

**Διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας
εκπαίδευσης για την ένταξη των μαθητών Ρομά στο σχολείο**

Teachers' training needs for the inclusion and education of Roma students

Ελένη Μουρούτσου, Εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, Κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στην
Εκπαίδευση Ενηλίκων, Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση του ΠΤΔΕ Αθηνών (ΕΚΠΑ), lena-
mouroutsou@hotmail.gr

Eleni Mouroutsou, Primary school teacher, MEd in Adult Education, Continuing Education and Lifelong
Learning of the Department of Primary Education (UoA), lena-mouroutsou@hotmail.gr

Abstract: The present study attempted to investigate the training needs of teachers on issues related to the support of Roma students inclusion in education. Another subject of this research was the degree of their intercultural adequacy and readiness as well as their views on the topics and the key characteristics of an effective training programme for Roma education. To investigate the above, the qualitative research methodology was adopted and the data was collected through semi-structured interviews with ten teachers.

The findings of the survey found that teachers are not sufficiently trained in intercultural education and they need to be educated for issues related to daily life at school and teaching practice. Their answers also showed that they face a variety of difficulties in practicing their educational work, the main ones being the inability to find suitable teaching materials and to implement practices for the management of cultural diversity and the management of conflicts.

Keywords: Roma students, teachers' training needs, intercultural education, intercultural adequacy, intercultural readiness

Περίληψη: Στην παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που σχετίζονται με την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των Ρομά. Παράλληλα, διερευνήθηκαν ο βαθμός της διαπολιτισμικής τους επάρκειας και ετοιμότητας καθώς και οι απόψεις τους σχετικά με τη θεματολογία και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ρομά. Για τη διερεύνηση των παραπάνω υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας και τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων σε δέκα εκπαιδευτικούς.

Από τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και παρουσιάζουν αυξημένες ανάγκες σε ζητήματα που συνδέονται με την καθημερινή ζωή στο σχολείο και τη διδακτική πράξη. Συγχρόνως, αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες στην άσκηση του εκπαιδευτικού τους έργου, με κυριότερες την αδυναμία εύρεσης κατάλληλου διδακτικού υλικού και εφαρμογής πρακτικών για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και για τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Λέξεις κλειδιά: μαθητές Ρομά, επιμορφωτικές ανάγκες εκπαιδευτικών, διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική επάρκεια, διαπολιτισμική ετοιμότητα

Εισαγωγή

Ανέκαθεν το σχολείο αντιπροσώπευε ρόλους, πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα και αποτελούσε για τους Τσιγγάνους έναν αφομοιωτικό θεσμό (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 23). Ως βασικός αρωγός, στην προσπάθεια για ένταξη και ουσιαστική συμμετοχή των Ρομά στο σχολικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει η εφαρμογή των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Ωστόσο, όπως διαπιστώνεται από μία πληθώρα ερευνών, οι εκπαιδευτικοί στη χώρα μας δεν έχουν προετοιμαστεί κατάλληλα για την εφαρμογή τους ούτε κατά τη διάρκεια των βασικών τους σπουδών τους ούτε μέσω επιμορφωτικών προγραμμάτων, με αποτέλεσμα να μη νιώθουν ικανοί να ανταποκριθούν στις προκλήσεις που απορρέουν από τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας (Γεωργογιάννης & Μπομπαρίδου, 2007 · Vlachou & Panitsides, 2017 · Καραγιάννη, 2019). Η ελλιπής τους κατάρτιση γύρω από ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτυπώνεται και στις πρακτικές που υιοθετούν, οι οποίες συνήθως αφομοιώνουν ή αποκλείουν τους Τσιγγάνους από την εκπαιδευτική διαδικασία (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011).

Με βάση τα παραπάνω, η διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών κρίνεται επιβεβλημένη τόσο και για την υποστήριξη του έργου τους όσο και για την προώθηση της εκπαίδευσης και της ένταξης των μαθητών Ρομά. Μια από τις σπουδαιότερες προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της αποτελεσματικότητας οποιασδήποτε επιμορφωτικής δράσης αποτελεί η σύνδεση των επιμορφωτικών αναγκών και των εμπειριών των εκπαιδευόμενων με το περιεχόμενο της επιμόρφωσης μέσα από τη διαδικασία διερεύνησης των επιμορφωτικών τους αναγκών (Κόκκος, 2005 · Κατσαρού & Δεδούλη, 2008 · Φωκιάλη & Ράπτης, 2008). Η τελευταία αποτελεί μια δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία που αποσκοπεί στον εντοπισμό των προβλημάτων και των αδυναμιών των εκπαιδευτικών και στην ανάδειξη των τομέων που χρήζουν επιμόρφωσης (Μαρτίδου, 2015).

Σκοπός της παρούσας έρευνας η διερεύνηση και η καταγραφή των επιμορφωτικών αναγκών που σχετίζονται με την εκπαίδευση και την ένταξη των μαθητών Ρομά. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιμορφωτικές τους ανάγκες ερευνώνται παράλληλα με τον βαθμό της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας των εκπαιδευτικών αλλά και με τις απόψεις τους σχετικά με τη θεματολογία και τα επιθυμητά χαρακτηριστικά των επιμορφωτικών προγραμμάτων για την εκπαίδευση των Ρομά. Όσον αφορά τη δομή της, αρχικά παρουσιάζεται μία σύντομη βιβλιογραφική επισκόπηση ερευνών που αφορούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τη διαπολιτισμική επιμόρφωση, οι οποίες με τη σειρά τους αναδεικνύουν την αναγκαιότητα οργάνωσης και υλοποίησης αντίστοιχων επιμορφωτικών προγραμμάτων. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το μεθοδολογικό πλαίσιο της έρευνας, τα ποιοτικά δεδομένα που συλλέχθηκαν και διατυπώνονται τα συμπεράσματα που προέκυψαν.

1.Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Με δεδομένη πλέον την πολυπολιτισμική σύνθεση της κοινωνίας και κατά συνέπεια του σχολείου, ο εκπαιδευτικός καλείται να επιτελέσει έναν σύνθετο και πολλαπλό ρόλο, για τον οποίο προετοιμάζεται μέσω της αρχικής του εκπαίδευσης, καθώς και με τη σχετική επιμορφωτική υποστήριξη κατά τη διάρκεια της σταδιοδρομίας του (Λιακοπούλου, 2007: 63). Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών στους στόχους και τις πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θεωρείται σήμερα ως αναπόσπαστο τμήμα της προετοιμασίας τους για την ανάληψη του επαγγελματικού τους ρόλου (Κεσίδου, 2008).

1.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι στη χώρα μας διεξάγονται συστηματικά έρευνες για τη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν τη διαπολιτισμική τους εκπαίδευση, από τις οποίες προκύπτουν και οι απόψεις τους και οι στάσεις τους απέναντι σε αυτή. Όσον αφορά τις έρευνες που εστιάζουν αποκλειστικά στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά, ο αριθμός τους παρουσιάζεται περιορισμένος, ίσως γιατί η εκπαίδευση της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας εντάσσεται στο γενικότερο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Από την έρευνα της Sakka (2010) προκύπτει ότι παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν συνειδητοποιήσει την πολυπολιτισμική κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία και αποτιμούν θετικά τη διαφορετικότητα, αναγνωρίζουν την αδυναμία τους να ανταποκριθούν σε αυτές τις νέες συνθήκες. Επιθυμούν, λοιπόν, να επιμορφωθούν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, πράγμα που το θεωρούν προσωπική τους ευθύνη. Επιπλέον, η επιμόρφωση θεωρείται απαραίτητη για την υποστήριξη της προσπάθειας για ένταξη των προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα μαθητών. Στην ίδια έρευνα ο κυριότερος λόγος που υπαγορεύει την επιθυμία για επιμόρφωση αναδεικνύεται η αντιμετώπιση των δυσκολιών που απορρέουν από τη διδασκαλία αυτών των παιδιών ενώ η απόκτηση πρακτικών γνώσεων για την αντιμετώπιση τους αναδεικνύεται ως η βασική προσδοκία τους.

Στην έρευνα των Παλαιοχωρινού κ.ά. (2017) οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν σε ένα πρόγραμμα για την εκπαίδευση των μουσουλμανοπαίδων αναφέρουν ως λόγους της συμμετοχής τους σε αυτό τη διάθεσή τους να νιώσουν ικανές να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις τάξεων με αλλόγλωσσους και αλλόδοξους μαθητές αλλά και να αξιοποιήσουν νέες μεθόδους και μέσα διδασκαλίας. Παράλληλα, κεντρική τους επιδίωξη ήταν η βελτίωση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου με απώτερο σκοπό την ολιστική ανάπτυξη των μαθητών τους, την προώθηση της κοινωνικοποίησης τους και τον περιορισμό της περιθωριοποίησής τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο των προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στις σχετικές έρευνες τονίζει την αναγκαιότητα για συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη και οι προτεινόμενες θεματικές ενότητες που εμφανίζονται με μεγαλύτερη

συχνότητα στις προτιμήσεις τους είναι η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση των συγκρούσεων, οι κατάλληλες μέθοδοι διδασκαλίας για τάξεις με πολυπολιτισμικό χαρακτήρα και η επικοινωνία σχολείου και οικογένειας (Πετρονώτη & Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008 · Vlachou & Panitsides, 2017 · Καλαματιανού & Κούλης & Παναγόπουλος, 2018). Στην έρευνα των Λιακοπούλου και Παπαδοπούλου (2019) οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ένα πρόγραμμα διαπολιτισμικής κατάρτισης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνει τις θεματικές ενότητες που σχετίζονται με τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς και κοινωνικής ένταξης, την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων και τις μεθόδους διδασκαλίας σε μεικτές τάξεις. Περιορισμένο εμφανίζεται το ενδιαφέρον τους για θεματικές ενότητες που αφορούν τη συνεργασία σχολείου-οικογένειας, τη χρήση σχολικών εγχειριδίων και παραγωγής διδακτικού υλικού καθώς και τη θεωρητική ενημέρωση γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Οι Καλαματιανού, Κούλης και Παναγόπουλος (2018) στη δική τους έρευνα διαπιστώνουν ότι οι προτιμήσεις τους για το περιεχόμενο της επιμόρφωσης παρουσιάζουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το αν ο εκπαιδευτικός έχουν επιμορφωθεί ή όχι σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αν και οι επιμορφωτικές τους ανάγκες φαίνεται να ταυτίζονται, οι εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση φαίνεται να εκφράζουν εντονότερα την ανάγκη να επιμορφωθούν γύρω από ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας σε μια πολυπολιτισμική τάξη ενώ εκείνοι που δεν έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση επιζητούν την ενημέρωσή τους στο ζήτημα της συνεργασίας με τους γονείς των «διαφορετικών» μαθητών τους.

Εστιάζοντας τώρα στις θεματικές ενότητες που επιθυμούν να περιλαμβάνει ένα πρόγραμμα σχετικό με την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στις σχετικές έρευνες εκτιμά ότι είναι αναγκαίο η επιμόρφωση να περιλαμβάνει θεωρητική ενημέρωση για την κουλτούρα, τον τρόπο ζωής και εν γένει για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους, ώστε να υπάρξει αναγνώριση και κατανόηση του πολιτισμού τους αλλά και για να αναπτυχθεί ένας πιο ουσιαστικός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ τους (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Επιπλέον, επιθυμούν η επιμόρφωση να εστιάζει σε γλωσσικά ζητήματα και πιο συγκεκριμένα στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και στην εκμάθηση της ρομανί (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017).

Πέρα από το θεωρητικό επίπεδο, πιο αυξημένες ανάγκες για επιμόρφωση εκφράζουν σε ζητήματα σχετικά με το πρακτικό κομμάτι της διδασκαλίας. Ειδικότερα, εκφράζουν έντονα την ανάγκη τους να ενημερωθούν για εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας, οι οποίες να είναι κατάλληλες για αυτά τα παιδιά από ψυχοπαιδαγωγικής άποψης (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Άλλο ένα ζήτημα που τους απασχολεί και για το οποίο χρειάζονται καθοδήγηση και ενημέρωση αποτελεί η αξιοποίηση του υπάρχοντος εκπαιδευτικού υλικού, η εύρεση καινούργιου διδακτικού υλικού καθώς και η αναζήτηση λογισμικών (Γκόφα, 2011 · Γούναρη, 2017). Ένα μικρότερο ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρει πως θα επιθυμούσε να επιμορφωθεί σε ζητήματα που σχετίζονται με τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας αλλά και με τη διαχείριση συγκρούσεων επιθετικών μεταξύ Ρομά και μη Ρομά μαθητών (Γούναρη, 2017).

Προχωρώντας τώρα στα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην έρευνα των Vlachou & Panitsides (2017) οι εκπαιδευτικοί του δείγματος προτιμούν τη διαμόρφωση ενός ευέλικτου επιμορφωτικού πλαισίου, στο οποίο θα προσφέρονται μια σειρά από διευκολύνσεις για την παρακολούθησή του, όπως η απαλλαγή από τα διδακτικά τους καθήκοντα, η καθιέρωση συγκεκριμένων ημερών επιμόρφωσης και η υλοποίησή του εντός της σχολικής μονάδας αλλά και εντός του διδακτικού τους ωραρίου. Ως καταλληλότερους για την υλοποίησή του κρίνουν τα παιδαγωγικά τμήματα, ειδικούς που προτείνονται από τον σύλλογο διδασκόντων ενώ λιγότερη εμπιστοσύνη φαίνεται να δείχνουν στους σχολικούς συμβούλους και τα περιφερειακά εκπαιδευτικά κέντρα.

Στην έρευνα της Παπαναούμ (2004) οι εκπαιδευτικοί προσδιορίζοντας τα επιθυμητά οργανωτικά χαρακτηριστικά ενός προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρουν ότι προτιμούν την ενδοσχολική επιμόρφωση και τα ταχύρρυθμα σεμινάρια. Ένα μικρότερο ποσοστό δηλώνει ότι προτιμά τη συστηματική και σε διαρκή βάση επιμόρφωση. Ως προς τον τρόπο υλοποίησης τους επιθυμούν να ενημερωθούν για διάφορα ζητήματα είτε μελετώντας τη βιβλιογραφία είτε συζητώντας με ειδικούς. Οι συγκεκριμένες μεθοδολογικές προσεγγίσεις δε βρίσκουν σύμφωνους τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν σε παρόμοιες έρευνες. Η αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου, η βιωματική μάθηση, οι υποδειγματικές διδασκαλίες και ο συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής συμβάλλουν περισσότερο στην αποτελεσματικότητα ενός επιμορφωτικού προγράμματος (Πετρονώτη, Τριανταφύλλου & Γάλλου, 2008 · Vlachou & Panitsides, 2017).

Τέλος, η διάρκεια των επιμορφώσεων είναι ένα ακόμα ζήτημα που απασχολεί τους εκπαιδευτικούς. Κάποιοι θεωρούν ότι οι επιμορφώσεις πρέπει να παρέχονται με τη μορφή κύκλου σεμιναρίων (Πετρονώτη, Γάλλου & Τριανταφύλλου, 2008) ενώ υπάρχουν κι εκείνοι που επιθυμούν τις επιμορφωτικές δράσεις μικρής διάρκειας (διημερίδες), μεσαίας διάρκειας (τρίμηνης), ετήσιας διάρκειας ή λίγων μόνο ωρών (Vlachou & Panitsides, 2017). Κάποιοι εκπαιδευτικοί εκφράζουν τις απόψεις τους και για τον χαρακτήρα που πρέπει να λαμβάνει η επιμόρφωση. Υποστηρίζουν, λοιπόν, ότι η συμμετοχή τους στην τελευταία πρέπει να επιδοτείται και πρέπει να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα (Πετρονώτη & Γάλλου & Τριανταφύλλου, 2008), απόψεις που ίσως να προκύπτουν από τις αυξημένες οικονομικές ανάγκες των εκπαιδευτικών και τη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας για επιμόρφωση.

2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1 Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών που σχετίζονται με την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά. Με βάση τον σκοπό της έρευνας προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Σε τι βαθμό αισθάνονται έτοιμοι οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις που απορρέουν από την παρουσία μαθητών Ρομά στην τάξη τους;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιες είναι οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη της ένταξης και της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Ποια χαρακτηριστικά θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά;

2.2 Μεθοδολογική προσέγγιση

Με βάση τον σκοπό αλλά και τους επιμέρους στόχους της έρευνας για την προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος υιοθετήθηκε η ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Σε όλη την ποιοτική ερευνητική διαδικασία το κύριο ενδιαφέρον του ερευνητή εστιάζεται στη σύλληψη και κατανόηση των νοημάτων που τα υποκείμενα της έρευνας έχουν για το υπό διερεύνηση ζήτημα και όχι τόσο στα νοήματα που πηγάζουν από τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας (Ισαρη & Πούρκος, 2015: 43). Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, η επιλογή της συγκεκριμένης μεθοδολογικής προσέγγισης θεωρήθηκε κατάλληλη για τη σε βάθος διερεύνηση των αντιλήψεων, των στάσεων και των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, που θα αξιοποιηθούν ως βάση εξαγωγής συμπερασμάτων για την κατανόηση του ερευνώμενου προβλήματος.

Στην ποιοτική μεθοδολογία μετά τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων ακολουθεί η διαδικασία της ερμηνείας και της ανάλυσης τους, η οποία θα δώσει και τις απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί από τον ερευνητή. Στη διάρκεια αυτής της διαδικασίας ο ερευνητής καλείται να δώσει νόημα στα δεδομένα, να συνδέσει φαινομενικά ασύνδετα στοιχεία μεταξύ τους και να δημιουργήσει νέα γνώση (Μαντζούκας, 2007). Ως μέθοδος ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων επιλέχθηκε η μέθοδος της θεματικής ανάλυσης, η οποία θεωρείται ιδιαίτερα εύχρηστη και αξιοποιείται ευρέως στις ποιοτικές έρευνες. Η θεματική ανάλυση είναι μία μέθοδος για τον εντοπισμό, την ανάλυση και τη συστηματοποίηση επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων εντός ενός συνόλου δεδομένων (Braun & Clarke, 2006: 6). Η διαδικασία της θεματικής ανάλυσης καθοδηγείται από τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Τσιώλης, 2018), πράγμα που σημαίνει ότι ο ερευνητής εστιάζει σε εκείνα τα δεδομένα που θα δώσουν τις απαντήσεις στα τελευταία. Περιλαμβάνει έξι στάδια: α) εξοικείωση με τα ερευνητικά δεδομένα, β) κωδικοποίηση δεδομένων, γ) ανάλυση των εννοιολογικών κωδικών και εξέταση σχηματισμού θεματικών ενοτήτων, δ) διαμόρφωση θεματικών ενοτήτων, ε) προσεκτική εξέταση θεματικών ενοτήτων, στ) συγγραφή και παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας (Braun και Clarke, 2016: 16 – 23).

2.3 Το δείγμα της έρευνας

Το συνολικό δείγμα αποτελούν δέκα (10) εκπαιδευτικοί (ΠΕ70) που εργάστηκαν κατά το σχολικό έτος 2021-2022 με μαθητές Ρομά είτε σε μεικτές είτε σε αμιγείς σχολικές μονάδες.

Αναφορικά με την κατανομή του φύλου, το 20% των συμμετεχόντων ήταν άντρες ενώ το 80% ήταν γυναίκες. Οι ηλικίες τους κυμαίνονται από 24 – 42 έτη ενώ ο μέσος όρος των ηλικιών τους κυμαίνεται στα 30 έτη. Μεταξύ των ηλικιών 24-33 εντοπίζεται το 80% του δείγματος ενώ στις ηλικίες από 35-42 το 20%. Από τα στοιχεία που αντλήσαμε, παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι είναι αναπληρωτές (70%) και ένα πολύ μικρότερο ποσοστό (30%) απασχολείται σε μόνιμο καθεστώς εργασίας. Τέλος, όσον αφορά τη διδακτική τους εμπειρία, διαπιστώνεται ότι έχουν μικρή ή μέση εμπειρία στον χώρο της εκπαίδευσης (1-7 διδακτικά έτη) και για τους περισσότερους είναι η πρώτη φορά που εργάζονται με μαθητές Ρομά.

2.4 Ερευνητικό εργαλείο

Ως ερευνητικό εργαλείο αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Ο συγκεκριμένος τύπος συνέντευξης επιλέγεται συχνά από τους ερευνητές προκειμένου να διερευνήσουν την εσωτερική οπτική των εκπαιδευτικών που αποτελούν τα υποκείμενα της έρευνας. Στις ημιδομημένες συνεντεύξεις ενώ το περιεχόμενο, η σειρά και ο λόγος των ερωτήσεων είναι ολοκληρωτικά στα χέρια του ερευνητή, την ίδια στιγμή ο ερωτώμενος έχει τη δυνατότητα να αναπτύξει τα θέματα, όπως εκείνος θέλει, περιγράφοντας ελεύθερα τις εμπειρίες του και εκφράζοντας γενικώς τις απόψεις του (Μάγος, 2005: 8). Επιπλέον, μια ημιδομημένη συνέντευξη βασίζεται σε μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων, που στην ουσία αποτελούν οδηγό για τον ερευνητή ώστε να μπορέσει να συγκεντρώσει τις απαραίτητες πληροφορίες για την κάλυψη των ερευνητικών στόχων που έχει θέσει (Ισαρη & Πούρκος, 2015).

Η σύνταξη του οδηγού της συνέντευξης για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος περιελάμβανε ερωτήσεις σχετικές με τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων αλλά και ορισμένες πιο γενικές ερωτήσεις για να δημιουργηθεί ένα κλίμα εμπιστοσύνης ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους ερωτώμενους. Όσον αφορά το δεύτερο μέρος, οι θεματικοί άξονες με βάση τους οποίους δομήθηκε είναι οι εξής: α) η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, β) οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών γύρω από την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά, γ) τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την εκπαίδευση και την ένταξη των Ρομά.

Για την υλοποίηση της έρευνας πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, μέσω της πλατφόρμας τηλεδιάσκεψων WEBEX, 10 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς κατά το χρονικό διάστημα 2 – 10 Απριλίου. Το συγκεκριμένο χρονικό διάστημα επιλέχθηκε σκόπιμα, καθώς πλησιάζοντας προς το τέλος της σχολικής χρονιάς οι εκπαιδευτικοί θα είχαν σχηματίσει μια ολοκληρωμένη εικόνα για την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά και θα είχαν εντοπίσει τους τομείς στους οποίους χρειάζονται ενημέρωση και επιμόρφωση, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας. Αξίζει να σημειωθεί πως αν και δόθηκε στους συνεντευξιαζόμενους η επιλογή ανάμεσα στη δια ζώσης και στην εξ αποστάσεως συνέντευξη, με εξαίρεση τους συνεντευξιαζόμενους που εργάζονταν εκτός του νομού Αττικής, όλοι θέλησαν να παραχωρήσουν διαδικτυακή συνέντευξη. Όλες οι συνεντεύξεις καταγράφηκαν

ηλεκτρονικά με τη συγκατάθεση των συμμετεχόντων, ώστε να μη χαθούν σημαντικά στοιχεία για τη μελέτη.

3. Αποτελέσματα της έρευνας

3.1 Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών της έρευνας

Αρχικά, ερευνήθηκε αν οι ερωτώμενοι έχουν λάβει κάποια επιμόρφωση διαπολιτισμικού χαρακτήρα (βλ. Πίνακας 1). Από την ανάλυση των απαντήσεων παρατηρούμε ότι μόνο δύο από τους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος (20%) έχουν παρακολουθήσει τα εννιάμηνη διάρκειας σεμινάρια που προσφέρονται από τα ελληνικά πανεπιστήμια. Οι υπόλοιποι οκτώ εκπαιδευτικοί του δείγματος (80%) δεν έχουν παρακολουθήσει καμία σχετική επιμόρφωση και ανέφεραν ότι οι μόνες γνώσεις που έχουν για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτήθηκαν στο πλαίσιο των προπτυχιακών τους σπουδών. Ωστόσο, τις χαρακτηρίζουν «επιφανειακές», «επιδερμικές» και «αποσπασματικές».

Πίνακας 1. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση	N (10)	%
Παρακολούθηση 9μηνου επιμορφωτικού προγράμματος	2	20%
Καμία επιμόρφωση	8	80%

Στην προσπάθεια διερεύνησης του βαθμού της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (βλ. Πίνακας 2), από τις απαντήσεις τους προκύπτει ότι το 80% των συμμετεχόντων δεν αισθάνεται επαρκώς ενημερωμένο πάνω σε θέμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πολύ περισσότερο σε θέματα σχετικά με την εκπαίδευση μειονοτικών ομάδων. Το υπόλοιπο ποσοστό (20%) του δείγματος παρουσιάζεται ικανοποιημένο ως προς το επίπεδο διαπολιτισμικής επάρκειας που έχει κατακτήσει.

Πίνακας 2. Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών του δείγματος

Η διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών	N (10)	%
Ικανοποιητική	2	20%
Μη ικανοποιητική	8	80%

Παρά το γεγονός ότι η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι δε διαθέτει τις κατάλληλες γνώσεις, τα διδακτικά εργαλεία και τις δεξιότητες για τη διαχείριση των Ρομά μέσα στην τάξη, από τα ερευνητικά δεδομένα παρατηρείται ότι το 70% των συμμετεχόντων αισθάνεται ότι είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των παιδιών (βλ. Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος

Η διαπολιτισμική ετοιμότητα των εκπαιδευτικών	N (10)	%
Ικανοποιητική	7	70%
Μη ικανοποιητική	3	30%

Υπάρχει όμως και το 30% των εκπαιδευτικών που δε θεωρούν τους εαυτούς τους έτοιμους να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που απορρέουν από τη διδασκαλία των μαθητών Ρομά. Από την πλευρά τους δηλώνουν ανέτοιμοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης τους υποστηρίζοντας ότι πέραν του ότι δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, δεν έχουν και την απαραίτητη υποστήριξη από την πολιτεία.

3.2 Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των Ρομά

Στον δεύτερο θεματικό άξονα της συνέντευξης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν τις επιμορφωτικές τους ανάγκες σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Για τη διερεύνηση και τον προσδιορισμό αυτών των αναγκών τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τους τομείς στους οποίους εκτιμούν ότι χρειάζονται επιμόρφωση και να εξηγήσουν τους λόγους για τους οποίους θα συμμετείχαν σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

3.2.1 Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τους τομείς επιμόρφωσης

Ύστερα από την ανάλυση των απαντήσεων των ερωτώμενων εντοπίστηκαν πέντε τομείς πάνω στους οποίους εκδηλώνεται ανάγκη και ενδιαφέρον για επιμόρφωση (βλ. Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Επιθυμητοί τομείς επιμόρφωσης

Τομείς επιμόρφωσης	N (10)	%
Αξιοποίηση του διδακτικού υλικού της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας	9	90%
Εφαρμογή μεθόδων διδασκαλίας	6	60%
Διαχείριση σχολικών συγκρούσεων	6	60%
Πολιτισμικά χαρακτηριστικά Ρομά	2	20%
Επικοινωνία σχολείου οικογένειας	2	20%

Αρχικά παρατηρούμε ότι ιδιαίτερα αυξημένες παρουσιάζονται οι ανάγκες των εκπαιδευτικών στον τομέα της αξιοποίησης του παρεχόμενου από το κράτος διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Εννέα στους δέκα εκπαιδευτικούς του δείγματος (90%) θεωρούν εξαιρετικά σημαντικό να λάβουν ενημέρωση για τον τρόπο που αυτό

μπορεί να αξιοποιηθεί, για την πρόσβασή τους σε πηγές εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή και για τα κριτήρια επιλογής του τελευταίου με βάση το επίπεδο και τις ανάγκες των μαθητών τους.

Παράλληλα αυξημένες εμφανίζονται οι επιμορφωτικές τους ανάγκες των και στον τομέα που σχετίζεται με τη γνώση και την εφαρμογή διδακτικών μεθόδων για την αποτελεσματικότερη διαχείριση μιας τάξης με Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, το 40% των συμμετεχόντων εκφράζουν την επιθυμία τους να εξοικειωθούν με τις κατάλληλες για εφαρμογή σε παιδιά μειονοτικών διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, δύο εκπαιδευτικοί εκδήλωσαν το ενδιαφέρον τους για τις διδακτικές προσεγγίσεις της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και πιο συγκεκριμένα για την επικοινωνιακή της προσέγγιση. Σε πολύ μικρότερο ποσοστό (10%) επιζητούν την επιμόρφωση τους πάνω σε μεθόδους εξατομικευμένης διδασκαλίας.

Άλλος ένας τομέας που καταγράφει υψηλά ποσοστά (60%) στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών είναι η διαχείριση των συγκρούσεων. Εξηγώντας από πού προκύπτει η ανάγκη επιμόρφωσης στον συγκεκριμένο τομέα, τονίζουν ότι στερούνται των απαραίτητων δεξιοτήτων για τη διαχείριση τους και ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν για να μπορούν να εφαρμόζουν τις κατάλληλες στρατηγικές για την πρόληψη και την έγκαιρη καταστολή τους. Από την άλλη πλευρά μειωμένο καταγράφηκε το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την απόκτηση θεωρητικών γνώσεων σχετικά με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά. Μόνο το 20% των εκπαιδευτικών του δείγματος επιθυμούν να ενημερωθούν κυρίως για το αξιακό σύστημα των Ρομά, προκειμένου να μπορέσουν να υιοθετήσουν μια στάση που να εμπνέει το αίσθημα του σεβασμού απέναντί τους. Τέλος, το 20% εξέφρασε την επιθυμία του για επιμόρφωση σε ζητήματα που αφορούν την επικοινωνία με τους γονείς Ρομά προκειμένου να εξασφαλίσουν τη συνεργασία μαζί τους αλλά και να μπορέσουν να τους πείσουν για τη σημασία της εκπαίδευσης.

3.2.2 Τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος για την εκπαίδευση των Ρομά

Συνεχίζοντας τώρα με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικοί αρχικά κλήθηκαν να απαντήσουν αν κατά τη γνώμη τους η διαπολιτισμική επιμόρφωση θα έπρεπε να είναι υποχρεωτική για τους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε σχολεία με έντονο το στοιχείο της πολυπολιτισμικότητας. Η υποχρεωτικότητα βρίσκει σύμφωνους όλους τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Ωστόσο, διευκρινίζουν κάτω από ποιες προϋποθέσεις θεωρούν ότι πρέπει η επιμόρφωση να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τονίζοντας ότι τα περισσότερα προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που παρέχονται στη χώρα μας απαιτούν την πληρωμή διδάκτρων, αναφέρονται στην οικονομική εξουθένωση που οδηγούνται προκειμένου να ανταποκριθούν στις διαρκώς αυξανόμενες και ευμετάβλητες διδακτικές απαιτήσεις. Για αυτό υποστηρίζουν ότι η επιμόρφωση σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν από την πολιτεία.

Όσον αφορά τις απόψεις τους για το πλαίσιο διεξαγωγής της επιμόρφωσης (βλ. Πίνακας 5), το 70% επιθυμεί την ενδοσχολική επιμόρφωση. Η τελευταία πραγματοποιείται εντός της σχολικής μονάδας και αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς την πιο ευέλικτη, αποτελεσματική και συμμετοχική μορφή επιμόρφωσης, γιατί, όπως εξηγούν, «δεν απαιτεί τη μετακίνηση εκτός εργασιακού χώρου» (Σ.4), «καλύπτει τόσο τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όσο και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας» (Σ.2) και «απαιτεί την εμπλοκή όλου του προσωπικού σε όλα τα στάδια της επιμόρφωσης» (Σ.1). Επιπλέον, από το παραπάνω ποσοστό το 50% δηλώνει ότι επιθυμεί οι επιμορφωτικές συναντήσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης, ώστε να διασφαλίζεται ο βιωματικός χαρακτήρας του προγράμματος ενώ το 20% επιθυμεί τον συνδυασμό της εξ αποστάσεως με τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Πίνακας 1. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το πλαίσιο διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Πλαίσιο διεξαγωγής επιμόρφωσης	N (10)	%
Ενδοσχολική επιμόρφωση	7	70%
Επιμόρφωση έξω από το σχολικό πλαίσιο	3	30%
Δια ζώσης εκπαίδευση	5	50%
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	3	30%
Μεικτή εκπαίδευση (δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση)	2	20%

Από την άλλη πλευρά το 30% των εκπαιδευτικών αμφισβητεί τη αποτελεσματικότητα της ενδοσχολικής επιμόρφωσης δηλώνοντας ότι τα σχολεία δε διαθέτουν την οργανωτική δομή, τις κτιριακές υποδομές και τον τεχνολογικό εξοπλισμό για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών δράσεων. Για τους εκπαιδευτικούς αυτούς, λοιπόν, το πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, της εκπαίδευσης δηλαδή που παρέχεται από δημόσιους ή ιδιωτικούς φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού συστήματος, θεωρείται το πιο κατάλληλο. Μάλιστα, δικαιολογούν αυτή τους την άποψη λέγοντας ότι η «συγκεντρωτική οργανωτική δομή αυτών των φορέων» και η «εμπειρία που διαθέτουν στον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων» (Σ.5) είναι δύο από τα χαρακτηριστικά τους, τα οποία μπορούν να εγγυηθούν την ομαλή διεξαγωγή και την αποτελεσματικότητά τους.

Ακόμα, η δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που παρέχεται στις περισσότερες περιπτώσεις στο πλαίσιο της μη τυπικής εκπαίδευσης, όπως δηλώνουν, το καθιστά ακόμα πιο ελκυστικό καθώς «παρέχει δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευόμενους με αυξημένες υποχρεώσεις που δεν έχουν τον χρόνο να μετακινηθούν στον χώρο διεξαγωγής τους σεμιναρίου» (Σ.3). Παρότι προηγουμένως δήλωσαν ότι επιθυμούν η επιμόρφωση να γίνεται δωρεάν, υποστηρίζουν ότι, από τη στιγμή που υπάρχουν φορείς που δίνουν τη δυνατότητα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αλλά και συμμετοχής σε σεμινάρια με δίδακτρα χαμηλού κόστους, θα τους επέλεγαν για να αποκτήσουν πιστοποίηση γνώσεων και δεξιοτήτων με εύκολο και

απλό τρόπο. Αξίζει να σημειώσουμε ότι η άποψη αυτή εκφράστηκε από εκπαιδευτικούς που εργάζονται στην επαρχία και οι μετακινήσεις για αυτούς αποτελούν χρονοβόρες και δαπανηρές διαδικασίες.

Εξετάζοντας στη συνέχεια τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη χρονική διάρκεια που θεωρούν ότι πρέπει να έχει ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα για να καλύψει τις ανάγκες τους, αυτές φαίνεται ότι δίστανται (βλ. Πίνακας 6). Πιο συγκεκριμένα, το 60% των εκπαιδευτικών δηλώνουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα μεγάλης χρονικής διάρκειας «σπαταλούν χρόνο σε ανούσια πράγματα» (Σ.1) και «έχουν πολλούς επιμέρους στόχους που είναι δύσκολο να επιτευχθούν» (Σ.7). Αντίθετα τα βραχείας διάρκειας προγράμματα, όπως οι ημερίδες ή τα ταχύρρυθμα σεμινάρια 30-50 ωρών, σύμφωνα με την άποψή τους καλύπτουν άμεσα τις επιμορφωτικές τους ανάγκες και δίνουν άμεση λύση στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη σχολική τάξη, γιατί έχουν σαφείς και περιορισμένους στόχους και επικεντρώνονται γύρω από την επεξεργασία και τη μελέτη ενός συγκεκριμένου ζητήματος ή φαινομένου.

Υπάρχει όμως και το 40% των εκπαιδευτικών του δείγματος οι οποίοι έχουν την άποψη ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα πρέπει να είναι ετήσιας διάρκειας. Η άποψη αυτή εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς που τάσσονται υπέρ της ενδοσχολικής επιμόρφωσης και θεωρούν ότι, για να συντελεστούν αλλαγές εντός της σχολικής μονάδας αλλά και για να υπάρξει μετασχηματισμός στάσεων και συμπεριφορών, απαιτείται χρόνος και συστηματική παρακολούθηση και αξιολόγηση της πορείας των επιμορφούμενων από τον επιμορφωτή. Άλλο ένα τους πλεονέκτημα θεωρείται το γεγονός ότι «δεν εξουθενώνουν τους εκπαιδευτικούς» (Σ.1), από την άποψη ότι οι ρυθμοί μάθησης που ακολουθούν είναι πιο χαλαροί από εκείνους των προγραμμάτων βραχείας επιμόρφωσης.

Πίνακας 2 .Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τη χρονική διάρκεια των επιμορφωτικών προγραμμάτων

Χρονική διάρκεια επιμόρφωσης	N (10)	%
Βραχεία επιμόρφωση	6	60%
Ετήσιας διάρκειας	4	40%

Τέλος, δύο χαρακτηριστικά που διασφαλίζουν την ελκυστικότητα και την αποτελεσματικότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων και αναφέρονται από τη συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι το περιεχόμενο τους (80%) και οι διδακτικές τεχνικές (70%) που αξιοποιούν (βλ. Πίνακας 7). Πιο συγκεκριμένα, τονίζουν ότι το περιεχόμενο τους πρέπει να συνδέεται με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους και ότι επιθυμούν να έχουν τη δυνατότητα να το καθορίζουν και να το συνδιαμορφώνουν μαζί με δτους επιμορφωτές τους. Ιδιαίτερα σημαντικό κρίνεται επίσης για αυτούς να μην περιορίζονται μόνο στην παροχή θεωρητικών γνώσεων αλλά να επικεντρώνονται κυρίως στην παροχή πρακτικών γνώσεων για την αντιμετώπιση των διδακτικών προκλήσεων.

Πίνακας 3. Άλλα επιθυμητά χαρακτηριστικά για τη διεξαγωγή επιμορφωτικών προγραμμάτων

Άλλα επιθυμητά χαρακτηριστικά	N (10)	%
Περιεχόμενο επιμορφωτικών προγραμμάτων	8	80%
Διδακτικές τεχνικές	7	70%

4. Συζήτηση αποτελεσμάτων

Τα αποτελέσματα της έρευνας ταυτίζονται σε μεγάλο βαθμό με εκείνα αντίστοιχων ερευνών που παρουσιάστηκαν στο θεωρητικό μέρος της εργασίας. Αρχικά, κατέδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι σε ζητήματα γύρω από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την εκπαίδευση των Ρομά. Το 80% των συμμετεχόντων δεν έχει παρακολουθήσει κάποιο σχετικό επιμορφωτικό πρόγραμμα και όσες γνώσεις διαθέτει για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας είναι επιφανειακές και αποκτήθηκαν κατά τη διάρκεια των βασικών του σπουδών. Από την άλλη πλευρά, νιώθουν σε ποσοστό 70% διαπολιτισμικά έτοιμοι να διαχειριστούν την πολυπολιτισμική πραγματικότητα της τάξης τους και αποδίδουν την ετοιμότητά τους στη συνολικότερη διδακτική τους εμπειρία. Επιπλέον, από την ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους, γίνεται φανερή σε ποσοστό 90% η αδυναμία διαχείρισης και αξιοποίησης του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας και προβάλλεται η ανάγκη για ενημέρωση σχετικά με τον τρόπο αξιοποίησής του. Επιπλέον, έντονα εκφράζεται η ανάγκη για επιμόρφωση στον τομέα που σχετίζεται με τη γνώση και την εφαρμογή κατάλληλων διδακτικών μεθόδων για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας καθώς και με τη διαχείριση των συγκρούσεων.

Ενδιαφέρουσες είναι και οι διαπιστώσεις που προκύπτουν αναφορικά και με τα επιθυμητά χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν το πλαίσιο οργάνωσης και διεξαγωγής των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Η μορφή και η χρονική διάρκεια της επιμόρφωσης αποτελούν δύο ζητήματα που απασχολούν έντονα τους εκπαιδευτικούς. Η πλειοψηφία επιθυμεί την ενδοσχολική επιμόρφωση και προτείνει οι επιμορφωτικές συναντήσεις να πραγματοποιούνται δια ζώσης. Τα εξ αποστάσεως προγράμματα, τα οποία οργανώνονται και παρέχονται από φορείς εκτός του τυπικού εκπαιδευτικού πλαισίου, δε συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών. Σχετικά με τη χρονική διάρκεια παρακολούθησης των προγραμμάτων οι απόψεις τους φαίνεται να δίστανται. Ειδικότερα, το 60% των εκπαιδευτικών κρίνει ως αποδοτικότερη την παρακολούθηση προγραμμάτων βραχείας επιμόρφωσης για την άμεση κάλυψη των επιμορφωτικών τους αναγκών αλλά και για την άμεση αντιμετώπιση των προβλημάτων στη σχολική τάξη. Αντίθετα το 40% προτείνει την παρακολούθηση προγραμμάτων ετήσιας διάρκειας, όσο διαρκεί δηλαδή η σχολική χρονιά, και υποστηρίζει ότι η επιμόρφωση πρέπει να παρέχεται σε σταθερή βάση για να συντελεστούν αλλαγές στις στάσεις των εκπαιδευτικών και για να εδραιωθούν αλλαγές στη σχολική μονάδα.

Επιπρόσθετα, καθίσταται σαφές ότι το περιεχόμενο των επιμορφωτικών δράσεων που σχετίζεται με την εκπαίδευση των Ρομά είναι αναγκαίο να επικεντρώνεται σε πρακτικά ζητήματα, όπως η κουλτούρα των Ρομά, η αξιοποίηση του παρεχόμενου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας, η διαχείριση των συγκρούσεων και οι κατάλληλες πρακτικές για τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας. Λαμβάνοντας υπ' όψιν ότι οι περισσότερες επιμορφωτικές δράσεις που πραγματοποιούνται στις μέρες μας είναι τεχνοκρατικού και διεκπεραιωτικού χαρακτήρα, περιορίζονται δηλαδή στην απλή μετάδοση γνώσεων και στην καλλιέργεια δεξιοτήτων, ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί και στον τρόπο οργάνωσής των επιμορφωτικών δράσεων. Πιο συγκεκριμένα, στα πλαίσια τέτοιων δράσεων πρέπει να αξιοποιούνται διδακτικές τεχνικές που συνάδουν με την εκπαίδευση ενηλίκων αλλά και να προωθείται ο αναστοχασμός, προκειμένου οι αλλαγές των πεποιθήσεων και των στάσεων των επιμορφούμενων να αποτελούν προϊόν προσωπικής επιλογής και να μην υιοθετούνται απλώς επειδή το επιτάσσει η σχολική πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3 (2). 77-101.
- Γεωργογιάννης, Π. & Μπομπαρίδου, Χ. (2007). Η διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα των εκπαιδευτικών: Θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση. Στο Χ. Γκόβαρης, Ε. Θεοδοροπούλου & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα Θεωρίας και Πράξης της Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής* (σσ.83-95). Αθήνα: Άτραπος.
- Γκόφα, Π. (2011). *Ετερότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα – η μελέτη περίπτωσης του 2ου δημοτικού σχολείου Ζευγολατίου* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών: Πάτρα.
- Γούναρη, Χ. (2017). *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσης τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά* (Διπλωματική εργασία). ΑΠΘ: Θεσσαλονίκη.
- Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ/ΔΑΡΔΑΝΟΣ.
- Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας: Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση* [ηλεκτρ.βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.
- Καλαματιανού, Α., Κούλης, Α., & Παναγόπουλος, Ε. (2019). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση με αντικείμενο τη διαχείριση πολιτισμικά διαφοροποιημένων πληθυσμών στη σχολική τάξη. Στο Γ.Νικολάου, Σ.Ν. Τσεσμελή, Κ.Δ. Μαλαφάντης

& Ι. Δημάκος (Επιμ.), *Πρακτικά 11^ο Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Βασική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών σε ένα σύνθετο και μεταβαλλόμενο περιβάλλον* - Πάτρα, 23-25 Νοεμβρίου 2018 (τομ. β') (σσ.298-305). Πάτρα: Παιδαγωγική Εταιρεία.

- Καραγιάννη, Ε. (2019). Η διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 7(3), 43-63.
- Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στον χώρο της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Ζ. Παπαναούμ (επιμ.). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Οδηγός Επιμόρφωσης* (σσ. 21-36). Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ-ΑΠΘ.
- Κεσίδου, Α., & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κόκκος, Α. (2005). *Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα : Εκδόσεις Μεταίχμιο.
- Λιακοπούλου, Μ. (2007). Η προετοιμασία των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το πολυπολιτισμικό σχολείο: Ένα σχέδιο προγράμματος κατάρτισης και επιμόρφωσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 44, 63-82.
- Λιακοπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου, Β. (2019). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Μια καταγραφή των αναγκών των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 67(36), 77-96.
- Μάγος, Κ. (2005). «Συνέντευξη ή παρατήρηση;»: Η έρευνα στη σχολική τάξη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 10, 5-19.
- Μανιάτης, Π. (2007). Εκπαιδύοντας διαπολιτισμικά ικανούς εκπαιδευτικούς. Θεωρητικές αναζητήσεις και πρακτικές εφαρμογές. *Ηώς*, 2, 139-173.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιατημολογία, η μέθοδος, η παρουσίαση. *ΝΟΣΗΛΕΥΤΙΚΗ*, 46 (1), 88-98.
- Μαρτίδου, Ρ. (2015). Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών και εκπαιδευτικός σχεδιασμός επιμορφωτικών προγραμμάτων: Η συμβολή των Σχολικών Συμβούλων. *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ*, Β(1), 16-26.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2011). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτική πολιτική για παιδιά μεταναστών*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παλαιοχωρινού, Ο. & Σιπητάνου, Α. & Παμπούρη, Α. (2017). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας, *Επιστήμες της Αγωγής*, 1, 21-40.
- Παπαναούμ, Ζ. (2004). Η πολυπολιτισμικότητα του ελληνικού σχολείου και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: δυνατότητες και περιορισμοί. Στο Δ. Σακκά, & Α. Ψάλτη (Επιμ.),

Πρακτικά ημερίδας: Πολιτισμική ποικιλομορφία στο σχολείο: ο ρόλος του εκπαιδευτικού (σσ. 1-7). Αλεξανδρούπολη: ΥΠΕΠΘ/ΔΠΘ.

- Πετρονότη, Μ., Τριανταφύλλου, Α. & Γάλλου, Ι. (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο (β' έκδοση)* [ηλεκτρ.βιβλ.]. ΕΚΚΕ. Διαθέσιμο στον διαδικτυακό τόπο: <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1156>
- Sakka, D. (2010) Greek teachers' cross cultural awareness and their views on classroom cultural diversity, *Hellenic Journal of Psychology*, 7, 98-123.
- Τσιώλης Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (Επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σσ. 97-125). Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής έρευνας.
- Vlachou, A. & Panitsides, E. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study, *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 1–13.
- Φωκιάλη, Π. & Ράπτης, Ν. (2008). *Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: ερευνητική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: ΑΦΟΙ ΚΥΡΙΑΚΙΔΗ.