

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ

Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής



ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
Κοινωνικές Διακρίσεις, Μετανάστευση, Ιδιότητα του Πολίτη

**Τίτλος: «Προβλήματα φοίτησης και σχολικής διαρροής μαθητών
Ρομά: αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν.
Καρδίτσας».**

Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία

Αμπαντζή Μάρθα

(Α.Μ. 3032202001402)

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια: Καρακατσάνη Δέσποινα

Μέλη Τριμελούς Επιτροπής: Γαζή Έφη

Παπαδιαμαντάκη Παναγιώτα

ΚΟΡΙΝΘΟΣ

Ιανουάριος 2022

Copyright © 2022 Αμπαντζή Μάρθα

Με την επιφύλαξη παντός δικαιώματος.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας έκδοσης, εξολοκλήρου ή τμήματος αυτής για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση των μελετών για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τους συγγραφείς. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα των κειμένων εκφράζουν τους συγγραφείς και μόνο.

Ευχαριστίες

Ολοκληρώνοντας τον κύκλο των μεταπτυχιακών μου σπουδών θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κα Καρακατσάνη, για την άψογη συνεργασία, την πολύτιμη καθοδήγηση και υποστήριξή της στην εκπόνηση της διπλωματικής μου εργασίας. Επιπροσθέτως, ευχαριστώ ιδιαίτερω τις συνεπιβλέπουσες καθηγήτριες, κ. Γαζή και κ. Παπαδιαμαντάκη, για τις χρήσιμες επισημάνσεις και παρατηρήσεις τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω από καρδιάς τον σύζυγό μου, Βασίλη, και τα παιδιά μου, Ξενοφόντα-Παναγιώτη και Απόστολο, για την άοκνη συμπαράσταση, την αμέριστη κατανόηση και τη συνεχή υποστήριξή τους σε αυτό το δύσκολο ταξίδι της γνώσης.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση των Ρομά αποτελεί ένα σημαντικό θέμα διερεύνησης και συζήτησης, καθώς διαπιστώνονται μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής ή αποσπασματικής φοίτησης. Η παρούσα έρευνα πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και τα προβλήματα φοίτησης που δημιουργούνται στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών στην Π.Ε. Καρδίτσας. Πραγματοποιείται η αναζήτηση των αιτιών που προκαλούν τη μη τακτική φοίτηση τους καθώς και οι κύριες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι Ρομά μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, οι οποίοι διδάσκουν σε τμήματα μόνο με Ρομά μαθητές/τριες ή σε μικτά. Επίσης, έγινε προσπάθεια να καταγραφούν τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι Ρομά μαθητές, και γενικότερα οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Η μέθοδος έρευνας που επιλέχθηκε είναι η ποιοτική, το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ημι-δομημένη συνέντευξη και τα ερευνητικά υποκείμενα είναι 10 εκπαιδευτικοί της Π.Ε Καρδίτσας που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά. Αναλύοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων, συμπεραίνεται ότι η σχολική διαρροή οφείλεται σε πολλούς παράγοντες, κυρίως κοινωνικούς, οικογενειακούς και οικονομικούς, φαινόμενο το οποίο επηρέασε ακόμη περισσότερο η περίοδος της πανδημικής κρίσης.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, προβλήματα φοίτησης, σχολική διαρροή, covid-19

ABSTRACT

Roma education is an important topic of investigation and discussion, as there are high rates of school dropout or part-time attendance. The present research deals with the perceptions of teachers about the phenomenon of school dropout and the student problems that arise in the education of Roma students / three in PE. Karditsa. The reasons for their non-regular attendance are being investigated as well as the main difficulties faced by Roma students and Primary Education teachers, who teach in classes with only Roma students or in mixed. Attempts

were also made to record the problems faced by Roma students, and vulnerable social groups in general during the Covid-19 pandemic. The research method chosen is qualitative, the methodological tool used is the semi-structured interview and the research subjects are 10 teachers of Karditsa Prefecture who teach Roma students. Analyzing the data of the interviews, it is concluded that the school dropout is due to many factors, mainly social, family and economic, a phenomenon which was even more affected by the period of the pandemic crisis.

Keywords: Roma, student problems, school dropout, covid-19

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ευχαριστίες.....	3
Περίληψη	4
Πίνακας Περιεχομένων.....	6
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	9

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ 11

1. Κοινωνικές ανισότητες και ευπαθείς ομάδες	11
1.1 Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες	11
1.2 Κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση	12
1.3 Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και περίοδος Covid-19	13
1.4 Οι Ρομά	15
1.5 Κέντρα Κοινότητας και κοινωνική- εκπαιδευτική πολιτική	19
1.5.1 Τα παραρτήματα Ρομά	22
1.5.2 Τα στελέχη του Παραρτήματος Ρομά και οι αρμοδιότητες της Παιδαγωγού	23
2. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση των Ρομά 24	
2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός	24
2.1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά	25
2.2 Σχολείο και αναπαραγωγή ανισοτήτων.....	26
2.2.1 Σχολική αποτυχία και σχολικός αποκλεισμός	30
2.2.2 Σχολικός αποκλεισμός των Ρομά	31
2.3 Σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά	33

3.Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής των Ρομά.....	33
3.1 Μαθητική διαρροή.....	33
3.2 Αίτια σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά	35
3.3 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την σχολική φοίτηση οι μαθητές Ρομά	40
3.4 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά	42
3.5 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικής διαρροής Ρομά	43
3.5.1 Το θεσμικό πλαίσιο και τα παρεμβατικά προγράμματα για τους Ρομά μαθητές	44
3.5.2 Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη των Ρομά την περίοδο 2021-2027	50
3.6 Covid -19: Η επίδρασή του στη σχολική φοίτηση των Ρομά.....	51

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4.Επιλογή του Θέματος	56
5.Σκοπός και στόχοι της έρευνας	56
6,Ερευνητικά ερωτήματα	57
7.Μεθοδολογία Υλοποίησης της έρευνας	57
7.1 Περιγραφή του δείγματος	58
7.2 Ερευνητικό εργαλείο	59
7.3 Η πορεία της έρευνας	60
8. Αποτελέσματα -Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων	60
8.1 Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	60
8.2 Αίτια σχολικής διαρροής και σποραδικής φοίτησης μαθητών Ρομά	62
8.3 Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο το covid-19...	64
8.4 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά την περίοδο της πανδημίας. ..	68
8.5 Αποτίμηση της εφαρμογής θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής	

φοίτησης και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά.	74
9. Συμπεράσματα	78
10. Περιορισμοί και δυσκολίες στην έρευνα.....	82
11. Προτάσεις	83
Βιβλιογραφία	85
Παράρτημα 1 Οδηγός Ημι-δομημένης Συνέντευξης	98
Παράρτημα 2 Συνεντεύξεις Εκπαιδευτικών (Ε1)	101

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά και η ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν ένα μείζον θέμα , το οποίο έχει απασχολήσει κατά καιρούς αρκετούς ερευνητές. Τα μεγάλα ποσοστά μαθητικής διαρροής σε συνδυασμό με την αναπαραγωγή ανισοτήτων μέσα στο σχολείο και κατ' επέκταση στην κοινωνία εντείνουν το πρόβλημα ακόμη περισσότερο. Επιπροσθέτως, οι διαστάσεις που έλαβε η πανδημία Covid-19 τα τελευταία δυο χρόνια, τα προβλήματα και οι ανισότητες που δημιούργησε, εγείρουν έντονο προβληματισμό και χρειάζονται διερεύνηση. Μέσα σε όλη αυτή τη δίνη των αλλαγών οι εκπαιδευτικοί καλούνται να επιτελέσουν σωστά το ρόλο τους και να ανταπεξέλθουν σε όλες τις νέες προκλήσεις.

Η προϋπηρεσία μου τα τελευταία τρία χρόνια ως Παιδαγωγός στο Κέντρο Κοινότητας με Παράρτημα Ρομά του Δήμου Καρδίτσας, τα βιώματά μου από την καθημερινή επαφή με την κοινότητα των Ρομά αλλά και τα ερεθίσματα και οι γνώσεις που αποκόμισα κατά τη διάρκεια των μεταπτυχιακών μου σπουδών με ώθησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Η εν λόγω έρευνα πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Καρδίτσας σχετικά με τα προβλήματα της φοίτησης και της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά. Παρά το γεγονός ότι ως Παιδαγωγός του Παραρτήματος Ρομά συνεργάζομαι μόνο με τα σχολεία του Δήμου Καρδίτσας, στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομά, κυρίως στο αμιγώς σχολείο Ρομά, η έρευνα περιλαμβάνει και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών από σχολεία του Νομού Καρδίτσας, κυρίως των Σοφάδων, καθώς στην εν λόγω περιοχή οι μαθητές Ρομά φοιτούν και σε μικτά σχολεία.

Η παρούσα εργασία αποτελείται από δυο μέρη, το Θεωρητικό και το Ερευνητικό. Το Θεωρητικό μέρος περιλαμβάνει τρία κεφάλαια με επιμέρους ενότητες. Στο πρώτο κεφάλαιο εξετάζονται η έννοια των κοινωνικών ανισοτήτων και οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Πιο συγκεκριμένα, επιχειρείται να διασαφηνιστούν οι όροι «Ευπαθείς ή Ευάλωτες Κοινωνικές Ομάδες», «Κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση» των ομάδων αυτών αλλά και η θέση τους κατά την περίοδο της

πανδημίας Covid-19. Στη συνέχεια, αναλύονται τα χαρακτηριστικά της κοινωνίας των Ρομά μέσα από την κουλτούρα, τη γλώσσα και τις συνήθειές τους. Τέλος, γίνεται αναφορά στο ρόλο και τη λειτουργία των Κέντρων Κοινότητας, των Παραρτημάτων Ρομά, καθώς και της ειδικότητας της Παιδαγωγού.

Το δεύτερο κεφάλαιο πραγματεύεται τις έννοιες του «κοινωνικού αποκλεισμού» και τα χαρακτηριστικά της εκπαίδευσης των Ρομά. Εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο αναπαράγονται ανισότητες στο σχολείο αλλά και πώς οι Ρομά μαθητές αποκλείονται από τη φοίτηση και την ένταξή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα

Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής των Ρομά εστιάζοντας στους κύριους λόγους, οι οποίοι επηρεάζουν το φαινόμενο. Παράλληλα, εξετάζονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά κατά τη φοίτησή τους στο σχολείο αλλά και οι δυσκολίες που υφίστανται οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο και τα παρεμβατικά προγράμματα, τα οποία έχουν υλοποιηθεί από την ελληνική πολιτεία ή άλλους φορείς, καθώς και στους βασικούς στόχους για την ένταξη και την ενσωμάτωση των Ρομά σύμφωνα με το σχέδιο δράσης 2021-2027. Τέλος, επισημαίνεται η επίδραση της πανδημίας Covid-19 στη σχολική φοίτηση των Ρομά και τα προβλήματα που δημιούργησε.

Στο δεύτερο μέρος της εργασίας παρατίθεται η ερευνητική διαδικασία. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναφέρονται η επιλογή του θέματος, ο σκοπός και οι στόχοι της έρευνας, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία της έρευνας, δηλαδή, η εκπαιδευτική έρευνα, η μέθοδος συλλογής δεδομένων, η ημιδομημένη συνέντευξη-ερωτήσεις και η περιγραφή του δείγματος. Επίσης, διατυπώνονται η μεθοδολογία ανάλυσης των συνεντεύξεων και διεξαγωγής συμπερασμάτων, η πορεία της έρευνας και η ανάλυση περιεχομένου. Στο τελευταίο κεφάλαιο γίνεται η ανάλυση των αποτελεσμάτων, αναλύονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις που δόθηκαν από αυτό στις ερωτήσεις της συνέντευξης. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παράθεση των τελικών συμπερασμάτων της έρευνας, αλλά και τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που προέκυψαν κατά τη διεξαγωγή της.

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

1. Κοινωνικές ανισότητες και ευπαθείς ομάδες

1.1. Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες

Σύμφωνα με τον Συνήγορο του Πολίτη (2015) και την έκθεση του ΕΚΚΕ (2014), ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, ευάλωτες ή ομάδες υψηλού κινδύνου ονομάζονται εκείνες *“οι ομάδες του πληθυσμού που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση σε κοινωνικά και δημόσια αγαθά και δυσκολεύονται ή αδυνατούν σε πολλά επίπεδα και σε διάφορους τομείς να έχουν ποιότητα ζωής (π.χ. στέγη, εργασία, ικανοποιητικό εισόδημα, εκπαίδευση, ιατρική περίθαλψη, κοινωνική ασφάλιση κ.ά.)”*. Στις ομάδες αυτές συμπεριλαμβάνονται κυρίως *“άνεργοι/ μακροχρόνια άνεργοι, άτομα με αναπηρία (ΑμεΑ), άστεγοι, αποφυλακισμένοι, πάσχοντες (με σοβαρά παθολογικά προβλήματα, με ψυχικές ασθένειες), Ρομά / τσιγγάνοι, μονογονεϊκές οικογένειες, χρήστες και πρώην χρήστες εξαρτησιογόνων ουσιών, οροθετικοί, άτομα από θρησκευτικές ή πολιτισμικές μειονότητες, ανήλικοι παραβάτες, πρόσφυγες, μετανάστες, παλιννοστούντες, κακοποιημένες γυναίκες, θύματα εμπορίας (trafficking), πληγέντες από θεομηνίες και φυσικές καταστροφές (πυρόπληκτοι, σεισμοπαθείς, πλημμυροπαθείς)”*.

Σύμφωνα με τον Νόμο 4019/2011 (ΦΕΚ 216 Α΄) για την Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα στο άρθρο 1 παρ. 4 ορίζονται οι ευπαθείς ομάδες πληθυσμού ως :

α) *«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού»*, γενικά, νοούνται *«οι κοινωνικές ομάδες πληθυσμού, των οποίων η συμμετοχή στην κοινωνική και οικονομική ζωή δυσχεραίνεται, είτε εξαιτίας κοινωνικών και οικονομικών προβλημάτων ή σωματικών ή ψυχικών διαταραχών, είτε εξαιτίας απρόβλεπτων γεγονότων, τα οποία επηρεάζουν την εύρυθμη λειτουργία της τοπικής ή ευρύτερα περιφερειακής οικονομίας»*.

β) Οι *«Ευπαθείς Ομάδες Πληθυσμού»* διακρίνονται αφενός στις *«Ευάλωτες Ομάδες Πληθυσμού»*, δηλαδή σε *«όσες εμποδίζεται η ένταξή τους στην κοινωνική και*

οικονομική ζωή από σωματικά και ψυχικά αίτια (όπως αναπηρίες, προβλήματα ψυχικής υγείας ή νοητικής υστέρησης και άτομα εξαρτημένα ή απεξαρτημένα από ουσίες)», και αφετέρου στις «**Ειδικές Ομάδες Πληθυσμού**», δηλαδή «ομάδες οι οποίες βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την ομαλή ένταξή τους στην αγορά εργασίας από οικονομικά, κοινωνικά και πολιτισμικά αίτια. Σε αυτές ανήκουν ιδίως οι άνεργοι νέοι, οι άνεργοι άνω των 50 ετών, οι γυναίκες άνεργες, οι ανήλικοι παραβάτες, οι αναλφάβητοι, οι μακροχρόνια άνεργοι, οι αρχηγοί από μονογονεϊκές οικογένειες, οι κάτοικοι που ζουν σε απομακρυσμένες νησιωτικές και ορεινές περιοχές, οι πρώην φυλακισμένοι ή οι νυν τρόφιμοι, τα άτομα που εμφανίζουν γλωσσικές ή πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και οι μετανάστες».

1.2 Κοινωνική ένταξη και ενσωμάτωση

Ο άνθρωπος από τη φύση του είναι κοινωνικό ον και επιθυμεί τη συνύπαρξή του με άλλους ανθρώπους έχοντας ταυτόχρονα την ανάγκη να είναι ενταγμένος σε μια ομάδα. «Η διαδικασία κατά την οποία το άτομο μαθαίνει και εσωτερικεύει στοιχεία του πολιτισμού, όπως είναι οι αξίες, τα πρότυπα, οι θεσμοί, τα έθιμα, οι παραδόσεις, τα υλικά και τεχνολογικά επιτεύγματα της κοινωνίας μέσα στην οποία ζει, επιτρέποντας του να διαμορφώσει τη δική του προσωπικότητα, ονομάζεται κοινωνικοποίηση» (Φίλιας,1979). Πρόκειται για μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία επιτελείται μέσω ψυχο-κοινωνικών μηχανισμών, όπως η μάθηση, η ταύτιση και η εσωτερίκευση .

Ο όρος «ένταξη» εμφανίστηκε πρωτίστως στην επιστήμη της κοινωνιολογίας και μετέπειτα χρησιμοποιήθηκε από το πολιτικό πεδίο στα πλαίσια της άσκησης διαφορετικών δημόσιων πολιτικών για τις κυρίαρχες εθνοτικές ή εθνικές ομάδες. Η ένταξη έχει σχέση με την αποδοχή ενός ατόμου ή κοινωνικού συνόλου στους κόλπους της ευρύτερης κοινωνίας (Τσαούσης Δ.,1987:83-84). Περαιτέρω ως ένταξη εννοείται η συμμετοχή μελών διαφορετικών εθνοτικών/εθνικών/φυλετικών ομάδων στις μείζονες θεσμικές δομές (Hughes & Kroehler,2014:341-343). Στην περίπτωση αυτή, ο όρος «κοινωνική ένταξη» σχετίζεται με τη δημιουργία της κοινωνικής συμπεριφοράς και της ενσωμάτωσης του ανθρώπου σε διάφορες ομάδες (Fend,1989). Κατά συνέπεια παρατηρείται ότι η ένταξη συνιστά μια αμφίδρομη διαδικασία κατά την οποία οι πλειονοτικές και μειονοτικές ομάδες μαθαίνουν μέσα από την ανταλλαγή πολιτιστικών στοιχείων μέσω της αλληλεπίδρασης.

Η κοινωνική ένταξη, με την ευρεία έννοια, αναφέρεται στον «επιπολιτισμό» (acculturation), κατά τον οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει όλους τους κοινωνικό-πολιτιστικούς παράγοντες του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζει, μαθαίνει δηλαδή τον πολιτισμό της κοινωνίας του. Με τη στενότερη έννοια του όρου, «η κοινωνική ένταξη αναφέρεται στην διαδικασία της κοινωνικοποίησης, της εκπαίδευσης ή της αγωγής, δηλαδή στις πρακτικές ανατροφής του παιδιού» (Fend,1989). Είθισται αντί του όρου “ένταξη” να χρησιμοποιείται συχνά ο όρος «ενσωμάτωση», ως σημασιολογική μετάφραση του διεθνούς όρου «integration». Επίσης, ορίζεται η ενσωμάτωση ως συνένωση των μερών και συναρμογή τους σε ένα σύστημα, αναφέροντας ότι ο όρος συχνά χρησιμοποιείται με την έννοια της «κοινωνικής ένταξης και της κοινωνικοποίησης των ατόμων δια βίου» (Πυργιωτάκης,1992,σ.17). Σε ατομικό επίπεδο, η ενσωμάτωση αναφέρεται στους τρόπους με τους οποίους το άτομο «συνειδητοποιεί» την κοινωνία ανεξάρτητα από τις ιδιαιτερότητές του, εντάσσεται στις «ομάδες», μέσω της ταύτισής του με αυτές, ενώ σε επίπεδο κοινωνίας, ο όρος σχετίζεται με τους «κοινωνικούς μηχανισμούς και λειτουργίες διαμέσου των οποίων το άτομο συνδέεται με τις ομάδες και την κοινωνία».

Σημαντικοί φορείς κοινωνικοποίησης είναι η θρησκεία, η οικογένεια και το σχολείο. Ιδιαίτερος το σχολείο μεταδίδει γνώσεις, αξίες και αρχές, διαπλάθει ήθη, διδάσκει ρόλους και κοινωνικοποιεί όντας μια μικρογραφία της κοινωνίας (Φραγκουδάκη,1985,σ. 17). Συνεπώς το σχολείο αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς θεσμούς κοινωνικής ένταξης και ενσωμάτωσης, καθώς δεν έγκειται η λειτουργία του μόνο στη διδασκαλία και τη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην ενίσχυση της συναίσθησης συμμετοχής στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό σύστημα ενός κράτους. Συνάμα συμβάλλει στην αναπαραγωγή της κοινωνικής δομής και κατ’ επέκταση και των κοινωνικών ανισοτήτων, θέμα το οποίο θα εξετάσουμε παρακάτω.

1.3 Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και περίοδος Covid-19

Μετά την οικονομική κρίση του 2009 η Ελλάδα έρχεται αντιμέτωπη με μια υγειονομική και κοινωνικοοικονομική κρίση, η οποία συνίσταται σε διαφορετικούς παράγοντες. Η πανδημία του κορωνοϊού (covid-19) επέφερε από την πρώτη στιγμή, αρχές του 2020 σημαντικές αλλαγές σε όλους τους τομείς. Οι ομάδες του πληθυσμού, οι οποίες και πλήττονται περισσότερο, είναι οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, καθώς

εντείνονται οι οικονομικές επιπτώσεις βιώνοντας ταυτόχρονα νέες μορφές ανισοτήτων (Ζήση & Χτούρης, 2020: 66).

Μελετώντας τη βιβλιογραφία θα λέγαμε ότι η τωρινή κατάσταση παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με τις συνέπειες της παγκόσμιας οικονομικής ύφεσης του 2008 με εξαίρεση σίγουρα την απώλεια τόσων ανθρώπινων ζώων. Η οικονομική εξαθλίωση των κοινωνιών σε συνδυασμό με την ανάγκη της κοινωνίας για φροντίδα εξαιτίας της πανδημίας αποτελούν βασικές συνέπειες της νόσου. Η δημιουργία ανισοτήτων εντείνεται ακόμη περισσότερο λόγω της απομόνωσης και της κοινωνικής απόστασης, εφόσον τα άτομα δεν έχουν πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες και υποδομές, ζώντας μέσα σε άθλιες συνθήκες, χωρίς καμία πηγή εισοδήματος (Ζήση, 2005, 2012 στο Ζήση & Χτούρης, 2020: 66), (Bonaccorsia et al, 2020: 15530).

Σύμφωνα με έρευνα του Global Economic (Brief, 2020) τον Ιούνιο 2020 για τη διερεύνηση των οικονομικών επιπτώσεων, λόγω της επιδημίας του COVID-19, αναδείχθηκε ότι η παγκόσμια υγειονομική κρίση θα μπορούσε να ωθήσει 100 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως σε ακραία φτώχεια, δηλαδή 8,23% αύξηση του ποσοστού σε σύγκριση με το προηγούμενο έτος. Διαπιστώνεται, επίσης, ότι τα άτομα χαμηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης τα οποία ζουν σε υπερπληθυσμένα καταλύματα, τείνουν να παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο στην έκθεση του ιού. Οι οικονομικά φτωχότεροι, οι οποίοι συνηθίζουν να απασχολούνται σε επαγγέλματα που δεν τους παρέχεται η ευκαιρία εργασίας από το σπίτι, εμφανίζουν σοβαρές επιπτώσεις στην οικονομία του νοικοκυριού τους με τις παρούσες συνθήκες. Η φτώχεια ως επιβαρυντικός παράγοντας παράλληλα, όχι μόνο αυξάνει την έκθεση κάποιου στον ιό, αλλά και μειώνει την ικανότητα του ανοσοποιητικού συστήματος να καταπολεμήσει κάθε ασθένεια (Patel, 2020).

Εξίσου σημαντικός παράγοντας στα άτομα με χαμηλή κοινωνικοοικονομική τάξη αποτελεί και η δυσκολία πρόσβασης στο σύστημα υγείας και η παροχή υγειονομικής περίθαλψης. Τα οικονομικά μειονεκτούντα άτομα, εφόσον η φτώχεια είναι από μόνη της ένας παράγοντας κινδύνου αυξάνοντας τον κίνδυνο διάφορων υποκείμενων νοσημάτων, θεωρούνται πιο ευάλωτα (Patel et al., 2020). Παράλληλα, και οι ομάδες ατόμων με χαμηλότερο εισόδημα, οι οποίες έχουν διαγνωστεί με κάποιο είδους νόσημα, κρίνονται ασθενέστερες, καθώς υπάρχει περίπτωση κινδύνου λόγω δυσμενών συνθηκών διαβίωσης. Στην προσπάθεια διαχείρισης των

κρουσμάτων, στο εθνικό σύστημα υγείας, γίνεται διακριτή η δημιουργία ανισοτήτων στην υγειονομική περίθαλψη, στην ασφαλιστική κάλυψη και στην πρόσβαση σε υπηρεσίες κοινωνικής φροντίδας. Υπό αυτές τις συνθήκες και συνδυαστικά με τα ελλιπή μέτρα κοινωνικής πρόνοιας, εντείνονται οι ανισότητες ακόμη περισσότερο (Ζήση & Χτούρης, 2020: 67)

Πιο συγκεκριμένα, πολλές διαφορετικές κοινωνικές ομάδες βιώνουν δυσκολίες στις συνθήκες διαβίωσης τους καθημερινά, λόγω της επιδημίας. Άστεγοι, άτομα που ζουν κάτω από τα όρια της φτώχειας, όπως οι Ρομά, άτομα με ψυχικές διαταραχές, κρατούμενοι, μετανάστες, άτομα με αναπηρία, οι τοξικομανείς αποτελούν μερικές από τις ομάδες που κρίνονται ιδιαίτερα ευάλωτες σε καταστάσεις, όπως αυτές που βιώνει ο πληθυσμός τα τελευταία δυο χρόνια, της υγειονομικής κρίσης του covid-19 (WHO, IFRC, OCHA, 2020: 1). Η έλλειψη στέγης, η ανυπαρξία υγιεινής, η δυσκολία πρόσβασης στο σύστημα υγείας επιδεινώνουν την κατάσταση (WHO, IFRC, OCHA, 2020: 1). Παράλληλα, λόγω του υποσιτισμού που βιώνουν, τείνουν να εμφανίζουν συννοσηρότητες, θέτοντας σε περαιτέρω κίνδυνο το ανοσοποιητικό τους σύστημα και καθιστώντας τους ακόμα πιο ευάλωτους (Kar et al., 2020).

Επιπροσθέτως, αρκετά από τα άτομα που ανήκουν στις ευάλωτες ομάδες ενδεχομένως να παρουσιάζουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης ή να είναι αναλφάβητοι, γεγονός που δυσκολεύει την κατανόηση των πληροφοριών και την αναγκαιότητα της λήψης προστατευτικών μέτρων. Ωστόσο, ενδέχεται να μην έχουν την τεχνογνωσία, να μην χρησιμοποιούν την τεχνολογία ή να έχουν πρόσβαση σε αυτήν, όπως τηλεοράσεις, υπολογιστές, smartphone, ώστε να ενημερωθούν για τις εξελίξεις (WHO, IFRC, OCHA, 2020: 4).

Επομένως, διαφαίνεται πως η πανδημία δεν πλήττει μόνο το σύνολο του πληθυσμού αλλά κυρίως τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δημιουργώντας σωρεία προβλημάτων σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής.

1.4 Οι Ρομά

Ένας λαός χωρίς καταγεγραμμένη ιστορία και χωρίς γλώσσα γραπτή είναι οι Τσιγγάνοι ή σύμφωνα με τη διεθνή τους ονομασία «Ρομ», η οποία επικυρώθηκε το

1971 στο Λονδίνο κατά τη διεξαγωγή του Πρώτου Παγκοσμίου Συνεδρίου των Τσιγγάνων (Λυδάκη, 1998). Στη Ρομανί, γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν οι Τσιγγάνοι, «Ρομ» σημαίνει άνθρωπος, σύμφωνα με τον Ντούσα (1997). Ωστόσο, αν και καταγράφονται διαφορετικές ονομασίες στον δυτικό κόσμο, όπως Tsiganes, Gypsies, Gitans (Λυδάκη, 1998), στην Ελλάδα θα τους συναντήσουμε ως «Γύφτους», «Κατσιβελους», «Τσιγγάνους» ή «Αθίγγανους» (Ζεγκίνης, 1994). Το 2012 αποφασίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης να αποκαλούνται επίσημα «Ρομά» (Council of Europe, 2012).

Οι Ρομά αποτελούν τη «μεγαλύτερη εθνοτική μειονότητα της Ευρώπης», καθώς το 80% ζει κάτω από το όριο της φτώχειας αντιμετωπίζοντας άθλιες συνθήκες διαβίωσης (FRA, 2016).. Πρόκειται για μια νομαδική φυλή, η οποία ζει κάτω από άσχημες συνθήκες, σε απομονωμένους οικισμούς, περιφερειακά του αστικού ιστού, γι' αυτό και η καταγραφή του πραγματικού πληθυσμού τους κρίνεται αρκετά δύσκολη (Bogaert, 2018). Ο πληθυσμός τους εκτιμάται σε 10-12 εκατομμύρια παγκοσμίως, ενώ περίπου το «70% ζουν στις χώρες της Κεντρικής και της Ανατολικής Ευρώπης και της πρώην Σοβιετικής Ένωσης» (Thornton, 2015). Στη χώρα μας υπολογίζεται ότι ζουν περίπου 175000 Ρομά (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2012), ενώ στην πρόσφατη Ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής «Μια Ένωση Ισότητας - Στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για την ισότητα, την ένταξη και τη συμμετοχή των Ρομά» (2020), η χώρα μας κατατάσσεται στα κράτη μέλη της ΕΕ με σημαντικούς πληθυσμούς Ρομά.

Η καταγωγή τους έχει γίνει επίκεντρο διαφωνιών από πολλούς μελετητές αλλά ως επικρατέστερες διατείνονται ότι ξεκίνησαν τις μετακινήσεις τους από την Ινδία, εφόσον και η γλώσσα τους έχει ρίζες στην σανσκριτική (Λυδάκη, 1998, Σιδέρη-Ζώνιου, 1993). Σύμφωνα με τον Frazer (1998) οι Ρομά υπέστησαν διώξεις κατά τη διάρκεια του Β Παγκοσμίου Πολέμου ως κατώτεροι φυλετικά με αποκορύφωμα το ολοκαύτωμα από τους Ναζί εις βάρος τους στα στρατόπεδα συγκεντρώσεως.

Η πολιτογράφησή τους έγινε το 1954 από τον ΟΗΕ με ψήφισμα, ωστόσο στην Ελλάδα ξεκινά η επίσημη πολιτογράφησή τους καθώς και η απόκτηση δικαιωμάτων και υποχρεώσεων ως Έλληνες πολίτες από το 1978 (Τρουμπέτα, 2008). «Οι Έλληνες Ρομά θεωρήθηκαν ανιθαγενείς έως το 1955. Το 1955 το Ελληνικό Κράτος με το νομοθετικό διάταγμα Ν.Δ.3370/1955 δίνει το δικαίωμα απόκτησης της Ελληνικής

Ιθαγένειας στους Ρομά».

Μέχρι τότε οι Τσιγγάνοι ήταν αδήλωτοι και η εγγραφή τους στα Δημοτολόγια και συνάμα η πολιτογράφησή τους έγιναν με δύο διατάξεις, 69468/1978 «Για την τακτοποίηση από απόψεως ιθαγένειας των διαβιούντων στην χώρα μας Αθίγγανων» και 16701/1979 «Περί εγγραφής αδήλωτων Αθίγγανων» του Υπουργείου Εσωτερικών. Με αυτές τις διατάξεις οι Τσιγγάνοι αποκτούν την Ελληνική Υπηκοότητα και εγγράφονται στα Δημοτολόγια της χώρας. Διαπιστώνεται, επομένως, ότι οι Ρομά στερούνται τα κοινωνικά, πολιτικά και πολιτισμικά τους δικαιώματα για μεγάλο χρονικό διάστημα, καθώς μέχρι το 1979 δεν καταγράφονταν επίσημα, δεν θεωρούνταν Έλληνες πολίτες αλλά και αντιμετωπίζονταν ως ανιθαγενείς.

Η σύγχρονη κοινωνική και πολιτισμική εικόνα των Ρομά δεν διαφέρει και πολύ από το παρελθόν. Οι περισσότεροι είναι πλανόδιοι έμποροι, μουσικοί, σιδεράδες ή παλιατζήδες. Πολλοί δεν εργάζονται ή κάνουν περιστασιακές εργασίες. Ζουν από την επιδοματική πολιτική του κράτους λόγω πολυτεκνίας, μονογονεϊκών οικογενειών, προνοιακών ή αναπηρικών επιδομάτων. Επίσης, ζουν σε καταυλισμούς κάτω από έλλειπες συνθήκες υγιεινής (έλλειψη πόσιμου νερού και ρεύματος), σε παραπήγματα και σε σκηνές ή σε οικισμούς, όπου τηρούνται “οι δικοί τους νόμοι” και μπορεί να εντοπίζονται έλλειψη καθαριότητας, σκουπιδότοποι, ηχορύπανση, μη τήρηση των νόμων, γκετοποίηση. Οι διευρυμένες οικογένειες λειτουργούν κάτω από άγραφους νόμους αλληλοϋποστήριξης, ενώ συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να υπάρχουν διαμάχες μεταξύ τους. Το σχολείο και η εκπαίδευση δεν αποτελούν βασική τους προτεραιότητα (Σιάνου, 2014, Πανταζής & Μαυρουλή, 2011).

