



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
Π.Μ.Σ "Επιστήμες της Αγωγής: Παιδαγωγική  
και Διδακτική Πράξη"

Διπλωματική Εργασία

*«Διαπολιτισμική ικανότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας  
εκπαίδευσης: Σχολική ένταξη παιδιών Ρομά»*

Κοντοπόδη Φιλία

**Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:** Κοντογιάννη Διονυσία

**Τριμελής εξεταστική επιτροπή:** Κοντογιάννη Διονυσία, Ελευθεράκης  
Θεόδωρος, Παπαδάκης Σταμάτης,

Ρέθυμνο: Ιανουάριος 2022

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Με την ολοκλήρωση της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ολοκληρώνω τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την καθηγήτρια του Παιδαγωγικού Τμήματος Προσχολικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης και επιβλέπουσα καθηγήτρια της παρούσας ερευνητικής εργασίας, Κοντογιάννη Διονυσία για τις πολύτιμες συμβολές και την υπομονή που έδειξε τον τελευταίο χρόνο. Επιπλέον, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, οι οποίοι με προθυμία αφιέρωσαν πολύτιμο χρόνο για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, συμβάλλοντας στην περάτωση της διπλωματικής μου εργασίας.

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα ερευνητική εργασία διερευνά το βαθμό Διαπολιτισμικής Ικανότητας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και την ανταπόκρισή τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των ρομά μαθητών τους. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε μέσω ποσοτικού σχεδιασμού σε 30 συμμετέχοντες αποσπασμένους σε σχολεία δημοτικής εκπαίδευσης στους νομούς Αττικής και Ηρακλείου Κρήτης.

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν ένα ειδικά διαμορφωμένο για της ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας ερωτηματολόγιο, το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά σε φόρμα Google (έγγραφο Google-ερωτηματολόγιο) και συμπληρώθηκε ανώνυμα, περιλαμβάνοντας 44 ερωτήσεις ανοιχτού και κλειστού τύπου. Το ερωτηματολόγιο εκτός από τις ερωτήσεις που αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία, περιλάμβανε και ερωτήσεις που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που ακολουθούν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και βοηθούν στην ένταξη των Ρομά μαθητών τους, τις γνώσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά, γνώσεις σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και διγλωσσίας. Επιπλέον, εξετάστηκαν οι δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών ως προς την ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι αντιλήψεις τους (εθνοσχετική ή εθνοκεντρική) προς τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα.

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έγινε μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS 21 και τα αποτελέσματα έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί διακρίνονται από χαμηλό βαθμό διαπολιτισμικής ικανότητας. Αναφορικά με τη συσχέτιση των μεταβλητών, αποκαλύφθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική επιρροή μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των αποτελεσμάτων της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, αποκαλύφθηκε πως η πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών επηρεάζει τις γνώσεις τους σε θέματα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας στους παράγοντες της συμπερίληψης της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών τους και στη θεώρηση περί αναγκαιότητας χρήσης λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία τους. Επιπλέον, αποκαλύφθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τίτλων σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων που βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους, καθώς όσοι εκπαιδευτικοί

κατέχουν μόνο πτυχίο βασικής εκπαίδευσης, συγγράφουν περισσότερο έντυπο υλικό με ασκήσεις για να πετύχουν αυτό το σκοπό. Παρ' όλα αυτά προβληματική στάθηκε η μικρή ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην έρευνα.

### **Λέξεις-κλειδιά**

Διαπολιτισμικότητα, Διαπολιτισμική Ικανότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Ρομά

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ</b> .....	σελ. i
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ</b> .....	σελ. ii
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b> .....	σελ. iii
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</b> .....	σελ. 1
<b>Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ</b> .....	σελ. 4
<b>1. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ</b> .....	σελ. 5
<b>1.1.</b> Η πληθυσμιακή σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας .....	σελ. 5
<b>1.2.</b> Η έννοια του πολιτισμού .....	σελ. 6
<b>2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ</b> .....	σελ. 10
<b>2.1.</b> Το μοντέλο της αφομοίωσης .....	σελ. 10
<b>2.2.</b> Το μοντέλο της ενσωμάτωσης .....	σελ. 12
<b>2.3.</b> Το πολυπολιτισμικό μοντέλο .....	σελ. 12
<b>2.4.</b> Το αντιρατσιστικό μοντέλο .....	σελ. 13
<b>2.5.</b> Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και τα αξιώματά της .....	σελ. 15
<b>2.5.1.</b> Διαστάσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης .....	σελ. 17
<b>2.5.2.</b> Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα .....	σελ. 20
<b>3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b> .....	σελ. 23
<b>3.1.</b> Η έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας .....	σελ. 23
<b>3.2.</b> Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως βάση της Διαπολιτισμικής επικοινωνίας .....	σελ. 25
<b>3.3.</b> Μοντέλα ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ικανότητας.....	σελ. 31
<b>3.3.1.</b> Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας .....	σελ. 31
<b>3.3.2.</b> Πυραμδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας και Διαδικαστικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής ικανότητας .....	σελ. 36
<b>3.3.3.</b> Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας .....	σελ. 39

3.4. Αξιολόγηση της Διαπολιτισμικής Ικανότητας. Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης .....	σελ. 42
3.5. Διαπολιτισμική Ικανότητα και εκπαιδευτικός .....	σελ. 44
<b>4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ</b> .....	σελ. 49
4.1. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία .....	σελ. 49
4.2. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση .....	σελ. 52
4.3. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας .....	σελ. 53
4.4. Η μέθοδος project (σχέδιο συνεργατικής έρευνας) .....	σελ. 55
4.5. Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία .....	σελ. 56
<b>5. ΟΙ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ</b> .....	σελ. 60
5.1. Βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας των Ρομά .....	σελ. 60
5.2. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των Ρομά .....	σελ. 64
5.3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα στην Ελλάδα για την εκπαίδευση των Ρομά .....	σελ. 67
5.4. Έρευνες σχετικά με την ένταξη των Ρομά μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	σελ. 75
<b>Β' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ</b> .....	σελ. 80
<b>6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ</b> .....	σελ. 81
6.1. Αναγκαιότητα εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας .....	σελ. 81
6.2. Σκοπός, στόχοι, ερευνητικά ερωτήματα .....	σελ. 82
6.3. Ερευνητικός σχεδιασμός .....	σελ. 83
6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων .....	σελ. 84
6.5. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας .....	σελ. 86
6.6. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων .....	σελ. 87
6.7. Συμμετέχοντες .....	σελ. 87
6.8. Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας .....	σελ. 88

<b>7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b> .....σελ.	90
<b>7.1.</b> Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.....σελ.	90
<b>7.2.</b> Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική ετερότητα των Ρομά .....σελ.	95
<b>7.3.</b> Το προφίλ των μαθητών στις τάξεις και τα σχολεία των εκπαιδευτικών .....σελ.	100
<b>7.4.</b> Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των Ρομά μαθητών στο σχολείο.....σελ.	111
<b>7.5.</b> Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας .....σελ.	120
<b>7.6.</b> Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη .....σελ.	124
<b>7.6.1.</b> Σε γνωστικό επίπεδο .....σελ.	125
<b>7.6.2.</b> Σε πολιτισμικό επίπεδο .....σελ.	130
<b>7.7.</b> Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα με στόχο την ένταξη των Ρομά γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία .....σελ.	132
<b>7.8.</b> Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά .....σελ.	136
<b>7.9.</b> Συσχετίσεις μεταβλητών .....σελ.	141
<b>7.9.1.</b> Έτη υπηρεσίας-Γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας .....σελ.	141
<b>7.9.2.</b> Έτη υπηρεσίας-Εκπαιδευτικές πρακτικές .....σελ.	144
<b>7.9.3.</b> Έτη υπηρεσίας-Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα .....σελ.	148
<b>7.9.4.</b> Τίτλοι σπουδών- Γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης / ή και ξένης γλώσσας .....σελ.	153
<b>7.9.5.</b> Τίτλοι σπουδών-Εκπαιδευτικές πρακτικές .....σελ.	157
<b>7.9.6.</b> Τίτλοι σπουδών-Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα .....σελ.	161
<b>8. ΣΥΧΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ</b> .....σελ.	166
<b>1.1.</b> Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική ετερότητα των Ρομά .....σελ.	166
<b>1.2.</b> Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των Ρομά μαθητών	

στο σχολείο.....σελ.	168
<b>1.3.</b> Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας .....	σελ. 172
<b>1.4.</b> Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη .....	σελ. 176
<b>1.4.1.</b> Σε γνωστικό επίπεδο .....	σελ. 176
<b>1.4.2.</b> Σε πολιτισμικό επίπεδο .....	σελ. 180
<b>1.5.</b> Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα με στόχο την ένταξη των Ρομά γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία .....	σελ. 182
<b>1.6.</b> Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά.....σελ.	186
<b>9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ .....</b>	<b>σελ. 190</b>
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ .....</b>	<b>σελ. 198</b>
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....</b>	<b>σελ. 212</b>



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η ελληνική κοινωνία σήμερα έχει καταστεί πλέον μια πολυπολιτισμική κοινωνία, καθώς πολύ γρήγορα μετατράπηκε από χώρα αποστολής σε χώρα υποδοχής προσφύγων, μεταναστών και παλιννοστούντων. Ταυτόχρονα καλείται να διαχειριστεί και άλλες ομάδες που προσδιορίζονται ως «διαφορετικές» πολιτισμικά, όπως είναι οι Ρομά, οι μουσουλμάνοι της Θράκης, οι Πομάκοι κ.ά. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016, σ. 25). Αυτή η πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας έχει σαφώς επηρεάσει το εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την επιτακτική ανάγκη διαχείρισης της ετερογένειας που χαρακτηρίζει το μαθητικό πληθυσμό ως προς τη γλώσσα, τη θρησκεία, την εθνότητα και άλλα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η εθνοπολιτισμική ετερογένεια των σύγχρονων σχολικών τάξεων ωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα στην εύρεση τρόπων έτσι ώστε να διασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για σχολική και μετέπειτα κοινωνική ένταξη (Παπαχρήστος, 2010, σ. 30).

Διαπιστώνεται λοιπόν, πως ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται μείζονος σημασίας για τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την ισότιμη ένταξη όλων των μαθητών στην εκπαίδευση μέσα από την αποτελεσματική μάθηση και τη σωστή διαχείριση κάθε είδους ανισότητας και διάκρισης (Αρβανίτη, 2016, σ. 10). Οι ευθύνες των εκπαιδευτικών μετατοπίζονται στην κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών σε ένα περιβάλλον όπου οι παραδοσιακές αξίες αμφισβητούνται καθημερινά (Le Roux, 2010, σ. 38). Είναι πολύ σημαντικό να καταστούν ικανοί να διαχειριστούν την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζοντας παράλληλα τις κοινωνικοπολιτισμικές προκλήσεις που προκύπτουν από εκείνη (Μανιάτης, 2007, σ. 139 · Αρβανίτη, 2016, σ. 10).

Ιδιαίτερη πρόκληση για το έργο των εκπαιδευτικών αποτελεί η αποτελεσματική διαχείριση και εκπαίδευση των Ρομά, μια κοινωνική ομάδα με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, καθώς το σχολείο δε φαίνεται να είναι ελκυστικό ούτε για τους μαθητές Ρομά, αλλά ούτε και για την οικογένειά τους (Kokkinou, 2013, σ. 4). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται τόσο στην Ελλάδα όσο και διεθνώς για τη συγκεκριμένη ομάδα φαίνεται πως δεν έχουν λύσει το πρόβλημα της ισχνής φοίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 55). Παράλληλα, δεν έχει δοθεί από το κράτος η απαιτούμενη σημασία για μια εκπαίδευσή που

ανταποκρίνεται στις ανάγκες και προϋποθέσεις τους (Παπακωνσταντίνου, Γκοτόβου, Παπακωνσταντίνου, Καμπούρης, Σιδέρη, 2010, σ. 15).

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η ένταξη των Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα σημαντικό ρόλο μπορεί να διαδραματίσει η Διαπολιτισμική Ικανότητα (Intercultural Competence) των εκπαιδευτικών. Η διαπολιτισμική ικανότητα έχει εγείρει το ενδιαφέρον των ερευνητών τόσο για τον προσδιορισμό των χαρακτηριστικών και των διαστάσεων της όσο και σε επίπεδο πρακτικής εφαρμογής σε ποικίλα περιβάλλοντα, όπως το σχολείο, όπου συναντιούνται και επικοινωνούν πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι (Μανιάτης, 2007, σ. 144). Γενικότερα, η συγκεκριμένη ικανότητα διαρθρώνεται μέσω συγκεκριμένων γνώσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων οι οποίες εκφράζονται μέσα από ουσιαστικές δράσεις για τη συνεργασία και επικοινωνία ανθρώπων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Barrett, 2017, σ. 20). Επιπλέον, το χώρο της εκπαίδευσης, διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που μπορεί να πραγματοποιεί τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2010, σ. 38).

Η παρούσα ερευνητική εργασία λοιπόν, υλοποιήθηκε προκειμένου να αναδείξει τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολεία της Ελλάδας (Αττική, Ηράκλειο Κρήτης) όπου είναι έντονη η παρουσία των Ρομά μαθητών (Nikolaou, 2009, σ. 2-5). Υπάρχουν πληθώρα ερευνητικών δεδομένων και προγραμμάτων που έχουν υλοποιηθεί από πανεπιστήμια και στοχεύουν στην ένταξη των Ρομά μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι περισσότερες έρευνες στοχεύουν στην ανάδειξη των αντιλήψεων, των πρακτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών όταν διδάσκουν Ρομά μαθητές, όμως τα αποτελέσματα δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά, καθώς φαίνεται πως δρουν με γνώμονα την αφομοίωση εκείνων των παιδιών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και εν τέλει δεν κατορθώνουν να τα παρακινήσουν ώστε να συμμετάσχουν ενεργά στη σχολική ζωή (βλ. Nikolaou, 2009 · Zachos, 2012 · Γκόφα, 2011, Parthenis & Fragoulis, 2016 · Parthenis & Fragoulis, 2020). Ωστόσο, τα προγράμματα τόσων χρόνων που έχουν υλοποιηθεί από τα πανεπιστήμια και έχουν ως βασικό γνώμονα την ένταξη, αποκαλύπτουν πως μέσω στοχευμένων δράσεων εντός και εκτός της σχολικής κοινότητας μπορεί να αυξηθεί η προσέλευση των Ρομά στην

εκπαιδευτική διαδικασία και να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία. Λαμβάνοντας υπόψη τα ενθαρρυντικά στοιχεία από την υλοποίηση των προγραμμάτων, κρίνεται αναγκαίο να καταγραφούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές, οι γνώσεις, οι αντιλήψεις και οι δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών να εντάξουν τα παιδιά αυτά στην εκπαιδευτική διαδικασία και να τους προσφέρουν ισότιμες ευκαιρίες στην κοινωνία.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας, γίνεται μια προσπάθεια ανασκόπησης της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας, όπου παρουσιάζεται αναλυτικά η πολιτισμική σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας και η οριοθέτηση της έννοιας του πολιτισμού, γίνεται αναδρομή στα εκπαιδευτικά μοντέλα διαχείρισης της ετερότητας, δίνοντας βάση στις διαστάσεις και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και περιγράφονται αναλυτικά τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου γενικότερα και τα χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού ειδικότερα. Επιπλέον, γίνεται αναφορά σε ορισμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές στρατηγικές οι οποίες συμβάλλουν στην ένταξη τόσο των Ρομά μαθητών όσο και γενικότερα των πολιτισμικά διαφορετικών παιδιών στο πλαίσιο της τάξης. Εν συνεχεία, εντοπίζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ομάδας των Ρομά, η θέση τους στην ελληνική κοινωνία και την εκπαίδευση και τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ολοκληρώνεται με την αναφορά σε έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί και εξετάζουν την ένταξη της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας στην εκπαίδευση τόσο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών όσο και από τη σκοπιά των Ρομά μαθητών και οικογενειών .

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρουσιάζονται εκτενώς η αναγκαιότητα εκπόνησης της παρούσας ερευνητικής εργασίας, ο σκοπός, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα και ο ερευνητικός σχεδιασμός (ο οποίος πραγματοποιήθηκε με ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο ανοιχτού και κλειστού τύπου). Επίσης πραγματοποιείται παρουσίαση, ανάλυση και συζήτηση των αποτελεσμάτων και παρατίθενται τα γενικά συμπεράσματα και οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, καταγράφεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε για το σκοπό της εργασίας και το εργαλείο συλλογής δεδομένων της έρευνας.

***Α' ΜΕΡΟΣ: ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ***

***ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ***

## 1. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

### 1.1. Η πληθυσμιακή σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας

Η Ελλάδα από την ίδρυσή της, ήταν σε μεγάλο βαθμό πολυπολιτισμική, καθώς είχε μέσα στην επικράτειά της ποικίλες πολιτισμικές ομάδες. Ειδικότερα, οι γλωσσικές και πολιτισμικές μειονότητες όπου ήδη από το 19<sup>ο</sup> αιώνα ήταν ευδιάκριτες στον ελλαδικό χώρο, αποτελούνταν από σλαβομακεδόνες, αλβανόφωνους μουσουλμάνους της Τσαμουριάς, κουτσόβλαχους της Ηπείρου και της Μακεδονίας, βουλγαρόφωνους μουσουλμάνους Πομάκους, τουρκόφωνους μουσουλμάνους της Θράκης, Αρμένιους, εβραίους, Ρομά κ.ά. (Λιθοξόου, 1992, σ. 10-11 · Ηρακλείδης, 2002, σ. 32). Μάλιστα, σύμφωνα με την απογραφή του 1928, ενώ ο συνολικός αριθμός των κατοίκων της Ελλάδας ήταν 6.204.684, οι τουρκόφωνοι μουσουλμάνοι ανέρχονταν στους 86.506, οι Τσάμηδες ανέρχονταν στους 18.598, οι σλαβομακεδόνες στους 81.844, οι κουτσόβλαχοι στους 19.679, οι εβραίοι στους 63.000, οι Αρμένιοι στους 31.038 και οι Ρομά στους 4.998 (Παυλίδου, 2017, σ. 27).

Η πολυπολιτισμικότητα στην ελληνική κοινωνία εντάθηκε ακόμη περισσότερο, από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 και τις αρχές του 1990, όταν παρατηρήθηκαν αθρόες εισροές προσφύγων και μεταναστών από τα Βαλκάνια, τις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και την πρώην Σοβιετική Ένωση, τη Μέση και Άπω Ανατολή και την Αφρική. Επίσης την ίδια περίοδο αυξάνεται η έλευση των παλιννοστούντων (έλληνες ομογενείς από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης, την Αλβανία κ.ά.) (Κεσίδου, 2008, σ. 21).

Σύμφωνα με την τελευταία απογραφή του 2011, υπολογίζεται πως εντός του ελληνικού κράτους διαβιούν περί τους 350.00 μουσουλμάνους (τουρκογενείς, Πομάκοι, Ρομά) στη Θράκη, στη Ροδόπη και στην Ξάνθη (Κοτσίφας, 2012. σ. 65). Επιπλέον, σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛ.ΣΤΑΤ. (2014), ενώ ο μόνιμος πληθυσμός της Ελλάδας είναι 10.816.286 κάτοικοι, οι αλλοδαποί στη χώρα ανέρχονται στους 912.000 (52% με αλβανική υπηκοότητα, 8,5% βουλγάρικη υπηκοότητα, 5,1% ρουμάνικη υπηκοότητα, 3,7% πακιστανική υπηκοότητα και 3% γεωργιανή υπηκοότητα).

Όσον αφορά την ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα των Ρομά με την οποία σχετίζεται η παρούσα ερευνητική εργασία, υπολογίζεται πως σήμερα αποτελούν το 3% του ελληνικού πληθυσμού (Parthenis & Fragoulis, 2016, σ. 42). Πιο συγκεκριμένα, ο πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα υπολογίζεται στους 150.000, ενώ η Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού ανέβασε τον πληθυσμό στους 265.000 (ECRI, 2015, παράθεση από Parthenis & Fragoulis, 2016, σ. 42). Σύμφωνα με το Νικολαου (2009, σ. 2-5), οι έλληνες Ρομά είναι διασκορπισμένοι σε όλη την επικράτεια. Οι σημαντικότεροι πληθυσμοί βρίσκονται στη βόρεια Ελλάδα, στη δυτική και βορειοδυτική Πελοπόννησο, στην Ήπειρο, στην Αιτωλοακαρνανία, στην Κρήτη, στη Θεσσαλία (Φάρσαλα, Σοφάδες, Λάρισα) και στην Αττική (Φάρσαλα, Αγία Βαρβάρα, Πετράλωνα, Χαλάνδρι, Μενίδι, Μοσχάτο) (Νικολαου, 2009, σ. 2-5).

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν λοιπόν, η Ελλάδα αποτελούσε πάντοτε μια πολυπολιτισμική χώρα, ή οποία δεν σχετίζεται μόνο με την ύπαρξη μεταναστών και προσφύγων στους κόλπους της. Άλλωστε, όπως τονίζει ο Παπαρηγόπουλος (1999, σ. 2), η πολυπολιτισμικότητα σε μια κοινωνία, συνεπάγεται γενικότερα με συνύπαρξη ετερόκλητων, πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπινων κοινωνιών ή ομάδων. Υπό αυτή την έννοια, η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας έχει προκύψει τόσο μέσα από τη μετανάστευση όσο και μέσα από την ύπαρξη αυτοχθόνων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι για παράδειγμα οι Ρομά και οι μουσουλμάνοι, οι οποίοι αν και έλληνες πολίτες, έχουν ιδιαίτερη πολιτισμική παράδοση και αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της Ελλάδας (Χαρίτος, 2020, σ. 75).

## **1.2. Η έννοια του πολιτισμού**

Προκειμένου να γίνει περισσότερο κατανοητή η σημασία των πολιτισμικά ετερόκλητων ομάδων σε μια κοινωνία, ως απόρροια της πολυπολιτισμικότητας, ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να διερευνηθεί και να ορισθεί η έννοια του πολιτισμού.

Αρχικά, ο όρος πολιτισμός προέρχεται από τη μετάφραση των αγγλικών όρων «civilization» και «culture». Επίσης η σημασία της λέξης «culture» έχει αποδοθεί και με τον όρο «κουλτούρα». Οι έννοιες πολιτισμός ή κουλτούρα «αναφέρονται στον τρόπο ζωής

τον οποίο μια κοινωνία καθιερώνει, εμπεδώνει, μαθαίνει, μοιράζεται και μεταδίδει διαγενεακά» (Δασκαλάκης, 2014, σ 212).

Συχνά, οι έννοιες της κουλτούρας και του πολιτισμού διαχωρίζονται. Ο όρος της κουλτούρας προδίδει μια πνευματική κυρίως διάσταση, ενώ ο πολιτισμός πολλές φορές χρησιμοποιείται για την αναφορά μεγάλων ιστορικών πολιτισμών (π.χ. κινεζικός, αιγυπτιακός, αρχαιοελληνικός, ρωμαϊκός κ.ά.). Ο Levi-Strauss (παράθεση από Δασκαλάκης, 2014, σ. 211-212), αναφέρεται σε έναν ενιαίο πολιτισμό ο οποίος αποτελείται από πολλές κουλτούρες, υπονοώντας πως ο πολιτισμός «αντιπροσωπεύει την ενότητα, ενώ η κουλτούρα τη διαφοροποίηση».

Οι δύο έννοιες διαχωρίζονται κατά τη διάρκεια του 19<sup>ου</sup> αιώνα στη Γερμανία. Με αυτό τον τρόπο, η ιδέα της κουλτούρας διαμορφώνεται υπό την επιρροή του εθνικισμού ως ένα πλέγμα καλλιτεχνικών, διανοητικών και ηθικών καταστάσεων τα οποία συγκροτούν την κληρονομιά του έθνους, ενώ ο πολιτισμός συνδέεται με την υλική πρόοδο η οποία προέρχεται από την οικονομική και τεχνική ανάπτυξη. Στον αντίποδα, στη Γαλλία του 19<sup>ου</sup> αιώνα η λέξη κουλτούρα νοηματοδοτείται διαφορετικά προσδίδοντάς της μια συλλογική διάσταση, υποδηλώνοντας πλέον όχι μόνο της διανοητική κατάσταση του ανθρώπου, αλλά «και το σύνολο των γνωρισμάτων που χαρακτηρίζουν μια κοινότητα». Οι διανοούμενοι Γάλλοι, δεν δέχονται την «εθνική» κουλτούρα όπως την ορίζουν οι Γερμανοί και δεν την διαχωρίζουν από τον πολιτισμό. Θεωρούν δηλαδή την κουλτούρα και τον πολιτισμό έννοιες ταυτόσημες (Cuche 2001, 26-29).

Και άλλοι ερευνητές όμως, συγχέουν τις έννοιες του πολιτισμού και της κουλτούρας, υποστηρίζοντας πως χαρακτηρίζονται από πολυσημία, καθώς συνδέονται άμεσα με εκείνες της τέχνης, της παιδείας, της ψυχαγωγίας και γενικότερα της κοινωνικής συμμετοχής και τεχνολογικής ανάπτυξης. Στη διάρκεια της δεκαετίας του 19<sup>ου</sup> αιώνα συγκροτούνται οι βάσεις του ορισμού του πολιτισμού και της κουλτούρας, ως ένα «σύνθετο σύνολο που περιλαμβάνει τη γνώση, την πίστη, την τέχνη, το νόμο, τα ήθη, τα έθιμα και άλλες δεξιότητες που απέκτησε ο άνθρωπος ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας» (Deffner, Konstadakopoulos, Psycharis, 2003, σ. 2.625).

Από την άλλη πλευρά, πολλοί ερευνητικές υποστηρίζουν πως ο πολιτισμός και η κουλτούρα είναι δύσκολο να οριστούν, εφόσον οι ποικίλες πολιτισμικές ομάδες είναι συχνά ανομοιογενείς στο εσωτερικό τους και περιλαμβάνουν διαφορετικές νόρμες και πρακτικές οι οποίες συχνά αμφισβητούνται και μεταβάλλονται (Barret, Byram, Lázár, Mompoint – Gaillard, Philiprou, 2014, σ. 16). Υπό αυτή την έννοια ο πολιτισμός δεν είναι στατικός, αλλά δυναμικός, καθώς συνεχώς μεταβάλλεται. Η δυναμικότητα του πολιτισμού προκύπτει αφενός εξαιτίας πολιτικών, ιστορικών, οικονομικών γεγονότων και αφετέρου εξαιτίας της αλληλεπίδρασης με άλλους πολιτισμούς (Barret et al. 2014, σ. 17 · Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994, σ. 34). Άλλωστε, όπως αναφέρουν οι Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994, σ. 34-35) *«ένας πολιτισμός μπορεί να καταστραφεί, να συντηρηθεί, να υποστεί μεταβολές, να εμπλουτιστεί σε αλληπάλληλες χρονικές στιγμές χωρίς να αντικαθιστά ή να καταστρέφει τα στοιχεία του»*.

Για να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της δυναμικότητας των πολιτισμών, αρκεί να γίνει αναφορά στο παράδειγμα των Ρομά. Η συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, αν και αποτελείται από πολλά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, διαφοροποιείται σε υποομάδες ανάλογα με το μέρος στο οποίο ζουν και τις ιδιαιτερότητες ως προς τη γλώσσα. Έτσι λοιπόν, με το πέρασμα του χρόνου διαμορφώνονται ποικίλες νοοτροπίες, νόρμες και συμπεριφορές οι οποίες αλλάζουν τη σχέση τόσο των Ρομά με τους μη Ρομά όσο και των Ρομά με την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν (Λαμπιρίδης, 2004, σ. 30-31).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα πως ο πολιτισμός και η κουλτούρα αποτελούνται από νόρμες, συνθήκες, σύμβολα, σχήματα συμπεριφοράς αξίες και πολλούς άλλους παράγοντες οι οποίοι καθιστούν μια κοινωνική ομάδα διαφορετική από κάποια άλλη (Δαμανάκης, 1997, σ. 32). Επιπλέον, είναι ένα πολύπλοκο και πολυδύναμο σύνολο που περικλείει όλες εκείνες τις πεποιθήσεις, τα έθιμα, τις τέχνες, τις γλώσσες ακόμη και τη μη λεκτική επικοινωνία (Νικολάου, 2007, σ. 82). Παρ' όλα αυτά μέσω της αλληλεπίδρασης των πολιτισμών μεταξύ τους, όλοι οι άνθρωποι συμμετέχουν σε πολλούς πολιτισμούς και όλοι οι πολιτισμοί χαρακτηρίζονται από εσωτερική ποικιλομορφία, μεταβλητότητα και ανομοιογένεια (Barret et al., 2014, σ. 18).



Αφού λοιπόν έχει αφού προσεγγιστεί το ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας της ελληνικής κοινωνίας στην παραπάνω βάση, το σημαντικό ερώτημα οφείλει να είναι το κατά πόσο και πώς μπορεί να διαχειριστεί το κράτος τα αποτελέσματα της πολιτισμικής συλλεκτικότητας, τόσο βραχυπρόθεσμα, όσο και μακροπρόθεσμα. Σαφώς και η ένταξη μιας διαφορετικής πολιτισμικής ομάδας στην «κανονικότητα» μιας κοινωνίας αποτελεί μια πρόκληση, αλλά αν αναλογιστούμε το ζήτημα της μη στατικότητας του πολιτισμού των κοινωνιών, εύκολα εστιάζουμε στην πραγματική πρόκληση, η οποία δεν είναι άλλη από την ομαλή συνύπαρξη, συμβίωση και κοινωνική ευμάρεια συνολικά και για τις μετέπειτα γενιές. Για αυτό, ο ρόλος του σχολείου είναι για ακόμη μια φορά θεμελιώδης, καθώς εκτός από χώρο μάθησης, είναι και το πρώτο μέσο κοινωνικοποίησης.

## **2. ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΜΟΝΤΕΛΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΗΣ**

Η αλλαγή της εθνοπολιτισμικής σύνθεσης του μαθητικού πληθυσμού ως απόρροια του πολιτισμικού πλουραλισμού, έχει εγείρει προβληματισμούς γύρω από την αναθεώρηση του εκπαιδευτικού συστήματος (Μανιάτης, 2007 σ. 139-140). Προκειμένου να καταστεί δυνατή η εκπαίδευση των ετερόκλητων πολιτισμικά μαθητών, έχει αναπτυχθεί μεγάλη συζήτηση, κυρίως συγκρουσιακού τύπου για τις μεθόδους και πρακτικές που πρέπει να ακολουθήσουν τα έθνη κράτη στο πλαίσιο του σχολείου. Με αφορμή την διαχείριση της ετερότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα λοιπόν, έχουν προταθεί και εφαρμοστεί διάφορα μοντέλα, ανάμεσα στα οποία συνηθέστερα αναφέρονται στη διεθνή βιβλιογραφία: η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, το πολυπολιτισμικό μοντέλο, το αντιρατσιστικό και η διαπολιτισμική εκπαίδευση (Μάρκου, 2001, σ. 216-217).

### **2.1. Το μοντέλο της αφομοίωσης**

Το μοντέλο της αφομοίωσης ορίζεται ως μια διαδικασία μέσα από την οποία άτομα διαφορετικής πολιτισμικής, εθνικής ή φυλετικής προέλευσης αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν στην καθημερινή ζωή μιας κοινωνίας χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η διαφορετικότητά τους. Η αφομοιωτική προσέγγιση είναι άμεσα σχετιζόμενη με την ιδέα του έθνους κράτους, θέτοντας ως βάση πως εκείνο πρέπει να διέπεται από πολιτισμική και πολιτική ομοιομορφία (Μάρκου, 2001, σ. 220). Στόχος του μοντέλου της αφομοίωσης ήταν η εξάλειψη των στοιχείων που αποτελούν τον πολιτισμό των εθνοπολιτισμικά διαφορετικών ομάδων και η άμεση αφομοίωσή τους στον κυρίαρχο πολιτισμό.

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, το εκπαιδευτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας θεωρεί ως παιδαγωγικό πρόβλημα και εμπόδιο τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των διαφερόντων πολιτισμικά ανθρώπων, άρα ως

«ελλειμματικούς» μαθητές, οι οποίοι δε γνωρίζουν καλά την κυρίαρχη γλώσσα (Γκόβαρης, 2011, σ. 50 · Κεσίδου, 2008, σ. 24-25). Έτσι, το σχολείο εφαρμόζοντας μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση υποχρεώνει τους διαφορετικούς εθνοπολιτισμικά μαθητές να μάθουν τη γλώσσα του έθνους στο οποίο βρίσκονται και τον κυρίαρχο πολιτισμό (Μάρκου, 2001, σ. 221).

Ειδικά η γλώσσα για τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης, είναι το κλειδί για την άμεση αφομοίωση των πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών, καθώς θεωρείται πως η ανάδειξη της μητρικής γλώσσας όλων ανεξαρτήτων των μαθητών εντός του σχολείου αποτελεί παράγοντα πόλωσης που θέτει σε κίνδυνο τη συνοχή του έθνους. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο οφείλει να διδάσκει την επίσημη μόνο γλώσσα και το επίσημο σύστημα πολιτισμικών αξιών, στο οποίο περιλαμβάνονται συγκεκριμένοι κώδικες συμπεριφοράς και επαγγελματικές φιλοδοξίες. Έτσι, θα μπορέσει να αντισταθμίσει το «πολιτισμικό έλλειμμα» των διαφερόντων πολιτισμικά μαθητών, αφομοιώνοντάς τους πλήρως στον κυρίαρχο πολιτισμό, ούτως ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν ενεργά στην κοινωνία και να επωφελούνται από τα αγαθά που προσφέρει (Μάρκου, 2001, σ 220, 222 · Γκόβαρης, 2007, σ. 25).

Επιπλέον, σύμφωνα με τους υποστηρικτές της αφομοιωτικής προσέγγισης, η ιδέα του έθνους και ο εκσυγχρονισμός είναι εκ διαμέτρου αντίθετες έννοιες, θεωρώντας πως το έθνος κινδυνεύει με εξαφάνιση από την πρόοδο της τεχνολογίας και τον εκσυγχρονισμό. Έχουν την πεποίθηση δηλαδή, πως οι εθνικοί δεσμοί και οι πολιτισμοί εξακολουθούν να υπάρχουν επειδή οι διάφορες πολιτισμικές ομάδες δεν έχουν ενταχθεί πλήρως στην κοινωνία και δεν μπορούν να επωφεληθούν από την οικονομική και κοινωνική κινητικότητα που παρέχει ένα σύγχρονο δημοκρατικό κράτος (Μάρκου, 2001, σ. 220).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, το μοντέλο της αφομοίωσης έχει δεχτεί κριτική, καθώς θεωρήθηκε πως συντέλεσε στον θεσμικό στιγματισμό των ανθρώπων (Γκόβαρης, 2007, σ. 25). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Γεωργογιάννη (1997, σ. 51), το μοντέλο είναι άκρως εθνοκεντρικό, καθώς αγνοεί όλους τους άλλους πολιτισμούς και επιβάλλει στον πολιτισμικά διαφορετικό άνθρωπο να αντιμετωπίσει μόνος του τα προβλήματα που θα συναντήσει σε ένα περιβάλλον ξένο για αυτόν καταδικάζοντας τον σε ρόλο παρατηρητή.

## 2.2. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης

Ένα ακόμη μονοπολιτισμικό μοντέλο που εφαρμόστηκε ήταν εκείνο της ενσωμάτωσης, ως μετεξέλιξη του αφομοιωτικού μοντέλου (Κεσίδου, 2008, σ. 25). Σύμφωνα με αυτό, τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, λαμβάνονται υπόψη αλλά υπό συγκεκριμένους όρους. Με αυτή την έννοια, διατηρείται μέρος του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων, αρκεί να εκφράζεται στον ιδιωτικό και όχι στο δημόσιο χώρο. Επιπρόσθετα, η αναγνώριση των πολιτισμικών στοιχείων περιορίζεται μόνο σε εκείνα που δεν διαταράσσουν τις πολιτισμικές αξίες της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης, 2007, σ. 26 · Κεσίδου, 2008, σ. 25). Με άλλα λόγια, *«η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στο βαθμό, όμως, που δεν αγγίζει τις βασικές δομές και το υπόβαθρο της κοινωνίας»* (Κεσίδου, 2008, σ. 25). Εξαιτίας αυτής της θέσης, το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρείται μονοπολιτισμικό.

Η συγκεκριμένη πρακτική έχει δεχθεί κριτική, καθώς αφενός τα πολιτισμικά στοιχεία που *«επιτρέπονται»* να αναγνωριστούν πρέπει να συμβαδίζουν με εκείνα της κυρίαρχης ομάδας και αφετέρου λειτουργεί διαχωριστικά ανάμεσα στους *«κανονικούς»* μαθητές, και στους μαθητές που χρήζουν μιας ιδιαίτερης μεταχείρισης (Γκόβαρης, 2007, σ. 26). Τέλος, το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρήθηκε πως λειτουργεί αφομοιωτικά, καθώς επιβάλλει στους διαφορετικούς πολιτισμικά μαθητές να αλλάξουν τις αξίες και τον τρόπο ζωής τους και να προσαρμοστούν σε ένα σχολείο το οποίο είναι φτιαγμένο σύμφωνα με τις απαιτήσεις των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας (Rogers, 2005, παράθεση από Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 59).

## 2.3. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν αναπτύχθηκε με βάση την πολιτισμική ομοιογένεια που πρέπει να διέπει ένα έθνος κράτος, αλλά με βάση τη διατήρηση και ανάδειξη όλων εκείνων των παραδόσεων και των στοιχείων των διαφερόντων πολιτισμικά ομάδων (Μάρκου, 1996, σ. 13). Η βασική παραδοχή του μοντέλου δηλαδή, ήταν η εφαρμογή ενός πλουραλιστικού αναλυτικού προγράμματος, το οποίο θα δίδασκε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μειονοτικών πολιτισμικών ομάδων, έτσι ώστε εκείνοι

να μπορέσουν να διαμορφώσουν μια θετική αυτοαντίληψη πετυχαίνοντας καλύτερες σχολικές επιδόσεις (Γκόβαρης, 2007, σ. 27). Παράλληλα, επιχειρήθηκε η εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων που συνδέονταν με τις ομάδες εκείνες (Μάρκου, 1996, σ. 2-3).

Από την άλλη μεριά το πολυπολιτισμικό μοντέλο δεν καλλιεργεί τη συνάντηση των πολιτισμών, καθώς απευθύνεται ξεχωριστά και αποκλειστικά σε κάθε ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, εφόσον δεν υπάρχει η αναγκαία αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, ενέχει ο κίνδυνος της πόλωσης και του διχασμού μεταξύ τους. Δημιουργούνται δηλαδή «*παράλληλες κοινωνίες*» μέσα σε μια κοινωνία, μη εκπληρώνοντας με αυτό τον τρόπο το αίτημα για κοινωνική συνοχή (Κεσίδου, 2008, σ. 26). Επιπλέον, το μοντέλο διδάσκει την πολιτισμική παράδοση των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων, υπονοώντας με αυτόν τον τρόπο πως ο πολιτισμός είναι στατικός και όχι δυναμικός. Αυτό το γεγονός όμως δεν έχει σχέση με τη σύγχρονη πολιτισμική έκφραση της κάθε ομάδας ξεχωριστά, δηλαδή με το ζωντανό πολιτισμό που βιώνουν οι μαθητές στην κοινωνική τους πραγματικότητα. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική, εφόσον το πολυπολιτισμικό μοντέλο μέσα από τη συνεχή συζήτηση περί διαφορετικών πολιτισμών προπαγανδίζει ένα στατικό ορισμό της έννοιας «*πολιτισμός*», τότε οι πολιτισμικά διαφορετικοί άνθρωποι παραμένουν για πάντα διαφορετικοί παρά την αλληλεπίδρασή τους με τον πολιτισμό της κυρίαρχης ομάδας (Γκόβαρης 2002, σ. 20-21).

#### **2.4. Το αντιρατσιστικό μοντέλο**

Ενώ το πολυπολιτισμικό μοντέλο εστίαζε στη γνωριμία του διαφορετικού ως παράγοντα αλλαγής, οι υποστηρικτές της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, επικεντρώνονται στον αγώνα κατά του θεσμικού ρατσισμού και την αμφισβήτηση «*των δομών και των ιδεολογιών που αναπαράγουν την ανισότητα*» (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 61). Οι αντιρατσιστές θεωρούν πως ο ρατσισμός έχει παρεισφρήσει στις δομές και τους θεσμούς των σύγχρονων κοινωνιών υποστηρίζοντας πως πέρα από τις στάσεις των ανθρώπων, πρέπει να αλλάξουν και οι δομές της εκπαίδευσης και της κοινωνίας (Μάρκου, 2001, σ. 234-235). Η εν λόγω προσέγγιση, επιχειρεί να άρει τον ρατσισμό στην κοινωνία και την εκπαίδευση, επιδιώκοντας να εξηγήσει στα μέλη της κυρίαρχης ομάδας τις αιτίες για τις

οποίες οι διαφορετικοί πολιτισμικά μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με τη σχολική αποτυχία. Παράλληλα, θεωρεί πως πρέπει να παρέχονται στις μειονοτικές ομάδες τα κατάλληλα εφόδια προκειμένου να είναι ισότιμοι με τα υπόλοιπα μέλη της κοινωνίας και να κατορθώσουν τη σχολική επιτυχία (Κεσίδου, 2008, σ. 26). Είναι μια σημαντικά καινοτόμα προσέγγιση, καθώς οι ευθύνες για την αποτυχία των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων αποδίδονται στην κυρίαρχη ομάδα και στη στάση της απέναντι σε εκείνα τα άτομα (Γκόβαρης, 2007, σ. 28).

Αντίθετη προς το πνεύμα της αντιρατσιστικής προσέγγισης όμως, σύμφωνα με την Derman-Sparks (2011, παράθεση από Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 61), είναι η έννοια «της πολιτισμικής τυφλότητας/αχρωματοψίας» (cultural blindness, color blindness), καθώς αρνείται να δει την εθνοτική, κοινωνική, πολιτισμική και φυλετική ετερότητα μεταξύ των ανθρώπων και υιοθετείται μια στάση «ουδετερότητας» όπου επικεντρώνεται στην οικουμενικότητα των ανθρώπινων χαρακτηριστικών. Ακόμη, η συγκεκριμένη προσέγγιση εστιάζει περισσότερο στους θεσμούς και λιγότερο στις αρνητικές και στερεοτυπικές σχέσεις που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους. Επικεντρώνεται δηλαδή στην αλλαγή των δομών και των θεσμών και όχι στην υποκειμενικότητα των ανθρώπων. Σύμφωνα μάλιστα με το Μάρκου (2001, σ. 237), η συγκεκριμένη προσέγγιση, έχει δεχτεί σκληρή κριτική τόσο από τους υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο από την πλευρά των ορθόδοξων μαρξιστών ριζοσπαστών. Πιο συγκεκριμένα, οι υποστηρικτές της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης κατηγορούν τους αντιρατσιστές πως προσπαθούν να καταστήσουν την εκπαίδευση πεδίο πολιτικών αντιπαραθέσεων και να την καταστήσουν «*αιχμή του δόρατος ενός πολιτικού κινήματος*» (Μάρκου, 2001, σ. 237). Κάτι τέτοιο, θα μπορούσε να οδηγήσει στην απώλεια του εκπαιδευτικού χαρακτήρα που έχει το σχολείο καθιστώντας το σε πεδίο ανταγωνισμού μεταξύ κοινωνικών και πολιτικών δυνάμεων. Επιπλέον, η θέση των ορθόδοξων μαρξιστών ριζοσπαστών είναι πως η αντιρατσιστική προσέγγιση αγνοεί συστηματικά την κοινωνική τάξη, υποστηρίζοντας πως δεν λαμβάνονται υπόψη τα προβλήματα των ντόπιων κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων και ακόμη περισσότερο, αντιμετωπίζει όλους τους λευκούς ως ρατσιστές δημιουργώντας τους ένα αίσθημα ενοχής (Μάρκου, 2001, σ. 238).

## 2.5. Το διαπολιτισμικό μοντέλο

Ο όρος της διαπολιτισμικότητας, σύμφωνα με το Μάρκου (2001, σ. 238), περιγράφεται ως μια δυναμική διαδικασία σύμφωνα με την οποία πραγματοποιείται αλληλεπίδραση ανάμεσα σε ανθρώπους με πολιτισμικές διαφορές. Δηλώνει μια *«διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφορετικών εθνοτικών μεταναστευτικών ομάδων»* (Μάρκου, 1997, σ. 238). Υπό αυτή την έννοια, οι άνθρωποι προσπαθούν να αντιληφθούν την ετερότητα, να διαπραγματευτούν τις διαφορές τους, να επιλύσουν τις συγκρούσεις τους και να εξερευνήσουν τις ομοιότητές τους (Tsaliki, 2012, σ. 36).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο, αναπτύχθηκε και εφαρμόστηκε την δεκαετία του 1980, μετά την αποτυχία των προηγούμενων να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της πολυπολιτισμικότητας μέσα στη σχολική τάξη (Κεσίδου, 2008, σ. 27). Η συγκεκριμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης, *«χαρακτηρίζεται ως απάντηση στην πολυπολιτισμική μετεξέλιξη των σύγχρονων κοινωνιών και αποτελεί το μέσο δημιουργίας προϋποθέσεων συμμετρικής αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας μεταξύ διαφόρων πολιτισμών»* (Γκόβαρης, 2007, σ. 29 · Heyward, 2002, παράθεση από MacPherson, 2010, σ. 272 ). Πρόκειται για ένα μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο επιτρέπει σε όλα τα παιδιά να αλληλεπιδρούν, ανακαλύπτοντας διαφορετικούς τρόπους κοινωνικής συνύπαρξης και υπερβαίνοντας με αυτό τον τρόπο τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις (Γκόβαρης, 2007, σ. 29). Υπό αυτή την έννοια, η εφαρμογή της διαπολιτισμικής προσέγγισης δεν μπορεί να απευθύνεται μόνο σε συγκεκριμένες ομάδες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, αλλά αφορά όλους ανεξαρτήτως τους μαθητές, αλλοδαπούς, γηγενείς, παιδιά της κυρίαρχης και μειονοτικής ομάδας (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011, σ. 224).

Ο Essinger (1991, παράθεση από Κεσίδου, 2008, σ. 27-28) έχει διατυπώσει ορισμένες βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν την εκπαίδευση, ούτως ώστε εκείνη να δρα διαπολιτισμικά:

- 1) *«Εκπαίδευση για καλλιέργεια ενσυναίσθησης»*: να μπορεί ο μαθητής να μπει στη θέση του άλλου και να κατανοήσει τα συναισθήματά του

- 2) «*Εκπαίδευση για καλλιέργεια αλληλεγγύης*» : να καλλιεργηθεί η ικανότητα της συλλογικής σκέψης
- 3) «*Εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό*»: να γνωρίσει και να κατανοήσει τον διαφορετικό πολιτισμό με παράλληλη καλλιέργεια σεβασμού προς αυτόν
- 4) «*Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης*»: να εξαλειφθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις

Κεντρικός στόχος λοιπόν της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «*η αποδέσμευση των μελών μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας από τις μονοπολιτισμικές και μονογλωσσικές τους αντιλήψεις , έτσι ώστε να εμπλακούν σε μία μεταξύ τους επικοινωνία, σε ένα διάλογο επαναδιαπραγμάτευσης των πολιτισμικών αξιών που θα διέπουν τη συμβίωσή τους και θα προάγουν την επιβίωση όλων των ομάδων*» (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011, σ. 227). Με άλλα λόγια, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη διαμόρφωση ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ των διαφερόντων πολιτισμικά ομάδων, ούτως ώστε να αρθούν οι ανισότητες και οι κοινωνικοί αποκλεισμοί (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019, σ. 62).

Προκειμένου να υπάρξει αυτή η ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ των μελών μιας πολυπολιτισμικής επικοινωνίας, έχουν διατυπωθεί τρία βασικά αξιώματα που πρέπει να διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011, σ. 227). Αρχικά, απαραίτητη κρίνεται η «*ισοτιμία των πολιτισμών*». Η συγκεκριμένη θεωρία, υποστηρίζει πως είναι μεθοδολογικά λανθασμένη η αξιολόγηση και σύγκριση των διαφορετικών πολιτισμών, καθώς τα κριτήρια για την αξιολόγησή τους είναι υποκειμενικά προσδιορισμένα από κάποιον άλλο πολιτισμό εφόσον δεν υπάρχουν αντικειμενικά κριτήρια αξιολόγησης των πολιτισμών (Γκότοβος, 2002, παράθεση από Δαμανάκη & Κοντογιάννη, 2011, σ. 228). Παρ' όλα αυτά, πρέπει να υπάρχει κάποιου είδους αξιολόγηση, αλλά με εσωτερικά κριτήρια και όχι με εξωτερικά. Αν θέλουμε να εστιάσουμε στην παιδαγωγική δηλαδή, αυτό που πρέπει να έχει σημασία για έναν άνθρωπο, είναι το πώς ένας πολιτισμός λειτουργεί κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες (π.χ. κοινωνικοπολιτισμικές, οικονομικές κλπ), και όχι αν είναι ανώτερος ή κατώτερος από κάποιους άλλους. Σύμφωνα με το Δαμανάκη (1997, παράθεση από Δαμανάκη & Κοντογιάννη, σ. 229), επειδή δεν έχουμε τη δυνατότητα να αξιολογήσουμε αν οι



πολιτισμοί μεταξύ τους είναι «ίσοι» ή «άνισοι» θα πρέπει για μεθοδολογικούς λόγους να τους λαμβάνουμε υπόψη ως ισότιμους.

Για να καταστεί όμως δυνατή η αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, απαραίτητη κρίνεται η «*ισοτιμία των μορφωτικών κεφαλαίων*», η οποία είναι το δεύτερο αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κάθε μαθητής ερχόμενος στο σχολείο, φέρει μαζί του και ένα πολιτισμικό και γλωσσικό κεφάλαιο το οποίο πρέπει να γίνεται αποδεκτό ανεξάρτητα από την εθνική, φυλετική ή κοινωνική του καταγωγή. Στην περίπτωση που αυτό το κεφάλαιο των διαφερόντων πολιτισμικά μαθητών απορρίπτεται από τη σχολική κοινότητα, αυτομάτως απορρίπτεται και το ίδιο το παιδί, γεγονός που δρα ανασταλτικά στην μάθηση και σχολική επίδοσή του (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011, σ. 229).

Τέλος, το τρίτο αξίωμα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι «*η αρχή της παροχής ίσων ευκαιριών*», όχι με την έννοια της «*ίσης αντιμετώπισης των μαθητών*», όπου το σχολείο δρα αφομοιωτικά με σκοπό την εξάλειψη των διαφορών, αλλά με την έννοια της παροχής ίσων ευκαιριών στους εθνοπολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Υπό αυτή την έννοια, όλοι ανεξαρτήτως οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν εκείνες τις ευκαιρίες που θα τους καθοδηγήσουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους και θα τους καταστήσουν ανταγωνιστικούς στην κυρίαρχη κοινωνία. Είναι προφανές, πως η συγκεκριμένη αρχή των ίσων ευκαιριών, συνδέεται άμεσα με εκείνη της ισοτιμίας των μορφωτικών κεφαλαίων, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα και οι φορείς που το απαρτίζουν οφείλουν να δεχτούν το παιδί όπως ακριβώς είναι, δίνοντάς του όσα εφόδια χρειάζεται προκειμένου να αναδείξει τις δυνατότητες και την προσωπικότητά του πάντα με γνώμονα τις δικές του κοινωνικοπολιτισμικές προϋποθέσεις και το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο (Δαμανάκης & Κοντογιάννη, 2011, σ. 230).

### **2.5.1. Διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Ο Banks (2010, σ. 20-22), μεταφράζει όλες εκείνες τις αρχές και τα αξιώματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από ένα μοντέλο σύμφωνα με το οποίο

παρουσιάζονται οι πέντε βασικές διαστάσεις της. Οι συγκεκριμένες διαστάσεις αφορούν τόσο τις πρακτικές που πρέπει να εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός μέσα στο πλαίσιο της τάξης όταν διδάσκει πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές όπως είναι οι Ρομά, όσο και σε ολόκληρη τη σχολική κοινότητα. Σε αυτό το σημείο αξίζει να αναφερθεί πως ο Banks ταυτίζει τον όρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με εκείνο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική, η πολυπολιτισμική εκπαίδευση σχετίζεται με τις εκπαιδευτικές μεθόδους, οι οποίες προωθούν την ισοτιμία και την κοινωνική δικαιοσύνη, θέτοντας ως βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό της διαφορετικότητας (Banks, 1993, σ.3).

Ξεκινώντας το μοντέλο του Banks, παρουσιάζεται πρώτη διάσταση της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης, ο «*Εμπλουτισμός Περιεχομένου*» και συνεπάγεται με τη χρήση παραδειγμάτων στη διδασκαλία από ποικίλους πολιτισμούς. Σύμφωνα με το Banks (2010, σ.20), υπάρχουν πολλά μαθήματα όπως η γλώσσα, η μουσική και η ιστορία, στα οποία οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενσωματώσουν στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς. Με αυτόν τον τρόπο, αφενός θα μπορέσουν τα παιδιά να μάθουν πληροφορίες σχετικά με την πολιτισμική ετερογένεια που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες και αφετέρου θα μπορέσουν να αναδειχτούν οι αξίες και οι πεποιθήσεις μειονοτικών ανθρώπων που συχνά παραμερίζονται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα (Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 136). Επιπρόσθετα, έχει φανεί πως όταν συμπεριλαμβάνεται η γλώσσα και ο πολιτισμός όλων των μαθητών στη εκπαιδευτική διαδικασία, τότε συχνά βελτιώνεται και η ακαδημαϊκή επίδοσή τους (Boykin & Bailey, 2000 · Gay, 2004 · Moses & Cobb, 2001, παράθεση από Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 136).

Εν συνεχεία, η «*Διαδικασία Οικοδόμησης της Γνώσης*», αφορά στο βαθμό που οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές τους να αντιληφθούν και να διερευνήσουν πώς οι αντιλήψεις, οι προκαταλήψεις και τα πλαίσια αναφοράς του κάθε ατόμου μέσα σε ένα δομημένο συγκείμενο, επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζεται γνώση. Σύμφωνα με αυτή την οπτική, οι μαθητές πρέπει να μάθουν να αντιλαμβάνονται πώς ο ρατσισμός και η προκατάληψη έχουν παρεισφρήσει στη διαδικασία καταγραφής της ιστορίας, εξέλιξης της επιστήμης κ.ά. (Banks, 2010, σ. 20-21). Αυτή η διαδικασία,

προϋποθέτει πως τα παιδιά θα εξετάζουν τον βαθμό στον οποίο οι συγγραφείς από εθνοτικά και πολιτισμικά μειονοτικές ομάδες, συμπεριλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών και εκπροσωπούνται οι οπτικές τους εξίσου με αυτές της κυρίαρχης ομάδας (Gay, 2004, παράθεση από Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 137). Συνεπώς, οι δάσκαλοι, οφείλουν να αναγνωρίσουν πότε ορισμένες προοπτικές περιθωριοποιούνται, ούτως ώστε να δώσουν συμπληρωματικό υλικό εμπλουτίζοντας τη διδασκαλία τους (Garderen & Whittaker, 2006, παράθεση από Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 137).

Η «*Μείωσης της Προκατάληψης*» αποτελεί την τρίτη διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κατά το Banks, σύμφωνα με την οποία οι δάσκαλοι πρέπει να χρησιμοποιούν μαθήματα και δραστηριότητες προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές να είναι θετικά διακείμενοι προς τη πολιτισμική ετερότητα. Η έρευνα έχει δείξει πως τα μαθήματα και το διδακτικό υλικό που περιλαμβάνουν περιεχόμενα από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν θετική εικόνα για εκείνες (Banks, 2010, σ. 21)

Ακόμη, «*η Παιδαγωγική της Ισότητας*» ως τέταρτη διάσταση, προϋποθέτει σημαντικές τροποποιήσεις στη διδασκαλία με τρόπους που θα διευκολύνουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα των μαθητών από διαφορετικές φυλετικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες. Η συγκεκριμένη προσέγγιση της παιδαγωγικής, περιλαμβάνει χρήση ποικίλων μορφών διδασκαλίας όπως η εξατομικευμένη και η ομαδοσυνεργατική, κατά τις οποίες ενισχύεται η σχολική επίδοση όλων ανεξαρτήτως των μαθητών (Banks, 2010, σ. 21).

Τέλος, «*η Ενδυνάμωση της Σχολικής Κουλτούρας και των κοινωνικών δομών*» περιλαμβάνει την αναδιάρθρωση της κουλτούρας και της οργάνωσης του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε όλοι οι μαθητές και οι γονείς ανεξαρτήτως εθνοτικού ή πολιτισμικού υπόβαθρου να συμπεριλαμβάνονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και σε θέματα που αφορούν τη σχολική ζωή (π.χ. τον καθορισμό κανόνων για την τάξη, επιλογή εργασιών, κ.ά.) (Banks, 2010, σ. 21 & Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 137).

Συνοψίζοντας, το μοντέλο του Banks, εστιάζει στα εκπαιδευτικά συστήματα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, προσπαθεί να αναδείξει μέσω πρακτικής εφαρμογής την ανάγκη αλληλεπίδρασης που οραματίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ούτως ώστε να υπάρξει ουσιαστική πρόοδος για την εκπαιδευτική διαδικασία καθ' αυτήν, για την κοινωνική συνύπαρξη του σχολικού συνόλου και για την εξάλειψη των ανισοτήτων που σχετίζονται άμεσα με τη σχολική πρόοδο των μαθητών.

### **2.5.2. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα**

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο ήταν άγνωστη έως τη δεκαετία του 1990. Έως τότε, το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθούσε ένα αφομοιωτικό σύστημα εκπαίδευσης, στη βάση του οποίου ο πολιτισμικά διαφορετικός μαθητής παρουσίαζε μεγάλα εκπαιδευτικά ελλείμματα που αποδίδονταν κυρίως στην πολιτισμική διαφορετικότητά του έναντι των παιδιών της κυρίαρχης ομάδας (Κασίδης, Αποστολίδου, Δουφεξή, 2016, σ. 6).

Ειδικότερα, αν επιχειρηθεί μια ιστορική αναδρομή στον τρόπο που αντιμετώπιζε το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τη διαφορετικότητα στους κόλπους της, τότε θα διαπιστωθεί πως η ελληνική πολιτεία άρχισε να ενδιαφέρεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 για την εκπαίδευση κυρίως των παλιννοστώντων από τις χώρες τις Αμερικής, της Αφρικής, της Ωκεανίας και της Δυτικής Ευρώπης, παρά το γεγονός της έντονης παρουσίας μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη και της πολιτισμικής ομάδας των Ρομά (Νικολάου, 2005, σ. 175). Τα μέτρα που εφαρμόστηκαν εκείνη τη δεκαετία για τους παλιννοστούντες, είχαν έναν «προνομιακό-φιλανθρωπικό» χαρακτήρα, καθώς παραχωρήθηκαν ορισμένες νομοθετικές διευκολύνσεις που σχετίζονταν κυρίως με τη συμμετοχή εκείνων των παιδιών σε διάφορες εξετάσεις (Δαμανάκης, 1997, σ. 64). Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, υπάρχει μια διαφορετική προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας, η οποία χαρακτηρίζεται ως «αφομοιωτική-αντισταθμιστική». Η συγκεκριμένη προσέγγιση προτάσσει τη λήψη αντισταθμιστικών μέτρων, όπως είναι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.), που θα βοηθούσαν του παλιννοστούντες να μάθουν την ελληνική

γλώσσα και να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας (Μάρκου, 1996, σ. 32-33· Νικολάου, 2000, παράθεση από Μανιάτης, 2009, σ. 52).

Ως σταθμός για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, θεωρείται το έτος 1996, όταν δημιουργήθηκε ένα τεράστιο μεταναστευτικό ρεύμα προς τη χώρα και άλλαξε σημαντικά τη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (Μανιάτης, 2009, σ. 53). Έτσι, με την ψήφιση του νόμου 2413/96 εγκαινιάζεται μια τρίτη προσέγγιση στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας, η οποία έχει ως κύριο στόχο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Εκείνη την περίοδο ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία και εγκαινιάζεται μια εκπαιδευτική πολιτική, η οποία αφορά τόσο τους παλιννοστούντες, όσο και μαθητές με ιδιαίτερες κοινωνικές, πολιτισμικές και μορφωτικές ανάγκες. Επιπλέον, εκσυγχρονίζονται τα Φ.Τ. και οι Τ.Υ. με σχολικά εγχειρίδια που αφορούν αποκλειστικά αλλόγλωσσους μαθητές (Φ.Ε.Κ. 124 Τ.Α./17.6.1996). Επιπλέον, το 199-2000 και το 2001-2004 λειτούργησαν προγράμματα μεγάλης κλίμακας, τα «*Επιχειρησιακά Προγράμματα Εκπαίδευσης και Αρχικής Κατάρτισης (Ε.Π.Ε.Α.Κ.)*» που αφορούσαν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και στην βελτίωση των επιδόσεων των Ρομά, παλιννοστούντων, μουσουλμανόπαιδων και αλλοδαπών μαθητών (Χριστοδούλου, 2009, σ. 289).

Από την ψήφιση του νόμου 2413/96 έως σήμερα υπάρχουν πολυάριθμοι νόμοι, εγκύκλιοι και προεδρικά διατάγματα τα οποία επιχειρούν να διαχειριστούν τη πολιτισμική ετερότητα στους κόλπους της εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, αναφέρεται η παράγραφος 41 του Ν. 3149 (Φ.Ε.Κ. 141/10.06.2003) σύμφωνα με την οποία εφαρμόζονται προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας στο Γυμνάσιο για αλλόγλωσσους μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν γνωστικές αδυναμίες. Επιπρόσθετα, με το Ν. 3897 (Φ.Ε.Κ. 163/21.09.2010) ιδρύονται οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.) σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες λειτουργούν σε περιοχές με ελάχιστη πρόσβαση σε ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα και έντονη σχολική διαρροή. Στόχος του Ζ.Ε.Π. είναι η ισότιμη ένταξη των μαθητών στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και η βελτίωση της μαθησιακής επίδοσης μέσω στοχευμένων δράσεων. Η διαπολιτισμική προσέγγιση στον ελλαδικό χώρο εξελίσσεται με το Ν. 4415/16, ο οποίος ισχύει μέχρι και σήμερα (Φ.Ε.Κ. 159/Α/6.9.2016). Πιο συγκεκριμένα, στο άρθρο 20 και 21 του ίδιου νόμου γίνεται αναφορά στην

ουσιαστικότερη δόμηση των σχέσεων μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικά ομάδων και στη φοίτηση αυτών των μαθητών σε σχολεία όπου φοιτούν παιδιά της κυρίαρχης ομάδας. Επιπλέον, στο άρθρο 38 του Ν. 4415/16 γίνεται αναφορά στην ίδρυση Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.). Με υπουργική απόφαση λοιπόν, λειτουργούν Δ.Υ.Ε.Π. και Ζ.Ε.Π. όπου στοχεύουν στην εντατικότερη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας προκειμένου να πραγματοποιηθεί η ένταξη των πολιτισμικά και εθνοτικά διαφορετικών μαθητών στο δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα. Τέλος, σήμερα, στην ελληνική επικράτεια, υπάρχουν 26 διαπολιτισμικά σχολεία (13 δημοτικά, 9 γυμνάσια και 4 λύκεια), τα οποία έχουν ως κύριο στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας στους αλλόγλωσσους μαθητές και τη διδασκαλία της ιστορίας και του πολιτισμού της Ελλάδας (Χριστοδούλου, 2009, σ. 189 · Λιάμπας, Τουρτούρας, 2010, σ.2).

Παρά το γεγονός της ψήφισης πολυάριθμων νόμων και εγκυκλίων για την αλλαγή της μονοπολιτισμικής εκπαιδευτικής προσέγγισης στην Ελλάδα σε διαπολιτισμική για τη διαχείριση της ετερότητας, παρατηρείται μια ασυμφωνία μεταξύ εκπαιδευτικής πολιτικής και επιστημονικού λόγου (Μανιάτης, 2009, σ. 68). Πιο συγκεκριμένα, μια αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που παρατηρείται σύμφωνα με τα μέτρα που έχουν ληφθεί, είναι οι στόχοι της και συγκεκριμένα η εστίαση στο θέμα της άμεσης εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Με αυτόν τον τρόπο, η πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα των μαθητών φαίνεται να λαμβάνεται από το ελληνικό κράτος ως ένα πρόβλημα που επιδέχεται άμεσης επίλυσης. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας έχει ένα σαφή μονοπολιτισμικό χαρακτήρα, καθώς αγνοεί το γλωσσικό και πολιτισμικό πλουραλισμό. Επιπλέον, τα διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα, είναι ελάχιστα συγκριτικά με την εθνική και πολιτισμική ανομοιογένεια που χαρακτηρίζει το σύγχρονο μαθητικό πληθυσμό στα σχολεία (Χριστοδούλου, 2009 σ. 290 · Μανιάτης, 2009, σ. 68). Τέλος, αξίζει να αναφερθεί πως η εφαρμογή μιας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην Ελλάδα προϋποθέτει ουσιαστικές μεταρρυθμίσεις στα δομικά χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου και μείωση των ειδικών σχολείων τα οποία δρουν με γνώμονα το διαχωρισμό (Μανιάτης, 2009, σ. 68).

### 3. ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ

#### 3.1. Η έννοια της Διαπολιτισμικής Ικανότητας

Η πραγματοποίηση των βασικών στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης προϋποθέτει κυρίως τη διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτικού. Την ικανότητα του δασκάλου δηλαδή να κάνει πράξει τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παπαχρήστος, 2010, σ. 38). Επιπλέον, μέσα από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, φαίνεται πως κύριος σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας στους μαθητές (Barrett et al, 2017, σ. 9).

Η διαπολιτισμική ικανότητα, αν και αποτελεί αντικείμενο συζήτησης πολλών μελετητών, δεν έχει κάποιο σαφή ορισμό για τον προσδιορισμό της. Ένας από τους βασικούς λόγους έλλειψης κοινά αποδεκτού ορισμού της διαπολιτισμικής ικανότητας, είναι ότι αποτελεί μια συνεχώς εξελισσόμενη έννοια (Deardorff, 2011, σ. 66). Επιπρόσθετα, όπως θα αναλυθεί και στη συνέχεια, υπάρχουν διάφορες οπτικές από τους μελετητές της διαπολιτισμικής ικανότητας αναφορικά με το τι ακριβώς είναι και πώς μπορεί να αναπτυχθεί. Παρ' όλα αυτά φαίνεται πως κύριος στόχος της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η «γεφύρωση» των πολιτισμικών διαφορών, η αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ανθρώπων και γενικότερα η κοινωνική ευημερία (Γκόβαρης, 2005, σ. 207· Γκόβαρης, 2000, σ. 641).

