

Δημήτρης Βεργίδης
Αναπληρωτής Καθηγητής
Πανεπιστημίου Πατρών

**Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός
των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα
Η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης**

Διεθνές συμπόσιο:
Εκπαίδευση Τσιγγάνων, ανάπτυξη διδακτικού υλικού

6 - 9 Απριλίου 1995
Αθήνα

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΜΠΟΣΙΟ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΣΙΓΓΑΝΩΝ
ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΟΥ ΥΛΙΚΟΥ

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΓΕΝΙΚΗ ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑ ΛΑΪΚΗΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ
UNESCO

ΑΘΗΝΑ 6 -9 ΑΠΡΙΛΙΟΥ 1995

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΡΚΟΥ

Α. Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Αθήνας Πρόεδρος

ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΤΣΙΑΚΑΛΟΣ

Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ ΒΕΡΓΙΔΗΣ

Ε. Καθηγητής - Πανεπιστήμιο Πάτρας

ΜΑΡΙΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ - ΚΟΡΡΕ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΜΑΓΔΑΛΛΗΝΗ ΤΡΑΝΤΑΛΛΙΔΗ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΜΑΡΙΑ ΛΑΒΔΑ

Γραφείο Γενικού Γραμματέα

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

ΜΑΡΘΑ ΒΕΛΙΣΣΑΡΟΠΟΥΛΟΥ

Πρόεδρος

ΟΛΥΜΠΙΑ ΓΑΝΝΑΚΟΥ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΜΑΡΙΑ ΒΑΣΙΛΕΙΑΔΟΥ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΜΑΡΙΑ ΠΑΥΛΗ - ΚΟΡΡΕ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΓΕΩΡΓΙΑ ΚΑΡΑΓΙΩΡΓΟΥ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΑΓΓΕΛΙΚΗ ΚΩΣΤΑΝΤΙΝΟΥ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΝΙΚΟΛΑΟΣ ΤΕΜΠΕΛΗΣ

Γ.Γ.Λ.Ε.

ΗΛΙΑΣ ΚΑΡΟΥΣΟΣ

Ν.Ε.Λ.Ε. Αθήνας

ΑΝΝΑ ΑΝΥΦΑΝΤΗ

Σύμβουλος Γενικού Γραμματέα

ΜΑΡΙΑ ΛΑΒΔΑ

Γραφείο Γενικού Γραμματέα

ΑΛΗΘΙΝΗ ΣΟΥΤΟΥ

Γραφείο Γενικού Γραμματέα

ΑΝΔΡΙΑΝΝΑ ΣΤΥΛΟΥ

Γραφείο Γενικού Γραμματέα

1. Εισαγωγή

Η παρέμβαση της υπηρεσίας Λαϊκής επιμόρφωσης στους Τσιγγάνους της Κάτω Αχαΐας χρονολογείται ήδη από το 1984. Οι πρώτες επιμορφωτικές προσπάθειες επικεντρώθηκαν στα εξής θέματα:

- μαθήματα κοπτικής-ραπτικής για τις γυναίκες,
- μηχανολογία αυτοκινήτου για τους άνδρες,
- μαθήματα αλφαριθμητισμού για τους νέους.

Σταδιακά, οι προσπάθειες της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) και του Κέντρου Λαϊκής Επιμόρφωσης (Κ.Λ.Ε.) Κάτω Αχαΐας προσανατολίσθηκαν κατά κύριο λόγο στον αλφαριθμητισμό των τσιγγανοπαίδων, με σκοπό τη σχολική τους ένταξη.

Στα πλαίσια του ευρύτερου προγράμματος αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων που εκτόνησε η Γ.Γ.Λ.Ε. μετά από σχετικό αίτημα του Υπουργείου Παιδείας (1) εκδόθηκε ειδικό διδακτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα με τίτλο "Μαθαίνω γράμματα"(2). Παράλληλα, εκπονήθηκε και εκδόθηκε "Εγχειρίδιο για το δάσκαλο-επιμορφωτή" με οδηγίες για τη χρήση του διδακτικού υλικού. (3)

Η Γ.Γ.Λ.Ε., με την οικονομική υποστήριξη της UNESCO, χρηματοδότησε τη λειτουργία πειραματικών τμημάτων αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων στο Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας και παράλληλα, τη μελέτη των προϋποθέσεων της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων και τη διαμορφωτική αξιολόγηση του προγράμματος σε τοπικό επίπεδο, με έμφαση στην αξιολόγηση του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών πρακτικών.

Η ομάδα διαμορφωτικής αξιολόγησης συγκροτήθηκε στις αρχές του 1993 και εργάστηκε ως το καλοκαίρι του 1994, σε στενή συνεργασία με τους υπεύθυνους του προγράμματος αλφαριθμητισμού της Γ.Γ.Λ.Ε. και του Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας.

Ως επιστημονικός υπεύθυνος της ομάδας εργασίας, μαζί με τα αρμόδια στελέχη της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης επιλέξαμε να δώσουμε έναν περισσότερο κοινωνιολογικό προσανατολισμό στην αξιολόγηση. Όπως εξάλλου γνωρίζουμε από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, ό,τι συμβαίνει μέσα στους εκπαιδευτικούς θεσμούς προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό απ' ό,τι συμβαίνει έξω απ' αυτούς. Συνεπώς, οι προϋποθέσεις του αλφαριθμητισμού και της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα δεν αφορούν μόνο το σχολείο, το Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας και γενικότερα τις εκπαιδευτικές αρχές, αλλά και τον τρόπο ζωής και εργασίας των Τσιγγάνων, τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες και τη στάση της τοπικής κοινωνίας απέναντί τους.

2. Ο αλφαριθμητισμός των Τσιγγάνων

Οι μεταπολεμικές κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές εξελίξεις είχαν καθοριστικές επιπτώσεις στην τεχνογνωσία της επιβίωσης των Τσιγγάνων. (4)

Οι επιπτώσεις αυτές μπορούν να συνοψιστούν στις παρακάτω:

- i. σταδιακή ένταξη τους στην οικονομία της αγοράς,
- ii. παγίωση και ισχυροποίηση της τάσης για μόνιμη εγκατάσταση τους σε αστικές και ημιαστικές περιοχές,
- iii. συνεχής αύξηση των συναλλαγών τους με το κράτος και γενικότερα με τους δεσμούς της περιβάλλουσας κοινωνίας.

Στις νέες συνθήκες, το παραδοσιακό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης των Τσιγγάνων (5), το οποίο μέχρι σήμερα εξασφαλίζει την αναπαραγωγή των ιδιαιτεροτήτων τους και των κοινωνικο-οικονομικών πρακτικών τους, χάνει την αποτελεσματικότητα που είχε στα πλαίσια της κλειστής τσιγγάνικης μικρο-κοινωνίας.

Η ένταξη των Τσιγγάνων στο γραπτό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης της περιβάλλουσας κοινωνίας προβάλλει ως ανάγκη, και με ορισμένες προϋποθέσεις ως εφικτή δυνατότητα, για τους ίδιους τους Τσιγγάνους. Για πρώτη φορά στην ιστορία τους, ο ολικός αναλφαβητισμός της πλειοψηφίας των Τσιγγάνων τίθεται ως κοινωνικό πρόβλημα που θα πρέπει να αντιμετωπιστεί. Άμεση έκφραση αυτής της ανάγκης και υλοποίηση αυτής της δυνατότητας είναι η εγγραφή και η φοίτηση ενός έστω μικρού αριθμού τσιγγανοπαίδων στα δημοτικά σχολεία, που βρίσκονται μέσα ή κοντά σε τσιγγάνικες συνοικίες ή καταυλισμούς.

Γενικά, είναι αποδεκτό ότι το υπαρκτό σχολείο έχει τις ακόλουθες θεσμοθετημένες λειτουργίες (6):

- i. την περιοδική αποδέσμευση διαθέσιμου εργατικού δυναμικού, με τη φοίτηση και την παραμονή των παιδιών σε εκπαιδευτικά ιδρύματα,
- ii. την κατανομή των μαθητών σε ιεραρχημένες κοινωνικές δέσεις (επιλεκτική λειτουργία),
- iii. τη μεταβίβαση κανονιστικών στοιχείων - προσανατολισμών, κανόνων και στρατηγικών - στα πλαίσια του κυρίαρχου πλέγματος αξιών (ιδεολογική λειτουργία),
- iv. τη μεταβίβαση τεχνικών πολιτισμικών στοιχείων και κυρίως την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής (τεχνική λειτουργία).

Είναι σαφές ότι, στο μέτρο που η παιδική εργασία είναι αναγκαία για την επιβίωση της τσιγγάνικης οικογένειας, η φοίτηση στο σχολείο καθίσταται προβληματική. Επιπλέον, στις περιπτώσεις περιοδικών μετακινήσεων της οικογένειας προς αναζήτηση εργασίας, η σχολική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων θα προϋπέθετε την παραμονή ενός ενήλικου στον τόπο της μόνιμης εγκατάστασης, επιφορτισμένου με τη φροντίδα των παιδιών.

Όσον αφορά την επιλεκτική λειτουργία του σχολείου, η επιλογή συντελείται όχι μόνο με τη διαφοροποίηση των μαθητών κατά βαθμίδα και ειδικότητα, αλλά και με τον αποκλεισμό από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι, οι Τσιγγάνοι στη μεγάλη πλειοψηφία τους εγκλωβίζονται στη δευτερεύουσα αγορά εργασίας, στην οποία περιλαμβάνονται οι πιο ανεπιθύμητες, κακοπληρωμένες και επικίνδυνες εργασίες, με ελάχιστες πιθανότητες μετακίνησης στην κύρια αγορά εργασίας, που χαρακτηρίζεται από σταθερή απασχόληση και υψηλό εισόδημα (7), ακόμη και στην περίπτωση που θα φοιτήσουν στο δημοτικό.

Επίσης, επειδή οι ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων και ο παραδοσιακός τρόπος ζωής τους είναι ασύμβατοι με το υπαρκτό σχολείο, απαξιώνονται κατά μείζονα λόγο στο βαθμό που η εκπαίδευση στοχεύει στην εγχάραξη του κυρίαρχου πλέγματος αξιών. Τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο βιώνουν την αντίφαση ανάμεσα στην πρωτογενή τους κοινωνικοποίηση, στα πλαίσια της ευρείας οικογένειας, και στην επιχειρούμενη δευτερογενή τους κοινωνικοποίηση μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως διαπιστώνουμε, μόνο η "τεχνική λειτουργία" του σχολείου μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για τη μαζική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Πράγματι, ένας περιορισμένος αριθμός τσιγγανοπαίδων κάθονται ήδη στα σχολικά θρανία, όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 1.

Πίνακας 1
Αριθμός τσιγγανοπαίδων που φοίτησαν στο δημοτικό σχολείο (1988)

	αριθμ.	ποσοστό (%)
Γράφτηκαν	1472	100
Φοίτησαν κανονικά	665	45
Δεν φοίτησαν κανονικά	581	40
Διέκοψαν τη φοίτηση	226	15

Πηγή: Επεξεργασία αδημοσίευτων στοιχείων του Υπ.Ε.Π.Θ. για 12 νομούς της χώρας (Μαγνησία, Αργολίδα, Έβρου, Ημαθία, Αχαΐα, Σερρών, Αιτωλοακαρνανία, Λάρισα, Ηλεία, Κιλκίς, Εύβοια, Αττικής), από το σχετικό πίνακα του τμήματος ειδικών προγραμμάτων της Γ.Γ.Α.Ε.

Η απουσία της μεγάλης πλειοψηφίας των τσιγγανοπαίδων από το σχολείο αποδίδεται από τους σχολικούς συμβούλους που εργάζονται σε εκπαιδευτικές περιφέρειες στις οποίες κατοικούν Τσιγγάνοι, στους παρακάτω λόγους (8):

- στα προβλήματα επιβίωσης που αντιμετωπίζουν,
- στις άθλιες συνθήκες διαβίωσης,
- στη νομαδική ζωή τους,
- στην απόρριψη της αξίας του σχολείου,
- στις γλωσσικές δυσκολίες, δεδομένου ότι τα τσιγγανόπαιδα είναι δίγλωσσα,
- στη μη αποδοχή τους από το σχολικό περιβάλλον,
- στη μη αποδοχή τους από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον,
- στην εμμονή των Τσιγγάνων στην παραδοσιακή τους ταυτότητα.