Η οικογένεια διαδραματίζει πρωταρχικό ρόλο στη ζωή και την εκπαίδευσή τους έχοντας βασικό κοινωνικοποιητικό ρόλο (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998). Κύρια ενασχόλησή τους αποτελούν τα εποχιακά επαγγέλματα, καθώς είναι ανειδίκευτοι εργάτες με υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού και συνάμα ανεργίας, αντιμετωπίζοντας επιπρόσθετα και τον στιγματισμό από τους εργοδότες (Λυδάκη, 2000). Σύμφωνα με τον Bogaert (2018) αυτά πηγάζουν από την έλλειψη εκπαίδευσης.

Οι Ρομά ομιλούν στην πλειοψηφία τους τη ρομανί μαζί με τη νεοελληνική (Χατζησαββίδης, 2007), ωστόσο είναι αρκετοί αυτοί οι οποίοι δεν κατανοούν την

κοινή νεοελληνική εξαιτίας του αναλφαβητισμού τους. Η ελληνική γλώσσα χρησιμοποιείται στο αναλυτικό πρόγραμμα ως μέσο διδασκαλίας, δημιουργώντας προβλήματα στη σχολική φοίτηση των Ρομά (Χαραλαμπόπουλος & Χατζησαββίδης, 1997). Έτσι, οι μαθητές αυτοί είναι δίγλωσσοι, διαφέροντας η μητρική τους γλώσσα από τη γλώσσα του σχολείου με τη χρήση διαφορετικών κωδίκων επικοινωνίας. Αυτή η διαφορετικότητα δημιουργεί ταυτόχρονα διαφοροποίηση από το κοινωνικό περιβάλλον αποστασιοποιώντας τους από οποιαδήποτε προσπάθεια ένταξης και ενσωμάτωσης (Λυδάκη, 2000).

Σύμφωνα με τις επίσημες αποφάσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και με το Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά στην Ελλάδα οι Ρομά έχουν αναγνωριστεί ως μια ευάλωτη ομάδα της κοινωνίας, η οποία είναι κοινωνικά περιθωριοποιημένη και υφίσταται ακραίο κοινωνικό αποκλεισμό. Επίσης, σημειώνεται πως για τη συγκεκριμένη ομάδα χρειάζονται πολιτικές της κοινωνίας τόσο για την καταπολέμηση της φτώχειας όσο και για την υποστήριξη και την κοινωνική τους ένταξη. Θα λέγαμε, ωστόσο, ότι οι Ρομά παραμένουν στο περιθώριο της κοινωνίας, καθώς εντοπίζεται χάσμα ανάμεσα στην θέσπιση πολιτικών ένταξής τους και την υλοποίησή τους στο πεδίο (Ε.Ε.Δ.Α., 2009).

Οι Ρομά αντιμετωπίζουν καθημερινά προβλήματα πρόσβασης σε βασικούς τομείς της ζωής τους, όπως η στέγαση, η εκπαίδευση, η υγεία, η εργασία και η κοινωνική ένταξη. Η πλειοψηφία τους ζει σε γκέτο, τα οποία είναι φυλετικά διαχωρισμένα από τον αστικό ιστό των πόλεων, και σε καταυλισμούς κάτω από αντίξοες συνθήκες χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα, πόσιμο νερό, σε παραπήγματα ή σε λυόμενα. Συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό οι Ρομά εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο ποιότητας ζωής και υγείας, θνησιμότητα, προβλήματα υγειονομικής περίθαλψης και πρόσβασης στην εκπαίδευση, εμφανίζοντας μεγάλα ποσοστά σχολικής διαρροής. Επιπροσθέτως, παρατηρούνται αρκετά υψηλά ποσοστά ανεργίας, καθώς έχουν εκλείψει τα παραδοσιακά τους επαγγέλματα ή δεν έχουν τα απαραίτητα εκπαιδευτικά ή επαγγελματικά προσόντα, αλλά και λόγω των εμποδίων στην εύρεση εργασίας, τα οποία πηγάζουν συνήθως από αρνητικές προκαταλήψεις και στερεότυπα (Ασημόπουλος και συν, 2016).

Τα παραπάνω δεδομένα της χρόνιας διαβίωσης σε καταυλισμούς γκέτο, της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού οδηγούν τους Ρομά στην

περιθωριοποίησή, ιδιαίτερα σε περιόδους οικονομικής κρίσης αλλά κατά την περίοδο της πανδημικής κρίσης την οποία και διανύουμε. Όλα αυτά έχουν ως αντίκτυπο την αύξηση της παραβατικότητας, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από την εμπλοκή τους σε παραβατικές συμπεριφορές, όπως οι κλοπές και οι καταστροφές αντικειμένων σε δημόσιους ή ιδιωτικούς χώρους. Απότοκος αυτών η γενίκευση του αρνητικού χαρακτηριστικού της παραβατικότητας στο σύνολο των Ρομά και η διαιώνιση στερεοτύπων εις βάρος τους.

Οι Ρομά συνεχίζουν να υφίστανται τα προβλήματα του κοινωνικού αποκλεισμού και των διακρίσεων παρά τις προσπάθειες ένταξής τους από τα αρμόδια ευρωπαϊκά και εθνικά όργανα. Αυτό επιβεβαιώνεται τόσο από την «Έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής σχετικά με την εφαρμογή του πλαισίου της ΕΕ για τις εθνικές στρατηγικές ένταξης των Ρομά» αλλά και από την Εθνική Στρατηγική για τους Ρομά (2012-2020), καθώς παρά το γεγονός ότι υλοποιήθηκαν τα τελευταία χρόνια κάποιες προσπάθειες, ωστόσο δεν επετεύχθη ουσιαστική αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, επειδή οι απόπειρες αυτές δεν συνδέονταν με ολιστική προσέγγιση για την καθολική βελτίωση των δυσμενών κοινωνικοοικονομικών συνθηκών διαβίωσης των Ρομά.

1.5 Κέντρα κοινότητας και κοινωνική-εκπαιδευτική πολιτική

Τα Κέντρα Κοινότητας αποτελούν ένα παράδειγμα υπηρεσιών, ώστε να υποστηριχθούν οι ευπαθείς κοινωνικές ομάδες. Δημιουργήθηκαν μετά την οικονομική κρίση υπό την εποπτεία των Δήμων της χώρας και χρηματοδοτούνται από το ΕΣΠΑ 2014-2020, ενώ έχουν σχεδιαστεί από το Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης σύμφωνα με τον Ν. 4368 (ΦΕΚ21/Α/21.02.2016) και την Κοινή Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ854/Β/30.03.2016), η οποία περιλαμβάνει τις ελάχιστες προδιαγραφές των συγκεκριμένων δομών. Ταυτόχρονα έχουν επικαιροποιηθεί με την ΚΥΑ Δ14/15834/237 « Καθορισμός προδιαγραφών λειτουργίας Κέντρων Κοινότητας» (ΦΕΚ 1344/τ.Β΄/19-04-2019).

Η λειτουργία του Κέντρου Κοινότητας περιλαμβάνει υποχρεωτικά 3 βασικούς άξονες: Α) την υποδοχή, ενημέρωση και υποστήριξη των πολιτών Β) τη συνεργασία με Υπηρεσίες και Δομές και Γ) την παροχή Υπηρεσιών που αποσκοπούν στη

βελτίωση του βιοτικού επιπέδου των ωφελουμένων διασφαλίζοντας την κοινωνική τους ένταξη.

Τα Κέντρα Κοινότητας αποτελούν δομές, οι οποίες υποστηρίζουν ολιστικά και εξατομικευμένα τους κατοίκους των Δήμων στους οποίους λειτουργούν, παρέχοντας στους ωφελούμενους υπηρεσίες με στόχο την καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, τη μείωση της φτώχειας, την εξάλειψη κάθε μορφής διακρίσεων, καθώς και την προώθηση στην απασχόληση. Επιπλέον, τα Κ.Κ. δύναται να λειτουργούν και ως χώροι συγκέντρωσης της κοινότητας, στους οποίους διεξάγονται δράσεις για θέματα ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης μέσα από ομαδικές δραστηριότητες αναφορικά με θέματα που αφορούν στην ομάδα-στόχο. Το κάθε Κέντρο Κοινότητας προσφέρει ταυτόχρονα υπηρεσίες συμβουλευτικής, υπηρεσίες για την προώθηση των ανέργων στην απασχόληση, αναπτύσσει πολιτισμικές δραστηριότητες, προωθεί την προσωπική και κοινωνική ευημερία και διοργανώνει δράσεις για την αρωγή και την υποστήριξη των ευάλωτων ομάδων. Έτσι, δίνεται η ευκαιρία ώστε να διοργανωθούν δράσεις για την ανάπτυξη του τόπου και σε άλλους τομείς, όπως η εκπαίδευση, η απασχόληση, η υγεία και αλλά και η ψυχαγωγία (ΦΕΚ21/Α/21.02.2016).

Ο στόχος της λειτουργίας των Κ.Κ. είναι διπλός, καθώς αφενός παρέχεται μια ποικιλία από διαφορετικές υπηρεσίες προς τον πολίτη, προκειμένου να αποφευχθεί η διασπορά πόρων και να επιτευχθεί η «ολιστική παρέμβαση» σε πολλές και διαφορετικές ομάδες του πληθυσμού, και αφετέρου παρέχει υποστήριξη στην Διεύθυνση Κοινωνικής Προστασίας ή στην εκάστοτε Κοινωνική Υπηρεσία του οικείου Δήμου. Το Κέντρο παραπέμπει τους ωφελούμενους σε επιμέρους φορείς (δημόσιους ή τοπικούς οργανισμούς, Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις κλπ), ώστε να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες τους (ΦΕΚ21/Α/21.02.2016) .

Ωφελούμενοι των παροχών και των παραπάνω ενεργειών των ΚΚ είναι οι πολίτες που κατοικούν στον τόπο λειτουργίας και παρέμβασης των Κέντρων Κοινότητας, και κατά προτεραιότητα, οι ωφελούμενοι του Προγράμματος «Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης», καθώς και όσοι διαβιούν σε συνθήκες φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού, όπως μετανάστες, άνεργοι, δικαιούχοι διεθνούς προστασίας, Άτομα με Αναπηρία, Ρομά και γενικότερα οι ομάδες του πληθυσμού που τείνουν στην ευαλωτότητα, όπως αυτές διατυπώνονται στο «Εθνικό

Στρατηγικό πλαίσιο για την Κοινωνική Ένταξη», στην «Εθνική Στρατηγική για την Κοινωνική Ένταξη των πολιτών τρίτων χωρών», στη Συνθήκη της Γενεύης και στην κείμενη εθνική νομοθεσία (ΦΕΚ 1344/τ.Β΄/19-04-2019). Επίσης, το εξειδικευμένο προσωπικό του Κέντρου Κοινότητας υποστηρίζει παιδιά, εφήβους αλλά και ενήλικες σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό, μαθητές, οι οποίοι εμφανίζουν διάφορες μαθησιακές δυσκολίες .

Οι αρμοδιότητες του Κέντρου Κοινότητας, σύμφωνα με το ΦΕΚ21/Α/21.02.2016 ανά άξονα λειτουργίας, αποτελούν τα εξής:

Α. Υποδοχή -Ενημέρωση - Υποστήριξη των πολιτών: Παρέχεται πληροφόρηση για διάφορα προγράμματα κοινωνικής πρόνοιας και ένταξης, τα οποία υλοποιούνται από τους δήμους, τις περιφέρειες ή το κράτος, όπως «το Κοινωνικό Εισόδημα Αλληλεγγύης, το Ταμείο Ευρωπαϊκής Βοήθειας προς τους Απόρους», η παραπομπή σε κοινωνικές δομές και υπηρεσίες, όπως το «Βοήθεια στο σπίτι, τα Κέντρα Ημερήσιας Φροντίδας Ηλικιωμένων, τα Κέντρα Δημέρευσης- Ημερήσιας Φροντίδας για άτομα με αναπηρία, τα προγράμματα της Γενικής Γραμματείας Δια Βίου Μάθησης και Νέας Γενιάς», κ.α. (ΦΕΚ 1344/τ.Β΄/19-04-2019).

Β. Συνεργασία με Υπηρεσίες και Δομές: Προβλέπεται η συνεργασία και η παραπομπή αιτημάτων σε άλλες δομές και υπηρεσίες που παρέχονται στα γεωγραφικά όρια της περιοχής λειτουργίας του «Κέντρου Κοινότητας», όπως για παράδειγμα οι Ξενώνες Αστέγων, οι Ξενώνες για Κακοποιημένες Γυναίκες και θυμάτων trafficking, Δομές Ψυχικής Υγείας, Δομές για Άτομα με Αναπηρία, τα Κοινωνικά Φροντιστήρια, Προγράμματα για Ρομά ή για Μετανάστες. Ακόμη, παρέχονται υπηρεσίες για την ένταξη των ωφελούμενων σε προγράμματα επιμόρφωσης μέσω του ΟΑΕΔ ή σε θέσεις εργασίας με τη συνεργασία με τους τοπικούς φορείς εργασίας, π.χ. Εμποροβιοτεχνικά Επιμελητήρια, σωματεία εργαζομένων, συλλόγους επιχειρήσεων, κλπ (ΦΕΚ 1344/τ.Β΄/19-04-2019).

Γ. Παροχή Υπηρεσιών που θα αποσκοπούν στη βελτίωση του βιοτικού επιπέδου και θα διασφαλίζουν την κοινωνική ένταξη των ωφελουμένων: τα «Κέντρα Κοινότητας» παρέχουν υπηρεσίες, οι οποίες θέτουν ως προτεραιότητα την καλύτερευση του βιοτικού επιπέδου εξασφαλίζοντας την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία, όπως η παροχή ψυχοκοινωνικής και συμβουλευτικής υποστήριξης σε

οικογένειες και παιδιά, η δημιουργική απασχόληση και μαθησιακή στήριξη παιδιών, συνεργασία με το Συνήγορο του Παιδιού. Επίσης, ενδείκνυται η διοργάνωση εκδηλώσεων για την ενεργοποίηση των πολιτών, η διοργάνωση σεμιναρίων προληπτικής ιατρικής, πρώτων βοηθειών και υγιεινής, δικτύωση με φορείς, όπως τα σχολεία, για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής, αλλά και μεικτές δράσεις για την κοινωνική ένταξη των μαθητών Ρομά, ΑμεΑ, παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, και Δικαιούχων Διεθνούς Προστασίας (ΦΕΚ 1344/τ.Β´/19-04-2019).

1.5.1 Τα παραρτήματα Ρομά

Το Παράρτημα Ρομά του ΚΚ στοχεύει στην ομαλή ένταξη των Ρομά στην κοινωνία, στην κοινωνική προστασία αυτής της εύάλωτης ομάδας και στην προώθησή τους στην απασχόληση, καθώς βιώνουν «πολλαπλό κοινωνικό αποκλεισμό» διαβιώντας σε απαράδεκτες συνθήκες διαβίωσης (ΦΕΚ21/Α/21.02.2016) . Το Παράρτημα παρέχει τις ίδιες υπηρεσίες με το Κέντρο Κοινότητας, όπως προαναφέραμε, υποστηρίζοντας *«τα ωφελούμενα άτομα Ρομά του καταυλισμού / θύλακα στον οποίο το Παράρτημα είναι χωροθετημένο, ως προς τις διαδικασίες διανομής του Κοινωνικού Επιδόματος Αλληλεγγύης»* (ΦΕΚ 1344/τ.Β´/19-04-2019). Οι παρεχόμενες υπηρεσίες αφορούν στην υποστήριξη κυρίως των παιδιών και των οικογενειών τους για την προάσπιση των δικαιωμάτων τους, την ενημέρωση για δράσεις αγωγής υγείας και την αρωγή στην πρόσβαση σε δημόσιες υπηρεσίες. Ακόμη, παρακολουθείται ο πληθυσμός του οικισμού με ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα. Σημαντική είναι και η συνδρομή του Παραρτήματος στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για την άρση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων.

Οι παραπάνω δράσεις υλοποιούνται με βάση την εξατομικευμένη, μακροπρόθεσμη και ευέλικτη προσέγγιση, έτσι ώστε να υλοποιηθούν οι παραπάνω στόχοι για την κοινωνική ένταξη και συνάμα συνίστανται στη *«διερεύνηση και αποτύπωση των αναγκών του ατόμου από το εξειδικευμένο προσωπικό του Κέντρου για την εκπόνηση εξατομικευμένου σχεδίου δράσης»* (ΦΕΚ21/Α/21.02.2016).

1.5.2 Τα στελέχη του Παραρτήματος Ρομά και οι αρμοδιότητες της Παιδαγωγού

Το Παράρτημα Ρομά στελεχώνεται από έναν Κοινωνιολόγο ή Κοινωνικό Λειτουργό, ο οποίος είναι και ο συντονιστής του, έναν Νοσηλεύτη ή Επισκέπτη Υγείας, Ψυχολόγο, Διαμεσολαβητή, ο οποίος γνωρίζει τη Ρομανί και έναν Παιδαγωγό σύμφωνα με το ΦΕΚ21/Α/21.02.2016 .

Πιο συγκεκριμένα, στο σημείο αυτό θα εξετάσουμε περαιτέρω τις αρμοδιότητες του στελέχους για τη μαθησιακή στήριξη και τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών, δηλαδή του ή της Παιδαγωγού. Βασικές αρμοδιότητες της εν λόγω ειδικότητας σύμφωνα με το ΦΕΚ21/Α/21.02.2016 αποτελούν:

- Ο εντοπισμός και η καταγραφή των προβλημάτων στη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά
- Η φροντίδα για την προώθηση στην εκπαίδευση (π.χ. επισκέπτεται πόρτα - πόρτα τις οικογένειες των παιδιών, τα οποία οφείλουν να εγγραφούν στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια δημόσια εκπαίδευση)
- Η συμβολή της, ώστε να επιλυθούν τυχόν εκκρεμότητες που προκύπτουν με την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο μέσω της συνεργασίας με στελέχη του κέντρου
- Η διενέργεια μαθημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, είτε από την ίδια, είτε με την παραπομπή σε αντίστοιχες δράσεις κάποιου άλλου φορέα, όπως το Υπουργείο Παιδείας
- Η διοργάνωση δράσεων δημιουργικής απασχόλησης, μουσικών, θεατρικών και άλλων εργαστηρίων
- Η συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων της περιοχής στα οποία φοιτούν μαθητές Ρομά
- Η συνεργασία με φορείς, οι οποίοι δύνανται να υποστηρίξουν προβλήματα που ανακύπτουν στην εκπαίδευση ή ζητήματα με μαθησιακές δυσκολίες (π.χ. Δήμος, άλλες δομές των Δήμων, Κέντρα δια βίου Μάθησης κλπ)

- η συνεργασία με την οικογένεια, τους εκπαιδευτικούς και το συντονιστή, για την πρόληψη ή την αντιμετώπιση περιστατικών σχολικής διαρροής από το σχολείο
- η μέριμνα για την ενημέρωση προγραμμάτων εκπαίδευσης ενηλίκων ή για την απόκτηση απολυτηρίου δημοτικού ή φοίτησης στο Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας.

2. Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση των Ρομά

2.1 Κοινωνικός αποκλεισμός

Ο ερχομός της μετα-βιομηχανικής κοινωνίας ή της κοινωνίας της πληροφορίας, η ανάδυση νέων κοινωνικών κινημάτων και νέων πολυδιάστατων μορφών αποστέρησης επέφεραν βαθύτατες αλλαγές στο κοινωνικό οικοδόμημα στα τέλη της δεκαετίας του '80, με αποτέλεσμα διάφορες κοινωνικές ομάδες να βρίσκονται στο περιθώριο μιας γενικότερης ευημερίας. Όλες αυτές οι εξελίξεις συνέβαλαν στη μετάβαση από την έννοια της φτώχειας στην έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού.

Έχουν διατυπωθεί κατά καιρούς διάφοροι ορισμοί για τον προσδιορισμό του “κοινωνικού αποκλεισμού”. Στην πρώτη του εμφάνιση στη Γαλλία το 1974 ο όρος αναφέρεται στην οικονομική διάσταση του κοινωνικού αποκλεισμού αντικαθιστώντας την έννοια της “φτώχειας” σε θεωρητικό επίπεδο, διευκρινίζοντας ότι αποκλεισμένοι ήταν όσοι εξέπιπταν από το δίκτυο κοινωνικής προστασίας (Rene Le noir, *Les Exclus*, 1974). Μέχρι σήμερα μελετώντας τη βιβλιογραφία καθίσταται αρκετά δύσκολο να προσδιοριστεί με ακρίβεια η οριοθέτηση του κοινωνικού αποκλεισμού ως κοινωνικού φαινομένου όχι μόνο εξαιτίας του πολυδιάστατου χαρακτήρα του αλλά και λόγω της πολυμορφίας των κοινωνικών ομάδων στις οποίες αναφέρεται (Ζάχος, 2005). Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1998) αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο όρος “πολιτογραφήθηκε στην καθημερινή πρακτική χωρίς το περιεχόμενό του να είναι επαρκώς προκαθορισμένο” χρησιμοποιώντας τον σε διαφορετικά επίπεδα λόγου, από διαφορετικούς χώρους και με διαφορετικό περιεχόμενο. Ο όρος

χρησιμοποιείται συστηματικά από την ευρωπαϊκή επιτροπή από το 1988, οπότε και γίνεται λόγος για «κοινωνικό αποκλεισμό, περιθωριοποίηση και νέες μορφές φτώχειας» μέχρι και το 1990 με τη σύσταση Παρατηρητηρίου για τον κοινωνικό αποκλεισμό και σήμερα με την στρατηγική της ΕΕ “Ευρώπη 2020” με βασικό πυλώνα την ανάπτυξη χωρίς αποκλεισμούς έχοντας ως «στόχο τη μείωση κατά 20 εκατομμύρια του αριθμού των ατόμων που αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο της φτώχειας ή του κοινωνικού αποκλεισμού» (Φερόνας, 2013). Η έννοια θα μπορούσε να προσδιοριστεί ως “η έλλειψη ή παρεμπόδιση από πόρους, δικαιώματα, αγαθά, υπηρεσίες και η αδυναμία συμμετοχής στις συνηθισμένες σχέσεις και δραστηριότητες, οι οποίες είναι διαθέσιμες στην πλειοψηφία των ανθρώπων στην κοινωνία σε οικονομικό, κοινωνικό, πολιτισμικό ή πολιτικό πεδίο” (Levitas, 2005). Συνοψίζοντας, ο κοινωνικός αποκλεισμός σχετίζεται με την δυσκολία πρόσβασης σε θεσμοθετημένους κοινωνικούς τομείς, όπως η απασχόληση, το κράτος, το σύστημα υγείας και το εκπαιδευτικό σύστημα.

2.1.1 Κοινωνικός αποκλεισμός των Ρομά

Οι Ρομά, οι οποίοι διαβιούν στην Ελλάδα αλλά και στις άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αποτελούν μια ομάδα η οποία ζει στο περιθώριο της κοινωνίας και βιώνει έντονα τον αποκλεισμό, παρά το γεγονός ότι έχουν υλοποιηθεί πολλά προγράμματα ένταξης και ενσωμάτωσής τους τα τελευταία χρόνια. Το πρόβλημα στην Ελλάδα εντοπίζεται κυρίως σε επίπεδο νομοθετικών ρυθμίσεων αλλά και σε επίπεδο στάσεων και συμπεριφορών, λόγω της επικρατούσας αντίληψης για μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό εθνικό κράτος (Μάρκου ,2008). Ο αποκλεισμός των Ρομά και οι ανισότητες προκύπτουν από το έλλειμμα πρόσβασης των Ρομά στην εκπαίδευση, την αγορά εργασίας, την κατοικία, την υγεία, απόλυτα συνυφασμένες τόσο με τον χωρικό διαχωρισμό, δηλαδή με την ύπαρξη καταυλισμών με δωρεάν παραχώρηση εκτάσεων από την πολιτεία ή με παράνομη κατάληψη από τους ίδιους τους Ρομά μακριά από τον αστικό ιστό, όσο και με τον κοινωνικό διαχωρισμό ή διαχωρισμό ρόλων, όπου οι Ρομά αναλαμβάνουν συνήθως «υποδεέστερους» κοινωνικούς ρόλους. Σύμφωνα με τον Μάρκου (2013) διεκπεραιώνουν εργασίες, τις οποίες οι μη Ρομά υποτιμούν, θέτοντάς τους έτσι στο κοινωνικό και οικιστικό- χωρικό περιθώριο με την ανοχή και τη σύμφωνη γνώμη σε αρκετές περιπτώσεις της Πολιτείας και δη της τοπικής αυτοδιοίκησης. Αυτό έχει ως απότοκο την περιθωριοποίηση και το υψηλό

ποσοστό ανεργίας, τα οποία με τη σειρά τους οδηγούν σε συμπεριφορές, οι οποίες δίνουν αφορμή για διακρίσεις με αποτέλεσμα τον κοινωνικό αποκλεισμό και την επικράτηση αρνητικών στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Αυτή η κατάσταση, ωστόσο, λειτουργεί αμφίδρομα, καθώς και οι ίδιοι οι Ρομά είναι δύσπιστοι απέναντι στους μη Ρομά, καθώς γνωρίζουν ότι οι δεύτεροι τους αντιμετωπίζουν καχύποπτα και απαξιωτικά. Όλα αυτά σε συνδυασμό με τον αναλφαβητισμό τους περιορίζουν σε ευτελείς εργασίες και τους καθιστούν ευάλωτους στην εκμετάλλευση και την παραβατικότητα.

Πέρα όμως από τον κοινωνικό αποκλεισμό, οι Ρομά βιώνουν και τον σχολικό αποκλεισμό, φαινόμενο το οποίο είτε προκαλείται από τον τρόπο που λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας είτε από τις αντιλήψεις των ίδιων των Ρομά για την αξία της εκπαίδευσης. Έχει διατυπωθεί σε αρκετές μελέτες ότι την κύρια ευθύνη φέρουν οι ίδιοι οι γονείς Ρομά για διάφορους λόγους, οι οποίοι θα διερευνηθούν στην επόμενη ενότητα.

2.2 Σχολείο και αναπαραγωγή ανισοτήτων

Μια ξεχωριστή ψηφίδα από την πραγματικότητα του σχολείου αποτελούν οι κοινωνικές ανισότητες. Σε αρκετές περιπτώσεις καταγράφονται όψεις ετερογένειας σε κάθε σχολική τάξη, αποκαλύπτοντας την ιδιαίτερη ψυχοσύνθεση και το χαρακτήρα κάθε παιδιού ξεχωριστά μέσα από τη διαφορετικότητα, δρώντας είτε έμφυτα είτε επίκτητα μέσα από μια σχέση αλληλεπίδρασης. Αυτή η ξεχωριστή “μοναδικότητα” καθορίζεται και διαμορφώνεται από το εκάστοτε κοινωνικό περιβάλλον και πρωτίστως το οικογενειακό και μάλιστα η επίδραση της οικογένειας είναι καθοριστική αποτυπώνοντας τα μορφωτικά-οικονομικά χαρακτηριστικά των γονέων και ευρύτερα του κοινωνικού περίγυρου και της κοινωνικής θέσης. Το σχολείο, όντας μια μικρή αποτύπωση της κοινωνικής ιεραρχίας, ενισχύει τις επιδράσεις που δέχονται τα μικρά παιδιά, αναπαράγοντας κοινωνικές ανισότητες. Πολλές φορές οι κοινωνικές ανισότητες δεν είναι μόνο οικονομικές αλλά και μορφωτικές, όπως έχει αποδειχθεί και από τη σχετική βιβλιογραφία, ότι δηλαδή “τα παιδιά ανάλογα με το κοινωνικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, είναι άνισα εξοικειωμένα με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου, εφόσον η γλωσσική

επάρκεια εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση”. Είναι ευρέως αποδεκτό ότι η γλώσσα δεν είναι ενιαία αλλά περιλαμβάνει γεωγραφικές , κοινωνικές και άλλες ποικιλίες (Φραγκουδάκη, 1985) .

Σύμφωνα με τον Bernstein (1961) *«τα παιδιά που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, έχοντας αφομοιώσει ήδη από την οικογένεια τη γλώσσα του σχολείου, δύνανται ν’ αποκρυπτογραφούν τις άρρητες απαιτήσεις του. Αντιθέτως, για τα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων το σχολείο είναι ένα ξένο γλωσσικά περιβάλλον, όπου η επικοινωνία καθίσταται δύσκολη, καθώς αγνοούν τον επικοινωνιακό κώδικα με κίνδυνο να παρερμηνευθεί από τον εκπαιδευτικό ως εχθρική ή επιθετική»*. Συνεπώς, η διαφοροποίηση αυτή έγκειται και στην εξοικείωση με την κουλτούρα, αυτό που ο Μπουρντιέ (1966) ονομάζει “μορφωτικό κεφάλαιο”, δηλαδή *«τα παιδιά που ανήκουν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα έχουν θετική στάση απέναντι στη μάθηση και υψηλές προσδοκίες»* , ιδιότητες τις οποίες ο εκπαιδευτικός θεσμός αναγνωρίζει άρρητα και τις επιβραβεύει, καθώς καλλιεργούνται μέσα από μια αδιόρατη διαδικασία και αναγνωρίζονται από το σχολείο ως εγγενείς ιδιότητες ή “χαρίσματα”, ενώ αυτό δεν συμβαίνει με τα παιδιά που ανήκουν στα κατώτερα κοινωνικά στρώματα. Επίσης, ο Μπουρντιέ (1966) επισημαίνει πως ο εκπαιδευτικός θεσμός νομιμοποιεί και ενισχύει την κοινωνική ανισότητα αξιολογώντας με κριτήρια κοινωνικά.

Αυτή, λοιπόν, η απόσταση που χωρίζει τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων από την κουλτούρα του σχολείου ερμηνεύεται από τον εκπαιδευτικό θεσμό σύμφωνα με την Ασκούνη (2007) ως “πολιτισμικό έλλειμμα” ως προς την εγγενή και αδιαμφισβήτητη αξία που μεταλαμπαδεύει το σχολείο. Όμως, παραβλέπει ότι η κουλτούρα είναι ταξικά προσδιορισμένη και συνυφασμένη με την αντίστοιχη των κυρίαρχων κοινωνικών στρωμάτων. Συνεπώς, η κουλτούρα του σχολείου αποτελεί μια νόρμα συνδέοντας τη σχολική αποτυχία με την άγνοια των κανόνων και την εσωτερικευμένη υποτίμηση. Η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά των λαϊκών στρωμάτων χαρακτηρίζεται από την αντίφαση πως, ενώ παρουσιάζονται ευαίσθητοι ως προς την οικονομική στέρηση και την κοινωνική αδικία που βιώνουν, εντούτοις τα υποτιμούν άθελά τους στον τρόπο πρόσληψης της γνώσης, γεγονός το οποίο ενδεχομένως οφείλεται στην κοινωνική εγγύτητα, δηλαδή την απόσταση που τους χωρίζει από τα παραπάνω.

Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών διαμορφώνονται στα πλαίσια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας με αποτέλεσμα να παγιώνουν μια τάση προς σχολική αποτυχία ή επιτυχία. Πιο συγκεκριμένα, οι υποθέσεις και οι προσδοκίες όσον αφορά ένα άτομο, μπορούν να επηρεάσουν την αλληλεπίδραση με το συγκεκριμένο άτομο και εν τέλει η συμπεριφορά του να μεταβληθεί ανάλογα με τις προσδοκίες (Hogg, Vaughan κ.α 2010). Πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις για όσους ανήκουν σε κατώτερα κοινωνικά στρώματα, τα οποία είναι δύσκολο να αποβάλλουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τη Φραγκουδάκη (2001) αποτελεί κοινή παραδοχή ότι οι εκπαιδευτικοί σέβονται τις τοπικές διαλέκτους και δεν τις υποτιμούν, ωστόσο αντιμετωπίζουν τους μαθητές ως ομόγλωσσους. Στον εκπαιδευτικό θεσμό η ελληνική γλώσσα αντιμετωπίζεται ως ενιαία και ομοιογενής παραβλέποντας δυστυχώς τις γλωσσικές ποικιλίες της γλώσσας μας. Οι μαθητές σε όλη την ελληνική επικράτεια διδάσκονται την πρότυπη – κοινή γλώσσα, κωδικοποιημένη και ρυθμισμένη σε ενιαίο πλαίσιο διδασκαλίας, την οποία χρησιμοποιούν οι επίσημοι θεσμοί του κράτους και τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα των μορφωμένων στα αστικά κέντρα. Η πραγματικότητα έγκειται στο γεγονός ότι οι διαφορετικές ποικιλίες της ελληνικής γλώσσας που μιλούν διάφορες κοινωνικές ομάδες, δηλαδή οι τοπικές και κοινωνικές διάλεκτοι διαφέρουν από την πρότυπη γλώσσα στη σύνταξη, την φωνολογία και μέρος του λεξιλογίου. Αυτό παρουσιάζει επιπτώσεις στη γλωσσική διδασκαλία και εκμάθηση της γραφής καταδικάζοντας μ' αυτόν τον τρόπο τους μαθητές στο να συναντούν δυσκολίες στα πρώτα τους σχολικά βήματα. Συμπέρασμα όλων αυτών είναι πως η γλωσσική ποικιλία δεν πρέπει να γίνεται εμπόδιο στην κατάκτηση της γραφής.