Η διαπολιτισμική ικανότητα, πέρα από την παιδαγωγική και τις επιστήμες αγωγής συναντάται και σε άλλους κλάδους των επιστημών (Spathourakis, 2006, παράθεση από Κοντογιάννη & Κώστα, 2015, σ. 69). Κατά συνέπεια, υπάρχουν πολλοί όροι που χρησιμοποιούνται συμπληρωματικά έτσι ώστε να πλαισιώσουν την έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο χώρο της κοινωνικής εργασίας για παράδειγμα, χρησιμοποιείται περισσότερο ο όρος «πολιτισμική ικανότητα», ενώ στο χώρο της μηχανικής, η «παγκόσμια ικανότητα» (Deardorff, 2011, σ. 55-66).

Η «*διαπολιτισμική επάρκεια*» και «*διαπολιτισμική ετοιμότητα*» είναι δύο ακόμη σχετικοί όροι που συναντιούνται συχνά στο χώρο των επιστημών αγωγής (Κοντογιάννη & Κώστα, 2015, σ. 69). Ο πρώτος όρος αφορά την απαιτούμενη κατάρτιση που αποκτά ο εκπαιδευτικός, είτε κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών, είτε σε επιμορφωτικά σεμινάρια, η οποία πιστοποιείται, έτσι ώστε να θεωρείται διαπολιτισμικά επαρκής. Ο δεύτερος όρος, σχετίζεται με τις γνώσεις και δεξιότητες που κατέχει ένας εκπαιδευτικός, κάνοντας πράξη τις όποιες θεωρητικές γνώσεις απέκτησε στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Γεωργογιάννης, 2009, σ. 37-38 · Μπάρος & Μιχαέλη, 2008, σ.332). Στη συγκεκριμένη εργασία θα χρησιμοποιηθεί ο όρος της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς είναι περισσότερο εδραιωμένος στο χώρο της εκπαίδευσης και φαίνεται πως εμπερικλείει όλους τους όρους που αναφέρθηκαν (Deardorff, 2015, σ. 140).

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν πραγματοποιείται μονομιάς, είναι μια συνεχής διαδικασία και πρέπει να *«διδάσκεται, να εφαρμόζεται και να διατηρείται κατά τη διάρκεια όλης τη ζωής ενός ανθρώπου»* (Deardorff, 2014 · Deardorff, 2015, σ. 144 · Barrett et al, 2017 σ. 10-11). Αν λάβουμε υπόψη το γεγονός πως η συγκεκριμένη ικανότητα είναι μια *«δια βίου αναπτυξιακή διαδικασία»*, μπορούμε να ισχυριστούμε πως δεν υπάρχει κάποιο χρονικό σημείο στο οποίο κάποιος είναι διαπολιτισμικά ικανός (Deardorff, 2014). Σημαντικό σε αυτό το σημείο κρίνεται να τονιστεί το γεγονός, πως η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αφορά μόνο τους ανθρώπους που μετακινούνται και γενικότερα τους ανθρώπους που εντάσσονται στις μειονοτικές ομάδες (π.χ. Ρομά, μετανάστες, πρόσφυγες κ.ά.) αλλά όλους τους ανθρώπους που συμβιώνουν σε μια κοινωνία, καθώς αναπτύσσουν δεξιότητες προς μια ειρηνική και δημοκρατική συμβίωση αμοιβαίου σεβασμού στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (Byram, 1997, σ. 41).

Σύμφωνα με τη Deardorff (2006, σ. 259), κάθε μελετητής οφείλει να καθιστά σαφές το πλαίσιο αναφοράς του κατά τη μεταχείριση και ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικής ικανότητας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα κείμενα του Συμβουλίου της Ευρώπης, η συγκεκριμένη ικανότητα σχετίζεται με το *«συγκερασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών, όπου επιτρέπουν σε κάποιον να αναγνωρίζει, να*



κατανοεί, να ερμηνεύει και να δέχεται άλλους τρόπους και να σκέφτεται πέρα από το δικό του πολιτισμό» (Cavalli et al, 2009 παράθεση από Κοντογιάννη & Κώστα, 2015, σ. 68).

Οι Kealey και Ruben (1983, παράθεση από Bhawuk & Brislin, 1992 σ. 416), διατύπωσαν ορισμένα σημαντικά χαρακτηριστικά που διέπουν τον διαπολιτισμικά ικανό άνθρωπο. Τέτοιου είδους χαρακτηριστικά είναι η ενσυναίσθηση, ο σεβασμός, το ενδιαφέρον για τις κουλτούρες και τους πολιτισμούς, η ευελιξία και η ανοχή στη διαφορετικότητα. Όμοια, ο Μάγος (2005, σ. 200), αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής ικανότητας, δίνει βάση στις κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες του ανθρώπου, να αποδέχεται τη διαφορετικότητα, να λειτουργεί σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα και να προσαρμόζει τις στάσεις του αναπτύσσοντας καινούργιες στρατηγικές για την αποτελεσματική επικοινωνία με ανθρώπους διαφορετικούς από εκείνον.

### **3.2. Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως βάση της Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας**

Ο διαπολιτισμικά ικανός άνθρωπος, οφείλει να συγκεντρώνει γνώσεις, στάσεις, συμπεριφορές και δεξιότητες, ώστε να καθίσταται ικανή η αλληλεπίδραση και να επιτυγχάνεται μια αποτελεσματική και κατάλληλη διαπολιτισμική επικοινωνία (Intercultural Communication). Η διαπολιτισμική επικοινωνία ορίζεται ως η επικοινωνία με λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα ανάμεσα σε ανθρώπους, αλλά και ανάμεσα σε οικονομικούς και κοινωνικούς θεσμούς διαφορετικών πολιτισμών (Νικολάου, 2011, σ. 6). Βασίζεται πρωτίστως στο σεβασμό και την ισότητα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων κατά την κοινωνική αλληλεπίδραση (Byram, Gribkova, Starkey, 2002, σ 9). Σημαντική στη διαπολιτισμική επικοινωνία είναι οι προσδιορισμοί «αποτελεσματική» και «κατάλληλη». Η αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία αφορά τον τρόπο που θεωρεί ένας ομιλητής ότι πρέπει να απευθύνεται σε ένα άτομο ή μια συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, ενώ η κατάλληλη, σχετίζεται με τον τρόπο αντίληψης αυτής της απεύθυνσης από τα άτομα ή την ομάδα (Fantini, 2012, σ. 271).

Σύμφωνα με τον Νικολάου μάλιστα (2011, σ. 7), κατά την επικοινωνία με διαφορετικά πολιτισμικά άτομα, δημιουργούνται ορισμένα εμπόδια, τα οποία δεν την καθιστούν αποτελεσματική και κατάλληλη. Ένα σημαντικό πρόβλημα προκύπτει μέσα από τη μη σωστή χρήση της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αν ληφθεί υπόψη το γεγονός πως η γλώσσα κρίνεται μείζονος σημασίας για τη μεταφορά μηνυμάτων, τότε γίνεται αντιληπτό πως οι δυσκολίες στη χρήση της παρεμποδίζουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία. Εν συνεχεία, αν επιχειρηθεί εστίαση στο χώρο της εκπαίδευσης, «ο εθνοκεντρικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος» αποτελεί έναν ακόμα ανασταλτικό παράγοντα της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε σχολικά εγχειρίδια, αποδεικνύουν πως εκείνα εντείνουν με το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα που έχουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις. Τέλος, οι κοινωνικές/πολιτισμικές αναπαραστάσεις του «εαυτού» με τον «άλλο» πολιτισμό μέσα από το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, τα στερεότυπα και τις κοινωνικές αποδόσεις των εκπαιδευτικών, εντείνουν την πεποίθηση πως ο κυρίαρχος πολιτισμός βρίσκεται υπό απειλή. Επομένως, ο πολιτισμικός ρατσισμός εμποδίζει τη διαπολιτισμική επικοινωνία εφόσον κυριαρχεί η αντίληψη της ύπαρξης ανώτερων και κατώτερων πολιτισμών (Νικολάου, 2011, σ. 7).

Οι Barrett et al (2017, σ, 20), υποστηρίζουν πως η διαπολιτισμική επικοινωνία αποτελεί τη βάση της διαπολιτισμικής ικανότητας, συνδέοντας τις δύο έννοιες άρρηκτα μεταξύ τους. Ειδικότερα, αναφερόμενος στην έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας υποστήριξε, πως είναι απαραίτητος ο συνδυασμός γνώσεων, νοοτροπιών, αντιλήψεων και δεξιοτήτων έτσι ώστε κάποιος να είναι ικανός να:

- Σέβεται και να κατανοεί τους ανθρώπους οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.
- Ανταποκρίνεται αποτελεσματικά σεβόμενος τη διαφορετικότητα όταν επικοινωνεί με διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους.
- Δομεί ουσιαστικές σχέσεις με τους ανθρώπους.
- Γνωρίζει και κατανοεί τον εαυτό του, αλλά και τους διαφορετικούς πολιτισμούς μέσα από την επικοινωνία του με πολιτισμικά διαφορετικά άτομα.

Οι παραπάνω άξονες, ορίζουν ένα πλαίσιο στο οποίο ένα άτομο μπορεί να χαρακτηριστεί διαπολιτισμικά ικανό, καθώς προσδιορίζουν την προθυμία του να αλληλεπιδράσει με πολιτισμικά διαφορετικούς ανθρώπους σε μια βάση σεβασμού και κατανόησης. Αυτή η νοοτροπία, είναι αναγκαία προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και της καλλιέργειας της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, αλλά οφείλει να συνοδεύεται από μια σειρά κατάλληλων γνώσεων, δεξιοτήτων και δράσεων (Barret et al., 2017, σ. 21-22).

Οι γνώσεις που οφείλει να έχει ένα διαπολιτισμικά ικανό άτομο, κατά τους Barret et al (2017, σ. 23), αφορούν –ως επί το πλείστον- τις πεποιθήσεις, τις αξίες, τα στερεότυπα, τις προλήψεις και τις προκαταλήψεις που συνοδεύουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς. Η κατανόηση της εσωτερικής πολυμορφίας και ετερογένειας όλων των πολιτισμικών ομάδων είναι παράγοντας εξέχουσας σημασίας σε μια πολιτισμική συνάντηση.

Οι δεξιότητες του διαπολιτισμικά ικανού ατόμου, χαρακτηρίζουν τη γνωστική του ευελιξία και την ικανότητά του να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια. Σε μια συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών, καίριο ρόλο διαδραματίζει η γνώση πολλών γλωσσών και η ικανότητα χρήσης αυτών προκειμένου να υπάρχει αλληλοκατανόηση. Επιπλέον, η ικανότητα του ατόμου να εκτιμά και να εξετάζει αξιολογικά τις διαφορετικές πολιτισμικές πεποιθήσεις, καθώς και το να είναι σε θέση να επεξηγεί τις απόψεις του, αποφεύγοντας λεκτικές ή μη λεκτικές συμπεριφορές οι οποίες μπορούν να κριθούν παρεξηγήσιμες, αποτελούν δεξιότητες που συμβάλλουν τα μέγιστα στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας (Barret et al., 2017, σ. 23-24).

Τέλος, οι παραπάνω γνώσεις και δεξιότητές του διαπολιτισμικά ικανού ανθρώπου, πρέπει να εκφράζονται μέσω δράσεων. Τέτοιες δράσεις μπορεί να είναι η επίδιωξη συνεργασίας με ανθρώπους που είναι από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, καθώς και η αποτελεσματική, κατάλληλη και με σεβασμό επικοινωνία μαζί τους. Ακόμη, η ανάληψη ευθύνης για την υπεράσπιση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, αλλά και η αλλαγή στάσεων και συμπεριφορών που αντιβαίνουν σε αυτά, αποτελούν πρακτικές που οφείλουν να ακολουθούνται από όλους όσους μετέχουν σε μια πολιτισμική συνάντηση (Barret et al., 2017, σ. 25).

Η θέση της Deardorff (2014), φαίνεται να συμφωνεί με την άποψη των Barrett et al. σχετικά με τη σημασία των προαπαιτούμενων γλωσσικών ικανοτήτων. Υποστηρίζει όμως, πως αν και η γνώση πολλών γλωσσών είναι σημαντική παράμετρος της διαπολιτισμικής ικανότητας, δεν αποτελεί το μοναδικό παράγοντα της ανάπτυξής της και κατ' επέκταση ούτε της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Πιο συγκεκριμένα, η Deardorff (βλ. 2006, σ. 254, 259), έχει συνθέσει ένα μοντέλο διαπολιτισμικής ικανότητας στο οποίο περιέχονται συγκεκριμένες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες όπου είναι απαραίτητες κατά τη διαπολιτισμική συνάντηση. Εφόσον ο άνθρωπος διαθέτει αυτά τα στοιχεία, τότε κατά την ερευνητρια θα αποκτήσει την ικανότητα να επικοινωνεί αποτελεσματικά και κατάλληλα σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Deardorff, 2010, σελ.87 · Deardorff, 2015, σ. 141).

Ο Fantini (2007, σ. 8 · Fantini & Tirmizi, 2006, σελ.11), χρησιμοποίησε ένα συναφή όρο της διαπολιτισμικής ικανότητας, τη «*Διαπολιτισμική Επικοινωνιακή Ικανότητα*» (Intercultural Communicative Competence, ICC), με παράλληλη σύνδεσή της διαπολιτισμικής με την επικοινωνιακή ικανότητα (Communicative Competence, CC), την οποία όλοι οι άνθρωποι κατέχουν. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε πως όλοι οι άνθρωποι διαθέτουν μια επικοινωνιακή ικανότητα που αναπτύσσεται μέσα από την συνεχή επαφή με την μητρική τους γλώσσα και το πολιτειακό τους σύστημα (CC1). Όταν πραγματοποιείται μια συνάντηση με ανθρώπους άλλης κουλτούρας και γλώσσας η επικοινωνιακή ικανότητα έρχεται σε επαφή με αυτή των συνομιλητών τους (CC2). Εάν λοιπόν, κατακτήσουν την επικοινωνιακή ικανότητα των συνδιαλεγόμενων τους, τότε πραγματοποιείται η ανάπτυξη της «*Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας*» (CC1+CC2=CC3). Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτό, πρέπει να γίνει αναδιάρθρωση της αρχικής κοσμοθεωρίας του ανθρώπου, ανταλλάσσοντας και υιοθετώντας καινούριες ιδέες και αλλάζοντας τον τρόπο που βλέπει τα πράγματα (Fantini 2007, σ. 8-9 · Fantini & Tirmizi, 2006, σελ.11).

Οι Bennett και Bennett (Bennett, 1986, σ. 179 · Bennett & Bennett 2001, σ. 13), αναφέρονται κυρίως στην έννοια της διαπολιτισμικής ευαισθησίας (Intercultural Sensitivity). Τη θεωρούν απαραίτητη προϋπόθεση για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, η οποία κατακτιέται μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η

διαπολιτισμική ευαισθησία, σχετίζεται με την ικανότητα κάποιου να αντιλαμβάνεται τη διαφορετικότητα με σύνθετους τρόπους. Τα άτομα δηλαδή που είναι διαπολιτισμικά ευαίσθητα, έχουν τη δυνατότητα να έχουν μια διαφορετική θεώρηση για τους άλλους πολιτισμούς και να αντιμετωπίζουν όλους τους ανθρώπους ως ισότιμους κατά την επικοινωνία τους με παράλληλο σεβασμό προς εκείνους (Bhawuk & Brislin 1992, παράθεση από Hammer et al, 2003, σ. 422). Επιπρόσθετα, κατά τους Bennett και Bennett (2001, σ. 6), η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, την οποία χαρακτηρίζουν ως ένα σύνολο γνωστικών, συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών δεξιοτήτων. Γενικές και ειδικές γνώσεις για άλλους πολιτισμούς καθώς και η πολιτισμική αυτογνωσία, περιέργεια, γνωστική ευελιξία, ανοιχτό μυαλό και ενσυναίσθηση, είναι βασικές δεξιότητες, οι οποίες συνθέτουν την κατάλληλη διαπολιτισμική επικοινωνία. Η διαπολιτισμική ικανότητα λοιπόν, είναι η ικανότητα του ανθρώπου να επικοινωνεί αποτελεσματικά με άτομα διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου, έχοντας όλες τις γνώσεις και δεξιότητες που απαιτούνται (Bennett & Bennett, 2001, σ. 6) και να είναι ευαίσθητος σε μια ποικιλία πολιτισμικών πλαισίων (Hammer et al., 2003, σελ.422).

Στον αντίποδα, έχει παρατηρηθεί πως στην επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικά ανθρώπων, κριτήριο δεν είναι το πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων που εμπλέκονται στην επικοινωνία, αλλά η βαθιά κατανόηση ότι ο συνδιαλεγόμενος είναι μέλος μιας «πολιτισμικά άλλης ομάδας» (out-group) (Μπάρος & Μιχαέλη, 2008, σ. 330). Σύμφωνα με τον Auerhheimer (2007, παράθεση από Μπάρος & Μιχαέλη, 2008, σ. 330), ένας από τους βασικότερους παράγοντες που παρεμποδίζουν μια επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία, είναι η ασυμμετρία δύναμης ως προς το οικονομικό και κοινωνικό προφίλ των συνδιαλεγόμενων. Με άλλα λόγια, μέλη μιας «αδύναμης» ομάδας δεν ασκούν επιρροή σε μια συζήτηση συγκριτικά με εκείνα της «δυνατής». Επιπρόσθετα, οι προηγούμενες εμπειρίες άδικης μεταχείρισης, γενικεύσεων και προκαταλήψεων σε βάρος μια ομάδας ή ενός ατόμου, παρεμποδίζουν την όποια προσπάθεια για αποτελεσματική διαπολιτισμική επικοινωνία. Έτσι λοιπόν, λαμβάνοντας όλες τις ανισότητες που αναφέρθηκαν υπόψη, δε μπορεί να γίνεται λόγος μόνο για διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο σε μια επικοινωνία. Εστιάζοντας αμιγώς στο πολιτισμικό υπόβαθρο των ατόμων ή των ομάδων, ενέχει ο κίνδυνος απόδοσης τυχόν προβλημάτων

της επικοινωνίας στις πολιτισμικές διαφορές που έχουμε με εκείνους. Στην ουσία όμως, οι διαφορές δεν είναι πολιτισμικές αλλά κοινωνικές και οφείλονται στην ασυμμετρία, στην εξουσία και στην κοινωνική ανισότητα (Γκόβαρης, 2005, σ. 208).

Σύμφωνα με την παραπάνω θέση, εξάγεται το συμπέρασμα πως κατά την επικοινωνία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η υποκειμενικότητα των ανθρώπων και οι συνθήκες στις οποίες ζουν (Γκόβαρης 2005, σ. 208). Πιο συγκεκριμένα, στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής επικοινωνίας και γενικότερα της διαπολιτισμικής ικανότητας, βασικό ρόλο παίζει η γνώση για την καθημερινότητα των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων (Γκόβαρης, 2005, σ. 211). Έτσι, σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2000, σ. 641), η διαπολιτισμική ικανότητα ορίζεται ως ένα ατομικό γνώρισμα, μια προσωπική επικοινωνιακή δεξιότητα, η οποία προϋποθέτει την ανάπτυξη γνώσεων και θετικών στάσεων απέναντι στις διαφορετικές πολιτισμικές κανονικότητες και συμπεριφορές. Επιπρόσθετα, η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, συνεπάγεται αναθεώρηση της ποιότητας των σχέσεων μας με τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και κατανόηση των διαδικασιών με τις οποίες κατασκευάζουμε τους ανθρώπους ως «ξένους», εντείνοντας έτσι τον κοινωνικό και οικονομικό τους αποκλεισμό. Επομένως, με τη διαπολιτισμική ικανότητα είμαστε σε θέση να εναντιωθούμε στις διαδικασίες κοινωνικής κατασκευής των «διαφορετικών» ανθρώπων ως «ξένων» (Γκόβαρης, 2000, σ. 642).

Η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας λοιπόν, είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματική και κατάλληλη διαπολιτισμική επικοινωνία, στη βάση της οποίας βρίσκεται η διαπολιτισμική ευαισθησία (Paradopoulos, Tilki & Taylor, 1998, παράθεση από Σιμόπουλος, 2014, σ 52) . Παρ' όλα αυτά, όπως είδαμε παραπάνω, αν και η επικοινωνία είναι μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της διαπολιτισμικής ικανότητας δεν είναι η μοναδική της συνιστώσα. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Μάγος (2005, σ. 201), *«η διαπολιτισμική ικανότητα δεν αφορά μόνο στην ικανότητα επικοινωνίας με άτομα διαφορετικής εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά και στην ικανότητα διαχείρισης της μεγάλης ποικιλίας διαφορών, οι οποίες χαρακτηρίζουν μια ανθρώπινη ομάδα, ακόμη κι αν τα μέλη της έχουν κοινή εθνοπολιτισμική προέλευση. Επομένως, η διαπολιτισμική ικανότητα, τελικά, συνδέεται με την ικανότητα μετατόπισης των ορίων της ατομικότητας στο χώρο και στο χρόνο με στόχο την κατανόηση, την*

*αποδοχή, αλλά και την αξιοποίηση γνώσεων, δεξιοτήτων και στάσεων που μέχρι τότε θεωρούνταν άγνωστες και ως τέτοιες συχνά απορρίπτονταν».*

Έτσι, το διαπολιτισμικά ικανό άτομο, πρέπει να είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται κατά την αλληλεπίδρασή του με «*διαφορετικούς*» από εκείνον ανθρώπους, τις σκέψεις, τα συναισθήματά τους και τον τρόπο με τον οποίο δρουν. Ακόμη, οι άνθρωποι οφείλουν να είναι απαλλαγμένοι από στερεότυπα, προκαταλήψεις και διακρίσεις έτσι ώστε να έχουν την διάθεση της συνεχούς μάθησης, καθώς όσο περισσότερο εδραιωμένη και ισχυρή είναι μια πολιτισμική ταυτότητα, τόσο πιο δύσκολη γίνεται η αλληλεπίδραση και κατά συνέπεια η επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία (Σιμόπουλος, 2014, σ 52).

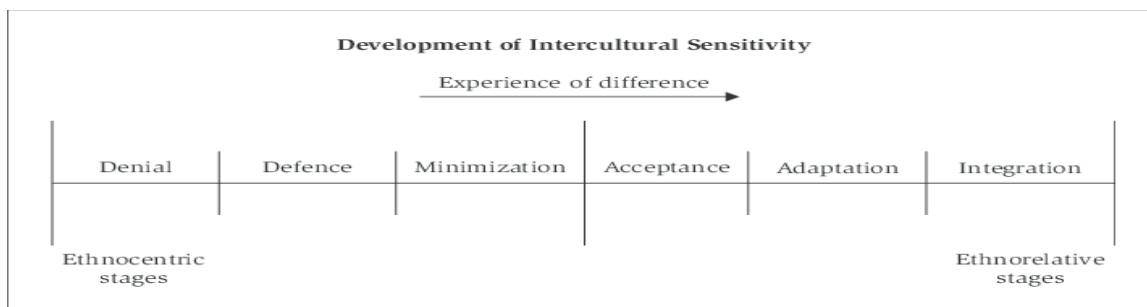
### **3.3. Μοντέλα ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας**

#### **3.3.1. Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας**

Για να μπορέσει να γίνει περισσότερο κατανοητή η έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας, έχει δημιουργηθεί από τον Bennett το «*Μοντέλο Ανάπτυξης της Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας*» (Development Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) (Bennett 1983 · 2001 · 2004 · Hammer et al, 2003), προκειμένου να αποτυπωθεί ο βαθμός διαπολιτισμικής ευαισθησίας των ανθρώπων σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Bennett, 1993, παράθεση από Bennett & Bennett, 2001, σ. 13). Το DMIS, αναπτύχθηκε ύστερα από χρόνια παρατήρησης των ανθρώπων που αλληλεπιδρούν σε διαπολιτισμικές καταστάσεις. Πιο συγκεκριμένα μέσα από το μοντέλο του, ο Bennett, προσπάθησε να εξηγήσει το λόγο που ορισμένα άτομα φαίνονται να ανταποκρίνονται καλύτερα στην επικοινωνία τους με διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους έναντι κάποιων άλλων που δε βελτιώνονταν καθόλου (Bennett, 2004, σ. 62).

Με βάση τα παραπάνω, το μοντέλο περιγράφει τη διαπολιτισμική ικανότητα ως μια συνεχή διαδικασία με ενδιάμεσα στάδια (Hammer et al, 2002, σ. 422). Τα στάδια της ανάπτυξης είναι έξι (βλ. σχήμα 2.1). Τα πρώτα τρία είναι εθνοκεντρικά και τα επόμενα εθνοσχετικά. Κάθε στάδιο αντιπροσωπεύει τον τρόπο που αντιλαμβάνεται και βιώνει

κάποιος τη διαφορά (Bennett, 1986, σ. 181). Έτσι, καθώς το άτομο ανεβαίνει στάδια του μοντέλου αυξάνεται παράλληλα και η διαπολιτισμική του ικανότητα (Bennett & Bennett, 2001, σ. 13).



Σχήμα 5.1: Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας (Bennett, 1986)

Όπως αναφέρθηκε τα τρία πρώτα στάδια είναι εθνοκεντρικά, το άτομο δηλαδή θεωρεί πως η δικιά του κουλτούρα είναι καλύτερη και πιο σημαντική από τις άλλες (Bennett & Bennett, 2001, σ. 14). Τα εθνοκεντρικά στάδια χαρακτηρίζονται από πρακτικές αποφυγής της πολιτισμικής ετερότητας, είτε μέσω της άρνησης της ύπαρξης της, είτε μέσω της άμυνας απέναντι της, είτε μέσω της ελαχιστοποίησης της σημασίας της (Bennett & Bennett, 2001, σ 14 · Bennett, 2004, σ. 63 · Hammer et al., 2003, σελ.426). Αντίθετα με τον εθνοκεντρισμό, τα εθνοσχετικά στάδια, σχετίζονται με την αναζήτηση της πολιτιστικής ετερότητας από τους ανθρώπους, είτε αποδεχόμενοι τη σημασία της, είτε προσαρμόζοντας την οπτική τους λαμβάνοντάς την υπόψη, είτε εντάσσοντάς την ως μέρος της δικιάς τους ταυτότητας ( Bennett & Bennett, 2001, σ. 14-15 · Hammer et al., 2003 σ. 426).

Το πρώτο στάδιο του DMIS είναι η **άρνηση (Denial)**. Το άτομο σε αυτό το στάδιο αρνείται τη διαφορετικότητα και δεν ενδιαφέρεται καθόλου να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς (Bennett, 1986, σ. 182). Αντίθετα, θεωρεί πως ο δικός του πολιτισμός είναι ο μόνος πραγματικός και αδιαμφισβήτητος και τις περισσότερες φορές δεν διακρίνει καθόλου άλλους ή τους αποφεύγει συστηματικά (Bennett, 2004, σ.63 · Bennett & Bennett, 2001 σ. 15-16 · Hammer et al., 2003 σελ.426 ). Με αυτό τον τρόπο, οι άνθρωποι



που βρίσκονται στο συγκεκριμένο στάδιο, αποφεύγουν εντελώς το θέμα της διαφορετικότητας και αναφέρονται υποτιμητικά στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες χρησιμοποιώντας όρους όπως «αυτοί», «μετανάστες», «αλλοδαποί». Επιπρόσθετα, μια ακόμη μορφή άρνησης είναι ο κοινωνικός Δαρβινισμός, η πεποίθηση δηλαδή ότι κάποιιοι είναι εκ φύσεως ανώτεροι πολιτισμικά άνθρωποι, οι οποίοι γεννιούνται στην κυρίαρχη κουλτούρα και επιτυγχάνουν μέσα σε αυτή (Bennett & Bennett, 2001, σ. 16). Αυτό το στάδιο της άρνησης αντιπροσωπεύει τον απόλυτο εθνοκεντρισμό (Bennett, 1986, σ. 182)

Το δεύτερο εθνοκεντρικό στάδιο του μοντέλου είναι εκείνο της **άμυνας (Defense)**, όπου εδώ οι πολιτισμικές διαφορές είναι διακριτές σε σχέση με το προηγούμενο στάδιο, αλλά αντιμετωπίζονται ως απειλή για την ταυτότητα κάποιου (Bennett, 1986, σ. 183). Οι άνθρωποι σε αυτό το στάδιο προβαίνουν σε γενικεύσεις εκφράζοντας προκαταλήψεις για τους άλλους πολιτισμούς με παράλληλη υποβάθμιση τους για την προώθηση της ανωτερότητας του κυρίαρχου πολιτισμού. Με άλλα λόγια είναι πολωμένοι (polarized) ανάμεσα στο «εμείς» και στο «αυτοί» με παράλληλη την πεποίθηση ότι ο πολιτισμός κάποιου είναι ανώτερος από τους άλλους (Bennett, 1986, σ. 183 · Bennett, 2004, σ. 65 · Bennett & Bennett, 2001, σ. 17). Χαρακτηριστικό παράδειγμα ανθρώπων της κυρίαρχης ομάδας που ανήκουν σε αυτό το στάδιο είναι οι εκδηλώσεις άκρατης βίας και οι παράλογες πεποιθήσεις για την πολιτισμική διαφορετικότητα (π.χ. οι «ξένοι» έρχονται και μας παίρνουν τις δουλειές), ενώ εκείνοι της μη κυρίαρχης ομάδας, προσπαθούν να προστατεύσουν τον πολιτισμό τους από την αφομοίωση (Bennett & Bennett, 2001, σ. 17). Μια ακόμη μορφή πόλωσης είναι και η «αντιστροφή» (reversal), σύμφωνα με την οποία άνθρωποι της μειονοτικής ομάδας πιστεύουν πως οι άλλοι πολιτισμοί είναι ανώτεροι από το δικό τους (Hammer et al, 2004, σ. 424).

Το επόμενο διαδοχικά εθνοκεντρικό στάδιο είναι η **ελαχιστοποίηση (minimization)** της πολιτισμικής διαφοράς και αποτελεί την πιο περίπλοκη στρατηγική αποφυγής της ετερότητας (Bennett & Bennett, 2001, σ. 18). Σε αυτό το στάδιο, το άτομο υπεργενικεύει τις ομοιότητες μεταξύ των πολιτισμών και αντιμετωπίζει την ετερότητα ως κάτι αβλαβές και ασήμαντο, υποβαθμίζοντάς τη σημασία της (Bennett, 1986, σ. 183-184). Πιο συγκεκριμένα, αναγνωρίζονται μόνο μερικές πολιτισμικές διαφορές, όπως τα έθιμα, αλλά κυριαρχεί η πεποίθηση πως είμαστε όλοι ίδιοι στην ουσία (Bennett & Bennett, 2001, σ.

18). Ο Bennett, έχει διακρίνει δύο στάδια ελαχιστοποίησης, τον «*φυσικό οικουμενισμό*» (physical universalism) και τον «*υπερβατικό οικουμενισμό*» (transcendent universalism). Ο πρώτος, σχετίζεται με την ομοιότητα που έχουν οι άνθρωποι λόγω βιολογικών χαρακτηριστικών, ενώ ο δεύτερος αφορά την εκάστοτε πολιτική, οικονομική, και θρησκευτική ομοιότητα (π.χ. είμαστε όλοι παιδιά του Θεού) (Bennett, 1986, σ. 184 · Bennett, 2004, σ. 66). Στο στάδιο την ελαχιστοποίησης αν και αναγνωρίζεται η πολιτισμική διαφορά χωρίς να αξιολογείται αρνητικά, ενέχει ο κίνδυνος μερικοί πολιτισμοί να θεωρηθούν ως καλύτεροι έναντι άλλων μέσω της αγνόησης των πολιτισμικών διαφορών και αυτός είναι και ο λόγος που το συγκεκριμένο στάδιο θεωρείται εθνοκεντρικό (Bennett, 1986, σ. 184 · Bennett, 2004, σ. 67). Επιπρόσθετα οι άνθρωποι που ανήκουν σε αυτό το στάδιο βλέποντας μόνο τις ομοιότητες, ενδέχεται να επιμένουν να διορθώσουν χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς των διαφερόντων ανθρώπων ώστε να ταιριάζουν στις προσδοκίες τους. Τέλος αν και είναι σχετικά ανεκτικά τα άτομα της ελαχιστοποίησης, δεν έχουν τη δυνατότητα να εκτιμήσουν τους διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς υποκινούμενοι από τον εθνοκεντρισμό τους θα επιθυμούσαν να δουν στοιχεία της δικής τους κουλτούρας ξεκάθαρα σε αυτούς τους πολιτισμούς (Bennett, 2004, σ 67).

Τα επόμενα τρία στάδια του μοντέλου ορίζονται ως εθνοσχετικά, καθώς η κουλτούρα του κάθε ατόμου βιώνεται μέσα από άλλους πολιτισμούς (Bennett, 2004, σ. 68). Το πρώτο εθνοσχετικό στάδιο είναι η **αποδοχή (acceptance)** της πολιτισμικής διαφοράς, όπου θεωρείται μια μετάβαση από τον εθνοκεντρισμό στον εθνοσχετισμό και αντιπροσωπεύει την αναδιάρθρωση της κοσμοθεωρίας ενός ανθρώπου για τους διαφορετικούς πολιτισμούς (Bennett, 1986, σ. 184 · Bennett & Bennett, 2001, σ. 19). Σε αυτό το στάδιο τα άτομα έχουν τη δυνατότητα να αντιληφθούν τους «*ξένους*» ως διαφορετικούς από εκείνους, αλλά και να γνωρίζουν πρωτίστως πως πάνω από όλα είναι άνθρωποι. Πολλές φορές, έχουν θετική στάση απέναντι στους άλλους πολιτισμούς χωρίς να σημαίνει πως τους γνωρίζουν σε βάθος. Παρ' όλα αυτά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τον τρόπο που αλληλεπιδρούν οι πολιτισμικές διαφορές κατά την διαπολιτισμική επικοινωνία (Bennett, 2004, σ. 68-70).

Το επόμενο εθνοσχετικό στάδιο του DMIS είναι η **προσαρμογή (adaptation)**, κατά την οποία το άτομο είναι σε θέση να αντιλαμβάνεται βαθύτερα τις πολιτισμικές διαφορές, χωρίς όμως να εγκαταλείπει τις δικές του αξίες και πεποιθήσεις (Bennett, 1986, σ. 185). Στο συγκεκριμένο στάδιο ένας άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να αλλάζει τη συμπεριφορά του με τέτοιο τρόπο, ώστε να είναι αποδεκτή από τις πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες (Hammer et al, 2003, σ. 425). Το αίσθημα που έχουν οι άνθρωποι για το δικό τους πολιτισμό είναι ακριβώς το ίδιο με αυτό που τρέφουν για τους άλλους, οδηγώντας σε μια αβίαστη αλλαγή συμπεριφοράς σε πολιτισμικά πλαίσια με αποτέλεσμα να προσαρμόζονται ασυνείδητα σε άλλους πολιτισμούς (Bennett & Bennett, 2001, σ. 22). Κατά τον Bennett, απαραίτητα χαρακτηριστικά του σταδίου είναι η ενσυναίσθηση και ο πολιτισμικός πλουραλισμός, όροι που χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν την ικανότητα μετάβασης σε δύο οι περισσότερες πολιτισμικές κοσμοθεωρίες (Bennett, 1986, σ. 185). Στο σημείο όπου αυτή η διαδικασία μετακίνησης του πλαισίου αναφοράς γίνεται συνήθεια διαμορφώνει τη βάση της διαπολιτισμικότητας (Hammer et al., 2003, σ. 424). Σε σχέση με το στάδιο της προσαρμογής ένα ερώτημα που θέτει ο Bennett, είναι το πώς το άτομο θα καταφέρει να μην αφομοιωθεί αν προσαρμόζεται σε όλους τους διαφορετικούς τρόπους συμπεριφοράς. (Bennett, 2004, σ.71).

Την απάντηση σε αυτό το ζήτημα έρχεται να δώσει το τελικό αναπτυξιακό εθνοσχετικό στάδιο, εκείνο της **ένταξης (integration)**, όπου η έμφαση δίνεται αποκλειστικά γύρω από την πολιτιστική ταυτότητα του ατόμου η οποία αναγνωρίζεται από τον ίδιο ως μια συλλογική κατασκευή (Bennett & Bennett, 2001, σ. 24). Στο συγκεκριμένο στάδιο ο εθνοσχετισμός έχει ενταχθεί στην ταυτότητα των ανθρώπων (Bennett, 1986, σ. 186). Πρόκειται για τον εμπλουτισμό των εμπειριών, αντιλήψεων και συμπεριφορών ενός ανθρώπου με τέτοιο τρόπο, έτσι ώστε να είναι ικανός να μετακινείται μέσα και έξω από τις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες (Bennett & Bennett, 2001, σ. 24 · Hammer et al, 2003, σ. 426 · Bennett, 2004, σ. 69). Υπό αυτή την έννοια, μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδραση με διαφορετικούς πολιτισμούς, οι άνθρωποι στο στάδιο της ένταξης έχουν τη δυνατότητα να αναπτύξουν σύνθετες ταυτότητες, εσωτερικεύοντας και υιοθετώντας ποικίλες πολιτισμικές θεωρήσεις. Ένα άτομο που έχει ενταγμένη τη διαφορά, είναι σε θέση να την αντιλαμβάνεται πλήρως, να προσαρμόζεται

σε αυτή και να ερμηνεύει τον ίδιο του τον εαυτό με διαφορετικούς πολιτισμικούς τρόπους (Bennett, 1986, σ. 186).

### **3.3.2. Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας και Διαδικαστικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας**

Όπως αναφέρθηκε και στο προηγούμενο κεφάλαιο, η Deardorff ορίζει τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσα από ένα σύνολο χαρακτηριστικών, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική και κατάλληλη διαπολιτισμική επικοινωνία (Deardorff, Deardorff, 2010, σελ.87 · Deardorff, 2015, σ. 141). Η ερευνήτρια όμως, διαπίστωσε πως πρέπει να καθοριστούν επακριβώς τα στοιχεία που συνθέτουν τη διαπολιτισμική ικανότητα, ώστε να μπορεί εύκολα να αξιολογείται η ανάπτυξή της . Έτσι, η Deardorff, σε συνδυασμό με πολλούς άλλους μελετητές, οργάνωσαν αυτά τα στοιχεία σε ένα μοντέλο ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας που στοχεύει κυρίως στην κατάλληλη επικοινωνία και συμπεριφορά των ανθρώπων σε διαπολιτισμικές καταστάσεις (Deardorff, 2006, σ. 254, 259).

Το «*Πυραμιδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας*» (Pyramid Model of Intercultural Competence) είναι ένα οπτικό μοντέλο, που αναπαριστά την ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας και συγκροτείται από στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, οι οποίες οδηγούν με τη σειρά τους στα κατάλληλα εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα (Deardorff, 2006 · 2010 · 2011 · 2015). Αποτελεί δηλαδή μια μετάβαση από τα ατομικά χαρακτηριστικά (στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες), σε ένα πιο διαπροσωπικό επίπεδο αλληλεπίδρασης των ανθρώπων που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια (εσωτερικά και εξωτερικά αποτελέσματα) (Deardorff, 2006, σ. 255). Το άτομο μπορεί να εισαχθεί στο μοντέλο από οποιοδήποτε σημείο αλλά οι στάσεις είναι εκείνες που αποτελούν πάντοτε την αφετηρία (Byram, 1997, παράθεση από Deardorff, 2006, σ. 255).

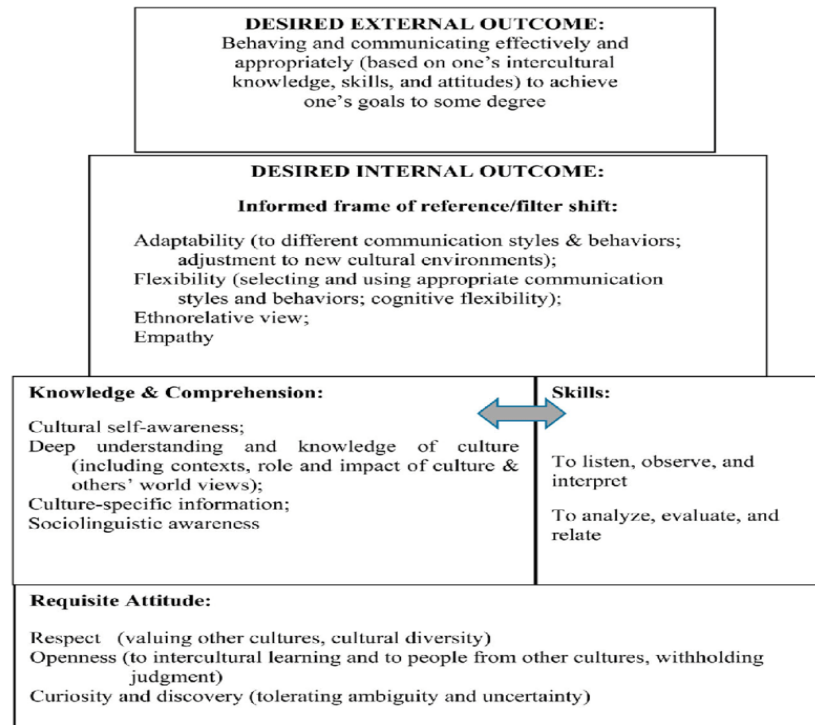
Στο πρώτο στάδιο της πυραμίδας βρίσκονται οι **στάσεις (attitudes)** ενός ατόμου, που συνδέονται με το σεβασμό, την περιέργεια, την τάση για ανακάλυψη και την ικανότητα του ανθρώπου να είναι «*ανοιχτός*» (Deardorff, 2006, σ. 254 · Deardorff, 2010, σ. 87 ·

Deardorff, 2015, σ. 141). Ο σεβασμός σχετίζεται με τη διάθεση κάποιου να ακούει προσεχτικά το συνομιλητή του και να δείχνει πως οι απόψεις και οι πεποιθήσεις των άλλων πολιτισμών έχουν αξία και δεν υποτιμώνται. Το «ανοιχτό» μυαλό στην διαπολιτισμική μάθηση χωρίς κριτική, η περιέργεια και η τάση για ανακάλυψη, προϋποθέτουν την μετατόπιση κάποιου πέρα από το δικό του κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο έκφρασης και αναφοράς, ρισκάροντας πολλές φορές ακόμη και τη ζωή του (Deardorff, 2015, σ. 141). Οι στάσεις βρίσκονται στη βάση της πυραμίδας, καθώς είναι θεμελιώδεις για την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων για την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και σημαντικές στη διαπολιτισμική επικοινωνία (Deardorff, 2010, σ. 87).

Το δεύτερο στάδιο του πυραμιδικού μοντέλου είναι οι **γνώσεις** και η **κατανόηση (Knowledge & Comprehension)**, καθώς και οι **δεξιότητες (Skills)**. Στις γνώσεις τοποθετούνται η πολιτισμική αυτογνωσία, η αντίληψη του τρόπου που κάποια κουλτούρα επηρεάζει την κοσμοθεωρία του ατόμου, η βαθιά πολιτισμική γνώση με σκοπό την κατανόηση διαφορετικών οπτικών και η κοινωνικογλωσσική ευαισθητοποίηση. Οι δεξιότητες που απαιτούνται κατά την ερευνητήρια, σχετίζονται άμεσα με τις γνώσεις που αναφέρθηκαν και αφορούν την ικανότητα ενός ανθρώπου να ακούει, να παρατηρεί, να αναλύει, να αξιολογεί και να συσχετίζει. Εφόσον ένα άτομο έχει καλλιεργήσει τις συγκεκριμένες δεξιότητες, τότε είναι σε θέση να έχει μια βαθιά γνώση και κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμών (Deardorff, 2006, σ. 254 · 2010, σ. 88 · 2015, σ. 141-142).

Όλες εκείνες οι στάσεις, οι γνώσεις και οι δεξιότητες που αναφέρθηκαν οδηγούν αβίαστα στα επιθυμητά **εσωτερικά αποτελέσματα (internal outcomes)**, τα οποία αποτελούνται από ευελιξία, προσαρμοστικότητα, εθνοσχετική οπτική και ενσυναίσθηση. Σημαντικό σε αυτό το σημείο, είναι να τονιστεί η αξία που έχει η ενσυναίσθηση στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας, καθώς είναι το βασικότερο εσωτερικό αποτέλεσμα που προκύπτει. Με άλλα λόγια αν καταφέρουν και πραγματοποιηθούν εκείνα τα εσωτερικά αποτελέσματα, τότε το άτομο κρίνεται ικανό να βλέπει από πολλές οπτικές και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του σύμφωνα με συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (Deardorff, 2006, σ. 254 · 2010, σ. 88 · 2015, σ. 142).

Στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκονται τα **εξωτερικά αποτελέσματα (external outcomes)**, ή αλλιώς οι ορατές συμπεριφορές όλων των προηγούμενων σταδίων. Οι άνθρωποι δηλαδή, ανάλογα με το βαθμό που έχουν αποκτήσει τις απαιτούμενες στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες, είναι ικανοί να επικοινωνούν, να συμπεριφέρονται και να αλληλεπιδρούν κατάλληλα με άτομα διαφορετικών πολιτισμικών πλαισίων (Deardorff, 2006, σ. 254 · 2010, σ. 88 · 2015, σ. 142) .

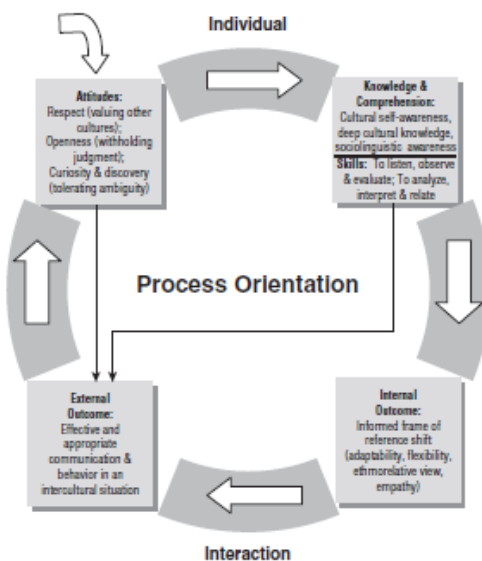


- Move from personal level (attitude) to interpersonal/interactive level (outcomes)
- Degree of intercultural competence depends on acquired degree of underlying elements

Σχήμα 5.2: Το Πυραμδικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff, 2006)

Ένας άλλος τρόπος οπτικοποίησης της ανάπτυξης διαπολιτισμικής ικανότητας είναι το «*Διαδικαστικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας*» (Process Model of Intercultural Competence) (Deardorff, 2006, σ. 256 · 2010, σ. 89 · 2011, σ.67 · 2015, σ. 143). Γενικά, το συγκεκριμένο μοντέλο περιέχει τα ίδια στοιχεία με το πυραμδικό μοντέλο και απεικονίζεται και σε αυτό η διαδικασία μετάβασης της ανάπτυξης από τα ατομικά χαρακτηριστικά στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση (βλ. σχήμα 2.3). Η βασική διαφορά είναι ότι στο διαδικαστικό μοντέλο η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας αναπαρίσταται ως μια κυκλική διαδικασία. Είναι δηλαδή ένας τρόπος ανάδειξης της

διαπολιτισμικής ικανότητας ως μια συνεχή διαδικασία, η ανάπτυξη της οποίας είναι αέναη και δεν ολοκληρώνεται ποτέ (Deardorff, 2006, σ. 257).



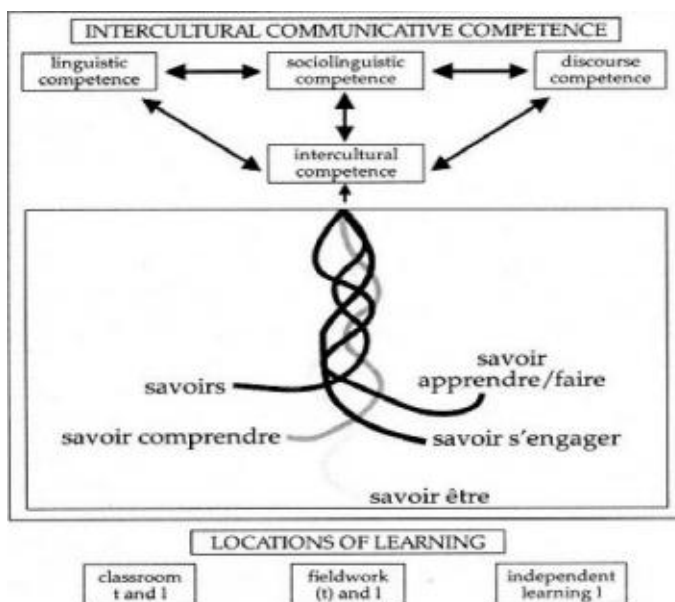
**Figure 4. Process Model of Intercultural Competence**  
 Source: Deardorff (2004).  
 Note: Begin with attitudes; move from individual level (attitudes) to interaction level (outcomes). Degree of intercultural competence depends on degree of attitudes, knowledge/comprehension, and skills achieved.

Σχήμα 5.3: Διαδικαστικό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ικανότητας (Deardorff, 2006)

### 3.3.3. Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας

Ο Byram, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επικοινωνία και αλληλεπίδραση των ανθρώπων, κατέδειξε την ανάγκη ενσωμάτωσης διάφορων χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων στη διδασκαλία ξένων γλωσσών (Foreign Language Teaching-FLT) (Byram, 1997, σ. 3). Πιο συγκεκριμένα υποστήριξε πως όταν διαφορετικοί πολιτισμικά άνθρωποι συνομιλούν, κριτήριο για μια επιτυχημένη διαπολιτισμική επικοινωνία, δεν είναι μόνο η ανταλλαγή πληροφοριών, καθώς μεγάλο μέρος της αλληλεπίδρασης είναι και οι κοινωνικές ταυτότητες των ανθρώπων, οι οποίες την επηρεάζουν (Byram, 1997, σ. 3 · Byram et al, 2002, σ.9). Έτσι λοιπόν, στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, δίνεται μια διαπολιτισμική διάσταση, όπου εμπεριέχει τη εκμάθηση των γλωσσών αυτών

συνδυαστικά με την γνωριμία και κατανόηση του πολιτισμού, με τον οποίο συνδέονται αυτές οι γλώσσες. Με αυτό τον τρόπο, επιτυγχάνεται η διαπολιτισμική διάσταση στη διδασκαλία, η οποία αναπτύσσει «διαπολιτισμικούς ομιλητές ή διαμεσολαβητές» (Byram et al, 2002, σ. 9-10). Προκειμένου να μπορέσει ένας άνθρωπος να αποκτήσει τη συγκεκριμένη ικανότητα του διαμεσολαβητή, ο Byram (1997, σ. 51-54), προτείνει το «Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας» (Model of Intercultural Communicative Competence – ICC) που περιλαμβάνει στάσεις, γνώσεις, δεξιότητες και κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση.



Σχήμα 5.4: Το Μοντέλο Διαπολιτισμικής Επικοινωνιακής Ικανότητας (Byram, 1997)

Αρχικά, αναφορικά με τις **στάσεις (savoir être)**, το άτομο θα πρέπει να κατέχει την περιέργεια και την προθυμία να έρθει σε επαφή με νέες ιδέες καθώς επίσης να είναι σε θέση να απορρίπτει τη δυσπιστία για τους άλλους πολιτισμούς. Για να πραγματοποιηθούν όμως τα παραπάνω, απαραίτητη κρίνεται η ανάγκη συσχέτισης των οικείων συμπεριφορών, αξιών και πεποιθήσεων με εκείνες των άλλων πολιτισμών. Με άλλα λόγια, η πρόταση του Byram θέτει ως επιτακτική την αποκαθήλωση της ορθότητας



κάποιων συμπεριφορών έναντι άλλων, ενώ παράλληλα προτείνει ένα είδος αποστασιοποίησης και εκτίμησης της κατάστασης ως τρίτο πρόσωπο, τόσο για τα οικεία, όσο και για τα μη οικεία χαρακτηριστικά που προαναφέρθηκαν (Byram, 1997, σ. 50 · Byram et al, 2002, σ. 12).

Η **γνώση (savoirs)** που πρέπει να έχει ένα άτομο, αφορά τη γνώση του οικείου αλλά και των διαφορετικών πολιτισμών. Πρωτίστως όμως αφορά τη γνώση των διαδικασιών αλληλεπίδρασης και επικοινωνίας των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Byram, 1997, σ. 51 · Byram et al., 2002, σ. 12). Κατά τους Byram et al. (2002, σ. 12), η γνώση έχει δύο κύρια συστατικά, αφενός τη γνώση για τις κοινωνικές διαδικασίες και πρακτικές και αφετέρου τη γνώση για το πώς οι άλλοι είναι δυνατόν να αντιλαμβάνονται τους διαφορετικούς πολιτισμικά ανθρώπους.

Στις δεξιότητες εμπεριέχονται δύο κύριες κατηγορίες, **οι δεξιότητες ερμηνείας και συσχέτισης (savoir comprendre)** και **οι δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης (savoir apprendre/faire)**. Η πρώτη κατηγορία αφορά την ικανότητα ενός ατόμου να ερμηνεύει τα γεγονότα που σχετίζονται με άλλους πολιτισμούς, προκειμένου να τα συσχετίσει με εκείνα του δικού του. Με αυτό τον τρόπο θα είναι ικανός να ταυτοποιήσει τις εθνοκεντρικές αντιλήψεις που χαρακτηρίζουν ένα γεγονός καθώς και να είναι σε θέση να αιτιολογεί τις καταβολές τους. Οι δεξιότητες ανακάλυψης και αλληλεπίδρασης αφορούν τη διαδικασία ενσωμάτωσης των γνώσεων που απέκτησε το άτομο σχετικά με τους άλλους πολιτισμούς και τις πρακτικές τους. Επίσης είναι η ικανότητα διαχείρισης των γνώσεων, στάσεων και τις δεξιοτήτων κάτω από τους περιορισμούς που τίθενται στην αλληλεπίδραση και επικοινωνία σε πραγματικό χρόνο (Byram, 1997, σ. 52 · Byram et al., 2002, σ. 13). Το άτομο δηλαδή, θα πρέπει να είναι ικανό να αντιλαμβάνεται τις αξίες του πολιτισμικά διαφορετικού συνομιλητή του και να αναπτύσσει ένα επεξηγηματικό σύστημα το οποίο θα ερμηνεύει και άλλα φαινόμενα, καθώς επίσης και να χρησιμοποιεί τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητές του, τις οποίες κατέχει σε πραγματικό χρόνο, προκειμένου να μεσολαβεί ανάμεσα στους διαφορετικούς πολιτισμούς (Byram, 1997, σ. 53).

Τέλος, η **κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση - πολιτική εκπαίδευση (savoirs'engager)**, σχετίζεται με την ικανότητα του ανθρώπου να αξιολογεί κριτικά τις

πρακτικές και τα προϊόντα τόσο του δικού του πολιτισμού, όσο και των άλλων. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο θα πρέπει να είναι ικανό να ταυτοποιεί, να ερμηνεύει και να αποτιμά τις αξίες και τα γεγονότα του δικού του και των άλλων πολιτισμών. Επίσης, να είναι σε θέση να αλληλεπιδρά και να επικοινωνεί σε διαπολιτισμικές καταστάσεις διαπραγματευόμενος τις συγκρούσεις που δημιουργούνται, κάνοντας χρήση των γνώσεων, τις στάσεων και των δεξιοτήτων του (Byram, 1997, σ. 53 · Byram et al, 200 σ. 13).

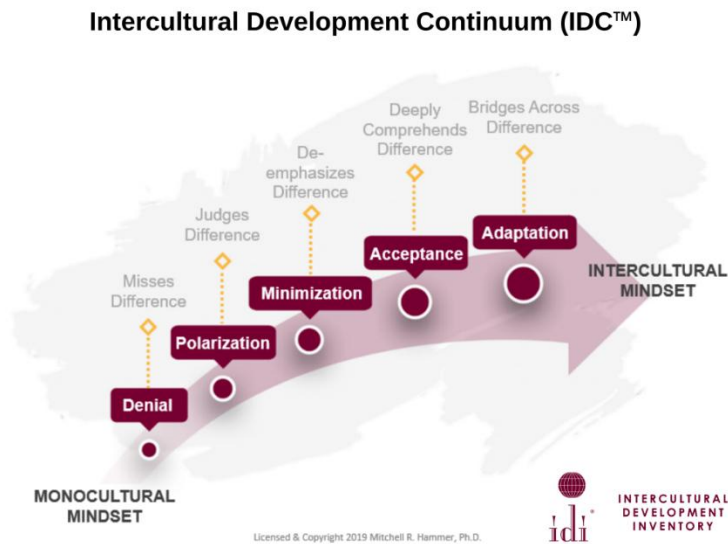
Κλείνοντας την αναφορά του μοντέλου, ο Byram et al., αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της διδασκαλίας ξένων γλωσσών στην προώθηση θεμελιωδών αξιών. Μέσα από όλες εκείνες τις γνώσεις, στάσεις και δεξιότητες καθώς και μέσα από τη κριτική πολιτισμική συνειδητοποίηση, αναγνωρίζονται τα αδιαμφισβήτητα δικαιώματα όλων των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία. Με άλλα λόγια, διαφυλάσσεται η αξιοπρέπεια όλων των ατόμων που ζουν σε αυτή, αναγνωρίζοντας τους ως ισότιμους και σεβόμενοι τη διαφορετικότητά τους (Byram et al, 2002, σ. 13).

#### **3.4. Αξιολόγηση διαπολιτισμικής ικανότητας. Το Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης**

Ο Hammer, βασισμένος στο Μοντέλο Ανάπτυξης Διαπολιτισμικής Ικανότητας (DMIS) του Bennett, προσπάθησε να κατασκευάσει ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο, προκειμένου να αξιολογεί τους προσανατολισμούς ενός ατόμου ή μιας ομάδας απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα (Hammer et al., 2003, σ. 422). Εκείνοι οι προσανατολισμοί εντάσσονται σε ένα μοντέλο «*Συνεχούς της Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης*» (Intercultural Development Continuum-IDC), το οποίο αποτελείται από ένα σύνολο πέντε προσανατολισμών προς την πολιτισμική διαφορά (Hammer, 2019, σ. 10).

Το συγκεκριμένο μοντέλο έχει σαφείς επιρροές από εκείνο του Bennett, καθώς τα στάδια του προβάλλονται σε ένα συνεχές, από τους πιο μονοπολιτισμικούς προσανατολισμούς της άρνησης και της πόλωσης, με την ελαχιστοποίηση να αποτελεί τη μετάβαση στις παγκόσμιες νοοτροπίες της αποδοχής και προσαρμογής (Hammer, 2012,

σ. 118 · Hammer, 2013, σ. 10). Οι βασικές διαφορές έγκεινται στο ότι το IDC έχει πέντε στάδια, λείπει δηλαδή η ενσωμάτωση (integration) και ότι το δεύτερο μονοπολιτισμικό στάδιο ονομάζεται πόλωση (polarization) έναντι της άμυνας (defense) του DMIS. Η πόλωση αφορά την απόσταση ανάμεσα στο «εμείς» και το «αυτοί». Μπορεί να πάρει τη μορφή της άμυνας (defense) σύμφωνα με την οποία οι πολιτισμικές πρακτικές είναι ανώτερες από κάποιες άλλες ή της αντιστροφής (reversal), την πεποίθηση ενός ατόμου πως οι άλλοι πολιτισμοί είναι ανώτεροι από τον δικό του (βλ. Hammer, 2012, σ. 120-124 · Hammer, 2013, σ. 10-13).



Σχήμα 2.5: Το μοντέλο Συνεχούς της Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Hammer et al., 2003)

Το «Ερωτηματολόγιο Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης» (Intercultural Development Inventory -IDI) είναι ένα έγκυρο και αξιόπιστο εργαλείο μέτρησης της διαπολιτισμικής ικανότητας το οποίο στηρίζει τα αποτελέσματά του στο θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου Συνεχούς της Διαπολιτισμικής Ανάπτυξης (Hammer, 2012, σ. 118 · Hammer, 2013, σ. 3). Είναι δηλαδή ένας τρόπος αξιολόγησης του επιπέδου διαπολιτισμικής ικανότητας ενός ατόμου και χρησιμοποιείται ευρέως από άτομα ή οργανισμούς καθώς επίσης και σε ακαδημαϊκούς κλάδους (Hammer, 2012, σ. 117). Με άλλα λόγια, είναι ένας τρόπος αξιολόγησης της ικανότητας ενός ανθρώπου ή μιας ομάδας να μετατοπίζει την οπτική

του και να προσαρμόζει τη συμπεριφορά του απέναντι στην πολιτισμική διαφορά (Hammer, 2013, σ. 6). Αποτελείται από ερωτηματολόγιο πενήντα θεμάτων διαθέσιμων στο διαδίκτυο, μετρώντας τόσο τις νοοτροπίες όσο και τις δεξιότητες των ανθρώπων αναφορικά με την ετερότητα, η ανάλυση των οποίων κατηγοριοποιούν τα άτομα σε ένα συγκεκριμένο προσανατολισμό (άρνηση, άμυνα, αντιστροφή, ελαχιστοποίηση, προσαρμογή) (Hammer, 2012, σ. 118· Hammer, 2019, σ. 3, 6).

Όταν τα άτομα συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, οι απαντήσεις αναλύονται και στέλνονται αναφορές (reports). Το IDI δηλαδή, διαμορφώνει το προφίλ (profile reports) της διαπολιτισμικής ικανότητας των ατόμων ή των ομάδων και παράγει ένα προσαρμοσμένο Διαπολιτισμικό Σχέδιο Ανάπτυξης (Intercultural Development Plan - IDP), προκειμένου να τους καθοδηγήσει στην περεταίρω ανάπτυξη της συγκεκριμένης ικανότητας.

### **3.5. Διαπολιτισμική ικανότητα και εκπαιδευτικός**

Σήμερα, ο ευρωπαϊκός λόγος επικεντρώνεται στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης που παρέχει ο εκάστοτε εκπαιδευτικός, προκειμένου να μπορεί να ανταποκρίνεται στο ρόλο και τις προσδοκίες της κοινωνίας. Ιδιαίτερη προσοχή δίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του, καθώς οφείλει να μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες όλων των μαθητών, υποστηρίζοντας το δικαίωμά τους για ισότιμη ένταξη πέρα από το κοινωνικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο και να διαχειρίζεται κατάλληλα τις διακρίσεις και ανισότητες. Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται μια διαπολιτισμική οπτική σύμφωνα με την οποία θα μπορέσει να αλλάξει τον τρόπο διδασκαλίας του προς αποφυγή κοινωνικών και πολιτισμικών διχασμών. Με άλλα λόγια, κρίνεται σπουδαία η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής του ικανότητας, ως προσόν που συνδέεται άμεσα με το διεθνοποιημένο ρόλο του (Αρβανίτη, 2016, σ. 10, 15-16).

Διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός θεωρείται εκείνος που μπορεί να επικοινωνεί με τους εθνοτικά και πολιτισμικά διαφορετικούς μαθητές, ξεπερνώντας τα όρια του δικού του πολιτισμού και να λειτουργεί αποτελεσματικά σε μια πολυπολιτισμική τάξη (Παλαιολόγου, 2005, σ.239). Είναι γεγονός, πως εφόσον οι

εκπαιδευτικοί πρόκειται να διδάξουν αποτελεσματικά μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο από το δικό τους, η διαπολιτισμική ικανότητα αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής τους ταυτότητας (McNeal, 2005 · Hammer & Bennett, 2001 · Bennett 1986 · Gay 2000, παράθεση από Dusi, Padorigo, Aristo, 2017, σ.100).

Ο Brown (2007, παράθεση από Σιμόπουλο, 2014, σ. 68), έχει διατυπώσει ορισμένα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ένας εκπαιδευτικός όταν πρόκειται να διδάξει σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Έτσι, ο δάσκαλος οφείλει να διερευνά τις γλωσσικές και εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του, τις προτιμήσεις, τα δυνατά και αδύναμα σημεία τους παρέχοντας παράλληλα κατάλληλη ανατροφοδότηση. Ακόμη, πρέπει να ενθαρρύνει την αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ όλων των παιδιών που απαρτίζουν την τάξη και να είναι ευαίσθητος στις πολιτισμικές παραδόσεις των μαθητών του. Η αξιοποίηση των απόψεων και ικανοτήτων όλων των σπουδαστών, η υπομονετικότητα με μαθητές που χρειάζονται περισσότερο χρόνο κατά τη διαδικασία της μάθησης, η συστηματική αναστοχαστικότητα του ως προς τις διδακτικές του πρακτικές και η διάθεση πειραματισμού του μέσω έρευνας-δράσης είναι δεξιότητες ζωτικής σημασίας για έναν εκπαιδευτικό που διδάσκει διαφορετικά εθνοτικά και πολιτισμικά παιδιά. Επιπρόσθετα, αναγκαία κρίνεται κατά τον Brown η δημιουργία στην τάξη ενός κλίματος σεβασμού και αποδοχής των διαφορετικών απόψεων, αξιών και παραδόσεων, διαμορφώνοντας με αυτό τον τρόπο μια τάξη αποδοχής και εκτίμησης της διαφορετικότητας.

Σύμφωνα με τον Roux (2002, σ. 37-38), η επικοινωνία διαδραματίζει καίριο ρόλο σε μια πολυπολιτισμική τάξη, υποστηρίζοντας πως οι διαπολιτισμικά ικανοί εκπαιδευτικοί, είναι σε θέση να επικοινωνούν διαπολιτισμικά. Πιο συγκεκριμένα, θεωρεί πως η επικοινωνία μπορεί να αποτελέσει χρήσιμη πηγή διαπολιτισμικής μάθησης και αμοιβαίου εμπλουτισμού μεταξύ πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών στο μέτρο που ο δάσκαλος τη διαχειρίζεται με προσοχή. Επίσης, δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη μη λεκτική επικοινωνία, υπογραμμίζοντας πως είναι εξίσου σημαντική με τη λεκτική. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή, οφείλουν να γνωρίζουν τον τρόπο που θα χρησιμοποιούν τους κώδικες μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς εκείνη διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό

και μπορεί να αποτελέσει παράγοντα σύγχυσης και παρεξηγήσεων μεταξύ των διαφορετικών ανθρώπων που εμπλέκονται κατά τη διάρκεια της αλληλεπίδρασης (Roux, 2002, σ. 43).

Επίσης, ένα ακόμη βασικό γνώρισμα του διαπολιτισμικά ικανού εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον Tallez (2008, παράθεση από MacPherson, 2010, σ. 273) είναι η ενσυναίσθηση, καθώς συνδέεται άμεσα με τις υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές, αυξάνει την ευαισθησία για άλλους πολιτισμούς, αυξάνει τις δεξιότητες διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τέλος δημιουργεί θετικές αλληλεπιδράσεις.