Το σχολείο, εκτός από τις Λειτουργίες που προαναφέραμε, είναι Λοιπόν και πεδίο αντιθέσεων, αντιπαραθέσεων και αντιφάσεων. Τα τσιγγανόπαιδα δεν υφίστανται απλώς τις συνέπειες της φτώχειας και των άθλιων συνθηκών διαβίωσης, αλλά και την απόρριψη από το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

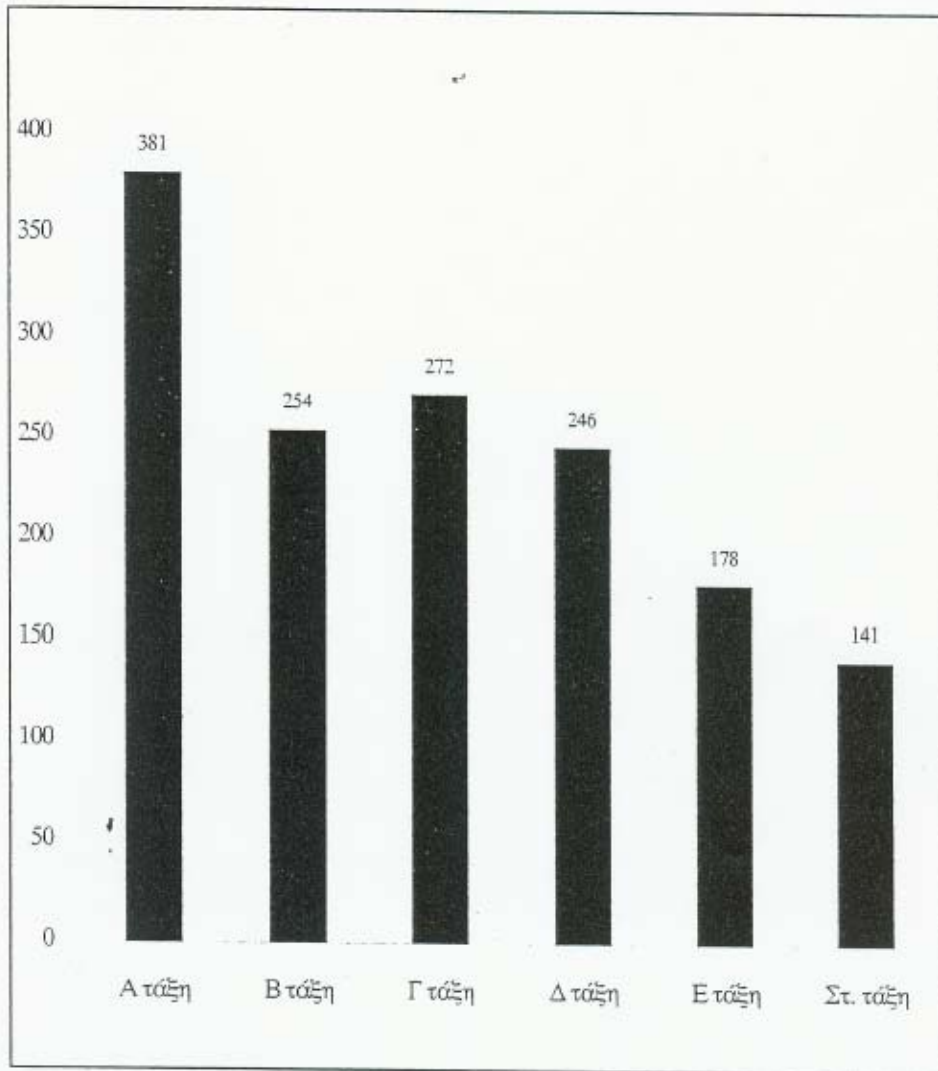
Με βάση εμπειρικές μας παρατηρήσεις μπορούμε να κατατάξουμε τις πρακτικές αποκλεισμού των τσιγγανοπαίδων από το σχολείο σε δύο κατηγορίες (9):

- α. Στον ενεργητικό αποκλεισμό τους, είτε με διαμαρτυρίες και δυναμικές κινητοποιήσεις είτε με ήπιες διοικητικές πρακτικές (επειδή δεν έχουν πιστοποιητικό γέννησης, δεν έχουν κάνει τα υποχρεωτικά εμβόλια κ.τ.λ.),
- β. Στον παθητικό αποκλεισμό τους, με την περιθωριοποίηση τους μέσα στη σχολική τάξη.

Όπως προκύπτει από τον πίνακα 1, το 1988 είχαν φοιτήσει στα δημοτικά σχολεία 12 νομών της χώρας 1.472 τσιγγανόπαιδα. Απ' αυτά φοίτησε κανονικά μόνο το 45%, το 15% διέκοψε τη φοίτηση και το 40% δεν φοίτησε κανονικά. Από τα στοιχεία αυτά είναι σαφές ότι, το πρόβλημα του αλφαριθμητισμού και γενικότερα της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων δεν αφορά μόνο την εγγραφή τους στο σχολείο, αλλά και την κανονική τους φοίτηση. Τα υψηλά ποσοστά ελλειπών παρακολούθησης των μαθημάτων και σχολικής διαρροής δείχνουν ότι ο παθητικός αποκλεισμός των τσιγγανοπαίδων, σε συνδυασμό και με τους παράγοντες που αναφέραμε παραπάνω, οδηγούν στην αναπαραγωγή του κύκλου της υποεκπαίδευσης (10).

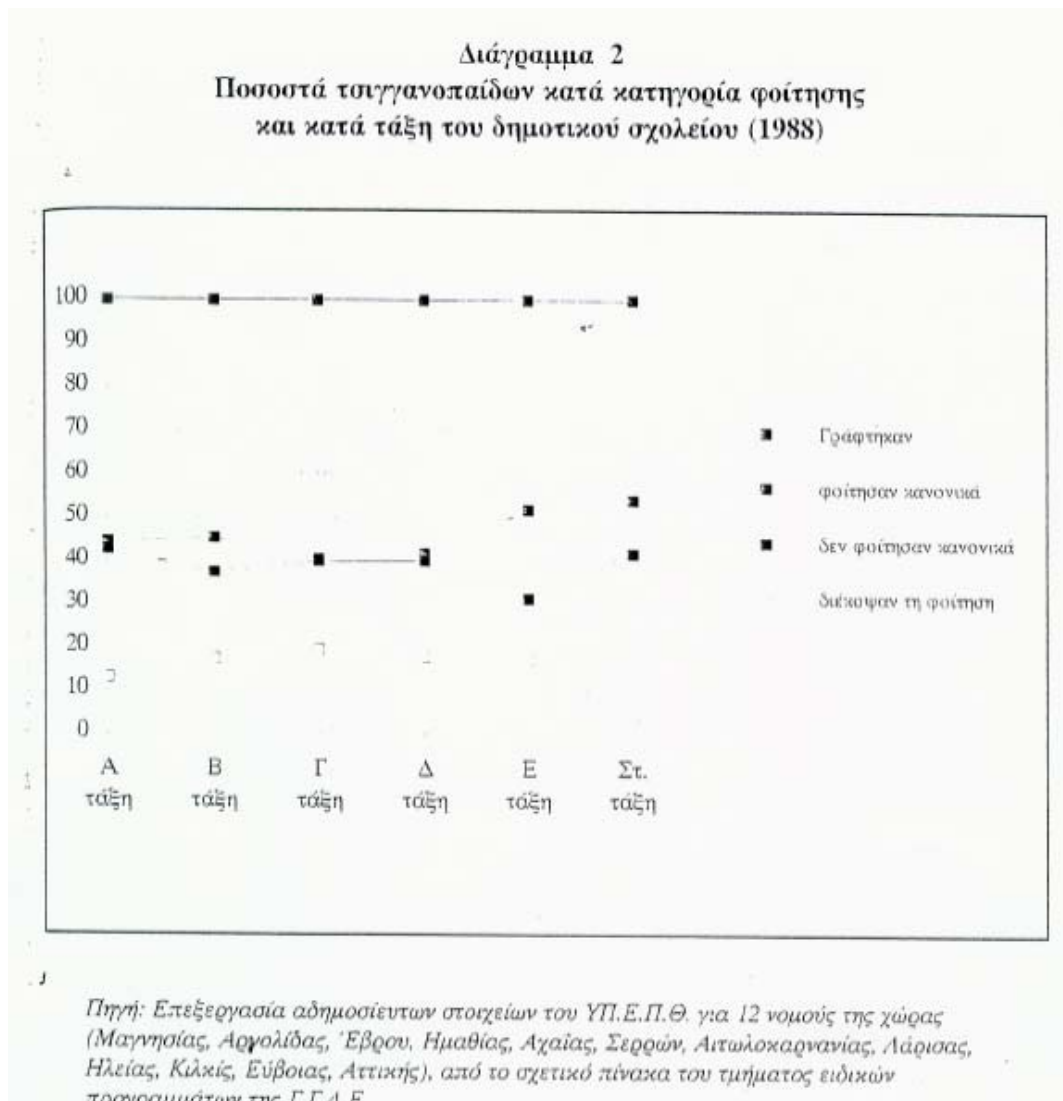
Στο διάγραμμα 1 παρατηρούμε ότι και ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων που γράφτηκαν στο δημοτικό σχολείο δεν κατανέμεται εξίσου σε όλες τις τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία τάξη του δημοτικού σχολείου γράφτηκε μόλις το 37% των τσιγγανοπαίδων που γράφτηκαν στην πρώτη τάξη.

Διάγραμμα 1
Αριθμός τσιγγανοπαίδων που γράφτηκαν
κατά τάξη του δημοτικού σχολείου (1988)



Πηγή: Επεξεργασία αδημοσίευστων στοιχείων του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για 12 νομούς της χώρας (Μαγνησίας, Αργολίδας, Έβρου, Ημαθίας, Αχαΐας, Σερρών, Αιτωλοκαρνανίας, Λάρισας, Ηλείας, Κιλκίς, Εύβοιας, Αττικής), από το σχετικό πίνακα του τμήματος ειδικών προγραμμάτων της Γ.Γ.Λ.Ε.

Από το διάγραμμα 2 διαπιστώνουμε ότι, στην πρώτη τάξη το ποσοστό των τσιγγανοπαίδων που εγκατέλειπαν το σχολείο είναι μικρότερο από τον μέσο όρο (το 15%). Στη δεύτερη τάξη το ποσοστό εγκατάλειψης μόλις ξεπερνάει το μέσο όρο ενώ στην τρίτη τάξη φτάνει το 20%. Στις επόμενες τάξεις μειώνεται συνεχώς και στην τελευταία περιορίζεται μόλις στο 4%. Τα υψηλότερα ποσοστά φοίτησης, μεγαλύτερα του 50%, παρατηρούνται στην πέμπτη και έκτη τάξη, και το χαμηλότερο στην τρίτη τάξη. Όπως φαίνεται, η κρίσιμη περίοδος φοίτησης είναι στις δύο ή τρεις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Στη συνέχεια, η εγκατάλειψη του σχολείου από τα τσιγγανόπαιδα μειώνεται και ελαχιστοποιείται στην τελευταία τάξη. Συνεπώς, οι προσπάθειες για τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων θα πρέπει να αναπτυχθούν κατά προτεραιότητα στη διάρκεια αυτής της κρίσιμης περιόδου.



3. Ο σχεδιασμός της αξιολόγησης

Η ανάθεση της αξιολόγησης έγινε με σκοπό τη βελτίωση του προγράμματος αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων. Η επιλογή του αποφασιογόνου μοντέλου αξιολόγησης (modele decisionnel) υπαγορεύτηκε από την πρόθεση σύνδεσης των συμπερασμάτων με τη λήψη αποφάσεων στον τομέα αυτό. Όπως είναι γνωστό, στόχος του μοντέλου αυτού είναι η συνάρθρωση της αξιολόγησης με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Δίνεται έμφαση όχι μόνο στα αποτελέσματα, αλλά και στα διάφορα στάδια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος που αξιολογείται. (11)

Στα πλαίσια του αποφασιογόνου μοντέλου διακρίνονται δύο τύποι αξιολόγησης:

- i. Η αθροιστική, ή τελική, ή εξωτερική αξιολόγηση, που αφορά το σύνολο μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας και διενεργείται για λογαριασμό μιας εξωτερικής ομάδας αποφασιζόντων.
- ii. Η διαμορφωτική, ή εσωτερική αξιολόγηση, που διενεργείται στη διάρκεια ενός εκπαιδευτικού προγράμματος με σκοπό την αναπροσαρμογή ή τη βελτίωση του.

Παίρνοντας υπόψη μας τη σύγχυση που επικρατεί σχετικά με τις έννοιες **έλεγχος** και **αξιολόγηση**, θα παραθέσουμε τα κριτήρια διαφοροποίησης των δύο πρακτικών που προτείνει ο καθηγητής Paul Demunter. (12)

- i. Ο έλεγχος πραγματοποιείται με αφετηρία ένα προϋπάρχον και εξωτερικό μοντέλο αναφοράς. Η αξιολόγηση παίρνει υπόψη της το μοντέλο αναφοράς σαν ένα από τα ισχύοντα δεδομένα υπάρχει όμως το ενδεχόμενο, το μοντέλο αναφοράς να αναπτυχθεί, να εμπλουτισθεί ή και να αλλάξει.
- ii. Ο έλεγχος διεξάγεται σε σχέση με έναν κανόνα που αποτελεί τον πόλο αναφοράς και το εργαλείο μέτρησης. Συνεπώς αποτελεί κανονιστική διαδικασία, ενώ η αξιολόγηση έχει ερευνητικό χαρακτήρα.
- iii. Ο έλεγχος στηρίζεται στην αποσύνθεση και ανάλυση της πραγματικότητας σε απλά και διακριτά στοιχεία, άμεσα παρατηρήσιμα και ελέγξιμα. Αντίθετα, η διαδικασία αξιολόγησης αποσκοπεί στην ανασύνθεση της κοινωνικής πραγματικότητας στην ολότητα της, στη διαύγαση των συσχετίσεων και αλληλεξαρτήσεων που αναπτύσσονται, χωρίς να αγνοούνται οι σκοτεινές περιοχές του συστήματος και οι αντιφάσεις του, καθώς και οι συγκρούσεις και τα διακυβεύματα που προκύπτουν.
- iv. Ο έλεγχος βασίζεται στην ιδέα ότι οι εκπαιδευτικές πρακτικές είναι διαφανείς, αναπαραγώγιμες, ευμετάδοτες, συνεκτικές και ομοιογενείς. Με την έννοια αυτή, ο έλεγχος θεωρείται ότι είναι έξω από το χρόνο, έξω από τη συγκεκριμένη ιστορική συγκυρία και έξω από τα κοινωνικά διακυβεύματα. Υποτίθεται ότι μπορεί να είναι πάντοτε ο ίδιος, να ασκείται με τον ίδιο τρόπο σε κάθε τόπο και χρόνο, με τη βοήθεια μιας εγκεκριμένης μονάδας μέτρησης, που η γενικευμένη ισχύς της - ανεξάρτητα από την κάθε φορά εφαρμογή της - είναι προϋπόθεση της αξιοπιστίας της. Ο ιδανικός έλεγχος είναι αυτός που γίνεται από εναλλασσόμενους ελεγκτές, χωρίς να αλλάζει το αποτέλεσμα.

