



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΚΑΛΩΝ ΤΕΧΝΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΘΕΑΤΡΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**«Δραματική Τέχνη και Παραστατικές Τέχνες στην Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση –
MA in Drama and Performing Arts in Education and Lifelong Learning»**

**ΘΕΜΑ : Η συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση
ως μέσο ισότιμης ένταξης των παιδιών Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο.**

Μελέτη περίπτωσης

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ : ΜΟΥΣΤΑΚΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

ΑΜ: 5052201701020

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΑΓΟΣ ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΟΣ

ΣΥΜΒΟΥΛΕΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ : ΤΣΙΑΡΑ ΑΣΤΕΡΙΟΣ

ΛΕΝΑΚΑΚΗΣ ΑΝΤΩΝΙΟΣ

ΝΑΥΠΛΙΟ 2019

Πίνακας Περιεχομένων

Περίληψη.....	iii
Abstract	iv
1. Εισαγωγή.....	1
2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση	2
2.1 Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική	2
2.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας & Διαπολιτισμική εκπαίδευση	3
2.3 Δραματική τέχνη και διαπολιτισμικότητα.....	7
2.4. Ρομά και εκπαίδευση	9
2.4.1 Ρομά η καταγωγή και η γλώσσα τους	9
2.4.2 Οι Ρομά και η ένταξη τους	10
2.4.3 Η εκπαίδευση των Ρομά σε κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης	15
2.4.4 Οι Ρομά και η εκπαίδευση τους -Δημοτικό σχολείο	16
3. Μεθοδολογία της έρευνας.....	20
3.1 Σκοπός της έρευνας.....	20
3.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων.....	20
3.3 Το δείγμα της έρευνας.....	20
3.4 Οι ερευνητικές τεχνικές	21
3.4.1 Κοινωνιόγραμμα.....	21
3.4.2 Το ερωτηματολόγιο	22
3.4.3 Ερευνητικό ημερολόγιο	23
3.4.4 Μη δομημένες συνεντεύξεις	23
3.5 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις	25
3.6 Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας	26
4. Αποτελέσματα	28
4.1 Αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους	28
4.1.1 Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων.....	28
4.1.2 Επαγωγική ανάλυση των δεδομένων.....	30
4.2 Ποιοτικά ευρήματα	36
4.2.1 Συνεντεύξεις μαθητών	36
4.2.2 Σχολιασμός Ποιοτικών ευρημάτων	41

5. Συζήτηση.....	43
5.1 Συνοπτική επισκόπηση των ευρημάτων	43
5.2 Θεωρητική επεξήγηση των ευρημάτων	43
6. Συμπεράσματα	47
7. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	48
Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική	49
Βιβλιογραφία.....	50
Παράρτημα-Μετρήσεις.....	55

Περίληψη

Οι Ρομά συνιστούν μια ομάδα διαχρονικά παραγκωνισμένη από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά τα τελευταία έτη το εκπαιδευτικό σύστημα έχει πραγματοποιήσει μια στροφή από τη μονοπολιτισμικότητα προς τη διαπολιτισμικότητα. Ωστόσο, παρατηρείται μια έλλειψη σχετικών επιστημονικά τεκμηριωμένων παρεμβάσεων που θα μπορούσαν να προωθήσουν περαιτέρω τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Η παρούσα έρευνα επεδίωξε τη διερεύνηση των επιδράσεων μιας παρέμβασης δομημένη με βάση τη δραματική τέχνη στις αλληλεπιδράσεις Ρομά και μη μαθητών.

Η παρούσα έρευνα ήταν παρεμβατική, αφού ένα δείγμα 12 Ρομά και 64 μη Ρομά μαθητών διαχωρίστηκαν σε μια ομάδα παρέμβασης (N=42), όπου πραγματοποιήθηκε παρέμβαση βάσει δραματικής τέχνης, και σε μια ομάδα ελέγχου (N=34). Τα δεδομένα της μελέτης συλλέχθηκαν βάσει συνεντεύξεων προς τους μαθητές, επιτόπιων καταγραφών της ερευνήτριας και ενός σχετικού ερωτηματολογίου αναφοράς που χορηγήθηκε στους μαθητές, το οποίο αξιολογούσε τις στάσεις για τη βία και το σχολικό κλίμα. Και οι δύο ανωτέρω μεταβλητές μεταβλήθηκαν θετικά προς όφελος της ομάδας παρέμβασης. Οι εμπειρικές καταγραφές κατέδειξαν πως ενώ οι Ρομά μαθητές ήταν αρχικώς επιφυλακτικοί, εν τέλει συμμετείχαν ενεργά στην εκπαίδευση βάσει δραματικής τέχνης. Οι συνεντεύξεις με τους μαθητές κατέδειξαν στενότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των Ρομά και μη μαθητών μετά την παρέμβαση.

Η παρούσα εργασία υποστηρίζει πως η εκπαίδευση βάσει δραματικής τέχνης ενδεχομένως να οδηγεί σε ιδιαίτερα σημαντικά ευεργετήματα για τα διαπολιτισμικά σχολεία. Ως εκ τούτου, όσοι χαράσσουν εκπαιδευτικές πολιτικές οφείλουν να επαναξιολογήσουν το ρόλο της δραματικής τέχνης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, διαπολιτισμική εκπαίδευση, δραματική τέχνη, Ρομά

Abstract

Roma consist an excluded group by the Greek educational system. During the last years, the educational system of the country has made a few steps towards interculturalism. Nevertheless, there is a lack of evidence-based interventions to further promote intercultural education.

The aim of the present study has to investigate the effects of a relevant intervention based on dramatic education on the interactions between Roma and non-Roma students.

The present study was interventional. The study sample consisted of 12 Roma and 64 non-Roma students, divided into an intervention (N=42) and a control group (N=34). The data were collected through interviews with the students, through direct observations by the researcher and through a self-reported instrument, assessing the students' attitudes towards violence and school climate.

Both of those variables were improved in favor of the intervention group. Empirical observations indicated that even though Roma students were at first stage hesitant towards the intervention, they finally participated quite actively. The interviews with the students indicated stronger interactions between the two groups after the intervention.

The present study supports that dramatic education might lead to significant positive effects for intercultural schools. In that context, educational policy makers should re-examine the role of dramatic education in intercultural education.

Keywords: Intercultural, intercultural education, drama in education, Roma

1. Εισαγωγή

Η Ερευνητική αυτή εργασία με θέμα τη συμβολή της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση ως μέσο ισότιμης ένταξης των παιδιών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο, πραγματοποιείται στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος «Η δραματική τέχνη και παραστατικές τέχνες στην εκπαίδευση, και δια βίου μάθηση» του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου του τμήματος Θεατρικών σπουδών. Σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει κατά πόσο η δραματική τέχνη στο Δημοτικό σχολείο μπορεί να συμβάλει στην ισότιμη ένταξη των παιδιών Ρομά. Να αναπτυχθούν σε όλους τους μαθητές Ρομά και μη Ρομά, διαπολιτισμικές και κοινωνικές δεξιότητες, μέσω της δραματικής τέχνης, η κατανόηση, η συνεργασία, η επικοινωνία με τον «άλλο». Μέσα από την εκπαιδευτική μου εμπειρία ως εκπαιδευτικός στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και διδάσκοντας το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής συνάντησα μαθητές Ρομά σε πολλά τμήματα που δίδαξα.

Παρατήρησα διάφορες συμπεριφορές τόσο των ίδιων των μαθητών Ρομά άλλα και των μη Ρομά συμμαθητών τους απέναντι τους. Από πληθώρα μελετών έχει διαπιστωθεί η δυσκολία των μαθητών Ρομά να παρακολουθούν το σχολείο αλλά και να εντάσσονται σε αυτό. Ιδιαίτερη έμπνευση γι'αυτήν την εργασία αποτέλεσε η κυρία Λυδάκη η οποία δίδαξε στο μεταπτυχιακό μας και η οποία έχει κάνει ερευνητικό έργο για τους Ρομά.

Πέραν των εμπειρικών μου παρατηρήσεων ως προς τις αλληλεπιδράσεις των μαθητών, στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκαν μετρήσεις για τη διερεύνηση της αποτίμησης των ίδιων των μαθητών, όπως συνεντεύξεις και ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Συνολικότερα, η αντιμετώπιση της διαπολιτισμικότητας είναι πλέον μια κεντρική πρόκληση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ωστόσο, λείπουν επιστημονικά τεκμηριωμένες μελέτες και παρεμβάσεις ως προς το κατά πόσο αυτό θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί. Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην κάλυψη αυτού του βιβλιογραφικού κενού.

2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

2.1 Εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική συνιστούν έννοιες συνδεδεμένες μεταξύ τους. Η εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό μηχανισμό προαγωγής της κοινωνικής κινητικότητας. Στο πλαίσιο αυτό, άτομα και ομάδες που αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό μπορούν να βελτιώσουν την κοινωνική τους θέση σε περίπτωση κατά την οποία τα προσόντα και οι δεξιότητές τους αυξηθούν δια μέσου της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, η εκπαιδευτική πολιτική συνδέεται με την κοινωνική πολιτική, αφού δια μέσου αυτής προάγεται η κοινωνική κινητικότητα των μειονοτικών και κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων (Fusarelli&Bass,2015:597-600).

Η εκπαιδευτική και κοινωνική πολιτική συνδέονται και μέσω της ανάπτυξης της κοινωνικής δικαιοσύνης. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαίδευση νοείται ως ένα βασικό κοινωνικό αγαθό, το οποίο μάλιστα παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις στο σύνολο των κρατών του κόσμου παρέχεται έστω ως ένα βαθμό από το κράτος. Επομένως, η εκπαίδευση προάγει την ανάπτυξη ενός αισθήματος δικαίου στους πολίτες με το να αισθάνονται πως απολαμβάνουν ισότητα μεταξύ τους τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες του κράτους (Kalantzis, &Cope, 2013: 42).

Συνολικότερα, η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική είναι συνδεδεμένες με βάση κοινωνιοψυχολογικούς μηχανισμούς περί του αισθήματος δικαιοσύνης. Ο περιορισμός της πρόσβασης σε πόρους, όπως η εκπαίδευση, οδηγεί στην ανάπτυξη αισθήματος ματαίωσης και σε σχετική αποστέρηση. Ως έννοια η σχετική αποστέρηση αναφέρεται στο αίσθημα μιας κοινωνικής ομάδας πως απολαμβάνει λιγότερα από όσα θα όφειλε ή λιγότερα από όσα απολαμβάνουν άλλες κοινωνικές ομάδες. Η ματαίωση και εν συνεχεία η σχετική αποστέρηση πυροδοτούν την ανάπτυξη διομαδικών συγκρούσεων. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική προάγει τη μείωση της ματαίωσης και της σχετικής αποστέρησης και ως εκ τούτου προωθεί την κοινωνική συνοχή, αφού μειώνει τις διομαδικές συγκρούσεις (Brush, 1996: 523-545).

Τέλος, η εκπαιδευτική πολιτική νοείται ως αναπόσπαστο τμήμα της κοινωνικής πολιτικής καθώς στοχεύει στην εκπλήρωση των ιδεατών για μια κοινωνία στόχων. Για παράδειγμα, στην αρχαία Σπάρτη στόχος της εκπαίδευσης ήταν η προετοιμασία των νέων για τον πόλεμο, σε σύμπλευση με τους στόχους και τα ιδεατά της κοινωνίας

που ζούσαν (Powell, 2015: 90). Στις δυτικού τύπου μεταμοντέρνες κοινωνίες δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην οικονομική πρόοδο, λόγω της επικράτησης των μοντέλων του φιλελευθερισμού και του νεοφιλελευθερισμού. Για τον λόγο αυτό, η εκπαίδευση οφείλει να επικεντρώνεται στην πρακτικού χαρακτήρα εφαρμογή των γνώσεων, λόγω μιας ανάγκης για άμεση σύνδεση της γνώσης με την αγορά εργασίας (Kalantzis, & Cope, 2013: 44).

2.2 Μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας & Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στη μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο εποχή οι σύγχρονες κοινωνίες κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν μια μαζική στροφή των κοινωνικών τους προς την πολυπολιτισμικότητα. Πιο συγκεκριμένα, τα ανεπτυγμένα ευρωπαϊκά κράτη κατέστησαν χώρες υποδοχής μεταναστών από τις πρώην αποικίες τους. Έτσι, αναπτύχθηκε ένας δημόσιος διάλογος και σχετικές πολιτικές για τον τρόπο αντιμετώπισης τόσο των μεταναστών, όσο και των μειονοτικών ομάδων που ως τότε κατοικούσαν στα ευρωπαϊκά κράτη, όπως οι Ρομά (Χρυσόχοου, 2010:5122). Αποτέλεσμα αυτής της προβληματικής ήταν η ανάπτυξη πέντε διαφορετικών μοντέλων αντιμετώπισης του ζητήματος της πολιτισμικής ετερότητας, του μοντέλου της αφομοίωσης, της ενσωμάτωσης, του πολυπολιτισμικού μοντέλου, του αντιρατσιστικού μοντέλου και του διαπολιτισμικού μοντέλου (Κεσίδου, 2008).

Το πρώτο μοντέλο αντιμετώπισης της πολιτισμικής ετερότητας είναι το αφομοιωτικό. Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην παραδοχή πως το έθνος οφείλει να συνιστά ένα ομοιογενές πολιτισμικά σύνολο ατόμων. Η διαδικασία της αφομοίωσης βασίζεται στη χρήση μηχανισμών όπως η εκπαίδευση για την «απορρόφηση» μιας μειονοτικής ομάδας από το κοινωνικό σύνολο. Το αφομοιωτικό μοντέλο χρησιμοποιεί επομένως ως στόχευση τη διδασκαλία της γλώσσας και του πολιτισμού της κυρίαρχης ομάδας στους πολιτισμικά ετερογενείς μαθητές, ώστε να εγκαταλείψουν τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα προς όφελος αυτής της κυρίαρχης ομάδας. Για τον λόγο αυτό, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί έντονη κριτική, αφού θεωρείται ότι καταστρατηγεί το δικαίωμα των ομάδων που οι πολιτισμικές τους νόρμες δεν βρίσκονται σε σύμπλευση με αυτές της κυρίαρχης ομάδας για διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας. Το μοντέλο αυτό συνιστά το κυριότερο μοντέλο που χρησιμοποιήθηκε από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας εντός του ελληνικού κράτους (Κεσίδου, 2008).

Ένα δεύτερο μοντέλο το οποίο συναντάται στη σχετική βιβλιογραφία είναι το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο βασίζεται σε κοινές αρχές με το μοντέλο της αφομοίωσης, αφού επίσης επιδιώκει την ανάπτυξη μιας μονοπολιτισμικής κοινωνίας. Ωστόσο, η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή από την κυρίαρχη ομάδα στον ιδιωτικό βίο των μεταναστών, αφού προωθείται η απεμπόληση της γλώσσας και του πολιτισμού τους μόνο στο δημόσιο βίο. Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει εφαρμοστεί σε πολύ μεγάλο βαθμό στη Γαλλία. Επίσης, έχει δεχθεί κριτικές λόγω του ότι καταστρατηγεί το δικαίωμα των μειονοτήτων για έκφραση και προβολή της πολιτισμικής τους ετερότητας (Fennes, & Hargood, 1997: 304-310).

Ένα άλλο μοντέλο το οποίο έχει αναπτυχθεί για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είναι το πολυπολιτισμικό. Αν και τα δύο ανωτέρω μοντέλα δίνουν έμφαση στη δόμηση μιας πολιτισμικά ομοιογενούς κοινωνίας, το πολυπολιτισμικό μοντέλο συνιστά ένα μοντέλο στο οποίο η πολιτισμική ετερότητα είναι αποδεκτή. Το μοντέλο αυτό αναπτύχθηκε αρχικώς στη Βόρεια και Δυτική Ευρώπη της δεκαετίας του 1970 και ακολουθήθηκε επί σειρά ετών από τα κράτη αυτά. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο διαφοροποιείται από τα υπόλοιπα μοντέλα διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, λόγω του ότι δεν βασίζεται μόνο σε παρεμβάσεις προς τις μειονοτικές ομάδες, αλλά και προς τις κυρίαρχες ομάδες. Στο μοντέλο αυτό η γλώσσα και ο πολιτισμός της κάθε ομάδας διδάσκεται στους μαθητές της, οδηγώντας έτσι σε κοινωνίες με μεγάλο βαθμό πολιτισμικής ετερότητας. Για τον λόγο αυτό, το συγκεκριμένο μοντέλο έχει δεχθεί ιδιαίτερα θετικές κριτικές, καθώς δεν οδηγεί σε απεμπόληση της πολιτισμικής ταυτότητας των μειονοτικών ομάδων προς όφελος της ταυτότητας της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Κεσίδου, 2008).

Ένα άλλο μοντέλο διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας είναι το αντιρατσιστικό. Το συγκεκριμένο μοντέλο αναπτύχθηκε στην Αμερική και στην Αγγλία στο τέλος της δεκαετίας του 1980. Δομική παραδοχή αυτού του μοντέλου είναι πως για τη βελτίωση της δυνατότητας αρμονικής συμβίωσης των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων απαιτείται ο τερματισμός του θεσμικού ρατσισμού. Ο θεσμικός ρατσισμός εδράζεται στη χρήση μηχανισμών του κράτους, όπως η εκπαίδευση και η υγεία, για την παρεμπόδιση της κοινωνικής κινητικότητας των κατώτερων στην κοινωνική ιεραρχία ομάδων. Καθώς ο ρατσισμός θεωρείται ότι αναπαράγεται από τη

δομή του ίδιου του εκπαιδευτικού συστήματος, ο τερματισμός αυτού βάσει της αναδιαμόρφωσης της εκπαίδευσης είναι επιτακτικός. Ιδιαίτερη βαρύτητα δόθηκε επομένως στον εντοπισμό των μηχανισμών των εκπαιδευτικών συστημάτων που προάγουν την παρεμπόδιση της κοινωνικής κινητικότητας και στην αντιμετώπιση αυτών. Για παράδειγμα, η μη συμμετοχή των γονέων παιδιών μειονοτικών ομάδων στα όργανα διοίκησης αποτέλεσε ένα κεντρικό εμπόδιο στην προαγωγή της κοινωνικής κινητικότητας των μειονοτικών ομάδων και έτσι τα αντιρατσιστικά εκπαιδευτικά συστήματα έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στη μεταβολή αυτής της παθογένειας (Thompson, 1997: 7-14).

Το τελευταίο χρονικά μοντέλο που έχει αναπτυχθεί για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είναι το διαπολιτισμικό. Στην Ελλάδα ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση (Intercultural Education) εμφανίστηκε το 1980 και σημαίνει την (επαν)ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα (Ευαγγέλου, & Παλαιολόγου, 2003:73-74). Τα παιδιά που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες, λόγω της διαφορετικής γλώσσας της διαφορετικής κουλτούρας ή θρησκείας, δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να ενταχθούν ισότιμα στο σχολικό περιβάλλον. Γι' αυτό τον λόγο είναι απαραίτητη στο σχολικό περιβάλλον η διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση περιέχει διάφορα εκπαιδευτικά θέματα, αυτή η έμφυτη ποικιλία συνιστά ακριβώς τον πλούτο της, αλλά και την ευπάθεια της (Κοντογιάννη, 2008:100). Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να αναδομηθεί η κοινωνία και να μπορούν οι μαθητές να λύνουν κοινωνικά προβλήματα που θα προκύπτουν αλλά και συγκρούσεις, να δέχονται να αντιμετωπίζουν την ύπαρξη διαφορετικών πολιτισμικών απόψεων, να δέχονται τη συμβίωση με άτομα που ανήκουν σε διαφορετικές κουλτούρες. Τέλος, να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν, ξενοφοβικές και ρατσιστικές προκαταλήψεις και να ενδιαφέρονται για τις συνήθειες και τις αξίες των διαφορετικών εθν(ο)τικών ομάδων (Μπάρος, Στεργίου, & Χατζηδήμου, 2014:215).

Η διαχείριση των συγκρούσεων και η αποφυγή υιοθέτησης μονοδιάστατων και άκαμπτων πεποιθήσεων απαιτεί συνολικότερη αγωγή στον διάλογο, την ανοχή και την κριτική σκέψη (Μπάρος, Στεργίου, & Χατζηδήμου, 2014:213). Τα παιδιά πρέπει να συμβιώνουν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον, απαλλαγμένα από κάθε προκατάληψη προς το διαφορετικό. Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση παύουμε να χρησιμοποιούμε την ιστορία του κάθε έθνους για ιδεολογικούς λόγους. Μέσω της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προάγεται ο σεβασμός στην κουλτούρα του κάθε λαού. Μαθαίνουμε να κατανοούμε, να σεβόμαστε και να δείχνουμε αλληλεγγύη προς τους άλλους πολιτισμούς. Μέσα από διαπολιτισμική εκπαίδευση διαμορφώνεται το σχολικό πρόγραμμα και προσαρμόζεται, ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι διαφορετικές κουλτούρες των μαθητών.

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η κοινωνική αναδόμηση αλλά και ο μετασχηματισμός του σχολείου. Τα παιδιά μαθαίνουν να σέβονται, να συνδιαλέγονται και να μαθαίνουν για τις διαφορετικές κουλτούρες και τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Πρέπει ο κυρίαρχος πολιτισμός να αλληλεπιδρά με τον μειονοτικό πολιτισμό και να κατανοεί την εξελικτική φύση του πολιτισμού.

Υπάρχουν τρία επίπεδα ανάπτυξης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το κράτος (μάκρο- επίπεδο), το σχολείο (μέσο- επίπεδο) και η σχολική τάξη (μικρό-επίπεδο) (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014: 14). Σε αυτή την εργασία θα επικεντρωθούμε στο επίπεδο του σχολείου και της σχολικής τάξης. Στο σχολείο η διαφορετική κουλτούρα ενός μαθητή συνήθως θεωρείται υπαίτια για την σχολική αποτυχία των μαθητών. Για τον λόγο αυτό ένα σύστημα αφομοίωσης της κάθε διαφορετικής κουλτούρας στον κυρίαρχο πολιτισμό. Η τάση αυτή του σχολείου για αφομοίωση του διαφορετικού συντηρούσε ένα μονοπολιτισμικό χαρακτήρα.

Σήμερα, σκοπός είναι να έχουμε ένα ενταξιακό σχολείο, όπου να θεωρούμε ότι οι μειονοτικοί πολιτισμοί δεν υστερούν έναντι των κυρίαρχων πολιτισμών. Στόχος του ενταξιακού σχολείου είναι να διατηρήσουν οι μειονοτικοί πολιτισμοί τα ήθη, τα έθιμα, τις παραδόσεις τους και να μην προσπαθήσει να τους αφομοιώσει. Ο κύριος σκοπός είναι συμπερίληψη των διαφορετικών πολιτισμών, με διαφορετική κουλτούρα και όχι η αφομοίωση. Η δημιουργία συμπεριληπτικής κουλτούρας στο Δημοτικό σχολείο απαιτεί να αναπτυχθούν κοινές συμμετοχικές αξίες τόσο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά και για τους μαθητές και τους γονείς τους (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014:28). *«Με την έννοια συμπερίληψη εννοούμε την εισαγωγή μια ριζοσπαστικής σειράς αλλαγών, μέσω των οποίων τα ίδια τα σχολεία αναδιαρθρώνονται προκειμένου να μειωθούν τα εμπόδια στη μάθηση και στη συμμετοχή όλων των μαθητών έτσι ώστε να είναι σε θέση να αποδεχτούν τις ανάγκες των άλλων παιδιών»* (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014: 28-29). Για να επιτευχθεί η συμπερίληψη στο σχολείο και να χαρακτηριστεί το σχολείο συμπεριληπτικό θα πρέπει να γίνεται συνεργατική και συλλογική εργασία, να

εμπλέκεται και η οικογένεια, να αναπτυχθεί αίσθημα υπευθυνότητας από την πλευρά των εκπαιδευτικών, να δημιουργούνται εκπαιδευτικά προγράμματα με νόημα και σκοπό, αλλά και διαδικασίες αξιολόγησης (Χατζησωτηρίου, & Ξενοφώντος, 2014:28-29).