Όμοια, οι Villegas & Lukas (2002, παράθεση από Μανιάτης, 2007, σ. 148-159), τόνισαν έξι βασικά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν ένα διαπολιτισμικά ικανό εκπαιδευτικό:

- 1) *Διαμόρφωση μιας κοινωνικοπολιτισμικής συνείδησης (sociocultural consciousness):* σχετίζεται με την συνειδητοποίηση από την πλευρά του εκπαιδευτικού πως η δική του κοσμοθεωρία και οπτική δεν αντιπροσωπεύει μια καθολική πραγματικότητα, αλλά επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες όπως είναι το έθνος, η κοινωνική τάξη κ.λπ.. Επίσης τίθεται ως επιτακτική τόσο η αναθεώρηση και κριτική προσέγγιση της σχέσης του δασκάλου με τον οικείο πολιτισμό όσο και η διαλεκτική στάση απέναντι στους άλλους.
- 2) *Ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην ποικιλομορφία:* αφορά την ικανότητα του εκπαιδευτικού να αντιλαμβάνεται την ύπαρξη και σημασία του διαφορετικού τρόπου μάθησης, συμπεριφοράς, σκέψης και δράσης. Με αυτόν τον τρόπο καθίσταται δυνατή η αναγνώριση των μαθητών που έχουν ήδη ένα πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο ως βασικό στοιχείο για την μετέπειτα θετική αυτοεικόνα και σχολική επίδοσή τους.
- 3) *Ανάπτυξη μιας κονστρουκτιβιστικής θεώρησης της γνώσης, της διδασκαλίας και της μάθησης:* σχετίζεται με την κατανόηση από πλευρά του εκπαιδευτικού πως η γνώση είναι μια «κοινωνική κατασκευή» που συχνά οδηγεί σε κοινωνικές και πολιτισμικές ανισότητες. Σημαντική είναι η ενθάρρυνση των μαθητών να «δομούν» τη γνώση σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες.

- 4) *Ανάπτυξη της ικανότητας του εκπαιδευτικού να δρα ως φορέας αλλαγής:* πρόκειται για τη γνώση του εκπαιδευτικού πως η διδασκαλία δεν αποτελεί μια «πολιτικά ουδέτερη» διαδικασία και πως το σχολείο δεν είναι ένας φορέας ουδέτερος και αξιοκρατικός αλλά έχει άμεση σχέση με την κοινωνία. Σύμφωνα με αυτή την κατεύθυνση, ο δάσκαλος οφείλει να διαμορφώσει μια επαγγελματική ταυτότητα που θα επιτρέψει να στοχάζεται συνεχώς και να μην περιορίζεται στις μεθοδολογικές του πρακτικές
- 5) *Γνώση της ζωής και της πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών:* ο εκπαιδευτικός πρέπει να γνωρίζει τις προϋπάρχουσες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη ουσιαστικής σχέσης και αξιοποιούνται στη διαδικασία της μάθησης.
- 6) *Ικανότητα ανάπτυξης και εφαρμογής τεχνικών και στρατηγικών διδασκαλίας οι οποίες είναι πολιτισμικά ευαίσθητες:* οι δάσκαλοι πρέπει να εφαρμόζουν εκπαιδευτικές πρακτικές που βοηθούν όλους τους μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης καθώς επίσης και να διαχειρίζονται την αλληλεπίδραση των παιδιών προκειμένου να πραγματοποιηθεί η συμμετοχή και η γνωστική ανάπτυξή τους.

Είναι προφανές λοιπόν, πως ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός είναι πρόθυμος να ενισχύσει τις υφιστάμενες πρακτικές διδασκαλίας του και να προχωρήσει πέρα από τις εδραιωμένες διδακτικές προσεγγίσεις, προωθώντας με αυτό τον τρόπο ένα πνεύμα αυθόρμητης συνεργασίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο δάσκαλος οφείλει να είναι εκείνος που συνεχώς διερευνά, δοκιμάζοντας κάτι καινούριο και έχοντας κριτική ματιά στο τρόπο που εκείνες οι διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές ικανοποιούν τις ποικίλες μαθησιακές ανάγκες όλων των μαθητών του και όχι μόνο του κυρίαρχου πολιτισμού (Roux, 2002, σ. 47). Έτσι, μπορεί να προκύψει το συμπέρασμα πως «διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός είναι εκείνος που αναγνωρίζει τις κοινωνικές, πολιτικές και πολιτισμικές διαστάσεις της εκπαιδευτικής πράξης και αντιλαμβάνεται ότι παράγοντες όπως το πολιτισμικό υπόβαθρο, η φυλή, το φύλο, η κοινωνική τάξη, επηρεάζουν της εκπαιδευτική διαδικασία και μπορούν να οδηγήσουν σε ανισότητες και αποκλεισμούς» (Μανιάτης, 2007, σ. 150). Παράλληλα, ο διαπολιτισμικά ικανός εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τη διδασκαλία του στις ανάγκες και στις

δυνατότητες της τάξης, ανεξάρτητα από τα παραπάνω χαρακτηριστικά, υιοθετώντας τρόπους διδασκαλίας οι οποίοι είναι αντιληπτοί από όλους τους μαθητές, εγείρουν το ενδιαφέρον τους και τους οδηγούν στη γνώση.



#### **4. ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΕ ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΤΑΞΕΙΣ**

Εφόσον οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αντιμετωπίζουν την ετερογένεια αναφορικά με τις ανάγκες και το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών τους, είναι φυσικό πως οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας που απευθύνονται στο «μέσο» μαθητή, δεν επιφέρουν συνήθως τα επιθυμητά μαθησιακά αποτελέσματα (Βαλιαντή & Νεοφύτου 2017, 17). Η πολιτισμική ετερότητα στις σχολικές τάξεις προσφέρει ευκαιρίες για εμπλουτισμό της διδασκαλίας με μεθόδους οι οποίες είναι περισσότερο μαθητοκεντρικές, ευνοούν τη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και αναδεικνύουν την ιδιαιτερότητά τους (Δημητριάδου, 2008, σ. 37 · Φωτίου, 2014, σ. 145 ). Κατά αυτή την έννοια, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οφείλει να προσαρμόζει τους διδακτικούς στόχους, το σκοπό και το περιεχόμενο της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών του. Με αυτόν τον τρόπο θα δώσει τη δυνατότητα σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου να συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία ανακάλυψης και κατάκτησης της γνώσης με προβληματισμό, διερεύνηση, αναζήτηση και συνεργασία (Οικονομίδης, 2017, σ. 14).

Υπάρχουν πολυάριθμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και πρακτικές οι οποίες θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στις πολυπολιτισμικές τάξεις και έχουν ως βασικό στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη όλων των μαθητών, τον πολιτισμικό εμπλουτισμό και την ενδυνάμωσή τους. Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο λοιπόν, γίνεται αναφορά σε ορισμένες από αυτές τις εναλλακτικές προσεγγίσεις που αποβλέπουν σε μια νέα μαθητική υποκειμενικότητα στην οποία κυριαρχούν οι αξίες της δημιουργικότητας, της κοινωνικής ευαισθησίας και της ετερότητας ενάντια στο ναρκισσισμό, τον εθνοκεντρισμό και την ετεροφοβία (Πασχαλίδης, 2000 παράθεση από Δημητριάδου, 2008, σ. 37).

##### **4.1. Διαφοροποιημένη διδασκαλία**

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, ως εκπαιδευτική και διδακτική φιλοσοφία, προωθείται από τους ερευνητές για την ανάδειξη της «*ισότητας πρόσβασης*» στην εκπαιδευτική διαδικασία, ανεξαρτήτως από διαφορές που σχετίζονται με τις ικανότητες, το προφίλ μάθησης, την κοινωνική τάξη, το εθνοτικό ή το πολιτισμικό υπόβαθρο του

μαθητή (Βαλιαντή, Νεοφύτου, Χατζησωτηρίου, 2020, σ. 133). Εδράζεται στην τροποποίηση της διδασκαλίας, ούτως ώστε εκείνη να καταστεί εξατομικευμένη και συμπεριληπτική (Χολέβας, Αλεξόπουλος, Αναστόπουλος, 2018, σ 131). Σύμφωνα με τους Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου (2009, σ. 2), η διαφοροποιημένη διδασκαλία «αποτελεί μέσο για το σεβασμό του ανθρώπινου δικαιώματος των μαθητών για ισότητα σε τάξεις μεικτής ικανότητας και είναι ένα από τα ουσιώδη θέματα όχι μόνο στην εκπαιδευτική θεωρία αλλά και στην εκπαιδευτική πράξη».

Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, βασίζεται στην κριτική παιδαγωγική και βρίσκεται αποστασιοποιημένη από θετικιστικές και τεχνοκρατικές μαθησιακές διαδικασίες. Έχει ως κέντρο αναφοράς το ίδιο το παιδί και είναι επικεντρωμένη στον τρόπο με τον οποίο διάφοροι παράγοντες εντός και εκτός σχολείου επηρεάζουν τη διαδικασία κατάκτησης της γνώσης (Βαλιαντή, 2013, σ. 421-422).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η διαφοροποίηση της διδασκαλίας στηρίζεται στην κονστρουκτιβιστική θεωρία του Vygotsky , κατά την οποία ο μαθητής παίζει ενεργό ρόλο στην οικοδόμηση της δικής του γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του (Tomlinson, 2001, σ. 4). Οι εκπαιδευτικοί με τη σειρά τους αναλαμβάνουν το ρόλο του συνεργάτη και του υποστηρικτή της μαθησιακής διαδικασίας ενθαρρύνοντας με αυτό τον τρόπο την ανάπτυξη δεξιοτήτων που βοηθούν το μαθητή να φτάσει στη κατάκτηση της γνώσης (Βαλιαντή, 2013, σ. 422). Συνεπώς ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για μάθηση μετατοπίζεται στους ίδιους τους μαθητές με τον εκπαιδευτικό να κατέχει συνεργατικό ρόλο που βοηθά και καθοδηγεί τους μαθητές σε περιβάλλοντα συνεργατικής μάθησης (Books & Books, 1993, σ. 167).

Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Alenuma-Nimoh, 2012, σ. 6-7), προκύπτει πως υπάρχουν συγκεκριμένα βασικά στοιχεία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, σύμφωνα με τα οποία πρέπει να δρα ο εκπαιδευτικός μέσα στην τάξη. Βασικός στόχος, είναι η αποτελεσματική διδασκαλία όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την ετοιμότητα και το προφίλ μάθησής τους. Πιο συγκεκριμένα, τα στοιχεία αυτά περιλαμβάνουν:

- Το περιεχόμενο (Content): ορίζει το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής και τον τρόπο με τον οποίο θα μπορέσει να έχει πρόσβαση στη μάθηση. Απαραίτητη είναι η χρήση διαφορετικών τακτικών, όπως για παράδειγμα το κείμενο με εικόνες, ή το ηχογραφημένο κείμενο που διευκολύνουν τον τρόπο απόκτησης της γνώσης.
- Η διαδικασία (Process): σχετίζεται με τις δραστηριότητες στις οποίες πρέπει να εμπλακεί ένας μαθητής προκειμένου να κατανοήσει το περιεχόμενο και να αποκτήσει τις γνώσεις που απαιτούνται. Εδώ μπορούν να φανούν χρήσιμες οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι διδασκαλίας.
- Το αποτέλεσμα (Product): αφορά το τι μπορεί να κατανοήσει και να μάθει το παιδί. Σε μια αποτελεσματική διδασκαλία, ο δάσκαλος προσαρμόζει τους στόχους και τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα με βάση το βαθμό δυσκολίας και της προαπαιτούμενης γνώσης των μαθητών του.
- Η επίδραση (Affect): αφορά στον τρόπο με τον οποίο σχετίζεται η σκέψη με τα συναισθήματα μέσα στην τάξη. Με αυτό τον τρόπο, ο δάσκαλος που εφαρμόζει διαφοροποιημένη διδασκαλία θα επιζητά συνεχώς τον σεβασμό ανάμεσα στους μαθητές, βοηθώντας τους να εξετάσουν πολλές οπτικές σε διαφορετικά θέματα.
- Το μαθησιακό περιβάλλον (Learning Environment): σχετίζεται με τον τρόπο που είναι οργανωμένη η τάξη έτσι ώστε να επιτρέπει τις ομαδικές εργασίες και την αλληλεπίδραση των μαθητών μεταξύ τους.

Αξίζει σε αυτό το σημείο να αναφερθεί πως ορισμένοι ερευνητές επιχειρούν να συνθέσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθιστώντας την πρώτη εργαλείο της δεύτερης. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με την ερευνήτρια Alenuma-Nimoh (2012, σ. 1), οι δύο αυτές έννοιες έχουν μια κοινή αφετηρία, την εκπαιδευτική κάλυψη όλων ανεξαρτήτως των μαθητών και τη διασφάλιση πως εκείνοι θα φτάσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Επιπρόσθετα, αξιοσημείωτο είναι πως τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση όσο και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας, δρουν χωρίς αποκλεισμούς και διαφορές που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και την ετοιμότητα των παιδιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον λοιπόν, παρουσιάζει το μοντέλο της διαπολιτισμικά διαφοροποιημένης διδασκαλίας που προτάθηκε από την Alenuma-Nimoh (2012, σ. 10-15) και αποτελεί συγχώνευση βασικών αξόνων της

διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το μοντέλο του Banks (2010, σ. 20-22) με αντίστοιχους της διαφοροποίησης της διδασκαλίας.

Η διαφοροποίηση λοιπόν, στηρίζεται στην αναγνώριση της αξίας του κάθε ατόμου και μπορεί να θεωρηθεί μια από τις σημαντικότερες διαστάσεις της αποτελεσματικής διδασκαλίας. Σημαντικό σε αυτό το σημείο κρίνεται να τονιστεί, πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική και σε τάξεις όπου φοιτούν Ρομά μαθητές, καθώς αποτελούν μια πολιτισμική ομάδα με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Γκανά, Σταθοπούλου, Γκόβαρης, 2012, σ. 181). Άλλωστε, στο πλαίσιο του σχολείου η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι το μέσο για την αναγνώριση των ιδιαιτεροτήτων του κάθε μαθητή αναφορικά με το γνωσιολογικό, κοινωνικοσυναισθηματικό και πολιτισμικό επίπεδό του (Βαλιαντή κ.ά., 2020, σ. 134). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού αποκτά διαφορετική σημασία, καθώς γίνεται περισσότερο υποστηρικτικός, καθοδηγητικός, συντονιστικός και διευκολυντικός και όχι πρωταγωνιστικός, όπως στην παραδοσιακή διδασκαλία (Rock, Gregg, Ellis, & Gable, 2008, παράθεση από Χολέβας κ.ά., 2018, σ. 132).

#### **4.2. Ομαδοσυνεργατική προσέγγιση**

Η συνεργατική μάθηση σύμφωνα με τη θεωρία του Allport (1970, παράθεση από Ευαγγέλου, 2014, σ. 130), αποτελεί σημαντικό παράγοντα θετικής πολιτισμικής αλληλεπίδρασης και μείωσης της προκατάληψης σε τάξεις όπου φοιτούν πολιτισμικά διαφορετικοί μαθητές. Εδράζεται στη δημιουργία δραστηριοτήτων, οι οποίες προωθούν τη συνεργασία μέσω της εκπλήρωσης κοινών στόχων και στηρίζεται στην έννοια της ομάδας μέσω της ανάληψης κοινών πρωτοβουλιών και της κατανομής των δραστηριοτήτων στα μέλη της (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ. 72). Σημαντική προϋπόθεση της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι ο αλληλοσεβασμός και η αλληλοκατανόηση, εφόσον αναπτύσσεται η διαπροσωπική επικοινωνία και η σχέση ισοτιμίας μεταξύ των μελών της ομάδας (Δημητριάδου, 2008, σ. 41).

Οι λειτουργικές φάσεις της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας είναι τρεις. Αρχικά ο εκπαιδευτικός κάνει μια εισαγωγική ενημέρωση των παιδιών σχετικά με το θέμα και

δηλώνει το στόχο και το σκοπό της εργασίας. Εν συνεχεία, οι ομάδες ορίζουν τους ρόλους που θα έχουν πάνω στη δραστηριότητα και δουλεύουν πάνω σε ένα συγκεκριμένο βιβλιογραφικό ή άλλο υλικό (π.χ. βιβλία, σχεδιαγράμματα, εικόνες κ.λπ.). Επιπλέον σε αυτή τη φάση η ομάδα εκφράζει τις απορίες της, κρατάει σημειώσεις και συγκροτεί το προϊόν της δραστηριότητας, ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο συντονιστή, επιλύει απορίες και ενθαρρύνει τους μαθητές. Τέλος, οι ομάδες δηλώνουν τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν, κάνουν συνδέσεις, συνοψίσεις και προεκτάσεις. Αυτή η διαδικασία μπορεί να πραγματοποιηθεί σε όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με την προϋπόθεση όμως πως ο δάσκαλος θα έχει οργανώσει από πριν τους χειρισμούς του τις λειτουργικές φάσεις (Δημητριάδου, 2008, σ. 42).

Μέσα από αυτή τη διαδικασία λοιπόν και λαμβάνοντας υπόψη την ουσιαστική διαπολιτισμική αλληλεπίδραση που δημιουργείται μέσω της συνεργατικής μάθησης, γίνεται αντιληπτό πως η ατομική γνώση προκύπτει μέσα από συλλογικές διαδικασίες. Πράγματι, μέσω της ομαδοσυνεργατικής διαδικασίας οι μαθητές αισθάνονται πως δε μπορούν να εκπληρώσουν τους στόχους τους χωρίς τη βοήθεια των υπόλοιπων μελών της ομάδας (Ευαγγέλου, 2014, σ. 130). Με αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται σημαντική αύξηση της αυτοεκτίμησης όλων των παιδιών, ανάπτυξη διαπολιτισμικών σχέσεων και γνωριμία με παιδιά που έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο (Slavin, 1995, παράθεση από Ευαγγέλου, 2014, σ. 130).

#### **4.3. Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας**

Η διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας, οριοθετήθηκε τον 20<sup>ο</sup> αιώνα και προβάλλει την αναγκαιότητα σύνδεσης των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, θέτοντας ως βάση πως η γνώση είναι μια ενιαία ολότητα. Υπό αυτή την έννοια, το εκάστοτε διδακτικό αντικείμενο, πρέπει να προσεγγίζεται από πολλές και διαφορετικές επιστημονικές οπτικές χωρίς να κατακερματίζεται σε επιμέρους γνωστικά αντικείμενα (Μπαγάτης, 2002, σ. 166). Σύμφωνα με τους Καφετζόπουλος, Φωτιάδου και Χρυσόχοος (2001, σ. 41), η διαθεματικότητα στη διδασκαλία ορίζεται ως «η διασπορά των γνωστικών στοιχείων και της φιλοσοφίας ενός σχολικού μαθήματος σε ένα άλλο, ή γενικότερα σε όλη τη δομή και το πρόγραμμα σπουδών στις διάφορες εκπαιδευτικές

*βαθμίδες*». Με αυτόν τον τρόπο, η διαθεματική προσέγγιση αναζητά πιθανούς συνδέσμους μεταξύ των διαφορετικών μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, καταργώντας τις διαχωριστικές γραμμές για τη διερεύνηση ενός συγκεκριμένου θέματος, το οποίο αναλύεται ολόπλευρα από πολλές οπτικές (Σουλιώτη & Παγγέ, 2004, παράθεση από Φωτίου, 2014, σ. 144). Έτσι, η επιτυχία σε οποιοδήποτε γνωστικό θέμα επιτυγχάνεται μέσω της ομαδοσυνεργατικής, συμμετοχικής και ενεργητικής διαδικασίας, καθιστώντας τη μάθηση βιωματική και ανακαλυπτική (Μπαγάτης, 2002, σ. 166).

Η διαθεματική προσέγγιση κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αποτελεσματική σε τάξεις όπου φοιτούν πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, όπως είναι οι Ρομά μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σε επίπεδο διδακτικής διαδικασίας, προωθούνται οι διερευνητικές προσεγγίσεις μέσα από τη συμμετοχική και βιωματική διαδικασία και ενεργοποιούνται όλοι οι μαθητές ξεχωριστά για την επίλυση του προβλήματος. Επιπλέον, αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα εποπτικά μέσα και παράλληλα δραστηριοποιούνται οι μαθητές ώστε να αναδείξουν τη δημιουργικότητα και τη φαντασία τους (Αγγελάκος, 2003 παράθεση από Φωτίου, 2014, σ. 146). Όσον αφορά τον ίδιο το μαθητή στη διαθεματική προσέγγιση, έχει τη δυνατότητα να προβληματιστεί, να παράγει προφορικό και γραπτό λόγο και να αλληλεπιδρά διαπολιτισμικά με τους συμμαθητές του με αποτέλεσμα να αποκτά επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα και πνεύμα συνεργασίας (Σουλιώτη & Παγγέ, 2005, παράθεση από Φωτίου, 2014, σ. 146).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό πως η διαθεματική προσέγγιση, μέσω της ενοποίησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών, καταργεί το διαχωρισμό των διαφορετικών μαθημάτων και τον αυστηρό προκαθορισμό στην οργάνωση και την επιλογή της γνώσης. Άλλωστε, τα παραδοσιακά Προγράμματα Σπουδών και η αφηρημένη και αποσπασματική γνώση που εκείνα παρέχουν, δε βοηθούν στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης από όλους τους μαθητές και δε λαμβάνουν υπόψη τις εμπειρίες που έχουν αποκτήσει στη ζωή τους παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά υπόβαθρα. Αντίθετα, η διαθεματική προσέγγιση οδηγεί σε έναν ενεργό μαθητή ο οποίος στοχάζεται, ερευνά και ανακαλύπτει ο ίδιος τη γνώση με

αποτέλεσμα να γίνεται το κέντρο της μαθησιακής διαδικασίας. Έτσι προωθείται ο μαθητοκεντρισμός στη σχολική τάξη (Μπαγάτης, 2002, σ. 166-167).

#### **4.4. Η μέθοδος project (σχέδιο συνεργατικής έρευνας)**

Η μέθοδος project ή αλλιώς σχέδιο εργασίας, είναι μια σε βάθος έρευνα ενός γνωστικού αντικειμένου, το οποίο αναλαμβάνει να διερευνήσει μια μικρή ομάδα μαθητών (Φωτίου, 2014, σ. 149). Παρέχει πολλές ανοιχτές δημοκρατικές και παιδοκεντρικές εμπειρίες μάθησης και ενδείκνυται στη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ. 72). Αφορά το κομμάτι του Αναλυτικού Προγράμματος, το οποίο επιτρέπει σε όλους τους μαθητές να εφαρμόσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους με δραστηριότητες οι οποίες έχουν ως κύριο στόχο την κατανόηση του κόσμου στον οποίο ζουν (Katz et al., 1988 παράθεση από Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 2003, σ. 85). Μ ε άλλα λόγια το περιεχόμενό του project σχεδιάζεται, υλοποιείται και διαμορφώνεται κυρίως από τα μέλη της ομάδας με αποτέλεσμα να δίνεται έμφαση στις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα το μαθητών και να πραγματοποιείται εξατομίκευση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ. 72).

Στις φάσεις της συνεργατικής έρευνας συμπεριλαμβάνονται *«η επιλογή του θέματος, η συγκεκριμενοποίηση των διδακτικών στόχων, ο συνεργατικός σχεδιασμός, η αναζήτηση πηγών και η αξιολόγηση της συνολικής προσπάθειας»* (Νικολάου, 2005, παράθεση από Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ. 72). Ο ρόλος του δασκάλου σε όλες εκείνες τις φάσεις είναι καθοδηγητικός, συνεργατικός, δεν βρίσκεται συνεχώς στο κέντρο της συζήτησης και λειτουργεί και εκείνος όπως και τα υπόλοιπα μέρη με *«ίσους όρους»* (Κιτσαράς, 2004, σ. 128).

Έχοντας ως βάση τα ερωτήματα των ίδιων των μαθητών, το σχέδιο συνεργατικής έρευνας προωθείται ως μέθοδος με ιδιαίτερα θετικά αποτελέσματα στην εννοιολογική κατανόηση, στην απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων και στην ουσιαστική διαπολιτισμική συνάντηση διαφορετικών μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις (Coehlo, 2007, παράθεση από Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008, σ. 72). Επιπλέον, όλοι οι μαθητές της τάξης έχουν τη δυνατότητα να αποκτήσουν θετική εικόνα τόσο για τον εαυτό τους όσο και για

τους άλλους, αναπτύσσουν την φαντασία και τη δημιουργικότητα τους, αισθάνονται ικανοποίηση με παράλληλη τη ανάπτυξη αυτοπεποίθησης για τη συμβολή τους σε ένα ομαδικό έργο και αναπτύσσουν το αίσθημα της ομαδικότητας. Τέλος, όλα τα παιδιά σκέφτονται και αισθάνονται ελεύθερα μέσω της ανάληψης πρωτοβουλιών, επιλύουν προβλήματα, καταλήγουν σε συμπεράσματα και αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη (Μπαγάτης, 2002, σ. 168).

#### **4.2. Πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία**

Η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία εστιάζει στη ανάγκη αναγνώρισης από το εκπαιδευτικό σύστημα, του σημαντικού ρόλου που διαδραματίζει ο πολιτισμός όλων των μαθητών που συνθέτουν μια τάξη στην διαμόρφωση της ταυτότητας και της γνωστικής ανάπτυξής τους. Σύμφωνα με έρευνες, η συγκεκριμένη προσέγγιση της εκπαίδευσης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική και αποτελεσματική για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, καθώς ανταποκρίνεται στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους και τους οδηγεί στην κατάκτηση της γνώσης σε ένα δημοκρατικό κλίμα όπου λαμβάνονται υπόψη οι προηγούμενες γνώσεις και εμπειρίες τους (Γκανά, Σταθοπούλου, Γκόβαρης, 2012, σ. 177, 180).

Έτσι, ο όρος της πολιτισμικά ανταποκρινόμενης διδασκαλίας χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη χρήση των εμπειριών και προοπτικών διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών με στόχο την αποτελεσματικότερη διδασκαλία τους (Gay, 2000, παράθεση από Gay, 2002, σ. 106). Με άλλα λόγια, είναι μια προσέγγιση της διδασκαλίας όπου προσπαθεί να ενσωματώσει τον πολιτισμό του εκάστοτε μαθητή προκειμένου να πραγματοποιηθεί ένα αποτελεσματικό πολιτισμικό περιβάλλον για όλους (Ooka Pamg, 2005, παράθεση από Santamaria, 2009, σ. 8). Στη διεθνή βιβλιογραφία, η πολιτισμικά ανταποκρινόμενη παιδαγωγική συναντάται και με άλλους όρους όπως για παράδειγμα «*πολιτισμικά υπεύθυνη διδασκαλία*», «*πολιτισμικά συμβατή διδασκαλία*», «*πολιτισμικά σχετική διδασκαλία*», «*πολιτισμικά κατάλληλη διδασκαλία*» και «*πολιτισμικά σύμφωνη διδασκαλία*» (Irvine & Armento, 2001 παράθεση από Harmon, 2012, σ. 12). Αυτού του είδους η παιδαγωγική αναδείχθηκε τη δεκαετία του 1970 στις ΗΠΑ, όπου οι ερευνητές ενθάρρυναν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίζουν τον πολιτισμό του εκάστοτε μαθητή



ως μαθησιακό πόρο και όχι ως εμπόδιο μέσα στην τάξη (Abrahamams & Troike, 1972, παράθεση από Santamaria, 2009, σ. 8).

Ο Ladson-Billings (1995, σ. 160), χρησιμοποιώντας τον όρο «πολιτισμικά σχετική διδασκαλία» (culturally relevant teaching), διατύπωσε τρεις βασικές αρχές που τη διαμορφώνουν:

- ακαδημαϊκή επιτυχία (academic success): Όλοι οι μαθητές παρά τις κοινωνικές ανισότητες, πρέπει να αποκτήσουν ακαδημαϊκές δεξιότητες. Ο τρόπος που κατακτούν τις συγκεκριμένες δεξιότητες μπορεί να ποικίλει από μαθητή σε μαθητή. Παρ' όλα αυτά όλα τα παιδιά πρέπει να οδηγηθούν στο γραμματισμό και σε όλες εκείνες τις δεξιότητες που θα τους επιτρέψουν να είναι ενεργοί σε μια δημοκρατική κοινωνία (Ladson-Billings, 1995, σ. 160).
- Διαπολιτισμική ικανότητα: λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως ο πολιτισμός είναι μια συνεχώς εξελισσόμενη έννοια και άνθρωποι του ίδιου πολιτισμικού υπόβαθρου παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το περιβάλλον στο οποίο ζουν, οι μαθητές πρέπει πρωτίστως να γνωρίσουν τις δικές τους πολιτισμικές αξίες και πρακτικές, προκειμένου να αποκτήσουν γνώσεις και για τον ευρύτερο πολιτισμό τους. Στο πλαίσιο μιας πολιτισμικά σχετικής παιδαγωγικής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να δίνει ερεθίσματα, έτσι ώστε να αποκτήσουν οι μαθητές γνώσεις τόσο για τον εαυτό τους όσο και για τους άλλους καθώς επίσης και τον τρόπο που λειτουργεί ο κόσμος προκειμένου να λειτουργούν αποτελεσματικά μέσα σε αυτόν (Milner, 2010, σ. 71).
- Ανάπτυξη κριτικής συνείδησης (critical consciousness): οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν μια κοινωνικοπολιτισμική συνείδηση που θα τους επιτρέψει να αμφισβητούν και να ασκούν κριτική στις εδραιωμένες πολιτισμικές αξίες, τα ήθη και τους θεσμούς που παράγουν και διατηρούν κοινωνικές ανισότητες (Ladson-Billings, 1995, σ. 162).

Η Gay με τη σειρά της, αναφερόμενη στην πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία, τη χαρακτήρισε ως «πολυδιάστατη», «ενδυναμωτική» και «μετασχηματιστική» υποστηρίζοντας πως είναι η καταλληλότερη για την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών των διαφορετόνων πολιτισμικά παιδιών (2000 : 2010, παράθεση από

Harmon, 2012, σ. 12). Προκειμένου να μπορέσει να καταστεί δυνατή μέσα στο περιβάλλον της πολυπολιτισμικής σχολικής τάξης, η Gay παρουσίασε ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά και γνώσεις που πρέπει να κατέχει ο εκπαιδευτικός.

Αρχικά θεωρεί απαραίτητη τη γνώση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας καθώς επίσης και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των μαθητών που διδάσκουν. Είναι αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν τις πολιτισμικές αξίες, τις παραδόσεις, τους τρόπους επικοινωνίας και μάθησης όλων των παιδιών που συνθέτουν την τάξη καθώς επίσης και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητές τους προκειμένου να υπάρξει μια πολιτισμικά ανταποκρινόμενη διδασκαλία. Επιπρόσθετα, έμφαση δίνεται στη γνώση των πολιτισμών που δίνουν προτεραιότητα στον κοινοτικό τρόπο ζωής και το συνεργατικό τρόπο επίλυσης προβλημάτων, επηρεάζοντας με αυτό τον τρόπο τα κίνητρα μάθησης στην εκπαίδευση. Αναγκαία κρίνεται τόσο η χρήση πολυπολιτισμικού περιεχομένου στη διδακτέα ύλη όσο και η γνώση της συνεισφοράς των διαφορετικών πολιτισμών στην τεχνολογία, τα μαθηματικά κ.λπ..

Πέρα από τη γνώση της πολιτισμικής ποικιλομορφίας, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να παρεμβαίνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με κατάλληλο διαπολιτισμικό σχεδιασμό. Σύμφωνα με τη Gay, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να γνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες των ΑΠΣ όταν τίγονται θέματα πολυπολιτισμικότητας και είναι σε θέση να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές για τη βελτίωση της ποιότητάς τους. Απαραίτητο στη διδασκαλία είναι η ανάδειξη στα επιτεύγματα των μεμονωμένων ανθρώπων στην ιστορία και αποφυγή θεμάτων που θίγουν το ρατσισμό και τις ιστορικές φρικαλεότητες των λαών.

Ένα ακόμη σημαντικό χαρακτηριστικό, είναι η έμπρακτη φροντίδα και το ενδιαφέρον για όλους τους μαθητές ξεχωριστά θέτοντας υψηλές προσδοκίες για αυτούς. Επιπρόσθετα οφείλουν να καλλιεργούν θετικό κλίμα μέσα στην τάξη ευνοώντας τη μάθηση διαφορετικών πολιτισμικά μαθητών. Σημαντικό σε αυτό το σημείο κρίνεται να τονιστεί, πως οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιστεύουν στη δυναμική των μαθητών τους χωρίς να αγνοούν, να υποτιμούν και να παραλείπουν την πολιτισμική τους ταυτότητα.

Τέλος κατά την Gay, η ικανότητα για διαπολιτισμική επικοινωνία είναι ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, με σκοπό την κατάλληλη και

αποτελεσματική διδασκαλία σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζει ο εκάστοτε δάσκαλος το στυλ επικοινωνίας των παιδιών καθώς διαμορφώνουν και επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τη μαθησιακή τους πορεία. Γνώσεις σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομιλίας, τις χειρονομίες και τη χρήση του σωστού λεξιλογίου αποτελούν βασικά στοιχεία του εκπαιδευτικού και θα πρέπει να αποτελούν μεγάλο μέρος της προετοιμασίας του (Gay, 2002, σ. 106-114).

## 5. ΟΙ ΡΟΜΑ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΚΟΙΝΩΝΙΑ

### 5.1. Βασικά χαρακτηριστικά της κοινωνίας των Ρομά

Τα τελευταία χρόνια, το ενδιαφέρον των ερευνητών επικεντρώνεται γύρω από την ταυτότητα και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά. Η ετυμολογία της λέξης «Ρομά», έχει ρίζες από τη λέξη «*rama*», που στη γλώσσα ρομανί σημαίνει άνθρωπος, γεγονός που ίσως δηλώνει την ανάγκη τους να αντιστέκονται στην υποτίμηση και τους διωγμούς της περιβάλλουσας κοινωνίας (Λυδάκη, 1998, σ. 22-23). Επιπλέον, τα ονόματα που τους δίνονται, ποικίλουν από χώρα σε χώρα και από περιοχή σε περιοχή. Συνεπώς, στην Ελλάδα, εκτός από τον όρο Ρομά, χρησιμοποιούνται ευρέως και οι χαρακτηρισμοί των Τσιγγάνων, Ατσιγγανων, Κατσιβελων, Σίντηδων, Γύφτων κ.λπ. (Δαφέρμος, 2012, σ. 21-22). Ως επίσημη ορολογία όμως για τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα σε πολλά κράτη, έχει υιοθετηθεί η λέξη «Ρομά» (Bakker et al., 2000, παράθεση από Gkofa, 2019, σ. 47).

Οι αντιλήψεις σχετικά με τους Ρομά, διαμορφώθηκαν περί τα τέλη του 18<sup>ου</sup> και τις αρχές του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όπου στο πλαίσιο ενός παραεπιστημονικού πεδίου, της τσιγγανολογίας, θεωρήθηκε ως μια ομοιογενής ομάδα ανθρώπων που κατάγεται από την Ανατολή, πιο συγκεκριμένα από την Ινδία και έφτασε στον ελλαδικό χώρο τον 14<sup>ο</sup> αιώνα (Δαφέρμος, 2012, σ. 23 · Μήτσης, 2008, σ. 15). Είναι αρκετά δύσκολο να εντοπίσει κανείς την πορεία των Ρομά καθώς είναι μια ομάδα η οποία στερείται γραπτής γλώσσας και ιστορίας. Όποιες αναφορές έχουμε σχετικά με το θέμα, προέρχονται από μύθους, τραγούδια και παραδόσεις, οι οποίες κατά κύριο λόγο στηρίζονται στην προφορικότητα (Λυδάκη, 1998, σ. 20). Παρ' όλα αυτά από το 1995 σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (2011, παράθεση από Gkofa, 2019, σ. 46), οι Ρομά δε θεωρούνται πλέον εθνοτική μειονότητα, αλλά Έλληνες πολίτες μέσω νομοθετικού διατάγματος.

Ο τρόπος διαβίωσής τους, καθιστά στα μάτια των μη Ρομά, μια πολιτισμική ομάδα χωρίς κοινωνική δομή. Όμως, οι Ρομά αποτελούν ένα πλήρως αυτοτελές και οργανωμένο κοινωνικό σύνολο το οποίο έχει τη δική του ταυτότητα και ιστορία (Καραθανάση, 1996, σ. 71). Ειδικότερα, η κοινωνία των Ρομά, έχει τα δικά της ιδιαίτερα πολιτισμικά

χαρακτηριστικά, γλώσσα, τρόπο ζωής και χαρακτηρίζεται ως «πολυμερής» (Καραθανάση, 1996, σ. 72, 75), αποτελείται δηλαδή από επιμέρους κοινωνικά σύνολα (π.χ. οικογένεια, συγγενείς κ.λπ.) (Τσαούσης, 1989, παράθεση από Καραθανάση 1996, σ. 72).

Έτσι η πολιτισμική ομάδα των Ρομά διαρθρώνεται σύμφωνα με τον ακόλουθο τρόπο (Καραθανάση, 1996, σ. 72):

- Σόι: μία ομάδα ανθρώπων που τους ενώνουν συγγενικοί δεσμοί
- Φάρα: ενώνει το σύνολο των σογιών που έχουν ζήσει μαζί για αρκετό χρονικό διάστημα δημιουργώντας μακρινές συγγενικές σχέσεις
- Υπο-ομάδα: επιμέρους ομάδες που τους ενώνουν πολιτισμικοί δεσμοί που ξεχωρίζουν από τις υπόλοιπες υπο-ομάδες
- Ομάδα: όπου ανήκουν όλες οι υπο-ομάδες, οι φάρες και οι εκτεταμένες οικογένειες

Η πολυμερής πολιτισμική ομάδα των Ρομά συγκροτείται από κινητικότητα, ελαστικότητα, ανεξαρτησία και έλλειψη ομοιομορφίας. Αυτά τα χαρακτηριστικά επιτρέπουν στους Ρομά να αλλάζουν συνεχώς και να προσαρμόζονται στις μεταβαλλόμενες συνθήκες ζωής της περιβάλλουσας κοινωνίας, με στόχο την επιβίωσή τους πολιτισμικά και κοινωνικά και όχι την αφομοίωσή τους από εκείνη. Τα μέλη της φάρας έχουν κοινή κουλτούρα και στόχους. Με αυτό τον τρόπο κατορθώνουν να διατηρήσουν την κοινωνική και πολιτισμική ταυτότητα των ομάδων τους αλλά και των Ρομά γενικότερα (Καραθανάση, 1996, σ.74).

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά των Ρομά, είναι ο νομαδισμός, χωρίς όμως να σημαίνει πως όλοι οι Ρομά είναι ταξιδευτές (Liegeois, 1986, σ. 50). Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, υπάρχουν ομάδες οι οποίες ζουν εγκατεστημένες σε έναν τόπο (συμβατικός αστικός τρόπος ζωής), ομάδες οι οποίες μετακινούνται συνεχώς (ζουν σε κινητό τύπο κατοικίας) και ομάδες που ζουν για μεγάλες περιόδους σε ένα τόπο και ύστερα μετακινούνται σε κάποιον άλλον. Συνεπώς, οι Ρομά δε μπορούν να χαρακτηριστούν ως νομαδική φυλή, εγκατεστημένη ή ημιεγκατεστημένη στο σύνολό τους. (Καραθανάση, 1996, σ. 93-94). Παρ' όλα αυτά σύμφωνα με τον Liegeois (1986, σ. 51), οι Ρομά αποτελούν το μόνο πληθυσμό στην ιστορία, οι οποίοι έχουν ταξιδέψει σε

πολλές χώρες και περιοχές γνωρίζοντας με αυτόν τον τρόπο διαφορετικούς πολιτισμούς και τρόπους ζωής. Ο Liegeois έχει αποδώσει αυτό το γεγονός στην ανικανότητα των κρατών να εντάξουν αυτή την ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα. Ο νομαδισμός για τους Ρομά λοιπόν, έχει αποτελέσει σημαντικό στοιχείο της ταυτότητάς τους σαν μια στρατηγική επιβίωσης προς αναζήτηση ευνοϊκότερων οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών (Καραθανάση, 1996, σ. 97-98)

Στην Ελλάδα, οι περισσότεροι Ρομά είναι δίγλωσσοι. Μιλούν την μητρική τους γλώσσα που ονομάζεται ρομανί και την ελληνική (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παππαγιάννης, Παυλή-Κορρέ, Χαλκιά, 2011, σ. 31). Η ρομανί μοιάζει τόσο στο λεξιλόγιο, όσο και στη μορφολογία με τη σανσκριτική και με γλωσσικές μορφές που χρησιμοποιούνται στη βόρεια Ινδία. Η ινδική καταγωγή της, ανακαλύφθηκε από τους γλωσσολόγους στα τέλη του 18 ου αιώνα μ.Χ. (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 39). Δεν καλλιεργήθηκε ποτέ στον γραπτό λόγο και γι' αυτό χαρακτηρίζεται ως μια προφορική γλώσσα (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 43 · Λευθεριώτου κ.ά., 2011, σ. 25). Για τους Ρομά, η γλώσσα αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους τρόπους άμυνας απέναντι στην περιβάλλουσα κοινωνία, καθώς είναι από τα βασικότερα πολιτισμικά τους στοιχεία ως μέρος της ταυτότητάς τους (Stewart, 1997, σ. 43-44 · Λευθεριώτου και άλλοι, 2011, σ. 31). Αυτό διαφαίνεται μέσα από το γεγονός πως στην οικογένεια τους και στις καθημερινές συναλλαγές στις περισσότερες περιπτώσεις χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα για να επικοινωνήσουν (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996, σ. 25).

Αναφορικά με την οικονομία των Ρομά, ιστορικά κατατάσσεται σύμφωνα με τον Sway (1988, παράθεση από Καραθανάση, 2006, σ.88), σε «οικονομία επιβίωσης». Δεν έχουν μόνο ένα επάγγελμα αλλά επιδίδονται σε διάφορα επαγγέλματα από νεαρή ηλικία τα οποία αλλάζουν σε διάφορες περιόδους της ζωής τους ως αυτοαπασχολούμενοι ή ετεροαπασχολούμενοι με «εργοδότες» και «πελάτες» από την κοινωνία των μη Ρομά (Καραθανάση, 1996, σ. 88). Τα επαγγέλματα που ασκούν συνήθως σχετίζονται με τη μεταλλουργία, τη ξυλεία, με αγροτικές δουλειές, με τη μουσική, με το χορό, με την επιχρύσωση εκκλησιαστικών αντικειμένων, με την επιδιόρθωση αντικειμένων, με οικοδομικές δουλειές και με το εμπόριο. (Λυδάκη, 1998, σ. 15-19). Σύμφωνα με όλες εκείνες τις εργασίες που κάνουν κατά καιρούς οι Ρομά, προκύπτει το συμπέρασμα πως

πάντοτε ήταν και είναι απολύτως αναγκαίοι και χρήσιμοι στην οικονομική δραστηριότητα των μη Ρομά (Καραθανάση, 1996, σ. 91).

Η οικογένεια για εκείνους αποτελεί ίσως το πιο ισχυρό μηχανισμό κοινωνικής οργάνωσης (Καραθανάση, 1996, σ. 81). Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός, πως η ζωή των Ρομά εξαρτάται άμεσα από τους ισχυρούς δεσμούς που έχουν με τους γονείς τους αποτελώντας ένα θεσμό τον οποίο δε μπορεί να αντικαταστήσει κανένας άλλος. Αποτελεί ένα είδος διευρυμένης οικογένειας, η οποία δε ζει απαραίτητα στην ίδια στέγη, αλλά σε σπίτια πολύ κοντινής απόστασης. Ο θεσμός της οικογένειας για εκείνους αντικατοπτρίζει τον τρόπο με τον οποίο ζουν, την αγάπη, τη ζήλεια, το σεβασμό προς τους μεγαλύτερους, τη φροντίδα για τα μικρά παιδιά κ.λπ. (Λυδάκη, 1998, σ. 154-158).

Τα παιδιά Ρομά, μεγαλώνουν μέσα στο πλαίσιο της φάρας και συναναστρέφονται αποκλειστικά με άλλα παιδιά Ρομά, έτσι ώστε να εξασκήσουν τη μητρική τους γλώσσα (Λυδάκη, 1998, σ. 231). Από μικρή ηλικία αποκτούν την ταυτότητα του Ρομά, συνειδητοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την πολιτισμική ταυτότητα της ομάδας και της φάρας τους και την υπευθυνότητα απέναντι στην οικογένειά τους. Το παιδί αποκτά το αίσθημα της ασφάλειας μέσα στο πλαίσιο της οικογένειάς του. Η επαφή του με τον εξωτερικό κόσμο των μη Ρομά, είναι βίαιη καθώς αισθάνονται την απόρριψη και την επιθετικότητα των μη Ρομά. Αυτός είναι και ο λόγος που δεν επιθυμούν ιδιαίτερες κοινωνικές σχέσεις με εκείνους (Καραθανάση, 1996, σ. 81).

Η εκπαίδευση για τους Ρομά είναι αντίθετος θεσμός από εκείνον της οικογένειάς τους και της διαδικασίας κοινωνικοποίησής τους. Παρακολουθώντας την εκπαίδευση των μη Ρομά, το παιδί αισθάνεται πως γίνεται φορέας μιας διαφορετικής κουλτούρας και ενός ξένου συστήματος αξιών, γεγονός που μπορεί να τον καταστήσει φορέα της κουλτούρας των μη Ρομά. Ακόμη, καλείται να συμμετέχει σε ένα σύστημα εκπαίδευσης που είναι φτιαγμένο για να εξυπηρετεί τη ανάγκες μιας κοινωνικής ομάδας. Εντούτοις, το εκπαιδευτικό σύστημα είναι ανοίκειο προς τις αξίες και τον τρόπο ζωής των παιδιών αυτών, καθώς αναγκάζονται να χειρίζονται μια γλώσσα ξένη προς εκείνους και να υποτάσσονται σε κανόνες και συμπεριφορές διαφορετικές από εκείνες που έχουν μάθει από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Καραθανάση, 1996, σ 81).

Το να είσαι Ρομά λοιπόν, είναι «στάση ζωής» που διαρθρώνεται στο πλαίσιο της αλληλεγγύης και στο αίσθημα ότι κάθε άτομο εξαρτάται από την ευρύτερη κοινότητα αλλά παράλληλα είναι ανεξάρτητο από εκείνη. Δεν βρίσκεται ποτέ μόνο του, καθώς πάντοτε είναι μέρος μια ομάδας που το στηρίζει, το βοηθά, ζει και αμύνεται για αυτό. Η προσωπικότητά του δομείται με βάση τη συλλογικότητα και την ομαδικότητα και τα κριτήρια που διαμορφώνει είναι συλλογικά και όχι ατομικά (Καραθανάση, 1996, σ. 85).

## **5.2. Ο κοινωνικός και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των Ρομά**

Οι Ρομά αποτελούν μια από τις πιο περιθωριοποιημένες ομάδες στην ιστορία, καθώς έχουν βιώσει έντονα το στοιχείο του κοινωνικού και κατά συνέπεια του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, της απόρριψης, της δουλείας ακόμα και της γενοκτονίας (Symeou et al., 2009, σ. 493). Ειδικά στην Ελλάδα, παρά το γεγονός πως υπάρχει μακρά παρουσία Ρομά, πρόσφατα απέκτησαν πολιτικά δικαιώματα και πιο συγκεκριμένα τη δεκαετία του 1970 (Μάρκου, 2013, παράθεση από Σκούρτου, 2016, σ 97).

Πράγματι, ο κοινωνικός αποκλεισμός για τους Ρομά είναι διαχρονικός καθώς ένα μεγάλο μέρος των Ρομά ζουν σε καταστάσεις φτώχειας, ανέχειας, αναλφαβητισμού και περιθωριοποίησης από την περιβάλλουσα κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 53). Παρά τις μεμονωμένες προσπάθειες των αρμόδιων φορέων, τόσο στις επαγγελματικές δραστηριότητες όσο και στις κοινωνικές συναναστροφές, οι τσιγγάνοι αντιμετωπίζονται με προκατάληψη και απαξιώτικη συμπεριφορά από τους άλλους πολίτες, γεγονός που τους οδηγεί σε ακραία μορφή περιθωριοποίησης (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 54).

Η ρατσιστική αντιμετώπιση που δέχονται ανά τους αιώνες μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως το μυστήριο γύρω από την καταγωγή τους, η άγνωστη γλώσσα που μιλούν, το ντύσιμό τους και ο νομαδικός τρόπος ζωής τους (Λυδάκη, 1998, σ. 20-22). Η περιθωριοποίηση διαφαίνεται ακόμα και μέσα από τον τόπο στον οποίο ζουν. Παρά το γεγονός πως οι Ρομά ζουν μέσα στην κοινωνία, ουσιαστικά βρίσκονται στα όριά της, στις παρυφές των πόλεων, σε παράγκες και καταυλισμούς, εκεί που τους «επιτρέπουν» να ζήσουν (Καυτατζόγλου, 2006, σ. 11-18 · Χατζησαββίδης, 2007, σ. 54).



Οι Ρομά εκτός από το περιθώριο της ελληνικής κοινωνίας, ζουν μοιραία και στο περιθώριο του εκπαιδευτικού συστήματος. Θεωρούνται μια ευάλωτη κοινωνικά και εκπαιδευτικά ομάδα με ευάλωτα παιδιά που σε μεγάλο ποσοστό βρίσκονται εκτός σχολείου ή έχουν διακοπτόμενη φοίτηση (Σκούρτου, 2016, σ. 97). Ο επιλεκτικός χαρακτήρας του σύγχρονου ελληνικού σχολείου, όχι μόνο δεν βοηθάει στην ένταξη και βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά, αλλά λειτουργεί διαχωριστικά, εντείνοντας ακόμη περισσότερο τη σχολική τους αποτυχία (Πολίτου, 2005, σ. 144).

Υπολογίζεται πως το ποσοστό αναλφαβητισμού στους μεγαλύτερους σε ηλικία Ρομά ξεπερνάει το 80% ενώ στις ηλικίες 18-47 το 61,7% (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ, Χαλκιά 2011, σ.41). Σύμφωνα με μελέτη του Ελληνικού Υπουργείου Εσωτερικών (2013, παράθεση από Κοκκίνου, 2019, σ. 2), το 54% των γονέων Ρομά δηλώνει πως τουλάχιστον ένα από τα παιδιά τους δεν έχει εγγραφεί ποτέ στο σχολείο, αλλά ακόμη και μεταξύ των παιδιών που εγγράφηκαν, το 89% το εγκατέλειψε στα αρχικά στάδια της εφηβείας. Ο σχολικός αποκλεισμός για τους Ρομά δεν αφορά μόνο την Ελλάδα, καθώς και σε ολόκληρη την Ευρώπη οι στατιστικές δείχνουν πως οι φοίτησή τους στα σχολεία είναι πολύ χαμηλή (Cozma, Cucus, Momanu 2000, σ. 282).

Η απομάκρυνση των Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία είναι ένα ζήτημα πολυπαραγοντικό. Η έλλειψη ενδιαφέροντος από την εκάστοτε πολιτεία, οι ανεπαρκείς γνώσεις για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά τα οποία διαμορφώνουν την ταυτότητά τους και οι προκαταλήψεις των υπόλοιπων μελών της κοινωνίας, έχουν συντελέσει στη σχολική διαρροή τους (Γκανά κ.ά., 2012, σ. 181). Το εκπαιδευτικό σύστημα, δεν λαμβάνει υπόψη του τις οικονομικές δραστηριότητες των Ρομά με αποτέλεσμα να μην τους προετοιμάζει για τη μελλοντική τους δουλειά. Επίσης, το σχολείο απομακρύνει το παιδί ρομά από την οικογένεια του -η οποία διαδραματίζει το σημαντικότερο ρόλο για εκείνο- και οι αξίες, τα πρότυπα, η κουλτούρα που μεταβιβάζει, ακόμη και η διαρρύθμιση του χώρου αποτελούν στοιχεία ξένα προς εκείνο. Το σχολείο λοιπόν φαίνεται να αποτελεί έναν αφομοιωτικό θεσμό που τους επιβάλει να εγκαταλείψουν την ιδιαίτερη κουλτούρα τους (Λευθεριώτου και άλλοι, 2011, σ. 26).

Ακόμη, ο αποκλεισμός των Ρομά από το εκπαιδευτικό σύστημα έχει κατά βάση κοινωνικές διαστάσεις που οφείλονται κυρίως στη στάση των μη Ρομά γονέων, παιδιών και κυρίως των εκπαιδευτικών (Παπακωνσταντίνου κ.ά., 2008, σ. 20). Πράγματι, τα παιδιά Ρομά με την είσοδο τους στο σχολείο, έρχονται αντιμέτωπα με τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους οι οποίοι είναι φορείς της κοινωνίας «των μη Ρομά». Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί είναι φορείς στερεοτύπων και προκαταλήψεων, οι οποίοι δεν έχουν επιμορφωθεί κατάλληλα, με αποτέλεσμα να λειτουργούν αφομοιωτικά αποκλείοντας τους Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίστοιχα, οι συμμαθητές τους, είναι και εκείνοι φορείς προκαταλήψεων, καθώς διαμορφώνουν τη συμπεριφορά τους από του οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο συνήθως είναι αρνητικά διακείμενο προς τους Ρομά (Λευθεριώτου κ.ά., 2011, σ. 42).

Η χρήση της μητρικής γλώσσας των Ρομά είναι ένας ακόμη σημαντικός παράγοντας που οδηγεί στη σχολική αποτυχία τους (Σιάνου, 2014, Ντούσας, 1997, παράθεση από Πλουμίδα, 2016, σ. 2). Οι εν λόγω μαθητές όπως έχει ήδη αναφερθεί, είναι κατά βάση δίγλωσσοι ακόμη και τρίγλωσσοι (π.χ. μουσουλμάνοι Ρομά της Θράκης) (Σκούρτου, 2016, σ. 97). Μέσα στην τάξη φαίνεται να δυσκολεύονται να εκφραστούν ορθά είτε στον προφορικό λόγο, είτε στον γραπτό, καθώς στο οικογενειακό τους περιβάλλον ομιλούν περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα παρά την ελληνική. Αυτό το γεγονός όπως είναι λογικό, δυσκολεύει τα παιδιά Ρομά να συμβαδίσουν με τις απαιτήσεις της τάξης (Λυδάκη, 1998, σ. 255-268). Σημαντικό σε αυτό το σημείο κρίνεται να τονιστεί το γεγονός πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αγνοεί ή υποβαθμίζει συστηματικά την αξία που έχει η μητρική γλώσσα στην γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, με αποτέλεσμα επιβραδύνει τη σχολική τους επιτυχία (Σκούρτου, 2016, σ. 109). Το σχολείο δηλαδή, δεν αναγνωρίζει τη διγλωσσία που διακρίνει αρκετούς πλέον μαθητές στους κόλπους του, όπως π.χ. μετανάστες, πρόσφυγες, Ρομά, με αποτέλεσμα να μην χρησιμοποιεί για τα συγκεκριμένα παιδιά μεθόδους διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Έτσι, απαιτεί να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του μονογλωσσικού σχολείου γεγονός που έχει σημαντικές επιπτώσεις στην ουσιαστική κατάκτηση της γνώσης (Φραγκουδάκη, 1985 παράθεση από Δασκαλάκη, 2014, σ. 108). Με άλλα λόγια, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αναγνωρίζει πως το καλύτερο μέσο για τη διδασκαλία ενός δίγλωσσου παιδιού, όπως είναι ο Ρομά μαθητής, είναι η

χρήση και η προώθηση της μητρικής του γλώσσας και αδυνατεί να κατανοήσει πως οι ακαδημαϊκές δυσκολίες αποδίδονται σε μια «γλωσσική αναντιστοιχία» μεταξύ του οικογενειακού περιβάλλοντος και του σχολείου (Cummins, 1989, σ. 18, 27). Επιπρόσθετα, δεν λαμβάνεται υπόψη η προφορικότητα που διακρίνει την ρομανί καθώς εκείνη δεν έχει αναπτυχθεί ποτέ στον γραπτό λόγο, είναι κατά βάση προφορική γλώσσα και έχει τους δικούς της κανόνες γραμματισμού (Λευθεριώτου και άλλοι, 2011, σ 25 · Σκούρτου, 2016, σ. 97).

Εν κατακλείδι, το ελληνικό κράτος από τη σύσταση του έως σήμερα, θέτει τις βάσεις του φυλετικού διαχωρισμού των Ρομά από την κοινωνία και κατά συνέπεια την εκπαίδευση, εφαρμόζοντας μια πολιτική απαρτχάιντ (Ντούσας, 1997, σ. 130). Ακόμη παρατηρείται αποτυχία του ίδιου του σχολείου να κρατήσει τα παιδιά Ρομά στο σχολείο και να τους εφοδιάσει με τα κατάλληλα προσόντα (Λευθεριώτου, 2011, σ. 25).

### **5.3. Τα μεγάλα παρεμβατικά προγράμματα στην Ελλάδα για την εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά**

Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά άρχισε να διακρίνεται μέσα από τα μεγάλα προγράμματα που εκπονήθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (Υ.ΠΕ.Π.Θ). Όλα εκείνα τα προγράμματα, διενεργήθηκαν από πανεπιστήμια και αφορούσαν όλη την επικράτεια. Έχουν έναν βασικό σκοπό, εκείνο της μεταφοράς των παιδιών Ρομά «από τους δρόμους στα σχολεία και από την παιδική εργασία στην εκπαίδευση». Επιπρόσθετα, επιχείρησαν να κρατήσουν τους Ρομά μαθητές στο σχολείο μέσα από δραστηριότητες που στοχεύουν αφενός στην έγκαιρη εγγραφή τους από την προσχολική κιόλας εκπαίδευση και αφετέρου τη συστηματική φοίτησή τους, με παράλληλη καλή σχολική επίδοση (Σκούρτου, 2016, σ. 98).

Το πρώτο χρονολογικά παρεμβατικό πρόγραμμα είναι εκείνο του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων το 1997-2001 με τίτλο «Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρομική προέλευση». Το συγκεκριμένο πρόγραμμα εκτείνονταν σε 30 νομούς της Ελλάδας. Αποτελεί την

πρώτη προσπάθεια αναδιάταξης της σχέσης του εκπαιδευτικού συστήματος με τις οικογένειες Ρομά, δίνοντας προτεραιότητα στην αγωγή του μελλοντικού πολίτη. Βασικός στόχος του προγράμματος είναι να δημιουργήσει ένα ενιαίο σχολείο, ανοιχτό για όλους, ανεξάρτητο από καταβολές και κοινωνικές καταγωγές. Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός πως το σχολείο πρέπει να μετριάξει τις κοινωνικές ανισότητες και όχι να τις αναπαράγει, τότε είναι αυτονόητο πως όλοι οι Ρομά μαθητές πρέπει να έχουν ίση πρόσβαση στο μορφωτικό κεφάλαιο της κοινωνίας με τους άλλους συνομηλίκους τους (Γκότοβος, 2004, σ 5).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής (Πριοβόλου, 2001, σ. 8-9):

1. Η απόκτηση γνώσης σχετικά με τους Ρομά, τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, τις αιτίες σχολικής διαρροής και τις γλωσσικές προϋποθέσεις για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας.
2. Η αξιολόγηση του διδακτικού υλικού προκειμένου να διαμορφωθεί καινούριο σε περίπτωση που είναι αναγκαίο, με νέα αναλυτικά προγράμματα και εναλλακτικά σεμινάρια επιμόρφωσης.
3. Η υλοποίηση επιμορφωτικών σεμιναρίων για τους εκπαιδευτικούς σχετικά με ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, θέματα διδασκαλίας της γλώσσας και ζητήματα που αφορούν την κοινωνικοοικονομική θέση των μαθητών τους.
4. Η συγγραφή ειδικού γλωσσικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (βοηθήματα, ελληνο-ρομανί λεξικό κ.λπ.) σε φροντιστηριακά τμήματα και τμήματα υποδοχής.

Στα τέσσερα χρόνια που διήρκησε η πρώτη φάση του προγράμματος, υπήρχαν θεαματικά αποτελέσματα ως προς τη μείωση της σχολικής διαρροής των Ρομά από 75% που ήταν το 1997 σε 26% το 2001. Παράλληλα, επιτεύχθηκε η επιστημονική γνώση αναφορικά με την ιδιαίτερη ομάδα των ελλήνων Ρομά στους τομείς της οικονομίας, της εκπαίδευσης και της γλώσσας. Τέλος, επιχειρήθηκε η αλλαγή στις συνειδήσεις εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν στον συγκεκριμένο πληθυσμό, με ταυτόχρονη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και εν τέλει της μάθησης χιλιάδων τσιγγάνων παιδιών (Γκότοβος, 2004, σ. 10) .

Η δεύτερη φάση του προγράμματος με τίτλο «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και πραγματοποιήθηκε το 2002-2004. Εκτεινόταν γεωγραφικά σε όλη την επικράτεια και υλοποιήθηκε ως συνέχεια του προγράμματος «Εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με Ρομική προέλευση» (Παπακωνσταντίνου, 2004, σ. 2).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής (Παπακωνσταντίνου, 2004, σ. 3):

1. Εκπαιδευτική ένταξη μαθητών Ρομά
2. Αποδοχή των μαθητών Ρομά από το εκπαιδευτικό σύστημα
3. Παροχή κατάλληλης γνώσης στους εκπαιδευτικούς και στοχευμένου εκπαιδευτικού υλικού
4. Υποστήριξη σε οικογένειες που προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, με σκοπό να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους
5. Ευαισθητοποίηση των διοικητικών φορέων της εκπαίδευσης

Προκειμένου να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι, το πρόγραμμα διαρθρώθηκε σε τέσσερις επιμέρους δράσεις. Η πρώτη δράση αφορούσε την παιδαγωγική παρακολούθηση και στήριξη. Πιο συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε πλήρης απογραφή των Ρομά μαθητών κατά το έτος 2002-2004, υπήρξε διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο την οικογένεια και τους θεσμούς, υπήρξε διαρκής μέριμνα και στήριξη των μαθητών για εγγραφή στο νηπιαγωγείο και την αποτροπή σχολικής διαρροής και οργανώθηκε ενισχυτική διδασκαλία. Η δεύτερη δράση σχετιζόταν με την επιμόρφωση σεμιναριακού χαρακτήρα σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αναλφαβητισμού, ρομικής ιστορίας και πολιτισμού σε εκπαιδευτικούς, συμβούλους και διοικητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Η τρίτη δράση του προγράμματος περιείχε την παραγωγή επιμορφωτικού υλικού στην ιστοσελίδα του προγράμματος, καθώς επίσης και ανάρτηση πρακτικών επιστημονικών συνεδρίων. Τέλος, υπήρξε συντονισμός στον σχεδιασμό και την διεκπεραίωση του προγράμματος, αναπτύχθηκαν καινούριες δράσεις, δημιουργήθηκαν οι κατάλληλες υποδομές και πραγματοποιήθηκε εσωτερική αξιολόγηση του έργου (Παπακωνσταντίνου, 2004, σ. 4-14) .

Τα αποτελέσματα της δεύτερης φάσης του έργου ήταν εξίσου σημαντικά με την πρώτη φάση καθώς παρατηρήθηκε αύξηση της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων με παράλληλη μείωση της σχολικής διαρροής. Επιπρόσθετα

αυξήθηκαν οι εγγραφές των παιδιών Ρομά από την πρώτη κιόλας δημοτικού σε όλη την Ελλάδα (βλ. Παπακωνσταντίνου, 2004, σ. 15-17).

Η τρίτη φάση του προγράμματος διενεργήθηκε αυτή τη φορά από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας την περίοδο 2006-2008. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε ως βασικό σκοπό την προσέλκυση των τσιγγανοπαίδων στον σχολείο και την μείωση της σχολικής διαρροής. Ο συγκεκριμένος σκοπός του προγράμματος διαρθρώθηκε μέσα από τρεις επιμέρους στόχους (Παπακωνσταντίνου κ.ά, 2008, σ. 23-24):

1. Βελτίωση των συνθηκών έτσι ώστε να προσελκύσει τους Ρομά στο σχολείο και να ολοκληρώσουν τουλάχιστον το κύκλο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης.
2. Βελτίωση της σχολικής επιτυχίας των παιδιών Ρομά μέσα από αλλαγές των παιδαγωγικών πρακτικών και διαδικασιών που αφορούν την εκπαίδευση και κοινωνικοποίηση τους.
3. Μεταβολή της νοοτροπίας εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ρομά καθώς επίσης και γονέων Ρομά απέναντι στο σχολείο και την μόρφωση των παιδιών τους.

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας προκειμένου να πραγματοποιήσει τους στόχους που είχε θέσει για το πρόγραμμα, προχώρησε σε δώδεκα επιμέρους δράσεις. Επιγραμματικά, υπήρξε συντονισμός όλων των εμπλεκόμενων φορέων της εκπαίδευσης, συγκροτώντας μια Μονάδα Γραμματειακής, Διοικητικής και Τεχνικής υποστήριξης του έργου και αποκτήθηκε ο απαιτούμενος εξοπλισμός όπως υπολογιστές, φωτοτυπικά, βιβλία, μουσικά όργανα κ.ά.. Επιπρόσθετα, διενεργήθηκαν οι κατάλληλες επιμορφωτικές παρεμβάσεις που περιλάμβαναν σεμινάρια διαπολιτισμικής φύσης στους εμπλεκόμενους φορείς της εκπαίδευσης και συγγράφηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση για το οποίο υπήρξε μέριμνα διακίνησής του. Ακόμη, δημιουργήθηκαν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, που στόχευαν στην εκμάθηση της γλώσσας και των μαθηματικών και διενεργήθηκαν ενδοσχολικές παρεμβάσεις για την παρακολούθηση και στήριξη μαθητών στην εγγραφή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την Ίδρυση Εργαστηρίων Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών (ΙΕΔΑΜ). Πραγματοποιήθηκαν δράσεις που αφορούσαν το συντονισμό και δικτύωση όλων των συνεργατών υπό τον επιστημονικό υπεύθυνο του έργου και δράσεις για την ευαισθητοποίηση της εκπαιδευτικής κοινότητας μέσω ημερίδων και στοχευμένων

παρεμβάσεων ευαισθητοποίησης. Τέλος, διενεργήθηκαν δράσεις εξωτερικής αξιολόγησης του έργου και συνοδευτικές ενέργειες όπως ο σχεδιασμός και ανάπτυξη βάσεων δεδομένων και Δικτυακών Τεχνολογιών (βλ. Παπακωνσταντίνου κ.ά., 2008, σ. 29-39).