Αντίθετα, η αξιολόγηση προσδιορίζεται ιστορικά. Παίρνει υπόψη της το ρόλο των δρώντων υποκειμένων και τα κοινωνικά διακυβεύματα.

v. Κάθε έλεγχος προϋποθέτει ένα ιεραρχικό σύστημα, το λιγότερο ένα σύστημα διαχωρισμού μεταξύ ελεγκτών και ελεγχόμενων, καθώς και διαχωρισμού μεταξύ των θεσμικών τους θέσεων.

Η αξιολόγηση προϋποθέτει ένα σύστημα επικεντρωμένο στην έκφραση όλων των πλευρών, με τις διαφορές τους, τις αντιθέσεις τους, τις συγκρούσεις και τις συμμαχίες τους.

vi. Ο έλεγχος είναι κλειστή διαδικασία που καταλήγει στην ανταμοιβή ή στην τιμωρία, ενώ η αξιολόγηση είναι ανοιχτή διαδικασία που συνοδεύει, καθοδηγεί και προσαρμόζει τη δράση στην πορεία ανάπτυξης της.

Δεδομένου ότι το πρόγραμμα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων βρίσκεται σε εξέλιξη, η αξιολόγηση του δεν μπορεί παρά να είναι διαμορφωτική, δηλαδή να συμβάλλει στη βελτίωση του και στην επίλυση των προβλημάτων που αντιμετωπίζονται.

Η σύνθετη και περίπλοκη κατάσταση αφενός στο επίπεδο της τοπικής κοινωνίας, αφετέρου στο επίπεδο της σχέσης των Τσιγγάνων με την εκπαίδευση καθιστά δύσκολη όχι μόνο την εκπαιδευτική παρέμβαση αλλά και τη διερεύνηση των προϋποθέσεων της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων. Γι' αυτό, ως καταλληλότερη μέθοδος διαμορφωτικής αξιολόγησης εφαρμόστηκε η έρευνα-δράση, προκειμένου να μην περιοριστούμε στην παραγωγή γνώσεων αλλά να προχωρήσουμε στην ανάπτυξη και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής δράσης, με σκοπό την επίτευξη απτών αποτελεσμάτων.

Η εκπαιδευτική έρευνα - δράση αποσκοπεί:

- i. στη βελτίωση των εκπαιδευτικών πρακτικών,
- ii. στην κατανόηση αυτών των πρακτικών,
- iii. στη βελτίωση της κατάστασης μέσα στην οποία υλοποιούνται οι εκπαιδευτικές πρακτικές.

Με βάση αυτό το μεθοδολογικό πλαίσιο, δεν περιοριστήκαμε στην απλή αξιολόγηση του διδακτικού υλικού και των εκπαιδευτικών μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν στον αλφαριθμητισμό των τσιγγανοπαίδων, προκειμένου να προτείνουμε κατάλληλες βελτιώσεις.

Αποδώσαμε σημαντική βαρύτητα στη διερεύνηση και στην κατανόηση όλων των διαστάσεων των εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, οι επιδιωκόμενες βελτιώσεις τοποθετήθηκαν στον κοινωνικό τους περίγυρο.

Οι ερευνητικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

- η συμμετοχική παρατήρηση,
- το ημερολόγιο εργασίας,
- η ανάδραση.

Οι βασικές υποθέσεις δράσης αφορούσαν αφενός την κωμόπολη της Κάτω Αχαΐας, κυρίως τα σημαντικά πρόσωπα, τους θεσμούς και τους συλλογικούς φορείς που αποτελούν το κοινωνικό πλαίσιο του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, αφετέρου τον αλφαριθμητισμό και την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων.

Ως προς το πρώτο σκέλος, η υπόθεση δράσης ήταν ότι όσον αφορά τη γενικά συγκρουσιακή σχέση Τσιγγάνων και "ντόπιων", υπάρχουν ήδη οι προϋποθέσεις - κοινωνικές, οικονομικές και επικοινωνιακές - για την αμοιβαία αποδοχή του τρόπου ζωής του άλλου και των περιορισμών καθώς και των συναλλαγών που επιβάλλει η αστικοποίηση του τσιγγάνικου πληθυσμού. Οι δράσεις που οργανώθηκαν απευθύνθηκαν και προς τους Τσιγγάνους και προς τους ντόπιους, απέβλεπαν στην ανάπτυξη ενός πλέγματος ενημέρωσης, πολιτιστικών ανταλλαγών και επικοινωνίας, με σκοπό τη συμβολή στην υπέρβαση των συγκρουσιακών σχέσεων και την αναζήτηση αποδεκτών λύσεων.

Ως προς το δεύτερο σκέλος, η υπόθεση δράσης ήταν ότι, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού που παραπέμπει στον τσιγγάνικο τρόπο ζωής καθώς και η χρησιμοποίηση εκπαιδευτικών πρακτικών που ανταποκρίνονται στις προδιαθέσεις (habitus) (13) των τσιγγανοπαίδων, θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στον αλφαριθμητισμό τους. Συνεπώς, η φοίτηση στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας θα ήταν κανονική και αποτελεσματική, εφόσον εφαρμόζονταν κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές και εχρησιμοποιείτο κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό.

Στο επίπεδο της έρευνας, οι υποθέσεις εργασίας ήταν:

α. Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων στο Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας διαφοροποιείται ριζικά από τη φοίτηση τους στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου, όχι μόνο με τη χρήση ειδικού εκπαιδευτικού υλικού, αλλά όσον αφορά όλες τις διαστάσεις των αντίστοιχων εκπαιδευτικών πρακτικών.

β. Οι διαφοροποιημένες εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόστηκαν στον εξωσχολικό αλφαριθμητισμό των τσιγγανοπαίδων και το εκπαιδευτικό υλικό έχουν θετικότερα αποτελέσματα, σε σύγκριση με τις αντίστοιχες εκπαιδευτικές πρακτικές και το αναγνωστικό του υπαρκτού σχολείου.

Ερευνητικά δεδομένα συγκεντρώθηκαν με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις από τους διευθυντές των δύο σχολείων της κωμόπολης, από τους δασκάλους στις τάξεις των οποίων φοιτούσαν τσιγγανόπαιδα, τον διοικητή του τοπικού αστυνομικού τμήματος, τον υπεύθυνο του Κ.Λ.Ε., τον δήμαρχο και μέλη του δημοτικού συμβουλίου, τον εκδότη της τοπικής εφημερίδας και τον πρόεδρο του τοπικού πολιτιστικού συλλόγου των Τσιγγάνων.

Η κυρίως ερευνητική τεχνική που χρησιμοποιήθηκε ήταν η συμμετοχική παρατήρηση της λειτουργίας των τμημάτων αλφαριθμητισμού στο Κ.Λ.Ε. και το ημερολόγιο εργασίας, στο οποίο καταγράφηκαν οι εξελίξεις και τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν όσον αφορά:

- i. το διδακτικό υλικό και τη χρήση του από τις επιμορφώτριες,
- ii. την προσέλευση των τσιγγανοπαίδων στις διδακτικές συναντήσεις,
- iii τις εκπαιδευτικές πρακτικές,
- iv. τις στάσεις και τις αναπαραστάσεις των τσιγγανοπαίδων για τον εαυτό τους και το σχολείο.

Ανάλογα στοιχεία συγκεντρώθηκαν για τη φοίτηση και τη συμπεριφορά των τσιγγανοπαίδων καθώς και για τις στάσεις των δασκάλων απέναντι τους, από τα δύο δημοτικά σχολεία της κωμόπολης, προκειμένου να συγκρίνουμε τη λειτουργία των δύο δεσμών και να εντοπίσουμε τους παράγοντες που ευνοούν και τους παράγοντες που αποτρέπουν τη σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων.

4. Η σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα

Το πρόβλημα της σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων είναι ιδιαίτερα έντονο στην Κάτω Αχαΐα, ημιαστικό οικισμό με περίπου 5.500 κατοίκους, σε απόσταση 23 χιλιομέτρων από την Πάτρα. Ο τσιγγάνικος πληθυσμός της Κάτω Αχαΐας ανέρχεται στο 30% των κατοίκων και διαμένει στην πλειοψηφία του στη συνοικία Τσιγγάνικα.

Για τους κατοίκους των Τσιγγάνικων υπάρχουν οι υλικές προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη των παιδιών τους. Οι περισσότεροι είναι έμποροι και μικροπωλητές, έχουν μόνιμη κατοικία και είναι σχετικά εύποροι. Επίσης, είναι δημότες Κάτω Αχαΐας και έχουν τη δυνατότητα κάποιας, συμμετοχής στα πολιτικά παιχνίδια που παίζονται σε τοπικό επίπεδο. Η συμμετοχή τους στις τοπικές πολιτικές αναμετρήσεις τους δίνει τη δυνατότητα να διεκδικούν την ικανοποίηση αιτημάτων με σκοπό τη βελτίωση της κοινωνικο-οικονομικής τους δέσης.

Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στο βαθμό σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων που κατοικούν στα Τσιγγάνικα Κάτω Αχαΐας, θεωρούμε ότι ο βαθμός σχολικής ένταξης

προσδιορίζεται από τέσσερις βασικούς δείκτες (14):

- τον αριθμό εγγραφών στο σχολείο,
- την κανονικότητα της φοίτησης,
- την επίδοση στα μαθήματα
- τη συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες.

α. Ο αριθμός εγγραφών

Τα τσιγγανόπαιδα που οι οικογένειες τους μένουν στα Τσιγγάνικα υπάγονται στην εκπαιδευτική περιφέρεια του Β' δημοτικού σχολείου Κάτω Αχαΐας.

Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 2, τα τσιγγανόπαιδα που γράφονται στο σχολείο αυτό ξεπερνούν το 45% των "ντόπιων" παιδιών. Είναι, επίσης, ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε ότι ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων αυξάνεται κάθε χρόνο.

Πίνακας 2
Παιδιά (ντόπια και τσιγγανόπαιδα) που γράφτηκαν και φοίτησαν στο Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας (1990-91 έως 1992-93).

Σχολικές χρονιές	1990-91				1991-92				1992-93			
	γράφηκαν		φοίτησαν		γράφηκαν		φοίτησαν		γράφηκαν		φοίτησαν	
	αρ.	%	αρ.	%	αρ.	%	αρ.	%	αρ.	%	αρ.	%
Παιδιά ντόπια	224	67,1	222	84,1	233	67,1	233	85,7	272	68,7	265	82,8
Τσιγγανόπαιδα	110	32,9	42	15,9	114	32,9	39	14,3	124	31,3	55	17,2
Σύνολο	334	100,0	264	100,0	347	100,0	272	100,0	396	100,0	320	100,0

Η συνεχής αύξηση του αριθμού των τσιγγανοπαίδων που γράφονται στο δημοτικό σχολείο, από το 1990-91 έως το 1992-93 δεν οφείλεται μόνο στη μόνιμη εγκατάσταση των οικογενειών τους και στο σχετικά υψηλό εισόδημα τους, αλλά κυρίως στην ανάπτυξη θετικού κλίματος στην τοπική κοινωνία. Ο υπεύθυνος του Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας σε συνεργασία με τα αρμόδια στελέχη της Γ.Γ.Λ.Ε. εργάστηκε προς τρεις κατευθύνσεις:

- Την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινής γνώμης για τα ζητήματα που αφορούν τους Τσιγγάνους και την έναρξη δημόσιου διαλόγου, διαμέσου της τοπικής εφημερίδας.
- Την αναζήτηση κοινής γλώσσας και συνεργασίας με τις δημοτικές και τις σχολικές αρχές, με σκοπό την επεξεργασία προτάσεων και λύσεων για τα προβλήματα που δημιουργεί η συμβίωση των δύο κοινοτήτων, των "ντόπιων" και των Τσιγγάνων.
- Την ανάπτυξη της συνεργασίας με τον τοπικό πολιτιστικό σύλλογο των Τσιγγάνων "Παναγίτσα", που αριθμεί περισσότερα από 300 μέλη.

Η ομάδα αξιολόγησης ενίσχυσε με κάθε τρόπο τις προσπάθειες αυτές της υπηρεσίας λαϊκής επιμόρφωσης, αναπτύσσοντας επαφές με τις δημοτικές και τις σχολικές αρχές, τον πρόεδρο του τσιγγάνικου συλλόγου, συμμετέχοντας σε επιμορφωτική ημερίδα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων και σε άλλες σχετικές εκδηλώσεις.

β. Η φοίτηση

Όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 2, από τα τσιγγανόπαιδα που γράφτηκαν στο Β' δημοτικό σχολείο το 1990-91 φοίτησε μόνο το 38%, την επόμενη χρονιά το 34% και το 1992-93 το 44%.

Από τον πίνακα 3 προκύπτει ότι η πλειοψηφία των τσιγγανοπαίδων (65% το 1990-91 και το 1991-92 και 62% το 1992-93) γράφτηκαν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Τα περισσότερα τσιγγανόπαιδα φοίτησαν επίσης στις δύο πρώτες τάξεις (86% το 1990-91, 59% το 1991-92 και 53% το 1992-93).

Πίνακας 3

Αριθμός τσιγγανοπαίδων που γράφτηκαν και φοίτησαν κατά τάξη στο Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας (1990-91 έως 1992-93).

Σχολικές τάξεις	1990-91		1991-92		1992-93	
	γράφηκαν	φοίτησαν	γράφηκαν	φοίτησαν	γράφηκαν	φοίτησαν
A	43	21	39	10	47	16
B	29	15	35	13	30	13
Γ	15	4	23	12	21	14
Δ	13	2	10	3	20	9
E	6	0	7	1	6	3
ΣΤ	4	0	0	0	0	0
ΣΥΝΟΛΟ	110	42	114	39	124	55

Στις μεγαλύτερες τάξεις, ο αριθμός των τσιγγανοπαίδων βαθμιαία ελαττώνεται, και τελικά κανένα δεν αποφοιτά από το δημοτικό σχολείο.

Συνεπώς, παρά την αύξηση του αριθμού των τσιγγανοπαίδων που γράφονται στο σχολείο και τις θετικές εξελίξεις όσον αφορά τη φοίτηση τους, η σχολική διαρροή εξακολουθεί να αποτελεί μια αναμφισβήτητη πραγματικότητα για τα τσιγγανόπαιδα.

γ. Η σχολική επίδοση

Όπως είναι ευνόητο, το ζητούμενο δεν είναι απλώς η "κανονική φοίτηση" των τσιγγανοπαίδων, αλλά η εκμάθηση τουλάχιστον του γραπτού λόγου.

Οι κρίσεις και οι πεποιθήσεις των δασκάλων των δύο δημοτικών σχολείων της Κάτω Αχαΐας για την επίδοση των τσιγγανοπαίδων, όπως καταγράφηκαν με ημικατευθυνόμενες συνεντεύξεις (15), συμπίπτουν στα εξής σημεία:

- i. Όλοι υπογραμμίζουν ότι τα τσιγγανόπαιδα, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις, έχουν χαμηλή επίδοση στο μαθήματα.
- ii. Υστερούν σε σημαντικό βαθμό στο μάθημα της γλώσσας.
- iii. Καλή επίδοση, ή απλώς καλύτερη σε σύγκριση με τα άλλα μαθήματα, έχουν στα μαθηματικά.

Από τα βιβλιοτετράδια της γλώσσας και των μαθηματικών επιβεβαιώθηκαν οι κρίσεις των δασκάλων για την επίδοση των τσιγγανοπαίδων. Γενικά, η χαμηλή τους επίδοση αποδίδεται από τους δασκάλους στους παρακάτω λόγους:

- δεν προετοιμάζονται στο σπίτι,
- δεν πιέζονται από τους γονείς τους για να διαβάζουν τα μαθήματα τους,
- οι γονείς τους δεν ελέγχουν την πρόοδο τους,
- η φοίτηση τους είναι ελλιπής.

Όπως φαίνεται, η τσιγγάνικη οικογένεια επιφορτίζεται με τον έλεγχο, την προετοιμασία και τη συνεχή πίεση των παιδιών που φοιτούν στο σχολείο, καθήκοντα στα οποία δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Επίσης, δεν λαμβάνεται υπόψη ότι τα τσιγγανόπαιδα είναι δίγλωσσα και η χρήση της ελληνικής γλώσσας δεν είναι πάντοτε στο επίπεδο που απαιτεί το σχολείο. Γενικότερα, το σχολείο δεν προωθεί την ανάπτυξη του προφορικού λόγου, αντίθετα δίνει έμφαση στη σιωπηρή, ατομική εργασία, που είναι τελείως ξένη με τις προδιαθέσεις των τσιγγανοπαίδων.

Τελικά, λοιπόν, και η "τεχνική λειτουργία" του σχολείου - δηλαδή μεταβίβαση πολιτισμικών τεχνικών στοιχείων - παραμένει στην περίπτωση των τσιγγανοπαίδων περιορισμένη και αναποτελεσματική, παρά τις σχετικά πολύ καλές προϋποθέσεις που υπάρχουν στην Κάτω Αχαΐα.

δ. Η συμμετοχή στις σχολικές δραστηριότητες

Ως κριτήρια της συμμετοχής των τσιγγανοπαίδων στις σχολικές δραστηριότητες χρησιμοποιήσαμε:

- i. τη συμμετοχή τους στις σχολικές γιορτές,
- ii. τη συνεργασία τους με άλλα παιδιά στη διάρκεια των διαλειμμάτων,
- iii. τη δέση τους μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας.

Από τις συνεντεύξεις των δασκάλων διαπιστώσαμε ότι έχουν γίνει κάποιες προσπάθειες για τη συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων σε σχολικές εκδηλώσεις. Παρά τις δυσκολίες και τα προβλήματα, τελικά σε μια γιορτή συμμετείχαν και μερικά τσιγγανόπαιδα. Η μικρή συμμετοχή τους αποδίδεται στην έλλειψη προθυμίας τους, επειδή τις θεωρούν ανιαρές.

Στα διαλείμματα τα τσιγγανόπαιδα, εκτός από σπάνιες εξαιρέσεις, παίζουν μεταξύ τους. Επίσης, σύμφωνα με τους δασκάλους που ρωτήθηκαν, τα τσιγγανόπαιδα προτιμούν να κάθονται στο ίδιο θρανίο με τον αδελφό ή τον ξάδελφο τους, ή με κάποιο άλλο τσιγγανόπαιδο.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, σχετικά σημαντικός αριθμός από τα εύπορα τσιγγανόπαιδα της Κάτω Αχαΐας γράφονται στο δημοτικό σχολείο και φοιτούν "κανονικά". Όμως, η επίδοσή τους είναι χαμηλή και ουσιαστικά δεν επιτρέπει τη συνέχιση του σχολείου, ακόμη και στην περίπτωση που θα προαχθούν στην επόμενη τάξη. Έτσι, μετά από μερικά χρόνια φοίτησης, τα τσιγγανόπαιδα υποχρεώνονται εκ των πραγμάτων να εγκαταλείπουν το σχολείο.

Η τσιγγάνικη τεχνογνωσία της επιβίωσης και οι ιδιαιτερότητες των Τσιγγάνων δεν λαμβάνονται υπόψη από το σχολείο. Έτσι, ενώ αρκετές τσιγγάνικες οικογένειες έχουν εξασφαλίσει τις υλικές και λειτουργικές προϋποθέσεις για την κανονική φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο, τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά τόσο στο επίπεδο της μάθησης όσο και στο επίπεδο της συμμετοχής στη σχολική ζωή.

5. Ο εξωσχολικός αλφαριθμητισμός των τσιγγανοπαίδων

Στα Τσιγγάνικα της Κάτω Αχαΐας την περίοδο της έρευνας - δράσης Λειτουργήσαν στα πλαίσια των δραστηριοτήτων του Κ.Λ.Ε., με τη συνεργασία του Δήμου Κάτω Αχαΐας και του τσιγγάνικου πολιτιστικού συλλόγου, δύο τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων. Στα τμήματα αυτά φοίτησαν συνολικά 43 αναλφάβητα τσιγγανόπαιδα, στα οποία παρατηρήθηκε μια διπλή ανομοιογένεια:

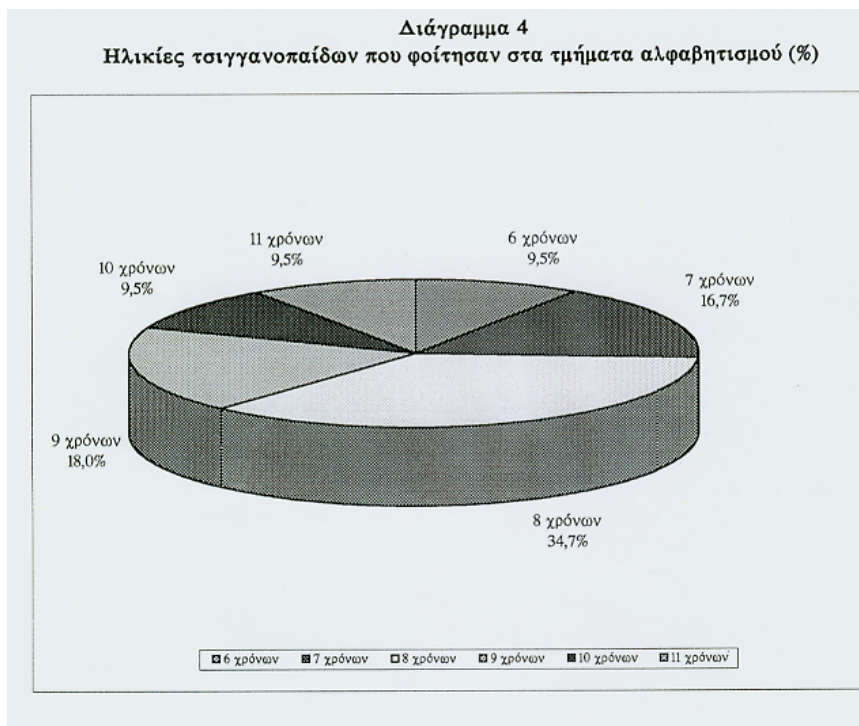
- i. ως προς την ηλικία,
- ii. ως προς τις στοιχειώδεις γνώσεις τους στην ανάγνωση και στη γραφή.

Προσθέτουμε ότι, όχι μόνο δεν υπήρχε ομοιογένεια ηλικίας και γνώσεων, αλλά και η σχέση των τσιγγανοπαίδων με το σχολείο δεν ήταν η ίδια. Στα τμήματα αλφαριθμητισμού συμμετείχαν:

- παιδιά που φοίτησαν για λίγο καιρό στο δημοτικό σχολείο αλλά το εγκατέλειπαν,
- παιδιά που φοίτησαν σε μερικές τάξεις του δημοτικού σχολείου αλλά δεν παρακολούθησαν κανονικά τα μαθήματα,
- παιδιά που φοιτούσαν παράλληλα και στο δημοτικό σχολείο και στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε.,
- παιδιά που δεν φοίτησαν καθόλου στο σχολείο.



Από τα διαγράμματα 3 και 4 διαπιστώνουμε ότι τα περισσότερα τσιγγανόπαιδα ήταν μεταξύ 7 και 9 χρόνων. Μόνο 4 τσιγγανόπαιδα είχαν την κανονική ηλικία φοίτησης στην πρώτη τάξη του δημοτικού, 4 ήταν 10 χρόνων και 4 ήταν 11 χρόνων. Το 35% των παιδιών ήταν ηλικίας 8 χρόνων.

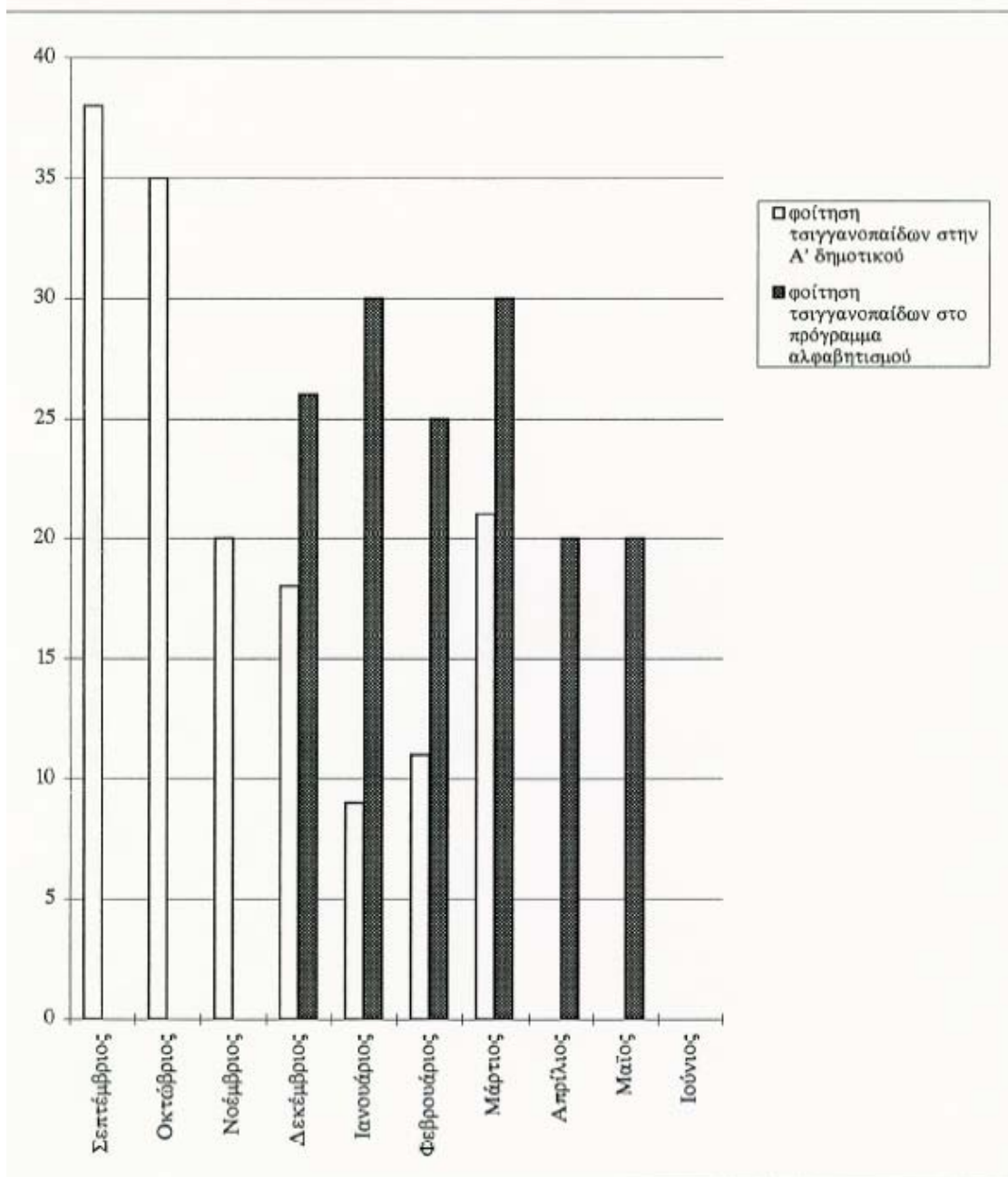


Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, το 90% των παιδιών αυτών δεν είχαν αποκτήσει τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής, ακόμη και στην περίπτωση που είχαν φοιτήσει στο δημοτικό σχολείο. Όπως είναι ευνόητο, τα παιδιά αυτά εάν δεν φοιτούσαν στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε. θα έμεναν αναλφάβητα.

Η σύγκριση της φοίτησης των τσιγγανοπαίδων στα δύο τμήματα της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου και στα δύο τμήματα του Κ.Λ.Ε. (βλ. διάγραμμα 5) είναι αποκαλυπτική. Ενώ η φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου συρρικνώνεται εντυπωσιακά και φτάνει στο ελάχιστο τον Ιανουάριο και τον Φεβρουάριο, αντίθετα στο Κ.Λ.Ε. η προσέλευση φτάνει στο μέγιστο τον Ιανουάριο και τον Μάρτιο. Επίσης, είναι σαφές ότι η συνέχεια της φοίτησης στο Κ.Λ.Ε. είναι πιο ικανοποιητική σε σύγκριση με τη φοίτηση στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου.

Συνεπώς, η μη κανονική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο δημοτικό σχολείο δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά στις οικογενειακές μετακινήσεις προς αναζήτηση εργασίας και στο νομαδικό τρόπο ζωής τους. Διότι, αφενός πρόκειται για εύπορους και μόνιμα εγκατεστημένους Τσιγγάνους, αφετέρου η φοίτηση στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού τον Ιανουάριο συμβαίνει να είναι στο υψηλότερο σημείο της ενώ στην πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου στο ελάχιστο.

Διάγραμμα 5
Φοίτηση τσιγγανοπαίδων στην Α' δημοτικού (Β' δημοτικό σχολείο Κάτω Αχαΐας) και στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε.

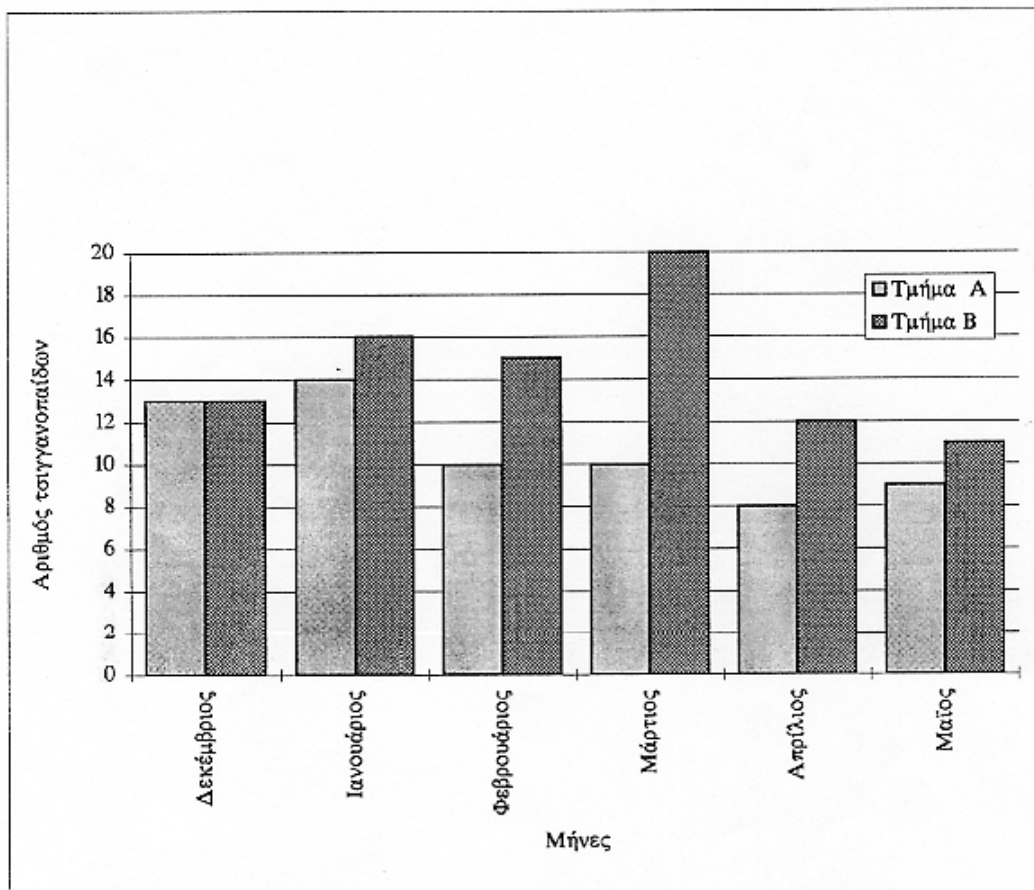


Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύεται ακόμη περισσότερο, εάν συγκρίνουμε την φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στα δύο τμήματα αλφαριθμητισμού (βλ. διάγραμμα 6). Ενώ το Δεκέμβριο στα δύο τμήματα φοιτά ο ίδιος αριθμός τσιγγανοπαίδων, 13 παιδιά σε κάθε τμήμα, τους επόμενους μήνες η προσέλευση στο τμήμα Β είναι σταθερά και σε σημαντικό βαθμό μεγαλύτερη από την προσέλευση στο τμήμα Α. Δεδομένου ότι όλες οι παράμετροι της φοίτησης στα δύο τμήματα είναι οι ίδιες (χώρος, χρόνος, υποδομή, κοινωνικο-οικονομική προέλευση μαθητών, διδακτικό υλικό κτ.λ.), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας για τη φοίτηση είναι ο δάσκαλος

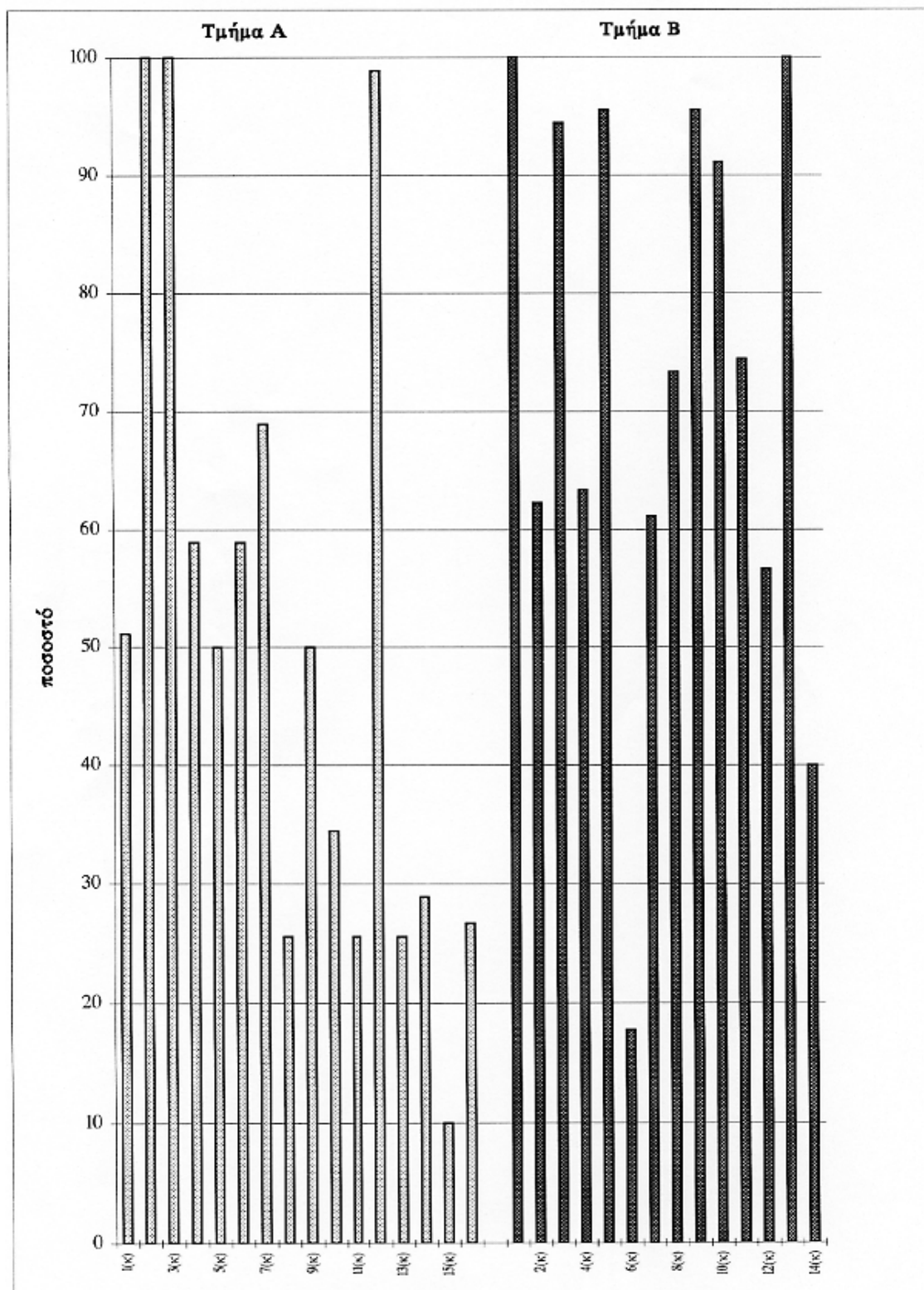
και η δυναμική που αναπτύσσει μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Σημειώνουμε ότι και οι δύο διδάσκοντες δεν ήταν κάτοικοι Κάτω Αχαΐας, συνεπώς οι μοναδικές σχέσεις που είχαν με τους Τσιγγάνους ήταν στα πλαίσια της δουλειάς τους.

Εκτός από τη διαφοροποίηση της φοίτησης στα δύο τμήματα του προγράμματος αλφαριθμητισμού σε συνάρτηση με τον διδάσκοντα, διαπιστώνουμε έντονη διαφοροποίηση και ως προς το φύλο. Πράγματι, το 70% των διδασκομένων ήταν κορίτσια. Πιο συγκεκριμένα το πρόγραμμα παρακολούθησαν 30 κορίτσια και 13 αγόρια. Όπως διαπιστώνουμε από το διάγραμμα 7, όλες οι μαθήτριες του Β τμήματος εκτός από 2 παρακολούθησαν περισσότερο από το 50% των διδακτικών συναντήσεων. Το ποσοστό των κοριτσιών που δεν παρακολούθησαν κανονικά τα μαθήματα - με τα κριτήρια του δημοτικού σχολείου - φτάνει το 14%. Στο Α' τμήμα το αντίστοιχο ποσοστό μη κανονικής φοίτησης φτάνει το 44%.

Διάγραμμα 6
Προσέλευση τσιγγανοπαίδων στις διδακτικές συναντήσεις ανά μήνα
(συγκριτική γραφική παράσταση των δύο τμημάτων)



Διάγραμμα 7
Ποσοστά παρακολούθησης διδακτικών συναντήσεων από κάθε κορίτσι

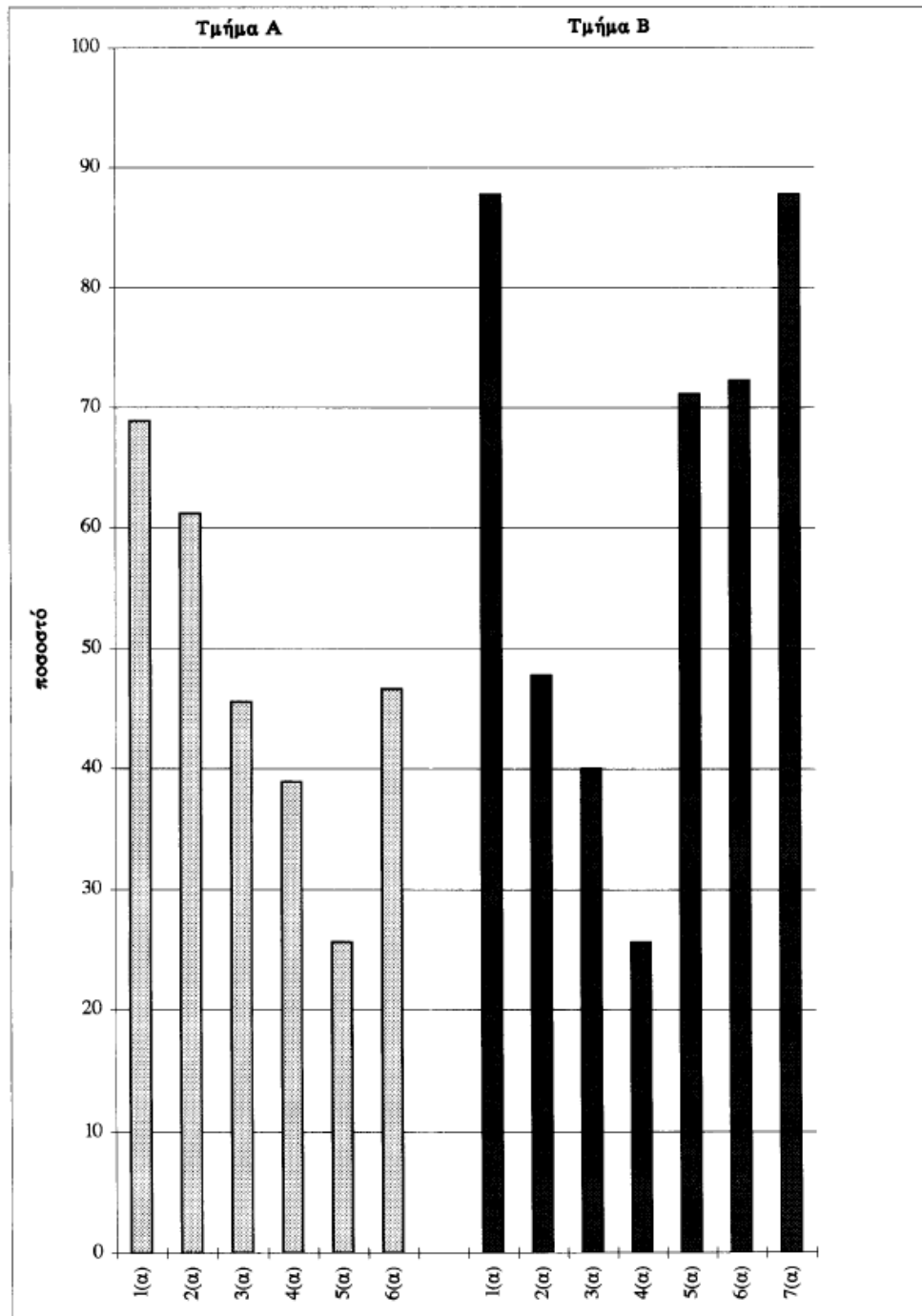


Όσον αφορά τα αγόρια (βλ. διάγραμμα 8), τα ποσοστά μη κανονικής παρακολούθησης είναι και στα δύο τμήματα κατά πολύ μεγαλύτερα. Συγκεκριμένα, στο Β τμήμα φοίτησαν κανονικά - σύμφωνα με τα κριτήρια του δημοτικού σχολείου - οι 4 από τους 7

μαθητές (ποσοστό μη κανονικής φοίτησης 43%), και στο τμήμα Α φοίτησαν κανονικά μόνο οι 2 από τους 6 μαθητές (ποσοστό μη κανονικής φοίτησης 67%). Συνολικά, το ποσοστό μη κανονικής φοίτησης για τα κορίτσια ήταν 30% και για τα αγόρια 54%, σχεδόν το διπλάσιο.

Συνοψίζοντας, μπορούμε να πούμε ότι η φοίτηση των τσιγγανοπαίδων στο πρόγραμμα αλφαριθμητισμού διαφοροποιείται ως προς το φύλλο και σε συνάρτηση με τον διδάσκοντα. Στη συνέχεια θα εξετάσουμε τις εκπαιδευτικές πρακτικές που παρατηρήθηκαν.

Διάγραμμα 8
Ποσοστά παρακολούθησης διδακτικών συναντήσεων από κάθε αγόρι



6. Οι εκπαιδευτικές πρακτικές στα τμήματα αλφαριθμητισμού

Το αρχικό αίτημα της Γ.Γ.Λ.Ε., όπως ήδη αναφέραμε, ήταν η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για τσιγγανόπαιδα "Μαθαίνω γράμματα" και του εγχειριδίου για το δάσκαλο-επιμορφωτή. Όμως, όπως είναι γνωστό, κάθε εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται μέσα σε ένα συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο. Συνεπώς, δεν μπορούμε να αξιολογήσουμε το εκπαιδευτικό υλικό έξω από το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στο οποίο χρησιμοποιείται, και χωρίς να πάρουμε υπόψη μας τις "ρυθμίσεις" που προηγήθηκαν για την οργάνωση και υλοποίηση του προγράμματος αλφαριθμητισμού τσιγγανοπαίδων (16).

Το εκπαιδευτικό επικοινωνιακό πλαίσιο συντίθεται από στοιχεία τα οποία μπορούμε να τα κατατάξουμε στις κατηγορίες: χρόνος, χώρος και τρόπος εξέτασης.

i. Η οργάνωση του εκπαιδευτικού χρόνου

Οι εκπαιδευτικές δράσεις ως προς την οργάνωση του χρόνου, σύμφωνα με τον Basil Bernstein(17), χαρακτηρίζονται από τη χρονική διαδοχή και το ρυθμό τους, την παριχάραξή τους με ένα σύστημα συνόρων μεταξύ εκπαιδευτικής και μη εκπαιδευτικής δραστηριότητας, καθώς και από την ταξινόμηση τους ως μέρους ενός ευρύτερου προγράμματος.

Στην κατάτμηση του χρόνου και των παρεχόμενων γνώσεων θεωρείται αυτονόητο ότι οι διδάσκοντες και οι διδασκόμενοι είναι υποχρεωμένοι να υποτάσσονται, ιδιαίτερα στα πλαίσια της τυπικής εκπαίδευσης. Οι διδάσκοντες, και πολύ περισσότερο οι διδασκόμενοι, έχουν ελάχιστες δυνατότητες παρέμβασης στην οργάνωση του εκπαιδευτικού χρόνου. Οι προβλεπόμενες ρυθμίσεις είναι λεπτομερείς και ανελαστικές και δεν αφήνουν περιθώρια πρωτοβουλιών, για την προσαρμογή της οργάνωσης του χρόνου, ανάλογα με τις συγκεκριμένες ανάγκες του μαθητικού πληθυσμού.

Όπως είναι ευνόητο, στο δημοτικό σχολείο τα τσιγγανόπαιδα υφίστανται την ισχύουσα οργάνωση του σχολικού χρόνου. Στις υποδιαίρεσεις του σχολικού χρόνου αντιστοιχεί η διδασκαλία συγκεκριμένων σχολικών γνώσεων, που είναι ταξινομημένες κατά συνεχή και αυστηρό τρόπο, περιέχονται στα διδακτικά εγχειρίδια, επιβάλλονται από τα βιβλία των δασκάλων και τις οδηγίες των στελεχών της εκπαίδευσης. Έχει εξάλλου διαπιστωθεί ερευνητικά ότι, στη διάταξη του σχολικού χρόνου " το βάρος πέφτει κατά κύριο λόγο στην εκτέλεση γραμματικών και συντακτικών ασκήσεων που συνήθως καταλήγει στην κατάργηση κάθε δυνατότητας ζωντανού διαλόγου μέσα στην τάξη και στην ελαχιστοποίηση της συμμετοχής των "κακών" μαθητών". (18)

Οποιαδήποτε διάσπαση της χρονικής συνέχειας από τα τσιγγανόπαιδα - που τελικά καταγράφεται ως μη κανονική φοίτηση - συνεπάγεται όχι μόνο την ασυνέχεια όσον αφορά τις σχολικές γνώσεις, αλλά κυρίως την αύξουσα αδυναμία κατανόησης τους, στο βαθμό που η διάταξη τους στο χρόνο (διαδοχή και ρυθμός) είναι απόλυτα προκαθορισμένη, και όπως προαναφέραμε λεπτομερές και ανελαστική. Ακόμη και στην περίπτωση που τα τσιγγανόπαιδα φοιτούν κανονικά, δεν είναι καθόλου τυχαία η άπουση των δασκάλων ότι" ... δεν μπορούν να μπουν στο ρυθμό της τάξης".

Η αντίληψη των Τσιγγάνων για το χρόνο προσδιορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τις παραδοσιακές τους κοινωνικές και εργασιακές δραστηριότητες και δεν συμπίπτει κατ' ανάγκη με την κυρίαρχη οργάνωση του χρόνου (εργάσιμες ημέρες, αργίες, ημιαργίες,

ωράρια, ώρες κοινής ησυχίας κ.τ.λ.). Συνεπώς, η κοινωνική θέσμιση του χρόνου, που χαρακτηρίζει τη λειτουργία του σχολείου, όχι μόνο δεν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις δυνατότητες των Τσιγγάνων - εξαιτίας των συχνών μετακινήσεων τους - αλλά ούτε καν στις αντιλήψεις τους. Έτσι, ακόμη και στην περίπτωση μόνιμης εγκατάστασης τους και εξασφάλισης της συνεχούς παρουσίας ενός ενηλίκου για τη φροντίδα των παιδιών, η κανονική φοίτηση των τσιγγανοπαίδων συχνά προσκρούει στην παραδοσιακή κυκλική αντίληψη των Τσιγγάνων για το χρόνο.

Η οργάνωση του χρόνου στα τμήματα αλφαριθμητισμού του Κ.Λ.Ε. αποφασίστηκε από τον υπεύθυνο του Κέντρου σε συνεργασία με τους διδάσκοντες. Καθορίστηκαν τέσσερις διδακτικές συναντήσεις την εβδομάδα, διάρκειας τριών διδακτικών ωρών. Η έγκαιρη προσέλευση των τσιγγανοπαίδων στα μαθήματα απέτέλεσε πεδίο διαπραγμάτευσης τους με τους διδάσκοντες. Σταδιακά τα περισσότερα τσιγγανόπαιδα αποδέχτηκαν την προαποφασισμένη ρύθμιση του χρόνου και υιοθέτησαν τις αντίστοιχες πρακτικές.

Στη συνολική του διάρκεια το πρόγραμμα λειτούργησε σε τρεις περιόδους. Την πρώτη περίοδο (15 Μαρτίου - 4 Μαΐου) η έμφαση δόθηκε σε προγραφικές ασκήσεις, ζωγραφική, κολάζ και στη δραματοποίηση γνωστών παραμυθιών. Έτσι, τα τσιγγανόπαιδα είχαν χρόνο να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της μαθησιακής διαδικασίας.

Στη δεύτερη περίοδο (5 Μαΐου - 15 Ιουλίου) χρησιμοποιήθηκε το βιβλίο "Μαθαίνω γράμματα". Όμως, ο ρυθμός της διδασκαλίας προσδιοριζόταν από τους διδάσκοντες και όχι από κάποιο προκαθορισμένο αναλυτικό πρόγραμμα. Επίσης, ο βαθμός περιχάραξης στο διδακτικό εγχειρίδιο ήταν μικρός.

Η τρίτη περίοδος διήρκεσε αρκετούς μήνες (30 Νοεμβρίου 1993 - 10 Ιουνίου 1994). Η χρήση του βιβλίου ήταν πιο συστηματική χωρίς επιμονή στην ταξινόμηση της διδακτέας ύλης.

Η τετράμηνη διακοπή οφειλόταν στην ασυνέχεια της χρηματοδότησης του προγράμματος, γεγονός που αντικατοπτρίζει γενικότερες δυσλειτουργίες και δυσκολίες η αντιμετώπιση των οποίων από τους υπεύθυνους του προγράμματος δεν ήταν πάντοτε εύκολη. Ωστόσο, η έλλειψη σταθερών οργανωτικών δομών και αυστηρών χρονικών συνόρων στην εκπαιδευτική δραστηριότητα επέτρεψε στους διδάσκοντες να επιλέγουν τη χρονική διάταξη της διδασκαλίας που φαινόταν αποτελεσματικότερη στη συγκεκριμένη περίοδο.

ii. Η οργάνωση του χώρου

Το επικοινωνιακό πλαίσιο της εκπαίδευσης προσδιορίζεται, επίσης από τη διάταξη του χώρου της εκπαιδευτικής πρακτικής, ο οποίος συγκροτείται (19):

- α. Από ένα εξωτερικό σύνορο, που οριοθετεί το χώρο της εκπαίδευσης υλικά και συμβολικά.
- β. Από ένα σύστημα εσωτερικών συνόρων που κατανέμουν τον εκπαιδευτικό χώρο ανάλογα με τις επιμέρους λειτουργίες του.
- γ. Από ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούν στις διαφορετικές δέσεις των υποκειμένων στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Είναι σαφές ότι η διάταξη του χώρου στο δημοτικό σχολείο είναι απολύτως καθορισμένη. Το εξωτερικό σύνορο του σχολείου - συνήθως ο μαντρότοιχος και η

καγκελόπορτα – το διαχωρίζει από το περιβάλλον. Επίσης, ο σχολικός χώρος διαχωρίζεται σε σχολικές αίθουσες - τάξεις, σε γραφείο διδασκόντων κ.τ.λ.. Αλλά και τα υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας - ο δάσκαλος και οι μαθητές κατέχουν συγκεκριμένες θέσεις μέσα στις σχολικές τάξεις.

Από σχετική έρευνα έχει προκύψει ότι " ... οι δάσκαλοι στην πλειοψηφία τους οργανώνουν την τάξη τους και την κίνηση τους στη σχολική αίθουσα έτσι ώστε να έρχονται σε κοντινότερη επαφή με τους καλύτερους μαθητές, απομακρύνοντας τους "κακούς" στην περιφέρεια της περιοχής δραστηριότητας." (20) Η διαπίστωση αυτή ισχύει κατά μείζονα λόγο για τα τσιγγανόπαιδα, που εξωθούνται σε τέτοιο βαθμό σε οριακές θέσεις στην περιφέρεια της περιοχής δραστηριότητας, ώστε τελικά εγκαταλείπουν το σχολείο.

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού τσιγγανόπαιδων του Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας, που στεγάζονταν σε οίκημα ιδιοκτησίας Τσιγγάνου, στα Τσιγγάνικα, τα εξωτερικά "σύνορα" ήταν εξαιρετικά ασθενή. Οι "αίθουσες" ήταν ισόγειες με παράθυρα προς το δρόμο. Τσιγγανόπαιδα που δεν φοιτούσαν στα τμήματα αλφαριθμητισμού χτυπούσαν τις πόρτες ή τα παράθυρα κάνοντας διάφορες ερωτήσεις ή απλώς κάνοντας φασαρία" μερικές φορές κατάφερναν να μπουν μέσα στο οίκημα διακόποντας την εκπαιδευτική διαδικασία, δηλώνοντας ότι θέλουν κι αυτά "να κάνουν μάθημα". Διδάσκοντες και διδασκόμενοι πολλές φορές υποχρεώθηκαν να "υπερασπίσουν" την ιδιαιτερότητα του χώρου τους για να διασφαλίσουν την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων.

Αλλά και τα παιδιά που φοιτούσαν δεν ήταν εκ των προτέρων καθορισμένα. Η επιλογή των τσιγγανόπαιδων έγινε σταδιακά με κριτήριο την άγνοια ανάγνωσης και γραφής. Οι διδάσκοντες σε ένα πρώτο στάδιο δέχονταν στα τμήματα αλφαριθμητισμού μεγάλο αριθμό παιδιών σε σχέση με τις υπάρχουσες δυνατότητες, γιατί δεν ήθελαν να τους στερήσουν τη δυνατότητα να μάθουν ανάγνωση και γραφή. Η μη κανονική φοίτηση ενός μέρους των τσιγγανόπαιδων είχε ως αποτέλεσμα κατά περιόδους ο αριθμός των μαθητών να είναι σχετικά μικρός και να διευκολύνεται η διδασκαλία, ενώ κατά περιόδους ο μεγάλος αριθμός τους να δημιουργεί προβλήματα σε διδάσκοντες και διδασκόμενους. Είναι σαφές ότι αυτή η διαπερατότητα των εξωτερικών συνόρων της εκπαιδευτικής πρακτικής αφενός έδινε την ευκαιρία στα τσιγγανόπαιδα να έχουν πρόσβαση στο τμήμα αλφαριθμητισμού, όσο τους επέτρεπε η οικογενειακή τους κατάσταση, αφετέρου δημιούργησε μια ελκυστική εικόνα για τα τμήματα αλφαριθμητισμού. Η φοίτηση βιωνόταν από τα τσιγγανόπαιδα όχι ως υποχρέωση αλλά ως προνόμιο.

Το σύστημα εσωτερικών συνόρων για την κατανομή του χώρου ήταν ανύπαρκτο. Οι αίθουσες ήταν πολύ μικρές, σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών. Ο συνεπακόλουθος συνωστισμός δεν επέτρεπε την κατανομή του χώρου σε επιμέρους εκπαιδευτικές λειτουργίες. Πολλές φορές τα τσιγγανόπαιδα αναγκάζονταν να κάθονται στο πάτωμα και να γράφουν στο γόνατο ή να στέκονται ορδιά ακουμπώντας στον τοίχο. Στην καλύτερη περίπτωση, τα παιδιά στριμώχνονταν γύρω από τα τραπέζια, καθισμένα πολλές φορές δύο-δύο στην ίδια καρέκλα.

Παρ'όλο το συνωστισμό, από την παρατήρηση προέκυψε ότι δημιουργήθηκε μέσα στα τμήματα ένα σύστημα συνόρων που αντιστοιχούσε στις διαφορετικές "θέσεις" των παιδιών, κυρίως ως προς το φύλο, και δευτερευόντως ως προς την οικογενειακή οικονομική κατάσταση.

Στην αρχή, τα αγόρια και τα κορίτσια - ιδιαίτερα όσα ήταν μεγαλύτερα στην ηλικία - κάθονταν σε ξεχωριστά τραπέζια και αρνούσαν να συνεργαστούν μεταξύ τους. Επίσης, υπήρχαν δυσκολίες στη συνεργασία μεταξύ των ευκατάστατων και των υπόλοιπων παιδιών.

Οι διδάσκοντες εργάστηκαν προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης της συνεργασίας και της υπέρβασης των διαχωρισμών. Τελικά, σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο, τα σύνορα στα τμήματα αλφαριθμητισμού τόσο ως προς την οργάνωση του χρόνου όσο και ως προς την οργάνωση του χώρου ήταν εξαιρετικά ασθενή. Οι διδάσκοντες είχαν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για τη χρονική διάταξη της διδασκαλίας. Αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την ομαδοποίηση των παιδιών και την ανάπτυξη της συνεργασίας μαζί τους και μεταξύ τους, στα πλαίσια μιας διαδικασίας διαπραγμάτευσης των αναγκών τους με βάση τις υπάρχουσες δυνατότητες.

Τα κριτήρια διάταξης του εκπαιδευτικού χρόνου δεν ήταν κανονιστικά, προσαρμόζονταν ανάλογα με τις ανάγκες των τσιγγανοπαίδων και της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο όχι την εφαρμογή ενός αναλυτικού προγράμματος αλλά το θετικό μαθησιακό αποτέλεσμα.

Ο χώρος της εκπαιδευτικής πρακτικής ήταν πολύ μικρός σε σχέση με τον αριθμό των παιδιών. Επίσης τα ασθενή σύνορα με το κοινωνικό πλαίσιο σε ορισμένες περιπτώσεις δυσκόλευε τη μαθησιακή διαδικασία. Όμως, η φοίτηση στα τμήματα αλφαριθμητισμού ποτέ δεν βιώθηκε από τα τσιγγανοπαιδιά σαν υποχρέωση ούτε σαν απειλή απομόνωσης από την ομάδα των συνομηλίκων τους. Απετέλεσε θετική εμπειρία και θεωρήθηκε προνόμιο από τους συνομηλίκους των τσιγγανοπαίδων που φοίτησαν.

7. Το εκπαιδευτικό υλικό

Σύμφωνα με τις θεωρητικές μας επιλογές, το εκπαιδευτικό υλικό αξιολογήθηκε μέσα στο συγκεκριμένο επικοινωνιακό του πλαίσιο. Όπως διαπιστώσαμε, το επικοινωνιακό πλαίσιο μέσα στα τμήματα αλφαριθμητισμού ως προς την οργάνωση του χώρου και του χρόνου σε πολύ μικρό βαθμό είχε ρυθμιστεί εκ των άνω και εκ των προτέρων.

Θα πρέπει να προσδέσουμε ότι το εκπαιδευτικό επικοινωνιακό πλαίσιο ρυθμίζεται όχι μόνο με την οργάνωση του χρόνου και του χώρου, αλλά και με τον τρόπο εξέτασης και βαθμολόγησης των διδασκομένων. "Οι τεχνικές εξέτασης...αντλούν γνώσεις/πληροφορίες από τα άτομα-μαθητές και κατασκευάζουν μια αντικειμενική "αλήθεια" για κάθε άτομο. Συνδυάζονται με ένα σύστημα καταγραφής, τεκμηρίωσης και αρχειοθέτησης καθώς και με ένα σύστημα μέτρησης και ποσοτικοποίησης που ... καθιστούν κάθε άτομο μια "περίπτωση". (21)

Στα τμήματα αλφαριθμητισμού οι διδάσκοντες απέφυγαν κάθε εξέταση και βαθμολόγηση των διδασκομένων με την έννοια που προαναφέραμε, δεδομένου ότι πρωταρχικός σκοπός του προγράμματος ήταν η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο. Συνεπώς, η αναγωγή των διδασκομένων σε "περιπτώσεις" και η ταξινόμηση τους με μετρήσιμα, ποσοτικοποιημένα κριτήρια δεν είχε νόημα. Κριτήριο επιτυχίας του προγράμματος ήταν η συχνότητα φοίτησης, η συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στη μαθησιακή διαδικασία και στις δραστηριότητες του Κ.Λ.Ε., η βιωματική ανάπτυξη θετικής στάσης για την εκπαίδευση και τέλος η ικανοποιητική ανάπτυξη της δεξιότητας ανάγνωσης και γραφής.

Για την υλοποίηση αυτού του σκοπού, πρωταρχικής σημασίας ήταν η χρήση του διδακτικού βιβλίου "Μαθαίνω γράμματα". Η σύγκριση του με το αλφαβητάριο της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου μπορεί να γίνει σε πολλαπλά επίπεδα.

Κατ' αρχήν, όπως τονίζεται από σχολικό σύμβουλο, μέλος της ομάδας επεξεργασίας του διδακτικού υλικού "Τα Αλφαβητάρια της Α' Δημοτικού δεν μπορούν να τα βοηθήσουν [τα τσιγγανόπαιδα], γιατί θεωρούν ως δοσμένη την κατοχή της μητρικής γλώσσας (για τα τσιγγανόπαιδα ωστόσο αυτή είναι η "δεύτερη γλώσσα"), προχωρούν ταχύτατα στην ανάπτυξη του λεξιλογίου, επιμένουν στα σύμβολα, έχουν και ως ένα σημείο έναν αντιεποικιογνωσιακό λόγο (μεταφορές, παρομοιώσεις, σχήματα λόγου κ.λ.π.), που δεν λειτουργεί ευνοϊκά για τα παιδιά της τσιγγάνικης κοινότητας. Δεν υπάρχει τίποτα που να "ζεσταίνει" το παιδί και να το παρωθήσει... Όλα είναι έξω από την ιστορία, τον πολιτισμό, την καθημερινή του ζωή, τα χρώματα, την ψυχοσύνθεσή του.... Έτσι τα παιδιά γρήγορα κουράζονται και ως ένα σημείο παραιτούνται...". (22) Από τις παρατηρήσεις αυτές είναι σαφές ότι, ως προς τα προαπαιτούμενα της διδασκαλίας τους και ως προς το περιεχόμενό τους, τα αλφαβητάρια της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες του αποτελεσματικού αλφαριθμητισμού των τσιγγανοπαίδων. Η ισχύουσα σχέση μεταξύ σχολικού και μη σχολικού περιεχομένου και η πλήρης απουσία δυνατότητας διαπλοκής των σχολικών με τις μη σχολικές γνώσεις, όσον αφορά τα τσιγγανόπαιδα, επιτείνει την αμφισβήτηση της κυριαρχίας του διδασκαλικού λόγου, η οποία ούτως ή άλλως παρατηρείται σε μια παιδαγωγική πρακτική που χαρακτηρίζεται από ισχυρή περιχάραξη. (23)

Τα χαλαρά σύνορα και τα αμβλημένα όρια, μεταξύ διδασκόμενων γνώσεων στα τμήματα αλφαριθμητισμού και εξωσχολικών γνώσεων των τσιγγανοπαίδων, επέτρευαν την ανάπτυξη της συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την οικοδόμηση θετικών στάσεων για την εκπαίδευση. Προς αυτή την κατεύθυνση καθοριστικό ρόλο έπαιξε το βιβλίο "Μαθαίνω γράμματα". Η διαπλοκή της σχολικής με τη μη σχολική γνώση των τσιγγανοπαίδων που προωθεί το περιεχόμενό του, απετέλεσε την αφετηρία της διδασκαλίας.

Το περιεχόμενο του βιβλίου ενσωματώνει βασικά τσιγγάνικα πολιτιστικά στοιχεία. Η επιλογή των λέξεων, των χρωμάτων και των εικόνων έγινε με κριτήριο τις εμπειρίες των Τσιγγάνων και τις αισθητικές τους προτιμήσεις. Συμπληρωματικά, το "Εγχειρίδιο για το δάσκαλο - επιμορφωτή" περιέχει μαζί με τις οδηγίες για τη χρήση του διδακτικού υλικού και στοιχεία για τον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων, που συμβάλλουν στην κατανόηση των ιδιαιτεροτήτων και της κουλτούρας τους.

Η θετική αντίδραση των τσιγγανοπαίδων για το διδακτικό υλικό, σε συνδυασμό με την οργάνωση του εκπαιδευτικού χώρου και χρόνου συνέβαλαν στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής τους και στην ενίσχυση της συλλογικής προσπάθειας διδασκόντων και διδασκόμενων. Όταν τα παιδιά πήραν το βιβλίο τους ενθουσιάστηκαν και το συνέκριναν με το αναγνωστικό του δημοτικού. Τους άρεσαν οι εικόνες και τα χρώματα. Ωστόσο δεν έλειπαν και οι διαμαρτυρίες.

Οι πιο θυελλώδεις συζητήσεις αφορούσαν τη σελίδα 9 του βιβλίου, στην οποία υπάρχει η εικόνα ενός τσαντιριού και η φράση "Ο Γιάννης και η Μαρία γυρνώντας από την αλάνα που έπαιζαν, έχασαν το δρόμο για το τσαντίρι τους". Τα τσιγγανόπαιδα θεώρησαν προσβλητικό το τσαντίρι της εικόνας και τον συνδεδεμένο τρόπο ζωής. Διαμαρτυρήθηκαν έντονα, λέγοντας "Εμείς ζούμε σε σπίτια, δεν μένουμε σε τσαντάρια...". Παρά τις διαμαρτυρίες, ή καλύτερα με τις διαμαρτυρίες το κείμενο έγινε η

αφετηρία για τη διεύρυνση του επικοινωνιακού πλαισίου και για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Είναι σαφές ότι, ακόμη και στην περίπτωση έντονης διαφωνίας των συγκεκριμένων τσιγγανοπαίδων με το περιεχόμενο του βιβλίου, η σύνδεση σχολικής και μη σχολικής γνώσης αναπτύχθηκε και η εκπαιδευτική διαδικασία εμπλουτίστηκε.

Γενικά, στις σελίδες στις οποίες περιλαμβάνονται τσιγγάνικα πολιτισμικά στοιχεία, όπως ο γιούκος (σελ. 8), παρατηρήθηκε αυξημένο ενδιαφέρον και συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στη μαθησιακή διαδικασία. Όπως αποδείχτηκε η ασθενής περιχάραξη του περιεχομένου της μάθησης ευνοείται από το εκπαιδευτικό υλικό και - παράλληλα με τα ασθενή σύνορα του εκπαιδευτικού χώρου και χρόνου - συνέβαλε ουσιαστικά στην πλήρη ένταξη των τσιγγανοπαίδων στη μαθησιακή διαδικασία.

Από την προσεκτική μελέτη του διδακτικού υλικού προκύπτει ότι τα σημαίνοντα που παραπέμπουν στον τρόπο ζωής των Τσιγγάνων και σε τσιγγάνικα πολιτισμικά στοιχεία είναι κατά κύριο λόγο:

- το τσαντίρι,
- τα έντονα χρώματα,
- παραδοσιακά τσιγγάνικα ρούχα,
- το ημιφορτηγό

Θα πρέπει να διευκρινίσουμε όμως, ότι το βιβλίο περιέχει πληθώρα πολιτισμικών στοιχείων της περιβάλλουσας κοινωνίας, και συνεπώς δεν παραπέμπει τα τσιγγανόπαιδα σε μια κλειστή μικρο-κοινωνία, χωρίς συναλλαγές με τον ευρύτερο κοινωνικο οικονομικό περίγυρο.

