

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ

Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ

Διπλωματική εργασία

«Ο κριτικός γραμματισμός ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης: Μία διδακτική εφαρμογή σε παιδιά Ρομά του οικισμού Δροσερό Ξάνθης»

της

Αγγελικής Θεοδοροπούλου

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Αναστασία Στάμου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Εξεταστές: Ελένη Γρίβα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Κωνσταντίνος Ντίνας, Καθηγητής

Φλώρινα, Φεβρουάριος 2019

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ένα θερμό ευχαριστώ στην επόπτρια καθηγήτριά μου κα. Αναστασία Στάμου για την τιμή που μου έκανε να συνεργαστώ μαζί της στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου εργασίας αλλά και για την διάνοιξη νέων οριζόντων αναφορικά με τον κριτικό γραμματισμό και την εφαρμογή του στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Με την ενθάρρυνση της, την επιστημονική της στήριξη, τις συμβουλές της και την άψογη συνεργασία που είχαμε, εκπονήθηκε η παρούσα εργασία.

Θα ήταν παράλειψή μου να μην ευχαριστήσω τους υπαλλήλους του Κέντρου Υποστήριξης Και Φροντίδας Φτωχών Οικογενειών με Παιδιά του Δήμου Ξάνθης (Κέντρο Δροσερού), για τη δυνατότητα που μου έδωσαν να πραγματοποιήσω τις διδακτικές παρεμβάσεις στον χώρο του Κέντρου.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω τους μαθητές/τριες μου από το Δροσερό Ξάνθης, που με όλο τους τον ενθουσιασμό, την αγάπη και τα χαμόγελά τους, δέχτηκαν με χαρά να πάρουν μέρος στην παρούσα διδακτική παρέμβαση.

Ένα τελευταίο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, που αποτελεί το στήριγμά μου σε κάθε μου βήμα.

Copyright © Θεοδωροπούλου Αγγελική, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Αγγελική Θεοδωροπούλου

A.E.M.: 683

Ηλεκτρονική διεύθυνση: aggelitheo@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016-2017

Κατεύθυνση: Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Ο κριτικός γραμματισμός ως μέσο κοινωνικής ενδυνάμωσης: Μία διδακτική εφαρμογή σε παιδιά Ρομά του οικισμού Δροσερό Ξάνθης»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία: 16 – 02 - 2019

Η δηλούσα

Αγγελική Θεοδωροπούλου

Περιεχόμενα

Κατάλογος Πινάκων.....	9
Περίληψη.....	10
Abstract.....	11
Εισαγωγή.....	12
A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	16
1. Εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα.....	16
1.1. Κρίσιμα σημεία σχετικά με τη διδασκαλία των Ρομά μαθητών/τριων.....	21
1.2. Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/τριων.....	22
1.3. Παρεμβατικά Προγράμματα για τα παιδιά Ρομά.....	27
2. Κριτικός Γραμματισμός.....	29
2.1. Μοντέλα χρήσης της μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη.....	33
2.2. Διδάσκοντας κριτικό γραμματισμό μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας.....	35
B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ.....	38
3. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ.....	38
3.1. Σκοπός της παρέμβασης.....	38
3.2. Ερευνητικά ερωτήματα.....	38
3.3. Ο οικισμός του Δροσερού Ξάνθης.....	39
3.4. Οι συμμετέχοντες.....	40
3.5. Το περιβάλλον της τάξης.....	41
3.6 Εποπτικά μέσα και υλικά της τάξης.....	42

4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	43
4.1. Σχεδιασμός πειραματικής παρέμβασης.....	43
4.2. Επιλογή θεματικών ενοτήτων.....	44
4.3. Εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης.....	48
4.3.1. Προ-στάδιο.....	48
4.3.2. Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας.....	49
4.3.3. Στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης.....	51
4.4. Θεματικές Ενότητες.....	53
4.4.1. 1 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Επαγγέλματα.....	54
4.4.2. 2 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Ενδυμασία.....	56
4.4.3. 3 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Κατοικία.....	58
4.4.4. 4 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης.....	60
4.4.5. 5 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Εκπαίδευση.....	62
4.4.6. 6 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Μάγια – Χαρτομαντεία	63
4.4.7. 7 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Κοινωνικά Αγαθά.....	64
4.4.8. 8 ^η Διδακτική Παρέμβαση: Σχέσεις Ρομά-Μπαλαμών.....	67
5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ.....	68
5.1. Εργαλεία.....	68
5.2. Προέλεγχος-Μετέλεγχος.....	69
5.3. Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης.....	70
5.4. Portfolio.....	71
5.5. Ημερολόγιο.....	72

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ.....	73
6.1. Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Ημερολόγια.....	73
6.1.1. Αποτελέσματα Ημερολογίου 1 ^η παρέμβαση: Επαγγέλματα.....	74
6.1.2. Αποτελέσματα Ημερολογίου 2 ^η παρέμβαση: Ενδυμασία.....	77
6.1.3. Αποτελέσματα Ημερολογίου 3 ^η παρέμβαση: Κατοικία.....	81
6.1.4. Αποτελέσματα Ημερολογίου 4 ^η παρέμβαση: Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης.....	85
6.1.5. Αποτελέσματα Ημερολογίου 5 ^η παρέμβαση: Εκπαίδευση.....	88
6.1.6. Αποτελέσματα Ημερολογίου 6 ^η παρέμβαση: Μάγια-Χαρτομαντεία.....	90
6.1.7. Αποτελέσματα Ημερολογίου 7 ^η παρέμβαση: Κοινωνικά Αγαθά.....	93
6.1.8. Αποτελέσματα Ημερολογίου 8 ^η παρέμβαση: Σχέσεις Ρομά-Μπαλαμών.....	95
6.2.Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Portfolio.....	105
6.2.1. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Επαγγέλματα”.....	105
6.2.2. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Ενδυμασία”.....	108
6.2.3. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Κατοικία”.....	113
6.2.4. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Αστική συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης.....	116
6.2.5. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Εκπαίδευση”.....	117
6.2.6. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Μάγια-Χαρτομαντεία”.....	118
6.2.7. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Κοινωνικά Αγαθά”.....	122
6.2.8. Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο “Σχέσεις Ρομά-Μπαλαμών”.....	125

6.3. Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου.....	128
6.4. Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα.....	133
7. Συζήτηση.....	136
7.1. Περιορισμοί Έρευνας.....	142
7.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	142
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	144
Ελληνική βιβλιογραφία.....	144
Ξενόγλωσση βιβλιογραφία.....	148
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	150

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Διαγραμματική παρουσίαση των διδακτικών παρεμβάσεων	47
Πίνακας 2: Διαγραμματική παρουσίαση της πορείας των διδακτικών παρεμβάσεων.....	53
Πίνακας 3: Ανάλυση ημερολογίων ανά θεματικό άξονα.....	98
Πίνακας 4: Αποτελέσματα Προελέγχου και Μετελέγχου.....	131
Πίνακας 5: Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα.....	134

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα παρέμβαση έχει ως βασική επιδίωξη τη διατύπωση μιας πρότασης γλωσσικής διδασκαλίας η οποία ακολουθεί τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και η οποία έχει ως βασικό σκοπό την κοινωνική ενδυνάμωση Ρομά μαθητών/τριων. Αξιοποιώντας κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, τέθηκε ως στόχος να αποκτήσουν τα παιδιά κριτική επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων, αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως αναπαράγουν σχετικά με τη φυλή τους.

Απώτερη επιδίωξη ήταν να συνειδητοποιήσουν τα παιδιά ότι τα κείμενα αναπαράγουν ιδεολογίες οι οποίες συχνά διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού που υφίσταται η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα καθώς και να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Ακόμη, σκοπός ήταν να καταστούν ικανοί να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με δημοκρατικό τρόπο και να αντιτάσσονται σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι προαναφερθέντες στόχοι εξετάστηκαν μέσω της εφαρμογής μίας πειραματικής παρέμβασης σε Ρομά μαθητές/τριες από τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης, τον Ιούλιο του 2018. Παράλληλα, για την αξιολόγηση του προγράμματος συλλέχθηκαν δεδομένα από: (i) το ημερολόγιο καταγραφής της εκπαιδευτικού, (ii) το portfolio των εργασιών των παιδιών, (iii) τον προέλεγχο-μετέλεγχο και (iv) τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών.

Κατά την αποτίμηση αποδεικνύεται ότι με την εφαρμογή προγράμματος κριτικού γραμματισμού δημιουργούνται ισχυρά κίνητρα για μάθηση στους μαθητές/τριες, ενώ παράλληλα ενισχύεται σημαντικά η κριτική τους επίγνωση αναφορικά με τον εντοπισμό και την ανατροπή των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας για τη φυλή τους, με τελικό αποτέλεσμα την κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομά μαθητών/τριων.

Λέξεις-κλειδιά: κριτικός γραμματισμός, κείμενα μαζικής κουλτούρας, Ρομά μαθητές/τριες, κοινωνική ενδυνάμωση

ABSTRACT

The present study aims to formulate a proposal for language teaching which follows the basic principles of critical literacy and which has as its main objective the social empowerment of Roma pupils. By exploiting mass culture texts that refer to the Roma race, the aim was to have children critically aware of the ideological function of these representations and of the stereotypes they may reproduce in relation to their race.

The ultimate aim was to the pupils to realize that the texts reproduce ideologies that often shape and reinforce the frameworks of social exclusion and racism suffered by this particular social group and overturn the stereotypes reproduced through the texts of mass culture. The aim was the pupils to be able to assert their rights in a democratic way and oppose any form of social exclusion.

The mentioned objectives are considered through the implementation of an experimental procedure to Roma students from the settlement of Drosero Xanthi in July 2018. At the same time, for the evaluation of the program, data were collected from: (i) the teacher's observations and reflections upon the instructions, (ii) the portfolio of children's work, (iii) the pre-test and the post-test and (iv) the satisfaction balancing interviews.

The evaluation reveals that strong motivations for learning have been created to the pupils while at the same time their critical awareness has been significantly strengthened in identifying and overturning the stereotyped representations of mass culture texts for their breed with final result the social empowerment of Roma pupils.

Keywords: critical literacy, texts of mass culture, Roma pupils, social empowerment

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα εργασία χωρίζεται σε δύο μέρη, εκ των οποίων το πρώτο αποτελεί το θεωρητικό και το δεύτερο το ερευνητικό. Αναλυτικότερα, το θεωρητικό μέρος απαρτίζεται από τα δύο πρώτα κεφάλαια, ενώ το ερευνητικό από τα υπόλοιπα πέντε.

Αναφορικά με το θεωρητικό μέρος, στο πρώτο κεφάλαιο, παρουσιάζεται η εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα. Η εκπαίδευση των Ρομά παιδιών αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση, καθώς μεγάλο ποσοστό των παιδιών βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν ασταθή φοίτηση σε αυτό. Επιχειρείται λοιπόν, μία σαφής αναφορά στους κυριότερους παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των Ρομά παιδιών και στη συνέχεια να αναδειχθούν τα κρισιμότερα σημεία σχετικά με τη διδασκαλία των Ρομά μαθητών/τριων. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με μία ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/τριων στην Ελλάδα, μέσα από την αναφορά στις ανάλογες εγκυκλίους και νομοθετικές ρυθμίσεις του ΥΠ.Ε.Π.Θ., ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά στα παρεμβατικά Προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί από τα Πανεπιστημιακά Ιδρύματα και τα οποία έχουν ως στόχο την εγγραφή, τη συστηματική φοίτηση και την καλή επίδοση των παιδιών Ρομά στο σχολείο.

Στο δεύτερο κεφάλαιο, κρίθηκε απαραίτητο να ενταχθεί το θεωρητικό υπόβαθρο για τον κριτικό γραμματισμό, καθώς η πειραματική παρέμβαση που υλοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, βασίστηκε στις αρχές του κριτικού γραμματισμού. Εν συνεχεία, αφού παρουσιάστηκαν δύο βασικές τυπολογίες αναφορικά με τα μοντέλα χρήσης της μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη, αναδείχθηκε το πώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες θέλουν να διδάξουν κριτικό γραμματισμό στους/στις μαθητές/τριές τους, συνδέοντάς το κλείνοντας, με την διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στους Ρομά μαθητές/τριες.

Στο τρίτο κεφάλαιο, από το οποίο ξεκινά το ερευνητικό μέρος της παρούσας εργασίας, καταγράφεται ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και οι επιδιώξεις της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα παρέμβαση έχει ως βασική επιδίωξη τη διατύπωση μιας πρότασης γλωσσικής διδασκαλίας η οποία ακολουθεί τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και η οποία έχει ως βασικό σκοπό την κοινωνική ενδυνάμωση Ρομά μαθητών/τριων. Αξιοποιώντας κείμενα μαζικής κουλτούρας τα

οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, τέθηκε ως στόχος να αποκτήσουν τα παιδιά κριτική επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως αναπαράγουν σχετικά με τη φυλή τους. Απώτερη επιδίωξη λοιπόν, ήταν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα και ότι αναπαράγουν ιδεολογίες οι οποίες συχνά διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού που υφίσταται η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα καθώς και να αμφισβητήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Ακόμη, σκοπός είναι να καταστούν ικανοί να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με δημοκρατικό τρόπο και να αντιτάσσονται σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό. Παράλληλα σκοπός μας είναι να εμπλουτίσουμε το πεδίο δράσεων του κριτικού γραμματισμού καθώς όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική αναζήτηση υπάρχει απουσία ανάλογων δράσεων σε μαθητές/τριες Ρομά.

Επιπροσθέτως, δίνεται μια περιγραφή των συμμετεχόντων, του περιβάλλοντος της τάξης και των υλικών που χρησιμοποιήθηκαν και αξιοποιήθηκαν κατά τη εκπόνηση της παρέμβασης. Οι διδακτικές παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν στο Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας Φτωχών Οικογενειών με παιδιά του Δήμο Ξάνθης, ενώ συμμετείχαν 15 Ρομά μαθητές/τριες, ηλικίας 7 έως 13 ετών, από τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης.

Το τέταρτο κεφάλαιο που αφορά τη μέθοδο της παρέμβασης χωρίζεται σε τέσσερα υποκεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της παρέμβασης, ενώ στο δεύτερο επεξηγείται η επιλογή των θεματικών ενοτήτων. Κρίθηκε σημαντικό να επιλεγθούν θεματικές ενότητες οι οποίες θα εστιάζουν στα βασικά στερεότυπα τα οποία αποδίδονται στη φυλή των Ρομά από την κοινωνία των μη Ρομά και τα οποία αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τη μεγαλύτερη ένταση και συχνότητα. Το κεφάλαιο αυτό συνεχίζεται με την εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης, η οποία παρουσιάζεται σε τρεις ξεχωριστές ενότητες, στο προ-στάδιο, στο κυρίως- στάδιο και στο μετά-στάδιο. Τέλος, ολοκληρώνεται με τις οκτώ θεματικές ενότητες της παρέμβασης, οι οποίες περιγράφονται σε μεμονωμένες ενότητες.

Στο πέμπτο κεφάλαιο καταγράφεται η αξιολόγηση της πειραματικής παρέμβασης. Ειδικότερα, αφού στο πρώτο υποκεφάλαιο γίνει αναφορά στα τέσσερα εργαλεία που επιλέχθηκαν, δηλαδή τον προέλεγχο-μετέλεγχο, τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα, το portfolio με τις

εργασίες των μαθητών/τριων και τις ημερολογιακές καταγραφές της ερευνήτριας, στη συνέχεια παρουσιάζονται εκτενέστερα σε ξεχωριστές ενότητες.

Το έκτο κεφάλαιο που αφορά την αποτίμηση της αξιολόγησης της πειραματικής παρέμβασης αποτελείται από τέσσερα υποκεφάλαια. Στο πρώτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης του ημερολογίου της ερευνήτριας ανά παρέμβαση, στο δεύτερο παρατίθεται η ανάλυση των portfolio με τις εργασίες των παιδιών ανά παρέμβαση, ενώ στο τρίτο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από τον προέλεγχο και τον μετέλεγχο που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά το πέρας της πειραματικής παρέμβασης μέσα από ατομικές συνεδρίες με τους μαθητές/τριες. Τέλος, στο τέταρτο υποκεφάλαιο, παρατίθενται τα αποτελέσματα από την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα.

Στο έβδομο κεφάλαιο παρατίθεται η συζήτηση, στην οποία καταγράφονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την πειραματική παρέμβαση και από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν για την αποτίμηση της παρέμβασης. Κατά την αποτίμηση, αποδεικνύεται ότι το παρών πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού μέσω της χρήση κειμένων μαζικής κουλτούρας αναφορικά με τη φυλή των Ρομά, δημιούργησε ισχυρά κίνητρα για μάθησης στους μαθητές/τριες ενώ παράλληλα ενισχύθηκε σημαντικά η κριτική επίγνωση των μαθητών/τριων αναφορικά με την ιδεολογική λειτουργία των αναπαραστάσεων που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, καθώς και τον εντοπισμό και την ανατροπή των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων που αυτά προβάλλουν αναφορικά με την φυλή των Ρομά. Η πειραματική αυτή παρέμβαση, επέδρασε λοιπόν θετικά στην κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομά μαθητών/τριων.

Ακόμη, γίνεται αναφορά στις δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης. Κατά αυτόν τον τρόπο, το κυριότερο πρόβλημα, που συνδέεται όμως, με τις κοινωνικές συνθήκες των Ρομά γενικά, ήταν η δυσκολία των μαθητών/τριων να παρακολουθήσουν συστηματικά και με συνέπεια το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων. Επιπρόσθετα οι περιορισμοί της έρευνας που καταγράφονται σε αυτό το κεφάλαιο, συνδέονται με τον περιορισμένο αριθμό των μαθητών/τριων που συμμετείχαν στην έρευνα καθώς και με την μικρή διάρκειά της που δεν επιτρέπουν την γενίκευση των αποτελεσμάτων. Ωστόσο, τα συμπεράσματα που απορρέουν από την παρούσα πειραματική παρέμβαση δύνανται να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα χρήσιμες προτάσεις για την εφαρμογή κριτικού

γραμματισμού σε Ρομά μαθητές/τριες και γενικότερα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. Τέλος η εργασία ολοκληρώνεται με προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

A. ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά αποτελεί μία ιδιαίτερη πρόκληση για την εκπαίδευση και για ολόκληρη την ελληνική κοινωνία. Όμως, το πρόβλημα δεν είναι αποκλειστικά εκπαιδευτικό καθώς σχετίζεται άμεσα με τις συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, όπως επίσης και με την έλλειψη της συνεργασίας των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και της αποδοχής των Ρομά από την τοπική κοινωνία (Χαλκιώτης, 2000). Πρόκειται για μία κοινωνικοπολιτισμική ομάδα που γνωρίζει κατά τόπους ακραία περιθωριοποίηση, ενώ τα Ρομά παιδιά βρίσκονται σε μεγάλο ποσοστό εκτός σχολείου ή έχουν ασταθή φοίτηση σε αυτό.

Καθημερινές διακρίσεις, υψηλά ποσοστά ανεργίας, χαμηλού επιπέδου εκπαίδευση και χαμηλό προσδόκιμο ζωής, χαρακτηρίζουν τη ζωή πολλών Ρομά σε διάφορα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ακόμη πολλοί Ρομά αναγκάζονται να ζουν σε συνθήκες στέγασης που μπορούν να χαρακτηριστούν ως «γκέτο» ή «τρόγλες» και χωρίς βασικές υποδομές διαβίωσης.

Η σχέση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια, την ευρύτερη κοινότητα και φυσικά το κράτος, κρίνεται καθοριστικής σημασίας για την επιτυχημένη πορεία της εκπαίδευσης των Ρομά παιδιών. Δεν αρκεί να θέλει η οικογένεια το παιδί στο σχολείο, θα πρέπει και το σχολείο να είναι σε θέση να δεχτεί παιδιά που ανήκουν σε μία μειονότητα που κουβαλάει έντονα το στίγμα της διαφορετικότητας και να αναπτύσσει τους κατάλληλους μηχανισμούς άμυνας που θα μπορούσαν να επιδράσουν ανατρεπτικά στην ένταξη των Ρομά μαθητών/τριων. Παράλληλα θα πρέπει και η κοινωνία με τους θεσμούς της να θέλει να αντιμετωπίσει το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, που τόσο έντονα αντιμετωπίζει η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα (Μητακίδου, 2018).

Όσον αφορά τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο, είτε δεν εγγράφονται και δεν φοιτούν ποτέ στο σχολείο, είτε εγγράφονται αλλά παρουσιάζουν φτωχές επιδόσεις με αποτέλεσμα να διαρρέουν από το σχολείο σε μεγάλο ποσοστό (Σιδέρη, 1993). Ακόμη όπως και αν καταφέρουν να ολοκληρώσουν τη σχολική τους πορεία, συχνά οι τίτλοι σπουδών τους δεν αντιστοιχούν στις πραγματικές τους γνώσεις.

Παρόλο που η φοίτηση στο νηπιαγωγείο είναι υποχρεωτική από το 2006, πολύ λίγα παιδιά Ρομά φοιτούν στο νηπιαγωγείο και αυτό πιθανόν να οφείλεται στις αρνητικές εμπειρίες των γονιών Ρομά από το σχολείο τους, οι οποίες τους κάνουν διστακτικούς να εμπιστευτούν τα μικρά τους φοβούμενοι ότι δεν θα έχουν ισότιμη μεταχείριση (Γιακουμάκη, 2007).

Επιπλέον η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, συμβαίνει συχνά είτε λόγω της ανάγκης για εργασία είτε λόγω γάμου. Παρόλο που τα τελευταία χρόνια, η συνήθεια του γάμου κατά την παιδική ηλικία, έχει μειωθεί σημαντικά, συνεχίζει να υφίσταται λόγω της πιστής προσκόλλησης στις παραδόσεις, κάτι που συμβαίνει σε κάθε αποκλεισμένη ομάδα. Οι ανάγκες βιοπορισμού επηρεάζουν πολύ συχνά την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, καθώς η φτώχεια και η εξαθλίωση που βιώνει η πλειοψηφία των οικογενειών Ρομά, τους αναγκάζει να εντάξουν ακόμη και τα παιδιά στην εργασία. Ενώ ακόμη κι αν δεν εργάζονται τα ίδια τα παιδιά, οι μετακινήσεις τη οικογένειας, με σκοπό την εύρεση εργασίας είναι συχνές, με αποτέλεσμα να απουσιάζουν για μεγάλα διαστήματα από το σχολείο ή και να το σταματούν.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την πορεία των Ρομά παιδιών στο σχολείο, είναι το γεγονός ότι ακόμη κι αν καταφέρουν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, σπάνια βρίσκουν εργασία που να τους πείθει για την χρησιμότητα της εκπαίδευσης. Έτσι, δικαιολογημένα οι Ρομά αμφισβητούν την αδιαφιλονίκητη, για την κυρίαρχη ομάδα, αξία του σχολείου, το οποίο «βιώνεται τις περισσότερες φορές ως μια ακόμη υποχρέωση, ως ένα ψεύτικο υποστύλωμα» (Λιεζουά, 1999)

Ένα από τα πιο συχνά προβλήματα στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριων είναι το χαμηλό γλωσσικό και γνωστικό τους επίπεδο. Τα παιδιά Ρομά διαμορφώνουν τις ταυτότητές του ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και σε δύο γλώσσες, καθώς μεγαλώνουν μιλώντας στην κοινότητά τους τη ρομανί (ή και τη τουρκική γλώσσα, στην περίπτωση των μουσουλμάνων Ρομά της Θράκης), ενώ στις συναλλαγές τους με την ευρύτερη κοινωνία μαθαίνουν να μιλούν την ελληνική γλώσσα. Ωστόσο, το επίπεδο ανάπτυξης της ελληνικής γλώσσας είναι χαμηλό, καθώς περιορίζεται στις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες ενώ για μία επιτυχημένη πορεία στο σχολείο είναι απαραίτητη η ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας (Μητακίδου, 2018). Επίσης οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών Ρομά, δεν τα εφοδιάζουν με γνώσεις που θεωρούνται αυτονόητες από το σχολείο, χωρίς όμως αυτό να σημαίνει ότι δεν έχουν γνώσεις. Απλά, η χαμηλή γνώση της ελληνικής γλώσσας

και η έλλειψη εξοικείωσης με τους θεσμούς του σχολείου χαρακτηρίζεται και από έντονα χαμηλό γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο (Λαμπρίδης, 2004). Καθώς το σχολείο ξεκινάει συχνά με αφετηρία αυτά που δεν ξέρουν τα παιδιά και όχι τις γνώσεις που ήδη έχουν.

Ένας ακόμη παράγοντας που επηρεάζει αρνητικά την εκπαιδευτική πορεία των Ρομά μαθητών/τριων, είναι οι χαμηλές προσδοκίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, που συχνά πιστεύουν ότι για τους Ρομά μαθητές/τριες είναι αρκετό απλά να μάθουν να γράφουν και να διαβάζουν με αποτέλεσμα συχνά οι μαθητές/τριες να περνάνε τις τάξεις χωρίς να έχουν κατακτήσει τις αντίστοιχες γνώσεις. Αυτή « η παιδαγωγική της φιλανθρωπίας» (Μητακίδου, 2018) συντελεί στην περιθωριοποίηση και στην αποτυχία των μαθητών/τριων να συνεχίσουν και να ολοκληρώσουν την εκπαίδευσή τους. Η στάση αυτή του σχολείου δυσχεραίνει τους Ρομά γονείς οι οποίοι θεωρούν ότι επηρεάζει αρνητικά την πρόοδο των παιδιών τους.

Σύμφωνα με την Purcell-Gates (2002) είναι απαραίτητο όλοι όσοι ασχολούμαστε με την εκπαίδευση, να πιστέψουμε ότι τα παιδιά που προέρχονται από φτωχό περιβάλλον έχουν, όπως και όλα τα παιδιά, τις ίδιες προοπτικές μάθησης: μαθαίνουν από τη γέννηση τους και έχουν ετοιμότητα για μάθηση.

Παράλληλα οι προκαταλήψεις και οι επιφυλάξεις οι οποίες εκφράζονται και από τις δύο πλευρές, δηλαδή σχολείο και οικογένεια, δημιουργούν εμπόδια στην ουσιαστική συνεργασία ανάμεσα τους, η οποία θα μπορούσε να συμβάλει θετικά στην επιτυχημένη σχολική πορεία των Ρομά μαθητών/τριων. Βασικής σημασίας, λοιπόν, είναι το θέμα της σωστής καθοδήγησης των εκπαιδευτικών, ώστε να λειτουργούν χωρίς προκαταλήψεις και να αντιμετωπίζουν αποτελεσματικά τις δυσκολίες της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά (Βεργίδης & Σταμέλος, 2004). Οι επιδόσεις και οι συμπεριφορές των Ρομά μαθητών/τριων δεν θα πρέπει να εξετάζονται έξω από τα οικονομικά, πολιτικά, κοινωνικά και πολιτισμικά τους συμφραζόμενα. Προς αυτήν την κατεύθυνση είναι επομένως απαραίτητο η ενημέρωση για τα προβλήματα των παιδιών και των οικογενειών τους και η κατάλληλη στήριξη από τους εκπαιδευτικούς (Cohen & Manion 1994). Οι συνθήκες διαβίωσης των Ρομά μαθητών/τριων θα πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης προσοχής από τους/τις εκπαιδευτικούς. Πολλές οικογένειες Ρομά μένουν σε παραπήγματα χωρίς νερό, χωρίς τουαλέτα, χωρίς φωτισμό κ.τ.λ. Μέσα σε αυτές τις συνθήκες είναι αμφίβολο, αν τα παιδιά μπορούν να ξεκουραστούν, αν μετά από βροχή έχουν στεγνά ρούχα, αν μπορούν να ξυπνήσουν το πρωί στην ώρα τους κ.τ.λ. Γίνεται επομένως κατανοητό, ότι κάτω από τις παραπάνω

συνθήκες διαβίωσης είναι πολύ δύσκολο να διαμορφωθεί το ακατάλληλο περιβάλλον μελέτης στο σπίτι, κάτι που πολύ δάσκαλοι θεωρούν ως αυτονόητο.

Οι ρατσιστικές πρακτικές απέναντι στους Ρομά μαθητές/τριες που επιχειρούν να εκπαιδευτούν εκδηλώνονται είτε μέσα από ανοιχτές απόπειρες αποκλεισμού των παιδιών από το σχολείο, με κινητοποίηση των γονιών, των δασκάλων, της κοινωνίας είτε μέσω του παθητικού αποκλεισμού τους μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους. Δυστυχώς πολλές φορές τα παιδιά Ρομά αντιμετωπίζονται δασκάλους και τους υπόλοιπους μαθητές/τριες ως πρόβλημα. Κατά τη γνώμη τους οι Ρομά μαθητές/τριες που φοιτούν στο σχολείο υποβαθμίζουν την εικόνα του σχολείου και καθυστερούν την υλοποίηση του προγράμματος. Μέσα σε αυτές τις δύσκολες και καθόλου ενθαρρυντικές συνθήκες είναι φυσικό τα παιδιά Ρομά να αισθάνονται ανεπιθύμητα, απομονωμένα, αποξενωμένα, “κατώτερα”, με αποτέλεσμα να απογοητεύονται και να εγκαταλείπουν το σχολείο. Είναι ακόμη σημαντικό να σημειωθεί ότι το σχολείο εκχωρεί μεγάλο μέρος των ευθυνών του στην οικογένεια και γίνεται σαφές ότι οι Ρομά μαθητές/τριες βρίσκονται σε δυσμενή θέση καθώς οι οικογένειές τους δεν μπορούν να παρακολουθήσουν και να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι, χωρίς αυτό φυσικά να σημαίνει ότι δεν τους μεταφέρουν γνώσεις, απλά είναι γνώσεις που δεν αξιοποιούνται από το σχολείο.

Δεν είναι τυχαίο ότι οι Ρομά έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο. Οι προκαταλήψεις που εκφράζονται εναντίον των παιδιών τους, σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας, κάνει τους Ρομά επιφυλακτικούς και δύσπιστους απέναντι στις προθέσεις του σχολείου για τα παιδιά τους. Οι Ρομά προσδοκούν από τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, την αποδοχή, την ισότητα, ένα τέλος στις διακρίσεις, τέλος στην παρενόχληση και το ρατσισμό και να γνωρίζουν ότι τα παιδιά τους θα είναι ασφαλή και ευτυχισμένα και να προωθούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Για μία επιτυχημένη πορεία των Ρομά μαθητών/τριων στο σχολείο είναι απαραίτητη η αυθεντική συνεργασία που επικεντρώνεται στις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των εμπλεκόμενων πλευρών (Μητακίδου, 2018).

Ωστόσο είναι ενθαρρυντικό το γεγονός, ότι αρκετές μελέτες δείχνουν ότι οι γονείς Ρομά είναι θετικοί ως προς την αξία της εκπαίδευσης, ακόμη και αν οι ίδιοι είχαν περιορισμένες ή όχι πάντα θετικές εμπειρίες στη σχολική εκπαίδευση (Derrington & Kendall, 2004). Πρόσφατη έρευνα κατέδειξε ότι οι Ρομά γονείς, ανεξαρτήτως φύλου, μόρφωσης, οικονομικής κατάστασης τοποθετούνται θετικά απέναντι στο θεσμό του σχολείου και τη χρησιμότητά του, χωρίς να κάνουν διάκριση

στη φοίτηση των παιδιών τους με κριτήριο αν είναι αγόρια ή κορίτσια (Ζάχου, 2012). Πλέον πολλές οικογένειες Ρομά επιθυμούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, καθώς πιστεύουν ότι θα έχουν μία καλύτερη ζωή, καθώς το σχολείο δίνει τη δυνατότητα ενός καλύτερου επαγγέλματος για τα παιδιά τους.

Μέχρι σήμερα όμως, η εκπαιδευτική πολιτική στη Ελλάδα σχετικά με τους Ρομά αλλά και όλων των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών/τριων, κινείται θεωρητικά στη λογική της «αφομοίωσης» και του «πολιτισμικού ελλείμματος». Σε αυτή τη λογική το γλωσσικό, μορφωτικό και πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρουν τα παιδιά αγνοείται, μπαίνει στη λογική της ομοιομορφοποίησης και δεν αξιοποιείται. Κατά αυτόν τον τρόπο, αφαιρείται από τους μαθητές/τριες το δικαίωμα να κάνουν χρήση των γλωσσικών και πολιτισμικών τους εφοδίων (Δαμανάκης, 1997).

Τα δεδομένα μας δείχνουν ότι οι πολιτικές και οι δράσεις που αναπτύσσονται, επιμένουν στο μοντέλο της (ανα)κατανομής, χωρίς να λαμβάνουν ουσιαστικά υπόψη, ή να επιχειρούν με κάποιον συγκεκριμένο τρόπο να διαχειριστούν πτυχές του προβλήματος, που αφορούν ζητήματα κουλτούρας, αναγνώρισης και συμμετοχής των ίδιων των Ρομά στη λήψη των αποφάσεων, ή εν τέλει τις αναπαραστάσεις τους για την ίδια την εκπαίδευση και τις προσδοκίες που έχουν από το σχολείο.

Ακόμη τα περισσότερα προγράμματα που απευθύνονται στους Ρομά και σε άλλες ομάδες μειοψηφίας στον ελλαδικό χώρο, δεν στοχεύουν σε αλλαγές στη δομή και την οργάνωση του ελληνικού σχολείου. Επομένως, τα όποια αποτελέσματα που εμφανίζουν αυτά τα προγράμματα είναι παροδικά και προσωρινά και δεν προσφέρουν αποτελεσματικές λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζει η κοινότητα των Ρομά σχετικά με την σχολική εκπαίδευσή των παιδιών τους. Είναι επομένως σκόπιμο, τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα να συνεργάζονται με τις δράσεις άλλων Υπουργείων και να στοχεύουν σε ολοκληρωμένες δράσεις και πρακτικές που θα έχουν ως στόχο μόνιμα και επιτυχή αποτελέσματα σε θέματα που αφορά την κοινότητα των Ρομά (Χαλκιώτης, 2000). Ο στρατηγικός σχεδιασμός προγραμμάτων που απευθύνονται σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες είναι απαραίτητο να στοχεύει σε «ολόπλευρη προσέγγιση» και «πολυδιάστατη αντιμετώπιση» (Τσιάκαλος & Κογκίδου, 1991), πράγμα που εξασφαλίζει τόσο τη δημιουργική διάδραση των δραστηριοτήτων στην ίδια παρέμβαση, όσο και αμοιβαία συμπληρωματικότητα των επιμέρους δραστηριοτήτων. Επίσης κρίνεται απαραίτητο κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση αυτών των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, οι Ρομά να έχουν ρόλο ισότιμου

συνομιλητή ώστε οι προτεινόμενες δράσεις να δημιουργούνται με βάση τις πραγματικές δικές τους ανάγκες.

1.1. Κρίσιμα σημεία σχετικά με τη διδασκαλία των Ρομά μαθητών/τριων

Για να είναι πετυχημένη η διδασκαλία που απευθύνεται σε Ρομά μαθητές/τριες θα πρέπει να έχει ως περιεχόμενο τις καταστάσεις ζωής τους, τις οποίες σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο, το κάθε παιδί αναγκάζεται να αφήσει πίσω του, καθώς χαρακτηρίζονται πολλές φορές ως άχρηστες (Cope & Kalantzis, 2004). Κατά τον Φρέιρε (1977) τα παιδιά Ρομά ξεκινούν με την αναγνώριση της εμπειρίας τους και χρησιμοποιούν αυτήν την εμπειρία ως βάση και υλικό γραμματισμού για τη διερεύνηση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν.

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό ότι μία διδασκαλία που απευθύνεται σε Ρομά μαθητές/τριες, τα προγράμματα γραμματισμού δεν μπορούν να περιορίζονται σε έναν στατικό παραδοσιακού τύπου γραμματισμό (εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών, με τις αναλυτικό-συνθετικές ή ολικές μεθόδους ή αναδυόμενου γραμματισμού), αλλά προχωρούν σε μία δυναμική προοπτική, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συνοικοδομούν και συνδιαπραγματεύονται ποικίλες μορφές ανάγνωσης και παραγωγής νοημάτων και κριτικής (Κωστούλη, 2005). Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία τυχαία κριτική, αλλά γίνεται με σκοπό την ανάδειξη των κυρίαρχων κοινωνικών δομών, οι οποίες διαμορφώνουν συνθήκες αποκλεισμού εις βάρος των Ρομά.

Σύμφωνα με τους Kit και Maybin (2003) «είναι γενικά παραδεκτό ότι τα παιδιά μαθαίνουν γρηγορότερα και αποτελεσματικότερα, εφόσον μπορούν να στηριχτούν και να αναπτύξουν τη γλωσσική τους εμπειρία και τις γλωσσικές δεξιότητες, αυτές που κατέχουν». Είναι το γεγονός πως το σχολείο αγνοεί ή απορρίπτει σε σημαντικό βαθμό τις γλωσσικές πρακτικές που κάνουν χρήση οι Ρομά μαθητές/τριες για να επικοινωνήσουν στην ελληνική γλώσσα είτε στα πλαίσια του σχολείου είτε στην υπόλοιπη κοινωνία. Αυτές όμως οι γλωσσικές πρακτικές σε πολλές περιπτώσεις θα πρέπει να αποτελέσουν τη βάση πάνω στην οποία ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τα παιδιά θα δομήσουν, καταγράφοντας την πρώτη εμπειρία των παιδιών στο σχολείο (Χατζηνικολάου, 2018).

Το πώς κάθε ομάδα οργανώνει τα μέσα ομιλίας, το πώς οι γλώσσες οικοδομούνται με σκοπό να κάνουν πολύ περισσότερα από το να φέρουν γνωστικού τύπου μηνύματα, το πώς οικοδομούνται ιδεολογικές οπτικές μέσα από τη χρήση και τη δομή της γλώσσας (Τσιτσιπής, 2004), η σχέση της με την οργάνωση της γνώσης στο σχολείο είναι θέματα που δεν θα πρέπει να αφήνουν τους δάσκαλους/ες αδιάφορους όταν διδάσκουν σε τάξεις με Ρομά μαθητές/τριες ή μαθητές/τριες από άλλες μειονότητες.

Αποτελεί επομένως πρόκληση, το πώς θα αποτελέσει κεντρικό κομμάτι του καθημερινού προγράμματος σπουδών των Ρομά παιδιών, η δική τους εμπειρία από την γλώσσα ή τις γλώσσες που μιλούν, αναλαμβάνοντας ρόλο ερευνητή της δικής τους ζωής ώστε να μπορέσουν να ενσωματώσουν την εμπειρία τους στη διδακτέα ύλη (Τρέσου κ.ά, 2005). Κατά αυτόν τον τρόπο ενδυναμώνεται η δράση των ίδιων των παιδιών, καθώς το προϊόν μίας τέτοιας εκπαιδευτικής δράσης προσφέρει στα παιδιά ένα ευρύ φάσμα προφορικών εμπειριών, καθώς και παραγωγή πολλών κειμένων, καθιστώντας τα ‘‘αναδυόμενους συγγραφείς’’. Η ευθύνη και η κατάκτηση αυτής της επίγνωσης, που προκύπτει από τον ρόλο τους ως συγγραφείς, δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε οι Ρομά μαθητές/τριες να ψάξουν τις κατάλληλες επικοινωνιακές παραμέτρους για να μεταδώσουν τα νοήματά τους και στη συνέχεια να διορθώσουν τα κείμενά τους (Papas & Barro Zecker, 2006). Έτσι θα αυτόδιορθώσουν τα κείμενά τους με σκοπό να καταστήσουν τον λόγο τους κατανοητό στους αναγνώστες και αφετέρου να δημιουργήσουν συνθήκες αλληλεγγύης. Κατά τον Χατζηνικολάου (2018) «τα παιδιά, όταν ασχολούνται με το γράψιμο αυθεντικά με καταγραφή, προγραμματισμό, κοινοποίηση και αναστοχασμό, παίρνουν ένα δυναμικό μήνυμα για τη σημασία που έχει αυτό στη ζωή του ανθρώπου ως κοινωνική, πολιτική και παρεμβατική αξία».

1.2. Ιστορική αναδρομή της εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/τριων

Στις αρχές της δεκαετίας του 1980, η εκπαίδευση των Ρομά φαίνεται να αρχίζει, για πρώτη φορά, να απασχολεί την ελληνική πολιτεία και να κινεί το ενδιαφέρον σημαντικών κοινωνικών και εκπαιδευτικών φορέων (Μητακίδου & Τρέσου, 2007). Από το 1978 που αναγνωρίζεται πλέον επίσημα ελληνική ιθαγένεια σε όλους τους Τσιγγάνους, μέχρι και τα μέσα της δεκαετίας του 1980, δεν υπήρχε

καμία αναφορά σε επίσημο κρατικό έγγραφο για την εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Μόλις το 1985, το ΥΠ.Ε.ΠΘ συγκροτεί, σε περιστασιακή όμως βάση, ομάδες εργασίας που σκοπό έχουν να μελετήσουν μαθητικά θέματα που σχετίζονται με τα παιδιά της προσχολικής και σχολικής ηλικίας και τα οποία προέρχονται από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες όπως αυτή των Τσιγγάνων. Αξιοσημείωτο είναι ότι πριν από το 1987, στις προτάσεις και στα πορίσματα που είχαν συγκροτηθεί από το ΥΠ.Ε.Π.Θ., δεν υπάρχει αναφορά για ανάγκη αλλαγή της δομής των βασικών λειτουργιών του σχολείου προς μια διαπολιτισμική κατεύθυνση. Αντίθετα σε πρακτικό (27-3-86) της ομάδας εργασίας για θέματα εκπαίδευσης που αφορούν τα τσιγγανόπαιδα, αναφέρεται μεταξύ άλλων «η ανύπαρκτη οικογενειακή αγωγή στο χώρο των Τσιγγάνων και η κακή εμφάνιση των παιδιών» ως εμπόδιο στη σχολική τους ένταξη (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998). Ένα πρακτικό που δυστυχώς κυριαρχείται από μονοπολιτισμικό και ελιτιστικό παιδαγωγικό πνεύμα.

Το 1987 δημοσιεύτηκαν δύο εγκύκλιοι, οι οποίες παρουσίαζαν τα εκπαιδευτικά προβλήματα που αντιμετώπιζε η συγκεκριμένη μειονότητα και γίνονταν και προτάσεις για την επίλυση του ζητήματος. Η πρώτη εγκύκλιος (Φ1/206/14-4-1987) αναφέρεται στο αίτημα του Υπουργείου Παιδείας στη Γ.Γ.Λ.Ε. να παρέμβει στο ζήτημα των σχολικών ηλικιών των τσιγγάνων. Η δεύτερη εγκύκλιος (Γ1/206/14-4-1987) από την άλλη πλευρά έκανε λόγο για παντελή αποχή των Τσιγγάνων από τη νηπιακή εκπαίδευση, μιλούσε για περιορισμένο αριθμό εγγραφών Τσιγγάνων μαθητών/τριών στο Δημοτικό Σχολείο και αναφερόταν στις αδυναμίες και ελλείψεις που αντιμετώπιζαν οι Τσιγγάνοι μαθητές/τριες που εγγραφόταν στο σχολείο. Η εγκύκλιος αυτή πρότεινε συνεργασία Διευθυντών σχολείων με εκπαιδευτικούς, γονείς και άλλους κοινωνικούς φορείς για την αντιμετώπιση της παραπάνω κατάστασης, ενώ παράλληλα, η εγκύκλιος αυτή έδινε εντολή στους σχολικούς συμβούλους να καθοδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς, έτσι ώστε να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των τσιγγάνων μαθητών.

Στην εγκύκλιο αυτή τέθηκαν επιπλέον και ζητήματα, όπως η συνεργασία και η καλή θέληση των διευθυντών των σχολείων, έτσι ώστε να μεριμνήσουν για τη μεταφορά των τσιγγάνων μαθητών, αλλά και να ελέγχουν τον αριθμό που εγγράφεται στο Γυμνάσιο, χωρίς να είναι πολύ αυστηροί σχετικά με την υποχρεωτική εννιάχρονη εκπαίδευση (Χαλκιώτης, 2000). Ωστόσο, οι αρμόδιες αρχές δεν μπόρεσαν να συνεργαστούν με σκοπό την πραγματοποίηση των παραπάνω εγκυκλίων καθώς

υπήρχαν ζητήματα ελλιπούς εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και τις ανάγκες των τσιγγάνων μαθητών/τριων.

Η 22^η Μαΐου του 1989 αποτελεί ημερομηνία σταθμό στο ζήτημα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων, καθώς οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν Ψήφισμα, το οποίο αναφερόταν στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανόδιων. Η σημασία του ήταν πολύ ιδιαίτερη, καθώς μετά τη ψήφισή του για πρώτη φορά στην Ελλάδα έγινε προσπάθεια για αντιμετώπιση του ζητήματος με συγκεκριμένα μέτρα και στρατηγικές (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Το 1992, το ΥΠ.Ε.Π.Θ προκειμένου να ανταποκριθεί στις δεσμεύσεις του προγράμματος που εγκρίθηκε από την αρμόδια για θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Ευρωπαϊκή Επιτροπή, ζήτησε με σχετική εγκύκλιο (Γ1/260/585/29-5-1992) συνεργασία από τη Γ.Γ.Λ.Ε. Το Σεπτέμβριο του 1992, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε νέα εγκύκλιο (Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992) με την οποία ανακοίνωνε στο ευρύ κοινό τη συνεργασία του με τη Γ.Γ.Λ.Ε., στα πλαίσια της οποίας θα παραγόταν και διδακτικό υλικό ειδικά για τους τσιγγάνους μαθητές. Παράλληλα προβλεπόταν η δημιουργία σε κάθε περιοχή που υπήρχαν Τσιγγάνοι προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης στα Τσιγγανόπαιδα με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό. Ακόμη προβλεπόταν να προσληφθούν δάσκαλοι ως επιμορφωτές για μια διετία τουλάχιστον πριν την πιθανή ημερομηνία διορισμού τους. Οι δάσκαλοι αυτοί θα έπρεπε να έχουν και τα κατάλληλα προσόντα και την απαραίτητη εξειδίκευση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τα πρότυπα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τα Τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και την ανάγνωση, ήταν επιβεβλημένο, σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή, να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους και να διασφαλιστεί η σχολική τους φοίτηση.

Αξίζει εδώ να αναφερθεί ότι για τα τμήματα και τα προγράμματα αυτά θέτονταν σε προτεραιότητα Τσιγγάνοι δάσκαλοι, οι οποίοι θα μπορούσαν να αντιμετωπίσουν καλύτερα τα θέματα του αναλφαβητισμού και άλλα θέματα που αφορούσαν την καθημερινή ζωή των τσιγγάνων μαθητών/τριων. Το ερώτημα βέβαια που θα μπορούσε να τεθεί σε αυτό το σημείο αυτό είναι πόσοι Τσιγγάνοι δάσκαλοι υπήρχαν τότε και φυσικά αν ποτέ εφαρμόστηκε το σημείο αυτό της εγκυκλίου.

Το 1993 το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε την εγκύκλιο Γ1/1126/17-9-93, με την οποία ενθάρρυνε τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται, έτσι ώστε να πραγματοποιούνται ομαλά τα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για

τους τσιγγάνους μαθητές/τριες και την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών προβλημάτων (Χαλκιώτης, 2000).

Το 1994 στην εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», αναγνωρίζει τη σημαντικότητα εισαγωγής μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα πανεπιστημιακά ιδρύματα, έτσι ώστε να έρχονται οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους με θέματα εκπαίδευσης που αφορούν διαφορετικούς πολιτισμούς και να μπορούν να κατανοούν τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας των τσιγγάνων μαθητών/τριων (Βασιλειάδου –Παυλή-Κορρέ, 1998). Παρά το γεγονός ότι κατά τη σχολική χρονιά 1994-1995 λειτούργησαν προπαρασκευαστικά τμήματα μέσα στα σχολεία, τα προβλήματα παρέμειναν τα ίδια, χωρίς να υπάρχει ορατή βελτίωση της κατάστασης.

Τον Αύγουστο του 1995, το Υπουργείο Παιδείας εξέδωσε άλλη μία εγκύκλιο σύμφωνα με την οποία την ευθύνη για την προσέλευση των Τσιγγάνων μαθητών/τριων στο σχολείο είχαν Διευθυντές των σχολείων, οι οποίοι θα έπρεπε να επισκέπτονται τους καταυλισμούς της περιοχής τους, για να αναζητούν τους Τσιγγανόπαιδες, φροντίζοντας για την εγγραφή και τη φοίτησή τους στο σχολείο. Επίσης σύμφωνα με την εγκύκλιο δεν θα έπρεπε να απαγορεύεται η εγγραφή των Τσιγγανόπαιδων στα σχολεία λόγω γραφειοκρατικών προβλημάτων, καθώς οι Τσιγγάνοι συχνά δεν διαθέτουν όλα τα απαραίτητα νομικά έγγραφα. Οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης θα έπρεπε να ζητήσουν καταστάσεις των Τσιγγανόπαιδων που φοιτούσαν στα σχολεία της περιφέρειά τους. Παράλληλα, η εγκύκλιος αυτή προβλέπει την καταγραφή των παιδιών σχολικής ηλικίας που υπάρχουν στους καταυλισμούς και προσπάθεια να επιτευχθεί η φοίτησή τους στα σχολεία και τα νηπιαγωγεία. Η φοίτηση θα μπορούσε να εξασφαλιστεί είτε με μεταφορά των μαθητών/τριων είτε με την εγκατάσταση προκατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς. Επιπλέον, οι σχολικού σύμβουλοι θα έπρεπε να μεριμνήσουν για την τροποποίηση του προγράμματος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των μαθητών/τριων αυτών.

Το 1996 με απόφαση που εξέδωσε το Υπουργείο Παιδείας (Φ4/155/γ1/1257/11-9-96) κάθε τσιγγάνος/α μαθητής/τρια θα είχε τη δική του κάρτα φοίτησης. Το μέτρο αυτό προτάθηκε ώστε να μειωθεί η σχολική διαρροή των μαθητών/τριων λόγω της συνεχούς μετακίνησης των οικογενειών τους από περιοχή σε περιοχή. Σύμφωνα με το μέτρο αυτό, θα διευκολυνόταν οι τσιγγάνοι

μαθητές/τριες ώστε να μπορέσουν να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, χωρίς προβλήματα, στα σχολεία του εκάστοτε τόπου εγκατάστασής τους.

Το Υπουργείο Παιδεία ξεκινά από το 1997 εντατικές προσπάθειες για την αντιμετώπιση των προβλημάτων στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, με σκοπό την ενίσχυση των Τσιγγανόπαιδων και τη διασφάλιση της συνεχούς σχολικής φοίτησης.

Με το Ν. 2413/1996 θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς ξεκινούν τη λειτουργία τους τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα που έχουν ως σκοπό να γίνει πιο αποτελεσματική και συμμετοχική η εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων, όπως και των άλλων παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών/τριων και οι μαθητές/τριες να καταφέρουν να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό σύστημα. Παρά τη δημιουργία ειδικών τμημάτων για τους τσιγγάνους μαθητές το Υπουργείο Παιδείας προωθεί την τελική ένταξη των μαθητών τσιγγάνων σε κανονικές τάξεις με τα υπόλοιπα παιδιά. Με τον τρόπο αυτό προσπαθεί να καταπολεμήσει την περιθωριοποίηση των τσιγγάνων μαθητών/τριων και να προωθήσει την ενσωμάτωσή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Όσον αφορά τα προβλήματα που θα αντιμετωπίζουν οι τσιγγάνοι μαθητές/τριες στις κανονικές τάξεις, το υπουργείο προωθεί τη δημιουργία τμημάτων στα οποία οι τσιγγάνοι μαθητές/τριες θα φοιτούν λίγες ώρες και θα επιλύουν πιθανές απορίες (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998).

Σύμφωνα με τη νέα εγκύκλιο του 2000 «πάγια πολιτική και βούληση του Υπ.Ε.Π.Θ. είναι κανένα παιδί που προσέρχεται για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο να μην απομακρύνεται με το αιτιολογικό ότι είναι μεγάλης ηλικίας, ή για άλλους λόγους, αλλά να ευρίσκονται τρόποι με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και τη δέουσα ευαισθησία, ώστε όλοι Έλληνες κι αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλαδή κάτω από 16 ετών άρθρο 2 Ν. 1566/85) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο Στ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου».

Το πιο πρόσφατο που σχετίζεται με την υποστήριξη της εκπαίδευσης των Τσιγγανόπαιδων είναι η απόφαση που εκδόθηκε το 2002 από τα Υπουργεία Οικονομίας και Οικονομικών, Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και Εργασίας και Κοινωνικών Ασφαλίσεων (Α.Π. 2/37645/0020/8-7-2002). Σύμφωνα με την απόφαση αυτή, ενισχύονται οικονομικά οι οικογένειες των Τσιγγάνων οι οποίες

έχουν χαμηλό εισόδημα και ανήλικα τέκνα που φοιτούν στο σχολείο. Σκοπός του μέτρου αυτού είναι να προωθηθεί η εκπαίδευση των τσιγγάνων παιδιών και να βοηθηθούν οικονομικά οι οικογένειες τους, έτσι ώστε να βελτιωθεί παράλληλα και το βιοτικό τους επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας την ενότητα αυτή, αξίζει να σημειωθεί ότι η ‘‘φιλοσοφία’’ που φαίνεται να διαπερνά τις παραπάνω νομοθετικές ρυθμίσεις και παρεμβάσεις με στόχο την προώθηση της εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων και την μείωση της σχολικής τους διαρροής, περιορίζεται σε μέτρα αντισταθμιστικού και (ανα)-κατανεμητικού χαρακτήρα. Αναλόγως, φαίνεται ότι οι προσπάθειες απόδοσης κοινωνικής δικαιοσύνης δεν έχουν αγγίξει το πεδίο της ισότιμης λήψης αποφάσεων από εξουσιοδοτημένους εκπροσώπους του τσιγγάνικου πληθυσμούς, ενώ όσον αφορά τη διάσταση της δικαιοσύνης της κουλτούρας, αναφέρεται η ακόλουθη εύστοχη παρατήρηση των Βασιλειάδου και Παυλή-Korρέ (1998): «Το σχολείο στη σημερινή μορφή του αρνείται να απορρίψει το Τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει ωστόσο την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και εμπειρίες του.». Ο αποκλεισμός έστω και ενός παιδιού από το σχολείο ή η σχολική αποτυχία πολλών παιδιών Ρομά, που θα καταγράφεται και στο μέλλον εξαιτίας τόσο της θεσμικής ανεπάρκειας, όσο και εξαιτίας της εκπαιδευτικής πολιτικής, που παράγεται λόγω αυτής της ανεπάρκειας.

1.3. Παρεμβατικά Προγράμματα για τα παιδιά Ρομά

Τη δεκαετία του 1980 καθώς και την επόμενη (1990), με ευθύνη του Γ.Γ.Λ.Ε. υλοποιήθηκαν μικρής και μεσαίας κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα σε τοπική κλίμακα. Έτσι τον Νοέμβριο του 1991, εφαρμόστηκε μια διαφορετική εκπαιδευτική προσέγγιση στο δημοτικό σχολείο του Δενδροποτάμου. Η προσέγγιση αυτή αποτελούσε μέρος του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Φτώχεια 3» (Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα για την Κοινωνική και Οικονομική Ένταξη Λιγότερο Ευνοημένων Ομάδων) και επικεντρωνόταν στη διευκόλυνση της φοίτησης των παιδιών Ρομά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Για να ενθαρρύνουν τη σταθερή σχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών/τριων, λειτούργησαν στο συγκεκριμένο σχολείο τμήματα στα οποία τα παιδιά Ρομά μπορούσαν να καλύψουν τα κενά που είχαν στην ελληνική γλώσσα. Οι Ρομ μαθητές/τριες συμμετείχαν κανονικά στο ωρολόγιο πρόγραμμα του

σχολείου, μαζί με τα υπόλοιπα παιδιά, κι έπειτα μπορούσαν να λύσουν τις απορίες τους από το μάθημα στις επόμενες ώρες που ρυθμίζονταν από το συγκεκριμένο Πρόγραμμα. Τα αποτελέσματα αυτής της προσέγγισης ήταν θετικά, καθώς οι Ρομά μαθητές/τριες άρχισαν να παρουσιάζουν σταδιακή πρόοδο. Ωστόσο, το Πρόγραμμα διακόπηκε τον Φεβρουάριο του 1992, εξαιτίας της επέμβασης ορισμένων εκπαιδευτικών, με την πρόφαση ότι τα μαθήματα αυτά δεν θα έπρεπε να γίνονται στο σχολικό ωράριο. Το αποτέλεσμα αυτής της διακοπής ήταν και η σταδιακή διαρροή των Ρομά μαθητών/τριων από το σχολείο. Οι σχολικές αρχές ήταν ενήμερες για αυτή τη σχολική διαρροή, αλλά παρόλα αυτά προτάθηκε η δικαιολογία ότι η συγκεκριμένη προσέγγιση δεν καλύπτεται νομοθετικά και δεν στηρίζεται από το Υπουργείο Παιδείας (Βεργίδης & Σταμέλης, 2004).

Κατά το δεύτερο μισό του 1990 ανατίθενται σε πανεπιστήμια, τα μεγάλης κλίμακας παρεμβατικά προγράμματα που έχουν ως στόχο, την ένταξη των Ρομά μαθητών/τριων στα σχολεία. Τα πανεπιστήμια που επωμίστηκαν τα προγράμματα αυτά είναι με χρονολογική σειρά: α) το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 1997-2001 (πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Α. Γκότοβο), β) πάλι, το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων για το διάστημα 2001-2004 (πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Π. Παπακωνσταντίνου), γ) το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικά υπεύθυνο τον Ν. Μήτση) για το διάστημα 2006-2008, ενώ δ) για το διάστημα 2010-2013 (με παρατάσεις μέχρι το 2015) το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέλαβε να υλοποιήσει το πρόγραμμα στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. & Ν. Αιγαίου (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονικό υπεύθυνο αρχικά τον Γ. Παπακωνσταντίνου, στη συνέχεια τον Γ. Μάρκου και στη συνέχεια τον Χ. Παρθένη) και ε) το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης για τις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με επιστημονική υπεύθυνη την Ε. Τρέσσου).