Ο ρόλος του σχολείου είναι να εξαλείψει τα στερεότυπα προς τις μειονότητες και να καλλιεργήσει στους μαθητές το σεβασμό, την αποδοχή, την ενσυναίσθηση, την ανεκτικότητα αλλά και τη γνώση απέναντι στην κάθε ετερότητα, γλωσσική, πολιτισμική, και θρησκευτική. Η ενσυναίσθηση συνιστά θεμελιώδη έννοια της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, στο βαθμό που αυτή γίνεται αντιληπτή ως μια εκπαίδευση που εφοδιάζει τα άτομα με τις ικανότητες εκείνες που ευνοούν τη σύναψη ισότιμης λειτουργικής σχέσης με το «Άλλο» (Μπάρος, Στεργίου, & Χατζηδήμου, 2014: 222). Στοιχεία του τσιγγάνικου πολιτισμού δεν μπορούν να αποτελέσουν αντικείμενο σχολικής εκπαίδευσης, εξαιτίας της δυσπιστίας που οι τσιγγάνοι νιώθουν απέναντι στο ξένο θεσμό όπως το σχολείο (Λυδάκη, 1997:313).

2.3 Δραματική τέχνη και διαπολιτισμικότητα

Μέσο του θεάτρου μπαίνουμε σε μια διαδικασία να συζητήσουμε με τον ίδιο μας τον εαυτό αλλά και τους άλλους (Κοντογιάννη, 2008: 21). *«Το θέατρο αποτελεί σύνθετο διαπολιτισμικό φαινόμενο, πολύ πριν η συγκεκριμένη έννοια καθιερωθεί και αποτελέσει σύστημα αναφοράς και μεθοδολογία προσέγγισης και ερμηνείας στα σύγχρονά κοινωνικά, καλλιτεχνικά και παιδαγωγικά δεδομένα»* (Δρακοπούλου, 2006:7). Το διαπολιτισμικό θέατρο (intercultural theatre) δεν είναι ένα καθιερωμένο είδος αλλά είναι ύφος και μια πρακτική θεάτρου, είναι μια τάση και ένα κίνημα υπό διαμόρφωση (Pavis, 2006: 86).

Η έννοια της διαπολιτισμικότητας στο θέατρο χρησιμοποιείται για να εκφράσει υβριδικές μορφές θεάματος που δημιουργούνται από την αλληλεπίδραση και την πρόσμιξη ανάμεσα διάφορες πρακτικές που ορίζει το θέατρο, αλλά και σε κείμενα που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Δρακοπούλου, 2006: 41). Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Μιχάλης Μαρμαρινός (2006: 87) *«Το θέατρο σήμερα χρησιμοποιεί ηθοποιούς από διαφορετικές χώρες, χρησιμοποιεί το θέατρο σαν μια*

σκηνή του κόσμου, όπου συναντώνται πολιτισμοί και κουλτούρες από όλα τα μέρη της γης σε κοινό στόχο».

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση είναι δύσκολο να οριστεί όπως και δύσκολο είναι να μιλάμε μόνο για δραματική τέχνη αφού έχουν αποδοθεί και άλλοι όροι όπως θεατρικό παιχνίδι, θεατρική αγωγή (όπως ονομάζεται το μάθημα σήμερα στο ωρολόγιο πρόγραμμα των Δημοτικών σχολείων), δραματοποίηση, παιχνίδι ρόλων, εκπαιδευτικό δράμα, θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα (Theatre - in-Education, TiE) κ.α. (Κοντογιάννη, 2008:217). Βέβαια ανάμεσα σε αυτούς τους όρους υπάρχουν διαφορές, αλλά και ομοιότητες. Η δραματική τέχνη είναι κάτι ζωντανό και μεταλλάσσεται και αυτό μέσα στα χρόνια και στις εποχές μεταλλάσσεται, γιατί σε αυτό συμβάλει ο παράγοντας άνθρωπος, όπως ο άνθρωπος αλλάζει, αλλάζουν και οι ανάγκες του τόσο του εκπαιδευτικού- εμπυχωτή όσο και των παιδιών.

Κατά την Nellie McCaslin (1977) το εκπαιδευτικό δράμα προσφέρει στα παιδιά τη δυνατότητα να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση προς τους άλλους και την εσωτερική ενόραση, καλλιεργεί τις κοινωνικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, αλλά και τα μαθαίνει για τον κόσμο και τη σχέση του με αυτόν (Τσιάρας,2005:30). Στοιχεία που είναι απαραίτητα στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στην ανάπτυξη των διαπολιτισμικών δεξιοτήτων των παιδιών.

Η Δραματική Τέχνη είναι μια βιωματική εμπειρία που εμπεριέχει την αλληλεπίδραση των ατόμων, τα βιώματα, τις επιρροές, την κουλτούρα, τα συναισθήματά τους. Τα παιδιά στο εκπαιδευτικό δράμα απελευθερώνουν τη φαντασία τους, μαθαίνουν να τηρούν κανόνες μαθαίνουν να περιμένουν τη σειρά τους, να ακούν και να βλέπουν τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά καλλιεργούν έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, την επικοινωνία και τις ανθρώπινες σχέσεις κάτι που είναι απαραίτητο για την ενίσχυση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους.

Μέσω του δραματικού παιχνιδιού τα παιδιά μπορούν να αντιμετωπίσουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Τσιάρας,2005:45). Προβλήματα με τα οποία θα έρθουν αντιμέτωποι και ως ενήλικες, καλό είναι να μάθουν να τα διαχειρίζονται από την παιδική ηλικία. Οι Heathcote, Johnson και O'Neill (1984) υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μέσω της δραματικής διαδικασίας, κατανοούν τον κόσμο, κατανοούν τη θέση του άλλου, και τοποθετούν τον εαυτό τους στη θέση του άλλου (Τσιάρας,2005:36). Μέσα από αυτήν τη διαδικασία τα παιδιά θα μπορέσουν να κατανοήσουν το διαφορετικό αφού έστω για λίγο θα μουν στη θέση του, θα

φανταστούν και θα βιώσουν για λίγο την κατάστασή του, τις σκέψεις και τα συναισθήματα του άλλου, του διαφορετικού.

Με τη δραματική τέχνη στην εκπαίδευση δημιουργείς σκόπιμα ένα μικρόκοσμο συμπεριφορών, μέσα στον οποίο όσοι συμμετέχουν ενεργούν ως ομάδα, γνωρίζοντας ότι αυτός ο μικρόκοσμος είναι δημιούργημα τους και δεν είναι αληθινός αλλά αληθοφανής. Είναι μια κοινωνική λειτουργία και αφορά τις αντιδράσεις των ανθρώπων σε καταστάσεις που τους επηρεάζουν με διάφορους τρόπους (Κοντογιάννη, 2008:219).

Μέσω του δράματος τα παιδιά αποκτούν τη γνώση για την δική τους ταυτότητα και την κοινωνική και την εθνική αλλά και για την ταυτότητα των άλλων. Γενικά κατανοούν την πολιτισμική κληρονομιά όλων (Κοντογιάννη, 2008:103). Έτσι τα παιδιά μέσω του δράματος θα αποκτήσουν κατανόηση, ενσυναίσθηση μπαίνοντας στη θέση του άλλου, μαθαίνουν να συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο, αλληλεπιδρούν και επικοινωνούν με σεβασμό προς κάθε ετερότητα μέσα στην τάξη και στο σχολικό περιβάλλον γενικότερα. Χωρίς να φοβούνται, και να περιθωριοποιούν το διαφορετικό, μαθαίνοντας για αυτό μέσα από την ενεργητική ακρόαση, την παρατήρηση και το παιχνίδι.

2.4. Ρομά και εκπαίδευση

2.4.1 Ρομά η καταγωγή και η γλώσσα τους

Ρόμ στον πληθυντικό οι Ρομά, αντιμετωπίζουμε σύγχυση ονομασίας με τους τσιγγάνους και τους Γύφτους, όλες οι ομάδες στην Ελλάδα δέχονται τον χαρακτηρισμό τους ως «ROM» (Παυλή-Κορρέ, & Σιδέρη, 1990:11). Οι Ρομά αποτελούν ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, δεν έχουν μια ιστορική πατρίδα, είναι νομάδες που έχουν τις ρίζες τους στις ΒΔ Ινδίες.

Οι γλωσσολόγοι από το 18^ο αιώνα έδωσαν απαντήσεις για την προέλευση των Ρομά προσανατολίζοντας την καταγωγή τους στις Ινδικές ρίζες τους απέδειξαν πως η Ρομανί η γλώσσα των Ρόμ όπως οι ίδιοι αυτό αποκαλούνται και ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια (Γεωργίου, & Τερζοπούλου, 1996: 4).

Οι Ρομά από τον 14^ο αιώνα και μετά εξαπλώνονται ειρηνικά σε όλη την Ευρώπη, και στις κάτω χώρες. Αργότερα συνεχίζουν την πορεία τους προς τις βόρειες χώρες της Ευρώπης φτάνουν ως και την Αμερική. Από την πρώτη στιγμή της

εμφάνισής τους στην Ευρώπη οι Ρομά αντιμετωπίστηκαν με προκατάληψη και καχυποψία (Παυλή-Κορρέ, & Σιδέρη, 1990:28).

Ο παγκόσμιος πληθυσμός τους υπολογίζεται 12-15 εκατομμύρια (Παυλή-Κορρέ, & Σιδέρη, 1990:12). Ο πληθυσμός των Ρομά καταγράφεται 6-8 εκατομμύρια στις Ευρωπαϊκές χώρες (Λυδάκη, 1997:23). Η γλώσσα τους η Ρομανί και έχει αναγνωριστεί επίσημα από την ευρωπαϊκή ένωση. Η προέλευσή της είναι από την ινδική γλώσσα με διάφορες διαλέκτους και παραλλαγές (Λυδάκη, 1997:26). Φυσικά, η γλώσσα τους έχει δεχτεί επιρροές ανάλογα με την επίσημη γλώσσα της χώρας που μετοίκισαν. Η ιστορία τους και η γλώσσα τους είναι προφορική, γι' αυτό τον λόγο θεωρούνται αναλφάβητοι.

Όπως αναφέρθηκε οι πρώτες επίσημες καταγραφές εμφανίζουν τους Ρομά να κάνουν την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα στις αρχές του 14^ο αιώνα με αρχικό σταθμό την Κρήτη και το Ναύπλιο, τη Μεθώνη αλλά και την Κέρκυρα. Σήμερα οι Ρομά κατοικούν σε περισσότερες από 38 περιοχές της Ελλάδας. Ο ακριβής πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα δεν είναι δυνατό να υπολογιστεί το 1992 είχαν καταγράψει 300.000 αλλά σήμερα ο αριθμός αυτός πρέπει να είναι πολύ μεγαλύτερος (Γεωργίου, & Τερζοπούλου, 1996:47).

2.4.2 Οι Ρομά και η ένταξη τους

Οι Ρομά ζουν στην Ελλάδα από τον 14^ο αιώνα, παρά το γεγονός της μακρόχρονης παραμονής τους δεν έχουν ενσωματωθεί στην ευρύτερη κοινωνία, με αποτέλεσμα να εξακολουθούν να αντιμετωπίζονται ως ξένοι και διαφορετικοί, που δεν έχουν καταφέρει να ενταχθούν στην κοινωνία (Λυδάκη, 1997:15).

Με τον όρο ένταξη εννοούμε την αφομοίωση ενός στοιχείου από ένα ήδη διαμορφωμένο σύνολο, που έχει τους δικούς του κανόνες, και τις δικές του αξίες με βάση τις οποίες ιεραρχούνται οι ανάγκες και ορίζονται οι στόχοι. Επομένως, βασική προϋπόθεση για την ένταξη είναι να απαρνηθούν στοιχεία και χαρακτηριστικά που είναι ασύμβατα προς τις αρχές και τους κανόνες του άλλου (Λυδάκη, 1997: 42). Η ένταξη των Ρομά στην κοινωνία δεν είναι κάτι εύκολο, διχάζονται προς την ένταξη τους, γιατί γνωρίζουν ότι αν ενταχθούν θα αλλοτριωθούν τα στοιχεία του πολιτισμού τους, η γλώσσα τους, τα ήθη, τα έθιμα τους, οι παραδόσεις τους και γενικότερα ο τρόπος ζωής τους και σιγά σιγά θα αφομοιωθούν με τον πολιτισμό των μη τσιγγάνων.

Οι πολιτείες κάνουν προσπάθειες, ώστε οι Ρομά να ενταχθούν στον πολιτισμό αλλά παράλληλα να διατηρήσουν τα πολιτισμικά τους στοιχεία. Οι Ρομά γνωρίζουν ότι αν δεν ενταχθούν στον κυρίαρχο πολιτισμό σίγουρα θα τους περιμένει η περιθωριοποίηση. Οι Ρομά αν και είναι Έλληνες πολίτες, αντιμετωπίζονται ως ξένοι, αφού επιμένουν στη διατήρηση των πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων και αρνούνται να αποτάξουν στοιχεία της κουλτούρας τους και των αξιών τους (Λυδάκη,1997:44). *«Οι τσιγγάνοι γνωρίζουν πολύ καλά τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, με τα οποία τους αντιμετωπίζει η ευρύτερη κοινωνία, και δυσπιστούν απέναντι στους «άλλους», που τους αισθάνονται εχθρικούς. Για να ανταπεξέλθουν στην περιρρέουσα αρνητική γι' αυτούς ατμόσφαιρα, επιβάλλεται να μένουν «μαζί», πράγμα που ενισχύει την τσιγγάνικη ταυτότητα τους και δυσχεραίνει την ένταξη τους στην κοινωνία»* (Λυδάκη,1997:34).

Η απουσία ένταξης των Ρομά βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στις κοινωνικές αναπαραστάσεις των κυρίαρχων ομάδων εις βάρος αυτών. Επί αιώνες οι Ρομά ζούσαν αποκομμένοι από το λοιπό κοινωνικό σώμα. Οι αναπαραστάσεις θεωρείται πως είχαν ένα διαμορφωτικό ρόλο στην ανάπτυξη, ανατροφοδότηση και προώθηση του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά, αιτιολογώντας τη χρήση της εκπαίδευσης ως μέσου παρεμπόδισης της κοινωνικής τους ενσωμάτωσης (Κίμογλου, Ταλάντη, &Χανού,2017:42-49).

Για τη διερεύνηση των αναπαραστάσεων περί της συμμετοχής των Ρομά στην εκπαίδευση είναι επιτακτικός ο εντοπισμός, η παρουσίαση και η ανάλυση σχετικών «μύθων» που αφορούν τη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κάτσικας, &Πολίτου, 1999: 28).

«Οι Ρομά είναι η μόνη κοινωνική ομάδα με τόσο υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και ως εκ τούτου συνιστά ένα ιδιαίτερο φαινόμενο»: Κατά τον συγκεκριμένο μύθο η σχολική αποτυχία είναι κάτι που συναντάται καθολικά στους Ρομά και αποδίδεται σε εγγενή χαρακτηριστικά αυτής της ομάδας. Η αποτυχία των Ρομά αποδίδεται έτσι στην ίδια τη φυλή τους, καθώς εκτιμάται πως μαθητές άλλων μειονοτικών ομάδων μπορούν να προοδεύσουν στην εκπαίδευση, ενώ οι Ρομά όχι. Ο συγκεκριμένος μύθος αγνοεί μια σειρά από κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες της κοινωνίας των Ρομά. Οι Ρομά κατοικούν σε περιοχές με ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας. Έτσι, είναι αναμενόμενοι οι υψηλότεροι δείκτες σχολικής αποτυχίας έναντι άλλων μειονοτικών ομάδων, καθώς η κοινωνικοοικονομική

κατάσταση της περιοχής που ζουν είναι μια μεταβλητή με διαμορφωτική επίδραση στα επίπεδα σχολικής τους αποτυχίας, η οποία δεν δύναται να αγνοηθεί.

«Ο πολιτισμός των Ρομά είναι ασύμβατος με τα σχολικά πρότυπα»: Η συγκεκριμένη θεωρία αποδίδει την αποτυχία των Ρομά μαθητών σε παράγοντες πολιτισμικής φύσεως. Παρ' όλα αυτά, η διαφοροποίηση της συμμετοχής των Ρομά στην εκπαίδευση σε διαφορετικές εποχές και κοινωνίες, αλλά και οι διαφοροποιήσεις ατόμων που «αποκλίνουν» από την τάση αυτή δεν μπορεί να επεξηγήσει τη διαμορφωτική επίδραση που θεωρείται ότι έχει ο πολιτισμός των Ρομά ως ασύμβατος με τα σχολικά τους πρότυπα στη σχολική αποτυχία, αφού η επίδραση αυτή θα όφειλε να είναι καθολική.

«Οι Ρομά συνειδητά αντιστέκονται στην απειλή της πολιτισμικής αφομοίωσης που αντιπροσωπεύει για αυτούς το σχολείο»: Ο μύθος αυτός βασίζεται στη θεώρηση πως οι ίδιοι οι Ρομά επιδιώκουν την αποκοπή τους από το σχολικό περιβάλλον, υπό το φόβο της αφομοίωσης. Ο μύθος αυτός βασίζεται στην παραδοχή πως ο στόχος της εκπαίδευσης των πολιτισμικά ετερογενών ομάδων οφείλει να είναι η αφομοίωση και όχι η διατήρηση, καλλιέργεια και έκφραση της δικής τους πολιτισμικής ταυτότητας. Ως εκ τούτου, πρόκειται για μια διαφοροποίηση της στόχευσης της εκπαίδευσης από τις προθέσεις των Ρομά, η οποία αγνοείται κατά τη δόμηση του συγκεκριμένου μύθου.

Τα ανωτέρω εμπόδια νοούνται ως μεταβαλλόμενα από κοινωνία σε κοινωνία και από εποχή σε εποχή, αφού είναι άμεση συνάρτηση των αναπαραστάσεων προς τους Ρομά. Πέραν ωστόσο από τα μεταβαλλόμενα αυτά εμπόδια, υπάρχουν και ορισμένα εμπόδια αντικειμενικά, τα οποία δεν δύναται να αγνοηθούν. Το κεντρικότερο εμπόδιο των Ρομά είναι η έλλειψη ενός σταθερού τόπου διαμονής. Πράγματι, η έλλειψη ενός σταθερού τόπου διαμονής παρεμποδίζει την απρόσκοπτη συμμετοχή των Ρομά στο θεσμό της εκπαίδευσης (Levinson, 2008:2).

Ένα βασικό μέσο για την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των Ρομά είναι η εκπαιδευτική τους ένταξη. Το 1955 προβλέφθηκε για πρώτη φορά η δυνατότητα των Ρομά να πολιτογραφηθούν Έλληνες πολίτες. Η πολιτική αυτή θεωρήθηκε αναγκαία προκειμένου τα παιδιά των Ρομά να εγγραφούν εν συνεχεία στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, η πολιτική αυτή δεν οδήγησε με αποτελεσματικότητα στην ένταξη των Ρομά, αφού δεν έσπευσαν να πολιτογραφηθούν. Έτσι, η αντίστασή τους στην πολιτογράφηση και η άρνησή τους να αποκτήσουν ίσα δικαιώματα με τους

λοιπούς πολίτες της χώρας οδήγησε σε ενίσχυση της θεώρησης πως είναι ανιθαγενείς (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Κατά παράδοξο τρόπο, μια πρωτοβουλία υπέρ των Ρομά ελήφθη το 1967 από το στρατιωτικό καθεστώς. Τη χρονιά αυτή δόθηκε στους Ρομά η δυνατότητα να αποκτήσουν άδεια οδήγησης, παρ' ότι ήταν αναλφάβητοι (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Το έτος 1978 επίσης θεωρείται σταθμός στην ένταξη των Ρομά. Με εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών προς όλες τις Νομαρχίες του κράτους, άρχισε η διαδικασία για την «Τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στη χώρα μας Αθιγγάνων». Λίγο αργότερα το Υπουργείο Εξωτερικών εξέδωσε την 16701/ 51/ 12-3-79 απόφαση με θέμα «Περί της εγγραφής των αδήλωτων Τσιγγάνων». Σύμφωνα με τον κώδικα ελληνικής ιθαγένειας και με τις παραπάνω γενικές διαταγές, όσοι Τσιγγάνοι είχαν γεννηθεί εκτός Ελλάδας έπρεπε να υποβάλλουν στο Κέντρο Αλλοδαπών της περιοχής τους τα αναγκαία έγγραφα, ώστε να πολιτογραφηθούν Έλληνες πολίτες, ενώ για όσους είχαν γεννηθεί στην Ελλάδα προβλεπόταν η απόδοση ιθαγένειας με την πολιτογράφηση (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Μετά την πολιτογράφηση των Ρομά, αναμενόμενη ήταν η επικέντρωση του κράτους στα εκπαιδευτικά τους δικαιώματα. Το 1985 το «Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων» ξεκίνησε να συγκροτεί ομάδες εργασίας με στόχο την αποτελεσματική μελέτη των σχετικώς ζητημάτων και αποστέλλει εγκυκλίους με αναφορές στα «παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας από προέρχονται από ευπαθείς ομάδες» (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999). Κατά τη δεκαετία του 1980 γίνεται περαιτέρω αντιληπτή η αναγκαιότητα κινητοποίησης από πλευράς του κράτους, ενώ παράλληλα κινητοποιείται και η Εκκλησία, αναπτύσσοντας εθελοντικές πρωτοβουλίες με στόχο την εκπαίδευση των Ρομά (Καλογιάννης, 2002). Ωστόσο, οι ενέργειες προς όφελος των Ρομά συνεχίζουν να πραγματοποιούνται με έναν ιδιαίτερα αργό ρυθμό (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Η δεκαετία του 1980 θεωρείται ως σημείο σταθμός στην περιθωριοποίηση των Ρομά λόγω του ευρύτερων πολιτικών του ελληνικού κράτους. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη δεκαετία αυτή ένας βασικός στόχος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ήταν η ολοκληρωτική εξάλειψη του αναλφαβητισμού (Ψάχου, 2011). Έτσι, οι Ρομά αφ' ενός ενισχύθηκαν στη μείωση των δεικτών αναλφαβητισμού τους

από τις σχετικές πρωτοβουλίες, αφ' ετέρου στιγματίστηκαν περαιτέρω λόγω του ότι θεωρήθηκαν αναλφάβητου (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Κατά τη δεκαετία του 1990 ως σημεία σταθμός θεωρούνται οι τάξεις υποδοχής και η άρση των νομοθετικών εμποδίων για την εγγραφή των Ρομά στο σχολείο (π.χ. απουσία εμβολιασμού). Η δεκαετία αυτή θεωρείται επομένως ως μια δεκαετία προόδου για τη συμπερίληψη των Ρομά στο τυπικό σχολείο, ως απόρροια της γενικότερης επικέντρωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αυτή τη δεκαετία στη συμπερίληψη των μεταναστών, των παλιννοστούντων και γενικώς των ομάδων που βίωναν κοινωνικό και εκπαιδευτικό αποκλεισμό (Κάτσικας, & Πολίτου, 1999).