Το πρόγραμμα ΕΣΠΑ «*Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*» της Φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.), ξεκίνησε το 2010 και τελείωσε το 2015, ως φυσική συνέχεια των προγραμμάτων των πανεπιστημίων Ιωαννίνων και Θεσσαλίας αντίστοιχα (Σκούρτου, 2016, σ. 99). Διενεργήθηκε στο πλαίσιο του επιχειρησιακού προγράμματος «*Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση*» και κάλυπτε τις περιφέρειες Αττικής, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Δυτικής Αττικής, Ιόνιων Νήσων, Βορείου και Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου και Κρήτης (Τσέλιου & Τσόκα, 2015, σ. 2).

Οι βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν οι εξής (Τσέλιου & Τσόκα, 2015, σ. 2):

1. Αύξηση της έγκαιρης εγγραφής των μαθητών Ρομά στην Προσχολική, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
2. Μείωση της απουσίας των Ρομά μαθητών από το σχολείο
3. Αύξηση των παιδιών Ρομά που εισέρχονται από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
4. Αύξηση του αριθμού των παιδιών Ρομά που ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση
5. Ευαισθητοποίηση και ενημέρωση των Ρομά γονέων με σκοπό να υποστηρίζουν την εγγραφή και παραμονή των παιδιών τους στο σχολείο
6. Βελτίωση των συνθηκών αποδοχής των μαθητών Ρομά από τη διοίκηση της εκπαίδευσης, την τοπική αυτοδιοίκηση και τις τοπικές κοινωνίες.

Προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι στόχοι που είχε θέσει το πρόγραμμα, αναπτύχθηκε ένα ολοκληρωμένο σχέδιο εννέα δράσεων και παρεμβάσεων μέσα και έξω από το σχολείο. Αρχικά, έγινε προσπάθεια ενίσχυσης της φοίτησης στην Προσχολική αγωγή μέσω της έγκαιρης εγγραφής των μαθητών Ρομά στο νηπιαγωγείο, της διευθέτησης των ζητημάτων που σχετίζονται με αυτή, όπως για παράδειγμα ο εμβολιασμός και η μετακίνηση των μικρών μαθητών και της ενθάρρυνσης των γονέων

Ρομά για συμμετοχή των παιδιών τους στη Προσχολική αγωγή. Επίσης, πραγματοποιήθηκαν προγράμματα ενθάρρυνσης και ευαισθητοποίησης προκειμένου να πηγαίνουν τα παιδιά Ρομά τακτικά στο σχολείο, προγράμματα συνεργατικής διδασκαλίας, ενισχυτικά τμήματα που στόχευαν στη γλωσσική και μαθησιακή υποστήριξη και τέλος διευκόλυνση μετακίνησης των μαθητών από και προς το σχολείο. Μια ακόμη δράση ήταν η ενίσχυση της πρόσβασης στα Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων (ΚΕΕ) και Κέντρα Δεύτερης Ευκαιρίας (ΚΔΕ), βασικός στόχος ήταν η ανίχνευση των ενήλικων Ρομά γονέων που ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση προκειμένου να συμμετάσχουν στα συγκεκριμένα προγράμματα Αλφαριθμητισμού, με παράλληλη τη διευκόλυνσή πρόσβασης σε αυτά. Ακόμη, πραγματοποιήθηκε επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, παιδαγωγικής, ψυχολογίας και διδακτικής σχετικά με το αναλυτικό πρόγραμμα. Παράλληλα το πρόγραμμα παρείχε ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών και γονέων Ρομά, υποστήριξη των εκπαιδευτικών και θέσπιση ψυχοκοινωνικών προγραμμάτων ούτως ώστε να βελτιωθεί η επικοινωνία και η αποδοχή της ετερότητας. Εξίσου σημαντικές δράσεις, ήταν η προσπάθεια γεφύρωσης της επικοινωνίας μεταξύ των σχολικών μονάδων, της οικογένειας των Ρομά και των φορέων της τοπικής κοινωνίας και η αξιοποίηση της Τεχνολογίας, της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για ανάρτηση ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, για ενημέρωση δράσεων που αφορούσαν το πρόγραμμα και ενδυνάμωση της επικοινωνίας. Τέλος, υπήρξε μέριμνα για δημοσιοποίηση των αποτελεσμάτων των δράσεων του προγράμματος μέσω ημερίδων, δημοσιεύσεις στον έντυπο και ηλεκτρονικό τύπο κ.λπ. και πλήρης αποτύπωση των εκπαιδευτικών αναγκών των δασκάλων και μαθητών αντίστοιχα.

Την ίδια περίοδο (2010-2015), στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ), διενεργήθηκε το πρόγραμμα *«Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά»*, στις περιοχές την Κεντρικής, Δυτικής και Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης (Ντρενόγιαννη, 2015, σ. 6). Ο κεντρικός στόχος του προγράμματος ήταν η ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των μαθητών Ρομά στο πλαίσιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Οι δράσεις και παρεμβάσεις του προγράμματος δεν περιορίστηκαν μόνο χώρο της εκπαίδευσης, καθώς η μετάβαση των παιδιών Ρομά στη εκπαιδευτική διαδικασία σχετίζεται άμεσα με το βιοτικό επίπεδο της οικογένειας και της κοινότητας και τις σχέσεις του σχολείου με τις



επιμέρους κοινότητες. Έτσι, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε ως μια «ολιστική, πολυεπίπεδη παρέμβαση που βασίζεται στην έρευνα-δράση» (Ντρενόγιαννη, 2015, σ. 6)

Οι παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν έχοντας ως βασικό γνώμονα την ισότιμη και δίκαιη συμμετοχή όλων των μαθητών που συνθέτουν την σχολική ζωή και γι' αυτό το λόγο απευθύνονταν σε μικτούς μαθητικούς πληθυσμούς και όχι μόνο στους Ρομά. Υπό αυτή την έννοια, έγινε προσπάθεια ανάπτυξης κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων όλων ανεξαρτήτως των παιδιών, μέσω διαπολιτισμικών αλληλεπιδράσεων, ούτως ώστε να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις και να προαχθεί ο ενταξιακός χαρακτήρας της εκπαίδευσης (Ντρενόγιαννη, 2015, σ. 6).

Ακολουθώντας των παραπάνω προσανατολισμό πραγματοποιήθηκαν παρεμβάσεις α) εντός σχολείου, μέσω παράλληλης στήριξης, θεάτρου, μουσικής, χορού, κίνησης και περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, β) εντός και εκτός σχολείου διενεργήθηκαν ενισχυτικά μαθήματα σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου γ) εκτός σχολείου, έγιναν μαθήματα ενηλίκων και παιδιών σε καταυλισμούς (Ντρενόγιαννη, 2015, σ. 6-7).

Το έτος 2016-2018 το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας υλοποιούν το έργο με τίτλο «*Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*» που εντάσσεται στο Επιχειρησιακό πρόγραμμα «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση*» και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο. Οι στόχοι του προγράμματος ήταν τρεις και αφορούσαν:

1. Την ενίσχυση πρόσβασης των παιδιών Ρομά σε προ σχολική και δημοτική εκπαίδευση
2. Την υποστήριξη των ενηλίκων και νέων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο χωρίς να έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση, μέσω της οργάνωσης εκπαιδευτικών δράσεων για να την ολοκληρώσουν
3. Την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας, πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης

Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκαν τέσσερις δράσεις οι οποίες είχαν ως βασικό γνώμονα τους παραπάνω στόχους και περιλάμβαναν την ευαισθητοποίηση της οικογένειας Ρομά για την αξία του σχολείου, διευκόλυνση πρόσβασης στο σχολείο και κινητοποιήθηκαν ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, διαμεσολαβητές και εκπαιδευτές ενηλίκων (<http://peroma.web.auth.gr/peroma/e/node/20>)

Τέλος, από το 2019 το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών υλοποιεί το έργο «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητα ΡΟΜΑ για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και έφηβους» που εντάσσεται και αυτό στο Επιχειρησιακό πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και συγχρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (<https://hub.uoa.gr/supportive-interventions-for-the-education-of-roma/>). Το πρόγραμμα πρόκειται να διαρκέσει ως το 2023 πραγματοποιώντας παρεμβάσεις για μείωση της σχολικής εγκατάλειψης από παιδιά Ρομά και ενίσχυση της πρόσβασής τους στην εκπαίδευση σε όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας. Οι δράσεις του έργου υλοποιούνται μέσω ψυχοκοινωνικών, παιδαγωγικών, εμπνευστικών και διδακτικών δραστηριοτήτων που έχουν ως γνώμονα την πρόσβαση των παιδιών αυτών στην εκπαίδευση από το νηπιαγωγείο ως και το Λύκειο. Επιπλέον, γίνεται μια προσπάθεια ενθάρρυνσης των νέων και ενήλικων Ρομά, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει τη βασική εκπαίδευση, να λάβουν μέρος σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες. Παράλληλα, διαμεσολαβητές, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, στελέχη της εκπαίδευσης και επιστημονικοί συνεργάτες επιμορφώνονται διαρκώς από εξειδικευμένο προσωπικό σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης

Μέσα από τα προγράμματα που αναφέρθηκαν, παρατηρήθηκε πως ανάμεσα στις περιόδους υλοποίησής τους υπάρχει χρονικό κενό δύο χρόνων, γεγονός που ίσως επιβράδυνε τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα. Αξιοσημείωτο είναι πως υπήρχε αλλαγή ως προς τους κεντρικούς πανεπιστημιακούς φορείς των προγραμμάτων πράγμα που θα μπορούσε να δημιουργήσει ασυνέχεια ως προς το παρεχόμενο εκπαιδευτικό υλικό και τις θεωρητικές παραδοχές σε ζητήματα διγλωσσίας και εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Όμως, παρατηρήθηκε πως όλα έχουν σαφή ενταξιακό χαρακτήρα και στόχευαν σε ένα ενιαίο σχολείο για όλους τους μαθητές Ρομά και μη. Είναι δηλαδή, μια

προσπάθεια συνεκπαίδευσης όλου του πληθυσμού της σχολικής κοινότητας, χωρίς διαχωριστικές γραμμές πολιτισμικής φύσης (Σκούρτου, 2016, σ. 99).

#### **5.4. Έρευνες σχετικά την ένταξη των Ρομά μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Παρά τις μεμονωμένες προσπάθειες μέσω των στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων που αναφέρθηκαν και έχουν πραγματοποιηθεί από τα πανεπιστήμια σε όλη την Ελλάδα, οι Ρομά εξακολουθούν μέχρι και σήμερα να πέφτουν θύματα θεσμικού ρατσισμού και διακρίσεων τόσο από την περιβάλλουσα κοινωνία, όσο και από το εκπαιδευτικό σύστημα. Αρκετές έρευνες έχουν πραγματοποιηθεί προσπαθώντας να εξετάσουν και να αναδείξουν τις απόψεις, τις στάσεις και τις πρακτικές των φορέων της εκπαίδευσης σχετικά με το θέμα της ένταξης των παιδιών Ρομά τόσο από την οπτική των ίδιων των φορέων όσο και από την οπτική των Ρομά.

Ειδικότερα, σε εθνογραφική έρευνα που πραγματοποιήθηκε τον Οκτώβριο του 2009 στο σχολικό συγκρότημα «Αριστοτέλης» στη Λυδία της Βόρειας Ελλάδας όπου κατοικούν πάνω από δύομιση χιλιάδες (2.500) Ρομά, μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και τοπικούς πολιτικούς, αναδείχθηκε ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός που υφίστανται εκεί οι Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε αδράνεια από την πλευρά των δασκάλων να φέρουν τα παιδιά εκείνα στο σχολείο, δηλώνοντας πως οι Ρομά δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση και πως είναι μέρος της κουλτούρας τους. Επίσης, παρά το γεγονός της έλλειψης οικογενειακής στήριξης από τους γονείς Ρομά προς τα παιδιά τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι απρόθυμοι να γεφυρώσουν τη σχέση των γονέων και του σχολείου. Τέλος, η έρευνα έδειξε πως τα παιδιά Ρομά συχνά πέφτουν θύματα θεσμικού ρατσισμού επειδή είναι φορείς διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου και πως υπάρχει μια γενικότερη αδυναμία του σχολείου να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών του (βλ. Zachos, 2012).

Το ίδιο διάστημα διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα (βλ. Nikolaou, 2009), μέσα από ημιδομημένες συνεντεύξεις σε δασκάλους, γονείς και μαθητές σε δύο σχολεία στα Ιωάννινα. Έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι ανάγκες των εκπαιδευτικών σε

ζητήματα σχολικής ένταξης των μαθητών Ρομά. Τα δεδομένα αποκάλυψαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήξεραν καθόλου την ιστορία, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής εκείνων των παιδιών. Επιπρόσθετα, φάνηκε να υπάρχει έλλειψη προβληματισμού και αυτοκριτικής των ίδιων των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που προσπαθούν να εντάξουν εκείνους τους μαθητές με αποτέλεσμα να μη μπορούν να οδηγηθούν σε καινούριες γνώσεις και τρόπους διαχείρισης την πολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη. Τέλος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τα σημαντικότερα προβλήματα που προκύπτουν από την είσοδο των Ρομά στο σχολείο σχετίζονται με θέματα υγιεινής και καθαριότητας καθώς επίσης και απρεπή συμπεριφορά των Ρομά προς τα υπόλοιπα παιδιά και τους εκπαιδευτικούς (Νικολάου, 2009, σ. 553).

Όμοια, ποιοτική έρευνα που διενεργήθηκε το 2011 σε δημοτικό σχολείο του Ζευγολατιού Κορινθίας όπου φοιτούν κατά κύριο λόγο Ρομά μαθητές, στόχευε στην ανάδειξη των εκπαιδευτικών πρακτικών που προωθούνται σε περιβάλλοντα ετερότητας μέσα στην τάξη. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν κατάλληλα καταρτισμένοι σε θέματα διαχείρισης της διαφορετικότητας και αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους περισσότερο ως διεκπεραιωτή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και όχι ως συμμετέχο με ενεργητικό τρόπο στη διαχείριση θεμάτων που άμεσα τους αφορούν (Γκόφα, 2011, σ. 162). Παρ' όλα αυτά μέσα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φάνηκε πως εκείνοι αξιοποιούν στοιχεία από τον πολιτισμό και την καθημερινή ζωή των μαθητών τους και λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τις ανάγκες, τους ρυθμούς, και τις συνήθειες των Ρομά προκειμένου να πετύχουν τους στόχους τους, όπως για παράδειγμα να μάθουν να διαβάζουν να γράφουν και να υπολογίζουν. Στον αντίποδα, δε θέτουν σε προτεραιότητα στόχους οι οποίοι θα βοηθούσαν τους Ρομά μαθητές να κοινωνικοποιηθούν, γεγονός που αποτελεί μείζον ζήτημα στη συγκεκριμένη σχολική μονάδα. Υπό αυτή την έννοια, οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι δάσκαλοι χαρακτηρίζονται από «ασθενή ταξινόμηση», καθώς η εμπειρία των μαθητών αξιοποιείται μόνο κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Γκόφα, 2011, σ. 157).

Στο ίδιο κλίμα κινήθηκε και η έρευνα των Partheni και Fragouli το πρώτο τρίμηνο του 2013 (βλ. Parthenis & Fragoulis, 2016) σε δύο σχολεία στα Δυτικά Προάστια της Αττικής. Στόχος των ερευνητών ήταν να καταδείξουν, μέσω συνεντεύξεων, τους

παράγοντες που ωθούν τα παιδιά Ρομά να εγκαταλείψουν νωρίς το σχολείο. Ειδικότερα η έρευνα, πραγματοποιήθηκε προκειμένου να καταδειχθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών και διευθυντών για τις αιτίες που ωθούν στην σχολική εγκατάλειψη των Ρομά μαθητών και να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές τους για την αντιμετώπιση του προβλήματος. Οι συνεντεύξεις έδειξαν πως τόσο οι διευθυντές όσο και οι δάσκαλοι είχαν την πεποίθηση πως δεν μπορεί να αλλάξει τίποτα για παιδιά που δεν συμβαδίζουν με τους κυρίαρχους κανόνες. Ειδικότερα, πίστευαν πως τα παιδιά Ρομά είναι καταδικασμένα να αποτύχουν λόγω της ιδιαίτερης κουλτούρας τους και του τρόπου ζωής τους. Φαίνεται λοιπόν πως μετέθεταν την ευθύνη για τα υψηλά ποσοστά σχολικής εγκατάλειψης στα κοινωνικο-πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, χωρίς οι ίδιοι να μπορούν να κάνουν κάτι για αλλαγή της κατάστασης.

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε ποιοτική έρευνα μέσω συνεντεύξεων σε προϊστάμενοι νηπιαγωγείων στα Δυτικά και Βόρεια προάστια της Αττικής (βλ. Parthenis & Fragoulis, 2020). Σκοπός της έρευνας ήταν να καταδείξει τις απόψεις των διευθυντών σε θέματα που σχετίζονταν με την πρόωγη σχολική εγκατάλειψη των Ρομά μαθητών, τις σχέσεις Ρομά και μη Ρομά γονέων, τις εκπαιδευτικές πρακτικές και το ρόλο των δασκάλων όσον αφορά της ένταξή των μαθητών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση των συνεντεύξεων έδειξε μια στερεοτυπική οπτική αναφορικά με την ομάδα των Ρομά θέτοντας παράλληλα χαμηλές προσδοκίες για εκείνους. Επιπλέον, οι διευθυντές επιρρίπτουν ευθύνες στους γονείς Ρομά, καθώς θεωρούν πως δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και πως δε διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες και στάσεις για να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Ταυτόχρονα ελαχιστοποιούν το δικό τους ρόλο σχετικά με την ανάληψη πρωτοβουλιών για την ενεργό συμμετοχή των γονέων Ρομά στη σχολική ζωή.

Ωστόσο, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο τους προγράμματος για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στις περιφέρειες της Βορείου Ελλάδας (2010-2014) και εξέταζε την οπτική των γονέων Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών τους, τα ποσοστά δίνουν μια τελείως διαφορετική εικόνα. Πιο συγκεκριμένα, σε ποσοστό 61% οι γονείς Ρομά έχουν θετική εικόνα για την εκπαίδευση και τη θεωρούν ως μέσο για να μάθουν τα παιδιά τους τα ελληνικά, να ζήσουν καλύτερα από εκείνους και να έχουν μια

καλύτερη εργασιακή και παράλληλα οικονομική ζωή. Αντίθετα, φάνηκε πως ένα ελάχιστο ποσοστό (3,4%) έχει αρνητική άποψη για το σχολείο. Ωστόσο, αυτό που τόνισαν οι γονείς Ρομά στην έρευνα είναι πως ο χρόνος που περνούν τα παιδιά τους στο σχολείο δεν είναι ανάλογος με τα μορφωτικά αγαθά που αποκομίζουν από εκείνο (Τρέσσου & Μητακίδου, 2015, σ. 86).

Στα ίδια συμπεράσματα φαίνεται να καταλήγει και έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον οικισμό της Αγίας Σοφίας Θεσσαλονίκης σε παιδιά Ρομά πρώτης σχολικής ηλικίας μέσω ποιοτικών (συνεντεύξεις) και ποσοτικών μεθόδων στα σπίτια των οικογενειών τους το 2016. Ειδικότερα, φάνηκε πως οι γονείς Ρομά και τα παιδιά τους έχουν γενικά θετική εικόνα για το σχολείο και την επίσημη εκπαίδευση, καθώς θεωρούν πως οι εκπαιδευτικοί σε πολλές περιπτώσεις βοηθούν έμπρακτα τα παιδιά τους να προοδεύσουν αν και σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζονται και περιστατικά διακρίσεων σε βάρος τους. Ωστόσο, αυτό που αναδύθηκε από την έρευνα ήταν πως τα παιδιά Ρομά ορισμένες φορές δήλωσαν πως αισθάνονται ανία από τον τρόπο διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει ουσιαστική επικοινωνία μεταξύ της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας. Σε κάθε περίπτωση, σημαντικό εύρημα αποτέλεσε το γεγονός πως η πολιτισμική ταυτότητα των μητέρων φάνηκε να μην επηρεάζει τις απόψεις τους για την εκπαίδευση και τη σχολική εμπειρία των παιδιών τους. Οι μητέρες Ρομά επικοινωνούν με τα παιδιά τους και «μοιράζονται» τις ιδέες τους, τις αξίες τους και τις εμπειρίες τους για την εκπαίδευση. Με άλλα λόγια οι μητέρες φάνηκε να εμπλέκονται στην εκπαίδευση των παιδιών τους στο βαθμό που εκείνες μπορούν και όχι με τον τρόπο που ταιριάζει απαραίτητα στην κουλτούρα του σχολείου (Αλεξοπούλου & Παντέρη, 2016, σ. 142).

Σύμφωνα με τις έρευνες που εξετάστηκαν, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τις ευθύνες για τα ποσοστά εγκατάλειψης στον πολιτισμό των Ρομά και τονίζουν το αδιέξοδο της τρέχουσας κατάστασης, μη μπορώντας να οικοδομήσουν μια ουσιαστική σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ Ρομά και σχολείου. Επιπρόσθετα, φάνηκε πως δε διαθέτουν τις κατάλληλες γνώσεις τόσο για τον ιδιαίτερο πολιτισμό των Ρομά όσο και για θέματα διαπολιτισμικής φύσης. Ωστόσο, οι γονείς Ρομά φαίνεται να ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση των παιδιών τους και τη θεωρούν σημαντικό εφόδιο στη ζωή των

παιδιών τους. Όμως, φάνηκε πως το σχολείο ίσως είναι αφιλόξενο για εκείνους, καθώς θεωρούν τη κουλτούρα του ξένη αναφορικά με τις δικές τους εμπειρίες και τα βιώματά τους. Σύμφωνα με τις Τρέσσου & Μητακίδου (2015, σ. 86), για να αντιμετωπιστεί η αμφιθυμία των Ρομά γονέων για το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει οι αξίες που προβάλλει το σχολείο, να εναρμονιστούν και να επαναπροσδιοριστούν άμεσα με στόχο τη βασική επιδίωξη, που είναι η ένταξη.

## ***B' ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΑ***



## 6. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 6.1. Αναγκαιότητα εκπόνησης της ερευνητικής εργασίας

Είναι γεγονός πως σε ορισμένες περιοχές αρκετών πόλεων της Ελλάδας είναι αισθητή η παρουσία των Ρομά (Νικολαου, 2009, σ. 2-5). Σε περιοχές όπου είναι ευκρινές αυτό το χαρακτηριστικό, κρίνεται αναγκαίο να εξεταστεί ο βαθμός της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών και να αναδειχθούν οι γνώσεις, οι δράσεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν για να εντάξουν εκείνα τα παιδιά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για αυτό το λόγο το ερευνητικό κομμάτι της παρούσας διπλωματικής εργασίας πραγματοποιήθηκε σε δημοτικά σχολεία στους δήμους Αχαρνών Αττικής και Ηρακλείου Κρήτης.

Σύμφωνα με τις έρευνες που εξετάστηκαν (Νικολαου, 2009 · Zachos,2012 · Γκόφα, 2011 · Parthenis & Fragoulis,2016 · Parthenis & Fragoulis, 2020), φαίνεται πως τα αποτελέσματα δεν είναι και τόσο ενθαρρυντικά αναφορικά με τις προσπάθειες που καταβάλει η εκπαιδευτική κοινότητα για να εντάξει ομαλά τα παιδιά Ρομά. Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως οι περισσότερες έρευνες είναι παλιές, αξίζει να εξεταστεί αν μετά την εφαρμογή πολυάριθμων προγραμμάτων που υλοποιούν τα πανεπιστήμια και στοχεύουν στην ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, έχει αλλάξει κάτι αναφορικά με τις αντιλήψεις και τις πρακτικές των δασκάλων που διδάσκουν στη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Εντούτοις, χρειάζονται και άλλες έρευνες, έτσι ώστε να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι λειτουργούν διαπολιτισμικά και ίσως βρίσκονται στην αφάνεια. Ο ερευνητικός χώρος χρειάζεται περισσότερα δεδομένα για το θέμα, τα οποία ενδέχεται να καταρρίψουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα και να αναδειχθούν οι εκπαιδευτικοί που προσπαθούν να προσφέρουν ευκαιρίες ισότιμης πρόσβασης στην εκπαίδευση σε όλα τα παιδιά. Για να πραγματοποιηθεί όμως αυτός ο σκοπός, σημαντικό είναι να γίνει η έρευνα σε μια περιοχή που κυριαρχεί η παρουσία των Ρομά και το ποσοστό τους στα σχολεία είναι μεγαλύτερο από τα παιδιά που δεν είναι Ρομά.

## 6.2. Σκοπός, στόχοι ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα, η οποία εκπονείται στο πλαίσιο διπλωματικής εργασίας, αποσκοπεί στο να αναδείξει το αν και κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι διαπολιτισμικά ικανοί να διαχειριστούν την πολιτισμική ετερότητα και να ανταποκριθούν στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές και πολιτισμικές ανάγκες των Ρομά μαθητών τους.

*Οι επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι οι εξής:*

1. Να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις ιδιαίτερες πολιτισμικές ανάγκες των Ρομά.
2. Να διερευνηθούν οι γνώσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας.
3. Να αναδειχτούν οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και πρακτικές των εκπαιδευτικών οι οποίες συμβάλλουν στη σχολική ένταξη των Ρομά μαθητών.
4. Να διερευνηθεί κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα με στόχο την ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία.
5. Να διερευνηθεί αν οι εκπαιδευτικοί έχουν εθνοκεντρική ή εθνοσχετική οπτική αναφορικά με την ετερότητα.
6. Να διερευνηθεί αν η εκπαιδευτική εμπειρία και ο τίτλος σπουδών των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητες μεταβλητές επηρεάζουν τις γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας, τις δράσεις και τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους αναφορικά με την ένταξη των Ρομά μαθητών.

*Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία απορρέουν από τους στόχους της παρούσας έρευνας είναι τα εξής:*

1. Σε γλωσσικό επίπεδο εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες εκπαιδευτικές πρακτικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές τους;

2. Γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά μαθητών τους;
3. Σε επίπεδο διδακτικής μεθοδολογίας εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί τις κατάλληλες πρακτικές, οι οποίες ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των Ρομά μαθητών τους;
4. Αναλαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα προκειμένου να εντάξουν τους Ρομά μαθητές στη γενικότερη σχολική ζωή;
5. Έχουν οι εκπαιδευτικοί στερεοτυπική ή εθνοσχετική στάση απέναντι στους Ρομά;
6. Έχουν γνώσεις οι εκπαιδευτικοί σε θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας;
7. Η εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων ως ανεξάρτητη μεταβλητή επηρεάζει τις πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας, τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους Ρομά μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας;
8. Ο τίτλος σπουδών των εκπαιδευτικών ως ανεξάρτητη μεταβλητή, επηρεάζει τις πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας, τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για να βοηθήσουν τους Ρομά μαθητές στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης γλώσσας;

### **6.3. Ερευνητικός σχεδιασμός**

Στην συγκεκριμένη έρευνα εφαρμόστηκε ο ποσοτικός σχεδιασμός για την εξέταση της διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών αναφορικά με τους Ρομά μαθητές. Μέσω της ποσοτικής έρευνας γίνεται συστηματική προσπάθεια συλλογής, επεξεργασίας, παρουσίασης και ερμηνείας αριθμητικών δεδομένων (Ρόντος & Παπάνης, 2006, σ. 34). Έτσι, ο σκοπός που εφαρμόζεται ο ποσοτικός σχεδιασμός είναι για να

εξαχθούν στατιστικά δεδομένα που αφορούν τις γνώσεις, τις αντιλήψεις, τις πρακτικές και τις δράσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ετερότητα, μέσω ερωτηματολογίου σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα. Τέλος μέσω της ποσοτικής μεθόδου ο ερευνητής κατορθώνει να μείνει αποστασιοποιημένος έτσι ώστε να μη καθοδηγεί έστω και ακούσια τη γνώμη του συμμετέχοντος.

#### **6.4. Εργαλείο συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των δεδομένων, χορηγήθηκε ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο σαράντα πέντε ερωτήσεων ανοιχτού (σύντομης απάντησης) και κλειστού τύπου, το οποίο απεστάλη ηλεκτρονικά σε φόρμα Google (έγγραφο Google-ερωτηματολόγιο) σε όλους τους συμμετέχοντες.

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίου έναντι της συνέντευξης είναι πως απαιτεί χαμηλό κόστος, υπάρχει η δυνατότητα αποστολής σε μεγάλο αριθμό συμμετεχόντων, είναι πιο εύκολη η κατασκευή και η χρήση του, ο ερευνητής είναι αποστασιοποιημένος με αποτέλεσμα να μη μπορεί να επηρεάσει τη γνώμη και τις απαντήσεις και γενικότερα απαιτεί λιγότερο χρόνο. Από την άλλη μεριά βασικά μειονεκτήματα της χρήσης ερωτηματολογίου είναι πως ο ερευνητής δεν έχει τη δυνατότητα να αποσαφηνίσει τις ερωτήσεις κυρίως ανοιχτού τύπου και ζητά από το συμμετέχοντα να απαντήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο (Λαγουμιντζής, Βλαχόπουλος, Κουτσογιάννης, 2015, σ. 42-43).

Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ερευνητική εργασία, οι περισσότερες ερωτήσεις του εργαλείου είναι βαθμονομημένες σε κλίμακα Likert από το 1 έως το 5, ενώ οι ερωτήσεις που ζητούν σύντομη απάντηση είναι 16. Στην αρχή του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια εξηγεί στους συμμετέχοντες το σκοπό της εργασίας και δηλώνει ρητά πως συμπληρώνεται ανώνυμα και πως όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς. Η δομή του, στηρίχθηκε κατά βάση σε ένα άλλο ερωτηματολόγιο το οποίο εξέταζε τη διαπολιτισμική ικανότητα και τις μεθόδους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών

πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές γενικότερα και ήταν δομημένο με τέτοιο τρόπο έτσι ώστε να απευθύνεται σε νηπιαγωγούς (Κοντογιάννη & Οικονομίδης, 2014). Για τις ανάγκες της έρευνας, αναδιαμορφώθηκε και προσαρμόστηκε για να αφορά τόσο μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο όσο και Ρομά μαθητές καθώς επίσης και εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης αποκλειστικά. Επιπλέον προσαρτήθηκαν ερωτήσεις οι οποίες έχουν στηριχθεί στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Bennet, 1983 · Deardorff, 2006, Λευθεριώτου κ.ά., 2011 · Σκούρτου, 2016, · Barret et al., 2017).

Η δομή του ερωτηματολογίου εστιάζει στους βασικούς στόχους της συγκεκριμένης ερευνητικής εργασίας. Οι πρώτες τέσσερις ερωτήσεις διαρθρώνουν το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (ηλικία, σπουδές, έτη υπηρεσίας, κατάρτιση σε θέματα διγλωσσίας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), με σκοπό να υπάρξει μια πληρέστερη εικόνα των συμμετεχόντων της έρευνας και να γίνουν οι κατάλληλες συσχετίσεις αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές, τις γνώσεις και τις δράσεις τους. Στη συνέχεια, τρεις ερωτήσεις αφορούν την διερεύνηση των σχέσεων των εκπαιδευτικών με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά, έτσι ώστε να αντιληφθούμε αν τους γνωρίζουν σε βάθος και δώδεκα ερωτήσεις σχετίζονται με το προφίλ των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών. Ακόμη, τέσσερις ερωτήσεις εξετάζουν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την παρουσία των Ρομά στο σχολείο, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι γενικότερες στάσεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ετερότητα των Ρομά. Επιπλέον, πέντε ερωτήσεις διερευνούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας των Ρομά μαθητών, τρεις ερωτήσεις αφορούν τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν γενικότερα οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν τους Ρομά μαθητές και πέντε ερωτήσεις αφορούν τις πρακτικές και δράσεις των εκπαιδευτικών για διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στο πλαίσιο της τάξης. Τέλος, δύο ερωτήσεις αφορούν τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών προκειμένου να εντάξουν τους γονείς και μαθητές Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία και τρεις ερωτήσεις αφορούν τις γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη συνύπαρξη των Ρομά και μη Ρομά μαθητών στην τάξη, τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία των πρώτων και τα μέτρα που πρέπει να θεσμοθετηθούν για

διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών για ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 6.5. Ζητήματα αξιοπιστίας και εγκυρότητας

Σε μια ποσοτική έρευνα, κρίνεται αναγκαία η εγκυρότητα (validity) και η αξιοπιστία (reability) του εργαλείου συλλογής δεδομένων. Ως εγκυρότητα, ορίζεται ο βαθμός με τον οποίο μια έννοια μετριέται με ακρίβεια, ενώ ως αξιοπιστία ορίζεται ο βαθμός με τον οποίο ένα ερευνητικό εργαλείο έχει σταθερά τα ίδια αποτελέσματα εάν χρησιμοποιείται στην ίδια κατάσταση επαναλαμβανόμενες φορές (Heale & Twycross, 2015, σ. 66).

Η αξιοπιστία μπορεί να αποδοθεί εννοιολογικά και με τους όρους «σταθερότητα» και «εσωτερική συνοχή» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 232). Η σταθερότητα ενός ερευνητικού εργαλείου μπορεί να εξασφαλιστεί μέσω της χορήγησής του σε μια ομάδα ατόμων επαναλαμβανόμενες φορές για να εντοπιστούν τυχόν λάθη και παρανοήσεις. Προκειμένου να καταστεί δυνατή η σταθερότητα του ερευνητικού εργαλείου της παρούσας ερευνητικής εργασίας, πραγματοποιήθηκε μια πιλοτική έρευνα, όπου το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε σε ένα μικρό αντιπροσωπευτικό δείγμα ατόμων, έτσι ώστε να λάβει ο ερευνητής της απαιτούμενη ανατροφοδότηση (Crewell, 2016, σ. 391). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής είναι ένας δείκτης όπου υποδηλώνει «κατά πόσο διαφορετικές προτάσεις (items) μετρούν την ίδια έννοια (μεταβλητή)» (Ουζούνη & Νακάκης, 2011, σ. 235). Η πιο συνηθισμένη δοκιμή για να προσδιορισθεί η εσωτερική συνοχή ενός ερωτηματολογίου είναι με το συντελεστή αξιοπιστίας Cronbach alpha (Heale & Twycross, 2015, σ. 67). Στην παρούσα ερευνητική εργασία λοιπόν, ο συγκεκριμένος συντελεστής είναι  $0,851 > 0,7$ , επομένως η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου θεωρείται ικανοποιητική.

Ως εγκυρότητα, ορίζεται ως «ο βαθμός με τον οποίο μια έννοια μετριέται με ακρίβεια» (Heale & Twycross, 2015, σ. 66). Έτσι, για την κατασκευή του ερευνητικού εργαλείου της ερευνητικής εργασίας, υπήρξε μέριμνα έτσι ώστε οι ερωτήσεις να καλύπτουν όλο το φάσμα του θέματος που είναι προς εξέταση τόσο μέσα από την στήριξη του σε ένα άλλο

ερωτηματολόγιο, όσο και μέσα από την προσάρτηση ερωτήσεων που στηρίζονται στη βιβλιογραφία.

## **6.6. Μέθοδος ανάλυσης αποτελεσμάτων**

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της παρούσας ερευνητικής εργασίας χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό IBM SPSS v.21. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η περιγραφική στατιστική, χρησιμοποιήθηκαν οι μέσες τιμές (mean) και οι τυπικές αποκλίσεις (Standard Deviation). Αρχίζοντας τη διερεύνηση των συσχετίσεων, τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των ετών υπηρεσίας και των τίτλων σπουδών ομαδοποιήθηκαν περεταίρω δεδομένου του μικρού δείγματος. Βάσει αυτών, τα αρχικά επιμέρους στάδια συγκεντρώθηκαν κατάλληλα δημιουργώντας έτσι νέες κατηγορίες με σκοπό την ενίσχυση της ισχύος των ελέγχων και της μείωσης της μεροληψίας τους λόγω του μικρού δείγματος. Αναφορικά με την σύγκριση των νέων μεταβλητών των ετών υπηρεσίας και των τίτλων σπουδών με τις διχοτομικές κατηγορικές μεταβλητές εφαρμόστηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-Square Test of Independence κάτω από στάθμη σημαντικότητας  $\alpha=0.05$ . Ακόμη, για τις περιπτώσεις διατακτικών μεταβλητών Likert, οι έλεγχοι που εφαρμόστηκαν ήταν μη-παραμετρικοί και ειδικότερα για τα έτη υπηρεσίας οι έλεγχοι Kruskal-Wallis και για τους τίτλους σπουδών οι έλεγχοι Mann-Whitney U-test. Πρέπει να αναφερθεί πως το μικρό δείγμα επηρεάζει σημαντικά την στατιστική ισχύ των ελέγχων, οδηγώντας σε μεροληπτικά αποτελέσματα. Ως αποτέλεσμα, εκτός από τα αποτελέσματα των ελέγχων περί στατιστικής σημαντικότητας, η αναφορά των αποτελεσμάτων έγινε σε συνδυασμό με τις σημειακές εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων και συχνοτήτων.

## **6.7. Συμμετέχοντες**

Ο πληθυσμός της παρούσας ερευνητικής εργασίας αποτελείται από εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες που

επιλέχθηκαν εργάζονται σε δημοτικά σχολεία γενικής αγωγής του δήμου Αχαρνών Αττικής και του δήμου Ηρακλείου Κρήτης. Στις συγκεκριμένες περιοχές επιλέχθηκαν επτά σχολεία στα οποία είναι έντονη η παρουσία Ρομά μαθητών και μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο (Νικολαου, 2009, σ. 2-5). Συνολικά στάλθηκαν εβδομήντα ερωτηματολόγια, ωστόσο ανταποκρίθηκαν τριάντα εκπαιδευτικοί και από τους δύο δήμους που αναφέρθηκαν. Η δειγματοληψία, έγινε με τη μέθοδο της σκοπιμότητας καθώς όπως αναφέρθηκε σε εκείνα τα σχολεία ήταν έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο ώστε να πληροί τις ανάγκες της έρευνας (Λαγουμιντζής κ.ά, 2015, σ. 50). Όμως, παρά το γεγονός πως έγινε προσπάθεια συλλογής όσο το δυνατόν περισσότερων δεδομένων, προβληματική στάθηκε η μικρή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών.

#### **6.8. Συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας**

Στις 16 Μαΐου του 2021 απεστάλησαν σε φόρμα Google (έγγραφο Google-ερωτηματολόγιο) 70 ερωτηματολόγια σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης όπου διδάσκουν μαθητές Ρομά στους νομούς Ηρακλείου Κρήτης και Αττικής. Πιο συγκεκριμένα, οι διευθυντές των αντίστοιχων σχολείων χορήγησαν στην ερευνήτρια τα e-mail των εκπαιδευτικών ύστερα από συνεννόηση με εκείνους.

Η κυριότερη δυσκολία που αντιμετώπισε η ερευνήτρια κατά τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν η προσκόμιση όσο το δυνατόν περισσότερων ερωτηματολογίων. Ειδικότερα, παρά τις επισταμένες προσπάθειες της ερευνήτριας κυρίως μέσω της αποστολής e-mail στους συμμετέχοντες για υπενθύμιση και με δεδομένο το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στην εποχή που ήταν σε έξαρση ο Κορονοϊός και επομένως δεν μπορούσε να προσεγγίσει εκ τους σύνεγγυς τους εκπαιδευτικούς, ο βαθμός ανταπόκρισης στην έρευνα ήταν ιδιαίτερα χαμηλός. Εντούτοις, η ερευνήτρια κατόρθωσε να προσκομίσει 30 ερωτηματολόγια γεγονός αποδεικνύει τον παραπάνω ισχυρισμό.

Ένας από τους βασικότερους λόγους που ίσως προκάλεσε τη μικρή ανταπόκριση των συμμετεχόντων στην έρευνα, ίσως ήταν το αυξημένο φόρτο εργασίας, καθώς εκείνες οι μέρες που χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο συνέπιπταν με το τέλος της σχολικής

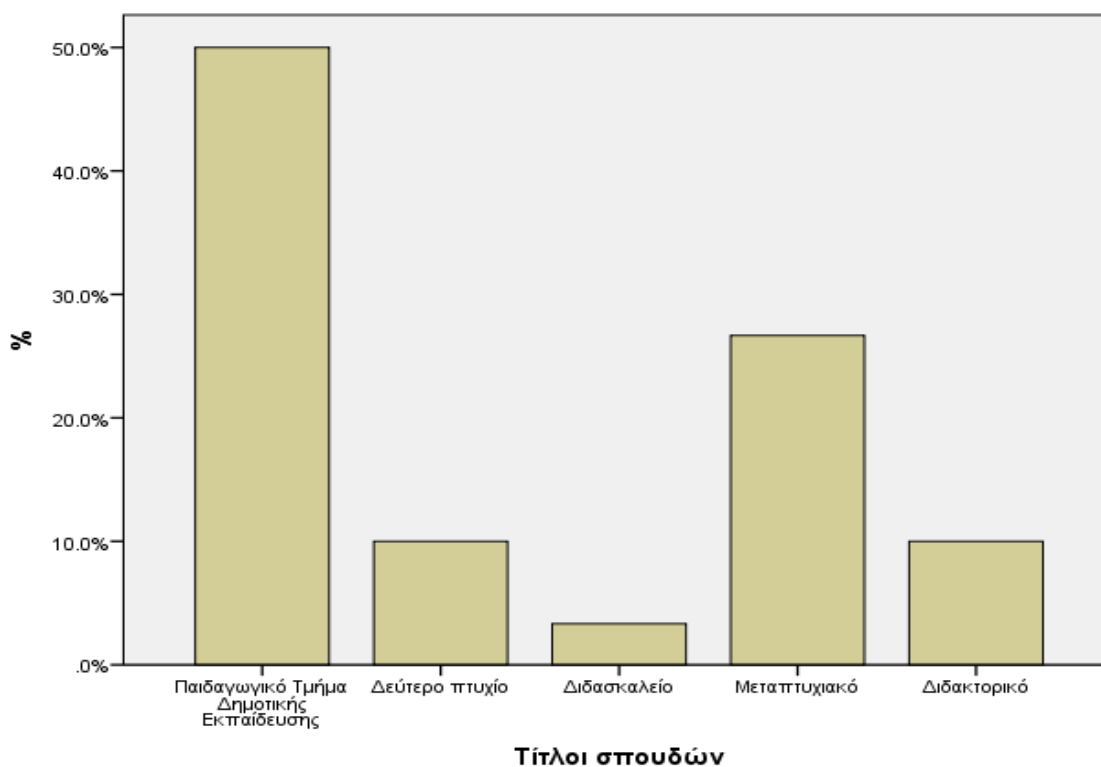


χρονιάς, μιας χρονιάς με ιδιαίτερα προβλήματα στα σχολεία εξαιτίας του Κορονοϊού. Επιπλέον, η μικρή ανταπόκριση ίσως προέκυψε και από την έλλειψη ουσιαστικής διάθεσης για την ενασχόληση με την έρευνα. Τελικά, η διαδικασία επεξεργασίας και ανάλυσης των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε στις αρχές Ιουνίου.

## 7. ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

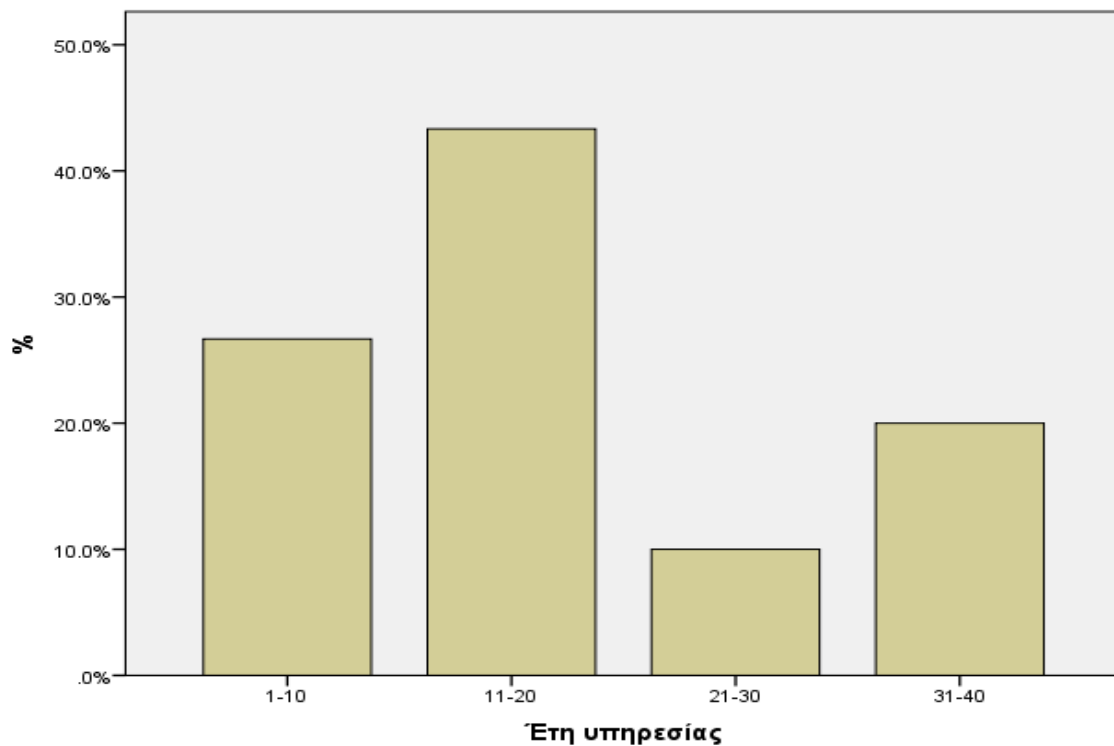
### 7.1. Το προφίλ των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών

Στην έρευνα συμμετείχαν 30 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που δουλεύουν σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Το 53,3% των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν στην έρευνα κατέχουν μόνο πτυχίο Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή διδασκαλείου. Αναφορικά με την επιπλέον επιμόρφωση το 26,7% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι Διπλώματος Μεταπτυχιακών Σπουδών, το 10% είναι κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος και το 10% είναι κάτοχοι δεύτερου πτυχίου (βλ. διάγραμμα 1).



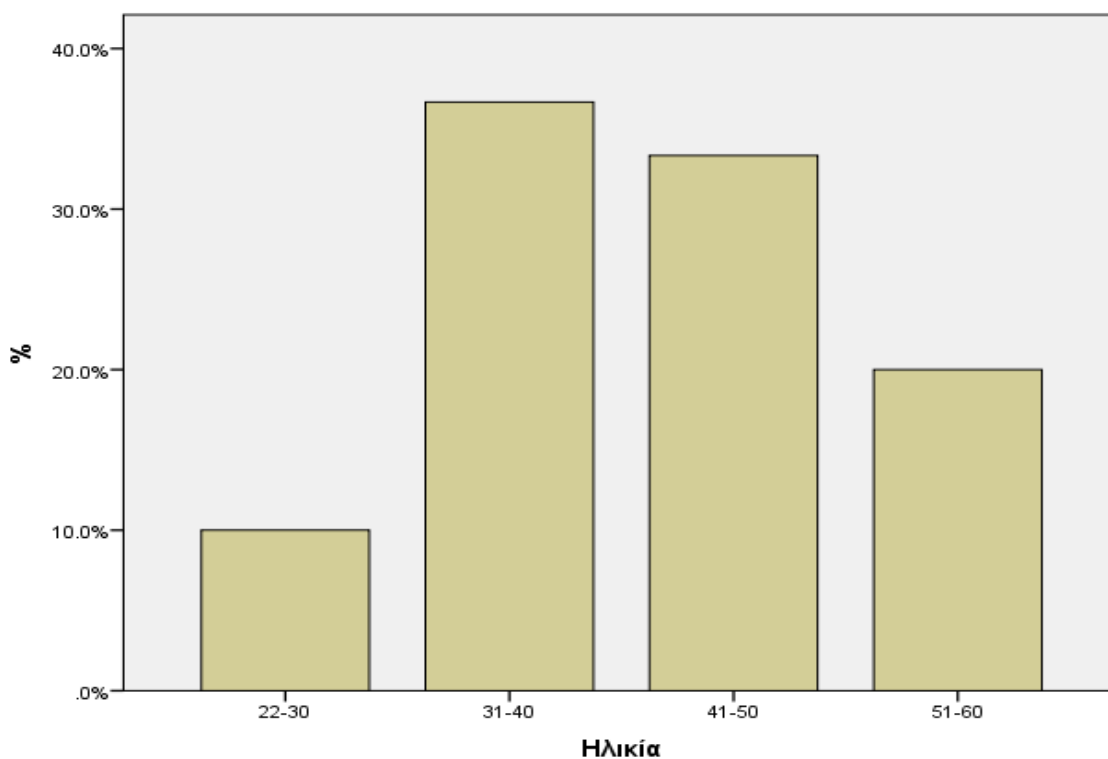
Διάγραμμα 1: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις σπουδές

Επιπρόσθετα, ως προς την εκπαιδευτική εμπειρία των συμμετεχόντων σε χρόνια, το 26,7% των εκπαιδευτικών έχει ως 10 χρόνια προϋπηρεσία, το 43,3% έχει 11-20 χρόνια προϋπηρεσία, το 10% έχει 21-30 χρόνια προϋπηρεσία και το 20% έχει 31-40 χρόνια προϋπηρεσία. Παρατηρείται λοιπόν, πως σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσία γεγονός που υποδηλώνει αρκετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης (βλ. διάγραμμα 2).



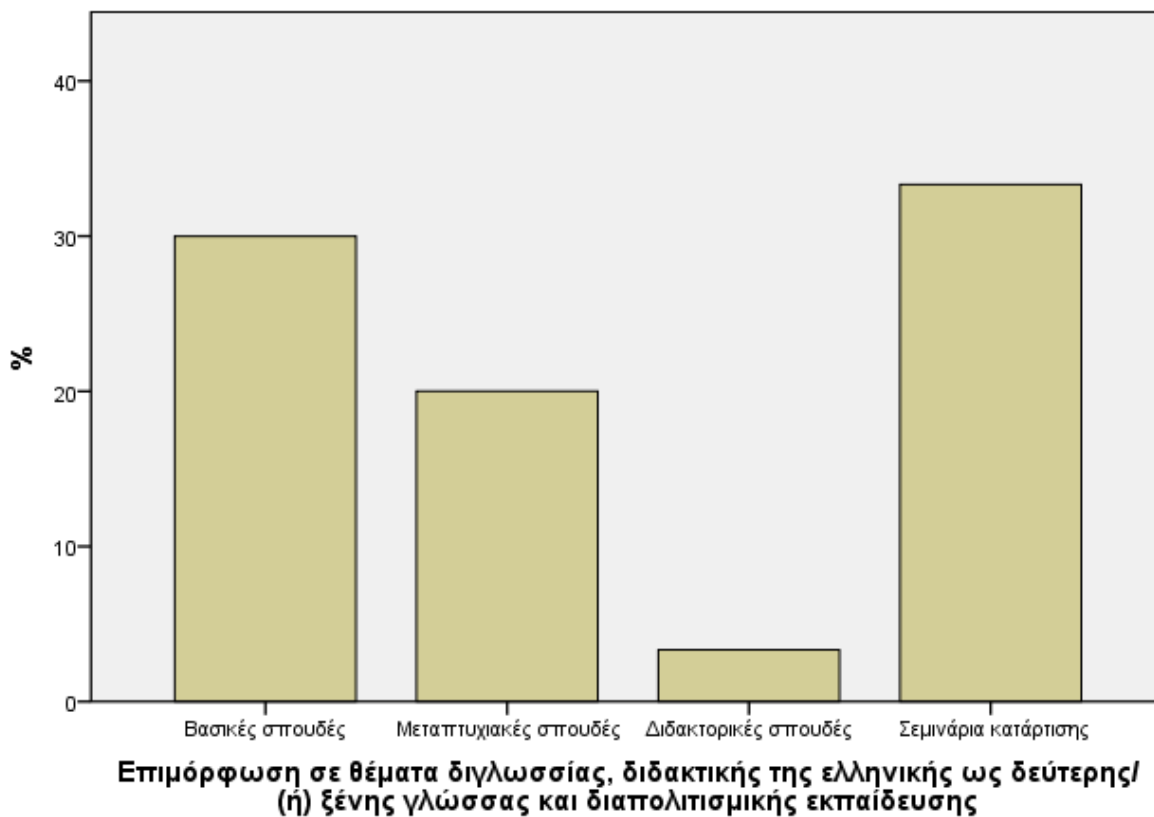
**Διάγραμμα 2: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τα έτη υπηρεσίας**

Όσον αφορά την ηλικία των εκπαιδευτικών, το 10% δηλώνει ότι είναι 22-30 χρονών, το 36,7% δηλώνει ότι είναι 31-40 χρονών, το 33,3% δηλώνει ότι είναι 41-50 χρονών, ενώ το 20% δηλώνει ότι είναι 51-60 χρονών (βλ. διάγραμμα 3).



**Διάγραμμα 3: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την ηλικία**

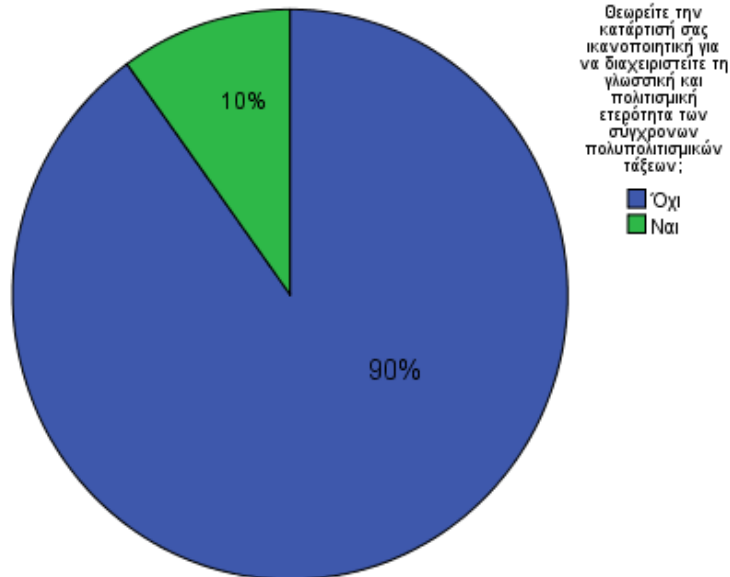
Ως προς τις γνώσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με θέματα διγλωσσίας, διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας ξένης γλώσσας και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε επίπεδο βασικών σπουδών αλλά και σε επίπεδο συμμετοχής σε επιμορφωτικά σεμινάρια, μεταπτυχιακών σπουδών και διδακτορικού, το 30% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι γνώσεις τους σε αυτά τα θέματα περιορίζονται στις βασικές σπουδές, το 33,3% σε επιμορφωτικά σεμινάρια, το 20% σε μεταπτυχιακές σπουδές εκ των οποίων το 3,3 σε επίπεδο διδακτορικού. Τέλος, παρατηρείται πως το 26,7% των συμμετεχόντων δήλωσε πως δεν έχει λάβει καμία επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης (βλ. διάγραμμα 4).



**Διάγραμμα 4: Κατανομή των συμμετεχόντων ως προς την επιμόρφωση σε θέματα διγλωσσίας ή και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης**

Όσον αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με το πόσο καταρτισμένοι θεωρούν πως είναι σε θέματα διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων, η συντριπτική πλειοψηφία (90%) δηλώνει πως η κατάρτιση που έχει λάβει δεν είναι ικανοποιητική, ενώ μόνο το 10% απαντά πως μέσω της κατάρτισής του αισθάνεται ικανό να διαχειριστεί την πολιτισμική ετερότητα στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος (βλ. διάγραμμα 5). Οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν θετικά στο ερώτημα, όταν κλήθηκαν να δικαιολογήσουν την απάντησή τους, όλοι υποστήριξαν πως οι θεωρητικές γνώσεις που έχουν λάβει από το μεταπτυχιακό, το διδακτορικό ή τα σεμινάρια σε συνδυασμό με την εμπειρία τους με μαθητές διαφορετικού μεταναστευτικού/προσφυγικού υπόβαθρου τους έχουν βοηθήσει

πολύ σε αυτό τον σκοπό. Χαρακτηριστικά δήλωσαν ότι: «*Η εμπειρία με αλλοδαπούς μαθητές και οι γνώσεις από τις σπουδές με βοηθούν να αντιμετωπίσω την ετερότητα*», «*Σπουδές, πραγματικό ενδιαφέρον και εμπειρία*».



**Διάγραμμα 5: Κατανομή των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την κατάρτιση τους σε θέματα διαχείρισης της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας μέσα στην τάξη**

Συνοψίζοντας το προφίλ των συμμετεχόντων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, παρατηρείται πως μισοί και πλέον εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν έχουν κάποια επιπλέον επιμόρφωση πέρα από τη βασική προπτυχιακή εκπαίδευση. Επιπλέον, μέσα από τα στατιστικά αποτελέσματα φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν αρκετή εμπειρία στο χώρο της εκπαίδευσης και στη μεγάλη πλειοψηφία είναι μεταξύ 30-50 ετών. Τέλος, φαίνεται πως σε μεγάλο ποσοστό δεν έχουν γνώσεις σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης ή οι γνώσεις τους περιορίζονται στις βασικές σπουδές και σε σεμινάρια κατάρτισης. Ως εκ τούτου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αισθάνονται στη συντριπτική τους πλειοψηφία πως αδυνατούν να διαχειριστούν την πολιτισμική και γλωσσική ετερότητα στις τάξεις τους.

## 7.2. Εξοικείωση των συμμετεχόντων με την πολιτισμική ετερότητα των Ρομά

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάζεται ο βαθμός με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί είναι εξοικειωμένοι με την πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά, προκειμένου να διαπιστώσουμε τις βαθύτερες γνώσεις των εκπαιδευτικών με τη συγκεκριμένη ομάδα. Για να καταστεί αυτό δυνατό, ερευνάται το επίπεδο γνώσης των εκπαιδευτικών για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά, καθώς επίσης και η ουσιαστική επικοινωνία που αναπτύσσεται ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και τους Ρομά.

Αρχικά, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αναδείξουν τις γνώσεις τους μέσω της καταγραφής τριών βασικών πολιτισμικών χαρακτηριστικών των Ρομά και ύστερα έγινε προσπάθεια κατηγοριοποίησής τους από την ερευνήτρια με αποτέλεσμα να προκύψουν 11 μεταβλητές (βλ. πίνακα 1).

**Πίνακας 1: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Παραβατική συμπεριφορά	10	13.2%	33.3%
Έλλειψη κανόνων	9	11.8%	30.0%
Αδιαφορία για την εκπαίδευση	5	6.6%	16.7%
Αγάπη για τη μουσική	5	6.6%	16.7%
Ιδιαίτερη ενδυμασία	5	6.6%	16.7%
Διαφορετική στάση και τρόπος ζωής	11	14.5%	36.7%
Νομαδισμός	11	14.5%	36.7%
Διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού	3	3.9%	10.0%
Ασχολία με το εμπόριο	4	5.3%	13.3%
Γάμος σε νεαρή ηλικία	8	10.5%	26.7%
Ισχυροί δεσμοί με την οικογένεια	5	6.6%	16.7%
Total	76	100.0%	253.3%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνουμε πως οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε:

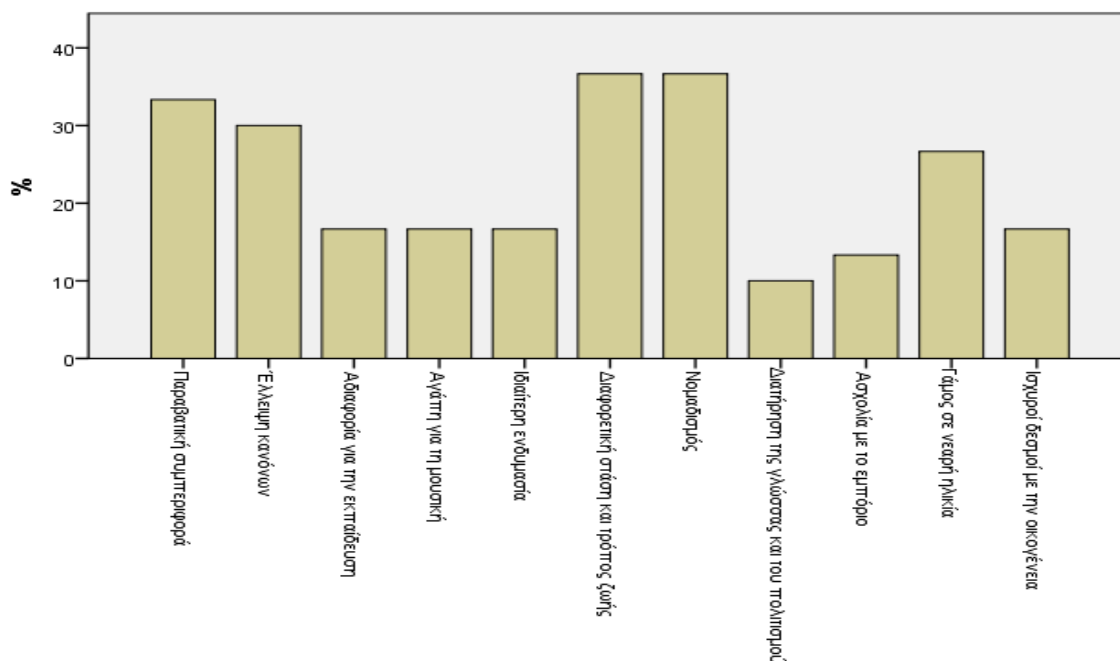
- Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη θεσμική νόρμα και συγκεκριμένα, μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων (33,3%) δήλωσε πως τους Ρομά τους χαρακτηρίζει παραβατική συμπεριφορά, το 30% πως οι Ρομά διέπονται από έλλειψη κανόνων και το 16,7% δήλωσε πως οι Ρομά δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση.

- Χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε πολιτισμικά στοιχεία και συγκεκριμένα, το 16,7% πως τους Ρομά τους χαρακτηρίζει η αγάπη τους για τη μουσική, το 16,7% δήλωσε πως οι Ρομά έχουν ιδιαίτερη ενδυμασία, το 36,7% πως οι Ρομά διέπονται από διαφορετική στάση και τρόπο ζωής, το 36,7% πως βασικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό των Ρομά είναι ο νομαδισμός και η συνεχής μετακίνηση και το 10% πως βασικό πολιτισμικό χαρακτηριστικό των Ρομά είναι η διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού τους.

- Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την εργασία και συγκεκριμένα, το 13,3% δήλωσε πως οι Ρομά ασχολούνται με το εμπόριο.

- Χαρακτηριστικά που σχετίζονται με την οικογένεια και συγκεκριμένα, το 26,7% δήλωσε πως οι Ρομά παντρεύονται σε νεαρή ηλικία, ειδικά για τα κορίτσια και το 16,7% πως οι Ρομά έχουν ισχυρούς δεσμούς και αγάπη για την οικογένειά τους (βλ. διάγραμμα 6).





#### Τα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά

**Διάγραμμα 6: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις απόψεις για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά**

Εν συνεχεία, εξετάζοντας τις κοινωνικές επαφές των συμμετεχόντων με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά, διαπιστώθηκε πως το 53,3% των συμμετεχόντων δεν έχουν καμία επαφή με τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι:

- Σχετικά με τις γειτονικές επαφές, το μεγαλύτερο ποσοστό (53,3%) δήλωσε πως οι επαφές του με Ρομά είναι στο πλαίσιο γειτονικών σχέσεων.

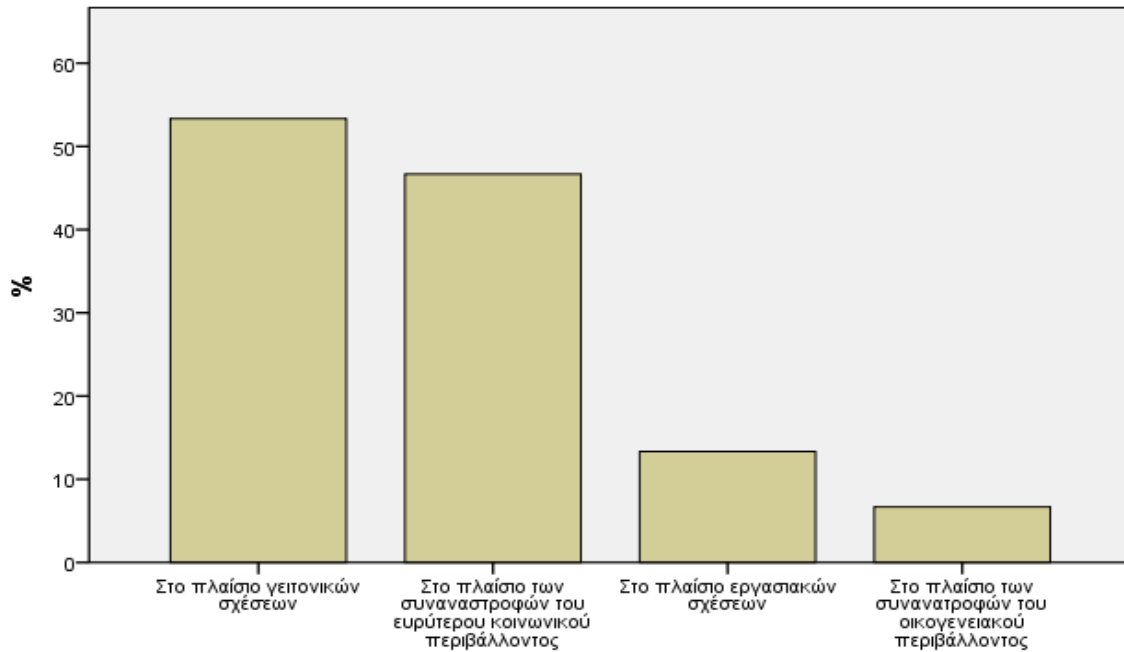
- Σχετικά με τις ευρύτερες κοινωνικές επαφές, (46,7%) ότι σχετίζεται με τους Ρομά στο πλαίσιο συναναστροφών του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος.

- Σχετικά με τις εργασιακές επαφές, σε μικρότερο ποσοστό (13,3%) δήλωσαν πως έχουν συναναστροφές με τους Ρομά στο πλαίσιο εργασιακών σχέσεων και τέλος,

- Σχετικά με τις οικογενειακές επαφές, σε ελάχιστον ποσοστό (6,7%) δήλωσαν ότι έχουν συναναστροφές με τους Ρομά στο πλαίσιο του οικογενειακού περιβάλλοντος (βλ. πίνακα 2).

