



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΤΜΗΜΑ: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

*«Διερεύνηση των παραγόντων βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων σε Ρομά
μαθητές Γυμνασίου»*

Διδακτορική Διατριβή

Φωτεινή Ε. Καλογερογιάννη

Τριμελής Συμβουλευτική Επιτροπή:

Επόπτρια:

Μαρία- Ζωή Φουντοπούλου, Καθηγήτρια

Μέλη:

Χρήστος Παρθένης, Επίκουρος Καθηγητής

Αθανάσιος Μιχάλης, Επίκουρος Καθηγητής

ΑΘΗΝΑ 2020

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η διατριβή αυτή ερευνά την επίδραση που ασκούν εκπαιδευτικοί, πολιτισμικοί και κοινωνικοί παράγοντες στη διαμόρφωση γλωσσικών ικανοτήτων στο πεδίο του γραπτού λόγου σε μαθητές με γλωσσικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες που φοιτούν στο Γυμνάσιο. Ειδικότερα, με βάση εμπειρικά δεδομένα τα οποία προέκυψαν από μια συγκεκριμένου τύπου διδακτική παρέμβαση σε μαθητές με ρόμικη προέλευση στην περιοχή του Ζεφυρίου (Αττική), διερευνάται κατά πόσο λειτουργούν ενθαρρυντικά ή ανασχετικά παράγοντες που σχετίζονται με το πεδίο παραγωγής υλικού, όπως τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, με την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών στο Δημοτικό σχολείο και στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου και με τον πολιτισμικό κώδικα της ομάδας προέλευσης, όπως αυτός αναπαράγεται μέσω της οικογένειας και των πρακτικών που εκείνη ακολουθεί για την εκπαιδευτική εξέλιξη και πορεία των νεότερων μελών της.

Ως θεωρητική αφετηρία επιλέχθηκε το υπόδειγμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη στις σύγχρονες πολιτισμικά ετερογενείς κοινωνίες και εφαρμόστηκε στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο πλαίσιο εκπαιδευτικής παρέμβασης σε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας που ανέλαβε η ερευνήτρια στο συγκεκριμένο σχολείο. Η πολυπαραγοντική προσέγγιση του ζητήματος της βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων εκ μέρους των συγκεκριμένων μαθητών που εμφανίζουν γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα αποτελεί κομβικό στοιχείο της παρούσας έρευνας. Η ερευνητική προσέγγιση είναι μεικτή από πλευράς μεθοδολογίας, έτσι ώστε μέσα από τη χρήση των ποιοτικών και ποσοτικών ερευνητικών εργαλείων, όπως η συμμετοχική παρατήρηση, η συνέντευξη – ατομική και ομάδα εστίασης- και το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων, να αναδεικνύεται η δυναμική αλληλεπίδραση των παραγόντων που λειτουργούν ανασχετικά ή προωθητικά στην κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης και συνεπώς στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας, όπως αυτές αποτυπώνονται με τη βοήθεια του διαγνωστικού εργαλείου (τεστ) που χορηγήθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν στην ενισχυτική διδασκαλία (πειραματική ομάδα) αλλά και σε ομάδα ελέγχου (τυχαίο δείγμα μαθητών της ίδιας τάξης) στην αρχή και στο τέλος της εκπαιδευτικής παρέμβασης. Η αξιοποίηση του θεωρητικού υποβάθρου της διαπολιτισμικής προσέγγισης με έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη στο πλαίσιο της διδακτικής μας παρέμβασης,

αλλά και η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας, θέτουν υπό αμφισβήτηση ορισμένες από τις παραδοσιακές ερμηνείες για την αδυναμία κατάκτησης επαρκούς γλωσσικής μάθησης από μαθητές ρόμικης προέλευσης. Αντιθέτως, εστιάζουν στον εντοπισμό των μαθησιακών προβλημάτων που αντιμετωπίζει ένας μαθητής, ανεξαρτήτως του γενεσιουργού αιτίου, και στην επίλυση αυτών μέσω της ενίσχυσης των γνώσεων και των ικανοτήτων που ήδη διαθέτει.

Όπως αποδείχθηκε από την έρευνα, η βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών στο μάθημα της γλώσσας εξαρτάται από παράγοντες που αφορούν την πορεία του μαθητή στο σχολείο και τη σχέση του με αυτό, συμπεριλαμβανομένων των στάσεων του οικογενειακού περιβάλλοντος απέναντι στο σχολείο και των πρακτικών που αυτό ακολουθεί για να ανταποκριθεί ο μαθητής στις απαιτήσεις του. Ωστόσο, στη διαμόρφωση αυτής της στάσης συντελεί και το ίδιο το σχολείο, τόσο σε θεσμικό επίπεδο με τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια που, αποφεύγοντας την περιχαράκωση των μαθητών μέσω της «πολιτισμικοποίησης» των μαθησιακών τους κενών, προωθούν την απόκτηση γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων, όσο και με τον τύπο αντίδρασης της σχολικής μονάδας – του διευθυντή και του λοιπού εκπαιδευτικού προσωπικού- απέναντι σε καταστάσεις και μαθητικές συμπεριφορές που από τη σκοπιά του θεσμού (σχολείου) θεωρούνται προβληματικές. Τέλος, σημαντική παράμετρος στη διαμόρφωση της στάσης των μαθητών απέναντι στην γλωσσική μάθηση είναι και ο πολιτισμικός κώδικας των μαθητών και η συνακόλουθη επιρροή της οικογένειας μέσω των συμβατών ή ασύμβατων πρακτικών σε σχέση με τη λειτουργία και τις πρακτικές του θεσμού του σχολείου που αυτή ακολουθεί. Το υποστηρικτικό περιβάλλον της οικογένειας και του σχολείου και η παρέμβαση με άξονα τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη συμβάλλει στη διαμόρφωση της θετικής αντίληψης των μαθητών για την εκπαίδευση και στη βελτίωσή τους αναφορικά με την κατάκτηση της αναγκαίας για την αντιμετώπιση των ποικίλων επικοινωνιακών περιστάσεων γλωσσικής μάθησης και συνεπώς την απόκτηση γλωσσικής επάρκειας.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, ετερότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, ιδιότητα του πολίτη, γλωσσική μάθηση, γλωσσική ικανότητα, γλωσσική επάρκεια

ABSTRACT

This dissertation explores the effects of educational, cultural, and social factors on the development of the reading and writing skills of students with special linguistic, social, and cultural characteristics attending High School. More specifically, based on empirical data gathered from a particular teaching practice with Roma pupils in the area of Zefiri (Attica), the research explores whether factors related to teaching material production, such as curricula and textbooks, contribute positively or negatively to students' performance in Primary School and the first grade of High School. These factors are also examined against the students' cultural code reproduced through their families and the practices the families employ towards the educational course and development of the children.

The paradigm of intercultural education emphasizing the development of citizen awareness in modern culturally heterogeneous societies was used as theoretical background. The model was applied in a Modern Greek Language course the researcher taught in the framework of a teaching intervention within a tutoring program aimed at offering additional academic support to the students. The multi-factor approach of the issue of language skills acquisition by this group of students possessing special linguistic and cultural characteristics is an essential element of this research.

The research is based on a mixed methodological approach including various research tools such as participant observation, interviews, focus groups, and a language knowledge and skills test. This approach aims at revealing the dynamic interaction of those factors affecting positively or negatively language learning and, consequently, the acquisition of language proficiency as it is reflected in a diagnostic test given to both the group of students participating in the program (experimental group) and to a control group (random sample of students in the same class) at the beginning and at the end of the course.

The utilization of the intercultural approach theoretical background emphasizing the development of citizen identity in the framework of the teaching intervention, as well as the processing of the collected data question some of the traditional interpretations pertaining to the inability of students of Roma background to acquire linguistic proficiency. On the contrary, the results focus on the learning difficulties students face

regardless of individual special needs and the ways these issues can be resolved through the enhancement of knowledge and abilities the students already possess.

As it was revealed in the study, student performance improvement in the language course depends on factors pertaining to the students' conduct and attitude towards school, including their families' attitude and the practices they employ to help students respond adequately to school requirements. However, the school environment itself contributes to the formation of these attitudes. This contribution takes place both at an institutional level through analytical programs and school teaching materials which avoid student marginalization by not attributing their lack of skills to their cultural background and identity, and at the school unit level – the reaction of the school principal and of the teachers to student behavior that is considered problematic from an institutional point of view.

Finally, a significant parameter in the formulation of students' attitudes towards school as an institution is the students' cultural code and the subsequent influence of their families through conventional or unconventional practices in reaction to school institutional practices.

The school and family supporting environment and the intercultural educational approach emphasizing citizen identity contribute to the development of a positive student attitude towards education. They also contribute to students' improvement in their effort to acquire the necessary language skills to handle various communication situations as well as to obtain language proficiency at a level comparable to the one of their non-Roma schoolmates.

Key-Words: Roma, diversity, intercultural education, citizenship, language skills, language proficiency

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η ανά χείρας εργασία αποτελεί προϊόν της διαρκούς αναζήτησής μου στο χώρο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής και της εμπειρίας που αποκόμισα από την διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που απαρτιζόνταν από μαθητές ρόμικης καταγωγής γεγονός που με παρακίνησε να διερευνήσω τους παράγοντες που επιδρούν ενθαρρυντικά ή ανασχετικά στην κατάκτηση της μάθησης από τη μεριά των μαθητών μου. Σημαντικό ρόλο σ' αυτό έπαιξε η επόπτριά μου, καθηγήτρια Παιδαγωγικής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης» Μαρία- Ζωή Φουντοπούλου, η οποία στις συζητήσεις που είχαμε πριν ξεκινήσω αυτή την προσπάθεια, με παρότρυνε να ασχοληθώ ερευνητικά με τα ζητήματα που αντιμετώπιζα κατά τη διάρκεια των παρεμβάσεων μου στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας και να εμβαθύνω στο χώρο της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, χώρο οικείο για μένα από τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» του μεταπτυχιακού προγράμματος «Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου» του Τομέα Παιδαγωγικής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Οι πρώτες ευχαριστίες ανήκουν στην επόπτριά μου για την πολύτιμη βοήθεια που μου προσέφερε, την πόρτα που μου άνοιξε στο δρόμο της έρευνας, της ετερογνωσίας και της αυτογνωσίας και για την ενθάρρυνση της να αναζητήσω λύσεις στα προβλήματα και τα διλήμματα που ανέκυπταν κάθε φορά. Ευχαριστίες ανήκουν και στα άλλα δύο μέλη της τριμελούς επιτροπής, τον επίκουρο καθηγητή Χρήστο Παρθένη και τον επίκουρο καθηγητή Μιχάλη Αθανάσιο για την άμεση και έμμεση βοήθεια που μου παρείχαν με τις συζητήσεις και τα σχόλια τους. Ιδιαίτερα θα ήθελα να ευχαριστήσω τον Διευθυντή και τους συνεργάτες του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής για την εμπιστοσύνη που μου έδειξαν με την πρόταση τους να αναλάβω τη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Ζεφύρι Αττικής στο πλαίσιο της πολύχρονης συνεργασίας μας στο Πρόγραμμα «Ένταξη & Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».

Θα ήθελα, ακόμη, να ευχαριστήσω ιδιαίτερος τον καθηγητή, κ. Γκότοβο Αθανάσιο και την επίκουρη καθηγήτρια, κα Μηλίγκου Ευανθία- Έλλη για τις πολύτιμες συζητήσεις και συμβουλές που μου έδωσαν καθ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της έρευνας μου.

Ευχαριστώ, τέλος, τους διευθυντές του 1^{ου} Γυμνασίου Ζεφυρίου, κ. Μποζίνη Νικόλαο και κα. Κωστή Κατερίνα, όλους τους καθηγητές και κυρίως τους μαθητές που με δέχτηκαν στο σχολείο, αγκάλιασαν την δουλειά μου και συνεργάστηκαν μαζί μου για τη συγκέντρωση των απαραίτητων δεδομένων προκειμένου να προχωρήσει η έρευνα μου. Χάρη στη συμμετοχή τους στην έρευνα είμαστε σε θέση να κατανοήσουμε σε βάθος τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης των μαθητών ρόμικης καταγωγής στη συγκεκριμένη περιοχή.

Περιεχόμενα

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	12
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΧΑΡΤΩΝ	17
ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ- ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ	17
I.1 Πλαισίωση του θέματος και του ερευνητικού προβλήματος	18
I.1.1 Ετερότητα & Εκπαίδευση	18
I.1.2 Αναζητώντας νέους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση.....	20
I.2 Θέμα και ερευνητικό πρόβλημα	22
I.3 Σκοπός της έρευνας	24
I.4 Η συμβολή της έρευνας.....	25
I.5 Η δομή της έρευνας	27
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ	30
1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ	30
1.1 Αγωγή, Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και η διαπολιτισμική τους διάσταση	30
1.2 Εκπαιδευτική πολιτική σε περιβάλλοντα ετερότητας	32
1.2.1 Προσεγγίσεις στη διαχείριση της ετερότητας.....	32
1.2.1.1 Αφομοιωτική προσέγγιση	32
1.2.1.2 Ενσωματωτική προσέγγιση	34
1.2.1.3 Πολυπολιτισμική προσέγγιση	35
1.2.1.4 Αντιρατσιστική προσέγγιση	37
1.2.1.5 Διαπολιτισμική προσέγγιση	38
1.2.1.6 Προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη	40
1.2.2 Διεθνής εμπειρία στη διαχείριση της ετερότητας.....	41
1.2.2.1 Αυστραλία	42
1.2.2.2 Ηνωμένο Βασίλειο.....	44
1.2.2.3 Γερμανία.....	46

1.2.2.4 Γαλλία.....	49
1.2.2.5 Ελλάδα.....	51
2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ & ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	54
2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα	54
2.1.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα και γλωσσικές ικανότητες	56
2.1.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 στο γλωσσικό μάθημα	57
2.1.3 Η διαπολιτισμική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος στη βαθμίδα του Γυμνασίου στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα.....	59
2.2 Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος.....	63
2.2.1 Σχολικό εγχειρίδιο και γλωσσική μάθηση στη βαθμίδα του Γυμνασίου.....	65
3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΡΟΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ	66
3.1 Περί ρόμικης ταυτότητας	66
3.2 Ερευνητικά δεδομένα για τη φοίτηση των μαθητών με ρόμικη προέλευση στο ελληνικό σχολείο	71
3.2.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα.....	72
3.2.2 Τρόπος ζωής του πληθυσμού με ρόμικη προέλευση	73
3.2.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στον πληθυσμό με ρόμικη προέλευση	74
3.3 Παρεμβάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με ρόμικη προέλευση..	75
3.3.1 Θεσμικές Παρεμβάσεις	75
3.3.1.1 Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού.....	78
Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ	81
4. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	81
4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας	81
4.2 Μεθοδολογία της έρευνας.....	82
4.3 Είδος έρευνας: Μελέτη Περίπτωσης.....	83
4.3.1 Χαρτογράφηση της περιοχής Ζεφυρίου Αττικής	84
4.3.2 Η περίπτωση του 1 ^{ου} Γυμνασίου του Ζεφυρίου	87
4.4 Ερευνητικές Υποθέσεις	90
4.5 Δείγμα.....	91
4.6 Ερευνητικά Εργαλεία	92
4.6.1 Ερευνητικά Εργαλεία για την ποιοτική προσέγγιση	92

4.6.1.1 Συμμετοχική Παρατήρηση	92
4.6.1.2 Συνέντευξη.....	93
4.6.1.2.1 Ατομική Συνέντευξη	95
4.6.1.2.2 Ομάδες εστίασης.....	96
4.6.2 Ερευνητικά Εργαλεία για την ποσοτική προσέγγιση	97
4.6.2.1 Τεστ Διάγνωσης Γλωσσικών Δεξιοτήτων	97
4.7 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	99
4.8 Τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων.....	101
4.8.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων.....	102
4.8.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων.....	102
4.9 Ζητήματα Δεοντολογίας.....	102
5. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	103
5.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποιοτικών δεδομένων	103
5.1.1 Περιγραφή των προφίλ	106
5.1.1.1 Προφίλ 1 ^ο : Σωτήρης	106
5.1.1.2 Προφίλ 2 ^ο : Ανδρέας.....	113
5.1.1.3 Προφίλ 3 ^ο : Μπάμπης.....	118
5.1.1.4 Προφίλ 4 ^ο : Πασχάλης	125
5.1.1.5 Προφίλ 5 ^ο : Μιχάλης	129
5.1.1.6 Προφίλ 6 ^ο : Θωμάς	133
5.1.1.7 Προφίλ 7 ^ο : Φιλίω.....	138
5.1.1.8 Προφίλ 8 ^ο : Μαρία.....	141
5.1.1.9 Προφίλ 9 ^ο : Χρύσα.....	146
5.1.1.10 Προφίλ 10 ^ο : Ελένη	151
5.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων	154
5.2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων της πρώτης μέτρησης.....	154
5.2.1.1 Αποτελέσματα της ομάδας παρατήρησης.....	155
5.2.1.2 Αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου	178
5.2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων της δεύτερης μέτρησης	202
5.2.2.1 Αποτελέσματα της ομάδας παρατήρησης.....	202
5.2.2.2 Αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου	222
5.2.3 Παρουσίαση συγκριτικών αποτελεσμάτων	244

5.2.3.1 Συγκριτικά αποτελέσματα πρώτης μέτρησης.....	244
5.2.3.2 Συγκριτικά αποτελέσματα δεύτερης μέτρησης.....	254
5.2.3.3 Σύγκριση των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας στις δύο μετρήσεις.....	261
5.2.3.4 Σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων στις δύο μετρήσεις.....	263
5.2.3.5 Σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων της πειραματικής ομάδας στις δύο μετρήσεις.....	265
6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ.....	267
7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	273
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	276
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΤΕΣΤ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ.....	298
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ.....	308
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ.....	311

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ- ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακες

<i>Πίνακας 1: Πορεία φοίτησης των μαθητών ρόμικης καταγωγής στη διατία 2017-2019</i>	88-89
Πίνακας 2: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (1 ^η μέτρηση)	155
Πίνακας 3: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	155
Πίνακας 4: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	157
Πίνακας 5: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Π.)	159
Πίνακας 6: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	160
Πίνακας 7: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Π.)	162
Πίνακας 8: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Π.)	170
Πίνακας 9: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Π.)	177
Πίνακας 10: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2 ^η μέτρηση)	178
Πίνακας 11: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	179
Πίνακας 12: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	181
Πίνακας 13: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	183
Πίνακας 14: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	184-185
Πίνακας 15: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	186
Πίνακας 16: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	193
Πίνακας 17: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	201
Πίνακας 18: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2 ^η μέτρηση)	202

Πίνακας 19: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	203
Πίνακας 20: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	204
Πίνακας 21: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Π.)	206
Πίνακας 22: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Π.)	207
Πίνακας 23: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Π.)	208
Πίνακας 24: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Π.)	215
Πίνακας 25: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Π.)	221
Πίνακας 26: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2 ^η μέτρηση)	223
Πίνακας 27: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	223
Πίνακας 28: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	225
Πίνακας 29: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	227
Πίνακας 30: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	228
Πίνακας 31: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	230
Πίνακας 32: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	236-237
Πίνακας 33: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)	243
Πίνακας 34: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 1 και στις υποενότητές της	244
Πίνακας 35: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 2 και στις υποενότητές της	245
Πίνακας 36: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 3	246
Πίνακας 37: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 4	247
Πίνακας 38: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 5 και στις υποενότητές της	248
Πίνακας 39: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 6 και στις υποενότητές της	251

Πίνακας 40: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7 _____ 253

Πίνακας 41: Σύγκριση μέσω όρων και τυπικών αποκλίσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις δύο μετρήσεις _____ 259-260

Γραφήματα

Γράφημα 1: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην ενότητα 1 _____ 156

Γράφημα 2: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην ενότητα 2 _____ 158

Γράφημα 3: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 3 _____ 159

Γράφημα 4: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 4 _____ 161

Γράφημα 5: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην υποκατηγορία 5.1.1 _____ 163

Γράφημα 6: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.2 _____ 163

Γράφημα 7: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.3 _____ 164

Γράφημα 8: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1 _____ 165

Γράφημα 9: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.1 _____ 166

Γράφημα 10: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.2 _____ 167

Γράφημα 11: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.3 _____ 168

Γράφημα 12: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.2 _____ 168

Γράφημα 13: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 5 _____ 169

Γράφημα 14: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.1 _____ 171

Γράφημα 15: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.2 _____ 171

Γράφημα 16: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.3 _____ 172

Γράφημα 17: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.4 _____ 173

Γράφημα 18: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.5 _____ 174

Γράφημα 19: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.6 _____ 175

Γράφημα 20: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.7 _____ 175

Γράφημα 21: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 6 _____ 176

Γράφημα 22: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 7 _____ 178

Γράφημα 23: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 1 _____ 180

Γράφημα 24: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 2 _____ 182

Γράφημα 25: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 3 _____ 184

Γράφημα 26: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 4 _____ 185

Γράφημα 27: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.1 _____ 187

Γράφημα 28: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.2 _____ 187

Γράφημα 29: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.3 _____ 188

Γράφημα 30: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 5.1	189
Γράφημα 31: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.1	189
Γράφημα 32: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.2	190
Γράφημα 33: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.3	191
Γράφημα 34: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 5.2	191
Γράφημα 35: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 5	192
Γράφημα 36: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.1	194
Γράφημα 37: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.2	195
Γράφημα 38: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.3-	196
Γράφημα 39: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.4	197
Γράφημα 40: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.5	198
Γράφημα 41: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.6	199
Γράφημα 42: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.7	199
Γράφημα 43: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 6	200
Γράφημα 44: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 7	201
Γράφημα 45: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 1	203
Γράφημα 46: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 2	205
Γράφημα 47: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 3	206
Γράφημα 48: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 4	208
Γράφημα 49: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.1	209
Γράφημα 50: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.2	210
Γράφημα 51: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.3	210
Γράφημα 52: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.1	211
Γράφημα 53: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.1	212
Γράφημα 54: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.2	212
Γράφημα 55: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.3	213
Γράφημα 56: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.2	214
Γράφημα 57: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 5	214
Γράφημα 58: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.1	216
Γράφημα 59: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.2	217
Γράφημα 60: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.3	217
Γράφημα 61: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.4	218
Γράφημα 62: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.5	219
Γράφημα 63: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.6	219

Γράφημα 64: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.7	220
Γράφημα 65: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6	221
Γράφημα 66: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 7	222
Γράφημα 67: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 1	224
Γράφημα 68: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 2	226
Γράφημα 69: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 3	228
Γράφημα 70: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 4	229
Γράφημα 71: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.1	230
Γράφημα 72: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.2	231
Γράφημα 73: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.3	232
Γράφημα 74: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1	232
Γράφημα 75: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.1	233
Γράφημα 76: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.2	234
Γράφημα 77: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.3	234
Γράφημα 78: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2	235
Γράφημα 79: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5	236
Γράφημα 80: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.1	237
Γράφημα 81: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.2	238
Γράφημα 82: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.3	238
Γράφημα 83: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.4	239
Γράφημα 84: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.5	240
Γράφημα 85: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.6	241
Γράφημα 86: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.7	241
Γράφημα 87: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 6	242
Γράφημα 88: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 7	243
Γράφημα 89: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 1	245
Γράφημα 90: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 2	246
Γράφημα 91: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 3	247
Γράφημα 92: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 4	248
Γράφημα 93: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.1	249
Γράφημα 94: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.2	249
Γράφημα 95: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 5	250
Γράφημα 96: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3	251
Γράφημα 97: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.4, 6.5, 6.6, 6.7	252

Γράφημα 98: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 6 _____	252
Γράφημα 99: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7 _____	253
Γράφημα 100: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ___	254
Γράφημα 101: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ___	255
Γράφημα 102: Συγκριτικά αποτελέσματα στις ενότητες 3 & 4 _____	256
Γράφημα 103: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.1 _____	256
Γράφημα 104: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.2 _____	257
Γράφημα 105: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 _____	258
Γράφημα 106: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7 _____	258

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΧΑΡΤΩΝ

Χάρτης 1: Κάτοψη των ρόμικων και μη ρόμικων οικισμών στο Ζεφύρι.....	86
Χάρτης 2: Τα σχολεία του Ζεφυρίου.....	87

ΓΛΩΣΣΑΡΙΟ- ΒΡΑΧΥΓΡΑΦΙΕΣ

Α.Π.: ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ: ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ
ΣΠΟΥΔΩΝ- ΑΝΑΛΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΚΕ.Δ.Α.: ΚΕΝΤΡΟ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο.Π.: ΟΜΑΔΑ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Ο.Ε.: ΟΜΑΔΑ ΕΛΕΓΧΟΥ

I. ΕΙΣΑΓΩΓΗ

I.1 Πλαισίωση του θέματος και του ερευνητικού προβλήματος

I.1.1 Ετερότητα & Εκπαίδευση

Οι σύγχρονες δυτικές κοινωνίες χαρακτηρίζονται πια ως πολυπολιτισμικές επηρεάζοντας σημαντικά την εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται από τις χώρες αυτές τις τελευταίες δεκαετίες. Η συνεχώς αυξανόμενη ροή της μετανάστευσης και της παλιννόστησης, η ύπαρξη μειονοτικών ομάδων και ομάδων με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά από την κυρίαρχη ομάδα, καθώς και η έντονη προσφυγική ροή των τελευταίων ετών σε συνδυασμό με την επίδραση της παγκοσμιοποίησης και την ανάπτυξη της τεχνολογίας διαμορφώνουν τη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα των περισσότερων ευρωπαϊκών κρατών, τα οποία ταλανίζονται από πολυεπίπεδες κρίσεις και έρχονται αντιμέτωπα με πολυποίκιλες προκλήσεις σε όλους τους τομείς.

Σε παγκόσμιο επίπεδο οι εξελίξεις σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό κι πολιτιστικό επίπεδο θέτουν πραγματικές προκλήσεις στην εκπαίδευση και κυρίως αναδεικνύουν την ανάγκη εκπαιδευτικών αλλαγών που θα λαμβάνουν σοβαρά υπόψη την ετερότητα των διαφόρων πληθυσμών (Μάρκου 2010). Η ετερότητα σ' αυτό το σημείο δε λαμβάνεται υπόψη με την έννοια των ατομικών διαφορών που συνδέονται με την προσωπική ταυτότητα του ατόμου, αλλά με την ύπαρξη συλλογικών ταυτοτήτων που διαφοροποιούνται σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό και γλωσσικό επίπεδο, την οποία οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να διαχειριστούν (Γκότοβος 2003 α).

Ιδιαίτερα για την Ελλάδα, η οποία από χώρα εξαγωγής μεταναστών μέχρι τη δεκαετία του 1960 στις υπερπόντιες χώρες, Η.Π.Α. και Αυστραλία, και στις ευρωπαϊκές χώρες –κυρίως στην Γερμανία- μεταβλήθηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών και παλιννοστούντων Ελλήνων τα τελευταία χρόνια (Κοιλιάρη 1997· Δαμανάκης, Κωνσταντινίδης & Τάμης 2014) και πιο πρόσφατα χώρα εισόδου/ πρώτης υποδοχής προσφύγων –υπολογίζεται ότι μόνο το 2015 ένα εκατομμύριο άνθρωποι πέρασαν τη Μεσόγειο σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας

καταγράφοντας το ποσοστό αυτό ως ποσοστό- ρεκόρ μετακίνησης ανθρώπων (Φίλης 2017:19)- η παρουσία της ετερότητας, αν συνυπολογίσουμε και την ύπαρξη μειονοτικών ομάδων, όπως η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης και ομάδων με διακριτά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως οι Ρόμηδες, θέτει προκλήσεις τόσο στην Πολιτεία όσο και στους εκπαιδευτικούς φορείς για την κατεύθυνση που πρέπει να πάρει η διαχείριση της ετερότητας στην ελληνική πραγματικότητα. Άλλωστε, οι εμπλεκόμενοι φορείς σε παιδευτικές πρακτικές είναι εκείνοι που καλούνται να απαντήσουν στα νέα διλήμματα που ορθώνονται, να αναλάβουν ευθύνες και να προχωρήσουν στην αναθεώρηση των στρατηγικών συγκρότησης της συλλογικής ταυτότητας της νέας γενιάς (Γκότοβος 2001).

Μια πτυχή της συγκρότησης και καθιέρωσης της ταυτότητας αφορά και στο προσδιορισμό της σχέσης μας με τους «Άλλους» (Καπισίνσκι 2011), καθώς όταν εμφανίζεται ο «Άλλος», τότε δημιουργείται η ανάγκη της αναγνώρισης τόσο των στοιχείων που συγκροτούν τη δική μας ταυτότητα όσο και των στοιχείων που συνθέτουν την ταυτότητα του «Άλλου». Όσον αφορά την εκπαιδευτική πολιτική της ένταξης του «Άλλου» προκύπτουν από τη μια μεριά εθνοκεντρικές λύσεις που με βάση την αρχή της ασυμβατότητας των πολιτισμών οδηγούν είτε στην απόκρουση της άλλης ταυτότητας, είτε στην πλήρη αφομοίωση του άλλου, ή τέλος στη δημιουργία μιας ελεγχόμενης μειονοτικής ταυτότητας και από την άλλη μεριά πολυπολιτισμικές και διαπολιτισμικές λύσεις που οι μεν πρώτες ενθαρρύνουν την αναγνώριση του «Άλλου», ενώ οι δεύτερες εστιάζουν στην αλληλεπίδραση των πολιτισμών που κάθε φορά έρχονται σε επαφή (Γκότοβος 2001:22κ.ε.). Ωστόσο, η παρουσία πολλαπλών εκδοχών σχετικά με τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής προσέγγισης είναι γεγονός και θα μας απασχολήσει στο θεωρητικό μέρος της διατριβής.

Εντούτοις, αν εστιάσουμε στην εξέταση των διαπολιτισμικών λύσεων, διαπιστώνουμε ότι αναδεικνύονται ενδιαφέρουσες τάσεις από παιδαγωγικής πλευράς στη διαχείριση της ετερότητας μέσα σε ένα σχολείο που καλείται σε αυτήν την νέα πραγματικότητα να μετακινηθεί από το μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό του στην υιοθέτηση διαπολιτισμικών πρακτικών προκειμένου να επιτύχει τον ρόλο του που αφορά πρωτίστως τη μόρφωση των νέων ώστε να είναι σε θέση να αποκτήσουν εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πραγμάτωση του ρόλου τους ως πολίτες μιας κοινωνίας.

Κομβικό ρόλο στη διαδικασία αυτή διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός ο οποίος καλείται να διαχειριστεί την ετερότητα που παρουσιάζει η τάξη του, προβάλλοντας έτσι την ανάγκη της συνεχούς επιμόρφωσης και ανάπτυξης του. Στο πλαίσιο της επαγγελματικής του ανάπτυξης ενυπάρχει και η διάσταση της επιμόρφωσης σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συνιστά την εξέλιξη του εκπαιδευτικού, ο οποίος εμπλεκόμενος με τον σχεδιασμό των κατάλληλων εκπαιδευτικών διαδικασιών σε συνάρτηση με τη διαμορφούμενη πραγματικότητα σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο για την επίτευξη των επιθυμητών αποτελεσμάτων είναι σε θέση να επιλύσει εκπαιδευτικά προβλήματα και να καλύψει τις ανάγκες των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή με διακριτά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που υφίστανται ήδη ή απειλούνται από την περιθωριοποίηση και τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό (Μηλίγκου 2013).

Εστιάζοντας στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως τον πλέον κατάλληλο χώρο να αναδυθούν προτάσεις διαχείρισης της ετερότητας που εμφανίζεται στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, διακρίνουμε την καίρια παρέμβαση της τόσο σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής που σχετίζεται με την οργάνωση και τον σχεδιασμό σε θεσμικό επίπεδο των αναλυτικών προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών πρακτικών όσο και σε επίπεδο ετοιμότητας των σχολικών μονάδων και των εκπαιδευτικών να επιλύσουν εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα και να ικανοποιήσουν τους στόχους που αφορούν στην εκπαίδευση των μαθητών.

1.1.2 Αναζητώντας νέους τρόπους διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση

Στον κλάδο των Επιστημών της Αγωγής από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα ο όρος «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» άρχισε και καταλαμβάνει κεντρική θέση στη συζήτηση σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού οργανισμού με απώτερο στόχο την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών που προέρχονται από οικογένειες με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή από κοινωνικές ομάδες με διακριτά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, όπως τα παιδιά με ρόμικη καταγωγή. Η πολλαπλότητα των εκδοχών της χρήσης του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» και η εφαρμογή της σε μια ποικιλία περιβαλλόντων αναδεικνύει τη σημαντικότητα της στο χώρο της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς *«φέρει στο προσκήνιο ξανά τη στενή σχέση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την πολιτική εξουσία»* (Γκότοβος 2003 α:78), εφόσον θέτει επί τάπητος το ζήτημα της

ένταξης των παιδιών αυτών με την ανάληψη πρωτοβουλιών και αποφάσεων σχετικά με το πώς θα επιτευχθεί ο στόχος αυτός.

Για τους υποστηρικτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης το σχολείο δεν αποτελεί έναν ουδέτερο θεσμό αλλά έναν συνεχώς εξελισσόμενο οργανισμό στο πλαίσιο μιας ανοιχτής κοινωνίας που επιδιώκει την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία όλων των ατόμων ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν (Μάρκου 2010). Η παραπάνω αντίληψη συνδέεται άμεσα με τη σύνθεση μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη που μας φέρνει αντιμέτωπους με το διακύβευμα των σύγχρονων δημοκρατικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών και σχετίζεται με το τι σημαίνει ακριβώς η αγωγή του πολίτη στη σύγχρονη πραγματικότητα. Εστιάζοντας στην παιδεία του πολίτη με την έννοια της απόκτησης των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των πρακτικών που συντελούν στην συμμετοχή του ατόμου στο κοινωνικό γίγνεσθαι, προβάλλεται η αναγκαιότητά της στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, όχι όμως με την προσέγγιση της παιδείας του πολίτη υπό το πρίσμα της πολιτικής ορθότητας. Στο πλαίσιο της πολιτικής ορθότητας σ' ό, τι αφορά την παιδεία του πολίτη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα επιδιώκεται η αναγνώριση των διακριτών πολιτισμικών ταυτοτήτων και η προώθηση της ισοτιμίας των πολιτισμών στην εκπαίδευση που αναπόφευκτα οδηγεί σε μια πολυεθνική διάσταση στη συγκρότηση του κράτους θέτοντας τα θεμέλια της διαμόρφωσης ενός μειονοτικού πολίτη είτε προέρχεται από την ιδεολογία του πολυπολιτισμού, είτε από την ιδεολογία του εθνικού αυτοπροσδιορισμού (Γκότοβος 2013 α). Σύμφωνα με την παραπάνω λογική προβάλλεται η ανάγκη της λήψης μέτρων θετικής διάκρισης προκειμένου να προστατευθούν τα άτομα που θεωρούνται αδύναμα να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος και ευάλωτα στην σχολική αποτυχία, εφόσον η σχολική πρόοδος ενός μαθητή εξαρτάται από την ενδυνάμωση της ειδικής ταυτότητας του ως μέλους μιας ομάδας με διακριτά εθνοτικά, θρησκευτικά ή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (Γκότοβος 2013 α: 10).

Μέσα από ένα πλήθος ορισμών και εφαρμογών της διαπολιτισμικής προσέγγισης στη διαχείριση της ετερότητας, προβάλλεται η ανάγκη της υπέρβασης της μονομερούς συσχέτισης παραγόντων που κατά καιρούς χρησιμοποιούνται ως όχημα για τον προσδιορισμό της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζοντας σε μια πολυπαραγοντική προσέγγιση του ζητήματος της διαχείρισης της ετερότητας μέσα από τη διαπολιτισμική οπτική. Ο δυναμικός χαρακτήρας των παραγόντων που

επηρεάζουν την γλωσσική μάθηση, τις γλωσσικές ικανότητες και τελικά τη σχολική επίδοση των μαθητών αποτελούν το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας διατριβής διατηρώντας σταθερή τη βάση της διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσω της αγωγής του πολίτη.

1.2 Θέμα και ερευνητικό πρόβλημα

Υιοθετώντας το θεωρητικό μοντέλο της σύνθεσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη που δε βλέπει την κουλτούρα του «άλλου» ως αξιωματικά θετικό παράγοντα αγωγής μπροστά στον οποίο πρέπει να υποκλίνονται ή να εξαφανίζονται ως δια μαγείας οι υπόλοιποι παράγοντες που ορίζουν πότε μαθαίνει ένα παιδί ή τι πρέπει να μαθαίνει και πώς, εστιάζουμε στο πώς αντανακλάται η ετερότητα αυτή μέσα στο σχολείο και πώς επηρεάζει την ίδια την ουσία της γλωσσικής μάθησης.

Προσδιορίζοντας, λοιπόν, ως θέμα την βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων¹ ως άμεσα συνδεδεμένες με το πεδίο της παραγωγής εκπαιδευτικού υλικού, διαπιστώνουμε την ανάγκη διερεύνησης των παραγόντων εκείνων που λειτουργούν ανασχετικά στην απόκτηση της γλωσσικής μάθησης και ειδικά σε περιβάλλοντα ετερότητας. Στα όρια της ελληνικής πραγματικότητας, μαθητικός πληθυσμός που εμφανίζει διαφοροποίηση σε εθνικό, εθνοτικό, θρησκευτικό, γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο παρατηρείται σε μεγάλο βαθμό είτε λόγω της μετανάστευσης πληθυσμών, είτε λόγω της προσφυγικής κρίσης ή τέλος λόγω της διαφοροποίησης σε

¹ Σ' αυτό το σημείο χρειάζεται να διευκρινίσουμε τους όρους «γλωσσική μάθηση», «γλωσσική ικανότητα» και «γλωσσική επάρκεια» που χρησιμοποιούνται εναλλακτικά στην παρούσα διατριβή. Ο κύριος στόχος του γλωσσικού μαθήματος είναι η απόκτηση ικανοτήτων χειρισμού της γλώσσας σε προφορικό και γραπτό λόγο και γνώσεων γύρω από το ίδιο το γλωσσικό σύστημα. Όπως αναφέρει και ο Μήτσης (2004): *η γλώσσα έχει δύο διαστάσεις, τη συνταγματική και παραδειγματική. Η μεν πρώτη αφορά στη δυνατότητα παράγωγης και αντίληψης των μηνυμάτων με βάση συγκεκριμένες αρχές και η δεύτερη σχετίζεται με την εσωτερική συστηματική οργάνωση που είναι γνωστή και ως γλωσσική ικανότητα και συμπίπτει με αυτό που αποκαλούμε γενικά γραμματικό μηχανισμό ή γλωσσικό σύστημα* (21 κ.ε.). Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική μάθηση ταυτίζεται με την γλωσσική ικανότητα. Ωστόσο, στόχος του γλωσσικού μαθήματος αποτελεί και γλωσσική-επικοινωνιακή επάρκεια, η ικανότητα του μαθητή, σύμφωνα με τον Μήτση (2004), να συσχετίζει το παραγόμενο μήνυμα με το περιβάλλον και την κατάσταση επικοινωνίας και έτσι να μπορεί να ανταποκριθεί σε ανάλογες καταστάσεις στη ζωή τους. Επομένως, η γλωσσική επάρκεια ενός ομιλητή περιλαμβάνει τόσο τη γλωσσική όσο και την επικοινωνιακή ικανότητα. Στο πλαίσιο της δικής μας παρέμβασης εξετάζεται αφενός η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να παράγουν κείμενα και αφετέρου οι γνώσεις που κατέχουν για τη γλώσσα με βάση το επίπεδο της τάξης στην οποία βρίσκονται, μ' αυτό δηλαδή, που συνιστά γλωσσική μάθηση σύμφωνα με τις προδιαγραφές του Α.Π. και μέσω αυτής δίνεται έμφαση και στη βελτίωση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών.

γλωσσικό και πολιτισμικό επίπεδο του γηγενούς πληθυσμού. Περιπτώσεις τέτοιες αποτελούν οι μετανάστες μαθητές, οι πρόσφυγες και οι μαθητές με ρόμικη καταγωγή.

Εξειδικεύουμε, λοιπόν, τη σχέση της γλωσσικής μάθησης και των ανασχετικών παραγόντων αυτής, ως ερευνητικό πρόβλημα πλέον, στα όρια μιας συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας, αυτής των Ελλήνων Ρόμηδων, και ειδικότερα μιας υποομάδας αυτών, των Ελλήνων Ρόμηδων του Ζεφυρίου με διακριτά χαρακτηριστικά την γλώσσα και τις πολιτισμικές παραδόσεις τους. Με βάση το επιλεγμένο διαπολιτισμικό μοντέλο της διατριβής αυτής, η σχέση της γλωσσικής μάθησης με τους μαθητικούς πληθυσμούς που εμφανίζουν γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα προσεγγίζεται πολυπαραγοντικά τόσο στο μακρο-επίπεδο από τα όργανα σχεδίασης της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ακολουθήθει σε περιβάλλοντα ετερότητας όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας όσο και στο μικρο-επίπεδο της κατανομής της γνώσης μέσω της διαδικασίας πρόσβασης σ' αυτήν που δεν είναι άλλη από την ίδια την πράξη της διδασκαλίας με επόπτη τον διδάσκοντα. Πιο συγκεκριμένα διερευνώντας τους παράγοντες που συντελούν στην απόκτηση των γλωσσικών ικανοτήτων και από την σκοπιά των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων αναφορικά με την διαπολιτισμική προσέγγιση και από την σκοπιά της εκπαιδευτικής πορείας και του πολιτισμικού κώδικα που φέρει ο μαθητής μέσω των οικογενειακών πρακτικών και επιλογών, επιδιώκεται μια μελέτη σε βάθος των ανασχετικών παραγόντων της βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό που αποτελεί τον πληθυσμό στόχο της παρούσας διατριβής. Έτσι, η πολυπαραγοντική προσέγγιση της ανάσχεσης της απόκτησης γλωσσικών ικανοτήτων στην εν λόγω ομάδα αποφεύγει τον κίνδυνο μιας μονοδιάστατης προβολής ενός παράγοντα, που συνήθως είναι η αναγνώριση της ετερότητας τους, έναντι των άλλων και εξετάζει ολιστικά το ζήτημα της γλωσσικής μάθησης των μαθητών με ρόμικη καταγωγή που φέρουν έντονα κατασκευασμένες κοινωνικές αναπαραστάσεις για το αν και πώς μαθαίνουν.

Η διερεύνησή μας εκκινεί από την περιγραφή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής ως πεδίο μελέτης και ανάδειξης μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής διαχείρισης της ετερότητας που εμφανίζεται μέσα σ' ένα σχολικό περιβάλλον εστιάζοντας στο μοντέλο της σύνθεσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη για να μεταβεί στη εξέταση δύο βασικών παραγόντων γλωσσικής μάθησης, τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, από την

οπτική αυτής της διαπολιτισμικής διάστασης. Η ίδια πορεία ακολουθείται και για την περιγραφή της σχολικής φοίτησης των μαθητών με ρόμικη καταγωγή στην ελληνική επικράτεια εστιάζοντας στην περίπτωση του Ζεφυρίου μέσω της διερεύνησης των παραγόντων της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή και του πολιτισμικού κώδικα που ο κάθε μαθητής φέρει ερχόμενος στο σχολείο.

I.3 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της διατριβής είναι η μελέτη σε βάθος των παραγόντων βελτίωσης ή ανάσχεσης της γλωσσικής επάρκειας σε μαθητές που εμφανίζουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό, σκοπός που επιμερίζεται σε τρία επίπεδα ανάλυσης.

Σε πρώτο επίπεδο, εστιάζουμε στην, όσο το δυνατό ακριβή περιγραφή της εκπαιδευτικής πραγματικότητας στην περιοχή του Ζεφυρίου και συγκεκριμένα σε ένα από τα δύο Γυμνάσια της περιοχής. Η απεικόνιση αυτή επιτυγχάνεται μέσω των προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα και της ανάλυσης των παραγόντων που συνθέτουν το πλέγμα ανάσχεσης της γλωσσικής μάθησης στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Το επιλεγόμενο θεωρητικό μοντέλο άλλωστε επιτρέπει την ανάδειξη του ζητήματος ως ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που χρήζει ουσιαστικότερης και πολυεπίπεδης διερεύνησης.

Σε δεύτερο επίπεδο, προχωρούμε στην διερεύνηση των παραγόντων αυτών με σκοπό να ανακαλύψουμε τι πραγματικά συμβαίνει κατά τη δυναμική αλληλεπίδραση όλων εκείνων των παραγόντων που συντελούν στην ανάσχεση της γλωσσικής μάθησης στο εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Θέτουμε, έτσι, υπό κρίση τις παραδεδομένες ερμηνείες μέρους της προϋπάρχουσας έρευνας στο πεδίο της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ρόμικη προέλευση, επιζητώντας παράλληλα να θέσουμε νέα ερωτήματα, να αναδείξουμε νέες προσεγγίσεις στο εν λόγω ζήτημα, να καταθέσουμε προτάσεις για την επίλυση προβλημάτων που αναδύονται και να παράγουμε τέλος ιδέες για μελλοντικές έρευνες στο πεδίο αυτό.

Σε τρίτο επίπεδο, επιδιώκουμε να προσδιορίσουμε τις συνδέσεις μεταξύ των παραγόντων που εμποδίζουν την απόκτηση γλωσσικής ικανότητας και επάρκειας των μελών της εν λόγω κοινότητας ερμηνεύοντας τις ειδικότερες διαδρομές που ακολουθεί ο κάθε παράγοντας στη σύνθεση ενός πλέγματος που εμποδίζει την απόκτηση της γλωσσικής μάθησης από τους μαθητές με ρόμικη προέλευση.

Τα επίπεδα ανάλυσης του σκοπού της παρούσας διατριβής δίνουν την κατεύθυνση στη διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων, κατάλληλων για την εις βάθος μελέτη που επιχειρείται για την περίπτωση των μαθητών με ρόμικη προέλευση στο Ζεφύρι.

1.4 Η συμβολή της έρευνας

Όπως επισημαίνεται στο θεωρητικό μέρος της διατριβής αυτής, η διαπολιτισμική παιδαγωγική αναδύεται τα τελευταία χρόνια ως σημαντικό πεδίο μελέτης από το οποίο προκύπτουν διάφορες προσεγγίσεις για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στο σχολείο και ειδικά όσον αφορά την ίδια την πράξη της διδασκαλίας. Αναφερόμενοι, όμως, στην ετερότητα εστιάζουμε στην περίπτωση των μαθητών με ρόμικη προέλευση για τους οποίους η άρθρωση του λόγου, όπως παρουσιάζεται στην ερευνητική και βιβλιογραφική επισκόπηση που παραθέτουμε, κινείται ανάμεσα σε δύο άκρα. Στο ένα άκρο διατυπώνεται ένας εθνοποιητικός λόγος οι υποστηρικτές του οποίου δίνουν έμφαση στη βιολογική συνέχεια και δεν αποδέχονται τη μετάβαση από την μια ομάδα στην άλλη, ενώ στο άλλο άκρο διατυπώνεται ένας μειονοτικός λόγος που στη βάση της αναγνώρισης της διαφοράς ωθεί στην αποδοχή της διαδικασίας του δικαιώματος του αυτοπροσδιορισμού και την αναγνώριση εθνικής ταυτότητας (Γκότοβος 2013: 45κ.ε.). Η συνάντηση των δύο άκρων συντελείται στην αναγνώριση της ύπαρξης διαφοράς ως ανεξίτηλης και αναλλοίωτης στο χρόνο, ενώ η διαφορά τους εντοπίζεται στον τρόπο που την αντιμετωπίζουν. Στην μεν πρώτη περίπτωση με μέτρα εναντίον της διαφοράς, στη δε δεύτερη με μέτρα υπέρ της διαφοράς αυτής. Στο εύρος αυτού του λόγου που επιτρέπει την επικράτηση στερεοτύπων είτε αρνητικά είτε θετικά φορτισμένων, εξετάζονται επιμέρους ζητήματα που αφορούν την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη της εν λόγω κοινωνικής ομάδας στην Ελλάδα. Εστιάζοντας στη ερευνητική και βιβλιογραφική παραγωγή για το ζήτημα της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών με ρόμικη προέλευση, διαπιστώνουμε είτε την έλλειψη ερευνών που εξετάζουν σε βάθος τους παράγοντες ανάσχεσης της γλωσσικής μάθησης για την εν λόγω ομάδα, είτε την γενικευτική και επιφανειακή ή και μονοδιάστατη προσέγγιση τους χωρίς πολλές φορές να λαμβάνουν υπόψη την διαφοροποίηση που παρατηρείται μέσα στην ίδια την κοινωνική ομάδα των Ρόμηδων στην Ελλάδα, καθώς κάθε υπο-ομάδα

εξαρτάται από τα ιστορικά και συγχρονικά χαρακτηριστικά της κάθε εποχής μη επιτρέποντας αφ' εαυτής την ένταξη της σε ένα ευρύτερο σύνολο.

Ωστόσο, παρόλο τις διαφορετικές προσεγγίσεις των ερευνών και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων τους υπό διαφορετικό ιδεολογικό και θεωρητικό πρίσμα διαπιστώνεται ότι οι μαθητές ρόμικης καταγωγής αντιμετωπίζουν σοβαρό κίνδυνο εκπαιδευτικού αποκλεισμού που συνδέεται άμεσα τον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν ως κοινωνική ομάδα. Αξίζει, όμως, να επισημανθεί η απουσία ερευνών που να εξετάζουν πολυπαραγοντικά το ζήτημα της γλωσσικής μάθησης στο εν λόγω μαθητικό πληθυσμό. Ωστόσο, σε επίπεδο περιγραφής και ερμηνείας των παραγόντων που ωθούν στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό διαπιστώνεται μια σειρά από συγκεκριμένες αιτιάσεις που συνοψίζονται ως εξής:

- Η διαφορά της γλώσσας λόγω του ότι οι αυτές κοινωνικές ομάδες μιλούν την ρομανί ή παραλλαγές αυτής.
- Η φοίτηση σε σχολεία που τείνουν να γίνουν ή είναι αμιγώς για μαθητές με ρόμικη προέλευση (όπως είναι το 3^ο Δημοτικό Σχολείο στην περιοχή του Ζεφυρίου που αποτελεί και περιοχή του ερευνητικού μας ενδιαφέροντος).
- Η σποραδική ή άτακτη φοίτηση και η έντονη σχολική διαρροή λόγω των μετακινήσεων ή της πρόωρης εργασιακής απασχόλησης.
- Οι χαμηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες των οικογενειών που απομακρύνουν τους μαθητές από το σχολείο.
- Το περιεχόμενο των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών ως ασύμβατο με τις ανάγκες και τις προσδοκίες της εν λόγω ομάδας.

Η έρευνα μας επιδιώκει να σταθεί κριτικά απέναντι στις ερμηνείες αυτές και να υπερβεί το μονοδιάστατο χαρακτήρα τους και εστιάζοντας στην ερμηνεία των παραγόντων ανάλυσης της γλωσσικής μάθησης μέσα από την ίδια την πράξη της διδασκαλίας αλλά και της πλήρους καταγραφής της πορείας των μαθητών ως των υποκειμένων της έρευνας. Η επιλογή άλλωστε του θεωρητικού μοντέλου της σύνθεσης μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης μέσα από την αγωγή του πολίτη μας τοποθετεί απέναντι σε ερμηνείες που υπερθεματίζουν υπέρ τους ενός ή του άλλου παράγοντα, με την επικράτηση θεωριών που αναδεικνύουν το ασύμπτωτο της επιθυμίας αυτής της κοινωνικής ομάδας έναντι της κοινωνικά αποδεκτής επιθυμίας για τη μάθηση ως αποκλειστικά υπεύθυνο παράγοντα της ελλιπούς γλωσσικής μάθησης ή ερμηνειών που τοποθετούν την εκπαιδευτική πολιτική ως μονομερώς προσανατολισμένη στον κυρίαρχο προσανατολισμό αποσιωπώντας

τους άλλους παράγοντες ή αποφεύγοντας την ένταξη τους σε θεσμικό επίπεδο μέσω της παρουσίας τους στα αναλυτικά προγράμματα.

Χωρίς να παραγνωρίζεται η αξία του κάθε παράγοντα χωριστά στην ανάλυση της γλωσσικής μάθησης επιδιώκεται η ανάδειξη της σύνδεσης των παραγόντων αυτών που αλληλεπιδρούν με τέτοιο τρόπο ώστε να θέτουν το ζήτημα της κατάκτησης της γλωσσικής επάρκειας σε νέες βάσεις υπό το πρίσμα μιας διαπολιτισμικής οπτικής που εστιάζει στην ιδιότητα του πολίτη και θεωρεί την κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης ως το μέσο για την απόκτηση και την πραγμάτωση της ιδιότητας αυτής.

Αναγνωρίζοντας λοιπόν, τους περιορισμούς που θέτει η μελέτη περίπτωσης, ως κατάλληλη μορφή διερεύνησης, επί του πεδίου αυτού επιδιώκουμε στο μέτρο βέβαια που οι ερευνητικές δυνατότητες μιας διατριβής το επιτρέπουν αφενός σε θεωρητικό επίπεδο να καταδείξουμε την ανάγκη μιας θεώρησης που θέτει στο επίκεντρο τον μαθητή ως πολίτη και μέσω της διερεύνησης των παραγόντων ανάλυσης της γλωσσικής επάρκειας να αναδείξουμε τι λειτουργεί αποτρεπτικά από την πραγμάτωση αυτού του ρόλου. Το πολυδιάστατο θεωρητικό μέρος της διατριβής με την ανάλυση του λόγου των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων συναρτήσει του επιλεγόμενου θεωρητικού μοντέλου θεωρούμε ότι καλύπτει επαρκώς τη στόχευση αυτή. Αφετέρου, στο επίπεδο της εμπειρικής διερεύνησης, η περίπτωση των μαθητών με ρόμικη προέλευση στο Ζεφύρι, που βιβλιογραφικά δε συναντάται ερευνητική δραστηριότητα για τον πληθυσμό αυτό παρά μόνο μια περιορισμένη παραγωγή ερευνών για το Ζεφύρι εν γένει, δίνει τη δυνατότητα της ενδελεχούς εξέτασης των παραγόντων ανάλυσης της γλωσσικής μάθησης στην πράξη. Τέλος, η μελέτη περίπτωσης μπορεί να μην επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων της, αλλά δίνει τη δυνατότητα αφενός της αποτύπωσης των μοναδικών χαρακτηριστικών της υπό εξέταση περίπτωσης που οδηγούν στην πληρέστερη κατανόηση και ερμηνεία της και αφετέρου της βαθύτερης κατανόησης περιπτώσεων που παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με την περίπτωση που εξετάζεται στην παρούσα έρευνα (Nisbet & Watt, 1984 στο Cohen, Manion, Morrison, 2008: 315).

1.5 Η δομή της έρευνας

Η έρευνα διακρίνεται σε δύο μέρη, το θεωρητικό (Α΄ μέρος: Κεφάλαια 1-3) και το εμπειρικό (Β΄ μέρος: Κεφάλαια 4-7), καθένα από τα οποία χωρίζεται σε κεφάλαια, τα οποία διακρίνονται σε επιμέρους ενότητες.

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, το οποίο εκτείνεται στα κεφάλαια 1, 2 & 3. Στο κεφάλαιο 1 προσδιορίζεται η έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εξετάζοντας πιο συγκεκριμένα στην ενότητα 1.1 τη διαπολιτισμική διάσταση των όρων αγωγή, εκπαίδευση και παιδαγωγική. Στη συνέχεια (ενότητα 1.2) προσεγγίζεται η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται σε περιβάλλοντα ετερότητας τόσο ως προς τις προσεγγίσεις που κυριαρχούν στη βιβλιογραφία για τη διαχείριση της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον όσο και ως προς την καταγραφή της διεθνούς εμπειρίας όσον αφορά την αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζουν μαθητές με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην περίπτωση της Ελλάδας και συγκεκριμένα στον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας στο σχολικό περιβάλλον σε θεσμικό επίπεδο καταγράφοντας την πορεία των πολιτικών που ακολούθησε από την εμφάνιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέχρι σήμερα.

Στο κεφάλαιο 2 προσεγγίζεται το πεδίο παραγωγής υλικού εξετάζοντας στην ενότητα 2.1 την περίπτωση των αναλυτικών προγραμμάτων και στην ενότητα 2.2 την περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων. Συγκεκριμένα, η ενότητα 2.1 εστιάζει στον τρόπο εμφάνισης του γλωσσικού μαθήματος στα αναλυτικά προγράμματα με ειδική αναφορά στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα για το γλωσσικό μάθημα και την διαπολιτισμική διάσταση που καταγράφεται όσον αφορά τους σκοπούς και στόχους του γλωσσικού μαθήματος και η ενότητα 2.2 εστιάζει στην εννοιολόγηση του σχολικού εγχειριδίου και του ρόλου του, καθώς και στη σχέση του με το αναλυτικό πρόγραμμα ως εργαλείο υλοποίησης του. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται στα σχολικά εγχειρίδια που αξιοποιούνται στη βαθμίδα του Γυμνασίου.

Στο κεφάλαιο 3 προσεγγίζεται η περίπτωση των μαθητών με ρόμικη προέλευση που θα αποτελέσουν και το δείγμα της έρευνας. Η ενότητα 3.1 καταγράφει το λόγο περί ρόμικης ταυτότητας που αναδεικνύει τις προσεγγίσεις του πληθυσμού αυτού ειδικά στη σύνδεση των σχολικών προβλημάτων με την ταυτότητα τους. Στην επόμενη ενότητα (3.2) παρουσιάζεται η φοίτηση των μαθητών με ρόμικη προέλευση στο ελληνικό σχολείο, όπως καταγράφεται από τις έρευνες που έχουν εκπονηθεί για το ζήτημα της σχολικής φοίτησης των μαθητών αυτών επιχειρώντας ταυτόχρονα μια καταγραφή των βασικών αιτιών που αναδεικνύουν οι έρευνες αυτές

για τα προβλήματα σχολικής διαρροής και άτακτης φοίτησης των μαθητών με ρόμικη προέλευση. Στην ενότητα 3.3 γίνεται λόγος για τις παρεμβάσεις σε θεσμικό επίπεδο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών. Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού των προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν για την ένταξη ευάλωτων πληθυσμών και τις χρήσεις του στην περίπτωση των μαθητών ρόμικης καταγωγής.

Το Β' μέρος περιλαμβάνει την εμπειρική έρευνα. Στο κεφάλαιο 4 περιγράφεται το πλαίσιο της έρευνας μέσω της καταγραφής (ενότητα 4.1) του σκοπού και των στόχων της έρευνας, της μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε ως κατάλληλη για το υπό διερεύνηση θέμα (ενότητα 4.2). Στη συνέχεια (ενότητα 4.3) παρουσιάζεται το είδος της έρευνας εστιάζοντας στην περιγραφή της περιοχής του Ζεφυρίου Αττικής και του 1^{ου} Γυμνασίου. Στην ενότητα 4.4 παρουσιάζονται τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκεται να απαντηθούν μέσω της έρευνας και στην ενότητα 4.5 περιγράφεται το δείγμα της έρευνας. Στη συνέχεια (ενότητα 4.6) παρουσιάζονται τα ερευνητικά εργαλεία που αξιοποιήθηκαν για τη συλλογή των στοιχείων και δεδομένων της έρευνας. Ακολουθεί στην ενότητα 4.7 η περιγραφή της πορείας της υλοποίησης της έρευνας. Το κεφάλαιο 4 ολοκληρώνεται με τις ενότητες 4.8, όπου καταγράφονται οι τεχνικές αναλύσεις των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων της έρευνας και 4.9, όπου αναφέρεται το θέμα της δεοντολογίας.

Το κεφάλαιο 5 περιλαμβάνει την παρουσίαση των ευρημάτων και δομείται σε επιμέρους ενότητες. Στην ενότητα 5.1 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ποιοτικών δεδομένων με την καταγραφή των προφίλ των υποκειμένων της έρευνας και στην ενότητα 5.2 παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των ποσοτικών δεδομένων που αφορούν το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων.

Στο έκτο κεφάλαιο συνοψίζονται τα ευρήματα της έρευνας και απατώνται τα ερευνητικά ερωτήματα. Το κείμενο της διατριβής ολοκληρώνεται με το έβδομο κεφάλαιο με την παράθεση προτάσεων για την αντιμετώπιση των προβλημάτων που αναδείχθηκαν από την έρευνα μας και για μελλοντική έρευνα στο συγκεκριμένο πεδίο.

Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΛΑΙΣΙΩΣΗ

1. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

1.1 Αγωγή, Εκπαίδευση, Παιδαγωγική και η διαπολιτισμική τους διάσταση

Η «Διαπολιτισμική Παιδαγωγική»² αποτελεί κλάδο των Επιστημών της Αγωγής που εμφανίζεται τόσο στον ευρωπαϊκό όσο και στον διεθνή ακαδημαϊκό χώρο και αφορά στην αγωγή που λαμβάνει χώρα σε περιβάλλοντα ετερότητας³, ενώ η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» σχετίζεται με την παρουσία της ετερότητας αυτής μέσα σε μια σχολική μονάδα και τις ακολουθούμενες πρακτικές από τους εκπαιδευτικούς για την διαχείριση της στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στη γερμανική βιβλιογραφία παρουσιάζεται με τον όρο «Interkulturelle Pädagogik», ενώ στην αγγλική και στην γαλλική επικρατούν αντίστοιχα οι όροι «Intercultural Education» και «L'Éducation Interculturelle». Στην ελληνική βιβλιογραφία «ο όρος Διαπολιτισμική Εκπαίδευση εμφανίζεται για πρώτη φορά στη δεκαετία του 1980 και συνδέεται με την (επαν)ένταξη των παλιννοστώντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και τον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο» (Μάρκου 1996: 32). Ωστόσο, είναι δύσκολο να δοθεί ένας ενιαίος ορισμός περί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς ο όρος αυτός προσεγγίζεται κάθε φορά με διαφορετικές κοινωνικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις που αφορούν τον τρόπο με τον οποίο εννοιολογείται η έννοια του

² Στην παρούσα διατριβή ακολουθείται η διάκριση των όρων Διαπολιτισμική Παιδαγωγική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λαμβάνοντας υπόψη τη διαπίστωση Αθ. Γκότοβου (2003 α): «οι περιπέτειες των όρων παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση στην ελληνόγλωσση βιβλιογραφία συνοδεύουν και τους σύνθετους όρους διαπολιτισμική αγωγή, διαπολιτισμική εκπαίδευση και διαπολιτισμική παιδαγωγική. Αν δεχθούμε τις δεσπόζουσες νοηματοδοτήσεις των παραπάνω εννοιών, όπως τις συναντά κανείς στη διεθνή και ιδιαίτερα στην αγγλόγλωσση και γερμανόγλωσση βιβλιογραφία τη σχετική με τις Επιστήμες της Αγωγής, σύμφωνα με τις οποίες η λέξη αγωγή παραπέμπει στο γεγονός της άσκησης διαμορφωτικών (παιδευτικών) επιρροών σε μια σειρά από κοινωνικά περιβάλλοντα, ο όρος εκπαίδευση παραπέμπει στον εκπαιδευτικό οργανισμό και τη θεσμικά προσδιορισμένη άσκηση παιδευτικών επιρροών στο περιβάλλον αυτό, ενώ ο όρος παιδαγωγική στον επιστημονικό λόγο περί αγωγής και εκπαίδευσης, τότε τα πράγματα γίνονται κάπως ευκολότερα και για τους αντίστοιχούς σύνθετους όρους» (σ. 1).

³ Σύμφωνα με τον Αθ. Γκότοβο (2003 α) η ετερότητα που απασχολεί τη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική «αφορά κατά κανόνα την εθνική, εθνοτική, θρησκευτική και γλωσσική διαφοροποίηση των μελών μιας κοινωνίας και συγκεκριμένα του πληθυσμού που ζει και δραστηριοποιείται στην επικράτεια ενός έθνους-κράτους» (σ. 11).

πολιτισμού⁴ (Γκόβαρης 2004). Ειδικότερα στην ελληνική βιβλιογραφία, όπως επισημαίνει ο Αθ. Γκότοβος (2003 α): *«ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται μερικές φορές με διπλό σημασιολογικό φορτίο, δηλαδή τόσο με την έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όσο και με την έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής»* (σ. 2).

Αν και η διαπολιτισμική παιδαγωγική πρωτοεμφανίστηκε με την παρουσία ατόμων ή ομάδων που ανήκαν στις κατηγορίες των μεταναστών, των προσφύγων, των παλιννοστούντων, των μετακινούμενων εργαζομένων στην επικράτεια κάποιου εθνικού κράτους και των αναγνωρισμένων μέσω διακρατικών συμφωνιών ή συμβάσεων διεθνούς δικαίου μειονοτήτων, για τους οποίους τα εκπαιδευτικά συστήματα των εθνικών κρατών επεχείρησαν να διευθετήσουν τα ζητήματα της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης τους (Γκότοβος 2003 α), στο πλαίσιο των σύγχρονων δημοκρατικών και πολυπολιτισμικών κοινωνιών θέτει ως στόχο *«να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να λειτουργούν αποτελεσματικά στον κοινό εθνικό πολιτισμό αλλά και στους άλλους πολιτισμούς της κοινωνίας»* (Μάρκου 2010:70). Άλλωστε ο όρος διαπολιτισμική που χρησιμοποιείται είτε για να προσδιορίσει την παιδαγωγική είτε την εκπαίδευση έχει ως πρώτο συνθετικό την πρόθεση «δια» που δηλώνει *«την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους φορείς διαφορετικών ταυτοτήτων και την πολιτισμική όσμωση που αυτή δυνάμει επιτρέπει»* (Γκότοβος 2003 α:3). Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα τοποθετούνται στη θέση του «άλλου» και παρακινούνται να δουν τον κόσμο και από την δική του οπτική γωνία γεγονός που συνάδει με τις σύγχρονες τάσεις της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη και την απόκτηση της ικανότητας από τη μεριά του μαθητή να κατανοεί και να επικοινωνεί με τον «άλλον» προκειμένου να προωθηθεί η αρμονική συνύπαρξη των πολιτών σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία, όπως ορίζεται και από το συμβούλιο της Ευρώπης⁵. Στόχος που παρουσιάζεται και στις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2005) όπου αναφέρεται ως *«Διαπροσωπικές, διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες και ικανότητα του*

⁴⁴ Πιο συγκεκριμένα προκύπτουν τρεις κατευθύνσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αφετηρία τις θέσεις του πολιτικού οικουμενισμού, του πολιτισμικού σχετικισμού και της Ηθικής του Δικαίου, όπως αναλύονται στο Γκόβαρης (2004:77κ.ε.).

⁵ *“The ability to understand and communicate with each other across all kinds of cultural divisions is a fundamental prerequisite for making such societies work... For this reason, intercultural education, which aims to develop and enhance this ability, can make an essential contribution to peaceful coexistence”*, όπως αναφέρεται στο *“Developing intercultural competence through education”- Council of Europe (2014:9)*.

πολίτη» θέτοντας ως στόχο τον εξοπλισμό των ατόμων με τα απαραίτητα εφόδια ώστε να συμμετέχουν αποτελεσματικά και εποικοδομητικά στην κοινωνική και επαγγελματική ζωή (Πασιάς 2006).

1.2 Εκπαιδευτική πολιτική σε περιβάλλοντα ετερότητας

Οι συζητήσεις γύρω από το ζήτημα της ένταξης των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στην εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα σχετίζονται άμεσα με την εκπαιδευτική πολιτική⁶ που χαράσσεται κάθε φορά από το κράτος ως άμεσα υπεύθυνο για την οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο το κράτος είναι εκείνο που προωθεί ένα σχέδιο δράσης που απαρτίζεται από ένα σύνολο επιλογών, ενεργειών και μέσων για την επίτευξη των καθορισμένων εκπαιδευτικών στόχων και το οποίο μέσω του θεσμού του σχολείου νομιμοποιεί την πολιτική εξουσίας που το ίδιο το κράτος ακολουθεί ειδικά μάλιστα στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον που η εκπαιδευτική πολιτική διαμορφώνεται με την επίδραση υπερεθνικών, εθνικών και τοπικών δικτύων (Ζμάς, 2007). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που όλα τα μέτρα που έχουν προταθεί και εφαρμοστεί για τη σχολική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο συνάδουν με την εκπαιδευτική πολιτική που το κράτος ακολουθεί στη διαχείριση της ετερότητας. Εξετάζοντας λοιπόν τη διαπολιτισμική προσέγγιση που αποτελεί σημείο αναφοράς της παρούσας διατριβής, κρίνουμε σκόπιμο να αναφερθούμε συνολικά στις προσεγγίσεις που ακολουθήθηκαν για την διαχείριση της ετερότητας σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, έτσι όπως αναπτύχθηκαν στο επιστημονικό πεδίο λόγου και να εξετάσουμε παράλληλα παραδείγματα χωρών που εφάρμοσαν αυτές τις πολιτικές κάνοντας ειδική αναφορά στην περίπτωση της Ελλάδας.

1.2.1 Προσεγγίσεις στη διαχείριση της ετερότητας

1.2.1.1 Αφομοιωτική προσέγγιση

Η αφομοιωτική προσέγγιση αποτέλεσε την κύρια επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής μέχρι τη δεκαετία του 1960 στις χώρες που παρουσίαζαν έντονη

⁶ Για τον ορισμό της εκπαιδευτικής πολιτικής βλ. Στάμελος 2009

μεταναστευτική κίνηση προς αυτές. Κύριο στοιχείο της προσέγγισης αυτής ήταν η απορρόφηση των μεταναστών και των παιδιών τους στον κυρίαρχο πολιτισμό ως τη μόνη λύση για την ένταξη τους στην κοινωνία και τη συμμετοχή τους στη διαμόρφωσή της προκειμένου να είναι σε θέση να ωφεληθούν από τα αγαθά που εκείνη προσφέρει στους πολίτες της. Οι υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης θεωρούν ότι το έθνος είναι ενιαίο πολιτισμικά και πολιτικά και το σχολείο, που αποτελεί κυρίαρχο θεσμό του, οφείλει να μεταδίδει εκείνες τις γνώσεις και να καλλιεργεί εκείνες τις ικανότητες και τις δεξιότητες που θα συντελέσουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο στις αρχές και στις αξίες του πολιτισμού της χώρας υποδοχής. Σύμφωνα με το φιλελεύθερο δομολειτουργικό παράδειγμα, που κύριος εκφραστής ήταν ο Parsons, το σχολείο επιτυγχάνει την κοινωνικοποίηση των ατόμων με το να καλλιεργεί τη συμβατική υποχρέωση ώστε το κάθε άτομο να εφαρμόζει ένα σύστημα αξιών, να αναλαμβάνει ρόλους στο πλαίσιο της κοινωνίας και να αναπτύσσει ικανότητες για τη διεκπεραίωση των ρόλων αυτών (Μάρκου 2010· 2011). Ακολουθώντας μια καθαρά μονογλωσσική και μονοπολιτισμική πολιτική το σχολείο ενδιαφέρεται μόνο για την εκμάθηση της επίσημης γλώσσας προκειμένου οι μαθητές με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο να υπερβούν την έλλειψη που παρουσιάζουν ώστε να μπορέσουν να έχουν πρόσβαση στην κοινωνία και τα προσφερόμενα αγαθά της. Στο πλαίσιο αυτό η εθνική καταγωγή αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο και η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ως παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια να πραγματοποιήσουν το ρόλο τους ως πολίτες υιοθετώντας τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κουλτούρας που απαιτούνται για να λειτουργήσουν στην κοινωνία.

Σύμφωνα με την αφομοιωτική λογική το κράτος δεν αναγνωρίζει τη διαφοροποίηση του πληθυσμού του, καθώς όλοι αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο γεγονός που οδηγεί στην πεποίθηση ότι οι ίδιοι οι μετανάστες είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για την επιτυχή ή ανεπιτυχή ένταξή τους στην κοινωνία. Γι' αυτό και κρίνεται απαραίτητη η συγχώνευση των «άλλων» πολιτισμών στον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας, μια διαδικασία επιπολιτισμού που ακολουθεί το μοτίβο επαφή, σύγκρουση, προσαρμογή και αφομοίωση. Το τελικό στάδιο της αφομοίωσης έχει επιτευχθεί όταν οι μετανάστες αναπτύσσουν το αίσθημα του ανήκειν στον κυρίαρχο πολιτισμό που πιστοποιείται από την ύπαρξη μικτών γάμων και παράλληλα την απουσία των στερεοτύπων, των διακρίσεων και των συγκρούσεων (Μάρκου 2001· Γκόβαρης 2004).

Κύριος εκφραστής της αφομοιωτικής προσέγγισης είναι ο Braian Bullivant που απαντά στο «πλουραλιστικό δίλημμα» με την θέση ότι οι εθνοπολιτισμικές ομάδες έχουν την δυνατότητα να αφομοιώσουν τον κυρίαρχο πολιτισμό και έτσι να εξελιχθούν κοινωνικά και οικονομικά χωρίς να προκαλούν προβλήματα στην κοινωνική συνοχή του κράτους και χωρίς να υπονομεύουν την δική τους εξέλιξη μέσα σ' αυτό (Μάρκου 2010:65κ.ε.). Γι' αυτό και η αφομοιωτική προσέγγιση εστιάζει στην ταχεία προσαρμογή του πληθυσμού στα δεδομένα της χώρας υποδοχής επιτρέποντας μεν την επιλογή να διατηρούνται τα εθνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά της χώρας καταγωγής, θεωρώντας δε ότι δεν αποτελεί υποχρέωση του κράτους να αναγνωρίσει αυτά τα χαρακτηριστικά. Το προσδοκώμενο αποτέλεσμα από αυτήν την λογική είναι να ατονήσουν οι παλιές ταυτότητες που φέρουν μαζί τους οι μετανάστες και να δώσουν τη θέση τους στη ταυτότητα της χώρας υποδοχής. Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε σ' αυτήν την προσέγγιση βασίστηκε ακριβώς στην αξιωματικού τύπου θέση ότι τα άτομα πρέπει να απορρίπτουν το πολιτισμικό και γλωσσικό τους κεφάλαιο για να είναι σε θέση να ενταχθούν στην κοινωνία. Η απαξίωση του πολιτισμικού και γλωσσικού κεφαλαίου των μεταναστών επέδρασε αρνητικά στην αυτοεικόνα τους και αποτέλεσε παράγοντα της σχολικής αποτυχίας τους (Γκόβαρης 2004).

1.2.1.2 Ενσωματωτική προσέγγιση

Η προσέγγιση της ενσωμάτωσης έρχεται να καλύψει τις αδυναμίες που παρουσιάζει η αφομοιωτική προσέγγιση και θέτει ως στόχο μια κοινωνία πολιτισμικά αρμονική και ισόνομη για όλους τους πολίτες, βασιζόμενη στις αρχές της ισότητας των ευκαιριών και της ανεκτικότητας (Μάρκου 2001:223). Στη βάση της λογικής της ενσωμάτωσης βρίσκεται μια πολυεθνική ιδεολογία που αναδεικνύει τα κοινά και διαφορετικά σημεία των πολιτισμών θεωρώντας ότι κάθε άτομο είναι φορέας ενός πολιτισμού που δέχεται επιδράσεις από την κοινωνία της χώρας υποδοχής και ταυτόχρονα επιδρά σ' αυτήν συμβάλλοντας στη δημιουργία μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας που επιτρέπει την ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Στην περίπτωση αυτή η εθνική καταγωγή και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά δεν αποτελούν απειλή για την κοινωνική συνοχή αλλά μέσο για την ανάπτυξη των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη συμμετοχή τόσο στον κοινό όσο και στον ιδιαίτερο πολιτισμό. Ωστόσο, στις θετικές αναφορές στον πολιτισμό των μεταναστών δεν

περιλαμβάνονται οι πολιτισμικές αξίες, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα που αντιτίθενται στις πολιτισμικές παραδοχές της κοινωνίας υποδοχής (Μάρκου 2001· Γκόβαρης 2004). Ουσιαστικά, οι υποστηρικτές αυτής της προσέγγισης βασιζόμενοι στην αρχή της ανεκτικότητας της πολιτισμικής ετερότητας θεωρούν ότι χρειάζεται περισσότερος χρόνος για την προσαρμογή των μεταναστών, διαδικασία σαφώς πιο ήπια σε σχέση με την έντονη και πιεστική αφομοίωση. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαίδευση θεωρεί απαραίτητη την απόκτηση επάρκειας στην επίσημη γλώσσα και προκειμένου να επιτευχθεί αυτό προωθεί προγράμματα ενσωμάτωσης που περιλαμβάνουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ως βασικό μέσο για την αρτιότερη εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Με αυτό τον τρόπο προωθείται μια σταδιακή διαδικασία ενσωμάτωσης που εμπλέκει τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών αξιολογώντας τα όμως από την σκοπιά του κυρίαρχου πολιτισμού, προκειμένου να διευκολυνθεί η ένταξη τους στην κοινωνία (Μάρκου 2001).

1.2.1.3 Πολυπολιτισμική προσέγγιση

Η πολυπολιτισμική προσέγγιση προωθεί στον αντίποδα της αφομοιωτικής προσέγγισης τον πολιτισμικό πλουραλισμό αναγνωρίζοντας την αξία κάθε πολιτισμού και επιδιώκοντας την ενότητα μέσα από την διαφορετικότητα. Το κράτος είναι ουδέτερο απέναντι στις εθνοπολιτισμικές ομάδες που το απαρτίζουν και στοχεύει στη διασφάλιση και την απονομή της δικαιοσύνης. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτός ο στόχος ενθαρρύνεται η διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων των ομάδων αυτών (Μάρκου 2001). Το σχολείο μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών του ώστε να λειτουργούν με επιτυχία στο πλαίσιο της εθνοπολιτισμικής κουλτούρας διατηρώντας τους δεσμούς με τον ιδιαίτερο πολιτισμό που φέρουν μαζί τους, παρουσιάζοντας τα γεγονότα και από την δική τους πλευρά και αναπτύσσοντας εκείνες τις δεξιότητες που χρειάζονται για να συμμετέχουν ενεργά στην κοινωνία (Μάρκου 2010:68). Μέσω αυτή της προσέγγισης αναδεικνύεται η ανάγκη της επαφής με τον ιδιαίτερο πολιτισμό όχι μόνο για να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των μαθητών με διαφορετικό εθνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο αλλά και για να μάθουν και οι μαθητές της κυρίαρχης κουλτούρας περισσότερα για τους άλλους πολιτισμούς.

Η ανάδειξη της πολυπολιτισμικής προσέγγισης αναδείχθηκε από τον αγώνα για την αναγνώριση των διαφορετικών πολιτισμικών ταυτοτήτων που ουσιαστικά ενισχύθηκε από τους αγώνες των μειονοτικών κινημάτων κατά του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης που βίωναν στις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής, στον Καναδά και στη Μεγάλη Βρετανία στα τέλη της δεκαετίας του 1960 γεγονός που οδήγησε στη θεσμοθέτηση της δίγλωσσης εκπαίδευσης και στην ενσωμάτωση των διαφορετικών πολιτισμών στο αναλυτικό πρόγραμμα (Γκόβαρης 2004). Οι απόψεις των υποστηρικτών της πολυπολιτισμικής προσέγγισης κινούνται ανάμεσα σε θέσεις που σχετίζονται με την πλήρη παρουσία των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών στοιχείων των μεταναστών στο πρόγραμμα σπουδών και σ' εκείνες που επισημαίνουν τον κίνδυνο για τον κυρίαρχο πολιτισμό από την ιδιαίτερη έμφαση στα στοιχεία αυτά⁷. Γι' αυτό και η κριτική που προέρχεται από το συντηρητικό χώρο εστιάζει στο γεγονός ότι οι μετανάστες πρέπει να ενσωματωθούν στην κοινωνία υποδοχής και το κράτος πρέπει να τους ενθαρρύνει προς αυτή την κατεύθυνση με το να τους βοηθά να γίνουν ανταγωνιστικοί στον κυρίαρχο πολιτισμό γεγονός που δεν επιτυγχάνεται με τη υποστήριξη δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τον ιδιαίτερο πολιτισμό. Επισημαίνουν μάλιστα και τον κίνδυνο κατακερματισμού του κυρίαρχου έθνους με τη δημιουργία πολυεθνικών κρατών. Από την άλλη μεριά η κριτική από τον ριζοσπαστικό χώρο εστιάζει στο γεγονός ότι με την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας δεν επιλύονται τα πραγματικά προβλήματα των μεταναστών που σχετίζονται με τις διακρίσεις που βιώνουν τόσο στην επαφή τους με τους άλλους όσο και στην πρόσβαση τους στους μηχανισμούς της εξουσίας γεγονός που λειτουργεί ως ένας τρόπος κοινωνικού ελέγχου με το να αναχαιτίζεται κάθε μορφή αντίστασης (Μάρκου 2001:232). Ωστόσο, η ποικιλία των σχολικών πρακτικών, των προγραμμάτων και των εκπαιδευτικών υλικών που σχεδιάζονται στο πλαίσιο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται ως μια θετική ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών που συντελεί σε καλύτερες σχολικές επιδόσεις με στόχο την βίωση της εκπαιδευτικής ισότητας στο περιβάλλον του σχολείου. Παρόλο όμως τη θετική παρουσία των διαφορετικών εθνοτήτων, η προσέγγιση της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας ως διαδικασία αναπαραγωγής της πολιτισμικής κληρονομιάς και όχι ως

⁷ Σύμφωνα με τον Kymlicka (2005: σ.458 κ.ε.) το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας βρίσκεται στο επίκεντρο της πολιτικής θεωρίας και αναγνωρίζει τρεις φάσεις στην αντιπαράθεση που επικρατεί στην προσέγγιση αυτής της έννοιας. Ως πρώτη φάση ορίζει την πολυπολιτισμικότητα ως κοινοτισμό, ως δεύτερη φάση την πολυπολιτισμικότητα μέσα σ' ένα φιλελεύθερο πλαίσιο και ως τρίτη φάση την πολυπολιτισμικότητα ως απάντηση στην εθνική οικοδόμηση.

διαδικασία συνεχούς εξέλιξης αποτελεί σημείο προβληματισμού για επιτυχή εφαρμογή του πολιτισμικού πλουραλισμού. Το ίδιο επισημαίνεται και στην περίπτωση της παρουσίας των άλλων πολιτισμών στο σχολικό πρόγραμμα. Σύμφωνα με τον Parekh η πολυπολιτισμική εκπαίδευση μπορεί να έχει ως σημείο αναφοράς τους άλλους πολιτισμούς χωρίς να είναι αναγκαία η παρουσία των μεταναστών ώστε να προωθηθεί αυτή η εκπαίδευση (Γκόβαρης 2004:57). Με βάση αυτή τη θέση το εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να αποδεσμευτεί από το ρόλο του να διαδίδει την κυρίαρχη κουλτούρα και να είναι δεκτικό προς τους άλλους πολιτισμούς ώστε να μπορεί ο κάθε μαθητής να δει τον κόσμο και τα μάτια των άλλων και να έχει τη δυνατότητα του εμπλουτισμού του δικού του πολιτισμού (Parekh 1997· 2006). Η πολυπολιτισμική προσέγγιση επομένως ανοίγει το δρόμο στη διαχείριση της ετερότητας μέσα στο σχολείο εκκινώντας από την αναγνώριση και την αποδοχή του άλλου σε αντίθεση με την αφομοιωτική λογική που αντιμετώπιζε τον άλλον ως απειλή για την κοινωνική συνοχή. Όπως υποστηρίζει και ο Banks (2004:21κ.ε.), ο βασικός στόχος της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η απόκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων από όλους τους μαθητές ώστε να είναι σε θέση να δραστηριοποιηθούν τόσο στον κυρίαρχο πολιτισμό όσο και στους εθνικούς πολιτισμούς, πρεσβεύοντας ότι μια χώρα γίνεται πλουσιότερη όταν δέχεται επιδράσεις από ποικίλες εθνικές και πολιτισμικές ομάδες, καθώς τα μέλη της μπορούν να δουν τον εαυτό τους μέσα από το πρίσμα των άλλων πολιτισμών, διαδικασία που συνδέεται άμεσα με την κατάκτηση της αυτογνωσίας και επιτρέπει την ταύτιση με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα που το άτομο επιλέγει. Μ' αυτόν τον τρόπο περιορίζονται τα αρνητικά συναισθήματα και οι διακρίσεις που βιώνουν όσοι ανήκουν σε διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές ομάδες και ταυτόχρονα δίνεται η ευκαιρία της ίσης συμμετοχής τους στην κοινωνία.

1.2.1.4 Αντιρατσιστική προσέγγιση

Οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης υποστηρίζουν ότι η θέση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης περί ενίσχυσης της αυτοαντίληψης, βελτίωσης της σχολικής επίδοσης και περιορισμού των ρατσιστικών διακρίσεων λόγω της αναγνώρισης των ιδιαίτερων εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών των μεταναστών είναι ιδιαίτερα απλουστευτική (Μάρκου 2001). Η βασική τους θέση σχετίζεται με μια εναλλακτική παιδαγωγική πράξη που στηρίζεται στις εμπειρίες των

μειονοτήτων που ο πολιτισμός τους περιθωριοποιείται μπροστά στον κυρίαρχο πολιτισμό και ειδικά πολιτισμών που δεν προέρχονται από την Ευρώπη (Γκόβαρης 2004). Η διαφορά με την πολυπολιτισμική προσέγγιση έγκειται στην εννοιολόγηση του ρατσισμού ως ουσιαστικό στοιχείο που διαπερνά τις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών και για αυτό προτείνεται η αναδιάρθρωση τους με τέτοιο τρόπο ώστε να οι σχέσεις των μελών μιας κοινωνίας να τεθούν σε νέα βάση. Στο πλαίσιο της εκπαίδευσης η ανάγκη αυτή μεταφράστηκε με προγράμματα ευαισθητοποίησης στον ρατσισμό με στόχο την αποδόμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων από την μεριά των μελών της κυρίαρχης ομάδας. Ωστόσο, η κριτική που ασκήθηκε στην αντιρατσιστική εκπαίδευση εντοπίζεται στον μονόπλευρο τρόπο που ορίζεται ο ρατσισμός και στην αδυναμία να συσχετισθεί ο θεσμικός ρατσισμός και της ατομικής συμπεριφοράς.

1.2.1.5 Διαπολιτισμική προσέγγιση

Η διαπολιτισμική προσέγγιση εμφανίζεται στη συζήτηση για τη διαχείριση της ετερότητας ως απάντηση στις αδυναμίες που διαπιστώνονταν τόσο από τη μεριά των υποστηρικτών της αφομοιωτικής προσέγγισης οι οποίοι απαξίωναν τον ρόλο που ασκεί η επίδραση της ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο και παρουσιάζει διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά όχι μόνο στην ζωή του ίδιου του ατόμου αλλά και στη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής, όσο και από τη μεριά των θεωρητικών των πλουραλιστικών προσεγγίσεων που μεγαλοποιούν τον ρόλο αυτό (Μάρκου 2010). Ωστόσο, η χρήση του όρου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» που έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία δεν αποτυπώνει, όπως ήδη έχει επισημανθεί, μια ενιαία προσέγγιση της σημασίας και της χρήσης του στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, αντίθετα αναδεικνύει ένα εύρος διαφορετικών προσεγγίσεων στην εννοιολόγηση του όρου (Γκότοβος 2003α· Γκόβαρης 2004). Η έννοια- κλειδί για τις διαφορετικές προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ο πολιτισμός που ανάλογα με τη σημασία που του αποδίδεται κάθε φορά οδηγεί στην διατύπωση του αντίστοιχου ορισμού της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Από τη μια μεριά προκύπτει η κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης που στηρίζεται στις αρχές του πολιτισμικού οικουμενισμού στη βάση του οποίου βρίσκεται η προσπάθεια της ανάδειξης των κοινών χαρακτηριστικών των διαφορετικών ομάδων που απαρτίζουν μια κοινωνία. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στη θεώρηση αυτή

συντελεί στην υπέρβαση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που εμφανίζουν οι διαφορετικές ομάδες και η εστίαση στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας μέσω μιας εκπαίδευσης που διευκολύνει την πρόσβαση όλων των μαθητών στα οικουμενικά, κοινά πολιτισμικά στοιχεία. Απώτερος στόχος μέσω αυτής της διαδικασίας είναι η αναθεώρηση του «εγώ» και η αναγνώριση της θέσης του «άλλου» μέσα στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά προκύπτει η κατεύθυνση της διαπολιτισμικής προσέγγισης που στηρίζεται στον πολιτισμικό σχετικισμό που εμφανίζεται ως αντίποδας του πολιτισμικού οικουμενισμού, καθώς εστιάζει στην ανάδειξη των πολιτισμικών διαφορών ως προϋπόθεση για την προώθηση της ισότητας των πολιτισμών. Οι υποστηρικτές αυτής της θεώρησης θεωρούν πως η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να στηρίζει την ιδιαίτερη κουλτούρα των μαθητών με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς η συνειδητοποίηση των ιδιαιτεροτήτων ενδυναμώνει την ατομική και κοινωνική ταυτότητα του ατόμου κι συντελεί στην αναγνώριση του «άλλου» και της διαφορετικότητας του προκειμένου να επιτευχθεί η συνάντηση των διαφορετικών πολιτισμών. Ωστόσο, οι δυο διαφορετικές θεωρήσεις προκαλούν ένα δίλλημα ανάμεσα στην επιλογή του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού από το οποίο αναδύεται μια τρίτη προσέγγιση που επιχειρεί τη σύνδεση των δύο προσεγγίσεων μέσω της στήριξης των αξιών εκείνων που είναι εν δυνάμει οικουμενικές και δεν μπορούν να αμφισβητηθούν από κανένα μέλος της κοινωνίας και αφορούν τα ανθρώπινα δικαιώματα (Γκόβαρης 2004:77κ.ε.).

Η κριτική που ασκήθηκε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση από τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης αφορά κυρίως την ανησυχία που εξέφρασαν σχετικά με τις συνέπειες που ενδέχεται να έχει η αναγνώριση της ετερότητας κι η έμφαση στις διαφορές των ομάδων με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά για τη συνοχή ενός κράτους, ενώ από τους υποστηρικτές της αντιρατσιστικής προσέγγισης εστίασαν την κριτική τους στην αδυναμία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει τις διακρίσεις και τον ρατσισμό που βιώνουν τα άτομα που προέρχονται από ομάδες με διαφορετικά εθνοπολιτισμικά χαρακτηριστικά από τον τρόπο που είναι δομημένοι οι θεσμοί ενός κράτους.

Ωστόσο, σύμφωνα με τον Μάρκου (1996:57) *«η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αναδύεται μέσα από την πολιτισμική πολλαπλότητα και την αναγνώριση της διαφορετικότητας και βρίσκει την έκφρασή της σε εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν περιλαμβάνουν μόνο τις λεγόμενες γλωσσικές και πολιτισμικές μειονοτικές ομάδες,*

αλλά όλες τις ομάδες μιας κοινωνίας, όλο τον πληθυσμό της». Σε ένα σχολείο διαμορφωμένο μ' έναν μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό προσανατολισμό η διαπολιτισμική προσέγγιση αποτελεί την απάντηση στα προβλήματα που δημιουργούνται όσον αφορά τη διαχείριση της ετερότητας, καθώς πέρα από την ένταξη όλων των μαθητών και τη διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίζεται και στους άξονες της διαπερατότητας, όπου η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπερνά όλο το σχολικό περιβάλλον, της αναγνώρισης, όπου λαμβάνονται υπόψη οι εμπειρίες και οι πεποιθήσεις των μαθητών τόσο στη διαμόρφωση του προγράμματος όσο και στην ίδια την πράξη της διδασκαλίας και τέλος της διαδικασίας, όπου πραγματοποιούνται αναδομήσεις στην οργάνωση και τη λειτουργία του σχολείου (Μάρκου 2010:55 κ.ε.).

1.2.1.6 Προσέγγιση της ιδιότητας του πολίτη

Τα τελευταία χρόνια η διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από μια διαδικασία αναστοχασμού για τον ρόλο της στην εκπαίδευση στο πλαίσιο όλων των αλλαγών που επιφέρουν οι σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες μετατοπίζεται στην υιοθέτηση του μοντέλου της ιδιότητας του πολίτη που εστιάζει στην καλλιέργεια ενός κριτικά σκεπτόμενου και ενεργού δημοκρατικού πολίτη (Μάρκου 2010). Η εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη⁸ στρέφεται στην απόκτηση από τη μεριά των μαθητών εκείνων των γνώσεων, των δεξιοτήτων, των αξιών και των στάσεων που ιδανικά οι πολίτες θα έπρεπε να κατέχουν ώστε να δρουν αποτελεσματικά τόσο στα εθνικά κράτη όσο και στην παγκόσμια κοινότητα (Unesco 1999· Cogan & Derricott 2000· Banks 2012). Στο πλαίσιο αυτό η έννοια της δράσης αποτελεί το κλειδί της επιτυχούς εκπαίδευσης στην ιδιότητα του πολίτη, καθώς δεν αρκεί ένας μαθητής να καταστεί ικανός να κατανοεί με επάρκεια όσα γίνονται γύρω του αλλά πρέπει να μετέχει σ' αυτά αναπτύσσοντας πέρα από το προσόν της επάρκειας παρατήρησης και το προσόν της επάρκειας δράσης (Γκότοβος 2003β: 5). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Μάρκου (2010: 111) *«η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να λειτουργούν σε εθνικό, εθνικό και πλανητικό επίπεδο και η ταύτιση όλων με την εθνική πολιτισμική*

⁸ Για τη συζήτηση που αναπτύσσεται γύρω από την ιδιότητα του πολίτη και τους τρόπους αντιμετώπισης της στο εκπαιδευτικό πλαίσιο βλ. Καρακατσάνη, 2003 και για τη σχέση της πολιτικής θεωρίας με την αναδυόμενη έννοια του πολίτη βλ. Kymlicka, 2005.

έκφραση προϋποθέτει ένα διαπολιτισμικό σχολικό πρόγραμμα που θα συμβάλει στη διαμόρφωση μιας εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία θα αντανακλά τις προοπτικές, τις ελπίδες και τις δυνατότητες όλων των πολιτών και θα προωθεί το δημόσιο συμφέρον. Μόνο έτσι μπορούμε να έχουμε μια διαπολιτισμική εκπαίδευση που θα προωθεί την εθνική ενότητα και θα αντανακλά την πολιτισμική διαφορετικότητα στο πλαίσιο του εθνικού κράτους».

Υιοθετώντας την οπτική αυτή ανατρέπεται η τάση της σύγχρονης πολιτικής ορθότητας όσον αφορά την παιδεία του πολίτη σε περιβάλλοντα ετερότητας να περιχαράκωνει τον πολίτη σε μια θεσμικά προστατευόμενη ομάδα επιδιώκοντας την «αποζημίωση» σε περίπτωση σχολικής ή κοινωνικής αποτυχίας γεγονός που όμως δεν ισχύει για τους υπόλοιπους πολίτες σε περίπτωση που αντιμετωπίζουν αντίστοιχη αποτυχία (Γκότοβος 2003β: 19κ.ε.) και προσανατολίζεται στη διασφάλιση της ενότητας μέσα από την ετερότητα ενισχύοντας τις δημοκρατικές αξίες που θα αποτελέσουν τη βάση της διασφάλισης των δικαιωμάτων όλων των πολιτών και του δικαιώματος των εθνοπολιτισμικών ομάδων να διατηρούν σημαντικά για αυτούς στοιχεία του πολιτισμού και να συμμετέχουν στον κοινό εθνικό πολιτισμό (Μάρκου 2010: 114).

1.2.2 Διεθνής εμπειρία στη διαχείριση της ετερότητας

Όλες οι χώρες που εξετάζονται στην παρούσα επισκόπηση παρουσιάζουν μια κοινή αφετηρία στον τρόπο με τον οποίο αντιμετώπισαν τους μετανάστες, τους παλινοστούντες μαθητές και τα γλωσσικά και κοινωνικά προβλήματα αυτών. Η κοινή αυτή αφετηρία είναι το μοντέλο της αφομοίωσης που παρατηρείται κατά την πρώτη φάση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ασκήθηκε για την ένταξη των μεταναστών και των παλινοστούντων μαθητών τόσο στην Ευρώπη όσο και στις υπερπόντιες χώρες. Προοδευτικά όλες οι χώρες μετακινήθηκαν κατά τις επόμενες φάσεις σε πολυπολιτισμικά και διαπολιτισμικά μοντέλα που προσαρμόσαν και προσαρμόζουν στον τρόπο λειτουργίας τους. Πιο συγκεκριμένα, εστιάζουμε στις περιπτώσεις της Αυστραλίας, του Ηνωμένου Βασιλείου, της Γαλλίας, της Γερμανίας και της Ελλάδας γιατί παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ τους ως προς τον τρόπο διαχείρισης της ετερότητας. Η Αυστραλία αποτελεί μια τυπική χώρα υποδοχής μεταναστών που εφάρμοσε πολιτικές πολυπολιτισμού, το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γαλλία αποτελούν παραδείγματα αποικιοκρατικών χωρών, η Γερμανία είναι μια

τυπική μεταπολεμική χώρα που δέχθηκε υψηλό αριθμό μεταναστών και η Ελλάδα στην οποία και εστιάζουμε την έρευνα μας αποτελεί χώρα με μεγάλες μεταναστευτικές και προσφυγικές ροές και με παρουσία πληθυσμών με διαφορετικά εθνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.

1.2.2.1 Αυστραλία

Η Αυστραλία, ως μια χώρα με σημαντική μεταναστευτική ροή προς αυτήν⁹, χαρακτηρίζεται από την έντονη παρουσία πολιτισμικής πολυμορφίας στον πληθυσμό της γεγονός που την ωθεί ήδη από τη δεκαετία του 1970 να ακολουθήσει μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική για να αντιμετωπίσει τις ανάγκες του πληθυσμού αυτού. Ωστόσο, μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 η αυστραλιανή εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της Πολιτικής της Λευκής Αυστραλίας ακολουθεί ένα αφομοιωτικό πρότυπο αντιμετώπισης των μεταναστών που εκκινεί από τη λογική το κράτος να δέχεται κυρίως μετανάστες από τη Βρετανία, να αποκλείει μετανάστες ασιατικής καταγωγής και παράλληλα να εκδιώκει γηγενείς μειονότητες, τους Ιθαγενείς κατοίκους, γνωστοί ως Αβοριγίνες (Μάρκου 2001· Renganathan & Kral 2018). Η κριτική του αφομοιωτικού προτύπου εστίαζε στην ρατσιστική αντιμετώπιση των μεταναστών, εφόσον ένιωθαν αποκομμένοι από τον κυρίαρχο πολιτισμό και δεν ενθαρρύνονταν να χρησιμοποιούν την μητρική τους γλώσσα. Όπως πολύ χαρακτηριστικά επισημαίνει ο Rizvi (1986) *«Καμία πρόβλεψη δεν υπήρχε για τους αλλοδαπούς μαθητές, που είχαν εγκαταλειφθεί στη λογική του ή θα μάθουν να επιπλέουν ή θα βουλιάζουν»* (στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011: 186).

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η αυστραλιανή εκπαιδευτική πολιτική μετακινήθηκε στο πρότυπο της ένταξης. Η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και η αποδοχή της κυρίαρχης αγγλικής κουλτούρας ήταν το σημείο αναφοράς της συγκεκριμένης πολιτικής, ικανοποιώντας παράλληλα και τα αιτήματα των οργανωμένων κοινοτήτων των μεταναστών αναφορικά με την διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Στο πλαίσιο αυτό τα κυβερνητικά μέτρα που προωθήθηκαν αφορούσαν την παροχή δωρεάν διδασκαλίας της αγγλικής γλώσσας και την αναγνώριση των ήδη αποκτημένων προσόντων των μεταναστών. (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

⁹ “Australia is an immigrant country with a population originating from more than 185 countries.” Renganathan & Kral (2018:142)

Οι ανάγκες, όμως, που προέκυψαν λόγω της πολυπολιτισμικότητας που παρουσίαζε η αυστραλιανή κοινωνία την οδήγησαν στην υιοθέτηση μιας πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο πλαίσιο αυτό αναπτύχθηκαν και προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης, δίνοντας έμφαση πέρα από την διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας και στη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, γεγονός που θεωρήθηκε ως ένας διαφορετικός τρόπος έκφρασης της αφομοιωτικής πολιτικής. Ωστόσο, η δημοσίευση της Πράσινης Βίβλου (Green Paper) με τίτλο: «Η Αυστραλία ως πολυπολιτισμική κοινωνία» εστίαζε στην επιδίωξη της κοινωνικής συνοχής, της ισότητας και στην αναγνώριση της πολιτισμικής ταυτότητας και άνοιξε το δρόμο της εισαγωγής της πολυπολιτισμικής διάστασης στα προγραμμάτων σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της παραγωγή κατάλληλου διδακτικού υλικού (Μάρκου 2001).

Η παρατηρούμενη αντίφαση ανάμεσα στις διακηρύξεις της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης και στην εφαρμογή της στην πράξη οδήγησαν τη συζήτηση στην αναθεώρηση της πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι Smolicz & Bullivant (στο Μάρκου 2001: 160) υποστήριξαν την αναγκαιότητα επανεξέτασης των πολιτικών στόχων της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής πολιτικής και των κίνητρων του πολυπολιτισμού, καθώς η διδασκαλία της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν χρησιμοποιήθηκε ως αφετηρία για την αναδιάρθρωση των σχολικών προγραμμάτων, αλλά περιορίστηκε στην παρουσία πρόσθετων μαθημάτων στο πρόγραμμα σπουδών. Ωστόσο, η αναφορά Lo Bianco το 1987 με τίτλο: «Εθνική πολιτική στις γλώσσες» σηματοδοτεί μια περίοδο διδασκαλίας άλλων εννέα γλωσσών, επιλεγμένων με κριτήριο τις ανάγκες του πληθυσμού σχετικά με την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας υποστηρίζοντας τες με αντίστοιχα προγράμματα χρηματοδότησε η αυστραλιανή κυβέρνηση, γεγονός που αξιολογήθηκε θετικά όσον αφορά την αναγνώριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας του πληθυσμού της χώρας. Στην υλοποίηση αυτού του στόχου συνέβαλαν και οι αντίστοιχες υπηρεσίες και ινστιτούτα, το Αυστραλιανό Ινστιτούτο πολυπολιτισμικών υποθέσεων, το Γραφείο πολυπολιτισμικών υποθέσεων και το Τμήμα μετανάστευσης και πολυπολιτισμικών υποθέσεων, που υποστήριξαν την πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική με την ανάπτυξη δίγλωσσων προγραμμάτων και τη διδασκαλία των μητρικών γλωσσών των μεταναστών (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011).

Συνοψίζοντας θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Αυστραλία εφάρμοσε ως ένα βαθμό επιτυχώς μια πολυπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική που βασίστηκε στην

ανάπτυξη δίγλωσσων προγραμμάτων και στην εκμάθηση της μητρικής γλώσσας προκειμένου να διασφαλίσει την κοινωνική συνοχή και να μετατρέψει το γλωσσικό έλλειμμα των μεταναστών σε πλεονέκτημα, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται το αίτημα της βελτίωσης των εκπαιδευτικών πρακτικών και ειδικά αυτών που αφορούν τους ιθαγενείς πληθυσμούς (Renganathan & Kral 2018).

1.2.2.2 Ηνωμένο Βασίλειο

Η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας πριν περάσει από το στάδιο της αφομοιωτικής προσέγγισης των μεταναστών κινήθηκε στη λογική της αδιαφορίας απέναντι στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1960 θεωρώντας πως το αγγλικό σχολείο διέθετε την ικανότητα να αφομοιώνει τους διαφορετικούς μαθητές, όπως είχε συμβεί και στο παρελθόν σύμφωνα με την ιδεολογία του χωνευτηρίου (melting pot ideology) που χαρακτήρισε την περίοδο αυτή (Μάρκου 2001:117). Μάλιστα ο Krip (1979) χαρακτήρισε την πολιτική αυτή «ως πολιτική φυλετικής ασάφειας, επειδή ήταν κοινώς αποδεκτό ότι ο καλύτερος τρόπος να αντιμετωπιστούν οι διαφορετικές φυλές ήταν να μη γίνεται λόγος για αυτές» (στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011:154). Στις αρχές της δεκαετίας του 1960 η αδιαφορία δίνει τη θέση της στην αναγνώριση των εκπαιδευτικών προβλημάτων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και επιδιώκεται η καθ' όλα προσαρμογή στον αγγλικό τρόπο ζωής περνώντας στην περίοδο της αφομοιωτικής προσέγγισης. Προκειμένου να επιτευχθεί η πολιτισμική αφομοίωση των μεταναστών επιχειρήθηκε η εντατική εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας για να αντισταθμιστεί το έλλειμμα που παρουσίαζαν οι μαθητές αυτοί ώστε να μπορέσουν να οδηγηθούν στην πλήρη ένταξη τους στην αγγλική κοινωνία (Μάρκου 2001). Ωστόσο, αγνοήθηκαν παντελώς τα κοινωνικά και πολιτισμικά ζητήματα των μεταναστών, καθώς αυτό που ενδιέφερε την εκπαιδευτική πολιτική εκείνης της περιόδου ήταν η αντίληψη ότι ο πολιτισμός της χώρας υποδοχής είναι φυλετικά και πολιτισμικά ανώτερος και οι μετανάστες οφείλουν να υιοθετήσουν τα χαρακτηριστικά αυτού του πολιτισμού σημείο στο οποίο ασκήθηκε έντονη κριτική από τους επικριτές της αφομοιωτικής προσέγγισης.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 η εκπαιδευτική πολιτική της Αγγλίας μετακινήθηκε από την αφομοιωτική προσέγγιση στην πολιτική της ένταξης που προωθούσε την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας θεωρώντας πως ένα

περιβάλλον ανεκτικότητας θα οδηγήσει στις ίσες ευκαιρίες για τα παιδιά των μεταναστών. Κατά την περίοδο αυτή δόθηκε έμφαση στη διδασκαλία της αγγλικής ως δεύτερη γλώσσα στους μετανάστες εκδηλώνοντας παράλληλα ενδιαφέρον για τη διδασκαλία της μητρικής γλώσσας η οποία θα λειτουργούσε ως στήριγμα για την αποτελεσματικότερη εκμάθηση της αγγλικής γλώσσας. Ωστόσο, στην πράξη η προσέγγιση της ένταξης δε διέφερε από αυτή της αφομοίωσης, εφόσον παράμενε ως βασικός στόχος η εξάλειψη του γλωσσικού ελλείμματος που παρουσίαζαν τα παιδιά των μεταναστών και ως βασική προϋπόθεση οι μετανάστες να υιοθετήσουν τον κυρίαρχο αγγλικό πολιτισμό εστιάζοντας στην επικράτηση της πολιτισμικής ομοιογένειας (Μάρκου 2001).

Στα τέλη της δεκαετίας του 1970 η εκπαιδευτική πολιτική για τους μετανάστες στρέφεται προς στο πολυπολιτισμικό πρότυπο. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης στόχος αποτελεί η βελτίωση της εκπαίδευσης των παιδιών των μεταναστών και η αντιμετώπιση της σχολικής τους αποτυχίας. Στη Swann Report το 1985 (Μάρκου 2001:120) μεταξύ άλλων προτείνονται η δημιουργία προγραμμάτων διδασκαλίας της αγγλικής ως δεύτερης γλώσσας και διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μεταναστών και ταυτόχρονα η παρουσία των διαφορετικών τρόπων ζωής των μεταναστών στα σχολικά προγράμματα. Εκτός από την αναγνώριση της πολιτισμικής ετερότητας στην πράξη με την έκδηλη παρουσία του «άλλου» προτείνονται και αλλαγές που αφορούν τη βελτίωση της εκπαίδευσης μέσω της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και της μεγαλύτερης οικονομικής ενίσχυσης των σχολείων για να μπορέσουν να πραγματοποιήσουν αλλαγές στο σχολικό τους πρόγραμμα και να στηρίξουν την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών. Ωστόσο, παρόλη την προσπάθεια της αναγνώρισης και της επίλυσης των αναγκών των παιδιών των μεταναστών διαπιστώθηκε ότι τα πολιτισμικά προγράμματα έδιναν μεγαλύτερη έμφαση στην αναγνώριση της ταυτότητας παρά στην αναγνώριση της μειονεξίας και της διάκρισης που βίωναν οι μετανάστες από τον τρόπο που ήταν δομημένο το αγγλικό σχολείο. Η κριτική που δέχθηκε το πολυπολιτισμικό μοντέλο εστίαζε ακριβώς σ' αυτή τη διαπίστωση ότι η έμφαση δόθηκε στις πολιτισμικές διαφορές αι όχι στην αντιμετώπιση των διακρίσεων και στην προσφορά των ίσων ευκαιριών για το σκοπό αυτό. Μάλιστα ο Bullivant (1981) υποστήριξε την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια στρατηγική ελέγχου των μεταναστών που δε συντελεί ούτε στη βελτίωση της σχολικής προόδου, ούτε στην θετική ενίσχυση της αυτοεικόνας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο και εντέλει δε δημιουργεί τις κατάλληλες

προϋποθέσεις ώστε οι μαθητές να έχουν ίση πρόσβαση στις ευκαιρίες μάθησης (στο Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011: 161).

Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 προωθείται η αντιρατσιστική εκπαίδευση η οποία θεωρεί την πολυπολιτισμική εκπαίδευση ως μια φιλελεύθερη εκδοχή του αφομοιωτικού μοντέλου (Μάρκου 2001) και θέτει ως στόχο τον περιορισμό των διακρίσεων που βιώνουν είτε συνειδητά είτε ασυνείδητα οι μετανάστες μέσω της χρήσης της αντιθετικής γλώσσας που ουσιαστικά αποδομεί τις αρνητικές συνδηλώσεις της χρήσης όρων και τις αναδομεί δίνοντας τους θετικό πρόσημο προκειμένου να καταρριφθούν τα στερεότυπα και ο προκαταλήψεις για τους μετανάστες, προσέγγιση που επικρίθηκε ως πολύ απλοϊκή για την αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο και ως ένα τρόπο παραδοχής του τι θεωρείται πολιτικά ορθό (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου 2011). Ωστόσο, παρόλο που η συζήτηση για τον ρατσισμό είναι ουσιαστικότερη στην περίπτωση της Αγγλίας σε σύγκριση με τις άλλες χώρες η πολιτική πρακτική στην εφαρμογή της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης παρουσιάζει ισχυρές αντιστάσεις (Μάρκου 2001).

1.2.2.3 Γερμανία

Η μεταναστευτική ροή προς την Γερμανία ξεκινά από τα τέλη της δεκαετίας του 1950 λόγω της αναγκαιότητας πρόσληψης εργατικού δυναμικού και γίνεται μαζικότερη τη δεκαετία του 1960. Μάλιστα η Γερμανία καταλαμβάνει *«την πρώτη θέση ανάμεσα στις ευρωπαϊκές χώρες από πλευράς απασχόλησης εργατικού δυναμικού»* (Μάρκου 2001:129). Η μετανάστευση για την εκπαιδευτική πολιτική της Γερμανίας θεωρήθηκε ένα προσωρινό φαινόμενο και συνδέθηκε με τις εκάστοτε ανάγκες της οικονομίας γεγονός που σήμαινε ότι οι μετανάστες με την ολοκλήρωση του έργου τους θα επέστρεφαν στην πατρίδα τους. Ο Castles (στο Banks 2012:94) επισημαίνει ότι η Γερμανία από το 1955 μέχρι το 1975 άσκησε την τακτική του διαφορικού αποκλεισμού¹⁰ ως τρόπου ελέγχου της διαφορετικότητας ισχυριζόμενη ότι η Ομοσπονδιακή Δημοκρατία της Γερμανίας δεν είναι μια χώρα υποδοχής

¹⁰Η λογική του διαφορικού αποκλεισμού εφαρμόστηκε κυρίως σε Γερμανία, Ελβετία, Αυστρία και σήμαινε την αποδοχή των μεταναστών γίνεται μόνο μέσα σε συγκεκριμένα λειτουργικά και χρονικά όρια. Οι μετανάστες είναι ευπρόσδεκτοι ως εργάτες, αλλά όχι ως οικιστές, ως άτομα αλλά όχι ως οικογένειες ή κοινότητες, ως προσωρινοί ταξιδιώτες, αλλά όχι ως μακροπρόθεσμοι κάτοικοι. (Banks 2012: 81).

μεταναστών. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 συνειδητοποιείται η ύπαρξη των μεταναστών¹¹ και η ανάγκη της διαχείρισης των εκπαιδευτικών και κοινωνικών ζητημάτων τους.

Η συνειδητοποίηση αυτή οδήγησε στην ανάπτυξη της Παιδαγωγικής των ξένων (Ausländer pädagogik) στο πλαίσιο του αφομοιωτικού μοντέλου εκπαιδευτικής πολιτικής αντιμετώπισης των μεταναστών και εμφανίστηκαν τα πρώτα μέτρα αντισταθμιστικής εκπαίδευσης. Ένα από αυτά ήταν οι τάξεις των ξένων, όπως ονομάστηκαν, οι οποίες απευθύνονταν μόνο σε παιδιά οικονομικών μεταναστών προκειμένου να καλύψουν τα ελλείμματα που παρουσίαζαν στη γερμανική γλώσσα, καθώς απώτερος στόχος ήταν η ένταξή τους στην κανονική ροή του μαθήματος στο γερμανικό σχολείο (Merkens 2007). Εκτός από τη εντατική διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας άλλα μέτρα που σχεδιάστηκαν ήταν προπαρασκευαστικές τάξεις, δίγλωσσες τάξεις, ειδικές τάξεις για αλλοδαπούς μαθητές, εντατικά γλωσσικά τμήματα και φροντιστηριακά τμήματα. Τα μέτρα για την πρόσθετη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας διευκόλυναν τα παιδιά των μεταναστών να εισαχθούν στα γερμανικά σχολεία και η υποστήριξη της μητρικής τους γλώσσας έγινε για την περίπτωση της επανένταξής τους στις χώρες καταγωγής (Μάρκου 2001).

Η ενσωμάτωση στο γερμανικό σχολικό σύστημα και οι προσπάθειες διατήρησης των δεσμών με την εθνική γλώσσα και τον πολιτισμό με τις χώρες καταγωγής οδήγησαν στο μοντέλο της ενσωμάτωσης. Στο πλαίσιο αυτό εντάθηκαν τα γλωσσικά μαθήματα μέσω των προπαρασκευαστικών και δίγλωσσων τάξεων, όπου στις τελευταίες δινόταν έμφαση στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού στην διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και στις υπόλοιπες στην διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας. Την διδασκαλία της μητρικής γλώσσας και του πολιτισμού αναλάμβαναν οι προξενικές αρχές οι οποίες παρείχαν τη δυνατότητα και τα μέσα για την υλοποίηση. Όμως, η διπλή αυτή στρατηγική είχε ως αποτέλεσμα την ανεπαρκή φοίτηση των παιδιών των μεταναστών στο σχολείο, τις μειωμένες σχολικές επιδόσεις και την απουσία αντιπροσώπευσης τους στις ανώτερες σχολικές τάξεις (Castles στο Banks 2012:97). Η σχολική αποτυχία των μαθητών αυτών κίνησε μια διαδικασία ανάπτυξης κατάλληλου διδακτικού υλικού και νέων διδακτικών προσεγγίσεων και ενημέρωσης των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότερη χρήση τους (Μάρκου 2001).

¹¹ «Καλέσαμε εργάτες και μας ήρθαν άνθρωποι» (Μάρκου 2001:130)

Κατά τη δεκαετία του 1980 γίνεται αντιληπτό ότι αίτιο της σχολικής αποτυχίας των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η κοινωνική, οικονομική και πολιτική κατάσταση των οικογενειών τους. Η ανάγκη των μαθητών αυτών να κινούνται σε διαφορεικά πολιτισμικά περιβάλλοντα που θεωρούνταν έλλειμμα μέχρι εκείνη τη στιγμή αναθεωρείται. Οι Hamburger, Seus & Wolter (1981) μιλούν για αυτή την ανάγκη ως πλεονέκτημα της δυνατότητας δηλαδή ενός ατόμου να διαθέτει σε διαφορετικά συγκροτημένα πολιτιστικά συμφραζόμενα μία, κάθε φορά συμβατή πολιτιστική ταυτότητα (στο Merkens 2007:107). Στο πλαίσιο αυτό αναδύεται η διαπολιτισμική παιδαγωγική που αντικαθιστά την παιδαγωγική των ξένων και απαιτεί να μην αγνοείται η πολιτισμική προέλευση των αλλοδαπών μαθητών και να αντιμετωπίζονται επί ίσοις όροις και να έχουν ίσα δικαιώματα στο σχολείο και στην κοινωνία. Οι δεκαετίες του 1980 και 1990 χαρακτηρίζονται από ένα είδος *de facto* τοπικής πολυπολιτισμικότητας με αποτέλεσμα να κάνουν ό,τι μπορούν για τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Castles στο Banks 2012:97). Η διαπολιτισμική παιδαγωγική συνέβαλε με την εφαρμογή των μοντέλων της εκμάθησης των ξένων γλωσσών για τη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας στους μαθητές αυτούς, καθώς και με την κατασκευή διδακτικού υλικού για τη γερμανική ως δεύτερη γλώσσα που είχε ως στόχο την ένταξη των παιδιών των μεταναστών. Αν και η λέξη κλειδί είναι η πολιτισμική ένταξη (Akkulturation), επικρίνεται η μονογλωσσική συμπεριφορά του γερμανικού σχολείου (Gogolin 1994 στο Merkens 2007:109). Στα αναλυτικά προγράμματα είναι σαφής η αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας και της εθνοτικής διαφορετικότητας αλλά η συνειδητοποίηση είναι ακόμη ασαφής (Luchtenberg στο Banks 2012). Ωστόσο, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής απαιτεί όχι μόνο από τους μετανάστες αλλά και από το γηγενή πληθυσμό να αλλάζει, όπως πρέπει να αλλάζουν και οι εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί θεσμοί (Μάρκου 2001:134). Στα μέσα της δεκαετίας του 1980 υπήρξε και μια μετατόπιση προς την κατεύθυνση της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Οι λόγοι της μετακίνησης προς το αντιρατσιστικό πρότυπο εκπαίδευσης ήταν η διαπίστωση ότι η πλειονότητα των μεταναστών θα παραμείνουν στη Γερμανία και ότι είναι πια χώρα υποδοχής μεταναστών και ότι οι οικονομικές και κοινωνικές διακρίσεις που υφίσταντο οι μετανάστες είναι έντονες.

Σημαντικός παράγοντας προς την κατεύθυνση της ενσωμάτωσης ήταν ο μεταναστευτικός νόμος του 2000 (Zawanderungsgesetz) σύμφωνα με τον οποίο

απαιτείται η συμμετοχή των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο σε μαθήματα που περιλαμβάνουν τη γερμανική γλώσσα, το Δίκαιο, τον πολιτισμό και την ιστορία. Ωστόσο, είναι ασαφές το αν η ευθύνη ανήκει στους ίδιους τους μετανάστες. Παρόλα αυτά η πολιτισμική επίγνωση αυξάνεται και αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των κρατιδίων η διστακτική εμπέδωση της σχέσης ανάμεσα στις πολυπολιτισμικές οπτικές και στην αγωγή του πολίτη εστιάζοντας κυρίως σε προγράμματα συνάντησης με τις διαφορετικές εθνοτικές ομάδες (π.χ. εορτασμός από κοινού εορτών). Βέβαια ο κίνδυνος της φολκλορικής προσέγγισης αυτής της επαφής είναι υπαρκτός, όπως επισημαίνει ο Luchtenberg (στο Banks 2012:403) γιατί η συνάντηση βασίζεται σε μία στατική έννοια της κουλτούρας παραβλέποντας τις συγκρούσεις. Σημαντικότερο όμως εμπόδιο στη διαδικασία της ενσωμάτωσης των μεταναστών είναι η επικράτηση της ηγετικής κουλτούρας (Leitkultur) που προτάθηκε από τους συντηρητικούς και με κύριο επιχείρημα ότι οι μετανάστες θα πρέπει να υιοθετούν την ιδέα μιας υπάρχουσας κουλτούρας (Luchtenberg στο Banks 2012).

1.2.2.4 Γαλλία

Η Γαλλία ακολουθώντας το παράδειγμα της Γερμανίας τη δεκαετία του 1970 εστιάζει στην πολιτική της ενθάρρυνσης της παλιννόστησης ή αλλιώς βοήθεια για επιστροφή (Aide au retour). Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1970 στοχεύει στην πολιτική της ενσωμάτωσης μέσω της αντισταθμιστικής εκπαίδευσης (Μάρκου 2001). Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής εστίασε την εξάλειψη των προβλημάτων που προκαλούσε το γλωσσικό έλλειμμα των παιδιών των μεταναστών. Για την επίτευξη αυτού του στόχου λειτούργησαν προπαρασκευαστικές τάξεις ή τμήματα υποδοχής (Classes d' initiation) με απώτερο σκοπό την γρήγορη ενσωμάτωση στις κανονικές τάξεις του σχολείου. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι αυτό το μέτρο απομόνωσε τους μαθητές αυτούς με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί των κανονικών τάξεων να νιώθουν ανακούφιση, καθώς απαλλάσσονταν από τα προβλήματα που είχαν να αντιμετωπίσουν στις τάξεις τους με την παρουσία των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο.

Στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1970 η εκπαιδευτική πολιτική στράφηκε στην ενίσχυση της μητρικής γλώσσας με αντίστοιχες δράσεις (actives d' eveil) για το ενδεχόμενο της επιστροφής των μεταναστών στις χώρες καταγωγής. Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1980 η εκπαιδευτική πολιτική τη Γαλλίας αναγνωρίζει

την μόνιμου χαρακτήρα εγκατάσταση των μεταναστών και προχωρά σε μέτρα παιδαγωγικής παρέμβασης που υποστηρίζουν τη διατήρηση δεσμών με την οικογένεια στη χώρα καταγωγής, την ενίσχυση ψυχολογικής ισορροπίας για σχολική επιτυχία και τη διευκόλυνση της εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας. Τα προβλήματα που προέκυψαν αφορούσαν κυρίως την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, την ελλιπή κατάρτιση των εκπαιδευτικών και την απουσία σύνδεσης με άλλα μαθήματα. Σημαντικοί σταθμοί στη δεκαετία 1975- 1985 υπήρξαν τα Κέντρα Επιμόρφωσης και Ενημέρωσης για την Εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών (Centres de formation et l' information pour la scolarisation des enfants de Migrants) και οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας/ ΖΕΠ (Zones d' education prioritaire). Από τη μια μεριά τα Κέντρα αυτά υποστήριζαν την ενσωμάτωση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας στο κανονικό πρόγραμμα και ανέδειξαν τη διαπολιτισμική παιδαγωγική που έθεσε ως στόχους την διαμόρφωση μιας νέας πολιτισμικής ταυτότητας για τους μετανάστες και την απομάκρυνση από τον εθνοκεντρισμό των γηγενών με απώτερο σκοπό το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Από την άλλη μεριά οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας χρησιμοποίησαν μια ποικιλία μεθόδων και στελεχώθηκαν με κατάλληλους εκπαιδευτικούς προκειμένου να οδηγήσουν στη σχολική επιτυχία τους μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Μάρκου 2001) παρέμβαση που συντέλεσε θετικά στην επίλυση των προβλημάτων των ευπαθών ομάδων του πληθυσμού συμπεριλαμβανομένου και των μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο ή των μαθητών με διαφορετικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, για την περίπτωση των ΖΕΠ *«έχουν διατυπωθεί κάποιες ενστάσεις σχετικά με τον κοινωνικό στιγματισμό των σχολείων (και των μαθητών) που εντάσσονται στις ΖΕΠ, προβληματισμός για τα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και την απροθυμία των εκπαιδευτικών να εργαστούν σε σχολεία των ΖΕΠ»* (Healy 2013:29).

Αναγνωρίζοντας ωστόσο την πολιτιστική ετερότητα της σύγχρονης κοινωνικής πραγματικότητας η διαπολιτισμική εκπαίδευση στρεφόμενη προς την ανάδειξη του ανθρωπιστικού πλουραλισμού υιοθετείται από την εκπαιδευτική πολιτική της Γαλλίας προκειμένου να απαντήσει στο ερώτημα ποιον πολίτη το σχολείο πρέπει να διαμορφώνει και για ποια κοινωνία (Pretceille 2017). Σ' αυτό το πλαίσιο ο εκπαιδευτικός είναι επιφορτισμένος με τον ρόλο του διαμεσολαβητή που θα συνοδεύσει τον μαθητή στην πορεία της ενηλικίωσής τους, της πλήρους άσκησης της ιδιότητας του πολίτη και της ένταξης του στην αγορά εργασίας και ειδικά ο

εκπαιδευτικός των ξένων γλωσσών που είναι σε θέση να βοηθήσει τον κάθε μαθητή να κατανοήσει και να επικοινωνήσει με τον «Άλλον» (Bastos 2015).

1.2.2.5 Ελλάδα

Παρατηρώντας την πορεία της εκπαιδευτικής πολιτικής για την ένταξη των παλινοστούτων, των μεταναστών, των μαθητών με ρόμικη καταγωγή και των μαθητών μειονοτικών ομάδων που ακολούθησε και ακολουθεί η Ελλάδα μπορεί κανείς να διαπιστώσει από τη σχετική βιβλιογραφία τρεις βασικές προσεγγίσεις στη διαμόρφωση και στην άσκηση αυτής της πολιτικής. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Δαμανάκη (2019) όσον αφορά την διαχείριση της ετερότητας στην Ελλάδα θα μπορούσαμε να μιλάμε μόνο για μια προσέγγιση, την αφομοιωτική, με διάφορες εκφάνσεις.

Παρόλα αυτά επιχειρώντας την ανάλυση της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ελλάδας παρατηρούμε ότι η πρώτη περίοδος που χρονολογικά οριοθετείται μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 χαρακτηρίζεται από την παντελή έως και προκλητική αγνόηση των σχολικών προβλημάτων των παλινοστούτων μαθητών κινούμενη προς την ιδεολογία του χωνευτηρίου (melting pot) θεωρώντας πως η ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αφορά τα ίδια τα παιδιά και τις οικογένειες τους (Μάρκου 2001). Στη δεύτερη περίοδο η εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται θέτει ως στόχο *«την ένταξη των μαθητών αυτών των ομάδων στο ελληνικό σχολείο, στο κοινωνικό περιβάλλον και στον ελληνικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς»*¹². Στο πλαίσιο αυτής της αφομοιωτικής-αντισταθμιστικής προσέγγισης προωθείται η ίδρυση των λεγόμενων Τάξεων Υποδοχής στην πρωτοβάθμια και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να εκπληρώσουν το στόχο αυτό. Τα μέτρα αυτά αφορούσαν κυρίως τους επαναπατρισμένους από την Γερμανία και ήταν μια πιστή αντιγραφή των προπαρασκευαστικών τάξεων της Γερμανίας (Aufnahme Klassen) που παρείχαν το αίσθημα της ασφάλειας στις ομάδες, επειδή οι συμμετέχοντες λόγω των κοινών βιωμάτων και αναγκών μπορούσαν να αποδώσουν καλύτερα ειδικά σε σχέση με την παρακολούθηση και τη συμμετοχή τους στις κανονικές τάξεις (Μάρκου 2001). Ωστόσο, οι αδυναμίες στην οργάνωση και στη

¹² http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/04_YpourgikesApofaseis/1105_1980.pdf

λειτουργία των τάξεων υποδοχής που κυρίως οφειλόταν στην έλλειψη του διδακτικού υλικού οδήγησαν στην υποβάθμιση των σχολικών προβλημάτων των παλινοστούτων μαθητών στο επίπεδο της γλωσσικής έκφρασης (Δαμανάκης 1997:208· Μάρκου 2001) με αποτέλεσμα το μοντέλο αυτό να μην κατορθώσει να βελτιώσει το γλωσσικό και γνωστικό επίπεδο των μαθητών αυτών ούτε να συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση τους με τους άλλους μαθητές (Μάρκου 1984). Από το 1982 παράλληλα με την ύπαρξη των τάξεων υποδοχής το Υπουργείο Παιδείας προωθεί και τη λειτουργία φροντιστηριακών τμημάτων με το νόμο Ν1404/83 άρθρο 45¹³ που αναφέρει: «Σε δημόσια σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να ιδρύονται, με αποφάσεις του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα για την ομαλή προσαρμογή στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας παλινοστούτων μαθητών τέκνων ελλήνων μεταναστών». Στα φροντιστηριακά τμήματα οι μαθητές παράλληλα με την παρακολούθηση της κανονική τάξης συμμετέχουν σε ολιγάριθμα τμήματα που δίνουν έμφαση στα μαθήματα που οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν έντονες δυσκολίες δίνοντας παράλληλα και τη δυνατότητα να διατηρούν και να βελτιώνουν τα πολιτισμικά και γνωστικά στοιχεία που φέρουν από τη χώρα υποδοχής (Μάρκου 1984:91). Παρόλο όμως τη θετική απήχηση που είχαν τα φροντιστηριακά τμήματα παρατηρήθηκαν δυσκολίες ως προς την υποχρεωτική πρόσθετη παρακολούθηση, τη ανεπάρκεια των διδασκόντων να βοηθήσουν τους μαθητές στη διαδικασία της επανένταξής τους και η έλλειψη της κατάλληλης υλικοτεχνικής, οργανωτικής και διδακτικής υποδομής γεγονός που οδήγησε στην έγκριση του ερευνητικού προγράμματος¹⁴ που διήρκεσε από το 1983 μέχρι το 1986 με γενικό στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής πορείας του παλινοστούτα μαθητή ώστε να μπορεί να συμμετέχει επι ίσοις όροις στην εκπαιδευτική πράξη (Μάρκου 1984:91κ.ε).

Η τρίτη περίοδος χαρακτηρίζεται από μια αντισταθμιστική- πλουραλιστική εκπαιδευτική πολιτική. Στο πλαίσιο αυτής της πολιτικής το 1984 ιδρύονται τα πρώτα σχολεία Απόδημων Ελληνοπαίδων στην Αττική και στη Θεσσαλονίκη¹⁵. Τα σχολεία

¹³ http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N1404_1983.pdf

¹⁴ Για περισσότερες πληροφορίες που αφορούν το ερευνητικό πρόγραμμα για τους παλινοστούτες μαθητές βλ. στο βιβλίο «Σχολική επανένταξη παλινοστούτων μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές». Επιμ.: Γκότοβος Αθ. & Μάρκου, Γ. Αθήνα (1984): Υπουργείο Παιδείας – UNESCO.

¹⁵ http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N1865_1989.pdf

αυτά ωστόσο εντάχθηκαν στην ίδια θεωρητική αντίληψη και διαχωριστική λογική με τις τάξεις Υποδοχής (Μάρκου 2001). Το 1990 επανέρχεται ο θεσμός των Τάξεων Υποδοχής που επιχειρεί να λειτουργήσει με ξεχωριστό ωρολόγιο πρόγραμμα και κάνοντας χρήση γλωσσικού και πολιτισμικού υλικού που έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο ερευνητικών προγραμμάτων ή με πρωτοβουλία των τοπικών εκπαιδευτικών φορέων. Ωστόσο, σημαντικός σταθμός στην εφαρμογή εκπαιδευτικής πολιτικής με βάση τη διαπολιτισμική προσέγγιση είναι ο νόμος Ν2413/96¹⁶ που αφορά την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις. Όπως ορίζεται στο άρθρο 34 §1-2, σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία αυτά που ονομάστηκαν διαπολιτισμικά σχολεία εφαρμόστηκαν τα προγράμματα αντίστοιχων δημόσιων σχολείων, τα οποία όμως προσαρμόστηκαν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτισμικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών τους. Πέρα από τη ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων στο άρθρο 5 του ίδιου νόμου ανακοινώνεται η ίδρυση του Ινστιτούτου Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΙΠΟΔΕ) που έχει ως σκοπό τη μελέτη και την έρευνα των εκπαιδευτικών θεμάτων που αφορούν την ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, καθώς και την ευθύνη και το συντονισμό των προσπαθειών για την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση ποικίλων προγραμμάτων. Με το συγκεκριμένο νόμο τέλος, προωθείται η υλοποίηση έργων που αφορούσαν στην εκπαίδευση ειδικών κατηγοριών στο πλαίσιο του Β΄ Κοινοτικού Πλαισίου Στήριξης (ΕΠΕΑΕΚ). Η υλοποίηση των έργων αυτών έγινε με τέσσερις κατευθύνσεις:

- Πρόγραμμα για τη σχολική και κοινωνική ένταξη παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών σε 3 φάσεις από το 1997 μέχρι το 2008 με επιστημονικούς υπεύθυνους τους καθηγητές κ. Μάρκου Γ. (1997-2001), κ. Παπακωνσταντίνου Θ. (2002-2004) και κ. Καρακώστα Ι. (2006-2008).

¹⁶ http://6dim-diap-elfth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nomoi/N2413_1996.pdf

- Πρόγραμμα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης της μουσουλμανικής μειονότητας που υλοποιείται από το Τμήμα Επιστημών Αγωγής Προσχολικής Ηλικίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με συμπράττοντα φορέα το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Πρόγραμμα παιδείας Ομογενών που υλοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.
- Πρόγραμμα εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων που υλοποιήθηκε αρχικά από το τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων από το 1997 μέχρι το 2004 με επιστημονικούς υπευθύνους τους καθηγητές κ. Γκότοβο Αθ. (1997-2001) και κ. Παπακωνσταντίνου Π. (2002-2004). Το πρόγραμμα μετονομάστηκε σε Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά και υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών με υπεύθυνους τον καθηγητή κ. Μάρκου Γ. για την περίοδο 2010-2014 και τον επίκουρο καθηγητή κ. Παρθένη Χρ. για την περίοδο 2016-2018.

Τα έργα στηρίζονταν σε τρεις βασικούς άξονες που αφορούν τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, την παραγωγή εποπτικού και διδακτικού υλικού και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ώστε να συμβάλλουν στην ομαλή ένταξη των μαθητών που εμφανίζουν κάποια μορφή ετερότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

2. ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ & ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

2.1 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα

Ανατρέχοντας στους ορισμούς που κατά καιρούς έχουν δοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία (Stenhouse 2003· Φλουρής 2005· Τσάφος 2014) διαπιστώνεται ότι το Αναλυτικό Πρόγραμμα παρουσιάζεται ως ένα διάγραμμα ή γενικό πλάνο που ορίζει την ύλη των μαθημάτων και καθορίζει είτε σε πιο γενικό είτε σε πιο ειδικό πλαίσιο τη σκοποθεσία, το περιεχόμενο, τη χρονική διάρκεια και τις δραστηριότητες για τους μαθητές που θα συντελέσουν στην επίτευξη των γενικών σκοπών (Κασσωτάκης &

Φλουρήs 2006). Ωστόσο, το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν αποτελεί ένα κείμενο που εξαντλείται στον καθορισμό της διδακτέας ύλης των μαθημάτων, των στόχων και του περιεχομένου τους, αλλά ένα κείμενο με ιδεολογικό, πολιτικό και φιλοσοφικό χαρακτήρα, καθώς παραμένει η έκφραση της εκπαιδευτικής πολιτικής μια χώρας αντανακλώντας την κοινωνική ιδεολογία της, τον τρόπο οργάνωσής της σε όλους τους τομείς και τη φιλοσοφία που υιοθετεί απέναντι στη μάθηση και εν γένει στο ρόλο του σχολείου (Φλουρήs 2005· Κασσωτάκης & Φλουρήs 2006). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει και η Κουτσελίνη (2013) είναι «*κατ' εξοχήν και πρωτίστως παιδαγωγικό κείμενο με πολιτική, ιδεολογική και κοινωνιολογική βάση. Με αυτήν την έννοια, τα διδασκόμενα μαθήματα το περιεχόμενο τους, η μείωση ή αύξηση των ωρών διδασκαλίας τους, η μεθοδολογία και ο τρόπος αξιολόγησης φανερώνουν παιδαγωγικές, ιδεολογικές- πολιτικές και κοινωνιολογικές επιλογές*» (σ.22). Επομένως, το αναλυτικό πρόγραμμα λειτουργεί ως το μέσο σύνδεσης της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πολιτικής μιας χώρας με την πράξη, τη διδασκαλία του αντίστοιχου μαθήματος στην τάξη προκειμένου να προκληθεί η επιδιωκόμενη μάθηση¹⁷ γεγονός που αναδεικνύει τη σημαντικότητα του στην εξέταση της σχέσης του με το γλωσσικό μάθημα και τη λειτουργία του ως παράγοντας κατάκτησης ή ανάσχεσης της γλωσσικής μάθησης από τη μεριά των μαθητών.

Αναγνωρίζοντας το πολυδιάστατο του όρου υιοθετούμε την οπτική που εξετάζει «*το αναλυτικό πρόγραμμα ως ένα πολυπεπίπεδο σύστημα οργάνωσης του εννοιολογικού περιεχομένου της εκπαίδευσης και του αντιστοιχούντος σε αυτό σχήματος εκδίπλωσης των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Το σύστημα αυτό δομείται με κεντρικό σημείο αναφοράς τη σχολική γνώση στις ποικίλες εκφάνσεις της και συγκροτεί ταυτόχρονα το θεσμοποιημένο πλαίσιο, το φιλοσοφικό και ιδεολογικό υπόβαθρο και το πεδίο ανέλιξης των τυπικών ενεργειών που προσιδιάζουν στη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Μηλίγκου 2004:110κ.ε.). Αναλύοντας την οπτική αυτή εξετάζουμε το αναλυτικό πρόγραμμα ως συνάρθρωση δύο οργανωσιακών συστημάτων που διατέμνονται. Το μεν πρώτο εξειδικεύεται στην οργάνωση του περιεχομένου της εκπαίδευσης, το δε δεύτερο στην οργάνωση της πρόσβασης των μαθητών στο περιεχόμενο αυτό, το οποίο εστιάζει στην απόκτηση γνώσεων, αξιών και δεξιοτήτων από τη μεριά των μαθητών (Μηλίγκου 2017). Εστιάζοντας λοιπόν στο δεύτερο επίπεδο που αφορά την οργάνωση της πρόσβασης των μαθητών στο

¹⁷ Για την ανάλυση των εννοιών διδασκαλία και μάθηση και για την μεταξύ τους αλληλεπίδραση, βλ. κεφάλαιο πρώτο: Μάθηση και Διδασκαλία (Φουντοπούλου 2001).

περιεχόμενο, η παρέμβαση μας στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Ζεφύρι θέτει ως στόχο την ισότιμη πρόσβαση των μαθητών που συμμετέχουν στο τμήμα στο περιεχόμενου γλωσσικού μαθήματος, όπως αυτό ορίζεται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

2.1.1 Αναλυτικό Πρόγραμμα και γλωσσικές ικανότητες

Η διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος διέπεται από τέσσερις βασικούς σκοπούς που προκύπτουν από τη γενική σκοποθεσία του Υπουργείου Παιδείας, ως επίσημου φορέα του καθορισμού της. Πρώτον, ο γλωσσικός σκοπός που αφορά την επάρκεια του μαθητή στην ορθή χρήση του γραπτού λόγου και συνοδευτικά την απόκτηση γνώσεων γραμματικής, σύνταξης, λεξιλογίου και ετυμολογίας ώστε να αποκτηθεί αυτή η επάρκεια. Δεύτερον, ο φρονηματίστικος σκοπός που σχετίζεται με τη μεταβίβαση εκείνων των αρχών και των ιδεολογικών στοιχείων που συγκροτούν την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα του μαθητή και μάλιστα δίνουν και τις απαραίτητες γνώσεις για την ερμηνεία του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Τρίτον, ο μορφωτικός σκοπός που διευκολύνει την πρόσβαση των μαθητών στις πηγές μόρφωσης και τέταρτον, ο καλαισθητικός σκοπός που σχετίζεται με την καλλιέργεια του ορθού αισθητικού κριτηρίου κυρίως μέσω της επαφής με λογοτεχνικά κείμενα (Γκότοβος 1991:13κ.ε.). Άλλωστε το τελευταίο διαφαίνεται και από τις αποφάσεις του Υπουργείου Παιδείας σχετικά με την συνεξέταση των μαθημάτων Νεοελληνική Γλώσσα και Νεοελληνική Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο, στο Επαγγελματικό Λύκειο και πιο πρόσφατα στο Ενιαίο Λύκειο¹⁸. Οι σκοποί αυτοί θέτουν τα θεμέλια για τον τρόπο διδασκαλίας χωρίς αυτό να σημαίνει ότι διατυπώνονται με σαφήνεια στους σχετικούς νόμους, τα διατάγματα, τις εγκυκλίους ή τα προγράμματα (Γκότοβος 1991).

Ωστόσο, εστιάζοντας στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος διαπιστώνουμε, έτσι όπως ορίζονται και οι σκοποί και στόχοι των αναλυτικών προγραμμάτων, ότι μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας οι μαθητές αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες γύρω από τη γλώσσα και γύρω από τον κόσμο¹⁹, διαμορφώνουν πεποιθήσεις και

¹⁸ <https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/lykeio.pdf> σελ. 4-5.

¹⁹ «Έχει ήδη επισημανθεί ότι το σχολείο αποτελεί εξ ορισμού έναν κοινωνικό χώρο όπου οι μαθητές έρχονται σε επαφή με τον κόσμο όχι μέσα από την άμεση εμπειρία του κόσμου, αλλά μέσα από τη συμβολική παρουσίαση του κόσμου. Για την πληρέστερη κατανόηση της εμπειρίας του κόσμου που αποκτά ο μαθητής στο σημερινό σχολείο είναι σκόπιμο να υπενθυμίσουμε τη συγχρονική και την ιστορική

στάσεις και κατακτούν επικοινωνιακές ικανότητες. Ως επικοινωνιακή ικανότητα ορίζουμε σύμφωνα με τον Σπανό (2004: 72): «την απόκτηση της δεξιοτήτας με την οποία με την οποία ο μαθητής χειρίζεται το γλωσσικό σύστημα ανάλογα με την εκάστοτε επικοινωνιακή περίπτωση, την κατανόηση ότι τα στοιχεία του γλωσσικού συστήματος αποτελούν μέρη της επικοινωνιακής διαδικασίας, την ανάπτυξη ικανοτήτων και την πρόσληψη στρατηγικών ώστε ο μαθητής να εκφράζεται με αποτελεσματικό τρόπο και τη συνειδητοποίηση ότι η γλώσσα συνιστά κοινωνικό αγαθό. Έτσι, διαμορφώνεται ένα διδακτικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ο μαθητής είναι σε θέση σταδιακά και συστηματικά να κατανοεί τη λειτουργική και κοινωνική αξία της γλώσσας». Μέσω της διδασκαλίας της γλώσσας δίνεται έμφαση όχι μόνο στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής ικανότητας αλλά και της κειμενικής ικανότητας που συνάδει με το στόχο της σύγχρονης γλωσσικής εκπαίδευσης, καθώς αφορά την καλλιέργεια των πρακτικών κοινωνικού γραμματισμού των μαθητών (Μιχάλης 2013:172). Στο πλαίσιο αυτό η γλωσσική επάρκεια συνδέεται άμεσα την αντίληψη της γλώσσας ως εργαλείο που μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η επαρκής επικοινωνία. Οι ομιλητές την χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των καθημερινών περιστάσεων στις οποίες η γλώσσα είναι παρούσα είτε ο ομιλητής βρίσκεται στη θέση του επαρκή αναγνώστη ή του παραγωγού. Ωστόσο, με την στενή έννοια της γλωσσικής ικανότητας παραπέμπουμε και στην ανάγκη της εσωτερίκευσης κανόνων του γλωσσικού συστήματος που επιτρέπουν την επίτευξη της επικοινωνίας.

2.1.2 Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 στο γλωσσικό μάθημα

Το πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας²⁰ αποτελεί μέρος του προγράμματος σπουδών που παράχθηκε το 2011 από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στο πλαίσιο υλοποίησης της πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ»

(διαχρονική) διάσταση της πραγματικότητας, καθώς επίσης τη διάκριση ανάμεσα στη συμμετοχική εμπειρία του κόσμου (της πραγματικότητας) και τη διαμεσολαβημένη εμπειρία του κόσμου» (Γκότοβος, 2003 γ: 73).

²⁰

<http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20-%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B1%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf>

(Σχολείο 21^{ου} αιώνα). Στο πλαίσιο του Νέου Σχολείου προτάσσεται ο μαθητής, ο οποίος βρίσκεται στο επίκεντρο διευρύνοντας τους μαθησιακούς του ορίζοντες, και ταυτόχρονα ισχυροποιείται και ο ρόλος του εκπαιδευτικού αφήνοντας το περιθώριο λήψης πρωτοβουλιών αυτενέργειας και κινήτρων καινοτομίας ώστε να επιτευχθεί ο βασικός στόχος του σχολείου, η προετοιμασία των μαθητών ώστε να βασίζονται τη δράση τους σε ανθρωπιστικές αρχές και αξίες, να ακολουθούν το πρότυπο της διαβίου εκπαίδευσης και να συμμετέχουν σ' όλες τις εκφάνσεις του βίου –κοινωνικού, οικονομικού, πολιτιστικού- πραγματώνοντας έτσι το ρόλο τους ως υπεύθυνοι πολίτες (Κουκουνάρας- Λιάγκης 2011). Ωστόσο, όσον αφορά το γλωσσικό μάθημα διαπιστώνεται ότι το υπάρχον πρόγραμμα σπουδών αναγνωρίζοντας τις νέες κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες βελτιώνει και εμπλουτίζει τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα του γλωσσικού μαθήματος χωρίς ωστόσο να προχωρεί σε ριζικές αλλαγές (Σπανός & Μιχάλης 2014· Συμεωνίδη και άλλοι 2011). Η αναδιαμόρφωση του γλωσσικού μαθήματος έχει προηγηθεί με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών/ΔΕΠΠΣ και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών/ΑΠΣ²¹ του 2003 το οποίο διέπεται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης και έχει διαμορφωθεί βάσει των αρχών της κειμενοκεντρικής διάστασης της γλωσσικής διδασκαλίας αξιοποιώντας ταυτόχρονα και την διαθεματικότητα (Σπανός & Μιχάλης 2012). Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 παρουσιάζει κοινά σημεία με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα εστιάζοντας περισσότερο στον κριτικό εγγραμματισμό²². Στο πλαίσιο αυτό η γλώσσα λαμβάνεται υπόψη ως πολιτισμικό προϊόν και προσεγγίζεται μαθησιακά ως ένα πολυεπίπεδο αποτέλεσμα ιδεολογικών, κοινωνικών και τεχνολογικών διεργασιών (Συμεωνίδη και άλλοι 2011). Άλλωστε ως στόχος του τρέχοντος προγράμματος σπουδών ορίζεται ακριβώς αυτή η προσαρμογή των μαθητών στις ανάγκες και στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας που χαρακτηρίζεται από την παγκοσμιοποίηση, την πρόσβαση στην γνώση και στην πληροφορία, την ανάπτυξη της τεχνολογίας και την πολυπολιτισμικότητα (Σπανός & Μιχάλης 2014). Πέρα από την καλλιέργεια της επικοινωνιακής, γλωσσικής,

²¹ Στο κείμενο θα απαντούν με τη συντομογραφία ΔΕΠΠΣ ΚΑΙ ΑΠΣ το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών αντίστοιχα.

²² Ο εγγραμματισμός ορίζεται ως «η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις μετα- γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες του εύελικτα και δημιουργικά, αλλά πάντα με τρόπο που προσιδιάζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας, για να επιτύχει στόχους που αφορούν: α) στις λεκτικές πράξεις του προφορικού λόγου και β) στην κατανόηση, χρήση, κριτική, αλλά και την παραγωγή κειμένων ποικίλης σημειωτικής σύνθεσης και διαφορετικής κοινωνικής λειτουργίας και, ως εκ τούτου, διαφορετικού περιεχομένου και διαφορετικής μορφής και δομής και διαφορετικών λεξικο-γραμματικών και υφολογικών χαρακτηριστικών» (Ματσαγγούρας 2007:22).

κοινωνιογλωσσικής και κειμενικής ικανότητας, δράσεις καλλιέργειας ψηφιακού εγγραμματισμού, την έμφαση στο σεβασμό της φυλετικής, εθνικής, γλωσσικής ετερότητας και την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες του μαθητή, στοιχεία κοινά με τα προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα, δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια πρακτικών εγγραμματισμού μέσω των διαδικασιών κριτικής ανάλυσης λόγου.

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 φαίνεται πως ενσωματώνει όλες τις νεότερες εξελίξεις σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο στον διεθνή χώρο αξιοποιώντας τις αρχές της σύγχρονης παιδαγωγικής, της Διδακτικής της μητρικής γλώσσας, των θεωριών κατάκτησης και μάθησης της γλώσσας, της κοινωνιογλωσσολογίας, της κοινωνικής σημειωτικής, της ψυχολογολογίας, της κειμενογλωσσολογίας και της υπολογιστικής γλωσσολογίας (Μιχάλης 2013:171κ.ε).

2.1.3 Η διαπολιτισμική διάσταση του γλωσσικού μαθήματος στη βαθμίδα του Γυμνασίου στα ελληνικά αναλυτικά προγράμματα

Εστιάζοντας στο αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος από τη σκοπιά της οργάνωσης του περιεχομένου της εκπαίδευσης, επιχειρούμε τον εντοπισμό της διαπολιτισμικής οπτικής στο θεσμικό λόγο των αναλυτικών προγραμμάτων.

Η πρώτη εμφάνιση διαπολιτισμικών αναφορών παρατηρείται στα ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του 2003²³ τα οποία προσαρμόστηκαν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της εποχής κατανοώντας τις αλλαγές που έφερε η εποχή της παγκοσμιοποίησης, η αύξηση των μεταναστευτικών ροών, η ευρωπαϊκή ενοποίηση και η είσοδος στην κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας. Έως τότε τα αναλυτικά προγράμματα του 1977 και 1984 εστίαζαν σ' ένα μονοπολιτισμικό χαρακτήρα και παρόλο που η Ελλάδα εντάσσεται εκείνη την περίοδο στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα διαπιστώνεται η απουσία αναφορών σχετικά με τον ευρωπαϊκό πολιτισμό (Σπανός & Μιχάλης 2014), γεγονός που εν μέρει δικαιολογείται από τη στενή σχέση της γλώσσας με την εθνική ταυτότητα ενός λαού. Άλλωστε στην εποχή των εθνικών κρατών είναι αποδεκτός ένας έλλογος εθνοκεντρισμός στα αναλυτικά προγράμματα που να στηρίζει την εθνική συνείδηση των νέων χωρίς ωστόσο να παίρνει τη μορφή ενός πατριωτικού κηρύγματος (Βερτσέτης 2003), εφόσον προκύπτει ως αναγκαιότητα εκείνη την περίοδο η διασφάλιση της κοινωνικής συνοχής.

²³ http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf

Παρόλο, λοιπόν, που στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2003 διαπιστώνεται ένας νέος προσανατολισμός που διέπεται από τις αρχές της επικοινωνιακής προσέγγισης (Μήτσης 2004) παρατηρείται μια στοχοθεσία που επικεντρώνεται στην καλλιέργεια θετικών στάσεων από τη μεριά των φυσικών ομιλητών για τις άλλες γλώσσες και τους άλλους πολιτισμούς απουσιάζοντας το στοιχείο του «δια» που προωθεί η διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση και αφορά την αλληλεπίδραση των γλωσσών και των πολιτισμών.

Γενικοί & Ειδικοί σκοποί του γλωσσικού μαθήματος των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ 2003²⁴ για τη βαθμίδα του Γυμνασίου:

- *Να εκτιμήσουν τη σημασία της γλώσσας ως βασικού φορέα της έκφρασης και του πολιτισμού κάθε λαού.*
- *Να εκτιμήσουν την πολιτιστική τους παράδοση της οποίας βασικό στοιχείο και φορέας είναι η γλώσσα σεβόμενοι συγχρόνως τη γλώσσα και τις πολιτιστικές αξίες άλλων λαών.*
- *Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι οι αλληλεπιδράσεις των λαών αποτυπώνονται και στη γλώσσα τους.*
- *Να σέβονται τη γλώσσα κάθε λαού, ως βασικό στοιχείο του πολιτισμού τους και να προετοιμάζονται να ζήσουν ως πολίτες σε μια πολυπολιτισμική Ευρώπη.*
- *Να αναγνωρίζουν και να αιτιολογούν τις επιδράσεις άλλων γλωσσών στη νεοελληνική γλώσσα.*

Η καινοτομία των ΔΕΠΠΣ/ΑΠΣ του 2003 έγκειται στην αναφορά στους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη μητρική γλώσσα αναγνωρίζοντας την ύπαρξη τους στο σχολικό περιβάλλον, όπως διατυπώνεται στο πρόγραμμα: «Ως προς τους μαθητές που δεν έχουν την ελληνική ως πρώτη μητρική γλώσσα (αλλοδαποί, παλιννοστούντες), επιδιώκεται η εξοικείωση και η εκμάθηση της ελληνικής με τη χρήση της πρώτα σε ρεαλιστικές καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής, με σεβασμό, όμως συγχρόνως και προς την πρώτη μητρική γλώσσα των μαθητών αυτής της κατηγορίας²⁵».

Ωστόσο, τα υπάρχοντα προγράμματα σπουδών του 2011 για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας εξελίσσουν τις δυνατότητες που όριζαν τα ΔΕΠΠΣ/ ΑΠΣ του 2003 (Μιχάλης 2013). Παρόλο που δε μεσολαβούν αρκετά χρόνια ανάμεσα στα δυο

²⁴ Όπως αναφέρονται στα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ σελ. 48κ.ε.

²⁵ http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf σελ. 3

αναλυτικά προγράμματα παρατηρείται αφενός μια προσπάθεια να γίνουν βελτιωτικές κινήσεις που να αντιστοιχούν στις απαιτήσεις της παγκοσμιοποιημένης κοινωνίας, της κοινωνίας της γνώσης και της πληροφορίας, της εποχής της ανάπτυξης υψηλής τεχνολογίας, της περιόδου όπου ευνοείται η πολυπολιτισμικότητα και αφετέρου μια προσπάθεια ένταξης της διαπολιτισμικής προσέγγισης τόσο στη στοχοθεσία όσο και στο περιεχόμενο και τη μεθοδολογία του προγράμματος σπουδών.

Σκοποί & στόχοι του γλωσσικού μαθήματος στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011²⁶
στη βαθμίδα του Γυμνασίου:

- *Να κατανοήσουν ότι οι γλωσσικές μορφές (τρόποι γραφής και προφοράς, μορφολογικές, συντακτικές και λεξιλογικές επιλογές, κειμενικά είδη) λειτουργούν ως ενδείκτες κοινωνικών παραμέτρων και ως μηχανισμοί δόμησης ταυτοτήτων, ιδεολογιών, στάσεων και συμπεριφορών ώστε να είναι σε θέση να αναδεικνύουν τη σχέση της γλώσσας των κειμένων με ποικίλες κοινωνικές συνθήκες και ιδεολογίες και να προσεγγίσουν κριτικά αυτές τις σχέσεις.*
- *Να αξιοποιούν ως μέρος του γλωσσικού τους κεφαλαίου την προϋπάρχουσα ή αναδυόμενη γνώση διαλέκτων, κοινωνικών ποικιλιών ή και άλλων γλωσσών από τις τοπικές τους κοινότητες και να τις αντιπαραβάλλουν συστηματικά και κριτικά με την πρότυπη ποικιλία τόσο ως προς τη γλωσσική όσο και ως προς την υφολογική επικοινωνιακή και κοινωνική τους διάσταση (ως μέσα δόμησης εναλλακτικών νοημάτων, κειμενικών ειδών, ταυτοτήτων κλπ).*
- *Να κατανοήσουν ότι τα κειμενικά είδη και η γλωσσική τους μορφή αποτελούν προϊόντα κοινωνικών παραγόντων και σχέσεων εξουσίας μεταξύ των επικοινωνούντων, δηλαδή ότι δεν είναι τυπολογικά σταθερές και αναλλοίωτες κατηγορίες, αλλά ότι μετασχηματίζονται ιστορικά αλλά και συγχρονικά ανάλογα με τις επικοινωνιακές ανάγκες τη εκάστοτε κοινότητας αλλά και στη βάση οικονομικών, πολιτικών και πολιτισμικών αλλαγών.*
- *Να κατανοήσουν ότι η κατανόηση ενός κειμένου απαιτεί εκ μέρους του αναγνώστη γνώσεις για τον κόσμο (καταστάσεις, κοινωνικό- πολιτισμικές συνθήκες, συμβάσεις και αξίες, συμπεριφορές οργανωμένες σε γνωστικά σχήματα), γνώσεις για τη γλώσσα και συγκεκριμένα τους κειμενογλωσσολογικούς μηχανισμούς που καθιστούν το κείμενο μια ενότητα*

²⁶ Όπως αναφέρονται στο Πρόγραμμα Σπουδών του 2011 σελ. 8κ.ε.

λόγου με επικοινωνιακό, λειτουργικό χαρακτήρα και γνωστικές δεξιότητες για την παρακολούθηση της σκέψης.

- Να κατανοήσουν ότι η επικοινωνία αποτελεί μια διαδικασία κατά την οποία ανταλλάσσονται διαφορετικές γνώσεις, στάσεις και ιδεολογίες, ώστε να είναι σε θέση να τις διαπραγματεύονται με σεβασμό στην προσωπικότητα των συνομιλητών και συνομιλητριών τους.
- Να κατανοήσουν ότι οι διαφορετικές γλώσσες και διάλεκτοι αποτελούν γλωσσικές μορφές που μεταφέρουν διαφορετικές κουλτούρες και συμπεριφορές από δική τους, ώστε να είναι σε θέση να τις βλέπουν ως ισότιμες με τη γλώσσα τους, αλλά διαφορετικές και να αποδέχονται τα νοήματα και την προσωπικότητα των ατόμων που παράγουν αυτά τα νοήματα.

Πέρα από τη διατύπωση σκοπών και στόχων που μπορεί να αξιοποιηθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση, είναι η πρώτη φορά που το αναλυτικό πρόγραμμα αναφέρεται ρητά σε μειονότητες και δημιουργείται οδηγός για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης Γλώσσας. Η έννοια της ορατότητας του «άλλου» στο αναλυτικό πρόγραμμα που αποτελεί το επίσημο-θεσμικό κείμενο του κράτους αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για να κινηθούμε σε μια διαπολιτισμική ανασυγκρότηση του αναλυτικού προγράμματος (Μηλίγκου 1997:156). Ωστόσο, η τάση να γίνονται ορατές οι διάφορες κοινωνικές ομάδες στο σύστημα της εκπαίδευσης δεν θα πρέπει να εξαντλείται μόνο στην παρουσία της διαφορετικής ομάδας και την αναγνώρισή της ως διαφορετικής, αλλά να λαμβάνεται υπόψη στο σχεδιασμό τόσο της οργάνωσης της εκπαίδευσης όσο και της πρόσβασης στη γνώση, ώστε οι μαθητές από τις διάφορες κοινωνικές ομάδες να είναι σε θέση να μετέχουν ισότιμα στο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς στο πλαίσιο των αναλυτικών προγραμμάτων ως πεδίο έρευνας με μέλημα την κατασκευή αυτών (Carr & Kemmis 2002) προτάθηκαν από τους ερευνητές στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα διαπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα²⁷ που ανάλογα με τη θέση που υιοθετούν οι ερευνητές για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προτείνουν και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να έχει.

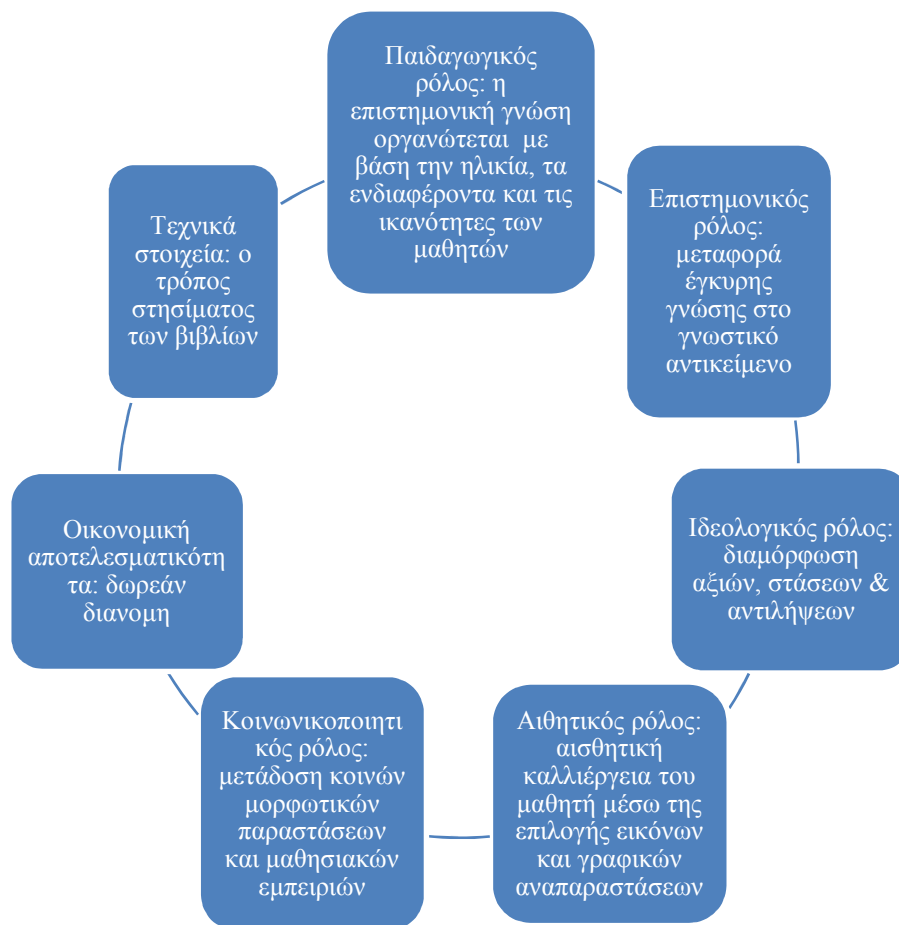
²⁷ Για μια επισκόπηση των διαπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων βλ. Ευαγγέλου 2007.

2.2 Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο υλοποίησης του αναλυτικού προγράμματος

Το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μέσο διδασκαλίας και ταυτόχρονα το μέσο υλοποίησης της εκπαιδευτικής πολιτικής ενός κράτους (Σπανός 1991· Φουντοπούλου 1995· Paparoussi 2010). Στη βιβλιογραφία συναντάται και με τους όρους διδακτικό εγχειρίδιο, διδακτικό βιβλίο, σχολικό βιβλίο και σχολικό βοήθημα χωρίς να σημαίνει ότι συμπίπτουν πάντα οι σημασίες που αποδίδονται σ' αυτούς τους όρους (Καψάλης & Χαραλάμπους 2008). Πέραν όμως από τη χρήση αυτών των όρων συναντάμε και την έννοια «διδασκτικά υλικά» ως μια πιο ευρεία έννοια που παραπέμπει στο εγχειρίδιο και σ' ό, τι ενδεχομένως το συνοδεύει, όπως το βιβλίο του δασκάλου/καθηγητή και το τετράδιο εργασιών ή ασκήσεων (Τοκατλίδου 2004).

Ωστόσο, οι λειτουργίες του σχολικού εγχειριδίου είναι συγκεκριμένες και καθορίζονται από τα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα, εφόσον το εγχειρίδιο αποτελεί την κύρια πηγή γνώσης και επαφής του μαθητή με την ύλη που ορίζεται από το αναλυτικό πρόγραμμα για κάθε μάθημα, συμβάλλει στην εμπέδωση της μέσω των ερωτήσεων, των ασκήσεων και των δυνατοτήτων για επανάληψη που περιέχει, μεταβιβάζει αξίες και πρότυπα συμπεριφοράς στους μαθητές και όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς κατευθύνει τη διδασκαλία τους (Ξωχέλλης 2008). Τα σχολικά εγχειρίδια έχουν πολλαπλούς ρόλους και οι κυριότεροι από αυτούς, όπως τους αναφέρει η Κουλουμπαρίτση (2015: 27κ.ε.) παρουσιάζονται σχηματικά ως εξής:

Σχήμα 1: Οι ρόλοι του σχολικού βιβλίου:



Το γεγονός βέβαια ότι το σχολικό εγχειρίδιο αποτελεί το μέσο για την υλοποίηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού όσων ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα δε σημαίνει ότι είναι ένα σφιχτά δεσμευτικό πλαίσιο που δεν αφήνει επιλογές στον εκπαιδευτικό. Αντίθετα, «το διδακτικό βιβλίο επιλέγει και διατάσσει, οργανώνει και διατυπώνει με τον κατάλληλο τρόπο τα γνωστικά υλικά, χωρίς να στερεί από τον δάσκαλο τη δυνατότητα επιλογής και από το μαθητή τη δυνατότητα για μια ουσιαστική συμμετοχή στη μάθηση και στη ζωή» (Σπανός 1991:388).

Γι' αυτό και το σχολικό εγχειρίδιο αναδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικό για την πρόσβαση των μαθητών στο περιεχόμενο του αναλυτικού προγράμματος. Ειδικά όταν συζητάμε για ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες, αξίζει να διερευνήσουμε αν το σχολικό εγχειρίδιο λειτουργεί ενισχυτικά ή αποτρεπτικά για την κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης από τους μαθητές που εμφανίζουν διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Μάλιστα, στο πεδίο της μελέτης των σχολικών

εγχειριδίων αναδεικνύεται η λειτουργία του σχολικού εγχειριδίου ως μέσο που επιδρά σε γνωστικό, συναισθηματικό και κανονιστικό επίπεδο επηρεάζοντας τις αντιλήψεις και τις στάσεις απέναντι στο διαφορετικό²⁸ (Μπονίδης 2004:2κ.ε.).

Ωστόσο, «αν η σχέση του αναλυτικού προγράμματος και του σχολικού εγχειριδίου δε λειτουργεί σωστά και αν κυρίως δεν υπάρχει συντονισμός ανάμεσα στο σχολικό εγχειρίδιο και το αναλυτικό πρόγραμμα, τότε δύσκολα μπορούμε να μιλάμε για πραγμάτωση των σκοπών και στόχων του αναλυτικού προγράμματος και επομένως ολόκληρης της εκπαιδευτικής διαδικασίας» (Φουντοπόλου 1995:47)

2.2.1 Σχολικό εγχειρίδιο και γλωσσική μάθηση στη βαθμίδα του Γυμνασίου

Τα σχολικά εγχειρίδια στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στη βαθμίδα του Γυμνασίου αποτελούνται από το βιβλίο του μαθητή, το τετράδιο εργασιών και το βιβλίο του εκπαιδευτικού για κάθε τάξη. Συνοδευτικά βιβλία για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου είναι η Γραμματική της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, το Συντακτικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας και το Ερμηνευτικό Λεξικό Νέας Ελληνικής. Τα βιβλία των μαθητών περιλαμβάνουν αυτοτελείς ενότητες με συγκριμένο θέμα. Κάθε ενότητα χωρίζεται σε πέντε ή έξι υποενότητες στις οποίες οι μαθητές έρχονται σε επαφή με κείμενα, διδάσκονται συγκεκριμένα γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα, εξασκούνται με προτεινόμενες ασκήσεις, μαθαίνουν λεξιλόγιο και παρακινούνται για την παραγωγή γραπτού λόγου με προτεινόμενα θέματα εκθέσεων που αντιστοιχούν στην θεματική που διατρέχει την ενότητα. Κάθε ενότητα ολοκληρώνεται με προτεινόμενες διαθεματικές εργασίες και έναν ανακεφαλαιωτικό πίνακα, ενώ στο τέλος κάθε βιβλίου υπάρχει γλωσσάρι και ευρετήριο όρων. Το σχολικό εγχειρίδιο της Α΄ Γυμνασίου περιλαμβάνει 10 ενότητες, της Β΄ Γυμνασίου 9 ενότητες και της Γ΄ Γυμνασίου 8 ενότητες. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου προϋπήρχαν του προγράμματος σπουδών του 2011 με αποτέλεσμα να μην ανταποκρίνονται πλήρως στις απαιτήσεις που ορίζουν τα νέα προγράμματα σπουδών

²⁸ Ενδεικτικά αναφέρουμε την παρουσίαση της εικόνας του άλλου στα σχολικά εγχειρίδια σε έρευνες σχετικά με την αναζήτηση του διαπολιτισμικού προσανατολισμού σ' αυτά (Αλεξοπούλου 2008· Πολυβάκα 2010· Δαλιάνης 2011). Σύμφωνα μ' αυτές φαίνεται να έχουν διαπολιτισμικό προσανατολισμό που μπορεί να αξιοποιηθεί από τους εκπαιδευτικούς προκειμένου να καλλιεργήσουν στους μαθητές τις απαιτούμενες διαπολιτισμικές και κοινωνικές ικανότητες για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας

στους σκοπούς και τους στόχους τους. Το χάσμα αυτό κλείνει με τις οδηγίες²⁹ για τη διδασκαλία των μαθημάτων που δίνονται από το Υπουργείο Παιδείας ως μια κατεύθυνση για την αξιοποίηση των σχολικών εγχειριδίων με τέτοιο τρόπο που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος για το κάθε μάθημα.

3. Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΡΟΜΙΚΗ ΠΡΟΕΛΕΥΣΗ

3.1 Περί ρόμικης ταυτότητας

Εξετάζοντας κανείς τη βιβλιογραφία που αφορά τους Ρόμηδες³⁰ μπορεί εύκολα να διαπιστώσει τη χρήση ενός πλήθους ορών για να περιγραφεί η συγκεκριμένη ομάδα του πληθυσμού που παρουσιάζει κάποιες γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με την πλειοψηφία των κατοίκων του ελλαδικού χώρου. Ενδεικτικά αναφέρουμε τους όρους «Αθίγγανοι», «Τσιγγάνοι», «Γύφτοι», «Κατσίβελοι», «Τουρκόγυφτοι», «Ρομά», «Ρομ» που χρησιμοποιούνται είτε για αυτοπροσδιορισμούς είτε ετεροπροσδιορισμούς ή κάποιοι όροι και για τις δύο διαδικασίες (Γκότοβος 2003α:145). Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί πριν τη βιβλιογραφική επισκόπηση των προσεγγίσεων περί ρόμικης ταυτότητας ότι όσοι ανήκουν στη συγκεκριμένη ομάδα πληθυσμού αναγνωρίστηκαν από το κράτος ως Έλληνες πολίτες, τη δεκαετία του 1970, με την έννοια ότι κατέχουν την ελληνική υπηκοότητα, παρόλο που εντοπίζονται πολύ νωρίτερα στον ελλαδικό χώρο (Γκότοβος 2003 α· Τσακίρης 2004· Μάρκου 2013).

Η άρθρωση του λόγου περί της ρόμικης ταυτότητας κινείται ανάμεσα σε δύο άκρα, όπου οι υποστηρικτές του ενός άκρου προβάλλουν ως βασικό επιχείρημα ότι οι Τσιγγάνοι αποτελούν ξεχωριστή φυλή με κοινή καταγωγή και συγκεκριμένα

²⁹ Παραπέμπουμε ως ενδεικτικό παράδειγμα στις οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2018-2019 που αντιστοιχεί στη σχολική χρονιά της παρέμβασής μας με τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας:

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/140101_1%CE%91_%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%9D%CE%95%CE%91_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91_%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%91%CE%99%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_2018_19_135979_signed.pdf

³⁰ Σύμφωνα με τον Α. Γκότοβο (2003 α) ο γενικός όρος Ρόμηδες είναι ο λιγότερα αρνητικά φορτισμένος όρος χωρίς όμως να σηματοδοτεί «μια κοινή καταγωγή, κοινή συνείδηση, κοινή γλώσσα ή γλωσσική κατάσταση, κοινές πρακτικές, κοινή κοινωνική θέση, κοινή ιστορία και κοινό πεπρωμένο» (145). Εφεξής θα χρησιμοποιούνται οι όροι «Ρόμηδες», «Ρομά», «Τσιγγάνοι» για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής.

χαρακτηριστικά και βασιζόμενοι στο παραδοσιακό εθνοφυλετικό υπόβαθρο παράγουν ένα εθνοποιητικό λόγο που θέτει ένα εθνοτικό όριο ανάμεσα σε αυτούς και στον γενικό πληθυσμό (Γκότοβος 2004) και φτάνει στο άλλο άκρο όπου οι υποστηρικτές του αναγνωρίζοντας τις δυνητικά πολλαπλές ταυτότητες ενός υποκειμένου στο πλαίσιο των σύγχρονων αναζητήσεων της ετερότητας προτάσσουν την αναγκαιότητα προστασίας της πολιτισμικής ομάδας και μέσω αυτού καταλήγουν στον εθνοτικό εθνικισμό (Γκότοβος 2013 β:45).

Εμβαθύνοντας στον εθνοτικό λόγο περί ρόμικης ταυτότητας διαπιστώνεται η σύνδεση του με το λεγόμενο ρεύμα Τσιγγανολογίας που στην Ευρώπη εμφανίζεται με το έργο του Grellmann ως η πρώτη απόπειρα απόδοσης στους Τσιγγάνους την εικόνα ενός ενιαίου λαού και συνεχίζεται με επιστημονικές προσεγγίσεις από τους χώρους της εθνογραφικής παράδοσης, της γλωσσολογίας, της ανθρωπολογίας, της ευγονικής, της εγκληματολογίας, της λογοτεχνίας και της λαογραφίας³¹. Το εθνοφυλετικό υπόβαθρο αυτού του λόγου δίνει έμφαση σε μια κοινή καταγωγή των Τσιγγάνων που παραμένει αναλλοίωτη μέσα στο χρόνο και παραδέχεται την ύπαρξη του τσιγγάνικου χαρακτήρα, της τσιγγάνικης φύσης ή του τσιγγάνικου αίματος που χρησιμοποιείται ως πλαίσιο ερμηνείας της συμπεριφοράς των μελών της ομάδας και της σχέσης τους ως ομάδα με την υπόλοιπη κοινωνία μέσω της χρήσης του όρου της μειονότητας ως πολιτικού εργαλείου υποστήριξης του περιγραφόμενου θεωρητικού πλαισίου (Γκότοβος 2003α:154). Δεν είναι τυχαίο άλλωστε που στο όνομα ακριβώς αυτού τσιγγάνικου αίματος ο Robert Ritter³² επιχειρεί με τις έρευνες του «να εξηγήσει την περιθωριακή θέση των Τσιγγάνων με βάση την κληρονομική μάζα προωθώντας χρήσιμες και πρακτικές εφαρμογές για την καταπολέμηση της μαστίγας των Τσιγγάνων στη ναζιστική Γερμανία» (Γκότοβου 2017:33).

Στην Ελλάδα οι υποστηρικτές του εθνοτικού λόγου για τους Τσιγγάνους ακολουθούν το πρότυπο των Τσιγγανολόγων της Ευρώπης αναζητώντας το τρίπτυχο «ενιαία φυλή, κοινή καταγωγή και κοινή γλώσσα» (Παπαύλου & Κοπάση-Οικονομέα 2002:14). Ωστόσο, «ο εθνοτικός λόγος περί Τσιγγάνων/ Γύφτων και ρόμικης ταυτότητας στην Ελλάδα δεν αποτυπώνει τόσο πραγματικότητες σε επίπεδο ιστορικής εξέλιξης, κοινωνίας και συνείδησης, όσο τις δημιουργεί» (Γκότοβος

³¹ Αναλυτική επισκόπηση του λόγου περί Τσιγγάνων στον ευρωπαϊκό χώρο υπάρχει στην διδακτορική διατριβή του Αρβανίτη: «Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός στην κοινότητα των ελληνόφωνων Τσιγγάνων της Χαλκίδας» (2017).

³² Περισσότερα στοιχεία για τη δράση του καθηγητή Robert Ritter στη ναζιστική Γερμανία υπάρχουν στο βιβλίο της Αν. Γκότοβου «Το ξεχασμένο Ολοκαύτωμα» (2017) Εναλλακτικές Εκδόσεις.

2002:120). Ακολουθώντας αυτό το τρίπτυχο παρουσιάζονται τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων που σχετίζονται με την ενδυμασία, τη νομαδική ζωή, τα τσαντάρια, τις μετακινήσεις με τα ημιφορτηγά, τη ρομανί γλώσσα, την ενδογαμία και το ταξίδι ως βασικό στοιχείο της ζωής τους, τα οποία τα υπό μελέτη υποκείμενα είτε τα διατηρούν απόφια είτε δείχνουν να τα καλύπτουν μέσω της διαδικασίας αστικοποίησης τους³³ (Λυδάκη 1997· 1998· 2002· Καραθανάση 2000· Μαντουβάλου 2003). Σύμφωνα με τον Δαφέρμο (1999) οι υποστηρικτές του ρεύματος της Τσιγγανολογίας προβάλλουν τον πολιτισμό των Τσιγγάνων υπό το ιδεολογικό πρίσμα του εθνοτισμού και γι' αυτούς η ένταξη ταυτίζεται με μια διαδικασία απεμπόλησης των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους γεγονός που τους καταδικάζει στην περιθωριοποίηση μέσω ενός ιδιόμορφου πολιτισμικού ρομαντισμού που αναπαράγει τη ρομαντική και εξιδανικευμένη εικόνα του Τσιγγάνου³⁴. Ωστόσο, σύμφωνα με τη λογική του εθνοτικού λόγου θεωρείται ότι ο διαχωρισμός των Τσιγγάνων από τον υπόλοιπο πληθυσμό είναι απαραίτητος προκειμένου να ενδυναμωθεί η ταυτότητα τους ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν τις εμπειρίες του ρατσισμού και του στιγματισμού που βιώνουν από τους μη Ρομά με αποτέλεσμα η διαμόρφωση μιας θετικής αυτοεικόνας να αποτελεί απαραίτητο όρο για την υγιή συναισθηματική τους ανάπτυξη στην οποία η Πολιτεία μπορεί να συνεισφέρει μέσω μιας διαδικασίας αναδιανομής των πόρων, χωρίς ωστόσο να συνυπολογίζεται ότι η μειονεξία τους προκαλείται πέρα από τα υλικά ελλείμματα και από ελλείμματα σε κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο (Μάρκου 2013). Όπως επισημαίνει και ο Αθ. Γκότοβος «*Το γενικότερο πρόβλημα της εθνοτικής προσέγγισης στην περιγραφή και στην ερμηνεία της ζωής των Τσιγγάνων –και ιδιαίτερα των κοινωνικά ορατών Τσιγγάνων- είναι η αδυναμία των εισηγητών της να δουν τη σύνδεση ανάμεσα στην κοινωνικό- οικονομική κατάσταση της ομάδας –περιθωριακή ομάδα- και στο σύστημα πεποιθήσεων και πρακτικών που παρατηρείται στα μέλη της και διέπει τόσο τις σχέσεις τους με τα άλλα μέλη της ομάδας, όσο και τη σχέση τους με μέλη της έξω-ομάδας, συμπεριλαμβανομένων των φορέων θεσμικών ρόλων. Πρόκειται κατά βάση για*

³³ Αναφορά στην περίπτωση των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας στο Λυδάκη, «Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα» (1998).

³⁴ Αυτή η εικόνα άλλωστε ενισχύεται και από την αντίληψη ότι η Τσιγγάνικη κοινωνία «*ίσως και να αποτελεί μια από τις τελευταίες αυθόρμητες ακόμη και ασύνειδες, εστίες αντίστασης στην εκβιαστική τάξη πραγμάτων που απαιτεί από όλους ένα κοινό, διεθνικό πρόσωπο έστω και εν είδει προσωπίου, προκειμένου να γίνουν μέτοχοι μιας ουτοπικής, προοδευτικής, ευημερούσας κοινωνίας*» (Λυδάκη 2002:233).

μείζονα θεωρητική αδυναμία, η οποία εκβάλλει σε περιγραφές και ερμηνείες πολύ χαμηλής εγκυρότητας και αξιοπιστίας» (2004β:9κ.ε.).

Ασκώντας κριτική στον εθνολογικό λόγο για τη ρόμικη ταυτότητα αναδύεται στο χώρο της επιστημονικής κοινότητας μια ταξική προσέγγιση που θέτει ως θεωρητικό πλαίσιο αναφοράς την κοινωνική διαστρωμάτωση υποστηρίζοντας ότι τα στοιχεία που απαρτίζουν την ταυτότητα των Τσιγγάνων είναι στοιχεία που λιγότερο ή περισσότερο υιοθετούνται από τους ανθρώπους που βρίσκονται σε χαμηλά κοινωνικό-οικονομικά στρώματα ή ζουν στο περιθώριο της κοινωνίας (Βαξεβάνογλου 2001). Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση οι απόψεις περί νομαδισμού και κοινής καταγωγής δεν ισχύουν· αφενός γιατί οι Τσιγγάνοι μετακινούνταν ανάλογα με το είδος της οικονομικής δραστηριότητας, το βαθμό της εξάρτησης από τη φύση και την παραγωγή εισοδήματος, φυσικού, χρηματικού ή μικτού και αφετέρου γιατί οι επαγγελματικές πρακτικές των Τσιγγάνων αντιμετωπίζονται ως ιστορικές πρακτικές επιβίωσης που συνδέθηκαν με στερεότυπα από την πλευρά των μη Τσιγγάνων και τους οδήγησαν στη συγκρότηση ταυτότητας για άμυνα (Πιζάνιας 2004). Άλλωστε η ετερότητα αναπαράγεται τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά στη σχέση με τους μη Τσιγγάνους, οι οποίοι αναπαράγουν μια παγιωμένη ταυτότητα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που εκφράζεται μέσα από τα στερεότυπα των εθνολογικών ορίων και της συνεχούς μετακίνησης (Φακιολά 2010). Στα θεσμικά και πολιτισμικά ελλείμματα της ελληνικής κοινωνίας και στη στάση των μη Τσιγγάνων απέναντι στους Τσιγγάνους αποδίδεται σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση η περιθωριοποίηση των τελευταίων η οποία νομιμοποιείται από το ελληνικό κράτος (Ντούσας 1997), χωρίς ωστόσο οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι να είναι μια κλειστή ομάδα σε εξωτερικές πολιτισμικές επιδράσεις, καθώς ενσωματώνουν όσα στοιχεία είναι λειτουργικά, σημειώσιμα και προσιτά γι' αυτούς (Βαξεβάνογλου 2001).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες η προσέγγιση της ρόμικης ταυτότητας γίνεται και με όρους εθνολογικού εθνικισμού, που μέσα στο πλαίσιο της ανάδειξης της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες ουσιαστικά αναβιώνει τον μειονοτικό λόγο της εθνολογικής προσέγγισης και εστιάζει στη διάκριση ενός συλλογικού εμείς. Τα άτομα αποτελούν φορείς μιας διακριτής συλλογικής κουλτούρας η οποία διαφοροποιείται από τις άλλες με τις οποίες συνυπάρχει στην κοινωνία. Επίκεντρο του λόγου αυτού η έννοια της πολιτισμικής ετερότητας αντί της φυλής που επικρατούσε στον εθνολογικό λόγο. Με όχημα την αναγνώριση αυτής της πολιτισμικής ετερότητας το κράτος οφείλει να αποδέχεται την διαφορετικότητα μιας ομάδας και

λαμβάνει και τα αντίστοιχα μέτρα –ίδρυση μειονοτικών σχολείων, ποσοτώσεις- προκειμένου να την προστατεύσει και ταυτόχρονα οφείλει να σέβεται το δικαίωμα εθνοτικού αυτοπροσδιορισμού μιας ομάδας που υιοθετεί ένα συλλογικό αυτοπροσδιορισμό διαφορετικό από αυτόν της πλειοψηφούσας ομάδας στην κοινωνία. Ωστόσο, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη αν η ομάδα, στην προκειμένη περίπτωση η ομάδα των Τσιγγάνων, επιλέγει πράγματι τους μειονοτικούς προσδιορισμούς ή της επιβάλλονται από την έξω- ομάδα (Γκότοβος 2004· 2013β). Άλλωστε όπως έχει προκύψει και από την ερευνητική δραστηριότητα κατά τη διάρκεια των Προγραμμάτων Εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων/ Ρομά μαθητών³⁵ οι Τσιγγάνοι διαφοροποιούνται εσωτερικά σε συγκεκριμένες υπό-ομάδες στο επίπεδο ζωής και κατοικίας, την κοινωνική θέση, τις στάσεις, το επίπεδο εκπαίδευσης και τις γλωσσικές ικανότητες γεγονός που αμφισβητεί τη θέση ότι το πολιτισμικό υπόβαθρο ευθύνεται αποκλειστικά για τη μειονεξία των Τσιγγάνων συνολικά (Μάρκου 2013).

Η ανάγκη μιας εναλλακτικής προσέγγισης της ρόμικης ταυτότητας είναι εμφανής, ειδικά στην περίοδο αυτή που αναζωπυρώνονται οι συζητήσεις περί του δικαιώματος του αυτοπροσδιορισμού και αναγνώρισης μειονοτήτων. Η ρόμικη ταυτότητα αποτελεί μια περίπτωση κοινωνικής ταυτότητας, όπως συμβαίνει και με άλλες ομάδες στον ελλαδικό χώρο –Βλάχοι, Πόντιοι, Αρβανίτες, Σαρακατσάνοι. Σύμφωνα με τον Αθ. Γκότοβο (2002:125) *«οι κοινωνικά ορατοί Ρόμηδες στην ελληνική κοινωνία είναι απόγονοι των τελευταίων στην ιστορία μεταναστευτικών κυμάτων ρόμικου πληθυσμού στον ελλαδικό χώρο και μάλιστα δεν αποτελούν το σύνολο των απογόνων αυτών, αλλά εκείνων που για διάφορους λόγους, οικονομικούς και εκπαιδευτικούς, δεν μπόρεσαν επιτυχώς να ενταχθούν επαγγελματικά, χωροταξικά και πολιτισμικά στον κύριο όγκο του ελληνικού πληθυσμού»*. Άλλωστε και οι ίδιοι αναπτύσσουν μια σύνθετη ταυτότητα, αυτή του Έλληνα Τσιγγάνου, και ανάλογα με την κοινωνική κατάσταση στην οποία βρίσκονται κυριαρχεί μία από τις δύο υποδηλώνοντας ότι η ταυτότητα τους διαρκώς ανασυγκροτείται (Φακιολά 2010· Μάρκου 2018).

³⁵ Ερευνητική δραστηριότητα που προέκυψε κυρίως από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Τσιγγανοπαίδων που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων με επιστημονικούς υπευθύνους τους καθηγητές Αθ. Γκότοβο και Π. Παπακωνσταντίνου την περίοδο 1997-2004 και από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά που υλοποιήθηκε από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών την περίοδο 2010-2015 με επιστημονικούς υπευθύνους τους καθηγητές Γ. Μάρκου και Χρ. Παρθένη.

3.2 Ερευνητικά δεδομένα για τη φοίτηση των μαθητών με ρόμικη προέλευση στο ελληνικό σχολείο

Ένας σημαντικός αριθμός ερευνών που έχουν εκπονηθεί για το ζήτημα της σχολικής φοίτησης των μαθητών με ρόμικη προέλευση προέρχεται από την ερευνητική δραστηριότητα που έλαβε χώρα στο πλαίσιο των Προγραμμάτων που ασχολούνται με την ένταξη και εκπαίδευση των μαθητών με ρόμικη προέλευση από το 1991 μέχρι και σήμερα (Πρακτικά συνεδρίων 2003·2004· Μάρκου, Παρθένης, Παπακωνσταντίνου & Παυλή- Κορρέ 2018). Βασική ωστόσο παράμετρος που αναδεικνύεται από τις έρευνες και οφείλουμε να λάβουμε υπόψη είναι η διαφοροποίηση που παρατηρείται μέσα στον ίδιο τον ρόμικο πληθυσμό που προβάλλει την ανάγκη εστίασης στην περιοχή και στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της και πώς αυτά επηρεάζουν τη φοίτηση στο σχολείο αλλά και τη γενικότερη ένταξη του πληθυσμού στον κοινωνικό ιστό. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελούν και οι μεταπτυχιακές εργασίες που εκπονήθηκαν από τους φοιτητές που εισήχθησαν το 2011 στο μεταπτυχιακό πρόγραμμα «Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου: Κατεύθυνση: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» με θέμα την προβληματική της σχολικής ένταξης παιδιών ρόμικης καταγωγής σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας³⁶. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η πιο πρόσφατη έρευνα των Παρθένη & Φραγκούλη (2016) για τη διερεύνηση των παραγόντων της τακτικής ή μη φοίτησης των παιδιών ρόμικης καταγωγής στις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας και των Αχαρνών.

Ανεξάρτητα όμως από την παράμετρο αυτή στο επίπεδο διαπίστωσης και καταγραφής των προβλημάτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση παρατηρείται είτε πλήρη, είτε εν μέρει συμφωνία των ερευνητών σε προβλήματα που σχετίζονται με την άτακτη φοίτηση, την έντονη σχολική διαρροή, τη μη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο, την επανάληψη τάξεων, τη διγλωσσία και την παρουσία μαθησιακών δυσκολιών. Ωστόσο, σε επίπεδο αιτιολόγησης αυτών των προβλημάτων υπάρχει διαφοροποίηση στην προσέγγιση από τις διάφορες έρευνες με σημαντικό ρόλο να διαδραματίζει και η παράμετρος που αφορά την περιοχή στην οποία έγινε η έρευνα.

³⁶ Ενδεικτικά αναφέρουμε τις μεταπτυχιακές εργασίες: Καλογερογιάννη (2014) για τις περιοχές Αγίας Παρασκευής και Νέας Ιωνίας του Νομού Μαγνησίας, Τσελίκη (2014) για την περιοχή Ζεφυρίου Αττικής

Αν κατατάξουμε τις αιτίες που προβάλλονται για τα παρατηρούμενα προβλήματα όσον αφορά τη σχολική φοίτηση θα εστιάζουμε σε αίτια που αφορούν το εκπαιδευτικό σύστημα, τον τρόπο ζωής του πληθυσμού αυτού και της στάσης του πληθυσμού μη ρόμικης καταγωγής απέναντι στον πληθυσμό ρόμικης καταγωγής, όπως αναφέρεται και από τα ίδια τα άτομα ρόμικης καταγωγής (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ 2004).

3.2.1 Το εκπαιδευτικό σύστημα

Ως μια από τις αιτίες της ύπαρξης και διαίωξης των προβλημάτων που παρουσιάζονται στο ρόμικο πληθυσμό, σύμφωνα με τις μελέτες και τις έρευνες που έχουν γίνει, εμφανίζεται το εκπαιδευτικό σύστημα τόσο σε θεσμικό- διοικητικό όσο και σε πρακτικό επίπεδο σχετικά με τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς που την απαρτίζουν. Όσον αφορά το διοικητικό επίπεδο παρατηρούνται περιπτώσεις διοικητικής ανομίας γεγονός που οδηγεί στην καθυστερημένη εφαρμογή των εκπαιδευτικών αλλαγών με επακόλουθο είτε την περιορισμένη εφαρμογή τους ή ακύρωσή τους, είτε στην παραποιημένη ή διαστρεβλωμένη εφαρμογή τους είτε τέλος στον παραγκωνισμό προσώπων ή φορέων (Αγγελάκος 2004). Ως μια τέτοια αλλαγή-καινοτομία³⁷ είναι και το Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά η αντιμετώπιση του οποίου από τις κεντρικές υπηρεσίες του οργανισμού δείχνει πώς ο θεσμός εγκαινιάζει μια καινοτομία και πολλές φορές συμβάλει ο ίδιος στην ακύρωσή της (Γκότοβος 2006:5). Πέρα όμως από το θεσμικό- διοικητικό επίπεδο, η εκπαιδευτική πραγματικότητα παρουσιάζεται αγκυλωμένη και στο κοινωνικό- πρακτικό επίπεδο της προσωπικής καθημερινότητας των εκπαιδευτικών, γεγονός που επιβεβαιώνει και η έρευνα για τις καλές και κακές εμπειρίες των μαθητών με ρόμικη προέλευση στις οποίες συγκαταλέγεται και η διάκριση των δασκάλων απέναντι τους (Παπακωνσταντίνου 2004). Άλλες έρευνες επισημαίνουν τόσο την εχθρική στάση των υπευθύνων (Καμπίτης & Σπανού 2004· Μανωλιά & Αντωνίου 2004) ή την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν την ετερότητα των μαθητών αυτών (Ακριτίδης, Παπαδόπουλος & Τοκατζόγλου 2015· Μπάρης & Αλεξόπουλος 2015), καθώς σύμφωνα με τους Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ (2011:65) «το υπάρχον σχολείο δεν είναι ελκυστικό για τους Τσιγγάνους, καθώς δε

³⁷ Για τον ορισμό της καινοτομίας βλ. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008): «Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή».

λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις μετακινήσεις τους στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στις μεθόδους διδασκαλίας, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των υπόλοιπων μαθητών».

3.2.2 Τρόπος ζωής του πληθυσμού με ρόμικη προέλευση

Άλλη μια αιτία στην οποία αποδίδεται η άτακτη φοίτηση και η σχολική διαρροή των μαθητών με ρόμικη προέλευση είναι ο τρόπος ζωής των οικογενειών. Η οικογένεια αποτελεί τον πυρήνα της κοινωνικής οργάνωσης των Ρόμηδων στην οποία συντελείται η κοινωνικοποίηση και η εκπαίδευση του νεαρού ατόμου (Καλτσούνη 2004· Παυλή- Κορρέ 2018), καθώς η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση και στην ανάπτυξη του ατόμου (Filtner 1998). Μάλιστα η ρόμικη οικογένεια συνδέεται άμεσα με την εξασφάλιση της διαβίωσης, καθώς όλα τα μέλη εργάζονται προς αυτόν τον σκοπό, γεγονός που οδηγεί στην εκχώρηση της ατομικότητας για το καλό της οικογένειας (Νόβα-Καλτσούνη 2004). Ωστόσο, το χαρακτηριστικό των πολλών μετακινήσεων και της νομαδικής ζωής –γεγονός που φαίνεται να μην επικρατεί πια (Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2004)-, η ρομανί γλώσσα, η ενδογαμία, ο γάμος σε μικρή ηλικία και οι διαφορετικές αξίες της οικογένειας από αυτές του σχολείου αποτελούν βασικοί λόγοι, σύμφωνα με έρευνες που εστιάζουν σε κάποιον ή κάποιους από αυτούς, που τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στο σχολείο ή το εγκαταλείπουν (Λυδάκη 2002· Βεργίδης 2004· Κουτόβα & Μαυροκεφαλίδου 2004· Τρουμπέτα 2008· Μπάρης & Αλεξόπουλος 2015· Βασιλειάδου & Παυλή Κορρέ 2011· Παυλή- Κορρέ 2018). Σ' αυτούς τους λόγους προσθέτονται και λόγοι που αφορούν τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν, τον τρόπο διαμονής, αν ζουν σε οικισμούς ή καταυλισμούς και στην απόσταση του σχολείου από τον τόπο διαμονής τους (Παρθένης 2012).

Αν και η οικογένεια δε λειτουργεί υποστηρικτικά απέναντι στη φοίτηση των παιδιών, η ίδια αναγνωρίζει την αξία και τη χρησιμότητα της μόρφωσης θεωρώντας πως ο μορφωμένος άνθρωπος αξίζει περισσότερο (Νόβα-Καλτσούνη 2004). Μάλιστα σε έρευνες που έχουν γίνει με υποκείμενο τους ίδιους τους γονείς ρόμικης καταγωγής διαπιστώνεται ότι έχουν συγκεκριμένες ιδέες και προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους κατέχοντας ως οικογένεια σημαντικό ρόλο στο τι πρέπει να μάθει το παιδί (Πεντέρη & Πετρογιάννης 2010), αντιμετωπίζουν το σχολείο περισσότερο εργαλειακά έχοντας περιορισμένες φιλοδοξίες από αυτό, ενώ ταυτόχρονα είναι

αρνητικοί στη δίγλωσση εκπαίδευση (Μαραγκουδάκη 1998). Σύμφωνα, όμως, με την τελευταία έρευνα για τον πληθυσμό ρόμικης καταγωγής φαίνεται ότι η ασυμβατότητα του αξιακού κώδικα της οικογένειας με εκείνον του εκπαιδευτικού συστήματος προκύπτει περισσότερο από την επίδραση του συνεχούς αποκλεισμού από τα αγαθά της εκπαίδευσης και της εργασίας που βιώνει η ομάδα αυτή παρά με την κουλτούρα, θέση που οδηγεί στην πολυπαρογοντική προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, καθώς τόσο η ατομική όσο και η οικογενειακή βιογραφία, οι γλωσσικές και πολιτισμικές μειονεξίες, η κοινωνική, οικονομική και πολιτισμική θέση των οικογενειών στην κοινωνία αποτελούν παράγοντες που επιδρούν στη συμπεριφορά που θα υιοθετήσει ο μαθητής απέναντι στο σχολείο (Μάρκου 2018).

3.2.3 Στερεότυπα και προκαταλήψεις απέναντι στον πληθυσμό με ρόμικη προέλευση

Ως αιτία των προβλημάτων που σχετίζονται με τη σχολική φοίτηση των μαθητών ρόμικης καταγωγής προβάλλονται και οι διακρίσεις που υφίστανται οι μαθητές και εν γένει η ρόμικη κοινότητα από τον υπόλοιπο πληθυσμό. Σύμφωνα με έρευνα (Γκότοβος 2004γ) που διεξήχθη για τις αναπαραστάσεις της ελληνικής οικογένειας για το διαφορετικό διαπιστώθηκε η άγνοια σ' ό, τι αφορά τους Ρόμηδες ως κοινωνική κατηγορία από την οποία προκύπτουν στερεότυπα και προκαταλήψεις που συντελούν στην επικράτηση συγκεκριμένων ετεροπροσδιορισμών από τη μεριά του πληθυσμού μη ρόμικης προέλευσης. Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που επικρατούν είναι κυρίως αρνητικές, καθώς εμφανίζουν τους Ρόμηδες να είναι ανένταχτοι από τη φύση τους, να αρέσκονται να ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες στο περιθώριο της κοινωνίας και να ρέπουν προς την παρανομία και την εγκληματικότητα. Οι αρνητικές κοινωνικές αναπαραστάσεις επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες που εξετάζουν τη στάση της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας (Λαμπρίδης 2004· William 2012· Λάγιος 2008·), καθώς και από την εικόνα που παρουσιάζεται στα μέσα μαζικής ενημέρωσης και ειδικότερα στον έντυπο τύπο, μια εικόνα που χαρακτηρίζεται από συνέχειες και ασυνέχειες (Καρπόζηλος 2004:88), εφόσον από τη μια πλευρά προβάλλουν μια στερεοτυπική εικόνα για τους Ρόμηδες και από την άλλη αντιμετωπίζονται ως φορείς ιδιαιτέρων χαρακτηριστικών που όμως δε συνάδουν με τις κυρίαρχες κοινωνικές αξίες. Η αρνητική εικόνα για τα άτομα ρόμικης καταγωγής οδηγεί σε διακρίσεις που σύμφωνα με την Διβάνη (2002:11 κ.ε.) είτε παίρνουν τη

μορφή ανοιχτών αποπειρών αποκλεισμού³⁸ με την κινητοποίηση της κοινωνίας, γονιών, μαθητών και δασκάλων είτε τη μορφή του παθητικού αποκλεισμού μέσα στην τάξη με την περιθωριοποίησή τους.

3.3 Παρεμβάσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών με ρόμικη προέλευση

3.3.1 Θεσμικές Παρεμβάσεις

Οι θεσμικές παρεμβάσεις για τη βελτίωση της σχολικής φοίτησης των μαθητών ρόμικης καταγωγής ξεκίνησαν να υλοποιούνται από το 1989 και έπειτα με σημείο αναφοράς το ψήφισμα που υπέγραψαν οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης για την ενασχόληση σε θεσμικό επίπεδο με τη σχολική φοίτηση των παιδιών των Τσιγγάνων και των πλανοδίων. Είχαν προηγηθεί μελέτες με τις οποίες αναδείχθηκαν τόσο η ανάγκη της διευκόλυνσης της πρόσβασης των μαθητών στο σχολείο και της συνακόλουθης αντιμετώπισης των εκπαιδευτικών προβλημάτων του όσο και η ανάγκη της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ωστόσο είναι η πρώτη φορά, καθώς μέχρι εκείνη την περίοδο δεν υπήρχε θεσμικό πλαίσιο που να αναφέρεται ρητά σ' αυτήν την πληθυσμιακή ομάδα, που στην Ελλάδα προωθούνται μέτρα που να στοχεύουν στην υπερπήδηση των εμποδίων που λειτουργούν ανασταλτικά στην πρόσβαση τους στην εκπαίδευση (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2011).

Η μοναδική παρέμβαση στη δεκαετία του 1980 πραγματοποιήθηκε από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) με στόχο την ένταξη των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα και απευθυνόταν κυρίως στις περιοχές των μόνιμα εγκατεστημένων οικογενειών, στόχος που επιδιώχθηκε με την εφαρμογή του πειραματικού προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων το 1984 στις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας Αττικής και κάτω Αχαγιάς, το οποίο επεκτάθηκε την επόμενη χρονιά σ' όλες τις περιοχές της Ελλάδας με ρόμικο πληθυσμό (Μάρκου 2008). Από τις παρεμβάσεις αυτές προέκυψαν και έρευνες που φωτίζουν τις πτυχές της ζωής του ρομικού πληθυσμού (Παυλή- Κορρέ & Σιδέρη 1990· Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 1994). Με ανάθεση από το Υπουργείο Παιδείας, η ΓΓΛΕ υλοποίησε

³⁸ Ενδεικτικά παραδείγματα αποτελούν η έρευνα του Willam (2012) για την περιοχή του Ασπροπύργου και η περίπτωση των Σοφάδων Καρδίτσας την περίοδο 2011-2012 (βλ. αντίστοιχα δημοσιεύματα στην τοπική εφημερίδα «Νέος Αγών», 8-01-12, 13-01-12).

και το πρόγραμμα βασικής παιδείας για τα παιδιά σχολικής ηλικίας με ρόμικη καταγωγή εστιάζοντας την παρέμβαση σε τρεις άξονες, την επιμόρφωση ενηλίκων και των εκπαιδευση των παιδιών, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την ευαισθητοποίηση τόσο του ρόμικου πληθυσμού όσο και του μη ρόμικου για την αντιμετώπιση των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων (Μάρκου 2008:162 κ.ε.).

Το Υπουργείο Παιδείας συνέχισε τις παρεμβάσεις εντάσσοντας την ομάδα αυτή στις άλλες ευάλωτες πληθυσμιακές ομάδες και σε εγκύκλιο του το 1994 ανέφερε ρητά την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που να λαμβάνουν υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών- παιδιών Τσιγγάνων, μεταναστών και παλιννοστούτων και με την υπουργική απόφαση Φ2/378/Γ1/1124 (Φ.Ε.Κ. 930 τ.6714-12-1994) ιδρύθηκαν τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα με στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες. Στη σχολική χρονιά 1994-1995 λειτούργησαν 38 προπαρασκευαστικά τμήματα σ' όλη την Ελλάδα και φοίτησαν 3.145 παιδιά στα δημοτικά σχολεία της χώρας (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2011:48)

Ωστόσο, συστηματική προσπάθεια της βελτίωσης των ευκαιριών πρόσβασης στην εκπαίδευση των μαθητών με ρόμικη καταγωγή γίνεται με την υλοποίηση του προγράμματος που αφορά την ένταξη του ρόμικου μαθητικού πληθυσμού. Το πρόγραμμα με τίτλο: «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων³⁹» σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε σ' όλη την Ελλάδα από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων αρχικά με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Αθανάσιο Γκότοβο (α' φάση: 1997-2000). Σκοπός του προγράμματος ήταν να δημιουργηθούν κατάλληλες προϋποθέσεις ώστε ένα μέρος του μαθητικού πληθυσμού να αποκτήσει την ίδια πρόσβαση στο εκπαιδευτικό σύστημα με τους συμμαθητές του (Γκότοβος 2004 δ). Αξιολογώντας την α' φάση του προγράμματος φαίνεται πως αυτός ο σκοπός επιτεύχθηκε σε σημαντικό βαθμό, όπως προκύπτει από τα στοιχεία φοίτησης. Την περίοδο 1996-1997 φοιτούσαν στα σχολεία της χώρας 2.640 μαθητές, ενώ τον Οκτώβριο του 1999 εγγράφονται 8.460 μαθητές και ταυτόχρονα η σχολική διαρροή μειώθηκε στο 20 % των εγγεγραμμένων μαθητών (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ 2011). Το πρόγραμμα συνεχίστηκε με τίτλο «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο» και επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Παναγιώτη Παπακωνσταντίνου (β' φάση: 2002-2004). Ο βασικός σκοπός παραμένει ο ίδιος και οι δράσεις του προγράμματος αποσκοπούν στην αρμονική ένταξη των

³⁹ Για τις δράσεις του προγράμματος στην α' και β' φάση και τις καινοτομίες του βλ. Μάρκου 2008:166 κ.ε.

παιδιών με ρόμικη καταγωγή στο εκπαιδευτικό σύστημα και στη διασφάλιση της αποδοχής των παιδιών από το εκπαιδευτικό σύστημα και τους γονείς μη ρόμικης καταγωγής (Παπακωνσταντίνου 2003). Έπειτα από διετή παύση το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Ναπολέον Μήτση (γ' φάση: 2006-2008). Επίκεντρο του προγράμματος είναι μέσω των δράσεων του να δημιουργήσει και να βελτιώσει τις προϋποθέσεις για την εκπαίδευση των παιδιών με ρόμικη καταγωγή (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011:51). Το πρόγραμμα κατόπιν διετούς παύσης συνεχίστηκε από το Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων με τίτλο «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» (δ' φάση: 2010-2013). Το Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α) με επιστημονικούς υπευθύνους τους καθηγητές κ. Γιώργο Μάρκου και κ. Γιώργο Παπακωνσταντίνου αντίστοιχα ανέλαβαν την υλοποίηση του προγράμματος στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης και Βορείου Αιγαίου, ενώ το Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ε επιστημονικό υπεύθυνο την καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Τρέσσου τις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Σκοπός του προγράμματος είναι η ένταξη των μελών της ρομικής κοινότητας στο σχολείο διαμορφώνοντας συνθήκες που να ευνοούν την τακτική σχολική τους φοίτηση. Για την υλοποίηση του σκοπού αυτού σχεδιάστηκαν δράσεις που αφορούσαν:

- ΔΡΑΣΗ 1: Ενίσχυση της πρόσβασης και της φοίτησης στην προσχολική αγωγή.
- ΔΡΑΣΗ 2: Ενδοσχολικές δράσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης.
- ΔΡΑΣΗ 3: Ενίσχυση της πρόσβασης στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων και στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
- ΔΡΑΣΗ 4: Επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών.
- ΔΡΑΣΗ 5: Παροχή Ψυχοκοινωνικής Στήριξης.
- ΔΡΑΣΗ 6: Σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας.
- ΔΡΑΣΗ 7: Δικτύωση Σχολείων
- ΔΡΑΣΗ 8: Δημοσιότητα του έργου
- ΔΡΑΣΗ 9: Αξιολόγηση της πράξης

Οι δράσεις περιελάμβαναν υποδράσεις και πραγματοποιήθηκαν με τη συμβολή στελεχών εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών, συλλόγων γονέων, επιστημονικών συνεργατών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων με ειδική κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και θέματα που αφορούν το ρομικό πληθυσμό (Παρθένης & Τσελιού 2012: 154κ.ε.· Παπακωνσταντίνου 2014: 167κ.ε.). Για τη σχολική χρονιά 2013-2014 το πρόγραμμα συνεχίστηκε με παράταση και ύστερα από διετή παύση το πρόγραμμα με τίτλο: «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» υλοποιήθηκε τον επίκουρο καθηγητή κ. Χρήστο Παρθένη (ε΄ φάση: 2016-2018) και μέχρι τον Αύγουστο του 2019 συνεχίζεται με παράταση. Σημαντικό σημείο της θετικής αποτίμησης του Προγράμματος είναι η ταυτόχρονη ενδοσχολική παρέμβαση με τις παρεμβάσεις σύνδεσης της σχολικής μονάδας με την οικογένεια και την τοπική κοινωνία (Παρθένης 2013).

Καθ' όλη τη διάρκεια των προγραμμάτων προωθήθηκε η εκπόνηση ερευνών και μελετών που να συντελούν στην ορθή αποτύπωση της εκπαιδευτικής κατάστασης του ρομικού πληθυσμού και να συμβάλλουν στο διάλογο για την ένταξη των παιδιών με ρομική ταυτότητα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πέρα όμως από τις έρευνες προωθήθηκαν καινοτόμες δράσεις που σχετίζονται με την παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη της τσιγγάνικης οικογένειας και της σχολικής μονάδας, την επιμόρφωση εκπαιδευτικών, την ίδρυση σχολών γονέων και τη συμμετοχή των ίδιων των ατόμων ρομικής καταγωγής σε ποικίλους ρόλους κυριότερο αυτόν του διαμεσολαβητή.

3.3.1.1 Παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού

Σ' όλες τις φάσεις του προγράμματος που αφορά τους μαθητές ρομικής καταγωγής δόθηκε έμφαση στην παραγωγή και αξιοποίηση κατάλληλου διδακτικού υλικού ως ξεχωριστή δράση ώστε να συμβάλει στη βελτίωση της σχολικής πορείας των μαθητών. Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων στην α΄ φάση προχώρησε στην παραγωγή βοηθητικού διδακτικού υλικού για τα γνωστικά αντικείμενα: α) Γνωρίζω την Ελλάδα β) Αγωγή Υγείας γ) Εμείς και ο κόσμος δ) Μαθηματικά για να διευκολυνθεί η ταχύρυθμη μάθηση στα προπαρασκευαστικά τμήματα έτσι ώστε οι μαθητές να ενταχθούν στην κανονική ηλικιακή τους τάξη, αξιοποιώντας παράλληλα το πολιτιστικό τους κεφάλαιο (Αθανασίου 2004· Μπενέκος & Καπιτοπούλου 2004· Πολίτου, Γεωργίου &

Δημητρίου 2004). Το παραχθέν υλικό διεπόταν από τις αρχές της παιδαγωγικής καταλληλότητας σε σχέση με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας αυτής, της γνωστικής επάρκειας σε σχέση με τους στόχους της ελληνικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικότητας. Πιο συγκεκριμένα, το διδακτικό υλικό περιελάμβανε τα μαθήματα: Γλώσσα, Γεωγραφία, Ιστορία, Φυσικό Κόσμο, Αγωγή Υγείας, Μαθηματικά και εκπαιδευτική τεχνολογία για να αξιοποιηθούν στα δημοτικά σχολεία παράλληλα με την ύλη των σχολικών εγχειριδίων στα αντίστοιχα μαθήματα με αποδέκτες όλους τους μαθητές όχι μόνο την ομάδα-στόχο που ήταν οι μαθητές ρόμικης καταγωγής (Αθανασίου 2004).

Στην γ' φάση του προγράμματος που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας το υποέργο 4 & 5 αφορούσε την επιλογή, την επιμέλεια, τη συγγραφή, την αναπαραγωγή και τη διακίνηση του εκπαιδευτικού υλικού με αποδέκτες τους μαθητές ρόμικης καταγωγής όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Το υλικό περιελάμβανε τρία βιβλία γλώσσας για τον μαθητή με τίτλο «Μιλώ και γράφω ελληνικά» και τρία βιβλία μαθηματικών με τίτλο «Μαθηματικά» ως υποστηρικτικό υλικό για τα αντίστοιχα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος, δύο βιβλία του δασκάλου με μεθοδολογικές οδηγίες για τη διδασκαλία και την αξιοποίηση των βιβλίων του μαθητή προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που επιδιώκονται για την κάθε ενότητα και τέλος έναν επιμορφωτικό οδηγό για τους εκπαιδευτικούς με τίτλο «Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων» που εστιάζει στις αρχές της σύγχρονης διαπολιτισμικής αγωγής, στοιχεία που αναφέρονται στην τελική έκθεση αξιολόγησης (Ιούλιος 2008).

Παράλληλα, στο πλαίσιο του προγράμματος «Εκπαίδευση παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» που υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Αθηνών παράχθηκε συμπληρωματικό διδακτικό υλικό απευθυνόμενο σ' όλους τους μαθητές, το οποίο αξιοποιήθηκε και από το πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» με βελτιώσεις όπου χρειαζόταν. Το υλικό διακρίνεται σε υλικό προσχολικής αγωγής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βιβλία μαθητή και αντίστοιχα βιβλία εκπαιδευτικού, τετράδια εργασιών, σχέδια εργασίας, αφίσες, περιοδικά, λεξικά και διαπολιτισμικά εορτολόγια και ημερολόγια⁴⁰ τα οποία αφενός προωθούν την ισότητα ευκαιριών πρόσβασης στη γνώση, εφόσον βελτιώνει τις συνθήκες ένταξης

⁴⁰ Το υλικό είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.keda.uoa.gr/roma/>

των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου αποτελεί χρήσιμο εργαλείο για τον εκπαιδευτικό είτε του ενισχυτικού- υποστηρικτικού τμήματος είτε της κανονικής τάξης που καλείται να διαχειριστεί τη μαθησιακή ανομοιογένεια της τάξης του. Σε πρόσφατη έρευνα (Μιχάλης, Παπαπέτρου & Καλογερογιάννη 2019) το παραχθέν εκπαιδευτικό υλικό από το ΚΕ.Δ.Α. αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς που εργάστηκαν σε τμήματα με μαθητές ρόμικης καταγωγής ως κατάλληλο εργαλείο για την ενίσχυση των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Παράλληλα, το εκπαιδευτικό υλικό δίνει τη δυνατότητα για αποτελεσματική προσέγγιση της ύλης των σχολικών εγχειριδίων τόσο για την πρωτοβάθμια όσο και για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση με την αξιοποίησή του σε διδακτικές προτάσεις που εκπληρώνουν τις ανάγκες των τμημάτων εγγραμματος⁴¹

⁴¹ Για την περίπτωση του Γυμνασίου βλ. Διδακτική πρόταση σύνδεσης του εκπαιδευτικού υλικού του ΚΕΔΑ και του εγχειριδίου της Ν. Γλώσσας, Καλογερογιάννη Φ. (2019).

Β΄ ΜΕΡΟΣ: Η ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΟ ΠΕΔΙΟ

4. ΣΚΟΠΟΣ, ΣΤΟΧΟΙ & ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται και συζητούνται θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας που αφορούν στην επιλογή της μεικτής μεθοδολογίας για τη συλλογή και την επεξεργασία των εμπειρικών δεδομένων, τον σκοπό και τους επιμέρους στόχους της έρευνας, τις ερευνητικές υποθέσεις, το δείγμα και τα ερευνητικά εργαλεία.

4.1 Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσουμε κατά τη διάρκεια της ενισχυτικής διδασκαλίας τους παράγοντες που ασκούν επίδραση στην κατάκτηση γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων στην περίπτωση μιας ομάδας μαθητών με γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα. Ο σκοπός αυτός επιμερίζεται σε στόχους που μας δίνουν την κατεύθυνση στη διατύπωση των υποθέσεων που θα ελεγχθούν μέσω των αποτελεσμάτων από τα δεδομένα που συγκεντρώσαμε κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής της έρευνας μας.

Οι επιμέρους στόχοι αφορούν τόσο την επίδραση που ασκεί στην κατάκτηση και βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων από την ομάδα αυτή μια οιοσδήποτε πειραματική παρέμβαση που βασίζεται στην προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εστιάζοντας στην ιδιότητα του πολίτη, όσο και στη διερεύνηση της επίδρασης που ασκούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την εκπαιδευτική εμπειρία του μαθητή, τη χρήση διαφορετικής γλώσσας στην οικογενειακή και κοινωνική ζωή από την επίσημη γλώσσα του σχολείου και κατ' επέκταση του κράτους και τον πολιτισμικό κώδικα που ο κάθε μαθητής φέρει στο σχολείο. Παράλληλα στόχος της έρευνας είναι και η εξέταση του τύπου της αντίδρασης της σχολικής κοινότητας απέναντι στις συμπεριφορές που εκδηλώνουν οι συγκεκριμένοι μαθητές ως παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική πορεία των μαθητών.

Για την ικανοποίηση του σκοπού, των επιμέρους στόχων και την προσέγγιση για τον έλεγχο των υποθέσεων επιλέγουμε μεικτή μεθοδολογία ως την πλέον κατάλληλη για να απαντήσει στα ερωτήματα που θέσαμε διεισδύοντας στην περίπτωση ενός

τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας και εξετάζοντας όλους εκείνους τους παράγοντες που επηρεάζουν την κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης και ό, τι αυτή περιλαμβάνει.

4.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Η επιλογή μεικτών ερευνητικών σχεδιασμών που συνδυάζουν ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους προβάλλει ως ανάγκη στη σύγχρονη εκπαιδευτική έρευνα σύμφωνα με τις τοποθετήσεις διαφόρων ερευνητών (Βέρδης 2016:35), καθώς η χρήση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων σε συνδυασμό συντελούν στο να κατανοήσουμε καλύτερα το ερευνητικό πρόβλημα και να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα απ' ό, τι αν επιλέγαμε τη μία από τις δύο μεθόδους (Creswell 2016).

Αν και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η επιλογή μεικτών ερευνητικών σχεδιασμών δεν είναι εφικτή ή ακόμη και επιθυμητή, εφόσον αποτελούν ξεχωριστά παραδείγματα και εμπεριέχουν επιστημολογικές δεσμεύσεις θεωρώντας μάλιστα αβάσιμο το επιχείρημα ότι συμπληρώνουν η μία την άλλη (Bryman 2017: 686κ.ε.), είναι γεγονός ότι επιλέγοντας την έρευνα μεικτών μεθόδων ο ερευνητής βασίζεται στα πλεονεκτήματα τόσο των ποιοτικών όσο και των ποσοτικών δεδομένων και έχει τη δυνατότητα να εξετάσει εις βάθος το υπό διερεύνηση θέμα (Creswell 2016).

Όσον αφορά την παρούσα έρευνα εκκινώντας από τους ερευνητικούς σκοπούς που θέτουμε, διαπιστώνουμε πως βασική μας επιδίωξη είναι η διερεύνηση των παραγόντων που λειτουργούν ανασχετικά στην κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης από τους μαθητές με ρόμικη προέλευση και συγκεκριμένα από όσους φοιτούν στην Β' τάξη ενός από τα δύο Γυμνάσια της περιοχής του Ζεφυρίου και ταυτόχρονα παρακολουθούν το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια. Λαμβάνοντας υπόψη το είδος της μελέτης περίπτωσης που ακολουθούμε και την πρόσβαση στον μαθητικό πληθυσμό μέσω της επαφής με την ερευνήτρια-διδάσκουσα στο μάθημα της ενισχυτικής διδασκαλίας οδηγούμαστε στην υιοθέτηση μεικτής μεθοδολογίας με την ταυτόχρονη συλλογή ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων προκειμένου να διερευνήσουμε σε βάθος το ζήτημα της κατάκτησης της γλωσσικής μάθησης από τους μαθητές που συμμετέχουν στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας φωτίζοντας όλες τις πτυχές που επηρεάζουν τη διαδικασία αυτή ώστε να συμβάλλουμε στην ουσιαστική αποτύπωση των παραγόντων που λειτουργούν

ανασχετικά στην κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης και πώς μέσω της παρέμβασης μας μπορούμε και έως ποιο βαθμό να τους επηρεάσουμε.

4.3 Είδος έρευνας: Μελέτη Περίπτωσης

Το είδος της έρευνας που ακολουθήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι η μελέτη περίπτωσης ως η πιο ενδεδειγμένη για την ποιοτική διερεύνηση των εκπαιδευτικών προβλημάτων με απώτερο στόχο την ουσιαστική και σε βάθος εξέταση και ανάλυσή τους (Ξωχέλλης 2013· Creswell 2016). Ο ερευνητής της μελέτης περίπτωσης παρατηρεί τα χαρακτηριστικά μιας μονάδας, είτε αυτό είναι ένα παιδί ή μια παρέα, είτε μια σχολική τάξη ή ένα σχολείο προκειμένου να εξερευνήσει βαθιά, αναλυτικά και συστηματικά τα φαινόμενα που συνθέτουν την πραγματικότητα που εξετάζει. Γι' αυτό και ως ερευνητική μέθοδος είναι πολύτιμη και σύμφωνα με τους Hitchcock και Hughes (στο Cohen, Manion & Morriison 2007: 310 κ.ε.) έχει αρκετά πλεονεκτήματα μεταξύ των οποίων αναφέρεται η εμπλοκή του ερευνητή στο υπό μελέτη γεγονός που του δίνει τη δυνατότητα αφενός να συγκεντρώνει πληροφορίες και περιγραφές γεγονότων σύμφωνα με την εκάστοτε περίπτωση και αφετέρου να επικεντρώνεται στα ατομικά δρώντα υποκείμενα ή στις ομάδες δρώντων υποκειμένων προσπαθώντας να κατανοήσει την δική τους οπτική στα γεγονότα. Ο ερευνητής σε κάθε περίπτωση αναγνωρίζει την αδυναμία μιας μελέτης περίπτωσης να γενικεύσει τα ευρήματα και τα συμπεράσματα της ερευνάς του και αυτό ακριβώς είναι το σημείο της κριτικής που δέχεται αυτή η ερευνητική μέθοδος που σύμφωνα με τους Nisbet και Walt τα αποτελέσματα δεν υπόκεινται σε γενικεύσεις και δεν είναι εύκολο να επανελεγχθούν με αποτέλεσμα να είναι πιο ευάλωτες σε επιλεκτικές και προκατειλημμένες τοποθετήσεις των ερευνητών (Cohen, Manion & Morriison 2007: 313 κ.ε.). Ωστόσο, μια μελέτη περίπτωσης που ακολουθεί τον ενδεδειγμένο τρόπο οργάνωσης, διεξαγωγής και συλλογής των δεδομένων με συστηματικό και αυστηρό τρόπο άρει αυτές τις αμφιβολίες και μπορεί να παράσχει πολύτιμο υλικό για την κατανόηση και την ερμηνεία μιας πραγματικότητας (Bell 1997· Rosbson 2010).

Στην παρούσα έρευνα εξετάζεται η περίπτωση του τμήματος της ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας του 1^{ου} Γυμνασίου του Ζεφυρίου. Το τμήμα αποτελείται από μαθητές ρόμικης καταγωγής και δημιουργήθηκε λόγω της συνεργασίας της σχολικής μονάδας με το Πρόγραμμα εκπαίδευσης παιδιών Ρομά του Πανεπιστημίου Αθηνών. Η μελέτη περίπτωσης

επιλέχθηκε ως το πιο κατάλληλο είδος ερευνητικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής πραγματικότητας των μαθητών αυτών λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες κάθε ομάδας που εξαρτώνται από τα ιστορικά και συγχρονικά στοιχεία της κάθε εποχής. Επομένως, εξετάζουμε την περίπτωση των μαθητών με ρόμικη προέλευση που φοιτούν στο 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου και όχι ολόκληρης της Ελλάδας γιατί η παρουσία τους και η ταυτότητα τους δεν είναι η ίδια με άλλες περιοχές στις οποίες κατοικούν άτομα ρόμικης προέλευσης. Όπως αναδεικνύεται και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής οι Ρόμηδες δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα αλλά πολλές ομάδες με διαφοροποιήσεις μεταξύ τους γεγονός που δεν μπορεί να παραβλεφθεί, όταν κάποιος ερευνητής προσεγγίζει αυτόν τον πληθυσμό. Αναγνωρίζοντας την αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων μιας μελέτης περίπτωσης επισημαίνουμε ότι τα συμπεράσματα αφορούν μεν μόνο την περιοχή του Ζεφυρίου αλλά μπορούν να λειτουργήσουν ως οδηγός κατανόησης και ομάδων που παρουσιάζουν κοινά χαρακτηριστικά με αυτή του Ζεφυρίου ως προς τις συνθήκες διαβίωσης, κατοικίας, επαγγελματικής δραστηριότητας και εκπαιδευτικής κατάστασης.

4.3.1 Χαρτογράφηση της περιοχής Ζεφυρίου Αττικής

Η δημοτική ενότητα Ζεφυρίου ανήκει στο Δήμο Φυλής και σύμφωνα με την απογραφή του 2011 ο πληθυσμός του Ζεφυρίου ανέρχεται στους 9.454 κατοίκους από τους οποίους δε γνωρίζουμε ακριβώς πόσοι είναι οι κάτοικοι ρόμικης καταγωγής⁴². Σε έρευνα που διεξήχθη την περίοδο 1997-2000 στο πλαίσιο του Προγράμματος Τσιγγανοπαίδων του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων υπολογίζεται ότι στο Ζεφύρι διαμένουν περίπου 3.000 Ρόμηδες, μόνιμα εγκατεστημένοι ή ημιεγκατεστημένοι σε παραπήγματα ή σπίτια, ή και μετακινούμενοι βάσει των στοιχείων του Δήμου Ζεφυρίου και της Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου & Ταμπάκη 2002:169). Σύμφωνα με μια άλλη πιο πρόσφατη μελέτη της ΑΣΠΑ (Αστικές Περιβαλλοντικές Αναπλάσεις) με επικεφαλής τον αρχιτέκτονα - πολεοδόμο Σπ. Τσαγκαράτο και τον πολεοδόμο χωροτάκτη,

⁴² Σ' αυτό συντελεί το γεγονός ότι δεν υπάρχει πλήρης και απόλυτα αξιόπιστη καταγραφή του πληθυσμού των Ρομά, ειδικότερα από τις επίσημες αρχές της χώρας. Παρατηρούνται πολλά προβλήματα με την μη εγγραφή ή την εγγραφή με ανακριβή στοιχεία των Ρομά στους δήμους της χώρας, όπως αναφέρεται και στην πιο πρόσφατη μελέτη για την ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία των Μάρκου Γ., Παρθένη Χρ., Παπακωνσταντίνου Γ. & Παυλή-Κορρέ Μ. (2018:23).

Φαίδωνα Γεωργιάδη το 2010 οι κάτοικοι ρόμικης καταγωγής του τότε Δήμου Ζεφυρίου ανέρχονταν στους 2.500⁴³.

Το Ζεφύρι χαρακτηρίζεται ως μια υποβαθμισμένη περιοχή της Αττικής με τους κατοίκους ρόμικης καταγωγής και μη ρόμικης καταγωγής να ανήκουν στα χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα (Σαμιάκου 1999· Χατζηθεοδόλου- Λοιζίδου & Ταμπάκη 2002· Τσελίκη 2014). Διαχωριστική γραμμή ανάμεσα τους αποτελεί η αττική οδός, καθώς οι κάτοικοι μη ρόμικης καταγωγής κατοικούν κυρίως κάτω από την αττική οδό (1α, 1β) και οι κάτοικοι ρόμικης καταγωγής κατοικούν πάνω από την αττική οδό (2, 3α, 3β), όπως απεικονίζεται στον ακόλουθο χάρτη⁴⁴ (βλ. Χάρτη 1). Συγκεκριμένα πάνω από την αττική οδό και δεξιά της Παναγίας Γρηγορούσης κατοικούν Ρουμανόβλαχοι (2), ενώ αριστερά στην περιοχή της Λίμνης κατοικούν Τσιγγάνοι⁴⁵. Η οδός Εθνικής Αντιστάσεως χωρίζει τον οικισμό των Τσιγγάνων (3α) από τον καταυλισμό (3β).

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια την ομάδα των ατόμων ρόμικης καταγωγής παρατηρείται διαχωρισμός ανάμεσα σε εκείνους που ζουν στον οικισμό και σε εκείνους που ζουν στον καταυλισμό, όπως επίσης και ανάμεσα στους Τσιγγάνους και στους Ρουμανόβλαχους ή Ρουντάρηδες⁴⁶. Ο διαχωρισμός Τσιγγάνων-Ρουμανόβλαχων επιβεβαιώνεται και από τις συζητήσεις με τους μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούν πολύ έντονα στον λόγο τους το «εμείς» και το «αυτοί»⁴⁷. Κριτήριο διαφοροποίησης τους αποτελεί και η γλώσσα. Οι Τσιγγάνοι μιλούν ρομανί ή την τσιγγάνικη που αποτελεί και την κύρια γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι, ενώ οι Ρουμανόβλαχοι έχουν ως βασική γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι την ελληνική και μιλούν και λίγα ρουμάνικα, όπως επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις και τις συζητήσεις με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Δεύτερο στοιχείο διαφοροποίησης τους είναι η επαγγελματική δραστηριότητα. Οι Ρουμανόβλαχοι

⁴³ <http://www.kathimerini.gr/395000/article/epikairothta/ellada/h-an8rwpogewgrafia-twn-tsigganwn-sto-lekanopedio>

⁴⁴ Ο χάρτης και τα στοιχεία οικιστικής απεικόνισης των Ρόμηδων στην περιοχή του Ζεφυρίου προέρχονται από την μεταπτυχιακή εργασία της Τσελίκης Ευγενίας, «Η προβληματική της σχολικής ένταξης παιδιών ρόμικης καταγωγής στην περιοχή του Ζεφυρίου Αττικής», Ε.Κ.Π.Α, 2014

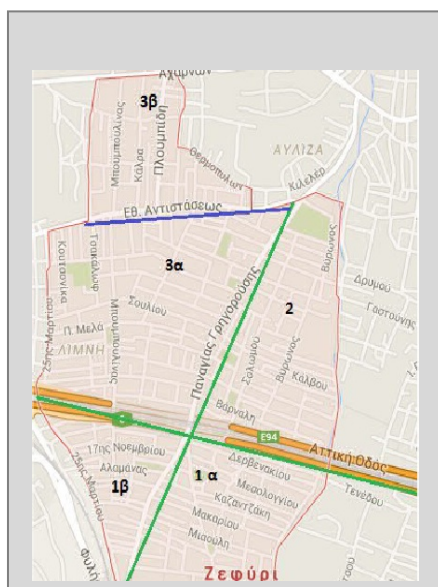
⁴⁵ Χρησιμοποιούμε τον όρο «Τσιγγάνοι», καθώς αυτόν τον όρο χρησιμοποιούν οι ίδιοι ως αυτοπροσδιορισμό αλλά και οι Ρουντάρηδες για να διαφοροποιήσουν τη θέση τους από αυτούς.

⁴⁶ Οι Ρουντάρηδες επιθυμούν την διαφοροποίηση από τους Τσιγγάνους απορρίπτοντας την χαρακτηριστική ενδυμασία των Τσιγγάνων και την χρήση της τσιγγάνικης γλώσσας. Οι Τσιγγάνοι τους αποκαλούν Μητσικάρι (Χατζηθεοδούλου- Λοιζίδου & Ταμπάκη, 2002).

⁴⁷ Όπως προκύπτει από την ανάλυση των συζητήσεων με τους μαθητές αλλά και από την παρατήρηση μου τόσο στην τάξη όσο και στο διάλειμμα που σχηματίζονται ομάδες ανάλογα με το αν ανήκουν στους Τσιγγάνους ή στους Ρουμανόβλαχους χωρίς αυτό να σημαίνει ότι δεν μιλάνε ή δεν κάνουνε παρέα και με τους άλλους.

εργάζονται ως μισθωτοί υπάλληλοι, εργάτες σε εταιρίες, σε οικοδομή ή διατηρούν κάποιο κατάστημα, ενώ οι Τσιγγάνοι ασχολούνται κυρίως με την ανακύκλωση σιδηρικών υλικών, το γυρολογικό μικροεμπόριο και σε μικρότερο βαθμό εμπορεύονται σε λαϊκές αγορές και πανηγύρια⁴⁸. Πολλές φορές μεταξύ των δύο ομάδων σημειώνονται εντάσεις και συγκρούσεις που επηρεάζουν και τους μαθητές στο σχολείο. Από τη μια πλευρά οι Ρουντάρηδες προβάλλουν την διαφορετικότητά τους ως μέσο αντίστασης στην ομαδοποίηση τους με τους Τσιγγάνους από τα άτομα μη ρόμικης καταγωγής που δεν αναγνωρίζουν τις διαφορές τους από τους άλλους Τσιγγάνους της περιοχής αλλά μόνο τα κοινά στοιχεία τους. Αποδείξεις της διαφοράς τους και κατ' επέκταση της ανωτερότητας τους από τους άλλους Τσιγγάνους αποτελούν τα ιδιαίτερα ιστορικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά και η απόρριψη των χαρακτηριστικών στοιχείων των Τσιγγάνων. Από την άλλη λόγω της χαμηλής κοινωνικής και οικονομικής θέσης και των ίδιων των Ρουντάρηδων στην περιοχή ταυτίζονται με τους υπόλοιπους Τσιγγάνους σε συναισθηματικό και πρακτικό επίπεδο. Το κοινό βίωμα σ' αυτήν την περίπτωση προτάσσεται για την από κοινού αντιμετώπιση των αδικιών εις βάρος τους (Χατζηθεοδόλου- Λοϊζίδου & Ταμπάκη 2002:179κ.ε.).

Χάρτης 1: Κάτοψη των ρόμικων και μη ρόμικων οικισμών στο Ζεφύρι



⁴⁸ Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνονται τόσο από την μη Κυβερνητική Οργάνωση «Κλίμακα» του Ζεφυρίου που παρουσιάζονται στη προαναφερθείσα μεταπτυχιακή εργασία της Ευγενίας Τσελίκη, όσο και από τις συνεντεύξεις και συζητήσεις με τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και από την επαφή της ερευνήτριας με την υπεύθυνη στη μη κυβερνητική οργάνωση «Κλίμακα».

Το 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου υποδέχεται κάθε χρόνο ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών Ρομά από τα Δημοτικά Σχολεία (Δ.Σ.) της περιοχής, κυρίως το 2^ο Δ.Σ. και το 3^ο Δ.Σ. Στόχος⁵⁰ της σχολικής μονάδας είναι να κρατήσει όλους τους μαθητές στο σχολείο και ειδικότερα τους μαθητές ρόμικης καταγωγής που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά διαρροής κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους. Στην προσπάθεια αυτή με πρωτοβουλία του Διευθυντή η συγκεκριμένη σχολική μονάδα συνεργάζεται με φορείς που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αναγκών των μαθητών και κατ' επέκταση στην υλοποίηση του προαναφερθέντος στόχου. Ένας από τους συνεργαζόμενους φορείς είναι το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών μέσω της υλοποίησης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά. Η εισαγωγή της καινοτομίας αυτής στο σχολείο έδωσε την ευκαιρία να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά προβλήματα που παρουσίαζαν οι μαθητές ρόμικης καταγωγής προκειμένου να επιτευχθεί η ομαλή τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον και κυρίως να διασφαλιστεί η συνέχιση του υποχρεωτικού κύκλου της εννιάχρονης εκπαίδευσης. Κομβικό ρόλο στην προώθηση της συνεργασίας με το Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου, όπως και στην εισαγωγή της όποιας καινοτομίας σε μια σχολική μονάδα διαδραματίζει ο διευθυντής (Παπακωνσταντίνου 2008) γεγονός που επιβεβαιώνεται και στην παρούσα συνθήκη.

Σε μια επισκόπηση της συνεργασίας του Προγράμματος Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά και της σχολικής μονάδας τα τελευταία δύο χρόνια προκύπτουν τα εξής ενδιαφέροντα στοιχεία για την φοίτηση των μαθητών ρόμικης καταγωγής στο σχολείο. Για τα έτη 2017-2018 και 2018-2019 παρουσιάζεται αναλυτικά ο αριθμός εγγεγραμμένων και φοιτώντων μαθητών ρόμικης καταγωγής, όπως απεικονίζεται και στον πίνακα 1 που ακολουθεί. Αξίζει να σημειωθεί ότι στη σχολική χρονιά 2017-2018 λειτουργούσαν δύο ενισχυτικά τμήματα στην Α΄ Γυμνασίου με δυο φιλολόγους - την ερευνήτρια και μια συνάδελφο- που αποτελούνταν από 6 με 8 μαθητές το κάθε τμήμα και τη δεύτερη χρονιά 2018-2019 τα δύο τμήματα της Α΄ Γυμνασίου συνενώθηκαν σ' ένα τμήμα στην Β΄ Γυμνασίου με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πίνακας 1: Πορεία φοίτησης των μαθητών ρόμικης καταγωγής στη διετία 2017-2019

⁵⁰ Στόχος που έχει διατυπωθεί από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, κ. Νικόλαο Μποζίνη σε σύλλογο διδασκόντων στις αρχές του 2017.

ΕΤΟΣ 2017-2018	Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟ				Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟ				Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟ			
	ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ		ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ		ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡ ΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ
	Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	27	14	27	14	27	14	12	10	27	14	12
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	5	2	5	2	5	2	3	1	5	2	3	1
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	6	2	6	2	6	2	3	0	6	2	3	0
ΕΤΟΣ 2018-2019	Α΄ ΤΡΙΜΗΝΟ				Β΄ ΤΡΙΜΗΝΟ				Γ΄ ΤΡΙΜΗΝΟ			
	ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ		ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ		ΕΓΓΕΓΡ/ΝΟΙ		ΦΟΙΤΩΝΤΕΣ	
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡ ΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ	ΑΓΟ ΡΙΑ	ΚΟΡΙ ΤΣΙΑ
	Α' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	26	19	12	4	26	19	12	4	26	19	12
Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	12	4	12	4	12	4	9	4	12	4	9	3
Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0	3	0

Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε: 1^{ov}: υψηλό αριθμό εγγεγραμμένων μαθητών ρόμικης καταγωγής και για τις δύο χρονιές (41 μαθητές την χρονιά 2017- 2018 και 45 μαθητές την χρονιά 2018-2019). 2^{ov}: την επανεγγραφή του μεγαλύτερου αριθμού των φοιτώντων στην Α΄ Γυμνασίου (12 αγόρια και 10 κορίτσια) στην Β΄ Γυμνασίου. Οι μαθητές αυτοί παρακολουθούσαν συστηματικά τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην Α΄ Γυμνασίου. 3^{ov}: έντονη σχολική διαρροή από το πρώτο προς το δεύτερο τρίμηνο για όλες τις τάξεις του Γυμνασίου, εκτός από την περίπτωση των παιδιών στην Γ΄ Γυμνασίου την χρονιά 2018-2019. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα 3 αγόρια παρακολούθησαν στην Β΄ Γυμνασίου τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα τη φιλόλογο που απασχολούνταν από το Πρόγραμμα του Πανεπιστημίου. 4^{ov}: τα κορίτσια να εγκαταλείπουν πιο συχνά το σχολείο. Ο αριθμός είναι πτωτικός, καθώς στην Α΄ Γυμνασίου και στις δύο χρονιές τα κορίτσια είναι αρκετά και σταδιακά μειώνονται ώσπου στην Γ΄ Γυμνασίου δεν φοιτά κανένα.

Οι ερμηνείες για τη σχολική διαρροή, όπως είδαμε και στο θεωρητικό μέρος της διατριβής είναι πολλές. Εμείς, ωστόσο, θα προσπαθήσουμε να εξηγήσουμε την περίπτωση των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα και να δούμε την πορεία των μαθητών και τους παράγοντες που λειτουργούν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στη κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης και κατ' επέκταση στην απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας.

4.4 Ερευνητικές Υποθέσεις⁵¹

Η μελέτη της ευρύτερης βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική ένταξη των μαθητών με ρόμικη προέλευση σε συνδυασμό με τη μελέτη των παραγόντων που καθορίζουν τον τρόπο πρόσβασης στη γνώση και ειδικά στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας προσδιορίζουν το διερευνητικό πλαίσιο της διατριβής, το οποίο συγκεκριμενοποιείται υπό τη μορφή ερευνητικών υποθέσεων. Αξιοποιώντας την εμπειρία από την διδασκαλία του τμήματος ενίσχυσης των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, αναζητήθηκαν από τη μία πλευρά οι πρακτικές που προβλέπονται τόσο στο περιεχόμενο και στην κωδικοποίηση αυτού όσο και στα μέσα που διευκολύνουν την πρόσβαση των μαθητών στο επιδιωκόμενο αποτέλεσμα και από την άλλη πλευρά οι πρακτικές που οι ίδιοι οι μαθητές με ρόμικη προέλευση αλλά και οι οικογένειες τους επιλέγουν ως βασικό στοιχείο συγκρότησης της εκπαιδευτικής τους πορείας. Η προσέγγιση των μαθητών με ρόμικη προέλευση ως υποκειμένων της έρευνας και η εξέταση των παραγόντων που επιτρέπουν ή αποτρέπουν την γλωσσική μάθηση μας οδήγησε στη διατύπωση των ακόλουθων ερευνητικών υποθέσεων:

1^η υπόθεση: Μια οιονεί πειραματική παρέμβαση που έχει ως διαπολιτισμικό προσανατολισμό το μοντέλο της ιδιότητας του πολίτη ευνοεί την κατάκτηση και βελτίωση του επιπέδου των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση.

2^η υπόθεση: Το επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση παρουσιάζει σημαντική ανομοιογένεια.

3^η υπόθεση: Το επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση στη βαθμίδα του Γυμνασίου επηρεάζεται από την εκπαιδευτική εμπειρία του μαθητή στο δημοτικό σχολείο.

4^η υπόθεση: Το επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση δεν επηρεάζεται από τη χρήση της ρομανί ως γλώσσας συνεννόησης στην οικογένεια.

5^η υπόθεση: Η εκπαιδευτική τροχιά του μαθητή στη βαθμίδα του Γυμνασίου επηρεάζεται από τον πολιτισμικό κώδικα του περιβάλλοντος προέλευσης.

⁵¹ Οι ερευνητικές υποθέσεις ισοδυναμούν με τα ερευνητικά ερωτήματα στην παρούσα διατριβή.

6^η υπόθεση: Ο τύπος αντίδρασης του σχολείου απέναντι σε συμπεριφορές των μαθητών που σχετίζονται με τον πολιτισμικό κώδικα του περιβάλλοντος προέλευσης επηρεάζει την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο σχολείο.

4.5 Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται συνολικά από είκοσι μαθητές που φοιτούν στην Β΄ τάξη του 1^{ου} Γυμνασίου στο Ζεφύρι Αττικής. Οι δέκα από αυτούς ανήκουν στην πειραματική ομάδα και είναι μαθητές ρόμικης προέλευσης οι οποίοι παρακολουθούν ταυτόχρονα και το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας με διδάσκουσα την ερευνήτρια. Οι συγκεκριμένοι μαθητές επιλέχθηκαν για την έρευνα από ένα σύνολο δεκαέξι φοιτώντων μαθητών με ρόμικη προέλευση στη Β΄ τάξη, όπως φαίνεται και στον πίνακα 4, επειδή παρακολουθούν το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας γεγονός που δίνει τη δυνατότητα της συνεχούς παρακολούθησης της εκπαιδευτικής τους πορείας και της λεπτομερούς καταγραφής του προφίλ των συγκεκριμένων μαθητών, όπως θα αναλυθεί στην πορεία της έρευνας.

Το δείγμα είναι κατάλληλο για το είδος της μελέτης περίπτωσης που έχει επιλεγεί και ανήκει σε δείγμα μη πιθανοτήτων και συγκεκριμένα σε δείγμα σκοπιμότητας. Στην προκειμένη περίπτωση ο ερευνητής που συμπίπτει με τον εκπαιδευτικό της ενισχυτικής τάξης εστιάζει σε μια συγκεκριμένη ομάδα έχοντας πλήρη επίγνωση ότι το δείγμα είναι αντιπροσωπευτικό του ίδιου του εαυτού του (Cohen, Manion & Morisson 2008). Αν και δεν υπάρχει η δυνατότητα της γενίκευσης, η δειγματοληψία σκοπιμότητας δίνει τη δυνατότητα για έγκυρα αποτελέσματα σε αντίστοιχες ομάδες που παρουσιάζουν τα ίδια χαρακτηριστικά με την πειραματική ομάδα.

Οι υπόλοιποι δέκα μαθητές ανήκουν στην ομάδα ελέγχου και είναι μαθητές μη ρόμικης προέλευσης και φοιτούν στο ίδιο σχολείο και στην ίδια τάξη. Η επιλογή των μαθητών για την ομάδα ελέγχου έγινε με τυχαία δειγματοληψία ώστε να αποφευχθεί η πιθανότητα της επιλογής μαθητών που έχουν πολύ υψηλές ή πολύ χαμηλές σχολικές επιδόσεις προκειμένου να αποτελέσουν την ομάδα σύγκρισης για το διαγνωστικό τεστ γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων. Άλλωστε με την απλή τυχαία δειγματοληψία ο ερευνητής επιλέγει συμμετέχοντες (ή μονάδες, όπως σχολεία) για το δείγμα έτσι ώστε οποιοδήποτε άτομο να έχει ίσες πιθανότητες να επιλεγεί από τον πληθυσμό (Creswell 2016: 143 κ.ε).

4.6 Ερευνητικά Εργαλεία

Τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν διακρίνονται σε δύο υποκατηγορίες. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την ποιοτική προσέγγιση των δεδομένων και σ' αυτά περιλαμβάνονται η συμμετοχική παρατήρηση και η συνέντευξη τόσο η ατομική όσο και οι ομάδες εστίασης και το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων, εργαλείο που κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια για την ποσοτική προσέγγιση των δεδομένων. Όλα τα ερευνητικά εργαλεία αναλύονται στις ακόλουθες υποενότητες.

4.6.1 Ερευνητικά Εργαλεία για την ποιοτική προσέγγιση

4.6.1.1 Συμμετοχική Παρατήρηση

Η συμμετοχική παρατήρηση συνδεδεμένη κυρίως με τις μελέτες των ανθρωπολόγων και την κοινωνιολογική σχολή του Σικάγο συνιστά εργαλείο ποιοτικής έρευνας (Robson 2010) που επιτρέπει στον ερευνητή να έχει ενεργό ρόλο στις δραστηριότητες της ομάδας που παρατηρεί (Αθανασίου 1997). Μάλιστα ο παρατηρητής για να γίνει κατά κάποιο τρόπο μέλος της ομάδας που παρατηρεί και να μοιραστεί κοινές εμπειρίες με τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας πρέπει να εισέλθει στον κοινωνικό και συμβολικό κόσμο τους μέσω της εκμάθησης των κοινωνικών συμβάσεων και συνηθειών τους, της χρήσης της γλώσσας τους και της μη λεκτικής επικοινωνίας (Robson 2010: 373-374).

Το κύριο πλεονέκτημα των μεθόδων παρατήρησης –ανάμεσα τους και η συμμετοχική παρατήρηση- είναι ότι αποτελούν ένα ισχυρό εργαλείο προκειμένου να αποκτήσουμε μια διεισδυτική ματιά στις καταστάσεις (Cohen, Manion & Morisson 2008:531) ή όπως διαφορετικά έχει ειπωθεί είναι μια κατάλληλη τεχνική για να εξετάσουμε την πραγματική ζωή στον πραγματικό κόσμο (Robson 2010: 369). Ένα πρόσθετο πλεονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης σχετίζεται με την αμεσότητα και συνδυάζοντας μάλιστα τα δεδομένα μιας άμεσης παρατήρησης με πληροφορίες που συλλέγουμε με άλλες τεχνικές μπορούμε να αποκτήσουμε μια ολοκληρωμένη εικόνα για το αντικείμενο παρατήρησης (Robson 2010).

Η συμμετοχική παρατήρηση δομείται πάνω σε τρία ερωτήματα που κάθε ερευνητής οφείλει να απαντήσει και αφορούν το τι θα τεθεί υπό παρατήρηση, του πώς θα καταγραφούν οι παρατηρήσεις και ποια σχέση πρέπει να υπάρχει μεταξύ του παρατηρητή και του παρατηρούμενου (Φίλιας 1996). Στην παρούσα έρευνα η συμμετοχική παρατήρηση επιλέχθηκε ως ένα κατάλληλο εργαλείο συλλογής πληροφοριών από την ερευνήτρια λόγω της θέσης μου ως διδάσκουσας στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και επέτρεψε μια πιο άμεση επαφή μαζί τους γεγονός που ευνόησε τη διαδικασία συλλογής πληροφοριών, οι οποίες αξιοποιήθηκαν για τη σύνθεση των προφίλ των συμμετεχόντων μαθητών στην έρευνα. Άλλο ένα θετικό στοιχείο που άμβλυσε το μειονέκτημα της συμμετοχικής παρατήρησης που σχετίζεται με το χρόνο ήταν η συστηματική επαφή με τους μαθητές του τμήματος αυτού και με τη σχολική μονάδα. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2018-2019· ωστόσο είχε προηγηθεί μια ακόμη χρονιά επαφής με τους συγκεκριμένους μαθητές που συνέβαλε θετικά στη γνωριμία μας και στη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης.

Λαμβάνοντας υπόψη τον σκοπό της έρευνας μας θέσαμε ως αντικείμενο παρατήρησης τους μαθητές και συγκεκριμένα τη συμμετοχή τους κατά τη διάρκεια της διεξαγωγής του μαθήματος και τη συμπεριφορά τους μέσα στην τάξη τόσο απέναντι στη διδάσκουσα όσο και μεταξύ τους, αλλά και στα διαλείμματα. Πέρα από τους μαθητές όμως, αντικείμενο παρατήρησης αποτέλεσαν και οι διδάσκοντες της σχολικής μονάδας όσον αφορά τη στάση τους απέναντι στους συγκεκριμένους μαθητές. Οι πληροφορίες συλλέχθηκαν από τη συμμετοχή της διδάσκουσας-ερευνήτριας στις συνελεύσεις διδασκόντων που έγιναν κατά τη διάρκεια των σχολικών ετών, 2017-2018, 2018-2019. Η καταγραφή των παρατηρήσεων έγινε με τη χρήση ημερολογίου, το οποίο συμπληρωνόταν συστηματικά στο διάλειμμα κάθε ώρας και κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων των διδασκόντων. Η άμεση συμπλήρωση του ημερολογίου συνέβαλε στην όσο το δυνατόν πιο αντικειμενική καταγραφή των γεγονότων, των κρίσεων και των τοποθετήσεων των παρατηρούμενων αμβλύνοντας μ' αυτόν τον τρόπο το μειονέκτημα της υποκειμενικής καταγραφής των δεδομένων.

4.6.1.2 Συνέντευξη

Η επιλογή της συνέντευξης ως ερευνητική τεχνική στην εκπαιδευτική έρευνα δίνει τη δυνατότητα στα συμμετέχοντα υποκείμενα να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από το προσωπικό τους στίγμα αναδεικνύοντας μ' αυτόν τον τρόπο τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τις αξίες και τις στάσεις απέναντι στα ζητήματα που τίθενται προς διερεύνηση από τον ερευνητή. Επιχειρώντας την εννοιολόγηση της συνέντευξης παρατηρούμε ότι προσεγγίζεται ως ένα μέσο συλλογής και άντλησης πληροφοριών και δεδομένων που επηρεάζεται σημαντικά από τον τύπο ή το είδος της συνέντευξης (δομημένη- ημιδομημένη- αδόμητη/ μη δομημένη), τον αριθμό των ερωτώμενων (ατομική ή ομαδική) και τον σκοπό της αξιοποίησης της προκειμένου ο ερωτών να διεισδύσει στον τρόπο σκέψης του ερωτώμενου και διερευνήσει σε βάθος την ερευνητική κατάσταση (Bell 1997· Αθανασίου 1997· Cohen, Manion & Morisson 2007· Robson 2010· Βέρδης 2016· Bryman 2017). Εστιάζοντας ωστόσο στην ερευνητική συνέντευξη πέρα από τη δυνατότητα της καταγραφής των γνώσεων, των αξιών και των στάσεων του υποκειμένου, είναι ένα σημαντικό εργαλείο ελέγχου των υποθέσεων μας ή της διατύπωσης νέων υποθέσεων και μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους κατά τη διεξαγωγή μιας έρευνας (Cohen, Manion & Morisson 2007: 452).

Επιλέγοντας την μεικτή μεθοδολογία για την προσέγγιση της δική μας ερευνητικής κατάστασης επιχειρούμε μια ολιστική προσέγγιση της διερεύνησης των παραγόντων της γλωσσικής ανάσχεσης σ' ένα τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας που απαρτίζεται από μαθητές ρόμικης καταγωγής. Για τη συλλογή των ποιοτικών δεδομένων κρίναμε ότι το καταλληλότερο εργαλείο για τη διερεύνηση εις βάθος του ερευνητικού μας ζητήματος μαζί με τη συμμετοχική παρατήρηση είναι η συνέντευξη. Άλλωστε σε μια μελέτη περίπτωσης κάποιο είδος συνέντευξης λειτουργεί συμπληρωματικά στη συμμετοχική παρατήρηση καθιστώντας τη κατάλληλη για συνδυασμό με άλλους μεθόδους (Robson 2010), όπως συμβαίνει και στην περίπτωση μας, τον συνδυασμό ποιοτικής και ποσοτικής μεθοδολογίας.

Η άμεση εμπλοκή με τα ερευνητικά υποκείμενα δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να ανιχνεύσει ιδέες, πιθανές αντιδράσεις, να ερευνήσει κίνητρα και τα συναισθήματα των υποκειμένων κάτι που δε θα μπορούσε ποτέ να κάνει με τα ερωτηματολόγια (Bell 1997). Γι' αυτό και επιλέξαμε τόσο την ατομική συνέντευξη όσο και την ομάδα εστίασης, καθώς η δυναμική της ομάδας συμβάλλει στην ενδυνάμωση των υποκειμένων ώστε να συμμετέχουν και να εκφράζονται περισσότερο. Το γεγονός ότι ιδιότητα της ερευνήτριας συνέπεσε με την ιδιότητα του

εκπαιδευτικού του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας συντέλεσε καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός οικείου κλίματος τόσο στις ατομικές συνεντεύξεις όσο και στις ομάδες εστίασης, ώστε τα υποκείμενα να αισθανθούν άνετα να εκφραστούν τόσο κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με την ερευνήτρια όσο και κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης με τα άλλα υποκείμενα στις ομάδες εστίασης.

Η επιλογή της συνέντευξης συνέβαλε τέλος, και στον διαρκή έλεγχο του ερευνητικού πλάνου με δυνατότητες προσαρμογής στις ιδιαιτερότητες των υποκειμένων της έρευνας και αναπροσαρμογής στην περίπτωση που προέκυπταν νέα δεδομένα κατά τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων και κυρίως των ομάδων εστίασης.

4.6.1.2.1 Ατομική Συνέντευξη

Η ατομική συνέντευξη επιλέχθηκε ως κατάλληλο εργαλείο διότι μέσω της διαπροσωπικής επικοινωνίας το υποκείμενο της έρευνας έχει πολλές πιθανότητες να αποκαλύψει ποικίλες πλευρές του εαυτού του (Αθανασίου 1997) και προκειμένου να επιτευχθεί αυτό επιλέξαμε την μορφή της ημιδομημένης συνέντευξης έτσι ώστε αφενός να αφήσουμε την ελευθερία στον ερωτώμενο να μιλήσει για ό, τι έχει κεντρική σημασία για τον ίδιο στο πλαίσιο των θεμάτων που καθορίζονται από τον ερευνητή (Bell 1997) και αφετέρου να έχει την ευελιξία ο ερευνητής να δώσει εξηγήσεις σε περίπτωση που χρειαστεί να επαναδιατυπώσει τις ερωτήσεις ή να παραλείψει ερωτήσεις που του φαίνονται ακατάλληλες για τον ερωτώμενο ή τέλος να προσθέσει ερωτήσεις που θα τον βοηθήσουν να διεισδύσει στη σκέψη του ερωτώμενου (Robson 2010). Αν και η άμεση αλληλεπίδραση και η ελευθερία της ημιδομημένης συνέντευξης αποτελεί ταυτόχρονα και πλεονέκτημα και μειονέκτημα (Cohen, Manion & Morisson 2007: 453κ.ε) χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα.

Στην περίπτωσή μας δομήσαμε τη συνέντευξη σε δύο ειδών ερωτήσεων, κλειστές ερωτήσεις που αφορούν τις εξαιρετικά δομημένες ερωτήσεις για να αποκτήσουμε βιογραφικά και οικογενειακά δεδομένα και ανοιχτές ερωτήσεις ώστε να αποτυπώσουμε τις απόψεις τους για τα θέματα που ενδιαφέρουν την ερευνά μας. Πιο συγκεκριμένα, για την επίτευξη αυτού του σκοπού μέσω των ατομικών συνεντεύξεων διατυπώσαμε ερωτήσεις που αφορούν τους άξονες:

- Προσωπικά στοιχεία του μαθητή

- Στοιχεία εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή
- Επιλογή επαγγέλματος
- Οικογενειακά στοιχεία
- Στοιχεία που αφορούν τον τρόπο διαβίωσης

Από την ατομική συνέντευξη καταγράφηκαν όλα εκείνα τα στοιχεία που αξιοποιήθηκαν για τη σύνθεση των προφίλ, ενώ δόθηκε η δυνατότητα στην ερευνήτρια να προσεγγίσει ατομικά τους μαθητές και να ακούσει τις απόψεις τους πάνω σε θέματα που συζητούνταν στις ομάδες εστίασης.

4.6.1.2.2 Ομάδες εστίασης

Η ομάδα εστίασης κινείται ανάμεσα στη συζήτηση και τη συνέντευξη και αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για ποιοτική συλλογή δεδομένων (Robson 2010). Ως μια μορφή ομαδικής συνέντευξης τα συμμετέχοντα υποκείμενα εστιάζουν σ' ένα πολύ συγκεκριμένο θέμα, το οποίο καθορίζεται από τον ερευνητή και η έμφαση δίνεται στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας (Bryman 2017: 546). Στα πλεονεκτήματα της ανήκει και το γεγονός ότι τα συμμετέχοντα υποκείμενα ενισχύονται με τέτοιο τρόπο με αποτέλεσμα είτε να σχολιάζουν τα δικά τους λόγια είτε των άλλων συμμετεχόντων και ειδικά σε θέματα που θεωρούνται ταμπού και ενδέχεται κάποια μέλη της ομάδας να είναι περισσότερο συνεσταλμένα και με τη συζήτηση να παρασύρονται και να εκφράζουν τις δικές τους απόψεις (Robson 2010). Ακριβώς αυτό το σημείο είναι άκρως ενδιαφέρον στη χρήση των ομάδων εστίασης ότι οι σκέψεις, οι απόψεις και τα συναισθήματα που ενδεχομένως να ήταν πιο δύσκολο να τα εκμαιεύσει ο ερευνητής με τη συζήτηση στην ομάδα, το υποκείμενο να αισθάνεται πιο ελεύθερος να εκφραστεί. Και ακριβώς επειδή τα αποτελέσματα των ομάδων εστίασης δεν μπορούν να γενικευθούν είναι ένα κατάλληλο εργαλείο συλλογής ή άντλησης πληροφοριών για το είδος και μελέτης περίπτωσης που ακολουθούμε.

Οι συζητήσεις στην ομάδα καθορίστηκαν από την ερευνήτρια και διαρκούσαν μια σχολική ώρα (45'λεπτά) με θέματα που έφερε στο προσκήνιο κάθε φορά η ερευνήτρια προκειμένου να καλυφθούν όλες εκείνες οι θεματικές ενότητες που θεωρήθηκαν απαραίτητες για τη σύνθεση των προφίλ των μαθητών. Οι θεματικές

ενότητες καθορίστηκαν από τα αποτελέσματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης για το ρόμικο πληθυσμό και ήταν οι εξής:

- Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμοί - ετεροπροσδιορισμοί)
- Αντιλήψεις για την εκπαίδευση
- Επαγγελματικές προσδοκίες
- Ελεύθερος χρόνος & ομάδες ομηλίκων
- Γάμος
- Σχέσεις των δύο φύλων
- Ρόλος γυναίκας και άντρα στην οικογένεια

Οι θεματικές ενότητες συνδυάστηκαν με τις αντίστοιχες ενότητες από την ύλη της Β΄ Γυμνασίου που ήταν το αντικείμενο διδασκαλίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

4.6.2 Ερευνητικά Εργαλεία για την ποσοτική προσέγγιση

4.6.2.1 Τεστ Διάγνωσης Γλωσσικών Δεξιοτήτων

Το τεστ επιλέχθηκε ως αποτελεσματικό εργαλείο μέτρησης των επιδόσεων των μαθητών αναφορικά με τις αποκτηθείσες γλωσσικές δεξιότητες. Στην προκειμένη περίπτωση, του ελέγχου μιας μικρής ομάδας μαθητών της Β΄ Γυμνασίου, επιλέχθηκε το μη παραμετρικό τεστ που είναι κατάλληλο για μικρά δείγματα (Cohen, Manion & Morisson 2007: 534).

Το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια βάσει της λογικής των τεστ που δόθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά⁵². Περιλαμβάνει έξι ασκήσεις με τις οποίες ελέγχονται ικανότητες σχετικά με την κατανόηση και την παραγωγή λόγου, τις γνώσεις γύρω από τη γλώσσα, το λεξιλόγιο, την μορφολογία και την ορθογραφία. Οι μαθητές καλούνται να το απαντήσουν στη διάρκεια μιας διδακτικής ώρας προκειμένου να ελεγχθούν οι γνώσεις και οι γλωσσικές ικανότητες που κατακτήθηκαν από τη μέχρι τώρα σχολική τους πορεία με έμφαση στις γνώσεις γύρω από τη γλώσσα που έχουν

⁵² Γκαραβέλας, XX. Τεστ για τη Διάγνωση Γλωσσικών- Επικοινωνιακών Ικανοτήτων για το τέλος του Γυμνασίου.

αποκομίσει από την προηγούμενη τάξη. Γι' αυτό και τα κείμενα και οι ασκήσεις που επιλέχθηκαν έχουν άμεση συνάφεια με την διδαχθείσα ύλη της Α΄ Γυμνασίου.

Πιο συγκεκριμένα, η πρώτη άσκηση του τεστ περιέχει τέσσερα ερωτήματα από τα οποία το πρώτο ελέγχει την ικανότητα του μαθητή να κατατάξει το δοθέν κείμενο στο σωστό είδος/ γένος λόγου και να το διακρίνει από τα άλλα είδη/ γένη λόγου. Το δεύτερο ερώτημα είναι άσκηση κατανόησης με την οποία ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να αποδίδει το νόημα ενός κειμένου και το τρίτο και τέταρτο ερώτημα είναι ασκήσεις γραμματικής που εξετάζουν τις γνώσεις των μαθητών για τα ρήματα (χρονική βαθμίδα- χρόνοι).

Η δεύτερη άσκηση περιλαμβάνει ένα απόσπασμα κειμένου με τέσσερα ερωτήματα από τα οποία το πρώτο ελέγχει την ικανότητα του μαθητή να διακρίνει το κειμενικό είδος στο οποίο ανήκει το απόσπασμα, το δεύτερο και το τρίτο ερώτημα είναι ασκήσεις κατανόησης κλειστού τύπου (επιλογή του σωστού και άσκηση σωστό-λάθος) και το τέταρτο ερώτημα είναι άσκηση μεταγλώσσας με την οποία ελέγχεται η γνώση της ορολογίας και η ικανότητα διάκρισης των μερών του λόγου – ρήμα, ουσιαστικό, επίθετο- από ένα μέρος του δοθέντος κειμένου.

Η τρίτη άσκηση είναι άσκηση παραγωγής λόγου με την οποία ζητείται από τους μαθητές να γράψουν μια ανακοίνωση χρησιμοποιώντας από το δοθέν κείμενο πληροφορίες που εξυπηρετούν τον στόχο τους. Εδώ εξετάζεται αφενός η ικανότητα του μαθητή να αντλεί τις κατάλληλες πληροφορίες από ένα κείμενο και να τις χρησιμοποιεί ορθά και αφετέρου η ικανότητα του μαθητή να γράφει μια ανακοίνωση με όλα τα στοιχεία που πρέπει να χαρακτηρίζουν αυτό το κειμενικό είδος, όπως η έκταση, η χρήση του β' πληθυντικού και το άμεσο και οικείο ύφος του παραγωγού του κειμένου.

Η τέταρτη άσκηση είναι άσκηση λεξιλογίου κλειστού τύπου με την οποία ελέγχεται η ικανότητα του μαθητή να εντοπίζει τις ετυμολογικά συγγενείς λέξεις. Το λεξιλόγιο σχετίζεται άμεσα με τις διδαγμένες ενότητες της Α΄ Γυμνασίου.

Η πέμπτη άσκηση είναι άσκηση μορφολογίας στην οποία οι μαθητές καλούνται να συμπληρώσουν τις καταλήξεις που λείπουν σε ένα κείμενο προκειμένου να ελεγχθεί αν οι μαθητές έχουν κατακτήσει τον μηχανισμό παραγωγής καταληκτικών μορφημάτων. Η ίδια άσκηση λειτουργεί ως άσκηση ελέγχου των γνώσεων του μαθητή γύρω από τους κανόνες αντιστοίχισης φωνημάτων, και ειδικότερα των φωνηέντων σε καταληκτικά μορφήματα, και γραφημάτων στην ελληνική γλώσσα.

Η τελευταία άσκηση ορθογραφίας ανήκει επίσης στις ασκήσεις με τις οποίες ελέγχονται όλες οι αποκλίσεις από τους κανόνες ορθής μεταφοράς των φωνημάτων σε γραφήματα. Οι μαθητές καλούνται να καταγράψουν το κείμενο που τους υπαγορεύεται και τα στοιχεία που ελέγχονται είναι αν οι μαθητές είναι σε θέση αποδώσουν ορθά τα φωνήεντα σε καταλήξεις και θέματα λέξεων, τα συμφωνικά συμπλέγματα και τα διπλά σύμφωνα, το κεφαλαίο γράμμα στην αρχή της πρότασης μετά από τελεία ή στα κύρια ονόματα και αν τονίζουν τις λέξεις.

Το τεστ δόθηκε στους μαθητές του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας που αποτέλεσαν και την πειραματική ομάδα και ταυτόχρονα σε μαθητές που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου. Η πρώτη μέτρηση έγινε τον Οκτώβριο 2018 και η δεύτερη μετά το πέρας της παρέμβασης τον Απρίλιο 2019. Η διάρκεια συμπλήρωσης του τεστ ήταν μια διδακτική ώρα.

4.7 Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρέμβαση μου στο 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου ξεκίνησε τη σχολική χρονιά 2017-2018 με την ανάληψη της διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας στο ένα από τα δύο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας στην Α΄ Γυμνασίου και διήρκησε δύο σχολικά έτη. Λόγω της προηγούμενης συνεργασίας μου με τον διευθυντή και τους καθηγητές της σχολικής μονάδας είχα την εποπτεία της πορείας όλων των μαθητών που παρακολουθούσαν τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς το δεύτερο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας την πρώτη χρονιά για την Α΄ Γυμνασίου το είχε αναλάβει μια συνάδελφος, απεσταλμένη και εκείνη από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά του Πανεπιστημίου Αθηνών, ενώ την επόμενη σχολική χρονιά 2018-2019 τα δυο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας συνενώθηκαν. Εκτός της εποπτείας της πορείας των μαθητών συμμετείχα και στις συνελεύσεις των διδασκόντων. Στόχος ήταν κατά τη διάρκεια της παρουσίας μου στο σχολείο να συλλεχθούν πληροφορίες τόσο σε σχέση με τις γνώσεις και τις ικανότητες των μαθητών στη γλώσσα, όσο και με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος προέλευσης στη διαμόρφωση της πορείας των μαθητών μέσα την εκπαίδευση και τέλος, πληροφορίες σε σχέση με τη στάση του σχολείου απέναντι στους μαθητές αυτούς.

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018 γνωριστήκαμε με τους μαθητές αναπτύσσοντας κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε να αισθάνονται άνετα στο τμήμα, να εκφράζουν απορίες και να ζητούν βοήθεια για τη βελτίωση της απόδοσης τους

στα μαθήματα της κανονικής τάξης. Στην αρχή αντιμετώπισα δυσκολίες που σχετίζονταν κυρίως με την άρνηση κάποιων μαθητών να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, κάθε μαθητής ανέπτυξε τη δική του πορεία και αξιοποίησε την ενισχυτική διδασκαλία, όπως έκρινε απαραίτητο για τον ίδιο. Οι συναντήσεις γίνονταν δύο φορές την εβδομάδα από δύο ώρες στη βιβλιοθήκη του σχολείου, επιλογή που αφενός ευνοούσε την καλλιέργεια θετικού κλίματος και αφετέρου έδινε τη δυνατότητα αξιοποίησης του διαδραστικού πίνακα και των βιβλίων ως πρόσθετο υλικό. Η πρώτη χρονιά αποτέλεσε το στάδιο προέρευνας με τη συλλογή στοιχείων από τους ίδιους τους μαθητές και τους διδάσκοντες, την παρακολούθηση της πορείας των μαθητών εντός του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, την κανονική τάξη, καθώς και παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στα διαλείμματα, σε εκδηλώσεις, σε συζητήσεις με τον διευθυντή, τους καθηγητές και τους συμμαθητές τους.

Η διδασκαλία στα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ακολουθούσε την ύλη της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου αντίστοιχα με έμφαση στην επίλυση αποριών και στη διδασκαλία γραμματικών και συντακτικών φαινομένων από προηγούμενες τάξεις προκειμένου να βελτιωθούν οι αδυναμίες που παρουσίαζαν οι μαθητές ερχόμενοι στο Γυμνάσιο. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στην παραγωγή τόσο προφορικού λόγου μέσα από το παιχνίδι ρόλων όσο και γραπτού λόγου με την εξάσκηση των μαθητών σε διάφορα είδη παραγωγής κειμένου. Κάθε ενότητα του σχολικού εγχειριδίου αποτελούσε τη βάση στο σχεδιασμό διδασκαλίας εστιάζοντας παράλληλα στη βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών. Γι' αυτό και στο πλαίσιο της ελευθερίας επιλογής του εκπαιδευτικού υλικού από τον εκπαιδευτικό αξιοποιήθηκε και πρόσθετο υλικό που έχει παραχθεί από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, συγκεκριμένα η σειρά «Γεια σας» και «Διαβάζω και Γράφω», καθώς και εποπτικό υλικό, βίντεο και ταινίες για την επίτευξη του σκοπού της διδασκαλίας. Ο κάθε μαθητής είχε portfolio στο οποίο συγκεντρώνονταν όλες οι εργασίες, το οποίο του παραδόθηκε στο τέλος της σχολικής χρονιάς.

Η έρευνα που σχεδιάστηκε συνδύαζε παρατήρηση αλλά και παρέμβαση τόσο σε επίπεδο σχέσεων και επικοινωνίας όσο και σε επίπεδο γλωσσικής διδασκαλίας που στηρίζεται στο θεωρητικό πρότυπο της διαπαιδαγώγησης του πολίτη (civic), λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις δυνατότητες των μαθητών ως παιδιών ανεξάρτητα από το μειονοτικό τους υπόβαθρο και δίνοντας έμφαση παράλληλα όχι στα επιμέρους αλλά στα κοινά χαρακτηριστικά και τις ιδιότητες που πρέπει να

αποκτήσουν οι μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες με κοινές γνώσεις, αξίες και στάσεις. Με άλλα λόγια με την παρέμβαση μου επιδιώχθηκε η εξομάλυνση των μαθησιακών κενών που παρουσιάζουν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας που προέρχονται από το παρελθόν και σχετίζονται με την εκπαιδευτική πορεία του κάθε μαθητή γεγονός που ανατρέπει τη λεγόμενη ενδυνάμωση ταυτότητας που υιοθετούν ως τακτική τα μοντέλα μειονοτικής εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα που συγκεντρώθηκαν ως προς την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών τόσο από τις συζητήσεις με τους ίδιους και τους διδάσκοντες, όσο και από την παρατήρηση της ερευνήτριας αποτέλεσαν την βάση για την οργάνωση της έρευνας που διεξήχθη τη σχολική χρονιά 2018-2019. Στη διάρκεια αυτής της σχολικής χρονιάς οι συναντήσεις με τους μαθητές στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν μια φορά την εβδομάδα από τρεις ώρες, καθώς μόνο εκείνη την ημέρα ήταν διαθέσιμη η βιβλιοθήκη για μάθημα, ενώ τα δύο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας που λειτουργούσαν στην Α΄ Γυμνασίου συνενώθηκαν και προέκυψε ένα τμήμα. Το τμήμα αποτέλεσαν αρχικά δέκα παιδιά ρόμικης καταγωγής τα οποία έγιναν οχτώ μετά την αποχώρηση δύο μαθητών από το σχολείο τον Μάρτιο του 2019. Οι διδακτικές παρεμβάσεις συνεχίστηκαν στην ίδια λογική με αυτές της προηγούμενης χρονιάς ακολουθώντας την ύλη της Β΄ Γυμνασίου. Παράλληλα με αφορμή τις θεματικές ενότητες του σχολικού εγχειριδίου της Β΄ Γυμνασίου οργανώθηκαν συζητήσεις (ομάδες εστίασης) που αφορούσαν τα θέματα διερεύνησης προκειμένου να αποτυπωθούν οι απόψεις, οι σκέψεις και οι στάσεις των μαθητών απέναντι στα προς διερεύνηση ζητήματα.

Τα δεδομένα που προέκυψαν από τις ομάδες εστίασης, τις ατομικές συνεντεύξεις που έγιναν σε προγραμματισμένη σχολική ώρα για τον κάθε μαθητή χωριστά και τα στοιχεία που καταγράφηκαν στο πρωτόκολλο δραστηριοτήτων από τη διαδικασία της συμμετοχικής παρατήρησης αποτέλεσαν το υλικό πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η καταγραφή των προφίλ των μαθητών που σχετίζεται με το ποιοτικό κομμάτι της έρευνας.

4.8 Τεχνικές ανάλυσης των δεδομένων

Η ανάλυση των ποιοτικών και ποσοτικών δεδομένων που συλλέχθηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας έγινε με τις τεχνικές που αναφέρονται στις υποενότητες 4.8.1 και 4.8.2.

4.8.1 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων

Για την επεξεργασία και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου. Πιο συγκεκριμένα, συγκεντρώθηκαν αφενός τα στοιχεία που καταγράφηκαν μέσω της συμμετοχικής παρατήρησης και αφετέρου ο λόγος των μαθητών από τις ατομικές συνεντεύξεις και τις ομάδες εστίασης και ταξινομήθηκαν σε κατηγορίες. Οι κατηγορίες προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων και συνέβαλαν στην καταγραφή των προφίλ των μαθητών που ακολουθεί στην ενότητα 5.1.

4.8.2 Ανάλυση ποσοτικών δεδομένων

Για την επεξεργασία και την ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων του τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκαν τεχνικές απλής περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, ανάλυσης συχνοτήτων για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων μεταξύ των δύο χρονικών στιγμών και για τις δύο ομάδες (πειραματική ομάδα και ομάδα ελέγχου) και για τις ομάδες μεταξύ τους με την αποτύπωση των αποτελεσμάτων σε γραφήματα.

4.9 Ζητήματα Δεοντολογίας

Το θέμα της δεοντολογίας συνόδευσε όλα τα στάδια της έρευνας από τον αρχικό σχεδιασμό της και τη συλλογή των στοιχείων της έως και το στάδιο της ανάλυσης και παρουσίασης των αποτελεσμάτων, όπως είθισται στην διεξαγωγή μιας έρευνας (Mason 2003). Στην παρούσα έρευνα τηρήθηκαν όλες οι αρχές για την απόκτηση συναίνεσης των συμμετεχόντων στην έρευνα, τη διασφάλιση της εχεμύθειας των δεδομένων και τον σεβασμό της ιδιωτικής ζωής των συμμετεχόντων στην έρευνα. Η συγκατάθεση τους δόθηκε προφορικά για τη συμμετοχή των υποκείμενων στην έρευνα έπειτα από την ενημέρωση για τους σκοπούς της έρευνας, τη μεθοδολογία και την ταυτότητα του ερευνητή και τη συζήτηση με τον Διευθυντή και τους διδάσκοντες της σχολικής μονάδας. Υπήρξε ιδιαίτερη μέριμνα στην προστασία των προσωπικών δεδομένων των μαθητών με την αλλαγή του ονόματος

τους στην καταγραφή των προφίλ και στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων του τεστ διάγνωσης γλωσσικών δεξιοτήτων. Επισημάνθηκε τέλος στους συμμετέχοντες ότι έχουν δικαίωμα να αρνηθούν να λάβουν μέρος στην έρευνα, καθώς και να αποσυρθούν οποιαδήποτε στιγμή.

5. ΤΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποιοτικών δεδομένων

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα προφίλ των μαθητών ρόμικης καταγωγής που συμμετείχαν στην έρευνα. Τα προφίλ των μαθητών προέκυψαν από τη συστηματική επεξεργασία του υλικού με τη βοήθεια θεματικών κατηγοριών που συγκεντρώσαμε μέσω των ατομικών συνεντεύξεων με τα υποκείμενα της πειραματικής ομάδας και μέσω των συζητήσεων με την ομάδα των μαθητών κατά τη διάρκεια των μαθημάτων του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας. Παράλληλα, αξιοποιήθηκαν και όσα στοιχεία καταγράφηκαν από τη συμμετοχική παρατήρηση της ερευνήτριας κατά τη διάρκεια δύο σχολικών ετών (2017-2018, 2018-2019).

Οι κατηγορίες που προέκυψαν από το υλικό αφορούν στην αποτύπωση της εκπαιδευτικής πορείας των μαθητών αυτών και την στάση τους απέναντι σε ζητήματα που σχετίζονται με την οικογενειακή κουλτούρα, το σχολείο και την επαγγελματική αποκατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, προέκυψαν οι εξής δέκα κατηγορίες:

1. Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο

Από την ατομική συνέντευξη συγκεντρώθηκαν τα στοιχεία που αφορούν στη φοίτηση των μαθητών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο συμπεριλαμβάνοντας σ' αυτά ενδεχόμενη σχολική διαρροή, επανάληψη τάξεων στο δημοτικό και παρακολούθηση του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας. Οι πληροφορίες αυτές βοηθούν τον ερευνητή να αποκτήσει μια εικόνα για την εκπαιδευτική προϊστορία του κάθε μαθητή. Εξάλλου, όταν ένας μαθητής ξεκινά να φοιτά στο Γυμνάσιο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καταγράφεται η εκπαιδευτική προϊστορία του μαθητή· σ' αυτό συντελούν τόσο οι πληροφορίες από το δημοτικό σχολείο όσο και τα αποτελέσματα των διαγνωστικών τεστ που διεξάγονται μέσα στο πρώτο διάστημα φοίτησης στην Α' τάξη του Γυμνασίου. Συνεπώς, είναι απαραίτητη η καταγραφή της φοίτησης στο Νηπιαγωγείο, καθώς είναι σημαντική για τη γλωσσική εξέλιξη παιδιών

με διαφορετική γλωσσική έκφραση στο σπίτι (Μάρκου, 2018) και η παρακολούθηση της πορείας στο δημοτικό, καθώς μπορεί να δώσει μια σαφή εικόνα των ελλειμμάτων που εμφανίζει ο μαθητής ερχόμενος στο Γυμνάσιο.

2. Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο

Στην κατηγορία αυτή καταγράφεται η πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο με αναφορά την παρουσία του στην προηγούμενη τάξη, την Α΄ Γυμνασίου, όπως προκύπτει από τις ατομικές συνεντεύξεις με τους μαθητές, την καρτέλα της επίδοσης τους και τις παρατηρήσεις της ερευνήτριας- εκπαιδευτικού του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας.

3. Οικογενειακή κατάσταση

Στην κατηγορία αυτή καταγράφεται το μορφωτικό επίπεδο και η επαγγελματική κατάσταση των γονέων από τα στοιχεία που δίνουν οι ίδιοι οι μαθητές. Ένας από τους παράγοντες επίδρασης στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία ενός μαθητή είναι και η οικογενειακή βιογραφία. Μια από τις αιτίες του χαμηλού επιπέδου εκπαίδευσης των Τσιγγάνων είναι και η χαμηλή εκπαίδευση των γονέων και των παππούδων καθώς ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικά στρώματα. Γι' αυτό και η θέση των οικογενειών στην κοινωνία καθορίζει ως ένα βαθμό και την οικονομική, κοινωνική και πολιτισμική δυνατότητα για την υποστήριξη των εκπαιδευτικών και επαγγελματικών προσδοκιών των παιδιών (Μάρκου 2018).

4. Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμοί/ ετεροπροσδιορισμοί)

Στην κατηγορία αυτή αξιοποιήθηκαν οι πληροφορίες που έδωσαν οι ίδιοι οι μαθητές μέσα από τις συζητήσεις που διεξήχθησαν στις ομάδες αναφορικά με διάφορα θέματα και οι παρατηρήσεις της εκφοράς του ίδιου του λόγου των μαθητών από την ερευνήτρια. Η ταυτότητα σ' αυτήν την περίπτωση δεν εξετάζεται από την οπτική γωνία του έθνους- κράτους, αλλά από το πώς αντιλαμβάνονται οι ίδιοι οι φορείς την ταυτότητα τους και την εξωτερικεύουν μέσω του λόγου τους σε συνάρτηση με την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Η κοινωνική ταυτότητα, όπως την ορίζει ο E. Goffman, σχετίζεται άμεσα με το πώς αλληλεπιδρούν τα άτομα ως φορείς ιδιοτήτων ή ρόλων γεγονός που οδηγεί στη συγκρότηση μιας ομάδας που ονομάζεται «συλλογικός άλλος» και η ανάγκη αντιμετώπισης αυτής της ομάδας παράγει και νομιμοποιεί το πώς ορίζεται ο «συλλογικός άλλος» αλλά και ο «συλλογικός εαυτός»

(Γκότοβος 2004α:56). Από την επεξεργασία του λόγου των μαθητών προέκυψαν ενδιαφέρουσες απόψεις σχετικά με το πώς αυτοπροσδιορίζονται οι ίδιοι οι μαθητές και πώς αντιλαμβάνονται τη στάση των άλλων απέναντι τους.

5. Αντιλήψεις για την εκπαίδευση

Μέσα από τις συζητήσεις με τους μαθητές για το ζήτημα της εκπαίδευσης καταγράφονται οι απόψεις σχετικά με τη συνέχιση και ολοκλήρωση της εννιάχρονης φοίτησης στο σχολείο και με την επιθυμία τους για μετέπειτα σπουδές, καθώς και για την χρησιμότητα του σχολείου ως παράγοντα που να συντελεί στην αυριανή ένταξή τους στην κοινωνία ως πολίτες. Η στάση του ρόμικου πληθυσμού απέναντι στην εκπαίδευση και την αξία της εξαρτάται πέρα από την κοινωνική θέση και από τον βαθμό της αποδοχής του αξιακού συστήματος της ευρύτερης κοινωνίας (Μάρκου 2018), όπως προσεγγίζεται βιβλιογραφικά.

6. Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες

Αξιοποιώντας τόσο τις ατομικές συνεντεύξεις όσο και τις συζητήσεις στις ομάδες καταγράφεται η επιθυμία για το είδος της επαγγελματικής αποκατάστασης, οι λόγοι για τους οποίους ο κάθε μαθητής προσανατολίζεται στο συγκεκριμένο επάγγελμα ή τύπο επαγγέλματος, καθώς και η γνώση τους σχετικά με την πρόσβαση σ' αυτό.

7. Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων

Στην κατηγορία αυτή μέσα από τις συζητήσεις με τους μαθητές προκύπτει τι κάνουν στον ελεύθερο χρόνο τους και διαπιστώνεται η θέση της μελέτης και της προετοιμασίας για το σχολείο σ' αυτόν. Από τα λεγόμενα και από την παρατήρηση της συμπεριφοράς τους στα διαλείμματα από την ερευνήτρια γίνεται αναφορά και στις ομάδες των ομηλίκων που συμμετέχουν οι μαθητές.

8. Γάμος

Στην κατηγορία αυτή μέσα από τις συζητήσεις σε ομάδες προκύπτει η άποψη των μαθητών για τον θεσμό του γάμου και την δημιουργία οικογένειας. Θεματικές υποενότητες που αναδύονται μέσα από τη συζήτηση και αναλύονται περαιτέρω είναι η ηλικία του γάμου, η επιλογή ατόμου έξω από την ομάδα ως συζύγου, το έθιμο της παρθενίας, η διαδικασία της επιλογής συζύγου και η σημασία του γάμου για τους ίδιους τους μαθητές.

9. Σχέσεις των δύο φύλων και ρόλοι στην οικογένεια

Σ' αυτήν την κατηγορία αποτυπώνεται η θέση των μαθητών για τους ρόλους της γυναίκας και του άντρα, καθώς και οι μεταξύ τους σχέσεις πριν και μετά το γάμο. Οι παρατηρήσεις στην κατηγορία αυτή πρόεκυψαν από συζητήσεις με τις ομάδες με αφορμή αντίστοιχες θεματικές ενότητες του σχολικού βιβλίου για την μητέρα και τον ρόλο της στην κοινωνία και επεκτάθηκαν και στο ρόλο του άντρα στην κοινωνία.

10. Προσκόλληση στην ομάδα

Στην τελευταία κατηγορία αποτυπώνεται μέσα από τα λεγόμενα των ίδιων των μαθητών η επιθυμία τους να ακολουθήσουν τις παραδοσιακές οικογενειακές πρακτικές ή να εναντιωθούν σ' αυτές επιλέγοντας κάτι διαφορετικό. Η συζήτηση περιστρέφεται γύρω από το αν θα άλλαζαν τόπο διαμονής και αν θα ακολουθούσαν τις κατευθύνσεις των γονέων σχετικά με το ζήτημα του γάμου.

5.1.1 Περιγραφή των προφίλ

Ακολουθεί η καταγραφή του προφίλ για τον κάθε μαθητή οργανωμένο με βάση τις κατηγορίες που αναλύθηκαν στην προηγούμενη ενότητα. Για λόγους προστασίας των προσωπικών δεδομένων των μαθητών έχουν αλλαχθεί τα ονόματά τους.

5.1.1.1 Προφίλ 1^ο : Σωτήρης

Ο Σωτήρης είναι μαθητής της Β' τάξης του Γυμνασίου. Είναι 16 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α' Γυμνασίου, και παρακολουθούσε και τη φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο της περιοχής και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου χωρίς να επαναλάβει καμία τάξη. Στο δημοτικό παρακολουθούσε και το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας, όπως αναφέρει ο ίδιος.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Έχει επαναλάβει δύο φορές την Α΄ τάξη του Γυμνασίου, τη σχολική χρονιά 2015-2016 που απορρίφθηκε η προαγωγή του στην Β΄ τάξη λόγω απουσιών και τη χρονιά 2016-2017 που απορρίφθηκε πάλι λόγω απουσιών και μάλιστα τη δεύτερη χρονιά δεν ερχόταν σχεδόν καθόλου στο σχολείο. Ο Σωτήρης αποτελεί μια κλασική περίπτωση σχολικής διαρροής που λόγω των συνεχών αποτυχιών μπορεί να χαθεί τελείως από το εκπαιδευτικό σύστημα. Την τρίτη χρονιά 2017-2018 εγγράφεται στην Α΄ τάξη μαζί με τον αδερφό του και παρακολουθεί πιο συστηματικά με αποτέλεσμα αυτή τη φορά να προάγεται στην Β΄ τάξη με βαθμό: 13 / 14. Στην προαγωγή του αλλά και στη συστηματική παρακολούθησή του συντέλεσε αφενός η θέληση του παιδιού να προχωρήσει και αφετέρου η υποστήριξη που δέχθηκε από το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας που παρακολούθησε σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών σε συνέλευση που πραγματοποιήθηκε πριν την ολοκλήρωση της σχολικής χρονιάς και την περίοδο των τελικών εξετάσεων στην οποία συζητήθηκαν οι περιπτώσεις των μαθητών που ορίζονται ως «προβλήματα» στη σχολική κοινότητα. Στην περίπτωση του Σωτήρη, ενώ αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευτικούς η αντίληψη και η εξυπνάδα του, ταυτόχρονα αποτελεί και μια από τις δύσκολες περιπτώσεις διαχείρισης λόγω της συμπεριφοράς του. Θυμώνει εύκολα, τσακώνεται και βρίζει και ως εκ τούτου προκαλεί διάφορες φασαρίες στο σχολείο. Την τρέχουσα χρονιά σε συνέλευση των διδασκόντων στις αρχές Δεκεμβρη οι απόψεις των καθηγητών σχετικά με τον Αντώνη ταυτίζονται και αφορούν κυρίως στη συμπεριφορά του. Μάλιστα αναφέρουν ότι «δεν ζητάμε τίποτα μαθησιακά μόνο να κάνει ησυχία. Έχει το προφίλ του μικρομέγαλου και δεν ενδιαφέρεται για το σχολείο».

Ωστόσο, κατά τη διάρκεια της συμμετοχής του στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας δείχνει ότι έχει πολλές δυνατότητες. Ολοκληρώνει πάντα πρώτος στην ομάδα τις εργασίες που ανατίθενται την ώρα του μαθήματος και είναι και από τους πρώτους που θα σηκώσει χέρι για να απαντήσει σε ερώτηση. Χρειάζεται την προσοχή του καθηγητή και όταν δεν την έχει, διασπά το μάθημα παρασύροντας και τους άλλους. Το ίδιο συμβαίνει και στις συζητήσεις στην ομάδα: προσπαθεί να επικρατήσει και να κάνει σαφή την άποψη του για ένα θέμα. Σ' αυτό συντελεί και το γεγονός ότι έχει έντονα διαμορφωμένη αντίληψη για τον κόσμο.

Ωστόσο, στα μέσα Μαρτίου της τρέχουσας σχολικής χρονιάς συνέβη ένα περιστατικό εκτός σχολείου που επηρέασε τη σχέση του μαθητή με το σχολείο. Έσπασε το παρμπρίζ του αυτοκινήτου ενός καθηγητή από το σχολείο κάτι που, όπως

ομολόγησε τόσο στο γραφείο του Διευθυντή όσο και στην ερευνήτρια, έκανε κατά λάθος. Το κλίμα από το περιστατικό και μετά ήταν αρκετά δυσμενές για τον μαθητή και με την δικαιολογία ότι έχει υπερβεί κατά πολύ το όριο των απουσιών οι καθηγητές τον ώθησαν στο να μην ξαναέρθει στο σχολείο.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση ζει με τον πατέρα του και την μητέρα του, καθώς οι γονείς του είναι χωρισμένοι, και τα υπόλοιπα τρία αδέρφια του από τον πρώτο και το δεύτερο γάμο του πατέρα του. Ο πατέρας του είναι 36 χρονών και έχει τελειώσει το Γυμνάσιο στο Ζεφύρι και η βιολογική του μητέρα είναι 32 χρονών και έχει τελειώσει το Δημοτικό σχολείο στα Λιόσια. Ο πατέρας του επαγγελματικά ασχολείται με μεταπωλήσεις αυτοκινήτων στο σπίτι και παλαιότερα είχε μαγαζί με ανταλλακτικά φορτηγών και η μητέρα του έχει μαγαζί με ρούχα στα Λιόσια. Ο λόγος που τα παιδιά μένουν με τον πατέρα τους είναι γιατί η μητέρα επέλεξε να φύγει από το γάμο και σύμφωνα με τις αντιλήψεις της κοινότητας αυτό είναι κάτι κατακριτέο. Ο Σωτήρης ωστόσο δεν έχει απορρίψει την μητέρα του και έχει διατηρήσει επαφές μαζί της. Όμως, το γεγονός αυτό έχει προκαλέσει ρήγματα στη σχέση με τον πατέρα του, καθώς εκείνος δεν αποδέχεται την επιθυμία του παιδιού να συναντά την μητέρα και η ρήξη τους έχει οδηγηθεί σε τέτοιο σημείο που το παιδί θέλει να φύγει από το σπίτι. Οι διαταραγμένες οικογενειακές σχέσεις στην παρούσα περίπτωση επιβαρύνουν την ήδη κακή σχέση με τη σχολική μάθηση και απομακρύνουν τον μαθητή από το σχολείο, καθώς αναζητά την αυτονομία του για να μπορέσει να απομακρυνθεί από το οικογενειακό περιβάλλον.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Από τις συζητήσεις στην ομάδα προκύπτει ότι ο μαθητής αυτός αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Τσιγγάνος και ενοχλείται κάθε φορά με τη διάκριση που κάνουν οι άλλοι. Μάλιστα σε συζητήσεις που έχουν γίνει μετά από διάφορα συμβάντα στο σχολείο υποστήριξε ότι επειδή είναι Τσιγγάνοι τους έχουν στο στόχαστρο οι καθηγητές και αν γίνει κάτι, κατηγορούν πρώτα εκείνους και στην περίπτωση που ευθύνονται τους τιμωρούν όχι όμως όπως τιμωρούν τους μη Τσιγγάνους, όταν και εκείνοι εμπλέκονται σε κάποια φασαρία εννοώντας ότι οι Τσιγγάνοι τιμωρούνται πιο αυστηρά. Μάλιστα σε μια από τις συζητήσεις αναφέρει ότι «...οι άλλοι έχουν αρνητική εικόνα για εμάς γιατί μας ζηλεύουν επειδή προσπαθούμε να ανέβουμε ένα

επίπεδο πιο πάνω από αυτούς...» και συνεχίζει ότι «...αυτό (δηλαδή η αρνητική εικόνα) μας εμποδίζει και δε μπορούμε να προχωρήσουμε...». Υπάρχει στο λόγο του σαφής η διάκριση εμείς και αυτοί και χρησιμοποιεί τους όρους «Τσιγγάνος» και «Μπαλαμέ» αντίστοιχα και όταν η διάκριση αφορά στους Ρουντάρηδες χρησιμοποιεί και τον όρο «Μητσιακάρι». Ο όρος «Τσιγγάνος» παρόλο που φαίνεται να γίνεται αντιληπτός από τον μαθητή ως όρος με αρνητικές συνδηλώσεις για τους άλλους, δεν τον αποφεύγει ως όρο αυτοπροσδιορισμού. Υποστηρίζει ότι «όλοι πιστεύουν κάτι κακό για τους Τσιγγάνους και τόσα λένε ότι οι Τσιγγάνοι κλέβουν, καπνίζουν, είναι βιαστές, σκοτώνουν, βρίζουν, κάνουν μπούλινγκ στα άλλα παιδιά και οι πιο πολλοί τα κάνουνε, γι' αυτό οι υπόλοιποι πρέπει να δείξουμε το καλό παράδειγμα». Και συνεχίζει σε άλλο σημείο: «Εσείς που είστε ρατσιστές με τους Τσιγγάνους σας έχουμε δείξει το καλό παράδειγμα και να περιμένουμε να κάνουνε αυτοί ένας λάθος, να μας βρίσουν για παράδειγμα και να τους πούμε ότι δεν ισχύει». Ο μαθητής φαίνεται να αναγνωρίζει τα αρνητικά στερεότυπα που φέρει ο προσδιορισμός «Τσιγγάνος» στην ελληνική κοινωνία και εν μέρει αποδέχεται ότι ισχύουν χωρίς όμως να τα αποδίδει αποκλειστικά ως χαρακτηριστικά της ταυτότητας της ομάδας και γι' αυτό πιστεύει πως δείχνοντας εκείνος και οι άλλοι το καλό παράδειγμα η εικόνα των άλλων για τους Τσιγγάνους θα ανατραπεί. Μάλιστα σε ένα συμβάν με ένα άλλον Τσιγγάνο που βρίσκονταν στην παρέα του που απαρτίζεται κυρίως από μπαλαμέ αναφέρει: «Προσπαθούσα να δώσω το καλό παράδειγμα στον φίλο (τον άλλο Τσιγγάνο) και να του πω να μην κάνουμε βλακείες, τα παιδιά αυτά μας έχουν ανοίξει τα σπίτια τους, κάνουμε πάρτι, αλλά εκείνος παρενόχλησε την μια κοπέλα και η παρέα τον έβγαλε από την ομάδα». Και σε ερώτηση μου αν ευθυνόταν το γεγονός ότι είναι Τσιγγάνος μου απάντησε ότι τον βγάλανε από την ομάδα «γιατί είναι βρωμόστομος όχι επειδή είναι Τσιγγάνος».

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Θεωρεί πως είναι απαραίτητο το Γυμνάσιο για να ακολουθήσει ό, τι τον ενδιαφέρει επαγγελματικά. Σε συζήτηση σχετικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να έχουμε για να ασκήσουμε αύριο το ρόλο μας ως πολίτης ήταν ο μόνος που το συνδέσε με την εκπαίδευση αναφέροντας πως διάβασε ότι πρόκειται να θεσπιστεί ένας νόμος σύμφωνα με τον οποίοι οι Τσιγγάνοι θα μπορούν να σπουδάζουν στα 18 μόνο με το απολυτήριο του Γυμνασίου. Βέβαια εξαιτίας αυτού πιστεύει ότι, αν ισχύσει, «...οι Τσιγγάνοι δε χρειάζεται να συνεχίζουν στο σχολείο...». Ο ίδιος δηλώνει ανοιχτά ότι

έρχεται στο σχολείο για να πάρει το απολυτήριο του Γυμνασίου και φαίνεται πως δεν έχει καμία άλλη εκπαιδευτική προσδοκία από αυτό.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Ο ίδιος ως προς την επαγγελματική του αποκατάσταση θέλει, όπως αναφέρει και σε σχετική ερώτηση στη συνέντευξη, είτε να συνεχίσει την δουλειά του πατέρα του με τις μεταπωλήσεις αυτοκινήτων είτε να γίνει μηχανικός αυτοκινήτων. Στην πρώτη περίπτωση πιστεύει πως *«το να είσαι μόνος σου έχει περισσότερα χρήματα και σε κάνει πιο υπεύθυνο»* και στην δεύτερη περίπτωση το επάγγελμα αυτό το θέλει γιατί του αρέσει. Όπως δηλώνει ο ίδιος: *«...γιατί είμαι λάτρης των αυτοκίνητων»*. Γνωρίζει ότι για να υλοποιήσει τα επαγγελματικά του σχέδια πρέπει να ολοκληρώσει το Γυμνάσιο και να βγάλει σχετική άδεια για την πρώτη περίπτωση ή να πάει στο Επαγγελματικό Λύκειο για μηχανικός για τη δεύτερη περίπτωση.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Τον ελεύθερο χρόνο του τον αξιοποιεί με το να ασχολείται με το κινητό και να κάνει βόλτες, ενώ δεν αφιερώνει καθόλου χρόνο για μελέτη και προετοιμασία για το σχολείο. Οι βόλτες είναι είτε στα ναργιλεδάδικα της περιοχής ή του Μενιδίου ή σε πάρκα. Κάνει παρέα με άλλους Τσιγγάνους από το σχολείο και στα διαλείμματα είναι μ' αυτούς, αλλά κάνει παρέα και με Μπαλαμέ της Γ' Γυμνασίου, όπως ο ίδιος τους αποκαλεί. Το τελευταίο διάστημα έχει μπει σε μια παρέα Μπαλαμέ και είναι ο μόνος Τσιγγάνος τώρα σ' αυτήν και κάθονται στο Γεροβούνο στο Καματερό ή πηγαίνουν στα σπίτια από αυτά τα παιδιά και κάθονται εκεί. Σε συζήτηση στην τάξη αναφέρει: *«εγώ με τα παιδιά του σχολείου έχω σπάσει. Δεν κάνω πολύ παρέα. Να βλέπετε εδώ (μου δείχνει μια ομάδα στο messenger) αυτοί εδώ είναι όλοι Μπαλαμέ. Με γνώρισε μ' αυτούς ένα παιδί από την Γ' Γυμνασίου και τώρα είμαι ο μόνος Τσιγγάνος στην παρέα. Στις αρχές τα παιδιά δεν μου είχαν εμπιστοσύνη επειδή είμαι Τσιγγάνος και τους έδειξα όσο μπόρεσα ότι δεν είμαι αλήτης, σαν τους άλλους και ότι ξεχωρίζω και τώρα είμαστε μια χαρά»*. Ο Σωτήρης εκφράζει έστω και έμμεσα την επιθυμία του να ξεχωρίσει από την ομάδα και οι επιλογές του το καταδεικνύουν. Δεν απορρίπτει τους άλλους Τσιγγάνους αλλά είναι ανοιχτός στην επικοινωνία με άλλα άτομα χωρίς να το εκλαμβάνει ως προδοσία στην κοινότητα ή ως κάτι ανέφικτο. Αντίθετα, από την εμπειρία του βλέπει ότι γνωρίζοντας άτομα καταρρίπτεται και η αρνητική εικόνα του Τσιγγάνου που αισθάνεται ότι τον συνοδεύει. Στο άκουσμα αυτής της τοποθέτησης

του Σωτήρη για την παρέα με τους άλλους, ένας από τους συμμαθητές του έσπευσε να δικαιολογήσει αυτή την στάση του με το ότι πάει στη μάνα του που ζει σε άλλη περιοχή και τον «τραβάνε» οι παρέες εκείνες.

Γάμος:

Όσον αφορά το θεσμό του γάμου γνωρίζει όλη τη διαδικασία που ακολουθεί μια τσιγγάνικη οικογένεια και φαίνεται να την κατανοεί ως έθιμο των Τσιγγάνων και την αποδέχεται. Αναφορικά με την ηλικία θεωρεί ότι μετά τα 15 μπορείς να παντρευτείς και μια καλή ηλικία είναι στα 18. Μάλιστα αναφέρει στην ερώτηση αν είναι η κατάλληλη ηλικία ότι *«εμείς, κυρία, είμαστε Τσιγγάνοι και είναι το έθιμο τέτοιο...»* και απαντώντας σε άλλους που υποστηρίζουν περισσότερο την ελεύθερη επιλογή ότι δεν μπορείς να παρακούσεις τον πατέρα σου, όταν πει ότι είναι η ώρα να παντρευτείς. Αναφέρει ότι *«όλοι οι πατεράδες έτσι λένε ότι είναι τρελοί οι άλλοι Τσιγγάνοι που παντρεύουν τα παιδιά τους τόσο μικρά αλλά όλοι το κάνουν στο τέλος»*. Όμως, υποστηρίζει ότι μπορεί να έχει τη δική του άποψη σε περίπτωση που δεν του αρέσει η κοπέλα που του διάλεξε και ο πατέρας του να αποδεχτεί αυτή την άποψη γιατί έχει ήδη συμβεί, *«ο πατέρας μου είχε πει για κάποια και εγώ του είπα ότι δεν την θέλω»*. Δείχνει να είναι σημαντικό και για αυτόν το κριτήριο της παρθενίας για την επιλογή συζύγου και είναι θεωρητικά ανοιχτός να παντρευτεί και μια «μπαλαμέ», όπως την ονομάζει. *«Αν την αγαπούσα θα την έπαιρνα ακόμα και αν δεν είναι Τσιγγάνα»*, αναφέρει σχετικά. Δικαιολογεί αυτήν την θέση του αναφερόμενος σε ένα θετικό πρότυπο από το ευρύτερο οικογενειακό περιβάλλον· ένας θείος του έκανε οικογένεια με μια μη Τσιγγάνα και παρόλο που έμεινε μόνη της στήριξε τα παιδιά της χωρίς να φτιάξει τη ζωή της με κάποιον άλλον, όπως θα έκανε μια Τσιγγάνα, αν ήταν στη θέση της. Σε άλλο σημείο της συζήτησης αναφέρει ότι αν του δινόταν η επιλογή δε θα παντρευόταν. Θα ήθελε πρώτα να κάνει τη ζωή του. Αυτή την επιλογή φαίνεται να την ισχυροποιεί όσο περνάει ο καιρός γιατί σε συζήτηση για το θέμα μετά από ένα διάστημα τεσσάρων μηνών αναφέρει: *«ότι ο πατέρας μου θέλει να παντρευτώ αλλά εγώ θα του χαλάσω το χατίρι. Θα πάω στη γιαγιά μου που από όλα τα εγγόνια της μου έχει αδυναμία και η οποία μπορεί να τα βάλει με τον πατέρα μου»*. Ωστόσο, η επιθυμία του παιδιού δεν πραγματοποιήθηκε. Λίγο καιρό αφού σταμάτησε το σχολείο, ακολούθησε το οικογενειακό πρότυπο και αρραβωνιάστηκε με μια κοπέλα.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Αναφορικά με το ρόλο των γυναικών αναπαράγει το στερεότυπο που επικρατεί για τη θέση τους μέσα στο σπίτι, την ενασχόληση με το νοικοκυριό και την ανατροφή των παιδιών. Αναφέρει και ένα παράδειγμα μιας γυναίκας από την ευρύτερη οικογένεια, μια ξαδέρφη του που είναι δικηγόρος αλλά δε το αξιολογεί ούτε ως θετικό ούτε ως αρνητικό. Επίσης, αναφέρει για τις σχέσεις ανάμεσα στα δυο φύλα ότι όπως αυτός έτσι και η γυναίκα μπορούν να κάνουν ό τι θέλουν μέχρι να παντρευτούν, αλλά τονίζει ότι «...όταν γίνει γυναίκα μου, τέλος, την ορίζω εγώ».

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο Σωτήρης από τη μία πλευρά φαίνεται να αποδέχεται την επιρροή της τσιγγάνικης ομάδας στις αποφάσεις που θα κληθεί να πάρει σχετικά με το μέλλον του και ό, τι συμπεριλαμβάνεται σ' αυτό, εκπαίδευση, εργασία, οικογένεια. Από την άλλη φαίνεται από τα λεγόμενα του και η διάθεση του να μην ακολουθήσει τις παραδοσιακές οικογενειακές πρακτικές. Η φράση του «αν μου δινόταν η επιλογή, δε θα παντρευόμουν γιατί θέλω να ζήσω τη ζωή μου πρώτα» είναι χαρακτηριστική. Διαπιστώνονται δείκτες αποκόλλησης του μαθητή από την ομάδα αλλά η εκπαίδευση δε φαίνεται να κατέχει κάποια σημαντική θέση ανάμεσα σ' αυτούς. Δείκτης αποκόλλησης από την ομάδα είναι και η επιθυμία να φύγει από το Ζεφύρι. Θεωρεί ότι θα έφευγε από το Ζεφύρι για να ζήσει σε κάποια άλλη περιοχή της Αττικής. Ένας από τους λόγους είναι τα ναρκωτικά. Αν και πιστεύει πως έχει μεγαλώσει καλά εκεί, τα δεδομένα αλλάζουν γιατί αυτοί που κάνουν το εμπόριο ναρκωτικών έχουν εξαπλωθεί και στη γειτονιά τους. Μάλιστα αναφέρει στη συζήτηση σχετικά με το θέμα: «Αμα πουλάνε οι άλλοι ναρκωτικά πρέπει να πουλάμε και εμείς; Πρέπει να περάσουμε το σχολείο με το σπαθί μας, να σπουδάσουμε για να κοιμόμαστε πιο ήσυχα και να έχουμε και ήσυχο το κεφάλι μας. Ένας λόγος που θα ήθελα να είμαι στη δίωξη ναρκωτικών». Άλλος δείκτης αποκόλλησης από την ομάδα είναι και η αντίδραση στις επιθυμίες του πατέρα σχετικά με τον γάμο. Δηλώνει ότι θέλει να ζήσει τη ζωή του πρώτα και στο άκουσμα των συμμαθητών του που του λένε ότι μια γυναίκα είναι καλή εκείνος τους απαντά με ερώτηση «γιατί αν θέλω να έχω γυναίκα δεν μπορώ να έχω μια σχέση;» εκφράζοντας μια αντίθεση σχετικά με τα πιστεύω της ομάδας για τις σχέσεις ανάμεσα στα δύο φύλα και στον γάμο. Τελευταίος δείκτης αποκόλλησης από την ομάδα που προκύπτει είναι και η παρέα που κάνει με συνομηλίκους του, μη Τσιγγάνους που φαίνεται ότι επηρεάζει και τις απόψεις που εξέφραζε στις πρώτες συζητήσεις και τις φιλικές σχέσεις που έχει με τους άλλους Τσιγγάνους. Άλλωστε ο ίδιος αναφέρει το

πόσο σημαντικό είναι αυτό που επιλέγουμε να κάνουμε ως άτομα που έχουν διαμορφώσει τη δική τους προσωπικότητα ανεξάρτητα από αυτό που κάνουν οι άλλοι λέγοντας ενδεικτικά: «Για παράδειγμα μπορεί να έχω μεγαλώσει σε μια οικογένεια που κάνουν βλακείες, βρίζουν, τσακώνονται μεταξύ τους, αυτό τι σημαίνει ότι πρέπει να τα κάνω και εγώ επειδή έχω μεγαλώσει σ' αυτήν την οικογένεια;». Ωστόσο, η αρνητική στάση του σχολείου απέναντι σ' αυτόν τον μαθητή και οι πιέσεις από τις νόρμες της ομάδας προέλευσης φαίνεται ότι ανέτρεψαν τις επιθυμίες του παιδιού για αποκόλληση από την ομάδα.

5.1.1.2 Προφίλ 2^ο: Ανδρέας

Ο Ανδρέας είναι μαθητής της Β' τάξης του Γυμνασίου. Είναι 15 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α' Γυμνασίου, και παρακολουθεί και την φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο της περιοχής και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου χωρίς να επαναλάβει καμία τάξη. Στο Δημοτικό Σχολείο παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας 3 με 4 φορές την εβδομάδα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Έχει επαναλάβει μια φορά την Α' Γυμνασίου την χρονιά 2016-2017 που απορρίφθηκε η προαγωγή του στην Β' τάξη λόγω της ανεπαρκούς φοίτησης. Την δεύτερη χρονιά 2017-2018 επανεγγράφηκε στην Α' Γυμνασίου μαζί με τον αδερφό του, Σωτήρη και παρακολούθησε συστηματικά με αποτέλεσμα να προάγεται στην Β' τάξη με βαθμό: 12/14. Η τακτική φοίτηση στην Α' Γυμνασίου την δεύτερη χρονιά παρατηρείται τόσο στο σχολικό πρόγραμμα όσο και στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η υποστήριξη που έλαβε στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας του έδωσε κίνητρο να ασχοληθεί περισσότερο με τα μαθήματα και τις εργασίες του. Τη φετινή χρονιά (2018-2019) ζητά συνεχώς την βοήθεια μου για να ετοιμάσει τις εργασίες του για το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η διαφορά εντοπίζεται και στη βελτίωση της γραφής του, καθώς πέρυσι τα γράμματα του ήταν δυσανάγνωστα, κολλημένα μεταξύ τους και χωρίς κενά η μια λέξη με την άλλη. Με την εξάσκηση όμως που κάναμε στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας έχει βελτιωθεί η εικόνα του γραπτού του.

Είναι συνεργάσιμος, αν και αντιδρά έντονα, όταν κάτι δεν του αρέσει και όταν γράφει για πολλή ώρα. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο και καθοδήγηση για να αφομοιώσει την ύλη. Το γεγονός ότι δε διαβάζει καθόλου εκτός σχολείου δημιουργεί κενά που είναι δύσκολο να τα καλύψει.

Στην αλληλεπίδραση του με τους άλλους είναι αρκετές φορές απότομος. Ενώ του αρέσει να κάνει αστεία, δε δέχεται τα αστεία των άλλων και θίγεται εύκολα. Πολλές φορές πειράζει κάποιον ξεπερνώντας τα όρια του απλού πειράγματος. Χρειάζεται έντονα την προσοχή από τον εκπαιδευτικό και επιζητά την επιβράβευση. Οι καθηγητές του εκφράζονται θετικά γι' αυτόν και στη συνέλευση των διδασκόντων που πραγματοποιήθηκε στις αρχές Δεκέμβρη επεσήμαναν τη συμβολή της συστηματικής παρακολούθησης του τμήματος της ενισχυτικής διδασκαλίας στην βελτίωση της εικόνας τους για τον μαθητή.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ως προς την οικογενειακή κατάσταση ζει με τον πατέρα του και την μητριά του, καθώς οι γονείς του είναι χωρισμένοι, και τα υπόλοιπα τρία αδέρφια του από τον πρώτο και το δεύτερο γάμο του πατέρα του. Ο πατέρας του είναι 36 χρονών και έχει τελειώσει το Γυμνάσιο στο Ζεφύρι και η βιολογική του μητέρα είναι 32 χρονών και έχει τελειώσει το Δημοτικό σχολείο στα Λιόσια. Ο πατέρας του επαγγελματικά ασχολείται με μεταπωλήσεις αυτοκινήτων στο σπίτι και παλαιότερα είχε μαγαζί με ανταλλακτικά φορτηγών και η μητέρα του έχει μαγαζί με ρούχα στα Λιόσια. Ο λόγος που τα παιδιά μένουν με τον πατέρα τους είναι γιατί η μητέρα επέλεξε να φύγει από το γάμο και σύμφωνα με τις αντιλήψεις της κοινότητας αυτό είναι κάτι κατακριτέο. Ο Ανδρέας έχει υιοθετήσει αυτήν την αρνητική στάση απέναντι στην μητέρα του. Τη θεωρεί υπεύθυνη για τον χωρισμό και μιλάει άσχημα για αυτήν. Δε θέλει να έχει επαφές με εκείνη και δυσκολεύεται πολύ, όταν συζητάμε κάποιο θέμα που να σχετίζεται με την οικογένεια και ειδικά για την μητέρα.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Ο μαθητής αυτός αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Τσιγγάνος, όπως προκύπτει από τις συζητήσεις στην ομάδα σχετικά με διάφορα θέματα. Χρησιμοποιεί πολύ έντονα στο λόγο του τη διάκριση Τσιγγάνοι- Μπαλαμέ, όπως και τη διάκριση Τσιγγάνοι- Ρουμανόβλαχοι ή Μητσικάρι. Μάλιστα πιστεύει πως μόνο τα κορίτσια που ανήκουν στην ομάδα των Ρουμανόβλαχων πηγαίνουν στο σχολείο, αντίληψη που όμως είναι

λανθασμένη όπως αποδεικνύεται και στην έρευνα. Και αυτή η πεποίθηση προκύπτει από την βεβαιότητα ότι τα κορίτσια που είναι Τσιγγάνες παντρεύονται από μικρή ηλικία και επομένως οι γονείς τους δε τα στέλνουν στο σχολείο. Εκτός από την διάκριση αυτή στο λόγο χρησιμοποιεί και την λέξη φυλή αναφερόμενος ότι αυτοί δηλαδή οι Τσιγγάνοι είναι άλλη φυλή για αυτό και έχουν διαφορές από τους άλλους. Η στάση των άλλων αξιολογείται ως αρνητική στάση για την οποία ευθύνεται η εντύπωση που έχουν οι άλλοι ότι οι Τσιγγάνοι κλέβουν. Λέει χαρακτηριστικά: *«Μας βάζουν όλους στο ίδιο επίπεδο και μας κρίνουν από το κλέψιμο και από ότι μολύνουμε τον πλανήτη»*. Διαπιστώνεται ότι ο μαθητής γνωρίζει τα αρνητικά στερεότυπα που κυριαρχούν για τους Τσιγγάνους και αισθάνεται την αδικία εις βάρος τους την οποία εκφράζει μ' ένα παράδειγμα: *«Υπάρχουν και ταπεινοί Τσιγγάνοι που δεν πουλάνε ναρκωτικά και δεν κλέβουν, κινούνται με το φορτηγάκι τους και είναι νόμιμοι. Αλλά και αυτούς τους πιάνουν και τους πάνε μέσα»*. Θεωρεί επίσης ότι η κοινωνική ομάδα επηρεάζει την πορεία του καθενός με όσα λέει.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Όπως προκύπτει από τις συζητήσεις στην ομάδα, ο μαθητής αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης ως προς τους εκπαιδευτικούς τίτλους που είναι σε θέση να δώσουν σ' ένα άτομο πρόσβαση στην αγορά εργασίας για αυτό και εκφράζει την επιθυμία να τελειώσει και το Γυμνάσιο και το Λύκειο. Αναφέρει ότι θα συνεχίσει στο Επαγγελματικό Λύκειο στο Ίλιον ή στα Λιόσια και συμφωνεί, όταν λέγεται από τους υπόλοιπους ότι το Ενιαίο Λύκειο είναι δύσκολο. Όμως, όταν ένας συμμαθητής του εκφράζει την άποψη ότι όταν προχωρήσει κάποιος στο Λύκειο σε παίρνει η κατηφόρα εκείνος απαντά: *«ότι είναι άλλο πράγμα η αλητεία και άλλο το μάθημα. Εγώ θέλω να περάσω στο Λύκειο»*. Αναγνωρίζει ακόμη ότι πρέπει να διαβάζει κάτι που κάνει μόνο στην τάξη και κάπου- κάπου στο σπίτι και από τη μια ρίχνει τις ευθύνες στον εαυτό του λέγοντας: *«είμαστε ρεμάλια»* ή σε άλλο σημείο: *«όλο λέω να στρωθώ και δεν το κάνω»* και από την άλλη αναφέρει ότι δεν τα καταλαβαίνει όλα και γι' αυτό τα παρατάει. Έχει σκεφτεί την ενίσχυση με κάποια μαθήματα σε φροντιστήριο, όπως λέει και ο ίδιος: *«Έχω ζητήσει να κάνω κάτι έξτρα και ο πατέρας μου λέει πήγαινε αν θες αλλά τελικά δεν πάω»*. Ο μαθητής φαίνεται να αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης για την μετέπειτα πορεία του και αυτό προκύπτει και από την αναφορά του σε άλλα παραδείγματα. Συγκεκριμένα αναφέρει: *«ένας ξάδερφος μου τελειώνει του χρόνου το Επαγγελματικό Λύκειο και θα πάει κατευθείαν να δουλέψει σε*

μια εταιρεία για το ρεύμα. Για να το κάνει αυτό πρέπει πρώτα να πάρει το απολυτήριο». Ταυτόχρονα όμως φαίνεται να έχει υιοθετήσει και την διαδεδομένη άποψη που σε πολλά περιβάλλοντα ακούγεται ότι τα πτυχία δεν έχουν καμία χρησιμότητα στην κοινωνία παρά μόνο για να γίνουν κάδρο. Αντιτίθεται και στην άποψη που εκφράζεται από κάποιον συμμαθητή του για το ότι οι Τσιγγάνοι δε θέλουν να είναι υπάλληλοι λέγοντας: «γιατί άμα γίνεις υπάλληλος και παίρνεις σταθερό μισθό 750 ευρώ το μήνα σε χαλάει;».

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Ως προς την επαγγελματική του αποκατάσταση ο ίδιος θέλει να γίνει μηχανικός και να εργάζεται σε συνεργείο αυτοκινήτων, όπως έχει αναφέρει και στη συνέντευξη αλλά το έχει δηλώσει και στις συζητήσεις μέσα στην τάξη. Γι' αυτό και θεωρεί απαραίτητο να συνεχίσει στο Επαγγελματικό Λύκειο. Όταν ερωτάται τι πρέπει να κάνει για να πετύχει αυτό το όνειρο απαντά: *«Δίνω εξετάσεις (εννοεί στο τέλος της χρονιάς) και δεν κάνω απουσίες. Διαβάζω στην τάξη και κάπου- κάπου μόνος μου αλλά δεν τα καταλαβαίνω. Σκέφτομαι να κάνω κάτι έξτρα αλλά το μετανιώνω. Μπορώ όμως να τα καταφέρω μόνος μου. Τόσα παιδιά δε πηγαίνουν φροντιστήριο και τα καταφέρνουν».* Ξέρει όλη τη διαδικασία που πρέπει να ακολουθήσει τελειώνοντας το Γυμνάσιο για το Επαγγελματικό Λύκειο και τη συμμετοχή στις πανελλήνιες εξετάσεις για την αντίστοιχη σχολή.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Τον ελεύθερο χρόνο του τον περνά και εκείνος σε βόλτες, με το κινητό και στα ναργιλεδάδικα. Με το διάβασμα και την προετοιμασία ασχολείται πολύ λίγο, όταν είναι στο σπίτι. Τις περισσότερες φορές τις εργασίες τις κάνει στο σχολείο ζητώντας την συνδρομή είτε της φιλολόγου του τμήματος είτε της φιλολόγου στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Ασχολείται πολύ με το κινητό του και μάλιστα έχει κατεβάσει μια εφαρμογή να παίζει πιάνο αναπαράγοντας διάφορες μελωδίες από γνωστά κομμάτια. Σε πολλά διαλείμματα κατά την διάρκεια της Α' Γυμνασίου έμενε στην βιβλιοθήκη μαζί μου και μου έδειχνε τις μελωδίες που έπαιζε. Εξέφρασε μάλιστα και την επιθυμία ότι θα ήθελε πολύ να μάθει πιάνο αλλά δεν ήξερε που. Όσον αφορά τις ομάδες ομιλήκων κάνει παρέα μόνο με Τσιγγάνους. Αναφέρει σχετικά: *«Κάνω παρέα με τα παιδιά του σχολείου αλλά οι πιο πολλοί φίλοι μου είναι από την γειτονιά και είναι όλοι Τσιγγάνοι. Με τους Μπαλαμέ ένα γεια και πολύ είναι».*

Γάμος:

Όσον αφορά το έθιμο του γάμου ξέρει όλη τη διαδικασία και σχετικά με την ηλικία αναφέρει ότι μια καλή ηλικία για να παντρευτεί κάποιος «είναι 17 ή 18 και το λιγότερο 16». Η μικρή ηλικία του γάμου δικαιολογείται σύμφωνα με εκείνον γιατί το έθιμο είναι έτσι. Και αναφέρει ότι «ο λόγος που παντρεύουν οι μεγάλοι τα παιδιά τους είναι για να κάνουν το τρίτο τραπέζι. Σ' αυτό έρχονται πολλοί και μαζεύουν τα λεφτά οι νιόπαντροι». Θεωρεί πως ο κυριότερος λόγος για τον γάμο στην τσιγγάνικη ομάδα είναι το οικονομικό συμφέρον. Ο ίδιος φαίνεται να είναι ανοιχτός να παντρευτεί και κάποια κοπέλα που δεν είναι Τσιγγάνα και ότι έχει το θάρρος να εκφέρει τη δική του γνώμη, αν ο πατέρας του προτείνει κάποια που δεν του αρέσει. Αναφέρει σχετικά πως «αν δεν μου άρεσε θα έλεγα: πατέρα, μην την παίρνεις» και εκείνος θα το δεχότανε. Το ζήτημα της παρθενίας φαίνεται να είναι σημαντικό και για αυτόν και αποτελεί κριτήριο επιλογής μιας κοπέλας. Για τους μικτούς γάμους αναφέρει ως παράδειγμα ένα γάμο ανάμεσα σε Ρουμανόβλαχη που παντρεύτηκε έναν Τσιγγάνο υποδηλώνοντας τη διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες. Τέλος, τον γάμο ο ίδιος τον εκλαμβάνει περισσότερο «ως βάσανο γιατί αν θα κάνεις οικογένεια, θα δουλεύεις μόνο σαν σκυλί».

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Αναφορικά με τον ρόλο της γυναίκας πιστεύει πως «η θέση της είναι μόνο για το σπίτι και να φροντίζει για το φαγητό και τα παιδιά. Και αν δεν έχει παιδιά τότε μπορεί να πάει με τον άντρα της για δουλειά». Ωστόσο, πιστεύει ότι είναι καλό να δουλεύει μια γυναίκα. Αναφέρει σχετικά: «Εσείς οι περισσότερες πάτε για δουλειά (εννοεί τις Μπαλαμέ κοπέλες). Εμένα μου αρέσει αυτό. Και μια γυναίκα, αν δουλεύει, δεν έχει και το βάρος από πάνω της, να τη ρωτά ο άντρας τι ζόδεμες κ.λ.π.» κάνοντας και σαφή αναφορά για τις σχέσεις ανάμεσα στο αντρόγυνο. Θεωρεί λοιπόν πως η εργασία δίνει στη γυναίκα την ανεξαρτησία της και έτσι δεν υπόκειται σε έλεγχο από τον άντρα αλλά ακριβώς αυτή η τοποθέτηση του έρχεται σε αντίθεση με την προηγούμενη που αναφέρει ότι η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε αυτήν την αντίφαση ως αποτέλεσμα αφενός της επιρροής που ασκεί η τσιγγάνικη ομάδα στις απόψεις του μαθητή για τον ρόλο της γυναίκας και αφετέρου της επιρροής που ασκεί η ευρύτερη κοινωνία για το ίδιο θέμα και που είναι αντίθετες με αυτές που εκφράζει η ομάδα. Ο μαθητής φαίνεται από τη μια να αποδέχεται το στερεότυπο για

τον ρόλο της γυναίκας που προκρίνει η τσιγγάνικη οικογένεια και από την άλλη να το απορρίπτει. Στη συζήτηση μάλιστα για το αν η είσοδος της γυναίκας στην αγορά εργασίας συντελεί και στη χαλάρωση της ηθικής της, άποψη που υποστήριζε ένας συμμαθητής του, εκείνος σχολιάζει: «*ότι δεν χρειάζεται η δουλειά για να γνωρίσει κάποιον άλλον άντρα μια γυναίκα και στο δρόμο μπορεί να το κάνει, αν θέλει*».

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο Ανδρέας, όπως προκύπτει από τις απόψεις και τα σχόλια του πάνω σε όσα ζητήματα συζητήθηκαν στην ομάδα, φαίνεται να αποδέχεται το πρότυπο ζωής της τσιγγάνικης ομάδας παρόλο που εκφράζει απόψεις που αντιτίθεται στις οικογενειακές πρακτικές ή στις πρακτικές της ομάδας. Στην ερώτηση του πώς φαντάζεται τη ζωή του μετά το Γυμνάσιο αναφέρει: «*Σπίτι με γυναίκα με smart Ι3αρι....*» αναπαράγοντας μια τακτική της ομάδας που του φαίνεται ελκυστική. Ωστόσο, υπάρχουν και δείκτες απομάκρυνσης από αυτήν την πρακτική, αν σταθούμε στα σχόλια του σχετικά με την χρηστική αξία της εκπαίδευσης για την καλύτερη επαγγελματική αποκατάσταση, την απόρριψη της επιλογής γυναίκας ως τετελεσμένο γεγονός από τους γονείς αλλά την επιθυμία του ίδιου για το πότε και ποια θα παντρευτεί χωρίς όμως να παρεκκλίνει και εντελώς από την παραδοσιακή προσέγγιση του γάμου, αν προσέξουμε τις απόψεις του για το ζήτημα της παρθενίας και την κατάλληλη ηλικία για να παντρευτεί κανείς. Άλλωστε σε άλλο σημείο έχει ήδη σχολιάσει: «*μας επηρεάζει αυτό που λέει η κοινωνία*» (αναφερόμενος στην τσιγγάνικη κοινότητα). Δεν φαντάζεται τέλος τον εαυτό του μακριά από το Ζεφύρι γιατί σ' αυτό το μέρος αισθάνεται ασφάλεια: «*εγώ εδώ μεγάλωσα και δε μπορώ να φύγω*».

5.1.1.3 Προφίλ 3^ο: Μπάμπης

Ο Μπάμπης είναι μαθητής της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Είναι 14 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α΄ Γυμνασίου, και παρακολουθεί και την φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής χωρίς να επαναλάβει καμία τάξη. Στο δημοτικό σχολείο παρακολουθούσε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας σχεδόν κάθε μέρα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Η φοίτηση του στο Γυμνάσιο είναι τακτική. Δεν έχει επαναλάβει καμία τάξη και στο Γυμνάσιο, όπως και στο Δημοτικό. Παρακολουθεί συστηματικά το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας και από την παρατήρηση της συμπεριφοράς του στην τάξη προκύπτει ότι δε συμμετέχει πολύ την ώρα του μαθήματος και αρνείται να γράψει τις περισσότερες φορές. Χρειάζεται επιμονή για να τον πείσει κάποιος να ασχοληθεί με την άσκηση και καθοδήγηση γιατί κάθε φορά που τον δυσκολεύει κάτι, τα παρατάει. Αν όμως καταλάβει κάτι, μετά μπορεί να το εφαρμόσει και προσέχει να μην το ξανακάνει λάθος. Θυμώνει πολύ εύκολα και τσακώνεται με τους άλλους σε σημείο που να πιάνεται στα χεριά μαζί τους. Ειδικά στην Α΄ Γυμνασίου προκαλούσε και ο ίδιος φασαρίες και έμπλεκε συνεχώς σε καβγάδες. Στη συνέλευση διδασκόντων που έγινε στο τέλος της χρονιάς οι καθηγητές συμφώνησαν να μιλήσουν με τους γονείς του και να υπογράψουν και τα τρία συμβαλλόμενα μέρη (γονείς, καθηγητές και ο ίδιος) ένα συμβόλαιο στο οποίο αναφέρεται ο ενδεδειγμένος τρόπος συμπεριφοράς του μαθητή στο χώρο του σχολείου απέναντι στους καθηγητές και στους συμμαθητές του και τις περιπτώσεις απόκλισης από την ορθή συμπεριφορά που μπορεί να τον οδηγήσουν εκτός σχολείου. Οι γονείς συνεργάστηκαν με τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας και τους εκπαιδευτικούς, όπως και ο ίδιος ο μαθητής και φαίνεται ότι επηρέασε θετικά την παρουσία του στη σχολική κοινότητα. Και οι ίδιοι οι καθηγητές αναγνώρισαν στη συνέλευση των διδασκόντων στις αρχές Δεκεμβρη ότι ο Μπάμπης έχει ηρεμήσει πολύ σε σχέση με πέρυσι, παρατήρηση που επιβεβαιώνεται και από την ερευνήτρια- διδάσκουσα του τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας, καθώς ο Μπάμπης είναι πιο συνεργάσιμος από πέρυσι.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο Μπάμπης έχει άλλα τρία αδέρφια και ο μεγαλύτερος αδερφός του έχει αποφοιτήσει από το ίδιο Γυμνάσιο και είχε γραφτεί στο Επαγγελματικό Λύκειο στο Ίλιον, που όμως διέκοψε τη φοίτησή του, επειδή παντρεύτηκε. Ο πατέρας του είναι 37 χρονών και ασχολείται με το εμπόριο λευκών ειδών και την πώληση σε πανηγύρια. Έχει αποφοιτήσει και εκείνος από τον 1^ο Γυμνάσιο Ζεφυρίου και έχει τελειώσει και το Επαγγελματικό Λύκειο. Σε συνάντηση που είχα μαζί του την προηγούμενη χρονιά την ημέρα επίδοσης των βαθμών μου είχε αναφέρει ότι όλα του τα παιδιά θα τελειώσουν το Επαγγελματικό Λύκειο, είναι κάτι που το έκανε και ο ίδιος και το

θεωρεί απαραίτητο. Η μητέρα του μαθητή είναι 34 χρονών και ασχολείται με οικιακά. Έχει τελειώσει μόνο το Δημοτικό σχολείο. Ο Μπάμπης υπολογίζει πολύ την γνώμη του πατέρα του και τον έχει ως πρότυπο, όπως προκύπτει από τις συζητήσεις με την ομάδα. Αυτός που φοβάται, όπως φαίνεται στον λόγο του, είναι ο παππούς του που επηρεάζει αρνητικά τη συμπεριφορά του μαθητή, καθώς είναι πιο παραδοσιακός επιβεβαιώνοντας τη θέση ότι η εμπλοκή και της προηγούμενης γενιάς στην διαπαιδαγώγηση ενός παιδιού φαίνεται να επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο το παιδί διαμορφώνει την αντίληψη του για τον κόσμο.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Ως προς την ταυτότητα του ο μαθητής αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Τσιγγάνος και εξετάζοντας τον λόγο του είναι εμφανής η διάκριση «εμείς- αυτοί» αναφερόμενος στους Τσιγγάνους και στους Μπαλαμέ αντίστοιχα, καθώς και η διάκριση με τους Ρουντάρηδες. Σε μια λογομαχία ανάμεσα τους συζητώντας για τις διαφορετικές απόψεις που έχουν σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας, ένας συμμαθητής του που είναι Ρουντάρης εκφράζει την αντίρρηση του λέγοντας: *«εγώ δε συμφωνώ με τους γύφτους»*. Ο Μπάμπης θυμώνει και απευθύνεται προς την ερευνήτρια- διδάσκουσα λέγοντας: *«Γιατί μας λέει γύφτους;»*. Αξίζει να προσέξουμε ότι για αυτόν είναι υποτιμητική η αναφορά η προσφώνηση γύφτος⁵³. Ο συμμαθητής του απαντά: *«εγώ είμαι Μητσικάρις. Εσύ δεν είσαι γύφτος;»* και ο Μπάμπης του ανταπαντά: *«Τσιγγάνος φίλε, όχι γύφτος»* δηλώνοντας άμεσα την διαφοροποίηση του από τους άλλους. Ο εν λόγω μαθητής φαίνεται ότι έχει υιοθετήσει έντονα ως μέρος της ταυτότητας του την τσιγγάνικη ταυτότητα και ένας από τους δείκτες αυτής της διαπίστωσης είναι το γεγονός ότι είναι ο μόνος που στο λόγο του δεν αποκλίνει από τις οικογενειακές πρακτικές και τις πρακτικές που επιβάλλει η τσιγγάνικη ταυτότητα, όπως θα φανεί και στις απόψεις και στο σχολιασμό του αναφορικά με τις επόμενες κατηγορίες. Όσον αφορά στην αντιμετώπιση των άλλων απέναντι στους Τσιγγάνους εν γένει διαπιστώνει μια ρατσιστική συμπεριφορά που δε τη σχολιάζει περαιτέρω.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Όσον αφορά τον ρόλο τη σχολείου ο μαθητής θεωρεί ότι στο σχολείο *«ερχόμαστε για να μάθουμε πράγματα και να μπούμε σε μια τάξη, να είμαστε συμμορφωμένοι»*. Όμως,

⁵³ Δεν ισχύει για όλες τις ομάδες με ρόμικη ταυτότητα.

δείχνει να μην έχει καμία εκπαιδευτική προσδοκία από το σχολείο, καθώς σκέφτεται να το σταματήσει. Αναφέρει ο ίδιος σχετικά για την πορεία που θα ακολουθήσει, αφού τελειώσει το Γυμνάσιο: *«Το ΕΠΑΛ είναι μακριά από το σπίτι και το Γενικό Λύκειο είναι πολύ δύσκολο. Θα πάω μαζί με τον πατέρα μου για δουλειά, να τον βοηθάω στα πανηγύρια ή θα ανοίξουμε κάτι δικό μας. Έχω μάθει από την εκπαίδευση όσα χρειάζονται. Έχω μάθει να μιλάω όμορφα για να εξυπηρετήσω έναν πελάτη, να κάνω λογαριασμούς και αν κάτι δε ξέρω θα ρωτάω τον πατέρα μου»*. Αναλύοντας το λόγο του μαθητή προκύπτει η εργαλειακή αντίληψη για την εκπαίδευση, να του δώσει όσα χρειάζεται για να συνεχίσει την οικογενειακή επαγγελματική παράδοση, στην προκειμένη περίπτωση τους κανόνες ευγένειας στην εξυπηρέτηση πελατών και τις βασικές γνώσεις στα μαθηματικά. Δεν υπάρχει καμία περαιτέρω αναφορά για την εκπαίδευση πέρα από τη χρηστική της αντιμετώπιση. Ο ίδιος αναφέρει σχετικά την πιθανότητα συνέχισης του σχολείου μετά το Γυμνάσιο μόνο ως ικανοποίηση της επιθυμίας του πατέρα του: *«Εκτός αν μου πει ο πατέρας μου να πάω για κάποια σχολή για να ανοίξω κάποιο μαγαζί»*. Και συζητώντας με του υπόλοιπους για αυτό το θέμα συσχετίζει το Λύκειο με την αλητεία λέγοντας: *«αν θα πας στο Λύκειο θα σε πάρει η κατηφόρα»* και συνεχίζει απαντώντας στο συμμαθητή του που έχει διαφορετική άποψη: *«άμα κάνεις μια δύο φορές παρέα με κάποιους (δε τους κατονομάζει), αυτό ήταν»*. Πέρα από την αλητεία συσχετίζει το σχολείο και με την χαλάρωση της ηθικής μιας κοπέλας. Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς τίτλους που παρέχει η εκπαίδευση πιστεύει ότι δεν τους χρειάζεται λέγοντας: *«τι να πάρω ένα πτυχίο, έτσι;»* ή σε άλλο σημείο αναφέρει: *«εγώ αν θα πήγαινα σχολείο θα πήγαινα μόνο για χαβαλέ»*. Αναφέρει ακόμη τι θα γίνει σε περίπτωση που χρειαστεί αργότερα ένα απολυτήριο που δεν το έχει: *«Θα πληρώσω να το πάρω αν χρειαστεί»*. Παρόλο που στην οικογένεια του ο συγκεκριμένος μαθητής έχει θετικά πρότυπα ανθρώπων που πέρασαν στο επόμενο στάδιο εκπαίδευσης πηγαίνοντας στο Επαγγελματικό Λύκειο και μάλιστα ο πατέρας του το τελείωσε συνδυάζοντας με την οικογένεια, εκείνος θεωρεί ότι δεν μπορεί να το κάνει. Μάλιστα αναφέρει σχετικά: *«Ο πατέρας μου κυρία δεν έκανε ποτέ μια άσκηση σπίτι. Ό, τι άκουγε στο μάθημα του έμενε στο μυαλό και τελείωσε το ΕΠΑΛ. Ο αδερφός μου όμως το σταμάτησε γιατί πήρε γυναίκα. Ο πατέρας μου τα έκανε όλα και την οικογένεια και το σχολείο και τη δουλειά του»*. Και σε ερώτηση αν θέλει να ακολουθήσει το παράδειγμα του πατέρα του λέει: *«Ξέρω ότι δε θα το βγάλω, ξέρω το μυαλό μου. Ξέρω ότι δε θα το περάσω γιατί είναι δύσκολο»*.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Στην ατομική συνέντευξη αλλά και σε σχετική συζήτηση με την ομάδα αναφέρει: *«Το όνειρο μου είναι να γίνω μηχανικός αυτοκινήτων»*. Ωστόσο, είναι κάτι που το αναφέρει μόνο ως όνειρο γιατί σε άλλο σημείο της συζήτησης αναφέρει ότι θα ακολουθήσει το επάγγελμα του πατέρα του με το εμπόριο λευκών ειδών ή θα ανοίξουν ένα δικό τους κατάστημα. Μάλιστα η έντονη επίδραση που ασκεί η οικογένεια και ιδιαίτερα ο πατέρας στο παιδί φαίνεται και από το σχόλιο του μαθητή για το αν θα συνεχίσει στο Επαγγελματικό Λύκειο ή σε κάποια άλλη σχολή. Ο ίδιος δεν το θέλει αλλά το αναφέρει μόνο ως πιθανότητα να το ζητήσει ο πατέρας του: *«Εκτός αν μου πει ο πατέρας μου να πάω για κάποια σχολή για να ανοίξω κάποιο μαγαζί»*. Η άρνηση του μαθητή σχετίζεται με δυο καταστάσεις, όπως προκύπτει από τα λεγόμενά του. Από τη μια πλευρά αισθάνεται ότι δε θα τα καταφέρει επαναλαμβάνοντας συνεχώς ότι το Λύκειο είναι πολύ δύσκολο και ότι εκείνος δε διαθέτει τα απαραίτητα προσόντα: *«Ξέρω ότι δε θα το βγάλω, ξέρω το μυαλό μου. Ξέρω ότι δε θα το περάσω γιατί είναι δύσκολο»*. Από την άλλη μεριά βοηθώντας τον πατέρα του βλέπει ότι εκείνος βγάζει αρκετά χρήματα από αυτήν την δουλειά για να ζήσει την οικογένεια του και θεωρεί πως δε χρειάζεται να κοπιήσει παραπάνω για εκπαιδευτικούς τίτλους που στο συγκεκριμένο επάγγελμα δεν είναι απαραίτητοι. Αναφέρει μάλιστα για να τονίσει το πόσο κερδοφόρο είναι το επάγγελμα αυτό και το εξής: *«Ο πατέρας μου ένα διάστημα είχε σταματήσει από τα πανηγύρια και δούλευε σε ένα βενζινάδικο σχεδόν όλη την ημέρα. Τα χρήματα που έπαιρνε ήταν πολύ λίγα γι' αυτό και ξαναγύρισε στα πανηγύρια. Από ένα διήμερο πανηγύρι ο πατέρας μου βγάζει περίπου 10.000 ευρώ»*. Επομένως, στο μυαλό του παιδιού αυτό φαντάζει ένα ποσό εξωπραγματικό και αποτελεί κριτήριο για την επαγγελματική του αποκατάσταση.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Ο Μπάμπης αναφέρει σχετικά με το πώς αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του: *«Όταν δε βοηθάω τον πατέρα μου, κανονίζουμε με τα παιδιά να πάμε έξω σε μαγαζιά, ναργιλάδικα και συζητάμε για διάφορα»*. Το διάβασμα και η προετοιμασία για τα μαθήματα του σχολείου φαίνεται να μην έχει καμία θέση στο πρόγραμμα του μαθητή μετά το πέρας του σχολείου. Οι παρέες του αποτελούνται μόνο από Τσιγγάνους και κυρίως είναι συγγενείς του: *«Δεν κάνω παρέα με άτομα που δεν είναι Τσιγγάνοι. Κάνω παρέα με τα ξαδέρφια μου»*.

Γάμος:

Ο Μπάμπης είναι μια περίπτωση μαθητή που φαίνεται να έχει αφομοιώσει πλήρως τις πρακτικές που ακολουθεί η τσιγγάνικη κοινότητα ως μέρος της προσωπικής του ταυτότητας. Ο γάμος αποτελεί ένα τέτοιο παράδειγμα. Ο ίδιος θέλει να παντρευτεί σε μικρή ηλικία: *«Εγώ θα παντρευόμουν πριν τα 18. Μόλις τελειώσω το Γυμνάσιο»*. Και στην ερώτηση, αν θεωρεί την ηλικία αυτή κατάλληλη απαντά θετικά: *«γιατί βρίσκουν καλές κοπέλες και πρέπει να προλάβουν πριν προλάβει να τις πάρει κάποιος άλλος»*. Ξέρει το τυπικό που ακολουθείται για την επιλογή της νύφης από τους γονείς και το αποδέχεται: *«Η μητέρα έχει λόγο. Η μάνα ψάχνει όχι ο πατέρας. Ο πατέρας σου προτείνει αυτή που θέλουν και άμα σου κάνει για να μην πεις στον πατέρα σου ότι τη θες, του λες πατέρα κάνε ό, τι θες»*. Ωστόσο, ο ίδιος έχει λόγο και μπορεί να φέρει αντίρρηση σε περίπτωση που δε θέλει την κοπέλα: *«Θα με ρώταγε. Τον αδερφό μου τον ρώτησε. Υπήρξαν μερικές φορές που ο αδερφός μου δεν ήθελε και ο πατέρας μου είπε εντάξει»*. Για την περίπτωση να παντρευτεί κάποια κοπέλα που δεν είναι Τσιγγάνα αναφέρει: *«Και ναι και όχι. Εξαρτάται από τον αν ήταν καλή κοπέλα και αν έχει facebook. Μερικές δικές μας έχουν κρυφό facebook»*. Η σύνδεση της αγνότητας μιας κοπέλας με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης είναι κάτι καινούριο ως αναφορά λόγω της εποχής της διείσδυσης των μέσων αυτών στην ζωή μας και αξίζει να διερευνηθεί περαιτέρω. Στην περίπτωση μας είναι εμφανές ότι η διατήρηση ενός λογαριασμού facebook για τις κοπέλες είναι κάτι που προβληματίζει τον μαθητή και το θέτει ως κριτήριο για το αν η κοπέλα είναι καλή ή όχι. Στο αν είναι καλή ή όχι συμπεριλαμβάνεται το ζήτημα της παρθενίας και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αξιολογούνται ως πηγή γνωριμίας με άλλους άντρες που μπορεί να οδηγήσουν την κοπέλα «να χάσει την αγνότητά της». Τέλος, για το θέμα του γάμου ο μαθητής σχολιάζει: *«είναι η καλύτερη δουλειά. Παίρνεις πολλά λεφτά. Είχα πάει σε ένα γάμο το σαββατοκύριακο και μάζεψαν 43.000 ευρώ»*. Στην περίπτωση αυτή του μαθητή το γεγονός ότι ένας γάμος γίνεται για οικονομικό συμφέρον θεωρείται λόγος που οι Τσιγγάνοι παντρεύουν μικρά τα παιδιά τους και δεν εναντιώνεται σε αυτό, όπως άλλοι συμμαθητές του, αλλά το θεωρεί παράδειγμα προς μίμηση.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Ο συγκεκριμένος μαθητής θεωρεί πως μια γυναίκα δεν πρέπει να δουλεύει μόνο σε περίπτωση που υπάρχει κάποια ανάγκη να βοηθά τον άντρα της. Μάλιστα αναφέρει για τον ρόλο της γυναίκας στην οικογένεια: *«Να μην πηγαίνει στη δουλειά, να κάθεται*

σπίτι και να φροντίζει το σπίτι. Για εμάς τους Τσιγγάνους έτσι είναι». Αυτή η διάκριση των Τσιγγάνων με τους μη Τσιγγάνους είναι έντονη σχετικά με τον ρόλο της γυναίκας: «Οι άλλες (εννοεί τις μη Τσιγγάνες) πάνε για δουλειά μόνες τους και αυτό είναι προβληματικό. Αν εκεί στη δουλειά γνωρίσει κάποιον άλλον;». Η ένταξη της γυναίκας στην αγορά εργασίας και η ανεξαρτησία ορίζεται ως πρόβλημα γιατί μπορεί να διαφθαρεί με τη συναναστροφή με άλλους άνδρες. Συνεχίζει: «δε το επιτρέπει η φύση μας. Μόνο αν υπάρχει οικονομικό πρόβλημα. Η γυναίκα εξαρτάται από τον άντρα της. Καλύτερα να κλέψει κάποιος παρά η γυναίκα να δουλέψει. Δε το επιτρέπει ο άντρας της». Εξετάζοντας τον λόγο του μαθητή αναδεικνύεται η σχέση εξάρτησης ανάμεσα στα δύο φύλα με την επιβολή της θέλησης του άντρα και με τη γυναίκα να αποτελεί κτήμα του την οποία την ορίζει σε όλα. Άλλωστε συμπληρώνει: «η μικρή κοπέλα μπορεί να πάει μέχρι το Δημοτικό και να θέλει να δουλέψει δε μπορεί» και σε άλλο σημείο για τις γυναίκες αναφέρει: «Βλακεία να έχουν πτυχίο γιατί δεν το αξίζει η γυναίκα». Σε ερώτηση που του γίνεται να αναλύσει το σκεπτικό του αδυνατεί να το εξηγήσει αναδεικνύοντας τα στερεότυπα που έχει άκριτα υιοθετήσει σχετικά με τις γυναίκες που δεν είναι άξιες να εκπαιδευτούν, να δουλεύουν και να οδηγούν (κάνει μια νύξη σε άλλο σημείο). Η σκέψη του καταλήγει στο ότι αν σπουδάσει μια γυναίκα, δε θα παντρευτεί και: «20-25 χρονών ποιος θα την πάρει;». Η λύση που βλέπει ο ίδιος στο αν η γυναίκα του θελήσει να εργαστεί είναι: «θα της κάνω 2-3 παιδιά να κάτσει σπίτι, νοικοκυρά».

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο συγκεκριμένος μαθητής έχει αφομοιώσει όλες τις πρακτικές που ακλουθούσαν οι οικογένειες με ρόμικη ταυτότητα στο παρελθόν και φαίνεται πως επιβιώνουν αρκετά έντονα και σήμερα στην οικογένειά του. Το γεγονός ότι δεν κάνει παρέα με ομηλικούς που δεν είναι Τσιγγάνοι, η αποδοχή του σχετικά με την επιβολή της θέλησης του πατέρα σε ζητήματα που αφορούν το μέλλον, όπως το επάγγελμα και η δημιουργία οικογένειας δείχνουν πως ο μαθητής αυτός δεν έχει μετακινηθεί ως προς τις συνήθειες που επιβάλλει η νέα κοινωνία στην οποία ζούμε. Δείκτης προσκόλλησης είναι και η απόρριψη του σχολείου και των πρακτικών του ως μέσο ένταξης στην κοινωνία και η θεώρηση του σχολείου ως μέσο εξυπηρέτησης εκείνων των αναγκών που είναι απαραίτητες να καλυφθούν για να αναπαράγει το άτομο τις παραδοσιακές οικογενειακές πρακτικές. Όσον αφορά την ερώτηση για το αν θα ζούσε σε άλλη περιοχή ο μαθητής απαντά: «που; Αναλόγως. Μόνο για ένα καλύτερο μέλλον

για τα παιδιά μας». Η τοποθέτηση αυτή σχετίζεται άμεσα με το αυξανόμενο εμπόριο ναρκωτικών που γίνεται στην περιοχή και απωθεί τους μαθητές από τη σκέψη να μεγαλώσουν σ' αυτό το περιβάλλον. Η πλήρης αφομοίωση του μαθητή και η προσκόλληση του στην ομάδα φαίνεται από την απάντησή του στην ερώτηση πώς φαντάζεστε την ζωή σας μετά το Γυμνάσιο: «Παντρεμένος το μόνο σίγουρο».

5.1.1.4 Προφίλ 4^ο: Πασχάλης

Ο Πασχάλης είναι μαθητής της Β' τάξης του Γυμνασίου. Είναι 14 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α' Γυμνασίου, και παρακολουθεί και την φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Η φοίτηση του στο Νηπιαγωγείο ήταν άτακτη, άλλοτε πήγαινε και άλλοτε δεν πήγαινε σε αντίθεση με την τακτική φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο. Φοίτησε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου χωρίς να επαναλάβει καμία τάξη. Στο Δημοτικό σχολείο παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας δύο φορές την εβδομάδα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Η φοίτηση του στο Γυμνάσιο είναι τακτική. Παρακολουθεί συστηματικά και στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας και είναι πολύ καλός στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας γεγονός που ισχύει και στα περισσότερα μαθήματα, όταν ασχολείται μ' αυτά. Ο βαθμός προαγωγής του στην Β' τάξη του Γυμνασίου είναι: 14 3/14. Από τη συμμετοχή του στο μάθημα της ενισχυτικής διδασκαλίας διαπιστώνεται ότι έχει γρήγορη αντίληψη και κατανοεί άμεσα τι πρέπει να κάνει στις ασκήσεις. Κάνει καθαρά γράμματα και του αρέσει να κάνει ασκήσεις και να επιβραβεύεται γι' αυτές. Όπως μου ανέφερε και η μητέρα του σε συνάντησή μας την ημέρα της επίδοσης των βαθμών: «Θέλει να έρχεται στο σχολείο. Ξυπνάει μόνος του. Διαβάζει». Είναι αρκετά ήσυχος την ώρα του μαθήματος, όμως παρασύρεται από τους υπόλοιπους εύκολα και προσπαθεί να μπει στην παρέα τους κάνοντας και αυτός τα ίδια αστεία ή προκαλώντας διάφορες φασαρίες. Τα σχόλια των άλλων καθηγητών είναι εξίσου θετικά ως προς τη συμμετοχή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό που προβληματίζει την σχολική κοινότητα είναι η συμπεριφορά του κυρίως την τρέχουσα

χρονιά (2018-20019) που παίρνει τα στυλό από τους συμμαθητές του, λέει αρκετά ψέματα και τσακώνεται συνέχεια μαζί τους είτε προκαλώντας τον οι άλλοι είτε προκαλώντας τους ο ίδιος.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο πατέρας του είναι 33 χρονών και δεν έχει πάει καθόλου στο σχολείο. Επαγγελματικά ασχολείται με την μαναβική. Πουλάει είδη μαναβικής κινούμενος με το αυτοκίνητο. Η μητέρα του είναι 30 χρονών και εκείνη δεν έχει πάει καθόλου στο σχολείο. Δεν εργάζεται, ασχολείται με τα οικιακά. Έχει άλλα 3 αδέρφια με τα οποία μοιράζεται το ίδιο δωμάτιο.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Ως προς την ταυτότητα του ο συγκεκριμένος μαθητής αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Τσιγγάνος αλλά είναι μια περίπτωση ατόμου που βιώνει έντονα την επιθυμία απόσχισης από την ομάδα. Η λέξη «Τσιγγάνος» για αυτόν έχει αρνητικές συνδηλώσεις. Σε κάθε συζήτηση με την ομάδα διακόπτει ή σχολιάζει λέγοντας συνεχώς την ίδια φράση με αλλαγμένο ρήμα: ή «τσιγγάνοι είμαστε τι περιμένετε» ή «τσιγγάνοι είναι αυτοί τι περιμένετε». Άλλοτε ταυτίζεται με την ομάδα και φαίνεται να αποδέχεται τον χαρακτηρισμό «Τσιγγάνοι» με τις αρνητικές συνδηλώσεις και άλλοτε τον απορρίπτει βγάζοντας τον εαυτό του από αυτήν την ομάδα. Στο λόγο του κυριαρχεί αυτή η διπλή διάσταση προσέγγισης της λέξης «Τσιγγάνος» και πολύ λιγότερο εμφανίζεται η διάκριση του «εμείς- αυτοί», όπου αυτοί είναι οι άλλοι, Μπαλαμέ ή Ρουντάρηδες. Η αντίδραση απέναντι στην ίδια την ομάδα φαίνεται από τα γεγονότα ότι αισθάνεται αδικημένος στην μεταχείριση του σε σχέση με τους υπόλοιπους Τσιγγάνους στο σχολείο. Σε συζήτηση της ερευνήτριας που έγινε κατ' ιδίαν με τον μαθητή αλλά και με την Διευθύντρια του σχολείου, ο εν λόγω μαθητής επιτέθηκε λεκτικά στην Διευθύντρια του σχολείου λέγοντας της ότι οι καθηγητές δεν τον προστατεύουν με τον ίδιο τρόπο που προστατεύουν τους άλλους μαθητές. Συγκεκριμένα, ανέφερε ότι αισθάνεται αδικημένος γιατί όταν αυτός κάνει κάτι σε κάποιον συμμαθητή του, τον επιπλήτουν πολύ περισσότερο από ότι επιπλήτουν τους άλλους που κάνουν κάτι σε εκείνον. Όσον αφορά τη στάση των άλλων που δεν είναι Τσιγγάνοι υποστηρίζει ότι υπάρχει κάποιου είδους ρατσισμός απέναντι στους Τσιγγάνους και το δικαιολογεί λέγοντας: «ότι οι άλλοι διαφοροποιούν τον εαυτό τους από εμάς».

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Από τη στάση του απέναντι στο σχολείο αξιολογεί θετικά ό, τι μπορεί να του προσφέρει και παρακολουθεί προσεκτικά το μάθημα. Γι' αυτό και επιθυμεί να προχωρήσει στην εκπαίδευση. Από την αρχή των μαθημάτων αναφέρει ότι θα ήθελε να σπουδάσει στο Πανεπιστήμιο. Θεωρεί πως εφόδιο για την επαγγελματική αποκατάσταση είναι η κατοχή εκπαιδευτικών τίτλων. Αναφέρει σχετικά: *«Πρέπει να έχεις τελειώσει το σχολείο, να έχεις μάθει γράμματα και να έχεις πτυχίο»*. Ακόμη, αναγνωρίζει ότι και οι κοπέλες πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο: *«Πρέπει να πηγαίνει (μια κοπέλα εννοεί) στο σχολείο και μερικές είναι στο σχολείο»* γεγονός που το αξιολογεί θετικά. Ωστόσο, το αν θα πάει σε Επαγγελματικό Λύκειο ή Ενιαίο Λύκειο δε το έχει αποφασίσει. Ρωτά στη συζήτηση με την ομάδα για να μάθει ποιο από τα δύο είναι πιο εύκολο και τι πρέπει να ακολουθήσει για το επάγγελμα που θέλει να κάνει. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει: *«Θέλω να το τελειώσω το Γυμνάσιο. Δεν έχω σκεφτεί αν θα πάω στο Γενικό Λύκειο. Το ΕΠΑΛ είναι πιο εύκολο; (.) Θα ήθελα να σπουδάσω Πολιτικός Μηχανικός. Πώς γίνεται;»*. Θέλει να πάει στο Πανεπιστήμιο και στις κατ' ίδιαν συζητήσεις μαζί του αναγνωρίζει και ο ίδιος ότι μπορεί να το προσπαθήσει.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Στην ατομική συνέντευξη στην ερώτηση ποιο επάγγελμα θέλεις να ακολουθήσεις απαντά: *«Πολιτικός Μηχανικός ή Δικηγόρος»*. Την πρώτη επιλογή την επιβεβαιώνει και στις συζητήσεις με την ομάδα που επαναλαμβάνει ότι θα ήθελε να σπουδάσει Πολιτικός Μηχανικός. Ωστόσο, για να γίνει αρεστός στους υπόλοιπους και να συμβαδίζει με την νόρμα της ομάδας αναφέρει ότι θα ήθελε να κάθεται και κάνει κάτι δικό του. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *«Εμείς οι Τσιγγάνοι κυρία δε θέλουμε να είμαστε υπάλληλοι»* απορρίπτοντας έμμεσα αυτήν την επιλογή για τον εαυτό του.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Ο ίδιος στις συζητήσεις στην ομάδα υποστηρίζει ότι αξιοποιεί τον ελεύθερο χρόνο του με το κινητό και χωρίς να διαβάζει καθόλου στο σπίτι, αν και η μητέρα του μετέφερε διαφορετική εικόνα ως προς αυτό. Σε ερώτηση για το πώς περνά τον ελεύθερο χρόνο του απαντά: *«Όλη μέρα μ' ένα βιβλίο είμαι (.) αλλά είναι κλειστό ((το λέει με κάποια δόσης ειρωνείας για να προκαλέσει γέλιο στους συμμαθητές του))*. Το

βιβλίο είναι το κινητό. Διαβάζω στο facebook». Παρέα κάνει μόνο με Τσιγγάνους και όπως λέει ο ίδιος: «Κάνω παρέα με τον αδερφό μου, τα ζαδέρφια και με τον Ανδρέα».

Γάμος:

Ο γάμος για τον συγκεκριμένο μαθητή σημαίνει ένα είδος εξασφάλισης: «Γάμος είναι παιδιά, λεφτά, αυτοκίνητο, σπίτι». Θεωρεί πως ένας από τους λόγους που οι Τσιγγάνοι παντρεύουν σε μικρή ηλικία τα παιδιά τους είναι: «για να τους μεγαλώσουν». Πιστεύει ότι μια καλή ηλικία για να παντρευτεί είναι 19 χρονών. Για την επιλογή της κοπέλας ξέρει όλη τη διαδικασία αλλά δεν γνωρίζει αν ο πατέρας του θα του διάλεγε κάποια: «δεν ξέρω αν θα μου διάλεγε. Δεν ξέρω». Ενώ την ίδια στάση έχει και στην ερώτηση, αν θα παντρευόταν κάποια που δεν είναι Τσιγγάνα: «Μπορεί ναι, μπορεί όχι. (.) Αν την αγαπούσα θα την έπαιρνα». Το ζήτημα της παρθενίας είναι και για εκείνον σημαντικό, ενώ αναγνωρίζει ότι είναι ο λόγος που απομακρύνει τα κορίτσια από το σχολείο. Αναφέρει σχετικά: «Πρέπει να είναι παρθένες (.) οπότε αν πάνε στο σχολείο, είναι επικίνδυνο».

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Η ίδια στάση παρατηρείται και στη τοποθέτηση του απέναντι στις σχέσεις των δύο φύλων και στον ρόλο της γυναίκας σήμερα. Από τη μια φαίνεται να ακολουθεί τις στερεοτυπικές αντιλήψεις για τον ρόλο της γυναίκας που συνάδουν με τη νόρμα της ομάδας ότι η γυναίκα πρέπει να είναι στο σπίτι αναφέροντας σχετικά: «Να κάτσει σπίτι και να προσέχει τα παιδιά της επειδή έκανε οικογένεια». Και από την άλλη μεριά φαίνεται να απορρίπτει αυτή την στάση της ομάδας στην περίπτωση που μια γυναίκα επιλέξει κάτι διαφορετικό, όπως για παράδειγμα το να δουλεύει, καθώς οι Τσιγγάνοι κατακρίνουν τις διαφορετικές επιλογές. Για την περίπτωση αυτή σχολιάζει: «Αν δε μπορεί για δουλειά ο πατέρας τότε η μητέρα ή και οι δυο για οικονομικούς λόγους. Μερικές φορές η μητέρα μου πάει μαζί με τον πατέρα μου στο εμπόριο», ή σε άλλο σημείο: «Η ομάδα το δέχεται αλλά (.) κουτσομπολιό. (.) Μπορούμε να το αντέξουμε» κάνοντας μια έμμεση αναφορά στην πίεση που ασκεί η ομάδα στις επιλογές του ατόμου. Σχολιάζει ακόμη και το γεγονός της ένταξης της γυναίκας στην αγορά εργασίας ως τρόπος χαλάρωσης της ηθικής από μια άλλη σκοπιά από αυτή που θίγει ο συμμαθητής του στη συζήτηση. Δε ρίχνει την ευθύνη στην ίδια την γυναίκα αλλά στους άλλους που θα την πλησιάσουν: «Οι Τσιγγάνοι θα πάνε εκεί που δουλεύει και θα της την πέφτουνε». Δε θεωρεί προβληματικό το να δουλεύει μια γυναίκα και

γνωρίζει παραδείγματα Τσιγγάνων γυναικών που εργάζονται. Άλλωστε ο ίδιος θεωρεί ότι οι κοπέλες πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο και να πάρουν πτυχία. Το πρόβλημα το εντοπίζει στον τρόπο που αντιμετωπίζονται από την ομάδα. Αναφέρει σχετικά: *«Για τις Τσιγγάνες ο ρόλος δεν αλλάζει γιατί παντρεύονται από μικρές»*. Επομένως, αν δεν παντρεύονται από μικρές θα έχουν την δυνατότητα να προχωρήσουν στο σχολείο και να κάνουν διαφορετικές επιλογές.

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο συγκεκριμένος μαθητής βιώνει ταυτόχρονα και την αποδοχή και την απόρριψη της νόρμας της ομάδας. Από τη μια αποδέχεται την επίδραση της ομάδας μέσω κυρίως των οικογενειακών πρακτικών σε ζητήματα που αφορούν το επάγγελμα, την εκπαίδευση, τον γάμο και τον ρόλο της γυναίκας και εντάσσει τον εαυτό του σ' αυτό το σύνολο επαναλαμβάνοντας τη φράση: *«Τσιγγάνοι είμαστε εμείς»*. Και από την άλλη πλευρά απορρίπτει αυτήν την επιρροή με την επιθυμία του να συνεχίσει τις σπουδές και κυρίως με την τοποθέτηση του όσον αφορά τον ρόλο της γυναίκας που θεωρεί ότι πρέπει να εκπαιδευτεί. Η διάσταση της ταυτότητας που βιώνει ο μαθητής φαίνεται και από την απάντησή του στην ερώτηση αν θα ήθελε να φύγει από το Ζεφύρι: *«Ναι, θα έφευγα αλλά τριγύρω εδώ θα ζούσα. Είναι κοντά οι συγγενείς»*. Αφενός αισθάνεται την ανάγκη αποκόλλησης από την ομάδα και αφετέρου χρειάζεται και την ασφάλεια που αυτή προσφέρει μέσω του θεσμού της οικογένειας.

5.1.1.5 Προφίλ 5^ο: Μιχάλης

Ο Μιχάλης είναι μαθητής της Β΄ τάξης του Γυμνασίου. Είναι 16 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α΄ Γυμνασίου, και παρακολουθεί και την φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Ο Μιχάλης είναι περίπτωση μαθητή που δεν έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο, ενώ φοίτησε στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου έχοντας επαναλάβει την Γ΄ τάξη του Δημοτικού. Σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού παρακολουθούσε εντατικά το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Στο Γυμνάσιο παρακολουθεί τακτικά το σχολικό πρόγραμμα και το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Κάνει ωστόσο αρκετές απουσίες. Ο Μιχάλης είναι μια περίπτωση μαθητή που ήρθε με τις καλύτερες συστάσεις από το Δημοτικό σχολείο ως προς τους βαθμούς και τη συμπεριφορά. Στα πρώτα διαγνωστικά τεστ στο μάθημα της γλώσσας οι γνώσεις του σε επίπεδο γραμματικής, σύνταξης και ορθογραφίας αξιολογούνταν ως καλές και αντίστοιχες σχεδόν με το επίπεδο που θα έπρεπε να είναι ερχόμενος στο Γυμνάσιο. Όμως, σταδιακά παρουσίασε μια εντελώς διαφορετική εικόνα και συμπεριφορά στο σχολείο. Είναι μια ενδεικτική περίπτωση απομάθησης, όπου σταδιακά χάνονται οι γνώσεις που έχει κατακτήσει. Στην αρχή της συνεργασίας μας στην Α΄ Γυμνασίου ήταν συνεργάσιμος και δούλευε μέσα στην τάξη. Σταδιακά έγινε αρνητικός ως προς οποιαδήποτε προσπάθεια παρακίνησής του να συμμετέχει στην εκπαιδευτική διαδικασία, να κάνει ασκήσεις και να παράγει λόγο. Πολλές φορές κάνει πως δεν καταλαβαίνει και αποπροσανατολίζει την ομάδα. Στη συνέλευση των διδασκόντων στο τέλος της προηγούμενης χρονιάς χαρακτηρίστηκε ως μια περίπτωση που αποτελεί «πρόβλημα» στη σχολική κοινότητα κυρίως λόγω της συμπεριφοράς του. Είναι πολύ έντονος. Θυμώνει εύκολα και γίνεται αυθάδης. Φέτος, αρνείται πολύ έντονα να συμμετέχει στο μάθημα και λέει συνεχώς δικαιολογίες για να βγει έξω από την τάξη προκειμένου να μη γράψει. Πρόβλημα διαχείρισης της συμπεριφοράς του αντιμετωπίζουν και οι γονείς του οι οποίοι ζήτησαν βοήθεια από το σχολείο γιατί δεν ξέρουν πώς να του συμπεριφερθούν.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο πατέρας του είναι 42 χρονών και διατηρεί ένα κατάστημα με παλιά αντικείμενα και αντίκες στο Μοναστηράκι. Έχει πάει σχολείο μέχρι την Γ΄ τάξη Δημοτικού. Η μητέρα του είναι 43 χρονών και ζούσε στη Ρωσία. Εργάζεται μαζί με το σύζυγό της και έχει τελειώσει τη βασική εκπαίδευση στο σχολείο, ενώ είχε προχωρήσει και στην ανώτερη εκπαίδευση στη Ρωσία αλλά δεν την ολοκλήρωσε. Έχει άλλα τέσσερα αδέρφια και μοιράζεται το ίδιο δωμάτιο με τον μεγάλο αδερφό του.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Ο Μιχάλης αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Τσιγγάνος που ανήκει στους Ρουντάρηδες. Χρησιμοποιεί τόσο τον όρο «Ρουντάρης» όσο και το «Μητσικάρις» που το χρησιμοποιούν κυρίως οι άλλοι, όταν απευθύνονται σ' αυτόν. Εκείνος δεν το διαχωρίζει τόσο έντονα. Ωστόσο, όταν απευθύνεται στους άλλους, ιδιαίτερα στις

περιπτώσεις που διαφωνεί μαζί τους, χρησιμοποιεί τον όρο «Γύφτος» με αποτέλεσμα να προκαλούνται συγκρούσεις μεταξύ τους και να τσακώνονται. Ένα κριτήριο διαφοροποίησης του από τους άλλους Τσιγγάνους είναι η γλώσσα που μιλάνε στο σπίτι. Η γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι είναι κυρίως ελληνική με πολύ λίγα ρουμάνικα. Για τους υπόλοιπους αυτό είναι ένα κριτήριο που δεν τον κατατάσσει στους Τσιγγάνους. Παρόλα αυτά ο ίδιος μιλάει τη ρομανί και επικοινωνεί πολύ καλά με τους άλλους. Όπως ανέφερε στην ερευνήτρια, την έμαθε από τα παιδιά στο σχολείο. Όσον αφορά στους μη Τσιγγάνους ο λόγος δεν είναι τόσα έντονα χρωματισμένος με τη διάκριση «εμείς- αυτοί», όταν αναφέρεται σ' αυτούς και δεν εντοπίζει διαφορές στη ζωή τους. Μάλιστα δε χρησιμοποιεί τον όρο Μπαλαμέ αλλά λέει αυτός που δεν είναι Τσιγγάνος ή δικός σας, όταν απευθύνεται στην ερευνήτρια.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Παρόλο που ο συγκεκριμένος μαθητής αναγνωρίζει τον ρόλο του σχολείου και ως προς την αξία της μάθησης και ως προς την πρακτική αξία της επίδοσης εκπαιδευτικών τίτλων που είναι απαραίτητοι για να προσχωρήσει το άτομο στην κοινωνία, ο ίδιος παραδέχεται ότι δεν προσπαθεί όσο θα έπρεπε με την αιτιολογία ότι πιστεύει πως δεν θα τα καταφέρει. Το γεγονός της παραίτησης του βεβαιώνεται και από την γενικότερη στάση του στο σχολείο και ιδιαίτερα από την παρουσία του στην τάξη. Είναι αρνητικός στο να κάνει οποιαδήποτε άσκηση και να συμμετέχει στο μάθημα· πολλές φορές κάθεται με το κεφάλι σκυμμένο μέσα στα χέρια του και επαναλαμβάνει συχνά τη λέξη «βαριέμαι». Ο ίδιος αναφέρει: *«Στο σχολείο ερχόμαστε για να μάθουμε κάτι, να πάρουμε το χαρτί και να σπουδάσουμε (...) Θέλω να σπουδάσω αλλά δεν ξέρω αν θα τα καταφέρω. Είναι δύσκολα στο Λύκειο».*

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Θέλει να γίνει Μηχανικός Αυτοκινήτων και αναφέρει σχετικά: *«Θέλω να γίνω μηχανικός αυτοκινήτων, επειδή είναι πιο εύκολο από τα άλλα και μ' αρέσει».* Κάποιες φορές βοηθάει τον πατέρα του στο μαγαζί αλλά δεν εκφράζει την επιθυμία να συνεχίσει την οικογενειακή επιχείρηση.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Στον ελεύθερο χρόνο του και αυτός, όπως και οι περισσότεροι, πηγαίνει στα ναργιλεδάδικα με τους συμμαθητές του ή παιδιά από την γειτονιά. Κάνει παρέα με

Τσιγγάνους αλλά δεν αποτελεί κριτήριο να είναι Τσιγγάνος για να κάνει παρέα μαζί του. Μάλιστα λέει: *«κάνω παρέα με όλη τη γη δεν έχω πρόβλημα. Αρκεί να είναι καλά παιδάκια και να μ' αρέσει η παρέα τους»*. Για το σχολείο δεν προετοιμάζει τίποτα. Ωστόσο, αναφέρει πως του αρέσει να διαβάζει ιστορία και γαλλικά.

Γάμος:

Όσον αφορά τις απόψεις του για τον γάμο έρχονται σε πλήρη αντιπαράθεση με την νόρμα της ομάδας. Θεωρεί πως μια καλή ηλικία για να παντρευτεί κάποιος είναι 20 χρονών αλλά χωρίς να είναι απαραίτητο να συμβεί τότε. Αναφέρει σχετικά: *«Δεν έχει καμία σχέση, κυρία, η ηλικία. Ό, τι ηλικία θέλει ο καθένας να παντρευτεί. Με το ζόρι να παντρευτείς;»*. Απορρίπτει τελείως την πρακτική επιλογής της κοπέλας από τους γονείς και λογομαχεί έντονα με τους συμμαθητές που λένε ότι, αν ο πατέρας του διαλέξει νύφη, δε μπορεί να κάνει κάτι. *«Όχι, αν δε μ' αρέσει να τη δώσει πίσω. Αν δεν την αγαπάω εγώ τι να την κάνω (.) για τον πατέρα μου να την κρατήσω;»* Και όταν του λένε ότι αν την έχει αγαπήσει ο πατέρας σου τι θα κάνεις εκείνος απαντά: *«Ο πατέρας μου ναι εγώ; Με ρώτησε; ((συνεχίζει απευθυνόμενος σε όλους)) Θα σου πάρει ο πατέρας σου μια γυναίκα που δεν την αγαπάς εσύ; Τι να την κάνεις; Εγώ θα του το πω ((εννοεί ότι δεν συμφωνεί με τη δική του απόφαση))*. Ένας συμμαθητής του σχολιάζει επειδή πριν είχε αναφέρει ότι στα 20 είναι μια καλή ηλικία να παντρευτεί κάποιος: *«Πότε θα του το πεις; Στα 20;»* και εκείνος απαντά: *«Εκεί που θα αγαπήσω. Μπορεί να αγαπήσω και 40- 50 χρονών»*. Ο Μιχάλης εκφράζει έντονα την αντίδραση στην πίεση που ασκεί η ομάδα και απορρίπτει όλη αυτή τη διαδικασία καταλήγοντας στη διαπίστωση που πυροδοτεί τη σύγκρουση μεταξύ των μαθητών για το θέμα του αυτοπροσδιορισμού και ετεροπροσδιορισμού: *«Εγώ δε συμφωνώ με τους γύφτους, έτσι όπως τα λένε»*. Και συνεχίζει δικαιολογώντας την άποψή του: *«Δε συμφωνώ γιατί δε μου κάνει κουμάντο ο πατέρας και η μάνα μου. Τώρα ναι με προσέχουν αλλά μετά τα 18 κάνω εγώ κουμάντο»*. Η αντίδραση των υπολοίπων είναι να του πουν ότι θα ακολουθήσει ακόμη και αν δε θέλει τη νόρμα της ομάδας και θα παντρευτεί δείχνοντας έτσι ότι δεν είναι αρεστή αυτή η πλήρη αποκόλληση από την νόρμα. Το ίδιο ανοιχτός είναι και στην επιλογή μιας κοπέλας που δεν είναι Τσιγγάνα, όπως και στην επιλογή μιας Τσιγγάνας να έχει σχέση ή να παντρευτεί κάποιον που δεν είναι Τσιγγάνος. Αναφέρει σχετικά: *«Μ' αυτόν που θα αγαπήσει ((εννοεί ότι θα συνάψει σχέση μια γυναίκα)) Γιατί; Δε γίνεται να αγαπήσει κάποιον μη Τσιγγάνο; Αν μ' αγαπήσει μια Πακιστανή ποιος θα με σταματήσει; ο πατέρας μου;»*.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Για τον ρόλο της γυναίκας εκφράζει διαφορετικές απόψεις σχετικά με το στερεότυπο που υιοθετούν οι περισσότεροι για το ότι η γυναίκα πρέπει να ασχολείται με το σπίτι. Θεωρεί πως είναι πολύ σημαντικό μια γυναίκα να εργάζεται γιατί είναι ανεξάρτητη και την γεμίζει ικανοποίηση. Αναφέρει σχετικά: *«Το βρίσκω πάρα πολύ ωραίο. Έχει τη δική της δουλειά, έχει τα δικά της λεφτά, είναι ανεξάρτητη»* και σε άλλο σημείο αναφέρει: *«Θέλω να δουλεύει (.) όχι μόνο στο σπίτι. Θέλω να έχει τη δική της δουλειά γιατί θα προσφέρει λεφτά και χαρά σε εκείνη»*. Και στην αντίληψη που εκφράζεται ότι η εργασία για τη γυναίκα είναι πειρασμός και μπορεί να επηρεάσει την ηθική της σχολιάζει: *«Και στο σπίτι να 'ναι μπορεί να υπάρχει πειρασμός»*.

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο Μιχάλης είναι μια περίπτωση μαθητή που εναντιώνεται στη νόρμα της ομάδας θεωρώντας φυσιολογικό να μην ισχύουν πια αυτά που στο παρελθόν ίσχυαν. Οι απόψεις του για την θέση της γυναίκας στην οικογένεια και στην κοινωνία, η ελεύθερη επιλογή της συμβίας, η απόρριψη του γάμου με την παραδοσιακή προσέγγιση της ομάδας είναι δείκτες που υποδηλώνουν την αποκόλληση του από την ομάδα. Σ' αυτό συντελεί και το γεγονός ότι είναι εξίσου ανοιχτός για ταξίδια και για το που θα ζήσει: *«Μου αρέσει να ταξιδεύω σε διάφορα μέρη, σε νησιά, στο εξωτερικό για να δω...»*.

5.1.1.6 Προφίλ 6^ο: Θωμάς

Ο Θωμάς είναι μαθητής της Β' Γυμνασίου. Είναι 16 χρονών. Κατά τη διάρκεια της περσινής χρονιάς, στην Α' Γυμνασίου, παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με συνάδελφο που είχε αναλάβει το δεύτερο τμήμα. Τη φετινή παρακολουθεί το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο

Ο Θωμάς είναι η δεύτερη περίπτωση μαθητή που δεν έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο. Φοίτησε στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής και έχει επαναλάβει την Γ' τάξη. Δεν παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Δημοτικό.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Η φοίτηση του στο σχολείο είναι τακτική. Δείχνει ενδιαφέρον για τα μαθήματα, παρακολουθεί προσεκτικά και συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία τόσο στα μαθήματα της κανονικής τάξης όσο και στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Μάλιστα ζητά από την ερευνήτρια βοήθεια σε συγκεκριμένες ασκήσεις που έχει να προετοιμάσει για το μάθημα της Γλώσσας στην κανονική τάξη, ενώ ενδιαφέρεται να μάθει καινούρια πράγματα. Τη φετινή χρονιά φαίνεται να έχει προσαρμοστεί στο σχολείο και πιο συγκεκριμένα σε αυτό που το σχολείο ζητά και ανταποκρίνεται θετικά. Την προηγούμενη χρονιά προκαλούσε πολλά προβλήματα στη σχολική μονάδα που σχετίζονταν κυρίως με τη συμπεριφορά του και ειδικά στη συμπεριφορά του απέναντι στους καθηγητές. Ήταν αυθάδης και απότομος. Στις συνελεύσεις των διδασκόντων της προηγούμενης χρονιάς αναφερόταν συχνά ως «πρόβλημα». Ενδεικτικά αναφέρεται η περίπτωση πως εξαιτίας μιας διένεξης που είχε με έναν από τους καθηγητές που του ζήτησε να βγει έξω από την τάξη, κάλεσε την αστυνομία κατηγορώντας τον ότι ο καθηγητής του άσκησε βία σπρώχνοντας τον. Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας χειρίστηκε το περιστατικό με τέτοιο τρόπο ώστε έπεισε τους συναδέλφους να είναι πιο ευνοϊκοί απέναντι στον μαθητή και να του δώσουν μια δεύτερη ευκαιρία. Η πολιτική που ακολούθησε ο Διευθυντής βοήθησε τον μαθητή να αλλάξει στάση απέναντι στο σχολείο. Προς το τέλος της Α΄ Γυμνασίου ηρέμησε αρκετά και φέτος (σχολική χρονιά 2018-2019), όπως λένε και οι καθηγητές: «Είναι άλλο παιδί με- πολλές δυνατότητες»⁵⁴. Την ίδια εικόνα μετέφερε και η συνάδελφος που είχε αναλάβει πέρυσι το δεύτερο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στην ερευνήτρια, ότι δηλαδή είναι ένα παιδί με πολλές δυνατότητες που ενδιαφέρεται για τη μάθηση αλλά παρουσιάζει προβλήματα συμπεριφοράς, τα οποία όμως φαίνεται να αμβλύνονται προς το τέλος της χρονιάς. Ο βαθμός προαγωγής του στην Β΄ Γυμνασίου είναι 14 10/14.

Οικογενειακή κατάσταση:

Όπως προκύπτει από τη συνέντευξη με το μαθητή, ο πατέρας του είναι 34 χρονών και ασχολείται με το εμπόριο χαλιών και τη μαναβική και η μητέρα του είναι 30 χρονών και ασχολείται με τα οικιακά. Δε γνωρίζει αν οι γονείς του έχουν πάει στο σχολείο. Έχει άλλα δύο μικρότερα αδέρφια και διαθέτει δικό του δωμάτιο. Από τις συζητήσεις

⁵⁴ Διαπίστωση των συναδέλφων στις κατ' ιδίαν συζητήσεις μας.

προκύπτει ότι οι γονείς του είναι υποστηρικτικοί με τις επιλογές του και πιστεύει ότι θα τον στηρίξουν με φροντιστήριο, αν προχωρήσει στο Ενιαίο Λύκειο.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Ως προς την ταυτότητα ο συγκεκριμένος μαθητής αυτοπροσδιορίζεται ως Έλληνας Ρομά και αναγνωρίζει ότι υπάρχουν άνθρωποι που τους αντιμετωπίζουν θετικά και υπάρχουν και άλλοι που τους αντιμετωπίζουν αρνητικά. Αναφέρει ο ίδιος: *«Θετικά όσοι έχουν ζήσει εδώ και καταλαβαίνουν ότι ξεχωρίζουμε, ότι δεν είμαστε όλοι οι Ρομά ίδιοι. Αρνητικά ότι όλοι είμαστε ίδιοι. Λένε αυτοί μένουν στο Ζεφύρι. Έμαθαν αλλιώς»*. Λόγω αυτής της διάκρισης πιστεύει ότι τοποθετούν τους Ρομά στο ίδιο τσουβάλι. Αναφέρει ως παράδειγμα ένα σχετικό περιστατικό⁵⁵ που βρισκόταν στη δημοσιότητα εκείνη την περίοδο της συζήτησης: *«Είπαν ότι ήταν Ρομά, ενώ δεν ήταν καν Ρομά (αναφερόμενος στον δράστη)»*. Αξίζει να σημειωθεί ότι στο λόγο του ο συγκεκριμένος μαθητής δεν χρησιμοποιεί έντονα τον όρο «Τσιγγάνος», όταν θέλει να μιλήσει για την ομάδα αυτή, αλλά κυρίως τον όρο «Ρομά», καθώς επίσης δεν είναι έντονη η διάκριση εμείς- εσείς για τους Ρομά και τους μη Ρομά, όπως και η διάκριση με τους Ρουντάρηδες.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Ο μαθητής αναγνωρίζει την αξία της εκπαίδευσης κατ' αρχάς από τον τρόπο που ο ίδιος την προσεγγίζει. Εκφράζει την επιθυμία να προχωρήσει στο Ενιαίο Λύκειο, αν και φοβάται πως θα είναι δύσκολο, και να σπουδάσει. Αναφέρει: *«Εγώ εντάξει θα τελειώσω το Γυμνάσιο και θα πάω στο Γενικό να δω πως είναι και αν είναι δύσκολο θα δούμε, γιατί είναι δύσκολο»*. Αισθάνεται όμως ότι θα έχει την οικογενειακή στήριξη αν χρειαστεί κάποιο φροντιστήριο. Μάλιστα αναφέρει: *«Ο πατέρας μου θέλει να γίνω λογιστής»*. Ωστόσο, πιστεύει πως πέρα από τις δυνατότητες που προσφέρει το σχολείο σε επίπεδο γνώσεων και σπουδών αποτελεί και μέσο κοινωνικοποίησης. Αναφέρει σχετικά: *«Μιλώ πιο πολύ στο σχολείο παρά στο σπίτι»* και σε άλλο σημείο του λόγου του: *«Πάω στο σχολείο για να μαθαίνω καλύτερα λόγια και να γνωρίζω και άλλα παιδιά»*. Συνδέει εξάλλου το σχολείο με την απόκτηση των απαραίτητων εφοδίων για την ένταξη των παιδιών στην κοινωνία ως οι αυριανοί πολίτες. Αναφέρει σχετικά: *«Το σχολείο μας βοηθά στο να έχουμε άποψη για όλα»*. Σχολιάζει επίσης και

⁵⁵ <http://www.kathimerini.gr/1005107/article/epikairothta/ellada/pyrovolismoi-me-enan-nekro-sthn-katw-khfsia>

τη στάση των άλλων μαθητών και πιο συγκεκριμένα των Ρομά μαθητών απέναντι στο σχολείο λέγοντας: *«Θεωρώ πως τα περισσότερα παιδιά νομίζουν ότι δεν είναι αναγκαστικό και γι' αυτό δε το παίρνουν στα σοβαρά, όπως γνωρίζετε και για τους Τσιγγάνους ισχύει γιατί τους βοηθούν οι γονείς σε χρήματα και σε δουλειά»*. Πιστεύει λοιπόν πως αυτό αποτελεί και τον βασικό λόγο που οι Ρομά απομακρύνονται από το σχολείο. Ο γάμος αναφέρεται έμμεσα ως παράγοντας που επηρεάζει την εκπαίδευση των παιδιών, αν και ο συγκεκριμένος μαθητής αναφέρει: *«το ένα φύλο επηρεάζεται αρνητικά ως προς την εκπαίδευση»* εννοώντας το γυναικείο φύλο που δεν έχει τη δυνατότητα να προχωρήσει στο σχολείο λόγω όχι μόνο του γάμου ως γεγονός αλλά και της επίφοβης σπύλωσης της τιμής της στο σχολικό περιβάλλον. Οι εκπαιδευτικές προσδοκίες του μαθητή από το σχολείο ενισχύονται και από το γεγονός ότι διαβάζει για τα μαθήματα και έχει ως πρότυπο μια από τις φιλολόγους του σχολείου.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Η επιθυμία του συγκεκριμένου μαθητή είναι να σπουδάσει στη Νομική Σχολή και να γίνει δικηγόρος. Γνωρίζει τη διαδικασία για να το πετύχει αυτό, να δώσει πανελλήνιες και να περάσει σ' αυτή τη σχολή, όμως φοβάται πως το Ενιαίο Λύκειο είναι δύσκολο και σκέφτεται αν θα τα καταφέρει. Ωστόσο, έχει αποδεχτεί την διαδικασία να προετοιμαστεί για τις εξετάσεις παρακολουθώντας κάποιο φροντιστήριο μετά το πέρας του σχολικού προγράμματος γεγονός που, όπως επισημάνθηκε και σε προηγούμενη αναφορά, βρίσκει και τους γονείς του σύμφωνους.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Ο μαθητής αφιερώνει τον ελεύθερο χρόνο του για να προετοιμαστεί για το σχολείο και να κάνει βόλτες στην περιοχή με τους φίλους του. Αναφέρει: *«προετοιμάζομαι για το σχολείο κάνοντας τα μαθήματα»* γεγονός που επιβεβαιώνεται και από τους καθηγητές και από τη στάση του μαθητή μέσα στο σχολείο. Όσον αφορά τις παρέες του αναφέρει: *«δεν κάνω πολύ παρέα με δικούς μας... κάνα παρέα και με άλλους. Με δικούς μας κάνω παρέα με το σόι μου και με λίγους»*. Συνεχίζει λέγοντας: *«Το σχολείο με βοηθάει να προχωράω γιατί με παρασέρνουν, αν και δύσκολα, καμιά φορά παρασύρομαι»*. Ωστόσο, το γεγονός ότι κάνει παρέα και με μη Ρομά προκαλεί πρόβλημα στο σπίτι. Αναφέρει σχετικά: *«Εμένα μου βάζουν όρια στις παρέες. Τσακωνόμαστε γιατί αισθάνομαι ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη σε μένα»*.

Γάμος:

Όσον αφορά τον γάμο τον αναφέρει ως λόγο που εμποδίζει την εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή και κυρίως για τα κορίτσια: *«επηρεάζει (εννοεί ο γάμος σε μικρή ηλικία) κυρίως τις γυναίκες. Συνήθως τις σταματούν εκτός αν δεν έχουν δει κάτι κακό από το κορίτσι τότε το στέλνουν»* και τον αναφέρει και ως έναν λόγο για να μετακόμιζε από το Ζεφύρι για μείνει αλλού: *«Για πολλούς λόγους θα έφευγα για να μη ζήσουν τα παιδιά μου στο περιβάλλον που ζω εγώ. Εδώ παντρεύονται όλοι μικροί»*. Βέβαια ο ίδιος δεν είναι αρνητικός με την ιδέα του γάμου μετά το σχολείο, γύρω στα 18 θεωρώντας πως 30 χρονών είναι μεγάλη ηλικία να παντρευτεί κάποιος. Ωστόσο, θεωρεί πως ένας γάμος δεν θα τον εμποδίσει να προχωρήσει σ' αυτό που θέλει: *«Αν είναι να γίνει (εννοεί ο γάμος), να γίνει ταυτόχρονα»*. Αναφέρει την αντίρρηση του σχετικά με τον γάμο σε ηλικία 11-12 ετών και με το γεγονός ότι δίνουν λεφτά για να αγοράσουν την παρθενιά της νύφης στην περίπτωση των Ρουντάρηδων. Αναφέρει γι' αυτό: *«οι Ρουντάρηδες είναι πιο ελεύθεροι γιατί δίνουν λεφτά (εννοεί για να αγοράσουν την νύφη)»* και απευθύνεται σε μια από τις συμμαθήτριες του και τη ρωτά: *«γιατί το κάνετε αυτό;»*. Ωστόσο, αναγνωρίζει την παρθενία ως απαραίτητο στοιχείο για να προχωρήσει ένας γάμος: *«Ένα αγόρι δε μπορεί να πάρει ένα κορίτσι που δεν είναι παρθένα»*. Ο ίδιος όμως φαίνεται να μην επηρεάζεται από αυτό. Αναφέρει: *«Αν δεν ήταν Τσιγγάνα ή παρθένα θα την παντρευόμουν, αν την ήθελα. Εκεί δε με νοιάζει αν θα με καταλάβαινε η οικογένειά μου. Δε θα με καταλάβαιναν»*.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων στην οικογένεια αναφέρει: *«αρχικά δεν έχουν δική τους οικογένεια. Επειδή παντρεύονται από μικρή ηλικία, μένουν στα πεθερικά»*. Αυτό θεωρεί ότι δεν τους επιτρέπει να έχουν πρωτοβουλία. Οι γυναίκες ασχολούνται κυρίως με τις οικιακές εργασίες, όπως αναφέρει.

Προσκόλληση στην ομάδα:

Ο Θωμάς είναι μια περίπτωση μαθητή που φαίνεται να έχει ενταχθεί στην λογική του σχολείου ανταποκρινόμενος σ' αυτά που εκείνο ζητά. Μάλιστα και ο ίδιος έχει προσδοκίες από το σχολείο σε σχέση με την συνέχιση του στο Λύκειο αλλά και τη μετέπειτα πορεία του. Αυτό αποτελεί έναν δείκτη αποκόλλησης του μαθητή από τη νόρμα της ομάδας που τείνει να απορρίπτει το σχολείο. Σ' αυτή την στάση συνηγορούν και το γεγονός της επαφής του μαθητή και με άτομα εκτός της ομάδας

και η επιθυμία του να φύγει από το Ζεφύρι προτάσσοντας ως λόγο όχι μόνο τα ναρκωτικά και τις βεντέτες αλλά και τον γάμο σε πολύ μικρή ηλικία. Η σύγκρουση του μαθητή με τους γονείς του σχετικά με τις παρέες με ομήλικους που δεν είναι Ρομά είναι μια ακόμη ένδειξη της απόρριψης της νόρμας από τη μεριά του μαθητή. Το ίδιο ισχύει και με την απάντηση του στην περίπτωση του γάμου με μια μη Ρομα κοπέλα. Απαντά: «*Απόλυτα ναι*». Θεωρεί πως θα έχει τη στήριξη της οικογένειας του σε σχέση με αυτά που θέλει να κάνει εκτός από το θέμα του γάμου που εκεί πιστεύει ότι θα είναι αρνητικοί λέγοντας παράλληλα ότι η άρνηση αυτή δεν τον απασχολεί.

5.1.1.7 Προφίλ 7^ο: Φιλιώ

Η Φιλιώ είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου. Είναι 16 χρονών. Κατά τη διάρκεια της περσινής χρονιάς, στην Α΄ Γυμνασίου, παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με συνάδελφο που είχε αναλάβει το δεύτερο τμήμα. Τη φετινή παρακολουθεί το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Η Φιλιώ είναι η τρίτη περίπτωση μαθητή που δε φοίτησε σε Νηπιαγωγείο. Φοίτησε στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής και δεν έχει επαναλάβει καμία τάξη. Δεν παρακολουθούσε τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Δημοτικό.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Έχει επαναλάβει μια φορά την Α΄ Γυμνασίου την σχολική χρονιά 2016-2017 λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, ενώ κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2017-2018, η φοίτηση της ήταν πιο συστηματική και προάχθηκε στην Β΄ Γυμνασίου με βαθμό 15. Ωστόσο, και την περσινή και τη φετινή χρονιά υπήρξαν μεγάλα διαστήματα που απουσίαζε από το σχολείο. Φέτος, τον Νοέμβριο έλειπε σχεδόν δύο εβδομάδες, επειδή την παρενοχλούσε κάποιος μαθητής από την Γ΄ Γυμνασίου. Την έπεισαν οι γονείς της και ο αδερφός της να επιστρέψει στο σχολείο και μετά από μια συζήτηση που είχαμε και μαζί πείστηκε να παραμείνει. Από τότε η φοίτηση της είναι πιο τακτική, αν και αναφέρει ότι θα διακόψει το σχολείο τον επόμενο χρόνο. Ωστόσο, έχει καλή επίδοση στα μαθήματα, συμμετέχει και παρακολουθεί τόσο στην κανονική τάξη όσο και στο μάθημα της ενισχυτικής διδασκαλίας και, όπως αναφέρουν και οι εκπαιδευτικοί, είναι ένα παιδί «*που μπορεί και έχει δυνατότητες*». Έχει πολύ καλές

βάσεις στην γραμματική και στην σύνταξη, όπως διαπιστώνεται και από το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων που έχει αρκετά καλές επιδόσεις στις ασκήσεις.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο πατέρας της είναι 50χρονών και η μητέρα της 43 χρονών και δεν έχουν πάει καθόλου στο σχολείο. Ο πατέρας της ασχολείται με το εμπόριο ρούχων και μαναβικής στο δρόμο, ενώ η μητέρα της με τα οικιακά. Έχει άλλα δυο αδέρφια από την ίδια μητέρα και άλλα τέσσερα από άλλες δύο μητέρες. Ο μεγαλύτερος αδερφός της συζεί με μια μη Ρομά κοπέλα και πρόκειται να παντρευτούν. Ο φόβος της είναι ότι οι γονείς της θέλουν να την παντρέψουν και αν συμβεί αυτό θα σταματήσει το σχολείο. Όμως, σε μια κατ' ιδίαν συζήτηση μου ανέφερε πως έχει κάποιο σοβαρό ιατρικό πρόβλημα και η μαμά της θέλει να την σταματήσει από το σχολείο μόνο γι' αυτό το λόγο.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Η συγκεκριμένη μαθήτρια αναφέρει: *«εγώ θεωρώ τον εαυτό μου Τσιγγάνα Ελληνίδα»*, ενώ σε συμμαθήτρια της που δεν ήξερε πώς να αποκαλέσει τους μη Ρομά και ανέφερε: *«εσείς οι Έλληνες»* απευθυνόμενη σε εμένα, την διέκοψε και της είπε με έντονο τρόπο: *«Έλληνες είμαστε και εμείς»*. Ο λόγος που μπροστά από το Ελληνίδα βάζει και το Τσιγγάνα είναι λόγω γλώσσας και συμπεριφοράς. Η ίδια αισθάνεται τη διάκριση που δέχονται από τους μη Ρομά αναφέροντας σχετικά: *«αν γίνει κάτι σαν και αυτό που έγινε με τον πυροβολισμό θα τα βάλουν όλο το φταιξιμο σε εμάς που είμαστε Ρομά»*. Όσον αφορά τη συμπεριφορά εννοεί τις συνήθειες που ακολουθούν και είναι διαφορετικές από αυτές των μη Ρομά, χωρίς όμως να τις θεωρεί όλες θετικές. Για παράδειγμα ο γάμος σε πολύ μικρή ηλικία και οι βεντέτες είναι λόγοι που ην ενθαρρύνουν να φύγει από το Ζεφύρι.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Θέλει να έρχεται στο σχολείο, όμως αναφέρει πως *«δεν θα μ' αφήσουν να συνεχίσω... και αν έρθω του χρόνου. Εγώ θέλω να έρθω, αλλά θα με παντρέψουν»*. Ωστόσο, όπως μου ανέφερε στην κατ' ιδίαν συζήτηση ο λόγος ήταν διαφορετικός, καθώς ανέφερε το σοβαρό ιατρικό πρόβλημα που αποτελεί τον λόγο που θα την σταματήσουν από το σχολείο και τα υπόλοιπα παιδιά δεν το γνωρίζουν. Συσχετίζει επίσης τη φοίτηση στο σχολείο με την αποφυγή των οικιακών εργασιών που θα έκανε, αν έμενε στο σπίτι.

Απαντά σχετικά στην ερώτηση για ποιο λόγο ερχόμαστε στο σχολείο: *«Να είμαστε πιο ελεύθεροι, να γλιτώνουμε λίγες δουλειές από το σπίτι»*. Παρόλο που της αρέσει το σχολείο και ασχολείται και με τα μαθήματα στο σπίτι φαίνεται να μην έχει εκπαιδευτικές προσδοκίες, καθώς πιστεύει ότι δε θα φτάσει μέχρι την Γ΄ Γυμνασίου.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Εκφράζει την επιθυμία να γίνει αισθητικός γιατί της αρέσει πολύ. Ξέρει ότι πρέπει να πάει σε αντίστοιχη σχολή, ενώ της είπαν ότι μπορεί να πάει και στο Επαγγελματικό Λύκειο.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Τον ελεύθερο χρόνο τον περνάει στο σπίτι παίζοντας παιχνίδια και ασχολείται με το κινητό και δε βγαίνει έξω. Διαβάζει για τα μαθήματα και κυρίως γαλλικά. Όπως λέει: *«φέτος έβαλα μυαλό»*. Οι παρέες της αποτελούνται μόνο από Ρομά.

Γάμος:

Όσον αφορά το θέμα του γάμου θέτει πολύ ανοιχτά το θέμα ότι η κοπέλα δεν έχει επιλογή και είναι αυτή που επηρεάζεται περισσότερο από έναν γάμο ειδικά σε μικρή ηλικία. Αναφέρει σχετικά: *«Αν δε θέλει ένα αγόρι να παντρευτεί πιο μικρό δεν παντρεύεται, αλλά τα κορίτσια θέλουν δε θέλουν θα παντρευτούν»*. Και σε άλλο σημείο της συζήτησης αναφέρει ότι ο γάμος επηρεάζει την εκπαίδευση των κοριτσιών, εφόσον σταματούν το σχολείο για να παντρευτούν ή για να μην σπλωθεί η τιμή τους: *«Για τα κορίτσια εμποδίζεται η εκπαίδευση, για τους άντρες όχι. Μερικές δεν πάνε σχολείο για να μη βρουν από εκεί το αμόρε τους. Για παράδειγμα η οικογένεια ενός παιδιού (αναφέρει το όνομα του συμμαθητή της) δεν αφήνει τις δυο μικρές αδερφές του να έρθουν στο σχολείο για να μη βρουν από εκεί φίλο»*. Ωστόσο, η ίδια θεωρεί πως δεν θα αναγκαστεί να παντρευτεί κάποιον που δε θέλει. Μάλιστα απαντά σε συμμαθήτριά της που αναφέρει ότι αν δεν τον εγκρίνουν οι γονείς της να τον παντρευτεί τι θα κάνει ως εξής: *«Θα ντραπείς να πεις ότι τα έχω μ' αυτό το παιδί; Τι θα πουν; Όχι δεν τον πάρεις; Εγώ θα έλεγα θα πάρω αυτόν που θέλω»* και μάλιστα συμπληρώνει πως δεν θα είχε πρόβλημα αν είναι μη Ρομά. Η συγκεκριμένη μαθήτριά εξάλλου έχει στην οικογένεια της την περίπτωση του αδερφού της που έχει σχέση με μια μη Ρομά κοπέλα και το θεωρεί φυσιολογικό: *«Ο αδερφός μου ο μεγάλος έχει παντρευτεί μη Τσιγγάνα, δική σας. Ο αδερφός μου είναι 25χρονών και η γυναίκα του 24 χρονών και*

παντρεύτηκαν γύρω στα 20. Ζουν σε δικό τους σπίτι μακριά από εδώ». Σχετικά με την κατάλληλη ηλικία για να παντρευτεί θεωρεί ότι είναι στα 18, ενώ οι ηλικίες που παντρεύονται οι μη Ρομά της φαίνονται πολύ μεγάλες. Μάλιστα αναφέρει το σκεπτικό των Ρομά ως εξής: «Να πω τι σκέφτονται. Πόσο χρονών θα κάνετε παιδιά, θα θέλετε να δείτε εγγόνια και να μην προλάβετε. Στα 80 θα δουν τα πρώτα εγγόνια δε λείει.. Ο πατέρας μου θέλει εγγόνι. Και είναι μεγάλος σε ηλικία γύρω στα 50. Αλλά ξέρετε τι λένε ότι δε θέλουν από την αδερφή μου αλλά θέλουν από εμένα. Γι' αυτό ντρέπομαι». Εκφράζει έμμεσα τον φόβο της ότι θα την παντρέψουν σύντομα χωρίς η ίδια να παίρνει μια σαφή θέση για το αν θέλει ή όχι να παντρευτεί.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Όσον αφορά τον ρόλο του άντρα θεωρεί ότι έχει περισσότερες ελευθερίες από τη γυναίκα. Ωστόσο, παρόλο που η γυναίκα ασχολείται περισσότερο με τα οικιακά, θεωρεί ότι είναι επιλογή της, αν θέλει να δουλέψει χωρίς να χρειάζεται την έγκριση του άντρα της: «Αμα θέλει να δουλέψει μια γυναίκα και να μη θέλει ο άντρας μπορεί... Αν εγώ τη βρίσκω σωστή δουλειά δε θ κάτσω να ακούσω τον άντρα μου».

Προσκόλληση στην ομάδα:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια αισθάνεται την ανάγκη να φύγει από το Ζεφύρι γεγονός που αποτελεί δείκτη αποκόλλησης από την ομάδα. Μάλιστα αναφέρει: «Με χίλια θα έφευγα από εδώ, θα προτιμούσα να ζω στο Βόλο παρά εδώ. Κάνουνε χρήση ναρκωτικών μπροστά μας, βεντέτες, γάμοι από μικροί». Το ίδιο φαίνεται και από τις απόψεις που έχει σχετικά με τον γάμο και τον ρόλο της γυναίκας. Ωστόσο, η εκπαίδευση δε φαίνεται να αποτελεί κινητήριο δύναμη για να απωθήσει ό, τι δεν της αρέσει από την νόρμα της ρόμικης κοινότητας. Από τη μια πλευρά δείχνει τη διάθεση να εναντιωθεί σε πρακτικές που δεν τις αποδέχεται και από την άλλη θα ακολουθήσει ό, τι της πει η οικογένειά της. Σίγουρα το πρόβλημα υγείας αποτελεί ένα εμπόδιο που δεν μπορεί να παραβλεφθεί.

5.1.1.8 Προφίλ 8^ο: Μαρία

Η Μαρία είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου. Είναι 15 χρονών. Κατά η διάρκεια της περσινής χρονιάς, στην Α΄ Γυμνασίου, παρακολουθούσε το τμήμα

ενισχυτικής διδασκαλίας με συνάδελφο που είχε αναλάβει το δεύτερο τμήμα. Τη φετινή παρακολουθεί το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Η Μαρία έχει φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο της Νέας Κίου στο Άργος. Εκεί παρακολούθησε και τις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, ενώ τις υπόλοιπες τάξεις του δημοτικού τις παρακολούθησε στο 3^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου, επειδή η οικογένεια της αναγκάστηκε να μετακομίσει από τη Νέα Κίο. Έχει επαναλάβει την Δ' δημοτικού μόνο για 3 μήνες και στη συνέχεια παρακολούθησε την Ε' δημοτικού. Στο Δημοτικό σχολείο στο Ζεφύρι παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας δύο φορές την εβδομάδα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Έχει επαναλάβει μια φορά την Α' Γυμνασίου. Την πρώτη χρονιά 2016-2017 δεν προβιβάστηκε λόγω ανεπαρκούς φοίτησης, ενώ την επόμενη χρονιά 2017-2018 προβιβάστηκε στην Β' Γυμνασίου. Έχει πολλές δυνατότητες, αλλά τα παρατάει εύκολα, όπως επιβεβαιώνει και η καθηγήτρια που είχε αναλάβει πέρυσι το δεύτερο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Παρακολουθεί προσεκτικά στο μάθημα αλλά είναι πολύ διστακτική στο να σηκώσει το χέρι της για να απαντήσει. Απουσιάζει συχνά από το σχολείο και στα μέσα του Νοεμβρίου αποφάσισε να το σταματήσει. Όμως, μετά από μια συζήτηση που είχαμε μαζί και συμμετείχαν σ' αυτήν η αδερφή της και μια φίλη τους από την Α' Γυμνασίου καταφέραμε να την πείσουμε να παραμείνει στο σχολείο και να συνεχίσει να έρχεται. Η αδερφή της μάλιστα πλήττονταν άμεσα από την απόφαση της, καθώς θα σταματούσε και εκείνη το σχολείο γιατί δεν ήθελε να έρχεται μόνη της. Η δικαιολογία που προέβαλε ήταν ότι απλά δεν ήθελε να έρθει· προτιμούσε να κάθεται στο σπίτι. Ωστόσο, η ενθάρρυνση της έφερε θετικό αποτέλεσμα και από τότε παρακολουθεί πιο συστηματικά προσέχοντας τις απουσίες της. Σε κατ' ίδιαν συζήτηση με τους καθηγητές αναφέρονται στο ότι μπορεί να συνεχίσει.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο πατέρας της είναι 36 χρονών και έχει παρακολουθήσει το δημοτικό σχολείο μέχρι την Δ' τάξη. Βρίσκεται στη φυλακή με την κατηγορία του φόνου τα τελευταία 9 χρόνια και τον έχει δει δύο φορές. Αυτός ήταν και ο λόγος που μετακόμισαν από την

Νέα Κίο στο Ζεφύρι. Η μητέρα της είναι 33 χρονών και δεν έχει πάει καθόλου στο σχολείο. Ασχολούνταν με τα οικιακά λόγω αδυναμίας να βρει κάποια εργασία, ενώ μετά τις γιορτές κατάφερε να βρει δουλειά σε ένα συνεργείο καθαρισμού. Η Μαρία μου μετέφερε πολύ χαρούμενη την πληροφορία γιατί ζούσαν αρκετά δύσκολα πριν. Οικονομικά τους στηρίζει ο θείος της, αδερφός της μαμάς της που μένει εκεί και πριν εργαστεί η μητέρα της, οι απολαβές είχαν ήταν από τα επιδόματα και την κάρτα αλληλεγγύης. Έχει άλλα 4 αδέρφια και ο μεγαλύτερος αδερφός της ήταν μαθητής στο ίδιο σχολείο και παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με την ερευνήτρια την πρώτη χρονιά που ανέλαβε μέσω του Προγράμματος Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά την ενισχυτική διδασκαλία στο συγκεκριμένο σχολείο. Τη φετινή χρονιά παρακολουθεί την Β΄ τάξη του επαγγελματικού Λυκείου.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Η μαθήτρια αυτοπροσδιορίζεται ως Ελληνίδα Τσιγγάνα, αλλά δεν ξέρει πως να αναφερθεί σε αυτούς που δεν είναι Ρομά και χρησιμοποιεί τη λέξη «Έλληνες» για να τους περιγράψει, καθώς δε θέλει να χρησιμοποιήσει τη λέξη «Μπαλαμό» για να μιλήσει γι' αυτούς. Μάλιστα αναρωτιέται σε μια από τις συζητήσεις: «Οι Έλληνες δηλαδή εσείς (απευθύνεται στην ερευνήτρια)... Πώς να το πω;». Θεωρεί επίσης ότι δεν υπάρχει διάκριση ανάμεσα στους Ρομά από τη μεριά των μη Ρομά και δεν παρατηρείται κατά τη γνώμη της και η ίδια αντιμετώπιση, όταν κάτι συμβεί και ευθύνεται ένας Ρομά ή ένας μη Ρομά. Αναφέρει σχετικά: «Οι Έλληνες δηλαδή εσείς... πώς να το πω; Ας πω Μπαλαμοί μας βλέπετε όλους ίδιους... Αν έχει κάνει κάτι ο άλλος ο Έλληνας (μη Ρομά) δε θα το βάλουν (εννοεί χρεώσουν) σ' αυτούς, θα τα βάλουν πάλι στα Ρομά». Ο λόγος της αρνητικής διάκρισης θεωρεί πως είναι τα ναρκωτικά και οι βεντέτες που επιβιώνουν μέχρι σήμερα: «Τι λένε; Πάμε στο Μαύρο Ζεφύρι. Μαύρο δηλαδή από τις ναρκωτικές ουσίες και από τις πολλές βεντέτες που υπάρχουν ακόμη. Μεγάλη διαφορά με το πώς μας προσεγγίζουν οι άλλοι λόγω αυτού». Παραδέχεται ωστόσο τη διαφοροποίηση των Ρομά και μη Ρομά λόγω των διαφορετικών συνηθειών αλλά συγκρίνει τις συνήθειες αυτές κυρίως με τους Ρουμανόβλαχους: «Έχουμε διαφορετικούς τρόπους» και συνεχίζει σε άλλο σημείο της συζήτησης: «οι Ρουμανόβλαχοι με τους Τσιγγάνους έχουν μεγάλες διαφορές. Οι Τσιγγάνοι, αν μια κοπέλα κάνει σχέση και το μάθουν όλοι, θα είναι προσβολή για την οικογένεια, για τους Ρουμανόβλαχους όμως δεν είναι».

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Η Μαρία θεωρεί ότι το απολυτήριο του Γυμνασίου είναι απαραίτητο για την επαγγελματική αποκατάσταση του ατόμου και μπορεί, αν το θελήσει το ίδιο το άτομο, να του δώσει την ευκαιρία να σπουδάσει. Σημαντικός παράγοντας είναι η θέληση για να συνεχίσει κάποιος στη βαθμίδα του Λυκείου: *«Το χαρτί του Γυμνασίου φτάνει για να βρεις μια δουλειά. Μας προετοιμάζει όμως (εννοεί το σχολείο) και για να σπουδάσουμε, αλλά μόνο αν το θελήσουμε, αν είμαστε πρόθυμοι να το κάνουμε και εμείς»*. Συνδέει την εκπαίδευση και με την ιδιότητα του πολίτη: *«Το σχολείο είναι το μέσο για να γνωρίζει ένας πολίτης τα δικαιώματά του»*. Εκείνη, αν και πέρασε μια περίοδο που ήθελε να σταματήσει το σχολείο, αναφέρει για τον εαυτό της: *«Θέλω να έρθω στο σχολείο και οι γονείς μου θέλουν. Το σχολείο μας βοηθά να μαθαίνουμε κάτι παραπάνω. Εγώ προτιμώ να είμαι στο σχολείο»* και αναγνωρίζει ότι ο γάμος αποτελεί εμπόδιο στη συνέχιση τα σχολικής πορείας. Σε ερώτηση αν κάποια κοπέλα θα συνέχιζε το σχολείο σε περίπτωση που παντρεύονταν αναφέρει: *«Μα και βέβαια θα το σταματούσε»*.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Σε συζήτηση στην ομάδα για τα επαγγέλματα αναφέρει ότι θα ήθελε να γίνει παιδίατρος: *«Θέλω να γίνω παιδίατρος γιατί μ' αρέσουν τα μικρά παιδιά και θέλω να τα βοηθάω. Φροντίζω τα αδέρφια μου και προσέχω και τα παιδιά των γειτόνων»*. Δεν γνωρίζει τη διαδικασία για να κυνηγήσει το όνειρό της, αλλά παραδέχεται πώς φοβάται το Ενιαίο Λύκειο γιατί, όπως λέει: *«είναι πολύ δύσκολο, ενώ στο Επαγγελματικό Λύκειο... (αφήνει να εννοηθεί ότι είναι καλύτερα)»*. Έχει και το άμεσο παράδειγμα του αδερφού της που συνεχίζει εκεί. Όμως, αναφέρει ότι θα ήθελε να έχει βοήθεια στο σπίτι για να μπορούσε να προχωρήσει.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Στον ελεύθερό της χρόνο παρακολουθεί κυρίως τηλεόραση και ασχολείται λίγο με το διάβασμα. Δε βγαίνει έξω και ασχολείται με το μέγλωμα των μικρότερων αδερφών της, ενώ προσέχει και τα παιδιά των γειτόνων γεγονός που την έχει παρακινήσει να θέλει να ασχοληθεί με τα παιδιά και να γίνει παιδίατρος. Οι παρέες που κάνει στο σχολείο είναι με άλλα κορίτσια Ρομά και κυρίως με την Φιλιώ. Ωστόσο, όπως αναφέρει και η ίδια δεν αισθάνεται ελεύθερη όσον αφορά τις παρέες: *«Εγώ δεν είμαι ελεύθερη. Απλά κάποια πράγματα δεν μας αφήνουν να τα κάνουμε. Βάζουν όρια στις*

παρέες, στις βόλτες και στις σχέσεις με το άλλο φύλο» και είναι ένα ζήτημα που φέρνει συγκρούσεις ανάμεσα τους.

Γάμος:

Ο γάμος αντιμετωπίζεται ως πρόβλημα στη συνέχιση της εκπαιδευτικής πορείας του μαθητή και μάλιστα ο γάμος γίνεται σε πολύ μικρές ηλικίες γύρω στα 11- 12 ειδικά για τα κορίτσια για να τηρείται το έθιμο της παρθενίας που επιβιώνει ακόμη και σήμερα, όπως αναφέρει και η μαθήτρια. Από τη θέση της για αυτό το θέμα σε σχετική συζήτηση στην τάξη φαίνεται να μην αποδέχεται αυτή την στάση της ομάδας απέναντι στο ζήτημα του γάμου. Αναφέρει σχετικά: *«Εάν παντρευτούμε μικρές μας λένε πάει μεγάλωσες τώρα. 14 χρονών όμως είσαι μικρή. Δεν είναι καλό να σε βάζουν να κάνεις παιδί τόσο μικρή»*. Μια καλή ηλικία για εκείνη είναι 18 χρονών και δε συμφωνεί με τους συμμαθητές της που αναφέρουν ότι ο γάμος σε μικρή ηλικία γίνεται για να προλάβουν να δουν εγγόνια: *«Ξέρω στα 63 τώρα έναν άντρα που έκανε παιδί»* και σε άλλο σημείο της συζήτησης αναφέρει: *«Όπα... να το πάμε αλλιώς. Η μάνα μου είναι στα 35 και εγγόνι ή παντρεμένο παιδί δεν έχει. Είναι κακό αυτό; Όχι για τη μάνα μου είναι καλό. Για τους άλλους δε ξέρω πως το βλέπουν»*. Είναι το ίδιο ανοιχτή και με την επιλογή συζύγου, καθώς δεν θα είχε πρόβλημα να παντρευτεί και κάποιον που δεν είναι Ρομά ακόμη και αν πήγαινε κόντρα στην οικογένεια της. Απαντά σε συμμαθήτρια της που αναφέρει ότι πρώτα θα έπαιρνε την έγκριση των γονιών της: *«δηλαδή άμα τον αγαπάς τι θα κάνεις;»*.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Η οικογένεια επηρεάζει τις σχέσεις με το άλλο φύλο, καθώς φαίνεται ότι βάζει όρια στις σχέσεις με το άλλο φύλο πριν από το γάμο και αποτελεί και έναν λόγο που τα κορίτσια δεν πηγαίνουν στο σχολείο ή δε βγαίνουν έξω. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τα λεγόμενα της μαθήτριας που αναφέρει: *«Εγώ δεν είμαι ελεύθερη. Απλά κάποια πράγματα δεν μας αφήνουν να τα κάνουμε. Βάζουν όρια στις παρέες, στις βόλτες και στις σχέσεις με το άλλο φύλο»* και σε άλλο σημείο της συζήτησης: *«είναι κακό να κάνεις σχέση με κάποιον μέσα στο σχολείο»* και το έχει ήδη δικαιολογήσει λέγοντας σε άλλο σημείο πως η σχέση εκτός γάμου αποτελεί προσβολή για την οικογένεια. Και ακριβώς επειδή παντρεύονται σε μικρή ηλικία δεν μπορεί το ζευγάρι να είναι αυτόνομο, αν και θεωρεί πως εξαρτάται από την οικογένεια στην οποία βρίσκεται ο καθένας. Αναφέρει σχετικά: *«Μέχρι να έρθουν σε μια ηλικία να έχουν σπίτι, αν και*

εξαρτάται ανάλογα σε ποια οικογένεια είσαι». Όμως, αναγνωρίζει ότι η σχέση μεταξύ των δύο φύλων δεν είναι ισότιμη και αυτό φαίνεται στο ότι η γυναίκα δεν είναι ελεύθερη να επιλέξει την εργασία που επιθυμεί χωρίς την έγκριση του συζύγου: *«Δεν είναι ίση η σχέση μεταξύ των δυο, ανδρών και γυναικών. Αν ο άντρας δεν επιτρέπει την εργασία; Εγώ αν έβρισκα κάποια δουλειά και ήμουν παντρεμένη θα την έκανα, αν δηλαδή θα το επέτρεπαν και οι δικοί του»*. Με την τελευταία φράση αναφέρεται όχι μόνο στην έγκριση από την πλευρά του άντρα αλλά και της οικογένειάς του αναδεικνύοντας ακόμη περισσότερο την μη ισότιμη σχέση των δύο φύλων μέσα στην οικογένεια.

Προσκόλληση στην ομάδα:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια φαίνεται να αναγνωρίζει την επιρροή που ασκεί η ομάδα στις επιλογές ενός ατόμου και ειδικά σε θέματα που αφορούν τον γάμο, τη εκπαίδευση, την εργασία και τις σχέσεις με το άλλο φύλο. Από τη μια πλευρά φαίνεται να απορρίπτει την νόρμα όσον αφορά την ηλικία του γάμου και την πίεση για την επιλογή συζύγου και από την άλλη φαίνεται να αποδέχεται την επιρροή του συζύγου και της οικογένειάς του στο τρόπο συμπεριφοράς μιας κοπέλας και ειδικά στο θέμα της εργασίας, εφόσον θεωρεί απαραίτητο να πάρει την άδεια τους για να εργαστεί σε μια δουλειά που επιθυμεί. Οι δείκτες αποκόλλησης από την ομάδα δεν είναι αρκετά έντονες παρόλο που υπάρχουν υψηλές επαγγελματικές φιλοδοξίες που ωστόσο δεν γνωρίζει πώς να τις υλοποιήσει. Κατανοεί θεωρητικά την αξία της εκπαίδευσης, αλλά και πρακτικά με την επίδοση ενός απολυτηρίου απαραίτητου για την εύρεση εργασίας. Ωστόσο, δεν την θεωρεί ως όχημα απεμπόλησης των αρνητικών χαρακτηριστικών που διαπιστώνει στις συμπεριφορές της ομάδας. Τέλος, φαίνεται να μην υπάρχει έντονη επιθυμία απομάκρυνσης από το Ζεφύρι. Αναφέρει σχετικά σε ερώτηση για το αν θα έφευγε από το Ζεφύρι: *« Και ναι και όχι. Εγώ έχω ζήσει και αλλού, στο Άργος αλλά είναι καλύτερα εδώ γιατί θεωρώ ότι στο Ζεφύρι θες να πας κάπου και είναι κοντά για παράδειγμα στα μαγαζιά. Με ενοχλεί το περιβάλλον των ναρκωτικών αλλά ό, τι και να κάνεις δε μπορείς να το διορθώσεις»*.

5.1.1.9 Προφίλ 9^ο: Χρύσα

Η Χρύσα είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου. Είναι 15 χρονών. Κατά η διάρκεια της περσινής χρονιάς, στην Α΄ Γυμνασίου, παρακολούθησε το τμήμα

ενισχυτικής διδασκαλίας με συνάδελφο που είχε αναλάβει το δεύτερο τμήμα. Τη φετινή παρακολουθεί το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας με την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Η Χρύσα είναι η τέταρτη περίπτωση μαθητή που δεν φοίτησε σε Νηπιαγωγείο, ενώ σε αντίθεση με τους άλλους που δεν φοίτησαν σε Νηπιαγωγείο, φοίτησε στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο του Ζεφυρίου. Έχει επαναλάβει την Α΄ Δημοτικού λόγω διαγνωσμένης δυσλεξίας και δεν παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας γιατί έχει δασκάλα στο σπίτι που τη βοηθούσε με τα μαθήματα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Η μαθήτρια φοιτά τακτικά στο σχολείο και παρακολουθεί προσεκτικά τόσο στα μαθήματα της κανονικής τάξης όσο και στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας. Έχει διαγνωσμένη μαθησιακή δυσκολία, συγκεκριμένα δυσλεξία που την έχουν εντοπίσει από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και την αντιμετώπισαν με κατ' οίκον μαθήματα. Χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να κατανοήσει τις εκφωνήσεις και να γράψει, αλλά, αν ο καθηγητής της το εξηγήσει και είναι δίπλα της, τότε ενθαρρύνεται και απαντά στις εργασίες. Συμμετέχει στην διεξαγωγή του μαθήματος και όταν κάτι δεν το καταλαβαίνει, ρωτά. Δεν έχει επαναλάβει την Α΄ Γυμνασίου και ο βαθμός προαγωγής της στην Β΄ τάξη του Γυμνασίου ήταν: 14 6/14. Την ίδια εικόνα της συμμετοχής και της συνεργασίας με τη μαθήτρια μετέφερε και η εκπαιδευτικός σε κατ' ιδίαν για την ενημέρωση για την πορεία των μαθητών που είχε αναλάβει το ένα από τα δύο τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας την προηγούμενη χρονιά.

Οικογενειακή κατάσταση:

Ο πατέρας της είναι 52 χρονών και δεν γνωρίζει αν έχει πάει στο σχολείο. Δεν εργάζεται για λόγους υγείας, όμως στο παρελθόν ήταν οικοδόμος. Η μητέρα της είναι 46 χρονών και δεν πήγε στο σχολείο γιατί μεγάλωσε τα αδέρφια της. Έχει δικό της μαγαζί, ένα σιδερωτήριο σε κοντινή περιοχή. Έχει άλλα 3 αδέρφια μεγαλύτερα και ο αδερφός της είναι αυτός που την συμβουλεύει σχετικά με τις επιλογές που μπορεί να έχει μετά το Γυμνάσιο. Η ίδια επιθυμεί να γίνει κομμώτρια αλλά εκείνος θέλει να κάνει κάτι παραπάνω από αυτό που η ίδια επιθυμεί επειδή έχουν επενδύσει στην μόρφωση της με δασκάλα που της κάνει μάθημα από μικρή στο σπίτι για να βελτιώσει τις μαθησιακές δυσκολίες που εντόπισαν στο Δημοτικό.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Η μαθήτρια ανήκει στους Ρουντάρηδες/ Ρουμανόβλαχους. Αναγνωρίζει τη διάκριση που υπάρχει μεταξύ των δύο ομάδων, των Τσιγγάνων και των Ρουντάρηδων στην περιοχή αλλά και τη διάκριση που υφίστανται ως ομάδες από τους μη Ρομά και μάλιστα αναφέρει ότι οι τελευταίοι ομαδοποιούν τους Τσιγγάνους και τους Ρουντάρηδες και δεν αναγνωρίζουν τις διαφορές τους: *«Εσείς οι Έλληνες εμάς τους Ρουμανόβλαχους με τους Τσιγγάνους μας κάνετε ένα, μας λέτε γύφτους»*. Αξίζει να προσεχθεί στο λόγο της ότι η αναφορά της στους μη Ρομά γίνεται με τη λέξη *«Έλληνες»* όχι με την εθνοτική χρήση του όρου γιατί δεν ξέρει πώς να τους πει για να μιλήσει γι' αυτούς και μάλιστα δικαιολογεί την επιλογή της λέγοντας: *«είπα Έλληνες γιατί εγώ δε το λέω μπαλαμό»*. Οι Ρουμανόβλαχοι δε γνωρίζουν τα τσιγγάνικα που μιλούν όσοι ανήκουν στην ομάδα των Τσιγγάνων στην περιοχή. Έχει μάθει κάποια βασικά από τα κορίτσια που κάνουν παρέα για να καταλαβαίνει, αλλά στο σπίτι μιλούν κυρίως ελληνικά και λίγα ρουμάνικα. Σε σχέση με τους μη Ρομά η μόνη διαφορά που παρατηρεί είναι στα έθιμα: *«Ίδια φυλή είμαστε, από την ίδια χώρα καταγόμαστε αλλά μιλάμε διαφορετική γλώσσα, έχουμε διαφορετικά έθιμα. Συμπεριφορά έχουμε ίδια γιατί και οι Τσιγγάνοι μπορούν να μιλήσουν σεβαστικά και έτσι και εμείς»*. Αναφέρει ως παράδειγμα της διαφοροποίησης τους από τους μη Ρομά τις σχέσεις με το άλλο φύλο: *«Εσείς οι Έλληνες προχωράτε σε σχέσεις, εμείς δεν μπορούμε γιατί θα μας βάλουνε λόγια»*. Και συνεχίζει για το ίδιο θέμα δηλώνοντας και ποια είναι η διαφοροποίηση τους από τους Τσιγγάνους: *«Αυτοί (εννοεί οι Τσιγγάνοι) μένουν μέσα συνέχεια, ενώ εμείς και θα βγούμε έξω, έχουμε κινητά, μας αφήνουν να κάνουμε facebook και τις σχέσεις μας μαθαίνουν οι γονείς. Οι οικογένειες βρίσκονται και λένε τα παιδιά μας τα έχουνε, θα γίνουμε συμπέθεροι»*.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Πιστεύει πως το σχολείο δίνει εφόδια απαραίτητα για τη ζωή: *«Στο σχολείο ερχόμαστε για να μάθουμε κάτι, για εφόδια»*. Για τον εαυτό της έχει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές προσδοκίες να πάρει το απολυτήριο για να γραφτεί σε μια σχολή κομμωτικής, καθώς αυτό το επάγγελμα την ενδιαφέρει. Ωστόσο, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες της οικογένειας είναι διαφορετικές. Εκφράζονται κυρίως μέσω του αδερφού της αλλά με τη σύμφωνη γνώμη των γονέων ότι, αφού επενδύουν στη μόρφωση έχοντας δασκάλα στο σπίτι κάτι που θα συνεχίσει και στις επόμενες τάξεις είτε θα συνεχίσει με την

δασκάλα στο σπίτι είτε θα γραφτεί στο φροντιστήριο, θα μπορούσε να κάνει κάτι καλύτερο. Η θετική στάση της για την εκπαίδευση ενισχύεται και από το ίδιο το σχολείο, καθώς μια από τις φιλολόγους αποτελεί το πρότυπο της.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Η ίδια θέλει να γίνει κομμώτρια αλλά ο αδερφός της έχει αντίθετη άποψη, όπως αναφέραμε και προηγουμένως: *«Ο αδερφός μου λέει ότι αφού έχω δασκάλα στο σπίτι από μικρή και θέλει να γίνει κάτι παραπάνω»*. Αυτό που της αρέσει όμως είναι η κομμωτική και γνωρίζει τη διαδικασία για να μπορέσει να εργαστεί σε αυτό που θέλει: *«Πρέπει να πάω στα ΕΠΑΛ και μετά σε σχολή Κομμωτικής ή να γραφτώ κατευθείαν στη Σχολή»*. Την επηρεάζει η αρνητική στάση του αδερφού της στη συγκεκριμένη επιλογή. Αναφέρει: *«Θέλω να προχωρήσω αλλά δεν ξέρω τι να κάνω»*.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Στον ελεύθερο χρόνο της κάνει ιδιαίτερο μάθημα προετοιμάζοντας τις σχολικές υποχρεώσεις της και ασχολείται με το κινητό. Δεν αισθάνεται τόσο περιορισμένη, καθώς μπορεί και να βγει έξω, αν θέλει και έχει κινητό και facebook. Οι γονείς βάζουν όρια σε διάφορα θέματα και αποτελεί σημείο σύγκρουσης με τους γονείς. Αυτός είναι και ένας λόγος που όπως λέει: *«κάνουμε πράγματα κρυφά από τους γονείς μας»*. Οι παρέες της στο σχολείο είναι κυρίως οι συμμαθητές της που είναι μαζί και στο τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας, οι οποίοι είναι Τσιγγάνοι.

Γάμος:

Η μαθήτρια πιστεύει πως ο γάμος είναι μια μορφή εξέλιξης για τον άνθρωπο που σχετίζεται με την ανάγκη δημιουργία οικογένειας που είναι λογικό να παρεμποδίζει οποιαδήποτε άλλη εξέλιξη σε εκπαιδευτικό ή εργασιακό επίπεδο. Αναφέρει σχετικά: *«Άμα η κοπέλα κάνει κάτι άλλο, όπως να προχωρήσει κάπου αλλού, τότε δε θα κάνει οικογένεια. Η κοπέλα θα κάνει παιδιά, θα κάνει οικογένεια. Γι' αυτό γεννιόμαστε για να κάνουμε οικογένεια. Άμα δεν παντρευτεί μια κοπέλα την λέμε γεροντοκόρη»*. Σε άλλο σημείο της συζήτησης αναφέρει: *«Μερικά κορίτσια δεν πάνε ούτε στο Γυμνάσιο. Πηγαίνανε αλλά πηγαίνανε συνέχεια και στα πανηγύρια και έμεναν συνέχεια στην ίδια τάξη»*. Ωστόσο, θεωρεί ότι παντρεύονται μικροί σε ηλικία γεγονός που ισχύει και στους Ρουμανόβλαχους, όπως λέει, αν και είναι περισσότεροι ελεύθεροι ως προς αυτό: *«Ισχύει και για τους Ρουμανόβλαχους αλλά, αν κάποιο παιδί δε θέλει να*

παντρευτεί, δεν παντρεύεται». Για την ίδια μια καλή ηλικία γάμου είναι γύρω στα 18 θεωρώντας πως «έχει λίγο μυαλό στο κεφάλι. Δεν κάνει λάθη». Γι' αυτό και της φαίνεται μεγάλη η ηλικία γάμου των μη Ρομά: «Παντρεύονται στα 30 με 40 και το παιδί είναι 10 χρονών και ο πατέρας 50 και να πεθαίνει». Συνδυάζει έντονα την μικρή ηλικία με τη δυνατότητα το άτομο να χαρεί την οικογένεια του περισσότερο, να δει την εξέλιξη της με τα εγγόνια: «Δεν είναι ωραίο να παντρεύεσαι σε μεγάλη ηλικία γιατί θα είναι και πιο δύσκολο να κάνεις παιδιά». Παρόλο που είναι πιο ελαστικοί στο θέμα της ηλικίας και των σχέσεων ανάμεσα στα δύο φύλα ακολουθούν ένα έθιμο που σχετίζεται με την παρθενία που έρχεται σε αντίθεση με αυτήν την πιο ελεύθερη εικόνα και μάλιστα το ανέφερε ένας συμμαθητής της: «είναι πιο ελεύθεροι γιατί δίνουν λεφτά». Το έθιμο στο οποίο αναφέρεται λέγεται «Μπαμπάκ», όπως μας ενημέρωσε η μαθήτρια και είπε σχετικά μ' αυτό: «Άσε το Μπαμπάκ κατά μέρους... (την διέκοψαν ρωτώντας την γιατί το κάνετε αυτό και συνέχισε)... Εμείς όταν η κοπέλα είναι παρθένα με λίγα λόγια παίρνουμε λεφτά. Το λέμε μπαμπάκ δηλαδή πουλάμε την κόρη. Μας πήραν την παρθενιά μας, μας δίνουν και τα λεφτά με λίγα λόγια». Θεωρεί ότι ισχύει αλλά και πάλι μπορεί κάποιος αν θέλει να παντρευτεί μια κοπέλα που δεν είναι παρθένα «ναι ισχύει αλλά άμα τη θέλει και την αγαπάει... Ξέρω άνθρωπο (που το έχει κάνει)». Βέβαια ο γάμος αποτελεί εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία μιας μαθήτριας και το εκφράζει πολύ εύστοχα με ένα υποθετική σκηνή νύφης- πεθεράς: «Πεθερά, περίμενε πρώτα να πάω σχολείο και μετά να κάνω δουλειές (ακολουθούν γέλια από όλους)». Τέλος, όσον αφορά την επιλογή συζύγου πρέπει να παρθεί η έγκριση της οικογένειας χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται και η δική της θέληση: «Να τον θέλω και εγώ όχι μόνο οι γονείς». Σχετικά με την δήλωση μιας συμμαθήτριας της για το θέμα που αναφέρει: «Θα ντραπείς να πεις ότι τα έχω μ' αυτό το παιδί, τι θα πουν... όχι δεν θα τον πάρεις», εκείνη σχολιάζει: «πάντως εμείς το λέμε».

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Η θέση της γυναίκας είναι στο σπίτι μεγαλώνοντας την οικογένεια της κάτι που επιβεβαιώνει και την αναφορά της μαθήτριας ότι ο σκοπός της ζωής για κοπέλα είναι η δημιουργία της οικογένειας: «Η γυναίκα είναι μόνο για το σπίτι». Ωστόσο, θεωρεί πως αν θέλουν να δουλέψουν, μπορούν να το κάνουν: «Αν θέλουν πάνε. Σκέψου ότι θα τον βοηθήσω και σε χρήματα κιόλας... Σε μας μια κοπέλα έπιασε δουλειά, αφού παντρεύτηκε σε κομμωτήριο».

Προσκόλληση στην ομάδα:

Η συγκεκριμένη μαθήτρια παρουσιάζει δείκτες αποκόλλησης από την ομάδα όσον αφορά τα ζητήματα της εκπαίδευσης και της εργασίας. Αισθάνεται πιο ελεύθερη στις επιλογές της, αλλά το ζήτημα του γάμου και της δημιουργίας οικογένειας είναι αρκετά σημαντικό για εκείνη με αποτέλεσμα να ακολουθεί όλες τις οικογενειακές πρακτικές για αυτό το θέμα, την έγκριση των γονέων για την επιλογή συζύγου και την ενασχόληση με το σπίτι μετά το γάμο. Αν και υποστήριξη της σε εκπαιδευτικό επίπεδο με δασκάλα στο σπίτι είναι διαρκής και θα ισχύει μέχρι να τελειώσει το Λύκειο, οι εκπαιδευτικές προσδοκίες είναι πιο περιορισμένες λόγω της επιθυμίας για ένα συγκεκριμένο επάγγελμα παρόλο που η οικογένεια την παροτρύνει και για κάτι διαφορετικό.

5.1.1.10 Προφίλ 10^ο: Ελένη

Η Ελένη είναι μαθήτρια της Β΄ Γυμνασίου. Είναι 16 χρονών. Παρακολούθησε την περσινή χρονιά, στην Α΄ Γυμνασίου, και παρακολουθεί και την φετινή χρονιά το τμήμα της ενισχυτικής διδασκαλίας με διδάσκουσα την ερευνήτρια.

Πρώιμη παιδική ηλικία και εκπαιδευτική πορεία στο Δημοτικό σχολείο:

Η Ελένη φοίτησε στο Νηπιαγωγείο και στο 2^ο Δημοτικό Σχολείο της περιοχής. Δεν έχει επαναλάβει καμία τάξη στο Δημοτικό και παρακολουθούσε το τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας τρεις φορές την εβδομάδα.

Εκπαιδευτική πορεία του μαθητή στο Γυμνάσιο:

Η Ελένη είναι περίπτωση μαθήτριας που ήρθε από το Δημοτικό Σχολείο χωρίς να μπορεί να γράψει ούτε το όνομα της. Η φιλόλογος την πρώτη χρονιά που φοίτησε στην Α΄ Γυμνασίου, τη σχολική χρονιά 2015- 2016, ανέλαβε να της μάθει την αλφαβήτα, να γράφει και να διαβάζει. Είχαν ένα τετράδιο αλφαριθμητισμού που της έβαζε εργασίες και καθόταν μαζί της στο γραφείο καθηγητών να τις κάνει για να τις ελέγχει η καθηγήτρια. Η παρέμβαση της φιλόλογου είχε σημαντικό αποτέλεσμα και στα μέσα της χρονιάς είχε καταφέρει να διαβάζει μικρά κείμενα και να γράφει λέξεις. Ωστόσο, η παρακολούθηση των μαθημάτων του Γυμνασίου ήταν δύσκολη για την Ελένη με αποτέλεσμα να σταματήσει να έρχεται. Η οικογενειακή τραγωδία της απώλειας και των δυο γονιών της σε μικρό χρονικό διάστημα συντέλεσε στην

σποραδική φοίτηση και εν τέλει στη διακοπή της φοίτησης μετά τον Φεβρουάριο και τις δυο σχολικές χρονιές, 2015-2016 και 2016-2017, με αποτέλεσμα να μην προβιβαστεί στην επόμενη τάξη λόγω ανεπαρκούς φοίτησης. Τη σχολική χρονιά 2017-2018 παρουσίασε μια πιο σταθερή πορεία φοίτησης και κατάφερε να προβιβαστεί στην επόμενη τάξη με βαθμό: 11 9/14 έχοντας βέβαια τη βοήθεια όλων των καθηγητών και του Διευθυντή της σχολικής μονάδας. Είναι αρκετά ήσυχη μέσα στην τάξη και λιγομίλητη. Έχει στοιχειώδεις γνώσεις στην γραμματική και στην σύνταξη αλλά έχει όρεξη να ασχοληθεί περισσότερο με τα μαθήματα, αν της δείξει κάποιος τι πρέπει να κάνει. Ωστόσο, δεν μπορεί να συμβαδίσει με το υπόλοιπο τμήμα για αυτό και πολλές φορές κάθεται και μόνη της για να κάνει κάποιες ασκήσεις πιο κατάλληλες για το επίπεδο της. Οι καθηγητές έχουν την ίδια γνώμη λέγοντας στη περσινή συνέντευξη απολογισμού της χρονιάς ότι *«δε δημιουργεί προβλήματα, Μαθησιακά όμως είναι πολύ δύσκολα. Καταλαβαίνουμε ότι θέλει αλλά το περιβάλλον είναι δύσκολο»*. Από τον Μάρτιο και μετά η μαθήτρια σταμάτησε να έρχεται σχολείο και λίγους μήνες μετά αρραβωνιάστηκε με ένα παιδί από την γειτονιά.

Οικογενειακή κατάσταση:

Η Ελένη βιώνει μια δύσκολη οικογενειακή κατάσταση, καθώς οι γονείς της έχουν φύγει από τη ζωή και η μητέρα αρκετά πρόσφατα. Έχει άλλα 9 αδέρφια και εκείνη είναι η μικρότερη. Την κηδεμονία την έχει αναλάβει ο αδελφός της, ο οποίος είναι 30 χρονών και έχει τελειώσει το Γυμνάσιο. Είναι παντρεμένος και ζουν στο ίδιο σπίτι με τις δυο μεγαλύτερες αδερφές της που δεν είναι παντρεμένες. Τα υπόλοιπα 6 αδέρφια της είναι παντρεμένα και ζουν σε άλλα σπίτια. Η μια από τις παντρεμένες αδερφές της ζει κοντά και πηγαίνει σχεδόν κάθε μέρα για να τους μαγειρεύει και να τους βοηθά σε δουλειές. Οι δύο αδερφές που είναι ένα και δυο χρόνια μεγαλύτερες της αντίστοιχα τη χρονιά που έχασαν τη μητέρα τους σταμάτησαν και οι δύο το Γυμνάσιο ήταν στην Β' τάξη. Έχουν μεγάλες οικονομικές δυσκολίες και το σχολείο έχει κινητοποιηθεί μέσω των υπηρεσιών του Δήμου να βοηθήσει στην κάλυψη των βασικών αναγκών διαβίωσης.

Ταυτότητα (αυτοπροσδιορισμός / ετεροπροσδιορισμός):

Η μαθήτρια αισθάνεται Ελληνίδα Τσιγγάνα και χρησιμοποιεί στον λόγο της την διάκριση «εμείς- εσείς». Όμως, δεν αναφέρει τίποτα σχετικά με την στάση των Ρομά απέναντι στους μη Ρομά ή τη διάκριση μεταξύ των Τσιγγάνων και των Ρουντάρηδων.

Απόψεις για την εκπαίδευση:

Της αρέσει το σχολείο και θέλει να έρχεται. Όμως, αισθάνεται ότι δεν μπορεί να τα καταφέρει και τα παρατάει, καθώς βλέπει ότι η προσπάθειά της δεν έχει άμεσο αποτέλεσμα. Και από τις λίγες φορές που μίλησε στις συζητήσεις που κάναμε στην τάξη ανέφερε: *«Για να μη παντρευτώ έρχομαι στο σχολείο»*. Το σχολείο στην προκειμένη περίπτωση λειτουργεί αποτρεπτικά από τον γάμο και αυτό ικανοποιεί την μαθήτριά που αισθάνεται μικρή για να παντρευτεί.

Μελλοντικές επαγγελματικές φιλοδοξίες:

Θέλει να γίνει κομμώτρια και γνωρίζει ότι πρέπει να τελειώσει το σχολείο για να μπορέσει να γίνει. Αναφέρει σχετικά με αυτό το επάγγελμα: *«μ' αρέσει και το ήθελε και η μαμά μου»*, οπότε έχει μεγαλύτερη σημασία για αυτήν να μπορέσει να ασκήσει αυτό το επάγγελμα.

Ελεύθερος χρόνος και ομάδες συνομηλίκων:

Τον ελεύθερο χρόνο τον περνά στο σπίτι με τις αδερφές της και βλέπει τηλεόραση. Δεν καταλαβαίνει τι πρέπει να κάνει για να προετοιμαστεί για το σχολείο και αναφέρει ότι θα ήθελε να έχει βοήθεια στο σπίτι για να τα καταφέρει. Στο σχολείο κάνει παρέα με άλλα δυο κορίτσια που το ένα είναι Ρομά.

Γάμος:

Η μαθήτριά στο λόγο της εκφράζει συνεχώς τον φόβο μήπως την παντρέψουν και το σχολείο γι' αυτήν αποτελεί διέξοδο για αυτή από αυτή την προοπτική. Σε μια σχετική συζήτηση στην τάξη σε ένα σημείο αναφέρει: *«Φοβάμαι, δε θέλω να με παντρέψουν»* και σε ένα άλλο: *«Για να μη παντρευτώ έρχομαι στο σχολείο»*. Δεν την απασχολούν τα ήθη και τα έθιμα στο συγκεκριμένο θέμα. Σε κατ' ιδίαν συζήτηση μαζί μου έχει αναφέρει ότι ο αδερφός της την παρακινεί να έρχεται στο σχολείο και δε θέλει και εκείνος να παντρευτεί η αδερφή του τόσο μικρή. Ωστόσο, η μόλις δυο χρόνια μεγαλύτερη αδερφή της παντρεύεται. Βέβαια, αναφέρει ότι όταν θα έρθει η ώρα να παντρευτεί, θα της επιβάλουν το ποιος θα είναι αυτός και ίσως αυτό να δικαιολογεί και τον φόβο της. Αναφέρει σχετικά: *«θα μου πουν ποιον θα παντρευτώ»*.

Σχέσεις και ρόλοι στην οικογένεια:

Δεν αναφέρει τίποτα στη συζήτηση σχετικά με τους ρόλους των δύο φύλων στην οικογένεια και τις μεταξύ τους σχέσεις.

Προσκόλληση στην ομάδα:

Η μαθήτρια δε δείχνει να έχει κάποιες τάσεις αποκόλλησης από την ομάδα εκτός από τον φόβο της να παντρευτεί πολύ μικρή που ακόμα και αν της το επιβάλλουν, δε θα μπορέσει να το αρνηθεί. Το γεγονός ότι έχει περιορισμένη πρόσβαση στη γλώσσα άρα και τον κόσμο που αποκαλύπτεται μέσω της γλώσσας δε βοηθά τη μαθήτρια να συνειδητοποιήσει τι υπάρχει πέρα από το μικρόκοσμο του σπιτιού της και του Ζεφυρίου. Σε ερώτηση που σχετιζόταν με το αν θα έφευγε από το Ζεφύρι για να ζήσει αλλού, χρειάστηκε οι συμμαθητές της να της εξηγήσουν στα τσιγγάνικα τι εννοούσε με την ερώτηση η καθηγήτρια- ερευνήτρια. Απάντησε σχετικά με αυτό: *«Από τη μια θα ήθελα, από την άλλη δε θα ήθελα. Δε θα ήθελα γιατί έχω συνηθίσει εδώ... θα ήθελα για τα ναρκωτικά και τέτοια»*.

5.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ποσοτικών δεδομένων

Στην ενότητα 5.2 και στις υποενότητες που ακολουθούν θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα των τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων που οι συμπλήρωσαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου τον Οκτώβριο του 2018 και τον Απρίλιο του 2019. Η επανάληψη της μέτρησης των επιδόσεων στο τεστ μας έδωσε τη δυνατότητα να δούμε τους δείκτες βελτίωσης των μαθητών ύστερα από την διδακτική μας παρέμβαση στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας και η σύγκριση των δύο ομάδων –πειραματικής και ελέγχου- συντελεί στην καλύτερη ανάγνωση των αποτελεσμάτων και στη διεξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν τους παράγοντες που επιδρούν στην κατάκτηση των απαιτούμενων γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων για τους μαθητές της Β΄ Γυμνασίου.

5.2.1 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων της πρώτης μέτρησης

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε αναλυτικά την επίδοση στο τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της

ομάδας ελέγχου στην πρώτη μέτρηση με τη βοήθεια των πινάκων και των διαγραμμάτων για την κάθε ενότητα του τεστ.

5.2.1.1 Αποτελέσματα της ομάδας παρατήρησης

Στην πρώτη μέτρηση από την πειραματική ομάδα συμμετείχαν συνολικά δέκα μαθητές, έξι αγόρια και τέσσερα κορίτσια, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 2: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (1^η μέτρηση)

ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
6	4

Οι μαθητές αυτοί συμπλήρωσαν το τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων το οποίο, όπως αναφέρθηκε, απαρτίζεται από 6 ενότητες που θα αναλυθούν παρακάτω.

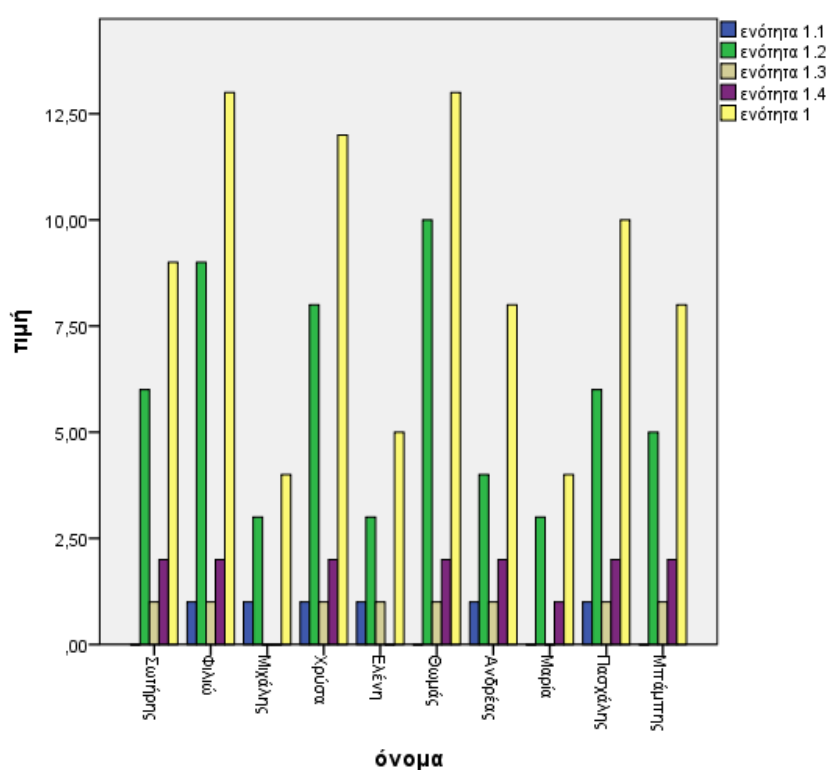
Πιο συγκεκριμένα, στην ενότητα 1 του τεστ δίνεται ένα αφηγηματικό κείμενο και ζητείται από τους μαθητές στις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3 και 1.4 να εντοπίσουν το κειμενικό είδος, να αποδώσουν το νόημα του κειμένου, να εντοπίσουν την χρονική βαθμίδα των ρημάτων ενός αφηγηματικού κειμένου, όπως το δοθέν, και τέλος να μεταφέρουν τα ρήματα μιας πρότασης του κειμένου σε χρόνο διαφορετικό από αυτόν στον οποίο βρίσκονται. Η επίδοση των συμμετεχόντων μαθητών της πειραματικής ομάδας παρουσιάζεται αναλυτικά στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	υποενότητα 1.1	υποενότητα 1.2	υποενότητα 1.3	υποενότητα 1.4	ενότητα 1
Σωτήρης	,00	6,00	1,00	2,00	9,00
Φιλιώ	1,00	9,00	1,00	2,00	13,00
Μιχάλης	1,00	3,00	,00	,00	4,00
Χρύσα	1,00	8,00	1,00	2,00	12,00
Ελένη	1,00	3,00	1,00	,00	5,00
Θωμάς	,00	10,00	1,00	2,00	13,00
Ανδρέας	1,00	4,00	1,00	2,00	8,00
Μαρία	,00	3,00	,00	1,00	4,00
Πασχάλης	1,00	6,00	1,00	2,00	10,00
Μπάμπης	,00	5,00	1,00	2,00	8,00
	6,00	57,00	8,00	15,00	86,00

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις των μαθητών ανά υποενότητα και ανά μαθητή και στην τελευταία στήλη του πίνακα παρουσιάζεται η επίδοση τους συνολικά στην ενότητα 1. Η συνολική επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά μεταξύ του 3 ως χαμηλότερη τιμή και του 16 ως υψηλότερη τιμή. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τρεις μαθητές βρίσκονται κοντά στο άριστα, τέσσερις μαθητές στο μέσον της κλίμακας, ενώ οι υπόλοιποι τρεις κοντά στο χαμηλό σημείο της, όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 1: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην ενότητα 1



Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ανομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών στις ασκήσεις των υποενότητων 1.1, 1.3, 1.4 με τέσσερις από τους δέκα μαθητές να μην έχουν απαντήσει σωστά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής (1.1), δύο μαθητές στη δεύτερη άσκηση πολλαπλής επιλογής (1.3) και δυο μαθητές να μην έχουν απαντήσει ορθά στην άσκηση μεταφοράς ρημάτων σε άλλο χρόνο (1.4). Οι μεγαλύτερες εσωτερικές διαφοροποιήσεις αφορούν την υποενότητα 1.2 που είναι άσκηση κατανόησης. Η ίδια ανομοιογένεια παρατηρείται και στην επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 1 που επηρεάζεται κυρίως από την επίδοση στην άσκηση κατανόησης (1.2).

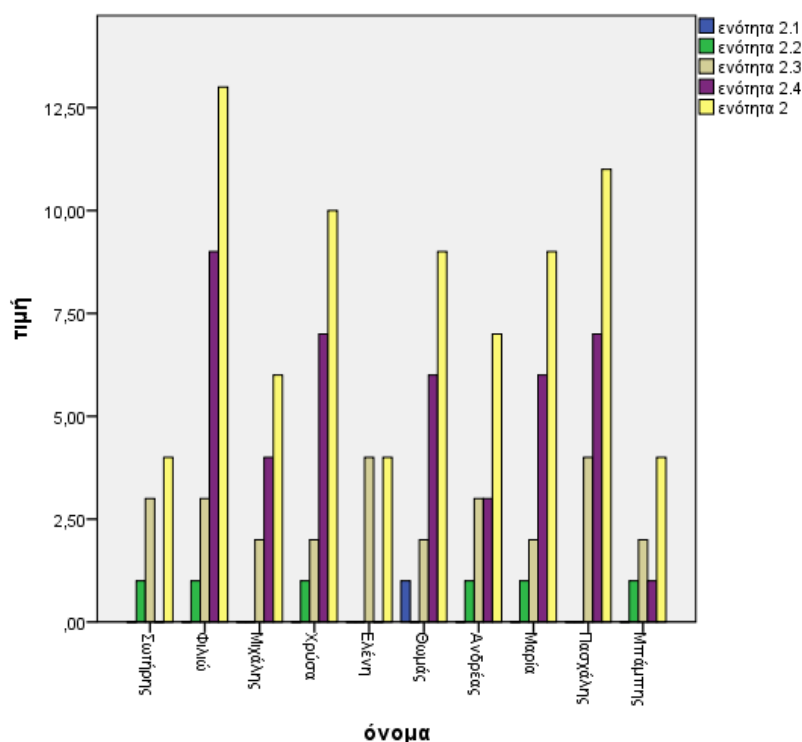
Στον Πίνακα 4 που ακολουθεί εμφανίζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 2 και στις υποενότητες της στις οποίες οι συμμετέχοντες μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν ένα απόσπασμα από άρθρο. Συγκεκριμένα, οι μαθητές καλούνται να κατατάξουν το απόσπασμα στο ορθό κειμενικό είδος, να εντοπίσουν τον κύριο στόχο του αποσπάσματος, να απαντήσουν στην άσκηση κατανόησης του κειμένου με μορφή Σωστού- Λάθους και να κατατάξουν από ένα απόσπασμα του κειμένου τις λέξεις στο σωστό μέρος του λόγου (ουσιαστικό- ρήμα- επίθετο).

Πίνακας 4: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	υποενότητα 2.1	υποενότητα 2.2	υποενότητα 2.3	υποενότητα 2.4	ενότητα 2
Σωτήρης	,00	1,00	3,00	,00	4,00
Φιλιά	,00	1,00	3,00	9,00	13,00
Μιχάλης	,00	,00	2,00	4,00	6,00
Χρύσα	,00	1,00	2,00	7,00	10,00
Ελένη	,00	,00	4,00	,00	4,00
Θωμάς	1,00	,00	2,00	6,00	9,00
Ανδρέας	,00	1,00	3,00	3,00	7,00
Μαρία	,00	1,00	2,00	6,00	9,00
Πασχάλης	,00	,00	4,00	7,00	11,00
Μπάμπης	,00	1,00	2,00	1,00	4,00
	1,00	6,00	27,00	43,00	77,00

Στον πίνακα 4 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις ανά υποενότητα και ανά μαθητή και στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 2. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά από τη χαμηλότερη τιμή που είναι 0 μέχρι την υψηλότερη που είναι 30. Όλοι οι μαθητές βρίσκονται κάτω από το μέσο όρο της κλίμακας για την ενότητα 2, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα.

Γράφημα 2: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην ενότητα 2



Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ότι όλοι οι μαθητές εκτός από έναν απάντησαν λάθος στην άσκηση πολλαπλής επιλογής της υποενότητας 2.1, γεγονός που δεν ισχύει για την άσκηση πολλαπλής επιλογής της υποενότητας 2.2 στην οποία έξι από τους δέκα μαθητές έδωσαν ορθή απάντηση. Στην υποενότητα 2.3 που περιλαμβάνει την άσκηση σωστού- λάθους, δύο από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις της άσκησης, ενώ οι υπόλοιποι κινήθηκαν ανάμεσα στις 2 έως 3 ορθές απαντήσεις από το σύνολο των τεσσάρων περιπτώσεων προς εξέταση. Τέλος, διαπιστώνονται χαμηλά ποσοστά για όλους τους μαθητές στην άσκηση μεταγλώσσας (2.4) που αφορά τη διάκριση των ρημάτων, των ουσιαστικών και των επιθέτων από μέρους του κειμένου γεγονός που καταδεικνύει την έλλειψη γνώσεων των μαθητών γύρω από την ορολογία της γλώσσας. Συνολικά, οι επιδόσεις των μαθητών στην ενότητα 2 παρουσιάζουν ανομοιογένεια.

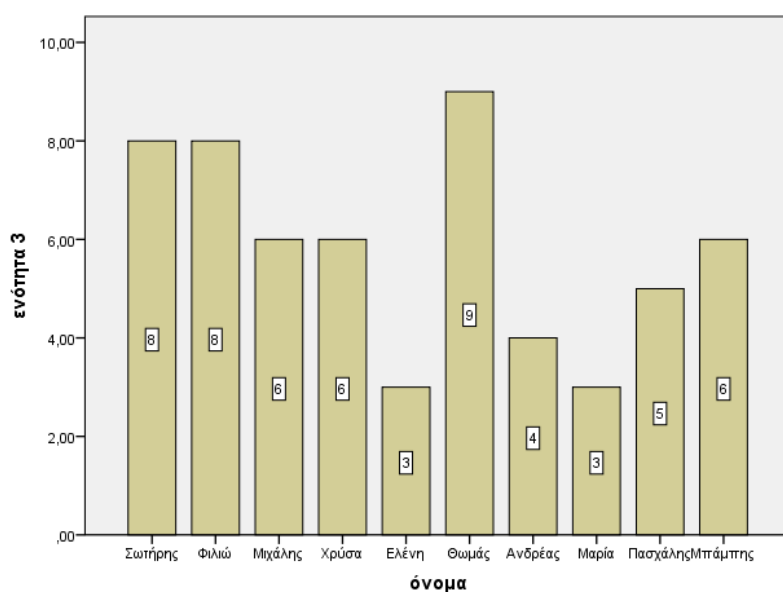
Στον Πίνακα 5 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση παραγωγής λόγου που αφορά τη σύνταξη μιας ανακοίνωσης σε επίκαιρο θέμα αναφορικά με το φυσικό περιβάλλον. Με την άσκηση αυτή ελέγχονται οι δεξιότητες παραγωγής λόγου των μαθητών τηρώντας όλες τις προϋποθέσεις που απαιτούνται και για το συγκεκριμένο κειμενικό είδος.

Πίνακας 5: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Π)

όνομα	ενότητα 3
Σωτήρης	8,00
Φιλιώ	8,00
Μιχάλης	6,00
Χρύσα	6,00
Ελένη	3,00
Θωμάς	9,00
Ανδρέας	4,00
Μαρία	3,00
Πασχάλης	5,00
Μπάμπης	6,00
	58,00

Η επίδοση στην παρούσα ενότητα καθορίζεται από τρεις άξονες που αποτελούν αντικείμενο εξέτασης στις ασκήσεις παραγωγής λόγου και αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή και την μορφή του κειμένου. Η ανώτατη επίδοση είναι 12 και η κατώτατη 3. Οι τιμές για κάθε άξονα που εξετάζεται στην παραγωγή λόγου κυμαίνονται από τη χαμηλότερη που είναι το 1 και αντιστοιχεί στο «ανεπαρκώς» και την υψηλότερη που είναι το 4 και αντιστοιχεί στο «άριστα». Όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί τρεις μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας, τρεις στο μέσον και οι υπόλοιποι στο χαμηλό σημείο της κλίμακας.

Γράφημα 3: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 3



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται σχετική ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών ως προς την παραγωγή λόγου. Τρεις από τους δέκα μαθητές εμφανίζουν σχετικά υψηλή επίδοση με τιμές που κυμαίνονται ανάμεσα στις τιμές 8 και 9, ενώ οι επόμενοι τρεις μαθητές βρίσκονται στο μέσον της κλίμακας με την ίδια ακριβώς επίδοση και οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας με επιδόσεις που κυμαίνονται ανάμεσα στις τιμές 3 και 5.

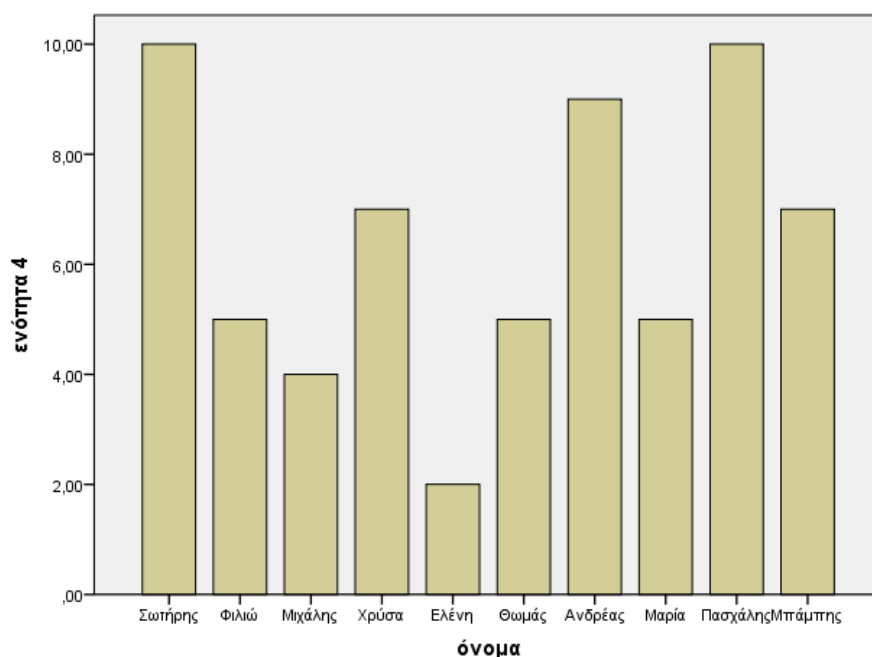
Στον Πίνακα 6 που ακολουθεί παρουσιάζεται η επίδοση των συμμετεχόντων μαθητών σε άσκηση λεξιλογίου στην οποία καλούνται να εντοπίσουν τις ετυμολογικά συγγενείς λέξεις.

Πίνακας 6: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	ενότητα 4
Σωτήρης	10,00
Φιλιώ	5,00
Μιχάλης	4,00
Χρύσα	7,00
Ελένη	2,00
Θωμάς	5,00
Ανδρέας	9,00
Μαρία	5,00
Πασχάλης	10,00
Μπάμπης	7,00
	64,00

Στον πίνακα 6 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση της ενότητας 4 που αφορά την αντιστοίχιση λέξεων που είναι ετυμολογικά συγγενείς μεταξύ τους. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά μεταξύ της τιμής 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή και της τιμής 10 που είναι η υψηλότερη τιμή. Όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί δύο από τους δέκα μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας, τρεις βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας, τρεις βρίσκονται ακριβώς στο μέσον της κλίμακας, ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας.

Γράφημα 4: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 4



Όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 4, παρατηρείται ανομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών στην ενότητα 4 που αφορά την άσκηση της αντιστοίχισης των ετυμολογικά συγγενών λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, δύο από τους συμμετέχοντες μαθητές άριστευσαν με επίδοση 10, τρεις μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 7 με 8 ορθές απαντήσεις, τρεις μαθητές κινήθηκαν ακριβώς στη μέση της κλίμακας απαντώντας ορθά τις 5 από τις 10 περιπτώσεις, ενώ δύο μαθητές κινήθηκαν πιο χαμηλά με 2 και 4 ορθές απαντήσεις αντίστοιχα.

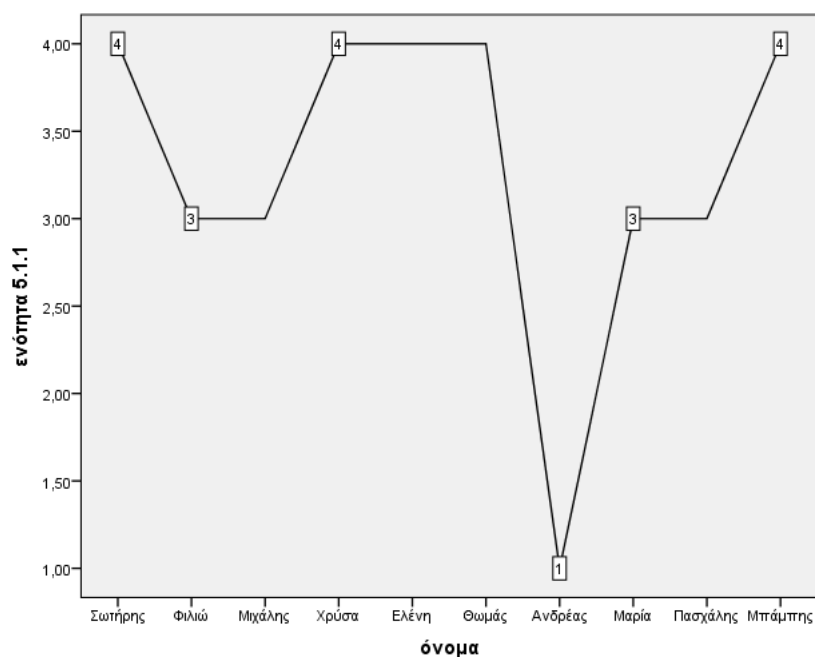
Στην ενότητα 5 και στις υποενότητες της οι μαθητές εξετάζονται αφενός ως προς τις γνώσεις τους σχετικά με την συμπλήρωση του ορθού καταληκτικού μορφήματος σε είκοσι περιπτώσεις επιθέτων, ουσιαστικών και ρημάτων και αφετέρου στην αντιστοίχιση των φωνημάτων σε γραφήματα, όπως φαίνεται και στον ακόλουθο πίνακα.

Πίνακας 7: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	υποκατη γορία 5.1.1	υποκα τηγορί α 5.1.2	υποκατη γορία 5.1.3	υποενό τητα 5.1	υποκατηγ ορία 5.2.1	υποκατ ηγορία 5.2.2	υποκατη γορία 5.2.3	υποενότ ητα 5.2	ενότητα 5
Σωτήρης	4,00	9,00	6,00	19,00	3,00	6,00	5,00	14,00	33,00
Φιλιώ	3,00	9,00	6,00	18,00	3,00	8,00	5,00	16,00	34,00
Μιχάλης	3,00	4,00	5,00	12,00	,00	3,00	4,00	7,00	19,00
Χρύσα	4,00	7,00	6,00	17,00	4,00	7,00	4,00	15,00	32,00
Ελένη	4,00	5,00	4,00	13,00	1,00	1,00	1,00	3,00	16,00
Θωμάς	4,00	9,00	6,00	19,00	4,00	9,00	5,00	18,00	37,00
Ανδρέας	1,00	6,00	6,00	13,00	1,00	3,00	4,00	8,00	21,00
Μαρία	3,00	6,00	6,00	15,00	2,00	5,00	4,00	11,00	26,00
Πασχάλης	3,00	8,00	6,00	17,00	3,00	7,00	5,00	15,00	32,00
Μπάμπης	4,00	9,00	6,00	19,00	3,00	9,00	5,00	17,00	36,00
	33,00	72,00	57,00	162,00	24,00	58,00	42,00	124,00	286,00

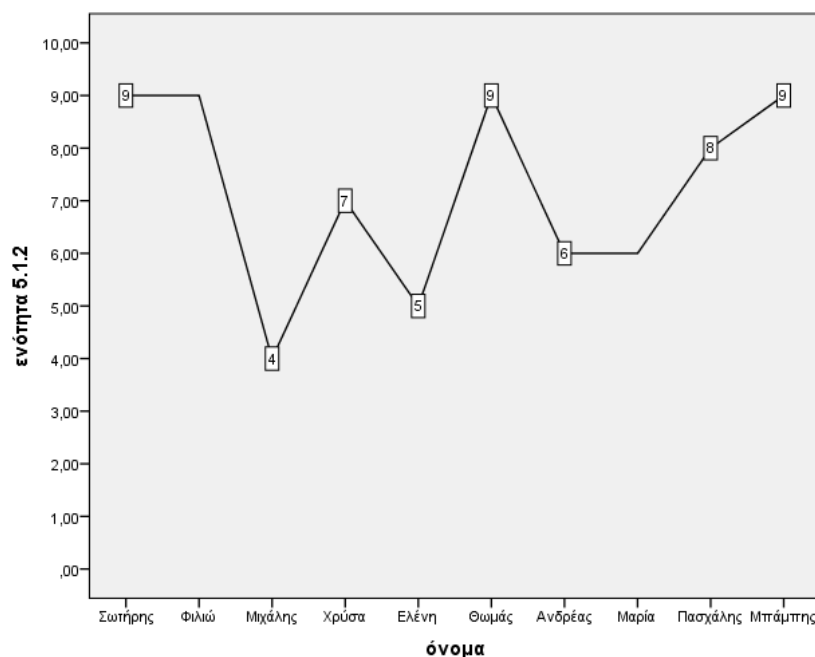
Στον πίνακα 7 εμφανίζονται οι επιδόσεις των μαθητών ανά υποενότητα και για την ενότητα συνολικά. Η ενότητα 5 περιλαμβάνει μια άσκηση μορφολογίας που εξετάζεται τόσο ως προς την κατάκτηση των καταληκτικών μορφημάτων όσο και ως προς την ορθογραφική επάρκεια τους και αντιστοιχεί σε δύο υποενότητες (5.1 και 5.2). Κάθε υποενότητα χωρίζεται σε μικρότερες κατηγορίες ανάλογα με το είδος των μορφημάτων που εξετάζει. Τα γραφήματα που ακολουθούν δείχνουν αναλυτικά την επίδοση των μαθητών σε κάθε υποκατηγορία, σε κάθε υποενότητα και συνολικά στην ενότητα. Η επίδοση για την κάθε υποενότητα κυμαίνεται από το 10 που είναι η υψηλότερη επίδοση έως το 0 που είναι χαμηλότερη και συνολικά για την ενότητα 5 η επίδοση κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 και το 0.

Γράφημα 5: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π) στην υποκατηγορία 5.1.1



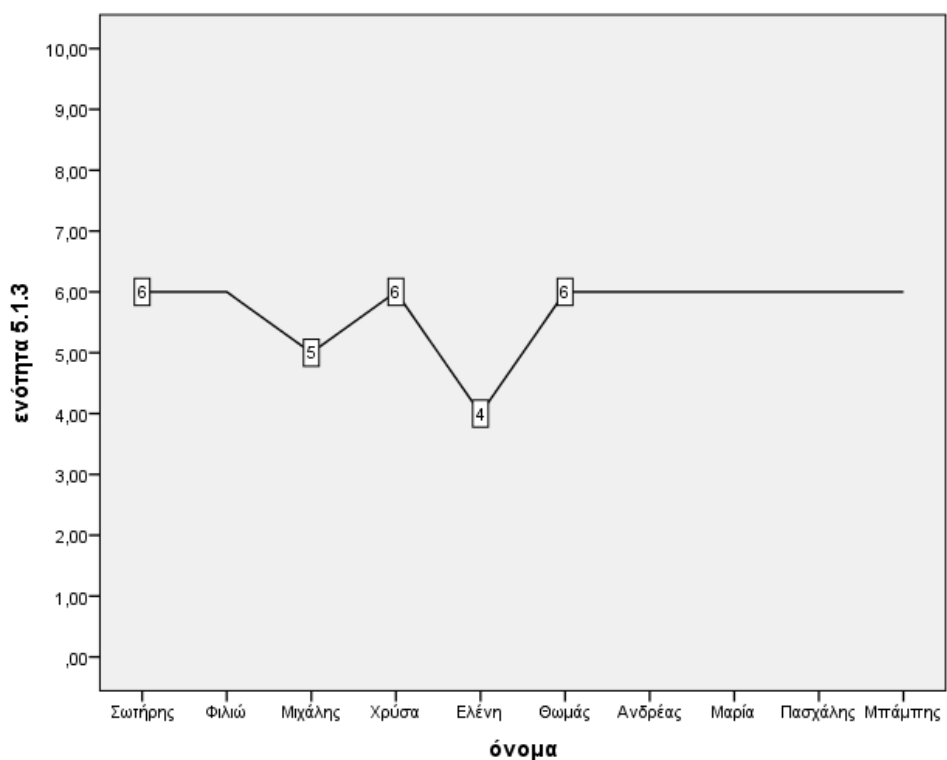
Στην υποκατηγορία 5.1.1 εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων και εκτός του ενός μαθητή που βρίσκεται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας με μόλις μία σωστή απάντηση, οι υπόλοιποι μαθητές κυμαίνονται ανάμεσα στις 3 και στις 4 ορθές απαντήσεις, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα.

Γράφημα 6: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.2



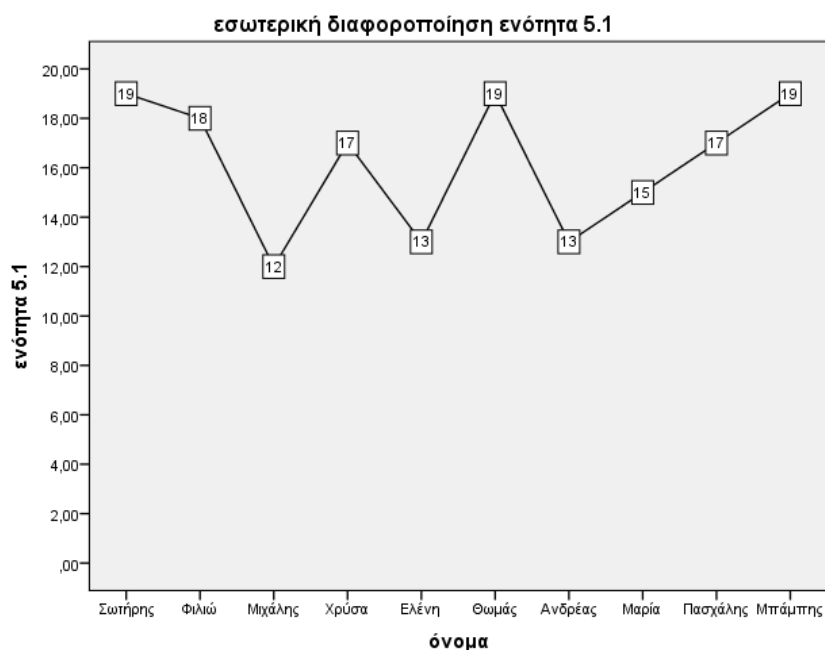
Στην υποκατηγορία 5.1.2 οι μαθητές εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών και όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα, διαπιστώνεται μια σχετική ανομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών, καθώς οι επιδόσεις τους κυμαίνονται από τις 4 έως τις 9 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 7: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.3



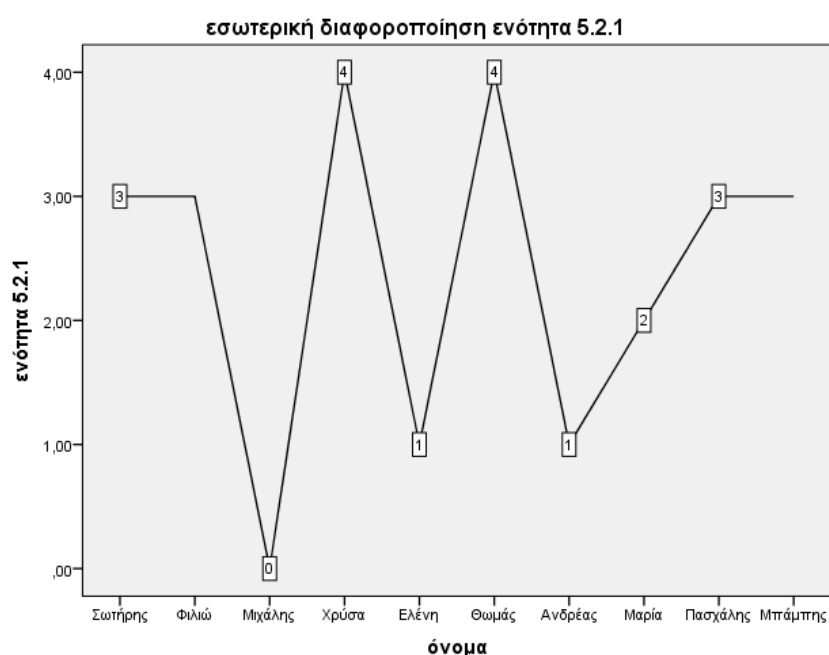
Στην υποκατηγορία 5.1.3 εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων και σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα οι επιδόσεις των μαθητών κινούνται κοντά στο μέσον της κλίμακας για τη συγκεκριμένη υποκατηγορία, καθώς οι ορθές απαντήσεις κυμαίνονται από τις 4 έως τις 6.

Γράφημα 8: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1



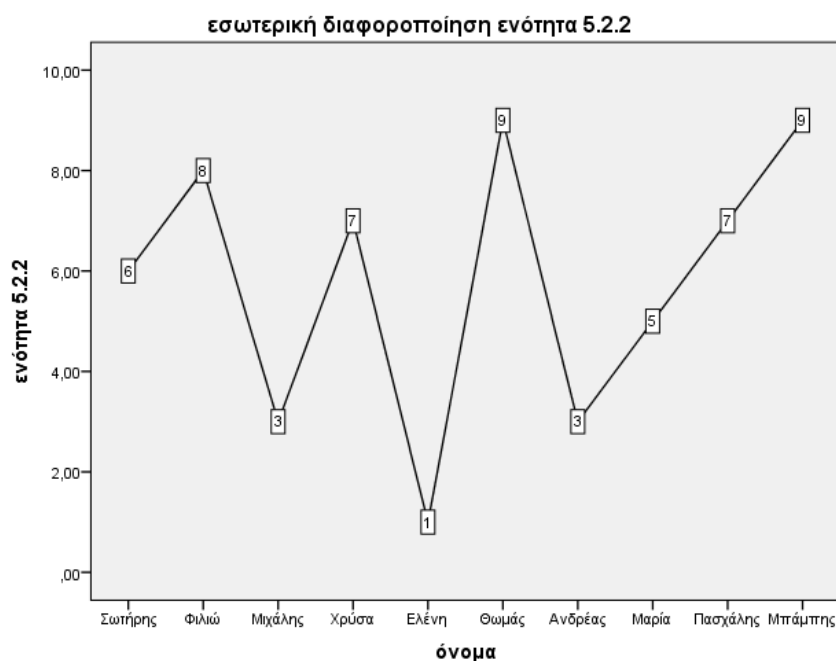
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην υποκατηγορία 5.1 στην οποία παρατηρούνται σχετικά υψηλές επιδόσεις, καθώς όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας. Συγκεκριμένα, οι έξι από τους δέκα μαθητές εμφανίζουν επίδοση μεταξύ του 17 και του 19 και οι υπόλοιποι τέσσερις επιδόσεις που κυμαίνονται μεταξύ του 12 και του 15. Η επίδοση αυτή είναι αναμενόμενη, καθώς η ελληνική γλώσσα είναι το βασικό εργαλείο επικοινωνίας από μικρή ηλικία.

Γράφημα 9: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.1



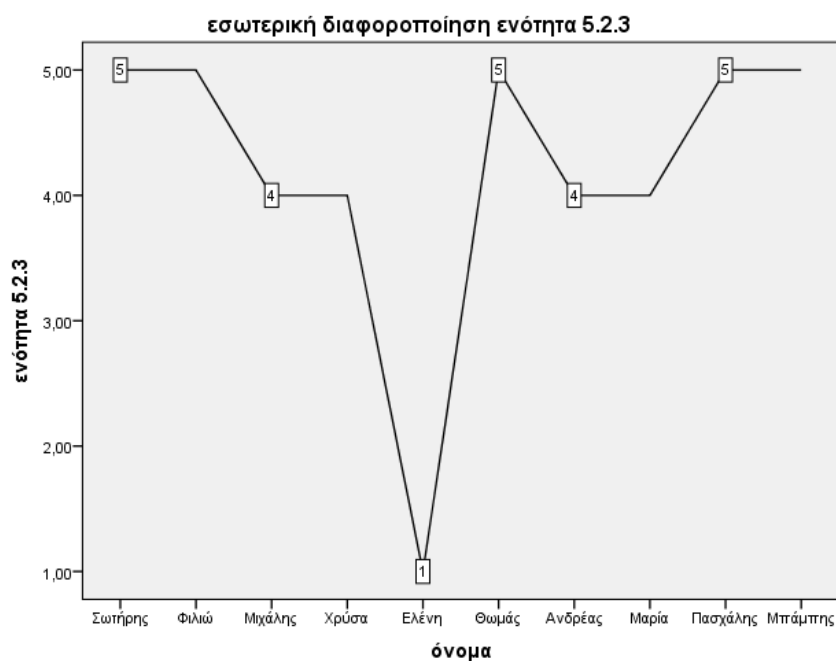
Στην υποκατηγορία 5.2.1 ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών ως προς τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων στην οποία παρατηρείται ανομοιογένεια στις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών. Έξι από τους δέκα μαθητές παρουσιάζουν υψηλό αριθμό απαντήσεων από 3 έως 4 ορθές απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις κυμαίνονται σε πιο χαμηλό αριθμό ορθών απαντήσεων με την περίπτωση ενός μαθητή να μην έχει απαντήσει σωστά σε καμία περίπτωση, όπως παρουσιάζεται και στο Γράφημα 9.

Γράφημα 10: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.2



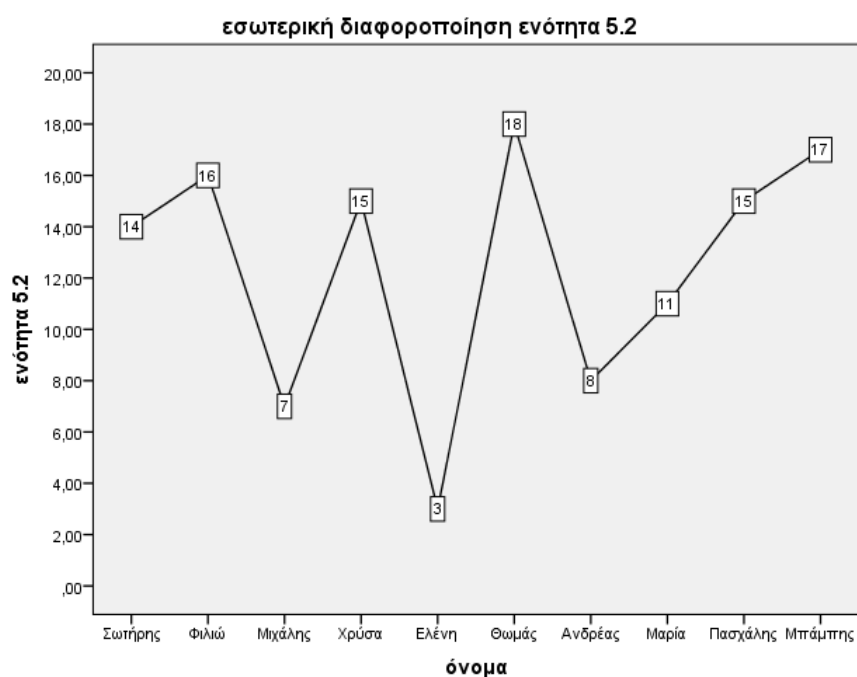
Στην υποκατηγορία 5.2.2 ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών στα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών. Διαπιστώνεται ανομοιογένεια στην επίδοση των μαθητών και σ' αυτήν την κατηγορία με τον υψηλότερο βαθμό απαντήσεων να συναντάται μόνο σε δύο περιπτώσεις μαθητών με 9 ορθές περιπτώσεις και τον χαμηλότερο βαθμό σ' έναν μαθητή με μόλις μια απάντηση. Οι υπόλοιποι κινήθηκαν ανάμεσα στις 3 έως 8 ορθές απαντήσεις, όπως φαίνεται και στο Γράφημα 10.

Γράφημα 11: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.3



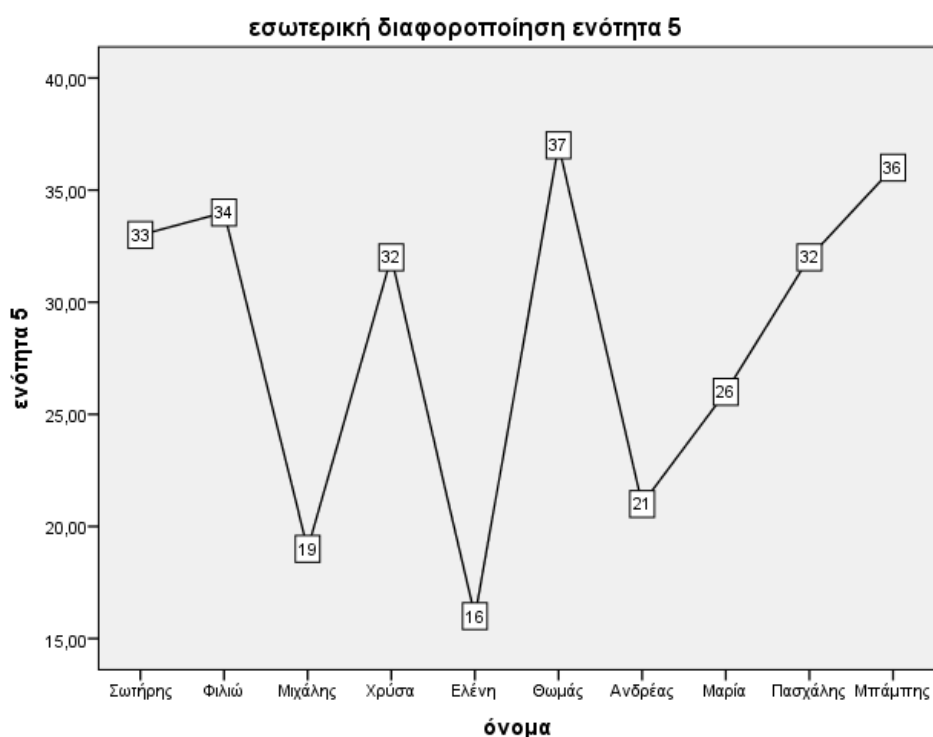
Στην υποκατηγορία 5.2.3 εξετάζεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών στα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων. Στη συγκεκριμένη ενότητα παρατηρείται ένας υψηλός αριθμός απαντήσεων που κινείται ανάμεσα στις 4 έως 5 ορθές απαντήσεις εκτός μίας μαθήτριας που απάντησε ορθά μόνο σε μία περίπτωση, όπως αποτυπώνεται και το Γράφημα 11.

Γράφημα 12: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.2



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η συνολική επίδοση των μαθητών στη υποενότητα 5.2 στην οποία διαπιστώνεται ανομοιογένεια στην ορθογραφική επάρκεια των μαθητών με τις σωστές απαντήσεις να κυμαίνονται ανάμεσα στις 3 που είναι η χαμηλότερη αναφορά και στις 18 που είναι υψηλότερη. Σε σύγκριση με το γράφημα που αφορά τη συνολική επίδοση στην υποενότητα 5.1 διαπιστώνεται ότι ναι μεν οι μαθητές έχουν κατακτήσει ικανοποιητικά τον μηχανισμό παραγωγής καταληκτικών μορφημάτων γεγονός που όμως δε συνάδει και με την επίδοσή τους στην υποενότητα 5.2 για την απόκτηση των γνώσεων που αφορούν τους κανόνες ορθογραφίας των καταληκτικών μορφημάτων.

Γράφημα 13: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 5



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η συνολική επίδοση των μαθητών στην ενότητα 5 σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ότι δύο από τους δέκα μαθητές βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας με επίδοση 19 και 16 αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιποι οχτώ μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας παρουσιάζοντας διαφορετικές επιδόσεις ο καθένας. Οι επιδόσεις τους κινούνται ανάμεσα στις 21 με 37 ορθές απαντήσεις. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνει την ανομοιογένεια που εμφανίζεται σε όλες τις υποκατηγορίες και υποενότητες της ενότητας 5 για την ομάδα παρατήρησης.

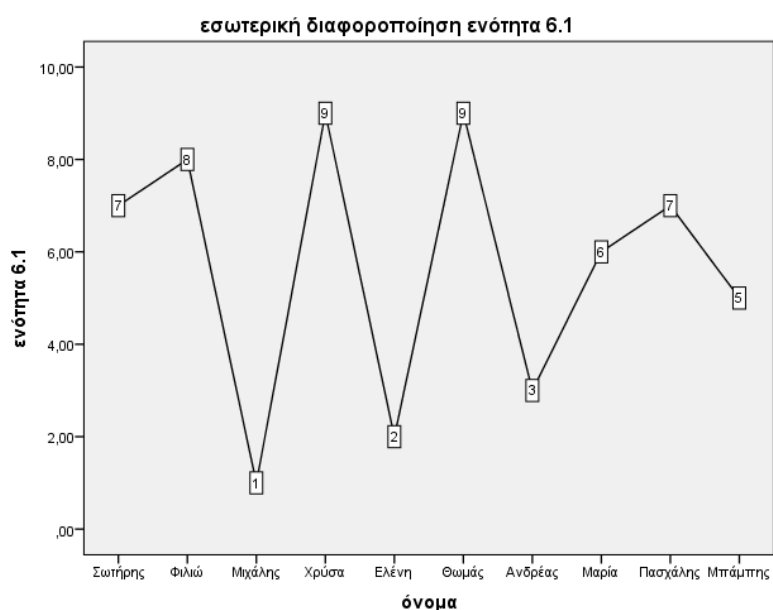
Στον Πίνακα 8 που ακολουθεί καταγράφονται οι επιδόσεις των μαθητών στην άσκηση ορθογραφίας έπειτα από υπαγόρευση κειμένου κατά τη διάρκεια διεξαγωγής του τεστ.

Πίνακας 8: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	υποενότητα 6.1	υποενότητα 6.2	υποενότητα 6.3	υποενότητα 6.4	υποενότητα 6.5	υποενότητα 6.6	υποενότητα 6.7	ενότητα 6
Σωτήρης	7,00	4,00	51,00	9,00	19,00	6,00	8,00	104,00
Φιλιώ	8,00	6,00	55,00	9,00	20,00	10,00	8,00	116,00
Μιχάλης	1,00	1,00	42,00	6,00	15,00	6,00	6,00	77,00
Χρύσα	9,00	4,00	53,00	7,00	17,00	10,00	8,00	108,00
Ελένη	2,00	,00	38,00	3,00	12,00	6,00	7,00	68,00
Θωμάς	9,00	5,00	53,00	9,00	18,00	9,00	7,00	110,00
Ανδρέας	3,00	3,00	45,00	4,00	16,00	8,00	4,00	83,00
Μαρία	6,00	3,00	42,00	8,00	16,00	9,00	7,00	91,00
Πασχάλης	7,00	3,00	50,00	2,00	18,00	9,00	8,00	97,00
Μπάμπης	5,00	5,00	50,00	6,00	19,00	10,00	8,00	103,00
	57,00	34,00	479,00	63,00	170,00	83,00	71,00	957,00

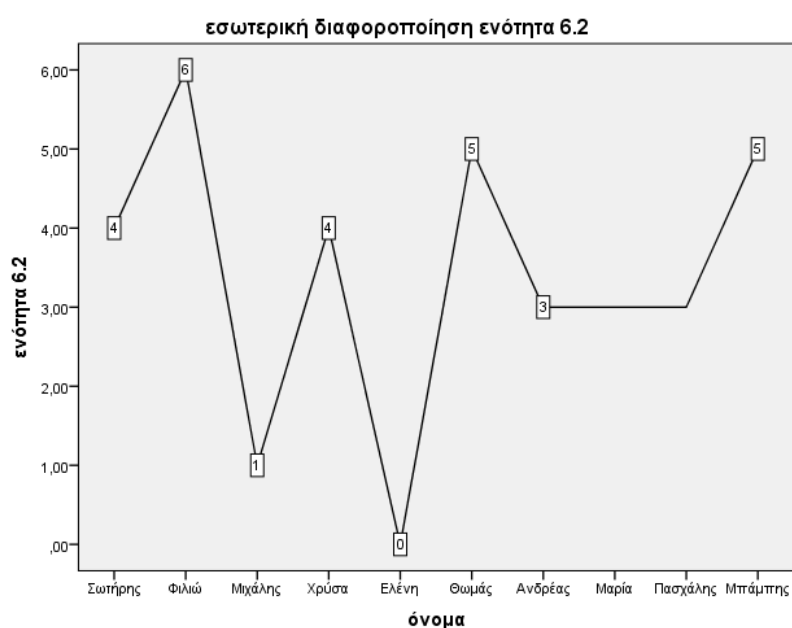
Στον πίνακα 8 καταγράφεται η επίδοση των μαθητών στην ενότητα 6 με την οποία ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια τους. Οι υποενότητες της ενότητας 6 σχετίζονται με το τι ελέγχεται ορθογραφικά κάθε φορά. Η υποενότητα 6.1 ελέγχει τις περιπτώσεις χρήσης κεφαλαίου γράμματος μετά από τελεία και στα κύρια ονόματα, η υποενότητα 6.2 τις περιπτώσεις διπλών συμφώνων και συμπλεγμάτων, η υποενότητα 6.3 τα θεματικά μορφήματα, η υποενότητα 6.4 τα καταληκτικά ρηματικά μορφήματα, η υποενότητα 6.5 τα καταληκτικά μορφήματα ουσιαστικού, επιθέτου, αντωνυμίας και αριθμητικού, η υποενότητα 6.6 το άρθρο και η υποενότητα 6.7 τους συνδέσμους, τις προθέσεις και τα μόρια. Η συνολική επίδοση στην ενότητα κυμαίνεται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 123. Στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι επιδόσεις των μαθητών για κάθε υποενότητα και συνολικά για την ενότητα 6.

Γράφημα 14: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.1



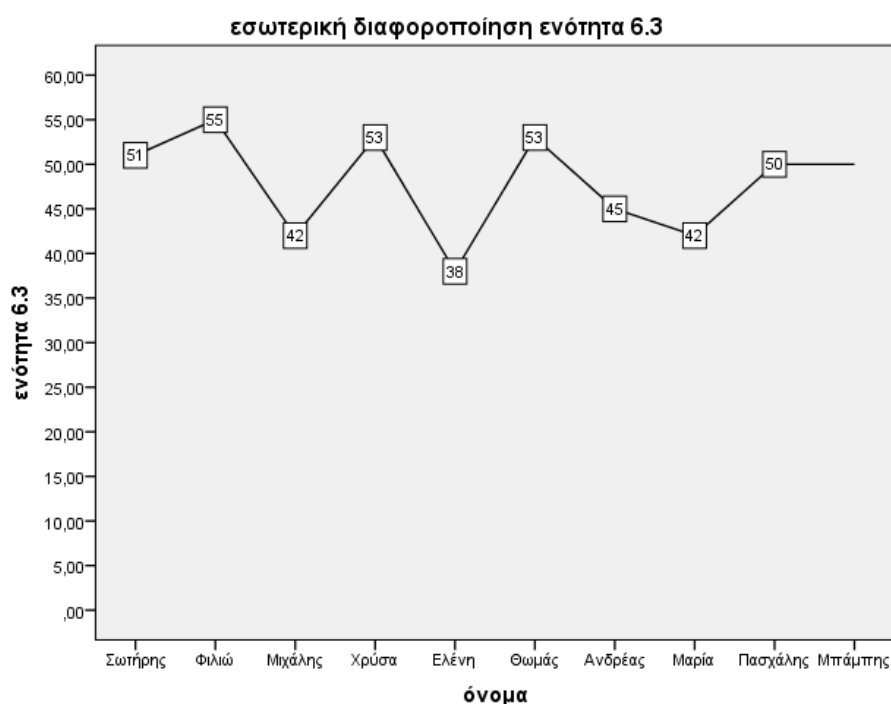
Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα στην υποενότητα 6.1 οι τιμές κυμαίνονται ανάμεσα στο 0 και στο 10 και διαπιστώνεται ότι πέντε στους δέκα μαθητές κάνουν χρήση του κεφαλαίου γράμματος μετά από τελεία ή στα κύρια ονόματα, καθώς βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας με επίδοση που κινείται μεταξύ των 7 έως 9 ορθών απαντήσεων, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους τρεις μαθητές οι οποίοι βρίσκονται κάτω του μέσου της κλίμακας με επιδόσεις μεταξύ του 1 και του 3 και ενός μαθητή που βρίσκεται ακριβώς στο μέσον της κλίμακας.

Γράφημα 15: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.2



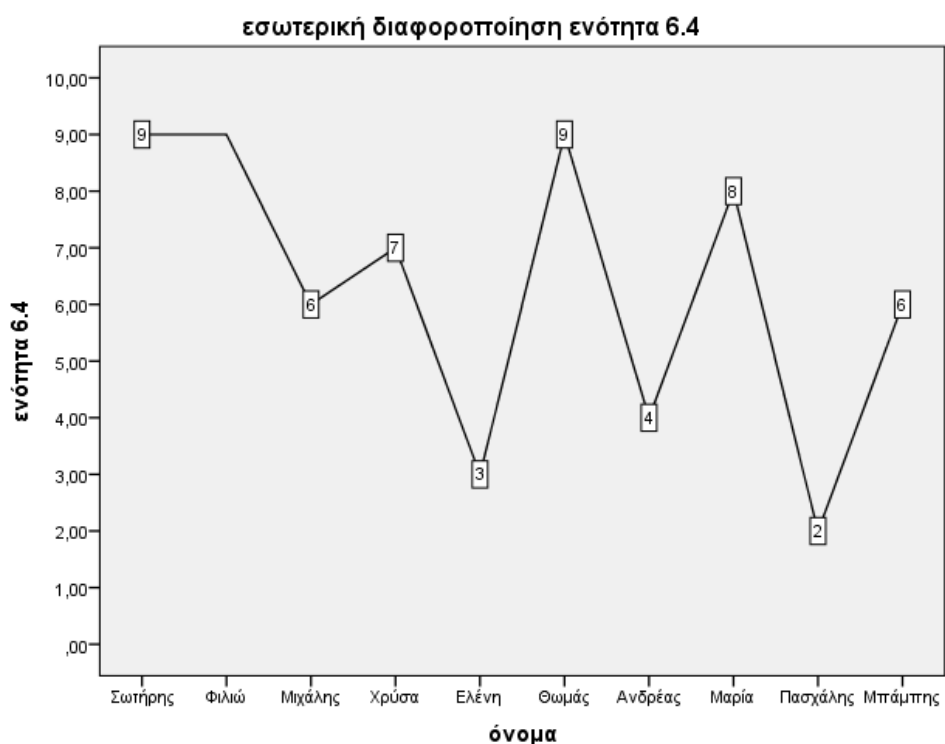
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στη χρήση των δίπλων συμφώνων και των συμπλεγμάτων με μέγιστη τιμή το 6 και ελάχιστη το 0. Όπως προκύπτει και από την ανάλυση του γραφήματος μόνο ένας μαθητής έγραψε ορθά όλες τις περιπτώσεις των δίπλων συμφώνων και των συμπλεγμάτων, τέσσερις μαθητές βρίσκονται στο μέσον και άνω της κλίμακας με επιδόσεις μεταξύ του 4 έως 5 ορθών απαντήσεων, ενώ οι τελευταίοι δύο μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας με επίδοση 0 και 1 αντίστοιχα.

Γράφημα 16: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.3



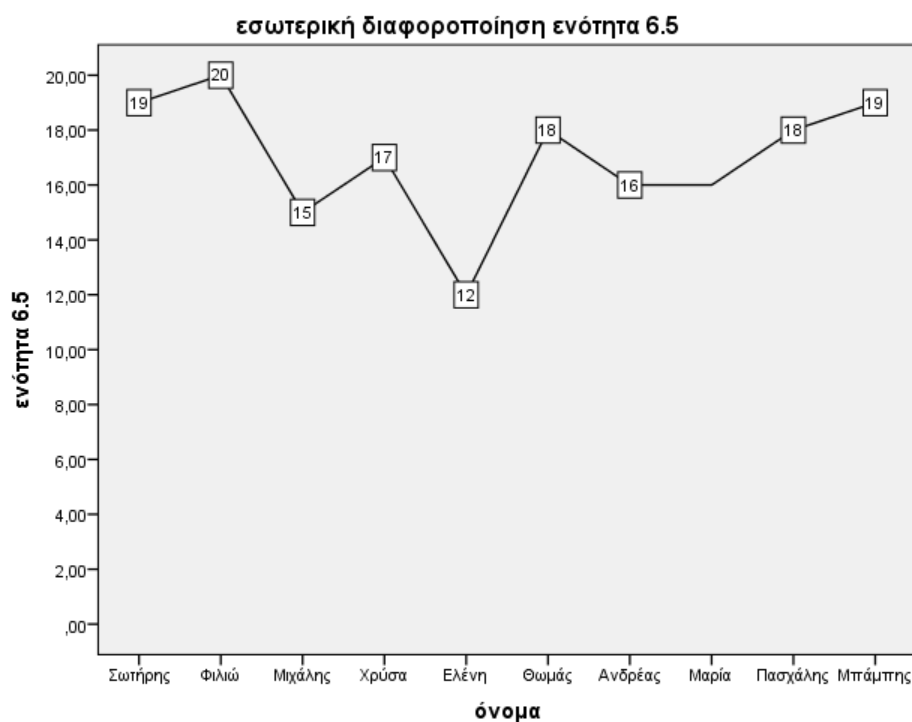
Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα στην εξέταση των θεματικών μορφημάτων όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν επιδόσεις που βρίσκονται πάνω από το μέσο της κλίμακας, καθώς η μέγιστη τιμή για την υποενότητα 6.3 είναι 60 και η ελάχιστη 0. Επομένως, παρατηρείται μια σχετική ομοιογένεια σχετικά με την ορθή αποτύπωση των θεματικών μορφημάτων. Οι επιδόσεις των μαθητών κυμαίνονται από 38 ορθές περιπτώσεις που είναι η πιο χαμηλή αναφορά με 55 ορθές περιπτώσεις που είναι η πιο υψηλή αναφορά.

Γράφημα 17: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.4



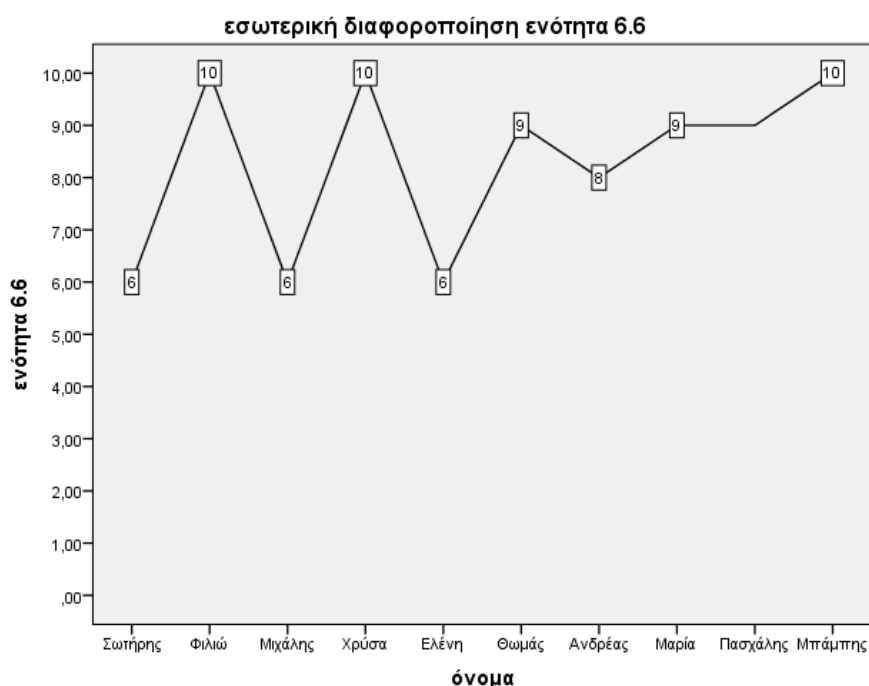
Ωστόσο, δεν παρατηρείται η ίδια ομοιογένεια στην ορθή αποτύπωση των καταληκτικών ρηματικών μορφημάτων, όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα. Η μέγιστη τιμή της υποενότητας 6.4 είναι 9 και η ελάχιστη 0. Όπως φαίνεται τρεις από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις υπό εξέταση περιπτώσεις, τέσσερις μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας με επίδοση που κινείται ανάμεσα στις 6 έως 8 ορθές απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις στο χαμηλό σημείο της με επίδοση που κυμαίνεται μεταξύ των 2 και 4 ορθών απαντήσεων.

Γράφημα 18: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.5



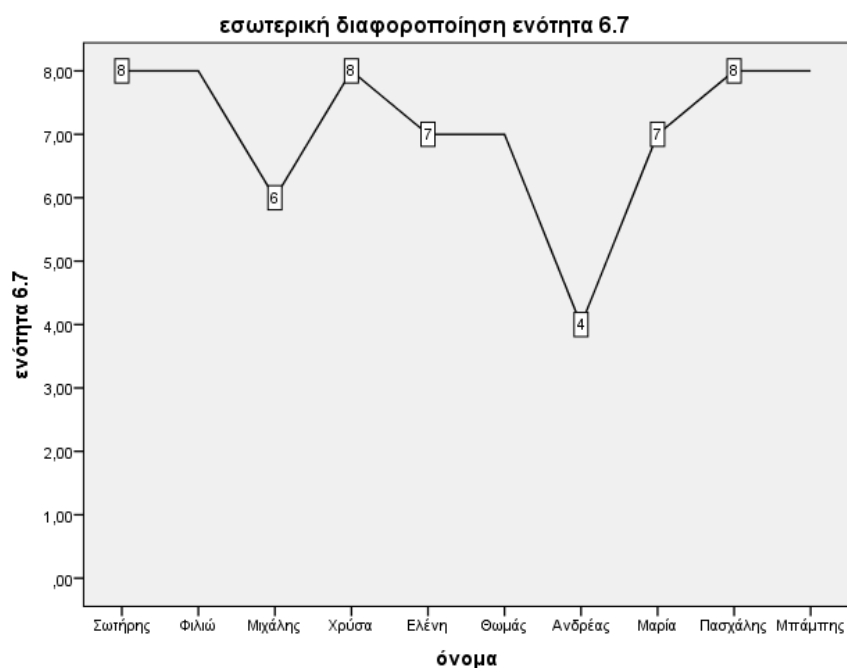
Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας για την υποενότητα 6.5. Στην υποενότητα αυτή εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών να αποτυπώνουν ορθά τα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των αριθμητικών με μέγιστη τιμή 20 και ελάχιστη 0. Οι επιδόσεις των μαθητών κυμαίνονται ανάμεσα σε 12 ορθές περιπτώσεις που είναι η χαμηλότερη αναφορά και 20 ορθές περιπτώσεις που είναι μέγιστη αναφορά για την περίπτωση μιας μαθήτριας.

Γράφημα 19: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.6



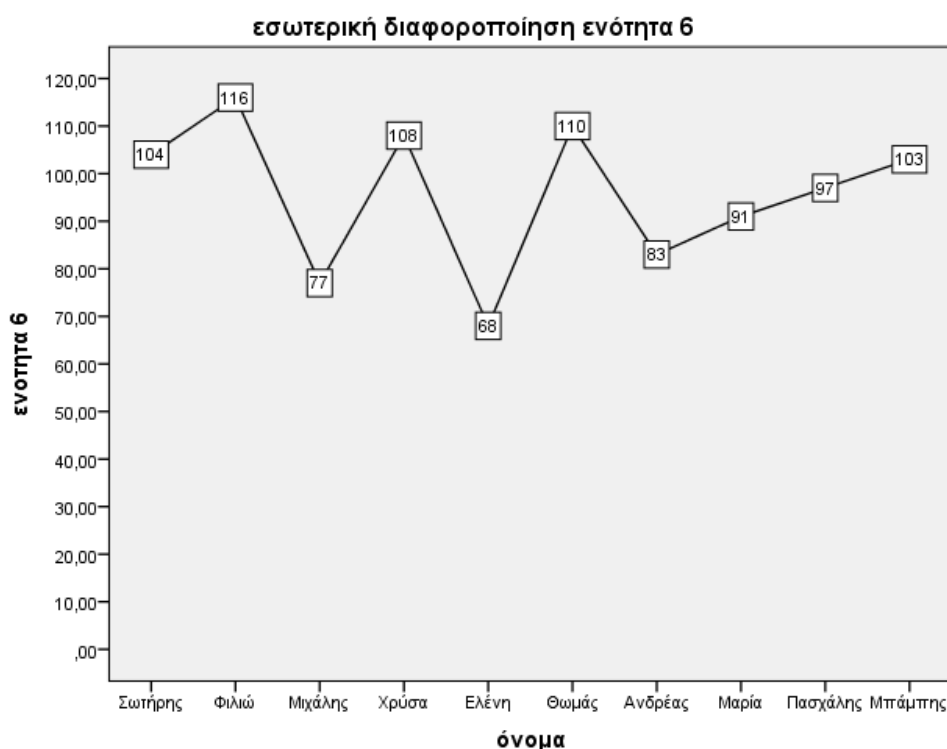
Στην υποενότητα 6.6 εξετάζονται οι δέκα περιπτώσεις του άρθρου και οι τιμές κυμαίνονται ανάμεσα στο 10 και 0. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα, όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας με τρεις περιπτώσεις μαθητών να έχουν αριστεύσει στην συγκεκριμένη υποενότητα, ενώ οι υπόλοιποι επτά μαθητές κυμαίνονται από 6 έως 9 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 20: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.7



Όπως διαπιστώνεται από το παραπάνω γράφημα, όλοι οι μαθητές βρίσκονται στο μέσον και άνω της κλίμακας για την υποενότητα 6.7. Οι υπό εξέταση περιπτώσεις αφορούν τις προθέσεις, τους συνδέσμους και τα μόρια με μέγιστη τιμή το 8 και ελάχιστη το 0. Πέντε από τους δέκα μαθητές έχουν καταγράψει ορθά όλες τις περιπτώσεις, ενώ μόνο μία περίπτωση μαθητή είναι ακριβώς στο μέσον με 4 ορθές απαντήσεις και οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές κινούνται ανάμεσα στις 6 με 7 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 21: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 6



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 6 σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ανομοιογένεια στην ορθογραφική επάρκεια των μαθητών τόσο στις επιμέρους περιπτώσεις που ελέγχονται όσο και στην συνολική τους επίδοση. Οι επιδόσεις τους κινήθηκαν ανάμεσα στο 68 που είναι η χαμηλότερη καταγραφή και στο 116 που είναι η υψηλότερη με άριστα το 123. Ωστόσο, αξίζει να παρατηρηθεί ότι όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσο αριθμό των ορθών απαντήσεων για τη συγκεκριμένη ενότητα.

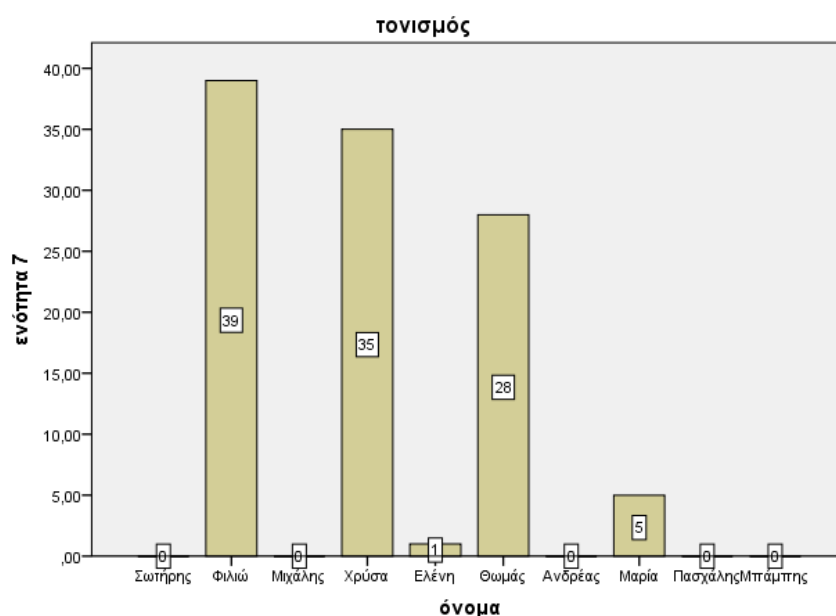
Το τεστ ολοκληρώνεται με την άσκηση ορθογραφίας στην ενότητα 6 η οποία εξετάζεται και ως προς τον τονισμό στην ενότητα 7. Οι επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών στην άσκηση τονισμού καταγράφονται στον Πίνακα 9 που ακολουθεί.

Πίνακας 9: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Π.)

όνομα	ενότητα 7
Σωτήρης	,00
Φιλιώ	39,00
Μιχάλης	,00
Χρύσα	35,00
Ελένη	1,00
Θωμάς	28,00
Ανδρέας	,00
Μαρία	5,00
Πασχάλης	,00
Μπάμπης	,00
	108,00

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών αναφορικά με τον τονισμό του κειμένου που υπαγορεύθηκε ως άσκηση ορθογραφίας στην ενότητα 6, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα. Η συνολική επίδοση στην ενότητα 7 κυμαίνεται ανάμεσα στο 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή και το 42 που είναι η μέγιστη τιμή.

Γράφημα 22: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 7



Από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ότι μόνο τρεις μαθητές κάνουν συστηματική χρήση του τόνου σε αντίθεση με πέντε μαθητές που δεν τονίζουν καθόλου, ενώ οι τελευταίοι δυο μαθητές κάνουν πολύ περιορισμένη χρήση του τόνου μόλις σε μία και σε πέντε περιπτώσεις αντίστοιχα. Παρατηρείται, λοιπόν, η έλλειψη της κατάκτησης του μηχανισμού τονισμού των συλλαβών για τους περισσότερους μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνα.

5.2.1.2 Αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου

Στην πρώτη μέτρηση συμμετείχαν από την ομάδα ελέγχου τρία αγόρια και επτά κορίτσια, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 9.

Πίνακας 10: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2^η μέτρηση)

ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
3	7

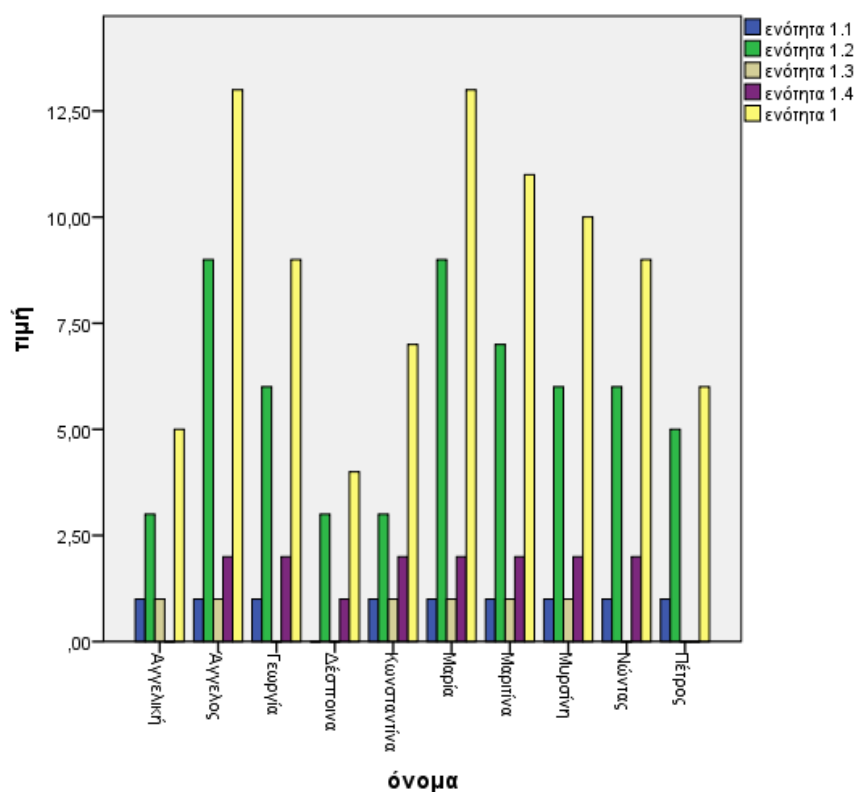
Πίνακας 11: Απαντήσεις στην ενότητα 1⁵⁶ και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Ε)

		υποενότητα 1.1	υποενότητα 1.2	υποενότητα 1.3	υποενότητα 1.4	ενότητα 1
όνομα	Αγγελική	1,00	3,00	1,00	,00	5,00
	Άγγελος	1,00	9,00	1,00	2,00	13,00
	Γεωργία	1,00	6,00	,00	2,00	9,00
	Δέσποινα	,00	3,00	,00	1,00	4,00
	Κωνσταντίνα	1,00	3,00	1,00	2,00	7,00
	Μαρία	1,00	9,00	1,00	2,00	13,00
	Μαριτίνα	1,00	7,00	1,00	2,00	11,00
	Μυρσίνη	1,00	6,00	1,00	2,00	10,00
	Νώντας	1,00	6,00	,00	2,00	9,00
	Πέτρος	1,00	5,00	,00	,00	6,00
	Σύνολο	9,00	57,00	6,00	15,00	87,00

Στον πίνακα 11 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις ανά υποενότητα και ανά μαθητή, ενώ στην τελευταία στήλη του πίνακα παρουσιάζεται η συνολική τους επίδοση στην ενότητα 1. Η επίδοση στην ενότητα αυτή συνολικά κινείται θεωρητικά μεταξύ του 3 ως χαμηλότερη τιμή και του 16 ως υψηλότερη τιμή και παρατηρώντας τον πίνακα διαπιστώνεται ότι τρεις μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας, τρεις στον μέσον και οι υπόλοιποι τέσσερις στο χαμηλό σημείο της, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

⁵⁶ Για το τι εξετάζει η ενότητα 1 και οι υποενότητές της βλ. σελ. 155

Γράφημα 23: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 1



Όπως προκύπτει από το γράφημα για τις υποενότητες 1.1, 1.3, 1.4 παρατηρείται σχετική ομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών της ομάδας ελέγχου, καθώς στην υποενότητα 1.1 μόνο ένας μαθητής δεν έχει απαντήσει ορθά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής, στην υποενότητα 1.3 ο αριθμός των μαθητών που δεν απάντησαν ορθά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής αυξάνεται στους 4 και στην υποενότητα 1.4 μόνο δυο μαθητές από τους δέκα δεν κατόρθωσαν να μεταφέρουν τα δοθέντα ρήματα στο χρόνο που ζητείται. Οι μεγαλύτερες εσωτερικές διαφοροποιήσεις παρατηρούνται στην υποενότητα 1.2 που περιλαμβάνει την άσκηση κατανόησης κειμένου, καθώς τρεις μαθητές βρίσκονται στο πιο χαμηλό σημείο της κλίμακας και οι υπόλοιποι επτά κινούνται στο μέσον της. Όπως ήταν αναμενόμενο, η επίδοση σ' αυτήν την υποενότητα επηρεάζει και τη συνολική επίδοση των μαθητών στην ενότητα 1 γεγονός που δικαιολογεί την ανομοιογένεια που παρατηρείται στο παραπάνω γράφημα.

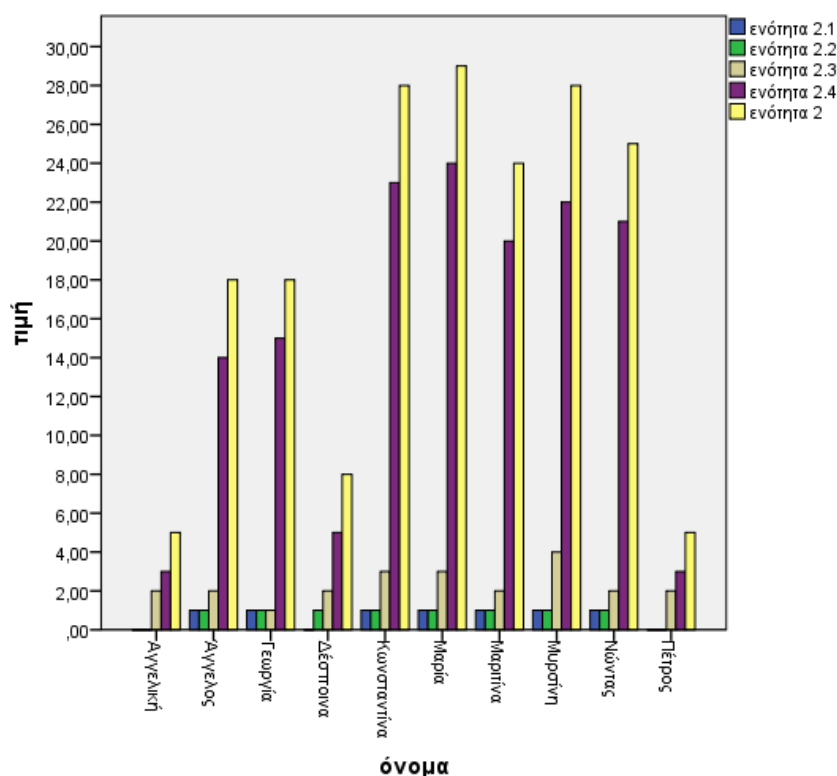
Πίνακας 12: Απαντήσεις στην ενότητα 2⁵⁷ και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Ε)

		υποενότητα 2.1	υποενότητα 2.2	υποενότητα 2.3	υποενότητα 2.4	ενότητα 2
όνομα	Αγγελική	,00	,00	2,00	3,00	5,00
	Άγγελος	1,00	1,00	2,00	14,00	18,00
	Γεωργία	1,00	1,00	1,00	15,00	18,00
	Δέσποινα	,00	1,00	2,00	5,00	8,00
	Κωνσταντίνα	1,00	1,00	3,00	23,00	28,00
	Μαρία	1,00	1,00	3,00	24,00	29,00
	Μαριτίνα	1,00	1,00	2,00	20,00	24,00
	Μυρσίνη	1,00	1,00	4,00	22,00	28,00
	Νώντας	1,00	1,00	2,00	21,00	25,00
	Πέτρος	,00	,00	2,00	3,00	5,00
	Σύνολο	7,00	8,00	23,00	150,00	188,00

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις ανά υποενότητα και ανά μαθητή και στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η συνολική επίδοση τους στην ενότητα 2. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά από τη χαμηλότερη τιμή που είναι 0 μέχρι την υψηλότερη που είναι 30. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα, οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν σχετική ανομοιογένεια, καθώς τρεις μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας, δύο μαθητές κοντά στο μέσον της κλίμακας και οι υπόλοιποι πέντε στο υψηλό σημείο της.

⁵⁷ Για το τι εξετάζει η ενότητα 2 και οι υποενότητές της βλ. σελ.157

Γράφημα 24: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 2



Όπως φαίνεται και στο γράφημα στις υποενότητες 2.1 και 2.2 που περιλαμβάνουν ασκήσεις πολλαπλής επιλογής απαντούν ορθά επτά και οχτώ μαθητές αντίστοιχα. Δεν ισχύει όμως το ίδιο στην άσκηση σωστού- λάθους της υποενότητας 2.3 στην οποία μόνο μία μαθήτρια απάντησε ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ οι περισσότεροι μαθητές (έξι στον αριθμό) απάντησαν ορθά μόνο στις 2 από τις 4 περιπτώσεις σωστού- λάθους, τρεις μαθητές απάντησαν τρεις περιπτώσεις ορθά και ένας μαθητής απάντησε ορθά μόνο μια περίπτωση. Τέλος, στην υποενότητα 2.4 που αφορά την άσκηση μεταγλώσσας παρατηρείται ότι επτά μαθητές κατέταξαν σωστά τα περισσότερα μέρη του λόγου του δοθέντος αποσπάσματος και μάλιστα μια μαθήτρια εκ των επτά άριστευσε στην παρούσα άσκηση, ενώ οι υπόλοιποι έξι κινήθηκαν μεταξύ του 14 και 13 ορθές περιπτώσεις κατάταξης των ζητούμενων μερών του λόγου. Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας έχοντας κατατάξει σωστά λίγες περιπτώσεις, από 3 έως 5 περιπτώσεις.

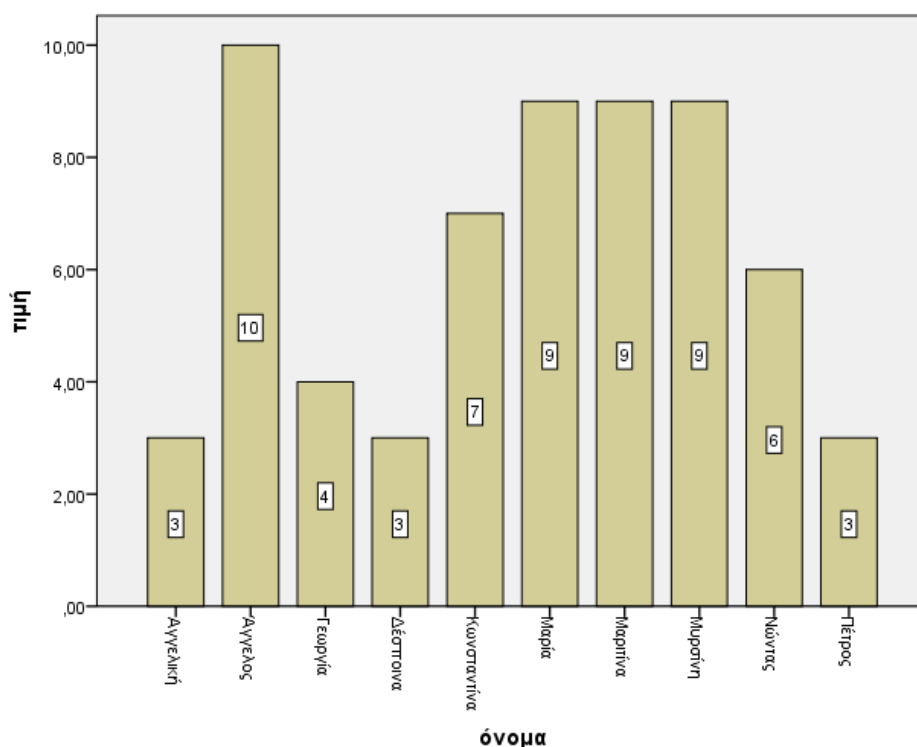
Πίνακας 13: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3⁵⁸ ανά μαθητή (Ο.Ε)

		ενότητα 3
όνομα	Αγγελική	3,00
	Άγγελος	10,00
	Γεωργία	4,00
	Δέσποινα	3,00
	Κωνσταντίνα	7,00
	Μαρία	9,00
	Μαριτίνα	9,00
	Μυρσίνη	9,00
	Νώντας	6,00
	Πέτρος	3,00
	Σύνολο	63,00

Στον πίνακα 13 παρουσιάζεται η επίδοση στην ενότητα 3 που καθορίζεται από τρεις άξονες που εξετάζονται στις ασκήσεις παραγωγής λόγου και αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή και την μορφή του κειμένου. Η ανώτατη επίδοση είναι 12 και η κατώτατη 3. Οι τιμές για κάθε άξονα που εξετάζεται στην παραγωγή λόγου κυμαίνονται από τη χαμηλότερη που είναι το 1 και αντιστοιχεί στο «ανεπαρκώς» και την υψηλότερη που είναι το 4 και αντιστοιχεί στο «άριστα». Οι επιδόσεις των μαθητών απεικονίζονται στο παρακάτω γράφημα.

⁵⁸ Για το τι εξετάζει η ενότητα 3 βλ. σελ.158

Γράφημα 25: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 3



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση παραγωγής λόγου της ενότητας 3 στο οποίο διαπιστώνεται μια σχετικά ανομοιογένεια, καθώς τέσσερις από τους δέκα μαθητές παράγουν λόγο που ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στους άξονες που εξετάζονται με την παρούσα άσκηση με επίδοση που κινείται μεταξύ του 7 και του 10. Οι υπόλοιποι έξι μαθητές χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, καθώς δύο εξ αυτών απαντούν επαρκώς με επίδοση 6 και 7 αντίστοιχα και οι υπόλοιποι τρεις απαντούν ανεπαρκώς στην άσκηση της ενότητας 3 με επίδοση ανάμεσα στο 3 και στο 4.

Πίνακας 14: Απαντήσεις στην ενότητα 4⁵⁹ ανά μαθητή (Ο.Ε)

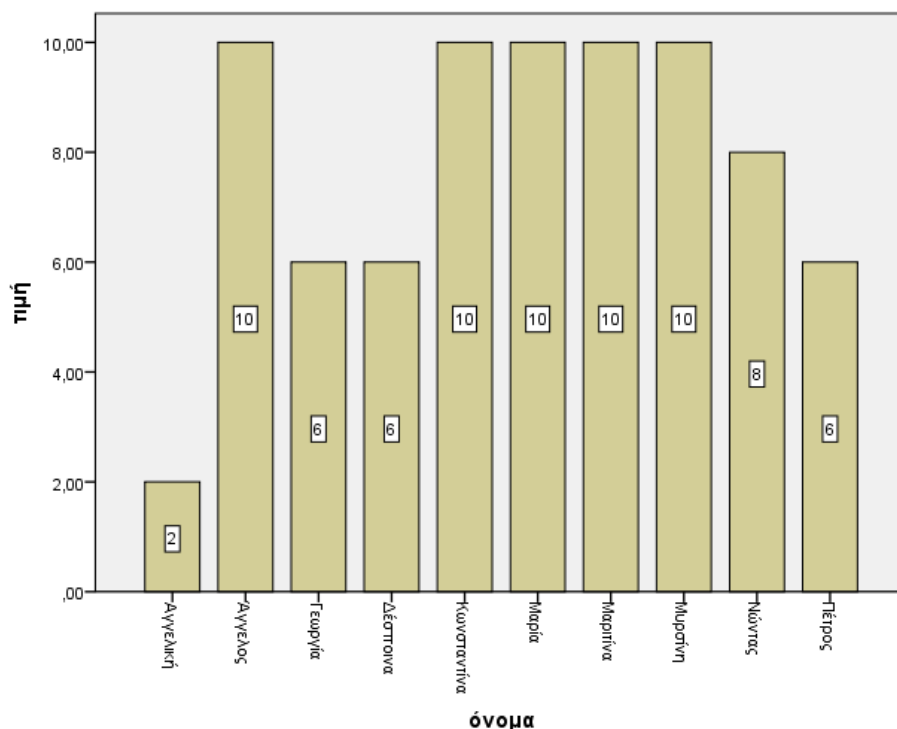
		ενότητα 4
όνομα	Αγγελική	2,00
	Άγγελος	10,00
	Γεωργία	6,00
	Δέσποινα	6,00
	Κωνσταντίνα	10,00
	Μαρία	10,00

⁵⁹ Για το τι εξετάζει η ενότητα 4 βλ. σελ.160

Μαριτίνα	10,00
Μυρσίνη	10,00
Νώντας	8,00
Πέτρος	6,00
Σύνολο	78,00

Στον πίνακα 14 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση της ενότητας 4 που αφορά την αντιστοίχιση λέξεων που είναι ετυμολογικά συγγενείς μεταξύ τους. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά μεταξύ 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή και 10 που είναι η υψηλότερη τιμή. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα παρουσιάζεται μια σχετική ανομοιογένεια.

Γράφημα 26: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 4



Όπως παρουσιάζεται και στο παραπάνω γράφημα πέντε από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις αντιστοίχισης των λέξεων που παρουσιάζουν ετυμολογική συγγένεια, οι υπόλοιποι τέσσερις απάντησαν ορθά πάνω από τις μισές περιπτώσεις με επίδοση που κυμαίνεται ανάμεσα σε 6 έως 8 ορθές περιπτώσεις, ενώ φαίνεται πως μόνο μια μαθήτρια κατόρθωσε να εντοπίσει τις λέξεις που εμφανίζουν ετυμολογική συγγένεια μόνο σε 2 περιπτώσεις.

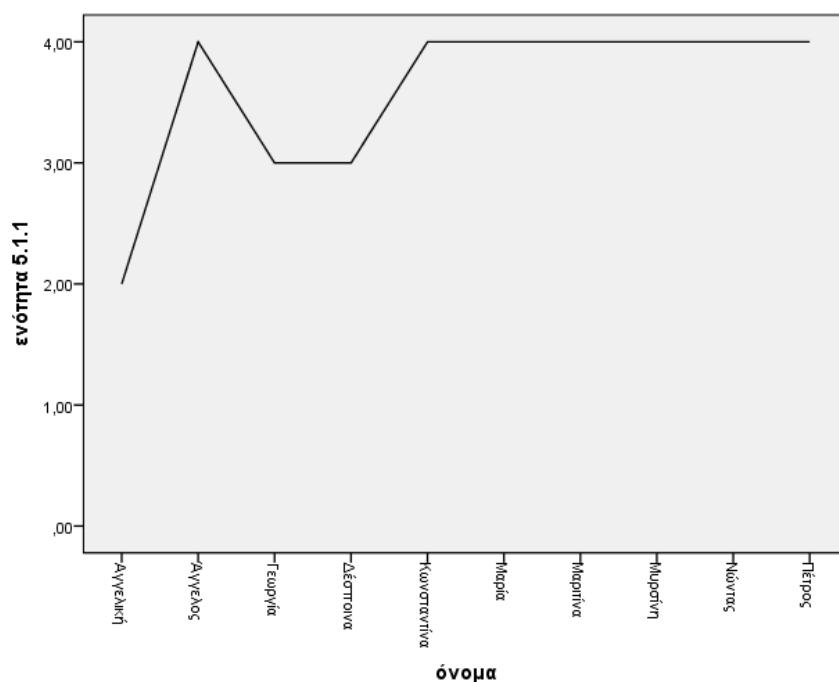
Πίνακας 15: Απαντήσεις στην ενότητα 5⁶⁰ και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Ε)

	υποκατηγορία 5.1.1	υποκατηγορία 5.1.2	υποκατηγορία 5.1.3	υποενότητα 5.1	υποκατηγορία 5.2.1	υποκατηγορία 5.2.2	υποκατηγορία 5.2.3	υποενότητα 5.2	ενότητα 5
όνομα									
Αγγελική	2,00	4,00	4,00	10,00	2,00	3,00	3,00	8,00	18,00
Άγγελος	4,00	8,00	5,00	17,00	4,00	8,00	5,00	17,00	34,00
Γεωργία	3,00	7,00	5,00	15,00	3,00	7,00	5,00	15,00	30,00
Δέσποινα	3,00	5,00	4,00	12,00	3,00	4,00	3,00	10,00	22,00
Κωνσταντίνα	4,00	10,00	6,00	20,00	4,00	10,00	6,00	20,00	40,00
Μαρία	4,00	9,00	6,00	19,00	4,00	9,00	6,00	19,00	38,00
Μαριτίνα	4,00	10,00	6,00	20,00	4,00	10,00	6,00	20,00	40,00
Μυρσίνη	4,00	9,00	6,00	19,00	4,00	9,00	6,00	19,00	38,00
Νώντας	4,00	9,00	6,00	19,00	4,00	9,00	6,00	19,00	38,00
Πέτρος	4,00	5,00	6,00	15,00	4,00	5,00	4,00	13,00	28,00
Σύνολο	36,00	76,00	54,00	166,00	36,00	74,00	50,00	160,00	326,00

Στον πίνακα 15 εμφανίζεται η επίδοση για κάθε μαθητή ανά υποκατηγορία, ανά υποενότητα και συνολικά στην ενότητα 5, η οποία περιλαμβάνει μια άσκηση μορφολογίας που εξετάζεται τόσο ως προς την κατάκτηση των καταληκτικών μορφημάτων όσο και ως προς την ορθογραφική επάρκεια τους. Κάθε υποενότητα χωρίζεται σε υποκατηγορίες ανάλογα με το είδος των μορφημάτων που εξετάζει. Τα γραφήματα που ακολουθούν δείχνουν αναλυτικά την επίδοση των μαθητών η οποία παρουσιάζει μια σχετική ομοιογένεια.

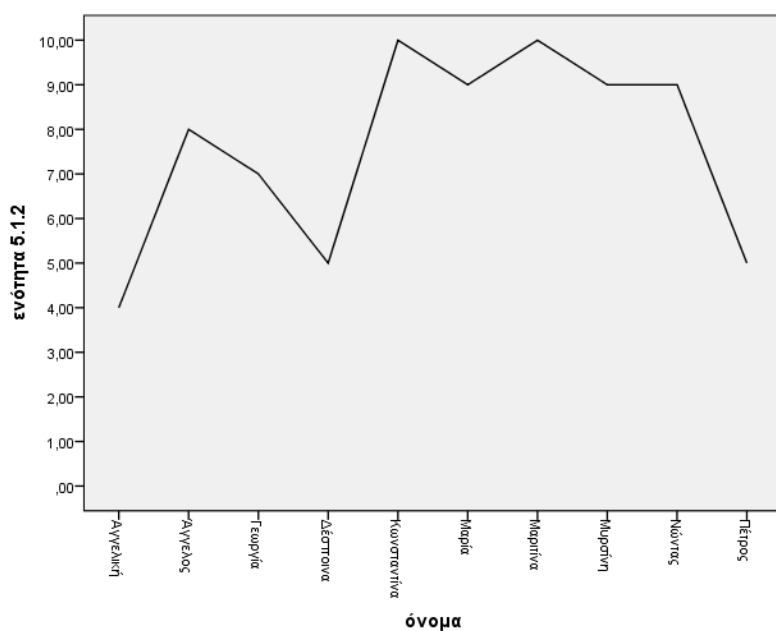
⁶⁰ Για το τι εξετάζει η ενότητα 5 και οι υποενότητές της βλ. σελ.161

Γράφημα 27: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.1



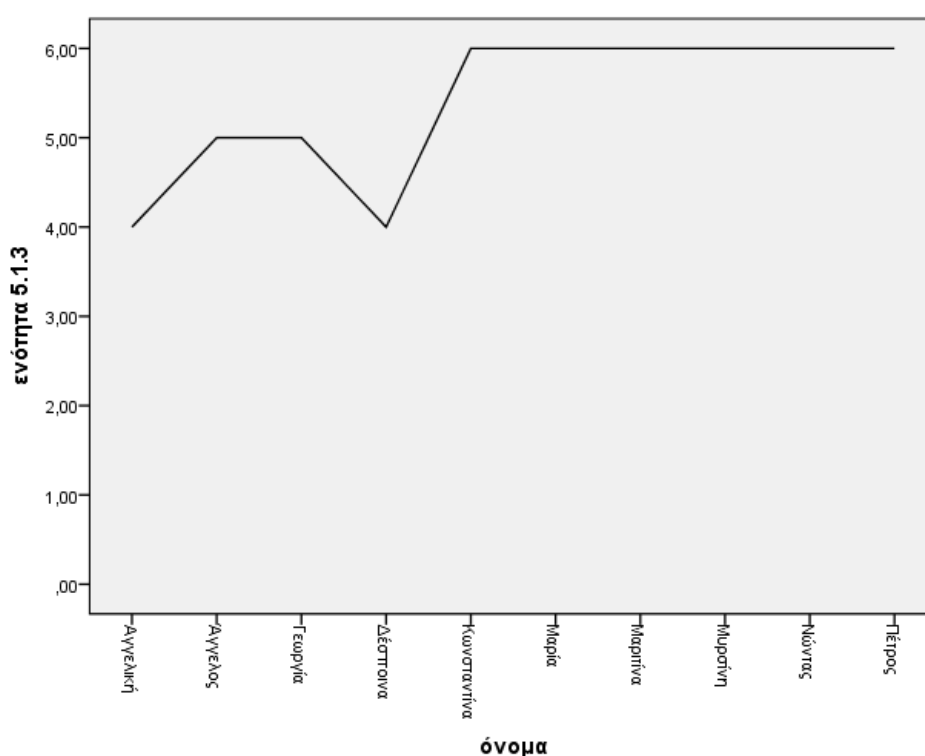
Στην υποκατηγορία 5.1.1 εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων με μέγιστη τιμή το 4 κι χαμηλότερη το 0 και διαπιστώνεται από το παραπάνω γράφημα ότι επτά από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις κινήθηκαν ανάμεσα στις 2 και 3 ορθές απαντήσεις όσον αφορά την αποτύπωση των καταληκτικών μορφημάτων των επιθέτων.

Γράφημα 28: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.2



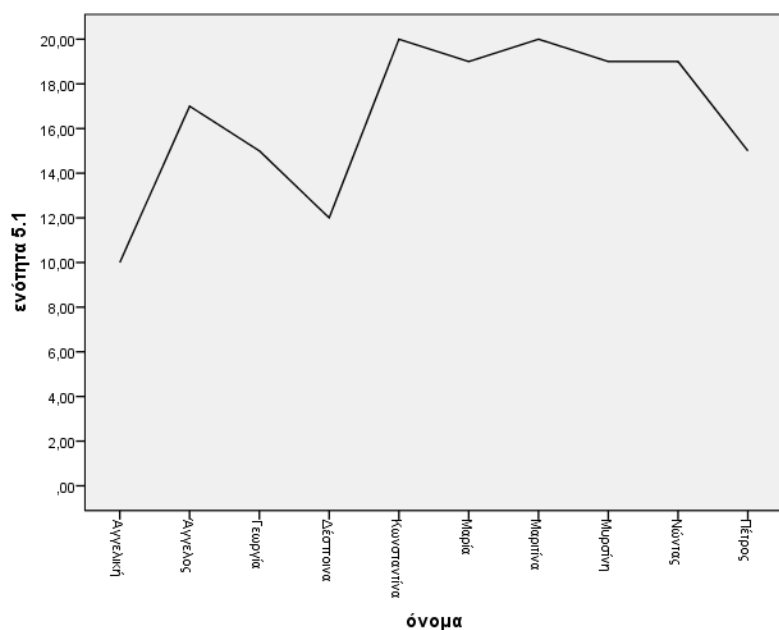
Στην υποκατηγορία 5.1.2 εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών με μέγιστη τιμή το 10 και χαμηλότερη το 0. Όπως προκύπτει από το γράφημα 27, μόνο δύο μαθητές απάντησαν ορθά και τις 10 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι οχτώ μαθητές παρουσιάζουν μια ανομοιογένεια στις απαντήσεις, καθώς οι τέσσερις κινήθηκαν πάνω από το μέσον της κλίμακας από 7 μέχρι 9 ορθές απαντήσεις, δυο ακριβώς στο μέσον με 5 ορθές απαντήσεις και μια μαθήτρια κάτω από το μέσον της κλίμακας με μόλις 4 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 29: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.1.3



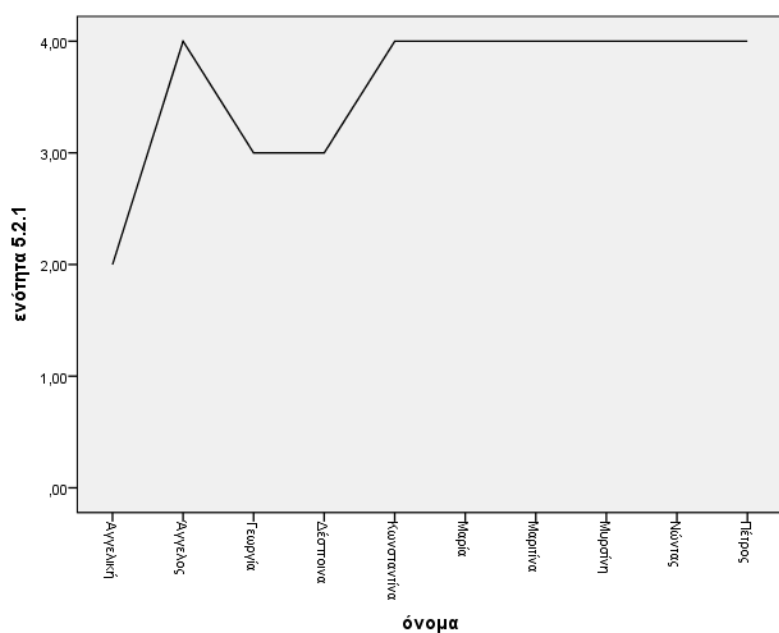
Στην υποκατηγορία 5.1.3 εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων με μέγιστη τιμή το 6 και χαμηλότερη το 0. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, έξι από τους δέκα μαθητές άριστευσαν σ' αυτήν την υποκατηγορία, ενώ οι απαντήσεις των υπόλοιπων τεσσάρων μαθητών κυμάνθηκαν ανάμεσα στις 4 και 5 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 30: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 5.1



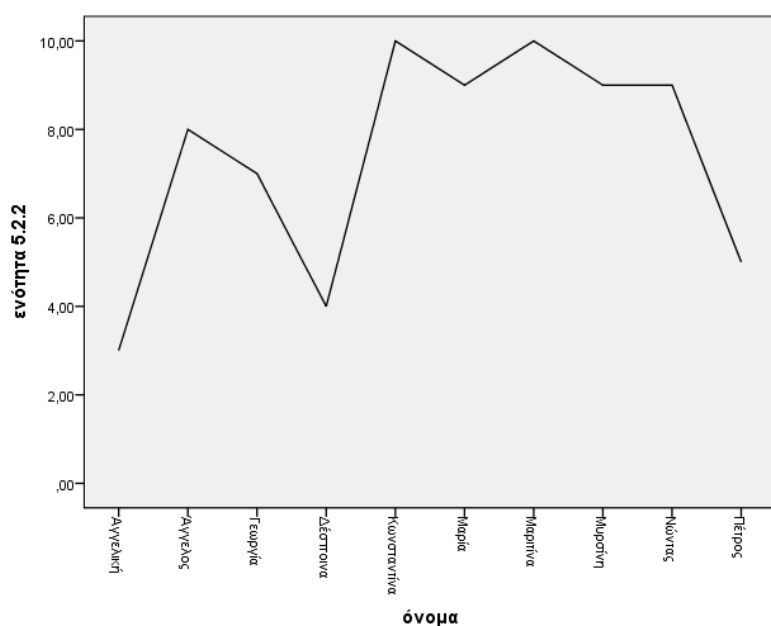
Συνολικά η επίδοση των μαθητών στην υποενότητα 5.1 κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 που είναι η μέγιστη τιμή και το 0 που είναι η ελάχιστη τιμή. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα, οι επιδόσεις των μαθητών στην υποενότητα 5.1 είναι πάνω από το μέσον της κλίμακας. Δυο περιπτώσεις μαθητών άριστευσαν και μία μαθήτρια απάντησε ορθά στις 10 από τις 20 περιπτώσεις, οι υπόλοιποι κινήθηκαν ανάμεσα στις 12 με 19 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 31: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.1



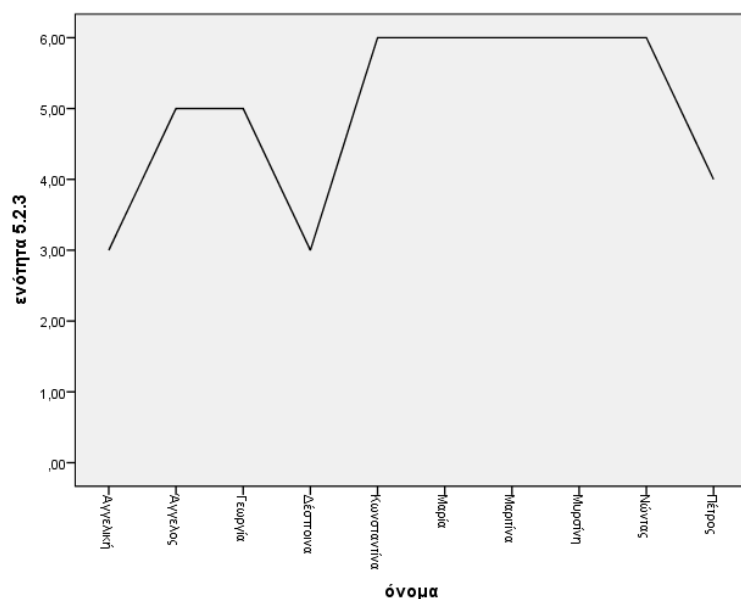
Στην υποκατηγορία 5.2.1 ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών ως προς τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων με μέγιστη τιμή το 4 και ελάχιστη το 0. Όπως προκύπτει και από το γράφημα 31, οι επτά από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 2 και 3 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 32: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.2



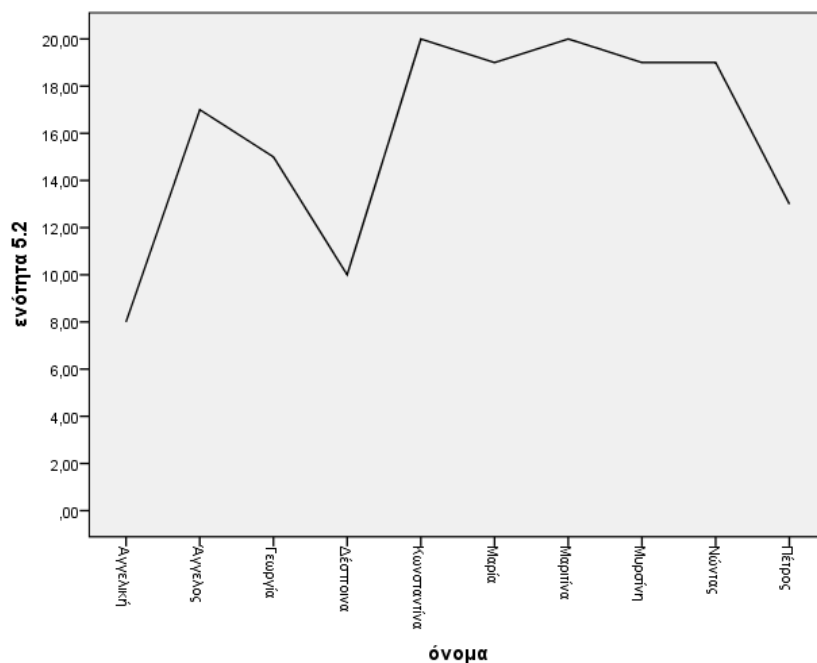
Στην υποκατηγορία 5.2.2 ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών στα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών με μέγιστη τιμή το 6 και ελάχιστη το 0. Στη υποκατηγορία αυτή παρατηρείται μια σχετική ανομοιογένεια, καθώς δύο από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά και στις 10 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι οχτώ μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 3 με 9 ορθές απαντήσεις, όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα.

Γράφημα 33: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποκατηγορία 5.2.3



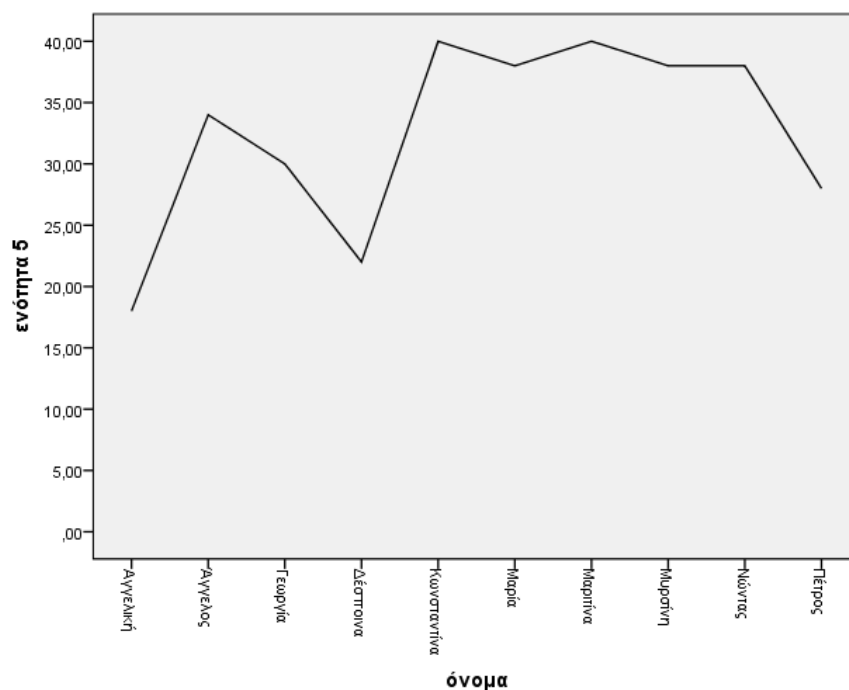
Στην υποκατηγορία 5.2.3 εξετάζεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών στα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων μεγίστη τιμή το 6 και ελάχιστη το 0 και όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα, οι πέντε από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι πέντε μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 3 με 5 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 34: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενοότητα 5.2



Όπως προκύπτει και από το Γράφημα 34, η επίδοση των μαθητών συνολικά στην υποενότητα 5.2 παρουσιάζει ανομοιογένεια, καθώς οι ορθές απαντήσεις των μαθητών κυμαίνονται ανάμεσα στις 8, χαμηλότερη επίδοση για την περίπτωση μιας μαθήτριας, και στις 20, υψηλότερη επίδοση για δυο περιπτώσεις μαθητριών. Οι υπόλοιποι επτά μαθητές απάντησαν ορθά στις μισές και πάνω περιπτώσεις με επίδοση μεταξύ των 10 και 18 ορθών περιπτώσεων. Σε σύγκριση με το γράφημα της επίδοσης συνολικά στην υποενότητα 5.1 διαπιστώνεται ότι τα λάθη για τους περισσότερους μαθητές είναι στις ίδιες περιπτώσεις καταληκτικών μορφημάτων, που αφού δεν απαντήθηκαν με το σωστό φώνημα, δεν έχουν και τη σωστή ορθογραφία.

Γράφημα 35: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 5



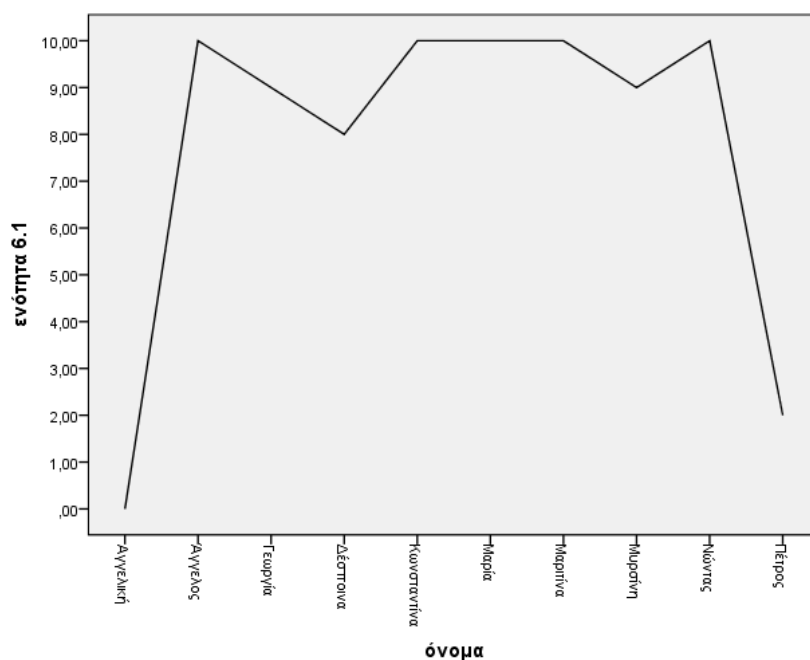
Το παραπάνω γράφημα απεικονίζει την επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 5, η οποία κινείται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 40. Παρατηρώντας το γράφημα 35 δύο από τους δέκα μαθητές άριστευσαν σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάστηκαν στις υποενότητες της ενότητας αυτής. Οι υπόλοιποι επτά μαθητές κινήθηκαν πάνω από το μέσον της κλίμακας με επίδοση που κυμαίνεται ανάμεσα στις 22 και 38 ορθές περιπτώσεις και υπάρχει και μια περίπτωση μαθήτριας που βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας με μόλις 18 ορθές απαντήσεις.

Πίνακας 16: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Ε)

	υποενότητ α 6.1	υποενότη τα 6.2	υποενότητ α 6.3	υποενότητ α 6.4	υποενότητ α 6.5	υποενότητ α 6.6	υποενότητ α 6.7	ενότητα 6
όνομα								
Αγγελική	,00	4,00	49,00	9,00	16,00	9,00	8,00	95,00
Άγγελος	10,00	4,00	54,00	9,00	19,00	10,00	7,00	113,00
Γεωργία	9,00	4,00	50,00	8,00	16,00	10,00	7,00	104,00
Δέσποινα	8,00	5,00	59,00	9,00	19,00	10,00	8,00	118,00
Κωνσταντίνα	10,00	6,00	57,00	9,00	20,00	10,00	8,00	120,00
Μαρία	10,00	6,00	60,00	9,00	20,00	10,00	8,00	123,00
Μαριπίνα	10,00	6,00	59,00	9,00	19,00	10,00	8,00	121,00
Μυρσίνη	9,00	6,00	56,00	9,00	20,00	10,00	7,00	117,00
Νώντας	10,00	4,00	57,00	9,00	20,00	10,00	8,00	118,00
Πέτρος	2,00	1,00	47,00	6,00	17,00	10,00	7,00	90,00
Σύνολο	78,00	46,00	548,00	86,00	186,00	99,00	76,00	1119,00

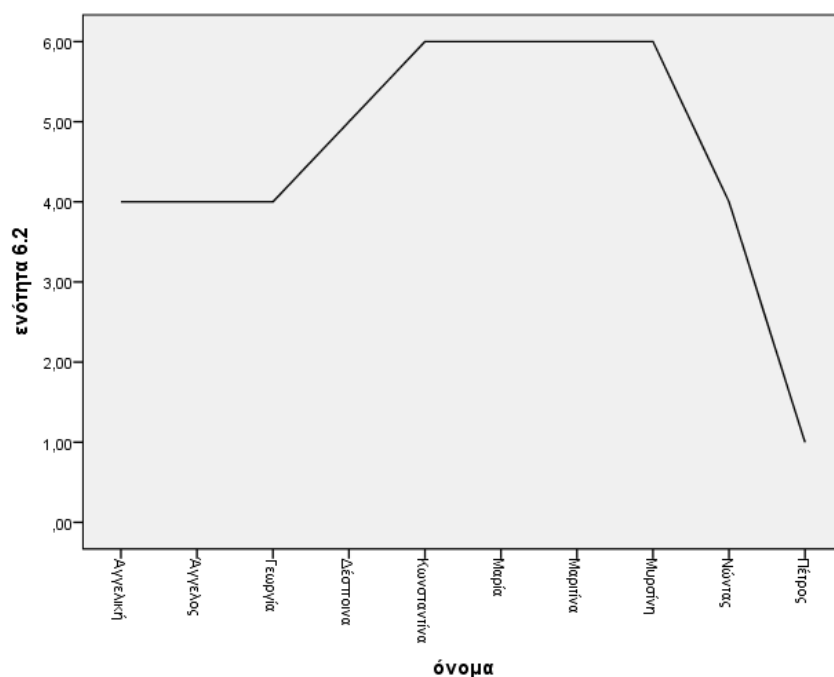
Στον πίνακα 16 καταγράφεται η επίδοση των μαθητών στη ενότητα 6 με την οποία ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια τους σ' ένα κείμενο που υπαγορεύθηκε κατά τη διάρκεια του τεστ. Οι υποενότητες της ενότητας 6 σχετίζονται με το τι ελέγχεται ορθογραφικά κάθε φορά. Η συνολική επίδοση στην ενότητα κυμαίνεται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 123. Στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζονται αναλυτικότερα οι επιδόσεις των μαθητών για κάθε υποενότητα και η συνολική τους επίδοση στην ενότητα 6.

Γράφημα 36: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.1



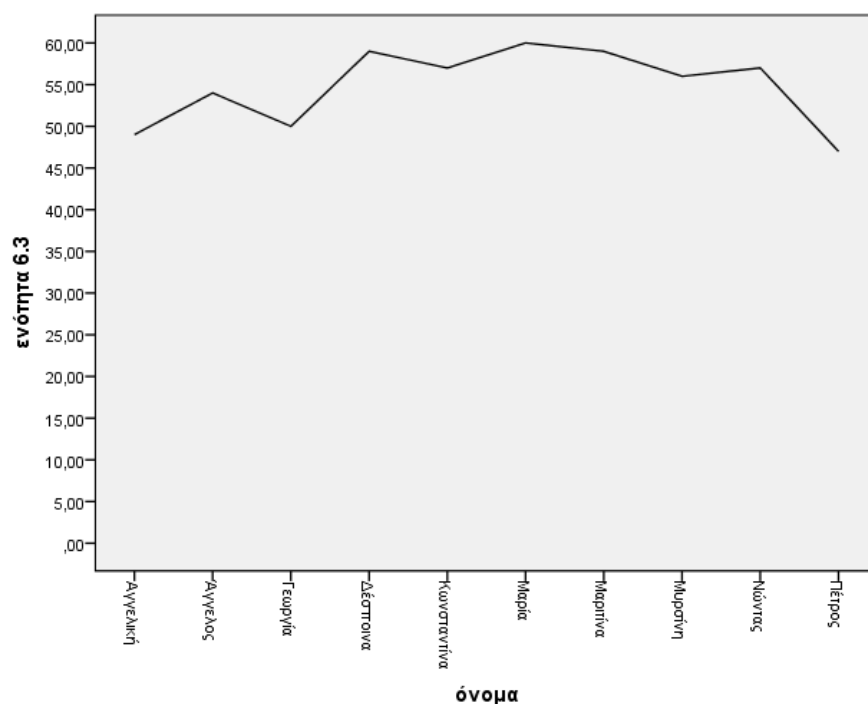
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση στην υποενότητα 6.1 η οποία θεωρητικά κυμαίνεται ανάμεσα στο 0 και στο 10. Διαπιστώνεται ότι πέντε από τους δέκα μαθητές κάνουν χρήση του κεφαλαίου γράμματος μετά από τελεία ή στα κύρια ονόματα, καθώς άριστευσαν στη συγκεκριμένη υποενότητα. Από τους υπόλοιπους πέντε μαθητές, οι τρεις κάνουν συστηματική χρήση του κεφαλαίου γράμματος, καθώς βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας με επίδοση μεταξύ του 8 και του 9, ενώ οι υπόλοιποι δύο δεν κάνουν συστηματική χρήση του κεφαλαίου και μάλιστα η μία μαθήτρια δεν το έχει χρησιμοποιήσει σε καμία από τις περιπτώσεις, και ο άλλος μαθητής έκανε χρήση μόνο σε 2 περιπτώσεις.

Γράφημα 37: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.2



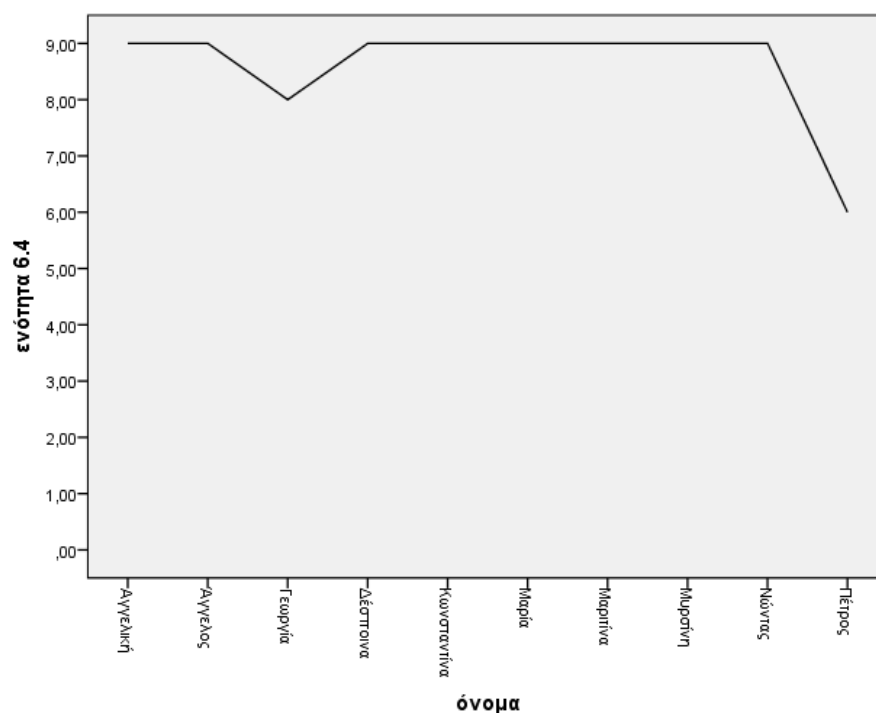
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στη χρήση των δίπλων συμφώνων και των συμπλεγμάτων με μέγιστη τιμή το 6 και ελάχιστη το 0. Όπως προκύπτει από την ανάλυση του γραφήματος 37, τέσσερις από τους δέκα μαθητές έγραψαν ορθά όλες τις περιπτώσεις χρήσης δίπλων συμφώνων και συμπλεγμάτων, ενώ οι υπόλοιποι πέντε κινήθηκαν ανάμεσα στις 4 με 5 ορθές απαντήσεις και υπάρχει τέλος και μια περίπτωση μαθητή που απάντησε ορθά μόνο σε μια περίπτωση.

Γράφημα 38: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.3



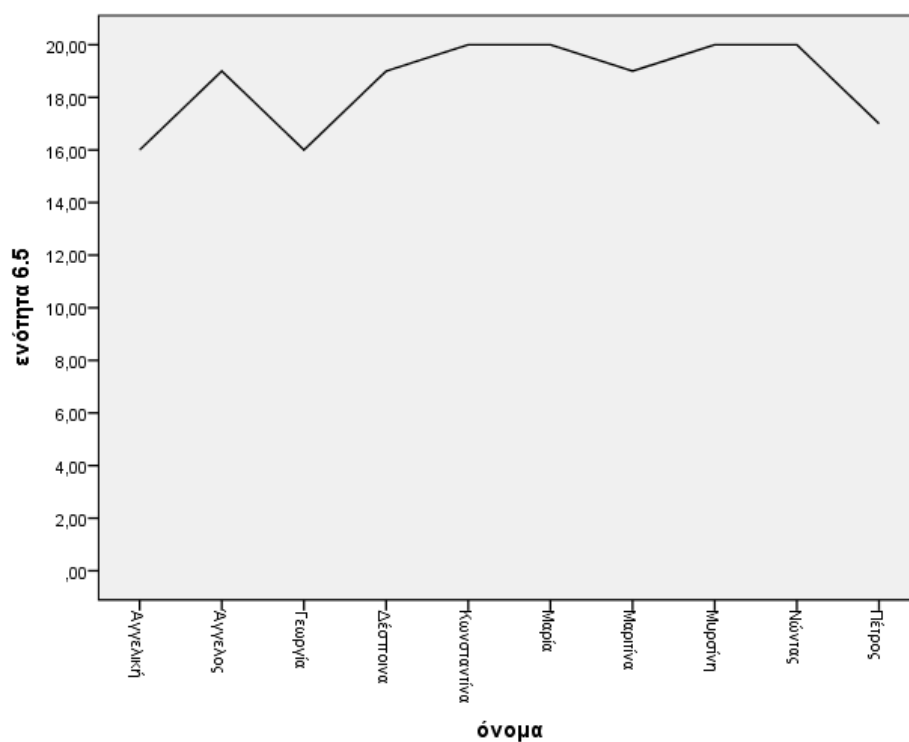
Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα στην εξέταση των θεματικών μορφημάτων όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν επιδόσεις που βρίσκονται πάνω από το μέσο της κλίμακας, καθώς η μέγιστη τιμή για αυτή την υποενότητα 6.3 είναι 60 και η ελάχιστη 0. Η μικρότερη τιμή είναι 47 για έναν μαθητή και 60 για μια μαθήτρια που απάντησε ορθά σε όλες τις περιπτώσεις. Οι υπόλοιποι οχτώ μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 49 με 59 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 39: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.4



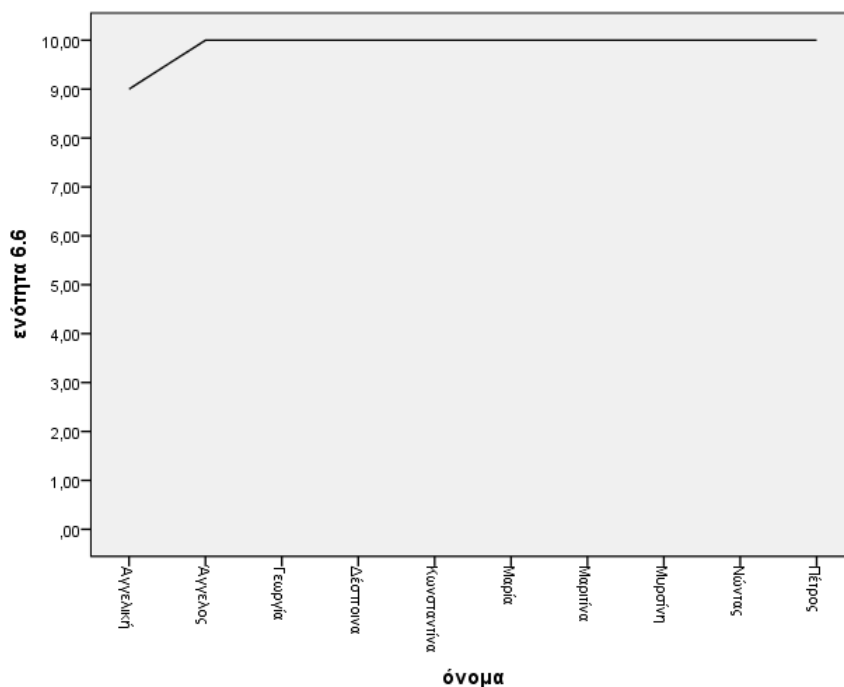
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών όσον αφορά την ορθή αποτύπωση των καταληκτικών ρηματικών μορφημάτων. Η μέγιστη τιμή της υποενότητας 6.4 είναι 9 και η ελάχιστη 0. Παρατηρώντας το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς οχτώ από τους δέκα μαθητές έχουν γράψει ορθά και τις 9 περιπτώσεις των καταληκτικών μορφημάτων των ρημάτων που εξετάζονται στην υποενότητα, ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές βρίσκονται από το μέσον της κλίμακας με 6 και 8 ορθές απαντήσεις ο καθένας.

Γράφημα 40: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.5



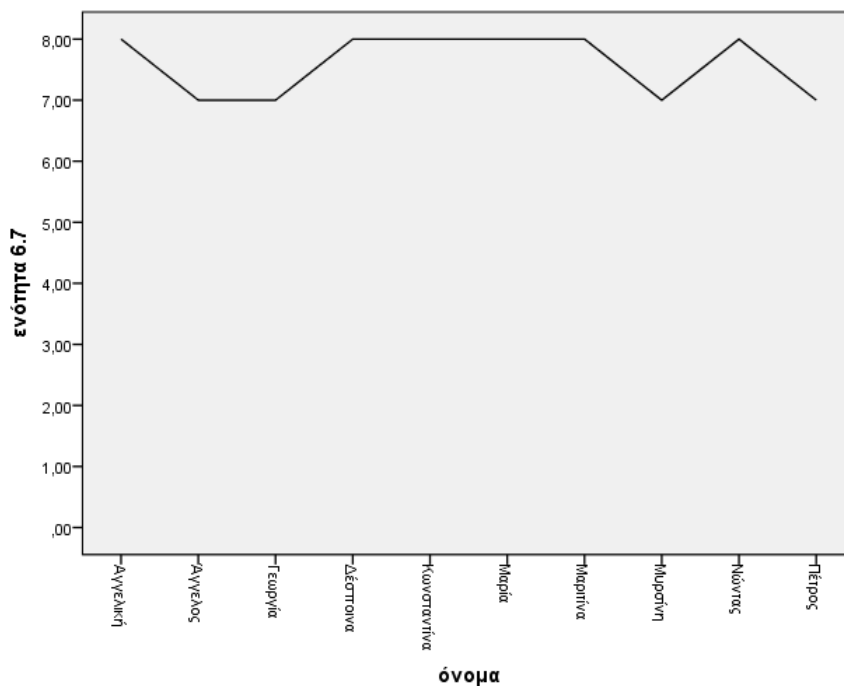
Όπως φαίνεται και στο Γράφημα 40, όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας για την υποενότητα 6.5. Στην υποενότητα αυτή εξετάζεται η αποτύπωση των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών, επιθέτων, αντωνυμιών και αριθμητικών με μέγιστη τιμή 20 και ελάχιστη 0. Διαπιστώνεται ότι τέσσερις από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις της υποενότητας 6.5, ενώ οι υπόλοιποι έξι κινήθηκαν ανάμεσα στις 16 με 19 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 41: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.6



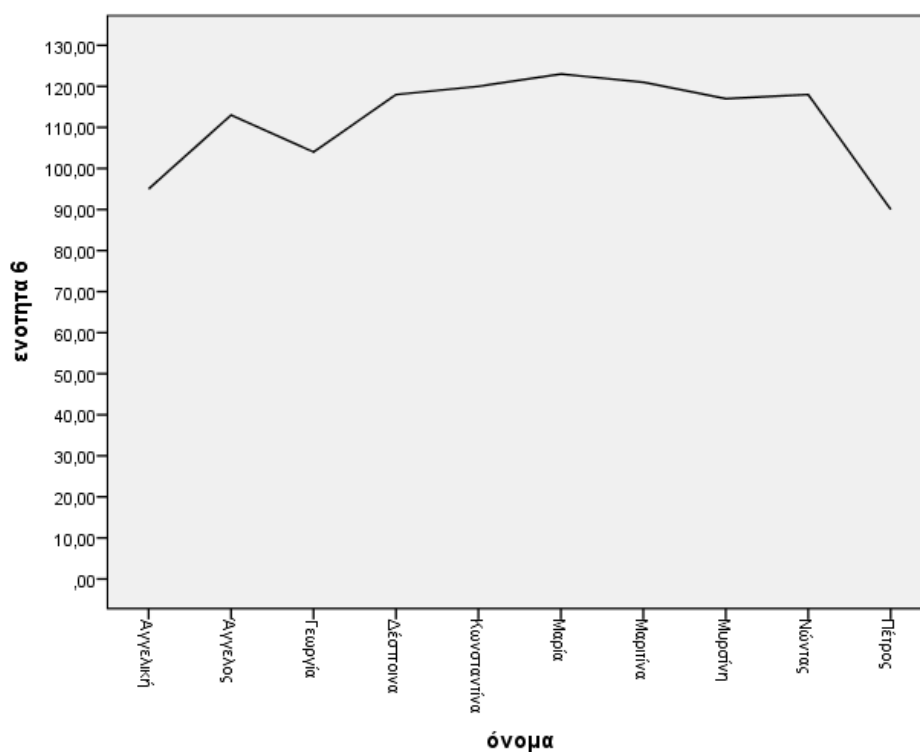
Στην υποενότητα 6.6 εξετάζονται οι δέκα περιπτώσεις του άρθρου και η επίδοση στην υποενότητα αυτή κυμαίνεται θεωρητικά ανάμεσα στο 10 και 0. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα, όλοι οι μαθητές έχουν γράψει ορθά όλες τις περιπτώσεις του άρθρου εκτός από μια περίπτωση μαθητή που έχει κάνει λάθος μια περίπτωση.

Γράφημα 42: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην υποενότητα 6.7



Όπως διαπιστώνεται από το παραπάνω γράφημα, όλοι οι μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας για την υποενότητα 6.7. Οι υπό εξέταση περιπτώσεις αφορούν τις προθέσεις, τους συνδέσμους και τα μόρια με μέγιστη τιμή το 8 και ελάχιστη το 0. Οι έξι από τους δέκα μαθητές έχουν απαντήσει ορθά σε όλες τις περιπτώσεις και οι υπόλοιποι τέσσερις έχουν απαντήσει ορθά στις 7 από τις 8 περιπτώσεις.

Γράφημα 43: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 6



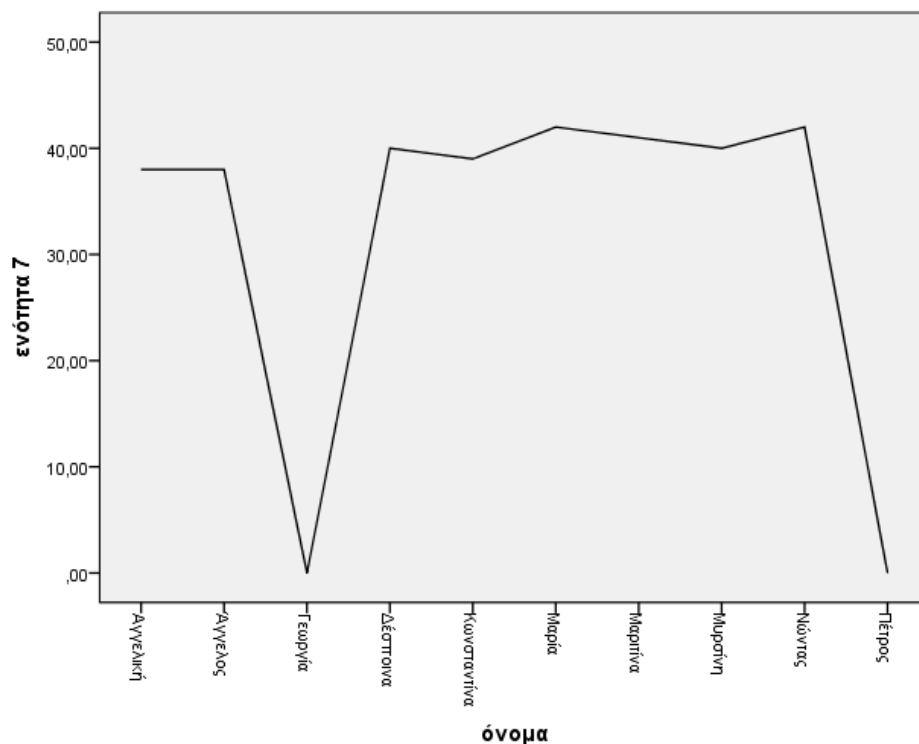
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η συνολική επίδοση των μαθητών στην ενότητα 6 σύμφωνα με την οποία διαπιστώνεται σχετική ομοιογένεια στην ορθογραφική επάρκεια των μαθητών τόσο στις επιμέρους περιπτώσεις που ελέγχονται όσο και στην συνολική τους επίδοση. Οι επιδόσεις τους κινήθηκαν ανάμεσα στο 90 που είναι η χαμηλότερη καταγραφή και στο 123 που είναι η υψηλότερη. Μια από τις μαθήτριες άριστευσε στην άσκηση ηθογραφίας της ενότητας 6, ενώ οι υπόλοιποι 9 μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 90 με 120 ορθές περιπτώσεις.

Πίνακας 17: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Ε)

	ενότητα 7	
όνομα	Αγγελική	38,00
	Άγγελος	38,00
	Γεωργία	,00
	Δέσποινα	40,00
	Κωνσταντίνια	39,00
	Μαρία	42,00
	Μαριτίνα	41,00
	Μυρσίνη	40,00
	Νώντας	42,00
	Πέτρος	,00
	Σύνολο	320,00

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών αναφορικά με τον τονισμό του κειμένου που υπαγορεύθηκε ως άσκηση ορθογραφίας στην ενότητα 6, όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα. Η συνολική επίδοση στην ενότητα 7 κυμαίνεται ανάμεσα στο 0 και το 42.

Γράφημα 44: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε) στην ενότητα 7



Από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών κάνει συστηματική χρήση του τόνου, καθώς οχτώ μαθητές παρουσιάζουν επιδόσεις ανάμεσα 38 και 42 ορθές περιπτώσεις τονισμού, σε αντίθεση με δύο μαθητές που δεν τονίζουν καθόλου.

5.2.2 Παρουσίαση των αποτελεσμάτων των τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων της δεύτερης μέτρησης

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε αναλυτικά την επίδοση στο τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στην δεύτερη μέτρηση που διενεργήθηκε τον Απρίλιο του 2019 με τη βοήθεια των πινάκων και των διαγραμμάτων για την κάθε ενότητα του τεστ.

5.2.2.1 Αποτελέσματα της ομάδας παρατήρησης

Η δεύτερη μέτρηση διενεργήθηκε 6 μήνες μετά την πρώτη μέτρηση και σχετικά με το δείγμα της ομάδας παρατήρησης υπήρξε μια μικρή διαφοροποίηση στον αριθμό των συμμετεχόντων μαθητών. Ο αριθμός μειώθηκε κατά 2 άτομα γιατί δυο μαθητές εγκατέλειψαν το σχολείο κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς⁶¹, με αποτέλεσμα στην δεύτερη μέτρηση να συμμετέχουν πέντε αγόρια και τρία κορίτσια, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 18.

Πίνακας 18: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2^η μέτρηση)

ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
5	3

Στους πίνακες και στα διαγράμματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε όλες τις ενότητες και υποενότητες του τεστ.

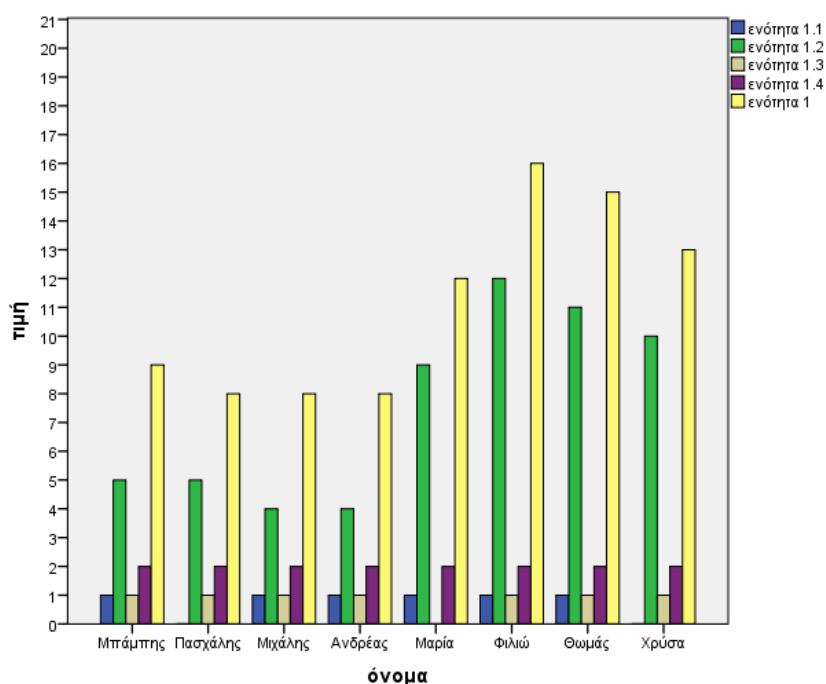
⁶¹ Οι λόγοι που εγκατέλειψαν το σχολείο οι δυο μαθητές, ο Σωτήρης και η Ελένη, παρουσιάζονται στα προφίλ των αντίστοιχων μαθητών βλ. 1^ο Προφίλ και 10^ο Προφίλ.

Πίνακας 19: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

	υποενότητα 1.1	υποενότητα 1.2	υποενότητα 1.3	υποενότητα 1.4	ενότητα 1	
όνομα	Ανδρέας	1	4	1	2	8
	Θωμάς	1	11	1	2	15
	Μαρία	1	9	0	2	12
	Μιχάλης	1	4	1	2	8
	Μπάμπης	1	5	1	2	9
	Πασχάλης	0	5	1	2	8
	Φιλιώ	1	12	1	2	16
	Χρύσα	0	10	1	2	13
	άθροισμα	6	60	7	16	89

Στον Πίνακα 19 παρουσιάζεται η επίδοση κάθε μαθητή ανά υποενότητα και συνολικά στην ενότητα 1, η οποία κινείται θεωρητικά μεταξύ του 3 ως χαμηλότερη τιμή και του 16 ως υψηλότερη τιμή. Παρατηρώντας τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται ότι μια μαθήτρια αρίστευσε στην ενότητα 1, τρεις μαθητές κινούνται μεταξύ 12 και 15 και οι υπόλοιποι τέσσερις μαθητές πιο χαμηλά μεταξύ του 8 και 9.

Γράφημα 45: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 1



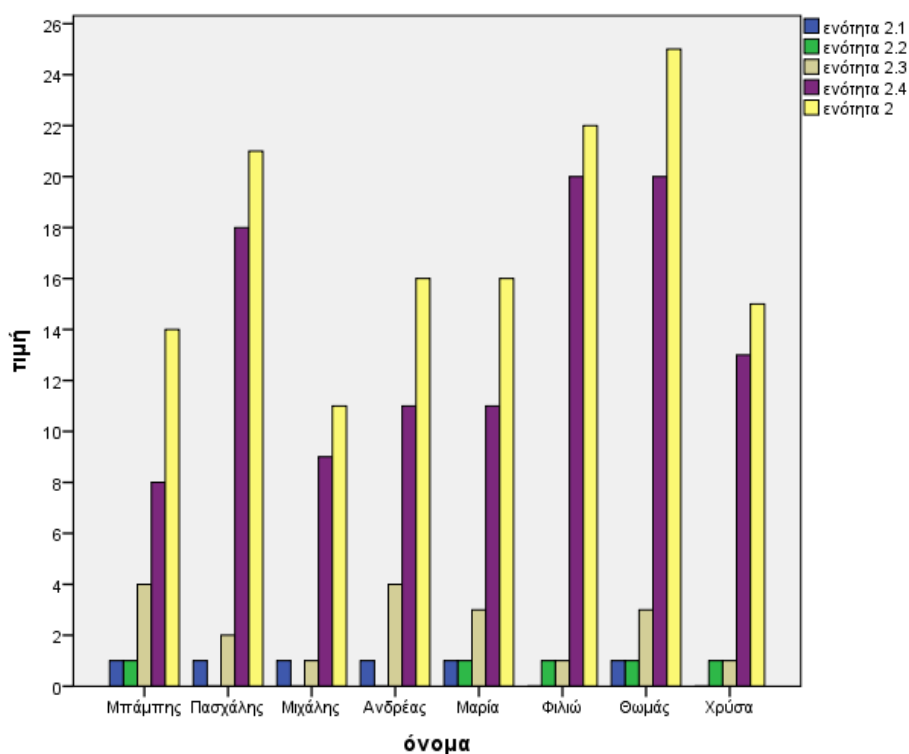
Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα, έξι από τους οχτώ συμμετέχοντες μαθητές της πειραματικής ομάδας απάντησαν ορθά στην άσκηση της υποενότητας 1.1., εφτά από τους οχτώ μαθητές απάντησαν ορθά στην άσκηση της υποενότητας 1.3 και όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές απάντησαν ορθά στην άσκηση της υποενότητας 1.4, ενώ η μεγαλύτερη εσωτερική διαφοροποίηση της ομάδας διαπιστώνεται στην άσκηση κατανόησης της υποενότητας 1.2 στην οποία τέσσερις μαθητές βρίσκονται στο χαμηλό σημείο της κλίμακας με επιδόσεις που κινούνται ανάμεσα στο 4 και στο 5, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές στο υψηλό σημείο της κλίμακας με τιμές από το 9 έως το 12.

Πίνακας 20: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

		υποενότητα 2.1	υποενότητα 2.2	υποενότητα 2.3	υποενότητα 2.4	ενότητα 2
όνομα	Ανδρέας	1	0	4	11	16
	Θωμάς	1	1	3	20	25
	Μαρία	1	1	3	11	16
	Μιχάλης	1	0	1	9	11
	Μπάμπης	1	1	4	8	14
	Πασχάλης	1	0	2	18	21
	Φιλιώ	0	1	1	20	22
	Χρύσα	0	1	1	13	15
	άθροισμα	6	5	19	110	140

Στον πίνακα 20 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις ανά υποενότητα και ανά μαθητή και στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 2. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά από τη χαμηλότερη τιμή που είναι 0 μέχρι την υψηλότερη που είναι 30. Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, τρεις μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας, τρεις στο μέσον της και δύο στο χαμηλό σημείο της κλίμακας.

Γράφημα 46: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 2



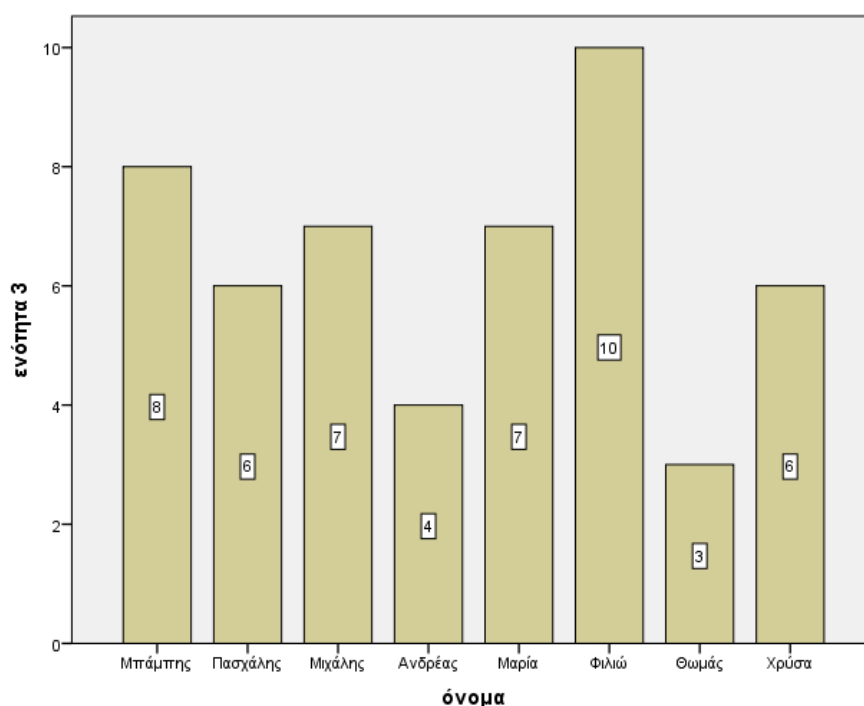
Όπως προκύπτει και από το Γράφημα 46, έξι από τους οχτώ συμμετέχοντες μαθητές απάντησαν ορθά στην υποενότητα 2.1 που περιελάμβανε άσκηση πολλαπλής επιλογής, ενώ πέντε από τους οχτώ μαθητές απάντησαν ορθά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής της υποενότητας 2.2. Ωστόσο, ανομοιογένεια παρατηρείται στην υποενότητα 2.3, άσκηση σωστού- λάθους στην οποία δυο μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, δύο μαθητές στις 3 από τις 4 περιπτώσεις, ένας μαθητής απάντησε ορθά μόνο στις δυο περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις μαθητές απάντησαν ορθά μόνο τη μια περίπτωση σωστού- λάθους. Στην υποενότητα 2.4 τρεις από τους οχτώ από τους μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας με 18 έως 20 ορθές απαντήσεις, τρεις στο μέσον με 11 έως 13 ορθές απαντήσεις και δύο από τους μαθητές στο χαμηλό σημείο με 8 και 9 ορθές απαντήσεις αντίστοιχα. Συνολικά στην ενότητα 2 παρατηρείται από μέτρια έως υψηλή επίδοση για τους έξι από τους οχτώ μαθητές που κινούνται ανάμεσα στο 15 και το 25 και πιο χαμηλή επίδοση στους άλλους δύο μαθητές με 11 και 14 αντίστοιχα, τιμές κάτω του μέσου όρου της ενότητας.

Πίνακας 21: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Π.)

		ενότητα 3
όνομα	Ανδρέας	4
	Θωμάς	3
	Μαρία	7
	Μιχάλης	7
	Μπάμπης	8
	Πασχάλης	6
	Φιλιώ	10
	Χρύσα	6
	άθροισμα	51

Στον Πίνακα 21 καταγράφεται η επίδοση των μαθητών στην ενότητα 3 που αφορά στην παραγωγή λόγου με άξονες προς εξέταση το περιεχόμενο, τη δομή και τη μορφή. Οι τιμές για κάθε άξονα που εξετάζεται στην παραγωγή λόγου κυμαίνονται από τη χαμηλότερη που είναι το 1 και αντιστοιχεί στο «ανεπαρκώς» και την υψηλότερη που είναι το 4 και αντιστοιχεί στο «άριστα». Επομένως, μέγιστη τιμή σ' αυτήν την ενότητα είναι το 12 και ελάχιστη το 3.

Γράφημα 47: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 3



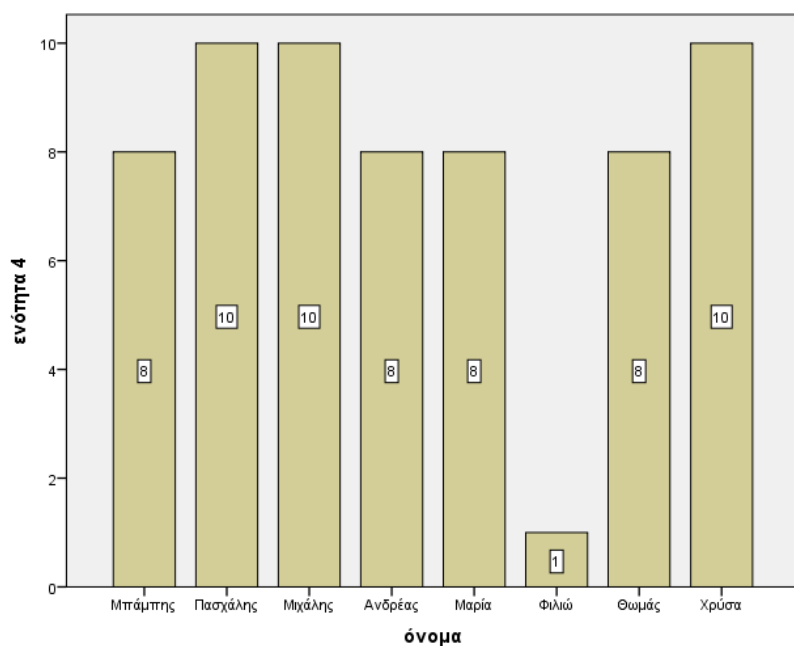
Στο Γράφημα 47 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση παραγωγής λόγου και διαπιστώνεται ότι τέσσερις από τους οχτώ μαθητές κινούνται πάνω από το μέσον της κλίμακας με επίδοση που κινείται ανάμεσα στο 7 και στο 10, δύο μαθητές ακριβώς στο μέσον της κλίμακας με επίδοση 6 και τέλος δύο μαθητές στο χαμηλό σημείο της κλίμακας με επίδοση ανάμεσα στο 3 και το 4.

Πίνακας 22: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Π.)

		ενότητα 4
όνομα	Ανδρέας	8
	Θωμάς	8
	Μαρία	8
	Μιχάλης	10
	Μπάμπης	8
	Πασχάλης	10
	Φιλιώ	1
	Χρύσα	10
	άθροισμα	63

Στον παραπάνω πίνακα καταγράφεται η επίδοση των μαθητών στην ενότητα 4 που αντιστοιχεί στην άσκηση με την αντιστοίχιση των ετυμολογικά συγγενών λέξεων. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά μεταξύ της τιμής 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή και της τιμής 10 που είναι η υψηλότερη τιμή και παρατηρείται ότι όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές εκτός από μια περίπτωση μαθητή βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας.

Γράφημα 48: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 4



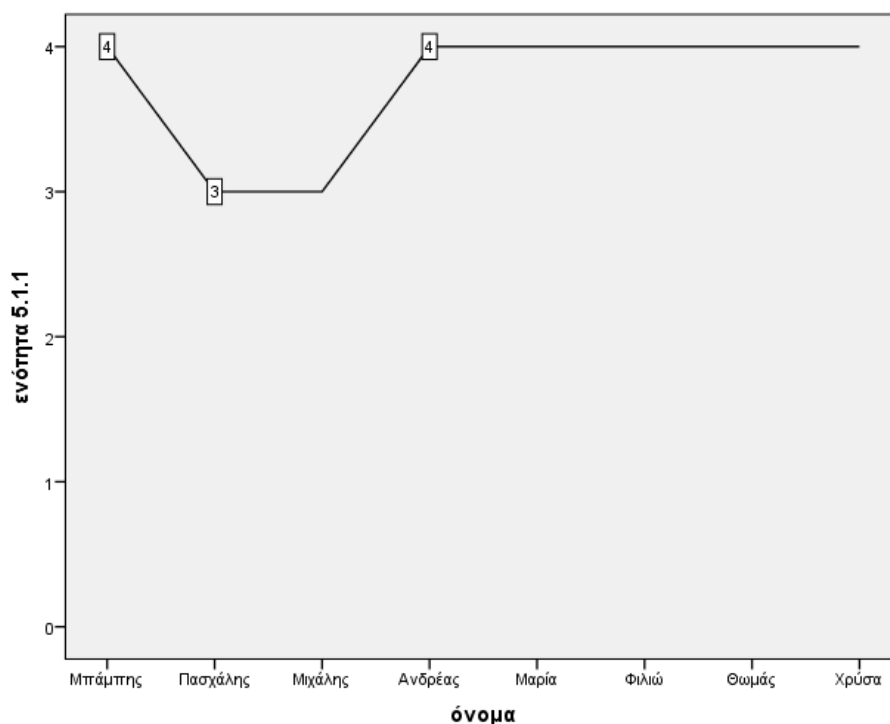
Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα διαπιστώνεται ομοιογένεια στις απαντήσεις των επτά μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ, καθώς οι σωστές απαντήσεις κινούνται ανάμεσα στο 8 και στο 10. Εξάιρεση αποτελεί μια μαθήτρια η οποία εμφανίζει μόνο μια σωστή απάντηση στη συγκεκριμένη ενότητα.

Πίνακας 23: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Π.)

	υποκατ ηγορία 5.1.1	υποκατ ηγορία 5.1.2	υποκατ ηγορία 5.1.3	υποενότ ητα 5.1	υποκατ ηγορία 5.2.1	υποκατη γορία 5.2.2	υποκατη γορία 5.2.3	υποενότ ητα 5.2	ενότητα 5
όνομα Ανδρέας	4	7	6	17	2	4	4	10	27
Θωμάς	4	9	6	19	4	9	6	19	38
Μαρία	4	9	6	19	3	9	6	18	37
Μιχάλης	3	9	6	18	1	4	6	11	29
Μπάμπης	4	9	6	19	4	9	5	18	37
Πασχάλης	3	6	6	15	3	6	3	12	27
Φιλιώ	4	9	6	19	4	8	5	17	36
Χρύσα	4	10	6	20	3	9	4	16	36
άθροισμα	30	68	48	146	24	58	39	121	267

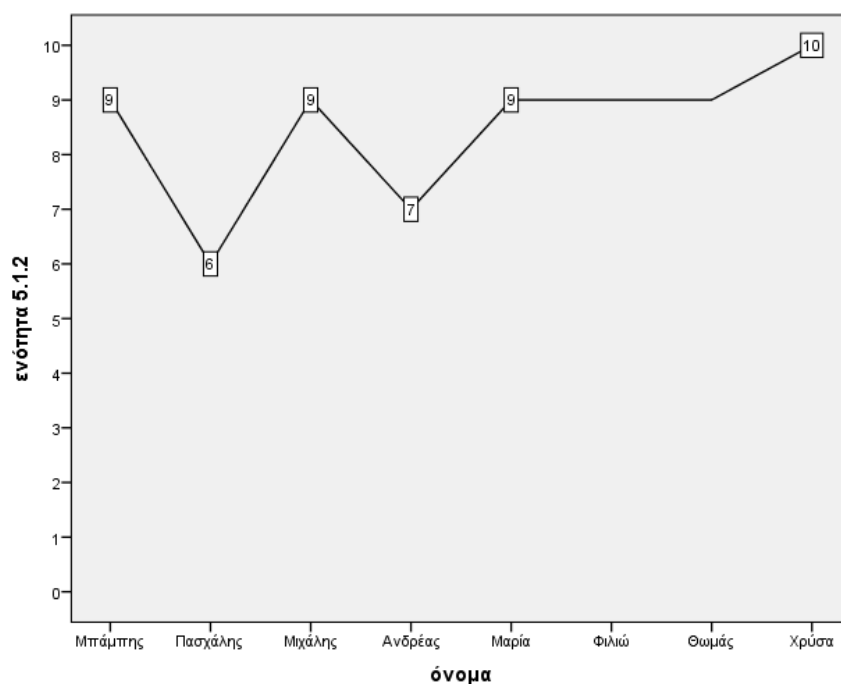
Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται οι επιδόσεις των μαθητών ανά υποενότητα και για την ενότητα 5 συνολικά. Η επίδοση για την ενότητα 5 κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 και στο 0. Ωστόσο, η συγκεκριμένη ενότητα επιμερίζεται σε δύο υποενότητες (5.1 και 5.2) για τις οποίες η υψηλότερη επίδοση είναι το 10 και η χαμηλότερη το 0. Τέλος, κάθε υποενότητα χωρίζεται σε υποκατηγορίες (5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 και 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3) ανάλογα με το τι ελέγχεται κάθε φορά όσον αφορά την κατάκτηση των καταληκτικών μορφημάτων και την ορθογραφία τους. Όπως προκύπτει και από τον παραπάνω πίνακα όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσο της κλίμακας και μάλιστα πέντε μαθητές βρίσκονται κοντά στο άριστα με συνολική επίδοση στην ενότητα από 36 έως 38 ορθές απαντήσεις. Στα παρακάτω γραφήματα παρουσιάζεται αναλυτικά η επίδοση των μαθητών στις υποενότητες και στις υποκατηγορίες αυτών.

Γράφημα 49: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.1



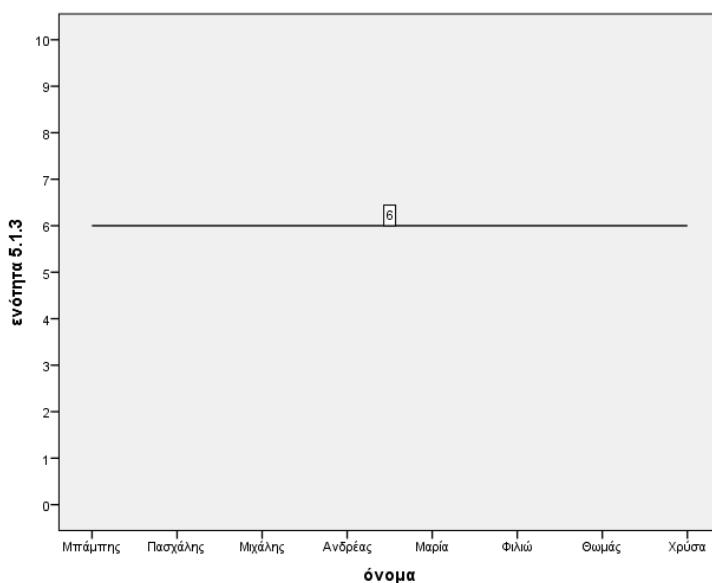
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών όσον αφορά την υποκατηγορία 5.1.1 στην οποία οι μαθητές ελέγχονται στο αν μπορούν να αποδώσουν ορθά τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι έξι από τους οχτώ μαθητές απάντησαν ορθά και στις 4 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι δύο απάντησαν στις 3 από τις 4 περιπτώσεις.

Γράφημα 50: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.2



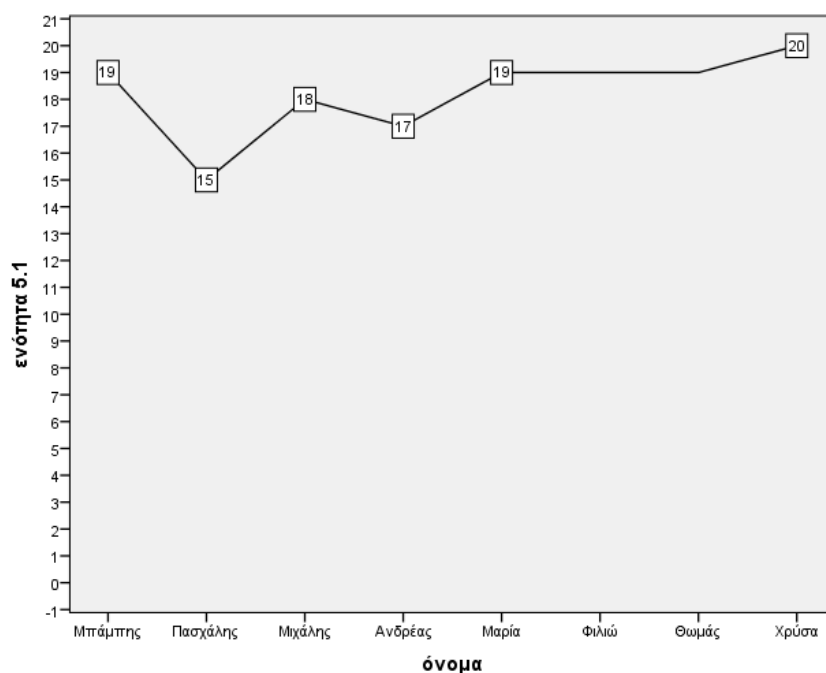
Στο Γράφημα 50 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην υποκατηγορία 5.1.2 στην οποία οι μαθητές εξετάζονται στην απόδοση των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών. Όπως προκύπτει και από τα παραπάνω γράφημα, έξι από τους οχτώ μαθητές παρουσιάζουν υψηλή επίδοση απαντώντας ορθά 9 έως 10 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι δυο μαθητές απάντησαν ορθά 6 και 7 περιπτώσεις αντίστοιχα με επίδοση που κινείται πάνω από το μέσο όρο των ορθών απαντήσεων για τη συγκεκριμένη υποκατηγορία.

Γράφημα 51: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.1.3



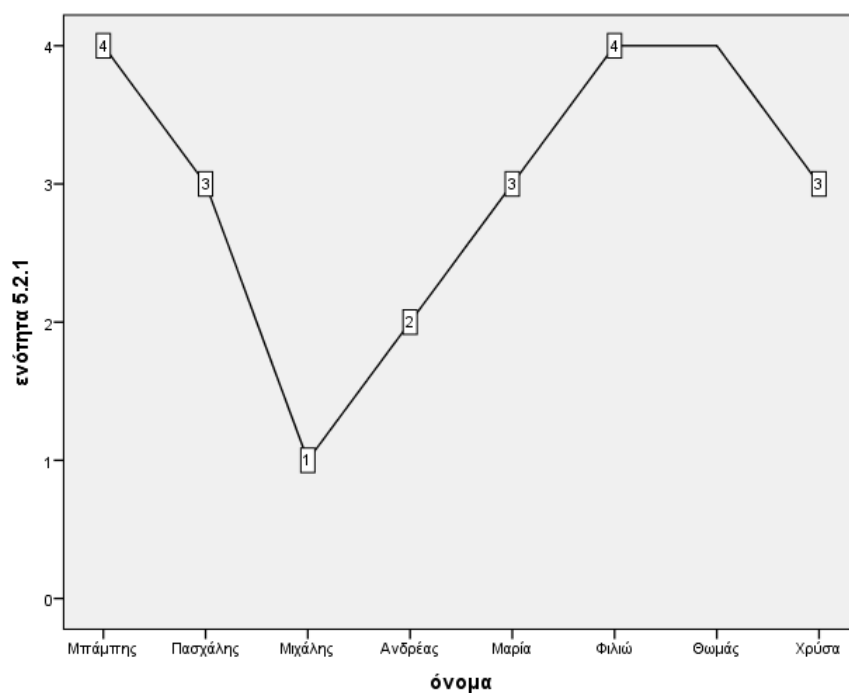
Στο παραπάνω γράφημα αποτυπώνεται η επίδοση των μαθητών στην υποκατηγορία 5.1.3 στην οποία εξετάζεται η ικανότητα των μαθητών να αποδίδουν ορθά τα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων. Όπως προκύπτει και από το γράφημα 50 διαπιστώνεται ομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών, καθώς όλοι παρουσιάζουν την ίδια επίδοση απαντώντας ορθά στις 6 από τις 10 περιπτώσεις.

Γράφημα 52: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.1



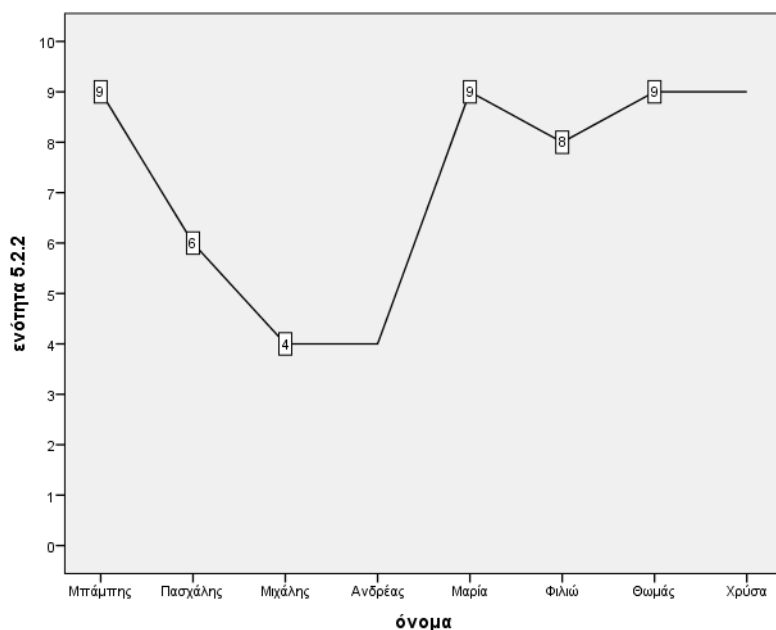
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην υποενότητα 5.1 σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές παρουσιάζουν επίδοση πάνω από το μέσο όρο η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στις 15 με 20 ορθές απαντήσεις όσον αφορά τη συμπλήρωση των καταληκτικών μορφημάτων.

Γράφημα 53: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.1



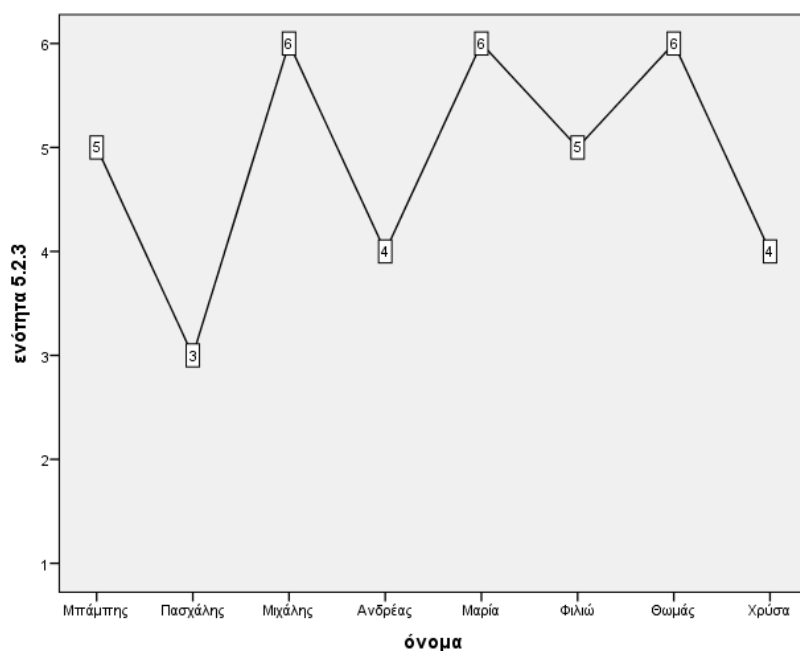
Στο Γράφημα 53 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών σχετικά με την άσκηση που αφορά την ορθή ορθογραφική αποτύπωση των καταληκτικών μορφημάτων των επιθέτων. Οι επιδόσεις των μαθητών σ' αυτήν την υποκατηγορία παρουσιάζουν ανομοιογένεια, καθώς τρεις από τους οχτώ μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, τρεις μαθητές απάντησαν ορθά στις 3 περιπτώσεις, ένας μαθητής σε 2 περιπτώσεις και ο τελευταίος μαθητής απάντησε ορθά σε μία μόνο περίπτωση.

Γράφημα 54: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.2



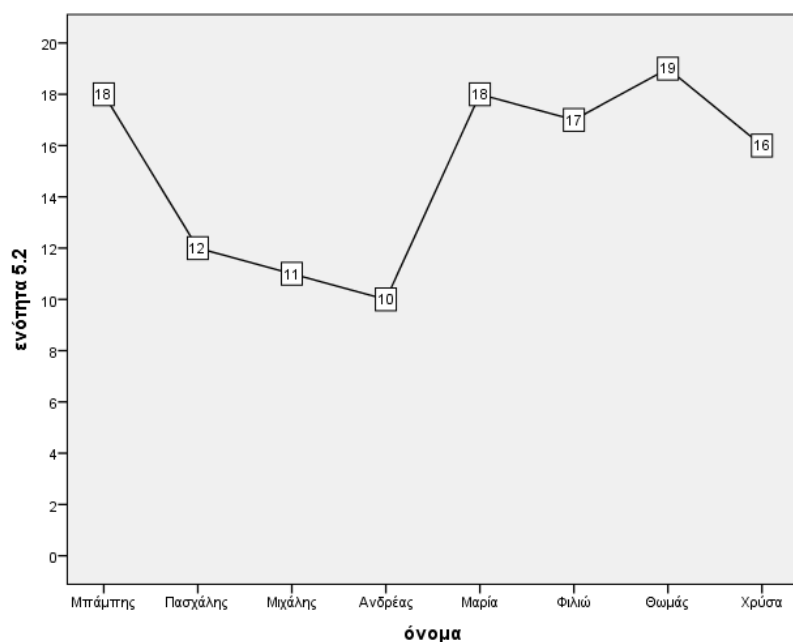
Στο Γράφημα 54 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην υποκατηγορία 5.2.2 στην οποία οι μαθητές εξετάζονται ως προς την ικανότητα να αποδίδουν με σωστή ορθογραφία τα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα, πέντε από τους οχτώ μαθητές παρουσιάζουν πιο υψηλή επίδοση που κινείται από 8 έως 9 ορθές απαντήσεις και οι υπόλοιποι τρεις μαθητές πιο χαμηλή επίδοση από 4 έως 6 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 55: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποκατηγορία 5.2.3



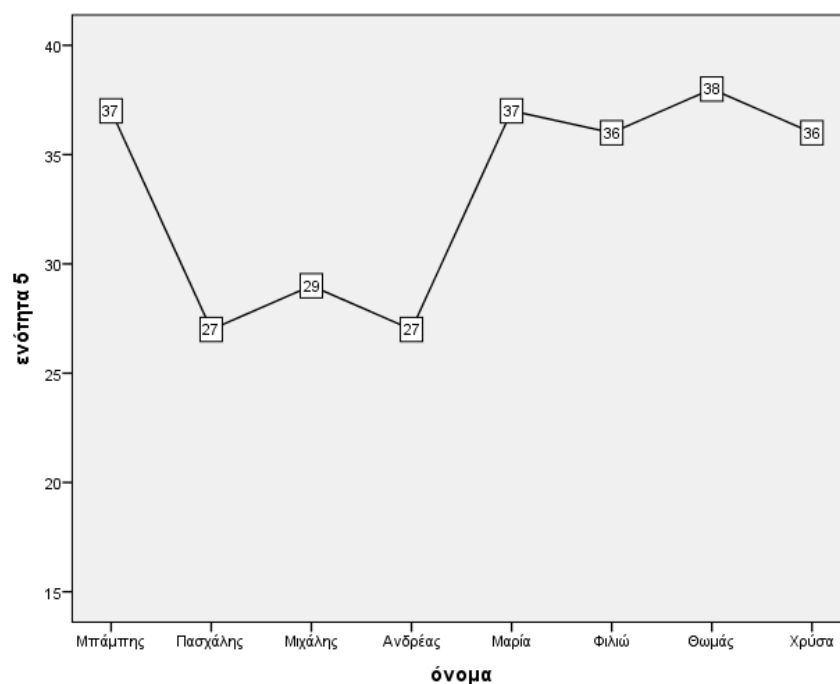
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών όσον αφορά την ορθή ορθογραφική αποτύπωση των καταληκτικών μορφημάτων των ρημάτων σύμφωνα με το οποίο παρατηρείται ανομοιογένεια στις απαντήσεις των μαθητών, καθώς τρεις μαθητές έχουν απαντήσει ορθά και στις 6 περιπτώσεις, δύο μαθητές στις 5 από τις 6 περιπτώσεις, δύο μαθητές στις 4 από τις 6 περιπτώσεις και ένας μαθητής έχει απαντήσει ορθά στις 3 από τις 6 περιπτώσεις.

Γράφημα 56: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 5.2



Στο Γράφημα 56 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην υποενότητα 5.2 η οποία κινείται ανάμεσα στις 10 ορθές απαντήσεις που είναι η χαμηλότερη επίδοση για την περίπτωση ενός μαθητή και στις 19 ορθές απαντήσεις που είναι η υψηλότερη επίδοση για την περίπτωση ενός άλλου μαθητή. Οι υπόλοιποι μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 11 με 18 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 57: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 5



Στο Γράφημα 57 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 5 σύμφωνα με το οποίο πέντε από τους οχτώ μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας με επιδόσεις που κυμαίνονται ανάμεσα στο 36 και στο 38 με άριστα το 40, ενώ οι υπόλοιποι τρεις μαθητές κινούνται πιο κοντά στο μέσο της κλίμακας με επιδόσεις που κυμαίνονται ανάμεσα στο 27 με 29.

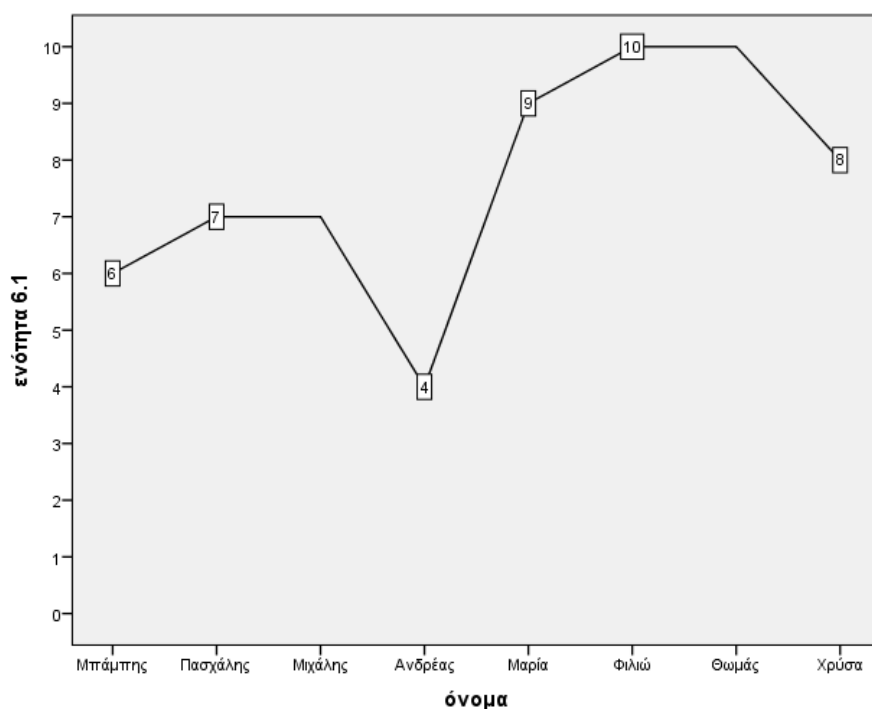
Πίνακας 24: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Π.)

		υποενότητα 6.1	υποενότητα 6.2	υποενότητα 6.3	υποενότητα 6.4	υποενότητα 6.5	υποενότητα 6.6	υποενότητα 6.7	ενότητα 6
όνομα	Ανδρέας	4	5	46	4	17	9	6	91
	Θωμάς	10	5	58	9	19	10	8	119
	Μαρία	9	5	49	7	19	10	8	107
	Μιχάλης	7	2	43	5	16	7	7	87
	Μπάμπης	6	5	50	7	18	9	6	101
	Πασχάλης	7	3	49	5	18	8	7	97
	Φιλιώ	10	6	51	9	20	10	8	114
	Χρύσα	8	6	52	8	17	10	7	108
	άθροισμα	61	37	398	54	144	73	57	824

Στον πίνακα 24 αποτυπώνεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 6 και στις υποενότητες της. Στην ενότητα αυτή ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών και η επίδοση κινείται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 123. Στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ομαδοποιούνται οι περιπτώσεις που ελέγχονται ορθογραφικά⁶² και η παρουσίαση των επιδόσεων των μαθητών σε καθεμία από αυτές γίνεται στα γραφήματα που ακολουθούν.

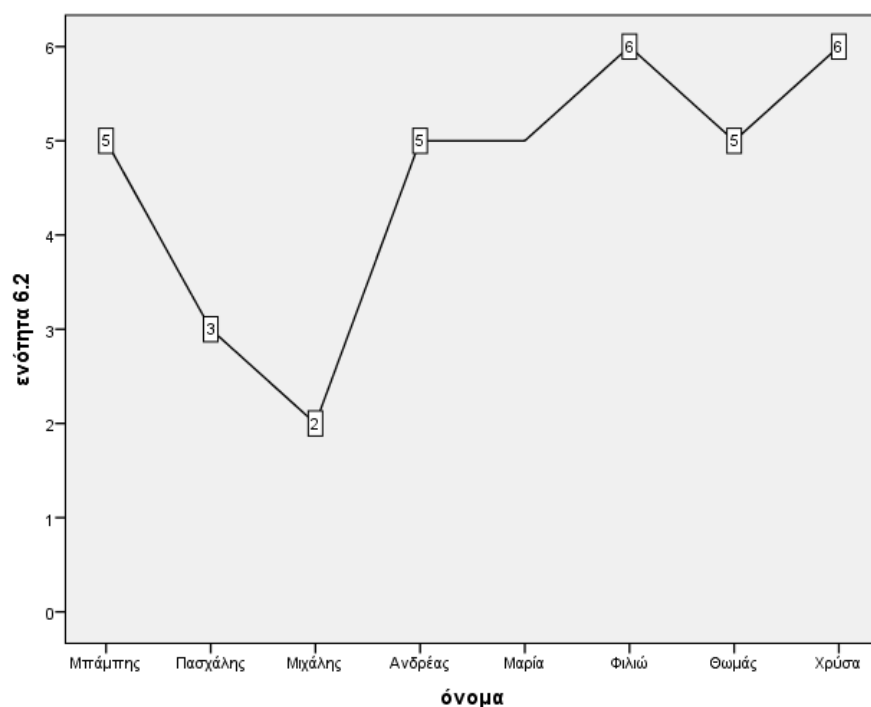
⁶² Για την αναλυτική παρουσίαση του τι εξετάζεται σε κάθε υποενότητα βλ. σελ. 170

Γράφημα 58: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.1



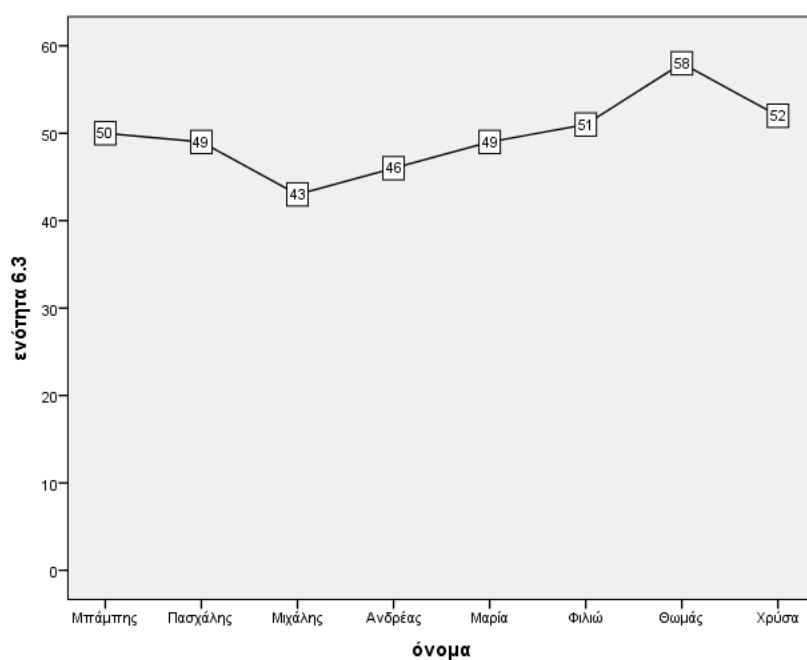
Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στη χρήση κεφαλαίου γράμματος μετά από τελεία και στα κύρια ονόματα και, όπως διαπιστώνεται και από το γράφημα 68, δύο από τους οχτώ μαθητές αρίστευσαν στην συγκεκριμένη υποενότητα, πέντε μαθητές κινήθηκαν πάνω το μέσο της κλίμακας με επίδοση από 6 έως 9 και ένας μαθητής φαίνεται ότι δεν κάνει συστηματική χρήση του κεφαλαίου γράμματος, καθώς εμφανίζει χαμηλή επίδοση με μόλις 4 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 59: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.2



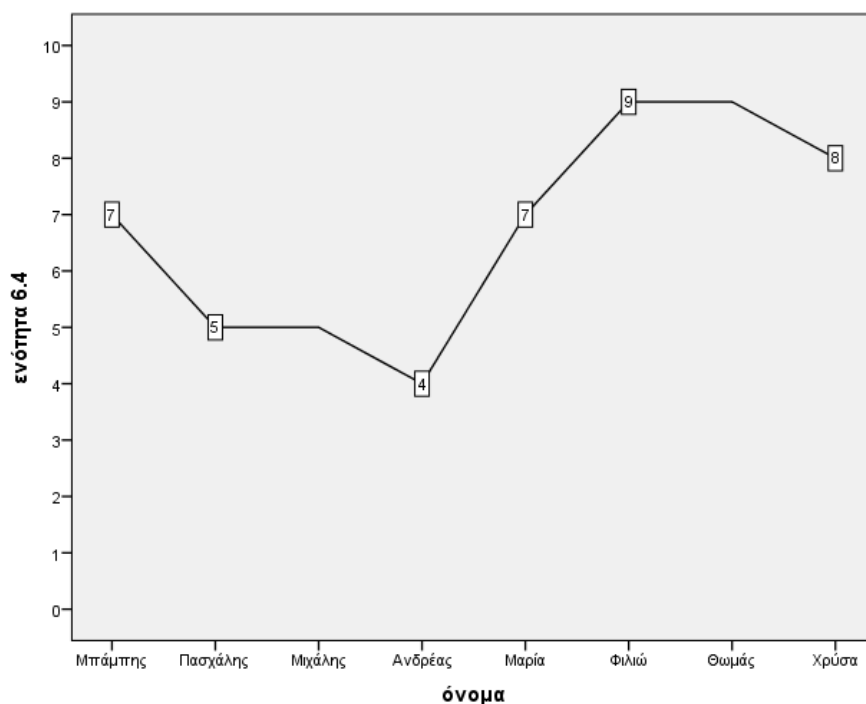
Στην υποενότητα 6.2 οι μαθητές ελέγχονται ως προς την ορθογραφία των διπλών συμφώνων και των συμπλεγμάτων και όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα, έξι από τους οχτώ μαθητές κυμαίνονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας με 5 έως 6 ορθές απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιποι δύο πιο χαμηλά με 2 και 3 ορθές απαντήσεις αντίστοιχα.

Γράφημα 60: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.3



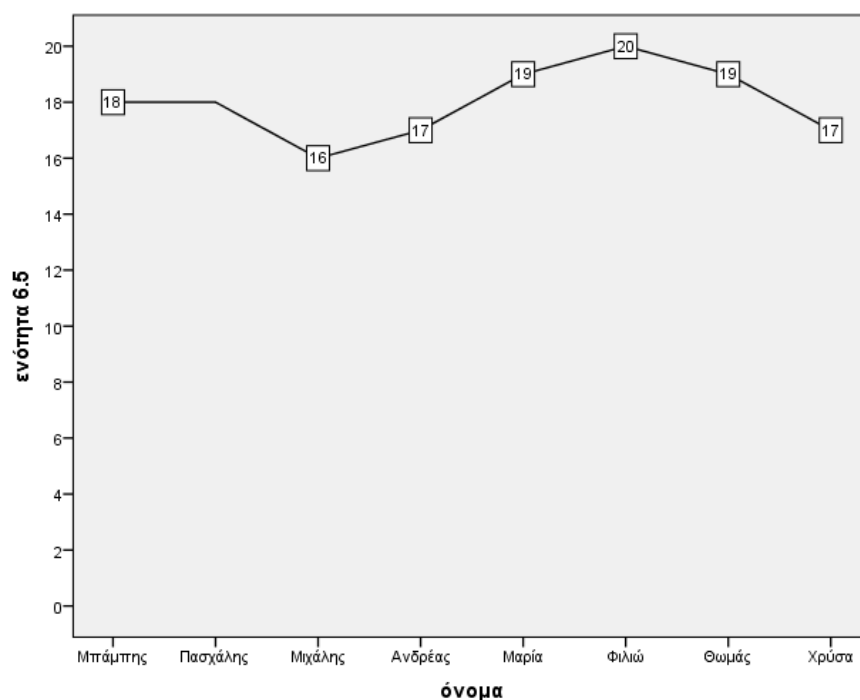
Στο Γράφημα 60 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών ως προς την ορθογραφία των θεματικών μορφημάτων σύμφωνα με το οποίο όλοι οι μαθητές βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας με τέσσερις από αυτούς να εμφανίζουν επίδοση μεταξύ του 50 και του 58 και τους υπόλοιπους τέσσερις επίδοση μεταξύ του 43 και 49.

Γράφημα 61: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.4



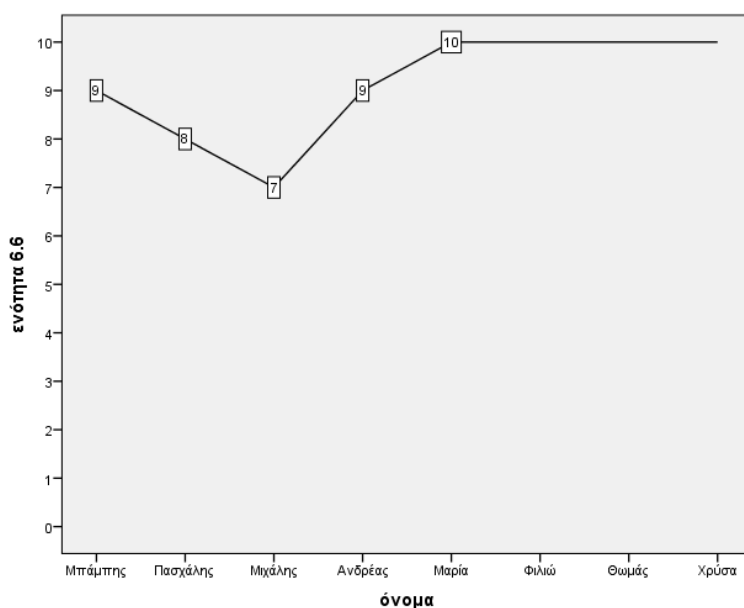
Στην υποενότητα 6.4 εξετάζεται η ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των ρημάτων και όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν ανομοιογένεια, καθώς πέντε από τους οχτώ μαθητές κυμαίνονται ανάμεσα στις 7 με 9 ορθές απαντήσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις ανάμεσα στις 4 με 5 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 62: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.5



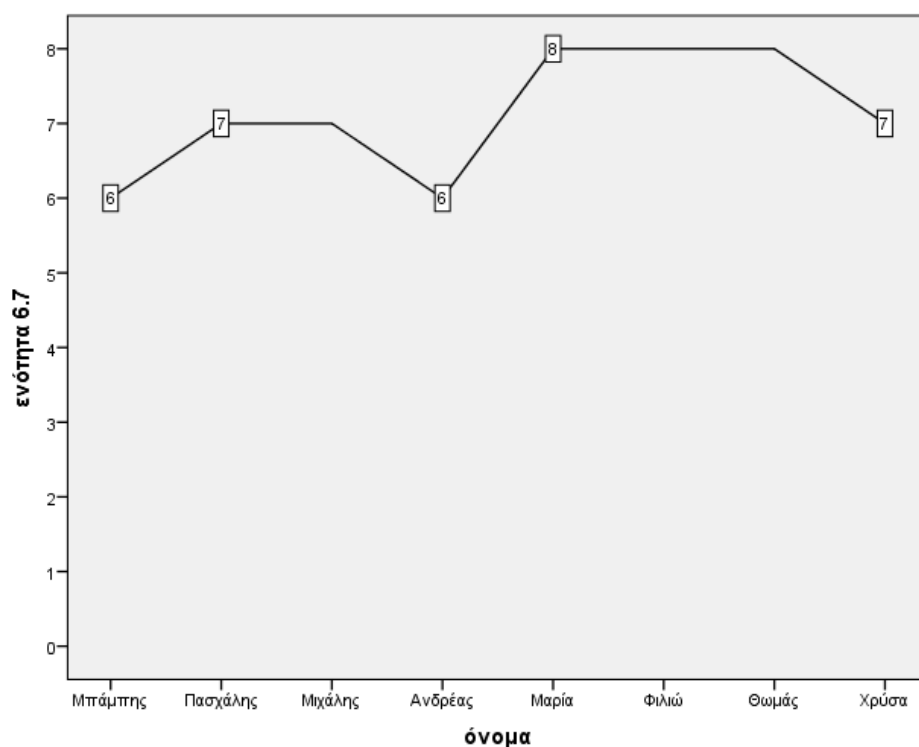
Στο Γράφημα 62 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην υποενότητα 6.5 η οποία εξετάζει την ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των αριθμητικών. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα παρατηρείται σχετική ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών οι οποίες κινούνται ανάμεσα στις 16 ορθές απαντήσεις και στις 20 για την περίπτωση μιας μαθήτριας που αρίστευσε.

Γράφημα 63: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.6



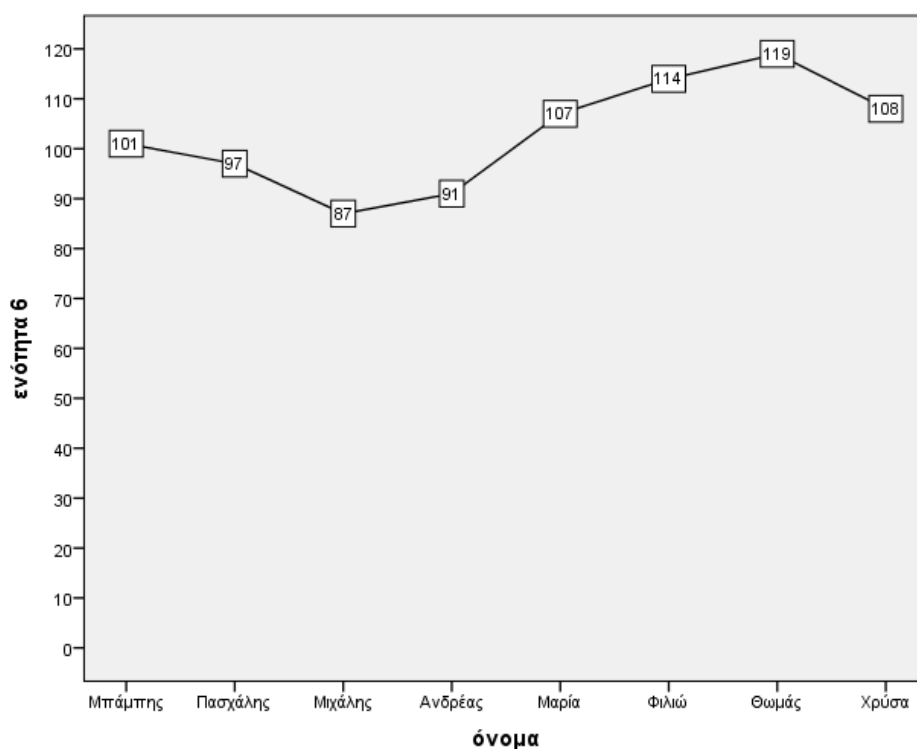
Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών ως προς την ορθογραφία του άρθρου, η οποία κινείται ανάμεσα στις 7 ορθές περιπτώσεις που είναι η χαμηλότερη επίδοση για την περίπτωση ενός μαθητή και στις 10 ορθές περιπτώσεις που είναι η μέγιστη επίδοση και παρατηρείται στους τρεις από τους οχτώ μαθητές. Οι υπόλοιποι τρεις μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 8 και 9 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 64: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6.7



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών όσον αφορά την ορθογραφία των προθέσεων, των συνδέσμων και των μορίων η οποία κινείται στο υψηλό σημείο της κλίμακας, καθώς οι επιδόσεις και των οχτώ μαθητών κινούνται ανάμεσα στις 6 έως 8 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 65: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην υποενότητα 6



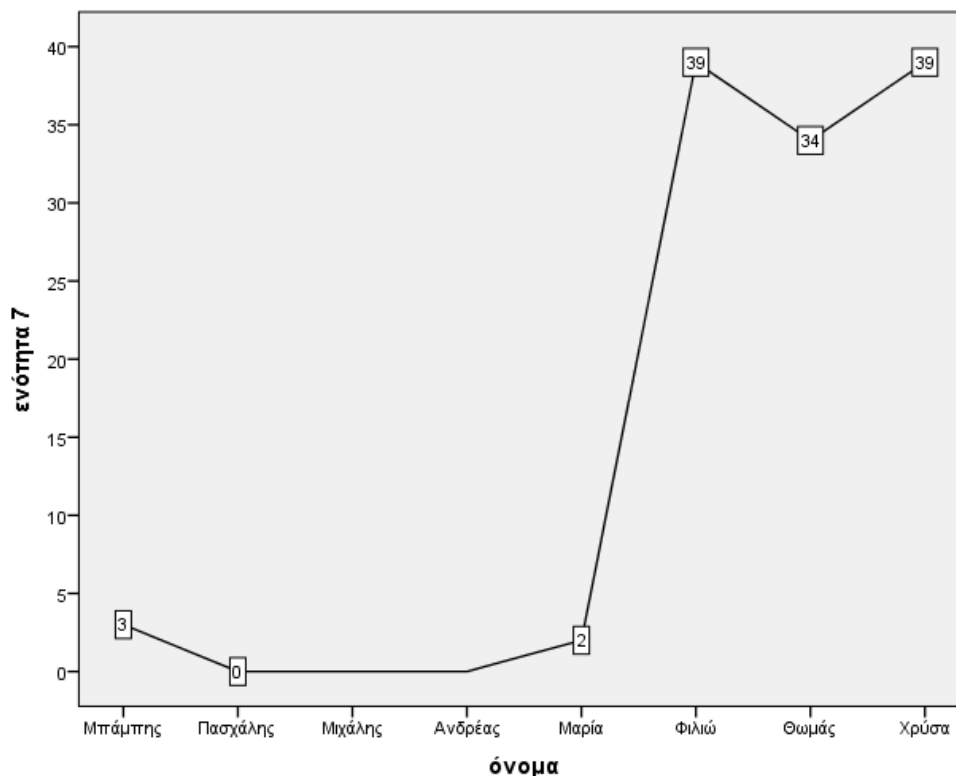
Στο Γράφημα 65 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 6 η οποία κινείται ανάμεσα στο 87 ως χαμηλότερη επίδοση και το 119 ως υψηλότερη επίδοση. Διαπιστώνεται σύμφωνα με το παραπάνω γράφημα ότι όλοι οι μαθητές βρίσκονται αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας.

Πίνακας 25: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Π.)

		ενότητα 7
όνομα	Ανδρέας	0
	Θωμάς	34
	Μαρία	2
	Μιχάλης	0
	Μπάμπης	3
	Πασχάλης	0
	Φιλιώ	39
	Χρύσα	39
	άθροισμα	117

Στον Πίνακα 25 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση τονισμού του κειμένου που δόθηκε για τον έλεγχο της ορθογραφίας στην ενότητα 6. Η επίδοση στην ενότητα κινείται ανάμεσα στο 0 και το 42.

Γράφημα 66: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Π.) στην ενότητα 7



Στο παραπάνω γράφημα παρατηρείται ότι συστηματική χρήση τόνου κάνουν τρεις από τους οχτώ μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν υψηλή επίδοση που κινείται ανάμεσα στο 34 και στο 39. Οι υπόλοιποι μαθητές δε κάνουν χρήση τόνου καθόλου ή ελάχιστα μόνο σε 2 κα 3 περιπτώσεις.

5.2.2.2 Αποτελέσματα της ομάδας ελέγχου

Στη δεύτερη μέτρηση συμμετείχαν στην ομάδα ελέγχου τρία αγόρια και επτά κορίτσια, όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα. Σημειώνεται ότι δεν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στον αριθμό συμμετεχόντων για την ομάδα ελέγχου· είναι οι ίδιοι μαθητές με την πρώτη μέτρηση.

Πίνακας 26: Κατανομή μαθητών που συμμετείχαν στο τεστ ανά φύλο (2^η μέτρηση)

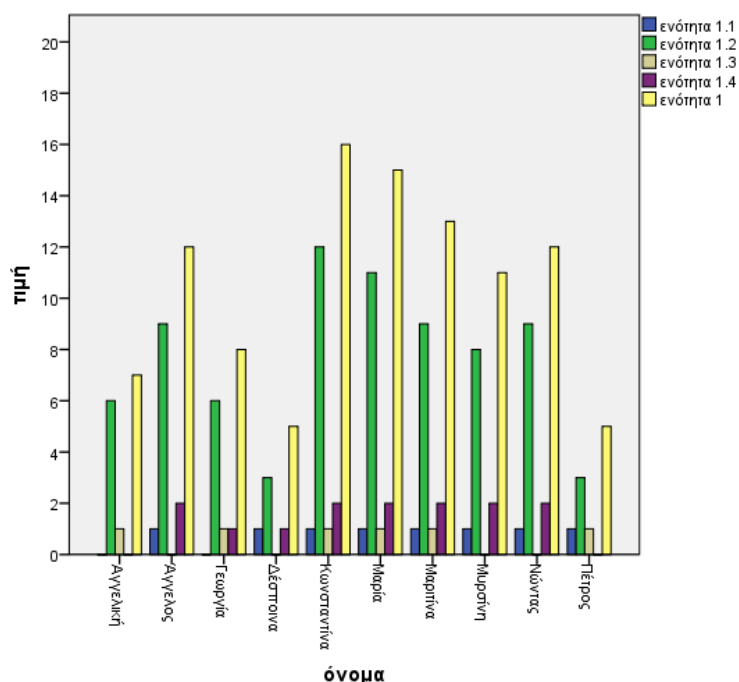
ΑΓΟΡΙΑ	ΚΟΡΙΤΣΙΑ
3	7

Πίνακας 27: Απαντήσεις στην ενότητα 1 και τις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

		υποενότητα 1.1	υποενότητα 1.2	υποενότητα 1.3	υποενότητα 1.4	ενότητα 1
όνομα	Αγγελική	0	6	1	0	7
	Άγγελος	1	9	0	2	12
	Γεωργία	0	6	1	1	8
	Δέσποινα	1	3	0	1	5
	Κωνσταντίνα	1	12	1	2	16
	Μαρία	1	11	1	2	15
	Μαριτίνα	1	9	1	2	13
	Μυρσίνη	1	8	0	2	11
	Νώντας	1	9	0	2	12
	Πέτρος	1	3	1	0	5
	άθροισμα	8	76	6	14	104

Στο παραπάνω πίνακα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην ενότητα 1 και στις υποενότητες της ανά μαθητή. Η επίδοση κινείται θεωρητικά μεταξύ του 3 ως χαμηλότερη τιμή και του 16 ως υψηλότερη τιμή και παρατηρώντας τον πίνακα 27 διαπιστώνεται ότι έξι μαθητές βρίσκονται σε υψηλό επίπεδο, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις στο χαμηλό σημείο της κλίμακας, όπως φαίνεται και στο επόμενο γράφημα.

Γράφημα 67: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 1



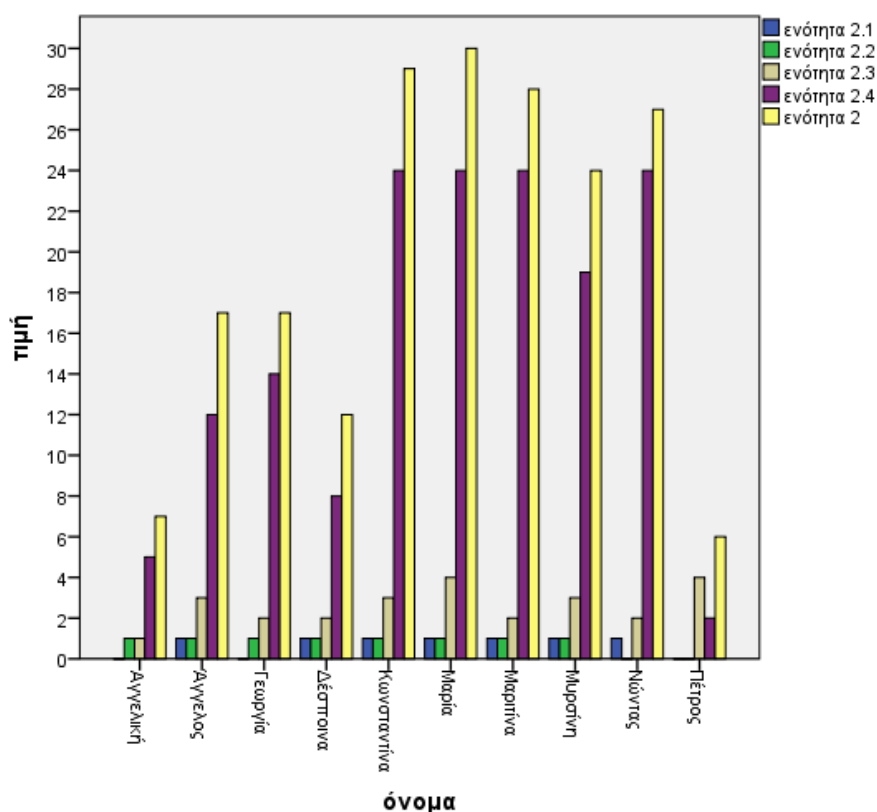
Όπως διαπιστώνεται από το Γράφημα 67 παρουσιάζεται ανομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς στην υποενότητα 1.1 οχτώ από τους δέκα μαθητές απαντούν ορθά στην άσκηση κατάταξης του κειμένου στο αντίστοιχο κειμενικό είδος, στην υποενότητα 1.3 έξι από τους οχτώ μαθητές απαντούν ορθά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής και στην υποενότητα 1.4 έξι μαθητές απαντούν ορθά και στις δυο περιπτώσεις της άσκησης που εξετάζει τις γνώσεις στη γραμματική, δύο απαντούν ορθά σε μία από τις δύο περιπτώσεις, ενώ οι άλλοι δύο δεν απαντούν ορθά σε καμία από τις δύο περιπτώσεις. Στην υποενότητα 1.2 που περιλαμβάνει την άσκηση κατανόησης διαπιστώνεται μεγαλύτερη ανομοιογένεια, καθώς δύο μαθητές παρουσιάζουν επίδοση μεταξύ του 11 και 12, έξι μαθητές μεταξύ του 6 και του 9 και δύο μαθητές βρίσκονται στο πιο χαμηλό σημείο με επίδοση 3. Συνολικά στην ενότητα 1 έξι μαθητές παρουσιάζουν επίδοση που κινείται ανάμεσα στο 11 και στο 16, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις επίδοση μεταξύ του 5 και του 8

Πίνακας 28: Απαντήσεις στην ενότητα 2 και τις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

		υποενότητα 2.1	υποενότητα 2.2	υποενότητα 2.3	υποενότητα 2.4	ενότητα 2
όνομα	Αγγελική	0	1	1	5	7
	Άγγελος	1	1	3	12	17
	Γεωργία	0	1	2	14	17
	Δέσποινα	1	1	2	8	12
	Κωνσταντίνα	1	1	3	24	29
	Μαρία	1	1	4	24	30
	Μαριτίνα	1	1	2	24	28
	Μυρσίνη	1	1	3	19	24
	Νώντας	1	0	2	24	27
	Πέτρος	0	0	4	2	6
	άθροισμα	7	8	26	156	197

Στον πίνακα 36 παρουσιάζονται όλες οι απαντήσεις ανά υποενότητα και ανά μαθητή και στην τελευταία στήλη παρουσιάζεται η συνολική επίδοση τους στην ενότητα 2. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά από τη χαμηλότερη τιμή που είναι 0 μέχρι την υψηλότερη που είναι 30. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα, οι επιδόσεις των μαθητών παρουσιάζουν σχετική ανομοιογένεια, καθώς πέντε μαθητές βρίσκονται στο υψηλό σημείο της κλίμακας, τρεις περίπου στο μέσον της κλίμακας και τέλος δύο μαθητές στο χαμηλό σημείο της κλίμακας, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 68: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 2



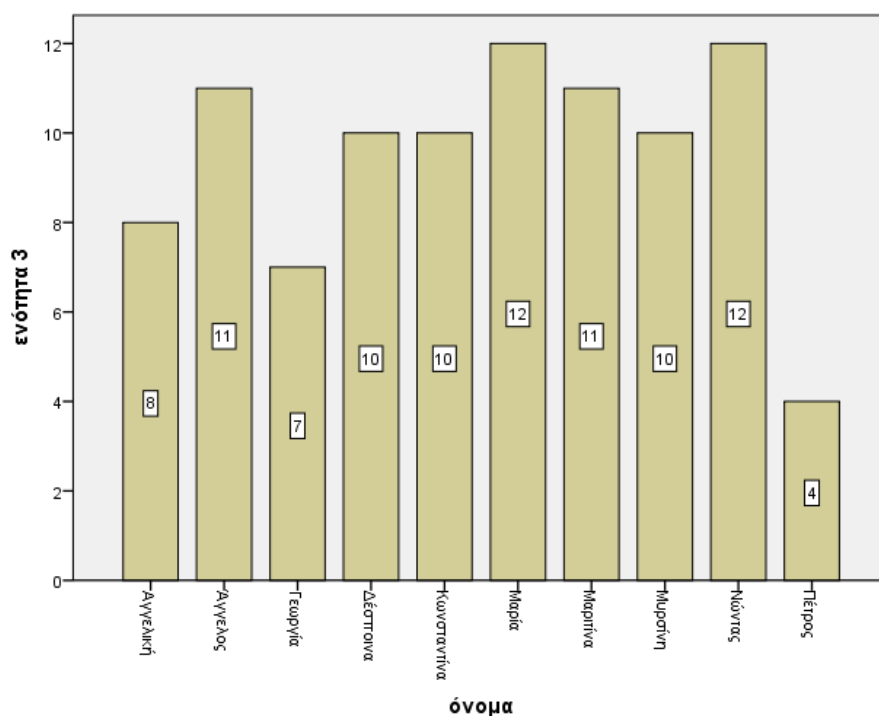
Όπως προκύπτει από το Γράφημα 68 παρουσιάζεται ανομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών τόσο στις υποενότητες όσο και συνολικά στην ενότητα 2. Στην υποενότητα 2.1 επτά από τους δέκα μαθητές απαντούν ορθά στην άσκηση κατάταξης του αποσπάσματος στο κατάλληλο κειμενικό είδος, στην υποενότητα 2.2 οχτώ από τους δέκα μαθητές απαντούν ορθά στην άσκηση πολλαπλής επιλογής, ενώ στην υποενότητα 2.3 παρουσιάζεται μεγαλύτερη ανομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς δύο μαθητές απαντούν ορθά και στις 4 περιπτώσεις της άσκησης σωστού- λάθους, τρεις μαθητές απαντούν ορθά σε 3 περιπτώσεις, τέσσερις μαθητές απαντούν ορθά στις 2 από τις 4 περιπτώσεις και ένας μαθητής απαντά ορθά σε μια μόνο περίπτωση. Τέλος, στην υποενότητα 2.4 τέσσερις μαθητές αρίστευσαν εντοπίζοντας και τις 24 περιπτώσεις των μερών λόγου ορθά, δύο μαθητές κινούνται μεταξύ του 12 και του 19 ορθών περιπτώσεων, ενώ οι υπόλοιποι τέσσερις πιο χαμηλά μεταξύ του 2 και του 8 ορθών περιπτώσεων. Συνολικά διαπιστώνεται ότι πέντε μαθητές κινούνται μεταξύ του 24 και του 30 και οι υπόλοιποι πέντε μεταξύ του 6 και του 17, επιβεβαιώνοντας την ανομοιογένεια συνολικά στην ενότητα 2.

Πίνακας 29: Κατανομή της επίδοσης στην ενότητα 3 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

		ενότητα 3
όνομα	Αγγελική	8
	Άγγελος	11
	Γεωργία	7
	Δέσποινα	10
	Κωνσταντίνα	10
	Μαρία	12
	Μαριτίνα	11
	Μυρσίνη	10
	Νώντας	12
	Πέτρος	4
	άθροισμα	95

Στον πίνακα 29 παρουσιάζεται η επίδοση στην ενότητα 3 που καθορίζεται από τρεις άξονες που εξετάζονται στις ασκήσεις παραγωγής λόγου και αφορούν το περιεχόμενο, τη δομή και την μορφή του κειμένου. Η ανώτατη επίδοση είναι 12 και η κατώτατη 3. Οι τιμές για κάθε άξονα που εξετάζεται στην παραγωγή λόγου κυμαίνονται από τη χαμηλότερη που είναι το 1 και αντιστοιχεί στο «ανεπαρκώς» και την υψηλότερη που είναι το 4 και αντιστοιχεί στο «άριστα». Στις επιδόσεις των συμμετεχόντων μαθητών, όπως αποτυπώνονται και στο παρακάτω γράφημα, διαπιστώνεται ανομοιογένεια στην ενότητα 3.

Γράφημα 69: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 3



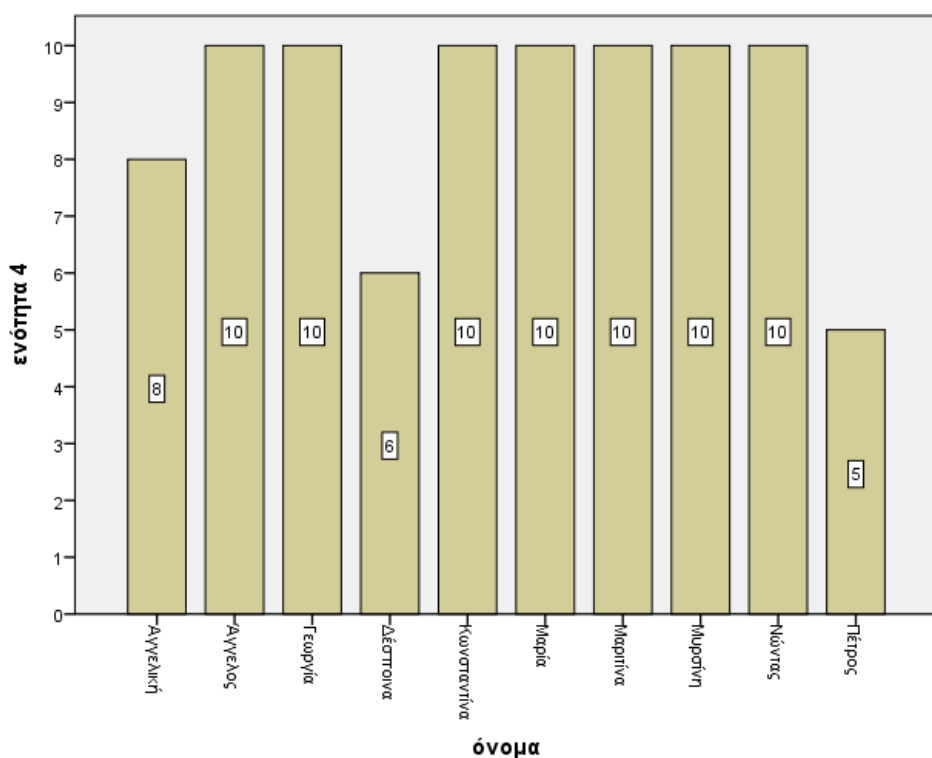
Στην άσκηση παραγωγής λόγου της ενότητας 3 δύο μαθητές παράγουν λόγο σε επίπεδο «άριστα», εφόσον η επίδοσή τους βρίσκεται στο 12, επτά μαθητές κινούνται ανάμεσα στο επαρκώς και στο ικανοποιητικά με επίδοση που κινείται ανάμεσα στο 8 και το 11 και ένας μαθητής βρίσκεται στο επίπεδο «ανεπαρκώς» με επίδοση 4, όπως απεικονίζεται και στο Γράφημα 69.

Πίνακας 30: Απαντήσεις στην ενότητα 4 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

		ενότητα 4
όνομα	Αγγελική	8
	Άγγελος	10
	Γεωργία	10
	Δέσποινα	6
	Κωνσταντίνα	10
	Μαρία	10
	Μαριτίνα	10
	Μυρσίνη	10
	Νώντας	10
	Πέτρος	5
	άθροισμα	89

Στον πίνακα 30 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση της ενότητας 4 που αφορά την αντιστοίχιση λέξεων που είναι ετυμολογικά συγγενείς μεταξύ τους. Η επίδοση στην ενότητα αυτή κινείται θεωρητικά μεταξύ 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή και 10 που είναι η υψηλότερη τιμή. Όπως φαίνεται και στο παρακάτω γράφημα, επτά μαθητές βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο της κλίμακας και υπόλοιποι τρεις σε πιο χαμηλά επίπεδα της κλίμακας.

Γράφημα 70: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 4



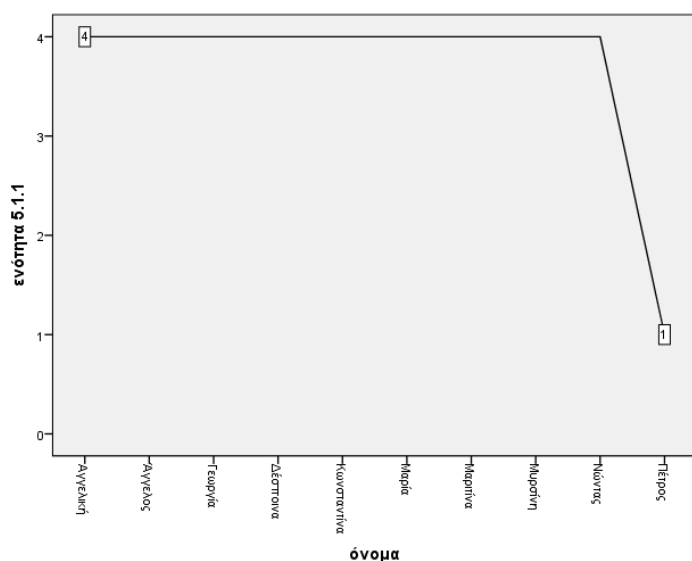
Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα υπάρχει σχετική ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς επτά από τους δέκα συμμετέχοντες μαθητές έχουν απαντήσει ορθά σε όλες περιπτώσεις της άσκησης στην ενότητα 4, ενώ οι υπόλοιποι τρεις μαθητές κινούνται πιο χαμηλά ανάμεσα σε 5 με 8 ορθές απαντήσεις.

Πίνακας 31: Απαντήσεις στην ενότητα 5 και τις υποενότητες 5.1, 5.2 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

	υποκατηγορία 5.1.1	υποκατηγορία 5.1.2	υποκατηγορία 5.1.3	υποενότητα 5.1	υποκατηγορία 5.2.1	υποκατηγορία 5.2.2	υποκατηγορία 5.2.3	υποενότητα 5.2	ενότητα 5	
όνομα	Αγγελική	4	9	6	19	4	6	5	15	34
	Άγγελος	4	9	6	19	4	9	6	19	38
	Γεωργία	4	7	6	17	4	7	5	16	33
	Δέσποινα	4	9	6	19	4	9	5	18	37
	Κωνσταντίνα	4	10	6	20	4	10	6	20	40
	Μαρία	4	9	6	19	4	9	6	19	38
	Μαριτίνα	4	10	6	20	4	10	6	20	40
	Μυρσίνη	4	9	6	19	4	8	5	17	36
	Νώντας	4	10	6	20	4	10	5	19	39
	Πέτρος	1	4	5	10	1	3	3	7	17
	άθροισμα	37	86	59	182	37	81	52	170	352

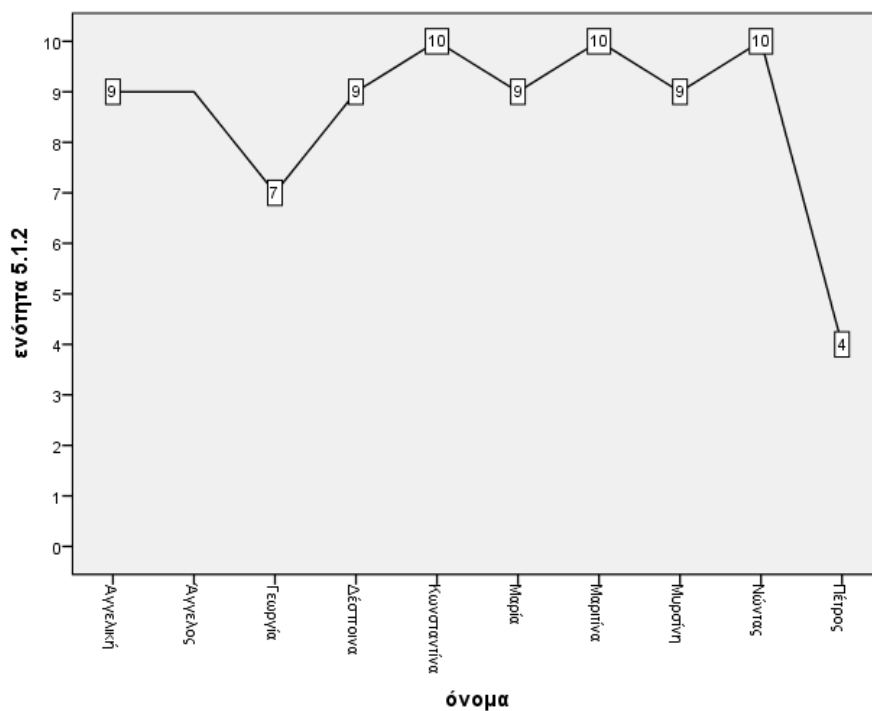
Στο Πίνακα 31 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών ανά υποκατηγορία, ανά υποενότητα και συνολικά στην ενότητα 5, η οποία περιλαμβάνει μια άσκηση μορφολογίας που εξετάζεται τόσο ως προς την κατάκτηση των καταληκτικών μορφημάτων όσο και ως προς την ορθογραφική επάρκεια τους. Κάθε υποενότητα χωρίζεται σε υποκατηγορίες ανάλογα με το είδος των μορφημάτων που εξετάζει. Τα γραφήματα που ακολουθούν δείχνουν αναλυτικά την επίδοση των μαθητών.

Γράφημα 71: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.1



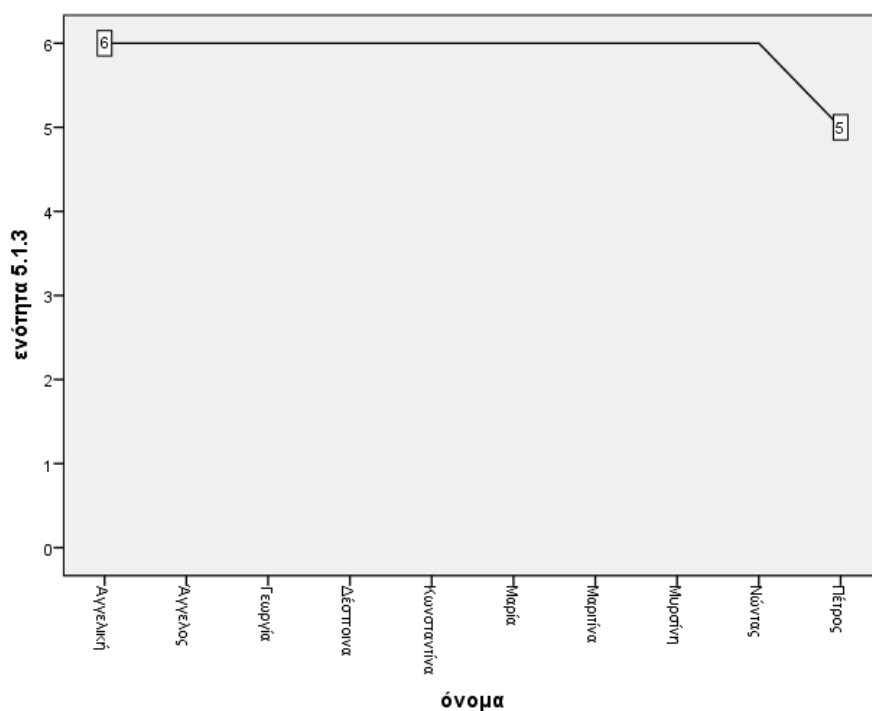
Στο Γράφημα 71 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην υποκατηγορία 5.1.1 στην οποία εξετάζονται τα καταληκτικά μορφήματα των επιθέτων με μέγιστη τιμή το 4 κι χαμηλότερη το 0 και όπως προκύπτει από αυτό, εννέα από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, ενώ ένας μαθητής απάντησε ορθά σε μια μόνο περίπτωση.

Γράφημα 72: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.2



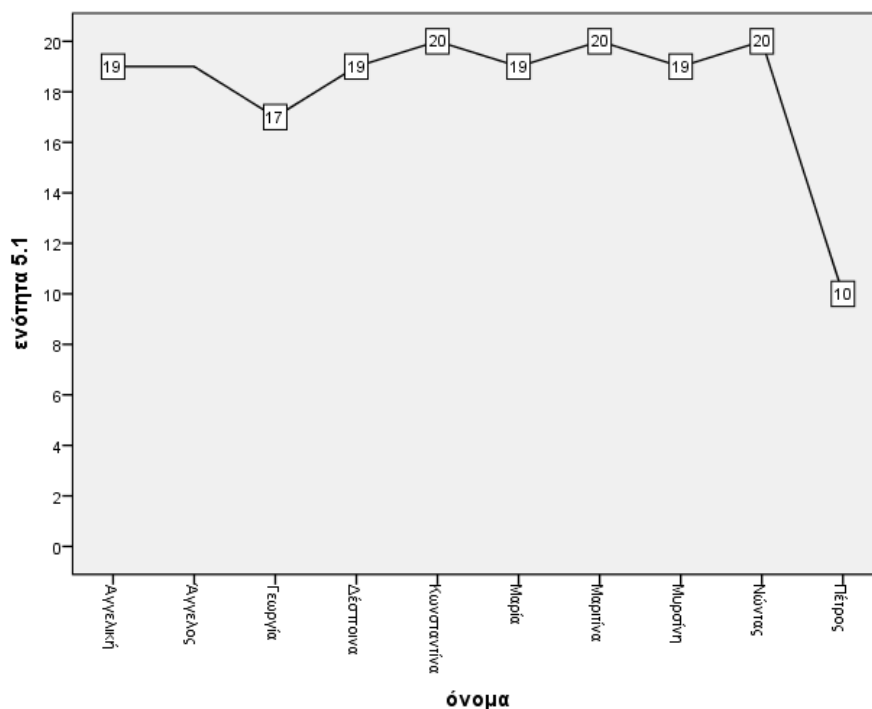
Στο Γράφημα 72 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην υποκατηγορία 5.1.2 στην οποία οι μαθητές εξετάζονται στα καταληκτικά μορφήματα των ουσιαστικών με μέγιστη τιμή το 10 και χαμηλότερη το 0. Όπως φαίνεται οχτώ από τους δέκα μαθητές κινούνται ανάμεσα στις 9 με 10 ορθές απαντήσεις, ενώ δύο μαθητές βρίσκονται πιο χαμηλά με 7 και 4 ορθές απαντήσεις αντίστοιχα.

Γράφημα 73: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1.3



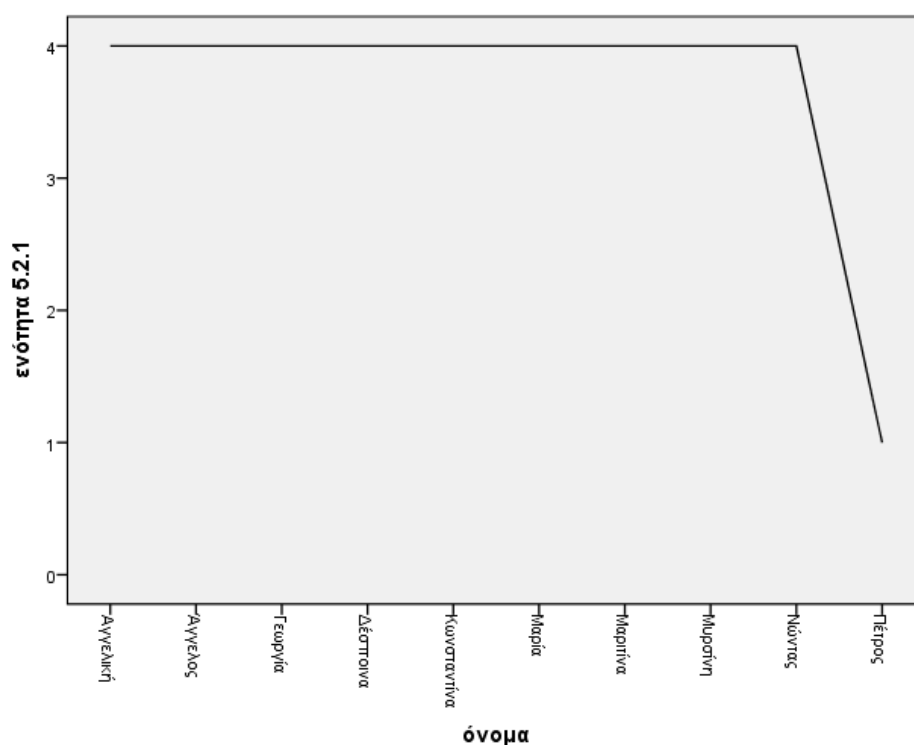
Στην υποκατηγορία 5.1.3 οι μαθητές εξετάζονται στα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων με μέγιστη τιμή το 6 και χαμηλότερη το 0. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα, εννέα από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σε όλες τις περιπτώσεις, εκτός από έναν μαθητή που απάντησε ορθά τις 5 από τις 6 περιπτώσεις.

Γράφημα 74: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.1



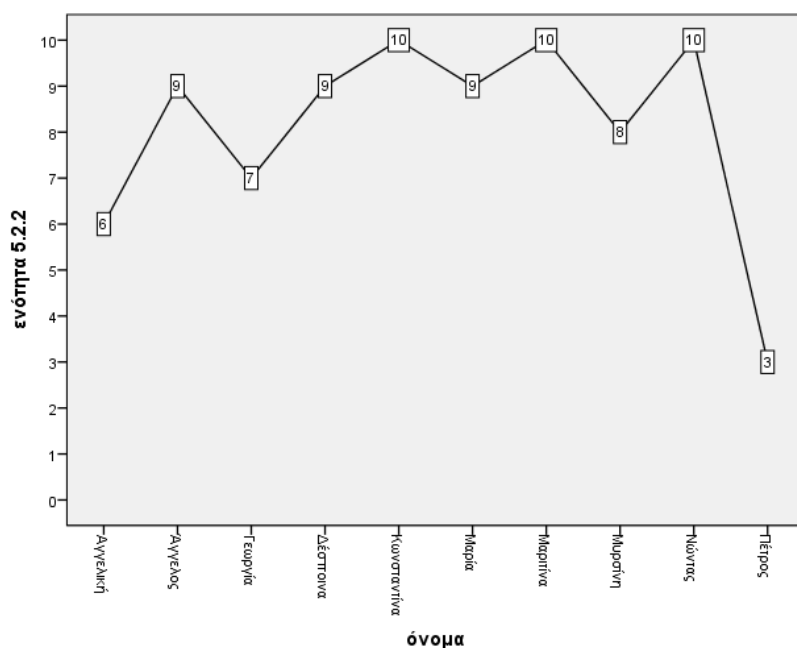
Στο Γράφημα 74 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην υποενότητα 5.1, η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 που είναι η μέγιστη τιμή και το 0 που είναι η ελάχιστη τιμή. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα οχτώ από τους δέκα μαθητές κυμαίνονται ανάμεσα στις 19 με 20 ορθές απαντήσεις, ενώ πιο χαμηλά βρίσκεται ένας μαθητής με επίδοση 17 ορθών απαντήσεων και ακόμη πιο χαμηλά ένας μαθητής με επίδοση 10 ορθών απαντήσεων παρουσιάζοντας μια σχετική ομοιογένεια.

Γράφημα 75: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.1



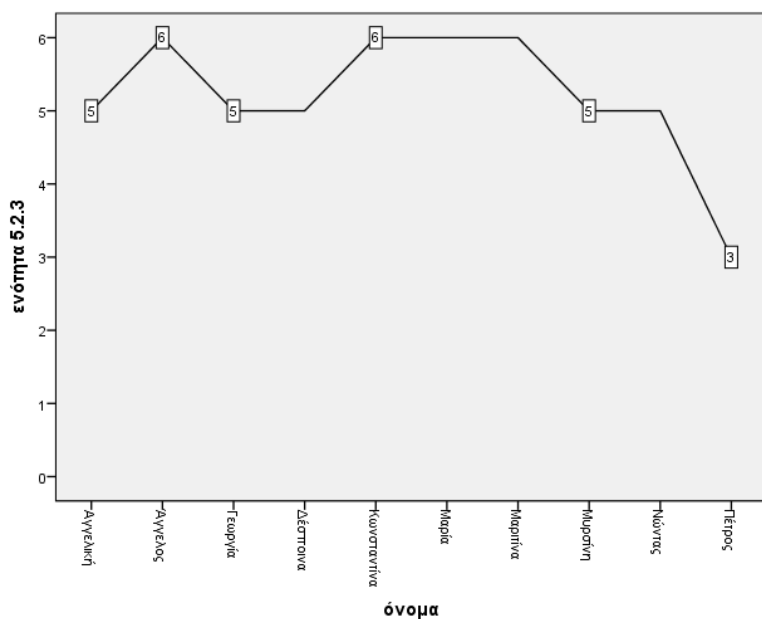
Στην υποκατηγορία 5.2.1 οι μαθητές εξετάζονται στην ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των επιθέτων με επίδοση που θεωρητικά κυμαίνεται ανάμεσα στο 4 που είναι η μέγιστη τιμή και στο 0 που είναι η χαμηλότερη. Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα εννέα από τους δέκα μαθητές απάντησαν ορθά σ' όλες τις περιπτώσεις, ενώ ένας μαθητής απάντησε ορθά μόλις σε 1 περίπτωση.

Γράφημα 76: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.2



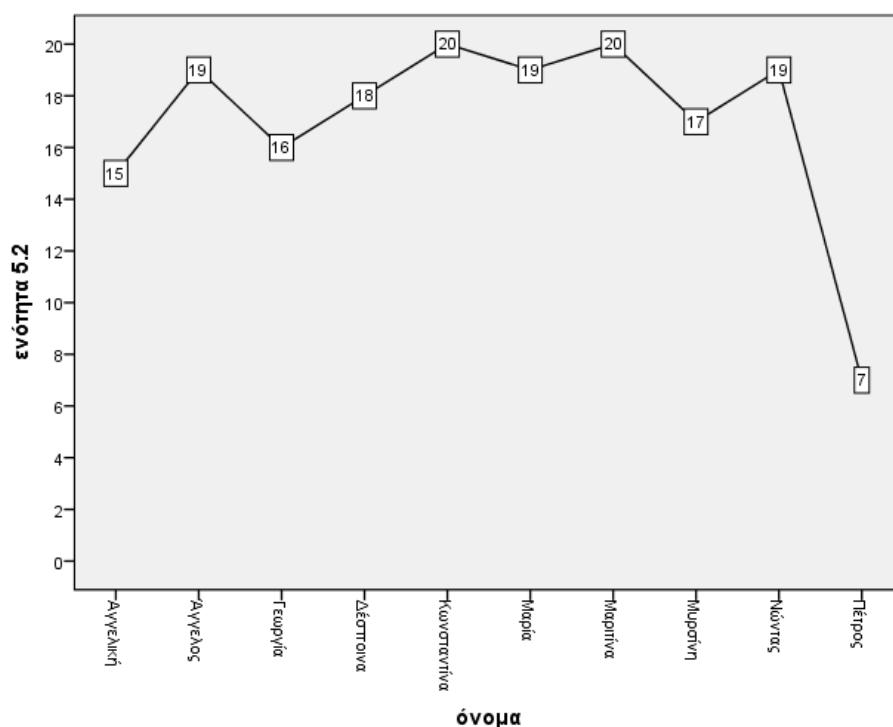
Στο Γράφημα 76 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση ορθογραφίας των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών, η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στο 10 που είναι η μέγιστη τιμή και στο 0 που είναι η χαμηλότερη. Όπως φαίνεται και από το παραπάνω γράφημα έξι μαθητές κινούνται μεταξύ του 9 και του 10 ορθών περιπτώσεων, τρεις μαθητές ανάμεσα στο 6 και στο 8 και ένας μαθητής παρουσιάζει πιο χαμηλή επίδοση με 3 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 77: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2.3



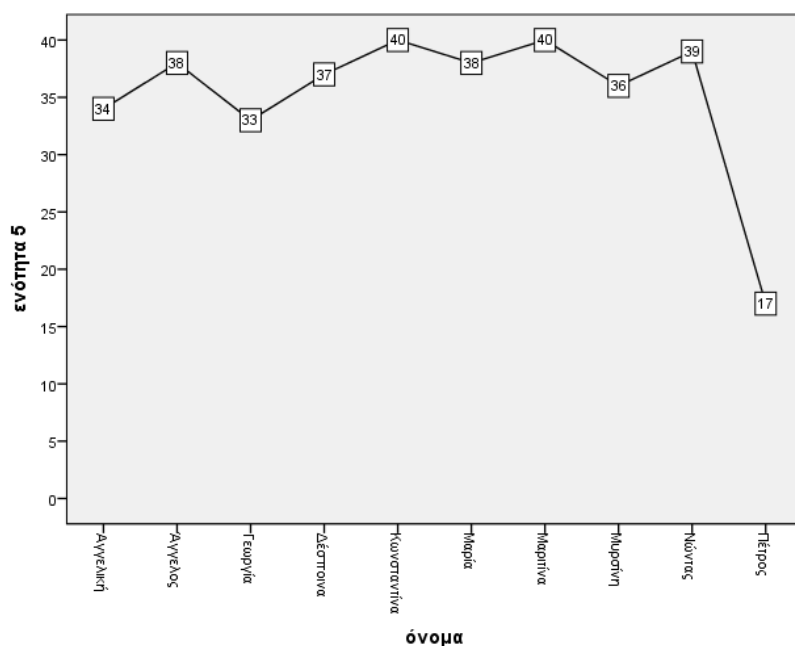
Στην υποκατηγορία 5.2.3 οι μαθητές εξετάζονται στην ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των ρημάτων με επίδοση που κυμαίνεται θεωρητικά ανάμεσα στο 6 που είναι η μέγιστη τιμή και στο 0 που είναι η χαμηλότερη τιμή. Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα τέσσερις μαθητές αρίστευσαν στη συγκεκριμένη υποκατηγορία με επίδοση 6, πέντε μαθητές απάντησαν ορθά στις 5 από τις 6 περιπτώσεις, ενώ ένας μαθητής απάντησε ορθά σε 3 περιπτώσεις.

Γράφημα 78: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5.2



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών συνολικά στην ενότητα 2 στην οποία η επίδοση θεωρητικά κυμαίνεται ανάμεσα στο 20 και στο 0. Όπως προκύπτει από το Γράφημα 89 δυο μαθητές αρίστευσαν στην συγκεκριμένη υποενότητα, επτά μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στο 15 και στο 19 και ένας μαθητής αρκετά πιο χαμηλά στο 7 επιβεβαιώνοντας μια σχετική ανομοιογένεια στην υποενότητα αυτή.

Γράφημα 79: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 5



Στο Γράφημα 79 απεικονίζεται συνολικά η επίδοση των μαθητών στην ενότητα 5 για την οποία η επίδοση κυμαίνεται θεωρητικά ανάμεσα στο 40 που είναι η μέγιστη τιμή και στο 0 που είναι η χαμηλότερη. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα δύο μαθήτριες άριστευσαν απαντώντας ορθά σε όλες τις περιπτώσεις που εξετάζονταν στις υποενότητες και στις υποκατηγορίες αυτών, επτά μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα σε 33 με 39 ορθές απαντήσεις, ενώ ένας μαθητής παρουσιάζει την πιο χαμηλή επίδοση με 17 ορθές απαντήσεις.

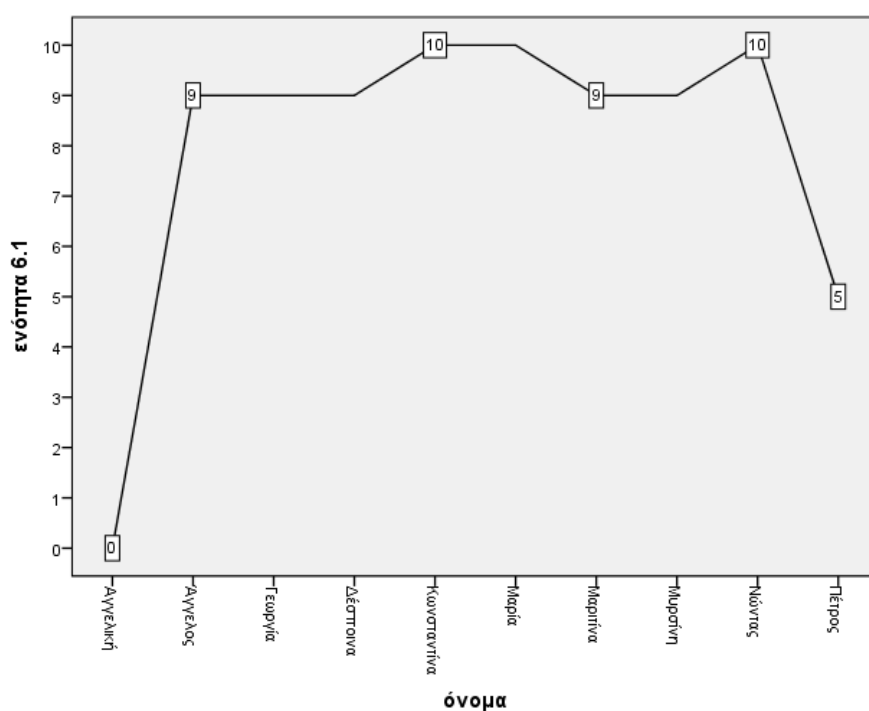
Πίνακας 32: Απαντήσεις στην ενότητα 6 και τις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

	υποενότητ α 6.1	υποενότητα 6.2	υποενότητα 6.3	υποενότητα 6.4	υποενότητα 6.5	υποενότητα 6.6	υποενότητα 6.7	ενότητα 6
όνομα								
Αγγελική	0	5	53	8	18	10	6	100
Άγγελος	9	6	53	9	18	10	7	112
Γεωργία	9	3	53	6	18	9	7	105
Δέσποινα	9	4	53	8	19	10	8	111
Κωνσταντίνα	10	6	58	9	20	10	8	121
Μαρία	10	6	60	9	20	10	7	122
Μαριτίνα	9	6	60	9	20	10	7	121
Μυρσίνη	9	5	59	9	20	10	8	120
Νώντας	10	5	57	9	20	10	8	119

Πέτρος	5	3	49	9	18	10	5	99
άθροισμα	80	49	555	85	191	99	71	1130

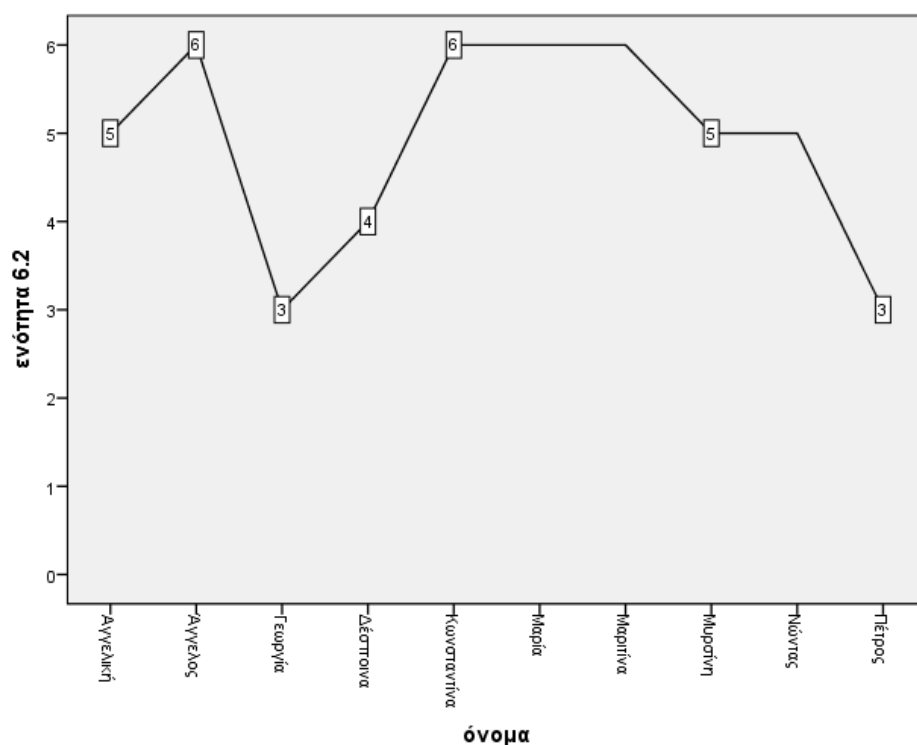
Στον Πίνακα 32 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στις υποενότητες και συνολικά στην ενότητα 6 στην οποία ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια τους σ' ένα κείμενο που υπαγορεύθηκε κατά τη διάρκεια του τεστ. Η συνολική επίδοση στην ενότητα κυμαίνεται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 123. Στα γραφήματα που ακολουθούν απεικονίζεται αναλυτικά η επίδοση των μαθητών.

Γράφημα 80: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.1



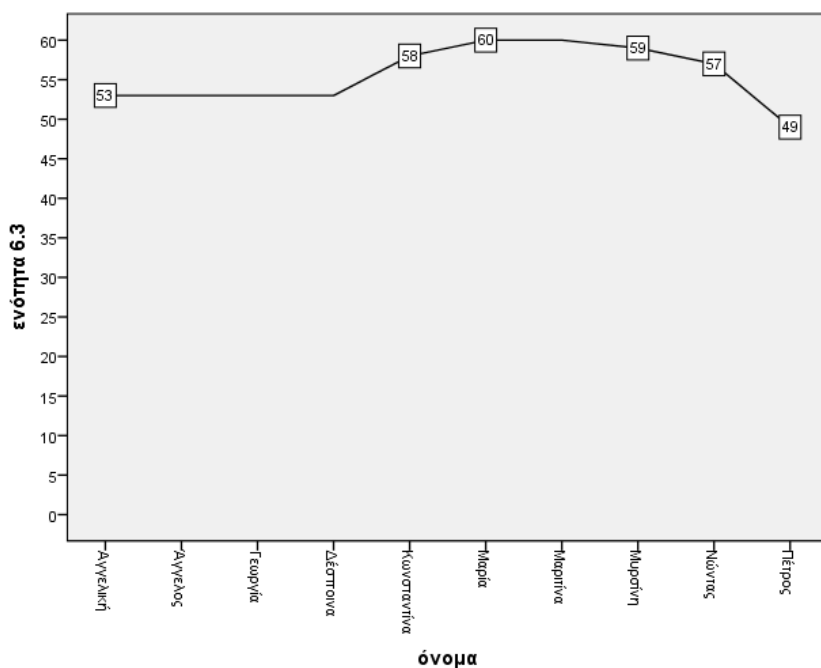
Στο Γράφημα 80 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην υποενότητα 6.1 στην οποία εξετάζεται η χρήση κεφαλαίου γράμματος με επίδοση που κυμαίνεται μεταξύ του 0 και του 10. Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα τρεις μαθητές κάνουν ορθή χρήση του κεφαλαίου γράμματος μετά από τελεία ή στα κύρια ονόματα απαντώντας ορθά και στις δέκα περιπτώσεις, πέντε μαθητές απάντησαν ορθά στις 9 από τις 10 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές βρίσκονται σε πιο χαμηλό επίπεδο με επίδοση ο ένας στις 5 ορθές απαντήσεις και η άλλη μαθήτριά με καμία ορθή απάντηση.

Γράφημα 81: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.2



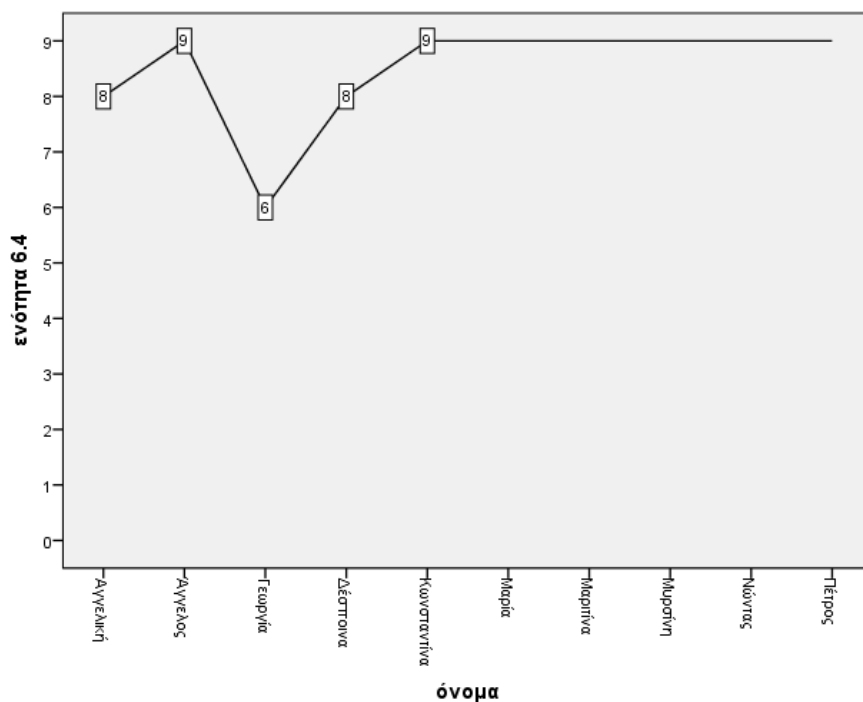
Στην υποενότητα 6.2 οι μαθητές εξετάζονται στη χρήση διπλών συμφώνων και συμπλεγμάτων και η επίδοση κυμαίνεται ανάμεσα στο 6 και το 0. Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα τέσσερις μαθητές απάντησαν ορθά και στις 6 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι έξι μαθητές απάντησαν ορθά από 3 έως 5 περιπτώσεις.

Γράφημα 82: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.3



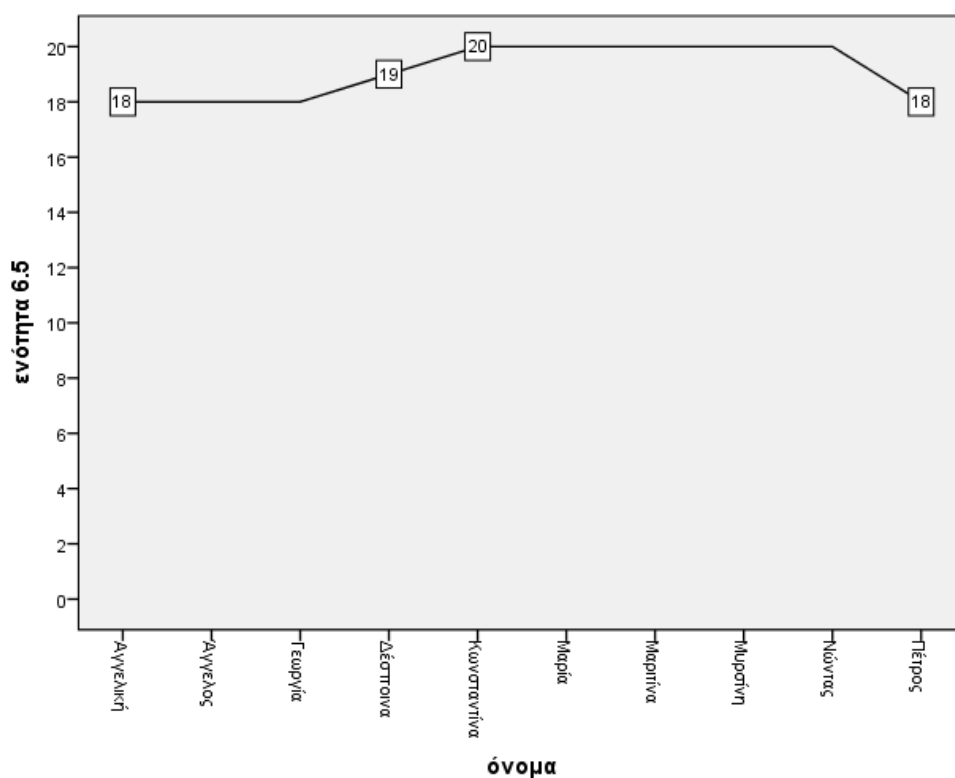
Στην υποενότητα 6.3 οι μαθητές εξετάζονται στην ορθογραφία των θεματικών μορφημάτων στην οποία η επίδοση κυμαίνεται θεωρητικά ανάμεσα στο 0 και στο 60. Όπως φαίνεται από το παραπάνω γράφημα δυο μαθητές αρίστευσαν στην υποενότητα αυτή, επτά μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 53 με 59 ορθές περιπτώσεις, ενώ ένας μαθητής βρίσκεται πιο χαμηλά με 49 ορθές απαντήσεις.

Γράφημα 83: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.4



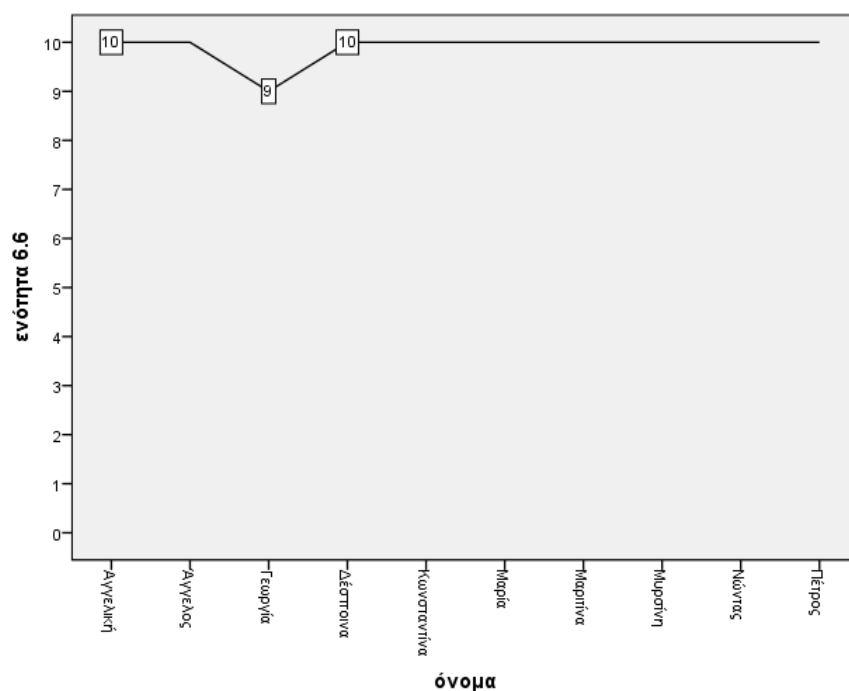
Στην υποενότητα 6.4 οι μαθητές εξετάζονται στην ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των ρημάτων στην η οποία η επίδοση θεωρητικά κινείται ανάμεσα στο 0 και στο 9. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα επτά μαθητές απάντησαν ορθά και στις 9 περιπτώσεις, ενώ οι υπόλοιποι τρεις μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 6 και στις 8 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 84: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.5



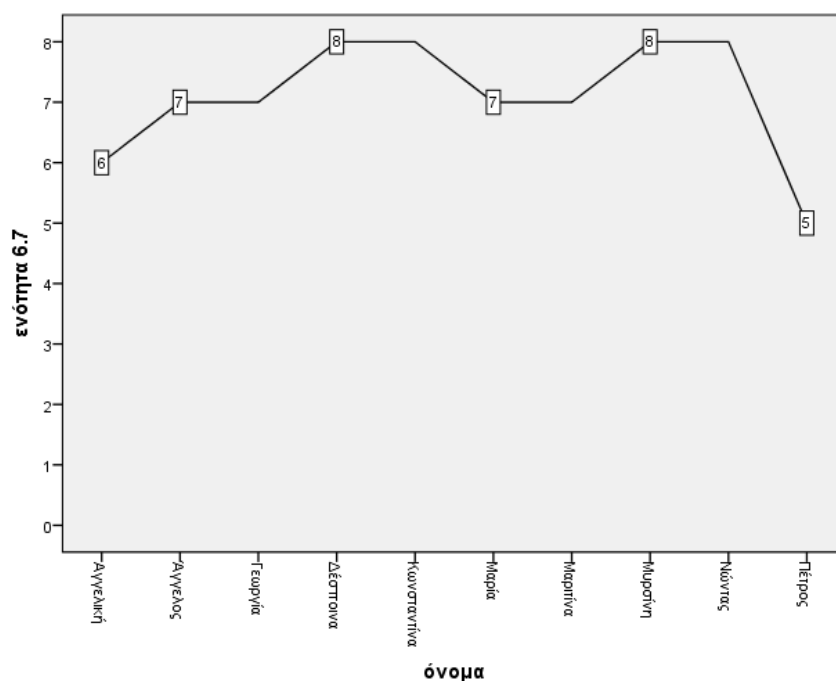
Στην υποενότητα 6.5 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών, των επιθέτων, των αντωνυμιών και των αριθμητικών, η οποία κινείται θεωρητικά ανάμεσα στο 0 και στο 20. Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς πέντε μαθητές αριστεύσαν στη συγκεκριμένη υποενότητα και οι υπόλοιποι πέντε μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 18 με 19 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 85: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.6



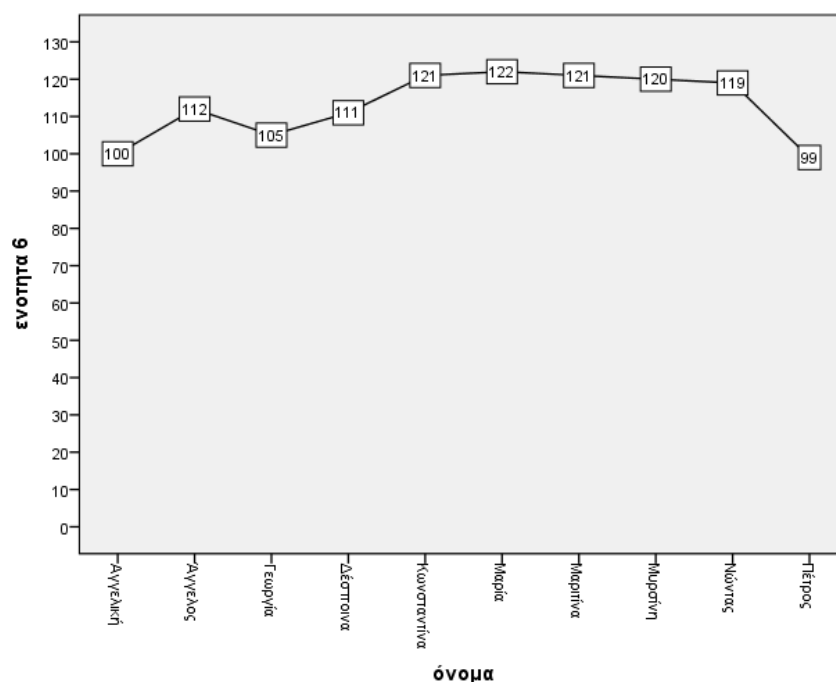
Στην υποενότητα 6.6 ελέγχεται η ορθογραφία του άρθρου με επίδοση που κινείται θεωρητικά ανάμεσα στο 0 και το 10. Όπως διαπιστώνεται και από το παραπάνω γράφημα υπάρχει ομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών, καθώς όλοι οι μαθητές κινήθηκαν στις 10 ορθές απάντησαν, εκτός από μια μαθήτριά που απάντησε ορθά στις 9 από τις 10 περιπτώσεις.

Γράφημα 86: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην υποενότητα 6.7



Στο Γράφημα 86 απεικονίζεται η επίδοση των μαθητών στην υποενότητα 6.7 στην οποία εξετάζεται η ορθογραφία των προθέσεων, των συνδέσμων και των μορίων με μέγιστη τιμή το 8 και ελάχιστη το 0. Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα τέσσερις μαθητές άριστευσαν στη συγκεκριμένη υποενότητα, ενώ οι υπόλοιποι έξι μαθητές κινήθηκαν ανάμεσα στις 5 με 7 ορθές περιπτώσεις.

Γράφημα 87: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 6



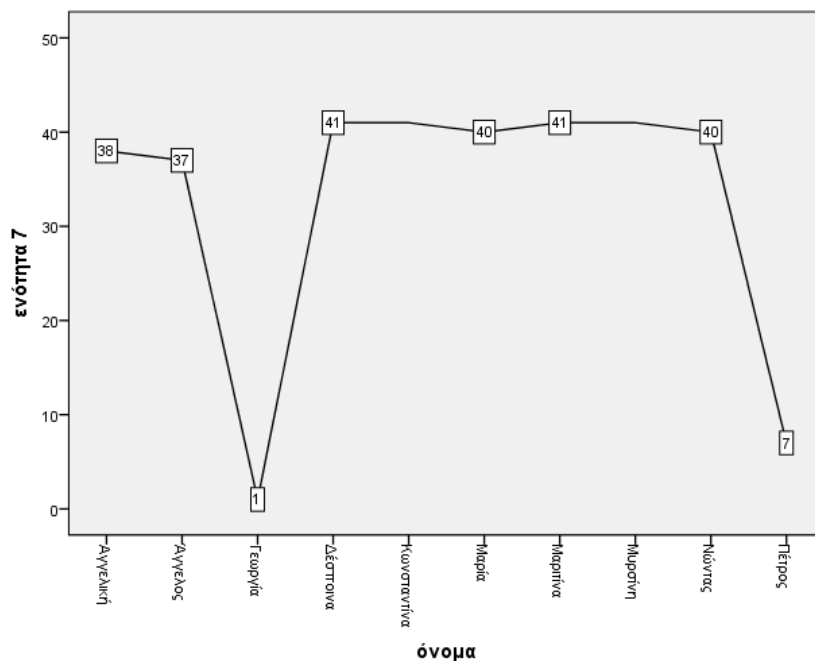
Στο Γράφημα 87 απεικονίζεται η συνολική επίδοση των μαθητών στην ενότητα 6 σύμφωνα με την οποία διαπιστώνεται σχετική ομοιογένεια στην ορθογραφική επάρκεια των μαθητών τόσο στις επιμέρους περιπτώσεις που ελέγχονται όσο και στην συνολική τους επίδοση. Οι επιδόσεις τους κινήθηκαν ανάμεσα στο 99 που είναι η χαμηλότερη καταγραφή και στο 121 που είναι η υψηλότερη.

Πίνακας 33: Απαντήσεις στην ενότητα 7 ανά μαθητή (Ο.Ε.)

		ενότητα 7
όνομα	Αγγελική	38
	Άγγελος	37
	Γεωργία	1
	Δέσποινα	41
	Κωνσταντίνα	41
	Μαρία	40
	Μαριτίνα	41
	Μυρσίνη	41
	Νώντας	40
	Πέτρος	7
	άθροισμα	327

Στον Πίνακα 33 παρουσιάζεται η επίδοση των μαθητών στην άσκηση τονισμού του κειμένου της ενότητας 6. Η επίδοση στην ενότητα κινείται θεωρητικά μεταξύ του 0 και του 42. Όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα παρουσιάζεται ανομοιογένεια στις επιδόσεις των μαθητών.

Γράφημα 88: Απαντήσεις των μαθητών (Ο.Ε.) στην ενότητα 7



Όπως προκύπτει από το παραπάνω γράφημα οχτώ μαθητές κάνουν συστηματική χρήση του τόνου, καθώς οι επιδόσεις τους κινούνται ανάμεσα στο 38 και 41, ενώ οι υπόλοιποι δύο μαθητές δεν κάνουν χρήση του τόνου, καθώς ο ένας τόνισε μόνο σε 7 από τις 42 περιπτώσεις και η άλλη μαθήτρια μόνο 1 περίπτωση.

5.2.3 Παρουσίαση συγκριτικών αποτελεσμάτων

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιάσουμε τα συγκριτικά αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου σε όλες τις ενότητες του τεστ και για τις δύο μετρήσεις με βοήθεια πινάκων και γραφημάτων.

5.2.3.1 Συγκριτικά αποτελέσματα πρώτης μέτρησης

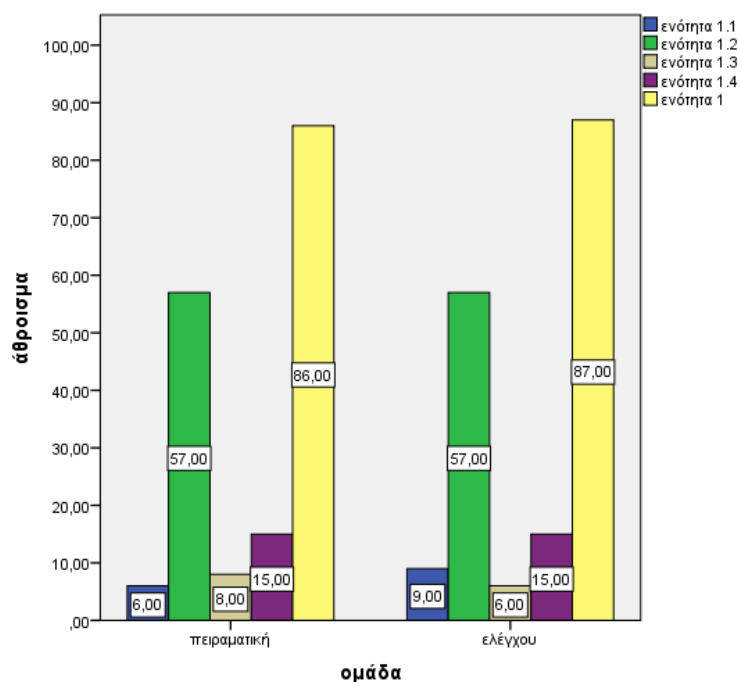
Στους πίνακες και στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζεται συγκριτικά η επίδοση των συμμετεχόντων μαθητών στην ομάδα παρατήρησης και στην ομάδα ελέγχου. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών είναι 20, 10 μαθητές για την κάθε ομάδα και η σύγκριση γίνεται με βάση το άθροισμα στην κάθε ενότητα.

Πίνακας 34: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 1 και στις υποενότητες της

	υποενότητα 1.1	υποενότητα 1.2	υποενότητα 1.3	υποενότητα 1.4	ενότητα 1
ομάδα ελέγχου	9,00	57,00	6,00	15,00	87,00
πειραματική	6,00	57,00	8,00	15,00	86,00

Στον πίνακα 34 παρουσιάζεται η επίδοση των δύο ομάδων, πειραματικής και ελέγχου, τόσο στις υποενότητες όσο και συνολικά στην ενότητα 1, όπως φαίνεται αναλυτικά και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 89: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 1



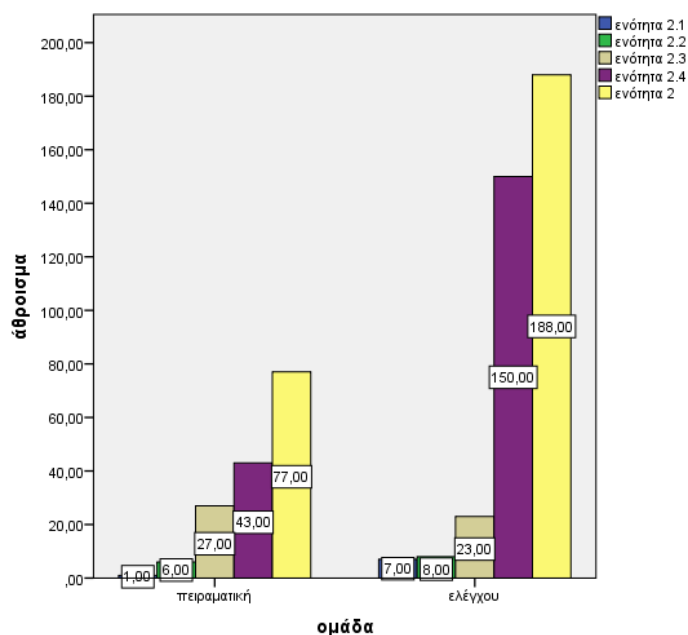
Όπως προκύπτει και από το Γράφημα 89, η διαφοροποίηση των δύο ομάδων τόσο στις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4 όσο και συνολικά στην ενότητα 1 είναι μικρή. Στην υποενότητα 1.1 έχει μεγαλύτερη επίδοση η ομάδα ελέγχου, ενώ στην υποενότητα 1.3 η πειραματική ομάδα. Στις υποενότητες 1.2 και 1.4 παρατηρείται η ίδια επίδοση στις δύο ομάδες. Τέλος, στην επίδοση συνολικά για την ενότητα 1 προηγείται η ομάδα ελέγχου με μόλις μια μονάδα από την πειραματική.

Πίνακας 35: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 2 και στις υποενότητές της

	υποενότητα 2.1	υποενότητα 2.2	υποενότητα 2.3	υποενότητα 2.4	υποενότητα 2
ομάδα ελέγχου	7,00	8,00	23,00	150,00	188,00
ομάδα πειραματική	1,00	6,00	27,00	43,00	77,00

Στον πίνακα 35 παρουσιάζεται η επίδοση της κάθε ομάδας στις υποενότητες της ενότητας 2 και στην τελευταία στήλη απεικονίζεται η συνολική επίδοση της κάθε ομάδας στην ενότητα, όπως φαίνεται και στο γράφημα που ακολουθεί.

Γράφημα 90: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 2



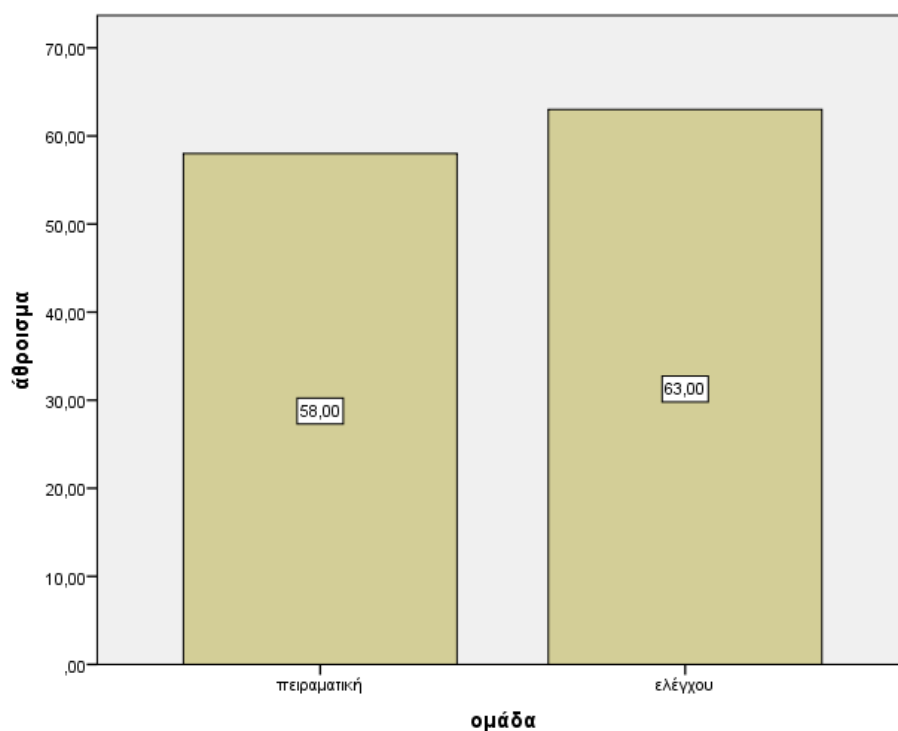
Όπως απεικονίζεται και στο παραπάνω γράφημα, η επίδοση της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτερη στις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.4 σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα η οποία παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση μόνο στην υποενότητα 2.3. Σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στις δύο ομάδες παρατηρείται στην άσκηση της μεταγλώσσας της υποενότητας 2.4 που επηρεάζει και τη συνολική επίδοση των δύο ομάδων στην ενότητα 2 με μεγαλύτερες επιδόσεις να εμφανίζει η ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 36: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 3

		ενότητα 3
ομάδα	ελέγχου	63,00
	πειραματική	58,00

Στον πίνακα 36 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων στην ενότητα 3 που αφορά την άσκηση παραγωγής λόγου. Στην ενότητα αυτή η επίδοση κινείται θεωρητικά από το 3 έως το 12.

Γράφημα 91: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 3



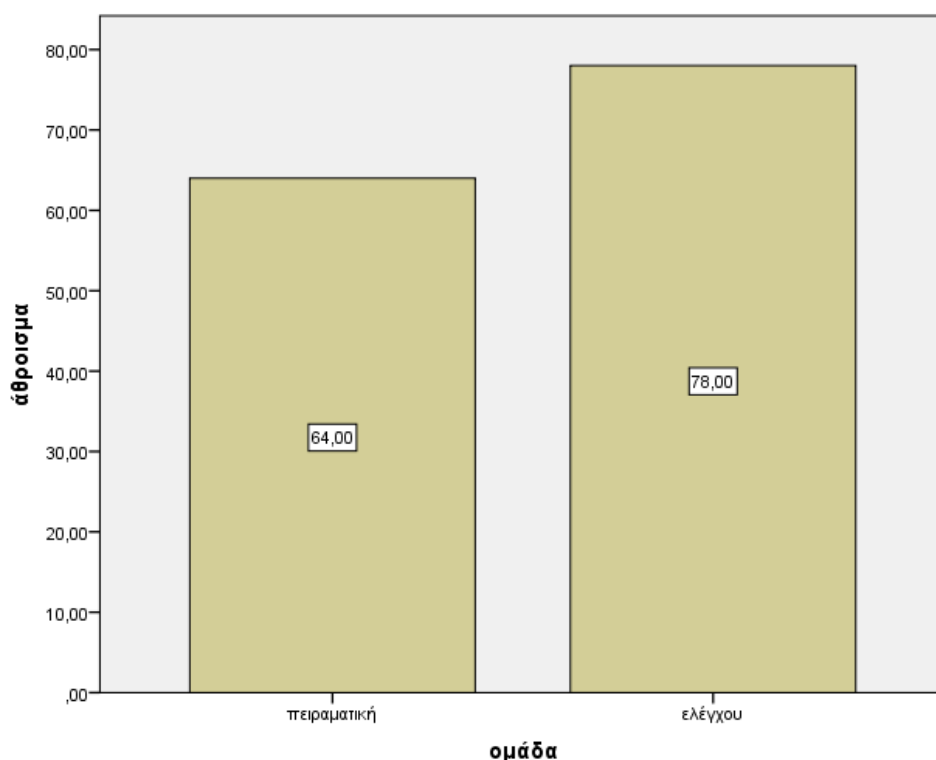
Όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα η ομάδα ελέγχου παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδοση στην παραγωγή λόγου συγκριτικά με την πειραματική ομάδα. Ωστόσο, η απόσταση ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν είναι πολύ μεγάλη και μπορεί να εξηγηθεί με βάση τα προφίλ των μαθητών που απαρτίζουν την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 37: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 4

		ενότητα 4
ομάδα	ελέγχου	78,00
	πειραματική	64,00

Στον πίνακα 37 παρουσιάζεται η επίδοση των δύο ομάδων στην ενότητα 4 στην οποία εξετάζεται η ικανότητα αντιστοίχισης των ετυμολογικά συγγενών λέξεων, όπως απεικονίζεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 92: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 4



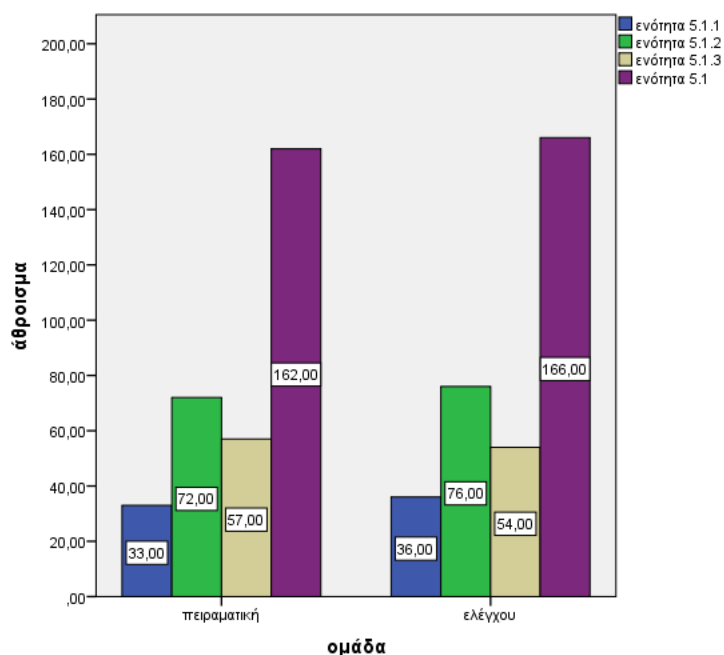
Όπως προκύπτει και από το Γράφημα 92, η ομάδα ελέγχου εμφανίζει μεγαλύτερη επίδοση στην ενότητα 4 σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα.

Πίνακας 38: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 5 και στις υποενότητες της

ομάδα	ελέγχου	υποκατηγορία 5.1.1	υποκατηγορία 5.1.2	υποκατηγορία 5.1.3	υποενότητα 5.1	υποκατηγορία 5.2.1	υποκατηγορία 5.2.2	υποκατηγορία 5.2.3	υποενότητα 5.2	ενότητα 5
	πειραματική	36,00	76,00	54,00	166,00	36,00	74,00	50,00	160,00	326,00
ελέγχου	33,00	72,00	57,00	162,00	24,00	58,00	42,00	124,00	286,00	

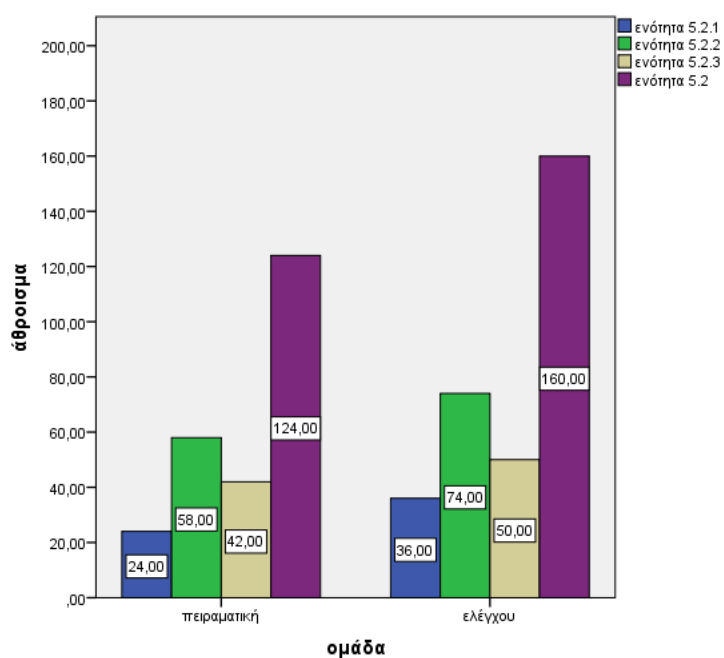
Στον πίνακα 38 απεικονίζεται η επίδοση της ομάδας ελέγχου και της πειραματικής ομάδας τόσο στις υποενότητες 5.1, 5.2 και τις υποκατηγορίες τους όσο και συνολικά στην ενότητα 5, όπως αποτυπώνεται και στα παρακάτω τρία γραφήματα.

Γράφημα 93: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.1



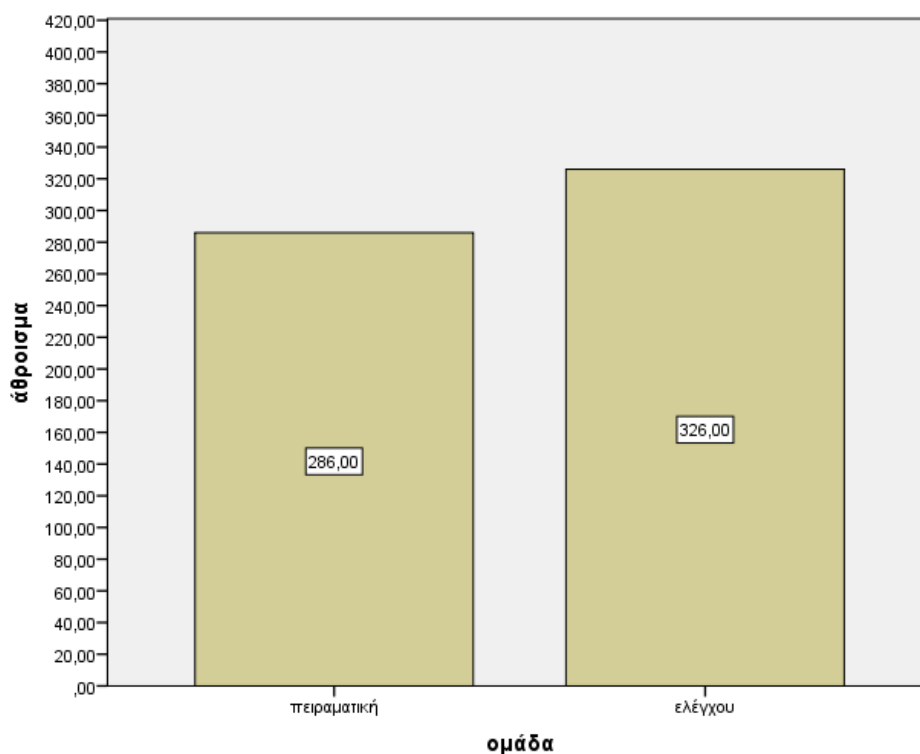
Στο Γράφημα 93 απεικονίζεται η επίδοση της κάθε ομάδας στην υποενότητα 5.1 και στις υποκατηγορίες της 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται ότι η ομάδα ελέγχου εμφανίζει μεγαλύτερη επίδοση στις υποκατηγορίες 5.1.1 και 5.1.2 και μικρότερη επίδοση στην υποκατηγορία 5.1.3 σε σύγκριση με την πειραματική ομάδα. Ωστόσο, στην υποενότητα 5.1 η πειραματική ομάδα εμφανίζει συνολικά μικρότερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 94: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.2



Στο Γράφημα 94 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων συνολικά στην υποενότητα 5.2 και στις υποκατηγορίες της. Η πειραματική ομάδα εμφανίζει μικρότερη επίδοση τόσο στις υποκατηγορίες 5.2.1, 5.2.2, 5.2.3 όσο και συνολικά στην υποενότητα 5.2 συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 95: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 5



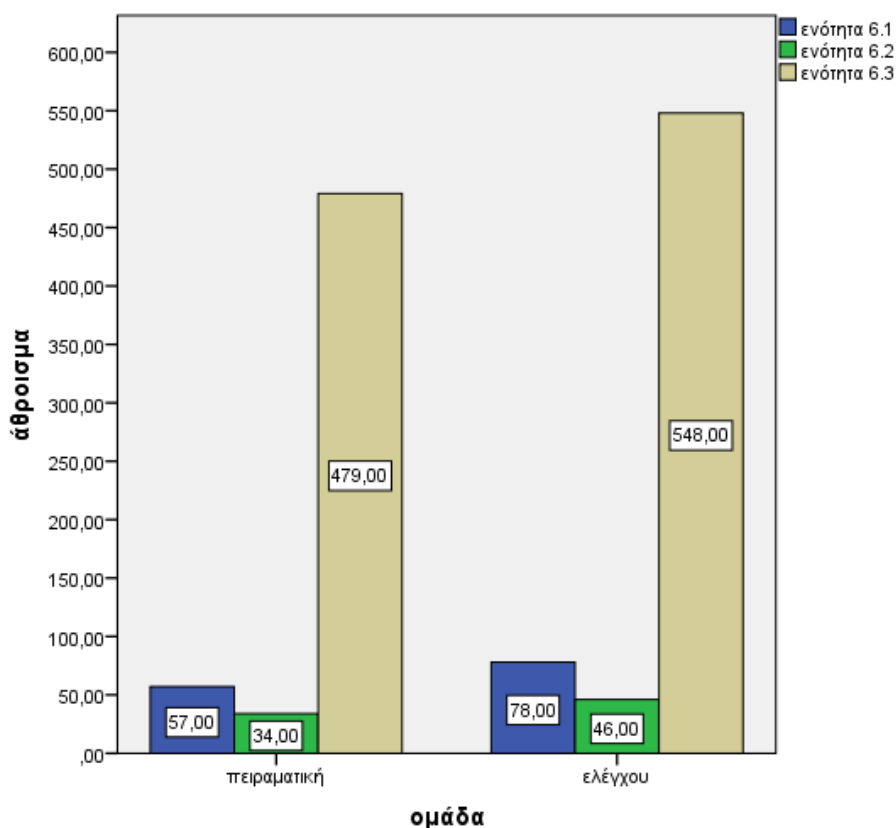
Στο Γράφημα 95 απεικονίζεται η συνολική επίδοση στην ενότητα 5 των δύο ομάδων και όπως ήταν αναμενόμενο από την απεικόνιση της επίδοσης των υποενότητων 5.1 και 5.2 στα δύο προηγούμενα γραφήματα 93 και 94, η πειραματική ομάδα εμφανίζει μικρότερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 39: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 6 και στις υποενότητες της

	υποενότητα 6.1	υποενότητα 6.2	υποενότητα 6.3	υποενότητα 6.4	υποενότητα 6.5	υποενότητα 6.6	υποενότητα 6.7	ενότητα 6
ομάδα ελέγχου	78,00	46,00	548,00	86,00	186,00	99,00	76,00	1119,00
πειραματική	57,00	34,00	479,00	63,00	170,00	83,00	71,00	957,00

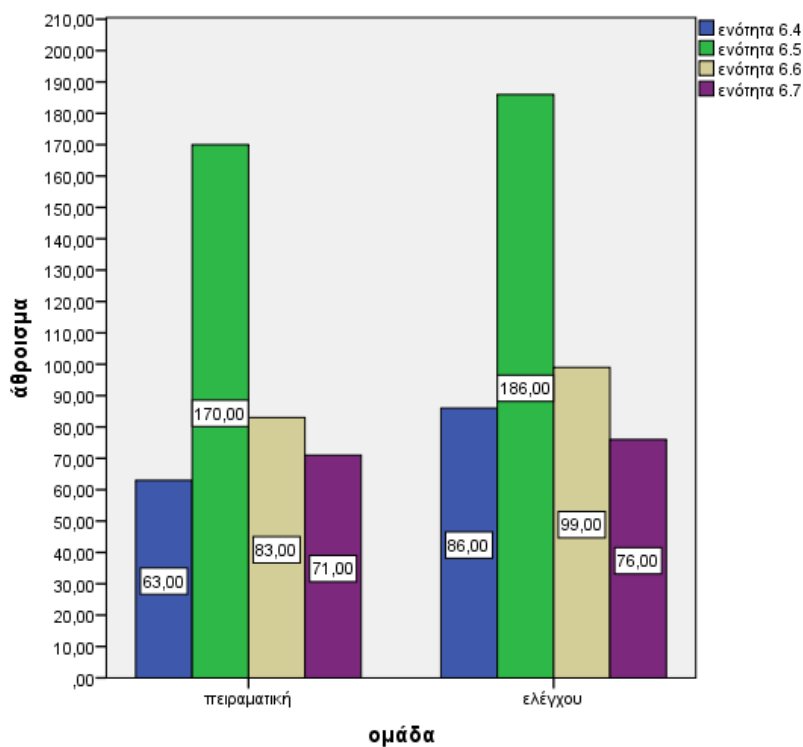
Στον πίνακα 39 παρουσιάζεται η επίδοση των δύο ομάδων στην ενότητα 6 συνολικά και στις υποενότητες της, όπως φαίνεται και στα τρία γραφήματα που ακολουθούν.

Γράφημα 96: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3



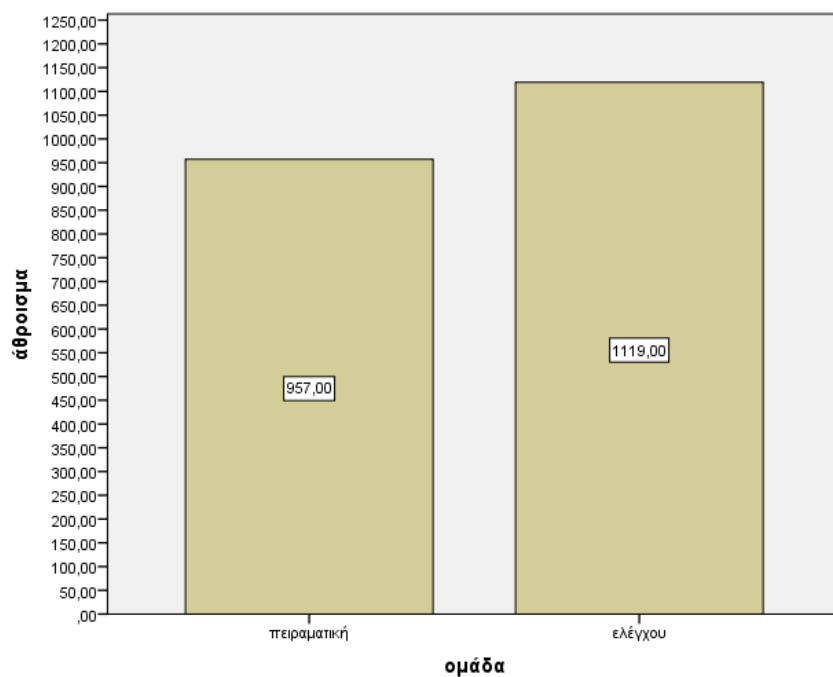
Στο Γράφημα 96 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3 σύμφωνα με το οποίο η πειραματική ομάδα εμφανίζει μικρότερη επίδοση σε όλες τις υποενότητες σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 97: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.4, 6.5, 6.6, 6.7



Στο Γράφημα 97 απεικονίζεται η επίδοση των δύο ομάδων στις υποενότητες 6.4, 6.5, 6.6, 6.7 σύμφωνα με το οποίο διαπιστώνεται πάλι η μικρότερη επίδοση της πειραματικής ομάδας σε όλες τις υποενότητες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Γράφημα 98: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 6



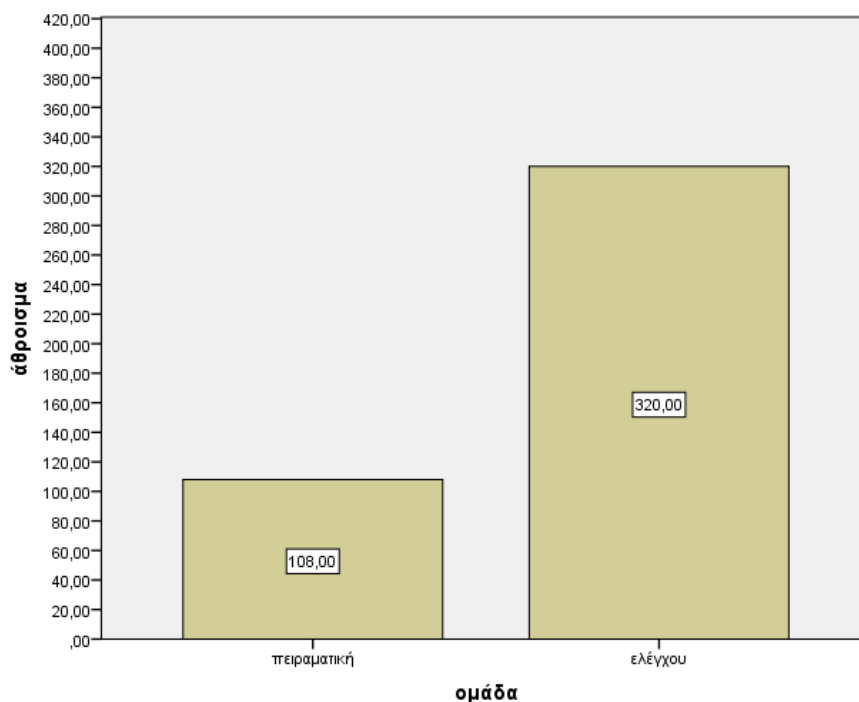
Όπως ήταν αναμενόμενο εξετάζοντας τα Γραφήματα 96 και 97 η επίδοση της πειραματικής ομάδας είναι συνολικά μικρότερη συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου στην ενότητα 6 στην οποία ελέγχεται η ορθογραφική επάρκεια των μαθητών, όπως αποτυπώνεται συνολικά στο Γράφημα 98.

Πίνακας 40: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7

		ενότητα 7
ομάδα	ελέγχου	320,00
	πειραματική	108,00

Στον πίνακα 40 αποτυπώνεται η επίδοση των δύο ομάδων στην ενότητα 7 που εξετάζει την χρήση τόνου από τους μαθητές, όπως φαίνεται και στο ακόλουθο γράφημα.

Γράφημα 99: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7

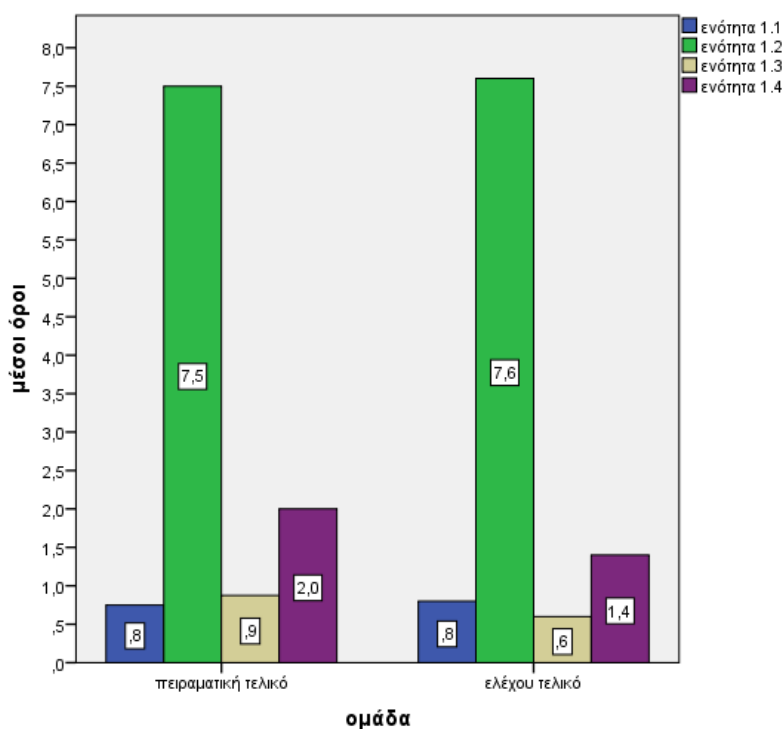


Όπως προκύπτει από το Γράφημα 99, η πειραματική ομάδα παρουσιάζει μικρότερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, καθώς η τελευταία φαίνεται να κάνει συστηματική χρήση του τόνου γεγονός που δεν ισχύει για το μεγαλύτερο αριθμό των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

5.2.3.2 Συγκριτικά αποτελέσματα δεύτερης μέτρησης

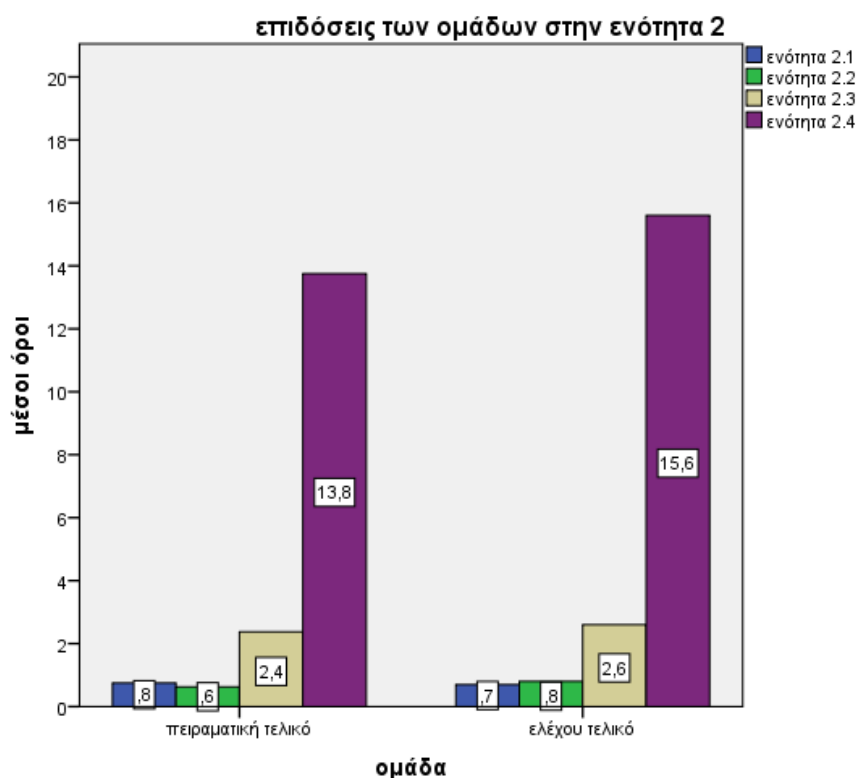
Στους πίνακες και στα γραφήματα που ακολουθούν παρουσιάζεται η συγκριτική επίδοση των συμμετεχόντων μαθητών στην ομάδα παρατήρησης και στην ομάδα ελέγχου. Ο συνολικός αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών είναι 18. Υπήρξε διαφοροποίηση στο δείγμα στην ομάδα παρατήρησης, καθώς δύο μαθητές σταμάτησαν το σχολείο με αποτέλεσμα να μειωθεί ο πληθυσμός της ομάδας παρατήρησης κατά δύο άτομα. Οι λόγοι διακοπής του σχολείου εξηγούνται στην παρουσίαση των προφίλ των αντίστοιχων μαθητών. Ακολουθούν τα συγκριτικά γραφήματα ως προς τους μέσους όρους για τις δύο ομάδες στις ενότητες του τεστ.

Γράφημα 100: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 1.1, 1.2, 1.3, 1.4



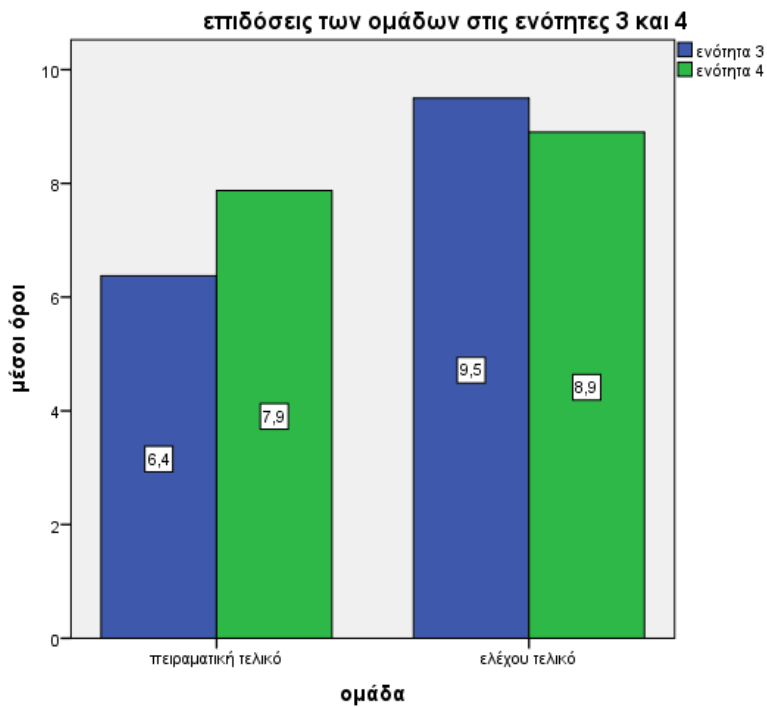
Συγκρίνοντας τους μέσους όρους των δυο ομάδων για τις υποενότητες της ενότητας 1 παρατηρείται ο ίδιος μέσος όρος στην υποενότητα 1.1 και για τις δύο ομάδες και μικρές διαφοροποιήσεις στις υπόλοιπες υποενότητες. Πιο συγκεκριμένα, στην υποενότητα 1.2 υπάρχει μια μικρή διαφορά στον μέσο όρο υπέρ της ομάδας ελέγχου και στις υποενότητες 1.3 και 1.4 διαφοροποίηση υπέρ της πειραματικής ομάδας, όπως φαίνεται και στο παραπάνω γράφημα.

Γράφημα 101: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 2.1, 2.2, 2.3, 2.4



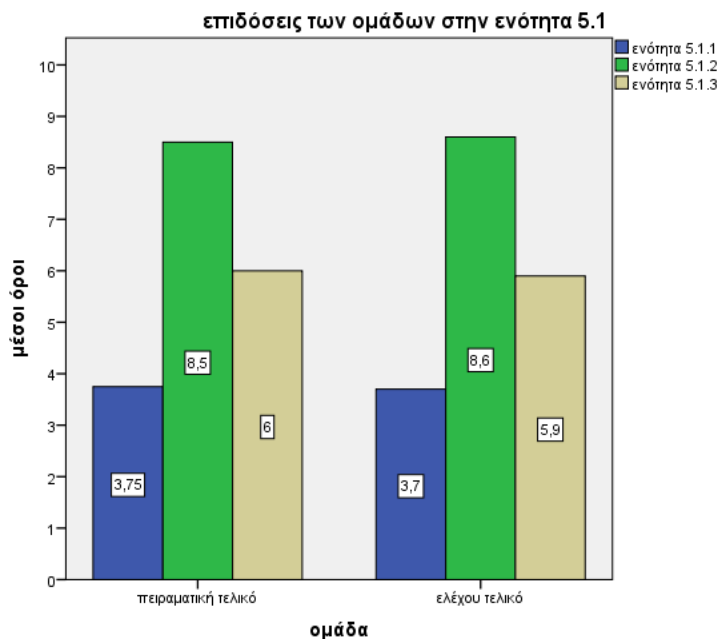
Στο Γράφημα 101 παρουσιάζονται συγκριτικά οι μέσοι όροι των δύο ομάδων για τις υποενότητες της ενότητας 2. Στην υποενότητα 2.1 διαπιστώνεται μια μικρή διαφοροποίηση υπέρ της πειραματικής ομάδας, ενώ στις υποενότητες 2.2, 2.3, 2.4 ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο μέσο όρο της πειραματικής ομάδας για αυτές τις υποενότητες.

Γράφημα 102: Συγκριτικά αποτελέσματα στις ενότητες 3 & 4



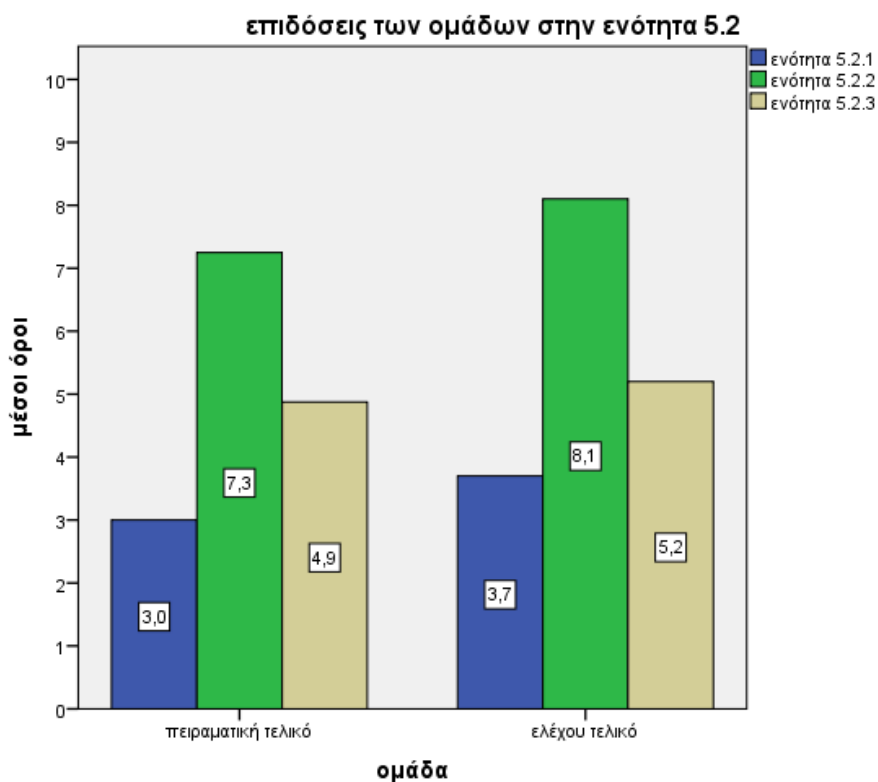
Όπως προκύπτει από το Γράφημα 102 ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο της ομάδας παρατήρησης για τις ενότητες 3 και 4, ωστόσο στην ενότητα 3 παρατηρείται μεγαλύτερη διαφοροποίηση τις δύο ομάδες σε σχέση με την ενότητα 4.

Γράφημα 103: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.1



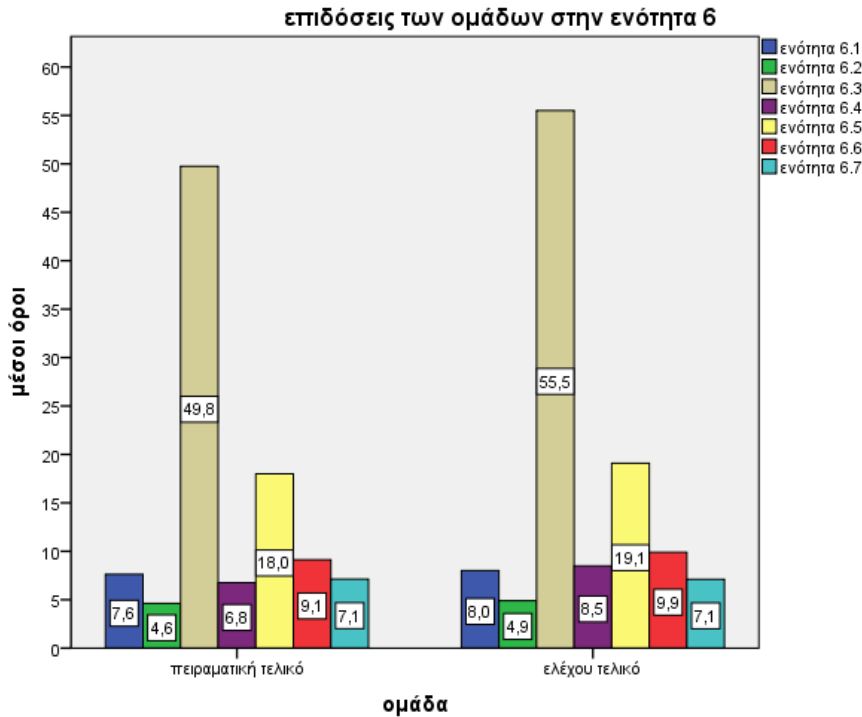
Όπως προκύπτει και από το παραπάνω γράφημα οι δύο ομάδες δεν παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές στους μέσους όρους των επιδόσεων τους για τις υποκατηγορίες 5.1.1, 5.1.2, 5.1.3 της ενότητας 5. Ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου είναι ελάχιστα μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου.

Γράφημα 104: Συγκριτικά αποτελέσματα στην υποενότητα 5.2



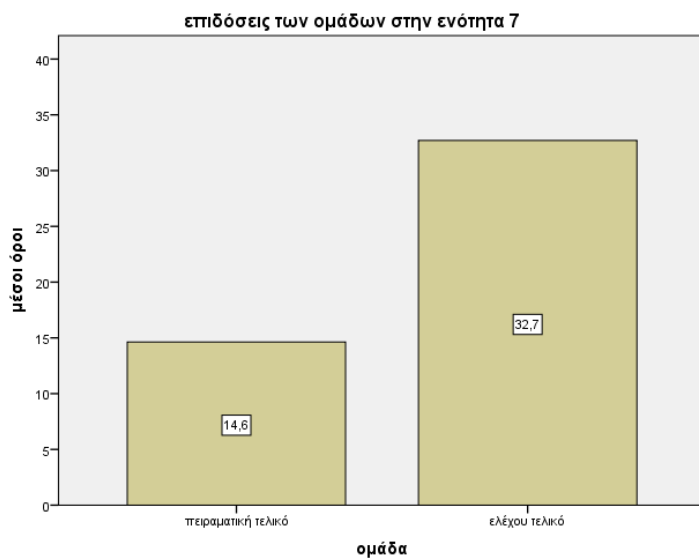
Στο Γράφημα 104 απεικονίζονται οι μέσοι όροι της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου για τις υποκατηγορίες της υποενότητας 5.2. Σύμφωνα μ' αυτό οι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτεροι από τους αντίστοιχους της πειραματικής ομάδας για όλες τις υποκατηγορίες.

Γράφημα 105: Συγκριτικά αποτελέσματα στις υποενότητες 6.1, 6.2, 6.3, 6.4, 6.5, 6.6, 6.7



Στο παραπάνω γράφημα απεικονίζονται οι μέσοι όροι όλων των υποενότητων της ενότητας 6. Οι μέσοι όροι της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτεροι από τους αντίστοιχους της ομάδας παρατήρησης, εκτός από την υποενότητα 6.7 που οι δύο ομάδες εμφανίζουν ακριβώς τον ίδιο μέσο όρο.

Γράφημα 106: Συγκριτικά αποτελέσματα στην ενότητα 7



Στο παραπάνω γράφημα παρουσιάζεται ο μέσος όρος της κάθε ομάδας στην άσκηση τονισμού. Όπως φαίνεται ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου είναι μεγαλύτερος από τον αντίστοιχο της πειραματικής ομάδας.

Πίνακας 41: Σύγκριση μέσων όρων και τυπικών αποκλίσεων της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου στις δύο μετρήσεις

	ομάδα							
	πειραματική αρχικό		ελέγχου αρχικό		πειραματική τελικό		ελέγχου τελικό	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.
υποενότητα 1.1	.6	.5	.9	.3	.8	.5	.8	.4
υποενότητα 1.2	5.7	2.6	5.7	2.3	7.5	3.3	7.6	3.1
υποενότητα 1.3	.8	.4	.6	.5	.9	.4	.6	.5
υποενότητα 1.4	1.5	.8	1.5	.8	2.0	.0	1.4	.8
ενότητα 1	8.6	3.5	8.7	3.2	11.1	3.3	10.4	3.9
υποενότητα 2.1	.1	.3	.7	.5	.8	.5	.7	.5
υποενότητα 2.2	.6	.5	.8	.4	.6	.5	.8	.4
υποενότητα 2.3	2.7	.8	2.3	.8	2.4	1.3	2.6	1.0
υποενότητα 2.4	4.3	3.2	15.0	8.5	13.8	4.9	15.6	8.6
ενότητα 2	7.7	3.2	18.8	9.6	17.5	4.7	19.7	9.2
ενότητα 3	5.8	2.1	6.3	2.9	6.4	2.2	9.5	2.5
ενότητα 4	6.4	2.7	7.8	2.7	7.9	2.9	8.9	1.9
υποκατηγορία 5.1.1	3.3	.9	3.6	.7	3.8	.5	3.7	.9
υποκατηγορία 5.1.2	7.2	1.9	7.6	2.2	8.5	1.3	8.6	1.8

υποκατηγορία 5.1.3	5.7	.7	5.4	.8	6.0	.0	5.9	.3
υποενότητα 5.1	16.2	2.7	16.6	3.5	18.3	1.6	18.2	3.0
υποκατηγορία 5.2.1	2.4	1.3	3.6	.7	3.0	1.1	3.7	.9
υποκατηγορία 5.2.2	5.8	2.7	7.4	2.5	7.3	2.3	8.1	2.2
υποκατηγορία 5.2.3	4.2	1.2	5.0	1.2	4.9	1.1	5.2	.9
υποενότητα 5.2	12.4	4.9	16.0	4.3	15.1	3.6	17.0	3.9
ενότητα 5	28.6	7.5	32.6	7.8	33.4	4.8	35.2	6.8
υποενότητα 6.1	5.7	2.9	7.8	3.7	7.6	2.1	8.0	3.2
υποενότητα 6.2	3.4	1.8	4.6	1.6	4.6	1.4	4.9	1.2
υποενότητα 6.3	47.9	5.7	54.8	4.6	49.8	4.4	55.5	3.8
υποενότητα 6.4	6.3	2.6	8.6	1.0	6.8	1.9	8.5	1.0
υποενότητα 6.5	17.0	2.4	18.6	1.6	18.0	1.3	19.1	1.0
υποενότητα 6.6	8.3	1.7	9.9	.3	9.1	1.1	9.9	.3
υποενότητα 6.7	7.1	1.3	7.6	.5	7.1	.8	7.1	1.0
ενότητα 6	95.7	15.6	111.9	11.6	103.0	11.1	113.0	9.0
ενότητα 7	10.8	16.3	32.0	16.9	14.6	18.9	32.7	15.3

Στον Πίνακα 41 παρουσιάζονται τόσο τα συγκριτικά αποτελέσματα των μέσων όρων της επίδοσης για την κάθε ομάδα στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση του τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων, όσο και τα συγκριτικά αποτελέσματα

των μέσων όρων της επίδοσης των δύο ομάδων μεταξύ τους και για τις δύο μετρήσεις. Εκτός από τους μέσους όρους παρουσιάζονται και οι τυπικές αποκλίσεις στην αρχική και στην τελική μέτρηση και για τις δύο ομάδες. Στις ενότητες παρουσίασης των αποτελεσμάτων του παραπάνω πίνακα θα μας απασχολήσουν οι διαφορές στους μέσους όρους για την πειραματική ομάδα μεταξύ των δύο μετρήσεων, η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων στην αρχική και την τελική μέτρηση και οι τυπικές αποκλίσεις της πειραματικής ομάδας και για τις δύο μετρήσεις.

5.2.3.3 Σύγκριση των μέσων όρων της πειραματικής ομάδας στις δύο μετρήσεις

Όπως φαίνεται και στον παραπάνω πίνακα, για την υποενότητα 1.1 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχική μέτρηση είναι 0.6 και στην τελική μέτρηση 0.8, άρα παρατηρείται ανοδική τάση της επίδοσης των μαθητών στην δεύτερη μέτρηση. Για την υποενότητα 1.2 ο μέσος όρος στην αρχική μέτρηση είναι 5.7 και στην τελική μέτρηση 7.5, άρα παρατηρείται εξίσου ανοδική τάση και βελτίωση των δεξιοτήτων κατανόησης και απόδοσης του νοήματος ενός κειμένου. Η ίδια ανοδική τάση παρατηρείται και στις υποενότητες 1.3 και 1.4 όπου στην αρχική μέτρηση ο μέσος όρος είναι 0.8 και 1.5 αντίστοιχα και στην τελική μέτρηση 0.9 και 2.0 αντίστοιχα. Συνολικά στην ενότητα 1 αποτυπώνεται ανοδική τάση του μέσου όρου των μαθητών, καθώς στην πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος είναι 8.6 και στη τελική 11.1 γεγονός που επιβεβαιώνει τη βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων και δεξιοτήτων των μαθητών έπειτα από την παρέμβαση μας στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Όσον αφορά την υποενότητα 2.1 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχική μέτρηση είναι 0.1 και στη τελική μέτρηση 0.8, άρα, σημειώνεται ανοδική τάση και σ' αυτή την περίπτωση. Για την υποενότητα 2.2, ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας παραμένει ο ίδιος, 0.6 και για τις δύο μετρήσεις, ενώ στην υποενότητα 2.3 παρατηρείται μια ανεπαίσθητη μείωση στους μέσους όρους των δύο μετρήσεων, καθώς στην πρώτη μέτρηση ο μέσος όρος είναι 2.7 και στη δεύτερη 2.4. Τέλος, στην υποενότητα 2.4 παρατηρείται μια ανοδική τάση, καθώς ο μέσος όρος στην αρχική μέτρηση είναι 4.3 και στην τελική 13.8. Συνολικά, στην ενότητα 2 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχική μέτρηση είναι 7.7, ενώ στην τελική μέτρηση 17.5 γεγονός που επιβεβαιώνει τη θετική επίδραση της παρακολούθησης του

τμήματος ενισχυτικής διδασκαλίας σχετικά με την ενίσχυση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών που συμμετείχαν σ' αυτό.

Η ίδια εικόνα βελτίωσης παρατηρείται και στην ενότητα 3 που περιλαμβάνει την άσκηση παραγωγής λόγου. Ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 5.8 στην αρχική μέτρηση και διαμορφώνεται στο 6.4 στην τελική μέτρηση.

Στην ενότητα 4 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην πρώτη μέτρηση είναι 6.4 και στη δεύτερη μέτρηση 7.9 ενισχύοντας την εικόνα της ανοδικής τάσης που παρατηρείται στους μαθητές της πειραματικής ομάδας έπειτα από την παρέμβαση μας.

Στις υποενότητες 5.1 και 5.2, όπως και στις αντίστοιχες υποκατηγορίες τους (5.1.1/5.1.2/5.1.3- 5.2.1/5.2.2/5.2.3) παρατηρείται μια ανοδική τάση του μέσου όρου των μαθητών στη τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, στην υποενότητα 5.1 στην αρχική μέτρηση ο μέσος όρος είναι 16.2, ενώ στην τελική μέτρηση 18.3 και στην υποενότητα 5.2 στην αρχική μέτρηση ο μέσος όρος είναι 12.4, ενώ στην τελική μέτρηση 15.1. Συνολικά, στην ενότητα 5 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι 28.6 στην πρώτη μέτρηση και 33.4 στη δεύτερη μέτρηση που επιβεβαιώνει τη διαπίστωση των θετικών αποτελεσμάτων της παρέμβασης στην κατάκτηση γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων.

Στις υποενότητες 6.1/ 6.2/ 6.3/ 6.4/ 6.5/ 6.6/ 6.7 παρατηρείται ανοδική τάση της πειραματικής ομάδας στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα στην υποενότητα 6.1 ο μέσος όρος στην αρχική μέτρηση είναι 5.7 και στην τελική μέτρηση 7.6, στην υποενότητα 6.2 οι μέσοι όροι είναι 3.4 και 4.6 αντίστοιχα, στην υποενότητα 6.3 οι μέσοι όροι είναι 47.9 και 49.8 αντίστοιχα, στην υποενότητα 6.4 ο μέσος όρος στην πρώτη μέτρηση είναι 6.3 και στη δεύτερη μέτρηση 6.8, στην υποενότητα 6.5 οι μέσοι όροι είναι 17.0 και 18.0 αντίστοιχα, στην υποενότητα 6.6 οι μέσοι όροι είναι 8.3 στην πρώτη μέτρηση και 9.1 στη δεύτερη μέτρηση και στην υποενότητα 6.7 και στις δυο μετρήσεις ο μέσος όρος παραμένει ο ίδιος στο 7.1. Συνολικά, στην ενότητα 6 ο μέσος όρος στην αρχική μέτρηση είναι 95.7 και στην τελική μέτρηση 103.0 γεγονός που επιβεβαιώνει την ανοδική τάση που παρατηρείται στις επιδόσεις των μαθητών.

Τέλος, στην ενότητα 7 ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας στην αρχική μέτρηση είναι 10.8 και στην τελική μέτρηση 14.6 παρουσιάζοντας άνοδο στην επίδοση των μαθητών.

Όπως διαπιστώνεται από τα ευρήματα του τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων, παρατηρείται για όλες τις ενότητες μια ανοδική τάση του μέσου όρου

των επιδόσεων των μαθητών γεγονός που επαληθεύει την υπόθεση ότι η παρακολούθηση του ενισχυτικού τμήματος ενισχύει τους μαθητές με τέτοιο τρόπο ώστε να βελτιώνουν τις γλωσσικές γνώσεις και ικανότητες τους και να καλύπτουν τις ελλείψεις που παρουσίαζαν ερχόμενοι στην τάξη της Β΄ Γυμνασίου.

5.2.3.4 Σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων στις δύο μετρήσεις

Ενδιαφέρον έχει παρατηρώντας τον πίνακα 41 και η διαπίστωση κατά πόσον οι διαφορές μεταξύ των μέσων όρων για την πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου παραμένουν οι ίδιες ή σμικρύνθηκαν κατά τη δεύτερη μέτρηση. Πιο συγκεκριμένα, στην υποενότητα 1.1 η διαφορά του μέσου όρου ανάμεσα στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου στην αρχική μέτρηση είναι 0.3 με μεγαλύτερο μέσο όρο να εμφανίζει η ομάδα ελέγχου, ενώ στην τελική μέτρηση είναι 0· επομένως, διαπιστώνεται ότι το χάσμα μεταξύ των δύο ομάδων έκλεισε. Η σμίκρυνση της διαφοράς δείχνει ότι έχουμε τάση εξομοίωσης των μελών της πειραματικής ομάδας. Στην υποενότητα 1.2 στην αρχική μέτρηση δε σημειώνεται διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων. Ωστόσο, και οι δύο ομάδες παρουσιάζουν βελτίωση στην συγκεκριμένη υποενότητα στην τελική μέτρηση και παρατηρείται ελάχιστη διαφορά μεταξύ τους, της τάξεως του 0.1 υπέρ της ομάδας ελέγχου. Στην υποενότητα 1.3 παρατηρείται ότι ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερος και στις δύο μετρήσεις από τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου. Η διαφορά τους στην πρώτη μέτρηση κυμαίνεται στο 0.2, ενώ στη δεύτερη στο 0.3 υπέρ της πειραματικής ομάδας. Στην υποενότητα 1.4 στην πρώτη μέτρηση δεν παρατηρείται διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων, ενώ στη δεύτερη μέτρηση ο μέσος όρος της πειραματικής ομάδας είναι μεγαλύτερος από αυτό της ομάδας ελέγχου και η διαφορά μεταξύ τους είναι 0.6 υπέρ της πειραματικής ομάδας. Συνολικά, στην ενότητα 1 η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων στην αρχική μέτρηση είναι 0.1 υπέρ της ομάδας ελέγχου, ενώ στην τελική μέτρηση η πειραματική ομάδα βελτιώνει την επίδοσή της στην ενότητα με αποτέλεσμα ο μέσος όρος της να είναι μεγαλύτερος από την ομάδα ελέγχου και η διαφορά τους να κυμαίνεται στο 0.6 υπέρ της ομάδας παρατήρησης. Διαπιστώνεται, επομένως, μια τάση εξομοίωσης από την μεριά της πειραματικής ομάδας με το μέσο όρο μάλιστα να υπερβαίνει τον αντίστοιχο της ομάδας ελέγχου.

Στην υποενότητα 2.1 παρατηρείται κατά την πρώτη μέτρηση μεγάλη διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων, 0.6 με μεγαλύτερο μέσο όρο να παρουσιάζει η ομάδα ελέγχου. Στη δεύτερη μέτρηση όμως, ο μέσος όρος της ομάδας ελέγχου παραμένει σταθερός, ενώ ο αντίστοιχος της πειραματικής ομάδας αυξάνεται με αποτέλεσμα η διαφορά των μέσων όρων να κυμαίνεται στο 0.1 υπέρ της πειραματικής ομάδας. Στην υποενότητα 2.2 η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων παραμένει ίδια και στις δύο μετρήσεις, 0.2 με μεγαλύτερο μέσο όρο να παρουσιάζει η ομάδα ελέγχου. Στην υποενότητα 2.3 στην αρχική μέτρηση η διαφορά των μέσων όρων είναι στο 0.5, ενώ στη δεύτερη μέτρηση κλείνει στο 0.2 μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων. Στην υποενότητα 2.4 στην αρχική μέτρηση παρατηρείται μεγάλη διαφορά ανάμεσα στους μέσους όρους των δύο ομάδων στο 10.7 με μεγαλύτερο μέσο όρο να εμφανίζει η ομάδα ελέγχου, ενώ στη δεύτερη μέτρηση το χάσμα κλείνει μεταξύ των δύο ομάδων και η διαφορά μειώνεται στο 1.8 υπέρ της ομάδας ελέγχου. Συνολικά στην ενότητα 2 στην αρχική μέτρηση παρατηρείται μεγάλη διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων στο 11.1, ενώ στην τελική μέτρηση η διαφορά μειώνεται αισθητά στο 2.2 παρά τις διακυμάνσεις που παρατηρούνται στις υποενότητες της ενότητας 2, γεγονός που δείχνει ότι έχουμε τάση εξομοίωσης της πειραματικής ομάδας προς την ομάδα ελέγχου.

Στην ενότητα 3 στην αρχική μέτρηση η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είναι 0.5, ενώ στην τελική μέτρηση η διαφορά αυξάνεται στο 3.1 με την ομάδα ελέγχου να παρουσιάζει καλύτερες επιδόσεις στην ενότητα αυτή, παρόλο που και η πειραματική ομάδα εμφανίζει βελτίωση στην επίδοση της στη συγκεκριμένη ενότητα κατά τη δεύτερη μέτρηση.

Στην ενότητα 4 η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων κυμαίνεται στο 1.4, ενώ στην τελική μέτρηση η διαφορά μειώνεται στο 1, γεγονός που επιβεβαιώνει την τάση εξομοίωσης της πειραματικής ομάδας προς την ομάδα ελέγχου.

Στην υποενότητα 5.1 η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων είναι 0.4 στην αρχική μέτρηση, ενώ στην τελική μέτρηση η διαφορά σμικρύνεται στο 0.1 με μεγαλύτερο μέσο όρο να εμφανίζει η ομάδα παρατήρησης. Στην υποενότητα 5.2 η διαφορά των μέσων όρων μεταξύ των ομάδων στην αρχική μέτρηση είναι 3.4, ενώ στην τελική μέτρηση το χάσμα μεταξύ των δύο ομάδων κλείνει στο 1.9 με την ομάδα ελέγχου να εμφανίζει και σ' αυτήν την περίπτωση μεγαλύτερο μέσο όρο. Συνολικά, στην ενότητα 5 η αρχική διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων είναι στο 4,

διαφορά που ωστόσο σμικρύνεται στη δεύτερη μέτρηση στο 1.8 αποτυπώνοντας και σ' αυτήν την ενότητα την τάση εξομοίωσης που παρατηρείται στην πειραματική ομάδα.

Στις υποενότητες της ενότητας 6 διαπιστώνεται ότι η διαφορά στους μέσους όρους των δύο ομάδων σμικρύνονται στην τελική μέτρηση. Συγκεκριμένα, στην υποενότητα 6.1 η διαφορά των μέσων όρων κατά την πρώτη μέτρηση είναι 2.1, ενώ στην τελική 0.4. Στην υποενότητα 6.2 η διαφορά στην πρώτη μέτρηση είναι 1.2 και στην δεύτερη 0.3. Στην υποενότητα 6.3 η διαφορά των μέσων όρων είναι 6.9 για την αρχική μέτρηση, ενώ μειώνεται στο 5.7 στην τελική μέτρηση. Στην υποενότητα 6.4 η διαφορά είναι 2.3 στην πρώτη μέτρηση, ενώ στην τελική μέτρηση είναι 1.7. Στην υποενότητα 6.5 η αρχική διαφορά των μέσων όρων είναι 1.6, ενώ η τελική είναι 1.1. Στην υποενότητα 6.6 η διαφορά των μέσων όρων στην αρχική μέτρηση είναι 1.6, ενώ στην τελική 0.8. Τέλος, στην υποενότητα 6.7 η αρχική διαφορά των μέσων όρων είναι 0.5, ενώ στην τελική μέτρηση το χάσμα μεταξύ των δύο ομάδων κλείνει εντελώς. Συνολικά, στην ενότητα 6 διαπιστώνεται ότι η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων στην αρχική μέτρηση είναι 16.2, ενώ στην τελική μέτρηση είναι 10.0 υπέρ της ομάδας ελέγχου, διαφορά που ενισχύει την τάση εξομοίωσης της πειραματικής ομάδας προς την ομάδα ελέγχου.

Τέλος, στην ενότητα 7 η διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των δύο ομάδων στην αρχική μέτρηση είναι 21.2 και στην τελική μέτρηση μειώνεται στο 18.1 επιβεβαιώνοντας την εικόνα της εξομοίωσης της πειραματικής ομάδας.

Άλλωστε παρατηρώντας τις διαφορές όλων των μέσων όρων μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μπορούμε να πούμε ότι υπάρχει τάση εξομοίωσης με την πειραματική ομάδα να μην ξεχωρίζει από την ομάδα ελέγχου ως έχουσα αρνητικές επιδόσεις.

5.2.3.5 Σύγκριση των τυπικών αποκλίσεων της πειραματικής ομάδας στις δύο μετρήσεις

Παρατηρώντας τον Πίνακα 41 ένα εξίσου ενδιαφέρον εύρημα είναι η διαφορά των τυπικών αποκλίσεων για την πειραματική ομάδα στην αρχική και στην τελική μέτρηση. Διαπιστώνεται ότι σε ορισμένες από τις υποενότητες και τις ενότητες του τεστ διάγνωσης γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων οι τυπικές αποκλίσεις στην

τελική μέτρηση έχουν μειωθεί, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι έχουμε τάσεις ομογενοποίηση στα άτομα της ίδιας της πειραματικής ομάδας.

Συγκεκριμένα, στην υποενότητα 1.4 η αρχική τυπική απόκλιση είναι 0.8, ενώ η τελική είναι 0. Η ίδια εικόνα παρατηρείται και συνολικά στην ενότητα 1 για την οποία η τυπική απόκλιση στην αρχική μέτρηση είναι 3.5 κι στην τελική μέτρηση μειώνεται στο 3.3. Οι μεγαλύτερες διαφορές ωστόσο στις τυπικές αποκλίσεις των δύο μετρήσεων παρουσιάζονται στις ενότητες 5 και 6 και στις υποενότητες αυτών. Παρατηρούμε ότι στις υποκατηγορίες της υποενότητας 5.1 οι τυπικές αποκλίσεις στην αρχική μέτρηση για την υποκατηγορία 5.1.1 είναι 0.9, για την υποκατηγορία 5.1.2 είναι 1.9 και για την υποκατηγορία 5.1.3 είναι 0.7 και στην τελική μέτρηση μειώνονται ως εξής: για την 5.1.1 είναι 0.5, για την 5.1.2 είναι 1.3 και για την 5.1.3 είναι 0. Παρόμοια είναι τα ευρήματα και για την υποενότητα 5.2. Στην αρχική μέτρηση οι τυπικές αποκλίσεις των υποκατηγοριών κυμαίνονται ως εξής: για την υποκατηγορία 5.2.1 είναι 1.3, για την υποκατηγορία 5.2.2 είναι 2.7 και για την υποκατηγορία 5.2.3 είναι 1.2, ενώ στην τελική μέτρηση οι τυπικές αποκλίσεις διαμορφώνονται ως εξής: για την 5.2.1 είναι 1.1, για την 5.2.2 είναι 2.3 και για την 5.2.3 είναι 1.1. Στις υποενότητες 5.1 και 5.2 η τυπική απόκλιση στην αρχική μέτρηση είναι 2.7 και 4.9 αντίστοιχα και στην τελική μέτρηση είναι 1.3 και 3.6 αντίστοιχα. Επομένως, στην ενότητα 5 συνολικά παρατηρείται τάση εξομώωσης των μελών της πειραματικής ομάδας, καθώς η τυπική απόκλιση στην αρχική μέτρηση είναι 7.5, ενώ στην τελική μέτρηση είναι 4.8.

Η ίδια εικόνα αποτυπώνεται και στην ενότητα 6 και τις υποενότητες της. Συγκεκριμένα, στην υποενότητα 6.1 στην πρώτη μέτρηση η τυπική απόκλιση της πειραματικής ομάδας είναι 2.9, ενώ στη δεύτερη μέτρηση είναι 2.1, στην υποενότητα 6.2 είναι 1.8 και 1.4 αντίστοιχα, στην υποενότητα 6.3 η αρχική τυπική απόκλιση είναι 5.7, ενώ η τελική είναι 4.4. Στην υποενότητα 6.4 είναι 2.6 και 1.9 αντίστοιχα. Στην υποενότητα 6.5 η τυπική απόκλιση στην πρώτη μέτρηση είναι 2.4, ενώ στη δεύτερη 1.3. Στην υποενότητα 6.6 η αρχική τυπική απόκλιση είναι 1.7 και η τελική είναι 1.1 και τέλος, στην υποενότητα 6.7 η τυπική απόκλιση στην πρώτη μέτρηση είναι 1.3 και στη δεύτερη 0.8. Συνολικά, στην ενότητα 6 η τυπική απόκλιση της πειραματικής ομάδας κατά την αρχική μέτρηση είναι 15.6, ενώ κατά την τελική μέτρηση είναι 11.1.

Συνεπώς, θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα μέλη της πειραματικής ομάδας στην τελική μέτρηση έρχονται πιο κοντά στο μέσο όρο αποτυπώνοντας την τάση ομογενοποίησής τους.

6. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΚΑΙ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Η μελέτη της περίπτωσης του Ζεφυρίου και η διερεύνησή της με την επιλογή μεικτής μεθοδολογίας μας δίνει τη δυνατότητα να εμβαθύνουμε στις περιπτώσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα και να εξάγουμε συμπεράσματα που αφορούν μεν το συγκριμένο δείγμα, αλλά ταυτόχρονα μπορούν να συμβάλουν και στην κατανόηση αφενός άλλων περιπτώσεων με παρόμοια χαρακτηριστικά με εκείνα της περίπτωσης του Ζεφυρίου και αφετέρου του εκπαιδευτικού ζητήματος που προκύπτει, όταν συζητούμε για την προβληματική της ένταξης μαθητικού πληθυσμού που παρουσιάζει διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά.

Στη συζήτηση των ευρημάτων που ακολουθεί συσχετίζοντας τα προφίλ των μαθητών, τα αποτελέσματα τους στα τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων και τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν κατά τη διάρκεια της συμμετοχικής παρατήρησης εξετάζουμε τη στάση των μαθητών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση εν γένει και την επίδραση που ασκούν παράγοντες που σχετίζονται με το πεδίο παραγωγής υλικού που περιλαμβάνει τα αναλυτικά προγράμματα και τα σχολικά εγχειρίδια, την εκπαιδευτική προϊστορία του μαθητή, τον πολιτισμικό κώδικα που φέρει ο μαθητής στο σχολείο και συνεπώς την οικογένεια και τη στάση του σχολείου ως παράγοντα έλξης ή απώθησης του μαθητή προς ή από τη σχολική κοινότητα επιβεβαιώνοντας ή διαψεύδοντας τις αρχικές μας υποθέσεις.

Από τα αποτελέσματα των μαθητών που συγκρότησαν την πειραματική ομάδα στα τεστ διάγνωσης γλωσσικών ικανοτήτων και από τις συζητήσεις τόσο με τους ίδιους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας φαίνεται πως η παρέμβαση μας συνέβαλε στην κατάκτηση και βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση. Παρατηρώντας τη βελτίωση του μέσου όρου της επίδοσης των μαθητών αυτών στη δεύτερη μέτρηση, την τάση εξομοίωσης με την ομάδα ελέγχου και την τάση ομογενοποίησης των μελών της ίδιας της ομάδας μπορούμε να πούμε ότι η υιοθέτηση του μοντέλου της ανάδειξης του πολίτη στην παρέμβαση μας συνέβαλε θετικά στην κατάκτηση και βελτίωση των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων που πρέπει να έχουν οι μαθητές προκειμένου να προχωρήσουν στο σχολείο και να μπορέσουν να πραγματώσουν τον ρόλο τους ως αυριανοί πολίτες στην κοινωνία.

Έχοντας ως αφετηρία τη διαπίστωση αυτή ενισχύεται η μετατόπιση της συζήτησης για τη διαχείριση της ετερότητας μέσα στο σχολείο στο χώρο της

διαπολιτισμικής παιδαγωγικής από την έμφαση στην αναγνώριση της διαφορετικότητας και την υιοθέτηση πρακτικών ενδυνάμωσης της διαφορετικής ταυτότητας του μαθητή στον εντοπισμό των μαθησιακών προβλημάτων που ο αντιμετωπίζει ένας μαθητής με διακριτά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και στην επίλυση αυτών μέσω της ενίσχυσης των γνώσεων και των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτει ο κάθε μαθητής για να βελτιώσει την πορεία του μέσα στο σχολείο. Προς αυτή την κατεύθυνση συντελεί και το γεγονός ότι στην αρχική μέτρηση των τεστ το επίπεδο των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών με ρόμικη προέλευση παρουσίαζε σημαντική ανομοιογένεια, γεγονός που δείχνει ότι η αφετηρία των μαθητών δεν είναι κοινή και ότι η εστίαση στον εντοπισμό των αιτιών που δημιουργούν τα μαθησιακά προβλήματα ασκεί εμφανώς μεγαλύτερη επίδραση στη βελτίωση του μαθητή, όπως φαίνεται και από τη δεύτερη μέτρηση που έπειτα από την παρέμβασή μας οι μαθητές βελτίωσαν σημαντικά την επίδοσή τους στο τεστ. Ενδεχομένως, αν ο χρόνος της παρέμβασής μας είχε μεγαλύτερη διάρκεια να παρατηρούσαμε θετικά αποτελέσματα ομογενοποίησης σ' όλες τις ενότητες του τεστ και μεγαλύτερα ποσοστά εξομοίωσης με την ομάδα ελέγχου. Επομένως, μέσω της παρούσας έρευνας υποστηρίζεται η θέση για την αναγκαιότητα της υπέρβασης του υφιστάμενου ερευνητικού πλαισίου για την περίπτωση του ρόμικου πληθυσμού, καθώς οι προσεγγίσεις που επικρατούν (εθνοπολιτισμική ή ταξική) είναι «*μονοαιτιακές προσεγγίσεις που βασίζονται στην παραδοχή ότι για ένα δεδομένο εμπειρικό φαινόμενο, ευθύνεται αποκλειστικά ή κυρίως μια μόνο πλευρά και η επίδραση που ασκούν οι άλλες πλευρές είτε αποκλείονται είτε εκλαμβάνονται ως περιθωριακές*» (Μάρκου 2018:69).

Σίγουρα, η βελτίωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών εγχειριδίων- και ειδικά «*η διαρκής και ταυτόχρονη προσπάθεια εμπλουτισμού και αναδιαμόρφωσης των δύο αυτών παραμέτρων θα οδηγούσε σε δημιουργικό αποτέλεσμα και ανόρθωση του εκπαιδευτικού συστήματος*» (Φουντοπούλου 1995:47)- θα συνέβαλαν θετικά στη διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο, χωρίς ωστόσο η έμφαση να δίνεται αποκλειστικά στην υπογράμμιση της διαφορετικότητας στο πεδίο της παραγωγής υλικού. Για το ζήτημα αυτό υποστηρίζονται παρεμβάσεις αφαίρεσης των αρνητικών στερεοτύπων που ενδεχομένως να υπάρχουν μέσα σ' αυτά και ό, τι εν γένει θα μπορούσε να στιγματίσει την πολιτισμική ταυτότητα ή την καταγωγή του «άλλου» εντάσσοντας για παράδειγμα τα ήθη και τα έθιμα του ρόμικου πληθυσμού ή παρεμβάσεις εστίασης στην παρουσίαση θετικών παραδειγμάτων ώστε η θετική κατασκευή της εικόνας να αποτελεί κίνητρο για την ταύτιση των μαθητών μ' αυτήν.

Άλλωστε, στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, όπως παρατηρεί ο Μάρκου (1999) προκύπτει το ερώτημα, κατά πόσον αντιπροσωπεύεται το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών στα γνωστικά περιεχόμενα της σχολικής εκπαίδευσης. Ερώτημα που καθιστά τον χώρο του αναλυτικού προγράμματος «πεδίο αμφισβητήσεων και διεκδικήσεων για τις εκάστοτε εθνοπολιτισμικές ομάδες που διεκδικούν δικαίωμα άρθρωσης λόγου. Οι διεκδικήσεις αυτές συμπυκνώνονται στο αίτημα για πολιτισμική αντιπροσωπευτικότητα και κοινωνικά δικαιότερη κατανομή της σχολικής γνώσης, της γνώσης δηλαδή που θεωρείται κοινωνικά χρήσιμη και αποτελεί κεφάλαιο αξιοποιήσιμο σ' όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής και ειδικά της εργασίας» (Μηλίγκου 1997:159). Ωστόσο, αποτελεί σημείο προβληματισμού αν η έμφαση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον τομέα των αξιών είναι στοιχείο που βοηθά τους μαθητές στην πρόσβαση τους στους εκπαιδευτικούς τίτλους ειδικά όταν αυτοί είναι ενιαίοι για όλες τις κατηγορίες των μαθητών (Γκότοβος 2003 α:74).

Η κατεύθυνση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με βάση την ιδιότητα του πολίτη (civic education) δίνει την απάντηση στο ερώτημα αυτό, εφόσον ενισχύει τους μαθητές ως προς την πρόσβασή τους στη γνώση που απαιτείται και την κατάκτηση των απαραίτητων ικανοτήτων τόσο για να επιτύχουν το επιδιωκόμενο μαθησιακό αποτέλεσμα, όσο και να προετοιμαστούν για να πραγματώσουν τον ρόλο τους ως πολίτες στη σύγχρονη κοινωνία. Άλλωστε και η παρέμβαση μας φάνηκε να έχει επιτύχει τον στόχο της, την παροχή βοήθειας προς τους μαθητές ώστε να καλύψουν τα μαθησιακά τους κενά και να βελτιώσουν συγκεκριμένα τις γλωσσικές γνώσεις και ικανότητες σύμφωνα με όσα ορίζει το αναλυτικό πρόγραμμα του γλωσσικού μαθήματος για τη συγκεκριμένη τάξη και ταυτόχρονα να ανατρέψουν την αρνητική εικόνα για το σχολείο σε μια θετική εμπειρία. Στη τελευταία διαπίστωση συνηγορούν τα προφίλ των μαθητών που δείχνουν τόσο την εξέλιξή τους σε μαθησιακό επίπεδο, όσο και την αξιοποίηση του ενισχυτικού τμήματος από ορισμένους μαθητές για να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα της κανονικής τάξης. Εξάλλου, όπως προκύπτει από την έρευνα οι μαθητές δεν επιθυμούν να γίνεται επικέντρωση στην διαφορετικότητα τους και δεν αντιλαμβάνονται την ενδυνάμωση της ταυτότητας τους ως κίνητρο της μάθησης. Αντίθετα, θεωρούν ότι είναι αποθαρρυντικός παράγοντας, καθώς στιγματίζονται στο σχολείο ως διαφορετικοί. Γι' αυτό στην αρχή των μαθημάτων ορισμένοι μαθητές εξέφραζαν την άρνηση τους για να συμμετέχουν στο τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας.

Προσεγγίζοντας το ζήτημα της γλωσσικής μάθησης μόνο από τη σκοπιά της βελτίωσης των παραμέτρων που αφορούν το πεδίο παραγωγής υλικού, αφήνουμε απ' έξω τον ρόλο που διαδραματίζουν εξίσου βασικοί παράγοντες για τη σχολική πορεία ενός μαθητή. Οι παράγοντες αυτοί σχετίζονται, όπως προαναφέραμε, με τον ρόλο του πολιτισμικού κώδικα που φέρει ο μαθητής μέσω της οικογένειας και διαμορφώνει τη σχέση του με το σχολείο, την πρώιμη σχολική κοινωνικοποίηση και τον ρόλο των ομάδων των ομηλίκων, καθώς στην προκειμένη περίπτωση προκύπτει να είναι μια σχεδόν αμιγής ομάδα εξαιτίας του χωροταξικού χάρτη, καθώς οι μαθητές κοινωνικοποιούνται με συγγενείς και γείτονες που ανήκουν στη ρόμικη κοινότητα. Επομένως οι παράγοντες αυτοί είτε σε συνδυασμό είτε απ' εαυτού δημιουργούν μια προβληματική ως προς την ένταξη των παιδιών στη σχολική κοινότητα και τη στάση τους απέναντι σ' αυτή.

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει ότι η οικογένεια ασκεί σημαντική επίδραση στην πορεία της σχολικής φοίτησης του μαθητή. Η επίδραση μπορεί να χαρακτηριστεί είτε θετική είτε αρνητική, όπως φαίνεται και από τα προφίλ των μαθητών και να επηρεάσει τον τρόπο με το οποίο οι μαθητές βλέπουν το σχολείο και τις προσδοκίες που έχουν απ' αυτό. Μαθητές που έχουν ένα υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον όπου οι ίδιοι οι γονείς έχουν εκπαιδευτικές προσδοκίες που εκφράζονται είτε μέσω της επιθυμίας για τη συνέχιση των σπουδών των παιδιών τους, είτε μέσω της στήριξης τους, όταν παρουσιάζουν αδυναμίες ή ελλείμματα στη μάθηση φαίνεται ότι λειτουργεί θετικά στη σχέση του μαθητή με το σχολείο. Ενδεικτικά αναφέρουμε τις περιπτώσεις τριών μαθητών, του Βαγγέλη, της Αναστασίας και της Ελευθερίας, στις οποίες το υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον δημιουργεί υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες για την περίπτωση του Βαγγέλη, ενισχύει τη φοίτηση στο σχολείο με την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζε η Ελευθερία και παρακινεί με τη στάση του τη συνέχιση της φοίτησης στην περίπτωση της Αναστασίας που επιθυμούσε τη διακοπή της.

Από την άλλη μεριά, παρατηρείται ότι αν η ρόμικη οικογένεια ακολουθεί πρακτικές ασύμβατες με τις απαιτήσεις του σχολείου και κατ' επέκταση με μια καλή σχολική πορεία του μαθητή, επηρεάζει αρνητικά τη σχέση του παιδιού με το σχολείο. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτουν ως ασύμβατες πρακτικές:

α) ο γάμος σε πρώιμη ηλικία, ζήτημα που αναδεικνύεται βιβλιογραφικά ως εμπόδιο στη σχολική φοίτηση των μαθητών (Παυλή- Κορρέ 2018)

β) η ανοχή της οικογένειας στη μη φοίτηση του μαθητή, όπως στην περίπτωση του ενός από τους δύο μαθητές που εγκατέλειψαν το σχολείο, ακόμα και αν παρουσίαζαν θετικές επιδόσεις ως προς τη γλωσσική μάθηση

γ) η ενθάρρυνση των μαθητών σ' ένα συγκεκριμένο επαγγελματικό προσανατολισμό που είτε αντιμετωπίζει την εκπαίδευση εργαλειακά είτε νοσηματοδοτείται αρνητικά ως ενδιάμεσο και απαραίτητο σταθμό για την επαγγελματική και κοινωνική ένταξη και εντέλει προκαλεί την αποθάρρυνση και την αδιαφορία του μαθητή για επιτυχή εκπαιδευτική πορεία. Ως ενδεικτικό παράδειγμα για την τελευταία περίπτωση αποτελεί η σύνδεση της παρακολούθησης του σχολείου μόνο με την απόκτηση του απολυτηρίου ή του Γυμνασίου ή του Λυκείου ως αρκετό εφόδιο για την επαγγελματική αποκατάσταση των μαθητών.

Εντούτοις, στις πρακτικές που φαίνεται να ακολουθεί η οικογένεια και χαρακτηρίζονται ως ασύμβατες με τις απαιτήσεις του σχολείου δεν ανήκει η ρομανί ως γλώσσα επικοινωνίας στο σπίτι και συνεπώς η διγλωσσία που εμφανίζουν οι μαθητές αυτοί ερχόμενοι στο σχολείο. Δεν προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας ότι η χρήση της ρομανί αποτελεί εμπόδιο στη γλωσσική μάθηση και στην θετική πορεία του παιδιού στο σχολείο ή ότι αποτελεί αιτία της σχολικής διαρροής. Άρα, φαίνεται ότι η χρήση της ρομανί έχει ουδέτερη θέση, χωρίς να επηρεάζει ούτε θετικά ούτε αρνητικά τη γλωσσική μάθηση, ενώ δε προκύπτει από τις συζητήσεις με τους μαθητές ότι θα θέλανε να διδάσκεται στο σχολείο.

Ο παράγοντας που φαίνεται ωστόσο να επηρεάζει σημαντικά τη γλωσσική μάθηση και συνακόλουθα τη σχολική πορεία του μαθητή είναι η εκπαιδευτική προϊστορία του. Βασιζόμενοι στα ευρήματα της έρευνας παρατηρούμε ότι οι μαθητές έρχονται στο Γυμνάσιο με συσσωρευμένα κενά από τη φοίτηση τους στο Δημοτικό Σχολείο για τα οποία η εκπαιδευτική βαθμίδα του Γυμνασίου δεν έχει μηχανισμούς ώστε να τα αντιμετωπίσει. Άλλωστε αυτό το διαπιστώνουμε και από τη δική μας παρέμβαση η οποία λειτούργησε και προς αυτήν την κατεύθυνση, της συμπλήρωσης των μαθησιακών κενών που είχαν οι μαθητές ερχόμενοι στο Γυμνάσιο. Αν εξετάσουμε μάλιστα και το προφίλ της μαθήτριας Ελένης φαίνεται ότι τα συσσωρευμένα κενά από τη φοίτηση στο Δημοτικό Σχολείο εξηγούν την αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων στο Γυμνάσιο, την άτακτη φοίτηση και εν τέλει την εγκατάλειψη του σχολείου που την οδήγησε στην αποδοχή και αναπαραγωγή του προτύπου της ρόμικης κοινότητας με τον πρώιμο γάμο.

Τέλος, από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι σημαντική επιρροή στην εκπαιδευτική πορεία ενός μαθητή ασκεί η στάση του σχολείου απέναντι στη συμπεριφορά των μαθητών αυτών. Αν το σχολείο ακολουθεί μια πολιτική ένταξης των μαθητών αυτών, τότε αξιοποιεί τις δυνατότητες που του παρέχονται τόσο μέσω του Υπουργείου Παιδείας με τη σύσταση και λειτουργία τμημάτων ένταξης όσο και μέσω της συνεργασίας με πανεπιστημιακούς φορείς προκειμένου να αποκτήσει μηχανισμούς που κρίνονται ως απαραίτητοι για την κάλυψη των μαθησιακών κενών. Η περίπτωση του 1^{ου} Γυμνασίου στο Ζεφύρι αποτελεί μια τέτοια περίπτωση σχολικής μονάδας που αξιοποιώντας τη συνεργασία με το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά του Πανεπιστημίου Αθηνών και τη δυνατότητα λειτουργίας τμημάτων ένταξης από το Υπουργείο Παιδείας συνέβαλε θετικά στη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών. Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι γραφειοκρατικά ζητήματα που σχετίζονται με καθυστερήσεις στην έναρξη των τμημάτων δε δίνουν τη δυνατότητα μεγάλης σε χρονική διάρκεια παρέμβασης με αποτέλεσμα να περιορίζονται οι δυνατότητες για την αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των μαθητών.

Πέρα όμως από την πολιτική που ακολουθεί η σχολική μονάδα στην αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων των παιδιών, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ο τύπος αντίδρασης του σχολείου απέναντι σε συμπεριφορές των μαθητών που αποκλίνουν από τους κανόνες που διέπουν τη λειτουργία του σχολείου. Ενδεικτικό παράδειγμα είναι οι περιπτώσεις των μαθητών Βαγγέλη και Σωτήρη, οι οποίοι προκάλεσαν συμβάντα που διασάλευσαν την ομαλή λειτουργία της σχολικής κοινότητας και η αντιμετώπιση τους ήταν καθοριστική για τη συνέχιση ή τη διακοπή της σχολικής τους φοίτησης. Στην περίπτωση του Βαγγέλη, ο Διευθυντής και ο σύλλογος διδασκόντων αντιμετώπισαν τον μαθητή έπειτα από την τιμωρία που του επιβλήθηκε με τρόπο υποστηρικτικό με αποτέλεσμα να επιτευχθεί η πλήρη μεταστροφή του μαθητή την επόμενη σχολική χρονιά, εκφράζοντας μάλιστα και ο ίδιος υψηλές εκπαιδευτικές προσδοκίες. Αντίθετα, το μη υποστηρικτικό περιβάλλον στην περίπτωση του Σωτήρη από την Διευθύντρια (τη δεύτερη σχολική χρονιά υπήρξε αλλαγή στη διεύθυνση) και το σύλλογο διδασκόντων τον οδήγησε εν τέλει στην απομάκρυνση από το σχολείο και τη διακοπή της φοίτησής του. Επομένως, μπορούμε στηριζόμενοι στα ευρήματα της έρευνας να πούμε ότι ο μαθητής είναι σαν ένα σώμα που έλκεται ή απωθείται από τη σχολική κοινότητα. Αν το σχολείο αποτελεί παράγοντα έλξης του μαθητή προς αυτό, τότε μπορεί να συμβάλει στην εξέλιξη του βοηθώντας τον να ξεπεράσει τα μαθησιακά κενά που αποτελούν εμπόδιο

σε μια επιτυχή σχολική πορεία και να τον ενισχύσουν να υπερβεί και εμπόδια που ενδεχομένως τίθενται από τη μεριά άλλων παραγόντων, όπως η οικογένεια και οι ομάδες ομηλίκων. Αν όμως, το σχολείο υιοθετεί μια θέση μη υποστηρικτική απέναντι στο μαθητή, τον απωθεί από τη σχολική κοινότητα και ενδεχομένως τον ωθεί και προς τα πίσω, ακόμη και αν ο μαθητής εκφράζει την επιθυμία για αποκόλληση από τους παράγοντες που κατανοεί ότι αποτελούν εμπόδιο στην εξέλιξη του, επιβεβαιώνοντας μ' αυτόν τον τρόπο ότι η στάση του σχολείου απέναντι στον μαθητή, ειδικά όταν εκφράζει αποκλίνουσα συμπεριφορά, είναι καθοριστική για την εκπαιδευτική πορεία του μαθητή.

7. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Η παρουσίαση των αποτελεσμάτων και η συζήτηση των ευρημάτων που προηγήθηκαν εκτιμούμε πως φωτίζει πλήρως την περίπτωση του Ζεφυρίου που διερευνούμε και αναδεικνύει την πολυπαραγοντική προσέγγιση του ζητήματος της κατάκτησης της γλωσσικής μάθησης και την απόκτηση της γλωσσικής επάρκειας από τους μαθητές. Ως αποτέλεσμα πια αυτής της διαδικασίας, προχωρούμε σε προτάσεις που προκύπτουν από τη σύνδεση του θεωρητικού πλαισίου της διατριβής και της εμπειρικής έρευνας συμβάλλοντας στη συζήτηση που αφορά τους παράγοντες που λειτουργούν ενθαρρυντικά ή ανασταλτικά για τη γλωσσική μάθηση.

Αναγνωρίζοντας τους περιορισμούς μιας έρευνας μικρής κλίμακας, όπως στη δική μας περίπτωση, ενθαρρύνουμε την εκπόνηση παρόμοιων ερευνών για τη μελέτη τυπικών περιπτώσεων ρόμικου πληθυσμού σ' όλη την Ελλάδα και μάλιστα και στις άλλες εκπαιδευτικές βαθμίδες προκειμένου να αποτυπωθούν τα σημεία διαφοροποίησης των περιπτώσεων και να αναδειχθούν οι παράγοντες που φαίνεται να ενθαρρύνουν ή να αποθαρρύνουν την κατάκτηση της γλωσσικής μάθησης. Εξίσου χρήσιμη θα ήταν και η εκπόνηση συμπληρωματικών ερευνών για τις περιπτώσεις των μαθητών που κατάφεραν να αντιμετωπίσουν τους φορείς απώθησης και να ολοκληρώσουν τη λυκειακή εκπαίδευση προκειμένου να αναδειχθούν οι παράγοντες που αποτελούν αντίρροπες δυνάμεις στην αποκόλληση των μαθητών από το σχολείο.

Ωστόσο, πέρα από την ανάγκη εκπόνησης τέτοιων ερευνών, κυρίως ποιοτικής μεθοδολογίας, χρειάζεται να ενσκήψουμε στους παράγοντες που φαίνεται να λειτουργούν ανασταλτικά προκειμένου να τους ανατρέψουμε. Στην περίπτωση της παρέμβασης σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή ένταξης προτείνουμε μια

παρέμβαση προσθετική και όχι αναπληρωματική που να λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο ενός διευρυμένου σχολικού ωραρίου αποφεύγοντας μ' αυτόν τον τρόπο τον κίνδυνο στιγματισμού των μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά που ενδέχεται να οδηγήσουν στην περιθωριοποίηση και απομόνωση τους.

Θεωρούμε εξίσου κρίσιμο για την ενίσχυση της φοίτησης στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο τη φοίτηση του μαθητή στο Νηπιαγωγείο. Αν οι μαθητές φοιτούν στο Νηπιαγωγείο, που ως θεσμός πρώιμης κοινωνικοποίησης εξοικειώνει τους μαθητές με τους κανόνες της σχολικής μονάδας και βοηθά στην ένταξη των μαθητών στη νόρμα της κοινωνίας, θα είχαμε θετικότερα αποτελέσματα στη φοίτηση στις επόμενες βαθμίδες. Άλλωστε οι παρεμβάσεις του Προγράμματος Εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά για τη φοίτηση στο Νηπιαγωγείο και τα θετικά αποτελέσματα αυτών συντελούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Σημαντικό βήμα από την μεριά της σχολικής κοινότητας για να λειτουργήσει ως πόλος έλξης των μαθητών αποτελεί και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τόσο ως προς τη διαχείριση της ετερότητας ακολουθώντας το μοντέλο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που δίνει έμφαση στην ιδιότητα του πολίτη, όσο και στο ποιοι είναι οι πρωταγωνιστικοί παράγοντες στη διαδικασία της κατάκτησης ή και βελτίωσης των γλωσσικών γνώσεων και ικανοτήτων των μαθητών και πως θα είναι σε θέση να τους διαχειριστούν. Στην ενίσχυση του εκπαιδευτικού θα μπορούσε να συντελέσει και το πεδίο της παραγωγής υλικού με την επικοινωνία του ισχύοντος αναλυτικού προγράμματος με τα αντίστοιχα σχολικά εγχειρίδια που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση του μαθήματος με τρόπο που να μπορούν να εκπληρωθούν όλοι οι σκοποί και οι στόχοι που θέτουν τα αναλυτικά προγράμματα.

Ολοκληρώνοντας, κατανοούμε ότι ο πιο κρίσιμος παράγοντας πέρα από την πολιτική του σχολείου είναι η οικογένεια. Η παρέμβαση στις οικογένειες δεν είναι εύκολη υπόθεση, αλλά οι σχολές γονέων που λειτούργησαν μέσω του Προγράμματος Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά με θετικά αποτελέσματα, μπορούν να υιοθετηθούν ως αποτελεσματικό μέτρο από το Υπουργείο Παιδείας που θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση για την υιοθέτηση ενθαρρυντικών πρακτικών από τη μεριά της οικογένειας για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης των παιδιών τους. Αν οι σχολές γονέων υιοθετηθούν ως μέτρο από το Υπουργείο Παιδείας θα μπορούσαμε να μιλάμε για μια πανελλαδική παρέμβαση που θα προσδοκά αφενός στην ακύρωση πρακτικών που επηρεάζουν αρνητικά τη φοίτηση στο σχολείο και αφετέρου στην εξομοίωση των

νοοτροπιών των ομάδων προκειμένου να αποκτήσουν μια κοινή αφετηρία στην εκπαιδευτική πορεία τους.

Χωρίς τέλος, να παραγνωρίζουμε την αξία της διαφορετικότητας του καθενός, προτείνουμε λύσεις που θα υπερβούν την τάση να εμμένουμε στην υπογράμμιση της διαφορετικότητας και θα δώσουν κίνητρα στους μαθητές να εμπιστευτούν το σχολείο και τη λειτουργία του που στο χώρο της προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης δηλώνεται ως *«ο, τι με τη διαμεσολάβηση του σχολείου μεταβιβάζεται στους μαθητές, έτσι ώστε η εξω- και μετα- σχολική κοινωνική χρήση αυτού που μεταβιβάζεται να μπορεί να μεταφράζεται σε δράση –ή απουσία δράσης- η οποία να σημασιοδοτείται όχι απλώς ατομικά, αλλά κοινωνικά, να αποκτά δηλαδή κάποιο συγκεκριμένο «νόημα» μέσα στο σύστημα των κοινωνικο- πολιτισμικών συντεταγμένων»* (Γκότοβος 2003: 181). Με άλλα λόγια, να προετοιμάζει τους μαθητές να πραγματώσουν τον ρόλο τους ως αυριανοί πολίτες μιας σύγχρονης κοινωνίας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αγγελάκος, Κ. (2004)

«Η διοικητική ανομία ως παράγοντας ακύρωσης εκπαιδευτικών αλλαγών». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Αθανασίου, Λ. (1997)

Μέθοδοι και Τεχνικές Έρευνας στις Επιστήμες της Αγωγής. Ποσοτικές και ποιοτικές προσεγγίσεις. Ιωάννινα: Τμήμα Φ.Π.Ψ. Τομέας Παιδαγωγικής.

Αθανασίου, Λ. (2004)

Παραγωγή διδακτικού υλικού και πιλοτικές εφαρμογές του. Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα.

Αλεξοπούλου, Μ. (2008)

Ανάλυση σχολικών βιβλίων φιλολογικών μαθημάτων Γυμνασίου με κριτήριο τη διαπολιτισμική διάσταση. Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου. Στο: Μεθοδολογικό οδηγός για τη χρήση των σχολικών βιβλίων του Γυμνασίου. Η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία (επιμ. Ξωχέλλης, Π.). Θεσσαλονίκη: Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο).

http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/program/defteri_glossa/synedrio/dimosieuseis/xrisi_sxolikon_vivlion_diapolitismiki.pdf

Αρβανίτης, Σ. Ν. (2017)

Κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός στην κοινότητα των ελληνόφωνων Τσιγγάνων της Χαλκίδας (Διδακτορική Διατριβή), Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών Φιλοσοφική Σχολή Τμήμα Φιλοσοφίας- Παιδαγωγικής- Ψυχολογίας Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.

Ακριτίδης, Ν., Παπαδόπουλος, Στ. & Τοκατζόγλου, Μ. (2008)
«Μελέτη της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Ευόσμου & Ελευθερίου- Κορδελιού του Νομού Θεσσαλονίκης». Στο: «Γεωργογιάννης, Π., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, τ. Ι, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008».

Βαξεβάνογλου, Α. (2001)
Έλληνες Τσιγγάνοι: Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες. Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (1994)
Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ιστορική Αναδρομή. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2011)
Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.

Βεργίδης, Δ. (2004)
«Εκπαιδευτικό σύστημα, εκπαιδευτικά προγράμματα και σχολική ένταξη Τσιγγανοπαίδων». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Βέρδης, Αθ. (2016)
Εκπαιδευτική έρευνα και Αξιολόγηση. Αθήνα: Εκδόσεις Ηρόδοτος.

Βερτσέτης, Α.Β. (2003)
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ. Γενική Διδακτική. Τόμος Α΄. Αθήνα

Γκαραβέλας, Κ. (XX)
Τεστ για τη Διάγνωση Γλωσσικών- Επικοινωνιακών Ικανοτήτων για το τέλος του Γυμνασίου.

Γκόβαρης, Χ. (2004)

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Γκότοβος, Α. Ε. & Μάρκου, Γ. (1984)

Σχολική Επανένταξη Παλινοστούντων Μαθητών: Προβλήματα και Προοπτικές. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας- UNESCO.

Γκότοβος, Α. Ε. (1991)

Παράδοση και γλώσσα στο σχολείο. Προβλήματα νομιμότητας των γλωσσικών μεταρρυθμίσεων στη νεοελληνική εκπαίδευση. Αθήνα- Γιάννινα: Εκδόσεις Δωδώνη.

Γκότοβος, Α. Ε. (2001)

Οικουμενικότητα, ετερότητα και ταυτότητα: η επαναδιαπραγμάτευση του νοήματος της παιδείας. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γκότοβος, Α. Ε. (2002)

«Ρόμικη ταυτότητα στην ελληνική κοινωνία: Προσδιορισμοί σε σύγκρουση». Στο: «Οι Ρομά στην Ελλάδα». Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, 111-135.

Γκότοβος, Α. Ε. (2003 α)

Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. Ε. (2003 β)

«Η αγωγή του πολίτη στη μεταδιπολική εποχή: προβλήματα παιδαγωγικής αξιοπιστίας». Στο περιοδικό «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 1, 67-100.

Γκότοβος, Α.Ε. (2003 γ)

Η λογική του υπαρκτού σχολείου. Αθήνα: εκδόσεις Gunteberg.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004 α)

«Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα: Προβλήματα θεωρίας και μέθοδος της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης». Στο «Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμος I, τ. 38, 61-84.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004 β)

«Από το κοινωνικό περιθώριο στο “έθνος των Τσιγγάνων”: κριτική στη μετακένωση πολιτικής ορθότητας». Στο *Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας (επ.) Μειονότητες στην Ελλάδα. Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου, Αθήνα 2004, 163-188.*

Γκότοβος, Α. Ε. (2004 γ)

«Οι αναπαραστάσεις των γονέων για το διαφορετικό: στερεότυπα και προκαταλήψεις για τους Τσιγγάνους στην ελληνική οικογένεια». Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα.

Γκότοβος, Α. Ε. (2004 δ)

«Από τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην εθνοτική ταυτότητα: αναπαραγωγή ενός ετεροπροσδιορισμού μέσα στο χρόνο». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Γκότοβος, Α. Ε. (2006)

«Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για την υπέρβαση του κοινωνικού περιθωρίου: δράση και αντίδραση». Στο «Επιστήμη και Κοινωνία», τ. τ. 16, 2006, 203-247.

Γκότοβος, Α. Ε. (2013 α)

«Παγκοσμιοποίηση, πολυπολιτισμός και παιδεία του πολίτη». Στο «Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση», τ. 20-21.

Γκότοβος, Α.Ε. (2013 β)

«Πολιτικές διαχείρισης της ετερότητας στην εκπαίδευση: Η πολιτισμική και δομική ενσωμάτωση των πολιτών με ρόμικη προέλευση στην Ελλάδα». Στο «Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών

και εμπειρικών προσεγγίσεων» (επιμ. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χρ. & Μηλίγκου, Ε.) Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 42-61.

Γκότοβου, Α. (2017)

Το ξεχασμένο Ολοκαύτωμα. Η Φυλετική Θεωρία και η καταγραφή του «άλλου» Συμβολή στην Εκπαιδευτική Αξιοποίηση της Μνήμης της Γενοκτονίας των Ρομά. Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Δαλιάνης, Θ. (2011)

Διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική: Η εικόνα του «άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια γλώσσας του Γυμνασίου. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Δαμανάκης, Μ. (1997)

Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Εκδόσεις Guteneberg.

Δαμανάκης, Μ., Κωνσταντινίδης, Στ. & Τάμης, Α. (2014)

Νέα Μετανάστευση από και προς την Ελλάδα. Πανεπιστήμιο Κρήτης, Κ.Ε.ΜΕ.

Δαμανάκης, Μ. (2018)

Παιδαγωγικός Λόγος και Ετερότητα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ. (1999)

«Η κρυφή γοητεία της «τσιγγανολογίας». Το θεωρητικό και πρακτικό αδιέξοδο του εθνοτισμού». Στο «Εκπαιδευτική Κοινότητα», τ..50, 38-45.

Διβάνη, Λ. (2001)

Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία. Εθνική Επιτροπή για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου.

Ευαγγέλου, Ο. (2007)

Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα. Αθήνα: Εκδόσεις τυπωθήτω.

Ζμας, Α. (2007)

Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Καλογερογιάννη, Φ. (2014)

Η προβληματική της σχολικής ένταξης παιδιών ρόμικης καταγωγής στις περιοχές της Αγίας Παρασκευής και Νέας Ιωνίας του Νομού Μαγνησίας. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Διαπολιτισμική Κατεύθυνση, Αθήνα.

Καλογερογιάννη, Φ. (2019)

Σχέδιο Διδασκαλίας στο πλαίσιο των καλών πρακτικών. Στο: «Καλές Πρακτικές» Διδασκαλίας της Ελληνικής Γλώσσας σε τμήματα ενίσχυσης και γραμματισμού (επιμ. Παρθένης, Χρ.). Αθήνα: εκδόσεις Gutenberg, σσ.77-87.

Καραθανάση, Ε. (2000)

Το κατοικείν των Τσιγγάνων. Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg

Καμπίτης, Κ. & Σπανού, Γ. (2004)

«Οι Τσιγγάνοι στην Αργολίδα- Εκπαιδευτική πραγματικότητα». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2006)

Μάθηση & Διδασκαλία. Τόμος Β΄ Θεωρία, Πράξη και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας. Αθήνα.

Καπισίνσκι, Ρ. (2011)

Ο Άλλος. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Καρακατσάνη, Δ. (2004)

Εκπαίδευση και πολιτική διαπαιδαγώγηση. Γνώσεις, αξίες, πρακτικές. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Καρπόζηλος, Κ. (2004)

Η εικόνα των τσιγγάνων στον ημερήσιο τύπο. Μια πρώτη προσέγγιση. Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα.

Καψάλης, Α. Γ. & Χαραλάμπους, Δ. Φ, (2008)

Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Κοιλιάρη, Α. (1997)

Ξένος στην Ελλάδα. Μετανάστες, γλώσσα και κοινωνική ένταξη. Στάσεις της ελληνικής κοινωνίας απέναντι στους μετανάστες ομιλητές. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παρατηρητής.

Κουκουνάρας- Λιάγκης, Μ. (2011)

Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα πολυτροπική διδακτική. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. Χ. (2015)

Το Σχολικό Βιβλίο. Σχεδιασμός- Διδασκαλία- Αξιολόγηση. Αθήνα: εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτόβα, Χ. & Μαυροκεφαλίδου, Ειρ. (2004)

«Εκπαιδευτική πράξη και πραγματικότητα στους νομούς Ημαθίας και Φλώρινας». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Κουτσελίνη- Ιωαννίδου, Μ. (2013)

Αναλυτικά Προγράμματα & Διδασκαλία. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Λάγιος, Β. (2008)

«Η στάση των Ελλήνων μαθητών απέναντι στους Τσιγγάνους. Ερευνητικά δεδομένα συγκριτικής παρουσίασης μεταξύ δυο περιοχών στο νομό Αχαΐας». Στο: «Γεωργογιάννης, Π., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 11^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, τ. Ι, Πάτρα, 11-13 Ιουλίου 2008».

Λαμπρίδης, Ε. (2004)

Στερεότυπο, Προκατάληψη, Κοινωνική ταυτότητα: μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Λυδάκη, Α. (1997)

Μπαλαμέ και Ρομά. Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Λυδάκη, Α. (1998)

Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Λυδάκη, Α. (2002)

«Τσιγγάνοι και Παράδοση». Στο: *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, 231-249.

Μαντουβάλου, Μ. (2003)

«Ο κοινωνικός αποκλεισμός μέσα από το παράδειγμα των Τσιγγάνων». Στο *Ιστορία και θεωρία*, τεύχος 8: <file:///C:/Users/user/Downloads/2003.pdf>

Μανωλιά, Χρ. & Αντωνίου, Θ. (2004)

«Η εφαρμογή του Προγράμματος «Εκπαιδευτική Ένταξη Τσιγγανοπαίδων» στο νομό Ροδόπης». Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Μαραγκουδάκη, Ε. (1998)

Δίγλωσση εκπαίδευση και εκπαίδευση των Ρομ: από την πλευρά των γονέων... (Μια έρευνα στο Δενδροπόταμο και στον Εύοσμο). Ιωάννινα: Τμήμα Φ.Π.Ψ., Πρόγραμμα: «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».

Μάρκου, Γ. (1996)

Η Πολυπολιτισμικότητα της Ελληνικής Κοινωνίας. Η Διαδικασία Διεθνοποίησης και η Αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Γ.Γ.Λ.Ε. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.

Μάρκου, Γ. (2001)

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2008)

«Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων». Στο «Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος» (επιμ. Τρουμπέτα, Σ.). Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική, 153-188.

Μάρκου, Γ. (2010)

Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2011).

«Από την αφομοίωση στη διαπολιτισμικότητα: το στοίχημα του διαπολιτισμικού μετασχηματισμού σχολείου και κοινωνίας». Στο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Θεωρία και Πράξη» (επιμ. Μάρκου, Γ & Παρθένης, Χρ.) Αθήνα.

Μάρκου, Γ. (2013)

«Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων». Στο: Διά Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (επιμ. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χρ. & Μηλίγκου, Ε.). Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 17-41.

Μάρκου, Γ. (2018)

«Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας». Στο «Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός» (επιμ. Παρθένης, Χρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 37-131.

Ματσαγούρας, Η. (2007)

Σχολικός Εγγραμματισμός. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μήτσης, Ν. Σπ. (2004)

Η διδασκαλία της γλώσσας υπό το πρίσμα της επικοινωνιακής προσέγγισης. Εισαγωγή στη θεωρία και τις τεχνικές του επικοινωνιακού μοντέλου. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μηλίγκου, Ε. (1997)

«Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών και η διαπολιτισμική ανασυγκρότηση της σχολικής εκπαίδευσης: Το ζήτημα του Αναλυτικού Προγράμματος». Στο «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών. Μια εναλλακτική πρόταση» (επιμ. Μάρκου, Γ.). Αθήνα: ΚΕ.Δ.Α, 138-171.

Μηλίγκου, Ε. (2004)

«Η έννοια της διαπολιτισμικής διάστασης του αναλυτικού προγράμματος». Στο «Πρόγραμμα Σπουδών και Εκπαιδευτικό Έργο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση» (επιμ. Παπακωνσταντίνου, Θ. & Λαμπράκη- Παγανού, Α.). Αθήνα: Τμήμα Φ.Π.Ψ. Πανεπιστήμιο Αθηνών, 109-119.

Μηλίγκου, Ε. (2013)

«Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής διάστασης της σχολικής εκπαίδευσης ως άξονας επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών». Στο «Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων» (επιμ. Φλουρής, Γ., Γιώτη, Λ., Παρθένης, Χρ. & Μηλίγκου, Ε.) Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 101-112.

Μηλίγκου, Ε. (2017)

«Το αναλυτικό πρόγραμμα ως πεδίο εκπαιδευτικού σχεδιασμού». Ανακοίνωση στο συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών για ένα δημιουργικό σχολείο» 5/6- 05-2017: <https://papede.files.wordpress.com/2017/01/miligou.pdf>

Μιγάλης, Αθ. (2013)

«Σύγχρονες τάσεις της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας». Στο: «Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών, Διδακτική και Διδακτική Άσκηση στο Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας» (επιμ. Φρυδάκη, Ε., Κάββουρα, Θ., Μηλίγκου, Ε. & Φουντοπούλου, Μ.). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών- Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας.

Μιγάλης, Αθ., Παπαπέτρου, Σ. & Καλογερογιάννη, Φ. (2019)

«Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού υλικού του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α).» Στο: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ, τ.172

Μπάρης, Θ. & Αλεξόπουλος, Χ. (2015)

«Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές». Στο: Γεωργογιάννης, Π., Διαπολιτισμική Εκπαίδευση-Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Πρακτικά 5^{ου} Διεθνούς Συνεδρίου, τ. Ι, Πάτρα 12-14 Ιουλίου 2002».

Μπενέκος, Κ. & Καπιτοπούλου, Μ. (2004)

Το μάθημα της γλώσσας με νέα βοηθήματα. Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004

Μπονίδης, Κ.Θ. (2004)

Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Νόβα- Καλτσούνη Χ. (2004)

Η Τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία. Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα.

Ντούσας, Δ. (1997)

Rom και Φυλετικές Διακρίσεις στην Ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση και τα Ανθρώπινα δικαιώματα. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Ξωχέλλης, Π. (2008)

«Η συνεισφορά της έρευνας σχολικών βιβλίων στη διαπολιτισμική εκπαίδευση». Στο: «Διδασκαλία και Μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό». Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007 (επιμ. Παπαναούμ Ζ.). Θεσσαλονίκη: Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου, 95-101.

Ξωχέλλης, Π. (2013)

«Η μελέτη περιπτώσεων στην εκπαιδευτική έρευνα: Κύρια χαρακτηριστικά και ενδεικτικά παραδείγματα» στο Εκπαιδευτική Έρευνα: Θεωρητικοί Προβληματισμοί και Προσανατολισμός στην Ερευνητική Πράξη. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Λευκωσίας.

Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011)

Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ.

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή- Κορρέ, Μ. (2004)

Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας. Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008)

«Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή». Στο: Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (επιμ.), «Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή». Θεσσαλονίκη, 231-240.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014)

«Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: μια προσπάθεια που χρειάζεται συνέχεια και συνέπεια». Στο: «Ρομά. Ιστορικές διαδρομές και σημερινές αναζητήσεις». Αθήνα: Βυζαντινό & Χριστιανικό Μουσείο.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2003)

«Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοινωνική Διάκριση: οι Τσιγγάνοι στο Ελληνικό Σχολείο». Στο: «Ένταξη Τσιγγανοπαιδών στο σχολείο: συνέχειες και ασυνέχειες», Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου 9-10 Μαΐου 2003, Ιωάννινα.

Παπαύλου, & Κοππάση- Οικονομέα, (2002)

«Τσιγγάνοι και Τσιγγανολογία: Λόγοι περί Ετρότητας». Στο: «Οι Ρομά στην Ελλάδα» Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας, 9-24

Παρθένης, Χρ. (2012)

«Η κατάσταση των Ρομά σε σχολεία της Ελλάδας και της Σουηδίας: Μια πρώτη συγκριτική διερεύνηση». Στο: «Επιστήμες Αγωγής», Θεματικό τεύχος 2012: «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», 55-70.

Παρθένης, Χρ. & Τσέλιου, Ειρ. (2012)

«Εκπαιδευτική ένταξη, μελέτη του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική αποδοχή των παιδιών ρόμικης καταγωγής, με την παρέμβαση του προγράμματος: Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά- Ποιοτικά και Ποσοτικά στοιχεία». Στο: «Επιστήμες Αγωγής», Θεματικό τεύχος 2012: «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», 151-173.

Παρθένης, Χρ. (2013)

Θεωρία και πράξη: μακρο- και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων. Αθήνα.

Παρθένης, Χρ. & Φραγκούλης, Γ. (2016)

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: εκδόσεις Μεταίχμιο.

Πασιάς, Γ.Κ. (2006)

Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Τόμος Β΄. Αθήνα: εκδόσεις Gunteberg.

Παυλή- Κορρέ, Μ. & Σιδέρη, Α. (1990)

Οι Τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Παυλή- Κορρέ, Μ. (2018)

«Κοινωνικές Σχέσεις- Οικογένεια». Στο «Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός» (επιμ. Παρθένης, Χρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, 305-360.

Πεντέρη, Ε. Β. & Πετρογιάννης, Κ. Γ. (2010)

«Αιτιακές αποδόσεις τσιγγάνων μητέρων για την επιτυχία ή αποτυχία των παιδιών τους αναφορικά με τα καθήκοντα που σχετίζονται με την εκπαίδευσή τους». Στο: Επιστημονικό Βήμα, τ. 12, Ιανουάριος 2010, 163-174.

Πιζάνιας, Π. (2004)

«Για τους γενικούς ιστορικούς μηχανισμούς αναπαραγωγής της περιθωριοποίησης των ελληνικών τσιγγάνικων πληθυσμών». Επιμορφωτικό υλικό στο πλαίσιο του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Επιστημονική Επιμέλεια, εποπτεία, συντονισμός: Αθ. Ε. Γκότοβος, Ιωάννινα.

Πολίτου, Ε., Γεωργίου, Γ. & Δημητρίου, Μ. (2004)

Παραγωγή συμπληρωματικού διδακτικού υλικού: δυνατότητες και όρια. Στο: «Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004

Πολυβάκα, Ε. (2010)

Τα σχολικά εγχειρίδια της Νεοελληνικής Γλώσσας του Γυμνασίου στην ελληνική πολυπολιτισμική σχολική τάξη. (Μεταπτυχιακή εργασία) Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Τομέας Παιδαγωγικής.

Πρακτικά Συνεδρίου (2003)

«Τσιγγάνοι και Τσιγγανολογία στην Ελλάδα», Ιωάννινα 9-10 Μαΐου 2003. Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: συνέχειες και ασυνέχειες. Ιωάννινα.

<http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/799/29/799.pdf>

Πρακτικά Συνεδρίου (2004)

«Αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση 1997-2000». (Ιωάννινα 2001), Ιωάννινα 2004.

Σαμιάκου, Μ. (1999)

Οι Τσιγγάνοι στην κοινωνία της Δυτικής Αττικής. Αθήνα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Δυτικής Αττικής.

Σπανός, Γ.Ι. (1991)

«Η σχέση διδακτικού βιβλίου και Αναλυτικού προγράμματος προσδιορίζει τη διδακτική του μαθήματος». Στο: Τομέας Παιδαγωγικής, Τμήματος Φ.Π.Ψ. Φιλοσοφικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών (επιμ.): Χάρις: Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Μελανίτη. Αθήνα, 383-390.

Σπανός, Γ.Ι. (2004)

Η Μητρική Γλώσσα στην Εκπαίδευση. Διδακτική Μεθοδολογία & Αξιολόγηση Αναλυτικού Προγράμματος. Αθήνα, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών, Τομέας Παιδαγωγικής, Φ.Π.Ψ.

Σπανός, Γ. Ι & Μιχάλης, Α. (2012)

Διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Σπανός, Γ. & Μιχάλης, Αθ. (2014)

«Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών στη νεοελληνική γλώσσα μετά τη μεταρρύθμιση του 1976». Στο «Πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή “Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές- Συγκριτικές Προσεγγίσεις”. Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών 28-29 Ιουνίου 2014:

<https://eriande-elemedu.e-millescreations.com/art/uploads/olomeleia.pdf>

Σταμέλος, Γ. (2009)

Εκπαιδευτική Πολιτική. Αθήνα: Εκδόσεις Διόνικος

Συμεωνίδη, Α., Ιορδανίδου, Α., Ζάγκα, Ε., Σπαντιδάκης, Γ. και Τάντος, Α. (2011)
«Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για τη Νεοελληνική Γλώσσα: τότε και τώρα». Στο Νάκας, Α. Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α. & Χατζησαββίδης, Σ. (επιμ.) 1976-2011: 35 χρόνια από την γλωσσοεκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών – Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Τοκατλίδου, Β. (2004)

Γλώσσα, Επικοινωνία και Γλωσσική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Τρουμπέτα, Σ. (2008)

Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, Αναιρέσεις, Απουσίες. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Τσακίρης, Δ. Ν. (2004)

«Πολιτική Ευρωπαϊκών Κρατών και Τσιγγάνοι Ρομ». Επιμορφωτικό υλικό στα πλαίσια του προγράμματος ΥΠ.Ε.Π.Θ. «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Επιστημονική Επιμέλεια, εποπτεία, συντονισμός: Αθ. Ε. Γκότοβος, Ιωάννινα.

Τσάφος, Β. (2014)

Αναλυτικό Πρόγραμμα. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικοί προσανατολισμοί. Αναζητώντας νέες σταθερές σε ένα αβέβαιο κόσμο. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Τσελίκη, Ε. (2014)

Η προβληματική της σχολικής ένταξης παιδιών ρόμικης καταγωγής στην περιοχή του Ζεφυρίου Αττικής. (Διπλωματική Εργασία). Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, τμήμα Φ.Π.Ψ., Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα: Θεωρία, Πράξη & Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, Διαπολιτισμική Κατεύθυνση, Αθήνα.

<file:///C:/Users/user/Downloads/37011151.pdf>

Φακιολά, Μ. (2010)

Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας.
Διδακτορική Διατριβή: Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Φίλης, Κ. (2017)

Πρόσφυγες, Ευρώπη, Ανασφάλεια. Αθήνα: Εκδόσεις ΠΑΠΑΔΟΠΟΥΛΟΣ.

Φίλιας, Β. (1996)

Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών. Αθήνα:
Εκδόσεις Gutenberg.

Φλουρής, Γ. (2005)

Αναλυτικά Προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις
Γρηγόρη.

Φουντοπούλου, Μ. (1995)

«Το σχολικό εγχειρίδιο ως εργαλείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Στο περιοδικό:
ΔΙΑΒΑΖΩ, 357, 44-51.

Φουντοπούλου, Μ. (2001)

Μάθηση και Διδασκαλία. Βασικές αρχές της μάθησης και η διδακτική αξιοποίηση
τους στα γλωσσικά μαθήματα. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

Χατζηθεοδούλου- Λοιζίδου, Π. & Ταμπάκη, Π. (2002)

«Η κοινωνικοπολιτισμική ταυτότητα στην περίπτωση των Ρουντάρηδων από το
Ζεφύρι Αττικής». Στο: Οι Ρομά στην Ελλάδα». Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία
Εθνολογίας, 169-183.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Banks, A. J. (2004)

Εισαγωγή στην Πολυπολιτισμική Εκπαίδευση (επιμ.: Κουτσοβάνου, Ευγ.). Αθήνα:
Εκδόσεις Παπαζήση.

Banks, A. J. (2012)

Διαφορετικότητα και Εκπαίδευση στην ιδιότητα του Πολίτη. Παγκόσμια Προοπτική. Επιμ. Παλαιολόγου, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο.

Bastos, M. (2015)

Le professeur interculturel. L' education interculturelle des professeurs de langues dans la formation continue. France: L' Harmattan.

Bell, J. (1997)

Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας. Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Bryman, A. (2017)

Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας (επιμ.: Αϊδίνης, Αθ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Carr, W. & Kemmis, St. (2002)

Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης. (Μτφρ: Λαμπράκη- Παγανού, Α., Μηλίγκου, Ε. & Ροδιάδου- Αλμπάνη, Κ.). Αθήνα: Εκδόσεις κώδικας.

Cohen, L, Manion, L. & Morrison, K., (2008)

Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Cogan, J. & Derricott, R. (1998)

Citizenship for the 21st century. An International Perspective on Education. Kogan Page.

Creswell, J. (2016)

Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας (επιμ.: Τσορμπατζούδης, Χ.). Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Ιων.

Council of Europe (2014)

Developing intercultural competence through education. Développer la compétence interculturelle par l' education. Pestalozzi series No.3.

Flitner, A. (1998)

Αυταρχική ή Φιλελεύθερη Αγωγή; Κριτική Θεώρηση των προβλημάτων της σύγχρονης παιδαγωγικής. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Healy, M. (2017)

Φιλοσοφικές και πολιτικές διαστάσεις της κοινωνικής συνοχής. Νέες κατευθύνσεις για την εκπαιδευτική πολιτική (επιμ. Παπαδοπούλου, Δ). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Hitchcock, G.& Hughes, D. (1995)

Research and the Teacher. London: Routledge.

Kymlika, W. (2005)

Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας. (μτφρ. Μολύβα, Γρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Πόλις.

Luchtenberg, S. (2012)

«Εθνοτική διαφορετικότητα και εκπαίδευση στην ιδιότητα του πολίτη στη Γερμανία». Στο Banks, J. A. Διαφορετικότητα και Εκπαίδευση στην ιδιότητα του Πολίτη. Παγκόσμια Προοπτική. Επιμ. Παλαιολόγου, Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο, 391-426.

Nisbet, J. and Watt, J. (1984)

Case study: In J.Bell, T. Bush, A. Fox, J. Goodey and S. Goulding (eds) Conducting Small-Scale Investigations in Educational Management. London: Harper & Row, 79-92.

Mason, J. (2003)

Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Merkens, H. (2007)

«Μαθητές με ιστορικό μετανάστευσης στο γερμανικό σχολικό σύστημα. Η αποτυχία μιας πρόκλησης». Στο «Επιστήμη και Κοινωνία», τ.17-18, 101-121.

Paparoussi, M. (2010)

“Exploring diversity in Greek language and literary textbooks”. The educational challenge of cultural diversity in the international context (Eds: Govaris, Chr. & Kladi, St.). WAXMANN, 153-173.

Parekh, B. (1997)

«Η έννοια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης». Στο: Modgil, S., Verma, G. et al. Πολυπολιτισμική εκπαίδευση, Προβληματισμοί- Προοπτικές (επιμ. Ζώνιου- Σιδέρη, Α. & Χαραμής, Π.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 44-64.

Parekh, B. (2006)

Rethinking Multiculturalism. Cultural Diversity and Political Theory. Palgrave macmillan.

Preteille, M. A. (2017)

L'Éducation Interculturelle. France: Que sais je?

Renganathan & Kral (2018)

Comparative Analysis of Language and Education Policies for Indigenous Minorities in Australia and Malaysia. International Journal of Multicultural Education, vol 20, 138-156: <http://ijme-journal.org/index.php/ijme/article/view/1530/1211>

Robson, C. (2010)

Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για τους κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Stenhouse, L. (2003)

Εισαγωγή στην έρευνα και την ανάπτυξη του αναλυτικού προγράμματος (μτφρ Αθ. Σ. Τσαλέπης). Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Unesco (1999)

Εκπαίδευση. Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα, υπό την Προεδρεία του Jacques Delors. Μετάφραση: Ομάδα Εργασίας του κέντρου εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

William, N. (2012)

«Οι διακρίσεις, η έλλειψη σεβασμού και η εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα». Στο:
«Επιστήμες Αγωγής», Θεματικό τεύχος 2012: «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», 35-54.

ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N1404_1983.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N1404_1983.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N1865_1989.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N1865_1989.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N2413_1996.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Diapolitismiki_Ekpaidefsi/NomothesiaDiapEkpshs/01_Nom
oi/N2413_1996.pdf)

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/lykeio.pdf> σελ. 4-5.

[http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%
E%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%8
7%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB
%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%
BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%
CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE
%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1
%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%
AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%
CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1
%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%
CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-
%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf](http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%
E%B1%20%20%CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%8
7%CE%BD%CE%AF%CE%B1/%CE%9D%CE%B5%CE%BF%CE%B5%CE%BB
%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%93%CE%
BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%
CE%9B%CE%BF%CE%B3%CE%BF%CF%84%CE%B5%CF%87%CE%BD%CE
%AF%CE%B1%2C%20%CE%91%CF%81%CF%87%CE%B1%CE%AF%CE%B1
%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%B7%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%
AE%20%CE%93%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%
CE%B1%CE%B9%20%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1
%CF%84%CE%B5%CE%AF%CE%B1%20%E2%80%94%20%CE%94%CE%B7%
CE%BC%CE%BF%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C-
%CE%93%CF%85%CE%BC%CE%BD%CE%AC%CF%83%CE%B9%CE%BF.pdf)

[http://www.pi-
schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf](http://www.pi-
schools.gr/download/programs/depps/3deppsaps_GlossasGimnasiou.pdf)

[https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/140101_1%CE%91_%CE%9F%CE%
E%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%9D%CE%95%CE%9
1_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91
%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%91%CE%99%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%
E%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_2018_19_135979
_signed.pdf](https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/140101_1%CE%91_%CE%9F%CE%
E%94%CE%97%CE%93%CE%99%CE%95%CE%A3_%CE%9D%CE%95%CE%9
1_%CE%95%CE%9B%CE%9B%CE%97%CE%9D%CE%99%CE%9A%CE%91
%CE%91%CE%A1%CE%A7%CE%91%CE%99%CE%91_%CE%93%CE%A5%CE%
E%9C%CE%9D%CE%91%CE%A3%CE%99%CE%9F%CE%A5_2018_19_135979
_signed.pdf)

<http://www.keda.uoa.gr/roma/>

[http://www.kathimerini.gr/395000/article/epikairothta/ellada/h-an8rwpogewgrafia-
twn-tsigganwn-sto-lekanopedio](http://www.kathimerini.gr/395000/article/epikairothta/ellada/h-an8rwpogewgrafia-
twn-tsigganwn-sto-lekanopedio)

[https://www.cnn.gr/news/ellada/story/89931/oikogeneiaki-kamora-sto-zefyri-sto-
kolpo-kai-ta-anilika-paidia,](https://www.cnn.gr/news/ellada/story/89931/oikogeneiaki-kamora-sto-zefyri-sto-
kolpo-kai-ta-anilika-paidia)

[http://www.kathimerini.gr/492495/article/epikairothta/ellada/diadromh-pros-th-dosh-
toys](http://www.kathimerini.gr/492495/article/epikairothta/ellada/diadromh-pros-th-dosh-
toys)

<http://doxthi.gr/58394/58394/>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Ι: ΤΕΣΤ ΔΙΑΓΝΩΣΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

ΤΕΣΤ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ

ΟΝΟΜΑ: _____

ΕΠΩΝΥΜΟ: _____

ΗΛΙΚΙΑ: _____

ΦΥΛΟ: _____

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ: _____

ΠΕΡΙΟΧΗ: _____

ΣΧΟΛΕΙΟ: _____

ΓΛΩΣΣΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

ΣΤΟ ΣΠΙΤΙ ΕΚΤΟΣ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ: _____



<http://7gym-kaval.kav.sch.gr/htdocs/index.php/anakoinoseis/732-kali-epityxia>

Καλή Τύχη

Άσκηση 1

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στα ερωτήματα που ακολουθούν.

Ο φτωχός και τα γρόσια

Ήταν ένας φτωχός με πολλά παιδιά και δούλευαν με τη γυναίκα του όλη μέρα. Κάθε βράδυ που ήταν κουρασμένοι, ήθελαν να φάνε το ψωμάκι τους ήσυχα και αγαπημένα, κι έπειτα να πιάσει ο πατέρας τη λύρα του να χορεύουν τα παιδιά και να περνούν ζωή αγγελική.

Δίπλα καθόταν ένας πλούσιος, και σαν άκουγε κάθε βράδυ τα γέλια και τις χαρές του φτωχού, παραξενευόταν: «πώς εγώ μαθές (=βέβαια) να μην είμαι ευχαριστημένος και αναπαμμένος σαν αυτόν, όλη μέρα αξίνη (=τσάπα) και το βράδυ γλέντι». Λέει: «να του δώσω θέλω γρόσια (=χρήματα), να δω τι θα κάνει».

Πάει βρίσκει το φτωχό και του λέει: - Επειδή σε ξέρω, τίμιο άνθρωπο, να, σου δίνω χίλια γρόσια ν' ανοίξειςπραμάτεια (=εμπορικό κατάστημα), ό, τι θες, κι αν πλουτίσεις, μου τα δίνεις, ειδεμή (=διαφορετικά) σου τα χαρίζω.

Όλη μέρα πια ο φτωχός συλλογιζόταν τι να κάνει τόσα γρόσια. Τα φέρνει από δω, τα φέρνει από κει: «ν' ανοίξωπραματευτάδικο; να τα βάλω τόκο; να πάρω αμπελοχώραφα;».

Έρχεται το βράδυ, ούτε λύρα να πιάσει, μιλιάτσιχ δεν έκαναν τα παιδιά του. Να γελάσουν, τα μάλωνε· όλη νύχτα δεν έκλεισε μάτι από τη συλλογή (=σκέψη, προβληματισμός). Την άλλη μέρα ούτε σε μεροκάματα πάει, ούτε πουθενά έξω από τη συλλογή. Τον ρωτά η γυναίκα του τι έχει; Να τον κάνει να γελάσει· αυτός την μάλωσε, να τον αφήσει ήσυχο.

Ο πλούσιος, περνά μια βραδιά, περνά άλλη, περνούν τρεις, ούτε λύρα πια άκουγε ούτε γέλια, ούτε χορό των παιδιών.

Το πρωί βλέπει τον φτωχό κι έρχεται: - Να, χριστιανέ, τα γρόσια σου, κι ούτε αυτά θέλω ούτε τη σκοτούρα τους.

Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά.

Ελληνικά παραμύθια,
εκλογή Γ.Α. Μέγας Βιβλιοπωλείον της Εστίας,
στο ΚΝΛ, Α΄ Γυμνασίου, ΟΕΔΒ

1. Το συγκεκριμένο απόσπασμα αποτελεί:

- α. αφηγηματικό κείμενο γ. επιστολή
β. περιγραφικό κείμενο δ. κείμενο επιχειρημάτων

2. Κάποιος φίλος σε ρώτα για το τι λέει το παραπάνω κείμενο. Γράψε με λίγα λόγια το νόημα του κειμένου για να τον πληροφορήσεις.

3. Σε ποια χρονική στιγμή αναφέρονται τα ρήματα της ιστορίας εκτός από τα σημεία των διαλόγων;

- α. παρόν β. παρελθόν γ. μέλλον

4. Να ξαναγράψεις την τελευταία περίοδο του κειμένου «Από τότε, πάλι χαρούμενος στο σπίτι του, ο φτωχός έπαιζε τη λύρα, χόρευαν τα παιδιά του, σαν και πρώτα, και το άλλο πρωί στη δουλειά» τοποθετώντας τα ρήματα στον ενεστώτα.

Άσκηση 2

Το ακόλουθο απόσπασμα αναφέρεται στους λόγους που τα παιδιά θέλουν να έχουν facebook και τους κινδύνους που μπορεί να προκληθούν από την υπερβολική χρήση του. Να το διαβάσεις προσεκτικά και να απαντήσεις στις ερωτήσεις που ακολουθούν.

Η μόδα, αλλά και η αίσθηση ότι έχουν πια μεγαλώσει, είναι η απάντηση στο γιατί τα μικρά παιδιά θέλουν να φτιάξουν το δικό τους προφίλ. Είναι σαν μεταδοτική ίωση! Όταν έχει ένα παιδί στην τάξη, τότε θέλουν όλα. Με τρία εκατομμύρια χρήστες στην Ελλάδα, υπάρχουν στο περιβάλλον τους πολλά παραδείγματα προς μίμηση. Τα μεγαλύτερα αδέρφια, οι φίλοι, οι ίδιοι οι γονείς.

Από την άλλη, όμως, δεν μπορούμε να αρνηθούμε την τάση των παιδιών να θέλουν να ανήκουν σε μια ομάδα. Τα παιδιά σήμερα αισθάνονται δέσμια των δραστηριοτήτων με τις οποίες τα φορτώνουμε και δεν έχουν χρόνο να αναπτύξουν σχέσεις. Οπότε αυτή είναι μια διέξοδος για να χαλαρώσουν, να γελάσουν, να διασκεδάσουν, να συνομιλήσουν.

Αυτό όμως φέρνει πιο κοντά τον κίνδυνο του εθισμού, που έως πρόσφατα αποδιδόταν μόνο στα διαδικτυακά παιχνίδια. Τα παιδιά που κάθονται πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή είναι πιθανό να παρουσιάσουν έντονο άγχος, που μπορεί να γίνει παθολογικό, να εγκαταλείψουν τα μαθήματα τους, να χάσουν την επαφή με την οικογένεια τους και να απομονωθούν.

Αυτοί που καλούνται να θέσουν τα όρια και να εντοπίσουν άμεσα σημάδια κινδύνου στα παιδιά είναι φυσικά οι γονείς. Αρχικά, μέλημά τους θα πρέπει να είναι να μάθουν στα παιδιά τους να κοινωνικοποιούνται από μικρά, διότι αν θεωρούν ότι το facebook είναι κοινωνική επαφή, τότε στην εφηβεία θα αντιμετωπίσουν ακόμη σοβαρότερα προβλήματα.

Ο. Κλώντζα, εφημ. Το Βήμα, 28-05-2011

1. Το παραπάνω απόσπασμα αποτελεί μέρος:

- α. άρθρου β. επιστολής
γ. αφήγησης δ. ομιλίας

2. Στόχος της συγγραφής του παραπάνω αποσπάσματος είναι κυρίως:

- α. να κρίνει μια άποψη
β. να καταγράψει γεγονότα που έχουν συμβεί
γ. να ενημερώσει για ένα επίκαιρο ζήτημα
δ. να σχολιάσει μια κατάσταση

3. Οι παρακάτω προτάσεις είναι σωστές (Σ) ή λάθος (Λ); Βάλτε στο κουτάκι το ανάλογο γράμμα (Σ ή Λ) αφού τις ελέγξεις με βάση το κείμενο που σου δόθηκε.

- Η μόδα είναι ο μοναδικός λόγος που τα παιδιά θέλουν να φτιάξουν facebook

- Το facebook αποτελεί μια διέξοδο από το φορτωμένο πρόγραμμα των παιδιών

- Ο εθισμός είναι ένας σημαντικός κίνδυνος που μπορεί να προκληθεί από την πολύωρη χρήση του facebook

- Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι που μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αποκτήσουν υγιή σχέση με το facebook

4. Στις δύο πρώτες από τις παρακάτω κενές γραμμές σημειώστε τα ρήματα που υπάρχουν στην πιο κάτω παράγραφο. Στην τρίτη και την τέταρτη γραμμή σημειώστε τα ουσιαστικά, και στις δύο τελευταίες τα επίθετα που υπάρχουν στην παράγραφο.

Αυτό όμως φέρνει πιο κοντά τον κίνδυνο του εθισμού, που έως πρόσφατα αποδιδόταν μόνο στα διαδικτυακά παιχνίδια. Τα παιδιά που κάθονται πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή είναι

πιθανό να παρουσιάσουν έντονο άγχος, που μπορεί να γίνει παθολογικό, να εγκαταλείψουν τα μαθήματα τους, να χάσουν την επαφή με την οικογένεια τους και να απομονωθούν.

Ρήματα:

Ουσιαστικά:

Επίθετα:

Άσκηση 3

Διάβασε πρώτα το απόσπασμα της παρακάτω ανακοίνωσης του Ινστιτούτου Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτικών Αγαθών.

Μετά χρησιμοποίησε τις πληροφορίες που σου δίνονται στο κείμενο και γράψε μια δική σου ανακοίνωση που θα παροτρύνεις τους συμπολίτες σου να χρησιμοποιούν τσάντες πολλαπλών χρήσεων για τις αγορές τους.



Στο πλαίσιο της οδηγίας 2015/720 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 29ης Απριλίου 2015 σχετικά με την τροποποίηση της οδηγίας 94/62/EK της 20ης Δεκεμβρίου 1994 με σκοπό τη μείωση της κατανάλωσης λεπτών πλαστικών σακουλών μεταφοράς το Ινστιτούτο Έρευνας Λιανεμπορίου Καταναλωτικών Αγαθών (ΙΕΛΚΑ) πραγματοποίησε μελέτη με θέμα τη χρήση της ελαφρού βάρους πλαστικής σακούλας. Πρόκειται για τις πλαστικές σακούλες μεταφοράς πάχους μικρότερου από 50 μικρά («λεπτές πλαστικές σακούλες μεταφοράς»), που αντιπροσωπεύουν τη συντριπτική πλειονότητα του συνολικού αριθμού πλαστικών σακουλών μεταφοράς που καταναλώνονται σήμερα. Η χρήση τους έγινε δημοφιλής γιατί θεωρήθηκε από τον καταναλωτή ως ένας αποτελεσματικός, φθηνός και υγιεινός τρόπος για τη μεταφορά αντικειμένων. Όμως, η υπερβολική έκταση της χρήσης τους έχει δημιουργήσει σημαντικά προβλήματα. Συγκεκριμένα, όπως αναφέρεται

7. παιδεία	η. ομότεχνος
8. σχολείο	θ. αμόρφωτος
9. αίσθηση	ι. φιλόζωος
10. μόρφωση	κ. εξωσχολικός

1→

2→

3→

4→

5→

6→

7→

8→

9→

10→

Άσκηση 5

Συμπλήρωσε τις καταλήξεις που λείπουν στο παρακάτω κείμενο και ανακάλυψε τη σημασία της μουσικής. Να τονίσεις όπου χρειάζεται!

Όλ___ οι άνθρωποι αγαπάνε τη μουσικ___, τη θέλουν, αισθάνοντ___ την ανάγκη της. Το μωρό ζητά___ το νανούρισμα για να γαληνέψει, το παιδ___ το τραγούδι για να χαρεί, ο μεγάλος τη μουσική για να ξεκουραστ___. Τα ξένοιαστα παιδιά, τα χαρούμενα νιάτα, οι μαχητές των πολέμ___, οι εξεγερμένοι, οι χτυπημένοι από τη συμφορά, οι θρησκευόμενοι, οι άνθρωποι του πνεύματ___, όλοι τους βρίσκουν στη μουσική τα πιο εκφραστικά μέσα, για να εξωτερικεύσουν το ψυχικ___ τους κόσμ___. Χορ___, τραγούδια, μοιρολόγια, εμβατήρια, εκκλησιαστικά άσματα, τραγούδια για τη φύση υπάρχουν από τότε που υπάρχει κι ο άνθρωπος. Η μουσική αποδεικνύετ___ ίσως η πιο απαραίτητ___ ανάγκη της ψυχ___. Γι' αυτό και στο σημερινό κόσμο έχει γίν___ και το πιο διαδεδομένο μέσ___ για την έκφραση της κοινωνικ___ ζωής. Κινηματογραφικά έργα, ραδιοφωνικές εκπομπές, προγράμματα τηλεόρασης, εκκλησιαστικές λειτουργίες, πολιτικές συγκεντρώσ___, στρατιωτικές παρελάσ___, μεγάλα πανηγύρια και διασκεδάσεις, όλα καταφεύγουν στη μουσική. Κάθε στιγμή, σε κάθε μας βήμα συναντούμ___ τη μουσική.

Τζόρτζ Πίλκα, Ο κόσμος της μουσικής,

Εισαγωγή- Μετάφραση: Ν. Ραΐση

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙ: ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

Οικογενειακά Στοιχεία:

Όνομα Πατέρα:	
Ηλικία:	
Επάγγελμα:	
Έχει πάει σχολείο; Ποια τάξη έχει τελειώσει;	

Όνομα Μητέρας:	
Ηλικία:	
Επάγγελμα:	
Έχει πάει σχολείο; Ποια τάξη έχει τελειώσει;	

Πόσα αδέρφια έχεις; _____

Κατοικία

Πόσα δωμάτια έχει το σπίτι; _____

Έχεις δικό σου δωμάτιο; **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

Αν όχι, πόσα άτομα μένετε στο ίδιο δωμάτιο; _____

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ ΙΙΙ: ΦΥΛΛΟ ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΗΣ

Παρατηρήσεις σχετικά με τη συμπεριφορά:

Παρατηρήσεις σχετικά με τη σχέση οικογένειας – σχολείου:

Παρατηρήσεις των άλλων εκπαιδευτικών:

Άλλες:

