



# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ

Διπλωματική Εργασία

**ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΠΟΥ ΕΠΗΡΕΑΖΟΥΝ ΤΙΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΤΡΙΩΝ ΡΟΜΑ ΣΤΟ ΔΡΟΣΕΡΟ ΞΑΝΘΗΣ**

της

ΑΝΑΣΤΑΣΙΑΣ ΠΑΛΑΠΟΥΓΙΟΥΚ

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Ευαγγελία Ψυχογιού

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος  
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Ιούνιος 2019





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommonsόπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

## Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης(βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 1 Ιουνίου, 2019

Η Δηλούσα: Αναστασία Παλαπουγιούκ

## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εκπαίδευση έχει απασχολήσει πολλούς εκπαιδευτικούς η αποτελεσματική διδασκαλία σε τάξεις με μαθητές «άλλους», διαφορετικούς από εμάς. Μία ομάδα «άλλων» μαθητών, διαφορετικών, είναι και οι Ρομά μαθητές/τριες. Η παρούσα εργασία διερεύνησε τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας μαθητών/τριών Ρομά στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν ήταν ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές και μαθήτριες Ρομά στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης και ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί.

Υλοποιήθηκε ποιοτική έρευνα για τη διερεύνηση της ιδιαιτερότητας του γεγονότος. Στην έρευνα συμμετείχαν δεκαπέντε εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι τη σχολική χρονιά 2018-19 εργάζονται στα σχολεία του Δροσερού. Με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης συγκεντρώθηκαν τα δεδομένα. Η μέθοδος ανάλυσης που αξιοποιήθηκε για την επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε η έρευνα δείχνουν τις διδακτικές πρακτικές με τις οποίες προσεγγίζονται τα μαθήματα στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης, όπου φοιτούν αποκλειστικά Ρομά μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων εφαρμόζουν, εκτός από τις μεθόδους που εφαρμόζονται στα υπόλοιπα σχολεία, σύγχρονες μεθόδους και πρακτικές διδασκαλίας, όπως η βιωματική και η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η μέθοδος project, η χρήση νέων τεχνολογιών, η διδακτική αξιοποίηση της εικόνας κ. ά. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι για να διδάξουν στα σχολεία του Δροσερού λαμβάνουν υπόψη τους τις εμπειρίες των παιδιών, το διαφορετικό πολιτισμό, τον ξεχωριστό τρόπο ζωής και σχεδιάζουν το μάθημα με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών και μαθητριών. Σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο, αναδεικνύονται αυτοί που δυσχεραίνουν την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως είναι η διαφορετική γλώσσα, η ελλιπής φοίτηση, η σχέση οικογένειας σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, τα διδακτικά βιβλία, η υλικοτεχνική υποδομή κ. ά. Παρουσιάζονται, ακόμη, οι παράγοντες που υποστηρίζουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών, όπως είναι η συνεργασία των εκπαιδευτικών μεταξύ τους και με

τη διεύθυνση του σχολείου, η διδακτική εμπειρία, η επιμόρφωση, η χρήση οπτικοακουστικών μέσων και η υποστήριξη από τις νέες δομές εκπαίδευσης. Στο τέλος διαπιστώθηκε η ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τα μαθησιακά αποτελέσματα και η ετοιμότητά τους για διδασκαλία σε μαθητές/τριες Ρομά.

**Λέξεις κλειδιά:** Ρομά μαθητές/τριες, διδασκαλία, διδακτικές πρακτικές, Δροσερό Ξάνθης

## ABSTRACT

In education, many teachers have been engaged in effective classroom teaching with "other" students other than us. A group of "other" pupils, different, are also Roma pupils. The present study investigated the factors that influence the teaching practices of Roma students in the schools of Drosero Xanthi. The research questions that were asked were what didactic practices are applied by the teachers who teach to Roma students in Drosero Xanthi schools and what factors influence the teaching practices applied by the teachers. Qualitative research has been carried out to investigate the peculiarity of the event. Fifteen teachers of different specialties participated in the survey, who in the school year 2018-19 work in Drosero schools. The semi-structured interview method compiled the data. The method of analysis used to process research data is that of quality content analysis. The conclusions of the survey show the teaching practices that are being approached in the schools of Drosero Xanthi, where only Roma pupils attend. School teachers apply, in addition to the methods applied to other schools, modern teaching methods and practices such as experiential and interdisciplinary approaches to knowledge, differentiated teaching, project method, the use of new technologies, the teaching of the image Mr. Teachers argue that to teach at Drosero schools they take into account children's experiences, different cultures, a distinct lifestyle, and plan the lesson to respond to the interests of pupils and students. In relation to the factors influencing the didactic work, those that make the educational process more difficult, such as the different language, the inadequate attendance, the school family relationship, the curriculum, the didactic books, the logistic infrastructure, etc., are highlighted. There are also factors that support teachers' teaching practices such as teacher collaboration with school management, teaching experience, training, use of audiovisual media and support from new education structures. Finally, teachers were satisfied with the learning outcomes and their readiness to teach Roma pupils.

**Key words:** Roma students, teaching, instructional practices, Drosero Xanthi

## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	5
ABSTRACT.....	7
ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ .....	8
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ .....	11
ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ .....	12
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Οι Ρομά της Ελλάδας.....	15
1.1. Ιστορική αναδρομή .....	15
1.2. Η γλώσσα των Ρομά .....	18
1.3. Πολιτισμός – Κοινωνική κατάσταση .....	20
1.4. Προγράμματα για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων .....	22
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η εκπαίδευση των Ρομά .....	26
2.1. Η αντίληψη των Ρομά για την εκπαίδευση .....	26
2.2. Η οικογένεια Ρομά και η επιρροή της στην εκπαίδευση των παιδιών ....	28
2.3. Κοινωνία Ρομά και σχολική διαρροή .....	29
2.3.1. Μαθητική διαρροή .....	29
2.3.2. Παράγοντες σχολικής διαρροής .....	30
2.3.3. Σχολικός αποκλεισμός .....	32
2.3.4. Σχολική διαρροή και μαθητές Ρομά .....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία των μαθητών δημοτικού σχολείου .....	35



3.1. Ορισμός .....	35
3.2. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός .....	35
3.3. Αποτελεσματική διδασκαλία .....	38
3.4. Εκπαιδευτικές και διδακτικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης .....	40
3.5. Διδακτικές πρακτικές στη σχολική τάξη .....	43
3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική .....	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά στο Δροσερό Ξάνθης .....	55
4.1. Οικισμός του Δροσερού .....	55
4.1.1. Λειτουργία σχολείων στον οικισμό .....	56
4.2. Το ζήτημα της πολυγλωσσίας των Ρομά .....	59
4.3. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές Ρομά .....	60
Β΄ ΜΕΡΟΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Μεθοδολογία έρευνας .....	63
5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας .....	63
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα .....	64
5.3. Χαρακτηριστικά ερευνητικής μεθόδου – μεθοδολογίας .....	64
5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων .....	65
5.5. Το δείγμα .....	66
5.6. Συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων .....	67
5.7. Ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου .....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Αποτελέσματα έρευνας .....	71
6.1. Προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων .....	71
6.2. Απαντήσεις στις ειδικές ερωτήσεις της συνέντευξης .....	73

6.2.1. Απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα .....	73
6.2.1.1. Πρακτικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά	73
6.2.2. Απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα .....	80
6.2.2.1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διδακτικές πρακτικές .....	80
6.2.2.2. Παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο .....	84
6.2.2.3. Υποστήριξη από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών .....	88
6.2.2.4. Υποστήριξη από τα διδακτικά βιβλία .....	90
6.2.2.5. Υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου .....	92
6.2.2.6. Υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου .....	95
6.2.2.7. Υποστήριξη από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών .....	98
6.2.2.8. Επιρροή των γονέων των μαθητών/τριών Ρομά .....	100
6.2.2.9. Επιρροή της δημοτικής αρχής .....	103
6.2.2.10. Επιρροή της τοπικής κοινωνίας .....	105
6.2.3. Απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις .....	107
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Συμπεράσματα έρευνας και προτάσεις .....	111
7.1. Συζήτηση – Συμπεράσματα .....	111
7.2. Περιορισμοί και προτάσεις.....	118
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	121
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ .....	132

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας με προσωπικά στοιχεία .....	72
Πίνακας 2: Πρακτικές διδασκαλίας .....	74
Πίνακας 3: Πρακτικές διδασκαλίας στα σχολεία του Δροσερού .....	79
Πίνακας 4: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διδακτικές πρακτικές .....	84
Πίνακας 5: Παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών...	87
Πίνακας 6: Υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος .....	89
Πίνακας 7: Υποστήριξη των διδακτικών βιβλίων .....	92
Πίνακας 8: Υποστήριξη του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου .....	94
Πίνακας 9: Υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου .....	97
Πίνακας 10: Υποστήριξη από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών .....	100
Πίνακας 11: Επιρροή των γονέων των μαθητών/τριών Ρομά .....	103
Πίνακας 12: Επιρροή της δημοτικής αρχής .....	104
Πίνακας 13: Επιρροή της τοπικής κοινωνίας .....	107
Πίνακας 14: Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν; .....	109
Πίνακας 15: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά; .....	110

## **ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους όσοι συνέβαλαν στην ολοκλήρωση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Αρχικά, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ σε όλους τους μαθητές μου στο Δροσερό Ξάνθης, που αποτέλεσαν πηγή έμπνευσης για την επιλογή του θέματος της εργασίας.

Ιδιαίτερα, θα ήθελα να ευχαριστήσω πάρα πολύ τους συναδέλφους μου από τα 15<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> Δημοτικά Σχολεία Ξάνθης, που μου εκφράσανε με μεγάλη προθυμία τις απόψεις τους, συμμετέχοντας στην έρευνα.

Ευχαριστώ πολύ την καθηγήτριά μου, κ. Ψυχογιού Ευαγγελία, για την πολύτιμη επιστημονική, συμβουλευτική καθοδήγηση που μου παρείχε κατά τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

Ακόμη, θα ήθελα να εκφράσω τις ευχαριστίες μου στην οικογένειά μου για τη στήριξη και την υπομονή της τα χρόνια των μεταπτυχιακών σπουδών μου.

## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά σχετίζεται με την πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά στην Ελλάδα, η οποία έχει διαφορετική γλώσσα και ξεχωριστό πολιτισμό. Στον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης ζουν οι Ρομά που έχουν την ιδιαιτερότητα ότι έχουν αναγνωρισθεί, το 1923, ως μουσουλμανική μειονοτική ομάδα της Θράκης (Ζεγκίνης, 1944).

Στο Δροσερό Ξάνθης λειτουργούν ένα νηπιαγωγείο, δύο δημοτικά σχολεία και ένα γυμνάσιο με μαθητές/τριες αμιγώς Ρομά. Η εκπαιδευτική διαδικασία που ακολουθούν οι δάσκαλοι στα δημοτικά σχολεία του οικισμού δεν είναι ίδια με αυτή των άλλων δημόσιων σχολείων (στη Θράκη διαχωρίζονται τα σχολεία σε δημόσια και μειονοτικά), γιατί επηρεάζεται από παράγοντες που συναντώνται στη συγκεκριμένη κοινωνία των Ρομά (π.χ. η γλώσσα, η αντίληψη της οικογένειας για την εκπαίδευση, η σχολική διαρροή κ.ά.) και αναλύονται στην παρούσα εργασία. Η οκταετής προϋπηρεσία της ερευνήτριας στα σχολεία του Δροσερού και η αγάπη της για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά που φοιτούν στα σχολεία ήταν η έμπνευση για την επιλογή του θέματος της διπλωματικής εργασίας.

Μετά από αναζήτηση που έγινε για ανάλογες έρευνες με την παρούσα, δε βρέθηκαν αρκετές που να αφορούν Ρομά. Έτσι κρίθηκε απαραίτητη η αναζήτηση συμβατότητας των παραμέτρων της παρούσας έρευνας με ανάλογες παραμέτρους παραπλήσιων ερευνών, πράξη που ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, γιατί η συγκεκριμένη ομάδα έχει ουσιαστικές διαφορές από τις υπόλοιπες πληθυσμιακές ομάδες. Οι σχετικές έρευνες, μελέτες για Ρομά αναφέρονται στην ένταξη τσιγγανόπαιδων στο σχολείο (Σωτηρίου, 2013· Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011· Πίτσιου και Λάγιος, 2007· Γκότοβος, 2004 κ.ά.), στη διγλωσσία των μαθητών Ρομά και τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις με Ρομά μαθητές (Γκότοβος, 2013), στη σχέση της οικογένειας Ρομά με τη φοίτηση των παιδιών της (Πέτρου, 2016), στις επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα (Γκόφα, 2011) κ.ά..

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί σε μαθητές/τριες Ρομά στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης και οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτές τις πρακτικές. Η μελέτη και η γνώση των παραγόντων που επηρεάζουν τη διδασκαλία οδηγεί στην εφαρμογή διδακτικών πρακτικών κατάλληλων για την αποτελεσματική διδασκαλία. Η

Ανδρούσου (2007, σελ.32) αναρωτιέται γιατί μας δυσκολεύει τόσο στη σχολική τάξη η παρουσία των «άλλων», των διαφορετικών. Ίσως γιατί η αντίληψη της ομοιογένειας μάς έχει οδηγήσει στον εξοστρακισμό του διαφορετικού. «Όμως η διδακτική πράξη είναι ένα ταξίδι όπου καθένας και καθεμία κουβαλάει τις εμπειρίες, τις μνήμες του και τις ερμηνείες του για τον κόσμο γύρω του. Το σημαντικό είναι να τις ακούσουμε. Μπορούμε;»

Η μελέτη διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Στο Α΄ μέρος παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο στηρίχτηκε η έρευνα. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται ιστορικά στοιχεία για τους Ρομά, τη γλώσσα, τον πολιτισμό τους, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί για την εκπαίδευση των παιδιών. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην εκπαίδευση των Ρομά και πιο συγκεκριμένα, στην αντίληψη της οικογένειας Ρομά για την εκπαίδευση των παιδιών της, στην επιρροή που ασκεί και στη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία των μαθητών δημοτικού, στον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό, στην αποτελεσματική διδασκαλία, στους παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική. Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η εικόνα του οικισμού του Δροσερού, η λειτουργία των σχολείων στον οικισμό, το ζήτημα της πολυγλωσσίας των Ρομά και η σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές Ρομά.

Το Β΄ μέρος αναφέρεται στην έρευνα. Αρχικά παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας και αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα χαρακτηριστικά της μεθοδολογίας που επιλέχτηκε, η μέθοδος και ο τρόπος συλλογής δεδομένων, το δείγμα και η παρουσίαση της μεθοδολογίας ανάλυσης που επιλέχτηκε. Ακολουθεί το κεφάλαιο όπου παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που προκύπτουν από συνεντεύξεις. Η εργασία ολοκληρώνεται με την εξαγωγή των συμπερασμάτων της έρευνας και την κατάθεση προτάσεων επί του κεντρικού θέματος.

# ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

### Οι Ρομά της Ελλάδας

#### 1.1. Ιστορική αναδρομή

Οι «Ρομ», η διεθνής ονομασία των Τσιγγάνων, είναι λαός χωρίς γραπτή γλώσσα, ούτε γραπτή ιστορία, με παρελθόν που δεν έχει ακόμα εξακριβωθεί. Παρά τους «διωγμούς» που έχουν βιώσει, θέλουν να διατηρήσουν τις παραδόσεις του πολιτισμού τους και την ιδιαιτερότητά τους (Λυδάκη, 1998). Το όνομα «Ρομ» επικυρώθηκε στο Λονδίνο στις 8 Απριλίου του 1971, όπου έλαβε χώρα το Πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων και πραγματοποιείται πλέον επίσημα η καταγραφή τους από τον ΟΗΕ (Ντούσας, 1997).

Η γενική αυτή ονομασία περιλαμβάνει στο σύνολό της όλες εκείνες τις ονομασίες που χρησιμοποιούν οι λαοί, όπως Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι, Γύφτοι, Κατσίβελοι, Ρωμιόγυφτοι, Τουρκόγυφτοι (Ζεγκίνης, 1994). Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί πως οι ίδιοι οι Τσιγγάνοι δεν αποκαλούνται όλοι Ρομά καθώς έχουν καταγραφεί 4 εθνικές υποομάδες τους, οι Rom, οι Μανούς, οι Σιντί και οι Ζιτάν. Ωστόσο, όλες οι ομάδες Τσιγγάνων που κατοικούν στην Ελλάδα δέχονται το χαρακτηρισμό τους και ως «Rom» (Ντούσας 1997, σελ.36).

Αρκετοί ιστορικοί ασχολήθηκαν με την έρευνα για την καταγωγή και την ιστορία των Ρομά. Αποτέλεσμα αυτών των ερευνών είναι διάφορες υποθέσεις για τον τόπο προέλευσης αυτού του πληθυσμού. Αρχικά, πιστεύεται πως πέρασαν από την Αίγυπτο, χωρίς όμως αυτή να αποτελεί τόπο καταγωγής τους. Επιπλέον, μερικοί θεωρούν πως πρόκειται για απόγονους του Κάιν, ενώ, τέλος, κυρίαρχη είναι η άποψη της ινδικής καταγωγής των Ρομά και πιο συγκεκριμένα από το χώρο της Βορειοδυτικής Ινδίας (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993). Είναι γεγονός ότι η παραδοχή της ινδικής καταγωγής των Ρομά στηρίζεται καθαρά σε γλωσσολογικούς και εθνολογικούς παράγοντες. Παρ' όλ' αυτά, δεν αμφισβητείται η ορθότητά της, τόσο από ερευνητές όσο και από αυτούς που ασχολούνται με ομάδες Ρομά (Ζάχος, 2005). Από την άλλη, η έρευνα της Βαξεβάνογλου στηρίζει το νεότερο προβληματισμό και σκεπτικισμό ως προς το βασικό αυτό δόγμα, επιχειρώντας να καταδείξει το ρομαντισμό της δεκαετίας του '90, που επηρεάζει τους Έλληνες μελετητές των

Τσιγγάνων (Παπαπαύλου κ. συν., 2002). Η Βαξεβάνογλου (2001, σελ.45-46) αναφέρει πως οι Τσιγγάνοι ορίζονται αυθαίρετα ως «απόγονοι ινδικών πληθυσμών, αποδίδοντάς τους μια ενιαία γεωγραφική και βιολογική προέλευση».

Οι Τσιγγάνοι προέρχονται από την περιοχή της δυτικής Ινδίας, από την πεδιάδα του Σιντ, τόπος που βρίσκεται στα βορειοδυτικά της Ινδίας, και ξεκίνησαν τις μετακινήσεις τους περίπου στα 1000 μ.Χ. Πληροφορίες λένε πως εμφανίστηκαν στο Βυζάντιο τον 11<sup>ο</sup> αι. μ.Χ., ερχόμενοι από την Αρμενία, και εγκαταστάθηκαν σε πολλά μέρη που πλέον είναι ελληνικά. Κατά τον 15<sup>ο</sup> αι. μ.Χ. εξαπλώθηκαν στις διάφορες περιοχές της Ευρώπης, διασπορά που φαίνεται να ολοκληρώνεται στα τέλη του 16<sup>ου</sup> αι., ενώ το 18<sup>ο</sup> αι. εμφανίζονται στις ασιατικές περιοχές της Ρωσίας (Χατζησαββίδης, 2007).

Η ιστορία των Ρομά στην Ελλάδα ξεκινά τον 14<sup>ο</sup> αι. μ.Χ, όταν πρωτοεμφανίζονται Ρομά στην Κρήτη και την Πελοπόννησο. Στη Θράκη, την ίδια περίοδο υιοθετείται η ονομασία «Κατσίβελος» (από το ιταλικό Cattivello, υποκοριστικό του Cattivo που σημαίνει φαύλος, άθλιος, κακός). Εκεί, όμως, βρίσκουν και άσυλο εξαιτίας των επιδρομών των Τούρκων στην Κωνσταντινούπολη. Λόγω της φτώχειας γενικά και αυτών των επιδρομών οι Ρομά κάνουν την εμφάνισή τους και στην Ήπειρο απ' όπου και «μεταπηδούν» στην Κέρκυρα και σε άλλα νησιά του Ιονίου. Την ίδια εποχή, αρκετές περιοχές όπου σύχναζαν Ρομά, όπως η Ήπειρος, ονομάστηκαν τότε «Μικρή Αίγυπτος», λόγω κυρίως της γονιμότητας των Ρομά (Λιεζουά 1999, σελ. 25).

Οι Ρομά της Νεότερης και Σύγχρονης Ελλάδας ακολουθούν τη δική τους ιστορική πορεία. Εμφανίζονται σε χωριά και πόλεις της Ελλάδας ζώντας σε αυτοσχέδιους οικισμούς με έσοδα από την προσωπική τους εργασία. Η επανάσταση του 1821 τους βρίσκει στο πλευρό των Ελλήνων καπεταναίων, είτε ως πολεμιστές είτε ως οργανοπαίχτες, για να ψυχαγωγούν τους Έλληνες πολεμιστές πριν και μετά τη μάχη. Το 1922, κατά την ανταλλαγή των πληθυσμών, ήρθαν από την Κωνσταντινούπολη και τη Μ. Ασία πολλοί Ρομά που βρήκαν καταφύγιο στη Β. Ελλάδα και τα νησιά (Ντούσας, 1997). Στους εθνικο-απελευθερωτικούς αγώνες της Ελλάδας ήταν παρόντες. Τέσσερα μέλη της Φιλικής Εταιρείας ήταν Ρομά. Έλαβαν μέρος στην Εθνική Αντίσταση ('41-'44). Αρκετοί απ' αυτούς εκτελέστηκαν απ' τα ναζιστικά στρατεύματα για τη δράση τους (Ντούσας, 1997).

Το 1954 ο ΟΗΕ με ψήφισμά του αποφάσισε την πολιτογράφηση των Τσιγγάνων, η οποία όμως ξεκίνησε στην Ελλάδα το 1978 με εγκύκλιο του Υπουργείου



Εσωτερικών. Η νομαδικότητα που χαρακτηρίζει τους Ρομά δε διευκόλυνε την αποπεράτωσή της, καθώς υπάρχουν σκηνίτες σε όλους τους νομούς της χώρας που μετακινούνται από πόλη σε πόλη, από χωριό σε χωριό λόγω της εχθρικής συμπεριφοράς και του ρατσισμού που βιώνουν από τους ντόπιους (Ζεγκίνης, 1994). Οι φυλές στις οποίες είναι χωρισμένοι οι Ρομά της Ελλάδας είναι εννέα, οι εξής: Σουβαλιώτες, Μπατσόρια, Roma, Τσιγγάνοι, Μαπαμανέ-Ρομά, Χαντούρια, Δερμετζήδες, Μεσκαρήδες, Χωραχάγια (Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Ορισμένοι από αυτούς είναι μόνιμα εγκατεστημένοι στην Ελλάδα και, με βάση τις τελευταίες νομικές ρυθμίσεις που πραγματοποιήθηκαν, έχουν πλέον ελληνική υπηκοότητα και είναι εγγεγραμμένοι στα μητρώα των Δήμων και των Κοινοτήτων της χώρας. Συνεπώς, έχουν όλα τα δικαιώματα και όλες τις υποχρεώσεις που έχει ένας Έλληνας πολίτης, οπότε έχουν και την υποχρέωση να στρατεύονται (Ζεγκίνης, 1994).

Το σύνολο των Ρομά της Ελλάδας παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη χώρα προέλευσης, τη θρησκεία, τη μορφή της γλώσσας που μιλούν, το βαθμό εγκατάστασης αλλά και το βαθμό αφομοίωσής τους στην ελληνική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007). Έτσι, οι Ρομά δεν αποτελούν αναγνωρισμένη εθνική ή γλωσσική μειονότητα, εκτός από ορισμένες εξαιρέσεις. Αξιοσημείωτη διεθνώς περίπτωση είναι αυτή των μουσουλμάνων της Δυτικής Θράκης, που από το 1923, από κοινού με άλλους μουσουλμανικούς πληθυσμούς, έχουν αναγνωριστεί ως μουσουλμανική μειονότητα, με κριτήριο το θρήσκευμά τους (Ζεγκίνης, 1994), (Λιάπης, 1998).

Σήμερα, οι Ρομά αυτοί, εγκατεστημένοι ή μετακινούμενοι είναι διασκορπισμένοι και στους τρεις νομούς της Θράκης. Ορισμένοι από τους κυριότερους οικισμούς είναι οι ακόλουθοι: στην Ξάνθη, μέσα στην πόλη, στο συνοικισμό Δροσερό, στα χωριά Ζηλωτή, Κύρνος κ.α., στη Ροδόπη, μέσα στην πόλη της Κομοτηνής, στο συνοικισμό Ήφαιστος, Σάπες κ.α., στον Έβρο, μέσα στην πόλη της Αλεξανδρούπολης, στο Διδυμότειχο, στην Ορεστιάδα κ.α. (Λιάπης, 1998).

Ιστορικά οι Ρομά υπήρξαν απόβλητοι του «πολιτισμένου κόσμου». Η εμμονή τους στις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους αξίες, στη φυσική ζωή, στη μετακίνηση από τόπο σε τόπο αλλά και η έλλειψη προσαρμογής στις κοινωνικές συμβατότητες κάθε τόπου και κάθε εποχής είναι ορισμένοι από τους λόγους για τους οποίους η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα υπέστη αλλεπάλληλες διώξεις σε διάφορες χώρες του κόσμου

(Τσιούμης, 2003). Οι ίδιοι σε περιόδους κρίσης μίας χώρας αποτελούν τον «αποδιοπομπαίο τράγο», με αποτέλεσμα την απόρριψη και την επιδείνωση της κατάστασής τους (Λιεζουά 1999, σελ.32).

Η 8<sup>η</sup> Απριλίου είναι αφιερωμένη στους ανά τον κόσμο Ρομά (Παυλίδου, 2017). Η 8<sup>η</sup> Απριλίου επελέγη εις ανάμνηση του Παγκόσμιου Συνεδρίου των Τσιγγάνων, που έγινε στις 8 Απριλίου 1971, για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων των Ρομά σε παγκόσμιο επίπεδο (Amnesty International Web Site, 2012).

## 1.2. Η γλώσσα των Ρομά

Η γλώσσα που μιλούν οι Ρομά έχει καταβολές στην σανσκριτική και είναι συγγενής των Ινδικών διαλέκτων χιντί και παντζάμπι (Λυδάκη, 1998). Σε ορισμένες θεωρίες αναφέρεται ότι για αιώνες χρησιμοποιούσαν μια διαφορετική διάλεκτο, μυστική, με σκοπό την περιορισμένη κατανόησή της από άλλους, είχαν, δηλαδή, μεταξύ τους μια κρυφή επικοινωνία (Λιεζουά, 1999). Παρόλο που οι Ρομά υπήρξαν διασκορπισμένοι σε όλο τον κόσμο κατά τη διάρκεια δέκα αιώνων, έχουν μια κοινή γλώσσα τη *ρομανί τσιμπ*, η οποία τους συνδέει με την «πρώτη» τους πατρίδα, την Ινδία (Ντούσας, 1997, σελ.36). Οι Ρομά, θέλοντας να διατηρήσουν την ταυτότητά τους, επιμένουν στη χρήση της ρομανί και την μαθαίνουν στα παιδιά τους (Λυδάκη, 1998).

Η *ρομανί τσιπ* ήταν προφορική γλώσσα η οποία επιχειρήθηκε να καταγραφεί για πρώτη φορά στη Ρωσία το 1930, χωρίς αποτέλεσμα. Τη δεκαετία του '70 η τσιγγάνικη οργάνωση «*Rromani Baxt*» (τσιγγάνικη τύχη) με τις ομάδες «Επιτροπή Γλώσσας της Ένωσης *Romani*» και «Ομάδα Έρευνας και Δράσης για τη Γλωσσολογία της *Romani*» αναλαμβάνουν την καταγραφή της γλώσσας και ο Γάλλο-ισπανός Τσιγγάνος γλωσσολόγος και γενικός γραμματέας της οργάνωσης Μαρσέλ Κουρτιάντε, εκπονεί και εκδίδει το 1992 το πρώτο αλφαβητάριο της ρομανί και δύο χρόνια αργότερα εκδίδει το αντίστοιχο εγχειρίδιο του δασκάλου (Λυδάκη 1998, σελ.27).

Η μακρά συνύπαρξη της ρομανί με άλλες γλώσσες επέφερε αμοιβαίες επιδράσεις (Λιεζουά, 1999). Ο Brewer χαρακτηρίζει τη ρομανί ως γλώσσα πολυσυλλεκτική, η οποία, παρά το γεγονός ότι έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικές συνθήκες των Ρομά, έχει διατηρήσει την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα, παραμένοντας ο κοινός παρανομαστής και ο συνδετικός κρίκος όλων των Ρομά (Brewer and Brown, 1998).

Επιπλέον, διαπιστώνεται πως η γλώσσα ρομανί μεταβλήθηκε σημαντικά στη διάρκεια της μακρόχρονης παραμονής των Ρομά στις ελληνόφωνες περιοχές (Fraser, 1998).

Από τη στιγμή που η γλώσσα έχει τη δύναμη να χαράσσει κοινωνικά σύνορα, δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντιλαμβάνεται την ομάδα του και τους συνομιλητές του. Κατά συνέπεια, η γλώσσα αποκτά κοινωνική σημασία, ενώ και οι ομιλητές της αποτελούν μέρος ενός κοινωνικού συνόλου (Λιεζουά, 1999).

Η πλειοψηφία των Ρομά της Ελλάδας ομιλούν τη ρομανί παράλληλα με τη νεοελληνική γλώσσα (Χατζησαββίδης, 2007). Ειδικότερα, στον οικισμό του Δροσερού, ο οποίος βρίσκεται στην περιοχή της Ξάνθης, οι Ρομά μιλούν τη ρομανί, σε συνδυασμό με την ελληνική, αλλά και την τούρκικη γλώσσα, ανάλογα με το ποιος είναι ο συνομιλητής τους, και τις κατά περίπτωση επικοινωνιακές τους ανάγκες (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011). Το ίδιο παρατηρείται και στους Ρομά όλης της υπόλοιπης Θράκης (Ντούσας, 1997).

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν τη γλώσσα των Ρομά είναι και αυτά που τη διαφοροποιούν από την Ελληνική σε ένα βαθμό. Η ρομανί δεν έχει το τρίτο γένος, το ουδέτερο, έχει μόνο δύο γένη το αρσενικό και το θηλυκό. Αυτά δηλώνονται στο α' ενικό του άρθρου «ο» για το αρσενικό και «ι» για το θηλυκό. Έχει δύο αριθμούς, ενικό και πληθυντικό, που παρουσιάζουν σύστημα με οκτώ πτώσεις, ονομαστική, γενική, δοτική, τοπική, οργανική, αφαιρετική, αιτιατική και κλητική. Όσον αφορά τους ρηματικούς τύπους, υπάρχουν τέσσερις χρόνοι, ο ενεστώτας, ο παρατατικός, ο μέλλοντας και ο αόριστος. Διακρίνουμε, επίσης, τρεις εγκλίσεις την οριστική, την υποτακτική και την προστακτική, ενώ δε γίνεται διάκριση του ποιού ενέργειας, όπως συμβαίνει στα νέα ελληνικά (Χατζησαββίδης, 2007). Ένα ακόμη βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι οι Ρομά δεν χρησιμοποιούν άρθρα, κάποιιο μάλιστα τα εκφέρουν μαζί με το ουσιαστικό ως μια οντότητα (Λιάπης, 1998).

Το εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας χρησιμοποιεί την ελληνική γλώσσα ως μέσο διδασκαλίας στο αναλυτικό πρόγραμμα, για όλα τα μαθήματα, γεγονός που δυσκολεύει όχι μόνο τη σχολική επιτυχία αλλά πρωτίστως τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά (Χαραλαμπόπουλος και Χατζησαββίδης, 1997).

Καθώς η μητρική γλώσσα των παιδιών Ρομά είναι διαφορετική από αυτή που διδάσκονται στο σχολείο, μεγαλώνουν μαθαίνοντας να χρησιμοποιούν δύο κώδικες επικοινωνίας, ένα για τους «δικούς» τους και έναν για τους «άλλους». Για τους

δικούς τους, για την ενδοομάδα, έχουν όνομα και μια γλώσσα, τη ρομανί, ενώ για τους «άλλους» και η γλώσσα και το όνομα είναι ολότελα διαφορετικά. Το «δικό» τους όνομα συμβολίζει την ένταξη στη δική τους ομάδα, διαιώνίζει την απόσταση από την κυρίαρχη ομάδα και εκμηδενίζει τυχόν τάσεις ενσωμάτωσης. Από τη στιγμή δηλαδή που αρχίζουν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, διαπιστώνουν την ετερότητά τους σε σχέση με τους «άλλους» (Λυδάκη, 2000).

### **1.3.Πολιτισμός – Κοινωνική κατάσταση**

Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές (υποστηρικτές του εθνοπολιτισμικού «παραδείγματος»<sup>1</sup> των Romani studies), ο πολιτισμός των Ρομά χαρακτηρίζεται από μια καθαρότητα, καθώς δεν έχει επηρεαστεί στα βασικά του χαρακτηριστικά από τη χρόνια επαφή με διαφορετικά περιβάλλοντα. Με δεδομένα τα παραπάνω, αποτελεί μια καλοδιατηρημένη κληρονομιά που δεν επηρεάστηκε από τον τόπο κατοικίας τους ή από τις αλληλεπιδράσεις με τους υπόλοιπους πληθυσμούς (Ζάχος 2005, σελ.77-78).

Η νομαδικότητα αποτελεί ένα βασικό πολιτιστικό στοιχείο του πολιτισμού των Ρομά (Ζάχος, 2005). Εξαιτίας της νομαδικότητας, έγινε γνωστός ο πολιτισμός τους σε κάθε τόπο που μένουν άλλοτε για λίγο και άλλοτε για πάντα. Η ανάγκη μετεγκατάστασης και νομαδισμού δημιουργήθηκε από την αναζήτηση πελατών λόγω των εργασιακών ενασχολήσεών τους (Λιεζουά, 1999). Ο συνδυασμός της επιθυμίας για ταξίδια και της αναγκαστικής μετακίνησης, λόγω του αποκλεισμού ή του εγκλεισμού των Ρομά, που προκάλεσαν άλλοι, χαρακτηρίζει τον νομαδικό τρόπο ζωής τους (Λιεζουά, 1999).

Η μακροχρόνια διαβίωση των Ρομά σε μια περιοχή θεωρείται συμβιβασμός με τις εξωτερικές συνθήκες και τις κοινωνικές ανάγκες (Ζάχος, 2014). Στις πόλεις, οι οικισμοί των Ρομά είναι σε απομακρυσμένες και υποβαθμισμένες συνοικίες, ενώ οι σκηνίτες Ρομά στήνουν το σπιτικό τους σε χωράφια, στις άκρες των πόλεων. Πολλές φορές στερούνται τις στοιχειώδεις ευκολίες (νερό, ηλεκτρικό ρεύμα). Οι μη Ρομά κάτοικοι της περιοχής με κάθε ευκαιρία επιχειρούν να τους διώξουν από εκεί (Ζάχος, 2005). Στους Ρομά αρέσει να ζουν ο ένας κοντά στον άλλο, προτιμώντας να έχουν

---

1.Σύμφωνα μ' αυτή τη θεωρία, ο πολιτισμός δεν είναι ο τρόπος ζωής, τα πρότυπα και οι αξίες που μεταβάλλονται ανάλογα με τις συνθήκες διαβίωσης για να μπορέσουν να αποτελέσουν ικανές λύσεις στα καθημερινά προβλήματα, αλλά ένα κλειστό, ανεπηρέαστο από τον τόπο, το χρόνο και τις ιδιαίτερες καταστάσεις, σύνολο στοιχείων τα οποία οι φορείς τους διατηρούν στο διηνεκές (Ζάχος,2005: 77-78).

πλάι τους τους στενούς συγγενείς τους. «Δεν τους αρέσει η μοναξιά, πάντα αναζητούν συντροφιά και περνούν πολύ χρόνο έξω από το σπίτι τους ακόμη και τις ώρες της σχολής» (Fraser 1998, σελ.315).

Οι Ρομά στηρίζουν την κοινωνική τους οργάνωση στη συλλογικότητα (Νόβα-Καλτσούνη, 2004), χρησιμοποιούν το αίσθημα αλληλεγγύης που υπάρχει στα μέλη του γένους και της φάρας, για να αντιμετωπίσουν την έλλειψη εμπιστοσύνης προς το ρατσιστικό κράτος (Ντούσας, 1997). Έτσι, αναλαμβάνουν οι ίδιοι τη διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Η Ρομά οικογένεια μεταδίδει την πολιτισμική κληρονομιά στα παιδιά της, τα οποία μαθαίνουν να σέβονται τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας και να αναπτύσσουν το αίσθημα της ντροπής σε περίπτωση που παραβιαστούν οι αξίες και οι κανόνες της τσιγγάνικης κοινότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Οι ρομά κοινωνίες δομούνται πάνω σε ένα περίπλοκο σχήμα οικογενειακών σχέσεων (Fraser, 1998). Η οικογένεια είναι ευρεία, εκτεταμένη και πατριαρχική. Το έθιμο της ενδογαμίας είναι πολύ ισχυρό. Αυτοί που παντρεύονται συνδέονται και με δεσμούς συγγένειας, εκτός από το ότι ανήκουν στην ίδια εθνική πολιτιστική ομάδα των Ρομά (Ντούσας, 1997). Η ευρεία οικογένεια οργανώνεται σε γένος, δηλαδή σε ένα μεγαλύτερο σύνολο συγγενών οικογενειών, ενώ πολλά γένη αποτελούν τη «φάρα», δηλαδή ένα σύνολο από δύο και περισσότερα γένη που συνδέονται μεταξύ τους με κοινωνικούς δεσμούς «αίματος» και αγχιστείας. Οι φάρες των Ρομά με κοινή καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα, κοινή γλωσσική διάλεκτο, κοινές λαϊκές παραδόσεις και κοινές αξίες συγκροτούνται σε κοινωνική φυλή (Ντούσας 1997, σελ.81-82). Κατοικούν σε οικισμούς που συνθέτουν μια κλειστή κοινότητα εξαιτίας της «γκετοποίησης» που τους έχει επιβληθεί από το εξωτερικό περιβάλλον (Τρουμπέτα 2001, σελ.166).

Σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού τους αποτελούν η αγάπη τους για τη μουσική και την τέχνη. Η τσιγγάνικη τέχνη είναι ένας τρόπος ζωής που περισσότερο τον βιώνουν, παρά τον επεξεργάζονται. Λόγω των περιπλανήσεων και των ταξιδιών τους, η τέχνη τους απαρτίζεται από στοιχεία άυλα, μη χειροποίητα, συχνά εφήμερα. Τραγούδια, χοροί, μουσική, παραμύθια, ποιήματα, αυτοσχεδιασμοί, που συνήθως ξεχνιούνται (Λιεζουά, 1999). Επιπλέον, η μουσική, για όσους τη γνώριζαν, αποτελούσε και τη μοναδική παρηγοριά στη σκλαβιά και τη δουλεία που αντιμετώπιζαν (Ντούσας,

1997). Στις μέρες μας, η σημαντικότερη γιορτή των Ρομά είναι το Εντερλέζι, η γιορτή της άνοιξης. Γιορτάζεται στις 6 Μαΐου, την ημέρα του Αγίου Γεωργίου, σύμφωνα με το παλιό ημερολόγιο. Την ημέρα αυτή, κάθε νοικοκυριό σφάζει ένα αρνί, ως τάμα για την υγεία ενός παιδιού. Με το αίμα του αρνιού σχηματίζουν μια μικρή κουκίδα στο μέτωπο του παιδιού, που ήταν άρρωστο και έγινε καλά (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι ο γάμος, στο πλαίσιο της ρομικής κοινωνίας αποτελεί έναν πολύ σημαντικό θεσμό που συντελεί στην ωρίμανση των νέων και στη μετέπειτα κοινωνικοποίησή τους. Είναι θεσμός μέσα στον οποίο οι νεαροί Ρομά ενηλικιώνονται και αναλαμβάνουν ευθύνες (Σωτηρίου, 2013). Ο γάμος είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής συμφωνίας ανάμεσα στις ομάδες στις οποίες ανήκουν οι δύο σύζυγοι. Είτε αποτελεί κατάληξη μακρών διαπραγματεύσεων ανάμεσα στις οικογένειες, είτε (συνήθως) ξεκινά με μια φυγή των νέων («κλέψιμο» της κοπέλας από τον νεαρό Ρομά), που στη συνέχεια επιστρέφουν για να ζητήσουν τη σύμφωνη γνώμη των γονιών τους, ώστε να τελεστεί ο γάμος (Λιεζούα, 1999). Ο πρόωρος σχηματισμός οικογένειας αποτελεί μελανό κομμάτι του αξιακού συστήματος και της κοινωνικής οργάνωσης των Ρομά.

Ένα άλλο χαρακτηριστικό των Ρομά είναι η σχέση τους με τη θρησκεία που χαρακτηρίζεται από έντονη προσαρμοστικότητα, αφού οι περισσότεροι έχουν υιοθετήσει τη θρησκεία της χώρας που διαμένουν. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (2007), οι Ρομά της Ελλάδας στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, ένα μικρό μέρος είναι μουσουλμάνοι (κυρίως οι Ρομά της Θράκης) και ένα πολύ μικρό ποσοστό είναι οπαδοί της Εκκλησίας της Πεντηκοστής. Σύμφωνα με τον Ντούσα, το ποσοστό των Χριστιανών ανέρχεται στο 85%, ενώ οι μουσουλμάνοι, γνωστοί ως «Τουρκόγυφτοι», ανέρχονται περίπου στο 15%, (Ντούσας, 1997). Πριν όμως ασπαστούν τις παραπάνω θρησκείες πιθανολογείται ότι ήταν ηλιολάτρες ή πυρολάτρες (Ζεγκίνης, 1994).

#### **1.4. Προγράμματα για την εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων**

Όσο περισσότερο εναρμονίζεται με έναν κοινωνικό σχεδιασμό και πρόγραμμα η εκπαίδευση τόσο μεγαλύτερη νομιμοποίηση αποκτά. Κατά τον 20<sup>ο</sup> αιώνα, μερικοί από τους θεμελιώδεις σκοπούς της διδασκαλίας ήταν η οικοδόμηση του έθνους, η

παγίωση του κράτους και η κατανόηση του φυσικού περιβάλλοντος του μαθητή. Με την παγκοσμιοποίηση, όμως, το σχολείο πρέπει να αναπροσανατολιστεί για να προσφέρει νόημα στη ζωή των σημερινών μαθητών, αφού η καθημερινή μας ύπαρξη εκτυλίσσεται, ταυτόχρονα, σε τοπική και σε παγκόσμια κλίμακα (Νικολάου, 2011).