Μετά το 2000 κεντρικό ρόλο είχε η Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων της 10.09.2008. Την χρονιά αυτή το Υπουργείο διαπιστώνει ως πρόβλημα το ότι πολλοί μαθητές Ρομά δεν έχουν πραγματοποιήσει τον αναγκαίο εμβολιασμό και ως εκ τούτου δεν επιτρέπεται να εγγραφούν στο δημοτικό σχολείο. Έτσι, μέσω της σχετικής εγκυκλίου προβλέπεται η πρόσκληση συνεργείου εμβολιασμού στην σχολική μονάδα με πρωτοβουλία των διευθυντών, ώστε το πρόβλημα του μη εμβολιασμού να επιλύεται άμεσα (Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ, 10.09.2008).

Στα επόμενα έτη, η εκπαίδευση των Ρομά πραγματοποιείται υπό την αιγίδα Ευρωπαϊκά συντονισμένων προγραμμάτων, στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος του ΥΠΔΒΜΘ «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» 2010-2013. Το πρόγραμμα αυτό επιδιώκει την πραγμάτωση της συμπερίληψης των Ρομά χρησιμοποιώντας ωστόσο επιπρόσθετα μέσα σε σχέση με το παρελθόν, στοχεύοντας στην κάλυψη ενός μεγαλύτερου εύρους αναγκών. Συνειδητοποιώντας πως οι ανάγκες των Ρομά δεν είναι μόνο εκπαιδευτικές, αλλά και ψυχολογικές, το ΥΠΔΒΜΘ αναπτύσσει ένα πρόγραμμα ψυχολογικής παρέμβασης στις σχολικές μονάδες, με στόχο την βελτίωση της ψυχικής υγείας των Ρομά μαθητών (Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ, 21.02.2012).

Κατά τα τελευταία χρόνια έχουν κεντρικό ρόλο οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας, οι οποίες επικεντρώνονται στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτικών ομάδων και των ομάδων που ζουν σε υποβαθμισμένες κοινωνικά και οικονομικά περιοχές δια μέσου της εκπαίδευσης. Καθώς οι Ρομά βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό και κατοικούν στις σχετικές περιοχές, επωφελούνται από αυτό το μέτρο (Κουντούρη, 2017).

2.4.3 Η εκπαίδευση των Ρομά σε κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Μια σειρά από σχετικές εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες έχουν ληφθεί με στόχο τη βελτίωση της ένταξης των Ρομά στην εκπαίδευση. Ως σημείο αφετηρία θεωρείται το έτος 2007. Τη χρονιά αυτή η Επιτροπή της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα απεύθυνε κάλεσμα προς τα κράτη μέλη για ένταξη των παιδιών των Ρομά στην εκπαίδευση. Πράγματι, ως τότε τα παιδιά των Ρομά φοιτούσαν σχεδόν κατ' αποκλειστικότητα σε ειδικά σχολεία, κάτι που παρατηρούνταν ακόμα και σε ιδιαίτερα συμπεριληπτικά κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Το κάλεσμα αυτό ήταν απόρροια της συνειδητοποίησης πως ο διαχωρισμός των Ρομά και των μη Ρομά παρεμποδίζει την αλληλεπίδραση των δύο ομάδων και ως εκ τούτου την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ρομά.¹

Η συγκεκριμένη προτροπή δεν υλοποιήθηκε σε σημαντικό βαθμό, όχι λόγω της απουσίας συμπερίληψης των Ρομά, αλλά λόγω του τρόπου συμπερίληψης. Σε διάφορες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν δημιουργηθεί τάξεις εντός των σχολικών συγκροτημάτων στις οποίες φοιτούν αποκλειστικά Ρομά. Επιπλέον, σε περιπτώσεις όπου οι Ρομά συμπεριλαμβάνονται στην τάξη συχνά κάθονται μόνοι τους σε ένα θρανίο ή μαζί με άλλους Ρομά μαθητές. Έτσι, η συμπερίληψη στο χώρο του σχολείου δεν συνοδεύτηκε από μια ουσιώδη αλληλεπίδραση των Ρομά και μη μαθητών (Ράνη, & Χριστοφορίδου, 2015: 32-83).

Αναμφίβολα, η πορεία προόδου διαφορετικών κρατών με βάση τις προτροπές της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαφοροποιείται από χώρα σε χώρα. Οι τελευταίες χρονολογικά χώρες που εισήλθαν στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι και αυτές στις οποίες παρατηρείται ο εντονότερος αποκλεισμός των Ρομά από την εκπαίδευση. Στην Τσεχία υπολογίστηκε το 1989 πως το 50% των Ρομά μαθητών παρακολουθούσε μαθήματα σε σχολεία και τάξεις ειδικής αγωγής, κάτι που οφείλει να θεωρηθεί ως ιδιαίτερα διαφωτιστικό για τον εκπαιδευτικό αποκλεισμό που αντιμετώπιζαν οι Ρομά. Η Ευρωπαϊκή πορεία της Τσεχία σηματοδότησε τη συμπερίληψη των Ρομά στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, κάτι στο οποίο βοήθησαν οι τάξεις προετοιμασίας που θέσπισε το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας για την αποτελεσματική προετοιμασία των Ρομά μαθητών. Ωστόσο, ένας μαθητής Ρομά στη συγκεκριμένη χώρα έχει 15 φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να παρακολουθεί προγράμματα ειδικής

¹European Union Agency for Fundamental Rights, 2007.

αγωγής από έναν μη Ρομά μαθητή. Στο ίδιο μήκος κύματος, στη Λετονία ένα 10% των Ρομά μαθητών παρακολουθεί μαθήματα σε σχολικές δομές προσανατολισμένες στη διδασκαλία μαθητών με ψυχικά νοσήματα, σωματικές αναπηρίες και ειδικές ανάγκες (Ράνη, & Χριστοφορίδου, 2015: 32-83).

Ακόμα και σε ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές χώρες, η προτροπή αυτή δεν αντανακλά την εκπαιδευτική πραγματικότητα λόγω αντικειμενικών εμποδίων. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι η περίπτωση της Γερμανίας, στην οποία οι Ρομά ζουν σε γεωγραφικά απομονωμένες περιοχές έχοντας σχηματίσει δικές τους κοινότητες. Έτσι, η διδασκαλία των Ρομά δεν δύναται να πραγματοποιείται από κοινού με αυτή των τυπικών μαθητών, λόγω των πρακτικών και αντικειμενικών εμποδίων που την παρακωλύουν (Ράνη, & Χριστοφορίδου, 2015: 32-83).

Τέλος, υπάρχει μια κατηγορία κρατών τα οποία έχουν κάνει αποτελεσματικά βήματα προόδου ως προς τη διδασκαλία των Ρομά. Ωστόσο, κύριο σημείο κριτικής προς αυτές τις χώρες είναι η απουσία έμφασης στις ανάγκες των Ρομά μέσω της προσήλωσης σε ένα διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης. Χαρακτηριστικές τέτοιες χώρες είναι η Σλοβενία και η Σερβία. Στις χώρες αυτές έχουν θεσπιστεί δύο προπαρασκευαστικά έτη εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών, ώστε να μπορούν εν συνεχεία να παρακολουθήσουν το τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Ο λόγος για τον οποίο οι συγκεκριμένες πολιτικές θεωρείται ότι δεν προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι το ότι δεν διδάσκουν στους Ρομά τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους, παρά τον πολιτισμό και τη γλώσσα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (Ράνη, & Χριστοφορίδου, 2015: 32-83).

Με βάση τα παραπάνω, φαίνεται πως αν και τα κράτη της Ευρώπης έχουν κάνει ορισμένες ενέργειες για την ένταξη των Ρομά στο τυπικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι έως τώρα ενέργειες είναι σε γενικές γραμμές μη αποτελεσματικές.

2.4.4 Οι Ρομά και η εκπαίδευση τους -Δημοτικό σχολείο

Οι τσιγγάνοι στέλνουν τα παιδιά τους στο Δημοτικό σχολείο επειδή έχουν πειστεί για την αναγκαιότητα του ή επειδή πρέπει να δείχνουν ότι έχουν πεισθεί (Λυδάκη, 1997:284). Το 80% των Ρομά επιθυμεί να πηγαίνουν στο σχολείο τα παιδιά αφού είναι πλέον είναι απαραίτητο να ξέρουν γλώσσα να γράφουν και να διαβάζουν και μαθηματικά, αφού πλέον οι περισσότερες οικογένειες ασχολούνται με το εμπόριο. Παλαιότερα που οι Ρομά ασχολούνταν κυρίως με χειρωνακτικές εργασίες όπως

γεωργοί, σιδηρουργοί, μεταλλουργοί ακόμη και μουσικοί, δεν τους ήταν τόσο αναγκαία τα γράμματα. Όμως με τη μεταφορά μεγάλου μέρους του πληθυσμού τους από την ύπαιθρο στα αστικά κέντρα άλλαξε και το αντικείμενο εργασίας τους.

Τα παιδιά τους άρχισαν να πηγαίνουν στο σχολείο, έτσι δέχονται οι Ρομά την αναγκαιότητα του σχολείου και επιθυμούν τα παιδιά τους να φοιτούν σε αυτό κάνοντας μια προσπάθεια για ισότιμη συνύπαρξη τους με τους «άλλους», είτε αρνούνται την αξία του και εμμένουν σταθεροί σε ότι μέχρι τώρα έκαναν, αποδεχόμενοι τον ρόλο του μη ενταγμένου που τους αποδίδουν οι «άλλοι» με εκλογικεύσεις οι οποίες τους βοηθούν να αμύνονται στις έξωθεν απειλές, το σχολείο υπάρχει στην ζωή τους (Λυδάκη, 1997:19). Παρόλα αυτά όμως ένα μεγάλο ποσοστό ακόμη και σήμερα αναγκάζεται να διακόψει τη φοίτηση του ή παρακολουθεί το σχολείο με αρκετά συχνά να κάνει απουσίες. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στις περιοχές της Κάτω Αχαΐας και της Αγία Βαρβάρας έδειξε ότι Ρομά που δεν παρακολούθησαν ποτέ την σχολική εκπαίδευση ανέρχονται σε 36,86% (άντρες) και σε 53,13 (γυναίκες) στην Κάτω Αχαΐα ενώ αντίστοιχα στην Αγία Βαρβάρα 33,33% και 37,90% (Παυλή-Κορρέ, & Σιδέρη, 1990:61).

Η έρευνα της EU-MIDIS Οργανισμός Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009) που έγινε σε 7 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, έδειξε ότι ένα μεγάλο ποσοστό των Ρομά που δεν έχουν φοιτήσει σε σχολείο ή έχουν ελλιπή φοίτηση, ενώ η Ελλάδα βρέθηκε με το 4% είχε φοιτήσει 10 χρόνια σε σχολείο (Ασημακοπούλου, 2018: 33) .

Η έρευνα της FRA(2014) που έγινε σε 11 χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης έδειξε ότι το 14% των παιδιών Ρομά δεν παρακολουθεί συστηματικά το σχολείο, η Ελλάδα βρέθηκε στην πρώτη θέση με ποσοστό 43% να εγκαταλείπουν το σχολείο, και με ποσοστό 30%-40% να μην έχει πάει ποτέ σχολείο (Ασημακοπούλου, 2018:33).

Οι συχνές απουσίες των Ρομά μαθητών μπορεί να οφείλονται σε οικογενειακές εκδηλώσεις όπως γάμους και άλλα γλέντια. Οι συνηθέστεροι λόγοι είναι είτε γιατί η οικογένεια για λόγους δουλειάς πρέπει να μετακινηθεί σε άλλη περιοχή είτε γιατί και το ίδιο το παιδί μπορεί να ξεκινάει να εργάζεται.

Οι μαθητές Ρομά παρουσιάζουν συχνά μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να γράψουν και να διαβάσουν, υπάρχουν παιδιά που δυσκολεύονται ακόμη και να μιλήσουν, μεγάλο μέρος της δυσκολίας αυτή οφείλεται και στο δίγλωσσό περιβάλλον στο σπίτι οι γονείς μιλούν Ρομανί στο σχολείο Ελληνικά αυτό σίγουρα μπερδεύει τα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρατηρούμε δύο συμπεριφορές μες την τάξη

από τους μαθητές Ρομά άλλοι μαθητές απομονώνονται, δεν μιλούν και δυσκολεύονται να συμμετέχουν στο μάθημα, παραμένουν αμίλητοι και προσπαθούν να περνούν απαρατήρητοι. Και άλλοι μαθητές παρουσιάζουν άσχημη συμπεριφορά αφού δεν συμμορφώνονται με τους κανόνες της τάξης προσπαθούν να τραβούν την προσοχή κάνοντας φασαρία, μιλούν άσχημα χρησιμοποιούν τη Ρομανί για να μιλούν με άλλους συμμαθητές τους Ρομά και δεν συμμετέχουν στο μάθημα. Η «αταξία» ή η αδιαφορία και η έλλειψη προσοχής θα επιφέρει περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες και έτσι ο Ρομά μαθητής μπαίνει σε έναν φαύλο κύκλο, από τον οποίο είναι δύσκολο να βγει (Λυδάκη, 1997:287). Αυτό συχνά έχει ως αποτέλεσμα να οξύνεται η περιθωριακή συμπεριφορά των υπόλοιπων μαθητών απέναντι τους, ακόμη και οι δάσκαλοι συχνά δεν ξέρουν πώς να διαχειριστούν τέτοιες καταστάσεις μέσα στην τάξη.

Το σχολείο δείχνει έτοιμο να εντάξει τους μαθητές Ρομά αλλά με τους κανόνες και την κουλτούρα του. Δεν είναι έτοιμο να εισέλθει στην κουλτούρα τους, θέλει το σχολείο να τους φέρει κοντά του, στα μέτρα του, αλλά όχι να πάει αυτό σε εκείνους. Το σχολείο συμβάλει στη συγκρότηση της ταυτότητας των μαθητών Ρομά, σε περίπτωση που οι Ρομά δεν πάνε σχολείο αυτό είναι κάτι που θα αποτελέσει βασικό στοιχείο διαφοροποίησης από τους μη Ρομά και θα οξύνει την ετερότητα τους. Με τη φοίτηση τους οι Ρομά στο Δημοτικό σχολείο έρχονται σε επαφή με άτομα που ανήκουν στην ευρύτερη κοινωνία, συμμαθητές και δασκάλους. Αρνητικές συμπεριφορές και απόψεις απέναντί τους θα συμβάλουν, ώστε να αναπτύξουν σχέσεις μόνο με τους «δικούς» τους, με άλλα παιδιά Ρομά αυτό τους προσφέρει ασφάλεια και τους καθησυχάζει αφού κανένας από τους «δικούς» τους δεν αμφισβητεί την αξία τους, ενώ σε αντίθεση το σχολείο των «άλλων» τίθεται υπό αμφισβήτηση (Λυδάκη,1997:69).

Τα επίσημα σχολικά προγράμματα δεν είναι ελκυστικά για τους Ρομά, ούτε προσαρμοσμένα στις ιδιαιτερότητες τους, οι Ρομά βρίσκονται μπροστά σε διάσταση προτύπων – αξιών μεταξύ του πολιτισμού των Ρομά και των μη Ρομά, το σχολικό πρόγραμμα δεν λαμβάνει υπόψη της μετακινήσεις τους, τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες, την προετοιμασία των υπόλοιπων μη Ρομά μαθητών, των εκπαιδευτικών και την κατάρτιση του σχολικού προγράμματος (Παυλή-Κορρέ, & Σιδέρη,1990:50).

Τέλος, πέραν των επίσημων προγραμμάτων, αξίζει αναφοράς πως και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν διάκεινται απαραίτητα θετικά έναντι της συμπερίληψης των Ρομά

στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα διαφωτιστική είναι μια σχετική μελέτη σε φοιτητές Παιδαγωγικών Τμημάτων στην Ελλάδα, όπου διαπιστώθηκε πως παρ' ότι αντιλαμβάνονται την αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και γενικώς της εκπαίδευσης των Ρομά, διακρίνονται από στερεότυπα του γενικού πληθυσμού ως προς την ισότιμη συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση (Γιανασμίδης, 2016: 1).

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να μελετήσει, και να καταγράψει κατά πόσο υπάρχει δυσκολία ως προς την ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο και κατά πόσο η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στις ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο. Αν μπορεί να βοηθήσει τους ίδιους τους μαθητές Ρομά, αλλά και τους μη Ρομά μαθητές, ώστε να αντιμετωπίσουν ισότιμα τους Ρομά, να τους κατανοήσουν και να σεβαστούν την διαφορετική κουλτούρα τους αποκτώντας κοινωνικές και διαπολιτισμικές δεξιότητες.

3.2 Διατύπωση ερευνητικών ερωτημάτων

Οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ισότιμη ένταξη τους στο Δημοτικό σχολείο;

Η δραματική τέχνη μπορεί να συμβάλει στην ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο;

3.3 Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Δημοτικό σχολείο Κουβαρά. Στο Δημοτικό σχολείο Κουβαρά υπάρχει ένα ποσοστό Ρομά μαθητών σε όλα τα τμήματα καθώς υπάρχει καταυλισμός Ρομά στην περιοχή. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν οι τάξεις Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τα τμήματα αυτά έχουν 2-3 μαθητές Ρομά, στο σύνολο είναι 12 μαθητές Ρομά και οι υπόλοιποι 64 μαθητές είναι μη Ρομά. Τα δύο τμήματα Γ' και Δ' αποτελούνται από 23 αγόρια και 19 κορίτσια και αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου όπου και πραγματοποιήθηκαν 12 παρεμβάσεις 45' λεπτών. Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος στα πλαίσια του μαθήματος της θεατρικής αγωγής, με διάρκεια 3 μηνών από τον Μάρτιο μέχρι τον Ιούνιο. Τα τμήματα Ε', και ΣΤ' αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα και αποτελούνται

από 18 και 16 μαθητές αντίστοιχα. Η ερευνήτρια είχε πρόσβαση στη συγκεκριμένη ομάδα καθώς υπηρετεί στο συγκεκριμένο σχολείο. Το δείγμα είναι σκοπιμότητας και επιστρατεύει άμεσες, ευέλικτες τεχνικές παρατήρησης και συλλογής δεδομένων, η ανάλυση των δεδομένων επικεντρώνεται σε συγκεκριμένο πλαίσιο εννοιών και κοινωνικών πρακτικών και προσεγγίζει τη θεωρία και τις μεθόδους έρευνας με ενιαίο τρόπο (Τσιάρας, 2017: 10). *«Η δειγματοληψία του ελεγχόμενου δείγματος είναι μια μέθοδος δειγματοληψίας κατά στρώματα στην οποία η επιλογή μέσα στα στρώματα δεν είναι στην τύχη, αυτό το στοιχείο αποτελεί αδυναμία της μεθόδου»* (Καμπίτσης, &Χαράσου,1999:37). Βέβαια στην περίπτωση αυτή που θέλουμε να μετρήσουμε την διαφορά πριν και μετά τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις και ερευνούμε συγκεκριμένη ομάδα δεν θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί διαφορετική μέθοδο δειγματοληψίας. Η μελέτη αυτή είναι περιπτωσιολογική (Casestudy) με σκοπό να μελετήσει και να εμβαθύνει αλλά και να φέρει μια αλλαγή μέσω των παρεμβάσεων σε μια συγκεκριμένη ομάδα. Ακόμη να καταγράψει και να παρατηρήσει τα δεδομένα που θα προκύψουν, με σκοπό να γενικευτούν για παρόμοιες περιπτώσεις. Τα συμπεράσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν για τον ευρύτερο πληθυσμό, *«καθώς κάτι τέτοιο θα ήταν παρακινδυνευμένο, γιατί δεν παρέχει εγκυρότητα όπως τα αντιπροσωπευτικά δείγματα του πληθυσμού»* (Καμπίτσης, &Χαράσου,1999:64).

Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις μοιράστηκε στους μαθητές ένα κοινωνιόγραμμα και στη συνέχεια το ερωτηματολόγιο. Με το τέλος των παρεμβάσεων μοιράστηκε ξανά το ίδιο ερωτηματολόγιο. Ακριβώς η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και για τα τμήματα Ε΄, ΣΤ΄ που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα όπου και μοιράστηκαν τα ίδια ερωτηματολόγια χωρίς να τους γίνει κάποια παρέμβαση. Η ομάδα ελέγχου και η πειραματική ομάδα έχουν το κοινό ότι είναι μαθητές τους ίδιου σχολείου, κατάγονται από την ίδια περιοχή, και οι μαθητές Ρομά στα τμήματα αποτελούν το ίδιο ποσοστό, με τη διαφορά ότι τα τμήματα της Ε΄ και της ΣΤ΄ δεν διδάσκονται το μάθημα της θεατρικής αγωγής.

3.4 Οι ερευνητικές τεχνικές

3.4.1 Κοινωνιόγραμμα

Πριν ξεκινήσουν οι παρεμβάσεις δόθηκε στους μαθητές ένα ερωτηματολόγιο. Έπρεπε να γράψουν τα ονόματα από τρεις συμμαθητές που θα ήθελαν να κάτσουν

μαζί στο θρανίο, και τρεις συμμαθητές που θα ήθελαν να παίζουν στο διάλλειμα. Μέσω του κοινωνιογράμματος μπορούμε να καταλάβουμε τις τάσεις των μαθητών, ποιος μαθητής είναι δημοφιλής, ποιος περιθωριοποιημένος, κατά πόσο παίζει ρόλο στην επιλογή το φύλο ή επιδόσεις στα μαθήματα και καταγωγή.

3.4.2 Το ερωτηματολόγιο

Το ερωτηματολόγιο είναι έντυπο με μια σειρά από ερωτήσεις που πρέπει ο συμμετέχων στην έρευνα να απαντήσει γραπτός, οι ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί με τρόπο, ώστε οι απαντήσεις να μας εξασφαλίζουν τις ζητούμενες πληροφορίες (Παρασκευόπουλος, 1993:99). Τα ερωτηματολόγια ως μέσο συλλογής δεδομένων και πληροφοριών ξεκίνησαν να χρησιμοποιούνται από τον προηγούμενο αιώνα (Howard, &Sharp, 1994:213).

Το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας αξιολογούσε το σχολικό κλίμα και τη βία εντός του σχολικού περιβάλλοντος. Το ερωτηματολόγιο μοιράστηκε από την ερευνήτρια αρχικά σε 6 παιδιά δοκιμαστικά ώστε να εντοπιστούν τυχόν λάθη ή δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν οι μαθητές κατά την συμπλήρωση του, αλλά και ο χρόνος που απαιτούνταν για τη συμπλήρωση του. Παρατηρήθηκε μέσα από αυτή τη διαδικασία ότι τα παιδιά χρειάζονταν διευκρινίσεις για την κλίμακα διαφωνώ πολύ έως συμφωνώ πολύ, αλλά και για τους όρους ΑΕΙ, ΤΕΙ. Στη συνέχεια, μοιράστηκε σε όλα τα παιδιά όπου και το συμπλήρωσαν. Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και περιείχε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία και ερωτήσεις κλειστού τύπου με κλίμακα τύπου Likert από το 1 έως το 5 όπου 1= διαφωνώ πολύ, έως 5= συμφωνώ πολύ, αλλά και έξι ερωτήσεις με απάντηση Σωστό ή Λάθος. Για να καταγραφούν οι απόψεις των μαθητών σύμφωνα με μια συγκεκριμένη άποψη ή μια συγκεκριμένη στάση. Οι μαθητές χρειάστηκαν 30' λεπτά για να το συμπληρώσουν, το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν και οι Ρομά μαθητές και οι μη Ρομά. Πριν γίνει η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Οι ερωτήσεις μεταφράστηκαν από έτοιμο ερωτηματολόγιο που είχε στόχο τη διερεύνηση του σχολικού κλίματος.