Εξετάζοντας τους τίτλους των παρεμβάσεων, τις χρονικές περιόδους υλοποίησης καθώς και τα πανεπιστήμια υλοποίησης γίνεται φανερό ότι ενώ αρχικά τα προγράμματα αναφέρονται σε Τσιγγανόπαιδες, στη συνέχεια αναφέρονται σε Ρομά παιδιά, χρησιμοποιώντας στην ονοματοθεσία το πολιτικά όρθρο, ευθυγραμμιζόμενα με την Ευρωπαϊκή πολιτική. Παράλληλα, παρατηρείται ότι

ανάμεσα στις περιόδους υλοποίησης υπάρχουν μεγάλα χρονικά, γεγονός που επιβραδύνει τα όποια αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Ωστόσο, όλα τα παρεμβατικά προγράμματα, είχαν και έχουν ως στόχο να φέρουν τα παιδιά Ρομά στα σχολεία, να κρατήσουν τα παιδιά στο σχολείο, να υποστηρίξουν τις σχολικές δραστηριότητές τους και φυσικά να τα εντάξουν καθώς όλα τα προγράμματα προσβλέπουν σε συνεκπαίδευση μεικτών μαθητικών πληθυσμών. Γίνεται επομένως φανερό ότι η εγγραφή, η συστηματική φοίτηση και η καλή επίδοση στο σχολείο είναι οι βασικοί στόχοι όλων των παρεμβατικών προγραμμάτων.

2. Κριτικός Γραμματισμός

Ο κριτικός γραμματισμός ως θεωρητική έννοια και διδακτική πρακτική άρχισε να χρησιμοποιείται συστηματικά στον χώρο της εκπαίδευσης στις αρχές της δεκαετίας του '90 αν και οι καταβολές του εντοπίζονται ήδη από την δεκαετία του '60 και συγκεκριμένα στην Κριτική Παιδαγωγική του Φρέιρε. Ειδικότερα ορίζεται ως: «πρόγραμμα με το οποίο οργανώνουμε και διδάσκουμε γλώσσα με στόχο να συνδέσουμε το πώς μέσα από τη γλώσσα μεταδίδουμε ή αμφισβητούμε νοήματα που κυριαρχούν στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο. Ο κριτικός γραμματισμός προτείνει τρόπους επεξεργασίας αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα – τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν, τι υπονοούν κ.λπ.» (Χατζησαββίδης, Κωστούλη & Τσιπλάκου, 2011).

Παρά το γεγονός ότι ο κριτικός γραμματισμός αντιμετωπίζεται συχνά ως μία ομοιογενής προσέγγιση στη γλωσσική εκπαίδευση, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα πλέγμα διαφορετικών επιστημολογικών παραδόσεων, εκπαιδευτικών τάσεων και διδακτικών αρχών (Στάμου, Πολίτης & Αρχάκης, 2016). Σχετικά αναφέρει χαρακτηριστικά ο Κουτσογιάννης (2014): «Αντί να κάνουμε λόγο για κριτικό γραμματισμό είναι προτιμότερο να μιλάμε για κριτικούς γραμματισμούς, οι οποίοι συχνά διαφέρουν θεαματικά μεταξύ τους.»

Στην κυρίαρχη προσέγγιση γραμματισμού σπάνια αναφέρεται η πολιτισμική γνώση, η κοινωνική γνώση, η γνώση λειτουργίας των θεσμών και των τεχνολογιών. Πολύ δε περισσότερο δεν συμπεριλαμβάνεται η αμφισβήτηση και η κριτική. Η καινοτομία επομένως, του κριτικού γραμματισμού είναι ότι θέτει ως πρωταρχικό στόχο της διδασκαλίας, τη συνειδητοποίηση των ρόλων που διαδραματίζει η γλώσσα

στη διαμόρφωση του κοινωνικού γίνεσθαι. Οι μαθητές/τριες θα συνδιαμορφώνονται σε κριτικά εγγράμματα υποκείμενα που θα συνειδητοποιούν ότι το νόημα κάθε φορά κατασκευάζεται και οι γλωσσικοί πόροι που επιλέγονται υπηρετούν αυτή την κατασκευή. Το κείμενο και το περιεχόμενο διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο όσον αφορά στους τρόπους με τους οποίους το γλωσσικό σύστημα κατασκευάζει συνειδητά ποικίλες οπτικές και θεωρήσεις του κόσμου (Χατζηλουκά-Μαυρή & Ιορδανίδου, 2009).

Σύμφωνα με τον Baynham (2002), κυρίαρχες έννοιες, στον κριτικό γραμματισμό, είναι αφενός η αμφισβήτηση των κυρίαρχων λόγων και θεσμών και αφετέρου, η κριτική ώστε να αποκαλύπτονται τα υπόρρητα νοήματα, στοιχείο που υποδεικνύει την υπέρβαση του κριτικού γραμματισμού έναντι του λειτουργικού γραμματισμού, όπου ο στόχος ήταν η επικοινωνιακή ικανότητα, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη τα ιδεολογικά φορτία.

Συνεπώς, απώτερος στόχος του κριτικού γραμματισμού είναι η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριων μέσα από την ανάδειξη των λανθανουσών και φυσικοποιημένων ιδεολογικών φορτίσεων, που συνοδεύουν συγκεκριμένες εκφορές της γλώσσας. Οπότε συνεπάγεται ότι στόχος του κριτικού γραμματισμού δεν είναι μόνο η ευαισθητοποίηση, αλλά και η ενδυνάμωση, που θα οδηγήσει στην χειραφέτηση των μαθητών/τριων από τα κυρίαρχα νοήματα (Στάμου, 2011).

Ο κριτικός γραμματισμός και η κοινωνία είναι στοιχεία αλληλένδετα. Στον κριτικό γραμματισμό θεωρείται δομικό στοιχείο η σχέση γραμματισμού και κοινωνίας. Η κάθε χρηστική πρόταση γραμματισμού, αν θέλει να κατατίθεται ως κριτικός γραμματισμός, οφείλει να φέρνει την επιφάνεια ζητήματα αλληλεγγύης και αναπαραγωγής των μορφών εξουσίας και των κοινωνικών – οικονομικών ανισοτήτων (Χατζηνικολάου, 2013).

Ο κριτικός γραμματισμός μπορεί να διακριθεί σε τέσσερις βασικές παραδόσεις: την παιδαγωγική, την γλωσσολογική, την κοινωνικοπολιτική και την εθνογραφική (Στάμου κ.ά., 2016). Η παιδαγωγική παράδοση του κριτικού γραμματισμού έχει συνδεθεί με την κριτική παιδαγωγική των Φρέιρε, Giroux και McLaren. Σε αυτή την παράδοση, ο κριτικός γραμματισμός προσεγγίζεται ως μέσο κοινωνικής αφύπνισης, χειραφέτησης και ενδυνάμωσης, ως πολιτική πράξη που έχει στόχο τον μετασχηματισμό της κοινωνίας μέσω της εκπαίδευσης. Στην παιδαγωγική παράδοση προτάσσεται η ενεργητική μάθηση, η κριτική σκέψη και ο αναστοχασμός.

Η γλωσσολογική παράδοση εστιάζει στον ρόλο που παίζει η γλώσσα στην κατασκευή του κοινωνικού νοήματος και στη δόμηση των σχέσεων εξουσίας. Στη γλωσσολογική παράδοση εντάσσεται η προσέγγιση της Κριτικής γλωσσικής επίγνωσης, η διδασκαλία με βάση τα κειμενικά είδη και το μοντέλο των πολυγραμματισμών.

Η κοινωνικοπολιτική παράδοση, επικεντρώνεται στα κείμενα και δίνει έμφαση στον λόγο των ΜΜΕ. Υποστηρίζει ότι τα μέσα κατασκευάζουν την κοινωνική πραγματικότητα, ωστόσο δεν δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στους γλωσσικούς μηχανισμούς που κατασκευάζουν τα κοινωνικά νοήματα των κειμένων.

Τελευταία, η εθνογραφική παράδοση η οποία βλέπει τον γραμματισμό ως τοποθετημένη κοινωνική πρακτική. Στόχος της είναι να γίνει κατανοητός ο τρόπος με τον οποίο οι διαφορετικές πρακτικές γραμματισμού συνδέονται με τις κοινωνικές πρακτικές καθώς και το πώς τα μέλη μιας κοινότητας νοηματοδοτούν την πραγματικότητα. Ακόμη, η εθνογραφική παράδοση εστιάζει όχι μόνο στις σχολικές πρακτικές γραμματισμού αλλά και στις πρακτικές γραμματισμού που λαμβάνουν χώρα εκτός σχολείου και στις οποίες συμμετέχουν οι μαθητές/τριες.

Όπως είναι φυσικό, οι τέσσερις αυτές παραδόσεις, νοηματοδοτούν με διαφορετικό τρόπο τον κριτικό γραμματισμό. Ωστόσο, και οι τέσσερις παραδόσεις μπορούν να αντιμετωπιστούν και ως αλληλοσυμπληρωματικές, δίνοντας μία διαφορετική οπτική στον τρόπο οργάνωσης και διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος (Τεντολύρης & Χατζησαββίδης, 2014). Επομένως γίνεται κατανοητό ότι καμία από τις παραπάνω προσεγγίσεις δεν μπορεί να λειτουργήσει αυτόνομα αλλά κατά τους Τεντολύρη και Χατζησαββίδη, απαιτείται ένας *ad hoc* δημιουργικός συνδυασμός των τεσσάρων προσεγγίσεων στην διδακτική πράξη, ανάλογα φυσικά με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές συνθήκες και το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (βλ. Στάμου κ.ά., 2016).

Από τα παραπάνω γίνεται φανερό πώς ο κριτικός γραμματισμός προωθεί μια πιο μαθητοκεντρική προσέγγιση αναφορικά με την κατάκτηση της γνώσης και της ερμηνείας, με αποτέλεσμα να συμβάλλει δραστικά, στον εκδημοκρατισμό του κλίματος του μικρόκοσμου της τάξης (Pennycook, 2001). Παράλληλα, ο κριτικός γραμματισμός επαναπροσδιορίζει τα πλαίσια της διδακτικής παρέμβασης και του ρόλου του δασκάλου ως ενεργού μέλους της κοινωνίας της σχολικής κοινότητας. Δάσκαλος/α και μαθητές/τριες διαβάζουν την καθημερινή ιστορία ως κοινωνικοπολιτικό γεγονός, παρεμβαίνουν στο σήμερα και προσπαθούν να τη

συνδιαμορφώσουν. Η εκπαιδευτική πράξη εμπλουτίζεται με την επεξεργασία αυθεντικών κειμένων, δίνοντας έμφαση στο πώς τα κείμενα λειτουργούν σε σχέση με την κοινωνική πραγματικότητα, τι ιδεολογικές θέσεις μεταδίδουν κ.λπ., ενώ παράλληλα οι μαθητές/τριες ωθούνται να φέρουν στην σχολική τάξη τις εμπειρίες τους, καθώς κρίνεται ουσιώδες, να επιτευχθεί, η σύνδεση της σχολικής εκπαίδευσης με την καθημερινή ζωή των μαθητών/τριων (Αγάπογλου, 2013). Επειδή όμως η διαπραγμάτευση τέτοιου είδους ζητημάτων στη σχολική τάξη, ενδέχεται να αποσταθεροποιήσει τους λόγους που οικοδομούνται από τις πολλαπλές ταυτότητες των μαθητών/τριων, είναι αναγκαίο να δημιουργηθεί κλίμα συναισθηματικής ασφάλειας μέσα στην τάξη, ώστε να μπορούν οι μαθητές/τριες να εκφράζουν ελεύθερα και με ειλικρίνεια τις απόψεις τους.

Σε μία εκπαίδευση που διέπεται από τη φιλοσοφία του κριτικού γραμματισμού, οι μαθητές/τριες καλούνται να εξετάσουν με κριτική ματιά τις επιλογές των εκφραστικών μέσων, τους στόχους που αυτές εξυπηρετούν και να συνειδητοποιήσουν ότι ο ρόλος τους μέσα στα κείμενα δεν είναι μόνο ρυθμιστικός αλλά ενέχει και μία σημαντική ερμηνευτική, περιγραφική και ιδεολογική διάσταση. Έτσι η ανάγνωση και η γραφή μετατρέπονται σε ιδεολογικές διαδικασίες διαπραγμάτευσης νοημάτων (Χατζηνικολάου & Χατζηπαύλου, 2013).

Κατά την Bartlett στις νέες πολυφωνικές κοινότητες ανακύπτει η ανάγκη να αναδειχθεί η σημασία της κοινωνικής διάστασης του γραμματισμού, όπου οι μαθητές/τριες θα μπορέσουν μέσα από κριτική διαπραγμάτευση να περιορίσουν τις κοινωνικές ανισότητες καθώς και να αμφισβητήσουν τα κοινωνικά στερεότυπα (Αναστασιάδου & Ηλιοπούλου, 2013). Επομένως, σκοπός του κριτικού γραμματισμού είναι δημιουργία πολιτών με ανεπτυγμένη κριτική σκέψη που θα έχουν την ικανότητα όχι μόνο να κατανοούν τον κόσμο αλλά και να είναι σε θέση να την αναπλάθουν.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι στη «μεταεπικοινωνιακή εποχή» που διανύουμε παρατηρείται μία μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς την κριτική γλωσσική επίγνωση. Μέσω της κριτικής γλωσσικής επίγνωσης αντιλαμβανόμαστε τις ποικίλες στρατηγικές που μπορούμε να αξιοποιήσουμε ως παραγωγοί και καταναλωτές κειμένων, ώστε να γίνουμε κριτικοί χρήστες της γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, εγκαθιδρυμένες εκδοχές της πραγματικότητας που αποτελούν «κοινή λογική», κλονίζονται και αμφισβητούνται (Στάμου, 2011).

Καθώς η παρούσα εργασία εξετάζει την εφαρμογή ενός προγράμματος κριτικού γραμματισμού σε Ρομά μαθητές/τριες, αξίζει να αναφερθεί ότι τα παιδιά αυτά, καθώς και όλα τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες, δεν έχουν ανάγκη απλώς από έναν παραδοσιακού τύπου γραμματισμό, αλλά και από έναν γραμματισμό που θα συμβάλλει αποφασιστικά στη συνειδητοποίηση των φυσικοποιημένων κοινωνικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού που βιώνουν (Αγάπογλου, 2013). Βασικός πυλώνας αυτής της συνειδητοποίησης είναι η ερμηνεία των συνθηκών, οι οποίες διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού.

2.1 Μοντέλα χρήσης της μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη

Στο πλαίσιο της προσπάθειας αξιοποίησης των κειμένων μαζικής κουλτούρας σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα, έχουν προταθεί διάφορες τυπολογίες. Μία χρήσιμη ταξινόμηση είναι αυτή που προτείνεται από την Marsh, σύμφωνα με την οποία διακρίνονται τέσσερα μοντέλα χρήσης της μαζικής κουλτούρας στην εκπαιδευτική πράξη (βλ. Στάμου κ.ά., 2016).

Σύμφωνα με το εργαλειώδες μοντέλο, αξιοποιείται το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων για τη μαζική κουλτούρα, ώστε να γίνει πιο ελκυστική η διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων του σχολικού προγράμματος. Επομένως, στο συγκεκριμένο μοντέλο η μαζική κουλτούρα χρησιμοποιείται ως μέσο προσέλκυσης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων.

Κατά το κριτικό μοντέλο, το σχολείο αξιοποιεί την μαζική κουλτούρα σε μία προσπάθεια να ενισχύσει τους μαθητές/τριες που προέρχονται από μη προνομιούχες οικογένειες και οι οποίοι/ες δεν είναι εξοικειωμένοι/ες με τον σχολικό γραμματισμό. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο λοιπόν, το σχολείο αξιοποιεί την μαζική κουλτούρα με στόχο να συνδεθεί η σχολική γνώση με την καθημερινή ζωή και τα βιώματα των μαθητών/τριων.

Το μοντέλο του πολιτισμικού κεφαλαίου συνδυάζει τα δύο προηγούμενα μοντέλα. Λαμβάνοντας υπόψη τη μειωμένη πρόσβαση ορισμένων μαθητών/τριων στον σχολικό γραμματισμό, προτείνει την αξιοποίηση της μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη σε μία προσπάθεια εξοικείωσης των μη προνομιούχων μαθητών/τριων

με τον σχολικό γραμματισμό, κατανόησης επιστημονικών εννοιών και σύνδεσης των βιωμάτων τους με τη σχολική γνώση.

Σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, το μοντέλο του ‘‘τρίτου χώρου’’ δίνει έμφαση στις μίξεις των λόγων που προκύπτουν από τη σύζευξη του σχολικού με τους εξωσχολικούς γραμματισμούς των μαθητών/τριων. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη σύζευξη του γνωσιακού σεναρίου των εκπαιδευτικών και του γνωσιακού σεναρίου των μαθητών/τριων, δημιουργείται ένας «τρίτος χώρος», στον οποίο αναμειγνύονται με δημιουργικό τρόπο οι δύο αυτοί πόλοι, με αποτέλεσμα την αναμόρφωση των σχέσεων εξουσίας στο σχολείο (Μαρωνίτη, 2017).

Ανάλογα με την στάση που υιοθετείται προς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, οι Alvermann, Hong Xu & Carpenter (2003), προτείνουν μία άλλη τυπολογία. Η πρώτη προσέγγιση, είναι αυτή της αρνητικής στάσης του σχολείου απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Χωρίς να την υποστηρίζουν οι ερευνητές, αναφέρονται σε αυτήν ως ένα φαινόμενο που παρουσιάζεται σε κάποια σχολεία. Έτσι, παρατηρείται σε ορισμένες περιπτώσεις να αντιμετωπίζεται η μαζική κουλτούρα ως επιζήμια για τη σωστή ανάπτυξη των μαθητών/τριων.

Μία δεύτερη προσέγγιση για τη χρήση της μαζικής κουλτούρας στην τάξη, αφορά την ανάπτυξη μιας (επι)κριτικής στάσης απέναντι στα μηνύματα που μεταδίδουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αυτή η προσέγγιση λοιπόν, επικεντρώνεται στη διδασκαλία στους μαθητές/τριες του τρόπου να αναλύουν κριτικά διάφορες μορφές κειμένων μαζικής κουλτούρας. Και σε αυτή τη δεύτερη προσέγγιση η στάση του σχολείου απέναντι στη μαζική κουλτούρα είναι αρνητική, αλλά σε αντίθεση με την προηγούμενη προσέγγιση προωθεί τη συστηματική ανάλυση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, με κύριο στόχο την αποδόμηση των κυριάρχων νοημάτων που προβάλλονται σε αυτά. Σε αυτή τη προσέγγιση εντοπίζονται εκφάνσεις του κριτικού γραμματισμού

Η τρίτη διδακτική προσέγγιση για τη χρήση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στη σχολική πράξη, εστιάζει στην ευχαρίστηση που λαμβάνουν οι μαθητές/τριες από τα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Η προσέγγιση αυτή βασίζεται στην παραδοχή ότι ο/η καθένας/μία έχει το δικαίωμα στη δική του ευχαρίστηση. Το μειονέκτημα που παρουσιάζει αυτή η προσέγγιση, είναι ότι εστιάζοντας μόνο στην ευχαρίστηση των μαθητών/τριων, αγνοεί τις ευκαιρίες να τους διδάξουμε το πώς να αποκτούν κριτική επίγνωση των κειμένων μαζικής κουλτούρας, να γίνουν δηλαδή κριτικοί αναγνώστες.

Η τέταρτη και τελευταία προσέγγιση, εστιάζει στην ανάπτυξη της αναστοχαστικής ικανότητας των μαθητών/τριων απέναντι στα κείμενα της μαζικής κουλτούρας. Αυτή η αναστοχαστική προσέγγιση πετυχαίνει την ισορροπία ανάμεσα στο να καταστούν οι μαθητές/τριες κριτικοί αναγνώστες και στο να έχουν την ευκαιρία να απολαύσουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, πάντα μέσα σε ένα κριτικό πλαίσιο. Και σε αυτή την προσέγγιση απηχούνται ιδέες του κριτικού γραμματισμού.

Στην παρούσα έρευνα υιοθετείται το κριτικό μοντέλο αξιοποίησης και αναπλαισίωσης των κειμένων μαζικής κουλτούρας, από την ταξινόμηση της Marsh (2008) καθώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αντιμετωπίζονται σαν έναν άλλου τύπου σχολικό γραμματισμό, χωρίς κοινωνικούς αποκλεισμούς. Παράλληλα, από την τυπολογία των Alvermann κ.ά. (2003) υιοθετείται η τελευταία προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες καλούνται να αναπτύξουν μία αναστοχαστική και κριτική στάση απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

2.2 Διδάσκοντας κριτικό γραμματισμό μέσα από κείμενα μαζικής κουλτούρας

Τα κείμενα μαζικής κουλτούρας μπορούν να αποτελέσουν ένα χρήσιμο εργαλείο για τους/τις εκπαιδευτικούς οι οποίοι/ες θέλουν να διδάξουν κριτικό γραμματισμό στους/στις μαθητές/τριες τους. Η χρήση της μαζικής κουλτούρας στη σχολική τάξη συμβάλλει στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών αναφορικά με τα σχολικά μαθήματα εφόσον σύμφωνα με τον Duff (βλ. Στάμου κ.ά, 2016), σχετίζονται με τις καθημερινές και οικείες τους κοινωνικές πρακτικές. Παράλληλα, είναι πολλές οι έρευνες που έχουν αναδείξει τον κεντρικό ρόλο που παίζουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας στις εξωσχολικές εμπειρίες των μαθητών/τριων αλλά και τον τρόπο με τον οποίο αυτά τα κείμενα αναπαριστούν την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα μέσα από το πρίσμα συγκεκριμένων ιδεολογιών, αναπαράγοντας συγκεκριμένες αντιλήψεις αναφορικά με τις διάφορες κοινωνικές ομάδες.

Σύμφωνα με την Αρχοντή (2013), τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αποτελούν παράθυρο στην πραγματικότητα αλλά ένα παράθυρο στην αναπαράσταση της πραγματικότητας και μάλιστα πρόκειται για μία διαμεσολαβημένη πραγματικότητα καθώς, ούτε η πραγματικότητα ούτε η αναπαράστασή της φαίνονται

ολόκληρες μέσα από ένα παράθυρο. Στο πλαίσιο αυτό, τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν αναπαριστούν πιστά την κοινωνιογλωσσική πραγματικότητα αλλά μέσω πρακτικών επιλογής, αναπαριστούν την κοινωνιογλωσσική ποικιλότητα από συγκεκριμένη οπτική γωνία, εκφράζοντας συγκεκριμένες ιδεολογίες για τη γλώσσα και την κοινωνική πραγματικότητα. Κατά αυτόν τον τρόπο, ανακύπτει η ανάγκη για καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριων απέναντι στις κυρίαρχες κοινωνιογλωσσικές αναπαραστάσεις που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριων αναφορικά με την ιδεολογική λειτουργία των αναπαραστάσεων που προβάλλονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά και των στερεοτύπων που οι αναπαραστάσεις αυτές αναπαράγουν. Γίνεται φανερό επομένως, ότι μία τέτοια διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριων (Στάμου κ.ά, 2016).

Η σύγχρονη εκπαίδευση στοχεύει λοιπόν, στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των μαθητών/τριων μέσω της συσχέτισης και της κριτικής ανάλυσης υβριδικών, πολυμεσικών, ετερογλωσσικών κειμένων και ποικίλων επικοινωνιακών περιστάσεων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι μαθητές/τριες καλούνται να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν, να αμφισβητούν και να επιχειρούν να μεταβάλλουν τις κοινωνικές ανισότητες, οι οποίες συντηρούνται από τους θεσμικούς μηχανισμούς (Τσάμη, Φτερνιάτη & Αρχάκη, 2016). Το ζητούμενο είναι να μπορούν τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την κουλτούρα στην οποία συμμετέχουν με έναν πιο αναστοχαστικό τρόπο, συνειδητοποιήσουν τον ρόλο τους ως καταναλωτές αλλά και δημιουργοί κειμένων μαζικής κουλτούρας, μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό και οικονομικό γίγνεσθαι. Ο Buckingham (2008) αυτό το ονομάζει «*τρόπο προετοιμασίας*», ο μαθητής να κατανοεί και να συμμετέχει σε αυτά ως έκφανση της δημοκρατικής ιδιότητας του πολίτη μέσα από την κριτική ανάλυση και τη δημιουργικότητα.

Στην παρούσα εργασία το πλαίσιο της διδασκαλίας του κριτικού γραμματισμού καθορίζεται από ένα πλέγμα παραγόντων κοινωνικού αποκλεισμού, ρατσισμού και φτώχειας που βιώνουν οι Ρομά μαθητές/τριες από τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης. Είναι γεγονός ότι στον κοινωνικό αποκλεισμό και την ρατσιστική αντιμετώπιση που βιώνουν οι Ρομά, έχει συμβάλει καθοριστικά ο τρόπος αναπαράστασης των Ρομά στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αυτή η διαδικασία διαμορφώνει συλλογικές αντιλήψεις, στάσεις και συμπεριφορές των μη Ρομά σε βάρος των Ρομά. Η συγκεκριμένη μάλιστα θεώρηση, τείνει να διαμορφώσει

διαδικασίες αποδοχής από τους ίδιους τους Ρομά ως συλλογικής συνείδησης (Χατζηνικολάου & Χατζηπαύλου, 2013). Για τους λόγους αυτούς κρίθηκε απαραίτητο η διδασκαλία του κριτικού γραμματισμού στους Ρομά μαθητές/τριες να υλοποιηθεί με την χρήση κειμένων μαζικής κουλτούρας που αναφέρονται στη φυλή των Ρομά ώστε να καταστούν οι μαθητές/τριες ικανοί να στέκονται με κριτική ματιά απέναντι στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας και στις αναπαραστάσεις που αυτά προβάλλουν.

-

B. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

3. Η ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗ

3.1 Σκοπός της παρέμβασης

Η παρούσα παρέμβαση έχει ως βασική επιδίωξη τη διατύπωση μιας πρότασης γλωσσικής διδασκαλίας η οποία ακολουθεί τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και η οποία έχει ως βασικό σκοπό την κοινωνική ενδυνάμωση Ρομά μαθητών/τριων. Αξιοποιώντας κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, τέθηκε ως στόχος να αποκτήσουν τα παιδιά κριτική επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως αναπαράγουν σχετικά με τη φυλή τους. Απώτερη επιδίωξη λοιπόν, ήταν τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν ότι τα κείμενα δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα και ότι αναπαράγουν ιδεολογίες οι οποίες συχνά διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού που υφίσταται η συγκεκριμένη κοινωνική ομάδα καθώς και να αμφισβητήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Ακόμη, σκοπός είναι να καταστούν ικανοί να διεκδικούν τα δικαιώματά τους με δημοκρατικό τρόπο και να αντιτάσσονται σε κάθε μορφής κοινωνικό αποκλεισμό. Παράλληλα σκοπός μας είναι να εμπλουτίσουμε το πεδίο δράσεων του κριτικού γραμματισμού καθώς όπως διαπιστώθηκε από τη βιβλιογραφική αναζήτηση υπάρχει απουσία ανάλογων δράσεων σε μαθητές/τριες Ρομά.

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Επιπρόσθετα τίθενται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Είναι εφικτή μία διδασκαλία σχεδιασμένη σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/τριες που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα;

- Πώς ανταποκρίνονται οι Ρομά μαθητές/τριες στον εντοπισμό των αναπαραστάσεων της φυλής τους στα κείμενα μαζικής κουλτούρας;
- Δημιουργεί κίνητρα για μάθηση στους μαθητές/τριες η ενασχόλησή τους με κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά;
- Ποιες είναι οι δυσκολίες που προκύπτουν τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών/τριων;

3.3 Ο οικισμός του Δροσερού Ξάνθης

Το Δροσερό Ξάνθης είναι ένας μόνιμος οικισμός μουσουλμάνων Ρομά, ο οποίος βρίσκεται μόλις 2χλμ. μακριά από το κέντρο της πόλης. Η πρώτη εγκατάσταση των Ρομά στην περιοχή του Δροσερού έγινε στις αρχές τις δεκαετίας του 1950, σηματοδοτώντας την απαρχή της ιστορίας του οικισμού (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Στην καταγραφή του 2007, σε σύνολο 452 νοικοκυριών καταμετρήθηκαν 2.447 Δροσερίτες. Παρ' ολ' αυτά, ο πραγματικός αριθμός των κατοίκων του οικισμού δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί καθώς πολλές οικογένειες μετακινούνται εποχιακά με σκοπό την εύρεση εργασίας, ενώ παράλληλα πολλοί από τους κατοίκους του οικισμού δεν είναι εγγεγραμμένοι στα δημοτολόγια και πολλά παιδιά παραμένουν αδήλωτα μέχρι και την ενηλικίωσή τους. Το μεγαλύτερο μέρος των οικογενειών που κατοικούν στο Δροσερό, είναι πολύτεκνες και όπως προκύπτει μέσα από τις ιστορικές έρευνες, προέρχονται από διαφορετικές φυλές (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011).

Οι κάτοικοι του Δροσερού, στην πλειονότητά τους, μιλούν τρεις γλώσσες, την ρομανί, την τουρκική και την ελληνική. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας εντός του οικισμού είναι περιορισμένη, ξεκινά με την εγγραφή στο σχολείο και βελτιώνεται σε μεγαλύτερη ηλικία κατά την συναναστροφή τους με την πλειονότητα. Ωστόσο, η τουρκική γλώσσα είναι αυτή που χρησιμοποιούν κυρίως οι κάτοικοι του Δροσερού καθώς είναι αυτή που χειρίζονται με τη μεγαλύτερη ευχέρεια.

Ο τομέας της τοπικής οικονομίας είναι ιδιαίτερα ασθενής. Το εισόδημα των κατοίκων του οικισμού είναι ιδιαίτερα χαμηλό και ένα σημαντικό μέρος αυτού, προέρχεται από τις διάφορες επιδοματικές πολιτικές της πολιτείας. Η πρόσβαση στην αγορά εργασίας για τους Δροσερίτες είναι ιδιαίτερα δύσκολη με αποτέλεσμα τα

ποσοστά ανεργίας των κατοίκων του οικισμού να είναι ιδιαίτερα υψηλά και να ξεπερνούν κατά πολύ τον μέσο όρο του νομού και της περιφέρειας. Πολλές είναι οι οικογένειες που αγωνίζονται καθημερινά για την επιβίωσή τους, ενώ μερικές από αυτές επαιτούν, κάτι στο οποίο συχνά συμμετέχουν και τα ανήλικα τέκνα της οικογένειας και ιδιαίτερα τα κορίτσια. Όπως είναι φυσικό, οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης μεγάλου μέρους των κατοίκων του οικισμού, επηρεάζουν την φοίτηση των παιδιών στο σχολείο.

Στον οικισμό λειτουργούν ένα Νηπιαγωγείο, δύο Δημοτικά σχολεία και ένα Γυμνάσιο. Τα δύο Δημοτικά σχολεία συστεγάζονται σε ακατάλληλες κτηριακές υποδομές, ενώ παράλληλα αξίζει να αναφερθεί ότι οι σχολικές υποδομές δεν επαρκούν για να στηρίξουν το σύνολο του μαθητικού δυναμικού του οικισμού. Τα ποσοστά της σχολικής διαρροής είναι πολύ υψηλά. Πολλά παιδιά δεν εγγράφονται καθόλου στην υποχρεωτική εκπαίδευση, ενώ μεγάλο είναι και το ποσοστό των παιδιών που παρουσιάζουν πολύ ασταθή φοίτηση. Η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών του οικισμού δεν ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση. Είναι χαρακτηριστικό ότι σύμφωνα με το αρχείο των δύο δημοτικών σχολείων του οικισμού, κατά το σχολικό έτος 2014-15, το 32% (για το 15ο Δ.Σ.) και το 82% (για το 20ο Δ.Σ.) των μαθητών/τριων δε φοίτησαν καθόλου ή φοίτησαν για μικρά και άτακτα χρονικά διαστήματα (Πέτρου, 2016).

Κλείνοντας αξίζει να σημειωθεί ότι ο οικισμός του Δροσερού στερείται των βασικών έργων υποδομής. Παρατηρείται απουσία υποδομών ύδρευσης και αποχέτευσης με αποτέλεσμα να υπάρχει σοβαρό πρόβλημα διάδοσης μολυσματικών νόσων. Επιπλέον, δεν υπάρχει αστική συγκοινωνία που να εξυπηρετεί τους κατοίκους και να συνδέει τον οικισμό με την υπόλοιπη πόλη, γεγονός που συντελεί στην απομόνωση των κατοίκων.

3.4 Οι συμμετέχοντες

Η διδακτική παρέμβαση πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2018 και είχε συνολική διάρκεια 30 διδακτικές ώρες. Για την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού σχεδιάστηκαν 8 πλάνα διδασκαλίας.

Αναλυτικότερα το πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού πραγματοποιήθηκε στο Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας Φτωχών Οικογενειών με παιδιά του Δήμου Ξάνθης με έδρα τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης.

Οι συμμετέχοντες ήταν 20 παιδιά από τα οποία τα 15 είχαν συστηματική φοίτηση και παρακολούθησαν την πλειοψηφία των παρεμβάσεων. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί ότι οι θερινοί μήνες δεν ευνοούν την παρουσία πολλών παιδιών καθώς οι περισσότερες οικογένειες μετακινούνται σε άλλα μέρη με σκοπό την εύρεση εργασίας. Αναφορικά με τα 15 παιδιά που παρακολούθησαν συστηματικά το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων, τα 7 ήταν κορίτσια και τα 8 αγόρια, ηλικίας από 7 έως και 13 ετών. Οι μαθητές/τριες προέρχονται από οικογένειες του οικισμού που βρίσκονται στην δυσχερέστερη οικονομικά και κοινωνικά θέση και γι' αυτό το λόγο η σχολική τους φοίτηση είναι πολύ ασταθής καθώς συχνά αναγκάζονται να κατέβουν στην πόλη για επαιτεία ενώ όσο μεγαλώνουν ηλικιακά διακόπτουν τη φοίτησή τους. Το φαινόμενο αυτό είναι ακόμη πιο συχνό στα κορίτσια. Από τα 15 παιδιά λοιπόν που συμμετείχαν στο πρόγραμμα του κριτικού γραμματισμού τα 4 παρακολουθούν αρκετά συστηματικά το σχολείο ενώ τα υπόλοιπα παρουσιάζουν πολύ μεγάλα κενά στην φοίτησή τους. Δύο μάλιστα από τα 15 έχουν κάνει εγγραφή στο δημοτικό σχολείο του οικισμού αλλά δεν έχουν φοιτήσει καθόλου.

Επιπρόσθετα είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι την πλειοψηφία των παιδιών η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τη γνώριζε ήδη πριν από την έναρξη της υλοποίησης του προγράμματος, καθώς τη σχολική χρονιά 2011-2012 είχε εργαστεί στο συγκεκριμένο κέντρο με κύριο έργο την παροχή μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας στους μαθητές/τριες και ταυτοχρόνως τη διασφάλιση της εγγραφής των παιδιών στο σχολείο καθώς και τη συστηματική παρακολούθησή του. Ακόμη επειδή συνεχίστηκε η προσωπική επαφή της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας με τους/τις μαθητές/τριες και μετά το πέρας της εργασίας της στο Κέντρο του Δροσερού, είχε την ευκαιρία να γνωρίζει προσωπικά και τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Έχοντας λοιπόν αναπτύξει προγενέστερα σχέσεις εμπιστοσύνης και αγάπης, θεωρείται ότι τα παιδιά ένιωθαν ασφάλεια να ανοιχτούν και να μπορέσουν να εκφράσουν τις ιδέες τους και τις εμπειρίες τους ελεύθερα .

3.5 Το περιβάλλον της τάξης

Το Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας φτωχών οικογενειών με παιδιά του Δήμου Ξάνθης στεγάζεται σε ένα κτήριο στην είσοδο του οικισμού. Αποτελείται από 3 αίθουσες η μία εκ των οποίων διατίθεται για μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές/τριες του Δροσερού. Καθώς όμως τον τελευταίο χρόνο δεν υπάρχει στο Κέντρο εκπαιδευτικός για να υλοποιήσει τα μαθήματα, η αίθουσα είναι αρκετά παραμελημένη. Υπάρχουν δύο μεγάλα τραπέζια με καρέκλες γύρω γύρω και ένας μικρός πίνακας. Η αίθουσα είναι αρκετά μικρή και τις μέρες που έρχονταν όλα τα παιδιά δεν έφταναν οι καρέκλες με αποτέλεσμα να κάθονται αρκετά στριμωγμένα.

Συμπληρωματικά καθώς η παρέμβαση βασιζόταν κατεξοχήν στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία υπήρχε καθημερινά η ανάγκη τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες. Όμως, δυστυχώς, δεν υπήρχε ο απαραίτητος χώρος ώστε η κάθε ομάδα να έχει το γραφείο της και να μπορέσει να εργαστεί απρόσκοπτα. Παρ' όλ' αυτά, τα παιδιά έδειχναν μεγάλο ενθουσιασμό και παρά της χωροταξικές δυσκολίες κατάφερναν έστω και στριμωγμένα να συνεργαστούν και να υλοποιήσουν τις διάφορες δραστηριότητες. Η κατανομή των μαθητών/τριων σε ομάδες δεν γινόταν τυχαία αλλά με βάση τις διαπροσωπικές τους σχέσεις, το γνωστικό τους επίπεδο και το επίπεδό τους στην ελληνική γλώσσα έτσι ώστε όλες οι ομάδες να είναι λειτουργικές και να μπορούν να τα μέλη τους να συνεργαστούν ομαλά.

3.6 Εποπτικά μέσα και υλικά της παρέμβασης

Πριν από την έναρξη της πειραματικής παρέμβασης η τάξη εξοπλίστηκε με τα απαραίτητα εποπτικά μέσα όπως ηλεκτρονικό υπολογιστή και ηχεία καθώς οι μαθητές/τριες θα παρακολουθούσαν πλήθος βίντεο κατά τη διάρκεια του προγράμματος αλλά και φωτογραφική μηχανή την οποία θα χρησιμοποιούσαν οι μαθητές/τριες για να φωτογραφίσουν τον οικισμό τους στα πλαίσια της παρέμβασης. Παράλληλα δημιουργήθηκε ένας χώρος αποθήκευσης υλικών που κρίθηκαν αναγκαία για την υλοποίηση των διάφορων δραστηριοτήτων όπως κόλλες, ψαλίδια, μαρκαδόροι, ξυλομπογιές, μολύβια, γόμες, χαρτόνια και κόλλες Α4. Με αυτόν τον τρόπο διασφαλίστηκε η ομαλή διεξαγωγή των δραστηριοτήτων και η απρόσκοπτη ενασχόληση των παιδιών με αυτές.

4. ΜΕΘΟΔΟΣ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

Στο κεφάλαιο αυτό εξετάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την υλοποίηση της πειραματικής παρέμβασης. Αρχικά παρουσιάζεται ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης, ακολουθεί η περιγραφή των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά την διεξαγωγή της παρέμβασης ενώ τέλος αναφέρονται τα εργαλεία παρατήρησης που χρησιμοποιήθηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό την αξιολόγηση του προγράμματος.

4.1 Σχεδιασμός πειραματικής παρέμβασης

Η διδακτική αυτή παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη δραστηριοκεντρική προσέγγιση (task – based learning).

Η δραστηριοκεντρική μέθοδος εντάσσεται στα πλαίσια της επικοινωνιακής προσέγγισης και έχει ως βάση τη χρήση δραστηριοτήτων (Willis, 1996). Στη γλωσσική διδασκαλία, ο όρος δραστηριότητα (task) συνδέεται με τη συμμετοχή των μαθητών/τριων σε δραστηριότητες που έχουν ως κύριο στόχο την ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, τη συμμετοχή, τη συνεργασία, αλλά και τον σχεδιασμό, τη σύνθεση και την εύρεση λύσης σε κάποιο ‘‘πρόβλημα’’ (Van den Branden 2006, Willis & Willis 2007). Επομένως, ο ρόλος των μαθητών/τριων είναι ενεργός, αφού συμμετέχουν σε ομάδες, ελέγχουν την μάθηση, δημιουργούν, επικοινωνούν για την επίλυση της δραστηριότητας, ενώ ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να ενισχύει την επίγνωση, να επιλέγει και να συντονίζει τις δραστηριότητες καθώς και να προετοιμάζει τους/τις μαθητές/τριες για τις δραστηριότητες. Σε αντίθεση με την παραδοσιακή διδακτική διαδικασία, όπου δεν λαμβάνεται υπόψη το μαθησιακό στυλ του/της μαθητή/τριας, σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο όπου η διδασκαλία βασίζεται στην δραστηριοκεντρική προσέγγιση, δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους, κινητοποιείται το ενδιαφέρον τους για συμμετοχή σε διερευνητικού τύπου δραστηριότητες, υποστηρίζεται η εμπλοκή τους σε φυσική επικοινωνία μέσα στην τάξη και ενισχύεται η δημιουργικότητά τους (Porter – Ladousse 1987, Jacobs 1988).

Πιο συγκεκριμένα, για την παρούσα πειραματική παρέμβαση κριτικού γραμματισμού, όπως προαναφέρθηκε, σχεδιάστηκαν 8 πλάνα διδασκαλίας τα οποία

χωρίζονται σε τρία τμήματα: στο προ-στάδιο, στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας και στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Συγκεκριμένα, στο προ-στάδιο, σχεδόν κάθε φορά, παρουσιάζεται στους μαθητές/τριες μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα σχετικό εισαγωγικό video ή εικόνα, τα οποία έχουν ως στόχο να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των παιδιών, να παρακινήσουν την περιέργειά τους αλλά και να ενεργοποιήσουν την προϋπάρχουσα γνώση τους. Στη συνέχεια, στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με αναπαραστάσεις της φυλής των Ρομά σε κείμενα μαζικής κουλτούρας, είτε μέσα από την προβολή video από τηλεοπτικές σειρές είτε μέσα από την προβολή άρθρων. Στόχος είναι να αναγνωρίσουν τα παιδιά τα στερεότυπα που συνοδεύουν την αναπαράσταση της φυλής των Ρομά στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Οι μαθητές/τριες μετά την προβολή των αντίστοιχων κειμένων μαζικής κουλτούρας καλούνται να διεκπεραιώσουν δραστηριότητες σε ομάδες όπως για παράδειγμα μία κριτική συζήτηση γύρω από το θέμα, ζωγραφική σε ομάδες, καταγραφή ιδεών κτλ. Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά εκφράζονται και καταλήγουν σε συμπεράσματα σχετικά με την αναπαράσταση των Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης τα παιδιά αφού έχουν εντοπίσει ότι υπάρχει μία υπερβολή στην αναπαράσταση της φυλής των Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, η οποία υπηρετεί ιδεολογικούς σκοπούς στη συνέχεια θα πρέπει να συνεργαστούν ώστε να δημιουργήσουν κάτι δικό τους που να αποδεικνύει ότι τα στερεότυπα που εντόπισαν στο προηγούμενο στάδιο μπορούν να ανατραπούν. Οι δραστηριότητες στις οποίες καλούνται να πάρουν μέρος τα παιδιά απαιτούν δημιουργικότητα και κριτική σκέψη και είναι ποικίλες όπως για παράδειγμα, δημιουργία αφίσας, παιχνίδια ρόλων, δραματοποίηση, συγγραφή άρθρου, συγγραφή επιστολής προς τον δήμαρχο κτλ.

4.2 Επιλογή θεματικών ενοτήτων

Όπως έχει αναφερθεί και σε παραπάνω σημεία της εργασίας, σκοπός της παρούσας πειραματικής παρέμβασης είναι να καταστούν οι μαθητές/τριες ικανοί να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται για τη φυλή των Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά και να τα αποδομούν με σκοπό την ενίσχυση της

ταυτότητάς τους και κατ' επέκταση την κοινωνική τους ενδυνάμωση ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους.

Για να επιτευχθεί ο παραπάνω σκοπός, ήταν σημαντικό να επιλεγθούν θεματικές ενότητες οι οποίες θα εστιάζουν στα βασικά στερεότυπα τα οποία αποδίδονται στη φυλή των Ρομά από την κοινωνία των μη Ρομά, είτε αρνητικά είτε ακόμη και θετικά στερεότυπα (όπως για παράδειγμα ότι είναι καλοί μουσικοί ή έμποροι) και τα οποία αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τη μεγαλύτερη ένταση και συχνότητα. Ένα ακόμη κριτήριο για την επιλογή των θεματικών ενοτήτων ήταν οι ανάγκες και οι προβληματισμοί των ίδιων των παιδιών του οικισμού του Δροσερού όπως τους είχε αντιληφθεί και αφουγκραστεί η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια μέσα από την προηγούμενη επαφή και σχέση που είχε αναπτύξει μαζί τους. Τέλος, πέραν των προηγούμενων κριτηρίων θεωρήθηκε βασικό να επιλεγθούν θεματικές ενότητες οι οποίες μπορούν να υποστηρίξουν ποικιλία δραστηριοτήτων ώστε να κρατήσουν αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων.

Σύμφωνα με τα παραπάνω επιλέχθηκε να ξεκινήσει η πειραματική παρέμβαση με θεματική ενότητα σχετική με τα επαγγέλματα καθώς στα κείμενα μαζικής κουλτούρας οι Ρομά παρουσιάζονται πάντα είτε ως μουσικοί είτε ως έμποροι. Ακόμη θεωρήθηκε ουσιώδες να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ώστε να αποτελέσει αφορμή για να αναφερθούν τα παιδιά σε κατοίκους του οικισμού του Δροσερού που ασχολούνται με επαγγέλματα που ξεφεύγουν από αυτή την στερεοτυπική αναπαράσταση και το κυριότερο μέσα από όλη αυτή την ενασχόληση να μπορέσουν και τα ίδια τα παιδιά να ονειρευτούν τον εαυτό τους να κάνει το επάγγελμα που πραγματικά θέλει και όχι αυτό που στερεοτυπικά τους αποδίδεται από την κοινωνία των μη Ρομά.

Στη συνέχεια ασχοληθήκαμε με το θέμα της ενδυμασίας καθώς στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας πάντα οι Ρομά γυναίκες αποτυπώνονται να φορούν φούστα κλαρωτή, μαντίλα, παντόφλες, πολλά χρυσά κοσμήματα και γαρίφαλο στο αφτί και μάλιστα αυτή τους η ενδυμασία να αποτελεί και τον λόγο που υφίστανται ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό. Μέσα από την συγκεκριμένη θεματική οι μαθητές/τριες θα έχουν την ευκαιρία μέσα από την εμπειρία τους να διαφοροποιηθούν απέναντι στις αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά και να προβληματιστούν και να εκφραστούν σχετικά με το πώς επηρεάζει η εμφάνιση ενός ανθρώπου το πώς τον αντιμετωπίζει η κοινωνία και για το αν θα έπρεπε αυτό να συμβαίνει.

Ακολουθεί η θεματική ενότητα για την κατοικία ώστε να αποδομηθεί άλλο ένα στερεότυπο που παρουσιάζεται σχετικά με τους Ρομά, σύμφωνα με το οποίο οι Ρομά από επιλογή μένουν σε τσαντάρια και παραπήγματα και όχι σε σπίτια. Πρόκειται για ένα στερεότυπο το οποίο συχνά χρησιμοποιείται από την πολιτεία ως επιχείρημα για να μη γίνονται υποδομές στους οικισμούς των Ρομά. Η θεματική αυτή θα δώσει στα παιδιά τη δυνατότητα να εκφράσουν τις ιδέες και τους προβληματισμούς τους σχετικά με το ζήτημα της στέγασης των κατοίκων του Δροσερού. Άλλο ένα θέμα που συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες ζωής των κατοίκων του Δροσερού είναι η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας που να συνδέει τον οικισμό με την υπόλοιπη πόλη. Η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας δυσχεραίνει τη ζωή των κατοίκων και συμβάλει με τη σειρά της στην περιθωριοποίησή τους. Στον τοπικό τύπο ωστόσο, η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό του Δροσερού αποδίδεται στην συμπεριφορά των ίδιων των κατοίκων και όχι στην έλλειψη πολιτικής βούλησης. Η ενασχόλησή με αυτήν την θεματική αποσκοπεί στο να καταστούν ικανοί οι μαθητές/τριες να εξετάσουν με κριτική σκέψη την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας και να διεκδικήσουν την ύπαρξή της.

Ακολούθως ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η φυλή των Ρομά είναι η σχολική διαρροή. Θεωρήθηκε επομένως σκόπιμη η ενασχόληση με το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομ και το πώς αυτή παρουσιάζεται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας ώστε τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με την αξία της εκπαίδευσής αλλά και να νιώσουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμά τους, το οποίο και δεν μπορεί να τους στερήσει κανείς.

Συνεχίζοντας τις διδακτικές παρεμβάσεις τα παιδιά θα συναντήσουν ένα ακόμη στερεότυπο που αποδίδεται έντονα στους Ρομά από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και αυτό είναι η ενασχόλησή τους με τα μάγια και την μαντεία. Στις διάφορες τηλεοπτικές σειρές οι Ρομά παρουσιάζονται να πιστεύουν στα μάγια και τη μαντεία αλλά και να τα χρησιμοποιήσουν και ως μέσο για να κερδίσουν χρήματα. Οι μαθητές/τριες λοιπόν, θα έχουν την ευκαιρία να ασκήσουν κριτική σε αυτές τις αναπαραστάσεις και να παρουσιάσουν τη δική τους πραγματικότητα.

Η έβδομη διδακτική παρέμβαση επιλέχθηκε να εστιάσει στα κοινωνικά αγαθά τα οποία στερούνται μεγάλο ποσοστό των Ρομά, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Κατά αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος καθώς η στέρηση των βασικών κοινωνικών αγαθών οδηγεί στον αποκλεισμό τους από την λήψη αποφάσεων για το πολιτικό γίνεσθαι το οποίο με τη

σειρά του οδηγεί στην ελλιπή απορρόφηση των κοινωνικών αγαθών. Με αυτόν τον τόπο ο κύκλος κλείνει και επαναλαμβάνεται (Τσιάκαλος, 1998). Η θεματική αυτή αποσκοπεί με τη σειρά της στην ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριών, οι οποίοι βιώνοντας καθημερινά τον αποκλεισμό τους από τα κοινωνικά αγαθά θα μπορέσουν να σκεφτούν γιατί συμβαίνει αυτό, τι αποτελέσματα έχει και να προβληματιστούν σχετικά με την διεκδίκηση της ισότιμης συμμετοχής τους στα κοινωνικά αγαθά.

Η τελευταία θεματική ενότητα με την οποία θα έρθουν σε επαφή τα παιδιά είναι οι σχέσεις ανάμεσα στους Ρομά και στους μη Ρομά, τους χαρακτηριζόμενους από τους ίδιους ως ‘Μπαλαμούς’. Η συγκεκριμένη θεματική τονίζεται ιδιαίτερα στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και είναι το πιο συχνό θέμα στο οποίο βασίζεται η πλοκή των τηλεοπτικών σειρών που αναπαριστούν τη φυλή των Ρομά. Η αναπαράσταση αυτής της σχέσης στα κείμενα μαζικής κουλτούρας είναι κατά πλειοψηφία αρνητική και μάλιστα παρουσιάζεται αμφίδρομα αρνητική τόσο από την πλευρά των Ρομά όσο και των μη Ρομά. Η θεματική αυτή λοιπόν θα αποτελέσει έναυσμα για να εκφράσουν τις προσωπικές τους εμπειρίες και να εξετάσουν με κριτική ματιά τις σχετικές αναπαραστάσεις από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας που θα παρακολουθήσουν.

Πίνακας 1

Διαγραμματική παρουσίαση των διδακτικών παρεμβάσεων

ΔΙΔΑΚΤΙΚΕΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΕΙΣ	ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ
1 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Επαγγέλματα
2 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Ενδυμασία
3 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Κατοικία
4 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Αστική συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης
5 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Εκπαίδευση
6 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Μάγια – Χαρτομαντεία
7 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Κοινωνικά Αγαθά
8 ^η Διδακτική Παρέμβαση	Σχέσεις Ρομά – Μπαλαμών

4.3 Εφαρμογή της πειραματικής παρέμβασης

Αξίζει να σημειωθεί ότι πριν από την εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια συζήτησε με τους μαθητές/τριες σχετικά με το θέμα των διδακτικών παρεμβάσεων, τον τρόπο διδασκαλίας καθώς και τη διάρκεια και τη συχνότητά τους. Οι μαθητές/τριες έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό και χαρά σχετικά με τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα, ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν έντονο ενδιαφέρον για τα θέματα με τα οποία θα ασχοληθούμε. Έτσι λοιπόν, με τη σύμφωνη γνώμη των μαθητών/τριων η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προχώρησε στην εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων.

Πραγματοποιήθηκαν, όπως υπογραμμίστηκε και παραπάνω, 8 διδακτικές παρεμβάσεις (η μία εκ των οποίων είχε διάρκεια 2 ημερών), οι οποίες χωρίζονται σε τρία στάδια: στο προ-στάδιο, το στάδιο της κύριας δραστηριότητας και στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια είχε προετοιμάσει σχέδιο μαθήματος για κάθε διδακτική ώρα (βλ. Παράρτημα, σελ) βάσει του οποίου διεκπεραιώνονταν οι δραστηριότητες. Παρόλο το πλάνο των μαθημάτων, συχνά γινόταν αλλαγές ανάλογα με την πορεία και την εξέλιξη των μαθητών/τριών , τις δυσκολίες ή τις προτιμήσεις που γινόταν αντιληπτές από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια.

Παρακάτω επιχειρείται μια γενική περιγραφή των τριών σταδίων κατά την πειραματική διαδικασία:

4.3.1 Προ-στάδιο

Στο αρχικό στάδιο, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προσπαθούσε να ενεργοποιήσει την προϋπάρχουσα γνώση των παιδιών καθώς και να εισάγει ομαλά τους μαθητές/τριες στη νέα θεματική ενότητα. Για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των μαθητών/τριων προς αυτήν την κατεύθυνση, τα παιδιά παρακολουθούσαν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα εισαγωγικό πολυτροπικό κείμενο (είτε βίντεο από τηλεοπτική σειρά αναφερόμενη στη φυλή των Ρομά είτε άρθρο από ηλεκτρονική εφημερίδα είτε αφίσα). Τα παιδιά παρατηρούσαν πολύ προσεκτικά το εκάστοτε πολυτροπικό κείμενο και αφού ολοκληρωνόταν η προβολή

του, η διδασκαλία συνεχιζόταν με εποικοδομητική συζήτηση με σκοπό να φέρουν οι μαθητές/τριες στην επιφάνεια τους προβληματισμούς, τις προσωπικές τους εμπειρίες και τις σκέψεις τους. Τα πολυτροπικά κείμενα που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν σε αυτό το στάδιο αποτελούσαν μία εισαγωγή για να προβληματιστούν τα παιδιά πάνω στο πώς αναπαριστούνται οι Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας σχετικά με την εκάστοτε θεματική ενότητα της διδακτικής παρέμβασης ώστε στα επόμενα στάδια να μπορέσουν να εντοπίσουν τα στερεότυπα και να τα αποδομήσουν. Γενικότερα, η εκπαιδευτικός έκανε τέτοιες ερωτήσεις, οι οποίες μπορούσαν να πυροδοτήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών και να κινητοποιήσουν την περιέργειά τους κάνοντας κάποιους υπαινιγμούς για την εξέλιξη της διδακτικής παρέμβασης και δίνοντας κίνητρα για τη συνέχεια του μαθήματος. Λόγω βέβαια του γεγονότος ότι τα ελληνικά δεν αποτελούν τη μητρική γλώσσα των μαθητών/τριών και ιδιαίτερα τα παιδιά μικρότερης ηλικίας δυσκολεύονται στην κατανόηση, τα βίντεο και γενικά τα πολυτροπικά κείμενα που χρησιμοποιήθηκαν χρειάστηκε να τα προβάλλει η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια περισσότερες από μία φορές ενώ δόθηκε έμφαση στο να αποσαφηνιστούν οι άγνωστες λέξεις που συναντούσαν οι μαθητές/τριες. Η αποσαφήνιση των άγνωστων λέξεων γινόταν συχνά με τη βοήθεια των μεγαλύτερων σε ηλικία μαθητών/τριών που μπορούσαν να μεταφράσουν τις λέξεις στα τουρκικά με σκοπό να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά κατανοούν το πολυτροπικό κείμενο στο σύνολό του. Αυτή η διαδικασία είχε ως αποτέλεσμα και τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου των μαθητών/τριών στην ελληνική γλώσσα.