Το ενδιαφέρον της πολιτείας για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά ξεκινά από το 1985, όταν το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων σχηματίζει ομάδες εργασίας για τη «μελέτη των μαθητικών θεμάτων που έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, προερχόμενα από ευπαθείς ομάδες» (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ 2011, σελ. 45-46).

Το 1987 εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που απευθύνεται προς τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης και όλες τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, κάνει αναφορά στην εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων (αρθμ. πρωτ. Γ1/206/14-4-87). Στις 22 Μαΐου 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν ψήφισμα όπου αναφέρεται η σχολική φοίτηση των τσιγγανόπαιδων και των πλανόδιων. Το ψήφισμα αυτό είναι σημαντικό γιατί πρώτη φορά στην Ελλάδα «προωθείται σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων τα οποία αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής προσέγγισης και δημιουργίας δομών, ώστε να υπερπηδηθούν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν στα τσιγγανόπαιδα την πρόσβαση στα σχολεία» (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ 2011, σελ. 45-47).

Το 1992, το ΥΠ.Ε.Π.Θ. με την υπ' αριθμ. Πρωτ. Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-92 εγκύκλιο, γνωστοποίησε τη συνεργασία του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης, με σκοπό την παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τσιγγανόπαιδες. Επιπλέον, προωθούνταν η ιδέα της δημιουργίας προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης στα τσιγγανόπαιδα με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό, όπου υπήρχαν Τσιγγάνοι. Προβλεπόταν η πρόσληψη δασκάλων ως επιμορφωτών (Λαζαρίδης, 1996).

Από τη σχολική χρονιά 1994-95 λειτούργησαν στα σχολεία προπαρασκευαστικά τμήματα με τσιγγανόπαιδες, όπου παρακολουθούσαν τα μαθήματα τσιγγανόπαιδες ανεξαρτήτου ηλικίας μέχρι να ενταχθούν στην ανάλογη τάξη του σχολείου. Τα νήπια εντάσσονταν σε νηπιαγωγεία (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011).

Το ΥΠ.Ε.Π.Θ. προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση με το νόμο 2413/1996 και υλοποιεί το πρόγραμμα «Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων». Η πρώτη φάση του προγράμματος, από το 1997 έως το 2001, έχει ανατεθεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων,

με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Γκότοβο Αθανάσιο. Το πρόγραμμα στόχευε στην προσέλευση των παιδιών στο σχολείο και την τακτική φοίτησή τους (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011).

Η δεύτερη φάση του προγράμματος, από το 2001 έως το 2004 έχει ανατεθεί στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή κ. Παπακωνσταντίνου Παναγιώτη. Έχει τίτλο «Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» και τους εξής στόχους:

- Την Ένταξη στο πεδίο της σχολικής γνώσης, των αξιών και των προσανατολισμών μιας κοινωνίας.
- Την προετοιμασία του σχολείου να δεχθεί τους νέους μαθητές.
- Την προετοιμασία των γονέων, των λοιπών μαθητών, να δεχθούν τους νέους μαθητές.
- Την προετοιμασία των γονέων, των τσιγγανοπαίδων, να στέλνουν τα παιδιά τους τακτικά στο σχολείο και προσαρμοσμένα στις σχολικές προδιαγραφές.
- Την προετοιμασία των αρμόδιων οργάνων της πολιτείας για την υποδοχή και διαπαιδαγώγηση των παιδιών.
- Την αντισταθμιστική ταχύρρυθμη εκπαίδευση (Γκότοβος, 2004).

Έπειτα από διετή διακοπή του προγράμματος, η τρίτη φάση του πραγματοποιείται από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, από το 2006 έως το 2008, με επιστημονικό υπεύθυνο τον καθηγητή και αντιπρύτανη του Πανεπιστημίου, κ. Μήτση Ναπολέοντα. Ο σκοπός του προγράμματος και σ' αυτή τη φάση είναι η υποστήριξη της οικογένειας των τσιγγανοπαίδων για την καλύτερη απόδοση των μαθητών και η αλλαγή της νοοτροπίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδες (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011).

Από το 2010 έως το 2013, το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.), με επιστημονικούς υπεύθυνους τους καθηγητές κ. Μάρκου Γεώργιο και Παπακωνσταντίνου Γεώργιο αναλαμβάνουν να υλοποιήσουν το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης και Βορείου Αιγαίου. Στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, το πρόγραμμα αναλαμβάνει το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια κ. Τρέσσου-Φατούρου Ευαγγελία. Σ' αυτή



τη φάση του προγράμματος οι δράσεις επεκτείνονται στην προσχολική αγωγή και στην εκπαίδευση ενηλίκων Ρομά. Συμμετέχουν πολλοί Ρομά, αναλαμβάνοντας το ρόλο διαμεσολαβητή (mediator), που μετά από εκπαιδευτικά σεμινάρια μεγάλης διάρκειας, γίνονται σημαντικοί συνεργάτες του προγράμματος (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011).

Από το 2013 έως το 2017, συνεχίζεται να υλοποιείται το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» από το ΚΕ.Δ.Α. του τμήματος Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας στο Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, με επιστημονικό υπεύθυνο τον επίκουρο καθηγητή κ. Παρθένη Χρήστο. Οι στόχοι του προγράμματος δεν αλλάζουν, με κύριο μέλημα την φοίτηση των παιδιών όλα τα χρόνια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2017).

Με την υλοποίηση των προγραμμάτων εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά διαπιστώθηκε βελτίωση ως προς την φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά και την ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, ωστόσο, βασική αδυναμία στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση των διαφόρων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά Ρομά είναι ότι όλα κινούνται περιθωριακά, έξω από τον κορμό του «κανονικού» σχολείου, του οποίου η δομή, η οργάνωση και οι πρακτικές μένουν ανεπηρέαστες και αναλλοίωτες (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007).

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

### Η εκπαίδευση των Ρομά

#### 2.1. Η αντίληψη των Ρομά για την εκπαίδευση

Θεσμοί σημαντικοί για τη διατήρηση και την οργάνωση των κοινωνιών είναι η οικογένεια και η εκπαίδευση. Η οικογένεια προσφέρει στο παιδί τα πρώτα μηνύματα, μεταδίδοντάς του τις αξίες και τις αρχές που τη διέπουν. Οι γονείς είναι υπεύθυνοι για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα, της προσωπικότητας, του τρόπου σκέψης του παιδιού ακόμα και για τις πιο απλές συνήθειες που αυτό θα αποκτήσει. Οι γονείς αποτελούν τους σημαντικότερους παράγοντες της κοινωνικοποίησης του παιδιού. Η οικογένεια προσφέρει στο παιδί «σιγουριά, ασφάλεια, εμπιστοσύνη, ευτυχία ... και αποτελεί το πιο ασφαλές καταφύγιο» (Πετράκη, Τιμούλη και Φιοράκη χ.χ., σελ.38).

Το σχολείο και η οικογένεια είναι δύο από τα πιο σημαντικά συστήματα αναφοράς στην προσωπική ανάπτυξη των παιδιών και συνιστούν το πλαίσιο στο οποίο τα παιδιά όχι μόνο περνούν το μεγαλύτερο μέρος του χρόνου τους, αλλά και στο οποίο χρειάζεται ή πρέπει να ανήκουν. Προσπαθούν και αγωνίζονται για την κοινωνική ένταξη των παιδιών, έχοντας ως βασικό στόχο την ανατροφή και την εκπαίδευσή τους. Για την επίτευξη αυτού του στόχου απαιτείται και προϋποτίθεται η στενή συνεργασία και των δύο εταίρων (Δραγώνα, 2007).

Η τσιγγάνικη οικογένεια λειτουργεί και ως θεσμός εκπαίδευσης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των τσιγγανόπουλων, καθώς από αυτήν φαίνεται να ξεκινά η εκπαίδευση για τους Ρομά, σύμφωνα πάντα με έρευνες αλλά και εμπειρίες ερευνητών. Οι Ρομά πιστεύουν πως τα παιδιά τους θα προσλάβουν τα εφόδια για τη υπόλοιπη ζωή τους μέσα από τις αρχές και τις αξίες της οικογένειας και πως θα τα αξιοποιήσουν κατάλληλα στον εργασιακό και στον έγγαμο βίο τους (Πέτρου, 2016). Συνεπώς, ο Τσιγγάνος γονιός επιθυμεί το σχολείο να είναι η συνέχεια, η ολοκλήρωση της οικογενειακής εκπαίδευσης που παρέχει στο παιδί του, με σκοπό τη προετοιμασία του για την έξοδό του στην αγορά εργασίας (Ντούσας, 1997).

Επιθυμία των γονιών Ρομά, ανεξαρτήτως οικονομικής ή μορφωτικής κατάστασης, είναι η φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, για γραφή και ανάγνωση, ή ακόμη και για φοίτηση στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, αν πρόκειται για Τσιγγάνους με καλή οικονομική επιφάνεια (Λυδάκη, 1998). Η επιθυμία αυτή υπονομεύεται από την

εικόνα του σχολείου που φαντάζει δύσκαμπτο, με αυστηρούς κανόνες χωρίς καμία ελαστικότητα στις ιδιαιτερότητες της ομάδας του, που ποτέ δεν απέκτησε την φιλόξενη εικόνα που πρέπει να έχει, ώστε όλα τα μέλη της ομάδας του να νιώθουν ότι ανήκουν εκεί και ότι δεν είναι παρείσακτοι (Μητακίδου και Τρέσσου, 2007).

Οι σκοποί του σχολείου απέχουν αισθητά από τις προσδοκίες των Ρομά επειδή η εκπαίδευση στα δημόσια σχολεία δεν πλησιάζει καθόλου τα δικά τους βιώματα. Υπάρχει έλλειψη κατανόησης του σχολείου από μέρους τους, λόγω της νομαδικότητας που τους χαρακτηρίζει, η οποία συμβαίνει για λόγους εύρεσης εργασίας και την εξάσκηση των επαγγελματικών, εποχικών δραστηριοτήτων τους (Ντούσας, 1997). Επίσης, στόχος του σχολείου είναι η ένταξη των Τσιγγάνων στην ευρύτερη κοινωνία και οι αξίες που διδάσκονται σε αυτό είναι διαφορετικές από τις τσιγγάνικες. Συνεπώς οι Ρομά γονείς φοβούνται πως τα παιδιά τους θα επηρεαστούν από τις διαφορετικές αξίες που προβάλλει το σχολείο και θα αποκοπούν από τη φυλή τους (Λυδάκη, 1998). Το σχολείο γι' αυτούς είναι ένας ξένος θεσμός, φορέας διαφορετικών πολιτισμικών επιρροών, που απέχει από τη δική τους κοινωνική οργάνωση (Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ, 2011). Οπότε, από τη μια θέλουν να τα στείλουν στο σχολείο, για να ζήσουν καλύτερα, και από την άλλη όχι, γιατί ίσως να τα χάσουν (Λυδάκη, 1998).

Σε έρευνα των Μητακίδου και Τρέσσου (2007, σελ. 101-102), η Άννα Μάγκα, πρόεδρος του Πανελληνίου, Εκπολιτιστικού, Μορφωτικού, Δημιουργικού, Γυναικείου Συλλόγου Ρομ Δενδροπόταμου, αναφέρει πως οι δάσκαλοι βρίσκονται «ψηλά», υπάρχει, δηλαδή, μια εκτίμηση προς το πρόσωπό τους και θεωρούν πως είναι οι μόνοι που βρίσκονται κοντά τους. Συνεχίζει λέγοντας πως επιθυμούν να μάθουν γράμματα και το σχολείο να είναι «σύμμαχος και όχι αντίπαλος», συγκεκριμένα, να είναι «σύμμαχος στον πόλεμο εναντίον της φτώχειας». Επίσης, η ίδια επιθυμεί «ένα σχολείο για όλα τα παιδιά», ένα σχολείο για να μάθουν τα παιδιά τους γράμματα, «να μπορέσουν να φτάσουν τα άλλα τα ελληνόπουλα».

Οι γονείς Ρομά πιστεύουν ότι πολλοί εκπαιδευτικοί είναι προκατειλημμένοι, με αρνητική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους (Ντούσας, 1997).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως υπάρχουν Τσιγγάνοι που, χωρίς να φοιτήσουν στο σχολείο και όντας αναλφάβητοι, κατάφεραν μέσω του εμπορίου να αποκτήσουν ένα σπίτι για την οικογένειά τους και ζουν με άνεσεις. Έτσι, θεωρούν πως το σχολείο δεν

τους βοηθά ιδιαίτερα για την επαγγελματική τους ανέλιξη. Αφού τα παιδιά τους μάθουν ανάγνωση, γραφή και αριθμητική μπορούν να πετύχουν στις εμπορικές δραστηριότητες (Λυδάκη, 1998). Παρόλα αυτά, ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού των Ρομά θα ήθελαν τα παιδιά τους να μάθουν γράμματα και εκτιμούν ιδιαίτερα όσους από τους δικούς τους γνωρίζουν γραφή και ανάγνωση (Ντούσας, 1997).

## **2.2. Η οικογένεια Ρομά και η επιρροή της στην εκπαίδευση των παιδιών**

Η πρώτη μορφή της τσιγγάνικης οικογένειας αποτελείται από το ενήλικο ζευγάρι, από τα ανύπαντρα παιδιά τους και από έναν, τουλάχιστον, παντρεμένο γιο μαζί με τη γυναίκα του και τα παιδιά του. Αρχηγός αυτής της οικογένειας είναι ο παππούς και μετά το θάνατό του, ο μεγαλύτερος παντρεμένος γιος. Πρόκειται, δηλαδή για ευρεία, εκτεταμένη και άκρως πατριαρχική οικογένεια (Ντούσας, 1997). Η οικογένεια αποτελεί θεμελιώδες σημασιολογικό μέρος της τσιγγάνικης κοινωνίας και της κοινωνικής τους οργάνωσης (Ζώνιου-Σιδέρη, 1993). Το άτομο αποκτά την οντότητα και τη θέση του μέσα στους κόλπους της οικογένειάς του, η οποία του προσφέρει κοινωνική και ψυχολογική ασφάλεια (Λιεζουά, 1999).

Οι Τσιγγάνοι έχουν χάσει την εμπιστοσύνη τους στο σχολείο, γεγονός που φαίνεται στην έρευνα των Μητακίδου και Τρέσσου (2007), όπου η Αννούλα, από την οποία παίρνουν τη συνέντευξη, θεωρεί πως στις σχέσεις μεταξύ του σχολείου και του σπιτιού των Ρομά επικρατεί δυσπιστία, καχυποψία και προκατάληψη. Οι ρατσιστικές συμπεριφορές και μέσα στο περιβάλλον του σχολείου που υπήρχαν στο παρελθόν, αλλά και η σχολική αποτυχία δημιουργούν κλίμα δυσπιστίας. Δυσπιστούν. Θεωρούν ότι οι άλλοι είναι έτοιμοι να τους κάνουν κακό, να βλάψουν τα παιδιά τους και πρέπει να τα προφυλάξουν (Λυδάκη, 1998).

Το ιδανικότερο για τους Ρομά θα ήταν το σχολείο να αποτελεί συμπλήρωμα της οικογενειακής τους εκπαίδευσης (Ντούσας, 1997), η οποία αποτελεί ομαδική και συλλογική διαδικασία. Για τους Ρομά, η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. Για το λόγο αυτό, πολλά τσιγγανόπαιδα μαθαίνουν, συμμετέχοντας στη ζωή της οικογένειας, δουλεύοντας μαζί, ζώντας μαζί τις χαρές και τις λύπες (Πίτσιου και Λάγιος, 2007).

Οι Ρομά θα γράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όταν το επιτρέψουν οι συγκυρίες. Αν πρόκειται να φύγουν για ταξίδι ή αν το παιδί τους είναι άρρωστο, θα αναβάλουν

την εγγραφή του στο σχολείο. Σε γενικές γραμμές η στάση των γονιών για το σχολείο και η αξία που του αποδίδουν εξαρτώνται από την κοινωνική θέση των ίδιων και από το βαθμό κατανόησης ή αποδοχής του αξιακού συστήματος, της κουλτούρας, του κώδικα επικοινωνίας της ευρύτερης κοινωνίας. Πέρα όμως από την πιθανή αντίληψη της αναγκαιότητας της σχολικής φοίτησης, συχνά οι δικοί τους ανομολόγητοι φόβοι και τα τραύματα του παρελθόντος θα ορίσουν τη στάση τους απέναντι στο θεσμό του σχολείου και την άρνηση ή κατάφασή τους σ' αυτόν ( Λυδάκη, 1998).

Πολλές φορές το σχολείο θεωρείται περιττό και καμιά φορά τροχοπέδη στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες, αφού τα μικρά αγόρια αρχίζουν από πολύ νωρίς να δουλεύουν, για να συνεισφέρουν στο οικογενειακό εισόδημα. Τα κορίτσια έχουν ως προορισμό το γάμο, επομένως πολύ μικρό ρόλο θα παίξει στη ζωή τους το σχολείο (Λυδάκη, 1998).

Η πλειοψηφία των Τσιγγάνων δεν φέρει σοβαρές αντιρρήσεις στην επιθυμία των παιδιών τους να σταματήσουν το σχολείο, παρά το γεγονός ότι πολλοί ίσως ταλανίζονται και αμφιταλαντεύονται, επηρεασμένοι όντες από τη θετική στάση των «άλλων» απέναντι στις σπουδές. Διακρίνεται μια «μοιρολατρία», μια δήλωση αδυναμίας να αντισταθούν στις αποφάσεις των παιδιών τους σ' ότι αφορά το σχολείο. Αυτό έρχεται βέβαια σε αντίθεση με τις δομές της τσιγγάνικης οικογένειας, στην οποία το λόγο και την εξουσία έχουν πάντα τα μεγαλύτερα σε ηλικία μέλη. Ίσως η «υποταγή» αυτή των μεγάλων στους μικρούς – μετά από ασθενή αντίσταση, ίσα ίσα για να τηρηθούν τα προσχήματα – να οφείλεται στο γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι δεν είναι απόλυτα πεπεισμένοι για την αναγκαιότητα του σχολείου. Διαφαίνεται ακόμη και η αμφισβήτηση των σχολικών γνώσεων (Λυδάκη 1998, σελ.302).

## **2.3.Κοινωνία Ρομά και σχολική διαρροή**

### **2.3.1.Μαθητική διαρροή**

Έχουν πραγματοποιηθεί πολλές μελέτες που αφορούν τη σχολική επίδοση, τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία από όπου φαίνεται η άμεση σχέση που έχουν με τη σχολική διαρροή. Η σχολική διαρροή, όντας ένα παγκόσμιο εκπαιδευτικό φαινόμενο, δεν είναι εύκολο να οριστεί, καθώς είναι ένα φαινόμενο κοινωνικής φύσης, πολύπλοκο και σύνθετο. Επίσης, συνδέεται με άλλες κοινωνικές προβληματικές, όπως είναι η κοινωνική ανισότητα, η περιθωριοποίηση και η φτώχεια.

Συνεπώς, μπορεί να ληφθεί υπόψη ο ορισμός που δόθηκε σε αυτό το φαινόμενο, στη Σύνοδο των Βρυξελλών από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή, «η σχολική διαρροή ορίζεται ως το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που δεν έχουν ολοκληρώσει, κατ' ανώτατο, τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και δεν παρακολουθούν άλλο πρόγραμμα εκπαίδευσης ή κατάρτισης» (PLANET A.E 2007, σελ. 40).

Η μαθητική διαρροή είναι ένας δείκτης ανεπάρκειας του σχολείου. Σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό σύστημα δεν δύναται να δημιουργήσει τους όρους γενικευμένης φοίτησης και αποτυγχάνει να υλοποιήσει ένα θεμελιώδη στόχο του: να διασφαλίσει ένα ελάχιστο μορφωτικό επίπεδο για όλους τους πολίτες (Ασκούνη, 2008).

Η Εθνική Στατιστική Υπηρεσία υιοθετεί τον ορισμό της EUROSTAT για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, σύμφωνα με τον οποίο «σχολική διαρροή θεωρείται το φαινόμενο της εγκατάλειψης του σχολείου των ατόμων μιας συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας πριν την απόκτηση του πιστοποιητικού ολοκλήρωσης μιας συγκεκριμένης εκπαιδευτικής βαθμίδας» (PLANET A.E. 2007, σελ. 44).

### **2.3.2. Παράγοντες σχολικής διαρροής**

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής οφείλεται σε πολλούς παράγοντες και η εγκατάλειψη είναι μια μακροπρόθεσμη διαδικασία «απεμπλοκής» από το σχολείο και τα μαθητικά δρώμενα που αρχίζει ήδη πολύ νωρίς, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Υπάρχει ένας αριθμός ποικίλων παραγόντων που οδηγούν στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, συνήθως ως διαδικασία αλυσιδωτών αντιδράσεων.

Οι παράγοντες οι οποίοι και δρουν αλληλεπιδραστικά και ο ένας σχετίζεται άμεσα με κάποιον άλλο, μπορούν να ομαδοποιηθούν στις παρακάτω τρεις κατηγορίες:

- A) οικογενειακοί παράγοντες,
- B) εκπαιδευτικοί παράγοντες και
- Γ) κοινωνικοί παράγοντες.

Στο πλαίσιο των οικογενειακών παραγόντων, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική διαρροή είναι το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Η κοινωνική τάξη, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονιών καθορίζουν τη μορφωτική «κληρονομιά» των παιδιών. Τα παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικο-

οικονομικού και μορφωτικού επιπέδου γίνονται συνεχιστές του οικογενειακού εκπαιδευτικού ελλείμματος που τους χαρακτηρίζει και συνήθως συνοδεύει την οικονομική στέρηση (PLANET A.E, 2007).

Στην κατηγορία των εκπαιδευτικών παραγόντων, η σχολική διαρροή τείνει να εμφανίζεται ως απόρροια της κακής σχολικής επίδοσης ενός/μιας μαθητή/τριας, ο/η οποίος/α δυσκολεύεται να αντεπεξέλθει στις μαθησιακές απαιτήσεις και καταλήγει στην εγκατάλειψη του σχολείου. Ο γλωσσικός παράγοντας επηρεάζει ένα δίγλωσσο μαθητή στο ελληνικό σχολείο, ο οποίος φαίνεται να αντιμετωπίζει περισσότερες δυσκολίες σε αυτό, όσον αφορά στη σχολική επίδοση αλλά και στο επίπεδο της ομαλής κοινωνικοποίησης. Η ελλιπής γνώση της γλώσσας είναι δυνατόν να εμφανίζεται όχι μόνο σε επίπεδο γραφής και ανάγνωσης αλλά και σε επίπεδο έκφρασης και κατανόησης του προφορικού λόγου (PLANET A.E, 2007).

Η ελλιπής κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα δίγλωσσης εκπαίδευσης και διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας σε παιδιά γλωσσικών και εθνικών μειονοτήτων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη μη ανταπόκριση των εκπαιδευτικών στις απαιτήσεις του έργου τους και την αρνητική επίδρασή τους στην περαιτέρω γλωσσική πορεία των μαθητών/τριών τους και ιδιαίτερα εκείνων που είναι λιγότερο ευνοούμενοι (Τουρτούρας, 2005). Πρέπει να αναφερθεί πως έρευνες έδειξαν ότι μεμονωμένα η διγλωσσία των μαθητών/τριών, ως παράγοντας, δεν έχει την ίδια ισχύ αναφορικά με τη σχολική διαρροή. Όταν, όμως, η γλωσσική τους ετερότητα συνδυάζεται με τη χαμηλή οικονομική και πολιτιστική θέση τους αποτελεί σημαντικό παράγοντα σχολικής αποτυχίας και διαρροής των δίγλωσσων ατόμων (Ζάχος, 2005).

Έρευνες έχουν δείξει πως πίσω από τους παραπάνω παράγοντες κρύβονται πολλοί άλλοι, κοινωνικής χροιάς, που συμβάλλουν αρνητικά και εντείνουν το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Πρώτος στη λίστα αυτών των παραγόντων είναι η φτώχεια. Η έννοια της φτώχειας συνεπάγεται ένα είδος αποκλεισμού από αγαθά και υπηρεσίες. Στη χώρα μας τα άτομα που βιώνουν καταστάσεις φτώχειας και βρίσκονται κάτω από τα όρια αυτής, βιώνουν σημαντικές αποστερήσεις μεταξύ των οποίων είναι και η εκπαίδευση (PLANET A.E, 2007).

### 2.3.3. Σχολικός αποκλεισμός

Μερικές κοινωνικές ομάδες, όπως είναι οι μειονότητες, αποκλείονται έμμεσα από τη διαδικασία της εκπαίδευσης, αφού είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που αγνοεί το πολιτιστικό τους υπόβαθρο ή που είναι χαμηλότερης ποιότητας και δεν παρέχει ίσες ευκαιρίες στη μάθηση. Ακόμη, υπάρχουν και οι ομάδες που δεν είναι ικανές να ακολουθήσουν το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, εάν αυτό δεν έχει τις κατάλληλες υποδομές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι αυτό των παιδιών με ειδικές ανάγκες, που χρήζουν κατάλληλες κτιριακές υποδομές που θα διασφαλίσουν την ασφαλή και ανεμπόδιστη μετακίνησή τους (Μπαλής, 2009).

Οι Ρομά αποκλείονται έμμεσα από κάποιους διευθυντές σχολείων, γιατί συναντούν ορισμένα εμπόδια, όταν θέλουν να γράψουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Η περίπτωση του ελλιπούς εμβολιασμού των παιδιών είναι ένας λόγος συνειδητής άρνησης του διευθυντή του σχολείου να δεχτεί το νέο μαθητή, προφασιζόμενος δικαιολογίες όπως η έλλειψη επαρκούς χώρου στο σχολικό συγκρότημα για τη στέγαση επιπλέον μαθητών (Τσιμπιρίδου, 2006). Και από τα παιδιά που ξεκινούν τη φοίτησή τους κανονικά, λιγότερα από το 50% έχουν τακτική φοίτηση. Αυτό πιθανόν να συμβαίνει διότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας είναι διαφορετικό και άγνωστο από τη λειτουργία της οικογένειας και τις εμπειρίες που έχουν τα Τσιγγανόπαιδα (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Ο Μαυρομάτης (2005) θεωρεί ότι κύριοι λόγοι του σχολικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από το νηπιαγωγείο είναι η αντίληψη των γονιών ότι το νηπιαγωγείο είναι χώρος φύλαξης, μη συνδέοντάς το με διαδικασίες μάθησης, η ανεργία των γυναικών που τους επιτρέπει να φροντίζουν οι ίδιες τα παιδιά τους στο σπίτι και η φύλαξη από παππούδες και γιαγιάδες, όποτε χρειαστεί. Ως αντικίνητρα λειτουργούν το περιορισμένο ωράριο λειτουργίας, και η μη παροχή τροφής στα παιδιά (οι Ρομά θα ήθελαν να τους παρέχεται σχολικό γεύμα).

Ο Χατζηδήμου (2005) θεωρεί ότι ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών Ρομά οφείλεται στα εξής:

1. Στο ίδιο το σχολείο, επειδή δεν παρέχονται οι απαιτούμενες γνώσεις για την μετέπειτα ζωή ενός παιδιού Ρομά. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η εκπαίδευση των παιδιών αυτών γίνεται από τα μέλη της ευρύτερης οικογένειας, τα οποία



αναλαμβάνουν την ένταξή τους στην κοινότητα και την ωρίμανσή τους. Τα παιδιά Ρομά στο σχολείο δεν εκπαιδεύονται, απλά φοιτούν.

2. Στη διδακτέα ύλη, η οποία δεν είναι χρηστική για την κοινωνία των Ρομά. Ο πολιτισμός και ο τρόπος ζωής τους δεν περιλαμβάνονται σε αυτήν, οπότε οι μόνες γνώσεις που είναι χρήσιμες γι' αυτούς είναι η γραφή και η ανάγνωση.

3. Στη γλώσσα, εφόσον η γλώσσα του σχολείου τους είναι άγνωστη. Όταν έρχονται στο σχολείο, έχουν μια καλή γνώση της ρομανί και μια ελάχιστη ή και καθόλου γνώση της ελληνικής, που δεν βοηθά στην ένταξη και στη σχολική επίδοση.

4. Στην οικονομική κατάσταση. Οι Ρομά βρίσκονται στην πλειονότητά τους σε ένα χαμηλό κοινωνικό και οικονομικό επίπεδο, που αναγκάζει τα παιδιά να εργάζονται από μικρά, για να συνεισφέρουν οικονομικά στην οικογένεια, πράγμα το οποίο αποτελεί τροχοπέδη για τη σχολική τους φοίτηση.

5. Στις συχνές μετακινήσεις. Τα παιδιά εγγράφονται σε ένα σχολείο, αλλά αναγκάζονται να μετακινηθούν σε μια άλλη περιοχή ακολουθώντας τους γονείς τους, που αναζητούν εργασία. Αν και υπάρχει η δυνατότητα εγγραφής σε καινούριο σχολείο, αυτό δε συμβαίνει διότι τα παιδιά βοηθούν τους γονείς στις δουλειές τους.

6. Στο εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία που φοιτούν μαθητές Ρομά δεν έχουν λάβει την κατάλληλη εκπαίδευση, ούτε έχουν την επιμόρφωση, ώστε να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά. Δεν έχουν γνώση για το πολιτισμικό υπόβαθρο που έχουν τα παιδιά Ρομά, όταν φοιτούν στο σχολείο.

#### **2.3.4. Σχολική διαρροή και μαθητές Ρομά**

Σύμφωνα με έρευνες, το φαινόμενο της σχολικής διαρροής εμφανίζεται και στα παιδιά των Ρομά. Στοιχεία από έρευνες σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας δείχνουν ότι τα παιδιά των Ρομά, είτε δε φοιτούν στο σχολείο, είτε η φοίτησή τους είναι ελλιπής ή/και προβληματική (Κάτσικας και Πολίτου, 1999). Τα παιδιά Ρομά παρακολουθούν συνήθως μόνο τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, ενώ η φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο, η οποία θα βοηθούσε την μετέπειτα ένταξή τους στο δημοτικό σχολείο, και η φοίτησή τους στο γυμνάσιο είναι ελλιπής (Σωτηρίου, 2013). Επιπλέον, σύμφωνα με έρευνες, μεγάλο ποσοστό των παιδιών Ρομά σχολικής ηλικίας δεν εγγράφεται καθόλου στο σχολείο, ενώ πολλά από τα παιδιά που εγγράφονται το εγκαταλείπουν, χωρίς να αποκτήσουν βασικές γνώσεις. Ένα μικρό ποσοστό των παιδιών τελειώνει και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα πολύ μικρό ποσοστό

φοιτά στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ποσοστό που ανήκει σε παιδιά προερχόμενα από οικογένειες Ρομά ενσωματωμένες πλήρως στην ελληνική κοινωνία (Τσιμπιρίδου, 2006).

Παρατηρούνται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά, εξαιτίας της ασταθούς φοίτησής τους και της σχολικής αποτυχίας (PLANET A.E, 2007). Το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό που αντιπροσωπεύει αποκλειστικά ένα περιβάλλον καταναγκαστικό για τους Ρομά και δεν μπορεί παρά να βιώνεται ως ακόμη μία υποχρέωση, ως ένα ψεύτικο υποστύλωμα που χρησιμεύει για την αφομοίωση των παιδιών Ρομά (Λιεζουά, 1999).

Σύμφωνα με την Πέτρου (2016), οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά είναι:

1. Η φτώχεια και ο κοινωνικός αποκλεισμός
2. Η συνεχής μετακίνηση της οικογένειας
3. Οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης και υγιεινής
4. Προβλήματα σίτισης
5. Ο πρώιμος γάμος
6. Η άσχημη συμπεριφορά των συμμαθητών τους
7. Το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονιών

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

### Διδακτικές πρακτικές στη διδασκαλία των μαθητών δημοτικού σχολείου

#### 3.1.Ορισμός

Διδακτικές πρακτικές είναι οι διδακτικοί χειρισμοί που αναπτύσσει ο εκπαιδευτικός στο μάθημα, για να εμπλέξει τους μαθητές στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο όχι απλά τη λήψη της πληροφορίας, αλλά τη μετουσίωσή της σε γνώση. Οι χειρισμοί πρέπει να βοηθούν τους μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες και τρόπους σκέψης για να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις (UNESCO, 2002).

Τα καθιερωμένα με το νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Σχολείου για όλα τα γνωστικά αντικείμενά του (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2002) ζητούν από τους εκπαιδευτικούς να επιδείξουν αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, για να οδηγήσουν τους μαθητές στην ολόπλευρη μάθηση.

Βασικές διαστάσεις ποιότητας για την αποτίμηση των διδακτικών πρακτικών θεωρούνται, μεταξύ άλλων: ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η υιοθέτηση διδακτικών μεθόδων και στρατηγικών οργάνωσης της τάξης ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και το αντικείμενο της διδασκαλίας, η αποτελεσματική διαχείριση της τάξης με την αξιοποίηση του διαθέσιμου χρόνου και των μέσων διδασκαλίας. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στην εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης, καθώς και στη συμμετοχή τους σε μορφές ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης, στοιχεία που αποτυπώνουν την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας (Πουρσανίδου, 2017).

#### 3.2. Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός

Από τα μέσα του εικοστού αιώνα το θέμα της αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού έχει αποκτήσει ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική κοινότητα και αυτός είναι και ο λόγος που έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, οι οποίες όμως το μελετούν κάτω από το πρίσμα διαφορετικών οπτικών.

Σύμφωνα με τον Slavin (2003), η ποιότητα στη διδασκαλία, το κατάλληλο επίπεδο ετοιμότητας και δυσκολίας της διδασκαλίας, τα διάφορα κίνητρα για τους μαθητές και η μεγιστοποίηση του ενεργητικού χρόνου συμμετοχής των μαθητών είναι οι

βασικές παράμετροι για διδακτική αποτελεσματικότητα. Οι Ανδρεαδάκης και Καδιανάκη (2010) αναφέρουν, επίσης, ότι η αποτελεσματική διδασκαλία εκπαιδευτικών της τάξης έχει ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό της την καλή επικοινωνία εκπαιδευτικού και μαθητών και ως βασικότερο κριτήριο την εμπλοκή και τη συμμετοχή όλων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, και σύμφωνα με τους Kyriakides, Creemers and Antoniou (2009) επηρεάζει καθοριστικά τη γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, η μελέτη εξετάζει κατά πόσον οι δεξιότητες που περιλαμβάνονται στο δυναμικό μοντέλο της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας μπορούν να ομαδοποιηθούν σε τύπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών και κατά πόσον αυτοί οι τύποι σχετίζονται με τη διαφορετική εξέλιξη του μαθητή. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι είναι δυνατή η ομαδοποίηση σε πέντε τύπους συμπεριφοράς των εκπαιδευτικών, που διακρίνονται με σαφή τρόπο και εκτείνονται σταδιακά από τις δεξιότητες που σχετίζονται με την άμεση διδασκαλία έως τις πιο προηγμένες δεξιότητες που αφορούν νέες διδακτικές πρακτικές και διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί που εξασκούν πιο προηγμένες μορφές συμπεριφοράς έχουν μαθητές με καλύτερα αποτελέσματα.

Σύμφωνα με έρευνες κατά τις δεκαετίες '60, '70, '80, ο αποτελεσματικός εκπαιδευτικός διαθέτει χαρακτηριστικά, όπως ακεραιότητα χαρακτήρα (ειλικρίνεια, σύνεση, κ.λπ.), εγκαρδιότητα και ενθουσιασμό, χιούμορ, προσαρμοστικότητα, ευελιξία, ορθή κρίση, ικανότητα οργάνωσης της σχολικής τάξης, γνώση του γνωστικού αντικειμένου, ικανότητα οργάνωσης της διδασκαλίας και σχεδιασμού του μαθήματος, σαφήνεια στο λόγο, παρέχει ανατροφοδότηση στους μαθητές και επιβραβεύει την επιτυχία, αποτελεί πηγή έμπνευσης για τους μαθητές, γνωρίζει τις ατομικές τους ανάγκες και, τέλος, δημιουργεί ατμόσφαιρα εργασίας. Στις έρευνες αυτές στηρίχτηκαν όσοι υποστήριζαν ότι το μυστικό για την επιτυχία της διδασκαλίας βρίσκεται στα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού (Ανδρεαδάκης, 2004).

Οι Sadker and Sadker (1997), συνοψίζοντας τις κυριότερες ιδιότητες που θεωρούνταν μέχρι και τη δεκαετία του '90 χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών εκπαιδευτικών, αναφέρουν ότι αποδοτικοί είναι οι εκπαιδευτικοί που κατέχουν το γνωστικό τους αντικείμενο, είναι οργανωμένοι, δαπανούν το διδακτικό χρόνο σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες, δομούν προσεκτικά τις μαθησιακές εμπειρίες, διδάσκουν το γνωστικό περιεχόμενο σε επίπεδο που διασφαλίζει υψηλό βαθμό επιτυχίας, προκαλούν και συντηρούν σε υψηλά επίπεδα το ενδιαφέρον των μαθητών και

επιτυγχάνουν τη συμμετοχή τους στο μάθημα, παρέχουν επαρκή χρόνο στους μαθητές για να ασκήσουν τις δεξιότητες που μαθαίνουν, εμπλέκουν όλους τους μαθητές στη συζήτηση που γίνεται στην τάξη, χωρίς να τους εξαναγκάζουν, διαφοροποιούν τις ερωτήσεις τους, ανάλογα με τους στόχους του μαθήματος και το επίπεδο των μαθητών, παρέχουν σαφή ανατροφοδότηση, διαφοροποιούν τις δραστηριότητες και τις εργασίες των μαθητών, έχουν υψηλές προσδοκίες από τους μαθητές, διδάσκουν με ενθουσιασμό, αντιμετωπίζουν με εκτίμηση και σεβασμό τους διδασκόμενους, ενσωματώνουν τη νέα μάθηση στην προηγούμενη γνώση, διαμορφώνουν αποδοτικό μαθησιακό περιβάλλον και, τέλος, ελέγχουν ενεργά και συστηματικά την πρόοδο των μαθητών.

Η έρευνα των Frome, Lasater and Cooney (2005) διερεύνησε το κατά πόσο η ύπαρξη δασκάλων υψηλής κατάρτισης συνεπάγεται διδασκαλία υψηλής ποιότητας. Πιο συγκεκριμένα, προσπαθεί να απαντήσει στα ερωτήματα: α) ποια χαρακτηριστικά ορίζουν τον υψηλής κατάρτισης δάσκαλο και β) ποια χαρακτηριστικά των δασκάλων σχετίζονται με τη διδασκαλία που βελτιώνει τα επιτεύγματα των μαθητών. Από τα χαρακτηριστικά των δασκάλων που εξετάστηκαν (πιστοποιήσεις και διπλώματα, εναλλακτική εκπαίδευση, γνώση της παιδαγωγικής, διδακτικές πρακτικές, γνώση του αντικειμένου, ανώτερα πτυχία, χρόνια υπηρεσίας, συμμετοχή σε προγράμματα μαθητείας με μέντορα, κινητοποίηση και προσδοκίες, επαγγελματική ανάπτυξη) τέσσερα βρέθηκε να έχουν σημαντική και θετική συσχέτιση με τα επιτεύγματα των μαθητών: α) η κινητοποίηση των μαθητών και οι προσδοκίες εκ μέρους των δασκάλων, β) οι αποτελεσματικές διδακτικές πρακτικές, γ) η συμμετοχή σε προγράμματα με μέντορα και δ) η εξειδίκευση στην παιδαγωγική του αντικειμένου διδασκαλίας.

Έρευνα που έγινε στην Κύπρο, για τις πρακτικές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού των δημοτικών σχολείων της Λευκωσίας και της Λεμεσού, το ακαδημαϊκό έτος 2007-2008, έδειξε ότι υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές ανάμεσα στους αποτελεσματικούς και αναποτελεσματικούς εκπαιδευτικούς. Πιο συγκεκριμένα, οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, έχουν εντάξει τα σχέδια εργασίας και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στην διδασκαλία, δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας, πιστεύουν ότι έχουν την δυνατότητα να επηρεάσουν θετικά την επιτυχία των μαθητών τους. Κοινό χαρακτηριστικό των διαφορών μεταξύ αποτελεσματικών

και μη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών είναι ότι πρόκειται για δεξιότητες ή πεποιθήσεις που δεν είναι έμφυτες και άρα μπορούν να καλλιεργηθούν σε όλους τους εκπαιδευτικούς (Ορφανός, 2010).

Ο Walker (2008) αναφέρει δώδεκα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού δασκάλου. Αυτά είναι η καλή προετοιμασία, η αισιοδοξία, οι υψηλές προσδοκίες, η δημιουργικότητα, η δικαιοσύνη, η ικανότητα να δίνει στη διδασκαλία την προσωπική του αύρα, η καλλιέργεια της ομαδικότητας, η στοργικότητα, το χιούμορ, ο σεβασμός προς τους μαθητές και η ετοιμότητα να συγχωρεί και να παραδέχεται τα λάθη του.

Στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά ο αποτελεσματικός δάσκαλος πρέπει να διαθέτει και διαπολιτισμική ικανότητα. Η διαπολιτισμική ικανότητα προσδιορίζεται ως ικανότητα διαχείρισης διαφορών και διαφορετικότητας που προκύπτουν από την καθημερινή μεταβολή, δηλαδή, με άλλα λόγια, ως ικανότητα διαχείρισης του αγνώστου (Κανακίδου και Παπαγιάννη, 2003). Αυτού του είδους η ικανότητα υπονοεί και την εμπειρία της επικοινωνιακής σχέσης αλλά και την ολοκλήρωση της αποδοχής της ετερότητας μέσα από μια πραξιακή αντιμετώπιση. Προϋποθέτει (μεταξύ άλλων) την κριτική αυτογνωσία του εκπαιδευτικού σχετικά με τη δική του ταυτότητα, την κατανόηση της αξίας των άλλων ταυτοτήτων, την αναγνώριση της δυναμικής των προκαταλήψεων και της δυνατότητας παρέμβασης, την προσέγγιση των εμπειριών και του διαφορετικού μαθησιακού τρόπου των μαθητών, την ανάπτυξη θετικών προσδοκιών για τις δυνατότητες όλων να μαθαίνουν και να βελτιώνονται, τη δημιουργία κλίματος θετικής επικοινωνίας, συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και τέλος την ανάπτυξη της αποδοχής και της ενσυναίσθησης (Παλαιολόγου και Ευαγγέλου, 2003).

### **3.3. Αποτελεσματική διδασκαλία**

Αποτελεσματική χαρακτηρίζεται η διδασκαλία που παράγει στον επιθυμητό βαθμό τα επιδιωκόμενα μέσω αυτής αποτελέσματα, την απόκτηση, εκ μέρους των διδασκομένων, των γνώσεων, δεξιοτήτων και λοιπών ικανοτήτων που επιδιώκει να τους μεταδώσει ή να τους αναπτύξει. Ο βαθμός της αποτελεσματικότητας καθορίζεται με τη συστηματική αξιολόγηση της επίτευξης των επιθυμητών αποτελεσμάτων. Βεβαίως, η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας εξαρτάται από πολλούς παράγοντες και κυρίως από την κοινωνικο-πολιτική ιδεολογία που υιοθετούν

οι αξιολογητές, από την ψυχοπαιδαγωγική θεωρία που ασπάζονται ως προς τη μάθηση και τις διαδικασίες κατάκτησής της (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Ωστόσο θεωρούμε αναγκαίο να γίνει μία εννοιολογική διαφοροποίηση, με βάση τη βιβλιογραφία, μεταξύ καλής, ποιοτικής και αποτελεσματικής διδασκαλίας. Η καλή διδασκαλία απαρτίζεται από τρία αλληλοσυσχετιζόμενα συστατικά μεθοδολογικής, ψυχολογικής και ηθικής φύσης (Fenstermacher and Richardson, 2005), που διασφαλίζουν τη σημαντικότητα του περιεχομένου της διδασκαλίας, την καταλληλότητά του για τη συγκεκριμένη ηλικία και τους διδακτικούς τρόπους στη βάση έγκυρων μεθοδολογικών, ψυχολογικών και παιδαγωγικών αρχών. Με βάση τις απόψεις των Smith (1996) και Apple (2002), η διαμόρφωση συνθηκών και δράσεων καλής διδασκαλίας συμπεριλαμβάνεται στις δυνατότητες και στις ευθύνες του εκπαιδευτικού. Διευκρινίζεται ότι η καλή διδασκαλία μπορεί και πρέπει, ανάλογα με το γενικότερο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο και τα λοιπά δεδομένα της τάξης, τη φύση και τους σκοπούς του μαθήματος, να λάβει διαφορετικές μορφές. Οι Fenstermacher and Richardson (2005), συνοψίζοντας τις έρευνες των τελευταίων δεκαετιών, τονίζουν ότι η καλή διδασκαλία δεν έχει σταθερότητα μορφής και περιεχομένου, αλλά προσαρμόζει τα μεθοδολογικά, ψυχολογικά και δεοντολογικά στοιχεία της στα δεδομένα των μαθητών, του (κοινωνικο-πολιτισμικού) πλαισίου και των εκπαιδευτικών πόρων, προκειμένου να καταστήσει αποτελεσματικότερο το έργο της μάθησης και της ανάπτυξης. Ενώ η καλή διδασκαλία εκλαμβάνει την πεμπτουσία της διδασκαλίας ως έργο εν δράσει (teaching as task) και εστιάζει στη λειτουργικότητά της, η αποτελεσματική διδασκαλία (effective teaching) εκλαμβάνει την πεμπτουσία της ως μαθησιακό επίτευγμα της διδασκαλίας (teaching as accomplishment) και εστιάζει στην αποτελεσματικότητά της. Έρευνες θετικιστικής κατεύθυνσης της δεκαετίας του 1970 για το αποτελεσματικό σχολείο, τον αποτελεσματικό εκπαιδευτικό (“teachers do make a difference”) και την αποτελεσματική διδασκαλία είχαν ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας την επίτευξη μαθητικών επιδόσεων υψηλού επιπέδου, κυρίως όπως αυτές προσδιορίζονται από τα εθνικά πρότυπα της αναμενόμενης επίδοσης σε ειδικά μαθησιακά τεστ (Ματσαγγούρας, 2014).

Συμπερασματικά, η αποτελεσματική διδασκαλία είναι γνωσιο-κεντρικά προσανατολισμένη και η καλή διδασκαλία μαθητο-κεντρικά. Το ζητούμενο, βέβαια, κάθε εκπαιδευτικού συστήματος είναι πάντα η ποιοτική διδασκαλία, η οποία είναι αποτέλεσμα του συνδυασμού της καλής και αποτελεσματικής διδασκαλίας.

Ο πυρήνας του καλού εκπαιδευτικού έγκειται, ακριβώς, στο στοιχείο αυτής της προσαρμοστικότητας, που καθιστά τη διδασκαλία του λειτουργική στην προώθηση της μάθησης και της ανάπτυξης όλων των μαθητών, υπό τον όρο, βέβαια, ότι η μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών και οι λοιποί παράγοντες του κοινωνικού και του εκπαιδευτικού πλαισίου είναι σε ανεκτό επίπεδο. Ο καλός δάσκαλος καθορίζεται με υποκειμενικά και/ή αντικειμενικά κριτήρια, ενώ αντίθετα ο αποτελεσματικός με αντικειμενικά (Παπανδρέου, 2001).

Επίσης, σύμφωνα με τους Κυργυρίδη, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου (2006) οι τέσσερις σημαντικότεροι παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας είναι η οργάνωση και διοίκηση (21,36%), οι στρατηγικές διδασκαλίας (20,51%), η ανατροφοδότηση (10,25%), το θετικό υποστηρικτικό περιβάλλον μάθησης (9,40%) και ακολουθούν ο σχεδιασμός της διδασκαλίας, η προσαρμοστικότητα, η αξιολόγηση, ο έλεγχος και η πειθαρχία της τάξης, η προετοιμασία, ο προγραμματισμός του διδάσκοντα και οι δεξιότητες του επικοινωνίας.

### **3.4. Εκπαιδευτικές και διδακτικές τεχνικές διδασκαλίας και μάθησης**

Σύμφωνα με τους συγγραφείς Χατζηδήμου Δ. και Χατζηδήμου Κ. (2014) οι διδακτικές τεχνικές που παρουσιάζονται παρακάτω μπορούν να αξιοποιηθούν σε οποιαδήποτε μορφή διδασκαλίας. Άλλωστε είναι γνωστό ότι η διδασκαλία αποτελεί ολότητα και ο εκπαιδευτικός καλό είναι να μην χρησιμοποιεί μία μόνο μορφή διδασκαλίας, ένα μόνο μέσο διδασκαλίας ή μία μόνο μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης.

#### **1. Παιδαγωγικό συμβόλαιο**

Το «παιδαγωγικό συμβόλαιο» θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως απαραίτητο εργαλείο κυρίως για την πρόληψη και τη διαχείριση συγκρούσεων και προβλημάτων που προκύπτουν συχνά στη σχολική τάξη. Το συντάσσουν ο εκπαιδευτικός και όλοι οι μαθητές της σχολικής τάξης. Με αυτό τον τρόπο επιχειρείται να θεσπιστούν κανόνες και αρχές που θα τηρηθούν από όλους, τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές, στη διεξαγωγή των διδακτικών και μαθησιακών διαδικασιών.

#### **2. Καταιγισμός ιδεών ή «ιδεοθύελλα»**



Η τεχνική αυτή λαμβάνει χώρα όταν ο εκπαιδευτικός κατά την επεξεργασία ενός θέματος ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν ελεύθερα, γρήγορα και αυθόρμητα ιδέες (λέξεις ή φράσεις) σχετικές με το υπό συζήτηση θέμα, τις οποίες ανακαλούν από προϋπάρχουσες γνώσεις τους, με σκοπό στη συνέχεια να αποκτήσουν νέες. Ο «καταιγισμός ιδεών ενδείκνυται για εφαρμογή τόσο στην αρχή της διδασκαλίας, όταν οι μαθητές έρχονται για πρώτη φορά αντιμέτωποι με κάποια νέα έννοια, όσο και κατά τη διάρκεια ή το τέλος της διδασκαλίας, όταν το ενδιαφέρον των μαθητών αρχίζει να εξασθενεί ή έχουν κουραστεί.

### 3. Εννοιολογικός χάρτης

Ο εκπαιδευτικός, μόνος του ή σε συνεργασία με τους μαθητές (κυρίως με αυτήν), στην αρχή ή στο μέσο της διδασκαλίας, σχεδιάζει, για παράδειγμα, γραφικές αναπαραστάσεις στις οποίες καταγράφονται και παρουσιάζονται κάποια από τα σημαντικά στοιχεία μιας έννοιας και οι μεταξύ τους σχέσεις που προκύπτουν, για να διευκολυνθούν έτσι οι μαθητές στην κατανόηση και την οργάνωση εννοιολογικών δομών.

### 4. Εικόνες

Οι εικόνες συμβάλλουν, ως εποπτικό μέσο διδασκαλίας, στον εμπλουτισμό των γνώσεων και την εξοικονόμηση χρόνου («μία εικόνα, χίλιες λέξεις»), ζωογονούν τον προφορικό λόγο και συμπληρώνουν τη διδασκαλία του προφορικού λόγου, καλλιεργούν τη φαντασία, υποβοηθούν την παρατηρητικότητα, διευκολύνουν την επεξεργασία του θέματος, συγκεντρώνουν την προσοχή των μαθητών σε βασικές ιδέες και εντυπώσεις.

### 5. Φωτογραφίες

Οι φωτογραφίες μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε οποιοδήποτε μάθημα και όχι μόνο σε μαθήματα δημιουργικής απασχόλησης ή σε ενότητες γλωσσικών μαθημάτων. Διευκολύνουν το διάλογο και κατ' επέκταση τον προφορικό λόγο.

### 6. Δραματοποίηση-θεατρικό παιχνίδι

Το θεατρικό παιχνίδι ως δραματοποιημένη άσκηση ελεύθερης μορφής αποβλέπει στη χρήση της γλώσσας σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις, μπορεί να θεωρηθεί και ως το πρώτο στάδιο της δραματοποίησης

υπό την έννοια ότι η έμφαση δίνεται στη σωματική έκφραση και στην αισθησιοκινητική δράση. Η δραματοποίηση νοείται ως ένα από τα εργαλεία για τη διδασκαλία μαθημάτων υπό την προϋπόθεση ότι χρησιμοποιούνται θεατρικές τεχνικές και δραματοποιημένος λόγος, ενώ σε αυτήν την περίπτωση ο μαθητής υπακούει στις ανάγκες του θεατρικού ρόλου και του κειμένου. Και οι δύο τεχνικές πραγματεύονται τη θεατρική διερεύνηση της κοινωνικής πραγματικότητας (Παπαδόπουλος, 2010).

#### 7. Μουσική

Η διδασκαλία με τη χρήση της μουσικής γίνεται ενδιαφέρουσα και αποτελεσματική, δεδομένου ότι η μουσική συμβάλλει στην επίτευξη των διδακτικών και των μαθησιακών στόχων, χάρη στο ευχάριστο κλίμα που δημιουργείται στη σχολική τάξη και στην ανάπτυξη των ενδιαφερόντων των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

#### 8. Ζωγραφική

Η ζωγραφική μπορεί να χρησιμοποιηθεί ποικιλοτρόπως, για την εμπέδωση των όσων έχουν επεξεργαστεί από κοινού οι μαθητές με τον εκπαιδευτικό στη διάρκεια της διδασκαλίας, για να εκφράσουν αισθήματα χαράς, λύπης, οργής ή θυμού που μπορεί να νιώθουν στο τέλος της σχολικής διδασκαλίας ή μετά από εκπαιδευτική επίσκεψη.

#### 9. Παιχνίδι ρόλων

Ο εκπαιδευτικός αναθέτει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας σε μαθητές να υποδυθούν ρόλους οι οποίοι συνδέονται με μια συγκεκριμένη κατάσταση, με ένα συγκεκριμένο γεγονός στο πλαίσιο μιας διδακτικής ενότητας, με στόχο να βιώσουν την κατάσταση ή το γεγονός, να τα κατανοήσουν, να τα επεξηγήσουν και να διαπιστώσουν τη σημασία που έχουν αυτά τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συμμαθητές τους.

#### 10. Επισκέψεις

Οι διδακτικές επισκέψεις έχουν θεσπιστεί από την επίσημη πολιτεία, η οποία προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να επισκέπτονται με τους μαθητές τους αρχαιολογικούς χώρους, μουσεία κ.ά. Με τον τρόπο αυτό, η πολιτεία αναγνωρίζει τη συμβολή τους στη μαθησιακή και μορφωτική διαδικασία των μαθητών, γι' αυτό τις επιτρέπει, με την έκδοση προεδρικών διαταγμάτων και υπουργικών αποφάσεων.

#### 11. Νέες τεχνολογίες

Ιδιαίτερα στη σημερινή κοινωνία η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών θεωρείται βασικό και απαραίτητο υποστηρικτικό μέσο της εκπαιδευτικής και μαθησιακής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί που είναι πεπεισμένοι για τα οφέλη της τεχνολογίας στη διδασκαλία μπορούν να μεταβιβάσουν την τεχνογνωσία και τις δεξιότητές τους σχετικά με τη χρήση τους στους μαθητές.

### **3.5. Διδακτικές πρακτικές στη σχολική τάξη**

Παρά τη διαφωνία που υπάρχει ως προς το ποιες είναι οι πρακτικές που συμβάλλουν στην πρόοδο των μαθητών, κάποιες πρακτικές έχουν αναγνωριστεί από έρευνες να έχουν θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών όπως: συμμετοχή μαθητών σε ομαδικές εργασίες και παραγωγή γραπτών κειμένων βασισμένες σε αυτές, συχνή συντρέχουσα αξιολόγηση μαθητών και ανατροφοδότηση για τον τρόπο που εργάζονται και μαθαίνουν, καλλιέργεια ανώτερων νοητικών δεξιοτήτων, ικανότητα για σωστό προγραμματισμό μαθημάτων, διοικητικές ικανότητες και έλεγχος της συμπεριφοράς των μαθητών, καθαρότητα στην παρουσίαση του μαθήματος, χρήση ποικιλίας εποπτικών μέσων, προσήλωση στους διδακτικούς στόχους της ημέρας, ενεργητική συμμετοχή μαθητών σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας, θετικό κλίμα εντός σχολικής αίθουσας με τη χρήση χιούμορ, δικαιοσύνης, σεβασμού και συμπόνιας, τακτική επικοινωνία του εκπαιδευτικού με συναδέλφους, γονείς και μαθητές (Ορφανός, 2010).

### **3.6. Παράγοντες που επηρεάζουν τη διδακτική πρακτική**

Οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες, τους οποίους πρέπει να λαμβάνει υπόψη του ο εκπαιδευτικός, διότι η διδασκαλία στην τάξη είναι ίσως η πιο πολύπλοκη, απαιτητική, λεπτεπίλεπτη, με πολλές αποχρώσεις και διαβαθμίσεις διαδικασία που ανακάλυψε το ανθρώπινο γένος (Shulman,1987).

Οι διδακτικές πρακτικές στηρίζονται σε στοιχεία που αφορούν στους εξής παράγοντες αποτελεσματικής διδασκαλίας: την εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας, την οργάνωση και τη διοίκηση της τάξης, το περιβάλλον μάθησης, τις στρατηγικές διδασκαλίας, τις δεξιότητες επικοινωνίας, την προσαρμοστικότητα, την ανατροφοδότηση, την αξιολόγηση της διδασκαλίας και τη χρήση της τεχνολογίας.

Εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας: Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας και η προετοιμασία του διδάσκοντα αποτελούν το πρώτο βήμα για την αποτελεσματική διδασκαλία. Τα τελευταία χρόνια η διαδικασία της σχεδίασης υιοθετήθηκε στο χώρο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στη διδασκαλία, η αποτελεσματικότητα της οποίας εξαρτάται κατά πολύ από τις αποφάσεις του εκπαιδευτικού σχετικά με το πώς θα μάθουν οι μαθητές και γιατί πρέπει να το μάθουν (Τριλιανός, 2013).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας σημαίνει τη συστηματική διαδικασία, κατά την οποία παίρνονται αποφάσεις σχετικά με τη μορφή και το περιεχόμενο της διδασκαλίας και καθορίζεται η ακολουθία των διδακτικών ενεργειών, που ενδείκνυται να γίνουν σε ένα μάθημα (Borich, 1988).

Βασικότερα κριτήρια για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας είναι: α) η γνώση των σκοπών και των στόχων του διδακτικού αντικειμένου, β) η γνώση των μαθητών, γ) η γνώση του περιεχομένου του μαθήματος και της οργάνωσής του και δ) η γνώση των διδακτικών μεθόδων και μέσων (Τριλιανός, 2013).

Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας καθιστά τον εκπαιδευτικό πιο αποτελεσματικό, τον βοηθάει να γίνει κατανοητός και σαφής στην παρουσίαση της ύλης και τον προσανατολίζει στο μαθησιακό του έργο. Επιπλέον, όλες οι προ-διδακτικές διαδικασίες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση του εκπαιδευτικού, την ψυχολογική του ασφάλεια, τη διδακτική του ευελιξία και ετοιμότητα για αναγκαίες προσαρμογές στη ροή της διδασκαλίας, για την αντιμετώπιση δύσκολων και απρόοπτων περιστατικών. Επίσης, η γνώση των μαθητών (αναπτυξιακά χαρακτηριστικά, ανάγκες, δυνατότητες ενδιαφέροντα, προϋπάρχουσες εμπειρίες κτλ.) διευκολύνουν τον εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το περιεχόμενο, τις διδακτικές και μαθησιακές διαδικασίες και το κοινωνικό πλαίσιο της διδασκαλίας στις ανάγκες και στις δυνατότητές τους (Ματσαγγούρας, 2014).

Η έρευνα έχει δείξει ότι ο σχεδιασμός των διδακτικών ενεργειών βελτιώνει το μαθησιακό αποτέλεσμα, δίνει την αίσθηση της κατεύθυνσης σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, συντελεί στην απρόσκοπτη και ομαλή λειτουργία της τάξης με ελάχιστα προβλήματα πειθαρχίας, δημιουργεί μία ζωντανή ατμόσφαιρα, όπου η διακίνηση των ιδεών διενεργείται ομαλά, ασκούνται επικοδομητικές αλληλεπιδράσεις και εκτελούνται πρόθυμα οι δραστηριότητες (Arends, 1988). Ο σχεδιασμός της διδασκαλίας έχει απασχολήσει το 8,54% των ερευνών και αποτελεί

έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της επιτυχημένης διδασκαλίας (Κυργυρίδης, Δέρρη και Κιουμουρτζόγλου, 2006). Έρευνα που έγινε σε 203 εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, το 2014, για την αξιολόγηση της συγκεκριμένης πρακτικής, έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τάξη με μέτριο αριθμό μαθητών εφαρμόζουν πιο συχνά τον παράγοντα εφαρμογή του σχεδιασμού διδασκαλίας και έχουν την ευχέρεια για εξατομικευμένη διδασκαλία. Σε τάξεις με μεγάλο αριθμό μαθητών η εφαρμογή του σχεδίου διδασκαλίας μπορεί να μην είναι εφικτή λόγω προβλημάτων διαχείρισης της τάξης (Πουρσανίδου, 2017).

Οργάνωση και διοίκηση της τάξης: Οργάνωση – Διοίκηση της τάξης είναι μια σειρά από αναγκαίες ενέργειες και δραστηριότητες των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία και διατήρηση μαθησιακού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο διευκολύνεται η διεξαγωγή διδασκαλίας και επιτυγχάνεται η μάθηση. Αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη δημιουργία παραγωγικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος (Πασιαρδή, 2007).

Η οργάνωση και η διοίκηση της τάξης δεν είναι έργο αυτόνομο, αλλά συνδέεται στενά με τη διδασκαλία και τη μάθηση, αφού αναφέρεται σε σημαντικές αποφάσεις και ενέργειες του εκπαιδευτικού, οι οποίες διαμορφώνουν και διατηρούν μια ατμόσφαιρα ευνοϊκή για τη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία (Duke, 1990).

Ερευνητές έχουν εντοπίσει σημαντικά στοιχεία της διαχείρισης της τάξης, μεταξύ των οποίων είναι η έμφαση στη διαχείριση της τάξης από την αρχή του σχολικού έτους, η τακτοποίηση του χώρου, κατά τρόπο ευνοϊκό για την αποτελεσματική διαχείριση, καθώς και ο εντοπισμός των εκτελεστικών κανόνων και των διαδικασιών λειτουργίας (Emmer, Evertson and Worsham, 2003).

Ο χρόνος αποτελεί βασικό παράγοντα μάθησης και η σωστή διαχείρισή του οφείλεται κατά κύριο λόγο στον οργανωτικό εκπαιδευτικό, ο οποίος γνωρίζει πώς να κάνει ορθολογική κατανομή του διδακτικού χρόνου. Ο χρόνος που αφιερώνεται στη μαθησιακή δραστηριότητα θεωρείται ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της αποτελεσματικής διδασκαλίας, καθώς επίσης και ο χρόνος που αφιερώνεται στα διάφορα στάδια της διδασκαλίας και στις διαφορετικές ομάδες παιδιών (Creemers and Kyriakides, 2006· Muijs and Reynolds, 2005).

Περιβάλλον μάθησης: Η μάθηση μπορεί να συμβεί οπουδήποτε, αλλά η ποιοτική μάθηση χρειάζεται ανάλογο μαθησιακό περιβάλλον. Για το πώς πρέπει να είναι ένα περιβάλλον μάθησης σήμερα κάτω από την επίδραση των βαθιών αλλαγών (οικονομικών, κοινωνικών) είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα, γιατί δεν γνωρίζουμε ακόμη ποιες επιπτώσεις θα έχουν στην κοινωνία μας. Ο εκπαιδευτικός, πολλές φορές αμήχανος παρακολουθεί τις εξελίξεις, μη γνωρίζοντας το τι είναι σωστό και τι όχι και ποια μέθοδο να επιλέξει. Ποιο μαθησιακό περιβάλλον είναι το βέλτιστο στο να καταστήσει καλύτερα προετοιμασμένους τους μαθητές του για το μέλλον (Gerstenmaier and Mandl, 1995).

Σύμφωνα με τον Τριλιανό (2013), το μαθησιακό περιβάλλον διακρίνεται σε φυσικό, ψυχοκοινωνικό και στις υπηρεσίες υγείας. Το φυσικό μαθησιακό περιβάλλον που δεν έχει τους απαραίτητους χώρους, τις υποδομές και τον εξοπλισμό, που δεν διαθέτει ικανοποιητικό αριθμό διδακτικών πακέτων και εγχειριδίων, που οι συνθήκες εργασίας για μαθητές και εκπαιδευτικούς δεν είναι οι κατάλληλες δεν μπορεί να προσφέρει ποιότητα εκπαίδευσης στους μαθητές. Όσον αφορά το ψυχοκοινωνικό περιβάλλον, πρέπει να συνδέεται με μια ατμόσφαιρα ασφάλειας, αποδοχής, ειρήνης, ζεστασιάς, μη προκατάληψης και διάκρισης, ενθάρρυνσης όλων των μαθητών για τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα σχολικό περιβάλλον που προνοεί για υπηρεσίες υγιεινής και προγράμματα αγωγής υγείας συμβάλλει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Το μαθησιακό κλίμα περιλαμβάνει πέντε συνιστώσες: α) την αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού-παιδιού, β) την αλληλεπίδραση παιδιών μεταξύ τους, γ) τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού απέναντι στα παιδιά, δ) το συναγωνισμό μεταξύ των παιδιών και ε) τη διατάραξη της τάξης. Όσον αφορά τις δύο πρώτες συνιστώσες, παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός επιδιώκει την αλληλεπίδραση μεταξύ αυτού και των παιδιών, καθώς επίσης και των παιδιών μεταξύ τους. Δηλαδή, παρατηρείται, αν ο εκπαιδευτικός μεσολαβεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να διατηρήσει την αλληλεπίδραση των παιδιών μεταξύ τους και την προσήλωσή τους στους στόχους της διδασκαλίας. Επίσης, αν χρησιμοποιεί διάφορες τεχνικές, για να προωθήσει την αλληλεπίδραση και τη μάθηση διαφορετικών ομάδων παιδιών. Όσον αφορά τις τρεις άλλες συνιστώσες του μαθησιακού περιβάλλοντος, παρατηρείται ο τρόπος με τον οποίο ο εκπαιδευτικός καθορίζει τους κανόνες της τάξης, παροτρύνει τα παιδιά να υπακούουν τους κανόνες και διατηρεί τους κανόνες για την επίτευξη του μαθησιακού κλίματος στην τάξη.

Τέλος, παρατηρείται αν ο εκπαιδευτικός επιλύει τα προβλήματα της τάξης, χρησιμοποιώντας διάφορες στρατηγικές (Creemers and Kyriakides, 2006).

Η διαμόρφωση ενός αποτελεσματικού μαθησιακού περιβάλλοντος αφορά τις στρατηγικές που περιλαμβάνουν όχι μόνο την πρόληψη και την αντιμετώπιση της ανάρμοστης συμπεριφοράς, αλλά πρωτίστως την αποτελεσματική χρήση του χρόνου μαθήματος, τη δημιουργία της ατμόσφαιρας που συντελεί στην πρόκληση του ενδιαφέροντος, στην αναζήτηση της γνώσης, καθώς και στην παροχή ευκαιριών για δραστηριότητες που ενεργοποιούν το νου και τη φαντασία των μαθητών (Slavin, 2007).

Στρατηγικές διδασκαλίας: Η επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα του εκπαιδευτικού σε στρατηγικές διδασκαλίας καθιστά τον εκπαιδευτικό αποτελεσματικό και ευχάριστο στους μαθητές του (Borich, 1988). Οι αποτελεσματικοί δάσκαλοι χρησιμοποιούν μια ποικιλία στρατηγικών και τεχνικών διδασκαλίας, για να εμπλέκουν τους μαθητές στο μάθημα και να τους επικεντρώνουν στην εργασία τους, εφαρμόζουν συνήθως ενεργητική διδασκαλία, παρουσιάζουν τις πληροφορίες στους μαθητές με σαφή τρόπο και ενθουσιασμό, δίνοντας στο μάθημα ζωνρό ρυθμό. Επίσης, εφαρμόζουν μεγάλη ποικιλία σχεδιασμένων δραστηριοτήτων, ώστε να εμπλέκονται οι μαθητές συνεχώς στο μάθημα (Banks and Shelton Mayes, 2001).

Με τον όρο «διδασκτική στρατηγική», ο Ματσαγγούρας εννοεί μια ιεραρχικά δομημένη διδασκτική προσέγγιση με σαφείς παιδαγωγικούς σκοπούς και επιστημονικά ελεγμένες διδασκτικές αρχές, που επιδιώκει να υλοποιήσει κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Ο ίδιος παρουσιάζει τρεις διαφορετικές διδασκτικές στρατηγικές. Αρχικά, παρουσιάζεται η κατευθυνόμενη διδασκαλία, όπου ο δάσκαλος καθορίζει και κατευθύνει το διδασκτικό αντικείμενο και τις διδασκτικές δραστηριότητες. Έπειτα, παρατίθεται η ομαδοσυνεργατική ή ομαδοκεντρική διδασκαλία, που ενεργοποιεί αποτελεσματικά τη μαθητική συμμετοχή. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες, τις οποίες αναπτύσσουν τα μέλη της ολιγομελούς ομάδας. Η εφαρμογή της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας βοηθά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών με κοινωνική ανομοιογένεια και όχι μόνο ελαττώνει την επιθετικότητα ως μέσο επίλυσης των διαπροσωπικών διαφορών, αλλά και συμβάλλει στην ανάπτυξη της κοινωνικοποίησης. Η τρίτη διδασκτική

στρατηγική που παρουσιάζεται είναι η προσαρμοστική διδασκαλία, που απευθύνεται σε ανομοιογενείς τάξεις. Οι βασικές της αρχές είναι ότι κάθε μαθητής έχει το δικό του τρόπο και ρυθμό μάθησης, και ότι η προσαρμογή της διδασκαλίας στις ιδιαιτερότητες του κάθε μαθητή, μεγιστοποιείται τη μάθηση (Ματσαγγούρας, 1988).

Δεξιότητες επικοινωνίας: Σημαντική παράμετρο στην άσκηση του διδακτικού έργου συνιστούν και οι δεξιότητες επικοινωνίας. Επικοινωνία είναι η διαδικασία ανταλλαγής πληροφοριών και μεταβίβασης μηνυμάτων από ένα άτομο σε άλλο (πομπός και δέκτης), μέσω συμβόλων, ήχων, αριθμών, γραμμάτων, χειρονομιών (Πασιαρδή, 2001). Κάθε μήνυμα περιέχει πληροφορίες, ενώ ταυτόχρονα αποκαλύπτει συναισθήματα ή σχέση μεταξύ των συνομιλητών που σημαίνει ότι η επικοινωνία αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για το είδος και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν οι άνθρωποι μεταξύ τους (Bateson, 1972· Watzlawik, 1986).

Η επικοινωνία μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών αποτελεί βασικό γνώρισμα της αλληλεπίδρασης στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης. Πρόκειται για τη διαδικασία μεταβίβασης και αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων μεταξύ ατόμων και αποτελεί ανατροφοδοτούμενη διαδικασία αμοιβαίας μετάδοσης πληροφοριών και συναισθηματικών μηνυμάτων από ένα άτομο προς ένα άλλο, άμεσα ή με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, με συγκεκριμένη πρόθεση και σκοπό ως προϋποθέσεις παραγωγής συγκεκριμένου επικοινωνιακού αποτελέσματος (Σταμάτης, 2005).

Η μονόπλευρη επικοινωνία μέσα στην τάξη, όπου ο δάσκαλος (πομπός) στέλνει το μήνυμα και ο μαθητής (δέκτης) δεν μπορεί να το συλλάβει και να το κατανοήσει δεν θεωρείται γνήσια επικοινωνία, γιατί δεν χαρακτηρίζεται από αμοιβαιότητα (Βρεττός, 1995).

Η επικοινωνία μπορεί να είναι λεκτική (επιτυγχάνεται με τον γραπτό ή προφορικό λόγο) και μη λεκτική. Βασικά στοιχεία της λεκτικής επικοινωνίας είναι ο πομπός, το μήνυμα και ο δέκτης και βασικές προϋποθέσεις πραγματοποίησής της είναι το κοινό γλωσσικό σύστημα, οι υγιείς σωματικές και ψυχικές λειτουργίες, η σαφής έκφραση και η ακριβής πρόσληψη (Τσιπλητάρης, 2004).

Ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να αναπτύξει θετικό επικοινωνιακό κλίμα, πρέπει να αναπτύξει δεξιότητες αποστολής και λήψης μηνυμάτων. Τα μηνύματα που



αποστέλλει πρέπει να είναι σαφή, να αναφέρονται στο παρόν και να ανατροφοδοτούν κάθε μορφή συμπεριφοράς των μαθητών, θετική ή αρνητική. Όσον αφορά τις δεξιότητες λήψης μηνυμάτων από τους μαθητές, πρέπει να αναπτύξει τις δεξιότητες της προσεκτικής ακρόασης, και της συναισθηματικής κατανόησης. Η προσεκτική ακρόαση θα του επιτρέψει να έχει ολοκληρωμένη εικόνα της άποψης του μαθητή, ενώ η συναισθηματική κατανόηση θα του επιτρέψει να κατανοήσει αυτή την άποψη και να δει τα πράγματα από την οπτική γωνία του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2006).

Επίσης, σημαντική θεωρείται και η ανάπτυξη δεξιοτήτων μη λεκτικής επικοινωνίας, καθώς οι μορφές της μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού λειτουργούν ως ενισχυτές των μαθητών του. Γενικότερα, μορφές μη λεκτικής συμπεριφοράς του εκπαιδευτικού αποτελούν η γενική εμφάνιση, οι εκφράσεις του προσώπου, η οπτική επαφή, οι κινήσεις των χεριών (χειρονομίες), οι κινήσεις και η στάση του σώματος, η συμπεριφορά στο χώρο, η σωματική επαφή και τα παραγλωσσικά φαινόμενα. Για να είναι θετική η μη λεκτική επικοινωνία εκπαιδευτικού μαθητών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διακρίνει αφενός ποιες μορφές συμπεριφοράς του ευνοούν ή εμποδίζουν το κλίμα συνεργασίας και καλλιέργειας εμπιστοσύνης και αφετέρου ποια είναι τα αποτελέσματα διάφορων τύπων ενισχυτών (μορφών μη λεκτικής συμπεριφοράς) σε διαφορετικούς μαθητές (Βρεττός, 1995). Παράλληλα, πρέπει να έχει πάντα υπόψη του ότι, και τη μη λεκτική συμπεριφορά του, ο μαθητής την εκλαμβάνει ως επικοινωνιακή συμπεριφορά (Κοντάκος, και Πολεμικός, 2000), δηλαδή όχι μόνο την αντιλαμβάνεται αλλά και την ερμηνεύει, προκειμένου να πάρει και ο ίδιος το ρόλο του πομπού και να συνεχιστεί έτσι η επικοινωνιακή διαδικασία.

Ωστόσο, η επικοινωνία δεν είναι στατική και απαιτεί συνειδητότητα και ενάργεια που σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να κατέχει δεξιότητες επικοινωνίας και να προσπαθεί να τις βελτιώνει συνεχώς. Με τον τρόπο αυτό, όχι μόνο θα βελτιώνεται ο ίδιος, αλλά θα μπορεί να επιτελέσει το διδακτικό του έργο χωρίς εμπόδια ( Gordon and Burch, 2002).

Προσαρμοστικότητα: Μία παράμετρος που έχει σχέση με την αποτελεσματική διδασκαλία είναι η ευελιξία, η δημιουργικότητα και η προσαρμοστικότητα των εκπαιδευτικών, ώστε να μπορούν να χρησιμοποιούν ποικιλία διδακτικών προσεγγίσεων και παιδαγωγικών αρχών, οι οποίες επενεργούν θετικά στη μάθηση

των μαθητών, επειδή λαμβάνουν υπόψη τις διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες τους (Sammons et al., 2008).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών και να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους σύμφωνα με τις προσδοκίες των μαθητών. Με δεδομένο ότι οι μαθητές διαθέτουν διαφορετικές γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες, η διδασκαλία οφείλει να διαφοροποιείται ως προς το υλικό και ως προς τη μεθοδολογία για την επίτευξη αποτελεσματικότερης μάθησης. Στην πράξη, αυτό σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός αντλεί το υλικό του από ποικίλες πηγές και ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας εναλλάσσονται κατάλληλα, ώστε να ευνοούν την καλύτερη δυνατή πρόσκτηση της νέας γνώσης και την καλλιέργεια των στάσεων και δεξιοτήτων των μαθητών (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2015).

Το ζήτημα της σχέσης μεταξύ αποτελεσματικότητας του εκπαιδευτικού και της ικανότητάς του να διαφοροποιεί τη διδασκαλία προκύπτει από πολλές έρευνες, οι οποίες έχουν οδηγήσει στο συμπέρασμα ότι οι αποτελεσματικοί εκπαιδευτικοί είναι ευέλικτοι και μπορούν να συμπεριφέρονται διαφορετικά, ανάλογα με τις καταστάσεις που αντιμετωπίζουν (Κασσωτάκης και Φλουρής, 2005).

Η θερμότητα (οικείο και ασφαλές περιβάλλον) και η προσαρμοστικότητα (ευπροσάρμοστο περιβάλλον με δυνατότητα εναλλακτικών λύσεων) θεωρήθηκαν ως κύρια χαρακτηριστικά της επιτυχημένης διδασκαλίας (Heitzmann and Starpoli, 1975· O' Roark, 1975). Η διδασκαλία εμπεριέχει ένα μεγάλο αριθμό από ποικίλες, απροσδόκητες κοινωνικές συμπεριφορές, για την επιτυχή διαχείριση των οποίων ο διδάσκων πρέπει να χρησιμοποιεί ιδιαίτερους, ευαίσθητους και επιδέξιους χειρισμούς. Επίσης, καλείται να είναι ικανός να προσαρμόζει και να διαφοροποιεί τα μαθήματά του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών, αν θέλει οι μαθητές του να εξασφαλίζουν με σταθερότητα ευκαιρίες μάθησης (Protheroe, 2004).

Ανατροφοδότηση: Ως ανατροφοδότηση ορίζεται η συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τις επιτυχίες που έχει σημειώσει ένα άτομο στο πλαίσιο της προσπάθειας που έχει καταβάλει και η παροχή αυτών των πληροφοριών στον εξεταζόμενο (Wiggins, 1998).

Η ανατροφοδότηση του μαθητή αναφέρεται στις πληροφορίες που παρέχει ο εκπαιδευτικός στο μαθητή αναφορικά με την ορθότητα, την ακρίβεια ή το αποδεκτό

της σχολικής του επίδοσης ή της κοινωνικής του συμπεριφοράς (Mayer, 1995). Μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές σε αυξημένη προσπάθεια και ένταξη στη μαθησιακή διαδικασία, να τους δώσει τη δυνατότητα να υιοθετήσουν εναλλακτικές στρατηγικές, ώστε να κατανοήσουν το υλικό με το οποίο ασχολήθηκαν και να αναδομήσουν ότι πληροφορίες έχουν συλλέξει και ίσως δεν έχουν κατανοήσει (Earl, 2003). Βεβαίως, ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να αρκείται μόνο σε λεκτικές παρεμβάσεις, αλλά με βάση τις διαπιστώσεις του να καθορίζει τις συμπληρωματικές παρεμβάσεις του και να διαμορφώνει τη μελλοντική διδακτική στρατηγική (Ματσαγγούρας, 2002).

Ωστόσο, η ανατροφοδότηση, για να λειτουργήσει αποτελεσματικά, πρέπει να είναι σαφής, συγκεκριμένη και να δίνεται σύντομα μετά την επιτέλεση του έργου (Kulik & Kulik, 1988). Όπως επισημαίνει ο Guskey (1995), η ανατροφοδότηση αποκτά σαφή διδακτικό ρόλο, όταν ο εκπαιδευτικός αποφεύγει τις γενικόλογες και απροσδιόριστες ανατροφοδοτήσεις του τύπου «πολύ ωραίο» ή «πρόσεχε περισσότερο» και να δηλώνει με σαφή και συγκεκριμένο τρόπο τι είναι «ωραίο» ή τι ακριβώς πρέπει να προσέξει ο μαθητής. Επιπλέον, η ανατροφοδότηση πρέπει να δίνεται συχνά στους μαθητές, για να συνεχίζουν να χρησιμοποιούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητές τους.

Για την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας χρειάζονται ανατροφοδότηση όχι μόνο οι μαθητές αλλά και οι εκπαιδευτικοί. Οι μαθητές λαμβάνουν πληροφορίες σχετικά με την απόδοσή τους και οι εκπαιδευτικοί για τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Μία από τις σημαντικότερες λειτουργίες της αξιολόγησης της μάθησης είναι η παροχή ανατροφοδότησης στους εκπαιδευτικούς σχετικά με την αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας τους (Slavin, 2007). Στόχος της ανατροφοδότησης πρέπει να είναι πάντα η βελτίωση του εκπαιδευτικού, η αύξηση της αποδοτικότητάς του, καθώς επίσης και η στήριξη και η παρακίνησή του, για την καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας (Δημητρόπουλος, 2002).

Για την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού προτείνεται η χρήση του βίντεο ή του μαγνητοφώνου για τη συγκέντρωση πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία (Perrott, 1994). Επίσης, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εξασφαλίσουν χρήσιμη ανατροφοδότηση για την άσκηση του διδακτικού τους έργου μέσω της παρατήρησης συναδέλφου

εκπαιδευτικού, ο οποίος θα παραβρίσκεται στην τάξη κατά τη διάρκεια του μαθήματος (Percival and Ellington, 1988).

Τέλος, ανατροφοδότηση μπορούν να λάβουν οι εκπαιδευτικοί από τους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών αλλά και από τους μαθητές. Οι μεγαλύτεροι μαθητές είναι ικανοί να παράσχουν στους δασκάλους τους χρήσιμη ανατροφοδότηση. Μέσα από άτυπες συζητήσεις στην τάξη, ανώνυμα και σύντομα ερωτηματολόγια, που δίνονται στους μαθητές (Percival and Ellington, 1988), οι εκπαιδευτικοί μπορούν να λάβουν χρήσιμη πληροφόρηση για την αποτελεσματικότητα του έργου τους.

**Αξιολόγηση διδασκαλίας:** Η αξιολόγηση της διδασκαλίας αποσκοπεί στον έλεγχο της αποτελεσματικότητας της διδακτικής πράξης και στον προσδιορισμό των τρόπων βελτίωσής της. Εξετάζεται, δηλαδή, αν η όλη μεθοδολογία της διδασκαλίας έφερε τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα και στην περίπτωση που είναι αρνητική αναζητούνται οι πιθανές αιτίες. Με τη διαδικασία της ανατροφοδότησης διορθώνεται η διεξαγωγή της διδασκαλίας, αναπροσαρμόζονται, ακόμα, και οι στόχοι της διδακτικής πράξης. (Κασσωτάκης και Φλουρή, 2005).

Η αξιολόγηση της διδασκαλίας πρέπει να αναφέρεται τόσο στο περιεχόμενο της μάθησης όσο και στη διαδικασία απόκτησης της μάθησης, σύμφωνα με τις αρχές του προγράμματος της κριτικής σκέψης, και για το λόγο αυτό η αξιολόγηση της διδασκαλίας πρέπει να παίρνει τη μορφή της μαθησιακής και μεταγνωστικής αξιολόγησης (Ματσαγγούρας, 2002).

Η αξιολόγηση μεταξύ συναδέλφων αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση, η οποία μπορεί να πάρει τη μορφή αλληλοπαρατήρησης και αλληλοβοήθειας, έχει στόχο τη βελτίωση της διδακτικής ικανότητας και της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών (Πασιαρδής, 2007). Η αξιολόγηση ανάμεσα σε συναδέλφους έχει τη δυναμική να επιφέρει την αναγνώριση της επάρκειας των εκπαιδευτικών στους κρίσιμους τομείς της διδασκαλίας και της μάθησης (Anderson and Pellicer, 2001).

Μία άλλη προσέγγιση της αξιολόγησης της διδασκαλίας είναι αυτή από τους μαθητές κατά την οποία οι μαθητές εκφράζουν τη γνώμη τους όσον αφορά τη διδακτική ικανότητα του εκπαιδευτικού και το κατά πόσο ωφελούνται από αυτήν. Οι απόψεις των μαθητών συνεισφέρουν σε σημαντικό βαθμό στη διαχείριση της τάξης, στη μάθηση, στη διδασκαλία αλλά και στην οργάνωση του σχολείου. Όσο πιο πολύ

μιλάμε με τους μαθητές για τη μάθησή τους, τόσο πιο σαφές γίνεται το τι χρειάζεται να βελτιωθεί (MacBeath, 2005).

Η σχετική με την αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές έρευνα του Αποστολόπουλου (2014), που πραγματοποιήθηκε στην Αττική με συμμετέχοντες 56 εκπαιδευτικούς και 146 μαθητές, και αφορούσε την αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές, κατέδειξε ότι η αξιολόγηση της διδασκαλίας μεταξύ συναδέλφων είναι αποδεκτή από τους εκπαιδευτικούς. Δημιουργεί, ως επί το πλείστον, θετικά συναισθήματα, προσφέρει σημαντική προσωπική βελτίωση και συμβάλλει στην αναβάθμιση του επιπέδου επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, δείχνει ότι οι μαθητές αποτελούν μια πολύτιμη πηγή πληροφοριών όσον αφορά την αξιολόγηση της διδασκαλίας και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Χρήση της τεχνολογίας: Το σύγχρονο σχολείο δεν μπορεί να αγνοήσει τη χρήση της τεχνολογίας για την κατάκτηση της γνώσης. Ο εκπαιδευτικός δεν πρέπει να ξεχνά ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, που στηρίζεται κυρίως στον προφορικό λόγο, δεν ικανοποιεί πλέον τους μαθητές, οι οποίοι είναι παιδιά μιας άλλης γενιάς, και η ενασχόλησή τους με την τεχνολογία είναι καθημερινή.

Η τεχνολογία στην εκπαίδευση περιλαμβάνει όλα εκείνα τα εποπτικά μέσα, με τα οποία γίνεται η παρουσίαση των πληροφοριών στους μαθητές με αποτελεσματικό τρόπο και τα οποία γενικότερα προσφέρουν σημαντική υποστήριξη στην αποτελεσματική διεξαγωγή της διδασκαλίας-μάθησης (Τριλιανός, 2013).

Η χρήση των νέων τεχνολογιών στη διδακτική πρακτική προϋποθέτει τη δημιουργία νέων περιβαλλόντων μάθησης, τα οποία θα παρέχουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συμμετέχουν σε δραστηριότητες - συμβατές με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης - ώστε να αποκτούν γνώσεις αλληλεπιδρώντας όχι μόνο με τα αντικείμενα του πραγματικού κόσμου αλλά και με εικονικά αντικείμενα (Papert, 1991).

Βεβαίως, καθοριστικός παράγοντας για την επιτυχή εφαρμογή αυτής της καινοτομίας είναι ο εκπαιδευτικός. Η καλλιέργεια θετικών στάσεων έναντι των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) θεωρείται σημαντικός παράγοντας στην προσπάθεια ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική καθημερινότητα (Μπίκος, 2012). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνες που διεξήχθησαν μετά την επιμόρφωση στις νέες

τεχνολογίες, οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι σκόπευαν να αξιοποιήσουν τις Τ.Π.Ε. στη διδασκαλία τους και ότι ήταν έτοιμοι να αξιοποιήσουν τα νέα εργαλεία στην εκπαιδευτική διαδικασία (Τραψιώτη, 2010). Τη σπουδαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στα νέα διδακτικά αντικείμενα και τη χρήση των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία τονίζουν πολλοί ερευνητές (Παλαπέλα, 2009· Μουζάκης, 2011).

Έρευνες αναδεικνύουν, με τον πιο πρόσφορο θεωρητικά και ερευνητικά τρόπο, πως εκπαιδευτικοί προτείνουν ως ιδιαίτερα σημαντική για τη βελτίωση της εκπαίδευσης την επιμόρφωσή τους, καθώς τη θεωρούν σημαντική ιδίως για τους τρόπους διαχείρισης των μαθησιακών και κοινωνικοποιητικών δράσεων στη σχολική τάξη, ενώ ιδιαίτερο βάρος φαίνεται να δίνουν στην εισαγωγή και τη χρήση των νέων τεχνολογιών σε ένα σχολείο, που τείνει όλο και πιο πολύ να διαμορφώνεται από τα νέα εργαλεία, τις ΤΠΕ. Για το θέμα αυτό ενδεικτικά αναφέρουμε τις δύο σημαντικές μελέτες των Κυρίδη, Δρόσου, Ντίνα, αλλά και των Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούση, οι οποίοι μελέτησαν και παρουσίασαν, συστηματικά με την ανάλυση πρωτοτύπων ερευνητικών δεδομένων, τις επιπτώσεις της εισαγωγής και της χρήσης των νέων ψηφιακών εργαλείων που συνοψίζουμε με το όρο ΤΠΕ. Η ιδιαίτερη αξία της προσπάθειας αυτής είναι φανερή, καθώς οι ΤΠΕ σήμερα πλαισιώνουν την παραδοσιακές εκπαιδευτικές πρακτικές, επιτρέποντας νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις της μάθησης και γενικότερα της καθημερινής ζωής μέσα στη σχολική τάξη. Οι νέες εκπαιδευτικές πρακτικές, υιοθετώντας και το λόγο των νέων εργαλείων, παγίωσαν την απόρριψη της αυθεντίας ως μέρος του ρόλου των εκπαιδευτικών, αφού κάθε παιδαγωγική στόχευση στην Κοινωνία της Πληροφορίας συνίσταται τελικά στην καθοδήγηση των μαθητών στην ανακάλυψη των αναγκαίων για το υποκείμενο γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Διαμαντάκη, Ντάβου και Πανούσης, 2001· Κυρίδης, Δρόσου και Ντίνας, 2003).

Τα παραπάνω, σύμφωνα με τις αναλύσεις στο έργο του Day (2003) με τίτλο *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης*, μετασχηματίζουν το ρόλο του εκπαιδευτικού και στα δύο επίπεδα, αφού από τη μία το ίδιο το επιστημονικό παράδειγμα μετασχηματίζεται υπό το βάρος των ερευνητικών συμπερασμάτων που προέρχονται από το πεδίο της Δια Βίου Μάθησης και από την άλλη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον εξελίσσεται υπό το βάρος των τεχνολογικών εξελίξεων που το μετασχηματίζουν.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

### Εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά στο Δροσερό Ξάνθης

#### 4.1.Οικισμός του Δροσερού

Το Δροσερό είναι ένας οικισμός Τσιγγάνων, ο οποίος βρίσκεται σε απόσταση 2 χιλιομέτρων από το κέντρο της πόλης της Ξάνθης. Οι κάτοικοι μένουν μόνιμα εκεί και κάποιοι μετακινούνται κατά τη διάρκεια του έτους για να απασχοληθούν σε εποχικές εργασίες. Η εποχική ή μόνιμη μετανάστευση εκτός του οικισμού, όπως και η εγκατάσταση νέων κατοίκων από άλλες περιοχές δεν κάνουν εύκολη την καταμέτρηση του πληθυσμού (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Η μεγαλύτερη εγκατάσταση μουσουλμάνων Ρομά του νομού Ξάνθης είναι του Δροσερού. Ιδρύθηκε από Ρομά που προηγουμένως ζούσαν στο Εύλαλο Ξάνθης, στην Κομοτηνή, στο Διδυμότειχο και ενδεχομένως στη Φιλιππούπολη (Ζεγκίνης, 1994).

Στις αρχές της δεκαετίας του 1950 έγινε η πρώτη εγκατάσταση των Ρομά στην περιοχή. Εκτός από τον πυρήνα των πρώτων κατοίκων, εγκαταστάθηκαν εκεί και άλλοι περιπλανώμενοι Ρομά. Στην αρχή, οι περισσότεροι ζούσαν σε σκηνές και πρόχειρα καταλύματα από λαμαρίνες και καλάμια. Τα πρώτα σπίτια από σταθερά υλικά (κόκκινη λάσπη, σίδερα και πέτρες) κατασκευάστηκαν προς το τέλος της δεκαετίας του 1960 και αρχές του 1970 (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Ο Ζεγκίνης (1994) αναφέρει πως η κοινωνία των Δροσεριτών αποτελείται από πέντε διαφορετικές ράτσες ή φυλές, τις εξής:

1. Η ράτσα των Τσιρπαντζή. Τα μέλη της έχουν δεχτεί τις επιδράσεις του τουρκισμού. Μιλούν περισσότερο την τουρκική γλώσσα και λιγότερο τη μητρική τους.
2. Η ράτσα των Μπαλκαντζή. Τα μέλη της πιστεύουν ότι οι πρόγονοί τους ήταν εγκατεστημένοι στα ορεινά της Θράκης και συνυπήρχαν μαζί με τους Πομάκους προς τους οποίους τρέφουν φιλικά αισθήματα.
3. Η ράτσα των Πεσεβέρ. Και αυτοί έχουν δεχτεί έντονες επιδράσεις τουρκισμού, όπως οι Τσιρπαντζή, αλλά δεν έχουν κοινή καταγωγή.

4. Η ράτσα των Αρναβούτα.
5. Η ράτσα των Γκιουμπρετζή. Είναι εγκατεστημένοι στην πιο υποβαθμισμένη περιοχή του Δροσερού.

Οι Αδαμαντίδου και Χαζάπη (2011) αναφέρουν και άλλες δύο φυλές, τους Σεπετζή, καλαθοποιούς, που παραδοσιακά ζουν από την κατασκευή καλαθιών και τους Κολιμπατζίκ.

Σύμφωνα με στοιχεία της έρευνας των Αδαμαντίδου και Χαζάπη (2011), φαίνεται πως μικρό ποσοστό των κατοίκων του Δροσερού εργάζεται. Συνήθως πρόκειται για απασχόληση σε χειρωνακτικές εργασίες ως εργάτες γης (καλλιέργειες βαμβακιού, σπαραγγιών, καπνού, καλαμποκιού κ.ά.), ως εργάτες σε οικοδομικά έργα, ως εργάτες σε εργοστάσια/βιοτεχνίες και ως ανειδίκευτοι εργάτες, που απασχολούνται όποτε και όπου βρουν. Μερικοί εργάζονται ως μικροπωλητές πουλώντας παιχνίδια, λουλούδια, μπαλόνια, άλλοι ως μουσικοί και κάποιοι ως καλαθοπλέκτες. Οι ιδιοκτήτες των καφενείων, μπακάλικων, παντοπωλείων, κρεοπωλείων και γυράδικων που έχουν τις μικροεπιχειρήσεις τους μέσα στο Δροσερό, μαζί με τους ναυτικούς αποτελούν την ανώτερη κοινωνική τάξη, καθώς έχουν σταθερό εισόδημα και εξασφαλίζουν καλή οικονομική κατάσταση στις οικογένειές τους.

#### **4.1.1.Λειτουργία σχολείων στον οικισμό**

Στον οικισμό του Δροσερού ξεκίνησε να λειτουργεί άτυπα το δημοτικό σχολείο την άνοιξη του 1992, σε ένα διώροφο κτίριο μέσα στον οικισμό. Έως το 1992, οι Ρομά μαθητές υπάγονταν στο 2<sup>ο</sup> Μειονοτικό Σχολείο Ξάνθης, που βρισκόταν αρκετά μακριά από τον οικισμό και η φοίτηση των μαθητών δεν ήταν τακτική (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Η πρώτη σχολική χρονιά κατά την οποία λειτούργησε επίσημα το 15<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, στον οικισμό του Δροσερού, ήταν το 1992-1993, που ξεκίνησε με πέντε τμήματα. Στην πορεία του χρόνου, ο μαθητικός πληθυσμός αυξήθηκε σταδιακά, με συνέπεια, το 2006 να ιδρυθεί το συστεγαζόμενο 20<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο και το 8<sup>ο</sup> Γυμνάσιο (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011). Βέβαια, η δημιουργία του δεύτερου σχολείου στο ίδιο κτίριο δημιούργησε προβλήματα, καθώς με την προσθήκη προκατασκευασμένων αιθουσών στην αυλή του σχολείου ελαττώθηκε αισθητά ο χώρος των μαθητών. Το 2010 το Γυμνάσιο μετεγκαταστάθηκε σε χώρο του



Οργανισμού Απασχόλησης Εργατικού Δυναμικού, που βρίσκεται στα όρια του οικισμού με την πόλη της Ξάνθης.

Το 1994 ξεκίνησε να λειτουργεί στον οικισμό του Δροσερού και το 15<sup>ο</sup> Νηπιαγωγείο Ξάνθης με λιγιστές εγγραφές νηπίων. Τη σχολική χρονιά 2018-19 λειτουργούν τρία τμήματα με 75 εγγεγραμμένα νήπια.

Τα δύο δημοτικά σχολεία, το 15<sup>ο</sup> και το 20<sup>ο</sup>, παρόλο το μεγάλο αριθμό των μαθητών και των εκπαιδευτικών, συλλειτουργούν ομαλά. Δεν έχουν χαρακτηριστεί ως «μειονοτικά», παρά το γεγονός ότι λειτουργούν με αμιγώς Ρομά μαθητές εκ των οποίων οι περισσότεροι είναι μουσουλμάνοι, και ακολουθούν το αναλυτικό πρόγραμμα που ισχύει για όλα τα ελληνόπουλα, χωρίς να διδάσκονται το μάθημα των Θρησκευτικών.

Σύμφωνα με τα αρχεία των σχολείων, το μαθητικό δυναμικό τους, τη σχολική χρονιά 2016-2017, έφτασε συνολικά τους 644 μαθητές. Την ίδια χρονιά φαίνεται πως το 25% των μαθητών δε φοίτησαν καθόλου ή φοίτησαν για μικρά και άτακτα χρονικά διαστήματα. Τη σχολική χρονιά 2017-2018, ο αριθμός των φοιτούντων μαθητών φαίνεται αυξημένος, αφού το σύνολο των μαθητών ανέρχεται πλέον στους 711. Ο λόγος της αυξημένης προσέλευσης, είναι η παρέμβαση του εισαγγελέα, ο οποίος απειλεί τους γονείς με προσαγωγές σε περίπτωση μη τήρησης του νόμου περί υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Παρόλα αυτά, υπάρχουν ακόμη Ρομά μαθητές εκτός σχολείου. Τη σχολική χρονιά 2018-2019, οι εγγεγραμμένοι μαθητές στα δύο δημοτικά σχολεία είναι 720. Οι εγγραφές δεκατριάχρονων και δεκαπεντάχρονων μαθητών έχουν αυξηθεί σημαντικά, διότι προϋπόθεση λήψης του Κοινωνικού Επιδόματος Αλληλεγγύης είναι η εγγραφή στο σχολείο. Πριν τη δημιουργία του δημοτικού σχολείου οι περισσότεροι Ρομά μαθητές δεν φοιτούσαν στο σχολείο.

Από το 2014 έως το 2017, το ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος προμήθευε τους μαθητές Ρομά με καθημερινό υγιεινό πρωινό, κάτι που συνέβαλε αισθητά στην αύξηση των φοιτούντων μαθητών σε καθημερινή βάση στα δύο σχολεία.

Τη σχολική χρονιά 2017- 18 και τη σχολική χρονιά 2018-19, το Υπουργείο Παιδείας με τη θέσπιση του Προγράμματος «Σχολικά Γεύματα» προμηθεύει μεσημεριανό φαγητό στους μαθητές Ρομά των σχολείων. Το Πρόγραμμα στοχεύει αφενός στην αντιμετώπιση όσο είναι δυνατόν των αναγκών σίτισης των μαθητών που ανήκουν σε

ευάλωτες ομάδες πληθυσμού και αφετέρου στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αποτροπή φαινόμενων σχολικής διαρροής.

Τα 15<sup>ο</sup> και 20<sup>ο</sup> Δημοτικά Σχολεία Ξάνθης συμμετέχουν στο πιλοτικό πρόγραμμα Role Models που υλοποιείται από το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (I.K.Y.), ως Εθνική Μονάδα του Προγράμματος ERASMUS+, τη σχολική χρονιά 2017-2018 και 2018-2019. Τα Role Models είναι πρόσωπα των οποίων η συμπεριφορά, το παράδειγμα και η επιτυχία τους αποτελούν πρότυπο για μίμηση. Το εν λόγω πρόγραμμα στοχεύει στην πρόληψη της σχολικής διαρροής μέσα από τη χρήση θετικών προτύπων, με άτομα προερχόμενα από το περιβάλλον των μαθητών, ώστε να αποτελέσουν έμπνευση για τους μαθητές.

Στα συγκεκριμένα σχολεία πρωτολειτούργησαν δύο τάξεις υποδοχής ΖΕΠ (Ζωνών Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) I τη σχολική χρονιά 2017-18. Το σχολικό έτος 2018-19 δύο τάξεις ΖΕΠ II με εγγεγραμμένους σαράντα δύο μαθητές. Η ίδρυση και λειτουργία των τάξεων ΖΕΠ υποστηρίζει το έργο των εκπαιδευτικών αμβλύνοντας τις γλωσσικές διαφορές μεταξύ των παιδιών. Το τμήμα Ένταξης λειτουργεί πρώτη φορά στο σχολείο το σχολικό έτος 2018-19 με έξι εγγραφές μαθητών. Και το τμήμα Ένταξης λειτουργεί υποστηρικτικά στο διδακτικό έργο όλων των εκπαιδευτικών με την προσπάθεια που γίνεται για την ενσωμάτωση των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην τάξη τους. Με την έναρξη της λειτουργίας των τάξεων υποδοχής τοποθετήθηκαν και δύο κοινωνικοί λειτουργοί. Η κοινωνική λειτουργός είναι ο συνδεδετικός κρίκος της οικογένειας του παιδιού με το σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι με τη συμβολή της επιτεύχθηκε η τακτική φοίτηση πολλών μαθητών.

Στο Δροσερό λειτούργησαν ταυτόχρονα με τα σχολεία και μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας για τους μαθητές. Τη σχολική χρονιά 2006-07, στα δημοτικά σχολεία του Δροσερού συλλειτουργούσαν το «Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων» και το «Πρόγραμμα ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο». Τα σχολικά έτη 2008-2009 και 2009-2010, λειτούργησαν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας υπό την αιγίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης και του σχολικού συμβούλου κ. Πατσιούρα. Το 2010 ξεκίνησε η λειτουργία του Κέντρου Στήριξης του Προγράμματος Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΚΕ.Σ.Π.Ε.Μ.) στο Δροσερό, από το «Πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων», το οποίο λειτούργησε ως τη σχολική χρονιά 2016-2017. Επίσης, δίνεται η δυνατότητα

συμμετοχής των μαθητών και των γονιών τους σε δραστηριότητες που διοργανώνει ο Σύλλογος Γυναικών του Δροσερού, «Ελπίδα» (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

## **4.2. Το ζήτημα της πολυγλωσσίας των Ρομά**

Οι Δροσερίτες στην πλειοψηφία τους μιλούν τρεις γλώσσες, τουρκική, ρομανί και ελληνική. Λίγοι μιλούν και τα πομάκικα, κυρίως οι Μπαλκαντζή μεγαλύτερης ηλικίας. Οι τρεις αυτές γλώσσες χρησιμοποιούνται κυρίως προφορικά, λόγω του μεγάλου ποσοστού αναλφάβητων που υπάρχουν. Έτσι, υπάρχει σημαντική αλλοίωση στις γλώσσες και τα παιδιά, πριν φοιτήσουν στο σχολείο, μιλούν ένα κράμα ρομανί και τούρκικων. Τα ρομανί και τα τούρκικα τα μιλούν στη γειτονιά και στην οικογένεια. Τα τούρκικα τα ακούν, κυρίως, στην τηλεόραση, μέσω των δορυφορικών κεραιών που έχουν εγκατασταθεί στον οικισμό (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Τα παιδιά Ρομά, εισερχόμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν να αντιμετωπίσουν, τη γλωσσική ιδιαιτερότητα που τους διακρίνει, το γεγονός, δηλαδή, ότι συνήθως παρουσιάζουν μια ημιμάθεια σε δύο γλώσσες, τη ρομανί και την ελληνική (Σωτηρίου, 2013). Η διγλωσσία και ενίοτε η τριγλωσσία που τους χαρακτηρίζει, όπως επίσης και η έλλειψη γνώσεων στους εκπαιδευτικούς για τη γλώσσα, τον πολιτισμό και την ιστορία των Ρομά, δυσκολεύει ακόμη παραπάνω την ένταξή τους στο σχολείο και την επαρκή ανταπόκρισή τους στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα να καταφεύγουν στην εύκολη λύση της σχολικής διαρροής. Μια ομάδα παιδιών έρχεται για μία μέρα ή για μία εβδομάδα και δεν επιστρέφει ποτέ στην τάξη (Λιεζουά, 1999). Η γλώσσα του ελληνικού σχολείου δεν εξασφαλίζει την ισότιμη συμμετοχή των μαθητών/τριών Ρομά, οι οποίοι μπορεί να εγγράφονται στο σχολείο, αλλά παρουσιάζουν φαινόμενα σχολικής αποτυχίας και διαρροής όσο προχωρούν στις τάξεις και συνεχίζουν στις βαθμίδες εκπαίδευσης (Τσιμπιρίδου, 2006).

Η ελληνική γλώσσα που μιλούν στο Δροσερό έχει δεχτεί αρκετές επιρροές από την τουρκική στη χρήση των άρθρων και στη σύνταξη. Οι άντρες χειρίζονται καλύτερα την ελληνική γλώσσα λόγω των επαγγελματικών υποχρεώσεων εκτός του οικισμού και των ευνοϊκότερων συνθηκών εκπαίδευσης για τα αγόρια της οικογένειας. Η γνώση της ελληνικής γλώσσας ξεκινά, συνήθως, με την εγγραφή τους στο σχολείο

και βελτιώνεται με τη συναναστροφή τους με την πλειονότητα (Αδαμαντίδου και Χαζάπη, 2011).

Πολλά παιδιά Ρομά δεν διαφέρουν από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού στη χρήση του προφορικού λόγου, ενώ στη χρήση του γραπτού λόγου υπάρχει αισθητή απόκλιση. Γενικά, η χρήση της ελληνικής δεν είναι ενιαία, όπως δεν είναι ενιαία και η χρήση της ρομανί στην κοινότητα. Είναι η περίπτωση της ρομανί στην Ελλάδα, η οποία, όταν υπάρχει, εμφανίζεται με κάποια από τις διαλεκτικές της παραλλαγές. Για τους λόγους αυτούς, από τον Γκότοβο προτείνεται η επιπλέον προσφορά εξατομικευμένης γλωσσικής διδασκαλίας, ως υποστήριξη των μαθητών Ρομά στην προσπάθεια, εκ μέρους τους, να κατακτήσουν τη «νόρμα στην ελληνική» (Γκότοβος, 2013, σελ. 202).

### **4.3. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές Ρομά**

Είναι γεγονός πως οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν προβλήματα ενώπιον μιας τάξης με αλλόγλωσσους μαθητές. Στην περίπτωση των Ρομά μαθητών η δυσκολία επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς στη σχολική τάξη είναι έντονο φαινόμενο. Η μητρική γλώσσα των Τσιγγανοπαίδων δεν είναι η ίδια με τη γλώσσα του σχολείου. Δεν καταλαβαίνουν τη γλώσσα του δασκάλου, δεν συνεννοούνται και η συμπεριφορά τους πολλές φορές δείχνει ανάρμοστη, αν τη συγκρίνουμε με αυτή της κανονικής τάξης. Ξεκινούν το σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία. Είναι συχνό φαινόμενο μέσα στην ίδια τάξη να φοιτούν μεγάλα παιδιά μαζί με το μικρότερο αδελφάκι τους (Λιεζουά, 1999).

Τα Τσιγγανόπουλα, όταν έρχονται για πρώτη φορά στο σχολείο, δεν γνωρίζουν τη γλώσσα του δασκάλου, ο οποίος για να επικοινωνήσει μαζί τους, απευθύνεται σε κάποιο μεγαλύτερο παιδί που μιλά τη γλώσσα για να κάνει το διερμηνέα, έτσι ώστε να ξεκινήσει η σχολική δραστηριότητα (Λιεζουά, 1999). Το εμπόδιο της γλώσσας και η μη εφικτή επικοινωνία με τους Ρομά μαθητές, τουλάχιστον για τους πρώτους μήνες της φοίτησής τους, καθιστά τη διδασκαλία ένα δύσκολο επίτευγμα. Ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινήσει από την κατανόηση βασικών εννοιών και λεξιλογίου και να προσεγγίσει το θέμα με ισχυρή θέληση και υπομονή. Έχει μεγάλη σημασία να κατανοήσει ο εκπαιδευτικός το ουσιώδες θεμέλιο που είναι η μητρική γλώσσα, με όλες τις περίπλοκες γνώσεις που περιέχει, για να μάθει ένας μαθητής μια δεύτερη γλώσσα. Η εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας δεν είναι προσθετική διαδικασία,

δηλαδή δεν προστίθενται απλώς γνώσεις λεξιλογίου και σύνταξης άλλης γλώσσας, αλλά γίνεται μεταφορά των εννοιών και των γλωσσικών στοιχείων από τη μια γλώσσα στην άλλη (Φραγκουδάκη, 2007).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές/τριες Ρομά για να διατηρήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση και το καλό κλίμα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας πολλές φορές παρακινούν τα παιδιά με κίνητρα. Το κίνητρο είναι βασικός παράγοντας της μάθησης. Για να ολοκληρώσουν μια εργασία οι μαθητές μπορεί να παρακινούνται από εξωτερικές ανταμοιβές, όπως καλοί βαθμοί, έπαινος, δημόσια προσοχή. Μπορεί να παρακινούνται και από εσωτερικούς παράγοντες, όπως η ικανοποίηση από την ολοκλήρωση της εργασίας, τα θετικά συναισθήματα από τη συνεργασία με συμμαθητές τους ή η ευχαρίστηση από τη φύση της εργασίας (Coelho, 2007). Κίνητρο στην εκπαιδευτική διαδικασία σημαίνει κίνητρο για όλους τους συμμετέχοντες σ' αυτήν. Δεν μπορεί ο δάσκαλος να δημιουργεί συνέχεια κίνητρα για τους μαθητές, αν ο ίδιος δεν έχει εμπλακεί ενεργητικά σε μια διαδικασία και αν αυτή δεν του προκαλεί ικανοποίηση. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να αναπροσαρμόζει συνεχώς τους στόχους του, τη μεθοδολογία, να κατανοεί το πολλαπλώς εξελισσόμενο πλαίσιο και να δρα έτσι ώστε να είναι αποτελεσματικός, άρα περισσότερο ικανοποιημένος από τη διδασκαλία του (Ανδρούσου, 2007). Απαιτείται από τον εκπαιδευτικό συνεχής εγρήγορση και παρατήρηση. Είναι απαραίτητο να δώσει χρόνο στον εαυτό του και στους μαθητές του, να προβληματιστεί πώς θα οργανώσει τη διδασκαλία του. Για να κατανοήσει το κοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το σχολείο με μαθητές/τριες Ρομά, πρέπει να δημιουργήσει σχέση εμπιστοσύνης με τους μαθητές του. Μια σχέση ουσιαστικής επαφής στην οποία θα είναι φυσικά σαφή τόσο τα όρια και η δυναμική όσο και το γνήσιο ενδιαφέρον του εκπαιδευτικού για τη ζωή των μαθητών του. Η σχέση αυτή δε χτίζεται από τη μια μέρα στην άλλη. Απαιτεί ειλικρινείς προθέσεις. Πρέπει να φτιάξει τη γέφυρα που θα οδηγήσει τα παιδιά στην επιθυμία να μάθουν (Ζωγραφάκη, 2007).

Τα αλλόγλωσσα παιδιά που έχουν αδυναμία να εκφραστούν στη δεύτερη γλώσσα, μέσα από πρακτικές διδασκαλίας, όπως η δημιουργία ομάδων εργασίας, η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η εμπύχωση και η ενθάρρυνση στην τάξη, η ανταπόκριση του μαθήματος στα ενδιαφέροντα των μαθητών, δεν πλήττουν, αποκτούν ενδιαφέρον για το αντικείμενο της δουλειάς τους, θέλουν να εκφράσουν τις απόψεις ή τα συναισθήματά τους σχετικά μ' αυτό και αναπτύσσουν μια αυθεντική

σχέση με το γραπτό και τον προφορικό λόγο. Σιγά σιγά και αποτελεσματικά, προσεγγίζεται η δεύτερη γλώσσα. Δίνεται η δυνατότητα στο δάσκαλο να σεβαστεί τους ατομικούς ρυθμούς κάθε μαθητή και να συντονίζει την εργασία της τάξης σε διαφορετικά επίπεδα (Δημητρίου, Λαγοπούλου και Νικολάου, 2007).

Ο εκπαιδευτικός που εργάζεται σε σχολείο με αμιγώς Ρομά μαθητές βρίσκεται αντιμέτωπος με διαφορές όχι μόνο εθνοτικές ή γλωσσικές, αλλά και κοινωνικές. Δεν είναι μόνο η άλλη γλώσσα, θρησκεία και ταυτότητα των μαθητών του, που πρέπει να διαχειριστεί, είναι το φτωχό περιβάλλον, οι αγράμματοι γονείς, η κοινωνική απομόνωση του οικισμού. Η συνάντηση με αυτό τον τόσο διαφορετικό κόσμο τον κάνει να αναρωτιέται αν πράγματι βρίσκεται στο δικό του τόπο, τον οδηγεί με μια έννοια στη θέση του ξένου (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2007).

Οι συνθήκες εργασίας σε τέτοιου είδους σχολεία δεν έχουν αναλυθεί βιβλιογραφικά. Στην εκπαιδευτική έρευνα, όμως, που εκπονήθηκε από τον Μλεκάνη (2005) διαπιστώθηκε ότι οι συνθήκες εργασίας είναι μια σημαντική παράμετρος για την επίτευξη του εκπαιδευτικού έργου. Παράγοντες που επηρεάζουν την επιτυχία του εκπαιδευτικού έργου είναι οι φυσικοί και οι ανθρώπινοι πόροι και τα μέσα, η κτιριακή υποδομή, τα μέσα διδασκαλίας, τα προγράμματα κ.ά. που παρέχονται.

## ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5

#### Μεθοδολογία έρευνας

##### 5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Στα πρώτα κεφάλαια της παρούσας έρευνας έγινε αναφορά στο μειονοτικό πληθυσμό των Ρομά του ελλαδικού χώρου. Αναφέρθηκαν ιστορικά στοιχεία, κοινωνικά, πολιτισμικά καθώς και πληροφορίες για την εκπαίδευση των Ρομά. Επιπλέον δόθηκαν στοιχεία για τους Ρομά της Θράκης και ιδιαίτερα γι' αυτούς που κατοικούν στον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης. Έγινε αναφορά στις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και στους παράγοντες που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές. Κατόπιν παρουσιάστηκε η εικόνα των δημοτικών σχολείων του Δροσερού Ξάνθης, όπου φοιτούν αποκλειστικά μαθητές Ρομά.

Στη βιβλιογραφική και διαδικτυακή ανασκόπηση δε βρέθηκαν έρευνες που να ασχολήθηκαν με την ιδιαιτερότητα της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά, με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις πρακτικές διδασκαλίας των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά και δεν έγινε κάποια διερεύνηση ως προς το σχολικό περιβάλλον και τις ανάγκες των μαθητών και εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων σχολείων. Η αναγκαιότητα κατανόησης των παραγόντων που επηρεάζουν το διδακτικό έργο των δασκάλων με σκοπό τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά καθιστά αναγκαία τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος. Ακόμη, η επαγγελματική ενασχόληση της ερευνήτριας ως διευθύντριας ενός από τα δύο δημοτικά σχολεία στο Δροσερό Ξάνθης ώθησε στη διερεύνηση του θέματος.

Η έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και τις επιρροές του εκπαιδευτικού έργου στα δύο δημοτικά σχολεία του Δροσερού Ξάνθης, όπου φοιτούν αποκλειστικά Ρομά μαθητές.

Ειδικότερα διερευνώνται:

- Οι διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται από τους εκπαιδευτικούς στα δύο δημοτικά σχολεία.
- Οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών.
- Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών από την διδασκαλία σε μαθητές Ρομά και τα συναισθήματά τους.<sup>2</sup>

## **5.2. Ερευνητικά ερωτήματα**

Με βάση τους παραπάνω στόχους, τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής:

A) Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές και μαθήτριες Ρομά σε σχολεία του Δροσερού Ξάνθης;

B) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί;

## **5.3. Χαρακτηριστικά επιστημονικής ερευνητικής μεθόδου – μεθοδολογίας**

Οι ερευνητές χρησιμοποιούν διάφορες μεθοδολογικές προσεγγίσεις για να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν, να προβλέψουν και να ελέγξουν τα κοινωνικά φαινόμενα. Ο Παρασκευόπουλος υποστηρίζει ότι: «η επιστημονική ερευνητική μέθοδος είναι ένα ιδιαίτερο σύστημα σκέψης και λύσης προβλημάτων» που επαληθεύεται από τα εμπειρικά δεδομένα και αποσκοπεί στη γενίκευση θεωριών και αρχών, δηλαδή η γνώση που αποκτάται από τη διαδικασία είναι απρόσωπη, αντιστοιχεί στην πραγματικότητα και έχει μεγάλη ισχύ (Παρασκευόπουλος 1993, σελ. 14).

Οι ερευνητικές μέθοδοι διακρίνονται σε ποσοτικές και ποιοτικές, ανάλογα με τα δεδομένα που παράγονται. Για τη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής έρευνας, επειδή το δείγμα των υποκειμένων που συμμετέχει είναι περιορισμένο, όπως επίσης και η σχετική βιβλιογραφία. Με τη μέθοδο της ποιοτικής έρευνας δίνονται απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και συλλέγονται πάρα πολλά ποιοτικά δεδομένα. Ο ερευνητής προσπαθεί να διερευνήσει την ιδιαιτερότητα

---

<sup>2</sup> Ο οδηγός συνέντευξης βρίσκεται στο Παράρτημα.



του γεγονότος που τον ενδιαφέρει και να μη μείνει σε μια αποσπασματική, αφαιρετική μελέτη. Χρησιμοποιεί την ποιοτική μεθοδολογία, όταν δεν μπορεί να ξεχωρίσει συγκεκριμένες μεταβλητές για τη διερεύνηση του γεγονότος ή όταν δεν υπάρχει πρότερη θεωρία για την κατανόησή του. Επιδιώκει την διερεύνηση εις βάθος, με λεπτομέρειες ανάλυση και κατανόηση όλων των πτυχών του γεγονότος που τον ενδιαφέρει (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Οι διαφορές μεταξύ ποσοτικής και ποιοτικής μεθόδου είναι αρκετές. Απλουστεύοντας τις δύο προσεγγίσεις μπορούμε να αναφέρουμε ότι στις ποσοτικές μεθόδους ο ερευνητής ασχολείται με την ανάλυση αριθμητικών δεδομένων και απευθύνεται σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Η μία μέθοδος είναι θετικιστική και η άλλη νατουραλιστική. Στη νατουραλιστική προσέγγιση της ποιοτικής έρευνας ο ερευνητής ερευνά τη σχέση αιτίου και αιτιατού καθώς και το ρόλο των απόψεων του αντικειμένου της έρευνας. Ο ερευνητής ενδιαφέρεται για την πραγματικότητα, υπάρχει σχέση ερευνητή και αντικειμένου έρευνας (Borg and Gall, 1989).

#### **5.4. Μέθοδος συλλογής δεδομένων**

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για την καλύτερη διερεύνηση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η ημιδομημένη συνέντευξη.

Η ημιδομημένη συνέντευξη αποτελείται από προκαθορισμένες ερωτήσεις και συχνά χρησιμοποιείται από νέους ποιοτικούς μελετητές ώστε να έχουν έναν οδηγό για τα θέματα που θεωρούν ότι είναι σημαντικά να καλύψουν στο πλαίσιο της συνέντευξης. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης παρουσιάζει ευελιξία: α) ως προς την τροποποίηση του περιεχομένου των ερωτήσεων ανάλογα με τον ερωτώμενο, β) ως προς την εμβάθυνση σε κάποια θέματα ανάλογα με τους συμμετέχοντες, γ) ως προς τη σειρά με την οποία τίθενται οι ερωτήσεις και δ) ως προς την πρόσθεση ή αφαίρεση ερωτήσεων (Ίσαρη και Πουρκός, 2015).

Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιούνται σε μια συνέντευξη, σύμφωνα με τη Σαραφίδου (2011, σελ. 59), είναι:

- Ερωτήσεις δημογραφικές
- Ερωτήσεις που αφορούν εμπειρίες και συμπεριφορές
- Ερωτήσεις γνώμης και αξιών

- Ερωτήσεις που αφορούν συναισθήματα
- Ερωτήσεις που αφορούν γνώσεις
- Ερωτήσεις που αφορούν αισθητηριακές αντιλήψεις

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις συνέντευξης που ανήκουν στις περισσότερες κατηγορίες.

## 5.5. Το δείγμα

Η δειγματοληψία που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές είναι μια μέθοδος επιλογής ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων ή πραγμάτων από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια επιστημονική μελέτη. Η δειγματοληψία έχει να κάνει με τη στρατηγική επιλογής του δείγματος της έρευνας, που χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους, επειδή δεν είναι εφικτό να γίνει συλλογή δεδομένων από όλα τα άτομα ενός πληθυσμού. Η διαδικασία της δειγματοληψίας αποτελεί σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού, διότι η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας (Ισαρη και Πουρκός, 2015). Η δειγματοληψία στην ποιοτική έρευνα αποσκοπεί, κυρίως, να εντοπίσει αυτό που ο Patton ονομάζει πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις, δηλαδή περιπτώσεις οι οποίες «προσφέρονται για μελέτη εις βάθος» και από τις οποίες «κάποιος μπορεί να μάθει πολλά σχετικά με ζητήματα κεντρικής σημασίας για τον σκοπό της έρευνας» (Patton 2002, σελ. 230).

Η διαδικασία της δειγματοληψίας, στην παρούσα έρευνα, έγινε με σκοπό την επιλογή των υποκειμένων που διδάσκουν σε σχολεία του Δροσερού Ξάνθης, όπου φοιτούν αποκλειστικά Ρομά μαθητές. Στη συνέντευξη πήραν μέρος δεκαπέντε εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων, οι οποίοι τη σχολική χρονιά 2018-19 υπηρετούν είτε ως μόνιμοι είτε ως αναπληρωτές στα σχολεία του Δροσερού.

Για την επιλογή του δείγματος εφαρμόστηκαν οι μέθοδοι του διαθέσιμου δείγματος (Robson 2010, σελ. 314-315) και της σκόπιμης δειγματοληψίας (Patton, 2002). Στην επιλογή των συνεντευξιζόμενων της παρούσας έρευνας και στο να είναι θετικοί και διαθέσιμοι στη συμμετοχή τους στην έρευνα, βοήθησε το γεγονός ότι η ερευνήτρια εργάζεται στο 15<sup>ο</sup> Δημοτικό σχολείο, στο Δροσερό, εδώ και οκτώ χρόνια. Στην επιλογή του δείγματος έγινε προσπάθεια να συμμετάσχουν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, διαφορετικών ειδικοτήτων, διαφορετικής προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση

Ρομά μαθητών, με επιπλέον σπουδές ή μόνο με τις βασικές σπουδές διορισμού ή πρόσληψης, με επιμόρφωση ή χωρίς επιμόρφωση σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών Ρομά.

Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν από το Φεβρουάριο ως και το Μάρτιο του 2019 στο χώρο του σχολείου, ώρες που υπήρχε ελεύθερος χρόνος από τη μεριά της συνεντεύκτριας και του συνεντευξιαζόμενου και ελεύθερη αίθουσα διδασκαλίας. Πριν τη συνέντευξη, οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν πλήρως για το σκοπό και το αντικείμενο της έρευνας.

### **5.6. Συλλογή ποιοτικών ερευνητικών δεδομένων**

Στην παρούσα έρευνα, πρώτα τέθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα, κατόπιν τεκμηριώθηκε η καταλληλότητα της ποιοτικής έρευνας εις βάθος με την εφαρμογή της μεθοδολογίας της ημιδομημένης συνέντευξης και σχεδιάστηκε η συνέντευξη.

Στην αρχή της συνέντευξης, η ερευνήτρια διαβάζει το εναρκτήριο κείμενο της συνέντευξης, όπου συστήνεται, παρέχει όλες τις πληροφορίες για το αντικείμενο και τους σκοπούς της έρευνας στον συνεντευξιαζόμενο, εξασφαλίζοντας τη συναίνεσή του στην έρευνα. Εγγυάται την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα. Ακολουθεί η διατύπωση των είκοσι ερωτήσεων, που γίνεται με προσοχή και σαφήνεια και χωρίς να φέρνουν σε δύσκολη θέση τους συμμετέχοντες. Είναι ερωτήσεις ανοικτού τύπου και περιλαμβάνουν:

Ερωτήσεις έναρξης που βοηθούν τους συμμετέχοντες να γνωριστούν και να αισθανθούν άνεση μεταξύ τους (ερωτήσεις 1 έως 6).

Εισαγωγική ερώτηση που εισάγει το γενικό θέμα διερεύνησης (ερώτηση 7).

Μεταβατικές ερωτήσεις που ωθούν τη συζήτηση στο υπό διερεύνηση θέμα (ερωτήσεις 8 έως 10).

Ερωτήσεις – κλειδιά που εστιάζονται στην ουσία του κεντρικού θέματος (ερωτήσεις 11 έως 18).

Συμπερασματικές ερωτήσεις που καλούν τους ερωτώμενους να κάνουν τελευταίες τοποθετήσεις (ερωτήσεις 19 έως 20).<sup>3</sup>

Η ηχογράφηση έγινε με τη χρήση κινητού τηλεφώνου και ακολούθησε απομαγνητοφώνηση σε δακτυλογραφημένο κείμενο σε πρόγραμμα word, στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Έπειτα έγινε η κωδικοποίηση των δεδομένων. Ομαδοποιήθηκαν τα ποιοτικά ευρήματα, αναλύθηκαν και κατατάχθηκαν σε πίνακες.

