του ήθους, της ψυχολογίας και της δράσης των χαρακτήρων. Μέσω της δημιουργικής γραφής οι μαθητές καταλαβαίνουν τα οφέλη της συγγραφικής πράξης ως μια μορφή έκφρασης και επικοινωνίας. Έτσι, για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση στο μάθημα της λογοτεχνίας προωθείται η δημιουργική, πρωτότυπη και συγκινησιακή γραφή, η οποία επιτυγχάνεται μέσω της προσωπικής δημιουργικής έκφρασης (Πρόγραμμα σπουδών για τη Λογοτεχνία, 2021). Οι ασκήσεις που

αφορούν τη δημιουργική γραφή ζητάνε συνήθως από τους μαθητές (Βακάλη, Ζωγράφου Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2014):

- γράμμα στο οποίο ξαναζωντανεύουν την αφήγησή τους παρεμβάλλοντας διαλογικά μέρη
- φανταστικούς διαλόγους
- μια κωμική ιστορία, παρωδία και σάτιρα
- ξεχωριστές αφηγήσεις από διαφορετικές οπτικές γωνίες
- τη δημιουργία γελοιογραφιών
- την επινόηση ενός λογοπαιγνίου ή ανέκδοτου
- τη δημιουργία κειμένου σε ποιητική μορφή
- χιουμοριστικούς, δραματικούς ή σοβαρούς τίτλους για το κείμενο
- σελίδες ημερολογίου για κάποιο θέμα
- αυθόρμητες απαντήσεις σε καταιγισμό ιδεών.

Επιπλέον σε τάξεις του γυμνασίου οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής που συναντώνται, οι μαθητές καλούνται να (Βακάλη, Ζωγράφου Τσαντάκη & Κωτόπουλος, 2014):

- μιλήσουν για σκίτσα και εικόνες
- διηγηθούν μια ιστορία παίρνοντας τον ρόλο ενός αντικειμένου
- διηγηθούν από άλλη οπτική γωνία
- συνεχίσουν ιστορίες
- διηγηθούν φανταστικές ιστορίες
- διηγηθούν σαν να ζούνε σε άλλη εποχή
- δημιουργήσουν διαλόγους
- δώσουν λεζάντες σε εικόνες
- να δημιουργήσουν ένα κόμικ
- να δημιουργήσουν μια αφίσα
- δώσουν τίτλους σε κείμενα
- σκεφτούν μια διαφήμιση
- γράψουν στίχους
- πάρουν φανταστική συνέντευξη
- συνεχίσουν ένα ποίημα
- αλλάξουν διαλόγους σε άλλο ύφος
- φτιάξουν συνθήματα
- γράψουν κείμενο σε άλλο ύφος.

1.7 Δημιουργική γραφή και ενσυναίσθηση στην εκπαίδευση

Έχουν πραγματοποιηθεί μελέτες για την σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και τη δημιουργική γραφή. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο μάθημα των θρησκευτικών αξιοποιήθηκαν παιχνίδια ρόλων, η ερευνητική μάθηση και η δημιουργική γραφή. Ο στόχος της έρευνας ήταν η αλλαγή της στάσης των μαθητών σχετικά με το μάθημα των θρησκευτικών (Λαλαγιάννη, 2017).

Σε παιδιά της πέμπτης και έκτης δημοτικού πραγματοποιήθηκε έρευνα κατά την οποία μελετήθηκε η επίδραση της δημιουργικής γραφής και της λογοτεχνίας των χωρών των Βαλκανίων στην ενδυνάμωση των κοινωνικών δεξιοτήτων της μάθησης. Από τα αποτελέσματα της μελέτης προέκυψε ότι υπήρχαν βελτιώσεις στους τομείς της ενσυναίσθησης, της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης. Στη συγκεκριμένη έρευνα γίνεται αναφορά στη δημιουργική γραφή και τη διαπολιτισμικότητα αλλά όχι στην προσφυγιά και τη μετανάστευση (Τσάτσου- Νικολούλη, 2020).

Η λογοτεχνία αποτελεί το μέσο με το οποίο οι μαθητές μπορούν να έρθουν σε επαφή με άλλους πολιτισμούς αλλά και με τις αξίες που τους διέπουν επικοινωνώντας μ' αυτές. Με τον τρόπο αυτό πραγματοποιείται μια πολυπολιτισμική επικοινωνία, καθώς με τη λογοτεχνική ανάγνωση επιτυγχάνεται η ανάγνωση της κουλτούρας ενός λαού. Το λογοτεχνικό κείμενο δεν είναι εφικτό να διαχωριστεί από το θρησκευτικό, κοινωνικό και ιστορικό του υπόβαθρο (Padmanugraha, 2006).

Με το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο επιδιώκεται η καλλιέργεια της ευαισθησίας των παιδιών στα προβλήματα των άλλων ατόμων και του σεβασμού στις κοινωνικές και ατομικές αξίες. Μέσω της λογοτεχνίας και της δημιουργικής γραφής παρέχονται στο άτομο εμπειρίες που μπορεί να αξιοποιήσει στη ζωή του ώστε να λάβει σημαντικές αποφάσεις. Ο στόχος της λογοτεχνίας είναι η κατανόηση του άλλου, του διαφορετικού και η καλλιέργεια της πολυπολιτισμικής επικοινωνίας (Padmanugraha, 2006).

Η δημιουργική γραφή αξιοποιείται και σαν μέσο για τον εντοπισμό των αισθημάτων των ντόπιων μαθητών για τους μαθητές με διαφορετικά θρησκευτικά, φυλετικά, εθνικά και γλωσσικά στοιχεία. Από έρευνα που έχει πραγματοποιηθεί εντοπίστηκε ότι οι γηγενείς μαθητές εξέφρασαν συμπόνοια, ανθρωπιστική στάση και φόβο στους μαθητές με διαφορετικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, οι μαθητές έδειξαν και επιθετικότητα στο διαφορετικό. Μέσω της δημιουργικής γραφής δόθηκε η δυνατότητα έκφρασης συναισθημάτων και κατ' επέκταση της ενσυναίσθησης στο διαφορετικό (Θεοχαρίδου, 2018).

Η ενσυναίσθηση είναι η δυνατότητα να νιώθει κάποιος την κατάσταση που βρίσκεται ένα άλλο άτομο και συμπεριλαμβάνει συναισθηματικές αντιδράσεις οι οποίες ταιριάζουν με τα συναισθήματα του άλλου. Μέσω της ενσυναίσθησης ένα άτομο όχι μόνο καταλαβαίνει τα

συναισθήματα των άλλων, αλλά αντιλαμβάνεται τι ακριβώς νιώθει το άλλο άτομο. Με τη δημιουργική γραφή τα άτομα έρχονται σε επαφή με κείμενα και κατ' επέκταση αποκτούν τη δυνατότητα να απελευθερώσουν τους φόβους και τις ανασφάλειές τους. Πιο συγκεκριμένα, αποδέχονται τα δικά τους κείμενα και τα αναγνωρίζουν με πλήρη ενσυναίσθηση. Μέσω της δημιουργικής γραφής αντιμετωπίζονται οι συναισθηματικές εντάσεις και προωθείται η ενσυναίσθηση (Hojat, 2007).

Η δημιουργική γραφή είναι εφικτό να διδαχθεί και παράλληλα να διδάξει, διότι διαθέτει πλήθος εκπαιδευτικών τεχνικών και γνώσεων, με αποτέλεσμα να μπορεί να δώσει έναν περισσότερο ψυχοθεραπευτικό ρόλο. Αποτελεί μια δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την καλλιέργεια των συγγραφικών δεξιοτήτων των παιδιών και τη διερεύνηση των γνώσεών τους. Αποσκοπεί ακόμη στην καλλιέργεια της ικανότητας για τη σύνθεση προσωπικών εμπειριών με βάση τις γνώσεις που έχουν αποκτηθεί από την καθημερινή ζωή. Τα παιδιά μ' αυτόν τον τρόπο σκέφτονται και πράττουν σαν ενεργοί πολίτες και νιώθουν τις φοβίες και τις ανησυχίες τους όπως επίσης και τους προβληματισμούς των άλλων μαθητών καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση (Κωτόπουλος, 2012).

Η δημιουργική γραφή οδηγεί στην ενσυναίσθηση, διότι ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει τα κίνητρα και τις ανάγκες των άλλων μαθητών και να μπει στη θέση τους. Αντιλαμβάνεται τις συμπεριφορές των άλλων και δεν τους κρίνει. Μέσω της ομαδικής συνεργασίας, της συζήτησης, του διαλόγου και της αρμονικής επίλυσης των διαφορών καλλιεργείται και η ενσυναίσθηση, καθώς τα άτομα μπαίνουν στη θέση του άλλου και τον κατανοούν πληρέστερα (Κωνσταντινίδου, χ.χ.).

1.8 Δημιουργική γραφή και διαφορετικότητα

Το άτομο από μικρή ηλικία ζει και συνυπάρχει στην κοινωνία με διαφορετικούς ανθρώπους και αυτό ξεκινάει από το σχολείο. Τα παιδιά έρχονται επαφή με συμμαθητές τους που έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Έτσι, είναι απαραίτητο τα παιδιά να μάθουν από νωρίς να εκτιμούν τη διαφορετικότητα στη θρησκεία, το φύλο, την καταγωγή και τις συνήθειες. Σε μια σχολική τάξη υπάρχουν παιδιά με διαφορετικά χαρακτηριστικά, τα οποία συχνά παραγκωνίζονται και απορρίπτονται από την πλειοψηφία των μαθητών (Καρακώστα, 2016).

Τα παιδιά που παραγκωνίζονται από τους συμμαθητές τους συχνά τραυματίζονται ψυχολογικά, με αποτέλεσμα να εμποδίζεται η κοινωνικοποίησή τους και στην ενήλικη ζωή τους. Επιπλέον, τα άτομα αυτά συχνά παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, νιώθουν μοναξιά και οι σχολικές τους επιδόσεις συχνά δεν είναι καλές. Παρόλα αυτά, τα παιδιά που περιθωριοποιούν το άτομο με διαφορετικά εξωτερικά χαρακτηριστικά, φυλετικά και

θηρσκευτικά χαρακτηριστικά διακατέχονται από οργή, φόβο και κρίνουν το διαφορετικό χωρίς να επωφελούνται σε κάτι (Καρακώστα, 2016).

Η έλλειψη σεβασμού για το διαφορετικό λειτουργεί αρνητικά σε ομαδικό επίπεδο και η σχολική τάξη δεν μπορεί να συνεργαστεί, καθώς επικρατεί ένα αρνητικό περιβάλλον. Δεν επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι και οι στόχοι για τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων και ενεργών πολιτών, καθώς καταναλώνεται χρόνος στις συγκρούσεις μεταξύ των παιδιών. Στην κοινωνία απουσιάζει το πνεύμα του ανθρωπισμού και ενδυναμώνονται οι φοβικές αντιλήψεις που υιοθετούνται από τους μαθητές. Η κοινωνία συμβάλλει στη διαμόρφωση του ατόμου και το ίδιο το άτομο συμβάλλει στη διαμόρφωσή της (Αντωνοπούλου, 2013).

Το κοινωνικό και οικογενειακό υπόβαθρο του ατόμου όπως επίσης και οι εμπειρίες, τα βιώματα και τα γεγονότα επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή και την ανάπτυξή του. Συνεπώς, το άτομο είναι απαραίτητο να κρίνει τα ερεθίσματα που δέχεται σε μικρή ηλικία ώστε να αποφευχθεί η υιοθέτηση προκαταλήψεων και στερεοτύπων (Αντωνοπούλου, 2013).

Με τις δραστηριότητες της δημιουργικής γραφής ενισχύεται η διαφορετικότητα όλων των παιδιών και ταυτόχρονα γίνεται αποδεκτή η ποικιλομορφία, η οποία ωφελεί όλους τους μαθητές και συμβάλλει στη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας εντός της σχολικής αίθουσας. Η ενασχόληση των μαθητών με διαφορετικά εξωτερικά, φυλετικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά συμβάλλει στην καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης, της ανοχής στους άλλους και στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης, αυτοπεποίθησης και αυτοεικόνας τους (Connor et al., 2009).

Τα πολύπλοκα και σύνθετα κείμενα ενδυναμώνουν τον τρόπο που μαθαίνουν τα παιδιά και ενισχύεται το συνεργατικό τους πνεύμα. Καλλιεργείται ο διάλογος, ο πλουραλισμός και η αρμονική επίλυση των διαφορών μεταξύ των μαθητών. Οι μαθητές μαθαίνουν καλύτερα τον εαυτό τους, προβληματίζονται και αποκτούν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Πιστεύουν περισσότερο στον εαυτό τους και καλλιεργούν τις δεξιότητες, ικανότητες και κλίσεις τους (Olthouse, 2012).

Η βιωματική αξιοποίηση των δραστηριοτήτων που συνδέονται με τη δημιουργική γραφή εντοπίζονται στο μάθημα της γλώσσας και της λογοτεχνίας. Έτσι, ο διδάσκων μπορεί να συνδυάσει τη δημιουργική γραφή με άλλες εκπαιδευτικές τεχνικές για να επιτύχει τους μαθησιακούς του στόχους. Τα παιδιά καλούνται να συνθέσουν ένα κείμενο έχοντας ως ερέθισμα ποικίλα κείμενα μέσα από τα οποία επιτυγχάνεται η σύνδεση της νέας με την ήδη υπάρχουσα γνώση. Ο εκπαιδευτικός μ' αυτόν τον τρόπο διαθέτει την ευελιξία να καθοδηγήσει

τους μαθητές στη σύνδεση των αφηγημάτων μέσω των οποίων επιτυγχάνεται η επικοινωνία και η έκφραση συναισθημάτων, σκέψεων και βιωμάτων (Olthouse, 2012).

Ο διδάσκων είναι αυτός που επιλέγει την κατάλληλη τεχνική και μέθοδο και είναι απαραίτητο να συνυπολογίσει το είδος του μαθήματος, τον σκοπό που εξυπηρετεί και το γνωστικό επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να παρουσιάζονται τα αφηγήματα των παιδιών και να ακολουθεί συζήτηση σχετικά μ' αυτά για να πραγματοποιηθεί ανταλλαγή ιδεών μέσω των οποίων επεξηγούνται οι απόψεις των παιδιών και αξιοποιούνται ορθά οι γνώσεις που ήδη έχουν αποκτηθεί με απώτερο στόχο τη βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Αναγνωστόπουλος, 1996).

Οι συνεργατικές μέθοδοι που αξιοποιούνται στη δημιουργική γραφή καθιστούν τους μαθητές περισσότερο ενεργητικούς και δημιουργικούς ώστε να αλληλεπιδράσουν μεταξύ τους και να αναλάβουν πρωτοβουλίες. Πιο συγκεκριμένα, όλοι οι μαθητές συμμετέχουν ισότιμα, σέβονται τις απόψεις των συμμαθητών τους, εκφράζουν τις δικές τους σκέψεις και τα δικά τους συναισθήματα, με αποτέλεσμα να επικρατεί σεβασμός στη διαφορετικότητα των σκέψεων και των εμπειριών όλων των μαθητών (Αναγνωστόπουλος, 1996).

Η δημιουργική γραφή ενεργοποιεί τη φαντασία των παιδιών, εγείρει το ενδιαφέρον τους, τους ψυχαγωγεί, ενισχύει την αυτοπεποίθησή τους και τους υποδεικνύει τον τρόπο χειρισμού των συναισθημάτων τους και της αποδοχής της διαφορετικότητας καλλιεργώντας ταυτόχρονα τη δημιουργικότητά τους. Το άτομο μαθαίνει να αποκτά περισσότερη υπομονή, γίνεται περισσότερο ευγενικό και αποκτά τη διάθεση να έρθει σε επαφή με το διαφορετικό, να αλληλεπιδράσει και να επικοινωνήσει μαζί του. Μπορεί, επίσης, να διαχειριστεί το άγχος και την αναστάτωση που δέχεται ότι έρθει σε επαφή με στοιχεία που διαφέρουν από τα δικά του (Αναγνωστόπουλος, 1996).

Μέσω της δημιουργικής γραφής και της ελευθερίας της έκφρασης των απόψεων και των σκέψεων όλων των παιδιών μπορούν να συνυπάρξουν παιδιά με διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και φυλετικά χαρακτηριστικά. Δίνεται η δυνατότητα στα άτομα να έρθουν σε επαφή με νέα στοιχεία και συνήθειες ώστε να γίνουν πιο ολοκληρωμένα όντα. Αλλάζει η οπτική που βλέπουν τον κόσμο και τον εαυτό τους και διευρύνονται οι πνευματικοί τους ορίζοντες. Έρχονται σε επαφή ακόμη και με κείμενα στα οποία αναδεικνύονται διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία και διαφορετικοί τρόποι ζωής από τον δικό τους, με αποτέλεσμα την καλλιέργεια της κριτικής τους σκέψης και της κατανόησης του διαφορετικού (Olthouse, 2012).

2^ο Κεφάλαιο: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και εκπαίδευση ρομά

2.1 Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «διαπολιτισμική εκπαίδευση»

Η έννοια “διαπολιτισμική εκπαίδευση” έχει προσδιοριστεί με διαφορετικού τρόπους, καθώς έχει πολλαπλές έννοιες και ερμηνείες. Πιο συγκεκριμένα, “διαπολιτισμικός” είναι αυτός που σχετίζεται με ποικίλους πολιτισμούς ή συνδυάζει ποικίλους πολιτισμούς. “Πολυπολιτισμικός” χαρακτηρίζεται αυτός στον οποίο συνυπάρχουν διάφοροι και διακεκριμένοι μεταξύ τους πολιτισμοί (Μπαμπινιώτης, 2008).

Στη χώρα μας προτιμάται η χρήση του όρου “διαπολιτισμικός” για τον τομέα της εκπαίδευσης, ενώ στις ΗΠΑ ο όρος “πολυπολιτισμικός”. Είναι δύσκολο να υπάρξει ένας ορισμός με τον οποίο θα προσδιορίζεται με ακρίβεια η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Bouchnerová, 2005). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών, διότι στις μέρες μας γίνεται όλο και μεγαλύτερο το ενδιαφέρον σχετικά με το να μπορούν να μαθαίνουν τα παιδιά για διαφορετικούς πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει σκοπό την εκμάθηση διαφορετικών πολιτισμών και την αποδοχή των ανθρώπων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Πρόκειται για τη διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. Κατά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αξιοποιούνται πολυπολιτισμικά στοιχεία από τα οποία προκύπτει η ίδια η εκπαίδευση. Τα στοιχεία αυτά διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κεσίδου, 2008).

Η διαπολιτισμική αγωγή είναι ένα μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο. Χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου μοντέλου είναι ο σεβασμός και η αξιοποίηση της πολιτισμικής διαφοράς. Ταυτόχρονα, υπάρχει μια συλλογική προσπάθεια από όλα τα μέλη, τα οποία επιθυμούν την αλληλεπίδραση μεταξύ τους και τη σταδιακή ένταξη των ατόμων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά στοιχεία. Έτσι, επικρατεί διαπολιτισμικός σεβασμός σχετικά με την αναγνώριση και την αποδοχή του διαφορετικού (Κεσίδου, 2008).

Υποστηρίζεται ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει ως στόχο την καθιέρωση μιας κοινωνίας στην οποία υπάρχει αλληλεξάρτηση και αλληλεπίδραση όλων των μελών. Επικρατεί ισότητα στα δικαιώματα όλων των ατόμων και γίνονται αποδεκτές οι αξίες και οι συνήθειές τους. Συνεπώς, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα σύγχρονο μέσο το οποίο συμβάλλει στην καλλιέργεια των ικανοτήτων όλων των ατόμων, τα οποία αναπτύσσουν μια ευέλικτη οπτική στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες (Μπαλτατζής & Νταβέλος, 2009).

Οι σύγχρονες κοινωνίες χαρακτηρίζονται από ποικιλομορφία και ετερότητα και το σχολείο αποτελεί τον επίσημο κρατικό θεσμό παροχής γνώσεων, ικανοτήτων και τρόπων συμπεριφοράς. Οφείλει δηλαδή να συμπεριλάβει τη διαπολιτισμικότητα στη διδακτική του

διαδικασία ώστε να καταπολεμηθούν οι ανισότητες που εντοπίζονται στον τομέα της εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 2008).

Ο στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να αντιμετωπιστούν με ισοτιμία όλα τα άτομα και να συμβιώσουν αρμονικά μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (Γεωργογιάννης, 2008).

Στη χώρα μας, όπως και στις υπόλοιπες χώρες, έγινε προσπάθεια εφαρμογής της τακτικής της αφομοίωσης των ατόμων με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι πυλώνες που διαμορφώνεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η αλληλεγγύη, η διαμόρφωση θετικών απόψεων για τις διαφορές μεταξύ των πολιτισμών, η αγωγή στην ειρήνη και ο σεβασμός των άλλων πολιτισμών σαν ισότιμους (Γεωργογιάννης, 2008).