3.4.3 Ερευνητικό ημερολόγιο

Το ερευνητικό ημερολόγιο είναι ένα απαραίτητο εργαλείο για την αξιολόγηση του προγράμματος. Το ερευνητικό ημερολόγιο προκύπτει μέσα από την παρατήρηση (observation) του ερευνητή, η βασική διαφορά που έχει το ημερολόγιο του ερευνητή ως εργαλείο συλλογής πληροφοριών σε σχέση με τα άλλα εργαλεία είναι ότι βασίζεται στον ερευνητή στις καταγραφές και τις παρατηρήσεις του, δηλαδή ο ερευνητής παίρνει ρόλο οργάνου μέτρησης. Όλα τα άλλα εργαλεία όπως τα ερωτηματολόγια και οι συνεντεύξεις βασίζονται στα υποκείμενα της έρευνας (Παρασκευόπουλος,1993:133).

Στο ερευνητικό ημερολόγιο ο ερευνητής καταγράφει τα πάντα, γεγονότα που συνέβησαν και θεωρεί σημαντικά, σχόλια, παρατηρήσεις, συμπεράσματα που αφορούν το πρόγραμμα τους μαθητές, αλλά και τον εαυτό του. Αξιολογεί το πρόγραμμα τις ασκήσεις, αν εξυπνήτησαν οι ασκήσεις τους στόχους που είχε θέσει, καταγράφει τις αντιδράσεις των μαθητών, τη συνεργασία, τα προβλήματα που προέκυψαν, αλλά και τις προτάσεις των παιδιών. Τέλος καταγράφει τις σκέψεις του και αυτοαξιολογεί τον εαυτό του, τις αντιδράσεις το πως διαχειρίστηκε δύσκολες, αμήχανες, καταστάσεις, πως επίλυσε τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν, αν ήταν ενθαρρυντικός, υποστηρικτικός προς τους μαθητές εάν τους ενέπνευσε, αν δημιούργησε κατάλληλες συνθήκες, κίνητρα και ένα προστατευτικό περιβάλλον ώστε να δράσουν οι μαθητές με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα σε αυτό. (Κοντογιάννη,2008:296). Η μέθοδος αυτή για τη συλλογή πληροφοριών είναι από τις καταλληλότερες μεθόδους, όταν έχουμε να κάνουμε με έρευνες που αφορούν στην καταγραφή και στη διαφοροποίηση στάσεων και αξιών των υποκειμένων, αφού ο ερευνητής είναι ένας τρίτος παρατηρητής που αξιολογεί τις συμπεριφορές των υποκειμένων (Παρασκευόπουλος,1993:133). *«Η μέθοδος της παρατήρησης και την καταγραφής πολλές φορές έχει κατηγορηθεί για τον υποκειμενισμό, θα πρέπει όμως να τη δούμε σαν συμπληρωματική παρά σαν συναγωνιστική της πειραματικής μεθόδου»* (Καμπίτσης, &Χαραχούσου,1999:62).

3.4.4 Μη δομημένες συνεντεύξεις

«Πολλοί κοινωνικοί επιστήμονες θεωρούν ότι οι συνεντεύξεις προσφέρουν πληροφορίες υψηλότερης ποιότητας και με μικρότερο βαθμό στατιστικής μεροληψίας,

από άλλες μεθόδους που έχουν στη διάθεση τους» (Howard,&Sharp,1994:216). Οι συνεντεύξεις παρέχουν την αμεσότητα και την προσωπική επικοινωνία. Τα παιδιά πολύ πιο εύκολα θα συζητήσουν για ένα θέμα που θα ρωτηθούν παρά να απαντήσουν σε γραπτές ερωτήσεις. Στην περίπτωση μαθητή και εμπυχωτή-ερευνητή έχει αναπτυχθεί μια σχέση εμπιστοσύνης και αμεσότητας. Τα παιδιά μπορούν να μιλήσουν άνετα για της απόψεις και τις σκέψεις τους.

Η συνέντευξη μας δίνει τη δυνατότητα να είμαστε σίγουροι ότι το παιδί έχει κατανόηση την ερώτηση που πρέπει να απαντήσει. Ακόμη με τη συνέντευξη μπορεί το παιδί να εκφράσει ακόμη και κάτι για το οποίο δεν έχει ρωτηθεί, από εκεί ο ερευνητής μπορεί να οδηγηθεί κάπου αλλού που να έχει ερευνητική σημασία γι' αυτόν. Με τη μη δομημένη συνέντευξη δίνεται μια ευελιξία στον ερευνητή ως προς την δόμηση των ερωτήσεων αλλά και ως προς την τροποποίηση της διαδικασίας καθοδόν (Παρασκευόπουλος,1993:129).

Σημαντικό στις συνεντεύξεις είναι ο τρόπος που θα καταγράψουμε τα όσα θα ειπωθούν. Στις μη δομημένες συνεντεύξεις μπορεί να μην υπάρχουν ακριβώς οι ερωτήσεις που θα γίνουν στον συνεντευξιαζόμενο αλλά υπάρχει ένα γενικό πλάνο, ένα διάγραμμα με τα ερωτήματα. Η μη δομημένη συνέντευξη έχει τη μορφή συζήτησης που θα μας δώσει τις απαντήσεις που αναζητούμε, και θα μας οδηγήσει σε κάποια συμπεράσματα, όπου είναι και το ζητούμενο για την έρευνά μας. Η δυσκολία που μπορεί να αντιμετωπίσει ο ερευνητής με αυτή την μέθοδο είναι ότι μπορεί να έχει ένα πλούσιο υλικό αλλά να μην μπορεί να το ομαδοποιήσει για να το αναλύσει. Επομένως η χρήση του διαγράμματος από την αρχή της συνέντευξης θα βοηθήσει ώστε να γίνει η τελική ανάλυση πιο εύκολα (Howard, &Sharp,1994:217). Ένα ακόμη από τα θετικά είναι ότι ο ερευνητής μπορεί να προσαρμόσει τις ερωτήσεις και τη γλώσσα που χρησιμοποιεί ανάλογα με τον συνεντευξιαζόμενο που έχει κάθε φορά (Καμπίτσης, &Χαραχούσου,1999:54).

Αν και η συνέντευξη θεωρείται εγκυρότερη από το ερωτηματολόγιο σαν ερευνητικό μέσο, ωστόσο εντοπίζονται και σε αυτό το εργαλείο μειονεκτήματα όπως η άμεση αλληλεπίδραση του συνεντευξιαζόμενου με τον ερευνητή, *«Κάνοντας την διαδικασία ευάλωτη προς την υποκειμενικότητα και την μεροληψία του ερευνητή»* (Παρασκευόπουλος,1993:129). Ο κίνδυνος της μεροληψίας μπορεί να δημιουργηθεί εάν ο ερευνητής κάνει κάποια νύξη της δικής του γνώμης ή υπάρξει κάποια προσδοκία στην φωνή του, ακόμη και λόγο του ποιον βλέπει απέναντι του ο

συνεντευξιαζόμενος. Με αποτέλεσμα τα δεδομένα που συλλέγονται να υστερούν σε εγκυρότητα και αξιοπιστία σε ορισμένες περιπτώσεις.

3.5 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

Οι δώδεκα εκπαιδευτικές παρεμβάσεις έγιναν με τεχνικές δραματικής τέχνης. Είχαν διάρκεια μία διδακτικής ώρας 45'. Ξεκίνησαν τον Μάρτιο και ολοκληρώθηκαν τον Ιούνιο και γίνονταν μια φορά την εβδομάδα. Τα εργαλεία δραματικής τέχνης που χρησιμοποιήθηκαν κατά τις παρεμβάσεις ήταν ασκήσεις γνωριμίας π.χ. (οι μαθητές περπατούσαν στο χώρο και έπρεπε να σταματούν και δίνουν το χέρι και να λένε το όνομά τους στους συμμαθητές τους), κινητικές ασκήσεις για να ζεσταθεί το σώμα π.χ. ο καθρέφτης, ο γλύπτης και το άγαλμα, ομαδικό γλυπτό, ασκήσεις για να ζεσταθεί η φωνή π.χ. το ναι και το όχι, ασκήσεις χαλάρωσης, ασκήσεις αυτοσυγκέντρωσης πχ μεγάλο ψάρι – μικρό ψάρι, ασκήσεις εμπιστοσύνης (οδηγούμε τον τυφλό, μεθυσμένη μπουκάλια), ασκήσεις παντομίμας, παιχνίδια ρόλων, (τηλεφωνικές συνδιαλέξεις, τηλεοπτική εκπομπή), ομαδικά παιχνίδια δραματοποίησης και αυτοσχεδιασμός σε ομάδες, ασκήσεις φαντασίας. Τεχνικές όπως το θέατρο της επινόησης με θέμα: «Πως φαντάζομαι το σχολείο μου στο μέλλον», ασκήσεις με στόχο τη διαπολιτισμικότητα, ώστε τα παιδιά να γνωρίσουν τη διαφορετική κουλτούρα κάποιων συμμαθητών τους με στόχο το σεβασμό την επικοινωνία με το διαφορετικό αλλά και τον εμπλουτισμό των γνώσεων τους προς τα στοιχεία της διαφορετικής κουλτούρας. Για παράδειγμα, ζητήθηκε από τα παιδιά να γράψουν μια παροιμία ή ένα γνωμικό που γνωρίζουν από τον τόπο τους, και στη συνέχεια δημιούργησαν μια ιστορία στην οποία χρησιμοποίησαν αυτές τις φράσεις. Σε άλλη παρέμβαση ζητήθηκε από τους μαθητές να φέρουν ένα αντικείμενο από το σπίτι τους και να μας εξιστορήσουν την ιστορία του, στη συνέχεια χωρίστηκαν σε ομάδες και δημιούργησαν μια ιστορία όπου και δραματοποίησαν με όλα τα αντικείμενα. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε το θέατρο φόρουμ του Boal που ενδείκνυται, ώστε τα παιδιά να μουν στην θέση του άλλου του διαφορετικού, αλλά και να δημιουργήσουν τα δικά τους σενάρια που τους τα παρέχει η ίδια τους η ζωή και οι εμπειρίες που έχουν. Εμπειρίες που τα πληγώνουν και θέλουν να τις αλλάξουν ή εμπειρίες που τους είναι ευχάριστες και θέλουν να τις βιώσουν εκ νέου μέσα από τη δραματοποίηση τους (Κοντογιάννη, 2008:255) . Ακόμη τα παιδιά δημιούργησαν το δικό τους Χάρτη της ζωής (lifemap). Στο τέλος κάθε μαθήματος

υπήρχε συζήτηση – αξιολόγηση από τα παιδιά, όπου έλεγαν πως τους φάνηκε αυτό που είδαν από τα άλλα παιδιά, αν κατανόησαν αυτό που έκαναν, αν τους φάνηκε ενδιαφέρον ή αν θα άλλαζαν κάτι αλλά και με αυτό τον τρόπο να μιλήσουν γι' αυτό που συμμετείχαν οι ίδιοι, πως αισθάνθηκαν, αν έμειναν ευχαριστημένοι με αυτό που παρουσίασε η ομάδα τους (Παπαθανασίου, & Μπασκλαβάνη, 2001:17). Ο εμπυχωτής στη συζήτηση καθοδηγεί τους μαθητές, ώστε να αναστοχαστούν και προσπαθεί να τους κάνει να εκφράσουν την άποψη τους και να την συζητήσουν με τον εμπυχωτή και τους συμμαθητές τους (Κοντογιάννη, 2008:291). Στο τέλος γινόταν μία άσκηση χαλάρωσης, ώστε να αποφορτιστούν τα παιδιά και να βγουν από όλο αυτό.

3.6 Ποσοτικά ευρήματα της έρευνας

Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS για Windows (έκδοση 25). Σε πρώτο στάδιο, υπολογίστηκαν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ως προς τις κατηγορικές μεταβλητές, οι σχετικοί υπολογισμοί έγιναν με τη χρήση απόλυτων τιμών και ποσοστών επί τοις εκατό, ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές ο αντίστοιχος υπολογισμός πραγματοποιήθηκε με τη χρήση μέσων τιμών και τυπικών αποκλίσεων. Με τον ίδιο τρόπο υπολογίστηκαν τα περιγραφικά χαρακτηριστικά του συνολικού σκορ της τιμής των ερωτηματολογίων.

Εν συνεχεία, ακολούθησε η επαγωγική στατιστική. Αρχικώς, πραγματοποιήθηκε η σύγκριση όλων των μετρήσεων των συμμετεχόντων των δύο ομάδων κατά την αρχική μέτρηση με τη χρήση Ελέγχου Ανεξαρτήτων Δειγμάτων για τις ποσοτικές μεταβλητές (π.χ. ηλικία) και ελέγχου Pearson's Chi-square για τις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. φύλο). Στόχος της ανάλυσης αυτής ήταν ο εντοπισμός πιθανών διαφορών που ενδεχομένως να μπορούσαν να επηρεάσουν το τελικό αποτέλεσμα. Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση των διαφορών των μέσων τιμών μετά την παρέμβαση στις δύο ομάδες συμμετεχόντων. Οι υπολογισμοί αυτοί πραγματοποιήθηκαν τόσο για το σύνολο του δείγματος, όσο και για τις υπο-ομάδες

των Ρομά και μη Ρομά μαθητών. Οι σχετικοί έλεγχοι πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση ANOVA, αντιμετωπίζοντας την αρχική μέτρηση ως πιθανώς συγχυτική μεταβλητή. Ο δείκτης σημαντικότητας τέθηκε στο 0.05 για το σύνολο των αναλύσεων.

4. Αποτελέσματα

4.1 Αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους

4.1.1 Περιγραφική ανάλυση των δεδομένων

Σχετικά με την ηλικία των ατόμων του δείγματος, η μέση τιμή της ηλικίας ήταν τα 10.00 έτη (τυπική απόκλιση 1.08 έτη). Ως προς την κατανομή του φύλου εντός του εξεταζόμενου δείγματος, αυτή παρατίθεται στον πίνακα 1. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, το 53.9% των ατόμων του δείγματος (N=41) ήταν αγόρια και ένα 46.1% (N=35) κορίτσια.

Πίνακας 1. Η συχνότητα του φύλου στο μελετώμενο δείγμα			
		Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
	Αγόρια	41	53,9
	Κορίτσια	35	46,1
	Σύνολο	76	100,0

Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται η φυλή των συμμετεχόντων. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, στο εξεταζόμενο δείγμα η συντριπτική πλειονότητα ήταν μη Ρομά (84.2%), ενώ ένα μικρότερο ποσοστό αποτελούταν από Ρομά (15.8%).

Πίνακας 2. Η φυλή των συμμετεχόντων του δείγματος			
		Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
	Ρομά	12	15,8
	Μη Ρομά	64	84,2
	Σύνολο	76	100,0

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα εντός του εξεταζόμενου δείγματος. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υψηλά ποσοστά καταγράφηκαν για τους συμμετέχοντες με πατέρα απόφοιτο Λυκείου

(32.9%), Δημοτικού (19.7%) και ΑΕΙ (26.3%). Όλες οι λοιπές τιμές είχαν ιδιαίτερα χαμηλή συχνότητα εντός του εξεταζόμενου δείγματος.

Πίνακας 3. Το εκπαιδευτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων		
	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
Δημοτικό	15	19,7
Γυμνάσιο	5	6,6
Λύκειο	25	32,9
ΙΕΚ	2	2,6
ΑΕΙ	20	26,3
Μεταπτυχιακό	7	9,2
Διδακτορικό	2	2,6
Σύνολο	76	100,0

Στον πίνακα 4 παρατίθενται οι αντίστοιχες πληροφορίες ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας. Όπως διαπιστώνεται από τον πίνακα, το υψηλότερο ποσοστό αφορούσε τους συμμετέχοντες με μητέρα απόφοιτο Λυκείου (36.8%). Υψηλά ποσοστά αφορούσαν επίσης τους συμμετέχοντες με μητέρα απόφοιτο Γυμνασίου (18.4%), ΙΕΚ (11.8%) και ΑΕΙ (11.8%). Όλες οι λοιπές τιμές είχαν μικρή συχνότητα εντός του εξεταζόμενου δείγματος, η οποία ήταν μικρότερη του 10%. Περαιτέρω λεπτομέρειες παρατίθενται στον κάτωθι πίνακα.

Πίνακας 4. Το εκπαιδευτικό επίπεδο της μητέρας των συμμετεχόντων		
	Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
Δημοτικό	7	9,2
Γυμνάσιο	14	18,4
Λύκειο	28	36,8
ΙΕΚ	9	11,8
ΑΕΙ	9	11,8
Μεταπτυχιακό	5	6,6
Διδακτορικό	4	5,3
Σύνολο	76	100,0

Ως προς την κατάσταση συγκατοίκησης των συμμετεχόντων, αυτή παρουσιάζεται στον πίνακα 5. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, η συντριπτική πλειονότητα διέμενε και με τους δύο γονείς (96.1%), αφού μόλις 2 συμμετέχοντες έμεναν με έναν από τους δύο γονείς και ένας με κανέναν από τους δύο γονείς.

Πίνακας 5. Η κατάσταση συγκατοίκησης των συμμετεχόντων			
		Απόλυτη τιμή	Ποσοστό %
	Και με τους δύο	73	96,1
	Με τον ένα από τους δύο	2	2,6
	Με κανέναν από τους δύο	1	1,3
	Σύνολο	76	100,0

4.1.2 Επαγωγική ανάλυση των δεδομένων

Ως προς τη διαφορά του φύλου των συμμετεχόντων των δύο ομάδων, αυτή παρουσιάζεται στον Πίνακα 6. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχε καμία διαφορά του φύλου μεταξύ των ατόμων της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου ($p=1.000$). Κατά συνέπεια, φαίνεται πως οι δύο ομάδες ήταν ομοιογενείς ως προς το φύλο τους, αφού αυτό δεν διαφοροποιούταν ουσιωδώς ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 6. Η διαφορά του φύλου στις δύο ομάδες					
		Ομάδα		Σύνολο	P
		Παρέμβασης	Ελέγχου		
Φύλο	Αγόρι	23	18	41	1.000
	Κορίτσι	19	16	35	
Σύνολο		42	34	76	

Στον πίνακα 7 παρατίθεται το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των συμμετεχόντων. Όπως παρουσιάζεται και στον πίνακα, δεν υπήρχε διαφορά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου, παρ' ότι η απουσία διαφορών ήταν οριακή ($p=0.099$). Κατά συνέπεια, ούτε στην περίπτωση του μορφωτικού επιπέδου υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στην ομάδα παρέμβασης και στην ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 7. Η διαφορά του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα των ατόμων των δύο ομάδων					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Παρέμβασης	ελέγχου		
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Δημοτικό	11	4	15	0.099
	Γυμνάσιο	1	4	5	
	Λύκειο	11	14	25	
	ΙΕΚ	2	0	2	
	ΑΕΙ	10	10	20	
	Μεταπτυχιακό	6	1	7	
	Διδακτορικό	1	1	2	
Σύνολο		42	34	76	

Σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας των ατόμων του δείγματος, αυτό παρουσιάζεται στον Πίνακα 8. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση μεταξύ των δύο ομάδων ($p=0.021$). Σε γενικές γραμμές, φαίνεται πως η ομάδα παρέμβασης είχε ένα χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο μητέρας εν σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 8. Η διαφορά του μορφωτικού επιπέδου της μητέρας των ατόμων των δύο ομάδων					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Παρέμβασης	Ελέγχου		
Μορφωτικό επίπεδο μητέρας	Δημοτικό	5	2	7	0.021
	Γυμνάσιο	10	4	14	
	Λύκειο	11	17	28	
	ΙΕΚ	2	7	9	

	ΑΕΙ	6	3	9
	Μεταπτυχιακό	5	0	5
	Διδακτορικό	3	1	4
Σύνολο		42	34	76

Ως προς τη διαφοροποίηση της φυλής στα άτομα των δύο ομάδων, αυτή παρουσιάζεται στον Πίνακα 9. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των Ρομά και των μη Ρομά μεταξύ της ομάδας παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου. Ως εκ τούτου, οι δύο ομάδες ήταν ομοιογενείς ως προς τη σύνθεσή τους.

Πίνακας 9. Η διαφορά της φυλής στα άτομα των δύο ομάδων					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	P
		Παρέμβασης	Ελέγχου		
Ομάδα	Ρομά	7	5	12	1.000
	Μη Ρομά	35	29	64	
Σύνολο		42	34	76	

Στον πίνακα 10 παρουσιάζεται η διαφοροποίηση της κατάστασης συγκατοίκησης των Ρομά και των μη Ρομά. Όπως παρουσιάζεται και από τον πίνακα, δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των δύο ομάδων ($p=0.407$), κάτι που οδηγεί στη διαπίστωση περί ομοιογενών ομάδων και ως προς αυτό το χαρακτηριστικό.

Πίνακας 10. Η διαφορά της κατάστασης συγκατοίκησης στους συμμετέχοντες των δύο ομάδων					
		Ομάδα υπαγωγής		Σύνολο	p
		Ρομά	Μη Ρομά		
Κατάσταση συγκατοίκησης	Και με τους δύο	11	62	73	0.407
	Με τον ένα από τους δύο	1	1	2	

	Με κανέναν από τους δύο	0	1	1	
Σύνολο		12	64	76	

Όσον αφορά την πιθανή διαφοροποίηση της ηλικίας μεταξύ των ατόμων των δύο ομάδων, οι σχετικές διαφοροποιήσεις παρουσιάζονται στον πίνακα 11. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, οι συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου είχαν υψηλότερη ηλικία έναντι αυτών της ομάδας παρέμβασης, διαφορές που ήταν στατιστικά σημαντικές ($p=0.000$). Επομένως, υπήρχε ουσιώδης διαφοροποίηση ως προς το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό μεταξύ των δύο ομάδων.

Πίνακας 11. Η διαφορά της ηλικίας στους συμμετέχοντες των δύο ομάδων					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Ηλικία	παρέμβασης	42	9,21	,717	0.000
	Ελέγχου	34	10,97	,521	

Συμπερασματικά, οι μόνες στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων μεταξύ των δύο ομάδων αφορούσαν την κατάσταση συγκατοίκησης ($p=0.407$) και την ηλικία ($p=0.000$). Η απουσία πληθώρας διαφορών μας οδηγεί στη διαπίστωση περί δύο ομοιογενών ομάδων.

Ως προς τη διαφοροποίηση των εξαρτημένων μεταβλητών κατά την αρχική μέτρηση, δηλαδή του σχολικού κλίματος και της βίας, υπήρχε μια στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το σχολικό κλίμα ($p=0.000$), αλλά όχι ως προς τη βία ($p=0.334$). Επομένως, η αντίληψη για το σχολικό κλίμα ήταν θετικότερη στους συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης εν σχέση με τους συμμετέχοντες της ομάδας ελέγχου, παρ' ότι κάτι ανάλογο δεν ίσχυε για την υποκλίμακα βίας.

Πίνακας 12. Η διαφοροποίηση των εξαρτημένων μεταβλητών εντός του εξεταζόμενου δείγματος κατά την πρώτη μέτρηση					
	Ομάδα υπαγωγής	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	p
Σχολικό κλίμα	Παρέμβασης	42	27,904	4,842	0.000
	Ελέγχου	34	20,558	5,428	

Βία	Παρέμβασης	42	6,595	,734	0.334
	Ελέγχου	34	6,764	,780	

Κατά τη δεύτερη μέτρηση, πραγματοποιήθηκε μέσω ελέγχου ANCOVA έλεγχος της πιθανής συγχυτικής επίδρασης των αρχικών διαφορών. Έτσι, στον Πίνακα 13 παρουσιάζεται η διαφοροποίηση των τιμών των δύο ομάδων ως προς το σχολικό κλίμα μετά από έλεγχο της πιθανής συγχυτικής διαφοράς. Όπως διαπιστώνεται και από τον πίνακα, υπήρχαν υψηλότερες τιμές για την ομάδα ελέγχου, έναντι της ομάδας παρέμβασης ($p=0.001$).

Πίνακας 13. Η διαφοροποίηση του σχολικού κλίματος κατά τη δεύτερη μέτρηση			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	p
			Παρέμβασης
Ελέγχου	21,286	4.489	

Σχετικά με τη διαφοροποίηση της βίας κατά τη δεύτερη μέτρηση, οι σχετικές διαφορές κατόπιν του ελέγχου της πιθανής συγχυτικής επίδρασης της αντίστοιχης πρώτης μέτρησης παρουσιάζονται στον Πίνακα 14. Όπως παρουσιάζεται από τον πίνακα, η διαφοροποίηση αυτή επίσης ήταν στατιστικά σημαντική ($p=0.002$). Επομένως, ως προς αυτή τη μεταβλητή οι συμμετέχοντες της ομάδας παρέμβασης είχαν υψηλότερες τιμές εν σχέση με αυτούς της ομάδας ελέγχου.

Πίνακας 14. Η διαφοροποίηση της βίας στο σχολικό περιβάλλον κατά τη δεύτερη μέτρηση			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	p
			Παρέμβασης
Ελέγχου	7,147	-0.853	

Ακολούθως, παρουσιάζονται οι αναλύσεις των ίδιων εξαρτημένων μεταβλητών εντός των υπο-ομάδων των Ρομά και των μη Ρομά μαθητών. Ως προς τους Ρομά μαθητές, στους Πίνακες 15 & 16 παρουσιάζεται η διαφορά των μαθητών της ομάδας

παρέμβασης και της ομάδας ελέγχου σχετικά με το σχολικό κλίμα και τη βία. Όπως διαπιστώνεται και από τον Πίνακα, και στις δύο περιπτώσεις υπήρχαν έντονες, στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($p=0.000$), με υψηλότερες τιμές για την ομάδα ελέγχου και στις δύο περιπτώσεις.

Πίνακας 15. Η διαφορά του σχολικού κλίματος κατά τη δεύτερη μέτρηση των Ρομά μαθητών			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	P
Παρέμβασης	14,110	-11.601	0.000
Ελέγχου	25,712	11.601	

Πίνακας 16. Η διαφορά της βίας στο σχολικό περιβάλλον κατά τη δεύτερη μέτρηση των Ρομά μαθητών			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	p
Παρέμβασης	7,314	-0.235	0.000
Ελέγχου	7,549	0.235	

Σχετικά με τις διαφορές των μη Ρομά πριν και μετά την παρέμβαση στο σχολικό κλίμα και στη βία στο σχολικό περιβάλλον, οι διαφορές αυτές παρουσιάζονται στους πίνακες 17 και 18. Όπως διαπιστώνεται από τους πίνακες, και σε αυτή την περίπτωση καταγράφηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ($p=0.000&0.001$ αντίστοιχα).

Πίνακας 17. Η διαφορά του σχολικού κλίματος κατά τη δεύτερη μέτρηση των μη Ρομά μαθητών			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	P
Ελέγχου	21,671	5,350	0.000
Παρέμβασης	16,321	-5,350	

Πίνακας 18. Η διαφορά της βίας στο σχολικό περιβάλλον κατά τη δεύτερη μέτρηση των μη Ρομά μαθητών			
Ομάδα υπαγωγής	Μέση τιμή	Μέση διαφορά	P
Ελέγχου	7,090	,201	0.001
Παρέμβασης	8,011	,180	

4.2 Ποιοτικά ευρήματα

4.2.1 Συνεντεύξεις μαθητών

Οι Ρομά μαθητές επαναλαμβάνουν τάξη

- Ο Π... μαθητής Ρομά 9 ετών. *«Έχω μείνει μια φορά στην Α τάξη...»*
- Ο Λ... μαθητής Ρομά , 11 ετών .*«Είμαι στην Δ κανονικά θα έπρεπε να πηγαίνω ΣΤ έχω μείνει δύο φορές στην Α τάξη . Φέτος ήρθα το Νοέμβριο εδώ πριν ήμουν σε σχολείο στο Μεσολόγγι»*
- Ο Κ... 11 ετών μαθητής Ρομά. *«Έχω μείνει μια φορά στην Α τάξη».*

Ημερολόγιο ερευνητή

« Σήμερα είχε κακοκαιρία κανένας από τους μαθητές Ρομά δεν ήρθε σχολείο, μου είπαν οι συνάδελφοι ότι όταν ο καιρός δεν είναι καλός μερικές φορές δεν έρχονται»

«Η Ν.. που είναι στη Γ τάξη έχει να έρθει πολύ καιρό, τα παιδιά μου είπαν ότι έχει πάει στο Μεσολόγγι με τους γονείς της»

Η καταγωγή των Ρομά μαθητών

- Ο Π... μαθητής Ρομά 9 ετών. *«..οι δικοί μου είναι και από το Μεσολόγγι έχω πάει και εκεί σχολείο, μ'αρέσει το σχολείο».*
- Η Ν.... 9 ετών μαθήτρια Ρομά. *«Η καλύτερή μου φίλη είναι η Ν... σήμερα δεν ήρθε σχολείο έχει πάει στο Μεσολόγγι με τους γονείς της, και εγώ πάω εκεί τα καλοκαίρια. Με την Ν... μιλάμε την ίδια γλώσσα που μιλάω και στο σπίτι μου, δεν θυμάμαι πως λέγεται».*

- Ο Λ... 12 ετών μαθητής Ρομά. «*Φέτος ήρθα το Νοέμβριο εδώ πριν ήμουν σε σχολείο στο Μεσολόγγι... ξανά ήμουν και εδώ*».
- Ο Κ... 11 ετών μαθητής Ρομά. «*Η μάνα μου είναι από την Πάτρα πάμε και εκεί*».

Ημερολόγιο ερευνητή

«Οι περισσότεροι μαθητές Ρομά είναι από το Μεσολόγγι, κάποιοι γεννήθηκαν εκεί, άλλοι πάλι είναι από την Πάτρα, συνήθως πάνε για δουλειά οι γονείς τους εκεί το καλοκαίρι και τον χειμώνα είναι εδώ. Μερικοί μαθητές έχουν το ίδιο επίθετο, πολλοί είναι ξαδέρφια και αδέρφια μεταξύ τους, ακόμη κάποια παιδιά έχουν το ίδιο επίθετο αλλά όπως λένε δεν έχουν κάποια συγγένεια».

Αγαπημένα μαθήματα Ρομά μαθητών

- Ο Π... 9 ετών μαθητής Ρομά. «*Το αγαπημένο μου μάθημα είναι τα αγγλικά*»
- Η Ν... 9 ετών μαθήτρια Ρομά. «*Μ'αρέσουν τα μαθηματικά και η γλώσσα μ'αρέσει να διαβάζω*».
- Κ... 11 ετών μαθητής Ρομά . «*Μ'αρέσει το σχολείο αλλά όχι το διάβασμα πιο πολύ μ'αρέσει η γυμναστική αν και δεν μπορώ να κάνω, γιατί δεν έχω το χαρτί που θέλει η κυρία ...και δεν με αφήνει να μπω... κάθομαι έξω και κοιτάω μαζί με τον Α...» (μαθητής Ρομά).*
- Ο Λ... 12 ετών μαθητής Ρομά. «*...από τα μαθήματα του σχολείου πιο πολύ μ'αρέσει η γυμναστική και η μουσική και μετά η θεατρική αγωγή, ότι έχει διάβασμα δεν μ'αρέσει.*»

Ημερολόγιο ερευνητή

Σήμερα η άσκηση απαιτούσε οι μαθητές να γράψουν δέκα γραμμές για το πώς φαντάζονται το σχολείο τους στο μέλλον, οι μαθητές Ρομά δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν σε αυτή την δραστηριότητα, ζήτησα από έναν μαθητή μη Ρομά να βοηθήσει και να γράψει εκείνος τις σκέψεις του Ρομά μαθητή. Σε άλλη περίπτωση ο μαθητής Ρομά με παρότρυνση μου ζωγράφισε αυτά που φανταζόταν για το σχολείο του αντί να τα γράψει.

Οι καλύτεροι μου φίλοι

- Ο Π... μαθητής Ρομά, 9 ετών. *«Στις αρχές έπαιζα πιο πολύ με τον Κ που μένουμε δίπλα (στον καταυλισμό), αλλά τώρα έχω πιο πολλούς φίλους και τον Α, και τον Α, και την Α (μη Ρομά) και παίζουμε όλοι μαζί».*
- Η Ν.... 9 ετών μαθήτρια Ρομά. *«...η καλύτερη μου φίλη είναι η Ν... (επίσης μαθήτρια Ρομά) καθόμαστε στο ίδιο θρανίο πολλές φορές την βοηθάω στα μαθήματα».*
- Ο Κ Μαθητής Ρομά *« παίζω με όλους»*

Ημερολόγιο ερευνητή

Η Ν ... και η Ν ... είναι μαθήτριες Ρομά στη Γ' τάξη παίζουν μόνο οι δύο τους, μιλάνε πάντα χαμηλόφωνα και μόνο μεταξύ τους.

Η συνεργασίαπου αναπτύχτηκε

- Ο Κ... 11 ετών μαθητής Ρομά *«Στην αρχή όταν κάναμε ομάδες δεν με ήθελαν στην ομάδα τους τα παιδιά, έλεγαν ότι κάνω ότι θέλω και δεν έκανα ότι μου έλεγαν και τους το χάλαγα, και μετά αφού τους λέγατε και εσείς με φώναζαν πίσω, αλλά εγώ δεν ήθελα. Τώρα όμως κάνουμε ομάδες και εγώ προσπαθώ να κάνω μαζί, χωρίς να κάνω τα δικά μου και να τους το χαλάω, είναι καλύτερα έτσι γιατί δεν κάθομαι μόνος μου και δεν βαριέμαι».*
- Η Ν.... 9 ετών μαθήτρια Ρομά. *«...τώρα κάνω παρέα με όλα τα κορίτσια της τάξης με τα αγόρια όχι και τόσο μόνο με τον Τα».*
- Ο Λ.... 12 ετών μαθητής Ρομά *«Κάνω παρέα με όλα τα παιδιά όχι με τα κορίτσιακάθομαι μόνος στο θρανίο, ο Κ.. έρχεται εδώ πέρα καμιά φορά από μόνος του..».*
- Ο Α... 10 ετών μη Ρομά μαθητής. *«Είμαστε πολλά χρόνια όλοι μαζί τους έχουμε συνηθίσει πολλές φορές ο Κ..(μαθητής Ρομά), κάνει χαζομάρες και δεν κάθεται να γράψει και ο κύριος του φωνάζει αλλά εκείνος πάλι κάνει τα δικά του... παλιά δεν παίζαμε μαζί γιατί έκανε ότι να ναι και μας χάλαγε το παιχνίδι. Τώρα και εδώ με εσάς με αυτά που κάνουμε κάθεται και προσπαθεί να κάνει αυτά που του λέμε καλά και πάλι καμιά φορά κάνει ότι να ναι...πιο πολύ του δίνουμε να κάνει παντομίμα με τα λόγια μπερδεύεται και τα χάνει, πάντως προσπαθεί πιο πολύ από άλλες φορές».*

- Η Δ... 9 ετών μαθήτρια μη Ρομά «Προτιμώ τα κορίτσια τελευταία παίζουν μαζί μας και η Ν και η Ν (μαθήτριες Ρομά) παλιά έπαιζαν μόνο οι δύο τους και δεν έρχονταν στην ομάδα Τώρα παίζουμε όλοι μαζί και είναι καλά οκ δηλαδή, εντάξει δεν έχουμε πρόβλημα ...και στο διάλειμμα παίζουμε όλοι μαζί».
- Η Ε... 10 ετών μαθήτρια μη Ρομά «Φέτος νομίζω έμαθα πράγματα για τους συμμαθητές μου που αν και είμαστε τέσσερα χρόνια μαζί και με κάποιους και από το Νηπιαγωγείο ακόμη δεν τα ήξερα, νομίζω ήρθαμε πιο κοντά....Καλά τώρα όλοι έχουμε κάνει τις παρέες μας, όλα αυτά τα πράγματα που κάναμε μαζί σας φέτος θα ήταν ωραίο να τα κάναμε από την Α τάξη, ίσως έτσι είχαμε μάθει να κάνουμε παρέα και να παίζουμε όλοι μαζί από τότε».
- Ο Ι... 10 ετών μαθητής μη Ρομά «Έμαθα πράγματα, και συνεργάστηκα και με συμμαθητές μου που στην αρχή οκ δεν πολύ ήθελα. Αλλά τελικά μια χαρά πράγματα κάναμε και μερικά είχαν πολύ γέλιο».

Η θεατρική αγωγή

- Ο Π... μαθητής Ρομά, 9 ετών «...μ'αρέσει πολύ και η θεατρική αγωγή παίζουμε, μερικές φορές βαριέμαι... όταν καταλαβαίνω τι κάνουμε ..».
- Η Ν.... 9 ετών μαθήτρια Ρομά «...ναι μ'αρέσει...μ'αρέσει γιατί παίζουμεόλοι μαζί και μετά συνεχίζουμε το παιχνίδι και στο διάλειμμα με την Δ, την Μ, Και την Θ, (μαθήτριες μη Ρομά).Στην αρχή δεν έπαιζαν μαζί μας έπαιζα όλο εγώ με την Ν ... εε τώρα μας παίζουν καμιά φορά... καλά και η Ν .. μερικές φορές δεν ήθελε να κάνουμε τίποτα... εγώ της έλεγα, αλλά αυτή δεν ήθελε».
- Ο Κ... 11 ετών μαθητής Ρομά: «Μ'αρέσουν σχεδόν όλα τα παιχνίδιαεκτός από αυτά που πρέπει να γράψουμε, βαριέμαι να γράφω. Θέλω συνέχεια να παίζουμε παντομίμα..... Θυμάστε κυρία τώρα κάποιες φορές έρχομαι στην τάξη που κάνετε μάθημα με τα πρωτάκια και παίζω και εγώ, αφού δεν μπορώ να κάνω γυμναστική».
- Ο Λ.... 12 ετών μαθητής Ρομά: «Μ'αρέσει όταν κάνουμε παιχνίδια όλοι μαζί ή όταν είμαστε σε ομάδες . Η παντομίμα είναι το αγαπημένο μου»
- Ο Α... 10 ετών μη Ρομά μαθητής: «...μ'αρέσει πολύ το μάθημα της θεατρικής αγωγής στην αρχή ήθελα μονό με συγκεκριμένα άτομα να κάνουμε ομάδα

γιατίτα συμφωνούσαμε, αλλά εντάξει μετά που έκανα και τους υπόλοιπους καλά τα πηγαίναμε. Πιο πολύ μ'αρέσουν τα σκετσάκια που φτιάχναμε το αγαπημένο μου ήταν το δελτίο ειδήσεων είχε πολύ γέλιο».

- Η Δ... 9 ετών μαθήτρια μη Ρομά: *«Η θεατρική αγωγή είναι ωραίο μάθημα, καλύτερο από κάτι άλλα ...μ'αρέσουν τα παιχνίδια που κάνουμε... καλά δεν μ'αρέσουν και όλα δεν έχω πρόβλημα να παίζω με όλους τους συμμαθητές μου».*
- Ο Ι... 10 ετών μαθητής μη Ρομά: *«Ήταν ωραία αυτά που κάναμε, το πιο ωραίο ήταν ότι κάναμε θέατρο αλλά χωρίς να χρειάζεται να μάθουμε λόγια απέξω και χωρίς να κάνουμε τις ατελείωτες πρόβες λέγοντας τα ίδια και τα ίδια όπως κάναμε για να παίζουμε στην γιορτή... μας τρέλανε στις πρόβες ...βαρέθηκα κάθε μέρα τα ίδια και τα ίδια ... εδώ ήταν καλύτερα ναι».*

Ημερολόγιο ερευνητή

Στο σημερινό μάθημα το θέμα της δραματοποίησης ήταν να διαφημίσουν τα παιδιά προϊόν που φημίζετε ο τόπος τους ή ένα φαγητό. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ξεκίνησαν να ετοιμάζουν το διαφημιστικό τους, άλλα με τραγούδι, άλλα με ποιηματάκι ή χορευτικό τα παιδιά δημιούργησαν ευφάνταστες διαφημίσεις. Οι μαθητές Ρομά σήμερα ήταν ιδιαίτερα δημιουργικοί και είδαν με ενθουσιασμό αυτή την εργασία. Σε προηγούμενες δραματοποιήσεις διάλεγαν πιο δευτερεύοντες ρόλους ή ρόλους που δεν χρειαζόταν να πουν πολλά λόγια. Σήμερα αντιθέτως επέλεξαν να διαφημίσουν στους συμμαθητές τους τις πατάτες τους. Έφτιαξαν ταμπέλες με την τιμή αλλά και προσφορές με διάφορα στιχάκια που σκέφτηκαν. Όλα τα παιδιά τους άκουγαν με ενθουσιασμό και γέλασαν πολλοί όλοι. Νομίζω ότι το ευχαριστήθηκαν πολλοί όλα τα παιδιά. Στο τέλος στην αξιολόγηση – συζήτηση τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι η διαφήμιση των μαθητών Ρομά τους άρεσε πολύ και σίγουρα θα αγόραζαν από αυτούς. Οι μαθητές Ρομά φάνηκε να χαίρονται γι'αυτή τους την επιτυχία, αλλά και την αποδοχή των συμμαθητών τους.

4.2.2 Σχολιασμός Ποιοτικών ευρημάτων

Τα ποιοτικά ευρήματα επιβεβαίωσαν τα ερευνητικά ερωτήματα. Οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν δυσκολία ως προς την ισότιμη ένταξη στο Δημοτικό σχολείο. Το πρώτο εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν το κοινωνιόγραμμα για να έχουμε μια πρώτη εικόνα. Το κοινωνιόγραμμα έδειξε τον φανερό διαχωρισμό των μαθητών Ρομά και μη Ρομά εντός και εκτός της τάξης, αυτό προέκυψε από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές. Στην ερώτηση με ποια τρία παιδιά θα ήθελες να κάθεται μαζί στο θρανίο κανέναν από τους μη Ρομά μαθητές δεν συμπεριέλαβε στις απαντήσεις του κανέναν μαθητή Ρομά. Αλλά και από την άλλη μεριά οι μαθητές Ρομά έγραψαν στις επιλογές τους άλλους συμμαθητές του Ρομά. Ακόμη και στην ερώτηση γράψε τρία παιδιά που θέλεις να παίζεις στο διάλειμμα οι απαντήσεις ήταν οι ίδιες. Από το κοινωνιόγραμμα προέκυψε φανερός διαχωρισμός Ρομά και μη Ρομά μαθητών.

Οι συνεντεύξεις των μαθητών πραγματοποιήθηκαν μετά το τέλος το εκπαιδευτικών παρεμβάσεων σε μαθητές Ρομά και σε μη Ρομά. Από τις συνεντεύξεις επιβεβαιώνονται έρευνες που έχουν γίνει ότι οι μαθητές Ρομά δεν παρακολουθούν συστηματικά το σχολείο λόγω αλλαγής τόπου διαμονής, με αποτέλεσμα να χρειάζεται να επαναλαμβάνουν τάξεις λόγω απουσιών. Έτσι, ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών Ρομά να είναι μεγαλύτερος από τον μέσο όρο ηλικίας των συμμαθητών τους. Η διαφορά ηλικίας αυτή από μόνη της μπορεί να προκαλέσει διαχωρισμό και δυσκολία στην ένταξη των μαθητών Ρομά. Το γεγονός ότι ξεκινούν με ένα τμήμα και την επόμενη χρονιά χάνουν τους συμμαθητές τους που πάνε στην επόμενη τάξη, ενώ εκείνοι μένουν στην ίδια και πρέπει να ενταχθούν ξανά σε μια νέα τάξη. Το γεγονός από μόνο του δυσκολεύει τόσο τους Ρομά μαθητές όσο και τους μη Ρομά μαθητές να τους ενσωματώσουν.

Άλλη δυσκολία που επιβεβαιώθηκε από τις συνεντεύξεις είναι ότι οι μαθητές Ρομά κάνουν απουσίες στο σχολείο είτε λόγω των καιρικών συνθηκών, όταν ο καιρός είναι πολύ κακός ή πολύ καλός προτιμούν να μην έρχονται σχολείο, αλλά και το γεγονός ότι για κάποιους μήνες φεύγουν για τους τόπους καταγωγής και θερινής εργασίας των γονιών τους. Υπήρχαν μαθητές Ρομά που ήρθαν στο σχολείο το Νοέμβριο και άλλοι που έφυγαν τον Μάιο. Η διακεκομμένη φοίτηση συμβάλει και αυτή στην δυσκολία ένταξης των μαθητών Ρομά αλλά και στην ανάγκη που προκύπτει για επανάληψη της τάξης σε ορισμένες περιπτώσεις.

Διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές Ρομά δυσκολεύονται στα μαθήματα τόσο στον γραπτό αλλά και στον προφορικό λόγο. Αγαπούν μαθήματα, όπως η γυμναστική, τα εικαστικά που δεν απαιτούν διάβασμα. Η δυσκολία τους αυτή στο μαθησιακό κομμάτι, είναι κάτι που συμβάλει και αυτό στην δυσκολία ένταξης των Ρομά μαθητών, καθώς δυσκολεύονται στην γλωσσική κατανόηση, αλλά και την επικοινωνία με τους μη Ρομά. Οι μαθητές Ρομά επικοινωνούν πολύ συχνά μεταξύ τους στη Ρομανί, κάτι που ενισχύει τους μεταξύ τους δεσμούς και αποκλείει τους υπόλοιπους από αυτή την επικοινωνία. Διαπιστώθηκε επίσης ότι οι μαθητές Ρομά προτιμούν να συναναστρέφονται, εντός και εκτός τάξης με άλλους Ρομά συμμαθητές τους, κάτι που προς το τέλος των παρεμβάσεων είχε αλλάξει. Συναναστρέφονταν πολύ περισσότερο με μη Ρομά μαθητές, επίσης κάθονταν στο ίδιο θρανίο και επιδίωκαν τη συνεργασία με τους συμμαθητές τους.

Μέσα από τις συνεντεύξεις αλλά και το ημερολόγιο του ερευνητή είναι φανερό ότι όλοι οι μαθητές Ρομά και μη Ρομά ανέπτυξαν τις κοινωνικές και διαπολιτισμικές τους δεξιότητες, συνεργάστηκαν, δημιούργησαν, έμαθαν πράγματα ο ένας για την κουλτούρα για τα ήθη και τα έθιμα τις συνήθειες τους, κ.α. Η σχέση των μαθητών βελτιώθηκαν εντός και εκτός της τάξης. Οι Ρομά μαθητές έγιναν πιο δραστήριοι ,λιγότερο ντροπαλοί, συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα, η αρχική τους διστακτικότητα αντικαταστάθηκε με ενθουσιασμό και όρεξη για παιχνίδι και δημιουργία. Οι μη Ρομά μαθητές τους δέχονταν με χαρά στην ομάδα, δίνοντάς τους ρόλους και πρωτοβουλίες .

5. Συζήτηση

5.1 Συνοπτική επισκόπηση των ευρημάτων

Τα βασικά ευρήματα της έρευνας μπορούν να συνοψιστούν ως εξής:

- Η παρέμβαση μέσω της δραματικής τέχνης οδήγησε σε βελτίωση της αντίληψης περί του σχολικού κλίματος, τόσο για τους Ρομά μαθητές, όσο και για τους μη Ρομά.
- Η παρέμβαση μέσω της δραματικής τέχνης οδήγησε σε μείωση των αντιλήψεων περί της βίας στο σχολικό περιβάλλον, τόσο για τους Ρομά μαθητές, όσο και για τους μη Ρομά μαθητές.
- Με βάση το ποιοτικό σκέλος της έρευνας, τα παιδιά αναφέρουν θετικές επιδράσεις μετά την παρέμβαση, αφού αναφέρουν περισσότερες αλληλεπιδράσεις μεταξύ των Ρομά και μη μαθητών.
- Οι εμπειρικές παρατηρήσεις καταδεικνύουν πως οι Ρομά μαθητές αν και διστακτικοί συμμετείχαν ενεργά στο πρόγραμμα.

5.2 Θεωρητική επεξήγηση των ευρημάτων

Αναμφίβολα, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η μελέτη του γιατί μέσω της παρέμβασης δομούνται ιδιαίτερα θετικές αντιλήψεις των μαθητών για τον «άλλο», δηλαδή ποιος είναι ο αιτιολογικός μηχανισμός με βάση τον οποίο φαίνεται να επιτυγχάνονται οι αλλαγές που καταγράφηκαν. Με βάση τα αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας και των ποιοτικών καταγραφών, θα μπορούσε να θεωρηθεί πως η επίδραση της παρέμβασης επεξηγείται μέσω της εξοικείωσης με το άγνωστο. Πράγματι, ο ρατσισμός δομείται επί της άγνοιας για τα άτομα και τις ομάδες με τα οποία υπάρχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά (D'Εon, 2019: 1-4). Ως εκ τούτου, ενδεχομένως η επαφή με τον πολιτισμικά «άλλο» μέσω της δραματικής τέχνης να μειώνει την άγνοια στην οποία βασίζεται ο ρατσισμός και να επιφέρει θετικές επιδράσεις στην αλληλεπίδραση των Ρομά και μη μαθητών.

Ένας άλλος μηχανισμός επεξήγησης θα μπορούσε να αφορά τη συναισθηματική νοημοσύνη. Η τέχνη είναι στενά συνδεδεμένη με τη συναισθηματική

νοημοσύνη, αφού καλλιεργεί την αντίληψη μιας άλλης οπτικής από την πλευρά του ατόμου (Şahin, 2016: 315). Κατά συνέπεια, ενδεχομένως μια αύξηση της συναισθηματικής νοημοσύνης μέσω της δραματικής εκπαίδευσης να οδήγησε και σε καλύτερη αντίληψη της θέσης και των συναισθημάτων των «άλλων», περιορίζοντας έτσι τις διομαδικές εντάσεις εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Συνολικότερα, η παρούσα έρευνα οδηγεί στη διαπίστωση πως το διαπολιτισμικό μοντέλο ενδεχομένως να είναι εφικτό εντός του ελληνικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, αφού στην παρούσα εργασία υπήρξαν θετικές μεταβολές μέσω της επαφής με τον πολιτισμικά «άλλο». Έτσι, παρατηρείται μια σημαντική αναντιστοιχία ανάμεσα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, που είναι σε γενικές γραμμές μονοπολιτισμικό, και στις δυνατότητες αυτού, αφού η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι κάτι το εφικτό και εφαρμόσιμο.

5.3 Περιορισμοί της έρευνας

Παρά τα ανωτέρω, η παρούσα έρευνα διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών, οι οποίοι και οφείλουν να επισημανθούν. Ένας βασικός περιορισμός αφορά το status της ερευνήτριας που διεξήγαγε την έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, προκειμένου ο υπό διερεύνηση πληθυσμός να μπορεί να αποτελεί αντικείμενο μελέτης είναι αναγκαία η διαφοροποίηση των χαρακτηριστικών αυτών από τα αντίστοιχα της κυρίαρχης ομάδας, λόγος άλλωστε για τον οποίο διεξάγεται η έρευνα. Παρ' όλα αυτά, η απαραίτητη αυτή για τη διεξαγωγή της μελέτης διαφοροποίηση έχει ως αποτέλεσμα δομικά εμπόδια για την ίδια τη μελέτη που διεξάγεται, καθώς ο ερευνητής έχει, κατά τους εξεταζόμενους, ένα ολοκληρωτικά διαφορετικό status από αυτούς, παράγοντας που πιθανώς να διαφοροποιεί και τις αποκρίσεις τους κατά τη συμμετοχή στη μελέτη (Παπαταξιάρχη & Παραδέλλη, 2006: 68). Γενικότερα, η επίγνωση συμμετεχόντων μειονοτικών ομάδων πως συνιστούν ένα εξεταζόμενο «αντικείμενο» από πλευράς του ερευνητή οδηγεί και σε παροχή πληροφοριών που βρίσκονται σε σύμπλευση με τις επιδιώξεις του ατόμου που διεξάγει την έρευνα (Babbie, 2013: 122). Καθώς επομένως μεταξύ της ερευνήτριας και των Ρομά μαθητών υπήρχε μια τέτοια διαφορά, ενδεχομένως αυτό να διαφοροποιεί τις αποκρίσεις τους κατά τη συμμετοχή στην έρευνα.

Ένας επιπρόσθετος περιορισμός αφορά τα ποιοτικά σκέλη της μελέτης, δηλαδή της επιτόπια παρατήρηση και τις συνεντεύξεις με τους μαθητές. Η εθνογραφική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν ιδιαίτερα περιεκτική, αφού εξέταζε συγκεκριμένα τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τη συμμετοχή στη συγκεκριμένη παρέμβαση και τις αντιλαμβανόμενες επιδράσεις αυτής. Ωστόσο, ενδεχομένως μια τόσο συγκεκριμένη στόχευση να οδηγεί σε παραμερισμό άλλων σημαντικών πληροφοριών που οφείλουν να καταγράφονται στις ποιοτικές μελέτες, οι οποίοι αφορούν τις ευρύτερες στάσεις και αξιακές αντιλήψεις των συμμετεχόντων, αφού αυτές δομούν και τις επιμέρους αντιλήψεις τους (Babbie, 2013: 312). Ως εκ τούτου, η συγκεκριμενοποίηση της εστίασης της έρευνας στις πτυχές της συμμετοχής στη συγκεκριμένη παρέμβαση ενδεχομένως να συνιστά έναν σημαντικό περιορισμό της μελέτης λόγω της απουσίας επικέντρωσης στις ευρύτερες αντιλήψεις των μαθητών για τα διαπολιτισμικά ζητήματα.

5.4 Ισχυρά σημεία της έρευνας

Ένας άλλος περιορισμός της μελέτης αφορά στη μεθοδολογία της ποσοτικής προσέγγισης. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε σε ιδιαίτερα βραχύχρονες μετρήσεις μετά τη διενέργεια της παρέμβασης. Επομένως, είναι ασαφές το κατά πόσο υπάρχουν μακροπρόθεσμα ευεργετήματα μέσα από αυτή. Τέλος, η έρευνα βασίστηκε σε μελέτη περίπτωσης, κάτι που αδυνατεί να οδηγήσει σε γενικεύσιμα συμπεράσματα, σε σύμπλευση με τους ευρύτερους περιορισμούς που αντιμετωπίζουν οι μελέτες περίπτωσης στην κοινωνική έρευνα (Ridder, 2017: 281-305).

Πέραν των αδύναμων σημείων της, η παρούσα έρευνα διακρίνεται και από ορισμένα ισχυρά σημεία, τα οποία οφείλουν να αναφερθούν. Ένα πρώτο ισχυρό σημείο της έρευνας αφορά τη χρήση ενός σταθμισμένου ερωτηματολογίου για τη μέτρηση του εξεταζόμενου ζητήματος. Η χρήση μη σταθμισμένων μετρήσεων συνεπάγεται αυξημένο κίνδυνο σφάλματος για οποιαδήποτε έρευνα, λόγω του ότι δεν είναι διασφαλισμένο πως το εργαλείο μέτρησης μετρά την έννοια που ο κατασκευαστής του πράγματι διατείνεται ότι μετρά (Σταλίκας, Τριλίβα & Ρούσση, 2012: 18). Κατά συνέπεια, ο συγκεκριμένος περιορισμός δεν συναντάται στην παρούσα έρευνα λόγω της χρήσης ενός αξιόπιστου εργαλείου μέτρησης, κάτι που πολλαπλασιάζει την αξιοπιστία της έρευνας.

Ένα δεύτερο ισχυρό σημείο της παρούσας έρευνας αφορά στη χρήση διαφορετικών μεταξύ τους μεθόδων για τη διερεύνηση του εξεταζόμενου ζητήματος. Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στην ποσοτική προσέγγιση, αλλά και σε δύο επιμέρους μεθόδους συλλογής δεδομένων της ποιοτικής προσέγγισης, δηλαδή στις εμπειρικές καταγραφές και στις συνεντεύξεις. Κατά τον Robson (2002: 65), η χρήση διαφορετικών μεταξύ τους προσεγγίσεων όχι μόνο αυξάνει την αξιοπιστία των αποτελεσμάτων, αλλά και πληροφορεί τον ερευνητή για διαφορετικές πτυχές του μελετώμενου ζητήματος που θα ήταν αδύνατον να διερευνηθούν με τη χρήση μιας και μόνο ερευνητικής προσέγγισης. Κατά συνέπεια, ένα ισχυρό σημείο της παρούσας έρευνας αφορά τη χρήση διαφορετικών μεθοδολογικών προσεγγίσεων για τη διερεύνηση του εξεταζόμενου ζητήματος.

Ένα τρίτο ισχυρό σημείο της μελέτης αφορά την κοινωνικοανθρωπιστική προσέγγιση της έρευνας βάσει της γνώσης των ίδιων των παιδιών, που αποτέλεσαν και τους συμμετέχοντες της έρευνας. Παραδοσιακά τα παιδιά αντιμετωπίζονται από την κοινωνική έρευνα ως μια ομάδα «άφωνη». Το παιδί νοείται ως «αντικείμενο προστασίας» και ως εκ τούτου δεν μελετώνται επαρκώς η οπτική του επί των ζητημάτων που συμμετέχει. Η τάση αυτή έχει αρχίσει να υποχωρεί κατά τις τελευταίες δεκαετίες, λόγω της αυξημένης επίγνωσης της επιστημονικής και ερευνητικής κοινότητας για τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών, που τους επιτρέπουν την τοποθέτηση επί των ζητημάτων στα οποία συμμετέχουν. Έτσι, η επιστημονική γνώση δομείται μέσω μιας bottom-up κοινωνικοανθρωπιστικής προσέγγισης χάρη στη συμμετοχή των παιδιών (Δαλκαβούκης, Μάνος, & Βεΐκου, 2010: 88). Στην παρούσα μελέτη κάτι τέτοιο παρατηρείται, αφού η αντίληψη των παιδιών για το πρόγραμμα ταυτίζεται με την αξιολόγηση επί της αποτελεσματικότητάς του, αφού εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των ίδιων και όχι άλλων ατόμων με σημαντική επίδραση στην εκπαιδευτική και γενικότερη πορεία τους, όπως οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Έτσι, τα παιδιά νοούνται στη συγκεκριμένη μελέτη ως συνδιαμορφωτές της επιστημονικής γνώσης.

6. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα είχε βιωματικό χαρακτήρα μέσα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έγιναν στους μαθητές επιχείρησε να διερευνήσει την επίδραση που μπορεί να έχει η δραματικής τέχνης στις αντιλήψεις των Ρομά και μη μαθητών έναντι της βίας και τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Κατά πόσο μπορεί να συμβάλει θετικά στην ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο δημοτικό σχολείο ενισχύοντας τη συνεργασία, την αλληλεπίδραση, την ομαδικότητα, την αποδοχή και την κατανόηση μεταξύ των μαθητών. Μέσα από τα ποιοτικά ευρήματα επιβεβαιώνεται η επιτακτική ανάγκη για δράσεις με σκοπό την ισότιμη ένταξη των μαθητών Ρομά στο Δημοτικό σχολείο.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης φαντάζει το ιδανικότερο για την επίτευξη της ισότιμης ένταξης των μαθητών Ρομά, αφού δεν του εξαναγκάζει σε αφομοίωση αλλά στην συμπερίληψη, βοηθώντας τους να διατηρήσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους στοιχεία, την γλώσσα τους τα ήθη, τις παραδόσεις τους, αλλά και να μιλήσουν στους άλλους για αυτά. Για τους μη Ρομά μαθητές η γνώση και η συνεργασία με τους Ρομά συμμαθητές τους, τους κάνει να κατανοήσουν και να δεχτούν ισότιμα, αλλά και να τους ενθαρρύνουν και τους βοηθήσουν. Βέβαια οι παρεμβάσεις αυτές δεν είναι αρκετές για να μιλήσουμε για ένα διαπολιτισμικό σχολείο, αλλά μπορεί να είναι μια συμπληρωματική αλλά ουσιαστική παρέμβαση, ώστε να δούμε ότι συμπεριλαμβάνοντας την δραματική τέχνη για περιπτώσεις όπως η ισότιμη ένταξη των Ρομά μαθητών μπορούμε να έχουμε θετικά αποτελέσματα.

Ακόμη χρήσιμο είναι να επισημανθεί ότι παρεμβάσεις για την ένταξη των μαθητών Ρομά πρέπει να γίνονται από το Νηπιαγωγείο και την πρώτη δημοτικού που το σχολικό κλίμα διαμορφώνεται και χτίζεται σε αυτές τις πρώτες τάξεις. Τα αποτελέσματα του ποσοτικού σκέλους της έρευνας κατέδειξαν πως και οι δύο αυτές μεταβλητές επηρεάστηκαν θετικά μετά το πέρας της παρέμβασης. Οι Ρομά μαθητές και οι εμπειρικές παρατηρήσεις κατά τη διεξαγωγή της έρευνας επιβεβαιώνουν τη θετική επίδραση της παρέμβασης στον πολλαπλασιασμό των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους Ρομά και μη μαθητές. Λόγω των ευεργετημάτων αυτών ενθαρρύνεται η χρήση της δραματικής εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Σε κάθε περίπτωση, η παρούσα έρευνα διακρίνεται από μια σειρά περιορισμών που αναδεικνύουν την αναγκαιότητα περαιτέρω έρευνας στο πεδίο αυτό.

7.Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με βάση τα ευρήματα και τους περιορισμούς της παρούσας έρευνας είναι αναγκαία η διαμόρφωση μιας σειράς προτάσεων για τις μελλοντικές έρευνες. Αναμφίβολα, μια κεντρική πρόταση θα μπορούσε να αφορά στη διερεύνηση της στόχευσης των μελλοντικών ερευνητικών εγχειρημάτων. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα στόχος ήταν η διερεύνηση της επίδρασης της δραματικής τέχνης στη βία και στο σχολικό κλίμα. Οι μελλοντικές έρευνες οφείλουν να επικεντρωθούν σε περαιτέρω πιθανές αντιλήψεις των μαθητών που παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όπως οι αντιλήψεις τους για τον εαυτό (π.χ. αυτοεκτίμηση). Έτσι, θα διαπιστωθεί αν η παρέμβαση επιφέρει μεταβολές μόνο σε παραμέτρους της αλληλεπίδρασης των Ρομά και μη μαθητών ή εάν η παρέμβαση οδηγεί και σε ευρύτερες μεταβολές της αυτοαντίληψης των όσων συμμετέχουν στην παρέμβαση βάσει της δραματικής τέχνης.

Μια άλλη πρόταση για τη μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αφορά στην εξέταση της επίδρασης της δραματικής τέχνης. Πράγματι, όπως αναφέρεται και ανωτέρω, η παρακολούθηση ήταν βραχύχρονη, κάτι που αδυνατεί να οδηγήσει στην εξαγωγή μιας σχετικής συμπερασματολογίας ως προς τις πιθανές μακροπρόθεσμες επιδράσεις της παρέμβασης. Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται η διεξαγωγή ερευνών με επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, προκειμένου να διερευνηθεί η πιθανή επίδραση του προγράμματος κατά μήκος του χρόνου.

Μια επιπρόσθετη πρόταση θα μπορούσε να αφορά στην εξέταση της επίδρασης της συγκεκριμένης παρέμβασης στις αλληλεπιδράσεις των Ρομά και μη μαθητών σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, αφού η συγκεκριμένη έρευνα αποτελούσε μελέτη περίπτωσης. Έτσι, η μελέτη της επίδρασης της δραματικής τέχνης σε Ρομά και μη μαθητές άλλων περιοχών της Ελλάδας θα μπορούσε να οδηγήσει στη διαπίστωση του εάν τα ευεργετήματα είναι γενικεύσιμα ή αφορούν μόνο τη συγκεκριμένη περίπτωση.

Τέλος, καθώς στην Ελλάδα υπάρχουν και άλλες ομάδες μαθητές που βιώνουν κοινωνικό αποκλεισμό εντός του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, όπως οι Αλβανοί μαθητές (Gogonas, & Michail, 2015: 198-211), ενδεχομένως να παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των επιδράσεων της δραματικής τέχνης στις σχέσεις αυτών των ομάδων με τους γηγενείς μαθητές.

Προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική

Πέραν των προτάσεων για τη μελλοντική έρευνα, οφείλουν να πραγματοποιηθούν και ορισμένες προτάσεις για την εκπαιδευτική πρακτική. Οι προτάσεις αυτές αφορούν την ενσωμάτωση της δραματικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε όλες τις τάξεις, καθώς αυτή φαίνεται πως οδηγεί σε βελτίωση του σχολικού κλίματος, μείωση της βίας και γενικώς σε θετικότερες αντιλήψεις για τον πολιτισμικά «άλλο». Επί του παρόντος, τα εκπαιδευτικά συστήματα πραγματοποιούν μια στροφή στη διαπολιτισμικότητα, η οποία και απαιτεί την επαφή της μιας πολιτισμικής ομάδας με τα μέλη και τον πολιτισμό της άλλης και όχι την απλή συνύπαρξη στο χώρο του σχολείου (Kalantzis, & Cope, 2013: 68). Κατά συνέπεια, ενδεχομένως η εφαρμογή προγραμμάτων δραματικής εκπαίδευσης να βρίσκεται σε σύμπλευση με τις υφιστάμενες ανάγκες των εκπαιδευτικών συστημάτων, συμπεριλαμβανομένου και του ελληνικού.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση:

Ασημακοπούλου, Ε.(2018). *Ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο: Διερεύνηση της προκατάληψης και της στερεοτυπικής απειλής εκπαιδευτικών και μαθητών*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο Πάτρας. Ανακτήθηκε από: <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/3980729/1/19>.

Γεωργίου, Γ. & Τερζοπούλου, Μ. (1996). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία – πολιτισμός*. Αθήνα: Εντύπωση.

Γιανασμίδης, Γ. (2016). *Στάσεις και αντιλήψεις των φοιτητών/τριών των παιδαγωγικών τμημάτων του πανεπιστημίου Αιγαίου για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων*. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Διπλωματική Εργασία.

Δαλκαβούκης, Β., Μάνος, Ι. & Βεΐκου, Χ. (2010). *Ανυποψίαστοι ανθρωπολόγοι, καχύποπτοι φοιτητές: Διδάσκοντας ανθρωπολογία σ' αυτούς που «δεν τη χρειάζονται»*. Αθήνα: Κριτική.

Δρακοπούλου, Κ. (2006). *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Δαίδαλος.

Εγκύκλιος ΥΠΕΠΘ – 10.9.2008. Θέμα: *εγγραφή και φοίτηση Ρομά*.

Εγκύκλιος ΥΠΔΒΜΘ- 21.02.2012. Θέμα: *εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Δράση 5 ψυχοκοινωνική στήριξη*.

Ευαγγέλου, Ο. & Παλαιολόγου, Ν. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική*. Αθήνα: Ατραπός.

Καλογιάννης, Ι. (2002). *Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα. Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στις διαδικασίες ενσωμάτωσης και ένταξής τους στην ελληνική κοινωνία. Περίπτωση Δήμου Ερέτριας*. Πτυχιακή εργασία, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας, Τμήμα Διοίκησης Μονάδων Τοπικής Αυτοδιοίκησης, ΤΕΙ Καλαμάτας.

Καμπίτσης, Χ. & Χαραχούσου, Υ. (1999). *Μέθοδος έρευνας στον αθλητισμό: Στατιστική ανάλυση – αξιολόγηση*. Θεσσαλονίκη: Salto.

- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). *Στόχοι και κατευθύνσεις στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης: Ανοιχτά Ακαδημαϊκά Μαθήματα.
- Κίμογλου, Χ., Ταλάντη, Π. Α. & Χανού, Κ. (2017). *Παραπομπή παιδιών με πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα (Ρομά) σε σχολεία ειδικής αγωγής–ευρωπαϊκή εμπειρία*. Διπλωματική Εργασία, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοντογιάννη, Α. (2008). *Μαύρη αγελάδα άσπρη αγελάδα: Δραματική τέχνη στην εκπαίδευση και διαπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Τόπος.
- Κουντούρη, Κ. (2017). *Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος των «Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (ΖΕΠ)» στην Ελλάδα και η σχέση του με τις Ευρωπαϊκές πολιτικές για τη κοινωνική συμπερίληψη*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Κουρετζής, Λ., & Αλκηστις (1993). *Θεατρική Αγωγή 1. Βιβλίο για το δάσκαλο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ο.Ε.Δ.Β.
- Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μαρμαρινός, Μ. (2006). *Θέατρο και Διαποτισμός*. Στο Κ. Δρακοπούλου, (Επιμ.), *Θέατρο και διαπολιτισμική αγωγή* (σσ. 87-93). Αθήνα: Δαίδαλος.
- Μουγιάκος, Π., Παπαδημούλης, Χ., Μώρου, Α. & Φράγκη, Μ. (2008). *Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Μπάρος,Β.,Στεργίου,Λ.&Χατζηδήμου,Λ. (Επιμ.), *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Αθήνα:Διάδραση.
- Παπαθανασίου, Α. &Μπασκλαβάνη, Ο. (2001).*Θεατροπαιχνίδια*. Αθήνα: Κέδρος.
- Παπαταξιάρχης, Ε. &Παραδέλλης, Θ. (2006). *Ταυτότητες και φύλο στη σύγχρονη Ελλάδα: ανθρωπολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν.(1993). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας [Τόμος Β΄]*. Αθήνα.
- Παυλή-Κορρέ, Μ.&Σιδέρη,Α.(1990).*Οι τσιγγάνοι της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας.Μελέτη –Έρευνα*.Αθήνα:Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ράνη, Σ.&Χριστοφορίδου, Ό. (2015). *Η προσχολική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: Η ευρωπαϊκή εμπειρία 1990-2010*. Διπλωματική Εργασία, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης στην Προσχολική Ηλικία ,Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.
- Σταλίκας, Α., Τριλίβα, Σ. &Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τσιάρας,Α.(2005). *Το δράμα και το θέατρο στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπούλιας.
- Τσιάρας,Α. (2017).*Μέθοδοι και τεχνικές στην έρευνα. Σημειώσεις*.Ναύπλιο.
- Χατζησωτηρίου,Χ.&Ξενοφόντος,Κ. (2014). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Καβάλα:Σαΐτα.
- Χρυσόχου Ξ. (2010). *Πολυπολιτισμική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ψάχου, Ε. (2010). *Οι εκπαιδευτές ενηλίκων που δραστηριοποιούνται στο χώρο της λαϊκής επιμόρφωσης σε τμήματα αλφαριθμητισμού Τσιγγάνων: οι αρχές διδασκαλίας που εφαρμόζουν και η σημασία των ιδιαιτεροτήτων των Τσιγγάνων στην επιλογή του τρόπου διδασκαλίας από τους εκπαιδευτές: μελέτη περίπτωσης*. Διπλωματική Εργασία,Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ξενόγλωσση:

- Babbie, E. R. (2013). *The basics of social research*. Massachusetts: Cengage Learning.
- Brush, S. G. (1996). Dynamics of theory change in the social sciences: Relative deprivation and collective violence. *Journal of Conflict Resolution*, 40(4), 523-545.
- D'Eon, M. (2019). Racism, research, and the human condition. *Canadian Medical Education Journal*, 10(3), e1-e4.
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2007). *European Union Agency for Fundamental Rights: Activities in 2007*. Luxemburg.
- Fennes, H. & Hapgood, K. (1997). *Intercultural learning in the classroom: Crossing borders*. London: Cassell.
- Fusarelli, L. D., & Bass, L. (2015). The Politics of Inequality, Social Policy, and Educational Change. *Peabody Journal of Education*, 90(5), 597–600.
- Gogonas, N. & Michail, D. (2015). Ethnolinguistic vitality, language use and social integration amongst Albanian immigrants in Greece. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 36(2), 198-211.
- Heathcote, D., Johnson, L. & O'Neill, C. (1984). *Collected writing on education and drama*. London: Hutchinson.
- Howard, K. & Sharp, A. J. (2001). *Η επιστημονική μελέτη* (μτφρ. Β. Νταλάκου). Αθήνα: Gutenberg.
- Kalantzis, M. & Cope, B. (2013). *Νέα μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Κριτική.
- Levinson, M. P. (2008). Issues of empowerment and disempowerment: Gypsy children at home and school. *Citizenship Teaching and Learning*, 4(2), 70-78.
- McCaslin, N. (1977). *Creative dramatics in the classroom*. New York: Longman.
- Pavis, P. (2006). *Λεξικό του θεάτρου* (μτφρ. Α. Στρομπούλη). Αθήνα: Gutenberg.

- Powell, A. (2015). Spartan education [Chapter 5].In W. M. Bloomer (Ed.), *A companion to ancient education* (pp.90-111).Chichester: Wiley.
- Ridder, H. G. (2017). The theory contribution of case study research designs. *Business Research, 10*(2), 281-305.
- Robson, C. (2002). *Real world research: A resource for social scientists and practitioner – researchers*(2nd ed.). Malden, MA: Blackwell.
- Şahin, F. (2016). General intelligence, emotional intelligence and academic knowledge as predictors of creativity domains: A study of gifted students. *Cogent Education, 3*(1), 1218315
- Thompson, A. (1997). For: anti-racist education. *Curriculum Inquiry, 27*(1), 7-44.

Παράρτημα-Μετρήσεις

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ:

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ:

- Φύλο
 - Αγόρι
 - Κορίτσι

- Ηλικία.....

- Μορφωτικό επίπεδο πατέρα
 - Μαθητής Δημοτικού
 - Μαθητής Γυμνασίου
 - Μαθητής Λυκείου
 - Πτυχιούχος ΙΕΚ / Ιδιωτικού Κολλεγίου
 - Πτυχιούχος ΑΕΙ
 - Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
 - Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

- Μορφωτικό επίπεδο μητέρας
 - Μαθητής Δημοτικού
 - Μαθητής Γυμνασίου
 - Μαθητής Λυκείου
 - Πτυχιούχος ΙΕΚ / Ιδιωτικού Κολλεγίου
 - Πτυχιούχος ΑΕΙ
 - Κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου Σπουδών
 - Κάτοχος Διδακτορικού Τίτλου Σπουδών

- Κατάσταση συγκατοίκησης
 - Μένω και με τους 2 γονείς
 - Μένω με τον 1 γονέα
 - Δεν μένω με κανέναν από τους γονείς μου

ΚΥΡΙΩΣ ΣΩΜΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟΥ:

Παρακαλώ επισημάνετε κατά πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τις παρακάτω δηλώσεις (όπου διαφωνώ πλήρως δεικνύεται με τον αριθμό 1 και συμφωνώ πλήρως δεικνύεται με τον αριθμό 5)

- α) Οι μαθητές στη σχολική μας μονάδα έχουν καλές σχέσεις μεταξύ τους 1 2 3 4 5
- β) Οι μαθητές επιλέγουν να αλληλεπιδρούν με τρίτους που συμπεριφορικά συγκλίνουν με τον εαυτό τους 1 2 3 4 5
- γ) Οι μαθητές στη σχολική μας μονάδα γνωρίζουν πως πρέπει να αναφέρουν στους υπευθύνους της σχολικής μονάδας την όποια παρενόχληση ή φυλετική διάκριση 1 2 3 4 5
- δ) Οι μαθητές στη σχολική μας μονάδα νιώθουν άνετα να αναφέρουν στους υπευθύνους της σχολικής μονάδας την όποια παρενόχληση ή φυλετική διάκριση 1 2 3 4 5
- ε) Οι εκπαιδευτικοί στη σχολική μας μονάδα δρουν για τη δημιουργία ενός ασφαλούς και οικείου περιβάλλοντος για κάθε μαθητή 1 2 3 4 5
- στ) Κάθε μαθητής στη σχολική μας μονάδα αισθάνεται ότι είναι μέρος αυτής 1 2 3 4 5
- ζ) Η σχολική μας μονάδα δημιουργεί ευκαιρίες ούτως ώστε να γνωριστούν οι μαθητές καλύτερα μεταξύ τους 1 2 3 4 5
- η) Στη σχολική μας μονάδα οι εκπαιδευτικοί, η σχολική διεύθυνση, το προσωπικό, οι μαθητές και οι γονείς αφουγκράζονται ο ένας τη γνώμη του άλλου 1 2 3 4 5
- θ) Προσέρχομαι με χαρά στη σχολική μας μονάδα κάθε μέρα το πρωί 1 2 3 4 5

Τους τελευταίους 3 μήνες.....

- Έχω παρατηρήσει βανδαλισμούς ή graffiti στη σχολική μας μονάδα
Αληθές
Ψευδές
- Έχω ακούσει ένα μαθητή να χρησιμοποιεί σωματική βία ή απαξιωτικούς χαρακτηρισμούς
Αληθές
Ψευδές
- Έχω ακούσει ένα μαθητή να πειράζει ή να εξευτελίζει ένα άλλο συμμαθητή του
Αληθές
Ψευδές
- Έχω ακούσει εκπαιδευτικό ή άλλο ενήλικα να προβαίνει σε απογοητευτικές διαπιστώσεις για μια συγκεκριμένη ομάδα μαθητών της σχολικής μας μονάδας
Αληθές
Ψευδές
- Έχω λάβει γνώση και έχω αναλύσει τις αναφορές της σχολικής μας μονάδας σχετικά με ζητήματα ασφαλείας
Αληθές
Ψευδές
- Είχα μια συνομιλία με τρίτο πρόσωπο για το κλίμα που επικρατεί στη σχολική μας μονάδα
Αληθές
Ψευδές

Προσαρμοσμένο από:

Responding to Hate at School

(http://www.tolerance.org/sites/default/files/general/Responding%20to%20Hate%20at%20School%20ONLINE_3.pdf)

Mix It Up (<http://www.mixitup.org>)

Παρεμβάσεις

1^ο μάθημα

Υλικά : Μαγνητόφωνο, μαξιλάρια, τύμπανο

Στο πρώτο μάθημα ο εμπνευστής εξήγησε στα παιδιά πώς θα γίνεται μάθημα, και ποιες τεχνικές δραματικής τέχνης θα χρησιμοποιηθούν, ώστε να ξέρουν τα παιδιά τι θα κάνουμε σε αυτά τα μαθήματα. Με ένα σχεδιάγραμμα στον πίνακα δείξαμε ότι κάποια παιχνίδια θα γίνονται ομαδικά σε έναν μεγάλο κύκλο, κάποια παιχνίδια θα γίνονται σε ομάδες των πέντε ή τεσσάρων ατόμων, κάποια παιχνίδια- ασκήσεις θα παίζονται σε ζευγάρια και κάποιες φορές θα είναι και ο καθένας μόνος του.

Στη συνέχεια μιλήσαμε για τους κανόνες που πρέπει να τηρούμε μέσα στην τάξη και συμφωνήσαμε όλοι με αυτούς, ύστερα φτιάξαμε ένα συμβόλαιο που θα αναγράφονταν οι κανόνες και το υπογράψαμε όλοι. Τηρώντας αυτούς τους κανόνες θα είμαστε ασφαλείς, και θα πραγματοποιούνται οι δραστηριότητες σωστά και δεν θα χαλάει το παιχνίδι. Κάθε φορά που ο εμπνευστής εξηγεί μια δραστηριότητα πρέπει να δίνει προσοχή, ώστε τα παιδιά να καταλαβαίνουν τους κανόνες-οδηγίες, ειδικά στα πρώτα μαθήματα μέχρι να καταλάβουν τον τρόπο που πρέπει να δουλεύουν. Για να ξεκινήσουμε θα πρέπει αρχικά να διαμορφωθεί από τους μαθητές και τον εμπνευστή ο χώρος. Μετακινηθήκαν τα θρανία και οι καρέκλες σε μια άκρη ώστε να δημιουργηθεί χώρος κατάλληλος για να μπορούν τα παιδιά να κινηθούν με ασφάλεια.

- **Παιχνίδι γνωριμίας**

Τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο και με την βοήθεια μιας μπάλας έλεγαν τα ονόματα τους και τι τους αρέσει να κάνουν και τι όχι στον ελεύθερο τους χρόνο. Την μπάλα την πετούσαν τυχαία ο ένας στον άλλον, και όποιος την είχε στα χέρια του μιλούσε.

- **Άσκηση προθέρμανσης**

Περπατήματα. Αρχίσαμε να περπατάμε στον χώρο. Ο εμπνευστής δίνει διάφορες εντολές και τα παιδιά ακολουθούν. Περπατάμε γρήγορα, αργά, βιαστικά, νευριασμένα, βαριεστημένα κ.α. Συνεχίζουμε τα περπατήματα με σκοπό να δημιουργήσουμε ζευγάρια τυχαία. Ο εμπνευστής λέει να ενωθούν πέντε

αγκώνες, μετά συνεχίζουν το περπάτημα μετά τρία κεφάλια, τέσσερα γόνατα και τέλος δύο πλάτες. Έτσι δημιουργήθηκαν τυχαία τα ζευγάρια μας.

- **Καθρέφτης**

Σε ζευγάρια τα παιδιά κάνουν την άσκηση με τον καθρέπτη. Το ένα παιδί κάθετα αντικριστά από το άλλο, το ένα είναι ο καθρέφτης και το άλλο κάνει τις κινήσεις. Ο καθρέφτης πρέπει να αντιγράφει πιστά και ταυτόχρονα τις κινήσεις του παιδιού, κοιτιούνται στα μάτια και κρατάνε μεταξύ τους μια απόσταση του ενός μέτρου. Μετά μόλις ακουστεί ένας χτύπος από το τύμπανο που κρατάει ο εμψυχωτής πρέπει να αλλάξουν μεταξύ τους ρόλους. Μόλις ακουστούν δύο χτυπήματα στο τύμπανο τα παιδιά αλλάζουν ζευγάρι (Κοντογιάννη, 2008: 260).

- **Παγωμένες εικόνες**

Στην επόμενη δραστηριότητα τα παιδιά έκαναν ομάδες. Το ένα παιδί ανέλαβε το ρόλο του φωτογράφου και τα άλλα έκαναν παγωμένες εικόνες, από τον εμψυχωτή δινόταν μια εντολή για πόζα, χαρούμενη, νευριασμένοι, νυσταγμένοι, λυπημένοι, κ.α.

- **Άσκηση χαλάρωσης**

Ξαπλώνουμε στο πάτωμα και ακούμε μια ήρεμη μουσική. Φανταζόμαστε ότι είμαστε σε ένα λιβάδι. Ο καθένας είναι μέρος αυτού του τοπίου (Μουγιάκοςκ. ά., 2008:22).

- **Αξιολόγηση- Συζήτηση**

Στο τέλος έγινε η αξιολόγηση- συζήτηση. Κάθε παιδί είπες πως ένιωσε, τι του άρεσε, τι θα άλλαζε και κλείσαμε με μια αγκαλιά.

2^ο Μάθημα

Υλικά : Μαγνητόφωνο

- **Άσκηση γνωριμίας** (Όνομα και κίνηση)

Κάνουμε κύκλο και λέμε το όνομα μας με έναν ρυθμό και ταυτόχρονα κάνουμε μια κίνηση. Η υπόλοιπη ομάδα πρέπει να πει το όνομα του παιδιού και να κάνει την ίδια κίνηση.

- **Η ιστορία του ονόματος σε ζευγάρια**

Στη συνέχεια, τα παιδιά έκαναν ζευγάρια, το κάθε παιδί έπρεπε να πει στο ζευγάρι του την ιστορία του ονόματος του, από ποιον πήρε αυτό το όνομα, και μια ιστορία που μπορεί να έχει να πει για το όνομα του. Όταν πουν και τα δύο παιδιά την ιστορία τους και ολοκληρώσουν όλα τα ζευγάρια την δραστηριότητα τότε θα πρέπει κάθε παιδί να μιλήσει και να πει την ιστορία και την προέλευση του ονόματος του ζευγαριού του.

- **Παιχνίδι φρουτοσαλάτα**

Κάνουμε κύκλο με καρέκλες. Ονομάζουμε τα παιδιά με φρούτα, υπάρχουν τρία είδη φρούτων, και μια καρέκλα λιγότερη από τον αριθμό των παιδιών, όποιο παιδί μένει χωρίς καρέκλα θα πρέπει να πάει στο κέντρο του κύκλου και να πει πιο φρούτο θέλει να σηκωθεί. Αν πει φρουτοσαλάτα θα πρέπει να σηκωθούν όλα τα παιδιά. Χρησιμοποιήθηκαν και διάφορες παραλλαγές του παιχνιδιού, όπως να λέμε το αγαπημένο μας φαγητό ή να λέμε κάτι που φοράμε πάνω μας και όποιος άλλος το φοράει να σηκωθεί.

- **Γλύπτης και άγαλμα**

Τα παιδιά έκαναν τυχαία ζευγάρια και έκαναν το γλύπτη και το γλυπτό. Το ένα παιδί έκανε το γλύπτη και το άλλο παιδί καθόταν ακίνητο, ώστε ο γλύπτης να τον φτιάξει όπως ήθελε. Δόθηκε στα παιδιά σαν οδηγία να φτιάξουν αγάλματα με έναν ρόλο, ένα επάγγελμα. Στη συνέχεια, άλλαζαν ζευγάρια ώστε να κάνουν σχεδόν όλοι με όλους. Όποια παιδιά ήθελαν παρουσίαζαν στα υπόλοιπα το γλυπτό τους (Κοντογιάννη,2008:260).

- **Ομαδικό άγαλμα**

Σαν συνέχεια της προηγούμενης δραστηριότητας τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των έξι με επτά παιδιών. Ένας ήταν ο γλύπτης και οι υπόλοιποι τα αγάλματα. Και αυτή τη φορά δόθηκε η οδηγία ότι τα αγάλματα πρέπει να είναι όλα μέλη μια ομάδας και να έχουν κοινό θέμα, π.χ. αγέλη ζώων, χορευτικός σύλλογος, οικογένεια και ότι άλλο ήθελαν. Τα αγάλματα έπρεπε με κάποιο τρόπο να είναι όλα ενωμένα μεταξύ τους, αλλά και ο γλύπτης να προσέχει να μη σπάσουν και πέσουν κάτω. Στη συνέχεια έγινε η παρουσίαση του ομαδικού γλυπτού στην υπόλοιπη ομάδα.

- **Άσκηση χαλάρωσης**

Τα παιδιά σε κύκλο ο ένας κάνει μασάζ στην πλάτη του άλλου και μετά αλλάζουν φορά στον κύκλο.

- **Αξιολόγηση – συζήτηση**, τι τους άρεσε, τι θα άλλαζαν.

3^ο μάθημα

Υλικά: Χαρτιά Α5, μολύβια, βιβλίο του Μικρού πρίγκιπα , μαγνητόφωνο, τύμπανο.

Θέατρο της επινόησης

- Περπατάμε στο χώρο με το χτύπημα του τύμπανου μπαίνουν όλοι σε κύκλο, κάθε φορά μπορεί να μπαίνει ένα παιδί στο κέντρο του κύκλου και να λέει μια άποψη μια ιδέα για το σχολείο. Όποιο παιδί συμφωνεί με αυτή την άποψη πλησιάζει προς το κέντρο του κύκλου πλησιάζοντας το παιδί, ανάλογα με το πόσο συμφωνεί πλησιάζει πολύ κοντά του ή λίγο ή μπορεί και να μείνει εκεί που είναι ή να απομακρυνθεί ένα διαφωνεί.
- Παίζει μουσική διαβάζουμε στα παιδιά ένα απόσπασμα από τον μικρό πρίγκιπα σελ. 23-24 κεφάλαιο τέταρτο. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να περπατήσουν χαλαρά στο χώρο, με το κλείσιμο της μουσικής πρέπει να μείνουν ακίνητα και να πάρουν με το σώμα τους τη μορφή ενός αντικειμένου από το μέλλον. Ο εμψυχωτής μπορεί να ξεπαγώσει κάθε φορά ένα αντικείμενο και να του επιτρέψει να κινηθεί και να μιλήσει. Αφού ξεπαγώσουν όλα τα αντικείμενα στη συνέχεια δημιουργούν ομάδες.

- Οι ομάδες γίνονται σύμφωνα με τα αντικείμενα που ταιριάζουν μεταξύ τους . Στην συνέχεια, με την ομάδα τους, πρέπει να κλείσουν τα μάτια τους και να φανταστούν πώς θα ήθελαν να είναι στο μέλλον το σχολείο τους ή ακόμη και πως φαντάζονται τον εαυτό τους στο μέλλον στο σχολείο.
- Μετά ο καθένας μόνος του θα πάρει ένα χαρτί και να γράψει δέκα σειρές περίπου για αυτό που φαντάστηκε. Δόθηκε χρόνος περίπου δέκα λεπτά για να ολοκληρώσουν τα παιδιά τη δραστηριότητα. Στη συνέχεια, σε ομάδες των πέντε ανέβαιναν και διάλεγαν τυχαία ένα χαρτί ενός συμμαθητή τους, χωρίς να γνωρίζουν ποιος το έχει γράψει. Ξεκίνησαν να διαβάζουν, οπότε ήθελε κάποιο παιδί από την ομάδα μπορούσε να διακόψει αυτόν που διάβαζε και να ξεκινήσει να διαβάζει μέχρι να τον διακόψει κάποιος. Έτσι προκύπτει κάθε φορά μια ιστορία, άλλες φορές χωρίς καμία συνοχή και ομοιότητα και άλλες φορές μια ιστορία που ταίριαζε .
- **Συζήτηση - αξιολόγηση**

4ο μάθημα.

Υλικά: Αντικείμενα που έχουν φέρει οι μαθητές

- **Άσκηση συγκέντρωσης**

Μεγάλο ψάρι μικρό ψάρι. Τα παιδιά σε κύκλο με τη σειρά ο ένας λέει μεγάλο ψάρι και με τα χέρια του δείχνει ένα μικρό ψάρι και ο επόμενος πρέπει να πει το αντίθετο, να πει μικρό ψάρι και να δείξει μεγάλο με τα χέρια του. Αυτή η άσκηση βοηθάει πολύ να συγκεντρωθούν με τον πιο ευχάριστο τρόπο. Στόχος είναι να μην μπερδευτούν. Το παιχνίδι επαναλαμβάνεται για μερικούς γύρους όλο και πιο γρήγορα κάθε φορά αυξάνοντας την δυσκολία του.

- **Το αντικείμενο**

Στο προηγούμενο μάθημα είχε ζητηθεί από κάθε παιδί να φέρει ένα παραδοσιακό αντικείμενο από το σπίτι του π.χ. ένα πήλινο σταμνί της γιαγιάς του από το χωριό, ή ένα παραδοσιακό κέντημα κ.α. Τα παιδιά έκατσαν σε κύκλο κρατώντας το καθένα το αντικείμενο που είχε φέρει. Ζητήθηκε από τα παιδιά ένα ένα να περιγράψουν και να μας συστήσουν το αντικείμενο τους π.χ. που χρησιμεύει, για ποια δουλειά το χρησιμοποιούσαν κτλ. και αυτό να το κάνουν σα να είναι αυτά τα ίδια το αντικείμενο.

Όταν τελειώνει κάθε παιδί θα περνά να δίνει σε κάθε παιδί το αντικείμενο για να το δει από κοντά.

Στη συνέχεια, τα παιδιά σχηματίζουν ομάδες ώστε τα αντικείμενα τους να ταιριάζουν μεταξύ τους, με τις ομάδες τους φτιάχνουν μια ιστορία και τη δραματοποιούν με πρωταγωνιστές τα αντικείμενα, ύστερα την παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους.

- **Συζήτηση – αξιολόγηση**

5^ο μάθημα

Υλικά : Κάρτες με τα σενάρια

- **Άσκηση εμπιστοσύνης**

Τα παιδιά σε ζευγάρια το ένα παιδί κλείνει τα μάτια του, το ζευγάρι του βρίσκει έναν ήχο συγκεκριμένο π.χ. ένα παλαμάκι, το παιδί πρέπει να περπατάει στον χώρο κάνοντας αυτόν τον συγκεκριμένο ήχο, το παιδί με τα μάτια κλειστά τον ακολουθεί με βάση τον ήχο, δεν πρέπει να χαθούν. Στην συνέχεια, αλλάζουν ρόλους .

- **Περπατήματα**

Κάθε παιδί πρέπει να μιμηθεί την συμπεριφορά ενός έφηβου που περπατάει στο δρόμο, αυτό πρέπει να το δείξει με το βάδισμά του και τη στάση του σώματος του.

- **Θέατρο φόρουμ**

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε ομάδες των 5 παιδιών, σε κάθε ομάδα δόθηκε η αρχή μίας ιστορίας με θέμα τη σχολική βία, τα παιδιά έπρεπε να συνεχίσουν την ιστορία όπως φαντάζονταν αφού πρώτα μοίρασαν ρόλους, διαμόρφωσαν τον χώρο και βρήκαν τα αντικείμενα που θα χρειαζόνταν. Στην συνέχεια, αφού παρουσίαζαν την ιστορία, την ξανάπαιζαν από την αρχή και όποιο παιδί ήθελε από το κοινό θα μπορούσε να παρέμβει σε έναν ρόλο και να αντιδράσει διαφορετικά, δίνοντας έτσι μια διαφορετική τροπή στην ιστορία (Κοντογιάννη,2008:268).

- **Συζήτηση – αξιολόγηση**

6ο μάθημα.

Υλικά : Φωτογραφίες που έχουν φέρει οι μαθητές

- **Άσκηση προθέρμανσης (αόρατη κλωστή)**

Τα παιδιά σε ζευγάρια, το ένα παιδί δένει μια αόρατη κλωστή στο άλλο, περπατάει και τον τραβάει με την αόρατη κλωστή π.χ. από τη μύτη, από το μέτωπο, από την κοιλιά κ.ά., το άλλο παιδί πρέπει να ακολουθεί προτάσσοντας το μέρος που είναι δεμένη η κλωστή. Μετά αλλάζουν ρόλους.

- **Άσκηση εμπιστοσύνης (Οδηγούμε τον τυφλό)**

Τα παιδιά σε ζευγάρια το ένα κλείνει τα μάτια του, και κρατάει από τον ώμο το ζευγάρι του και το άλλο παιδί τον οδηγεί. Μετά αλλάζουν ρόλους. Στόχος η ανάπτυξη εμπιστοσύνης .

- **Παγωμένες εικόνες (Οικογενειακή φωτογραφία)**

Ζητήθηκε από τα παιδιά να φέρουν στο προηγούμενο μάθημα μια οικογενειακή τους φωτογραφία. Τα παιδιά γίνονται ομάδες κάθε παιδί διαλέγει μια φωτογραφία από την ομάδα του και παρουσιάζει ένα πρόσωπο της φωτογραφίας. Φτιάχνει με την φαντασία του την ιστορία του προσώπου, ποιος είναι, με τι ασχολείται, τι του αρέσει, ποια είναι η σχέση του με τα άλλα άτομα της φωτογραφίας, και το παρουσιάζει (Μουγιάκοςκ. ά., 2008:31).

Στο τέλος, κάθε ομάδα διάλεξε μία μόνο φωτογραφία και πρέπει να την αναπαραστήσει με μια παγωμένη εικόνα. Στη συνέχεια, αυτή η εικόνα μπορεί να ξεπαώσει να έχει κίνηση και λόγο από τα μέλη της ομάδα.

- **Συζήτηση – αξιολόγηση**

7^ο μάθημα

- **Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις**

Τα παιδιά σε ζευγάρια κάθονται σε καρέκλες γυρισμένες πλάτη πλάτη παίρνουν ρόλους και συνομιλούν στο τηλέφωνο για ένα γεγονός που συνέβη χθες στο σχολείο π.χ. ένα ατύχημα, κάποιο πρόβλημα, ένας τσακωμός, ένα ευχάριστο γεγονός μια εκδρομή κ.α. Οι ρόλοι μπορεί να είναι π.χ. να συνομιλούν δύο συμμαθητές, μια μαμά με το παιδί της, δύο δάσκαλοι του σχολείου, η δασκάλα με μια μαμά, κ.α. (Κοντογιάννη, 2008:261).

- **Δελτίο ειδήσεων**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες των 5-6 παιδιών κάθε παιδί αναλαμβάνει και κάποιες ειδήσεις που θα εκφωνήσει αλλά και τι ρόλο θα έχει π.χ. κεντρικός παρουσιαστής, δημοσιογράφος, ρεπόρτερ που βρίσκεται στο σημείο που συμβαίνουν τα γεγονότα, η επικαιρότητα του σχολείου, αθλητικά νέα του σχολείου, ο καιρός, συνεντεύξεις με πρόσωπα, κ.α. (Κοντογιάννη, 2008:264).

- **Συζήτηση - αξιολόγηση**

8ο μάθημα

- **Σε μια ξένη χώρα**

Τα παιδιά κάνουν ζευγάρια, το ένα παιδί βρίσκεται σε μια ξένη χώρα και θέλει να πάει κάπου αλλά δεν μιλάει τη γλώσσα. Σταματάει έναν περαστικό και προσπαθεί να του εξηγήσει που θέλει να πάει.

- **Διαφήμιση**

Ζητήθηκε από τα παιδιά στο προηγούμενο μάθημα να ρωτήσουν και να συζητήσουν με την οικογένεια τους για ένα παραδοσιακό φαγητό ή ένα τοπικό προϊόν που παράγει ο τόπος καταγωγής τους και να μας το παρουσιάσουν στο επόμενο μάθημα.

Στην συνέχεια, τα παιδιά έκαναν ζευγάρια, το καθένα μίλησε για το τοπικό προϊόν του τόπου του στο ζευγάρι του, μετά έπρεπε να διαλέξουν ένα από τα δύο προϊόντα και να ετοιμάσουν μία διαφήμιση για αυτό. Έπρεπε να σκεφτούν και να γράψουν ένα ποίημα ή ένα τραγούδι, ώστε να προωθήσουν και να καταφέρουν να πείσουν το κοινό

να το αγοράσει. Τέλος, παρουσιάζουν την διαφήμισή τους. Δόθηκε χρόνος 15 λεπτά για να ολοκληρώσουν(Κοντογιάννη,2008:294).

Συζήτηση- αξιολόγηση

9ο μάθημα

- **Ο μαθητής και ο δάσκαλος**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ζευγάρια ο ένας μαθητής παίρνει τον ρόλο του δασκάλου και ο άλλος τον ρόλο του μαθητή. Ο δάσκαλος πρέπει να μάθει κάτι τον μαθητή του στο οποίο είναι ειδικός και πρέπει να τον διδάξει π.χ. ένα άθλημα ή μια τέχνη. Μετά αλλάζουν ρόλους.

Υλικά : Παροιμίες

- **Παροιμίες**

Ζητήθηκε από τα παιδιά στο προηγούμενο μάθημα να γράψουν και να φέρουν μια παροιμία ή ένα γνωμικό .Στην αρχή γίνεται συζήτηση για το κάθε γνωμικό και την κάθε παροιμία ποια είναι η σημασία της. Τα παιδιά μπορούν να παρουσιάσουν την παροιμία είτε με την κυριολεκτική ή με τη μεταφορική της σημασία. Η κάθε ομάδα μπορεί να παρουσιάσει την παροιμία της και οι άλλες ομάδες να την μαντέψουν, τα παιδιά μπορούν αρχικά να την παρουσιάσουν με παντομίμα και μετά με λόγο (Παπαθανασίου, &Μπασκλαβάνη,2001:133·Κοντογιάννη, 2008:92).

10^ο μάθημα

Υλικά : Χαρτιά Α4, μαρκαδόροι ,μαγνητόφωνο

- **Life map** (Ο χάρτης της ζωής)

Καθόμαστε σε κύκλο παίζει μια απαλή μουσική οι μαθητές κλείνουν τα μάτια τους, πρέπει να σκεφτούν μια ευχάριστη στιγμή της ζωής τους που τους έκανε πολύ χαρούμενος.

Όποιος σκεφτεί μετά από λίγο μπορεί να σηκωθεί και να αρχίσει να περπατάει στον χώρο, περπατάμε χαλαρά μέχρι να σηκωθούν όλα τα παιδιά. Μόλις κλείσει η μουσική πρέπει να μείνουν ακίνητα παίρνοντας πόζα από αυτήν τη στιγμή της ζωής τους που σκέφτηκαν. Ο εμψυχωτής περνάει και ξεπαγώνει ένα ένα τα παιδιά. Όταν τα

ακουμπήσει μπορούν να μιλήσουν και να κινηθούν, μόλις τα ακουμπήσει ξανά πρέπει να παγώσουν πάλι.

Στη συνέχεια, τα παιδιά κάθονται μαζί, δημιουργώντας τις ομάδες τους. Ύστερα σε κάθε παιδί δίνεται μια κόλλα Α4 εκεί ζωγραφίζει το Lifemar, έναν κύκλο που γύρω γύρω έχει τις σημαντικότερες στιγμές της ζωής τους, όταν όλα τα παιδιά ολοκληρώσουν το χάρτη τους ξεκινάει ένα ένα και περιγράφει τι έχει ζωγραφίσει. Όταν μιλήσουν όλα τα μέλη των ομάδων διαλέγουν όλοι μαζί μια σκηνή από ένα χάρτη και τη δραματοποιούν. Τέλος τις παρουσιάζουν.

- **Συζήτηση – αξιολόγηση**

11^ο μάθημα

Υλικά : Παραμύθι

- **« Τα τρία μικρά λυκάκια» του Ευγένιου Τριβιζά**

Ξεκινάμε το μάθημα με την αφήγηση του παραμυθιού «Τρία μικρά λυκάκια» του Ευγένιου Τριβιζά. Μετά την αφήγηση γίνεται συζήτηση για το παραμύθι και τους ρόλους . Τα παιδιά διαλέγουν ρόλους και ξεκινούν να φτιάχνουν τον χώρο, να βρίσκουν αντικείμενα, αρχίζει η δραματοποίηση του παραμυθιού.

- **Η συνέντευξη στον ήρωα.**

Τα παιδιά σε ομάδες παίρνουν ρόλους, ένας μαθητής είναι ένας ρόλος από το παραμύθι και οι υπόλοιποι τέσσερις είναι δημοσιογράφοι που θα του πάρουν συνέντευξη. Ο κάθε δημοσιογράφος πρέπει να σκεφτεί και να γράψει τρεις ερωτήσεις που θέλει να κάνει στον ήρωα. Ο ήρωας απαντάει στις ερωτήσεις των δημοσιογράφων. Μόλις ετοιμαστούν το παρουσιάζουν στα υπόλοιπα παιδιά(Κοντογιάννη,2008:264).

- **Συζήτηση- αξιολόγηση**

12^ο μάθημα

Υλικά: Κάρτες με τα εστιατόρια διαφόρων χωρών, 3 μεγάλα χαρτόνια.

- **Μιλάμε μόνο με το ά**

Τα παιδιά σε ζευγάρια σκέπτονται ένα θέμα και πρέπει να μιλάνε μόνο με α.

- **Το εστιατόριο**

Τα παιδιά χωρίζονται σε ομάδες κάθε ομάδα παριστάνει ότι γευματίζει σε ένα εστιατόριο μια διαφορετικής χώρας, στα παιδιά δίνονται βοηθητικές λέξεις που μπορούν να χρησιμοποιήσουν, στην αρχή να το κάνουν με παντομίμα και μετά σε μια δεύτερη εκδοχή μπορούν να βάλουν και λόγο (Κουρετζής, & Άλκηστις, 1993).

- **Οι καουμπόηδες**

Ομαδικό παιχνίδι σε κύκλο, ένα παιδί στη μέση του κύκλου κάνει μπάμ με το φανταστικό του όπλο σε ένα παιδί, το παιδί που δέχτηκε το μπάμ πρέπει να σκύψει και τα παιδιά που είναι δίπλα του πρέπει να μονομαχήσουν κάνοντας και αυτά μπάμ, όποιο παιδί αργήσει χάνει και φεύγει από τον κύκλο, τα παιδιά που θα μείνουν μέχρι το τέλος είναι οι νικητές .

- **Ιδεοθύελλα και ζωγραφική**

Μοιράζονται στα παιδιά 3 μεγάλα χαρτόνια, τα παιδιά σε 3 ομάδες ζωγραφίζουν και γράφουν λέξεις από τα πράγματα που τους έμειναν την χρονιά αυτή. Στη συνέχεια, ένα μέλος της ομάδας παρουσιάζει τον πίνακα που ζωγράρισαν και διαβάζει τις λέξεις.

Ημερολόγιο ερευνητή

- Σήμερα ήταν η πρώτη μέρα γνωριμίας και η αρχή του προγράμματος. Καθίσαμε σε κύκλο και με το παιχνίδι καυτή πατάτα γνωριστήκαμε. Πέταγε το ένα παιδί στο άλλο τη μπάλα, όποιο παιδί είχε στα χέρια του την μπάλα έπρεπε να πει το όνομα του αλλά και τι του αρέσει να κάνει στον ελεύθερο του χρόνο και τι όχι. Αυτή η άσκηση είχε στόχο να γνωριστούν τα παιδιά με τον ερευνητή- εμψυχωτή αλλά και να μάθουν πράγματα το ένα για το άλλο που μπορεί να μη γνώριζαν. Η δραστηριότητα πήγε πολύ καλά όλα τα παιδιά συμμετείχαν, η τυχαία σειρά ξάφνιαζε τα παιδιά, ήταν ένα παιχνίδι γι' αυτά και δεν φάνηκε να τα αγχώνει. Πήγε πολύ καλά η πρώτη γνωριμία και όλα τα παιδιά φάνηκαν συνεργάσιμα και με όρεξη. Οι μαθητές Ρομά ήταν λίγο πιο διστακτικοί αλλά με την ενθάρρυνση του εμψυχωτή συμμετείχαν.
- Σήμεραη δραματοποίηση απαιτούσε τα παιδιά να γίνουν ομάδες των 5 παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα παιχνίδι με περπατήματα ώστε να σχηματιστούν οι ομάδες τυχαία. Ωστε να αποφευχθεί τα παιδιά να πάνε σε ομάδες μόνο με τους καλύτερούς τους φίλους ή τα κορίτσια με τα κορίτσια και τα αγόρια με τα αγόρια. Μόλις σχηματίστηκαν οι ομάδες πολλά παιδιά άρχισαν να διαμαρτύρονται και ήθελαν να αλλάξουν ομάδα. Τα παιδιά που διαμαρτυρήθηκαν ήταν σε ομάδες με μαθητές Ρομά. Δεν είπαν ανοιχτά ότι δεν θέλουμε τον μαθητή Ρομά αλλά ζήτησαν να έρθει κάποιος άλλος μαθητής ή να πάνε εκείνοι σε κάποια άλλη ομάδα. Στα ομαδικά παιχνίδια που κάναμε δεν είχε φανεί το πρόβλημα, αλλά τώρα που χρειάστηκε να δουλέψουν σε μικρότερες ομάδες έγινε αντιληπτό τι πραγματικά συμβαίνει. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα οι μαθητές Ρομά να μην θέλουν να συμμετέχουν στη δραστηριότητα και να κάτσουν μόνοι τους, θέλοντας μόνο να ζωγραφίσουν. Μετά από συζήτηση τα παιδιά συνεργάστηκαν στις ομάδες, εντάσσοντας και τους μαθητές Ρομά και στο τέλος παρουσίασαν τις δραματοποιήσεις τους.
- Στο σημερινό μάθημα το θέμα της δραματοποίησης ήταν να διαφημίσουν τα παιδιά προϊόν που φημίζεται ο τόπος τους ή ένα φαγητό. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε ζευγάρια και ξεκίνησαν να ετοιμάζουν το διαφημιστικό τους, άλλα με τραγούδι, άλλα με ποιηματάκι ή χορευτικό τα παιδιά δημιούργησαν ευφάνταστες διαφημίσεις. Οι μαθητές Ρομά σήμερα ήταν ιδιαίτερα

δημιουργικοί και είδαν με ενθουσιασμό αυτή την εργασία. Σε προηγούμενες δραματοποιήσεις διάλεγαν πιο δευτερεύοντες ρόλους ή ρόλους που δεν χρειαζόταν να πουν πολλά λόγια. Σήμερα, αντιθέτως επέλεξαν να διαφημίσουν στους συμμαθητές τους τις πατάτες τους. Έφτιαξαν ταμπέλες με την τιμή αλλά και προσφορές με διάφορα στιχάκια που σκέφτηκαν. Όλα τα παιδιά τους άκουγαν με ενθουσιασμό και γέλασαν πολλοί όλοι. Νομίζω ότι το ευχαριστήθηκαν πολλοί όλα τα παιδιά. Στο τέλος στην αξιολόγηση – συζήτηση τα περισσότερα παιδιά είπαν ότι η διαφήμιση των μαθητών Ρομά τους άρεσε πολύ και σίγουρα θα αγόραζαν από αυτούς. Οι μαθητές Ρομά φάνηκε να χαίρονται γι'αυτή τους την επιτυχία, αλλά και την αποδοχή των συμμαθητών τους.

- Σήμερα στο μάθημα δραματοποιήσαμε το παραμύθι του Ευγένιου Τριβιζά «Τα τρία μικρά λυκάκια». Διαβάσαμε το παραμύθι, στη συνέχεια τα παιδιά διάλεξαν ρόλους και ξεκινήσαμε. Ένας Ρομά μαθητής δεν ήθελε να συμμετέχει ούτε να παίζει στο παραμύθι. Μετά από συζήτηση καταλήξαμε ότι αυτό που ήθελε να κάνει ήταν να φτιάξει και να ζωγραφίσει στον πίνακα το σκηνικό από το παραμύθι, ώστε να παίζουν οι συμμαθητές του. Στη συνέχεια, χρησιμοποιήθηκε η τεχνική των συνεντεύξεων. Οι μαθητές έκαναν ερωτήσεις σε ένα παιδί - ρόλο, και εκείνο απαντούσε με βάση τον ρόλο του. Οι μαθητές Ρομά συμμετείχαν σε αυτή την άσκηση, πήραν τον ρόλο του δημοσιογράφου και έκαναν και εκείνοι ερωτήσεις με τη σειρά τους στο παιδί που είχε τον ρόλο από το παραμύθι. Στο τέλος, έγινε συζήτηση όπου συμμετείχαν όλα τα παιδιά και είπαν τα συμπεράσματα τους και τις απόψεις τους αλλά και τι τους άρεσε και τι όχι και τι θα άλλαζαν αν το ξανά έκαναν. Πολλά παιδιά ζήτησαν να το παίξουμε ξανά και αυτή τη φορά να αναλάβουν έναν διαφορετικό ρόλο από αυτόν που είχαν την πρώτη φορά. Οι μαθητές Ρομά ζήτησαν να αναλάβουν και αυτοί ρόλο από το παραμύθι. Λόγω χρόνου δεν ήταν εφικτό να το παίξουμε ξανά αλλά συμφωνήσαμε με τα παιδιά να το κάνουμε σε ένα επόμενο μάθημα.
- Σήμερα στο μάθημα δουλέψαμε με την μέθοδο του θεάτρου της επινόησης. Μοιράστηκε σε όλα τα παιδιά ένα χαρτί και τους ζητήθηκε να γράψουν δέκα σειρές περίπου για το πώς φαντάζονται το μέλλον στο σχολείο του ή πως θα είναι στο μέλλον το σχολείο. Τα παιδιά ήταν δημιουργικά, πολλά έγραψαν

πάνω από δέκα σειρές και μίλησαν τόσο για τεχνολογία που θα ήθελαν να υπάρχει στο σχολείο τους, άλλα ακόμη και για συναισθήματα, αλλά και δραστηριότητες. Μετά το κάθε παιδί έφερε το χαρτί του τα ανακατέψαμε και ανά πεντάδες πήραν τυχαία χαρτιά και άρχισαν να τα διαβάζουν, σταματώντας και ξεκινώντας. Βέβαια αυτή η δραστηριότητα πήγε καλά για όλα τα παιδιά εκτός από τους μαθητές Ρομά, όπου δεν μπόρεσαν να συμμετέχουν λόγω της δυσκολίας τους να γράψουν, αλλά και να διαβάσουν. Έτσι σαν λύση βρήκαμε όποιος μαθητής τελείωνε πρώτος να του έλεγε ο μαθητής Ρομά αυτά που σκεφτόταν και εκείνος να τα έγραφε. Έτσι μπόρεσαν να συμμετέχουν, όταν φτάσαμε στο στάδιο των ομάδων όμως όπου και έπρεπε να διαβάσουν τα κείμενα των συμμαθητών τους πάλι οι μαθητές Ρομά δεν ήθελαν να συμμετέχουν. Έτσι κατέληξα στο συμπέρασμα ότι δραστηριότητες που χρειάζεται τα παιδιά να γράψουν δεν ενδείκνυται για τους στόχους αυτού του προγράμματος .

- Σήμερα ως βασική δραστηριότητα ήταν το Lifemap (ο χάρτης της ζωής μας). Μοιράστηκε στα παιδιά μια κόλλα A4 και τους ζητήθηκε να ζωγραφίσουν έναν κύκλο και στην περίμετρο του να ζωγραφίσουν σημαντικότερα πράγματα που θυμούνται από τη ζωή τους. Τα παιδιά άρχισαν να σκέπτονται και να ζωγραφίζουν. Ζωγράφισαν την οικογένειά τους, ταξίδια, εκδρομές, φίλους, ξενοδοχεία, θανάτους, κατοικίδια ζώα και άλλα πολλά. Οι μαθητές Ρομά αν και τους αρέσει πολύ η ζωγραφική σε αυτή την δραστηριότητα δυσκολεύτηκαν αρκετά. Ήταν περιορισμένα τα πράγματα που δημιούργησαν. Στη συνέχεια, όταν ήρθε η ώρα να μιλήσουν για αυτά που ζωγράφισαν στις ομάδες, οι μαθητές Ρομά μπήκαν στις ομάδες και άκουγαν με προσοχή το κάθε παιδί που εξιστορούσε τα γεγονότα από τη ζωή του. Όταν ήρθε η σειρά τους μιλήσουν γι'αυτά που ζωγράφισαν το έκαναν αλλά ήταν περιεκτικοί και σύντομη η περιγραφή τους. Στη συνέχεια, συμμετείχαν στη δραματοποίηση της ιστορίας που επιλέχτηκε να αναπαρασταθεί, αλλά με βουβό ρόλο.
- Σήμερα ως βασική δραστηριότητα ήταν τα παιδιά σε ομάδες να δημιουργήσουν ένα δελτίο ειδήσεων και να το παρουσιάσουν. Το θέμα ήταν οι ειδήσεις του σχολείου μας. Η δραστηριότητα αυτή ενθουσίασε τα παιδιά, αμέσως χώρισαν τα θέματα που θα εκφωνούσε ο καθένας ποιος θα αναλάμβανε τα ρεπορτάζ, τα αθλητικά, τον καιρό. Οι μαθητές Ρομά αν και

στην αρχή διστακτικοί προσπαθούσαν να καταλάβουν τι έπρεπε να κάνουν. Στη συνέχεια, ανέλαβαν το δελτίο καιρού και άρχισαν να γράφουν αυτά που θα παρουσίαζαν. Στο τέλος, στη συζήτηση που είχαμε όλα τα παιδιά ήταν πολύ ευχαριστημένα από τη συνεργασία με τις ομάδες τους αλλά και από αυτά που παρουσίασαν.

- Σήμερα ήταν το τελευταίο μας μάθημα σαν τελευταία δραστηριότητα τα παιδιά χωρίστηκαν σε 3 ομάδες κάθε ομάδα πήρε ένα μεγάλο χαρτόνι για να ζωγραφίσουν και να γράψουν πράγματα, συναισθήματα, λέξεις που τους έμειναν από αυτή την χρονιά. Τα παιδιά δημιούργησαν όλα μαζί 3 μεγάλους πίνακες. Οι μαθητές Ρομά συμμετείχαν με χαρά σε αυτή την δραστηριότητα αφού η ζωγραφική είναι από τα πράγματα που αγαπούν και τους αρέσει. Στο τέλος, συζητήσαμε και μοιραστήκαμε στιγμές και αναμνήσεις που μας έμειναν από τα μαθήματα μας, στιγμές που γελάσαμε, γκάφες που κάναμε, δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε, φιλίες που δημιουργήθηκαν και συναισθήματα. Κλείσαμε με μια ομαδική αγκαλιά και με αναμνηστικές φωτογραφίες.