Η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων βεβαιώνεται από το κατά πόσο τα συλλεγόμενα δεδομένα απαντούν πειστικά στα ερευνητικά ερωτήματα και ανταποκρίνονται στους στόχους της έρευνας. Κατά τους Berg and Manselt η εγκυρότητα στην ποιοτική έρευνα συνάδει στο: «κατά πόσο τα δεδομένα που έχουν συλλέξει [οι ερευνητές] από το πεδίο καθώς και η ανάλυσή του και η ερμηνεία τους ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της έρευνας, αντιστοιχούν στην κοινωνική πραγματικότητα ή απαντούν με επαρκή τρόπο στα ερευνητικά ερωτήματα» (Berg and Manselt, όπ. αναφ. Ιωσηφίδης 2008, σελ. 269). Κατά την Perakyla η αξιοπιστία σχετίζεται με το «βαθμό συνέπειας της ερευνητικής διαδικασίας καθώς και το βαθμό κατά τον οποίο τα αποτελέσματα της έρευνας έχουν ευρύτερη αξία και σημασία» (Perakyla, όπ. αναφ. Ιωσηφίδης 2008, σελ. 272).

Έως τώρα υλοποιήθηκαν τα έξι από τα επτά στάδια που αναφέρει ο Kvale, από τα οποία περνά η έρευνα με συνεντεύξεις, από την αρχή ως την ολοκλήρωσή της. Τα στάδια αυτά είναι τα εξής:

*Ερευνητικό πρόβλημα ή ερευνητική περιοχή ενδιαφέροντος (thematizing).* Στο στάδιο αυτό διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα, σχηματίζονται οι ερωτήσεις ή οι υποθέσεις που πρέπει να επιβεβαιωθούν ή να διαψευστούν από την έρευνα. Γίνεται η τεκμηρίωση της καταλληλότητας της εφαρμογής της μεθοδολογίας της συνέντευξης για το ερευνητικό εγχείρημα.

*Σχεδιασμός (designing).* Στο στάδιο αυτό σχεδιάζεται η συνέντευξη λαμβάνοντας υπόψη και τα επτά σημεία.

*Διεξαγωγή συνεντεύξεων (interviewing).* Είναι το στάδιο υλοποίησης των συνεντεύξεων και άντλησης της πληροφορίας και των δεδομένων.

---

<sup>3</sup> Ο οδηγός συνέντευξης βρίσκεται στο Παράρτημα.

*Απομαγνητοφώνηση ή προετοιμασία του υλικού για ανάλυση (transcribing).* Το στάδιο αυτό περιλαμβάνει όλες τις διαδικασίες και τις ενέργειες μετατροπής του προφορικού λόγου σε γραπτό κείμενο.

*Ανάλυση (analyzing).* Το στάδιο αυτό αφορά στην απόδοση νοήματος στα εμπειρικά ποιοτικά δεδομένα που έχουν συγκεντρωθεί από τις συνεντεύξεις.

*Έλεγχος (verifying).* Στο στάδιο αυτό περιλαμβάνονται όλες οι μέθοδοι και οι τεχνικές που στοχεύουν στον έλεγχο της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων της έρευνας.

*Δημοσιοποίηση (reporting).* Το στάδιο αφορά την όσο το δυνατόν ευρύτερη γνωστοποίηση των αποτελεσμάτων της έρευνας στην επιστημονική κοινότητα και σε φορείς του δημοσίου ή ιδιωτικού τομέα (Kvale, όπ. αναφ. Ιωσηφίδης 2008, σελ.118-123).

## **5.7. Ποιοτική μέθοδος ανάλυσης περιεχομένου**

Στο στάδιο της ανάλυσης (analyzing), για την απόδοση νοήματος στα ποιοτικά δεδομένα που συγκεντρώθηκαν από τις συνεντεύξεις, η μέθοδος ανάλυσης που επιλέχθηκε είναι αυτή της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου.

Η ανάλυση περιεχομένου, σύμφωνα με την Κυριαζή (2002, σελ. 299), «είναι μια διαδικασία κατηγοριοποίησης που επιτρέπει τη μετατροπή λεκτικού ή άλλου συμβολικού περιεχομένου σε ποσοτικά δεδομένα». Άρα προηγείται η κωδικοποίηση των συνεντεύξεων από λέξεις ή φράσεις που ανήκουν σε μια πιο ευρεία κατηγορία και ακολουθεί η μετατροπή τους σε αριθμητικά δεδομένα. Για την παραπάνω διαδικασία ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα: «α. Ορισμός και επιλογή της ενότητας ανάλυσης, που αφορά «στα σημασιολογικά στοιχεία του περιεχομένου». β. Ορισμός και επιλογή της μονάδας μέτρησης που αφορά τον τρόπο μέτρησης των δεδομένων. γ. Δημιουργία ενός συστήματος κατηγοριών. Η έννοια του όρου «κατηγορία» «δηλώνεται μια ομάδα αντικειμένων, πραγμάτων, καταστάσεων, που έχουν έναν ορισμένο αριθμό κοινών χαρακτηριστικών ή ιδιοτήτων τα οποία τη διαφοροποιούν από τις άλλες ομάδες με κριτήρια ποιοτικά» (Τζανή 2005, σελ. 5-7).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου στηρίζεται στην κωδικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων. Κωδικοποίηση σημαίνει απόδοση νοήματος ή πληροφορίας σε τμήματα των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2008).

Για την ολοκλήρωση της διαδικασίας ανάλυσης του υλικού δημιουργείται ένα σύστημα κατηγοριών. Στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε ο επαγωγικός τρόπος για τη διατύπωση κατηγοριών και υποκατηγοριών επειδή η έρευνά μας είναι ποιοτική. Δηλαδή κατά τη διάρκεια εξέτασης της έρευνας συγκροτούνται οι κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Μετά από μια αναζήτηση σε ανάλογες έρευνες με την παρούσα, δεν βρέθηκαν αρκετές που να αφορούν Ρομά μαθητές της Ξάνθης. Βρέθηκαν έρευνες για Ρομά άλλων περιοχών της Ελλάδας. Ακόμη, βρέθηκαν αντίστοιχες έρευνες για μαθητές της Μειονότητας της Θράκης. Επειδή οι Ρομά ανήκουν στη Μειονότητα της Θράκης, έχουν ωστόσο ουσιαστικές διαφορές με τους μουσουλμάνους, έχει συγκριθεί η παρούσα έρευνα και με έρευνες που έγιναν στη μειονοτική εκπαίδευση.

## Κεφάλαιο 6

### Αποτελέσματα έρευνας

#### 6.1. Προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων

Οι πρώτες ερωτήσεις της συνέντευξης αφορούν προσωπικά στοιχεία και συγκεκριμένα την ειδικότητα, τις σπουδές, τις επιμορφώσεις σε θέματα εκπαίδευσης μαθητών Ρομά, την εργασιακή προϋπηρεσία και την θέση από την οποία υπηρετεί στο σχολείο ο συνεντευξιαζόμενος.

Οι δεκαπέντε συμμετέχοντες διδάσκουν στα δύο συστεγαζόμενα δημοτικά σχολεία του Δροσερού Ξάνθης. Σχετικά με το φύλο του δείγματος, οι δύο είναι άντρες και οι δεκατρείς είναι γυναίκες. Δέκα εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι γενικής αγωγής, ΠΕ70, από τους οποίους οι δύο εργάζονται σε τμήματα υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας). Δύο είναι εκπαιδευτικοί αγγλικών, ΠΕ06, μία είναι εκπαιδευτικός γερμανικών, ΠΕ07, μία είναι εκπαιδευτικός μουσικής, ΠΕ79 και μία είναι εκπαιδευτικός εικαστικών, ΠΕ08.

Όσον αφορά τις σπουδές, επτά δάσκαλοι έχουν μόνο το πτυχίο πρόσληψης ή διορισμού, ενώ οκτώ έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Το μεταπτυχιακό των τριών εκπαιδευτικών έχει σχέση με τους μαθητές Ρομά και της μιας δασκάλας με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Το μεταπτυχιακό των δύο εκπαιδευτικών της αγγλικής γλώσσας έχει σχέση με τη διδασκαλία της αγγλικής ως ξένη γλώσσα. Το μεταπτυχιακό της δασκάλας της μουσικής έχει αντικείμενο τη διδακτική της Μουσικής. Ένας εκπαιδευτικός έχει δίπλωμα ειδίκευσης στη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Εννιά εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Έχουν παρακολουθήσει ημερίδες και σεμινάρια για τις μειονότητες και τα παιδιά Ρομά από το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων (ΠΕΜ), και το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, για τις μεθόδους διδασκαλίας σε μουσουλμανόπαιδες. Μία δασκάλα έχει παρακολουθήσει ημερίδα με θέμα τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και επιμορφώθηκε στο πλαίσιο του προγράμματος ΕΣΠΑ: «εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», με θέμα: «επιμορφωτικές συναντήσεις για τον εμπλουτισμό των διδακτικών πρακτικών στην υποχρεωτική

εκπαίδευση και βιοματικά εργαστήρια». Άλλη μία ημερίδα που παρακολούθησε ήταν: «εκπαίδευση και πολυγλωσσία στην ενοποιημένη Ευρώπη» και περιελάμβανε θεματική για τους Ρομά.

Η εργασιακή προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών είναι από πέντε μήνες έως τριάντα έξι χρόνια. Το χρονικό διάστημα που διδάσκουν σε παιδιά Ρομά κυμαίνεται από πέντε μήνες έως δεκατρία χρόνια.

Έξι συμμετέχοντες υπηρετούν στο σχολείο ως δάσκαλοι τάξης. Πέντε εκπαιδευτικοί είναι δάσκαλοι ειδικότητας. Τρεις δάσκαλοι υπηρετούν ως υποδιευθυντές και μία ως διευθύντρια.

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα (βλ. πίνακα 1) καταγράφονται τα προσωπικά στοιχεία των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους αναφέρονται με το κεφαλαίο γράμμα Υ (Υποκείμενο) και έναν αριθμό από το 1 ως το 15.

Πίνακας 1. Συγκεντρωτικός πίνακας με προσωπικά στοιχεία

A/A	ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΣ	ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΑ	ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ	ΕΠΗΜΟΡΦΩΣΗ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ	ΠΡΟΫΠΗΡΕΣΙΑ ΣΤΑ ΣΧΟΛΕΙΑ ΤΟΥ ΔΡΟΣΕΡΟΥ	ΘΕΣΗ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ
1	Υ1	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	13ΧΡ.	13ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
2	Υ2	ΠΕ70	ΟΧΙ	ΝΑΙ	16 ΧΡ.	12 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΑΞΗΣ
3	Υ3	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	12 ΧΡ.	9 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
4	Υ4	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	12 ΧΡ.	9 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
5	Υ5	ΠΕ07	ΟΧΙ	ΟΧΙ	13 ΧΡ.	5 ΜΗΝ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΟΤ.
1	Υ1	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	13 ΧΡ.	13 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
6	Υ6	ΠΕ79	ΝΑΙ	ΟΧΙ	16 ΧΡ.	7 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΟΤ.
7	Υ7	ΠΕ70	ΟΧΙ	ΝΑΙ	23 ΧΡ.	4 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
8	Υ8	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	10 ΧΡ.	18ΜΗΝ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
9	Υ9	ΠΕ06	ΝΑΙ	ΟΧΙ	10 ΧΡ.	6 ΜΗΝ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΟΤ.
10	Υ10	ΠΕ08	ΟΧΙ	ΟΧΙ	5 ΜΗΝ.	5 ΜΗΝ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΟΤ.
11	Υ11	ΠΕ70	ΟΧΙ	ΟΧΙ	9 ΜΗΝ.	6 ΜΗΝ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ
12	Υ12	ΠΕ70	ΟΧΙ	ΝΑΙ	11 ΧΡ.	5 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ



13	Y13	ΠΕ06	ΝΑΙ	ΟΧΙ	12 ΧΡ.	1 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΕΙΔΙΚΟΤ.
14	Y14	ΠΕ70	ΝΑΙ	ΝΑΙ	20 ΧΡ.	9 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΟΣ ΤΑΞΗΣ
15	Y15	ΠΕ70	ΟΧΙ	ΝΑΙ	36 ΧΡ.	8 ΧΡ.	ΔΑΣΚΑΛΑ ΤΑΞΗΣ

## 6.2. Απαντήσεις στις ειδικές ερωτήσεις της συνέντευξης

### 6.2.1. Απαντήσεις στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα

#### 6.2.1.1. Πρακτικές διδασκαλίας στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Ερώτηση 7: *Ποιες πρακτικές διδασκαλίας θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αναφερθείτε σε αυτές.*

Οι ερωτώμενοι αναφέρθηκαν επιγραμματικά στις πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί είναι για μαθητές οι οποίοι έχουν την ελληνική γλώσσα διαφορετική από τη μητρική τους, τη διδάσκονται ως δεύτερη γλώσσα και προέρχονται από ομάδες με διαφορετικό πολιτισμό (βλ. πίνακα 2).

Όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν παραπάνω από μία απαντήσεις. Οι απαντήσεις που δόθηκαν είναι: η βιωματική προσέγγιση της γνώσης, η εξατομικευμένη διδασκαλία, τα οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας (βιβλία, μουσική, τηλεόραση, βίντεο), οι δράσεις έξω από την τάξη, η διαφοροποιημένη διδασκαλία, η χρήση Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) (ηλεκτρονικός υπολογιστής, διαδραστικός πίνακας, προβολέας), η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η εικόνα, η χρήση απλής γλώσσας, ο σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντά τους, η διατήρηση της προσοχής στο μάθημα, το παιχνίδι ρόλων-η δραματοποίηση, προσομοίωση, αναφορές στον πολιτισμό τους, αξιοποίηση της πρότερης εμπειρίας, ενεργός εμπλοκή στο μάθημα και στις σχολικές γιορτές, διαχωρισμός των μαθητών στα τμήματα κάθε τάξης ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης, η εμπύχωση, η ενθάρρυνση στην τάξη, η μέθοδος project, η μετωπική διδασκαλία.

Οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους αναφέρθηκαν σε περισσότερες της μίας μεθόδους ή πρακτικές ο καθένας και η καθεμία. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το σύνολο των πρακτικών που προαναφέρθηκαν και αποτυπώνονται στον πίνακα 2 να υπερβαίνει τον αριθμό των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 2. Πρακτικές διδασκαλίας

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Μέθοδοι/ πρακτικές και μέσα διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά	Συχνότητα εμφάνισης <sup>4</sup>
<b>Μέθοδοι/πρακτικές διδασκαλίας και μέσα διδασκαλίας</b>	
• Εξατομικευμένη διδασκαλία	9
• Βιωματική προσέγγιση της γνώσης	7
• Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	7
• Διαφοροποιημένη διδασκαλία	6
• Μέθοδος project	5
• Παιχνίδι ρόλων-δραματοποίηση	5
• Μετωπική διδασκαλία	3
• Προσομοίωση	1
• Χρήση απλής γλώσσας και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης	5
• Σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών	3
• Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα και σε σχολικές γιορτές	3
• Αναφορές στον πολιτισμό των μαθητών και αξιοποίηση της πρότερης εμπειρίας τους	3
• Διδακτικό υλικό για διατήρηση της προσοχής στο μάθημα	3
• Εμπύχωση, ενθάρρυνση στην τάξη	1
• Διαχωρισμός των μαθητών στα τμήματα κάθε τάξης ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο	1
• Χρήση οπτικοακουστικού υλικού	10
• Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.)	7
• Διδακτική αξιοποίηση εικόνας	6

Ερώτηση 8: *Εφαρμόζετε στην διδακτική σας πράξη τις πρακτικές διδασκαλίας που θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.*

Οι συμμετέχοντες, όταν ρωτήθηκαν αν εφαρμόζουν στη διδακτική τους πράξη τις πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, απάντησαν και οι δεκαπέντε θετικά. Όλοι εφαρμόζουν παραπάνω από μία πρακτικές διδασκαλίας κατά τη διάρκεια του μαθήματος (βλ. πίνακα 3). Οι οκτώ από τους δεκαπέντε ερωτώμενους εφαρμόζουν την μέθοδο της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Το Υ2 αναφέρει: «Εφαρμόζω την εξατομικευμένη γιατί στις τάξεις δεν υπάρχει το ίδιο επίπεδο και μπορεί να υπάρχουν παιδιά με τεράστια διαφορά από το μέσο όρο της τάξης και χρειάζεται εκεί να παρέμβουμε πιο ατομικά». Το Υ11 που εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία στο τμήμα υποδοχής απαντάει: «Υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης για κάθε παιδί, καθώς οι μαθητές δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο ρυθμό. Η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του

<sup>4</sup>Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μία κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

*κάθε μαθητή. Λαμβάνονται υπόψη οι δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά κάθε παιδιού ξεχωριστά. Διδάσκονται θέματα που κινούν το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή και η διδασκαλία ανταποκρίνεται στο επίπεδό του».*

Οι έξι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (6/15) εφαρμόζουν τη μέθοδο της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης, για να αξιοποιήσουν τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών Ρομά. Συγκεκριμένα το Y11 αναφέρει: *«Οι μαθητές διδάσκονται θέματα που είναι κοντά στα ενδιαφέροντά τους και τα θεωρούν πιο διασκεδαστικά. Έτσι ενθαρρύνονται να συμμετέχουν πιο ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης».* Το Y7 αναφέρει ότι με τη μέθοδο της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης: *«το μάθημα είναι πιο ελκυστικό στα παιδιά».* Επίσης, το Y1 υποστηρίζει: *«εφαρμόζω τη μέθοδο της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης έτσι ώστε να φέρω τους μαθητές που ζουν σε ένα διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον πιο κοντά σ' εμένα, για να τους διδάξω τη νέα γνώση ... γιατί έχουν διαφορετικά βιώματα, διαφορετικό τρόπο σκέψης».*

Έξι από τους δεκαπέντε συνεντευξιαζόμενους (6/15) αναφέρουν ότι εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας. Το Y3 αναφέρει: *«χρησιμοποιώ την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για να αυξηθεί και η αυτοπεποίθηση όλων των παιδιών και αυτών που δεν ξέρουν ελληνικά να λειτουργήσουν στην ομάδα».* Το Y2 υποστηρίζει ότι: *«η ομαδοσυνεργατική δημιουργεί ένα καλύτερο κλίμα μεταξύ των παιδιών και έχουμε και μια καλύτερη επαφή και μεταξύ μας».* Το Y5 αναφέρει: *«στην ομαδοσυνεργατική, παιδιά που γνωρίζουν Γερμανικά μπαίνουν σε κάθε ομάδα από ένας, ώστε να βοηθηθούν και τα υπόλοιπα».* Ο μαθητής που μιλάει καλά ελληνικά εκτελεί χρέη διερμηνέα για την υπόλοιπη ομάδα. Το ίδιο γίνεται και την ώρα των Γερμανικών, όταν υπάρχει μαθητής που φοίτησε σε σχολείο της Γερμανίας, λόγω μετανάστευσης της οικογένειάς του στη χώρα αυτή. Ακόμη το Y4 απάντησε: *«εφαρμόζω την ομαδοσυνεργατική, γιατί μέσα από την ομάδα πιστεύω ότι τα παιδιά μπορούν να μάθουν καλύτερα».* Στο σχολείο του Ζευγολατιού, όπου φοιτούν Ρομά μαθητές, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως μόνο στις Τρίτη και Τετάρτη τάξεις έχει εφαρμοστεί με επιτυχία η ομαδοσυνεργατική μέθοδος (Γκόφα, 2011).

Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (4/15) κάνουν χρήση των Ν.Τ. στη διδασκαλία τους. Χρησιμοποιούν τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και τον προβολέα για να διδάξουν τη νέα γνώση. Το Y2 αναφέρει: *«Ο υπολογιστής και ο προτζέκτορας τους*

εντυπωσιάζει περισσότερο και καταλαβαίνουν περισσότερο αυτό που λέμε, γιατί έχουμε ένα πρόβλημα στην επικοινωνία μας πολλές φορές λόγω του προβλήματος/των ... της μητρικής τους γλώσσας που δεν είναι η ελληνική και βοηθάει πολύ αυτή η ...». Το Y12 αναφέρει: «χρησιμοποιώ τον προτζέκτορα για να δείξουμε κάτι, να συζητήσουμε πάνω σ' αυτό, να αναπαράγουμε κάτι που θα δούμε, σύμφωνα με τις δικές μας δυνατότητες».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί κάνουν χρήση οπτικοακουστικού υλικού για να κατανοήσουν οι μαθητές τις νέες έννοιες. Τρεις από τους δεκαπέντε δασκάλους υποστηρίζουν ότι τα οπτικοακουστικά μέσα διευρύνουν τις γνώσεις των μαθητών και κάνουν ελκυστικό το μάθημα. Το Y5 αναφέρει: «...διάφορα βίντεο από το εξωτερικό βοηθούν για να μάθουν, να δουν και κάποια πράγματα πέρα της γειτονιάς τους». Το Y6 που διδάσκει Μουσική κάνει χρήση των μουσικών οργάνων μέσα στην τάξη από το πρώτο μάθημα και αναφέρει: «Είναι ένας βασικός κανόνας στο μάθημα της Μουσικής να ξεκινάμε από το βίωμα και μετά να πηγαίνουμε στα θεωρητικά στοιχεία, στη γραφή, στην ανάγνωση μουσικού κειμένου. Βλέπω ότι τα παιδιά ανταποκρίνονται ακόμη σ' εκείνο το σημείο να φτάσουμε, στην ανάγνωση μουσικού κειμένου και στην γραφή». Το Y13 αναφέρει: «χρησιμοποιώ τον υπολογιστή για να δούνε οπτικά κάποια πράγματα. Ας πούμε μπορεί να τους βάλουμε κάποια τραγούδια τα οποία τα βλέπουν κιόλας και μετά μπορούν κι αυτοί και να τραγουδάνε και να κάνουν αυτά που δείχνει η εικόνα».

Τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (3/15) εφαρμόζουν το παιχνίδι ρόλων για ν' αναπτύξουν τον προφορικό λόγο, για να τραβούν την προσοχή των μαθητών, για να διδάξουν την ελληνική γλώσσα. Συγκεκριμένα το Y4 αναφέρει: «... εφαρμόζω το παιχνίδι ρόλων εντός της τάξης γιατί με αυτό τον τρόπο θεωρώ ότι γίνεται καλύτερο το μάθημα, η πρόσληψη της γνώσης, η ελληνική γλώσσα γίνεται πιο κατανοητή στα παιδιά μέσα από το παιχνίδι».

Οι τρεις από τους δεκαπέντε (3/15) αξιοποιούν τη μέθοδο project για την εκμάθηση νέου λεξιλογίου και να ενεργοποιήσουν τους μαθητές να αναζητούν μόνοι τους τη γνώση. Το Y3 αναφέρει: «Χρησιμοποιώ το πρότζεκτ για να συνδέσω τις γνώσεις που προσπαθώ να τους δώσω με διάφορους τρόπους για να φανεί χρήσιμο και το μάθημα». Οι τρεις από τους δεκαπέντε (3/15) εφαρμόζουν την μέθοδο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Το Y14 αναφέρει: «Επειδή στα σχολεία μας υπάρχουν διαφορετικά επίπεδα στους μαθητές, διαφοροποιώ τις δραστηριότητες των μαθητών ανάλογα με το επίπεδό τους».

Δύο από τους δεκαπέντε (2/15) αναφέρθηκαν στη χρήση απλής γλώσσας, απλών παραδειγμάτων από το δάσκαλο για να διατηρείται η προσοχή των μαθητών στο μάθημα, για να μπορούν να συμμετέχουν. Άλλοι δύο εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν την τεχνική της διατήρησης της προσοχής στο μάθημα είτε με εικαστικά μέσα είτε με εναλλαγές δραστηριοτήτων. Μία από τις πολύ σημαντικές παιδαγωγικές μεθόδους, που απελευθερώνουν τη δημιουργικότητα των μαθητών είναι οι κατασκευές. Μέσα από τη διαδικασία των κατασκευών οι μαθητές αναπτύσσουν και τις γλωσσικές τους ικανότητες, μαθαίνοντας λέξεις για διάφορα αντικείμενα (Κουτσούρη 2007, σελ. 20).

Δύο από τους δεκαπέντε δασκάλους (2/15) σχεδιάζουν το μάθημά τους με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών. Συγκεκριμένα το Υ12 αναφέρει: *«Προσπαθώ καθημερινά το μάθημά μου να αγγίζει τα ενδιαφέροντά τους και την καθημερινή τους ζωή. Να μη τους φαίνεται κάτι ξένο. Τα βιβλία μιλάνε για έναν άλλο πολιτισμό, που δεν τον ξέρουμε, δεν τον βιώνουν καθημερινά, οπότε πρέπει να προσαρμόζουμε τη διδακτική μας καθημερινά έτσι ώστε να φαίνεται ενδιαφέρον»*. Κάποιες από τις πρακτικές, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, φαίνεται να αλληλοεπικαλύπτονται στο σύνολό τους ή ως προς ορισμένες παραμέτρους τους. Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός της διδασκαλίας με βασικό κριτήριο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών είναι θεμελιώδης παραδοχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας.

Ακόμη δύο εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι εφαρμόζουν και τη μετωπική διδασκαλία γιατί, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει το Υ3: *«Ορισμένες φορές, επειδή υπάρχει πάρα πολλή φασαρία μέσα στην τάξη, χρησιμοποιούμε κανονικά τη μετωπική διδασκαλία για να μπορέσουμε να κάνουμε μάθημα!»*. Η μετωπική διδασκαλία αναφέρθηκε μόνο από τρεις εκπαιδευτικούς, κάτι το οποίο δύσκολα γίνεται δεκτό, γιατί θεωρούμε ότι δεν είναι δυνατόν πλήρως να εξοβελιστεί από την τάξη. Οποσδήποτε ο εκπαιδευτικός θα χρειαστεί να αναλύσει και να εξηγήσει θέματα απευθυνόμενος στο σύνολο της τάξης, να αξιοποιήσει δηλαδή τη μετωπική διδασκαλία.

Ένας εκπαιδευτικός από τους δεκαπέντε αναφέρει ότι εφαρμόζει την τεχνική της ενεργού εμπλοκής πολλών μαθητών στις σχολικές γιορτές για να βελτιώσει τη σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Συγκεκριμένα το Υ10 αναφέρει: *«Για τις σχολικές γιορτές, όπως τα καρναβάλια, τα Χριστούγεννα ... Μαζί δημιουργούμε ότι κατασκευές για το σχολείο ... τους ρωτώ την άποψή τους για το τι ακριβώς θέλουν να κάνουν. Νιώθουν*

*ενεργοί εκείνη την ώρα ... νιώθουν ότι ερχόμαστε και πιο κοντά. Έχουμε καλύτερη σχέση μετά. Και μεταξύ τους, γενικά, νιώθουν ότι βρίσκονται σ' ένα περιβάλλον και δεν είναι αποστασιοποιημένοι».*

Άλλος ένας εκπαιδευτικός, το Y12, από τους δεκαπέντε εφαρμόζει τεχνικές εμπύχωσης και ενθάρρυνσης στην τάξη, γιατί όπως αναφέρει: *«Προσπαθώ να τους εμπυχώνω έτσι ώστε να συμμετέχουν μέσω της εμπύχωσης και της ενθάρρυνσης γιατί έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τη διδακτική, με τη σχολική εμπειρία».*

Όλοι οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις εικόνες για να δώσουν αφορμή για συζήτηση επί του μαθήματος και το θεωρούν αυτονόητη καθημερινή πρακτική διδασκαλίας. Όταν ρωτήθηκαν για τα μέσα διδασκαλίας που χρησιμοποιούν στην τάξη, μόνο ένας εκπαιδευτικός από τους δεκαπέντε αναφέρθηκε στη διδακτική αξιοποίηση της εικόνας στην τάξη. Οι υπόλοιποι το θεώρησαν αυτονόητο. Χαρακτηριστικά το Y12 αναφέρει: *«Χρησιμοποιώ διάφορα εξωσχολικά βιβλία όσο πιο συχνά μπορώ για να μπορούν να βλέπουν κι άλλες εικόνες, να παίρνουν κι άλλες εμπειρίες».* Το Y5 χαρακτηριστικά αναφέρει: *«οι εικόνες βοηθούν στην αναγνώριση των λέξεων, συνδυάζουν λέξεις με εικόνες και αυτό βοηθά και στην απομνημόνευση των λέξεων».* Η ανάλυση επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία που παρουσιάζει η Σφυρόερα (2007), που αναφέρει πως οι εικόνες χρησιμεύουν σαν ένα είδος λεξικού. Άλλοτε λειτουργούν ως σημεία αναφοράς, εφόσον περιέχουν στοιχεία γνωστά στα παιδιά, αποτελούν όμως και «άνοιγμα προς τον έξω κόσμο». Η ύπαρξη ενός γνωστού στοιχείου στην εικόνα και η στρατηγική της *δείξης*<sup>5</sup> αποτελούν τα εργαλεία που χρησιμοποιεί ο μαθητής, για να κατονομάσει αυτό που του ζητείται. Έτσι, αφού δεν μπορεί να κατονομάσει αυτό που του ζητείται (π.χ. νοσοκομείο), χρησιμοποιεί αυτά που ξέρει για να περιγράψει την αντίστοιχη εικόνα από το εσωτερικό του νοσοκομείου. Η ύπαρξη ενός στοιχείου της εικόνας (π.χ. γιατρός) θα τον παρακινήσει να πει: *«εκεί είναι γιατρός, έχει φάρμακο, μαμά γεννάει...».*

---

<sup>5</sup>«Η στρατηγική της δείξης είναι μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούνται από τα δίγλωσσα άτομα, προκειμένου να κατακτήσουν τη γλώσσα-στόχο. Οι στρατηγικές αυτές, οι οποίες ορίζονται είτε ως συμπεριφορές, τεχνικές, σχέδια δράσης κ.λ.π. είτε, γενικά, ως τρόποι επίλυσης γλωσσικών προβλημάτων, είναι συχνά συνειδητές και η ενίσχυσή τους από τον εκπαιδευτικό διευκολύνει την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, επιταχύνοντάς την» (Σφυρόερα, 2007, σελ.25-26).

Τέλος, θα είχαμε να επισημάνουμε ότι τη στιγμή της συνέντευξης είναι αναμενόμενο οι συμμετέχοντες να μην αναφέρουν το σύνολο των μεθόδων ή πρακτικών που υιοθετούν στη διδακτική τους πράξη, αλλά ό,τι ενδεχομένως εφαρμόζουν συστηματικότερα ή θεωρούν ως περισσότερο αξιολογικό από αυτά που εφαρμόζουν.

Πίνακας 3. Πρακτικές διδασκαλίας στα σχολεία του Δροσερού

<b>Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Μέθοδοι/ πρακτικές και μέσα διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στα σχολεία του Δροσερού</b>	<b>Συχνότητα εμφάνισης<sup>6</sup></b>
<b>Μέθοδοι/πρακτικές διδασκαλίας και μέσα διδασκαλίας</b>	
• Εξατομικευμένη διδασκαλία	8
• Βιωματική προσέγγιση της γνώσης	7
• Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία	6
• Διαφοροποιημένη διδασκαλία	3
• Μέθοδος project	3
• Μετωπική διδασκαλία	2
• Χρήση απλής γλώσσας και δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης	2
• Σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών	2
• Ενεργός εμπλοκή των μαθητών στο μάθημα και σε σχολικές γιορτές	1
• Διατήρηση της προσοχής στο μάθημα	2
• Εμπύχωση, ενθάρρυνση στην τάξη	1
• Διαχωρισμός των μαθητών στα τμήματα κάθε τάξης ανάλογα με το μαθησιακό τους επίπεδο	1
• Χρήση οπτικοακουστικού υλικού	3
• Χρήση Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.)	4
• Διδακτική αξιοποίηση εικόνας	1

Οι προαναφερθείσες μέθοδοι και πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζονται και στα υπόλοιπα σχολεία. Θεωρούμε, ωστόσο, ότι οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος στην έρευνα και διδάσκουν σε σχολεία των οποίων οι μαθητές και οι μαθήτριες στο σύνολό τους είναι παιδιά Ρομά είναι περισσότερο «ανοιχτοί» στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας τους με σύγχρονες μεθόδους και πρακτικές και συνειδητά το πράττουν αυτό. Άλλωστε, πολλοί των εκπαιδευτικών αυτών, όπως προαναφέρθηκε, έχουν σπουδές στη διαπολιτισμική εκπαίδευση ή έχουν παρακολουθήσει σχετικά επιμορφωτικά προγράμματα. Γενικά θεωρούμε ότι και η κουλτούρα των σχολείων φαίνεται να υποστηρίζει τον εμπλουτισμό της διδασκαλίας με ποικίλες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές.

<sup>6</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μία κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

## 6.2.2. Απαντήσεις στο δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

### 6.2.2.1. Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διδακτικές πρακτικές

Ερώτηση 9: *Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν το διδακτικό σας έργο στα παιδιά Ρομά γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε: Αν ναι, να αναφέρετε τους παράγοντες αυτούς. Με ποιο τρόπο δυσχεραίνουν το έργο σας;*

Οι συμμετέχοντες, όταν ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που δυσχεραίνουν το διδακτικό τους έργο, επικεντρώθηκαν σε παράγοντες εκπαιδευτικούς, οικογενειακούς-κοινωνικούς και σε γνωστικούς παράγοντες (βλ. πίνακα 4).

Οι εννέα από τους δεκαπέντε ερωτώμενους θεωρούν πως αυτό που δυσχεραίνει το διδακτικό τους έργο είναι η διαφορετική γλώσσα που μιλούν οι μαθητές στο Δροσερό. Οι μαθητές μιλούν είτε τη ρομανί, είτε την τουρκική. Ερχόμενοι στο σχολείο καλούνται να επικοινωνήσουν με το δάσκαλό τους στην ελληνική γλώσσα και να ενταχθούν σε ένα σχολικό περιβάλλον που απαιτεί τη γνώση μιας γλώσσας διαφορετικής από τη μητρική τους. Το Υ1 αναφέρει: *«Θεωρώ ότι το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η γλώσσα γιατί όταν ο μαθητής δε γνωρίζει καθόλου την ελληνική γλώσσα δεν μπορείς να επικοινωνήσεις μαζί του. Στην αρχή μιλάμε με νοήματα μέχρι να μάθουν κι εκείνα κάτι, να έχουν κάποιο ικανοποιητικό λεξιλόγιο για να μπορέσουμε να επικοινωνήσουμε»*. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι στις μικρές τάξεις Α΄ και Β΄ δίνεται έμφαση στον προφορικό λόγο. Επιδιώκεται, δηλαδή, κυρίως να ακούει ο μαθητής και να καταλαβαίνει. Έπειτα, στις Β΄ και Γ΄ τάξεις, γίνεται προσπάθεια να μιλάει ο μαθητής και να τον καταλαβαίνουν, ενώ στις Γ΄ και Δ΄ τάξεις, να διαβάζει και να καταλαβαίνει και στις πιο μεγάλες τάξεις να γράφει και να γίνεται κατανοητός. Τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνάδουν με ό,τι οι Βερβίτης και Καπουρκατσίδου (2007) αναφέρουν ως τις φάσεις από τις οποίες περνά η μάθηση και κατά τις οποίες ο μαθητής μαθαίνει την γλώσσα στόχο (τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα).

Όσον αφορά την επικοινωνία με νοήματα, επιβεβαιώνεται η ανάλυση από τη μελέτη της Ασκούνη (2007), που διαπιστώνει πως για τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων το σχολείο είναι ένα ξένο γλωσσικά περιβάλλον όπου η επικοινωνία δεν είναι εύκολη. Η άγνοια του επικοινωνιακού κώδικα τα οδηγεί πολλές φορές σε χρήση του λόγου ακατάλληλη για το σχολείο, με κίνδυνο να παρερμηνευτεί από το δάσκαλο



ως εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά. Στην αρχή της σχολικής τους ζωής, η απόσταση από τη γλώσσα του σχολείου αποτελεί ένα τεράστιο μορφωτικό εμπόδιο.

Οι εννέα από τους δεκαπέντε (9/15) θεωρούν ότι δυσχεραίνει το διδακτικό τους έργο η ελλιπής φοίτηση των μαθητών και η άτακτη φοίτησή τους. Το Y7 αναφέρει: «Ένας σημαντικός παράγοντας που μας βασανίζει όλους είναι η ελλιπής φοίτηση των παιδιών και οι συνεχείς εναλλαγές των μαθητών μέσα στην τάξη. Κάνουμε ένα πλάνο διδασκαλίας για την επόμενη μέρα, αλλά δεν ξέρουμε ποιους μαθητές θα έχουμε. Μπορεί να έχουμε και μαθητές που έχουμε να τους δούμε μια βδομάδα, δέκα μέρες. Οπότε αναγκαστικά πρέπει να εναλλάσσουμε συνέχεια την πρακτική μας». Το Y11 αναφέρει: «Υπάρχει ελλιπής φοίτηση κι αυτό φυσικά δυσκολεύει το διδακτικό μας έργο, καθώς δεν υπάρχει συνέχεια στην προσπάθεια που κάνουμε για να πετύχουμε τους μαθησιακούς μας στόχους». Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι οι περισσότεροι μαθητές Ρομά δεν εγγράφονται εγκαίρως στο σχολείο κι από αυτούς που εγγράφονται κανονικά, λίγοι φοιτούν χωρίς απουσίες, ενώ οι περισσότεροι διακόπτουν τη φοίτηση μόλις μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν, γιατί θεωρούν πως αυτές οι γνώσεις τους είναι αναγκαίες. Χαρακτηριστικό είναι πως ο αριθμός των μαθητών φθίνει από τάξη σε τάξη.

Οκτώ από τους δεκαπέντε (8/15) συμμετέχοντες πιστεύουν πως το οικογενειακό περιβάλλον επηρεάζει το διδακτικό τους έργο. Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων και η σύνθεση πολλών οικογενειών επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών. Το Y15 αναφέρει: «Έχει να κάνει με το πώς είναι η σύνθεση των οικογενειών εδώ, που και λόγω της κρίσης και λόγω του ότι τα παιδάκια παντρεύονται πολύ νωρίς και γίνονται γονείς, υπάρχουν πάρα πολλοί χωρισμοί και τα παιδιά μεγαλώνουν με παππούδες και γιαγιάδες, αναζητώντας τον πατέρα και μην μπορώντας να δουν καθόλου τη μητέρα. Όλα αυτά εννοείται ότι έχουν αντίκτυπο μέσα στην τάξη». Το Y11 αναφέρει: «Η στάση της οικογένειας δυσχεραίνει το έργο μας, καθώς οι γονείς αντιμετωπίζουν το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς με δυσπιστία, δεν έχουν εμπιστοσύνη στους δασκάλους και το σχολείο κι αυτό επηρεάζει και τη στάση των παιδιών απέναντι στο σχολείο, τα οποία δυσκολεύονται να μας εμπιστευτούν».

Πέντε από τους δεκαπέντε (5/15) εκπαιδευτικούς θεωρούν πως το κτιριακό και η υλικοτεχνική υποδομή δυσχεραίνουν τις πρακτικές διδασκαλίας που προσπαθούν να

εφαρμόσουν. Το προκατασκευασμένο κτίριο χωρίς ηχομόνωση και θερμομόνωση και οι λυόμενες αίθουσες χωρίς κεντρική θέρμανση, καθώς και η περιορισμένη αυλή είναι μερικά προβλήματα των κτιριακών εγκαταστάσεων. Όσον αφορά την υλικοτεχνική υποδομή θεωρούν πως δυσκολεύει το έργο τους η έλλειψη ηλεκτρονικών υπολογιστών και προβολέα διαφανειών και βίντεο σε κάθε αίθουσα.

Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στην τάξη είναι οι πολυπληθείς τάξεις. Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (4/15) θεωρούν πως τα μεγάλα τμήματα (πάνω από είκοσι μαθητές), δυσκολεύουν το έργο των εκπαιδευτικών, γιατί οι μαθητές δεν μπορούν να συγκεντρωθούν και γίνονται πολύ συχνά καυγάδες μεταξύ συμμαθητών.

Τρεις στους δεκαπέντε (3/15) αναφέρουν πως δυσκολεύονται στο έργο τους από την ανυπακοή των μαθητών στους κανόνες του σχολείου και την έλλειψη πειθαρχίας. Το Υ1 αναφέρει: *«Η πειθαρχία δεν υπάρχει στη ζωή τους σαν έννοια, σαν... Κάνουν ό,τι θέλουν, σηκώνονται από την καρέκλα τους όποτε θέλουν και σου παίρνει ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα έτσι ώστε να τους συμμορφώσεις και να τους βάλεις... δεν μπαίνουν σε καλούπια, εννοείται, αλλά να τους βάλεις σε μια σωστή σειρά, με όρια».* Στα αποτελέσματα από την έρευνα στο 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ζευγολατιού παρατηρείται ότι η συμπεριφορά των μαθητών είναι πειθαρχημένη μόνο μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας και δεν είναι καθόλου στα διαλείμματα (Γκόφα, 2011).

Ακόμη ένας παράγοντας που δυσχεραίνει το διδακτικό έργο είναι οι ανομοιογενείς τάξεις που επισήμαναν οι δύο από τους δεκαπέντε δασκάλους. Οι μαθητές εγγράφονται στο σχολείο σε διαφορετικούς χρόνους και ξεκινούν το σχολείο όποτε βολεύει την οικογένεια, με αποτέλεσμα στην ίδια τάξη να υπάρχουν πολλά διαφορετικά επίπεδα μαθητών. Οι μαθητές με ελλιπή φοίτηση μπορεί να μείνουν στάσιμοι στην ίδια τάξη εξαιτίας των απουσιών και να επαναλάβουν την ίδια τάξη δύο και τρεις χρονιές. Μεγαλύτεροι της τάξης τους ηλικιακά μαθητές, γράφονται σε μικρότερη τάξη, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται ανομοιογενείς τάξεις. Σύμφωνα με τη Σφυρόερα (2007), οι βασικές πηγές της ανομοιογένειας είναι: Τα παιδιά οποιασδήποτε τάξης διαφέρουν ως προς: α)το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό κεφάλαιο των γονιών τους, β)τη δική τους στάση απέναντι στο σχολείο και γ)τις γνωστικές τους δομές και λειτουργίες. Η ανομοιογένεια των τάξεων

συνίσταται από παιδιά διαφορετικών ηλικιών, παιδιά που κατέχουν σε διαφορετικό βαθμό την ελληνική γλώσσα και παιδιά με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.