Συνεχίζοντας, οι γλωσσικές επιστήμες συγκλίνουν στο γεγονός ότι “σωστό” στη γλώσσα είναι αυτό που “λέει” η γλωσσική κοινότητα, επομένως και όλες οι ομιλούμενες ποικιλίες μιας γλώσσας είναι σωστές. Ωστόσο, η κοινωνική προκατάληψη είναι πιο ισχυρή από τις κατακτημένες επιστημονικές γνώσεις, καθώς υποτιμά τις διάφορες κοινωνικές κατηγορίες αποδίδοντας αυθαίρετα κατωτερότητα σε διάφορες κοινωνικές ομάδες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από τον γνωστό γλωσσολόγο, Αρτούρο Τόσι, με την θέση ότι οι γλωσσικές ποικιλίες διαθέτουν κύρος

ανάλογα με το κοινωνικό κύρος του ομιλητή (Φραγκουδάκη,2001).

Το νόημα του γλωσσικού μηνύματος, διαπιστώνει η Ασκούνη (2007), εξαρτάται από την περίσταση επικοινωνίας και αλλάζει κάθε φορά που αλλάζει η διατύπωση. Το σχολείο διδάσκει ένα λάθος, καθώς η πρότυπη γλώσσα δεν παράγει συναισθήματα αλλά τα αγνοεί και στιγματίζει τους ομιλούντες, τη διάλεκτο. Ειδικότερα, η πρότυπη χρησιμοποιείται σε επίσημες περιστάσεις, ενώ η καθημερινή είναι αυθόρμητη, φυσική και εκφράζει συναισθήματα και δεσμούς, δηλαδή παράγει νοήματα.

Σύμφωνα με τον Φρενέ (Ασκούνη,2007) η μητρική γλώσσα μαθαίνεται μέχρι 3 ετών, ενώ η πρότυπη ως τα 12 χωρίς όμως να τη μαθαίνουν σωστά. Η οικογένεια ενισχύει την προσπάθεια στα μωρά αλλά το σχολείο συνεχώς διορθώνει. Η μάθηση αποτυπώνεται μέσα από τις εμπειρίες, την επίλυση αποριών και προβλημάτων. Επισημαίνεται, επίσης, πως η μητρική γλώσσα είναι μια ισχυρή γλώσσα, εφόσον εκφράζει αισθήματα, αισθήσεις, οσμές, χρώματα, λειτουργεί ασυνείδητα με υποκειμενικότητα, εξατομίκευση, οικειότητα, ομοιότητα και αλληλεγγύη. Αποτελεί, λοιπόν, ένα σύστημα συμβολισμού και αφαίρεσης που μας κάνει ανθρώπους.

Επίσης, αρκετοί εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη μητρική γλώσσα των μαθητών ως παιδαγωγικό λάθος με βάση τη διαισθητική γνώση του παιδιού και αντιμετωπίζουν τον φυσικό ομιλητή ως άγλωσσο. Τέτοιου είδους αποπήματα εντοπίζονται και σε επιστημονικό επίπεδο, καθώς αφενός καμία γλωσσική ποικιλία δεν είναι πιο σωστή και αφετέρου διορθώνοντας την αυθόρμητη μητρική γλώσσα είναι αδύνατο να εκφραστούν τα συναισθήματα. Τέλος, στο ψυχολογικό επίπεδο δημιουργείται ψυχικό τραύμα στα παιδιά υποτιμώντας τη μητρική τους γλώσσα και στιγματίζοντας τα. Κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αμφισβητούν την ικανότητα του λόγου των παιδιών, τα οποία αυτολογοκρίνονται, έχοντας εσωτερικεύσει τη μητρική τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα ν' αποδίδουν κατωτερότητα στους ομιλητές τους και φυσικά αυτό είναι λανθασμένο επιστημονικά αλλά και κοινωνικά ανεπίτρεπτος ο υποβιβασμός. Δυστυχώς αυτή η κοινωνική διάκριση αποδίδει στίγμα κατωτερότητας (Ασκούνη,2007).

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε πως το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αναπαράγει τις ανισότητες της κοινωνίας χωρίς να επιτελεί τον πραγματικό του ρόλο.

Αυτό συμβαίνει, καθώς το σχολείο αξιολογεί με κριτήρια κοινωνικά, μεταθέτοντας την επιτυχία ή την αποτυχία στα ίδια τα άτομα, με αποτέλεσμα να ενισχύεται η κοινωνική ανισότητα. Αυτό που ερμηνεύεται ως αδιαφορία των γονιών και των παιδιών για το σχολείο είναι αποτέλεσμα της απόστασης, της άγνοιας των κανόνων και της εσωτερικευμένης υποτίμησης, όπως αναφέραμε και παραπάνω.

2.2.1 Σχολική αποτυχία και σχολικός αποκλεισμός

Το πρόγραμμα Preventing School Failure – Πρόληψη Σχολικής Αποτυχίας (ΠΣΑ) του Ευρωπαϊκού Φορέα για την Ανάπτυξη στην Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση ορίζει τη σχολική αποτυχία ως εξής: “Η σχολική αποτυχία προκύπτει όταν ένα σύστημα αποτυγχάνει να παρέχει δίκαιες υπηρεσίες και υπηρεσίες ενταξιακής εκπαίδευσης που οδηγούν σε επιτυχή μάθηση, εμπλοκή, ευρύτερη συμμετοχή στην κοινότητα και μετάβαση σε μια σταθερή ενηλικίωση” (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2019β, σ.22). Συνεπώς, *«η πρόληψη της σχολικής αποτυχίας προϋποθέτει την ανάπτυξη ενός ενταξιακού συστήματος όπου όλοι οι μαθητές - συμπεριλαμβανομένων εκείνων που κινδυνεύουν να αποτύχουν και είναι πιο ευάλωτοι στον αποκλεισμό - λαμβάνουν εκπαίδευση υψηλής ποιότητας. Αυτό οδηγεί σε καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και επιτυχή ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Επίσης, υπερβαίνει θέματα σχολικής οργάνωσης, έχοντας ως στόχο να αντιμετωπίσει τις ανισότητες εξασφαλίζοντας ευρύτερη συμμετοχή της κοινότητας και μετάβαση σε μια σταθερή ενηλικίωση»* (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2019β).

Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν αρκετές μελέτες σχετικά με την επίδραση που ασκεί το οικογενειακό περιβάλλον στη σχολική επίδοση. Η επίδοση αυτή συνίσταται στην προσπάθεια προσαρμογής των μαθητών στο πλαίσιο του σχολείου και στην επιτυχή απόδοση στα μαθήματα (Τζάνη, 1988). Οι όροι *«σχολική επιτυχία και σχολική αποτυχία* αφορούν στην ολική ή μερική εκπλήρωση από το/τη μαθητή/τρια των διδακτικών ή μαθησιακών στόχων μιας συγκεκριμένης βαθμίδας» (Παπάνης, Γιαβρίμης, 2015).

Η διαφοροποιημένη πρόσβαση και ένταξη παιδιών ορισμένων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα μιας χώρας αποτελεί μια από τις πιο σημαντικές διαστάσεις του κοινωνικού αποκλεισμού, καθώς ο αποκλεισμός οδηγεί στην έλλειψη της εκπαίδευσης, ενώ η τελευταία συνεπάγεται τον κοινωνικό αποκλεισμό

(Τρέσσου, 1999:241). Η έλλειψη σχολικής παιδείας ή η «σχολική αποτυχία», αποτελεί ένα πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο πηγάζει από τον συνδυασμό ατομικών και κοινωνικών παραγόντων. Η σχολική αποτυχία ορίζεται ως «η κατάσταση του μαθητή που προκύπτει από πλημμελή ή μη εκπλήρωση των διδακτικών και μαθησιακών standards μιας συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας» (Δήμου,1999). Το συγκεκριμένο φαινόμενο κυρίως πλήττει μαθητές, οι οποίοι κατοικούν σε απομακρυσμένα χωριά κυρίως αγροτικών περιοχών ή σε υποβαθμισμένες αστικές περιοχές, όσοι προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα, από μονογονεϊκές οικογένειες, παιδιά με αναλφάβητους γονείς, παιδιά προσφύγων και μεταναστών, παιδιά Ρομά κ.α.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική επιτυχία ή αποτυχία είναι οι εξής:

- 1.Οι εγγενείς και κληρονομήσιμες νοητικές ικανότητες σε συνδυασμό με την κοινωνική προέλευση (Μητρέλλου, 2010:9-11).
2. Η απουσία ερεθισμάτων από το οικογενειακό περιβάλλον ενός παιδιού είτε πολιτιστικών-πνευματικών είτε κοινωνικών (Μητρέλλου, 2010:11).
3. Η φτώχεια, η παιδική εργασία, ο τόπος κατοικίας, η κακή διατροφή, οι κακές βιοτικές συνθήκες, η κακή στέγαση και ο συνωστισμός (Πέτρου, 2016).
4. Η απουσία αλληλεπίδρασης στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τον/την μαθητή/τρια δίνοντάς του το κίνητρο μέσα από αυτή την αλληλεπίδραση να συμμετέχει στη μάθηση (Ζάχος, 2005:119-120).
5. Η θεωρία του πολιτισμικού κεφαλαίου του Pierre Bourdieu, στην οποία, όπως αναφέραμε, μέσω της εκπαίδευσης επιβάλλονται η κουλτούρα και οι αξίες της κυρίαρχης τάξης υποτιμώντας τις αντίστοιχες της εργατικής τάξης (Φραγκουδάκη,2001).

2.2.2 Σχολικός αποκλεισμός των Ρομά

Μια από τις κοινωνικές ομάδες, η οποία αποκλείεται από την εκπαιδευτική διαδικασία με έμμεσο τρόπο είναι οι Ρομά. Ένας από τους πιο βασικούς λόγους για τους οποίους τα παιδιά Ρομά δεν εγγράφονται στο σχολείο σύμφωνα με τον Ντούσα

(1997) αποτελεί η αδιαφορία των γονέων Ρομά προς την αξία της εκπαίδευσης. Η πραγματικότητα, ωστόσο, έγκειται και στο γεγονός ότι οι ίδιοι οι Ρομά αντιμετωπίζουν πολλές φορές εμπόδια στο να εγγράψουν ή να στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Ένα από αυτά αποτελεί σύμφωνα με την Τσιμπιρίδου (2006:14) η συνειδητή άρνηση των διευθυντών να εγγράψουν τα παιδιά Ρομά εξαιτίας του ελλιπούς εμβολιασμού τους. Επίσης, σύνθητες φαινόμενο αποτελεί η διακοπή φοίτησης τους, εφόσον το περιεχόμενο της διδασκαλίας διαφέρει σημαντικά από τη γλώσσα και τις εμπειρίες τους (Παπακωνσταντίνου,2000:37). Ακόμη, και η μη παροχή σίτισης στα παιδιά λειτουργεί αποθαρρυντικά (Μαυρομάτης,2005).

Ο Χατζηδήμου (2005) επισημαίνει ότι ο σχολικός αποκλεισμός των παιδιών Ρομά οφείλεται πρωτίστως στο ίδιο το σχολείο, καθώς δεν εφοδιάζει τα παιδιά με τις απαιτούμενες γνώσεις για τη μετέπειτα πορεία τους στη ζωή χωρίς να εκπαιδεύονται ουσιαστικά. Σε αυτό συμβάλλει και η διδακτέα ύλη, καθώς δεν είναι καθόλου χρηστική για τους Ρομά –χωρίς στοιχεία για τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους-, γι' αυτό εστιάζουν μόνο στη γραφή και στην ανάγνωση. Επιπροσθέτως, αίτιο του φαινομένου τονίζει πως είναι και η διαφορετική γλώσσα, εφόσον τα παιδιά Ρομά έχουν ως μητρική τους γλώσσα τη Ρομανί, ενώ η γλώσσα του σχολείου είναι η κοινή νεοελληνική, γεγονός το οποίο δημιουργεί προβλήματα και σύγχυση οδηγώντας τους στον αποκλεισμό από τη μαθησιακή διαδικασία. Η κακή οικονομική κατάσταση των Ρομά και το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο συντείνουν, επίσης, στο φαινόμενο οδηγώντας συχνά τα παιδιά των Ρομά στην παιδική εργασία για να καλύψουν τις βιοτικές τους ανάγκες με αποτέλεσμα το σχολείο να παραγκωνίζεται. Ένα ακόμη αίτιο αποτελούν και οι συχνές μετακινήσεις με απότοκο τη συχνή αλλαγή του τόπου κατοικίας. Τέλος, ο Χατζηδήμου θεωρεί πως η ευθύνη για τον σχολικό αποκλεισμό των Ρομά έγκειται και στους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν είναι συνήθως κατάλληλα εκπαιδευμένοι για τη διδασκαλία σε παιδιά Ρομά αγνοώντας βασικά στοιχεία για την κουλτούρα και τη γλώσσα τους (Χατζηδήμου,2005:26).

Πέραν των παραπάνω αιτιών δύναται να προστεθούν ως αιτίες σχολικού αποκλεισμού από την ελληνική εκπαίδευση η άσχημη συμπεριφορά τόσο από τους συμμαθητές τους όσο και από ορισμένους εκπαιδευτικούς, οι πρώιμοι γάμοι, ο αναλφαβητισμός και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης (Γιακουμάκη,2007).

Σε επόμενο κεφάλαιο θα μελετήσουμε και τον αποκλεισμό από την

εκπαίδευση που βιώνουν τα παιδιά Ρομά κατά τη διάρκεια της πανδημίας και τις νέες συνθήκες που έχουν δημιουργηθεί.

2.3 Σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά

Το σχολείο δεν αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα για τους Ρομά, καθώς συχνά έχουν την πεποίθηση πως «η γνώση κατακτάται με την πράξη κι όχι με τη θεωρητική διδασκαλία». Έτσι, παρατηρείται πως αρκετά μεγάλο ποσοστό των Ρομά είναι αναλφάβητο χωρίς να έχει φοιτήσει στο σχολείο ή να έχει διακόψει τη φοίτηση. Σύμφωνα με το Liégeois (1997) *«το βασικότερο πρόβλημα των Ρομά είναι η έλλειψη εκπαίδευσης, καθώς όλα τα προβλήματα τους πηγάζουν από αυτό»*. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία εκτιμάται ότι πολύ χαμηλό ποσοστό Ρομά φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό Ρομά δεν ολοκληρώνει την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς αναγκάζεται για διάφορους λόγους να εγκαταλείψει το σχολείο (Πολυχρόνη, Ράλλη, 2013).

Στις μέρες μας γίνονται προσπάθειες από την πολιτεία και από φορείς ώστε οι Ρομά να ενταχθούν στο σχολείο μέσα από ειδικά προγράμματα Εκπαίδευσης των Τσιγγανοπαίδων, στα οποία θα αναφερθούμε παρακάτω. Για το λόγο αυτό εκδίδονται ειδικά βιβλία για την εκμάθηση γραφής και ανάγνωσης, με θετική ανταπόκριση από τους μαθητές Ρομά. Επομένως, κρίνεται σημαντικό να ενεργοποιηθούν οι φορείς της εκπαίδευσης, ώστε να δείξουν ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στο σχολείο, καθιστώντας το πιο ελκυστικό, ώστε να ανταποκρίνεται στις συνθήκες ζωής των παιδιών, τα οποία διαβιούν υπό δυσχερείς συνθήκες (Τσιρώνης, 2003: 297).

3. Το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής των Ρομά

3.1 Μαθητική διαρροή

Η σχολική επίδοση και η σχολική επιτυχία ή αποτυχία συνδέονται άμεσα με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και γι' αυτό έχουν πραγματοποιηθεί κατά καιρούς αρκετές έρευνες. Για τον λόγο αυτό καθίσταται δύσκολο να οριστεί με

ακρίβεια η σχολική διαρροή εξαιτίας της πολυπλοκότητας και της συνθετότητας αυτού του κοινωνικού φαινομένου αλλά και της σύνδεσής του με τα φαινόμενα της κοινωνικής ανισότητας, της περιθωριοποίησης και της φτώχειας.

Η μαθητική διαρροή αναφέρεται κυρίως στη μη ολοκλήρωση, από νέους ιδίως, μιας εκπαιδευτικής βαθμίδας την οποία έχουν αρχίσει. Πιο συγκεκριμένα, ζητούμενο για τους/τις μαθητές/τριες αποτελεί *«η ολοκλήρωση της εκπαίδευσης που ορίζεται κάθε φορά από την νόρμα, ως ελάχιστη αναγκαία εκπαιδευτική απαίτηση, στην κοινωνία όπου ζουν»*. Κύριο προαπαιτούμενο στην Ευρωπαϊκή Ένωση (και στην Ελλάδα) είναι η ολοκλήρωση του πρώτου κύκλου της υποχρεωτικής δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Π.Ι.,2006). Ωστόσο, η διαρροή μπορεί να καταγραφεί σε όλες τις βαθμίδες, σε όλες τις τάξεις, ανά περιοχή, ανά φύλο κ.λπ., και από κάθε μέτρηση είναι δυνατό να εξαχθούν ενδιαφέροντα αποτελέσματα, ώστε να επιτευχθεί ο ευρύτερος στόχος για κοινωνική συνοχή.

Στη διεθνή βιβλιογραφία διατυπώνονται εναλλακτικοί όροι της «Πρόωρης Εγκατάλειψης του Σχολείου» (ΠΕΣ – ESL- Early School Leaving). Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται οι όροι «Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης» (ΠΕΕΚ - ELET - Early Leaving from Education and Training), «σχολική διαρροή» (school dropout), «μαθητική διαρροή» (studentsdropout), «διακοπτόμενη μάθηση» (interrupted learning), καθώς και ο όρος «Εκτός Εκπαίδευσης, Απασχόλησης ή Κατάρτισης» (ΕΕΑΚ - NEET - Not in Education, Employment or Training). Πολλά κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης χρησιμοποιούν διαφορετικούς τρόπους για να περιγράψουν το φαινόμενο, προσαρμοσμένους σε πολλές περιπτώσεις στα εθνικά πλαίσια εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης. Σύμφωνα με το Συμβούλιο των Υπουργών Παιδείας της Ε.Ε. και της EUROSTAT αναφέρεται ως «πρόωρη σχολική πλέον εγκατάλειψη (early school leavers), η οποία αφορά τους/τις νέους/νέες που έχουν ολοκληρώσει το πολύ τον κατώτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι σε ηλικία 18-24 και δε βρίσκονται εντός δομής εκπαίδευσης ή κατάρτισης» (Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι., 2017).

Σύμφωνα με την Ασκούνη (2008), η μαθητική διαρροή αποτελεί «ένα δείκτη ανεπάρκειας του σχολείου, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να υλοποιήσει όρους γενικευμένης φοίτησης και αποτυγχάνει να διασφαλίσει ένα ελάχιστο

μορφωτικό επίπεδο για όλους τους πολίτες». Οικογενειακοί, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν το φαινόμενο αλληλεπιδρώντας συνήθως μεταξύ τους.

3.2 Αίτια σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, όπως έχει επισημανθεί, έχει απασχολήσει την επιστημονική κοινότητα ευρέως και διαχρονικά. Επιστημονικές μελέτες έχουν καταδείξει ότι όσοι έχουν εγκαταλείψει το σχολείο αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα κατά τη διάρκεια της ζωής τους. Συγκεκριμένα, δυσκολεύονται τόσο στην κοινωνική τους προσαρμογή αλλά και στην ενσωμάτωσή τους στην αγορά εργασίας (Bernhardt et al., 1998). Μια από τις ευάλωτες ομάδες, η οποία εμφανίζει υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής είναι οι Ρομά. Σύμφωνα με τους Bowers et al. (1999) *«η μαθητική διαρροή οδηγεί σε επιπτώσεις στην προσωπική ζωή τους, όπως η οικονομική ένδεια, οι παραβατικές συμπεριφορές και ο κοινωνικός αποκλεισμός»*. Σε αντίθεση με τις δεκαετίες του 1980, η σχολική διαρροή έχει μειωθεί σημαντικά, ενώ τα τελευταία χρόνια επιβραδύνεται η μείωσή της.

Σε παγκόσμιο επίπεδο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής αποτελεί ένα μείζον θέμα, το οποίο έχει απασχολήσει τα κράτη αλλά και τους διεθνείς οργανισμούς προκειμένου να αντιμετωπιστεί. Σύμφωνα με την UNESCO (2013) περισσότεροι από 6 εκατομμύρια Ευρωπαίοι πολίτες εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο. Τα ευρωπαϊκά δεδομένα για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά αφορούν και την ελληνική κοινωνία. Οι Ευρωπαίοι Ρομά συχνά εγκαταλείπουν το σχολείο για οικονομικούς και οικογενειακούς λόγους, αίτιο το οποίο συνάδει απόλυτα και με την ελληνική περίπτωση. Αξίζει να επισημανθεί στο σημείο αυτό ότι *«στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα η υποχρεωτική εκπαίδευση απευθύνεται σε όλα τα παιδιά ηλικίας 4 - 15 ετών, περιλαμβάνοντας το νηπιαγωγείο, το δημοτικό και το γυμνάσιο»* (Ελληνικό Σύνταγμα, Νόμος 4186/ 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα EU MIDIS II (FRA,2016), το μορφωτικό επίπεδο του πληθυσμού των Ρομά στην Ελλάδα είναι χαμηλό, καταγράφοντας το υψηλότερο ποσοστό Ρομά χωρίς επίσημη εκπαίδευση και στις τρεις ηλικιακές ομάδες, μεταξύ των εννιά (9) κρατών μελών ΕΕ της έρευνας, ήτοι 42% στα άτομα ηλικίας 16 - 24 ετών, 56% στις ηλικίες 24 - 44 ετών και 82% στις ηλικίες άνω των 45 ετών. Το

ποσοστό παιδιών Ρομά σε ηλικία υποχρεωτικής εκπαίδευσης, τα οποία φοιτούν σε σχολείο αντίστοιχης εκπαιδευτικής βαθμίδας ανέρχεται σε 69 % (72% των αγοριών Ρομά και το 66% των κοριτσιών Ρομά). Παρόλα αυτά, η υστέρηση των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση συγκριτικά με το γενικό πληθυσμό είναι σημαντική, ενώ το ποσοστό των νέων ηλικίας 18-24 ετών που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο είναι το υψηλότερο μεταξύ των 9 κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που συμμετέχουν στη σχετική έρευνα, φτάνοντας το 92%. Επίσης, μόλις το 9% των παιδιών Ελλήνων Ρομά φοιτούν στο Λύκειο (ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση).

Αναφορικά με τη σχολική διαρροή στην Ελλάδα τονίζεται από τους Μπιτσάκο & Αμπατζόγλου (2017) ότι ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών δεν παρουσιάζεται ποτέ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για να εγγραφεί, οι οποίοι ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων είναι και οι ομάδες μαθητών τσιγγάνικης προέλευσης (Φωτόπουλος, 2010).

Ειδικότερα, οι Ρομά εκφράζουν αρκετά συχνά το φόβο ότι στο σχολείο αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό τους, όπως επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία, καθώς και ότι ο «*βασικός σκοπός της πολιτικής της αφομοίωσης είναι να υποχρεώσει τους μαθητές να αποκτήσουν τα βασικά γλωσσικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μελών της κυρίαρχης ομάδας*» (Μάγος, 2005). Δηλαδή κύριος στόχος κατά τους Μάρκου (1997) και Γκόβαρη (2004) είναι η αντιστάθμιση του πολιτιστικού ελλείμματος των “ξένων” μαθητών, έτσι ώστε να αποκτήσουν τις δεξιότητες και ικανότητες που είναι απαραίτητες για την ισότιμη και λειτουργική συμμετοχή τους . Κατά συνέπεια μια τέτοια πολιτική απομακρύνει τους Ρομά μαθητές από τη φοίτηση στο σχολείο.

Σύμφωνα με την έρευνα του Bhopal (2011), που πραγματοποιήθηκε μεν σε σχολεία του Λονδίνου αλλά μπορούμε να αξιοποιήσουμε τα αποτελέσματά της και για την ελληνική περίπτωση, για τους μαθητές Ρομά και τις οικογένειές τους το σχολείο αποτελεί έναν θεσμό, ο οποίος έχει διαφορετική κουλτούρα και εν τέλει απευθύνεται κυρίως σε εγγράμματους ανθρώπους. Ωστόσο, μέσα στην οικογένεια επιτελούνται καθημερινά οι περισσότερες μαθησιακές διαδικασίες των Ρομά παιδιών υπό την μορφή της συνεκπαίδευσης, τα οποία είναι μαθημένα να ζουν σε καταυλισμούς, σε αντισυμβατικό περιβάλλον, παρά στα οργανωμένα σχολικά συγκροτήματα, έτσι ώστε αυτά τα παιδιά να μην ταιριάζουν στο πρότυπο του

πειθαρχημένου και επιμελούς μαθητή.

Κατά τον Γκόβαρη (2004) «η ένταξη των διαφορετικών μαθητών σε ηλικιακά χαμηλότερες τάξεις και με μοναδικό κριτήριο την επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας οδηγεί στον στιγματισμό των μαθητών Ρομά ως “αναλφάβητων” χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι γνώσεις και οι επικοινωνιακές τους ικανότητες στη μητρική τους γλώσσα, λειτουργώντας ως απόσυρση των μαθητών από τη μαθησιακή διαδικασία, γεγονός που τους οδηγεί στη σχολική διαρροή» (Σκούρτου, Βρατσάλης, Γκόβαρης, 2004).

Ένας ακόμη λόγος του φαινομένου αυτού είναι η οικονομική κρίση και όλα τα προβλήματα που επέφερε με αποτέλεσμα οι γονείς να αδυνατούν να στηρίξουν τα παιδιά τους, όπως επιβεβαιώνεται και από τον Χατζησαββίδη (1999). Σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998) οι Ρομά απασχολούνται κυρίως ως χειρώνακτες, αγρότες (με εποχιακή γεωργική εργασία) ή ως ανειδίκευτοι εργάτες, για παράδειγμα σιδεράδες, τεχνίτες, μουσικοί και πλανόδιοι έμποροι. Επίσης, πολλοί ασχολούνται με το μικρεμπόριο ως γυρολόγοι με είδη ένδυσης-προϊκός ή στις λαϊκές αγορές και με την ανακύκλωση μετάλλων (Στούκας, 2018). Όλα αυτά καθιστούν επιβεβλημένη τη συνεχή μετακίνηση από τόπο σε τόπο, γεγονός το οποίο επηρεάζει άμεσα και τη μόρφωση των παιδιών Ρομά, όπως καθυστερημένη έναρξη της φοίτησης στο σχολείο, διακοπόμενη φοίτηση και σχολική διαρροή (Γκανά, Σταθοπούλου & Γκόβαρης, 2012).

Επιπροσθέτως, κατά τη νοοτροπία της φυλής των Ρομά, τα αγόρια από μικρή ηλικία αναζητούν εργασία, ώστε να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένειά τους. Παράλληλα, τα κορίτσια με την έναρξη της έμμηνου ρύσεως συνάπτουν γάμο και δημιουργούν οικογένεια, εγκαταλείποντας το ελληνικό σχολείο (Χατζησαββίδη, 2007, Νόβα- Καλτσούνη, 2004).

Σύμφωνα με την Πλουμίδα (2016) τα αίτια της σχολικής διαρροής και αποτυχίας εντοπίζονται αρχικά στην εσωτερίκευση των αντιλήψεων των Ρομά για την περιθωριοποίηση της εκπαιδευτικής προοπτικής θέτοντας ως προτεραιότητα τη δημιουργία οικογένειας και την εξασφάλιση εργασίας από την εφηβεία, εύρημα το οποίο αποτυπώνεται και στη σχετική βιβλιογραφία (Χατζησαββίδη, 2007, Νόβα-Καλτσούνη, 2004). Επίσης, άλλο αίτιο αποτελεί η έλλειψη στήριξης και ενίσχυσης

των παιδιών από τους γονείς, ώστε να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου, όπως διαπιστώνουν και οι Πανταζής & Μαυρουλή (2011).

Επίσης, σημαντικό αίτιο της εγκατάλειψης του σχολείου αποτελούν σύμφωνα με τον Σταμέλο (1999) η σχολική αποτυχία και οι χαμηλές επιδόσεις των μαθητώντσιγγάνικης καταγωγής. Άλλοι παράγοντες που οδηγούν τους Ρομά στη διακοπή της φοίτησής τους από το σχολείο σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1999) είναι ο μεγάλος όγκος της σχολικής ύλης, η μητρική γλώσσα και η θέση τους στην ελληνική κοινωνία.

Οι Μπαρής & Αλεξόπουλος (2015) τονίζουν ότι κύριοι λόγοι για τη σχολική διαρροή αποτελούν “οι συνεχείς μετακινήσεις, η εργασία των γονέων, η απουσία ενδιαφέροντος από την οικογένεια για τη μόρφωση του παιδιού, οι πρώιμοι γάμοι, αλλά και οι διακρίσεις από τους συμμαθητές και από τους δασκάλους”. Παράλληλα, άλλοι λόγοι, σύμφωνα με τους ίδιους μελετητές, είναι “η κακή σχολική επίδοση, η έλλειψη κινήτρων, η έλλειψη υπομονής και επιμονής, ο μεγάλος αριθμός απουσιών, η απουσία αυτοελέγχου των μαθητών, η άγνοια των συνεπειών της σχολικής διαρροής στην προσωπικότητά τους και στην πορεία της ζωής τους και τα προβλήματα συμπεριφοράς και διαγωγής”.

Σύμφωνα με το ΙΕΠ (2015) το φαινόμενο της σχολικής διαρροής αποτελεί μία διαδικασία απομάκρυνσης από τις σπουδές μακροχρόνιου χαρακτήρα, το οποίο συναρτάται με το οικογενειακό περιβάλλον και το κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών μέσα στο οποίο ζουν. Παράλληλα, άλλοι σημαντικοί παράγοντες, οι οποίοι ωθούν τους μαθητές Ρομά στην εγκατάλειψη του σχολείου, εντοπίζονται στις κακές σχολικές επιδόσεις, στις ανύπαρκτες προσδοκίες των γονέων για την πρόοδο των μαθητών τους, στην αδυναμία υποστήριξης του μαθητή στη μαθησιακή διαδικασία, στις αρνητικές αντιλήψεις των γονέων για το σχολείο, στην αστάθεια της οικογένειάς τους και στα διάφορα οικογενειακά προβλήματα των μαθητών τους.

Ο Φωτόπουλος (2013) τονίζει πως κύριες αιτίες αποτελούν η έλλειψη κινήτρων των μαθητών για την απόκτηση νέων γνώσεων και η κυρίαρχη αντίληψή τους ότι το σχολείο δεν είναι σημαντικό και παρέχει άχρηστες γνώσεις. Στην Ελλάδα, το 2011 τα ποσοστά της πρόωρης εγκατάλειψης των σπουδών κυμαίνονταν στο 13,1% με στόχο τη μείωση τους μέχρι το 2020 στο 10%.

Σύμφωνα με άλλους μελετητές, όπως οι Παρθένης και Φραγκούλης, έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεωρητικά μοντέλα προκειμένου να ερμηνευθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής. Άλλα από αυτά επικεντρώνονται στα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως τα κίνητρά τους, οι αντιλήψεις τους για τη μάθηση, η ψυχολογία τους και οι σχολικές τους επιδόσεις. Άλλα αναφέρονται στο σχολικό περιβάλλον και τις σχέσεις μαθητών – εκπαιδευτικών, ενώ θεωρητικά μοντέλα σχετίζονται με το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό υπόβαθρο των μαθητών αυτών (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Επιχειρώντας να αναζητήσουμε τα αίτια της σχολικής διαρροής των Ρομά στο περιβάλλον της οικογένειας η σύγχρονη βιβλιογραφία επικεντρώνεται στο χαμηλό οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σύμφωνα με τον Επίτροπο του Συμβουλίου της Ευρώπης για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (2010), οι τριτοκοσμικές συνθήκες διαβίωσής τους ευθύνονται για τη στέρηση βασικών αγαθών (Ντούσας, 1997). Κάτω από αυτές τις συνθήκες το οικογενειακό περιβάλλον δεν δύναται να ενισχύσει τα κίνητρα των μαθητών με αποτέλεσμα να μην μπορούν να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους οδηγώντας τους στο περιθώριο. Ακόμη, τις περισσότερες φορές τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά φροντίζουν τα μικρότερα αδέρφια, αναγκάζονται να αναζητήσουν εργασία, καθώς αντιμετωπίζουν πρόβλημα επιβίωσης ή απαξιώνεται η εκπαίδευση από το οικογενειακό περιβάλλον (Pedagogie de Chantier, 2014).

Σύμφωνα με την Παπαχριστοπούλου (2016), το φαινόμενο της σχολικής διαρροής πηγάζει από τις χαμηλές σχολικές επιδόσεις, τις πολύ συχνές αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον, στο εχθρικό κλίμα, το οποίο βιώνουν και δημιουργούνται από τις διαμάχες με τους συμμαθητές και το εκπαιδευτικό προσωπικό αλλά και στην αποτυχία προβιβασμού στην επόμενη τάξη. Επιπροσθέτως, οι μαθητές Ρομά εμφανίζουν υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, καθώς δεν έχουν υποστήριξη από την οικογένειά τους τόσο σε μαθησιακό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, γεγονός το οποίο οφείλεται στο χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων αλλά και στις προκαταλήψεις της κοινωνίας των Ρομά ότι το σχολείο παρέχει άχρηστες γνώσεις στους μαθητές (Παπαχριστοπούλου, 2016).

Τέλος, σημαντικός παράγοντας είναι και η περιθωριοποίηση και ο ρατσισμός στη σχολική πραγματικότητα οδηγώντας τους μαθητές στην εσωτερίκευση

αισθημάτων κατωτερότητας και μειονεξίας με απότοκο τη σταδιακή αποτυχία στο σχολείο και τη διακοπή της φοίτησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, αδυνατούν να αντιμετωπίσουν τις διακρίσεις που αναπτύσσονται εις βάρος τους αλλά και να παρακολουθήσουν εξωσχολικές δραστηριότητες ή υποστηρικτική διδασκαλία εκτός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Είναι προφανές, λοιπόν, ότι η πρόωρη διακοπή της φοίτησης των μαθητών Ρομά συνδέεται με την κυριαρχία των εκπαιδευτικών ανισοτήτων εντός του σχολικού πλαισίου. Όπως αναφέρουν οι ερευνητές, οι εκπαιδευτικοί καταφεύγουν σε πρακτικές που ενθαρρύνουν το ρατσισμό, τις διακρίσεις και τον εκφοβισμό (Πλουμίδα, 2016).

3.3 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη σχολική φοίτηση οι μαθητές Ρομά

Αρκετοί γονείς Ρομά στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο αλλά εμφανίζονται δύσπιστοι απέναντι σ' αυτό και τους λειτουργούς του. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένας αφομοιωτικός θεσμός που έχει ως σκοπό να αλλοιώσει την κουλτούρα τους, με αποτέλεσμα αυτός ο φόβος να αποτελεί μια από τις συνηθισμένες δικαιολογίες των γονιών για να μην στέλνουν τα παιδιά στο σχολείο. Επίσης, οι αρνητικές εμπειρίες σχετικά με το σχολείο εντείνουν τη σχολική διαρροή, καθώς ισχυρίζονται ότι τα παιδιά τους δεν θα έχουν ισότιμη μεταχείριση με τους άλλους μαθητές του σχολείου.

Οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και τα υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής δεν οφείλονται τόσο στην πολιτισμική διαφορά των μαθητών αλλά και στην κοινωνική ανισότητα. Ο πιο ισχυρός παράγοντας στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης είναι το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο. Οι υψηλές επιδόσεις εξαρτώνται από το αντίστοιχο υπόβαθρο της οικογένειας, γεγονός που καθιστά απαραίτητη την εξοικείωση των παιδιών σχετικά με το πολιτιστικό κεφάλαιο του σχολείου και τη μείωση της κοινωνικής του απόστασης με την οικογένεια. Αυτή η απόσταση έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά να μην εξοικειώνονται εγκαίρως με τη σχολική κουλτούρα (Φραγκουδάκη, 2001).

Στην περίπτωση των παιδιών Ρομά συνυφαίνονται η περιθωριοποίηση από το κοινωνικό σύνολο, η μάθηση μέσω της προφορικότητας, η διγλωσσία και ο σχολικός γραμματισμός (Παπαχρήστος, 2012). Σύμφωνα με τη Νέλλη Ασκούνη (2007) το

θέμα χρήζει περαιτέρω διερεύνησης, επειδή η κοινωνική ανισότητα και οι υποστηρικτικές παρεμβάσεις που κατά καιρούς υλοποιούνται “δεν διαφοροποιούν την ισχύ των ιδιαίτερων γλωσσικών καταστάσεων, των διαφοροποιημένων εμπειριών με την προφορικότητα και τον γραμματισμό που βιώνουν τα παιδιά Ρομά στην οικογένεια, στο σχολείο και στην κοινότητα”. Επίσης, εστιάζοντας μόνο στις κοινωνικές ανισότητες αναδεικνύονται οι ελλείψεις σε δεξιότητες αλλά και τα βιώματα των παιδιών Ρομά. Αν απαιτείται, για παράδειγμα, στο πλαίσιο των κονστροκτιβιστικών μοντέλων να αξιοποιήσουμε τα όποια “διαφορετικά αποθέματα γλώσσας, προγενέστερης γνώσης, εμπειρίας και τρόπων μάθησης” (Παρθένης, 2010), τότε χρειάζονται τα κατάλληλα εργαλεία. Διαφορετικά η υποστήριξη μέσω της εξατομικευμένης διδασκαλίας κινδυνεύει να εγκλωβιστεί στην αντισταθμιστική εκπαίδευση (Παρθένης, 2010).

Επιπλέον, συχνές είναι οι αναφορές για ακραίες ρατσιστικές συμπεριφορές και σχολικό εκφοβισμό (bullying) εις βάρος των παιδιών Ρομά στα σχολεία. Εκτός αυτού και οι γονείς τους συχνά παραπονιούνται για την μεροληπτική μεταχείριση τους από τους εκπαιδευτικούς. Το γεγονός αυτό συντελεί στην όξυνση του φαινομένου της σχολικής διαρροής, καθώς οι γονείς Ρομά αποφεύγουν να αναφέρουν επίσημα τέτοιου είδους περιστατικά είτε λόγω του χαμηλού μορφωτικού τους επιπέδου είτε γιατί πιστεύουν ότι δεν θα έχουν την ανάλογη υποστήριξη.

Προσπαθώντας να συνδέσουμε το φαινόμενο της σχολικής διαρροής με τη διεθνή βιβλιογραφία, συναντούμε για άλλη μια φορά την θεωρία του βρετανού κοινωνιολόγου Bernstein (1961), σύμφωνα με τον οποίο τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα γνωρίζουν την κοινή γλώσσα του σχολείου και τα αποκρυπτογραφημένα μηνύματά της, ενώ τα παιδιά των κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων αδυνατούν να την κατανοήσουν οδηγώντας τα σε ακατάλληλη χρήση του λόγου με κίνδυνο να παρερμηνευθεί ως εχθρική ή επιθετική συμπεριφορά. Στην περίπτωση αυτή αρμόζει και η άποψη του Bourdieu (1966) για το «μορφωτικό κεφάλαιο», όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αλλά αξίζει να τονιστεί ότι για όσους δεν το κατέχουν, όπως για παράδειγμα οι Ρομά, τότε αυτή η πολιτισμική διαφορά ερμηνεύεται ως “έλλειμμα” ή απουσία κουλτούρας.

Συχνά κυριαρχεί η αντίληψη στους Ρομά πως το περιβάλλον του σχολείου αντιπροσωπεύει έναν θεσμό αφομοιωτικό, εντελώς ξένο προς την κοινωνία τους

αναπαράγοντας πρότυπα και συμπεριφορές εντελώς διαφορετικά προς τη δική τους κουλτούρα. Δυστυχώς το σύγχρονο σχολικό περιβάλλον δεν αποδέχεται τους μαθητές Ρομά, καθώς βιώνουν οι τελευταίοι την απόρριψη της εμφάνισής τους, της γλώσσας τους, της κουλτούρας τους και των δεξιοτήτων τους, όχι μόνο από τους εκπαιδευτικούς αλλά και των μη Ρομά συμμαθητών τους όντας φορείς προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Κατά συνέπεια, αναγκάζονται να διακόψουν τη φοίτησή τους στο σχολείο όχι μόνο για τους παραπάνω λόγους αλλά και λόγω της αντίληψής τους ότι το σχολείο προσφέρει άχρηστες γνώσεις στους ίδιους χωρίς να τους παρέχει τα κατάλληλα εφόδια για την επαγγελματική τους εξέλιξη.

Ταυτόχρονα, πιστεύουν ότι τα πρότυπα που αναπαράγονται στο σχολείο δεν ταιριάζουν με τη δική τους κοινωνία με κίνδυνο ο μαθητής να απολέσει στοιχεία της ταυτότητάς του.

3.4 Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε σχολεία με μαθητές Ρομά

Δυσκολίες στο σχολικό περιβάλλον δεν αντιμετωπίζουν μόνο οι μαθητές Ρομά και οι οικογένειές τους αλλά και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι διδάσκουν σε μαθητές Ρομά. Αρκετά συχνά παρουσιάζονται προβλήματα, όπως η έλλειψη ετοιμότητας αλλά και η ανεπάρκεια του εκάστοτε εκπαιδευτικού συστήματος να παρέχει μια κατάλληλα οργανωμένη εκπαίδευση σύμφωνα με τις πραγματικές τους ανάγκες. Το εκπαιδευτικό σύστημα αδυνατεί να εφαρμόσει μια διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των Ρομά, επαναπροσδιορίζοντας τη δομή και τη λειτουργία του. Αυτό σημαίνει ότι θα έπρεπε να συμπεριλαμβάνει τις οικονομικές, πολιτισμικές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες των Ρομά, έτσι ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο διδακτικό υλικό και να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί στη διαπολιτισμική εκπαίδευση με έμφαση στην εκπαίδευση παιδιών περιθωριοποιημένων και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.

Ειδικότερα, γνωρίζοντας πως οι Ρομά μαθητές αποτελούν μια ιδιαίτερη πολιτισμική ομάδα, η ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον και στη διαδικασία της

μάθησης συνιστά πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Επίσης, διαπιστώνεται συχνά πως το σχολείο είναι ένας “ξένος” θεσμός για αυτούς τους μαθητές, παρόλο που σε αρκετές μελέτες έχει καταδειχθεί ότι ο βαθμός διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών δεν επηρεάζεται από δημογραφικούς παράγοντες, όπως το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης, η προϋπηρεσία και η εμπειρία διδασκαλίας σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα (Collins, 2009).

Από την άλλη πλευρά, στην έρευνα του Χατζηνικολάου (2008:154) οι Ρομά δεν εντοπίζουν «*μια βάση κοινής εμπειρίας και κατανόησης στο σχολείο*». Συνήθως, η ταυτότητα των Ρομά αντιμετωπίζεται από τον κοινωνικό περίγυρο ως πολιτισμικά κατώτερη. Ακόμα και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αντιμετωπίζουν τους Ρομά ως υποδεέστερους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου.

Συνεχίζοντας, για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ευθύνεται τόσο η άγνοια των διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, των κατάλληλων δεξιοτήτων για τη διαχείριση κρίσεων στο χώρο του σχολείου όσο και το αρνητικό κλίμα μέσα στη σχολική μονάδα που δημιουργείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς απέναντι στους μαθητές Ρομά. Σε αρκετές περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί απευθύνονται με αρνητικούς χαρακτηρισμούς στους μαθητές Ρομά αμαυρώνοντας τις προσπάθειες τους χωρίς να ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών για το σχολικό πρόγραμμα και χωρίς να τους εμπλέκουν στη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, σημαντικός παράγοντας, ο οποίος αναστέλλει τη μαθησιακή πρόοδο, αποτελεί το γεγονός ότι οι διδάσκοντες δεν αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών (Μπαρής & Αλεξόπουλος, 2015).

Δυστυχώς τα διάφορα στερεότυπα αλλά και οι προκαταλήψεις που περιβάλλουν τους Ρομά έχουν διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους κατάσταση επειδή διαμορφώνουν τις στάσεις και τις συμπεριφορές απέναντί τους. Ακόμη και οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές τους αποτελούν κομμάτι της κοινωνίας των “μη Ρομά” με συνέπεια συνήθως να γίνονται φορείς των προκαταλήψεων, καθώς έχουν διαφορετική πολιτισμική προέλευση, λειτουργώντας με τρόπο που να αποκλείει τους Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία, εφόσον γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού και περιθωριοποιούνται (Σωτηρίου, 2013).

3.5 Τρόποι αντιμετώπισης σχολικής διαρροής Ρομά

Πέρα από όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις, στις οποίες καταγράφεται ότι τα τελευταία χρόνια γίνεται μεγάλη προσπάθεια από έναν μεγάλο αριθμό Ρομά να βγουν από το περιθώριο και να μπορέσουν να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο, συμμετέχοντας στην οικονομική και κοινωνική ζωή της περιοχής όπου κατοικούν. Στοχεύουν στην εγγραφή των παιδιών τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και την τακτική φοίτηση αυτών, καθώς πλέον είναι υποχρεωτική και συνδέεται με την επιδοματική πολιτική του Ελάχιστου Εγγυημένου Εισοδήματος (ΚΕΑ).

Το Ελληνικό Κράτος προσπαθεί εδώ και πολλά χρόνια μέσα από νόμους, διατάξεις και εγκυκλίους να επιλύσει το πρόβλημα της σχολικής διαρροής και της συμμετοχής των Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία, γεγονός το οποίο συνδέεται άμεσα και με την βελτίωση της ποιότητας ζωής τους. Οι Ρομά θα πρέπει να ενταχθούν ομαλά στο σχολικό περιβάλλον αλλά και στην κοινωνία, ωστόσο στις διαδικασίες ένταξης παρουσιάζονται σημαντικά προβλήματα, όπως η ελλιπής φοίτηση, η σχολική διαρροή, χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις λόγω του χαμηλού γλωσσικού και γνωστικού τους επιπέδου, σχέσεις οικογένειας-σχολείου.

Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια να κατανοήσουμε με ποιους τρόπους προσπάθησε η ελληνική πολιτεία να αντιμετωπίσει τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά και να τους εντάξει ομαλά τόσο στην εκπαιδευτική διαδικασία όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

3.5.1 Το θεσμικό πλαίσιο και τα παρεμβατικά προγράμματα για τους Ρομά μαθητές στο ελληνικό κράτος

Το ελληνικό κράτος εγγυάται μέσω του νομοθετικού του Πλαισίου «*σχολική εκπαίδευση για όλα τα παιδιά ηλικίας 6 ως 15 ετών (εξαετή εκπαίδευση Δημοτικού και τριετή εκπαίδευση Γυμνασίου)* ανεξαρτήτως του αν είναι Έλληνες υπήκοοι ή αλλοδαποί». Οι Ρομά δεν θεωρούνταν εθνική μειονότητα από το ελληνικό κράτος, γι' αυτό δεν είχε την υποχρέωση να εφαρμόσει ειδικές εκπαιδευτικές πολιτικές. Η πρώτη αναφορά σε ΠΔ γίνεται το 1977 (Π.Δ. 483, Φ.Ε.Κ 149 τ. Α/1-6-1977) με τον καθορισμό ότι «*οι Ρομά μαθητές μη έχοντες υπηκοότητα, εγγράφονται στην Α Δημοτικού με ληξιαρχική πράξη γέννησης ή βάπτισης και ο διευθυντής του σχολείου*

απευθύνεται στη Νομαρχία φροντίζοντας για την ιθαγένειά του» (Παρθένης – Φραγκούλης, 2015).

Στις αρχές του 1980 δημιουργούνται οι Τάξεις Υποδοχής (Φ.Ε.Κ.1105, Τ.Β,4-11-1980) (Παρθένης- Φραγκούλης, 2015). Οι πρώτες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από τη ΓΓΛΕ με σκοπό την ένταξη των παιδιών Ρομά στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι οποίες ήταν διαρκείς και συμβολικές (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008).

Μέχρι και το 1984 παρατηρείται «πλήρη απραξία» από το ΥΠΕΠΘ σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Το 1984 το Υπουργείο Παιδείας συγκροτεί ομάδες εργασίας με σκοπό να μελετήσουν το θέμα της εκπαίδευσης προσχολικής και σχολικής ηλικίας παιδιών ευπαθών ομάδων, όπως των Ρομά. Το 1984 το ΕΚΤ επιδοτεί ένα πειραματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης ενηλίκων στην Αγία Βαρβάρα στην Αττική και Κάτω Αχαΐα στην Πάτρα (Μαυρομμάτης, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το 1985, το πρόγραμμα της ΓΓΛΕ ενισχύεται και υλοποιείται σε όλες τις κοινότητες Ρομά στην Ελλάδα (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008) με βασικό σκοπό τη «δυναμική κοινωνική τους ένταξη» με την διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους (Παυλή –Κορρέ, Βασιλειάδου, 1996). Η ενεργητική της δραστηριότητα είχε ως αποτέλεσμα την ανάθεση υλοποίησης ενός προγράμματος για παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας από το ΥΠΕΠΘ βασιζόμενο σε 3 άξονες:

- A. Επιμόρφωση ενηλίκων –εκπαίδευση παιδιών Ρομά
- B. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών-άλλων επαγγελματιών π.χ. κοινωνικοί λειτουργοί, υπάλληλοι κοινωνικών υπηρεσιών
- Γ. Ευαισθητοποίηση Ρομά και μη Ρομά πολιτών με στόχο την αποτροπή ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων.

Ο νόμος-πλαίσιο 1566/85 καθορίζει τον «υποχρεωτικό χαρακτήρα της εννεαετούς εκπαίδευσης για όλα τα Ελληνόπουλα», όμως η πραγματικότητα για την ομάδα των Τσιγγάνων είναι διαφορετική. Η πρώτη συστηματική όμως αναφορά σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά γίνεται το 1984-1985 από τους Παυλή – Κορρέ και Μαρσέλου (1998), στο πλαίσιο της “Έρευνας των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων για την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά και των νομάδων στις χώρες της Κοινότητας”. Παράλληλα, η Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) προσπαθεί να αποτυπώσει την κατάσταση των Ρομά Τσιγγάνων μέσα από την

καταγραφή τους στην περιοχή τους (Βασιλειάδου, Μαρσέλος, Παυλή-Κορρέ, 1998).

Η μεγάλη αλλαγή στην εκπαίδευση μαθητών Ρομά πραγματοποιείται στην δεκαετία του 90, καθώς η εκπαίδευση των Ρομά αρχίζει να απασχολεί το ελληνικό κράτος τότε. Τα πρώτα δείγματα αναφέρονται στην εκπαίδευση Ενηλίκων Ρομά μέσω των Νομαρχιακών Επιτροπών Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΝΕΛΕ) υπό την επίβλεψη Γενικής Γραμματείας Λαϊκής Επιμόρφωσης (ΓΓΛΕ) (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998). Εξαιτίας της αύξησης αλλοδαπών μαθητών και της ένταξής τους στο σχολείο το ελληνικό κράτος το 1997 ανέθεσε στο κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του ΕΚΠΑ την υλοποίηση αντίστοιχου έργου, παράλληλα με την έγκριση προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων και Μουσουλμανοπαίδων, το οποίο περατώθηκε το 2006 (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015).

Την ίδια χρονιά (1997) υλοποιείται από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων το έργο «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με στόχο την αύξηση τόσο του αριθμού τσιγγανοπαίδων που φοιτούν στο σχολείο όσο και του χρόνου παραμονής του σ' αυτό αλλά και βελτίωση των όρων εκπαίδευσης τους. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008).

Σκοπός αποτελεί η ένταξη μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο, η αποδοχή από εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς μη Ρομά, επιμόρφωση εκπαιδευτικών μέσω της παροχής κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, υποστήριξη των Ρομά οικογενειών και ευαισθητοποίηση της κοινωνίας (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008). Το πρόγραμμα στέφθηκε με επιτυχία, καθώς το ποσοστό φοίτησης μαθητών Ρομά από το 1996 αυξήθηκε σημαντικά το 1999 μειώνοντας εμφανώς τη σχολική διαρροή (Παπακωνσταντίνου, 2000).

Μια πρώτη μικρή παρέμβαση σε τοπικό πλαίσιο επιχειρήθηκε με το Πρόγραμμα «Φτώχεια 3» από το Π.Τ.Δ.Ε του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης μαζί με άλλους 14 φορείς (Πρότυπο Κοινοτικό Πρόγραμμα για την κοινωνική και οικονομική ένταξη των λιγότερο ευνοημένων ομάδων 1990-1994). Το Πρόγραμμα «Φτώχεια 3» είχε «στόχο τη διερεύνηση των αιτιών και των μηχανισμών που οδηγούν στον κοινωνικό αποκλεισμό και το σχεδιασμό στρατηγικών για την καταπολέμησή τους». Το «Φτώχεια 3» δρώντας σε τοπικό πλαίσιο, λειτούργησε 'άτυπα σχολεία' στους καταυλισμούς, καθώς και 'τάξεις υποδοχής και ένταξης' στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα για παιδιά Ρομά, τα οποία απείχαν από την

εκπαίδευση. Συνάμα δημιουργήθηκε και κατάλληλο διδακτικό υλικό για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (Σταθοπούλου, 2005).

Τη σχολική χρονιά 1992-1993 εκδόθηκε και κυκλοφόρησε για Ρομά μαθητές το βιβλίο «Μαθαίνω Γράμματα». Ταυτόχρονα οργανώθηκαν και χρηματοδοτήθηκαν τα πρώτα Προγράμματα επαγγελματικής κατάρτισης για νεαρούς και νεαρές Ρομά στον ΟΑΕΔ. Επιπροσθέτως, από το 1992 ενισχύεται η ειδική μέριμνα για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων από την Ε.Ε.. Χωρίς όμως στην πράξη να γίνει κάτι ουσιαστικό δεν πρέπει να παραλείψουμε την «κάρτα φοίτησης μετακινούμενων παιδιών Ρομά» το 1996. Έτσι, σύμφωνα με το Ν.2413/1996 η προσέλευση των μαθητών Ρομά στα σχολεία αρχίζει να αυξάνεται. Το Υπουργείο Παιδείας με το Ν. 2413/1996 επιχείρησε να προωθήσει μία διαπολιτισμική εκπαιδευτική πολιτική. Συγκεκριμένα, η θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα πραγματοποιείται με τον Νόμο 2413/1996, στον οποίο σύμφωνα με το άρθρο 34 παρ.1 σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί «η οργάνωση και η λειτουργία των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Παρθένης, Φραγκούλης, σελ.78, 2015). Δυστυχώς στην περίπτωση αυτή αρκετές ήταν οι αντιδράσεις και οι κινητοποιήσεις από τις τοπικές κοινωνίες (γονέων, μαθητών και δασκάλων), οι οποίοι αντιδρούσαν στο γεγονός ότι στα σχολεία τους θα έπρεπε να φοιτήσουν και μαθητές Ρομά και στις οποίες συχνά συμμετείχε και η τοπική αυτοδιοίκηση.

Την ίδια περίοδο ξεκινά από το Τμήμα Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής Ιωαννίνων εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ΥΠΕΠΘ «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» με σκοπό την ένταξη των παιδιών Ρομά στα σχολεία. Παράλληλα, οργανώνονται εκπαιδευτικές δράσεις από ΜΚΟ και υπηρεσίες της πολιτείας με χρηματοδότηση της Ε.Ε. .

Ακολουθεί το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων 1997 - 2004 με συγχρηματοδότηση από το ΕΚΤ με επιστημονικό υπεύθυνο αρχικά τον Α. Γκότοβο, και στη συνέχεια για το διάστημα 2001-2004 το Πρόγραμμα: «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικό υπεύθυνο τον Π. Παπακωνσταντίνου. Στην πρώτη φάση του Προγράμματος πραγματοποιήθηκε απογραφή όλων των μαθητών Ρομά σε εθνικό επίπεδο μέσω της

συλλογής δεδομένων από τις σχολικές μονάδες προκειμένου να ενημερωθεί η γενική βάση δεδομένων μαθητικού πληθυσμού.

Στη συνέχεια, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας επιχειρεί να υλοποιήσει το Πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» με επιστημονικά υπεύθυνο τον Ν. Μήτση για το διάστημα 2006- 2008. Παράλληλα, το 2006 με το Νόμο 3518 ψηφίστηκε υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, βαθμίδα στην οποία οι Ρομά δεν φοιτούσαν (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015).

Τον Ιούνιο του 2004 διεκόπη το πρόγραμμα «Ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ξεκίνησε ξανά το Μάρτιο του 2006 από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας μέχρι το 2008. Το 2010 ανατέθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στο ΚΕΔΑ του ΕΚΠΑ και στο ΑΠΘ με συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαίδευση και την μείωση της σχολικής διαρροής (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015).

Αξίζει να σημειωθεί στο σημείο αυτό η οικονομική ενίσχυση των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα και με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης το 2002, η οποία παρεχόταν με την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο κατά την έναρξη του σχολικού έτους. Το 2008 το Υπουργείο Παιδείας με το υπ' αριθμόν 11684/Γ1/ 10- 9- 2008 έγγραφο του και με καθυστέρηση τουλάχιστον μιας δεκαετίας, προσπαθεί να επιλύσει τα σημαντικότερα προβλήματα που εμποδίζουν την προσέλευση και τη φοίτηση των Ρομά στο σχολείο. Ως κυριότερα εμπόδια για την εγγραφή στο σχολείο καταγράφονται ο μη έγκαιρος εμβολιασμός των Ρομά, η έλλειψη πιστοποιητικού γεννήσεως και η έλλειψη πιστοποιητικού μόνιμης κατοικίας. Το 2010 μεταβάλλονται ορισμένες προϋποθέσεις, καθώς απαιτείται βεβαίωση παρακολούθησης μαθημάτων του προηγούμενου έτους και παροχή της ενίσχυσης στο τέλος της σχολικής χρονιάς (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015). Αυτή η οικονομική ενίσχυση καταργείται το 2017.

Το 2011 με την εγκύκλιο 125211/γ1/1-11-2011 καθορίζεται η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ και Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ. Επίσης το 2012 όσα σχολεία συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Ρομά» του ΕΚΠΑ παρείχαν και ψυχοκοινωνική στήριξη από ειδικούς επιστήμονες με υποχρέωση των Διευθυντών να καταγράφουν τις ανάγκες του συνόλου των μαθητών. Από την άλλη, όσα σχολεία συμμετείχαν στο αντίστοιχο πρόγραμμα του ΑΠΘ υλοποιούν προγράμματα που

περιλαμβάνουν μουσική, θέατρο χορό και περιβαλλοντική αγωγή μέσω βιωματικών και διδακτικών μεθόδων (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015). Το 2013 το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών και το ΑΠΘ συνεχίζουν να υλοποιούν τις δράσεις του προγράμματος για την Εκπαίδευση των Ρομά.

Το διάστημα 2010-2013 (με παρατάσεις μέχρι το 2015) το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών ανέλαβε να υλοποιήσει το πρόγραμμα «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» στις περιφέρειες Αττικής, Πελοποννήσου, Στερεάς Ελλάδας, Θεσσαλίας, Ηπείρου, Κρήτης, Β. & Ν. Αιγαίου με επιστημονικό υπεύθυνο αρχικά τον Γ. Παπακωνσταντίνου, στη συνέχεια τον Γ. Μάρκου και στη συνέχεια τον Χ. Παρθένη.

Το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης (ΠΤΔΕ) του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης υλοποίησε Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» τα έτη 2010-2013, στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, με επιστημονική υπεύθυνη του προγράμματος την Ευαγγελία Τρέσσου. Το πρόγραμμα χρησιμοποιεί την έρευνα-δράση ως ένα καθαρά παρεμβατικό/διορθωτικό εργαλείο (Τρέσσου, 2015). Στόχος του συγκεκριμένου Προγράμματος ήταν *«η ενίσχυση της πρόσβασης των παιδιών Ρομά στην προσχολική αγωγή, η έγκαιρη εγγραφή τους στην Α' δημοτικού, η εξοικείωσή τους με το σχολείο και η παραμονή τους σε αυτό σε όλη τουλάχιστον τη διάρκεια της υποχρεωτικής εκπαίδευσης»*. Η Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Τομέα Παιδείας, ενέταξε στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020» της Πράξης «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Τα παρεμβατικά Προγράμματα τα οποία σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τα ελληνικά Πανεπιστήμια είχαν ως βασικό στόχο να οδηγήσουν τους Ρομά στα θρανία και στη σχολική αίθουσα μεικτών τάξεων του εξατάξιου δημοτικού σχολείου.

Πιο συγκεκριμένα, κατά τα έτη 2016-2018 υλοποιείται το πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά» από το ΚΕΔΑ του τομέα Παιδαγωγικής του Τμήματος Φ.Π.Ψ. του ΕΚΠΑ σε συνεργασία με ΑΠΘ και Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με εστίαση στην υποστήριξη της παραμονής και της συστηματικής φοίτησης των παιδιών στο σχολείο, τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών μαθητών Ρομά και ενηλίκων και την υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας σε

συνεργασία με τους διαμεσολαβητές. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα προβάλλει τα αποτελέσματα τόσο σε τοπικό και εθνικό επίπεδο όσο και σε ευρωπαϊκό αναφορικά με την εξάλειψη των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των κοινωνικών στερεοτύπων έναντι των Ρομά αλλά και την ευαισθητοποίηση και αποδοχή της ετερότητας.

Επιπλέον, το 2017-2018 υλοποιήθηκε η Πράξη «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων» στα Σχολεία-Τάξεις Υποδοχής με συγχρηματοδότηση από την Ε.Ε. –Ε.Κ.Τ. και ελληνικό δημόσιο (ΕΣΠΑ 2014-2020). Στη δράση αυτή κοινωνικοί λειτουργοί και ψυχολόγοι «συνδέουν» τους Ρομά με το σχολείο με σκοπό τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του μέσω ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής υποστήριξης.

3.5.2 Σχέδιο δράσης για την ενσωμάτωση και την ένταξη των Ρομά για την περίοδο 2021–2027

Στις 7 Οκτωβρίου 2020, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή εξέδωσε ενισχυμένο και αναμορφωμένο στρατηγικό πλαίσιο της ΕΕ για τους Ρομά για την περίοδο 2021-2027, το οποίο καθορίζει «μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που περιλαμβάνει τρεις πυλώνες». Η προσέγγιση αυτή συμπληρώνει την κοινωνικοοικονομική ένταξη των περιθωριοποιημένων Ρομά με “προώθηση της ισότητας και ενίσχυση της συμμετοχής”. Σύμφωνα με το σχέδιο «*Όλοι οι Ρομά θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να αξιοποιήσουν πλήρως το δυναμικό τους και να συμμετάσχουν στην πολιτική, κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ζωή*». Βασικοί άξονες δράσεις του σχεδίου είναι:

1. Ο περιορισμός των διακρίσεων κατά των Ρομά.

2. Στόχος να μειωθεί η απειλή της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού για την πλειονότητα των Ρομά μέχρι το 2030 με απώτερο σκοπό να επέλθει σύγκλιση με το γενικό πληθυσμό.

3. Αύξηση της συμμετοχής μέσω ενδυνάμωσης, συνεργασίας και εμπιστοσύνης.

4. Διεύρυνση της πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της αύξησης της συμμετοχής των Ρομά στην προσχολική εκπαίδευση και της συμμετοχής των Ρομά στην ανώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω της καταπολέμησης των διακρίσεων με τη μείωση του αριθμού των σχολείων που λειτουργούν αποκλειστικά με μαθητές Ρομά.

5. Αύξηση της πρόσβασης σε ποιοτική και βιώσιμη απασχόληση

6. Βελτίωση της υγείας των Ρομά και βελτίωση της πρόσβασής τους στις κοινωνικές υπηρεσίες και τις δομές υγείας.

7. Διεύρυνση της ίσης πρόσβασης σε επαρκή στέγαση και βασικές υπηρεσίες

3.6 Covid -19: Η επίδρασή του στη σχολική φοίτηση των Ρομά

Τον Δεκέμβριο του 2019 ανιχνεύθηκε για πρώτη φορά στην Κίνα ένα νέο στέλεχος κορωνοϊού (SARS-COV-2) , η νόσος COVID-19. Η έξαρση της νόσου καταγράφηκε στην κινεζική πόλη Γουχάν με ταχύτατη εξάπλωση σε άλλες περιοχές της Κίνας και του κόσμου. Τον Ιανουάριο του 2020 παρουσιάστηκαν μεμονωμένα κρούσματα σε ορισμένα κράτη-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Τέλη Φεβρουαρίου του ίδιου χρόνου στην Ιταλία αυξήθηκαν σημαντικά τα κρούσματα Covid-19 με υψηλή συγκέντρωση κρουσμάτων και θανάτων στις βόρειες περιοχές της χώρας. Ταυτόχρονα κρούσματα μόλυνσης αναφέρονται και στα περισσότερα κράτη-μέλη της Ε.Ε. ,τα οποία αυξάνονται συνεχώς από τον Μάρτιο του 2020.

Το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο παρακολουθώντας την κατάσταση μαζί με τα υπόλοιπα θεσμικά όργανα της Ε.Ε. λαμβάνει μέτρα , τα οποία περιλαμβάνουν ‘σχετικά νομοθετήματα και συντονισμό των κρατών-μελών για την ανταλλαγή πληροφοριών, την εκτίμηση των αναγκών και την εξασφάλιση συνεκτικής αντίδρασης σε επίπεδο ΕΕ’. Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στα πλαίσια συντονισμού της παγκόσμιας αντίδρασης κηρύττει στις 11 Μαρτίου 2020 την COVID-19 ως παγκόσμια πανδημία. Η συμβολή της ΕΕ υπήρξε άμεση στην παγκόσμια αντίδραση του ΠΟΥ με τη θέσπιση έκτακτων μέτρων σε όλους τους τομείς, γεγονός το οποίο δεν θα μπορούσε να αφήσει αμέτοχη και την Ελλάδα

(Ευρωπαϊκή Επιτροπή,2020) .

Μια πρωτόγνωρη υγειονομική, οικονομική, ανθρωπιστική και κοινωνική κρίση προκλήθηκε εξαιτίας της πανδημίας σε παγκόσμιο επίπεδο. Απότοκος αυτής της κρίσης η επιδείνωση των ανισοτήτων, των διακρίσεων και της περιθωριοποίησης σε βάρος των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες και πλήττονται περισσότερο. Η πανδημία πέρα από τις προκλήσεις με τις οποίες ήρθε αντιμέτωπη η κοινωνία, επιτάχυνε τις διαδικασίες ψηφιοποίησης του κράτους. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) *«η Ελλάδα αποτελεί μια από τις χώρες, οι οποίες αξιοποίησαν παραδειγματικά τη χρήση ψηφιακών μέσων προκειμένου να περιοριστεί η εξάπλωση του κορωνοϊού»*.

Στην Ελλάδα οι σχολικές μονάδες της εκπαίδευσης κλήθηκαν τον Μάρτιο του 2020 να προσαρμοστούν σε σύντομο χρονικό διάστημα στην κατεπείγουσα και απρόβλεπτη συνθήκη της διάδοσης της πανδημίας λόγω της ασθένειας COVID-19 με τη λήψη αναγκαίων μέτρων για τον περιορισμό των μετακινήσεων, των συναθροίσεων και των συναλλαγών. Για να συνεχιστεί μέσα σε συνθήκες ασφάλειας η εκπαιδευτική και διοικητική λειτουργία σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, οι εκπαιδευτικές μονάδες χρειάστηκε να διακόψουν την διαδικασία της εκπαιδευτικής δραστηριότητας μέσω της φυσικής παρουσίας (δια ζώσης) στις αίθουσες διδασκαλίας και να προσαρμοστούν στο μοντέλο της *«εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτου ανάγκης»*.

Η εκπαίδευση είναι ένας από τους τομείς που δέχτηκαν σημαντικό πλήγμα λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού, καθώς κατά το πρώτο κύμα της πανδημίας, «το εκπαιδευτικό σύστημα κλήθηκε αιφνιδίως να ανταπεξέλθει σε συνθήκες έκτακτης ανάγκης, χωρίς να διαθέτει επαρκή και κατάλληλη τεχνολογική υποδομή και εξοπλισμό». Το κλείσιμο των σχολείων σε αρκετές περιπτώσεις δημιούργησε αρκετά προβλήματα, κυρίως υγείας, στα μέλη των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων, δεδομένου ότι ορισμένα σχολεία προσφέρουν και καθημερινά γεύματα σίτισης, ενώ θεωρείται ότι επηρεάστηκε και η γνωστική ανάπτυξη των παιδιών, καθώς υπάρχουν οικογένειες στην Ελλάδα που δεν διαθέτουν υπολογιστή και αξιόπιστη σύνδεση στο διαδίκτυο.

Οι Ρομά αντιμετωπίζουν πάγια προβλήματα, όπως η πρόσβαση στην υγεία, σε

υδροδότηση, ηλεκτροδότηση, αποκομιδή απορριμμάτων, περιορισμένη πρόσβαση σε βασικά αγαθά και υπηρεσίες λόγω του γεγονότος ότι διαβιούν σε πολυσύχναστες περιοχές ή μακριά από τον αστικό ιστό των πόλεων. Ειδικά το θέμα της ηλεκτροδότησης δημιουργεί επιπρόσθετα προβλήματα στο ζήτημα της συμμετοχής των παιδιών στην τηλεεκπαίδευση. Σημαντική επίσης καθίσταται και η έλλειψη πρόσβασης στο διαδίκτυο ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή διακινδυνεύοντας την αύξηση των ήδη υψηλών ποσοστών σχολικής εγκατάλειψης των μαθητών Ρομά.

Αξίζει να επισημανθεί πως σύμφωνα με την έκθεση της ΕΕΔΑ (2021) *«η τηλεεκπαίδευση ναι μεν συνιστά δημιουργική εναλλακτική πρόταση της δια ζώσης διδασκαλίας αλλά δημιουργεί προβλήματα σε παιδιά που έχουν περιορισμένη ή καθόλου πρόσβαση στην τεχνολογία ή το διαδίκτυο ή δεν έχουν την υποστήριξη των γονέων»*. Η επιτροπή για τα Δικαιώματα του Παιδιού των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα των Παιδιών διατύπωσε το Γενικό Σχόλιο αριθ. 25(2021) σε σχέση με το ψηφιακό περιβάλλον, στο οποίο αναγνωρίζει πως στην περίπτωση που δεν επιτευχθεί «ψηφιακή ένταξη» (digital inclusion), ενδέχεται να δημιουργηθούν νέες ανισότητες ή να αυξηθούν οι ήδη υπάρχουσες. Επομένως, απαιτείται η απαραίτητη τηλεπικοινωνιακή και τεχνολογική υποδομή λαμβάνοντας υπόψη, σύμφωνα με την ΕΕΔΑ τις αρχές της μη διάκρισης, του βέλτιστου συμφέροντος του παιδιού, του δικαιώματος στη ζωή, στην επιβίωση και ανάπτυξη και τέλος στο σεβασμό στις απόψεις του παιδιού.

Η ActionAid(2020) πραγματοποίησε έρευνα για τις επιπτώσεις του COVID19 στην εκπαίδευση σε 14 χώρες δράσης της, απευθυνόμενη σε 130 δασκάλους από 82 σχολεία. Η έρευνα αποτυπώνει τη μεγάλη αγωνία των εκπαιδευτικών για το μέλλον των παιδιών και την διαπίστωση ότι *«η πανδημία του κορωνοϊού έχει οξύνει τις ανισότητες στην εκπαίδευση. Τα παιδιά που ανήκουν σε ευάλωτες οικονομικά οικογένειες κινδυνεύουν πολύ περισσότερο να μείνουν εκτός εκπαίδευσης για πολύ καιρό. Τα κορίτσια βιώνουν ήδη τις συνέπειες αυτού του αποκλεισμού»*.

Γονείς που έχουν απωλέσει το εισόδημά τους και την εργασία τους λόγω της αναστολής εργασίας πολλών επιχειρήσεων, δεν μπορούν να αντεπεξέλθουν στα σχολικά έξοδα των παιδιών τους. Η πρώτη επιλογή σε αυτήν την περίπτωση είναι να σταματήσουν τα κορίτσια τους από το σχολείο. Το επόμενο βήμα είναι να τα παντρέψουν, ώστε να «μειώσουν τα άτομα που πρέπει να συντηρούν στο σπίτι».

Χαρακτηριστικό είναι ότι *«οι παιδικοί γάμοι αυξήθηκαν αισθητά την περίοδο της καραντίνας, αλλά και οι εγκυμοσύνες στην εφηβική ηλικία, στερώντας από ακόμα περισσότερα κορίτσια την ευκαιρία να μορφωθούν»* (ActionAid,2020) .

Έτσι, η εκπαίδευση, που λειτουργεί ως βασικός αρωγός για την άρση των ανισοτήτων και για την παροχή ίσων ευκαιριών προς όλους, κινδυνεύει να μετατραπεί σε φορέα ενίσχυσής τους, αφού οι ευάλωτες ομάδες αποκλείονται. Η UNESCO προβλέπει ότι *«του χρόνου θα επενδυθούν στην εκπαίδευση τουλάχιστον 210 δισ. δολάρια λιγότερα, εξαιτίας της οικονομικής κρίσης που έφερε η πανδημία»*. Και αυτό σε μία στιγμή που η ανάγκη για χρηματοδότηση της εκπαίδευσης είναι ακόμα μεγαλύτερη, προκειμένου να στηριχτούν οι ευάλωτες ομάδες. Οι αναπτυσσόμενες χώρες ειδικά, που δαπανούν μεγάλο μέρος του ΑΕΠ τους για την αποπληρωμή δυσβάσταχτων χρεών, θα αναγκαστούν να περικόψουν έως και 20% από τον προϋπολογισμό τους για την εκπαίδευση (ActionAid,2020) .

Φαίνεται ότι κάθε πρόοδος, η οποία είχε σημειωθεί τα τελευταία χρόνια στον χώρο της ευαισθητοποίησης για την εκπαίδευση *«οπισθοχωρεί»* με την έξαρση της πανδημίας. Η κατάσταση χαρακτηρίζεται ως δυσοίωνα, αλλά όχι μη αναστρέψιμη. Η ActionAid(2020) και 190 άλλες οργανώσεις από 55 χώρες ένωσαν τις φωνές τους για μία *«μαζική έκκληση για βιώσιμη χρηματοδότηση της εκπαίδευσης»*. Τα κύρια σημεία της έκκλησης αφορούν: *«δίκαιη φορολόγηση για εξοικονόμηση πόρων, ελάφρυνση αποπληρωμής χρέους των αναπτυσσόμενων χωρών, έμφαση στην ανάπτυξη και επένδυση στην εκπαίδευση περιορίζοντας τα μέτρα λιτότητας, προτεραιότητα στην ισότητα και τη συμπερίληψη στους χρηματοδοτικούς στόχους της εκπαίδευσης, διαφάνεια και λογοδοσία»*. Με δεδομένο ότι η παγκόσμια οικονομική κρίση εξαιτίας του κορωνοϊού μπορεί να επιφέρει περαιτέρω περικοπές στη δημόσια εκπαίδευση, είναι πολύ σημαντικό η διεθνής κοινότητα να είναι σε επαγρύπνηση, ώστε να αποτραπεί μια τέτοια κατεύθυνση.

Η διαδικτυακή ψηφιακή εκπαίδευση εκτάκτου ανάγκης διαμορφώθηκε χωρίς να έχει σχεδιαστεί μακροπρόθεσμα σε αρκετά σύντομο χρονικό διάστημα. Αποτέλεσε μια αναγκαιότητα άμεσης επέμβασης και προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων στις ειδικές συνθήκες, οι οποίες δημιουργήθηκαν εξαιτίας των απαγορεύσεων των μετακινήσεων που επικράτησαν σε όλον τον κόσμο και τη μεταστροφή στην τηλεργασία και την κοινωνική αποστασιοποίηση. Αποτελεί,

λοιπόν, μια προσωρινή εκπαιδευτική λύση που προσπαθεί να απαντήσει σε υπαρκτά προβλήματα που *«αναγκάζουν τις εκπαιδευτικές κοινότητες να υιοθετήσουν προσωρινά διαφορετικές στρατηγικές και προτεραιότητες στην εκπαιδευτική διαδικασία»* (Bozkurt & Sharma 2020).

Η συγκυρία της πανδημίας επιφέρει, θα λέγαμε, έναν γενικότερο επαναπροσδιορισμό σε όλους τους τομείς. Η επόμενη μέρα της λήξης της πανδημίας ενδεχομένως θα μας φέρει αντιμέτωπους με τις μακροπρόθεσμες συνέπειες. Μαζί με την κρίση είναι η στιγμή που συνειδητοποιούμε στην πράξη πόσο αλληλένδετα είναι όλα, επηρεάζοντας όλους τους τομείς σε διεθνές επίπεδο, καθώς και ότι πρέπει να αντιμετωπίζονται από κοινού τα όποια προβλήματα. Η εκπαίδευση είναι σίγουρα ο θεσμός που απειλείται από την κρίση, γεγονός που διακυβεύει το μέλλον εκατομμυρίων παιδιών στον κόσμο, δηλαδή το μέλλον όλου του κόσμου. Είναι, όμως, ταυτόχρονα και το θεμέλιο για τη διαμόρφωση της νέας πραγματικότητας και ως επιτραπεί η έκφραση, είναι η «θεραπεία κατά των ανισοτήτων της επόμενης μέρας».

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

4. Επιλογή του Θέματος

Σύμφωνα με τους Bird, Hammersley, Gomm & Woods, (1999), μια έρευνα προκειμένου να έχει αξία, *«πρέπει να σχετίζεται με ζήτημα το οποίο άπτεται των ενδιαφερόντων του κοινού στο οποίο προορίζεται και να φέρει καινούργια στοιχεία εμπλουτίζοντας τη γνώση που ήδη έχουμε για το συγκεκριμένο θέμα»*. Να υπακούει δηλαδή στις δύο πτυχές της σχετικότητας. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, αναδείχθηκε ότι η σχολική διαρροή των Ρομά είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί αρκετά, είναι όμως σημαντικό να δούμε αν υπάρχει μεταβολή των εξαγόμενων συμπερασμάτων ειδικά μετά την αλλαγή αρκετών δεδομένων στην εκπαίδευση λόγω της πανδημίας. Τέλος, θεωρούμε ότι είναι ένα θέμα πάντα επίκαιρο, καθώς οι τρόποι ένταξης διάφορων ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, μεταξύ αυτών και των Ρομά, αποτελεί σημαντικό πεδίο έρευνας και αναζήτησης των ερευνητών.

5. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα προβλήματα φοίτησης και τα αίτια σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα με μαθητές Ρομά.

Πιο συγκεκριμένα οι ειδικότεροι στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

Να διερευνηθούν τα αίτια σχολικής διαρροής και σποραδικής φοίτησης των

μαθητών Ρομά.

Να ανιχνευθούν οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Covid-19.

Να διαπιστωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας.

Να γίνει αποτίμηση της εφαρμογής θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής φοίτησης και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά.

6. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα τα οποία θα γίνει προσπάθεια να διερευνηθούν είναι:

1. Ποια είναι τα αίτια κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών στα οποία οφείλεται η σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά;

2. Ποιες είναι οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο COVID-19;

3. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά;

4. Πώς αποτιμάται η εφαρμογή θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά;

7. Μεθοδολογία Υλοποίησης της έρευνας

Στην παρούσα εκπαιδευτική έρευνα επιλέχθηκε ως καταλληλότερη μέθοδος έρευνας η ποιοτική. Ο λόγος της επιλογής είναι το γεγονός ότι το δείγμα που χρησιμοποιήθηκε ήταν περιορισμένο, το ίδιο και ο χρόνος αλλά και τα μέσα για τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Με την επιλογή αυτή θα απαντηθούν ορθά και αναλυτικά τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν εξ αρχής, αλλά και θα συλλεχθούν ταυτόχρονα πλούσια ποιοτικά δεδομένα.

Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε ήταν η ποιοτική συνέντευξη, η οποία σύμφωνα με τους Canell και Kahn, είναι «η συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων που ξεκινά από τον συνεντευκτή, με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών που είναι σχετικές με την έρευνα, και επικεντρώνεται σε περιεχόμενο που το καθορίζουν οι στόχοι της έρευνας με συστηματική περιγραφή, πρόβλεψη ή ερμηνεία». Η συγκεκριμένη μέθοδος πολλές φορές χρησιμοποιείται και συνδυαστικά με άλλες μεθόδους συλλογής δεδομένων (Cohen & Manion, 2000).

Θα πρέπει βέβαια να σημειωθεί το σημαντικότερο μειονέκτημα της ποιοτικής μεθόδου που είναι η αδυναμία γενίκευσης των ευρημάτων της, γεγονός που είναι φυσικό λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος. Η χρήση της, όμως, σε συνδυασμό με άλλες μικρές ποιοτικές έρευνες μπορεί να μας δώσει τη δυνατότητα να εξάγουμε κάποια γενικευμένα συμπεράσματα. (Bird κ.συν.1999),(Mason,2010).

7.1 Περιγραφή του δείγματος

Εξίσου σημαντική με την επιλογή της μεθοδολογίας και της διαμόρφωσης των ερευνητικών εργαλείων είναι και η «στρατηγική δειγματοληψίας» που έχει υιοθετηθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας, υποστηρίζουν πολλοί ερευνητές. Οι Cohen, Manion & Morrison (2012) υποστηρίζουν πως «το μέγεθος του δείγματος εξαρτάται από τους στόχους της έρευνας αλλά και από την ιδιαίτερη φύση του υπό εξέταση πληθυσμού». Λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαιτερότητες του πληθυσμού των Ρομά και της ιδιαίτερης διδακτικής εμπειρίας που αποκτήθηκε από τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν στους εν λόγω μαθητές, η παρούσα εργασία διεξήχθη με τη συμμετοχή 10 εκπαιδευτικών. Οι 5 από αυτούς διδάσκουν σε σχολείο της Καρδίτσας, όπου οι μαθητές είναι αμιγώς Ρομά (19^ο Δ.Σ. Καρδίτσας). Οι υπόλοιποι 5 είναι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε Δημοτικά Σχολεία της Καρδίτσας και των Σοφάδων (Π.Ε. Καρδίτσας), όπου τα τμήματα είναι μικτά με συμμετοχή μαθητών που είναι και Ρομά και μη Ρομά. Για την επιλογή του δείγματος οι μέθοδοι που εφαρμόστηκαν είναι τόσο αυτή του διαθέσιμου δείγματος (availability sample) (Robson, 2010), όσο και αυτή της σκόπιμης δειγματοληψίας (Ιωσηφίδης, 2008). Το γεγονός ότι η ερευνήτρια είχε τη δυνατότητα να είναι συχνά παρούσα στις σχολικές μονάδες, καθώς τα τελευταία τρία χρόνια εργάζεται ως παιδαγωγός στο Κέντρο Κοινότητας με Παράρτημα Ρομά με

αρμοδιότητες συνεργασίας με όλα τα σχολεία του Δήμου Καρδίτσας, στα οποία φοιτούν Ρομά μαθητές, βοήθησε στην επιλογή των εκπαιδευτικών και στο να είναι αυτοί διαθέσιμοι και θετικοί ως προς τη συμμετοχή τους στην έρευνα (Κυριαζή, 1999, Robson, 2010). Στην επιλογή των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε προσπάθεια να συμμετάσχουν δάσκαλοι με διαφορετικές ηλικίες και προϋπηρεσία σε σχολεία αμιγώς Ρομά ή με μικτό πληθυσμό με σκοπό τα ευρήματα της έρευνας να είναι αξιόπιστα και αντικειμενικά. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν το μήνα Δεκέμβριο του 2021 στην πόλη της Καρδίτσας και των Σοφάδων. Οι συνεντεύξεις διεξήχθησαν στο σχολείο των εκπαιδευτικών, εκτός από δύο που αφορούν την περιοχή των Σοφάδων που πραγματοποιήθηκαν τηλεφωνικά.

7.2 Ερευνητικό εργαλείο - Η ημιδομημένη συνέντευξη-ερωτήσεις

Η συνέντευξη που θεωρήθηκε ως πιο κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων από τα υποκείμενα της έρευνας είναι η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στην κοινωνική ποιοτική έρευνα. Αυτός ο τύπος της συνέντευξης δίνει μια ευελιξία, ως προς τη σειρά και τον τρόπο διατύπωσης των ερωτήσεων (Ιωσηφίδης, 2008), ενώ παράλληλα μας δίνει την δυνατότητα επαναδιατύπωσης (Robson,2010), γεγονός που αποτελεί σημαντικό παράγοντα στο να μας ωθήσει να επιλέξουμε το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο για τους σκοπούς και τους στόχους της παρούσας μελέτης.

Πιο συγκεκριμένα, το ερευνητικό εργαλείο που επιλέχθηκε αποτελείται από 5 μέρη. Στο πρώτο μέρος δηλώνονται τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του συνεντευξιαζόμενου Στο δεύτερο μέρος οι ερωτήσεις προσπαθούν να προσεγγίσουν τα αίτια της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης των μαθητών Ρομά σύμφωνα με την άποψη των εκπαιδευτικών. Στο τρίτο μέρος οι ερωτήσεις αφορούν τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά κατά την φοίτησή τους και τη συμβολή σε αυτές της πανδημίας πάντα σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Στο τέταρτο μέρος των ερωτήσεων της συνέντευξης γίνεται προσπάθεια να διερευνηθούν οι δυσκολίες που οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν όταν διδάσκουν σε τμήματα με μαθητές Ρομά. Τέλος, στο πέμπτο μέρος με τις ερωτήσεις που διατυπώθηκαν προσπαθήσαμε να ζητήσουμε και να κάνουμε μια αποτίμηση των

παρεμβατικών προγραμμάτων που έχουν ήδη γίνει ή διεξάγονται τώρα από ιδιωτικούς ή δημόσιους φορείς καθώς και τη συμβολή των Παραρτημάτων Ρομά των Κέντρων Κοινότητας .

7.3 Η πορεία της έρευνας

Αρχικά, διατυπώθηκε ο σκοπός και τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας και στη συνέχεια, αφού συντάχθηκαν οι ερωτήσεις της συνέντευξης και ορίστηκε το δείγμα, διεξήχθη η ημι-δομημένη συνέντευξη. Μετά την ολοκλήρωση των 10 συνεντεύξεων, απομαγνητοφωνήθηκε το ηχητικό υλικό που συλλέχθηκε σε σημειώσεις. Εν συνεχεία, καταγράφηκαν και ομαδοποιήθηκαν τα ποιοτικά ευρήματα της έρευνας, ενώ τα δημογραφικά στοιχεία παρουσιάζονται σε πίνακα. Εν κατακλείδι, πραγματοποιήθηκε η επιβεβαίωση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των αποτελεσμάτων, στηριζόμενη στη σχετική βιβλιογραφία ή σε άλλες σχετικές έρευνες που αναμένεται η δημοσιοποίησή τους.

8. Αποτελέσματα -Ανάλυση περιεχομένου συνεντεύξεων

Στη συνέχεια της μελέτης θα γίνει παρουσίαση και ανάλυση των απαντήσεων που δόθηκαν από τους ερωτώμενους. Η παρουσίαση θα γίνει σε πέντε υποκεφάλαια, όπου στο πρώτο θα παρουσιαστούν τα βασικά δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και στα επόμενα τέσσερα θα σταχυολογήσουμε τις κύριες απόψεις που προκύπτουν στα ερευνητικά ερωτήματα και θα προσπαθήσουμε να τις στηρίξουμε παρουσιάζοντας μερικές από τις απαντήσεις των ερωτώμενων.

8.1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων.

Στον παρακάτω συγκεντρωτικό πίνακα παρατηρούμε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Για τη διασφάλιση της ανωνυμίας τους χαρακτηρίζονται από το κεφαλαίο Ε (Εκπαιδευτικός) και έναν αριθμό από το 1 έως το 10.

Εκπαιδευτικός	Ηλικία	Φύλο	Μεταπτυχιακό	Σεμινάριο	Συνολική Προϋπηρεσία	Προϋπηρεσία με Ρομά
E1	51	A	OXI	OXI	26	8-αμγός
E2	48	A	OXI	OXI	21	6-αμγός
E3	44	Θ	OXI	NAI	19	7-αμγός
E4	58	Θ	OXI	NAI	34	14-αμγός
E5	54	Θ	OXI	OXI	30	8-αμγός
E6	50	A	OXI	OXI	22	2-μικτό
E7	47	A	NAI	NAI	20	1-μικτό
E8	39	Θ	OXI	NAI	14	2μικτό
E9	42	Θ	NAI	NAI	16	1μικτό
E10	36	Θ	OXI	OXI	10	1-μικτό

Όπως προκύπτει από τον πίνακα, στην έρευνα συμμετείχαν 6 γυναίκες (60%) και 4 άνδρες (40%). Ως προς την ηλικία 4 εκπαιδευτικοί είναι 50+ (40%), 4 εκπαιδευτικοί είναι στην ηλικιακή 40-49 (40%) και 2 στην ομάδα 30-39 (20%). Αξίζει να σημειωθεί ότι η περιοχή της Καρδίτσας είναι μια περιοχή με αρκετά μεγάλο μέσο όρο ηλικίας εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, επομένως η αναλογία τους στο δείγμα συμβαδίζει με την πραγματική αναλογία. Οι 2 από τους 10 είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού (20%) και 5 στους 10 (50%) έχουν παρακολουθήσει κάποιο σεμινάριο σχετικό με την εκπαίδευση των Ρομά. Ως προς τη γενική διδακτική προϋπηρεσία είναι ανάλογη με την ηλικία των εκπαιδευτικών. Έως 15 χρόνια διδακτική υπηρεσία έχουν 2 εκπαιδευτικοί (20%), από 16-25 έτη υπηρεσίας έχουν 4

εκπαιδευτικοί και από 26+ έχουν 4 εκπαιδευτικοί (40%). Όσον αφορά την προϋπηρεσία σε τμήμα με μαθητές Ρομά, οι 5 έχουν έως 2 έτη (50%) και οι άλλοι 5 (50%) από 6-14 έτη. Αυτό εξηγείται γιατί οι μισοί υπηρετούν χρόνια σε αμιγώς Ρομά Δημοτικό Σχολείο, επομένως κάθε χρόνο έχουν Ρομά μαθητές στην τάξη, ενώ οι υπόλοιποι μισοί υπηρετούν σε κανονικό σχολείο και έτυχε στις τάξεις τους τα δύο τελευταία χρόνια να έχουν και Ρομά μαθητές.

8.2 Αίτια σχολικής διαρροής και σποραδικής φοίτησης των μαθητών Ρομά

Στο δεύτερο τμήμα του ερωτηματολογίου και με την ουσιαστική έναρξη της συνέντευξης τέθηκαν 5 ερωτήματα, των οποίων στόχος ήταν να καταδειχθούν τα βασικά αίτια που οδηγούν τους μαθητές Ρομά να εγκαταλείψουν το σχολείο ή να μην έχουν συχνή και σταθερή παρουσία σ' αυτό.

Η πρώτη ερώτηση στη συγκεκριμένη ομάδα ερωτήσεων ήταν να υποδειχθούν οι παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά. Παρόλο που οι απαντήσεις ποικίλουν, όλοι οι ερωτώμενοι αναφέρουν ότι αυτό οφείλεται κυρίως στις αξίες και τα δεδομένα της φυλής και της κοινωνίας των Ρομά. Ο Ε2 αναφέρει πως «έχουν γενικά διαφορετική κουλτούρα από εμάς και αυτό φαίνεται και στο σχολείο. Δεν είναι πρωταρχικό ούτε καν δευτερεύον... συνήθως στέλνουν μόνο τα αγόρια στο σχολείο και αυτά όταν βγαίνουν για δουλειά με τους γονείς, πάλι δεν έρχονται... τα κορίτσια έρχονται λίγο στην αρχή και μετά τίποτα... άσε που τα παντρεύουν πολύ μικρά, μόλις τους έρθει η περίοδος μας λένε». Οι Ε 6-10 που διδάσκουν σε μικτό σχολείο υποστηρίζουν ότι οι Ρομά μαθητές απογοητεύονται, επειδή δεν γίνονται αποδεκτοί από τους υπόλοιπους μη Ρομά συμμαθητές τους. Ο Ε7 αναφέρει ξεκάθαρα: «δεν ενσωματώνονται στο σχολείο... τους απορρίπτουν οι συμμαθητές τους... φταίνει όμως και αυτοί... δεν προσπαθούν». Η Ε4 υποστηρίζει ότι οι Ρομά είναι πληθυσμοί, οι οποίοι πολύ συχνά μετακινούνται με αποτέλεσμα οι μαθητές να αλλάζουν σχολείο και να έχουν ελλιπή φοίτηση και αδυναμία προσαρμογής.

Στη δεύτερη ερώτηση της δεύτερης ενότητας των ερωτήσεων που αφορά την οικονομική κατάσταση των Ρομά και αν αυτή η κακή συνήθως κατάσταση επηρεάζει

την τακτική σχολική τους φοίτηση, οι απαντήσεις των ερωτώμενων συμπίπτουν. Όλοι πιστεύουν ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση. Η Ε5 συγκεκριμένα αναφέρει πως «πολλοί μαθητές δεν πάνε σχολείο γιατί είναι υποχρεωμένοι να βοηθήσουν στο εισόδημα της οικογένειας... βέβαια πολλές φορές δεν το κάνουν απαραίτητα από ανάγκη αλλά γιατί προτιμούν να πάνε ας πούμε για σίδερα παρά να έρθουν στο σχολείο». Ο Ε1 υποστηρίζει: «Οι συνθήκες ζωής τους στα περισσότερα παιδιά είναι άθλιες.. Ζουν σε παράγκες, χωρίς ρεύμα, χωρίς θέρμανση και πολλές φορές χωρίς ούτε καλό και ποιοτικό φαγητό. Όλες αυτές οι συνθήκες είναι ξεκάθαρο ότι επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση αλλά και τη σχολική επιτυχία, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον».

Η επόμενη ερώτηση αναφέρεται στα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά που επηρεάζουν τη φοίτησή τους. Σε αυτή την ερώτηση οι συνεντευξιζόμενοι επανέλαβαν αυτό που είχαν πει σε προηγούμενη ερώτηση, δηλαδή ότι οι Ρομά έχουν ένα δικό τους πολιτισμικό και αξιακό σύστημα, που επηρεάζει όλες τις κοινωνικές τους δραστηριότητες αλλά και τη σχολική τους φοίτηση. Η Ε5 συγκεκριμένα ανέφερε ότι: «Στην κουλτούρα τους κυριαρχεί ότι η μόρφωση είναι χαμένος χρόνος, ότι από μικροί πρέπει να ασχολούνται με πράγματα που τους φέρνουν οικονομικό κέρδος, ότι τα κορίτσια πρέπει να παντρευτούν σε πολύ μικρή ηλικία... Φυσικό είναι το σχολείο να μην είναι προτεραιότητα τους».

Στην προτελευταία ερώτηση της συγκεκριμένης ενότητας ρωτήσαμε ποιοι είναι οι λόγοι της χαμηλής επίδοσης και της σχολικής αποτυχίας των Ρομά μαθητών. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι και οι κοινωνικοί κυρίως αλλά και οι οικονομικοί δευτερευόντως επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των μαθητών Ρομά. Ορισμένοι υποστήριζαν ότι αυτό που θέλουν να μάθουν είναι η γραφή, η ανάγνωση και η βασική αριθμητική, τίποτε περισσότερο. Κάποιοι άλλοι δήλωσαν πως οι Ρομά δεν θέλουν να αλλάξουν τρόπο ζωής και να ενταχθούν στην κοινωνία μας. Θεωρούν το σχολείο ένα τρόπο αφομοίωσης τους και δεν το δέχονται. Όσον αφορά τους οικονομικούς παράγοντες η Ε10 ανέφερε: «Και άλλα παιδάκια έχουν οικονομικά προβλήματα στην οικογένειά τους και είναι άριστοι μαθητές. Ναι, μπορεί να τους δυσκολεύει αλλά δεν υπάρχει η θέληση να πετύχουν στο σχολείο». Η Ε8 υποστηρίζει: «Ο τρόπος ζωής τους σε συνδυασμό με τα πενιχρά οικονομικά τους, δεν επιτρέπουν στα περισσότερα παιδιά να έχουν στο σχολείο ικανοποιητική απόδοση».

Η τελευταία ερώτηση αυτού του κύκλου αφορά σε επιπλέον παράγοντες που δρουν ανασταλτικά στη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά. Σε αυτή την ερώτηση αρκετοί από τους ερωτώμενους απάντησαν πως η διγλωσσία, είναι αποτρεπτικός παράγοντας της συνεχούς και επιμελούς φοίτησης. Ο Ε2 ανέφερε: «τα παιδιά στο σπίτι τους, με την οικογένειά τους, τους φίλους τους, μιλάνε τη ρομανί. Έρχονται στο σχολείο και προσπαθούμε να τους μάθουμε τα ελληνικά... δεν είναι εύκολο, μπερδεύονται, δυσκολεύονται». Η Ε8 αναφέρει και τις συνεχείς αλλαγές σχολείων λόγω επαγγελματικής μετακίνησης. «Στην τάξη μου έχω δύο αδελφάκια Ρομά, κάθε Οκτώβριο φεύγουν με τους γονείς τους και πάνε να μαζέψουν ελιές στην Κρήτη... Ξανάρχονται την άνοιξη γιατί οι γονείς τους δουλεύουν σε αγροτικές δουλειές της περιοχής... Δεν μπορούν να συμβαδίσουν σε τίποτα με τα άλλα παιδιά και πολλές φορές μένουν σπίτι για να προσέχουν τα μικρότερα αδέρφια τους ή επειδή βαριούνται».

Συνοψίζοντας τα ευρήματα των συνεντεύξεων καταλήγουμε ότι τα βασικά αίτια της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης είναι κυρίως το κοινωνικοπολιτισμικό τους προφίλ, σε μικρότερο βαθμό τα οικονομικά τους προβλήματα αλλά σαφώς και αυτά επηρεάζουν καθώς και τα μαθησιακά προβλήματα που δημιουργούνται λόγω της σποραδικής φοίτησης και της διγλωσσίας.

8.3. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Covid-19

Η τρίτη ενότητα ερωτήσεων αποτελείται από πέντε ερωτήσεις και μέσα από αυτές προσπαθήσαμε να διερευνήσουμε τις βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, δίνοντας ιδιαίτερη προσοχή στις δυσκολίες που προέκυψαν κατά την περίοδο της πανδημίας του κορωνοϊού. Στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα αυτής της ενότητας ζητήσαμε να μάθουμε την άποψη των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και τα εμπόδια που συναντούν οι μαθητές Ρομά κατά τη σχολική τους φοίτηση.

Σχεδόν όλοι οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο χαμηλό γνωστικό επίπεδο των

Ρομά μαθητών, το οποίο οφείλεται κατά τη γνώμη τους στην έλλειψη ενδιαφέροντος για γνώση και μάθηση από την πλευρά τους αλλά και από την πλευρά της οικογένειας. Όταν στη συνέχεια ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αιτιολογήσουν την έλλειψη ενδιαφέροντος δόθηκαν διάφορες εξηγήσεις. Ο Ε2 είπε ότι οφείλεται στην κουλτούρα και στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο, ενώ η Ε4 έκανε λόγο για τη συμβολή της οικογένειας που απαξιώνει το σχολείο και ζητά από τα παιδιά- αγόρια και κορίτσια- να συμμετέχουν στην καθημερινή επαγγελματική δραστηριότητα της οικογένειας.

Επίσης ως βασικό εμπόδιο στην τακτική φοίτηση των παιδιών Ρομά είναι οι αρκετές απουσίες που κάνουν. Οι πολλές απουσίες όμως, σίγουρα δυσκολεύουν την απόδοσή τους. Η Ε5 ανέφερε ότι: «Λίγα παιδιά έρχονται καθημερινά στο σχολείο. Τα περισσότερα επιλέγουν μερικές μέρες της εβδομάδας και κάποια άλλα μερικές μέρες του μήνα. Βρίσκουν αστείες δικαιολογίες για το λόγο που λείπουν. Τις περισσότερες φορές αυτό γίνεται με την ανοχή των γονέων, για να μην πω με τις ευλογίες τους». Ο Ε1 αναφέρει ότι: «Αν ήμασταν ακριβείς στην καταχώρηση των απουσιών, τα περισσότερα παιδιά θα έχαναν τη χρονιά τους».

Επίσης, οι περισσότεροι ερωτώμενοι υποστήριξαν ότι ως σημαντικό εμπόδιο στη σχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών είναι η διαφορετική μητρική τους γλώσσα από αυτή που διδάσκονται... Όσον αφορά στη γλώσσα Ρομανί που μιλούν οι Ρομά, οκτώ εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι θεωρούν ότι ίσως να δυσκολεύει τα παιδιά στο σχολείο η κοινή νεοελληνική και ο τρόπος που είναι γραμμένα τα βιβλία, ενώ οι υπόλοιποι δύο υποστήριξαν ότι δεν αποτελεί εμπόδιο για μάθηση. Η Ε9 είπε χαρακτηριστικά ότι: «Υπάρχουν παιδιά με καταγωγή από άλλες χώρες στην τάξη που μιλούν άλλη γλώσσα και παρόλα αυτά τα καταφέρνουν μια χαρά».

Παράλληλα οι Ε6-Ε10, οι οποίοι υπηρετούν σε μικτό σχολείο ανέφεραν και την ύπαρξη ρατσιστικής συμπεριφοράς απέναντι στους Ρομά μαθητές από άλλες ομάδες μαθητών. Η συμπεριφορά αυτή κυρίως εκφράζεται λεκτικά ή απομονώνοντας τους από την υπόλοιπη τάξη. Η Ε10 χαρακτηριστικά αναφέρει: «Δεν τους καλούν σχεδόν ποτέ στα παιχνίδια ή τις δραστηριότητες της τάξης και κάποιοι, λίγοι για να είμαι ειλικρινής δεν τους αποκαλούν καν με το όνομά τους αλλά με το προσωνύμιο της φυλής τους». Η Ε8 εντοπίζει αυτή την απομόνωση των μαθητών Ρομά όχι μόνο στην αρνητική διάθεση των μη Ρομά μαθητών αλλά και από την αρνητική διάθεση ή

την αδιαφορία των Ρομά μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει ότι: «Δεν θέλουν να έχουν επαφές με άλλα παιδιά του σχολείου... Ίσως επειδή υστερούν μαθησιακά, ίσως ντρέπονται γιατί είναι διαφορετικά, κυρίως εμφανισιακά, ίσως επειδή φοβούνται την απόρριψη, τα Ρομά δημιουργούν κάποια «γκέτο» μέσα στα σχολεία και δεν επιτρέπουν στους εαυτούς τους να ενσωματωθούν».

Στην δεύτερη ερώτηση αυτού του κύκλου ερωτήσεων ζητήσαμε από τους ερωτώμενους να μας απαντήσουν αν δυσκολεύονται οι μαθητές Ρομά να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον και για ποιους λόγους. Όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι οι Ρομά-μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο σχολείο κυρίως στο μαθησιακό κομμάτι. Στη συνέχεια όμως οι εκπαιδευτικοί E1-E5, οι οποίοι υπηρετούν σε Δημοτικό Σχολείο, το οποίο έχει μόνο Ρομά μαθητές επισημαίνουν ότι σε ένα γενικό πλαίσιο οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα ένταξης. Ο E2 αναφέρει πως: «Το αμιγώς Ρομά σχολείο λειτουργεί σε ένα πιο διαφορετικό πλαίσιο από τα μικτά. Προσαρμόζουμε και το ωράριο του σχολείου αλλά και το διδακτικό υλικό, αν και αυτό δεν προβλέπεται, ώστε να πετύχουμε ακριβώς αυτό, να ενταχθούν τα παιδιά πιο εύκολα. Τα παιδιά έρχονται από το σπίτι τους και συνήθως αγνοούν βασικούς κανόνες συμβίωσης, καθαριότητας, επικοινωνίας. Προσπαθούμε, λοιπόν, να «επέμβουμε» σε αυτούς τους τομείς». Η E5 συμπληρώνει: «Μας βοηθά και βοηθά και τα παιδιά ότι είναι όλα Ρομά. Προσαρμόζομαστε κι εμείς αλλά και αυτά πιο εύκολα».

Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί E6-E10 που υπηρετούν σε μικτά σχολεία εντοπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα ένταξης στο σχολικό περιβάλλον. Θεωρούν ότι πολλές φορές οι Ρομά-μαθητές γίνονται θύματα άμεσων ή έμμεσων ρατσιστικών συμπεριφορών, γεγονός το οποίο τους εμποδίζει να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον. Παράλληλα, και η κουλτούρα τους δεν τους επιτρέπει να «προσπαθήσουν» να ενταχθούν ομαλά. Ο E6 υποστηρίζει: «Στην τάξη μου υπάρχουν τρεις μαθητές Ρομά. Συνεργάζονται με άλλα παιδιά όταν τους το ζητήσω...υποτυπωδώς... Όμως από εκεί και πέρα δεν κάνουν καμία προσπάθεια». Μόνο η E9 έχει διαφορετική άποψη: «Έχω δύο μαθητές Ρομά, προσπαθούν πολύ, και στα μαθήματα, υστερούν βέβαια, και στις σχέσεις τους με τα άλλα παιδιά. Ίσως είναι η εξαίρεση που επιβεβαιώνει τον κανόνα αλλά οφείλω να το καταθέσω».

Η τρίτη ερώτηση αυτής της ενότητας αφορά τη μητρική γλώσσα των Ρομά (Ρομανί) και πώς αυτή επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία. Σύσσωμο το δείγμα απάντησε ότι σίγουρα η διγλωσσία είναι ανασταλτικός παράγοντας ομαλής ένταξης και σχολικής επιτυχίας. Αρκετά παιδιά έρχονται στο σχολείο γνωρίζοντας ελάχιστα ή καθόλου την νεοελληνική και δυσκολεύονται ακόμη να κατανοήσουν απλές οδηγίες. Βέβαια, όλοι ανέφεραν ότι το επίπεδο γνώσης της νεοελληνικής δεν είναι ίδιο σε όλα τα παιδιά και εξαρτάται κυρίως από τα ερεθίσματα που δίνονται από την οικογένεια. Αυτό που είναι κοινά αποδεκτό είναι ότι οι μαθητές Ρομά έρχονται στο σχολείο με πολύ χαμηλό γλωσσικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η Ε3 δασκάλα της Α΄ τάξης σε σχολείο μόνο με Ρομά μαθητές αναφέρει: «Υπάρχουν παιδάκια που δεν κατανοούν ούτε τις βασικές εντολές που δίνω στα ελληνικά. Για να καταφέρουμε να συνεννοηθούμε, καταφεύγω να χρησιμοποιώ εγώ μερικές φράσεις στη ρομανί που έμαθα μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο ή χρησιμοποιώ άλλα παιδιά ως διαμεσολαβητές». Ο Ε6 υποστηρίζει ότι πολλές φορές οι Ρομά μαθητές χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους για να έχουν μια δική τους επικοινωνία μέσα στην τάξη. Συγκεκριμένα αναφέρει: « ..όταν εκνευρίζονται ή θέλουν να πουν πράγματα και θέλουν να μην τους καταλαβαίνουν οι υπόλοιποι, χρησιμοποιούν τη γλώσσα τους ...Είναι πολύ εκνευριστικό». Η Ε9 παρόλο που συμφωνεί ότι η διγλωσσία είναι παράγοντας που δυσκολεύει τη σχολική επίδοση αναφέρει ότι έχει και άλλα παιδιά από άλλες χώρες που στο σπίτι μιλάνε άλλη γλώσσα (αλβανικά) αλλά ανταποκρίνονται πολύ καλά στις σχολικές απαιτήσεις.

Στην τέταρτη και τελευταία ερώτηση αυτού του κύκλου των ερωτήσεων έγινε προσπάθεια να ανιχνευθεί το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών στη διαδικασία της τηλεκπαίδευσης, η οποία προέκυψε λόγω της πανδημίας. Συνολικά, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε από τις απαντήσεις ότι η συμμετοχή ήταν ισχνή και η διαδικασία όσες φορές πραγματοποιήθηκε ήταν αρκετά προβληματική. Ο Ε1 δηλώνει ευθαρσώς: «Για να είμαι ειλικρινής δεν έγινε τηλεκπαίδευση... Ήταν δύσκολο να βρούμε τους γονείς να κάνουν λογαριασμούς και να κάνουμε σύνδεση... αν και είχαν αρκετοί κινητά προφασίζοταν ότι δεν έχουν σύνδεση... Έγινε μια προσπάθεια χωρίς όμως να έχουμε ιδιαίτερη επιτυχία..Είναι και ο χαμηλός ψηφιακός εγγραμματοπισμός... παιδιών και γονιών δεν βγάζεις άκρη».. Στο ίδιο μήκος κύματος και η Ε5: «Προσπαθήσαμε... αλλά οι υποδομές ήταν και παραμένουν σε πολύ κακό επίπεδο... αλλά και καλύτερες να ήταν νομίζω ότι πολύ μικρός αριθμός μαθητών θα συνδεόταν».

Και οι εκπαιδευτικοί E6-E10 των μικτών σχολείων παραδέχονται ότι αντιμετώπισαν προβλήματα με τους Ρομά μαθητές στην διαδικασία της τηλεκπαίδευσης. Η E8 αναφέρει ότι οι μαθητές δεν συμμετείχαν και δεν μπορούσε η ίδια και η διευθύντρια της να έρθει σε συνεννόηση με τους γονείς τους. Η E6, E7 και E10 αναφέρουν ότι κάποιες φορές συμμετείχαν οι Ρομά μαθητές τους στην τηλεκπαίδευση, όχι όμως σταθερά και κυρίως από συσκευή που δεν τους εξυπηρετούσε (κινητό). Η E9 αντίθετα έδωσε ένα θετικό πρόσημο στη διαδικασία της συμμετοχής των Ρομά μαθητών της στην τηλεκπαίδευση. «Στην αρχή υπήρξαν κάποια προβλήματα με τους λογαριασμούς, την σύνδεση, από ένα σημείο όμως και πέρα μπήκαν όλα σε μια σειρά... Πήγαμε αρκετά καλά».

8.4 Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας

Στην τέταρτη ενότητα της συνέντευξης δημιουργήθηκε ένας κύκλος έξι ερωτήσεων όπου σκοπό έχουν να καταδείξουν αν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μαθητές Ρομά αντιμετωπίζουν κάποιες δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία, ποιες είναι αυτές και σε ποιο βαθμό. Στρέφουμε σε αυτή την ενότητα το επίκεντρο της μελέτης στους εκπαιδευτικούς και πως αυτοί βιώνουν την εκπαίδευση των Ρομά.

Η πρώτη ερώτηση αυτής της ενότητας ζητούσε από τις/τους εκπαιδευτικούς να αναφερθούν στα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι ίδιες/ίδιοι στη σχολική πραγματικότητα, τα οποία οφείλονται στην ύπαρξη μαθητών Ρομά και αν ο αριθμός αυτών των μαθητών στην τάξη παίζει ρόλο. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (9 στους 10) είπαν ότι αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα που οφείλονται στους Ρομά μαθητές τους. Μόνο η E9 ανέφερε ότι: «Στην δική μου τάξη οι Ρομά μαθητές δεν δημιουργούν κάποια επιπλέον δυσκολία ή πρόβλημα. Καταλαβαίνω από συζητήσεις που έχω με συναδέλφους ότι αυτό δεν ισχύει σε όλα τα τμήματα με μαθητές Ρομά. Το αντίθετο μάλιστα».

Οι εκπαιδευτικοί E1-E5 (εκπαιδευτικοί αμιγώς Ρομά σχολείου) αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην πειθαρχία και στην επιβολή των κανόνων της τάξης. Ο E2 σημειώνει: «Ο βασικός μου στόχος τόσα χρόνια που διδάσκω σε σχολείο Ρομά, στην αρχή αλλά και στη διάρκεια της χρονιάς είναι να μπορέσω να

«κρατήσω» την τάξη σε ένα σημείο που να μπορεί να γίνει μάθημα. Μην νομίζεις! Δεν είναι εύκολο. Πάντα υπάρχουν δύο, τρεις που δημιουργούν το πρόβλημα, αλλά παρασύρονται εύκολα και όλοι οι υπόλοιποι». Η Ε4 αναφέρει : «Είναι πολλές φορές αρκετά επιθετικά. Ειδικά, στα διαλείμματα. Πρέπει να έχουμε συνέχεια αυξημένη την προσοχή μας, γιατί δημιουργούνται εντάσεις μεταξύ τους ή τα αγόρια πειράζουν τα κορίτσια».

Παράλληλα, οι συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως μεγάλη δυσκολία και σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν σχετικά με το θέμα της επικοινωνίας. Αρκετά παιδιά μιλούν μόνο τη Ρομανί και η γνώση τους στην νεοελληνική δεν είναι καν στο επίπεδο αρχάριου. Η Ε5 αναφέρει ότι «Πολλές φορές δεν καταλαβαίνουν αυτά που τους λέω ή κάνουν ότι δεν καταλαβαίνουν. Εγώ, μετά από τόσα χρόνια στο σχολείο έχω μάθει τα βασικά αλλά όταν θέλουμε στο μάθημα να προχωρήσουμε σε κάτι πιο περίπλοκο είναι πολύ δύσκολο να το διδάξω και να γίνω κατανοητή».

Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ως δυσκολία το χαμηλό ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές Ρομά για τα σχολικά αντικείμενα. Το χαμηλό ενδιαφέρον που πηγάζει από κοινωνικά και οικογενειακά αίτια δημιουργεί χαμηλή επίδοση και σχολική αποτυχία. Ο Ε1 αναφέρει: «Είναι πολύ δύσκολο να διδάξεις σε παιδιά που έρχονται χωρίς θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες από το σπίτι. Δεν μπορείς να τους δημιουργήσεις ένα κίνητρο, τη στοιχειώδη διάθεση να ασχοληθούν με αυτά που θέλεις να τους διδάξεις».

Οι Ε6-Ε10 (εκπαιδευτικοί μικτών τάξεων και σχολείων) με εξαίρεση την Ε9 αναφέρουν ως σημαντική δυσκολία την ανομοιογένεια του τμήματος και την ανάγκη της χρησιμοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας για την επίτευξη κάποιων εκπαιδευτικών στόχων. Ο Ε6 αναφέρει: «Κάθε φορά που έχω Ρομά στο τμήμα αναγκάζομαι να προετοιμάσω μια διαφορετική διδασκαλία με διαφορετικό υλικό και διαφορετικούς στόχους. Είναι αρκετά κουραστικό, όταν αυτό γίνεται καθημερινά και πολλές φορές απογοητευτικό, όταν δεν βλέπω αποτέλεσμα. Το επίπεδό τους είναι πολύ χαμηλό και αρκετές φορές δεν συνάδει με την ηλικία τους».

Αξίζει να αναφερθεί και η άποψη της Ε9, η οποία δηλώνει: «Αντιμετωπίζω προβλήματα με τους Ρομά, όπως και με τους μη Ρομά μαθητές. Δεν νομίζω ότι έχει σημασία η φυλή. Ας μην παρασυρόμαστε και γινόμαστε ρατσιστές».

Στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος που αφορά το κατά πόσο ο αριθμός των Ρομά μαθητών μέσα στην τάξη επιτείνει τα προβλήματα και τις δυσκολίες η συντριπτική πλειοψηφία απάντησαν πως αυτό ισχύει, δηλαδή όσο περισσότεροι είναι οι Ρομά μαθητές τόσο πιο πιθανόν είναι να υπάρχουν περισσότερες δυσκολίες. Αρκετοί ερωτώμενοι όμως είτε εργάζονται σε αμιγώς Ρομά τμήμα, είτε σε μικτό δήλωσαν πως θεωρούν λιγότερες τις δυσκολίες και τα προβλήματα όταν διδάσκουν σε ένα αμιγώς Ρομά τμήμα παρά σε ένα μικτό με πολλούς Ρομά μαθητές. Ο Ε7 πιο συγκεκριμένα : «Αν ένα τμήμα είναι μικτό, νομίζω ότι αν υπάρχουν μέχρι 3-4 μαθητές μπορούμε να πετύχουμε αρκετούς από τους στόχους μας. Αν είναι περισσότεροι είναι πολύ δύσκολο. Κάποιο τμήμα της τάξης θα αδικηθεί».

Η δεύτερη ερώτηση αυτού του κύκλου ερωτήσεων αφορά τη χρήση κάποιου επιπλέον εκπαιδευτικού υλικού από τους εκπαιδευτικούς για να βοηθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών Ρομά. Καταρχήν, αξίζει να σημειωθεί πως το Αναλυτικό Πρόγραμμα δεν προβλέπει διαφορετικό προσαρμοσμένο πρόγραμμα ή υλικό για τους Ρομά μαθητές. Όλοι οι εκπαιδευτικοί υποστήριξαν ότι το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα είναι υπερβολικά απαιτητικό από τους Ρομά μαθητές. Οι απαντήσεις στο συγκεκριμένο ερώτημα χωρίστηκαν σε τρεις ουσιαστικά κατηγορίες. Τρεις από αυτούς δήλωσαν πως χρησιμοποιούν συστηματικά επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό, άλλοι τρεις το χρησιμοποιούν, όχι όμως καθημερινά, ενώ οι υπόλοιποι 4 απάντησαν πως δεν χρησιμοποιούν σχεδόν ποτέ. Ο Ε1 υποστηρίζει: «Τα διδακτικά βιβλία και οι εργασίες είναι πολύ δύσκολα για τους περισσότερους μαθητές. Το γλωσσικό τους και μορφωτικό επίπεδο με το οποίο έρχονται στο σχολείο είναι χαμηλό. Ίσως χρειαζόταν βιβλία με κείμενα με απλούστερες προτάσεις και περισσότερες εικόνες. Υπάρχει επιπλέον υλικό σχετικό για αυτές τις ομάδες, όμως δεν το χρησιμοποιώ συστηματικά. Προσπαθώ να απλουστεύσω το μάθημα και τη διδακτέα ύλη μέσα στην τάξη». Η Ε9 αναφέρει : «Χρησιμοποιώ επιπλέον εκπαιδευτικό υλικό στην τάξη, όχι όμως πρόσθετο εγκεκριμένο υλικό για μαθητές Ρομά αλλά αυτό που εγώ κρίνω ότι θα βοηθήσει τους μαθητές μου. Η Ε10 αναφέρει : «Είναι πολύ καλό να χρησιμοποιούμε ιδιαίτερο εκπαιδευτικό υλικό για τους Ρομά μαθητές μας. Τους βοηθάει πολύ. Το κάνω συχνά όχι όμως καθημερινά».

Στην τρίτη ερώτηση της τέταρτης ενότητας ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας απαντήσουν αν αντιμετωπίζουν προβλήματα πειθαρχίας και

συμπεριφοράς στο σχολείο. Η πλειοψηφία των ερωτώμενων ανέφερε ότι αντιμετωπίζει προβλήματα πειθαρχίας και συμπεριφοράς από τους Ρομά μαθητές. Η Ε4 αναφέρει: «Δεν μπορούν να υπακούσουν σε κανόνες και έρχονται στο σχολείο χωρίς πολλές φορές να έχουν πάει στο Νηπιαγωγείο, με αποτέλεσμα να μην γνωρίζουν τους κανόνες συμπεριφοράς της τάξης» Ο Ε1 αναφέρει εκτός από την έλλειψη πειθαρχίας και την παρουσία σε έναν αριθμό μαθητών του, της παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζει: «Και επίσης, η παραβατικότητα (...) Παραβατικότητα των μαθητών, που εντάξει είναι μικροπαραβατικότητα... και δεν εννοώ κλοπές και τέτοια, εννοώ στη συμπεριφορά τους ,στο πώς κινούνται μέσα στο σχολείο».

Όσον αφορά το θέμα των σχέσεων μεταξύ των μαθητών Ρομά μεταξύ τους υπάρχει η κοινή παραδοχή από όλους τους ερωτώμενους πως συνήθως υπάρχει μια θετική προδιάθεση για μια πιο στενή σχέση μεταξύ των Ρομά. Ειδικά, όταν βρισκόμαστε σε ένα μικτό σχολείο, τότε αυτή η σχέση είναι ακόμη πιο δυνατή. Ο Ε6 αναφέρει πως: «...Είναι εξαιρετικά σπάνιο να αποκτήσουν πολύ στενές σχέσεις Ρομά και μη Ρομά μαθητές. Αυτές είναι συνήθως από αρνητικές έως ουδέτερες». Στην περίπτωση των αμιγώς Ρομά σχολείων οι σχέσεις των μαθητών ποικίλουν ενσωματώνοντας όμως κάποια αρνητικά κοινωνικά χαρακτηριστικά τους. Ο Ε2 σημειώνει :«...Οι σχέσεις τους δεν διαφέρουν από το είδος των σχέσεων των μη Ρομά μαθητών. Ίσως, υπάρχει μια μεγαλύτερη έμφυτη επιθετικότητα που πηγάζει από τις κοινωνικοπολιτισμικές καταβολές τους...» Η Ε5 υποστηρίζει: «Συνήθως είναι ζωνηρά παιδιά με αρκετές ελλείψεις στη γνώση των κανόνων συμπεριφοράς...» Αυτό αντικατοπτρίζεται και στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.. Αρκετές φορές γίνονται αγενή, εριστικά και επιθετικά».

Η τέταρτη ερώτηση αυτής της ενότητας προσπάθησε να φωτίσει το θέμα της σχέσης και της επικοινωνίας των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών Ρομά. Η συντριπτική πλειοψηφία δηλώνει ελάχιστα έως καθόλου ικανοποιημένη για τη σχέση, τη συνεργασία και την επικοινωνία που έχουν με τους γονείς των Ρομά μαθητών. Μόνο μία εκπαιδευτικός (Ε9) δήλωσε ότι η συνεργασία της είναι αρκετά καλή και την βοηθά να βελτιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι υπόλοιποι την χαρακτήρισαν υποτυπώδη, ανούσια και υποστήριξαν ότι δεν έχουν οι γονείς ως προτεραιότητα την εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών-Ρομά. Ο Ε1 δηλώνει: «Δεν

είναι καθόλου ικανοποιητική. Δεν υπάρχει καμία συνεργασία .Δεν υπάρχει διάθεση να ακολουθήσουν τις συμβουλές μας για το μέλλον των παιδιών τους μέσα στο σχολείο ή και γενικότερα». Όλοι οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα τονίζουν πως είναι σημαντική η συμμετοχή των γονέων στη διαδικασία της εκπαίδευσης, η επικοινωνία και η συνεργασία με το διδακτικό προσωπικό, διαδικασίες που παραμένουν συνήθως σχεδόν ανύπαρκτες. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της E3: «Η κουλτούρα των Ρομά δεν τους επιτρέπει να εξελίσσονται τα παιδιά τους. Πολλές φορές οι γονείς μας μειώνουν μπροστά στα παιδιά τους και δείχνουν ξεκάθαρα ότι δεν μας λαμβάνουν σοβαρά υπόψη, ούτε θεωρούν τη δουλειά μας αξιόλογη». Η E8 ανέφερε ως αιτία μικρής επικοινωνίας το μορφωτικό επίπεδο των γονέων Ρομά που συνήθως είναι πολύ χαμηλό. «Οι περισσότεροι από τους γονείς είναι αναλφάβητοι και δεν έχουν το επίπεδο να κατανοήσουν αυτά που τους λέμε και να κάνουμε έναν ικανοποιητικό και σωστό διάλογο».

Τελευταία ερώτηση αυτού του κύκλου ερωτήσεων αφορά τα προβλήματα που ενέσκηψαν λόγω της πανδημίας στην εκπαιδευτική διαδικασία και αφορούν τους μαθητές Ρομά. Σύμφωνα με τη μεγάλη πλειοψηφία των ερωτώμενων η έλευση της πανδημίας έφερε πολλές αλλαγές στη σχολική καθημερινότητα, στις οποίες αλλαγές ήταν πολύ δύσκολο να συνηθίσουν και να συμβιβαστούν οι μαθητές Ρομά. Η πρώτη αλλαγή ήταν η εφαρμογή της τηλεεκπαίδευσης για μεγάλα διαστήματα των δύο τελευταίων σχολικών ετών. Η τηλεεκπαίδευση βρήκε αρχικά όλους τους εμπλεκόμενους (μαθητές και εκπαιδευτικούς) απροετοίμαστους και δημιούργησε αρκετές δυσκολίες. Όσον αφορά όμως τους μαθητές Ρομά αυτό ήταν ένα πολύ πιο δύσκολο εγχείρημα. Υπήρξε σημαντική έλλειψη σε τεχνολογικό εξοπλισμό (δίκτυο και συσκευή), πολύ χαμηλός ψηφιακός εγγραμματισμός των μαθητών και των γονέων και τέλος μικρή έως μηδαμινή διάθεση από τους γονείς αλλά και τους μαθητές Ρομά, ώστε να συμμετέχουν τα παιδιά στη συγκεκριμένη διαδικασία. Έτσι, έμειναν τα παιδιά για μήνες εκτός καμίας μορφής εκπαίδευσης. Η E4 δηλώνει για τα προβλήματα της τηλεεκπαίδευσης: «Με το που έκλεισαν τα σχολεία και ξεκίνησε η τηλεεκπαίδευση δεν μπορούσαμε να έχουμε καμία επικοινωνία με τα περισσότερα από τα παιδιά του σχολείου. Έγιναν προσπάθειες από τον διευθυντή και από την παιδαγωγό του Κέντρου κοινότητας, για να οργανωθεί η τηλεεκπαίδευση με κάποιο σεβαστό αριθμό μαθητών αλλά για να είμαι ειλικρινής η συμμετοχή ήταν πολύ μικρή, σχεδόν ανύπαρκτη». Η E5 συμπληρώνει «Μας έλεγαν... δεν έχουμε τάμπλετ, δεν

έχουμε δίκτυο... πήραν την επιδότηση από το κράτος.. αλλά ένας θεός ξέρει τι την κάνανε... μάλλον τους βόλεψε περισσότερο που δεν έρχονταν στο σχολείο».

Μεγάλα προβλήματα αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί από τους Ρομά μαθητές και στην περίοδο της διά ζώσης διδασκαλίας. Τα πρωτόκολλα με τους κανόνες που έπρεπε να τηρηθούν στις τάξεις αλλά και έξω από αυτές τις περισσότερες φορές δεν τηρούνταν. Η χρήση масκών, η τήρηση αποστάσεων μεταξύ των μαθητών, η σωστή χρήση αντισηπτικού και η αυστηρή τήρηση κανόνων υγιεινής στο αμιγώς Ρομά σχολείο ειδικά, ήταν και είναι μια πολύ δύσκολη υπόθεση. Οι εκπαιδευτικοί Ε1-Ε5 δήλωσαν ομόφωνα ότι αντιμετώπισαν τεράστια δυσκολία στην εφαρμογή των προαναφερθέντων μέτρων. Ο Ε1 αναφέρει: «Η τήρηση των κανόνων καθαριότητας και η σημασία της τήρησης τους, για τους Ρομά είναι ένα θέμα άνευ ουσίας. Και πριν την πανδημία, κυρίαρχος στόχος μας ήταν να διδάξουμε τους βασικούς κανόνες καθαριότητας, βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την καθαριότητα...Πραγματικά αυτά τα παιδιά υστερούν πολύ... Τώρα με τον covid όλα έγιναν πιο δύσκολα και απαιτητικά για εμάς». Η Ε3 προσθέτει και το πρόβλημα που δημιουργήθηκε με τα self-test και ρίχνει και κάποια ευθύνη στο κράτος. «Η διαδικασία με τα self-test ήταν μια ακόμη διαδικασία που μας δημιούργησε πρόβλημα. Έπρεπε το κράτος να κατανοήσει τις δυσκολίες της συγκεκριμένης πολιτισμικής ομάδας και να ορίσει ένα άλλο πλαίσιο. Μας αναγκάζει να παρανομήσουμε πολλές φορές, γιατί διαφορετικά θα τους αποκλείσουμε από το σχολείο. Στην αρχή δεν ήξεραν να τα κάνουν, ευτυχώς βοήθησε η Παιδαγωγός και η Νοσηλεύτρια του Παραρτήματος, γιατί έκαναν επίδειξη στους γονείς αλλά ήταν δύσκολο να τα δηλώσουν. Πώς να γίνει αυτό όταν δεν έχουν την τεχνογνωσία ή την υποδομή; Τους βοηθούν τα παιδιά από το Παράρτημα και η Παιδαγωγός... αλλά είναι πρακτικά αδύνατο για τόσα παιδιά».

Οι εκπαιδευτικοί των μικτών σχολείων Ε6-Ε10 συμφώνησαν στην πλειοψηφία στα προβλήματα που δημιούργησε η πανδημία και αφορά τους Ρομά, όμως ο μικρότερος αριθμός των Ρομά μαθητών έκανε τα προβλήματα τις περισσότερες φορές πιο διαχειρίσιμα. Βέβαια η μη τήρηση των μέτρων από τους Ρομά δημιούργησε κόντρες και αντιδικίες με κάποιους άλλους μαθητές που θεωρούσαν ότι έβαζαν σε κίνδυνο την υγεία τους. Η Ε10 δηλώνει: « Στην αρχή κάναμε μεγάλη προσπάθεια για μπορέσουμε να τους πείσουμε να κάνουν αυτά που προβλέπονται... Το κάνουν συνήθως...Όταν δεν το κάνουν δημιουργούνται συχνά τσακωμοί με τα υπόλοιπα

παιδιά της τάξης».

8.5 Αποτίμηση της εφαρμογής θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής φοίτησης και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά

Στον τελευταίο κύκλο ερωτήσεων γίνεται προσπάθεια μέσα από τις απαντήσεις να αποτιμηθεί η συνεισφορά κάποιων θεσμικών παρεμβατικών δράσεων στην μείωση της σχολικής διαρροής των Ρομά και της συστηματικότερης φοίτησης. Στην πρώτη ερώτηση προσπαθήσαμε να διαγνώσουμε αν έχουν συμμετάσχει σε τέτοια προγράμματα ή δράσεις οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Σε μια πρώτη ανάγνωση των απαντήσεων θα καταλήγαμε στο συμπέρασμα ότι υπάρχει χαμηλό ενδιαφέρον και μικρή συμμετοχή σε τέτοιου είδους παρεμβατικά προγράμματα. Οι απαντήσεις που δόθηκαν μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί του αμιγώς Ρομά σχολείου (E1-E5) είχαν εμπλακεί σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα του πανεπιστημίου Θεσσαλίας που κάποια στιγμή ατόνησε και σταμάτησε. Από τότε δεν έχουν εμπλακεί ξανά και φαίνεται πως δεν έχουν τη διάθεση. Υπήρξε μάλιστα ο υπαινιγμός πως πολλά από αυτά τα προγράμματα δεν έχουν στόχο να βοηθήσουν τους Ρομά αλλά να εξυπηρετήσουν κάποιους ανθρώπους επαγγελματικά και οικονομικά. Ο E1 συγκεκριμένα αναφέρει: «Η Ευρώπη θέλει να δημιουργηθούν τέτοια προγράμματα και δράσεις και δίνει και τους οικονομικούς πόρους...Το εκμεταλλεύονται κάποιοι και εμείς που πρέπει να τα εκτελέσουμε δεν κερδίζουμε τίποτε, ούτε τα παιδιά τελικά».