Ακόμη και για τα σημειώματα που θεωρείται ότι είναι τσιγγάνικα πολιτισμικά στοιχεία και ότι υποδηλώνουν τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής, η σημασιολογία τους γίνεται σε συνάρτηση με συγκεκριμένα συγκείμενα και δεν ισχύει σε οποιοδήποτε πλαίσιο. Για παράδειγμα, το ημιφορτηγό παραπέμπει στον τσιγγάνικο τρόπο ζωής μόνο όταν είναι φορτωμένο με το "γιούκο", ή μαζί με ξυπόλυτα παιδιάκια. Με διαφορετικά συνδηλούμενα θα μπορούσε να παραπέμπει σε αγρότες. Επίσης, το πολύχρωμο "τσεμπέρι" θα μπορούσε να παραπέμπει σε μια από τις πολλές παραδοσιακές, τοπικές ενδυμασίες.

Το κυριότερο σημαίνον του βιβλίου που υποδηλώνει τον τσιγγάνικο τρόπο ζωής είναι το τσαντίρι. Όμως, και πάλι η εικόνα του βιβλίου είναι "τσαντίρι" μαζί με άλλα συγκείμενα. Σε διαφορετικό πλαίσιο θα ήταν σκηνή ή αντίσκηνο και θα παρέπεμπε σε άλλες καταστάσεις (εκδρομές, κατασκηνώσεις κ.α.) και όχι κατ' ανάγκη στο νομαδικό τρόπο ζωής.

8. Συμπεράσματα

Είναι σαφές ότι στα Τσιγγάνικα της Κάτω Αχαΐας υπάρχουν οι υλικές και λειτουργικές προϋποθέσεις για τη σχολική ένταξη των Τσιγγανοπαίδων. Οι γονείς τους είναι σχετικά εύποροι και η παιδική εργασία δεν είναι αναγκαία για την επιβίωση της οικογένειάς τους. Κατοικούν μόνιμα στην Κάτω Αχαΐα και έχουν τη δυνατότητα να μην μετακινούνται οικογενειακώς προς αναζήτηση εργασίας.

Σημαντικός αριθμός τσιγγανοπαίδων γράφονται και φοιτούν στο δημοτικό σχολείο. Όμως, η επίδοση τους στα μαθήματα γενικά είναι πολύ χαμηλή, ιδιαίτερα στο μάθημα της γλώσσας. Στο σχολείο δεν λαμβάνεται υπόψη ότι τα παιδιά αυτά είναι δίγλωσσα και ότι οι γονείς τους στην πλειοψηφία τους είναι αναλφάβητοι και δεν μπορούν να τα βοηθήσουν στα μαθήματα τους και να ελέγξουν την πρόοδο τους. Επίσης, η συμμετοχή των τσιγγανοπαίδων στις σχολικές δραστηριότητες και εκδηλώσεις είναι από ανύπαρκτη έως πολύ μικρή.

Στην πλειοψηφία τους τα τσιγγανόπαιδα γράφονται και φοιτούν στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Η σχολική αποτυχία τα ωθεί στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, χωρίς να έχουν αναπτύξει ούτε καν τις βασικές δεξιότητες στην ανάγνωση και τη γραφή.

Συνεπώς παρά την ύπαρξη των υλικών και των λειτουργικών προϋποθέσεων στην Κάτω Αχαΐα, ο βαθμός σχολικής ένταξης των τσιγγανοπαίδων παραμένει εξαιρετικά χαμηλός. Το δημοτικό σχολείο δεν ανταποκρίνεται επαρκώς στις υπάρχουσες δυνατότητες, δεδομένου ότι λειτουργεί συγκεντρωτικά και απευθύνεται σε έναν υποτιθέμενο ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό, χωρίς γλωσσικές και πολιτισμικές διαφοροποιήσεις.

Η προσέλευση των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαβητισμού του Κ.Λ.Ε. Κάτω Αχαΐας δείχνει ότι πράγματι η ένταξη τους σε εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι εφικτή, στο μέτρο που γίνονται οι αναγκαίες ρυθμίσεις για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που παρουσιάζονται.

Ο δάσκαλος είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, δεδομένου ότι οι Τσιγγάνοι παραδοσιακά αναπτύσσουν συναλλαγές με πρόσωπα και όχι με θεσμούς. Όπως διαπιστώσαμε, η προσέλευση στα δύο τμήματα αλφαβητισμού διαφοροποιείται σημαντικά, χωρίς να υφίστανται διαφορές στις υπόλοιπες παραμέτρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας εκτός από τον διδάσκοντα.

Επίσης, έντονη ήταν η διαφοροποίηση των τσιγγανοπαίδων που φοίτησαν στα τμήματα αλφαβητισμού ως προς το φύλο. Το 70% ήταν κορίτσια και μόνο το 30% αγόρια. Επιπλέον, το ποσοστό κοριτσιών που δεν φοίτησαν κανονικά ήταν 30%, ενώ το ποσοστό των αγοριών που δεν φοίτησαν κανονικά έφτασε το 54%.

Φαίνεται ότι για τα κορίτσια υπάρχουν μικρότερες αντιστάσεις και η φοίτηση τους γίνεται περισσότερο αποδεκτή από την τσιγγάνικη κοινότητα και από τα ίδια τα παιδιά. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πρακτικής, οι διδάσκοντες είχαν τη δυνατότητα να αφιερώνουν τον αναγκαίο χρόνο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των παιδιών μαζί τους και μεταξύ τους, με συνεχή διαπραγμάτευση των εκπαιδευτικών αναγκών τους. Η χρονική διάταξη της διδακτέας ύλης δεν ήταν δεδομένη, όπως στο δημοτικό σχολείο, και συνεπώς οι διδάσκοντες μπόρεσαν να οργανώσουν τη διδασκαλία με γνώμονα τις συγκεκριμένες περιστάσεις και την πρόοδο των τσιγγανοπαίδων.

Όσον αφορά την οργάνωση του χώρου Λειτουργίας των τμημάτων αλφαβητισμού, η ασθενής περιχάραξη του από το κοινωνικό πλαίσιο βιώθηκε θετικά από τα τσιγγανόπαιδα.

Προσθέτουμε ότι, η βαθμολόγηση των παιδιών γινόταν πάντοτε με σκοπό όχι την ιεράρχηση τους σε καλούς και κακούς μαθητές αλλά την ενίσχυση και την ενθάρρυνση τους.

Γενικά, σε σύγκριση με το δημοτικό σχολείο, η περιχάραξη των τμημάτων αλφαριθμητισμού ως προς τη διάταξη του χρόνου και του χώρου ήταν εξαιρετικά ασθενής. Επίσης, σε σχέση με το δημοτικό σχολείο, τα σύνορα μεταξύ διδασκομένων και εξωσχολικών γνώσεων στα τμήματα αλφαριθμητισμού ήταν αμβλυμένα και χαλαρά. Η διαπλοκή των σχολικών με τις μη σχολικές γνώσεις που επιδιώκεται με το βιβλίο "Μαθαίνω γράμματα" λειτούργησε πολύ θετικά. Τα τσιγγάνικα πολιτισμικά στοιχεία του βιβλίου κινητοποίησαν συναισθηματικά τα τσιγγανόπαιδα και συνέβαλαν στη δημιουργία θετικού κλίματος.

Τελικά, η ασθενής περιχάραξη του περιεχομένου της μάθησης, που προωθείται με το εκπαιδευτικό υλικό, συνέβαλε ουσιαστικά στην ένταξη των τσιγγανοπαίδων στα τμήματα αλφαριθμητισμού, στη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην επίτευξη θετικών μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Σημειώσεις

1. Βλ. έγγραφο του ΥΠΕΠΘ με αριθ. πρωτ. Γ1/206/14-4-87.
2. Βασιλειάδου Μ., Παυλή Κορρέ Μ. (Επιμέλεια) (1992), Μαθαίνω Γράμματα, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας - Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
3. Βασιλειάδου Μ. κ.ά. (1992), Εγχειρίδιο για το δάσκαλο - επιμορφωτή. Μαθαίνω γράμματα, Αθήνα, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
4. Για την τεχνογνωσία της επιβίωσης των Τσιγγάνων βλ. Βεργίδης Δ., Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο; η σχολική ένταξη των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα. Ανακοίνωση στο διεθνές επιστημονικό συμπόσιο της ΕΛ.Ε.Σ.Ε.με τίτλο «Ελληνική εκπαίδευση και ευρωπαϊκές προοπτικές: θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής» (αναζητήσεις, διαφοροποιήσεις, συγκλίσεις), 9 -10 Δεκεμβρίου 1994, Αθήνα.
5. Για το παραδοσιακό δίκτυο επικοινωνίας και μάθησης βλ. Βεργίδης Δ. (1995) Υποεκπαίδευση, κοινωνικές πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις, Αθήνα, Εκδ. Ψυλόν/βιβλία, σελ. 24.
6. Βλ. Γκότοβος Α. (1990), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, Αθήνα, Gutenberg, παιδαγωγική σειρά, σελ. 181 -185.
7. Βλ. Βεργίδης Δ. (1995), Νεορατσισμός και σχολείο, η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 81, σελ. 51 - 62.
8. Βλ. εκθέσεις 39 σχολικών συμβούλων και σε 32 απαντήσεις επίσης σχολικών συμβούλων σε ερωτηματολόγιο του ΥΠΕΠΘ. Η επεξεργασία του υλικού έγινε από την Μαρία Βασιλειάδου, υπεύθυνη του προγράμματος εκπαίδευσης Τσιγγάνων της Γ.Γ.Λ.Ε.
9. Βεργίδης Δ. (1995), Νεορατσισμός και σχολείο...
10. Για τον κύκλο της υποεκπαίδευσης βλ. Βεργίδης Δ. (1995), Υποεκπαίδευση....
11. Σχετικά με τα μοντέλα αξιολόγησης βλ. Βεργίδης Δ. (1990). Συμβολή στην αξιολόγηση του προγράμματος αλφαριθμητισμού ενηλίκων της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης, στα πρακτικά του πανελληνίου συνεδρίου "Αλφαριθμητισμός και

διδασκαλία της μητρικής γλώσσας", Ανάβυσσος Αττικής 23 - 25/11/1990, Υπουργείο Παιδείας, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.

12. Βλ. Demunter P. (1995), Recherche – action de type strategique et evaluation des actions et dispositifs de formatioin, Les cahiers d' etudes du C.U.E.E.P., τευχ. 26, σελ. 39-57.

13. Σύμφωνα με τον Pierre Bourdieu, το habitus είναι ένα σύστημα προδιαθέσεων, δηλαδή ένα σύστημα σχημάτων αντίληψης, αξιολόγησης και δράσης που ενεργοποιείται και χρησιμοποιείται ευέλικτα και ανάλογα με την περίπτωση και τα διακυβεύματα που παίζονται (βλ. Μουζέλης Ν. (1995), Habitus, η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης, σελ. 54 - 62, στο Λαμπίρη - Δημάκη Ι., Παναγιωτόπουλος Ν. (επιμέλεια) Pierre Bourdieu, Κοινωνιολογία της παιδείας, δέκα ανακοινώσεις, εκδ. Καρδαμίτσα - Δελφίνι Αθήνα).

14. Βλ. Βεργίδης Δ-, Πηγαίνουν οι Τσιγγάνοι σχολείο;... Τα στοιχεία του παραπάνω κειμένου χρησιμοποιήθηκαν για την συγγραφή του κεφαλαίου αυτού της εισήγησης.

15. Τα στοιχεία συγκεντρώθηκαν από τις παιδαγωγούς Μαρία θανασά και Ευτυχία Κορφιάτη.

16. Βλ. Σολομών Ι. (1994), Εκπαιδευτική δράση και κοινωνική ρύθμιση των υποκειμένων: γνώση, πειθαρχία και το πεδίο του σχολείου, στο Σολομών Ι., Κουζέλη Γ. (επιμέλεια) Πειθαρχία και γνώση, Αθήνα, Τοπικά α', σελ. 113-144.

17. Για τις έννοιες: επικοινωνιακό πλαίσιο, ταξινόμηση, περιχάραξη, σύνορα βλ. στο Bernstein B. (1991), Παιδαγωγικοί κώδικες και κοινωνικός έλεγχος, Αθήνα, εκδ. Αλεξάνδρεια, μετάφραση Ι. Σολομών.

18. Βαϊκούση Δ. (1994), Οι στάσεις των δασκάλων απέναντι στα παιδιά με σχολικές δυσχέρειες στη γραφή και στην ανάγνωση στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, Διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Παιδαγωγική Σχολή. Βλ. παράγραφο "Η δομή του μαθήματος και η κατανομή του χρόνου" σελ. 105-110.

19. Βλ. Σολομών Ι., στο ίδιο, σελ. 131.

20. Βλ. Βαϊκούση Δ. (1994), στο ίδιο, σελ. 218.

21. Βλ. Σολομών Ι., στο ίδιο, σελ. 133.

22. Βλ. Σαπουντζάκης Χ-, τέως σχολικός σύμβουλος, Περίληψη εισήγησης σε ημερίδα με θέμα "Εκπαίδευση τσιγγανόπαιδων" Κάτω Αχαΐα 10 -12 - 1993.

23. Βλ. Σολομών Ι. Μακρυνιώτη Δ. (1995), Σχολική (αντί -) δράση και μαθητικές υποκουλτούρες, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τευχ. 80, σελ. 33 - 46.