Είναι απαραίτητο να διαμορφωθούν με κατάλληλο τρόπο τα αναλυτικά προγράμματα και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι προκειμένου να συνυπολογιστεί το περιβάλλον ζωής και μάθησης, όπως επίσης και το μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, ώστε να διευκολυνθεί η επικοινωνία με το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό τους περιβάλλον. Για την περίπτωση των Ρομά και την ένταξή τους στην εκπαίδευση, το κράτος παρείχε ειδική κάρτα προκειμένου να έχουν οι μαθητές πρόσβαση στο σχολείο χωρίς διακρίσεις σε οποιαδήποτε περιοχή ζουν. Το πρόγραμμα αυτό ήταν αναποτελεσματικό, καθώς ο πληθυσμός Ρομά έχει ιδιαίτερα χαρακτηριστικά (Λέκκας & Μαρκέτου, 2004).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας είναι μονοπολιτισμικό και μονογλωσσικό μολονότι οι μαθητές δεν έχουν τα ίδια πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Οι προσπάθειες που έχουν πραγματοποιηθεί για την ένταξη και ενσωμάτωση των Ρομά φαίνεται να μην έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, διότι οι περισσότεροι δεν πηγαίνουν στο νηπιαγωγείο και ξεκινούν την εκπαίδευσή τους στο δημοτικό (Δαμανάκης, 2005).

Παράλληλα, αρκετές Ρομά οικογένειες δεν επιθυμούν τη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο εκφράζοντας δυσαρέσκεια και επιφυλάξεις. Παρόλα αυτά, υπάρχουν οικογένειες που έχουν αντίθετη άποψη και επιδιώκουν τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο (Ζάχος, 2007).

Για την αλλαγή της ήδη υπάρχουσας κατάστασης είναι απαραίτητο να αναθεωρηθούν οι αντιλήψεις και να εξισορροπηθούν τα βιώματα των ατόμων μέσω της καλλιέργειας της κριτικής σκέψης. Με τον τρόπο αυτό, επιτρέπεται στον διδάσκοντα να ανατρέψει το αρνητικό κλίμα της τάξης και να συμβάλλει στη διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος που ευνοεί τον διάλογο και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Κουλαουζίδης, 2016).

2.2 Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στη χώρα μας υποστηρίχθηκε από τους επίσημους κρατικούς φορείς η πολιτισμική και γλωσσική ομοιογένεια και παραγκωνίστηκε το ότι υπάρχουν άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Προς τα τέλη του 20ου αιώνα πραγματοποιήθηκε λήψη μέτρων που εξασφαλιζόταν η ομαλή ένταξη των επαναπατρισμένων μαθητών από τη Γερμανία, την Αυστραλία και τις ΗΠΑ. Ωστόσο, τα μέτρα αυτά αγνοούσαν τα προβλήματα των επαναπατρισμένων μαθητών κατά την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (Μάρκου, 1995).

Τα μέτρα του κράτους περιορίστηκαν στην αναγνώριση της ισοτιμίας των τίτλων του ελληνικού σχολείου με τους αντίστοιχους του εξωτερικού και στην πιο ελαστική βαθμολόγηση των παλιννοστούντων σε κάποια μαθήματα τα πρώτα χρόνια της έλευσής τους. Θεωρήθηκε ότι οι μαθητές και οι οικογένειές τους θα έπρεπε να επιλύσουν το πρόβλημα της ένταξής τους (Μάρκου, 1995).

Η ελληνική εκπαίδευση έπειτα εντατικοποίησε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και διαμόρφωσε τάξεις υποδοχής ώστε να μεταβούν οι μαθητές άμεσα στο ελληνικό σχολείο. Η χώρα μας προωθούσε την αφομοίωση των μαθητών, οι οποίοι δεν είχαν λάβει την ελληνική εκπαίδευση, χωρίς να συνυπολογιστούν τα γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παιδιών (Δερέκης, 2020).

Οι διδάσκοντες διατύπωσαν την ανάγκη υποστήριξης προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στην κοινωνική ενσωμάτωση των μειονοτικών ομάδων στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία. Η ενσωμάτωση σχετίζεται με τον σεβασμό και την αποδοχή των πολιτισμικών διαφορών. Οι μειονοτικές ομάδες είναι σημαντικό να διατηρήσουν τις συνήθειες, τις παραδόσεις και τα χαρακτηριστικά τους ώστε να ενσωματωθούν και να ενταχθούν αποτελεσματικότερα στην κοινωνία (Μάρκου, 1995).

Στον εκπαιδευτικό τομέα δημιουργήθηκαν φροντιστήρια στα οποία υπήρχε το κατάλληλο εποπτικό και διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία των μαθημάτων που δυσκόλευαν τις μειονοτικές ομάδες. Διαμορφώθηκε επιμορφωτικό υλικό και έγιναν σεμινάρια, τα οποία στόχευαν στην κατάρτιση, την επιμόρφωση και την ενημέρωση των διδασκόντων για να αντιμετωπίσουν μια πολυπολιτισμική τάξη (Μάρκου, 1995).

Σημαντική αλλαγή πραγματοποιήθηκε το 1996, όταν ψηφίστηκε ο νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, με τον οποίο αναγνωριζόταν ότι η ελληνική κοινωνία είναι πολυπολιτισμική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιερώνεται στο εκπαιδευτικό της σύστημα. Ο νόμος προέβλεπε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι απαραίτητο να έχει ως σκοπό της την οργάνωση και τη λειτουργία των σχολείων της πρωτοβάθμιας και

δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ώστε να παρέχει εκπαίδευση σε μαθητές με πολιτισμικές, γλωσσικές, κοινωνικές και εκπαιδευτικές διαφορές (Λαγουδάκος, 2020).

Πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές δράσεις που είχαν στόχο τη βελτίωση της σχολικής επίδοσης των παιδιών των Ρομά, των παλιννοστούντων, των αλλοδαπών και των μουσουλμάνων και των συνθηκών που εντάσσονταν οι μαθητές των μειονοτικών μονάδων στο ελληνική εκπαιδευτικό σύστημα. Απώτερος στόχος ήταν η αντιμετώπιση της ανισότητας και του παραγκωνισμού τους (Δερέκης, 2020).

Παρά τις αλλαγές που επιτεύχθηκαν, τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που υπάρχουν μέχρι και σήμερα δεν ενισχύουν ιδιαίτερα την καλλιέργεια μιας δυναμικής επικοινωνίας με τους μαθητές με διαφορετικά πολιτισμικά, γλωσσικά, εθνικά και θρησκευτικά χαρακτηριστικά και διαφορετικές συνήθειες και αξίες. Έτσι, τα αναλυτικά προγράμματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος διαμορφώνονται ώστε να προωθείται η ιδέα ότι η τάξη αποτελεί ένα ομοιογενές σύνολο (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1996).

Έχουν γίνει προσπάθειες για να διαμορφωθεί μια εκπαιδευτική πολιτική η οποία ενισχύει τον πλουραλισμό, τον διάλογο και τον σεβασμό των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία. Υλοποιήθηκαν προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είχαν ως στόχο να έρθουν σε επαφή πολιτισμοί που εκπροσωπούσαν από εθνικές ομάδες. Ως εκ τούτου, μ' αυτόν τον τρόπο προσέγγισης συνέχιζε να επικρατεί η ιδέα της ομοιομορφίας σε πολιτισμικό και γλωσσικό επίπεδο που ήδη επικρατούσε στα σχολεία της χώρας μας (Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 1996).

Ο βασικός σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η ανακάλυψη νέων παιδαγωγικών και διδακτικών προσεγγίσεων που ενισχύουν την ανάγκη για επικοινωνία, αλληλεπίδραση και σεβασμό ανάμεσα σε όλους τους μαθητές. Είναι σημαντικό να αξιοποιηθεί το μάθημα της μουσικής, της γυμναστικής και των εικαστικών. Ακόμη, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν δραστηριότητες όπως η δραματοποίηση και τα παιχνίδια ρόλων. Οι μαθητές μ' αυτόν τον τρόπο ενεργοποιούνται για τη μαθησιακή διαδικασία με απότοκο να αποκτούν περισσότερες γνώσεις. Μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και τις εμπειρίες τους και την κατάσταση που βιώνουν στη χώρα υποδοχής (Νικολάου, 2000).

2.3 Η νοοτροπία και οι συνήθειες των Ρομά

Οι Ρομά δεν έχουν αφήσει στο παρελθόν κάποια γραπτή μαρτυρία και οι γνώσεις που υπάρχουν για το παρελθόν τους αφορούν προφορικές παραδόσεις. Για να μπορέσουν να επιβιώσουν συχνά έλεγαν μη πραγματικές ιστορίες για το παρελθόν τους στους κατοίκους των περιοχών που πήγαιναν. Δημιουργούσαν μυστήριο σχετικά με την καταγωγή και τις μαντικές

τους ικανότητες. Το φύλο τους προέρχεται από την Ινδία, διότι το ιδίωμά τους έχει κοινά στοιχεία με ιδιώματα της Βόρειας Ινδίας (Πυργιωτάκης, 2011).

Οι Ρομά είναι γνωστοί και ως τσιγγάνοι, αθίγγανοι ή σίντηδες και συχνά χαρακτηρίζονται υποτιμητικά ως γύφτοι. Είναι ένας νομαδικός λαός ο οποίος εμφανίστηκε στο Βυζάντιο τον 11ο αιώνα και πέρασαν τον 12ο αιώνα στην Ευρώπη μετά την πρώτη σταυροφορία. Τον 15ο αιώνα πηγαίνουν στην Κεντρική Ευρώπη και δημιουργούνται μύθοι για την ταυτότητά τους (Liegeois & Gheorghe, 1995).

Οι Ρομά βρίσκονταν σε έναν συνεχή διωγμό και οι συνθήκες διαβίωσής τους ήταν άθλιες. Σχεδόν σε όλες τις χώρες της Ευρώπης ψηφίστηκαν νόμοι και λήφθηκαν αυστηρά μέτρα γι' αυτούς και έτσι ήταν αναγκασμένοι να ζουν στο περιθώριο. Η επωνυμία “Τσιγγάνος” σήμαινε κάτι ευτελές και υποτιμητικό. Γι' αυτόν τον λόγο οι Ρομά αναγκάστηκαν (Πυργιωτάκης, 2011):

- να αναπτύξουν στρατηγικές επιβίωσης
- να επιδείξουν μια ιδιότυπη συμπεριφορά
- να επιδείξουν μια αυστηρή εσωστρέφεια
- να απορρίπτουν κάθε επιρροή ξένων κοινωνικών ομάδων.

Οι Ρομά ζουν συνήθως σε αντίσκηνα, περιφέρονται από τόπο σε τόπο και ασκούν ποικίλα επαγγέλματα. Οι άντρες γίνονται συνήθως ζωέμποροι, καλαθάδες και γανωτζήδες. Οι γυναίκες από μικρές ηλικίες ασκούν την επαιτεία, τη χειρομαντεία, τη χαρτομαντεία και προβλέπουν τα μέλλον με διάφορους τρόπους. Φτιάχνουν φυλαχτά, κάνουν μαγικά και γενικά προσπαθούν να εξαπατήσουν τον κόσμο εκμεταλλευόμενοι τις ανασφάλειές τους. Αποσπών χρήματα από τον λαό και τρόφιμα για να καλύψουν τις δικές τους ανάγκες (Πυργιωτάκης, 2011). Μετά τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο οι Ρομά άρχισαν να (Πυργιωτάκης, 2011):

- οργανώνονται σε πολιτιστικές ομάδες
- επικοινωνούν και να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους
- συμμετέχουν σε διεθνείς συναντήσεις
- διεκδικούν τα ανθρώπινα δικαιώματα
- διεκδικούν τα εθνικά τους δικαιώματα.

Οι Ρομά προσαρμόζονται εύκολα σε διαφορετικούς τόπους, μεταναστεύουν συχνά και ενσωματώνουν στη γλώσσα τους τους ιδιοματισμούς της κάθε περιοχής που πηγαίνουν. Σε όλη την Ευρώπη οι Ρομά αποτελούν τις πιο φτωχές και κοινωνικά αποκλεισμένες ομάδες και παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα ανεργίας. Το μορφωτικό τους επίπεδο είναι χαμηλό όπως επίσης και οι συνθήκες του επιπέδου της υγείας τους. Αγαπούν τη μουσική, τον χορό και οι μη Ρομά πληθυσμοί τους αντιμετωπίζουν με καχυποψία και φόβο (Liegeois & Gheorghe, 1995),

Αποτελούν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, η οποία συνδέεται άρρηκτα με διάφορα στερεότυπα και προκαλούν αρκετές εχθρικές αντιδράσεις στην κοινωνία. Μένουν πιστοί στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ιδιαιτερότητας και διατηρούν τις συνήθειες, τα ήθη και τις παραδόσεις τους (Liegeois & Gheorghe, 1995).

Προς τα τέλη του 20ου αιώνα ψηφίστηκε από το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο να συντονιστούν οι προσπάθειες για τη βελτίωση της ζωής των Ρομά. Ακόμη, υπήρξε μέριμνα για την εκπαίδευσή τους. Πολλά από αυτά τα προγράμματα χρηματοδοτούνται ακόμη και σήμερα από το ευρωπαϊκό κοινοβούλιο. Οι Ρομά τα τελευταία χρόνια αναμειγνύονται στον χώρο της πολιτικής, δημιουργούν δικά τους πολιτικά κόμματα ή εντάσσονται στα ήδη υπάρχοντα. Στη χώρα μας οι Ρομά (Πυργιωτάκης, 2011):

- αναμειγνύονται στην τοπική αυτοδιοίκηση, διότι θεωρούν ότι αυτή έχει μεγαλύτερη αρμοδιότητα για την επίλυση των προβλημάτων τους παρά η κεντρική εξουσία
- επιθυμούν η συμμετοχή τους να μην έχει κομματικό χαρακτήρα, καθώς πιστεύουν ότι μπορεί να διχαστούν οι υπόλοιποι Ρομά.

Σε αρκετές χώρες οι Ρομά απέκτησαν κατοικία μέσω της πρόνοιας και σε άλλες παραχωρήθηκαν περιοχές, για να μπορούν να εγκατασταθούν. Οι Ρομά γίνονται περισσότερο αποδεκτοί και καταβάλλονται προσπάθειες για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης και αναβάθμισης της ποιότητας της ζωής τους. Είναι ένας λαός που έχει υποστεί διωγμούς και γι' αυτόν τον λόγο ακόμη και σήμερα παρουσιάζει μια επιφυλακτικότητα στους μη Ρομά πληθυσμούς. Ωστόσο, παρατηρείται σταδιακά μια σχέση αμοιβαίας εμπιστοσύνης με το πέρασμα των ετών (Πυργιωτάκης, 2011).

2.4 Οι Ρομά στην Ελλάδα

Οι Ρομά κατοικούν στην Ελλάδα εδώ και πολλά χρόνια και είναι διασκορπισμένοι σε διάφορα μέρη. Οι περισσότεροι ασπάστηκαν τον χριστιανισμό με εξαίρεση τους Ρομά της Θράκης που εξακολουθούν να είναι μουσουλμάνοι. Πριν από περίπου πενήντα χρόνια έλαβαν την ελληνική ιθαγένεια, έγιναν μόνιμοι κάτοικοι της χώρας και έχουν πλήρη εκλογικά δικαιώματα. Η ζωή τους ταιριάζει περισσότερο με τη ζωή των αγροτικών κοινωνιών παρότι διατηρούν τα ήθη και τις συνήθειές τους (Πυργιωτάκης, 2011).

Εντούτοις, λόγω των προτύπων της σύγχρονης βιομηχανικής κοινωνίας οι τρόποι και οι συνήθειές τους έχουν αλλάξει. Πλέον, συχνά γυρνάνε με τα αυτοκίνητα και πουλάνε ρούχα, λουλούδια, παλιοσίδερα, υφάσματα, φρούτα και λαχανικά. Γενικότερα, ασχολούνται με το μικροεμπόριο και είναι πλανόδιοι έμποροι. Παλιότερα έμεναν σε τσαντίρι. Πλέον μένουν σε παράγκα - κίνηση που υποδηλώνει την αναζήτηση μιας μονιμότερης κατοικίας και εγκατάστασης σε έναν τόπο (Πυργιωτάκης, 2011).

Η στάση που είχαν για τη ζωή και η εμφάνιση τους δεν έχει αλλάξει ιδιαίτερα. Παρά του ότι δείχνουν να αναζητούν μονιμότερη εγκατάσταση και δουλειά δεν μπορούν εύκολα να μείνουν σε έναν τόπο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Οι ιστορίες που διηγούνται έχουν σχέση συνήθως με τα ταξίδια τους και τις περιπλανήσεις τους (Πυργιωτάκης, 2011). Οι αντιλήψεις τους για την οικογένεια διαφέρουν σε σημαντικό βαθμό από αυτές των μη Ρομά πληθυσμών. Πιο συγκεκριμένα (Πυργιωτάκης, 2011):

- είναι υποχρεωμένοι να προικίζουν τις κόρες τους, να τις παντρέψουν και να έχουν την έννοια τους μετά τον γάμο
- η ηλικία γάμου είναι πολύ μικρότερη σε σχέση με αυτή των μη Ρομά πληθυσμών
- ο αριθμός των παιδιών τους είναι μεγάλος
- γεννούν σε εξωτερικούς χώρους.

Οι Ρομά στην Ελλάδα μιλούν τη δική τους γλώσσα, τη ραμανί, η οποία τους οδήγησε στο να επικοινωνούν μεταξύ τους. Η διάλεκτός τους προέρχεται από την ινδική γλώσσα με διάφορες παραλλαγές. Η γλώσσα τους αποτελεί ένα χαρακτηριστικό που αναδεικνύει την εθνική τους ταυτότητα και την εθνική τους συγγένεια και που τους κάνει να διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους πληθυσμούς (Γεωργίου, 1995).

Νιώθουν ξένοι στον τόπο που ζουν και διαμένουν και ψάχνουν συνέχεια νέα πατρίδα. Στις περιοχές που εγκαθίστανται αισθάνονται ξένοι και ανεπιθύμητοι. Ζουν κοντά σε χωματερές, γεγονός που οδηγεί τους μη Ρομά πληθυσμούς σε μια αρνητική εικόνα γι' αυτούς. Τους διακρίνει η συλλογικότητα και κάθε άτομο καθορίζεται με βάση την καταγωγή και τη συγγενεία του. Ζουν μαζί όλα τα μέλη που ανήκουν σε μια οικογένεια ή έχουν συγγενικές σχέσεις μεταξύ τους. Φροντίζουν το σπίτι τους και οι κοινόχρηστοι χώροι είναι πλήρως εγκαταλελειμμένοι (Cemlyn & Clark, 2005).

Οι Ρομά είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι και τους διακρίνει η φτώχεια. Δεν έχουν λάβει οι περισσότεροι την τυπική εκπαίδευση και οι άθλιες συνθήκες διαβίωσής τους ευθύνονται για τον χαμηλό μέσο όρο ζωής τους και τα υψηλά ποσοστά παιδικής θνησιμότητας (Μαυρομάτης, 2008).

Πραγματοποιήθηκαν προσπάθειες από χώρες της ευρωπαϊκής ένωσης για την επίλυση των προβλημάτων που αφορούν την υγιεινή, την εκπαίδευση και τη στέγαση των Ρομά. Αξίζει να παρατεθεί ότι υπάρχουν μεγάλες διαφορές οικονομικής και κοινωνικής κατάστασης μεταξύ των Ρομά και τα προβλήματα της κάθε ομάδας είναι διαφορετικά. Οι Ρομά είναι συνηθισμένοι στις κακουχίες από αρκετά νεαρή ηλικία. Πλέον, γίνονται μεγάλες προσπάθειες για τη βελτίωση των συνθηκών της ζωής τους, της εκπαίδευσής τους και της αναβάθμισης του βιοτικού τους επιπέδου (Λουλέ- Θεοδωράκη, 1991).

2.5 Ο κοινωνικός αποκλεισμός των ρομά από την Ελλάδα

Οι Ρομά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό που δεν τους επιτρέπει να ενταχθούν στην αγορά εργασίας και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που τους παρέχει το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, συνεχίζουν να ζουν στη φτώχεια και την πενία. Ο κοινωνικός αποκλεισμός τους βρίσκεται σε άρρηκτη σχέση με τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές διαστάσεις (Poray et. al., 2008). Ο κοινωνικός αποκλεισμός χαρακτηρίζεται από ελλείψεις (Παπαδοπούλου, 2002):

- στο νομικό σύστημα
- στην αγορά εργασίας
- στο σύστημα κοινωνικής πρόνοιας, στο οποίο συμπεριλαμβάνεται η κοινότητα και η οικογένεια.

Οι ελλείψεις αυτές επιδρούν αρνητικά στην ένταξη των Ρομά στην κοινωνική, πολιτική και οικονομική ενσωμάτωση. Ο κοινωνικός αποκλεισμός αποτελεί έναν όρο με ποικίλες διαστάσεις που σχετίζονται με τον πολιτικό τομέα και την κοινωνική ζωή. Δεν συγγέεται με την ένδεια, διότι ενδέχεται να σχετίζεται με ομάδες οι οποίες δεν αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα (Παπαδοπούλου, 2002).

Ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με ομάδες και άτομα που χαρακτηρίζονται από τον παραγκωνισμό από τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας στους τομείς της εύρεσης εργασίας, στα διάφορα αγαθά, στη γη, στις υπηρεσίες, στην ασφάλεια και τα ανθρώπινα δικαιώματα. Τα κοινωνικά αποκλεισμένα άτομα στερούνται τα ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση, την υγεία και την εργασία και ταυτόχρονα αποκλείονται από άτυπους και τυπικούς μηχανισμούς παραγωγής και αναδιανομής των πόρων (Χρυσάκης κ.α., 2002).

Οι Ρομά υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό, καθώς δεν έχουν τη δυνατότητα πρόσβασης σε προγράμματα εκπαίδευσης ούτε και εργασιακές ευκαιρίες στην περίπτωση που ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους στο σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν προγράμματα που να είναι διαμορφωμένα με τρόπο που να συνυπολογίζονται οι εκπαιδευτικές ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντα και οι δεξιότητές τους ώστε να αποκτήσουν μια θέση στην αγορά εργασίας και να διαχειριστούν αποτελεσματικότερα τον ελεύθερο χρόνο τους (Cross, 1981).

Τα προγράμματα που έχουν διαμορφωθεί για την επιμόρφωση και την κατάρτιση των Ρομά δεν χαρακτηρίζονται από συνέχεια, διότι επιλέγονται από τους εκπαιδευτικούς φορείς με βάση τη χρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Παράλληλα, οι Ρομά που επιθυμούν να επιμορφωθούν και να αποκτήσουν γνώσεις δεν λαμβάνουν την κατάλληλη στήριξη από την οικογένειά τους και τον κοινωνικό τους περίγυρο (Cross, 1981).

Ταυτόχρονα, τα προγράμματα δεν συνδέονται με αποτελεσματικές ψυχοκοινωνικές υπηρεσίες, οι οποίες ενδεχομένως να βοηθούσαν τους Ρομά να ενταχθούν στην κοινωνία. Επιπλέον, οι Ρομά έχουν αρνητικές εμπειρίες από προηγούμενη επαφή που είχαν με προγράμματα κατάρτισης, με αποτέλεσμα να μην επιθυμούν να συμμετέχουν ενεργά και να αμφισβητούν προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης (Cross, 1981).

Οι Ρομά εμφανίζουν μεγαλύτερο κίνδυνο να βιώσουν τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό και αντιμετωπίζουν χαμηλά ποσοστά απασχόληση. Εγκαταλείπουν το σχολείο και βιώνουν οικονομικό αποκλεισμό σε σχέση με άλλες κοινωνικές ομάδες. Το κράτος θα πρέπει να φροντίζει ώστε να προβαίνει σε συντονισμένες δράσεις για να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή μιας και διαμορφώνονται προβλήματα ανασφάλειας, μίσους και φθόνου σε άλλες ομάδες που δεν ανήκουν στους Ρομά (Χρυσάκης κ.α., 2002).

2.6 Προσπάθεια ένταξης των Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση

Η ταυτότητα των Ρομά βρίσκεται υπό συνεχή διαπραγμάτευση, καθώς θεωρείται ότι κάποιες φορές ανήκουν σε εθνοτική ομάδα και άλλες ότι ανήκουν σε πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Οι Ρομά είναι σημαντικό να λαμβάνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, η οποία στους βοηθά να ενσωματωθούν στην ελληνική κοινωνία. Η πολιτεία για χρόνια δεν έδειξε κάποιο ουσιαστικό ενδιαφέρον για τη συστηματική φοίτηση των παιδιών αυτών στα σχολεία, καθώς δεν αναγνώριζε την ελληνική υπηκοότητά τους και οι Ρομά είναι μια ομάδα που δεν δέχεται επιδράσεις από ομάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και στοιχεία (Ασδεράκη, 2013).

Οι Ρομά δεν δέχονται να φοιτούν τα παιδιά τους στο σχολείο, καθώς η σχολική πραγματικότητα διαφέρει πολύ από τη δική τους νοοτροπία και τον τρόπο ζωής τους. Πιστεύουν ότι το σχολείο δεν έχει να προσφέρει κάτι στα παιδιά τους ούτε τους παρέχει χρήσιμες δεξιότητες και γνώσεις. Η φοίτηση των Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από ιδιαιτερότητες που βασίζονται (Γκότοβος, 2002):

- στην αρνητική στάση του σχολείου για τη φοίτησή τους
- στην αποσπασματική φοίτησή τους
- στην έλλειψη αποδοχής από τον μαθητικό πληθυσμό
- στην αρνητική τους στάση για φοίτηση στο σχολείο.

Με τον τρόπο αυτό, οι Ρομά παραγκωνίζονται από τους συμμαθητές τους. Με την πάροδο του χρόνου υπήρχαν και εξακολουθούν να αναπτύσσονται στερεότυπα και προκαταλήψεις για τη συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα. Οι Ρομά έχουν διαφορετικά

κοινωνικά και γλωσσικά στοιχεία. Επιλέγουν να μη γράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο, διακόπτουν τη φοίτησή τους και περιθωριοποιούνται από το σχολείο λόγω της μη ενσωμάτωσής τους στην ελληνική κοινωνία (Ασδεράκη, 2013). Το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού των Ρομά οφείλεται (Κάτσικας & Πολίτου, 1999):

- στη νοοτροπία του σχολείου
- στις πρακτικές που υιοθετεί
- στη λειτουργία των σχολείων που εντοπίζονται προβλήματα και δεν βοηθούν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν
- στην αρνητική στάση των μαθητών και των γονιών τους απέναντι στους Ρομά
- στην άποψη των Ρομά ότι το σχολείο χρησιμεύει μόνο στην εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης και των βασικών κανόνων αριθμητικής.

Συχνά οι διδάσκοντες δεν έχουν υψηλές προσδοκίες από τους Ρομά μαθητές και δεν καταβάλλουν προσπάθειες να καλλιεργήσουν ένα θετικό κλίμα στην τάξη, στο οποίο όλοι οι μαθητές θα είναι αποδεκτοί και θα έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει, λοιπόν, να (Ασδεράκη, 2013):

- υποστηρίζουν την πολιτιστική ιδιαιτερότητα όλων των παιδιών ώστε να γίνονται αποδεκτοί και να έχουν τις ίδιες μαθησιακές ευκαιρίες
- εξασφαλίζουν τη σχολική επιτυχία σε όλα τα παιδιά
- συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κοινωνική και πολιτικής συνείδησης των παιδιών ώστε να αντιληφθούν τα αίτια της ανισότητας και της αδικίας με στόχο τη διαμόρφωση σχέσεων εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Οι Ρομά μαθητές δεν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά φοίτησης στις σχολικές τάξεις, καθώς υποστηρίζεται ότι τα παιδιά αυτά έχουν αρκετά χαμηλές επιδόσεις, αποτυγχάνουν στα σχολικά μαθήματα και έχουν χαμηλές επιδιώξεις. Οι λόγοι υποστήριξης αυτών των επιχειρημάτων επικεντρώνονται στον τρόπο ζωής και στις απόψεις των Ρομά και όχι στην ανικανότητα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να τα ενσωματώσει αποτελεσματικά. Στο σχολείο αναπτύσσονται σε σπάνιες περιπτώσεις οι αρχές της διαφορετικότητας και της ανεκτικότητας στο διαφορετικό. Εξακολουθούν να υπάρχουν προκαταλήψεις και στερεότυπα για τους Ρομά (Φραγκουδάκη, 2001).

Το ελληνικό σχολείο λειτουργεί μονογλωσσικά και μονοπολιτισμικά και δεν καταβάλλει προσπάθειες να ενταχθούν ομαλά τα άτομα με διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία. Με τον τρόπο αυτό δεν επιτυγχάνεται η δημιουργία ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά. Απαιτεί να έχουν όλοι οι μαθητές τις ίδιες επιδόσεις και ικανότητες μεταξύ τους

(Ασδεράκη, 2013). Η αποτυχία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να εντάξει τους Ρομά οφείλεται (Ασδεράκη, 2013):

- στην άρνηση των Ρομά να δεχτούν κάθε στοιχείο που διαφέρει από τη νοοτροπία και την κουλτούρα τους
- στους κακούς χειρισμούς του ελληνικού κράτους.

Η διαρκής αποτυχία της ενσωμάτωσης των Ρομά στην ελληνική εκπαίδευση οδηγεί και τους ίδιους σε αμφιβολίες σχετικά με την αποτελεσματικότητά του. Οι Ρομά δημιουργούν δικές τους ομάδες εντός του σχολικού χώρου και διαμορφώνουν έναν χώρο που είναι αποδεκτή η διαφορετικότητά τους. Έτσι, θα πρέπει να επιδιωχθεί (Vergidis, 2013):

- η εφαρμογή της υποχρεωτικής εκπαίδευσης για όλα τα παιδιά ως θεσμοθετημένο ανθρώπινο δικαίωμα
- η προσπάθεια των Ρομά να έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση, η οποία ανταποκρίνεται στα χαρακτηριστικά τους.

Ο αποκλεισμός των Ρομά από την εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο εκπαιδευτικό ζήτημα, αλλά αφορά τη θέση που έχουν οι Ρομά στην κοινωνία και τα στερεότυπα που διαιώνονται γι' αυτούς. Πιο συγκεκριμένα, δεν έχουν στέγαση, δεν έχουν σταθερή εργασία και κατ' επέκταση δεν έχουν πρόσβαση στα κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα και δεν έχουν ασφάλιση. Τα δικαιώματα αυτά προαπαιτούνται για την απόκτηση του δικαιώματος στη μάθηση και την εκπαίδευση (Σκούρτου, 2020).

Οι Ρομά δυσκολεύονται να ενσωματωθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα λόγω των συνεχών μετακινήσεών τους και των άθλιων συνθηκών διαβίωσής τους. Ακόμη, η μορφή που έχει το σχολείο δεν ευνοεί την ένταξη των Ρομά και άλλων μειονοτικών ομάδων να ενταχθούν. Από το σχολείο απορρίπτεται (Vergidis, 2013):

- η μητρική γλώσσα τους
- τα πολιτισμικά τους στοιχεία
- οι ικανότητές τους
- οι δεξιότητές τους
- τα βιώματά τους.

Το σχολείο αποτελεί έναν χώρο που αντιτίθενται οι απόψεις των Ρομά και των μη Ρομά πληθυσμών. Στο σχολείο υπάρχουν ακόμη στερεότυπα και προκαταλήψεις για τη συγκεκριμένη ομάδα και συχνά εκφράζονται ρατσιστικές συμπεριφορές εναντίον τους (Vergidis, 2013). Η αρνητική στάση του σχολείου απέναντι στους Ρομά οφείλεται (Σκούρτου, 2020):

- στον φόβο για την πτώση του μαθησιακού επιπέδου του σχολείου

- στον φόβο από την παρουσία των Ρομά στο σχολείο
- στην αλλαγή της καθημερινής ρουτίνας των διδασκόντων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τα παιδιά αυτά.

Οι Ρομά συγκρούονται με το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς εντοπίζεται το ερώτημα σχετικά με το αν αυτοί θα πρέπει να ακολουθούν τις εκπαιδευτικές μεθόδους που εφαρμόζονται για τους υπόλοιπους μαθητές ή αν πρέπει να ακολουθήσουν διαφορετικές προσεγγίσεις που ταιριάζουν στην κουλτούρα τους. Έτσι, οι Ρομά συγκρούονται και με το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο ζουν και δυσκολεύονται να ενταχθούν ομαλά σ' αυτό. Δυσκολεύονται και αρνούνται να υιοθετήσουν τον τρόπο ζωής και επικοινωνίας των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας (Σκούρτου, 2020).

Όταν το σχολείο απορρίπτει τους Ρομά, ενδυναμώνει άμεσα την κουλτούρα και τα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κοινωνική ισορροπία της ομάδας. Η Ρομά θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένα ίδρυμα στο οποίο δεν υπάρχει παράδοση ούτε και κοινωνική οργάνωση. Το θεωρούν ένα μέρος που απειλεί την ταυτότητα, την κουλτούρα και τον πολιτισμό τους (Σκούρτου, 2020).

Πιο συγκεκριμένα, στο σχολείο οι Ρομά έρχονται σε επαφή με έναν κόσμο που διαφέρει από τον δικό τους και πιστεύουν ότι το παιδί τους φοιτώντας χάνει πολύτιμο χρόνο από τη ζωή του και την απόκτηση των ικανοτήτων που απαιτούνται για την επαγγελματική του εργασία. Στην περίπτωση που κάποιος Ρομά σημειώσει επιτυχία και πρόοδο στο σχολείο, η κοινότητα θεωρεί ότι απομακρύνεται από την οικογένειά του και τον κοινωνικό του περίγυρο. Παρόλα αυτά, η επαφή των Ρομά με τα τεχνολογικά μέσα επηρεάζει τον τρόπο ζωής τους (Vergidis, 2013).

Το ελληνικό κράτος δίνει επίδομα στις οικογένειες των Ρομά των οποίων τα παιδιά φοιτούν στο σχολείο, διότι υποστηρίζεται ότι όλα τα παιδιά πρέπει να φοιτούν στο σχολείο και να εντάσσονται πλήρως στο μαθησιακό περιβάλλον. Επιπλέον, καταβάλλονται προσπάθειες για την αποδοχή και τον σεβασμό της μοναδικότητας των πολιτισμικών στοιχείων των Ρομά μέσω των παράλληλων εξωσχολικών μαθημάτων που προσαρμόζονται στον τρόπο ζωής και στις συνήθειές τους (Λευθεριώτου, Ματζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ, Χαλκιά, 2011).

Έχουν πραγματοποιηθεί δράσεις για τη συμπερίληψη των μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα οι οποίες σχετίζονται με (Λευθεριώτου, Ματζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ, Χαλκιά, 2011):

- τη δημιουργία τμημάτων ένταξης και υποδοχής

- τη δημιουργία εκπαιδευτικού προγράμματος που οργανώνεται συνυπολογίζοντας τις ανάγκες των Ρομά και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά στοιχεία τους.

Η επίσημη τυπική εκπαίδευση για τους Ρομά που ακολουθείται στη χώρα μας αφορά την παρακολούθηση κανονικών τμημάτων χωρίς να υπάρχει μέριμνα για τις ιδιαίτερες ανάγκες τους, τα ενδιαφέροντά τους, τις προτιμήσεις και τις συνήθειές τους (Λευθεριώτου, Ματζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ, Χαλκιά, 2011).

2.7 Η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά

Ο σκοπός της εκπαίδευσης των Ρομά δεν θα πρέπει να είναι η αλλαγή των πολιτισμικών τους χαρακτηριστικών και της κουλτούρας τους, αλλά ο σεβασμός τους. Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό από τους Ρομά και τους μη Ρομά πληθυσμούς ότι η διαφορετικότητά τους δεν θα πρέπει να δημιουργεί εμπόδια στη λειτουργία της κοινωνίας (Πυργιωτάκης, 2011).

Οι Ρομά καθώς αρχίζουν να αναζητούν μόνιμες κατοικίες, αντιλαμβάνονται σταδιακά ότι δεν μπορούν να μένουν μακριά από τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες. Είναι απαραίτητο να ενταχθούν στην κοινωνία χωρίς όμως να χάσουν τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και την κουλτούρα τους. Θα πρέπει να ενσωματωθούν χωρίς να αφομοιωθούν. Έτσι, αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι είναι απαραίτητο να λάβουν την τυπική εκπαίδευση και να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο (Πυργιωτάκης, 2011).

Η αρνητική συμπεριφορά τους προς το σχολείο οφείλεται στις προβιομηχανικές μορφές που βρίσκεται η κοινωνία τους. Πιστεύουν ότι ο άνθρωπος πρέπει να μαθαίνει μέσα από τη ζωή και γι' αυτόν τον λόγο το σχολείο δεν το θεωρούν απαραίτητο. Οι άνθρωποι αυτοί έχουν γεννηθεί στη φύση, ζουν καθημερινά σ' αυτή και θεωρούν ανούσιο να λαμβάνουν τα παιδιά γνώσεις στο σχολείο και να βγαίνουν στη ζωή, καθώς μέσα απ' τη ζωή μπορούν να συμβούν και τα δύο (Πυργιωτάκης, 2011).

Σε μια κοινωνία τα μέλη της θεωρούν το σχολείο έναν παράγοντα κοινωνικής κινητικότητας και ανόδου. Κατ' επέκταση, προσδιορίζεται η κοινωνική τοποθέτηση των νέων από (Πυργιωτάκης, 2011).

- την απονομή εκπαιδευτικών τίτλων και πτυχίων
- την αξιολόγησή τους από το σχολείο.

Οι Ρομά είναι σχεδόν αποκλεισμένοι από την απονομή εκπαιδευτικών τίτλων που αποτελούν σημαντικό μέσο της κοινωνικής κινητικότητας. Ωστόσο, υπάρχουν ομάδες Ρομά που μερικά μέλη τους έχουν ολοκληρώσει την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Παρότι είναι λίγοι αποδυναμώνουν την αρνητική αντίληψη που επικρατεί για το σχολείο και τη μόρφωση (Πυργιωτάκης, 2011). Το σχολείο δεν ανταποκρίνεται στην κουλτούρα και τη νοοτροπία των Ρομά, καθώς:

- οργανώνεται με βάση την ελληνική γλώσσα
- λειτουργεί με βάση τις αξίες που καλλιεργούνται σ' αυτό
- οργανώνεται με βάση τα προγράμματα διδασκαλίας που αναφέρονται σε μαθητές με μητρική γλώσσα την ελληνική
- λειτουργεί με βάση τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τεχνικές που αναφέρονται στα παιδιά με μητρική γλώσσα την ελληνική και τις αξίες τους.

Οι Ρομά κατάφεραν με το πέρασμα των ετών να διασφαλίσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα και φοβούνται ότι το σχολείο θα την αλλοιώσει. Ζουν στο περιθώριο και είναι κοινωνικά αποκλεισμένοι, με αποτέλεσμα να έχουν αναπτύξει τον δικό τους τρόπο ζωής. Αλληλεπιδρούν με τους συγγενείς τους και είναι μια ομάδα που δεν παρουσιάζει ανεκτικότητα στους μη Ρομά πληθυσμούς και τον τρόπο ζωής τους. Είναι επιφυλακτικοί και καχύποπτοι σε οτιδήποτε μπορεί να επηρεάσει τον τρόπο ζωής τους (Πυργιωτάκης, 2011).

Η πλειοψηφία των Ρομά είναι αναλφάβητοι και ειδικότερα οι μεγαλύτερες ηλικίες, άνω των εξήντα ετών. Ωστόσο, το ποσοστό αναλφαβητισμού είναι μικρότερο στους άντρες. Οι γυναίκες εξακολουθούν να μένουν αναλφάβητες. Έπειτα, μετά την οικονομική κρίση στη χώρα μας, επηρεάστηκαν τα επαγγέλματά τους με αποτέλεσμα οι γονείς να ενθαρρύνουν τα παιδιά τους να φοιτούν στο σχολείο, καθώς η μόρφωση αποτελεί (Μαυρομμάτης, 2008):

- τη μοναδική διέξοδο από τις δυσκολίες της ομάδας τους
- την ευκαιρία για κοινωνική και οικονομική εξέλιξη.

Εντούτοις, υπάρχουν Ρομά που, ενώ έχουν λάβει απολυτήριο δημοτικού, εξακολουθούν να μένουν αναλφάβητοι. Ο αναλφαβητισμός και η έλλειψη μόνιμης εγκατάστασης αποτελούν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους που τους διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες (Νόβα- Καλτσούνη, 2000).

Οι Ρομά δεν έρχονται σε επαφή με το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα. Επικοινωνούν κυρίως μεταξύ τους με τη δική τους γλώσσα. Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα που υπάρχουν για την ομάδα τους οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό τους και τις κοινωνικές διακρίσεις σε βάρος τους (Μπίλα, 2010).

Οι Ρομά, όπως προαναφέρθηκε, ασχολούνται κυρίως με το εμπόριο διάφορων αγαθών και ο αναλφαβητισμός τους δεν τους επηρεάζει ιδιαίτερα, διότι από πολύ μικροί μαθαίνουν να μετρούν και να κάνουν απλές μαθηματικές πράξεις. Μικρό ποσοστό των Ρομά ασχολούνται με τη μισθωτή εργασία. Το εμπόριο γίνεται κυρίως σε δρόμους και στη λαϊκή αγορά, διότι δεν έχουν μόνιμες κατοικίες (Μπίλα, 2010).

Οι αλλαγές που έχουν πραγματοποιήσει τα τελευταία χρόνια στον τρόπο ζωής τους, όπως ο τρόπος που διεξάγουν το εμπόριο, τους οδήγησε να αλλάξουν κάποιες απόψεις που είχαν για τον τομέα της εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί ο τρόπος που πραγματοποιούν το μικροεμπόριο. Για την οδήγηση του οχήματος απαιτείται η απόκτηση διπλώματος οδήγησης που προϋποθέτει τις γνώσεις της ανάγνωσης και της γραφής. Έτσι, η φοίτηση στο σχολείο αποτελεί πλέον τη βασική προϋπόθεση για την επιβίωσή τους. Ακόμη, για επαγγελματικούς λόγους είναι υποχρεωμένοι να γνωρίζουν να (Πυργιωτάκης, 2011):

- κόβουν τιμολόγια
- τηρούν λογιστικά βιβλία
- κόβουν αποδείξεις
- υποβάλλουν φορολογική δήλωση.

Οι Ρομά δεν μπορούν να αποφύγουν το γραφειοκρατικό σύστημα της κοινωνικής οργάνωσης της χώρας που ζουν. Η φοίτησή τους στο σχολείο καθίσταται πλέον υποχρεωτική, παρά τις δυσκολίες που έχουν να προσαρμοστούν και να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις. Κατ' επέκταση, είναι απαραίτητο στα σχολικά εγχειρίδια να εισαχθούν στοιχεία της τσιγγάνικης κουλτούρας ώστε να αποκτήσουν οι Ρομά ενδιαφέρον για το σχολείο (Πυργιωτάκης, 2011).

Σημαντική δυσκολία διεκπεραίωσης της φοίτησής τους αποτελεί το γεγονός ότι η γλώσσα τους δεν έχει γραφή. Έτσι, δεν υπάρχουν γραπτά κείμενα στη γλώσσα τους, τα οποία θα μπορούσαν να ενταχθούν στα σχολικά εγχειρίδια και θα συνέβαλαν στην κατανόηση του πολιτισμού, της κουλτούρας και των συνηθειών τους από τους μη Ρομά πληθυσμούς (Πυργιωτάκης, 2011). Για την αποτελεσματική εκπαίδευση των Ρομά είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να δίνεται έμφαση στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και συνήθειες των Ρομά. Είναι σημαντικό να (Σαλωνίτης, 2010):

- υπάρχει πλήρης γνώση και κατάρτιση από μέρους των διδασκόντων
- υπάρχει πλήρης γνώση για τα πολιτισμικά στοιχεία και τις συνήθειές τους
- δίνεται η δυνατότητα σε όλους τους μαθητές να εκφράζουν την άποψή τους και να συμμετέχουν στην τάξη
- υπάρχει σεβασμός στη γλώσσα και τον πολιτισμό τους.

Εκτός από την παροχή γνώσεων και την καλλιέργεια των ικανοτήτων τους, είναι απαραίτητο να συμπεριληφθούν στην εκπαίδευσή τους και πρακτικές κοινωνικής ένταξης. Θα πρέπει να διαμορφώνονται ολοκληρωμένα προγράμματα με στόχο (Μπίλα, 2010):

- την παροχή στοιχειώδους εκπαίδευσης
- την ελάττωση της σχολικής διαρροής.

ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3^ο Κεφάλαιο: Δημιουργικό μέρος

3.1 Γενικές πληροφορίες διδακτικού σεναρίου

Τίτλος διδακτικού σεναρίου:

«Ανακαλύπτοντας δημιουργικά την ιστορία των Ρομά»

Σύντομη περιγραφή

Οι μαθητές Ρομά του τμήματος υποδοχής θα ταξιδέψουν στον κόσμο της λογοτεχνίας με όχημα τη δημιουργική γραφή. Αντικείμενο μελέτης θα αποτελέσουν θρύλοι, παραμύθια και ποιήματα του πολιτισμού τους και οι ίδιοι θα γίνουν δημιουργοί πολλών και διαφορετικών ειδών κειμένων.

Βαθμίδα - Τάξη

Πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Τμήμα Υποδοχής (ΖΕΠ)

Χρονική διάρκεια

Το σενάριο θα πραγματοποιηθεί σε 22 διδακτικές ώρες.

Σύσταση Τμήματος Υποδοχής (ΖΕΠ)

Το τμήμα υποδοχής στο οποίο υλοποιείται το διδακτικό σενάριο απαρτίζεται από τέσσερις μαθητές ηλικίας 12 ετών που φοιτούν στην Ε' (3 παιδιά) και ΣΤ' (1 παιδί) τάξη του Δημοτικού. Και οι τέσσερις μαθητές έχουν επαναφοιτήσει σε μικρότερες τάξεις λόγω ελλιπούς φοίτησης. Πρόκειται για δύο κορίτσια και δύο αγόρια. Οι μαθητές γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή και ο προφορικός τους λόγος είναι αρκετά ανεπτυγμένος. Λόγω της καταγωγής τους υφίστανται κοινωνικό ρατσισμό από την πλειοψηφία των συμμαθητών τους και γι αυτό δεν είναι ιδιαίτερα κοινωνικοποιημένοι.

Σκοπός σεναρίου

Σκοπός του σεναρίου είναι οι μαθητές Ρομά του τμήματος υποδοχής να γνωρίσουν την κουλτούρα και τις παραδόσεις τους ερχόμενοι σε επαφή με διάφορα λογοτεχνικά κείμενα μέσα από τη δημιουργική γραφή.

Απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή

Στην αίθουσα υπάρχει ο κεντρικός υπολογιστής του εκπαιδευτικού και διαδραστικός πίνακας στον οποίο προβάλλονται οι εργασίες. Η αίθουσα υποδοχής έχει εξοπλιστεί με κόλλες A4, μαρκαδόρους, ψαλίδια και κόλλες.

3.2 Διδακτική δραστηριότητα «Δώσε το δικό σου φινάλε»

3.2.1 Αφόρμηση

Αφόρμηση για το πρώτο διδακτικό σενάριο αποτελεί η ιστορία «Η όμορφη Τσιγγάνα και ο βασιλιάς» που διαβάζεται στην τάξη και οι μαθητές καλούνται να δώσουν τη δική τους εκδοχή για το τέλος της ιστορίας. Η ιστορία παρουσιάζει τα ήθη και έθιμα της φυλής των Ρομά σχετικά με την περιφρούρηση των αρχών και των αξιών τους.

«Η όμορφη Τσιγγάνα και ο βασιλιάς» είναι ένα από τα παραμύθια του βιβλίου «Ο μεγάλος ίσκιος», ένα συγγραφικό έργο του Φίλιππου Μανδηλαρά (1965). Το συγκεκριμένο έργο πραγματεύεται τα κοινωνικά δικαιώματα των Τσιγγάνων. Αποτελεί μια απόπειρα του συγγραφέα να προβληματίσει και να απασχολήσει το αναγνωστικό κοινό αναφορικά με τον τρόπο ζωής και την κουλτούρα των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, το παραμύθι που αξιοποιήθηκε στο διδακτικό σενάριο παρουσιάζει την ιστορία του βασιλιά Ιάκωβου, ο οποίος μεταμφιεσμένος σε φτωχό χωρικό, γνωρίζει και ερωτεύεται την όμορφη Μοργκάνα, μέλος της φυλής των Τσιγγάνων. Μέσα από μια σειρά ανατρεπτικών γεγονότων ο νεαρός βασιλιάς προσεγγίζει τη Μοργκάνα χωρίς αποτέλεσμα, ωστόσο οι άντρες της φυλής της θεωρούν πως έχει ατιμαστεί και τον υποχρεώνουν σε παραδειγματική τιμωρία. Η Μοργκάνα στην προσπάθεια της να τον σώσει αποφασίζει να τον παντρευτεί. Ο βασιλιάς σώζεται εν τέλει χάρη στην έγκαιρη επέμβαση της φρουράς του και απομακρύνεται. Χρόνια μετά ο αναγνώστης πληροφορείται πως η Μοργκάνα έχει εκπαιδευτεί στην τέχνη της βοτανοθεραπείας και η μοίρα την καλεί να θεραπεύσει τον παντρεμένο πια βασιλιά Ιάκωβο. Ως ένδειξη ευγνωμοσύνης όλοι οι περιπλανώμενοι Τσιγγάνοι επέστρεψαν έπειτα από διαταγή του στον τόπο διαμονής τους. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα.

3.2.2 Η όμορφη Τσιγγάνα και ο βασιλιάς

Τα παλιά τα χρόνια, όταν ο βασιλιάς Ιάκωβος της Σκωτίας ήταν ακόμη νεαρός, όλοι ήξεραν πως πολύ συχνά μεταμφιεζόταν σε χωρικό ή σε γυρολόγο και περιπλανιόταν στην πόλη και στις εξοχές, με σκοπό να γνωρίσει τους υπηκόους του. Γι' αυτό, όταν καμιά φορά συναντούσαν στο δρόμο τους έναν ψηλό άνθρωπο με ευγενικά χαρακτηριστικά και απαλή φωνή, πρόσεχαν πάντα τα λόγια τους. Γιατί, όσο καλός και αν είναι ένας βασιλιάς, έλεγαν, δεν ξέρεις τι μπορεί να κάνει πάνω στο θυμό του...

Ένα βράδυ ο βασιλιάς Ιάκωβος γυρνούσε στο κέντρο του Εδιμβούργου μεταμφιεσμένος σε φτωχό γυρολόγο. Περπατούσε σκυφτός σε έναν σκοτεινό δρόμο κοντά στο παλάτι, όταν έφτασαν στα αυτιά του γέλια. Περίεργος καθώς ήταν, προχώρησε προς την πλατεία και διέκρινε την σκιά ενός χαρούμενου πλήθους, που χρωματιζόταν από τις φλόγες μιας μεγάλης φωτιάς. Πίσω από το πλήθος διέκρινε μια άμαξα που φωτιζόταν με πυρσούς. Θα είναι σαλτιμπάγκοι, σκέφτηκε και πλησίασε να δει το θέαμα. Ένας ημίγυμνος ακροβάτης, βαμμένος άσπρος από την κορυφή ως τα νύχια, κουνούσε χέρια και πόδια σαν πουλί πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί και υποκρινόταν πως όπου να 'ναι θα έπεφτε. Το πλήθος τότε γελούσε και τότε φοβόταν.

Λίγο μετά, από την άμαξα που βρισκόταν πίσω από τους σαλτιμπάγκους, πρόβαλε ένας μουσικός με ένα λαούτο και άρχισε να παίζει έναν παράξενο, σαγηνευτικό ρυθμό που ο βασιλιάς δεν είχε ποτέ του ξανακούσει. Πίσω του φάνηκε μια γυναίκα με ένα ντέφι στο χέρι και προχώρησε προς το κέντρο του κύκλου. Ο Ιάκωβος την κοιτούσε θαμπωμένος και προσπαθούσε να καταλάβει αν ήταν νεράιδα, ζωτικό, άγγελος ή άνθρωπος. Από το πλήθος ακούστηκαν φωνές θαυμασμού, ενώ μερικοί πρόφεραν ψιθυριστά το όνομα της με δέος. « Η Μοργκάνα, η Μοργκάνα!». Ύστερα όλοι σόπασαν κι η Μοργκάνα άρχισε να χορεύει ανάλαφρα. Η λεπτή κορμοστασιά και η χάρη της την έκαναν να φαίνεται πολύ ψηλή. Το δέρμα της είχε τις χρυσές ανταύγειες του ήλιου της Μεσογείου. Τα μάτια της ήταν μεγάλα και βαθιά και τα μαλλιά της μακριά, πιασμένα σε μια σφιχτή πλεξούδα που την συγκρατούσε ένα χρυσό κόσμημα στο σχήμα του μισοφέγγαρου. Στροβιλιζόταν χτυπώντας ρυθμικά το ντέφι πάνω από το κεφάλι της και, σε κάθε στροφή που έφερνε, το πολύχρωμο φουστάνι της ανέμιζε με χάρη. Κάθε φορά που η Μοργκάνα περνούσε χορεύοντας μπροστά από το βασιλιά, αυτός ένιωθε τα μεγάλα μαύρα μάτια της να τον διαπερνούν. Μα ποια είναι άραγε αυτή η γυναίκα; Από πού κατάγεται; αναρωτιόταν, όταν ξαφνικά λύθηκε η πλεξούδα της Μοργκάνας και το κόσμημα από την συγκρατούσε διέγραψε μια πορεία πάνω από το πλήθος και έπεσε μπροστά στα πόδια του. Το πλήθος άφησε ένα επιφώνημα θαυμασμού κι ύστερα γύρισε προς τη μεριά του Ιάκωβου, που σήκωσε το κόσμημα από το έδαφος και το περιεργάστηκε στο λιγοστό φως που έφτανε ως αυτόν. Ήταν ολόχρυσο και είχε πάνω του σκαλισμένο ένα μολυντήρι. Ο βασιλιάς κοιτούσε μαγεμένος προς τη μεριά όπου χάθηκε η γυναίκα, έσφιγγε στην παλάμη του το χρυσό κόσμημα που συγκρατούσε τα μαλλιά της και ένιωθε την καρδιά του να χτυπάει τόσο δυνατά όσο ποτέ δεν είχε χτυπήσει. Ποια είναι άραγε αυτή η γυναίκα και σε ποια φίλη ανήκει; αναρωτιόταν ο βασιλιάς, όταν πέρασαν από δίπλα του δύο άντρες που σχολίαζαν το θέαμα και κατευθύνονταν προς την ταβέρνα του Θωμά:

« Τους έχεις ξαναδεί;» ρώτησε ο ένας.

« Είναι τσιγγάνοι» απάντησε ο άλλος. «Γυρνάνε όλη τη Σκωτία και δίνουν παράταση στις πόλεις και τα χωριά. Έχω ακούσει πως ο πατέρας του βασιλιά μας τους προστάτευε και πως τους είχε

επιτρέπει πολλές φορές να περάσουν από τα μέρη μας. Αυτοί, για να τον ευχαριστήσουν, είχαν δώσει παλιά μια παράσταση στην βασιλική αυλή»

Οι δύο άντρες πλησίαζαν πια στην ταβέρνα του Θωμά, όταν ο βασιλιάς είδε από μακριά να έρχεται προς το μέρος του μια γυναικεία φιγούρα με ανάλαφρη περπατησιά. Τι κάνει μια γυναίκα μόνη της τέτοια ώρα στους δρόμους του Εδιμβούργου; αναρωτήθηκε. Η γυναίκα όμως είχε πλησιάσει κι άλλο κι ο βασιλιάς διαπίστωσε πως δεν ήταν άλλη από την Μοργκάνα. Τότε ένιωσε τα γόνατα του να λυγίζουν, έκανε ένα νεύμα χαιρετισμού, μόλις αυτή πέρασε σκυφτή από μπροστά του, κι ύστερα στάθηκε στην άκρη του δρόμου, εκεί όπου δεν έφταναν τα φώτα της ταβέρνας. Πριν προλάβει η γυναίκα να στρίψει, ο βασιλιάς είχε πάρει κιόλας την απόφαση του: θα την ακολουθούσε. Ήταν πολύ περίεργος να μάθει ποιοι είναι αυτοί οι τσιγγάνοι που προστάτευε ο πατέρας του, αλλά κυρίως ήθελε να μάθει που και πως ζούσε η όμορφη Μοργκάνα. Έτρεξε λοιπόν ως τη γωνία και την είδε να περπατάει βιαστικά προς την έξοδο της πόλης. Χώθηκε στο σκοτάδι και άρχισε να την ακολουθεί. Δεν πρόσεξε όμως πως πίσω του δύο απειλητικές σκιές φάνηκαν στην άκρη του δρόμου κι ύστερα χάθηκαν κι αυτές το σκοτάδι. Όταν η Μοργκάνα πέρασε ένα φωτεινό σταυροδρόμι και έβγαινε πια από τα τείχη της πόλης, ο βασιλιάς ένιωσε δύο χέρια να του σφίγγουν τα μπράτσα σαν τανάλλες και να τον ακινητοποιούν. Ταυτόχρονα είδε μπροστά του έναν νάνο, αλλά δεν πρόλαβε να σκεφτεί από που τον γνώριζε, γιατί ο νάνος του κατάφερε μια δυνατή γροθιά και ο βασιλιάς έχασε τις αισθήσεις του.

Όταν ξύπνησε, ήταν ακόμα νύχτα. Ο βασιλιάς άκουσε φωνές και τραγούδια από μακριά, μύρισε τον καπνό από μια φωτιά που έκαιγε κάπου κοντά του, ένιωσε υγρό το χόμα κάτω από το κεφάλι του και έκανε να ανασηκωθεί. Το κεφάλι του όμως ήταν βαρύ σαν μολύβι και αμέσως ξαναπέσε. Τότε ένιωσε κάτι μαλλιαρό να του χαϊδεύει το μάγουλο και αμέσως άνοιξε τα μάτια τρομαγμένος. Μια μικρή μαϊμού τον κοιτούσε παραξευεμένη στα μάτια, ενώ ένα τρανταχτό γέλιο που ερχόταν από πίσω του κάλυψε για μια στιγμή την μουσική και τα τραγούδια: «Τρόμαξες;»

Ο βασιλιάς ανασηκώθηκε με δυσκολία και είδε έναν ψηλό, γεροδεμένο άνθρωπο. Δίπλα του σιγόκαιγε μια φωτιά. Ο άνθρωπος τον κοιτούσε και γελούσε με την καρδιά του.

«Είναι η μαϊμού της Μοργκάνας» είπε ο άνθρωπος και αμέσως τα μάτια του σκοτείνιασαν και τα χαρακτηριστικά του προσώπου του σκλήρυναν. «Ξέρεις ποια είναι η Μοργκάνα, υποθέτω».

Ο βασιλιάς δεν ήξερε τι να υποθέσει. Γιατί τον χτύπησαν αυτοί οι άνθρωποι; Τι θα τον έκαναν; Ήξεραν άραγε πως είναι ο βασιλιάς;

«Ναι, ξέρω» ψέλλισε ανήσυχος.

«Γιατί την ακολουθούσες στο δρόμο; Μήπως ήθελες το κακό της; Ή μήπως φαντάστηκες πως μια Τσιγγάνα μπορεί να μιλάει με οποιονδήποτε στο δρόμο;» Έκανε άγρια ο τσιγγάνος. «Την

πρόσβαλες και τώρα πρέπει να τιμωρηθείς. Το κρις, δικαστήριο μας, έχει ήδη αποφασίσει για την τύχη σου».

Αυτά σκεφτόταν ο βασιλιάς, όταν άκουσε μια γυναικεία φωνή να λέει δυνατά:

«Αφήστε τον, θα τον παντρευτώ!»

Ο μόνος τρόπος για να γλιτώσει εκείνο τον καιρό κάποιος ξένος από την ποινή του τσιγγάνικου δικαστηρίου ήταν να τον συγχωρέσει το θύμα ή να τον παντρευτεί μια Τσιγγάνα για ορισμένο χρονικό διάστημα, ώστε να γνωρίσει ο θύτης τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής. Το χρονικό διάστημα του γάμου το καθόριζαν σπάζοντας μια κανάτα στο έδαφος. Όσα ήταν τα κομμάτια στα οποία έσπαγε η κανάτα τόσα ήταν και τα χρόνια που ο θύτης ήταν υποχρεωμένος να γυρνά με τους Τσιγγάνους.

«Αφήστε τον, είπα!» ζανακούστηκε δυνατή η φωνή μέσα από τους ψιθύρους και τα μισόλογα που είχε προκαλέσει. «Θα τον παντρευτώ».

Η φωνή ακουγόταν να πλησιάζει το βασιλιά από πίσω, αλλά ο βασιλιάς δεν μπορούσε να γυρίσει. Μήπως ζω ένα όνειρο; Αναρωτήθηκε αμήχανος.

«Θα τον πάρω εγώ, είπα!» ακούστηκε η φωνή μπροστά του. Και τότε διαπίστωσε πως η φωνή αυτή ήταν της Μοργκάνας.

Ο τσιγγάνος αρχηγός έφερε σοβαρός μια κανάτα και την έδωσε στο βασιλιά:

«Ριζ' την κάτω με φορά» του είπε.

Η κανάτα έσπασε σε τρία κομμάτια.

«Αδερφέ μας» είπε ο τσιγγάνος αρχηγός πιάνοντας σφιχτά το χέρι του βασιλιά «Η Μοργκάνα θα είναι η γυναίκα σου για τρία χρόνια. Μετά μπορείς να αποφασίσεις μόνος σου αν θα μείνεις με τους τσιγγάνους ή θα φύγεις».

Ο βασιλιάς δεν πρόλαβε να καταλάβει αν όλα αυτά ήταν αλήθεια η φάρσα, γιατί ξαφνικά ακούστηκε κλαγγή όπλων από τη μεριά της πόλης και αμέσως είδε τους στρατιώτες του στέμματος να ορμούν μέσα στον καταυλισμό και να αναποδογυρίζουν τις άμαξες και τις σκηνές. Είδε τους τσιγγάνους να σκορπίζουν τρομαγμένοι και να χάνονται στο σκοτάδι και λίγο μετά είδε γονατιστό μπροστά του τον επικεφαλής του αποσπάσματος να τον ρωτά αν θέλει να κάψει τις άμαξες των πλανόδιων και να τους κλείσει όλους στη φυλακή. Ο βασιλιάς δεν απάντησε στην ερώτηση, αλλά γύρισε προς τη μεριά της Μοργκάνας, που είχε μείνει αποσβολωμένη να κοίτα πότε τον βασιλιά και πότε τους στρατιώτες του.

«Το όνομά μου είναι Ιάκωβος» της είπε χαμηλόφωνα ο βασιλιάς. «Είμαι ο βασιλιάς της Σκωτίας». Και αμέσως καβάλησε το άλογο του και χάθηκε μέσα στη νύχτα με τους στρατιώτες.

Την επόμενη μέρα το συμβούλιο της χώρας έπεισε το νεαρό βασιλιά πως έπρεπε να διώξει όλους τους πλανόδιους τσιγγάνους από τη Σκωτία με την κατηγορία της μαγείας και της αλητείας. Ο

βασιλιάς όμως κράτησε για τον εαυτό του την περιπέτεια του, όπως και το χρυσό κόσμημα που συγκρατούσε τα μαλλιά της Μοργκάνας.

Μια άνοιξη, μετά από πολύ καιρό, η Μοργκάνα συνάντησε σε ένα δάσος μια γριά-Τσιγγάνα από την Ισπανία που όλοι την φοβούνταν και έλεγαν πως είναι μάγισσα. Η γριά γνώριζε όλα τα βότανα της γης, όλα τα αρώματα και όλα τα λουλουδία και μπορούσε να θεραπεύσει όλες τις αρρώστιες. Έλεγε πως είχε μάθει την τέχνη από τη γιαγιά της, που την είχε ορκίσει να μην παντρευτεί ποτέ. Η γριά είπε ακόμη στην Μοργκάνα πως πάντα περίμενε μια όμορφη, αγνή Τσιγγάνα να της διδάξει τα μυστικά της και πως, αφού της τα μάθει, θα μπορεί πια να πεθάνει ήρεμη. Την προσκάλεσε λοιπόν να μείνει μαζί της ως την επόμενη άνοιξη.

Έτσι, η Μοργκάνα έμαθε όλα τα μυστικά των αρωμάτων, των λουλουδιών και των βοτάνων και την επόμενη άνοιξη, όταν ανθίζουν τα πρώτα λουλουδία στο βουνό, έφυγε κι άρχισε να γυρίζει από πόλη σε πόλη και να θεραπεύει άρρωστους, τρελούς και μολυσμένους. Σε λίγο καιρό η φήμη της είχε εξαπλωθεί σε όλη τη Γαλλία και όλοι γύρευαν την Τσιγγάνα με τα θαυματουργά βότανα που μπορούσε να αναστήσει ακόμα και νεκρούς.

Την εποχή εκείνη ο βασιλιάς της Γαλλίας αποφάσισε να εφαρμόσει ειδικά μέτρα εναντίον των τσιγγάνων και διέταξε να φύγουν όλοι από το βασίλειο του, απειλώντας πως θα φυλακιστούν. Η Μοργκάνα αναγκάστηκε να κρυφτεί για λίγο καιρό στη βόρεια Γαλλία, όπου κάποια μέρα του χειμώνα είχε μια εντελώς απρόσμενη συνάντηση.

Εκείνη τη μέρα έβρεχε πολύ και η Μοργκάνα μάζευε μανιτάρια κάτω από μια χρυσή βελανίδα. Ξαφνικά άκουσε τον καλπασμό ενός αλόγου να πλησιάζει προς το μέρος της και σε λίγο είδε μπροστά της ένα καβαλάρη:

«Είσαι η Τσιγγάνα γιάτρισσα;» τη ρώτησε.

Η Μοργκάνα έγνεψε καταφατικά και ο άνθρωπος της είπε με εμπιστευτικό ύφος πως ένα πολύ επίσημο πρόσωπο, είναι πολύ άρρωστο και πως όλοι γιατροί έχουν εγκαταλείψει τις προσπάθειες ίασής του. Η μόνη ελπίδα που τους είχε απομείνει πια είναι τα μαγικά της βοτάνια.

«Πιστεύεις πως μπορείς να τον θεραπεύσεις;» τη ρώτησε ο καβαλάρης.

Η Μοργκάνα του απάντησε πως θέλει πρώτα να εξετάσει τον επίσημο άρρωστο. Τότε ο καβαλάρης έφυγε γρήγορα προς την πόλη και μετά από λίγο γυρίσαμε μια άμαξα:

«Θα μπούμε από την πίσω πόρτα. Σε ζορκίζω όμως να μην πεις τίποτα σε κανέναν».

Μετά από λίγο η άμαξα σταμάτησε στην αυλή ενός αρχοντικού και ο καβαλάρης οδήγησε την Μοργκάνα μέσα από ένα σκοτεινό διάδρομο σε ένα εξίσου σκοτεινό δωμάτιο. Στη μέση του δωματίου βρισκόταν, ένας άντρας που έμοιαζε να αναπνέει με δυσκολία. Η Μοργκάνα τον κοίταξε προσεκτικά και ύστερα τον πλησίασε και ακούμπησε την παλάμη της στο μέτωπο του.

Έμοιαζε πολύ τρομαγμένη και έκανε νόημα στον άνθρωπο που την συνόδευε να φύγει από το δωμάτιο. Αυτός δίστασε στην αρχή, αλλά, όταν είδε πως και ο άντρας του έκανε νόημα να φύγει, υποχώρησε.

Η Μοργκάνα έφυγε από το αρχοντικό όταν είχε πια βραδιάσει και όλη τη νύχτα μάζευε βότανα και θεραπευτικά μανιτάρια κάτω από το φως του φεγγαριού. Όταν πλησίαζε το μεσημέρι ήρθε πάλι η άμαξα και την πήγε στον άρρωστο άντρα. Έκατσαν πάλι μόνοι ως αργά το βράδυ και, όταν η Μοργκάνα έφυγε, κρατούσε σφιχτά στο χέρι της ένα χρυσό κόσμημα που είχε χάσει κάποτε μια Τσιγγάνα στη Σκωτία, όταν στροβιλιζόταν μπροστά στα μάτια του βασιλιά, που ήταν μεταμφιεσμένος σε φτωχό γυρολόγο.

Την επόμενη μέρα στην πόλη του Αρράς, στην βόρεια Γαλλία, όλοι χόρευαν και τραγουδούσαν. Ο βασιλιάς της Σκωτίας Ιάκωβος Έ, που μόλις είχε παντρευτεί την κόρη του βασιλιά της Γαλλίας, αλλά είχε αρρωστήσει βαριά από μια αρρώστια που κανένας γιατρός δεν μπορούσε μεθεραπεύσει, ήταν και πάλι καλά.

Όταν ο βασιλιάς Ιάκωβος γύρισε στη Σκωτία, έβγαλε διαταγή να γυρίσουν πίσω όλοι τσιγγάνοι που είχε εξορίσει χρόνια πριν.

3.2.3 Στοχοθεσία

Μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής δραστηριότητας επιχειρείται να:

- εξοικειωθούν οι μαθητές με τη δομή του αφηγηματικού λόγου
- εξελιχθεί η δημιουργική φαντασία των μαθητών και η συγγραφική τους επινοητικότητα
- αναπτύξουν τεχνικές δημιουργικής γραφής
- παρακινηθούν ώστε να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με το συγκεκριμένο θέμα
- αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και ομαδικότητας
- διοχετεύσουν τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους σε δημιουργικές διεξόδους

3.2.4 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης δραστηριότητας: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός έχει ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές τη δραστηριότητα και παρουσιάζει τον τρόπο οργάνωσής της (15΄)
- Ο δάσκαλος προχωρά στην ανάγνωση του αποσπάσματος και σε πρώτη γνωριμία με το παραμύθι «Η όμορφη Τσιγγάνα και ο βασιλιάς» (30΄)

- Μαθητές και εκπαιδευτικός συζητούν για το περιεχόμενο της ιστορίας με στόχο την κατανόησή του. Επιπλέον, τα παιδιά εκφράζουν τις σκέψεις και τις απορίες τους σχετικά με όσα διαδραματίστηκαν εκφράζοντας παράλληλα και προσωπικά βιώματα (20')
- Ο εκπαιδευτικός επεξηγεί τη δραστηριότητα «Δώσε το δικό σου φινάλε» και τους χωρίζει σε δύο ομάδες των δύο ατόμων. Παράλληλα, επιλύει απορίες των μαθητών και παρέχει διευκρινήσεις (10')
- Οι μαθητές συζητούν και συνθέτουν το δικό τους τέλος στην ιστορία με τον εκπαιδευτικό να έχει συμβουλευτικό ρόλο, παρακολουθώντας την εξέλιξη της δραστηριότητας (45')
- Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει το παραγόμενο κείμενο παρέχοντας ταυτόχρονα επεξηγήσεις για τον λόγο που οδηγήθηκαν σε αυτό (10')
- Ο εκπαιδευτικός προβαίνει στη σύνοψη και την ανακεφαλαίωση της δραστηριότητας (5')

3.2.5 Σύνοψη δραστηριότητας

Οι μαθητές ερχόμενοι σε επαφή με την ιστορία «Η όμορφη Τσιγγάνα και ο βασιλιάς» καλούνται να κατανοήσουν το ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτή διαδραματίζεται. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας προέχει η κατανόηση της διαφορετικότητας. Τα παιδιά κινητοποιούνται να εκφράσουν ελεύθερα τα προσωπικά τους βιώματα και μέσω του διαλόγου προωθείται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, αφού προκειμένου να καταλήξουν στο φινάλε της ιστορίας πρέπει να προηγηθεί συζήτηση και συμφωνία. Έτσι, μέσω της δραστηριότητας αυτής αναπτύσσονται κοινωνικές δεξιότητες, όπως η συνεργασία και ο διάλογος, οι οποίες είναι απαραίτητες τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

3.3 Διδακτική δραστηριότητα «Μια εικόνα, χίλιες λέξεις...»

3.3.1 Αφόρμηση

Η συγκεκριμένη δραστηριότητα έπεται της δραστηριότητας « Δώσε το δικό σου φινάλε» που στηρίζεται στο παραμύθι « Η όμορφη τσιγγάνα και ο βασιλιάς». Οι εικόνες αποτελούν δυνατό ερέθισμα και πηγή έμπνευσης για πολλές δημιουργικές εργασίες μέσω των οποίων οι μαθητές θα αναπτύξουν προφορικό και γραπτό λόγο. Με αφορμή τις παρακάτω εικόνες τα παιδιά καλούνται να απαντήσουν σε μια σειρά καθοδηγούμενων ερωτήσεων και να αφήσουν ελεύθερη τη φαντασία τους ώστε να περιηγηθούν στον κόσμο του καλλιτεχνικού έργου. Οι εικόνες που επιλέχτηκαν ανταποκρίνονται στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών.





3.3.2 Στοχοθεσία:

Μέσω της διδακτικής δραστηριότητας επιδιώκεται οι μαθητές να:

- εκφράσουν τα προσωπικά τους βιώματα καλλιεργώντας τις δεξιότητες του προφορικού λόγου.
- εμπλακούν συναισθηματικά και να καταγράψουν τις σκέψεις τους σχετικά με τις εικόνες.
- αποκτήσουν στρατηγικές πρόσληψης, ερμηνείας και δόμησης μιας εικόνας.
- συνειδητοποιήσουν την ιστορία που μπορεί να λανθάνει πίσω από μία εικόνα.
- διεγείρουν τη φαντασία τους.

3.3.3 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στην τάξη τη δραστηριότητα και επιλύει τυχόν απορίες (5').
- Ο δάσκαλος προβάλλει τις παραπάνω εικόνες αρχικά στον διαδραστικό πίνακα και οι μαθητές εκφράζουν αυθόρμητα τις εντυπώσεις τους. Αυτές καταγράφονται ώστε να αποτελέσουν έναυσμα για την επόμενη δραστηριότητα (10').
- Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες και τους μοιράζει από ένα φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται να απαντήσουν αφού παρατηρήσουν προσεκτικά την εικόνα που τους αντιστοιχεί. Οι απαντήσεις διαβάζονται δυνατά στην τάξη και ακολουθεί σχολιασμός (30').
- Οι μαθητές παραλαμβάνουν φύλλο εργασίας για τις ίδιες εικόνες, όπου χρησιμοποιώντας τη φαντασία τους, εισέρχονται στον κόσμο του καλλιτεχνικού έργου. Ακολουθεί παρουσίαση των απαντήσεων και συζήτηση (45').
- Κατά την έναρξη της τρίτης διδακτικής ώρας εκπαιδευτικός και μαθητές ακροώνται τσιγγάνικες μελωδίες και εμπνέονται για την τελευταία διδακτική δραστηριότητα με τίτλο «Ζωντανεύοντας την κιθάρα/ντέφι...». Οι απαντήσεις παρουσιάζονται από τον εκπρόσωπο της κάθε ομάδας και ακολουθεί σχολιασμός (45').

3.3.4 Φύλλο εργασίας: Με μια πρώτη ματιά... (ΟΜΑΔΑ 1)

Παρατήρησε την εικόνα που ακολουθεί και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.



A) Τι βλέπεις στην εικόνα;

.....
.....
.....

B) Τι σου κάνει εντύπωση και τι σου προκαλεί ενδιαφέρον;

.....
.....
.....

Γ) Περιγράψε τα ρούχα της κοπέλας.

.....
.....
.....

Δ) Δώσε έναν τίτλο στο έργο.

.....

3.3.5 Φύλλο εργασίας: Με μια πρώτη ματιά...(ΟΜΑΔΑ 2)

Παρατήρησε την εικόνα που ακολουθεί και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.



A) Τι βλέπεις στην εικόνα;

.....
.....
.....

B) Τι σου κάνει εντύπωση και τι σου προκαλεί ενδιαφέρον;

.....
.....
.....

Γ) Περιγράψε τα ρούχα της κοπέλας.

.....
.....
.....

Δ) Δώσε έναν τίτλο στο έργο.

.....

3.3.6 Φύλλο εργασίας: «Μπες μες την εικόνα...» (ΟΜΑΔΑ 1)

Παρατήρησε την εικόνα που ακολουθεί και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.



A) Τι αισθάνεται η κοπέλα στον πίνακα; Είναι χαρούμενη; Είναι στεναχωρημένη;

.....
.....
.....

B) Τι μπορεί να την έκανε να αισθάνεται έτσι;

.....
.....
.....

Γ) Μπαίνεις στον χώρο:

Τι ακούς;

.....
.....

Τι βλέπεις γύρω σου;

.....
.....

Τι μυρίζεις;

.....
.....

Τι νιώθεις;

.....
.....

3.3.7 Φύλλο εργασίας: «Μπες μες την εικόνα ...» (ΟΜΑΔΑ 2)

Παρατήρησε την εικόνα που ακολουθεί και απάντησε στις παρακάτω ερωτήσεις.



A) Τι αισθάνεται η κοπέλα στον πίνακα; Είναι χαρούμενη; Είναι στεναχωρημένη;

.....

.....

.....

B) Τι μπορεί να την έκανε να αισθάνεται έτσι;

.....

.....

.....

Γ) Μπαίνεις στον χώρο:

Τι ακούς;

.....

.....

Τι βλέπεις γύρω σου;

.....

.....

Τι μυρίζεις;

.....
.....

Τι νιώθεις;

.....
.....

3.3.10 Σύνοψη δραστηριότητας

Συμπερασματικά, οι εικόνες-ερεθίσματα που δόθηκαν στα παιδιά αποτέλεσαν αντικείμενο ελεύθερης έκφρασης. Η πολυτροπικότητα της συγκεκριμένης διδακτικής διαδικασίας προσέλκυσε το ενδιαφέρον των μικρών μαθητών και τους ώθησε σε μορφές παραγωγής λόγου με παιγνιώδη και ευχάριστο τρόπο. Τα καλλιτεχνικά έργα που αξιοποιήθηκαν αποτέλεσαν κίνητρο εμπειρικής προσέγγισής τους. Τέλος, μέσω αυτής της δραστηριότητας δόθηκε η δυνατότητα μιας πρώτης επαφής με την τέχνη της ζωγραφικής.

3.4 Διδακτική δραστηριότητα «Μικρός ποιητής»

Στα πλαίσια της Δημιουργικής γραφής επιχειρείται οι μαθητές Ρομά να αποτυπώσουν σκέψεις και ιδέες και να εκδηλώσουν συναισθήματα μέσω της ποίησης. Εξάλλου, η ενασχόληση με την ποίηση ενισχύει τη γλωσσική ανάπτυξη και εξελίσσει συναισθηματικά τους μαθητές (Κάκαλου, 2015).

3.4.1 Αφόρμηση

Στη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα αξιοποιείται το ποίημα του Τζον Κιτς Meg Merrilies. μέσω του οποίου οι μαθητές θα μνηθούν στον κόσμο της ποίησης και θα εξασκηθούν στις τεχνικές της μέσα από πληθώρα ευχάριστων δραστηριοτήτων. Επιπλέον, αυτές προσφέρουν στον εκπαιδευτικό την ευελιξία να τις προσαρμόσει στο επίπεδο γλωσσομάθειας των μαθητών και στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Το ποίημα επιλέχθηκε διότι αναφέρεται στη ζωή μιας τσιγγάνας και αυτό θα αποτελέσει έναυσμα για να μοιραστούν οι μαθητές τα προσωπικά τους βιώματα μέσα από ανάγνωση και απαγγελία ποιημάτων που θα οι ίδιοι θα συντάξουν . Από άποψη μορφής, ενδείκνυται για τη διδασκαλία των βασικών χαρακτηριστικών της ποίησης (στροφές, στίχοι, ομοιοκαταληξία).

3.4.2 «Meg Merrilies» ποίημα

*Η γριούλα Μεγκ ήταν Τσιγγάνα
ζούσε στους βάλτους ζωή φτωχή,
είχε για στρώμα της δεμάτια ρείκια,
και για καλύβι της όλη τη γη.*

*Εινά βατόμουρα, μήλα της ήταν
το σπαρτοκάρπι, μαύρη σταφίδα
του άγριου ρόδου η δροσιά, κρασί της
και κάθε μνήμα βιβλίου σελίδα.*

*Πεύκα ολομύριστα γκρεμοί και λόφοι
ήταν αδέλφια της, η φαμελιά της
μ' αυτά μιλούσεν όλη τη μέρα
και τ' αγαπούσε με την καρδιά της.*

*Μέρες πολλές νηστικές περνούσε
κι όταν το βραδινό της δεν είχε πάρει,
τα μάτια στήλωνε στον ουρανό,
για να χορτάσει με το φεγγάρι.*

*Μα σα λιοφώτιζεν, η Μεγκ στεφάνι
απ' αγιοκλήματα πάντα φορούσε
δροσολουσμένα, και κάθε βράδυ
τις βέργες έπλεκε και τραγουδούσε*

*Ψαθιά από βούρλα φτιάχναν με τέχνη
γέρικα δάχτυλα που είχαν ροζιάσει
ψαθιά από βούρλα που τα πουλούσε
στα καλυβόσπιτα μέσα στα δάση.*

*Σα μια βασίλισσα ήταν γενναία,
σαν αμαζόνα ήταν ψηλή,
κόκκινη κάπα χοντρή φορούσε
και στο κεφάλι χοντρό ψαθί.
γέρικα κόκκαλα πάνε πια χρονιά
που στην αγκάλη της έκλεισε η γη.*

3.4.3 Στοχοθεσία

Μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα επιδιώκεται να:

- εξοικειωθούν οι μαθητές με την ποίηση.
- κατανοήσουν τα είδη της ομοιοκαταληξίας.
- εξασκηθούν στην τεχνική της δημιουργικής γραφής μέσω της συγγραφής ποιήματος.
- εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους με ποιητικό τρόπο.
- ευαισθητοποιηθούν για θέματα που εκφράζονται μέσω της ποίησης.
- μυηθούν στον ρυθμό και τη μουσικότητα της ποίησης.
- εξασκηθούν στην ανάγνωση ποιημάτων με επιτόνιση.

3.4.4 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη δραστηριότητα στους μαθητές και επιλύει τυχόν απορίες (5').
- Ο δάσκαλος παρουσιάζει στον διαδραστικό πίνακα το ποίημα Τζον Κιτς «Meg Merrilies» και συζητά για το θέμα που αυτό πραγματεύεται. Στη συνέχεια, επεξηγεί τα δομικά στοιχεία του κειμενικού αυτού είδους δίνοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στην ομοιοκαταληξία(30').
- Οι μαθητές βρίσκουν στο ποίημα τις λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και τις χρωματίζουν. Έπειτα, τους δίνεται φύλλο εργασίας στο οποίο παραλείπονται οι λέξεις που ομοιοκαταληκτούν και καλούνται να τις συμπληρώσουν οι ίδιοι με διαφορετικές λέξεις που να ταιριάζουν όμως στο ποίημα. Στο τέλος της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να αναζητήσουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ποιήματα των Ρομά, να τα καταγράψουν και να τα φέρουν στην τάξη (10').
- Τα παιδιά παρουσιάζουν στην τάξη τα ποιήματα που έχουν βρει. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός, αφού τους επισημάνει τον ρόλο της επιτόνισης στην ανάγνωση των ποιημάτων, οργανώνει ένα διαγωνισμό ανάγνωσης (20').
- Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των δύο ατόμων και συλλογικά εντοπίζουν και καταγράφουν την ομοιοκαταληξία στα ποιήματα που έχουν φέρει. Κατόπιν, ο εκπαιδευτικός τους ζητά για κάθε λέξη που ομοιοκαταληκτεί να βρουν άλλη μία και με το ζεύγος αυτό να δημιουργήσουν ένα δίστιχο (25').
- Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τη λέξη ΤΣΙΓΓΑΝΑ και τους ζητά να κάνουν με αυτή μια ακροστιχίδα με λέξεις που ομοιοκαταληκτούν (15').
- Ο δάσκαλος έχει βάλει σε ένα κουτί διάφορες λέξεις του ποιήματος και κάθε ομάδα καλείται να επιλέξει πέντε από αυτές και να συνθέσει το δικό της ποίημα χρησιμοποιώντας τις. Έπειτα, τα παιδιά παρουσιάζουν τα ποιήματα στην τάξη. Κατά τη διάρκεια της δραστηριότητας, ο ρόλος του είναι συμβουλευτικός και καθοδηγητικός (25').
- Ο εκπαιδευτικός ολοκληρώνει τη δραστηριότητα ανακεφαλαιώνοντας και συνοψίζοντας τα βασικά στοιχεία της ποίησης(5').

3.4.5 Φύλλο εργασίας « Ριμοσυμπληρώματα»

Συμπλήρωσε τα κενά του ποιήματος με λέξεις που κάνουν ομοιοκαταληξία με τις λέξεις που είναι υπογραμμισμένες.

Meg Merrilies

Η γριούλα Μεγκ ήταν Τσιγγάνα
ζούσε στους βάλτους ζωή.....
είχε για στρώμα της δεμάτια ρείκια,
και για καλύβι της όλη τη γη.

Ξινά βατόμουρα, μήλα της ήταν
το σπαρτοκάρπι, μαύρη.....
του άγριου ρόδου η δροσιά, κρασί της
και κάθε μνήμα βιβλίου σελίδα.

Πεύκα ολομύριστα γκρεμοί και λόφοι
ήταν αδέρφια της.....
μ' αυτά μιλούσεν όλη τη μέρα
και τ' αγαπούσε με την καρδιά της.

Μέρες πολλές νηστικές περνούσε
κι όταν το βραδινό της δεν είχε πάρει,
τα μάτια στήλωνε στον ουρανό,
για να χορτάσει

Μα σα λιοφώτιζεν, η Μεγκ στεφάνι
απ' αγιοκλήματα πάντα φορούσε
δροσολουσμένα, και κάθε βράδυ
τις βέργες έπλεκε και.....

Ψαθιά από βούρλα φτιάχναν με τέχνη
γέρικα δάχτυλα που είχαν.....
ψαθιά από βούρλα που τα πουλούσε
στα καλυβόσπιτα μέσα στα δάση.

Σα μια βασίλισσα ήταν γενναία,
σαν αμαζόνα ήταν ψηλή,
κόκκινη κάπα χοντρή φορούσε
και στο κεφάλι χοντρό

γέρικα κόκκαλα πάνε πια χρονιά
που στην αγκάλη της έκλεισε η γη.

3.4.6 Σύνοψη δραστηριότητας

Μέσω της παραπάνω δραστηριότητας οι μαθητές κατανοούν τον ποιητικό λόγο αλλά και εκφράζουν συναισθήματα και σκέψεις μέσα από αυτόν. Έτσι, λοιπόν, γίνεται αντιληπτή η λειτουργία του μέσω της ενασχόλησης με θεματολογία που εμπίπτει στα ενδιαφέροντά τους. Επιπρόσθετα, ευνοείται η συνεργασία και η καλλιέργεια γόνιμου διαλόγου καθώς και η εξάσκηση του γραπτού λόγου με δραστηριότητες δημιουργικής γραφής που εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους. Με παιγνιώδη τρόπο επιτυγχάνεται η προσέγγιση ενός κειμενικού είδους που θεωρείται από τους περισσότερους μαθητές δύσκολο.

3.5 Διδακτική δραστηριότητα «Πλάθοντας χαρακτήρες...»

3.5.1 Αφόρμηση

Αφόρμηση για την τέταρτη διδακτική δραστηριότητα αποτελεί ένα τσιγγάνικο παραμύθι από το βιβλίο του Γιώργη Έξαρχου « Αυτοί είναι οι τσιγγάνοι». Το παραμύθι αφηγείται την ιστορία ενός νεαρού τσιγγάνου τον οποίο ερωτεύτηκε η κόρη του βασιλιά και ζήτησε από τον πατέρα της να τον παντρευτεί. Αυτός προκειμένου να δεχτεί τον γάμο, στέλνει τον υποψήφιο γαμπρό στον πόλεμο με την απαίτηση να επιστρέψει νικητής για να του δώσει την κόρη του. Μέσα από μια σειρά περιπετειών και ανατροπών καταφέρνει να νικήσει, αλλά κατά την επιστροφή του αρνείται την πριγκίπισσα και επιστρέφει στην παλιά του ενασχόληση, την καλαθοποιία. Μέσα από αυτή την ιστορία, οι μαθητές καλούνται να πλάσουν τους δικούς τους χαρακτήρες ασκούμενοι σε πληθώρα δημιουργικών ασκήσεων. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα.

3.5.2 Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι του Γιώργη Έξαρχου, εκδόσεις Γαβριηλίδης, σελ 68-73.

Κάποτε ήταν ένας τσιγγάνος κι ένας βασιλιάς. Ο βασιλιάς είχε μια κόρη. Ήταν πολύ όμορφη. Μια μέρα η πριγκιποπούλα καθόταν στο μπαλκόνι και κοίταζε τους περαστικούς. Βλέπει να περνάνε τσιγγάνοι με караβάνια έξω από το παλάτι του βασιλιά. Ένας όμορφος τσιγγάνος τράβηξε την προσοχή της πριγκιποπούλας, της άρεσε πολύ. Παρακαλεί τότε τον πατέρα της και του ζητάει να της τον δώσει για άντρα της. Ο βασιλιάς με κανένα τρόπο δεν δεχόταν. «Πώς θα καταδεχτούμε εμείς, βασιλική οικογένεια, να πάρεις για άντρα σου έναν τσιγγάνο;» λέει ο βασιλιάς. «Ή θα τον πάρω πατέρα, ή θα σκοτωθώ», επέμεινε η πριγκιποπούλα.

Αφού είδε και απόειδε ο βασιλιάς, πως δεν μπορούσε να κάνει διαφορετικά, δέχτηκε τον τσιγγάνο στο παλάτι του και του λέει: «Αν θέλεις την κόρη μου γυναίκα σου να πάρεις, θα πρέπει να δεχτείς τον όρο που σου βάζω: Να πας στον πόλεμο. Αν γυρίσεις νικητής, τότε θα σου δώσω την κόρη μου.» Χωρίς να δειλιάσει ούτε στιγμή ο τσιγγάνος, ξεκινάει για τον πόλεμο με το στρατό που του 'δωσε ο βασιλιάς. Προχωράει μπροστά ο τσιγγάνος καβάλα στ' άλογό του και ο στρατός τον ακολουθεί. Δρόμο παίρνουν δρόμο αφήνουν, φτάνουν σε ένα ποτάμι με καλαμιές. Κατεβαίνει τότε από το άλογο και αρχίζει να κόβει τις καλαμιές. Μόλις τον βλέπει ο στρατός του αρχίζει κι αυτός να κάνει το ίδιο. Παίρνει τα καλάμια ο τσιγγάνος κι αρχίζει να τα βάζει στο ποτάμι, με την πρόθεση στο γυρισμό να πλέξει καλάθια. Το ίδιο κάνει κι ο στρατός. Μ' όλα αυτά τα καλάμια φτιάξανε μια γέφυρα και περάσανε το ποτάμι. Στην αντίπερα όχθη κάθησαν να ξεκουραστούν. Βρέθηκε ένας τσομπάνος με πρόβατα. Ο τσομπάνος τους είδε. Ο τσομπάνος είδε τόσο πολύ στρατό και τους ρώτησε:

-Για πού πάτε;

-Πάμε να πολεμήσουμε τον εχθρό μας.

Λέει τότε ο τσομπάνος στον τσιγγάνο:

-Εύχομαι να γυρίσεις νικητής για να παντρευτείς την πριγκιποπούλα.

Και ο τσομπάνος, τους εθυσίασε δύο σφαχτά.

Ο τσιγγάνος άρχισε να μαζεύει ξύλα, για να ανάψει μεγάλη φωτιά, για να ψήσει τα σφαχτά.

Το ίδιο κάνει και ο στρατός. Εκείνη την ώρα που ψήγανε τα αρνιά παρουσιάστηκε δύο μεγάλα σκυλιά του τσομπάνου. Νομίζοντας ο τσιγγάνος ότι τα σκυλιά ερχόντανε να φάνε το κρέας, άρπαξε ένα μεγάλο αναμμένο ξύλο για να τα κυνηγήσει. Έκανε και ο στρατός το ίδιο: Πήραν κι αυτοί αναμμένα ξύλα. Τότε παρουσιάζεται ο εχθρός που μόλις είδε τ' αναμμένα κοντάρια με χιλιάδες στρατό, φοβήθηκε και δεν έριξε ούτε μια τουφεκιά. Έτσι, ο τσιγγάνος εγύρισε νικητής, αλλά την τέχνη του με τα καλάθια δεν την ξέχασε. Πήρε από το ποτάμι τα κομμένα καλάμια για να πλέξει καλάθια. Και δεν δέχτηκε να γίνει γαμπρός του βασιλιά, παρ' όλο που γύρισε νικητής.

3.5.3 Στοχοθεσία

Μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να:

- Αναγνωρίζουν τα στοιχεία των χαρακτήρων του παραμυθιού.
- Διακρίνουν τα κύρια από τα δευτερεύοντα πρόσωπα.
- Αναγνωρίζουν τις τεχνικές απόδοσης των λογοτεχνικών χαρακτήρων.
- Δημιουργούν δικούς τους λογοτεχνικούς χαρακτήρες στηριζόμενοι στις τεχνικές απόδοσής τους.
- Εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους.
- Αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και επικοινωνίας με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης.
- Διεγείρουν τη φαντασία τους.
- Εξασκηθούν στον προφορικό λόγο.
- Ενισχυθεί η πρωτοβουλία τους και να ενθαρρύνονται στη λήψη αποφάσεων μέσω της δραματοποίησης.

3.5.4 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης δραστηριότητας: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει στους μαθητές τη δραστηριότητα (5').
- Ο δάσκαλος προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το παραμύθι του Γιώργη Έξαρχου και το διαβάξει μεγαλοφώνως με επιτόνιση (10').
- Οι μαθητές συζητούν με τον εκπαιδευτικό το περιεχόμενο της ιστορίας και εκφράζουν τις εντυπώσεις τους (10').
- Ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες και ζητά από τη μία ομάδα να εντοπίσει και να υπογραμμίσει στον διαδραστικό πίνακα τα εξωτερικά στοιχεία του νεαρού τσιγγάνου. Από τη δεύτερη ομάδα ζητά να σκιαγραφήσει το προφίλ του ήρωα χρησιμοποιώντας επίθετα. Τα επίθετα αυτά καταγράφονται στον πίνακα και για καθένα ζητείται αιτιολόγηση, η οποία στηρίζεται στα λόγια, τις πράξεις και τους χαρακτηρισμούς των άλλων λογοτεχνικών χαρακτήρων για τον ήρωα (20').
- Ο δάσκαλος ζητά από τις ομάδες να διαβάσουν εκ νέου το παραμύθι και να συμπληρώσουν το φύλλο εργασίας με τη διάκριση των κύριων και δευτερευόντων προσώπων. Ακολουθεί η παρουσίαση των απαντήσεων.(10').
- Ο εκπαιδευτικός αναθέτει στους μαθητές της πρώτης ομάδας να φανταστούν και να δραματοποιήσουν τη σκηνή στην οποία ο νεαρός τσιγγάνος αρνείται στον βασιλιά τον γάμο με την πριγκίπισσα και στους μαθητές της δεύτερης τη σκηνή όπου η πριγκίπισσα ζητά από τον πατέρα της να παντρευτεί τον πρωταγωνιστή (25').
- Οι μαθητές έπειτα από προτροπή του δασκάλου ζωγραφίζουν ο καθένας από ένα πρόσωπο του παραμυθιού. Τα πορτραίτα τους γίνονται κολάζ(10').
- Ο εκπαιδευτικός κατά την τρίτη διδακτική ώρα διαμοιράζει στους μαθητές φύλλα εργασίας με ερωτήσεις που θα τους βοηθήσουν να πλάσουν τον δικό τους χαρακτήρα που θα εισβάλλει στην ιστορία μας. Συγκεκριμένα, από την πρώτη ομάδα ζητείται να πλάσουν έναν χαρακτήρα που θα λειτουργεί ως βοηθός στην περιπέτεια του ήρωα, ενώ από την δεύτερη έναν που θα λειτουργεί ως αντίπαλος στις ενέργειες του νεαρού τσιγγάνου. Κατά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας, ο εκπρόσωπος της κάθε ομάδας παρουσιάζει τον νέο χαρακτήρα στην τάξη και ακολουθεί σχολιασμός(40').
- Ο δάσκαλος συνοψίζει τα βασικά χαρακτηριστικά των λογοτεχνικών ηρώων (5').

3.5.5 Φύλλο εργασίας «Μυθοπλαστικά πρόσωπα»



3.5.6 Φύλλο εργασίας (ΟΜΑΔΑ 1)

«Ας δημιουργήσουμε ήρωες....»



Δημιούργησε τον δικό σου
ήρωα που θα βοηθήσει
τον νεαρό τσιγγάνο να νικήσει !

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν να δημιουργήσεις την ταυτότητά του.

Εξωτερική εμφάνιση

Χρώμα μαλλιών:.....

Χρώμα ματιών:.....

Υψος:.....

Ανάστημα:.....

Όνομα:.....

Ηλικία:.....

Τι ρούχα φοράει:.....

Χαρακτήρας:.....

Πώς τον βοηθάει:.....

Πώς γνωρίζονται:.....

3.5.7 Φύλλο εργασίας (ΟΜΑΔΑ 2)

Ας δημιουργήσουμε ήρωες....



Δημιούργησε την δική σου
ηρώίδα που θα βοηθήσει
τον νεαρό τσιγγάνο να νικήσει !

Οι παρακάτω ερωτήσεις θα σε βοηθήσουν να δημιουργήσεις την ταυτότητα της.

Εξωτερική εμφάνιση
 Χρώμα μαλλιών:.....
 Χρώμα ματιών:.....
 Ύψος:.....
 Ανάστημα:.....

Όνομα:.....

Ηλικία:.....

Τι ρούχα
φοράει:.....

Χαρακτήρας:.....

Πώς γνωρίζονται:
.....
.....
.....

Πώς δεν τον βοηθάει:
.....
.....

3.5.8 Σύνοψη δραστηριότητας

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης δραστηριότητας, οι μαθητές ασκούνται στην κατανόηση και σκιαγράφηση των λογοτεχνικών χαρακτήρων εντοπίζοντας τα στοιχεία που τον συνθέτουν καθώς και τις τεχνικές με τις οποίες αποτυπώνονται. Παράλληλα, αναπτύσσουν καλλιτεχνικές δεξιότητες με το παιχνίδι των ρόλων και τη ζωγραφική, αλλά και κοινωνικές μέσω της συνεργασίας για τη σύνθεση νέων χαρακτήρων. Επιπλέον, καλλιεργούν τη φαντασία τους πλάθοντας νέους ήρωες. Τέλος, χρησιμοποιώντας πληθώρα επιθέτων για τον χαρακτηρισμό των λογοτεχνικών προσώπων αναπτύσσουν με ευφάνταστο τρόπο τις γλωσσικές τους δεξιότητες.

3.6 Διδακτική δραστηριότητα «Δες το αλλιώς...»

3.6.1 Αφόρμηση

Στην πέμπτη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός δίνει έμφαση στην οπτική γωνία της αφήγησης καθώς πρόκειται για μια ιδιαίτερος σημαντική αφηγηματική τεχνική. Για την υλοποίησή της αξιοποιήθηκε το κείμενο από το βιβλίο της Γλώσσας Ε΄ Δημοτικού (Α τεύχος, ενότητα 6, οι φίλοι μας, οι φίλες μας) « Ιστορίες με φίλους» προκειμένου οι μαθητές να κατανοήσουν το είδος του αφηγητή. Στο συγκεκριμένο απόσπασμα παρουσιάζεται ο αποχωρισμός δύο φίλων, του Δημήτρη και της μικρής τσιγγάνας. Παρατίθεται το σχετικό απόσπασμα.

3.6.2 Ιστορίες με φίλους (απόσπασμα)

Η μικρή Τσιγγάνα έφτασε στο σπίτι του Δημήτρη λαχανιασμένη. Κρατούσε κάτι σφιχτά. Είδε τη γιαγιά στην αυλή.

«Είναι εδώ Δημήτρη;»

«Δημήτρηηηηη, Έλα κάτω που σε θέλει φίλη σου»

Ο Δημήτρης έβγαλε το κεφάλι του από ψηλά. Την είδε που περίμενε.

«Ερχομαι».

«Τι να σε φιλέψουμε;» Τη ρώτησε η γιαγιά.

«Τίποτα, ευχαριστώ. Βιάζομαι».

Ο Δημήτρης κατέβηκε γρήγορα γρήγορα τα σκαλοπάτια.

«Πως και έτσι νωρίς; Θα ερχόμουνα σε πάρω».

«Ηθελα να σου δώσω κάτι. Πάμε λίγο έξω».

Βγήκαν από το σπίτι και κοντοστάθηκαν.

«Λοιπόν; Τι είναι;»

Άνοιξε τα χέρια της και του έδωσε μια φουσαρμόνικα. Το αγόρι έμεινε να κοιτάει την ανοιχτή της παλάμη.

«Είναι για σένα. Την βρήκα στα πράγματα του παππού» είπε χωρίς να πάρει ανάσα.

Ο Δημήτρης εξακολουθούσε να την κοιτάζει.

«Γιατί δεν την κράτησες εσύ;» τη ρώτησε στο τέλος.

Τα μάτια της μικρής άρχισαν τώρα να βουρκώνουν.

«Αν ήθελα, θα την κράταγα. Όμως θέλω να την πάρεις εσύ».

Άπλωσε το χέρι του και την πήρε. Ήταν πανέμορφη. Ασημένια με σκαλιστά γράμματα επάνω.

«Δεν ξέρω να παίζω, όμως δε θα αργήσω να μάθω. Ευχαριστώ!» Την κοίταξε βαθιά στα σκοτεινά της μάτια. «Πολύ!»

«Χαίρομαι που σ' αρέσει. Τώρα πρέπει να βιαστώ, γιατί η μάνα μου με περιμένει».

«Στάσου λίγο. Έχω κάτι και εγώ για σένα. Σκεφτόμουν να στο δώσω αργότερα, μα αφού ήρθαν έτσι τα πράγματα... Περίμενε».

Έτρεξε γρήγορα πάνω και ξανακατέβηκε στην στιγμή. Της έδωσε μια χρωματιστή πέτρα.

«Την βρήκα μόνος μου. Όταν έψαχνα κάτω στη θάλασσα. Μόλις την είδα, σκέφτηκα να την χαρίσω σε σένα».

Την πήρε στα χέρια της.

«Δεν έχω ξαναδεί πιο όμορφη πέτρα!»

«Πήγαινε τώρα γιατί θα αργήσεις. Θα περάσω σε καμιά ώρα να πάμε να δούμε τον Θωμά».

«Γεια σου, Δημήτρη!»

Γύρισε και άρχισε να τρέχει. Ο Δημήτρης μπήκε μέσα...

Ο ουρανός σαν ν' άρχισε να σκοτεινιάζει. Και ένας αέρας χτύπαγε μ' επιμονή τα δέντρα. Το αγόρι ετοιμάστηκε να βγει.

Πλησίασε στο ξέφωτο και κοντοστάθηκε. Ο τόπος που ήταν άλλοτε πλημμυρισμένος από ζωή είχε τώρα σωπάσει. Δεν υπήρχε ψυχή. Μονάχα ερημιά.

Έτρεξε με όλη του την δύναμη, κρατώντας την φουσαρμόνικα στο χέρι, προς το λιμάνι. Όποιοι τον έβλεπαν απορούσαν. Ένα καράβι σήκωνε την άγκυρα. Την είδε που στεκόταν στα κάγκελα του πλοίου. Τον είδε και σήκωσε το χέρι της. Κάτι φάνηκε να του λέει, όμως εκείνος δεν την άκουγε. Δυνατός αέρας φύσηξε. Τρύπωσε στην φουσαρμόνικα που σφιχτά κρατούσε, κι εκείνη σαν να άφησε έναν ήχο.

3.6.3 Στοχοθεσία:

Με τη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα επιδιώκεται οι μαθητές να:

- κατανοήσουν με εμπειρικό τρόπο το είδος του αφηγητή.
- συνειδητοποιήσουν την αλλαγή που προκαλεί στην αφήγηση η αλλαγή του ρηματικού προσώπου.
- αναπτύξουν τη φαντασία τους.
- συναισθανθούν τους ήρωες και να εκφραστούν μέσω επιστολών.
- ασχοληθούν με διαφορετικά κειμενικά είδη ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας.

- αναπτύξουν γλωσσικές και καλλιτεχνικές δεξιότητες μέσω της δραματοποίησης.
- κατανοήσουν ότι τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να αξιοποιηθούν ως διδακτική πρακτική.

3.6.4 Προγραμματισμός:

Χρόνος υλοποίησης: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη δραστηριότητα και δίνει διευκρινιστικές οδηγίες (5').
- Προβάλλεται στον διαδραστικό πίνακα το απόσπασμα « Ιστορίες μα φίλους» και διαβάζεται δυνατά από τον εκπαιδευτικό. Ακολουθεί συζήτηση για το περιεχόμενό της (10').
- Κάθε μαθητής διαβάζει χαμηλόφωνα το κείμενο. Ο δάσκαλος τους ζητά να σκεφτούν «ποιος μιλάει» στην ιστορία. Συνεχίζει με ερωτήσεις: « Ο Δημήτρης γνωρίζει τις σκέψεις της μικρής τσιγγάνας;», « Η μικρή τσιγγάνα γνωρίζει τα συναισθήματα του Δημήτρη;», « Πόσες πληροφορίες γνωρίζει ο αφηγητής;». Τα παιδιά απαντούν και συζητούν μεταξύ τους (15').
- Οι μαθητές χωρίζονται σε δύο ομάδες και λαμβάνουν από ένα φύλλο εργασίας όπου καλούνται να αφηγηθούν την ίδια ιστορία από την οπτική γωνία της μικρής τσιγγάνας και του Δημήτρη αντίστοιχα. Αφού ολοκληρώσουν, ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας διαβάζει δυνατά την ιστορία και εκφράζονται οι παρατηρήσεις τους (30').
- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει την ιστορία στον διαδραστικό πίνακα και ζητά από τους μαθητές να βρουν τα σημεία όπου υπάρχει διάλογος και να τα υπογραμμίσουν. Η μία ομάδα καλείται να δραματοποιήσει τον διάλογο και η άλλη να τον διηγηματοποιήσει (30').
- Οι μαθητές πάλι χωρισμένοι σε ομάδες συμπληρώνουν φύλλα εργασίας στα οποία δοκιμάζουν να συντάξουν διαφορετικά κειμενικά είδη ανά περίπτωση επικοινωνίας. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας παρουσιάζει την εργασία και ακολουθεί συζήτηση (35').
- Ο εκπαιδευτικός ανακεφαλαιώνει τη διδακτική δραστηριότητα και συνοψίζει τα συμπεράσματα (10').

3.6.7 Φύλλο εργασίας « Αλληλογραφώντας...» (ΟΜΑΔΑ 1)



1. Φαντάσου ότι είσαι η μικρή Τσιγγάνα και γράφεις ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα στον Δημήτρη. Τι θα ήθελες να του πεις; Ποιες είναι οι τελευταίες σκέψεις που θα μοιραστείς μαζί του;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Αν του έστειλνες γραπτό sms τι θα του έγραφες;

.....

.....

.....

3. Αν έκανες ένα status στα social τι θα έγραφες;

.....

.....

3.6.8. Φύλλο εργασίας « Αλληλογραφώντας...» (ΟΜΑΔΑ 2)



1. Φαντάσου ότι είσαι ο Δημήτρης και γράφεις ένα αποχαιρετιστήριο γράμμα στη μικρή τσιγγάνα. Τι θα ήθελες να της πεις; Ποιες είναι οι τελευταίες σκέψεις που θα μοιραστείς μαζί της;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Αν της έστειλνες γραπτό sms τι θα της έγραφες;

.....

.....

.....

3. Αν έκανες ένα status στα social τι θα έγραφες;

.....

.....

3.6.9 Σύνοψη δραστηριότητας

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα ο εκπαιδευτικός κατάφερε χωρίς να χρησιμοποιήσει την ορολογία της οπτικής γωνίας, να προσαρμόσει τη διδασκαλία της στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών του τμήματος υποδοχής και να τους μύσει στις αφηγηματικές αυτές τεχνικές εμπειρικά και πρακτικά. Επιπλέον, ζητώντας τους να συντάξουν γραπτό sms και status στα social παρήξαν γραπτό λόγο με μεγάλη προθυμία και ευκολία, αφού αποτελεί μέρος της καθημερινότητάς τους. Με τη δραματοποίηση, ενισχύθηκε η κοινωνικότητά τους και κατανόησαν με παιγνιώδη τρόπο τη λειτουργία του διαλόγου.

3.7 Διδακτική δραστηριότητα « Show don' t tell...»

3.7.1 Αφόρμηση

Σε αυτή τη δραστηριότητα οι μαθητές Ρομά με αφορμή ένα παιχνίδι παντομίμας θα μυηθούν στην τεχνική *show don' t tell* μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Η τεχνική αυτή ενισχύει την κριτική σκέψη των παιδιών και αναπτύσσει τη φαντασία τους, αφού μπαίνουν στη διαδικασία να «δείξουν» με διαφορετικό τρόπο αυτά που αισθάνονται οι χαρακτήρες.

3.7.2 Στοχοθεσία

Η συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα έχει ως στόχο οι μαθητές να:

- κινητοποιήσουν τη φαντασία και την επινοητικότητα τους.
- καλλιεργήσουν τον γραπτό και προφορικό λόγο τους.
- καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της περιγραφής συναισθημάτων και καταστάσεων με βιωματικό τρόπο.

3.7.3 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός δίνει στους μαθητές τέσσερις κάρτες συναισθημάτων γυρισμένες ανάποδα και ζητά από κάθε παιδί να επιλέξει μία. Οι μαθητές γυρίζουν την κάρτα τους και παίζοντας παντομίμα προσπαθούν να αποδώσουν το εικονιζόμενο συναίσθημα (20').
- Με αφορμή την προηγούμενη δραστηριότητα ο δάσκαλος τους εξηγεί πως υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι να δείξουμε αυτό που νιώθουμε χωρίς να το δηλώνουμε ευθέως. Τους δίνει, λοιπόν, φύλλο εργασίας στο οποίο καλούνται να αντιστοιχίσουν το συναίσθημα με τον τρόπο που αυτό δηλώνεται. Οι μαθητές δουλεύουν ατομικά και οι απαντήσεις προβάλλονται στον διαδραστικό πίνακα (15').
- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα μια αφίσα της τεχνικής *show don' t tell*, στην οποία απεικονίζεται ένα παιδί που είναι έκπληκτο. Στην ίδια αφίσα παρουσιάζονται φράσεις που δείχνουν ότι είναι έκπληκτο, χωρίς όμως να αναφέρουν

το ίδιο το επίθετο. Ακολουθεί συζήτηση με τους μαθητές για το περιεχόμενο της αφίσας (10').

- Στη δεύτερη διδακτική ώρα, ο εκπαιδευτικός χωρίζει τους μαθητές σε δύο ομάδες και τους διαμοιράζει από ένα φύλλο εργασίας παρόμοιο με την αφίσα της προηγούμενης δραστηριότητας. Τα παιδιά της πρώτης ομάδας θα πρέπει να «δείξουν» με φράσεις τι συμβαίνει στο σώμα και πώς είναι οι κινήσεις κάποιου που είναι χαρούμενος, ενώ της δεύτερης ομάδας κάποιου που είναι στεναχωρημένος. Οι απαντήσεις παρουσιάζονται από τον εκπρόσωπο κάθε ομάδας στην τάξη και ακολουθεί συζήτηση (20').
- Στο τελευταίο μέρος της δραστηριότητας, ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα αποσπάσματα από το παραμύθι « Η όμορφη τσιγγάνα και ο βασιλιάς»
 - ✓ *Τότε ένιωσε τα γόνατα του να λυγίζουν, έκανε ένα νεύμα χαιρετισμού, μόλις αυτή πέρασε σκυφή από μπροστά του, (ομάδα 1: να το δηλώσει με μία λέξη)*
 - ✓ *Είδε τους τσιγγάνους να σκορπίζουν τρομαγμένοι (ομάδα 1: να δείξει τι ένιωθε)*
 - ✓ *γύρισε προς τη μεριά της Μοργκάνας, που είχε μείνει αποσβολωμένη (ομάδα2: να δείξει τι ένιωθε)*
 - ✓ *ένας άντρας που έμοιαζε να αναπνέει με δυσκολία (ομάδα2: να το δηλώσει με μία λέξη).*

και ζητά από τα παιδιά κάθε ομάδας να συνεργαστούν για να δηλώσουν με διαφορετικό τρόπο τα υπογραμμισμένα σημεία (20').

- Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τη δραστηριότητα (5').

3.7.4 Φύλλο εργασίας «Δείξε...Πες»

Αντιστοίχισε τις προτάσεις της στήλης «ΔΕΙΞΕ» με τις προτάσεις που ταιριάζουν από τη στήλη «ΠΕΣ».

ΔΕΙΞΕ

Ήταν ντροπαλή

Ήταν φοβισμένη

Ήταν
νευριασμένος

Ήταν
ενθουσιασμένη

Ήταν λυπημένη

Ήταν
κουρασμένος

ΠΕΣ

- Έσφιξε τη γροθιά του και βγήκε με έντονο βήμα από το δωμάτιο.
- Χασμουρήθηκε δυνατά και τεντώθηκε πριν πάει σιγά σιγά στο δωμάτιο του.
- Έτριψε τα μάτια της και άρχισε να κλαίει με αναφιλητά καθώς έβλεπε την ταινία.
- Όταν ήρθε η σειρά της να μιλήσει, κοκκίνησε και μίλησε απαλά.
- Τα μάτια της άνοιξαν διάπλατα και ένωσε την καρδιά της να χτυπάει δυνατά καθώς τα δόντια της άρχισαν να τρέμουν.
- Χοροπηδούσε πάνω κάτω με ένα πλατύ χαμόγελο στο πρόσωπό της. Ήξερε ότι θα νικούσε.

3.7.5 Παράδειγμα «show don't tell»

ΕΚΠΛΗΚΤΟΣ



ΣΤΟΜΑ ΑΝΟΙΚΤΟ

ΤΑ ΧΕΡΙΑ ΣΤΟ ΠΡΟΣΩΠΟ

Η ΚΑΡΔΙΑ ΧΤΥΠΑΕΙ ΔΥΝΑΤΑ

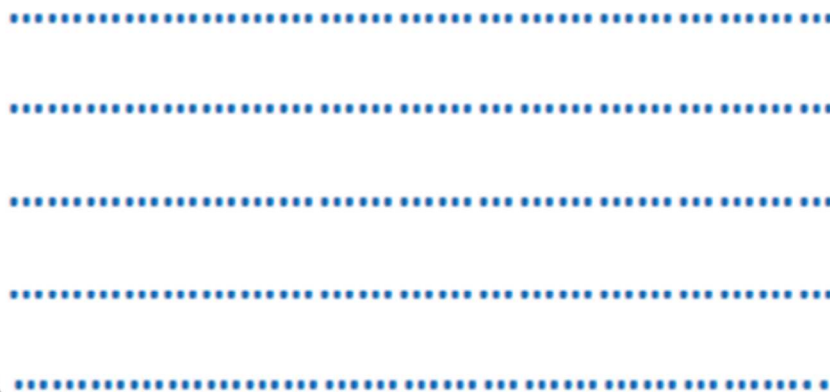
ΤΑ ΜΑΤΙΑ ΠΕΤΑΓΟΝΤΑΙ ΕΞΩ

ΑΝΑΣΑΙΝΕΙ ΒΑΘΙΑ

ΟΥΡΛΙΑΖΕΙ/ΦΩΝΑΖΕΙ

3.7.6 Φύλλο εργασίας «show don't tell» (ΟΜΑΔΑ 1)

ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ



3.7.7 Φύλλο εργασίας «show don't tell» (ΟΜΑΔΑ 2)

ΣΤΕΝΑΧΩΡΗΜΕΝΟΣ



.....

.....

.....

.....

.....

3.7.8 Σύνοψη δραστηριότητας

Στη συγκεκριμένη διδακτική δραστηριότητα οι μαθητές μνήθηκαν σε μια νέα αφηγηματική τεχνική, show don' t tell, στην οποία κατάφεραν να ανακαλύψουν νέους τρόπους απόδοσης των συναισθημάτων και να εμπλουτίσουν την προφορική και γραπτή έκφραση. Με παιγνιώδεις δραστηριότητες και μέσα από ομαδοσυνεργατικές πρακτικές συνειδητοποίησαν τον πλούτο του λογοτεχνικού λόγου και κατάφεραν και οι ίδιοι να παραφράσουν αποσπάσματα παραμυθιών εφαρμόζοντας την τεχνική.

3.8 Διδακτική Δραστηριότητα «Περιπλανώμενοι στο σκηνικό...»

3.8.1 Αφόρμηση

Αφόρμηση για τη διδακτική αυτή δραστηριότητα αποτέλεσε το παραμύθι « Η όμορφη τσιγγάνα και ο βασιλιάς». Οι μαθητές ξαναδιαβάζουν την ιστορία εστιάζοντας, όμως, αυτή τη φορά στα στοιχεία που συνθέτουν το σκηνικό της. Έτσι, ολοκληρώνουν σταδιακά τα δομικά μέρη μιας ιστορίας. Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού συνειδητοποιούν τον ρόλο του και μεταφέρουν τους ήρωες του παραμυθιού σε σκηνικά της φαντασίας τους.

3.8.2 Στοχοθεσία

Μέσω αυτής της δραστηριότητας επιχειρείται οι μαθητές να:

- παρατηρήσουν και να κατανοήσουν τη διάταξη του χωροχρόνου στην αφήγηση.
- ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους για να δημιουργήσουν χώρους μυστήριους και μαγικούς.
- απελευθερωθούν από τα στεγανά της διδακτικής πράξης χρησιμοποιώντας τον παράγοντα της τυχαιότητας στη δημιουργία δικών τους ιστοριών.
- εκφραστούν καλλιτεχνικά ανακαλύπτοντας τα ταλέντα τους.
- αναπτύξουν ομαδοσυνεργατικό πνεύμα.

3.8.3 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης: 2 διδακτικές ώρες

- Ο δάσκαλος παρουσιάζει τη δραστηριότητα στους μαθητές παραθέτοντας διευκρινιστικές οδηγίες. (5').
- Ο εκπαιδευτικός προβάλλει στον διαδραστικό πίνακα το παρακάτω απόσπασμα από το παραμύθι « Η όμορφη τσιγγάνα και ο βασιλιάς» και το αναγιγνώσκει μεγαλοφώνως. Αφού δώσει λίγο χρόνο στους μαθητές να διαβάσουν και οι ίδιοι το απόσπασμα, τους ζητά να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν ότι βρίσκονται και οι ίδιοι στον χώρο

που εκτυλίσσεται η ιστορία. Μετά από μερικά λεπτά κάνει στον καθένα ερωτήσεις όπως: *Τι είδες γύρω σου; Τι άκουσες; Πώς μύριζε ο χώρος; Τι άγγιζες; Τι γεύτηκες;* (20')

- Οι μαθητές, καλούνται να αποδώσουν σε ζωγραφιά το σκηνικό του παραμυθιού, όπως το φαντάζονται. Παρουσιάζουν τα έργα τους στην τάξη και με τη βοήθεια του δασκάλου βρίσκουν τα στοιχεία της ζωγραφιάς που δίνονται στο απόσπασμα και αυτά που προστέθηκαν με τη φαντασία τους. Ακολουθεί σύγκριση των έργων των μαθητών για να εξαχθούν συμπεράσματα κατά πόσο συμπίπτουν οι εικόνες που δημιουργήθηκαν στο μυαλό του κάθε παιδιού (20').
- Στη δεύτερη διδακτική ώρα, οι μαθητές χωρίζονται πάλι σε δύο ομάδες και παραλαμβάνουν φωτοτυπημένο το απόσπασμα. Η 1^η ομάδα καλείται να φανταστεί και να μεταφέρει το σκηνικό στη σύγχρονη εποχή στην Ελλάδα προσθέτοντας και όσα στοιχεία θεωρούν απαραίτητα, ενώ η 2^η ομάδα στην Ελλάδα του 2100 μΧ. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας διαβάζει στην τάξη τις ιστορίες και ακολουθεί σχολιασμός (40').
- Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τη δραστηριότητα και εκμαιεύει τις εντυπώσεις των μαθητών (5').

3.8.4 Απόσπασμα δραστηριότητας

Τα παλιά τα χρόνια, όταν ο βασιλιάς Ιάκωβος της Σκωτίας ήταν ακόμη νεαρός, όλοι ήξεραν πως πολύ συχνά μεταμφιεζόταν σε χωρικό ή σε γυρολόγο και περιπλανιόταν στην πόλη και στις εξοχές, με σκοπό να γνωρίσει τους υπηκόους του.

Ένα βράδυ ο βασιλιάς Ιάκωβος γυρνούσε στο κέντρο του Εδιμβούργου μεταμφιεσμένος σε φτωχό γυρολόγο. Περπατούσε σκυφτός σε έναν σκοτεινό δρόμο κοντά στο παλάτι, όταν έφτασαν στα αυτιά του γέλια. Περίεργος καθώς ήταν, προχώρησε προς την πλατεία και διέκρινε την σκιά ενός χαρούμενου πλήθους, που χρωματιζόταν από τις φλόγες μιας μεγάλης φωτιάς. Πίσω από το πλήθος διέκρινε μια άμαξα που φωτιζόταν με πυρσούς. Θα είναι σαλτιμπάγκοι, σκέφτηκε και πλησίασε να δει το θέαμα. Ένας ημίγυμνος ακροβάτης, βαμμένος άσπρος από την κορυφή ως τα νύχια, κουνούσε χέρια και πόδια σαν πουλί πάνω σε ένα τεντωμένο σκοινί και υποκρινόταν πως όπου να 'ναι θα έπεφτε. Το πλήθος τότε γελούσε και τότε φοβόταν.

Λίγο μετά, από την άμαξα που βρισκόταν πίσω από τους σαλτιμπάγκους, πρόβαλε ένας μουσικός με ένα λαούτο και άρχισε να παίζει έναν παράξενο, σαγηνευτικό ρυθμό που ο βασιλιάς δεν είχε ποτέ του ξανακούσει. Πίσω του φάνηκε μια γυναίκα με ένα ντέφι στο χέρι και προχώρησε προς το κέντρο του κύκλου.

3.8.5 Σύνοψη δραστηριότητας

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα οι μαθητές γνώρισαν τα στοιχεία που αποτελούν το σκηνικό της ιστορίας με βιωματικό τρόπο χωρίς τη χρήση της αντίστοιχης ορολογίας και μέσα από ελκυστικές και ενδιαφέρουσες τεχνικές πειραματίστηκαν οι ίδιοι στη δημιουργία και αλλαγή των σκηνικών μιας ιστορίας. Συνειδητοποίησαν, έτσι, τον σημαντικό ρόλο του στην αφήγηση αφού οι ίδιοι ήρωες τοποθετημένοι σε διαφορετικό σκηνικό δίνουν μια εντελώς διαφορετική ιστορία.

3.9 Διδακτική δραστηριότητα «Ας γίνουμε συγγραφείς»

3.9.1 Αφόρμηση

Η τελευταία δραστηριότητα αποτελεί ένα μέσο ώστε οι μαθητές να καλλιεργήσουν τη γλωσσική έκφραση και να διευρύνουν τη φαντασία τους ασκούμενοι σε δραστηριότητες παραγωγής λόγου πέρα από τις συνηθισμένες. Πιο συγκεκριμένα, με αφορμή το κόμικ « Ο Αλαντίν-Μια φανταστική ιστορία» που παρουσιάζεται στην τάξη υποδοχής οι μαθητές καλούνται να συνθέσουν δικές τους ιστορίες και να δημιουργήσουν τα δικά τους κόμικς.

3.9.2 Στοχοθεσία

Μέσω της συγκεκριμένης δραστηριότητας επιδιώκεται οι μαθητές να:

- συνθέσουν τα δικά τους κείμενα απαλλαγμένοι από το άγχος της αξιολόγησης
- εξασκηθούν στον γραπτό λόγο, βελτιώνοντας παράλληλα τις γλωσσικές τους δεξιότητες μέσα από μια σειρά δημιουργικών και παιγνιωδών δραστηριοτήτων
- εκφράσουν προβληματισμούς και σκέψεις της ηλικίας τους διοχετεύοντάς τες στη σφαίρα της μυθοπλασίας
- αισθανθούν την ικανοποίηση της δημιουργίας μέσω της αλληλεπίδρασης με τα μέλη της ομάδας
- εξασκηθούν στη δημιουργία πολυτροπικών κειμένων
- εκφράσουν παραστατικά τις ιδέες τους

3.9.3 Προγραμματισμός

Χρόνος υλοποίησης: 3 διδακτικές ώρες

- Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει τη δραστηριότητα στους μαθητές και δίνει διευκρινιστικές οδηγίες (5').
- Ο δάσκαλος έχοντας διαμορφώσει από πριν τον χώρο της αίθουσας υποδοχής (μαξιλάρες) τοποθετεί τους μαθητές σε κύκλο. Ο ίδιος γράφει στον πίνακα τη φράση « Μια φορά κι έναν καιρό...» και η παραμυθοσκυτάλη ξεκινά... Το κάθε παιδί προσθέτει τη δική του πρόταση προωθώντας την πλοκή από το σημείο που σταμάτησε το

προηγούμενο. Ο δάσκαλος καταγράφει την ιστορία στον πίνακα. Στο τέλος, διαβάζουν το παραμύθι που προκύπτει (20').

- Ο εκπαιδευτικός φέρνει στην τάξη το κόμικ « Ο Αλαντίν – Μια φανταστική ιστορία» και το διαβάζει δείχνοντας τις εικόνες στα παιδιά. Με αφορμή αυτό τους προετοιμάζει για τις επόμενες δραστηριότητες (20').
- Ο δάσκαλος έχει ετοιμάσει τέσσερα κουτιά με κάρτες που θα βοηθήσουν τους μαθητές να συνθέσουν το δικό τους παραμύθι. Τα κουτιά αυτά περιλαμβάνουν κάρτες για το σκηνικό, τους ήρωες, τα προβλήματα και τη βοήθεια. Ο εκπρόσωπος κάθε ομάδας διαλέγει μία κάρτα από κάθε κουτί. Οι μαθητές τις βάζουν σε σειρά και μετά από συζήτηση ξεκινούν τη συγγραφή. Τα παραγόμενα παραμύθια διαβάζονται μεγαλοφώνως με επιτόνιση (45').
- Οι μαθητές μετά από παρότρυνση του δασκάλου παρατηρούν ενδελεχώς τη μορφή του κόμικ και συζητούν για τον τρόπο που αυτό δομείται. Στη συνέχεια, παραλαμβάνουν λευκές κόλλες και μαρκαδόρους, ώστε να εικονογραφήσουν το παραμύθι τους. Αφού δώσουν έναν τίτλο και φτιάξουν το εξώφυλλο, ο εκπαιδευτικός τους βοηθά να το συρράψουν. Οι ομάδες ανταλλάσσουν τα κόμικς τους και εκφράζονται απόψεις για τις ιστορίες ανακεφαλαιώνοντας με αυτόν τον τρόπο τη δραστηριότητα (45').

Παρατίθενται οι κάρτες που τοποθετήθηκαν σε κάθε κουτί.

3.9.4 Κάρτες ηρώων

ΗΡΩΕΣ



3.9.5 Κάρτες σκηνικών

ΣΚΗΝΙΚΑ



3.9.6 Κάρτες προβλημάτων

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ



3.9.7 Κάρτες βοήθειας

ΒΟΗΘΕΙΑ



3.9.8 Σύνοψη δραστηριότητας:

Σε αυτή τη δραστηριότητα ελεύθερης γραφής δίνεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν και να εξελίξουν το συγγραφικό τους ταλέντο και την κριτική τους σκέψη μέσα από ευχάριστες και δημιουργικές ενασχολήσεις. Ο εκπαιδευτικός πια έχει `εμπυχωτικό ρόλο, αφού βοηθά τα παιδιά να αποτυπώσουν τη σκέψη τους χωρίς να επεμβαίνει σ' αυτήν και να τα διορθώνει. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή ανακαλύπτουν την αξία της συνεργασίας και διαλόγου. Επιπλέον, νιώθουν μεγάλη ικανοποίηση βλέποντας το γραπτό τους να μετουσιώνεται σε βιβλίο. Τέλος, συνειδητοποιούν τον ρόλο του συγγραφέα και του σκιτσογράφου στη δημιουργία ενός βιβλίου με τρόπο εμπειρικό.

Κεφάλαιο 4^ο: Συμπεράσματα

Η δημιουργική γραφή συνιστά μια πρακτική η οποία δύναται να εφαρμοστεί σε παιδιά όλων των ηλικιών και όλων των γνωστικών επιπέδων. Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικά κειμενικά είδη και κατανοούν μέσω αυτών δεξιότητες και τεχνικές έκφρασης και επικοινωνίας. Παράλληλα, τους δίνεται η δυνατότητα να αναπτύσσουν τις δικές τους ιδέες και να παράγουν τα δικά τους κείμενα, αντικατοπτρίζοντας έτσι τις προσωπικές τους σκέψεις και τα συναισθήματά τους.

Στην παρούσα εργασία η δημιουργική γραφή αποτελεί έναυσμα, ώστε οι μαθητές Ρομά αφενός να έρθουν σε επαφή με την κουλτούρα τους μέσω της ενασχόλησης με λογοτεχνικά έργα, ποιήματα, θρύλους κ.α. και αφετέρου να εξασκηθούν δημιουργικά και ευχάριστα τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Αξίζει να σημειωθεί ότι στους μαθητές Ρομά καταγράφονται υψηλά επίπεδα σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης. Η αξιοποίηση της δημιουργικής γραφής στο Τμήμα Υποδοχής αποτελεί μια απόπειρα συμπεριληπτικής σχολικής κουλτούρας, καθώς μέσω αυτής οι μαθητές αναπτύσσουν δεσμούς εμπιστοσύνης και συνεργασίας με τον δάσκαλο, ο οποίος αλληλεπιδρά μαζί τους. Επιπρόσθετα, οι μαθητές Ρομά είναι πιο δεκτικοί και συνεργάσιμοι σε αυτού του είδους τις δραστηριότητες, καθώς είναι απαλλαγμένοι από το άγχος της αξιολόγησης. Ο εκπαιδευτικός έχει διαμορφώσει ένα περιβάλλον μάθησης στο οποίο οι μαθητές Ρομά νιώθουν άνετα μιας και τα λάθη γραμματικής, συντακτικού και ορθογραφίας δεν αποτελούν τροχοπέδη.

Οι δραστηριότητες που αξιοποιήθηκαν στα πλαίσια του συγκεκριμένου σεναρίου εστίασαν κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση του λογοτεχνικού, ποιητικού και πολυτροπικού κειμένου. Μέσω αυτών δόθηκε στα παιδιά η δυνατότητα να συζητήσουν, να προβληματιστούν, να εκφραστούν, να συνεργαστούν και τέλος να καταθέσουν τις απόψεις τους προφορικά ή γραπτά, παράγοντας κείμενα με νόημα και περιεχόμενο. Η εφαρμογή της δημιουργικής γραφής στην εκπαιδευτική πράξη γίνεται με τρόπο ελκυστικό, ευέλικτο και παιγνιώδη, βοηθώντας έτσι τους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας τόσο μεταξύ τους όσο και με τον δάσκαλο, ο οποίος τους διευκολύνει να μοιραστούν μαζί του σκέψεις, προβληματισμούς και συναισθήματα, μέσα από ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων.

Γενικότερα, το σχολείο καλείται να συμβαδίζει με τη σύγχρονη πραγματικότητα και να μη μένει στάσιμο. Ο αριθμός των αλλόγλωσσων μαθητών, όπως και των μαθητών Ρομά όλο και αυξάνεται. Το σχολείο πρέπει να λειτουργεί υποστηρικτικά απέναντί τους και να φροντίζει ώστε να ενταχθούν με ομαλό τρόπο. Σε αυτό βοηθά η αξιοποίηση της μεθόδου της

δημιουργικής γραφής, καθώς μέσω αυτής διευκολύνεται η μάθηση στους μαθητές Ρομά και κατ' επέκταση η ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία.

Βιβλιογραφία

Benton, P. (1999). Unweaving the Rainbow: poetry teaching in the secondary school I. *Oxford Review of Education* 25 (4), 521-531.

Bouchnerová, R. (2005). *Multiculturalism and Multicultural Education: Multicultural Education in the Czech Environment*. Retrieved 28 June, 2022, from DPTX_2005_2_11410_OSZD001_68129_0_20857.pdf (cuni.cz)

Cemlyn, S. & Clark, C. (2005). The social exclusion of Gypsy and traveler children. In C. Colin & S. Cemlyn (Eds.), *At Greatest Risk: The children most likely to be poor*. London. UK: CPAG.

Connor, C. M., Morrison, F. J., Fishman, B., Giuliani, S., Luck, M., Underwood, P. & Schatschneider, C. (2011). Testing the impact of child characteristics × instruction interactions on sixth graders' reading comprehension by differentiating literacy instruction. *Reading Research Quarterly*, 46 (3), 189-221.

Cross, P.K. (1981). *Adults as learners: Increasing participation and facilitating learning*. San Francisco: Jossey- Bass.

Dawson, P. (2005). *Creative Writing and the New Humanities*. London and New York: Routledge.

Hojat, M. (2007). *Empathy in patient care*. New York: Springer.

Hugo, R. (1979). *In Defense of Creative-Writing Classes*, *The Triggering Town: Lectures and Essays on Poetry and Writing*. New York: W.W. Norton and Company.

Liegeois, J. P. & Gheorghe, N. (1995). Ρόμα / Τσιγγάνοι: Μια Ευρωπαϊκή Μειονότητα.

Ανακτήθηκε 6 Ιουλίου, 2022, από https://www.academia.edu/30676485/%CE%99%CE%B4%CE%B5%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AD%CF%82_%CE%BA%CE%B1%CE%B9_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82_%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%87%CE%B5%CE%AF%CF%81%CE%B9%CF%83%CE%B7%CF%82_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B1%CF%82_%CE%97_%CF%83%CF%84%CE%AC%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%CF%82_%CE%B1%CF%80%CE%AD%CE%BD%CE%B1%CE%BD%CF%84%CE%B9_%CF%83%CF%84%CE%BF%CF%85%CF%82_%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%82_%CE%A1%CE%BF%CE%BC%CE%AC_%CE%A1%CF%8C%CE%BC%CE%B9%CF%83%CF%83%CE%B5%CF%82

- Morley, D. (2009). *The Cambridge Introduction to Creative Writing*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Naidoo, L. (2011). Beyond institutional walls: Literacy support for Indigenous students at a remote high school in the Northern Territory. *Literacy Learning: the Middle Years*, 19 (3), 9-18.
- Olthouse, J. M. (2012). Talented young writers' relationships with writing. *Journal for the Education of the Gifted*, 35 (1), 67-80.
- Padmanugraha, A.S. (2006). *Teaching Children Literature: Teacher centered vs. Childcentered Approaches*. JETA 3rd National Conference.
- Plucker, J. & Makel, M. (2011). *Assessment of Creativity*. The Cambridge Handbook of Creativity. New York: Cambridge University Press.
- Popay, J., Escorel, S., Hernandez, M., Johnston, H., Mathieson, J. & Rispel, L. (2008). *Understanding and tackling social exclusion*. Final Report to the WHO Commission on Social Determinants of Health From the Social Exclusion Knowledge Network.
- Pronin-Fromberg, D. (2000). *Το Ολοήμερο Νηπιαγωγείο. Σχεδιασμός και πρακτικές ενός διεπιστημονικού προγράμματος* (μτφρσ. Ε. Κουτσοβάνου & Κ. Χρυσοφίδης). Αθήνα: Οδυσσέας.
- Ramet, A. (2010). *Creative Writing: How to unlock your imagination, develop your writing skills – and get published*. UK: How to books LTD.
- Vergidis, D. (2013). *The Education of Roma Greece*. Retrieved 7 July, 2022, from (PDF) THE EDUCATION OF ROMA IN GREECE (researchgate.net)
- Williams, R. (1988). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. London: Fontana Press.
- Winnicott, D. (1996). *Thinking about children*. London: Karnac Books, Perseus Press.
- Αναγνωστόπουλος, Δ.Β. (1996). *Τάσεις και εξελίξεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οι εκδόσεις των φίλων.
- Αντωνοπούλου, Α. (2013). Ο εαυτός στην άκρη της πένας. Δημιουργική γραφή και εκφραστικές-δημιουργικές θεραπείες, *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου “Δημιουργική Γραφή”*. Αθήνα, 4-6 Οκτωβρίου 2013.
- Ασδεράκη, Κ. (2013). *Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου με Ρομά μαθητές*. Ανακτήθηκε 7 Ιουλίου, 2022, από <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/42745;jsessionid=72F41B57849D7BCE058F0DF9DAB22B75>

- Καρακώστα, Α. (2016). *Το στίγμα της Διαφορετικότητας*. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2022, από Το στίγμα της διαφορετικότητας | Ψυχολογία (maxmag.gr)
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α. (2001). *Λογοτεχνική Ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων & αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο). *Πρακτικά Δημερίδας με θέμα: «Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό»*. Επιστ. Υπεύθ. Ζ. Παπαναούμ. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από 1 Αρχές Διαπολιτισμ Διδακτικής Κεσίδου.pdf (auth.gr)
- Κιοσσές, Σ. & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Κουλαουζίδης, Γ. (2016). *Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων*. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από (PDF) Η έννοια της ενδυνάμωσης στην εκπαίδευση ενηλίκων | George A Koulaouzides - Academia.edu
- Κωνσταντινίδου, Σ. (χ.χ.). *Δημιουργική Γραφή στην παραβολή του σπλαχνικού Σαμαρείτη*. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2022, από 6844-18403-1-PB.pdf
- Κωτόπουλος, Τ. (2012). *Η 'νομιμοποίηση' της Δημιουργικής Γραφής*. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2022, από https://www.academia.edu/22087665/%CE%97_%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7_%CF%84%CE%B7%CF%82_%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%B9%CE%BF%CF%85%CF%81%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_%CE%93%CF%81%CE%B1%CF%86%CE%AE%CF%82
- Κωτόπουλος, Τ. (2014). *Πράξη και διδασκαλία της Δημιουργικής Γραφής στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου, 2022, από https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/kotopoulos_triantafyllos.pdf
- Λαγουδάκος, Μ. (2020). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, 2ο ΠΕΚ Αθήνας*. Αθήνα.
- Λαλαγιάννη, Α. (2017). *Μελέτη της παραβολής του Καλού Σαμαρείτη. Η ζωή μας ανάμεσα στην αγάπη και την αδιαφορία*. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2022 από <https://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/article/view/6073>

- Λέκκας, Α. & Μαρκέτου, Μ. (2004). Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο- Θεωρία και εφαρμογή. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα (Τόμος Ι)* (σ.σ. 407-417). Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από http://e-library.ipode.gr/wp-content/uploads/2019/12/2004_7o_patras.pdf
- Λευθεριώτου, Π., Φ., Μαντζαβίνου, Δ., Παπαγιάννης, Μ., Παυλή-Κορρέ & Δ. Χαλκιά (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ
- Λουλέ- Θεοδωράκη, Ν. (1991). *Εμείς οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
- Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2020). Η δημιουργική γραφή ως μέσο δημιουργικής ανάγνωσης της λογοτεχνίας, *5ο Πανελλήνιο συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της καινοτομίας*. Αθήνα: Αρσάκεια σχολεία ψυχικού.
- Μανδηλαράς, Φ. Τσιλιμένη, Τ. & Παπαρούση, Μ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και τη δημιουργικής γραφής*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Μάρκου, Γ. (1995). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική αγωγή - Ελληνική και διεθνής εμπειρία*. Αθήνα.
- Μαυρομάτης, Γ. (2008). Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο. Στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.), *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*, (ς.σ.199-223). Αθήνα: Κριτική.
- Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαλτατζής, Δ. & Νταβέλος, Π. (2009) Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο σχολείο και τα προβλήματά της. *12ο Διεθνές Συνέδριο, 19-21 Ιουνίου 2009*. Πάτρα. Ανακτήθηκε 28 Ιουνίου, 2022, από Σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.pdf (auth.gr)
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2008). *Λεξικό Νέας Ελληνικής Γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπίλα, Α. (2010). *Ολοκληρωμένο Πρόγραμμα Δράσης για την Κοινωνική Ένταξη των Ελλήνων Τσιγγάνων*. Υπουργείο Εσωτερικών Δημόσιας Διοίκησης και Αποκέντρωσης. Γενική Διεύθυνση Αναπτυξιακών Προγραμμάτων και Δ.Ο.
- Νικολαΐδου, Σ. (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις: Μεταίχμιο.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα- Καλτσούνη, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο Χ. Νόβα- Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας* (σ.σ. 241- 272). Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δάρδανος

- Παπαδοπούλου, Δ. (2002). Κοινωνικός Αποκλεισμός: Εισαγωγή στην έννοια και τη διαδικασία. Στο Δ. Παπαδοπούλου (Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε...* (σ.σ. 43-72). Αθήνα: Αρμός.
- Παπαντωνάκης, Γ.Δ. & Κωτόπουλος, Τ.Η. (2011). *Ελληνικής Λογοτεχνίας: Τα ετεροθαλή*. Αθήνα: Ίων.
- Παπαρούση, Μ. & Τσιλιμένη Τ. (2010). *Η τέχνη της μυθοπλασίας και της δημιουργικής γραφής, Συγγραφείς και θεωρητικοί μιλούν για την τέχνη του μυθιστορήματος*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Παρασκευόπουλος, Ι.Ν. (2004). *Δημιουργική Σκέψη στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πασσιά, Α. & Μανδηλαράς, Φ. (2001). *Εργαστήρι δημιουργικής γραφής για παιδιά*. Αθήνα: Πατάκης.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις του γυμνασίου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας (2021). *Πρόγραμμα Σπουδών Λογοτεχνίας στις Α', Β' και Γ' τάξεις του λυκείου*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.
- Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (2011). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ροντάρι, Τ. (1994). *Η Γραμματική της Φαντασίας*, Αθήνα: Τεκμήριο.
- Σαλωνίτης, Π. (2010). *Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου, 2022, από http://6dim-diar-elfth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/EishghseisEkpshsTsigg/EishghseisEkpshsTsigg2003/ekpaidefsi_tsiganon_ki_epimorfosi_ekpaideftikon.pdf
- Σκούρτου, Ε. (2020). *Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*. Ανακτήθηκε 7 Ιουλίου, 2022, από [roma8.pdf \(uoa.gr\)](http://roma8.pdf(uoa.gr))
- Σπινκ, Τ. (1990). *Τα παιδιά ως αναγνώστες*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Τσάτσου- Νικολούλη, Σ. (2020). *Υποστήριξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Διδακτορική διατριβή)*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Ανακτήθηκε 27 Ιουνίου, 2022, από ΨΗΦΙΔΑ: Υποστήριξη δεξιοτήτων κοινωνικής μάθησης μέσα από τον παρεμβατικό ρόλο της δημιουργικής γραφής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (uom.gr)
- Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο (κεφ.2). Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες: Κοινωνικές Ταυτότητες/ Ετερότητες - Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο* (σ.σ. 81-165). Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ιορδανίδου Α. Αναστασοπούλου Α. Γαλανόπουλος Ι. Δρυς Ι. Κόττα Α. Χαλικιάς Π. . Γλώσσα Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι 'Ε Δημοτικού Ά τεύχος. ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΟΣΕΩΝ «ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ».

Χρυσάκης, Μ., Ζιώμας, Δ., Καραμητροπούλου, Ν. & Χατζαντώνης, Δ. (2002). *Προοπτικές απασχόλησης στο τομέα της Κοινωνικής Οικονομίας: Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας*. Αθήνα: Σάκκουλα.

Βασιλάκη Α. Γιαννακουδάκης Λ. (2009) *Η Δημιουργική Γραφή στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Κέδρος

Έξαρχος Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι...τσιγγάνοι*. Αθήνα: Γαβρηλίδης

Μανδηλαράς Φ. (2018). *Ο Μεγάλος Ίσκιος Η ιστορία του τσιγγάνικου λαού σαν παραμύθι*. Αθήνα: Πατάκης

<https://ennepe-moussa.gr/%CF%81%CF%8E%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B1-%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/%CE%BF%CE%B9-%CF%84%CF%83%CE%B9%CE%B3%CE%B3%CE%AC%CE%BD%CE%BF%CE%B9-%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%AE%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1>