Από την άλλη οι εκπαιδευτικοί των μικτών σχολείων απάντησαν οι περισσότεροι ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα, αφού πιστεύουν ότι ο αριθμός των Ρομά που είναι στο σχολείο τους είναι μικρός και δεν τους αφορά άμεσα. Θεωρούν ότι αυτό είναι απαραίτητο για εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε αμιγώς Ρομά σχολεία γιατί εκεί είναι μεγαλύτερο το πρόβλημα. Η E7 και Η E9 απάντησαν ότι δεν έχουν συμμετάσχει σε σχετικά προγράμματα αλλά έχουν κάνει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που είναι πιστεύουν αρκετά σχετικά. Η E9 συγκεκριμένα απάντησε πως: «Το μεταπτυχιακό μου και αρκετά σεμινάρια που έχω κάνει έχουν αναφορές στη σχολική φοίτηση και διαρροή ευάλωτων κοινωνικών και

πολιτισμικών ομάδων. Όμως δεν μου έχει δοθεί η ευκαιρία να πάρω μέρος σε κάποιο σχετικό πρόγραμμα ή δράση. Θεωρώ ότι τέτοιου είδους προγράμματα αφορούν τους εκπαιδευτικούς των αμιγώς Ρομά σχολείων».

Στη δεύτερη ερώτηση του τελευταίου κύκλου ερωτήσεων ζητήσαμε να μάθουμε την άποψη των ερωτώμενων για τέτοιου είδους προγράμματα και δράσεις και το αν και κατά πόσο αυτά βοηθούν την εκπαίδευση των Ρομά και εμποδίζουν τη σχολική διαρροή. Μεγάλο ποσοστό των ερωτώμενων έδειξε κάποιο σκεπτικισμό ως προς την πραγματοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Ο E1 υποστηρίζει ότι : «Κρίνοντας από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών, θα μου επιτρέψεις να είμαι πολύ επιφυλακτικός. Δεν ξέρω αν αλλάξει κάτι στην συνέχεια αλλά θεωρώ ότι είναι δύσκολο». Ο E2 αναφέρει πως «κάθε προσπάθεια που γίνεται πρέπει να είναι καλά οργανωμένη μέσα στο πλαίσιο μιας συνεχόμενης κεντρικής πολιτικής. Στη χώρα μας με κάθε αλλαγή κυβέρνησης, για να μην πω με κάθε αλλαγή υπουργού παιδείας αλλάζει η γενική στόχευση και προσέγγιση των ευάλωτων ομάδων ανάμεσα στις οποίες είναι και οι Ρομά» Η E4 επαναφέρει το θέμα των χρηματοδοτήσεων: «Νομίζω ότι όταν δίνονται τόσα χρήματα από την Ευρωπαϊκή Ένωση για την ένταξη των Ρομά, θα έπρεπε και εμείς που είμαστε αυτοί που θα πραγματοποιήσουμε τις δράσεις και τα προγράμματα αυτά να αμειφθούμε. Αυτό θα δώσει σε εμάς και σε όσους εκπαιδευτικούς θελήσουν να ασχοληθούν με τη συγκεκριμένη ομάδα ένα σημαντικό κίνητρο να προσπαθήσουμε περισσότερο». Από την άλλη, η E9 σε μεγαλύτερο βαθμό και η E7 πιο συγκρατημένα δείχνουν να πιστεύουν ότι πρέπει να συνεχίσουν να αναπτύσσονται τέτοια προγράμματα και δράσεις, διότι οι γνώσεις που θα δώσουν στους εκπαιδευτικούς και τα πλαίσια που θα δημιουργήσουν μπορούν να αποτελέσουν εργαλεία στα χέρια των εμπλεκόμενων για βελτίωση της εκπαίδευσης και μείωση της διαρροής των Ρομά.

Η τρίτη ερώτηση αυτής της τελευταίας ενότητας αφορά το θεσμό των Κέντρων Κοινότητας και ειδικότερα τα Παραρτήματα Ρομά αυτών των Κέντρων. Έγινε προσπάθεια να αναδειχθεί το μέγεθος και το είδος της συνεργασίας των σχολείων με μαθητές Ρομά με τα Παραρτήματα Ρομά και εστίασαμε στο αν αυτή η συνεργασία βοηθά στη μείωση της σχολικής διαρροής. Οι απαντήσεις για το συγκεκριμένο ερώτημα ήταν για πρώτη φορά ομόφωνες, τουλάχιστον ως προς το πρόσημο της συνεργασίας σχολείου-Παραρτήματος και αυτό ήταν θετικό. Όλοι οι

εκπαιδευτικοί δήλωσαν πως από την χρονική στιγμή της έναρξης λειτουργίας των Κέντρων Κοινότητας και των Παραρτημάτων τους, υπήρξε μια πολύ καλή και στενή συνεργασία με πολύ θετικά αποτελέσματα. Η Ε4: «Τα Παραρτήματα Ρομά ήταν ένας θεσμός που μας έχει βοηθήσει πολύ. Οι υπάλληλοι των Παραρτημάτων έχουν αναλάβει σημαντικές αρμοδιότητες που αφορούν την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου και φυσικά τη μείωση της σχολικής διαρροής και την συστηματική φοίτηση. Είναι πιο εύκολο να διαχειριστούμε διάφορα προβλήματα που προκύπτουν, γιατί γνωρίζουν τα στελέχη τις οικογένειες και μας φέρνουν πολύ συχνά σε επαφή, μπορούμε να συνεννοηθούμε... επίσης διοργανώνουν και αρκετές δράσεις για τα παιδιά σε συνεργασία με διάφορους ειδικούς». Η Ε3 συμπληρώνει: «Ειδικά η παιδαγωγός και ο διαμεσολαβητής είναι δυο ειδικότητες που έχουν βοηθήσει πολύ το σχολείο. Προσπαθούν καθημερινά, ο διαμεσολαβητής βοηθά στην επικοινωνία... να εξηγήσει στα παιδιά ή στους γονείς πολλά πράγματα που δεν καταλαβαίνουν... και η παιδαγωγός βοηθά πολύ τα παιδιά με δράσεις για την κοινωνική τους ένταξη... θυμάμαι πριν την πανδημία είχε διοργανώσει επισκέψεις σε μουσεία της πόλης ή σε πολιτιστικές εκδηλώσεις... τα παιδιά είχαν ενθουσιαστεί! Επίσης, έρχεται στο σχολείο και συνεργαζόμαστε για διάφορα θέματα που προκύπτουν...» Ο Ε6 δηλώνει ότι ο θεσμός των Κέντρων Κοινότητας με Παράρτημα Ρομά είναι πολύ σημαντικός: «Είναι ο σύνδεσμος μεταξύ της οικογένειας και της κοινωνίας των Ρομά και του σχολείου, όταν η επικοινωνία δεν είναι εύκολη... Για τη σχολική διαρροή είναι ο διαμεσολαβητής και η παιδαγωγός που μπορεί να φτάσουν μέχρι το σπίτι των μαθητών για να δουν τι συμβαίνει και να συζητήσουν με την οικογένεια και να λύσουν το πρόβλημα». Η Ε10 αναφέρει συνοπτικά: «Βρήκαμε συμμάχους στον αγώνα μας για ένταξη και τακτική φοίτηση των Ρομά.. Είναι τα παιδιά (υπάλληλοι) από τα Κέντρα Κοινότητας».

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση για τη σημασία των Κέντρων Κοινότητας εστίασαμε στο ρόλο της Παιδαγωγού στην τακτική φοίτηση των μαθητών. Όλοι οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι έχουν θετικότερη άποψη για το ρόλο της παιδαγωγού του Παραρτήματος. Βοηθά στην οργάνωση της τακτικής φοίτησης των μαθητών ενημερώνοντας για την αξία της μαθητές και γονείς. Επίσης, ελέγχει τον αριθμό των μαθητών που απουσιάζουν τακτικά ή μόνιμα και έχει επικοινωνία με τις οικογένειες. Προσπαθεί να λύσει τα προβλήματα που δημιουργούνται και δυσχεραίνουν τη φοίτηση, όπως προβλήματα μεταφοράς, υλικοτεχνικής υποδομής,

γραφικής ύλης και άλλου εξοπλισμού των μαθητών. Ελέγχει και βοηθάει στην τήρηση βασικών κανόνων υγείας και υγιεινής των μαθητών όπως π.χ. καθαριότητα, εμβολιασμός και τέλος βοηθά με ενισχυτική διδασκαλία στην κάλυψη βασικών μαθησιακών προβλημάτων και ελλείψεων μαθητών και μαθητριών Ρομά που το έχουν ανάγκη και το ζητάνε. Ο Ε1 είναι χαρακτηριστικός στην απάντηση. « Η παιδαγωγός του Παραρτήματος σαφώς και βοηθά στη μείωση της σχολικής διαρροής των Ρομά. Σαν εκπαιδευτικοί μαζί με τον διευθυντή μας μπορούμε να απευθυνθούμε να την ενημερώσουμε για την κατάσταση του σχολείου και αυτή να λύσει πολλά από τα προβλήματα μας». Ο Ε2 υποστηρίζει: «Όταν υπάρχει κάποιος που μπορεί να μιλήσει με τις οικογένειες των Ρομά, να τους βοηθήσει με τα μαθήματα, να τους δώσει τα βασικά που χρειάζονται για το σχολείο, να οργανώσει κάποιες διαφορετικές δράσεις, τότε τα περισσότερα παιδιά θα φοιτούν στο σχολείο κανονικά. Αυτό κάνει η παιδαγωγός. Πιστεύω πως αν δεν υπήρχε η πανδημία, θα έρχονταν και περισσότερα παιδιά στο σχολείο. Όταν ξέρουν ότι θα κάνουν κάποια δράση με την Παιδαγωγό, δείχνουν μεγάλο ενδιαφέρον και συμμετέχουν... ».

Στην τελευταία ερώτηση της συνέντευξής μας ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να προτείνουν αυτοί κάποιους τρόπους, με τους οποίους θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί η σχολική διαρροή των Ρομά. Γι' αυτό το θέμα ακούστηκαν διάφορες απόψεις που συγκλίνουν σε δύο βασικούς άξονες. Ο πρώτος άξονας αφορά τον αυστηρό έλεγχο και καταγραφή των παρουσιών και των απουσιών των μαθητών. Είναι κοινό μυστικό ότι υπάρχει πολλές φορές μια χαλαρότητα και μια ελαστικότητα στην καταγραφή των απουσιών. Ο Ε2 λέει: «Πολλές φορές είμαστε πολύ χαλαροί στην καταγραφή των απουσιών...Αν υπήρχε και ένας εξωτερικός έλεγχος δεν θα το κάναμε αυτό και δεν θα ήμασταν αποδέκτες παραπόνων και όχι μόνο, όπως είμαστε σήμερα. Πρέπει να γίνεται πραγματική καταγραφή των παρουσιών, γιατί μετά γκρινιάζουν οι γονείς πως εμείς φταίμε που δεν τους δίνουμε τη βεβαίωση φοίτησης.»

Επίσης, η αυστηρή σύνδεση της τακτικής φοίτησης με άλλα προνόμια, οικονομικά κυρίως αλλά όχι μόνο είναι μια άλλη άποψη. Η Ε5 λέει: «Γνωρίζουμε ότι το χρήμα και το κέρδος έχουν για τους Ρομά κυρίαρχη θέση στη ζωή τους... Πρέπει οι Ρομά να κερδίζουν όταν τηρούν τους κανόνες της σχολικής φοίτησης και να χάνουν όταν δεν τους τηρούν. Ξέρω ότι υπάρχει σύνδεση μεταξύ σχολικής φοίτησης και επιδομάτων, ίσως έπρεπε να αυστηροποιηθεί ακόμη πιο πολύ το πλαίσιο ...Να

συνδεθεί με μια μίνιμουμ απόδοση και συμπεριφορά στο σχολείο...Μη με ρωτάς τα κριτήρια».

Τέλος, υπήρξαν και αναφορές στη δημιουργία ενός διαφορετικού προγράμματος Σπουδών για τους Ρομά, διαφορετικών βιβλίων, εκπαιδευτικών που θα είναι κατάλληλα καταρτισμένοι, όπως και μόνιμοι σε σχολεία με Ρομά, όπως είναι οι εκπαιδευτικοί Ειδικής Αγωγής. Η Ε9 αναφέρει: «Αφού έχουν εντοπιστεί τα προβλήματα, χρειάζεται να δημιουργηθεί ένα νέο πλαίσιο και πρόγραμμα Σπουδών που θα παίρνει σοβαρά τις ιδιαιτερότητες αυτού του πληθυσμού. Διαφορετικά βιβλία, διαφορετικά ωράρια, διαφορετικά μαθήματα, κατάλληλα καταρτισμένοι εκπαιδευτικοί».

9.Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν τα προβλήματα φοίτησης και τα αίτια σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά σύμφωνα με τις απόψεις και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τμήματα με μαθητές Ρομά στην Περιφερειακή ενότητα Καρδίτσας.

Με τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων που υλοποιήθηκαν στο περιβάλλον του σχολείου και τηλεφωνικά με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, έγινε η προσπάθεια να διερευνηθούν τα αίτια της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης των μαθητών, να ανιχνευθούν οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Covid-19, να διαπιστωθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας, να αποτιμηθεί η εφαρμογή θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής φοίτησης και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά.

Πιο συγκεκριμένα, αναζητώντας τα αίτια της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης και αναλύοντας τα δεδομένα των συνεντεύξεων καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι καθοριστικός παράγοντας είναι η κουλτούρα, οι αξίες και τα

διαφορετικά δεδομένα της φυλής των Ρομά. Η άποψη αυτή στηρίζεται απόλυτα από τη σχετική βιβλιογραφία και αναφέρεται στους Bhopal (2011), Πλουμίδη (2016) κ.α. Επίσης, ο ρατσισμός που βιώνουν κυρίως οι Ρομά μαθητές των μικτών σχολείων και η σχολική αποτυχία που πολλές φορές έχουν, τους οδηγούν να εγκαταλείψουν το σχολείο. Ο ρατσισμός ως αίτιο σχολικής διαρροής των Ρομά έχει αναδειχτεί και από τις μελέτες της Παπαχριστοπούλου (2016) και Μπαρή-Αλεξόπουλου (2015). Τέλος, πρέπει να σημειωθεί ως σημαντικός παράγοντας σχολικής διαρροής και μη τακτικής φοίτησης είναι και η συχνή μετακίνηση πολλών οικογενειών αυτού του πληθυσμού, αίτιο που είχε αναδειχθεί και από τους Μπαρή- Αλεξόπουλο (2015) σύμφωνα με την βιβλιογραφική επισκόπηση που έχει πραγματοποιηθεί. Η κακή οικονομική κατάσταση των περισσότερων οικογενειών Ρομά θα πρέπει να θεωρείται κυρίως προσθετικός παράγοντας για τη σχολική διαρροή αλλά όχι βασικός, καθώς αναφέρονται αρκετές περιπτώσεις μη Ρομά μαθητών-τριών που παρόλο που οι οικογένειες τους αντιμετωπίζουν σημαντικά οικονομικά προβλήματα έχουν εξαιρετική παρουσία στο σχολείο. Το εύρημα έρχεται σε σχετική αντίθεση με τους Χατζησαββίδη (2007) και Νόβα - Καλτσούνη (2004) που θεωρούν ότι πολλοί μαθητές Ρομά εγκαταλείπουν το σχολείο για οικονομικούς λόγους. Αντίθετα, η σχολική αποτυχία συνδέεται σημαντικά με τη διγλωσσία (Ρομανί και κοινή Νεοελληνική) με την οποία είναι αναγκασμένοι οι μαθητές Ρομά να συνυπάρξουν στη κοινωνική ζωή τους. Η διγλωσσία αυτή είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη σχολική αποτυχία και περαιτέρω με την σχολική διαρροή. Η διαπίστωση αυτή εναρμονίζεται απόλυτα με τα συμπεράσματα της σχετικής βιβλιογραφίας όπως των Χατζησαββίδη (1999) Σκούρτου, Βρατσάλη, Γκόβαρη (2004), Πανταζή, Μαυρουλή (2011) κ.α.

Η δεύτερη ενότητα ερωτήσεων προσπάθησε να ανιχνεύσει τη γνώμη των εκπαιδευτικών για τις κυριότερες δυσκολίες που νομίζουν ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ρομά στο σχολείο και να τις επικαιροποιήσουν και στην περίοδο της πανδημίας. Οι συνεντεύξεις που δόθηκαν ανέδειξαν ως σημαντική δυσκολία για τη σωστή και τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών-τριών το χαμηλό γνωστικό τους επίπεδο, το οποίο συνυπάρχει με το χαμηλό ενδιαφέρον για το σχολείο και οφείλεται στο χαμηλό βιοτικό επίπεδο αλλά και την κουλτούρα των Ρομά οικογενειών. Ανάλογα συμπεράσματα προέκυψαν από τις μελέτες της Φραγκουδάκη (2001).

Η ελλιπής φοίτηση και η διγλωσσία (ρομανί και νεοελληνική κοινή), την

οποία χρησιμοποιούν στην προσωπική τους αλλά και στη σχολική πραγματικότητα, καθώς και το χαμηλό μορφωτικό κεφάλαιο δυσκολεύει και εμποδίζει περισσότερο τη σωστή και πετυχημένη σχολική φοίτηση. Παράλληλα, και ο ρατσισμός που υφίστανται πολλές φορές οι Ρομά μαθητές-τριες από άλλους μαθητές κυρίως όταν φοιτούν σε μικτά σχολεία είναι μια επιπλέον δυσκολία που αντιμετωπίζουν.

Η περίοδος της πανδημίας του Covid έφερε την τηλεκατάρτιση για μεγάλο χρονικό διάστημα στα σχολεία και δημιούργησε ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στους μαθητές Ρομά. Το συγκεκριμένο θέμα ενέσκηψε τα τελευταία χρόνια στη ζωή μας και δεν υπάρχουν σχετικά προϋπάρχοντα συμπεράσματα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών οι Ρομά μαθητές δεν κατάφεραν καθόλου να συμμετάσχουν στην τηλεκατάρτιση εκτός από ένα μικρό αριθμό. Τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν πολλά, κυρίως τεχνικά, αλλά και έλλειψη διάθεσης συμμετοχής και συνεργασίας από τους μαθητές και τις οικογένειές τους.

Στην τρίτη ενότητα ερωτήσεων διερευνήθηκαν τα κύρια προβλήματα που αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε τμήματα με μαθητές Ρομά. Από τις απαντήσεις αναδείχθηκε μια διαφοροποίηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με το αν το τμήμα τους είναι αμιγώς Ρομά ή μικτό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αμιγώς Ρομά σχολείο ανέφεραν ως βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν την επιβολή της πειθαρχίας και της εφαρμογής των σωστών κανόνων συμπεριφοράς μέσα και έξω από την τάξη. Επίσης, μια ακόμη σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί αποτελεί η διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν οι μαθητές στην προσωπική τους ζωή με την οικογένεια και με τους φίλους τους (ρομανί) και στην τάξη (νεοελληνική).

Οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν σε μικτά τμήματα θεωρούν ως βασική τους δυσκολία την ανομοιογένεια του τμήματος και φυλετικά αλλά και μαθησιακά. Αυτή η ανομοιογένεια πολλές φορές δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, καθώς αναπτύσσονται κάποιες ρατσιστικές συμπεριφορές, όπως ανέφερε και ο Χατζηνικολάου (2008) αλλά δημιουργεί και την ανάγκη να αναπτύσσεται μια διαφοροποιημένη διδασκαλία μέσα στην τάξη για να αντιμετωπιστούν τα διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα, διαδικασία που είναι αρκετά απαιτητική και κουραστική για τον εκπαιδευτικό. Πάντως τα ευρήματα από τις συνεντεύξεις

συγκλίνουν στην άποψη ότι οι μεγαλύτερες δυσκολίες παρουσιάζονται σε τμήματα, όπου ο αριθμός των Ρομά μαθητών είναι αρκετά μεγάλος (μεγαλύτερος από 3-4) και στην περίπτωση αυτή είναι καλύτερα να δημιουργηθεί ένα αμιγώς Ρομά τμήμα.

Επίσης, υπήρξε μια συμφωνία μεταξύ των ερωτηθέντων ότι το αναλυτικό πρόγραμμα είναι αρκετά απαιτητικό για το επίπεδο των Ρομά αλλά η χρήση κάποιου επιπλέον βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού δεν είναι προγραμματισμένη και σταθερή από όλους τους εκπαιδευτικούς.

Η ερώτηση για τη σχέση των εκπαιδευτικών με τους γονείς των μαθητών Ρομά ανέδειξε μια ακόμη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τέτοιων μαθητών και είναι η απουσία συνεργασίας και επικοινωνίας των δύο πλευρών. Οι γονείς Ρομά καταδεικνύεται από τις απαντήσεις ότι δεν έχουν μεγάλο σεβασμό για το σχολείο και για τις υπηρεσίες που αυτό προσφέρει. Υποτιμούν συνήθως το έργο που γίνεται στο σχολείο και πολλές φορές αυτούς που το επιτελούν, δηλαδή τους εκπαιδευτικούς.

Τέλος, σε αυτό τον κύκλο των ερωτήσεων για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τάξεων με μαθητές Ρομά υπήρξε μια αρκετά εκτενής αναφορά στις δυσκολίες που παρουσιάστηκαν εξαιτίας της πανδημίας. Αναφέρθηκαν αρκετές δυσκολίες τόσο όσον αφορά την τηλεκπαίδευση, όσο και τη δια ζώσης διδασκαλία. Στο κομμάτι της τηλεκπαίδευσης, η έλλειψη ψηφιακού εγγραμματος των μαθητών και των οικογένειών τους, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού (έλλειψη σύνδεσης Internet και ηλεκτρονικών συσκευών), καθώς και η χαμηλή διάθεση συμμετοχής και συνεργασίας των παιδιών και των γονιών τους οδήγησαν σε μικρή συμμετοχή στην τηλεκπαίδευση. Από την άλλη, στη δια ζώσης διδασκαλία την περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν προβλήματα με την τήρηση των πρωτοκόλλων υγιεινής (self-test, μάσκες, αντισηπτικά, αποστάσεις) είτε λόγω άγνοιας, είτε λόγω αδιαφορίας, είτε τέλος λόγω κουλτούρας.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου ζητήσαμε από τους ερωτώμενους να κάνουν μια αποτίμηση των παρεμβατικών δράσεων που έχουν πραγματοποιηθεί από διάφορους φορείς κρατικούς ή μη για την ανάσχεση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά καθώς και για την πιο ομαλή ένταξη τους. Η γενικότερη άποψη και διάθεση για τέτοιου είδους προγράμματα είναι μάλλον αρνητική από τους

περισσότερους εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν. Η πλειοψηφία δεν έχει ποτέ εμπλακεί, κάποιοι είχαν εμπλακεί παλιότερα χωρίς να έχουν την διάθεση να το ξανακάνουν. Η άρνηση αυτή οφείλεται στο γεγονός ότι θεωρούν περιστασιακή την εκπαιδευτική ενασχόληση τους με τον πληθυσμό Ρομά, είτε γιατί θεωρούν ότι τα προγράμματα αυτά, είτε δεν απέδωσαν, ούτε μπορούν να αποδώσουν τα προσδοκώμενα, είτε τέλος γιατί πιστεύουν ότι κρύβονται άλλα συμφέροντα (οικονομικά, επαγγελματικής εξέλιξης) πίσω από την πραγματοποίησή τους.

Παρόλα αυτά, θετικότερη είναι η άποψη για τον θεσμό των Κέντρων Κοινότητας με Παράρτημα Ρομά. Υπήρξε μια ομόφωνη θετική απάντηση για την συνεισφορά των Παραρτημάτων στη μείωση της σχολικής διαρροής, όπου γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον διαμεσολαβητή και στην Παιδαγωγό αλλά και τα υπόλοιπα στελέχη του Παραρτήματος και τις αρμοδιότητές τους. Ειδικά, για τον/την Παιδαγωγό των Παραρτημάτων Ρομά αναφέρεται πως οι υπηρεσίες της/του στη μείωση της σχολικής διαρροής, στην τακτική φοίτηση και στην ένταξη των μαθητών Ρομά είναι σημαντικές και πολύπλευρες (έλεγχος φοίτησης, ενισχυτική διδασκαλία, πραγματοποίηση ενημερωτικών δράσεων για την αξία της εκπαίδευσης με γονείς και μαθητές Ρομά, διευκόλυνση γραφειοκρατικών διαδικασιών κ.α.).

Στις προτάσεις για μείωση της σχολικής διαρροής που ζητήθηκαν έγινε αναφορά σε αυστηροποίηση του πλαισίου καταγραφής των απουσιών και των παρουσιών των Ρομά μαθητών και με εξωτερικούς ελεγκτές και εκτενέστερη σύνδεση της τακτικής φοίτησης με οικονομικά και κοινωνικά προνόμια και ποινές. Τέλος, αναφέρθηκε και η ανάγκη αλλαγής του πλαισίου και του Αναλυτικού Προγράμματος και του Πλαισίου Σπουδών αναφορικά με τα βιβλία, τα μαθήματα, τα ωράρια, τον τρόπο διδασκαλίας, καθώς και την κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στα συγκεκριμένα τμήματα ή σχολεία.

10.Περιορισμοί και δυσκολίες στην έρευνα

Οποσδήποτε, τα παραπάνω συμπεράσματα δεν αποτελούν βάση γενίκευσης. Αυτό μπορεί να γίνει μόνο όταν πολλές μεμονωμένες ποιοτικές έρευνες χρησιμοποιούνται σαν σύνολο. Στην παρούσα έρευνα, βασικό πρόβλημα ήταν ο

περιορισμένος χρόνος διεξαγωγής της και το μικρό δείγμα που χρησιμοποιήθηκε. Ωστόσο, προκειμένου να εξασφαλίσουμε την κατά το δυνατόν μεγαλύτερη εγκυρότητα, φροντίσαμε η επιλογή της μεθόδου, του δείγματος, του ερευνητικού εργαλείου και της μεθόδου ανάλυσης να είναι η καταλληλότερη για τη διερεύνηση των ερευνητικών ερωτημάτων της συγκεκριμένης έρευνας. Για να διασφαλίσουμε την αξιοπιστία που ήταν δυνατή στα πλαίσια μιας ποιοτικής έρευνας, προσπαθήσαμε να περιγράψουμε επαρκώς τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του δείγματος, ώστε να μπορούμε να θεωρήσουμε πιθανό να έχουμε ίδια αποτελέσματα αν πραγματοποιήσουμε την ίδια έρευνα σε ένα δείγμα με τα ίδια χαρακτηριστικά. Σημαντικό είναι επίσης ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμα για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτό σημαντικό ρόλο πιθανόν να είχε η εξέλιξη της πανδημίας και τα αυστηρά πρωτόκολλα που ισχύουν στα σχολεία, τα οποία δυσχεραίνουν την είσοδο ερευνητών στα σχολεία και οι περισσότερες έρευνες γίνονται εξ αποστάσεως. Στα σχολεία που δεν έγινα δεκτή, έγινε η συνέντευξη τηλεφωνικά γεγονός που δυσκόλεψε αρκετά την διαδικασία.

11.Προτάσεις

Η συγκεκριμένη μελέτη κατέγραψε κάποιες απόψεις για τη σχολική διαρροή των Ρομά, χρησιμοποίησε ένα μικρό δείγμα. Για να μπορέσουμε να εξάγουμε πιο αξιόπιστα αποτελέσματα θα έπρεπε να ερευνηθεί το φαινόμενο της σχολικής διαρροής σε μια βαθύτερη και πιο ενδελεχή μελέτη και ίσως όχι ατομικά στα πλαίσια μιας εργασίας αλλά από έναν φορέα, έτσι ώστε τα αποτελέσματα του να αποτελέσουν βάση για δημιουργία ενός ευρύτερου σχεδίου καταπολέμησης της σχολικής διαρροής των Ρομά.

Επίσης, η συγκεκριμένη έρευνα προσπάθησε να αγγίξει και να αναδείξει το αποτύπωμα που άφησε και συνεχίζει να αφήνει η πανδημία στην εκπαίδευση των Ρομά και τη δημιουργία ανισοτήτων εις βάρος τους. Θα μπορούσε να γίνει εφελτήριο για ανάλογες μελέτες στη συνέχεια, όχι μόνο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και στη δευτεροβάθμια, αλλά και σε άλλες ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως άτομα με ειδικές ανάγκες, πρόσφυγες και μετανάστες.

Τέλος, η συγκεκριμένη μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει εφελτήριο για μια συγκριτική μελέτη που αφορά γενικά την εκπαίδευση των Ρομά και έχοντας

ως συγκρινόμενα δείγματα πληθυσμό αμιγώς Ρομά σχολείων και μικτών με μαθητές Ρομά και μη Ρομά.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αμπατζόγλου, Α. & Μπιτσάκος, Ν. (2017). *Η μαθητική διαρροή στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Απόψεις διευθυντών του Νομού Ηρακλείου Κρήτης*, Στο Σπ. Πανταζής κ.α. (επιμ.), 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία, Πρακτικά Συνεδρίου, τ. Β', Ηράκλειο, 636-644.

Ασημόπουλος Χ., Κομπότης Δ., Κοντογιάννη Ε. και Θέμελη Χρ. (2016) *Έκθεση πολιτικών κοινωνικής υποστήριξης Ρομά στην Περιφερειακή Ενότητα Δυτικής Αττικής, Πρόγραμμα διερεύνησης ψυχοκοινωνικών αναγκών Ρομά Δυτικής Αττικής και καλών πρακτικών στήριξης και προαγωγής της κοινωνικής ένταξης*, ΤΕΙ Αθήνας, Αθήνα

Ασκούνη, Ν.& Ανδρούτσου, Α. (2007). *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ετερογένεια και σχολείο*, Έκδοση: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ)

Ασκούνη, Ν., (2008). *Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση*. Στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη Α. (επιμ.), *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βασιλειάδου, Μ., Μαρσέλος, Β., Παυλή-Κορρέ, Μ., (1994). *Πειραματικό πρόγραμμα επιμόρφωσης επιμορφωτών Τσιγγάνων Αγίας Βαρβάρας Αττικής και Κάτω Αχαΐας. Αξιολόγηση Προτάσεις*. Έκδοση ΓΓΛΕ, Αθήνα.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε 15/12/2021 από <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes>

Bernstein, Β. (1961). *Κοινωνική τάξη και γλωσσική ανάπτυξη. Μια θεωρία της κοινωνικής μάθησης*. Στο Φραγκουδάκη, Α (1985) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Παπαζήσης

Γιακουμάκη, Β., (2007). *Η υιοθέτηση της πολυπολιτισμικότητας*, σ. 11-21. Στο: *Ετερότητα στη σχολική τάξη και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων*, Βόλος: ΥΠΕΠΘ.

Γκανά, Ε.- Σταθοπούλου, Χ.- Γκόβαρης, Χ. (2012). *Προσχολική Εκπαίδευση και Ρομά Μαθητές: Διαμορφώνοντας Πολιτισμικά Σχετική Διδασκαλία*, Επιστήμες Αγωγής: Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, Πανεπιστήμιο Κρήτης - Σχολή Επιστημών Αγωγής - Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε., 175-190.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση/αλλοδαποί μαθητές - Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών και υποκειμενικών αναγκών μάθησης*. Στο Τετράδια Εργασίας Νάξου: Διγλωσσία (Επιμ.) Σκούρτου, Ε., Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Cohen, L. & Manion, L., (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L. & Manion, L., (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, μτφρ. Χρυσούλα Μητσοπούλου & Μάνια Φιλοπούλου. Αθήνα: Μεταίχμιο

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2012). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο (ψηφιακή έκδοση).

Collins, J., & Michaels, S. (2009). *Ομιλία και γραφή: στρατηγικές οργάνωσης συνεχούς λόγου και κατάκτηση του γραμματισμού* (σσ. 431-462). Στο Cook-Gumperz, J. (Επιμ.), *Η κοινωνική δόμηση του γραμματισμού*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Δήμου, Γ. (1999). *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις*. Στο: Κωνσταντίνου, Χ. & Πλειός, Γ. (επιμ.), *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση* (σσ. 33-37). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΕΕΔΑ/UNHCR(2020), *Δίκτυο καταγραφής Περιστατικών Ρατσιστικής βίας: Ετήσια Έκθεση*, εκδ. UNHCR/ΕΕΔΑ, 2019, <http://rvrn.org/wp-content/uploads/2020/06/ETHSIA-EKTHESH-2019-GREEK.pdf>

ΕΚΚΕ (Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών) Δ. Μπαλούρδος, Ν. Σαρρής, Α. Τραμουντάνης, Μ. Χρυσάκης. *Ευάλωτες Κοινωνικά Ομάδες και διακρίσεις στην αγορά εργασίας*. Εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα 2014

Ζάχος, Δ. (2005). *Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού : η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου* (Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη

Ζεγκίνης, Ε., (1991). *Εορτολόγιο και αγιολατρεία των Μπεκτασήδων της Δ. Θράκης*. Πρακτικά του Στ' Συμποσίου Λαογραφίας του Βορειοελλαδικού χώρου. *Η ιστορική, αρχαιολογική και λαογραφική έρευνα για τη Θράκη, Κομοτηνή, Αλεξανδρούπολη*. 7-10 Μαΐου 1989. Θεσσαλονίκη

Ζεγκίνης, Ε., (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη:ΙΜΧΑ.

Ζήση, Α., Χτούρης, Σ. (2020). *Η πανδημία Covid-19: Επιταχυντής των ανισοτήτων και εγκαταστάτης νέων μορφών ανισοτήτων*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών. 154, 65-73. Doi: <https://doi.org/10.12681/grsr>

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2015). *Στρατηγικό Πλαίσιο Πολιτικής για τη Μείωση της Πρόωρης Εγκατάλειψης στο σχολείο (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού - Εκπαίδευση και Δία βίου Μάθηση 2014- 2020»*. Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 3/4/2019 από: <http://www.iep.edu.gr>

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (1999). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Liegeois, J. P. (1997). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτη.

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

Λυδάκη, Α. (2000). *Μπαλαμέ και Ρομά Οι τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων*. (2η έκδοση). Αθήνα: Καστανιώτης

Μάγος, Κ. (2005). «*Ευτυχώς, εδώ δεν έχουμε ξένους*»: *Η αναγκαιότητα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*», στο: Πρακτικά του 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΚΕ.Δ.ΕΚ.) - Π.Τ.Δ.Ε.

Μάρκου, Γ. (Επιμ.) (1997) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: μια εναλλακτική πρόταση*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μάρκου, Γ. (2008). *Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων*. Στο Σ.Τρουμπέτα (Επιμ.). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σ.153- 188). Αθήνα: Κριτική.

Μάρκου, Γ. (2013). *Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων*. Στο Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (Επιμ.). *Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής: Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*

Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας- Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαυρομάτης, Γ. (2008). *Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο*. Στο Σ.Τρουμπέτα (Επιμ.) *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις-αναιρέσεις-απουσίες* (σ.199-223). Αθήνα: Κριτική.

Μητρέλλου, Σ. (2010). *Σχολική διαρροή και ένταξη στην αγορά εργασίας στο βόρειο και νότιο Αιγαίο* (Δημοσιευμένη διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μυτιλήνη.

Μπαρής, Θ. & Αλεξόπουλος, Χ. (2015). *Το εκπαιδευτικό πρόβλημα των Τσιγγανοπαίδων. Πραγματικότητα και διαφαινόμενες προοπτικές*. Ανακτήθηκε στις 12/12/2021 από:
http://6dimdiaplefh.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon//to_ekpaideftiko_provlima_ton_tsiganon.pdf

Μπερστί, Μπ. (1985). *Κοινωνιογλωσσική προσέγγιση της κοινωνικοποίησης με αναφορά στη σχολική επίδοση*. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σσ. 433-468) Αθήνα: Παπαζήση.

Μπουρντιέ, Π. (1966). *Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία*. Στο Α. Φραγκουδάκη *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, (σσ. 357-392) Αθήνα: Παπαζήση.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Στο: Τσιούμης, Κ., (2003). *Ο μικρός άλλος*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση* (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Πανταζής, Δ. & Μαυρουλή, Δ. (2011). *Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας*. Το ΒΗΜΑ των κοινωνικών επιστημών, τ. ΙΕ', 121-136.

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε., Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής

Διαρροής. <http://www.iep.edu.gr/index.php/el/paratiritirio-gia-ti-mathitiki-diarroi>

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 (Πρακτικά συνεδρίου).

Παπάνης, Ε., Γιαβρίμης, Π. (2015). *Κοινωνιολογικές διαστάσεις της σχολικής αποτυχίας*. Ανακτήθηκε 20 Δεκεμβρίου, 2021 από <http://www.fa3.gr/arthra/35-school-failure-sociologically.htm>

Παπαχρήστος, Δ., Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). *Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικοπολιτισμικών και κοινωνικογνωστικών θεωριών*. *Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά»* (σφ. 93-134).

Παπαχριστοπούλου, Ε. (2016). *Σχολική διαρροή, γενεσιουργά αίτια και συμβολή των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην ενδυνάμωση της ταυτότητας των φοιτούντων*. Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Παρθένης, Χ. (2010). *Η συμβολή του Κονστρουκτιβισμού στη διαπολιτισμική διάσταση της εκπαίδευσης*. *Επιστημονικό Βήμα του δασκάλου*, 177/2010, 177-199.

Παρθένης, Χ. & Τσέλιου, Ε. (2012). *Εκπαιδευτική ένταξη μελέτη του εκπαιδευτικού αποκλεισμού, ισότιμη εκπαίδευση και κοινωνική αποδοχή των παιδιών ρομικής καταγωγής, με την παρέμβαση του προγράμματος: «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» - Ποιοτικά και ποσοτικά στοιχεία*. *Επιστήμες Αγωγής*, τ. 2012, 151-173.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας*. *Νέα Παιδεία* 153.

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

Παυλή-Κορρέ, Μ. & Βασιλειάδου, Μ., (1996). *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.

Pedagogie de Chantier (2014). *Αίτια της σχολικής διαρροής, των ομάδων*

κινδύνου και καταγραφή των υπαρχόντων μέσων για την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής. Εκπαίδευση στο Εργοτάξιο.

Πέτρου, Α., (2016). *Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού*, (Διπλωματική Εργασία). Φλώρινα.

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

Πολυχρόνη, Φ. & Ράλλη, Α. (2013). *Μαθησιακή Υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές*. Κεφάλαιο στο Γ. Φλουρή, Χ. Παρθένος, Ε. Μηλίγκου (επιμ.) *Δια Βίου Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της Διαπολιτισμικής Οπτικής: Σύζευξη θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φ.Π.Ψ., Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Πυργιωτάκης, Ι. (1992). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Gutenberg

Σιάνου, Κ. (2014). *Εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.

Σιδέρη- Ζώνιου, Α. (1993). *Τα παιδιά των Τσιγγάνων*. Στο Α. Καλούτση (Επιμ.), *Παιδί και πληθυσμιακές μετακινήσεις* (σσ. 45-56). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ.& Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης – Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.

Σταθοπούλου, Χ. (2005). *Εθνομαθηματικά: διερευνώντας την πολιτισμική*

διάσταση των μαθηματικών και της μαθηματικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ατραπός

Σταμέλος, Γ. (1999). *Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*. Στο Χ. Κωνσταντίνου - Γ. Πλειός, (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Στούκας, Μ. (2018). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*, Πρώτο Θέμα. Ανακτήθηκε από: <https://www.protothema.gr/stories/article/815507/oi-roma-sto-sugchrono-elliniko-kratos/>

Συνήγορος του πολίτη Ανεξάρτητη Αρχή. (2015). *Οδηγός δικαιωμάτων και παροχών για ευάλωτες ομάδες*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη Ανεξάρτητη Αρχή

Σωτηρίου, Κ. (2013). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Τζανή, Μ. (1988). *Σχολική επιτυχία: ζήτημα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας* (2η έκδ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Τρέσσου Ε. (1999). *Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο*. Στο Τσιάκαλος Γ., (Επιμ.). *Ανθρώπινη Αξιοπρέπεια και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. (σ.241). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τρέσσου, Ε. (2015). *Πρόλογος της έκδοσης*. Στο Θ. Καρτσιώτου (Επιμ.), *Καλές πρακτικές στήριξης της πρόσβασης στο σχολείο: Συνεργασίες για τη στήριξη της πρόσβασης παιδιών Ρομά στο σχολείο* (σσ. V-VII). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης / ΕΣΠΑ «Ένταξη και Εκπαίδευση παιδιών Ρομά στις περιφέρειες κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης».

Τρουμπέτα, Σ., (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες*. Αθήνα: Κριτική.

Τσαούσης Δ. (1987). *Χρηστικό λεξικό Κοινωνιολογίας*, Αθήνα: Gutenberg

Τσιάκαλος, Γ. (1998) *Κοινωνικός αποκλεισμός ορισμοί, πλαίσιο και σημασία* στο: Κασσιμάτη, Κ., (επιμ.) *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Gutenberg,

Αθήνα

Τσιμπιρίδου Φ. (2006). *Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι.: Η πορεία προς την 'πολυπολιτισμικότητα' της ελληνικής Θράκης*. Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.

Τσιρώνης, Χ. Ν. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Fend, H. (1989). *Κοινωνική ένταξη και εκπαίδευση. Μια εισαγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης*. (μτφρ. Γ.Σ. Κακαλέτρης). Αθήνα: Καστανιώτη (αρχική έκδοση: 1969)

Φερόνας, Α. (2013) . *Η Κοινωνική Διάσταση της Ευρώπης 2020: Ρητορική και Πραγματικότητα*. ΕΕΚΠ

Φίλιας, Β. (1979). *Όψεις της διατήρησης και της μεταβολής του κοινωνικού συστήματος: Κοινωνικοποίηση και απόκλιση, θεσμοποίηση και κοινωνική ολοκλήρωση. Μετασχηματισμός και κοινωνική σύγκρουση* (τόμος Α). Αθήνα: Νέα Σύνορα- Α. Λιβάνης, σ. 11

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Αθήνα : Παπαζήσης

Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση*. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. *πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες* (σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό πανεπιστήμιο.

Fraser, A. (1998). *Οι Τσιγγάνοι*. Αθήνα: Οδυσσέας.

Φωτόπουλος, Ν. (2013). *Σχολική Διαρροή και περιθωριοποίηση των νέων*. Κυριακάτικη Ελευθεροτυπία. Ανακτήθηκε στις 26/10/2018 από: <http://www.enet.gr/>

Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). *Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας. Θεωρία και Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη, Κώδικας.

Χατζηδήμου Δ. (2005). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Αθήνα, Αδελφών Κυριακίδη

Χατζηνικολάου, Α. (2005). *Εμπειρίες από τη σχολική ένταξη παιδιών Ρομά της*

Θεσσαλονίκης. Στο Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Χατζηνικολάου, Α. (2008). *Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά (Τσιγγανόπουλα) μέσα από τις εμπειρίες τους*. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων 14, 148-162.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). *Οι Ρόμι της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση)*. Μακεδόν, τ. 2, 83-87.

Χατζησαββίδης, Σ. (1999). *Γλωσσικές μειονότητες και σχολική αποτυχία: Η περίπτωση των Ρομ της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός, (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Η κοινή Ρομανές και η ποικιλία των τσιγγάνικων γλωσσών των Βαλκανίων: από τη γλωσσολογική μυθοπλασία στην εθνογενετική ιδεολογία*, Στο Α. Φ. Χρηστίδης (επιμ.) *Γλώσσα, Κοινωνία, Ιστορία: τα Βαλκάνια*. ΚΕΓ, Θεσσαλονίκη 2007, σ. 423-432.

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 ΙΙ. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Hogg, A.&Vaughan Graham, M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Επιμ: Χατζή, Α. Μεταφρ: Βασιλικός, Ε. Εκδόσεις: Gutenberg

Hughes M. & Kroehler C. (2014). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Κριτική

NOMOI

Νόμος 4019/2011, *Κοινωνική Οικονομία και Κοινωνική Επιχειρηματικότητα και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 216/Α'30-9-2011)

Νόμος 4368/2016, *Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου και άλλες διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ4368/ 21-2-

2016)

Απόφαση Αριθμ. Δ23/ΟΙΚ. 14435–1135/2016, *Καθορισμός ελάχιστων προδιαγραφών λειτουργίας των Κέντρων Κοινότητας*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 854/Β’/30-3-2016)

Απόφαση Αριθμ. Αριθμ. Δ14 /15834/237, *Καθορισμός ελάχιστων προδιαγραφών λειτουργίας των Κέντρων Κοινότητας*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 344/Β’/19-4-2019)

Νόμος 4186/2013, *Αναδιάρθρωση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 193/17-9-2013)

Νόμος 3370/1955, *Κώδικας Ελληνικής Ιθαγένειας*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 258/23-9-1955)

Π.Δ. 483/1977, *Περί οργάνωσης και λειτουργίας των Δημοτικών Σχολείων Δημόσιας και ιδιωτικής Εκπαίδευσης*, Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ 149/Α/1-6-1977)

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Bernhardt, A., Morris, M., Handcock, M., Scott, M. (1998). *Work and Opportunity in the Post-Industrial Labour Market*. Institute on Education and the Economy Brief, No. 19, February.

Bhopal, K. (2011 A). *‘What about us?’ Gypsies, Travellers and ‘White racism’ in secondary schools in England*, International Studies in Sociology of Education, 21:4, 315-329

Bhopal, K. (2011 B). *This is a school, it’s not a site’: Teachers’ attitudes towards Gypsy and Traveller pupils in schools in England*, UK. British Educational Research Journal, 37 (3), 465–483

Bogaert, S. (2018). *Segregation of Roma children in education. Addressing structural discrimination through the framework convention for the protection of*

national minorities and the racial equality directive 2000/43/EC. Boston: Brill Nijhoff.

Bonaccorsia, G., Pierrib, F., Cinellic , M., Floria, A., Galeazzid, A., Porcellie, F., Schmidt, A., Valensise, C., Scalac, A., Quattrociocchif, W., Pammollia, F. (2020). *Economic and social consequences of human mobility restrictions under COVID-19*. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America, 117(20), 15530–15535. Ανακτήθηκε από: <https://doi.org/10.1073/pnas.2007658117>

Bowers, N., Sonnet, A., Bardone, L. (1999). *Giving young people a good start: the experience of OECD countries*. In *OECD, Preparing youth for the 21st century: The transition from education to the labour market*. OECD: Paris.

Bozkurt, A., and R. C. Sharma. 2020. *Emergency Remote Teaching in a Time of Global Crisis Due to CoronaVirus Pandemic*. Asian Journal of Distance Education 15 (1): i–vi.

Brief. (2020). *Projected poverty impacts of COVID-19 (coronavirus)*. Ανακτήθηκε από: <https://www.worldbank.org/en/topic/poverty/brief/projected-povertyimpacts-of-COVID-19>.

Council Of Europe. (2012). *Estimates and official numbers of Roma in Europe*. Strasbourg, France: Council of Europe

FRA, European Union Agency for Fundamental Rights. (2016). *80% of Roma are at risk of poverty, new survey finds*

Hogg, A. & Vaughan Graham, M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Επιμ: Χατζή, Α. Μεταφρ: Βασιλικός, Ε. Εκδόσεις: Gutenberg

Kar, S., Arafat, Y., Marthoenis, M., Kabird, K. (2020). *Homeless mentally ill people and COVID-19 pandemic: The two-way sword for LMICs*. Asian J Psychiatr. Doi:10.1016/j.ajp.2020.102067

Levitas, R. και Levitas, R. (2005). *Three discourses of social exclusion, στο The Inclusive Society?* Palgrave Macmillan UK, σσ 7–28.

Lenoir, R. (1974). *Les Exclus: Un Français Sur Dix*. Paris: Editions du SEUIL

Patel, J., Nielsen, F., Badiani, A., Unadkat, S., Unadkat, V., Patel, B., Ravindrane, R., Warrdle, H. (2020). *Poverty, inequality and COVID-19: the forgotten vulnerable*. *Public health*, 183, 110-111. Doi: 10.1016/j.puhe.2020.05.006.

Patel, K. (2020). *Mental health implications of COVID-19 on children with disabilities*. *Public health emergency COVID-19 initiative*. 54(102273). Doi: 10.1016/j.ajp.2020.102273.

Thornton, G. M. (2015). *The Roma/Gypsies: “Outcasts” of Europe*

UNESCO (2013). *Guidelines on Intercultural Education*. Section of Education for Peace and Human Rights, Division for the Promotion of Quality Education, Education Sector. Paris. UNESCO.

WHO, IFRC, OCHA (2020). *COVID-19: How to include marginalized and vulnerable people in risk communication and community engagement*. Ανακτήθηκε από: <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/COVID-19-RCCE-Guidance-Update-00422.pdf>.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

Οδηγός Ημιδομημένης Συνέντευξης

Ερωτηματολόγιο- Ημιδομημένη συνέντευξη

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο

Ηλικία

Θέση εκπαιδευτικού :Διευθυντής- μόνιμος- αναπληρωτής

Ακαδημαϊκές σπουδές:

Διδακτική εμπειρία: (έτη)

Διδακτική εμπειρία σε μαθητές Ρομά: (έτη)

B. Αίτια σχολικής διαρροής και σποραδικής φοίτησης των μαθητών Ρομά

1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά;
2. Θεωρείτε ότι η οικονομική τους κατάσταση επηρεάζει την σχολική και κυρίως την τακτική τους φοίτηση;
3. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά επηρεάζουν τη σχολική τους φοίτηση;

4. Η ισχνή παρουσία και οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών Ρομά στο σχολείο θεωρείτε πως απορρέουν από κοινωνικούς παράγοντες κατά κύριο λόγο;
5. Ποιοι άλλοι θεωρείτε ότι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στον αποκλεισμό αυτών των μαθητών από τη σχολική φοίτηση;

Γ. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Covid-19

1. Ποια προβλήματα θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά στη σχολική τους φοίτηση; Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια που συναντούν;
2. Θεωρείτε ότι τα παιδιά Ρομά δυσκολεύονται να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον; Για ποιους λόγους;
3. Πώς επιδρά η χρήση της μητρικής τους γλώσσας (ρομανί) στην εκπαιδευτική διαδικασία;
4. Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας υπήρχε συμμετοχή των μαθητών Ρομά στη διαδικασία; Ποιο ήταν το βασικότερο πρόβλημα;

Δ. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας

1. Ποια είναι τα βασικά προβλήματα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές Ρομά; Υπάρχει διαφοροποίηση αν είναι πολλοί ή λίγοι οι μαθητές Ρομά;
2. Χρειάζεται να κάνετε χρήση διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού για τους μαθητές Ρομά; Γιατί;
3. Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών Ρομά μέσα στην τάξη; Υπάρχουν προβλήματα στις σχέσεις τους με τους άλλους μαθητές;
4. Έχετε ικανοποιητική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά;
5. Ποια τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά την περίοδο της πανδημίας αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά;

Ε. Αποτίμηση της εφαρμογής θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής φοίτησης και της

αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά

1. Έχετε συμμετάσχει σε παρεμβατικές δράσεις ή προγράμματα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής από διάφορους κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς; Αν ναι, σας βοήθησαν στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης;
2. Θεωρείτε ότι τέτοια προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας στα σχολεία με μαθητές Ρομά; Αν ναι, σε ποια σημεία;
3. Γνωρίζετε τα παραρτήματα Ρομά των Κέντρων Κοινότητας; Συνεργάζονται μαζί σας ; Αν ναι, με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό έχουν συμβάλει στη μείωση της σχολικής διαρροής;
4. Ο ρόλος της Παιδαγωγού του Παραρτήματος Ρομά ποιος είναι ; Συνεργάζεστε με την Παιδαγωγό για τη μείωση της σχολικής διαρροής και με ποιον τρόπο;
5. Θέλετε να προτείνετε κάποιες άλλες δράσεις για τη μείωση της σχολικής διαρροής και την αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Σας ευχαριστώ πολύ....

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ 1 (Ε1)

A. ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ

Φύλο Άνδρας

Ηλικία 51

Θέση εκπαιδευτικού : Μόνιμος

Ακαδημαϊκές σπουδές: Απόφοιτος Παιδαγωγικού τμήματος

Διδακτική εμπειρία: 26 (έτη)

Διδακτική εμπειρία σε μαθητές Ρομά: (8 έτη)

Σχολική Μονάδα: Αμιγώς Ρομά

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

B. Αίτια σχολικής διαρροής και σποραδικής φοίτησης των μαθητών Ρομά

1. Ποιοι παράγοντες θεωρείτε ότι επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά;

Είναι αρκετοί... Κυρίως η κουλτούρα τους.. ο τρόπος που έχουν μεγαλώσει. Οι Ρομά είναι μια περίεργη φυλή με πολλές ιδιαιτερότητες. Επίσης, ζουν σε παράγκες

χωρίς πολλές ανέσεις, μάλλον χωρίς καθόλου ανέσεις.

2 *Θεωρείτε ότι η οικονομική τους κατάσταση επηρεάζει την σχολική και κυρίως την τακτική τους φοίτηση;*

Οι συνθήκες ζωής τους στα περισσότερα παιδιά είναι άθλιες.. Ζουν σε παράγκες, χωρίς ρεύμα, χωρίς θέρμανση και πολλές φορές χωρίς ούτε καλό και ποιοτικό φαγητό. Όλες αυτές οι συνθήκες είναι ξεκάθαρο ότι επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση άλλα και τη σχολική επιτυχία, τις περισσότερες φορές τουλάχιστον.

3 *Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των Ρομά επηρεάζουν τη σχολική τους φοίτηση;*

Το ανέφερα και νωρίτερα. Οι Ρομά έχουν άλλο τρόπο σκέψης. Δεν φταίει μόνο που είναι φτωχοί για το πως αντιμετωπίζουν το σχολείο..Το θεωρούν από ανούσιο εως και εχθρό που θέλει να τους αλλάξει.

4 *Η ισχνή παρουσία και οι χαμηλές επιδόσεις των παιδιών Ρομά στο σχολείο θεωρείτε πως απορρέουν από κοινωνικούς παράγοντες κατά κύριο λόγο;*

Σίγουρα, οι κοινωνικοί παράγοντες είναι ο κύριος λόγος και μαζί με αυτούς και οι οικονομικοί.. Είναι πολύ φτωχοί οι περισσότεροι και αυτοί που έχουν λίγα περισσότερα χρήματα δεν τα διαχειρίζονται σωστά. Δεν προσφέρουν τα βασικά στα παιδιά τους για να τους δημιουργήσουν ένα περιβάλλον που θα τους βοηθήσει στο σχολείο.

5 *Ποιοι άλλοι θεωρείτε ότι είναι οι παράγοντες που οδηγούν στον αποκλεισμό αυτών των μαθητών από τη σχολική φοίτηση;*

Εκτός από τα κοινωνικούς και οικονομικούς λόγους, η αδυναμία των περισσότερων μαθητών να ανταπεξέλθουν στα μαθήματα. Δεν τα καταφέρνουν και απογοητεύονται και εγκαταλείπουν το σχολείο ή σταματούν να προσπαθούν..Α και η γλώσσα τους δυσκολεύει πολύ. Μπερδεύονται με τη ρομανί και τη δικιά τους.

Γ. Οι βασικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στη σχολική φοίτηση και ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Covid-19

1. *Ποια προβλήματα θεωρείτε ότι αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ρομά στη σχολική τους φοίτηση; Ποια είναι τα βασικότερα εμπόδια που συναντούν;*

Το σχολείο μας είναι για Ρομά μαθητές μόνο..αν και προσπαθούμε να

προσαρμόσουμε το επίπεδο των μαθημάτων σε αυτά τα παιδιά από λίγα βρίσκουμε ανταπόκριση..τα πιο πολλά έρχονται για να περνάνε την ώρα τους όχι για να μάθουν κάτι. Επίσης οι συχνές απουσίες είναι ένα σημαντικό πρόβλημα. Αν ήμασταν ακριβείς στην καταχώρηση των απουσιών, τα περισσότερα παιδιά θα έχαναν τη χρονιά τους.

2. Θεωρείτε ότι τα παιδιά Ρομά δυσκολεύονται να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον; Για ποιους λόγους;

Γενικά στο σχολικό περιβάλλον, όχι.. ίσως γιατί προσαρμόζουμε το περιβάλλον στα δικά τους χαρακτηριστικά αρκετά ..είναι όλα τα παιδιά Ρομά με τα ίδια χαρακτηριστικά.. επομένως μπορούμε να το κάνουμε αυτό, στα μικτά σχολεία αυτό δεν γίνεται. Για παράδειγμα, για τους σχολικούς κανόνες θα πούμε ότι είμαστε εμείς οι δάσκαλοι πιο ανεκτικοί..προσαρμόζουμε τα ωράρια, τη γλώσσα μας... τις απαιτήσεις μας γενικά...

3. Πώς επιδρά η χρήση της μητρικής τους γλώσσας (ρομανί) στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Τα πρώτα χρόνια μου στην τάξη ήταν πραγματικά δύσκολα... δεν καταλάβαινα και δεν με καταλάβαιναν... τώρα έχω μάθει βασικές λέξεις, φράσεις..και συνεννοούμαστε και τα παιδιά με καταλαβαίνουν αν και μεταξύ τους κυρίως μιλάνε τη ρομανί.. για να πουν τα δικά τους. Για τα παιδιά που δεν καταλαβαίνουν καθόλου, ειδικά στις μικρές τάξεις μας βοηθάνε οι συμμαθητές τους που μας καταλαβαίνουν και έχουν ένα καλύτερο επίπεδο.

4. Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης εξαιτίας της πανδημίας υπήρχε συμμετοχή των μαθητών Ρομά στη διαδικασία; Ποιο ήταν το βασικότερο πρόβλημα;

Για να είμαι ειλικρινής δεν έγινε τηλεκπαίδευση.. Ήταν δύσκολο να βρούμε τους γονείς να κάνουν λογαριασμούς να κάνουμε σύνδεση ...αν και είχαν αρκετοί κινητά προφασιζόταν ότι δεν έχουν σύνδεση... Έγινε μια προσπάθεια και από την Παιδαγωγό του Παραρτήματος και από τον διαμεσολαβητή ... χωρίς όμως να έχουμε ιδιαίτερη επιτυχία.. Είναι και ο χαμηλός ψηφιακός εγγραμματισμός... παιδιών και γονιών δεν βγάζεις άκρη..

Δ. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στο πεδίο της

εκπαίδευσης των Ρομά και ειδικά κατά την περίοδο της πανδημίας

1. Ποια είναι τα βασικά προβλήματα των εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τάξεις με μαθητές Ρομά; Υπάρχει διαφοροποίηση αν είναι πολλοί ή λίγοι οι μαθητές Ρομά;

Τα δύο βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζω είναι προβλήματα συμπεριφοράς πειθαρχίας μέσα στην τάξη ή και στο διάλειμμα αλλά και στο γνωστικό κομμάτι ειδικά στο κομμάτι της γλώσσας το επίπεδό τους είναι πολύ χαμηλό. Εγώ στην τάξη έχω μόνο μαθητές Ρομά οπότε νομίζω ότι είναι γενικά δύσκολα. Είναι πολύ δύσκολο να διδάξεις σε παιδιά που έρχονται χωρίς θεμελιώδεις γνώσεις και δεξιότητες από το σπίτι. Δεν μπορείς να τους δημιουργήσεις ένα κίνητρο, τη στοιχειώδη διάθεση να ασχοληθούν με αυτά που θέλεις να τους διδάξεις. Σίγουρα αν είναι λιγότεροι σε μια τάξη είναι καλύτερα.

2. Χρειάζεται να κάνετε χρήση διαφορετικού εκπαιδευτικού υλικού για άλλους μαθητές Ρομά; Γιατί;

Τα διδακτικά βιβλία και οι εργασίες είναι πολύ δύσκολα για άλλους περισσότερους μαθητές. Το γλωσσικό και μορφωτικό επίπεδο με το οποίο έρχονται στο σχολείο είναι χαμηλό. Ίσως χρειαζόταν βιβλία με κείμενα με απλούστερες προτάσεις και περισσότερες εικόνες. Υπάρχει επιπλέον υλικό σχετικό για αυτές άλλους ομάδες άλλους δεν το χρησιμοποιώ συστηματικά. Προσπαθώ να απλουστεύσω το μάθημα και τη διδακτέα ύλη μέσα στην τάξη

3. Πόσο συχνά αντιμετωπίζετε προβλήματα συμπεριφοράς από πλευράς των μαθητών Ρομά μέσα στην τάξη; Υπάρχουν προβλήματα άλλους σχέσεις άλλους με άλλους μαθητές;

Σίγουρα, ναι! Παλιότερα ήταν περισσότερα, τώρα είναι πιο σπάνια και πιο ήπια τους έχουμε μάθει και τους έχεις μάθει... Η εμπειρία είναι ένα όπλο.. Είναι όμως πολλές φορές αρκετά επιθετικοί ..ίσως επειδή δεν μαθαίνουν από την οικογένειά τους βασικούς κοινωνικούς κανόνες.

4. Έχετε ικανοποιητική επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά;

Δεν είναι καθόλου ικανοποιητική. Δεν υπάρχει καμία συνεργασία .Δεν υπάρχει διάθεση να ακολουθήσουν τις συμβουλές μας για το μέλλον των παιδιών τους μέσα στο σχολείο ή και γενικότερα.

4. Ποια τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετωπίσατε κατά την περίοδο της πανδημίας αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών Ρομά;

Η τήρηση των κανόνων καθαριότητας και η σημασία της τήρησης τους, για τους Ρομά είναι ένα θέμα άνευ ουσίας. Και πριν την πανδημία, κυρίαρχος στόχος μας ήταν να διδάξουμε τους βασικούς κανόνες καθαριότητας, βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την καθαριότητα..Πραγματικά αυτά τα παιδιά υστερούν πολύ... Τώρα με τον covid όλα έγιναν πιο δύσκολα και απαιτητικά για εμάς

Ε. Αποτίμηση της εφαρμογής θεσμικών παρεμβατικών δράσεων για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, της σποραδικής φοίτησης και της αποτελεσματικότερης ένταξης των μαθητών Ρομά

1. Έχετε συμμετάσχει σε παρεμβατικές δράσεις ή προγράμματα για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής από διάφορους κρατικούς ή ιδιωτικούς φορείς; Αν ναι, σας βοήθησαν στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και της σποραδικής φοίτησης;

Είχα συμμετάσχει σε ένα πρόγραμμα πριν μερικά χρόνια το οποίο έληξε άδοξα. Από τότε, όχι δεν έχω συμμετάσχει ξανά. Η Ευρώπη θέλει να δημιουργηθούν τέτοια προγράμματα και δράσεις και δίνει και τους οικονομικούς πόρους..Το εκμεταλλεύονται κάποιοι και εμείς που πρέπει να τα εκτελέσουμε δεν κερδίζουμε τίποτε, ούτε τα παιδιά τελικά

2 .Θεωρείτε ότι τέτοια προγράμματα μπορούν να βοηθήσουν τη βελτίωση της σχολικής πραγματικότητας στα σχολεία με μαθητές Ρομά; Αν ναι, σε ποια σημεία;

Κρίνοντας από τα μέχρι τώρα αποτελέσματα των προγραμμάτων αυτών, θα μου επιτρέψεις να είμαι πολύ επιφυλακτικός. Δεν ξέρω αν αλλάζει κάτι στην συνέχεια αλλά θεωρώ ότι είναι δύσκολο.

3. Γνωρίζετε τα παραρτήματα Ρομά των Κέντρων Κοινότητας; Συνεργάζονται μαζί σας ; Αν ναι, με ποιο τρόπο και σε τι βαθμό έχουν συμβάλει στη μείωση της σχολικής διαρροής;

Ναι, είναι η πρώτη φορά που ένας φορέας έχει τόσο έντονη συνεργασία μαζί της... Βοηθάνε στη μεταφορά, στην έκδοση των βεβαιώσεων φοίτησης, στη πραγματοποίηση δράσεων κ.α Σημαντικός θεσμός και όχι γιατί είσαι εσύ που μου

κάνεις την συνέντευξη...

4. Ο ρόλος της Παιδαγωγού του Παραρτήματος Ρομά ποιος είναι ; Συνεργάζεστε με την Παιδαγωγό για τη μείωση της σχολικής διαρροής και με ποιον τρόπο; '

Η παιδαγωγός του Παραρτήματος σαφώς και βοηθά στη μείωση της σχολικής διαρροής των Ρομά. Σαν εκπαιδευτικοί μαζί με τον διευθυντή μπορούμε να απευθυνθούμε να την ενημερώσουμε για την κατάσταση του σχολείου και αυτή να λύσει πολλά από τα προβλήματα μας. Έχουμε καθημερινή επικοινωνία, γνωρίζει τα παιδιά και τις οικογένειές τους...

5. Θέλετε να προτείνετε κάποιες της δράσεις για τη μείωση της σχολικής διαρροής και την αποτελεσματικότερη ένταξη των παιδιών Ρομά στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Νομίζω ο μόνος τρόπος είναι να μειωθεί η σχολική διαρροή των Ρομά είναι η αυστηροποίηση των ελέγχων και σύνδεση με τα οικονομικά οφέλη που έχει η οικογένεια. Το οικονομικό όφελος είναι το μόνο κίνητρο που μπορεί να κάνει τις οικογένειες των Ρομά να στείλει τα παιδιά σχολείο αλλά και να έχουν μια συστηματική φοίτηση.