Δύο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (2/15) θεωρούν πως δυσχεραίνει το έργο τους η σχέση τους με τους γονείς των μαθητών. Το Υ8 αναφέρει: *«Οι γονείς δεν έχουν το σχολείο ακόμη τόσο έντονα στο αξιακό τους σύστημα. Έχουν κάποιες άλλες ανάγκες που αυτοί θεωρούν πιο σημαντικές από το σχολείο»*. Το Υ3 αναφέρει: *«Οι γονείς δεν έχουν ως πρώτη προτεραιότητά τους το σχολείο, για να βοηθήσουν τους μαθητές να έρχονται στην ώρα τους στο σχολείο και να έρχονται και κάθε μέρα»*.

Οι δύο από τους δεκαπέντε αναφέρουν ότι η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε θέματα διδασκαλίας σε μαθητές Ρομά δυσχεραίνει το έργο τους. Θεωρούν πως οι γνώσεις που έχουν είναι ανεπαρκείς για τη διδασκαλία σε μαθητές Ρομά. Μόνο ένας από τους δεκαπέντε αναφέρει ως παράγοντα που δυσχεραίνει τις διδακτικές πρακτικές, τη μη φοίτηση των μαθητών Ρομά στο νηπιαγωγείο επικαλούμενος τις συνεχείς μετακινήσεις τους. Ας ληφθεί δε υπόψη ότι οι εκπαιδευτικοί αναγκάζονται να εφαρμόσουν το πρόγραμμα της προσχολικής εκπαίδευσης στην Πρώτη Δημοτικού για να μπορέσουν να ενσωματώσουν τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον.

Ένας από τους δεκαπέντε θεωρεί ως αρνητικό παράγοντα το ότι το σχολείο βρίσκεται μέσα στον οικισμό του Δροσερού και οι μαθητές των σχολείων είναι αμιγώς Ρομά. Η περιοχή είναι σαν γκέτο, με όλα τα προβλήματα που δημιουργεί αυτό.

Ένας από τους δεκαπέντε αναφέρει ως παράγοντα που δυσχεραίνει το έργο των δασκάλων την έλλειψη ενδιαφέροντος του Υπουργείου Παιδείας να βοηθήσει τους μαθητές Ρομά να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες που έχουν όπως άλλοι μαθητές στην Ξάνθη. Η διεύθυνση του σχολείου, ενώ ζήτησε εκπαιδευτικούς Μουσικής, Εικαστικών και Θεατρικής Αγωγής για περισσότερες ώρες διδασκαλίας, έχουν τοποθετηθεί δάσκαλοι αυτών των ειδικοτήτων για λιγότερες ώρες από τις απαιτούμενες. Υπάρχουν τμήματα που διδάσκονται Μουσική, Εικαστικά και Θεατρική Αγωγή από το δάσκαλο γενικής αγωγής, γιατί δεν αρκούν οι ώρες των ειδικοτήτων. Στα σχολεία του Δροσερού κρίνεται απαραίτητο να υπάρχουν ακόμη περισσότερες ώρες Μουσικής, κυρίως, γιατί οι μαθητές Ρομά έχουν έφεση στη Μουσική και θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν τις ικανότητές τους.

Επίσης, μόνο ένας εκπαιδευτικός αναφέρει ότι δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών η προσπάθεια ενσωμάτωσης κάποιων μαθητών στην τάξη. Συγκεκριμένα το Υ7 αναφέρει: «Αυτό που δυσκολεύει είναι τα παιδιά ερχόμενα στο σχολείο... πρέπει να καλλιεργούμε συνέχεια το κλίμα αποδοχής των μαθητών μεταξύ τους, το κλίμα ενσωμάτωσης, γιατί και τα ίδια τα παιδιά, παρόλο που είναι αμιγώς πληθυσμός Ρομά, παρατηρώ ότι υπάρχει ρατσιστική προδιάθεση μεταξύ τους».

Πίνακας 4: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διδακτικές πρακτικές

<b>Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Παράγοντες που δυσχεραίνουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε παιδιά Ρομά</b>	<b>Συχνότητα εμφάνισης<sup>7</sup></b>
<b>Γνωστικοί παράγοντες</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Η γλώσσα</li> <li>• Ανυπακοή των μαθητών</li> <li>• Ελλιπής φοίτηση</li> <li>• Η μη φοίτηση στο νηπιαγωγείο</li> <li>• Ενσωμάτωση νέων μαθητών</li> </ul>	9 3 9 1 1
<b>Οικογενειακοί – κοινωνικοί παράγοντες</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Οικογενειακό περιβάλλον</li> <li>• Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο</li> </ul>	8 2
<b>Εκπαιδευτικοί παράγοντες</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Υλικοτεχνική υποδομή</li> <li>• Γκετοποίηση</li> <li>• Πολυπληθείς τάξεις</li> <li>• Ανομοιογενείς τάξεις</li> <li>• Έλλειψη ενδιαφέροντος από το Υπουργείο Παιδείας</li> <li>• Έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών</li> </ul>	5 1 4 2 1 2

#### **6.2.2.2. Παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο**

Ερώτηση 10: *Υπάρχουν παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό σας έργο στα παιδιά Ρομά γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε; Αν ναι, να αναφέρετε τους παράγοντες αυτούς. Με ποιο τρόπο υποστηρίζουν το έργο σας;*

<sup>7</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν τρεις κατηγορίες παραγόντων που υποστηρίζουν το διδακτικό τους έργο στα παιδιά Ρομά. Η μια κατηγορία έχει σχέση με την συνεργασία – επικοινωνία συναδέλφων και γονέων, η άλλη με την εκπαίδευση των δασκάλων και η τρίτη αναφέρεται στην υποστήριξη από το Υπουργείο Παιδείας (βλ. πίνακα 5).

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (9/15) αναφέρουν πως ο βασικότερος παράγοντας που υποστηρίζει το διδακτικό τους έργο είναι η καθοδήγηση από συναδέλφους τους με περισσότερη εμπειρία και η υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου. Οι συνάδελφοι με μεγαλύτερη εμπειρία ενημερώνουν τους νεότερους για το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών τους, για το μαθησιακό τους επίπεδο και παρέχουν κάποιες κατευθύνσεις για τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στα σχολεία του Δροσερού. Η διεύθυνση του σχολείου ενημερώνει τους νέους συναδέλφους για τις συνθήκες εργασίας και βοηθάει να ξεπεραστούν οι δυσκολίες που προκύπτουν είτε με συμβουλές είτε με την άμεση ανταπόκριση στην επίλυση οποιουδήποτε προβλήματος. Ένας από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες στην έρευνα θεωρεί πως και η συνεργασία με τους γονείς βοηθάει το διδακτικό έργο. Πράγματι, όταν οι γονείς συνεργάζονται με το δάσκαλο, δηλαδή τον ενημερώνουν για την οικογενειακή κατάστασή τους, για το χαρακτήρα του παιδιού τους και έρχονται στο σχολείο να ενημερωθούν για τη φοίτηση των παιδιών τους και τη συμπεριφορά τους, τότε διασφαλίζονται ορισμένες από τις πλέον σημαντικές προϋποθέσεις για τη σχολική επιτυχία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2007, σελ. 72), η συνεργασία οικογένειας σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τόσο η ανατροφή του παιδιού από την οικογένεια, όσο και η εκπαίδευση από το σχολείο είναι ύψιστης σημασίας για την διαπαιδαγώγηση του παιδιού. Η υλοποίηση των στόχων του σχολείου απαιτεί τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας. Με την είσοδο του παιδιού στο σχολείο δημιουργείται ένα «διπολικό σύστημα αγωγής». Στο σύστημα αυτό συμμετέχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι, οι οποίοι ασκούν αγωγή στο παιδί. Η σχολική επιτυχία του παιδιού εξαρτάται από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών με την οικογένεια.

Τέσσερις από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες θεωρούν πως η εμπειρία των παλαιότερων συναδέλφων στο σχολείο του Δροσερού, καθώς και η εμπειρία τους σε σχολεία με ίδιες συνθήκες εργασίας είναι υποστηρικτικός παράγοντας. Το Y1 αναφέρει: *«Η εμπειρία των παλαιότερων, των συναδέλφων που είχαν τρία πέντε χρόνια*

εκεί και ήξεραν την κατάσταση, είχαν μία εικόνα στο τι στόχους πρέπει να θέσω, να μη θέσω πολύ υψηλούς στόχους και δεν μπορέσω να τους επιτύχω και ... πρέπει να βαδίζω στην πραγματικότητα, αυτό ή ο τρόπος που θα προσέγγιζα τη διδακτική μου ... οι συνάδελφοι με βοήθησαν πάρα πολύ σ' αυτά .... Στον τρόπο διδασκαλίας ... ». Η ίδια εκπαιδευτικός συνεχίζει: «Βασικός παράγοντας πιστεύω πως είναι η εμπειρία που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός στις μειονότητες, στη διδακτική της ελληνικής γλώσσας στη μειονότητα γιατί είναι τελείως διαφορετική κατάσταση από το να δουλεύεις σε κανονικό σχολείο». Σε παρόμοια έρευνα που έγινε στα μειονοτικά γυμνάσια της Θράκης, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι η εμπειρία που έχει αποκτήσει ο κάθε εκπαιδευτικός από τη διδασκαλία του σε σχολεία με παρόμοιες συνθήκες εργασίας, υποστηρίζει το διδακτικό του έργο (Μαρούδα, 2011).

Τρεις από τους δεκαπέντε δασκάλους υποστηρίζουν πως τους βοηθάει στο διδακτικό τους έργο η ελαστικότητα στην ύλη και η τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών. Ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών (2/15) θεωρεί ότι η επιμόρφωση και οι μεταπτυχιακές σπουδές του παρέχουν τα εφόδια για το διδακτικό του έργο σε παιδιά Ρομά. Στην ίδια κατεύθυνση κινήθηκε και ένας από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς που θεωρεί ότι η καθημερινή προετοιμασία του για τη διδασκαλία είναι υποστηρικτικός παράγοντας. Ένας από τους δεκαπέντε δασκάλους θεωρεί υποστηρικτική τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή σε όλη τη διάρκεια των μαθημάτων και σε όλα τα μαθήματα καθώς και τη χρήση εποπτικών υλικών. Σύμφωνα με τον Ορφανό (2010), πιο αποτελεσματικοί αισθάνονται ότι είναι οι εκπαιδευτικοί που αφιερώνουν περισσότερο χρόνο στον προγραμματισμό της διδασκαλίας, έχουν εντάξει τα σχέδια εργασίας και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές στη διδασκαλία και δοκιμάζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας.

Τέλος, λίγοι εκπαιδευτικοί (3/15) αναφέρουν πως οι υποστηρικτικές δομές της εκπαίδευσης, δηλαδή οι κοινωνικοί λειτουργοί, η ψυχολόγος, τα τμήματα υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνη Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και το τμήμα Ένταξης, υποστηρίζουν το διδακτικό τους έργο. Το Υ12 αναφέρει: «Με την κοινωνική λειτουργό έγινε πιο εύκολη η επικοινωνία με κάποιους γονείς μαθητών με τους οποίους είχαμε πραγματικά προβλήματα συμπεριφοράς και είδα πιο τακτική φοίτηση των παιδιών αυτών στο σχολείο». «Για συγκεκριμένα παιδιά σίγουρα η εξατομικευμένη διδασκαλία, οι ενισχυτικές διδασκαλίες με τα ΖΕΠ που έχουν γίνει τώρα, βοηθούν πάρα πολύ». Το

Υ11 αναφέρει: «Στην τάξη υποδοχής ΖΕΠ υπάρχει εξατομικευμένο πρόγραμμα μάθησης για κάθε παιδί, ... η διδασκαλία ανταποκρίνεται στις ατομικές ανάγκες και στα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή... Διδάσκονται θέματα που κινούν το ενδιαφέρον του κάθε μαθητή... ». Στις τάξεις ΖΕΠ ακολουθείται εντατικό πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας, για να μπορούν να ενταχθούν στην τάξη τους οι μαθητές που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας. Παράλληλα γίνονται και μαθήματα Μαθηματικών.

Ένας εκπαιδευτικός (1/15) αναφέρει πως κάποια παιδιά, που έχουν πάει στη Γερμανία με τους μετανάστες γονείς τους, ενδιαφέρονται περισσότερο για το μάθημα των Γερμανικών και αυτό είναι υποστηρικτικό για το διδακτικό του έργο. Συγκεκριμένα, το Υ5 αναφέρει: «Τα παιδιά που έχουν πάει στη Γερμανία ενδιαφέρονται περισσότερο να μάθουν Γερμανικά ... υπάρχουν και παιδιά τα οποία ενδιαφέρονται να μάθουν τη γλώσσα ΓΙΑ να έχουν κάποια καλύτερη προοπτική αργότερα, εάν χρειαστεί να πάνε στο εξωτερικό».

Πίνακας 5: Παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Παράγοντες που υποστηρίζουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών σε παιδιά Ρομά	Συχνότητα εμφάνισης <sup>8</sup>
<p><b>Συνεργασία – Επικοινωνία</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Συνεργασία με συναδέλφους</li> <li>• Υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου</li> <li>• Συνεργασία με γονείς</li> <li>• Ενδιαφέρον για τη Γερμανική γλώσσα</li> </ul>	<p>9</p> <p>9</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p><b>Εκπαίδευση</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διδακτική εμπειρία</li> <li>• Αναλυτικό πρόγραμμα ( Ελαστικό)</li> <li>• Επιμόρφωση</li> <li>• Μεταπτυχιακό</li> <li>• Προετοιμασία</li> <li>• Χρήση Η/Υ και εποπτικών υλικών</li> </ul>	<p>4</p> <p>3</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p> <p>1</p>
<p><b>Υποστήριξη από Υπουργείο Παιδείας</b></p>	

<sup>8</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

• Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ	3
• Τμήμα Ένταξης	3
• Κοινωνική λειτουργός	3
• Ψυχολόγος	3

### 6.2.2.3. Υποστήριξη από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών

Ερώτηση 11: *Κατά την άποψή σας, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.*

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (11/15) αναφέρουν πως το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών δεν υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρεί κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (βλ. πίνακα 6). Οι εκπαιδευτικοί αυτοί πιστεύουν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δε λαμβάνει υπόψη την μη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο νηπιαγωγείο ούτε την διαφορετική μητρική γλώσσα των μαθητών από τη γλώσσα του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί των ξένων γλωσσών υποστηρίζουν πως δε δίνεται προτεραιότητα στην εκμάθηση πρώτα της ελληνικής γλώσσας και εισάγεται από την Πρώτη Δημοτικού και η αγγλική γλώσσα. Στην Πέμπτη Δημοτικού εισάγεται και μια ακόμη ξένη γλώσσα, γεγονός που μπερδεύει και δυσκολεύει τους μαθητές Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών θέτει πολύ υψηλούς στόχους για τα παιδιά Ρομά. Το Υ10 αναφέρει: «... μιλάει για ζωγράφους, για τεχνικές. Τα παιδιά δεν ξέρουν καλά καλά να μιλάνε ελληνικά, οπότε το να τους μιλήσω για συγκεκριμένες τεχνικές δεν έχει αποτέλεσμα». Αρκετοί συμμετέχοντες αναφέρουν πως δεν μπορούν ν' ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, γιατί οι Ρομά είναι μια ιδιαίτερη πληθυσμιακή ομάδα και δεν εφαρμόζονται οι ίδιες διδακτικές πρακτικές με τα τυπικά σχολεία. Το Υ8 αναφέρει: «Το αναλυτικό πρόγραμμα δεν θεωρώ ότι είναι υποστηρικτικό και δε θεωρώ επίσης ότι ανταποκρίνεται στις ανάγκες των συγκεκριμένων μαθητών. Είναι πολύ πιο απαιτητικό, πολύ πιο ... καθοδηγητικό, ίσως, απ' ό,τι θα έπρεπε, απ' ό,τι θα ήθελα εγώ». Το Υ12 αναφέρει: «Ένα παράδειγμα για το μάθημα της Ιστορίας. Ο πληθυσμός Ρομά δεν έχει καμία οργάνωση στο μυαλό, του τόπου και του χρόνου. Δεν τους αφορά τόσο πολύ το παρελθόν και το μέλλον. Αυτό που ζουν είναι το τώρα. Επομένως το βιβλίο της Ιστορίας όπως έχει ... είναι πάρα πολύ δύσκολο να το εισάγουμε σ' έναν πληθυσμό ο



οποίος δεν μπορεί να σκεφτεί έτσι. ... Διαθεματικά θα μπορούσε να ενταχθεί με κάποιο άλλο μάθημα...».

Ένα μικρό ποσοστό ερωτώμενων (3/15) απαντάει θετικά για την υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος στην υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία του Δροσερού (βλ. πίνακα 6). Οι δύο εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι στα τμήματα ΖΕΠ, το αναλυτικό πρόγραμμα υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς στο να εφαρμόσουν τις διδακτικές πρακτικές που είναι κατάλληλες για παιδιά Ρομά, γιατί είναι εξειδικευμένο για δίγλωσσους, πολύγλωσσους ή μαθητές μειονοτικών ομάδων. Το Υ11 αναφέρει: «Δίνεται η ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να διδάσκουν θέματα που οι ίδιοι θεωρούν ότι είναι κοντά στα ενδιαφέροντα και τα βιώματα των παιδιών Ρομά. Επιπλέον μπορούν να χρησιμοποιούν εκπαιδευτικό υλικό προσαρμοσμένο στη διαφορετικότητα των μαθητών τους». Ένας μόνο εκπαιδευτικός αναφέρει ότι τροποποιώντας το αναλυτικό πρόγραμμα μπορεί και εφαρμόζει τις διδακτικές πρακτικές που κρίνει κατάλληλες για παιδιά Ρομά. Συγκεκριμένα το Υ7 αναφέρει: «Παίρνοντας παράδειγμα από ένα κείμενο του βιβλίου, μπορούμε να το τροποποιήσουμε και να κάνουμε ένα δικό μας κείμενο που θα έχει σχέση με τη ζωή των παιδιών. Αλλάζοντας τις δραστηριότητες των ασκήσεων, τροποποιώντας τις σύμφωνα με γεγονότα που συμβαίνουν μέσα στο σχολείο, με κάποιες γιορτές, με κάποιες δράσεις ...».

Πίνακας 6: Υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Υποστήριξη του αναλυτικού προγράμματος σπουδών Λόγοι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>9</sup>
<b>Αρνητική άποψη</b>	
• Αγνοεί τον πολιτισμό των Ρομά	2
• Δεν προβλέπει τη μη φοίτηση στο νηπιαγωγείο	1
• Δεν λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική γλώσσα των μαθητών	3
• Αγνοεί την πρότερη γνώση των μαθητών	3
• Θέτει υψηλούς στόχους	3
• Έχει γενικές προσεγγίσεις	2
• Δεν έχει ελαστικότητα	1

<sup>9</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

<b>Θετική άποψη</b>	
• Προσφέρει ελευθερία τροποποίησης	1
• Είναι εξειδικευμένο για τα τμήματα ΖΕΠ	2

#### 6.2.2.4. Υποστήριξη από τα διδακτικά βιβλία

Ερώτηση 12: *Κατά την άποψή σας, τα διδακτικά βιβλία υποστηρίζουν την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.*

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων (11/15) θεωρεί πως τα διδακτικά βιβλία δεν υποστηρίζουν την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά για διάφορους λόγους (βλ. πίνακα 7). Πιστεύουν ότι τα διδακτικά βιβλία που καλούνται να διδάξουν δεν απευθύνονται σε αλλόγλωσσους μαθητές, έχουν δύσκολο λεξιλόγιο, είναι πολύ πυκνογραμμένα και δε συμβαδίζουν με το επίπεδο των μαθητών Ρομά. Το Υ1 αναφέρει: *«Το πρώτο τρίμηνο θα πρέπει το υλικό εκείνο που χρειάζεται μέσα στην τάξη να το βρούμε μόνοι ... εεεεε, οπότε βοηθούν (τα βιβλία) αλλά ... τα χρησιμοποιούμε ... αλλά πολύ περιορισμένα εεεεεεε, επίσης το βιβλίο της Πρώτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την Πρώτη δημοτικού μέχρι την Τρίτη...»*. Το Υ12 αναφέρει: *«Τα διδακτικά βιβλία δεν θεωρώ ότι υποστηρίζουν την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών. Είναι τελείως ακατάλληλα. Ούτε το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών μπορεί να υποστηρίξει το λεξιλόγιο και τα ζητούμενα των διδακτικών βιβλίων που έχουμε στα χέρια μας. Λόγω της σχολικής διαρροής δεν είναι εύκολο να φτάνουμε στο επίπεδο της κάθε τάξης όπου καλούμαστε να διδάξουμε γιατί υπολείπονται αρκετών μαθημάτων τα παιδιά. Πολλές φορές χρειάζεται να ανατρέξουμε σε μικρότερη τάξη, σε εγχειρίδια μικρότερης τάξης για να μπορέσουμε να συμβαδίσουμε στο επίπεδο»*. Το Υ14 αναφέρει: *«Τα βιβλία αυτά είναι τα βιβλία που χρησιμοποιούνται σ' όλα τα δημόσια σχολεία [όχι στα μειονοτικά] κι έτσι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αναγκαζόμαστε να προσαρμόζουμε τα βιβλία αυτά σύμφωνα με το επίπεδο των παιδιών ή να δουλεύουμε με φωτοτυπίες από άλλο εκπαιδευτικό υλικό που αναζητούμε ή κατασκευάζουμε»*. Το Υ3 αναφέρει: *«Το επίπεδο των βιβλίων είναι πολύ δύσκολο για τα δικά μας παιδιά. Χρειάζονται ένα άλλο υλικό που να 'χει πιο πολύ εικόνα γιατί δε γνωρίζουν καλά τα ελληνικά»*. Το Υ15 αναφέρει: *«Τα διδακτικά βιβλία απευθύνονται*

*σε παιδιά που έχουν μητρική γλώσσα την ελληνική. Σε μας εδώ μπορεί να έχουν την τουρκική ή τη ρομανί. Επομένως ξεκινάμε με έλλειμμα των βασικών».*

Δύο από τους δεκαπέντε συνεντευξιαζόμενους (2/15) πιστεύουν ότι τα διδακτικά βιβλία που διδάσκουν στις τάξεις υποδοχής ΖΕΠ είναι υποστηρικτικά των διδακτικών πρακτικών που εφαρμόζουν. Συγκεκριμένα το Υ8 αναφέρει: *«Έχουμε κάποιο καλό οδηγό, κάποιο καλό μπούσουλα. Είναι προσεγμένα αυτά τα υλικά/βιβλία [τα βιβλία της τάξης υποδοχής], γιατί έχουν γίνει για πιλοτικά προγράμματα πανεπιστημίων, οπότε έχουν εφαρμοστεί και έχουν κριθεί ακριβώς για αυτές τις ομάδες παιδιών».* Το Υ11 αναφέρει: *«Εγώ στην τάξη υποδοχής χρησιμοποιώ βιβλία, λεξικά και παραμύθια που είναι εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας και προορίζονται για την Τάξη Υποδοχής αλλά και εκπαιδευτικό υλικό που είναι προσαρμοσμένο στις ικανότητες και τις δεξιότητες του κάθε παιδιού».* Τα βιβλία των Τ.Υ. (Τάξεων Υποδοχής) ΖΕΠ θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν στα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου, τουλάχιστον στις τάξεις πρώτη και δεύτερα.

Δύο από τους δεκαπέντε συμμετέχοντες (2/15) υποστηρίζουν πως τα διδακτικά βιβλία σε πολλά σημεία υποστηρίζουν τις διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών και σε κάποια άλλα δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο. Το Υ7 αναφέρει: *«Σε πολλά σημεία τους, την υποστηρίζουν γιατί μπορούμε και διαθεματικά να δουλέψουμε κάποια θέματα. Τροχοπέδη είναι διότι η μητρική γλώσσα των δικών μας μαθητών είναι διαφορετική. Τα παιδιά δηλαδή χάνουν το ενδιαφέρον τους σ' ένα κείμενο ή σε μια δραστηριότητα του βιβλίου, γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν αυτό που τους ζητείται».* Το Υ1 αναφέρει: *«Στην Πρώτη δημοτικού θα μπούμε στο βιβλίο γύρω στα Χριστούγεννα. Το πρώτο τρίμηνο θα πρέπει το υλικό εκείνο που χρειάζεται να το βρούμε μόνοι ... οπότε βοηθούν τα βιβλία, αλλά τα χρησιμοποιούμε πολύ περιορισμένα, επίσης το βιβλίο της Πρώτης μπορεί να χρησιμοποιηθεί από την Πρώτη δημοτικού μέχρι την Τρίτη μπορεί και Τετάρτη δημοτικού...».* Οι εκπαιδευτικοί αναζητούν βιβλία στο διαδίκτυο ή κατασκευάζουν δικό τους υλικό ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών και τους στόχους που θέτουν κάθε χρονιά. Αρκετοί δάσκαλοι παίρνουν ιδέες από την ύλη των διδακτικών βιβλίων και προσαρμόζουν τα κείμενα στα ενδιαφέροντα των μαθητών.

Πίνακας 7: Υποστήριξη των διδακτικών βιβλίων

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Υποστήριξη των διδακτικών βιβλίων Λόγοι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>10</sup>
<p><b>Αρνητική απάντηση</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα βιβλία δεν απευθύνονται σε αλλόγλωσσους μαθητές</li> <li>• Τα βιβλία είναι πυκνογραμμένα</li> <li>• Τα βιβλία έχουν δύσκολο λεξιλόγιο</li> <li>• Τα βιβλία δε συμβαδίζουν με το επίπεδο των μαθητών</li> <li>• Τα βιβλία δεν έχουν πολλές εικόνες</li> </ul>	<p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>3</p>
<p><b>Θετική απάντηση</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Τα βιβλία της Τ.Υ. ΖΕΠ είναι προσαρμοσμένα στις ικανότητες των μαθητών</li> <li>• Τα βιβλία της Τ.Υ. ΖΕΠ είναι για αλλόγλωσσους μαθητές</li> </ul>	<p>2</p> <p>2</p>
<p><b>Ουδέτερη απάντηση (ναι και όχι)</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Έχουν διαθεματικό ενδιαφέρον</li> <li>• Προσαρμόζονται στο επίπεδο των μαθητών</li> </ul>	<p>2</p> <p>2</p>

Όπως προαναφέρθηκε κάποιιοι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα και επιτυγχάνουν τους διδακτικούς στόχους. Επομένως, εφόσον κρίνεται ότι δεν είναι κατάλληλο το αναλυτικό πρόγραμμα και τα διδακτικά εγχειρίδια για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά, είναι απαραίτητη η συστηματική και εξειδικευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο σχεδιασμό διδασκαλίας με τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε αυτό να προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των Ρομά μαθητών.

#### 6.2.2.5. Υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου

Ερώτηση 13: *Κατά την άποψή σας, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.*

<sup>10</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

Δώδεκα από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (12/15) θεωρούν ότι το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου δεν υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρούν κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και αιτιολογούν την απάντησή τους (βλ. πίνακα 8).

Το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 στο άρθρο 7, παράγραφο 14 αναφέρεται στις οικογένειες των μετακινούμενων μαθητών, στις οποίες ανήκουν και οι Ρομά μαθητές/τριες, επισημαίνοντας πως η εγγραφή τους στα σχολεία δεν παρακωλύεται για κανένα λόγο. Η Διεύθυνση του σχολείου πρέπει να συνεργαστεί με φορείς (τοπικούς φορείς, την τοπική αυτοδιοίκηση, τα ιατροκοινωνικά κέντρα, τη Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας, τα νοσοκομεία, τα ιατρικά κέντρα, τους φορείς κοινωνικής στήριξης) που θα εξασφαλίσουν το Ατομικό Δελτίο Υγείας του Μαθητή καθώς και τον απαραίτητο εμβολιασμό του. Παράλληλα, στο άρθρο 8, παράγραφο 8 του ίδιου Προεδρικού Διατάγματος αναφέρεται ότι: *«οι μετακινούμενοι μαθητές και μαθήτριες, οι οποίοι κατά τη διάρκεια του διδακτικού έτους αναγκάζονται σε αλλαγή σχολείου εξαιτίας της μετακίνησης της οικογένειάς τους σε άλλον τόπο κατοικίας, γίνονται δεκτοί για φοίτηση χωρίς την τυπική διαδικασία της μετεγγραφής και με βάση την κάρτα φοίτησης μετακινούμενων μαθητών/τριών»*. Το Υ1 αιτιολογεί την αρνητική απάντηση: *«Δε βοηθάει το δάσκαλο. Υποστηρίζει τους μαθητές, γιατί είναι πιο χαλαρό όσον αφορά τα όρια και τις απαιτήσεις που έχουμε από τους μαθητές ... Ακόμη και τώρα που είναι Φεβρουάριος μπορεί να κάνουμε νέα εγγραφή ... αυτό δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο, διότι ένας μαθητής που θα 'ρθει τώρα δε θα έχει καθόλου γνωστικό υπόβαθρο ... Αμέσως υπάρχει ένα χάος μεταξύ των μαθητών το οποίο καλείται ο εκπαιδευτικός να το μαζέψει και να το διευθετήσει»*. Το Υ12 αναφέρει: *«Με τις κάρτες φοίτησης τα παιδιά πάνε κι έρχονται. Λείπουν για ένα χρονικό διάστημα στο οποίο συνήθως κιόλας δεν έχουν τακτική φοίτηση στο άλλο σχολείο ... Θα έρθουν ξανά σ' εμάς και πάλι θα υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις... Ή δε θα έρθουν καθόλου για ένα μήνα και θα έρθουν μετά από ένα μήνα, αφού έχουν μετακομίσει»*. Ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου δεν υποστηρίζει το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών, γιατί είναι μεγάλος ο αριθμός των είκοσι πέντε μαθητών ανά τμήμα που θεσπίζεται με το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, άρθρο 7 παράγραφος 2. Συγκεκριμένα το Υ2 αναφέρει: *«Για να μπορέσουμε να ξεπεράσουμε τις δυσκολίες θα μας βοηθούσε, σε μεγάλο βαθμό, το μικρότερο τμήμα .... Να είναι, παράδειγμα, μέχρι δεκαπέντε άτομα το τμήμα. .... Επειδή υπάρχει ένας τρόπος της*

ελευθεριότητας με την οποία ζουν οι Ρομά, αυτό δημιουργεί κάποια προβλήματα πειθαρχίας μέσα στην τάξη και αυτό [το πρόβλημα] όταν το τμήμα είναι πολυπληθές διογκώνεται περισσότερο, ενώ αν είναι μικρότερο μπορούμε να διευθετήσουμε κάποια πράγματα πειθαρχίας με μεγαλύτερη επιτυχία».

Μόνο ένας εκπαιδευτικός από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς πιστεύει πως το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου υποστηρίζει την υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών και το αιτιολογεί αναφέροντας πως, λόγω των ιδιαιτεροτήτων των σχολείων μας και λόγω των ειδικών ρυθμίσεων για τους Ρομά, είναι υποστηρικτικό για τα σχολεία.

Δύο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς απάντησαν πως δεν γνωρίζουν για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου.

Πίνακας 8: Υποστήριξη του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου

<b>Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων</b> <b>Υποστήριξη του θεσμικού πλαισίου λειτουργίας του σχολείου</b> <b>Λόγοι που αιτιολογούν την απάντηση</b>	<b>Συχνότητα εμφάνισης<sup>11</sup></b>
<b>Αρνητική απάντηση</b>	
• Ευνοείται η άτακτη φοίτηση	10
• Δημιουργείται πρόβλημα ένταξης	8
• Πολυπληθή τμήματα	1
<b>Θετική απάντηση</b>	
• Υποστηρικτικές ρυθμίσεις για τους Ρομά	1
<b>«Δεν γνωρίζω»</b>	2

Το ότι δύο εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, σημαίνει ότι δεν είναι και σε θέση να διεκδικήσουν διευκολύνσεις που ενδεχομένως προβλέπονται από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά δεν παρέχονται.

<sup>11</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

#### 6.2.2.6. Υποστήριξη από τη διεύθυνση του σχολείου

Ερώτηση 14: *Με ποιον τρόπο η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Θα θέλατε κάτι άλλο για την υποστήρισή σας;*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση που αφορά τον τρόπο υποστήριξης της διεύθυνσης του σχολείου στην υιοθέτηση κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, κινήθηκαν σε τέσσερις άξονες, στην επικοινωνία και συνεργασία με τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς, στην επικοινωνία με τους μαθητές του σχολείου, στην επικοινωνία – συνεργασία με τους γονείς των μαθητών και στην εφαρμογή των νέων τεχνολογιών στο σχολείο (βλ. πίνακα 9).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (15/15) επικεντρώθηκε στην επικοινωνία και καλή συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου. Αναφέρουν ότι η διευθύντρια είναι συνεργατική, υποστηρικτική στο έργο τους, λειτουργεί συμβουλευτικά, παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών και ενημερώνει τους νεότερους για το ιδιαίτερο διδακτικό έργο που καλούνται να επιτελέσουν. Το Υ2 αναφέρει: *«Έχει συμβουλευτικό ρόλο στα προβλήματα που αντιμετωπίζουμε πολλές φορές, κατευναστικό σε θέματα πειθαρχίας, σε θέματα που δεν μπορούμε να βρούμε μια λύση»*. Το Υ14 αναφέρει: *«Η διευθύντρια ανταποκρίνεται άμεσα στις ανάγκες των εκπαιδευτικών .... Υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς σε στιγμές έντασης, όταν αυτές προκύπτουν με μαθητές και γονείς»*. Το Υ6 αναφέρει: *«Ό,τι έχω χρειαστεί και έχω ζητήσει, βλέπω ανταπόκριση. Είτε για την αγορά οργάνων (μουσικών οργάνων) είτε για κάποιες παραστάσεις στις οποίες θέλουμε να συμμετέχουμε, για τη μεταφορά των παιδιών, για συνεργασία με άλλα σχολεία. Μιλάω για τον ευρύτερο σχεδιασμό του μαθήματος της Μουσικής και πόσο υπάρχει διευκόλυνση και ενθάρρυνση για αυτήν την πραγματοποίηση του σχεδιασμού»*.

Τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (3/15) πιστεύουν ότι η διεύθυνση του σχολείου επικοινωνεί με τους μαθητές, χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο, επιλύει προβλήματα της τάξης, της τήρησης κανόνων του σχολείου. Εμπιστεύεται τα παιδιά, τα ενθαρρύνει και τα επαινεί για τις δραστηριότητες στις οποίες συμμετέχουν. Το Υ6 αναφέρει: *«Βλέπω ότι σε κάθε ευκαιρία ενθαρρύνονται τα παιδιά, σε κάθε δική μας παρουσίαση, στο πλαίσιο του σχολείου, σε κάποια μουσική παράσταση και αυτό είναι πολύ σημαντικό για μας, για το*

*μάθημα της Μουσικής, αυτή η ενθάρρυνση». Το Υ8 αναφέρει: «Επαινεί το έργο μας και όπου μπορεί να βοηθήσει και με υποστήριξη και για την εύρεση κάποιου μαθητή ή αν υπάρχει κάποια ανάρμοστη συμπεριφορά, επεμβαίνει για να διορθωθεί η κατάσταση». Το Υ3 αναφέρει: «Η διευθύντρια προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που προκύπτουν στην τάξη. Τα παιδιά μαλώνουν πολύ συχνά μεταξύ τους. Δεν μπορεί πάντα να λύσει ο εκπαιδευτικός το πρόβλημα και η διευθύντρια λειτουργεί σαν μεσολαβήτρια στο να λυθούν όλα αυτά τα προβλήματα βίας που δημιουργούνται μέσα στην τάξη».*

Επίσης, τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (3/15) ισχυρίζονται ότι η διευθύντρια συνεργάζεται αρμονικά με τους γονείς των μαθητών, με το Δήμο, με φορείς. Το Υ4 αναφέρει: *«Η διευθύντρια διεκπεραιώνει πολλά θέματα που μπορεί να προκύψουν ανάμεσα σε μένα και σε κάποιον γονέα .... που είναι πάρα πολύ συχνό και καθημερινό φαινόμενο».* Η διεύθυνση του σχολείου παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων, δείχνει ενδιαφέρον για τη συμμετοχή των μαθητών σε κοινές εκδηλώσεις με άλλα σχολεία της Ξάνθης, με απώτερο στόχο να μπορέσουν οι μαθητές να ενταχθούν στην ευρύτερη κοινωνία της Ξάνθης. Το πρώτο βήμα ένταξης έγινε με τη μεταφορά και φοίτηση είκοσι πέντε μαθητών από το Δροσερό σε σχολεία της πόλης της Ξάνθης από τον Ιανουάριο του 2019. Η ένταξη έγινε με επιτυχία αφού μόνο δύο μαθητές ζήτησαν μετεγγραφή πίσω στο σχολείο του Δροσερού.

Οκτώ από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (8/15) θεωρούν ότι η διεύθυνση του σχολείου υποστηρίζει τη χρήση των μέσων διδασκαλίας στο διδακτικό τους έργο. Αυτό σημαίνει ότι τους παρέχει τα οπτικοακουστικά μέσα που είναι κατάλληλα για τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στα σχολεία του Δροσερού και ενθαρρύνει τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιούν τα εκπαιδευτικά λογισμικά προγράμματα, που είναι εγκατεστημένα στους δέκα ηλεκτρονικούς υπολογιστές του εργαστηρίου πληροφορικής και στους εννέα φορητούς υπολογιστές του σχολείου, για την καλύτερη κατανόηση και αφομοίωση της γνώσης. Μπορούν να χρησιμοποιούν τα βιβλία που υπάρχουν στη μαθητική βιβλιοθήκη και την πληθώρα των άλλων οπτικοακουστικών μέσων όπως τηλεόραση, cd-player, βίντεο, καρτέλες με εικόνες, γραμματοθήκη, πλαστελίνη και άλλα.



Η υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου φαίνεται και από την αναφορά του Υ15: «Αυτούς τους συναδέλφους τους παλιούς που γνωρίζουν ήδη τις συνθήκες και το πώς ανταπεξερχόμαστε εδώ θετικά, προς το συμφέρον των παιδιών, αυτούς τους συναδέλφους λοιπόν τους χρησιμοποιώ για να μαθαίνουν και οι νεότεροι. Επομένως μόνο με την ανατροφοδότηση μπορούν οι συνάδελφοι οι νέοι να ισορροπήσουν εδώ στο κλίμα αυτό».

Το Υ1 απάντησε στην υποερώτηση: *θα θέλατε κάτι άλλο για την υποστήριξή σας;* «*Η διεύθυνση είναι πολύ υποστηρικτική στους συναδέλφους και δεν τους καταδικάζει με το πρώτο λάθος, αυτό είναι πολύ σημαντικό. Βέβαια αυτό κάποιοι εκπαιδευτικοί το εκμεταλλεύονται και πιθανότατα θα ήθελε μια μεγαλύτερη πυγμή από την πλευρά της*». Οι υπόλοιποι δεκατέσσερις εκπαιδευτικοί απάντησαν πως θα ήθελαν περισσότερα μέσα διδασκαλίας, αλλά αυτό δεν εξαρτάται μόνο από τη διεύθυνση του σχολείου.

Πίνακας 9: Υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Υποστήριξη της διεύθυνσης του σχολείου Λόγοι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>12</sup>
<b>Επικοινωνία – συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό</b>	
• Υποστηρικτική	8
• Συνεργατική	5
• Συμβουλευτική	4
• Ενθαρρυντική	3
<b>Επικοινωνία με τους μαθητές</b>	
• Ενθαρρυντική	3
• Συμβουλευτική	3
• Διαμεσολαβητική	3
<b>Επικοινωνία με γονείς και φορείς</b>	
• Συνεργατική	3
• Διαμεσολαβητική	3
<b>Παροχή μέσων διδασκαλίας</b>	
• Παροχή οπτικοακουστικών μέσων	8
• Παροχή Ν. Τ.	8

<sup>12</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μία κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

Η διεύθυνση του σχολείου έχει φροντίσει, εδώ και οκτώ χρόνια, με ενδιαφέρον και σεβασμό προς τους Ρομά, να βελτιώσει τη σχέση των γονέων με το σχολείο και τη σχέση των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς, φαινόμενο που παρατηρείται από την αύξηση των φοιτούντων μαθητών και τη φοίτησή τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

#### **6.2.2.7. Υποστήριξη από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών**

Ερώτηση 15: *Συνεργάζεστε με τους/τις συναδέλφους σας στο σύλλογο διδασκόντων κατά τρόπο που να υποστηρίζει το διδακτικό σας έργο και ειδικότερα την εφαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.*

Το σύνολο των συμμετεχόντων (15/15) ισχυρίζεται ότι συνεργάζεται με τους συναδέλφους στο σύλλογο διδασκόντων κατά τρόπο που να υποστηρίζει το διδακτικό τους έργο στα σχολεία του Δροσερού. Οι απαντήσεις κινήθηκαν σε τρεις άξονες, στην εφαρμογή τεχνικών διδασκαλίας, στη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών και στην διαθεματικότητα (βλ. πίνακα 10). Έτσι οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (9/15) επικεντρώθηκαν στην από κοινού εφαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας που θεωρούν κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, όπως είναι η ενεργός εμπλοκή των μαθητών σε σχολικές γιορτές και εκπαιδευτικά προγράμματα Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων και Φιλαναγνωσίας. Έξι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (6/15) συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους ανταλλάσσοντας το εκπαιδευτικό υλικό τους και στην εφαρμογή ίδιων πρακτικών διδασκαλίας. Το Υ14 αναφέρει: *«Ανταλλάσσουμε απόψεις, συζητάμε τις πρακτικές διδασκαλίας και υπάρχει μία διάχυση του εκπαιδευτικού υλικού που χρησιμοποιούμε όλοι έτσι ώστε να είναι κοινό σε όλους και να μπορούν να το χρησιμοποιούν»*. Το Υ3 αναφέρει: *«Στα προγράμματα και σ' όλες τις δραστηριότητες γενικά υπάρχει συνεργασία. Κάθε χρόνο προσπαθούμε να κάνουμε κάποια προγράμματα για να συνδέσουμε τη γνώση με την καθημερινότητα των παιδιών, όλοι οι συνάδελφοι μαζί»*.