**Πίνακας 2: Κοινωνικές επαφές των συμμετεχόντων με Ρομά**

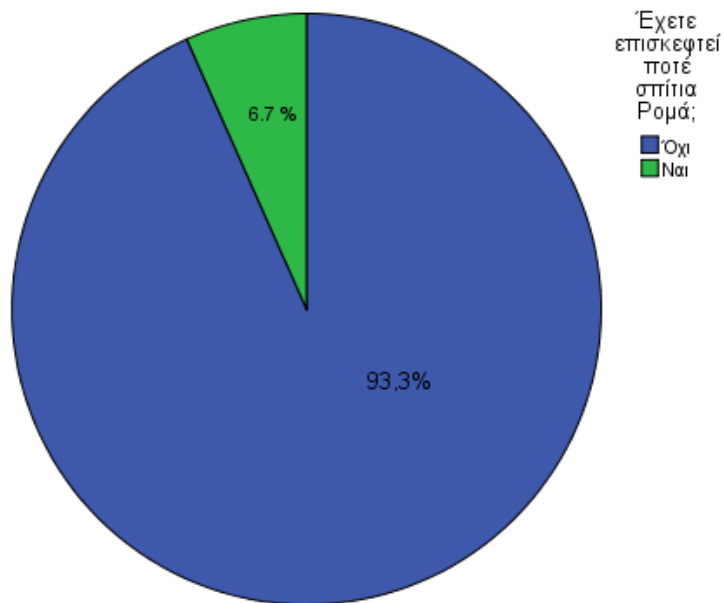
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Στο πλαίσιο γειτονικών σχέσεων	8	44.4%	53.3%
Στο πλαίσιο των συναναστροφών του ευρύτερου κοινωνικά σας περιβάλλοντος	7	38.9%	46.7%
Στο πλαίσιο εργασιακών σχέσεων	2	11.1%	13.3%
Στο πλαίσιο των συναναστροφών του οικογενειακού σας περιβάλλοντος	1	5.6%	6.7%
Total	18	100.0%	120.0%



**Κοινωνικές επαφές των συμμετεχόντων με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά**

**Διάγραμμα 7: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις επαφές τους με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά**

Τέλος, στο ερώτημα εάν έχουν επισκεφθεί ποτέ σπίτια των Ρομά, η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών (93,3%) απαντά αρνητικά, ενώ μόνο δύο εκπαιδευτικοί (6,7%) απάντησαν θετικά (βλ. διάγραμμα 8) διευκρινίζοντας ότι οι κοινωνικές επαφές διατηρούνται στο πλαίσιο των τυπικών σχέσεων και συναναστροφών της γειτονιάς. Χαρακτηριστικά δήλωσαν «καθαρά λόγω γειτονιάς».



**Διάγραμμα 8: Δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το αν έχουν επισκεφτεί σπίτια Ρομά**

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων για τους Ρομά, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί της έρευνας αναπαράγουν τα στερεότυπα της κυρίαρχης ομάδας ενώ οι σχέσεις τους με τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα περιορίζεται στη σφαίρα των τυπικών και απρόσωπων σχέσεων.

### **7.3. Το προφίλ των μαθητών στις τάξεις και τα σχολεία των εκπαιδευτικών**

Στο πλαίσιο της ταυτοποίησης του προφίλ των μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών, εξετάστηκε το ποσοστό των Ρομά μαθητών και παιδιών με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο στις τάξεις και τα σχολεία τους. Επιπλέον, εξετάστηκαν παράγοντες που σχετίζονται με τη δυνατότητα των Ρομά μαθητών να χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα τόσο σε επίπεδο τάξης όσο επίπεδο σχολικής μονάδας. Τέλος ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να χαρακτηρίσουν το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των μαθητών τους ως προς την ελληνική γλώσσα αναφορικά με

τις δεξιότητες της παραγωγής και κατανόησης κειμένου, του γραπτού και του προφορικού λόγου.

Αρχικά, όσον αφορά το συνολικό αριθμό των μαθητών που είχαν στην τάξη τους οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, παρατηρούμε πως ο μέσος όρος για το έτος 2019-2020 ήταν 24,7 μαθητές με τυπική απόκλιση 1,291. Παρόμοια δεδομένα εξήχθησαν και για τη χρονιά που διεξήχθη η έρευνα (2020-2021), όπου οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν κατά μέσο όρο 24,83 μαθητές στην τάξη τους με τυπική απόκλιση 1,234 (βλ. πίνακα 3).

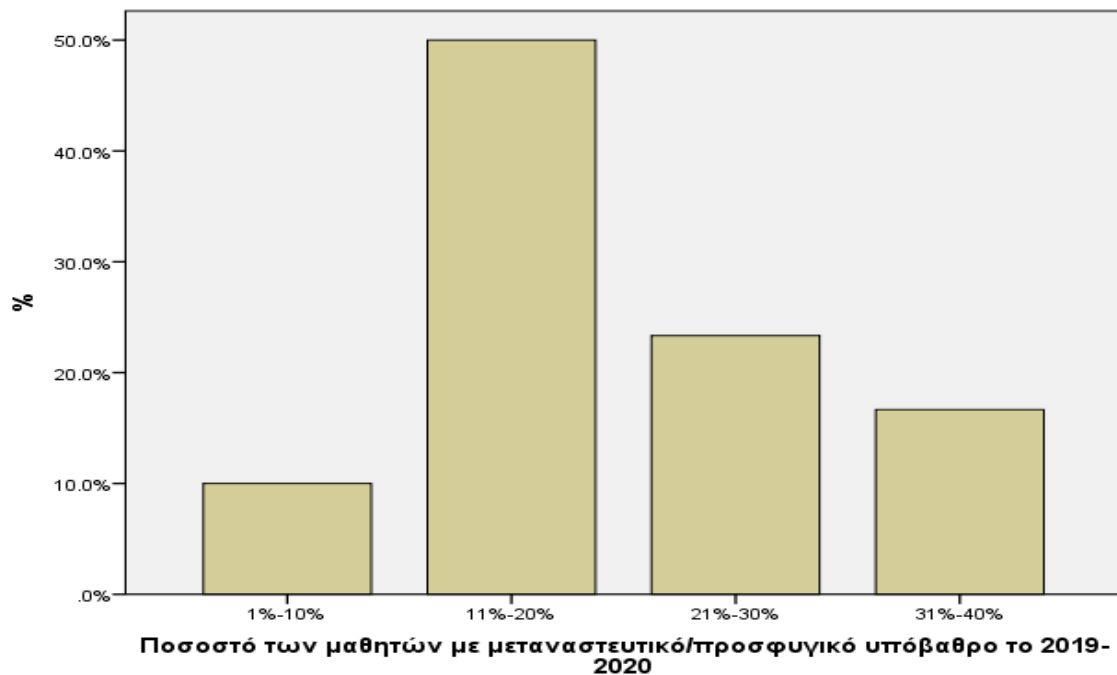
**Πίνακας 3: Μέσος όρος μαθητών τμήματος**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Συμπληρώστε το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που είχατε στη τάξη σας το 2019-20	30	20	26	24.70	1.291
Συμπληρώστε το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που είχατε στη τάξη σας το 2020-21	30	20	26	24.83	1.234
Valid N (listwise)	30				

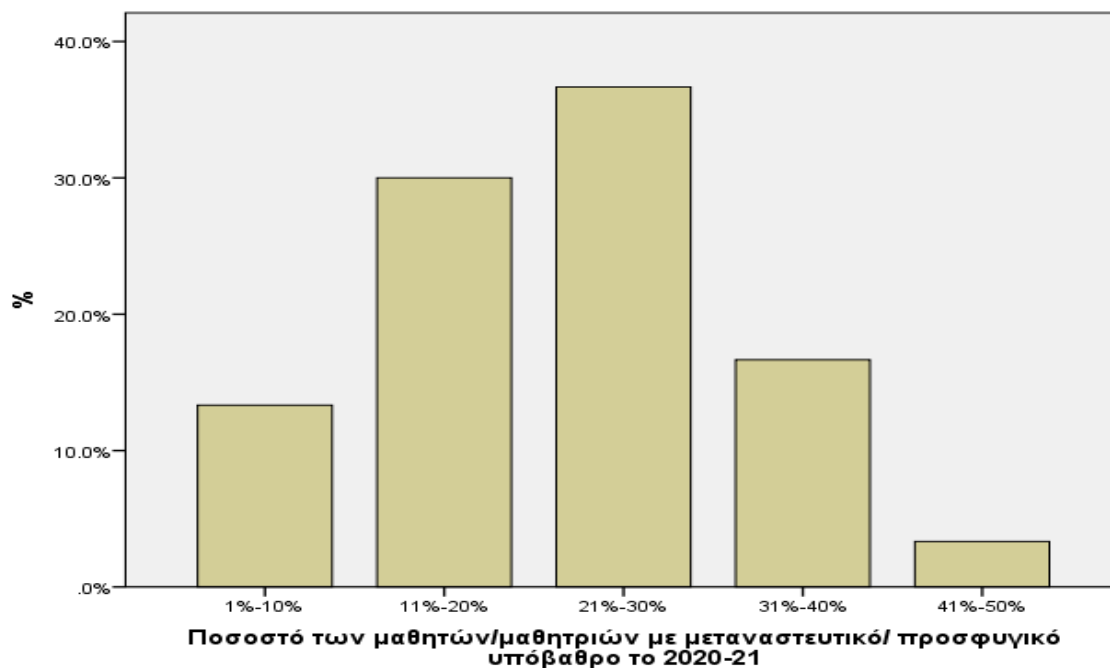
Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 10% αναφέρουν ότι το σχολικό έτος 2019-2020 το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ αποτελούσε το 1%-10% του μαθητικού δυναμικού, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ήταν 11%-20%, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 23,3% δηλώνουν ότι το ποσοστό των μαθητών με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ αποτελούσε το 21%-30% και τέλος οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 16,7% δηλώνουν ότι το 31%-40% των μαθητών είχαν μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο (βλ. διάγραμμα 9).

Το σχολικό έτος που διεξάγεται η παρούσα έρευνα (2020-2021) το 13,3% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι είχαν μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ σε

ποσοστό 1%-10%, το 30% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο ήταν το 11%-20%, το 36,7% των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι οι μαθητές με μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ ήταν 21%-30%, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 16,7% δηλώνουν ότι το 31%-40% των μαθητών τους ήταν με μεταναστευτικό και προσφυγικό υπόβαθρο, ενώ ένα ποσοστό 3,3% δηλώνει ότι το 41%-50% του μαθητικού δυναμικού στην τάξη είχε μεταναστευτικό και προσφυγικό προφίλ (βλ. διάγραμμα 10).

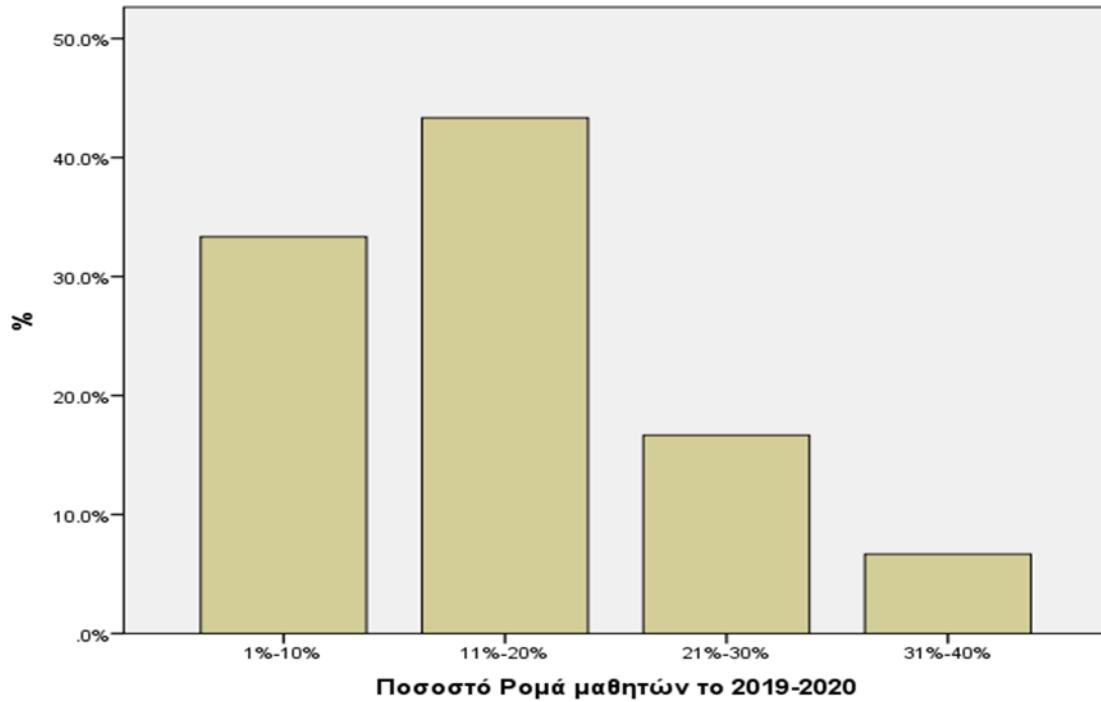


**Διάγραμμα 9: Κατανομή ποσοστού των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στις τάξεις των εκπαιδευτικών το 2019-20**

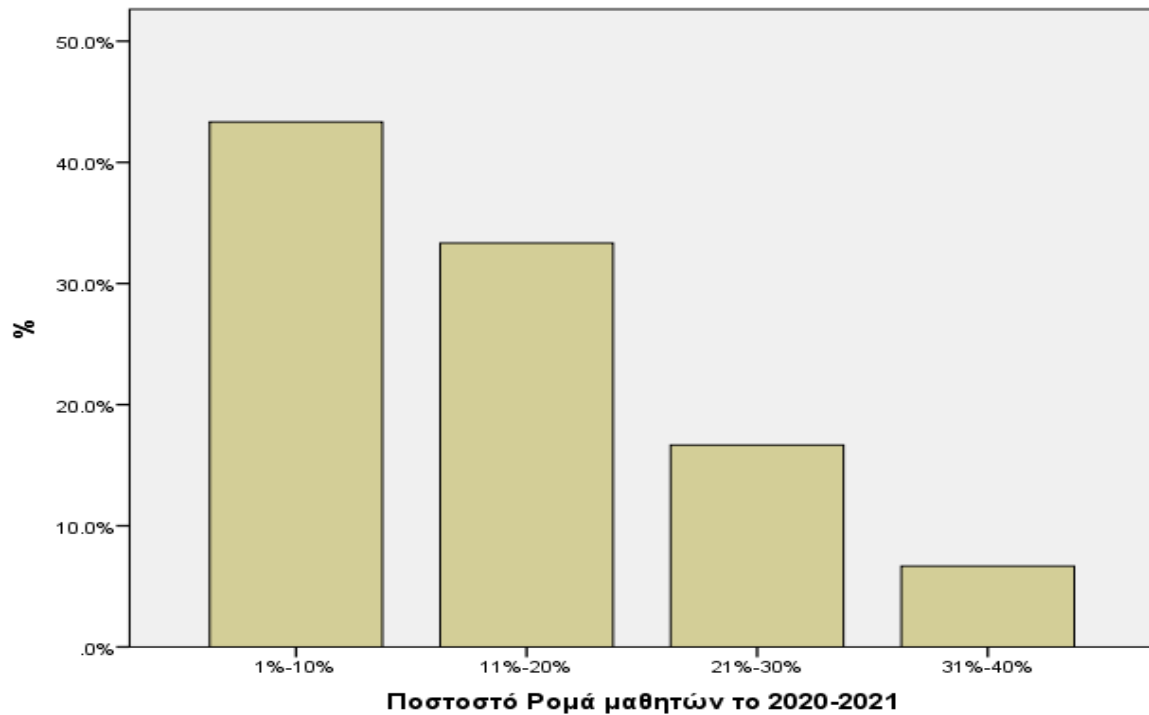


**Διάγραμμα 10: Κατανομή ποσοστού των μαθητών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο στις τάξεις των εκπαιδευτικών το 2020-21**

Αναφορικά με το ποσοστό των Ρομά μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών παρατηρούμε πως το 2019-2020, το 33,3% δηλώνει 1%-10%, το 43,3% δηλώνει 11%-20%, το 16,7% δηλώνει 21%-30% και τέλος το 6,7% δηλώνει 31%-40% (βλ. διάγραμμα 11). Το έτος που διεξήχθη η παρούσα ερευνητική εργασία (2020-2021), το 43,3% δηλώνει 1%-10% Ρομά μαθητές στην τάξη, το 33,3% δηλώνει 11%-20%, το 16,7% δηλώνει 21%-30% και το 6,7% δηλώνει 31%-40% (βλ. διάγραμμα 12).



**Διάγραμμα 11: Κατανομή ποσοστού των Ρομά μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών το 2019-2020**



**Διάγραμμα 12: Κατανομή ποσοστού των Ρομά μαθητών στις τάξεις των εκπαιδευτικών το 2020-21**



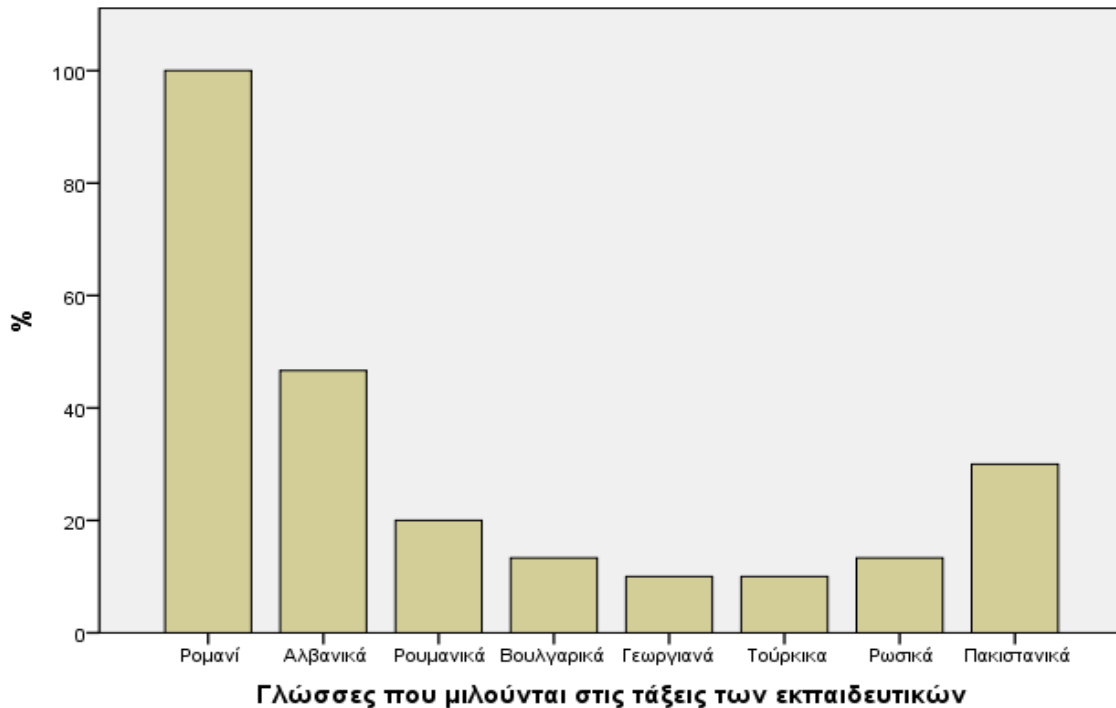
Χρησιμοποιώντας τα δεδομένα για τα ποσοστά των Ρομά μαθητών στη τάξη κατά τα έτη 2019-2020 και 2020-2021, εκτιμήθηκε πως υπάρχουν ενδείξεις για στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p=0.000$ ), μείωσης του ποσοστού των Ρομά. Ειδικότερα, εκτιμήθηκε πως όσες τάξεις είχαν ποσοστό Ρομά μαθητών 11-20% έχασαν το 38.50% των μαθητών τους. Ως αποτέλεσμα, στο σύνολο των ποσοστών, το έτος 2020-2021 παρατηρήθηκε μείωση όσων δήλωσαν 11-20% Ρομά μαθητές στην τάξη από 43.30% σε 33.30% των εκπαιδευτικών ενώ από την άλλη πλευρά όσοι εκπαιδευτικοί είχαν δηλώσει 1-10% Ρομά μαθητές στην τάξη το 2019-2020 το ποσοστό αυτό ανέβηκε από 33,30% σε 43.30% το 2020-2021, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων και ελέγχου ανεξαρτησίας Chi-Square, Πίνακας 4.

**Πίνακας 4: Ποσοστό Ρομά μαθητών το 2019-2020 \* Ποσοστό Ρομά μαθητών το 2020-2021 Crosstabulation**

		Ποσοστό Ρομά μαθητών το 2020-2021					Έλεγχος ανεξαρτησίας Chi-Square
		1%- 10%	11%- 20%	21%- 30%	31%- 40%	Σύνολο	p
Ποσοστό Ρομά μαθητών το 2019-2020	1%-10% N	8	2	0	0	10	<b>0.000</b>
	% 2019- 2020	80,0%	20,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% 2020- 2021	61,5%	20,0%	0,0%	0,0%	33,3%	
11%- 20%	N	5	7	1	0	13	
	% 2019- 2020	38,5%	53,8%	7,7%	0,0%	100,0%	
	% 2020- 2021	38,5%	70,0%	20,0%	0,0%	43,3%	
21%- 30%	N	0	1	4	0	5	
	% 2019- 2020	0,0%	20,0%	80,0%	0,0%	100,0%	
	% 2020- 2021	0,0%	10,0%	80,0%	0,0%	16,7%	
31%-	N	0	0	0	2	2	

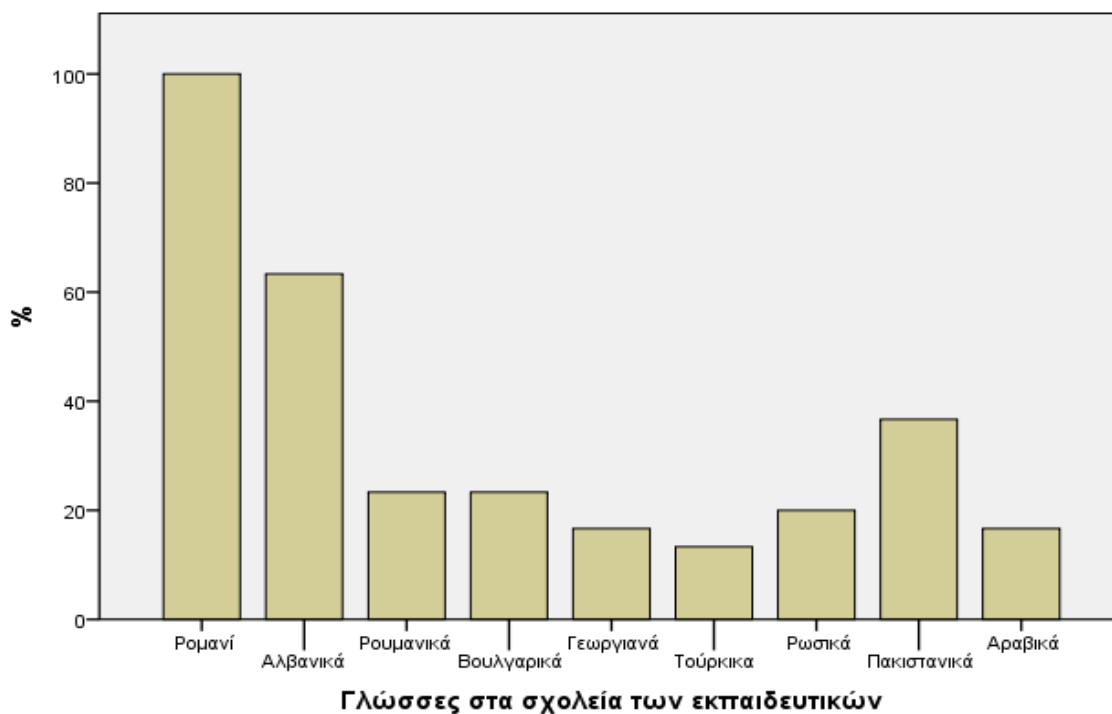
	40%	% 2019-2020	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%
		% 2020-2021	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	6,7%
Σύνολο	N		13	10	5	2	30
		% 2019-2020	43,3%	33,3%	16,7%	6,7%	100,0%
		% 2020-2021	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Από τις γλώσσες που χρησιμοποιούν οι μαθητές στις σχολική τάξη, μπορεί να διαπιστωθεί η καταγωγή τους. Έτσι, το 46,7% των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, δήλωσε ότι έχει στην τάξη του μαθητές που μιλούν αλβανικά, το 20%, δήλωσε ότι έχει μαθητές μιλούν ρουμανικά, το 13,3% δήλωσε ότι έχει μαθητές που μιλούν βουλγαρικά, το 10% δήλωσε πως έχει μαθητές μιλούν γεωργιανά, το 10% δήλωσε πως έχει μαθητές μιλούν τούρκικα, το 13,3% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν ρωσικά και τέλος το 30% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν πακιστανικές γλώσσες και διαλέκτους (βλ. διάγραμμα 13). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα λοιπόν παρατηρούμε πως οι μαθητές στις τάξεις των εκπαιδευτικών κατάγονται από βαλκανικές χώρες, ασιατικές χώρες και χώρες τις ανατολικής Ευρώπης. Επίσης παρατηρούμε πως όλοι οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως έχουν Ρομά μαθητές στην τάξη που διδάσκει ο καθένας από αυτούς.



**Διάγραμμα 13: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις γλώσσες που ομιλούνται στο πλαίσιο της τάξης**

Επιπλέον, στην ερώτηση που αφορά τη γλώσσα που ομιλείται από τους μαθητές σε επίπεδο σχολικής μονάδας, το σύνολο των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι υπάρχουν μαθητές που μιλούν ρομανί και επιπρόσθετα, το 63,3% των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι έχουν στο σχολείο τους μαθητές που μιλούν αλβανικά, το 23,3% δήλωσε πως έχει μαθητές μιλούν ρουμανικά, το 23,3% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν βουλγαρικά, το 16,7% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν γεωργιανά, το 13,3% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν τούρκικα, το 20% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν ρωσικά, το 36,7% δήλωσε πως έχει μαθητές που μιλούν πακιστανικές γλώσσες και διαλέκτους και τέλος το 16,7% δήλωσε πως στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας έχει μαθητές που μιλούν αραβικά (βλ. διάγραμμα 14). Διαπιστώνουμε λοιπόν πως και στο πλαίσιο του σχολείου οι μαθητές των συμμετεχόντων κατάγονται από βαλκανικές χώρες, ασιατικές χώρες, χώρες τις ανατολικής Ευρώπης, αλλά και χώρες της αραβικής χερσονήσου. Τέλος, και σε αυτή την περίπτωση, όλοι οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως έχουν παιδιά Ρομά στο σχολείο τους.



**Διάγραμμα 14: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις γλώσσες που μιλούνται στο πλαίσιο του σχολείου.**

Μέσα από την ερώτηση που αφορά τη γλώσσα που μιλούν οι Ρομά μαθητές με το δάσκαλο, τους Ρομά, μη Ρομά συμμαθητές και τους γονείς τους στο πλαίσιο της τάξης, έγινε προσπάθεια να καταγραφεί η δυνατότητα των παιδιών Ρομά να χρησιμοποιούν την ελληνική και τη μητρική τους γλώσσα σε διαφορετικές καταστάσεις και μάλιστα, κατά πόσο μπορούν να μιλούν τη μητρική τους γλώσσα στην επικοινωνία τους στη σχολική μονάδα.

Προκειμένου να μπορέσουμε να εξάγουμε συμπεράσματα σχετικά με το θέμα, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία οι Ρομά μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα (σε κλίμακα Likert: «1. Μόνο ελληνικά, 2. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα, 3. Εξίσου και τις δύο γλώσσες, 4. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα, 5. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα») τόσο στο πλαίσιο της τάξης, όσο και κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (βλ. πίνακα 5).

**Πίνακας 5: Δηλώσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές τους**

	N	Minimum (Μόνο ελληνικά- Κλίμακα 1)	Maximum (Μόνο ρομανί- Κλίμακα 5)	Mean	Std. Deviation
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά στο μάθημα με το δάσκαλο στην τάξη;	30	1	3	1.73	.740
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά με τους Ρομά συμμαθητές τους στην τάξη;	30	1	4	2.13	.937
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά στο μάθημα με τους μη Ρομά συμμαθητές τους στην τάξη;	30	1	3	1.57	.626
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά στο το δάσκαλο στο διάλειμμα;	30	1	3	1.77	.728
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά στο μάθημα με τους μη Ρομά συμμαθητές τους στο διάλειμμα;	30	1	4	1.87	.730
Ποια γλώσσα χρησιμοποιούν οι Ρομά με τους γονείς τους;	30	2	5	4.20	.714
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι μαθητές μιλούν κατά μέσο όρο σχεδόν «περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα» με το δάσκαλό τόσο μέσα στην τάξη (Μ.Τ.=1,73, Τ.Α.=0,740), όσο και εκτός τάξης, κατά τη διάρκεια του διαλείμματος (Μ.Τ.=1,77, Τ.Α.=0,728). Επιπλέον, «περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα» μιλούν οι Ρομά μαθητές με τους Ρομά συμμαθητές τους στην τάξη (Μ.Τ.=2,13, Τ.Α.=0,937) αλλά με τους μη Ρομά συμμαθητές τους μιλούν σχεδόν «μόνο ελληνικά» (Μ.Τ.=1,57, Τ.Α.=0,626). Παρ' όλα αυτά ο μέσος όρος ανεβαίνει λίγο όταν οι

εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία οι Ρομά μαθητές χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα με τους μη Ρομά συμμαθητές κατά τη διάρκεια του διαλείμματος, γεγονός που υποδηλώνει πως κατά μέσο όρο μιλούν σχεδόν «περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα» (Μ.Τ.=1,87, Τ.Α.=0,730). Σχετικά με τη γλώσσα που μιλούν οι Ρομά μαθητές με τους γονείς τους, παρατηρούμε μια τελείως διαφορετική εικόνα, καθώς σύμφωνα με τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών μιλούν περισσότερο τη ρομανί παρά την ελληνική (Μ.Τ.=4,20, Τ.Α.=0,714). Παρατηρούμε λοιπόν, σύμφωνα με τους μέσους όρους που εξήχθησαν, πως οι Ρομά μαθητές χρησιμοποιούν σε περιορισμένο βαθμό με τους εκπαιδευτικούς ή τους συμμαθητές τους τη μητρική τους γλώσσα. Ωστόσο, οι Ρομά μαθητές με τους γονείς τους φαίνεται να χρησιμοποιούν κυρίως τη μητρική τους γλώσσα (βλ. πίνακα 5).

Τέλος, προκειμένου να διαπιστώσουμε το επίπεδο της γλωσσικής ικανότητας των Ρομά μαθητών στους τομείς του γραπτού λόγου, του προφορικού λόγου, της κατανόησης και παραγωγής κειμένου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να αξιολογήσουν καθέναν από τους τομείς εκείνους σε κλίμακα Likert: «1.Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Ικανοποιητική, 4. Καλή, 5.Άριστη» (βλ. πίνακα 6).

**Πίνακας 6: Αξιολόγηση της γλωσσικής ικανότητας των Ρομά μαθητών**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Γραπτός λόγος	30	1	2	1.73	.450
Προφορικός λόγος	30	2	4	3.27	.785
Κατανόηση κειμένου	30	1	4	2.30	.702
Παραγωγή κειμένου	30	1	2	1.53	.507
Valid N (listwise)	30				

Προχωρώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται πως σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι Ρομά κατέχουν κατά μέσο όρο από «καθόλου» έως «λίγο» τους τομείς της παραγωγής κειμένου (Μ.Τ.=1,53, Τ.Α.=0,507) και του γραπτού λόγου

(M.T.= 1,73, T.A.=0,450), ενώ φαίνεται πως κατέχουν «λίγο» τον τομέα της κατανόησης κειμένου στην ελληνική γλώσσα (M.T.= 2,3, T.A.=0,702). Από την άλλη μεριά φαίνεται πως τον τομέα του προφορικού λόγου οι εκπαιδευτικοί τον θεωρούν ικανοποιητικό (M.T.=3,27, T.A.=0,785) (βλ. πίνακα 6).

Συνοψίζοντας το προφίλ των μαθητών, φαίνεται πως είναι σε μεγάλο βαθμό ορατή η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα στις τάξεις και τα σχολεία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών (Ρομά μαθητές, μαθητές με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο). Ωστόσο αν εστιάσουμε στην πολιτισμική ετερότητα των Ρομά, φαίνεται πως εκείνοι δεν έχουν τη δυνατότητα να εκφράζονται στη μητρική τους γλώσσα τόσο στο πλαίσιο της τάξης όσο και στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας με τους υπόλοιπους μαθητές και με τους εκπαιδευτικούς. Από την άλλη μεριά με τους γονείς τους φαίνεται πως εκφράζονται συχνότερα στη μητρική τους γλώσσα. Τέλος, παρατηρείται πως οι Ρομά μαθητές, όπως ήταν αναμενόμενο εξαιτίας της προφορικότητας που χαρακτηρίζει τη ρομανί, τα καταφέρνουν ικανοποιητικά στον τομέα του προφορικού λόγου και στην ελληνική γλώσσα, ωστόσο φαίνεται να δυσκολεύονται στους τομείς παραγωγής, κατανόησης κειμένου και γραπτού λόγου.

#### **7.4. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των Ρομά μαθητών στο σχολείο**

Στο συγκεκριμένο κεφάλαιο διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με βάση τις διαστάσεις που εντοπίζουν οι ίδιοι την ετερότητα των Ρομά μαθητών στο σχολείο. Υπό αυτή την έννοια, εξετάστηκε ο βαθμός ορατότητας των Ρομά στο πλαίσιο της τάξης, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της πολιτισμικής ταυτότητας τους, όπως είναι τα ήθη, τα έθιμα, οι αξίες, που φέρνουν στο σχολείο, οι διαστάσεις της σχολικής ζωής που δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές κατά τη φοίτησή τους, καθώς επίσης τα ενδιαφέροντά τους και γενικότερα η συμμετοχή και η δραστηριοποίησή τους στο πλαίσιο της ζωής του σχολείου. Σύμφωνα με αυτές τις παραμέτρους, γίνεται μια

προσπάθεια να εξεταστεί ο βαθμός ορατότητας της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά μαθητών μέσω της γενικότερης παρουσίας τους στο σχολείο.

Αρχικά, προκειμένου να ανιχνευθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία Ρομά μαθητών στο σχολείο και να αναδειχτούν κατά συνέπεια οι τομείς στους οποίους οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν την ετερότητα των Ρομά στο σχολείο, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να συμπληρώνουν κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με τα παραπάνω στοιχεία που είχαν προταθεί από τον ερευνητή και ήταν καταναμεμημένα σε κλίμακα Likert: «1. Συμφωνώ απολύτως, 2. Συμφωνώ, 3. Δεν είμαι βέβαιος/η, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ απολύτως» (βλ. πίνακα 7).

**Πίνακας 7: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τα στοιχεία που παραπέμπουν στη διαφορετική πολιτισμική προέλευση των Ρομά μαθητών τους**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τα φυσιογνωμικά τους χαρακτηριστικά;	30	2	5	4.00	.788
Η ένδυση, τα αξεσουάρ (π.χ. έντονα ρούχα, κοσμήματα κλπ.);	30	2	5	3.83	1.367
Η μη επιμελημένη ένδυση;	30	1	5	4.07	1.202
Η μη επιμελημένη καθαριότητα του σώματος;	30	1	5	2.27	1.530
Η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική φροντίδα και παρακολούθηση;	30	1	4	2.23	.728
Η ελλιπής γνώση της Ελληνικής;	30	2	5	4.00	.910
Η διαφορετική προφορά της Ελληνικής;	30	2	5	4.13	.860
Η επιθετικότητά τους προς τα άλλα παιδιά;	30	1	5	4.07	1.143
Η διάθεση για επαφή μόνο με Ρομά συμμαθητές τους;	30	1	5	4.07	1.112
Valid N (listwise)	30				



Σύμφωνα με τον πίνακα 7, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως δεν αποτελούν παράγοντες διαφοροποίησης των Ρομά μαθητών από τους υπολοίπους μαθητές τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά των Ρομά (Μ.Τ.=4, Τ.Α.=0,788), η μη επιμελημένη ένδυση (Μ.Τ.=4,07, Τ.Α.=1,202), η επιθετικότητά τους προς τα άλλα παιδιά (Μ.Τ.=4,07 Τ.Α.=1,143), η ένδυση, τα αξεσουάρ (π.χ. έντονα ρούχα, κοσμήματα κ.λπ.) (Μ.Τ.=3,83 Τ.Α.=1,0367), η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας (Μ.Τ.=4, Τ.Α.=0,910), η διαφορετική προφορά της ελληνικής (Μ.Τ.=4,13 και Τ.Α.=0,860) και η διάθεση για επαφή των Ρομά μόνο με τους Ρομά συμμαθητές τους (Μ.Τ.=4,07, Τ.Α.=1,112). Όμως, φαίνεται να συμφωνούν ότι οι παράγοντες που διαφοροποιούν την ομάδα των Ρομά από τους άλλους μαθητές είναι η μη επιμελημένη καθαριότητα του σώματός τους (Μ.Τ.= 2,27, Τ.Α.=1,530) και η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική φροντίδα και παρακολούθηση (Μ.Τ.=2,23, Τ.Α.=0,728).

Επιπλέον, στην ερώτηση σχετικά με το εάν και κατά πόσο οι Ρομά μαθητές κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο φέρουν κάποιες συγκεκριμένες συνήθειες, οι οποίες παραπέμπουν στον πολιτισμό της πολιτισμικής τους ομάδας, διαπιστώνουμε πως το 26,7% δήλωσε πως δεν ανιχνεύει στη συμπεριφορά των Ρομά μαθητών του τέτοια στοιχεία.

Οι απαντήσεις των υπολοίπων εκπαιδευτικών (73,3%), οι οποίοι απάντησαν θετικά στο συγκεκριμένο ζήτημα, συγκεντρώθηκαν μέσω ανοιχτού τύπου ερωτήσεων. Έτσι, προέκυψαν 11 μεταβλητές, σχετικές με την απρεπή συμπεριφορά και ανυπακοή, την αδιαφορία για τη μάθηση, τη σύναψη σχέσεων μόνο με Ρομά, την επιφυλακτικότητα, την πατριαρχία, τη διαφορετική αντίληψη χρήσης του χώρου της τάξης ως μαθητές, την αγάπη για τη μητρική τους γλώσσα, την αγάπη για τη μουσική και την ελευθερία έκφρασης, τον αυθορμητισμό τους, τις διαφορετικές διατροφικές τους συνήθειες και την ιδιαίτερη ενδυμασία. Οι παράγοντες αυτοί, μέσω των ανοιχτών ερωτήσεων που υποβλήθηκαν στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, παρουσιάστηκαν ως οι πιο συχνοί που εμφανίζονται στην τάξη με Ρομά μαθητές και αφορούν στα στοιχεία του πολιτισμού της ομάδας τους που φέρουν μαζί τους κατά την εκπαίδευσή τους, όπως αναλυτικά φαίνονται στο πίνακα 8 που ακολουθεί (βλ. πίνακα 8).

**Πίνακας 8: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών αναφορικά με τις συνήθειες, συμπεριφορές, έθιμα, αξίες κ.λπ. που φέρνουν οι Ρομά μαθητές στο σχολείο και παραπέμπουν στον πολιτισμό τους**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Απρεπής συμπεριφορά και ανυπακοή	8	28.6%	36.4%
Αδιαφορία για τη μάθηση	2	7.1%	9.1%
Διαφορετική αντίληψη χρήσης του χώρου της τάξης ως μαθητές	3	10.7%	13.6%
Σύναψη σχέσεων μόνο με Ρομά	3	10.7%	13.6%
Πατριαρχία	1	3.6%	4.5%
Επιφυλακτικότητα	1	3.6%	4.5%
Αγάπη για τη μητρική γλώσσα	3	10.7%	13.6%
Αγάπη για τη μουσική και την ελευθερία έκφρασης	2	7.1%	9.1%
Αυθορμητισμός	1	3.6%	4.5%
Διαφορετικές διατροφικές συνήθειες	2	7.1%	9.1%
Ιδιαίτερη ενδυμασία	2	7.1%	9.1%
Total	28	100.0%	127.3%

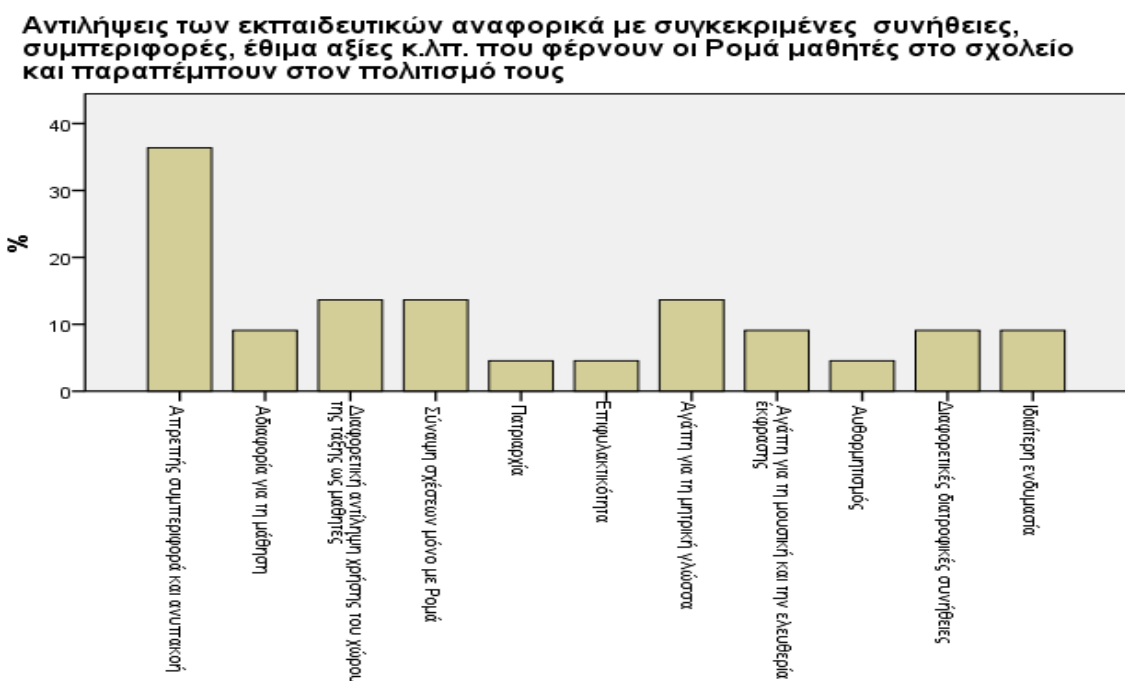
Παρατηρούμε λοιπόν, τα ακόλουθα:

- Όσον αφορά στη σχολική νόρμα, το 36,4% των συμμετεχόντων δήλωσε πως οι Ρομά μαθητές φέρουν στο σχολείο απρεπή συμπεριφορά και ανυπακοή προς τον δάσκαλο, το 9,1 % πως φέρουν την αδιαφορία που τους χαρακτηρίζει για τη μάθηση και την εκπαίδευση και το 13,6%, πως οι Ρομά μαθητές φέρουν στο σχολείο τη διαφορετική αντίληψη χρήσης του χώρου της τάξης.

- Όσον αφορά στην επικοινωνία με τους τρίτους, το 13,6% δήλωσε πως οι Ρομά φέρουν την επιθυμία σύναψης σχέσεων μόνο με τους Ρομά συμμαθητές τους.

- Όσον αφορά σε συντηρητικές αντιλήψεις για τη δόμηση της οικογένειας, το 4,5% δήλωσε την πατριαρχία, δηλαδή ότι θέση της γυναίκας είναι πιο υποβαθμισμένη συγκριτικά με τον άνδρα.

- Όσον αφορά σε εκδηλώσεις που παραπέμπουν σε στερεοτυπικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για την πολιτισμική ομάδα των Ρομά, το 13,6% δήλωσε πως οι Ρομά μαθητές φέρουν την αγάπη τους για τη μητρική γλώσσα, τη ρομανί, το 9,1% πως φέρουν μαζί τους την αγάπη για τη μουσική και την ελευθερία έκφρασης, το 4,5% πως φέρουν μαζί τους τον αυθορμητισμό που τους χαρακτηρίζει, το 4,5% δήλωσε πως οι Ρομά μαθητές στο σχολείο είναι επιφυλακτικοί, το 9,1% πως οι Ρομά μαθητές φέρουν στο σχολείο τις ιδιαίτερες διατροφικές τους συνήθειες και τέλος το 9,1% την ιδιαίτερη ενδυμασία (βλ. διάγραμμα 15).



**Διάγραμμα 15: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αντιλήψεις που σχετίζονται με συγκεκριμένες συνήθειες, συμπεριφορές, έθιμα αξίες κ.λπ. που φέρνουν οι Ρομά μαθητές στο σχολείο και παραπέμπουν στον πολιτισμό τους**

Στην ερώτηση που αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ύπαρξη διαστάσεων της σχολικής ζωής, οι οποίες δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές στο να προσαρμοστούν με την είσοδό τους στο σχολείο,

διαπιστώνεται το γεγονός πως το σύνολο των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν το δείγμα της συγκεκριμένης εργασίας (100%) απάντησαν θετικά.

Για την τεκμηρίωση της απάντησης, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να πουν ποιες είναι εκείνες οι διαστάσεις της σχολικής ζωής οι οποίες δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές και οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να προκύψουν 6 μεταβλητές (βλ. πίνακα 9).

**Πίνακας 9: Διαστάσεις της σχολικής ζωής που δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές**

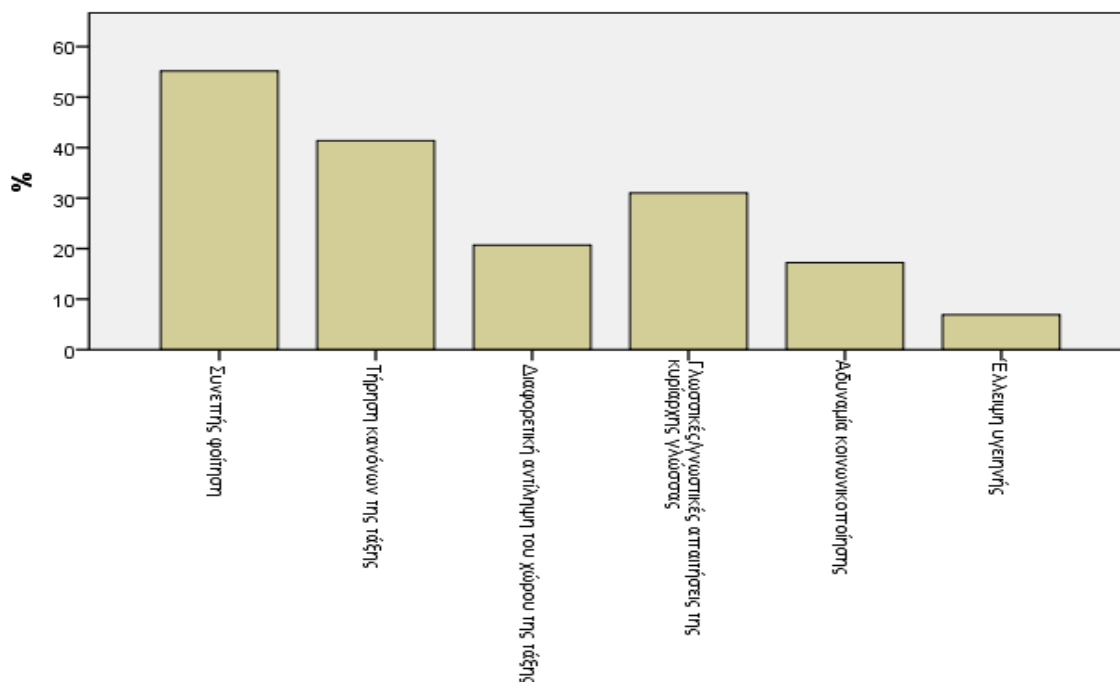
	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Συνεπής φοίτηση	16	32.0%	55.2%
Τήρηση κανόνων της τάξης	12	24.0%	41.4%
Διαφορετική αντίληψη του χώρου της τάξης	6	12.0%	20.7%
γλωσσικές/γνωστικές απαιτήσεις της κυρίαρχης γλώσσας	9	18.0%	31.0%
Αδυναμία κοινωνικοποίησης	5	10.0%	17.2%
Έλλειψη υγιεινής	2	4.0%	6.9%
Total	50	100.0%	172.4%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, διαπιστώνουμε πως οι συμμετέχοντες αναφέρονται σε:

- Διαστάσεις της σχολικής ζωής οι οποίες δυσκολεύουν τους μαθητές Ρομά να προσαρμοστούν στο κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου όπως είναι η ασυνεχής και ασυνεπής φοίτηση (55,2%), η αδυναμία τήρησης συγκεκριμένων κανόνων που διέπουν την τάξη της κυρίαρχης ομάδας (41,4%) και η διαφορετική αντίληψη του χώρου και της τάξης (20,7%).
- Διαστάσεις της σχολικής ζωής που σχετίζονται με το γνωστικό πλαίσιο, όπως είναι οι γλωσσικές/γνωστικές απαιτήσεις της κυρίαρχης γλώσσας (31%).
- Διαστάσεις της σχολικής ζωής που σχετίζονται με την επικοινωνία με τρίτους, όπως είναι η αδυναμία κοινωνικοποίησης με τα παιδιά της υπόλοιπης τάξης (17,2%) και τέλος

- Διαστάσεις της σχολικής ζωής που αφορούν την έλλειψη υγιεινής (6,9%) (βλ. διάγραμμα 16).

**Διαστάσεις της σχολικής ζωής, οι οποίες δυσκολεύουν τους μαθητές Ρομά**



**Διάγραμμα 16: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αντιλήψεις για τις διαστάσεις της σχολικής ζωής που δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές**

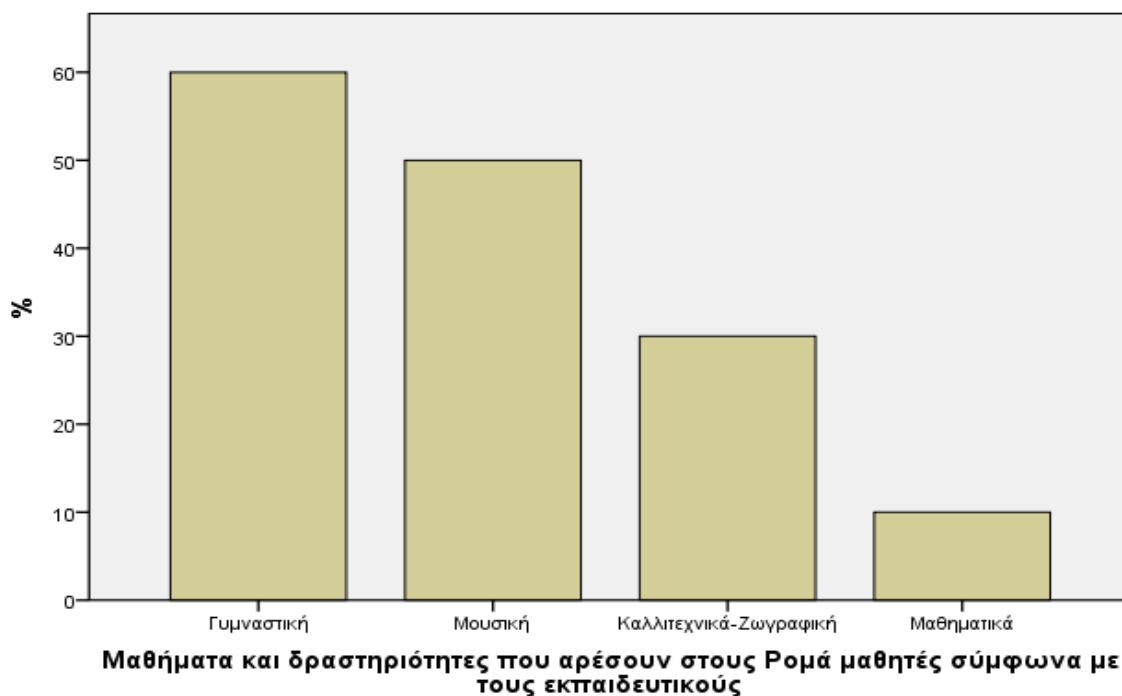
Τέλος, επιχειρήθηκε να καταγραφούν οι γνώμες των εκπαιδευτικών για τα μαθήματα που προκαλούν το ενδιαφέρον των μαθητών Ρομά και που διαμορφώνουν θετική επίδοση και συμμετοχή στο μάθημα. Ως εκ τούτου, συγκροτήθηκε ένα πίνακας που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες και τα μαθήματα, που ελκύουν το ενδιαφέρον των μαθητών Ρομά, στο οποίο κατηγοριοποιήθηκαν οι απαντήσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών με βάση 4 μεταβλητές (πίνακας 10).

**Πίνακας 10: Μαθήματα και δραστηριότητες που αρέσουν πολύ στους Ρομά μαθητές σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Γυμναστική	18	40.0%	60.0%
Μουσική	15	33.3%	50.0%
Καλλιτεχνικά-Ζωγραφική	9	20.0%	30.0%
Μαθηματικά	3	6.7%	10.0%
Total	45	100.0%	150.0%

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώνεται πως η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (60%) υποστηρίζουν τη γυμναστική και τις δραστηριότητες εκγύμνασης, το 50% δηλώνει τη μουσική, το 20% τα καλλιτεχνικά και τη ζωγραφική και το 10% δηλώνει πως στους Ρομά αρέσει περισσότερο τα μαθηματικά. Όταν κλήθηκαν να αιτιολογήσουν την απάντησή τους, στην πλειονότητά τους εκείνοι που υποστήριξαν τις δραστηριότητες εκγύμνασης ανέφεραν χαρακτηριστικά πως «*οι δραστηριότητες εκγύμνασης έλκουν το ενδιαφέρον τους ίσως λόγω του τρόπου διαβίωσής τους*», «*η γυμναστική φυσικά, καθώς έχουν την δυνατότητα να εκτονωθούν*», «*τους αρέσει να είναι όρθιοι και να κινούνται οπότε η γυμναστική θα έλεγα ότι είναι από τις αγαπημένες τους δραστηριότητες*», υποδηλώνοντας ότι στους Ρομά αρέσει πολύ η κίνηση ως στοιχείο του πολιτισμού τους, καθώς σύμφωνα πάντα με τους ίδιους δυσκολεύονται πολύ να κάθονται στην καρέκλα της αίθουσας και να παρακολουθούν το μάθημα. Επίσης, ορισμένοι ανέφεραν πως «*γυμναστική, μάλλον επειδή δε δυσκολεύονται τόσο*», θεωρώντας πως η γυμναστική είναι ένα μάθημα το οποίο δεν τους δυσκολεύει ιδιαίτερα σε αντίθεση με άλλα μαθήματα όπως για παράδειγμα η γλώσσα τα μαθηματικά κ.λπ.. Ακόμη, όσοι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν τη μουσική ως αγαπημένο μάθημα των Ρομά μαθητών, αναφέρθηκαν χαρακτηριστικά στο ότι «*η μουσική γιατί σχετίζεται με την κουλτούρα τους*», «*θεωρώ ότι η μουσική, ο ρυθμός κι η κίνηση είναι χαρακτηριστικά της κουλτούρας τους*», βεβαιώνοντας πως είναι ένα από τα βασικότερα πολιτισμικά τους στοιχεία. Όσοι υποστήριξαν τα καλλιτεχνικά, δηλώνοντας χαρακτηριστικά πως «*τα καλλιτεχνικά και η ζωγραφική είναι ένας τρόπος για να εκφράζονται ελεύθερα*», θεωρώντας πως τους βοηθάει στην ελευθερία έκφρασης. Τέλος, όσον αφορά τα μαθηματικά, οι εκπαιδευτικοί

υποστήριξαν πως «τα μαθηματικά σε λίγες περιπτώσεις τους κεντρίζουν πολύ το ενδιαφέρον», υπονοώντας πως ίσως είναι ένα μάθημα το οποίο κεντρίζει το ενδιαφέρον τους και «ιντριγκάρει» το μυαλό τους (βλ. διάγραμμα 17).



**Διάγραμμα 17: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τα μαθήματα και τις δραστηριότητες που αρέσουν πιο πολύ στους Ρομά μαθητές**

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των Ρομά μαθητών στο σχολείο, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες εντοπίζουν την ετερότητα των Ρομά περισσότερο στους τομείς της έλλειψης υγιεινής και ελλιπούς ιατροφαρμακευτικής περίθαλψης. Επιπλέον, θεωρούν πως οι Ρομά μαθητές αδυνατούν να συμμορφωθούν στη σχολική νόρμα, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην επικοινωνία με μη Ρομά συμμαθητές τους, ενώ παράλληλα δηλώνουν στερεοτυπικές απόψεις τόσο ως προς τη δόμηση της οικογένειας των Ρομά όσο και γενικότερα για τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Ακόμη, οι συμμετέχοντες δήλωσαν πως οι Ρομά μαθητές διέπονται

από ασυνεχή και ασυνεπή φοίτηση, μη τήρηση συγκεκριμένων κανόνων της κυρίαρχης τάξης και γλωσσικές/γνωστικές αδυναμίες ως προς την ελληνική γλώσσα. Τέλος, δήλωσαν πως στους μαθητές Ρομά αρέσουν περισσότερο η γυμναστική, τα καλλιτεχνικά και η μουσική αποδίδοντας αυτές τις δηλώσεις στον ιδιαίτερο πολιτισμό τους και στις λίγες γνωστικές απαιτήσεις των συγκεκριμένων μαθημάτων.

### **7.5. Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας**

Στη συγκεκριμένη ενότητα, γίνεται μια προσπάθεια να καταγραφούν οι διδακτικές πρακτικές διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας τόσο των μαθητών Ρομά όσο και γενικότερα των δίγλωσσων μαθητών, που υιοθετεί ο εκπαιδευτικός στο πλαίσιο της τάξης. Ειδικότερα, μέσα από τη διερεύνηση των διδακτικών πρακτικών που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες για τη γλωσσική εκπαίδευση των Ρομά μαθητών τους, αναζητείται ο βαθμός κατάρτισης και εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική λοιπόν, στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται εκείνες οι ερωτήσεις που διερευνούν τις τεχνικές και στρατηγικές των εκπαιδευτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο να αναδείξουν τον τρόπο διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας μέσα στις σχολικές τάξεις.

Ως εκ τούτου, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα να καταγράψουν τις πρακτικές που συνηθίζουν να εφαρμόσουν για να βοηθήσουν τα παιδιά Ρομά που δεν γνωρίζουν καλά ελληνικά προκειμένου να μάθουν τα μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό. Από τις απαντήσεις που έδωσαν προέκυψαν 9 επιμέρους μεταβλητές (βλ. πίνακα 11).



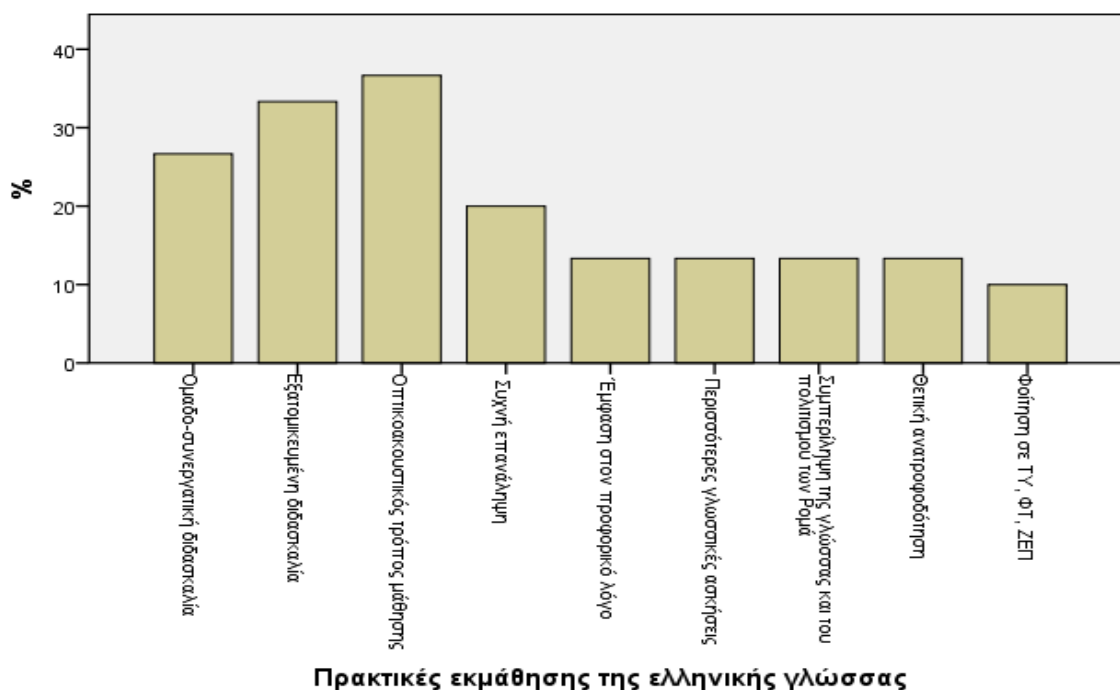
**Πίνακας 11: Πρακτικές εκπαιδευτικών για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	8	14.8%	26.7%
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	10	18.5%	33.3%
Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης	11	20.4%	36.7%
Συχνή επανάληψη	6	11.1%	20.0%
Έμφαση στον προφορικό λόγο	4	7.4%	13.3%
Περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις	4	7.4%	13.3%
Συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά	4	7.4%	13.3%
Θετική ανατροφοδότηση	4	7.4%	13.3%
Φοίτηση σε ΤΥ, ΦΤ, ΖΕΠ	3	5.6%	10.0%
Total	54	100.0%	180.0%

Σύμφωνα με τον πίνακα 11 παρατηρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν:

- Σε πρακτικές οι οποίες αλλάζουν το στυλ της διδασκαλίας από τον παραδοσιακό τρόπο σε έναν πιο εναλλακτικό τρόπο μάθησης, όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (26,7%) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία (33,3%).
- Σε πρακτικές οι οποίες στηρίζονται στην παραδοσιακή παιδαγωγική, όπως είναι ο οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης (36,7%) η συχνή επανάληψη γλωσσικών εννοιών (20%), η έμφαση στον προφορικό λόγο (13,3%) και οι περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις (13,3%)
- Σε πρακτικές οι οποίες χαρακτηρίζονται ως έμμεσοι και μετασχηματιστικοί τρόποι διδασκαλίας όπως είναι η συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών (13,3%) και η θετική ανατροφοδότηση (13,3%) και τέλος

- Σε πρακτικές οι οποίες δεν αφορούν τον εκπαιδευτικό όπως είναι η φοίτηση σε ΤΥ, ΦΤ, ΖΕΠ (10%) (βλ. διάγραμμα 18)<sup>1</sup>.



**Διάγραμμα 18:** κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις αντιλήψεις που αφορούν τις πρακτικές για την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές

Επιπλέον γίνεται προσπάθεια να καταγραφεί ο βαθμός ενθάρρυνσης των συμμετεχόντων για χρήση άλλων γλωσσών ως ενδιάμεσες γλώσσες επικοινωνίας στο πλαίσιο της τάξης με βάση την κλίμακα Likert: «1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Πάντα» (βλ. πίνακα 12).

<sup>1</sup> Η κατηγοριοποίηση έγινε από τους: Cummins, 1999, σ. 123-126 · Αγαθοπούλου, 2021, σ. 9

**Πίνακας 12: Προώθηση της μητρικής γλώσσας των παιδιών στις τάξεις ή τα σχολεία των εκπαιδευτικών**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;	30	1	5	2.17	1.117
Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;	30	1	5	2.30	1.179
Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού;	30	1	3	1.50	.731
Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία;	30	1	4	1.53	.819
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με τον πίνακα 12, διαπιστώνεται πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο σε μικρή συχνότητα («λίγο») ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν άλλες γλώσσες εκτός της ελληνικής κατά τη διάρκεια τους μαθήματος (M.T.=2,17, T.A.=1,117), δεδομένου ότι πλέον είναι αισθητή η παρουσία προσφύγων μεταναστών και Ρομά στις τάξεις τους. Επίσης, θεωρούν «λίγο» αναγκαία τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία τους (M.T.=2,3, T.A.=1,179). Σε ακόμη μικρότερη συχνότητα («καθόλου» έως «λίγο») οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού (M.T.=1,5, T.A.=0,731) και έχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου τους ξενόγλωσσα βιβλία (M.T.=1,53, T.A.=0,819).

Συνοψίζοντας αναφορικά με τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, φάνηκε πως δήλωσαν εκπαιδευτικές πρακτικές εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές τους, οι οποίες στηρίζονται κυρίως τόσο σε εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας όσο και σε πρακτικές της παραδοσιακής συμπεριφοριστικής οπτικής. Ωστόσο, σε μικρότερο ποσοστό δήλωσαν έμμεσους και μετασηματιστικούς τρόπους διδασκαλίας όπως είναι η συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά και η θετική ανατροφοδότηση. Αυτό το γεγονός

φάνηκε έντονα και στις δηλώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τη συμπερίληψη της γλώσσας στη εκπαιδευτική διαδικασία τόσο των Ρομά μαθητών αλλά και όλων των γλωσσικά διαφορετικών παιδιών στις τάξεις των εκπαιδευτικών του δείγματος. Ειδικότερα μέσα από τους μέσους όρους που εξήχθησαν, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως δεν ενθαρρύνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους μαθητές τους να χρησιμοποιούν άλλες γλώσσες εκτός της ελληνικής, δε θεωρούν απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί και ελληνο-ρομανί λεξικού, ούτε έχουν ξενόγλωσσα βιβλία στις τάξεις ή τα σχολεία τους.

## **7.6. Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη**

Βασικός στόχος της ερευνητικής εργασίας ήταν να αναδειχτούν οι εκπαιδευτικές πρακτικές και πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας των συμμετεχόντων σε γνωστικό και πολιτισμικό επίπεδο για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας των Ρομά μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Αρχικά όσον αφορά τις πρακτικές διαχείρισης σε γνωστικό επίπεδο, εξετάστηκαν μερικές διαστάσεις που σχετίζονται με τον τρόπο που επηρεάζει η παρουσία των Ρομά μαθητών τη διδασκαλία των συμμετεχόντων, τις πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας που οι ίδιοι χρησιμοποιούν προκειμένου να συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους και την αναζήτηση βοήθειας από εκείνους σε περίπτωση δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στο σχολείο.

Σχετικά με τις πρακτικές διαχείρισης σε πολιτισμικό επίπεδο, εξετάστηκε η ενθάρρυνση των συμμετεχόντων να παρακινήσουν τους Ρομά μαθητές να αναφέρονται σε βιώματα και εμπειρίες τους από την καθημερινότητά τους, καθώς και τις πρακτικές και το εποπτικό υλικό σχετικό με τον πολιτισμό των Ρομά, αλλά και άλλους πολιτισμούς, που μπορούν να χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να πετύχουν τη σχολική πρόοδο αυτών των μαθητών. Επιπλέον, στο συγκεκριμένο κεφάλαιο εξετάστηκαν και ορισμένες πολιτισμικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα για ουσιαστική επαφή και γνωριμία της κυρίαρχης ομάδας με άλλους πολιτισμούς, όπως είναι η διοργάνωση διαπολιτισμικών

εκδηλώσεων εκ μέρους των εκπαιδευτικών και η παρακίνηση των Ρομά μαθητών να συμμετέχουν στις εκδηλώσεις του σχολείου.

### 7.6.1. Σε γνωστικό επίπεδο

Ξεκινώντας, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να δηλώσουν κατά πόσο η παρουσία των Ρομά μαθητών επιδρά στις εκπαιδευτικές επιλογές που κάνουν κατά τη διδασκαλία τους, δηλαδή αν τους λαμβάνουν υπόψη κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του μαθήματος. Έτσι, δήλωσαν σε κλίμακα Likert: «1. Συμφωνώ απολύτως, 2. Συμφωνώ, 3. Δεν είμαι βέβαιος/η, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ απολύτως» κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με ορισμένες εκπαιδευτικές πρακτικές διδακτικού και γνωστικού επιπέδου που έχουν οριστεί από τον ερευνητή (βλ. πίνακα 13).

**Πίνακας 13: Τρόπος που επηρεάζει τη διδασκαλία των εκπαιδευτικών οι Ρομά μαθητές**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας;	30	2	5	4.37	.999
Κατά την επιλογή των μέσων διδασκαλίας ( π.χ. εποπτικό-ακουστικό υλικό);	30	1	5	2.17	1.053
Το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιείτε (καθημερινός ή ακαδημαϊκός λόγος);	30	1	5	4.23	1.073
Κατά την επιλογή μορφών διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική);	30	1	4	1.77	.679
Τον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης (π.χ. χορήγηση εννοιολογικών χαρτών κλπ);	30	1	5	3.23	1.194
Την επιλογή της διδακτέας ύλης (π.χ. αποφυγή διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων);	30	2	5	4.20	.887
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο θεωρούν ότι η παρουσία των Ρομά μαθητών στην τάξη επηρεάζει τις αποφάσεις τους ως προς την επιλογή μορφών διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική) (Μ.Τ.=1,77, Τ.Α.=0,679) και την επιλογή των μέσων διδασκαλίας (π.χ. εποπτικό-ακουστικό υλικό) (Μ.Τ.=2,17, Τ.Α.=1,053). Αντίθετα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να αμφιταλαντεύονται αναφορικά με τον τρόπο που προσεγγίζουν τη διδακτέα ύλη (π.χ. χορήγηση εννοιολογικών χαρτών κλπ) (Μ.Τ.= 3,23, Τ.Α.=1,194), ενώ δεν φαίνεται να επηρεάζει η παρουσία των Ρομά μαθητών στη τάξη τους το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιούν (καθημερινός ή ακαδημαϊκός λόγος) (Μ.Τ.=4,23, Τ.Α.=1,073), τους στόχους της διδασκαλίας τους (Μ.Τ.=4,37 Τ.Α.=0.999) και την επιλογή της διδακτέας ύλης (π.χ. αποφυγή διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων) (Μ.Τ.=4,20, Τ.Α.=0,887) (βλ. πίνακα 13).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να παρατηρήσουμε και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υποστήριζαν πως εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους. Οι απαντήσεις τους κατηγοριοποιήθηκαν με αποτέλεσμα να προκύψουν 11 μεταβλητές (βλ. πίνακα 14).

<b>Πίνακας 14: Πρακτικές εκπαιδευτικών που βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους</b>				
		Responses		Percent of Cases
		N	Percent	
	Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	15	20.3%	50.0%
	Εξατομικευμένη διδασκαλία	11	14.9%	36.7%
	Διαφοροποιημένη διδασκαλία	2	2.7%	6.7%
	Συχνή επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης	6	8.1%	20.0%
	Οπτικοακουστικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης	8	10.8%	26.7%
	Μικρότερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις	6	8.1%	20.0%
	Πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια με ασκήσεις)	5	6.8%	16.7%
	Χρήση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών	5	6.8%	16.7%

	Ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητές	6	8.1%	20.0%
	Άμεση εμπλοκή των Ρομά μαθητών στην εκπαίδευση	5	6.8%	16.7%
	Θετική ανατροφοδότηση	5	6.8%	16.7%
Total		74	100.0%	246.7%

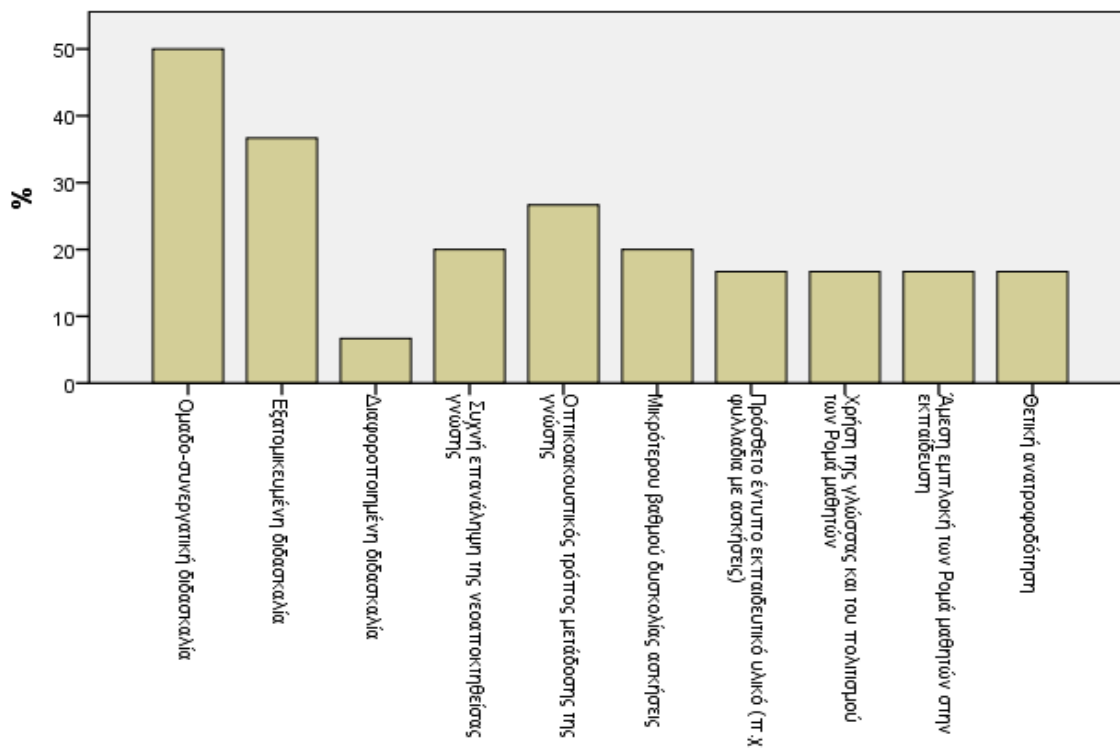
Σύμφωνα με τον πίνακα 14, παρατηρούμε ότι:

- Όσον αφορά στο είδος της διδασκαλίας, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) δήλωσαν πως εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, το 36,7% δήλωσε πως κάνει χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας και το 6,7% της διαφοροποιημένης διδασκαλίας

- Όσον αφορά στις πρακτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία άμεσα, το 26,7% δήλωσε πως χρησιμοποιεί τον οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης, το 20% πως τους αναθέτουν μικρότερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις και το 16,7% πως δίνει πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια) και το 20% πως κάνει συχνή επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης.

- Τέλος, όσον αφορά στις πρακτικές που τονώνουν την αυτοπεποίθηση των μαθητών, το 20% υποστήριξαν πως αναθέτουν συχνά πρωτοβουλίες στους Ρομά μαθητές, το 16,7% πως χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά μαθητών, το 16,7% πως εμπλέκει άμεσα τους Ρομά μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και το 16,7% πως επιβραβεύει συχνά τους μαθητές για κάθε τους κατόρθωμα (βλ. διάγραμμα 19).

## Εκπαιδευτικές πρακτικές



**Διάγραμμα 19: Κατανομή των συμμετεχόντων αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές που εφαρμόζουν και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά**

Τέλος, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών και σε αυτή την περίπτωση έχουν οριστεί δράσεις από τον ερευνητή και οι δάσκαλοι κλήθηκαν να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν σε κλίμακα Likert «1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Πάντα». (βλ. πίνακα 15).



**Πίνακας 15: Αναζήτηση βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς σε περίπτωση δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στην τάξη**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Στο σχολικό σύμβουλο;	30	1	5	3.93	.944
Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);	30	1	5	2.93	.944
Σε έμπειρους/ες συναδέλφους;	30	2	5	3.73	.691
Σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα;	30	2	5	3.07	.828
Σε ηλεκτρονικές πηγές; (π.χ. διαδίκτυο)	30	2	5	3.37	.765
Στους γονείς των Ρομά μαθητών;	30	1	5	3.77	.971
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί σε σχετικά μεγάλη συχνότητα («συχνά») επικοινωνούν με το σχολικό σύμβουλο (M.T.=3,93, T.A.=0,944) και επικοινωνούν με τους γονείς των Ρομά μαθητών (M.T.=3,77, T.A.=0,971). Σε μικρότερη συχνότητα («μερικές φορές» έως «συχνά») απευθύνονται σε ηλεκτρονικές πηγές (π.χ. διαδίκτυο) (M.T.=3,37, T.A.=0,765). Τέλος κατά μέσο όρο «μερικές φορές» ανατρέχουν σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα (M.T.=3,07, T.A.=0,828) και επικοινωνούν με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς) (M.T.=2,93, T.A.=0,944).

Συνοψίζοντας, σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας σε γνωστικό επίπεδο, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως επιλέγουν να αλλάζουν το είδος της διδασκαλίας τους όταν έχουν Ρομά μαθητές στην τάξη. Ωστόσο, δεν προχωρούν σε δομικές αλλαγές της διδακτικής πράξης, καθώς δε φαίνεται να προσαρμόζουν σε ικανοποιητικό βαθμό τον τρόπο που προσεγγίζουν τη διδακτέα ύλη, τους στόχους της διδασκαλίας τους και το επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιούν όταν διδάσκουν Ρομά μαθητές. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως σε μικρότερο βαθμό χρησιμοποιούν εκπαιδευτικές πρακτικές οι οποίες τονώνουν τον ψυχισμό των Ρομά μαθητών τους. Ωστόσο, παρατηρείται πως είναι διατεθειμένοι να αναζητήσουν βοήθεια

από έμπειρους παιδαγωγούς, ειδικούς επιστήμονες κ.λπ..

### 7.6.2. Σε πολιτισμικό επίπεδο

Σε πολιτισμικό επίπεδο, ζητούμενο είναι οι Ρομά μαθητές να έχουν την ευχέρεια να μεταδίδουν στοιχεία του πολιτισμού τους στη σχολική τάξη, ώστε να υπάρχει επικοινωνία και αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους. Γι αυτό, εξετάστηκαν οι πρακτικές των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών που αφορούν: την ενθάρρυνση των μαθητών Ρομά να διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή εντός της σχολικής τάξης, τη χρήση εποπτικού υλικού που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, καθώς επίσης και τη χρήση πληροφοριών σχετικές με τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν την απάντησή τους σε κλίμακα Likert: «1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Πάντα», όπως φαίνεται στον πίνακα 16 που ακολουθεί:

**Πίνακας 16: Αναφορά σε πολιτισμικά στοιχεία των Ρομά μαθητών και άλλων πολιτισμικών ομάδων από τους εκπαιδευτικούς ή τους μαθητές κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή;	30	1	5	3.27	.868
Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής;	30	2	5	3.33	.922
Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά;	30	1	4	2.30	.877
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι κατά μέσο όρο «μερικές φορές» τα παιδιά Ρομά διηγούνται στους εκπαιδευτικούς ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή (Μ.Τ.=3,27, Τ.Α.=0,868) και οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής (Μ.Τ.=3,33, Τ.Α.=0,922). Όμως, παρατηρείται πτώση του μέσου όρου («λίγο») στην ερώτηση που αφορά τη χρήση από τους εκπαιδευτικούς πληροφοριών για τα ήθη και τα έθιμα που αφορούν στη συγκεκριμένη ομάδα των Ρομά (Μ.Τ.=2,3, Τ.Α.=0,877).

Στην ερώτηση που αφορά τις δράσεις των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με τη διοργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων για την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών τους, με δεδομένο ότι στην τάξη τους δεν έχουν μόνο Ρομά μαθητές αλλά και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαπιστώνεται το γεγονός πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που απαρτίζουν το δείγμα της συγκεκριμένης εργασίας απάντησαν πως δε διοργανώνουν τις σχετικές εκδηλώσεις σε ικανοποιητικό βαθμό. Επιπλέον, όσον αφορά τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στις εκδηλώσεις του σχολείου, φαίνεται πως εκείνοι δεν παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον συμμετοχής. Οι απαντήσεις φαίνονται στον πίνακα 12 που ακολουθεί (βλ. πίνακα 17).

**Πίνακας 17: Δράσεις των εκπαιδευτικών για διοργάνωση διαπολιτισμικών εκδηλώσεων και συμμετοχή των Ρομά στις εκδηλώσεις του σχολείου**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Διοργανώνετε εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας;	30	1	4	2.33	1.028
Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές;	30	1	5	2.73	1.112
Valid N (listwise)	30				

Ειδικότερα, σύμφωνα με την ανάλυση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο διοργανώνουν «λίγο» εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη διαφορετικών μητρικών γλωσσών και πολιτισμών (Μ.Τ.= 2,33, Τ.Α.=1,028). Από την άλλη μεριά οι Ρομά μαθητές κατά μέσο δείχνουν να ενδιαφέρονται να λάβουν μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου από «λίγο» έως «μερικές φορές» (Μ.Τ.=2,73, Τ.Α.=1,112).

Σύμφωνα με τη διαχείριση της ετερότητας σε πολιτισμικό επίπεδο από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, παρατηρείται πως κατά μέσο όρο προβάλλουν στοιχεία διαφορετικών πολιτισμών στο πλαίσιο της τάξης, ωστόσο δεν προβάλλουν τέτοιου είδους στοιχεία για τον πολιτισμό των Ρομά μαθητών τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε πως τα παιδιά Ρομά παίρνουν το θάρρος να διηγούνται ιστορίες από την προσωπική τους ζωή μέσα στην τάξη. Τέλος, φάνηκε πως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δε διοργανώνουν συχνά διαπολιτισμικές εκδηλώσεις και οι μαθητές Ρομά δεν ενδιαφέρονται σε ικανοποιητικό βαθμό να λάβουν μέρος στις εκδηλώσεις του σχολείου.

#### **7.7. Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα με στόχο την ένταξη των Ρομά γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία**

Στην συγκεκριμένη ενότητα, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων για την ουσιαστική ένταξη των Ρομά γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Προκειμένου να αναδειχθούν οι τρόποι με τους οποίους οι εκπαιδευτικοί του δείγματος επιδιώκουν να εμπλέξουν τους γονείς στη σχολική ζωή μια σειρά από πρακτικές και δράσεις που αφορούν διάφορες διαστάσεις της σχολικής ζωής και στοχεύουν σε αυτό το σκοπό. Ζητήθηκε λοιπόν από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία τις εφαρμόζουν σε κλίμακα Likert: «1.Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μερικές Φορές, 4. Συχνά, 5..Πάντα» (βλ. πίνακα 18).

**Πίνακας 18: Δράσεις των εκπαιδευτικών για ένταξη των Ρομά γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Ενθαρρύνετε τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών;	30	1	5	3.77	.898
Τους καλείτε στο σχολείο για να τους ενημερώσετε για την πρόοδο των παιδιών τους;	30	2	5	4.43	.728
Σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιείτε μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό);	30	1	4	2.33	1.155
Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;	30	1	4	2.33	.994
Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;	30	1	5	2.37	1.159
Εξηγείτε ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο	30	1	5	3.93	1.112
Τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων;	30	1	5	3.83	.874
Τους ζητάτε να μιλήσουν στους μαθητές για θέματα που γνωρίζουν;	30	1	4	2.23	1.073
Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνετε και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;	30	1	4	2.37	1.066
Valid N (listwise)	30				

Μέσα από την ανάλυση των αποτελεσμάτων φαίνεται πως:

- Σχετικά με τη βοήθεια προς τους γονείς με την καθοδήγηση και την ενημέρωσή τους, έτσι ώστε να βοηθήσουν το περιβάλλον μάθησης των παιδιών, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών (Μ.Τ.= 3,77, Τ.Α.=0,938),

- Σχετικά με την επικοινωνία του σχολείου με τους γονείς για την ενημέρωση των γονέων για τα σχολικά προγράμματα και την πρόοδο των παιδιών τους, αλλά και την ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τις μαθησιακές συνθήκες στην οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο, συχνότατα καλούν στο σχολείο για ενημέρωση της προόδου των παιδιών τους (Μ.Τ=4,43, Τ.Α.=0,728), όμως σε μικρότερη συχνότητα σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιούν κάποιον μεταφραστή (π.χ. άλλο γονιό) (Μ.Τ.2,33, Τ.Α.=1,155).

- Σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και στις σχολικές εκδηλώσεις, οι εκπαιδευτικοί σε μικρότερη συχνότητα («λίγο») καλούν τους Ρομά γονείς στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα (Μ.Τ.=2,33,Τ.Α.=0,994) και οργανώνουν εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους (Μ.Τ.=2,37, Τ.Α.=1,159).

- Σχετικά με τη μάθηση στο σπίτι με τη βοήθεια στους γονείς για τον τρόπο διδασκαλίας κατ' οίκον, οι εκπαιδευτικοί «συχνά» εξηγούν ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο (Μ.Τ.=3,93, Τ.Α.=1,112).

- Σχετικά με τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων για θέματα διοίκησης του σχολείου και στη συζήτηση των εκπροσώπων του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους Ρομά γονείς να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων (Μ.Τ.=3,83, Τ.Α.=0,874).

- Σχετικά με τη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς, με την αξιοποίηση σχετικών πόρων για την ενίσχυση του σχολείου και των πρωτοβουλιών των γονέων οι

εκπαιδευτικοί σε μικρή συχνότητα («λίγο») ζητούν από τους γονείς Ρομά να μιλήσουν στους μαθητές για θέματα που γνωρίζουν (M.T.=2,23, T.A.=1,073) και τους ενθαρρύνουν να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνουν και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους (M.T.=2,37 με τυπική απόκλιση 1,066)<sup>2</sup>.

Περαιτέρω, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι δράσεις των συμμετεχόντων σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών από το σχολείο κατανεμημένες σε κλίμακα Likert: «1. Καθόλου, 2. Λίγο, 3. Μερικές φορές, 4. Συχνά, 5. Πάντα» (βλ. πίνακα 19).

**Πίνακας 19: Δράσεις εκπαιδευτικών σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά από το σχολείο**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους;	30	1	5	4.07	1.081
Συγγράφετε πακέτα μάθησης για το σπίτι;	30	1	4	2.97	1.066
Πηγαίνετε από το σπίτι τους, σε περίπτωση που αυτό είναι εφικτό;	30	1	2	1.07	.254
Valid N (listwise)	30				

Έτσι, σύμφωνα με τα στατιστικά αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως κατά μέσο συχνότατα επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους Ρομά γονείς (M.T.=4,07, T.A.=1,081). Ακόμη, σε μικρότερη συχνότητα («μερικές φορές») οι εκπαιδευτικοί συγγράφουν πακέτα μάθησης για το σπίτι (M.T.=2,97, T.A.=1,066), ενώ ιδιαίτερα χαμηλή είναι η μέση τιμή («καθόλου») σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί πηγαίνουν σπίτι των Ρομά (M.T.=1,07, T.A.=0,254) (βλ. πίνακα 19).

Συνοψίζοντας, αυτό που φαίνεται μέσα από τα στατιστικά αποτελέσματα είναι πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί επιδιώκουν ατομική επαφή με τους Ρομά γονείς για να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των παιδιών τους και να τους εξηγήσουν πώς να

<sup>2</sup> Η κατηγοριοποίηση έγινε με βάση το μοντέλο της Epstein (1995, παράθεση από Μυλωνάκου, 2009, σ. 269-283)

βοηθήσουν στο σπίτι. Επίσης τους ενθαρρύνουν να εμπλακούν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων και ενθαρρύνουν τους άλλους τους γονείς να τους αποδεχτούν. Όμως, δεν τους καλούν στο σχολείο να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και οι εκπαιδευτικοί δεν διοργανώνουν συχνά διαπολιτισμικές εκδηλώσεις. Επίσης φαίνεται πως οι συμμετέχοντες ενώ ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τους γονείς Ρομά σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των παιδιών τους, σε μικρότερη συχνότητα συγγράφουν πακέτα μάθησης για το σπίτι, ενώ δεν επιδιώκουν σχεδόν καθόλου την ουσιαστική αναζήτηση των Ρομά μαθητών στις οικίες τους.

#### **7.8. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά**

Σε αυτή την ενότητα έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι γενικότερες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα των Ρομά. Προκειμένου να εξαχθούν συμπεράσματα, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τις αντιλήψεις τους για τις συνθήκες συνύπαρξης των μαθητών και τον τρόπο που η συνύπαρξη αυτή επηρεάζει τους μη Ρομά και Ρομά μαθητές στην τάξη, για τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία των Ρομά μαθητών και τα μέτρα που πρέπει να θεσμοθετηθούν για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ως εκ τούτου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τις αντιλήψεις τους για τον τρόπο με τον οποίο επιδρά στους Ρομά και μη Ρομά μαθητές η μεταξύ τους συνύπαρξη. Ειδικότερα, στις καταστάσεις που προτάθηκαν από τον ερευνητή οι δάσκαλοι απάντησαν σε κλίμακα Likert: «1. Συμφωνώ απολύτως, 2. Συμφωνώ, 3. Δεν είμαι βέβαιος/η, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ απολύτως» κατά πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με αυτές (βλ. πίνακα 20).



**Πίνακας 20: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον τρόπο που επηρεάζει η συνύπαρξη Ρομά και μη Ρομά μαθητών στο πλαίσιο της τάξης**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Αποποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και υιοθέτηση της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας;	30	2	5	3.70	1.236
Εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών για την πολιτισμική ετερότητα των μη Ρομά μαθητών και γονιών;	30	1	4	2.33	.884
Γνωριμία και εξοικείωση των μη Ρομά μαθητών με τον ρομικό τρόπο ζωής;	30	1	5	3.03	1.189
Ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη που βασίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό όλων των παιδιών;	30	1	5	1.80	.997
Valid N (listwise)	30				

Προχωρώντας στην ανάλυση των αποτελεσμάτων, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο δεν παρατηρούν πως η συνύπαρξη των Ρομά με τους μη Ρομά μαθητές οδηγεί τους Ρομά μαθητές να αποποιηθούν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Μ.Τ.=3,70, Τ.Α.=1,236), ενώ δεν είναι βέβαιοι αναφορικά με το αν υπάρχει γνωριμία και εξοικείωση των μη Ρομά μαθητών με το ρομικό τρόπο ζωής (Μ.Τ.=3,03, Τ.Α.=1,189). Όμως, φαίνεται να συμφωνούν πως μέσα από την συνύπαρξη παρατηρούν την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών για την πολιτισμική ετερότητα των μη Ρομά μαθητών και γονιών (Μ.Τ.=2,33, Τ.Α.=0,884) και την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη που βασίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό όλων των παιδιών (Μ.Τ.=1,80, Τ.Α.=0,997) (βλ. πίνακα 20).

Ακόμη, έγινε προσπάθεια να φανούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την σχολική επιτυχία ή αποτυχία των Ρομά μαθητών.

Έτσι, προτάθηκαν από τον ερευνητή ορισμένοι παράγοντες σχολικής αποτυχίας και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να δηλώσουν κατά πόσο συμφωνούν οι διαφωνούν με αυτούς τους παράγοντες σε κλίμακα Likert: «1. Συμφωνώ απολύτως, 2. Συμφωνώ, 3. Δεν είμαι βέβαιος/η, 4. Διαφωνώ, 5. Διαφωνώ απολύτως» (βλ. πίνακα 21).

**Πίνακας 21: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους παράγοντες σχολικής αποτυχίας των Ρομά μαθητών**

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Η διγλωσσία; (η χρήση της ρομανί και της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινότητά τους)	30	1	5	2.90	1.296
Οικονομικοί παράγοντες;	30	1	4	1.77	.971
Κοινωνικοί παράγοντες;	30	1	4	1.63	.850
Η ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα;	30	1	5	2.80	1.448
Προσωπικοί (θέληση, ενδιαφέρον, επιθυμία)	30	1	5	2.20	1.186
Valid N (listwise)	30				

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται αναφορικά με τον παράγοντα της διγλωσσίας (χρήση της ρομανί και της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινότητά τους) (Μ.Τ.=2,9, Τ.Α.=1,296) και με τον παράγοντα της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά (Μ.Τ.=2,8, Τ.Α.=1,448). Όμως, φαίνεται να συμφωνούν με τους προσωπικούς παράγοντες (θέληση ενδιαφέρον επιθυμία) (Μ.Τ.=2,20, Τ.Α.=1,186), με τους οικονομικούς παράγοντες (Μ.Τ.=1,77, Τ.Α.=0,971) και τους κοινωνικούς παράγοντες (1,63 με τυπική απόκλιση 0,850) (βλ. πίνακα 21), ενδεχομένως αναγνωρίζοντας ότι δεν είναι ζήτημα γλωσσικό ή πολιτισμικό, αλλά κοινωνικοοικονομικό και προσωπικό.

Επομένως, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα μέτρα που θα πρότειναν να θεσμοθετηθούν για να διευκολυνθεί το έργο τους, να εντάξουν δηλαδή τους Ρομά μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία (βλ. πίνακα 22).

**Πίνακας 22: Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τα μέτρα που πρέπει να θεσμοθετηθούν για την ένταξη των Ρομά μαθητών**

	Responses		Percent of Cases
	N	Percent	
Επιμόρφωση και κατάρτιση εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης	13	24.5%	43.3%
Προγράμματα ευαισθητοποίησης των Ρομά γονέων για την αξία του σχολείου	7	13.2%	23.3%
Προγράμματα αλφαριθμητισμού Ρομά γονέων	4	7.5%	13.3%
Τμήματα υποδοχής για τους Ρομά μαθητές	6	11.3%	20.0%
Τμήματα ένταξης	4	7.5%	13.3%
Ριζική αλλαγή εκπαιδευτικού συστήματος	4	7.5%	13.3%
Δημιουργία καλύτερων σχολικών υποδομών	5	9.4%	16.7%
Αλλαγή των ΑΠΣ	3	5.7%	10.0%
Εμπλουτισμούς σχολικών εγχειριδίων με σκοπό τη συμπερίληψη διαφορετικών πολιτισμών	4	7.5%	13.3%
Διευκόλυνση μετακίνησης των Ρομά από και προς το σχολείο	3	5.7%	10.0%
Total	53	100.0%	176.7%

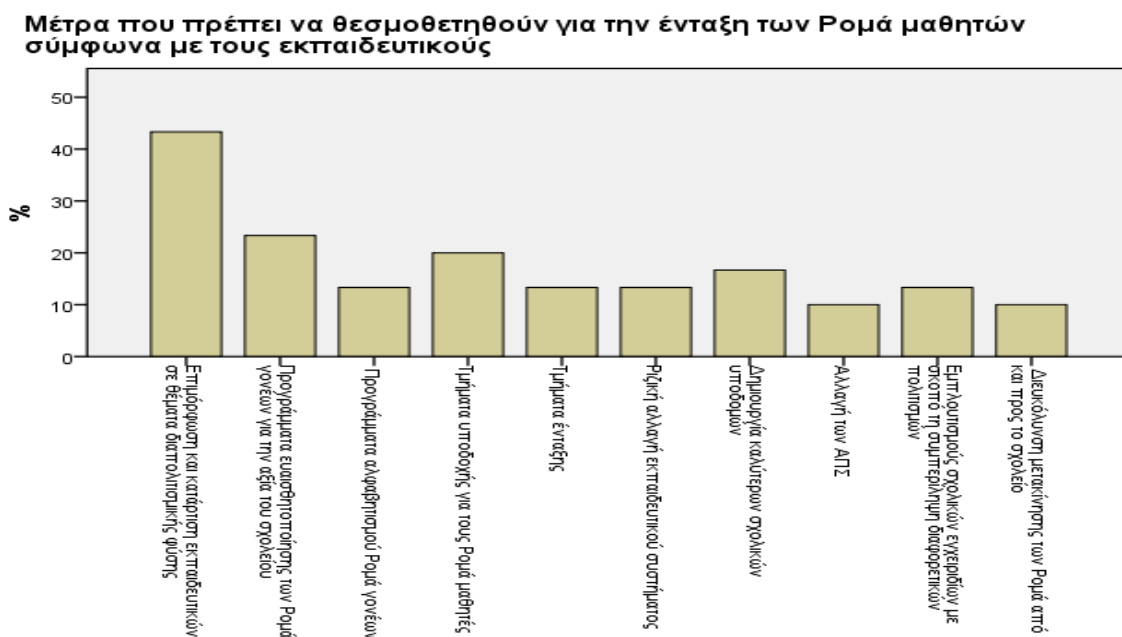
Μέσα από τις απαντήσεις, φαίνεται ότι:

- Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς, μεγάλο ποσοστό (43,3%) αναφέρθηκε στην επιτακτικότητα επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης και θέματα που αφορούν τον πολιτισμό των Ρομά.

- Όσον αφορά στους Ρομά γονείς, το 23,3% δήλωσε πως είναι αναγκαία τα προγράμματα ευαισθητοποίησης των Ρομά γονέων για την αξία του σχολείου και το 13,3% δηλώνει πως χρειάζονται προγράμματα αλφαριθμητισμού των Ρομά γονέων.

- Όσον αφορά στους Ρομά μαθητές, το 20% δήλωσε πως οι μαθητές Ρομά πρέπει να φοιτήσουν σε Τμήματα Υποδοχής (Τ.Υ.) και το 13,3% δηλώνει πως πρέπει να υπάρξουν τμήματα ένταξης εντός σχολικού πλαισίου.

Τέλος, όσον αφορά στη σχολική μονάδα, της παροχές αυτής και το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα, το 13,3% πρότείνει τη ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, την αλλαγή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ) πρότείνει το 10%, τον εμπλουτισμό των σχολικών εγχειριδίων, έτσι ώστε να περιέχει και άλλους πολιτισμούς και τρόπους ζωής το 13,3%, το 16,7% πρότείνει τη δημιουργία καλύτερων σχολικών υποδομών, έτσι ώστε να είναι φιλόξενες σε όλα τα παιδιά, περικλείοντας και τους Ρομά μαθητές και το 10% θεώρησε πως είναι αναγκαία η διευκόλυνση μετακίνησης των Ρομά μαθητών από και προς το σχολείο, με την τοποθέτηση σχολικών λεωφορείων και σχολικών τροχονόμων στους δρόμους που περικλείουν τη σχολική μονάδα (βλ. διάγραμμα 20).



**Διάγραμμα 20: Κατανομή των συμμετεχόντων σύμφωνα με τις αντιλήψεις για τα μέτρα που πρέπει να θεσμοθετηθούν για της ένταξη των Ρομά μαθητών**

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά, φαίνεται μέσα από τη στατιστική ανάλυση πως κατά τους συμμετέχοντες δεν

αποποιείται η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά μαθητών από τη συνύπαρξη τους με την κυρίαρχη ομάδα. Ωστόσο, φαίνεται πως δεν υπάρχει γνωριμία και εξοικείωση των μη Ρομά με το ρομικό τρόπο ζωής. Παρ' όλα αυτά, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην πλειοψηφία τους πως υπάρχει εξάλειψη στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών από την κυρίαρχη τάξη και αναπτύσσεται ένα θετικό κλίμα που βασίζεται στο σεβασμό και την κατανόηση. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δήλωσαν οικονομικούς, κοινωνικούς και προσωπική θέληση ως παράγοντες αποτυχίας των Ρομά μαθητών ενώ φαίνονται αβέβαιοι για τους παράγοντες της διγλωσσίας και της ιδιαίτερης πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά. Τέλος, αναφορικά με τα μέτρα που πρέπει να ληφθούν για την ένταξη των Ρομά μαθητών στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας, οι συμμετέχοντες εστίασαν κυρίως σε μέτρα που αφορούν τη δική τους επιμόρφωση και κατάρτιση σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης, μέτρα που αφορούν τους Ρομά γονείς και μαθητές αλλά και ολόκληρη τη σχολική μονάδα.

## **7.9. Συσχετίσεις μεταβλητών**

### **7.9.1. Έτη υπηρεσίας -Γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας**

Αρχίζοντας την επεξεργασία των συσχετίσεων σχετικά με το αν και κατά πόσο τα έτη υπηρεσίας επηρεάζουν τις γνώσεις των συμμετεχόντων σε θέματα διγλωσσίας και ειδικότερα τις πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσει ένας εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους, εκτιμήθηκε με τη χρήση των ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square, πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών εμπειρίας και την εφαρμογή των διαφόρων πρακτικών για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=0.05$  ( $p>0.05$ ). Δεδομένου του μικρού δείγματος της έρευνας, τα αποτελέσματα των ελέγχων δε μπορούν να γενικευτούν καθώς τα αποτελέσματα είναι μεροληπτικά. Ως αποτέλεσμα, σε συνδυασμό με τις συχνότητες,

υπάρχουν ενδείξεις πως κατά τη πρακτική της «Ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας» ( $p=0.108>0.05$ ), την επιλέγουν περισσότερο όσοι έχουν 1-10 (46.15%) έτη υπηρεσίας συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (12.50%) και 21+ (11.11%) υπηρεσία. Όμοια, κατά τη πρακτική «Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης» ( $p=0.192>0.05$ ), υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν 1-10 (62.50%) χρόνια υπηρεσίας τη χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (30.77%) και 21+ (22.20%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Επίσης, εκτιμάται πως και στη πρακτική «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» ( $p=0.095>0.05$ ), υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν 1-10 (53.85%) χρόνια υπηρεσίας τη χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (25%) και 21+ (11.11%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Τέλος, παρατηρείται πως στη πρακτική «Περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις» ( $p=0.095>0.05$ ), τείνουν όσοι έχουν 21+ (33.33%) χρόνια υπηρεσίας τη χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (0%) και 11-20 (7.69%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence, Πίνακας 23.

**Πίνακας 23: Πίνακας συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence –Έτη υπηρεσίας - Τι πρακτικές πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους;**

Τι πρακτικές πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους;		Έτη υπηρεσίας						Έλεγχοι ανεξαρτησίας $\chi^2$ p
		1-10		11-20		21+		
		N	N%	N	N%	N	N%	
Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	Όχι	7	53,87%	7	87,50%	8	88,89%	0.108
	Ναι	6	46,15%	1	12,50%	1	11,11%	
Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης	Όχι	3	37,50%	9	69,23%	7	77,78%	0.192
	Ναι	5	62,50%	4	30,77%	2	22,22%	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Όχι	6	46,15%	6	75,00%	8	88,89%	0.095

	Ναι	7	53,85%	2	25,00%	1	11,11%	
Συχνή επανάληψη	Όχι	5	62,50%	12	92,31%	7	77,78%	0.248
	Ναι	3	37,50%	1	7,69%	2	22,22%	
Έμφαση στον προφορικό λόγο	Όχι	7	87,50%	11	84,62%	8	88,89%	0.956
	Ναι	1	12,50%	2	15,38%	1	11,11%	
Συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά	Όχι	7	87,50%	11	84,62%	8	88,89%	0.956
	Ναι	1	12,50%	2	15,38%	1	11,11%	
Περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις	Όχι	8	100,00%	12	92,31%	6	66,67%	0.095
	Ναι	0	0,00%	1	7,69%	3	33,33%	
Φοίτηση σε ΤΥ, ΦΤ, ΖΕΠ	Όχι	8	100,00%	11	84,62%	8	88,89%	0.517
	Ναι	0	0,00%	2	15,38%	1	11,11%	
Θετική ανατροφοδότηση	Όχι	7	87,50%	12	92,31%	7	77,78%	0.613
	Ναι	1	12,50%	1	7,69%	2	22,22%	

Ακόμη, εκτιμήθηκε με τη χρήση των μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis, πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν σημαντικά ( $p>0.05$ ) τη παρουσία ξενόγλωσσων βιβλίων ( $p=0.706>0.05$ ) στη βιβλιοθήκη της τάξης, την ενθάρρυνση της διδασκαλίας άλλων γλωσσών ( $p=0.252>0.05$ ), τη χρήση λέξεων ρομανί στο λεξιλόγιο ( $p=0.410>0.05$ ) καθώς και τη χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού. Δεδομένου και πάλι του μικρού δείγματος, το αποτέλεσμα των ελέγχων είναι μεροληπτικό και συνεπώς με τη χρήση των εκτιμήσεων περιγραφικών μέτρων, παρατηρείται πως στη περίπτωση «*Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;*» ( $p=0.252>0.05$ ), όσοι έχουν χρόνια υπηρεσία 11-20 (M.T.=2.46, T.A=1.050), ενθαρρύνουν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=1,89, T.A=0.926) και 21+ (M.T.=2,00, T.A=1.364) χρόνια

υπηρεσίας αντίστοιχα, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis, Πίνακας 24.

**Πίνακας 24: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis -Έτη υπηρεσίας - Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία, Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών, Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας, Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού**

	Έτη υπηρεσίας						Kruskal-Wallis test p
	1-10		11-20		21+		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία;	1,50	,756	1,38	,650	1,78	1,093	0.706
Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;	1,89	,926	2,46	1,050	2,00	1,364	0.252
Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;	2,13	1,126	2,54	,967	2,11	1,537	0.410
Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού;	1,25	,463	1,69	,855	1,44	,726	0.477

Συνοπτικά, αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας και τις γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, παρατηρείται πως τις πρακτικές «*Διαφοροποιημένη διδασκαλία*», «*Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης*» και «*Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία*» τείνουν να την εφαρμόζουν περισσότερο όσοι έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας στην εκπαίδευση συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 και 21+ έτη υπηρεσίας. Επιπλέον, την πρακτική «*Περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις*», τείνουν να την εφαρμόζουν όσοι έχουν 21+ χρόνια υπηρεσίας. Τέλος την πρακτική «*ενθαρρύνετε κατά τη διδασκαλία σας τη χρήση άλλων γλωσσών;*» φαίνεται πως τείνουν να τη χρησιμοποιούν όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 και 21+ χρόνια υπηρεσίας.

## 7.9.2. Έτη υπηρεσίας --Εκπαιδευτικές πρακτικές



Όσον αφορά τις εκπαιδευτικές πρακτικές, και την επιρροή της τάξης από την παρουσία Ρομά μαθητών εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) μεταξύ των ετών υπηρεσιών για όλες τις περιπτώσεις σύμφωνα με τους μη-παραμετρικούς ελέγχους Kruskal-Wallis. Λαμβάνοντας υπόψη και πάλι το μικρό δείγμα παρατηρείται στην περίπτωση «*Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά;*» ( $p=0.058>0.05$ ), όσοι έχουν 11-20 (M.T.=2.75, T.A.=1.035) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να δίνουν περισσότερες πληροφορίες συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=1,78, T.A.=0.870) και 21+ (M.T.=2.38, T.A.=0.441) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Όμοια, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη περίπτωση «*Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής;*» ( $p=0.286>0.05$ ), όμως σε συνδυασμό με τις εκτιμήσεις παρατηρείται ότι όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.62, T.A.=0.961) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=3.00, T.A.=0.756) και 21+ (M.T.=3.22, T.A.=0.972) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Τέλος εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη περίπτωση «*Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή;*» ( $p=0.104>0.05$ ), όμως και πάλι σε συνδυασμό με τις εκτιμήσεις παρατηρείται ότι όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.62, T.A.=0.768) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=2,78, T.A.=0.707) και 21+ (M.T.=3,25, T.A.=0.972) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων, Πίνακας 25

**Πίνακας 25: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis – Έτη υπηρεσίας - Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας επηρεάζει, Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής, Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά, Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή.**

Έτη υπηρεσίας			Kruskal-Wallis test
1-10	11-20	21+	

<b>Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας επηρεάζει:</b>	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	P
Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας;	4,13	1,356	4,38	,768	4,56	1,014	0.638
Κατά την επιλογή των μέσων διδασκαλίας ( π.χ. εποπτικό-ακουστικό υλικό);	2,00	,926	2,31	1,251	2,11	,928	0.898
Το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιείτε (καθημερινός ή ακαδημαϊκός λόγος);	4,75	,463	3,85	1,405	4,33	,707	0.653
Κατά την επιλογή μορφών διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική);	1,75	1,035	1,77	,439	1,78	,667	0.760
Τον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης (π.χ. χορήγηση εννοιολογικών χαρτών κλπ);	3,25	,707	3,23	1,235	3,22	1,563	0.954
Την επιλογή της διδακτέας ύλης (π.χ. αποφυγή διδασκαλίας κάποιων εννοιών);	4,50	,535	3,85	1,068	4,44	,726	0.946
Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής;	3,00	,756	3,62	,961	3,22	,972	0.286
Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά;	1,78	1,035	2,75	,870	2,38	,441	0.058
Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή;	2,78	,707	3,62	,768	3,25	,972	0.104

Αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών, εκτιμήθηκε δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας και την εφαρμογής τους ( $p > 0.05$ ). Λαμβάνοντας και πάλι υπόψη το μικρό δείγμα και τη μεροληπτική φύση των ελέγχων εκτιμήθηκε πως στη περίπτωση «*Εξατομικευμένη διδασκαλία*» ( $p = 0.079 > 0.05$ ), όσοι έχουν 1-10 (62.50%) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να τη χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (44.44%) και 21+ (15.38%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Όμοια, παρατηρείται πως υπάρχουν ενδείξεις ότι στη περίπτωση «*Ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητές*» ( $p = 0.434 > 0.05$ ) όσοι έχουν 11-20 (30.77%) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να την εφαρμόζουν συχνότερα συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (12.50%) και 21+ (11.11%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Τέλος, παρατηρείται πως στην περίπτωση «*Οπτικοακουστικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης*» ( $p = 0.108 > 0.05$ ), όπου όσοι έχουν 11-

20 (46.15%) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να την εφαρμόζουν συχνότερα συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (12.50%) και 21+ (11.11%) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας, Πίνακας 26.

**Πίνακας 26: Πίνακας συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence – Έτη υπηρεσίας – Αναφέρετε τρεις πρακτικές που εφαρμόζετε και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών:**

Αναφέρετε τρεις πρακτικές που εφαρμόζετε και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών:	Έτη υπηρεσίας						Έλεγχοι ανεξαρτησίας $\chi^2$	
	1-10		11-20		21+			
		N	N%	N	N%	N	N%	p
Ομαδο-συνεργατική διδασκαλία	Όχι	4	50,00%	6	46,15%	5	55,56%	0.910
	Ναι	4	50,00%	7	53,85%	4	44,44%	
Εξάτομικευμένη διδασκαλία	Όχι	3	37,50%	5	55,56%	11	84,62%	0.079
	Ναι	5	62,50%	4	44,44%	2	15,38%	
Ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητές	Όχι	7	87,50%	9	69,23%	8	88,89%	0.434
	Ναι	1	12,50%	4	30,77%	1	11,11%	
Οπτικοακουστικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης	Όχι	7	87,50%	7	53,85%	8	88,89%	0.108
	Ναι	1	12,50%	6	46,15%	1	11,11%	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Όχι	8	100,00%	12	92,31%	8	88,89%	0.644
	Ναι	0	0,00%	1	7,69%	1	11,11%	
Χρήση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών	Όχι	7	87,50%	11	84,62%	7	77,78%	0.854
	Ναι	1	12,50%	2	15,38%	2	22,22%	
Πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια με ασκήσεις)	Όχι	7	87,50%	11	84,62%	7	77,78%	0.854
	Ναι	1	12,50%	2	15,38%	2	22,22%	
Μικρότερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις	Όχι	6	75,00%	9	69,23%	9	100,00%	0.190
	Ναι	2	25,00%	4	30,77%	0	0,00%	
Συχνή επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης	Όχι	6	75,00%	11	84,62%	7	77,78%	0.850

	Ναι	2	25,00%	2	15,38%	2	22,22%	
Άμεση εμπλοκή των Ρομά μαθητών στην εκπαίδευση	Όχι	8	100,00%	10	76,92%	7	77,78%	0.335
	Ναι	0	0,00%	3	23,08%	2	22,22%	
Θετική ανατροφοδότηση	Όχι	7	87,50%	11	84,62%	7	77,78%	0.854
	Ναι	1	12,50%	2	15,38%	2	22,22%	

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις των μεταβλητών αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν όταν διδάσκουν πολιτισμικά διαφορετικά παιδιά, φάνηκε πως όσοι έχουν προϋπηρεσία 11-20 χρόνια τείνουν να δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά μαθητών τους, προβάλλουν περισσότερο εποπτικό υλικό που παραπέμπει σε διαφορετικούς τρόπους ζωής και ενθαρρύνουν περισσότερο τους Ρομά μαθητές τους να τους διηγούνται ιστορίες από την προσωπική τους ζωή συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 και 21+ χρόνια. Αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν οι συμμετέχοντες και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των παιδιών Ρομά, όσοι έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσία χρησιμοποιούν περισσότερο εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 και 21+ χρόνια, ενώ όσοι έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας αναθέτουν περισσότερες πρωτοβουλίες στους Ρομά μαθητές τους και χρησιμοποιούν περισσότερο τον οπτικοακουστικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης από όσους έχουν 1-10 και 21+ χρόνια υπηρεσίας.

### 7.9.3. Έτη υπηρεσίας –Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα

Διερευνώντας τις διαφορές σχετικά με τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη διοργάνωση εκδηλώσεων με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών ( $p=0.142>0.05$ ), ενώ σχετικά με τη περίπτωση «Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές

εορτές;» ( $p=0.379>0.05$ ) παρατηρήθηκε στατιστικά μη-σημαντική διαφορά, όμως βάσει των εκτιμήσεων των περιγραφικών μέτρων, όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.23, T.A.=1.092) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=1.88, T.A.=0.354) και 21+ (M.T.=2.78, T.A.=1.202) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα.

Αναφορικά με τους τρόπους που προσπαθούν να εμπλέξουν τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει καμία στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) μεταξύ των ετών υπηρεσίας. Λαμβάνοντας υπόψη τη μεροληπτική φύση των ελέγχων δεδομένου του μικρού δείγματος και τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, παρατηρείται πως στη περίπτωση «*Σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιείτε μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό);*» ( $p=0.747>0.05$ ), όσοι έχουν 11-20 (M.T.=2.62, T.A.=1.193) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=1.75, T.A.=0.707) και 21+ (M.T.=2.44, T.A.=1.333) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Ακόμη, εκτιμάται πως στη περίπτωση «*Τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων;*» ( $p=0.604>0.05$ ), όσοι έχουν 11-20 (M.T.=4.15, T.A.=0.689) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=3,22, T.A.=0.000) και 21+ (M.T.= 4,00, T.A.=1.202) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Επίσης, στη περίπτωση «*Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;*» ( $p=0.297>0.05$ ), όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.33, T.A.=1.225) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=2.75, T.A.=1.035) και 21+ (M.T.=3.08, T.A.=0.641) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Ακόμη, στη περίπτωση «*Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνετε και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;*» ( $p=0.259>0.05$ ), όσοι έχουν 1-10 (M.T.=3.15, T.A.=0.899) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (M.T.=3.00, T.A.=1.069) και 21+ (M.T.=2.33, T.A.=1.323) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Τέλος, εκτιμάται πως στη περίπτωση «*Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;*» ( $p=0.182>0.05$ ), όσοι έχουν 1-10 (M.T.=3.25, T.A.=1.035) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης

συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (M.T.=2.92, T.A.=1.115) και 21+ (M.T.=2.56, T.A.=1.333) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα.

Σχετικά με την απουσία των μαθητών Ρομά από το σχολείο, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας ( $p>0.05$ ), στη τηλεφωνική επικοινωνία ( $p=0.156$ ), στην επίσκεψη κατ' οίκον ( $p=0.999$ ) καθώς στη συγγραφή πακέτων μάθησης ( $p=0.982$ ). Σύμφωνα με τις σημειακές εκτιμήσεις εκτιμήθηκε πως στη περίπτωση «*Συγγράφετε πακέτα μάθησης για το σπίτι;*» ( $p=0.982>0.05$ ), όσοι έχουν 1-10 (M.T.=3.25, T.A.=0.707) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (M.T.=3.08, T.A.=1.115) και 21+ (M.T.=2.56, T.A.=1.236) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Όμοια, εκτιμάται πως στη περίπτωση «*Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους;*» ( $p=0.156>0.05$ ) όσοι έχουν 1-10 (M.T.=4.46, T.A.=0.776) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (M.T.=4.13, T.A.=0.835) και 21+ (M.T.=3.44, T.A.=1.424) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα.

Όσον αφορά την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη και την αναζήτηση βοήθειας, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των ετών υπηρεσίας ( $p>0.05$ ) σε όλο το εύρος των τρόπων. Δεδομένου και πάλι των σημειακών εκτιμήσεων, εκτιμάται αρχικά πως στη περίπτωση βοήθειας «*Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);*» ( $p=0.433>0.05$ ) όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.46, T.A.=0.776) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=2.78, T.A.=0.707) και 21+ (M.T.=2.25, T.A.=0.972) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Ακόμη, παρόμοια συμπεριφορά παρατηρείται στη περίπτωση βοήθειας «*Σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα;*» ( $p=0.511>0.05$ ) όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.62, T.A.=0.768) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=3.00, T.A.=0.756) και 21+ (M.T.=2.67, T.A.=0.866) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Επίσης, εκτιμάται πως και στη περίπτωση βοήθειας «*Σε ηλεκτρονικές πηγές; (π.χ. διαδίκτυο)*» ( $p=0.472>0.05$ ) όσοι έχουν 11-20 (M.T.=3.62, T.A.=0.768) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 (M.T.=3.50, T.A.=0.535) και 21+ (M.T.=2.89, T.A.=0.782) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, ενώ στη περίπτωση βοήθειας «*Στους γονείς των Ρομά μαθητών*»

( $p=0.293>0.05$ ) όσοι έχουν 1-10 (M.T.=4.13, T.A.=0.641) χρόνια υπηρεσίας τείνουν να έχουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 (M.T.= 4,11, T.A.=1.032) και 21+ (M.T.=3,31, T.A.=0.928) χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα, σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων, Πίνακας 27.

**Πίνακας 27: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Kruskal-Wallis – Έτη υπηρεσίας – Διοργανώνετε εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας, Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές, Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να εμπλέξετε τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, Σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών/μαθητριών από το σχολείο, Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας, απευθύνετε για βοήθεια:**

	Έτη υπηρεσίας						Kruskal-Wallis test p
	1-10		11-20		21+		
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Διοργανώνετε εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας;	2,13	,991	2,62	1,044	2,11	1,054	0.142
Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές;	1,88	,354	3,23	1,092	2,78	1,202	0.379
<b>Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να εμπλέξετε τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία;</b>							
Σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιείτε μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό);	1,75	,707	2,62	1,193	2,44	1,333	0.747
Τους ζητάτε να μιλήσουν στους μαθητές για θέματα που γνωρίζουν;	3,00	,000	3,38	,870	2,89	1,537	0.555
Τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων;	3,22	,000	4,15	,689	4,00	1,202	0.604
Τους καλείτε στο σχολείο για να τους ενημερώσετε για την πρόοδο των παιδιών τους;	4,63	,518	4,38	,650	4,33	1,000	0.326
Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;	2,75	1,035	3,33	,641	3,08	1,225	0.297

Εξηγείτε ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο	3,63	1,302	4,08	,954	4,00	1,225	0.353
Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνετε και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;	3,15	1,069	3,00	,899	2,33	1,323	0.259
Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;	3,25	1,035	2,92	1,115	2,56	1,333	0.182
Ενθαρρύνετε τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών;	4,00	,535	3,69	,947	3,67	1,118	0.601
<b>Σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών/μαθητριών από το σχολείο:</b>							
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους;	4,46	,835	4,13	,776	3,44	1,424	0.156
Πηγαίνετε από το σπίτι τους, σε περίπτωση που αυτό είναι εφικτό;	1,13	,354	1,08	,277	1,00	,000	0.999
Συγγράφετε πακέτα μάθησης για το σπίτι;	3,25	,707	3,08	1,115	2,56	1,236	0.982
<b>Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας, απευθύνεστε για βοήθεια:</b>							
Στο σχολικό σύμβουλο;	4,13	,641	3,77	1,166	4,00	,866	0.887
Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);	2,78	,707	3,46	,776	2,25	,972	0.433
Σε έμπειρους/ες συναδέλφους;	3,75	,463	3,85	,801	3,56	,726	0.518
Σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα;	3,00	,756	3,62	,768	2,67	,866	0.511
Σε ηλεκτρονικές πηγές; (π.χ. διαδίκτυο)	3,50	,535	3,62	,768	2,89	,782	0.472
Στους γονείς των Ρομά μαθητών;	4,13	,641	4,11	1,032	3,31	,928	0.293

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις μεταβλητών μεταξύ των ετών υπηρεσίας και τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για ένταξη των Ρομά μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε βάσει των συχνοτήτων πως όσοι έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσία τείνουν να ενθαρρύνουν περισσότερο τους Ρομά μαθητές να συμμετέχουν στις εκπαιδευτικές δραστηριότητες από όσους έχουν 1-10 και 21+ χρόνια.

Επιπλέον, αναφορικά με τους τρόπους που επιλέγουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες του δείγματος να εντάξουν τους γονείς Ρομά στην εκπαίδευση φάνηκε πως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 11-20 χρόνια υπηρεσίας τείνουν περισσότερο να χρησιμοποιούν



μεταφραστική σε περίπτωση που οι Ρομά γονείς δε γνωρίζουν ελληνικά, τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων και τους καλούν στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 και 21+ χρόνια υπηρεσίας. Όμως, όσοι έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσίας τείνουν να ενθαρρύνουν περισσότερο τους γονείς Ρομά να παίρνουν το λόγο στις εκδηλώσεις και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους και οργανώνουν εκδηλώσεις για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 και 21+ χρόνια προϋπηρεσία.

Επιπλέον, όσοι έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσία σύμφωνα με τις σημειακές εκτιμήσεις, τείνουν περισσότερο να επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους γονείς Ρομά και συγγράφουν πακέτα μάθησης για το σπίτι σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών από το σχολείο από όσους έχουν 11-20 και 21+ χρόνια προϋπηρεσία.

Τέλος, όσοι έχουν 11-20 χρόνια προϋπηρεσία τείνουν περισσότερο να απευθύνονται για βοήθεια σε περίπτωση προβλημάτων από τη φοίτηση των Ρομά μαθητών σε ειδικούς επιστήμονες, σε βιβλία και δημοσιεύματα και σε ηλεκτρονικές πηγές συγκριτικά με όσους έχουν 1-10 χρόνια και 21+ χρόνια προϋπηρεσία. Ωστόσο, στους γονείς των Ρομά μαθητών απευθύνονται περισσότερο όσοι έχουν 1-10 χρόνια προϋπηρεσία συγκριτικά με όσους έχουν 11-20 και 21+ αντίστοιχα.

#### **7.9.4. Τίτλοι σπουδών –Γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας**

Αντίστοιχα με την διερεύνηση της εμπειρίας, κατά την ανάλυση των διαφοροποιήσεων σχετικά με τον τίτλο σπουδών και τις πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους εκτιμήθηκε σύμφωνα με τους ελέγχους ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη πρακτική «*Συμπερίληψη*

της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά» ( $p=0.032<0.05$ ), κατά την οποία όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (26.67%) παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα θετικής απόκρισης συγκριτικά με το όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (0%). Για όλες τις υπόλοιπες πρακτικές, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων σπουδών, αποτέλεσμα το οποίο είναι μεροληπτικό δεδομένου του μικρού δείγματος και συνεπώς την μεροληψία των ελέγχων. Ως εκ τούτου, ακολουθώντας αντίστοιχη κατεύθυνση με τα έτη υπηρεσίας, εκτιμήθηκε πως βάσει των συχνοτήτων υπάρχουν στοιχεία πως τη πρακτική «Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης» ( $p=0.265>0.05$ ), την επιλέγουν περισσότερο όσοι έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (46.67%) συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (26.67%), ενώ τη πρακτική «Διαφοροποιημένη διδασκαλία» ( $p=0.439>0.05$ ), την επιλέγουν περισσότερο όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (40%) συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (26.67%), σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence, Πίνακας 28.

**Πίνακας 28: Πίνακας συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence - Τίτλοι σπουδών - Τι πρακτικές πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους;**

Τι πρακτικές πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους;	Τίτλοι σπουδών				Έλεγχοι ανεξαρτησίας $\chi^2$	p
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Διδασκαλείο		Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)			
	N	N%	N	N%		
Ομαδο-συνεργατική διδασκαλία	Όχι	11	73,33%	11	73,33%	0.999
	Ναι	4	26,67%	4	26,67%	

Οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης	Όχι	8	53,33%	11	73,33%	0.256
	Ναι	7	46,67%	4	26,67%	
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Όχι	11	73,33%	11	60,00%	0.439
	Ναι	4	26,67%	4	40,00%	
Συχνή επανάληψη	Όχι	12	80,00%	12	80,00%	0.999
	Ναι	3	20,00%	3	20,00%	
Έμφαση στον προφορικό λόγο	Όχι	13	86,67%	13	86,67%	0.999
	Ναι	2	13,33%	2	13,33%	
Συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά	Όχι	15	100,00%	11	73,33%	<b>0.032</b>
	Ναι	0	0,00%	4	26,67%	
Περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις	Όχι	12	80,00%	14	93,33%	0.283
	Ναι	3	20,00%	1	6,67%	
Φοίτηση σε ΤΥ, ΦΤ, ΖΕΠ	Όχι	14	93,33%	13	86,67%	0.543
	Ναι	1	6,67%	2	13,33%	
Θετική ανατροφοδότηση	Όχι	14	93,33%	12	80,00%	0.283
	Ναι	1	6,67%	3	20,00%	

Ακόμη, αναφορικά με τη διαφοροποίηση των τίτλων σπουδών, εκτιμήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σύμφωνα με της μη-παραμετρικούς ελέγχους Mann-Whitney U-test στη περίπτωση «*Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;*» ( $p=0.041 < 0.05$ ), κατά την οποία κατά την οποία όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=2.80, T.A.=1.302) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=1.80, T.A.=0.775). Επιπρόσθετα, όπως στην προηγούμενη

περίπτωση των ελέγχων ανεξαρτησίας, έτσι και σε αυτή τη περίπτωση το μικρό μέγεθος δείγματος επηρεάζει αρνητικά την αξιοπιστία των ελέγχων και ως αποτέλεσμα, σύμφωνα με της εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, υπάρχουν ενδείξεις πως στη περίπτωση «*Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;*» ( $p=0.250>0.05$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (Μ.Τ.=2.47, Τ.Α.=1.302) παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αξιολόγησης συγκριτικά με το όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (Μ.Τ.=1.87, Τ.Α.=0.834), σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων, Πίνακας 29.

**Πίνακας 29: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test - Τίτλοι σπουδών – Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία, Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών, Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας, Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού**

	Τίτλοι σπουδών				
	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Διδασκαλείο		Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)		Mann- Whitney U-test
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	
Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία;	1,33	,617	1,73	,961	0.305
Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;	1,87	,834	2,47	1,302	0.250
Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;	1,80	,775	2,80	1,320	<b>0.041</b>
Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού;	1,27	,458	1,73	,884	0.217

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ των τίτλων σπουδών και των γνώσεων των συμμετεχόντων σε θέματα διγλωσσίας και διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας, παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τίτλων σπουδών και της πρακτικής «*συμπερίληψης της γλώσσας και*

του πολιτισμού των Ρομά» ( $p=0.032<0.05$ ) ως μέσο εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη οπτική, όσοι εκπαιδευτικοί έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση συμπεριλαμβάνουν περισσότερο τη γλώσσα και τον πολιτισμό των Ρομά μαθητών τους προκειμένου να μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική γλώσσα συγκριτικά με όσους περιορίζονται στη βασική εκπαίδευση. Επιπλέον, υπάρχουν ενδείξεις βάσει των συχνοτήτων, πως τον οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης ως εκπαιδευτική πρακτική για να μπορέσουν οι μαθητές Ρομά να κατακτήσουν την ελληνική γλώσσα τον επιλέγουν περισσότερο όσοι έχουν μόνο πτυχίο βασικής εκπαίδευσης ενώ την διαφοροποιημένη διδασκαλία της επιλέγουν περισσότερο όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ακόμη, παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά σύμφωνα με της μη-παραμετρικούς ελέγχους στη περίπτωση «*Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;*» ( $p=0.041<0.05$ ), σύμφωνα με την οποία όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση χρησιμοποιούν περισσότερο λέξεις ρομανί στη διδασκαλία τους συγκριτικά με όσους έχουν μόνο το πτυχίο της βασικής εκπαίδευσης. Τέλος, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση ενθαρρύνουν περισσότερο κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους τη χρήση άλλων γλωσσών συγκριτικά με όσους περιορίζονται στις βασικές σπουδές.

#### **7.9.5. Τίτλοι σπουδών – Εκπαιδευτικές πρακτικές**

Αναφορικά με τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων, και ειδικότερα το πόσο επηρεάζει η παρουσία των Ρομά μαθητών τη διδασκαλία τους στην τάξη, εκτιμήθηκε με τη χρήση των μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test, πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) μεταξύ των διαφόρων τίτλων σπουδών. Ακόμη, με τη χρήση των ίδιων ελέγχων, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν επηρεάζει τη διδασκαλία κατά τη χρησιμοποίηση εποπτικού υλικού που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής ( $p=0.999>0.05$ ) και τη παροχή πληροφοριών για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά ( $p=0.267>0.05$ ), καθώς και τη διήγηση των ιστοριών καθημερινότητας από τους Ρομά μαθητές ( $p=0.713>0.05$ ). Όμως σύμφωνα με της εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν

εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (Μ.Τ.= 4,47, Τ.Α.=0,267) τείνουν να δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά μαθητών τους συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο». Όμοια, όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (Μ.Τ.=4,33, Τ.Α.= 0,299), χρησιμοποιούν περισσότερο εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων, Πίνακας 30.

**Πίνακας 30: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test – Τίτλοι σπουδών – Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας επηρεάζει, Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής, Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά, Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή.**

Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας επηρεάζει:	Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Διδασκαλείο		Τίτλοι σπουδών		
	Μ.Τ.	Τ.Α.	Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)		Mann-Whitney U-test p
			Μ.Τ.	Τ.Α.	
Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας;	4,47	,915	4,27	1,100	0.713
Κατά την επιλογή των μέσων διδασκαλίας ( π.χ. εποπτικό-ακουστικό υλικό);	2,27	1,033	2,07	1,100	0.539
Το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιείτε (καθημερινός ή ακαδημαϊκός λόγος);	4,13	1,060	4,33	1,113	0.539
Κατά την επιλογή μορφών διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική);	1,87	,743	1,67	,617	0.567
Τον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης (π.χ. χρήση εννοιολογικών χαρτών κλπ);	3,20	1,207	3,27	1,223	0.838
Την επιλογή της διδακτέας ύλης (π.χ. αποφυγή διδασκαλίας κάποιων εννοιών);	4,20	,775	4,20	1,014	0.775

Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής;	2,33	,816	4,33	1,047	0.299
Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά;	2,13	,915	4,47	,834	0.267
Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή;	3,27	,799	3,27	,961	0.713

Όσον αφορά τις πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί και βοηθούν τη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους, εκτιμήθηκε με τη χρήση των ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence, πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στη πρακτική «Πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια με ασκήσεις)» ( $p=0.014 < 0.05$ ), κατά την οποία όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (0%) παρουσιάζουν σπανιότερη συχνότητα θετικής απόκρισης συγκριτικά με το όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (33%). Για όλες τις υπόλοιπες πρακτικές, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τίτλων σποδών των συμμετεχόντων και των αντίστοιχων πρακτικών για την σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών του, όμως σύμφωνα πάλι με το μικρό δείγμα, υπάρχουν ενδείξεις πως στη πρακτική «Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία» ( $p=0.273$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (60%) παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα θετικής απόκρισης συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (40%). Όμοια, κατά τη πρακτική «Εξατομικευμένη διδασκαλία» ( $p=0.256 > 0.05$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (46.67%) παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα θετικής απόκρισης συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (26.67%), σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence, Πίνακας 31.

**Πίνακας 31: Πίνακας συχνοτήτων και ελέγχων ανεξαρτησίας Chi-Square test of Independence - Τίτλοι σπουδών – Αναφέρετε τρεις πρακτικές που εφαρμόζετε και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών:**

Αναφέρετε τρεις πρακτικές που εφαρμόζετε και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών:		Τίτλοι σπουδών					p
		Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/Διδασκαλείο		Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)		Έλεγχος ανεξαρτησίας $\chi^2$	
		N	N%	N	N%		
Ομαδο-συνεργατική διδασκαλία	Όχι	9	60,00%	6	40,00%	0.273	
	Ναι	6	40,00%	9	60,00%		
Εξατομικευμένη διδασκαλία	Όχι	11	73,33%	8	53,33%	0.256	
	Ναι	4	26,67%	7	46,67%		
Ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητές	Όχι	12	80,00%	12	80,00%	0.999	
	Ναι	3	20,00%	3	20,00%		
Οπτικοακουστικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης	Όχι	11	73,33%	11	73,33%	0.999	
	Ναι	4	26,67%	4	26,67%		
Διαφοροποιημένη διδασκαλία	Όχι	14	93,33%	14	93,33%	0.999	
	Ναι	1	6,67%	1	6,67%		
Χρήση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών	Όχι	14	93,33%	11	73,33%	0.142	
	Ναι	1	6,67%	4	26,67%		
Πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια με ασκήσεις)	Όχι	10	66,67%	15	100,00%	<b>0.014</b>	
	Ναι	5	33,33%	0	0,00%		
Μικρότερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεις	Όχι	12	80,00%	12	80,00%	0.999	
	Ναι	3	20,00%	3	20,00%		
Συχνή επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης	Όχι	12	80,00%	12	80,00%	0.999	
	Ναι	3	20,00%	3	20,00%		
Άμεση εμπλοκή των Ρομά μαθητών στην εκπαίδευση	Όχι	14	93,33%	11	73,33%	0.142	
	Ναι	1	6,67%	4	26,67%		



Θετική ανατροφοδότηση	Όχι	14	93,33%	11	73,33%	0.142
	Ναι	1	6,67%	4	26,67%	

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις των μεταβλητών μεταξύ των τίτλων σπουδών και των εκπαιδευτικών πρακτικών των συμμετεχόντων σε πολυπολιτισμικές τάξεις, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά μαθητών τους και προβάλλουν περισσότερα στοιχεία από τον τρόπο ζωής διαφορετικών πολιτισμών και τρόπων στο πλαίσιο της τάξης. Επίσης, για τη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους, παρατηρήθηκε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ της πρακτικής «Πρόσθετο έντυπο εκπαιδευτικό υλικό (π.χ. φυλλάδια με ασκήσεις)» ( $p=0.014<0.05$ ), κατά την οποία όσοι περιορίζονται στη βασική εκπαίδευση τη χρησιμοποιούν περισσότερο από όσους έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση. Επίσης, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο ομαδοσυνεργατικές και εξατομικευμένες μεθόδους διδασκαλίας.

#### 7.9.6. Τίτλοι σπουδών –Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα

Διερευνώντας τις δράσεις των εκπαιδευτικών με τη χρήση των μη-παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών, δεν επηρεάζει τη διοργάνωση εκδηλώσεων με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών ( $p=0.161>0.05$ ) καθώς και το ότι οι Ρομά μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές ( $p=0.412>0.05$ ). Ακόμη, όσον αφορά τη διερεύνηση των τρόπων που εμπλέκονται οι γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε πως δεν επηρεάζεται από το τίτλο σπουδών ( $p>0.05$ ). Στους τρόπους αυτούς, υπάρχουν ενδείξεις πως στον τρόπο «Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;» ( $p=0.345>0.05$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)» (Μ.Τ.=3.20, Τ.Α.=1.207) τον χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο» (Μ.Τ.=2.93, Τ.Α.=0.594), ενώ στον τρόπο «Εξηγείτε ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο

με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο» ( $p=0.389>0.05$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=4.20, T.A.=0.775) τον χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=3.67, T.A.=1.345). Ακόμη, εκτιμήθηκε πως στον τρόπο «*Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνετε και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;*» ( $p=0.285>0.05$ ), υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=3.13, T.A.=0.990) τον χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=2.60, T.A.=0.183). Επιπλέον, στον τρόπο «*Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;*» ( $p=0.202>0.05$ ), υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=3.13, T.A.=1.302) τον χρησιμοποιούν περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=2.67, T.A.=0.976). Αναφορικά με τη περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών από το σχολείο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τίτλων σπουδών, όμως υπάρχουν ενδείξεις πως στη περίπτωση «*Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους*» ( $p=0.187>0.05$ ), όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=4.33, T.A.=0.976) την αξιολογούν υψηλότερα συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=3.80, T.A.=0.146). Τέλος, όσον αφορά τη αίτηση βοήθειας για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη, εκτιμήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ( $p>0.05$ ) μεταξύ των τίτλων σπουδών, ενώ βάσει των εκτιμητών υπάρχουν ενδείξεις πως στη περίπτωση «*Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);*» ( $p=0.461>0.05$ ) όσοι έχουν εκπαίδευση «*Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)*» (M.T.=3.07, T.A.=1.100) απευθύνονται περισσότερο συγκριτικά με όσους έχουν εκπαίδευση «*Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείο*» (M.T.=2.80,

T.A.=0.775), σύμφωνα με τον ακόλουθο πίνακα περιγραφικών μέτρων και μη-παραμετρικών ελέγχων, Πίνακας 32.

**Πίνακας 32: Πίνακας περιγραφικών μέτρων και μη -παραμετρικών ελέγχων Mann-Whitney U-test – Τίτλοι σπουδών - Διοργανώνετε εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας, Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές, Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να εμπλέξετε τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, Σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών/μαθητριών από το σχολείο, Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας, απευθύνεστε για βοήθεια:**

	Τίτλοι σπουδών				
	Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης/ Διδασκαλείο		Πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση (Δεύτερο πτυχίο, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό)		Mann-Whitney U-test
	M.T.	T.A.	M.T.	T.A.	p
Διοργανώνετε εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας;	2,07	,884	2,60	1,121	0.161
Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές;	2,53	,915	2,93	1,280	0.412
<b>Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να εμπλέξετε τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία;</b>					
Σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιείτε μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό);	2,27	1,163	2,40	1,183	0.775
Τους ζητάτε να μιλήσουν στους μαθητές για θέματα που γνωρίζουν;	3,00	1,195	3,27	,799	0.595
Τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων;	3,80	,862	3,87	,915	0.653
Τους καλείτε στο σχολείο για να τους ενημερώσετε για την πρόοδο των παιδιών τους;	4,27	,884	4,60	,507	0.389
Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;	2,93	,594	3,20	1,207	0.345
Εξηγείτε ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο	4,20	,775	3,67	1,345	0.389

Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνετε και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;	2,60	1,183	3,13	,990	0.285
Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;	2,67	,976	3,13	1,302	0.202
Ενθαρρύνετε τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών;	3,67	,976	3,87	,834	0.653
<b>Σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών/μαθητριών από το σχολείο:</b>					
Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους;	3,80	1,146	4,33	,976	0.187
Πηγαίνετε από το σπίτι τους, σε περίπτωση που αυτό είναι εφικτό;	1,07	,258	1,07	,258	0.999
Συγγράφετε πακέτα μάθησης για το σπίτι;	3,00	1,000	2,93	1,163	0.999
<b>Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας απευθύνεστε για βοήθεια:</b>					
Στο σχολικό σύμβουλο;	4,00	,845	3,87	1,060	0.902
Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);	2,80	,775	3,07	1,100	0.461
Σε έμπειρους/ες συναδέλφους;	3,67	,724	3,80	,676	0.595
Σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα;	3,07	,704	3,27	1,033	0.539
Σε ηλεκτρονικές πηγές; (π.χ. διαδίκτυο)	3,27	,704	3,47	,834	0.512
Στους γονείς των Ρομά μαθητών;	3,67	,816	3,87	1,125	0.345

Συνοψίζοντας τις συσχετίσεις μεταβλητών μεταξύ των δράσεων κοινωνικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών για ένταξη των Ρομά γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία και των τίτλων σπουδών, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση ενθαρρύνουν περισσότερο τους γονείς Ρομά να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, τους ενθαρρύνουν να παίρνουν το λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνουν και να μιλούν για τη ζωή και τα βιώματά τους και οργανώνουν εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους συγκριτικά με όσους περιορίζονται στις βασικές σπουδές. Ωστόσο όσοι είναι κάτοχοι μόνο Παιδαγωγικού Τμήματος Σπουδών ή Διδασκαλείου τείνουν να εξηγούν περισσότερο ατομικά στον κάθε γονέα τον τρόπο που θα βοηθήσει το παιδί του στο σπίτι.

Επιπρόσθετα, όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να επικοινωνούν συχνότερα με τους γονείς Ρομά συγκριτικά με όσους περιορίζονται στις βασικές σπουδές.

Τέλος, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη φοίτηση των Ρομά παιδιών στο σχολείο, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση απευθύνονται περισσότερο σε ειδικούς επιστήμονες συγκριτικά με όσους περιορίζονται στις βασικές σπουδές.

## 8. ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

### 8.1. Εξοικείωση των συμμετεχόντων με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η διερεύνηση του βαθμού εξοικείωσης και επαφής των συμμετεχόντων με την πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά, τους ζητήθηκε να καταγράψουν τα τρία βασικότερα χαρακτηριστικά που πιστεύουν πως χαρακτηρίζουν τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Μέσα από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε το γεγονός πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην πλειοψηφία σε χαρακτηριστικά σχετιζόμενα με τη θεσμική νόρμα, όπως είναι η παραβατική συμπεριφορά και η έλλειψη κανόνων που διέπει τους Ρομά. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί τόνισαν ιδιαίτερα την αδιαφορία των Ρομά για την εκπαίδευση, καθώς επίσης και πολιτισμικά χαρακτηριστικά όπως ο νομαδισμός, η διατήρηση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά και η αγάπη τους για τη μουσική. Ακόμη εστίασαν και σε άλλους παράγοντες, οικογενειακούς, εργασιακούς και παράγοντες που σχετίζονται με την εμφάνιση και την ενδυμασία τους. Μέσα από αυτές τις δηλώσεις, φαίνεται πως στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί στέκονται σε χαρακτηριστικά τα οποία είναι ευρέως διαδεδομένα για τους Ρομά με αποτέλεσμα να απουσιάζουν οι δηλώσεις που παραπέμπουν σε μια πιο ουσιαστική και σε βάθος γνώση για την πολιτισμική τους ταυτότητα. Επιπλέον, φαίνεται πως αναπαράγουν τα στερεότυπα που ενυπάρχουν και αναπαράγονται από την κοινή γνώμη με αποτέλεσμα να επιτείνουν τις προκαταλήψεις που ήδη είναι εδραιωμένες για τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα (Λευθεριώτου κ.α. 2011, σ. 42).

Η έλλειψη ουσιαστικών γνώσεων των συμμετεχόντων για την πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά ίσως προκύπτει παράλληλα και από την έλλειψη ουσιαστικής επαφής με τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Ειδικότερα, η εικόνα της πλειοψηφίας των εκπαιδευτικών για τους Ρομά, φαίνεται πως δεν είναι αποτέλεσμα προσωπικής επαφής μαζί τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μάλιστα, όταν ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν αν έχουν κοινωνικές επαφές εκτός σχολείου με τους Ρομά, οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) δήλωσαν πως δεν έχουν. Από τους υπόλοιπους,

παρατηρούμε πως οι περισσότεροι δήλωσαν πως οι επαφές τους περιορίζονται στο πλαίσιο γειτονικών σχέσεων και των συναναστροφών του ευρύτερου κοινωνικού τους περιβάλλοντος. Με άλλα λόγια, οι κοινωνικές επαφές των εκπαιδευτικών με τους Ρομά περιορίζονται στην πλειοψηφία τους στις τυπικές σχέσεις. Μέσα από αυτού του είδους τις απρόσωπες σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους Ρομά όμως, φαίνεται πως δυσχεραίνεται σε σημαντικό βαθμό η ανάπτυξη κοινού εδάφους για ουσιαστική επαφή, γνωριμία και διαπολιτισμική επικοινωνία με τους Ρομά προκειμένου να επιτευχθεί μια διαφορετική θεώρηση για τον ιδιαίτερο πολιτισμό τους (Bennet & Bennet 2001, σ. 6). Επιπλέον, οι τυπικές σχέσεις με την πολιτισμική ομάδα των Ρομά διαφαίνονται και μέσα από το γεγονός πως η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων δεν έχει επισκεφτεί ποτέ τα σπίτια τους. Βέβαια αυτό μπορεί να οφείλεται και στην ομάδα των Ρομά που ίσως επιδιώκουν μια διαχωριστική διαβίωση (Καραθανάση, 1996, σ. 81).

Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί αναπαράγουν τα κοινωνικά στερεότυπα για τους Ρομά, που οφείλονται στην απουσία ουσιαστικής επαφής και γνωριμίας με τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα. Ωστόσο, σύμφωνα τόσο με την Deardorff (2006, σ. 254, 2010, 88, 2016, σ. 141-142), όσο και με τον Byram (1997, σ. 50) φαίνεται πως βασικό χαρακτηριστικό της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι η επιθυμία για την ανακάλυψη των πολιτισμικά διαφορετικών ανθρώπων, γεγονός που αποτελεί σπουδαίο προσόν ενός διαπολιτισμικά ικανού ατόμου. Ακόμη, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να μη διαθέτουν *«τη γνώση που αντανακλά την καθημερινή πραγματικότητα των Ρομά»* (Γκόβαρης, 2005, σ. 211), όπως θα έπρεπε για να αναπτύξουν θετικές στάσεις απέναντι στην πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα από τη συνεχή επικοινωνία και επαφή με τους πολιτισμικά διαφέροντες ανθρώπους (Γκόβαρης, 2000, σ. 641). Τέλος, όπως έχει φανεί, οι γνώσεις για την πολιτισμική ποικιλομορφία που συνθέτουν το μαθητικό πληθυσμό, συμβάλλουν στην καλλιέργεια ουσιαστικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και πολιτισμικά διαφερόντων παιδιών με παράλληλη την έμπρακτη αξιοποίησή τους στη διαδικασία με στόχο τη διαπολιτισμική μάθηση (Villegas & Lucas, 2002, παράθεση από Μανιάτης, 2007, σ. 148-159). Άλλωστε, οι διαπολιτισμικά ικανοί άνθρωποι προσπαθούν συνεχώς να οικοδομήσουν ουσιαστικές σχέσεις με ανθρώπους διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης (Barret et al. 2017, σ. 20).

## **8.2. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρουσία των Ρομά μαθητών στο σχολείο**

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα χαρακτηριστικά στοιχεία που υποδηλώνουν τη διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά μαθητών τους, που φοιτούν στις σχολικές τάξεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι συγκλίνουν σε δύο διαπιστώσεις. Πρώτον, συμφωνούν ότι οι μαθητές Ρομά χαρακτηρίζονται για τη μη επιμελημένη καθαριότητα τους σώματος και την ανεπαρκή ιατροφαρμακευτική φροντίδα, στοιχεία που επαληθεύει παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (βλ. Νικολαου, 2009, σ. 553). Αντιθέτως, φαίνεται ότι διαφωνούν πως το στοιχείο πολιτισμικής διαφορετικότητας των Ρομά μαθητών είναι η διάθεση για επαφή μόνο με τους Ρομά συμμαθητές τους, η ιδιαίτερη ενδυμασία τους, η επιθετικότητα προς τα άλλα παιδιά, η ελλιπής γνώση της ελληνικής γλώσσας, τα φυσιολογικά τους χαρακτηριστικά και η μη επιμελημένη ένδυση. Ως εκ τούτου, με βάση τους παράγοντες της ελλιπούς ιατροφαρμακευτικής φροντίδας και της ελλιπούς τήρησης των κανόνων υγιεινής, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν κατανοήσει πως οι Ρομά είναι μια πολιτισμική ομάδα η οποία ζει σε συνθήκες κοινωνικού αποκλεισμού και περιθωριοποίησης (Χατζησαββίδης, 2007, σ. 53). Επομένως, εύλογα προκύπτει το ερώτημα κατά πόσο η εκπαιδευτική κοινότητα είναι διατεθειμένη να αναλάβει κοινωνικές δράσεις για ευαισθητοποίηση των γονέων Ρομά, ώστε να προβούν σε πράξεις που αφορούν την υγεία των παιδιών τους με στοχευμένες ενέργειες (όπως να επιμείνουν στον εμβολιασμό τους αναλαμβάνοντας την πρωτοβουλία να προγραμματίσουν κάποιο ραντεβού οι ίδιοι σε δημόσιο φορέα και να ενημερώσουν το γονιό).

Επιπλέον, σχετικά με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες αφορούν τις συνήθειες, τα έθιμα και τις αξίες που φέρνουν οι Ρομά μαθητές στο σχολείο και παραπέμπουν στον πολιτισμό τους, φαίνεται πως σύμφωνα πάντα με τους ίδιους, κυριαρχούν τα στοιχεία που σχετίζονται με τη θεσμική νόρμα, όπως είναι η απρεπής συμπεριφορά, η ανυπακοή προς το δάσκαλο και τους θεσμούς και η διαφορετική αντίληψη χρήσης της του χώρου και της τάξης. Σχετικά με την επικοινωνία με τους



τρίτους, ένα μικρό ποσοστό των εκπαιδευτικών δήλωσε πως οι Ρομά φέρουν την επιθυμία σύναψης σχέσεων μόνο με τους Ρομά συμμαθητές τους, ενώ όσον αφορά σε συντηρητικές αντιλήψεις για τη δόμηση της οικογένειας, παρατηρήθηκε η πατριαρχία, δηλαδή ότι οι γυναίκες είναι κοινωνικά πιο υποβαθμισμένες συγκριτικά με τους άνδρες. Ακόμη, μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρθηκε και σε στερεοτυπικές αντιλήψεις της κυρίαρχης ομάδας για την πολιτισμική ομάδα των Ρομά όπως είναι η αγάπη τους για τη μητρική γλώσσα, η αγάπη τους για τη μουσική και την ελευθερία έκφρασης, οι διαφορετικές διατροφικές τους συνήθειες και η ιδιαίτερη ενδυμασία τους, η επιφυλακτικότητα, στοιχεία που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Παρατηρούμε λοιπόν, πως και σε αυτή την περίπτωση η έλλειψη ουσιαστικών επαφών των συμμετεχόντων με τους Ρομά έχει συντελέσει στη γενικότερη στερεοτυπική αντίληψη για τον πολιτισμό τους. Ειδικότερα, το γεγονός πως οι περισσότεροι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε παράγοντες που σχετίζονται κυρίως με τη θεσμική νόρμα, ενδεχομένως να έχει διττή σημασία. Αφενός μεν να υποδηλώνει την επιθυμία των Ρομά να αντιστέκονται στην επιβολή αφομοίωσής τους από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και αφετέρου, τη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος με τέτοιο τρόπο, ώστε, προκειμένου να τους εντάξει, απαιτεί να προσαρμοστούν σε ένα σχολείο διαμορφωμένο για την εξυπηρέτηση των αναγκών της κυρίαρχης ομάδας, το οποίο δε λαμβάνει υπόψη του την κουλτούρα, τις αξίες και τα οικογενειακά πρότυπά τους (Λευθεριώτου, κ.α., 2011, σ. 26). Επιπλέον, ίσως παραπέμπει και σε μία «αδιαφορία» των εκπαιδευτικών να ασχοληθούν παιδαγωγικά και μαθητοκεντρικά με τα συγκεκριμένα παιδιά αναζητώντας τις αιτίες αυτών των συμπεριφορών και προσπαθώντας εξατομικευμένα και με παιδαγωγικούς όρους να τις εξαλείψουν. Έτσι την παραβατική συμπεριφορά τη θεωρούν πρόβλημα του μαθητή και όχι της δικής τους διδασκαλίας, του σχολείου τους, του εκπαιδευτικού συστήματος.

Το γεγονός αυτό διαφαίνεται έντονα και μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διαστάσεις της σχολικής ζωής που δυσκολεύουν τους Ρομά μαθητές, περισσότερο από τους υπολοίπους. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε πως ένας σημαντικός παράγοντας είναι η ασυνεχής και ασυνεπής φοίτηση, η μη τήρηση συγκεκριμένων κανόνων της κυρίαρχης τάξης και οι γλωσσικές/γνωστικές απαιτήσεις της κυρίαρχης γλώσσας. Ακόμα, σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως τους Ρομά

μαθητές τους δυσκολεύει η διαφορετική αντίληψη χρήσης του χώρου της τάξης, η αδυναμία κοινωνικοποίησης και η έλλειψη υγιεινής. Αυτές οι διαστάσεις ίσως επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό, πως οι Ρομά αισθάνονται ότι το ελληνικό σχολείο τους επιβάλλει να ακολουθήσουν ένα σύστημα αξιών ξένο προς εκείνους (Καραθανάση, 1996, σ 81). Από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών δηλαδή διαπιστώνεται, πως οι Ρομά επιλέγουν να μην πηγαίνουν τακτικά σχολείο, έχουν ελλείψεις στην ελληνική γλώσσα ενώ παράλληλα αδυνατούν να κατανοήσουν τους κανόνες που διέπουν την τάξη. Το ζήτημα που προκύπτει όμως μέσα από αυτές τις δηλώσεις, είναι κατά πόσο οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ασχολούνται ουσιαστικά να μάθουν τους κανόνες της τάξης στους Ρομά μαθητές, ή να υπάρξει και μια σύγκλιση των κανόνων με τον τρόπο ζωής των Ρομά ούτως ώστε να νιώθουν πιο άνετα, κατά πόσο κάνουν πράξη τις αρχές τις διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ούτως ώστε αφενός να παρακινήσουν τους Ρομά μαθητές να έρχονται τακτικά στο σχολείο και αφετέρου να μπορούν να κοινωνικοποιηθούν και να ενταχθούν ομαλά στη κυρίαρχη ομάδα. Ακόμη, το γεγονός πως πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στις ελλείψεις που αντιμετωπίζουν οι Ρομά στην ελληνική γλώσσα, ίσως είναι και ένας ανασταλτικός παράγοντας για τη συνεπή φοίτησή τους, καθώς μπορεί να τους δημιουργεί το αίσθημα της απογοήτευσης. Πάντως, το γεγονός πως μερικοί εκπαιδευτικοί αναφέρουν ως παράγοντες δυσκολίας την ασυνεπή φοίτηση και τη διαφορετική αντίληψη χρήσης της τάξης, ίσως να υποδηλώνει το γεγονός πως η πολιτισμική ταυτότητα των Ρομά φαίνεται να αντιμετωπίζεται ως εμπόδιο και όχι ένα χρήσιμο μαθησιακό πόρο μέσα στην τάξη (βλ. Abrahamams & Troike, 1972, παράθεση από Santamaria, 2009, σ. 8).

Τέλος, στην ερώτηση που αφορά την ύπαρξη συγκεκριμένων μαθημάτων και δραστηριοτήτων που αρέσουν πολύ στους Ρομά μαθητές, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δήλωσε τη γυμναστική, τη μουσική και τα καλλιτεχνικά, ενώ ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε τα μαθηματικά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί έχουν αντιληφθεί την ιδιαίτερη ιδιοσυγκρασία των Ρομά μαθητών τους καθώς πολλοί ανέφεραν πως οι Ρομά αγαπούν την ελευθερία έκφρασης, το ρυθμό και την κίνηση. Παρ' όλα αυτά, πολλοί είναι και εκείνοι οι εκπαιδευτικοί που δήλωσαν πως στους Ρομά αρέσουν οι δραστηριότητες εκγύμνασης, η μουσική και τα καλλιτεχνικά γιατί, ως μαθήματα χωρίς ιδιαίτερες γνωστικές απαιτήσεις, δεν τους δυσκολεύουν

συγκριτικά με τα υπόλοιπα. Άλλωστε, σύμφωνα με τη θεωρία του Cummins (2005, σ. 113), η δυνατότητα ομιλίας της ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές σε προφορικό επίπεδο δεν αποδεικνύει απαραίτητα και την κατάκτηση της ακαδημαϊκής γλώσσας που απαιτείται για να ανταποκριθούν στα γνωστικές και γλωσσικές απαιτήσεις των υπόλοιπων μαθημάτων του σχολείου.

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως τα αποτελέσματα δε διαφέρουν με παρόμοιες έρευνες που εξετάστηκαν και σχετίζονται με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα των Ρομά μαθητών (Νικολαου, 2009, σ. 549-557 · Zachos, 2012 · Parthenis & Fragoulis, 2020). Πιο συγκεκριμένα, στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί έχουν αρνητικές αντιλήψεις για τους Ρομά μαθητές, καθώς έχουν παρατηρήσει πως διέπονται από παραβατική συμπεριφορά και έλλειψη κανόνων ενώ παράλληλα υποστηρίζουν πως δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση, καθώς δεν επιθυμούν να έρχονται τακτικά στο σχολείο. Όμως, οι εκπαιδευτικοί ίσως να μην έχουν αντιληφθεί πως όλα αυτά ενδεχομένως να υποδηλώνουν μία αδυναμία των Ρομά μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου, ενός σχολείου που έχει φτιαχτεί για τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας και δεν φροντίζει να εκπαιδεύσει ανάλογα και αυτά τα παιδιά (Καραθανάση, 1996, σ 81). Ενός σχολείου που δε λαμβάνει υπόψη του ή και απορρίπτει το πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά μαθητών, όλης αυτής της κουλτούρας που έχουν μεταβιβάσει οι γονείς Ρομά στα παιδιά τους και η οποία επηρεάζει άμεσα τη σχολική επίδοσή τους (Δασκαλάκης, 2014, σ. 113). Ακόμη και τα μαθήματα που υποστήριζαν στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί πως αρέσουν περισσότερο στους Ρομά μαθητές (ζωγραφική, γυμναστική, μουσική, μαθηματικά), δεν έχουν κάποια γνωστική ή γλωσσική απαίτηση. Ως εκ τούτου, υποδηλώνει τη δυσκολία των Ρομά μαθητών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις και των υπόλοιπων μαθημάτων (π.χ. Γλώσσα) λόγω γνωστικών ελλείψεων, ως απόρροια λανθασμένων εκπαιδευτικών πρακτικών. Επιπλέον, μαθήματα όπως η μουσική και τα καλλιτεχνικά δεν περιορίζονται αυστηρά στον ελληνικό σχολείο, καθώς περιλαμβάνονται στην εκπαίδευση και την αγωγή διαφορετικών λαών με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα.

### 8.3. Διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας των Ρομά στην τάξη

Για να μπορέσουμε όμως να διερευνήσουμε καλύτερα τις εκπαιδευτικές πρακτικές διαχείρισης της γλωσσικής ετερότητας από τους εκπαιδευτικούς ζητήθηκε από εκείνους να καταγράψουν τις πρακτικές που ακολουθούν για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας προς τους Ρομά μαθητές τους. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρούμε πως η πλειοψηφία χρησιμοποιεί περισσότερο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας όπως είναι η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι συγκεκριμένες μέθοδοι αναδεικνύονται ως βαρύνουσες σημασίας για την κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας από τους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Long & Porter (1985, σ. 105-112), η ομαδική μάθηση προσφέρει τη δυνατότητα στους μαθητές δεύτερης γλώσσας να καλλιεργήσουν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε προφορικό και γραπτό λόγο μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές τους και την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Επιπλέον, μέσα από την ομαδική συζήτηση, οι Ρομά μαθητές μπορούν να αξιοποιήσουν το γνωστικό τους υπόβαθρο και τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, με αποτέλεσμα να συνδεθούν ουσιαστικά με τα υπόλοιπα παιδιά και να διακριθούν στο πλαίσιο της κυρίαρχης τάξης (Cummins, 2003, σ. 171). Σύμφωνα με την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, και η διαφοροποίηση της διδασκαλίας είναι πολύ σημαντική για τη διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών. Ειδικότερα, μέσα από την διαφοροποίηση ο εκπαιδευτικός έχει την δυνατότητα να λειτουργεί εξατομικευμένα αναδιαμορφώνοντας ορισμένα στοιχεία της διδασκαλίας του (περιεχόμενο, σκοπός, στόχος) έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δίγλωσσων μαθητών του (Κουτσελίνη, 2008, σ. 6,9). Επιπλέον, λαμβάνοντας υπόψη το γεγονός πως η διαφοροποιημένη διδασκαλία εδράζεται στη συνεργατική και ανακαλυπτική μάθηση, τότε δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές να οικοδομήσουν οι ίδιοι τις γνώσεις τους μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους (Tomlinson, 2001, σ. 4).

Προχωρώντας στις δηλώσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με τις πρακτικές που χρησιμοποιούν για την εκμάθηση ελληνικής γλώσσας από τους Ρομά μαθητές τους, διαπιστώνουμε πως αναφέρθηκαν και πρακτικές που στηρίζονται στην παραδοσιακή παιδαγωγική (οπτικοακουστικός τρόπος μάθησης, συχνή επανάληψη γλωσσικών

εννοιών, έμφαση στον προφορικό λόγο για κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας, περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις). Μπορούμε να παρατηρήσουμε όμως, πως η παραδοσιακή οπτική συχνά εστιάζει στα επιφανειακά χαρακτηριστικά της γλώσσας ή του γραπτού λόγου δίνοντας έμφαση στην ακριβή ανάκληση του περιεχομένου που έχει διδαχθεί. Το γλωσσικό περιεχόμενο μεταδίδεται μέσω αυστηρά δομημένων επαναληπτικών ασκήσεων και η φωνολογική ενημερότητα κρίνεται αναγκαία για την ανάπτυξη της ανάγνωσης. Ωστόσο, σύμφωνα με τους Cummins & Sayers (1995, παράθεση από Cummins, 2005, σ. 224), η παραδοσιακή παιδαγωγική έχει ως σκοπό της την κατήχηση και τη στείρα απομνημόνευση σε συνδυασμό με την έλλειψη κριτικής σκέψης και τη δημιουργία «καλών πολιτών», οι οποίοι θα συμμορφώνονται άμεσα στις απαιτήσεις της κοινωνικής δομής εξουσίας. Επιπλέον, η έμφαση στον προφορικό λόγο, όπως συζητήθηκε και παραπάνω, οδηγεί απλά σε μια «συνομιλιακή ευχέρεια» και όχι στην κατάκτηση της «ακαδημαϊκής γλώσσας», την ουσιαστική γνώση δηλαδή της ελληνικής. Με άλλα λόγια, οδηγεί σε μια επιφανειακή άνεση των Ρομά μαθητών, να χρησιμοποιούν την ελληνική και όχι στη συνολική ικανότητά τους στην ελληνική γλώσσα (Cummins, 2005, σ. 113). Έμφαση στον προφορικό λόγο πραγματοποιείται και μέσα από τον οπτικοακουστικό τρόπο μετάδοσης της πληροφορίας, ο οποίος συγκέντρωσε και το υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα στις παραδοσιακές μεθόδους που δήλωσαν οι συμμετέχοντες. Αν και σε άλλες περιπτώσεις της διδασκαλίας, ο οπτικοακουστικός τρόπος μετάδοσης της πληροφορίας έχει θετικές επιδράσεις στη διδασκαλία πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων (βλ. μοντέλο Alenuma-Nimoh, 2012, σ. 10-11), στη περίπτωση εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας έχει φανεί μέσα από έρευνες πως δεν οδηγεί σε ουσιαστική κατάκτησή της (βλ. Lightbown & Spada, 2006, παράθεση από Αγαθοπούλου, 2021, σ. 9). Σύμφωνα με τις συγκεκριμένες έρευνες, ο οπτικοακουστικός τρόπος εστιάζει κυρίως στην επανάληψη και αποστήθιση προτάσεων και διαλόγων με αποτέλεσμα αφενός να προκαλεί πλήξη στους μαθητές και αφαιρεί να μη βοηθά ούτε στην ανάπτυξη της γραμματικής γνώσης, αλλά ούτε στην ευφράδεια της ελληνικής γλώσσας (Αγαθοπούλου, 2021, σ. 9).

Περεταίρω, αναφορικά με τις πρακτικές που δήλωσαν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί, παρατηρούμε πως σε ελάχιστη συχνότητα αναφέρθηκαν πρακτικές οι οποίες τονώνουν τον ψυχισμό των Ρομά μαθητών, όπως είναι η συμπερίληψη της

γλώσσας και του πολιτισμού τους στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και η θετική ανατροφοδότηση. Είναι γεγονός όμως, πως ο μαθητής για να αναπτύξει μια ισορροπημένη προσωπικότητα, πρέπει να νιώσει πως η μητρική του γλώσσα και ο πολιτισμός του δεν αγνοούνται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Κοντογιάννη, 2002, σ. 159). Άλλωστε όταν η γλώσσα και ο πολιτισμός των μαθητών αποκλείονται στις σχέσεις αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της τάξης, τότε εκείνοι αυτόματα ξεκινούν από μειονοτική θέση, καθώς όλα όσα έχουν μάθει έως τότε απορρίπτονται άμεσα ως άσχετα με τη σχολική μάθηση (Cummins, 2005, σ. 48). Είναι αναγκαίο, οι Ρομά μαθητές κατά τη γλωσσική τους εκπαίδευση να ενθαρρύνονται από τους εκπαιδευτικούς να εκφράζουν λέξεις στη ρομανί συνδέοντάς τις με τις αντίστοιχες λέξεις στην ελληνική, καθώς μέσα από αυτό αφενός οι έννοιες γίνονται περισσότερο κατανοητές για εκείνους και αφετέρου δημιουργείται στην τάξη ένα περιβάλλον το οποίο η γνώση των Ρομά μαθητών βρίσκει έκφραση, προσφέρεται στους υπόλοιπους μαθητές και αμέσως παίρνει αξία (Cummins, 2005 σ. 168). Επιπλέον, η ανάκληση της προηγούμενης εμπειρίας των Ρομά μαθητών στην τάξη βοηθά έμπρακτα στο σεβασμό και την αποδοχή τους, καθόσον οι μαθητές νιώθουν καλοδεχούμενοι στη μαθησιακή κοινότητα, με αποτέλεσμα την κινητοποίησή τους έτσι ώστε να συμμετάσχουν με ενθουσιασμό στην κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας (Cummins, 2005, σ. 171). Όσον αφορά τη θετική ανατροφοδότηση, είναι και εκείνη ένας τρόπος να τονωθεί ο ψυχισμός των Ρομά μαθητών, καθώς δείχνει άμεσα το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών προς εκείνους, αποτελώντας καθοριστικό ρόλο στη γλωσσική και γνωστική τους ανάπτυξη (Brown 2007, παράθεση από Σιμόπουλο, 2014, σ. 68). Παρ' όλα αυτά και η συγκεκριμένη πρακτική αναφέρθηκε σε ελάχιστη συχνότητα.

Τέλος, παρατηρούμε πως ορισμένοι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε πρακτικές οι οποίες δεν αφορούν τους ίδιους (φοίτηση των Ρομά σε ΦΤ, ΤΥ και ΖΕΠ), αποκαλύπτοντας μια αδυναμία να διαχειριστούν τους δίγλωσσους μαθητές τους.

Η έλλειψη προώθησης της προηγούμενης γλωσσικής και πολιτισμικής εμπειρίας των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό ή προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο, φαίνεται και μέσα από την απουσία ενθάρρυνσης των συμμετεχόντων αναφορικά με τη προώθηση οποιασδήποτε μητρικής γλώσσας στο πλαίσιο της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την καταγραφή της παρότρυνσης των συμμετεχόντων για χρήση άλλων γλωσσών στο πλαίσιο της τάξης ή του σχολείου τους, διαπιστώνεται πως οι

εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο σε μικρή συχνότητα («λίγο») ενθαρρύνουν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν άλλες γλώσσες εκτός της ελληνικής κατά τη διάρκεια τους μαθήματος, δεδομένου ότι πλέον σήμερα είναι αισθητή η παρουσία των προσφύγων και των μεταναστών στις τάξεις τους. Επίσης, θεωρούν «λίγο» αναγκαία τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία τους. Σε ακόμη μικρότερη συχνότητα (σχεδόν «καθόλου») οι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού και έχουν στη βιβλιοθήκη της τάξης ή του σχολείου τους ξενόγλωσσα βιβλία.

Συνοψίζοντας, αναφορικά με τη διαχείριση της γλωσσικής ετερότητας από τους συμμετέχοντες της παρούσας ερευνητικής εργασίας, διαπιστώνουμε πως ενώ γενικά στην πλειοψηφία τους ισχυρίζονται πως κάνουν χρήση εναλλακτικών μορφών διδασκαλίας για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας από τους Ρομά μαθητές, ωστόσο, το στοιχείο που δεν αναδεικνύεται τόσο, είναι η έμπρακτη προώθηση του γλωσσικού υπόβαθρου, τόσο των Ρομά μαθητών όσο και των υπόλοιπων παιδιών με προσφυγικό ή μεταναστευτικό υπόβαθρο στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Αυτό το γεγονός διαφαίνεται αφενός μέσα από το μικρό ποσοστό που συγκεντρώνει η χρήση της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά μαθητών στη δήλωση των πρακτικών τους, και αφετέρου μέσα από την αποθάρρυνση για χρήση από τους μαθητές τους άλλων γλωσσών γενικότερα στο πλαίσιο της τάξης. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες δε χρησιμοποιούν κάποιο ελληνο-ρομανί λεξικό που ίσως θα τους βοηθούσε να μάθουν έστω μερικές στοιχειώδεις λέξεις κεντρίζοντας παράλληλα το ενδιαφέρον των Ρομά μαθητών τους, καθώς εκείνοι θα ένιωθαν πως όλα αυτά που γνωρίζουν παίρνουν αξία στην τάξη και αναδεικνύεται το πολιτισμικό τους κεφάλαιο. Επίσης, στη βιβλιοθήκη του σχολείου τους σε μικρή συχνότητα υπάρχουν ξενόγλωσσα βιβλία που θα βοηθούσαν τους δίγλωσσους μαθητές να βρουν στοιχεία του πολιτισμού τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον και να αισθανθούν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι τόσο αποξενωμένο για εκείνους και για αυτά που ήδη γνωρίζουν.

Άρα, οι όποιες εναλλακτικές τεχνικές υποστηρίζουν πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε μεγάλο ποσοστό, όπως είναι η συνεργατική μάθηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία, είναι μεν σημαντικές δραστηριότητες, αλλά δεν ισοδυναμούν απαραίτητα με αποτελεσματική διδασκαλία. Όπως αναφέρει

χαρακτηριστικά ο Cummins (2005, σ. 171), οι συγκεκριμένες μέθοδοι μπορεί να αποτελέσουν μια αρχή για την διδασκαλία σε πολυπολιτισμικές τάξεις, αλλά είναι εξίσου σημαντικό να τονωθεί και ο ψυχισμός των πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, μέσω της άμεσης χρήση των εμπειριών τους, προκειμένου να φανεί έμπρακτα πως όλα εκείνα τα στοιχεία που διαμορφώνουν την ταυτότητα τους, αναγνωρίζονται και είναι άξια σεβασμού από το εκπαιδευτικό σύστημα.

#### **8.4. Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην τάξη**

##### **8.4.1. Σε γνωστικό επίπεδο**

Αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας σε γνωστικό επίπεδο, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τον τρόπο με τον οποίο επηρεάζει τη διδασκαλία τους η παρουσία των Ρομά μαθητών στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα παρατηρούμε πως και στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο, όταν έχουν Ρομά μαθητές στην τάξη τους χρησιμοποιούν περισσότερο ομαδοσυνεργατικές και εξατομικευμένες μορφές διδασκαλίας, πρακτικές που όπως έχει φανεί και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας έχουν θετικό πρόσημο για την αποτελεσματική διδασκαλία πολιτισμικά διαφερόντων μαθητών (Roux, 2002, σ. 47 · Brown, 2007, παράθεση από Σιμόπουλο, 2014, σ. 68 · Banks, 2010, σ. 21).

Στον αντίποδα, παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί αμφιταλαντεύονται σχετικά με το αν αλλάζουν τον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης (π.χ. χορήγηση εννοιολογικών χαρτών κλπ), ενώ επιλέγουν να μην προσαρμόζουν τη διδακτέα ύλη στις ανάγκες των μαθητών τους (π.χ. με το να αποφεύγουν να διδάξουν κάποιες ενότητες), να μην αλλάζουν το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιούν και να μην προσαρμόζουν τους στόχους διδασκαλίας τους στις ανάγκες των μαθητών τους. Σύμφωνα με τα συγκεκριμένα αποτελέσματα παρατηρούμε πως οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να μην προβαίνουν σε δομικές αλλαγές στη διδασκαλία τους προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες όλων των μαθητών της τάξης. Οι συμμετέχοντες μέσα από



τις δηλώσεις τους, φαίνεται να ακολουθούν τις απαιτήσεις μία ομάδας μαθητών και από τους υπόλοιπους μαθητές να απαιτούν να προσαρμοστούν, μεταθέτοντας τη ευθύνη της εκπαίδευση στα ίδια τα παιδιά. Με άλλα λόγια, οι διαφορετικές ανάγκες των μαθητών δεν καθορίζουν τις προσαρμοστικές παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών, όπως θα έπρεπε, ούτως ώστε όλοι οι μαθητές να οδηγηθούν στη μάθηση στο πλαίσιο των δικών τους αναγκών και δυνατοτήτων. Μάλιστα, σύμφωνα με την Alenuma-Nimoh (2012, σ. 6-7), σε μια αποτελεσματική διδασκαλία ο εκπαιδευτικός πρέπει να προβαίνει σε δομικές αλλαγές για να ικανοποιηθούν οι ανάγκες όλων των μαθητών του.

Όμως, προκειμένου να αντιληφθούμε καλύτερα τον τρόπο που προσπαθούν να εμπλέξουν οι συμμετέχοντες τους μαθητές Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήθηκε από εκείνους να καταγράψουν ελεύθερα τις πρακτικές που χρησιμοποιούν και οδηγούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους. Παρατηρούμε λοιπόν πως μεγάλο ποσοστό των εκπαιδευτικών εστίασε σε μεθόδους που αφορούν το είδος της διδασκαλίας τους. Πιο συγκεκριμένα οι μισοί (50%) εκπαιδευτικοί που απαρτίζουν το δείγμα, θεώρησαν ως καταλληλότερη μέθοδο την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και πολλοί εκπαιδευτικοί ανέφεραν την εξατομικευμένη. Αντίθετα, η διαφοροποιημένη διδασκαλία συγκέντρωσε μικρά ποσοστά εφαρμογής. Καθίσταται απορίας άξιο η διαφορά των ποσοστών που συγκέντρωσαν τα δύο αυτά είδη διδασκαλίας (εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη), καθόσον αποδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ίδια αντίληψη για τη χρησιμότητά τους. Παρά το γεγονός ότι η διαφοροποιημένη διδασκαλία εντοπίζει τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες κάθε μαθητή και με βάση αυτές δομείται η μέθοδος διδασκαλίας, δρα δηλαδή εξατομικευμένα σε κάθε μαθητή ή ομάδα μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Κουτσελίνη, 2008, σ. 6-9), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται να διαχωρίζουν τα δύο αυτά είδη και να ενισχύουν σημαντικά την εξατομικευμένη διδασκαλία έναντι της διαφοροποιημένης. Παρ' όλα αυτά και σε αυτό το σημείο μπορούμε να επισημάνουμε τη σπουδαιότητα που έχουν οι συγκεκριμένες μορφές διδασκαλίας για τη σχολική επιτυχία των πολιτισμικά διαφορεόντων μαθητών. Άλλωστε η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και η εξατομικευμένη μάθηση αποτελούν βασικές συνιστώσες για την «*Παιδαγωγική της Ισότητας*», μιας σημαντικής διάστασης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Banks, 2010, σ. 21).

Σε μικρότερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν πρακτικές που σχετίζονται με τη διδασκαλία άμεσα, όπως η χρήση του οπτικοακουστικού τρόπου μάθησης, η ανάθεση μικρότερου βαθμού δυσκολίας ασκήσεων, η χορήγηση πρόσθετου έντυπου εκπαιδευτικού υλικού (π.χ. φυλλάδια) και συχνή επανάληψη της νεοαποκτηθείσας γνώσης ως πρακτική διδασκαλίας. Ωστόσο, οι συγκεκριμένες πρακτικές έχουν ως βασικό στόχο την κατήχηση τόσο στους διδακτικούς τους στόχους και μπορεί να προκαλέσουν πλήξη στους μαθητές μη εγείροντάς τους το ενδιαφέρον να εμπλακούν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Cummins & Sayers, 1995, σ. 150, παράθεση από Cummins, 2005, σ. 224).

Επιπλέον, προβληματικό καθίσταται το γεγονός πως πρακτικές οι οποίες τονώνουν την αυτοπεποίθηση των Ρομά μαθητών αναφέρθηκαν και εκείνες σε χαμηλή συχνότητα. Τέτοιες πρακτικές είναι η ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητές, η χρήση της γλώσσας και του πολιτισμού τους, η άμεση εμπλοκή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η άμεση επιβράβευση των Ρομά μαθητών για κάθε τους κατόρθωμα. Οι συγκεκριμένες πρακτικές βοηθούν στην ανάπτυξη μιας «*Θετικής στάσης απέναντι στην ποικιλομορφία*» (Villegas & Lukas 2002, παράθεση από Μανιάτης, 2007, σ. 148-159) και τονώνουν συναισθηματικά το Ρομά μαθητή, καθώς νιώθει πως συμμετέχει ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσα από την ανάθεση πρωτοβουλιών σε εκείνον και την άμεση επιβράβευσή του σε κάθε του μικρή ή μεγάλη επιτυχία. Επιπλέον, αισθάνεται πως δεν παραμερίζεται το γλωσσικό, πολιτισμικό και μορφωτικό του κεφάλαιο εφόσον χρησιμοποιείται η γλώσσα και ο πολιτισμός του, με αποτέλεσμα να μη νιώθει αποξενωμένος ανάμεσα στην κυρίαρχη ομάδα, να έχει μια θετική αυτοεικόνα και παράλληλα να ανέβει η σχολική επίδοσή του (Cummins, 1980, παράθεση από Χατζηδάκη, 2020, σ. 239 · Villegas & Lukas 2002, παράθεση από Μανιάτης, 2007, σ. 148-159).

Τέλος, για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών στην τάξη των εκπαιδευτικών, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί σε σχετικά μεγάλη συχνότητα («συχνά») επικοινωνούν με το σχολικό σύμβουλο και επικοινωνούν με τους γονείς των Ρομά μαθητών. Σε μικρότερη συχνότητα («μερικές φορές» έως «συχνά») απευθύνονται σε ηλεκτρονικές πηγές (π.χ. διαδίκτυο). Τέλος κατά

μέσο όρο «μερικές φορές» ανατρέχουν σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα και επικοινωνούν με ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς).

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε πως και σε αυτή την περίπτωση ενώ οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως προσπαθούν να αλλάξουν το είδος της διδασκαλίας τους για να εκπαιδεύσουν τους Ρομά μαθητές τους, προχωρώντας σε εναλλακτικές μεθόδους (ομαδοσυνεργατική, εξατομικευμένη-διαφοροποιημένη διδασκαλία) και δημιουργώντας ένα θετικό κλίμα συνεργατικότητας (Banks, 2010, σ. 21 · Barrett et al 2017, σ, 20), από την άλλη μεριά δεν είναι διατεθειμένοι να προχωρήσουν σε ουσιαστικές αλλαγές διδακτικής πράξης που αφορούν το δομικό πλαίσιο. Οι στόχοι της διδασκαλίας τους παραμένουν οι ίδιοι σε κάθε μαθητή, οι ενότητες που πραγματεύονται δεν αλλάζουν όσο και δύσκολες να φαίνονται στους Ρομά και το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής που χρησιμοποιούν παραμένει το ίδιο. Ως εκ τούτου, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν επεμβαίνουν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών με τον κατάλληλο διαπολιτισμικό σχεδιασμό, όπως θα έπρεπε, για να διδάξουν τους Ρομά μαθητές τους (Gay, 2002, σ. 107). Όλες αυτές οι δηλώσεις όμως, στέκονται εμπόδιο στην όποια προσπάθεια για σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών, καθώς οι διδακτικές προσεγγίσεις δεν ικανοποιούν τις ανάγκες τους (Roux, 2002, σ. 47). Οι ίδιοι οι Ρομά δηλαδή, ίσως αισθάνονται πως μειονεκτούν γνωστικά συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά της κυρίαρχης τάξης καθώς ενδεχομένως τους είναι δύσκολο να ακολουθήσουν τους ίδιους ρυθμούς και να επιτύχουν τους ίδιους υψηλούς για εκείνους στόχους. Η σχολική πρόοδος των Ρομά, με την παράλληλη συχνή έλευση τους στο σχολείο δυσχεραίνεται ακόμη περισσότερο όταν σε μικρό ποσοστό χρησιμοποιούνται μέθοδοι οι οποίες τονώνουν τον ψυχισμό τους και τους κάνουν να αισθάνονται πως συμμετέχουν ενεργά και ισότιμα στην εκπαιδευτική διαδικασία, χωρίς να παραγκωνίζονται οι προηγούμενες εμπειρίες που έχουν κληροδοτηθεί από τους γονείς τους και αφορούν τη γλώσσα και τον πολιτισμό τους. Οι εκπαιδευτικοί μέσα από όλα αυτά αδυνατούν να κατανοήσουν πως η χαμηλή επίδοση των Ρομά μαθητών σε συνδυασμό με την ασυνεπή φοίτησή τους είναι απόρροια πνευματικής και ψυχικής παραίτησης από ένα αφιλόξενο διδακτικό περιβάλλον, το οποίο δε διευκολύνει και δεν ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους (Cummins, 2003, σ. 114).

Παρ' όλα αυτά παρατηρούμε πως σε μεγάλη συχνότητα οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν σε δράσεις ούτως ώστε να επιλύσουν τα προβλήματα που ανακύπτουν μέσα από την είσοδο των Ρομά στην τάξη, απευθυνόμενοι σε σχολικούς συμβούλους, στο ίντερνετ, σε επιστήμονες κλπ.

#### **8.4.2. Σε πολιτισμικό επίπεδο**

Σε πολιτισμικό επίπεδο, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να εμπλέξουν τους Ρομά μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία και να πάρουν πληροφορίες για τη ζωή τους, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τη συχνότητα με την οποία ενθαρρύνουν τους Ρομά να διηγούνται ιστορίες από την προσωπική τους ζωή στο πλαίσιο της τάξης. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν κατά μέσο όρο πως «μερικές φορές» οι Ρομά μαθητές παίρνουν το θάρρος να μιλούν για τα προσωπικά τους βιώματα, γεγονός που έχει θετικό πρόσημο για την καλλιέργεια ενός κλίματος γνωριμίας και εμπιστοσύνης στην τάξη (Gay, 2002, σ. 106-114).

Ωστόσο, στην ερώτηση που αφορά το αν οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν εποπτικό υλικό στους μαθητές τους που παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες και τρόπους ζωής, παρατηρούμε αντιφατικές δηλώσεις. Πιο συγκεκριμένα, ενώ η πλειονότητα των εκπαιδευτικών δήλωσε πως «μερικές φορές» χρησιμοποιεί τέτοιου είδους υλικό, δε συμβαίνει το ίδιο όταν τους ζητήθηκε να δηλώσουν αν χρησιμοποιούν υλικό που να παραπέμπει ειδικά στον πολιτισμό των Ρομά, καθώς η συχνότητα πέφτει σημαντικά («λίγο»). Μέσα από τις δηλώσεις των συμμετεχόντων δηλαδή, διαπιστώνεται πως ενώ γενικά χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό εποπτικό υλικό που παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, δίνουν λίγες πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά.

Αυτό το γεγονός, εγείρει έντονους προβληματισμούς. Ειδικότερα, εφόσον οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται πως δείχνουν εποπτικό υλικό στους μαθητές τους, το οποίο αφορά άλλους πολιτισμούς, τότε θα έπρεπε να δείχνουν και υλικό που

αφορά τον πολιτισμό των Ρομά. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, προκύπτουν δύο κύριες υποθέσεις: είτε ότι οι συμμετέχοντες δείχνουν εποπτικό υλικό που αφορά τους κυρίαρχους πολιτισμούς, είτε ότι και εδώ η προκατάληψη και οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν καλλιεργήσει για τους Ρομά, δεν τους επιτρέπουν να προβάλλουν στοιχεία του πολιτισμού τους στο πλαίσιο της τάξης. Σε κάθε περίπτωση μπορούμε να συμπεράνουμε πως αυτό το γεγονός έχει ανασταλτικό χαρακτήρα στην εξοικείωση και γνωριμία των μαθητών με τον ιδιαίτερο πολιτισμό των Ρομά και την καλλιέργεια ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη. Επιπλέον δεν αναδεικνύονται οι αξίες και οι πεποιθήσεις των Ρομά μαθητών, με αποτέλεσμα εκείνοι να νιώθουν πως για ακόμα μια φορά παραμερίζονται από το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα με παράλληλη αποτυχία σε οποιαδήποτε προσπάθεια ακαδημαϊκής τους επιτυχίας (Boykin & Bailey, 2000 · Gay, 2004 · Moses & Cobb, 2001, παράθεση από Βαλιαντή, Χατζησωτηρίου, Νεοφύτου, 2020, σ. 136).

Άλλη μια παράμετρος που εξετάζει τις πρακτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας, είναι η διοργάνωση από πλευράς των εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών εκδηλώσεων με θέμα τη συνάντηση γλωσσών και πολιτισμών στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής σχολικής πραγματικότητας αλλά και η συμμετοχή των Ρομά μαθητών στις εκδηλώσεις του σχολείου. Με δεδομένο ότι στην τάξη τους δεν έχουν μόνο Ρομά μαθητές αλλά και μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, διαπιστώνεται το γεγονός πως το σύνολο των εκπαιδευτικών δε διοργανώνουν τις σχετικές εκδηλώσεις σε ικανοποιητικό βαθμό. Επίσης, οι Ρομά μαθητές δεν παρουσιάζουν έντονο ενδιαφέρον συμμετοχής στις εκδηλώσεις του σχολείου. Μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών δηλαδή, διαπιστώνουμε πως δεν προβαίνουν σε ουσιαστικές δράσεις για τη γνωριμία και επαφή πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων στο πλαίσιο του σχολείου, με ό,τι αποτέλεσμα έχει αυτό στη μετέπειτα καλλιέργεια εθνοκεντρικών αντιλήψεων και προκαταλήψεων από πλευράς της κυρίαρχης ομάδας (γονέων και παιδιών) προς τους Ρομά μαθητές ή τους μαθητές με προσφυγικό/μεταναστευτικό υπόβαθρο. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους φαίνεται να μην παρακινούν σε ικανοποιητικό βαθμό τους Ρομά μαθητές να αλληλεπιδράσουν διαδραστικά με τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης μέσα

από τις συμμετοχή τους στις σχολικές γιορτές αναλαμβάνοντας κοινά σχέδια που συμβάλλουν στην ενσωμάτωση και στην ένταξη (Barret et al., 2017, σ. 25).

Συνοψίζοντας, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως ενώ οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί σε πολιτισμικό επίπεδο ενθαρρύνουν τους Ρομά μαθητές να εξιστορούν τις εμπειρίες και τα βιώματά τους και είναι πρόθυμοι να προωθήσουν στην τάξη διαφορετικούς πολιτισμούς πέρα από εκείνον της κυρίαρχης ομάδας, στον αντίποδα δεν είναι πρόθυμοι να αναδείξουν ουσιαστικά τους πολιτισμούς που είναι στο περιθώριο από την κυρίαρχη κοινωνία, όπως είναι ο πολιτισμός των Ρομά. Επιπλέον, μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών μπορούμε να συμπεράνουμε πως εκείνοι δεν προβαίνουν σε ουσιαστικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα, ως απόρροια του διαπολιτισμικά ικανού ανθρώπου (βλ. Barret et al., 2017, σ. 25), με σκοπό την γνωριμία και αλληλεπίδραση γλωσσικά και πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων. Άρα, δε δίνεται η δυνατότητα και στα υπόλοιπα παιδιά ή τους γονείς της κυρίαρχης τάξης να έρθουν σε επαφή και να ανακαλύψουν διαφορετικούς τρόπους ζωής, με αποτέλεσμα να αρθούν τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που συνοδεύουν τον πολιτισμό των Ρομά (Γκόβαρης, 2007, σ 29). Άλλωστε, όπως υποστηρίζει ο Banks (2010, σ. 21), στο μοντέλο του σχετικά με τις διαστάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι σημαντικό στις πολυπολιτισμικές τάξεις να προβάλλονται στοιχεία όλων των πολιτισμών έτσι ώστε να επιτυγχάνεται η μείωση της προκατάληψης.

#### **8.5. Δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα με στόχο την ένταξη των Ρομά γονέων και μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 342), τα τελευταία χρόνια, ένα μεγάλο μέρος της επιστημονικής κοινότητας κατέδειξε πως το σχολείο θα μπορούσε να επηρεάσει τις δράσεις και τη συμπεριφορά των οικογενειών των μαθητών έτσι ώστε να υποστηριχθούν καλύτερα οι διαδικασίες μάθησης της τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Η ενίσχυση του ρόλου των γονέων και γενικότερα της οικογένειας και η ενεργητική εμπλοκή τους στις διαδικασίες που αφορούν στη μάθηση μέσα στο σχολικό περιβάλλον σημειώνεται από εκπαιδευτικούς και ερευνητές ως μια πρακτική κρίσιμης σημασίας (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 344). Η γονική εμπλοκή καθίσταται βαρύνουσα

σημασίας και στην περίπτωση των διαφερόντων πολιτισμικά μαθητών, όπως είναι οι Ρομά, καθώς βοηθά αφενός στην επιτυχή ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφετέρου στην αναγνώριση και έκφραση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Κοντογιάννη & Δαμανάκης, 2016, σ. 118). Επιπλέον, μέσα από την ουσιαστική εμπλοκή των Ρομά γονέων από την πλευρά των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο του σχολείου, θα μπορέσουν να γίνουν εφικτές και όλες εκείνες οι δράσεις που πρέπει να κάνει ο διαπολιτισμικά ικανός άνθρωπος και διαρθρώνονται μέσα από την αναζήτηση ευκαιριών για συνεργασία και αλληλεπίδραση πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων (Barret, 2017, σ. 25).

Στην παρούσα εργασία λοιπόν, προκειμένου να καταγραφούν οι δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των συμμετεχόντων για την ουσιαστική ένταξη των Ρομά γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να δηλώσουν τον τρόπο με τον οποίο προσπαθούν να εμπλέξουν τους Ρομά γονείς στους κόλπους της εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν σύμφωνα με τη τυπολογία της Epstein (1995, παράθεση από Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 270-271), η οποία ανέδειξε τα έξι στάδια της γονικής εμπλοκής.

Αρχικά, σχετικά με τη βοήθεια προς τους γονείς με την καθοδήγηση και την ενημέρωσή τους, έτσι ώστε να βοηθήσουν το περιβάλλον μάθησης των παιδιών, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ενθαρρύνουν τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών. Έτσι, έμμεσα γίνεται προσπάθεια να εντοπισθούν από όλη τη σχολική κοινότητα οι ιδιαίτερες ανάγκες των Ρομά γονέων έτσι ώστε να συζητούνται ζητήματα αμοιβαίου ενδιαφέροντος με το σχολείο και τους υπόλοιπους γονείς της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό το γεγονός είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντικό καθώς γίνεται προσπάθεια από μέρος των εκπαιδευτικών να καλλιεργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης και αλληλεγγύης από τη σχολική κοινότητα και από τους υπόλοιπους γονείς (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 272).

Αναφορικά με την επικοινωνία του σχολείου με τους Ρομά γονείς για την οργάνωση αποτελεσματικών τρόπων αμφίδρομης επικοινωνίας με την οικογένεια των Ρομά, οι εκπαιδευτικοί κατά μέσο όρο, συχνότατα τους καλούν στο σχολείο για ενημέρωση της προόδου των παιδιών τους αλλά σε πολύ μικρή συχνότητα («λίγο») σε

περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν κάποιο μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό). Σύμφωνα με αυτές τις δηλώσεις, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως ενώ οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν πως έχουν τη διάθεση να ενημερώνουν συχνά τους γονείς για την παρακολούθηση της προόδου των παιδιών τους και να αυξήσουν τις ευκαιρίες για συνάντηση και συνεργασία, από την άλλη μεριά φαίνεται πως οι Ρομά γονείς που δε μιλούν ελληνικά χάνουν αυτή την ευκαιρία, καθώς οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε δράσεις (να χρησιμοποιήσουν κάποιον μεταφραστή) έτσι ώστε να μπορέσει να υπάρξει έστω και η στοιχειώδης επικοινωνία (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 274).

Σχετικά με την εθελοντική συμμετοχή των Ρομά γονέων στις δραστηριότητες του σχολείου και στις σχολικές εκδηλώσεις, σε μικρότερη συχνότητα οι συμμετέχοντες καλούν τους Ρομά γονείς στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα και οργανώνουν εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους. Όπως παρατηρούμε, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δεν ενθαρρύνουν σε σημαντικό βαθμό τη συμμετοχή των Ρομά γονέων στις εκδηλώσεις του σχολείου, με αποτέλεσμα οι δεύτεροι να μη νιώθουν πολύτιμοι στην εκπαιδευτική διαδικασία και αισθάνονται πως δεν είναι ευπρόσδεκτοι στο σχολείο (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 276).

Όσον αφορά το τέταρτο στάδιο του μοντέλου της Epstein, που σχετίζεται με τη μάθηση στο σπίτι και τη βοήθεια στους Ρομά γονείς για τον τρόπο διδασκαλίας κατ'οικον, οι εκπαιδευτικοί «συχνά» εξηγούν ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να ενημερώνουν συχνά τους Ρομά γονείς για τις γνώσεις και δεξιότητες που χρειάζεται να αποκτήσουν τα παιδιά τους με αποτέλεσμα αφενός οι γονείς να μαθαίνουν τρόπους για να ενθαρρύνουν και να βοηθήσουν έμπρακτα τα παιδιά τους στο σπίτι και αφετέρου να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαίδευσή τους (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 278).

Αναφορικά με τη συμμετοχή των Ρομά γονέων στη λήψη αποφάσεων για θέματα διοίκησης του σχολείου, οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί φαίνεται πως μέσα από τις δηλώσεις τους ενθαρρύνουν συχνά τους Ρομά γονείς να συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό γεγονός καθώς οι Ρομά



γονείς έχουν τη δυνατότητα να εμπλακούν ουσιαστικά με χώρους και πρόσωπα που καθορίζουν τα προγράμματα και την ποιότητα της εκπαίδευσης με αποτέλεσμα να υπάρχει διασύνδεση και με άλλες οικογένειες για ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2009, σ. 280).

Τέλος, όσο αφορά την ενίσχυση του σχολείου και των πρωτοβουλιών των Ρομά γονέων, φαίνεται πως οι συμμετέχοντες σε μικρή συχνότητα δήλωσαν πως ενθαρρύνουν τους Ρομά γονείς να παίρνουν το λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνουν και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους και. Με αυτό τον τρόπο όμως δυσχεραίνεται η ουσιαστική γνωριμία όλης της σχολικής κοινότητας με τον ιδιαίτερο πολιτισμό των Ρομά και η καλλιέργεια του κλίματος εμπιστοσύνης που ισχυρίζονται οι εκπαιδευτικοί πως επιθυμούν να δημιουργήσουν ανάμεσα στους γονείς.

Περαιτέρω, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν οι δράσεις των εκπαιδευτικών σε περίπτωση μακρόχρονης απουσίας των Ρομά μαθητών από το σχολείο. Έτσι, φαίνεται πως συχνά οι εκπαιδευτικοί επικοινωνούν τηλεφωνικά με τους γονείς τους. Αυτό είναι ένα ιδιαίτερα ενθαρρυντικό εύρημα, καθώς δείχνει σε ένα βαθμό το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών να αναζητήσουν τους μαθητές τους. Ωστόσο σε μικρότερη συχνότητα οι συμμετέχοντες συγγράφουν πακέτα μάθησης για το σπίτι ενώ σχεδόν ποτέ οι εκπαιδευτικοί δεν πηγαίνουν να αναζητήσουν τους Ρομά μαθητές στα σπίτια τους. Μέσα από τις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρούμε πως ενώ ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τους γονείς Ρομά σε περίπτωση μεγάλης απουσίας, από την άλλη δεν επιθυμούν ή δε μπορούν να επισκεφθούν το σπίτι τους.

Συνοψίζοντας λοιπόν, μπορούμε να παρατηρήσουμε πως σύμφωνα με τις δηλώσεις τους προσπαθούν να άρουν τις προκαταλήψεις των υπόλοιπων γονιών προς τη συγκεκριμένη πολιτισμική ομάδα, καλούν τους Ρομά γονείς στο σχολείο να τους ενημερώσουν για την πρόοδο των παιδιών τους, εξηγούν ατομικά στον κάθε γονιό πως θα βοηθήσει το παιδί του και τους ενθαρρύνουν να συμμετέχουν στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Από την άλλη μεριά όμως, αυτό που ουσιαστικά απουσιάζει και εδώ, είναι η ουσιαστική διαπολιτισμική επικοινωνία (όπως την ορίζει ο Fantini, 2012, σ. 271) και γνωριμία του σχολείου με την οικογένεια και τον πολιτισμό των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς Ρομά που δεν μιλούν ελληνικά δεν έχουν τη δυνατότητα να

επικοινωνήσουν με τον εκπαιδευτικό του παιδιού τους καθώς εκείνος δεν κάνει κάποια προσπάθεια μέσω μεταφραστή για επικοινωνία. Επιπρόσθετα, φαίνεται πως οι Ρομά γονείς απουσιάζουν σε σημαντικό βαθμό από τις εκδηλώσεις του σχολείου, δεν τους δίνεται συχνά ο λόγος να μιλήσουν στους υπόλοιπους γονείς και μαθητές για θέματα τα οποία γνωρίζουν και ο εκπαιδευτικός σε μικρή συχνότητα διοργανώνει εκδηλώσεις έτσι ώστε να γνωριστούν καλύτερα οι γονείς μεταξύ τους. Σύμφωνα με αυτές τις δηλώσεις όμως, εύκολα συμπεραίνει κανείς πως εν τέλει ίσως δεν κατορθώνει ο εκπαιδευτικός να άρει τις προκαταλήψεις από τους μη Ρομά γονείς, καθώς εκείνοι δεν έχουν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τους Ρομά σε βάθος. Αξίζει σε αυτό το σημείο να επισημανθεί πως γενικότερα οι εκπαιδευτικοί δεν εντάσσουν συχνά τους Ρομά γονείς στην εκπαιδευτική διαδικασία, όπως φάνηκε και σε σχετική έρευνα (βλ. Αλεξοπούλου & Παντέρη, 2016, σ. 142). Ως απόρροια, μπορούμε να σχολιάσουμε και σε αυτή την περίπτωση πως δεν υπάρχει η δυνατότητα να αναδειχθεί το πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά και να εισαχθούν στο σχολείο όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά (θρησκεία, γλώσσα, πολιτισμός) που διαμορφώνουν την πολιτισμική τους ταυτότητα (Γκόβαρης, 2001, 2002 · Kendall, 1996 · Beveridge, 2005 παράθεση από Κοντογιάννη & Δαμανάκης, 2016, σ. 118). Τέλος όσον αφορά τις δράσεις των εκπαιδευτικών σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών τους παρατηρούμε πως ενώ ενδιαφέρονται να επικοινωνήσουν τηλεφωνικά με τους γονείς τους, σε μικρή συχνότητα μεριμνούν για τη συγγραφή πρόσθετου εκπαιδευτικού υλικού ενώ σε ελάχιστη συχνότητα παίρνουν το θάρρος να πάνε στο σπίτι τους. Έτσι, μπορούμε να συμπεράνουμε πως οι όποιες δράσεις των εκπαιδευτικών για ουσιαστική ένταξη των Ρομά μαθητών στην εκπαίδευση περιορίζεται αυστηρά εντός του σχολικού πλαισίου.

## **8.6. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά**

Προκειμένου να εξεταστούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά, ζητήθηκε από εκείνους να δηλώσουν τις αντιλήψεις τους για τις συνθήκες συνύπαρξης των μαθητών και τον τρόπο που η συνύπαρξη αυτή επηρεάζει την κυρίαρχη ομάδα και τους Ρομά μαθητές στην τάξη, για τους παράγοντες

που οδηγούν στη σχολική τους αποτυχία και τα μέτρα που πρέπει να θεσμοθετηθούν για την ένταξή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Φάνηκε λοιπόν, πως οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν με τη δήλωση περί αποποίησης της πολιτισμικής ταυτότητας των Ρομά, καθώς και με την υιοθέτηση της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας. Αυτό αποδεικνύει, ότι σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών η συνύπαρξη των Ρομά μαθητών με τους μη Ρομά μαθητές δεν φαίνεται να οδηγεί στην αποποίηση της ταυτότητας των πρώτων. Όμως, παρατηρούμε πως οι συμμετέχοντες κατά μέσο όρο είναι αβέβαιοι ως προς τη γνωριμία και την εξοικείωση των μη Ρομά μαθητών με το ρομικό τρόπο ζωής, καθώς ο τρόπος ζωής των Ρομά και ο πολιτισμός τους δεν αποτελεί αντικείμενο διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Αυτό ενδεχομένως να προκύπτει από τις γενικότερες στερεοτυπικές αντιλήψεις που έχουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί για τον πολιτισμό τους. Παρ' όλα αυτά διαπιστώνουμε πως συμφωνούν στην πλειοψηφία τους με την εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών για την πολιτισμική ετερότητα των μη Ρομά μαθητών και γονιών, ενώ σχεδόν συμφωνούν απόλυτα με την ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη που βασίζεται στην κατανόηση και το σεβασμό όλων των παιδιών, με δεδομένο ότι δε διαταράσσεται η κυρίαρχη τάξη, εφόσον δεν έχει δοθεί η δυνατότητα να καταστεί γνώριμος ο πολιτισμός των Ρομά μαθητών στους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, όταν ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να δηλώσουν τους παράγοντες που οδηγούν στη σχολική αποτυχία των Ρομά μαθητών, οι περισσότεροι συμφώνησαν σχεδόν απόλυτως στους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες, οι οποίοι αφορούν κυρίως στην κοινωνική ανισότητα και στο θεσμικό ρατσισμό. Ακόμη, παρατηρούμε πως στην πλειοψηφία τους, τείνουν να συμφωνήσουν με παράγοντες που είναι άμεσα συνδεδεμένοι με την προσωπική θέληση συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία από τους Ρομά μαθητές, καθώς και προσαρμογής στο εκπαιδευτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας. Θεωρούν, δηλαδή, πως την ευθύνη συμπερίληψής τους στην τάξη, φέρουν οι ίδιοι οι Ρομά μαθητές και αν δεν το καταφέρουν, τότε ίσως οφείλεται στο γεγονός της αδιαφορίας τους για την εκπαίδευση. Όμως, όπως φάνηκε και από τις έρευνες που εξετάστηκαν (βλ. Μητακίδου & Τρέσσου, 2015, σ. 86 · Τρέσσου & Μητακίδου, 2016 σ. 142), οι Ρομά ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση, απλώς η κουλτούρα τους δεν ταιριάζει

στην κουλτούρα του σχολείου, πόσο μάλλον όταν εκείνο δρα με γνώμονα την αφομοίωση και όχι την ένταξη.

Από την άλλη φαίνεται να μην είναι βέβαιοι για τον παράγοντα της διγλωσσίας και της ιδιαίτερης πολιτισμικής τους ταυτότητας. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή στη συγκεκριμένη περίπτωση θεωρούν περισσότερο πως αυτό που συντελεί στη σχολική αποτυχία των Ρομά έγκειται στην κοινωνική και οικονομική περιθωριοποίησή τους γεγονός που έχει φανεί και από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (βλ. Symeou et al., 2009, σ. 493). Παράλληλα, διαπιστώνουμε πως θεωρούν ως σημαντικό παράγοντα την προσωπική θέληση, υπονοώντας και σε αυτό το σημείο πως οι Ρομά δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευση. Επιπλέον φαίνεται να μην γνωρίζουν αν η διγλωσσία ή η πολιτισμική τους ταυτότητα συντελούν στην σχολική τους αποτυχία. Και σε αυτό το σημείο δηλαδή διαπιστώνεται πως η χρήση της μητρικής γλώσσας και ο πολιτισμός των Ρομά στέκονται εμπόδιο κατά τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στη σχολική τους επιτυχία.

Ως εκ τούτου, ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να προτείνουν οι ίδιοι μέτρα τα οποία πρέπει να θεσμοθετηθούν με σκοπό τη διευκόλυνση του έργου των εκπαιδευτικών για ένταξη των Ρομά ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Μέσα από τα στατιστικά αποτελέσματα προέκυψε πως μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων εστίασε κυρίως σε παράγοντες που αφορούν τη δική τους επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε μέτρα που αφορούν τους Ρομά γονείς, υποστηρίζοντας πως είναι αναγκαία τα προγράμματα ευαισθητοποίησής τους για την αξία του σχολείου και προγράμματα αλφαριθμητισμού τους. Ακόμη, πολλοί εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη δημιουργία Τμημάτων Υποδοχής (Τ.Υ.) και τμημάτων ένταξης εντός σχολικού πλαισίου για τους Ρομά μαθητές. Τέλος, οι συμμετέχοντες δήλωσαν μέτρα τα οποία αφορούν ολόκληρη τη σχολική μονάδα, υποστηρίζοντας πως χρειάζεται ριζική αλλαγή του εκπαιδευτικού συστήματος, εμπλουτισμός των σχολικών εγχειριδίων και μέτρα για διευκόλυνση μετακίνησης των Ρομά μαθητών από και προς το σχολείο. Όλα εκείνα τα μέτρα που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία. Άλλωστε, πολλά από τα προγράμματα που υλοποιήθηκαν από τα πανεπιστήμια στοχεύοντας στη σχολική ένταξη των Ρομά

μαθητών και έχοντας θεαματικά αποτελέσματα προς αυτή την κατεύθυνση, είχαν θέσει ως προτεραιότητα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα προγράμματα γραμματισμού και ευαισθητοποίησης των γονέων Ρομά, τη αλλαγή των Αναλυτικών προγραμμάτων και σχολικών εγχειριδίων, τα τμήματα υποδοχής κ.λπ. (Παπακωνσταντίνου, 2004, σ. 2 · Πριοβόλου, 2001, σ. 8-9). Επιπλέον έχει φανεί πως η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής φύσης λειτουργεί ανασταλτικά στην σχολική επιτυχία των Ρομά (Λευθεριώτου κ.ά., 2011, σ. 42).

Συνοψίζοντας τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων παρατηρούμε πως και εδώ δεν προβαίνουν σε ουσιώδεις δράσεις μέσα από τη γνωριμία και την εξοικείωση των μαθητών της κυρίαρχης ομάδας με τον πολιτισμό των Ρομά για την ένταξη των Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Αντίθετα, επιδιώκουν την αφομοίωσή τους με προσπάθειες των ίδιων των Ρομά μαθητών και της άνευ όρων προσαρμογής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα της κυρίαρχης ομάδας με δική τους ευθύνη. Φαίνεται δηλαδή και σε αυτό το σημείο πως δεν επιθυμούν στην πλειοψηφία τους να γνωρίσουν οι μαθητές τους τον τρόπο ζωής των Ρομά και αυτό το γεγονός δε βοηθάει ιδιαίτερα να αναγνωρίσουν και να σεβαστούν οι πρώτοι την πολιτισμική διαφορά των Ρομά και να μετατραπεί η πολυπολιτισμική κατάσταση σε διαπολιτισμική (Μάρκου, 2001 σ. 239 · Roux, 2002, σ. 39). Επιπλέον, ενώ οι συμμετέχοντες έχουν αντιληφθεί πως σημαντικοί παράγοντες της σχολικής αποτυχίας των Ρομά είναι κοινωνικής και οικονομικής φύσης, θεωρούν πως ευθύνονται και οι ίδιοι οι Ρομά καθώς δεν επιθυμούν να οδηγηθούν στη σχολική επιτυχία. Σύμφωνα με τις δηλώσεις τους δηλαδή, ενώ ο πολιτισμός των Ρομά δεν λαμβάνεται υπόψη ή απορρίπτεται από τη διδασκαλία τους, από την άλλη μεριά ρίχνουν την ευθύνη στους ίδιους τους Ρομά θεωρώντας πως οι ίδιοι δεν ενδιαφέρονται για την εκπαίδευσή τους. Παρ' όλα αυτά μέσα από τα μέτρα που πρότειναν οι συμμετέχοντες για την ομαλή ένταξη των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρούμε πως έχουν αντιληφθεί τις ανάγκες και τις ελλείψεις του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, όπως επίσης και τις δικές τους ανάγκες και για περαιτέρω επιμόρφωση.

## 9. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ-ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ

Η συνολική αποτίμηση των αποτελεσμάτων της παρούσας ερευνητικής εργασίας, αποκαλύπτει ένα χαμηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ένα από τα σημαντικότερα στάδια της διαπολιτισμικής ικανότητας μέσα από το μοντέλο τόσο της Deardorff (2006, σ. 254 · 2010, σ. 88 · 2015, σ. 141-14) όσο και του Byram (1997, σ. 51 · Byram et al., 2002, σ. 12), είναι η γνώση για άλλους πολιτισμούς μέσα από τη διάθεση για συνεχή ανακάλυψή τους. Ωστόσο, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις συγκεκριμένες γνώσεις για τον πολιτισμό των Ρομά και δεν ενδιαφέρονται να τους μάθουν σε βάθος, εφόσον οι σχέσεις που έχουν αναπτύξει με το συγκεκριμένο πολιτισμό κινείται στη σφαίρα των τυπικών και απρόσωπων σχέσεων.

Περαιτέρω, σχετικά με θέματα που αφορούν το γνωστικό επίπεδο και τις πρακτικές διδακτικής μεθοδολογίας για τη διδασκαλία πολιτισμικά διαφορετικών μαθητών, όπως είναι και οι Ρομά, φαίνεται πως και σε αυτόν τον τομέα οι γνώσεις των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών υστερούν. Πιο συγκεκριμένα, ως προς το γνωστικό επίπεδο φαίνεται πως μέσα από τις πρακτικές που ισχυρίζονται πως χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί, ίσως εμπειρικά αναφέρθηκαν σε περισσότερο εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας, ενώ στην ουσία δεν έχουν σε βάθος γνώση για τον τρόπο που πρέπει να διδάξουν τους Ρομά μαθητές τους. Λαμβάνοντας υπόψη τις δηλώσεις τους δηλαδή, λείπουν σε μεγάλο ποσοστό οι πρακτικές που θα βοηθούσαν έμπρακτα τους Ρομά να οδηγηθούν στην ουσιαστική γνώση και θα τους προκαλέσουν να έρχονται συχνά στο σχολείο. Απουσιάζουν οι πρακτικές οι οποίες θα κάνουν τους Ρομά μαθητές να αισθανθούν πως όσα έχουν μάθει από το σπίτι τους παίρνουν αξία στο σχολείο και δεν είναι άσχετα με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε ουσιαστικές αλλαγές δομικού επιπέδου στη διδακτική μεθοδολογία όταν πρόκειται να διδάξουν Ρομά μαθητές, με αποτέλεσμα να λειτουργεί ανασταλτικά στην καθημερινή έλευση εκείνων των μαθητών στο σχολείο, καθώς η ακαδημαϊκή επιτυχία φαίνεται για εκείνους εξαιρετικά δύσκολη υπόθεση. Ακόμη περισσότερο, οι συμμετέχοντες φαίνεται πως απορρίπτουν συστηματικά το πολιτισμικό κεφάλαιο των Ρομά καθώς δεν επιθυμούν στην πλειοψηφία τους να προβάλλουν πληροφορίες από τον

πολιτισμό τους, ούτε κάνουν αντικείμενο διδασκαλίας τους τα ήθη, τα έθιμα και τις συνήθειες τους, ώστε να τα μάθουν και τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης και να αναπτυχθεί ένα υγιές σχολικό περιβάλλον βασιζόμενο στην αναγνώριση και το σεβασμό για τον πολιτισμό των Ρομά, αλλά και για άλλους πολιτισμούς οι οποίοι βρίσκονται στο περιθώριο από την κυρίαρχη τάξη. Σύμφωνα με όλες εκείνες τις παρατηρήσεις λοιπόν, η παρούσα έρευνα αναδεικνύει πως οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δρουν αφομοιωτικά και όχι διαπολιτισμικά στο πλαίσιο της τάξης. Με άλλα λόγια, εφαρμόζουν και διδάσκουν ένα μονοπολιτισμικό σύστημα αξιών, σύμφωνα με τους κανόνες της κυρίαρχης ομάδας, στο οποίο οι Ρομά μαθητές πρέπει να αφομοιωθούν πλήρως.

Αναφορικά με τις γνώσεις των συμμετεχόντων σε θέματα διγλωσσίας και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας, παρατηρούμε παρόμοια αποτελέσματα. Οι εκπαιδευτικοί δηλαδή και σε αυτή την περίπτωση δήλωσαν ίσως εμπειρικά ορισμένες πρακτικές οι οποίες βοηθούν έμπρακτα στην εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, αλλά στην ουσία δε δρουν μεθοδευμένα προς αυτό τον σκοπό. Μέσα από τις δηλώσεις τους, παρατηρήσαμε πως και εδώ μένει εκτός σχολείου ο πολιτισμός και η γλώσσα τόσο των Ρομά όσο και των υπόλοιπων μαθητών με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο, γεγονός που δρα ανασταλτικά αφενός στο διαπολιτισμικό σεβασμό και αφετέρου στην ψυχική ενδυνάμωση εκείνων των μαθητών εντός της σχολικής τάξης, ώστε να συμμετάσχουν με προθυμία στην εξοικείωση και εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Επιπλέον, η έλλειψη γνώσεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα διδακτικής της ελληνικής ως δεύτερης/ ή και ξένης γλώσσας αποκαλύφθηκε και μέσα από το γεγονός πως πολλοί συμμετέχοντες αναφέρθηκαν σε πρακτικές οι οποίες κινούνται στη σφαίρα της παραδοσιακής διδασκαλίας, που όπως συζητήθηκε και παραπάνω, δε βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας από τους δίγλωσσους μαθητές.

Επιπρόσθετα, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως σε μικρή συχνότητα οι εκπαιδευτικοί αναλαμβάνουν ουσιαστικές δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα για την ένταξη των πολιτισμικά διαφερόντων ανθρώπων στην εκπαιδευτική διαδικασία αλλά και τη γνωριμία και εξοικείωσή τους με την κυρίαρχη ομάδα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες φαίνεται να μην ενδιαφέρονται να διοργανώσουν διαπολιτισμικές

εκδηλώσεις ενώ φαίνεται να είναι ελλιπής η επικοινωνία και ένταξη των Ρομά γονέων στην εκπαιδευτική κοινότητα. Ακόμη περισσότερο, οι εκπαιδευτικοί δεν προβαίνουν σε ουσιαστικές δράσεις για να αναζητήσουν τους Ρομά μαθητές τους σε περίπτωση που απουσιάζουν μεγάλο διάστημα, καθώς δεν είναι πρόθυμοι να επισκεφθούν τα σπίτια τους και να τους παρακινήσουν έμπρακτα. Με άλλα λόγια λοιπόν, οποιαδήποτε δράση δηλώνουν πως αναλαμβάνουν κινείται εντός της «άνεσης» του σχολικού πλαισίου, με αποτέλεσμα να μην κινητοποιούνται δραστικά για την ένταξη των Ρομά μαθητών τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τέλος, παρατηρούμε μια τάση προς εθνοκεντρική και όχι εθνοσχετική στάση των συμμετεχόντων προς την πολιτισμική ομάδα των Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα, στην πλειοψηφία τους φαίνεται να είναι προκατειλημμένοι προς την πολιτισμική ετερότητα των Ρομά γενικότερα αλλά και των Ρομά μαθητών τους ειδικότερα. Πιο συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες προβαίνουν συνεχώς σε γενικεύσεις και εκφράζουν έντονες προκαταλήψεις για τους Ρομά, με αποτέλεσμα να μην αντιλαμβάνονται πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα με το μονοπολιτισμικό χαρακτήρα που έχει είναι αφιλόξενο για εκείνους και δε βοηθά στην σχολική ένταξή τους. Ο εθνοκεντρική στάση των εκπαιδευτικών, φαίνεται και μέσα από το γεγονός πως ο ιδιαίτερος πολιτισμός των Ρομά δεν έχει καμία θέση για εκείνους ούτε στη διαμόρφωση της διδασκαλίας τους αλλά ούτε και στην οργάνωση της σχολικής ζωής. Ακόμη περισσότερο, ο εθνοκεντρισμός φαίνεται μέσα από το γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί ρίχνουν την αποκλειστική ευθύνη για τη σχολική αποτυχία των Ρομά μαθητών στους ίδιους, υποστηρίζοντας έμμεσα πως εκείνοι δεν μπορούν ενταχθούν στο ελληνικό σχολείο, ενός σχολείου που όπως φαίνεται έχει φτιαχτεί για να εξυπηρετεί της ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας.

Σύμφωνα με όλα αυτά λοιπόν, φτάνουμε στο συμπέρασμα πως το πρόβλημα της ισχνής φοίτησης των Ρομά μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα συνεχίζει να υφίσταται και στη συγκεκριμένη έρευνα και αυτό ίσως προκύπτει και από το χαμηλό επίπεδο διαπολιτισμικής ικανότητας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Οι εθνοκεντρικές στάσεις τους, οι ελλείψεις γνώσεις τους τόσο για τον πολιτισμό των Ρομά, όσο και σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας που αφορούν και τη διγλωσσία και η



απουσία ανάληψης δράσεων σε κοινωνικό επίπεδο έχει συντελέσει στη σχολική διαρροή των Ρομά μαθητών.

Όσον αφορά τη διερεύνηση των ετών υπηρεσίας στις γνώσεις σε θέματα διγλωσσίας και ειδικότερα για τις πρακτικές βοήθειας των Ρομά μαθητών που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους, εκτιμήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν τη χρήση των πρακτικών αυτών. Λαμβάνοντας υπόψη το μικρό δείγμα και ως αποτέλεσμα τη μεροληπτική φύση των ελέγχων, εκτιμάται βάσει των συχνοτήτων πως όσοι έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας εφαρμόζουν περισσότερο την ομαδο-συνεργατική (46.15%) διδασκαλία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (53.85%) και τον οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης (62.50%) συγκριτικά με όσους έχουν 11 έως 20 και 21+ χρόνια υπηρεσίας αντίστοιχα. Τέλος, εκτιμάται πως όσο τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνουν, τόσο τείνει να παραδίδονται περισσότερες γλωσσικές ασκήσεις, με το 33.33% των εκπαιδευτικών 21+ χρόνων υπηρεσίας να εφαρμόζουν τη πρακτική αυτή. Από την άλλη πλευρά, εκτιμήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την ενθάρρυνση για χρήση άλλων γλωσσών κατά τη διδασκαλία, όμως σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων παρατηρείται πως όσο τα χρόνια υπηρεσίας αυξάνουν τόσο περισσότερο ενθαρρύνουν οι συμμετέχοντες τη διαδικασία αυτή.

Διερευνώντας τις εκπαιδευτικές πρακτικές σε συνδυασμό με τα έτη υπηρεσίας, και ειδικότερα πως επηρεάζεται η διδασκαλία από τη παρουσία Ρομά μαθητών, εκτιμήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας δεν συμβάλλουν στη διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων. Λαμβάνοντας υπόψη και πάλι τη μεροληπτική φύση των ελέγχων λόγω μικρού δείγματος, εκτιμάται πως όσο αυξάνουν τα έτη υπηρεσίας τόσο τείνουν οι εκπαιδευτικοί περισσότερο να δίνουν πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά μαθητών, χρησιμοποιούν περισσότερο εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής, καθώς και τα παιδιά Ρομά τους διηγούνται περισσότερο ιστορίες από τη καθημερινότητά τους.

Αναφορικά με τις πρακτικές που εφαρμόζουν και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών, εκτιμήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την επιλογή των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή αυτών των πρακτικών. Σύμφωνα με τις σημειακές εκτιμήσεις εκτιμάται πως όσοι έχουν 1 έως 10 (62.50%) και 11-20 (44.44%) χρόνια

υπηρεσίας χρησιμοποιούν περισσότερο την εξατομικευμένη διδασκαλία συγκριτικά με όσους έχουν 21+(15.38%) χρόνια. Ακόμη, υπάρχουν ενδείξεις πως στην ανάθεση πρωτοβουλιών στους Ρομά μαθητών (30.77%) και στον οπτικοακουστικό τρόπο μετάδοσης της γνώσης (46.15%) όσοι έχουν 11 έως 20 χρόνια εφαρμόζουν περισσότερο τις πρακτικές αυτές συγκριτικά με όσους 1 έως 10 και 21+ χρόνια αντίστοιχα.

Διερευνώντας τις διαφορές σχετικά με τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, εκτιμήθηκε πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν τις δράσεις, ενώ λαμβάνοντας υπόψη τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, όσοι έχουν 11 έως 20 χρόνια υπηρεσίας αξιολογούν υψηλότερα το ότι οι Ρομά μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές συγκριτικά με όσους έχουν 1 έως 10 και 21+ χρόνια υπηρεσίας. Ακόμη, αναφορικά με τους τρόπους που προσπαθούν να εμπλέξουν τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, παρατηρήθηκε εξίσου πως τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την επιλογή των τρόπων. Λαμβάνοντας και πάλι υπόψη τη μεροληπτική φύση των ελέγχων δεδομένου του μικρού δείγματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις παρατηρήθηκε πως όσο τα χρόνια αυξάνουν τόσο οι συμμετέχοντες τείνουν να εμπλέκουν περισσότερο τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία στη περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιώντας κάποιον μεταφραστή, στην ενθάρρυνση για συμμετοχή σε σχολικές συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων καθώς και στην ενθάρρυνση να συμμετέχουν στο σχολείο σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα. Όμως όσοι εκπαιδευτικοί έχουν 1-10 χρόνια υπηρεσίας τείνουν να ενθαρρύνουν περισσότερο τους γονείς Ρομά να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνουν και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους και οργανώνουν εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους, ενώ όσο αυξάνουν τα χρόνια τόσο τείνουν να μειώνονται αυτές οι δράσεις.

Σχετικά με την απουσία των μαθητών Ρομά από το σχολείο, εκτιμήθηκε τα έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Δεδομένου των σημειακών εκτιμήσεων, παρατηρείται πως όσο λιγότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας τόσο τείνουν οι εκπαιδευτικοί να συγγράφουν περισσότερο πακέτα μάθησης για το σπίτι, ενώ υπάρχει και περισσότερη τηλεφωνική επικοινωνία με τους γονείς Ρομά. Τέλος, σχετικά με την αντιμετώπιση των δυσκολιών που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη και την αναζήτηση βοήθειας, εκτιμήθηκε και πάλι πως τα

έτη υπηρεσίας δεν επηρεάζουν την αντιμετώπισή τους. Δεδομένου των σημειακών εκτιμήσεων, εκτιμάται πως όσο λιγότερα είναι τα χρόνια υπηρεσίας τόσο περισσότερο στρέφονται σε ειδικούς επιστήμονες, σε ηλεκτρονικές πηγές καθώς και σε σχολικά βιβλία και δημοσιεύματα και στου γονείς των Ρομά μαθητών.

Διερευνώντας τους τίτλους σπουδών και τις πρακτικές που θα πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του, που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να τη μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους, παρατηρήθηκε πως οι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (26.67%) χρησιμοποιούν τη συμπερίληψη της γλώσσας και του πολιτισμού των Ρομά συγκριτικά με όσους είναι απλά κάτοχοι πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου. Για τις υπόλοιπες πρακτικές, παρατηρήθηκε ότι η εκπαίδευση δεν επηρεάζει τη χρήση τους, όμως λαμβάνοντας υπόψη τη μεροληψία τους βάσει του μικρού δείγματος, εκτιμάται με τη χρήση των συχνοτήτων, πως οι κάτοχοι απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου (46.67%) τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο τον οπτικοακουστικό τρόπο μάθησης συγκριτικά με τους κατόχους πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (26.67%), ενώ η διαφοροποιημένη διδασκαλία εκτιμάται πως χρησιμοποιείται περισσότερο από τους εκπαιδευτικούς πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (40%) συγκριτικά με τους κατόχους απλού Πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου (26.67%). Ακόμη, εκτιμήθηκε πως οι τίτλοι σπουδών επηρεάζουν στατιστικά σημαντικά τη θεώρηση περί ενθάρρυνσης χρήσης λεξικών ρομανί κατά τη διδασκαλία, κατά την οποία οι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερη συμφωνία συγκριτικά με τους κατόχους απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου, ενώ παρά το γεγονός πως οι τίτλοι σπουδών δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά στην ενθάρρυνση της χρήσης άλλων γλωσσών κατά τη διδασκαλία, εκτιμάται με τη χρήση των περιγραφικών μέτρων, ότι οι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν υψηλότερη συμφωνία συγκριτικά με τους κατόχους απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου.

Επίσης, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν επηρεάζει των τρόπο διδασκαλίας των συμμετεχόντων όταν έχουν Ρομά μαθητές στην τάξη καθώς και τη χρήση εποπτικού

υλικού που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής, τη παροχή πληροφοριών για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά και διήγηση των ιστοριών καθημερινότητας από τους Ρομά μαθητές. Λαμβάνοντας υπόψη όμως τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, παρατηρήθηκε πως οι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να δίνουν περισσότερες πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά μαθητών τους και προβάλλουν περισσότερα στοιχεία από διαφορετικούς πολιτισμούς στην τάξη. Διερευνώντας τις πρακτικές που εφαρμόζουν και βοηθούν τη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών επηρεάζει τη παροχή πρόσθετου εντύπου υλικού, κατά την οποία οι κάτοχοι απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου (33%) εκτιμάται πως για τη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών τους παρέχουν συχνότερα περισσότερα φυλλάδια με ασκήσεις συγκριτικά με τους κατόχους πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (0%). Για τις υπόλοιπες πρακτικές της έρευνας εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν τις επηρεάζει, όμως βάσει των συχνοτήτων εκτιμάται πως όσοι είναι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης χρησιμοποιούν περισσότερο την ομαδο-συνεργατική και εξατομικευμένη διδασκαλία.

Σχετικά με τις δράσεις κοινωνικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν τις επηρεάζει στη διοργάνωση εκδηλώσεων με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/μαθητριών καθώς και στο ότι οι Ρομά μαθητές δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές. Ακόμη, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν επηρεάζει την εμπλοκή των γονέων Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ βάσει των περιγραφικών μέτρων υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι έχουν πρόσθετη τριτοβάθμια εκπαίδευση τείνουν να καλούν συχνότερα τους γονείς Ρομά στο σχολείο για να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα, τους καλούν να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνουν και να μιλούν στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους και οργανώνουν εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους συγκριτικά με τους κατόχους απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου. Από την άλλη πλευρά, βάσει των περιγραφικών μέτρων, υπάρχουν ενδείξεις πως όσοι είναι κάτοχοι απλού πτυχίου εξηγούν περισσότερο ατομικά τον τρόπο που θα βοηθήσει το παιδί του στο σπίτι συγκριτικά με όσους είναι κάτοχοι

πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναφορικά με την αντιμετώπιση της μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών από σχολείο, εκτιμήθηκε πως ο τίτλος σπουδών δεν επηρεάζει τις δράσεις των εκπαιδευτικών, ενώ λαμβάνοντας υπόψη τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, εκτιμάται πως όσοι είναι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να επικοινωνούν περισσότερο τηλεφωνικά με τους γονείς Ρομά συγκριτικά με όσους είναι κάτοχοι απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου. Τέλος, εκτιμήθηκε πως η αίτηση για βοήθεια δεν επηρεάζεται από το μορφωτικό επίπεδο των εκπαιδευτικών ενώ λαμβάνοντας υπόψη τις εκτιμήσεις των περιγραφικών μέτρων, εκτιμάται πως όσοι είναι κάτοχοι πρόσθετης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τείνουν να απευθύνονται περισσότερο σε ειδικούς επιστήμονες συγκριτικά με όσους είναι κάτοχοι απλού πτυχίου Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης ή Διδασκαλείου.

Βέβαια, τα παραπάνω συμπεράσματα υπόκεινται στους εξής περιορισμούς:

- 1) Η ανταπόκριση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν ιδιαίτερα χαμηλή (30 συμμετέχοντες), γεγονός που δεν επιτρέπει την εξαγωγή καθολικών συμπερασμάτων
- 2) Το γεγονός πως το ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της παρούσας ερευνητικής εργασίας είναι κατά κύριο λόγο κλειστού τύπου, δεν επιτρέπει την αναζήτηση της ποιοτικότερης ανάλυσης εμβάθυνσης για τον τρόπο που επιχειρούν να εντάξουν οι εκπαιδευτικοί τους Ρομά μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Σημαντικές προτάσεις για την ερευνητική κοινότητα θα ήταν:

- 1) Να διερευνηθεί η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέσω περισσότερων ποιοτικών σχεδιασμών (π.χ. συνεντεύξεις) με σκοπό ποιοτικότερων συμπερασμάτων
- 2) Να μπορέσει να γίνει έρευνα για τη διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών και από την πλευρά των Ρομά, έτσι ώστε αφενός να έχει η ερευνητική κοινότητα μια πιο σφαιρική άποψη και αφετέρου να αναδειχθούν οι απόψεις και εκείνων των ανθρώπων, καθώς είναι οι άμεσα εμπλεκόμενοι.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ**

### **ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

Alenuma-Nimoh, S. J. (2012) Taking Multicultural Education to the Next Level: An Introduction to Differentiated-Multicultural Instruction. *The Journal of Multiculturalism in Education*, (8)1, 1-17.

Banks, J. A. (1993). Multicultural Education. Historical Development, Dimensions and Practice. Ανάκτηση από American Education Research Association: <https://education.uw.edu>

Banks, J. A. (2010) Multicultural Education: Characteristics and Goals. In J. A. Banks & C. A. M. Banks, (Eds.). *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (7th ed). NJ: John Wiley & Sons, Inc.

Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin – Gaillard P., & Philippou, S. (2017). Αναπτύσσοντας τη διαπολιτισμική ικανότητα μέσω της εκπαίδευσης (μτφ. Α-Μ. Παναγιωτίδου, Β. Κοζιώρη, Θ. Σαββίδης, Κ. Περτσινίδου, Μ. Γιαχουντή, Σ. Κίτσου, & Φ. Βενέτη). Σειρά Pestalozzi του Συμβουλίου της Ευρώπης, Νο.3 Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης

Bennett, M. J. (1986). A developmental approach to training for intercultural sensitivity. *International journal of intercultural relations*, 10(2), 179-196.

Bennett, J.M. & Bennett, M.J. (2001). Developing Intercultural Sensitivity. An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity.

Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.

Bennett, J. (2011). Developing intercultural competence. In 2011 *Association of international education administrators conference workshop*, San Francisco, CA.

Bhawuk, D. P., & Brislin, R. (1992). The measurement of intercultural sensitivity using the concepts of individualism and collectivism. *International journal of intercultural relations*, 16(4), 413-436.

Brooks, Jane. G, & Mary G. Brooks. (1993). In search of understanding: The case for constructivist classrooms. Alexandria, VI.: Expeditionary Learning Outward Bound.

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers. Language Policy Division, Directorate of School, Out-of-School and Higher Education, Council of Europe.

Cozma, T., Cucos, C., & Momanu, M. (2000). The education of Roma children in Romania: Description, difficulties, solutions. *Intercultural Education*, 11(3), 281-288

Creswell, J. W. (2016). Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας. *Αθήνα: Έλλην.*

Cummins, J. (1986). Empowering minority students: A framework for intervention. *Harvard educational review*, 56(1), 18-37.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10, 241-266. doi: 10.1177/1028315306287002

Deardorff, D. K. (2010). Intercultural competence in higher education and intercultural dialogue. In S. Bergan & H. van't Land (Eds.), *Speaking across borders: the role of higher education in furthering intercultural dialogue* (pp.87-99). Strasbourg Cedex: Council of Europe.

Deardorff, D. K. (2011). Assessing intercultural competence. *New directions for institutional research*, 2011(149), 65.

Deardorff, D. K. (2014). Some thoughts on assessing intercultural competence. *National Institute for Learning Outcomes Assessment*.

Deardorff, D. K. (2015). A 21st Century Imperative: integrating intercultural competence in Tuning. *Tuning Journal for Higher Education*, 3(1), 137-147.

Deffner, A., Konstadakopoulos, D., Psycharis, Y., (2003), *Culture and Regional Economic Development in Europe: Cultural, Political and Social Perspectives*, University of Thessaly Press, Volos.

Dusi, P., Rodorigo, M., & Aristo, P. A. (2017). Teaching in our society: Primary teachers and intercultural competencies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 237, 96-102.

Fantini, A. E. (2007). Exploring and assessing intercultural competence

Fantini, A. E. (2012). Language: An essential component of intercultural communicative competence. In J. Jackson (Ed.), *The Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp.263-278). London: Routledge.

Fantini, A. E. & Tirmizi, A. (2006). Exploring and Assessing Intercultural Competence. World Learning Publications. Paper 1.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.

Gkofa, P. (2019). Lifelong learning for Roma in European countries: The Greek case. In *Lifelong learning and the Roma minority in Western and Southern Europe*. Emerald Publishing Limited.

Hammer, M. (2012). The Intercultural Development Inventory: A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. In M. Vande Berg, R.M. Paige, & K.H. Lou (Eds.), *Student Learning Abroad* (pp. 115-136). Sterling, VA: Stylus Publishing.

Hammer, M., Bennett, M. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421– 443.

Hammer, M. R. (2013). Why should you consider using the Intercultural Development Inventory (IDI).

Harmon, D. A. (2012). Culturally Responsive Teaching though a Historical Lens: Will History Repeat Itself?. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 2(1), 12-22.



Heale, R., & Twycross, A. (2015). Validity and reliability in quantitative studies. *Evidence-based nursing*, 18(3), 66-67.

Hillier, Erin. 2011. "Demystifying differentiation for the elementary music classroom". *Music Educators Journal* 97, no. 4: 49-54

Kokkinou, E (2019). ( Roma Integration in Greece: The Aspect of Education.

Ladson-Billings, G. (1995). But that's just good teaching! The case for culturally relevant pedagogy. *Theory Into Practice*, 34(3), 159–165. doi:10.1080/00405849509543675

Le Roux, J. (2002). Effective educators are culturally competent communicators, *Intercultural Education*, 13(1), 37-48

Liegeois, P. J. (1986). Gypsies. An illustrated history. London: Westbourne Grov

Long, M. H., & Porter, P. A. (1985). Group work, interlanguage talk, and second language acquisition. *TESOL quarterly*, 19(2), 207-228.

MacPherson, S. (2010). Teachers' Collaborative Conversations About Culture: Negotiating Decision Making in Intercultural Teaching. *Journal of Teacher Education*, 61(3), 271- 286

Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *The Urban Review*, 43(1), 66-89.

Nikolaou, G. (2009). Teacher training on Roma education in Greece: A discussion about the results of INSETRom experience in two Greek schools. *Intercultural Education*, 20(6), 549-557.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece. *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), 39-57.

Parthenis, C., & Fragoulis, G. (2020). Principals' views on policies and practices for the educational inclusion of Roma people. *International Journal of Sociology of Education*, 9(3), 234-261.

Santamaria, L. J. (2009). Culturally responsive differentiated instruction: Narrowing gaps between best pedagogical practices benefiting all learners. *Teachers College Record*, 111(1), 214-247.

Stewart, M. (1997). *The time of the gypsies*. Colorado: Westview Press

Symeou, L., Luciak, M., & Gobbo, F. (2009). Teacher training for Roma inclusion: implementation, outcomes and reflections of the INSETRom project.

Tomlinson, C-A. (2001). "Differentiated Instruction in the Regular Classroom: What Does It Mean? How Does It Look?." *Understanding Our Gifted* 14, no. 1: 3-6.

Tsaliki, E. (2012). *Intercultural education in Greece: the case of thirteen primary schools* (Doctoral dissertation, Institute of Education, University of London).

## ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αγαθοπούλου, Ε. (2012). Το γλωσσικό εισαγόμενο στην κατάκτηση και την εκμάθηση της Γ2. Στο Πρόγραμμα «*Διαδρομές στη διδασκαλία της νέας ελληνικής*», Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας, ΥΠΑΙΘ, σελ. 4-7. Διαθέσιμο στο: [http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod\\_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf](http://elearning.greek-language.gr/pluginfile.php/4063/mod_resource/content/4/glossiko%20eisagomeno-Agathopoulou.pdf) [20 Αυγ 2021].

Αλεξοπούλου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2016). Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Ερευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), 129-147.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου, Σ. (2015). Ένταξη Ρομά: διεθνής και ελληνική εμπειρία: το παρόν μιας διάρκειας. Στο Μητακίδου, Σ. (Επιμ), *ένταξη Ρομά διεθνής και ελληνική εμπειρία. Το παρόν μιας διάρκειας*

Αρβανίτη, Ε. (2016). Διαπολιτισμικότητα και ετερότητα στην εκπαίδευση: προς μια νέα επαγγελματική μάθηση. Στο: *Σύγχρονες Τάσεις στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης: ερευνητικός και εκπαιδευτικός προσανατολισμός του Τ.Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βαλιαντή, Σ. (2013). Αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσω της διαφοροποίησης της διδασκαλίας: από τη θεωρία στην πράξη. Στο Σ. Παντελιάδου και Δ. Φιλίππατου (Επιμ.) *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικές πρακτικές*, 419-451.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη Διδασκαλία: Λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ., Νεοφύτου, Λ., & Χατζησωτηρίου, Χ. (2020). Διαφοροποίηση της Διδασκαλίας και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Παράλληλοι Δρόμοι προς την Κοινωνική Συνοχή και Κοινωνική Δικαιοσύνη. *Επιστήμες Αγωγής*, 2020(1), 129-148.

Βαξεβανόγλου, Α. (2001). Έλληνες τσιγγάνοι: περιθωριακοί και οικογενειάρχες. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Cuche Denys (Μ. Λεοντσίνι επιμ.) Η έννοια της κουλτούρας στις κοινωνικές επιστήμες Αθήνα 2001

Cummins, J. (2005) (Μ. Σ. Αργύρη, εισ. επιμ. Ε.Σκούρτου) Ταυτότητες υπό Διαπραγματεύση. Αθήνα: Gutenberg

Γεωργογιάννης, Π. (1997). Θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2009) Εκπαιδευτική, Διαπολιτισμική Επάρκεια και Ετοιμότητα των Εκπαιδευτικών Α/θμιας και Β/μιας Εκπαίδευσης. *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 1ος .

Γεωργόπουλος, Α., Τσαλίκη, Ε. (2003). Περιβαλλοντική εκπαίδευση: αρχές, φιλοσοφία, μεθοδολογία, παιχνίδια και ασκήσεις, (5 ανατύπωση), Αθήνα: Εκδόσεις Guyenberg

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., Γκόβαρης, Χ. (2012) Προσχολική Εκπαίδευση και Ρομά Μαθητές: Διαμορφώνοντας Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία. Στο Καλογιαννάκη, Π. Καρράς, Κ., Κοντογιάννη, Δ. (Επιμ), *Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*. Θεματικό τεύχος, 2012.

Γκόβαρης, Χ. , (2000). Αντιστάσεις ενάντια στην πολυπολιτισμικότητα. Αποδυνάμωση εθνοτικών στερεοτύπων μέσα από την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας. Στο Χατζηδήμου, Δ., Βιτσιλάκη, Χ. (Επιμ.), Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδας: Πρακτικά ΙΑ΄ Διεθνούς Συνεδρίου "Το σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας" (σ. 639-647). Ρόδος 21-23 Οκτωβρίου 2005. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2002). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το δίλημμα των" πολιτισμικών διαφορών. *Εκπαίδευση & Θέατρο*, 2, 44.

Γκόβαρης, Χ. (2005). Διαπολιτισμική ικανότητα-Κριτικές επισημάνσεις. Στο Βρατσάλης, Κ. (Επιμ.), *Κείμενα για την Επimόρφωση*, Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (Επιμ). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*.

Γκόβαρης, Χ. 2011. Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

Γκότοβος (2004). Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρομική προέλευση: θεωρία, εμπειρία, προοπτικές. Ιωάννινα 2004

Γκόφα, Π. (2011). Ετερότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές: διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα: η μελέτη περίπτωσης του 2ου Δημοτικού Σχολείου Ζευγολατιού (Doctoral dissertation).

Δαμανάκης, Μ. (1997). Η εκπαίδευση των παλιννοστώντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση, Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ., & Κοντογιάννη Δ. (2011). Η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική Προσέγγιση: Παρουσίαση βασικών θεωρητικών στοιχείων. Στο Γ. Μαυροειδής (Επιμ), *Εισαγωγή στις Επιστήμες της Αγωγής* (σ. 219-239). Αθήνα: Γρηγόρης

Δασκαλάκης, Δ. (2014). Ζητήματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση

Δαφέρμος, Μ. (2012), Κατασκευάζοντας τη Ρομική ταυτότητα. Στο: *Επιστήμες αγωγής Νο.2* , 2012.

Δημητριάδου, Κ (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ). *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: Διδακτικές προσεγγίσεις & Εκπαιδευτικό υλικό*.

Δημητριάδου, Κ., & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, σσ. 67, 85.

Ευαγγέλου, Ο. (2014). Ανάπτυξη συνεργατικών διαθεματικών δραστηριοτήτων με διαπολιτισμικές διαστάσεις. Στο Έρκυνα, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων*, Τεύχος 1ο, 2014

Ηρακλείδης, Α. (1997). Ελληνική μειονοτική πολιτική: Η αναχρονιστική στάση και τα αίτιά της.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραθανάση, Ε. (1996). Το κατοικείν των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Η περίπτωση της Θήβας, Διδακτορική διατριβή,

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε., & Δουφεξή, Θ. (2016). Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(1), 595-605.

Καντατζόγλου, Ι. (2006). Κοινωνικός αποκλεισμός: Εκτός, Εντός και Υπό. Θεωρητικές, Ιστορικές και Πολιτικές καταβολές μιας διαφορούμενης έννοιας. Αθήνα: Σαββάλας

Καφετζόπουλος Κ., Φωτιάδου Τ., Χρυσόχοος Ι. ,2001: Φυσικές Επιστήμες, Επαγγελματικός προσανατολισμός, Ξένες Γλώσσες: Διαθεματική προσέγγιση και πρακτικές εφαρμογές, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 2001

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Π. (Επιμ.) Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.

Κιτσαράς, Δ.Γ. (1991). Εισαγωγή στην προσχολική παιδαγωγική, (2 έκδοση), Αθήνα: Παπαζήσης.

Κοντογιάννη, Δ. (2002). Διαπολιτισμική-διγλωσσική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Η περίπτωση των Σχολείων Παλιννοστούντων Αττικής. *Επιστήμες Αγωγής*, 4, 57-71.

Κοντογιάννη, Δ., Κώστα, Α.(2015). Η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας: εκπαιδευτικές παρεμβάσεις στο νηπιαγωγείο. Στο Χατζηδάκη Α. (Επιμ), *Κοινωνιογλωσσολογικές και Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις στην Πολιτισμική Ετερότητα στο Σχολείο. Περιοδικό Επιστήμες αγωγής, Θεματικό Τεύχος 2015*

Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014). Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 2, 117-144.

Κουτσελίνη, Μ. (2008). Εποικοδόμηση και Διαφοροποίηση Διδασκαλίας Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Κουτσελίνη, Μ. & Αγαθαγγέλου, Σ. (2009). Διαφοροποίηση διδασκαλίας. Η κοινωνική, η ακαδημαϊκή και η διδακτική πτυχή. Στο ΕΠΑ (2009). *Τιμής Ένεκεν Μ.Ι. Μαραθεύτη*, σσ. 227-303.

Λαγουμιντζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ., & Κουτσογιάννης, Κ. (2015). Μέθοδοι Συλλογής Δεδομένων. Στο Λαγουμιτζής, Γ., Βλαχόπουλος, Γ, & Κουτσογιάννης, Κ (Επιμ): *Μεθοδολογία της Έρευνας στις Επιστήμες Υγείας*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Λαμπρίδης, Ε. (2004). Στερεότυπο, προκατάληψη, κοινωνική ταυτότητα : μελετώντας τις δυναμικές της κοινωνικής αναπαράστασης για τους τσιγγάνους. Αθήνα: Gutenberg

Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ., Χαλκιά Δ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: ‘ Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει.’ Γ Έκδοση Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ, Αθήνα 2011

Λιάμπας,Τ. – Τουρτούρας, Χ.(2010). Διαπολιτισμικά Λύκεια Θεσσαλονίκης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τχ. 57, σελ. 79-102

Λιθοξόου, Δ. (1992). Μειονοτικά ζητήματα και εθνική συνείδηση. Ατασθαλίες της ελληνικής ιστοριογραφίας. Λεβιάθαν, Αθήνα.

Λυδάκη, Α. (1998). Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτη

Μάγος, Κ. (2005). Προσεγγίζοντας τον Άλλο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Διαπολιτισμική Ικανότητα. Στο Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων, *2ο Διεθνές Συνέδριο: Εκπαίδευση Ενηλίκων και Κοινωνικές Δεξιότητες* (σσ. 199-209). Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων

Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές.

Μανιάτης, Π. (2009). Πολυπολιτισμική Πραγματικότητα και Διαπολιτισμικές Προθέσεις στην Ελλάδα. Επιστημονικός λόγος και Εκπαιδευτική Πολιτική *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 11-12,2009: 48-75

Μανιάτης, Π. (2011). Η Διαπολιτισμική Ικανότητα ως Στοιχείο της Παιδαγωγικής Επάρκειας των Εκπαιδευτικών. Προτάσεις για την αρχική τους κατάρτιση και επιμόρφωση. Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Αθηνών – ΕΕΜΑΠΕ.

Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ. (1997). Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Αθηνών

Μάρκου, Γ. (2001). *Εισαγωγή* στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία. Αθήνα, 2001

Μπαγάκης, Γ. (2002). Εκπαιδευτικός και το αναλυτικό πρόγραμμα, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο

Μπάρος, Β, Μιχαλέλη, Α. (2008). Διαπολιτισμική ετοιμότητα στην εκπαιδευτική πράξη. Έρευνα δράσης ως εμπειρικό εργαλείο και μέθοδος αυτοπαρατήρησης και αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού. Στο *Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.), Διαπολιτισμικότητα και Εκπαιδευτική Πράξη, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην Εκπαίδευση – Τόμος 8.*

Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2009). Συνεργασία σχολείου, οικογένειας και κοινότητας: θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές. Θεωρητικές Προσεγγίσεις και Πρακτικές Εφαρμογές., εκδόσεις: Παπαζήση ΑΕΒΕ, Αθήνα.

Νικολάου, Γ. (2005). Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον - Βασικές αρχές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα



Νικολάου, Γ. (2007). Ετερότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσα από το πρίσμα της κριτικής θεωρίας: το Σχολείο της Ένταξης. Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, 9.

Νικολάου, Γ. (2011). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Επικοινωνία.

Ανακτήθηκε από:

<http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/1417/260.pdf>

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και Φυλετικές Διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2000). Η ελληνική τσιγγάνικη οικογένεια. Στο: Χ. Νόβα-Καλτσούνη (Επιμ.), *Κείμενα κοινωνιολογίας του γάμου και της οικογένειας* (σελ. 241-272). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος

Ντρενόγιαννη, Ε. (2015). Καλές πρακτικές εφαρμογής της επιμόρφωσης, Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων, Θεσσαλονίκη 2015.

Οικονομίδης, Β. (2017). Το παιδαγωγικό κλίμα της σχολικής τάξης και ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο ΚΓ Καρράς (Επιμ.). *Θέματα της Σύγχρονης Παιδαγωγικής Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης*, 11-31.

Ουζούνη, Χ., & Νακάκης, Κ. (2011). Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης σε ποσοτικές μελέτες. *Νοσηλευτική*, 50(2), 231-239.

Παλαιολόγου, Ν. (2005). Διαπολιτισμική Ετοιμότητα και Ικανότητα, στο: Κυρίδης, Α., & Ανδρέου, Α. (Επιμ.). *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2004). Συνοπτική παρουσίαση του προγράμματος «ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Ιωάννινα 2004

Παπακωνσταντίνου, Γ. Π., Γκοτόβου, Κ., Παπακωνσταντίνου, Α., Αρβανίτη, Α. Α., Καμπούρης, Ν., & Γ Σιδέρη, Α. (2010). Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο: Υπόεργο 10 Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος

Παπαρρηγόπουλος, Ξ. (1999). Η πολυπολιτισμικότητα ως σύγχρονο Πρόβλημα. Στο: *Επιστήμη και Κοινωνία – Επιθεώρηση πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 2-3, σσ. 1-27.

Παπαχρήστος, Κ. (2010). Συνεχιζόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση: η παιδαγωγική και διδακτική ετοιμότητα του δασκάλου στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο (Doctoral dissertation, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ). Τμήμα Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης).

Παρθένης, Χ & Φραγκούλης, Γ(2016) Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο

Παυλίδου, Ε. Π. (2017). Εκπαίδευση και εθνογλωσσική ενσωμάτωση των ξενόφωνων πληθυσμών στην Ελλάδα, την περίοδο 1912-1940 (No. GRI-2017-18750). Aristotle University of Thessaloniki.

Πλουμίδα, Ε. (2016). Σχολική αποτυχία και σχολική εγκατάλειψη από τους Ρομά: διερευνώντας τις στάσεις του πληθυσμού των Ρομά αναφορικά με την εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 8ο Πανελλήνιο Συνέδριο 18,19 Νοεμβρίου 2016

Πολίτου, Ε. (2005). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Στο Κάτσικας, Χ., Πολίτου, Ε. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλινοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg

Πριοβόλου, Σ. (2001). Οι αντιστάσεις στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό: εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με Ρομική προέλευση 1997-2000. Γκότοβος, Α ( Επιμ) *Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου*. Ιωάννινα 2001.

Ρόντος, Κ., & Παπάνης, Ε. (2006). Στατιστική έρευνα: μέθοδοι και εφαρμογές. *Αθήνα: Σιδέρης*.

Σιμόπουλος, Γ. (2014). Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων: Μια έρευνα στο πεδίο της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Doctoral dissertation).

Σκούρτου, Ε. (2016). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. 2016 (Επιμ). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης*

Γλώσσας (σσ.97-113) [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). Μετά το Κοντέϊνερ. Διαπολιτισμική Ματιά στην Εκπαίδευση Προσφύγων. Αθήνα: Gutenberg.

Τερζοπούλου, Μ. – Γεωργίου, Γ. (1996), Οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα: Ιστορία – Πολιτισμός, ΥΠΕΠΘ/Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, Αθήνα.

Τσέλιου Ε. & Τσόκα Κ. (2015). Πρόγραμμα «εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» Παρεμβατικές Δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά 2010-2014. Φιλοσοφική σχολή κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής.

Φωτίου, Π. (2014). Η εφαρμογή της μεθόδου project στο πλαίσιο της διαθεματικότητας σε πολυπολιτισμικά σχολεία: Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη. Στο Ε. Κατσαρού & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ), *Θέματα διδασκαλία και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο* (σ. 146-168)

Χαρίτος, Β. (2020). Πολιτισμικός πλουραλισμός και πρόσφυγες σχολικής ηλικίας. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 10(3Α), 75-84.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και την Ελλάδα. Στο Γιακουμάκη, Β., Γκόβαρης, Χ., Καλδή, Σ., Μήτση, Α., Μήτσης, Ν., Μπενέκος, Δ., & Τριανταφυλλίδης, Τ. Α. (Επιμ). *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*.

Χολέβας, Ν., Αλεξόπουλος, Δ., & Αναστασόπουλος, Ν. (2018). Διαφοροποιημένη διδασκαλία και αξιολόγηση: Ενδεικτικό σχέδιο στο μάθημα της Γλώσσας του Δημοτικού Σχολείου. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 4, 130-143.

Χριστοδούλου, Θ. (2009). Μετανάστες και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Ελλάδα. Στο Γεωργογιάννης Π. (Επιμ). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος 7ος, Πάτρα*.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Αγαπητές & αγαπητοί συνάδελφοι,

Το παρόν ερωτηματολόγιο είναι μέρος ερευνητικής εργασίας και έχει ως στόχο να διερευνήσει ζητήματα σχολικής ένταξης των Ρομά μαθητών. Στο πλαίσιο αυτό σας καλούμε να καταθέσετε τις απόψεις σας και να μας βοηθήσετε να φωτίσουμε πλευρές της σύγχρονης πολυπολιτισμικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σας διαβεβαιώνουμε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και όλες οι πληροφορίες θα χρησιμοποιηθούν για ερευνητικούς και μόνο σκοπούς.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία.

Φιλία Κοντοπόδη

### 1 Τίτλοι Σπουδών:

- α. Παιδαγωγικό τμήμα δημοτικής εκπαίδευσης
- β. Δεύτερο Πτυχίο
- γ. Εξομοίωση
- δ. Διδασκαλείο
- ε. Μεταπτυχιακό
- στ. Διδακτορικό

2. Έτη υπηρεσίας:

3. Ηλικία:

**4. Έχετε παρακολουθήσει μαθήματα/σεμινάρια σχετικά με τη διγλωσσία ή και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση; (σημειώστε όσα πεδία επιθυμείτε)**

α. Όχι

β. Στις βασικές σπουδές.

γ. Στις μεταπτυχιακές σπουδές.

δ. Σε επίπεδο διδακτορικού

ε. Σε σεμινάρια κατάρτισης.

**5. Θεωρείτε την κατάρτιση σας ικανοποιητική για να διαχειριστείτε την γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα των συγχρόνων πολυπολιτισμικών τάξεων;**

Ναι/όχι

Αιτιολογείστε την απάντησή σας.....

**6. Στην καθημερινότητά σας, εκτός σχολείου, έχετε εμπειρίες κοινωνικών επαφών με Ρομά;**

α. Όχι

α. γειτονικών σχέσεων

β. εργασιακών σχέσεων

γ. άμεσων φιλικών σχέσεων

δ. των συναναστροφών του οικογενειακού σας περιβάλλοντος (γονέων, παιδιών, συζύγου)

ε. των συναναστροφών του ευρύτερου κοινωνικού σας περιβάλλοντος (γνωστοί κοινών φίλων, μέλη ευρύτερων ομάδων κ.λπ.)

**7. Έχετε επισκεφτεί ποτέ σπίτια Ρομά; Αν ναι για ποιον λόγο**

.....  
.....  
.....

8. Ποια πιστεύετε πως είναι τα τρία βασικότερα χαρακτηριστικά που παραπέμπουν στον πολιτισμό των Ρομά;

1. ....

2. ....

3. ....

9. Συμπληρώστε το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που είχατε στη τάξη σας το 2019-20

10. Συμπληρώστε το σύνολο των μαθητών/μαθητριών που είχατε στη τάξη σας το 2020-21

11. Συμπληρώστε το ποσοστό των Ρομά μαθητών/μαθητριών που είχατε στην τάξη σας το 2019-20

12. Συμπληρώστε το ποσοστό των Ρομά μαθητών/μαθητριών που είχατε στην τάξη σας το 2020-21

13. Συμπληρώστε το ποσοστό των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό/προσφυγικό υπόβαθρο που είχατε στην τάξη σας το 2019-20

14. Συμπληρώστε το ποσοστό των μαθητών/μαθητριών με μεταναστευτικό/ προσφυγικό υπόβαθρο που είχατε στην τάξη σας το 2020-21

15. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, υπάρχουν κάποιες διαστάσεις της σχολικής ζωής στις οποίες οι Ρομά μαθητές δυσκολεύονται περισσότερο από τους υπόλοιπους μαθητές στο να προσαρμοστούν;

Ναι

Όχι

Αν ναι, αναφέρετε μερικές

.....  
.....

**16. Ποιες γλώσσες, εκτός της ελληνικής, μιλούν οι μαθητές/μαθήτριες του τμήματός ή του σχολείου σας;**

**Τμήμα:**

.....  
.....

**Σχολείο:**

.....  
.....

**17. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με το δάσκαλο ή τη δασκάλα της τάξης κατά την διάρκεια του μαθήματος;**

α. Μόνο ελληνικά

β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα

γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες

δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα

ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

**18. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με τους Ρομά συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**

α. Μόνο ελληνικά

β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα

- γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες
- δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα
- ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

**19. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με τους μη Ρομά συμμαθητές τους κατά τη διάρκεια του μαθήματος;**

- α. Μόνο ελληνικά
- β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα
- γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες
- δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα
- ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

**20. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με τους δασκάλους ή τις δασκάλους του σχολείου στο διάλειμμα;**

- α. Μόνο ελληνικά
- β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα
- γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες
- δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα
- ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

**21. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με τους μη Ρομά συμμαθητές τους στο διάλειμμα;**

- α. Μόνο ελληνικά



β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα

γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες

δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα

ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

**22. Από την εμπειρία σας, ποια γλώσσα διαπιστώνετε ότι χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες συνήθως με τους γονείς τους στο σχολείο;**

α. Μόνο ελληνικά

β. Περισσότερο ελληνικά και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα

γ. Εξίσου και τις δύο γλώσσες

δ. Περισσότερο τη μητρική τους γλώσσα

ε. Μόνο τη μητρική τους γλώσσα

<b>23. Αξιολογείστε την γλωσσική ικανότητα των Ρομά μαθητών/μαθητριών σας αναφορικά με την ελληνική γλώσσα και τις απαιτήσεις της τάξης σας.</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Ικανοποιητική</b>	<b>Καλή</b>	<b>Άριστη</b>
α. Γραπτός λόγος;					
β. Προφορικός λόγος;					
γ. Κατανόηση κειμένου;					
δ. Παραγωγή κειμένου;					

**24. Τι πρακτικές πιστεύετε ότι πρέπει να ακολουθήσει ο/η εκπαιδευτικός για να βοηθήσει τους Ρομά μαθητές του που γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα από καθόλου ως μέτρια, να την μάθουν σε ικανοποιητικό βαθμό για την ηλικία τους;**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

<b>25. Σύμφωνα με την εμπειρία σας, τα στοιχεία που παραπέμπουν στη διαφορετική πολιτισμική προέλευση των Ρομά μαθητών σας είναι:</b>	<b>Συμφωνώ απολύτως</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Δεν είμαι βέβαιος/η</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απολύτως</b>
α. τα φυσιογνωμικά τους χαρακτηριστικά;					
β. η ένδυση, τα αξεσουάρ (π.χ. έντονα ρούχα, κοσμήματα κ.λπ.);					
γ. η μη επιμελημένη ένδυση;					
δ. η μη επιμελημένη καθαριότητα του σώματος;					
ε. η ανεπαρκής ιατροφαρμακευτική φροντίδα και παρακολούθηση;					
στ. η ελλιπής γνώση της Ελληνικής;					
ζ. η διαφορετική προφορά της Ελληνικής;					
η. η επιθετικότητά τους προς τα άλλα παιδιά;					
θ. η διάθεση για επαφή μόνο με Ρομά συμμαθητές τους;					

**26. Υπάρχουν κάποιες συγκεκριμένες συνήθειες, συμπεριφορές, έθιμα, αξίες κ.λπ. που φέρνουν οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες στο σχολείο που να παραπέμπουν στον πολιτισμό τους;**

.....  
 .....  
 .....  
 .....  
 .....

<b>27. Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας σημαίνει:</b>	<b>Συμφωνώ απολύτως</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Δεν είμαι βέβαιος/η</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απολύτως</b>
α. αποποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας και υιοθέτηση της πολιτισμικής ταυτότητας της κυρίαρχης ομάδας;					
β. εξάλειψη των στερεοτυπικών αντιλήψεων και συμπεριφορών για την πολιτισμική ετερότητα των μη Ρομά μαθητών και γονιών;					
γ. γνωριμία και εξοικείωση των παιδιών των μη Ρομά μαθητών με τον ρόμικο τρόπο ζωής;					
δ. γνωριμία και εξοικείωση Ρομά μαθητών με τον τρόπο ζωής των μη Ρομά μαθητών;					
ε. Ανάπτυξη ενός θετικού κλίματος στην τάξη που βασίζεται στην κατανόηση και τον σεβασμό όλων των παιδιών;					

<b>28. Η παρουσία των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας επηρεάζει:</b>	<b>Συμφωνώ απολύτως</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Δεν είμαι βέβαιος/η</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απολύτως</b>

α. Κατά την επιλογή των στόχων της διδασκαλίας σας;					
β. Στην επιλογή των μέσων διδασκαλίας ( π.χ. εποπτικό- ακουστικό υλικό);					
γ. Το γλωσσικό επίπεδο της ελληνικής γλώσσας που χρησιμοποιείτε (καθημερινός ή ακαδημαϊκός λόγος);					
δ. Κατά την επιλογή μορφών διδασκαλίας (π.χ. εξατομικευμένη, ομαδοσυνεργατική);					
ε. τον τρόπο προσέγγισης της διδακτέας ύλης (π.χ. χορήγηση εννοιολογικών χαρτών, χορήγηση φωτοτυπιών με πιο απλοποιημένο το κείμενο των διδακτικών εγχειριδίων κ.λπ.);					
στ. Την επιλογή της διδακτέας ύλης (π.χ. αποφυγή διδασκαλίας κάποιων ενοτήτων);					

**29. Κατά τη διδασκαλία σας χρησιμοποιείτε εποπτικό υλικό που να παραπέμπει σε διαφορετικούς πολιτισμούς, θρησκείες ή τρόπους ζωής;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**30. Η βιβλιοθήκη της τάξης σας ή του σχολείου σας περιλαμβάνει ξενόγλωσσα βιβλία;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**31. Κατά τη διδασκαλία σας δίνετε πληροφορίες για τα ήθη και τα έθιμα των Ρομά;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**32. Ενθαρρύνετε κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τη χρήση άλλων γλωσσών;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**33. Διοργανώνετε σε επίπεδο τάξης ή σχολείου εκδηλώσεις με θέμα την ανάδειξη των διαφορετικών μητρικών γλωσσών ή πολιτισμών καταγωγής των μαθητών/ μαθητριών σας;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**34. Οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες δείχνουν ενδιαφέρον για συμμετοχή στις σχολικές εορτές;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**35. Θεωρείτε απαραίτητη τη χρήση λέξεων ρομανί κατά τη διδασκαλία σας;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**36. Κάνετε χρήση ελληνο-ρομανί λεξικού;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

**37. Τα παιδιά Ρομά σας διηγούνται ιστορίες από την καθημερινή τους ζωή;**

α. Καθόλου

β. Λίγο

γ. Μερικές φορές

δ. Συχνά

ε. Πάντα

<b>38. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν την σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών;</b>	<b>Συμφωνώ απολύτως</b>	<b>Συμφωνώ</b>	<b>Δεν είμαι βέβαιος/η</b>	<b>Διαφωνώ</b>	<b>Διαφωνώ απολύτως</b>
α. Η διγλωσσία (η χρήση της ρομανί και της ελληνικής γλώσσας στην καθημερινότητά τους);					
β. Οικονομικοί παράγοντες;					
γ. Κοινωνικοί παράγοντες;					
δ. Η ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα;					
ε. Προσωπικοί (θέληση, ενδιαφέρον, επιθυμία);					

**39. Ποια είναι τα αγαπημένα μαθήματα των Ρομά και σε ποιες δραστηριότητες τους αρέσει να εμπλέκονται περισσότερο; Πού το αποδίδετε αυτό;**

.....  
 .....  
 .....

**40. Αναφέρετε τρεις πρακτικές που εφαρμόζετε και βοηθούν στη σχολική επιτυχία των Ρομά μαθητών/μαθητριών:**

1. ....
2. ....
3. ....

<b>41. Με ποιους τρόπους προσπαθείτε να εμπλέξετε τους γονείς Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία;</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
α. Σε περίπτωση που δεν γνωρίζουν ελληνικά, χρησιμοποιείτε μεταφραστή (π.χ. έναν άλλο γονιό);					
β. Τους ζητάτε να μιλήσουν στους μαθητές για θέματα που γνωρίζουν;					
γ. Τους ενθαρρύνετε να συμμετέχουν στις συναντήσεις γονέων και κηδεμόνων;					
δ. Τους καλείτε στο σχολείο για να τους ενημερώσετε για την πρόοδο των παιδιών τους;					
ε. Τους καλείτε στο σχολείο να συμμετέχουν σε κάποια εκπαιδευτική δραστηριότητα;					
στ. Εξηγείτε ατομικά στον κάθε γονιό τον τρόπο με τον οποίο θα βοηθήσει το παιδί του στη μελέτη του για το σχολείο;					
ζ. Τους ενθαρρύνετε να παίρνουν τον λόγο σε εκδηλώσεις που οργανώνεται και να μιλούν					



στους υπόλοιπους γονείς για τη ζωή και τα βιώματά τους;					
η. Οργανώνετε εκδηλώσεις στο σχολείο για να γνωριστούν οι γονείς μεταξύ τους;					
θ. Ενθαρρύνετε τους μη Ρομά γονείς στην αποδοχή Ρομά γονιών και παιδιών;					

<b>42. Σε περίπτωση μεγάλης απουσίας των Ρομά μαθητών/μαθητριών από το σχολείο</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
α. Επικοινωνείτε τηλεφωνικά με τους γονείς τους;					
β. Πηγαίνετε από το σπίτι τους, σε περίπτωση που αυτό είναι εφικτό					
γ. Συγγράφετε πακέτα μάθησης για το σπίτι, που στοχεύουν στην γλώσσα και τα μαθηματικά;					

<b>43. Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών και προβλημάτων που προκύπτουν από τη συμμετοχή των Ρομά μαθητών/μαθητριών στην τάξη σας, απευθύνεστε για βοήθεια</b>	<b>Καθόλου</b>	<b>Λίγο</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Συχνά</b>	<b>Πάντα</b>
α. Στο σχολικό σύμβουλο;					
β. Σε ειδικούς επιστήμονες (π.χ. παιδαγωγούς);					
γ. Σε έμπειρους/ες συναδέλφους;					
δ. Σε σχετικά βιβλία και δημοσιεύματα;					
ε. Σε ηλεκτρονικές πηγές (π.χ. διαδίκτυο);					
στ. Στους γονείς των Ρομά μαθητών/μαθητριών;					

**44. Ποια εκπαιδευτικά μέτρα θα προτείνετε να θεσμοθετηθούν για να διευκολυνθεί το έργο των εκπαιδευτικών στο να εντάξουν τους Ρομά μαθητές/μαθήτριες;**

.....  
.....  
.....  
.....