



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**

**ΤΜΗΜΑ ΜΕΣΟΓΕΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Επισπεύδον Τμήμα) σε
συνεργασία με το
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

**ΔΙΑΤΜΗΜΑΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ**

**«ΑΝΑΛΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ
ΔΕΥΤΕΡΗΣ/ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ»**

**Ο ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ
ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία της Κυριακής Κερασιλίδου

Επιβλέπων/Επιβλέπουσα: Ε. Σκούρτου

Μέλη της εξεταστικής επιτροπής: Μ. Γεωργαλλίδου - Μ. Οικονομάκου

ΡΟΔΟΣ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έννοια του γραμματισμού καλύπτει ένα ευρύ πλαίσιο επικοινωνίας (γραπτού και προφορικού λόγου), ενώ περιλαμβάνει και την κατανόηση μη λεκτικών συμβόλων, όπως για παράδειγμα σχήματα. Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά όμως τα οποία πολλές φορές δεν ακολουθούν την τυπική εκπαίδευση, ο γραμματισμός προκύπτει και από άλλες πηγές, όπως για παράδειγμα, η θρησκεία, η ποπ κουλτούρα και η τεχνολογία.

Ο σκοπός της εργασίας αυτής είναι να ερευνηθεί η έννοια του γραμματισμού και ειδικότερα ο γραμματισμός των Ρομά τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό επίπεδο. Επομένως, τα κύρια ερωτήματα που γεννιούνται, είναι τα ακόλουθα: Τι είναι ο γραμματισμός και πώς στηρίζεται θεωρητικά; Πώς προκύπτει ο γραμματισμός των Ρομά; Είναι το σχολείο η κυριότερη πηγή διαμόρφωσης του γραμματισμού των Ρομά; Υπάρχουν και άλλα ερεθίσματα που προάγουν το γραμματισμό των Ρομά, όπως για παράδειγμα η τεχνολογία ή η θρησκεία;

Η μεθοδολογία που θα ακολουθηθεί για να απαντηθούν αυτά τα ερωτήματα είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση. Υπό αυτό το πρίσμα, η εργασία θα διαμορφωθεί ως εξής: α) θεωρητικό μέρος για τον γραμματισμό και β) εφαρμογές του γραμματισμού για τα παιδιά Ρομά, δηλαδή παράθεση ερευνών που έχουν ήδη υλοποιηθεί και αφορούν την κοινότητα των Ρομά και το είδος του γραμματισμού τους.

Τα κυριότερα συμπεράσματα που απορρέουν από την εργασία εστιάζονται στις δραστηριότητες γραμματισμού που συνδέονται με τις δομές εξουσίας οποιασδήποτε κοινωνίας. Η Παιδεία προκύπτει μέσα από την πολιτική εξουσία και οργανώνεται με βάση πολιτικές βουλήσεις για τον τρόπο λειτουργίας και διδασκαλίας. Επιπλέον, η Παιδεία και η κοινωνία συναρτώνται, με αποτέλεσμα η πρώτη να δίνει τα κατάλληλα ερεθίσματα που αντιστοιχούν στις δομές της κοινωνίας, ώστε οι μαθητές να μπορούν να αποκτήσουν γνώση για την καθημερινότητά τους. Επειδή όμως δεν υπάρχει σύνδεση μεταξύ Παιδείας και κοινωνικής και οικονομικής χειραφέτησης, οι μαθητές δεν έχουν κίνητρα για να ακολουθήσουν τη διαδικασία του γραμματισμού. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες Ρομά και οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση με καλή διάθεση, αλλά σε ένα πλαίσιο που θα τους βοηθήσει στις δραστηριότητες τους (επαγγελματικές και οικογενειακές) και δε θα τους αποκόψει από τους οικογενειακούς/πολιτισμικούς τους δεσμούς.

Λέξεις- κλειδιά: γραμματισμός, πολυγλωσσισμός, εκπαίδευση, Ρομά

ABSTRACT

The concept of literacy offers a broader context of communication (written and spoken) as well as an understanding of non-verbal symbols, such as shapes. However, in the case of Roma children who often do not attend formal education, literacy also comes from other sources, such as religion, pop culture and technology.

The purpose of this work is to investigate the concept of literacy and in particular the literacy of the Roma on both a theoretical and practical level. Therefore, the main questions that arise are the following: What is literacy and how is it theoretically supported? How does Roma literacy emerge? Is school the main source of shaping Roma literacy? Are there any other stimuli that promote Roma literacy, such as technology or religion?

The methodology that will be followed to answer these questions is the bibliographic approach. In this light, the thesis will be developed into a theoretical and practical part, where the theoretical part presents theoretical approaches to literacy, while the practical aspect of the issue is covered by the examination and presentation of research already carried out in the community of Roma and their type / level of literacy.

The main conclusions arising from this project focus on literacy activities associated with the power structures of any society. Education comes through political power and it is organized by political wills concerning how to teach. Furthermore, education and society are linked, thus the first provides appropriate stimuli corresponding to the structures of society, so that students can acquire knowledge about their daily routine. But because there is no link between education and social and economic empowerment, students are not motivated to follow the process of literacy. Simultaneously, Roma students and their families, treat education in good spirits, but in a context that it will help them in their activities (family and professional) and would not cut them off from family / cultural ties.

Keywords: literacy, multilingualism, education, Roma

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	2
ABSTRACT	3
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	6

(Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1.1: Αλφαριθμητισμός και γραμματισμός	9
1.2: Ιστορία γραμματισμού και η κοινωνική του αντίληψη	12
1.3: Είδη γραμματισμού	13

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ 16 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ 17 |

(Β) ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ 20 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1: Τα παιδιά των Ρομά μέσα στη σχολική κοινότητα	26
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΡΟΜΑ 31 |

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ. ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΩΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ	35
---	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	38
--	----

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

9.1: Η αντίληψη των παιδιών Ρομά	45
9.2: Απόψεις μητέρων Ρομά	48
9.3: Η στάση των γονέων μη Ρομά απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση	51
9.4: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση	54

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

10.1: Σχολική διαρροή μαθητών Ρομά	57
10.2: Μέτρα για την εξάλειψη του αποκλεισμού των Ρομά από την εκπαίδευση	60

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ	67
-------------------------------	----

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	71
--------------------	----

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι Ρομά εδώ και αιώνες αποτελούν μέρος της ευρωπαϊκής κοινωνίας. Εντούτοις, παρά τις προσπάθειες σε εθνικό, ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο για τη βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης, για την προστασία τους, τα θεμελιώδη δικαιώματα και την προώθηση της κοινωνικής τους ένταξης, πολλοί Ρομά εξακολουθούν να αντιμετωπίζουν έντονη φτώχεια, ακραίο κοινωνικό αποκλεισμό, και εμπόδια στην άσκηση των θεμελιωδών δικαιωμάτων. Αυτά τα προβλήματα επηρεάζουν την πρόσβασή τους στην ποιοτική εκπαίδευση, η οποία, με τη σειρά της, υπονομεύει την απασχόληση και τις προοπτικές εισοδήματος, τις συνθήκες στέγασης και την κατάσταση της υγείας τους, περιορίζοντας περαιτέρω τη συνολική τους ικανότητα να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητες τους.

Για πολλούς η έννοια του γραμματισμού είναι άγνωστη και η πρώτη σκέψη στο μυαλό κάποιου όταν ακούει τη λέξη γραμματισμός σχετίζεται με τα γράμματα και την εκπαίδευση. Πράγματι, *«ο γραμματισμός ως όρος εμφανίστηκε στην ελληνική επιστημονική βιβλιογραφία σχετικά πρόσφατα και συνδέθηκε με τη γλώσσα στην επικοινωνία. Όταν αναφερόμαστε λοιπόν στο γραμματισμό, εννοούμε συνήθως αυτό που σήμερα ονομάζουμε γλωσσικό γραμματισμό»* (Χατζησαββίδης, n.d., σελ. 1).

Η επικαιρότητα του θέματος που έχει επιλεγεί να εξεταστεί, κρύβεται στα σημαντικά εμπόδια που προκύπτουν στα παιδιά Ρομά σχετικά με την εκπαίδευση τους. Η έρευνα είναι περιορισμένη στους πληθυσμούς των Ρομά, διότι εξακολουθεί να υπάρχει επείγουσα ανάγκη αντιμετώπισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο αποκλεισμός των Ρομά από την εκπαίδευση έχει διάφορες μορφές που εκτείνεται από την άρνηση να εγγραφούν τα παιδιά Ρομά υπό την πίεση των μη Ρομά γονέων ως την τοποθέτηση των Ρομά σε «ειδικά σχολεία» ή σε τάξεις εθνολογικά διαχωρισμένες (Ives&Lee, 2018) Για να επιτευχθεί ισότιμη εκπαίδευση στα παιδιά των Ρομά, πρέπει να τους δοθεί η ίδια επιλογή και οι ίδιες ευκαιρίες όπως και στους συνομηλίκους τους που προέρχονται από άλλα περιβάλλοντα.

Σκοπός αυτής της διπλωματικής εργασίας είναι:

- Να αναλυθούν τα είδη του γραμματισμού
- Να περιγραφεί το πρόβλημα του αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση
- Να γίνει μια γενικευμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα
- Να καταγραφούν οι απόψεις όλων των φορέων της σχολικής κοινότητας σχετικά με το ζήτημα της εκπαίδευσης των Ρομά (εκπαιδευτικοί, παιδιά Ρομά, γονείς Ρομά και μη Ρομά)
- Να εξεταστούν τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν ήδη για την προαγωγή των Ρομά στην εκπαιδευτική κοινότητα
- Να παρατεθούν μέτρα για τη διασφάλιση της συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

Η σημασία του θέματος είναι μεγάλη, επειδή το σχολείο αποτελεί βασικό εργαλείο για την απόκτηση γνώσεων που θα χρησιμοποιηθούν σε εργασιακό επίπεδο, αφού το σχολείο μαθαίνει στο άτομο να είναι δραστήριο και να συνεργάζεται. Παράλληλα, η κοινότητα των Ρομά πολλές φορές υποεκπροσωπείται στη σχολική κοινότητα, αφού τα περισσότερα παιδιά δε νιώθουν αποδεκτά ή/ και δεν υποστηρίζονται από την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να συνεχίσουν τις σπουδές τους και τη φοίτηση τους, με αποτέλεσμα ο γραμματισμός τους να είναι χαμηλού επιπέδου.

Οι λόγοι που επιλέχθηκε αυτό το θέμα σχετίζονται με την ανάγκη για αποσαφήνιση του όρου του γραμματισμού και επίσης, προκαλεί ενδιαφέρον η ζωή των νομαδικών κοινοτήτων που καλύπτονται μεν από την ομοιογένεια, αλλά η ποικιλομορφία στον τρόπο ζωής είναι μεγάλη και πολλές φορές δεν περιλαμβάνει το γραμματισμό των μελών της εκάστοτε ομάδας. Χαρακτηριστικά πρέπει να αναφερθεί ότι η σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα είναι μεγάλη, αφού το 40% των παιδιών Ρομά εγγράφεται στο Νηπιαγωγείο, αλλά λίγα παιδιά από αυτά κατορθώνουν να αποφοιτήσουν από την υποχρεωτική εκπαίδευση (Πλουμίδη, 2016α).

Η δομή της εργασίας αποτελείται από δυο μέρη: θεωρητικό και πρακτικές εφαρμογές. Στο θεωρητικό μέρος αναλύεται η έννοια του γραμματισμού, ενώ στο μέρος των πρακτικών εφαρμογών εκτίθεται το ζήτημα των Ρομά στην εκπαίδευση. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο της θεωρητικής προσέγγισης εκτίθεται η έννοια του γραμματισμού, η σχέση του με τον αλφαριθμητισμό και τα είδη του, ενώ παράλληλα εξετάζεται η παιδαγωγική και η διδασκαλία του γραμματισμού και η σχέση του γραμματισμού με τον πολυγλωσσισμό.

Τέλος, το θεωρητικό κομμάτι της εργασίας συμβάλλει στη μετάβαση προς το πρακτικό μέρος της εργασίας, καθώς αναφέρεται στο ελληνικό σύστημα εκπαίδευσης και την πολυπολιτισμικότητα. Έτσι, στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στο γραμματισμό και την έννοια του και τα είδη του, ενώ στο δεύτερο περιγράφεται η παιδαγωγική και η διδασκαλία του γραμματισμού. Στο τρίτο κεφάλαιο εκτίθεται η σχέση του γραμματισμού και του πολυγλωσσισμού. Περνώντας στο μέρος των εφαρμογών της εργασίας αυτής απαντώνται επτά κεφάλαια, όπου το πρώτο συνοψίζει τα χαρακτηριστικά των Ρομά, το δεύτερο κεφάλαιο κάνει λόγο για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα και την προσαρμογή των παιδιών Ρομά μέσα στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη, στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το ζήτημα της προέλευσης του γραμματισμού των Ρομά (για παράδειγμα η θρησκεία) και στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το βαθμό ένταξης των παιδιών Ρομά στην κοινότητα του σχολείου. Επίσης, στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα προγράμματα ένταξης που έχουν ήδη υλοποιηθεί για την ένταξη των Ρομά στην εκπαίδευση και το έκτο κεφάλαιο περιέχει τη στάση των μερών της εκπαιδευτικής κοινότητας όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (εκπαιδευτικοί, παιδιά Ρομά, γονείς μη Ρομά παιδιών και μητέρες των Ρομά παιδιών). Τέλος, το συγκεκριμένο κεφάλαιο κλείνει με την παράθεση μέτρων για την προστασία των παιδιών Ρομά από τη σχολική διαρροή. Το συμπέρασμα της εργασίας απαντά στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και αποτυπώνει την προσωπική μου άποψη σχετικά με το θέμα αυτό.

(Α) ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ: ΕΝΝΟΙΑ ΚΑΙ ΕΙΔΗ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

1.1: Αλφαριθμητισμός και γραμματισμός

Ο αλφαριθμητισμός έχει θεωρηθεί ως σημαντική πτυχή στην ανάπτυξη του κράτους (Rintaningrum, 2009), αφού είναι θεμελιώδης για όλες τις μορφές των επιτυχιών του ατόμου, τόσο στο σχολείο, όσο και στη ζωή. Στην παγκόσμια αγορά εργασίας απαιτείται υψηλός γραμματισμός για να μπορούν οι άνθρωποι να συμμετέχουν ενεργά στην ευρύτερη κοινωνία και σε διεθνείς δραστηριότητες, όπως διεθνή συνέδρια, ανταλλαγή απόψεων, συμμετοχή στην έρευνα και τις επιχειρήσεις. Η ύπαρξη του γραμματισμού δε συμβάλλει μόνο στην προσωπική ανάπτυξη ή στην προσωπική μάθηση, αλλά η γνώση οδηγεί επίσης στην επιτυχία στο σχολείο και στη ζωή (Rintaningrum, 2009).

Το εύρος των ορισμών του αλφαριθμητισμού προέρχεται συνήθως από τη βασισμένη στις δεξιότητες έννοια της λειτουργικής παιδείας και εκτείνεται μέχρι ευρύτερους ορισμούς και όλοι αυτοί οι ορισμοί ενσωματώνουν την κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση (Rintaningrum, 2009). Παρ' όλο που υπάρχουν ορισμένοι ορισμοί αλφαριθμητισμού, είναι απαραίτητο να αναπτυχθεί μια συνεκτική κατανόηση του γραμματισμού που αντικατοπτρίζει και τις πολλές ικανότητες που απαιτούνται ώστε να γίνει κάποιος συμμετέχων μέλος μιας εγγράμματης κοινωνίας (Rintaningrum, 2009).

Οι ορισμοί του αλφαριθμητισμού έχουν αλλάξει με την πάροδο του χρόνου σύμφωνα με τις ανάγκες της παγκόσμιας κοινωνίας, τις απαιτήσεις για οικονομική ανάπτυξη, την πρόοδο στην έρευνα και τη μέτρηση της μόρφωσης (Rintaningrum, 2009). Έχει καταβληθεί μεγάλη προσπάθεια για την εύρεση ενός κατηγορηματικού και οριστικού ορισμού της παιδείας, ωστόσο, μερικοί μελετητές πιστεύουν ότι δε θα επιτευχθεί ποτέ συμφωνία για έναν ορισμό και, συνεπώς, για μια μέτρηση του γραμματισμού (Rintaningrum, 2009). Το εύρος των ορισμών του αλφαριθμητισμού εκτείνεται συνήθως από τη βασισμένη στις δεξιότητες έννοια της λειτουργικής παιδείας μέχρι ευρείς ορισμούς και όλοι οι ορισμοί ενσωματώνουν την κοινωνική και πολιτική ενδυνάμωση (Rintaningrum, 2009).

Κάποιες προσπάθειες έχουν πραγματοποιηθεί για την ταξινόμηση των ανθρώπων που είναι εγγράμματοι και των ανθρώπων που είναι αναλφάβητοι βάσει αυτού του ορισμού (Rintaningrum, 2009). Οι ερευνητές, όμως, θεωρούν ότι είναι αδύνατο να υπάρξει ακριβής διαχωριστική γραμμή μεταξύ ενός ατόμου που είναι πλήρως γραμματισμένο και κάποιου που δεν είναι (Rintaningrum, 2009). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην πραγματική ζωή μπορούμε να βρούμε ανθρώπους που μπορούν να διαβάσουν, αλλά δεν μπορούν να γράψουν, αλλά μερικοί άνθρωποι μπορούν να διαβάσουν τα σύμβολα, αλλά δεν μπορούν να ερμηνεύσουν αυτό που διαβάζουν (Rintaningrum, 2009). Μερικοί μπορούν να αντεπεξέλθουν στις πιο δύσκολες εργασίες που έχουν σχέση με τις λέξεις, αλλά μερικοί δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν ούτε στα πιο εύκολα καθήκοντα που περιλαμβάνουν αριθμούς (Rintaningrum, 2009). Επομένως, από τη σύγχυση μεταξύ εννοιών και ορισμών, πρέπει να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι είναι ευρέως αποδεκτή η ανάγκη να συνδέονται τα επίπεδα αλφαριθμητισμού με τις τρέχουσες συνθήκες και τις ανάγκες της κοινότητας και όχι με το σχολείο (Rintaningrum, 2009).

Περνώντας στην έννοια του γραμματισμού αναρωτιέται κανείς αν είναι συνώνυμη του αλφαριθμητισμού και αν όχι, ποιες είναι οι διαφορές τους. Κατά τη Μητσικοπούλου (2001), ο γραμματισμός είναι μια έννοια ευρύτερη του αλφαριθμητισμού και περιλαμβάνει την έννοια του αλφαριθμητισμού. Ειδικότερα, η έννοια του γραμματισμού *«πρόκειται για μετάφραση του αγγλικού όρου literacy, που έχει επίσης αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα ως εγγραμματοσύνη και ο οποίος δεν αναφέρεται απλά στην ικανότητα για την ανάγνωση και τη γραφή. Η έννοια «γραμματισμός» αφορά τη δυνατότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας, χρησιμοποιώντας κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, καθώς επίσης και μη γλωσσικά κείμενα (λ.χ. εικόνες, σχεδιαγράμματα, χάρτες κλπ.)»* (Μητσικοπούλου, 2001).

Υπό αυτό το πρίσμα πρέπει να σημειωθεί ότι ο γραμματισμός είναι στοιχείο της κοινωνικής καταξίωσης και τα άτομα που στερούνται του κοινωνικού γραμματισμού είναι εκείνα που στιγματίζονται ευκολότερα (Μητσικοπούλου, 2001). Ο στιγματισμός αυτός οφείλεται στο γεγονός ότι οι κοινωνικά εύρωστοι είχαν τη δυνατότητα να απολαύσουν τη γνώση και κατ' επέκταση την εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης (Μητσικοπούλου, 2001). Στις μέρες μας, η συζήτηση έχει μετατοπιστεί

προς την κατεύθυνση του προβληματισμού για την εκπαιδευτική πολιτική που παρέχεται στα παιδιά και στα είδη του γραμματισμού που είναι απαραίτητα για τη σταδιοδρομία των παιδιών (Μητσικοπούλου, 2001). Από τον ορισμό που δίνεται από το Χατζησαββίδη (n.d), ο γραμματισμός συνδέθηκε με τη γλώσσα και την επικοινωνία, με αποτέλεσμα να συνδέεται ο όρος με το Λόγο και με τις πολιτισμικές σπουδές. Με άλλα λόγια, *«ο γλωσσικός γραμματισμός και κατ' επέκταση ο γραμματισμός ορίστηκε ως το σύνολο των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχει αποκτήσει ένα άτομο και σχετίζονται με τη γραφή και την ανάγνωση, οι οποίες του επιτρέπουν να εμπλακεί σε όλες τις δραστηριότητες, τις οποίες είναι σε θέση να επιτελούν τα άτομα της ομάδας και της κουλτούρας στην οποία ανήκει»* (Χατζησαββίδη, n.d, σελ. 2).

Είναι αλήθεια ότι στον 20^ο αι., παρατηρούμε να γίνεται σύνδεση του γλωσσικού γραμματισμού με τη λογοτεχνία καθώς και τον τρόπο με τον οποίο γράφεται η τελευταία. Σ' αυτό το πλαίσιο, θεωρήθηκε ότι κάποιος κατέχει γλωσσικό γραμματισμό όταν είναι σε θέση να κατανοεί τα νοήματα των λογοτεχνικών βιβλίων, να εκτιμά τα λογοτεχνικά έργα ως έργα τέχνης και γενικότερα όταν έχει μια πολύ καλή εξοικείωση με τον λογοτεχνικό λόγο. Το σχολείο δίνει επίσης μεγάλη έμφαση στη διδασκαλία της λογοτεχνίας με την ανάγνωση και την παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων (Χατζησαββίδη, n.d). Μετά τον Β' Παγκόσμιο πόλεμο, με τα νέα δεδομένα στον οικονομικό και κοινωνικό τομέα, *«το περιεχόμενο του γλωσσικού γραμματισμού, άρχισε να αποκτά κοινωνικές διαστάσεις και να αποκόπτεται από τη στενή σχέση που είχε με τη γλώσσα και τη λογοτεχνία»* (Χατζησαββίδη, n.d., σελ. 2).

Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός αναφέρεται στην ακρόαση, την ομιλία, την ανάγνωση, τη γραφή και την κριτική σκέψη (Χατζησαββίδη, n.d.).

Ο γραμματισμός, δεν οφείλεται μόνο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η οικογένεια παίζει εξίσου σπουδαίο ρόλο στο γραμματισμό του παιδιού και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η οικογένεια είναι το κύτταρο όπου μαθαίνουμε τη μητρική μας γλώσσα και έτσι μπορούμε να επικοινωνήσουμε με διαφορετικά πρόσωπα και προερχόμενα από διαφορετικούς πολιτισμούς με αποτέλεσμα να μπορούμε να ανταποκριθούμε σε πολλά και διαφορετικά είδη λόγου (Μητσικοπούλου, 2001). Όσο πιο πολύπλοκη γίνεται η επικοινωνία στις μέρες μας, τόσο τα κείμενα που διδάσκονται στα σχολεία

και παράγονται από το Υπουργείο Παιδείας πρέπει να είναι περισσότερο αναπτυγμένα και εξειδικευμένα ώστε να ανταποκρίνονται στις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής. Αυτή η μεταρρύθμιση είναι απαραίτητη, διότι η εκπαίδευση επιδιώκει να αναπτύξει τον κοινωνικό γραμματισμό και το σχολικό γραμματισμό. (Μητσοκοπούλου, 2001). Αυτά τα είδη γραμματισμού θα αναπτυχθούν παρακάτω.

Ιστορικά, όμως, πώς στοιχειοθετείται ο γραμματισμός; Όσον αφορά την κοινωνική αντίληψη του γραμματισμού, ποια είναι αυτή; Αυτό είναι ένα θέμα που αναλύεται στο επόμενο κεφάλαιο.

1.2: Ιστορία γραμματισμού και η κοινωνική του αντίληψη

Είναι πολύ ενδιαφέρον να ερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο προέκυψε ο γραμματισμός στη ζωή μας και θα πρέπει να ερευνηθεί η κοινωνική αντίληψη που τον πλαισιώνει. Από τη δεκαετία του 1960 και μέχρι τα τέλη του 20^{ου} αιώνα, ο γραμματισμός αποδεσμεύτηκε από τη σχέση του με τη γλώσσα και την εκμάθηση της και συνδέθηκε με κοινωνικές παραμέτρους και κοινωνικές πρακτικές. Αποτελεί επιπλέον ένα σύνολο δεξιοτήτων για τον άνθρωπο οι οποίες τον καθιστούν ικανό να διαχειρίζεται διάφορες κοινωνικές και επικοινωνιακές καταστάσεις στις οποίες εμπλέκεται (Kalantzis&Cope, B., 2001).

Στη δεκαετία του 1980 η δυνατότητα του παιδιού να κατανοεί και να παράγει λόγο αντιμετωπιζόταν ως αποτέλεσμα της συστηματικής διδασκαλίας (Ντίνας, 2004). Στην περίπτωση των πολύ μικρών παιδιών υπάρχει η πεποίθηση ότι δεν έχουν εμπειρίες από το γραπτό και τον προφορικό λόγο και έτσι τα παιδιά πρέπει να ακολουθήσουν την προσχολική αγωγή, ώστε να αναπτύξουν δεξιότητες οπτικές και ακουστικές (Ντίνας, 2004).

Στον 21^ο αιώνα πλέον ο γραμματισμός, σύμφωνα με τον Fish(2011), θεωρείται κάτι περισσότερο από απλή ανάγνωση και γραφή. Οι μαθητές πρέπει να γνωρίζουν πώς λειτουργούν οι έννοιες για τον ορισμό και την κατηγοριοποίηση της γνώσης και πώς μπορούν να οργανωθούν οι έννοιες σε πλαίσια που διασυνδέουν τα δεδομένα σε μεγαλύτερα πεδία γνώσης (Fish, 2011). Παράλληλα, οι μαθητές πρέπει να κατανοούν τις έννοιες ως εργαλεία, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την επίλυση πραγματικών προβλημάτων, ενώ παράλληλα

μέσα από τη νέα οπτική του γραμματισμού πρέπει να κατανοούν τους θεωρητικούς σκοπούς και τις συγκεκριμένες πρακτικές της έρευνας, της σκέψης και της γραφής (Fish, 2011). Οι ψυχολόγοι ονομάζουν αυτή την ολιστική αντίληψη "μετα-γνώση", που σημαίνει "σκέψη για σκέψεις" και "σκέψεις για να κάνει". Τέτοιες σκέψεις υψηλότερης τάξης μας επιτρέπουν να κατανοήσουμε καλύτερα τους εαυτούς μας (τόσο τις δυνάμεις μας όσο και τους περιορισμούς), που μας δίνουν τη δυνατότητα να γνωρίζουμε καλύτερα και να αποδίδουμε καλύτερα (Fish, 2011).

Ο γραμματισμός του 21ου αιώνα είναι μια συλλογή πολλών δεξιοτήτων υψηλότερου επιπέδου και οι μαθητές πρέπει να είναι σε θέση να αξιολογήσουν κριτικά την αξιοπιστία διαφόρων πηγών γνώσης, προκειμένου να δημιουργήσουν γνώσεις με επιστημονικές μεθόδους (Barber, 2012). Αυτές οι δεξιότητες του 21ου αιώνα βασίζονται στην ίδρυση του παραδοσιακού αλφαριθμητισμού: ανάγνωση, γραφή και βασικά μαθηματικά (Barber, 2012). Η γνώση είναι το ουσιαστικό πρώτο βήμα για την καλή επικοινωνία και την αποτελεσματική δράση και η αλήθεια πρέπει να οικοδομηθεί ενεργά από τους κριτικούς στοχαστές μέσω σχολαστικών και αυστηρών επιστημονικών μεθόδων (Barber, 2012).

Εκτός όμως από την ιστορική διαδρομή του γραμματισμού, πολύ χρήσιμη στην έρευνα μας είναι και η ανάλυση των ειδών του γραμματισμού που ακολουθεί.

1.3: Είδη γραμματισμού

Τα είδη του γραμματισμού που απαντώνται στη βιβλιογραφία είναι ο γλωσσικός γραμματισμός, ο κοινωνικός γραμματισμός, ο σχολικός, ο λειτουργικός, ο κριτικός, ο οπτικός, ο τεχνολογικός, ο ακαδημαϊκός και ο επιστημονικός γραμματισμός. Αρχικά, ο γλωσσικός γραμματισμός είναι εκείνος που έχει τα χαρακτηριστικά της κατανόησης των κειμένων και των λέξεων, την ικανότητα κατανόησης των νοημάτων που κρύβονται πίσω από τα κείμενα, την ικανότητα αναγνώρισης του είδους του λόγου, την ικανότητα να ενταχθεί το κείμενο στο κοινωνικό πλαίσιο και τα άτομα να μπορέσουν να αντιδράσουν στα νοήματα του κειμένου (Χαζησαββίδης, n.d.).

Επιπλέον, ο γλωσσικός γραμματισμός αναφέρεται στη δυνατότητα που έχουν τα άτομα να διεκπεραιώνουν τις ανάγκες τους και η ηλικία παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στην κρίση του ατόμου σχετικά με την επάρκεια των δεξιοτήτων που έχουν ή όχι όπως περιγράφηκαν παραπάνω (Χαζησαββίδης, n.d.).

Στη συνέχεια, ο κοινωνικός γραμματισμός είναι εκείνος που αναφέρεται στην κάλυψη των αναγκών των ατόμων όσον αφορά την κοινωνική γνώση, κυρίως των κοινωνικών φαινομένων (Arthur&Davison, 2010). Η ανησυχία για την κοινωνική διάσταση του προγράμματος σπουδών στα σχολεία δεν έλκει μόνο πρόσφατα το ενδιαφέρον, αλλά οι αλλαγές στην κοινωνία έχουν επιταχύνει τις κοινωνικές απαιτήσεις που απαιτούνται στα σχολεία (Arthur&Davison, 2010). Τουλάχιστον, η κοινωνία αναμένει από τα σχολεία να διορθώσουν τη συμπεριφορά των παιδιών και να τους διδάξουν αξίες που συνήθως επιμένουν στην «καλή» συμπεριφορά (Arthur&Davison, 2010). Ο κοινωνικός γραμματισμός αφορά την ανάπτυξη των μαθητών κοινωνικά και έχει αποκτήσει πολύ μεγαλύτερη θέση στις φιλοδοξίες των σχολείων (Arthur&Davison, 2010). Για το λόγο αυτό, υπάρχουν πολλά προγράμματα προσωπικής και κοινωνικής εκπαίδευσης, τα οποία μαζί με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη δίνουν έμφαση σε μια σειρά κοινωνικών δεξιοτήτων και οι δεξιότητες αυτές εισάγονται νωρίς και στηρίζονται σε όλα τα χρόνια της σχολικής φοίτησης (Arthur&Davison, 2010). Η αίσθηση και η ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει κοινωνικά παραγωγικές αποφάσεις δεν αναπτύσσεται μόνη της, αλλά απαιτεί γνώση, αξίες και δεξιότητες μα πάνω απ' όλα, απαιτούνται ευκαιρίες για τα παιδιά να γνωρίσουν κοινωνικές σχέσεις με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι σε θέση να λειτουργούν με κριτικό πνεύμα (Arthur&Davison, 2010).

Ο σχολικός γραμματισμός είναι εκείνος που συνδέεται με την ανάγνωση και τη γραφή και ταυτόχρονα καλλιεργεί τη λογική σκέψη (Baynam, 2002). Ταυτόχρονα, η ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων, καθώς επίσης και η ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας είναι συνέπειες του σχολικού γραμματισμού (Baynam, 2002). Οι μελέτες δείχνουν ότι τα παιδιά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα είναι επιρρεπή στη χαμηλή σχολική επίδοση, καθώς τα παιδιά αυτά έχουν ένα φτωχό επικοινωνιακό κώδικα και έτσι οι δεξιότητες που απαιτούνται για το σχολικό γραμματισμό τείνουν να μην είναι αναπτυγμένες (Baynam, 2002). Πολλές φορές το ίδιο το σύστημα εκπαίδευσης δεν είναι βοηθητικό προς τις γνώσεις και τις δεξιότητες των παιδιών και το αποτέλεσμα πολλές φορές

επικεντρώνεται στην αναπαραγωγή των κοινωνικών στερεοτύπων και δε βοηθά στην κάμψη των κοινωνικών διαφορών (Baynam, 2002).

Ο λειτουργικός γραμματισμός αναφέρεται στις δεξιότητες που πρέπει να αναπτύξει ένα άτομο, ώστε να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Παπούλια&Τζελέπη, 2001). Πρέπει να επισημανθεί ότι ο λειτουργικός γραμματισμός είναι μετρήσιμος ποιοτικά και ποσοτικά, αφού οι δεξιότητες των ατόμων πρέπει να είναι σε συνάφεια με τις απαιτήσεις της αγοράς (Παπούλια&Τζελέπη, 2001).

Ο κριτικός γραμματισμός έχει παρόμοια αποστολή με εκείνη του λειτουργικού γραμματισμού, αλλά η διαφορά έγκειται στο γεγονός ότι όπως όλες οι χρήσεις της γλώσσας έτσι και ο γραμματισμός διαμορφώνεται μέσα από τις ιδεολογικές θέσεις που είναι συνδεδεμένες με την κοινωνική εξουσία (Παπούλια&Τζελέπη, 2001). Η διαφορά του κριτικού γραμματισμού από το λειτουργικό είναι στην κριτική ανάλυση που ακολουθεί τον κριτικό γραμματισμό και αποτελεί μέρος της εκπαίδευσης (Παπούλια&Τζελέπη, 2001).

Επιπλέον, υπάρχει ο οπτικός γραμματισμός ο οποίος κατακτάται μέσα από την όραση και τις άλλες αισθήσεις, με αποτέλεσμα ο άνθρωπος να είναι σε θέση να είναι οπτικά εγγράμματος (Παπούλια&Τζελέπη, 2004).

Ο τεχνολογικός γραμματισμός είναι εκείνος που σχετίζεται με την παραγωγή του κειμένου μέσω της τεχνολογίας (Παπούλια&Τζελέπη, 2004). Είναι γεγονός ότι τα νέα μηνύματα που προέρχονται μέσα από το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο παράγουν μιας νέας μορφή γραπτού λόγου και τα κείμενα αυτά αντλούν στοιχεία από τον προφορικό λόγο, με αποτέλεσμα να αλλάζει όλος ο λόγος και κατ' επέκταση ο γραμματισμός (Παπούλια&Τζελέπη, 2004).

Τέλος, ο επιστημονικός γραμματισμός βελτιώνει τη γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες στους φοιτητές για να καταλάβουν πως δουλεύει η γνώση (Κόλλας, 2015). Η γνώση, το περιεχόμενο, η επάρκεια των κοινωνικών επιπτώσεων της επιστήμης είναι τα στοιχεία που αφορούν τον επιστημονικό γραμματισμό (Κόλλας, 2015).

Παρατηρούμε συνεπώς μια πληθώρα ειδών γραμματισμού στη σύγχρονη εποχή. Αφού αναλύθηκε η φύση του και τα είδη του, είναι απαραίτητο να ερευνηθεί και η παιδαγωγική του και οι μέθοδοι διδασκαλίας του.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙ Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΥ

Με το πέρασμα του χρόνου, ο γραμματισμός επηρέασε την παιδαγωγική, με απώτερο στόχο την αλλαγή των πρακτικών που ακολουθούνται στο σχολείο για την εκπαίδευση των μαθητών. Η σημερινή εποχή δίνει μεγάλη έμφαση στο/η μαθητή/τρια και η πρόθεση του παιδαγωγικού συστήματος είναι να είναι αυτόνομοι/ες και να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη. Για το λόγο αυτό τα κείμενα που είναι διαθέσιμα για τους μαθητές/τριες είναι εκείνα που μπορούν να τους προσφέρουν αφορμές για κριτική προσέγγιση.

Η παιδαγωγική του γραμματισμού περιλαμβάνει κείμενα που έχουν νόημα για τους μαθητές και δημιουργούν αφορμές για την κριτική προσέγγιση (Χατζησαββίδης, n.d.). Η διδασκαλία συνεπώς ξεφεύγει από τη δασκαλοκεντρική προσέγγιση και τίθεται υπέρ της μαθητοκεντρικής προσέγγισης (Χατζησαββίδης, n.d.). Άρα, μέσα από αυτή τη διαδικασία, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την έναρξη του πολιτισμικού διαλόγου και τα παιδιά που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε ένα άλλου είδους διάλογο που επιτρέπει στους μαθητές να έχουν πρόσβαση στο κοινωνικό γίγνεσθαι (Χατζησαββίδης, n.d.).

Η ανάπτυξη της παιδαγωγικής του γραμματισμού είναι αποτέλεσμα των αλλαγών που έχουν συντελεστεί στη νοοτροπία και την αλλαγή των πρακτικών που ανιχνεύονται με την πάροδο του χρόνου (Χατζησαββίδης, n.d.). Στην εκπαίδευση είναι απαραίτητο να γίνει αντιληπτή η αξία που έχει ο λόγος και ο λόγος είναι ένα σύνολο γλωσσικών και μη γλωσσικών εκδηλώσεων που εκφράζονται οι κοινωνικές πρακτικές (Χατζησαββίδης, n.d.).

Το κυριότερο που πρέπει να σημειωθεί είναι ότι ο γραμματισμός πλέον συνδέεται και με την έννοια του πολυγραμματισμού (Dimasi&Aravani, 2018). Ο πολυγραμματισμός, μεταξύ άλλων, αφορά την ποικιλία των μορφών κειμένου που σχετίζονται με την τεχνολογία της πληροφορίας και γενικότερα γίνεται λόγος για τα κείμενα που παράγονται μέσα σε μια πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΟΛΥΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η μάθηση είναι συνυφασμένη και ακολουθεί τις τάσεις της εποχής, με αποτέλεσμα η γνώση να προσαρμόζεται στις επιταγές και τις ανάγκες της εποχής. Στον 21^ο αιώνα, η επικοινωνία δεν είναι μόνο γραπτή και προφορική, αλλά και ηλεκτρονική, διότι τα μέσα έχουν εξελιχθεί και τα μηνύματα που παράγονται με διαφορετικούς τρόπους είναι γεγονός. Η τεχνολογία έχει προοδεύσει σε τέτοιο βαθμό που η επικοινωνία περνά πλέον από πολλά κανάλια και είναι τόσο συγχρονική όσο και ασύγχρονη.

Στο πλαίσιο των αλλαγών που έχουν συντελεστεί κατά την έλευση του 21^{ου} αιώνα, με την συνεχή μετακίνηση των πληθυσμών και την παγκοσμιοποίηση, παρατηρείται έντονα η γλωσσική πολυμορφία σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο (Dimasi&Aravani, 2018). *«Παράλληλα υπάρχουν και διαφορετικά πρότυπα νοηματοδότησης σε διαφορετικά πλαίσια επικοινωνίας κάθε φορά με σημείο αναφοράς τον πολιτισμό, το φύλο, την εμπειρία της ζωής, το θέμα, τον κοινωνικό χώρο, προσδίδοντας στην σύγχρονη επικοινωνία και έναν διαπολιτισμικό χαρακτήρα»* (Dimasi&Aravani, 2018, σελ. 1). Οι αλλαγές αυτές επηρεάζουν τη διδασκαλία και το αποτέλεσμα είναι να έρθουν αλλαγές και στις δεξιότητες που καλλιεργούνται στους μαθητές (Dimasi&Aravani, 2018).

Ο κόσμος που ζούμε παρατηρούμε ότι δίνει έμφαση στην ακουστική επικοινωνία και είναι διαχωρισμένος σε πολλά στοιχεία και καθορίζεται με βάση τα ψηφία και τις ψηφιακές μορφές (Dimasi&Aravani, 2018). Άρα, και οι μαθητές που φοιτούν στα σχολεία έχουν διαφορετικές εμπειρίες και πηγές γνώσης με κοινό σημείο την ανάγνωση, τη γραφή, την ομιλία και την κατανόηση (Dimasi&Aravani, 2018). Ως εκ τούτου, αναπροσαρμόζεται και το νόημα του γραμματισμού, ο οποίος δεν είναι στατικός εκ της φύσεως του, καθώς η εννοιολογική πολλαπλότητα του ορίζεται μέσα

από δύο τρόπους (Dimasi&Aravani, 2018). Ο πρώτος τρόπος συμπεριλαμβάνει την ύπαρξη διαφορετικών κοινωνικών γλωσσών, όπως για παράδειγμα διάλεκτοι και τεχνικές γλώσσες και ο δεύτερος τρόπος αφορά την πολυμορφία του νοήματος της επικοινωνίας που διακινείται ψηφιακά (Dimasi&Aravani, 2018).

Συνεπώς, σ' αυτό το πλαίσιο των αλλαγών, ο πολυγραμματισμός σχετίζεται με το διαφορετικό νόημα που μπορεί να αποδώσει η γλώσσα ανάλογα με το πολιτισμικό και κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο πραγματώνεται καθώς και με την διαφορετική μορφή που παίρνει η γλώσσα ανάλογα με τα ψηφιακά μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται κάθε φορά (Dimasi&Aravani, 2018). Για να κατανοήσουμε καλύτερα αυτές τις αλλαγές πρέπει να δοθεί ένα παράδειγμα. Η ανάλυση των φωτογραφιών που έχουν τραβήξει οι μαθητές/τριες μόνοι/ες τους και η δημιουργία δικών τους ιστοριών που αφορούν το φυσικό κόσμο είναι μια καλή απεικόνιση του πολυγραμματισμού.

Στο πλαίσιο αυτό, *«με αφετηρία, το συγκεκριμένο παράδειγμα διαπιστώνουμε ότι η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών προτείνει μία γλωσσική διδασκαλία που να βασίζεται σε κείμενα που σχετίζονται με τη ζωή των μαθητών, καθώς δεν μπορεί ο γραμματισμός σήμερα να διαχωριστεί από τον κόσμο στον οποίο ζουν»* (Dimasi&Aravani, 2018, σελ. 3). Για το λόγο αυτό, η καθημερινότητα του μαθήματος σχεδιάζεται μέσα από την τριβή με τον καθημερινό λόγο και έτσι τα κείμενα πάνω στα οποία εργάζονται οι μαθητές πολλές φορές προέρχονται από τον έντυπο τύπο, τη λογοτεχνία, τις φωτογραφίες και τους πίνακες ζωγραφικής, τα περιοδικά και τα ντοκιμαντέρ. Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές συζητούν και αντιλαμβάνονται καλύτερα την πραγματικότητα γύρω τους μέσα από τα ερεθίσματα που προκύπτουν και ασκούν την κριτική τους άποψη (Dimasi&Aravani, 2018). Για να γίνουν όμως όλα τα παραπάνω, είναι απαραίτητο να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί, ώστε να υπάρξει αντιστοιχία και συνάφεια μεταξύ των διδακτικών σχεδιασμών και των σχολικών εγχειριδίων και έτσι απομακρύνεται και η όποια αμφιβολία για την αποτελεσματικότητα του πολυγραμματισμού και των νέων μορφών διδασκαλίας του (Dimasi&Aravani, 2018).

Το συμπέρασμα που απορρέει από όλο το θεωρητικό πλαίσιο εστιάζεται στο γεγονός ότι ο γραμματισμός είναι η μήτρα που γεννά τον πολυγραμματισμό και τις

γενικότερες τάσεις στη σύγχρονη παιδαγωγική (Lotherington, 2009). Είναι ευδιάκριτο ότι τα τελευταία χρόνια η τροπή που πήραν οι εξελίξεις βάσει της παγκοσμιοποιημένης ζωής που ζούμε δίνουν περισσότερο ένα κοινωνικό νόημα στην εκπαίδευση των μαθητών (Lotherington, 2009). Ας μην ξεχνάμε ότι η επικοινωνία είναι χρήση και όχι γνώση, αλλά και διαδικασία μέσω της οποίας νοηματοδοτείται ο κόσμος και τελικά διαμορφώνονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων και τα νέα πολιτισμικά στερεότυπα (Lotherington, 2009). Ακόμη, το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του τις διαφορετικές γλωσσικές αφετηρίες από τις οποίες προέρχονται οι μαθητές/τριες και αυτό είναι σημαντικό, διότι οι μαθητές/τριες είναι διαφορετικά κοινωνικά υποκείμενα και είναι απαραίτητη η ενεργητική συμμετοχή τους στη μάθηση των γραμματισμών (Lotherington, 2009). Τέλος, είναι αναμενόμενο ότι πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο είδος του λόγου που προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς αυτό διαμορφώνει το γραμματισμό και διαμορφώνεται από αυτό (Lotherington, 2009).

Όλα αυτά θα ήταν κενά νοήματος αν δεν είχαν πρακτική εφαρμογή. Στην εργασία αυτή όπως φαίνεται και από τον τίτλο της και τους σκοπούς που έχουν τεθεί, εξετάζεται και αναλύεται ο γραμματισμός των Ρομά. Στο μέρος της εφαρμογής της εργασίας αυτής, αναλύονται τα χαρακτηριστικά των Ρομά και περιγράφεται η εκπαίδευση τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ακόμη, γίνεται λόγος για το γραμματισμό των Ρομά και τον τρόπο με τον οποίο εντάσσονται μέσα στην κοινωνία τα παιδιά των Ρομά, ενώ παράλληλα εκτίθενται τα προγράμματα με βάση τα οποία εκπαιδεύονται τα παιδιά Ρομά και παρατίθενται οι απόψεις των Ρομά και των μη Ρομά που δείχνουν πώς αντιλαμβάνονται την εκπαίδευση. Τέλος, θα παρατεθούν προτάσεις- μέτρα για την ομαλότερη ένταξη των μαθητών/τριων Ρομά στην εκπαίδευση.

(B) ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΕΦΑΡΜΟΓΕΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΤΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

Οι Ρομά αναγνωρίζονται με βάση τα εξωτερικά χαρακτηριστικά της γλώσσας, της εμφάνισης (ιδίως της γυναικείας ενδυμασίας) και των επαγγελμάτων (ιδίως των επαγγελμάτων των ανδρών). Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά όπως τα έθιμα, οι πρακτικές και οι στάσεις αποτελούν πρόσθετα χαρακτηριστικά ταυτοποίησης, αλλά είναι πιθανότερο να διαφέρουν μεταξύ των διαφόρων ομάδων. Ορισμένες πτυχές της γλώσσας, της ένδυσης και του επαγγέλματος μπορεί επίσης να διαφέρουν και επειδή οι Ρομά ως πληθυσμός είναι διασκορπισμένοι, είναι επομένως απαραίτητο να εξεταστεί η εσωτερική ποικιλομορφία, καθώς και οι ομοιότητες τους (Matras, 2004).

Η γλώσσα των Ρομά είναι ο πιο εμφανής δείκτης της προέλευσης του πληθυσμού των Ρομά. Η γλώσσα σχετίζεται στενά με τις πρώιμες σύγχρονες γλώσσες της κεντρικής και βόρειας Ινδίας και φαίνεται να έχει διαχωριστεί από αυτές κατά το δεύτερο μισό της πρώτης χιλιετίας (Matras, 2004). Αυτή είναι η χρονική περίοδος κατά την οποία οι πρόγονοι του σημερινού πληθυσμού των Ρομά εξήλθαν από την Ινδία, τελικά για να φτάσουν στην Ανατολία και στη νοτιοανατολική Ευρώπη και στη συνέχεια σε άλλες περιοχές της ευρωπαϊκής ηπείρου (Matras, 2004). Η προέλευση των πολιτιστικών πρακτικών των Ρομά είναι πολύ λιγότερο προφανής και μερικοί ερευνητές τείνουν να ψάχνουν για ομοιότητες μεταξύ της κουλτούρας των Ρομά και εκείνων της ινδικής κουλτούρας όσον αφορά την ενδυμασία, την προετοιμασία των τροφίμων, τη μουσική, το χορό, τα ταφικά έθιμα και πολλά άλλα (Matras, 2004).

Περνώντας στην κοινωνική οργάνωση της κοινότητας των Ρομά, η κοινωνία τους, βασίζεται στην ομάδα των στενών συγγενών και στις περισσότερες παραδοσιακές κοινότητες των Ρομά αποτελεί ενιαίο νοικοκυριό (Engebrigtsen, 2007). Σε εγκατεστημένες κοινότητες, τα μέλη της εκτεταμένης οικογένειας μοιράζονται χώρους διαβίωσης, ενώ στις μετακινούμενες κοινότητες οι εκτεταμένες οικογένειες ταξιδεύουν μαζί και μοιράζονται χώρους ανάπαυσης (Engebrigtsen, 2007). Ανεξάρτητα από το είδος της κατοικίας, η εκτεταμένη οικογένεια είναι η μονάδα μέσα στην οποία μοιράζονται οι πόροι, οργανώνονται οι εργασίες και προετοιμάζονται και μοιράζονται τα τρόφιμα (Engebrigtsen, 2007). Η τυπική οικιακή μονάδα περιλαμβάνει τον άνδρα της οικογένειας και τη σύζυγό του, τους

παντρεμένους γιους και τις κόρες τους με τα παιδιά τους, καθώς και τους ανύπαντρους γιους και τις ανύπαντρες κόρες τους και μερικές φορές διαζευγμένες ή χήρες θυγατέρες που επιστρέφουν στο οικογενειακό νοικοκυριό (Engebrigtsen, 2007). Όσον αφορά το γραμματισμό, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η οικογένεια είναι το κύτταρο που μας φέρνει σε επαφή με τη μητρική μας γλώσσα και έτσι έχουμε τη δυνατότητα να ανταποκριθούμε σε πολλά και διαφορετικά πρόσωπα που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα (Μητσικοπούλου, 2001).

Πέρα από την εκτεταμένη συγγενική ομάδα, οι περισσότεροι Ρομά, αναγνωρίζονται ότι ανήκουν σε ένα «έθνος» ή σε μια συγκεκριμένη εθνική υποομάδα (Engebrigtsen, 2007). Αυτό περιλαμβάνει τις συγγενείς ομάδες που μπορεί να σχετίζονται άμεσα ή όχι, αλλά να μοιράζονται εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως μια συγκεκριμένη ποικιλία της γλώσσας Ρόμα, ένα συγκεκριμένο κώδικα ενδυμασίας (Engebrigtsen, 2007). Το «έθνος» ή «η εθνική υποομάδα» συχνά μοιράζεται μια παραδοσιακή περιοχή οικισμού ή προέλευσης, καθώς και ένα τυπικό προφίλ επαγγελματών (Engebrigtsen, 2007). Στη νοτιοανατολική Ευρώπη, οι εθνικές υποομάδες τείνουν να αντλούν τα ονόματά τους από το παραδοσιακό εμπόριο τους και μερικές φορές, τα ονόματα ομάδων προέρχονται από την περιοχή του οικισμού ή τη θρησκεία που υιοθετεί η ομάδα (Engebrigtsen, 2007). Τα μέλη μιας εθνικής υποομάδας ή ενός «έθνους» μοιράζονται τα έθιμα που περιβάλλουν σημαντικά γεγονότα κύκλου ζωής όπως γέννηση, γάμο και ταφή, καθώς και εορταστικές εκδηλώσεις και συχνά μοιράζονται αξίες, συμπεριφορές και μόδες σε διάφορους τομείς (Engebrigtsen, 2007). Μια εθνική υποομάδα συνήθως μοιράζεται το ίδιο είδος δομών ηγεσίας και επίλυσης συγκρούσεων (Engebrigtsen, 2007).

Στην περίπτωση των ρόλων που μοιράζονται οι άνδρες και οι γυναίκες εντός της κοινότητας των Ρομά, είναι ένα χαρακτηριστικό που έχει ενδιαφέρον να μελετηθεί. Τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες έχουν ρόλους μέσα στο ίδιο το νοικοκυριό, καθώς και στις εμπορικές σχέσεις με τους ξένους, αλλά αυτοί οι ρόλοι ρυθμίζονται συνήθως με διαφορετικούς τρόπους (Marushiakova&Popov, 2001). Οι γυναίκες είναι υπεύθυνες για την προετοιμασία του φαγητού, τη φροντίδα του νοικοκυριού, ενώ οι άνδρες συνήθως είναι υπεύθυνοι για την παραγωγή που πραγματοποιείται στο εσωτερικό του νοικοκυριού, όπως για παράδειγμα η παραγωγή εργαλείων που πωλούνται σε πελάτες (Marushiakova&Popov, 2001). Τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες φροντίζουν τα παιδιά εντός του νοικοκυριού, ακόμη και αν ένας από τους

γονείς εργάζεται έξω από το σπίτι (Marushiakova&Popov, 2001). Τόσο οι άντρες, όσο και οι γυναίκες διασκεδάζουν εντός και εκτός της κοινότητας ως τραγουδιστές και χορευτές, αν και μόνο οι άντρες τείνουν να παίζουν μουσικά όργανα (Marushiakova&Popov, 2001). Σε ορισμένες χώρες οι γυναίκες Ρομά συλλέγουν υλικά, τα οποία εμπορεύονται στη συνέχεια, ή ασχολούνται με την πώληση μικρών αντικειμένων (Marushiakova&Popov, 2001).

Σχετικά με την ηθική και τη θρησκεία, οι προφορικές παραδόσεις των Ρομά έχουν συχνά θεωρηθεί από τους μελετητές ως ένα απαρχαιωμένο σύστημα (Powell, 2008). Στην πραγματικότητα, η ζωή στις κοινότητες των Ρομά ρυθμίζεται στενά από έναν κώδικα πρακτικής, ο οποίος με τη σειρά του διέπεται από μια σειρά παραδόσεων και αξιών (Powell, 2008). Ο κύριος πυλώνας της ηθικής των Ρομά είναι μια αφηρημένη και συμβολική διάκριση ανάμεσα σε αυτό που μερικές φορές ονομάζεται "ντροπή" και "καλή τύχη" (Powell, 2008). Ένας άλλος τρόπος αναφοράς σε αυτή την πρακτική είναι "ακάθαρτος" και "καθαρός" και αυτή η ορολογία δεν είναι άμεσα παρούσα στη γλώσσα των Ρομά, αν και πολλές κοινότητες Ρομά έχουν μια έννοια που υποδεικνύει το "ακάθαρτο" ή τελετουργικά "ακάθαρτο" (Powell, 2008). Το άνω μέρος του σώματος θεωρείται απαλλαγμένο από ντροπή και επιτρέπεται στους άνδρες και τις γυναίκες να εκθέτουν τμήματα του ανώτερου σώματος τους χωρίς να χάσουν το σεβασμό προς τον εαυτό τους και τους άλλους (εξ ου και το στερεότυπο της σαγηνευτικής τσιγγάνικης γυναίκας) (Powell, 2008). Το κάτω σώμα, από την άλλη πλευρά, θεωρείται ακατάλληλο και οι Ρομά θα αποφύγουν να το εκθέσουν (Powell, 2008).

Ακόμη, ο πολιτισμός των Ρομά τείνει να τονίσει την εμφάνιση του πλούτου και της ευημερίας, την οικιακή διακόσμηση ως ένδειξη καθαριότητας και γενναιοδωρίας (Haug et al., 2000). Στις περισσότερες παραδοσιακές κοινότητες, οι γυναίκες φορούν χρυσά βραχιόλια και περιδέραια και οι μαντίλες είναι διακοσμημένες με χρυσά νομίσματα και τα τροχόσπιτα και τα διαμερίσματα έχουν συχνά μια γωνιά που μοιάζει με βωμό στην οποία εμφανίζονται θρησκευτικές εικόνες μαζί με φρέσκα λουλούδια και χρυσά και ασημένια στολίδια (Haug et al., 2000). Οι Ρομά που μπορούν να αντέξουν οικονομικά θα επενδύσουν μεγάλο μέρος των χρημάτων τους σε νέα και ακριβά αυτοκίνητα (Haug et al., 2000). Η ευημερία που προβάλλεται με αυτόν τον τρόπο θεωρείται έντιμη και αποτελεί δείγμα καλής τύχης. Η γενναιοδωρία θεωρείται ομοίως αξιόπαινη και η επίδειξη φιλοξενίας προσφέροντας φαγητό και

δώρα αποτελεί τον κατάλληλο τρόπο για να γιορτάσουν τη φιλία, να σημάνουν το τέλος των διαφορών ή να μοιραστούν την επιτυχία ενός επιχειρηματικού εγχειρήματος (Haug et al., 2000). Η γενναιοδωρία προς τους άλλους στην κοινότητα είναι μια επένδυση σε ένα δίκτυο κοινωνικών σχέσεων στις οποίες βασίζονται οι Ρομά και οι οικογένειές τους σε περίπτωση οικονομικών ή άλλων δυσχερειών (Haug et al., 2000). Για το λόγο αυτό, οι παραδοσιακοί Ρομά προτιμούν γενικά, να δαπανούν χρήματα που κερδίζονται σε μια επιτυχημένη συναλλαγή, σε δώρα και γενναιοδωρίες, αντί να τα αποθηκεύσουν σε κάποιο τραπεζικό λογαριασμό (Haug et al., 2000).

Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι η γλώσσα των Ρομά είναι το πιο προφανές χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους και αποτελεί μια ‘οικογενειακή’ γλώσσα, διότι τα Romani, ομιλούνται γενικά στην οικογένεια και με άλλους Ρομά που μπορεί να είναι ή όχι συγγενείς (Haug et al., 2000). Συνήθως η γλώσσα αυτή απουσιάζει από σχολεία, μέσα ενημέρωσης και δημόσιους φορείς, αλλά τα τελευταία χρόνια υπήρξαν πολλές πρωτοβουλίες σε ολόκληρη την Ευρώπη για τη δημιουργία μέσων ενημέρωσης σε γλώσσες Ρομά όπως εφημερίδες, ραδιοφωνικά, τηλεοπτικά προγράμματα και ιστοσελίδες (Haug et al., 2000). Ιδιαίτερα η ηλεκτρονική επικοινωνία στα Romani μέσω φόρουμ συνομιλίας και δικτύων ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ακμάζει, αλλά δεν υπάρχει επίσημη γραπτή έκδοση των Romani και οι χρήστες αυτών των μέσων συνήθως αυτοσχεδιάζουν μια μορφή ορθογραφίας που αντικατοπτρίζει τη δική τους τοπική προφορά της γλώσσας (Haug et al., 2000).

Όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση, οι παραδοσιακές οικογένειες Ρομά εκπαιδεύουν τα παιδιά τους επιτρέποντάς τους να συμμετέχουν σε όλες τις οικογενειακές δραστηριότητες συμπεριλαμβανομένων των οικονομικών δραστηριοτήτων (Barany, 2002). Τα παιδιά παρατηρούν, συμμετέχουν και βαθμιαία αναλαμβάνουν ένα μερίδιο ευθύνης στο διευρυμένο νοικοκυριό (Barany, 2002). Το σχολείο, πολλές φορές για τους Ρομά, αντιπροσωπεύει όλα όσα αντιπροσωπεύουν οι ξένοι και όλα όσα διαχωρίζουν τους Ρομά από τους ξένους, δηλαδή άκαμπτοι κανόνες, υπακοή σε ένα άτομο που δεν είναι μέλος της οικογένειας, καταπίεση της πρωτοβουλίας των παιδιών και επιβολή αυθαίρετων χρονοδιαγραμμάτων και ίσως το πιο δύσκολο από όλα, το διαχωρισμό των παιδιών από την υπόλοιπη οικογένειά τους για πολλές ώρες (Barany, 2002). Κατά συνέπεια, το σχολείο θεωρείται ότι παρεμβαίνει στην καθημερινή ζωή των Ρομά και πράγματι, θεωρείται απειλή επειδή αφαιρεί τα παιδιά από τη σφαίρα επιρροής των γονέων τους με αποτέλεσμα να

εξασθενεί την εμπιστοσύνη τους στους τρόπους και τις παραδόσεις του νοικοκυριού Ρομά (Barany, 2002). Η σχολική εμπειρία έρχεται σε αντίθεση με την ηθική των Ρομά, με την προστασία της οικογενειακής μονάδας και με τη φυσική κατεύθυνση της εκπαίδευσης των Ρομά, η οποία διδάσκει τα παιδιά να βασίζονται στη δική τους εκτίμηση μιας κατάστασης αντί να ακολουθούν αυστηρές οδηγίες συμπεριφοράς (Barany, 2002). Για τις μετακινήσεις των νοικοκυριών Ρομά ή εκείνων που στηρίζονται στην υποστήριξη των παιδιών τους στην εποχιακή εργασία, η υποχρεωτική παρακολούθηση του σχολείου αποτελεί επίσης ένα πρακτικό εμπόδιο (Barany, 2002). Τέλος, η ανάμειξη με παιδιά μη Ρομά κατά την εφηβεία φέρει τον κίνδυνο σχέσεων με ξένους που απειλούν να αποξενώσουν τα παιδιά Ρόμα από τα σπίτια και τις παραδόσεις τους και μάλιστα να τα διαχωρίσουν μόνιμα από τις οικογένειές τους (Barany, 2002). Σε πολλές χώρες της Κεντρικής και Ανατολικής Ευρώπης, η ενσωμάτωση με άλλα παιδιά περιορίστηκε ως αποτέλεσμα της σχεδόν αυτόματης παραπομπής παιδιών Ρομά σε σχολεία ειδικών αναγκών (Barany, 2002). Τέτοια σχολεία συνέβαλαν μόνο στον στιγματισμό των Ρομά, παραβιάζοντας παράλληλα την παραδοσιακή οικογενειακή ζωή και εξασθενώντας την ικανότητα των γονέων να δρουν ως επιτυχημένα πρότυπα (Barany, 2002). Στις περισσότερες κοινότητες των Ρομά αναγνωρίζεται τώρα ότι το σχολείο δεν μπορεί να αποφευχθεί και έτσι οι οικογένειες απρόθυμα στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο ελπίζοντας τουλάχιστον ότι θα επωφεληθούν από την ευκαιρία να αποκτήσουν κάποιες βασικές δεξιότητες όπως η βασική Παιδεία, η οποία μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμη για όλη την οικογένεια (Barany, 2002). Πολλές κοινότητες έχουν μάθει να ενσωματώνουν την παρουσία του σχολικού ιδρύματος στον τρόπο ζωής των Ρομά θεωρώντας το σχολείο ως την πρώτη ευκαιρία που τα παιδιά τους πρέπει να αδράξουν ώστε να μάθουν να τηρούν τους κανόνες του σχολείου και να ασκούν τη διατήρηση της οριοθέτησης μεταξύ Ρομά και σχολείου (Barany, 2002). Η παραδοσιακή καχυποψία των Ρομά προς τα σχολεία ενισχύεται σχεδόν πάντοτε από εχθρικές συμπεριφορές απέναντι στα παιδιά Ρομά από την πλειοψηφία των παιδιών και των γονέων τους και πολύ συχνά από τους δασκάλους και το σχολικό ίδρυμα (Barany, 2002). Οι περισσότεροι γονείς Ρομά αποτραβούν τα παιδιά τους από το σχολείο πριν φτάσουν στην εφηβεία και οι γονείς συχνά δίνουν διάφορους λόγους γι' αυτό (Barany, 2002). Το πιο συχνά αναφερόμενο φαινόμενο είναι ο φόβος των ναρκωτικών, της βίας και άλλων απειλητικών συμπεριφορών που συνδέονται συχνά με τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ιδίως στις υποβαθμισμένες περιοχές (Barany, 2002). Ένα άλλο

πρόβλημα αναφέρεται ο φόβος της αποξένωσης από το περιβάλλον του σπιτιού τους και ένας ακόμα πιο συγκεκριμένος λόγος είναι ο φόβος ότι τα αγόρια και τα κορίτσια θα μπορούσαν να κληθούν να συμμετάσχουν μαζί σε μαθήματα σεξουαλικής εκπαίδευσης, τα οποία, στο πλαίσιο των εθίμων των Ρομά, θα τα ντρόπιαζε και θα έπρεπε να αποκατασταθεί η τιμή στα μάτια των άλλων μέσα στην κοινότητα των Ρομά (Barany, 2002).

Ωστόσο, έχουν γίνει ήδη κινήσεις που μπορούν να θεωρηθούν βοηθητικές για τη σύζευξη της οικογένειας και των αντιλήψεων της και τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών στην εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι η προσπάθεια που γίνεται να συγκεραστεί η οικογένεια, το σχολείο και η τοπική κοινωνία των Ρομά μέσα από δράσεις που οργανώνονται. *«Δημιουργήθηκαν δύο Κέντρα Αυτοοργάνωσης και Συντονισμού Προγράμματος Εκπαίδευσης Ρομά (ΚΑΣΠΕΡ), ένα στην Ορεστιάδα και ένα στις Καρυές του Νομού Καβάλας, με στόχο την προσέλκυση του πληθυσμού Ρομά σε ένα δικό τους κέντρο αναφοράς, σε ένα χώρο φιλόξενο και ανοιχτό που φιλοξενεί δράσεις που τους αφορούν»* (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/lnpagedrs06>).

Κατά πόσο αυτές οι πρακτικές βοηθούν στο γραμματισμό και την παραμονή των παιδιών στο σχολείο και κατά πόσο οι μαθητές Ρομά είναι διατεθειμένοι να αντιμετωπίσουν τις πολυπλοκότητες που προκύπτουν, είναι μια σημαντική παράμετρος.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

5.1: Τα παιδιά των Ρομά μέσα στη σχολική κοινότητα

Για αιώνες υπήρξαν μεγάλες εντάσεις μεταξύ των κοινοτήτων των Ρομά και των εθνικών κρατών. Σήμερα, η διάκριση εις βάρος των Ρομά εξακολουθεί να είναι τόσο διαδεδομένη και για το λόγο αυτό οι εμπειρίες των Ρομά, καθώς έρχονται σε επαφή με τις δομές της εκπαίδευσης αποκαλύπτουν μια συνεχιζόμενη διάκριση εναντίον μιας από τις πιο μειονεκτούσες μειονοτικές εθνικές ομάδες, μια διάκριση που επισημαίνει ταυτόχρονα τις συνεχιζόμενες «αντιθέσεις και τις σημαντικές σιωπές» στην κυβέρνηση του κάθε τόπου και την πολιτική για τη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού.

Είναι αξιοσημείωτο ότι *«η ένταξη στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που αναγνωρίζει τη δυνατότητα όλων των παιδιών να επηρεάζουν το σχολικό τους περιβάλλον, να συμμετέχουν ουσιαστικά και να προοδεύουν στο σχολείο.»* (Τρέσσου, 2015, σελ. vi). Το πιο σημαντικό είναι το σχολείο να σέβεται τις ικανότητες όλων των παιδιών και να τις αναδεικνύει με τέτοιο τρόπο που τα παιδιά θα μπορούν να συμμετέχουν ενεργά σε όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, το περιεχόμενο των μαθημάτων θα πρέπει να είναι στενά συνδεδεμένο με τις εμπειρίες των παιδιών ώστε να νιώθουν ότι η κάθε γνώση που τους προσφέρεται, τους αφορά (Τρέσσου, 2015).

Οι πολυπλοκότητες που μπορούν να παρουσιαστούν κατά τη συμμετοχή των μαθητών Ρομά εντός της σχολικής αίθουσας είναι αρκετές, αλλά η παρουσία και η ενεργή συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που δίνει θετικό πρόσημο στις διαφορετικότητες των μαθητών που τους συνοδεύουν (Κωστούλη, 2015). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας διδασκαλίας είναι εκείνη που ωθεί τους μαθητές από ένα σημείο κατανόησης σε ένα άλλο και θεωρείται πολύ βοηθητικό για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Κωστούλη, 2015). Παραδείγματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας ενδέχεται να είναι *«η δημιουργία μιας υποβοηθητικής σκαλωσιάς που εκκινεί από απλές ασκήσεις (αντιγραφή, συμπλήρωση κενών κτλ.) και δραστηριότητες ισχυρά καθοδηγούμενες από τον/την εκπαιδευτικό, να προχωρά σε ποικίλα ενδιάμεσα σημεία κατά τα οποία ο/η μαθητής/ρια δέχεται φθίνουσα καθοδήγηση, για να καταλήξει σε ανεξάρτητη παραγωγή ή αυτόνομη εκπλήρωση ενός*

στόχου. Για άλλες ομάδες μαθητών/ριών, η καθοδήγηση μπορεί να είναι λιγότερο στενή» (Κωστούλη, 2015, σελ. 160).

Οι διαφοροποιημένες δραστηριότητες προτείνονται προς όλους τους μαθητές, αλλά δεν προτείνεται η μέθοδος αντιμετώπισης των παιδιών που θα αρνηθούν να συμμετέχουν στις δραστηριότητες αυτές (Κωστούλη, 2015). Αν ο/η εκπαιδευτικός προσπαθούσε να διαφοροποιήσει το καθετί εντός της σχολικής τάξης για να εξατομικευτεί το πρόγραμμα για κάθε μαθητή, τότε η συνοχή της τάξης θα ήταν ανέφικτη (Κωστούλη, 2015). Έτσι, πρέπει να σημειωθεί ότι από την πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος «δείχνουν να συναρτούν τη διαφοροποίηση όχι τόσο με αλλαγές στους στόχους της διδακτικής διαδικασίας, που δεν τίθενται ως αντικείμενο διερεύνησης και κριτικής ανάλυσης, όσο –κυρίως– με αλλαγές στο περιεχόμενο της διδασκαλίας» (Κωστούλη, 2015, σελ. 163).

Στην περίπτωση όμως των παιδιών Ρομά «η διαφοροποιημένη διδασκαλία συνιστά πολιτική πράξη (περιορισμένης ή πλήρους) απομάκρυνσης των εμπλεκόμενων υποκειμένων (εκπαιδευτικών, στην προκειμένη περίπτωση) από το μονολογικό πλαίσιο νοημάτων που είχαν στη διάθεσή τους μέσω των εγχειριδίων» (Κωστούλη, 2015, σελ.169). Δόθηκε επομένως μεγάλη βαρύτητα στο να αναδυθεί η γλωσσική διδασκαλία, μέσα από δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν ενεργά όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και οι οποίες για την διεκπεραίωσή τους απαιτείται κριτική σκέψη (Κωστούλη, 2015). Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ήρθε και η πρόταση για «τη δημιουργία ενός πολυφωνικού σύμπαντος νοημάτων που απαντά στα ενδιαφέροντα των παιδιών και στην πολύπλοκη πραγματικότητα της εκάστοτε σχολικής κοινότητας» (Κωστούλη, 2015, σελ. 169).

Επιπλέον, η δημιουργία σκαλωσιάς είναι ένα ζήτημα που βοηθά τους μαθητές στην εκπαίδευσή τους, καθώς «η ανυπαρξία κάποιου είδους σκαλωσιάς αξιολογήθηκε ως σημαντικό εμπόδιο στην πρόσβαση των μαθητών/ριών στα στοιχεία του σχολικού γραμματισμού κάθε ενότητας. Η δημιουργία σκαλωσιάς για τη μετάβαση από οικείες γνώσεις σε νέες, γλωσσικές και μεταγλωσσικές, και από ισχυρά σε ελάχιστα καθοδηγούμενες, αποτέλεσε το εργαλείο για τη διαμόρφωση ενός διαφοροποιημένου κειμενικού σύμπαντος.» (Κωστούλη, 2015, σελ. 170). Ακόμη, η συνάφεια με το θέμα της ενότητας είναι πολύ σημαντική και οι αλλαγές που έγιναν είχαν ως αποτέλεσμα

τα κείμενα να είναι σαφή και το λεξιλόγιο βατό για όλα τα παιδιά, ενώ παράλληλα τα ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων ικανοποιούνται μέσα από τα κείμενα που χρησιμοποιούνται (Κωστούλη, 2015).

Από το 1990 ως το 2015, την ευθύνη για την υλοποίηση των προγραμμάτων που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, την είχαν τα πανεπιστήμια και ο στόχος που έθεταν ήταν η δημιουργία «ενός σχολείου για όλους» (Σκούρτου, 2015). Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ήταν το πρώτο πανεπιστημιακό ίδρυμα που ανέλαβε αυτό το έργο σε εθνική εμβέλεια (Σκούρτου, 2015). Οι κύριοι στόχοι των προγραμμάτων που δημιουργούνται είναι η εγγραφή των παιδιών Ρομά στο σχολείο, η παραμονή των παιδιών Ρομά στο σχολείο και η βελτίωση των επιδόσεων τους (Σκούρτου, 2015). Τα αποτελέσματα των ερευνών όμως δείχνουν ακριβώς τα αντίθετα, καθώς οι μαθητές Ρομά δεν εντάσσονται στην εκπαίδευση και όσοι εντάσσονται ακολουθούν την εκπαιδευτική διαδικασία αποσπασματικά, ενώ οι επιδόσεις τους είναι χαμηλές (Σκούρτου, 2015). Αυτό σημαίνει ότι στη χώρα μας έχει επιτευχθεί η εγγραφή πολλών παιδιών Ρομά στο σχολείο, αλλά δεν έχει επιτευχθεί η παραμονή και οι υψηλές επιδόσεις τους στο σχολείο (Σκούρτου, 2015). Αυτό δεν είναι μόνο ελληνικό φαινόμενο, όμως στα ελληνικά πλαίσια πρέπει να σκεφτούμε ότι αυτό *«μπορεί να σημαίνει ότι, πέρα από τους νόμους της κοινωνικά αναπαραγόμενης σχολικής επιτυχίας/αποτυχίας πρέπει να αναρωτηθούμε πώς και γιατί δεν μπορούν να γίνουν νοηματικές γεφυρώσεις ανάμεσα στην οικογενειακή/κοινοτική γνώση και στον σχολικό γραμματισμό»* (Σκούρτου, 2015, σελ. 184).

Η σύνδεση της πρακτικής παρουσίας των παιδιών Ρομά με το θεωρητικό πλαίσιο που προηγήθηκε γίνεται μέσα από την ανάλυση που προσφέρεται από τη σύνδεση του γραμματισμού σε μεικτές τάξεις, όπως η συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση. Ο γραμματισμός δεν αναφέρεται ως μια αφηρημένη έννοια, αλλά ως στοιχείο που υπάρχει και ευδοκimei μέσα στις κοινότητες γραμματισμού, δηλαδή στο οικογενειακό, σχολικό και ακαδημαϊκό πλαίσιο (Κωστούλη, 2016). Με άλλα λόγια, η διαδικασία του γραμματισμού ανέδειξε τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα αντιλαμβάνονται την αξία της εκπαίδευσης και παράλληλα ανέδειξε την ανάγκη μελέτης της ιδεολογικής διάστασης των διαδικασιών που τα άτομα ακολουθούν για να κατανοήσουν και να επεξεργαστούν το εκάστοτε κείμενο και μια ευρεία ποικιλία κειμένων (Κωστούλη, 2016). Τα γραπτά και τα προφορικά κείμενα διαπλέκονται και

αλληλεπιδρούν με διάφορους τρόπους, με αποτέλεσμα να τίθενται ερωτήματα που αφορούν την εξεύρεση τρόπων ώστε να βοηθηθεί η μετάβαση των παιδιών από προφορικό στο γραπτό λόγο (Κωστούλη, 2016). Στην περίπτωση των Ρομά πρέπει να σκεφτόμαστε ποιος είναι ο ρόλος που παίζει ο προφορικός λόγος και τι σημαίνει η ανάγνωση ενός κειμένου στη συγκεκριμένη σχολική κοινότητα (Κωστούλη, 2016). Ακόμη, είναι σημαντικό να βρεθεί, ποιες ταυτότητες καλλιεργούνται εξωσχολικά στα πλαίσια επικοινωνίας και αν αυτά τα πλαίσια μπορούν να αξιοποιηθούν στη γλωσσική διδασκαλία (Κωστούλη, 2016).

Οι γλωσσικές ελλείψεις είναι εκείνες που δομούνται μέσα από την αδυναμία του σχολείου να ενσωματώσει τις εμπειρίες και την κουλτούρα των παιδιών Ρομά, με αποτέλεσμα να μην αξιοποιούνται οι ήδη υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών αυτών (Κωστούλη, 2016). Θα πρέπει να γίνει αντιληπτό ότι η διδασκαλία μέσα από κείμενα και ασκήσεις δεν προσφέρουν τίποτα, διότι μαθαίνουν στα παιδιά μόνο γραμματικούς κανόνες και τα κείμενα με αυτό τον τρόπο αποπλαισιώνονται (Κωστούλη, 2016). Αυτό δε σημαίνει ότι η δομή του κειμένου πρέπει να αγνοηθεί για να μπορέσουν οι μαθητές Ρομά να αντιληφθούν το κείμενο μέσα από τα νοήματα του, αλλά χρειάζεται σύνδεση ανάμεσα στις αναπαραστάσεις του κόσμου και τα διάφορα γλωσσικά συστήματα (Κωστούλη, 2016).

Τα παιδιά των Ρομά εισέρχονται στις μεικτές τάξεις με τις δικές τους γλωσσικές εμπειρίες, οι οποίες διαφέρουν από τις εμπειρίες των άλλων παιδιών και είναι ανάγκη να βρεθούν τρόποι για να οικειοποιηθούν τα παιδιά Ρομά την κουλτούρα του σχολείου (Κωστούλη, 2016). Δε θα ήταν καλή λύση να αγνοηθεί η κουλτούρα των παιδιών Ρομά, γιατί έτσι θα αποθαρρυνθούν τα παιδιά μέσα στη νέα κοινότητα που εισέρχονται (Κωστούλη, 2016). Η αποτελεσματικότερη λύση για τη θετικότερη εντύπωση που πρέπει να δημιουργηθεί στα παιδιά Ρομά που εισέρχονται στην εκπαιδευτική κοινότητα, μπορεί να προκύψει μέσα από μια γεφυρωτική διαδικασία, στην οποία οι εκπαιδευτικοί εντάσσουν σταδιακά πιο επιστημονικά στοιχεία της γλώσσας στον καθημερινό τους λόγο ώστε να προβληθεί ο επιστημονικός (Κωστούλη, 2016). Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές Ρομά μπορούν να εισαχθούν ευκολότερα σε ένα νέο κόσμο που περιλαμβάνει ένα άλλο επίπεδο ύψους (Κωστούλη, 2016). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όμως αυτοί οι μηχανισμοί δεν προβλέπονται και οι εκπαιδευτικοί μένουν στο συμπέρασμα τι δεν μπορούν να

κάνουν οι μαθητές Ρομά (Κωστούλη, 2016). Αν όμως οι εκπαιδευτικοί ξεκινούσαν αντίστροφα και προσπαθούσαν να εξετάσουν τις εμπειρίες που έχουν ήδη τα παιδιά και μέσα από αυτές τις εμπειρίες να θέσουν το γραμματισμό σε εφαρμογή, τότε ένας νέου είδους λόγος μπορεί να προκύψει εντός της σχολικής κοινότητας (Κωστούλη, 2016). Για παράδειγμα, οι εικόνες και φωτογραφίες από τα παιδιά Ρομά σε καταυλισμούς είναι μια αφορμή για την παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου (Κωστούλη, 2016). Στόχος όλων αυτών είναι ο γραμματισμός, να ξεκλειδώσεις τους μαθητές Ρομά από τη σιωπή τους και να αντιμετωπίσουν τη σχολική αδράνεια διεκδικώντας τα δικαιώματά τους (Κωστούλη, 2016).

Τα παιδιά Ρομά συμμετέχουν και σε εξωσχολικό γραμματισμό όπως έχει προαναφερθεί, διότι οι εμπειρίες που συλλέγουν από το περιβάλλον τους και την αλληλεπίδραση τους με τους γύρω τους είναι δεδομένη. Συγκεκριμένα, τα παιδιά Ρομά όπως και οι συνομήλικοί τους που εισέρχονται στην εκπαίδευση ασχολούνται με την ποπ κουλτούρα, την τεχνολογία, επηρεάζονται από τη θρησκεία και έρχονται σε πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με το εμπόριο. Αυτή η οπτική του γραμματισμού των Ρομά θα αναλυθεί στο επόμενο κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΡΟΜΑ (εμπόριο, ποπ κουλτούρα, θρησκεία, τεχνολογικός γραμματισμός)

Η μελέτη του γραμματισμού προωθήθηκε όταν μελετήθηκαν περιβάλλοντα εκτός σχολείου, με αποτέλεσμα να είναι εφικτή η γεφύρωση του με τα νοήματα που προσλαμβάνουν τα παιδιά εκτός σχολείου και μπορούν να τα συσχετίσουν με το γραμματισμό. Από αυτή τη σύζευξη διαπιστώνεται ότι *«στις προφορικές κοινωνίες η έλλειψη του γραμματισμού ισοδυναμούσε με υστέρηση σημαντικών γνωστικών δεξιοτήτων και θεωρούνταν ως δείγμα σκοταδισμού και οπισθοδρόμησης.»* (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 600).

Σ' αυτό το πλαίσιο, τονίζεται η ανάγκη σύνδεσης των γλωσσικών και πολιτισμικών συστημάτων με το συγκεκριμένο παραγωγής τους και για το λόγο αυτό είναι σημαντική η μελέτη της γλώσσας (Μαγκλάρα, n.d.). Κεντρικό σημείο αποτελεί η άποψη ότι υπάρχει μια συστηματική σχέση ανάμεσα στη γλώσσα και την κοινωνία, διότι *«δεν μπορεί να υπάρξει κοινωνικό άτομο χωρίς γλώσσα και γλώσσα χωρίς κοινωνικό άτομο»* και έτσι η γλώσσα εν χρήσει πρέπει να μελετάται ως μια μορφή κοινωνικής πρακτικής (Μαγκλάρα, n.d.). Με άλλα λόγια, ο γραμματισμός των παιδιών Ρομά μελετάται και μέσα από τις δραστηριότητες με τις οποίες ασχολούνται οι μαθητές Ρομά. Σύμφωνα με την Μαγκλάρα(n.d.), οι τοπικές κοινωνίες επηρεάζονται σημαντικά λόγω της μεγάλης ροής γλωσσικών κωδίκων και πρακτικών σε παγκόσμιο επίπεδο. *« Στο πλαίσιο αυτό, υπογραμμίστηκε η ανάγκη για κατανόηση της φύσης των τοπικών εξωσχολικών πρακτικών γραμματισμού σε σχέση με τις λεγόμενες περιπλανώμενες κουλτούρες και τα πολυσημειωτικά συστήματα της νέας χιλιετίας»* (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 603).

Η έρευνα, κατά την Μητακίδου(2015), έχει αποδείξει ότι οι παρεμβάσεις δεν έχουν καταφέρει να μειώσουν κατά πολύ τη σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά λόγω του ότι *«η πρόσβαση, η παραμονή και η πρόοδος των παιδιών στο σχολείο είναι συνάρτηση των συνθηκών ζωής τους στην οικογένεια και στην κοινότητα, των λειτουργιών που αναπτύσσονται στη σχολική μονάδα και των σχέσεων που αναπτύσσει το σχολείο με τις επιμέρους κοινότητες και τις οικογένειες»* (Μητακίδου, 2015, σελ.ν). Προκειμένου να έχει αποτέλεσμα οποιαδήποτε παρέμβαση στην εκπαίδευση των Ρομά, είναι απαραίτητο να συνδυαστεί με ταυτόχρονη παρέμβαση στην κοινότητά τους (Μητακίδου, 2015).

Τα ερεθίσματα των Ρομά που πρέπει να ληφθούν υπόψη των μελετητών ώστε να σχεδιαστούν οι παρεμβάσεις που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών των Ρομά, σχετίζονται με τις επιδράσεις που δέχονται από τις δραστηριότητες που τους απασχολούν στην καθημερινή τους ζωή. Αρχικά, τα παιδιά Ρομά έρχονται σε πολύ μικρή ηλικία σε επαφή με το εμπόριο, καθώς «πολλά από τα μέλη των κατοίκων της τσιγγανικής κοινότητας απασχολούνται είτε ως πλανόδιοι μικροπωλητές είτε ως έμποροι προϊόντων ένδυσης στις λαϊκές αγορές. Τα αγόρια από την παιδική ηλικία επιδίδονται στην πώληση μικροαντικειμένων στο δρόμο, συνδέοντας σε μεγάλο βαθμό το μέλλον τους με την εμπορική δραστηριότητα» (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 606). Παρ' όλα αυτά, στα χρόνια της κρίσης που η εμπορική δραστηριότητα δέχτηκε ισχυρό πλήγμα, τα παιδιά Ρομά θεώρησαν ότι είναι καλύτερο να στραφούν προς την εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας με στόχο να επεκτείνουν την πελατεία τους και προς τους τουρίστες (Μαγκλάρα, n.d.). Αυτό είναι ένα ισχυρό κίνητρο για το γραμματισμό των νέων Ρομά για την παραμονή τους στο σχολικό πλαίσιο και την εκμάθηση ξένων γλωσσών (Μαγκλάρα, n.d.). Εκτός όμως από την εκμάθηση ξένων γλωσσών, οι νέοι Ρομά που ασχολούνται με το εμπόριο προσπαθούν να επεκτείνουν τις δραστηριότητες τους και στο ηλεκτρονικό εμπόριο. «Ο γραμματισμός χρησιμοποιείται κατά τρόπο που να εξυπηρετεί τις ανάγκες των παιδιών στην κοινότητα, ενώ φαίνεται να συλλειτουργεί με τις άλλες συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας. Πρόκειται για αυτό που έχει τονιστεί στο πλαίσιο του ιδεολογικού μοντέλου ότι η χρήση του συντελείται μέσω τοποθετημένων στο συγκείμενό τους πρακτικών» (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 607).

Άλλη επιρροή γραμματισμού των Ρομά αποτελεί η ποπ κουλτούρα. Η διασκέδαση είναι κεφαλαιώδους σημασίας για τα παιδιά των Ρομά και έτσι η μαζική κουλτούρα εισέρχεται στην κουλτούρα των Ρομά (Μαγκλάρα, n.d.). Ειδικότερα, τα κορίτσια ασχολούνται με θέματα μόδας, ομορφιάς και συνεντεύξεις αγαπημένων καλλιτεχνών με στόχο να είναι ενημερωμένα και να τα θαυμάζει ο κοινωνικός τους περίγυρος, ενώ παράλληλα η κοινή ελληνική γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα περιοδικά ποικίλης ύλης είναι το ίδιο εύκολη με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται και στην τηλεόραση και αυτό βοηθά πολύ (Μαγκλάρα, n.d.). Αυτό όμως είναι ταυτόχρονα και μια τροχοπέδη για τα παιδιά Ρομά, διότι ενστερνιζόμενα σε μεγάλο βαθμό τα ποπ πρότυπα παραμελούν τα μαθήματα τους και σε πολλές περιπτώσεις δεν πηγαίνουν στο σχολείο για να απολαύσουν τηλεοπτικά προγράμματα, για παράδειγμα (Μαγκλάρα, n.d.).

Όπως διαπίστωσε η Μαγκλάρα(n.d.), τα παιδιά συμμετέχουν ενεργά στις θρησκευτικές συναντήσεις που οργανώνονται στην κοινότητά τους. *«Μεγάλο ενδιαφέρον έχει η προετοιμασία των μεγαλύτερων παιδιών για τη διαπραγμάτευση ενός σημαντικού κοινωνικού ή θεολογικού θέματος που τους ανατίθεται από ιεραρχικά ανώτερα μέλη»* (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 609).. Για να μπορέσουν να συντάξουν τις εργασίες αυτές, τα παιδιά Ρομά μπαίνουν σε μια διαδικασία μελέτης της ύλης, εύρεσης πληροφοριών για να καλυφθεί το θέμα τους και αφού κατορθώσουν να το συντάξουν, να εξασκηθούν στη συνέχεια στην εκφώνησή της στο σύνολο της θρησκευτικής τους κοινότητας (Μαγκλάρα, n.d.) Αυτή η επαφή των παιδιών με τη θρησκεία είναι πολύ θετική και αντιμετωπίζεται από την οικογένεια των παιδιών με θετικό τρόπο, αφού πιστεύουν ότι τα παιδιά έχουν ένα ισχυρό στήριγμα σε μια κοινωνία που είναι προβληματική (Μαγκλάρα, n.d.).

Τα παιδιά Ρομά, δείχνουν πολύ μεγαλύτερη προτίμηση στα προϊόντα ποπ κουλτούρας από τον τεχνολογικό γραμματισμό(Μαγκλάρα, n.d.) *«Όσα έχουν αποκτήσει μια εξοικείωση με τον υπολογιστή μέσω του σχολείου ασχολούνται συχνά με την αντιγραφή των ψηφιακών δίσκων των αγαπημένων τους τραγουδιστών [...] Επίσης, πολλά αγόρια έχουν εκδηλώσει ενδιαφέρον και για τα δημοφιλή ηλεκτρονικά παιχνίδια με μια ιδιαίτερη προτίμηση στα παιχνίδια δράσης»* (Μαγκλάρα, n.d., σελ. 954).

Σύμφωνα με τον Κρακίτσιο(2015), η παιδική λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά στην διδασκαλία για την διαφορετικότητα. Το παιδικό βιβλίο, όπως αναφέρει, αποτελεί ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για τον γραμματισμό των Ρομά σε σημείο που *«υπερβαίνει το επίπεδο της απλής και τυπικής αφήγησης που συνήθως χαρακτηρίζει το λαϊκό παραμύθι και λειτουργεί παράλληλα σε διάφορα επίπεδα ως ένα ξεχωριστό πολιτισμικό πεδίο. [...] Το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί πεδίο συνάντησης πολλών και διαφορετικών πολιτισμικών εμπειριών και, ανάλογα με την πρόθεση του συγγραφέα αλλά και τη λειτουργία της πρόσληψης από την πλευρά των νηπίων, επιβεβαιώνει και αναπαράγει ή αποδομεί και καταρρίπτει τα κυρίαρχα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις»* (Καρακίτσιος, 2015, σελ. 19). Γενικότερα, τα παιδικά βιβλία που αναφέρονται στη διαφορετικότητα στοχεύουν στην άρση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Καρακίτσιος, 2015). Ο τρόπος με τον οποίο διαβάζουμε ένα λογοτεχνικό βιβλίο στα παιδιά μπορεί να είναι η αφήγηση, η επίδειξη της

εικονογράφησης και η συζήτηση μετά από την ανάγνωση του βιβλίου, με αποτέλεσμα την αναζήτηση των αντιστοιχιών (Καρακίτσιος, 2015).

Μια επιπλέον πολύ καλή διέξοδος για το γραμματισμό των παιδιών Ρομά, είναι η μουσική αγωγή και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι τέχνες και ιδιαίτερα η μουσική που είναι τόσο αγαπητή στους Ρομά, μπορεί να δώσει μια ποικιλία ερεθισμάτων είτε μέσα από την εκμάθηση τραγουδιών είτε μέσα από το παιχνίδι με τα μουσικά όργανα (Καρακίτσιος, 2015,).

Δεν πρέπει να παραλείπεται το γεγονός ότι μέσα από αυτές τις δραστηριότητες που περιγράφηκαν παραπάνω, το παιδί βρίσκει ρόλο και αναπτύσσει την ταυτότητα του καθώς αλληλεπιδρά με τους συνομήλικους του (Καρακίτσιος, 2015). Παράλληλα, τα παιδιά αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και έτσι κανείς δε νιώθει αποκομμένος από την ομάδα, ενώ παράλληλα αναπτύσσονται και άλλα είδη γραμματισμού (Καρακίτσιος, 2015).

Η σχέση μεταξύ του γραμματισμού και των Ρομά και όλων των άλλων ερεθισμάτων που προκύπτουν από την καθημερινότητα τους, συνδέεται με τη θεωρία του γραμματισμού. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι ο γραμματισμός του 21ου αιώνα είναι μια συλλογή πολλών δεξιοτήτων που προέρχονται από πολλές πηγές και οι μαθητές που δέχονται όλα αυτά τα ερεθίσματα πρέπει να έχουν αναπτυγμένο το κριτήριο της γνώσης τους, ώστε να προσλαμβάνουν τη γνώση, με επιστημονικό τρόπο, όπως προαναφέρεται στο θεωρητικό πλαίσιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΒΑΘΜΟΣ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ. ΤΟ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΩΣ ΑΝΑΣΤΑΛΤΙΚΟΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ

Η μάθηση έχει άμεση σχέση με ζητήματα ταυτότητας και αναπόφευκτα αυτό συνεπάγεται με την κοινωνική αναγνώριση (Levinson, 2007). Ταυτόχρονα, η γνώση και η εκπαίδευση εξυπηρετούν το ευρύτερο κοινωνικό, πολιτιστικό, ιστορικό, οικονομικό και πολιτικό πλαίσιο, με αποτέλεσμα να γίνεται λόγος για την προσαρμογή των παιδιών στη σχολική κοινότητα που προετοιμάζει τα άτομα για τη μετέπειτα ζωή τους.

Για τους μελετητές της σύγχρονης εποχής, ο γραμματισμός συνδέεται με τις μορφές εξουσίας και περιλαμβάνει συμπεριφορές, δραστηριότητες, αξίες και πεποιθήσεις που αφορούν την κοινωνική εξουσία και τις ιεραρχικές δομές ενώ παράλληλα υποδηλώνει την ιδιότητα του μέλους συγκεκριμένων ομάδων (Levinson, 2007). Οι πρακτικές γραμματισμού ‘αλλοιώνουν’ την κοινωνική πρακτική εντός ομάδων και σε ένα τέτοιο περιβάλλον, ο γραμματισμός που αποκτήθηκε στο σχολείο δεν μπορεί να θεωρηθεί ως μια απλή τεχνική ή ουδέτερη δεξιότητα (Levinson, 2007).

Υπάρχουν ομάδες, όπου δεν ανιχνεύονται άμεσες συνδέσεις μεταξύ (τυπικού) γραμματισμού και δεξιοτήτων ζωής που θεωρούνται απαραίτητες και σε αυτά τα πλαίσια, τα σχολεία έρχονται να θεωρηθούν ως θεσμοί που οργανώνονται γύρω από ένα σύνολο πεποιθήσεων και αξιών που δε μοιράζονται οι μαθητές με τις υπόλοιπες κοινότητες όπου καλούνται να συμβιώσουν (Levinson, 2007). Το αποτέλεσμα είναι να δημιουργείται το ζεύγος συνέχειας-ασυνέχειας στις πρακτικές γραμματισμού και της επικοινωνίας με τις υπόλοιπες ομάδες (Levinson, 2007). Σε πολλές χώρες, η πιο διαδεδομένη πρακτική γραμματισμού των παιδιών Ρομά, είναι η ομαδοποίησή τους με εκείνα άλλων μειονοτήτων και αυτό μπορεί να συγκαλύψει συγκεκριμένες πτυχές της κατάστασής τους. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι τα παιδιά Ρομά μπαίνουν από το εκπαιδευτικό σύστημα και σε περιβάλλοντα που εξακολουθούν να είναι μονωμένα από την κυρίαρχη ομάδα της κοινωνίας (Levinson, 2007). Εξάλλου, πολλά παιδιά προέρχονται από έναν τρόπο ζωής ο οποίος, τις τελευταίες δεκαετίες, έχει διαταραχθεί σημαντικά εξαιτίας της κοινωνικοοικονομικής αλλαγής (Levinson, 2007). Υπάρχουν πολλά μοντέλα προσαρμογής: πρώτον, ανοδική κινητικότητα /

αφομοίωση στην μεσαία τάξη από την πλειοψηφία, δεύτερον, ανοδική κινητικότητα και εθνική αλληλεγγύη και τρίτον, η ανεπιτυχής αφομοίωση / πτωτική σπείρα, που συνδέεται με την πολιτισμική δυσαρέσκεια (Levinson, 2007). Αυτά τα πρότυπα φαίνεται να έχουν άμεση σχέση με οικονομικούς παράγοντες (Levinson, 2007). Ωστόσο, η κάθε χώρα αναγνωρίζοντας την ανάγκη για γραμματισμό παραβλέπει τις ευρύτερες κοινωνικοψυχολογικές επιπτώσεις και ο γραμματισμός γίνεται αντιληπτός ως σύστημα σημείων που διαρθρώνεται διανοητικά και ενθαρρύνει μόνο νέες γνωσιακές διαδικασίες (Levinson, 2007).

Σε όλη την Κεντρική και Ανατολική Ευρώπη, τα συστήματα διακρίσεων στερούν από τα παιδιά Ρομά το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση. Στις περισσότερες χώρες, μόνο το 20% περίπου των παιδιών Ρομά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευσης, σε σύγκριση με το 90% των συνομηλίκων τους (UNICEF, 2011). Όσα παιδιά φοιτούν στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιθανό να εγκαταλείψουν τη φοίτηση τους πριν από το τέλος της βασικής εκπαίδευσης εξαιτίας του ρατσισμού στα σχολεία και της κακής προετοιμασίας των σχολείων να ανταποκριθούν στις ανάγκες τους (UNICEF, 2011). Χαρακτηριστικά, στη Νοτιοανατολική Ευρώπη μόνο το 18% των παιδιών Ρομά εγγράφεται στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερο από το 1% φοιτούν σε πανεπιστημιακά ιδρύματα (UNICEF, 2011).

Οι Ρομά είναι άτομα που αντιμετωπίζουν με καχυποψία το σχολείο, εξαιτίας της θέλησής τους να διατηρήσουν τα έθιμα της φυλής τους κι έτσι ο φόβος τους για το σχολείο είναι μεγάλος που τις περισσότερες φορές νικάει ακόμα και την ανάγκη για γραμματισμό. Η προσαρμοστικότητα των Ρομά πρέπει να αναφερθεί, σύμφωνα με τον Levinson, ότι δοκιμάζεται, καθώς οι νέες συνθήκες του σχολείου και το περιβάλλον όπου καλούνται να προσαρμοστούν είναι δύσκολες και το αποτέλεσμα είναι οι Ρομά να μην εγκλιματίζονται στο σχολικό περιβάλλον επαρκώς (Levinson, 2007).

Οι δυσκολίες για τα παιδιά που παραμένουν στο εκπαιδευτικό σύστημα προέρχονται από τις ασυνέχειες και τα παράδοξα μεταξύ των πολιτιστικών κόσμων της οικογένειάς τους και του σχολείου τους (Levinson, 2007). Παρά την αυξημένη ζήτηση των Ρομά για την εκπαίδευση παραμένει η συνειδητοποίηση των πολιτιστικών κινδύνων και διαπιστώθηκε ότι ακόμη και μεταξύ αυτών που

εξέφρασαν την επιθυμία για γραμματισμό και αριθμητική, λίγοι ενδιαφέρονταν για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Levinson, 2007).

Το θέμα της διγλωσσίας στην εκπαίδευση των Ρομά είναι πολύ σημαντικό, διότι μπορεί να θεωρηθεί ανασταλτικός παράγοντας στο γραμματισμό τους. Σύμφωνα με την Σελλά-Μάζη(2015), *«είναι γεγονός ότι η γενικότερη έλλειψη ειδικών γλωσσικών εγχειριδίων και βοηθημάτων, ο μονόγλωσσος προσανατολισμός του σχολείου, η απειρία των δασκάλων στην εκπαίδευση δίγλωσσων παιδιών και η παραμέληση της μητρικής γλώσσας, συντελούν αποφασιστικά στην απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο»* (Σελλά-Μάζη, 2015, σελ. 46-47). Προς αυτή την κατεύθυνση συντείνει και η άποψη ότι *«υπάρχουν μεγάλες διακυμάνσεις στη σχέση των Ρομά μαθητών με την ελληνική γλώσσα, άρα και στη διγλωσσία τους. Πολλά παιδιά Ρομά δεν διαφέρουν από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού στη χρήση του προφορικού λόγου, ενώ στη χρήση του γραπτού λόγου υπάρχει αισθητή απόκλιση.»* (Σκούρτου, 2015, σελ. 101-102).

Οι Ρομά επιλέγουν τη συμβιβαστική θέση, η οποία φαίνεται να αφορά τον 'περιορισμό των ζημιών' από την ενσωμάτωση των παιδιών στην κυρίαρχη κουλτούρα, με στόχο τη λήψη συγκεκριμένων δεξιοτήτων από τα σχολεία χωρίς εμβάθυνση στους ευρύτερους πολιτισμούς τους, τη συμμετοχή σε τυπικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και με αυστηρά περιορισμένους όρους και για αυστηρά περιορισμένους σκοπούς

Το συμπέρασμα όμως που απορρέει από όλα αυτά σχετίζεται με την απόκτηση του γραμματισμού που έχει συνδεθεί με την αποδοχή των καθορισμένων αξιών και συμπεριφορών της κυρίαρχης κοινωνίας και η επίτευξη μιας έκθεσης γλωσσικής και γραμματικής ικανότητας αποτελεί ουσιαστικά μια άσκηση παρακολούθησης της εξέλιξης των Ρομά (Levinson, 2007). Στο σημείο αυτό συνενώνεται η θεωρία που προκύπτει από το αντίστοιχο πλαίσιο και φαίνεται πως η χρήση της γλώσσας είναι ένα εργαλείο που αλλάζει τη νοοτροπία του ατόμου. Επιπλέον, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι η γλώσσα είναι μέρος του γραμματισμού και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στο είδος του λόγου που προσεγγίζεται ως κοινωνική πράξη ενταγμένη σε ένα κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον, καθώς και αυτό είναι ένα στοιχείο που διαμορφώνει το γραμματισμό.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΕΝΤΑΞΗΣ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Ο γραμματισμός των Ρομά είναι μια μεγάλη πρόκληση, καθώς οι ίδιοι, αποτελούν μια ομάδα ευάλωτη με παιδιά περιθωριοποιημένα ως επί το πλείστον. Αυτό συνεπάγεται ότι ο γραμματισμός τους έχει κενά, καθώς η φοίτηση στο σχολείο είναι διακοπτόμενη και αποσπασματική. Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι οι μαθητές Ρομά είναι δίγλωσσοι και η κουλτούρα που έχουν είναι κατά βάση προφορική, επομένως οι μαθητές Ρομά προέρχονται από μια κουλτούρα με ιδιαίτερους κανόνες γραμματισμού (Σκούρτου, 2015). Οι προσπάθειες που στρέφονται προς την καλλιέργεια του γραμματισμού των Ρομά σχετίζονται με την εναρμόνιση των εκπαιδευτικών πολιτικών με τις σχετικές ευρωπαϊκές επιταγές και τις επιστημονικές προσεγγίσεις (Σκούρτου, 2015).

Από το 1980 το Υπουργείο Παιδείας έχει αναλάβει να συγκροτήσει ομάδες εργασίας που θα μελετούσαν το θέμα της εκπαίδευσης των Τσιγγάνων μέσω της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, η οποία θα αποτύπωνε τις ανάγκες των Ρομά που εντοπίζονται στην περιοχή όπου δρουν (Σκούρτου, 2015).

Εντούτοις, πρέπει να παρατεθούν και οι αρνητικές πλευρές όσον αφορά το οργανωτικό κομμάτι των προγραμμάτων που απευθύνονται στην αγωγή των Ρομά. Κατά το παρελθόν έχουν υπάρξει τεχνικά ζητήματα που δεν επέτρεψαν την αδιάκοπη υποστήριξη των παιδιών Ρομά κατά τη σχολική τους ένταξη (Σκούρτου, 2015). Χαρακτηριστικά, τα προγράμματα που έχουν σχεδιαστεί για την εκπαίδευση των Ρομά είναι εκείνα που απευθύνονται κατά κύριο λόγο αρχικά σε Τσιγγανόπαιδες και στη συνέχεια σε παιδιά Ρομά, ενώ παράλληλα υπήρξαν πολλές περιοδοί κενές όπου η μη εφαρμογή προγραμμάτων δε βοήθησε τα παιδιά Ρομά να ενταχθούν στη σχολική πραγματικότητα (Σκούρτου, 2015). Αυτά τα χρονικά περιθώρια ήταν μεταξύ 2004-2006 και 2008-2010 (Σκούρτου, 2015). Επιπρόσθετα, *«οι κεντρικοί πανεπιστημιακοί φορείς αλλάζουν, πράγμα που θα μπορούσε να δημιουργήσει ζητήματα συνέχειας/ασυνέχειας στη δημιουργία και χρήση του εκπαιδευτικού υλικού, διαφοροποιήσεις στις κυρίαρχες επιστημονικές παραδοχές αλλά και στις ειδικότερες θεωρητικές αφετηρίες, σχετικά με τη γλώσσα, τη διγλωσσία των μαθητών και τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας»* (Σκούρτου, 2015, σελ. 99).

Αρχικά, κατά την περίοδο 2002-2004 υλοποιήθηκε το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο» και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων ήταν υπεύθυνο για τη χάραξη του προγράμματος αυτού (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Οι στόχοι του έργου αυτού ήταν οι εξής:

- Αρμονική ένταξη των μαθητών Ρομά στη σχολική κοινότητα
- Αποδοχή των παιδιών Ρομά από τους συμμαθητές τους και τις οικογένειες τους
- Οι εκπαιδευτικοί θα είχαν την ευκαιρία να επιμορφωθούν μέσα από το κατάλληλο υλικό
- Οι οικογένειες με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες θα είχαν την ευκαιρία να βοηθήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004).

Προκειμένου να υλοποιηθεί το παραπάνω πρόγραμμα, ήταν σημαντική η παιδαγωγική παρακολούθηση και για να καταστεί αυτό δυνατό, έγινε απογραφή όλων των μαθητών με ρόμικη καταγωγή. Παράλληλα η διαμεσολαβητική δράση και η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών ήταν γεγονός (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Ακόμη, η μουσική διδασκαλία αξιοποιήθηκε ώστε το πολιτισμικό κεφάλαιο των παιδιών Ρομά να μην παραμεληθεί και αυτό αποτελεί και ένα είδος γραμματισμού (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Στο πλαίσιο αυτό, έλαβαν χώρα και δράσεις που σχετίζονταν με την ενημέρωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούσαν τις δυσκολίες που προκύπτουν στην καθημερινότητα τους κατά τη διδακτική προσέγγιση και των γονιών των μαθητών Ρομά για προβλήματα που επηρεάζουν τη φοίτηση των παιδιών τους στην εκπαίδευση (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Παράλληλα, η παραγωγή υλικού που υπήρξε, ήταν αξιοσημείωτη αφού ήταν απαραίτητη για την προώθηση του γραμματισμού των παιδιών Ρομά (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Όλα αυτά θα ήταν άνοφα αν δεν υπήρχε συντονισμός, εποπτεία και αξιολόγηση της έρευνας και γενικότερα του Προγράμματος (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Αυτό επιτεύχθηκε μέσα από την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων και την ανάπτυξη υποδομών για τη διάχυση του υλικού, την παρακολούθηση και την εσωτερική αξιολόγηση του έργου και τέλος τη δημοσιοποίηση των δράσεων με την προβολή του έργου (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004). Ειδικότερα, οι καινοτομίες που αναπτύχθηκαν με βάση αυτό το Πρόγραμμα ήταν η συγκρότηση και η λειτουργία των

Κέντρων Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης, η λειτουργία μουσικολογικών εργαστηρίων, η λειτουργία σχολών γονέων με στόχο την ευαισθητοποίηση των γονέων σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, αγωγής υγείας και ανάπτυξης και τα παιδιά στηρίχθηκαν περισσότερο μέσα από την ενισχυτική διδασκαλία όσον αφορά βασικές γνώσεις των παιδιών (Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 2004).

Το Πρόγραμμα που εφαρμόστηκε από το 2010- 2014 αφορούσε παρεμβατικές δράσεις στο να προωθηθεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση, να ενισχυθεί η πρόσβαση των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή και τέλος να μπορέσουν να προσαρμοστούν στο σχολικό περιβάλλον και να ολοκληρώσουν τουλάχιστον την υποχρεωτική φοίτηση στο Δημοτικό. Δίνεται μεγάλη έμφαση σε δράσεις στήριξης των γονέων Ρομά αλλά και στο να βελτιωθούν οι συνθήκες διαβίωσης στους καταυλισμούς. Στόχοι του συγκεκριμένου Προγράμματος είναι i) να αυξηθούν οι μαθητές Ρομά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ii) να μειωθεί η σχολική διαρροή, iii) να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση iv) να αυξηθεί ο αριθμός των μαθητών που ολοκληρώνουν την Υποχρεωτική Εκπαίδευση v) να ενημερώνονται οι γονείς των παιδιών Ρομά και να ευαισθητοποιούνται ώστε να παρακινούν τα παιδιά τους να παραμείνουν στο σχολείο και τέλος vi) να βελτιωθούν οι συνθήκες αποδοχής των παιδιών Ρομά (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Οι δράσεις που έλαβαν χώρα για τη στήριξη του γραμματισμού των παιδιών στην περίοδο αυτή σχετιζόταν με την ενθάρρυνση των γονέων να εγγράψουν και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους στην προσπάθειά τους στη σχολική ένταξη στην προσχολική αγωγή ακόμη και μέσα από τον εμβολιασμό των νηπίων (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Ακόμη, η υποστήριξη της τακτικής φοίτησης γίνεται μέσα από την ύπαρξη ειδικών διαμεσολαβητών, τη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη των μαθητών Ρομά σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, την υλοποίηση προγράμματος συνεργατικής διδασκαλίας και την οργάνωση τμημάτων δημιουργικής απασχόλησης και θερινών τμημάτων με τις ίδιες δραστηριότητες (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η ενθάρρυνση των ενηλίκων να φοιτήσουν στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας και γενικότερα προωθήθηκε η ένταξη στα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Όσον αφορά την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα ενδοσχολικά σεμινάρια και οι γενικές

επιμορφώσεις σε συνδυασμό με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι γεγονός (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Ακόμη, μέρος όλου αυτού του προγράμματος ήταν η παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης και οι δράσεις που στόχευαν στην εξοικείωση των γονιών Ρομά με το περιβάλλον του σχολείου όπου θα φοιτούσαν τα παιδιά τους (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Εντύπωση προκαλεί και το γεγονός ότι τα σχολεία προώθησαν τη δικτύωση των σχολείων και εφαρμόστηκε ο κατάλληλος χώρος συνεργασίας διαδικτυακά για το σκοπό αυτό (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015). Επιπλέον, η δημοσιότητα του έργου είναι εκείνη που περιλαμβάνει τη διάχυση των αποτελεσμάτων του έργου και ο στόχος τους ήταν να ενημερωθεί το ευρύ κοινό για τη διεξαγωγή ημερίδων και συνεδρίων, τις σχετικές δημοσιεύσεις στα ΜΜΕ και τις εκδηλώσεις που πλαισιώνουν αυτό το εγχείρημα (Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, 2015).

Μετά από αυτή τη σύντομη αναδρομή- περιγραφή των δύο παραπάνω Προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί για την ένταξη των παιδιών Ρομά στη σχολική κοινότητα μέχρι το 2014, πρέπει να επισημανθεί ότι και το βασικότερο όλων είναι ότι *«η περίπτωση των Ρομά διαφοροποιείται από όλες τις υπόλοιπες, όχι τόσο λόγω της κοινωνικής περιθωριοποίησης όσο λόγω του ότι συνυφαίνονται κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο η κοινωνική περιθωριοποίηση της κοινότητας στο σύνολό της και των μεμονωμένων μελών της, η διγλωσσία/πολυγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός»* (Σκούρτου, 2015, σελ. 99).

Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά του Πανεπιστημίου Αθηνών μπορεί να αποτελέσει συνέχεια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Το τελευταίο, σύμφωνα με την Σκούρτου(2015),πραγματοποίησε *«εκτεταμένες χαρτογραφήσεις του μαθητικού πληθυσμού και των οικογενειών, τα διαθέσιμα ποσοτικά στοιχεία επικαιροποιήθηκαν και ελέγχθηκαν, ενώ διατυπώθηκαν τα κεντρικά ερωτήματα, σχετικά με τη δυνατότητα πρόσβασης των παιδιών Ρομά στο σχολείο και υποστήριξής τους μέσα σε αυτό [...] Στη συνέχεια, κατά την υλοποίηση του προγράμματος στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, επισημαίνεται η παραγωγή σειράς υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, που βασίζεται στην επικοινωνιακή μέθοδο»* (Σκούρτου, 2015, σελ. 99).

Αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι ότι σε όλα τα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί παρατηρείται ότι η βάση είναι διαπολιτισμικού χαρακτήρα συνδυάζοντας τις εκπαιδευτικές πλευρές. Μαζί με τις διαφορετικές εκπαιδευτικές πλευρές, συνδυάζεται και η επικοινωνιακή μέθοδος όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία. Οι Ρομά μιλούν τη γλώσσα τους τη Ρομανί και η διγλωσσία είναι ένα ζήτημα που δεν έχει αξιοποιηθεί επαρκώς από τα προγράμματα που έχουν ήδη υλοποιηθεί. Το Πρόγραμμα των Αθηνών που προσβλέπει στον γραμματισμό των Ρομά, είναι εκείνο που στηρίζεται στο γεγονός ότι οι κοινωνίες του σήμερα είναι κοινωνίες ετερότητας και με βάση αυτή την αρχή τίθεται ο στόχος τη δημιουργία μιας εκπαίδευσης απαλλαγμένης από εθnicoποιήσεις και προσπάθεια προαγωγής της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Σκούρτου, 2015).

Το τελευταίο πρόγραμμα που έχει υλοποιηθεί και στοχεύει στην ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά υλοποιείται από τρία πανεπιστήμια, το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/#slideshow-3>). Η διάρκεια του Προγράμματος ήταν δύο χρόνια (2016-2018) και αφορούσαν την Α' φάση του Προγράμματος, ενώ οι δράσεις του, σύμφωνα με την παρακάτω πηγή, απέβλεπαν «στην διευκόλυνση της πρόσβασης και της συστηματικής φοίτησης νηπίων Ρομά σε νηπιαγωγεία και την ομαλή τους μετάβαση στο δημοτικό σχολείο, τη διευκόλυνση της πρόσβασης, την ενίσχυση της παραμονής και της συστηματικής φοίτησης των παιδιών στο σχολείο με σκοπό την ένταξη και την πρόοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση, διοργάνωση εκπαιδευτικών δράσεων για την υποστήριξη νέων και ενηλίκων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο προκειμένου να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση [και] την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας πρωτογενούς πρόληψης σε επίπεδο συστήματος και δευτερογενούς πρόληψης» (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>). Οι δράσεις που πραγματοποιήθηκαν για την υλοποίηση των στόχων αυτών ήταν αρχικά, η συμμετοχή των εμπυχωτών και των κοινωνικών λειτουργών στην προσπάθεια ένταξης και οι ενισχυτικές παρεμβάσεις όλου του εκπαιδευτικού προσωπικού κατά τη διάρκεια των θερινών μαθημάτων και μετά το πέρας των μαθημάτων είτε στο χώρο του σχολείου, είτε στον καταυλισμό (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>). Όσον αφορά το γραμματισμό των ενηλίκων και των νέων, οι εκπαιδευτές ενηλίκων σύμφωνα με το Πρόγραμμα, «οργανώνουν μαθήματα στα οποία συμμετέχουν

νέοι/έφηβοι και ενήλικες που δεν είχαν την ευκαιρία να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση με σκοπό το γραμματισμό καθώς και την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και συνέχιση των σπουδών τους σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας. Τα μαθήματα γίνονται εκτός σχολικού ωραρίου (μαθήματα γραμματισμού ενηλίκων που συμμετέχουν σε εξετάσεις απόκτησης απολυτηρίου δημοτικού και ενθαρρύνονται για συνέχιση σε σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας) και εντός σχολικού ωραρίου (έφηβοι που δικαιούνται να εγγράφονται σε σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης) σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές σχολείων» (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>). Τέλος, προκειμένου να βελτιωθεί η σχέση του σχολείου με την οικογένεια, υλοποιούνται παρεμβάσεις ψυχοκοινωνικής υποστήριξης με το δίδυμο Ψυχολόγου και Κοινωνικού Λειτουργούν, να δρουν σύμφωνα με το Πρόγραμμα, «συνεργατικά δουλεύοντας καθημερινά: στην κοινότητα, στο σχολείο, ώστε να υποστηρίζονται οι εκπαιδευτικοί στο έργο τους ,στις διοικητικές κρατικές και εκπαιδευτικές υπηρεσίες και φορείς» (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/242>).

Το συμπέρασμα που απορρέει από όλα τα προηγούμενα είναι ότι οι μαθητές Ρομά υποστηρίχθηκαν πολύ για να εισέλθουν ευκολότερα στη σχολική κοινότητα και αυτό αποτελεί ένα διαρκές ζητούμενο. Εκείνο που θα πρέπει να είναι αδιαπραγμάτευτο είναι η μετακίνηση των παιδιών Ρομά από την κοινότητα που ήδη γνωρίζουν προς μια νέα κατάσταση που αφορά τη σχολική κοινότητα και τις πρακτικές που εφαρμόζονται εκεί. Ωστόσο, αυτό δεν πρέπει να τρομάζει τους μαθητές, διότι το σχολείο προετοιμάζεται και αυτό για την είσοδο των μαθητών στην εκπαίδευση και έτσι οι δομές του δεν είναι άκαμπτες. Επομένως, το σχολείο στις μέρες μας δεν είναι μια δομή που απλά ενδιαφέρεται για το γραμματισμό των Ρομά, αλλά επιδιώκει τη θετική εκμετάλλευση των εμπειριών των παιδιών από την καθημερινότητα τους και τα ερεθίσματα που λαμβάνουν.

Οι δραστηριότητες μέσα από τις οποίες οι μαθητές Ρομά προσλαμβάνουν το γραμματισμό και παράλληλα εντάσσονται στην εκπαιδευτική κοινότητα είναι η επίδειξη εικόνων και η παρακίνηση των παιδιών να περιγράψουν την εικόνα, ενώ μέσα από τις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών παροτρύνονται να συζητήσουν κάτι που αφορά την οικογένεια τους και τα αδέρφια τους (Τζουριάδου&Πανταζή, 2004α). Για παράδειγμα, η θέαση ενός πίνακα που απεικονίζει τη γιαγιά με τα εγγόνια της είναι

μα καλή ευκαιρία για να ερωτηθούν οι μαθητές Ρομά ποια είναι η σχέση τους με τη γιαγιά τους. Ακόμη, τα οπτικά αυτά ερεθίσματα είναι ένας τρόπος για να παρακινηθούν τα παιδιά να ζωγραφίσουν και να αναμείξουν τα χρώματα με στόχο να δημιουργήσουν τις δικές τους αντίστοιχες εικόνες (Τζουριάδου&Πανταζή, 2004α). Έτσι, οι μαθητές εξασκούνται στο προφορικό λόγο αβίαστα και παράλληλα δημιουργούν και τις δικές τους εικόνες.

Τέλος, άλλη δραστηριότητα που ενισχύει το γραμματισμό των παιδιών είναι τα παιχνίδια γνωριμίας και εμπιστοσύνης. Αποτελούν μέσα, που θα βοηθήσουν τα παιδιά να γνωριστούν με ευχάριστο τρόπο και μέσα από το γέλιο, η προσωπική τους ανάπτυξη προωθείται και η σχέση τους με τους άλλους καλλιεργείται (Τζουριάδου&Πανταζή, 2004β). Για παράδειγμα, τα παιδιά μπορούν να καθίσουν σε ένα κύκλο και να πουν το όνομα τους και μετά να πουν ποιο είναι το αγαπημένο τους παραμύθι και γιατί. Επίσης, το παιχνίδι ρόλων είναι εκείνο που μέσα από την κίνηση και τη χαλαρή ατμόσφαιρα τα παιδιά μιμούνται το ένα το άλλο, με αποτέλεσμα να γνωριστούν καλύτερα. Έτσι, η αντίληψη των παιδιών Ρομά αλλάζει προς θετικότερη κατεύθυνση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: ΑΝΤΙΛΗΨΕΙΣ ΡΟΜΑ ΚΑΙ ΜΗ ΡΟΜΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

9.1: Η αντίληψη των παιδιών Ρομά

Η διαπολιτισμικότητα αποτελεί καθημερινή έκφραση της εκπαίδευσης και στη σημερινή εποχή εκφράζει την πολιτισμική ετερότητα, η οποία θεωρείται πλούτος και επιβεβαιώνει τη Δημοκρατία, την ισότητα και το σεβασμό που την περιβάλλουν (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Με βάση αυτή την προσέγγιση, η εκπαίδευση κινείται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο δικαιοσύνης και οι πρακτικές διάκρισης έχουν αρθεί (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Ωστόσο, η πραγματικότητα είναι διαφορετική από τη θεωρία αφού ο κύριος παράγοντας που σπρώχνει τα παιδιά μακριά από το σχολείο είναι οι κοινωνικές διακρίσεις (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Η αντίληψη των παιδιών Ρομά για την εκπαίδευση διακρίνεται από το τι αντίληψη έχουν τα παιδιά για την εκπαίδευση (τι), δηλαδή τι αντιπροσωπεύει η εκπαίδευση για τα παιδιά Ρομά και τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν το θέμα της εκπαίδευσης (πώς).

Όσον αφορά την αντίληψη που έχουν τα παιδιά για την εκπαίδευση (τι), τα παιδιά Ρομά αντιλαμβάνονται τη μάθηση της βασικής αριθμητικής και του γραμματισμού, ως δεξιότητες σημαντικές ώστε να βοηθούν τις οικογένειές τους να πωλούν σε αγορές (Rosario&Nunez, 2013). Ωστόσο, αυτά τα παιδιά έδειξαν ότι δε σκοπεύουν να συνεχίσουν να σπουδάζουν πέρα από το Δημοτικό σχολείο, καθώς πιστεύουν ότι η εκμάθηση αυτών των βασικών δεξιοτήτων είναι αρκετή για να ζουν με αξιοπρέπεια (Rosario&Nunez, 2013). Υπάρχουν τρεις διαφορετικές κατηγορίες που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές Ρομά καθορίζουν τη μάθηση. Στην πρώτη κατηγορία, οι μαθητές Ρομά εννοούν την εκμάθηση, ως μια διαδικασία κατά την οποία μαθαίνουν κάτι νέο κατά την ανάπτυξη δεξιοτήτων (Rosario&Nunez, 2013). Εδώ, η μάθηση περιγράφεται ως διαδικασία για την απόκτηση νέου σχολικού περιεχομένου και οι εκπαιδευτικοί αποτελούν την κύρια πηγή πληροφοριών, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο και παρέχοντας στους μαθητές τη γνώση (Rosario&Nunez, 2013).

Η δεύτερη κατηγορία αντίληψης της γνώσης από τους μαθητές Ρομά είναι η μάθηση που ορίζεται ως μέσο και καθιστά τους/τις μαθητές/τριες ικανούς/ές να εκτελούν ορισμένα καθήκοντα, όχι απαραίτητα ακαδημαϊκά, όπως για παράδειγμα η ανάγνωση εγγράφων από υπηρεσίες κοινωνικής πρόνοιας (Rosario&Nunez, 2013).

Αυτή η κατηγορία τονίζει πόσο σημαντικές είναι οι καθημερινές δραστηριότητες μάθησης για τις εμπορικές δραστηριότητες που αναπτύσσονται από την οικογένειες των Ρομά, οι οποίες συνήθως πωλούν ρούχα και παπούτσια σε υπαίθριες αγορές (Rosario&Nunez, 2013).

Η τρίτη κατηγορία αφορά την μάθηση η οποία δίνει στα παιδιά τα απαραίτητα εφόδια να υπερβούν εμπόδια που λαμβάνουν χώρα έξω από το σχολείου (Rosario&Nunez, 2013). Στην κατηγορία αυτή πολύ σημαντική είναι η συμβολή του/της εκπαιδευτικού για την προβολή των συνεπειών της μάθησης στην καθημερινή ζωή του παιδιού (Rosario&Nunez, 2013). Στην περίπτωση αυτή, υπογραμμίζεται η περιγραφή της μάθησης για την απόκτηση γνώσεων και την εφαρμογή τους στην πράξη, προκειμένου οι μαθητές να αντιμετωπίσουν τα καθήκοντα του σχολείου και της καθημερινής ζωής (Rosario&Nunez, 2013). Τα παιδιά των Ρομά κατανοούν ότι το σχολείο τους βοηθάει στην εκμάθηση νέων αντικειμένων με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών και ότι η εφαρμογή αυτής της νέας γνώσης αποτελεί μέρος και για τα καθήκοντα της καθημερινής ζωής (Rosario&Nunez, 2013). Με άλλα λόγια, όσον αφορά το τι είναι η εκπαίδευση για τα παιδιά, θα έλεγε κανείς ότι είναι η υπερνίκηση των εμποδίων της καθημερινής ζωής.

Περνώντας στον τρόπο που αντιλαμβάνονται οι μαθητές Ρομά την εκπαίδευση, είναι να μπορούν να κάνουν διάφορες δραστηριότητες και να είναι εγκαίρως παρόντες σ' αυτές. Παράλληλα, η εκπαίδευση τους ωθεί να ζητούν βοήθεια – καταστάσεις που περιγράφουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές Ρομά συμμετέχουν στη μάθηση (Rosario&Nunez, 2013). Το σημαντικότερο σημείο όλων των παραπάνω είναι η συνέπεια και η βοήθεια, διότι όταν ζητείται βοήθεια το άτομο μαθαίνει (Rosario&Nunez, 2013). Αυτές οι οπτικές αντιστοιχούν σε συνθήκες άγχους που απαιτούνται για τη μάθηση, διότι θεωρούν πως για να συμμετάσχουν σ' αυτή, είναι αναγκαίο να βρίσκονται εγκαίρως στο σχολείο. Επίσης η σημασία της ζήτησης βοήθειας από τους δασκάλους και τα μέλη της οικογένειας είναι ζωτικής σημασίας για να μάθουν τις λειτουργίες του σχολείου (Rosario&Nunez, 2013).

Αν θέλουμε να μάθουμε τι χαρακτηρίζει τη μάθηση των παιδιών, πρέπει να γνωρίζουμε πώς βλέπουν τη μάθηση από τη δική τους οπτική γωνία (Rosario&Nunez, 2013). Για να βελτιωθούν οι γνώσεις μας για τη μάθηση των παιδιών πρέπει να δημιουργήσουμε τους καλύτερους «μαθητές» και πρέπει να αναπτύξουμε την

κατανόηση των δικών τους οπτικών για τη μάθηση (Rosario&Nunez, 2013). Προκειμένου να προωθηθεί η σχολική επιτυχία μεταξύ των παιδιών των Ρομά, είναι σημαντικό να εμπλακούν στη διαδικασία αυτή όλα τα σχετικά άτομα από το περιβάλλον του παιδιού (Rosario&Nunez, 2013). Για παράδειγμα, είναι σημαντικό να αναπτυχθεί η σχέση με τις οικογένειες των Ρομά για την ενίσχυση της αξίας της μάθησης και της παρακολούθησης, αλλά και την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών και την παροχή τους με πληροφορίες για τις παραδόσεις των Ρομά και τον πολιτισμό που στοχεύουν στην καλλιέργεια των παιδιών και επηρεάζουν τον γραμματισμό (Rosario&Nunez, 2013). Επιπλέον, θα ήταν σημαντικό να δημιουργήσουν ευκαιρίες για να βοηθήσουν τους μαθητές των Ρομά να προβληματιστούν για τη δική τους μάθηση (Rosario&Nunez, 2013).

Η ένταξη των παιδιών Ρομά στη σχολική κοινότητα, πολλές φορές επιβαρύνεται από τη συναναστροφή που έχουν ή δεν έχουν τα παιδιά Ρομά και αυτό αντικατοπτρίζεται μέσα από τις σχέσεις τους μεταξύ των συμμαθητών. Σε έρευνα που έχει διεξαχθεί σε 120 μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού (40 μαθητές Ρομά και 40 μαθητές μη Ρομά, στους γονείς τους και σε 10 εκπαιδευτικούς) το 2012-2013 βρέθηκε ότι οι Ρομά μαθητές θεωρούν σε ποσοστό 90% ότι οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει με τους συμμαθητές τους είναι φιλικές (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Όσον αφορά τη δίκαιη συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά Ρομά, οι μαθητές Ρομά πιστεύουν σε ποσοστό 65% ότι τις περισσότερες φορές η αντιμετώπιση τους από τους εκπαιδευτικούς και το Διευθυντή είναι δίκαιη (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Η γνώμη των Ρομά μαθητών για τους συμμαθητές τους που δεν είναι Ρομά εμφανίζεται ως πολύ καλή καθώς το 70% των Ρομά μαθητών εκφράζεται θετικά για τους συμμαθητές του μη Ρομά (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Ιδιαίτερη εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι οι Ρομά μαθητές θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους που δεν είναι Ρομά δείχνουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση και δεν κάνουν διακρίσεις εναντίον τους εξαιτίας της καταγωγής τους (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Ωστόσο, σημειώνεται ότι πολλές φορές τα θετικά αποτελέσματα δεν είναι η πραγματικότητα και έτσι πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί απέναντι σε τόσο θετικά αποτελέσματα (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Αυτό επιβεβαιώνεται από το γεγονός ότι όταν οι μαθητές Ρομά ρωτήθηκαν με ποιους θέλουν να παίξουν, εκείνοι απάντησαν σε ποσοστό 70% με παιδιά Ρομά και μόνο το 30% των ερωτώμενων παιδιών Ρομά

απάντησαν ότι παίζουν και με παιδιά Ρομά και με παιδιά μη Ρομά (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019).

Όταν οι σχέσεις των μαθητών είναι καλές, τότε τα παιδιά ενισχύουν τη σχέση τους με την εκπαίδευση καθώς το κλίμα είναι ευνοϊκό (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχει θετικό κλίμα το οποίο βοηθά στην αλληλεπίδραση και σε καμία των περιπτώσεων δεν είναι εχθρικές, αλλά μερικές φορές διέπεται από συγκρούσεις (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Παρά το γεγονός ότι οι συγκρούσεις ενδέχεται να υποφώσκουν, ο γραμματισμός των μαθητών Ρομά τους δίνει τη δυνατότητα να ξεκινήσουν τον διάλογο με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα με αποτέλεσμα να έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν σε μια άλλη μορφή διαλόγου που θα τους ανοίξει τις πύλες του κοινωνικού γίγνεσθαι. Αυτό σημαίνει ότι η επικοινωνία είναι χρήση και ο γραμματισμός των Ρομά την επιτρέπει με αποτέλεσμα να διαμορφώνονται οι στάσεις και οι συμπεριφορές των ατόμων μέσα από τα νέα πολιτισμικά πρότυπα που διαμορφώνονται.

9.2: Απόψεις μητέρων Ρομά για το σχολείο

Εκτός όμως από τα ίδια τα παιδιά Ρομά που είναι το επίκεντρο της έρευνας όσον αφορά την εκπαίδευση τους, σημαντικό ρόλο παίζει στο γραμματισμό τους και ο οικογενειακός πυρήνας. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι η επιτυχία- αποτυχία των παιδιών στο σχολείο εξαρτάται και από την υποστήριξη που έχουν οι μαθητές από την οικογένεια τους (Μιχελακάκη&Φονιά, 2015). *«Οι περισσότερες έρευνες εστιάζουν στη σύνδεση της οικογένειας με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, τις πρακτικές που αναπτύσσει αντίστοιχα η οικογένεια και το σχολείο, το ρόλο των εκπαιδευτικών, και επιχειρούν να κατηγοριοποιήσουν/μετρήσουν/αποτυπώσουν τη γονεϊκή εμπλοκή σε συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές (συμμετοχή σε ενδοσχολικές/εξωσχολικές δραστηριότητες, βοήθεια στην προετοιμασία ή την μελέτη των μαθημάτων, ενημέρωση για την πρόοδο κλπ)»* (Μιχελακάκη&Φονιά, 2015, σελ. 268). Η γονεϊκή εμπλοκή στο γραμματισμό των παιδιών είναι κομβικής σημασίας, διότι ενθαρρύνει το παιδί στη μάθηση και τροφοδοτεί τις προσδοκίες των παιδιών που θα οδηγήσουν μελλοντικά και σε επαγγελματικό προσανατολισμό (Μιχελακάκη& Φονιά, 2015). *«Η εμπλοκή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία όχι μόνο συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης αλλά και ελαχιστοποιεί τις δυσκολίες προσαρμογής, βελτιώνει την αυτοεικόνα*

του μαθητή, τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, τις προσδοκίες, τη στάση και την ευθύνη του απέναντι στη μάθηση» (Μιχελακάκη&Φονιά, 2015, σελ. 269).

Όταν γίνεται λόγος για την περίπτωση των παιδιών Ρομά και την εκπαίδευση τους, τότε πρέπει να αξιολογηθεί το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών Ρομά και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι είναι πολύ χαμηλό (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Παρ' όλα αυτά, οι γυναίκες Ρομά επειδή ασχολούνται πολύ με τα παιδιά, είναι τα καταλληλότερα πρόσωπα για να ωθήσουν τα παιδιά στην εκπαίδευση και αυτό αποτελεί παράλληλα ένα εισιτήριο για να βελτιωθεί η θέση τους στην κοινωνία και έξω από την κοινωνία των Ρομά (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Το πιο αρνητικό σημείο είναι η θέση των γυναικών Ρομά, διότι οι γυναίκες Ρομά υφίστανται πολλές διακρίσεις και είναι άτομα στιγματισμένα από την κοινωνία, ενώ και εσωτερικά στην κοινότητα των Ρομά, οι γυναίκες Ρομά έχουν πολύ υποτιμημένη θέση (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Η περίπτωση των διακρίσεων αγγίζει και το ζήτημα του γραμματισμού των γυναικών Ρομά, οι οποίες είναι σε μεγάλο ποσοστό αναλφάβητες (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016).

Είναι όμως πολύ ενδιαφέρον να ερευνηθεί ο ρόλος των μητέρων των παιδιών Ρομά που εισέρχονται στην εκπαιδευτική κοινότητα. Η έρευνα που διενεργήθηκε σε 20 μητέρες Ρομά από τα Κύμια Θεσσαλονίκης και τον καταυλισμό Αγία Σοφία αποδεικνύει ότι τα παιδιά Ρομά με μητέρες αναλφάβητες, δε συνεχίζουν την εκπαίδευση σε τακτική βάση και μόνο το 6% των παιδιών Ρομά είναι εκείνο που καταφέρνει να φοιτήσει στην προσχολική αγωγή (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Οι λόγοι που οι μητέρες Ρομά δεν έχουν λάβει εκπαίδευση είναι τα κοινωνικά πρότυπα της ρόμικης κοινότητας, η θέση της γυναίκας που είναι πολύ υποβαθμισμένη και ο πρόωρος γάμος (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Όταν οι μητέρες ερωτώνται σχετικά με την άποψη που έχουν για την ολοκλήρωση της εκπαίδευσης των παιδιών τους, εκείνες απαντούν ότι έχουν την προσδοκία τα παιδιά τους να αποφοιτήσουν από τη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Ωστόσο, όταν οι μητέρες Ρομά μιλούν για τις κόρες τους θεωρούν ότι η αποφοίτηση από το Δημοτικό σχολείο, είναι αρκετή εκπαίδευση για τα κορίτσια (Τσιουλή&Πεντέρη, 2016). Όσον αφορά τη σχολική εμπλοκή τους, οι μητέρες Ρομά δηλώνουν ότι βοηθούν τα παιδιά τους με τα μαθήματα και με την πίεση να διαβάσουν περισσότερο τα παιδιά, αλλά η έλλειψη χρόνου και η άγνοια τους δεν τους επιτρέπει να εμπλακούν περισσότερο και η

δυσκολία της μεταφοράς στο σχολείο είναι ένα άλλο εμπόδιο για την περαιτέρω εμπλοκή τους στη μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους (Τσιουλή, Πεντέρη, 2016).

Εξετάζοντας την οπτική των γονέων Ρομά σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διαπιστώνεται ότι το 61% των Ρομά γονέων έχει θετική άποψη για την εκπαίδευση των παιδιών (Μητακίδου, 2015). Η θετική αυτή άποψη εδράζεται στην αντίληψη ότι τα παιδιά θα ζήσουν καλύτερα και μαθαίνοντας καλύτερα τη γλώσσα θα έχουν την ευκαιρία να βρουν θέση εργασίας (Μητακίδου, 2015). Όσοι έχουν αρνητική άποψη για την εκπαίδευση των παιδιών τους, στηρίζουν την άποψη αυτή στο γεγονός ότι τα παιδιά που δεν είναι Ρομά δεν έχουν καλή συμπεριφορά απέναντι στα παιδιά Ρομά και το αποτέλεσμα είναι τα παιδιά τους να μη μαθαίνουν τίποτα (Μητακίδου, 2015). *«Πολλοί γονείς πιστεύουν ότι ο χρόνος που επενδύουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευση δεν είναι ανάλογος των μορφωτικών αγαθών που αποκομίζουν, ενώ συγχρόνως χάνουν ευκαιρίες μάθησης στην κοινότητα και απορρόφησης στην αγορά εργασίας. Αντίστοιχα, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές/ριες Ρομά οφείλονται κυρίως στην άτακτη φοίτηση και στην απροθυμία των γονέων να συνεργαστούν με το σχολείο και να σεβαστούν τους κανόνες του»* (Μητακίδου, 2015, σελ. 86).

Για να καμφθεί η αμφιθυμία μερικών γονιών Ρομά για την ένταξη των παιδιών τους στην εκπαίδευση, πρέπει να πειστούν ότι το σχολείο είναι σύμμαχός τους και η εκπαίδευση επιδιώκει να εξασφαλίσει τις καλύτερες δυνατές συνθήκες για τα παιδιά τους (Μητακίδου, 2015). Ακόμη, η ισότιμη ένταξη και η επιτυχία των παιδιών τους πρέπει να είναι εμφανές ότι εξαρτάται από την εκπαίδευση (Μητακίδου, 2015). Όλα αυτά όμως για να συμβούν πρέπει οι γονείς να εμπιστευτούν το σχολείο και να νιώθουν ασφαλή τα παιδιά εντός του σχολικού περιβάλλοντος ώστε να διατηρήσουν την παραμονή τους σ' αυτό (Μητακίδου, 2015).

9.3: Η στάση των γονέων μη Ρομά απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση

Οι μαθητές Ρομά έχουν δεχτεί κακή συμπεριφορά πολλές φορές και αυτή η κακή συμπεριφορά επεκτείνεται στις εμπειρίες των παιδιών Ρομά στα σχολεία, τα οποία περιλαμβάνουν διαχωρισμό των μαθητών, κακή συμπεριφορά από τους/τις εκπαιδευτικούς και άλλους/ες μαθητές/τριες και τους γονείς τους, φοίτηση σε τάξεις που προορίζονται για παιδιά με αναπηρίες και οι πόροι διδασκαλίας είναι φτωχότεροι (Ives&Lee, 2018). Η ποιότητα της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά είναι φτωχότερη από αυτή των άλλων σχολείων και πολλές φορές τα σχολεία με υψηλότερα ποσοστά παιδιών Ρομά έχουν λιγότερους ειδικευμένους εκπαιδευτικούς και φτωχότερα πρότυπα εγκαταστάσεων, όπως εργαστήρια, υπολογιστές και αθλητικές εγκαταστάσεις (Ives&Lee, 2018).

Σε όλα αυτά όμως παίζει μεγάλο ρόλο και η στάση των γονιών των μαθητών μη Ρομά για την ομαλότερη εισαγωγή των μαθητών στη σχολική κοινότητα. Οι γονείς μη Ρομά θεωρούν σε ποσοστό 70% ότι οι 'άλλοι' έχουν πολύ διαφορετικό τρόπο ζωής, αλλά βρίσκουν θετική την προσπάθεια που κάνουν οι μαθητές Ρομά για να μορφωθούν ασχέτως αν έχουν άλλη νοοτροπία (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019).

Παρ' όλα αυτά, η καχυποψία υπάρχει στις σχέσεις τους και ερμηνεύεται ως αποτέλεσμα της διαφορετικότητας του τρόπου ζωής τους και της νοοτροπίας των Ρομά και των μη Ρομά (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Η καχυποψία δε βασίζεται στην απόρριψη των 'άλλων', διότι η αλληλεπίδραση και η αναγνώριση της διαφορετικότητας είναι βασικά στοιχεία για την άρση του αποκλεισμού των Ρομά από την εκπαίδευση και την κοινωνία γενικότερα (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Η καχυποψία θα έλεγε κανείς ότι καλλιεργείται από το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, διότι οι μη Ρομά γονείς υποστηρίζουν σε ποσοστό 70% ότι τα παιδιά τους έχουν φιλικές σχέσεις με μη Ρομά μαθητές και μόνο ένα ποσοστό των γονέων που ανέρχεται στο 15% υποστηρίζουν ότι οι καλύτεροι φίλοι των παιδιών τους είναι και μαθητές Ρομά και μη Ρομά (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Όταν οι γονείς ρωτήθηκαν αν εκτιμάται η παρέα του παιδιού τους από το σύνολο των μαθητών, τότε οι μη Ρομά γονείς υποστήριξαν σε ποσοστό 60% ότι η παρέα του παιδιού τους εκτιμάται πάντοτε και σε ποσοστό 55% ότι η παρέα του παιδιού εκτιμάται τις περισσότερες φορές (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Αντίθετα, οι γονείς Ρομά πιστεύουν σε ποσοστό 40% ότι η παρέα του παιδιού τους εκτιμάται πάντοτε και σε ποσοστό 60% ότι εκτιμάται τις

περισσότερες φορές (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019). Σ' αυτό συντείνει και το γεγονός ότι οι γονείς των μη Ρομά μαθητών θεωρούν σε ποσοστό 70% ότι τα παιδιά τους μπορούν εύκολα να αποκτήσουν φίλους πάντοτε, ενώ οι μη Ρομά γονείς είναι εκείνοι που σε ποσοστό 50% θεωρούν ότι τις περισσότερες φορές τα παιδιά τους μπορούν να βρουν φίλους (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019).

Η επιφυλακτικότητα πολλών μη Ρομά γονιών απέναντι σε μαθητές Ρομά βασίζεται στο γεγονός ότι τα παιδιά των Ρομά εισέρχονται στην εκπαίδευση σε ηλικία μεγαλύτερη των 10 ετών χωρίς να έχουν καμία άλλη εμπειρία αυτού του είδους και η υποστήριξη τους από το οικογενειακό τους περιβάλλον δεν είναι η κατάλληλη (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Ακόμη, οι μεγάλες οικογένειες, οι μονογονεϊκές μητέρες και η τακτική αλλαγή τόπου κατοικίας είναι θέματα που απομακρύνουν τους γονείς και τα παιδιά τους από τη συναναστροφή με παιδιά Ρομά (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Επίσης, όταν υπάρχουν προβλήματα εντός της σχολικής κοινότητας, οι γονείς Ρομά δεν ανταποκρίνονται στο κάλεσμα των αρχών (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Από την άλλη μεριά, όμως, πολλά παιδιά Ρομά δεν αποκαλύπτουν την πραγματική τους ταυτότητα, με αποτέλεσμα τη διαμόρφωση κακής αυτό-εικόνας των μαθητών (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011).

Ανεξάρτητα, όμως, από τις φιλικές σχέσεις που αναπτύσσονται εντός του σχολικού χώρου μεταξύ παιδιών Ρομά και μη Ρομά, οι αντιλήψεις των μη Ρομά γονιών για την παρουσία μαθητών Ρομά σε μεικτές τάξεις, είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο. Σε έρευνα που συμμετείχαν 100 γονείς και διεξήχθη το έτος 2009-2010 σε 18 χωριά και πόλεις του νομού Ηλείας (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Το 78% ήταν γυναίκες και το 22% των συμμετεχόντων ήταν άνδρες, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων ήταν ηλικίας 31-40 ετών (ποσοστό 55%) (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Το μορφωτικό επίπεδο των ερωτώμενων ήταν δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (38%) και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (35%) (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Από τις απαντήσεις των γονέων φαίνεται ότι σε ποσοστό 91% τα παιδιά των Ρομά πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες με τα υπόλοιπα παιδιά και το 77% των γονέων θεωρούν ότι τα παιδιά Ρομά πρέπει να φοιτούν στις ίδιες τάξεις με τα παιδιά των ντόπιων πληθυσμών (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Μόνο το 30% των ερωτώμενων θεωρούν ότι τα παιδιά Ρομά πρέπει να φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Το 52% θεωρεί ότι τα παιδιά των Ρομά δεν πρέπει να φοιτούν σε σχολεία εντός των καταυλισμών, καθώς θεωρεί ότι η εκπαίδευση των Ρομά μαθητών και των

ντόπιων πληθυσμών δε μειώνει την ποιότητα του μαθήματος (76%) (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011).

Ωστόσο, η αντίφαση των γονιών εμφανίζεται όταν ερωτώνται σχετικά με την ταυτότητα των μαθητών Ρομά. Πολλοί γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά αυτά έχουν μάθει να ζουν ελεύθερα και δεν μπορούν να κλειστούν σε μια τάξη, ενώ πολλοί γονείς θεωρούν ότι τα παιδιά Ρομά είναι ατίθασα και ζωηρά σε μεγάλο βαθμό και η παραβατικότητα είναι μέρος της ζωής τους (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Ωστόσο, το 69% των γονιών δεν ενοχλείται που τα παιδιά τους φοιτούν σε αίθουσες με παιδιά Ρομά, αλλά θεωρεί σε ποσοστό 51% ότι η δομή του σχολείου σήμερα είναι τέτοιου είδους που δεν μπορεί να αποδεχτεί τη διαφορετικότητα και κάθε τέτοιο εγχείρημα είναι καταδικασμένο να αποτυγχάνει (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011).

Συμπερασματικά, οι γονείς θεωρούν ότι οι η Πολιτεία πρέπει να εφαρμόσει περισσότερη μέριμνα για τα παιδιά των Ρομά και την εκπαιδευτική τους ένταξη, γιατί τα παιδιά αυτά αποτυγχάνουν αφού η βοήθεια που λαμβάνουν δεν είναι η κατάλληλη (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011). Παράλληλα, τα παιδιά Ρομά δεν έχουν γονική βοήθεια και για το λόγο αυτό δεν μπορούν να παραμείνουν για πολύ στην εκπαίδευση (Πανταζής&Μαυρουλή, 2011).

Στο σημείο αυτό πρέπει να εξεταστεί και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση δεν εξαντλείται μόνο να χρησιμοποιήσει διδακτικές ενότητες και παρουσιάσεις για να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να μάθουν και να εφαρμόσουν έννοιες όπως τα μαθηματικά και η γλώσσα. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διαχειρίζονται την τάξη αποτελεσματικά, να συναντώνται με γονείς και να συνεργάζονται στενά με το προσωπικό του σχολείου, ώστε οι μαθητές/τριες να ολοκληρωθούν ως προσωπικότητες.

9.4: Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση

Οι εκπαιδευτικοί είναι τα πρόσωπα που μπορούν να μεταδώσουν το γραμματισμό στα παιδιά, καθώς ο γραμματισμός δεν είναι μόνο η αποκωδικοποίηση των νοημάτων των κειμένων και των αριθμητικών στοιχείων, αλλά οι ίδιοι εμπλέκονται στη δημιουργία αυτών των πρακτικών με αποτέλεσμα τη δημιουργία ενός πιο ανθρώπινου κόσμου. Επομένως, είναι ανάγκη να ερευνηθεί και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στην ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

«Τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και γονείς Ρομά παραδέχονται ότι η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά έχει ιδιαιτερότητες και χρειάζεται ειδικό χειρισμό. Ο/η εκπαιδευτικός που δουλεύει με παιδιά Ρομά χρειάζεται να εγκαταστήσει μια 'διαλεκτική αλληλεπίδραση' με τα παιδιά» (Μητακίδου, 2017, σελ. 7). Οι κατάλληλες προϋποθέσεις για να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί να μεταδώσουν το γραμματισμό στα παιδιά των Ρομά είναι και θέμα που περνά από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Ο πλουραλισμός και η ευελιξία είναι όψεις που συντελούν στο γραμματισμό των παιδιών Ρομά, καθώς η ανομοιογένεια των μαθητών/τριών είναι γεγονός. Για τον λόγο αυτό, οι διδακτικές προσεγγίσεις πρέπει να διακρίνονται από δημιουργικότητα (Μητακίδου, 2017). Στη συνέχεια, σπουδαίο ρόλο παίζει η λειτουργικότητα, η αναθεώρηση και ο στοχασμός των διδακτικών στόχων (Μητακίδου, 2017). Όταν μιλάμε για λειτουργικότητα εννοείται η προσαρμογή των διδακτικών μεθόδων στη θεωρία και την πρακτική που οι μαθητές/τριες Ρομά μπορούν να ανταποκριθούν καθώς η κοινότητα όπου ζουν τους παρέχει συγκεκριμένα ερεθίσματα (Μητακίδου, 2017).

Δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει για τη δημιουργία υποστηρικτικού περιβάλλοντος με συνεργατικές σχέσεις και σεβασμό απέναντι σε κάθε μαθητή/τρια και έτσι, διαπραγματεύεται τη σχέση των μαθητών/τριών του με την ταυτότητα τους (Ασημακοπούλου, 2018). Η χρήση μιας βοηθητικής σκαλωσιάς (Κωστούλη, 2015), όπως αναφέρθηκε παραπάνω από τον/την εκπαιδευτικό στα παιδιά Ρομά, θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη, ώστε να κατορθώσουν να μεταβούν από ένα απλό στοιχείο γραμματισμού, σταδιακά και με μικρότερη κάθε φορά καθοδήγηση, σε ένα πιο σύνθετο. Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες, μπορούν να λάβουν τη νέα γνώση χωρίς το άγχος και τον φόβο της αποτυχίας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δε γνωρίζουν πολλά για τον τρόπο ζωής των Ρομά και πολλοί από τους εκπαιδευτικούς δε γνωρίζουν σχετικά με την γκετοποίηση των μαθητών Ρομά (Ασημακοπούλου, 2018).

Σύμφωνα με την Ασημακοπούλου (2018), μετά από έρευνα που πραγματοποιήθηκε, προκύπτει ότι το 20% των εκπαιδευτικών έχει αρνητική άποψη για τους μαθητές/τριες Ρομά και 1 στους 6 εκπαιδευτικούς δεν επιθυμεί να διδάξει σε τάξη που θα περιλάμβανε μαθητές Ρομά (Ασημακοπούλου, 2018). Το 1/3 των εκπαιδευτικών προτιμά το διαχωρισμό των μαθητών του γενικού πληθυσμού, από τους Ρομά μαθητές/τριες και γενικότερα οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί έχουν ξενοφοβική στάση απέναντι στους Ρομά μαθητές (Ασημακοπούλου, 2018). Έτσι, φανερώνεται ότι υπάρχουν στερεότυπα και στην εκπαιδευτική κοινότητα, με αποτέλεσμα να αποτρέπεται η συμμετοχή των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση (Ασημακοπούλου, 2018). Είναι αξιοπρόσεχτο ότι σε έρευνα που έγινε σε 60 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στην περιοχή της Αχαΐας το 46,2% αυτών διαφωνεί με την πλήρη ένταξη των μαθητών Ρομά στις τυπικές αίθουσες και το 54,7% των ερωτηθέντων πιστεύουν ότι τα προβλήματα στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά προκύπτουν γιατί έτσι είναι οι Ρομά και δεν μπορούν να αλλάξουν (Ασημακοπούλου, 2018).

Συνεπώς κρίνεται απαραίτητο να ερευνηθούν οι επιμορφωτικές δράσεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά το ζήτημα της διαπολιτισμικής αγωγής. Είναι γεγονός ότι το 12,3% των εκπαιδευτικών στο Αγρίνιο είχαν ως πυρήνα των σπουδών τους τη διαπολιτισμική αγωγή (Ασημακοπούλου, 2018). Ένα στοιχείο που μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του σχολείου των μαθητών/τριών Ρομά είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν χαμηλές προσδοκίες για τα συγκεκριμένα παιδιά (Ασημακοπούλου, 2018). Η στάση αυτή εξηγείται από την έλλειψη κατάρτισης, την ενασχόληση με πολλά αντικείμενα και τον υποστηρικτικό ρόλο που πρέπει να παίξουν και πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν αυτή τη δυνατότητα και τη διάθεση (Ασημακοπούλου, 2018). Οι επιμορφώσεις που έχουν γίνει εντός των σχολείων δείχνουν ότι οι γυναίκες επιμορφώνονται περισσότερο σε σύγκριση με τους άνδρες και οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στο Δημοτικό επιμορφώνονται σε ποσοστό 81% (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/082.pdf>). Η

περιοχή που έχει τη μεγαλύτερη επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά είναι η κεντρική Μακεδονία και τα ενδεικτικά θέματα που καλύφθηκαν αφορούσαν «*την αντιρατσιστική, διαπολιτισμική και ενταξιακή εκπαίδευση, Κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου, Στερεότυπα, διακρίσεις και κοινωνικός αποκλεισμός, βιωματική μάθηση, Διαφοροποίηση του αναλυτικού προγράμματος, Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, σχέδια εργασίας, έρευνα-δράση, Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας*» (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/082.pdf>).

Εκτός όμως από την αρνητική εικόνα που έχουν πολλοί/ες εκπαιδευτικοί για τους Ρομά μαθητές πρέπει να αναφερθεί και η θετική εικόνα που έχουν πολλοί από αυτούς. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι οι Ρομά μαθητέστριες έχουν πολλές δυνατότητες και οι αρνητικές τους πλευρές (έλλειψη συγκέντρωσης, έλλειψη κινήτρων και άγνοια του τρόπου επιτυχίας) τους/τις εμποδίζουν να προχωρήσουν στην εκπαίδευση όπως θα ήθελαν και εκείνοι/ες (Ανδρικογιαννοπούλου, 2019).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10: ΜΕΤΡΑ ΓΙΑ ΤΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

10.1: Σχολική διαρροή μαθητών Ρομά

Τα παιδιά των Ρομά εισέρχονται στον κόσμο με τις βαριές αποσκευές των ανισοτήτων μεταξύ γενεών και γεννιούνται σε κοινωνίες όπου αποτελούν μέρος των διακρίσεων και των κοινωνικοοικονομικών αγώνων στην καθημερινή ζωή. Οι ερευνητές και οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής συμφωνούν ότι σε όλη την Ευρώπη τα παιδιά Ρομά έχουν δεχτεί συστηματικό αποκλεισμό από την εκπαίδευση οδηγώντας σε σημαντικά κενά. Ο σχολικός διαχωρισμός φαίνεται να συμβάλλει σημαντικά ως παράγοντας σε αυτές τις διαφαινόμενες αποκλίσεις στην εκπαίδευση. Παρά το γεγονός ότι η μεγάλη πλειοψηφία των παιδιών Ρομά εγγράφεται στο σχολείο, μόνο ο μισός πληθυσμός εντάσσεται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι περισσότεροι δεν φτάνουν καν στο επίπεδο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ενώ λιγότερο από ένα μικρό ποσοστό συμμετέχει στην τριτοβάθμια εκπαίδευση σε ορισμένες χώρες της Κεντρικής, Ανατολικής και Νότιας Ευρώπης (Fuller et al., 2015). Τα παιδιά Ρομά συνεχίζουν να τοποθετούνται σε ξεχωριστές κατηγορίες βασισμένες αποκλειστικά στο χρώμα του δέρματος, την εθνικότητα και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση, με αποτέλεσμα συχνά να τοποθετούνται σε ξεχωριστά κτίρια, ξεχωριστά σχολεία και μαθήματα, συμπεριλαμβανομένων των ειδικών σχολείων (Fuller et al., 2015). Συνεπώς, οι Ρομά λαμβάνουν κατώτερη εκπαίδευση και υπομένουν τη διάκριση στη μεταχείριση από τους/τις εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές/διευθύντριες των σχολείων (Fuller et al., 2015).

Αυτό που προκαλεί εντύπωση στην εκπαίδευση των παιδιών που προέρχονται από γλωσσικές μειονότητες και καλούνται να προσαρμοστούν σε ένα περιβάλλον πλειοψηφίας είναι ότι δίνεται μεγάλη έμφαση στην κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας και όχι της μητρικής τους (Μητακίδου, 2005). Η εντύπωση προκαλείται από το γεγονός ότι η έρευνα έχει τεκμηριώσει τα πλεονεκτήματα της χρήσης και της παράλληλης στήριξης της πρώτης γλώσσας των παιδιών και είναι αλήθεια ότι τα συναισθήματα, η αυτοεκτίμηση και η οπτική του παιδιού για το σχολείο επηρεάζονται από τις διεργασίες στο σπίτι, την κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία (Μητακίδου, 2005). Είναι αξιοσημείωτο ότι οι στάσεις και η χρήση της μητρικής ή της δεύτερης γλώσσας στο σπίτι επηρεάζουν τη γλωσσική και προσωπική ανάπτυξη του παιδιού, ενώ οι σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολείο επηρεάζουν τη σχέση

ανάμεσα σε ομάδες και άτομα (Μητακίδου, 2005). Τα προβλήματα με τη γλώσσα αποτελούν ένα δυσεπίλυτο γρίφο, καθώς αν ένα παιδί δεν μπορεί να καταλάβει τον/την εκπαιδευτικό και τις οδηγίες που δίνονται για την πρόοδο της μάθησης, τότε τα παιδιά αργά ή γρήγορα θα εγκαταλείψουν το σχολείο και έτσι δε θα υπάρχει η ισότητα ευκαιριών στην εκπαίδευση (Μητακίδου, 2005).

Η υποχρεωτική φοίτηση των μαθητών/τριών στην εκπαίδευση στην Ελλάδα διαρκεί εννιά χρόνια και αυτό σημαίνει ότι η φοίτηση είναι υποχρεωτική για όλα τα παιδιά από την ηλικία των 6 ετών ως τα 15 έτη (νόμος 1566/1985). Με άλλα λόγια, η εκπαίδευση των μαθητών αφορά τη φοίτηση στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο υποχρεωτικά και όσοι παραβαίνουν το νόμο αυτό τιμωρούνται από το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα (νόμος 1566/1985).

Η μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου αποτελεί μία από τις σημερινές προτεραιότητες της ΕΕ στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης (Van der graaf et al., 2015). Η πρόωρη εγκατάλειψη είναι ένα πρόβλημα που επηρεάζει όλα τα κράτη μέλη σε διαφορετικούς βαθμούς και έχει σοβαρές επιπτώσεις στους νέους καθώς και στην κοινωνία γενικότερα (Van der graaf et al., 2015). Η πρόωρη εγκατάλειψη συνδέεται με την αποδέσμευση από τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτιστικές δραστηριότητες, γεγονός που υπονομεύει περαιτέρω την κατάσταση των ατόμων που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο (Van der graaf et al., 2015). Στην πραγματικότητα, η πρόωρη εγκατάλειψη είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο που δημιουργείται λόγω ορισμένων παραγόντων και το θέμα σχετίζεται με την κοινωνικοοικονομική κατάσταση του ατόμου, το μορφωτικό υπόβαθρο της οικογένειας, την ώθηση της αγοράς και τους παράγοντες έλξης, αλλά και τη σχέση με το σχολείο και τα προγράμματα που προσφέρονται (Van der graaf et al., 2015).

Η ΕΕ ενδιαφέρεται τόσο έντονα για το ζήτημα της σχολικής διαρροής, διότι η απόκτηση μη επαρκών εφοδίων για τον επαγγελματικό στίβο οδηγεί στην ανεργία, τον κοινωνικό αποκλεισμό και τη φτώχεια γενικότερα (Praag et al., 2018). Οι κυριότερες επιπτώσεις που προκύπτουν από τη σχολική διαρροή είναι η μείωση της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης της χώρας και η αμφισβήτηση του θεσμού της εκπαίδευσης (Na, 2017).

Επακόλουθο της σχολικής διαρροής είναι και η ένταξη των παιδιών στην εργασία, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μεγαλώνουν απότομα και οι περιορισμένες φιλοδοξίες των παιδιών να τα απομονώνει και να τα στιγματίζει (Na, 2017).

Στην περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά, η εγκατάλειψη του σχολείου σε πρόωμη φάση προσδιορίζεται από την οπτική τους για την εκπαίδευση και από το πώς η κοινωνία τους αντιμετωπίζει (Πλουμίδα, 2016). Ειδικότερα, οι μαθητές/τριες Ρομά ενδέχεται να βρεθούν μπροστά στην πρόωρη σχολική εγκατάλειψη εξαιτίας, σύμφωνα με την Πλουμίδα(2016), « της μητρική τους γλώσσας και της πολιτικής και κοινωνικής τους θέσης. Επιπροσθέτως, η κατάσταση κάτω από την οποία ζουν καθώς επίσης και το γεγονός ότι στερούνται βασικά αγαθά καθίστανται σημαντικά εμπόδια στην προσπάθεια των παιδιών να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου» (Πλουμίδα, 2016, σελ. 2).

Από την έρευνα προκύπτει ότι ο αποκλεισμός των Ρομά από την εκπαίδευση ξεκινάει νωρίς, ήδη από την προσχολική ηλικία και η αποτυχία να παρακολουθήσουν τα παιδιά των Ρομά το νηπιαγωγείο μειώνει δραματικά τις πιθανότητες να συμπληρώσουν τις σπουδαστές τους οι μαθητές/τριες αργότερα (FRA, 2016). Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι Ρομά που ερωτήθηκαν είναι λιγότερο πιθανό να είναι στο σχολείο στο σύνολο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης σε σύγκριση με τους μη Ρομά μαθητές και οι εκπαιδευτικές επιδόσεις των Ρομά είναι σημαντικά χαμηλότερες (FRA, 2016). Τα δεδομένα δείχνουν επίσης ότι η Παιδεία και η ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παραμένουν μια πρόκληση για πολλούς Ρομά (FRA, 2016). Σε ορισμένες χώρες, οι μελετητές που παρακολουθούν σχολεία ή τάξεις που συσχετίζονται με τη φτώχεια, καταλήγουν ότι τα παιδιά από τα νοικοκυριά που κινδυνεύουν από τη φτώχεια είναι πιο πιθανό να σπουδάσουν σε χωριστές τάξεις ή σχολεία που διέπονται από προκατάληψη (FRA, 2016). Αντ' αυτού, πρέπει να γίνουν παρεμβάσεις στο πλαίσιο μιας ευρύτερης ατζέντας για την ανάπτυξη και την ένταξη των παιδιών των Ρομά στην εκπαιδευτική κοινότητα (FRA, 2016).

Άλλη εξήγηση που δίνεται για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά εντοπίζεται στο γεγονός ότι «οι Ρομά δεν θεωρούν ότι η μακροχρόνια παραμονή στο σχολείο τους προσφέρει χρήσιμη γνώση και, εν τέλει, προτιμούν τη χρήσιμη γνώση

μέσω μαθητείας που προσφέρεται κυρίως στο δικό τους οικογενειακό/επαγγελματικό/οικονομικό σύμπαν. Όλα αυτά συσχετίζονται με μία έντονα ανταγωνιστική σχέση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια Ρομά στο πλαίσιο της οποίας ενήλικες Ρομά εκφράζουν αμφιθυμία και καχυποψία για τον γραμματισμό και τις συνέπειες του. » (Σκούρτου, 2015, σελ. 184).

Οι προτάσεις που μπορούν να κατατεθούν για την αντιμετώπιση του φαινομένου σχετίζονται με την αποκατάσταση της σχέσης των μαθητών Ρομά και των οικογενειών τους με την έννοια της εκπαίδευσης και της μόρφωσης, διότι έτσι μόνο μπορούν να τεθούν στέρεες βάσεις για τη βελτίωση των εκπαιδευτικών συνθηκών (Πλουμίδα, 2016). Η καλύτερη μέθοδος για να εξαχθούν τα κατάλληλα συμπεράσματα είναι η έρευνα σχετικά με τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά σε κοινωνικοπολιτικό, οικονομικό, εκπαιδευτικό επίπεδο, ώστε να είναι ευκολότερο να βρεθούν οι παράγοντες που αλληλεπιδρούν και δε δημιουργούν μια υγιή σχέση των Ρομά με την εκπαιδευτική κοινότητα (Πλουμίδα, 2016). Επίσης, οι διδακτικοί στόχοι της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο να αλλάξουν, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν και μαθητές/τριες που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Πλουμίδα, 2016). Τέλος, κρίνεται απαραίτητο να υλοποιηθούν προγράμματα που θα έχουν επιμορφωτικό χαρακτήρα και έτσι θα δίνεται η ευκαιρία να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις εναντίον των Ρομά, που έμμεσα ή άμεσα επηρεάζουν αρνητικά τη σχέση των Ρομά με την εκπαίδευση (Πλουμίδα, 2016).

Αναλυτικότερα, όμως, σκιαγραφούνται τα μέτρα για την εξάλειψη του αποκλεισμού των Ρομά από την εκπαίδευση στο επόμενο κεφάλαιο.

10.2: Μέτρα για την εξάλειψη του αποκλεισμού των Ρομά από την εκπαίδευση

Αν και τα πολιτιστικά και κοινωνικοοικονομικά πλαίσια ποικίλλουν ευρέως, η φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο εγείρει μια σειρά προβλημάτων σε όλες τις χώρες της Ευρώπης. Για παράδειγμα, η περιορισμένη πρόσβαση στη σχολική φοίτηση, η απομάκρυνση, η περιθωριοποίηση και οι διακρίσεις στα σχολεία, οι κακοί βαθμοί ή αποτυχία – αυτά είναι μόνο μερικά από τα πιο κοινά προβλήματα που

υπάρχουν στη σχολική φοίτηση των παιδιών των Ρομά (Rus, 2004). Για πολλά χρόνια, οι διάφορες ευρωπαϊκές χώρες είχαν ασχοληθεί με το σχεδιασμό μέτρων, και μάλιστα στρατηγικών και σχεδίων δράσης, για την βελτίωση της κατάστασης των Ρομά και τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών (Rus, 2004). Αρκετοί διεθνείς οργανισμοί, με κυριότερο άξονα το Συμβούλιο της Ευρώπης έχουν μελετήσει το ζήτημα αυτό και έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές/τριες στον τομέα της σχολικής φοίτησης είναι σε μεγάλο βαθμό η μακρόχρονη εκπαίδευση, οι πολιτικές του παρελθόντος, οι οποίες οδήγησαν είτε στην αφομοίωση είτε στον διαχωρισμό των παιδιών Ρομά και μη Ρομά στο σχολείο. Η αιτιολογία για τον διαχωρισμό αυτό, ήταν ότι τα παιδιά Ρομά προερχόμενα από ομάδες που πολιτισμικά διέφεραν από τους ντόπιους πληθυσμούς, ήταν ανάγκη να ενταχθούν στην εκπαίδευση. Επομένως, έπρεπε να εφαρμοστούν μέτρα για την εξασφάλιση μιας ισότιμης εκπαίδευσης, όσον αφορά το περιεχόμενο του γραμματισμού, στο ευρύτερο πλαίσιο των τοπικών πολιτικών στήριξης για τις κοινότητες των Ρομά στην εκπαίδευση (Rus, 2004).

Αρχικά, η πρώτη πρόταση που μπορεί να κατατεθεί για το μη αποκλεισμό των παιδιών Ρομά από την εκπαίδευση αφορά τη γλώσσα που διδάσκεται στα σχολεία όπου φοιτούν παιδιά Ρομά. Η αξιολόγηση των παιδιών πρέπει να είναι εξατομικευμένη και να βασίζεται στην παρατήρηση των αλληλεπιδράσεων του παιδιού με το αντικείμενο της γλώσσας, ώστε να φανεί αν το σύστημα αξιολόγησης που χρησιμοποιείται είναι προς όφελος του παιδιού (Μητακίδου, 2005).

Στη συνέχεια, μια άλλη πρόταση που μπορεί να κατατεθεί είναι η ανύψωση του επιπέδου γνώσεων των εκπαιδευτικών. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε δράσης που αναλαμβάνεται για τη βελτίωση του σχολικού συστήματος και μέσω της κατάρτισης επιδιώκεται να αυξηθεί η ικανότητά του να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των παιδιών και τις κοινότητες στις οποίες ανήκουν (Rus, 2004).

Άλλη πρόταση που θα είχε μεγάλη απήχηση στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά είναι η εισαγωγή των σχολικών διαμεσολαβητών (Rus, 2004). Είναι αλήθεια ότι η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί βασικό στοιχείο κάθε δράσης που αναλαμβάνεται για τη βελτίωση του σχολικού συστήματος, διότι επιδιώκεται να

αυξήσει την ικανότητά τους να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών (Rus, 2004). Στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης για παιδιά Ρομά / Τσιγγάνων, οι σχολικοί διαμεσολαβητές έχουν αναδειχθεί ως ξεχωριστή επαγγελματική ομάδα σε πολλές χώρες (Rus, 2004). Η ιδέα των σχολικών διαμεσολαβητών από τις κοινότητες των Ρομά για την παροχή βοήθειας σε παιδιά Ρομά, ώστε να έχουν ευκολότερη πρόσβαση στα σχολεία και να βελτιώσουν τις πιθανότητες επιτυχίας τους, συμφωνεί με τη γενικότερη αρχή της ενθάρρυνσης των μελών των κοινοτήτων αυτών να διαδραματίζουν άμεσο ρόλο στην εξεύρεση και εφαρμογή των λύσεων στα προβλήματά τους (Rus, 2004). Χάρη στην πρακτική εμπειρία που αποκτήθηκε σε ένα αριθμό χωρών, υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για να προβλέψουμε λύσεις που δεν είναι μόνο ρεαλιστικές, αλλά και υλοποιήσιμες (Rus, 2004). Ο ρόλος των σχολικών συμβούλων είναι να λειτουργούν κυρίως σε σχολεία και σχολές μέσα στις τάξεις και να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς να οργανώσουν τη διαδικασία διδασκαλίας (Rus, 2004). Η δική τους εργασία είναι παρόμοια και βασίζεται σε εκείνη που γίνεται από τους καθηγητές υποστήριξης ή τους βοηθούς διδασκαλίας που βοηθούν τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενσωματωθούν στο σχολικό σύστημα (Rus, 2004). Σε άλλες περιπτώσεις, οι σχολικοί διαμεσολαβητές των παιδιών Ρομά λειτουργούν κυρίως στην κοινότητα, και έχουν ως στόχο τη σύνδεση των σχολείων με την κοινότητα των Ρομά, με αποτέλεσμα η δουλειά τους να είναι παρόμοια και βασισμένη σε αυτά που πραγματοποιούνται από τους κοινωνικούς λειτουργούς (Rus, 2004). Το πλεονέκτημα της πρόσληψης ατόμων που είναι εξειδικευμένα εντοπίζεται στο γεγονός ότι έχουν ειδική εκπαίδευση, αλλά υπάρχει ο κίνδυνος η τοπική κοινότητα να μη δεχτεί αυτά τα άτομα και θα πρέπει να περάσουν περισσότερο χρόνο να εξοικειωθούν με την κοινότητα, τις σχέσεις, τις παραδόσεις και την παρούσα κατάσταση (Rus, 2004). Μια λύση θα μπορούσε να είναι η χρήση ενός ατόμου που προέρχεται από κοινότητα Ρομά, αλλά δεν ανήκει στην ομάδα (Rus, 2004).

Το παράδειγμα των σχολικών διαμεσολαβητών το συναντάμε στην Τσεχία, όπου οι βοηθοί δασκάλων των παιδιών Ρομά υπήρχαν από τις αρχές της δεκαετίας του 1990 και είχαν ως στόχο τη διευκόλυνση της επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών Ρομά, βοηθώντας τους μαθητές στην τάξη (Rus, 2004). Εκτός από την άμεση παροχή υποστήριξης για τη διαδικασία διδασκαλίας, οι μεσολαβητές μεσολαβούν μεταξύ οικογενειών και σχολείων (Rus, 2004). Άλλο παράδειγμα αφορά την Αυστρία, όπου εθελοντές/ντρίες βοηθούν τα παιδιά Ρομά στην εκπαιδευτική τους προσαρμογή

και αυτό σημαίνει ότι ενθαρρύνουν τα παιδιά Ρομά να πάνε στο σχολείο και τα βοηθούν να έχουν καλύτερα αποτελέσματα, αλλά εργάζονται έξω από τα σχολεία και δεν έχουν άμεση επαφή με τους/τις εκπαιδευτικούς (Rus, 2004). Στην περίπτωση της Πολωνίας, οι βοηθοί εμπιστεύονται τους ντόπιους Ρομά και έχουν αναλάβει το καθήκον να βοηθούν τα παιδιά των Ρομά να επικοινωνούν μέσα στο σχολείο δίνοντας στα σχολεία μια θετική εικόνα και τονίζοντας τα οφέλη της εκπαίδευση (Rus, 2004). Υπάρχει ακόμη η δυνατότητα παροχή ψυχολογικής υποστήριξης στα παιδιά Ρομά και η βοήθεια που κατευθύνεται προς τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται με παιδιά Ρομά προωθώντας τη γλώσσα των Ρομά και την παρακολούθηση των επιδόσεων. Ο εντοπισμός των προβλημάτων που έχουν Ρομά είναι καίριας σημασίας για την ευκολότερη προσαρμογή των παιδιών στη σχολική κοινότητα. Παράλληλα τα ταλέντα των παιδιών Ρομά καλλιεργούνται και ενθαρρύνονται, βοηθώντας τα σχολεία και τις οικογένειες να επικοινωνούν και να διαμεσολαβούν σε συγκρούσεις (Rus, 2004).

Επίσης, άλλα μέτρα για την υποστήριξη των παιδιών των Ρομά στην εκπαίδευση είναι η εξασφάλιση της ασφάλειας των παιδιών. Η βασική ανησυχία των γονέων για την ηθική, σωματική και συναισθηματική ασφάλεια των παιδιών τους βρίσκεται στο επίκεντρο όλων των συζητήσεων γύρω από την εκπαίδευση και τη σχολική εκπαίδευση (Wilkin et al., 2009). Αυτές οι ανησυχίες σχετικά με την ασφάλεια μπορεί να μην είναι βάσιμες σε κάποιο βαθμό, αλλά τα συναισθήματα που σχετίζονται με αυτές είναι πραγματικά για τους ενδιαφερόμενους και δεν είναι πάντα εύκολο οι εκπαιδευτικοί και άλλα μέλη του προσωπικού να εκτιμήσουν πλήρως την κατάσταση χωρίς να έχουν σαφή εικόνα για τις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν αυτές οι οικογένειες στην ευρύτερη κοινωνία (Wilkin et al., 2009). Η εμπιστοσύνη των γονέων προς τα σχολεία όπου φοιτούν τα παιδιά τους κερδίζεται και φαίνεται να εξαρτάται από μια σειρά παράγοντες και αυτό σχεδόν πάντα απαιτεί χρόνο, αλλά, από τη στιγμή που θα καθιερωθεί, η εμπιστοσύνης φαίνεται να μεταδίδεται αποτελεσματικά στο εσωτερικό της κοινότητας (Wilkin et al., 2009). Για τους γονείς τα σχολεία που είναι ασφαλέστερα είναι εκείνα που κατανοούν την κουλτούρα των παιδιών (Wilkin et al., 2009). Επίσης, τα σχολεία που θεωρούνται ασφαλέστερα είναι εκείνα όπου φοιτούν μόνο κορίτσια ή μόνο αγόρια και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι γονείς των παιδιών μένουν ήσυχοι ότι τα ηθικά πρότυπα ακολουθούνται (Wilkin et al., 2009). Επιπλέον, τα σχολεία που δίνουν μεγάλη έμφαση στη

θηρσκευτική εκπαίδευση αντιμετωπίζουν την καλύτερη γνώμη των γονιών όσον αφορά το ζήτημα της ασφάλειας και αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης και σταθερές πολιτικές κατά του εκφοβισμού (Wilkin et al., 2009).

Επιπρόσθετα, ο σεβασμός είναι σαφώς αμφίδρομη διαδικασία με το σχολείο από τη μια μεριά να περιμένει από τις οικογένειες και τα παιδιά Ρομά, να σεβαστούν τις αξίες και τους κανόνες τους και τις οικογένειες των Ρομά από την άλλη μεριά που χρειάζονται αναγνώριση της ταυτότητάς τους και των πεποιθήσεών τους (Wilkin et al., 2009). Τα περισσότερα σχολεία γνωρίζουν αυτή την ισορροπία και είχαν επιτυχία στην επικοινωνία τους και τις προσδοκίες προς τις οικογένειες (Wilkin et al., 2009). Το όραμα και η διεύθυνση του σχολείου είναι το κλειδί για τη δημιουργία μιας κουλτούρας αμοιβαίου σεβασμού και ορισμένα σχολεία με βάση την εθνική ταυτότητα, βλέπουν το κάθε παιδί ως ένα άτομο και αξιοποίησαν τους πολιτισμούς, ενώ ανέπτυξαν συνοχή στη σχολική κοινότητα κερδίζοντας τη συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση (Wilkin et al., 2009). Σε πολλές περιπτώσεις, οι παλαιότεροι μαθητές ενήργησαν ως πρότυπα και μέντορες για τους συμμαθητές τους που είναι Ρομά και το προσωπικό του σχολείου σημείωσε την ανάγκη να επιτευχθεί ισορροπία ανάμεσα στην αναγνώριση, με αποτέλεσμα να γιορτάζουν τις γιορτές του πολιτισμού τους, ενώ δεν κάνουν τους μαθητές να ξεχωρίζουν ως διαφορετικοί (Wilkin et al., 2009).

Η ευελιξία είναι μια άλλη πρόταση για την ομαλότερη ένταξη των παιδιών Ρομά στη σχολική κοινότητα (Wilkin et al., 2009). Αυτό σημαίνει ότι τα πιο ευέλικτα σχολεία ανταποκρίνονται στην προσέγγιση των προγραμμάτων σπουδών τους, ενσωματώνοντας μόνο μια θεματική προσέγγιση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Αυτό συμβαίνει και στην αξιοποίηση των ενδιαφερόντων, των προσδοκιών και των ιδιαίτερων αναγκών των μαθητών/τριών Ρομά, ώστε τα σχολεία να μπορέσουν να προσφέρουν εξατομικευμένη μάθηση και ευκαιρίες στους μαθητές/τριές, μέσω διαφορετικών οδών (Wilkin et al., 2009). Με άλλα λόγια, αρκετά σχολεία απασχολούσαν δίγλωσσους οικογενειακούς βοηθούς / εργαζόμενους και προσπαθούσαν να διατηρήσουν σχέσεις με τις οικογένειες, οι οποίες λέγεται ότι δείχνουν το σεβασμό των σχολείων και την κατανόηση του πολιτισμού των παιδιών (Wilkin et al., 2009). Επιπλέον, τα σχολεία απέδειξαν την ευελιξία τους μέσω της

καινοτόμου ανάπτυξης του προσωπικού. Π.χ. το διοικητικό προσωπικό βοηθάει γονείς με οικογενειακή γλώσσα τα Φαρσί, να συμπληρώνουν κάποια αναγκαία έντυπα (Wilkin et al., 2009).

Άλλο μέτρο που είναι πολύ βασικό για την ενσωμάτωση των παιδιών στην εκπαίδευση είναι οι υψηλές προσδοκίες (Wilkin et al., 2009). Η σημασία των υψηλών προσδοκιών στην αύξηση των φιλοδοξιών και, τελικά, στην επίτευξη των στόχων αποδεικνύεται αποτελεσματική, διότι όπως κάθε μαθητής/τρια, έτσι και τα παιδιά Ρομά είναι πιο πιθανό να πετύχουν εάν πιστεύουν ότι το σχολείο τους εκτιμά και εργάζεται για να τα υποστηρίξει για να φτάσουν στο ανώτερο σημείο των δυνατοτήτων τους (Wilkin et al., 2009). Την ίδια στιγμή, υπάρχει ανάγκη συνεργασίας με τους γονείς των παιδιών Ρομά ώστε να ωθηθούν στην εκτίμηση της αξία της εκπαίδευσης και να αναγνωρίσουν πώς μπορεί να βελτιώσουν τις μελλοντικές ευκαιρίες των παιδιών τους. Οι γονείς που θεωρούν ότι τα παιδιά τους είναι απίθανο να επιτύχουν, είναι συχνά λιγότερο πιθανό τα παιδιά να παραμείνουν στο σχολείο (Wilkin et al., 2009).

Επιπρόσθετα, η συνεργασία είναι ζωτικής σημασίας, ώστε τα παιδιά των Ρομά να έχουν πρόσβαση και να συμμετέχουν στην εκπαίδευση, ώστε να καθιερωθεί ο σεβασμός, να οικοδομηθεί η εμπιστοσύνη και τελικά να αλλάξουν οι νοοτροπίες και να προβληθεί η αξία της εκπαίδευσης (Wilkin et al., 2009). Η συνεργασία αποτελεί βασικό μοχλό στην εκπαιδευτική δέσμευση σε ατομικό, γονικό, σχολικό και κοινοτικό επίπεδο (Wilkin et al., 2009). Στην πράξη, η συνεργασία αποδεικνύει ότι ο σεβασμός στους μαθητές/τριές Ρομά και η αντιμετώπισή τους ως ώριμα άτομα, διευκολύνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών/τριών και του προσωπικού του σχολείου (Wilkin et al., 2009). Η συνεργασία ήταν αποτελεσματικότερη όταν τα σχολεία έφτασαν να συνεργαστούν με τους γονείς και τις κοινότητες όπου ανήκουν οι μαθητές/τριες γενικότερα, καθώς οι άμεσες και ανεπίσημες μέθοδοι επικοινωνίας είχαν υψηλότερα αποτελέσματα (Wilkin et al., 2009).

Ένα ακόμη μέτρο που θα μπορούσε να βοηθήσει στην καλύτερη προσαρμογή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση είναι η σχέση μεταξύ της κάλυψης των ευρύτερων αναγκών και της αύξησης του επιπέδου εκπαίδευσης (Wilkin et al., 2010). Για παράδειγμα, η παροχή υγιεινών γευμάτων και η προώθηση υγιεινών τρόπων ζωής

είναι δείγμα του συγκερασμού των αναγκών και της προώθησης της ενεργούς διαβίωσης, όπως για παράδειγμα η άθληση (Wilkin et al., 2010). Άλλο παράδειγμα αποτελεί η παροχή υπηρεσιών από το σχολείο προς τους μαθητές Ρομά όσον αφορά την πρόσβαση τους σε άλλες υπηρεσίες που θα μπορούσαν να καλύψουν ανάγκες των μαθητών/τριών που δεν είναι εκπαιδευτικές/ μαθησιακές (Wilkin et al., 2010).

Στο ίδιο μήκος κύματος κινείται και η πρόταση να προωθηθεί η υγεία και η απόλαυση του σχολείου (Wilkin et al., 2010). Αυτό μπορεί να προκύψει μέσα από τη συμμετοχή σε εθνικά προγράμματα που θα μπορούσαν να ενισχύσουν την ικανότητα του σχολείου να προωθήσουν τα συναισθήματα ένταξης και συνοχής μεταξύ των Ρομά και των υπόλοιπων μαθητών (Wilkin et al., 2010). Η προσέγγιση θα μπορούσε να γίνει μέσα από τα σχολεία που δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στις δραστηριότητες για την άμεση υποστήριξη της ένταξης και της προσωπικής, κοινωνικής ανάπτυξης, η οποία συμπληρώνεται από αυστηρούς κώδικες ηθικής και συμπεριφοράς (Wilkin et al., 2010).

Συμπερασματικά, το κάθε σχολείο λειτουργεί μέσα στο μοναδικό περιβάλλον του. Αυτό το μοναδικό πλαίσιο μπορεί να περιλαμβάνει μεταβλητές που υποστηρίζουν πραγματικά το σχολείο και την αύξηση των αποτελεσμάτων για τους μαθητές που προέρχονται από την κοινότητα των Ρομά. Λόγω αυτής της ποικιλομορφίας, ειδικές παρεμβάσεις και προσεγγίσεις μπορεί να οδηγήσουν σε ταχύτερα αποτελέσματα σε ορισμένα σχολεία από άλλα που λειτουργούν υπό πολύ διαφορετικές συνθήκες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Συνήθως η έρευνα επικεντρώνεται στη διερεύνηση των ρόλων των παιδιών ως κοινωνικοί παράγοντες που συχνά αναλαμβάνουν ένα βαθμό κοινωνικής ικανότητας ή δεξιοτήτων και ως εκ τούτου επικεντρώνεται στον τρόπο με τον οποίο εκφράζονται αυτές οι ικανότητες και δεξιότητες. Αυτές οι κοινωνικές δεξιότητες συχνά εκφράζονται ως αποτελούμενες από την κοινωνική αντίληψη, την κοινωνική γνώση και την κοινωνική απόδοση. Στην περίπτωση των Ρομά και του γραμματισμού τους η ικανότητα αλληλεπίδρασης με άλλα μη Ρομά άτομα σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένους τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί ήταν το κεντρικό σημείο της έρευνας μας.

Οι δραστηριότητες γραμματισμού συνδέονται με τις δομές εξουσίας οποιασδήποτε κοινωνίας, αλλά δεν υπάρχει καμία αναγκαία συσχέτιση μεταξύ της επίσημης Παιδείας και της κοινωνικής ή οικονομικής χειραφέτησης και σε περιπτώσεις όπου αυτό παραμένει, υπάρχει μικρό κίνητρο για την απόκτηση του γραμματισμού. Οι πρακτικές γραμματισμού είναι ρευστές και αντανακλούν και διαμορφώνουν κοινωνικές δομές οι οποίες ενδεχομένως να διαβρώσουν την κουλτούρα των Ρομά. Θεωρώντας δεδομένη τη σύγκρουση μεταξύ της διατήρησης των παραδοσιακών αξιών και του μοντερνισμού, εντοπίζεται η ανάγκη για αναγνώριση της δυναμικής διαδικασίας της αλληλεπίδρασης του γραμματισμού με κυρίαρχους πολιτισμούς και κοινωνίες. Η πραγματικότητα σε τέτοιες καταστάσεις αποτελεί μια ρεαλιστική προσαρμογή, με βάση τις νέες δεξιότητες, τις συμβάσεις και τις ιδεολογίες που υπάρχουν.

Στην παρούσα εργασία, εκτέθηκε έννοια του πολυγλωσσισμού και πώς συνδέεται με τον γραμματισμό. Στο πρακτικό μέρος, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά και η εκπαίδευση των Ρομά, ενώ ταυτόχρονα γίνεται μια απόπειρα να ανιχνευθεί η σχέση των Ρομά με το γραμματισμό και τις πηγές του. Επιπλέον, στην εργασία εκτίθεται ο βαθμός ένταξης των Ρομά στη σχολική κοινότητα καθώς το πολιτισμικό υπόβαθρο τους μπορεί να λειτουργήσει ως ανασταλτικός παράγοντας στην εκπαίδευση τους. Δε θα μπορούσε να λείπει και η περιγραφή των προγραμμάτων ένταξης των Ρομά στην κοινότητα που έχουν διεξαχθεί από την ελληνική Πολιτεία και έδωσαν τη δυνατότητα σε πολλά παιδιά Ρομά να εισέρθουν στην εκπαίδευση. Επιπρόσθετα, οι αντιλήψεις των Ρομά και των μη Ρομά μαθητών και των οικογενειών τους είναι πολύ σημαντική

και σκιαγραφείται εντός του πρακτικού μέρους, ενώ παράλληλα εκτίθενται τα μέτρα που είναι απαραίτητα για τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση.

Στην εργασία αυτή τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα αφορούσαν τη φύση του γραμματισμού και πώς αυτός στηρίζεται θεωρητικά, πώς προκύπτει ο γραμματισμός των Ρομά και αν το σχολείο ήταν η κυριότερη πηγή διαμόρφωσης του γραμματισμού των Ρομά, καθώς υπάρχουν και άλλα ερεθίσματα που προάγουν το γραμματισμό των Ρομά, όπως για παράδειγμα η τεχνολογία ή η θρησκεία. Η απάντηση σε όλα αυτά προέκυψε τόσο από τη θεωρητική προσέγγιση, όσο και από την πρακτική εφαρμογή. Σχετικά με τη φύση του γραμματισμού, ο γραμματισμός αφορά την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί αποτελεσματικά σε διάφορα περιβάλλοντα και καταστάσεις επικοινωνίας χρησιμοποιώντας όχι μόνο κείμενα γραπτού και προφορικού λόγου, αλλά και μη γλωσσικά κείμενα, όπως είναι οι εικόνες. Ωστόσο, για την κοινότητα των Ρομά η οικογένεια κατέχει πολύ υψηλή θέση και γενικότερα, το σχολείο αντιμετωπίζεται εργαλειακά, ώστε τα παιδιά να πάρουν τις απαραίτητες γνώσεις που θα τους φανούν χρήσιμες στις δραστηριότητες που προορίζονται από την παράδοση να εκτελέσουν. Για παράδειγμα, οι εμπορικές δραστηριότητες, οι καλλιτεχνικές αναζητήσεις και οι οικιακές εργασίες για τα κορίτσια είναι ο 'προορισμός' των Ρομά και αυτό περνά από γενιά σε γενιά με αποτέλεσμα τα παιδιά Ρομά να μη συνεχίζουν τη φοίτηση τους στο σχολείο. Δεν μπορεί να παραβλεφθεί ότι στην εγκατάλειψη των σπουδών παίζουν μεγάλο ρόλο και οι εξωγενείς παράγοντες όπως είναι η αντιμετώπιση των παιδιών Ρομά από τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τους/τις εκπαιδευτικούς. Είναι αλήθεια ότι όσο καλές και αν είναι οι σχέσεις τους όπως υποστηρίζουν όλες οι πλευρές, η καχυποψία δεν έχει εκριζωθεί ανάμεσα σε παιδιά και οικογένειες Ρομά και μη Ρομά. Άλλωστε, δεν πρέπει να ξεχνάμε ότι τα ερεθίσματα των παιδιών Ρομά σχετικά με το γραμματισμό τους προέρχονται από πολλές πλευρές, όπως η ποπ κουλτούρα, η τεχνολογία, η θρησκεία και οι εμπορικές δραστηριότητες με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές Ρομά από μικρή ηλικία.

Το συμπέρασμα που προκύπτει από όλα αυτά σχετίζεται με την ύπαρξη ενός σημαντικού αριθμού Ρομά και παιδιών Ρομά που αναγνωρίζουν τη σημασία της σχολικής εκπαίδευσης για τη ζωή τους. Ωστόσο, παρά την αναγνώριση αυτή και για τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά που εισέρχονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ο πραγματικός βαθμός ενσωμάτωσής τους στη σχολική φοίτηση παραμένει χαμηλός. Ο βαθμός ενσωμάτωσης αυτών των παιδιών στη σχολική φοίτηση συνδέεται στενά με

παράγοντες όπως το φύλο, τις συνθήκες διαβίωσής και την οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους, την περιοχή όπου ζουν, καθώς και τη στάση των καθηγητών τους, των διευθυντών των σχολείων και τη στάση που τηρούν οι συμμαθητές τους στο σχολικό πλαίσιο. Στην πραγματικότητα, αν και η πλειοψηφία των Ρομά αναγνωρίζουν τη σημασία της καλλιέργειας της ανάγνωσης και των γραπτών δεξιοτήτων στο σχολείο είναι απαραίτητες, οι περισσότεροι Ρομά εξακολουθούν να θεωρούν ότι η σχολική φοίτηση δεν είναι ικανοποιητική διέξοδος για τα παιδιά τους μακροπρόθεσμα. Επομένως, το σχολείο έχει ελάχιστα πρακτικά αποτελέσματα για τους μαθητές Ρομά, δεδομένου ότι συνδέεται με την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων της ανάγνωσης, της γραφής και του υπολογισμού που είναι χρήσιμα για την εμπορική τους δραστηριότητα. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι για τους Ρομά η επίσημη εκπαίδευση είναι μια διαδικασία που φαίνεται λιγότερο σημαντική σε σύγκριση με την άτυπη εκπαίδευση που προκύπτει μέσα στις οικογένειές τους. Συνεπώς, όσοι κατέχουν σχολικό απολυτήριο δε θαυμάζονται για την ολοκλήρωσή τους και η πλήρης ενσωμάτωση τους στην επίσημη εκπαίδευση δεν οδηγεί αναπόφευκτα στην ενσωμάτωση τους στην ευρύτερη κοινωνία. Αντίθετα, όπως ήδη αναφέρθηκε, η ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο μπορεί να απομονώσει τα παιδιά από το οικογενειακό τους περιβάλλον και να αναπτυχθούν προβλήματα ταυτότητας. Αυτά τα συμπεράσματα μας επιτρέπουν να δούμε το θέμα των παιδιών Ρομά και την ένταξη τους στη σχολική κοινότητα ως μια προσέγγιση που διαφέρει από τις ρομαντικές προσεγγίσεις που βλέπουν τη σχολική εκπαίδευση ως αναπόφευκτο κοινωνικό θεσμικό όργανο στην κοινωνία, η οποία απειλεί κάθε αποκλίνουσα στάση απέναντι στην επίσημη εκπαίδευση. Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών η έμφαση στο σχολείο τουλάχιστον στην υπάρχουσα μορφή του δεν πρέπει να θεωρείται δεδομένη, αφού το ζήτημα που τίθεται εδώ είναι το πώς η ενσωμάτωση των παιδιών Ρομά στο σχολείο μπορεί να συμβεί με ένα τέτοιο τρόπο που θα αναγνωρίζει, αφενός, τις προτεραιότητες και τις ανάγκες αυτών των παιδιών και τις ανάγκες των οικογενειών τους και, αφετέρου, θα σέβεται τις ιδιαιτερότητες των παιδιών και τον πολιτισμό τους. Μακροπρόθεσμα, όλα αυτά μπορεί πράγματι να φανούν ως επιλογή μεταξύ της οικονομικής επιβίωσης και της πολιτιστικής ταυτότητας των Ρομά. Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της πραγματικής προσαρμογής συνεπάγεται σημαντικές προκλήσεις και διλήμματα τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τους διαμορφωτές πολιτικής, όσο και για τους ίδιους τους Ρομά.

Υπό αυτό το πρίσμα, η πρακτική πρόταση που μπορεί να φέρει τους Ρομά πιο κοντά στην εκπαίδευση είναι η λειτουργία δομών εκπαίδευσης, παρόμοια με τις Δομές Εκπαίδευσης Προσφύγων(ΔΥΕΠ) , με την συμμετοχή παιδιών προσχολικής ηλικίας. Με τον τρόπο αυτό, τα παιδιά εμπλέκονται σε δραστηριότητες στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής μέσα στον οικισμό των Ρομά. Θα μπορούσαν να λειτουργούν αποτελεσματικότερα μαζί με την οικογενειακή συμβουλευτική σχετικά με το μέλλον των παιδιών στην επίσημη εκπαίδευση εξασφαλίζοντας έτσι την ομαλή μετάβαση των παιδιών στο επόμενο επίπεδο εκπαίδευσης. Σε δεύτερο επίπεδο, είναι απαραίτητο τα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μεγάλο αριθμό μαθητών Ρομά να κατατάσσονται ως μια συγκεκριμένη κατηγορία σχολείων, όπου οι μαθητές θα μπορούσαν να ακολουθήσουν ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα σπουδών. Ειδικότερα, η ιδανική εκπαίδευση θα διεξαγόταν σε ένα περιβάλλον όπου οι Ρομά νιώθουν άνετα (ενδεχομένως και μέσα στις κοινότητες που ζουν, δηλαδή σε καταυλισμό) με εκπαιδευτικούς Ρομά, αλλά οι επιφυλάξεις σχετικά με ένα τέτοιο διαχωρισμό εντοπίζεται στο γεγονός ότι αυτή η πρακτική θα αποτελούσε μια χαμένη ευκαιρία για τις κοινότητες των Ρομά οι οποίες πρέπει να καταλάβουν την κοινωνία των ντόπιων πληθυσμών μη Ρομά. Τέλος, το κράτος πρέπει να προσφέρει κίνητρα στους Ρομά μαθητές/τριες να εισέρθουν στη Δευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια εκπαίδευση και στη συνέχεια να υποστηρίξει τους αποφοίτους με διάφορους τρόπους κατά τη διάρκεια της μεταβατικής περιόδου από το πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας.

Οι περιορισμοί που προκύπτουν στην έρευνα σχετίζονται με την απουσία επαρκών και αξιόπιστων στοιχείων σχετικά με τον αριθμό των Ρομά και το εκτιμώμενο επίπεδο συμμετοχής τους στο σχολείο τόσο σε εθνική κλίμακα, όσο και σε συγκεκριμένους τομείς. Αυτό το πρόβλημα είναι δύσκολο να επιλυθεί για διάφορους λόγους. Ένας λόγος είναι ότι πολλά από τα μέλη αυτού του πληθυσμού δεν έχουν έγγραφα που να αποδεικνύουν την ηλικία τους και την ταυτότητα τους γενικότερα.

Η έρευνα όμως δε σταματά ποτέ και έτσι το μέλλον στρέφεται προς την περαιτέρω έρευνα του γραμματισμού των Ρομά. Είναι σαφές ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω διεξοδική διερεύνηση των χρήσεων του γραμματισμού στις κοινότητες των Ρομά και των θετικών συνεπειών της απόκτησης αλφαριθμητισμού τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινοτικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αννδρικογιαννοπούλου, Μ. (2019). Οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών στο: Αραβόσιτας, Θ., Καζούλλη, Β., Σκούρτου, Ε., Τρίφωνα, Π. (Επιμλ) (2019). *Ζητήματα γλώσσας, ετερότητας και Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg
- Arthur, J., Davison, J. (2010). Social literacy and citizenship education in the school curriculum. *Curriculum Journal*, Vol. 11(1), pp. 9-2
- Ασημακοπούλου, Ε. (2018). Ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο. (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία) Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη
- Barany, Z. (2002). *The East European Gypsies: Regime Change, Marginality, and Ethnopolitics*. Cambridge: Cambridge University Press
- Barber, J. P. (2012). Integration of learning: A grounded theory analysis of college students' learning. *American Educational Research Journal*, Vol. 49(3), pp. 590-617.
- Baynam, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Dimasi & Aravani, E. (2018). Η παιδαγωγική των πολυγραμματισμών στα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής γλώσσας του Γυμνασίου: ουτοπία ή πραγματικότητα. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου, 2020, από http://utopia.duth.gr/~mdimasi/index_html_files/12_12_18_gram_polugr.pdf
- Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (2015). Πρόγραμμα «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΡΟΜΑ» Παρεμβατικές Δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά 2010-2014. Ανακτήθηκε στις 22 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.keda.uoa.gr/roma/files/16selido_2015_web.pdf
- Engebriksen, Ada. (2007). *Exploring Gypsiness: Power, Exchange and Interdependence in a Transylvanian Village*. New York: Berghahn books
- Σελλά-Μάζη Ε. (2015). Η διγλωσσία στην Ελλάδα στο: Σκούρτου Ε.- Καζούλλη-Κούρτη Β. (Επιμλ) (2015) *Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*
- FRA (2016). Education: the situation of Roma in 11 EU Member States. Roma survey – Data in focus. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου, 2020, από

https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2014-roma-survey-dif-education-1_en.pdf

Fish, S. (2011). *How to write a sentence and how to read one*. New York: Harper.

Fuller, A., Matache, M., Dougherty, S., Oehlke, K., Digidiki, V. (2015). Strategies and Tactics to Combat Segregation of Roma Children in Schools. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020, από <https://cdn1.sph.harvard.edu/wp-content/uploads/sites/2464/2017/12/Roma-Segregation-full-final.pdf>

Haug, W., Courbage, Y., Compton, P. (2000). *The Demographic Characteristics of National Minorities in Certain European States*. Strasbourg: Council of Europe

Ives, B. & Lee, B. (2018). Roma and non-Roma Parents' Views About Their Children's Learning Difficulties. *Learning Difficulties. Educational Research: Theory and Practice*, Vol. 29(2), pp. 39-53

Kalantzis, M., Core, B. (2001). «Πολυγραμματισμοί». Στο: Α. Χριστίδης (Επιμ.) *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας

Καρακίτσιος, Α. (2015). Καλές πρακτικές παρέμβασης για την ένταξη παιδιών Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου, 2020, από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/kalespraktikesnipiagwgeio.pdf>

Κλιάπης, Π. (n.d.). Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά στα Μαθηματικά. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_06.pdf

Κόλλας, Σπ. (2015). Επιστημονικός γραμματισμός στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας: εκπαίδευση εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό αναλυτικών προγραμμάτων. (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα

Κωστούλη, Τ. (2016). Γλωσσική εκπαίδευση, γραμματισμός και πρακτικές γραμματισμού σε μικτές τάξεις. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου, 2020, από <http://www.roma-ekka.gr/>

Levinson, M. (2007). Literacy in English Gypsy Communities: Cultural Capital Manifested as Negative Assets. *American Educational Research Journal*, Vol. 44(1), pp. 1–35

Μαγκλάρα Μ.(n.d.). Τοποθετημένες πρακτικές (τεχνολογικού) γραμματισμού παιδιών Ρομά. Ανακτήθηκε στις 12 Ιανουαρίου, 2020, από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ECD105/%CE%94%CE%99%CE%91%CE%A6%CE%9F%CE%A1%CE%91%20%CE%A7%CE%A1%CE%97%CE%A3%CE%99%CE%9C%CE%91%20%CE%9A%CE%95%CE%99%CE%9C%CE%95%CE%9D%CE%91/%CE%95%CE%BE%CF%89%CF%83%CF%87%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%BA%CF%84%CE%B7%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D/T%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%B%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%B3%CE%B3%CE%AC%CE%BD%CF%89%CE%BD.pdf>

Marushiakova, E., Popov, V. (2001). *Gypsies in the Ottoman Empire*. University of Hertfordshire Press.

Matras, Y. (2004). *The role of language in mystifying and de-mystifying Gypsy identity*. In: *The role of the Romanies*, edited by Saul, N. & Tebbut, S. Liverpool: Liverpool University Press

Μητακίδου, Σ. (2005). *Η διδασκαλία της Γλώσσας: εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Αθήνα: Επίκεντρο

Μητακίδου, Σ. (2015). Ένταξη Ρομά: διεθνής και ελληνική εμπειρία: το παρόν μιας διάρκειας. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020, από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/toparonmiasdiarkeias.pdf>

Μητακίδου, Σ. (2017). Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά. Ανακτήθηκε στις 16 Ιανουαρίου, 2020, από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_17.pdf

Μητσικοπούλου, Β. (2001). Γραμματισμός[E1]. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου, 2020, από http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μιχάλογλου&Ξεφτέρη, Ε. (2015). Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις στον αρχικό γραμματισμό. Ανακτήθηκε στις 14 Ιανουαρίου, 2020, από http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/2292015_04.pdf

Μιγελακάκη&Φονιά, Ε. (2015). Η εμπλοκή αλλοδαπών γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία. *Επιστήμες Αγωγής*

Lotherington, H. (2009). Glocalization, representation and literacy education. *ELearning*, Vol. 6 (3), pp. 274-281

Na, Ch. (2017). The Consequences of School Dropout among Serious Adolescent Offenders: More Offending? More Arrest? Both? *Sage Journal*, Vol. 54(1), σελ. 78-110

Νόμος 1566/1985

Ντίνας, Κ. (2004). Γραμματισμός - Πολυγραμματισμοί και διαπολιτισμική γλωσσική διδασκαλία. Στο: Π. Γεωργογιάννης (Επιμ). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο, Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, 193-206

Παπούλια&Τζελέπη, Π. (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού: έρευνα και πρακτική*. Αθήνα: Καστανιώτης

Παπούλια&Τζελέπη, Π. (2004). *Γλώσσα και γραμματισμός στη νέα χιλιετία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (2015). Συνοπτική Παρουσίαση του Προγράμματος 'Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο' 2002-2004. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=704&bitstream=704_01#page/1/mode/1up

Πανταζής&Μαυρουλή, Δ. (2011). Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Vol. 15 (60), σελ. 121- 136

Πλουμίδης, Ε. (2016α). Νεοελληνικές διάλεκτοι στην εκπαίδευση: διερευνώντας τις στάσεις γονέων μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Ηλεκτρονικά Πρακτικά του*

δου Πανελληνίου Συνεδρίου του Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης

Πλουμίδα, Ε. (2016β). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση.

Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)

Powell, R. (2008). Understanding the Stigmatization of Gypsies: Power and the Dialectics of (Dis)identification. *Housing, Theory and Society*, Vol. 25 (2), pp. 87–109

Praag, L., Nouwen, W., Caudenberg, L., Clycq, N., Timmerma, Ch. (2018). *Comparative Perspectives on Early School Leaving in the European Union*. NY: Routledge

Rintaningrum, R. (2009). Literacy: Its Importance and Changes in the Concept and Definition. *TEFLIN Journal*, Vol. 20 (1), pp. 1-8

Rosario, P., & Nunez, J. (2013). Understanding gypsy children's conceptions of learning: A phenomenographic study. *School Psychology International*, pp. 1–15

Rus, C. (2004). The training of Roma/Gypsy school mediators and assistants. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020, από <https://tandis.odihr.pl/bitstream/20.500.12389/20163/1/04164.pdf>

Σκούρτου, Ε. (2015). Η Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Σκούρτου Ε. – Καζούλλη-Κούρτου Β. (Επιμλ) Διγλωσσία και Διδασκαλία Δεύτερης Γλώσσας. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6346>

Τζουριάδου Ε. & Πανταζή, Στ. (2004α). Εικόνες με σχετικές οδηγίες για την ενίσχυση του προφορικού λόγου των νήπιων. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/027.pdf>

Τζουριάδου Ε. & Πανταζή Στ. (2004β). Παιδαγωγικά Παιχνίδια. Ανακτήθηκε στις 20 Ιανουαρίου, 2020, από <http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/docs/028.pdf>

Τσιουλή Β.&Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις μητέρων Ρομά για τη σημασία της εκπαίδευσης και τα προγράμματα γραμματισμού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Vol. 17 (67), σελ. 98-122

Van der graaf, A., Vroonhof, P., Roullis, G., Velli, F. (2015). How to tackle early school leaving in the EU. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020, από [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629193/IPOL_STU\(2019\)629193_EN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2019/629193/IPOL_STU(2019)629193_EN.pdf)

Wilkin, A., Chris Derrington, C., Foster, B., White, R., Martin, K. (2009). Improving Educational Outcomes for Gypsy, Roma and Traveller Pupils. Final Report. Ανακτήθηκε στις 15 Ιανουαρίου, 2020, από https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/181669/DFE-RR043.pdf

UNICEF (2011). The Right of Roma Children to Education. Ανακτήθηκε στις 23 Ιανουαρίου, 2020, από https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org/eca/files/2017-11/Roma_Position_Paper_-_June12.pdf

Σκούρτου, Ε. (2015). Οι μαθητές Ρομά στο σχολείο και το σχολείο στους μαθητές Ρομά στο: Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο. Επιστήμες της Αγωγής

Χαζησαββίδης, Σ. (n.d.). Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένη από τη διδακτική πράξη. Ανακτήθηκε στις 13 Ιανουαρίου, 2020, από https://ikee.lib.auth.gr/record/265328/files/OMEP_doc.pdf

Sites:

https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%9F%CF%80%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C%CF%82_%CE%B3%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82
<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/Indpagedrs06>

<http://peroma.web.auth.gr/peroma/#slideshow-3>

<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/20>

<http://peroma.web.auth.gr/peroma/el/node/242>

<http://peroma.web.auth.gr/peroma/sites/roma/files/files/082.pdf>