Όσον αφορά τη βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων μαθητών εκπαιδευτικών, οι πέντε από τους δεκαπέντε (5/15) εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι συνεργάζονται με τους συναδέλφους τους για να μαθαίνουν τρόπους χειρισμού των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς και για να έχουν καλές σχέσεις με τους

μαθητές τους. Το Υ5 αναφέρει: «Συνεργάζομαι με τους συναδέλφους μου γιατί νομίζω ότι διαφορετικά δε θα μπορούσα να συνεχίσω το έργο μου εδώ. Με βοηθούν στο να μου πουν κάποια πράγματα για το χαρακτήρα των παιδιών, για το πώς θα μπορούσα να βελτιώσω κι εγώ τη σχέση μου απέναντί τους ώστε να υπάρχει καλύτερη επικοινωνία μεταξύ εμένα και των παιδιών». Επίσης, το Υ11 αναφέρει: «Συνεργάζομαι κυρίως με τους εκπαιδευτικούς των τμημάτων στα οποία φοιτούν οι μαθητές μου έτσι ώστε να υπάρχει μία επικοινωνία για την πρόοδο του κάθε παιδιού και για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουμε. Έτσι ώστε να αναπροσαρμόζουμε και τους μαθησιακούς μας στόχους».

Ορισμένοι εκπαιδευτικοί (5/15) συνεργάζονται με τους συναδέλφους διαφορετικών ειδικοτήτων, όπως της Θεατρικής Αγωγής, της Φυσικής Αγωγής, της Μουσικής, των Εικαστικών, της Πληροφορικής, αναζητώντας τρόπους και πρακτικές για να γίνει πιο ενδιαφέρον το μάθημα. Το Υ7 αναφέρει: «Με τους συναδέλφους των άλλων ειδικοτήτων, μουσικής, φυσικής αγωγής, θεατρικής αγωγής, συνήθως ερχόμαστε σε επαφή και προσπαθούμε να ολοκληρώσουμε ένα θέμα που μας απασχολεί, βλέποντάς το από όλες τις πλευρές, και από τη δική μας, της γενικής αγωγής αλλά και από την πλευρά των ειδικοτήτων». Το Υ10 αναφέρει: «Με τους εκπαιδευτικούς υπάρχει συνεργασία ... για παράδειγμα πολλές φορές, με γράμματα που μαθαίνουν τα παιδιά στις μικρότερες τάξεις, στο μάθημα των εικαστικών αυτό το γράμμα το παίρνουμε και το κάνουμε ζωγραφική».

Στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνεται ότι η καθοδήγηση και οι συμβουλές από συναδέλφους με μεγαλύτερη ή ίδια εμπειρία, όπως επίσης και η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και της διεύθυνσης (που αναφέρθηκε παραπάνω) αποτελούν τους σπουδαιότερους υποστηρικτικούς, ενισχυτικούς παράγοντες του διδακτικού έργου.

Πίνακας 10: Υποστήριξη από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Υποστήριξη από τη συνεργασία εκπαιδευτικών του σχολείου Τρόποι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>13</sup>
<b>Εφαρμογή κοινών πρακτικών/τεχνικών διδασκαλίας</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών</li> <li>• Ενεργός εμπλοκή μαθητών σε εκπαιδευτικά προγράμματα</li> <li>• Ενεργός εμπλοκή μαθητών σε σχολικές γιορτές</li> <li>• Χρήση κοινού εκπαιδευτικού υλικού</li> </ul>	<p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">3</p>
<b>Βελτίωση διαπροσωπικών σχέσεων</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Επικοινωνία</li> <li>• Ενημέρωση για την πρόοδο των μαθητών</li> </ul>	<p style="text-align: center;">4</p> <p style="text-align: center;">1</p>
<b>Εισαγωγή διαφορετικών επιστημών</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Αλληλεπίδραση δασκάλων - ειδικοτήτων</li> </ul>	<p style="text-align: center;">5</p>

#### 6.2.2.8. Επιρροή των γονέων των μαθητών/τριών Ρομά

Ερώτηση 16: *Οι γονείς των μαθητών/ριών σας Ρομά επηρεάζουν το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε; Αν ναι, πώς το επηρεάζουν.*

Όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί (15/15) απάντησαν ότι οι γονείς των μαθητών/ριών επηρεάζουν έμμεσα το διδακτικό τους έργο και αναφέρθηκαν στον τρόπο με τον οποίο το επηρεάζουν (βλ. πίνακα 11). Η πλειονότητα (7/15) απάντησε ότι οι γονείς επηρεάζουν το έργο του σχολείου με την αδιαφορία τους. Συγκεκριμένα το Υ2 αναφέρει: *«Δεν το επηρεάζουν ώστε να αποτρέπουν αυτό που εφαρμόζω εγώ, αλλά δεν είναι και βοηθητικοί παράγοντες. Λόγω της γενικής αδιαφορίας τους δεν μ' εμποδίζουν σ' αυτό που κάνω, αλλά δεν βοηθάνε σ' αυτό που προσπαθώ να κάνω. Δεν είναι βοηθητικοί»*. Το Υ5 αναφέρει: *«Το επηρεάζει με την αδιαφορία που δείχνουν. Δεν ενδιαφέρονται για το μάθημά μου (Γερμανικά), για την ειδικότητά μου και έτσι αυτό επηρεάζει και την επίδοση των παιδιών»*. Το Υ7 αναφέρει: *«Αδιαφορούν αν θα μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν»*.

<sup>13</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μία κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι οι γονείς επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο, επειδή είναι αγράμματοι και δεν μπορούν να βοηθήσουν από το σπίτι ούτε στον προφορικό λόγο ούτε στο γραπτό, με τις εργασίες των παιδιών τους. Το Y1 αναφέρει: *«Οι γονείς των μαθητών μας καταρχάς δεν μιλούν την ελληνική γλώσσα στο σπίτι, παράγοντας που δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό έργο των δασκάλων ... εεεεε, ... δεν μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές στο σπίτι στις εργασίες που τους βάζουμε, μη φανταστείτε ότι βάζουμε δύσκολες, απλά πράγματα ... δεν έχουν το γνωστικό υπόβαθρο, δεν έχουν πάει σχολείο».* Το Y8 αναφέρει: *«Οι γονείς δεν μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά στο σπίτι ... Αλλά δεν μπορώ να πω ότι εμπλέκονται στη διδακτική διαδικασία. Όχι άμεσα».*

Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (4/15) θεωρούν ότι οι γονείς των παιδιών επηρεάζουν τη φοίτησή τους και την εφαρμογή των κανόνων του σχολείου. Το Y1 αναφέρει: *«Δεν εφαρμόζουν και οι γονείς τους κανόνες του σχολείου... Δεν φέρνουν τα παιδιά τους εγκαίρως σχολείο. Δεν τα στέλνουν. Δεν ζυπνάνε το πρωί να ετοιμάσουν το παιδί τους, δηλαδή το θεωρούν περιττό; Τι να πω. Το παιδί σηκώνεται μόνο του, αν σηκωθεί, αν χτυπήσει το ζυπνητήρι και τα καταφέρει και έχει τη θέληση να έρθει».* Το Y8 αναφέρει: *«Οι απουσίες των παιδιών είναι θέμα των γονέων... το σχολείο δεν έχει ενταχθεί τόσο έντονα στο αξιακό τους σύστημα».*

Τέσσερις από τους δεκαπέντε δασκάλους (4/15) ισχυρίζονται πως οι γονείς επηρεάζουν έμμεσα το διδακτικό τους έργο με την έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς του σχολείου και την έλλειψη εμπιστοσύνης σ' αυτούς. Το Y4 αναφέρει: *«Το παιδί σηκώνεται μόνο του να έρθει στο σχολείο. Στην καλύτερη περίπτωση μπορεί να έρθει εννιά, εννιά και ... τη δεύτερη διδακτική ώρα δηλαδή. Μετά όμως λες ότι αυτό το παιδάκι έχει ζυπνήσει μόνο του για να έρθει, οπότε σε πιάνουν και τα συναισθηματικά και τα ... (σκέφτεσαι ότι θέλει πολύ να έρθει σχολείο), οπότε το δέχεσαι (χαμογελώντας)».* Το Y12 αναφέρει: *«Δεν υπάρχει επικοινωνία. Αυτό δυσχεραίνει πάρα πολύ το έργο μας. Δεν υπάρχει συνεργασία με τους γονείς... Πολλές φορές μπορεί να κρατάνε τα παιδιά στο σπίτι χωρίς λόγο ... ή πολλές φορές να έρθει το παιδί μέχρι το σχολείο, έξω από τα κάγκελα, να γυρίσει πίσω, να είναι στη γειτονιά κι ο γονιός επειδή δε το φέρνει ο ίδιος, δε γνωρίζει πού είναι το παιδί».* Το Y11 αναφέρει: *«Πολλοί γονείς είναι δύσπιστοι και δε δείχνουν εμπιστοσύνη στο σχολείο και τους εκπαιδευτικούς. ... Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να επηρεάζεται η στάση των παιδιών απέναντι στους εκπαιδευτικούς και να δυσκολεύονται να μας*

*εμπιστευτούν ... θα πρέπει να κερδίσουμε την εμπιστοσύνη των μαθητών μας για να υπάρχει μία αρμονική σχέση δασκάλου μαθητή». Σύμφωνα με έρευνα που έγινε σε γονείς Ρομά στο Δροσερό Ξάνθης, διαπιστώνεται ότι οι Ρομά δεν αντιλαμβάνονται το σχολείο ως καθημερινή υποχρέωση των παιδιών τους και για ασήμαντους λόγους δεν τα στέλνουν στο σχολείο (Πέτρου, 2016).*

Σύμφωνα με τον Μπρούζο (2007), η επικοινωνία εκπαιδευτικών γονέων επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως το κοινωνικό, πολιτισμικό, μορφωτικό τους επίπεδο, τις αντιλήψεις τους, τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εισχωρούν στη σχέση σχολείου οικογένειας.

Τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (3/15) αναφέρουν ότι οι γονείς ανταποκρίνονται στα αιτήματα των εκπαιδευτικών για την αγορά σχολικών ειδών ή για τη συμμετοχή των παιδιών τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες καθώς και ότι εμπιστεύονται τις διευθύντριες. Το Υ15 αναφέρει: *«Πλέον, μετά από οκτώ χρόνια, οι γονείς μάς βλέπουν με άλλο μάτι. Έρχονται με περισσότερη άνεση στο σχολείο, έρχονται να ρωτήσουν και ξέρουν ότι εδώ θα βρουν αυτιά που τους ακούνε και εννοείται, ανθρώπους που είναι έτοιμοι να τους στηρίξουν και να ακούσουν το κάθε τι».*

Αξίζει να αναφερθεί πως η πλειονότητα των γονέων των μαθητών είναι αναλφάβητοι και δεν μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στο σπίτι, ούτε να ελέγξουν τη σχολική τους πρόοδο. Θα μπορούσε να ειπωθεί ότι το σχολείο επιφορτίζει την οικογένεια των μαθητών με καθήκοντα στα οποία αυτή δεν μπορεί να ανταποκριθεί. Ένας ακόμη λόγος έλλειψης επικοινωνίας με τους εκπαιδευτικούς είναι ότι οι γονείς νιώθουν μειονεκτικά απέναντι στους δασκάλους, είτε λόγω της κοινωνικής τους καταγωγής, είτε λόγω άγνοιας της γλώσσας της ελληνικής, είτε λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου, και αποφεύγουν τη συνεργασία μαζί τους.

Πίνακας 11: Επιρροή των γονέων των μαθητών/τριών Ρομά

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Επιρροή από τους γονείς των μαθητών/ριών Ρομά στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών Τρόποι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>14</sup>
<p><b>Αρνητική επιρροή</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Διαφορούν</li> <li>• Αγράμματοι, δε βοηθούν στις εργασίες στο σπίτι</li> <li>• Δε βοηθούν στον προφορικό και γραπτό λόγο</li> <li>• Δεν ελέγχουν τη φοίτηση των παιδιών</li> <li>• Δεν τηρούν τους κανόνες του σχολείου</li> <li>• Έλλειψη επικοινωνίας, συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς</li> <li>• Έλλειψη εμπιστοσύνης στους εκπαιδευτικούς</li> </ul>	<p>7</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>4</p>
<p><b>Θετική επιρροή</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ανταποκρίνονται στα αιτήματα των εκπαιδευτικών</li> <li>• Εμπιστεύονται τη διεύθυνση του σχολείου</li> </ul>	<p>3</p> <p>3</p>

#### 6.2.2.9. Επιρροή της δημοτικής αρχής

Ερώτηση 17: *Η δημοτική αρχή επηρεάζει το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά; Αν ναι, πως το επηρεάζει;*

Οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε αυτή την ερώτηση κινήθηκαν σε δύο άξονες, στην οικονομική στήριξη για συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων και στην οικονομική στήριξη για την προμήθεια των μέσων διδασκαλίας από την δημοτική αρχή. Όλοι οι εκπαιδευτικοί (15/15) επικεντρώθηκαν στην επιρροή της δημοτικής αρχής στο διδακτικό τους έργο, είτε αρνητική είτε θετική, με την οικονομική στήριξη που προσφέρει, για να συντηρηθούν τα κτίρια και για να καλυφθούν οι λειτουργικές δαπάνες (βλ. πίνακα 12). Για τη συντήρηση των κτιρίων το Υ6 αναφέρει: *«Η σχολική επιτροπή θα έπρεπε να αναλάβει την πρωτοβουλία, πολύ σύντομα να γίνει καινούριο κτίριο. Το να δίνει χρήματα για να γίνονται επιδιορθώσεις στο σχολείο, πολλά μάλιστα χρήματα, αυτό είναι σα να ρίχνεις νερό σε μια τρύπια στάμνα»*. Το Υ14 αναφέρει: *«Η δημοτική αρχή είναι απούσα από το σχολείο και τη λειτουργία του και εκείνο που θα*

<sup>14</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

ήθελα να τονίσω είναι ότι στα δικά μας σχολεία υπάρχει μεγάλο πρόβλημα όσον αφορά το κτιριακό, την υλικοτεχνική υποδομή, τις ακατάλληλες αίθουσες, την ελλιπή θέρμανση και τα λοιπά, στα οποία ο Δήμος θα έπρεπε να παρεμβαίνει αλλά δεν το κάνει». Το Y15 αναφέρει: «Η δημοτική αρχή είναι απύσχα. ... Τη δημοτική αρχή εγώ τη βλέπω μόνο στο να στηρίζει υλικοτεχνικά τα σχολεία μας και δυστυχώς αυτό που γίνεται είναι μπαλώματα».

Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα χρήματα που διαθέτει η σχολική επιτροπή, δεν αρκούν για να καλύψουν τις ανάγκες των σχολείων για οπτικοακουστικά μέσα διδασκαλίας, με αποτέλεσμα να προσαρμόζουν τις πρακτικές διδασκαλίας στα λιγοστά μέσα που διαθέτουν. Το Y11 αναφέρει: «Οι αίθουσες διδασκαλίας δεν έχουν υπολογιστές, ούτε τηλεόραση, προτζέκτορα ή διαδραστικό πίνακα. Αυτό φυσικά δυσκολεύει το διδακτικό μας έργο όταν θέλουμε να χρησιμοποιήσουμε την τεχνολογία έτσι ώστε να γίνει το μάθημά μας πιο ενδιαφέρον». Υπάρχουν και οι εκπαιδευτικοί που υποστηρίζουν ότι η σχολική επιτροπή τους παρέχει ό,τι χρειάζονται για το μάθημά τους. Έτσι το Y5 αναφέρει: «Η σχολική επιτροπή είναι που δίνει τα χρήματα για να αγοραστούν τα βιβλία (γερμανικής γλώσσας)». Το Y7 αναφέρει: «Η δημοτική αρχή και η σχολική επιτροπή .... Την απασχολούμε εμείς κυρίως για να μας παρέχει χρήματα για την αποκατάσταση υλικών ζημιών. Ανταποκρίνεται». Το Y10 αναφέρει: «Στο δικό μου το μάθημα (Εικαστικά) έχω τα υλικά που θέλω να έχω, που χρειάζομαι, ότι χρειάζομαι το παίρνω».

Πίνακας 12: Επιρροή της δημοτικής αρχής

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Επιρροή της δημοτικής αρχής στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Δροσερού Τρόποι που αιτιολογούν την απάντηση	Συχνότητα εμφάνισης <sup>15</sup>
<p>➤ Οικονομική στήριξη για τη συντήρηση των κτιριακών εγκαταστάσεων</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακατάλληλες αίθουσες</li> <li>• Ελλιπής θέρμανση</li> <li>• Περιορισμένος αύλειος χώρος</li> <li>• Κατεστραμμένα κτίρια</li> </ul>	<p>11</p> <p>8</p> <p>8</p> <p>7</p>

<sup>15</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.



<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ακατάλληλο σχολείο</li> </ul>	15
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Κάλυψη λειτουργικών εξόδων (νερό, ηλεκτρικό ρεύμα, τηλέφωνο, πετρέλαιο)</li> </ul>	8
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Οικονομική στήριξη για μέσα διδασκαλίας</b></li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Επάρκεια οπτικοακουστικών μέσων</li> </ul>	2
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Έλλειψη οπτικοακουστικών μέσων</li> </ul>	13

#### 6.2.2.10. Επιρροή της τοπικής κοινωνίας

Ερώτηση 18: *Η τοπική κοινωνία επηρεάζει το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά; Αν ναι, πώς το επηρεάζει;*

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών κινήθηκαν σε τρεις κατευθύνσεις, στην επιρροή από την τοπική κοινωνία του Δροσερού, στην επιρροή από την ευρύτερη κοινωνία της Ξάνθης και στην αρνητική άποψη για την επιρροή στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών των σχολείων του Δροσερού (βλ. πίνακα 13).

Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (11/15) απάντησε ότι η τοπική κοινωνία επηρεάζει το διδακτικό έργο των δασκάλων στα σχολεία του Δροσερού, με την αρνητική συμπεριφορά που επιδεικνύει. Τέσσερις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι οι Δροσερίτες δεν δείχνουν σεβασμό στο σχολείο και ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται, όταν οι δάσκαλοι σταματούν το μάθημα για να απομακρύνουν τους ενοχλητικούς εξωσχολικούς από την τάξη τους. Ακόμη οι καταστροφές και οι κλοπές που προκαλούν οι κάτοικοι επηρεάζουν αρνητικά το διδακτικό έργο των δασκάλων. Το Υ1 αναφέρει: *«Η τοπική κοινωνία καταστρέφει το σχολείο. ... Υπάρχει μια μερίδα ανθρώπων οι οποίοι δεν έχουν πόρους για να ζήσουν .... Και ο μόνος τρόπος είναι να κλέψουν, να πάρουν πράματα από το σχολείο. Κλοπή λέγεται, ήθελα να το πω πιο ευγενικά αλλά δε βρίσκω ... λόγια»*. Το Υ4 αναφέρει: *«Οι εξωσχολικοί δεν δείχνουν καθόλου σεβασμό στο σχολείο, ούτε στους δασκάλους... Έχουν παρατηρηθεί πολλές φορές κλεψιές κατά τη διάρκεια λειτουργίας του σχολείου από τα αυτοκίνητα των εκπαιδευτικών αλλά και το βράδυ να κλέβουν από το σχολείο τις μονάδες του αир κοντίσιον, να σπάνε τα τζάμια»*. Το Υ5 αναφέρει: *«Σίγουρα το ότι βρισκόμαστε μέσα στον οικισμό τους και νιώθουν μια σιγουριά, μια οικειότητα, τους κάνει ακόμα πιο ... εεεεεε,. Τα παιδιά νιώθουν οικεία στη γειτονιά τους και δεν έχουν*

φόβο, δε χρειάζεται να υπάρχει φόβος, απλά μια υπακοή, σεβασμός, υπακοή στους δασκάλους τους». Το Υ3 αναφέρει «Πολλές φορές σταματάει και η διδασκαλία, γιατί μας ενοχλούν άτομα από ... τον οικισμό. Έρχονται και μας ενοχλούν, δημιουργούν προβλήματα, έρχονται μέσα στο σχολείο, είτε είναι γονείς είτε κάποιοι άλλοι και σταματάει το μάθημα ... οπότε μας δυσκολεύουν στο διδακτικό έργο». Τρεις από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς υποστηρίζουν ότι οι Δροσερίτες επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο με την αδιαφορία τους για το σχολείο και τη στάση τους απέναντι στην εκπαίδευση των παιδιών τους και στο θεσμό του σχολείου. Το Υ2 αναφέρει: «Το σχολείο δεν είναι προτεραιότητα για τη βελτίωση της ζωής των παιδιών, όλα αυτά έρχονται σαν απόνερα και στη λειτουργία του σχολείου... Δεν ενδιαφέρονται οι γονείς, αφού είναι μέλη της τοπικής κοινωνίας κι αυτοί ... Δεν το θεωρούν κάτι χρήσιμο». Το Υ9 αναφέρει: «Η τοπική κοινωνία επηρεάζει το διδακτικό μας έργο. ... Έχει να κάνει με την οικογένεια ... τα παιδιά δεν προσαρμόζονται σε βασικούς κανόνες που υπάρχουν όταν βρίσκονται στο σχολείο, οπότε μπορεί να προκαλούνται ζημιές, κάποια φθορά στο σχολείο». Ένας εκπαιδευτικός από τους δεκαπέντε αναφέρει ότι η κουλτούρα της περιοχής επηρεάζει το σχεδιασμό του μαθήματος. Συγκεκριμένα το Υ6 αναφέρει: «Η ιδιαίτερη κουλτούρα της περιοχής με κάνει να προσανατολίζομαι περισσότερο προς άτυπες διδασκαλίες μάθησης. Αυτό κυρίως και προς το ρεπερτόριο ενδεχομένως ανάλογο με τα μουσικά ακούσματα των παιδιών της περιοχής [επιλογή τραγουδιού και προσαρμογή σε ρυθμό τσιφτετελιού]».

Λίγοι εκπαιδευτικοί (3/15) θεωρούν ότι η ευρύτερη τοπική κοινωνία της Ξάνθης επηρεάζει το διδακτικό έργο των δασκάλων των σχολείων του Δροσερού, με τη στάση της απέναντι στους Ρομά. Η στάση των Ξανθιωτών επηρεάζει τη φοίτηση των μαθητών, την επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς και την εφαρμογή της μεθόδου διδασκαλίας στην τάξη. Συγκεκριμένα το Υ11 αναφέρει: «Οι Ρομά αντιμετωπίζονται ρατσιστικά πιστεύω και με μεγάλη προκατάληψη από την τοπική κοινωνία. Αυτό τους έχει οδηγήσει να έχουν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση ... ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν στο σχολείο και γι' αυτό κάνουν και πολλές απουσίες και κάποιες φορές το εγκαταλείπουν κιάλας... Δεν εμπιστεύονται τους δασκάλους, γιατί θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι προκατειλημμένοι εναντίον τους». Το Υ15 αναφέρει: «Υπάρχει φοβερός ρατσισμός και φοβερά στερεότυπα απέναντι στον οικισμό εδώ και στους Ρομά. Αυτό μας επηρεάζει στο να βγάζουμε τα παιδιά μας έξω από τα όρια του οικισμού. Αυτό το χαίρονται και οι γονείς. Τα παιδιά βγαίνουν έξω είτε για να παρακολουθήσουν

παραστάσεις, είτε για να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις, είτε για να πάνε σε αγώνες (σχολικούς), είτε για να κάνουν απλά μια εκδρομή».

Μόνο ένας από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς υποστηρίζει ότι η τοπική κοινωνία δεν επηρεάζει το διδακτικό έργο των δασκάλων. Συγκεκριμένα το Υ14 αναφέρει: «*Η τοπική κοινωνία δεν επηρεάζει το διδακτικό μας έργο σχεδόν καθόλου, γιατί δεν υπάρχει ιδιαίτερη εμπλοκή. Μόνο στο βαθμό που εμείς οι ίδιοι τους εμπλέκουμε κατά τη διάρκεια προγραμμάτων .... Όταν καλούμε κάποιους για να μιλήσουν ή φορείς ή πρόσωπα*».

Πίνακας 13: Επιρροή της τοπικής κοινωνίας

<b>Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Επιρροή της τοπικής κοινωνίας στο διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών στα σχολεία του Δροσερού Τρόποι που αιτιολογούν την απάντηση</b>	<b>Συχνότητα εμφάνισης<sup>16</sup></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Επιρροή από την τοπική κοινωνία του Δροσερού</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Υλικές καταστροφές</li> <li>• Κλοπές</li> <li>• Έλλειψη σεβασμού στο σχολείο και στους δασκάλους</li> <li>• Αδιαφορία</li> <li>• Στάση απέναντι στο σχολείο</li> <li>• Σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντα των μαθητών</li> </ul> </li> </ul>	<p>5</p> <p>4</p> <p>4</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>1</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Επιρροή από την τοπική κοινωνία της Ξάνθης</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ρατσισμός και προκατάληψη</li> <li>• Ελλιπής φοίτηση και σχολική διαρροή</li> <li>• Επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς</li> <li>• Εφαρμογή της βιωματικής προσέγγισης της γνώσης</li> </ul> </li> </ul>	<p>1</p> <p>1</p> <p>1</p> <p>1</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <b>Αρνητική άποψη</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Στάση απέναντι στο σχολείο</li> </ul> </li> </ul>	<p>1</p>

### 6.2.3. Απαντήσεις σε προσωπικές ερωτήσεις

Ερώτηση 19: *Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά;*

<sup>16</sup> Μία απάντηση μπορεί να υπάρχει σε περισσότερες από μια κατηγορίες-υποκατηγορίες ταυτόχρονα.

Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση αν είναι ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν σε παιδιά Ρομά είναι μοιρασμένες σε τρεις ομάδες (βλ. πίνακα 14). Εφτά από τους δεκαπέντε υποστηρίζουν ότι είναι ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα που πετυχαίνουν. Η σχολική επιτυχία οφείλεται στις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζει ο εκπαιδευτικός και στην τακτική φοίτηση των αρκετών μαθητών. Συγκεκριμένα το Υ1 αναφέρει: *«Το ένα τρίτο των μαθητών που ερχόταν κάθε μέρα στο σχολείο έμαθε να γράφει και να διαβάζει. Το δεύτερο τρίτο από τους μαθητές μου, έκαναν αρκετές απουσίες. Αυτοί έμαθαν όλα τα γράμματα, μάθανε να διαβάζουν μέχρι δύσλλαβες λέξεις.... Το άλλο τρίτο των μαθητών που έκαναν πολλές απουσίες, ... δεν κατάφεραν να τα μάθουν όλα. Είμαι πολύ χαρούμενη για το ένα τρίτο των μαθητών μου που έμαθε να γράφει και να διαβάζει, γιατί το θεωρώ πολύ μεγάλο επίτευγμα για τους μαθητές του Δροσερού»*. Τα αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας μπορεί να φαίνονται και μετά από χρόνια και να ακολουθούν τους μαθητές στα επόμενα σχολικά έτη φοίτησης σε άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης. Έτσι το Υ15 αναφέρει με χαρά: *«Ναι, αν κρίνουμε και οι δυο μας ότι για πρώτη φορά φέτος πήγαν και κορίτσια στο Λύκειο, όχι στο Γυμνάσιο, στο Λύκειο, αυτό σημαίνει ότι αυτά τα παιδιά από την αρχή είδαν με άλλο μάτι το Δημοτικό ... μάθαμε στα παιδιά αυτά να αγαπούν το σχολείο, να αγαπούν τη μάθηση»*. Οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες πολιτισμικές αναφορές των παιδιών Ρομά, καθημερινά αυτοσχεδιάζουν, προσαρμόζουν, επιλέγουν τους στόχους του μαθήματος, σύμφωνα με τις ανάγκες της τάξης τους και έρχονται με χαρά στο σχολείο.

Έξι από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς (6/15) υποστηρίζουν ότι άλλοτε είναι ικανοποιημένοι και άλλοτε όχι. Οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι αισθάνονται ματαιώση κάποιες φορές με τα μαθησιακά αποτελέσματα και κάποιες άλλες χαίρονται για τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν. Το Υ4 αναφέρει: *«Στα τόσα χρόνια που είμαι στο συγκεκριμένο σχολείο, ικανοποιημένη νιώθω για μία τάξη την οποία είχα αναλάβει και τα παιδιά τα βλέπω τώρα πως έχουν εξελιχθεί. Κατά τα άλλα, νομίζω με καταβάλλει μία απογοήτευση και λίγες είναι οι στιγμές της ικανοποίησης»*. Το Υ7 αναφέρει: *«Σα να ακουμπάμε σ' ένα ρεύμα υψηλής τάσης αισθάνομαι. Κάποιες φορές χαίρομαι για κάποια πρωτοβουλία, κάποια διδασκαλία ή κάποια μέθοδο που ακολουθώ και έχει πολύ καλό αποτέλεσμα. .... Αυτό που κάθε μέρα πρέπει να προσπαθούμε μέσα στην τάξη είναι να αλλάζουμε μονίμως τη διδακτική μας πρακτική»*. Το Υ11 αναφέρει:

«Σε γενικές γραμμές είμαι ικανοποιημένη από τα μαθησιακά αποτελέσματα. Σταδιακά επιτυγχάνονται οι μαθησιακοί στόχοι που είχα θέσει στην αρχή της σχολικής χρονιάς..... Ωστόσο, δεν είμαι ικανοποιημένη από τα μαθησιακά αποτελέσματα όλων των μαθητών, γιατί απουσιάζουν συχνά από το σχολείο, δεν έχουν όλοι συνεχή φοίτηση». Δύο από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν σε παιδιά Ρομά. Οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί, που διδάσκουν ξένες γλώσσες, δεν είναι ικανοποιημένοι με τα μαθησιακά αποτελέσματα, θεωρώντας ως αιτία την έλλειψη επικοινωνίας με τους μαθητές τους.

Πίνακας 14: Οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοποιημένοι από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζουν;

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά;	Συχνότητα εμφάνισης
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Θετική απάντηση, «ναι»</li> <li>• «Ναι» και «Όχι»</li> <li>• Αρνητική απάντηση, «όχι»</li> </ul>	<p style="text-align: center;">7</p> <p style="text-align: center;">6</p> <p style="text-align: center;">2</p>

Ερώτηση 20: Θεωρείτε ότι διαθέτετε την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά;

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9/15) αναφέρουν ότι δεν διαθέτουν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά. Το Υ7 αναφέρει: «Ποτέ δε(ν) μπορούμε να πούμε ότι είμαστε επαρκείς εκατό τοις εκατό επιστημονικά ή παιδαγωγικά. Επιστρατεύουμε όλες τις γνώσεις που διαθέτουμε, όλη μας την εμπειρία». Το Υ11 αναφέρει: «Δεν θεωρώ ότι διαθέτω επιστημονική επάρκεια και ετοιμότητα. Προσπαθώ βασισμένη στην εμπειρία μου να διαχειριστώ τις δυσκολίες που προκύπτουν». Η πλειονότητα των συμμετεχόντων προτείνει να υπάρχει συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε παιδιά Ρομά, από επιστήμονες που έχουν τις γνώσεις και την εμπειρία στη διδασκαλία σε μαθητές Ρομά.

Έξι από τους δεκαπέντε (6/15) εκπαιδευτικούς δηλώνουν ότι διαθέτουν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά

Ρομά. Συγκεκριμένα το Υ4 αναφέρει: «Προσπαθώ μόνη μου. ... Με προσωπικό μου διάβασμα και αναζήτηση σε υλικό προσπαθώ να είμαι καλή δασκάλα για τα συγκεκριμένα παιδιά». Το Υ3 αναφέρει: «Μετά από τόσα χρόνια πιστεύω ότι μπορώ να ανταπεξέλθω με παιδιά Ρομά ... Και λόγω του ότι έκανα το μεταπτυχιακό μου που είχε να κάνει με τα παιδιά Ρομά, μου δόθηκε η ευκαιρία να διαβάσω αρκετά ... και εκτός από την παιδαγωγική επάρκεια και λόγω της εμπειρίας, νομίζω μπορώ να τα καταφέρω». Οι εκπαιδευτικοί, παρόλο που προηγουμένως ανέφεραν ότι διαθέτουν την ετοιμότητα να διδάξουν σε μαθητές Ρομά, θα ήθελαν μια παραπάνω εκπαίδευση, μια ουσιαστική επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ειδικότερα των Ρομά.

Ένας εκπαιδευτικός δήλωσε ότι οι μεταπτυχιακές σπουδές του, με θέμα τα παιδιά Ρομά, τον βοήθησαν να αποκτήσει παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά.

Πίνακας 15: Οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά;

Κατηγορίες και υποκατηγορίες απαντήσεων Θεωρείτε ότι διαθέτετε την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά;	Συχνότητα εμφάνισης
• ΝΑΙ	6
• ΟΧΙ	9

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων αναφέρονται στο παρακάτω σύστημα των κατηγοριών και των υποκατηγοριών.

#### 1. Πρακτικές διδασκαλίας που υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

- Μέθοδοι διδασκαλίας
- Τεχνικές διδασκαλίας
- Μέσα διδασκαλίας

#### 2. Παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό έργο των εκπαιδευτικών

- Παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο
- Παράγοντες που δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο

## Κεφάλαιο 7

### Συμπεράσματα έρευνας και προτάσεις

#### 7.1. Συμπεράσματα

Με την παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές και μαθήτριες Ρομά των σχολείων που βρίσκονται στον οικισμό του Δροσερού Ξάνθης καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί. Με τις δεκαπέντε συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν στο χώρο του σχολείου και την ανάλυσή τους προέκυψαν συμπεράσματα που ενδεχομένως θα βοηθήσουν κάθε εκπαιδευτικό, που εργάζεται σε σχολείο με μαθητές/τριες Ρομά να κατανοήσει τα προβλήματα που υπάρχουν και να αναπτύξει πρακτικές διδασκαλίας που θα τον υποστηρίξουν στο εκπαιδευτικό του έργο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν τα ακόλουθα:

- A) Ποιες διδακτικές πρακτικές εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν μαθητές και μαθήτριες Ρομά σε σχολεία του Δροσερού Ξάνθης;
- B) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί;

Ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στα δύο προαναφερθέντα δημοτικά σχολεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά Ρομά μαθητές.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν σε μεθόδους, τεχνικές διδασκαλίας και σε μέσα διδασκαλίας. Όταν ρωτήθηκαν οι δάσκαλοι για τις μεθόδους διδασκαλίας που εφαρμόζουν, έδωσαν ως απάντηση, κατά φθίνουσα σειρά, την εξατομικευμένη διδασκαλία, τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης, την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, το παιχνίδι ρόλων, τη μέθοδο project και τη μετωπική διδασκαλία. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, κατά δήλωσή τους, εφαρμόζει την εξατομικευμένη διδασκαλία, γιατί οι μαθητές δε μαθαίνουν όλοι με τον ίδιο ρυθμό. Οι ανομοιογενείς τάξεις οδηγούν στην επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου για την ανταπόκριση της διδασκαλίας στο

επίπεδο του κάθε μαθητή. Η εξατομικευμένη διδασκαλία φαίνεται να εφαρμόζεται με επιτυχία στις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) της Ζώνης Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), όπου τα τμήματα είναι ολιγομελή. Στα υπόλοιπα τμήματα απαιτείται ο διαχωρισμός των μαθητών σε ομοιογενείς ομάδες και διδασκαλία κατά επίπεδο.

Ως κατάλληλη μέθοδος διδασκαλίας θεωρείται από πολλούς εκπαιδευτικούς η βιωματική προσέγγιση της γνώσης. Οι μαθητές διδάσκονται τη νέα γνώση μέσα από τα βιώματα και τις εμπειρίες τους. Παίρνουν μέρος ενεργά στη δράση (εκπαιδευτική δραστηριότητα) που μετουσιώνεται σε γνώση. Το παιχνίδι ρόλων υποστηρίζει ως πρακτική τη βιωματική μάθηση.

Την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία την προτιμούν οι εκπαιδευτικοί για να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών και για να δημιουργήσουν καλύτερο κλίμα συνεργασίας μεταξύ των συμμαθητών. Λίγοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, κυρίως οι εκπαιδευτικοί των Τ.Υ. ΖΕΠ, που διαφοροποιούν τις διαδικασίες και το περιεχόμενο της μάθησης, προσαρμόζοντάς το στη διαφορετικότητα των μαθητών. Τη μέθοδο project την εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί, κατά δήλωσή τους, κυρίως στα εκπαιδευτικά προγράμματα για να ενεργοποιήσουν τους μαθητές να ανακαλύψουν οι ίδιοι τη νέα γνώση. Η μέθοδος project θεωρείται ένα διδακτικό εργαλείο που συμπληρώνει τις παραδοσιακές πρακτικές.

Μία από τις τεχνικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που διδάσκουν Ρομά μαθητές/τριες είναι η χρήση απλής γλώσσας και απλών παραδειγμάτων, όπου ο εκπαιδευτικός με πολύ απλή γλώσσα θέτει τους στόχους του μαθήματος, δίνει οδηγίες, χρησιμοποιεί απλά παραδείγματα, για να συνδέσει την πρότερη γνώση με τη νέα, χωρίς να απαιτείται πολύς χρόνος συγκέντρωσης στο μάθημα. Άλλη τεχνική διδασκαλίας είναι ο σχεδιασμός του μαθήματος με στόχο την ανταπόκριση στα ενδιαφέροντά των μαθητών, για να δημιουργήσει ο δάσκαλος κίνητρα στους μαθητές και να μπορούν αυτοί να συμμετέχουν ενεργά στο μάθημα. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι προσπαθούν να διατηρήσουν την προσοχή στο μάθημα με διάφορους τρόπους, όπως τη ζωγραφική, τα παιχνίδια, τα τραγούδια, τις κατασκευές.

Με την εφαρμογή της ενεργού εμπλοκής των μαθητών στο μάθημα και σε σχολικές γιορτές, είτε με τη βιωματική μέθοδο είτε με εκπαιδευτικά προγράμματα αγωγής



υγείας, περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πολιτιστικών θεμάτων, παρατηρήθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι βελτιώνεται η σχέση εκπαιδευτικού μαθητή. Μία ακόμη τεχνική διδασκαλίας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν στα σχολεία του Δροσερού είναι η εμπύχωση και η ενθάρρυνση στην σχολική τάξη. Οι εκπαιδευτικοί εμπυχώνουν τους Ρομά μαθητές, χρησιμοποιώντας διάφορες τεχνικές (μουσική, τραγούδια, παιχνίδια, κατασκευές), όταν αισθάνονται ότι η ομάδα δεν τα καταφέρνει και θέλουν να ενισχύσουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών.

Πολλές φορές οι εκπαιδευτικοί, για να κάνουν πιο ελκυστικό το μάθημα, χρησιμοποιούν ως μέσα διδασκαλίας, τις Νέες Τεχνολογίες (Ν.Τ.), οπτικοακουστικό υλικό και εικόνες. Θεωρούν ότι οι Ν.Τ. είναι πιο ελκυστικές από τα σχολικά βιβλία, ευνοούν τη συνεργατική μάθηση και την ανατροφοδότηση. Η χρήση εποπτικών μέσων διδασκαλίας φαίνεται να έχει εδραιωθεί στις δύο σχολικές μονάδες του Δροσερού Ξάνθης, για να κάνει πιο παραστατική και ενδιαφέρουσα τη διδασκαλία και να ενεργοποιήσει τους μαθητές. Τα εποπτικά μέσα που χρησιμοποιούνται είναι: μαυροπίνακας, πίνακας μαρκαδόρων, ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολέας, χάρτες, εικόνες, φωτογραφίες, συσκευή αναπαραγωγής cd (cd player), βιβλία, τηλεόραση, βίντεο και πολλά άλλα. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι χρησιμοποιούν και την εικόνα, που προσελκύει το ενδιαφέρον των παιδιών, συμπληρώνει και επεκτείνει το γλωσσικό κώδικα, καλλιεργεί την παρατηρητικότητα. Η εικόνα αξιοποιείται διδακτικά από τους εκπαιδευτικούς στη διδασκαλία με Ρομά μαθητές και για την απομνημόνευση λέξεων.

Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα διερευνήθηκαν οι παράγοντες που επιδρούν στην εφαρμογή των συγκεκριμένων πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί που εφαρμόζουν τις παραπάνω πρακτικές διδασκαλίας σε μαθητές/τριες Ρομά στα σχολεία του Δροσερού, όταν ρωτήθηκαν για τους παράγοντες που επηρεάζουν το διδακτικό τους έργο και τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν, απάντησαν διαχωρίζοντας τους παράγοντες σε αυτούς που τους δυσχεραίνουν και σε αυτούς που τους υποστηρίζουν.

Οι εκπαιδευτικοί διαπιστώνουν πως οι παράγοντες που δυσχεραίνουν το διδακτικό έργο είναι γνωστικοί, οικογενειακοί-κοινωνικοί και εκπαιδευτικοί. Περισσότερο φαίνεται να επηρεάζει η γλώσσα των μαθητών και η ελλιπής φοίτηση. Οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στο διδακτικό τους έργο εξαιτίας της διαφορετικής γλώσσας που μιλούν οι μαθητές τους. Την ελληνική γλώσσα, αν δεν έχουν φοιτήσει

και στο νηπιαγωγείο, θα την μάθουν στο δημοτικό σχολείο. Η έλλειψη γνώσης της ελληνικής δυσχεραίνει την επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους μαθητές και αντίστροφα.

Οι εννέα από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς θεωρούν πως ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις πρακτικές διδασκαλίας εξίσου με τη γλώσσα, είναι η ελλιπής φοίτηση. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι προσπαθούν με τις πρακτικές διδασκαλίας να κινήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών, να τους δημιουργήσουν κίνητρα για να έρχονται καθημερινά στο σχολείο. Γνωστικός παράγοντας που δυσκολεύει αρκετά την εκπαιδευτική διαδικασία, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, είναι, επίσης, η ανυπακοή στους κανόνες του σχολείου και η έλλειψη πειθαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του Δροσερού αναφέρουν την καθυστερημένη προσέλευση, την ενόχληση των άλλων μαθητών, τη φασαρία μέσα στην τάξη την ώρα του μαθήματος, την έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης στο μάθημα.