4.3.2 Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας

Το κύριο στάδιο είχε ως στόχο να αναδειχθούν τα στερεότυπα που συνοδεύουν τη μιντιακή αναπαράσταση της φυλής των Ρομά. Το στάδιο αυτό ξεκινούσε κάθε φορά με την προβολή μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή κάποιου αποσπάσματος από τηλεοπτική σειρά ή κάποιου άρθρου ηλεκτρονικής εφημερίδας που να αναφέρεται στη φυλή των Ρομά. Όπως έχει αναφερθεί και σε παραπάνω κεφάλαιο, τα πολυτροπικά κείμενα που επιλέχθηκαν να χρησιμοποιηθούν στις διδακτικές παρεμβάσεις εξυπηρετούσαν στην ανάδειξη των εκάστοτε θεματικών ενοτήτων οι οποίες βασίστηκαν στα κυριότερα στερεότυπα που παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας για την φυλή των Ρομά αλλά και στα θέματα που

απασχολούν τους νέους του Δροσερού. Μέσω της προβολής του εκάστοτε βίντεο ή άρθρου γίνεται η παρουσίαση του θέματος στα παιδιά και εν συνεχεία τα παιδιά καλούνται να διεκπεραιώσουν μία ή δύο δραστηριότητες. Η εκπαιδευτικός – ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές/τριες να παρακολουθήσουν την προβολή και αφού διασφαλιζόταν ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει πλήρως το υλικό προχωρούσαμε σε μία κριτική συζήτηση πάνω στο θέμα του πολυτροπικού κειμένου. Η κριτική αυτή συζήτηση βασιζόταν κάθε φορά σε ένα άξονα ερωτήσεων που είχε προετοιμαστεί από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια ώστε να μπορέσουν τα παιδιά να εντοπίσουν τα βαθύτερα νοήματα, να ασκήσουν κριτική στον τρόπο που αναπαρίστανται οι Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία ερχόταν σε επαφή και να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται με απώτερο σκοπό να τα αποδομήσουν και να τα ανατρέψουν με το πέρας της θεματικής ενότητας. Αφού ολοκληρωνόταν η συζήτηση, η εκπαιδευτικός ανακοίνωνε στα παιδιά πως ομαδικά θα διεκπεραιώσουν κάποια δραστηριότητα. Εξάλλου, όπως προαναφέρθηκε για την πραγματοποίηση αυτού του εναλλακτικού προγράμματος υιοθετήθηκε η δραστηριοκεντρική μέθοδος. Δόθηκε μεγάλη βαρύτητα, οι δραστηριότητες πέραν της εξασφάλισης του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριών, να συμβάλλουν και στην επίτευξη των στόχων της πειραματικής παρέμβασης, δηλαδή στο να καταστούν οι μαθητές/τριες ικανοί να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα και να τα αποδομήσουν ώστε να ενισχυθεί η ταυτότητά τους με σκοπό την κοινωνική τους ενδυνάμωση. Πριν την έναρξη της κάθε δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια θύμιζε στα παιδιά βασικούς κανόνες ομαλής συνεργασίας και σωστής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, καθώς η πειραματική παρέμβαση εστίαζε μεταξύ άλλων και σε κοινωνικούς και επικοινωνιακούς στόχους, η εκπαιδευτικός τόνιζε στα παιδιά πως κατά τη διάρκεια της κάθε δραστηριότητας, τα μέλη της χρειάζεται να τηρούν τους κανόνες συνεργασίας, να σέβονται την άποψη του άλλου, να αλληλεπιδρούν, να συμμετέχουν όλοι και να επικοινωνούν μεταξύ τους στα πλαίσια ενός πολιτισμένου διαλόγου. Για το σκοπό αυτό, η εκπαιδευτικός, καθ' όλη τη διάρκεια των δραστηριοτήτων δεν είχε παθητική στάση, ούτε ήταν αμέτοχη αλλά επέβλεπε τις ομάδες, ζητούσε ανατροφοδότηση σχετικά με την πρόοδό τους, έλυνε απορίες, θύμιζε πως πρέπει να συνεργάζονται και γενικότερα διευκόλυνε τα μέλη όταν δεν μπορούσαν να ολοκληρώσουν κάποιο σκέλος της δραστηριότητας. Επίσης κρίθηκε σημαντικό λόγω της δυσκολίας μερικών μαθητών/τριων στον γραπτό λόγο, να υπάρχουν σε όλες τις ομάδες μαθητές/τριες που έχουν σχετική ευχέρεια να γράφουν ώστε να μπορέσουν να

ολοκληρώσουν τις δραστηριότητες που απαιτούσαν γραφή. Ακόμη πριν από την έναρξη των δραστηριοτήτων η εκπαιδευτικός έδινε σαφείς και αναλυτικές οδηγίες σχετικά με την διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων και διασφάλιζε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το τι πρέπει να κάνουν ώστε να έχουν τη δυνατότητα να εκφραστούν και να συμμετάσχουν ισότιμα στις διάφορες δραστηριότητες.

Ωστόσο, οι δραστηριότητες που έλαβαν χώρο σε αυτό το στάδιο ποίκιλαν. Για παράδειγμα πραγματοποιήθηκαν οι εξής δραστηριότητες: δραστηριότητες όπου τα παιδιά καλούνταν να γράψουν μικρά κειμενάκια (π.χ. καταγραφή σε ομάδες των επαγγελμάτων των κατοίκων του Δροσερού), άλλες όπου τα παιδιά έπρεπε να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική, άλλες όπου οι μαθητές/τριες καλούνταν να εστιάσουν στα συναισθήματα είτε στα δικά τους είτε στα συναισθήματα των ατόμων που παρουσιάζονταν στο εκάστοτε βίντεο ή άρθρο. Γενικότερα σχεδιάστηκαν πολλές δραστηριότητες οι οποίες διασφάλιζαν την ενεργό συμμετοχή όλων των παιδιών. Στην πλειοψηφία των δραστηριοτήτων που διεκπεραιώθηκαν, μετά την ολοκλήρωσή τους, τα μέλη επέλεξαν έναν ή δύο παρουσιαστές, οι οποίοι στην ολομέλεια έδειχναν το τελικό τους προϊόν και παρουσίαζαν όποτε χρειαζόταν πώς σκέφτηκαν.

Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων που είχαν σχεδιαστεί για τη κάθε διδακτική παρέμβαση ολοκληρωνόταν το κυρίως-στάδιο.

4.3.3 Στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης

Στο τελευταίο στάδιο της διδακτικής παρέμβασης τα παιδιά συμμετείχαν σε δραστηριότητες που απαιτούσαν την εφαρμογή κριτικής σκέψης έτσι όπως αυτή καλλιεργήθηκε από τα προηγούμενα στάδια. Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες, έπρεπε να δημιουργήσουν και να παρουσιάσουν κάτι δικό τους, ανατρέποντας την υπερβολή και τα στερεότυπα που κατανόησαν ότι υπάρχουν στις αναπαραστάσεις της φυλής των Ρομ στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία ήρθαν σε επαφή στα προηγούμενα στάδια.

Οι δραστηριότητες που κλήθηκαν να πραγματοποιήσουν τα παιδιά ήταν ποικίλες ώστε να μην υπάρχει μονοτονία και να παραμείνει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών σε όλα τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης. Επίσης δόθηκε έμφαση οι διάφορες δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν να επιτρέπουν σε όλους τους/τις μαθητές/τριες να συμμετέχουν ενεργά και να μπορούν να εκφραστούν ελεύθερα. Πιο αναλυτικά οι δραστηριότητες που σχεδιάστηκαν για το στάδιο της κριτικής

αναπλαισίωσης ήταν οι εξής: να φωτογραφίσουν τα παιδιά σπίτια του οικισμού του Δροσερού και να γράψουν κείμενα για τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του οικισμού, να δημιουργήσουν αφίσες, παιχνίδια ρόλων και δραματοποιήσεις ενταγμένες πάντα σε κριτικό πλαίσιο, να συντάξουν επιστολή προς τον δήμαρχο Ξάνθης με σκοπό να διεκδικήσουν την ύπαρξη αστικής συγκοινωνίας στο Δροσερό, να απαντήσουν με σχόλιο σε ηλεκτρονικό άρθρο που αναφέρεται στην εκπαίδευση των Ρομά και τέλος να εκφραστούν μέσα από τη ζωγραφική.

Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια φρόντιζε να δίνει σαφείς οδηγίες ώστε όλοι οι μαθητές/τριες να κατανοήσουν το τι πρέπει να κάνουν. Προς αυτήν την κατεύθυνση μάλιστα, κάποια από τα μεγαλύτερα παιδιά μετέφραζαν συχνά τις οδηγίες στα τουρκικά ώστε να μπορέσουν και οι μικρότερης ηλικίας μαθητές/τριες να κατανοήσουν πλήρως την δραστηριότητα. Επίσης πριν την έναρξη κάθε δραστηριότητας η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια υπενθύμιζε στα παιδιά τους βασικούς κανόνες ομαλής συνεργασίας και κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης των δραστηριοτήτων πήγαινε από ομάδα σε ομάδα ώστε να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά συμμετέχουν ισότιμα, εκφράζουν ελεύθερα τις ιδέες τους και συνεργάζονται ομαλά. Ακόμη η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια πριν την έναρξη της παρέμβασης είχε φροντίσει να συγκεντρώσει τα υλικά που χρειαζόντουσαν για τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων (π.χ. χαρτόνια, μαρκαδόρους, φωτογραφική μηχανή κτλ) αλλά και να τα τοποθετήσει στο σημείο που έπρεπε, για οικονομία χρόνου.

Καταλήγοντας το στάδιο της Κριτικής Αναπλαισίωσης δίνει στους μαθητές/τριες τη δυνατότητα να αποδομήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας για τους Ρομ, έτσι όπως τα εντόπισαν στα προηγούμενα στάδια της διδακτικής παρέμβασης. Μέσα από την αποδόμηση των στερεοτύπων επιτυγχάνεται η ενδυνάμωση της ταυτότητας των μαθητών/τριων με απώτερο σκοπό την διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους και τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά αγαθά.

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται διαγραμματικά η πορεία των διδακτικών παρεμβάσεων. Ωστόσο, να σημειωθεί πως υπήρχαν περιπτώσεις διδακτικών παρεμβάσεων που δεν ακολούθησαν κατά κανόνα την παρακάτω πορεία. Όμως σε γενικές γραμμές η πορεία είχε ως εξής:

Πίνακας 2

Διαγραμματική παρουσίαση της πορείας των διδακτικών παρεμβάσεων

Προ-στάδιο	<ul style="list-style-type: none">• Ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης• Ενεργοποίηση κινήτρων και ενδιαφέροντος• Προβολή πολυτροπικού υλικού• Σχολιασμός-καταιγισμός ιδεών
Στάδιο Κύριας Δραστηριότητας	<ul style="list-style-type: none">• Παρουσίαση αποσπάσματος από τηλεοπτική σειρά ή άρθρου ηλεκτρονικής εφημερίδας• Διεκπεραίωση δραστηριοτήτων όπως:<ul style="list-style-type: none">○ κριτική συζήτηση○ έκφραση ιδεών μέσα από τη ζωγραφική○ καταγραφή ιδεών• Παρουσίαση του τελικού προϊόντος στην ολομέλεια
Στάδιο Κριτικής Αναπλαισίωσης	<ul style="list-style-type: none">• Προετοιμασία για ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες• Διεκπεραίωση δραστηριοτήτων όπως:<ul style="list-style-type: none">○ δημιουργία αφίσας○ δραματοποίηση/ παιχνίδια ρόλων○ έκφραση ιδεών μέσα από τη ζωγραφική○ φωτογράφιση του οικισμού○ συγγραφή κειμένων○ σχόλιο σε ηλεκτρονικό άρθρο• Παρουσίαση του τελικού προϊόντος στην ολομέλεια

Στη συνέχεια επιχειρείται η επιμέρους περιγραφή της κάθε συνάντησης με βάση τη διαδικασία που ακολουθήθηκε κατά τη διδασκαλία, χωρισμένη στα τρία στάδια (προ-στάδιο, κύριο στάδιο και μετά-στάδιο).

4.4 Θεματικές Ενότητες

4.4.1 1^η Διδακτική Παρέμβαση: Επαγγέλματα

Η πρώτη πειραματική παρέμβαση έφερε τον τίτλο ‘‘Επαγγέλματα’’ και είχε ως στόχο να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες για τα επαγγέλματα που αποδίδονται στους Ρομ από τα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας, να εντοπίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση, και στη πορεία της διδακτικής παρέμβασης να τις αποδομήσουν.

Η διδακτική παρέμβαση ξεκίνησε με το προ-στάδιο όπου προβλήθηκαν στους μαθητές/τριες εικόνες από διάφορα επαγγέλματα. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια φρόντισε ώστε οι φωτογραφίες να παρουσιάζουν επαγγέλματα τα οποία όντως ασκούν κάποιοι κάτοικοι του οικισμού και τα οποία ξεφεύγουν από τα επαγγέλματα τα οποία στερεοτυπικά αποδίδονται στους Ρομ από την κοινωνία των μη Ρομ, τα οποία κατά βάση είναι το επάγγελμα του μουσικού και του εμπόρου. Ακόμη στις φωτογραφίες παρουσιαζόταν το επάγγελμα του καλαθοποιού, το οποίο αποτελεί ένα από τα παραδοσιακά επαγγέλματα του οικισμού και πολλοί από τους μαθητές/τριες νιώθουν υπερήφανα για την ενασχόληση της οικογένειάς τους με αυτήν την τέχνη. Μετά από την προβολή των εικόνων, που έγινε με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, οι μαθητές/τριες ρωτήθηκαν αν αναγνωρίζουν τα επαγγέλματα που είδαν στις φωτογραφίες. Όλα τα παιδιά αναγνώρισαν τα επαγγέλματα, μερικά βέβαια από τα μικρότερα παιδιά δεν γνώριζαν όλες τις λέξεις στα ελληνικά αλλά τους βοήθησαν τα μεγαλύτερα. Μάλιστα οι μαθητές/τριες άρχισαν να αναφέρονται σε κατοίκους του Δροσερού που ασκούν αυτά τα επαγγέλματα και είναι συγγενείς τους, γείτονες τους, φίλοι τους κτλ., αυτή θα ήταν άλλωστε και η επόμενη ερώτηση που θα έθετε η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια στα παιδιά. Μέσα από αυτό το στάδιο τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να εισαχθούν στο θέμα και να ανασύρουν την προϋπάρχουσα γνώση τους.

Η πειραματική παρέμβαση συνέχισε με το στάδιο της κύριας δραστηριότητας όπου μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή προβλήθηκαν στους μαθητές/τριες 3 βίντεο. Τα δύο πρώτα βίντεο ήταν αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘Ψίθυροι Καρδιάς’’:
[<https://www.dailymotion.com/video/x3gqv0f> (επεισόδιο 8, 25:24 - 26:33) & <https://www.dailymotion.com/video/x3gqzgh> (επεισόδιο 13, 13:15 - 13:36)] και το επόμενο ήταν απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η

τσιγγάνα πεθερά’’: [<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (8:36 -9:10)]. Τα παραπάνω βίντεο επιλέχθηκαν από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια καθώς και οι δύο αυτές τηλεοπτικές σειρές παρουσιάζουν τους Ρομ να ασχολούνται είτε με το εμπόριο είτε να είναι μουσικοί, αναπαράγοντας με αυτόν τον τρόπο ένα στερεότυπο που κυριαρχεί στην κοινωνία των μη Ρομ και αυτό είναι ότι όλοι οι Ρομ ασχολούνται είτε με το εμπόριο είτε με την μουσική καθώς μόνο σε αυτά είναι ικανοί. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν τα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές η διδασκαλία συνέχισε με κριτική συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έτσι ώστε να βοηθήσει τα παιδιά να οδηγηθούν στην αναγνώριση της στερεοτυπικής αναπαράστασης της φυλής των Ρομ, σε σχέση με τα επαγγέλματα που ασκούν στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν αλλά και να αρχίσουν να την αποδομούν. Μετά την ολοκλήρωση της κριτικής συζήτησης, η επόμενη δραστηριότητα καλούσε τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες να καταγράψουν επαγγέλματα με τα οποία ασχολούνται οι κάτοικοι του Δροσερού. Να σημειωθεί σε αυτό το σημείο, ότι όπως έχει αναφερθεί και προηγουμένως ο χωρισμός των ομάδων έγινε με μεγάλη προσοχή ώστε να μπορέσει να επιτευχθεί η συνεργασία και όλα τα μέλη των ομάδων να έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν ισότιμα. Επίσης επειδή δεν γνώριζαν όλοι οι μαθητές/τριες γραφή, υπήρξε μέριμνα ώστε σε κάθε ομάδα να υπάρχουν παιδιά που έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής. Αφού οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις λίστες με τα επαγγέλματα των κατοίκων του Δροσερού, η κάθε ομάδα διάλεξε δύο εκπροσώπους οι οποίοι παρουσίασαν στην ολομέλεια τη λίστα που δημιούργησαν.

Τέλος στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης τα παιδιά χωρίστηκαν σε ζεύγη και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τα παρότρυνε να δείξουν μέσα από παιχνίδι ρόλων το επάγγελμα που ονειρεύονται να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Οι ομάδες είχαν στη διάθεσή τους 15 λεπτά ώστε να προετοιμάσουν την δραματοποίησή τους. Αφού όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες, ξεκίνησαν μία μία με τη σειρά, να παρουσιάζει το τελικό της προϊόν στην ολομέλεια. Μάλιστα για να διατηρηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρότρυνε την ολομέλεια να προσπαθεί σε κάθε παρουσίαση ομάδας να μαντέψει ποιο είναι το επάγγελμά που ονειρεύεται να κάνει ο/η συμμαθητής/τρια τους. Τα παιδιά κατάφεραν να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα η οποία είχε ως σκοπό, σε συνδυασμό με όλη την πορεία της διδασκαλίας, να ωθήσει τους μαθητές/τριες να διαλέξουν το επάγγελμα που

ονειρεύονται να κάνουν έξω από τα στερεότυπα που τους μεταδίδει η κοινωνία των μη Ρομ.

4.4.2 2^η Διδακτική Παρέμβαση: Ενδυμασία

Η δεύτερη πειραματική παρέμβαση είχε τον τίτλο «Ενδυμασία». Κρίθηκε σκόπιμο, όπως επισημάνθηκε και σε άλλο σημείο της εργασίας να αφιερωθεί μία διδακτική παρέμβαση στη θεματική της ενδυμασίας καθώς στα κείμενα μαζικής κουλτούρας η εικόνα των Ρομ και ειδικά των Ρομ γυναικών αποτυπώνεται πολύ στερεοτυπικά αφού πάντα παρουσιάζονται να φορούν φούστα κλαρωτή, μαντίλα, παντόφλες, πολλά χρυσά κοσμήματα και γαρίφαλο στο αφτί. Μάλιστα η ενδυμασία αυτή παρουσιάζεται να αποτελεί και έναν από τους λόγους που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό. Οι μαθητές/τριες μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση θα έχουν τη δυνατότητα να διαφοροποιηθούν απέναντι στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και να σκεφτούν κριτικά πάνω στο πως επηρεάζει η εμφάνιση ενός ανθρώπου το πως τον αντιμετωπίζει η κοινωνία αλλά και για το κατά πόσο θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό.

Η πειραματική παρέμβαση ξεκίνησε με το προ-στάδιο όπου μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή προβλήθηκε στους μαθητές/τριες απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’’: [<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (32:10 -33:25)]. Τα παιδιά αφού παρακολούθησαν το συγκεκριμένο απόσπασμα, το οποίο προβλήθηκε 3 φορές ώστε όλα τα παιδιά να μπορέσουν να το κατανοήσουν πλήρως, συμμετείχαν σε συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά να εστιάσουν στο πώς αναπαρίστανται οι Ρομ, να επικεντρωθούν στη ενδυμασία, να το συγκρίνουν με τη δική τους πραγματικότητα και να αρχίσουν να προβληματίζονται πάνω σε αυτές τις αναπαραστάσεις.

Στη συνέχεια της διδακτικής παρέμβασης, στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν 2 αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘Ψίθυροι Καρδιάς’’ [<https://www.dailymotion.com/video/x3gr9gu> (επ. 20, 18:38 -21:14) & <https://www.dailymotion.com/video/x3grgoq> (επ. 24,23:53 -

24:44)] τα οποία έδειχναν με χαρακτηριστικό τρόπο ότι η πρωταγωνίστρια της σειράς που σύμφωνα με το σενάριο είναι μία νεαρή Ρομ γυναίκα, η οποία φορώντας “τσιγγάνικα” ρούχα δεν γίνεται αποδεκτή από τον υπάλληλο του ξενοδοχείου που πάει για να μείνει ενώ αντίθετα, στο δεύτερο ξενοδοχείο που απευθύνεται έχοντας αλλάξει ενδυμασία, ο υπάλληλος δέχεται να την εξυπηρετήσει. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν τα βίντεο, τα οποία όπως και στην πρώτη διδακτική παρέμβαση προβλήθηκαν 3 φορές το καθένα ώστε να γίνουν κατανοητά, συμμετείχαν σε κριτική συζήτηση την οποία κατεύθυνε η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια με ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει. Βασικό κρίθηκε και σε αυτήν την ενότητα να συμμετέχουν στη συζήτηση όλα τα παιδιά και να καλλιεργηθεί κλίμα ασφάλειας ώστε να εκφράσουν την άποψή τους και οι μαθητές/τριες μικρότερης ηλικίας που έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο στην ελληνική γλώσσα. Μέσα από τις ερωτήσεις που έθεσε η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια, βοήθησε τους μαθητές/τριες να εστιάσουν στα συναισθήματα τόσο των πρωταγωνιστών όσο και των δικών τους, να συγκρίνουν την τηλεοπτική αυτή αναπαράσταση με τις δικές τους εμπειρίες και να εκφράσουν την άποψή τους γι’ αυτό που παρακολούθησαν. Η δεύτερη δραστηριότητα που υλοποιήθηκε σε αυτό το στάδιο καλούσε τους μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες να ζωγραφίσουν την πρωταγωνίστρια-Ερατώ με τα ρούχα που φορούσε στο πρώτο και έπειτα στο δεύτερο ξενοδοχείο και να καταγράψουν αντίστοιχα τις σκέψεις και τα συναισθήματά της.

Περνώντας στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης τα παιδιά συμμετείχαν σε μία δραστηριότητα δραματοποίησης. Και σε αυτήν την δραστηριότητα οι μαθητές/τριες δούλεψαν ομαδοσυνεργατικά, όμως αξίζει να σημειωθεί ότι οι ομάδες δεν παρέμειναν σταθερές σε όλη τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων καθώς δεν ήταν σταθερά όλα τα παιδιά που παρακολουθούσαν κάθε φορά το μάθημα. Ωστόσο καθώς η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια γνώριζε ήδη τα παιδιά, σε κάθε μάθημα χώριζε εκ νέου τις ομάδες ώστε να μπορούν όλες να λειτουργούν ομαλά. Χωρισμένα λοιπόν τα παιδιά σε ομάδες, κλήθηκαν να ξαναγράψουν το σενάριο από τις δύο σκηνές που παρακολούθησαν προηγουμένως, αλλάζοντας τους διαλόγους και την εξέλιξη της ιστορίας όπως τα ίδια επιθυμούν και στη συνέχεια να τις δραματοποιήσουν. Αρχικά δόθηκε στους μαθητές/τριες ο κατάλληλος χρόνος ώστε να προετοιμαστούν στις ομάδες τους, να γράψουν το σενάριο και να σκεφτούν το πώς θα το παρουσιάσουν. Όταν όλες οι ομάδες ήταν έτοιμες με τη σειρά μία μία άρχισε να παρουσιάζει στην ολομέλεια το τελικό της προϊόν. Αφού όλες οι ομάδες

ολοκλήρωσαν την παρουσίασή τους για δεύτερη φορά, τα παιδιά είπαν τις εντυπώσεις τους και έγινε μία σύντομη ανασκόπηση του μαθήματος.

4.4.3 3^η Διδακτική Παρέμβαση: Κατοικία

Η τρίτη πειραματική παρέμβαση αφορούσε τη θεματική ενότητα της κατοικίας, καθώς στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας είναι πολύ έντονο το στερεότυπο ότι οι Ρομά από επιλογή κατοικούν σε τσαντίρια και παραπήγματα και όχι σε σπίτια. Μάλιστα πρόκειται για ένα στερεότυπο το οποίο συχνά χρησιμοποιείται και ως επιχείρημα από την πολιτεία για την ανυπαρξία έργων υποδομής στους οικισμούς των Ρομά. Ο στόχος επομένως μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι οι μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά πάνω στο ζήτημα της στέγασης των κατοίκων του Δροσερού και να αποδομήσουν τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία θα έρθουν σε επαφή, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν καλύτερες υποδομές.

Περιγραφικά, στο αρχικό στάδιο, προ-στάδιο η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, πρόβαλλε στους μαθητές/τριες απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά “Ψίθυροι Καρδιάς” [<https://www.dailymotion.com/video/x3gqy0g> (επ. 11, 20:05 - 20: 50)]. Αφού το παρακολούθησαν προσεχτικά, τα παιδιά συμμετείχαν σε συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια και η οποία βοήθησε τους μαθητές/τριες να ενεργοποιήσουν τόσο τις γνώσεις τους όσο και τις προσωπικές τους εμπειρίες σχετικά με το να ζει κάποιος σε τσαντίρι.

Προχωρώντας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, προβλήθηκε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά” [<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1519s> (21:10 – 22:43 & 23:48 – 24:04)]. Η προβολή επαναλήφθηκε αρκετές φορές, ώστε να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά κατανοούν πλήρως το περιεχόμενο του αποσπάσματος, φυσικά προς αυτόν τον σκοπό συνέβαλαν και οι μαθητές/τριες μεγαλύτερης ηλικίας που μετέφραζαν ότι ήταν απαραίτητο. Μετά την προβολή, το στάδιο της κύριας δραστηριότητας ολοκληρώθηκε με κριτική συζήτηση, η οποία όπως και στις προηγούμενες

παρεμβάσεις κατευθύνθηκε από τις ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια. Μέσα από την συζήτηση τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να συνδέσουν τις απόψεις και τα συναισθήματα των πρωταγωνιστών της συγκεκριμένης τηλεοπτικής σειράς με τη δική τους πραγματικότητα, τα δικά τους βιώματα και συναισθήματα. Μέσα λοιπόν από τη συζήτηση τα παιδιά εντόπισαν την στερεοτυπική αναπαράσταση της φυλής τους και τόνισαν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος/α που κατοικεί σε τσαντίρι και ότι μόνο από ανάγκη κάποιιοι μένουν σε αυτά και σε καμία περίπτωση επειδή το επιθυμούν. Επιπλέον οι μαθητές/τριες μίλησαν για τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του Δροσερού, τονίζοντας ότι υπάρχουν πολύ λίγα τσαντίρια ενώ στην πλειοψηφία τους οι κάτοικοι μένουν σε όμορφα σπίτια. Ακόμη τα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι είναι άδικο να μη μπορούν να έχουν όλοι ένα ζεστό και όμορφο σπίτι, γιατί όλοι το θέλουν.

Κλείνοντας το στάδιο της κύριας δραστηριότητας και περνώντας στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ανακοίνωσε στους μαθητές/τριες ότι για την επόμενη δραστηριότητα θα πραγματοποιηθεί επίσκεψη στον χώρο του οικισμού, κατά τη διάρκεια της οποίας θα φωτογραφήσουν κατοικίες που υπάρχουν στον οικισμό, οι οποίες σε δεύτερη φάση θα εκτυπωθούν και θα συνοδευτούν με κείμενα σχετικά με τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του Δροσερού. Έτσι λοιπόν πήγαμε όλοι μαζί στον οικισμό και καθώς η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια είχε στη διάθεσή της μόνο μία φωτογραφική μηχανή, κάθε παιδί με τη σειρά επέλεγε ποιο σπίτι θα ήθελε να φωτογραφήσει και το έκανε. Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί ότι πριν από την επίσκεψη στον οικισμό είχε οριστεί με κλήρωση η σειρά με την οποία θα παίρνουν οι μαθητές/τριες τη φωτογραφική μηχανή ώστε να μην υπάρχουν εντάσεις κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ενώ παράλληλα είχαν δοθεί οδηγίες σχετικά με τη χρήση της.

Την επόμενη μέρα τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έδωσε στην κάθε ομάδα τα απαραίτητα για την ολοκλήρωση της δραστηριότητας υλικά, δηλαδή χαρτόνια, κόλλες, μαρκαδόρους/ξυλομπογιές, ψαλίδια, κόλλες Α4 και εκτυπωμένες τις φωτογραφίες. Αφού η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια έδωσε και πάλι τις σχετικές οδηγίες στους μαθητές/τριες και βεβαιώθηκε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το τι πρέπει να κάνουν, οι ομάδες ξεκίνησαν να δουλεύουν. Κατά αυτόν τον τρόπο η κάθε ομάδα αποφάσισε ποιες φωτογραφίες θέλει να τοποθετήσει στο χαρτόνι της και στη συνέχεια συνέταξε ένα κείμενο σχετικά με τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του

οικισμού. Η κάθε ομάδα έγραψε ένα ξεχωριστό κείμενο ωστόσο είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι ομάδες αναφέρθηκαν όχι μόνο στα όμορφα σπίτια που υπάρχουν στον οικισμό αλλά τόνισαν και τις ανέσεις που έχει κανείς όταν μένει σε καλό σπίτι. Επίσης κάποιες από τις ομάδες κατέγραψαν και τις ελλείψεις που υπάρχουν στις υποδομές του οικισμού. Μόλις όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τα έργα τους, επέλεξαν 2 εκπροσώπους οι οποίοι ανέλαβαν να παρουσιάσουν το τελικό προϊόν της ομάδας τους στην ολομέλεια. Τέλος οι ομάδες κρέμασαν τα έργα τους στον χώρο του Κέντρου Υποστήριξης και Φροντίδας Φτωχών Οικογενειών με παιδιά του Δήμου Ξάνθης.

4.4.4 4^η Διδακτική Παρέμβαση: Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης

Τη θεματική ενότητα της Κατοικίας ακολούθησε άλλη μία θεματική η οποία συνδέεται άμεσα με τις συνθήκες ζωής των κατοίκων του Δροσερού και αυτή είναι η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας που να συνδέει τον οικισμό με την υπόλοιπη πόλη. Όπως είναι φυσικό η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας δυσκολεύει τη ζωή των κατοίκων και συμβάλει με τη σειρά της στην περιθωριοποίησή τους. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια γνώριζε από την προηγούμενη της εμπειρία στον οικισμό ότι η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας είναι θέμα που απασχολεί πολύ τόσο τους ενήλικες όσο και τα παιδιά, τα οποία πολύ συχνά αναφέρονται σε αυτό και το χαρακτηρίζουν ως σημαντικό πρόβλημα. Ωστόσο, η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό του Δροσερού αποδίδεται στην συμπεριφορά των ίδιων των κατοίκων και όχι στην έλλειψη πολιτικής βούλησης. Η ενασχόλησή με αυτήν την θεματική αποσκοπεί στο να καταστούν ικανοί οι μαθητές/τριες να εξετάσουν με κριτική σκέψη την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας και να διεκδικήσουν την ύπαρξή της.

Στην έναρξη του μαθήματος παρουσιάστηκε στους μαθητές/τριες ένα άρθρο από την τοπική ηλεκτρονική εφημερίδα “Μαχητής”: (<http://maxitisthrakis.blogspot.com/2008/12/1-1-2009.html>). Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το άρθρο και εξήγησε τις άγνωστες λέξεις που είχαν τα παιδιά. Έπειτα οι μαθητές/τριες συμμετείχαν σε συζήτηση η οποία βασίστηκε σε

ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια, οι οποίες είχαν ως στόχο να εισαχθούν τα παιδιά στο θέμα και να ανακαλέσουν τις γνώσεις, τις εμπειρίες τους και τα βιώματα τους σχετικά με την αστική συγκοινωνία στον οικισμό τους.

Στη συνέχεια, περνώντας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, μοιράστηκε στα παιδιά ένα άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα “Χρόνος”: (<http://www.xronos.gr/epikairoτητα/alexis-tsipras-tha-ertho-sto-drosero>), το οποίο αφορούσε την επίσκεψη που πραγματοποίησαν μαθητές/τριες από το γυμνάσιο του Δροσερού στον πρωθυπουργό Αλέξη Τσίπρα, κατά τη διάρκεια της οποίας του εξέφρασαν τα προβλήματα του οικισμού ένα από τα οποία ήταν και η έλλειψη αστικής συγκοινωνίας. Αφού λοιπόν, η εκπαιδευτικός ερευνήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το άρθρο και βεβαιώθηκε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει πλήρως το κείμενο, η διδακτική παρέμβαση συνεχίστηκε με κριτική συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τόσο το κείμενο όσο και την φωτογραφία του άρθρου. Η συζήτηση που πραγματοποιήθηκε, στόχευε να προβληματιστούν τα παιδιά πάνω στην ανυπαρξία αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό, να σκεφτούν κριτικά γιατί μόνο το Δροσερό δεν συνδέεται με την υπόλοιπη πόλη και εν τέλει να θελήσουν να διεκδικήσουν την ύπαρξή της.

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, έχοντας προηγηθεί η κριτική συζήτηση στο προηγούμενο στάδιο της διδασκαλίας, σχετικά με το πρόβλημα της έλλειψης συγκοινωνίας στον οικισμό του Δροσερού και το πώς το βιώνουν οι μαθητές/τριες, η παρέμβαση θα προχωρήσει με τη συγγραφή επιστολής προς τον δήμαρχο Ξάνθης ώστε τα παιδιά να το εκθέσουν το πρόβλημα και να πείσουν ώστε να βρεθεί μία λύση. Για τη συγγραφή της επιστολής τα παιδιά δεν χωρίστηκαν σε ομάδες αλλά συνεργάστηκαν όλοι μαζί. Πιο συγκεκριμένα ορίστηκαν 2 μαθητές/τριες οι οποίοι κατέγραφαν στον πίνακα τις ιδέες όλων των παιδιών και αφού η εκπαιδευτικός έδωσε κάποιες απλές οδηγίες για το πώς γράφεται μία επιστολή, συντάχθηκε το τελικό κείμενο. Αφού τα παιδιά, μετά από διορθώσεις, έφτασαν στο τελικό κείμενο, ορίστηκαν 2 μαθητές οι οποίοι ανέλαβαν να καθαρογράψουν την επιστολή.

Η επιστολή που συνέταξαν τα παιδιά αναφερόταν στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι κάτοικοι του οικισμού από την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας, όπως τα ίδια τις βιώνουν καθημερινά, στο πόσο θα άλλαζε η ζωή τους αν υπήρχε αστική συγκοινωνία καθώς θα είχαν ευκολότερη πρόσβαση στο νοσοκομείο, στις

δημόσιες υπηρεσίες αλλά και θα συνέχιζαν περισσότερα παιδιά την εκπαίδευσή τους καθώς θα μπορούσαν να πάνε στο νυχτερινό γυμνάσιο, στο λύκειο καθώς όλα βρίσκονται πολύ μακριά από τον οικισμό. Κλείνοντας την επιστολή οι μαθητές/τριες, ζητούσαν την άμεση έναρξη της αστικής συγκοινωνίας.

4.4.5 5η Διδακτική Παρέμβαση: Εκπαίδευση

Η πέμπτη διδακτική παρέμβαση έφερε τον τίτλο ‘‘Εκπαίδευση’’. Κρίθηκε απαραίτητο από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια να αφιερωθεί μία διδακτική παρέμβαση στην εκπαίδευση των Ρομ καθώς ένα πολύ σημαντικό ζήτημα που αντιμετωπίζει η φυλή των Ρομά είναι η σχολική διαρροή. Και στον οικισμό του Δροσερού τα ποσοστά της σχολικής διαρροής είναι πολύ μεγάλα και μάλιστα πολλά από τα παιδιά που συμμετείχαν στην πειραματική παρέμβαση του κριτικού γραμματισμού παρουσιάζουν ασταθή φοίτηση ενώ κάποια έχουν εγκαταλείψει το σχολείο. Θεωρήθηκε επομένως σκόπιμη η ενασχόληση με το θέμα της εκπαίδευσης των Ρομ και το πώς αυτή παρουσιάζεται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ώστε τα παιδιά να προβληματιστούν σχετικά με την αξία της εκπαίδευσης αλλά και να νιώσουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμά τους, το οποίο και δεν μπορεί να τους στερήσει κανείς.

Αναλυτικότερα, στο προ-στάδιο, προβλήθηκαν μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή δύο φωτογραφίες οι οποίες έδειχναν μαθητές/τριες Ρομ μαζί με μη Ρομ μαθητές/τριες να βρίσκονται στο σχολείο. Ακολούθησε συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια και οι οποίες ωθούσαν τους μαθητές/τριες να εστιάσουν τόσο στα συναισθήματα των παιδιών στις φωτογραφίες όσο και στα δικά τους. Τα παιδιά εξέφρασαν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους και με αυτή την εισαγωγή στο θέμα της εκπαίδευσης, ολοκληρώθηκε το προ-στάδιο.

Στο επόμενο στάδιο, δηλαδή στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια μοίρασε στα παιδιά ένα άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα το ‘‘Βήμα’’: (<http://www.tovima.gr/society/article/?aid=482280>). Το άρθρο αναφερόταν σε ένα σχολείο του Χαλανδρίου όπου ο σύλλογος γονέων και κηδεμόνων ψήφισε τον αποκλεισμό των Ρομά παιδιών από το σχολείο. Αρχικά η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διάβασε μεγαλόφωνα το άρθρο στα παιδιά και στη

συνέχεια τους έδωσε τον κατάλληλο χρόνο ώστε να το διαβάσουν ατομικά ή σε ζεύγη ανάλογα με το πόσο ανεπτυγμένος ήταν ο μηχανισμός της ανάγνωσης. Αφού ερευνήθηκαν οι άγνωστες λέξεις που είχαν τα παιδιά και όλα τα παιδιά κατανόησαν το κείμενο, η διδακτική παρέμβαση προχώρησε με κριτική συζήτηση. Όπως πάντα η συζήτηση βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια και οι οποίες στόχευαν να εξετάσουν οι μαθητές/τριες το άρθρο με κριτική ματιά. Δόθηκε έμφαση τόσο στο κείμενο όσο και στην εικόνα που συνόδευε το κείμενο.

Περνώντας στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή περιηγήθηκαμε στο παραπάνω άρθρο και είδαμε ότι το συνοδεύουν σχόλια αναγνωστών. Καθώς τα παιδιά δεν είναι εξοικειωμένα με τη χρήση του διαδικτύου και ιδιαίτερα με τις ηλεκτρονικές εφημερίδες, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά τι είναι τα σχόλια και πώς μπορεί κανείς να γράψει το δικό του. Από όλα τα σχόλια που συνόδευαν το συγκεκριμένο άρθρο η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια κάλεσε τα παιδιά να διαβάσουν δύο από αυτά, ένα υπέρ και ένα κατά της απόφασης του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων του σχολείου. Αφού έγινε συζήτηση πάνω στα σχόλια των αναγνωστών και τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις τους και τα συναισθήματά τους, στη συνέχεια τα παιδιά δουλεύοντας ομαδικά, έγραψαν και δημοσίευσαν το δικό τους σχόλιο, για να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο άρθρο.

4.4.6 6η Διδακτική Παρέμβαση: Μάγια-Χαρτομαντεία

Η επόμενη διδακτική παρέμβαση έφερε τον τίτλο ‘‘Μάγια – Χαρτομαντεία’’ και κατά τη διάρκειά της οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με ένα ακόμη στερεότυπα που αποδίδεται έντονα στους Ρομά από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και αυτό είναι η ενασχόλησή τους με τα μάγια και την μαντεία. Είναι γεγονός ότι στις διάφορες τηλεοπτικές σειρές οι Ρομά παρουσιάζονται να πιστεύουν στα μάγια και τη μαντεία αλλά και να τα χρησιμοποιούν ως μέσο για να κερδίσουν χρήματα. Τα παιδιά λοιπόν, μέσα από αυτή την θεματική είχαν την ευκαιρία να ασκήσουν κριτική σε αυτές τις αναπαραστάσεις και να παρουσιάσουν τη δική τους πραγματικότητα.

Στην αρχή τις διδακτικής παρέμβασης προβλήθηκε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η

τσιγγάνα πεθερά” [<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (1:07:05 – 1:07:35)], στο οποίο παρουσιάζεται η πρωταγωνίστρια της σειράς, η Ερασμία, μία Ρομ γυναίκα, να συμβουλευέται το φλιτζάνι για να μάθει την μοίρα του γιου της. Τα παιδιά παρακολούθησαν το βίντεο και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ζήτησε από τους μαθητές/τριες να αφηγηθούν το τι συμβαίνει στην σκηνή που μόλις παρακολούθησαν. Έπειτα τους ρώτησε εάν έχουν ζήσει και τα ίδια από κοντά κάτι αντίστοιχο και αρκετά παιδιά είπαν πώς ναι και ανέφεραν τα βιώματά τους. Με αυτόν τον τρόπο έγινε η εισαγωγή στο θέμα της διδακτικής παρέμβασης.

Περνώντας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας οι μαθητές/τριες παρακολούθησαν τέσσερα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές “Ψίθυροι Καρδιάς” και “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά”:

[<https://www.dailymotion.com/video/x5jbxtg> (επ. 3, 09:20-09:50)],

[<https://www.dailymotion.com/video/x3gr31u> (επ. 16, 05:06 - 06:07)],

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (27:41 -29:46)],

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (33:29 – 36:22)]. Στα παραπάνω αποσπάσματα αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο το στερεότυπο ότι οι Ρομ πιστεύουν στην μαντεία και τα μάγια. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν τα παραπάνω αποσπάσματα, η διδασκαλία προχώρησε με συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια. Οι ερωτήσεις στόχευαν στο να εξετάσουν οι μαθητές/τριες με κριτική ματιά το περιεχόμενο των αποσπασμάτων και τις αναπαραστάσεις των Ρομ ηρώων σε σχέση με τη θεματική της ενότητας. Ακόμη κατά τη διάρκεια της συζήτησης τα παιδιά συνέκριναν τις αναπαραστάσεις με τα δικά τους προσωπικά βιώματα, εστίασαν στα συναισθήματα των ηρώων και εξέφρασαν τα δικά τους συναισθήματα.

Η διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης όπου η εκπαιδευτικός παρότρυνε τους μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν το πώς αισθάνονται καθώς παρακολουθούν τις συγκεκριμένες σκηνές. Οι μαθητές/τριες ολοκλήρωσαν τις ζωγραφιές τους και στη συνέχεια τις παρουσίασαν στην ολομέλεια.

4.4.7 7η Διδακτική Παρέμβαση: Κοινωνικά Αγαθά

Η έβδομη διδακτική παρέμβαση έφερε τον τίτλο ‘‘Κοινωνικά Αγαθά’’ και αφιερώθηκε στα κοινωνικά αγαθά τα οποία στερούνται μεγάλο ποσοστό των Ρομά, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει τον κοινωνικό τους αποκλεισμό. Η θεματική αυτή είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων, οι οποίοι βιώνοντας καθημερινά τον αποκλεισμό τους από τα κοινωνικά αγαθά, θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν με κριτική ματιά το γιατί συμβαίνει αυτό, το πώς επηρεάζει τη ζωή τους αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με την διεκδίκηση της ισότιμης συμμετοχής τους στα κοινωνικά αγαθά.

Περιγραφικά, στο προ-στάδιο, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια πρόβαλε στους μαθητές/τριες, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, εικόνες για τα δικαιώματα του παιδιού. Όπως ήταν αναμενόμενο οι μαθητές/τριες δεν ήξεραν τι σημαίνει η λέξη δικαίωμα, οπότε βλέποντας και τις εικόνες η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια εξήγησε στα παιδιά το τι σημαίνει η συγκεκριμένη λέξη. Οι μαθητές/τριες παρατηρούσαν την κάθε εικόνα, διάβαζαν τη λεζάντα με το αντίστοιχο με την εικόνα δικαίωμα και έκαναν σχόλια, εκφράζοντας τις σκέψεις τους. Στη συνέχεια η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές/τριες αν πιστεύουν ότι στην πραγματικότητα όλα τα παιδιά έχουν αυτά τα δικαιώματα ή αν κάποια τα στερούνται και ακολούθως το τι θα ήθελαν να συμβαίνει στην πραγματικότητα και μέσα από την συζήτηση ολοκληρώθηκε το προ-στάδιο.

Περνώντας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρουσίασε στους μαθητές/τριες, μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή, ένα άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα ‘‘Matrix 24’’ (<http://www.matrix24.gr/2012/11/%CE%AD%CE%BA%CE%BF%CF%88%CE%B1%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CF%81%CE%B5%CF%8D%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CE%B5-%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%B1/>). Το συγκεκριμένο άρθρο αναφερόταν στον οικισμό Δενδροπόταμο της Θεσσαλονίκης, στον οποίο πήγαν συνεργεία της ΔΕΗ, συνοδευόμενα από την αστυνομία με σκοπό να κόψουν το ρεύμα σε πολλά σπίτια του οικισμού. Τα παιδιά γνωρίζουν τον οικισμό του Δενδροποτάμου καθώς είτε τα ίδια είτε συγγενικά τους πρόσωπα τον έχουν επισκεφτεί. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διάβασε αρκετές φορές το άρθρο μεγαλόφωνα, αποσαφήνισε τις άγνωστες λέξεις που είχαν οι μαθητές/τριες και αφού βεβαιώθηκε ότι όλοι είχαν καταλάβει πλήρως το κείμενο, έθεσε ερωτήσεις

στα παιδιά ώστε να πυροδοτηθεί κριτική συζήτηση που θα βοηθούσε τα παιδιά να φτάσουν στο βάθος των γεγονότων, να εκφράσουν τις απόψεις τους και να συνδέσουν τα γεγονότα που περιγράφονται στο άρθρο με τα δικαιώματα του παιδιού. Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης μοιράστηκε στα παιδιά ένα δεύτερο άρθρο (<https://www.newsbomb.gr/prionokordela/story/257513/sygklonistiko-gramma-mathiton-pros-ti-dei-ro-y-toys-ekopse-to-reyma>), το οποίο αναφερόταν στην επιστολή που έστειλαν μαθητές/τριες από τον Δενδροπόταμο, στη ΔΕΗ. Αφού τα παιδιά διάβασαν το άρθρο σε ομάδες, ένας μαθητής ανέλαβε να το διαβάσει μεγαλόφωνα και ακολούθησε κριτική συζήτηση που βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια.

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε μία δραστηριότητα δημιουργία αφίσας. Πιο αναλυτικά, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρακίνησε τα παιδιά να προχωρήσουν στη δημιουργία μία αφίσας με θέμα τα δικαιώματα του παιδιού. Όλα τα παιδιά γνώριζαν τι είναι η αφίσα, μπορεί να μη γνώριζαν τη λέξη στα ελληνικά αλλά γνώριζαν την έννοια και η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια τους κάλεσε να αναφερθούν σε παραδείγματα όπου χρησιμοποιούνται οι αφίσες. Αφού λοιπόν, τα παιδιά είδαν μερικά παραδείγματα από αφίσες για διάφορους σκοπούς, χωρίστηκαν σε ομάδες και ήταν έτοιμα να ξεκινήσουν την ομαδική δουλειά. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια μοίρασε στα παιδιά όλα τα απαραίτητα για την κατασκευή της αφίσας υλικά, όπως: μαρκαδόρους, ξυλομπογιές, κόλλες, ψαλίδια, μολύβια, κόλλες Α4, εικόνες σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού που θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν στις αφίσες τους, επιλέγοντας όποιες επιθυμούν και χρωματιστά χαρτόνια. Όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν τις αφίσες τους, επιλέχθηκαν 2 εκπρόσωποι από κάθε ομάδα για να παρουσιάσουν την αφίσα της ομάδας τους στην ολομέλεια. Μετά και την παρουσίαση των έργων των ομάδων, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ρώτησε τους μαθητές/τριες που θα ήθελαν να τοποθετήσουν τις αφίσες που δημιούργησαν και τα παιδιά ζήτησαν να τις κολλήσουν σε σημεία μέσα στον οικισμό όπου θα μπορούσαν και τα υπόλοιπα παιδιά να τις δουν και να ενημερωθούν για τα δικαιώματά τους. Αφού τα παιδιά συζήτησαν μεταξύ τους για το που θα μπορούσαν να τις τοποθετήσουν, επιλέχθηκε να τοποθετηθεί μία αφίσα σε ένα internet-cafe του οικισμού όπου συχνάζουν τα απογεύματα πολλά παιδιά, μία στο Ιατροκοινωνικό Κέντρο του οικισμού, μία σε ένα από τα mini-market που υπάρχουν στον οικισμό και τέλος μία να παραμείνει στο

Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας φτωχών οικογενειών με παιδιά όπου πραγματοποιήθηκαν και όλα τα μαθήματα.

4.4.8 8η Διδακτική Παρέμβαση: Σχέσεις Ρομά – Μπαλαμών

Η όγδοη διδακτική παρέμβαση που ήταν και η τελευταία έφερε τον τίτλο ‘‘Σχέσεις Ρομά – Μπαλαμών’’. Η συγκεκριμένη θεματική τονίζεται ιδιαίτερα στα κείμενα μαζικής κουλτούρας και είναι το πιο δημοφιλές θέμα πάνω στο οποίο βασίζεται η πλοκή των τηλεοπτικών σειρών που αναπαριστούν τη φυλή των Ρομά. Η αναπαράσταση αυτής της σχέσης στα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας είναι κατά κύριο βαθμό αρνητική και μάλιστα παρουσιάζεται αμφίδρομα αρνητική τόσο από την πλευρά των Ρομά όσο και των μη Ρομά. Η τελευταία θεματική λοιπόν, θα αποτελέσει έναυσμα για να εκφράσουν οι μαθητές/τριες τις προσωπικές τους εμπειρίες και να εξετάσουν με κριτική ματιά τις σχετικές αναπαραστάσεις από τις τηλεοπτικές σειρές που θα παρακολουθήσουν.

Περιγραφικά, στο προ-στάδιο, προβλήθηκε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά ‘‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’’: [<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (24:05 – 24:38)], όπου η πρωταγωνίστρια, η Ερασμία, μοιράζεται με τις φίλες της την ‘‘στεναχώρια’’ της για το γεγονός ότι ο γιος της αγαπάει μία μπαλαμή. Αφού τα παιδιά παρακολούθησαν με προσοχή το βίντεο, ακολούθησε συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια. Τα παιδιά σε αυτό το στάδιο, μίλησαν σύντομα και για τις προσωπικές τους συναναστροφές με ‘‘μπαλαμούς’’.

Περνώντας στο επόμενο στάδιο, στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, προβλήθηκαν 9 σύντομα αλλά πολύ χαρακτηριστικά αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές ‘‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’’ και ‘‘Ψίθυροι Καρδιάς’’, τα οποία αποτυπώνουν ακριβώς αυτήν την στερεοτυπική αναπαράσταση της σχέσης μεταξύ Ρομά και Μπαλαμών όπως αυτή αναπαράγεται μέσα από τα κείμενα

μαζικής

κουλτούρας:

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (30:45 – 31:13)],

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (38:10 – 38:27)],

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (1:01:09 – 1:01:20)],

[<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (1:03:50 - 1:04:22)],

[<https://www.dailymotion.com/video/x3gqrxy> (επ. 5, 05:50 - 06:30)],

[<https://www.dailymotion.com/video/x3gr17t> (επ. 14, 09:33 - 10:05)],

[<https://www.dailymotion.com/video/x3grazx> (επ. 21, 22:12 - 23:51)],

[<https://www.dailymotion.com/video/x3grn29> (επ. 28, 03:50 - 04:00)] και

[<https://www.dailymotion.com/video/x3gromh> (επ. 29, 11:14 - 12:00)].

Τα παιδιά παρακολούθησαν τα βίντεο, ενώ όπου χρειαζόταν δινόταν διευκρινίσεις ή μετέφραζαν οι μεγαλύτερης ηλικίας μαθητές/τριες ώστε όλα τα παιδιά να κατανοήσουν πλήρως τα αποσπάσματα. Στη συνέχεια, ακολούθησε κριτική συζήτηση η οποία βασίστηκε σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια.. Μετά τη συζήτηση που βοήθησε τα παιδιά να σταθούν κριτικά απέναντι στις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια παρότρυνε τους μαθητές/τριες να εντοπίσουν τα στερεότυπα που εκφράζονται στα παραπάνω αποσπάσματα είτε για τους Ρομ είτε για τους Μπαλαμούς και να εκφράσουν την γνώμη τους πάνω σε αυτά.

Η τελευταία αυτή διδακτική παρέμβαση ολοκληρώθηκε με το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης όπου η εκπαιδευτικός παρότρυνε τα παιδιά να δημιουργήσουν αφίσες με θέμα τον ρατσισμό. Μία μαθήτρια πρότεινε να κάνουν τις αφίσες ατομικά καθώς όπως είπε με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργηθούν 4 αφίσες και όχι μόνο μία. Εφόσον συμφώνησαν και τα υπόλοιπα παιδιά, ξεκίνησε ο καθένας/καθεμία να δημιουργεί τη δική του αφίσα, ωστόσο συνεχώς βοηθούσε ο ένας τον άλλον και συνεργαζόταν ώστε και οι 4 αφίσες να έχουν ένα όμορφο αποτέλεσμα. Όταν ολοκλήρωσαν τις δημιουργίες τους, ο κάθε μαθητής/τρια παρουσίασε την αφίσα του στην ολομέλεια. Τέλος, τα παιδιά τοποθέτησαν τις αφίσες που δημιούργησαν στο Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας ώστε να τις βλέπουν όσοι προσέρχονται για να εξυπηρετηθούν από την υπηρεσίες του κέντρου.

5. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΗΣ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΡΕΜΒΑΣΗΣ

5.1 Εργαλεία

Η διαδικασία διδασκαλίας-μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου είναι τόσο σύνθετη και περίπλοκη, ώστε η χρήση μονο-μεθοδικής προσέγγισης αποφέρει περιορισμένα και πολλές φορές παραπλανητικά στοιχεία (Cohen & Manion, 1994). Για αυτό το λόγο, για την αξιολόγηση της πειραματικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν τρία κύρια μεθοδολογικά εργαλεία, με σκοπό την αξιολόγηση της επίδρασης του κριτικού γραμματισμού στην κοινωνική ενδυνάμωση παιδιών Ρομ καθώς και την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκαν:

- α) προέλεγχος και μετέλεγχος μέσω της υλοποίησης της ίδιας δραστηριότητας πριν από την έναρξη της παρέμβασης αλλά και μετά την εφαρμογή της
- β) συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών μετά το πέρας των διδακτικών παρεμβάσεων
- γ) portfolio με τις εργασίες που υλοποίησαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων
- δ) λεπτομερής καταγραφή ημερολογίου από την ερευνήτρια καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης

Με την παραπάνω πολύπλευρη προσκόμιση υλικού κατά την υλοποίηση της πειραματικής παρέμβασης του κριτικού γραμματισμού που εφαρμόστηκε σε μαθητές/τριες Ρομ από τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης, επιτυγχάνεται μία σφαιρική ανατροφοδότηση και εκτίμηση του εν λόγω ερευνητικού εγχειρήματος.

Παράλληλα οι φωτογραφίες που λήφθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, οι εργασίες των μαθητών/τριων καθώς και οι καταγραφές των προφορικών σχολίων των μαθητών/τριων, αποτέλεσαν με την σειρά τους ανεπίσημα εργαλεία αποτίμησης της ερευνητικής προσπάθειας.

5.2 Προέλεγχος – Μετέλεγχος

Πριν από την έναρξη των πειραματικών παρεμβάσεων η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προχώρησε στην πραγματοποίηση του προελέγχου των απόψεων και της κριτικής στάσης των παιδιών απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας που αναπαριστούν τη φυλή των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια πραγματοποίησε ατομικές συναντήσεις με συνολικά 20 Ρομ μαθητές/τριες κατά τη

διάρκεια των οποίων πρόβαλε μέσω ηλεκτρονικού υπολογιστή ένα απόσπασμα από την τηλεοπτική σειρά “Το καφέ της Χαράς”:
[<https://www.youtube.com/watch?v=hdrMSXjAR-E> (επ. 79, 6:35-7:35 & 40:57 – 43:08)]. Στο παραπάνω απόσπασμα ο πρωταγωνιστής της σειράς, Περίανδρος Πώποτας, συναντάει στον δρόμο μία Ρομ οικογένεια, στην οποία απευθύνεται με υποτιμητικό και προσβλητικό τρόπο, ενώ στη συνέχεια τους ξανασυναντάει και πάλι τους προσβάλλει ωστόσο τους χρησιμοποιεί για να πετύχει τον σκοπό του. Την προβολή του βίντεο διαδέχτηκαν ατομικές δομημένες συνεντεύξεις, οι οποίες βασίστηκαν σε ερωτήσεις που είχε προετοιμάσει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια (βλ. Παράρτημα σελ. 197). Η εκπαιδευτικός έθεσε στα παιδιά συνολικά 9 ερωτήσεις και η διάρκεια των ατομικών δομημένων συνεντεύξεων ήταν περίπου 15 λεπτά. Οι απαντήσεις των μαθητών/τριων καταγράφηκαν από την εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ώστε να μπορέσουν να συλλεχθούν δεδομένα.

Μετά την ολοκλήρωση των διδακτικών παρεμβάσεων, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια προέβη στον μετέλεγχο, ώστε να αξιολογηθεί το κατά πόσο επέδρασε η παρέμβαση του κριτικού γραμματισμού στην κοινωνική ενδυνάμωση των μαθητών/τριων. Πιο συγκεκριμένα επαναλήφθηκε η ίδια δραστηριότητα που εφαρμόστηκε κατά τον προέλεγχο ώστε να διαπιστωθεί μέσα από την σύγκριση των απαντήσεων που εκ νέου έδωσαν οι μαθητές/τριες, η πιθανή βελτίωση της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριων σχετικά με τον ιδεολογικό ρόλο που παίζουν οι αναπαραστάσεις της φυλής των Ρομ, όπως αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αξίζει να σημειωθεί ότι κατά τον μετέλεγχο συμμετείχαν 15 μαθητές/τριες, καθώς όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, από τα συνολικά 20 παιδιά που παρακολούθησαν κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις, τα 15 είχαν συστηματική παρουσία στο σύνολο των παρεμβάσεων.

5.3 Συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης

Μετά την ολοκλήρωση της πειραματικής παρέμβασης του κριτικού γραμματισμού, η ερευνήτρια διεξήγαμε ατομικές δομημένες συνεντεύξεις (βλ. Παράρτημα σελ. 197) ώστε να εξετάσει τις γνώσεις που αποκόμισαν από το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το τι τους άρεσε περισσότερο από την

εκπαιδευτική διαδικασία, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν καθώς και το να θα ήθελαν να ξαναπάρουν μέρος σε μία ανάλογη διδακτική παρέμβαση. Η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια φρόντισε οι ερωτήσεις που υπέβαλε στους μαθητές/τριες να είναι με απλό λεξιλόγιο ώστε να μπορέσουν να τις κατανοήσουν τα παιδιά των οποίων τα ελληνικά είναι η δεύτερη γλώσσα και παρουσιάζουν κάποιες αδυναμίες τόσο στην κατανόηση όσο και στην παραγωγή του προφορικού λόγου. Επίσης ένας από τους μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές/τριες χρησιμοποιήθηκε ως μεταφραστής ώστε τα παιδιά αν τα παιδιά θελήσουν να εκφράσουν κάτι και δεν μπορούν στα ελληνικά, να νιώσουν ελεύθερα να το εκφράσουν στην μητρική τους γλώσσα.

5.4 Portfolio

Το portfolio (ατομικός φάκελος εργασιών) αποτελεί ένα εργαλείο συλλογής και ερμηνείας δεδομένων σχετικά με την πρόοδο, τις δεξιότητες και τις ικανότητες των μαθητών/τριων καθώς και τις τυχόν αδυναμίες των διδακτικών πρακτικών. Η ερμηνεία των δεδομένων που συλλέγονται μέσα από τα portfolio των παιδιών, μπορούν να οδηγήσουν στην αναπροσαρμογή της διδασκαλίας και της μάθησης τόσο από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού όσο και των ίδιων των μαθητών/τριων. Μέσα στους ατομικούς φακέλους των παιδιών τοποθετούνται όλες οι αντιπροσωπευτικές εργασίες που συμβάλλουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την παρακολούθηση της προόδου των μαθητών/τριων.

Στην περίπτωση μας οι φάκελοι με τις εργασίες των μαθητών/τριών, οργανώθηκαν με βάση τις διδακτικές παρεμβάσεις καθώς, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, ο χωρισμός των ομάδων δεν ήταν σταθερός για το λόγο ότι δεν ήταν σταθερή η παρουσία όλων των παιδιών και στις οκτώ διδακτικές παρεμβάσεις. Όπως έχει αναφερθεί από τους 20 μαθητές/τριες που συνολικά παρακολούθησαν έστω και 1 διδακτική παρέμβαση, οι 15 είχαν συστηματική φοίτηση και παρακολούθησαν την πλειοψηφία των παρεμβάσεων. Αυτή η ασταθής παρουσία των μαθητών/τριων είχε ως αποτέλεσμα οι ομάδες να μεταβάλλονται σε κάθε διδακτική παρέμβαση.

Οι εργασίες σχετιζόταν με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων όπως: ζωγραφιές, αφίσες, παιχνίδια ρόλων/δραματοποιήσεις, κείμενα κτλ., τα οποία ταξινομήθηκαν βάση των οκτώ

διδασκικών παρεμβάσεων που υλοποιήθηκαν. Για την αξιολόγηση του υλικού, ελέγχθηκε η καταλληλότητα, η δημιουργικότητα, η ευστοχία τους βάσει των στόχων της εκάστοτε δραστηριότητας καθώς και τα σχόλια των μαθητών/τριων πάνω στα έργα τους, κατά τη διάρκεια της παρουσιάσής τους στην ολομέλεια.

5.5 Ημερολόγιο

Καθ' όλη τη διάρκεια του προγράμματος η ερευνήτρια τηρούσε ημερολόγιο. Το ημερολόγιο αποτελεί το εργαλείο του/της ερευνητή/τριας όπου καταγράφονται οι δράσεις που πραγματοποιεί, οι παρατηρήσεις σχετικά με τις δράσεις αλλά και ο στοχασμός που αναπτύσσεται (Μάγος & Παναγοπούλου, 2008). Η τήρηση ημερολογίου προσφέρει στους εκπαιδευτικούς/ερευνητές τη δυνατότητα να αναστοχαστούν πάνω στις διδακτικές παρεμβάσεις και να εντοπίσουν τα θετικά και τα αρνητικά σημεία της κάθε διδασκαλίας. Θεωρείται κατάλληλη μέθοδος συλλογής ερευνητικών δεδομένων και μάλιστα επισημαίνεται η αξία του ως μέσο για την καλύτερη κατανόηση της διδασκαλίας, των μαθησιακών συμπεριφορών και πρακτικών (McDonough & McDonough, 1997, βλ. Jones, 2008). Αποτελεί ένα εργαλείο που δίνει την δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να αναλογιστεί πάνω σε όσα συνέβησαν κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και να προβεί σε τυχόν αλλαγές σχετικά με τις διδακτικές μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποίησε. Επίσης η καταγραφή ημερολογίου συμβάλλει στην βελτίωση της διδασκαλίας είτε κατά τη φάση του σχεδιασμού είτε της εφαρμογής.

Το ημερολόγιο, λοιπόν, χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο συλλογής δεδομένων από την εκπαιδευτικό και αποτέλεσε αφενός τρόπο καταγραφής της πειραματικής παρέμβασης και αφετέρου εργαλείο αναστοχασμού της διαδικασίας που ακολουθείται (βλ. Παράρτημα, σελ. 171). Η καταγραφή του ημερολογίου γινόταν μετά το πέρας κάθε παρέμβασης με δομημένο τρόπο. Αναλυτικότερα, οι ερωτήσεις του συγκεκριμένου ημερολογίου, 10 στο σύνολο, οργανώθηκαν σε τρεις κεντρικούς άξονες, συγκεκριμένα α) σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία β) σε ερωτήσεις σχετικά με τους μαθητές/τριες και γ) σε ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία ως σύνολο (συνολική αποτίμηση). Πιο συγκεκριμένα, ο πρώτος άξονας περιείχε 5 ερωτήσεις σχετικά με τη διδασκαλία, τους στόχους που τέθηκαν και τον βαθμό επίτευξής τους, τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίστηκαν, τα περισσότερα και τα

λιγότερο επιτυχή μέρη του μαθήματος, τις μεταβολές που μπορεί να έγιναν στον σχεδιασμό του μαθήματος καθώς και το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα. Ο δεύτερος άξονας περιείχε 3 ερωτήσεις που αφορούσαν στους μαθητές/τριες, τον βαθμό της συμμετοχής τους, τα σημεία που τους άρεσαν περισσότερο καθώς και τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Ο τρίτος άξονας περιείχε 2 ερωτήσεις, οι οποίες στόχευαν στην συνολική αποτίμηση του μαθήματος, προκειμένου η ερευνήτρια να αναστοχαστεί το τι πραγματικά έμαθαν οι μαθητές/τριες και τυχόν αλλαγές κατά την εφαρμογή μιας ανάλογης διδακτικής παρέμβασης.

Παρακάτω παραθέτονται τα ερωτήματα που απαντήθηκαν σε κάθε ημερολόγιο:

α) ερωτήματα σχετικά με τη διδασκαλία:

- Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;
- Αντιμέτωπισα προβλήματα στο μάθημα;
- Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;
- Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;
- Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

β) ερωτήματα σχετικά με τους μαθητές/τριες:

- Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;
- Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;
- Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

γ) ερωτήματα σχετικά την συνολική αποτίμηση της παρέμβασης:

- Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;
- Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

6. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

6.1 Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Ημερολόγια

Από την ποιοτική ανάλυση των καταγραφών του ημερολογίου της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας προέκυψαν 3 βασικοί θεματικοί άξονες, 12 κατηγορίες και 53 υποκατηγορίες (βλ. πίνακα 3). Κάνοντας ένα ευρύτερο απολογισμό του προγράμματος, κρίνεται ότι όλες οι παρεμβάσεις υλοποιήθηκαν πολύ ικανοποιητικά καθώς τα παιδιά παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τόσο στην κατανόηση όσο και στην παράγωγή του γραπτού και του προφορικού λόγου στην ελληνική γλώσσα και παρά το γεγονός ότι λόγω της ασταθής τους φοίτησης στο σχολείο, δεν είναι εξοικειωμένα με την εκπαιδευτική διαδικασία, συμμετείχαν ενεργά, έδειξαν ενδιαφέρον και ολοκλήρωσαν με επιτυχία όλες τις ομαδικές δραστηριότητες των διδακτικών παρεμβάσεων. Όπως ήταν αναμενόμενο υπήρξαν και κάποιες δυσκολίες σε διάφορα στάδια των διδακτικών παρεμβάσεων, ωστόσο ξεπεράστηκαν και η πλειοψηφία των στόχων που είχαν αρχικά τεθεί, επιτεύχθηκαν.

61.1 Αποτελέσματα Ημερολογίου 1η παρέμβαση: Επαγγέλματα

Κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘Επαγγέλματα’, οι στόχοι οι οποίοι είχαν τεθεί και οι οποίοι εστίαζαν στο να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες σχετικά με τα επαγγέλματα που αποδίδονται στους Ρομ από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία θα έρθουν σε επαφή, να σταθούν κριτικά απέναντί τους, να εντοπίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση και κατά την πορεία της διδακτικής παρέμβασης να τις αποδομήσουν, διαπιστώνοντας ότι οι Ρομ ασχολούνται με διάφορα επαγγέλματα και όχι αποκλειστικά με το επάγγελμα του μουσικού και του εμπόρου που τους αποδίδει η κοινωνία των μη Ρομ, επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Στο ημερολόγιο αναφέρεται ότι: « [...] θα μπορούσα να πω, ότι αν και πρώτο μάθημα, τα παιδιά με εντυπωσίασαν. Άρχισαν να βλέπουν με κριτική ματιά τα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές που παρακολούθησαν, εντόπισαν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και μετά την κύρια δραστηριότητα και τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης έδειχναν αρκετά προβληματισμένα. Παράλληλα οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους για τα βίντεο που παρακολούθησαν, καθώς υποστήριζαν ότι δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα και εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους. Ακόμη οι μαθητές/τριες μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας αλλά και της κριτικής αναπλαισίωσης κατόρθωσαν να αποδομήσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις

καθώς μέσα από τις λίστες που κατέγραψαν σχετικά με τα επαγγέλματα των κατοίκων του Δροσερού, διαπίστωσαν ότι οι Ρομ ασχολούνται με πολλά και διαφορετικά επαγγέλματα και όχι μόνο με αυτά του μουσικού και του εμπόρου, ενώ επίσης μέσα από το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετείχαν, εξέφρασαν τα δικά τους όνειρα σχετικά με το επάγγελμα που επιθυμούν να κάνουν όταν θα μεγαλώσουν και τα επαγγέλματα που επέλεξαν να παρουσιάσουν τα παιδιά ξέφευγαν από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που λαμβάνουν από την κοινωνία των μη Ρομά».

Σχετικά με τα προβλήματα που τυχόν αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, το μόνο πρόβλημα που παρουσιάστηκε κατά τη διάρκεια τη πρώτης αυτής διδακτικής παρέμβασης, ήταν η προσέλευση των μαθητών/τριων η οποία δεν έλαβε χώρα την ώρα που είχε οριστεί, με αποτέλεσμα κάποια στάδια της διδασκαλίας να επαναληφθούν ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στο σύνολο της διδακτικής παρέμβασης. Χαρακτηριστικά, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια αναφέρει τα εξής: *«Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της πρώτης πειραματικής παρέμβασης, ήταν το γεγονός ότι δεν ήρθαν όλοι οι μαθητές/τριες ταυτόχρονα την ώρα που είχαμε ορίσει και αν και καθυστερήσαμε μέχρι να ξεκινήσουμε το μάθημα, έξι παιδιά ήρθαν αφού είχαμε ξεκινήσει οπότε έπρεπε να επαναλάβω το προ-στάδιο ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν και οι μαθητές/τριες που ήρθαν αργότερα. Ακόμη δύο μαθητές/τριες έφυγαν νωρίτερα καθώς είχαν ραντεβού σε γιατρό και δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την τελευταία δραστηριότητα της διδακτικής παρέμβασης».*

Όσον αφορά, τα πιο επιτυχή αλλά και τα λιγότερο επιτυχή σημεία της διδακτικής παρέμβασης, όλα τα σημεία κύλησαν ομαλά και σε όλα η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν ενεργή. Ωστόσο ξεχώρισαν οι δραστηριότητες της καταγραφής λίστας με τα επαγγέλματα που ασκούν οι κάτοικοι του οικισμού του Δροσερού, η οποία υλοποιήθηκε σε ομάδες κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, αλλά και το παιχνίδι ρόλων που κλήθηκαν να παίξουν τα παιδιά σε ζεύγη, κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, με σκοπό να αναπαραστήσουν το επάγγελμα που ονειρεύονται να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Όπως καταγράφει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια στο ημερολόγιο: *«Θεωρώ ότι όλα τα σημεία κύλησαν πολύ καλά. Ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης ενθουσίασε πολύ τα παιδιά και γι' αυτό θεωρώ ότι ήταν και το πιο πετυχημένο σημείο της διδασκαλίας. Αλλά και για την δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες κλήθηκαν να καταγράψουν τα επαγγέλματα που κάνουν οι*

κάτοικοι του Δροσερού, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και προσπάθησαν να καταγράψουν όσα περισσότερα μπορούσαν. Μάλιστα ήταν χαρακτηριστικό το γεγονός ότι αφού έγραψαν τις λίστες τα παιδιά τόνιζαν και έδειξαν να χαίρονται με το πόσα πολλά επαγγέλματα βρήκαν ότι ασχολούνται οι κάτοικοι του οικισμού τους».

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία, η οποία αφορά τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον τόσο για τις κριτικές συζητήσεις που ακολούθησαν την προβολή των βίντεο, κατά το προ – στάδιο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, όσο και για τις βιωματικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την πρώτη διδακτική παρέμβαση. Στο ημερολόγιο αναφέρεται συγκεκριμένα: *«Οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενεργοί σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειξαν μεγάλη διάθεση για συζήτηση και ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν και να υλοποιήσουν όλες τις δραστηριότητες. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις και τις ιδέες τους και δεν έδειχναν να διστάζουν παρά το γεγονός ότι ήταν η πρώτη διδακτική παρέμβαση και παρά τις δυσκολίες τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Ίσως το γεγονός ότι τα παιδιά γνωριζόταν μεταξύ τους αλλά και είχαν αναπτυγμένους δεσμούς με μένα λόγω της προηγούμενης γνωριμίας μας, συνέβαλε θετικά ώστε να νιώθουν ασφάλεια και ελευθερία για να εκφραστούν».*

Παραμένοντας στον ίδιο άξονα, όσον αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών, η δραστηριότητα που παρατηρήθηκε ότι άρεσε περισσότερο στους μαθητές/τριες ήταν το παιχνίδι ρόλων που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά έδειξαν να ενθουσιάζονται από την πρώτη στιγμή και το ενδιαφέρον τους παραμένει αμείωτο σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας. Όπως αναγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας: *«Οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας του σταδίου της κριτικής αναπλαισίωσης, όπου χωρισμένοι σε ζεύγη παρουσίασαν μέσα από παιχνίδι ρόλων το επάγγελμα που ονειρεύονται να κάνουν όταν μεγαλώσουν, έξω από τα στερεότυπα που τους μεταδίδει η κοινωνία των μη Ρομ. Όλα τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα και έδειξαν να διασκεδάζουν τόσο κατά την προετοιμασία της παρουσίασής τους όσο και καθώς παρακολουθούσαν τις παρουσιάσεις των συμμαθητών/τριων τους. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους. Ήθελαν να δείξουν στους συμμαθητές/τριες τους τι ονειρεύονται να γίνουν όταν μεγαλώσουν και συνεργάστηκαν πολύ καλά όλα τα ζευγάρια. Μάλιστα η δραστηριότητα αυτή άρεσε πιο πολύ στους μαθητές/τριες που*

δυσκολεύονται με τους μηχανισμούς της γραφής και της ανάγνωσης και ένιωσαν μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση, να υλοποιήσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που είχε μόνο προφορικό λόγο».

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, η κύρια δυσκολία που αντιμετώπισαν παρατηρήθηκε κατά την υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, όπου τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες έπρεπε να καταγράψουν σε λίστα τα επαγγέλματα που ακούν οι κάτοικοι του οικισμού. Η δυσκολία που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, είχε να κάνει με το γεγονός ότι κάποια από τα παιδιά δεν κατέχουν τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Σύμφωνα με το ημερολόγιο, η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε ως εξής: « [...] Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε καθώς τα παιδιά δούλευαν χωρισμένα σε ομάδες και κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες τους, κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραστηριότητα».

Τέλος, αναφορικά με τον τρίτο θεματικό άξονα, ο οποίος αφορά τη συνολική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης, ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα θεωρείται ότι οι μαθησιακοί στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν σε ικανοποιητικό βαθμό. Όπως αναγράφει η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια στο ημερολόγιο : «Πιστεύω ότι ήταν μία πρώτη επαφή για να αρχίσουν οι μαθητές/τριες να προβληματίζονται πάνω στις αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας για την φυλή των Ρομ και να διαπιστώσουν ότι τελικά οι Ρομ είναι ικανοί να κάνουν πολλά και διάφορα επαγγέλματα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι αφού τα παιδιά κατέγραψαν τις λίστες με τα επαγγέλματα που ασκούν οι κάτοικοι του οικισμού, τόνιζαν και έδειξαν να χαίρονται με το πόσο πολλά επαγγέλματα βρήκαν ότι ασχολούνται οι κάτοικοι του οικισμού».

6.1.2 Αποτελέσματα Ημερολογίου 2η παρέμβαση: Ενδυμασία

Στη δεύτερη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘‘Ενδυμασία’’ κρίνεται ότι η αντίληψη της ιδεολογικής φόρτισης των αναπαραστάσεων που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, η αναγνώριση και η αποδόμηση της στερεοτυπικής αποτύπωσης της ενδυμασίας των Ρομά, καθώς και η μεταφορά της νεοαποκτηθείσας γνώσης και η μεταφορά της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο πλαίσιο, θεωρούνται στόχοι πετυχημένοι, που κατακτήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από όλα τα παιδιά.

Πιο αναλυτικά, όσον αφορά τους στόχους οι οποίοι τέθηκαν και το κατά πόσο αυτοί επιτεύχθηκαν η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια καταγράφει στο ημερολόγιο: « [...]με τα παιδιά να καλούνται να ασκήσουν κριτική στο πώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας παρουσιάζουν τον τρόπο που ντύνονται οι Ρομ καθώς και το πώς το ντύσιμο επηρεάζει την στάση των υπολοίπων. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα άσκησαν κριτική στις σκηνές που παρακολούθησαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν, ενώ ταυτόχρονα εξέτασαν κριτικά το κατά πόσο επηρεάζει η εμφάνιση ενός ανθρώπου το πως τον αντιμετωπίζει η κοινωνία αλλά και το κατά πόσο θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό».

Σχετικά με τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίστηκαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης της διδακτικής παρέμβασης, ως μόνο πρόβλημα αναφέρεται η συμπεριφορά ενός μαθητή, ο οποίος ήταν ιδιαίτερα αναστατωμένος εκείνη τη μέρα. Πιο συγκεκριμένα, στο ημερολόγιο αναφέρονται τα εξής: «Το πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν ότι ο Μ. άρχισε να κάνει φασαρία και να ενοχλεί τους συμμαθητές/τριες του επειδή έλεγε ότι πεινάει και δεν αντέχει. Κατάφερε να προκαλέσει αναστάτωση η οποία ευτυχώς ξεπεράστηκε γρήγορα και μέσα από ενθάρρυνση και ο Μ. αλλά και όλα τα παιδιά κατάφεραν να συγκεντρωθούν εκ νέου και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες». Ο Μ. προέρχεται από μία οικογένεια του οικισμού που ζει κάτω από τα όρια της φτώχειας και πολύ συχνά βγαίνει στην πόλη για επαιτεία. Είναι ένα παιδί που αγαπάει πολύ το σχολείο και παρά τις δυσκολίες ζωής που αντιμετωπίζει προσπαθεί να έχει συστηματική φοίτηση. Σε όλες τις παρεμβάσεις συμμετείχε με μεγάλο ενθουσιασμό, αλλά κατά τη δεύτερη παρέμβαση ήταν πολύ αναστατωμένος. όταν μιλήσαμε κατ' ιδίαν μου αποκάλυψε ότι ήταν νηστικός από χθες το βράδυ και ότι πεινούσε πολύ και γι' αυτό δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί. Στο Κέντρο όπου υλοποιήθηκαν οι παρεμβάσεις υπήρχαν κάποια τρόφιμα, οπότε του έδωσα λίγο χρόνο να φάει. Στη συνέχεια η συμμετοχή του στις δραστηριότητες ήταν μεγάλη και μάλιστα ήταν πολύ υποστηρικτικός και προς τους συμμαθητές/τριές του.

Όσον αφορά, τα περισσότερα και τα λιγότερα επιτυχή σημεία της διδακτικής παρέμβασης φαίνεται ότι όλα τα σημεία κύλησαν ομαλά και όλες οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με επιτυχία. Ωστόσο, η δραστηριότητα της δραματοποίησης κρίνεται ως απόλυτα επιτυχής αφού όλες οι ομάδες των μαθητών/τριων αναδημιούργησαν το σενάριο των σκηνών που παρακολούθησαν κατά το κύριο

στάδιο, με πολύ εύστοχο τρόπο και μέσα από τις αλλαγές που έκαναν στην εξέλιξη της ιστορίας ήταν φανερή η κριτική σκέψη των παιδιών. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι ομάδες στην πλειοψηφία τους, άλλαξαν την εξέλιξη της ιστορίας και έβαλαν τον υπάλληλο του ξενοδοχείου να εξυπηρετεί την πρωταγωνίστρια-Ερατώ, όπως ήταν με τα προσωπικά της ρούχα, χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει. Η μόνη ομάδα που διατήρησε την αντίδραση του υπαλλήλου του ξενοδοχείου και το γεγονός ότι δεν δέχτηκε να εξυπηρετήσει την Ερατώ, άλλαξε με το σενάριό της, την αντίδραση της Ερατώ, η οποία έγινε πιο δυναμική και διεκδικήση ίση μεταχείριση με τους υπόλοιπους πελάτες. Όπως φαίνεται και μέσα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: *«Το πιο πετυχημένο σημείο του μαθήματος ήταν η δραστηριότητα δραματοποίησης, η οποία υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης και στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές/τριες, κλήθηκαν να ξαναγράψουν το σενάριο από τις δύο σκηνές που παρακολούθησαν στη διάρκεια του σταδίου της κύριας δραστηριότητας και στη συνέχεια να τις δραματοποιήσουν. Ενώ αρχικά πίστευα ότι η δραστηριότητα αυτή θα τους δυσκολέψει τελικά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, είχαν πολύ ωραίες ιδέες και έδειξαν να το απολαμβάνουν. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κατάφεραν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο, την νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέο πλαίσιο. Λιγότερο πετυχημένη θεωρήθηκε η δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά έπρεπε να σχεδιάσουν τα ρούχα της Ερατώ και να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά της, καθώς δυσκολεύτηκαν να τα σχεδιάσουν και κάποιοι απογοητεύτηκαν».*

Αναφορικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων και ειδικότερα με τη στάση τους κατά τη διάρκεια της παρέμβασης, σε όλες τις φάσεις οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον: *«Οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενεργοί, ήθελαν να συζητήσουν να εκφραστούν, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή τα βίντεο που προβλήθηκαν και δεν κουράστηκαν ούτε με την επανάληψή τους, η οποία συνέβη με σκοπό να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενό τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι ήδη πριν να θέσει η εκπαιδευτικός τις ερωτήσεις, τα παιδιά είχαν αρχίσει να σχολιάζουν τα βίντεο που μόλις είχαν παρακολουθήσει και θέλησαν να εκφράσουν την άποψή τους και τα συναισθήματά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο οι κριτικές συζητήσεις κύλησαν πολύ αβίαστα, αφού και τα ίδια τα παιδιά είχαν την ανάγκη να εκφραστούν. Ήταν φανερό ότι ένιωθαν ότι τους αφορά άμεσα. Αλλά και στις δραστηριότητες, τα παιδιά δούλεψαν άμογα μέσα στις ομάδες, ήταν πολύ ενεργά, εκφράστηκαν και έδειχναν πραγματικά να το απολαμβάνουν».*

Παραμένοντας στον ίδιο άξονα, όσον αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών, η δραστηριότητα που παρατηρήθηκε ότι άρεσε περισσότερο στους μαθητές/τριες ήταν η δραματοποίηση που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά έδειξαν να ενθουσιάζονται από την πρώτη στιγμή και το ενδιαφέρον τους παραμένει αμείωτο σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας. Όπως αναγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας: *«Στους μαθητές/τριες άρεσε περισσότερο η δραστηριότητα δραματοποίησης στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Οι μαθητές/τριες έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους και μάλιστα όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν την παρουσίασή τους, τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να το ξαναπαρουσιάσουν όλοι με τη σειρά, κάτι που και έγινε. Τα παιδιά δούλεψαν πραγματικά πολύ οργανωμένα και το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα άρεσε πολύ σε όλα τα παιδιά και έδειξαν να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό».*

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, η κύρια δυσκολία που αντιμετώπισαν παρατηρήθηκε κατά την υλοποίηση της δεύτερης δραστηριότητας στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, όπου τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες έπρεπε να σχεδιάσουν τα ρούχα της Ερατώς όπως ήταν στην αρχή και όπως ήταν μετά την αλλαγή τους και παράλληλα να καταγράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά της. Τα παιδιά όπως φαίνεται και μέσα από το ημερολόγιο που κατέγραψε η ερευνήτρια, δυσκολεύτηκαν κατά τον σχεδιασμό των ρούχων: *«Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν κυρίως στον σχεδιασμό ρούχων. Λόγω της ασταθής τους φοίτησης στο σχολείο και οι ικανότητές τους στη ζωγραφική δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες, κυρίως όμως είναι η ανασφάλεια που ένιωσαν έντονα μερικοί από τους μαθητές/τριες. Μέσα όμως από την ενθάρρυνση και τονίζοντας ότι όλες οι απαντήσεις είναι σωστές και ότι είναι ελεύθεροι να αποτυπώσουν τα ρούχα όπως θέλουν, άρχισαν να χαλαρώνουν και κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους».* Επίσης στην προσπάθειά της η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια να βοηθήσει τους μαθητές/τριες που έδειχναν να δυσκολεύονται ιδιαίτερα με τον σχεδιασμό των ρούχων, τους έδωσε το σκίτσο ενός ανθρώπου ώστε πάνω σε αυτό να σχεδιάσουν τα ρούχα, κάτι που με τη σειρά του ενίσχυσε τα παιδιά ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία και αυτή τη δραστηριότητα.

Στον τελευταίο θεματικό άξονα, που αφορά την αποτίμηση της παρέμβασης αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές/τριες ήταν

σε θέση να αναγνωρίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, σχετικά με την ενδυμασία των Ρομ, αναγνώρισαν τις ιδεολογικές φορτίσεις αυτών των αναπαραστάσεων και υπήρξε καλλιέργεια κριτικής σκέψης, αφού ήταν σε θέση να μεταφέρουν τη νέα γνώση σε νέο πλαίσιο. Χαρακτηριστικά παραθέτουμε από το ημερολόγιο: *«Οι μαθητές/τριες μέσα από την επεξεργασία των κειμένων μαζικής κουλτούρας και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, είχαν την ευκαιρία να ασκήσουν κριτική στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αυτά προβάλλουν και κατάφεραν να τις αποδομήσουν. Θεωρώ ότι έμαθαν ότι πρέπει να νιώθουν περήφανα με τα ρούχα τους και να μη ντρέπονται να ντυθούν όπως θέλουν είτε με φόρεμα (με ‘τσιγγάνικα’ ρούχα) είτε με παντελόνι και ότι κανένας δεν έχει δικαίωμα να τους αποκλείει ή να τους προσβάλλει λόγω της εμφάνισής τους».*

Τέλος αναφορικά με τις αλλαγές που θα έκανε η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια ένα ξαναδίδασκε την παρούσα παρέμβαση, σημειώνεται ότι θα υπήρχε φροντίδα για περισσότερο διαθέσιμο χρόνο για την υλοποίηση των συζητήσεων που ακολουθούσαν τις προβολές των βίντεο. Συγκεκριμένα η ερευνήτρια καταγράφει στο ημερολόγιο: *«Θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στην κριτική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Όλα τα παιδιά κινητοποιήθηκαν και είχαν πολλές ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες για να μοιραστούν. Η συζήτηση ήταν πολύ εποικοδομητική όμως επειδή μας πήρε πολύ περισσότερη ώρα από όσο είχα υπολογίσει, φοβήθηκα μην δε μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε τα υπόλοιπα στάδια και έτσι την διέκοψα. Οπότε αν ξαναδίδασκα τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στη συζήτηση και θα την άφηνα να ολοκληρωθεί αβίαστα».*

6.1.3 Αποτελέσματα Ημερολογίου 3η παρέμβαση: Κατοικία

Στην τρίτη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘Κατοικία’, παρατηρήθηκε ότι η κριτική σκέψη των μαθητών/τριων έχει εξελιχθεί κατά πολύ και όλοι οι στόχοι που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν με επιτυχία. Τα παιδιά κατάφεραν να αναγνωρίσουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, σχετικά με το θέμα της κατοικίας της φυλής των Ρομ αλλά και να τα αποδομήσουν, οργανώνοντας την νεοαποκτηθείσα γνώση και μεταφέροντάς της με κριτικό τρόπο σε ένα νέο

πλαίσιο. Αναφορικά με τους στόχους αναφέρεται χαρακτηριστικά στο ημερολόγιο: «Ο στόχος επομένως μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι οι μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά πάνω στο ζήτημα της στέγασης των κατοίκων του Δροσερού και να αποδομήσουν τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία θα έρθουν σε επαφή, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν καλύτερες υποδομές. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους, σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα. Άσκησαν κριτική στις σκηνές που παρακολούθησαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν. Από την πρώτη στιγμή, οι μαθητές/τριες άρχισαν να εκφράζουν με έντονο τρόπο, ότι τα όσα παρακολούθησαν στα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα, καθώς όπως δήλωσαν κάποιοι Ρομ αναγκάζονται να μείνουν σε τσαντίρια όχι επειδή το επιθυμούν, αλλά επειδή είναι αναγκασμένοι καθώς το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι χαμηλό. Μάλιστα οι μαθητές/τριες τόνισαν το πόσο άδικο είναι να μην μπορούν όλοι οι άνθρωποι να κατοικούν σε όμορφα και ζεστά σπίτια».

Όσον αφορά, τα περισσότερα και τα λιγότερα επιτυχή σημεία της διδακτικής παρέμβασης φαίνεται όλες οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με επιτυχία και η όλη διδασκαλία κύλησε πολύ ικανοποιητικά. Ωστόσο, ως το πιο επιτυχημένο σημείο της διδασκαλίας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η υλοποίηση της δραστηριότητας της φωτογράφισης του οικισμού, η οποία πραγματοποιήθηκε στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Καθώς τα παιδιά έδειξαν τρομερό ενδιαφέρον και προσπάθησαν με όλο τους το είναι για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: «Το σημείο της διδασκαλίας που είχε την μεγαλύτερη επιτυχία θεωρώ ότι ήταν η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Ιδιαίτερα τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά για να συνοδεύσουν τις φωτογραφίες που έβγαλαν από τα σπίτια του οικισμού, αποτύπωναν ακριβώς τον στόχο της παρέμβασης, καθώς ανέτρεπαν με τα όσα έγραφαν τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας σχετικά με την στέγαση των Ρομ. Ακόμη είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους πέρα από το δικό τους σπίτι, ήθελαν να φωτογραφίσουν τις ωραιότερες κατοικίες του Δροσερού, καθώς όπως έλεγαν ήθελαν να δείξουν ότι υπάρχουν και όμορφα σπίτια στο Δροσερό και σε αυτά θα ήθελαν να μένουν όλοι. Οι

μαθητές/τριες τόνισαν τα ωφέλη του να μένει κανείς σε σπίτι και επίσης τόνισαν ότι είναι άδικο να μη μπορούν να έχουν όλοι οι άνθρωποι ένα όμορφο σπίτι».

Το πιο σημαντικό επίτευγμα που επιτεύχθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, θεωρείται το εξής: «Θεωρώ ότι στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση το κυριότερο επίτευγμα ήταν ότι τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης, ένιωσαν χαρά και περηφάνια για τον ‘μαχαλά’ τους και ενώθηκαν για να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους και να αποδομήσουν το στερεότυπο που παρουσιάστηκε τόσο έντονα από τις σκηνές που παρακολούθησαμε. Τις επόμενες μέρες μάλιστα οι κάτοικοι του οικισμού που περνούσαν να εξυπηρετηθούν από τους υπαλλήλους του Κέντρου, παρατηρούσαν τα έργα των παιδιών, έδειχναν ενδιαφέρον, ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να τους διαβάσουν τα κείμενα και τους επιβράβευαν, με αποτέλεσμα τα παιδιά να γεμίσουν χαρά και περηφάνια. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες ρωτούσαν με αγωνία την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια για το αν μετά το τέλος των μαθημάτων θα έβγαζε από τους τοίχους τις εργασίες τους».

Σχετικά με τη συμπεριφορά των μαθητών/τριων, καταγράφηκε μεγάλο ενδιαφέρον για τη βιωματική δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις που υλοποιήθηκαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Σχετικά αναφέρεται στο ημερολόγιο: «Οι μαθητές/τριες συνέβαλαν πολύ ενεργά τόσο στις συζητήσεις όσο και στην δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης. Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τα αποσπάσματα και μάλιστα εξέφρασαν τη χαρά τους για το γεγονός ότι παρακολουθούν υλικό σχετικό με τη φυλή τους και ότι ασχολούνται κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων με ζητήματα που τους αφορούν. Παράλληλα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και είχαν πολλές ιδέες να εκφράσουν. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν να κάνουν σχόλια και να διατυπώνουν την άποψή τους ήδη πριν να θέσει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια τις ερωτήσεις, καθώς έλεγαν με έντονο τρόπο ότι δεν αποτυπώνεται ρεαλιστικά η πραγματικότητά τους. Όσον αφορά τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό, οργανώθηκαν και ανέλαβαν ουσιαστικά μόνοι τους την φωτογράφιση. Συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους και συμβούλευαν το ένα το άλλο για το ποια σπίτια θα φωτογραφήσουν. Αλλά και στη διαδικασία συγγραφής των κειμένων συμμετείχαν όλα τα παιδιά ενεργά, εξέφρασαν τις ιδέες τους και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα».

Παραμένοντας στον ίδιο άξονα, όσον αφορά τις προτιμήσεις των παιδιών, η δραστηριότητα που παρατηρήθηκε ότι άρεσε περισσότερο στους μαθητές/τριες ήταν η δραστηριότητα φωτογράφισης που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά έδειξαν να ενθουσιάζονται από την πρώτη στιγμή και το ενδιαφέρον τους παραμένει αμείωτο σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας. Όπως αναγράφεται στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού/ερευνήτριας: *«Η δραστηριότητα που άρεσε περισσότερο στα παιδιά, ήταν η δραστηριότητα φωτογράφισης του οικισμού που πραγματοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό. Μάλιστα καθώς η δραστηριότητα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί στην ολότητά της μέσα σε μία μέρα, αυτό αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο ώστε και τα παιδιά που έδειχναν ασταθή παρουσία στα προηγούμενα μαθήματα, να έρθουν και την επόμενη μέρα ώστε να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Επιπλέον τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλη χαρά όταν είδαν εκτυπωμένες τις φωτογραφίες που είχα τραβήξει και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα, το ενδιαφέρον τους παρέμεινε αμείωτο και δεν ήθελαν να σταματήσουν».*

Όσον αφορά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν τα παιδιά, η κύρια δυσκολία εντοπίστηκε κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, όπου τα παιδιά δυσκολεύτηκαν αρχικά να κατανοήσουν πλήρως το βίντεο που προβλήθηκε, από την τηλεοπτική σειρά '7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά'. Όπως καταγράφει η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: *«Η μόνη δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η δυσκολία τους να κατανοήσουν πλήρως τα λόγια της πρωταγωνίστριας- Ερασμίας στο βίντεο που παρακολούθησαμε κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Αυτήν την δυσκολία την αντιμετώπισαν κυρίως τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας και για να ξεπεραστεί παρακολούθησαμε τα βίντεο 3-4 φορές με ταυτόχρονη μετάφραση από τα μεγαλύτερα παιδιά. Καρά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι όλα τα παιδιά θα κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο του βίντεο».*

Κάνοντας συνολική αποτίμηση της διδακτικής παρέμβασης, οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν. Καλλιεργήθηκε η κριτική σκέψη των παιδιών, οι οποίοι αναγνώρισαν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις σχετικά με το θέμα της κατοικίας των Ρομ, εξέφρασαν την άποψη τους πάνω σε επιχειρήματα και στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης κατάφεραν να αποδομήσουν τα στερεότυπα και μέσα από όλα αυτά να ενδυναμωθεί η ταυτότητά τους. Συγκεκριμένα: *«Οι μαθητές/τριες όσο*

περνάνε τα μαθήματα κατακτούν καλύτερα την ικανότητα να υπερασπίζονται την άποψή τους με επιχειρήματα, κάτι το οποίο φάνηκε πολύ έντονα στην συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια. Η κριτική σκέψη των παιδιών ενισχύεται και αυτό είναι φανερό μέσα από τις απαντήσεις τους κατά τη συζήτηση αλλά και από το τελικό προϊόν της δραστηριότητας της κριτικής αναπλαισίωσης. Αναγνωρίζουν πιο άμεσα και πιο εύστοχα τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και είναι σε θέση να τις αποδομούν φιλτράροντας τα όσα παρακολουθούν, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τη δική τους πραγματικότητα. Παράλληλα θεωρώ ότι μπήκε ένα λιθαράκι ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να διεκδικούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Καθώς μέσα από την παρέμβαση σχετικά με την κατοικία, έκαναν λόγο για το πόσο άδικο είναι να μην έχουν όλες οι οικογένειες σπίτι και έκαναν λόγο για τις ελλείψεις στις υποδομές του οικισμού».

6.1.4 Αποτελέσματα Ημερολογίου 4η παρέμβαση: Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης

Στην τέταρτη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘‘Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης’’, παρατηρήθηκε ότι οι στόχοι που είχαν τεθεί, επιτεύχθηκαν. Είναι γεγονός ότι προχωρούν οι διδακτικές παρεμβάσεις υπάρχει μία εξελικτική πορεία στην επίτευξη των στόχων, καθώς οι μαθητές/τριες συμμετέχουν με μεγαλύτερη ευχέρεια στις συζητήσεις, κάνουν ακόμη πιο εύστοχα σχόλια και ασκούν ακόμη πιο έντονη κριτική στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία έρχονται σε επαφή. Επίσης μέσα από την συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση ενδυναμώθηκε η φωνή των μαθητών/τριων ώστε να μπου στη διαδικασία να διεκδικήσουν τη βελτίωση της ποιότητας ζωής στο Δροσερό. Πιο συγκεκριμένα, αναφορά με τους στόχους και την επίτευξή τους, καταγράφηκαν στο ημερολόγιο τα εξής: «Η ενασχόλησή με την θεματική σχετική με την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας στο Δροσερό, αποσκοπεί στο να καταστούν ικανοί οι μαθητές/τριες να εξετάσουν με κριτική σκέψη την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας και να διεκδικήσουν την ύπαρξή της. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται σχετικά με το γεγονός ότι μόνο στον οικισμό του Δροσερού απουσιάζει η αστική συγκοινωνία, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες

από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη άσκησαν κριτική στα δύο άρθρα με τα οποία ήρθαν σε επαφή, κατά τα δύο πρώτα της διδασκαλίας, ενώ στο τέλος της διδασκαλίας, διεκδίκησαν την ένωση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των κατοίκων».

Αναφορικά με τα περισσότερα και τα λιγότερα επιτυχή σημεία της παρέμβασης, κρίνεται ότι το πιο επιτυχές σημείο της παρέμβασης ήταν η συγγραφή επιστολής προς τον δήμαρχο Ξάνθης με σκοπό τη διεκδίκηση αστικής συγκοινωνίας στο Δροσερό. «Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή χάρηκαν πολύ και μάλιστα είπαν στην εκπαιδευτικό/ερευνήτρια ότι πριν από λίγες μέρες οι κάτοικοι του Δροσερού μάζεψαν υπογραφές για να ζητήσουν την ύπαρξη αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό. Οπότε η επιστολή των μαθητών/τριων συνδυάστηκε με τις κινητοποιήσεις που ήδη ξεκίνησαν οι κάτοικοι. Τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν άψογα και επειδή ήταν κάτι που πραγματικά τους ένοιαζε, έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό, χρησιμοποίησαν εύστοχα επιχειρήματα και όλοι μαζί έκαναν διορθώσεις στη σύνταξη και τη γραμματική, για να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα καθarόγραψαν 2 φορές το γράμμα και ήταν εξαιρετικά προσεκτικοί καθώς ήθελαν να είναι άψογο. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι τα παιδιά διέδωσαν ότι έγραψαν επιστολή προς τον δήμαρχο για το θέμα της αστικής συγκοινωνίας και ερχόταν γεμάτα ενθουσιασμό να μου εκφράσουν την χαρά που έδειξαν όλοι οι κάτοικοι για το γεγονός». Αντίθετα όσον αφορά το λιγότερο επιτυχές σημείο της παρέμβασης θα μπορούσε να αναφερθεί ότι τα μικρότερα παιδιά δυσκολεύτηκαν να απαντήσουν σε μερικές ερωτήσεις που έθεσε η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια κατά την κριτική συζήτηση και οι οποίες εστίαζαν στην στάση του δημοσιογράφου και το πώς αυτή αποτυπώνεται μέσα στο άρθρο. Οι απαντήσεις που έδωσαν τα μικρότερα παιδιά δεν ήταν ιδιαίτερα εύστοχες, σε αντίθεση με τα μεγαλύτερα παιδιά που μπόρεσαν να ασκήσουν κριτική στην οπτική του δημοσιογράφου και στο πώς αυτή περνάει μέσα από το άρθρο.

Παράλληλα το σημαντικότερο επίτευγμα που επιτεύχθηκε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας, θεωρείται η ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων οι οποίοι μέσα από τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης συμμετείχαν σε μία προσπάθεια διεκδίκησης αστικής συγκοινωνίας για το Δροσερό. Όπως καταγράφεται και στο ημερολόγιο: «Θεωρώ ότι το σημαντικότερο επίτευγμα του μαθήματος, ήταν ότι οι μαθητές/τριες μέσα από την επιστολή που έγραψαν και έστειλαν στον δήμαρχο Ξάνθης, έκαναν μία προσπάθεια να διεκδικήσουν κάτι βασικό που θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής τους. Μάλιστα για τον σκοπό αυτό συνεργάστηκαν άψογα, ο καθένας

προσέφερε το καλύτερο που μπορούσαν, έγραψαν την επιστολή με πολύ μεγάλη σοβαρότητα και υπευθυνότητα και πίστεψαν στην δύναμή τους, ότι όλοι μαζί μπορούν να καταφέρουν μία επιτυχή έκβαση της υπόθεσης. Η πράξη αυτή των μαθητών/τριων κινητοποίησε μάλιστα και άλλους κατοίκους του Δροσερού, οι οποίοι έμαθαν για την κίνηση αυτή των παιδιών, χάρηκαν πολύ και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους στους μικρούς μαθητές/τριες».

Στη θεματική ενότητα που αφορά τη στάση των μαθητών/τριων κατά τη διάρκεια της παρέμβασης σημειώνεται ότι η συμμετοχή τους ήταν πολύ ενεργή και το ενδιαφέρον τους παρέμεινε αμείωτο καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια καταγράφει στο ημερολόγιο: *«Από την πρώτη στιγμή ήταν φανερό ότι το θέμα κινητοποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά καθώς είναι κάτι που τα απασχολεί έντονα και επηρεάζει καθημερινά τη ζωή και των ίδιων και των οικογενειών τους. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν πολύ ενεργά τόσο στις συζητήσεις όσο και στη βιωματική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Το άρθρο που προβλήθηκε στα παιδιά κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, τράβηξε αμέσως το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων, καθώς το άρθρο συνοδευόταν από μία φωτογραφία στην οποία απεικονιζόταν μαθητές/τριες από το Γυμνάσιο του Δροσερού, στο γραφείο του πρωθυπουργού, οπότε τα παιδιά αναγνώρισαν αμέσως φίλους και συγγενείς και ήθελαν να διαβάσουν το άρθρο. Μάλιστα η κριτική συζήτηση που ακολούθησε την προβολή του άρθρου, διήρκησε περισσότερο από όσο αναμενόταν καθώς όλα τα παιδιά ήθελαν να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους και είχαν πολλά να μοιραστούν με την ομάδα. Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά και οι απαντήσεις που έδιναν ήταν εξαιρετικά εύστοχες και ήταν φανερό η βελτίωση που υπάρχει στην κριτική τους σκέψη. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν πολύ ενεργή και κατά τη συγγραφή της επιστολής προς τον δήμαρχο Ξάνθης. Ήταν πολύ χαρούμενα αλλά ταυτόχρονα δούλεψαν πολύ οργανωμένα και όλοι προσέφεραν στην ομάδα. Τα παιδιά ήταν πολύ προσεκτικά και ήταν φανερό ότι δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών παρέμειναν αμείωτα σε όλα τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης».*

Η συγγραφή επιστολής προς τον δήμαρχο Ξάνθης ήταν και η δραστηριότητα που ενθουσίασε περισσότερο απ' όλες τους μαθητές/τριες. Το γεγονός ότι η επιστολή αυτή συνέπεσε με τη συλλογή υπογραφών από τους κατοίκους για τη διεκδίκηση αστικής συγκοινωνίας, συνέβαλε αποφασιστικά ώστε η δραστηριότητα αυτή να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων. Τα παιδιά ήταν χαρούμενα και

ήλπιζαν ότι μέσα από την διεκδίκηση τους θα μπορέσουν να έχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Στο ημερολόγιο καταγράφονται τα εξής: « [...]το θέμα της αστικής συγκοινωνίας είναι κάτι που απασχολεί πολύ έντονα τα παιδιά, τα οποία αν μικρά, επειδή οι περισσότερες οικογένειες δεν διαθέτουν αμάξι, βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες λόγω της ανυπαρξίας συγκοινωνίας. Ακόμη είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα και τις οικογένειές τους. Οπότε η ιδέα ότι θα κάνουν κάτι για να διεκδικήσουν αστική συγκοινωνία, ενθουσίασε αμέσως τα παιδιά. Το πόσο άρεσε αυτή η δραστηριότητα στα παιδιά, γίνεται φανερό και από τον τρόπο που δούλεψαν, καθώς αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την χρήση της ελληνικής γλώσσας, δεν απογοητεύτηκαν ούτε στιγμή, δεν έδειξαν να κουράζονται και ήθελαν μέσα από την μεταξύ τους συνεργασία να πετύχουν έναν άψογο αποτέλεσμα. [...] Όπως δήλωσε και ένας μαθητής, τους άρεσε το γεγονός ότι μέσα από το γράμμα προσπαθούν να βοηθήσουν όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και όλους του κατοίκους του Δροσερού».

Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια της ιδέας και επιχειρήματα που θέλησαν να εκφράσουν μέσα από την επιστολή τους, η συγγραφή της ήταν μία διαδικασία που τα δυσκόλεψε, καθώς δεν κατέχουν όλα τα παιδιά σε ικανοποιητικό βαθμό, τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο, όπως φαίνεται και μέσα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας, οι μαθητές/τριες: « [...] δεν απογοητεύτηκαν, προσπάθησαν πολύ και μέσα από την συνεργασία κατάφεραν να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα».

Στην τελευταία ενότητα, που αφορά την αποτίμηση της παρέμβασης, σημειώνεται ότι υπήρξε ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριων, ενώ αυτό που πραγματικά έμαθαν οι μαθητές/τριες είναι η διαπίστωση ότι αν συνεργαστούν μεταξύ τους, μπορούν να διεκδικήσουν μία καλύτερη ζωή για τους ίδιους αλλά και για όλους τους κατοίκους του οικισμού. Όπως χαρακτηριστικά καταγράφει η ερευνήτρια: «*Η χαρά που πήραν τα παιδιά μέσα από αυτήν τους τη προσπάθεια νομίζω ότι αποτέλεσε κινητήριο δύναμη για να ενδυναμωθεί η φωνή τους*».

6.1.5 Αποτελέσματα Ημερολογίου 5η παρέμβαση: Εκπαίδευση

Όσον αφορά τους στόχους της πέμπτης παρέμβασης με τίτλο ‘Εκπαίδευση’, θεωρείται ότι αυτοί επιτεύχθηκαν σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό. Ο βασικός στόχος ήταν να προβληματιστούν τα παιδιά και να νιώσουν ότι η εκπαίδευση αποτελεί

δικαίωμά τους, το οποίο και δεν μπορεί να τους στερήσει κανείς. Όπως αναδεικνύεται και μέσα από το ημερολόγιο της ερευνήτριας: *«Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται κριτικά, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Άσκησαν κριτική στο άρθρο το οποίο διάβασαν, καθώς και στα σχόλια των αναγνωστών που το συνόδευαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν. Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση τα παιδιά προβληματίστηκαν για την αξία της εκπαίδευσης και κατέληξαν στο γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμά τους και δεν μπορεί να τους το στερήσει κανείς».*

Αναφορικά με το πιο επιτυχές σημείο της παρέμβασης, σημειώνεται ότι αυτό ήταν οι συζητήσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά το προ- στάδιο αλλά και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Η κριτική σκέψη των παιδιών φαίνεται να εξελίσσεται και τα σχόλια τους να είναι πολύ πιο αποτελεσματικά και εύστοχα. Οι φωτογραφίες αλλά και το άρθρο με το οποίο ήρθαν σε επαφή τα παιδιά πυροδότησαν τη συζήτηση. Στο ημερολόγιο καταγράφονται τα εξής: *«Τα λόγια των παιδιών ήταν συγκινητικά, χρησιμοποίησαν τόσο το συναίσθημά τους, όσο και την κριτική τους σκέψη για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Καθώς είναι παιδιά που στερούνται το σχολείο, έδειξαν πραγματικά να προβληματίζονται για το γεγονός ότι κάποιος διώχνουν τα παιδιά Ρομ από τα σχολεία. [...]τα παιδιά ένιωσαν ότι είχαν να εκφράσουν πολλά για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ παράλληλα ήταν φανερό η “δίψα” τους για το σχολείο, το οποίο λόγω των συνθηκών ζωής τους, συχνά στερούνται».*

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών/τριων, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον κατά την υλοποίησης της δραστηριότητας της κριτικής αναπλαισίωσης και ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις του προ-σταδίου και του σταδίου της κύριας δραστηριότητας. Πιο συγκεκριμένα: *«Η συζήτηση κινητοποίησε πολύ τους μαθητές/τριες οι οποίοι έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια και κατάφεραν να συνδέσουν το άρθρο με τις δικές τους εμπειρίες. Θεωρώ ότι όσο περνάνε τα μαθήματα τα παιδιά αισθάνονται ακόμη μεγαλύτερη ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και η δυσκολία τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν τα εμποδίζει. Ακόμη κατά τη δραστηριότητα του τελευταίου σταδίου της παρέμβασης, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν το δικό τους σχόλιο κάτω από το άρθρο, συνεργάστηκαν πολύ καλά, ακόμη και τα μικρότερα παιδιά είχαν πολλές ιδέες και κατάφεραν να υλοποιήσουν την δραστηριότητα με επιτυχία. Μάλιστα τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα που θα γράψουν στον υπολογιστή*

και που το άρθρο τους θα δημοσιευτεί και θα μπορέσουν και άλλοι άνθρωποι να διαβάσουν τις απόψεις τους».

Οι μαθητές/τριες έδειξαν και πάλι να ενθουσιάζονται περισσότερο με τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά χάρηκαν πολύ που θα είχαν την ευκαιρία να γράψουν το δικό τους σχόλιο πάνω στο άρθρο που είχαν επεξεργαστεί στο προηγούμενο στάδιο. Όπως φαίνεται και μέσα από το ημερολόγιο: «Τα παιδιά έκαναν λόγο για δικαιοσύνη, για ισότητα, για ρατσισμό και υποστήριξαν έντονα ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι στο σχολείο και όλα να μαθαίνουν γράμματα, χωρίς να έχει σημασία η καταγωγή τους. Ακόμη τα μεγαλύτερα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήθελαν και τα ίδια να πηγαίνουν σε σχολεία όπου θα φοιτούσαν και Ρομ και μη Ρομ μαθητές/τριες, για να παίζουν και να μαθαίνουν όλοι μαζί, βέβαια εξέφρασαν και την ανησυχία τους ότι μπορεί τα υπόλοιπα παιδιά να μην τους ήθελαν. Το άρθρο όπως και τα σχόλια των αναγνωστών κινητοποίησαν όλα τα παιδιά, που είχαν πολλές ιδέες, μίλησαν για τα συναισθήματά τους, για προσωπικές τους εμπειρίες που έχουν νιώσει αποκλεισμό και ρατσισμό και εξέφρασαν τα όνειρά τους για μία κοινωνία χωρίς ρατσισμό. Το σχόλιο που έγραψαν τα παιδιά βγήκε πολύ αυθόρμητα και μάλιστα έδειξαν μεγάλη χαρά για το γεγονός ότι θα έχουν τη δυνατότητα να δημοσιοποιήσουν και τη δική τους άποψη».

Σχετικά με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης, το σημαντικότερο αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε, ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Καθώς όπως κατέγραψε και η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: « [...] αυτή τη φορά επεξεργάστηκαν με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα το άρθρο στο σύνολό του, δηλαδή τον τίτλο, την εικόνα που το συνοδεύει και το κείμενο. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των παιδιών ήταν πολύ εύστοχα, ενώ τα μικρότερα παιδιά φάνηκε να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να έχουν το θάρρος της γνώμης τους».

6.1.6 Αποτελέσματα Ημερολογίου 6η παρέμβαση: Μάγια - Χαρτομαντεία

Στην έκτη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘Μάγια – Χαρτομαντεία’, ο στόχος που είχε τεθεί, ήταν να μπορέσουν τα παιδιά να σταθούν κριτικά απέναντι στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν από τις τηλεοπτικές σειρές, να αναγνωρίσουν τις

στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αυτές αναπαράγουν σχετικά με την ενασχόληση των Ρομ με την μαγεία και την μαντεία και στη συνέχεια να τις αποδομήσουν. Ωστόσο, όπως φαίνεται και μέσα από τις καταγραφές της ερευνήτριας στο ημερολόγιο : « [...]ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθηκε πλήρως, καθώς αρκετά ήταν τα παιδιά που ισχυρίστηκαν ότι τα αποσπάσματα παρουσιάζουν ορθά την πραγματικότητα, καθώς και στην οικογένειά τους λένε το φλιτζάνι, διαβάζουν τη μοίρα στο χέρι ή λένε τα χαρτιά. Βέβαια ακόμη και αυτοί οι μαθητές/τριες τόνισαν ότι δεν ασχολούνται όλες οι γυναίκες Ρομ με τα μάγια ή την μαντεία και επίσης έκαναν το σχόλιο ότι μέσα από αυτά τα βίντεο φαίνεται σαν να κοροϊδεύουν τη στάση των Ρομά και όχι σαν να παρουσιάζουν την πραγματικότητα».

Οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν κατά το προ-στάδιο αλλά και το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, κρίνονται ως τα πιο επιτυχή σημεία της διδασκαλίας καθώς, όπως καταγράφεται και στο ημερολόγιο: « [...] τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά, υποστήριζαν τις απόψεις τους με επιχειρήματα και παρά τη διαφοροποίηση που υπήρξε ανάμεσα στα παιδιά, μπόρεσαν με επιτυχία να διαχειριστούν τις διαφορετικές απόψεις . Ακόμη αυτή η διαφοροποίηση έδωσε αφορμή για περισσότερη σκέψη και αναστοχασμό». Αντίθετα όσον αφορά το λιγότερο επιτυχές σημείο της διδασκαλίας, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια διαπίστωσε ότι κατά την δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, οι μαθητές/τριες αντιμετώπισαν αρκετές δυσκολίες καθώς: « [...] τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να σχεδιάσουν τα συναισθήματα τους και αν και μετά από ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού, κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα, θεωρώ ότι δεν αποτύπωσαν πλήρως τα όσα ένιωσαν ή σκέφτηκαν».

Όσον αφορά τη στάση των μαθητών/τριων, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις του προ-σταδίου και του σταδίου της κύριας δραστηριότητας, ενώ παράλληλα κατέβαλαν μεγάλη προσπάθεια και κατά την δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν. Σύμφωνα με τις καταγραφές του ημερολογίου της ερευνήτριας: «Οι μαθητές/τριες και σε αυτήν την παρέμβαση κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα παιδιά παρακολούθησαν με προσοχή τα βίντεο ενώ ήταν πολύ ενεργή η συμμετοχή τους στις συζητήσεις που υλοποιήθηκαν τόσο στο προ-στάδιο όσο και στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών/τριων σχετικά με την σχέση των Ρομ με τα μάγια και την μαντεία, κινητοποίησε ακόμη περισσότερο τους μαθητές/τριες, οι οποίοι

μπορεί να ήθελαν να εκφράσουν τις απόψεις τους με περισσότερο πάθος, αλλά ταυτόχρονα έδειξαν σεβασμό απέναντι στις διαφορετικές απόψεις. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η συζήτηση είχε μεγαλύτερη διάρκεια από όση αναμενόταν. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και στην δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης και κατάφεραν όλοι να την ολοκληρώσουν, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με τον σχεδιασμό των συναισθημάτων τους».

Οι μαθητές/τριες έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στα βίντεο που παρακολούθησαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Πρόκειται για αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά” και “Ψίθυροι Καρδιάς”. Όπως καταγράφει η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: «Τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν την προβολή των αποσπασμάτων [...] Μάλιστα οι μαθητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι τους αρέσει που παρακολουθούν σειρές που έχουν ως θέμα τους Ρομά και ότι έχουν την ευκαιρία να κάνουν μαθήματα σχετικά με τη φυλή τους και με τη ζωή τους στον οικισμό».

Οι κύριες δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες, παρατηρήθηκαν κατά την υλοποίηση της δραστηριότητας της κριτικής αναπλαισίωσης. Πιο συγκεκριμένα, ενώ οι μαθητές/τριες έδειξαν αρχικά ενθουσιασμό για το γεγονός ότι θα ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους, ειδικά όταν τους μοιράστηκαν τα απαραίτητα υλικά όπως μαρκαδόροι, ξυλομπογιές κτλ., στη συνέχεια πολλοί μαθητές/τριες έδειξαν να διστάζουν, να μη ξέρουν τι να κάνουν ή πώς να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους. Όπως αναγράφεται στο ημερολόγιο, η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε ως εξής: « [...] ο ρόλος της εκπαιδευτικού, υπήρξε ενθαρρυντικός και τονίστηκε στα παιδιά ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ώστε να απελευθερωθούν από το άγχος του λάθους και να εκφραστούν ελεύθερα. Οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν σιγά σιγά να δοκιμάζουν και κατάφερα τελικά να αποτυπώσουν το πώς ένιωσαν».

Σχετικά με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης, το σημαντικότερο αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε, ήταν αυτό που σημειώνει ταυτόχρονα η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια και ως το μεγαλύτερο επίτευγμα του μαθήματος καθώς: «τα παιδιά κατάφεραν να διαχειριστούν τις διαφορετικές απόψεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, που πραγματοποιήθηκε τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Όλα τα παιδιά έδειξαν σεβασμό απέναντι στις απόψεις των συμμαθητών τους και όσο αντίθετες κι αν ήταν από τις δικές τους, τις άκουσαν με προσοχή και σε καμία περίπτωση δεν τις υποτίμησαν ή

δεν τις κοροΐδεψαν. Η διάσταση αυτή των απόψεων των παιδιών θα μπορούσε μάλιστα να χαρακτηριστεί ως παραγωγική, καθώς οι μαθητές/τριες ωθήθηκαν ακόμη περισσότερο να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση και αυτή η διαφοροποίηση των απόψεων έδωσε αφορμή για ακόμη περισσότερη σκέψη και αναστοχασμό».

Τέλος αναφορικά με τις πιθανές αλλαγές σε περίπτωση επανάληψης της συγκεκριμένης παρέμβασης, η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια αναφέρει: *«Αν ξαναδίδασκα το μάθημα, θα άλλαζα την δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, καθώς θεωρώ ότι αν και υλοποιήθηκε, δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές/τριες, ενώ μία διαφορετικού τύπου διδασκαλία θα μπορούσε να ωθήσει με μεγαλύτερη επιτυχία τα παιδιά, να μεταφέρουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέο πλαίσιο».*

6.1.7 Αποτελέσματα Ημερολογίου 7η παρέμβαση: Κοινωνικά Αγαθά

Στην έβδομη διδακτική παρέμβαση, με τίτλο ‘‘Κοινωνικά Αγαθά’’, τέθηκε ως στόχος η ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων, οι οποίοι βιώνοντας καθημερινά τον αποκλεισμό τους από τα κοινωνικά αγαθά, είχαν την ευκαιρία να εξετάσουν με κριτική ματιά το γιατί συμβαίνει αυτό, το πώς επηρεάζει τη ζωή τους αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με την διεκδίκηση της ισότιμης συμμετοχής τους στα κοινωνικά αγαθά. Ο στόχος αυτός επετεύχθη σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθώς όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας: *« [...]τα παιδιά μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν, να σκεφτούν κριτικά και να προβληματιστούν σχετικά με τα κοινωνικά αγαθά και το κατά πόσο αυτά όλοι οι άνθρωποι τα απολαμβάνουν. Τα παιδιά ονειρεύτηκαν έναν καλύτερο κόσμο, έμαθαν για τα δικαιώματά τους και θέλησαν να ενημερώσουν και τα υπόλοιπα παιδιά του οικισμού σχετικά με αυτά, ώστε όλοι μαζί να μπορέσουν να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους να απολαμβάνουν τα κοινωνικά αγαθά.*

Αναφορικά με τα πιο επιτυχή σημεία της διδασκαλία, σημειώνεται ότι αυτό ήταν το προ-στάδιο, όπου οι μαθητές/τριες γνώρισαν τα δικαιώματα του παιδιού και στη συνέχεια συμμετείχαν σε κριτική συζήτηση πάνω σε αυτά. Τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά στη συζήτηση και έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια. Ήταν φανερό ότι ήταν ένα θέμα που τους κινητοποίησε καθώς ένιωσαν ότι τα αφορά άμεσα. Όπως καταγράφεται και στο ημερολόγιο: *«Από την πρώτη στιγμή τα παιδιά διατύπωσαν τη άποψη ότι δυστυχώς πολλά παιδιά στερούνται τα δικαιώματά τους και*

ξεκίνησαν να μιλούν για τις δύσκολες συνθήκες ζωής πολλών από τα παιδιά του οικισμού αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ακόμη εξέφρασαν την άποψη ότι είναι άδικο αυτό που συμβαίνει, ότι δεν τους αρέσει καθόλου και ότι θα ήθελαν να ζούνε σε έναν κόσμο όπου όλα τα παιδιά θα απολάμβαναν τα δικαιώματά τους ώστε να μπορούν να είναι όλα τα παιδιά χαρούμενα. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν γεμάτες συναίσθημα, αυθορμητισμό και πάθος για έναν καλύτερο κόσμο».

Όσον αφορά το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα, η ερευνήτρια καταγράφει στο ημερολόγιο τα εξής: «Το πιο σημαντικό επίτευγμα της σημερινής διδασκαλίας, ήταν ότι τα παιδιά έμαθαν τα δικαιώματα τους, καθώς δεν γνώριζαν τι θα πει δικαίωμα, προβληματίστηκαν πάνω στο γεγονός ότι δεν απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι τα δικαιώματά τους και τέλος μέσα από όλα τα στάδια της παρέμβασης κατανόησαν το πόσο σημαντικό, αν και δύσκολο είναι να διεκδικεί κανείς τα δικαιώματά του».

Στον δεύτερο θεματικό άξονα, ο οποίος αφορά την συμπεριφορά των μαθητών/τριων, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά σε όλα τα στάδια της παρέμβασης. Πιο συγκεκριμένα, στο ημερολόγιο καταγράφεται: «Ξεκινώντας από το προ-στάδιο, οι εικόνες σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, κινητοποίησαν αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών που παρατηρούσαν προσεχτικά την κάθε εικόνα, διάβαζαν τη λεζάντα με το αντίστοιχο με την εικόνα δικαίωμα και έκαναν σχόλια, εκφράζοντας τις σκέψεις τους. Αλλά και στη συζήτηση που ακολούθησε όλα τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους και ακόμη πιο έντονα εξέφρασαν την επιθυμία τους για έναν κόσμο όπου όλα τα παιδιά θα απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους. Τα άρθρα που παρουσιάστηκαν στα παιδιά κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, τράβηξαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τόσο γιατί αναφερόταν στον οικισμό του Δενδροπόταμου, τον οποίο γνωρίζουν όλα τα παιδιά αλλά κυρίως για το ότι αναφερόταν σε ένα συμβάν, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει λάβει, με ανάλογη μορφή, μέρος και στο Δροσερό. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως στη θέση των συνομήλικων τους από τον Δενδροπόταμο, ταυτίστηκαν μαζί τους και εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους για την κίνηση των μαθητών/τριων να στείλουν επιστολή στην ΔΕΗ. Μάλιστα το συνέδεσαν με τη δική τους επιστολή προς τον δήμαρχο Ξάνθης. Η συζήτηση επομένως που ακολούθησε τα δύο άρθρα ήταν πολύ εποικοδομητική. Τέλος η δραστηριότητα δημιουργίας αφίσας, που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία συνεργάστηκαν άψογα στις ομάδες τους και έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό».

Η δραστηριότητα της δημιουργίας αφίσας για τα δικαιώματα του παιδιού, η οποία υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης ήταν αυτή που ενθουσίασε περισσότερο τους μαθητές/τριες. Χαρακτηριστικά αναφέρει η ερευνήτρια: «[...] όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά, άλλωστε τα παιδιά έχουν πλέον εξασκηθεί στο να δουλεύουν ομαδικά και όπως δηλώνουν και τα ίδια είναι κάτι που το προτιμούν καθώς ο ένας βοηθάει τον άλλον. Τα παιδιά σε όλα τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας ήταν πολύ υποστηρικτικά απέναντι στις άλλες ομάδες και έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις. Ακόμη στα παιδιά άρεσε πολύ το γεγονός ότι είχαν την δυνατότητα να κρεμάσουν τις αφίσες που δημιούργησαν σε διάφορα σημεία του οικισμού, ώστε να ενημερωθούν και τα υπόλοιπα παιδιά σχετικά με τα δικαιώματά τους. Οι μαθητές/τριες με μεγάλη ευθύνη αλλά και χαρά ανέλαβαν την αφισοκόλληση και την επόμενη μέρα ήρθαν γεμάτα ενθουσιασμό και περηφάνια γιατί όπως είπαν πολλά παιδιά διάβασαν τις αφίσες που δημιούργησαν».

Στον τελευταίο θεματικό άξονα, που αφορά την αποτίμηση της παρέμβασης, αναφορικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, παρατηρήθηκε πώς οι μαθητές/τριες μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είχαν την ευκαιρία να μάθουν ποια είναι τα δικαιώματά τους, να προβληματιστούν γύρω από αυτά αλλά και να κατανοήσουν το πόσο σημαντικό είναι να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά αγαθά. Σχετικά αναφέρεται στο ημερολόγιο: «Οι δραστηριότητες που υλοποίησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της διδασκαλίας, συνέβαλαν ώστε να ενδυναμωθεί η φωνή τους και τα παιδιά να καταστούν ικανά να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής για τους ίδιους αλλά και για τον οικισμό τους».

6.1.8 Αποτελέσματα Ημερολογίου 8η παρέμβαση: Σχέσεις Ρομά – Μπαλαμών

Στην όγδοη και τελευταία διδακτική παρέμβαση, με τίτλο “Σχέσεις Ρομά – Μπαλαμών” ο στόχος που τέθηκε ήταν να καταστούν οι μαθητές/τριες ικανοί να ασκήσουν κριτική στον τρόπο που αναπαριστούν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας τις σχέσεις μεταξύ των Ρομά και των Μπαλαμών. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα διδακτική παρέμβαση στοχεύει να ωθήσει τους μαθητές/τριες να αναγνωρίσουν αλλά και να αποδομήσουν την στερεοτυπική αναπαράσταση αυτής της σχέσης, η οποία πάντα παρουσιάζεται από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας ως αμφίδρομα αρνητική.

Ο στόχος αυτός επετεύχθη σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθώς όπως καταγράφεται στο ημερολόγιο της ερευνήτριας: « [...]ήταν ένας στόχος που επιτεύχθηκε καθώς τα παιδιά αναστοχάστηκαν πάνω στα βίντεο που παρακολούθησαν και συνέδεσαν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις με τη δική τους πραγματικότητα και τα δικά τους βιώματα. Οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να αποδομήσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και τα οποία παρουσιάζουν την σχέση μεταξύ Ρομά και Μπαλαμών ως αμφίδρομα αρνητική, ανέφεραν παραδείγματα από τη ζωή τους. Μάλιστα δύο μαθητών η αδερφή είναι παντρεμένη με Μπαλαμό. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι τα παλιά χρόνια δεν άφηναν στον οικισμό να πραγματοποιούνται μεικτοί γάμοι, αλλά ότι τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα και πλέον γίνονται μεικτοί γάμοι, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι είναι συχνό φαινόμενο. Ακόμη τα παιδιά αναφέρθηκαν στις γενικότερες τους σχέσεις με του μη Ρομ και διατύπωσαν την άποψη ότι θα ήθελαν να ζουν σε έναν κόσμο χωρίς ρατσισμό που θα είναι όλοι αγαπημένοι».

Το κύριο πρόβλημα που παρουσιάστηκε σε αυτή τη διδασκαλία ήταν ότι την παρακολούθησαν μόνο 4 μαθητές και μαθήτριες. Σχετικά αναγράφεται στο ημερολόγιο: «Όπως ενημερώθηκα τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας απουσίασαν λόγω διάφορων γεγονότων όπως την μετακίνηση της οικογένειας στην Καβάλα, καθώς τους καλοκαιρινούς μήνες εργάζονται εκεί ως πλανόδιοι έμποροι, την γέννηση ενός νέου μέλους στην οικογένεια καθώς και την έναρξη της εργασίας της οικογένειας στα χωράφια».

Όσον αφορά, τα περισσότερα και τα λιγότερα επιτυχή σημεία της διδακτικής παρέμβασης φαίνεται όλες οι δραστηριότητες ολοκληρώθηκαν με επιτυχία και η όλη διδασκαλία κύλησε πολύ ικανοποιητικά. Ωστόσο, ως το πιο επιτυχημένο σημείο της διδασκαλίας, θα μπορούσε να χαρακτηριστεί η υλοποίηση της δραστηριότητας της δημιουργίας αφίσας με θέμα τον ρατσισμό. Όπως χαρακτηριστικά καταγράφεται στο ημερολόγιο: «Το σημείο του μαθήματος με την μεγαλύτερη επιτυχία, θεωρώ ότι ήταν η υλοποίηση της δραστηριότητας δημιουργίας αφίσας με θέμα τον ρατσισμό, η οποία υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Ήταν μία δραστηριότητα όπου τα παιδιά φάνηκε να διασκεδάζουν και γι' αυτό δούλεψαν πολύ οργανωμένα και αποτελεσματικά».

Αναφορικά με τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, αξίζει να αναφερθεί ότι ενώ ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να καταγράψουν οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες, τα στερεότυπα, που παρουσιάζονται στα αποσπάσματα που

παρακολούθησαν, τόσο για τους Ρομ όσο και για τους Μπαλαμούς, τελικά αποφασίστηκε από την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια η συγκεκριμένη δραστηριότητα να πραγματοποιηθεί προφορικά. Σχετικά καταγράφει η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: «[...] στο τελευταίο αυτό μάθημα προσήλθαν μόνο 4 μαθητές/τριες, οι 2 από τους οποίους είναι μικρότερης ηλικίας και δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής, οπότε θεώρησα ότι ήταν προτιμότερο να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα προφορικά, όπως και έγινε και οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν πολύ καλά».

Το πιο σημαντικό επίτευγμα που επιτεύχθηκε μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες κατάφεραν με ευκολία και πολύ αποτελεσματικά να εντοπίσουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, να σταθούν κριτικά απέναντί τους και τελικά να τα αποδομήσουν. Όπως καταγράφει και η ερευνήτρια στο ημερολόγιο: «*Η σημερινή διδακτική παρέμβαση θεωρώ ότι αποτέλεσε μία απόδειξη της ανάπτυξης που σημειώθηκε στην κριτική σκέψη των παιδιών, μέσα από το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων*».

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης. Παρακολούθησαν με προσοχή όλα τα βίντεο που προβλήθηκαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, και παρά το γεγονός ότι ήταν αρκετά δεν κούρασαν τα παιδιά, αλλά αντίθετα κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν έντονη και κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που ακολούθησαν τις προβολές. Χαρακτηριστικά καταγράφεται στο ημερολόγιο: «*[...]Όλα τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά στις συζητήσεις, προβληματίστηκαν, αναστοχάστηκαν, συνέδεσαν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις με τη δική τους πραγματικότητα, άσκησαν κριτική στα όσα παρακολούθησαν και υποστήριζαν με πάθος την δική τους άποψη. Τέλος τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και προσήλωση στην δραστηριότητα δημιουργίας αφίσας που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης*».

Αναφορικά με τις προτιμήσεις των μαθητών/τριων, διαπιστώνεται μέσα από τις καταγραφές του ημερολογίου, ότι η δραστηριότητα που ενθουσίασε περισσότερο τα παιδιά, ήταν για ακόμη μία φορά η δραστηριότητα δημιουργία αφίσας με θέμα το ρατσισμό κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης: «*Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη χαρά για το γεγονός ότι θα συμμετείχαν και πάλι στη δημιουργία αφίσας και έχοντας εξοικειωθεί από τις προηγούμενες παρεμβάσεις, κατανόησαν αμέσως το τι έπρεπε να κάνουν. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της*

δραστηριότητας, τα παιδιά έδειχναν να διασκεδάζουν και να απολαμβάνουν αυτό που κάνουν. Αφού ολοκλήρωσαν τις αφίσες τους, τα παιδιά έδειχναν πολύ περήφανα με το αποτέλεσμα».

Σχετικά με την αποτίμηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων της παρέμβασης, το σημαντικότερο αποτέλεσμα που παρατηρήθηκε, όπως φαίνεται και μέσα από τις καταγραφές του ημερολογίου ήταν: *«Αυτό που πραγματικά έμαθαν οι μαθητές/τριες είναι να μη δέχονται άκριτα τα όσα παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά να είναι σε θέση να στέκονται κριτικά απέναντι τους, να βρίσκουν τα βαθύτερα νοήματα και να τα φιλτράρουν μέσα από την δική τους πραγματικότητα. Να είναι σε θέση επομένως να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα που προβάλλονται και να έχουν την ικανότητα να τα αποδομούν».*

Ολοκληρώνοντας με έναν ευρύτερο απολογισμό σχετικά με την έκβαση των παρεμβάσεων, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι όλες οι παρεμβάσεις εξελίχθηκαν πολύ ικανοποιητικά, οι στόχοι που είχαν τεθεί επιτεύχθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και τα μαθησιακά αποτελέσματα ήταν πολλαπλά. Η πλειοψηφία των δραστηριοτήτων τράβηξαν έντονα το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων, οι οποίοι συμμετείχαν έντονα τόσο στις κριτικές συζητήσεις όσο και στις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε κάθε παρέμβαση. Παράλληλα οι όποιες δυσκολίες προέκυψαν κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων φαίνεται να παρακάμφθηκαν με αποτελεσματικότητα. Ο σχεδιασμός χρειάστηκε να τροποποιηθεί σε κάποιες παρεμβάσεις, χωρίς όμως να προβεί η εκπαιδευτικός/ερευνήτρια σε μεγάλες αλλαγές. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι οι θεματικές ενότητες που επιλέχθηκαν, κινητοποίησαν τους μαθητές/τριες, οι οποίοι ένιωσαν ότι πρόκειται για θέματα που τους αφορούν άμεσα και έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό. Τέλος, μέσα από την παρούσα παρέμβαση οι μαθητές/τριες καλλιέργησαν την κριτική τους σκέψη και παράλληλα ενδυναμώθηκε η ταυτότητά τους ώστε να είναι σε θέση να διεκδικούν ένα καλύτερο αύριο για τους ίδιους αλλά και για τον οικισμό τους.

Πίνακας 3 Ανάλυση ημερολογίων ανά θεματικό άξονα

Θεματικοί άξονες	Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Παρ. 1 ^η	Παρ. 2 ^η	Παρ. 3 ^η	Παρ. 4 ^η	Παρ. 5 ^η	Παρ. 6 ^η	Παρ. 7 ^η	Παρ. 8 ^η
Α) Διαδικασία Παρέμβασης	<i>1. Στόχοι</i>	i) ενεργοποίηση προϋπάρχουσας γνώσης	√		√	√	√	√		√
		ii) αναγνώριση στερεοτυπικών αναπαραστάσεων	√	√	√			√		√
		iii) αποδόμηση στερεοτύπων	√	√	√			√		√
		iv) ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων		√	√	√	√		√	
		v) καλλιέργεια κριτικής σκέψης	√	√	√	√	√	√	√	√
	<i>2. Προβλήματα κατά τη διαδικασία της παρέμβασης</i>	i) αργοπορημένη προσέλευση μαθητών/τριων	√					√		
		ii) διακοπή σύνδεσης στο διαδίκτυο					√			
		iii) μικρή παρουσία μαθητών/τριων								√
		iv) συμπεριφορά μαθητή		√						

	<i>3. Επιτυχή σημεία της παρέμβασης</i>	i) δραστηριότητες δραματοποίησης/ παιχνίδι ρόλων	√	√						
		ii) δημιουργικές δραστηριότητες (φωτογράφιση, δημιουργία αφίσας)			√					√
		iii) δραστηριότητες γραπτού λόγου	√			√				
		iv) κριτική συζήτηση					√	√	√	
	<i>4. Λιγότερο επιτυχή σημεία της παρέμβασης</i>	i) δραστηριότητες ζωγραφικής		√				√		
		ii) ερωτήσεις κατά την κριτική συζήτηση				√				
	<i>5. Αλλαγή σχεδιασμού μαθήματος</i>	i) παροχή επιπλέον βοήθειας για την υλοποίηση της δραστηριότητας		√						
		ii) αναδιατύπωση ερωτήσεων με απλούστερο λεξιλόγιο					√			
		iii) επανάληψη προ-σταδίου	√							
		iv) τροποποίηση δραστηριότητας								
	<i>6. Βασικό επίτευγμα</i>	i) εντοπισμός στερεοτυπικών	√	√	√					√

		αναπαραστάσεων								
		ii) αποδόμηση στερεοτύπων	√	√	√					√
		iii) ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων			√	√	√		√	
		iv) ανάπτυξη κριτικής σκέψης	√	√	√	√	√	√	√	√
		v) καλλιέργεια ικανότητας συμμετοχής σε διάλογο						√		
B) Συμπεριφορά των μαθητών/τριων	7. Στάση των μαθητών/τριων στην παρέμβαση	i) μεγάλο ενδιαφέρον για τις βιωματικές δραστηριότητες	√	√	√	√	√		√	√
		ii) μέτριο ενδιαφέρον για τις βιωματικές δραστηριότητες						√		
		iii) ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις του προ-σταδίου	√	√	√	√	√	√	√	√
		iv) ενεργή συμμετοχή στις συζητήσεις κατά το κυρίως στάδιο	√	√	√	√	√	√	√	√
		v) μειωμένη συμμετοχή στις συζητήσεις του προ-σταδίου								
		vi) μειωμένη συμμετοχή στις								

		συζητήσεις κατά το κυρίως στάδιο									
		vii) ευχαρίστηση από την προβολή των βίντεο/άρθρων	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	8. Συμμετοχή στις δραστηριότητες	i) μεγάλη συμμετοχή στις δραστηριότητες	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		ii) μειωμένη συμμετοχή στις δραστηριότητες									
		iii) μεγάλη συμμετοχή στις συζητήσεις	√	√	√	√	√	√	√	√	√
		iv) μειωμένη συμμετοχή στις συζητήσεις									
	9. Προτιμήσεις μαθητών/τριών κατά την παρέμβαση	i) προβολή βίντεο						√			
		ii) δραστηριότητες παραγωγής γραπτού λόγου				√	√				
		iii) δραστηριότητες δραματοποίησης/παιχνίδι ρόλων	√	√							
		iv) δημιουργικές δραστηριότητες			√				√	√	

		(φωτογράφιση, αφίσες)								
	10. Δυσκολίες κατά τη συμμετοχή	i) δυσκολίες κατά την παραγωγή γραπτού λόγου	√			√				
		ii) δυσκολίες λόγω περιορισμένου λεξιλογίου								
		iii) δυσκολίες κατά τη διεκπεραίωση δραστηριοτήτων ζωγραφικής		√				√		
		iv) δυσκολία κατανόησης των βίντεο			√					
		v) δυσκολίες κατά τη συμμετοχή στη συζήτηση					√			
Γ) Αποτίμηση της Παρέμβασης	11. Μαθησιακά Αποτελέσματα	i) καλλιέργεια κριτικής σκέψης	√	√	√	√	√	√	√	√
		ii) ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων		√	√	√	√		√	
		iii) καλλιέργεια ικανότητας συμμετοχής σε διάλογο						√	√	
		iv) αναγνώριση στερεοτυπικών αναπαραστάσεων	√	√	√					√
		v) αποδόμηση στερεοτύπων	√	√	√					√

		vi) καλλιέργεια σεβασμού προς τις διαφορετικές απόψεις						√		
	12. Προτάσεις για βελτίωση της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας	i) διατύπωση ερωτήσεων με πιο απλό λεξιλόγιο					√			
		ii) περισσότερος χρόνος για την κριτική συζήτηση		√						
		iii) επιλογή διαφορετικής δραστηριότητας						√		

6.2 Αποτελέσματα κύριας φάσης του προγράμματος: Portfolio

6.2.1 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Έπαγγέλματα’

Η ανάλυση των εργασιών των 4 ομάδων κατά τη φάση της κύριας δραστηριότητας έδειξε ότι και οι τέσσερις ομάδες κατανόησαν τις οδηγίες της δραστηριότητας, την οποία και υλοποίησαν με επιτυχία. Όπως φαίνεται μέσα από τις λίστες που δημιούργησαν, τα παιδιά ξέφυγαν από την στερεοτυπική αναπαράσταση των Ρομ, όπως τους παρουσιάστηκε μέσα από τα αποσπάσματα των τηλεοπτικών σειρών που παρακολούθησαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Οι μαθητές/τριες κατέγραψαν μία πληθώρα επαγγελμάτων και όχι μόνο αυτά του εμπόρου και του μουσικού. Και οι 4 ομάδες προσπάθησαν να καταγράψουν όσα περισσότερα μπορούσαν και προσπάθησαν πολύ χωρίς να τους εμποδίζουν οι δυσκολίες τους στη γραφή. Αναφέρθηκαν μάλιστα με περηφάνια σε κατοίκους του οικισμού που έχουν σπουδάσει και τώρα δουλεύουν. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι οι λίστες αυτές που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες βοήθησαν στην αποδόμηση του στερεοτύπου που αναγνώρισαν αρχικά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

Ομάδα 1	Ομάδα 2	Ομάδα 3	Ομάδα 4
παζαρτζίδες	φτιάχνουν σπίτια	ναυτικοί	κομμωτής
εργάτες	έμποροι	κομμωτής	μπογιατζής
φωτογράφοι	κομμωτές	παλιατζής	εργάτης
έχουν μαγαζιά	φτιάχνουν καλάθια	πουλάνε πράγματα	φούρναρης
μπογιατζής	λογιστής	εργάτες	ναύτες
πάνε στα χωράφια	δουλεύουν στον δήμο	φωτογράφος	μάγειρας
δάσκαλος	εργάτες	τραβάει βίντεο γάμο	σερβιτόρος
νηπιαγωγός	ναύτες	κάνουν σπίτια	δάσκαλος

σερβιτόρος	καθαρίζουν καράβια	δάσκαλος	σε εργοστάσιο
τραγουδιστές	στα ξύλα	νηπιαγωγός	χωράφια
μουσικοί	μπογιατζής	βάφει σπίτια	τραγουδιστής
ηλεκτρολόγος	δάσκαλος	τραγουδιστής	λογιστής
μπογιατζής	νηπιαγωγός	κάνουν καλάθια	νηπιαγωγός
στα καράβια	πουλάνε ρούχα	κόβουν ξύλα	στο δήμο
μάγειρας	ποδοσφαιριστής	καθαρίζουν σπίτια	παλιοσίδερα
παλιατζής	παζαρτζίδες	ηλεκτρολόγος	φύλακας
	παλιατζής	φτιάχνει αμάξια	οδηγοί
	φωτογράφος	στα χωράφια	
	τραγουδιστής		
	μουσικοί		

Στη φάση της κριτικής αναπλαισίωσης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να συμμετάσχουν σε ένα παιχνίδι ρόλων και να αναπαραστήσουν ανά ζεύγη το επάγγελμα που θα ήθελαν να κάνουν όταν μεγαλώσουν. Τα παιδιά αναπαρέστησαν διάφορα επαγγέλματα και μέσα από τις επιλογές τους ανέτρεψαν το στερεότυπο που θέλει τους Ρομ να ασχολούνται αποκλειστικά με την μουσική ή το εμπόριο. Έτσι 3 μαθήτριες διάλεξαν το επάγγελμα της κομμώτριας, 1 μαθήτρια και 2 μαθητές το επάγγελμα του δασκάλου, 3 παιδιά το επάγγελμα του αστυνομικού, 1 μαθητής το επάγγελμα του καλαθοποιού, 1 μαθήτρια το επάγγελμα της παιδιάτρου, 2 παιδιά το επάγγελμα του οδηγού λεωφορείου, 1 μαθητής το επάγγελμα του μηχανικού αυτοκινήτου και 2 παιδιά το επάγγελμα του δικηγόρου. Όλα τα ζεύγη παρουσίασαν αποτελεσματικά τα επαγγέλματα που επέλεξαν και συνεργάστηκαν άψογα.

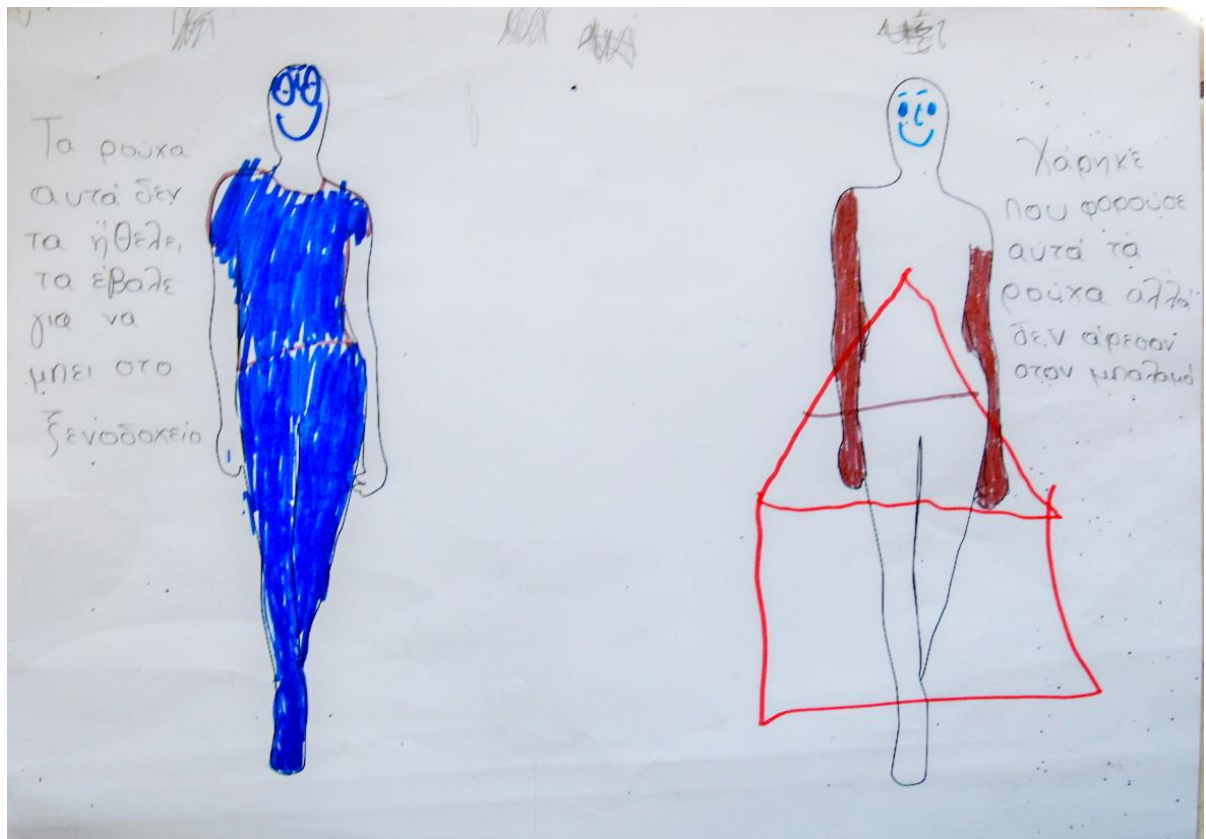


6.2.2 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Ένδυμασία’

Οι μαθητές/τριες αφού παρακολούθησαν αποσπάσματα από την τηλεοπτική σειρά ‘Ψίθυροι Καρδιάς’, κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, κλήθηκαν να ζωγραφίσουν την πρωταγωνίστρια της σειράς, Ερατώ με τα ρούχα που φορούσε στο πρώτο ξενοδοχείο και έπειτα στο δεύτερο ξενοδοχείο και να καταγράψουν αντίστοιχα τις σκέψεις και τα συναισθήματά της.







Ήταν μία δραστηριότητα που δυσκόλεψε ιδιαίτερα τους μαθητές/τριες, καθώς δυσκολεύτηκαν να ζωγραφίσουν τα ρούχα της "Ερατώ" και κάποιοι από τους μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν με τον γραπτό λόγο. Ωστόσο, τα παιδιά βοήθησαν το ένα το άλλο και κατάφεραν όλοι να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα. Όλοι οι μαθητές/τριες έγραψαν ότι η Ερατώ είναι χαρούμενη όταν φοράει τα δικά της ρούχα και υπογραμμίζουν ότι αναγκάστηκε να αλλάξει ρούχα ώστε να γίνει αποδεκτή από την κοινότητα των μη Ρομ και να μπορέσει αν εξυπηρετηθεί από τον υπάλληλο του ξενοδοχείου. Τα παιδιά προσδιόρισαν με επιτυχία τα συναισθήματα της πρωταγωνίστριας καθώς και τα αίτιά τους. Μέσα από τις εργασίες των παιδιών, είναι φανερό, ότι χαρακτηρίζουν ως αρνητικό το γεγονός ότι η "Ερατώ" αναγκάστηκε να αλλάξει ρούχα, να εγκαταλείψει ένα μέρος της ταυτότητά της και να προσπαθήσει να κρύψει ότι είναι Ρομ.

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να αλλάξουν το σενάριο της σκηνής που παρακολούθησαν κατά το κύριο στάδιο, από την τηλεοπτική σειρά "Ψίθυροι Καρδιάς". Τα παιδιά δούλεψαν χωρισμένα σε 4 ομάδες και προέκυψαν οι παρακάτω διάλογοι:

Ομάδα 1

Αντώνης: Καλησπέρα!

Ερατώ: Καλησπέρα!

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Τι θα θέλατε;

Αντώνης: Ένα δωμάτιο για σήμερα.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Μου δίνετε την ταυτότητά σας;

Αντώνης: Ορίστε.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Θέλετε να πάρουμε τα πράγματά σας από το αμάξι;

Ερατώ: Ναι, ευχαριστώ!

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Ορίστε το κλειδί. Καλά να περάσετε!

Ερατώ: Ευχαριστώ πολύ!

Ομάδα 2

Ερατώ-Αντώνης: Καλησπέρα!

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Καλησπέρα! Τι θα θέλατε;

Ερατώ: Θέλουμε ένα δωμάτιο για σήμερα το βράδυ. Έχετε άδειο δωμάτιο;

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Μισό λεπτό να δω... Ναι έχω ένα! Ορίστε το κλειδί!

Αντώνης: Ευχαριστούμε.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Θέλετε να πάρουμε τα πράγματά σας από το αμάξι;

Αντώνης: Ναι.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Καλά να περάσετε!

Ερατώ- Αντώνης: Ευχαριστούμε!

Ομάδα 3

Ερατώ- Αντώνης: Γεια σας!

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Γεια σας! Μπορώ να σας βοηθήσω;

Αντώνης: Θέλουμε ένα δωμάτιο για σήμερα.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Μισό λεπτό να δω... Έχουμε ένα ! Μου δίνετε την ταυτότητα;

Ερατώ: Ορίστε.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Ωραία! Ορίστε το κλειδί! Καλά να περάσετε!

Ερατώ- Αντώνης: Ευχαριστούμε!

Οι διάλογοι που δημιούργησαν οι 3 ομάδες μοιάζουν πολύ μεταξύ τους. Βασίστηκαν στους διαλόγους που παρακολούθησαν στα αποσπάσματα ωστόσο άλλαξαν το γεγονός ότι ο υπάλληλος του ξενοδοχείου εξυπηρέτησε την Ερατώ όπως ήταν με τα προσωπικά της ρούχα, χωρίς να χρειαστεί να αλλάξει ώστε να μην καταλάβουν ότι είναι Ρομά. Επίσης άλλη μία βασική αλλαγή που έκαναν οι μαθητές/τριες στους διαλόγους, ήταν ότι έδωσαν λόγια στην Ερατώ, να μιλάει και η ίδια με τον υπάλληλο του ξενοδοχείου, μάλιστα η μία ομάδα την έβαλε να είναι αυτή που θα δώσει την ταυτότητα στο ξενοδοχείο και όχι ο Αντώνης. Έδωσαν λοιπόν, στην Ερατώ πιο δυναμικό ρόλο και δεν την έβαλαν να ‘κρύβεται’ όπως στις σκηνές που παρακολούθησαν. Μέσα από τους διαλόγους που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες, γίνεται φανερό ότι άσκησαν κριτική στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν και τα μετέτρεψαν έτσι ώστε να περάσουν τα δικά τους μηνύματα σχετικά με την αποδοχή του διαφορετικού και για το γεγονός ότι ο καθένας είναι ελεύθερος να φοράει τα ρούχα που θέλει. Ωστόσο, η τέταρτη ομάδα με τον διάλογο που δημιούργησε διαφοροποιήθηκε από τις υπόλοιπες.

Ομάδα 4

Αντώνης: Καλησπέρα!

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Τι θα θέλατε;

Αντώνης: Ένα δωμάτιο για σήμερα.

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Η κυρία είναι μαζί σας;

Αντώνης: Ναι, γιατί;

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Δεν έχω δωμάτιο για εσάς!

Ερατώ: Πώς γίνεται αυτό; Γιατί δεν μας το είπατε από την αρχή;

Υπάλληλος ξενοδοχείου: Δεν μπορώ να κάνω κάτι.

Ερατώ: Δεν είναι σωστό να μας διώχνετε, πρέπει να δέχεστε όλους τους ανθρώπους όπως είναι! Αν δεν ήμουν τσιγγάνα θα μου δίνετε δωμάτιο!

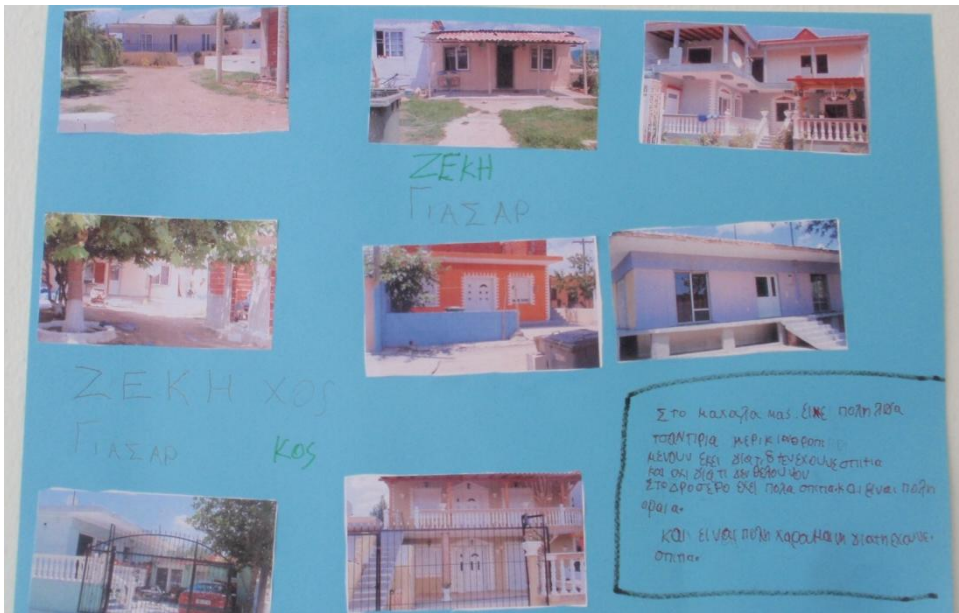
Αντώνης: Έλα Ερατώ πάμε! Θα βρούμε καλύτερο ξενοδοχείο. Εδώ δε μένουμε, αφού δε μας μιλάνε ωραία.

Η τέταρτη ομάδα διαφοροποιήθηκε από τις υπόλοιπες καθώς έβαλε τον υπάλληλο του ξενοδοχείου να μην δέχεται να εξυπηρετήσει την Ερατώ ωστόσο η Ερατώ δεν το δέχεται βουβά όπως συνέβη στα αποσπάσματα αλλά διεκδικεί την ίση μεταχείριση. Επομένως γίνεται φανερό ότι και η αυτή η ομάδα στάθηκε κριτικά απέναντι στα αποσπάσματα και μέσα από τον διάλογο που δημιούργησε εκφράζεται η άποψη των παιδιών για μία κοινωνία χωρίς αποκλεισμούς.

6.2.3 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Κατοικία’

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να φωτογραφίσουν σπίτια του οικισμού και να γράψουν κείμενα για τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του Δροσερού.

Και οι 4 ομάδες επέλεξαν να φωτογραφίσουν τα ωραιότερα σπίτια του οικισμού γιατί όπως χαρακτηριστικά δήλωσαν, ήθελαν να δείξουν ότι και στο Δροσερό υπάρχουν ωραία σπίτια. Ακόμη στα κείμενά τους τόνισαν τις δυσκολίες του να ζει κανείς σε τσαντίρι καθώς και το γεγονός ότι κανένας δεν επιλέγει να ζει σε αυτό. Μάλιστα οι δύο ομάδες αναφέρθηκαν και στο συναίσθημα της χαράς που νιώθουν οι άνθρωποι όταν βρίσκονται στο σπίτι τους. Αξίζει ακόμη να σημειωθεί ότι τα παιδιά υπογράμμισαν το γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι θα έπρεπε να είχαν ωραία σπίτια για να μένουν.



ΖΕΚΗ
ΓΙΑΣΑΡ

ΖΕΚΗ ΧΟΣ
ΓΙΑΣΑΡ ΚΟΣ

Στο καλαζο μας ΕΙΜΕ ΠΟΛΗ ΖΩΑ
ΤΑΝΤΙΡΙΑ ΜΕΡΙΚ ΙΑΘΡΟΠΙ
ΑΕΙΟΥΝ ΕΚΕΙ ΔΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΧΟΥΜΕ ΣΠΙΤΙΑ
ΚΑΙ ΟΚΙ ΔΙΑΤΙ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥ ΜΟΥ
ΣΤΟ ΔΡΟΣΕΡΟ ΕΧΕΙ ΠΟΛΑ ΟΠΙΤΙΑ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΗ
ΟΡΑΙΑ
ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΗ ΧΑΡΟΥΜΑΙ Η ΔΙΑΤΙ ΕΧΟΥΜΕ
ΟΠΙΤΙΑ

ΣΤΟ ΚΑΧΑΖΟ ΜΑΣ ΕΙΜΕ ΠΟΛΗ ΖΩΑ
ΤΑΝΤΙΡΙΑ ΜΕΡΙΚ ΙΑΘΡΟΠΙ
ΑΕΙΟΥΝ ΕΚΕΙ ΔΙΑΤΙ ΔΕΝ ΕΧΟΥΜΕ ΣΠΙΤΙΑ
ΚΑΙ ΟΚΙ ΔΙΑΤΙ ΔΕΝ ΘΕΛΟΥ ΜΟΥ
ΣΤΟ ΔΡΟΣΕΡΟ ΕΧΕΙ ΠΟΛΑ ΟΠΙΤΙΑ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΗ
ΟΡΑΙΑ
ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΠΟΛΗ ΧΑΡΟΥΜΑΙ Η ΔΙΑΤΙ ΕΧΟΥΜΕ
ΟΠΙΤΙΑ



ΔΡΟΣΕΡΟ
ΤΑ ΣΠΙΤΙΑ ΣΤΟ
ΔΡΟΣΕΡΟ ΕΙΝΝ
ΜΕΓΑΛΑ ΚΑΙ ΟΡΕΑΟΙ
ΑΝΘΡΩΠΟΙ ΘΕΛΟΥΝ
ΣΠΙΤΙΑ ΓΙΑΤΙ ΕΧΟΥΝ
ΦΟΣ ΚΑΙ ΝΕΡΟ ΚΑΙ
ΡΕΥΜΑ ΟΛΙ ΠΡΕΠΙ ΝΑ
ΕΧΟΥΝ ΣΠΙΤΙ.



Οι εργασίες και των 4 ομάδων μπορούν να χαρακτηριστούν ως πετυχημένες καθώς έρχονται σαν μία απάντηση στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας σχετικά με το θέμα της κατοικίας των Ρομ, τις οποίες και αποδομούν. Οι μαθητές/τριες επομένως δεν αναπαρήγαγαν τα στερεότυπα που εντόπισαν στα προηγούμενα στάδια αλλά αντίθετα τους άσκησαν κριτική και τα ανέτρεψαν. Παράλληλα μέσω αυτής της δραστηριότητας τα παιδιά αισθάνθηκαν περηφάνια για τον οικισμό τους και για το γεγονός ότι κανείς μπορεί να συναντήσει όμορφα σπίτια, κάτι που αποτυπώνεται και στα κείμενα που παρήγαγαν.

6.2.4 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘‘Αστική συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης’’

Η επιστολή που συνέταξαν οι μαθητές/τριες με σκοπό να ζητήσουν από τον δήμαρχο Ξάνθης τη σύνδεση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη μέσω αστικής συγκοινωνίας, κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, ήταν μία ευκαιρία για να ενισχυθεί η φωνή των μαθητών και να μουν στη διαδικασία να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής, για τους ίδιους αλλά και για όλους τους κατοίκους του οικισμού.

Αξιότιμε κύριε Δήμαρχε,
Είμαστε μαθητές από το Δροσερό Ξάνθης
και σας στέλνουμε αυτό το δράμα
για να σας προέξω για ένα πρόβλημα που έχουμε
στο Δροσερό. Ο οικισμός μας είναι μακριά
από το κέντρο της πόλης και είναι δύσκολο
να πάει κάποιος με τα πόδια. Κάθε μέρα πολλοί
άνθρωποι από το Δροσερό κερδίζουν και παιδιά αναγκάζονται
να πάνε με τα πόδια μέχρι την πόλη για να κάνουν ψώνια
να φτιάξουν τα χριστούγεννα τους. Αναγκάζονται να πάνε με
να κάνουν ό,τι τους λείπει. Δεν έρχεται σπασοοικικό μας αστικό
τα πόδια γιατί δεν έχουν αμάξι. Ειδικά
γεωφορξία και πολλοί κάτοικοι δεν έχουν αμάξι. Ειδικά
το καλοκαίρι που έχει πολύ ζεστή ή το χειμώνα που
έχει κρύο είναι ακόμη πιο δύσκολο να πάει στην
πόλη. Ακόμη το νοσηκό κείο είναι πολύ μακριά και δεν
μπορούμε όταν αρρωστήνουμε να πάμε.
Σε όλη την πόλη έχει αστικά γεωφορξία και μόνο το Δροσερό
είναι αποκλεισμένο. Αυτό είναι αδικία της ανθρωπότητας
που μένουν εδώ. Η ζωή μας είναι πιο δύσκολη.
Ζητάμε να έρθει αστικό γεωφορξίο στο Δροσερό
για να αλλοξεί η ζωή μας. Ελπίζουμε να μας
βοηθήσετε. Ευχαριστούμε

Με εκτίμηση,
Μαθητές από το Δροσερό

Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες, με τους μηχανισμούς της γραφής και της ανάγνωσης και παρά το περιορισμένο τους λεξιλόγιο, μέσα από την άψογη συνεργασία τους, κατάφεραν να συντάξουν μία επιστολή με επιχειρήματα, στην οποία εξηγούν τους λόγους που είναι απαραίτητη η σύνδεση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη, τονίζουν το πόσο καλύτερη θα γινόταν η ζωή τους και παράλληλα σημειώνουν πώς μόνο ο οικισμός του Δροσερού είναι αποκλεισμένο, κάτι που χαρακτηρίζουν ως άδικο.

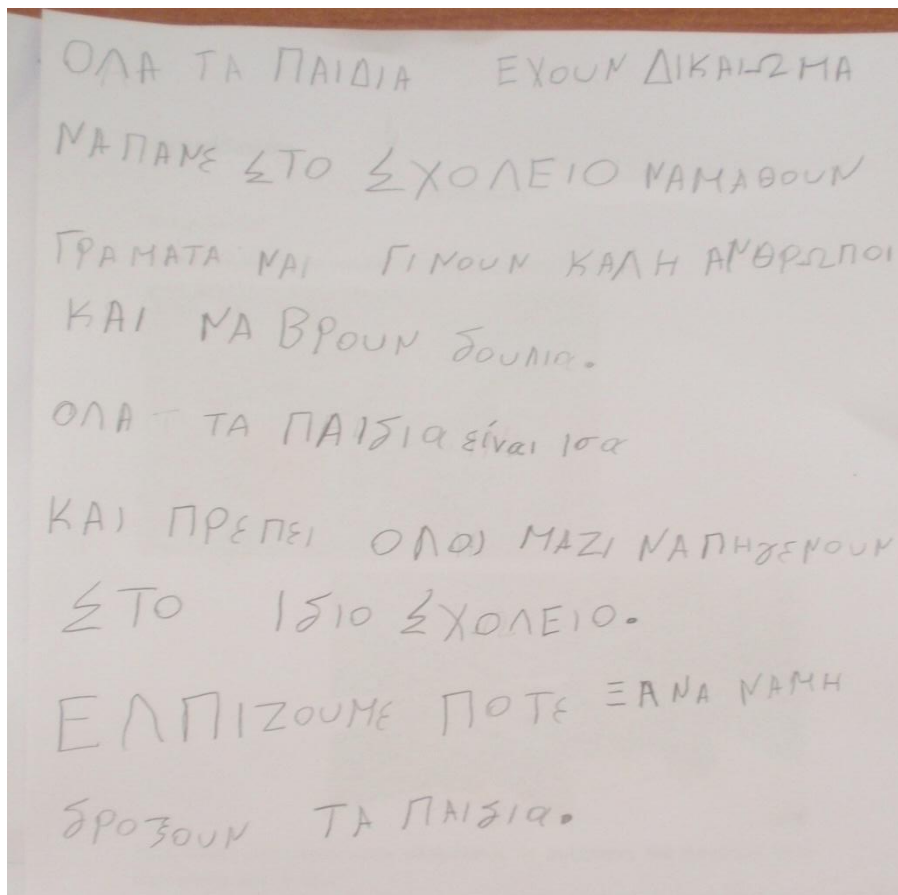
Με άμεσο τρόπο, οι μαθητές/τριες καταφέρνουν να παρουσιάσουν το πρόβλημα της απουσίας αστικής συγκοινωνίας, εξηγώντας το πώς αυτή επηρεάζει αρνητικά, την καθημερινή ζωή των κατοίκων του οικισμού και με δυναμικό αλλά ταυτόχρονα ευγενικό τρόπο απαιτούν την έναρξη αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό τους.

6.2.5 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Εκπαίδευση’

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης οι μαθητές/τριες αφού περιηγήθηκαν στα σχόλια των αναγνωστών, που συνόδευαν το άρθρο, το οποίο επεξεργάστηκαν κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, κλήθηκαν να γράψουν το δικό τους σχόλιο και να το δημοσιοποιήσουν. Την δραστηριότητα αυτή, την πραγματοποίησαν τα παιδιά χωρισμένα σε δύο ομάδες.

The image shows a digital form for submitting a comment. The form includes the following fields and text:

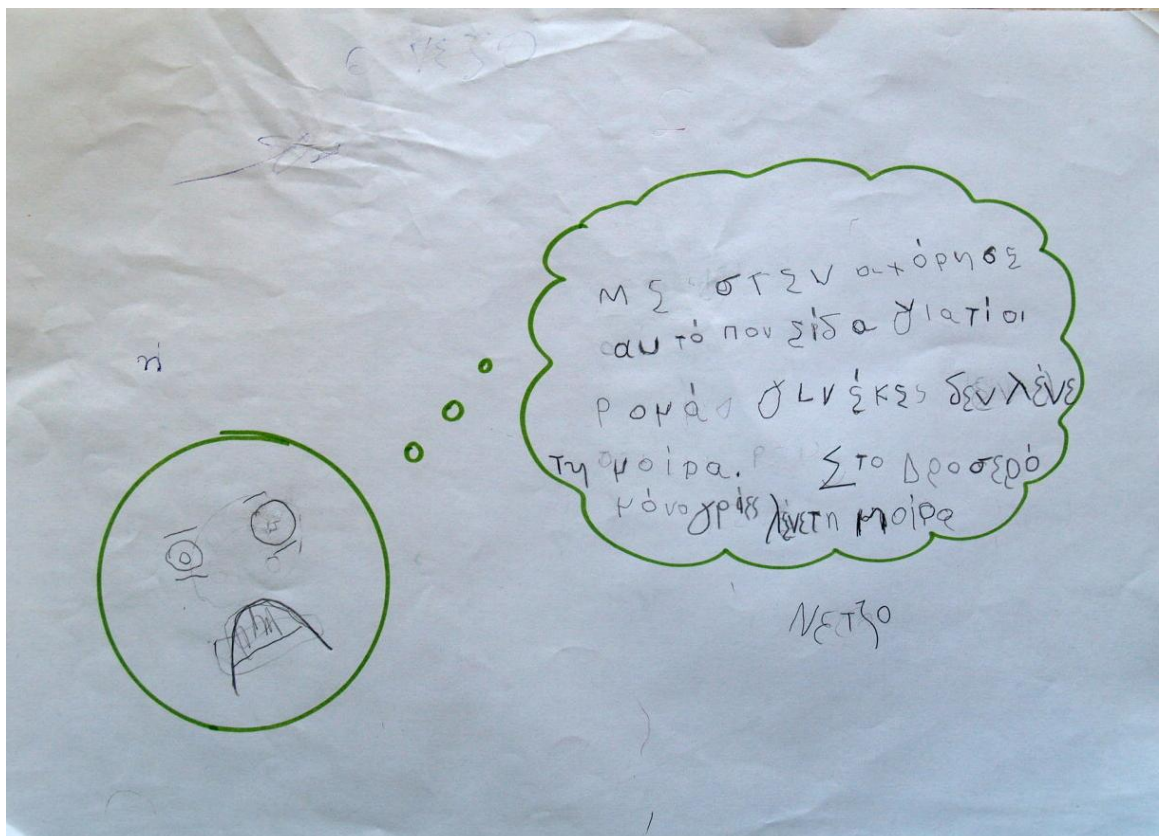
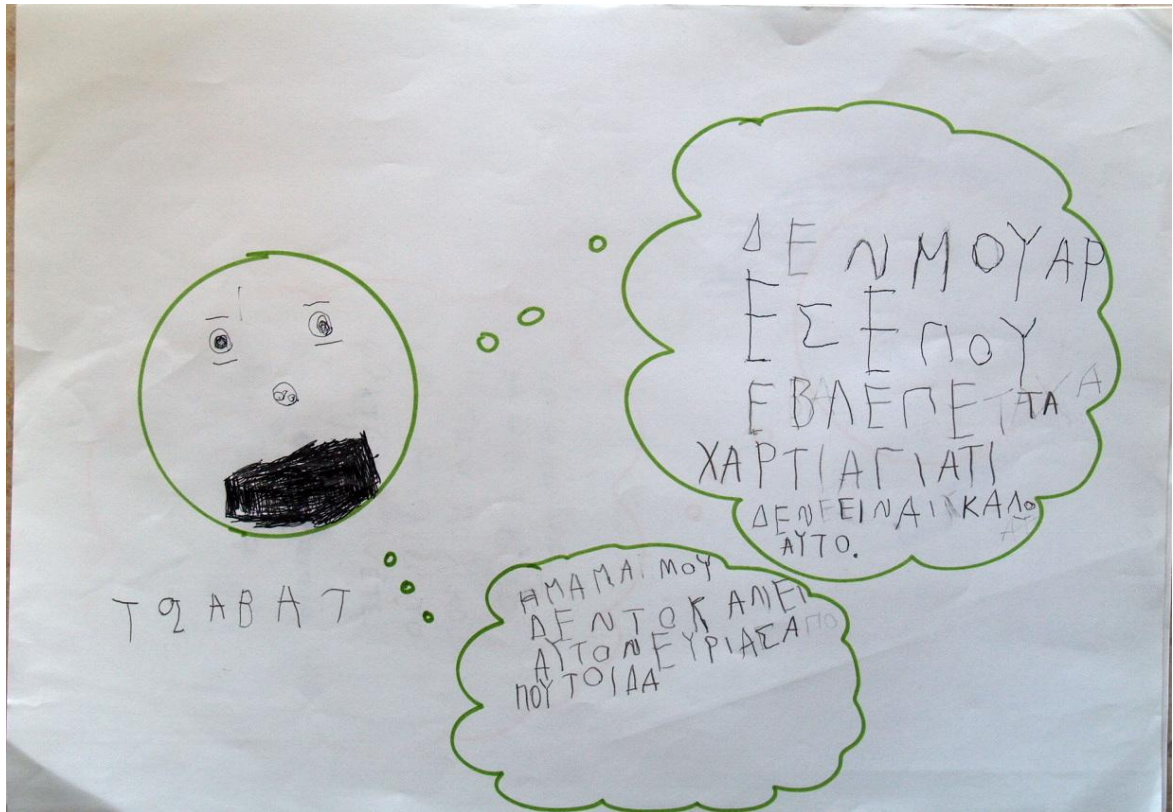
- Τίτλος σχολίου ***: A text input field.
- Γράψτε το σχόλιό σας* (έως 700 χαρακτήρες)**: A large text area containing a handwritten note in blue ink: ΟΛΑ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΠΡΠΕΙ ΝΑ ΠΑΝΕ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΓΙΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΝΑ ΜΠΟΡΕΣΟΥΝ ΝΑ ΕΧΟΥΝ ΜΙΑ ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΖΟΗ ΣΤΑ ΠΑΙΔΙΑ ΡΟΜΑ ΑΡΕΣΕΙ ΠΟΛΥ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΕΧΟΥΝ ΔΙΚΑΙΩΜΑ ΝΑ ΜΑΘΟΥΝ ΚΑΝΕΙΣ ΔΕΝ ΠΡΕΠΕΙ ΝΑ ΔΙΟΧΝΕΙ ΠΑΙΔΙΑ ΑΠΟ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ.
- απομένουν 469 χαρακτήρες**: A character count indicator.
- E-mail ***: An email address input field.
- Όνομα που θα εμφανιστεί**: A name input field.

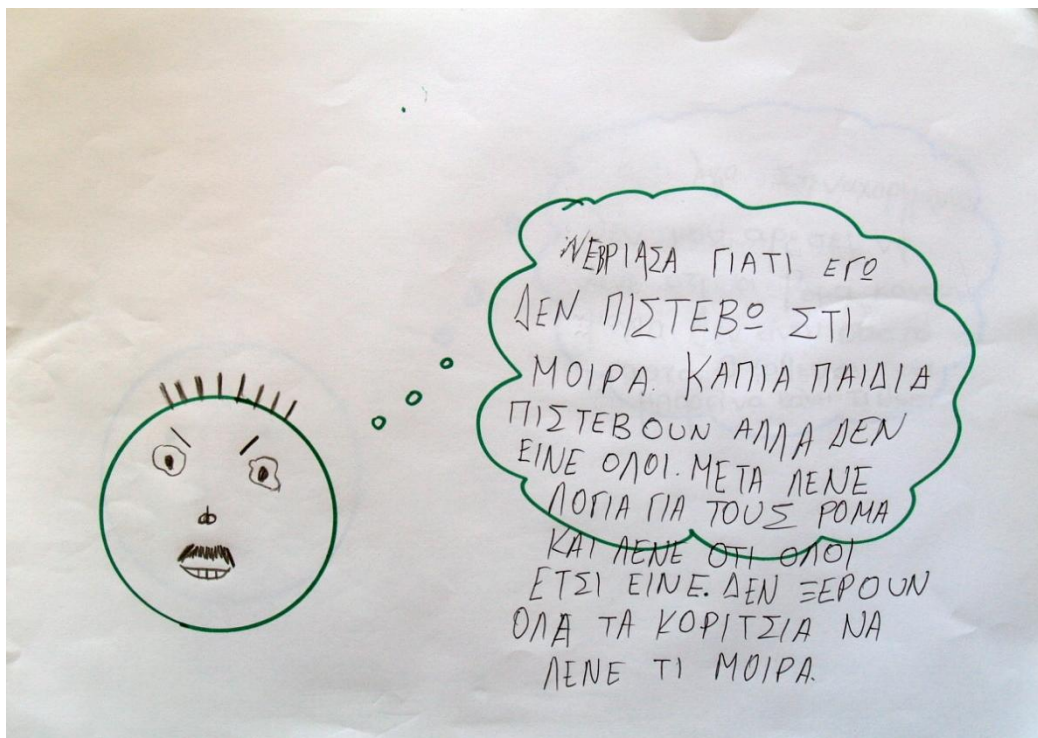
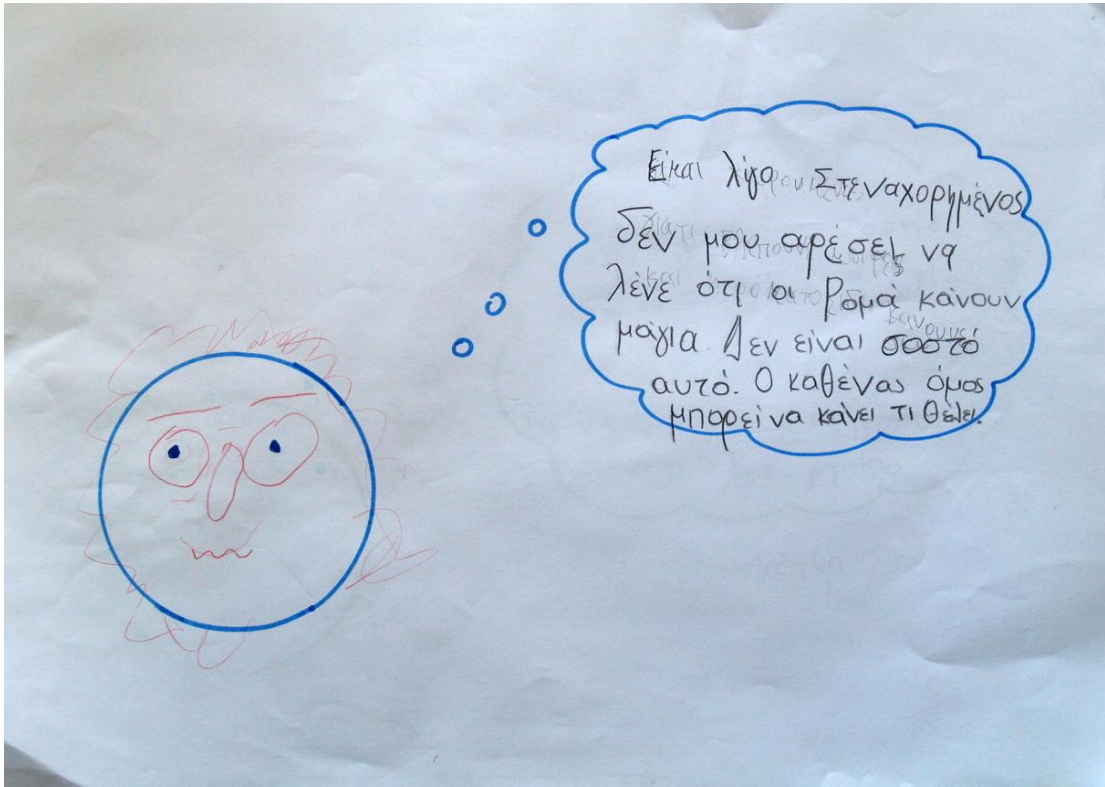


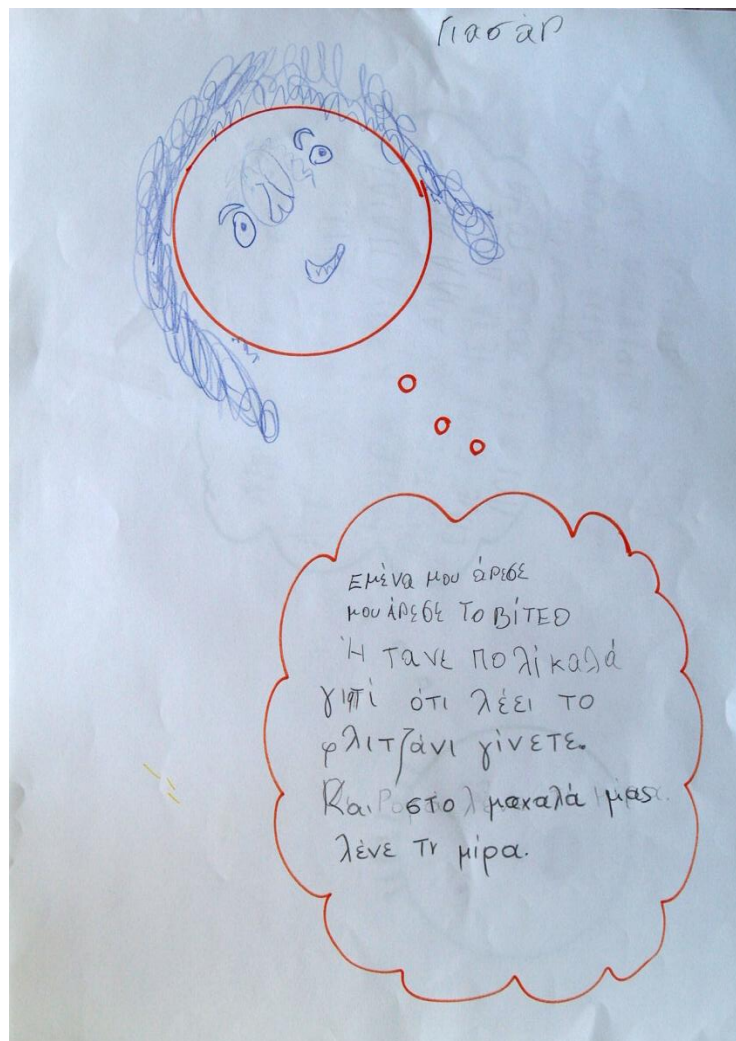
Όπως φαίνεται μέσα από τα σχόλια που έγραψαν, οι μαθητές/τριες κατάφεραν να σταθούν κριτικά απέναντι στο άρθρο και στα σχόλια των αναγνωστών και να διεκδικήσουν την συμμετοχή όλων των παιδιών στο κοινωνικό αγαθό της εκπαίδευσης. Τα παιδιά έκαναν λόγο για ισότητα, για δικαιώματα, για συνύπαρξη όλων των παιδιών στο ίδιο σχολείο, μίλησαν για την αξία της εκπαίδευσης καθώς όπως έγραψαν αν μάθουν τα παιδιά γράμματα θα γίνουν καλύτεροι άνθρωποι, θα έχουν μία καλύτερη ζωή, θα βρουν δουλειά. Παρά τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες στην ελληνική γλώσσα, κατάφεραν να ανταποκριθούν πολύ καλά στη δραστηριότητα και μέσα από τα σχόλια που έγραψαν να δώσουν μία ολοκληρωμένη απάντηση στα σχόλια των αναγνωστών. Αξίζει ακόμη να αναφερθεί ότι μέσα από τα λόγια των παιδιών φαίνεται η αγάπη τους για το σχολείο, το οποίο πολύ συχνά λόγω των συνθηκών ζωής τους, το στερούνται.

6.2.6 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Μάγια – Χαρτομαντεία’

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους και να γράψουν τις σκέψεις τους αναφορικά με τις σκηνές που παρακολούθησαν κατά το κύριο στάδιο. Ήταν μία δυσκολία που δυσκόλεψε τους μαθητές/τριες καθώς δεν ήξεραν πώς να αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους.







Όπως φαίνεται και μέσα από τις εργασίες τους, οι οποίες έγιναν ατομικά, δεν υπήρξε μεγάλη ποικιλία στο πώς αποτύπωσαν τα συναισθήματά τους, καθώς όλα τα παιδιά επηρεάστηκαν από έναν μαθητή που ήταν ο πρώτος που ξεκίνησε την εργασία του και οι υπόλοιποι μαθητές/τριες τον μιμήθηκαν. Μπορεί βέβαια στην αποτύπωση να μην υπήρξε ποικιλία, υπήρξε όμως στα συναισθήματα που ένιωσαν τα παιδιά και που προσπάθησαν να αποτυπώσουν. Οι περισσότεροι μαθητές/τριες αποτύπωσαν τα συναισθήματα του θυμού και της στεναχώριας, καθώς υποστήριξαν ότι είναι λανθασμένη η εικόνα που παρουσιάζεται στις τηλεοπτικές σειρές. Μάλιστα εξέφρασαν ότι οι ίδιοι δεν πιστεύουν στην μοίρα και ότι δεν ασχολούνται οι γυναίκες του μαχαλά με τα μάγια ή την μαντεία. Ωστόσο, υπήρξαν και οι μαθητές/τριες που αποτύπωσαν το συναίσθημα της χαράς, καθώς υποστήριξαν ότι τους άρεσαν οι σκηνές που παρακολούθησαν διότι αποτυπώνουν την πραγματικότητα όπως είναι. Ανεξάρτητα όμως από τα συναισθήματα που ένιωσα, όλοι οι μαθητές/τριες κατάφεραν να δικαιολογήσουν το συναίσθημα τους, μέσα από τις σκέψεις τους, όπως

τις κατέγραψαν στις εργασίες τους. Ένα πολύ θετικό σημείο που θα πρέπει να υπογραμμιστεί είναι το γεγονός ότι όλα τα παιδιά έδειξαν σεβασμό απέναντι στις διαφορετικές γνώμες των συμμαθητών/τριών τους και την ώρα της παρουσίασης των εργασιών, έκαναν θετικά σχόλια για την προσπάθεια όλων των παιδιών. Ο σεβασμός προς τις διαφορετικές γνώμες, αποτυπώθηκε μάλιστα και μέσα στις εργασίες μερικών παιδιών, καθώς έγραψαν πχ. ‘‘Ο καθένας όμως μπορεί να κάνει ό,τι θέλει’’ ή ‘‘ο καθένας μπορεί να πιστεύει ό,τι θέλει’’ κτλ.

6.2.7 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘‘Κοινωνικά Αγαθά’’

Οι αφίσες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες για τα δικαιώματα του παιδιού κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, κρίνονται επιτυχημένες καθώς και οι 4 ομάδες συμπεριέλαβαν όλα τα δικαιώματα, συνόδευσαν τα δικαιώματα με ανάλογες εικόνες και πέτυχαν ένα όμορφο αποτέλεσμα. Ακόμη κρίνονται ως επιτυχημένες καθώς, ο σκοπός της δημιουργίας τους ήταν να τοποθετηθούν σε διάφορα σημεία του οικισμού ώστε να ενημερωθούν και τα υπόλοιπα παιδιά για τα δικαιώματα τους, κάτι που πετυχαίνουν οι αφίσες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες, καθώς με άμεσο τρόπο παρουσιάζουν τα δικαιώματα του παιδιού εύκολα και κατανοητά. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν σε αυτήν την δραστηριότητα, συνεργάστηκαν άψογα, κάτι που αποτυπώνεται και στο αποτέλεσμα, ενώ επέλεξαν να τις τοποθετήσουν σε σημεία του οικισμού όπου συχνάζει η νεολαία. Τέλος η επιτυχία που είχαν οι αφίσες που δημιούργησαν οι μικροί μαθητές/τριες, αποδεικνύεται και από το γεγονός ότι πολλά ήταν τα παιδιά του οικισμού που τις διάβασαν και έδειξαν να εντυπωσιάζονται και να συγχαίρουν τους φίλους τους.



ΟΛΗ
 Η ΝΕ ΑΝΘΡΩΠΗ
 ΤΡΑΒΑΤ
 ΓΙΑΣΑΡ



6.2.8 Ανάλυση portfolio της παρέμβασης με τίτλο ‘Σχέσεις Ρομά-Μπαλαμών’

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να δημιουργήσουν αφίσες με θέμα τον ρατσισμό. Όπως προαναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, καθώς την τελευταία αυτή παρέμβαση, παρακολούθησαν μόνο 4 παιδιά, αποφασίστηκε η δραστηριότητα αυτή να πραγματοποιηθεί ατομικά και όχι σε ομάδες, όπως ήταν ο αρχικά ο σχεδιασμός.







Οι αφίσες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες, κρίνονται ως επιτυχημένες, καθώς τα παιδιά κατάφεραν με δημιουργικό τρόπο να εκφράσουν την αντίθεση τους απέναντι στον ρατσισμό και να περάσουν αξίες όπως η ισότητα και η αγάπη μεταξύ όλων των ανθρώπων. Ακόμη οι αφίσες που δημιούργησαν τα παιδιά ήταν αρκετά πρωτότυπες, καθώς το κάθε παιδί σκέφτηκε έναν δικό του μοναδικό τρόπο για να παρουσιάσει την αντίθεσή του προς τον ρατσισμό. Τα παιδιά συμπεριέλαβαν στις αφίσες τους και συνθήματα, τα οποία ήταν στοχευμένα στο θέμα του ρατσισμού και τα οποία συμπλήρωναν όμορφα τις ζωγραφιές των παιδιών. Και οι 4 αφίσες που έφτιαξαν οι μαθητές/τριες ξεχωρίζουν για τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και την αποτελεσματικότητά τους αναφορικά με το να περάσουν τα μηνύματα που επιθυμούσαν τα παιδιά.

6.3 Αποτελέσματα προελέγχου και μετελέγχου

Από την θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων με τους μαθητές/τριες, προέκυψαν 9 κατηγορίες και 21 υποκατηγορίες. Από την επεξεργασία των δεδομένων φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν την ικανότητα να εντοπίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις σχετικά με τους Ρομ στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, σε ικανοποιητικό βαθμό, ήδη πριν από την εφαρμογή του προγράμματος.

Κατά τη διάρκεια του προελέγχου στην πλειονότητά τους τα παιδιά έδειξαν να είναι αρνητικά διακείμενα απέναντι στις σκηνές που παρακολούθησαν, παρατηρείται όμως, μικρή σχετικά διαφορά με το σύνολο των παιδιών που έδειξαν να είναι θετικά διακείμενα απέναντι στις προβαλλόμενες σκηνές. Ωστόσο, στον μετέλεγχο οι απόψεις των μαθητών/τριών μεταβλήθηκαν και σχεδόν όλοι, πέρα από έναν μαθητή εξέφρασαν τη δυσαρέσκειά τους απέναντι στις σκηνές που παρακολούθησαν.

Σχετικά με τα συναισθήματα που ένιωσαν οι μαθητές/τριες κατά την παρακολούθηση των σκηνών, στον προέλεγχο οι μαθητές/τριες ήταν μοιρασμένοι ανάμεσα σε θετικά και αρνητικά συναισθήματα. Βέβαια η πλειοψηφία των παιδιών που δήλωσε ότι ένιωσε χαρά, υποστήριξε ότι ένιωσε χαρά γιατί στις σκηνές που παρακολούθησαν υπήρχαν Ρομά. Όπως φαίνεται και μέσα από τον Πίνακα 4, κατά τον μετέλεγχο υπήρξε μεγάλη αλλαγή αναφορικά με τα συναισθήματα των παιδιών. Σχεδόν όλα τα παιδιά εξέφρασαν ότι ένιωσαν θυμό ή λύπη και μόνο ένας μαθητής δήλωσε ότι ένιωσε χαρά. Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά σχετικά με τα συναισθήματά τους ήταν «νευρίασα γιατί ο Μπαλαμός μίλησε πολύ άσχημα στους Ρομά», «στεναχωρήθηκα γιατί είναι κρίμα οι άνθρωποι», « θύμωσα πολύ, δεν είναι σωστό να δείχνει ότι είναι έτσι οι Ρομά».

Αναφορικά με την αποτίμηση της αναπαράστασης του τρόπου ένδυσης των Ρομ, ήδη από τον προέλεγχο η πλειοψηφία των μαθητών/τριων αναγνώρισε την στερεοτυπική αναπαράσταση του τρόπου ένδυσης των Ρομ, κάτι που στον μετέλεγχο φάνηκαν να αναγνωρίζουν όλα τα παιδιά. Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά σχετικά με την ενδυμασία των Ρομ, στις σκηνές που παρακολούθησαν τα παιδιά, ήταν «δεν μου άρεσε ο τρόπος που ήταν ντυμένοι, εμείς δεν ντυνόμαστε έτσι», «δεν είναι σωστό αυτό που δείχνει, δεν φοράμε τέτοια ρούχα».

Στη συγκριτική αξιολόγηση που αφορά τον τρόπο ένδυσης του οικισμού των γυναικών του οικισμού, σε σχέση με την τηλεοπτική αναπαράστασή του,

καταγράφηκε μικρή μεταβολή, καθώς ήδη από τον προέλεγχο η πλειοψηφία των παιδιών εξέφρασαν την άποψη ότι δεν υπάρχει ταύτιση με την ενδυμασία των γυναικών του οικισμού ή έστω με το σύνολο των γυναικών του οικισμού. Κατά τον προέλεγχο 4 ήταν οι μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι παρατηρούν ταύτιση με τον τρόπο ενδυμασίας των γυναικών του οικισμού, αριθμός που μειώθηκε σε 2 μετά την διεκπεραίωση της παρέμβασης (βλ. Πίνακα 4). Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά κατά τον μετέλεγχο, σχετικά με την συγκριτική αυτή αποτίμηση ήταν «εμείς θέλουμε να φοράμε ωραία ρούχα και άμα έχουμε λεφτά παίρνουμε ωραία ρούχα», «δεν φοράνε τέτοια ρούχα οι γυναίκες στο μαχαλά».

Σχετικά με την αποτίμηση της συμπεριφοράς του Πώποτα προς τους Ρομ, ήδη πριν από την εφαρμογή του προγράμματος η πλειοψηφία των παιδιών χαρακτήρισε την συμπεριφορά του Πώποτα ως αγενή και μόνο 3 μαθητές/τριες δήλωσαν ότι ο Πώποτας φέρθηκε με ευγένεια στους Ρομ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, κατά τον μετέλεγχο μόνο 1 μαθήτρια δήλωσε ότι τους συμπεριφέρεται με ευγένεια. Τα σχόλια που έκαναν οι μαθητές/τριες κατά τον μετέλεγχο σχετικά με την συμπεριφορά του Πώποτα ήταν «τους μιλάει πολύ άσχημα, τους κοροϊδεύει», «δεν είναι σωστό να τους μιλάει άσχημα, δεν του έκαναν τίποτα», «δεν τους μιλάει καλά, σαν να μην είναι άνθρωποι αυτοί».

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν σχετικά με τα αίτια της συμπεριφοράς του Πώποτα, η πλειοψηφία αμέσως απάντησε ότι η αιτία είναι ότι απευθύνεται σε Ρομ, ενώ κάποια υποστήριξαν ότι τους μιλάει κατά αυτόν τον τρόπο επειδή του έκλεισαν, ενώ 2 μαθητές απέδωσαν την συμπεριφορά του Πώποτα στο γεγονός ότι είναι πλούσιος. Μετά όμως από την εφαρμογή του προγράμματος, όταν τα παιδιά ξαναρωτήθηκαν κατά τον μετέλεγχο, σχεδόν όλα τα παιδιά, με εξαίρεση ένα, απέδωσαν στην συμπεριφορά του Πώποτα στο γεγονός ότι απευθύνεται σε Ρομ. Είναι χαρακτηριστικά τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά «μιλάει άσχημα, επειδή μιλάει σε τσιγγάνους», «αν μιλούσε σε μπαλαμούς δεν θα έκανε έτσι, επειδή είναι τσιγγάνοι λέει αυτά τα λόγια», «νομίζει ότι οι Ρομά δεν είναι ίσοι με αυτόν, νομίζει ότι οι Ρομά είναι λιγότερο άνθρωποι, αλλά δεν είναι σωστό αυτό», «επειδή είναι τσιγγάνοι και αυτός πιστεύει ότι είναι καλύτερος από τους τσιγγάνους».

Ως προς την ευχαρίστηση από τον τρόπο παρουσίασης των Ρομ, αναφορικά με την απολαβή χρημάτων από τον Πώποτα, τόσο στον προέλεγχο όσο και στον μετέλεγχο όλα τα παιδιά δήλωσαν ότι δεν τους άρεσε ο τρόπος που παρουσιάζονται να αντιδρούν τα λεφτά μόλις ο δήμαρχος του προσέφερε χρήματα (βλ. Πίνακα 4). Τα

σχόλια των παιδιών ήταν «δεν μου άρεσε καθόλου που τους έκαναν να παίρνουν τα λεφτά, ήταν πολύ άσχημο», «είναι πολύ κακό αυτό που δείχνουν για τους Ρομά, δεν μου άρεσε».

Όταν τα παιδιά ρωτήθηκαν πώς θα αντιδρούσαν τα ίδια αν ήταν στην ίδια θέση, όλα ήδη από τον προέλεγχο δήλωσαν ότι δεν θα δεχόταν τα χρήματα. Η μόνη διαφοροποίηση στις απαντήσεις που έδωσαν κατά τον μετέλεγχο, ήταν ότι ακόμη περισσότεροι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι θα ένιωθαν θυμό αν κάποιος τους φερόταν κατά αυτόν τον τρόπο.

Τέλος, ως προς το αν υπάρχει κάτι που να μην τους άρεσε στον συνολικό τρόπο παρουσίασης των Ρομ, παρουσιάστηκε μεταβολή. Κατά τον προέλεγχο υπήρξαν 4 μαθητές/τριες που δεν εντόπισαν κανένα αρνητικό στοιχείο στον τρόπο αναπαράστασης των Ρομ στις συγκεκριμένες σκηνές, ενώ παράλληλα οι περισσότεροι μαθητές/τριες υποστήριζαν ότι δυσαρεστήθηκαν από το γεγονός ότι οι Ρομ παρουσιάζονται ως φιλοχρήματοι, καθώς παρουσιάζονται ικανοί να δεχτούν τα πάντα εάν κάποιος τους προσφέρει χρήματα. Ακόμη κάποιιοι από τους μαθητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι δεν ικανοποιήθηκαν με τον τρόπο ένδυσης των Ρομ στις σκηνές που παρακολούθησαν, ενώ κάποιιοι υποστήριζαν ότι η εικόνα που παρουσιάζεται για τους Ρομ είναι στερεοτυπική. Οι απαντήσεις των παιδιών μεταβλήθηκαν αρκετά κατά τον μετέλεγχο καθώς όλα τα παιδιά υποστήριζαν ότι εντόπισαν αρνητικά στοιχεία στην παρουσίαση των Ρομ. Πιο συγκεκριμένα, η πλειοψηφία των μαθητών/τριων υποστήριξε ότι δυσαρεστήθηκε από την παρουσίαση των Ρομ ως φιλοχρήματους, κάνοντας σχόλια όπως «δεν μου άρεσε που λέει ότι άμα δώσεις λεφτά στους τσιγγάνους αυτοί σε ακούνε και κάνουν ότι θέλεις, δεν είμαστε έτσι εμείς», «δεν μου άρεσε καθόλου που δείχνει ότι πήραν τα λεφτά, είναι πολύ άσχημο, δεν κάνουμε έτσι στον μαχαλά». Ακόμη 4 μαθητές/τριες εξέφρασαν ότι δυσαρεστήθηκαν από την παρουσίαση των Ρομ ως κατώτερους. Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά ήταν «δεν μου άρεσε γιατί δείχνει σαν οι τσιγγάνοι δεν είναι το ίδιο καλοί με μπαλαμούς», «δεν μου άρεσε που το δήμαρχο νομίζει ότι οι τσιγγάνοι δεν είναι σαν αυτόν, δηλαδή δεν είναι ίσοι με αυτόν, πολλοί μπαλαμοί το πιστεύουν αυτό και στεναχωριέμαι». Επίσης μία μαθήτρια δήλωσε ότι δυσαρεστήθηκε με τον τρόπο που παρουσιάζονται να είναι ντυμένοι οι Ρομ. Τέλος 5 παιδιά απάντησαν ότι δυσαρεστήθηκαν με το γεγονός ότι ο τρόπος που αναπαρίστανται οι Ρομ απέχει από την πραγματικότητά τους. Τρεις από αυτούς τους μαθητές/τριες αναφέρθηκαν στην

στερεοτυπική αναπαράσταση των Ρομ, σε συνδυασμό με κάποιες από τις προαναφερθείσες απαντήσεις.

Πίνακας 4 Αποτελέσματα Προελέγχου και Μετελέγχου

Κατηγορίες	Υποκατηγορίες	Σύνολο αναφορών προελέγχου	Σύνολο αναφορών μετελέγχου
1. Ευχαρίστηση από τις σκηνές	i) Ευχαρίστηση	6	1
	ii) Μη ευχαρίστηση	9	14
2. Συναισθήματα κατά την παρακολούθηση	i) Χαρά	7	1
	ii) Θυμός	5	8
	iii) Λύπη	3	6
3. Αποτίμηση του τρόπου ένδυσης των Ρομ	i) Στερεοτυπικός	11	15
	ii) Μη στερεοτυπικός	4	0
4. Σύγκριση με τρόπο ένδυσης των γυναικών του οικισμού	i) Ταύτιση με την ενδυμασία των γυναικών του Δροσερού	4	2
	ii) Μη ταύτιση με την ενδυμασία των γυναικών του Δροσερού	7	10
	iii) Μη ταύτιση με την ενδυμασία του συνόλου των γυναικών του Δροσερού	4	3

5. Αποτίμηση της συμπεριφοράς του Πώποτα προς τους Ρομ	i) Αγενής συμπεριφορά	12	14
	iii) Ευγενική συμπεριφορά	3	1
6. Αίτια της συμπεριφοράς του Πώποτα	i) Επειδή απευθύνεται σε Ρομ	9	14
	ii) Επειδή του κλείσανε τον δρόμο	4	1
	iii) Επειδή είναι πλούσιος	2	0
7. Ευχαρίστηση από τον τρόπο παρουσίασης της συμπεριφοράς των Ρομ, αναφορικά με τα χρήματα	i) Ευχαρίστηση	0	0
	ii) Μη ευχαρίστηση	15	15
8. Σύγκριση με υποθετική δική τους αντίδραση	i) Μη αποδοχή των χρημάτων	15	15
	iii) Αίσθημα έντονου θυμού	3	6
9. Εντοπισμός αρνητικών στοιχείων στον συνολικό τρόπο παρουσίασης των Ρομ	i) Μη εντοπισμός αρνητικών στοιχείων	4	0
	ii) Παρουσίαση των Ρομ ως φιλοχρήματους	3	5
	iii) Παρουσίαση των Ρομ ως κατώτερους	6	8

	iv) Στερεοτυπική αναπαράσταση του τρόπου ενδυμασίας των Ρομ	0	4
	v) Στερεοτυπική αναπαράσταση των Ρομ	2	1

6.4 Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των μαθητών/τριών από το πρόγραμμα, παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 5 (βλ. παρακάτω). Όσον αφορά την αποτίμηση των δραστηριοτήτων της παρέμβασης, είναι χαρακτηριστικό ότι όλα τα παιδιά απάντησαν ότι τους άρεσαν οι δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν. Μάλιστα αναφορικά με την προτίμηση των δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές/τριες ξεχώρισαν τις δραστηριότητες δραματοποίησης καθώς και τις δραστηριότητες δημιουργίας αφίσας. Σχετικά με την αποτίμηση των γνώσεων των παιδιών μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος, η πλειοψηφία των μαθητών/τριων δήλωσε ότι πλέον είναι σε θέση να διεκδικεί και να αγωνιστεί για τα δικαιώματά της. Επίσης 3 παιδιά ανέφεραν ότι έμαθαν ποια είναι τα δικαιώματά τους, ενώ άλλα τρία εστίασαν στην ικανότητα που απέκτησαν να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αναπαράγονται σχετικά με τη φυλή των Ρομά. Αξίζει να αναφερθεί ότι 2 από τους μικρότερους μαθητές/τριες δήλωσαν ότι μέσα από την παρέμβαση αναπτύχθηκε η ικανότητά τους στη γραφή και την ανάγνωση, ενώ 2 παιδιά δε μπόρεσαν να προσδιορίσουν το τι έμαθαν.

Μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών/τριων έγινε φανερό ότι κύριες δυσκολίες που αντιμετώπισαν ήταν στις δραστηριότητες γραπτού λόγου αλλά και στις δραστηριότητες ζωγραφικής. Μόνο 2 ήταν τα παιδιά που δήλωσαν ότι δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν τα κείμενα με τα οποία ήρθαν σε επαφή κατά τη

διάρκεια της παρέμβασης, ενώ 3 παιδιά ανέφεραν ότι δεν συνάντησαν καμία δυσκολία κατά την υλοποίηση του προγράμματος.

Τέλος, τα θετικά συναισθήματα των μαθητών/τριων απέναντι στο πρόγραμμα φαίνονται μέσα από την απάντηση που έδωσαν στην ερώτηση για το να θα ήθελαν να ξανασυμμετέχουν στο μέλλον σε ένα ανάλογο πρόγραμμα, καθώς και τα 15 παιδιά απάντησαν καταφατικά.

Πίνακας 5 Αποτελέσματα συνεντεύξεων στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από το πρόγραμμα

1. Αποτίμηση των δραστηριοτήτων της παρέμβασης	
Σύνολο Αναφορών	
1.1 Ικανοποίηση από τις δραστηριότητες	15
1.2 Μη ικανοποίηση από τις δραστηριότητες	0
2. Προτίμηση δραστηριοτήτων	
Σύνολο Αναφορών	
2.1 Σύνταξη επιστολής προς τον δήμαρχο	2
2.2 Παρακολούθηση τηλεοπτικού υλικού	1
2.3 Δραστηριότητα φωτογράφιση οικισμού	2
2.4 Δραστηριότητες δημιουργίας αφίσας	4
2.5 Δραματοποίηση	5
2.6 Επεξεργασία άρθρων	1
3. Αποτίμηση γνώσεων μετά την ολοκλήρωση των παρεμβάσεων	
Σύνολο Αναφορών	
3.1 Επίγνωση δικαιωμάτων	3
3.2 Επίγνωση των στερεοτυπικών αναπαραστάσεων αναφορικά με τη φυλή των Ρομά	3
3.3 Ενδυνάμωση φωνής	5
3.4 Ενίσχυση ικανότητας γραφής και ανάγνωσης	2
3.5 Μη δυνατότητα αποτίμησης γνώσεων	2
4. Αποτίμηση δυσκολιών κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων	
Σύνολο Αναφορών	
4.1 Δυσκολίες στις δραστηριότητες γραπτού λόγου	5

4.2 Δυσκολίες στις δραστηριότητες ζωγραφικής	5
4.3 Δυσκολίες στην κατανόηση άρθρων/βίντεο	2
4.4 Μη συνάντηση δυσκολιών	3
5. Επανάληψη της διαδικασίας στο μέλλον	
Σύνολο Αναφορών	
5.1 Επιθυμία επανάληψης της διαδικασίας	15
5.2 Μη προτίμηση για επανάληψη	0

7. Συζήτηση

Η παρούσα πειραματική παρέμβαση είχε ως βασική επιδίωξη τη διατύπωση μιας πρότασης γλωσσικής διδασκαλίας η οποία ακολουθεί τις βασικές αρχές του κριτικού γραμματισμού και η οποία έχει ως βασικό σκοπό την κοινωνική ενδυνάμωση Ρομά μαθητών/τριων. Αξιοποιώντας κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, τέθηκε ως στόχος να αποκτήσουν τα παιδιά κριτική επίγνωση της ιδεολογικής λειτουργίας αυτών των αναπαραστάσεων αλλά και των στερεοτύπων που ενδεχομένως αναπαράγουν σχετικά με τη φυλή τους.

Επιγραμματικά, η παρέμβαση υλοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2018, όπου πραγματοποιήθηκαν 9 συναντήσεις. Πριν και μετά το πέρας των πειραματικών παρεμβάσεων, έλαβαν χώρα δύο ακόμα συναντήσεις, εκ των οποίων στην αρχική, πραγματοποιήθηκε σε ατομικές συνεδρίες με τους μαθητές/τριες, ο προέλεγχος και στην τελική πραγματοποιήθηκε και πάλι στα πλαίσια ατομικών συναντήσεων ο μετέλεγχος καθώς και οι συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών από την παρέμβαση. Στην παρέμβαση συμμετείχαν συστηματικά 15 Ρομά μαθητές/τριες, ηλικίας από 7 έως 13 ετών, από τον οικισμό Δροσερό Ξάνθης. Η πειραματικής παρέμβαση υλοποιήθηκε στο Κέντρο Υποστήριξης και Φροντίδας Φτωχών Οικογενειών με παιδιά (Κέντρο Δροσερού).

Για την αξιολόγηση της πειραματικής παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν 4 βασικά εργαλεία ως μέσα συλλογής δεδομένων. Πιο συγκεκριμένα, τα εργαλεία ήταν α) ο προέλεγχος – μετέλεγχος, β) οι ημερολογιακές καταγραφές της διδάσκουσας, γ) το portfolio με τις εργασίες που δημιούργησαν οι μαθητές/τριες και δ) οι συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τα εργαλεία αξιολόγησης δικαιώνουν την ερευνητική προσπάθεια. Αναλυτικότερα, τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι η παρέμβαση ήταν ιδιαίτερα πετυχημένη.

Το περιβάλλον εργασίας που δημιουργήθηκε αναφορικά με την ατμόσφαιρα στην τάξη συνέβαλε στην επιτυχία της διδακτικής παρέμβασης. Η χρήση ποικίλων οπτικοακουστικών μέσων, η έκθεση των μαθητών/τριών σε ποικίλα ερεθίσματα, καθώς και η πληθώρα των διδακτικών μέσων και των διδακτικών τεχνικών είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία συνθηκών μάθησης που ευνοούσαν τη δημιουργικότητα,

την πολυαισθητηριακή μάθηση και γενικότερα τη συμμετοχή σε περισσότερο αυθεντικές περιστάσεις επικοινωνίας και σε δραστηριότητες με νόημα. Η μάθηση, λοιπόν, προσανατολισμένη στα ενδιαφέροντα και στις ανάγκες των παιδιών, ήταν αποτέλεσμα μιας συνεργατικής και ευχάριστης διαδικασίας, όπου οι μαθητές/τριες ένιωθαν άνετα να εκφράσουν τις ιδέες τους στην ομάδα και να εργαστούν ομαδικά για την επίτευξη των στόχων που είχαν τεθεί. Έτσι, η συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, που οι μαθητές/τριες έβρισκαν ενδιαφέρουσες και ευχάριστες, δημιούργησε κίνητρα μάθησης και ένα περιβάλλον που ενθουσίασε τα παιδιά.

Στη συνέχεια κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε στα συμπεράσματα της παρέμβασης μέσα από την μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων που τέθηκαν για την παρούσα ερευνητική εργασία.

Το πρώτο συμπέρασμα, που απαντά στο αρχικό ερευνητικό ερώτημα, σχετίζεται με την εφαρμογή μιας διδασκαλίας σχεδιασμένης σύμφωνα με τις αρχές του κριτικού γραμματισμού σε μαθητές/τριες που δεν έχουν την ελληνική ως μητρική γλώσσα. Διαπιστώθηκε ότι ένα πρόγραμμα κριτικού γραμματισμού είναι διδακτικά εφικτό να αξιοποιηθεί σε μαθητές/τριες που δεν έχουν την ελληνική γλώσσα ως μητρική καθώς, όπως αναδείχθηκε και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες τόσο στην παραγωγή όσο και στην κατανόηση του γραπτού αλλά και του προφορικού λόγου, δεν τους εμπόδισαν από το να ανταποκριθούν με επιτυχία στις διάφορες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων, ούτε από το να συμμετέχουν ενεργά και με εύστοχα σχόλια, στις κριτικές συζητήσεις που ακολουθούσαν την προβολή των κειμένων μαζικής κουλτούρας. Φυσικά για τον σχεδιασμό των πλάνων διδασκαλίας, λήφθηκε υπόψη από την ερευνήτρια το γεγονός ότι η ελληνική αποτελεί τη δεύτερη γλώσσα για τους συγκεκριμένους μαθητές/τριες. Ακόμη πολύ υποστηρικτικό ρόλο έπαιξε, όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενα κεφάλαια, η συνεργασία μεταξύ των παιδιών, καθώς οι περισσότερες δραστηριότητες υλοποιήθηκαν ομαδοσυνεργατικά. Στο πλαίσιο αυτό της ομάδας, τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά βοηθούσαν μέσω μετάφρασης, τους μικρότερους μαθητές/τριες ώστε να κατανοήσουν αλλά και να μπορέσουν να εκφράσουν πλήρως τις σκέψεις τους. Επίσης το κλίμα ασφάλειας που δημιουργήθηκε στην τάξη, βοήθησε τα παιδιά να τολμήσουν να επικοινωνήσουν τις σκέψεις τους απαλλαγμένα από το άγχος του λάθους και να υπάρξει αυθεντική επικοινωνία.

Περαιτέρω, το δεύτερο συμπέρασμα συνίσταται στο ότι οι Ρομά μαθητές/τριες ήταν σε θέση να εντοπίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας, αναφορικά με τη φυλή των Ρομά. Ακόμη κατάφεραν να εντοπίσουν τη διάσταση που υπάρχει μεταξύ των τηλεοπτικών αναπαραστάσεων της φυλής των Ρομά και της δικής τους πραγματικότητας. Όμως, με την υλοποίηση του προγράμματος κριτικού γραμματισμού, διαφάνηκε ότι η κριτική επίγνωση των παιδιών ενισχύθηκε σημαντικά και προς τις δύο αυτές κατευθύνσεις. Πιο συγκεκριμένα, μετά το πέρας του προγράμματος, ήταν σε θέση να αντιληφθούν καλύτερα την ιδεολογική λειτουργία των αναπαραστάσεων που προβάλλονται από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά και τα στερεότυπα που αυτές οι αναπαραστάσεις αναπαράγουν. Παράλληλα, έδειξαν να συνειδητοποιούν και να αναδεικνύουν με πιο συστηματικό τρόπο τη διάσταση που υπάρχει ανάμεσα στις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις και τη δική τους πραγματικότητα, μέσα από την κριτική συζήτηση και τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν πάνω σε συγκεκριμένα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Επομένως οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι τα κείμενα μαζικής κουλτούρας δεν είναι ιδεολογικά ουδέτερα αλλά αντίθετα αναπαράγουν ιδεολογίες οι οποίες συχνά διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και του ρατσισμού που υφίσταται η φυλή των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Μάλιστα κατόρθωσαν να αμφισβητήσουν και να ανατρέψουν τα στερεότυπα που αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αναφορικά με τη φυλή τους, εξετάζοντάς τα μέσα από το φίλτρο της δικής της πραγματικότητας που βιώνουν καθώς και των εμπειριών της ζωής τους. Η διδακτική αξιοποίηση των κειμένων μαζικής κουλτούρας στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής επίγνωσης των μαθητών/τριων αναφορικά με την ιδεολογική λειτουργία των αναπαραστάσεων που προβάλλονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά και των στερεοτύπων που οι αναπαραστάσεις αυτές αναπαράγουν. Γίνεται φανερό επομένως, ότι μία τέτοια διδασκαλία στοχεύει στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού των μαθητών/τριων (Στάμου κ.ά, 2016). Οπότε η ανταπόκριση των Ρομά μαθητών/τριων αναφορικά με τον εντοπισμό των αναπαραστάσεων της φυλής τους στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, κρίνεται ως επιτυχημένη.

Με το τρίτο συμπέρασμα, ως απάντηση στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, επιβεβαιώνεται ότι η ενασχόληση των μαθητών/τριων με κείμενα μαζικής κουλτούρας τα οποία αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, δημιουργεί ισχυρά κίνητρα για μάθηση στα παιδιά. Όπως φαίνεται και μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας,

οι Ρομ μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό αναφορικά με όλο το εύρος των διδακτικών παρεμβάσεων, ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον τους διατηρήθηκε αμείωτο, τόσο κατά την προβολή των κειμένων μαζικής κουλτούρας, όσο και στις κριτικές συζητήσεις που ακολουθούσαν τις προβολές των κειμένων, όπου οι μαθητές/τριες έκαναν εύστοχα σχόλια, εξέφραζαν προβληματισμούς και συνέδεαν τις δικές τους εμπειρίες με τις αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Αλλά και κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων, οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενεργοί και κατάφεραν να τις ολοκληρώσουν με επιτυχία. Ακόμη είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι πολλές φορές οι μαθητές/τριες δήλωσαν στη διδάσκουσα ότι τους αρέσει πολύ που έχουν την ευκαιρία να ασχοληθούν με θέματα που αφορούν τη ζωή τους και που αγγίζουν τη φυλή των Ρομά. Τα ισχυρά κίνητρα που δημιούργησε η ενασχόληση των μαθητών/τριων με κείμενα μαζική κουλτούρας που αναφέρονται στη φυλή των Ρομά, αποδεικνύεται και μέσα από τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών, κατά τη διάρκεια των οποίων και οι 15 μαθητές/τριες που παρακολούθησαν συστηματικά την παρέμβαση, δήλωσαν ότι ικανοποιήθηκαν από τις δραστηριότητες της παρέμβασης ενώ παράλληλα δήλωσαν ότι θα ήθελαν να επαναληφθεί μία ανάλογη διδακτική παρέμβαση στο μέλλον. Αξίζει να σημειωθεί ότι και βιβλιογραφικά επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς σύμφωνα με τους Core και Kalantzis (2014) για να είναι πετυχημένη η διδασκαλία που απευθύνεται σε Ρομά μαθητές/τριες θα πρέπει να έχει ως περιεχόμενο τις καταστάσεις ζωής τους, τις οποίες σύμφωνα με το κυρίαρχο μοντέλο, το κάθε παιδί αναγκάζεται να αφήσει πίσω του, καθώς χαρακτηρίζονται πολλές φορές ως άχρηστες. Κατά τον Φρέιρε (1977) τα παιδιά Ρομά ξεκινούν με την αναγνώριση της εμπειρίας τους και χρησιμοποιούν αυτήν την εμπειρία ως βάση και υλικό γραμματισμού για τη διερεύνηση των όσων γνωρίζουν και μπορούν να κάνουν. Με στόχο μία διδασκαλία που απευθύνεται σε Ρομά μαθητές/τριες, τα προγράμματα γραμματισμού δεν μπορούν να περιορίζονται σε έναν στατικό παραδοσιακού τύπου γραμματισμό (εκμάθηση γραμμάτων και συλλαβών, με τις αναλυτικό-συνθετικές ή ολικές μεθόδους ή αναδυόμενου γραμματισμού), αλλά προχωρούν σε μία δυναμική προοπτική, όπου εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες συνοικοδομούν και συνδιαπραγματεύονται ποικίλες μορφές ανάγνωσης και παραγωγής νοημάτων και κριτικής (Κωστούλη, 2005). Σε καμία περίπτωση δεν πρόκειται για μία τυχαία κριτική, αλλά γίνεται με σκοπό την ανάδειξη των κυρίαρχων κοινωνικών δομών, οι οποίες διαμορφώνουν συνθήκες αποκλεισμού εις βάρος των Ρομά. Οι Ρομ

μαθητές/τριες, καθώς και όλα τα παιδιά που προέρχονται από μειονότητες, δεν έχουν ανάγκη απλώς από έναν παραδοσιακού τύπου γραμματισμό, αλλά και από έναν γραμματισμό που θα συμβάλλει αποφασιστικά στη συνειδητοποίηση των φυσικοποιημένων κοινωνικών ανισοτήτων και του αποκλεισμού που βιώνουν (Αγάπογλου, 2013). Βασικός πυλώνας αυτής της συνειδητοποίησης είναι η ερμηνεία των συνθηκών, οι οποίες διαμορφώνουν και ενισχύουν τα πλαίσια του κοινωνικού αποκλεισμού και ρατσισμού.

Το τέταρτο συμπέρασμα, σε συνάρτηση με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, αφορά τις δυσκολίες που ανακύπτουν από μία τέτοιου είδους διδακτική εφαρμογή, τόσο από την πλευρά της εκπαιδευτικού όσο και από την πλευρά των μαθητών/τριων. Από την ανάλυση των διδασκαλιών μέσω των εργαλείων αξιολόγησης, γίνεται αντιληπτό ότι ανακύπτουν περισσότερα οφέλη, παρά δυσκολίες. Η σημαντικότερη δυσκολία που προέκυψε ήταν το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να ακολουθήσουν με συνέπεια το πρόγραμμα της υλοποίησης των διδακτικών παρεμβάσεων με αποτέλεσμα να έρχονται κάποιες μέρες αργοπορημένοι και να χρειάζεται η διδάσκουσα να επαναλάβει το προ-στάδιο ώστε να μπορέσουν όλοι/ες οι μαθητές/τριες να συμμετάσχουν στο σύνολο της διδακτικής παρέμβασης. Ένα ακόμη ανάλογο πρόβλημα, που συνδέεται όμως, με τις κοινωνικές συνθήκες των Ρομά γενικά, ήταν η δυσκολία των μαθητών/τριων να παρακολουθήσουν συστηματικά το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων. Κατά αυτόν τον τρόπο, ενώ 20 μαθητές/τριες παρακολούθησαν κάποιες από τις διδακτικές παρεμβάσεις, οι 15 από αυτούς συμμετείχαν συστηματικά στο σύνολο σχεδόν των διδακτικών παρεμβάσεων. Γι' αυτό το λόγο, για τον μετέγχο και τις συνεντεύξεις στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών, πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις μόνο με τους 15 αυτούς/ες μαθητές/τριες, που παρακολούθησαν το σύνολο των παρεμβάσεων, ώστε να είναι πιο αξιόπιστα τα αποτελέσματα. Από την άλλη πλευρά, οι δυσκολίες που καταγράφηκαν στο ημερολόγιο της εκπαιδευτικού αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι μαθητές/τριες κατά την υλοποίηση ορισμένων δραστηριοτήτων, παρατηρείται ότι σημειώθηκαν σε περιορισμένο αριθμό παρεμβάσεων ενώ παράλληλα καταγράφηκε ότι ξεπεράστηκαν εύκολα μέσα από την συνεργασία των μαθητών/τριων και την ενίσχυση της εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα να μην σταθούν εμπόδιο στην επιτυχημένη ολοκλήρωση όλων των δραστηριοτήτων.

Από όσα προαναφέρθηκαν, γίνεται φανερό πώς η παρούσα διδακτική παρέμβαση κρίνεται επιτυχημένη ως προς την επίτευξη των επιμέρους στόχων, που

με τη σειρά τους συμβάλλουν στην επίτευξη του βασικού σκοπού της παρούσας παρέμβασης, που ήταν η κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομά μαθητών/τριων. Πιο αναλυτικά, μέσα από τη διαδικασία αποδόμησης των στερεοτύπων που εντόπισαν οι μαθητές/τριες στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αναφορικά με τη φυλή τους, κατόρθωσαν να νιώσουν περήφανοι για τον εαυτό τους, τον οικισμό τους και γενικά τη φυλή στην οποία ανήκουν. Αυτό ήταν το πρώτο βήμα ώστε οι μαθητές/τριες να έρθουν σε θέση να διεκδικήσουν τα δικαιώματά τους με δημοκρατικό τρόπο και να αντιταχθούν απέναντι στον κοινωνικό αποκλεισμό που υφίστανται, ένας στόχος που ενισχύθηκε μέσα από τις δραστηριότητες στις οποίες πήραν μέρος οι μαθητές/τριες, μέσα από τις οποίες διεκδίκησαν τα δικαιώματά τους για μια καλύτερη ζωή των κατοίκων του Δροσερού, όπως την ισότιμη συμμετοχή τους στην εκπαίδευση, τις καλύτερες υποδομές στέγασης των κατοίκων του οικισμού, τη σύνδεση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη μέσω αστικής συγκοινωνίας και γενικά το δικαίωμά τους να αντιμετωπίζονται ως ισότιμα μέλη της κοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά γνώρισαν τα δικαιώματά τους και αντιστάθηκαν στον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν. Το ενδιαφέρον, ο ενθουσιασμός και το πάθος των παιδιών είναι χαρακτηριστικά της αξίας που απέδωσαν σε όλο αυτό το εγχείρημα, καθώς και των θετικών του αποτελεσμάτων. Η πειραματική αυτή παρέμβαση συνέβαλε αποφασιστικά στην κοινωνική ενδυνάμωση των Ρομ μαθητών/τριων, σίγουρα όμως μία ανάλογη παρέμβαση μεγαλύτερης χρονικής διάρκειας θα μπορούσε να ενισχύσει ακόμη πιο δραστικά τον σκοπό αυτό.

7.1 Περιορισμοί Έρευνας

Σχετικά με τους περιορισμούς που διαπιστώθηκαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος κριτικού γραμματισμού, κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στον μικρό αριθμό των συμμετεχόντων στην εφαρμογή των πειραματικών παρεμβάσεων. Οι μαθητές/τριες ήταν, συνολικά, 15. Ο αριθμός των συμμετεχόντων που δεν είναι αντιπροσωπευτικός του μαθητικού πληθυσμού, δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων, των συμπερασμάτων και των θετικών αποτελεσμάτων της εφαρμογής της μεθόδου από την παρούσα πειραματική διαδικασία. Τα συμπεράσματα επομένως, αναφέρονται σε συγκεκριμένη μαθητική κοινότητα, στην οποία πολυποίκιλοι παράγοντες ρυθμίζουν τις εξελίξεις σε διάφορα επίπεδα. Παράλληλα η διάρκεια υλοποίησης της παρέμβασης ήταν 30 διδακτικές ώρες, χρονικό διάστημα που κρίνεται περιορισμένο για την διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Ωστόσο, τα συμπεράσματα που απορρέουν από την παρούσα πειραματική παρέμβαση δύνανται να προσφέρουν στην εκπαιδευτική κοινότητα χρήσιμες προτάσεις για την εφαρμογή κριτικού γραμματισμού σε Ρομά μαθητές/τριες και γενικότερα σε μαθητές/τριες που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες.

7.2 Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, τα συναγόμενα συμπεράσματα ισχύουν για τη συγκεκριμένη παρέμβαση. Ωστόσο, ανάλογες ερευνητικές απόπειρες θα ήταν χρήσιμο να διεξαχθούν, ώστε να διασταυρωθούν τα αποτελέσματα και να διαδοθούν οι νέες πρακτικές κριτικού γραμματισμού, που προτάθηκαν στην εν λόγω εργασία.

Ακόμη θα μπορούσαν σε νέες έρευνες να εξετάσουν την εφαρμογή ανάλογου προγράμματος με μεγαλύτερη χρονική διάρκεια και σε μεγαλύτερο τμήμα του Ρομ μαθητικού πληθυσμού. Επίσης, σε άλλες ερευνητικές προτάσεις θα μπορούσαν να εξεταστούν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας σύμφωνα με τις αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου, ώστε να εξεταστεί το πώς αναπαρίσταται η φυλή των Ρομά στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, ποια στερεότυπα αναπαράγονται, πώς επηρεάζει το

περικείμενο καθώς και οι γλωσσικές επιλογές των δημιουργών την αναπαράσταση των Ρομά και εν γένει ποια είναι η κοινωνική πραγματικότητα που οικοδομείται για τη φυλή των Ρομά, μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Επιπροσθέτως, μια άλλη πρόταση για περαιτέρω έρευνα είναι η υλοποίηση ανάλογων προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού και σε άλλες μειονοτικές ομάδες που υφίστανται κοινωνικό αποκλεισμό (π.χ. μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες της Θράκης). Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η μεταφορά ανάλογης πρότασης σε μη Ρομ μαθητές/τριες με σκοπό να εξεταστεί αν μία τέτοια παρέμβαση θα συνέβαλε στην αποδόμηση των στερεότυπων που συντηρεί η κοινωνία των μη Ρομά, αναφορικά με την φυλή των Ρομά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική βιβλιογραφία

Αγάπογλου, Θ. (2013). Ο κριτικός γραμματισμός ως χειραφετητική πρακτική γραμματισμού σε Τάξη Υποδοχής. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα

Αδαμαντίδου, Δ. & Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ξάνθη.

Αναστασιάδου, Α., & Ηλιοπούλου, Κ. (2013). Ανάπτυξη στρατηγικών κριτικής ανάγνωσης και γραφής: Μια εναλλακτική διδακτική πρόταση. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα

Αρχοντή, Χρ. (2013). Γραμματισμός στα ΜΜΕ και ανάπτυξη της κριτικής σκέψης του μαθητή ως μελλοντικού πολίτη. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει»*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.

Βεργίδης, Δ., & Σταμέλος, Γ. (2004). Εισήγηση για την εσωτερική αξιολόγηση του έργου: Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο, Πάτρα.

Γιακουμάκη, Β. (2007). “Η υιοθέτηση της ‘πολυπολιτισμικότητας’: Μια εισαγωγή στο θέμα των πολιτικών διαχείρισης της ετερότητας στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα”. Στον τόμο: Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιστημονικός Υπεύθυνος: Ναπολέον Μήτσης. Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο (ΕΠΕΑΕΚ-Γ' ΚΠΣ). Βόλος: Παν/μιο Θεσσαλίας & Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Δαμανάκης, Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Ζάχου, Ε. (2012). Αντιλήψεις και προσδοκίες γονέων Ρομά για τη δίγλωσση εκπαίδευση. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Κογκίδου, Δ., Τρέσσου-Μυλωνά, Ε., & Τσιάκαλος, Γ. (1997). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση: η περίπτωση γλωσσικών μειονοτήτων στη δυτική Θεσσαλονίκη*. Αθήνα: Νήσος.

Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Γρίβα, Ε., Κουτσογιάννης, Δ., Ντίνας, Κ., Στάμου, Α.Γ., Χατζηπαναγιωτίδης, Α., & Χατζησαββίδης, Σ., (επιμ.). *Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: «Ο κριτικός γραμματισμός στη σχολική πράξη»*.

Κωστούλη, Τ. (2015). Από τα προγράμματα γραμματισμού στον γραμματισμό της σχολικής τάξης: Στατικοί και δυναμικοί τρόποι θεώρησης του κριτικού γραμματισμού. Στα Πρακτικά της 26^{ης} ετήσιας συνάντησης του Τομέα Γλωσσολογίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Α.Π.Θ. με τίτλο: «Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα». Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Λαμπρίδης, Ε.Α. (2004). *Σtereότυπο – Προκατάληψη – Κοινωνική Ταυτότητα: Μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους Τσιγγάνους*. Αθήνα: Gutenberg.

Λιεζουά, Ζ.Π. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Μάγος, Κ., & Παναγοπούλου, Π. (2008). Δρω ερευνώντας και ερευνώ δρώντας: Η έρευνα δράσης στην εκπαίδευση εκπαιδευτών. Στα Ψηφιακά Πρακτικά του 3ου Διεθνούς Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο: «Εκπαίδευση και Επαγγελματοποίηση Εκπαιδευτών Ενηλίκων».

Μαρωνίτη, Αι. (2017). Η γλωσσική ποικιλότητα στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: αναπαραστάσεις της και ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού προγράμματος για παιδιά προσχολικής ηλικίας. Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Μητακίδου, Σ. (2018). Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά. Ανακτήθηκε Οκτώβριος 05, 2018, από <http://roma.eled.auth.gr/sites/roma/docs/018.pdf>

Μητακίδου, Σ., & Τρέσσου, Ε. (2007). «Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα». Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Σιδέρη – Ζώνιου, Α. (1993). Έρευνα σε παιδιά Τσιγγάνων. Στο Α. Καλούτση, *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Στάμου, ΑΓ. (2011). Η κριτική ανάλυση λόγου των περιβαλλοντικών κειμένων: Προς μία κριτική γλωσσική επίγνωση. Στα Πρακτικά των Ετήσιων Συναντήσεων του Τομέα Γλωσσολογίας. Κοντύλι, Πινακάτες Πηλίου.

Στάμου, Α.Γ., Πολίτης, Π., & Αρχάκης, Α. (2016). *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τεντολούρης, Φ., & Χατζησαββίδη, Σ. (2014). Λόγοι του κριτικού γραμματισμού και η ‘τοποθέτηση’ τους στη σχολική πράξη: Προς μια γλωσσοδιδασκτική αναστοχαστικότητα. Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα.

Τρέσσου, Ε., Κωστούλη, Τρ., Βασιλειάδης, Β., Χασιώτης, Β. & Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων Βασικές Δεξιότητες Τσιγγάνων I και II*. (Βιβλία για επιμορφούμενο και επιμορφωτή). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Γ.Γ.Γ. Ενηλίκων. Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Τσιάκαλος, Γ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία. Στο Κ. Κασιμάτη (επιμ.), *Κοινωνικός αποκλεισμός, η ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg.

Τσιάκαλος, Γ., & Κογκίδου, Δ. (1991). Ορισμός της φτώχειας ή από τον ορισμό της φτώχειας εξαρτώνται οι στρατηγικές καταπολέμησής της. Αναφορά στο πλαίσιο του «ΦΤΩΧΕΙΑ 3».

Τσιάμη, Β., Φτερνιάτη, Α., & Αρχάκη, Α. (2016). Μαζική κουλτούρα, Γλωσσική ποικιλότητα και χιούμορ: Διδακτικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μαθητών/τριων Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Στο Α.Γ. Στάμου, Π. Πολίτη & Α. Αρχάκη, *Γλωσσική ποικιλότητα και κριτικοί γραμματισμοί στον λόγο της μαζικής κουλτούρας: Εκπαιδευτικές προτάσεις για το γλωσσικό μάθημα*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.

Τσιτσιπής, Λ. (2004). *Εισαγωγή στην Ανθρωπολογία της γλώσσας*. Αθήνα: Gutenberg.

Φρέιρε, Π. (1977). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.

Χαλκιώτης, Δ. (2000). Η πολιτική του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Στο Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων: Πρακτικά Συνεδρίου (Αθήνα 1999). Αθήνα: Γ. Γ.Λ.Ε.

Χατζηλουκά – Μαυρή, Ει., & Ιορδανίδου, Α. (2009). Η κειμενοκεντρική διάσταση της διδασκαλίας της γραμματικής στο δημοτικό σχολείο: προτάσεις και προβληματισμοί. Ανακοίνωση στην 30^η Συνάντηση Εργασίας του Τομέα Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηνικολάου, Α. (2013). Σχεδιασμός και υλοποίηση πρακτικών γραμματισμού ως κοινωνική και πολιτική δόμηση της διδασκαλίας με παιδιά Ρομά του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα

Χατζηνικολάου, Α. & Χατζηπαύλου, Γ. (2013). Γραμματισμοί γυναικών Ρομά «αναλφάβητων» μητέρων μαθητών/τριών στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική τάξη, 1-3 Νοεμβρίου 2013. Δράμα

Χατζηνικολάου, Α. (2018). Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 29, 2018, από http://www.diapolis.auth.gr/diapolis_files/drasi9/ypodراسi9.2b_2013/2_%CE%98%CF%B5%CF%89%CF%81%CE%B7%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AC%20%CE%9A%CE%B5%CE%AF%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B1/2.3_%CE%94%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%BA%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%

[20%CE%9C%CE%B5%CE%B8%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%AF%CE%B1/%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AD%CF%82%20%CE%B4%CF%81%CE%B1%CF%83%CF%84%CE%B7%CF%81%CE%B9%CF%8C%CF%84%CE%B7%CF%84%CE%B5%CF%82%20%CE%BC%CE%B5%20%CE%A1%CE%BF%CE%BC%CE%AC.pdf](#)

Χατζησαββίδης, Σ., Κωστούλη Τ., & Τσιπλάκου Σ. (2011). *Η πρόταση για τη διδακτική της γλώσσας: Κριτικός γραμματισμός και Νέες κειμενικές πρακτικές στο Σχολείο*. Επιμόρφωση Συμβούλων Ελληνικών Π.Ι. Λευκωσία.

Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

Alvermann, D., Hong Xu, Sh., & Carpenter, M. (2003). Children's everyday literacies: Intersections of popular culture and language arts instruction. *Language Arts*.

Baynham, M. (2002), *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Buckingham, D. (2008). *Εκπαίδευση στα ΜΜΕ, Αλφαριθμητισμός, Μάθηση και Σύγχρονη Κουλτούρα*. (Ε.Κούρτη, Επιμ., & Ι. Σκαρβέλη, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ Α.Ε.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Core, B., & Kalantzis, M. (2002). *Παιδαγωγικά πλαίσια: από τη θεωρία στην πράξη μέσα στη σχολική αίθουσα*. Αθήνα: Πιλοτικά Προγράμματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας, Α.Π.Θ.

Derrington, C., & Kendall, S. (2004). Gypsy Traveller children in secondary schools: Culture, identity and achievement. Stoke on Trent: Trentham Books. Jacobs, J.W. (1988). Euripides Media: A psychodynamic model of severe divorce pathology. *American Journal of Psychotherapy* 42(2), 308-319.

Jones, S. (2008). *Professional Development Through Individual Diary Writing*. Retrieved on December 28, 2018 <http://www.birmingham.ac.uk/Documents/college-artslaw/cels/essays/languageteaching/JonesLTM.pdf>

Marsh, J. 2008. Popular culture in the language arts classroom. Στο Flood, J., Heath, S.B., & Lapp, D. (επιμ.), *Handbook of research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (Vol. 2). New York: Erlbaum.

Pennycook, A. (2001). *Critical Applied Linguistics: A Critical Introduction*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Papas, C. Ch., Barro Zecker, L. (2006). *Αναδομώντας τα κειμενικά είδη του σχολικού γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο

Porter Ladousse, G. (1987). *Role play*. Oxford: Oxford University Press.

Purcell-Gates, V. (2002). "As soon as she opened her mouth!" Issues of language, literacy, and power. In L. Delpit & J. K. Dowdy (Eds.) *The skin that we speak*. New York: The New Press.

Van den Branden, K. (2006). *Taskbased language teaching: From theory to practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, D., Willis, J. (2007). *Doing taskbased teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A framework for taskbased learning*. London: Longman

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Α) Σχεδιασμοί Διδακτικών Παρεμβάσεων

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20'

Δραστηριότητα: Προβάλουμε στον υπολογιστή εικόνες από διάφορα επαγγέλματα.



1) Γνωρίζετε αυτά τα επαγγέλματα;

2) Ξέρετε άτομα που κάνουν αυτά τα επαγγέλματα;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 60 ‘

Δραστηριότητα 1: Προβάλλουμε στον υπολογιστή βίντεο από τις σειρές ‘Ψίθυροι Καρδιάς’ και ‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’:

- <https://www.dailymotion.com/video/x3gqv0f> (επ. 8,25:24 - 26:33)
- <https://www.dailymotion.com/video/x3gqzgh> (επ. 13, 13:15 - 13:36)
- <https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (8:36 -9:10)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Τι επαγγέλματα φαίνεται να κάνουν οι Ρομ σύμφωνα με αυτές τις σειρές;
- 2) Ξέρετε άτομα που να κάνουν αυτά τα επαγγέλματα;
- 3) Μόνο με αυτά τα επαγγέλματα ασχολούνται οι κάτοικοι του Δροσερού;
- 4) Γνωρίζετε άτομα που κάνουν διαφορετικά επαγγέλματα;

Δραστηριότητα 2: Τα παιδιά σε ομάδες καταγράφουν επαγγέλματα που γνωρίζουν ότι κάνουν οι κάτοικοι του Δροσερού.

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 60’

Δραστηριότητα: Παιχνίδι Ρόλων

Τα παιδιά σε ζεύγη, μέσα από παιχνίδι ρόλων μας παρουσιάζουν τι επάγγελμα ονειρεύονται να κάνουν όταν μεγαλώσουν.

ΕΝΔΥΜΑΣΙΑ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20 ‘

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στον υπολογιστή βίντεο από τη σειρά ‘7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’:

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (32:10 -33:25)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Τι ρούχα φοράει η Ερασμία;
- 2) Σύμφωνα με τη αφηγήτρια ποιο είναι το πιο χαρακτηριστικό που φοράνε οι τσιγγάνες;
- 3) Ισχύει στην πραγματικότητα;
- 4) Όλες οι γυναίκες στον οικισμό ντύνονται με τον ίδιο τρόπο;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 60 ‘

Δραστηριότητα 1: Προβάλλουμε βίντεο από τη σειρά “Ψίθυροι Καρδιάς”:

<https://www.dailymotion.com/video/x3gr9gu> (επ. 20, 18:38 -21:14)

<https://www.dailymotion.com/video/x3grgoq> (επ. 24,23:53 - 24:44)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Γιατί πιστεύετε ότι τους έδιωξαν τη πρώτη φορά από το ξενοδοχείο;
- 2) Πώς πιστεύετε ότι θα ένιωθε η Ερατώ; Ο Αντώνης;
- 3) Εσείς πώς νιώθετε βλέποντας αυτή τη σκηνή;
- 4) Σας έχει συμβεί ποτέ κάτι ανάλογο;
- 5) Στο δεύτερο ξενοδοχείο που πήγαν γιατί δεν τους έδιωξαν;
- 6) Γιατί άλλαξε ρούχα η Ερατώ;
- 7) Πώς πιστεύετε ότι θα ένιωθε η Ερατώ μέσα στα νέα της ρούχα;

Δραστηριότητα 2:

Τα παιδιά ζωγραφίζουν την Ερατώ με τα ρούχα που φορούσε στο πρώτο και έπειτα στο δεύτερο ξενοδοχείο και καταγράφουν αντίστοιχα τις σκέψεις και τα συναισθήματά της.

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 90 ‘

Δραστηριότητα: Δραματοποίηση

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες ξαναγράφουν το σενάριο από τις δύο αυτές σκηνές, αλλάζοντας όπως τα ίδια επιθυμούν τους διαλόγους και την εξέλιξη της ιστορίας και στη συνέχεια τις δραματοποιούν.

ΚΑΤΟΙΚΙΑ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20'

Δραστηριότητα: Δείχνουμε στα παιδιά βίντεο από τη σειρά Ψίθυροι Καρδιάς.

<https://www.dailymotion.com/video/x3ggy0g> (επ. 11, 20:05 - 20: 50)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Που φαίνεται να μένουν ;
- 2) Υπάρχουν τσαντίρια στο Δροσερό;
- 3) Έχετε μείνει ποτέ σε τσαντίρι;
- 4) Πιστεύετε ότι είναι άνετα για να μένει κανείς;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 45'

Δραστηριότητα 1: Προβάλουμε στον υπολογιστή βίντεο από τη σειρά 7 Θανάσιμες Πεθερές ‘ Η τσιγγάνα πεθερά’.

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1519s> (21:10 – 22:43 & 23:48 – 24:04)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Που προτιμάει να μένει η Ερασμία;
- 2) Μόνο στην Ερασμία αρέσει να μένει σε τσαντίρι;
- 3) Τι νιώθει όταν είναι στο σπίτι;
- 4) Τι λέει ότι την δυσκολεύει στο σπίτι;
- 5) Που πιστεύετε ότι είναι πιο εύκολο να μένει κανείς σε σπίτι ή σε τσαντίρι; Γιατί;
- 6) Πιστεύετε ότι η συγκεκριμένη σειρά παρουσιάζει ορθά το που προτιμούν να μένουν οι Ρομ;
- 7) Γνωρίζετε ανθρώπους που μένουν σε σπίτι αλλά θα προτιμούσαν να έμεναν σε τσαντίρι;
- 8) Ποιες νομίζετε ότι είναι οι δυσκολίες του να μένει κάποιος σε τσαντίρι;
- 9) Πιστεύετε ότι είναι επιλογή ή ανάγκη το να μένει κάποιος σε τσαντίρι;

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 180'

Δραστηριότητα: Φωτογραφίζοντας τον οικισμό μας

Θα βγούμε με τα παιδιά βόλτα στον οικισμό με σκοπό να φωτογραφίσουμε μερικά από τα σπίτια που υπάρχουν. Στη συνέχεια θα εκτυπώσουμε τις φωτογραφίες και τα παιδιά σε ομάδες θα γράψουν κείμενα για να περιγράψουν τις συνθήκες στέγασης των κατοίκων του Δροσερού αλλά και τους προβληματισμούς τους γι' αυτό το θέμα.

ΑΣΤΙΚΗ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΤΟ ΔΡΟΣΕΡΟ ΞΑΝΘΗΣ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20'

Δραστηριότητα: Προβάλουμε στον υπολογιστή το παρακάτω άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα 'Μαχητής':

<http://maxitisthrakis.blogspot.com/2008/12/1-1-2009.html>

Αρχικά διαβάζουμε μεγαλόφωνα το άρθρο στα παιδιά και προχωράμε στη συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Συνεχίζει να υπάρχει γραμμή αστικού λεωφορείου που να συνδέει το Δροσερό με το κέντρο της πόλης;
- Γιατί πιστεύετε ότι σταμάτησε να υπάρχει;
- Πώς κρίνετε αυτό το γεγονός;
- Πώς θα βοηθούσε τους κατοίκους του Δροσερού το αστικό λεωφορείο;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 45'

Δραστηριότητα: Μοιράζουμε στα παιδιά το παρακάτω άρθρο:

<http://www.xronos.gr/epikairotita/alexis-tsipras-tha-ertho-sto-drosero>

Αρχικά διαβάζουμε μεγαλόφωνα το άρθρο στα παιδιά και αφού βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το κείμενο προχωράμε στη συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Γνωρίζετε για την συγκεκριμένη επίσκεψη των μαθητών/τριων του Γυμνασίου ;
- 2) Ποιο είναι ένα από τα κύρια προβλήματα που ανέφεραν οι μαθητές/τριες στον πρωθυπουργό;

- 3) Εσείς θεωρείτε ότι είναι σημαντικό πρόβλημα; Γιατί;
- 4) Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζει τη ζωή των κατοίκων του Δροσερού;
- 5) Πώς κρίνεται το γεγονός ότι μόνο το Δροσερό δεν έχει αστική συγκοινωνία;
- 6) Πιστεύετε ότι φαίνεται η στάση του δημοσιογράφου απέναντι στην επίσκεψη των μαθητών/τριών στον πρωθυπουργό; Από ποια σημεία φαίνεται;
- 7) Πώς σας φαίνεται η φωτογραφία που συνοδεύει το άρθρο;
- 8) Τι συναισθήματα σας δημιουργεί;
- 9) Πιστεύετε ότι επιλέχθηκε τυχαία;
- 10) Πώς σας φαίνεται ο τίτλος του άρθρου; Γιατί πιστεύετε ότι επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος τίτλος;
- 11) Τι προσπαθεί ο αρθρογράφος να κάνει τον αναγνώστη να νιώσει;

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 90'

Δραστηριότητα: Επιστολή προς τον Δήμαρχο Ξάνθης

Έχοντας προηγηθεί συζήτηση σχετικά με το πρόβλημα της έλλειψης συγκοινωνίας στον οικισμό του Δροσερού και πώς το βιώνουν οι μαθητές/τριες, θα προχωρήσουμε στη συγγραφή μιας επιστολής προς τον δήμαρχο Ξάνθης ώστε τα παιδιά να του παρουσιάσουν το πρόβλημα και να πιέσουν ώστε να βρεθεί μία λύση.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20'

Προβάλλουμε στον υπολογιστή τις παρακάτω εικόνες:



Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- Τι βλέπετε στις φωτογραφίες;
- Πώς λένε να αισθάνονται αυτά τα παιδιά;
- Εσείς πώς αισθάνεστε βλέποντάς τις;
- Υπάρχει κάτι που θα θέλατε να αλλάξετε;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 60'

Δραστηριότητα: Μοιράζουμε στα παιδιά το παρακάτω άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα "Το Βήμα":

<http://www.tovima.gr/society/article/?aid=482280>

Αρχικά διαβάζουμε μεγαλόφωνα το άρθρο στα παιδιά και στη συνέχεια τους δίνουμε χρόνο για να το διαβάσουν ατομικά ή σε ζεύγη. Αφού ερευνήσουμε τις άγνωστες λέξεις και βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το κείμενο προχωράμε στη συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Τι κείμενο είναι αυτό;
- 2) Που μπορούμε να το βρούμε;
- 3) Ποιος γράφει αυτό το άρθρο;
- 4) Το άρθρο μας πληροφορεί για τη γνώμη όλων όσων εμπλέκονται σε αυτό το γεγονός;
- 5) Πιστεύετε ότι είναι τυχαίο;
- 6) Πώς θα μπορούσαν να αναφέρονται όλες οι απόψεις;
- 7) Θα ήταν αυτό καλό για τον αναγνώστη;
- 8) Όταν διαβάζετε αυτό το άρθρο πώς νιώθετε; Ποιες είναι οι σκέψεις σας;
- 9) Πώς σας φαίνεται η φωτογραφία που επιλέχθηκε να συνοδεύει το άρθρο;
- 10) Ταιριάζει με το κείμενο;
- 11) Γιατί πιστεύετε ότι επιλέχθηκε η συγκεκριμένη φωτογραφία;
- 12) Τι κάνει τον αναγνώστη να σκεφτεί;
- 13) Όταν βλέπετε αυτή τη φωτογραφία πώς νιώθετε;
- 14) Κατά τη γνώμη σας τι θα μπορούσε να δείχνει η φωτογραφία που θα συνόδευε αυτό το κείμενο;
- 15) Μπορεί ο αναγνώστης να καταλάβει ποια είναι η άποψη της δημοσιογράφου για το συγκεκριμένο θέμα; Από που φαίνεται;

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια:90'

Δραστηριότητα:

Το συγκεκριμένο άρθρο συνοδεύουν σχόλια αναγνωστών. Θα περιηγηθούμε με τα παιδιά στα σχόλια και θα διαβάσουμε δύο από αυτά, ένα υπέρ και ένα κατά της απόφασης του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων:

Ρατσισμός | 02/10/2014 07:16

Με τέτοια συμπεριφορά γονέων απέναντι σε παιδάκια Ρομά είναι εντελώς ρατσιστική. Αναλογιστείτε μόνο τι παράδειγμα δίνετε στα παιδιά σας. Να απομονώνουν το κάθε τι διαφορετικό και μάλιστα στιγματίζοντας το. Σκεφτείτε να ήταν το παιδί σας σε αυτήν τη θέση θα σας άρεσε. Η ψυχολογία των άλλων παιδιών; Τι λέμε τώρα ε;

Οι αθίγγανοι | 03/11/2012 14:58

Όλοι εσείς που καταφέρατε κατά του ρατσισμού θα ήθελα να δω τη στάση που θα κρατούσατε αν το παιδί σας φοιτούσε στα συγκεκριμένα σχολεία του Χαλανδρίου και είχε συμμαθητές παιδιά αθίγγανων που σε

καθημερινή βάση κλέβουν, βρίζουν, χτυπούν άλλα παιδιά, πηγαίνουν στο σχολείο άπλυτα και αποτελούν κίνδυνο μετάδοσης μολυσματικών ασθενειών.

Αφού γίνει συζήτηση στην ολομέλεια πάνω στα σχόλια των αναγνωστών και τα παιδιά εκφράσουν τις απόψεις τους, στη συνέχεια τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες θα γράψουν τα δικά τους κείμενα ώστε να εκφράσουν τις απόψεις τους πάνω στο συγκεκριμένο άρθρο.

ΜΑΓΙΑ – ΧΑΡΤΟΜΑΝΤΕΙΑ

Προστάδιο

Διάρκεια: 15’

Δραστηριότητα: Παρακολουθούμε βίντεο από τη σειρά “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά”:

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (1:07:05 – 1:07:35)

- 1) Τι συμβαίνει στη σκηνή που παρακολουθήσατε;
- 2) Έχετε ζήσει από κοντά κάτι αντίστοιχο;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 45’

Δραστηριότητα 1: Προβάλλουμε στον υπολογιστή βίντεο από τις σειρές “Ψίθυροι Καρδιάς” και “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά”:

<https://www.dailymotion.com/video/x5jbxgtg> (επ. 3, 09:20-09:50)

<https://www.dailymotion.com/video/x3gr31u> (επ. 16, 05:06 - 06:07)

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (27:41 -29:46)

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=1457s> (33:29 – 36:22)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Σας άρεσαν οι σκηνές που παρακολουθήσατε;
- 2) Πώς αισθανθήκατε;

- 3) Σύμφωνα με τις σκηνές που παρακολουθήσατε, οι συγκεκριμένες τηλεοπτικές σειρές με τι παρουσιάζουν να ασχολούνται πολύ οι Ρομ γυναίκες;
- 4) Όλοι οι χαρακτήρες δείχνουν να πιστεύουν στα μάγια;
- 5) Πώς αντιδράει ο γιος της Ερασμίας όταν τη βλέπει να ρίχνει τα χαρτιά;
- 6) Εσείς πώς θα αντιδρούσατε;
- 7) Εσείς με ποιόν ήρωα/ηρωίδα συμφωνείτε;
- 8) Πιστεύετε ότι στην πραγματικότητα όλες οι Ρομ γυναίκες ασχολούνται με τα μάγια;
- 9) Πιστεύετε ότι οι συγκεκριμένες σκηνές παρουσιάζουν την πραγματικότητα όπως είναι;

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 60'

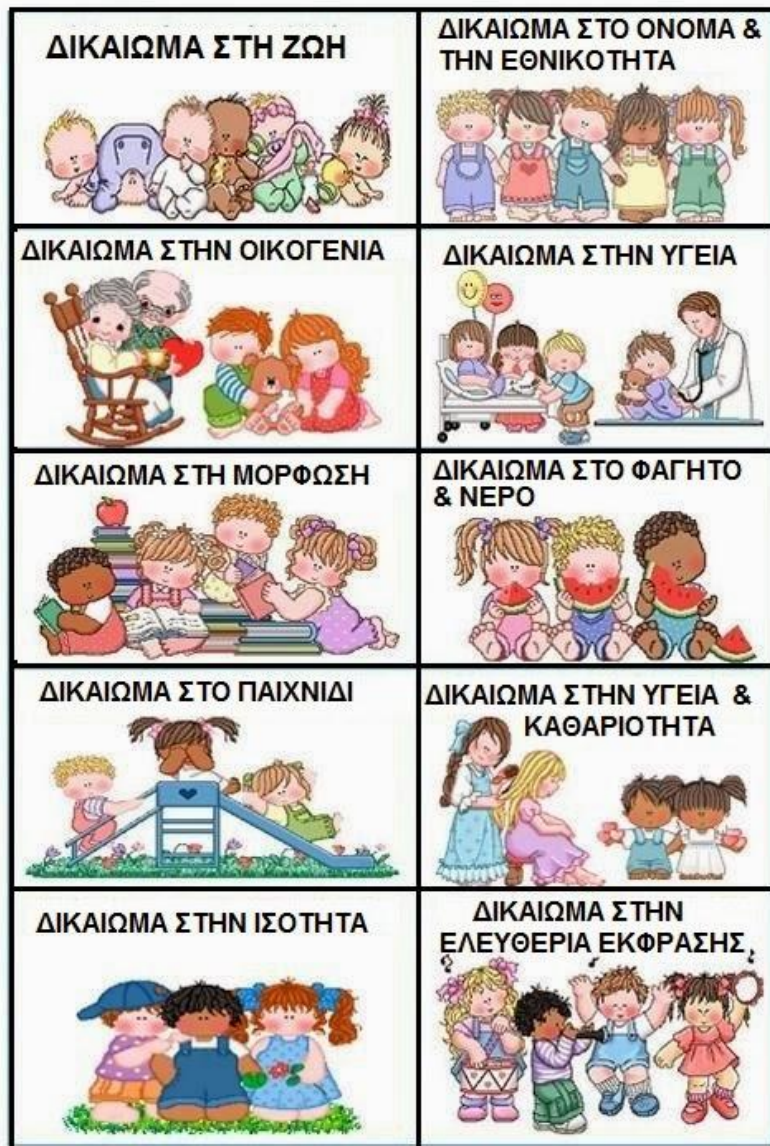
Δραστηριότητα: Τα παιδιά ζωγραφίζουν το πώς αισθάνονται όταν παρακολουθούν τις συγκεκριμένες σκηνές.

ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΑΓΑΘΑ

Προστάδιο

Διάρκεια: 30'

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στον υπολογιστή εικόνες με τα δικαιώματα του παιδιού.



Εξηγούμε τι σημαίνει η λέξη δικαίωμα και συζητάμε ποια είναι τα δικαιώματα του παιδιού.

- Πιστεύετε ότι στην πραγματικότητα όλα τα παιδιά έχουν αυτά τα δικαιώματα ή κάποια τα στερούνται;
- Πώς το κρίνετε αυτό; Πώς θα θέλατε να είναι η πραγματικότητα;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 60'

Δραστηριότητα: Μοιράζουμε στα παιδιά το παρακάτω άρθρο από την ηλεκτρονική εφημερίδα "Matrix24":

<http://www.matrix24.gr/2012/11/%CE%AD%CE%BA%CE%BF%CF%88%CE%B1%CE%BD-%CF%84%CE%BF-%CF%81%CE%B5%CF%8D%CE%BC%CE%B1-%CF%83%CE%B5-%CF%81%CE%BF%CE%BC%CE%AC-%CF%83%CF%84%CE%BF-%CE%B4%CE%B5%CE%BD%CE%B4%CF%81%CE%BF%CF%80%CF%8C%CF%84%CE%B1/>

Αρχικά διαβάζουμε μεγαλόφωνα το άρθρο στα παιδιά και αφού βεβαιωθούμε ότι όλα τα παιδιά έχουν κατανοήσει το κείμενο προχωράμε στη συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Πώς νιώσατε διαβάζοντας το άρθρο;
- 2) Πώς πιστεύετε ότι θα είναι η ζωή των κατοίκων μετά τη διακοπή του ρεύματος;
- 3) Τι συνέπειες πιστεύετε ότι θα έχει για τα παιδιά του οικισμού;
- 4) Έχει συμβεί ποτέ τίποτα ανάλογο στο Δροσερό;
- 5) Πώς αντέδρασε ο κόσμος; Γιατί;
- 6) Τι νιώσατε ότι θέλετε να κάνετε;
- 7) Πώς κρίνετε την διακοπή του ρεύματος σε σχέση με τα δικαιώματα του παιδιού;

Στη συνέχεια μοιράζουμε στα παιδιά και το παρακάτω άρθρο:

<https://www.newsbomb.gr/prionokordela/story/257513/sygklonistiko-gramma-mathiton-pros-ti-dei-poy-toys-ekopse-to-reyma>

- 8) Πώς νιώσατε διαβάζοντας το γράμμα των παιδιών;
- 9) Συμφωνείτε με αυτά που γράφουν;
- 10) Τι λένε οι μικροί μαθητές/τριες για τα δικαιώματα του παιδιού;
- 11) Πιστεύετε ότι αντέδρασαν σωστά;
- 12) Τι θα θέλατε να πείτε σε αυτά τα παιδιά;
- 13) Πιστεύετε ότι θα είχε κάποιο αποτέλεσμα αυτή τους η κίνηση;
- 14) Πιστεύετε ότι αυτός που γράφει το άρθρο συμφωνεί με αυτά που έγραψαν οι μικροί μαθητές;
- 15) Με ποιόν τρόπο φαίνεται;

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 60'

Δραστηριότητα: Δημιουργία αφίσας για τα δικαιώματα του παιδιού

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες καλούνται να δημιουργήσουν αφίσες με θέμα τα δικαιώματα του παιδιού, τις οποίες θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια και στη

συνέχεια θα τις κρεμάσουμε σε διάφορους χώρους στον οικισμό ώστε να ενημερώσουν και τα υπόλοιπα παιδιά για τα δικαιώματά τους.

ΣΧΕΣΕΙΣ ΡΟΜΑ-ΜΠΑΛΑΜΩΝ

Προστάδιο

Διάρκεια: 20'

Δραστηριότητα: Προβάλλουμε στον υπολογιστή βίντεο από την τηλεοπτική σειρά ‘’7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’’:

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (24:05 – 24:38)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Τι σημαίνει μπαλαμή;
- 2) Γιατί πιστεύετε ότι η Ερασμία δεν θέλει για νύφη της μία μπαλαμή;
- 3) Πιστεύετε ότι είναι λογικό να νιώθει έτσι;
- 4) Εσείς έχετε φίλους μπαλαμούς;
- 5) Σε ποιους χώρους έρχεστε σε επικοινωνία μαζί τους;

Κύρια Δραστηριότητα

Διάρκεια: 90'

Δραστηριότητα 1: Προβάλλουμε στον υπολογιστή αποσπάσματα από τις σειρές ‘Ψίθυροι καρδιάς’ και ‘’7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά’’:

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (30:45 – 31:13)

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (38:10 – 38:27)

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (1:01:09 – 1:01:20)

<https://www.youtube.com/watch?v=OO5Cp1cJz14&t=2005s> (1:03:50 -1:04:22)

<https://www.dailymotion.com/video/x3ggrxy> (επ. 5, 05:50 - 06:30)

<https://www.dailymotion.com/video/x3gr17t> (επ. 14, 09:33 - 10:05)

<https://www.dailymotion.com/video/x3grazx> (επ. 21, 22:12 - 23:51)

<https://www.dailymotion.com/video/x3grn29> (επ. 28, 03:50 - 04:00)

<https://www.dailymotion.com/video/x3gromh> (επ. 29, 11:14 - 12:00)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Μέσα από τα βίντεο που είδατε, πώς δείχνουν να είναι οι σχέσεις μεταξύ των Ρομ και των Μπαλαμών;
- 2) Πώς νιώσατε καθώς τα παρακολουθήσατε;
- 3) Υπάρχουν χαρακτήρες με τους οποίους συμφωνείτε;
- 4) Θεωρείτε ότι είναι δίκαιοι οι χαρακτηρισμοί που φαίνεται να απευθύνει η μία ομάδα για την άλλη;
- 5) Στην πραγματικότητα πώς πιστεύετε ότι είναι οι σχέσεις μεταξύ Ρομ και Μπαλαμών;
- 6) Θα μπορούσαν να είναι αλλιώς;
- 7) Πώς θα θέλατε να είναι;
- 8) Έχετε βιώσει ποτέ κάτι ανάλογο;
- 9) Πώς αισθανθήκατε;
- 10) Υπάρχουν μπαλαμοί τους οποίους εμπιστεύεστε και αγαπάτε και αντίστοιχα νιώθουν και αυτοί για εσάς;
- 11) Εσείς θα καλούσατε έναν Μπαλαμό στον γάμο σας;

Δραστηριότητα 2: Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες εντοπίζουν και καταγράφουν τα στερεότυπα που εκφράζονται στα συγκεκριμένα αποσπάσματα είτε για τους Ρομ είτε για τους Μπαλαμούς και εκφράζουν τη γνώμη τους πάνω σε αυτά.

Κριτική Αναπλαισίωση

Διάρκεια: 90'

Δραστηριότητα: Δημιουργία Αφίσας

Τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες δημιουργούν αφίσες με θέμα τον ρατσισμό.

Β) Άρθρα που επεξεργάστηκαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων

1. Άρθρα 4^{ης} Διδακτικής Πρέμβασης: Αστική συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης:

ΔΗΜΟΣ ΞΑΝΘΗΣ: Δωρεάν μετακίνηση του επιβατικού κοινού από 1-1-2009 στα πλαίσια του προγράμματος «ΣΥΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ



Ο Δήμος Ξάνθης, θέλοντας να συμβάλει αποφασιστικά στην τοπική και περιφερειακή ανάπτυξη αλλά και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής των πολιτών του, ανακοινώνει στα πλαίσια εφαρμογής του προγράμματος «ΣΥΝ ΚΟΙΝΩΝΙΑ» την δωρεάν μετακίνηση του επιβατικού κοινού από 1-1-2009 στις παρακάτω 3 αστικές γραμμές:

ΓΡΑΜΜΗ 1

ΟΑΕΔ – ΚΕΤΕΚ – ΔΡΟΣΕΡΟ με 5 στάσεις

ΓΡΑΜΜΗ 2

ΑΣΤΙΚΟΣ ΣΥΝΟΙΚΙΣΜΟΣ με 10 στάσεις

ΓΡΑΜΜΗ 3

ΟΣΕ με 10 στάσεις

Επισημαίνεται ότι η γραμμή ΟΑΕΔ – ΚΕΤΕΚ – ΔΡΟΣΕΡΟ, εκτελείται για πρώτη φορά μετά από πρωτοβουλία της Δημοτικής Αρχής, έχοντας ως στόχο την άρση της κοινωνικής, γεωγραφικής και οικονομικής απομόνωσης των κατοίκων του οικισμού Δροσερού.

Αφετηρία των αστικών γραμμών έχει ορισθεί η οδός Πεσότων.

Τα δρομολόγια θα πραγματοποιούνται καθημερινά από Δευτέρα έως Κυριακή ενώ για τις στάσεις και τις ώρες των δρομολογίων θα αναρτηθούν σχετικές πινακίδες από την Τεχνική Υπηρεσία του Δήμου.

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε συνεργασία με την Κεντρική Ένωση Δήμων και Κοινοτήτων, το Υπουργείο Εσωτερικών, το Υπουργείο Μεταφορών και το ΚΤΕΛ Αστικών Γραμμών Ξάνθης.

Πληροφορίες: Κατερίνα Μαυρομάτη, τηλ: 2541083241

ΑΚΟΥΣΕ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΓΙΑ ΤΟ ΚΤΗΡΙΟ ΤΟΥ ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΕΙΨΗ ΣΥΓΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

Αλέξης Τσίπρας: Θα έρθω στο Δροσερό!



Υπόσχεση του πρωθυπουργού στους μικρούς μαθητές του γυμνασίου που τους δέχθηκε στο Μέγαρο Μαξίμου

Τελικά δεν ήταν μόνο εμπειρία για τους μαθητές του Δροσερού Ξάνθης να βρεθούν στο Μέγαρο Μαξίμου στην Αθήνα, να συναντήσουν τον πρωθυπουργό στο χώρο που δέχεται υψηλά πρόσωπα και ξένους ηγέτες, αλλά και για τον ίδιο τον πρωθυπουργό που κάνοντας μιας φιλική συζήτηση όπως ξέρεi με τους μαθητές του πιο υποβαθμισμένου οικισμού της Ξάνθης είχε να κερδίσει από το λόγο και τα παράπονά τους. Τα παιδιά του μίλησαν για το γυμνάσιο και τις ελλείψεις, για την ανύπαρκτη συγκοινωνία με τον οικισμό τους. Ο πρωθυπουργός τα ρώτησε τι θέλουν να γίνουν όταν μεγαλώσουν, ήταν χαμογελαστός, φωτογραφήθηκε μαζί τους και τα παιδιά έφυγαν κατενθουσιασμένα μεταφέροντας αυτό το κλίμα και στους γονείς τους,

θέλοντας να του ετοιμάσουν μια ζεστή φιλοξενία όταν έρθει όπως υποσχέθηκε στο Δροσερό.

Για την επιτυχία της εκδρομής δούλεψε η πρόεδρος του συλλόγου Ελπίδα στο Δροσερό Σαμπιχά Σουλεϊμάν, ο διευθυντής του 8ου Γυμνασίου Δημήτρης Γκαγκαλίδης, οι δύο συνοδοί καθηγητές Ελεωνόρα Ηλιάδου και Ευριπίδης Θέμελης. Ήταν μια εκδρομή αξέχαστη για όλους!

2. Άρθρο 5^{ης} Διδακτικής Παρέμβασης: Εκπαίδευση:

Γονείς ψήφισαν να αποκλειστούν ρομά μαθητές

«Η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών» δηλώνει στο «Βήμα» ο υφυπουργός Παιδείας κ. Θεόδωρος Παπαθεοδώρου, σχετικά με την κίνηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε δύο σχολεία του Χαλανδρίου, οι οποίοι και ζητούν να σταματήσουν να φοιτούν σε αυτά μαθητές Ρομά.

Παπαματθαίου Μάρου

2 Νοεμβρίου 2012, 21:07 **Ενημερώθηκε:** 2 Νοεμβρίου 2012, 21:11



«Η εκπαίδευση είναι αναφαίρετο δικαίωμα όλων των πολιτών» δηλώνει στο «Βήμα» ο υφυπουργός Παιδείας κ. **Θεόδωρος Παπαθεοδώρου**, σχετικά με την κίνηση συλλόγων γονέων και κηδεμόνων σε δύο σχολεία του Χαλανδρίου, οι οποίοι και ζητούν να σταματήσουν να φοιτούν σε αυτά μαθητές Ρομά.

Το θέμα έχει προκαλέσει αναστάτωση στην περιοχή καθώς πολλοί γονείς κρατούν τα παιδιά τους σπίτι, προκειμένου να μην συναναστρέφονται με παιδιά Ρομά, αλλά και γιατί, όπως λένε *«τα μαθήματα παραδίδονται με πιο αργούς ρυθμούς προκειμένου να γίνουν κατανοητά και από τα παιδιά Ρομά. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να πηγαίνουν πίσω τα δικά τους παιδιά»*.

Η κίνηση αυτή που έγινε στο 7ο και 10ο δημοτικό σχολείο προκάλεσε την σφοδρή αντίδραση των διευθυντών των σχολείων, ενώ όπως λέει ο αρμόδιος Περιφερειακός Διευθυντής Εκπαίδευσης κ. **Γ. Κουμέντος** στο «Βήμα», *«μέχρι τώρα ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών αυτών πηγαίνουν κανονικά στο σχολείο. Στόχος του υπουργείου»*, αναφέρει, *«είναι η ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία»*.

Όπως εξηγεί ο κ. Παπαθεοδώρου, *«οι γονείς που συνηγορούν να μην πηγαίνουν τα παιδιά τους σχολείο _λόγω των Ρομά_ φυσικά δεν θέλουν να παίρνουν απουσίες τα παιδιά τους ή να χάνουν τα μαθήματά τους. Γιατί καμιά άλλη λύση δεν θα υπάρξει»*.

Ο σύλλογος γονέων έθεσε το θέμα σε ψηφοφορία την προηγούμενη Παρασκευή, 26 Οκτωβρίου. Σύμφωνα με πληροφορίες 234 γονείς ψήφισαν να μη γίνουν δεκτά τα παιδάκια Ρομά ενώ μόλις 4, να γίνουν δεκτά και βρέθηκε μία λευκή ψήφος.

Το συγκεκριμένο σχολείο βρίσκεται πίσω από το Νομισματοκοπείο στο Χαλάνδρι, σε μια περιοχή όπου υπάρχουν οικογένειες Ρομά.

3. Άρθρα 7^{ης} Διδακτικής Παρέμβασης: Κοινωνικά Αγαθά:

Επεισοδιακή επιχείρηση της ΔΕΗ με τη συνδρομή της ΕΛ.ΑΣ.

Έκοψαν το ρεύμα σε Ρομά στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης

Συνεργεία της ΔΕΗ προχώρησαν στη διακοπή ηλεκτρικού ρεύματος σε σπίτια και καταστήματα της περιοχής του Δενδροποτάμου, λόγω ανεξόφλητων λογαριασμών προς την επιχείρηση. Αντιδρούν οι κάτοικοι



Τα συνεργεία έκοψαν επίσης το ρεύμα από κολώνες της ΔΕΗ, με τις οποίες είχαν συνδεθεί κάποιοι κάτοικοι, οι οποίοι δεν είχαν ηλεκτρικό εξαιτίας παλιότερων διακοπών. Η εμφάνιση των συνεργείων προκάλεσε την έντονη αντίδραση κατοίκων του Δενδροποτάμου, που, σύμφωνα με αυτόπτες μάρτυρες, προπηλάκισαν τους εργαζόμενους, ένας εκ των οποίων τραυματίστηκε ελαφρά στο κεφάλι από ρήψη αντικειμένου. Στην περιοχή κλήθηκαν ισχυρές αστυνομικές δυνάμεις, ώστε να αποφευχθούν τα εκτεταμένα επεισόδια. Από την Αστυνομία δεν αναφέρθηκαν συλλήψεις. Να σημειωθεί ότι στον Δενδροπόταμο ζουν περίπου 3.000 κάτοικοι, η συντριπτική πλειονότητα των οποίων είναι Ρομά, ενώ είναι μία από τις πλέον υποβαθμισμένες περιοχές της Θεσσαλονίκης όπου ανεργία και εγκληματικότητα κάνουν θραύση.

Συγκλονιστικό γράμμα μαθητών προς τη ΔΕΗ που τους έκοψε το ρεύμα

NEWSBOMB



Με παράπονο τα παιδιά του δημοτικού σχολείου διηγούνται πώς η ΔΕΗ τους έκοψε το ρεύμα. Ένα γράμμα που μιλά στις ψυχές μας.

Λένε πως τα μικρά παιδιά είναι οι πιο σκληροί κριτές των μεγάλων αλλά και της ίδιας της πραγματικότητας. Η κρίση έχει εισχωρήσει στις ζωές όλων και αποτελεί καθολικό πρόβλημα από το οποίο ούτε τα παιδιά δε μένουν ανεπηρέαστα. Με λόγια απλά και συνάμα συγκλονιστικά οι μαθητές από το δημοτικό σχολείο του Δενδροποτάμου Θεσσαλονίκης εξηγούν πώς βίωσε την κίνηση της ΔΕΗ να κόψει το ρεύμα στα σπίτια τους. "Δε μας ενημέρωσαν και ήρθαν πρωί-πρωί με την αστυνομία για να κόψουν το ρεύμα. Πετάξαμε όλα τα φαγητά από το ψυγείο. Δεν ήταν σωστό αυτό που έκαναν. Δεν ήταν σωστό που έμπαιναν στο σπίτι μας με μαγκιά και βία.

Δενδροποτάμιος - Σχολείο
 Παρασκευή 23 Νοεμβρίου 2012 23/11/12
 Χθες οι ηλεκτρολόγοι της ΔΕΗ έκοψαν το ρεύμα από τα σπίτια μας. Δεν μας ενημέρωσαν και ήρσαν Πρωί-Πρωί με τον αστυνόμο. Έκοψαν το ρεύμα από τα σπίτια των παιδιών συμμαθητών της τάξης μας. ΑΣΤΑΣΕΪ ΜΕ ΟΔΑ ΣΑ ΦΑΡΜΑΚΑ ΑΠΟ ΕΟ ΠΗΓΕΙ Ο. ΔΕΝ ΉΣΑΝ ΣΟΣΤΟ ΑΥΤΟ ΠΟΥ ΕΚΑΝΑΝ. ΔΕΝ ΉΝΑΝ ΣΟΣΤΟ ΠΟΥ ΕΚΠΑΙΝΑΝ ΣΤΑ ΣΠΙΤΙΑ ΜΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙ ΚΑΙ ΚΑΙ ΚΑΙ. ΉΤΑΝ ΚΑΙ ΕΙΝΑΙ ΑΔΙΚΟ
 Το ηλεκτρικό ρεύμα όπως και το νερό είναι αγαθά και αν τα στερήσουν ή από και από στιγμή, θα κινδυνεύει η ζωή τους.
 Στις 20 Νοεμβρίου ήταν μέρα των παιδιών και όλοι μιλούσαν για τα δικαιώματά μας. Έκείνη μέρα έκοψαν το ρεύμα και δεν έλαβε φροντίδα.
 Τα δικαιώματά καταστράφηκαν.

"Ήταν και είναι άδικο" γράφει χαρακτηριστικά ο μαθητής.

Ενώ συνεχίζει: "Το ηλεκτρικό ρεύμα, όπως και το νερό είναι αγαθά και αν τα στερήσουν από τους ανθρώπους θα κινδυνεύσει η ζωή τους. Στις 20 Νοεμβρίου ήταν η Μέρα του Παιδιού και όλοι μιλούσαν για τα δικαιώματά μας." "Σε εμάς έκοψαν το ρεύμα και δεν έχουμε φροντίδα. Τα δικαιώματά καταστράφηκαν. Αυτό είναι υποκρισία και κοροϊδία". Με αυτά τα λόγια κλείνει το γράμμα που στάλθηκε στον Συνήγορο του Παιδιού. Μαζί και μία επιστολή του δασκάλου τους Αγγέλου Χατζηνικολάου, η οποία αναφέρει μάλιστα ότι ανάμεσα στις οικογένειες που τους κόπηκε το ρεύμα είναι και πολύτεκνες οικογένειες μαθητών της τάξης με 5, 6 και 7 παιδιά. "Το ομαδικό και πρωτόλειο κείμενο γραμματισμού των παιδιών της τάξης, που συνοδεύει την επιστολή, περιγράφει με ενάργεια τη μεθοδικότητα της παρέμβασης της ΔΕΗ" αναφέρει στην επιστολή του ο κ. Χατζηνικολάου. "Θεωρώ αυτονόητη την παρέμβαση του Συνηγόρου του Παιδιού προς τις υπηρεσίες της ΔΕΗ για την αποκατάσταση της παροχής του ηλεκτρικού στα σπιτιών των παιδιών του Δενδροποτάμιου", συμπληρώνει.

Γ) Ημερολογιακές Καταγραφές Εκπαιδευτικού

Δευτέρα 9 Ιουλίου 2018

Α) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η πρώτη πειραματική παρέμβαση είχε ως στόχο να προβληματιστούν οι μαθητές/τριες για τα επαγγέλματα που αποδίδονται στους Ρομ από τα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας, να εντοπίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις προς αυτήν την κατεύθυνση, και στη πορεία της διδακτικής παρέμβασης να τις αποδομήσουν. Θεωρήθηκε ουσιώδες να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα ώστε να αποτελέσει αφορμή για να αναφερθούν τα παιδιά σε κατοίκους του οικισμού του Δροσερού που ασχολούνται με επαγγέλματα που ξεφεύγουν από αυτή την στερεοτυπική αναπαράσταση και το κυριότερο μέσα από όλη αυτή την ενασχόληση να μπορέσουν και τα ίδια τα παιδιά να ονειρευτούν τον εαυτό τους να κάνει το επάγγελμα που πραγματικά θέλει και όχι αυτό που στερεοτυπικά τους αποδίδεται από την κοινωνία των μη Ρομά. Σχετικά με το κατά πόσο ο στόχος αυτός επετεύχθη, θα μπορούσα να πω, ότι αν και πρώτο μάθημα, τα παιδιά με εντυπωσίασαν. Άρχισαν να βλέπουν με κριτική ματιά τα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές που παρακολούθησαν, εντόπισαν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και μετά την κύρια δραστηριότητα και τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης έδειχναν αρκετά προβληματισμένα. Παράλληλα οι μαθητές/τριες εξέφρασαν τη δυσαρέσκεια τους για τα βίντεο που παρακολούθησαν, καθώς υποστήριζαν ότι δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα και εξέφρασαν τις αντιρρήσεις τους. Ακόμη οι μαθητές/τριες μέσα από τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας αλλά και της κριτικής αναπλαισίωσης κατόρθωσαν να αποδομήσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις καθώς μέσα από τις λίστες που κατέγραψαν σχετικά με τα επαγγέλματα των κατοίκων του Δροσερού, διαπίστωσαν ότι οι Ρομ ασχολούνται με πολλά και διαφορετικά επαγγέλματα και όχι μόνο με αυτά του μουσικού και του εμπόρου, ενώ επίσης μέσα από το παιχνίδι ρόλων στο οποίο συμμετείχαν, εξέφρασαν τα δικά τους όνειρα σχετικά με το επάγγελμα που επιθυμούν να κάνουν όταν θα μεγαλώσουν και τα επαγγέλματα που επέλεξαν να παρουσιάσουν τα παιδιά ξέφευγαν από τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που λαμβάνουν από την κοινωνία των μη Ρομά.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετώπισα κατά τη διάρκεια της πρώτης πειραματικής παρέμβασης, ήταν το γεγονός ότι δεν ήρθαν όλοι οι μαθητές/τριες ταυτόχρονα την ώρα που είχαμε ορίσει και αν και καθυστερήσαμε μέχρι να ξεκινήσουμε το μάθημα, έξι παιδιά ήρθαν αφού είχαμε ξεκινήσει οπότε έπρεπε να επαναλάβω το προστάδιο ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν και οι μαθητές/τριες

που ήρθαν αργότερα. Ακόμη δύο μαθητές/τριες έφυγαν νωρίτερα καθώς είχαν ραντεβού σε γιατρό και δεν μπόρεσαν να ολοκληρώσουν την τελευταία δραστηριότητα της διδακτικής παρέμβασης.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Θεωρώ ότι όλα τα σημεία κύλησαν πολύ καλά. Ιδιαίτερα το παιχνίδι ρόλων που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης ενθουσίασε πολύ τα παιδιά και γι' αυτό θεωρώ ότι ήταν και το πιο πετυχημένο σημείο της διδασκαλίας. Αλλά και για την δραστηριότητα κατά την οποία τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες κλήθηκαν να καταγράψουν τα επαγγέλματα που κάνουν οι κάτοικοι του Δροσερού, έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και προσπάθησαν να καταγράψουν όσα περισσότερα μπορούσαν. Μάλιστα ήταν χαρακτηριστικό το γεγονός ότι αφού έγραψαν τις λίστες τα παιδιά τόνιζαν και έδειξαν να χαίρονται με το πόσα πολλά επαγγέλματα βρήκαν ότι ασχολούνται οι κάτοικοι του οικισμού τους.

4) Άλλαξε τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Ο σχεδιασμός του μαθήματος δεν άλλαξε κατά την υλοποίηση της διδασκαλίας, απλά δύο φορές αναγκάστηκε να επαναλάβω το προστάδιο και κάποιο τμήμα της κύριας δραστηριότητας ώστε να μπορέσουν να συμμετάσχουν και οι μαθητές/τριες που ήρθαν καθυστερημένα.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το πιο σημαντικό επίτευγμα θεωρώ ότι ήταν το γεγονός ότι από το πρώτο κιάλας μάθημα τα παιδιά άρχισαν να προβληματίζονται πάνω στα κείμενα μαζικής κουλτούρας που παρακολούθησαν, να αναγνωρίζουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και να κάνουν εύστοχα σχόλια.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενεργοί σε όλη τη διάρκεια του μαθήματος. Έδειξαν μεγάλη διάθεση για συζήτηση και ήταν πρόθυμοι να συνεργαστούν και να υλοποιήσουν όλες τις δραστηριότητες. Όλα τα παιδιά εξέφρασαν τις απόψεις και τις ιδέες τους και δεν έδειχναν να διστάζουν παρά το γεγονός ότι ήταν η πρώτη διδακτική παρέμβαση και παρά τις δυσκολίες τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Ίσως το γεγονός ότι τα παιδιά γνωριζόταν μεταξύ τους αλλά και είχαν αναπτυγμένους δεσμούς με μένα λόγω της προηγούμενης γνωριμίας μας, συνέβαλε θετικά ώστε να νιώθουν ασφάλεια και ελευθερία για να εκφραστούν.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Οι μαθητές/τριες έδειξαν μεγάλο ενθουσιασμό κατά τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας του σταδίου της κριτικής αναπλαισίωσης, όπου χωρισμένοι σε

ζεύγη παρουσίασαν μέσα από παιχνίδι ρόλων το επάγγελμα που ονειρεύονται να κάνουν όταν μεγαλώσουν, έξω από τα στερεότυπα που τους μεταδίδει η κοινωνία των μη Ρομ. Όλα τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν τη δραστηριότητα και έδειξαν να διασκεδάζουν τόσο κατά την προετοιμασία της παρουσιάσής τους όσο και καθώς παρακολουθούσαν τις παρουσιάσεις των συμμαθητών/τριών τους. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους. Ήθελαν να δείξουν στους συμμαθητές/τριες τους τι ονειρεύονται να γίνουν όταν μεγαλώσουν και συνεργάστηκαν πολύ καλά όλα τα ζευγάρια. Μάλιστα η δραστηριότητα αυτή άρσε πιο πολύ στους μαθητές/τριες που δυσκολεύονται με τους μηχανισμούς της γραφής και της ανάγνωσης και ένωσαν μεγαλύτερη άνεση και αυτοπεποίθηση, να υλοποιήσουν τη συγκεκριμένη δραστηριότητα που είχε μόνο προφορικό λόγο.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν περισσότερο στη δεύτερη δραστηριότητα του σταδίου της κύριας διδασκαλίας, κατά τη διάρκεια του οποίου, τα παιδιά χωρισμένα σε ομάδες, κλήθηκαν να καταγράψουν τα διάφορα επαγγέλματα που γνωρίζουν ότι κάνουν οι κάτοικοι του Δροσερού. Η δυσκολία που αντιμετώπισαν μερικά παιδιά ήταν ότι δεν κατείχαν το ανάλογο λεξιλόγιο, δηλαδή δεν γνώριζαν πώς λέγονται κάποια επαγγέλματα στα ελληνικά. Η δυσκολία αυτή των μαθητών/τριών, ξεπεράστηκε είτε γράφοντας τα επαγγέλματα περιφραστικά π.χ. κάνουν καλάθια αντί για καλάθοιοί είτε ρωτώντας τους μεγαλύτερους μαθητές/τριες ή την εκπαιδευτικό. Άλλη μία δυσκολία που αντιμετώπισαν τα παιδιά, ήταν ότι δεν έχουν κατακτήσει όλοι οι μαθητές/τριες πλήρως τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής με αποτέλεσμα να δυσκολευτούν στη γραφή των αποτελεσμάτων. Η δυσκολία αυτή ξεπεράστηκε καθώς τα παιδιά δούλευαν χωρισμένα σε ομάδες και κατά αυτόν τον τρόπο, μέσα από τη συνεργασία με τους συμμαθητές/τριες τους, κατάφεραν να ολοκληρώσουν με επιτυχία τη δραστηριότητα.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Πιστεύω ότι ήταν μία πρώτη επαφή για να αρχίσουν οι μαθητές/τριες να προβληματίζονται πάνω στις αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα διάφορα κείμενα μαζικής κουλτούρας για την φυλή των Ρομ και να διαπιστώσουν ότι τελικά οι Ρομ είναι ικανοί να κάνουν πολλά και διάφορα επαγγέλματα. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι αφού τα παιδιά κατέγραψαν τις λίστες με τα επαγγέλματα που ασκούν οι κάτοικοι του οικισμού, τόνιζαν και έδειξαν να χαίρονται με το πόσο πολλά επαγγέλματα βρήκαν ότι ασχολούνται οι κάτοικοι του οικισμού.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Θεωρώ ότι δεν θα άλλαζα κάτι στην πορεία της διδασκαλίας καθώς κύλησε πολύ καλά, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και ο στόχος της διδασκαλίας επιτεύχθηκε.

Τρίτη 10/07/2018

A) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η διδασκαλία συνεχίστηκε σήμερα με τα παιδιά να καλούνται να ασκήσουν κριτική στο πώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας παρουσιάζουν τον τρόπο που ντύνονται οι Ρομ καθώς και το πώς το ντύσιμο επηρεάζει την στάση των υπολοίπων. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Παράλληλα άσκησαν κριτική στις σκηνές που παρακολούθησαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν ενώ ταυτόχρονα εξέτασαν κριτικά το κατά πόσο επηρεάζει η εμφάνιση ενός ανθρώπου το πώς τον αντιμετωπίζει η κοινωνία αλλά και το κατά πόσο θα έπρεπε να συμβαίνει αυτό.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Το πρόβλημα που αντιμετώπισα ήταν ότι ο Μ. άρχισε να κάνει φασαρία και να ενοχλεί τους συμμαθητές/τριες του επειδή έλεγε ότι πεινάει και δεν αντέχει. Κατάφερε να προκαλέσει αναστάτωση η οποία ευτυχώς ξεπεράστηκε γρήγορα και μέσα από ενθάρρυνση και ο Μ. αλλά και όλα τα παιδιά κατάφεραν να συγκεντρωθούν εκ νέου και να υλοποιήσουν τις δραστηριότητες.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το πιο πετυχημένο σημείο του μαθήματος ήταν η δραστηριότητα δραματοποίησης, η οποία υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης και στη διάρκεια της οποίας οι μαθητές/τριες, κλήθηκαν να ξαναγράψουν το σενάριο από τις δύο σκηνές που παρακολούθησαν στη διάρκεια του σταδίου της κύριας δραστηριότητας και στη συνέχεια να τις δραματοποιήσουν. Ενώ αρχικά πίστευα ότι η δραστηριότητα αυτή θα τους δυσκολέσει τελικά έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον, είχαν πολύ ωραίες ιδέες και έδειξαν να το απολαμβάνουν. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα τα παιδιά κατάφεραν να μεταφέρουν με κριτικό τρόπο, την

νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέο πλαίσιο. Λιγότερο πετυχημένη θεωρήθηκε η δραστηριότητα στην οποία τα παιδιά έπρεπε να σχεδιάσουν τα ρούχα της Ερατώ και να γράψουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά της, καθώς δυσκολεύτηκαν να τα σχεδιάσουν και κάποιοι απογοητεύτηκαν.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Το μόνο που διαφοροποιήθηκε από τον σχεδιασμό ήταν ότι τους έδωσα σκίτσα με γυναικείο σώμα και πάνω εκεί να σχεδιάσουν τα ρούχα καθώς διαμαρτυρήθηκαν ότι δεν μπορούν να τα σχεδιάσουν και με αυτό τον τρόπο διευκολύνθηκαν και κατάφεραν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα και όσοι είχαν αρχικά απογοητευτεί.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το σημαντικότερο επίτευγμα θεωρώ ότι ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά μέσα από την κριτική συζήτηση που ακολούθησε την προβολή των αποσπασμάτων από τις τηλεοπτικές σειρές, κατάφεραν να συνδέσουν τα όσα παρακολούθησαν με τη δική τους ζωή, εκφράστηκαν ελεύθερα και εξετάζοντας τις σκηνές που παρακολούθησαν μέσα από το φίλτρο της δικής τους πραγματικότητας, κατάφεραν να αποδομήσουν τα στερεότυπα που εντόπισαν να αναπαράγονται μέσα από τα κείμενα μαζικής κουλτούρας.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες ήταν πολύ ενεργοί, ήθελαν να συζητήσουν να εκφραστούν, να συμμετέχουν στις δραστηριότητες. Τα παιδιά παρακολούθησαν με μεγάλη προσοχή τα βίντεο που προβλήθηκαν και δεν κουράστηκαν ούτε με την επανάληψή τους, η οποία συνέβη με σκοπό να διασφαλιστεί ότι όλα τα παιδιά κατανόησαν πλήρως το περιεχόμενό τους. Αξίζει να αναφερθεί ότι ήδη πριν να θέσει η εκπαιδευτικός τις ερωτήσεις, τα παιδιά είχαν αρχίσει να σχολιάζουν τα βίντεο που μόλις είχαν παρακολουθήσει και θέλησαν να εκφράσουν την άποψή τους και τα συναισθήματά τους. Κατά αυτόν τον τρόπο οι κριτικές συζητήσεις κύλησαν πολύ αβίαστα, αφού και τα ίδια τα παιδιά είχαν την ανάγκη να εκφραστούν. Ήταν φανερό ότι ένιωθαν ότι τους αφορά άμεσα. Αλλά και στις δραστηριότητες, τα παιδιά

δούλεψαν άψογα μέσα στις ομάδες, ήταν πολύ ενεργά, εκφράστηκαν και έδειξαν πραγματικά να το απολαμβάνουν.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Στους μαθητές/τριες άρεσε περισσότερο η δραστηριότητα δραματοποίησης στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Οι μαθητές/τριες έδειξαν πολύ μεγάλο ενδιαφέρον και ενθουσιασμό, ανυπομονούσαν να έρθει η σειρά τους και μάλιστα όταν όλες οι ομάδες ολοκλήρωσαν την παρουσίασή τους, τα παιδιά ζήτησαν από την εκπαιδευτικό να το ξαναπαρουσιάσουν όλοι με τη σειρά, κάτι που και έγινε. Τα παιδιά δούλεψαν πραγματικά πολύ οργανωμένα και το αποτέλεσμα ήταν πολύ καλό. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα άρεσε πολύ σε όλα τα παιδιά και έδειξαν να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν κυρίως στον σχεδιασμό ρούχων. Λόγω της ασταθούς τους φοίτησης στο σχολείο και οι ικανότητές τους στη ζωγραφική δεν είναι τόσο ανεπτυγμένες, κυρίως όμως είναι η ανασφάλεια που ένιωσαν έντονα μερικοί από τους μαθητές/τριες. Μέσα όμως από την ενθάρρυνση και τονίζοντας ότι όλες οι απαντήσεις είναι σωστές και ότι είναι ελεύθεροι να αποτυπώσουν τα ρούχα όπως θέλουν, άρχισαν να χαλαρώνουν και κατάφεραν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες μέσα από την επεξεργασία των κειμένων μαζικής κουλτούρας και τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετείχαν, είχαν την ευκαιρία να ασκήσουν κριτική στις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αυτά προβάλλουν και κατάφεραν να τις αποδομήσουν. Θεωρώ ότι έμαθαν ότι πρέπει να νιώθουν περήφανα με τα ρούχα τους και να μη ντρέπονται να ντυθούν όπως θέλουν είτε με φόρεμα (με ‘‘τσιγγάνικα’’ ρούχα) είτε με παντελόνι και ότι κανένας δεν έχει δικαίωμα να τους αποκλείει ή να τους προσβάλλει λόγω της εμφάνισής τους.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στην κριτική συζήτηση που πραγματοποιήθηκε κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Όλα τα παιδιά

κινητοποιήθηκαν και είχαν πολλές ιδέες, σκέψεις, συναισθήματα και εμπειρίες για να μοιραστούν. Η συζήτηση ήταν πολύ εποικοδομητική όμως επειδή μας πήρε πολύ περισσότερη ώρα από όσο είχα υπολογίσει, φοβήθηκα μην δε μπορέσουμε να ολοκληρώσουμε τα υπόλοιπα στάδια και έτσι την διέκοψα. Οπότε αν ξαναδίδασκα τη συγκεκριμένη θεματική ενότητα, θα αφιέρωνα περισσότερο χρόνο στη συζήτηση και θα την άφηνα να ολοκληρωθεί αβίαστα.

Τετάρτη 11/07/2018 & Πέμπτη 12/07/2018

A) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η διδασκαλία συνεχίστηκε σήμερα με τα παιδιά να καλούνται να ασκήσουν κριτική στο πώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αναφέρονται στην στέγαση-κατοικία των Ρομ. Ο στόχος επομένως μέσα από τη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση είναι οι μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά πάνω στο ζήτημα της στέγασης των κατοίκων του Δροσερού και να αποδομήσουν τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας με τα οποία θα έρθουν σε επαφή, ώστε να είναι σε θέση να διεκδικήσουν καλύτερες υποδομές. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους, σχετικές με το συγκεκριμένο θέμα. Άσκησαν κριτική στις σκηνές που παρακολούθησαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν. Από την πρώτη στιγμή, οι μαθητές/τριες άρχισαν να εκφράζουν με έντονο τρόπο, ότι τα όσα παρακολούθησαν στα αποσπάσματα από τις τηλεοπτικές σειρές δεν αποτυπώνουν την πραγματικότητα, καθώς όπως δήλωσαν κάποιοι Ρομ αναγκάζονται να μείνουν σε τσαντίρια όχι επειδή το επιθυμούν, αλλά επειδή είναι αναγκασμένοι καθώς το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας είναι χαμηλό. Μάλιστα οι μαθητές/τριες τόνισαν το πόσο άδικο είναι να μην μπορούν όλοι οι άνθρωποι να κατοικούν σε όμορφα και ζεστά σπίτια.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Η διδακτική παρέμβαση εξελίχθηκε πολύ ομαλά και δεν αντιμετωπίστηκε κάποιο πρόβλημα.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το σημείο της διδασκαλίας που είχε την μεγαλύτερη επιτυχία θεωρώ ότι ήταν η δραστηριότητα που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Ιδιαίτερα τα κείμενα που έγραψαν τα παιδιά για να συνοδεύσουν τις φωτογραφίες που έβγαλαν από τα σπίτια του οικισμού, αποτύπωναν ακριβώς τον στόχο της παρέμβασης, καθώς ανέτρεπαν με τα όσα έγραφαν τα στερεότυπα που αποτυπώνονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας σχετικά με την στέγαση των Ρομ. Ακόμη είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι τα παιδιά στην πλειοψηφία τους πέρα από το δικό τους σπίτι, ήθελαν να φωτογραφίσουν τις ωραιότερες κατοικίες του Δροσερού, καθώς όπως έλεγαν ήθελαν να δείξουν ότι υπάρχουν και όμορφα σπίτια στο Δροσερό και σε αυτά θα ήθελαν να μένουν όλοι. Οι μαθητές/τριες τόνισαν τα ωφέλη του να μένει κανείς σε σπίτι και επίσης τόνισαν ότι είναι άδικο να μη μπορούν να έχουν όλοι οι άνθρωποι ένα όμορφο σπίτι.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Κατά τη διάρκεια της τρίτης διδακτικής παρέμβασης δεν παρουσιάστηκε ανάγκη τροποποίησης του αρχικού σχεδιασμού του μαθήματος.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Θεωρώ ότι στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση το κυριότερο επίτευγμα ήταν ότι τα παιδιά μέσα από τις δραστηριότητες της συγκεκριμένης παρέμβασης, ένιωσαν χαρά και περηφάνια για τον ‘μαχαλά’ τους και ενώθηκαν για να υποστηρίξουν τα επιχειρήματά τους και να αποδομήσουν το στερεότυπο που παρουσιάστηκε τόσο έντονα από τις σκηνές που παρακολουθήσαμε. Τις επόμενες μέρες μάλιστα οι κάτοικοι του οικισμού που περνούσαν να εξυπηρετηθούν από τους υπαλλήλους του Κέντρου, παρατηρούσαν τα έργα των παιδιών, έδειχναν ενδιαφέρον, ζητούσαν από τους μαθητές/τριες να τους διαβάσουν τα κείμενα και τους επιβράβευαν, με αποτέλεσμα τα παιδιά να γεμίσουν χαρά και περηφάνια. Αξίζει να σημειωθεί πως οι μαθητές/τριες ρωτούσαν με αγωνία την εκπαιδευτικό/ερευνήτρια για το αν μετά το τέλος των μαθημάτων θα έβγαζε από τους τοίχους τις εργασίες τους.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες συνέβαλαν πολύ ενεργά τόσο στις συζητήσεις όσο και στην δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης. Παρακολούθησαν με ενδιαφέρον τα αποσπάσματα και μάλιστα εξέφρασαν τη χαρά τους για το γεγονός ότι παρακολουθούν υλικό σχετικό με τη φυλή τους και ότι ασχολούνται κατά τη διάρκεια των διδακτικών παρεμβάσεων με ζητήματα που τους αφορούν. Παράλληλα κατά τη διάρκεια της συζήτησης, τα παιδιά κινητοποιήθηκαν σε πολύ μεγάλο βαθμό και είχαν πολλές ιδέες να εκφράσουν. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν να κάνουν σχόλια και να διατυπώνουν την άποψή τους ήδη πριν να θέσει η εκπαιδευτικός ερευνήτρια τις ερωτήσεις, καθώς έλεγαν με έντονο τρόπο ότι δεν αποτυπώνεται ρεαλιστικά η πραγματικότητά τους. Όσον αφορά τη δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό, οργανώθηκαν και ανέλαβαν ουσιαστικά μόνοι τους την φωτογράφιση. Συνεργάστηκαν άψογα μεταξύ τους και συμβούλευαν το ένα το άλλο για το ποια σπίτια θα φωτογραφίσουν. Αλλά και στη διαδικασία συγγραφής των κειμένων συμμετείχαν όλα τα παιδιά ενεργά, εξέφρασαν τις ιδέες τους και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Η δραστηριότητα που άρεσε περισσότερο στα παιδιά, ήταν η δραστηριότητα φωτογράφισης του οικισμού που πραγματοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή έδειξαν πολύ μεγάλο ενθουσιασμό. Μάλιστα καθώς η δραστηριότητα ήταν αδύνατο να ολοκληρωθεί στην ολότητά της μέσα σε μία μέρα, αυτό αποτέλεσε ισχυρό κίνητρο ώστε και τα παιδιά που έδειχναν ασταθή παρουσία στα προηγούμενα μαθήματα, να έρθουν και την επόμενη μέρα ώστε να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Επιπλέον τα παιδιά έδειξαν πολύ μεγάλη χαρά όταν είδαν εκτυπωμένες τις φωτογραφίες που είχα τραβήξει και έδειξαν ιδιαίτερο ζήλο για να ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα. Καθ' όλη τη διάρκεια της δραστηριότητας, τα παιδιά συνεργάστηκαν άψογα, το ενδιαφέρον τους παρέμεινε αμείωτο και δεν ήθελαν να σταματήσουν.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες

Η μόνη δυσκολία που παρατηρήθηκε κατά τη διάρκεια της παρέμβασης ήταν η δυσκολία τους να κατανοήσουν πλήρως τα λόγια της πρωταγωνίστριας- Ερασμίας στο βίντεο που παρακολουθήσαμε κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Αυτήν

την δυσκολία την αντιμετώπισαν κυρίως τα παιδιά της μικρότερης ηλικίας και για να ξεπεραστεί παρακολούθησαμε τα βίντεο 3-4 φορές με ταυτόχρονη μετάφραση από τα μεγαλύτερα παιδιά. Καρά αυτόν τον τρόπο εξασφαλίστηκε ότι όλα τα παιδιά θα κατανοήσουν πλήρως το περιεχόμενο του βίντεο.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες όσο περνάνε τα μαθήματα κατακτούν καλύτερα την ικανότητα να υπερασπίζονται την άποψή τους με επιχειρήματα, κάτι το οποίο φάνηκε πολύ έντονα στην συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση. Ακόμη και τα μικρότερα παιδιά έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια. Η κριτική σκέψη των παιδιών ενισχύεται και αυτό είναι φανερό μέσα από τις απαντήσεις τους κατά τη συζήτηση αλλά και από το τελικό προϊόν της δραστηριότητας της κριτικής αναπλαισίωσης. Αναγνωρίζουν πιο άμεσα και πιο εύστοχα τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις και είναι σε θέση να τις αποδομούν φιλτράροντας τα όσα παρακολουθούν, σύμφωνα με τις προσωπικές τους εμπειρίες και τη δική τους πραγματικότητα. Παράλληλα θεωρώ ότι μπήκε ένα λιθαράκι ώστε τα παιδιά να αρχίσουν να διεκδικούν καλύτερες συνθήκες διαβίωσης. Καθώς μέσα από την παρέμβαση σχετικά με την κατοικία, έκαναν λόγο για το πόσο άδικο είναι να μην έχουν όλες οι οικογένειες σπίτι και έκαναν λόγο για τις ελλείψεις στις υποδομές του οικισμού.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Θεωρώ ότι δεν θα άλλαζα κάτι στην πορεία της διδασκαλίας καθώς κύλησε πολύ καλά, τα παιδιά συμμετείχαν ενεργά και ο στόχος της διδασκαλίας επιτεύχθηκε.

Παρασκευή 13/07/2018

Α) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η ενασχόλησή με την θεματική σχετική με την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας στο Δροσερό, αποσκοπεί στο να καταστούν ικανοί οι μαθητές/τριες να εξετάσουν με κριτική σκέψη την έλλειψη αστικής συγκοινωνίας και να διεκδικήσουν την ύπαρξή

της. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται σχετικά με το γεγονός ότι μόνο στον οικισμό του Δροσερού απουσιάζει η αστική συγκοινωνία, να σκέφτονται, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Ακόμη άσκησαν κριτική στα δύο άρθρα με τα οποία ήρθαν σε επαφή, κατά τα δύο πρώτα της διδασκαλίας, ενώ στο τέλος της διδασκαλίας, διεκδίκησαν την ένωση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα ζωής των κατοίκων.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Δεν παρουσιάστηκε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά τη διάρκεια υλοποίησης της συγκεκριμένης ενότητας.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το πιο επιτυχές σημεία της διδακτικής παρέμβασης, θεωρώ ότι ήταν η επιστολή που έγραψαν οι μαθητές/τριες προς τον δήμαρχο Ξάνθης, με σκοπό να ζητήσουν τη σύνδεση του οικισμού με την υπόλοιπη πόλη, μέσω αστικής συγκοινωνίας. Τα παιδιά από την πρώτη στιγμή χάρηκαν πολύ και μάλιστα είπαν στην εκπαιδευτικό/ερευνήτρια ότι πριν από λίγες μέρες οι κάτοικοι του Δροσερού μάζεψαν υπογραφές για να ζητήσουν την ύπαρξη αστικής συγκοινωνίας στον οικισμό. Οπότε η επιστολή των μαθητών/τριων συνδυάστηκε με τις κινητοποιήσεις που ήδη ξεκίνησαν οι κάτοικοι. Τα παιδιά κατάφεραν να συνεργαστούν άψογα και επειδή ήταν κάτι που πραγματικά τους ένοιαζε, έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό, χρησιμοποίησαν εύστοχα επιχειρήματα και όλοι μαζί έκαναν διορθώσεις στη σύνταξη και τη γραμματική, για να πετύχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Μάλιστα καθарόγραψαν 2 φορές το γράμμα και ήταν εξαιρετικά προσεκτικοί καθώς ήθελαν να είναι άψογο. Αξίζει μάλιστα να σημειωθεί ότι τα παιδιά διέδωσαν ότι έγραψαν επιστολή προς τον δήμαρχο για το θέμα της αστικής συγκοινωνίας και ερχόταν γεμάτα ενθουσιασμό να μου εκφράσουν την χαρά που έδειξαν όλοι οι κάτοικοι για το γεγονός.

Όσον αφορά τα λιγότερο επιτυχή σημεία της διδασκαλίας, θα μπορούσα να αναφέρω ότι μερικές ερωτήσεις που έθεσα στα παιδιά στη διάρκεια της κριτικής συζητήσεις που ακολούθησε μετά την προβολή του άρθρου κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας και οι οποίες αφορούσαν την στάση του δημοσιογράφου

δυσκόλεψαν τους μικρότερους μαθητές/τριες και δεν μπόρεσαν να εντοπίσουν από που φαίνεται η στάση του δημοσιογράφου απέναντι στο συγκεκριμένο θέμα.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Καθώς δεν προέκυψε κάποιο ιδιαίτερο πρόβλημα κατά την πορεία της διδασκαλίας, δεν χρειάστηκε να αλλάξει ο σχεδιασμός και υλοποιήθηκε ως έχει.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Θεωρώ ότι το σημαντικότερο επίτευγμα του μαθήματος, ήταν ότι οι μαθητές/τριες μέσα από την επιστολή που έγραψαν και έστειλαν στον δήμαρχο Ξάνθης, έκαναν μία προσπάθεια να διεκδικήσουν κάτι βασικό που θα βελτιώσει την ποιότητα ζωής τους. Μάλιστα για τον σκοπό αυτό συνεργάστηκαν άψογα, ο καθένας προσέφερε το καλύτερο που μπορούσαν, έγραψαν την επιστολή με πολύ μεγάλη σοβαρότητα και υπευθυνότητα και πίστεψαν στην δύναμή τους, ότι όλοι μαζί μπορούν να καταφέρουν μία επιτυχή έκβαση της υπόθεσης. Η πράξη αυτή των μαθητών/τριων κινητοποίησε μάλιστα και άλλους κατοίκους του Δροσερού, οι οποίοι έμαθαν για την κίνηση αυτή των παιδιών, χάρηκαν πολύ και εξέφρασαν την ικανοποίησή τους στους μικρούς μαθητές/τριες.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Από την πρώτη στιγμή ήταν φανερό ότι το θέμα κινητοποίησε ιδιαίτερα τα παιδιά καθώς είναι κάτι που τα απασχολεί έντονα και επηρεάζει καθημερινά τη ζωή και των ίδιων και των οικογενειών τους. Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν πολύ ενεργά τόσο στις συζητήσεις όσο και στη βιωματική δραστηριότητα που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Το άρθρο που προβλήθηκε στα παιδιά κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, τράβηξε αμέσως το ενδιαφέρον των μαθητών/τριων, καθώς το άρθρο συνοδευόταν από μία φωτογραφία στην οποία απεικονιζόταν μαθητές/τριες από το Γυμνάσιο του Δροσερού, στο γραφείο του πρωθυπουργού, οπότε τα παιδιά αναγνώρισαν αμέσως φίλους και συγγενείς και ήθελαν να διαβάσουν το άρθρο. Μάλιστα η κριτική συζήτηση που ακολούθησε την προβολή του άρθρου, διήρκησε περισσότερο από όσο αναμενόταν καθώς όλα τα παιδιά ήθελαν να εκφράσουν τις ιδέες τους, τις σκέψεις τους και είχαν πολλά να μοιραστούν με την ομάδα. Τα σχόλια που έκαναν τα παιδιά και οι απαντήσεις που

έδιναν ήταν εξαιρετικά εύστοχες και ήταν φανερό η βελτίωση που υπάρχει στην κριτική τους σκέψη. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν πολύ ενεργή και κατά τη συγγραφή της επιστολή προς τον δήμαρχο Ξάνθης. Ήταν πολύ χαρούμενα αλλά ταυτόχρονα δούλεψαν πολύ οργανωμένα και όλοι προσέφεραν στην ομάδα. Τα παιδιά ήταν πολύ προσεκτικά και ήταν φανερό ότι δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό. Το ενδιαφέρον και η συμμετοχή των παιδιών παρέμειναν αμείωτα σε όλα τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Η δραστηριότητα που άρεσε περισσότερο στους μαθητές/τριες ήταν η επιστολή που έγραψαν προς τον δήμαρχο Ξάνθης για να διεκδικήσουν την ύπαρξη αστικής συγκοινωνίας. Καθώς το θέμα της αστικής συγκοινωνίας είναι κάτι που απασχολεί πολύ έντονα τα παιδιά, τα οποία αν μικρά, επειδή οι περισσότερες οικογένειες δεν διαθέτουν αμάξι, βιώνουν καθημερινά τις δυσκολίες λόγω της ανυπαρξίας συγκοινωνίας. Ακόμη είναι ένα θέμα που απασχολεί έντονα και τις οικογένειές τους. Οπότε η ιδέα ότι θα κάνουν κάτι για να διεκδικήσουν αστική συγκοινωνία, ενθουσίασε αμέσως τα παιδιά. Το πόσο άρεσε αυτή η δραστηριότητα στα παιδιά, γίνεται φανερό και από τον τρόπο που δούλεψαν, καθώς αν και αντιμετωπίζουν δυσκολίες με την χρήση της ελληνικής γλώσσας, δεν απογοητεύτηκαν ούτε στιγμή, δεν έδειξαν να κουράζονται και ήθελαν μέσα από την μεταξύ τους συνεργασία να πετύχουν έναν άψογο αποτέλεσμα. Μάλιστα το γεγονός ότι η συγγραφή της επιστολής συνέπεσε με τις υπογραφές που μάζεψαν οι κάτοικοι του οικισμού για το ίδιο θέμα, ενθουσίασε ακόμη περισσότερο τα παιδιά. Όπως δήλωσε και ένας μαθητής, τους άρεσε το γεγονός ότι μέσα από το γράμμα προσπαθούν να βοηθήσουν όχι μόνο τον εαυτό τους αλλά και όλους του κατοίκους του Δροσερού.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Ενώ οι μαθητές/τριες είχαν πολλές ιδέες και επιχειρήματα που θέλησαν να εκφράσουν μέσα από την επιστολή τους, η συγγραφή της ήταν μία διαδικασία που τα δυσκόλεψε λόγω του γεγονότος ότι δεν κατέχουν όλα τα παιδιά πλήρως ανεπτυγμένους τους μηχανισμούς ανάγνωσης και γραφής. Ωστόσο δεν απογοητεύτηκαν, προσπάθησαν πολύ και μέσα από την συνεργασία κατάφεραν να έχουν το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Θεωρώ ότι το σημαντικότερο που έμαθαν οι μαθητές/τριες μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είναι ότι κατάλαβαν ότι αν συνεργαστούν μεταξύ τους μπορούν να προσπαθήσουν να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής για τους ίδιους και για τον οικισμό τους συνολικά. Η χαρά που πήραν τα παιδιά μέσα από αυτήν τους τη προσπάθεια νομίζω ότι αποτέλεσε κινητήριο δύναμη για να ενδυναμωθεί η φωνή τους.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Καθώς η παρούσα διδακτική παρέμβαση κρίνεται πετυχημένη, καθώς οι στόχοι επετεύχθησαν και η διδασκαλία κύλησε χωρίς προβλήματα, δεν θα το δίδασκα διαφορετικά.

Δευτέρα 16/07/2018

A) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η διδασκαλία συνεχίστηκε σήμερα με τα παιδιά να καλούνται να ασκήσουν κριτική στο πώς τα κείμενα μαζικής κουλτούρας αναφέρονται στην εκπαίδευση των Ρομά και ποια η στάση της κοινωνίας. Θεωρώ ότι ο στόχος επιτεύχθηκε καθώς μέσα από τις διάφορες δραστηριότητες τα παιδιά έδειξαν να προβληματίζονται, να σκέφτονται κριτικά, να εκφράζουν τα συναισθήματά τους καθώς και εμπειρίες από τη ζωή τους πάνω στο συγκεκριμένο θέμα. Άσκησαν κριτική στο άρθρο το οποίο διάβασαν, καθώς και στα σχόλια των αναγνωστών που το συνόδευαν και θέλησαν να διαφοροποιηθούν. Ολοκληρώνοντας την παρέμβαση τα παιδιά προβληματίστηκαν για την αξία της εκπαίδευσης και κατέληξαν στο γεγονός ότι η εκπαίδευση αποτελεί δικαίωμά τους και δεν μπορεί να τους το στερήσει κανείς.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Το μόνο πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε ήταν τεχνικής φύσεως, καθώς η σύνδεση στο διαδίκτυο διακόπηκε για περίπου 10 λεπτά, ωστόσο στη συνέχεια επανήλθε και η παρέμβαση συνεχίστηκε κανονικά.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος θεωρώ ότι ήταν οι δύο συζητήσεις που έλαβαν μέρος κατά το προ-στάδιο και το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Τα λόγια των παιδιών ήταν συγκινητικά, χρησιμοποίησαν τόσο το συναίσθημά τους, όσο και την κριτική τους σκέψη για να εκφράσουν τις απόψεις τους. Καθώς είναι παιδιά που στερούνται το σχολείο, έδειξαν πραγματικά να προβληματίζονται για το γεγονός ότι κάποιος διώχνουν τα παιδιά Ρομ από τα σχολεία. Το άρθρο που επιλέχθηκε για την παρούσα παρέμβαση, φαίνεται να πυροδότησε τη συζήτηση και τα παιδιά ένιωσαν ότι είχαν να εκφράσουν πολλά για το συγκεκριμένο θέμα, ενώ παράλληλα ήταν φανερό η "δίψα" τους για το σχολείο, το οποίο λόγω των συνθηκών ζωής τους, συχνά στερούνται.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Καθώς δεν αντιμετωπίστηκε κανένα ιδιαίτερο πρόβλημα κατά την υλοποίηση της παρέμβασης και όλα κύλησαν ομαλά, δεν έγινε κάποια ουσιαστική αλλαγή στον σχεδιασμό του μαθήματος. Μόνο αναφορικά με τις ερωτήσεις που είχα προετοιμάσει για την κριτική συζήτηση στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας, κάποιες χρειάστηκε για να τις αναδιατυπώσω και να δώσω παραδείγματα ώστε να μπορέσουν όλα τα παιδιά να τις κατανοήσουν ώστε να μπορέσουν να απαντήσουν και να συμμετάσχουν στη συζήτηση.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το σημαντικότερο επίτευγμα θεωρώ ότι ήταν το γεγονός ότι τα παιδιά εξέτασαν κριτικά το άρθρο με το οποίο ήρθαν σε επαφή κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Είναι φανερό ότι η κριτική σκέψη των παιδιών έχει εξελιχθεί αφού αυτή την φορά κατάφεραν με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα να εντοπίσουν την στάση του δημοσιογράφου και τα σημεία από τα οποία φαίνεται αυτή, τους λόγους για τους οποίους επιλέχθηκε η συγκεκριμένη φωτογραφία να συνοδεύσει το κείμενο, αλλά και να εντοπίσουν την απόκρυψη των απόψεων όλων των εμπλεκόμενων στο θέμα. Τα παιδιά έκαναν πολύ εύστοχες παρατηρήσεις ενώ ταυτόχρονα εξέφρασαν και τα συναισθήματα τους.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες συμμετείχαν πολύ ενεργά και σε αυτήν την διδακτική παρέμβαση. Η συμμετοχή τους ήταν καθοριστική τόσο στις συζητήσεις όσο και στην υλοποίηση της δραστηριότητας στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Η συζήτηση κινητοποίησε πολύ τους μαθητές/τριες οι οποίοι έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια και κατάφεραν να συνδέσουν το άρθρο με τις δικές τους εμπειρίες. Θεωρώ ότι όσο περνάνε τα μαθήματα τα παιδιά αισθάνονται ακόμη μεγαλύτερη ασφάλεια να εκφραστούν ελεύθερα και η δυσκολία τους στη χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν τα εμποδίζει. Ακόμη κατά τη δραστηριότητα του τελευταίου σταδίου της παρέμβασης, όπου τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν το δικό τους σχόλιο κάτω από το άρθρο, συνεργάστηκαν πολύ καλά, ακόμη και τα μικρότερα παιδιά είχαν πολλές ιδέες και κατάφεραν να υλοποιήσουν την δραστηριότητα με επιτυχία. Μάλιστα τα παιδιά ήταν πολύ χαρούμενα που θα γράψουν στον υπολογιστή και που το άρθρο τους θα δημοσιευτεί και θα μπορέσουν και άλλοι άνθρωποι να διαβάσουν τις απόψεις τους.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Η δραστηριότητα συγγραφής του δικού τους σχολίου πάνω στο άρθρο το οποίο διάβασαν κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, φαίνεται να είναι η δραστηριότητα που άρεσε περισσότερο σε όλους τους μαθητές/τριες. Τα παιδιά έκαναν λόγο για δικαιοσύνη, για ισότητα, για ρατσισμό και υποστήριξαν έντονα ότι όλα τα παιδιά πρέπει να είναι στο σχολείο και όλα να μαθαίνουν γράμματα, χωρίς να έχει σημασία η καταγωγή τους. Ακόμη τα μεγαλύτερα παιδιά εξέφρασαν την άποψη ότι θα ήθελαν και τα ίδια να πηγαίνουν σε σχολεία όπου θα φοιτούσαν και Ρομ και μη Ρομ μαθητές/τριες, για να παίζουν και να μαθαίνουν όλοι μαζί, βέβαια εξέφρασαν και την ανησυχία τους ότι μπορεί τα υπόλοιπα παιδιά να μην τους ήθελαν. Το άρθρο όπως και τα σχόλια των αναγνωστών κινητοποίησαν όλα τα παιδιά, που είχαν πολλές ιδέες, μίλησαν για τα συναισθήματά τους, για προσωπικές τους εμπειρίες που έχουν νιώσει αποκλεισμό και ρατσισμό και εξέφρασαν τα όνειρά τους για μία κοινωνία χωρίς ρατσισμό. Το σχόλιο που έγραψαν τα παιδιά βγήκε πολύ αυθόρμητα και μάλιστα έδειξαν μεγάλη χαρά για το γεγονός ότι θα έχουν τη δυνατότητα να δημοσιοποιήσουν και τη δική τους άποψη.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Μερικοί μαθητές/τριες δυσκολεύτηκαν να κατανοήσουν κάποιες ερωτήσεις σχετικές με την στάση του δημοσιογράφου, όπως τις έθεσα αρχικά, όμως

αναδιατυπώνοντας τις ερωτήσεις με απλούστερο λεξιλόγιο και παραθέτοντας κάποια παραδείγματα, τα παιδιά μπόρεσαν να τις κατανοήσουν και να συμμετάσχουν κανονικά στην κριτική συζήτηση.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Αυτό που θεωρώ ότι κατέκτησαν οι μαθητές/τριες, ήταν να αναπτύξουν την ικανότητά τους να στέκονται κριτικά απέναντι στα κείμενα μαζικής κουλτούρας. Καθώς αυτή τη φορά επεξεργάστηκαν με μεγαλύτερη ευκολία και αποτελεσματικότητα το άρθρο στο σύνολό του, δηλαδή τον τίτλο, την εικόνα που το συνοδεύει και το κείμενο. Τα σχόλια και οι παρατηρήσεις των παιδιών ήταν πολύ εύστοχα, ενώ τα μικρότερα παιδιά φάνηκε να νιώθουν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να έχουν το θάρρος της γνώμης τους.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Αν ξαναδίδασκα το μάθημα θα άλλαζα την διατύπωση μερικών ερωτήσεων που υπέβαλα στα παιδιά στο πλαίσιο της κριτικής συζήτησης του κύριου σταδίου, ώστε να είναι με απλούστερο λεξιλόγιο και να μπορέσουν όλα τα παιδιά να τις κατανοήσουν πιο άμεσα. Αυτό άλλωστε ήταν και το μόνο σημείο που δυσκόλεψε κάποιους από τους μαθητές/τριες.

Τρίτη 17/07/2018

Α) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Ο στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν να σταθούν τα παιδιά κριτικά απέναντι στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν από τις τηλεοπτικές σειρές, να αναγνωρίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αυτές αναπαράγουν σχετικά με την ενασχόληση των Ρομ με την μαγεία και την μαντεία και στη συνέχεια να τις αποδομήσουν. Ωστόσο, ο στόχος αυτός δεν επιτεύχθηκε πλήρως, καθώς αρκετά ήταν τα παιδιά που ισχυρίστηκαν ότι τα αποσπάσματα παρουσιάζουν ορθά την πραγματικότητα, καθώς και στην οικογένειά τους λένε το φλιτζάνι, διαβάζουν τη μοίρα στο χέρι ή λένε τα χαρτιά. Βέβαια ακόμη και αυτοί οι μαθητές/τριες τόνισαν

ότι δεν ασχολούνται όλες οι γυναίκες Ρομ με τα μάγια ή την μαντεία και επίσης έκαναν το σχόλιο ότι μέσα από αυτά τα βίντεο φαίνεται σαν να κοροϊδεύουν τη στάση των Ρομά και όχι σαν να παρουσιάζουν την πραγματικότητα.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Το πρόβλημα που αντιμετωπίστηκε ήταν ότι δεν ήρθαν όλα τα παιδιά ταυτόχρονα κατά την έναρξη του μαθήματος, με αποτέλεσμα το προ-στάδιο να επαναληφθεί, ώστε να μπορέσουν όλοι οι μαθητές/τριες να συμμετέχουν στο σύνολο της παρέμβασης.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το πιο επιτυχές σημείο του μαθήματος ήταν οι συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, καθώς τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά, υποστήριζαν τις απόψεις τους με επιχειρήματα και παρά τη διαφοροποίηση που υπήρξε ανάμεσα στα παιδιά, μπόρεσαν με επιτυχία να διαχειριστούν τις διαφορετικές απόψεις. Ακόμη αυτή η διαφοροποίηση έδωσε αφορμή για περισσότερη σκέψη και αναστοχασμό. Ως λιγότερο επιτυχής μπορεί να χαρακτηριστεί η δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης καθώς τα παιδιά δυσκολεύτηκαν να σχεδιάσουν τα συναισθήματα τους και αν και μετά από ενθάρρυνση της εκπαιδευτικού, κατόρθωσαν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα, θεωρώ ότι δεν αποτύπωσαν πλήρως τα όσα ένιωσαν ή σκέφτηκαν.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Δεν παρουσιάστηκε κάποια ανάγκη για να διαφοροποιηθεί ο σχεδιασμός του μαθήματος.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το πιο σημαντικό επίτευγμα που θεωρώ ότι επιτεύχθηκε μέσα από την παρούσα παρέμβαση, ήταν τα παιδιά κατάφεραν να διαχειριστούν τις διαφορετικές απόψεις που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της συζήτησης, που πραγματοποιήθηκε τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Όλα τα παιδιά έδειξαν σεβασμό απέναντι στις απόψεις των συμμαθητών τους και όσο αντίθετες κι αν ήταν από τις δικές τους, τις άκουσαν με προσοχή και σε καμία περίπτωση δεν τις υποτίμησαν ή δεν τις κοροΐδισαν. Η διάσταση αυτή των απόψεων

των παιδιών θα μπορούσε μάλιστα να χαρακτηριστεί ως παραγωγική, καθώς οι μαθητές/τριες ωθήθηκαν ακόμη περισσότερο να συμμετέχουν ενεργά στη συζήτηση και αυτή η διαφοροποίηση των απόψεων έδωσε αφορμή για ακόμη περισσότερη σκέψη και αναστοχασμό.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες και σε αυτήν την παρέμβαση κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους καθ' όλη τη διάρκεια της παρέμβασης. Τα παιδιά παρακολούθησαν με προσοχή τα βίντεο ενώ ήταν πολύ ενεργή η συμμετοχή τους στις συζητήσεις που υλοποιήθηκαν τόσο στο προ-στάδιο όσο και στο στάδιο της κύριας δραστηριότητας. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε ότι η διαφοροποίηση στις απόψεις των μαθητών/τριων σχετικά με την σχέση των Ρομ με τα μάγια και την μαντεία, κινητοποίησε ακόμη περισσότερο τους μαθητές/τριες, οι οποίοι μπορεί να ήθελαν να εκφράσουν τις απόψεις τους με περισσότερο πάθος, αλλά ταυτόχρονα έδειξαν σεβασμό απέναντι στις διαφορετικές απόψεις. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η συζήτηση είχε μεγαλύτερη διάρκεια από όση αναμενόταν. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες συμμετείχαν ενεργά και στην δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης και κατάφεραν όλοι να την ολοκληρώσουν, παρά τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν με τον σχεδιασμό των συναισθημάτων τους.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Τα παιδιά έδειξαν να απολαμβάνουν περισσότερο την προβολή των αποσπασμάτων από τις τηλεοπτικές σειρές “7 Θανάσιμες Πεθερές: Η τσιγγάνα πεθερά” και “Ψίθυροι Καρδιάς”. Μάλιστα οι μαθητές/τριες εξέφρασαν την άποψη ότι τους αρέσει που παρακολουθούν σειρές που έχουν ως θέμα τους Ρομά και ότι έχουν την ευκαιρία να κάνουν μαθήματα σχετικά με τη φυλή τους και με τη ζωή τους στον οικισμό.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Στο στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, τα παιδιά κλήθηκαν να ζωγραφίσουν τα συναισθήματά τους, ενώ λοιπόν στην αρχή έδειξαν ενθουσιασμό, ειδικά όταν τους μοιράστηκαν τα απαραίτητα υλικά όπως μαρκαδόροι, ξυλομπογιές κτλ., στη συνέχεια πολλοί μαθητές/τριες έδειξαν να διστάζουν, να μη ξέρουν τι να κάνουν ή πώς να

αποτυπώσουν τα συναισθήματά τους. Τότε ο ρόλος της εκπαιδευτικού, υπήρξε ενθαρρυντικός και τονίστηκε στα παιδιά ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις, ώστε να απελευθερωθούν από το άγχος του λάθους και να εκφραστούν ελεύθερα. Οι μαθητές/τριες ξεκίνησαν σιγά σιγά να δοκιμάζουν και κατάφερα τελικά να αποτυπώσουν το πώς ένιωσαν.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες μέσα από την παρούσα παρέμβαση έμαθαν να αντιμετωπίζουν με σεβασμό τις διαφορετικές απόψεις και να μπορούν να αναπτύσσουν υγιή διάλογο με άτομα που υποστηρίζουν την αντίθετη άποψη. Επίσης η διάσταση αυτή των απόψεων, ήταν αφορμή για να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Μπορεί τα μαθησιακά αποτελέσματα να μην ταυτίζονται με τον αρχικό στόχο αλλά θεωρώ και ότι οι ικανότητες που ανέπτυξαν οι μαθητές/τριες είναι πολύτιμες.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Αν ξαναδίδασκα το μάθημα, θα άλλαζα την δραστηριότητα της κριτικής αναπλαισίωσης, καθώς θεωρώ ότι αν και υλοποιήθηκε, δυσκόλεψε αρκετά τους μαθητές/τριες, ενώ μία διαφορετικού τύπου διδασκαλία θα μπορούσε να ωθήσει με μεγαλύτερη επιτυχία τα παιδιά, να μεταφέρουν τη νεοαποκτηθείσα γνώση σε νέο πλαίσιο.

Τετάρτη 18/07/2018

Α) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Η θεματική αυτή είχε ως στόχο την ενδυνάμωση της φωνής των μαθητών/τριων, οι οποίοι βιώνοντας καθημερινά τον αποκλεισμό τους από τα κοινωνικά αγαθά, θα έχουν την ευκαιρία να εξετάσουν με κριτική ματιά το γιατί συμβαίνει αυτό, το πώς επηρεάζει τη ζωή τους αλλά και να προβληματιστούν σχετικά με την διεκδίκηση της ισότιμης συμμετοχής τους στα κοινωνικά αγαθά. Θεωρώ ότι ο στόχος που τέθηκε, επετεύχθη σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό καθώς τα παιδιά μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν, να

σκεφτούν κριτικά και να προβληματιστούν σχετικά με τα κοινωνικά αγαθά και το κατά πόσο αυτά όλοι οι άνθρωποι τα απολαμβάνουν. Τα παιδιά ονειρεύτηκαν έναν καλύτερο κόσμο, έμαθαν για τα δικαιώματά τους και θέλησαν να ενημερώσουν και τα υπόλοιπα παιδιά του οικισμού σχετικά με αυτά, ώστε όλοι μαζί να μπορέσουν να διεκδικήσουν το δικαίωμά τους να απολαμβάνουν τα κοινωνικά αγαθά.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Όλη η διδακτική παρέμβαση κύλησε πολύ ικανοποιητικά και δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το πιο επιτυχές σημείο της διδασκαλίας ήταν το προ-στάδιο, όπου οι μαθητές/τριες γνώρισαν τα δικαιώματα του παιδιού και στη συνέχεια συμμετείχαν σε κριτική συζήτηση πάνω σε αυτά. Τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά στη συζήτηση και έκαναν πολύ εύστοχα σχόλια. Ήταν φανερό ότι ήταν ένα θέμα που τους κινητοποίησε, ένιωσαν ότι τα αφορά άμεσα. Από την πρώτη στιγμή τα παιδιά διατύπωσαν τη άποψη ότι δυστυχώς πολλά παιδιά στερούνται τα δικαιώματά τους και ξεκίνησαν να μιλούν για τις δύσκολες συνθήκες ζωής πολλών από τα παιδιά του οικισμού αλλά και για τον ίδιο τους τον εαυτό. Ακόμη εξέφρασαν την άποψη ότι είναι άδικο αυτό που συμβαίνει, ότι δεν τους αρέσει καθόλου και ότι θα ήθελαν να ζούνε σε έναν κόσμο όπου όλα τα παιδιά θα απολάμβαναν τα δικαιώματά τους ώστε να μπορούν να είναι όλα τα παιδιά χαρούμενα. Οι απαντήσεις των παιδιών ήταν γεμάτες συναίσθημα, αυθορμητισμό και πάθος για έναν καλύτερο κόσμο.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Καθώς δεν παρουσιάστηκε κάποιο πρόβλημα στην πορεία της διδασκαλίας, η διδασκαλία υλοποιήθηκε σε όλα τα στάδια, σύμφωνα με τον σχεδιασμό.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το πιο σημαντικό επίτευγμα της σημερινής διδασκαλίας, ήταν ότι τα παιδιά έμαθαν τα δικαιώματα τους, καθώς δεν γνώριζαν τι θα πει δικαίωμα, προβληματίστηκαν πάνω στο γεγονός ότι δεν απολαμβάνουν όλοι οι άνθρωποι τα δικαιώματά τους και τέλος μέσα από όλα τα στάδια της παρέμβασης κατανόησαν το πόσο σημαντικό, αν και δύσκολο είναι να διεκδικεί κανείς τα δικαιώματά του.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά σε όλα τα στάδια της παρέμβασης. Ξεκινώντας από το προ-στάδιο, οι εικόνες σχετικά με τα δικαιώματα του παιδιού, κινητοποιήσαν αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών που παρατηρούσαν προσεχτικά την κάθε εικόνα, διάβαζαν τη λεζάντα με το αντίστοιχο με την εικόνα δικαίωμα και έκαναν σχόλια, εκφράζοντας τις σκέψεις τους. Αλλά και στη συζήτηση που ακολούθησε όλα τα παιδιά εξέφρασαν τις ιδέες τους και ακόμη πιο έντονα εξέφρασαν την επιθυμία τους για έναν κόσμο όπου όλα τα παιδιά θα απολαμβάνουν τα δικαιώματά τους. Τα άρθρα που παρουσιάστηκαν στα παιδιά κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, τράβηξαν το ενδιαφέρον των παιδιών, τόσο γιατί αναφερόταν στον οικισμό του Δενδροπόταμου, τον οποίο γνωρίζουν όλα τα παιδιά αλλά κυρίως για το ότι αναφερόταν σε ένα συμβάν, το οποίο τα τελευταία χρόνια έχει λάβει, με ανάλογη μορφή, μέρος και στο Δροσερό. Τα παιδιά μπήκαν αμέσως στη θέση των συνομήλικων τους από τον Δενδροπόταμο, ταυτίστηκαν μαζί τους και εξέφρασαν την ευχαρίστησή τους για την κίνηση των μαθητών/τριων να στείλουν επιστολή στην ΔΕΗ. Μάλιστα το συνέδεσαν με τη δική τους επιστολή προς τον δήμαρχο Ξάνθης. Η συζήτηση επομένως που ακολούθησε τα δύο άρθρα ήταν πολύ εποικοδομητική. Τέλος η δραστηριότητα δημιουργίας αφίσας, που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης, ενθουσίασε τα παιδιά, τα οποία συνεργάστηκαν άψογα στις ομάδες τους και έδωσαν τον καλύτερό τους εαυτό.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Η δραστηριότητα της κατασκευής αφίσας για τα δικαιώματα του παιδιού, ενθουσίασε τους μαθητές/τριες και όλες οι ομάδες συνεργάστηκαν πολύ καλά, άλλωστε τα παιδιά έχουν πλέον εξασκηθεί στο να δουλεύουν ομαδικά και όπως δηλώνουν και τα ίδια είναι κάτι που το προτιμούν καθώς ο ένας βοηθάει τον άλλον. Τα παιδιά σε όλα τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας ήταν πολύ υποστηρικτικά απέναντι στις άλλες ομάδες και έκαναν εύστοχες παρατηρήσεις. Ακόμη στα παιδιά άρεσε πολύ το γεγονός ότι είχαν την δυνατότητα να κρεμάσουν τις αφίσες που δημιούργησαν σε διάφορα σημεία του οικισμού, ώστε να ενημερωθούν και τα υπόλοιπα παιδιά σχετικά με τα δικαιώματά τους. Οι μαθητές/τριες με μεγάλη ευθύνη αλλά και χαρά ανέλαβαν την αφισοκόλληση και την επόμενη μέρα ήρθαν

γεμάτα ενθουσιασμό και περηφάνια γιατί όπως είπαν πολλά παιδιά διάβασαν τις αφίσες που δημιούργησαν.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, δεν υπήρξε κάποιο σημείο της διδασκαλίας που να δυσκολέψει τους μαθητές/τριες.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Οι μαθητές/τριες μέσα από την παρούσα διδακτική παρέμβαση είχαν την ευκαιρία να μάθουν ποια είναι τα δικαιώματά τους, να προβληματιστούν γύρω από αυτά αλλά και να κατανοήσουν το πόσο σημαντικό είναι να διεκδικούν τη συμμετοχή τους στα κοινωνικά αγαθά. Οι δραστηριότητες που υλοποίησαν τα παιδιά κατά τη διάρκεια όλων των σταδίων της διδασκαλίας, συνέβαλαν ώστε να ενδυναμωθεί η φωνή τους και τα παιδιά να καταστούν ικανά να διεκδικήσουν καλύτερες συνθήκες ζωής για τους ίδιους αλλά και για τον οικισμό τους.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Λόγω της επιτυχίας που είχε η σημερινή παρέμβαση, θεωρώ ότι δεν διαφοροποιούσα κάτι στη διδασκαλία σε περίπτωση που την επαναλάμβανα.

Πέμπτη 19/07/2018

A) Σχετικά με τη Διδασκαλία

1) Τι ξεκίνησα να διδάξω; Πέτυχα τους στόχους;

Ο στόχος της συγκεκριμένης διδασκαλίας ήταν να σταθούν τα παιδιά κριτικά απέναντι στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν από τις τηλεοπτικές σειρές, να αναγνωρίσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που αυτές αναπαράγουν σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ Ρομ και Μπαλαμών και τελικά μέσα από όλη τη διδακτική παρέμβαση, να καταφέρουν να τις αποδομήσουν. Θεωρώ ότι ήταν ένας στόχος που επιτεύχθηκε καθώς τα παιδιά αναστοχάστηκαν πάνω στα βίντεο που παρακολούθησαν και συνέδεσαν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις με τη δική τους πραγματικότητα και τα δικά τους βιώματα. Οι μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους

να αποδομήσουν τις στερεοτυπικές αναπαραστάσεις που προβάλλουν τα κείμενα μαζικής κουλτούρας και τα οποία παρουσιάζουν την σχέση μεταξύ Ρομά και Μπαλαμών ως αμφίδρομα αρνητική, ανέφεραν παραδείγματα από τη ζωή τους. Μάλιστα δύο μαθητών η αδερφή είναι παντρεμένη με Μπαλαμό. Οι μαθητές/τριες ανέφεραν χαρακτηριστικά ότι τα παλιά χρόνια δεν άφηναν στον οικισμό να πραγματοποιούνται μεικτοί γάμοι, αλλά ότι τώρα έχουν αλλάξει τα πράγματα και πλέον γίνονται μεικτοί γάμοι, χωρίς αυτό βέβαια να σημαίνει ότι είναι συχνό φαινόμενο. Ακόμη τα παιδιά αναφέρθηκαν στις γενικότερες τους σχέσεις με του μη Ρομ και διατύπωσαν την άποψη ότι θα ήθελαν να ζουν σε έναν κόσμο χωρίς ρατσισμό που θα είναι όλοι αγαπημένοι.

2) Αντιμετώπισα προβλήματα στο μάθημα;

Το κύριο πρόβλημα που αντιμετώπισα σε αυτή τη διδασκαλία ήταν ότι την τελευταία διδακτική παρέμβαση την παρακολούθησαν μόνο 4 μαθητές και μαθήτριες. Όπως ενημερώθηκα τα υπόλοιπα παιδιά της ομάδας απουσίασαν λόγω διάφορων γεγονότων όπως την μετακίνηση της οικογένειας στην Καβάλα, καθώς τους καλοκαιρινούς μήνες εργάζονται εκεί ως πλανόδιοι έμποροι, την γέννηση ενός νέου μέλους στην οικογένεια καθώς και την έναρξη της εργασίας της οικογένειας στα χωράφια.

3) Ποια σημεία του μαθήματος ήταν πιο επιτυχή; Ποια λιγότερο επιτυχή;

Το σημείο του μαθήματος με την μεγαλύτερη επιτυχία, θεωρώ ότι ήταν η υλοποίηση της δραστηριότητας δημιουργίας αφίσας με θέμα τον ρατσισμό, η οποία υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Ήταν μία δραστηριότητα όπου τα παιδιά φάνηκε να διασκεδάζουν και γι' αυτό δούλεψαν πολύ οργανωμένα και αποτελεσματικά.

4) Άλλαξα τον σχεδιασμό του μαθήματος; Αν ναι γιατί;

Ο αρχικός σχεδιασμός ήταν να καταγράψουν οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες, τα στερεότυπα, που παρουσιάζονται στα αποσπάσματα που παρακολούθησαν, τόσο για τους Ρομ όσο και για τους Μπαλαμούς. Ωστόσο, στο τελευταίο αυτό μάθημα προσήλθαν μόνο 4 μαθητές/τριες, οι 2 από τους οποίους είναι μικρότερης ηλικίας και δεν έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό ανάγνωσης και γραφής,

οπότε θεώρησα ότι ήταν προτιμότερο να πραγματοποιηθεί η δραστηριότητα προφορικά, όπως και έγινε και οι μαθητές/τριες ανταποκρίθηκαν πολύ καλά.

5) Ποιο ήταν το πιο σημαντικό επίτευγμα στο μάθημα;

Το σημαντικότερο επίτευγμα θεωρώ ότι ήταν το γεγονός ότι αν και την παρούσα διδασκαλία παρακολούθησαν μόνο 4 μαθητές/τριες, κατάφεραν με ευκολία και πολύ αποτελεσματικά να εντοπίσουν τα στερεότυπα που παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας, να σταθούν κριτικά απέναντί τους και τελικά να τα αποδομήσουν. Η σημερινή διδακτική παρέμβαση θεωρώ ότι αποτέλεσε μία απόδειξη της ανάπτυξης που σημειώθηκε στην κριτική σκέψη των παιδιών, μέσα από το σύνολο των διδακτικών παρεμβάσεων.

B) Σχετικά με τους Μαθητές/τριες

1) Συνέβαλαν ενεργά οι μαθητές/τριες στο μάθημα;

Οι μαθητές/τριες συνέβαλαν ενεργά σε όλα τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης. Παρακολούθησαν με προσοχή όλα τα βίντεο που προβλήθηκαν τόσο κατά το προ-στάδιο όσο και κατά το στάδιο της κύριας δραστηριότητας, και παρά το γεγονός ότι ήταν αρκετά δεν κούρασαν τα παιδιά, αλλά αντίθετα κράτησαν αμείωτο το ενδιαφέρον τους. Η συμμετοχή των παιδιών ήταν έντονη και κατά τη διάρκεια των συζητήσεων που ακολούθησαν τις προβολές. Όλα τα παιδιά συμμετείχαν πολύ ενεργά στις συζητήσεις, προβληματίστηκαν, αναστοχάστηκαν, συνέδεσαν τις τηλεοπτικές αναπαραστάσεις με τη δική τους πραγματικότητα, άσκησαν κριτική στα όσα παρακολούθησαν και υποστήριξαν με πάθος την δική τους άποψη. Τέλος τα παιδιά συμμετείχαν με μεγάλη χαρά και προσήλωση στην δραστηριότητα δημιουργίας αφίσας που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης.

2) Τι άρεσε στους μαθητές/τριες πιο πολύ; Σε ποιους κυρίως;

Η δραστηριότητα που άρεσε στους μαθητές/τριες, ήταν για άλλη μία φορά, η δραστηριότητα δημιουργίας αφίσας με θέμα τον ρατσισμό που υλοποιήθηκε κατά το στάδιο της κριτικής αναπλαισίωσης. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλη χαρά για το γεγονός ότι θα συμμετείχαν και πάλι στη δημιουργία αφίσας και έχοντας εξοικειωθεί από τις προηγούμενες παρεμβάσεις, κατανόησαν αμέσως το τι έπρεπε να κάνουν. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι καθ' όλη τη διάρκεια υλοποίησης της δραστηριότητας, τα

παιδιά έδειχναν να διασκεδάζουν και να απολαμβάνουν αυτό που κάνουν. Αφού ολοκλήρωσαν τις αφίσες τους, τα παιδιά έδειχναν πολύ περήφανα με το αποτέλεσμα.

3) Σε τι δυσκολεύτηκαν περισσότερο οι μαθητές/τριες;

Στην παρούσα διδακτική παρέμβαση, δεν φάνηκε να αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες κάποια ιδιαίτερη δυσκολία.

Γ) Συνολική Αποτίμηση

1) Τι νομίζω ότι έμαθαν πραγματικά οι μαθητές/τριες;

Αυτό που πραγματικά έμαθαν οι μαθητές/τριες είναι να μη δέχονται άκριτα τα όσα παρουσιάζονται στα κείμενα μαζικής κουλτούρας αλλά να είναι σε θέση να στέκονται κριτικά απέναντι τους, να βρίσκουν τα βαθύτερα νοήματα και να τα φιλτράρουν μέσα από την δική τους πραγματικότητα. Να είναι σε θέση επομένως να αναγνωρίζουν τα στερεότυπα που προβάλλονται και να έχουν την ικανότητα να τα αποδομούν.

2) Θα δίδασκα το μάθημα διαφορετικά αν το ξαναδιδάξω;

Καθώς η διδακτική παρέμβαση κρίνεται πετυχημένη θεωρώ ότι δεν θα άλλαζα κάτι στην πορεία της διδασκαλίας εάν την επαναλάμβανα.

Δ) Προέλεγχος – Μετέλεγχος

Δραστηριότητα: Προβάλουμε στον υπολογιστή βίντεο από τη σειρά ‘‘Το καφέ της Χαράς’’.

<https://www.youtube.com/watch?v=hdrMSXjAR-E> (επ. 79, 6:35-7:35 & 40:57 – 43:08)

Ακολουθεί συζήτηση στην ολομέλεια. Η συζήτηση θα βασιστεί στις παρακάτω ερωτήσεις:

- 1) Σας άρεσαν οι σκηνές που παρακολουθήσατε;
- 2) Πώς αισθανθήκατε παρακολουθώντας αυτές τις σκηνές;
- 3) Πώς σας φαίνεται ο τρόπος που είναι ντυμένοι οι Ρομ;
- 4) Όλες οι γυναίκες στον οικισμό είναι ντυμένες με αυτόν τον τρόπο;
- 5) Πώς μιλάει ο Πώποτας στους Ρομ;
- 6) Γιατί πιστεύετε ότι τους μιλάει με αυτόν τον τρόπο;
- 7) Σας άρεσε ο τρόπος που παρουσιάζονται να αντιδρούν οι Ρομ όταν τους έδωσε τα χρήματα ο Πώποτας;
- 8) Εσείς πώς θα αντιδρούσατε;
- 9) Υπάρχει κάτι που δε σας άρεσε στον τρόπο που παρουσιάζονται οι Ρομ στις συγκεκριμένες σκηνές;

Ε) Συνέντευξη στάθμισης της ικανοποίησης των παιδιών

- 1) Σου άρεσαν οι δραστηριότητες που κάναμε;
- 2) Τι σου άρεσε περισσότερο από αυτά που κάναμε; Γιατί;
- 3) Τι έμαθες από όλα αυτά;
- 4) Τι σε δυσκόλεψε περισσότερο; Γιατί;
- 5) Θα ήθελες να ξανακάνουμε κάτι παρόμοιο; Γιατί;

ΣΤ) Φωτογραφικό Υλικό

1^η Διδακτική Παρέμβαση: Επαγγέλματα

Καταγραφή Επαγγελμάτων





Παιχνίδι Ρόλων





2^η Διδακτική Παρέμβαση: Ενδυμασία



Δραματοποίηση



3^η Διδακτική Παρέμβαση: Κατοικία

Φωτογράφιση οικισμού







4^η Διδακτική Παρέμβαση: Αστική Συγκοινωνία στο Δροσερό Ξάνθης
Επιστολή προς Δήμαρχο Ξάνθης





Αξιότιμοι κύριοι Δήμαρχοι,
 Είμαστε μαθητές από το Δροσερό Ξάνθης
 και σας στέλνουμε αυτό το δράμα
 για να σας δείξουμε ένα πρόβλημα που έχουμε
 στο Δροσερό. Ο οικισμός μας είναι μακριά
 από το κέντρο της πόλης και είναι δύσκολο
 να πάει κάποιος με τα πόδια. Κάθε μέρα πολλοί
 άνθρωποι από το Δροσερό κερδίζουν και παιδιά αγαθικά ζουν
 να πάνε με τα πόδια μέχρι την πόλη για να κάνουν ψώνια,
 να φτιάξουν τα κρουστιά τους, να πάνε στη τράπεζα και
 να κάνουν ότι σου λιάχουνε. Αγαθικά ζουν να πάνε με
 τα πόδια γιατί δεν έρχεται στανοικικό μας αστικό
 λεωφορείο και πολλοί κάτοικοι δεν έχουν αμάξι. Ειδικά
 το καλοκαίρι που έχει πολύ ζεστή ή το χειμώνα που
 έχει κρύο είναι ακόμη πιο δύσκολο να πάμε στην
 πόλη. Ακόμη το νοσοκομείο είναι πολύ μακριά και δεν
 μπορούμε όταν αρρωστήσουμε να πάμε.
 Σε όλη την πόλη έχει αστικά λεωφορεία και μόνο το Δροσερό
 είναι απαχρισμένο. Αυτό είναι αδικία της ανθρωπότητας
 που μένουν εδώ. Η ζωή μας γίνεται πιο δύσκολη.
 Ζητάμε να έρθει αστικό λεωφορείο στο Δροσερό
 για να αλλάξει η ζωή μας. Ελπίζουμε να μας
 βοηθήσετε. Ευχαριστούμε

Με εκτίμηση,
 Μαθητές από το Δροσερό

5^η Διδακτική Παρέμβαση: Εκπαίδευση
Καταγραφή Σχολίου σε ηλεκτρονική εφημερίδα



6^η Διδακτική Παρέμβαση: Μάγια-Χαρτομαντεία

Δραστηριότητα ζωγραφικής των συναισθημάτων



7^η Διδακτική Παρέμβαση: Κοινωνικά Αγαθά

Δημιουργία αφίσσας για τα δικαιώματα του παιδιού





8^η Διδακτική Παρέμβαση: Σχέσεις Ρομά-Μπαλαμών

Δημιουργία αφίσσας με θέμα τον ρατσισμό