Διαπιστώνεται, επίσης, από την έρευνα ότι το οικογενειακό-κοινωνικό περιβάλλον δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Η στάση των γονέων απέναντι στο σχολείο θεωρείται ότι επηρεάζει την άτακτη φοίτηση των μαθητών και έχει ως αποτέλεσμα το χαμηλό επίπεδο γνώσεων που έχουν τα παιδιά πριν έρθουν στο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι αναγκάζονται να εφαρμόζουν διάφορες μεθόδους και τεχνικές διδασκαλίας, για να ενσωματώνουν κάθε λίγο νέους μαθητές και να εξατομικεύουν τη διδασκαλία σύμφωνα με τις ανάγκες κάθε μαθητή. Ακόμη, θεωρούν πως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει κατά πολύ την μαθησιακή διαδικασία και το έργο των εκπαιδευτικών. Το χαμηλό βιοτικό επίπεδο των οικογενειών και οι συνεχείς μετακινήσεις της οικογένειας για εύρεση εργασίας είναι ένας λόγος για τη μη φοίτηση των παιδιών στο νηπιαγωγείο.

Αρκετά προβλήματα δημιουργεί στους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, και ο μεγάλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα. Όπως υποστηρίζουν, σε τμήματα είκοσι πέντε μαθητών η τήρηση της τάξης είναι πολύ δύσκολο να επιτευχθεί όπως επίσης και η εργασία κατά ομάδες. Το έντονο ταπεραμέντο των παιδιών και εξωτερικοί παράγοντες (όπως χαμηλή επίδοση, οικογενειακή διαπαιδαγώγηση) επηρεάζουν τη συμπεριφορά αυτών των παιδιών, με αποτέλεσμα να πολλαπλασιάζονται οι παράγοντες διατάραξης της ομαλής ροής του μαθήματος. Οι δάσκαλοι πιστεύουν πως η λειτουργία ολιγομελών τμημάτων, μέχρι δεκαπέντε

μαθητές ανά τμήμα, θα βοηθούσε το διδακτικό τους έργο. Ανασταλτικός παράγοντας εφαρμογής των πρακτικών διδασκαλίας στα σχολεία του Δροσερού είναι, επίσης, οι ανομοιογενείς τάξεις.

Κατά τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα, δεν βοηθούν επιπροσθέτως το εκπαιδευτικό έργο η έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, η έλλειψη απαραίτητου ενδιαφέροντος από το Υπουργείο Παιδείας και η γκετοποίηση των παιδιών.

Η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (11/15) υποστηρίζει ότι το αναλυτικό πρόγραμμα δεν υποστηρίζει τις πρακτικές διδασκαλίας που θεωρεί κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών είναι το ίδιο για όλα τα σχολεία του εθνικού συστήματος εκπαίδευσης. Δε βοηθάει το διδακτικό έργο, γιατί δεν συνάδει με τις ιδιαιτερότητες των παιδιών Ρομά, αλλά και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το διδακτικό υλικό που είναι κατάλληλο για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η έλλειψη πολυπολιτισμικών αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών δυσχεραίνει το εκπαιδευτικό τους έργο και κατ' επέκταση την πραγμάτωση του δικαιώματος των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

Το ίδιο ποσοστό εκπαιδευτικών (11/15) αναφέρει πως και τα διδακτικά βιβλία δεν υποστηρίζουν τις πρακτικές διδασκαλίας που θεωρούν κατάλληλες για τους μαθητές Ρομά. Τα διδακτικά βιβλία είναι κοινά με εκείνα των λοιπών δημοσίων σχολείων της Ελλάδας (ο διαχωρισμός στη Θράκη είναι δημόσια και μειονοτικά). Εξαιτίας αυτού, τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται στις κοινωνικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των παιδιών Ρομά. Δεν λαμβάνουν υπόψη τους το χαμηλό βιοτικό επίπεδο, τις παραστάσεις, τον τρόπο ζωής, το γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών. Τα βιβλία της τάξης δεν απευθύνονται σε αλλόγλωσσους μαθητές. Κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, μόνο τα βιβλία των Τ.Υ. ΖΕΠ είναι κατάλληλα για τις ιδιαιτερότητες αυτών των παιδιών και θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν και στα υπόλοιπα τμήματα του σχολείου, τουλάχιστον στις τάξεις πρώτη και δεύτερα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (13/15) γνωρίζουν το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου και θεωρούν ότι είναι υποστηρικτικό για τους Ρομά μαθητές, αλλά δυσχεραίνει το έργο των εκπαιδευτικών. Το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 με τις ρυθμίσεις για τους μετακινούμενους μαθητές, όπως οι Ρομά, καταφέρει να

προσαρμόσει το εκπαιδευτικό σύστημα στον τρόπο ζωής των Ρομά και δεν επιχειρεί να προσαρμοστούν οι Ρομά με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών (15/15) πιστεύουν ότι η δημοτική αρχή δεν τους βοηθάει στο εκπαιδευτικό τους έργο. Χρηματοδοτεί πενιχρά τα σχολεία του Δροσερού για τη συντήρηση των κατεστραμμένων σχολικών χώρων και για τα λειτουργικά έξοδα, αλλά τίποτε παραπάνω. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι το έργο που προσπαθούν να προσφέρουν γίνεται δυσκολότερο μέσα σε ακατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, με προβληματική θέρμανση, με περιορισμένο αύλειο χώρο, μικρό γραφείο εκπαιδευτικών, έλλειψη αιθουσών διδασκαλίας.

Οι δάσκαλοι αναφέρουν ακόμη ότι η τοπική κοινωνία του Δροσερού επηρεάζει αρνητικά τη λειτουργία του σχολείου, προκαλώντας υλικές ζημιές στο κτίριο του σχολείου. Επιπροσθέτως, επισημαίνουν ότι η τοπική κοινωνία του Δροσερού εισπράττει ρατσισμό και προκατάληψη από την ευρύτερη κοινωνία της Ξάνθης.

Οι παράγοντες που αναφέρθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ότι υποστηρίζουν το διδακτικό τους έργο στα παιδιά Ρομά γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζουν αφορούν τη συνεργασία με συναδέλφους, την επιμόρφωσή τους και τη στήριξη από το Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα οι περισσότεροι από τους μισούς συμμετέχοντες (9/15) πιστεύουν πως η καλή συνεργασία με συναδέλφους που δουλεύουν στο ίδιο σχολείο δημιουργεί ένα ενδιαφέρον εργασιακό περιβάλλον, που ευνοεί την εφαρμογή σε μαθητές/τριες Ρομά των ενδεδειγμένων διδακτικών πρακτικών. Οι εκπαιδευτικοί, σε συνεργασία με τη διεύθυνση του σχολείου, ενημερώνουν, καθοδηγούν, συμβουλεύουν τους νεότερους για τις δοκιμασμένες πρακτικές διδασκαλίας και προτείνουν τις κατάλληλες για τη σχολική επιτυχία. Συνεργάζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα και σε σχολικές γιορτές. Σημαντικός υποστηρικτικός παράγοντας του διδακτικού έργου θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι και η συνεργασία με γονείς. Αρκετοί εκπαιδευτικοί (4/15) θεωρούν ότι ενισχυτικός παράγοντας του εκπαιδευτικού έργου στα δύο σχολεία είναι η διδακτική εμπειρία σε μαθητές/τριες Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν πάνω από οκτώ χρόνια σε σχολεία με παρόμοιες συνθήκες, αποκτούν εμπειρία καθώς έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές τους στο σχολείο, γνωρίζουν τον τρόπο ζωής τους και προσαρμόζουν τη διδασκαλία στα ενδιαφέροντά τους. Έχουν

την άποψη ότι η διδακτική εμπειρία σε μαθητές/τριες Ρομά τούς προσδίδει μεγαλύτερη ετοιμότητα και παιδαγωγική επάρκεια για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά.

Ως προς το αναλυτικό πρόγραμμα, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτό που ισχύει για τις Τ.Υ. ΖΕΠ τους υποστηρίζει, γιατί δίνει έμφαση στην ενίσχυση της ελληνομάθειας των αλλόγλωσσων μαθητών. Και στις υπόλοιπες τάξεις μπορεί να υποστηρίξει το διδακτικό έργο, εφόσον τροποποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και τους διαφορετικούς στόχους του εκπαιδευτικού έργου στα συγκεκριμένα σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι η λειτουργία των τάξεων ΖΕΠ, το τμήμα Ένταξης, οι δύο κοινωνικοί λειτουργοί και η ψυχολόγος διευκολύνουν πάρα πολύ το διδακτικό τους έργο.

Επιπλέον, οι δάσκαλοι ανέφεραν ότι η διεύθυνση του σχολείου τους υποστηρίζει στην υιοθέτηση των κατάλληλων διδακτικών πρακτικών για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά.

Η επιμόρφωση και οι μεταπτυχιακές σπουδές, η καθημερινή προετοιμασία για τη διδασκαλία, η χρήση Η/Υ και εποπτικού υλικού θεωρούνται, επίσης, υποστηρικτικοί παράγοντες για τις πρακτικές διδασκαλίας, που εφαρμόζουν οι δάσκαλοι σε μαθητές Ρομά.

Στα συμπεράσματα της έρευνας πρέπει να αναφέρουμε ότι επτά από τους δεκαπέντε εκπαιδευτικούς νιώθουν ικανοποιημένοι από τις πρακτικές διδασκαλίας που εφαρμόζουν σε παιδιά Ρομά, ενώ οι έξι από τους δεκαπέντε άλλες φορές αισθάνονται απογοήτευση και άλλες φορές νιώθουν χαρούμενοι από τα αποτελέσματα της διδασκαλίας τους. Μόνο δύο εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι δεν είναι ικανοποιημένοι από το διδακτικό τους έργο.

Πάρα ταύτα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων στην έρευνα (9/15) δήλωσε ότι δεν διαθέτει την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά, κρίνοντας ως απαραίτητη περαιτέρω εκπαίδευση και ουσιαστική επιμόρφωση από ειδικούς επιστήμονες σε θέματα διδασκαλίας στους μαθητές αυτούς. Έξι από τους δεκαπέντε δασκάλους δήλωσαν πως διαθέτουν την ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά, εξαιτίας της πολύχρονης προϋπηρεσίας τους σε αντίστοιχες τάξεις.

## 7.2. Περιορισμοί και προτάσεις

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν είναι γενικεύσιμα, λόγω περιορισμών που αφορούν την υιοθέτηση μίας μόνο ερευνητικής μεθόδου, της ημιδομημένης συνέντευξης, με ερωτήσεις αυτοαναφοράς. Η διερεύνηση του είδους αυτού έχει το πλεονέκτημα ότι επιτρέπει στους συμμετέχοντες να εκφράσουν τις απόψεις τους, όπως οι ίδιοι επιθυμούν, αποτυπώνοντας στάσεις και συμπεριφορές τους, χωρίς να περιορίζονται από προκαθορισμένες και «κλειστές» απαντήσεις. Ωστόσο, σε όλα τα αυτοαναφορικά εργαλεία έρευνας υπάρχει η επιφύλαξη σχετικά με το εάν όλοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται με τον ίδιο τρόπο το νόημα των ερωτήσεων, ενώ και δεν είναι δυνατόν να ελεγχθεί το κατά πόσο είναι ειλικρινείς οι απαντήσεις τους.

Επιπροσθέτως, όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί δύο σχολικών μονάδων μιας συγκεκριμένης περιοχής, οι κοινωνικο-οικονομικές ιδιαιτερότητες της οποίας προφανώς επιδρούν καθοριστικά στο περιβάλλον εργασίας των συνεντευξιαζόμενων αλλά και στις εμπειρίες τους.

Μετά την παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα σχολεία του Δροσερού, αλλά και μετά την εμπειρία οκτώ χρόνων εργασίας της ερευνήτριας στα συγκεκριμένα σχολεία, μπορούν να διατυπωθούν ορισμένες προτάσεις για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά των σχολείων του οικισμού του Δροσερού Ξάνθης και γενικότερα άλλων σχολείων με παρόμοιες συνθήκες λειτουργίας.

- Στις 16 Ιουνίου 2017, ο Υπουργός Παιδείας, Κώστας Γαβρόγλου, πρότεινε τη θέσπιση τεσσάρων μέτρων σχετικών με την εκπαίδευση των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, πρότεινε:
  1. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά, να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών από είκοσι πέντε σε δεκαπέντε.
  2. Τοποθέτηση ενός κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία με Ρομά, με ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.
  3. Στα σχολεία που φοιτούν μαθητές Ρομά θα είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση του ολοήμερου σχολείου.
  4. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά θα θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων (Καράπακας, 2017).

Θα πρέπει να ψηφιστούν και να εφαρμοστούν οι εξαγγελίες του Υπουργού Παιδείας για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά. (Μέχρι τις 4 Μαΐου 2019 δεν θεσπίστηκαν.)

- Επειδή οι Ρομά μαθητές έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικό αξιακό σύστημα εκπαίδευσης θα μπορούσαν τα σχολεία στα οποία φοιτούν αποκλειστικά Ρομά μαθητές να λειτουργήσουν ως διαπολιτισμικά.
- Στους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά απαραίτητο είναι να γίνεται επιμόρφωση στη διαπολιτισμική παιδαγωγική και στη διαχείριση τάξεων ετερότητας και ειδικότερα στο σχεδιασμό διδασκαλίας και στην υποστήριξή της με διδακτικό υλικό που παράγει ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, ανάλογα με τα δεδομένα της τάξης του.
- Στους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία με μαθητές/τριες Ρομά πρέπει να γίνεται επιμόρφωση για το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου, ώστε να διεκδικούν ότι προβλέπεται, αλλά δεν παρέχεται ή δεν διασφαλίζεται.
- Να λειτουργήσει ο θεσμός του μέντορα για τους νέους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν διδακτική εμπειρία σε μαθητές/τριες Ρομά θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ως μέντορες για άπειρους εκπαιδευτικούς που προσλαμβάνονται στα σχολεία αυτά.
- Να δοθούν ευκαιρίες ένταξης περισσότερων μαθητών Ρομά από τα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης στα υπόλοιπα δημοτικά σχολεία της πόλης της Ξάνθης.
- Κρίνεται απαραίτητη η λειτουργία περισσότερων τμημάτων της Τ.Υ. (Τάξεων Υποδοχής) ΖΕΠ, για να καλυφθούν οι ελλείψεις ελληνομάθειας περισσότερων μαθητών.
- Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας να γίνεται από σχολικά εγχειρίδια που είναι κατάλληλα για αλλόγλωσσους μαθητές (παλινοστούντες, μετανάστες, πρόσφυγες), τουλάχιστον για τις Α΄ και Β΄ τάξεις.
- Κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή του ωρολογίου προγράμματος ως προς τις ώρες διδασκαλίας των μαθημάτων. Να αυξηθούν οι ώρες της Μουσικής, των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και να μειωθούν οι ώρες των Αγγλικών από τις μικρές τάξεις. Η ξένη γλώσσα να μπαίνει στο πρόγραμμα των παιδιών

Ρομά λίγο αργότερα σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία, γιατί οι μαθητές αυτοί δεν έχουν την ελληνική ως μητρική τους γλώσσα.

- Να προσληφθεί ως μόνιμο προσωπικό κοινωνική λειτουργός και ψυχολόγος, που θα απασχολούνται αποκλειστικά στα δύο σχολεία.
- Να ανοίξει το σχολείο στους γονείς των Ρομά μαθητών, δίνοντάς τους ευκαιρίες για εμπλοκή τους στο σχολικό περιβάλλον μέσα από δράσεις, την επιτυχή έκβαση των οποίων θα επιμελούνται οι ίδιοι.
- Να δημιουργηθούν τμήματα εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας για τους γονείς των μαθητών/τριών Ρομά.
- Κρίνεται αναγκαίο να χτιστεί ένα καινούριο σχολείο, για να στεγαστούν τα δύο δημοτικά σχολεία.

Όσον αφορά την έρευνα αυτή καθεαυτή και προκειμένου να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με τα απαιτούμενα για την αναβάθμιση της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά προς όφελος των ιδίων αλλά και της ελληνικής κοινωνίας, προτείνουμε την διεξαγωγή μελλοντικών ερευνών με τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας, αλλά με συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων ποιοτικών και ποσοτικών και με δείγμα ευρύτερο που να περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς οι οποίοι διδάσκουν παιδιά Ρομά και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ελληνόγλωσση

- Αδαμαντίδου, Δ. και Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ξάνθη.
- Ανδρεαδάκης, Ν. (2004). *Αποτελεσματικός εκπαιδευτικός* (πανεπιστημιακές σημειώσεις). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ΤΕΠΑΕΣ, Ακαδημαϊκό έτος 2003-2004, Ρόδος.
- Ανδρεαδάκης, Ν. και Καδιανάκη, Μ.(2010). Εμπειρική μελέτη της αποτελεσματικής διδασκαλίας και του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού. *Το βήμα των κοινωνικών επιστημών*, Τομ.15, Αρ. 57.
- Ανδρούσου, Α. (2007). Κίνητρο στην εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρούσου ( Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 27-33.
- Ανδρούσου, Α. και Ασκούνη, Ν. (2007). Ετερογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου ( Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 19-21.
- Ανδρούσου, Α. και Πανούτσος, Α. (2007). Δημιουργώντας γέφυρες. Στο Α. Ανδρούσου ( Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικείμενα* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 51-52.
- Αποστολόπουλος, Κ. (2014). Η αξιολόγηση της διδασκαλίας από εκπαιδευτικούς και μαθητές. Μια διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων*, 1, σελ. 25-51.
- Ασκούνη, Ν. (2008). Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση. Στο Δραγώνα, Θ. και Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχιμο.
- Ασκούνη, Ν. (2007). Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικείμενα*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 22-26.
- Βαξεβάνογλου, Α., (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι περιθωριακοί και οικογενειάρχες*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2019 από <http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/765/%CE%97%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A4%CF%83%CE%B9%CE%B3%CE%B3%CE%AC%CE%BD%CF%89%CE%BD%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%95%CE%BB%CE%BB%CE%AC%CE%B4%CE%B1.pdf>

- Βερβίτης, Ν. και Καπουρκατσίδου, Μ. (2007). Η εκπαιδευτική προσέγγιση και το διδακτικό υλικό στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.), *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό*, Πρακτικά Ημερίδας Θεσσαλονίκη, 10-11 Δεκεμβρίου 2007 (Θεσσαλονίκη, ΥΠΕΠΘ).
- Βρεττός, Γ. (1995). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε κρίση: επιλογές και αδιέξοδα. *Νέα Παιδεία*, 74, σελ. 78-89.
- Γκότοβος, Α. (2004). *Η εκπαιδευτική ένταξη παιδιών με ρόμικη προέλευση: θεωρία, εμπειρία, προοπτικές*. Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/661/2/661.pdf>
- Γκότοβος, Α. (2013). Διγλωσσία, ετερότητα και νόρμα της Ελληνικής: Θεωρητικό πλαίσιο και οδηγίες για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα και τάξεις με δίγλωσσους (Ρομά) μαθητές. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης και Ε. Μηλίγκου (Επιμ.), *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφηγηρία νέων θεωρητικών και πρακτικών* (σσ.179-203). Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών/ Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο Ε. Σκούρτου: *Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά*. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2019 από <https://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/PRIMEDU390/roma8.pdf>
- Γκόφα, Π. (2011). *Ετερότητα και Εκπαιδευτικές Πρακτικές: Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε Τσιγγανόπαιδα- η μελέτη περίπτωσης του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ζευγολατιού* (Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 5 Μαΐου 2019 από [http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4546/1/Nimertis\\_Gkofa.pdf](http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4546/1/Nimertis_Gkofa.pdf)
- Δημητρίου, Α., Λαγοπούλου, Β. και Νικολάου, Β. (2007). Εμφύχωση στην τάξη. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Δημητρόπουλος, Ε. (2002). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση- Η αξιολόγηση της εκπαίδευσης και του εκπαιδευτικού έργου*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Διαμαντάκη, Κ., Ντάβου, Μ. και Πανούσης, Γ. (2001). *Νέες Τεχνολογίες και Παλαιοί Φόβοι στο Σχολικό Σύστημα*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Δραγώνα, Θ. (2007). Οικογένεια και σχολείο. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 12-24.
- Ζάχος, Δ. (2005). *Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού : η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου* (Διδακτορική διατριβή), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου, 2018 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19081#page/6/mode/2up>

- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Ζωγραφάκη, Μ. (2007). Κοινωνικό πλαίσιο και διδακτική πράξη. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 19-26.
- Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (1993). Τα παιδιά των Τσιγγάνων. Στο Α. Καλούτση (Επιμ.), *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σελ. 45-56.
- Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»* Δημοτικό. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου 2019 από [http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Grafeia/Graf\\_Ereynas\\_B/2018/Odigois\\_Diafor\\_Didaskalia/Odigos\\_diaf\\_Dimotiko.pdf](http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Grafeia/Graf_Ereynas_B/2018/Odigois_Diafor_Didaskalia/Odigos_diaf_Dimotiko.pdf)
- Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΣΕΑΒ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Κανακίδου, Ε. και Παπαγιάννη, Β. (2003). *Από τον πολίτη του έθνους στον πολίτη του κόσμου*. Αθήνα: Τυπωθήτω.  
Καράπακας, Κ. (2017). – Γαβρόγλου: *Τα 4 μέτρα για την εκπαίδευση των Ρομά*. *Dikaiologitika – news*, 16-06-2017. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2019 από: <https://www.dikaiologitika.gr/eidhseis/paideia/161572/gavroglou-ta-4-metra-gia-tin-ekpaidefsi-ton-roma-me-apolytirio-lykeiou-se-tei-kai-elas>
- Κασσωτάκης, Μ. και Φλουρής, Γ. (2005). *Μάθηση και διδασκαλία. Θεωρία, πράξη και αξιολόγηση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κάτσικας, Χ. και Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι, μειονοτικοί, παλιννοστούντες και αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»;* Αθήνα: Gutenberg.
- Κοντάκος, Α. και Πολεμικός, Ν. (2000). *Η μη λεκτική επικοινωνία στο Νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσούρη, Α. (2007). Δημιουργικές δραστηριότητες και διαδικασίες μάθησης. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστ. Υπευθ.) *Κλειδιά και αντικλείδια*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 19-24.
- Κυργυρίδης, Π., Δέρρη, Β. και Κιουμουρτζόγλου, Ε. (2006). Παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική διδασκαλία της φυσικής αγωγής: μελέτη ανασκόπησης. Στο *Αναζητήσεις στον Αθλητισμό και τη Φυσική Αγωγή*, 4(3), σελ. 409-419. ΤΕΦΑΑ, Δ.Π.Θ., 30 Δεκεμβρίου 2006.
- Κυριαζή, Ν. (2002). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Κυρίδης, Α., Δρόσος, Β. και Ντίνας, Κ. (2003). *Η Πληροφορική-Επικοινωνιακή Τεχνολογία στο Νηπιαγωγείο: το παράδειγμα της γλώσσας. Γλωσσολογική-παιδαγωγική-κοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Λαζαρίδης, Π. (1996). Στόχοι, αρχές και παρεμβάσεις της Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης στον τσιγγάνικο χώρο. Στο *Εκπαίδευση Τσιγγάνων-ανάπτυξη διδακτικού υλικού, Διεθνές συμπόσιο*. Αθήνα 6-9 Απρίλη 1995. Αθήνα:Γ.Γ.Λ.Ε.
- Λιάπης, Α. (1998). *Γλωσσάριο της Ρωμανί*. Κομοτηνή: Αντώνης Λιάπης.
- Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α., (1998). *Οι Τσιγγάνοι στην πόλη*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Μαρούδα, Μ. (2011). *Διερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος και του εκπαιδευτικού έργου στα μειονοτικά σχολεία της Θράκης. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε αυτά (Πτυχιακή Μελέτη)*, Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. ( 2002). *Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγγούρας, Η. (2014). Εισαγωγή στις θεωρητικές αρχές, τις διαδικασίες και τα εργαλεία του πλαισίου αξιολόγησης. Στο *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από <https://www.google.com/search?client=firefox-d&channel=crow&q=%E2%80%A2%09%CE%99%CE%BD%CF%83%CF%84%CE%B9%CF%84%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%BF+%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82+%282014%29.+%CE%95%CF%80%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CF%81%CF%86%CF%89%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CE%A5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C+%CE%B3%CE%B9%CE%B1+%CF%84%CE%B7%CE%BD+%CE%91%CE%BE%CE%B9%CE%BF%CE%BB%CF%8C%CE%B3%CE%B7%CF%83%CE%B7+%CE%A3%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%87%CF%8E%CE%BD+%CE%BA%CE%B1%CE%B9+%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE>

[https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/224964\\_ena-prosfiles-afigima-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-roma-1997-2017](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/224964_ena-prosfiles-afigima-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-roma-1997-2017)

- Μαυρογιώργος, Γ. (2017). Ένα προσφιλές αφήγημα για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά: 1997-2017. *Alfavita* 27-06-2017. Ανακτήθηκε 9 Μαΐου 2019 από [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/224964\\_ena-prosfiles-afigima-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-roma-1997-2017](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/224964_ena-prosfiles-afigima-gia-tin-ekpaideysi-ton-paidion-roma-1997-2017)
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας- Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητακίδου, Σ. και Τρέσσου, Ε. (2007). *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Μλεκάνης, Μ. (2005). *Οι συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.
- Μουζάκης, Χ. (2011). Εξ αποστάσεως επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην παιδαγωγική χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας: Η πιλοτική εφαρμογή του EPICT License στην Ελλάδα. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 1(1), σελ. 91-118.
- Μπίκος, Κ. (2012). *Ζητήματα Παιδαγωγικής που θέτουν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Μπαλής, Ν. (2009). *Κοινωνικές Ανισότητες - Σχολική Αποτυχία. Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο Ελληνικό Σχολείο*. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο.
- Μπρούζος, Α. (2007). *Σχέσεις οικογενειακού – σχολικού περιβάλλοντος*. Στο «*Συσχετισμός Οικογενειακού – Κοινωνικού και Πολιτισμικού Περιβάλλοντος στη σχολική επίδοση του παιδιού*» για την *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ο.Ε.Π.ΕΚ. Ανακτήθηκε 28 Μαΐου 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/973/2/973.pdf>
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 23 Σεπτεμβρίου, 2018 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265>
- Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.
- Ντούσας, Δ. (1997). *Ρομ και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ορφανός, Σ. (2010). Οι πρακτικές του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού στην Κύπρο. *Πρακτικά 11<sup>ου</sup> Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου*, σελ. 286-294.

- Παλαιολόγου, Ν. και Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, διδακτικές και ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παλαπέλα, Γ. (2009). *Οι εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευόμενοι εκπαιδευτές εκπαιδευτικών σε θέματα εισαγωγής των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση: Η περίπτωση του Π.Α.Κ.Ε. Θεσσαλίας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική και Διδακτική του Θεάτρου*. Αθήνα: αυτοέκδοση.
- Παπανδρέου, Α. (2001). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπακωνσταντίνου, Γ. (2000). Οικονομική, κοινωνική, πολιτισμική κατάσταση των τσιγγάνων στην Ελλάδα: Έρευνα – μελέτη. Στο *Ο ρόλος της τοπικής αυτοδιοίκησης στην εκπαίδευση των τσιγγάνων*. Αθήνα, ΓΓΛΕ, σελ. 23-33.
- Παπαπαύλου, Μ., Κοπάση-Οικονομέα, Ε., Ζαφείρης, Κ., Ξηροτύρης, Ν., Γκότοβος, Α., Κοζαίτης, Κ., Χατζηθεοδούλου-Λοϊζίδου, Π., Ταμπάκη, Π., Αυδίκος, Ε., Λυδάκη, Α., Hunt, Υ., Χριστοπούλου, Ν. και Λιάπης, Α. (2002). *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας Τόμος Α΄*. Αθήνα.
- Πασιαρδή, Γ. (2007). Βασικές αρχές «κλειδιά» στην οργάνωση και διοίκηση τάξης. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2018 από <http://slideplayer.gr/slide/1916910/>.
- Πασιαρδής, Π. (2007). Σύγχρονες τάσεις στην αξιολόγηση του διδακτικού έργου των εκπαιδευτικών. Στο *Η Αξιολόγηση του Διδακτικού Έργου των Εκπαιδευτικών. Από τη Θεωρία στην Πράξη*. Αθήνα: Έλλην.
- Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Παυλίδου, Ε. (2017). *Τα λάθη των Ρομά μαθητών και μαθητριών στον προφορικό λόγο*, (Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα. Ανακτήθηκε 29 Ιουλίου 2018 από <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&ei=RViJXOiSC4nLwQL0oYaoBg&q=%CE%A0%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85+%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7+%CE%A4%CE%B1+%CE%BB%CE%AC%CE%B8%CE%B7+%CF%84%CF%89%CE%BD+%CE%A1%CE%BF%CE%BC%CE%AC&oq=%CE%A0%CE%B1%CF%85%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%BF%CF%85+%CE%95%CE%BB%CE%AD%CE%BD%CE%B7+%CE%A4%CE%B1+%CE%BB%CE%AC%CE>

[http://www.teiep.gr/...3284.21691..30907...0.0..0.256.4934.1j40j1.....0....1..gws-wiz.....35i304i39j0i7i30j0i30j38j0i13i30j33i10.piPA46cXKQ8](http://www.teiep.gr/...)

- Πετράκη, Ε., Τιμούλη, Α. και Φιοράκη, Μ. (χ.χ.). *Οικονομικές ανισότητες και εκπαίδευση. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των παιδιών από μειονεκτικά περιβάλλοντα και η αντιμετώπισή τους*, ( Πτυχιακή εργασία), ΤΕΙ Ηπείρου, Πρέβεζα. Ανακτήθηκε 17 Σεπτεμβρίου 2018 από [http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1157/fin\\_20080345.pdf?sequence=1](http://apothetirio.teiep.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1157/fin_20080345.pdf?sequence=1)
- Πέτρου, Α. (2016). *Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού*, (Διπλωματική Εργασία), Φλώρινα. Ανακτήθηκε 17 Ιουλίου 2018 από <https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/351/%ce%94%ce%99%ce%a0%ce%9b%ce%a9%ce%9c%ce%91%ce%a4%ce%99%ce%9a%ce%97%ce%a0%ce%95%ce%a4%ce%a1%ce%9f%ce%a5%20%ce%91%ce%99%ce%9a%ce%91%ce%a4%ce%95%ce%a1%ce%99%ce%9d%ce%97.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Πίτσιου, Χ. και Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους*. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. Ανακτήθηκε 8 Μαΐου 2019 από [http://www.elliepek.gr/documents/4o\\_syedrio\\_eisigiseis/16\\_22.pdf](http://www.elliepek.gr/documents/4o_syedrio_eisigiseis/16_22.pdf)
- Πουρσανίδου, Ε. (2017). Η αυτοαξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού. Στο *Επιστήμες Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Κρήτης Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. τεύχος 3/2017, σελ.145-162.
- PLANET Α.Ε (2007). *Μελέτη για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής: Ανάλυση των μετρήσεων της σχολικής διαρροής και καταγραφή των υπαρχόντων συστημάτων, απόψεων και προτάσεων καταπολέμησης της*. Αθήνα. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/111>
- Σταμάτης, Π. (2005). *Παιδαγωγική μη λεκτική επικοινωνία. Ο ρόλος της απτικής συμπεριφοράς στην προσχολική και πρωτοσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σφυρόερα, Μ.(2007). Διαφοροποιημένη παιδαγωγική. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 17-41.
- Σφυρόερα, Μ. (2007). Η επεξεργασία της εικόνας στη σχολική τάξη. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, σελ. 19-30.

- Σωτηρίου, Κ. (2013). *Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου* ( Διπλωματική εργασία), Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Ανακτήθηκε 22 Νοεμβρίου 2018 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133076/files/GRI-2013-11191.pdf>
- Τζανή, Μ. (2005). Σημειώσεις για το μάθημα: *Μεθοδολογία Έρευνας Κοινωνικών Επιστημών*. Αθήνα: Καποδιστριακό.
- Τουρτούρας, Χ. Δ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Τραφιώτη, Α. (2010). *Ένας χρόνος μετά την επιμόρφωση: Οι εκπαιδευτικοί πληροφορικής αξιοποιούν νέες γνώσεις και δεξιότητες μέσα στην τάξη. Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου Ημαθίας «Ψηφιακές και Διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση»*. Ημαθία. Ανακτήθηκε 17 Μαρτίου 2019 από <http://www.ekped.gr/praktika10/plir/088.pdf>.
- Τριλιανός, Α.( 2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Διάδραση.
- Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για μουσουλμάνους της Θράκης, το παράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική ΑΕ και ΚΕΜΟ.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). *Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την «πολυπολιτισμικότητα» της ελληνικής Θράκης*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.
- Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.
- Τσιπλητάρης, Α. (2004). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Ατραπός.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης*. Τόμος Α΄, Β΄, Γ΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Η ικανότητα του λόγου και η γλωσσική διδασκαλία*. Στο Α. Ανδρούσου (Επιστημ. Υπεύθ.) *Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χαραλαμπίδης Α. και Χατζησαββίδης Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας. Θεωρία και Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.
- Χατζηδήμου Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη.
- Χατζηδήμου Δ. και Χατζηδήμου Κ. (2014). *ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΣΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗΝ ΠΡΑΞΗ Εκπαιδευτικές – διδακτικές τεχνικές, σχέδια*



μαθήματος και διδακτικά σενάρια για το δημοτικό σχολείο, το γυμνάσιο και το λύκειο.  
Αθήνα: Διάδραση.

- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και στην Ελλάδα. Κεφάλαιο 3. Στο *Ετερότητα στη Σχολική Τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων. Επιμορφωτικός Οδηγός: Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» ΥΠΕΠΘ/ΕΠΕΑΕΚ II*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

### Ξενόγλωσση

- Anderson, L. W., & Pellicer, L. O. (2001). *Teacher Peer Assistance and Review*. California: Corwin Press.
- Arends, R. (1988). *Learning to teach*. Randon House, New York.
- Bateson, G. (1972). *Steps to an. Ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Banks, F. & Shelton Mayes, A. (2001). *Early Professional Development for Teachers*. London: David Fulton Publishers.
- Borg, W. & Gall, M. (1989). *Educational research: An introduction*. New York: Longman.
- Borich, G. (1988). *Effective Teaching Methods*. Columbus: Merrill.
- Brewer, M. B. & Brown, R. (1998). Intergroup relations. In Gilbert, D. T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (Eds.). *The Handbook of Social Psychology, Vol.2*. Boston: McGraw-Hill, 4<sup>th</sup> edition of the current approaches to modelling educational effectiveness: the importance of establishing a dynamic model. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(3), 347-366.
- Duke, D. L. (1990). *Teaching*. New York, NY: McGraw-Hill Publishing Co.
- Earl, L. M. (2003). *Assessment as Learning: Using Classroom Assessment to Maximize Student Learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Emmer, E. T., Evertson, C. M. & Worsham, M. E. (2003). *Classroom management for secondary teachers* (6th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Fenstermanher, G. D. & Richardson, V. (2005). On Making Determinations of Quality in Teaching. *Teachers College Record*, 107 (1), 186-213.
- Frome, P., Lasater, B. & Cooney, S. (2005). *Well qualified teachers and high quality teaching: Are they the same?* Atlanta, GA: Southern Regional Education Board.
- Gerstenmaier, J. & Mandl, H. (1995). "Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive". In *Zeitschrift für Pädagogik*. 41 (6), 867-888.

- Gordon, T. & Burch, N. (2002). *What every teacher should know*. Ανακτήθηκε 26 Οκτωβρίου 2018 από <http://www.gordontraining.com/wp-content/uploads/What%20Every%20Teacher%20Should%20Know.pdf>
- Guskey, T. (1995). Masrety Learning. In Anderson (Ed.) *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Heitzmann, R.W. & Starpoli, C. (1975). *Teacher characteristics and successful teaching*, *Education*, 95(3), pp. 298-299.
- Kulik, C.L.C. & Kulik, J. A. (1988). Timing of feedback and verbal learning. *Review of Educational Research Journal*, 21, pp.79-97.
- Kyriakides, L., Creemers, B.P.M. & Antoniou, P. (2009). Teacher behaviour and students outcomes: Suggestions for research on teacher training and professional development. *Teaching and Teacher Education*, 25 (1), pp.12-23.
- Mayer, R. (1995). Feedback. In Anderson *International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education*. Oxford: Pergamon.
- Muijs, J. & Reynolds, D. (2005). *Effective Teaching*. London: Sage Publications.
- O' Roark, A. (1975). In response to affective objectives and teacher effectiveness. *Educational Research Journal*, 96, 109-128.
- Papert, S. (1991). Situating Construction. In I. Harel, & S. Papert (Ed.). *Constructionism* (pp.1-12). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Percival, F. & Ellington, H. (1988). *A handbook of educational technology* (2nd Ed.). London: Kogen Page.
- Perrott, E. (1994). *Effective teaching*. London: Longman.
- Protheroe, N. (2004). *NCLB Dismisses research vital to effective teaching*. *Education Digest*, 69 (8), pp. 27-30.
- Sadker, M. & Sadker, D. (1997). *Teachers, schools and society*. Boston: McGraw Hill.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Blatchford, I.S., Taggart, B., Barreau, S., Grabbe, Y. (2008). *The influence of school, and teaching quality on Children's Progress in Primary School*. Institute of Education, University of London.
- Shulman, L.S. (1987). *Knowledge and teaching: Foundations of the new reform*, *Harvard Educational Review*, 57 (1), pp. 1-22.
- Slavin, R. (2003). Elements of effective teaching, *Literacy Today*, March, 9-10.
- Smith, J. (1996). *Evaluation of Teacher Performance*, *Journal of Education Policy*, vol.11.

- Walker, R. J. (2008). Twelve Characteristics of an Effective Teacher: A Longitudinal, Qualitative, Quasi-research Study of In-service and Pre-service Teachers' Opinions. *Educational Horizons*, 87 (1), pp. 61-68.
- Wiggins G. (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

### Μεταφρασμένη

- Apple, M. (2002). Αν η Αξιολόγηση των Εκπαιδευτικών είναι η απάντηση, ποια είναι η ερώτηση;. Στο Χ. Κάτσικας και Γ.Καββαδίας (επιμ.), *Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση* (σσ.24-28). Αθήνα: Σαββάλας.
- Coelho, E., (2007). *Διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία*. Επιστημονική Επιμέλεια Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ.. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου μάθησης*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- MacBeath, J. (2005). Μπορούν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί. Στο Μπαγάκης Γ. (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Slavin, R. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία. Θεωρία και Πράξη*. Μτφ. Εκκεκάνη, Ε.. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- UNESCO (2002). *Εκπαίδευση, Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της*. Έκθεση της Διεθνούς Επιτροπής για την Εκπαίδευση στον 21<sup>ο</sup> αιώνα υπό την προεδρία του Jacques Delors, μτφ. Ομάδα Εργασίας του ΚΕΕ. Αθήνα:Gutenberg.
- Watzlawik, P. (1986). *Η γλώσσα της αλλαγής*, (μετ. Νίκας, Α. ). Αθήνα: Κέδρος.

### Ιστοσελίδα

- Amnesty International Web Site (2012), «ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΗΜΕΡΑ ΡΟΜΑ (8 ΑΠΡΙΛΙΟΥ) » Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2019 από <https://www.amnesty.gr/news/articles/article/10199/pagkosmia-imera-roma-8-apriliou>

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### Ερωτήσεις συνέντευξης

#### Α' μέρος: Προσωπικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ειδικότητά σας;
2. Έχετε σπουδές πέραν του πτυχίου πρόσληψης ή διορισμού σας (διδασκαλείο, δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό); Αν ναι, να αναφέρετε τις σπουδές σας και το αντικείμενό τους.
3. Έχετε επιμορφωθεί σε θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Αν ναι, τι είδους επιμόρφωση έχετε παρακολουθήσει (ημερίδες, σεμινάρια, διάρκεια επιμόρφωσης);
4. Πόσο χρονικό διάστημα (μήνες ή χρόνια) υπηρετείτε στην εκπαίδευση;
5. Πόσο χρονικό διάστημα (μήνες ή χρόνια) διδάσκετε σε παιδιά Ρομά;
6. Από ποια θέση υπηρετείτε στο σχολείο το χρονικό αυτό διάστημα (ως δάσκαλος/α τάξης, ως υποδιευθυντής/ρια, ως διευθυντής/ρια);

#### Β' μέρος: Ειδικές ερωτήσεις

7. Ποιες πρακτικές διδασκαλίας ( μέθοδοι, τεχνικές, μέσα) θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αναφερθείτε σε αυτές.
8. Εφαρμόζετε στην διδακτική σας πράξη τις πρακτικές διδασκαλίας που θεωρείτε ότι υποστηρίζουν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
9. Υπάρχουν παράγοντες που δυσχεραίνουν το διδακτικό σας έργο στα παιδιά Ρομά γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε; Αν ναι, να αναφέρετε τους παράγοντες αυτούς. Με ποιο τρόπο δυσχεραίνουν το έργο σας;
10. Υπάρχουν παράγοντες που υποστηρίζουν το διδακτικό σας έργο στα παιδιά Ρομά γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε; Αν ναι, να αναφέρετε τους παράγοντες αυτούς. Με ποιο τρόπο υποστηρίζουν το έργο σας;
11. Κατά την άποψή σας, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.

12. Κατά την άποψή σας, τα διδακτικά βιβλία υποστηρίζουν την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
13. Κατά την άποψή σας, το θεσμικό πλαίσιο λειτουργίας του σχολείου υποστηρίζει την υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
14. Με ποιον τρόπο η διεύθυνση του σχολείου σας υποστηρίζει στην υιοθέτηση των διδακτικών πρακτικών που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Θα θέλατε κάτι άλλο για την υποστήριξή σας;
15. Συνεργάζεστε με τους/τις συναδέλφους σας στο σύλλογο διδασκόντων κατά τρόπο που να υποστηρίζει το διδακτικό σας έργο και ειδικότερα την εφαρμογή των πρακτικών διδασκαλίας που θεωρείτε κατάλληλες για την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά; Να αιτιολογήσετε την απάντησή σας.
16. Οι γονείς των μαθητών/ριών σας Ρομά επηρεάζουν το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε; Αν ναι, πώς το επηρεάζουν;
17. Η δημοτική αρχή επηρεάζει το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά; Αν ναι, πώς το επηρεάζει;
18. Η τοπική κοινωνία επηρεάζει το διδακτικό σας έργο γενικά και ειδικότερα στο ποιες πρακτικές διδασκαλίας εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά; Αν ναι, πώς το επηρεάζει;
19. Είστε ικανοποιημένος/η από τα μαθησιακά αποτελέσματα των πρακτικών διδασκαλίας που εφαρμόζετε σε παιδιά Ρομά;
20. Θεωρείτε ότι διαθέτετε την επιστημονική και παιδαγωγική επάρκεια και ετοιμότητα για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά;