

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ  
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
«Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση της  
σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά**

**ΕΛΕΝΗ ΔΙΒΑΝΗ**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Χ ΓΚΟΒΑΡΗΣ**

**ΒΟΛΟΣ 2015.**

## **Υπεύθυνη Δήλωση**

*Η Ελένη Διβάνη*

*γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο Ο ρόλος του διευθυντή σχολικής μονάδας στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή / και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.*

**Η ΔΗΛΟΥΣΑ**

*Διβάνη Ελένη*

## Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει θέμα την εκπαίδευση των Ελλήνων Τσιγγάνων και τα προβλήματα της μαθητικής τους διαρροής ιδωμένα από τη σκοπιά διευθυντών σχολικών μονάδων. Συγκεκριμένα, μελετώνται οι αντιλήψεις και στάσεις κάποιων διευθυντών σχολείων.

Τα δεδομένα για την ανάπτυξη του θέματος αντλούνται καταρχήν από το θεωρητικό πλαίσιο για τη σχολική διαρροή γενικά και τη διαρροή των μαθητών Ρομά, ενώ σημαντικές πληροφορίες για κρίσιμα ζητήματα αντλούνται από τις απαντήσεις 10 διευθυντών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της περιφέρειας Θεσσαλίας στο πλαίσιο ημιδομημένων συνεντεύξεων.

Η εργασία αναπτύσσεται σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορά τη θεωρητική και μεθοδολογική ταυτότητα της μελέτης. Στη δεύτερη ενότητα παρουσιάζονται τα δεδομένα της ανάλυσης. Τέλος, στην τρίτη αναφέρονται κάποια συμπεράσματα στη θεώρηση της προσέγγισης του πεδίου της φοίτησης και σχολικής διαρροής των Τσιγγανοπαίδων σε σχέση με τις απόψεις των διευθυντών που συμμετέχουν στην έρευνα.

## Abstract

My paper reports on a study aiming to describe the educational conditions of Greek Roma population and their problems of drop out , by the point of view of school principals. In particular, I investigate some principals' perceptions and positions regarding to this issue.

My data come from two basic resources. First, the analysis of the theoretical documents about dropping out in general and second the answers given by 10 principals of primary and secondary schools in the Prefecture of Thessaly, using semi structured interviews.

My project consists of three parts. The first concerns the theoretical and methodological approach of this study. In the second part my data are presented. Finally, in the third part some conclusions are reported according to participants' views and perceptions.



## ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Εισαγωγή .....	1
1.Θεωρητικό πλαίσιο. ....	2
1.1.Σχολική διαρροή. ....	2
1.1.1.Οριοθέτηση του φαινομένου.....	2
1.1.2. Προσδιορισμός του προφίλ των μαθητών που διαρρέουν.....	2
1.1.3.Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή. ....	3
1.1.4. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που ευθύνονται για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.....	8
1.1.5.Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής.....	15
1.2. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών Ρομά.....	15
1.3.Σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά .....	20
1.4.Προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές Ρομά.....	23
1.5.Πολιτικές και Εκπαιδευτικές πρακτικές .....	24
2.Μεθοδολογικό πλαίσιο .....	27
2.1.Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα .....	27
2.2.Μεθοδολογικά εργαλεία .....	27
2.2.1.Ποιοτικές μέθοδοι.....	27
2.2.2.Η συνέντευξη.....	28
2.2.3.Η ανάλυση περιεχομένου.....	28
3.Αποτελέσματα.....	30
3.2.Διακεκομμένη φοίτηση.....	35
3.3. Φύλα.....	36
3.4. σχέση σχολείου – οικογένειας μαθητών Ρομά .....	39
3.5.Μη Ρομά γονείς .....	42
3.6.Στρατηγικές αντιμετώπισης - δράσεις .....	43

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ .....	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ .....	51
ΕΛΛΗΝΙΚΗ .....	51
ΞΕΝΗ .....	57
ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ.....	58
ΑΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ .....	58
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	59
Συνεντεύξεις.....	59
1 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	59
2 <sup>η</sup> συνέντευξη .....	61
3 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	64
4 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	64
5 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	65
6 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	66
7 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	67
8 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	68
9 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	70
10 <sup>η</sup> συνέντευξη.....	71

## Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι το ζήτημα της σχολικής διαρροής έχει απασχολήσει και εξακολουθεί να απασχολεί έντονα το χώρο της εκπαιδευτικής έρευνας αλλά και τους αρμόδιους φορείς χάραξης της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Πρόκειται για ένα πρόβλημα με έντονο κοινωνικό χαρακτήρα και εξαιρετικά δυσμενείς επιπτώσεις τόσο για το ίδιο το άτομο όσο και για το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Επιπλέον η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου συνδέεται και με θέματα ηθικής τάξης, καθώς και με το αίτημα των ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών, η υλοποίηση του οποίου μπορεί να εξασφαλίσει στους νέους ένα καλύτερο μέλλον. Το αίτημα μάλιστα αυτό γίνεται επιτακτικότερο, όταν αναφερόμαστε σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες όπως τα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, οι πρόσφυγες και οι οικονομικοί μετανάστες, καθώς και οι μειονοτικοί πληθυσμοί.

Ιδιαίτερη περίπτωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελούν οι Ρομά, οι οποίοι διέπονται από ένα συγκεκριμένο πλέγμα αξιών, που επηρεάζει και τη σχολική τους φοίτηση. Δεδομένου ότι η μεγάλη αυτή πληθυσμιακή ομάδα στη χώρα μας παρουσίαζε και παρουσιάζει σοβαρά προβλήματα ένταξης θεωρώ ότι η εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει το κλειδί για τη σταδιακή εξομάλυνση αυτής της κατάστασης. Κάτι τέτοιο είναι απαραίτητο και χρήσιμο όχι μόνο για εμάς αλλά και για τους ίδιους. Μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης για τους τσιγγάνικους πληθυσμούς, να σπάσει το φράγμα της απομόνωσης και περιθωριοποίησής τους και να τους οπλίσει με εφόδια για μία επαγγελματική σταδιοδρομία. Αντίστροφα αν οι πληθυσμοί αυτοί νιώσουν ότι το επίσημο ελληνικό κράτος δίνει σημασία στην παρουσία και τη δυναμική τους παρέχοντάς τους ποιοτική εκπαίδευση, που θα σέβεται τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητές τους, τότε η ένταξή τους θα είναι ομαλότερη.

Επιπλέον η συνύπαρξη γηγενών και μαθητών Ρομά μπορεί να συμβάλει σε μία γόνιμη ανταλλαγή απόψεων και αντιλήψεων και να άρει τις προκαταλήψεις και τις στερεοτυπικές στάσεις απέναντι στον τσιγγάνικο πολιτισμό, κάτι που παρέχει τα εχέγγυα για αρμονική συνύπαρξη των δύο πληθυσμών και κατά την ενήλικη ζωή και τον αμοιβαίο εμπλουτισμό των δύο πολιτισμών.

Για να επιτευχθεί, όμως, αυτό είναι απαραίτητη η αντιμετώπιση της μαθητικής διαρροής των Τσιγγάνων. Είναι, όμως, παρατηρημένο ότι οποιοσδήποτε εκπαιδευτικός σχεδιασμός αν δεν υλοποιηθεί από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μένει κενό γράμμα. Μάλιστα, επειδή ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι αυτός που συνήθως δίνει τον τόνο και ενθαρρύνει ή όχι τις προσπάθειες και πρωτοβουλίες των συναδέλφων του, θεώρησα σκόπιμο να εξετάσω τις απόψεις και στάσεις μιας ομάδας διευθυντών σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το ζήτημα της μαθητικής διαρροής των τσιγγάνων μαθητών και την αντιμετώπισή του, όπως οι ίδιοι το βιώνουν στο σχολείο τους.

Η έρευνα αυτή δεν έχει αξιώσεις γενίκευσης και αυστηρών πορισμάτων, αλλά στοχεύει να δώσει το στίγμα της υφιστάμενης κατάστασης και εστιάζει κυρίως σε

στάσεις και αποτελεσματικές πρακτικές που χρησιμοποιούν κάποιοι διευθυντές του δείγματος, ώστε οι τελευταίες να αποτελέσουν έναν οδηγό στρατηγικής και πηγή έμπνευσης και για άλλους διευθυντές που έχουν την ισχυρή επιθυμία να δεσμευτούν στην επίτευξη ενός οράματος: στην πρόκληση να προσφέρει το σχολείο τους και οι ίδιοι προσωπικά τα απαραίτητα γνωστικά και κοινωνικά εφόδια στους μαθητές Ρομά, ώστε να διεκδικήσουν μια καλύτερη ζωή ως ισότιμα μέλη της ελληνικής κοινωνίας.

## **1.Θεωρητικό πλαίσιο.**

### **1.1.Σχολική διαρροή.**

#### **1.1.1.Οριοθέτηση του φαινομένου**

Ο όρος «σχολική διαρροή», επειδή αποτελεί έναν κοινωνιολογικό όρο, εξαρτάται από το πώς αντιλαμβάνεται η εκάστοτε κοινωνία το εκπαιδευτικό της σύστημα και τα ζητήματα που σχετίζονται μ' αυτό σε μία συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Γενικά δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της σχολικής διαρροής, ούτε, όμως και μία συγκεκριμένη μέθοδος μέτρησής της. Στο χώρο της εκπαίδευσης η «σχολική διαρροή» παραπέμπει στη διακοπή της φοίτησης πριν την απόκτηση ενός επίσημου πιστοποιητικού γνώσεων (Janosz,2000:2).

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό ως σχολική διαρροή νοείται η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κρίνεται απαραίτητη τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την ίδια την κοινωνία (Viadero,2001:3). Υπάρχουν βέβαια και ερευνητές που θεωρούν ως σχολική διαρροή κάθε απουσία δύο συνεχόμενων εβδομάδων χωρίς σοβαρό λόγο και επίσημη άδεια. (Janosz,2000:11), ενώ σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό η σχολική διαρροή αφορά όσους μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους ανεξάρτητα από τη σχολική βαθμίδα στην οποία ανήκουν (Moumarquette,Mahseradjian&Haile, 2001:475-6).

Ανεξάρτητα πάντως από τους ορισμούς που δίνονται και τις ποικίλες εννοιολογικές αποκλίσεις το σίγουρο είναι ότι η πρόωγη εγκατάλειψη και η συνεπακόλουθη αδυναμία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων απαραίτητων για την ενήλικη ζωή έχει αρνητικές συνέπειες, αποτελώντας μία μακρά και αργή διαδικασία που ξεκινά από τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής. (Janosz,Falln & Deniger, 2000:7).

#### **1.1.2. Προσδιορισμός του προφίλ των μαθητών που διαρρέουν.**

Η σχολική διαρροή αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο και πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο οφείλεται σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι σε πολλά διαφορετικά επίπεδα πρέπει να προσδιοριστούν οι αιτίες εμφάνισης του φαινομένου αυτού και οι συνέπειές του. Εξάλλου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που διαρρέουν, των οικογενειών τους, του εκπαιδευτικού συστήματος και των



εκπαιδευτικών κοινοτήτων που το απαρτίζουν είναι αναγκαίο να προσεγγιστούν σε διαφορετικά επίπεδα.

Οι παραπάνω παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση της σχολικής διαρροής, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαρρεόντων μαθητών απασχολούν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι προκειμένου να τεθούν συγκεκριμένα και αποτελεσματικά μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρείται απαραίτητος ο εντοπισμός των ομάδων κινδύνου ως προς την πρόωγη διακοπή της σχολικής φοίτησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί φορείς δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των ομάδων αυτών μπορούν να σχεδιάσουν συγκεκριμένες και ουσιαστικές δράσεις, ώστε να επιτύχουν την επιστροφή των μαθητών που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο αλλά και τη διατήρηση αυτών που κινδυνεύουν να διακόψουν.

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, όπως ειπώθηκε παραπάνω, δεν είναι αυτόνομο, αλλά έχει τις ρίζες του σε προβλήματα και κοινωνικά φαινόμενα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια, ο κοινωνικός στιγματισμός και η περιθωριοποίηση. Κατά συνέπεια θεωρώ πως θα ήταν διαφωτιστικό αν εξετάζοταν ο τρόπος και ο βαθμός που η πρόωγη εγκατάλειψη του σχολείου επηρεάζεται από τα φαινόμενα αυτά.

### **1.1.3. Παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή.**

#### **1.1.3.1. Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες.**

Η σχολική διαρροή αποτελεί ένα φαινόμενο παγκόσμιας εμβέλειας στον εκπαιδευτικό χώρο και απορρέει από τις κοινωνικές ανισότητες, τη διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα, καθώς και από τη δράση του σχολείου και των συντελεστών του. Συγκεκριμένα το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει απασχολήσει συστηματικά τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και εντάσσεται στο γενικότερο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνών υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση του μαθητή. Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στο επάγγελμα των γονιών, το μορφωτικό τους επίπεδο και γενικά στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Έτσι κάποιοι μαθητές είναι μέτοχοι των μορφωτικών αγαθών που διαθέτει η οικογένειά τους, ενώ κάποιοι άλλοι ουσιαστικά συνεχίζουν το εκπαιδευτικό έλλειμμα, που είναι απόρροια της οικογενειακής στέρησης και ένδειας. (Κάτσικας).

Μάλιστα ο Bourdieu (1977) υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί του σχολείου νομιμοποιούν τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεχίζοντας υποστηρίζει ότι σε τέτοιες καθαρά ταξικές κοινωνίες καλλιεργούνται διάφορα είδη κουλτούρας, καθένα από τα οποία ενστερνίζονται τα άτομα στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον καθώς κοινωνικοποιούνται. Κατ' αυτόν

τον τρόπο γίνονται κοινωνικοί των αξιών, κανόνων, αντιλήψεων και γνώσεων, καθώς και των κυρίαρχων τρόπων σκέψης της οικογένειάς τους ( Bourdieu&Passeron, 1977:50).

### **1.1.3.2 Η σχολική διαρροή και η σχέση της με τη φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό**

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής λαμβάνει παγκόσμιες διαστάσεις και αποτελεί αντικείμενο έρευνας για κάθε ευρωπαϊκή χώρα, όπου σχεδιάζονται διάφορα προγράμματα για την πρόληψη, αντιμετώπιση και περιορισμό του. Το παραπάνω φαινόμενο συνδέεται στενά με μία πληθώρα οικονομικών και κοινωνικών προβλημάτων, επομένως για να επιλυθεί πρέπει να εξομαλυνθούν τα οικονομικά και κοινωνικά αίτια που συμβάλλουν στην εμφάνιση και την επίτασή του. Το ίδιο το σχολείο και οι παράγοντες που το συνιστούν έχουν την ευθύνη για τη σχολική διαρροή, ενώ η τοπική κοινωνία και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση αλλά και την αντιμετώπιση του προβλήματος που μας απασχολεί.

Αν και οι έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της φτώχειας είναι άρρηκτα συνδεδεμένες, υπάρχει μεταξύ τους μία λεπτή διαφορά. Συγκεκριμένα η φτώχεια συνδέεται με την ανεπάρκεια και αναδιανομή του υλικού πλούτου, ενώ ο κοινωνικός αποκλεισμός με την ελλιπή και άνιση συμμετοχή στην κοινωνική ζωή και τη νομή θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων. Έτσι κάνοντας κανείς λόγο για τη φτώχεια αναφέρεται στη στέρηση υπηρεσιών και αγαθών, ενώ στην περίπτωση του κοινωνικού αποκλεισμού οι υπηρεσίες τις οποίες στερείται το άτομο σχετίζονται με την έννοια των κοινωνικών δικαιωμάτων. Ένα από τα δικαιώματα αυτά αποτελεί και η απρόσκοπτη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία, άρα η στέρηση του κοινωνικού αυτού αγαθού συνιστά μία μορφή παραβίασης βασικών κοινωνικών δικαιωμάτων. Πρόκειται για μία μορφή κοινωνικού αποκλεισμού που με τη σειρά του βρίσκεται σε άμεση σχέση με σύγχρονες μορφές φτωχοποίησης στην οικονομικά αναπτυγμένη Δύση και ιδιαίτερα στην Ευρώπη. Ομάδες, λοιπόν και άτομα έρχονται αντιμέτωπα με ένα σύνολο σοβαρών στερήσεων, στις οποίες συγκαταλέγεται και η εκπαίδευσή τους. Τα παραπάνω δεδομένα ισχύουν και στην Ελλάδα, αφού πολλά άτομα που βρίσκονται σε κατάσταση φτώχειας ή ακόμη και κάτω από τα όριά της αντιμετωπίζουν μία σωρεία αποστερήσεων, όπως ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός (Καράγιωργας και συν,1999:τόμος Β:90-9).

Στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρούνται συγκεκριμένες μορφές ανισότητας που αποτελούν ένα είδος σαφούς κοινωνικού αποκλεισμού, εφόσον οδηγούν στον περιορισμό συμμετοχής στην εκπαίδευση, που συνιστά ένα βασικό κοινωνικό δικαίωμα, το δικαίωμα κάθε πολίτη στη μόρφωση. Έτσι οι εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες καταλήγουν σε ένα σοβαρό αποκλεισμό, που εντείνει τα φαινόμενα φτώχειας και πολλαπλασιάζει τα ήδη υπάρχοντα ελλείμματα, δυσχεραίνοντας επιπλέον την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση.

Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από ερευνητικά στοιχεία, κατά τα οποία ο κίνδυνος φτώχειας συνδέεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου

ή ομάδας. Κατά συνέπεια το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρείται βασικός φτωχογόνος παράγοντας (Καράγιωργας και συν,1999:99-100). Η εκπαιδευτική αυτή στέρηση, που μόλις περιγράφηκε, κληροδοτείται σε γενικές γραμμές από γενιά σε γενιά, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο ατόμων που βιώνουν τη φτώχεια είναι πολύ κατώτερο σε σχέση με όσους ζουν σε κατάσταση οικονομικής ευμάρειας ή τουλάχιστον δε μειονεκτούν οικονομικά. Μάλιστα το πιο υψηλό ποσοστό φτώχειας εντοπίζεται σε οικογένειες των οποίων ο αρχηγός είναι απόφοιτος δημοτικού ή και ακόμη δεν το έχει ολοκληρώσει, κάτι που δεν ισχύει για οικογένειες στις οποίες ο αρχηγός είναι κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τελευταία περίπτωση απαντώνται χαμηλά ποσοστά φτώχειας (Χρυσάκης,2000:281-291).

Από τα παραπάνω καθίσταται εμφανής η ανάγκη διαμόρφωσης ανάλογων πολιτικών κατευθύνσεων, ώστε να επιλυθούν τα προαναφερθέντα προβλήματα, δηλαδή η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, καθώς και οι εκπαιδευτικές ανισότητες, ως άμεσα συνδεδεμένα με τη μαθητική διαρροή και τις ολέθριες συνέπειές της για το κοινωνικό σύνολο.

### **1.1.3.3.Αναλφαβητισμός και σχολική διαρροή.**

Ένας από τους πιο σοβαρούς παράγοντες που ευθύνονται για τη διακοπή της σχολικής φοίτησης είναι ο αναλφαβητισμός αναφορικά με τη στάση και των ίδιων των μαθητών αλλά και των γονιών τους (Φακιολάς,2006:177). Όσον αφορά τους μαθητές, ο αναλφαβητισμός τους στερεί απαραίτητες ικανότητες, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να συμμετέχουν στις σχολικές δραστηριότητες σε ικανοποιητικό βαθμό. Οι αναλφάβητοι γονείς, εξάλλου, όχι μόνο έχουν χαμηλό επαγγελματικό και γενικότερα κοινωνικό κύρος αλλά και μία συγκεκριμένη στάση απέναντι στη μόρφωση. Θεωρούν, λοιπόν, αμφισβητήσιμη την αξία της τελευταίας, ενώ, όπως είναι αυτονόητο, αδυνατούν να βοηθήσουν στην καθημερινή μελέτη και να καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής.

Το πρόβλημα αυτό στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα έκδηλο παλιότερα, αποτελώντας συνέπεια των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Το ποσοστό βέβαια του αναλφαβητισμού στη σύγχρονη εποχή έχει μειωθεί αισθητά, αλλά δυστυχώς το φαινόμενο εξακολουθεί να πλήττει σημαντικά κάποιες ειδικές ομάδες του πληθυσμού. Πέρα από τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που προκαλούνται για ολόκληρη την κοινωνία ο αναλφαβητισμός αλληλοσυνδεδεμένος με τη μαθητική διαρροή προσβάλλει την ηθική ποιότητα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού, καθώς και το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών. Οι παραπάνω συνέπειες ηθικού τύπου σήμερα προσλαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που το αγαθό της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο για την ουσιαστικότερη συμμετοχή των ατόμων στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα. Έτσι τέτοιου είδους προβλήματα ανατρέπουν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης χωρίζοντας τους ανθρώπους σε προνομιούχους και μη προνομιούχους πολίτες. Η σχολική διαρροή βρίσκεται και στις μέρες μας σε υψηλά

επίπεδα και επιφέρει αντίστοιχα υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού ( Ρουγγέρη,1999:Α30).

Η έγκαιρη πρόληψη του αναλφαβητισμού στα πρώτα σχολικά έτη μπορεί να οδηγήσει στην αποτελεσματική αντιμετώπιση και περιορισμό του προβλήματος. Κι ενώ ο σχολικός θεσμός θα έπρεπε να καταπολεμά αυτή τη σύγχρονη μάστιγα, αντίθετα συνιστά ένα μηχανισμό νοητικής, εκπαιδευτικής, ψυχολογικής και συναισθηματικής πτώχευσης για τους μη προνομιούχους μαθητές, ενώ θεωρείται ως μηχανισμός εμπλουτισμού εκπαιδευτικών δεξιοτήτων για εκείνους που ανήκουν σε κοινωνικά ευνοημένες ομάδες. Το αισιόδοξο μήνυμα είναι ότι η περαιτέρω κοινωνική πτώχευση όσων είναι ήδη φτωχοί αποτελεί μία κατάσταση που μπορεί να ανατραπεί. Βασική προϋπόθεση προς αυτή την κατεύθυνση συνιστά η εφαρμογή κατάλληλων συνθηκών μάθησης και εκπαιδευτικών διαδικασιών, παρά τις εκπαιδευτικές ανισότητες που επικρατούν στο εκπαιδευτικό σύστημα (Παπαδόπουλος,1997:115-117).

#### **1.1.3.4.Μετανάστευση και σχολική διαρροή.**

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τη σχολική διαρροή είναι η μετανάστευση, ένα σύγχρονο φαινόμενο που σχετίζεται τόσο με τα παιδιά που κατάγονται από άλλη χώρα όσο και την ίδια τη σχολική ζωή, που διαμορφώνεται γι' αυτά θετικά ή αρνητικά ανάλογα με το αν είναι επαρκώς προετοιμασμένο το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα για την υποδοχή τους (Bartolas,1997:122-123).

Ενώ η Ελλάδα παλιότερα αποτελούσε χώρα εκροής μεταναστών, στις τελευταίες δεκαετίες έχουν προκύψει αλλαγές σε οικονομικό και κοινωνικό επίπεδο λόγω της αθρόας έλευσης ξένων μεταναστών. Αυτό είχε φυσικά ως αποτέλεσμα την πρόκληση αλλαγών στη σύσταση του μαθητικού πληθυσμού, ως προς τις ανάγκες των μαθητών και τη λειτουργία των σχολικών κοινοτήτων, καθώς και τα προβλήματα που δημιουργούνται στις τελευταίες ( Παπαστυλιανού,2000:20-21).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα μας συνδέεται με μία σειρά προβλημάτων με τα οποία οι οικονομικοί μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι και φυσικά επηρεάζουν και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ένα από τα προβλήματα αυτά αποτελεί η άδεια παραμονής στην Ελλάδα εφόσον παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις ασάφεια σχετικά με τη νομιμότητα πολλών μεταναστών στη χώρα μας. Η ασάφεια αυτή δημιουργεί ένα κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας για τους γονείς, οι οποίοι είναι διστακτικοί για το αν μπορούν να επενδύσουν μαθησιακά και συναισθηματικά στο νέο περιβάλλον παραμονής, αφού η διαμονή τους είναι πολύ επισφαλής εξαιτίας γραφειοκρατικών ζητημάτων ( Νικολάου,2000:205-207). Ακόμη όσα παιδιά γεννιούνται από αλλοδαπούς γονείς δεν παίρνουν πιστοποιητικό γέννησης, καθώς δε μπορούν να εγγραφούν στο δημοτολόγιο του δήμου τους. Τέλος τα παιδιά αυτά που έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα ή έχουν έρθει στη χώρα στην προσχολική ηλικία δεν έχουν τη δυνατότητα μέχρι τώρα να λάβουν την ιθαγένεια μέσω ειδικών διατάξεων.

Ένα άλλο βασικό πρόβλημα που σχετίζεται με την ελληνική εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τους αλλοδαπούς μαθητές είναι η ανεπάρκεια συγκεντρωτικών στατιστικών στοιχείων για το μεταναστευτικό πληθυσμό και ως προς το θέμα που μας ενδιαφέρει το μαθητικό. Από το 1996 βέβαια από το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ( ΠΙΟΔΕ ) καταγράφονται πλέον οι αλλοδαποί και παλινοστούντες μαθητές, όμως παρότι έχει βελτιωθεί ως ένα βαθμό η κατάσταση δεν έχουμε ολοκληρωμένη εικόνα για την κατανομή των οικογενειών των μαθητών αυτών στον ελλαδικό χώρο. Επίσης αγνοούμε αρκετά στοιχεία για τα χαρακτηριστικά των οικογενειών τους και γενικότερα για την οικογενειακή τους κατάσταση. Έτσι η ανεπάρκεια τέτοιων στοιχείων δε διευκολύνει τη χάραξη εθνικής πολιτικής για τη μετανάστευση αλλά και την εκπαίδευση, που επηρεάζεται σημαντικά από την κατάσταση αυτή (Σκούρτου, Βρατσάλης&Γκόβαρης,2004:21-22 ).

Στο πλαίσιο αυτό δεν εντοπίζονται ικανοποιητικά στοιχεία σχετικά με την επίδοση των παραπάνω μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και τους παράγοντες που τη διαμορφώνουν. Παρότι επικρατεί η άποψη για εντοπισμό σχολικής διαρροής αλλοδαπών μαθητών από το γυμνάσιο στο λύκειο, το ζήτημα αυτό δεν έχει ακόμη ερευνηθεί διεξοδικά. Μελέτες καταδεικνύουν την ύπαρξη χαμηλών επιδόσεων των παραπάνω ομάδων του μαθητικού πληθυσμού στο σχολείο και τις προκαταλήψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το ζήτημα αυτό. Επισημαίνεται ότι τα προβλήματα ένταξης, φοίτησης και επίδοσης των μη γηγενών μαθητών είναι σοβαρότερα για όσους ξεκίνησαν την ελληνική εκπαίδευση στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού ή στο γυμνάσιο. Αντίθετα παρατηρείται το φαινόμενο μαθητές που εντάσσονται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα κατά την έναρξη του δημοτικού να σημειώνουν υψηλότερη επίδοση όσον αφορά την εκμάθηση της γλώσσας αλλά και γενικότερους γνωστικούς τομείς ( Dimakos&Tasioproulou,2003:307-16).

Επιπλέον συχνή τακτική αποτελεί η κατάταξη των μαθητών αυτών σε κατώτερες τάξεις ανεξάρτητα από την ηλικία τους προκειμένου να καλύψουν σοβαρά κενά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Όμως, όταν ένα παιδί εντάσσεται σε μικρότερη σε σχέση με την ηλικία του τάξη, αυτό έχει αρνητικές συνέπειες για την ενσωμάτωσή του στη σχολική κοινότητα και την επιτυχή κοινωνικοποίησή του. Έτσι οι παραπάνω μαθητές δυσκολεύονται να δημιουργήσουν φιλικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους και νιώθουν περιθωριοποιημένοι λόγω της ηλικιακής τους διαφοράς με τα άλλα παιδιά. Η κατάσταση αυτή αυξάνει τις πιθανότητες για τον αλλοδαπό μαθητή να εγκαταλείψει το σχολείο, αφού, όπως προαναφέρθηκε, δεν υπάρχουν δεσμοί με τους υπόλοιπους συμμαθητές στο σχολικό περιβάλλον και ουσιαστική επαφή με τα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής κοινότητας ( Hirschi,1969:82-85).

#### **1.1.4. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που ευθύνονται για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.**

##### **1.1.4.1. Οικογένεια**

Είναι διαπιστωμένο τόσο από διεθνείς όσο και από ελληνικές έρευνες ότι η οικογένεια ασκεί σημαντική επίδραση αναφορικά με τη μαθητική διαρροή. Η επίδραση αυτή της οικογένειας στο μαθητή σχετίζεται με τους ακόλουθους τομείς:

1.Ο πρώτος τομέας αναφέρεται στο κοινωνικοοικονομικό και κυρίως στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο. Όπως έχει ήδη αναλυθεί, οι οικονομικές και κοινωνικές ανεπάρκειες που βιώνουν κάποιες οικογένειες μέσα την ευρύτερη κοινωνία μπορεί να οδηγήσουν σε αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μαθητή. Τα παιδιά, λοιπόν, των οποίων οι γονείς απασχολούνται στον πρωτογενή τομέα παραγωγής και τη μεταποίηση ή προέρχονται από μειονεκτική ομάδα τείνουν με μεγαλύτερη συχνότητα να αποτύχουν στη σχολική τους σταδιοδρομία ή ακόμη και να διακόψουν τη φοίτηση. Αντίθετα μαθητές που ανήκουν σε οικονομικά και κοινωνικά ευνοημένες οικογένειες κατακτούν τη σχολική επιτυχία και πρόοδο σε μεγαλύτερο βαθμό (De Brouker,1997:9-11).

Συγκεκριμένα το επάγγελμα του πατέρα φαίνεται να διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο. Σε δείγμα μαθητών που είχαν διακόψει το σχολείο, σύμφωνα με τα πορίσματα μίας έρευνας που διεξήχθη στη χώρα μας, το υψηλότερο ποσοστό δήλωσε ότι ο πατέρας του εργάζεται ως εργάτης ή αγρότης, το 13% ότι απασχολείται ως τεχνίτης και το 5,8% ότι είναι άνεργος ή συνταξιούχος. Στις χαμηλότερες θέσεις μαθητών που παρουσίασαν σχολική διαρροή εντάσσονται αυτοί που ο πατέρας τους είναι δημόσιος υπάλληλος, ελεύθερος επαγγελματίας, ιδιωτικός ή ειδικευμένος υπάλληλος. Τα αποτελέσματα είναι παρεμφερή και αναφορικά με το επάγγελμα της μητέρας, με τη διαφορά ότι σε ποσοστό 48,2% η μητέρα ασχολούνταν με τα οικιακά ( Επί τροχών).

Οι προσδοκίες, εξάλλου, των γονέων για την επίτευξη σχολικής επιτυχίας των παιδιών τους δεν εξαρτώνται τόσο από οικονομικούς παράγοντες όσο από μορφωτικούς και ψυχολογικούς. Οι παράγοντες αυτοί δε σχετίζονται με το βιολογικό υπόβαθρο των γονέων αλλά με το ότι οι τελευταίοι έχουν την τάση, με συνειδητό ή μη τρόπο, να μεταδίδουν στους απογόνους τους ένα είδος μορφωτικής κληρονομικότητας, που έχει ισχυρότερη επίδραση, όταν οι γονείς ανήκουν σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Στον αντίποδα βρίσκονται οι γονείς εκείνοι που δεν έχουν ως βασική τους προτεραιότητα για τα παιδιά τους την αξία της μόρφωσης, οπότε δε μπορούν κατ' επέκταση να τα στηρίξουν προς την κατεύθυνση της παραμονής τους στο εκπαιδευτικό σύστημα και της ολοκλήρωσης της φοίτησής τους. Συνεπώς οι αντιλήψεις των γονέων για τη σημασία ή μη της σχολικής επιτυχίας αποτελούν αποφασιστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση του σχολικού μέλλοντος των παιδιών τους ανεξάρτητα από το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο ( Φραγκουδάκη,1985:315-317).

Σύμφωνα πάλι με την έρευνα που περιγράφηκε παραπάνω, στο ερώτημα για το είδος της αντίδρασης του οικογενειακού περιβάλλοντος στην απόφαση των μαθητών να διακόψουν τη σχολική τους φοίτηση ένα ποσοστό 56.8% αξιολογεί την αντίδραση αυτή ως αρνητική, το 31.2% ως αδιάφορη και το 12% ως θετική, ενώ δε σημειώθηκε κάποια σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις που δόθηκαν με βάση την περιοχή στην οποία διαβιούσαν οι μαθητές ή το φύλο τους.

2.Ο δεύτερος τομέας, εξάλλου, συνδέεται με τον τρόπο διαπαιδαγώγησης που προσφέρουν οι γονείς στα παιδιά τους και την ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσονται ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Έτσι σύμφωνα με σχετικές έρευνες οι οικογένειες στις οποίες είναι παρόντες και οι δύο γονείς σε αντιπαράθεση με τις μονογονεϊκές οικογένειες επιδρούν θετικότερα στην επιτυχία και απόδοση των μαθητών στο χώρο της εκπαίδευσης.

Εξίσου θετικός παράγοντας είναι ο δημοκρατικός τρόπος με τον οποίο λαμβάνονται διάφορες αποφάσεις μέσα στην οικογένεια, καθώς και η συμμετοχή των παιδιών σ' αυτή τη διαδικασία. Ο ρόλος επίσης της μητέρας αποδεικνύεται ουσιαστικός, καθώς, όταν εκείνη δημιουργεί θετικό αυτοσυναίσθημα στο παιδί, αυξάνει τις πιθανότητες υψηλής σχολικής απόδοσης στο τελευταίο, ενώ, όταν η ίδια χαρακτηρίζεται από έλλειψη αξιών – κάτι που δυστυχώς χαρακτηρίζει τη σύγχρονη κοινωνία – ,οδηγεί το παιδί σε σχολική και γενικότερα κοινωνική αποτυχία, προκαλώντας του ένα αίσθημα αποπροσανατολισμού. Μία άλλη σημαντική παράμετρο του θέματος αποτελεί το ότι οι μητέρες ασκούν μεγαλύτερη πίεση στα αγόρια απ' ό,τι στα κορίτσια, για επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων προκειμένου να μορφωθούν και να σταδιοδρομήσουν επαγγελματικά και κοινωνικά. Η τάση αυτή οφείλεται στη δομή της κοινωνίας στη χώρα μας, στο πλέγμα κοινωνικών αξιών και προτύπων που επικρατούν και στο διαφορετικό τρόπο κοινωνικοποίησης των δύο φύλων στους κόλπους της οικογένειας αλλά και στη σχολική κοινότητα. Σε αντίθεση τέλος με τη θετική επίδραση που επισημαίνεται ότι ασκεί η δημοκρατική λήψη αποφάσεων, ο αυταρχικός τρόπος αγωγής και η συνεχής πίεση που ασκείται στα παιδιά για υψηλά γνωστικά επιτεύγματα προκαλεί άγχος και επιφέρει αρνητικά αποτελέσματα στη σχολική επίδοση.

Κοινή παραδοχή, εξάλλου, για ψυχολόγους και κοινωνιολόγους συνιστά το γεγονός ότι οι προβληματικές συνθήκες που μπορεί να επικρατούν σε μία οικογένεια προξενούν στα παιδιά προβληματικές, αντικοινωνικές και αρκετές φορές παραβατικού τύπου συμπεριφορές ( Μαγγανάς,1999:124). Συγκεκριμένα η ενδοοικογενειακή βία, με συνεπακόλουθη την παιδική κακοποίηση και παραμέληση οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Ένας τέτοιος μαθητής , λοιπόν, θύμα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, παρουσιάζει περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου ( Μανουδάκη,2005:101–114).

#### **1.1.4.2. Η επίδραση του φύλου**

Με βάση αποτελέσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών όσον αφορά τη φοίτηση σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρατηρούνται

σημαντικές διαφορές ως προς τα δύο φύλα. Σύμφωνα, όμως, με πολλά ερευνητικά δεδομένα η επίδοση γενικά των κοριτσιών και η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των αγοριών, κάτι που διαρκεί ως το κατώτερο επίπεδο της μέσης εκπαίδευσης και οφείλεται κατά κύριο λόγο στην πρόωμη ωρίμανσή τους.

Το ποσοστό φοίτησης των δύο φύλων στην υποχρεωτική εκπαίδευση δεν παρουσιάζει σημαντική διαφοροποίηση τις τελευταίες δεκαετίες στην Ελλάδα. Συγκεκριμένα τα αγόρια και τα κορίτσια συμμετέχουν περίπου στον ίδιο βαθμό στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και παρότι στις δεκαετίες 70–80 υπήρχε διαφορά όσον αφορά τη φοίτηση κοριτσιών – αγοριών στη δευτεροβάθμια υποχρεωτική εκπαίδευση, αυτό πλέον δεν υφίσταται (Βιτσιλάκη, Μαράτου & Καπέλλα, 2001:18).

Πάντως κάποιες πρόσφατες έρευνες που αναφέρονται στο ζήτημα της μαθητικής διαρροής επισημαίνουν ότι είναι υψηλότερο το ποσοστό των αγοριών που διακόπτουν τη φοίτηση σε σχέση με τα κορίτσια, γεγονός που σχετίζεται κατά πάσα πιθανότητα με τις πιέσεις που δέχονται για πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας. Επιπλέον το γεγονός ότι τα αγόρια ρέπουν περισσότερο προς τη χρήση αλκοόλ και ναρκωτικών ουσιών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Τα κορίτσια από την άλλη εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό προβλήματα ψυχοσωματικά, κάτι το οποίο μπορεί να επηρεάσει τη φοίτησή τους.

Στο σημείο αυτό πρέπει να σημειωθεί ότι οι μαθήτριες Ρομά συνιστούν μία ιδιαίτερη μαθητική πληθυσμιακή ομάδα και παρουσιάζουν διαφοροποιημένη συμπεριφορά. Έτσι πολύ συχνά διακόπτουν το σχολείο επειδή αρραβωνιάζονται και παντρεύονται σε πολύ νεαρή ηλικία ή φροντίζουν τα πιο μικρά αδέρφια τους, επιφορτιζόμενες με πολλές ευθύνες του νοικοκυριού. Κυρίως, όμως, το θέμα του γάμου, που συνδέεται στενά με την τσιγγάνικη κουλτούρα και τις συνήθειες των Ρομά, είναι το βασικό στοιχείο που ευθύνεται για την εγκατάλειψη του σχολείου προκειμένου να προετοιμαστούν για το γάμο στο τέλος του δημοτικού ή στην αρχή του γυμνασίου ( Δαφέρμος, 2006:94-96).

Πάντως παρότι στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές τα αγόρια υπεραντιπροσωπεύονται στην ομάδα αυτών που εγκαταλείπουν πρόωρα τη γενική εκπαίδευση, φαίνεται παράλληλα ότι όσο πιο υψηλό είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τόσο λιγότερο φανερό είναι η διαφορά ως προς το βαθμό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο στο οποίο ανήκουν (Eurydice, 2014:8).

#### **1.1.4.3. Η μαθητική διαρροή και η πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας**

Η πρόωρη ένταξη μαθητών στην αγορά εργασίας συνιστά ένα από τα βασικά αίτια διακοπής της σχολικής φοίτησης. Με βάση, λοιπόν, παλιότερα αλλά και σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα παρουσιάζεται πρόωρη απασχόληση παιδιών σε χειρωνακτικά επαγγέλματα κυρίως στο χώρο της γεωργίας, κτηνοτροφίας, τουρισμού και παροχής υπηρεσιών.



Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα οι περισσότεροι νέοι 14 ετών και άνω στον εργασιακό χώρο απασχολούνται στις αγροτικές εργασίες, στη συνέχεια στο εμπόριο, τη βιομηχανία και οικοδομικές επιχειρήσεις και τέλος στον τουρισμό.

Μάλιστα οι νέοι, κατά την ΕΣΥΕ, επιφορτίζονται με τις σκληρότερες εργασίες, επειδή αποτελούν φθινό εργατικό δυναμικό, γεγονός που επιφέρει αρνητικές συνέπειες αναφορικά με τη σωματική τους ανάπτυξη και το «χτίσιμο» της προσωπικότητάς τους αλλά και την ψυχολογική τους κατάσταση. Έτσι μαθητές ηλικίας 14 ετών περίπου μπαίνουν στην παραγωγική διαδικασία με αποτέλεσμα να διακόπτουν τη φοίτησή τους, ενώ αρκετοί νέοι 25 έως 29 χρονών που δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική τους εκπαίδευση βιώνουν έντονα την ανεργία. Βέβαια πέρα από τις επίσημες στατιστικές αναλύσεις δεν πρέπει να παραλείψουμε και ένα μεγάλο ποσοστό ανήλικων εργαζόμενων, όπως αυτών που εργάζονται σε οικογενειακές επιχειρήσεις, παιδιών που απασχολούνται χωρίς βιβλιάρια υγείας, καθώς και παιδιών προσφύγων, μεταναστών, Ρομά και μουσουλμάνων (Μπήτρα, Σπηλιωτοπούλου, 1998:3).

Όσον αφορά τις περιοχές όπου εντοπίζεται υψηλή διαρροή το σύνηθες χαρακτηριστικό τους είναι η τουριστική ανάπτυξη. Συγκεκριμένα σε τουριστικές περιοχές όπως οι νομοί Κυκλάδων, Ρεθύμνου και Λασιθίου, καθώς και η Ζάκυνθος και η Κέρκυρα πολλά παιδιά εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο προκειμένου να εργαστούν στον τομέα του τουρισμού. Κι ενώ θα περίμενε κανείς το υψηλό οικονομικό επίπεδο ανάπτυξης να οδηγεί στη στροφή προς μία ποιοτική εκπαίδευση, αντίθετα φαίνεται η οικονομική πρόοδος ουσιαστικά να αντιμάχεται τη μόρφωση και την αναγκαιότητα της τελευταίας. Σε πολλές, λοιπόν, τουριστικές περιοχές παρατηρείται το συχνό φαινόμενο 2–3 στους 10 μαθητές να διακόπτουν τη φοίτησή τους.

Εδώ βέβαια πρέπει να διευκρινιστεί το εξής: ότι τα παιδιά που διαρρέουν στις τουριστικές περιοχές δεν ανήκουν στο σύνολο του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Αντίθετα τα παιδιά αυτά προέρχονται κατά κύριο λόγο από μικρομεσαία στρώματα, τα οποία θεωρούν ότι ο τουρισμός τους προσφέρει εργασία με ικανοποιητικές απολαβές και χωρίς πολλές απαιτήσεις θεωρητικών γνώσεων. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι οι ίδιοι οι γονείς εκείνοι οι οποίοι επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην απόφαση του παιδιού τους για διακοπή της σχολικής φοίτησης, ενώ πολλοί τα ωθούν στη συγκεκριμένη επιλογή με στόχο το γρήγορο οικονομικό κέρδος θεωρώντας ως αβέβαιη επένδυση την εκπαίδευση. (Κάτσικας).

Ένας άλλος χώρος που αποτελεί πόλο έλξης της ανήλικης εργασίας και συνεπαγόμενης εγκατάλειψης του σχολείου είναι ο τομέας της αγροτικής και κτηνοτροφικής παραγωγής ιδιαίτερα όταν το οικογενειακό εισόδημα στηρίζεται εξολοκλήρου στις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας, όπως ήδη αναφέρθηκε, η αδήλωτη παιδική εργασία, που αφορά κυρίως πληθυσμιακές ομάδες Τσιγγάνων, που δραστηριοποιούνται κυρίως στον τομέα του εμπορίου, αλλά και οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες.

Χαρακτηριστική επίσης είναι η εμφάνιση του φαινομένου της εργασιακής εκμετάλλευσης των γνωστών σε όλους μας παιδιών των φαναριών, τα οποία εκτός των άλλων στερούνται, ουσιαστικά χωρίς τη θέλησή τους, το αναφαίρετο κοινωνικό δικαίωμα της εκπαίδευσης.

#### **1.1.4.4. Το σχολείο ως παράγοντας σχολικής διαρροής**

Πέρα από τους παράγοντες που προαναφέρθηκαν σημαντικό ρόλο όσον αφορά τη μαθητική διαρροή φαίνεται να διαδραματίζει το σχολείο. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο το φαινόμενο της σχολικής διαρροής οφείλεται όχι σε βιολογικά χαρακτηριστικά των μαθητών αλλά στις υφιστάμενες κοινωνικές δομές. Στο πλαίσιο αυτό τα άτομα που απορροφούν μικρό ποσοστό της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού απειλούνται με κοινωνικό αποκλεισμό και περιθωριοποίηση (Τσιάκαλος, 2004:48). Στη συνέχεια, λοιπόν, αναλύονται οι παράγοντες του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού που ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τη σχολική αποτυχία και τη συνεπαγόμενη διαρροή.

Αρχικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν σε σχολική ένταξη και επιτυχία του παιδιού ή αντίθετα σε αποτυχία και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κάτι που ισχύει ιδιαίτερα για γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές. Μάλιστα έχει υποστηριχθεί από τον Plowden το 1967 ότι ο εκπαιδευτικός είναι φορέας της κοινωνικής επιλεκτικής διαδικασίας που ασκεί το σχολείο, δεύτερος στη σειρά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, ενώ προηγείται από την οικονομική της θέση.

Έχει επισημανθεί, εξάλλου, μία σειρά από στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς και προσδοκίες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους και επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και τη μελλοντική σχολική επιτυχία ή μη των τελευταίων. Έτσι οι χαμηλές προσδοκίες του δασκάλου όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ικανότητες ενός παιδιού συνιστούν μία γενικότερη αρνητική στάση προς αυτό. Οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που απορρέουν από την παραπάνω στάση διαμορφώνουν με επίσης αρνητικό τρόπο την περαιτέρω πορεία του παιδιού στη σχολική ζωή με αποτέλεσμα να λειτουργεί μία μορφή αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Γιατί, όμως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έτσι κάποιους μαθητές που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά; Η απάντηση βρίσκεται στην κοινωνική ταυτότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, που ανήκουν στη μικρομεσαία τάξη και η επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση στηρίζεται στις αξίες και τις αρχές μιας κυρίαρχης ιδεολογίας, τις οποίες αναπαράγουν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος.

Την παραπάνω κατάσταση επιβαρύνει η φύση των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δε δίνουν τη δυνατότητα παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς εφόσον διαθέτουν συγκεκριμένα περιεχόμενα και κατευθυντήριους άξονες

εκπαίδευσης (Τουρτούρας,2010:109). Εξάλλου το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου δε σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις προσλαμβάνουσες όλων των μαθητών ούτε με τον τρόπο ζωής και τα πρότυπα συμπεριφοράς σύμφωνα με τα οποία έχουν ανατραφεί (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά15-6). Η διδακτέα ύλη, λοιπόν, είναι αυστηρά καθορισμένη, όπως και η μέθοδος διδασκαλίας κι έτσι η εκπαίδευση αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας και επιβολής της κυρίαρχης αστικής κουλτούρας και ιδεολογίας (Τουρτούρας,2010:110).

Πιο συγκεκριμένα οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη συνιστούν επιλογές συνδεδεμένες με τους γενικούς διδακτικούς σκοπούς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος θέτοντας παράλληλα και επιμέρους στόχους στην καθημερινή σχολική ζωή. Οι παραπάνω, όμως, σκοποί δεν ανταποκρίνονται τις περισσότερες φορές στις πρακτικές και αξίες των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν κάποιοι μαθητές, ώστε οι μαθητές αυτοί έμμεσα να περιθωριοποιούνται. Για παράδειγμα ένας μαθητής στην οικογένεια του οποίου υπερτερεί το αίσθημα της κοινότητας δυσκολεύεται να λειτουργήσει στην τάξη όταν κυριαρχεί η ατομική εργασία. Επιπρόσθετα ακόμη και οι προϋποθέσεις εφαρμογής μίας διδακτικής μεθόδου ευνοούν ή όχι ορισμένους μαθητές. Έτσι η συμμετοχή σε μία διαλογική μέθοδο δεν είναι εφικτή για ένα παιδί που είναι απομονωμένο στο σχολικό περιβάλλον και δέχεται την προκατάληψη και ρατσιστική συμπεριφορά των συμμαθητών του (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά, 2011:16-17).

Ακόμη και τα διδακτικά μέσα και υλικά μπορούν να επιδράσουν με αρνητικό τρόπο στην επίδοση τέτοιων μαθητών στο σχολείο. Τούτο συμβαίνει αφενός επειδή οι μαθητές αυτοί, όπως τα Τσιγγανόπουλα, δεν είναι εξοικειωμένοι με τέτοια υλικά, για παράδειγμα τα βιβλία και αφετέρου επειδή το περιεχόμενο αυτών είτε αγνοεί τις εμπειρίες αυτών των παιδιών είτε προβάλλει αρνητικά τις εμπειρίες αυτές, που χαρακτηρίζουν την πολιτισμική ομάδα στην οποία ανήκουν (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά,2011:17).

Μία επίσης σημαντική παράμετρο που επηρεάζει τη σχολική *φοίτηση* αποτελεί ο τρόπος αξιολόγησης που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα. Μάλιστα ακόμη και το γεγονός ότι υφίσταται η αξιολόγηση οποιαδήποτε μορφή κι αν έχει θεωρείται από πολλούς ένα από τα αίτια της αποτυχίας στο σχολείο ενός μεγάλου αριθμού μαθητών. Η σχολική αξιολόγηση ως μέτρηση της επίδοσης των παιδιών ουσιαστικά οδηγεί στην ιεράρχηση και κατάταξή τους συνιστώντας έτσι την αναπαραγωγική και επιλεκτική λειτουργία που συντελείται στο σχολικό περιβάλλον. Είναι χαρακτηριστικό ότι η αποτυχία αρκετών μαθητών στο σχολείο χρεώνεται στα ίδια, χωρίς να αποδίδονται ευθύνες στο εκπαιδευτικό σύστημα και τους παράγοντες που το απαρτίζουν. Στη βιβλιογραφία η κατάσταση αυτή απαντάται ως η θεωρία του πολιτισμικού και βιολογικού ελλείμματος. Όσον αφορά τους πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές επισημαίνεται ο μεροληπτικός τρόπος αξιολόγησής τους, αφού οι σχετικές δοκιμασίες διατυπώνονται στη γλώσσα της κοινωνικά

κυρίαρχης ομάδας, την οποία δεν κατανοούν σε μεγάλο βαθμό οι δίγλωσσοι μαθητές. Επιπλέον πέρα από τη διγλωσσία οι δοκιμασίες αυτές δε λαμβάνουν υπόψη τα διαφορετικά εκπαιδευτικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά των παραπάνω μαθητών εφόσον στηρίζονται στα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις αξίες της κυρίαρχης ομάδας, που στο δυτικό κόσμο είναι η λευκή και μικρομεσαία μερίδα του πληθυσμού (Τουρτούρας, 2010:97-98).

Σημαντικό, εξάλλου, αν και όχι άμεσα αντιληπτό παράγοντα που ευνοεί τη σχολική αποτυχία και τη συνεπαγόμενη πολλές φορές μαθητική διαρροή, συνιστά το λεγόμενο «κρυφό» αναλυτικό πρόγραμμα. Έτσι χαρακτηριστικά του σχολικού περιβάλλοντος που δεν έχουν σχέση με τους επίσημους κανόνες λειτουργίας μίας σχολικής μονάδας, όπως μη τυπικές ρυθμίσεις, ελευθερίες και μη φανερές ιεραρχήσεις κατατάσσουν τους μαθητές σε κατηγορίες και περιθωριοποιούν κάποιους. Συγκεκριμένα η απομόνωση ορισμένων μαθητών κατά τη διάρκεια του διαλείμματος ή ακόμη και η βίαιη συμπεριφορά εναντίον τους, η μη συμμετοχή τους σε αθλητικές και γενικότερα σχολικές εκδηλώσεις όπως και των γονιών τους σε συνεδριάσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων, η μεροληπτική στάση απέναντί τους λόγω της ενδυμασίας τους είναι παγιωμένες καταστάσεις στη σχολική πραγματικότητα που μπορεί να προκαλέσουν σοβαρά προβλήματα στη σχολική σταδιοδρομία των παιδιών αυτών (Τουρτούρας, 2010:19).

Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα εφαρμόσει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, άρα έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει και να αποκλίνει από κάποιες κατευθύνσεις βάζοντας την προσωπική του σφραγίδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να επηρεάσει αποτελεσματικά τη σχολική πρόοδο των μαθητών του και να αναδείξει τις ικανότητές τους.

Μεγάλο μέρος της ευθύνης βέβαια για τη μη ενδεδειγμένη στάση αρκετών εκπαιδευτικών απέναντι σε «μειονεκτούντες» μαθητές αποδίδεται στην εκπαίδευση των ίδιων. Έτσι επισημαίνεται η ανεπαρκής κατάρτισή τους όσον αφορά την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους απέναντι σε μαθητές εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων και αρνητική επίδρασή τους στη μαθητική πορεία των μαθητών τους (Τουρτούρας, 2010:91-95).

Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί αυτοί δεν υποστηρίζονται επαρκώς στη διδασκαλία τους από διαπολιτισμικούς μεσολαβητές ούτε έχουν ικανοποιητικές οικονομικές απολαβές, γεγονός που τους οδηγεί στην υιοθέτηση μιας αδιάφορης συμπεριφοράς λόγω της πρόωρης εξάντλησής τους (EUMC, 2006:9).

Οι εκπαιδευτικοί, εξάλλου, εκφράζουν ένα συγκεκριμένο πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον, ενώ παράλληλα είναι φορείς των αξιών που πρεσβεύει το σχολείο, αξιών που κάθε άλλο παρά ουδέτερες είναι. Έτσι και το σύστημα με το οποίο αξιολογούν και γενικότερα αντιμετωπίζουν τους μαθητές τους δεν είναι ουδέτερο, ενώ οι προσδοκίες από τους μαθητές διαμορφώνουν σε μεγάλο βαθμό και την αξιολόγηση των τελευταίων με γνώμονα σε αρκετές περιπτώσεις κριτήρια

«εξωσχολικά» (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά, 2011:19-20).

### **1.1.5. Τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής.**

Οι Dynarski και Gleason κάνουν έναν πολύ εύστοχο παραλληλισμό. Συγκρίνουν το σχολείο με το χώρο εργασίας. Έτσι οι εν δυνάμει διαρρέοντες μαθητές παραλληλίζονται με εργαζόμενους που δεν είναι ευχαριστημένοι με το επάγγελμά τους και δεν αποδίδουν σε αυτό. Σε μία επιχείρηση, λοιπόν, ο εργοδότης που δίνει βαρύτητα στην αξία του εργατικού του δυναμικού προσεγγίζει τους υπαλλήλους του και προσπαθεί να κατανοήσει τους λόγους της δυσαρέσκειας και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν διαλεγόμενος μαζί τους. Πιθανές λύσεις για την αντιμετώπιση του προβλήματος θα μπορούσαν να είναι η αλλαγή αντικειμένου, θέσης εργασίας ή και σύνθεσης του προσωπικού. Κατ' αυτόν τον τρόπο ένας δυσαρεστημένος εργαζόμενος έχει τη δυνατότητα να ανακτήσει το ενδιαφέρον και αποδίδει περισσότερο στη δουλειά του. Το σχολείο με βάση τα παραπάνω θα έπρεπε να ενεργεί με ανάλογο τρόπο. Ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συζητούν τα προβλήματα των μαθητών και να τους βοηθούν να τα αντιμετωπίζουν όσο βέβαια τους επιτρέπει ο ρόλος και οι δυνατότητες παρέμβασής τους. Καθοριστική επίσης είναι η γονεϊκή εμπλοκή όπως και η πρόσβαση του σχολείου σε δομές και υπηρεσίες που μπορούν να συμβάλουν προς αυτή την κατεύθυνση. Αναφέρεται χαρακτηριστικά: «Ένα σχολείο έχει περιορισμένη δυνατότητα να κάνει τους περισσότερους μαθητές του ευτυχημένους (ή τουλάχιστον πρόθυμους να παρακολουθήσουν) και ίσως προσδοκούμε πολλά από αυτό. Αλλά αξίζει η προσέγγιση μια προσπάθεια. Εστιάζοντας στους μαθητές που έχουν δυσκολίες και δουλεύοντας ενεργά προς την κατεύθυνση κατανόησης των πηγών της δυσκολίας ίσως αυτό είναι πιο αποτελεσματικό από την εγκατάσταση ενός προγράμματος που θα "πιάσει" τους μαθητές μετά την πτώση τους» (Dynarski, Gleason, 2002:45)

### **1.2. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών Ρομά**

Η σύγχρονη πραγματικότητα υπαγορεύει τη συνύπαρξη και αλληλενέργεια ατόμων με διαφορετική κοινωνική κουλτούρα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για ορισμένα άτομα και δυσμενών για άλλα. Άτομα, λοιπόν, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά συχνά συμμετέχουν σε μία διαδικασία που διαμορφώνει μία αρνητική σχέση για αυτά.

Είναι γεγονός ότι πολλές φορές η συμβίωση αυτή διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων προκαλεί την εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών, ως αντίσταση στην αλλαγή η οποία επέρχεται στην πληθυσμιακή σύνθεση της κοινωνίας (Γκότοβος, 2002:92). Η αρνητική, εξάλλου, αντιμετώπιση κάποιου από το περιβάλλον του συνιστά μία αρνητική μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εμπεριέχει δύο διαδικασίες: αυτή του ορισμού και αυτή της μεταχείρισης, που με τη σειρά τους απαρτίζουν την έννοια του στιγματισμού. Ο στιγματισμός, λοιπόν, δεν αναφέρεται στη στιγμιαία απόδοση μιας ετικέτας αλλά σε διαδικασία ταξινόμησης και αντιμετώπισης του ατόμου, που έχει μόνιμο χαρακτήρα (Δήμου, 1996:193–199).

Έτσι τα στιγματισμένα άτομα κατατάσσονται σε δυσχερείς θέσεις (Goffman, Crocker&Major,1989:608–630). Τα άτομα αυτά διαφοροποιούνται από τα κυρίαρχα πρότυπα περί ταυτότητας και δεν κατέχουν τα προσδοκώμενα γνωρίσματα, ώστε να συμμετέχουν ομαλά στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η παρέκκλισή τους αυτή από τις κυρίαρχες νόρμες συνιστά την αιτιολόγηση της κοινωνικής τους περιθωριοποίησης και του αποκλεισμού τους από κοινωνικές, επαγγελματικές, οικονομικές και φυσικά εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Goffman, Crocker& Major, 1989:608–630).

Η πολιτιστική μειονότητα των τσιγγάνων αποτελεί στη συνάφεια που μας απασχολεί μία από τις περιθωριοποιημένες ομάδες. Ο κοινωνικός αποκλεισμός της ομάδας αυτής έχει την απαρχή του στον αναλφαβητισμό, που προκύπτει από τη μη φοίτηση στο σχολείο. Η απόρριψη, λοιπόν, από το σχολείο έχει ως απόρροια τον αυτοαποκλεισμό, από τη στιγμή που οι γνώσεις που παρέχει το σχολείο θεωρούνται η βάση της επαγγελματικής κατάρτισης (Λιακόπουλος&Μανιώτης,2004:45–62).

Με βάση στοιχεία από τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία λιγότεροι από τους μισούς Ρομά σχολικής ηλικίας φοιτούν στις αρχικές τάξεις του δημοτικού και οι περισσότεροι από αυτούς διακόπτουν το σχολείο προτού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Πολυχρόνη&Ράλλη,2013:145-154).

Η σχολική φοίτηση των μαθητών Ρομά αφενός δεν εντάσσεται στον αξιακό κώδικα της κοινότητάς τους αφετέρου επηρεάζεται από τους ακόλουθους παράγοντες: τη μετακίνηση, την παιδική εργασία λόγω οικονομικών προβλημάτων, την απόσταση από τη σχολική μονάδα, τη ρατσιστική αντιμετώπισή τους, καθώς και την έλλειψη αρκετές φορές μόνιμης κατοικίας. Εξάλλου οι πρακτικές αποκλεισμού από το εκπαιδευτικό σύστημα των Τσιγγανόπαιδων που επιθυμούν να μορφωθούν συνίστανται σε ανοιχτό αποκλεισμό με τη συμμετοχή της τοπικής κοινωνίας, μαθητών, γονιών και εκπαιδευτικών και παθητικό αποκλεισμό ως περιθωριοποίηση στο σχολικό περιβάλλον (Ε.Ο.Δ.Μ,11-11 –2006).

Έτσι οι μαθητές Ρομά θεωρούνται ανεπιθύμητοι και ότι δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και γενικά τη λειτουργία του σχολείου υποβαθμίζοντας τη γενικότερη εικόνα του στην κοινωνία. Ως αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές νιώθουν περιθωριοποιημένοι και «κατώτεροι» αναγκάζονται εξαιτίας της αυξανόμενης απογοήτευσής τους να εγκαταλείπουν το σχολείο (Αζίζι–Καλαντζή,Ζώνιου–Σιδέρη Βλάχου,1996:44–49).

Να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε επιπλέον μειονεκτική θέση, καθώς οι οικογένειές τους δε μπορούν να παρακολουθήσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι αλλά και να διεκδικήσουν ίση μεταχείριση των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι ότι το 60% περίπου των Τσιγγανόπαιδων είναι αναλφάβητο, γεγονός που οδηγεί τόσο στον κοινωνικό όσο και στον οικονομικό αποκλεισμό τους.

Δεν υπάρχουν επίσημες στατιστικές σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριφορά των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Τα στοιχεία από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων εξακολουθούν να μην πηγαίνουν στο σχολείο ή, όσα πηγαίνουν, δεν το παρακολουθούν συστηματικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των Ρομά που πήγαν σχολείο φαίνεται να ολοκληρώνει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό εκείνων που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, η περίπτωση ένα τσιγγανόπουλο να ολοκληρώσει σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκτιμάται ως μηδαμινή (Ντούσας, 1997:92-95).

Οι συνήθεις τακτικές αποκλεισμού των παιδιών Ρομά από τη φοίτηση στο σχολείο εμφανίζονται με τις ακόλουθες μορφές:

- Ενεργητικός αποκλεισμός των τσιγγανόπουλων από την εκπαίδευση μέσω της έντονης διαμαρτυρίας των τοπικών κοινωνιών, που εκδηλώνεται είτε με τη χρήση διοικητικών παρεμβάσεων είτε με απειλές και γενικά με βίαιους τρόπους.
- Παθητικός αποκλεισμός των παραπάνω μαθητών, ο οποίος εκφράζεται ως απλή ανοχή τους μέσα στη σχολική κοινότητα ή ακόμη και ως περιθωριοποίησή τους ( Βεργίδης, 1995:72-74).

Στη συνέχεια αναλύονται οι συγκεκριμένες τακτικές αποκλεισμού, καθώς και οι αναμενόμενες επιπτώσεις τους αναφορικά με τη σχολική διαρροή. Έτσι, καθώς η παρακολούθηση του σχολείου δεν εντάσσεται στον αξιακό κώδικα της κοινότητας των Ρομά, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στην επίδραση επιβαρυντικών παραγόντων όπως η οικονομική ανέχεια, που οδηγεί στην παιδική εργασία, η μετακίνηση και η απόσταση του τόπου διαμονής από το σχολικό κτίριο, η έλλειψη μόνιμης κατοικίας, καθώς και ο ρατσισμός που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο τρόπος επιβίωσης των τσιγγάνικων πληθυσμών είναι ανταγωνιστικός απέναντι στο σχολικό θεσμό κι αυτό εξηγεί ως ένα βαθμό γιατί είναι αναλφάβητο περίπου το 60% του συνολικού πληθυσμού τους. Όμως αυτή δεν είναι η πλήρης εξήγηση για τον κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό των Ρομά. Έτσι, ενώ φαίνεται οι Τσιγγάνοι να θεωρούν ότι η σημασία που αποδίδουν στην εκπαίδευση αποτελεί δική τους επιλογή, στην πραγματικότητα μέσω των πρακτικών που περιγράφηκαν οι ίδιοι αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πιθανότητα να ενταχθούν ομαλά στην ευρύτερη κοινωνία. Ο λόγος, λοιπόν, που οι Ρομά δεν ολοκληρώνουν τη σχολική φοίτηση και γενικά δεν επενδύουν στη μόρφωση δεν είναι τελικά η τάση τους να προστατεύσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά οι ανασταλτικοί κοινωνικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν μόλις παραπάνω. Το πρόβλημα, λοιπόν, της σχολικής διαρροής των τσιγγανόπουλων εντείνεται εξαιτίας ρατσιστικών αντιλήψεων ενός μέρους του συνολικού πληθυσμού.

Συγκεκριμένα σε αρκετές περιπτώσεις έχουν εκδηλωθεί απόπειρες να αποκλειστούν οι μαθητές Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία με τη μορφή κινητοποιήσεων από την πλευρά των φορέων των τοπικών κοινωνιών, μη Ρομά

γονέων, μαθητών και δασκάλων. Αναφέρεται πολύ χαρακτηριστικά το ζήτημα που προέκυψε όταν τσιγγάνοι μαθητές που φοιτούσαν σε δημοτικό σχολείο του νομού Θεσσαλονίκης αποκλείστηκαν με άγριο τρόπο και εμποδίστηκαν από την παρακολούθηση των μαθημάτων τους. Αφού μαθητές και γονείς με τη συνέργεια κάποιων καθηγητών δεν τους επέτρεπαν την είσοδο με τη δικαιολογία ότι δεν υπήρχε χώρος γι' αυτούς λόγω ελλιπών κτιριακών υποδομών, στο τέλος έκαναν δεκτά μόνο τα μισά παιδιά Ρομά. Επιπλέον δεν υπήρξε καμία αντίδραση των αρμόδιων αρχών για το ζήτημα παραβλέποντας τις καταγγελίες που έγιναν από το Συνήγορο του Πολίτη και το δίκτυο DROM. Παρόμοιο περιστατικό εντοπίστηκε σε περιοχή της Κρήτης το 2000, όπου χαρακτηριστικά ζητήθηκε από τους Ρομά μαθητές να απομακρυνθούν από το σχολείο προκειμένου να μην το διαλύσουν ( Διβάνη,2001:10-12).

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι τσιγγάνοι μαθητές και επηρεάζει τη φοίτησή τους αφορά την έλλειψη μέσων μεταφοράς από τον τόπο διαμονής τους προς το σχολείο όπου μοιράζονται. Κι ενώ θα μπορούσαν να διοχετευθούν στο πιο κοντινό σχολικό κτίριο, διανέμονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες για να αποφευχθεί ο «υποβιβασμός» μίας από αυτές που θα συγκέντρωνε το σύνολο ή τουλάχιστον ένα μεγάλο αριθμό του τσιγγάνικου μαθητικού πληθυσμού. Αυτή, λοιπόν, η πρακτική συνιστά μορφή παθητικού αποκλεισμού, αφού τελικά οδηγεί στη μη φοίτηση όσων παιδιών είναι αναγκασμένα να πηγαίνουν καθημερινά σε σχολεία σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από τον οικισμό τους.

Και στην περίπτωση βέβαια που τα τσιγγανόπουλα παρακολουθούν μαθήματα αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα που σχετίζονται με την αποδοχή και την ομαλή τους ένταξη. Τα παιδιά αυτά ουσιαστικά περιθωριοποιούνται μέσα στην τάξη, ενώ με βάση προκαταλήψεις και στερεότυπες διατυπώσεις επικρατεί η άποψη πως δε θέλουν να συμμετέχουν κατά τη διδασκαλία. Αυτό, όμως, που στην ουσία ισχύει είναι ότι σε περίπτωση που η σχολική τάξη ασχολείται με τις κλίσεις και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, τότε κι αυτά εκφράζουν μία θετική στάση. Έτσι ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών όπως ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους, η διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν σε σχέση με την ελληνική, καθώς και οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών τους απαιτούν μία άλλη μεταχείριση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι τα παιδιά Ρομά χρειάζονται κατανόηση και πιο «χαλαρή» συμπεριφορά, κάτι που δυστυχώς δε συμβαίνει από την πλευρά των μη Ρομά μαθητών και μιας ομάδας εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν τους μαθητές αυτούς ως βάρος για την εκπαιδευτική διαδικασία και ως δείκτη γενικότερης υποβάθμισης του σχολείου τους. Η παραπάνω κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της φοίτησης των τσιγγανόπουλων, αφού τα τελευταία νιώθουν ανεπιθύμητα βιώνοντας συναισθήματα απογοήτευσης από το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο δε μπορούν να ενταχθούν.

Μεγάλο μέρος ευθύνης για τη διαρροή από την εκπαίδευση των μαθητών αυτών εκχωρεί η ελληνική κοινωνία και ειδικότερα το ελληνικό σχολείο στις οικογένειές τους. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό δεδομένου ότι οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα ούτε να παρακολουθήσουν ούτε να ενισχύσουν την



εκπαίδευσή τους στο σπίτι. Επιπλέον οι οικογένειες των παραπάνω μαθητών δεν είναι σε θέση, λόγω της κοινωνικής τους κατάστασης και των εδραιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων με τις οποίες έχουν στιγματιστεί να εκπροσωπήσουν τα παιδιά τους και να διαπραγματευτούν ή να διεκδικήσουν έναντι των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος υπέρ των παιδιών τους (Διβάνη,2001:11-12).

Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, ένας σημαντικός παράγοντας σχολικής αποτυχίας και στη συνέχεια εγκατάλειψης του σχολείου είναι οι **γλωσσικές δυσκολίες** που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των Τσιγγάνων. Όσα απ' αυτά φοιτούν στο ελληνικό σχολείο έχουν ελλιπή γνώση της «επίσημης» γλώσσας και τη χρησιμοποιούν παθητικά (δηλαδή είναι «δίγλωσσα» και ενίοτε «τρίγλωσσα»), χωρίς να εσωτερικεύουν και να κατανοούν τη λειτουργία της. Άμεση συνέπεια είναι το ότι αντιμετωπίζουν προβλήματα κατανόησης, γραφής και ανάγνωσης στα διδασκόμενα μαθήματα. Το γεγονός αυτό επιτείνεται από το υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού των Ελλήνων τσιγγάνων, καθώς οι Ρομά γονείς αδυνατούν πολλές φορές να παρακολουθήσουν τη σχολική πορεία και μελέτη των παιδιών τους (Μουχελή,1999:491).

Έχει προταθεί η δημιουργία δίγλωσσου σχολείου, στο οποίο θα μπορούσε να διδάσκεται η γλώσσα ρομανί, κάτι που θα τόνωνε την αυτοεικόνα των Τσιγγάνων, θα συνέβαλλε στην καλλιέργεια της γλώσσας αυτής και θα οδηγούσε σε περιορισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων των μη Ρομά. Το μειονέκτημα μιας τέτοιας προσέγγισης αφορά την εδραίωση ενός είδους υπερτονισμού της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των Τσιγγάνων και μίας έμμεσης μορφής αποκλεισμού τους.

Επιπλέον πιθανά αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εντοπίζονται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι στάσεις των οικογενειών των μαθητών Ρομά. Οι οικογένειες αυτές δίνουν άμεση προτεραιότητα στην οικονομική δραστηριότητα, για λόγους βιοποριστικούς και δίνουν μικρότερη ή και καθόλου σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μη αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Λόγω της οικονομικής τους δραστηριότητας που απαιτεί συχνές μετακινήσεις, τα παιδιά Ρομά δεν έχουν σταθερό τόπο διαβίωσης, γεγονός που έχει επίπτωση στη σχολική τους συμπεριφορά και απόδοση (Δαφέρμος,2006:103-105). Γενικότερα, η μη εγγραφή των Τσιγγανοπαιδιών στο ελληνικό σχολείο, η ασταθής φοίτησή τους και η σχολική αποτυχία συνθέτουν την εικόνα της εκπαιδευτικής τους κατάστασης.

Αντίθετη, όμως, άποψη φαίνεται να διατυπώνει ο Τσιάκαλος (2000), ο οποίος θεωρεί ότι τα Τσιγγανόπουλα συνιστούν παράδειγμα κοινωνικής προκατάληψης: «Το γεγονός ότι τα Τσιγγανόπουλα δεν εντάσσονται ομαλά στο σχολείο και βιώνουν υψηλή σχολική αποτυχία οδηγεί στην προκατάληψη ότι οι γονείς τους και τα ίδια δεν ενδιαφέρονται για τα γράμματα» (Τσιάκαλος,2006:162). Παράλληλα τονίζει ότι η προκατάληψη αυτή οδηγεί σε μειωμένη προσπάθεια των αρχών και των εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν τη σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά και να καταπολεμήσουν τη σχολική διαρροή τους (Τσιάκαλος,2006:161-162).

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Μάρκου (2008:153-188), ο οποίος πιστεύει ότι το ελληνικό σχολείο μη έχοντας μάθει να αντιμετωπίζει τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κυρίως των παιδιών Ρομά είναι υπεύθυνο για τη σχολική διαρροή των τελευταίων. Το σχολείο, λοιπόν, μεταθέτει την ευθύνη για τη σχολική διαρροή των μαθητών αυτών στα «ελλείμματα» των οικογενειών τους και τη διαφορετική κουλτούρα των τελευταίων σε σχέση με αυτή της σχολικής κοινότητας. Κι ενώ οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο, καθώς και η δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης σε αυτό γνώσης φαινομενικά δεν έχουν μερίδιο ευθύνης για τον αποκλεισμό των Τσιγγάνων από την εκπαιδευτική διαδικασία, η πραγματικότητα διαφέρει. Αντίθετα είναι φανερές συγκεκριμένες κοινωνικές συνήθειες των εκπαιδευτικών ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υποτίθεται ότι αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές ( Bourdieu&Passeron,1977:51-55).

### **1.3.Σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά**

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού των Ρομά από το 1983 και εξής πραγματοποιήθηκε μία σειρά ερευνών για τη σχολική φοίτηση και διαρροή του παραπάνω πληθυσμού. Ξεκινώντας, λοιπόν, από το 1983 η Κοκκινάκη εξετάζοντας την κατάσταση στα Άνω Λιόσια Αττικής επεσήμανε ότι από 1067 Ρομά ηλικίας άνω των 6 ετών μόνο το 18,2%, δηλαδή 194 άτομα είχαν φοιτήσει στο δημοτικό κι ένας μόνο άνδρας ολοκλήρωσε τη γυμνασιακή εκπαίδευση, ενώ τρεις ακόμη φοίτησαν στο γυμνάσιο χωρίς, όμως, να το τελειώσουν (Κοκκινάκη,1983:116-117).

Ακολούθησε το 1984-85 η έρευνα των Ε. Μαρσέλου και Μ. Παυλή – Κορρέ, οι οποίοι συνέγραψαν το ελληνικό τμήμα της έκθεσης του Συμβουλίου της Ευρώπης «Report on Schooling for Gypsies and Travellers' Children». Τα ευρήματά τους από την εν λόγω έρευνα ήταν ότι στην περίοδο υλοποίησής της το 65% του ελληνικού πληθυσμού Ρομά ήταν αναλφάβητο (Liegeois,1998:73). Πιο συγκεκριμένα και στη συνάφεια που μας αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία ήταν υποχρεωμένα να ακολουθήσουν την εννιάχρονη επίσημη εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, απουσίαζαν από τις σχολικές μονάδες με εξαίρεση ένα 24% αγοριών και 17% περίπου των κοριτσιών, που φοιτούσαν κανονικά (Liegeois,1998:92-93).

Σύμφωνα, εξάλλου, με την έρευνα των Παυλή – Κορρέ και Σιδέρη το 1990 σχετικά με την εκπαιδευτική κατάσταση των Ρομά στην Αγία Βαρβάρα Αττικής και στην Κάτω Αχάγια αναφέρεται ότι το 33,33% των ανδρών και το 37,90% των γυναικών της Αγίας Βαρβάρας δεν είχαν ποτέ παρακολουθήσει σχολικά μαθήματα, ενώ κάτι ανάλογο συνέβαινε και για την Κάτω Αχάγια με αντίστοιχα ποσοστά 53,13% για τις γυναίκες και 36,86% για τους άνδρες. Μάλιστα με βάση την ίδια έρευνα καμία γυναίκα από την Κάτω Αχάγια δεν ολοκλήρωσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ενώ μόνο ένα 6,52% των ανδρών το κατάφερε. (Παυλή –Κορρέ & Σιδέρη, 1990:52). Όσον αφορά το χώρο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης η εν λόγω έρευνα έδειξε ότι το 13.34% των ανδρών της Αγίας Βαρβάρας παρακολούθησε το γυμνάσιο ως την τρίτη τάξη, ενώ μόλις το 4,85% των γυναικών έφτασε μέχρι τη

δεύτερη. Αντίστοιχα στην περιοχή της Κάτω Αχάγιας επισημαίνεται η απουσία είτε γυναικάς είτε άνδρα στη γυμνασιακή εκπαίδευση (Ζάχος,2007:214).

Σε έρευνα το 1990 η Δικαίου επεσήμανε ότι μόνο ένα ποσοστό 31,02% από τους 332 μαθητές Ρομά στο Δενδροπόταμο Θεσσαλονίκης ολοκλήρωσε το Δημοτικό, ενώ το υπόλοιπο 18,8% δεν παρακολούθησε μαθήματα κι ένα 28,9% σταμάτησε το σχολείο έχοντας φοιτήσει τρία ή τέσσερα χρόνια (Dikaiou,1990:49-50). Παρόμοια έρευνα υλοποιήθηκε πάλι στο Δενδροπόταμο, η οποία έδειξε ότι το 67,8% από τα Τσιγγανόπουλα της περιοχής συμμετείχε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και από αυτά μόνο το 50% συμμετείχαν στις δράσεις του σχολείου τους όσο διάρκεσε η εν λόγω έρευνα (Tsiakalos&Kongidou,1992:30).

Κι ενώ το 1993 ο Sparangis στην πρώτη διδακτορική του διατριβή, αν και το δείγμα του ήταν μικρό, υποστήριξε ότι το μεγαλύτερο μέρος των νέων Ρομά ηλικίας 19 ως 35 ετών είχαν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Sparangis,1993:89 &103), ο Τσιάκαλος στηριζόμενος σε εγχώριες έρευνες έδειξε ότι μόνο ένα 40% από τον πληθυσμό των Ρομά συμμετείχε στο εκπαιδευτικό σύστημα του ελληνικού κράτους (Ζάχος, 2007:215).

Σύμφωνα με το Ντούσα, ο οποίος βασίστηκε τόσο στα πορίσματα δικών του ερευνών όσο και σε δεδομένα άλλων ερευνών, το 1997 οι αναλφάβητοι Ρομ άγγιζαν το 90% του συνολικού πληθυσμού τους. Επιπλέον έδειξε ότι όσο υψηλότερος είναι ο βαθμός ένταξης των τσιγγάνικων κοινοτήτων στην ελληνική κοινωνία τόσο χαμηλότερο είναι το ποσοστό των αναλφάβητων μελών τους (Ντούσας,1997:123).

Στη συνέχεια γίνεται η παρουσίαση νεότερων ερευνών, η οποίες μάλιστα φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με την έρευνα που διεξήγαγα. Σύμφωνα, λοιπόν, με έρευνα που υλοποιήθηκε σε σχολεία της περιοχής των Ιωαννίνων επισημαίνονται ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που εμποδίζουν τη σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά άρα και την παραμονή τους στο σχολείο. Ως ενδογενείς ορίζονται οι αντιλήψεις των γονιών Ρομά απέναντι στην ελληνική κοινωνία και αφορούν την αφομοίωση των στάσεων Ελλήνων αναφορικά με την περιθωριοποίησή τους, καθώς και τη διακοπή της σχολικής φοίτησης από τα Τσιγγανόπουλα. Ως εξωγενείς παράγοντες που οδηγούν σε σημαντικό βαθμό στη σχολική διαρροή των Τσιγγανόπαιδων θεωρούνται η αρνητική αντίληψη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος για τους Ρομά μαθητές, καθώς και το κόστος που απαιτεί η παραμονή τους στο σχολικό περιβάλλον (Στασινός,2004:19).

Με βάση συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το 2002-2008 ανάμεσα σε δύο δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης της ίδιας περιοχής διαπιστώθηκε ότι στο 9<sup>ο</sup> Δημοτικό του Φοίνικα, στο οποίο οι μαθητές ανήκαν σε οικογένειες Ρομά, παλιννοστούντων και αλλοδαπών, σε ποσοστό 40% σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό της σχολικής μονάδας, οι μαθητές διέκοπταν τη φοίτηση σε πολύ υψηλό ποσοστό για τα δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1,5% έως 3%). Αντίθετα στο 1<sup>ο</sup> Δημοτικό, όπου δε φοιτούσαν Τσιγγανόπουλα, αλλοδαποί και

παλινοστούντες, δεν εντοπίζονταν φαινόμενα μαθητικής διαρροής. Το ερώτημα που θέτει η εν λόγω ερευνήτρια είναι πώς είναι δυνατό σε σχολεία διπλανών συνοικιών σε πολύ μικρή χιλιομετρική απόσταση να παρατηρούνται τόσο μεγάλες διαφορές ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη φοίτηση (Λαζαρίδου,2008:259-260).

Σε έρευνα, εξάλλου, που διεξήχθη το 2010 στην περιοχή της Πάτρας διαπιστώθηκε ότι οι γονείς Ρομά δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό σχολείο εκτός από έναν, κανείς δεν είχε φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο και οι γυναίκες είχαν τα λιγότερα χρόνια φοίτησης. Αντίθετα οι νεότεροι σημείωναν μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρόοδο και κάποιοι από αυτούς είχαν μεταβεί στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Ανδρουτσόπουλος,2010:193).

Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι οι θετικές συνθήκες που επικρατούν σε μία τσιγγάνικη οικογένεια όσον αφορά την οικονομική, οικιστική, κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και κατά συνέπεια σε μικρότερη διαρροή. Μάλιστα παιδιά οικογενειών με το προφίλ που περιγράφηκε φοιτούν τελικά στο Γυμνάσιο αν και κάποια το ολοκληρώνουν και κάποια άλλα όχι. Ακόμη, όμως και οι μαθητές που διακόπτουν έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους ή τουλάχιστον το σκέφτονται.

Αντίθετα τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες που στερούνται των θετικών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, αντιμετωπίζουν πρόβλημα διατροφής και μετακινούνται συχνά μη έχοντας έτσι σταθερή κατοικία χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πραγματική και η εκπαιδευτική τους ηλικία δε συμπίπτουν, αφού συνήθως το μαθησιακό τους επίπεδο είναι της Α΄ Δημοτικού, οπότε εντάσσονται σε αυτή την τάξη ή μικρότερες τάξεις σε σχέση με την ηλικία τους, τις οποίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν γι' αυτό και παρακολουθούν και τμήματα ένταξης. Συχνά αυτά τα παιδιά δέχονται διακρίσεις και περιθωριοποιούνται, με αποτέλεσμα να κάνουν παρέα μόνο με Ρομά συμμαθητές τους (Ανδρουτσόπουλος,2010:195-196).

Παρόμοια συμπεράσματα εξάγονται και από την έρευνα των Παρθένη-Φραγκούλη, οι οποίοι αναφέρουν ως παράγοντες που ευνοούν την τακτική φοίτηση και αποτρέπουν τη σχολική διαρροή των Τσιγγανόπαιδων τη σταθερή κατοικία, τις αρχικές ευχάριστες εμπειρίες στο χώρο της προσχολικής αγωγής των ίδιων των μαθητών αλλά και των γονιών τους, το βαθμό γονεϊκής εμπλοκής και την απόδοση σημασίας στη σχολική ζωή ως παράγοντα μελλοντικής προόδου στη ζωή. Τέλος σημαντικές θεωρήθηκαν και οι σχέσεις που αναπτύσσονται με μη Ρομά συμμαθητές και τους γονείς τους. Ως ανασταλτικούς παράγοντες φοίτησης στο σχολείο Ρομά που συμμετείχαν στην έρευνα αναφέρουν τις οικονομικές δυσχέρειες που αντιμετωπίζει ένας μεγάλος αριθμός οικογενειών Ρομά και τις συχνές μετακινήσεις των τελευταίων από περιοχή σε περιοχή. Τέλος ορισμένα από τα παιδιά του δείγματος της έρευνας σημείωσαν ως παράγοντα διαρροής την, κατά τη γνώμη τους, αδιαφορία που επιδεικνύουν τα Τσιγγανόπουλα (Παρθένης&Φραγκούλης,2013:8-9).

#### 1.4. Προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές Ρομά

Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ένταξης τους στην ευρύτερη κοινωνία. Προκειμένου, λοιπόν, να υλοποιηθεί αυτή η βούληση είναι αναγκαία τα ακόλουθα:

- Να αναγνωριστεί η ιδιαίτερη ταυτότητά τους, όπως άλλωστε υποστηρίζεται από τη Διακήρυξη του ΟΗΕ αναφορικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Σύμφωνα με τη Διακήρυξη αυτή ορίζεται ότι όλα τα κράτη είναι υποχρεωμένα να προωθούν την εθνική ή εθνοτική, πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα των μειονοτήτων μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας τους (Ε.Ο.Δ.Μ. (1 –11– 2006). Έτσι η πολιτισμική ετερότητα δε συνιστά απειλή για την εθνική υπόσταση παρά η αναγνώριση της διαφορετικότητας οδηγεί στην ενότητα και ομαλή λειτουργία κάθε κράτους ( Μάρκου,2010:12 ).
- Να υπάρξει ίση μεταχείριση των Ρομά σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Έτσι οι Τσιγγάνοι πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα θεωρούμενοι ως πολίτες ενός κράτους και θα έχουν λόγο στη διαμόρφωση πολιτικών που σχετίζονται με τους ίδιους ( Ε.Δ.Ο.Μ.1 –11 2006).
- Να υποστηριχθεί και να ενθαρρυνθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων, ώστε να καταπολεμηθούν τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τα δομικά του στοιχεία και τη λειτουργία του με βάση τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά, παράγοντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Έτσι προωθείται ο πολιτισμικός πλουραλισμός και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για να υλοποιηθούν τα παραπάνω είναι η ανάλογη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο στο στάδιο της βασικής τους εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης, ώστε να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις ( Βασιλειάδου&Παυλή–Κορρέ,1998:68-69).
- Ειδικότερα πρέπει να δοθεί έμφαση στις αξίες που πρεσβεύουν οι οικογένειες των Τσιγγάνων και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που οι τελευταίες προσφέρουν στο εσωτερικό τους, ώστε η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική να στηρίζεται στην εκπαίδευση της οικογένειας. Έτσι η μορφή εκπαίδευσης που οι Ρομά γονείς παρέχουν στα παιδιά τους δεν πρέπει να αξιολογείται με βάση τον τρόπο εκπαίδευσης του γενικού πληθυσμού από την κοινωνία. Το σχολείο, λοιπόν, είναι ανάγκη να αντιμετωπίζεται όχι ως υποκατάστατο της τσιγγάνικης οικογένειας παρά ως συμπλήρωμα της εκπαίδευσης που η τελευταία παρέχει και να προσπαθεί να εντάσσει τις αξίες των Τσιγγάνων στη σχολική τους ρουτίνα.
- Άμεσα συνδεδεμένο με τα παραπάνω είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της σημασίας της ρομανί γλώσσας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της κοινωνίας μας(Παρθένης&Φραγκούλης,2013:32). Ο αποκλεισμός, λοιπόν, της τσιγγάνικης γλώσσας από το επίσημο σχολείο δε συμβάλλει στην αποτελεσματική ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία.

- Γενικότερα πρέπει να συνειδητοποιήσουμε ότι η διαφορετικότητα δε συνεπάγεται και κατώτερότητα και αυτό ισχύει και στην περίπτωση των Ρομά. Αυτή θα πρέπει να είναι και η γενικότερη φιλοσοφία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, που δεν οδηγεί σε φαινόμενα κοινωνικού αποκλεισμού. Το τσιγγάνικο, λοιπόν, βίωμα πρέπει κατανοηθεί από την πλειοψηφία όχι ως κατώτερο παρά ως διαφορετικό και να γίνει από όλους σεβαστό (Λιεζουά,1999:235).

### **1.5. Πολιτικές και Εκπαιδευτικές πρακτικές**

Το επίσημο ελληνικό κράτος έως τα μέσα της δεκαετίας του 1980 δεν είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον για την αναγκαιότητα εκπαίδευσης των Ρομ. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από τα χαμηλά ποσοστά εγγραφής των ρόμικων ομάδων στα ελληνικά σχολεία. Η παραπάνω διαπίστωση, λοιπόν, ενισχύει την άποψη ότι η εκπαιδευτική πολιτική δεν ασχολήθηκε ουσιαστικά με τις εκπαιδευτικές ανάγκες των Τσιγγάνων. Έτσι μέχρι τότε δεν είχαν διαμορφωθεί ειδικά προγράμματα προκειμένου οι τελευταίοι να ενταχθούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Τσιάκαλος,2006 :211).

Η κατάσταση άρχισε να αλλάζει, καθώς η Ελλάδα λόγω των πιέσεων και των σχετικών οδηγιών της Ευρωπαϊκής Ένωσης αποφάσισε να αντιμετωπίσει τα προβλήματα των Ρομά της ελληνικής επικράτειας. Αποτέλεσμα της παραπάνω στάσης ήταν η δημιουργία το 1983 του πρώτου προγράμματος που αφορούσε τον αλφαριθμητισμό των πληθυσμών αυτών, ενώ η προσπάθεια συνεχίστηκε και με άλλες ανάλογες εκπαιδευτικές δράσεις (Τσιάκαλος,2006:211).

Οι Ρομά για πρώτη φορά εμφανίζονται το 1987 σε δύο κρατικά έγγραφα αναφορικά με την εκπαίδευσή τους. Ήταν δύο εγκύκλιοι οι οποίες περιγράφουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Τσιγγάνων και προτείνουν κάποια μέτρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών (1/206/14-4-1987). Με βάση την πρώτη το Υπουργείο Παιδείας ζητούσε από τη Γ.Γ.ΛΕ. να ρυθμίζει το ζήτημα των σχολικών ηλικιών των Ρομά. Σύμφωνα με τη δεύτερη Εγκύκλιο (Γ1/206/14-4-1987) επισημαινόταν η μη συμμετοχή των Τσιγγανοπαίδων στη νηπιακή εκπαίδευση, οι ελάχιστες εγγραφές μαθητών Ρομά στο Δημοτικό, καθώς και το μαθησιακό έλλειμμα όσων παιδιών εγγράφονταν στο σχολείο. Επιπλέον προβλεπόταν η συνεργασία Διευθυντών σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας προκειμένου να αντιμετωπιστεί το αρνητικό αυτό φαινόμενο. Παράλληλα έπρεπε οι Σχολικοί Σύμβουλοι να επιμορφώσουν ανάλογα τους εκπαιδευτικούς. Τέλος καλούνταν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν τις αντισταθμιστικές παροχές που προβλέπει ο Ν. 1566/85 για τη μεταφορά των μαθητών και να ελέγχουν την εγγραφή όλων των μαθητών στην Α΄ τάξη Γυμνασίου.

Στις 22 Μαΐου 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν ένα ψήφισμα που αφορούσε τη σχολική φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων. Το εν λόγω ψήφισμα αποτελεί σταθμό στην εκπαίδευση των Ρομά, καθώς προωθούσε

μέτρα για τη δημιουργία δομών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί πρόσβασης των Τσιγγανόπαιδων στη σχολική εκπαίδευση (Βασιλειάδου&Παυλή-Κορέ, 1998:44).

Το Σεπτέμβριο του 1992 το ΥΠΕΠΘ με σχετική εγκύκλιο (Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. – Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992) προέβλεπε τη λειτουργία σε περιοχές όπου διαβιούσαν Ρομά προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης με το νέο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε. Το 1993 σύμφωνα με την Εγκύκλιο Γ1/1126/17-9-93 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προέτρεπε τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων να υλοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα προγράμματα που αναφέρονταν στους μαθητές Ρομά. Το 1994 το Υπ.Ε.Π.Θ. με σχετική εγκύκλιο αναφέρεται στην εισαγωγή του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων (Βασιλειάδου&Παυλή-Κορέ,1998:44).

Μία ακόμη εγκύκλιος που εκδόθηκε τον Αύγουστο του 1995 (Εγκύκλιος Υπ.Ε.Π.Θ. Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995) προέβλεπε ότι οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων έπρεπε να επιδιώκουν την προσέλευση των μαθητών Ρομά στο σχολείο και να φροντίζουν για τη φοίτησή τους σε αυτό. Επιπλέον οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης ήταν υποχρεωμένα να αναζητήσουν καταστάσεις με τα ονόματα των μαθητών Ρομά των σχολείων της δικαιοδοσίας τους. Εξάλλου προβλεπόταν να καταγραφούν τα Τσιγγανόπουλα σχολικής ηλικίας που διαβιούσαν σε καταυλισμούς προκειμένου να εξασφαλιστεί η φοίτησή τους στο σχολείο. Τέλος οι Σχολικοί Σύμβουλοι καλούνταν να προσαρμόσουν το σχολικό πρόγραμμα στις ανάγκες των μαθητών Ρομά.

Τον Ιούνιο του 1996 ανακοινώθηκε το πρόγραμμα “Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων”, που υλοποιήθηκε από το 1997-2001 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Ενταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο, Στο διαδίκτυο <http://195.130.114.39./ROMA/index.php>; (11-11-2006). Η εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος σε 30 περιοχές είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 75% σε 26%. Συναφή αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος ήταν η ενθάρρυνση των Τσιγγάνων μαθητών να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με παράλληλη υποστήριξη των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους, η καθιέρωση κάρτας «μετακινούμενου μαθητή», την οποία χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές για την εγγραφή τους σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται, καθώς και ενημέρωση και στήριξη των γονέων (Ενταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο. Στο διαδίκτυο: [www.uoi.gr](http://www.uoi.gr) ROMA, Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων. Στο διαδίκτυο: [www.westerngreece.gr](http://www.westerngreece.gr), Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων. Στο διαδίκτυο: <http://Isocrates.gr>, 13-11-2006).

Ακολούθησε το πρόγραμμα «Ενταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο», που επίσης υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από το 2002-2004 επεκτείνοντας τη δράση του σε 41 Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις. Μία από τις βασικές

δράσεις του προγράμματος ήταν η στήριξη των μαθητών Ρομά μέσω της καταγραφής των εγγράφων και των διαρροών φοίτησης προπαρασκευαστικών τμημάτων, συναντήσεις γονέων και υποστηρικτικών παρεμβάσεων από τα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης (ΚΕ.ΣΥ.ΠΕ) (Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο. Στο διαδίκτυο: <http://195.130.114.39./ROMA/index.php>, 11-11-2006).

Από το 2007, εξάλλου, το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας μετά από ανάθεση από το Υπ.Ε.Π.Θ. ανέλαβε την υλοποίηση του προγράμματος «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο», με το οποίο επιχειρήθηκε η ομαλή ένταξη των μαθητών Ρομά στην κοινωνική ζωή και ειδικότερα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Το πρόγραμμα αυτό με επιμέρους δράσεις διοχετεύθηκε σε όλη τη χώρα, όπου οργανώθηκαν Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας για τα Μαθηματικά και τη Γλώσσα, καθώς και Εργαστήρια Δημιουργικής Απασχόλησης Μαθητών. Κύριος στόχος αυτού του Προγράμματος ήταν να βοηθήσει τα Τσιγγανόπουλα να ανακαλύψουν τις ικανότητες, καθώς και τις διαθέσιμες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, εντασσόμενα στις δομές της ευρύτερης κοινωνίας. Μέσα, λοιπόν, από μία σειρά δράσεων δόθηκε στα παιδιά η ευκαιρία να συνειδητοποιήσουν τις κλίσεις και τις ικανότητές τους, καθώς και τα ιδιαίτερα ταλέντα τους και να τα καλλιεργήσουν ελεύθερα έχοντας την αποδοχή όλων. Η παρακολούθηση τέλος των μαθημάτων που προβλέπονταν δεν ήταν υποχρεωτική κι ούτε είχε ως στόχο την υποκατάσταση του πρωινού σχολείου καθιερώνοντας ένα παράλληλο μορφωτικό σύστημα. Το ζητούμενο, λοιπόν, της λειτουργίας των προαναφερθέντων τμημάτων ήταν η διαμόρφωση ενός ευχάριστου κλίματος μάθησης, η καλλιέργεια του επικοινωνιακού λόγου των μαθητών Ρομά, η ανάπτυξη δεξιοτήτων στα μαθηματικά αλλά και σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες, όπως η μουσική, η ζωγραφική, ο χορός κ.τ.λ. (Μπενέκος, 2007:65-66).

Τέλος σε ευρωπαϊκό επίπεδο αξίζει να αναφερθεί το πρόγραμμα ROM-UP, ενταγμένο στο πρόγραμμα Διά Βίου Μάθησης, που υλοποιήθηκε από τον Απρίλη του 2012 ως το Μάρτη του 2013. Ο βασικός στόχος του εν λόγω προγράμματος ήταν να διαμορφωθεί ένα διεθνές δίκτυο Ρομά προκειμένου να βελτιωθούν οι γνώσεις για τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες που προβάλλονται μέσα από την επιστημονική έρευνα, ώστε να επιτευχθεί η ενσωμάτωση των μαθητών Ρομά στην εκπαίδευση και να σχεδιαστούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την εκπαιδευτική τους πρόοδο. Συγκεκριμένα οι σκοποί του προγράμματος αυτού ήταν η διάχυση αποτελεσματικών εκπαιδευτικών εμπειριών για την επαρκή εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων, η λήψη μέτρων και η προώθηση δράσεων στα συμμετέχοντα κράτη, στα οποία συγκαταλέγεται και η Ελλάδα, η συμμετοχή των Ρομά στην επιλογή των δράσεων που εφαρμόζονται στις κοινότητές τους και η δημιουργία δικτύων συνεργασίας ανάμεσα στις τσιγγάνικες κοινότητες και εκπαιδευτικούς φορείς, ώστε να περιοριστεί σημαντικά ο αποκλεισμός Τσιγγανόπουλων από το εκπαιδευτικό σύστημα (EUMC, 2006:41-42).



## **2.Μεθοδολογικό πλαίσιο**

### **2.1.Κεντρικό ερευνητικό ερώτημα**

Η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως θέμα τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά και το ρόλο που θα μπορούσε να διαδραματίσει ο διευθυντής σχολικής μονάδας προκειμένου να συμβάλει στον περιορισμό και την καταπολέμηση του φαινομένου. Πιο συγκεκριμένα, στόχος της ήταν να συγκεντρωθούν και μελετηθούν οι απόψεις και δράσεις διευθυντών στα σχολεία των οποίων φοιτούν και μαθητές Ρομά. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 διευθυντές πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από την περιφέρεια Θεσσαλίας και συγκεκριμένα από το νομό Λάρισας, Τρικάλων και Μαγνησίας. Ειδικότερα 6 διευθυντές δημοτικών σχολείων, 3 διευθυντές γυμνασίου και μία διευθύντρια νηπιαγωγείου.

### **2.2.Μεθοδολογικά εργαλεία**

Στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές μέθοδοι εργασίας. Έτσι πριν προχωρήσω στην περιγραφή του σχεδιασμού της έρευνας αυτής θεωρώ ότι θα ήταν χρήσιμο να αναφερθούν κάποια στοιχεία για τη φύση των μεθόδων αυτών.

#### **2.2.1.Ποιοτικές μέθοδοι**

Οι ποιοτικές μέθοδοι ως τρόπος ερευνητικής προσέγγισης βοηθούν, ώστε να εξαχθούν χρήσιμα στοιχεία όσον αφορά το υπό μελέτη θέμα. Αυτού του είδους μάλιστα η προσέγγιση ερευνά σε μεγαλύτερο βάθος τις παραμέτρους ενός θέματος σε σχέση με τις ποσοτικές μεθόδους.

Οι ποιοτικές έρευνες δεν έχουν ως κέντρο τη θεώρηση του ερευνητή, αλλά τη γενικότερη στάση ζωής του ερευνομένου. Εδώ ο ερευνητής δεν ενδιαφέρεται τόσο για τη συστηματική καταγραφή και ανάλυση των απαντήσεων των υποκειμένων της έρευνας στα ερωτήματα ενός προκαθορισμένου εργαλείου τόσο για την τυπική καθημερινή δράση τους σ' έναν κοινωνικό χώρο, στην προκειμένη περίπτωση στο σχολείο. Ο ερευνητής ελπίζει πως οι πληροφορίες που θα συλλέξει θα αποτελέσουν το πρώτο υλικό για την επεξεργασία μιας επιστημονικά έγκυρης παρουσίασης της πραγματικότητας (Γκότοβος,2002:199–234). Συνεπώς είναι απαραίτητο να εξασφαλίζεται στον ερευνομένο η δυνατότητα να σημασιοδοτεί ο ίδιος τα γεγονότα.. Αυτό απαιτεί ευέλικτη ερευνητική διαδικασία και κατ' επέκταση ευέλικτου τύπου έρευνα. Αυτό ακριβώς το στοιχείο προκάλεσε το πρόβλημα εγκυρότητας που προκύπτει από τη χρήση των ποιοτικών μεθόδων έρευνας.

Έτσι είναι δύσκολο να προκύψει από την όχι με στατιστικά τυχαίο τρόπο επιλογή συγκεκριμένων περιπτώσεων έγκυρη και αξιόπιστη γνώση, η οποία και να μπορεί να αποτελέσει αντικείμενο γενίκευσης. Στην περίπτωση αυτή η αιτία είναι πως οι υποκειμενικές ερμηνείες των ατόμων που συμμετέχουν στην έρευνα συνιστούν εξαρτημένη και όχι ανεξάρτητη μεταβλητή, με αποτέλεσμα οι επιδιωκόμενες ερμηνευτικές προσεγγίσεις του ερευνητή να μην ανακαλύπτουν τις περισσότερες φορές τα πραγματικά στοιχεία που κατευθύνουν προς την ερμηνεία αυτή. Γι' αυτό και όσες φορές επαναληφθεί η ερευνητική διαδικασία τόσες φορές θα εξαχθούν και διαφορετικά αποτελέσματα και συμπεράσματα, ώστε τελικά να

προβληματίζεται κανείς για το ποιο από τα αποτελέσματα αυτά ανταποκρίνεται στην αντικειμενική πραγματικότητα και ποιο είναι εσφαλμένο (Κελαπνίδης,2002:97–98).

Με βάση, λοιπόν, τις προηγηθείσες διαπιστώσεις τα χαρακτηριστικά των ποιοτικών μεθόδων είναι τα ακόλουθα:

Οι κοινωνικές καταστάσεις δεν παρουσιάζουν αντικειμενικά κοινωνικά στρώματα, αλλά, αντίθετα, κατασκευάζουν και ανακατασκευάζουν σημαντικά τον τρόπο κατανόησης της εμπειρικής πραγματικότητας. Έτσι αρχικό σημείο αναφοράς, με βάση το οποίο μπορεί να αναλύσει κανείς αντικειμενικά την πραγματικότητα, δεν υπάρχει.

Κεντρικό σημείο της έρευνας δε συνιστά η οπτική του ερευνητή, αλλά η κοσμοαντίληψη του ερευνούμενου. Γι' αυτό είναι αναγκαίο οι τεχνικές να δίνουν τη δυνατότητα στον ερευνούμενο να νοηματοδοτεί ο ίδιος τα γεγονότα.

Κατά συνέπεια η ερευνητική διαδικασία εκ των πραγμάτων είναι ευέλικτη και ο σχηματισμός των ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της έρευνας μπορεί να αλλάξει.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στην εν λόγω έρευνα ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Τέθηκαν 10 ερωτήματα προς συζήτηση κι όταν η ερευνήτρια έκρινε απαραίτητο διατυπώνονταν κάποια επιπλέον ερευνητικά ερωτήματα, ώστε να επιχειρηθεί μία βαθύτερη διερεύνηση του θέματος. Ακολουθούν κάποιες βασικές παράμετροι που αφορούν κύρια γνωρίσματα της ερευνητικής αυτής μεθόδου.

### **2.2.2.Η συνέντευξη**

Η συνέντευξη διακρίνεται σε δομημένη και μη δομημένη. Η δομημένη συνέντευξη έχοντας μία τυποποιημένη μορφή ακολουθεί συγκεκριμένη και προκαθορισμένη διαδικασία. Σε περίπτωση, όμως, που ο ερευνητής στοχεύει στην ανάπτυξη μιας πιο ολοκληρωμένης εικόνας για το υπό έρευνα αντικείμενο, τότε η συνέντευξη μπορεί να είναι πιο ευέλικτη και λιγότερο τυποποιημένη. Σημαντικός ρόλος, εξάλλου, αποδίδεται στην ικανότητα του ερευνητή ως προς την επικοινωνία του με τους ερωτώμενους και τη δημιουργία ανάλογου φιλικού κλίματος (Παρασκευόπουλος,1979:31 κ.ε.).

Ως κατάλληλη μέθοδος ανάλυσης των δεδομένων της έρευνάς μου θεωρήθηκε η ανάλυση περιεχομένου. Πριν προχωρήσω στην αναφορά των κατηγοριών που συγκροτήθηκαν για την καταχώρηση και ανάλυση των δηλώσεων των υποκειμένων της έρευνας θα αναφερθώ σε κάποιες σημαντικές πτυχές της μεθόδου αυτής, που με καθοδήγησαν σε κατάταξη και διεξοδική ανάλυση του υλικού που είχα στη διάθεσή μου μετά την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων.

### **2.2.3.Η ανάλυση περιεχομένου**

Για την ανάλυση περιεχομένου υπάρχει μία σειρά ορισμών. Σύμφωνα με τους Waples και Berelson (1941:2), ανάλυση περιεχομένου είναι η συστηματική

προσπάθεια μέσω της οποίας προσπαθεί κάποιος να αποδείξει την πραγματική επίδραση ιδεών, απόψεων και πληροφοριών, που λειτουργούν ως κίνητρο για τον αναγνώστη ή ακροατή. Με βάση έναν άλλον ορισμό, η ανάλυση περιεχομένου χαρακτηρίζεται ως η τεχνική εκείνη που οδηγεί στην εξαγωγή συμπερασμάτων με συστηματική, αντικειμενική αναγνώριση ειδικών χαρακτηριστικών του μηνύματος

Τέλος, η ανάλυση περιεχομένου ορίζεται από τον Berelson ως μια τεχνική έρευνας για την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της γραπτής και προφορικής επικοινωνίας (Berelson, 1952:18).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, η οποία χρησιμοποιήθηκε ως μέθοδος ανάλυσης δεδομένων στην έρευνα που διεξήγαγα, παρουσιάζει τα ακόλουθα βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα :

- Στηρίζεται σε πολλές περιπτώσεις στην παρουσία ή απουσία χαρακτηριστικών του περιεχομένου παρά σε αναφορές σε συχνότητες εμφάνισης.
- Συνήθως περιλαμβάνει σε μεγαλύτερη αναλογία σε σχέση με την ποσοτική ανάλυση μη περιεχόμενες δηλώσεις. Κατά συνέπεια επικεντρώνεται πιο συχνά στις προθέσεις αυτού που επικοινωνεί ή στα αποτελέσματα για το κοινό, σε αντίθεση με την ποσοτική προσέγγιση, η οποία ασχολείται αρχικά με την ακριβή περιγραφή μόνο του περιεχομένου με αντικειμενικό τρόπο.
- Αναλύει το περιεχόμενο περισσότερο ως αντανάκλαση βαθύτερων αιτιών και παραγόντων.
- Κάνει χρήση λιγότερο τυποποιημένων κατηγοριών, αντίθετα με ό,τι συμβαίνει στην ποσοτική ανάλυση, που ενδιαφέρεται για αξιόπιστες και ακριβείς μετρήσεις.
- Τέλος πραγματεύεται πιο σύνθετα θέματα και έτσι η μονάδα ανάλυσης είναι πιο σύνθετη στην ποιοτική σε σχέση με την ποσοτική ανάλυση (Berelson, 1952:116–128).

Όσον αφορά την εφαρμογή της ανάλυσης περιεχομένου είναι καθοριστικής σημασίας ο καθορισμός του εξεταζόμενου θέματος, που στην προκειμένη περίπτωση είναι η διερεύνηση των στάσεων και στρατηγικών δράσης των διευθυντών σχολικής μονάδας ως προς την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά, ο σκοπός του οποίου πρέπει να είναι σαφής και αποκαλυπτικός (Berelson, 1952:162). Ακόμη είναι αναγκαίο να καθοριστούν οι κατηγορίες ανάλυσης, με βάση της οποίες θα εξεταστεί και θα οργανωθεί το υλικό που προκύπτει από την ερευνητική διαδικασία (Berelson, 1952:164).

Ο ορισμός και η επιλογή των κατάλληλων κάθε φορά κατηγοριών καθορίζει την επιτυχία ή μη μίας έρευνας, της οποίας η περιγραφή και ανάλυση των δεδομένων βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου (Berelson, 1952:147). Έτσι, η ταξινόμηση του υλικού σε κατηγορίες ανάλυσης, που έχει ως στόχο τη μετέπειτα συστηματική περιγραφή του, αποτελεί το επόμενο στάδιο, το πιο σημαντικό, στην εφαρμογή της μεθόδου.

Οι κατηγορίες που χρησιμοποιούνται σε έρευνες ανάλυσης περιεχομένου χωρίζονται σε δύο κύριους τύπους: στις κατηγορίες που εξετάζουν το τι λέγεται και σε αυτές που εξετάζουν το πώς λέγεται (Berelson,1952:148-162).

Η διατύπωση των κατηγοριών είναι χρήσιμη για τον τελικό έλεγχο των ιδεών – σημείων του περιεχομένου που πρόκειται να τεκμηριώσουν ή να απορρίψουν την αρχική υπόθεση μέσα από μία διαδικασία ελέγχου (Berelson,1952:162–163). Γι' αυτό το λόγο, η ανάλυση περιεχομένου απαιτεί σαφή καθορισμό των κατηγοριών αυτών, η κατασκευή των οποίων δεν είναι σίγουρα κάτι απλό, αφού στην ουσία δεν υπάρχουν συγκεκριμένοι κανόνες ούτε τυποποιημένες και πάντα σταθερές και απαραβίαστες κατηγορίες ανάλυσης. Επιπλέον, είναι συχνό φαινόμενο κατά τη διάρκεια της έρευνας να προκύψουν και νέες κατηγορίες ανάλυσης (Berelson,1952:154).

Αφού ολοκληρωθεί η ταξινόμηση του υλικού και των δεδομένων της έρευνας, στο αμέσως επόμενο στάδιο, που είναι και το τελικό, γίνεται η συστηματική περιγραφή και ανάλυση του περιεχομένου και επιχειρείται η επαλήθευση ή απόρριψη της αρχικής υπόθεσης εργασίας.

### **3.Αποτελέσματα**

Με βάση τις αρχές της ανάλυσης περιεχομένου, που αναπτύχθηκαν παραπάνω και το υλικό που συλλέχθηκε για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος, συγκροτήθηκαν οι ακόλουθες κατηγορίες: σχολική διαρροή, διακεκομμένη φοίτηση, φύλα, σχέση σχολείου – οικογένειας μαθητών Ρομά, μη Ρομά γονείς και στρατηγικές αντιμετώπισης - δράσεις . Στις επόμενες, λοιπόν, ενότητες αναλύονται οι απόψεις και στάσεις των διευθυντών του δείγματος σε σχέση με τις κατηγορίες αυτές.

#### **3.1. Σχολική διαρροή**

Αναφορικά με τη σχολική διαρροή σύμφωνα με τις απαντήσεις των διευθυντών του δείγματος, στο δημοτικό συνήθως οι μαθητές Ρομά ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους. *‘Στο σχολείο τα τελευταία χρόνια τόσο με προσπάθειες της πολιτείας με σχετικούς νόμους όσο και με προσπάθειες δικές μου το ποσοστό διαρροής έχει μειωθεί. Εκτιμώ πλέον ότι τα ποσοστά των απουσιών έχουν πέσει στο 15%. Ακόμη κι όταν είναι στο νοσοκομείο μας ενημερώνουν. Μπορεί να αλλάζουν δύο και τρία σχολεία, αλλά πάντα το μητρικό σχολείο γνωρίζει πού βρίσκονται’*.

Η εξήγηση της όποιας διαρροής στο δημοτικό σχολείο τοποθετείται στις μετακινήσεις των Ρομά. Είναι γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι στο ελληνικό κράτος χαρακτηρίζονται από νομαδικό τρόπο ζωής μετακινούμενοι από τόπο σε τόπο εκφράζοντας έτσι μία κουλτούρα που παραπέμπει σε προβιομηχανικές κοινωνίες (Χατζησαββίδης,1995:48). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές Ρομά παρακολουθούν για ένα μικρό χρονικό διάστημα τα μαθήματα του σχολείου μετά την εγγραφή τους, ενώ έπειτα μπορεί να μετακινηθούν με την οικογένειά τους σε κάποια άλλη περιοχή. Εκεί υπάρχει μεν η δυνατότητα να συνεχίσουν να φοιτούν στη σχολική μονάδα της νέας τους περιοχής, αλλά συνήθως διακόπτουν τη φοίτηση προκειμένου να βοηθήσουν τους γονείς τους στις οικονομικές τους δραστηριότητες (Χατζηδήμου,2005:26).

Έτσι οι Ρομά καθορίζονται από τη συνεχή αυτή μετακίνηση σε επαγγελματικό και γενικότερα σε κοινωνικό επίπεδο. Η συνήθεια αυτή, εξάλλου, τους επιτρέπει να εγκαταλείπουν έναν εχθρικό χώρο όποτε νιώσουν κάποια απειλή έχοντας παράλληλα ως στόχο την εξεύρεση καλύτερα αμειβόμενης εργασίας. Επιπρόσθετα τους δίνει την ευκαιρία να παρευρίσκονται σε δημόσιες εκδηλώσεις όπως οι γάμοι συγγενών τους που διαβιούν μακριά (Νόβα–Καλτσούνη,2001).

Αναφέρει χαρακτηριστικά ένας διευθυντής δημοτικού σχολείου: *“Οι μαθητές Ρομά υπόκεινται σε μία μετακίνηση των γονιών τους για την επιβίωση. Είναι γυρολόγοι, ζητιάνοι και εργάτες γης. Επομένως καταδυναστεύονται στα προς το ζην και μετακομίζουν στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, ακόμη και στα νησιά. Αυτό το ποσοστό περιορίζεται τα τελευταία χρόνια λόγω του ότι υπάρχουν αλλοδαποί εργάτες. Τα παιδιά επίσης λείπουν για γάμους”*. Από τα παραπάνω συνάγεται ότι η σχολική διαρροή των Τσιγγανοπαίδων είναι συνάρτηση τόσο της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους όσο και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της μικρής κοινωνίας στην οποία ζουν. Για παράδειγμα ο θεσμός του γάμου, που προαναφέρθηκε, συνδέεται με μία σειρά εθίμων, που διαρκούν αρκετές ημέρες, ώστε τα παιδιά συμμετέχοντας σ’ αυτά να σημειώνουν σημαντικό αριθμό απουσιών με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μαθησιακά κενά και γι’ αυτό το λόγο πολλές φορές να αποθαρρύνονται να συνεχίσουν το σχολείο.

Μία άλλη εξήγηση του φαινομένου σχετίζεται με τη λειτουργία των προνοιακών επιδομάτων που λαμβάνουν κάθε χρόνο οι γονείς των μαθητών Ρομά προκειμένου οι τελευταίοι να ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους σε κάθε τάξη της υποχρεωτικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Μέχρι πρόσφατα, λοιπόν, τα επιδόματα αυτά παρέχονταν στην αρχή της χρονιάς κι έτσι πολλές φορές οι γονείς τα εισέπρατταν και διέκοπταν τη φοίτηση των παιδιών τους, κατά κύριο λόγο των κοριτσιών. Από τη στιγμή που τα επιδόματα αυτά καταβάλλονται πλέον στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα ποσοστά διαρροής έχουν μειωθεί σε σημαντικό βαθμό. Οι διευθυντές εκτιμούν ότι η σχετική απόφαση της Πολιτείας έχει και θα έχει στο μέλλον θετικά αποτελέσματα προς την κατεύθυνση αντιμετώπισης του προβλήματος.

Για το ζήτημα αυτό η διευθύντρια ενός δημοτικού σχολείου της περιφέρειας αναφέρει ένα χαρακτηριστικό περιστατικό: *“Ένα κορίτσι Ρομά διέκοψε τη φοίτησή του στα μέσα της πέμπτης δημοτικού. Ο πατέρας ήρθε την επόμενη χρονιά για να γράψει τη μαθήτριά στην έκτη. Και πάλι το κορίτσι απουσίαζε. Όταν ο πατέρας ξαναήρθε για να εισπράξει το επίδομα, του είπα ότι δε θα δώσω απολυτήριο ούτε το επίδομα της προηγούμενης και της τωρινής χρονιάς αν η μαθήτριά δεν έρθει”*.

Δυστυχώς στο γυμνάσιο η κατάσταση αναστρέφεται εφόσον δεν εγγράφονται όλοι οι μαθητές Ρομά από το δημοτικό στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης κι αυτοί που εγγράφονται πολλές φορές δεν την ολοκληρώνουν. Το πρόβλημα φαίνεται να απασχολεί ιδιαίτερα τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, οι οποίοι είτε εντοπίζουν το πρόβλημα είτε προσπαθούν με δράσεις διασύνδεσης με το γυμνάσιο να το περιορίσουν. Αναφέρει χαρακτηριστικά ο διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου:

*“Βέβαια μεγάλο πρόβλημα υπάρχει στο γυμνάσιο. Κάθε χρόνο εγγράφονται (στο γυμνάσιο) 40 παιδιά και συνεχίζουν μόνο 7. Και αυτό απογοητεύει κι εμάς, γιατί θέλουμε να παρέχουμε πιο ποιοτική εκπαίδευση, αλλά αυτή η προσπάθειά μας μένει στα χαρτιά. Ελάχιστα τελειώνουν το Λύκειο. Εκτιμώ ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο χώρο του γυμνασίου και λυκείου δεν ευνοεί τα παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθούν φροντιστήρια. Όσον αφορά το χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης τα σχολικά κτίρια είναι μακριά και αυτό είναι δύσκολο για τα παιδιά, ενώ γίνονται θύματα ρατσισμού”*. Αξίζει εδώ να σημειωθεί ότι η παραπάνω δήλωση δεν περιορίζεται στην επίδειξη ενδιαφέροντος μόνο για τη μετάβαση και την ολοκλήρωση του γυμνασίου αλλά και την προώθηση των αποφοίτων του στο Λύκειο και την επαγγελματική εκπαίδευση, καθώς και ολοκλήρωση αυτών των βαθμίδων.

Ανάλογη είναι και η δήλωση μίας διευθύντριας δημοτικού σχολείου για το σοβαρό ρόλο που φαίνεται να διαδραματίζει η οικονομική συγκυρία στο θέμα της διαρροής. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *“ ( στο γυμνάσιο ) εγγράφονται όλοι οι μαθητές, αλλά στην πορεία δυστυχώς δεν τα καταφέρνουν και κάποιοι εγκαταλείπουν, κυρίως τα κορίτσια, γιατί παντρεύτηκαν. Υπάρχουν οικογένειες οι οποίες επενδύουν στη μόρφωση των παιδιών και έχουν ως στόχο την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο. Είναι γεγονός ότι η κρίση έχει δημιουργήσει πρόβλημα, γιατί οι περισσότεροι γονείς εργάζονταν στις οικοδομές, ήταν έμποροι, μικροπωλητές και ζούσαν από το περίσσειμα το δικό μας με αποτέλεσμα κι εκείνοι να αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα. Εξαρτάται από την οικογένεια. Οι οικογένειες που επενδύουν θεωρούν απαραίτητο ένα χαρτί, στα πλαίσια της κρίσης. Οικογένειες, όμως, που δεν επενδύουν δεν το θεωρούν απαραίτητο. «Εδώ εγώ δεν έχω τα καθημερινά οικονομικά, θα με νοιάξει να λείψουν από το σχολείο;» ”*.

Άλλωστε τα Τσιγγανόπαιδα εισάγονται πολύ νωρίς στην αγορά εργασίας λόγω της φτώχειας που αντιμετωπίζουν οι οικογένειές τους. Έτσι τα παιδιά αυτά προκειμένου να ενισχύσουν το οικογενειακό εισόδημα αναγκάζονται να εκτελούν διάφορες εργασίες (Ντούσας,1997:136-137).

Η μετάβαση, λοιπόν, στο γυμνάσιο βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα, ενώ η πιθανότητα μαθητικής διαρροής αυξάνει όσο αυξάνει και η ηλικία, καθώς οι έφηβοι Ρομά αναζητούν κάποια επικερδή εργασία. Το γεγονός αυτό σε συνδυασμό με τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο επιτείνει το φαινόμενο της διακοπής της σχολικής φοίτησης στο στάδιο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (EUMC,2006:7).

Η οικονομική ανέχεια θεωρείται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά και από έναν άλλο διευθυντή περιφερειακού δημοτικού σχολείου: *“Το δύσκολο είναι να καταφέρουν να μάθουν. Ελάχιστα γνώσεις αποκομίζουν, γιατί δεν υπάρχει συνέχεια στο σπίτι. Τα περισσότερα παιδιά ζουν σε παράγκες όλοι μαζί ενήλικες και ανήλικοι. Θέρμανση έχουν με ξυλόσομπα, οπότε μυρίζουν τα ρούχα τους. Μπαίνουν θέματα στοιχειώδους καθαριότητας και συνέχισης της γνώσης. Δεν υπάρχει πίεση από γονιούς να γράψουν, να κάνουν”*.

Οι παραπάνω αναφορές επιβεβαιώνονται από μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1999 σχετικά με τις συνθήκες ζωής σε τσιγγάνικους καταυλισμούς. Οι συνθήκες αυτές είναι απαράδεκτες και ακατάλληλες για τη διαβίωση των πληθυσμών Ρομά, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς ζουν σε παράγκες, πολλές φορές χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα και τουαλέτες, με πληθώρα σκουπιδιών (Μουχελή,1999:13).

Ανάλογη αναφορά στις συνθήκες ζωής των Τσιγγάνων γίνεται και σε επισκόπηση των στοιχείων για την κατάσταση των Ρομά στα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σύμφωνα με την οποία οι συνθήκες διαβίωσης τους χαρακτηρίζονται από ανεπαρκή στέγαση (EUMC,2006:8).

Πέρα από την οικονομική αδυναμία ως παράγοντα σχολικής διαρροής στην αναφορά της προηγούμενης διευθύντριας εντοπίζεται ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο. Πρόκειται για την επίδραση του παράγοντα οικογένεια, που αναλύεται διεξοδικά σε επόμενη κατηγορία πραγμάτευσης του υπό μελέτη θέματος. Αξίζει επίσης να σημειωθεί η θετική διατύπωση της εν λόγω διευθύντριας για τη διάθεση επένδυσης στη μόρφωση και τη σχολική φοίτηση που επιδεικνύουν κάποιες οικογένειες, σε αντίθεση με άλλες, γεγονός που αποτελεί ένα αισιόδοξο μήνυμα: ότι η κατάσταση μπορεί να αλλάξει ιδιαίτερα αν υποστηριχθούν οικονομικά και κοινωνικά με κατάλληλες δομές και οι οικογένειες με ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Ανάλογα ευρήματα παρέχει η έρευνα για τις επιδράσεις της ένταξης των Ρομά οικογενειών στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, σύμφωνα με την οποία οικογένειες Ρομά οικιστικά και κοινωνικά ενταγμένες είναι παράλληλα και εκπαιδευτικά ενταγμένες. Στις οικογένειες αυτές οι άνδρες κυρίως έχουν ολοκληρώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση ή θεωρούν τη μόρφωση ως κάτι χρήσιμο για το επαγγελματικό μέλλον των παιδιών τους. Οι γονείς Ρομά, λοιπόν, αντιμετωπίζουν την εκπαίδευση στην εργαλειακή της διάσταση και γι' αυτό εξασφαλίζουν ως ένα βαθμό τις προϋποθέσεις συνέχισης του σχολικού αναλυτικού προγράμματος στο σπίτι. Εκεί η μελέτη συντελείται σε χαλαρό παιδαγωγικό πλαίσιο, αφού οι γονείς δε μπορούν να προσφέρουν ιδιαίτερη βοήθεια στην ενασχόληση με τα γνωστικά αντικείμενα. Και μόνο το γεγονός, όμως, ότι τα παιδιά έχουν ένα συγκεκριμένο χώρο όπου μπορούν να μελετούν, με δικό τους γραφείο και χωρίς την παρουσία άλλων παιδιών είναι πολύ σημαντικό για τη σχολική τους σταδιοδρομία. Έτσι τα παιδιά αυτά καταφέρνουν να φτάσουν στο Γυμνάσιο, το οποίο ακόμη κι αν διακόψουν, έχουν τη δυνατότητα να το τελειώσουν ή έστω το σκέφτονται (Ανδρουτσόπουλος,2010:194-195).

Δυστυχώς δεν ενστερνίζονται όλοι οι διευθυντές του δείγματος αυτή την άποψη, αφού με ελάχιστες εξαιρέσεις θεωρούν την υφιστάμενη κατάσταση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση χαμένη υπόθεση. Ανάλογη τοποθέτηση εκφράζουν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί και διευθυντές στην έρευνα των Παρθένη-Φραγκούλη. Μάλιστα αποδίδουν την ευθύνη για τη μαθητική διαρροή στα προβλήματα και τις

αδυναμίες των Ρομά οικογενειών και στην πολιτισμική διαφορά τους από τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί του δείγματος ουσιαστικά αγνοούν τη συμμετοχή των δομών και των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο και σχετίζονται με τις επίσημες γνώσεις του αναλυτικού προγράμματος. Τούτο οφείλεται στο ότι διαθέτουν παγιωμένες αντιλήψεις έχοντας κοινωνικοποιηθεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θεωρούν ότι λειτουργεί με κοινωνικά ουδέτερο τρόπο και παρέχοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γεγονός που στην πραγματικότητα δεν ισχύει (Παρθένης&Φραγκούλης,2013:10).Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να υπάρχει μία θετική αφετηρία, η παραδοχή ύπαρξης ενός minimum θετικής διάθεσης από τις οικογένειες των μαθητών Ρομά απέναντι στο σχολείο και τη συνέχιση της φοίτησης στο γυμνάσιο, το λύκειο ή ακόμη και στο πανεπιστήμιο.

Μία άλλη ερμηνεία του φαινομένου της διαρροής των Τσιγγανοπαίδων στο γυμνάσιο διατυπώνεται από έναν ακόμη διευθυντή δημοτικού, που παραθέτει τα ακόλουθα: *“ Οι εγγραφές γίνονται αυτόματα από μας στο γυμνάσιο. Φοιτούν στην α’ γυμνασίου σχεδόν όλα τα αγόρια, αλλά επειδή η αντίληψη είναι τελείως διαφορετική στο δημοτικό απ’ ό,τι στο γυμνάσιο, δε συνεχίζουν. Πολύ δύσκολο λόγω και της καθημερινής πρακτικής. Είναι πολύ δύσκολο – κι αυτό δεν είναι μομφή - ένας καθηγητής να τον καταλάβει, να σκύψει στο πρόβλημά του, να τον πάρει στο φιλότιμο, να τον χαϊδέψει. Υπάρχει καθημερινή ρουτίνα. Οι μαθητές Ρομά δεν είναι μαθημένοι σ’ αυτό. Δε φταίνε οι καθηγητές, φταίει το Αναλυτικό Πρόγραμμα.”*

Πραγματικά οι μαθητές Ρομά αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τη χρονική ακολουθία που σχετίζεται με τομείς όπως το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου το οποίο διαδραματίζεται σε δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο. Έτσι δε μπορούν να “κάνουν ό,τι θέλουν”, ούτε να συμπεριφέρονται με αυτονομία στη σχολική ζωή, όπως επιδιώκουν γενικότερα στην καθημερινότητά τους (Στασινός,2004:23).

Όσο μάλιστα οι Τσιγγάνοι μαθητές προχωρούν στις μεγαλύτερες σχολικές τάξεις, παρότι εγγράφονται σε κάποιες περιπτώσεις στο γυμνάσιο, βιώνουν τη μη ισότιμη συμμετοχή τους λόγω των θεσμών και του τρόπου λειτουργίας που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Brown,2000:554,745).

Κι ενώ φαίνεται ότι οι Ρομά κατανοούν το γεγονός ότι η σχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, εντούτοις πιστεύουν ότι οι περεταίρω γνώσεις του σχολείου δεν είναι απαραίτητες. Το παραπάνω συμβαίνει, καθώς με την κατάκτηση των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν οι Τσιγγάνοι θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα προβλήματα και τις ανάγκες της καθημερινότητάς τους. Μάλιστα ένα πολύ συντηρητικό και αυστηρό σχολείο ενισχύει την παραπάνω τσιγγάνικη αντίληψη για τη μη αναγκαιότητα μόρφωσης σε μία υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης οδηγώντας σε σύγκρουση εσωτερική ή εξωτερική (Λευθεριώτου,Μαντζαβίνου,Παπαγιάννης,Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά, 2011:30-31).



Η σχολική αποτυχία, λοιπόν, των μαθητών αυτών συνιστά αποτυχία του σχολικού θεσμού, ενός θεσμού αποκρουστικού για τους Τσιγγάνους, που δεν τους δίνει κίνητρα παραμονής στο σχολείο ούτε τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να αντεπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής αλλά και να καλύψουν και τις ανάγκες της δικής τους ιδιαίτερης κοινωνίας (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ & Χαλκιά, 2011:24-25). Ήδη από την παιδική ηλικία από το σύνολο των μαθητών Ρομά λιγότεροι από το 50% παρακολουθούν τον κύκλο των υποχρεωτικών μαθημάτων σε σταθερή βάση. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία δε σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του τσιγγάνικου τρόπου ζωής και τη λειτουργία των οικογενειών των παιδιών αυτών ( Παπακωνσταντίνου, 2000:37).

Άλλωστε η τσιγγάνικη κουλτούρα διαμορφώνει ένα γνωστικό σύστημα που στηρίζεται στην πράξη και όχι στο θεωρητικό υπόβαθρο του σχολείου, με απώτερο στόχο το μέλλον. Κατά συνέπεια το παιδαγωγικό περιεχόμενο της σχολικής κοινότητας είναι διαφορετικό από αυτό που υπαγορεύει η τσιγγάνικη κοινωνία. Και τούτο είναι εύλογο, αφού τα καθημερινά προβλήματα για τους ρόμικους πληθυσμούς σχετίζονται με την προσωπική αλληλεπίδραση και όχι με αφηρημένες γενικεύσεις (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ & Χαλκιά, 2011:28-29). Έτσι οι σπουδές δε θεωρούνται απαραίτητες για τις τσιγγάνικες οικογένειες εφόσον δεν οδηγούν στην επαγγελματική αποκατάσταση (Εξαρχος, 1998:34).

*‘‘Αφού μείνουν σχεδόν όλοι στην α΄ γυμνασίου, εγκαταλείπουν. Αυτή είναι η πραγματικότητα. Εγκαταλείπουν. Ένας στους εκατό συνεχίζει και δεν έχει τις γνώσεις να συναγωνιστεί τους άλλους μαθητές. Εδώ (στο δημοτικό) κοιτάς να γίνει άνθρωπος, να αποκτήσει αξίες και μετά να μάθει. Ο Ρομά δε θα γίνει ποτέ καλός μαθητής. Να αλλάξει η κοσμοθεωρία του. Να βγει από τη λογική του γκέτο’’.*

Στο σημείο αυτό, αν και γενικά με βρίσκει σύμφωνη η μαρτυρία του εν λόγω διευθυντή, είχα μία ένσταση ως προς την τελευταία του άποψη και πιστεύω πως αξίζει να την καταθέσω ως γενικότερο προβληματισμό πάνω στο θέμα που μας απασχολεί, όταν μάλιστα η άποψη αυτή εκφράζει το σύνολο σχεδόν των εκπαιδευτικών οι οποίοι ασχολούνται με την εκπαίδευση μαθητών Ρομά. Έτσι η σχολική επίδοση θεωρείται δευτερεύων στόχος, στάση που από τη μια μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, από την άλλη, όμως, υποτιμά τις μαθησιακές δυνατότητες των Τσιγγανόπουλων και περιορίζει τον ορίζοντα της σχολικής τους εξέλιξης και σταδιοδρομίας ( Weinstein, 2002:1-2).

Χαρακτηριστική, εξάλλου, είναι και η δήλωση ορισμένων εκπαιδευτικών του δείγματος μίας άλλης συναφούς έρευνας ότι οι μαθητές Ρομά ‘‘δεν κάνουν για γράμματα’’, ενώ δεν υποδεικνύουν ποια παιδιά ‘‘κάνουν για γράμματα’’ (Στασινός, 2004:11).

### **3.2. Διακεκομμένη φοίτηση**

Ως προς τη διακεκομμένη φοίτηση πολλοί διευθυντές κάνουν λόγο για την κάρτα φοίτησης εκτός από ένα διευθυντή γυμνασίου, που δε φαίνεται να γνωρίζει

την ύπαρξή της, ενώ μία διευθύντρια νηπιαγωγείου αναφέρει τα ακόλουθα: *“ Πέρυσι δεν ήξερα καν ότι υπάρχει. Με ενημέρωσε ο δάσκαλος του δημοτικού”*. Πάντως κάποιοι αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη χρήση της αναφορικά με τη διακεκομμένη φοίτηση. *“ Πολύ σημαντικό είναι και η κάρτα φοίτησης. Είναι μία κάρτα η οποία εκδίδεται από το σχολείο εγγραφής, γιατί οι γονείς μετακινούνται και χρησιμοποιείται μέχρις ότου επιστρέψει στο αρχικό σχολείο. Για 10 μέρες μπορεί να φοιτήσει σε κάποιο άλλο σχολείο ”*.

Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για να λειτουργήσει αποτελεσματικά αυτό το μέτρο είναι να εξασφαλίζεται ένα ομαλό κλίμα μετάβασης των Τσιγγανόπουλων στο νέο τους σχολείο, κάτι που μπορεί να επιτευχθεί με στοχευμένες ενέργειες τοπικών και εκπαιδευτικών φορέων. Έτσι είναι δυνατό να υπάρξει συνέχεια της σχολικής φοίτησης των μαθητών Ρομά εφόσον το νέο σχολείο υποδοχής τους τους φιλοξενήσει με προθυμία για όσον καιρό χρειαστεί να μείνουν (Στασινός,2004:22).

Μία πρακτική επανένταξης ενός παιδιού με διακεκομμένη φοίτηση είναι η χρήση τάξεων υποδοχής, φροντιστηριακών ή παράλληλων τμημάτων. *“ Αν ένα παιδί είναι λίγο πίσω χρησιμοποιούνται οι τάξεις υποδοχής ή χρησιμοποιούμε φροντιστηριακά τμήματα ή παράλληλα τμήματα στην ε΄ και στ΄, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα. Συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και στην πέμπτη και έκτη υπάρχει διασύνδεση με το γυμνάσιο”*. Παρόμοια είναι και η πρακτική για την οποία κάνει λόγο και ένας άλλος διευθυντής: *“ Αν η φοίτηση υπερβαίνει το τετράμηνο με απόφαση του Συλλόγου διδασκόντων και τη σύμφωνη γνώμη των γονέων αν έχει κατακτήσει τις βασικές γνώσεις πάνω σε γλωσσικές και μαθηματικές έννοιες το παιδί συνεχίζει κανονικά. Συνήθως επιμένουμε στην α΄ και τη β΄, όπου το παιδί πρέπει να κατακτήσει βασικές δεξιότητες. Χρησιμοποιούμε αυτή την τακτική μόνο ως εκπαιδευτική ανάγκη και όχι καταχρηστικά. Σε αυτά τα τμήματα έρχονται οι μαθητές που έχουν διακεκομμένη φοίτηση”*.

### **3.3. Φύλα**

Αναφορικά με τη σχολική φοίτηση και διαρροή αγοριών – κοριτσιών μέσα από τις απαντήσεις των διευθυντών παρατηρείται μία σημαντική διαφοροποίηση: ενώ στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το ποσοστό φοίτησης και διαρροής μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι περίπου το ίδιο, στη δευτεροβάθμια τα κορίτσια είναι σχεδόν ανύπαρκτα. *“ Στην αρχή εγγράφονται περισσότερα κορίτσια, μετά διακόπτουν”* και *“ Σχεδόν όλα τα αγόρια πάνε στο γυμνάσιο, τα κορίτσια δε συνεχίζουν παραπάνω”*. *“ Τα κορίτσια δε συνεχίζουν, γιατί φοβούνται μην τους τα κλέψουν και χάσουν την παρθενιά τους. Ένα κορίτσι το παίρνουν στη γύρα, γιατί φοβούνται ότι θα τα κλέψουν”*. *“ Μόνο αγόρια εγγράφονται στο γυμνάσιό μας λόγω κουλτούρας”*.

Και στο δημοτικό, όμως, υπάρχει μία σχετική διαφοροποίηση αγοριών – κοριτσιών όχι βέβαια τόσο έντονη σε σχέση με το γυμνάσιο. *“ Τα κορίτσια μετά τα ΙΙ δεν τα στέλνουν στο σχολείο, γιατί φοβούνται μην τα κλέψουν”*. Το στοιχείο της κουλτούρας εδώ δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας, αφού υποδηλώνει μία μεροληπτική στάση της τσιγγάνικης κοινωνίας απέναντι στα δύο φύλα. Μία λίγο

διαφορετική περίπτωση συχνών απουσιών ενός μικρού κοριτσιού περιγράφεται από τη διευθύντρια ενός δημοτικού σχολείου: *“Η μαθήτριά μας της α΄ δημοτικού είχε ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Η μαθήτρια ήρθε στον αγιασμό και μετά έκανε απουσίες. Ήταν δύσκολος ο αποχωρισμός από τη μητέρα. Κάναμε συνάντηση της μητέρας με την ψυχολόγο. Είδε και τη μαθήτρια. Καταφέραμε ομαλό αποχωρισμό. Ξαφνικά εμφανίστηκε η γιαγιά και είπε: «έχω τρία εγγόνια. Το ένα δε θέλει να πάει σχολείο». Δε θα δημιουργήσω ψυχολογικά προβλήματα». Της εξήγησα και της είπα για την υποχρεωτικότητα. Βέβαια, η γιαγιά δεν υποστήριζε την προσπάθεια, γιατί έκανε δουλειές του νοικοκυριού με τη μαθήτρια”*.

Γενικότερα τα παιδιά Ρομά βοηθούν σε κάθε εργασία των οικογενειών τους και γι’ αυτό το λόγο ωριμάζουν πρόωρα. Μάλιστα η κοινωνικοποιητική αυτή διαδικασία στοχεύει στην άμεση απόκτηση των κατάλληλων ικανοτήτων και γνώσεων προκειμένου να επιβιώσουν σε περίπτωση που βρεθούν μακριά από τον προστατευμένο χώρο της ρόμικης κοινότητας. Η διαπαιδαγώγηση βέβαια αυτή γίνεται με διαφορετικούς τρόπους για τα δύο φύλα, με αποτέλεσμα τα κορίτσια να ανατρέφονται ώστε να είναι στο άμεσο μέλλον έγγαμες μητέρες, ενώ τα αγόρια για να αποκτήσουν ένα βιοποριστικό επάγγελμα (Τερζοπούλου&Γεωργίου,1996:16). Ουσιαστικά και σε αυτή την περίπτωση επανέρχεται το ζήτημα της τσιγγάνικης κουλτούρας: η θέση των θηλυκών παιδιών είναι στο σπίτι και η ενασχόληση με το νοικοκυριό είναι μάλλον πιο σημαντική από τη φοίτηση στο σχολείο ακόμη και σε μικρή ηλικία.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία, που κάνει λόγο για πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και επικράτηση του αναλφαβητισμού λόγω οικογενειακών υποχρεώσεων ή γάμου, κάτι που εναρμονίζεται με τη γενικότερη θεώρηση για τη θέση και τους ρόλους της γυναίκας στην τσιγγάνικη κοινωνία (Σιδέρη, 1993:46). Μάλιστα επισημαίνεται ότι η αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο στοχεύει στη διατήρηση της παράδοσης και των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των ρόμικων ομάδων. Κατ’ αυτόν τον τρόπο διατηρούνται οι απαραίτητες ισορροπίες στις κοινότητες των Ρομά, οπότε η αντίσταση στις σχολικές υποχρεώσεις δε συνιστά ουσιαστικά αντικοινωνική στάση ή παντελή απαξίωση του σχολικού θεσμού (Λευθεριώτου,Μαντζαβίνου,Παπαγιάννης, Παυλή-Κορρέ&Χαλκιά,2011:30).

Τέλος στο νηπιαγωγείο τα κορίτσια φοιτούν μεν αλλά σε πολύ μικρότερο ποσοστό σε σχέση με το δημοτικό. Αναφέρει χαρακτηριστικά μία διευθύντρια νηπιαγωγείου: *“Και τα κορίτσια και τα αγόρια έρχονται. Στο νηπιαγωγείο δεν έρχονται πολλά, αλλά στο δημοτικό πηγαίνουν”*.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς την αναγκαιότητα της αντιμετώπισης αυτού του προβλήματος και της παροχής κινήτρων στις τσιγγάνικες οικογένειες, ώστε να ενισχύουν τα κορίτσια να ολοκληρώνουν την υποχρεωτική φοίτηση. Είναι χαρακτηριστική η δήλωση μίας διευθύντριας δημοτικού σχολείου, η οποία θεωρεί ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται όλα τα διαθέσιμα μέσα και

πολλές φορές να ασκείται πίεση στους γονείς προκειμένου τα κορίτσια Ρομά να ολοκληρώσουν τη φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: *‘Κάνουμε προσπάθειες. Έχουμε καλέσει γονείς για τα κορίτσια. Είπα σε κάποιους γονείς ότι δε θα δώσω απολυτήριο στην κόρη τους αν δεν έρθει. Θα μπορεί να μπει στο δήμο’*. Η προσπάθεια της εν λόγω διευθύντριας ενισχύθηκε περαιτέρω με την παροχή εξωτερικού κινήτρου, που αφορούσε τη μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση της μαθήτριας.

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθεί η περίπτωση μιας μαθήτριας δημοτικού, όπως την περιγράφει ο διευθυντής του σχολείου, της οποίας οι γονείς ήθελαν να μετακινηθούν με αποτέλεσμα η ίδια να είναι υποχρεωμένη να αλλάξει πόλη και σχολείο. *‘Φύγαν οι γονείς για Αθήνα, αλλά δεν ήθελε να πάει. Κρύφτηκε κάτω από τον καναπέ κι άφησε ένα σημείωμα ότι δεν ήθελε να αφήσει το σχολείο της. Σας το μεταφέρω ως βιωματική κατάσταση. Ουσιαστικά αυτή είναι η ηθική μας ανταμοιβή’*.

Το παραπάνω περιστατικό δείχνει ότι η αγάπη για το σχολείο και τη μάθηση δεν είναι θέμα φύλου αλλά με την κατάλληλη ενθάρρυνση και στήριξη τα κορίτσια Ρομά μπορούν να μορφωθούν. Όταν το σχολείο εμπνέει το παιδί κι όταν οι εκπαιδευτικοί και ο διευθυντής βρίσκονται κοντά του, η διάθεση για μάθηση ενισχύεται περισσότερο. Συνεπώς ο διευθυντής σε συνεργασία με την οικογένεια των παιδιών πρέπει να δουλέψει προς την κατεύθυνση της άρσης των προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων που συνδέονται με τη ζωή των κοριτσιών ως απόρροιας της ρόμικης κουλτούρας. Δυστυχώς έχω την αίσθηση ότι οι περισσότεροι διευθυντές στην εν λόγω έρευνα φαίνεται να αποδέχονται σχεδόν μοιρολατρικά αυτή την κατάσταση εκτός από δύο περιπτώσεις διευθυντών. Χαρακτηριστική είναι η ακόλουθη δήλωση διευθυντή δημοτικού σχολείου: *‘Μια μαθήτρια που μιλά τα βλαχορουμάνικα έρχεται στο σχολείο και μαθαίνει την ελληνική και μετά της λέμε να μάθει αγγλικά και μας λέει ότι εγώ θέλω να παντρευτώ και τι να τα κάνω αυτά. Να υπάρχει μία άλλη επιλογή και άλλη διαχείριση’*. Πώς είναι δυνατό, λοιπόν, να πειστούν οι μαθήτριες Ρομά ότι είναι ισότιμες με τα αγόρια κι ότι μπορούν να διεκδικήσουν περισσότερα στη μελλοντική τους ζωή από την πρόωρη μητρότητα αν το σχολείο αποδέχεται τη στερεότυπη συμπεριφορά της τσιγγάνικης κοινότητας και μάλιστα τη νομιμοποιεί;

Τέλος οι περισσότεροι διευθυντές δε φαίνεται να προβληματίζονται σοβαρά για τη σχολική διαρροή των κοριτσιών ούτε να δίνουν μία βαθύτερη ερμηνεία του φαινομένου πέρα από την αναφορά στην κουλτούρα της κοινότητας. Εξαιρέση αποτελεί ο διευθυντής ενός δημοτικού σχολείου, ο οποίος διακατέχεται από ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μόρφωση των κοριτσιών θεωρώντας παράλογη την πρακτική του πρόωρου αρραβώνα και γάμου τους. *‘Είναι άστοχο και παράλογο, τους λέμε, να αρραβωνιάζονται και να παντρεύονται τα κορίτσια τόσο νωρίς. Το σχολείο θα αλλάξει και την κοινωνική κατάσταση, όταν θα είναι ενήλικες αργότερα. Ελάχιστο ποσοστό κοριτσιών, το ένα στα εκατό στο σύνολο φοιτά στο γυμνάσιο. Πρέπει να γίνει βίωμά τους. Πιστεύω ότι η κατάσταση θ’ αλλάξει’*.

### 3.4. σχέσηη σχολείου – οικογένειας μαθητών Ρομά

Η οικογένεια και τα σχολεία αποτελούν δυο δυνάμεις που είτε δρουν συμπληρωματικά είτε όχι, ανάλογα με την απουσία ή όχι της αμοιβαίας αποδοχής. Η εκπαίδευση προετοιμάζει το μαθητή για τη μελλοντική του ένταξη στην κοινωνία. Από την άλλη πλευρά και η οικογένεια επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την κοινωνικοποίηση των παιδιών. Είναι γεγονός ότι παράγοντες διαμόρφωσης της προσωπικότητας αποτελούν αυτοί οι δύο ύψιστης σημασίας θεσμοί ως δύο αλληλοδιαπλεκόμενες όψεις του μηχανισμού κοινωνικοποίησης (Παπάζογλου, 1984:11).

Δυστυχώς όμως αυτή η συνεργατική σχέση ανάμεσα στους δύο θεσμούς δεν είναι πάντα δεδομένη. Από βιβλιογραφικές έρευνες και από την καθημερινή πραγματικότητα καταδεικνύονται στοιχεία σύμφωνα με τα οποία η επικοινωνία, καθώς και η συνεργασία ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς επιδρούν θετικά στις ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως και στην πνευματική ανάπτυξη, καθώς και την αποφυγή και αντιμετώπιση διαταραχών συμπεριφοράς (Μπίμπου–Νάκου&Στογιαννίδη,2006 :53).

Αναλύοντας κανείς τη στάση των γονέων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η σχέση που καλλιεργείται από την αρχή της σχολικής ζωής του παιδιού ανάμεσα στους γονείς και το εκπαιδευτικό προσωπικό επηρεάζει σημαντικά τη συμμετοχή του μαθητή σε όλες τις εκφάνσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η συμμετοχή αυτή ορίζεται από τη διεθνή βιβλιογραφία ως γονεϊκή εμπλοκή. Μάλιστα επισημαίνεται από αρκετούς ερευνητές ότι η γονεϊκή εμπλοκή συνιστά καθοριστικό παράγοντα που συμβάλει στην εκπαιδευτική επιτυχία ενός μαθητή και έχει θετικά αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία (Γεωργίου,2000:70).

Όσον αφορά τη σχέση σχολείου – οικογένειας από αρκετούς διευθυντές επισημαίνεται η δυσκολία στην επικοινωνία με τους γονείς. *“Ελάχιστη η επικοινωνία με τους γονείς. Τους παραπέμπω στο δάσκαλο για τη φοίτηση. Τους αναγκάζουμε να έρχονται και χρησιμοποιώ το διαμεσολαβητή”*. Ένας άλλος διευθυντής δημοτικού αναφέρει τα ακόλουθα: *“Η συνεργασία δε γίνεται. Δεν έρχονται (γονείς) τόσο συχνά και κάποιοι είναι διαφοροποιημένοι, οι οποίοι ενημερώνουν για μετακινήσεις. Έχω πάρει τηλέφωνο και έχω αποδεχθεί ότι φεύγουν”*.

Στο γυμνάσιο μάλλον τα πράγματα είναι χειρότερα. *“Υπάρχει ελάχιστη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών Ρομά. Μόνο αν θέλουν κάποια βεβαίωση ή χαρτί για οικογενειακούς λόγους. Κάναμε προσπάθεια, αλλά δεν ανταποκρίνονται. Χρησιμοποιούμε διαμεσολαβητή”*.

Αυτό, όμως, που μου έκανε ιδιαίτερη εντύπωση ήταν οι δηλώσεις μιας διευθύντριας νηπιαγωγείου, οι οποίες πραγματικά παρέπεμπαν σε ένα κλίμα παραίτησης από την προσπάθεια προσέγγισης των γονέων. *“Τους παίρνουμε τηλέφωνο, αλλά δε μπορούμε να τους βρούμε. Δε μπορούμε να τους βρούμε. Δε μπορούμε να συνεννοηθούμε. Δεν είναι συνεργάσιμοι οι γονείς κι αυτό το πράγμα δεν ξέρω αν μπορεί ν’ αλλάξει”*.

Η συγκεκριμένη αναφορά παραπέμπει στις αντιλήψεις φορέων του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σχετικά με τους ευθύνες που πρέπει να αποδοθούν για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά. Έτσι οι γονείς φέρονται να ευθύνονται για την εγκατάλειψη του σχολείου από τα παιδιά τους, ενώ η αποτελεσματική αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού αποκλεισμού βαρύνει τους ίδιους και τα παιδιά τους. Μάλιστα οι Τσιγγάνοι γονείς κατηγορούνται για αδιαφορία αναφορικά με τη μόρφωση των παιδιών και η παραδοχή αυτή προβάλλεται ως εξήγηση της μη εγγραφής ενός ποσοστού 30% των Ρομά στο σχολείο (Ντούσας,1997:23).

Στην περίπτωση αυτή υπεύθυνοι για το σχολικό αποκλεισμό θεωρούνται οι γονείς των μαθητών Ρομά, χωρίς, όμως, να λαμβάνονται υπόψη διάφοροι μηχανισμοί αποκλεισμού από την ευρύτερη κοινωνία. Ως τέτοιου είδους μηχανισμοί αναφέρονται τα προσκόμματα που προβάλλονται για την εγγραφή ενός Τσιγγανόπουλου στο σχολείο λόγω ελλιπούς εμβολιασμού, καθώς και η αρνητική στάση διευθυντών να δεχθούν Ρομά μαθητές με διάφορες προφάσεις όπως η έλλειψη κατάλληλων χώρων στη σχολική μονάδα, ώστε να φοιτήσει μεγάλος αριθμός παιδιών (Τσιμπιρίδου, 2006:14).

Απαιτείται, λοιπόν, η άρση τέτοιου είδους στερεοτύπων σχετικά με το ρόλο των γονιών Ρομά μέσα από επιμορφώσεις τόσο του εκπαιδευτικού προσωπικού όσο και των διευθυντών, που θα οδηγήσει σε δράσεις που θα στοχεύουν σε ουσιαστική εμπλοκή των γονέων στο σχολικό γίγνεσθαι. Δράσεις που δε θα αφορούν μόνο την παρουσία των τσιγγάνων γονιών σε εκδηλώσεις της σχολικής μονάδας αλλά θα έχουν μακροπρόθεσμα αποτελέσματα όσον αφορά τη συνεργασία τους με το σχολείο (Παρθένης&Φραγκούλης,201:13).

Το κοινό σημείο στις παραπάνω αναφορές των διευθυντών είναι, θα έλεγα, μία ίσως γραφειοκρατική θεώρηση του ρόλου τους τουλάχιστον στο ζήτημα της επικοινωνίας με τους γονείς. Ακόμη κι όταν καταβάλλουν προσπάθειες να επικοινωνήσουν με τους γονείς για τις απουσίες των παιδιών τους και τις μετακινήσεις της οικογένειας αυτό γίνεται τηλεφωνικά και με τη χρήση του δασκάλου ή του διαμεσολαβητή. Είναι οι ίδιοι διευθυντές που δηλώνουν αδυναμία και αμηχανία μπροστά στο πρόβλημα επιρρίπτοντας ευθύνες στους ίδιους τους γονείς. Ιδιαίτερα η χρήση του διαμεσολαβητή αφενός διευκολύνει ως ένα βαθμό την προσέγγιση των γονέων, αφού ο διαμεσολαβητής είναι μέλος της κοινότητας των Ρομά, την οποία συνδέει με τη σχολική κοινότητα, αφετέρου υποδηλώνει ακριβώς αυτή την αδυναμία των διευθυντών να επικοινωνήσουν οι ίδιοι άμεσα με τις οικογένειες των τσιγγάνων μαθητών.

Είναι ενδιαφέρον στο σημείο αυτό να εξετάσουμε ως εναλλακτική οπτική και πράξη τη στάση δύο διευθυντών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *“Επειδή με αυτούς (τους γονείς) έχουμε συνεργασία για τα επιδόματα, δε μένουμε στο τυπικό κομμάτι. Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό που πρέπει να είναι αξιόπιστος και να βοηθά. Επομένως (με τους γονείς) έχουμε σχέση αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας”*. Το νέο στοιχείο που προβάλλεται εδώ είναι μία ισότιμη σχέση ανάμεσα στο εκπαιδευτικό

προσωπικό και στην προκειμένη περίπτωση το διευθυντή και τους γονείς, οι οποίοι εκλαμβάνονται ως εταίροι σε μία από κοινού προσπάθεια μόρφωσης των παιδιών τους. Συνεχίζοντας ο ίδιος διευθυντής προσθέτει ακόμη κάτι πολύ σημαντικό: *‘‘Αν τα παιδιά δε θέλουν να έρθουν στο σχολείο τότε δε θέλουν και οι γονείς. Αν ένα παιδί βρει κλειστή την πόρτα δε θα ‘ρθει. Αν κάποιος το επιτιμήσει δε θα ‘ρθει. Επομένως το σχολείο πρέπει να επιβραβεύει τη διάθεση του παιδιού για μάθηση. Το σχολείο θα πρέπει να είναι φιλικό, ώστε να γίνει ένας χώρος όπου θα θέλουν να έρχονται χωρίς να νιώθουν φόβο ή απαξίωση. Έτσι οι γονείς μας εμπιστεύονται. Όσο αυτό το επιχειρούμε μειώνεται η σχολική διαρροή. Οι μαθητές είναι πρεσβευτές.’’* Εκφράζεται, λοιπόν, η άποψη ότι παράγοντας αποφασιστικής σημασίας στο να συμβάλλουν οι γονείς στην επαρκή φοίτηση των Τσιγγανοπαίδων είναι η ευχαρίστηση που αντλούν αυτά από το σχολικό περιβάλλον. Η ικανοποίηση των μαθητών διαχέεται στην οικογένεια και δημιουργεί στους γονείς θετική στάση απέναντι στη μόρφωση και τη συμμετοχή των παιδιών τους στη σχολική ζωή.

Έτσι ακόμη κι όταν οι οικογένειες αυτές μετακινούνται επιστρέφουν στο μητρικό σχολείο. Δεν είναι μάλιστα τυχαίο ότι στο συγκεκριμένο δημοτικό οι γονείς συμμετέχουν ενεργά στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. *‘‘Υπάρχουν γονείς που συμμετέχουν στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στη χρονιά που ήρθα παρακίνησα και υποχρέωσα κάποιον να πάει στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κι από τότε υπάρχει κάποιος υποψήφιος. Έτσι όλοι ψηφίζουν και συνεισφέρουν και οικονομικά’’*.

Στον ίδιο τόνο κινείται και η τοποθέτηση μίας διευθύντριας ενός άλλου δημοτικού σχολείου: *‘‘Νομίζω ότι πρέπει και ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής να καταβάλλουν προσπάθεια για να κερδίσουν τους γονείς. Κι εμείς στο σχολείο κάναμε συγκεντρώσεις γονέων και ενημερωτικές συναντήσεις κυρίως για το θέμα της σχολικής βίας από την ψυχολόγο του κέντρου στήριξης και του προγράμματος του πανεπιστημίου. Γενικότερα έρχονταν για να φέρουν το φαγητό. Αν αντιλαμβανόμουν ότι ένα παιδί έλειπε υπήρχε κλιμάκωση ενεργειών. Αρχικά επικοινωνούσα εγώ κι αν δε μπορούσα να τους βρω ενεργοποιούσα το διαμεσολαβητή. Βέβαια υπάρχουν και Ρομά γονείς που έφερναν χαρτί από το γιατρό ή ενημέρωναν για πιθανή απουσία των παιδιών ή για μετακινήσεις της οικογένειας’’*.

Η παραπάνω αντίληψη και στάση αναφορικά με την προσέγγιση των γονέων Ρομά από το διευθυντή της σχολικής μονάδας φαίνεται στην περίπτωση αυτή ότι έχει ευεργετικά αποτελέσματα στον έλεγχο της σχολικής φοίτησης και στο χτίσιμο μιας σχέσης εμπιστοσύνης, η οποία δεν έρχεται αυτόματα αλλά είναι αποτέλεσμα στρατηγικού σχεδιασμού και έμπονης προσπάθειας. Στην κατεύθυνση αυτή η διοργάνωση εκδηλώσεων και πρόσκληση των γονέων Ρομά αλλά και μη Ρομά δίνει στους γονείς την αίσθηση ότι το σχολείο ως θεσμός και καθημερινό βίωμα και πράξη ενδιαφέρεται πραγματικά για τη ζωή και την ανάπτυξη των μαθητών.

Τέλος με βάση τις απαντήσεις που δόθηκαν μπορεί να διακρίνει κανείς μία ιδιαίτερα σημαντική παράμετρο που αφορά τη φοίτηση των παιδιών Ρομά. Πρόκειται για τον παππού και τη γιαγιά, οι οποίοι πολύ συχνά είναι εκείνοι που πηγαίνουν τα

εγγόνια τους στο σχολείο, τους φέρνουν φαγητό ή ακόμη παίρνουν τους ελέγχους επίδοσής τους. Είναι μάλιστα αυτοί που μπορεί να ευθύνονται για τη διακεκομμένη φοίτηση ή ακόμη και για την εγκατάλειψη του σχολείου, όπως επισημαίνεται σε επόμενη ενότητα στην περίπτωση μιας μαθήτριας α΄ δημοτικού, η οικογένεια της οποίας ήταν αδιάφορη έως αρνητική ως προς τη φοίτησή της στο σχολείο.

Το παραπάνω φαινόμενο της ενεργούς εμπλοκής των παππούδων στην εκπαίδευση των μαθητών είναι ένα γενικότερο ελληνικό φαινόμενο, το οποίο εντείνεται στην τσιγγάνικη κοινωνία. Αυτό οφείλεται στην ιδιαιτερότητα της ηλικιακής διαμόρφωσης των γενεών. Οι παππούδες Ρομά μπορεί κάλλιστα να βρίσκονται στην ηλικία των 40 – 45 ετών, οπότε έχουν την απαιτούμενη ζωτικότητα και ενέργεια για να αναλαμβάνουν ενεργούς ρόλους στην ευρύτερη οικογένεια δεδομένου μάλιστα ότι λόγω των πρόωρων γάμων οι γονείς των μαθητών ιδιαίτερα όσων φοιτούν στο δημοτικό βρίσκονται σε πολύ νεαρή ηλικία (20 – 25 ετών) και δε μπορούν να διαχειριστούν μόνοι τους δύσκολες καταστάσεις. Το παραπάνω στοιχείο θα μπορούσε να αξιοποιηθεί περαιτέρω από τους διευθυντές σχολικών μονάδων για μία πιο εποικοδομητική συνεργασία με τις τσιγγάνικες οικογένειες.

### **3.5.Μη Ρομά γονείς**

Οι μη Ρομά γονείς σε γενικές γραμμές παρουσιάζονται αρχικά τουλάχιστον από ουδέτεροι έως αρνητικοί απέναντι στη φοίτηση μαθητών Ρομά στα σχολεία των παιδιών τους. *‘‘ Οι μη Ρομά γονείς ζητούσαν τη μετεγγραφή των παιδιών τους, γιατί τα παιδιά Ρομά δε μπορούν να ακολουθήσουν το ρυθμό της τάξης, γιατί έπρεπε να δουλέψουν. Διότι σε ένα τμήμα με δύο, τρία και τέσσερα επίπεδα οι μαθητές Ρομά δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. ’’*

Σχετική έρευνα των Πανταζή-Μαυρουλή επιβεβαιώνει κάποιες από αυτές τις τάσεις των μη Ρομά γονέων, καθώς οι τελευταίοι κινούνται βασιζόμενοι σε στερεότυπα και αρνητικές αντιλήψεις για τους Τσιγγάνους, τους οποίους θεωρούν διαφορετικούς. Έτσι παρά το ότι υποστηρίζεται ότι τα Τσιγγανόπουλα έχουν έφεση στο τραγούδι, γελούν συνεχώς και κατά συνέπεια είναι ευτυχισμένα, ένα ποσοστό 50% πιστεύει ότι οι μαθητές Ρομά χαρακτηρίζονται από παραβατική συμπεριφορά και είναι βρώμικα. Μάλιστα τέτοιου είδους στερεοτυπικές αντιλήψεις και ο συνεπαγόμενος ρατσισμός από την πλευρά των μη Ρομά μαθητών και των γονιών τους έχουν ως αποτέλεσμα σε σημαντικό βαθμό τον εκπαιδευτικό άρα και κοινωνικό αποκλεισμό των Τσιγγανόπαιδων (Πανταζής&Μαυρουλή,2011:133).

Πραγματικά συχνές είναι οι αντιρρήσεις όσον αφορά την εγγραφή και φοίτηση των Τσιγγανόπουλων σε σχολικές μονάδες εκτός του καταυλισμού όπου διαβιούν. Η δικαιολογία για τη στάση αυτή είναι νομικού χαρακτήρα και εδράζεται στο ότι η εγγραφή των μαθητών πρέπει να πραγματοποιείται στο πιο κοντινό σχολείο σε σχέση με το ρόμικο καταυλισμό. Φυσικά δε λαμβάνεται υπόψη το γεγονός ότι το πλησιέστερο σχολείο μπορεί να μην πληροί τις αναγκαίες προδιαγραφές αναφορικά με το διδακτικό προσωπικό και τις αίθουσες (Ππακωνσταντίνου,1993:43).



Οι παραπάνω αντιδράσεις, που ξεκινούν από τους μη Ρομά γονείς, έχουν ως άμεσο αποτέλεσμα τον ενεργητικό αποκλεισμό των Τσιγγανόπαιδων. Έτσι οι τελευταίοι δεν παρακολουθούν τα σχολικά μαθήματα κι ακόμη κι όταν γίνονται ανεκτοί στο χώρο του σχολείου διακόπτουν σταδιακά τη φοίτηση εφόσον αντιμετωπίζουν την περιθωριοποίηση και τον παθητικό αποκλεισμό (Καραθανάση,2000:35).

Στην ίδια συνάφεια, σύμφωνα με έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα Ιωάννινα οι γονείς των μη Ρομά μαθητών ευθύνονται κατά ένα μέρος για τη δυσκολία προσαρμογής Τσιγγανόπουλων, καθώς εμποδίζουν τα παιδιά τους να έχουν κοινωνική αλληλεπίδραση μαζί τους. Οι γονείς αυτοί ήταν αρνητικοί όσον αφορά τη λειτουργία ενός προπαρασκευαστικού τμήματος για Ρομά μαθητές χρησιμοποιώντας ως δικαιολογία λόγους υγείας. Επιπλέον απέτρεπαν τα παιδιά τους από το να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου με Τσιγγανόπαιδα παρά το ότι οι μη Ρομά μαθητές των εν λόγω σχολείων χαιρόνταν να έρχονται σε επαφή με Τσιγγανόπουλα και να επιτελούν με αυτά κοινό σχολικό έργο στο πλαίσιο συνεργατικού κλίματος. Πάντως μία μεγάλη μερίδα μη Ρομά γονιών και μαθητών λειτουργεί με βάση στερεότυπες αντιλήψεις για τα Τσιγγανόπαιδα χρησιμοποιώντας εκφράσεις όπως «είναι βρώμικα», «λένε κακές κουβέντες», «Δε θέλουμε τους γύφτους. Όλοι είναι κλέφτες» θεωρώντας την κλοπή ως έμφυτο χαρακτηριστικό της Τσιγγάνικης φυλής, «δε μπορούν αυτά τα παιδιά να είναι με τα δικά μας» ή ακόμη και «(υπάρχει) φόβος να μας βιάσουν τα κορίτσια στις τουαλέτες». Τέτοιου είδους στάσεις σχετικά με τη συμπεριφορά των Ρομά καλλιεργούνται στους κόλπους της ελληνικής οικογένειας (Σωτηρίου,2013:12).

Γενικότερα οι μαθητές Ρομά αντιμετωπίζονται με προκατάληψη, υβριστικά σχόλια, σε ακραίες περιπτώσεις δέχονται παρενοχλήσεις, ενώ θεωρούνται οι αποδιοπομπαίοι τράγοι στο σχολικό περιβάλλον (EUMC,2006:9).

Παρά τη σχετική αντίδραση, όμως, εναπόκειται στο διευθυντή να ρυθμίσει την κατάσταση και να φέρει το επιθυμητό αποτέλεσμα. Αναφέρει, λοιπόν, η διευθύντρια ενός δημοτικού σχολείου: *“ Τα παιδιά δε λειτουργούν ρατσιστικά μέσα από τον τρόπο που λειτουργεί η μαθητική κοινότητα. Οι ενήλικες λειτουργούν δυστυχώς διαφορετικά. Υπήρχαν και υπάρχουν γονείς μη Ρομά οι οποίοι ένιωθαν ανασφάλεια. Έκαναν μία προσπάθεια να φύγουν προς τα όμορα σχολεία. Εγώ πάντα φροντίζω να κάνω τις εγγραφές στην α’ δημοτικού και πάντα φρόντιζα να τους ενημερώνω ότι στόχος του σχολείου ήταν να προσφέρει σε κάθε παιδί αυτό που του χρειάζεται. Τους ανησυχεί όταν μεγαλώνουν τα παιδιά τους, ότι στα 14 ένα παιδί Ρομά παντρεύεται. Νομίζω ότι σ’ αυτό το κομμάτι δεν υπάρχει πρόβλημα, επειδή δεν κρατάμε μεγάλα παιδιά Ρομά στην ηλικία “.*

### **3.6.Στρατηγικές αντιμετώπισης - δράσεις**

Όσον αφορά τις δράσεις και τα προγράμματα που υλοποιούν τα σχολεία του δείγματος για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής οι συμμετέχοντες στην έρευνα δίνουν κυρίως έμφαση στη συνεργασία τους με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας .

*“Από την αρχή είχαμε συνεργασία με το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μας έδωσαν ένα υποστηρικτικό υλικό”. “Σε συνεργασία με το πρόγραμμα του πανεπιστημίου Θεσσαλίας κάναμε ένα πρόγραμμα ομαλής μετάβασης στο γυμνάσιο. Όλα τα παιδιά Ρομά και μη Ρομά διακατέχονται από άγχος. Έτσι μέσα από το πρόγραμμα γνωρίζουν τους καθηγητές κι έτσι μπορούν να αρθούν το άγχος και η αμφιβολία”. Η ίδια μάλιστα διευθύντρια αναφέρει χαρακτηριστικά τη στήριξη που παρείχε το πανεπιστήμιο σε κάποια σχολική χρονιά κατά την οποία δεν ήταν διαθέσιμα τα απαραίτητα κονδύλια για την απασχόληση εκπαιδευτικών σε τμήματα παράλληλης στήριξης και ενισχυτικής διδασκαλίας, παρέχοντας εθελοντές φοιτητές.*

Αντίστοιχη συνεργασία διευθυντών αναφέρεται στην έρευνα των Παρθένη-Φραγκούλη με το Πρόγραμμα για την Εκπαίδευση των Παιδιών Ρομά, στην οποία οι συμμετέχοντες διευθυντές αντλούν από το Πρόγραμμα όλα τα διαθέσιμα μέσα και συγκεκριμένα τη δυνατότητα διεξαγωγής φροντιστηριακών τμημάτων προκειμένου να ενισχυθούν οι μαθησιακές δυνατότητες των Τσιγγανόπουλων και να καλυφθούν τυχόν αδυναμίες τους, τη χρήση διαμεσολαβητών, ψυχολόγων και τη λειτουργία εργαστηρίων δημιουργικής ενασχόλησης (Παρθένης&Φραγκούλης,2013:9).

Η τελευταία δήλωση της προηγούμενης διευθύντριας του δείγματος της έρευνάς μου σχετικά με το πρόγραμμα ομαλής μετάβασης από το δημοτικό στο γυμνάσιο παρουσιάζει επίσης μία ενδιαφέρουσα πτυχή της ανάληψης δράσεων πρόληψης της σχολικής διαρροής κατά τη μετάβαση στο γυμνάσιο από στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ανάλογες πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν και άλλοι διευθυντές δημοτικών σχολείων, γεγονός που, όπως ειπώθηκε, φανερώνει το ενεργό τους ενδιαφέρον για τη μελλοντική σχολική ζωή και σταδιοδρομία των μαθητών τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *“ Τα συνοδεύει ο δάσκαλος στο γυμνάσιο για να γνωρίσουν το χώρο.”*

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το γεγονός ότι όλες οι απαντήσεις δίνουν μεγάλη σημασία στις δραστηριότητες που γίνονται μέσα στο σχολείο ως έμμεσων τρόπων αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής. Στόχος αφενός είναι η ενσωμάτωση των μαθητών Ρομά στο σχολικό περιβάλλον και στην κυρίαρχη κουλτούρα αφετέρου η πρόκληση κινήτρων στα παιδιά, ώστε να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση. Ο διευθυντής ενός δημοτικού αναφέρει τα εξής: *“Τη φετινή χρονιά λειτούργησε ένα πρόγραμμα Υγιεινής (στοματικής και χεριών) και δύο προγράμματα για να γνωρίσουν τα παιδιά τον οικισμό.”* και ένας άλλος διευθυντής επίσης δημοτικού: *“Οργανώσαμε δραστηριότητες (προβολή ταινιών, λογισμικά σε υπολογιστές).”* Συναφής είναι η εμπλοκή των μαθητών σε σχολικές γιορτές και άλλες δημιουργικές δραστηριότητες: *“πάντα προσπαθούσαμε να τους εμπλέξουμε σε σχολικές γιορτές.”* *“Ό,τι έχει σχέση με καλλιτεχνία τους αρέσει. Ένα αγοράκι ζωγράφιζε. Συμμετείχε σε πρόγραμμα και χρησιμοποίησε την τεχνική του πουαγεντισμού. Τώρα θα πάει στο γυμνάσιο”.* Τέλος, σύμφωνα με στοιχεία της διεύθυνσης ενός γυμνασίου, *“Έγινε εκδήλωση για την παγκόσμια μέρα Ρομά (8 Απριλίου), δημιουργήθηκε βίντεο για τη ζωή των Ρομά και έγινε παρουσίαση παραδοσιακών οργάνων από μαθητές Ρομά. Σε όλες τις σχολικές γιορτές οι μαθητές*

*Ρομά συμμετέχουν ως μουσικοί. Δημιουργήθηκε αφίσα και ιστοσελίδα με τίτλο “Έλληνες και Ρομά”. Έγινε ραδιοφωνική εκπομπή με θέμα “διαφορετικότητα”, όπου συμμετείχαν αλλοδαποί μαθητές, μαθητές Ρομά και Έλληνες και διαβάστηκαν κείμενα μαθητών Ρομά. Οι μαθητές Ρομά τραγούδησαν το Νάις μπαλαμό”.*

Όπως έχει ήδη υποστηριχθεί, λοιπόν, η συμμετοχή των παιδιών σε προγράμματα και καλλιτεχνικές δράσεις φαίνεται, κατά τα λεγόμενα των περισσότερων διευθυντών, να διαμορφώνει μία θετική σχέση των μαθητών Ρομά με τη σχολική ζωή και να ενισχύει τις πιθανότητες συνέχισης της φοίτησής τους.

Ανάλογη διαπίστωση γίνεται και σε έρευνα που διεξήχθη στα Ιωάννινα, σύμφωνα με την οποία είναι απαραίτητη η ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών Ρομά σε ομαδικές σχολικές εκδηλώσεις προκειμένου να καλλιεργηθεί το συνεργατικό πνεύμα και η αμοιβαία αποδοχή στις σχέσεις τους με τους γηγενείς συμμαθητές τους (Στασινός,2004:22).

Σημαντική επίσης είναι η σημασία που αποδίδεται στην οικονομική στήριξη των μαθητών Ρομά και των οικογενειών τους. Χαρακτηριστικά αναφέρονται τα ακόλουθα: “πολλές φορές δεν τους παίρνουμε χρήματα για τις εκδρομές, αλλά τους ζητούσαμε υπεύθυνη δήλωση” και “Προσπαθούσαμε να καλύπτουμε το πρόβλημα μέσω του κέντρου στήριξης της μητρόπολης. Από την αρχή της χρονιάς ενημερώνουμε τους ιερείς κάθε ενορίας και κάθε οικογένεια έπαιρνε τα απαραίτητα. Και το πρόγραμμα εκπαίδευσης φρόντιζε να δίνει υλικά για τα παιδιά όπως και ο δήμος, οπότε τα σχολεία είχαν εφοδιαστεί με σχολικά είδη.”

Συναφής είναι η δήλωση μίας άλλης διευθύντριας δημοτικού: “Κάνουμε πολλά προγράμματα. Φροντίζουμε να τα αγκαλιάζουμε. Μαζεύουμε ρούχα, παπούτσια και το αντιλαμβάνονται. Υπάρχει πρόγραμμα σίτισης από το ίδρυμα Νιάρχου, που τα δελεάζει να έρχονται στο σχολείο”, όπως και αυτή ενός άλλου διευθυντή δημοτικού σχολείου. “Εδώ και καιρό καταβάλλει προσπάθειες ο σύλλογος γονέων συγκεντρώνοντας ρούχα και παπούτσια. Και πάλι είναι άσχημο κι εγώ δε νιώθω όμορφα να τους δίνω ένα παλιό παπούτσι”. Η τελευταία αναφορά υποδηλώνει την ιδιαίτερη κοινωνική ευαισθησία του διευθυντή αυτού, ο οποίος προβληματίζεται σχετικά με το θέμα και δε θεωρεί αρκετή μία κίνηση απλής ελεημοσύνης απέναντι στους τσιγγάνους μαθητές του ως λύση στο πρόβλημα.

Σημαντικό παράμετρο αποτελεί, εξάλλου, η λειτουργία τάξεων υποδοχής και ενισχυτικής διδασκαλίας. Μία διευθύντρια δημοτικού σχολείου αναφέρει: “Εμείς στο σχολείο μας δεν έχουμε διαρροή μαθητών. Θα ‘θελα να κάνω αναφορά στις υποστηρικτικές δομές. Ο στόχος ήταν να αποφοιτήσουν οι Ρομά μαθητές στα 12 χρόνια. Για να το καταφέρουμε αυτό ξεκινήσαμε από τις υποστηρικτικές δομές του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή την τετραετία λειτούργησαν δύο τάξεις υποδοχής. Επίσης λειτούργησε ως ολοήμερο σχολείο. Επίσης λειτούργησε ενισχυτική διδασκαλία στα πρώτα χρόνια μετά το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ φέτος και πέρσι έγιναν μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου. Με την ενίσχυση αυτή βοηθήθηκαν οι μαθητές Ρομά, γιατί

στην τάξη υποδοχής ένας Ρομά μαθητής δε μπορεί να παρακολουθήσει πάνω από τρία χρόνια''.

Η χρησιμότητα της παραπάνω πρακτικής επιβεβαιώνεται και από τις σχετικές προτάσεις που διατυπώθηκαν από εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο έρευνας για τις επιδράσεις των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί, λοιπόν, θεωρούν σκόπιμο να στηριχθεί περαιτέρω η ενισχυτική διδασκαλία, καθώς και τα προπαρασκευαστικά τμήματα στο πλαίσιο του καθημερινού προγράμματος των σχολείων (Στασινός,2004:20).

Ένας άλλος, όμως, διευθυντής επίσης δημοτικού σχολείου υποστηρίζει μία λίγο διαφορετική άποψη σε σχέση με τη λειτουργία τάξεων υποδοχής: *‘‘Η λογική χωρισμού των τμημάτων αλφαβητικά δεν εξυπηρετεί πάντα. Ίσως η ύπαρξη αμιγών τμημάτων με μαθητές Ρομά να είναι προτιμότερη από την ύπαρξη τμημάτων υποδοχής. Ο νόμος αφήνει την ελευθερία στο διευθυντή να διευθετήσει το θέμα.’’*

Με αφορμή την τελευταία άποψη και πρακτική που υιοθετήθηκε στο σχολείο του εν λόγω διευθυντή αξίζει να παρατεθεί μία αρκετά αποτελεσματική παρέμβαση για την αντιμετώπιση των απουσιών μιας μαθήτριας που πραγματοποιήθηκε με πρωτοβουλία της διευθύντριας ενός άλλου δημοτικού.

*‘‘ Πρόπερσι αντιμετωπίσαμε ένα πρόβλημα. Η μαθήτριά μας της α΄ δημοτικού είχε ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Η μαθήτρια ήρθε στον αγιασμό και μετά έκανε απουσίες. Αν και ήρθε στο σχολείο, ήταν δύσκολος ο αποχωρισμός από τη μητέρα. Προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τη μητέρα στο ρόλο της. Συνεχίστηκαν οι απουσίες. Χρησιμοποιήσαμε το διαμεσολαβητή. – όχι-. Ενημερώσαμε τη σχολική σύμβουλο, κάναμε προγραμματάκι σταδιακής ένταξης της μαθήτριας με τη μαμά στην τάξη για να δουλέψουμε το κομμάτι του αποχωρισμού. Η μαμά δε συναινούσε. Είπα στη μητέρα και τον πατέρα με τη σχολική σύμβουλο για την υποχρεωτικότητα. Κάναμε συνάντηση της μητέρας με την ψυχολόγο. Είδε και τη μαθήτρια. Καταφέραμε ομαλό αποχωρισμό. Ξαφνικά εμφανίστηκε η γιαγιά και είπε: «έχω τρία εγγόνια. Το ένα δε θέλει να πάει σχολείο. Δε θα δημιουργήσω ψυχολογικά προβλήματα». Της εξήγησα και της είπα για την υποχρεωτικότητα. Βέβαια η γιαγιά δεν υποστήριζε την προσπάθεια, γιατί έκανε δουλειές του σπιτιού με τη μαθήτρια. Πάλι προβλήματα. Ενημέρωσα τον προϊστάμενο εκπαίδευσης. Κάναμε προσπάθεια με την κοινωνική λειτουργό του κέντρου στήριξης. Κάναμε συναντήσεις ανάμεσα στην κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο. Βάλαμε την κοινωνική λειτουργό με οδηγίες της ψυχολόγου να βοηθήσει τη μητέρα. Η μητέρα δε συνεργαζόταν. Εντωμεταξύ η δασκάλα της τάξης κρατούσε ημερολόγιο. Κάναμε μία συνάντηση όλων των εμπλεκομένων για να ανασυντάξουμε δυνάμεις. Δεν υπήρχε αποτέλεσμα. Ενημέρωσα βέβαια και τη σχολική σύμβουλο. Κάλεσα τους γονείς και τους είπα ότι έπρεπε να συνεργαστούν διαφορετικά θα κινούσα νόμιμες ενέργειες. Συνέταξα σχετική επιστολή. Ενημέρωσα το διευθυντή εκπαίδευσης και τη σχολική σύμβουλο και αποφάσισα να στείλω έγγραφο στον εισαγγελέα και μετά από δύο ως τρεις συναντήσεις με τον εισαγγελέα ως διά μαγείας άρχισε να έρχεται η μαθήτρια στο σχολείο. Στη συνέχεια βέβαια, όταν κλήθηκαν από τον εισαγγελέα, είχαμε κάποιες ακραίες*

*αντιδράσεις. Μας προβληματίζε αν η συγκεκριμένη μαθήτρια θα συνέχιζε στην επόμενη τάξη. Συνέχισε στη β΄ τάξη και υποστηρίχθηκε από τις δομές του σχολείου. Τώρα είναι μαθήτρια της γ΄ δημοτικού. Θεωρώ ότι το πρόβλημα ξεκινούσε από τη μητέρα.»*

Η συγκεκριμένη δράση υποδηλώνει το ενεργό ενδιαφέρον του διευθυντή σχολικής μονάδας και τη βούληση να διευθετηθεί το συγκεκριμένο περιστατικό σχολικής διαρροής με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο. Φανερώνει την ισχυρή αυτοδέσμευση του διευθυντή στο παιδαγωγικό του έργο, ενώ υποδεικνύει χρήσιμες πρακτικές και στρατηγικές ως οδηγό και για άλλους διευθυντές που έρχονται αντιμέτωποι με ανάλογα προβλήματα σχολικής διαρροής στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Άλλωστε ο μελλοντικός ρόλος του διευθυντή θα είναι σημαντικά διαφορετικός απ' ό,τι στο παρελθόν. Οι διευθυντές πρέπει να χρησιμοποιούν πρακτικές που να φέρνουν πάθος στη δουλειά τους και να επηρεάζουν τους άλλους με ουσιαστικό τρόπο. Οι μελλοντικοί διευθυντές πρέπει να θεωρούν τα καθήκοντά τους περισσότερο ως αποστολή παρά ως επάγγελμα. Η ανάπτυξη ισχυρής δέσμευσης και η δημιουργία μίας ηθικής τάξης θα καταστεί σημαντικός παράγοντας για διευθυντές και δασκάλους. Επιπλέον ο διευθυντής είναι διαρκώς ο ηγέτης της έρευνας μέσα από μία διαδικασία επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων προκειμένου το όραμα να παραμείνει ζωντανό. (Jones,2007:1).

Η αναφορά, εξάλλου, στη χρήση εισαγγελία, όπως παρουσιάζεται στην παραπάνω δράση της διευθύντριας, συνιστά μία άλλη αποτελεσματική στρατηγική αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, την οποία, όμως, δεν ασπάζονται όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα, οι οποίοι εστιάζουν στην καλλιέργεια θετικού κλίματος ιδιαίτερα στο χώρο του γυμνασίου. Αναφέρει χαρακτηριστικά ένας διευθυντής γυμνασίου: *“Έχω ζητήσει τη γνώμη του διαμεσολαβητή και απάντησε «μην το ψάχνεις». Σκέφτηκα να ενεργοποιήσω τον εισαγγελέα και την Αστυνομία, αλλά αρνήθηκε”*.

Αν και κάτι τέτοιο, λοιπόν, προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία οι περισσότεροι διευθυντές δεν κάνουν χρήση αυτής της δυνατότητας δίνοντας, όπως ειπώθηκε, έμφαση στη δημιουργία φιλικών σχέσεων. Βέβαια και στην ιστορία της μικρής μαθήτριας που έκανε συνεχώς απουσίες στην α΄ δημοτικού η διευθύντρια εξάντλησε πρώτα όλα τα περιθώρια και χρησιμοποίησε όλες τις εναλλακτικές λύσεις και μόνο όταν έφτασε σε αδιέξοδο απευθύνθηκε στην Εισαγγελία.

Στην ίδια συνάφεια αξίζει να αναφερθεί η εμπλοκή και άλλων φορέων πολλές φορές και εκτός της σχολικής μονάδας όπως ψυχολόγων, συμβούλων και Προϊσταμένων Εκπαίδευσης σε συνεργασία πάντα με το διευθυντή και τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Πολύ σημαντικός, εξάλλου, θεωρείται ο ρόλος του διαμεσολαβητή τόσο όσον αφορά τις σχέσεις με τους γονείς όσο και με την ευρύτερη κοινότητα των Τσιγγάνων κάθε περιοχής. *“ Και πολύ σημαντικός θεωρώ ότι είναι ο θεσμός του διαμεσολαβητή,*

που είναι κάποιος κύριος Ρομά, ο οποίος συνδέει το σχολείο με την κοινότητα. Εγώ, όταν πρωτοπήγα στο σχολείο, ο θεσμός ήταν ο άσσος στο μανίκι μου”. Και ένας άλλος διευθυντής δημοτικού σχολείου επισημαίνει τα ακόλουθα: “Για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο επικοινωνώ με το διαμεσολαβητή για τη διαρροή, τις απουσίες, προβλήματα, εκδηλώσεις. Για να οργανώσουμε κάτι στην κοινότητα, να καλέσουμε τους γονείς σε ενημερώσεις με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Είμαστε σε μία διαρκή σχέση. Η σχέση μας είναι καθημερινή, 2-3 φορές την εβδομάδα. Αν χρειαστεί να καλέσουμε τους γονείς ενημερώνουμε το διαμεσολαβητή. Είναι συνεργάτης μας. Μεταφέρει τα προβλήματα και τα παράπονα και προσπαθούμε να τα λύσουμε και να μην τα αφήνουμε να εκκρεμούν”.

Σε αντίθεση με την παραπάνω διαπίστωση ένας διευθυντής δημοτικού της περιφέρειας καταθέτει μία διαφορετική εμπειρία: “Υπήρχε διαμεσολαβητής, έμμισθος, που συνεργαζόταν με το πανεπιστήμιο, ο οποίος δεν έκανε κάτι, γι’ αυτό το λόγο τον σταματήσαμε. Ερχόταν μόνο για να υπογράψει για το επιμίσθιό του. Το αναφέραμε στο πανεπιστήμιο. Έκτοτε είχα συνεργασία με μία κυρία. Τώρα είναι μία κοινωνική λειτουργός στο ιατροκοινωνικό κέντρο”. Το περιστατικό αυτό καταδεικνύει την ανάγκη ανάληψης πρωτοβουλιών από την πλευρά του διευθυντή, ο οποίος καλείται, όποτε χρειάζεται, να παρεμβαίνει αποφασιστικά διευκολύνοντας την ομαλή και ουσιαστική επικοινωνία με τον τσιγγάνικο οικισμό όπου διαβιούν οι μαθητές Ρομά με τις οικογένειές τους.

Ας περάσουμε τώρα στις δράσεις και στρατηγικές που προτείνονται να εφαρμοστούν σε μελλοντικό σχεδιασμό από τους συμμετέχοντες στην έρευνα. Οι περισσότεροι διευθυντές στο σημείο αυτό ζητούν μεγαλύτερη υποστήριξη από την Πολιτεία όσον αφορά το έμψυχο υλικό και την υλικοτεχνική υποδομή. “Θέλουμε η Πολιτεία να σκύψει στα προβλήματά μας. Θέλουμε να κάνουμε στο σχολείο διαφορετικά πράγματα. Θέλουμε διαφορετικά βιβλία και να έχουμε πενταετείς στόχους για να επαναπροσδιορίσουμε και να αξιοποιήσουμε τις πρακτικές μας, γιατί ένα σχολείο που έχει δύο διαφορετικούς πληθυσμούς, 200 Ρομά, 140 μη Ρομά, πρέπει να τους συνθέσει, ώστε να εντάσσονται ομαλά και να αντιμετωπίζονται οι κρίσεις και οι συγκρουσιακές καταστάσεις. Να δίνεται κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να υπηρετούν σε τέτοια σχολεία. Να αξιοποιείται η γνώση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό, γιατί γνωρίζουν πώς να χειρίζονται ειδικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Πιστεύω ότι η Πολιτεία πρέπει να μας δώσει μία ιδιαίτερη διάσταση, να μιλήσουμε μαζί, να θέσουμε ορισμένους στόχους”. Ένας άλλος διευθυντής σχολείου ζητά “Να δώσουμε σημασία στον αύλειο χώρο και να έχουμε αίθουσα μουσικής με μουσικό”. Και μία διευθύντρια νηπιαγωγείου αναφέρει χαρακτηριστικά: “Πρέπει να υπάρχει ένα άτομο που τα μαζεύει, να τα φέρνει στο σχολείο και να τα κάνει μάθημα”.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η πρόταση ενός διευθυντή δημοτικού σχολείου σχετικά με την αναγκαιότητα σχεδιασμού ενός διαφορετικού προγράμματος σπουδών για σχολεία όπου φοιτούν και μαθητές Ρομά με μαθήματα κορμού και ένα σύνολο επιλεγόμενων μαθημάτων που θα ανταποκρίνονται στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα όλων των μαθητών. “Στην Κύπρο σε ένα συνέδριο διαπιστώσαμε ότι

*είχαν διαφορετικά προγράμματα σπουδών, όπου ο μαθητής είχε για κάθε μέρα να επιλέξει από μία σειρά επιλεγόμενων μαθημάτων σε ένα μίνι πρόγραμμα μαθημάτων (μουσική, χορός, σχέδιο κλπ.). Αν είχα τη δυνατότητα θα σχεδίαζα ένα πρόγραμμα προαιρετικό όχι μόνο για παιδιά Ρομά αλλά και μη Ρομά’’. Οι τοποθετήσεις του εν λόγω διευθυντή επιβεβαιώνονται σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, καθώς γονείς που συμμετείχαν σε έρευνα των Πανταζή-Μαυρουλή έχουν την άποψη ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δε συμβάλλει στην ομαλή ένταξη των Ρομά μαθητών εφόσον δε λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές προϋποθέσεις των παιδιών αυτών. Το τελευταίο μάλιστα θα μπορούσε να λαμβάνει υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ιστορίας και του πολιτισμού τους (Πανταζής&Μαυρουλή,2011:133).*

Ανάλογη έρευνα που διερευνά αντιλήψεις εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων υπογραμμίζει το αίτημα για αναμόρφωση των σχολικών προγραμμάτων προς μία δημοκρατικότερη κατεύθυνση διαπολιτισμικότητας με βάση τις ανάγκες και των μειονοτικών εκπαιδευτικών ομάδων και των μη Ρομά μαθητών (Στασινός,2004 :23-24).

Επιπλέον στα υφιστάμενα προγράμματα σπουδών δεν εντοπίζονται πληροφορίες για τον πολιτισμό των Ρομά, ενώ παρατηρείται ανεπάρκεια πόρων αναφορικά με τις εμπειρίες των μαθητών (EUMC,2006:9).

Τέλος ουσιαστική δράση των διευθυντών στην κατεύθυνση αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, κυρίως των κοριτσιών, είναι αυτή που προτείνεται από το διευθυντή ενός δημοτικού σχολείου της περιφέρειας και αφορά την τακτική ενημέρωση των γονιών και κυρίως των μητέρων για τις ωφέλειες που παρέχει η εκπαίδευση: *‘Χρειάζεται συνεχές μπιρμπιλισμα στ’ αυτιά των γονιών. Σε οικείο χώρο να μαζεύονται οι μητέρες και να τους παρουσιάζουμε το τι χάνουν μην πηγαίνοντας σχολείο και τι κερδίζουν αν δεν πάνε, δηλαδή έναν αρραβώνα. Οι άντρες – εκεί υπάρχει μητριαρχία – οι άντρες φεύγουν, επιστρέφουν το βράδυ. Οπότε το πρόβλημα είναι στις μαμάδες, γιαγιάδες, εκεί πρέπει να εστιαστεί η αντιμετώπιση’*.

## **ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ**

Από την ανάλυση που προηγήθηκε μπορούν να προκύψουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

**1.** Η σχολική διαρροή είναι εντονότερη στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με το δημοτικό. Αυτό οφείλεται, όπως υποστηρίχθηκε, στις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες ζωής των πληθυσμών Ρομά, καθώς και σε στερεότυπες αντιλήψεις των κοινοτήτων τους για την αναγκαιότητα πρόωρης δημιουργίας οικογένειας, που συνδέεται άρρηκτα με την ιδιαίτερη πολιτισμική τους ταυτότητα.

**2.** Δεν πρέπει βέβαια να παραβλέπεται το ότι και το ίδιο το σχολείο ως κοινωνικοποιητικός θεσμός με τις στερεότυπες δομές στις οποίες στηρίζεται και το

δεδομένο κοινωνικοπολιτισμικό προσανατολισμό που διαθέτει φαίνεται να μη λαμβάνει σοβαρά υπόψη τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά. Επισημαίνεται, λοιπόν, η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός πιο ευέλικτου αναλυτικού προγράμματος που θα προσαρμόζεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των Τσιγγανόπαιδων και θα κάνει το σχολικό περιβάλλον πιο φιλικό και ελκυστικό για αυτά, ενώ παράλληλα θα θέτει τις προϋποθέσεις για την περαιτέρω εξέλιξή τους και ενσωμάτωσή τους στην ευρύτερη κοινωνία.

**3.** Μία άλλη σημαντική εξήγηση για το φαινόμενο αυτό αφορά τις στάσεις και δράσεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι πρέπει να εμπλακούν πιο ενεργά στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής και να έχουν αμεσότερη επικοινωνία με τους διευθυντές δημοτικών σχολείων, ώστε να γνωρίζουν καλύτερα τα χαρακτηριστικά της φοίτησης των μαθητών Ρομά του σχολείου τους. Επιπλέον να χρησιμοποιήσουν ήδη εφαρμοζόμενες αποτελεσματικές πρακτικές από τα δημοτικά σχολεία αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής, ώστε να υπάρχει ομαλή συνέχεια ανάμεσα στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης.

**4.** Ο παράγοντας φύλο, που αναλύθηκε διεξοδικά, πρέπει επίσης να απασχολήσει τους διευθυντές σχολικών μονάδων, κυρίως στο γυμνάσιο, όπου το πρόβλημα είναι εντονότερο. Οι ίδιοι οι διευθυντές σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς είναι αναγκαίο να δράσουν συντονισμένα, ώστε όλο και περισσότερα κορίτσια να παρακολουθούν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και να την ολοκληρώνουν. Για να υλοποιηθεί ο στόχος αυτός πρέπει πρώτα απ' όλα οι ίδιοι οι διευθυντές και εκπαιδευτικοί να πάψουν να αποδέχονται ως μη αναστρέψιμες τις αντιλήψεις της τσιγγάνικης κοινωνίας για το ρόλο της γυναίκας και τη μη αναγκαιότητα μόρφωσης των κοριτσιών παρά μόνο ως προς την πρόσληψη βασικών γνώσεων γραμματισμού.

**5.** Με αφορμή το παραπάνω συμπέρασμα τονίζεται η χρησιμότητα της συνεργασίας των διευθυντών σχολικών μονάδων με φορείς και δομές της Πολιτείας και ειδικούς ( ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς κτλ.), ώστε σταδιακά να αρθούν οι προκαταλήψεις που προαναφέρθηκαν για τη θέση της γυναίκας στις Ρομ κοινωνίες προκειμένου η εκπαίδευση να είναι το όπλο για τη γενικότερη χειραφέτησή τους και τη διεκδίκηση υπεύθυνων ρόλων στην αγορά εργασίας.

**6.** Για το σκοπό αυτό και γενικότερα για την επίτευξη του στοιχήματος για περιορισμό της σχολικής διαρροής είναι απαραίτητη η στήριξη και συνεργασία των οικογενειών των μαθητών Ρομά. Στα σχολεία του δείγματος της έρευνας όπου η επικοινωνία των διευθυντών μαζί τους είναι συχνή και ουσιαστική επιτυγχάνονται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα, μειώνονται οι απουσίες και ενδυναμώνεται η διάθεση των μαθητών για ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Με βάση τα παραπάνω αξίζει να σημειωθεί ότι πρέπει να ενισχυθούν οι οικογένειες που επενδύουν στη μόρφωση και να δοθούν κίνητρα από τη μεριά των διευθυντών και μέριμνα από τα κράτος και για τις υπόλοιπες προς αυτή την κατεύθυνση.



7. Ένα άλλο σημαντικό εύρημα αποτελεί η σημασία των προγραμμάτων του πανεπιστημίου Θεσσαλίας για την ενδυνάμωση του ρόλου των διευθυντών σε σχολεία με πληθυσμούς Ρομά και μη Ρομά, ώστε να περιοριστεί δραστικά το πρόβλημα της σχολικής διαρροής. Μάλιστα αναφορικά με τα δεδομένα της έρευνας όσο πιο κοντά βρίσκεται γεωγραφικά το σχολείο με το Πανεπιστήμιο τόσο πιο ορατά είναι τα αποτελέσματα αυτής της προσπάθειας και καλύτερα προσβάσιμα τα απαραίτητα εργαλεία και πρακτικές που μπορούν να αξιοποιηθούν.

8. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι η ισχυρή δέσμευση του διευθυντή τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των Τσιγγανοπαίδων. Αυτό συνδέεται με την έννοια του οράματος, όπως αναπτύχθηκε παραπάνω, που συνεπάγεται την προσωπική εμπλοκή του διευθυντή – ηγέτη, καθώς και επίμονη προσπάθεια για την υλοποίηση της καθορισμένης στοχοθεσίας. Πρόκειται για μία προσπάθεια που παρά τις ενδεχόμενες απογοητεύσεις και αποτυχίες δε θα πρέπει να σταματά αλλά να αξιοποιεί όλα τα διαθέσιμα μέσα και πόρους προς όφελος της εκπαίδευσης των μαθητών Ρομά, τους οποίους θα κινητοποιεί για την επίτευξη υψηλότερων ακαδημαϊκών και κοινωνικών στόχων στη μελλοντική τους πορεία στη ζωή. Έτσι το όραμα των διευθυντών μπορεί να διοχετευθεί τόσο στους μαθητές Ρομά όσο και στις οικογένειές τους συμβάλλοντας ουσιαστικά στον περιορισμό της σχολικής διαρροής. Άλλωστε αυτό είναι το στοίχημα και το αίτημα του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος: στο όνομα της εκπαιδευτικής ισότητας και των ίσων ευκαιριών να εξασφαλίζονται οι συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης όλων των παιδιών και την ενθάρρυνση τους προς μία διαδικασία δια βίου μόρφωσης, απαραίτητης στο πλαίσιο των σύγχρονων απαιτήσεων, καθώς και των οικονομικών, κοινωνικών και επαγγελματικών προκλήσεων.

## **ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **ΕΛΛΗΝΙΚΗ**

- Αζίζι – Καλαντζή Α., Ζώνιου- Σιδέρη Α., Βλάχου Α. (1996). Προκαταλήψεις και Στερεότυπα. Δημιουργία και Αντιμετώπιση, Αθήνα, Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Λ.Ε.
- Ανδρουτσόπουλος, Α., (2010), Παράγοντες που διαφοροποιούν τις παραμέτρους φοίτησης των κοινωνικών υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας: Μελέτη των Επιδράσεων της ένταξης των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των τέκνων τους. Μια ποιοτική προσέγγιση, Πάτρα, Διπλωματική εργασία

- Βασιλειάδου Μ., Παυλή – Κορρέ Μ.(1998) Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων – «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει» (Αθήνα, ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε.)
- Βεργίδης Δ. (1995). «Νεορατσισμός και σχολείο – Η περίπτωση των Τσιγγανοπαίδων». Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.81.
- Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Καπέλλα Α., «Εκπαίδευση και Φύλο», Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ)
- Γεωργίου Σ. (2000), Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού, Ελληνικά Γράμματα
- Γκότοβος, Α. (2002):, Εκπαίδευση και Ετερότητα – Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής, Αθήνα: Μεταίχμιο
- Δαφέρμος, Μ.(2006), Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Οι Τσιγγάνοι του Ηρακλείου. Αθήνα: Ατραπός
- Διβάνη, Λ. (2001), “Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα”, έκθεση ΕΕΔΑ
- Δήμου, Η.Γ.(1996), Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο, Αθήνα, Gutenberg
- EUMC, (2006), Ρομά και Travellers στη δημόσια εκπαίδευση, Επισκόπηση της κατάστασης στα κράτη μέλη της ΕΕ, Σύνοψη
- Έξαρχος Γ.(1998). Κοινωνικός αποκλεισμός των τσιγγάνων, Στο Κασιμάτη,Κ. (Επιμ.), Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία. Αθήνα, Gutenberg
- Ε.Ο.Δ.Μ.Οι Ρομά στην Ελλάδα: Ιστορία και Σημερινή Πραγματικότητα Στο διαδίκτυο: [www.greekhelsinki.gr/bhr/gre\\_ek/articles2002/roma-b.doc](http://www.greekhelsinki.gr/bhr/gre_ek/articles2002/roma-b.doc).(11-11-2006). Τσιγγανόπαιδων Ένταξη στο Σχολείο. Στο διαδίκτυο: [www.uoi.gr/ROMA](http://www.uoi.gr/ROMA), Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων. Στο διαδίκτυο: [www.westerngreece.gr](http://www.westerngreece.gr), Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων. Στο διαδίκτυο: <http://isocrates.gr> (13-11-2006)
- Επί τροχών, Επόμενη Στάση Αγορά Εργασίας», της Κ.Π. Equal, μελέτη με θέμα «Καταγραφή αναγκών των νέων σε τοπικό επίπεδο» συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΚΤ (75%) και το Υπουργείο Απασχόλησης

και Κοινωνικής Προστασίας (25%). Δεύτερη ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης σε επίπεδο αναπτυξιακής σύμπραξης

- Ζάχος, Δ. (2007), Εκπαίδευση και Χειραφέτηση, Θεσσαλονίκη, Επίκεντρο
- Καραγιωργας, Σ., Γεωργακόπουλος, Θ. και συν. (1999), “Διαστάσεις της Φτώχειας στην Ελλάδα”, 2η έκδοση, Αθήνα: ΕΚΚΕ
- Καραθανάση Ε.(2000), Ολοκληρωμένο σχέδιο Διαμονής των Τσιγγάνων στην Αλικαρνασσό, Φάκελος Χρηματοδότησης του έργου της διαμονής των Τσιγγάνων, Περιφέρεια Κρήτης, Αύγουστος 2000
- Κάτσικας Χ., “Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας, σχολική επίδοση: υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του μαθητή”, [www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html](http://www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html)
- Κελπανίδης Μ.,(2002), Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, θεωρίες και πραγματικότητα, Αθήνα
- Λαζαρίδου, Ε., (2008), Δυο σχολεία δυο κόσμοι: Συγκριτική μελέτη του 1<sup>ου</sup> και του 9<sup>ου</sup> δημ. Σχολείου της Καλαμαριάς κατά την εξαετία 2002-2008, Θεσσαλονίκη, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, διπλωματική εργασία
- Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή-Κορρέ, Μ., Χαλκιά, Δ., (2011), “Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει” αλλά επίσης “Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει”, Γ΄ Έκδοση: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ., Αθήνα
- Λιακόπουλος, Γ. & Μανιώτης Ι., (2004), Ο κοινωνικός αποκλεισμός των Τσιγγάνων Ζεφυρίου, αποτέλεσμα της κακής πληθυσμιακής και κοινωνικής τους κατάστασης, Στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος II I, Πρακτικά του Διεθνούς Συνεδρίου «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα», Πάτρα, ΚΕ. Δ. ΕΚ.
- Λιεζουά, Ζ.-Π., (1999), Ρόμα, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης, Αθήνα Καστανιώτης
- Μανουδάκη Θ. Τσαλκάνης Α. Γεωργούλας, (2005),” Η Προβληματική της Νεανικής Παραβατικότητας στην Ελλάδα. Μια Συνοπτική Προσέγγιση», Κοινωνική Εργασία, τεύχος 78, σελ. 101-114

- Μάρκου, Γ.Π. (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.
- Μάρκου, Γ.Π. (2010), Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Μουχελή, Α. (1999), «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός», Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών
- Μπενέκος, Δ. (2007), «Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 12
- Μπήτρα Α, Σπηλιωτοπούλου Α., (1998) «Παιδική εργασία», Περιοδικό Ενημέρωση, τεύχος 35
- Μπίμπου-Νάκου, Ι. & Στογιαννίδου, Α. (2006). Πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο, Αθήνα: Τυπωθήτω
- Νικολάου, Γ. (2000), Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Ντούσας Δ., (1997), Rom και Φυλετικές διακρίσεις, Αθήνα, Gutenberg
- Πανταζής, Β., Μαυρουλή, Δ.,(2011), «Τα παιδιά των Ρομά στο Δημοτικό Σχολείο. Πολιτισμικός εμπλουτισμός ή ανασταλτικός παράγων; Οι αντιλήψεις γονέων μαθητών δημοτικών σχολείων νομού Ηλείας», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος ΙΕ, τεύχος 60

- Παπαδόπουλος, Μ., (1997), Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολικός πόνος. Νέα Σύνορα Α. Λιβάνη, Αθήνα
- Παπάζογλου, Μ.(1984), Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: τα δικαιώματα εκπαιδευτικών, γονέων, μαθητών. Αθήνα: Επικαιρότητα
- Παπαστυλιανού, Α., (2000), “Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το Ελληνικό Σχολείο”, Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, Επιστημονικός Υπεύθυνος Γ. Μάρκου. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1979), Μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, Αθήνα
- Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ., (2013), “Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας, Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Πολυχρόνη, Φ., Ράλλη, Α., (2013), «Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές». 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 (σ.145-154), Αθήνα:ΕΚΠΑ
- Ρουγγέρι Ν., (1999), «Ένας στους δέκα μαθητές εγκαταλείπει το σχολείο», Εφημερίδα το Βήμα,10/4/1999
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., Γκόβαρης, Χ., (2004), “Μετανάστευση στην Ελλάδα και Εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και Προοπτικές Βελτίωσης”, ΙΜΕΠΟ, Αθήνα, Σεπτέμβριος 2004
- Στασινός, Δ., (2004), Ταυτότητα Τσιγγανοπαίδων και σχολείο: Συμπεριφορές, Στάσεις, Προσδοκίες, Ιωάννινα, διπλωματική εργασία

- Σωτηρίου, Κ., (2013), «Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου», διπλωματική εργασία
- Τουρτούρας, Χ., (2010), Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση, Επίκεντρο
- Τσιάκαλος, Γ., (2004), Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ., (2006), Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιμπιρίδου Φ.(2006). «Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20<sup>ου</sup> αι. Η πορεία προς την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής Θράκης». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.
- Φακιολάς Ν , “Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός”, στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός Αποκλεισμός Για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε», Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά
  - Φραγκουδάκη, Α., (1985), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, εκδόσεις Παπαζήσης
  - Χατζησαββίδης, Σ., (1995), Ελληνικά-Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές Περιπτώσεις αμοιβαίου Δανεισμού, στο: Μελέτες για την Ελληνική Γλώσσα, Πρακτικά 15<sup>ης</sup> Ετήσιας Συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη
  - Χρυσάκης, Μ, (2000), " Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες", στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός Αποκλεισμός- Για τους Ανθρώπους που παραμερίζουμε, Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά, 281-291

## ΞΕΝΗ

- Berelson, (1952), Content analysis in communication research, Glencoe, Ill., Free Press
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1977) Reproduction in Education, Society and Culture. London: Sage London: Sage London: Sage
- Crocker, J. & Major. B., (1989), Social Stigma and Self – Esteem: The Self Protective Properties of Stigma, Psychological Review Vol. 96, Issue 4, Σελ. 608-630, Στο διαδίκτυο : <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi> 19/9/2006

Bartollas,C.(1997), «Juvenile Delinquency», Allyn and Bacon publications, Boston London Toronto,

- De Broucker P,(1997), "Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, Χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής " Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη Σχολική αποτυχία, 8-10 Δεκεμβρίου 1997, Αθήνα Παιδαγωγικό Ινστιτούτο,
- Dimakos, I. And Tasiopoulou, K., (2003), “Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?” Intercultural Education, 14,3, 307-16
- Dynarski, Gleason(2002). American Psychological Association. Facing the school dropout dilemma. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>
- European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). “Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures. Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- Hirschi T, (1969), «Cause of delinquency Berkeley», CA: University of California Press
- Jones, L. (2007), “The Importance of visions for schools and school improvement”, Available: <http://cnx.org/content/m15634/1.1/>. Retrieved: 1/5/2013
- Janosz, M., (2000), Le décrochage scolaire, Université de Montreal

- Janosz, M., M., Falln, J.S., & Deniger, M.A. (2000). Le prevention du décrochage scolaire. In problems d' adaptation, Montreal, Les Presses de l' Universite du Quebec
- Liegeois, J. P. (1998), *School Provision for Ethnic Minorities: The Gypsy Paradigm*, University of Hertfordshire Press
- Monmarquette C., Mahseradjiam S., Haile R. (2001), The determinants of university dropouts: a bivariate probability model with sample selection in *Economics of Education Review*, 2015.,p. 475-6
- Viadero D., The dropout dilemma, Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school, *Education Week*, February 7, 2001
- Waples, Douglas and Bernard Berelson. 1941. "What the Voters Were Told (An Essay in Content Analysis) (mimeographed)". Graduate Library School, University of Chicago.
- Weinstein, R.S. (2002), "Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling", Massachusetts: Harvard University Press

#### **ΑΝΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ**

- Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο, Στο διαδίκτυο [http: 195.130.114.39./ROMA/index.php](http://195.130.114.39./ROMA/index.php); (11-11-2006).
- Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο. Στο διαδίκτυο: [www.uoi.gr](http://www.uoi.gr) ROMA, Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων. Στο διαδίκτυο: [www.westerngreece.gr](http://www.westerngreece.gr), Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων. Στο διαδίκτυο: [http: //Isocrates.gr](http://Isocrates.gr) ,13-11-2006)

#### **ΆΛΛΕΣ ΠΗΓΕΣ**

- Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ1/206/14-4-1987
- Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/206/14-4-1987
- Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992
- Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Γ1/1126/17-9-1993
- Υπ.Π.Ε.Θ. – Εγκύκλιος Υπουργείου, Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνεντεύξεις.

### 1<sup>η</sup> συνέντευξη

#### 1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;

Δε μπορώ να απαντήσω, γιατί το σχολείο μας έχει ιδρυθεί το 1907. Ήρθε κάποιος 55 χρονών που είχε χάσει το απολυτήριό του, άρα φοιτούσε πριν 40 τόσα χρόνια.

#### 2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;

Από τους 116 μαθητές φέτος περίπου οι 50 ήταν Ρομά. Όταν ξεκίνησα, ήταν 34%. Η αύξηση οφείλεται 1) στο ότι οι Ρομά κάνουν πολλά παιδιά και 2) προς αυτή την κατεύθυνση έχει βοηθήσει το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Εκπαίδευσης παιδιών Ρομά. Κι επίσης πολύ σημαντική είναι η βοήθεια του κέντρου στήριξης Ρομά στην Αγία Παρασκευή.

#### 3. Υπάρχει διαρροή μαθητών Ρομά στο σχολείο σας και αν ναι σε τι ποσοστό και πού αποδίδετε το φαινόμενο; Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου;

Εμείς στο σχολείο μας δεν έχουμε διαρροή μαθητών. Θα 'θελα να κάνω αναφορά στις υποστηρικτικές δομές. Ο στόχος ήταν να αποφοιτούν οι Ρομά μαθητές στα 12 χρόνια. Για να το καταφέρουμε αυτό ξεκινήσαμε από τις υποστηρικτικές δομές του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή την τετραετία λειτούργησαν δύο τάξεις υποδοχής. Επίσης λειτουργεί ενισχυτική διδασκαλία στα πρώτα χρόνια μετά το ωρολόγιο πρόγραμμα, ενώ φέτος και πέρσι έγιναν μέσα στο πρόγραμμα του σχολείου. Με την ενίσχυση αυτή βοηθήθηκαν οι μαθητές Ρομά, γιατί στην τάξη υποδοχής ένας Ρομά μαθητής δε μπορεί να παρακολουθήσει πάνω από τρία; χρόνια. Επίσης μέσα από το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας το σχολείο μας είχε ψυχολόγο και θεατρολόγο. Μέσα από το πρόγραμμα έγιναν εκδηλώσεις και έτσι λειτούργησε, ώστε όλοι οι μαθητές να αποδέχονται τη διαφορετικότητα. Ένα πρόβλημα είναι με τα δύσκολα οικονομικά. Το πρόγραμμα δεν ξεκινούσε από την αρχή της χρονιάς. Ευτυχώς το πανεπιστήμιο μας παραχώρησε φοιτητές που εργάστηκαν εθελοντικά μέχρι να ξεκινήσει το πρόγραμμα. Προσπαθούσαμε να καλύπτουμε το οικονομικό πρόβλημα των οικογενειών των μαθητών Ρομά μέσω του κέντρου στήριξης της μητρόπολης. Από την αρχή της χρονιάς ενημερώνουμε τους ιερείς κάθε ενορίας και κάθε οικογένεια έπαιρνε τα απαραίτητα. Και το πρόγραμμα εκπαίδευσης φρόντιζε να δίνει υλικά για τα παιδιά όπως και ο δήμος, οπότε τα σχολεία είχαν εφοδιαστεί με σχολικά είδη.

#### 4. Αναλαμβάνετε κάποιες δράσεις για τη συνέχιση της σχολικής φοίτησης των μαθητών Ρομά του σχολείου σας στο Γυμνάσιο;

Σε συνεργασία με το πρόγραμμα του πανεπιστημίου Θεσσαλίας κάναμε ένα πρόγραμμα ομαλής μετάβασης στο γυμνάσιο. Όλα τα παιδιά Ρομά και μη Ρομά διακατέχονται από άγχος. Έτσι μέσα από το πρόγραμμα γνωρίζουν τους καθηγητές κι έτσι μπορούν να αρθούν το άγχος και η αμφιβολία

**5. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Νομίζω ότι πρέπει και ο εκπαιδευτικός και ο διευθυντής να καταβάλουν; προσπάθεια για να κερδίσουν τους γονείς. Κι εμείς στο σχολείο κάναμε συγκεντρώσεις γονέων και ενημερωτικές συναντήσεις κυρίως για το θέμα της σχολικής βίας από την ψυχολόγο του κέντρου στήριξης και του προγράμματος. Γενικότερα έρχονταν για να φέρουν το φαγητό. Αν αντιλαμβανόμουν ότι ένα παιδί έλειπε υπήρχε κλιμάκωση ενεργειών. Αρχικά επικοινωνούσα εγώ κι αν δε μπορούσα να τους βρω ενεργοποιούσα το διαμεσολαβητή. Βέβαια υπάρχουν και Ρομά γονείς που έφερναν χαρτί από το γιατρό ή ενημέρωναν για πιθανή απουσία των παιδιών ή για μετακινήσεις της οικογένειας. Επίσης απουσίες είχαμε μετά τις διακοπές των Χριστουγέννων και του Πάσχα, γιατί τα παιδιά είχαν βγει από το πρόγραμμα. Πολλές φορές οι απουσίες είχαν σχέση και με τις καιρικές συνθήκες. Και πολύ σημαντικός θεωρώ ότι είναι ο θεσμός του διαμεσολαβητή, που είναι κάποιος κύριος Ρομά, ο οποίος συνδέει το σχολείο με την κοινότητα. Εγώ, όταν πρωτοπήγα στο σχολείο, ο θεσμός ήταν ο άσσος στο μανίκι μου.

**6. Ποια είναι η στάση των γονέων των μη Ρομά μαθητών απέναντι στους γονείς των Ρομά μαθητών;**

Τα παιδιά δε λειτουργούν ρατσιστικά. Οι ενήλικες δυστυχώς λειτουργούν περισσότερο ρατσιστικά. Υπάρχουν γονείς που γνωρίζουν ότι πρέπει να συνυπάρχουν αρμονικά αλλά και κάποιοι άλλοι που ένιωθαν ανασφάλεια. Εγώ φρόντιζα να κάνω τις εγγραφές στην α΄ δημοτικού και πάντα φρόντιζα να τους ενημερώνω ότι στόχος του σχολείου ήταν η πρόοδος των παιδιών. Ο φόβος των γονιών ήταν ότι οι Ρομά μαθητές θα έμεναν πίσω. Τους ενοχλούσε ότι μεγαλώνοντας τα παιδιά στα 13 πώς μπορούσαν να συνυπάρχουν με μικρότερα; Σε αυτό το κομμάτι τους πείσαμε, γιατί δεν κρατούσαμε πάνω από 12 με 13. Δεν έτυχε συμμετοχή γονέων μαθητών Ρομά στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων.

**7. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση τυχόν περιστατικών σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά;**

Πρόπερσι αντιμετωπίσαμε ένα πρόβλημα. Η μαθήτριά μας της α΄ δημοτικού είχε ελλιπή φοίτηση στο νηπιαγωγείο. Η μαθήτριά ήρθε στον αγιασμό και μετά έκανε απουσίες. Αν και ήρθε στο σχολείο, ήταν δύσκολος ο αποχωρισμός από τη μητέρα. Προσπαθήσαμε να ενισχύσουμε τη μητέρα στο ρόλο της. Συνεχίστηκαν οι απουσίες. Χρησιμοποιήσαμε το διαμεσολαβητή. – όχι-. Ενημερώσαμε τη σχολική σύμβουλο, κάναμε προγραμματάκι σταδιακής ένταξης της μαθήτριάς με τη μαμά στην τάξη για να δουλέψουμε το κομμάτι του αποχωρισμού. Η μαμά δε συναινούσε. Είπα στη

μητέρα και τον πατέρα με τη σχολική σύμβουλο για την υποχρεωτικότητα. Κάναμε συνάντηση της μητέρας με την ψυχολόγο. Είδε και τη μαθήτριά. Καταφέραμε ομαλό αποχωρισμό. Ξαφνικά εμφανίστηκε η γιαγιά και είπε: «έχω τρία εγγόνια. Το ένα δε θέλει να πάει σχολείο. Δε θα δημιουργήσω ψυχολογικά προβλήματα». Της εξήγησα και της είπα για την υποχρεωτικότητα. Βέβαια η γιαγιά δεν υποστήριξε την προσπάθεια, γιατί έκανε δουλειές του σπιτιού με τη μαθήτριά. Πάλι προβλήματα. Ενημέρωσα τον προϊστάμενο εκπαίδευσης. Κάναμε προσπάθεια με την κοινωνική λειτουργό του κέντρου στήριξης. Κάναμε συναντήσεις ανάμεσα στην κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο. Βάλαμε την κοινωνική λειτουργό με οδηγίες της ψυχολόγου να βοηθήσει τη μητέρα. Η μητέρα δε συνεργαζόταν. Εντωμεταξύ η δασκάλα της τάξης κρατούσε ημερολόγιο. Κάναμε μία συνάντηση όλων των εμπλεκομένων για να ανασυντάξουμε δυνάμεις. Δεν υπήρχε αποτέλεσμα. Ενημέρωσα βέβαια και τη σχολική σύμβουλο. Κάλεσα τους γονείς και τους είπα ότι έπρεπε να συνεργαστούν διαφορετικά θα κινούσα νόμιμες ενέργειες. Συνέταξα σχετική επιστολή. Ενημέρωσα το διευθυντή εκπαίδευσης και τη σχολική σύμβουλο και αποφάσισα να στείλω έγγραφο στον εισαγγελέα και μετά από δύο ως τρεις συναντήσεις με τον εισαγγελέα ως διά μαγείας άρχισε να έρχεται η μαθήτριά στο σχολείο. Στη συνέχεια βέβαια, όταν κλήθηκαν από τον εισαγγελέα, είχαμε κάποιες ακραίες αντιδράσεις. Μας προβλημάτιζε αν η συγκεκριμένη μαθήτριά θα συνέχιζε στην επόμενη τάξη. Συνέχισε στη β' τάξη και υποστηρίχθηκε από τις δομές του σχολείου. Τώρα είναι μαθήτριά της γ' δημοτικού. Θεωρώ ότι το πρόβλημα ξεκινούσε από τη μητέρα.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

## **2<sup>η</sup> συνέντευξη**

### **1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Εδώ και 32 χρόνια. Η ίδρυση του σχολείου έγινε λόγω της αύξησης του πληθυσμού.

### **2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Είναι περίπου στο 70% οι μαθητές Ρομά. Παρόλα αυτά προσπαθούμε να ανεβάσουμε το ποσοστό των μη Ρομά μαθητών.

### **3. Υπάρχει διαρροή μαθητών Ρομά στο σχολείο σας και αν ναι σε τι ποσοστό και πού αποδίδετε το φαινόμενο; Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου;**

Οι μαθητές Ρομά, επειδή οι ίδιοι υπόκεινται σε μία μετακίνηση των γονιών τους για την επιβίωση είναι γυρολόγοι, ζητιάνοι και εργάτες γης. Επομένως καταδυναστεύονται στα προς το ζην και μετακομίζουν στην Αθήνα, Θεσσαλονίκη, ακόμη και στα νησιά. Αυτό το ποσοστό περιορίζεται τα τελευταία χρόνια λόγω του ότι υπάρχουν αλλοδαποί εργάτες. Τα παιδιά λείπουν για γάμους. Στο σχολείο τα τελευταία χρόνια τόσο με προσπάθειες της πολιτείας με σχετικούς νόμους όσο και με πρωτοβουλίες δικές μου το ποσοστό διαρροής έχει μειωθεί. Μας ενημερώνουν για

μετακινήσεις, προμηθεύονται την κάρτα φοίτησης, ενώ το σχολείο μας χρησιμοποιεί και το ηλεκτρονικό σύστημα καταχώρισης των απουσιών. Εκτιμώ πλέον ότι τα ποσοστά των απουσιών έχουν πέσει στο 15%. Ακόμη και όταν είναι στο νοσοκομείο μας ενημερώνουν. Μπορεί να αλλάζουν δύο και τρία σχολεία, αλλά πάντα το μητρικό σχολείο γνωρίζει πού βρίσκονται. Υπάρχει το δικαίωμα αναζήτησης των παιδιών, αλλά φροντίζουμε να μην το χρησιμοποιούμε. Έχουμε επιδιώξει περισσότερο τη διαπροσωπική σχέση και σε συνεργασία με τους καθηγητές του προγράμματος του πανεπιστημίου πηγαίνουμε στα σπίτια των μαθητών όπου τους αναζητούμε.

#### **4.Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Κάποια κορίτσια διακόπτουν γιατί δεν έχουν κατακτήσει τις αναγκαίες δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής. Είναι δύσκολο να ξεφύγουν από το έθιμο του γάμου σε μικρή ηλικία, στα 14 και 15 χρονών. Βέβαια το φαινόμενο αυτό μειώνεται. Αρχίζουν να κατανοούν ότι είναι ανάγκη να έχουν τον τίτλο του δημοτικού. Προσπαθούμε να κάνουμε το σχολείο να είναι χώρος που θα προετοιμάσει την επαγγελματική αποκατάσταση.

#### **5.Σε τι ποσοστό οι Ρομά μαθητές σας μεταβαίνουν στο γυμνάσιο και σε τι ποσοστό το ολοκληρώνουν;**

Μεγάλο πρόβλημα υπάρχει στο γυμνάσιο. Κάθε χρόνο εγγράφονται (στο γυμνάσιο) 40 παιδιά και συνεχίζουν μόνο 7. Και αυτό απογοητεύει κι εμάς, γιατί θέλουμε να παρέχουμε πιο ποιοτική εκπαίδευση, αλλά αυτή η προσπάθειά μας μένει στα χαρτιά. Ελάχιστα τελειώνουν το Λύκειο. Εκτιμώ ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο χώρο του γυμνασίου και λυκείου δεν ευνοεί τα παιδιά που δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθούν φροντιστήρια. Όσον αφορά το χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης τα σχολικά κτίρια είναι μακριά και αυτό είναι δύσκολο για τα παιδιά, ενώ γίνονται θύματα ρατσισμού.

#### **6.Με ποιες δράσεις αντιμετωπίζετε τη διακεκομμένη φοίτηση των μαθητών Ρομά;**

Αν ένα παιδί είναι λίγο πίσω χρησιμοποιούνται οι τάξεις υποδοχής ή χρησιμοποιούμε φροντιστηριακά τμήματα ή παράλληλα τμήματα στην ε΄ και στ΄, ώστε να αντιμετωπιστούν προβλήματα. Συμμετέχουν σε όλες τις δραστηριότητες και στην πέμπτη και έκτη υπάρχει διασύνδεση με το γυμνάσιο''.

#### **7.Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Επειδή με αυτούς (τους γονείς) έχουμε συνεργασία για τα επιδόματα, δε μένουμε στο τυπικό κομμάτι. Το σχολείο αποτελεί ένα θεσμό που πρέπει να είναι αξιόπιστος και να βοηθά. Επομένως (με τους γονείς) έχουμε σχέση αλληλοκατανόησης και αλληλοβοήθειας. Αν τα παιδιά δε θέλουν να έρθουν στο σχολείο τότε δε θέλουν και οι γονείς. Αν ένα παιδί βρει κλειστή την πόρτα δε θα 'ρθει. Αν κάποιος το επιτιμήσει δε θα 'ρθει. Επομένως το σχολείο πρέπει να επιβραβεύει τη διάθεση του παιδιού για

μάθηση. Το σχολείο θα πρέπει να είναι φιλικό, ώστε να γίνει ένας χώρος όπου θα θέλουν να έρχονται χωρίς να νιώθουν φόβο ή απαξίωση. Έτσι οι γονείς μας εμπιστεύονται. Όσο αυτό το επιχειρούμε μειώνεται η σχολική διαρροή. Οι μαθητές είναι πρεσβευτές. Φύγαν οι γονείς μιας μαθήτριας για Αθήνα, αλλά δεν ήθελε να πάει. Κρύφτηκε κάτω από τον καναπέ και άφησε ένα σημείωμα ότι δεν ήθελε να φύγει. Σας το μεταφέρω ως βιωματική κατάσταση. Ουσιαστικά αυτό είναι η ηθική ανταμοιβή.

### **8. Συμμετέχουν γονείς μαθητών Ρομά στις δραστηριότητες του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;**

Υπάρχουν γονείς που συμμετέχουν στο Σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Στη χρονιά που ήρθα παρακάλεσα και υποχρέωσα κάποιον να πάει στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων κι από τότε υπάρχει κάποιος υποψήφιος. Έτσι όλοι ψηφίζουν και συνεισφέρουν και οικονομικά.

### **9. Χρησιμοποιείτε διαμεσολαβητή;**

Για οτιδήποτε συμβαίνει στο σχολείο επικοινωνώ με το διαμεσολαβητή για τη διαρροή, τις απουσίες, προβλήματα, εκδηλώσεις. Για να οργανώσουμε κάτι στην κοινότητα, να καλέσουμε τους γονείς σε ενημερώσεις με ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό. Είμαστε σε μία διαρκή σχέση. Η σχέση μας είναι καθημερινή, 2-3 φορές την εβδομάδα. Αν χρειαστεί να καλέσουμε τους γονείς ενημερώνουμε το διαμεσολαβητή. Είναι συνεργάτης μας. Μεταφέρει τα προβλήματα και τα παράπονα και προσπαθούμε να τα λύσουμε και να μην τα αφήνουμε να εκκρεμούν.

### **10. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση τυχόν περιστατικών σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά;**

Θέλουμε η Πολιτεία να σκύψει στα προβλήματά μας. Θέλουμε να κάνουμε στο σχολείο διαφορετικά πράγματα. Θέλουμε διαφορετικά βιβλία και να έχουμε πενταετείς στόχους για να επαναπροσδιορίσουμε και να αξιοποιήσουμε τις πρακτικές μας, γιατί ένα σχολείο που έχει δύο διαφορετικούς πληθυσμούς, 200 Ρομά, 140 μη Ρομά, πρέπει να τους συνθέσει, ώστε να εντάσσονται ομαλά και να αντιμετωπίζονται οι κρίσεις και οι συγκρουσιακές καταστάσεις. Να δίνεται κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να υπηρετούν σε τέτοια σχολεία. Να αξιοποιείται η γνώση των εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό, γιατί γνωρίζουν πώς να χειρίζονται ειδικές εκπαιδευτικές καταστάσεις. Πιστεύω ότι η Πολιτεία πρέπει να μας δώσει μία ιδιαίτερη διάσταση, να μιλήσουμε μαζί, να θέσουμε ορισμένους στόχους. Στην Κύπρο σε ένα συνέδριο διαπιστώσαμε ότι είχαν διαφορετικά προγράμματα σπουδών, όπου ο μαθητής είχε για κάθε μέρα να επιλέξει από μία σειρά επιλεγόμενων μαθημάτων σε ένα μίνι πρόγραμμα μαθημάτων (μουσική, χορός, σχέδιο κλπ.). Αν είχα τη δυνατότητα θα σχεδίαζα ένα πρόγραμμα προαιρετικό όχι μόνο για παιδιά Ρομά αλλά και μη Ρομά.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

### **3<sup>η</sup> συνέντευξη**

#### **1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Από την ίδρυση του σχολείου το 1992 ελάχιστα παιδιά φοιτούσαν (ίσως το 1992 ένας μαθητής).

#### **2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Οι εγγραφές γίνονται σε ποσοστό 30%. Οι μαθητές Ρομά διακόπτουν στην α΄ γυμνασίου.

#### **3. Σε τι ποσοστό ολοκληρώνουν τη φοίτηση;**

Ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους σε ποσοστό 10%-15%.

#### **4. Σε τι ποσοστό συνεχίζουν τη φοίτηση στο Λύκειο;**

Το 80% όσων ολοκληρώνουν το γυμνάσιο συνεχίζουν τη φοίτησή τους.

#### **5. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Στην αρχή εγγράφονται περισσότερα κορίτσια, μετά διακόπτουν.

#### **6. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Υπάρχει ελάχιστη συνεργασία με τους γονείς των μαθητών Ρομά. Μόνο αν θέλουν κάποια βεβαίωση ή χαρτί για οικογενειακούς λόγους. Κάνουμε προσπάθεια, αλλά δεν ανταποκρίνονται. Χρησιμοποιούμε διαμεσολαβητή.

#### **7. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Συνεργαζόμαστε με το πανεπιστήμιο Θεσσαλίας στο πρόγραμμα Εκπαίδευση παιδιών Ρομά. Έχουμε φροντιστηριακά μαθήματα μόνο στα φιλολογικά και τα παιδιά ζητούν και μαθηματικά.

#### **8. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Έχω ζητήσει τη γνώμη του διαμεσολαβητή και απάντησε “μην το ψάχνεις...”. Σκέφτηκα να ενεργοποιήσω τον εισαγγελέα, αλλά αρνήθηκε. Η στάση την οποία κρατούμε κάνει θετικές τις σχέσεις μας.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

### **4<sup>η</sup> συνέντευξη**

#### **1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Πολύ παλιά, εδώ και 15 χρόνια.

## **2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Στην α΄ γυμνασίου 25%, 4-5% στις υπόλοιπες τάξεις.

## **3. Φοιτούν μαθητές και των δύο φύλων στο σχολείο σας;**

Μόνο αγόρια λόγω κουλτούρας.

## **4. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Επειδή υπήρχαν προγράμματα, ήρθαμε σε επαφή με το Πανεπιστήμιο. Με κάποιους γονείς υπήρχε πολύ καλή συνεργασία, με κάποιους όχι. Πολλές φορές μέσω διαμεσολαβητή όχι μόνο με τηλεφωνική επικοινωνία αλλά και με επίσκεψη στο σχολείο. Έρχονται για βαθμούς. Έρχονται και μετά από πρόσκληση, κυρίως οι παππούδες.

## **5. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Στο πλαίσιο προγράμματος έγινε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη σχολική διαρροή. Υπήρχε καθηγητής φιλόλογος και μαθηματικός σε ειδικά τμήματα Ρομά που λειτουργούσαν παράλληλα για λίγες ώρες. Επίσης γίνονταν συναντήσεις με γονείς και ψυχολόγο.

## **6. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Η επιστήμη σηκώνει ψηλά τα χέρια, γιατί έχουμε επανειλημμένα προσπαθήσει, αλλά δε θέλουν. Οι σχέσεις με το διαμεσολαβητή και τα παιδιά είναι αρκετά καλές. Δεν υπάρχουν ιδιαίτερες αντιδράσεις από γονείς μη Ρομά. Προσπαθούμε να έχουμε ένα ομαλό κλίμα.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

## **5η συνέντευξη**

### **1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Το σχολείο λειτουργεί εδώ και 10 χρόνια με μαθητές Ρομά.

### **2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Στους 109 μαθητές μόνο οι 9 είναι μη Ρομά.

### **3. Φοιτούν κανονικά οι μαθητές Ρομά στο σχολείο σας; Σε τι ποσοστό παίρνουν απολυτήριο;**

Μέχρι τώρα εικονικά. Από τα 28 παιδιά Ρομά μόνο τα 10 (30%) πήραν απολυτήριο.

### **4. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Τα κορίτσια μετά τα 11 δεν τα στέλνουν στο σχολείο, γιατί φοβούνται μην τα κλέψουν.

**5. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Ελάχιστη η επικοινωνία με τους γονείς, Τους παραπέμπω στο δάσκαλο για τη φοίτηση. Τους αναγκάζω να έρχονται και χρησιμοποιώ το διαμεσολαβητή.

**6. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Τη φετινή χρονιά λειτούργησε ένα πρόγραμμα Υγιεινής (στοματικής και χεριών) και δύο προγράμματα για να γνωρίσουν τα παιδιά τον οικισμό.

**7. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Πρέπει να αλλάξουμε τη νοοτροπία τους. Οι εκπαιδευτικοί να δώσουμε σημασία στον αθλητισμό στον αύλειο χώρο και να έχουμε αίθουσα μουσικής με μουσικό. Να προσεγγίσουμε τους γονείς, να πάμε εμείς εκεί.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

**6<sup>η</sup> συνέντευξη**

**1. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Εγγράφηκαν 31 αγόρια και 4 κορίτσια και έμειναν 17 αγόρια και κανένα κορίτσι. Ένας μαθητής πήρε απολυτήριο τα τελευταία 15 χρόνια. Πιστεύουν ότι αν έρθουν στο σχολείο τα κορίτσια δε θα παντρευτούν.

**2. Σε τι ποσοστό συνεχίζουν τη φοίτηση στο Λύκειο;**

Από τους 4 που πήραν φέτος απολυτήριο εγγράφηκαν στο ΕΠΑΛ. Όλοι κάνουν εγγραφή, αλλά δεν ολοκληρώνουν.

**3. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

1) Έγινε εκδήλωση για την παγκόσμια μέρα Ρομά (8 Απριλίου), δημιουργήθηκε βίντεο για τη ζωή των Ρομά και έγινε παρουσίαση παραδοσιακών οργάνων από μαθητές Ρομά.

2) Σε όλες τις σχολικές γιορτές οι μαθητές Ρομά συμμετέχουν ως μουσικοί.

3) Δημιουργήθηκε αφίσα και ιστοσελίδα με τίτλο “Έλληνες και Ρομά”.



4) Έγινε ραδιοφωνική εκπομπή με θέμα “διαφορετικότητα”, όπου συμμετείχαν αλλοδαποί μαθητές, μαθητές Ρομά και Έλληνες και διαβάστηκαν κείμενα μαθητών Ρομά. Οι μαθητές Ρομά τραγούδησαν το Νάις μπαλαμό.

**4. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Υπάρχει συνεργασία, τους παίρνουμε τηλέφωνο και μαθαίνουμε Ρομά, επικοινωνούμε τηλεφωνικά για απουσίες και τους παρακαλούμε, τους ψάχνουμε στα σπίτια.

**5. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Να συμμετέχουν οι μαθητές Ρομά σε ραδιοφωνική εκπομπή, να συμμετέχουν σε εκδηλώσεις του σχολείου και προγράμματα.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

**7<sup>η</sup> συνέντευξη**

**1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Το σχολείο ξεκίνησε πριν εκατό χρόνια. Το διδακτήριο το 1914. Μαθητές Ρομά απ’ ό,τι έβλεπα στο βιβλίο μητρώου και προόδου φοιτούν από τη δεκαετία του 90. Υπήρχαν και παλιότερα (είναι οικισμός δύο-τριών γενεών). Μικρός ο αριθμός στην αρχή, όταν ήρθα εγώ. Το Σεπτέμβρη του 2011 31 εγγεγραμμένοι μαθητές Ρομά και φέτος το Σεπτέμβρη 85, σε σημείο που να μην επαρκεί η κτιριακή υποδομή και να υπάρχει μεγαλύτερη αναλογία (12 μη Ρομά σε σύνολο 25 ή 26 στη β’ δημοτικού). Οι μη Ρομά γονείς ζητούσαν τη μετεγγραφή των παιδιών τους, γιατί τα παιδιά Ρομά δε μπορούν να ακολουθήσουν, γιατί έπρεπε να δουλέψουν. Διότι σε ένα τμήμα με 2-3-4 επίπεδα οι μαθητές Ρομά δε μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα.

**2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Το συνολικό ποσοστό μαθητών Ρομά ήταν περίπου οι μισοί 50%. Όμως οι γονείς έκαναν αποχή από το σχολείο, με έντονες αντιδράσεις για παιδιά Ρομά που έρχονταν από το γειτονικό χωριό. Η κατάσταση ήταν δύσκολη. Τελικά τα παιδιά μετακινήθηκαν στο τέλος Νοεμβρίου. Η λογική χωρισμού των τμημάτων δεν εξυπηρετεί πάντα. Ίσως η ύπαρξη αμιγών τμημάτων με μαθητές Ρομά να είναι προτιμότερη από την ύπαρξη τμημάτων υποδοχής. Ο νόμος αφήνει την ελευθερία στο διευθυντή να διευθετήσει το θέμα.

**3. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Τα τελευταία χρόνια μόνο (2-4) κάποια κορίτσια μεγάλης ηλικίας δεν ολοκληρώνουν τη φοίτηση. Δε μπορώ να ξέρω γιατί συμβαίνει αυτό παρόλο που επικοινωνώ συχνά με τους γονείς.

#### **4. Σε τι ποσοστό οι Ρομά μαθητές σας μεταβαίνουν στο γυμνάσιο;**

Σχεδόν όλα τα αγόρια πάνε στο γυμνάσιο, τα κορίτσια δε συνεχίζουν παραπάνω.

#### **5. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Η συνεργασία δε γίνεται. Δεν έρχονται γονείς τόσο συχνά και κάποιοι είναι διαφοροποιημένοι, οι οποίοι ενημερώνουν για μετακινήσεις. Έχω πάρει τηλέφωνο και έχω αποδεχθεί ότι φεύγουν.

#### **6. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Συνεργασία από την αρχή με το πρόγραμμα του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Μας έδωσαν ένα υποστηρικτικό υλικό, αλλά δε μας εξυπηρέτησε πολύ, γιατί η μαθησιακή τους εξέλιξη είναι αργή. Οργανώσαμε τάξεις υποδοχής και δραστηριότητες (προβολή ταινιών, λογισμικά σε υπολογιστές) και πάντα προσπαθούσαμε να τους εμπλέξουμε σε σχολικές γιορτές και πολλές φορές δεν τους παίρνουμε χρήματα για τις εκδρομές, αλλά τους ζητούσαμε μόνο υπεύθυνη δήλωση.

#### **7. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Ως σχολείο τι άλλο να κάνουμε. Αν σου λέει ο άλλος πρέπει να φύγουμε τι να πεις. Το μόνο που λέω στους παππούδες είναι να φέρνουν τα παιδιά.

Σας ευχαριστώ πολύ.

#### **8<sup>η</sup> συνέντευξη**

##### **1. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Εδώ φοιτούν 37 σε σύνολο 167. Αρκετοί.

##### **2. Υπάρχει διαρροή μαθητών Ρομά στο σχολείο σας και αν ναι σε τι ποσοστό και πού αποδίδετε το φαινόμενο; Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου;**

Υπάρχει διαρροή για διάφορους λόγους. Ο πρώτος είναι ότι δεν έχουν τα ρούχα, νιώθουν άσχημα γι' αυτό. Ένας λόγος είναι αυτός. Και ο δεύτερος είναι ότι αρραβωνιάζονται νωρίς, να μη χάσουν τον πρίγκιπα. Στα 11 αρραβωνιάζονται, στα 15 παντρεύονται. Αν και τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο ότι κορίτσια που διέκοψαν και διαγράφηκαν έρχονται ξανά στο σχολείο. Είναι άστοχο και παράλογο, τους λέμε, να παντρεύονται νωρίς. Το σχολείο θα αλλάξει και την κοινωνική κατάσταση, όταν θα είναι ενήλικες αργότερα. Στη δευτεροβάθμια ελάχιστο ποσοστό φοιτά, το 1 στα 100 στο σύνολο. Πρέπει να γίνει βίωμά τους. Πιστεύω θ' αλλάξει.

### **3.Με ποιες δράσεις αντιμετωπίζετε τη διακεκομμένη φοίτηση των μαθητών Ρομά;**

Όταν ένα παιδί απουσιάζει για μία βδομάδα, παίρνω τηλέφωνο στους γονείς γι' αυτό και δε δίνουμε αναζήτηση. Γιατί να τα κρατούν στο σπίτι; Δεν έχουν να ντυθούνε – η συνήθης δικαιολογία. Εδώ καταβάλλει προσπάθειες ο σύλλογος γονέων συγκεντρώνοντας ρούχα και παπούτσια. Και πάλι είναι άσχημο κι εγώ δε νιώθω όμορφα να τους δίνω ένα παλιό παπούτσι. Ένας δεύτερος λόγος είναι ότι τα αγόρια συνοδεύουν τους γονείς στις δραστηριότητές τους. Τον Απρίλιο-Μάιο, που ανοίγει ο καιρός, ακολουθούν τους γονείς τους. Σ' αυτές τις περιπτώσεις φεύγουν τα παιδιά με κάρτα φοίτησης. Έχουμε ένα μαθητή που έρχεται εδώ και 2 μέρες στο σχολείο. Ψάχνουμε να βρούμε τους γονείς του κι είναι ένα πρόβλημα αυτό. Αυτό το έφερε μια δεύτερη ξαδέρφη του και τώρα τρέχουμε. Ίσως είναι γραμμένο σε άλλο σχολείο.

### **4.Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Άμεση επικοινωνία και μάλιστα ορισμένοι γονείς έρχονται να ρωτήσουν πώς πάνε στα μαθήματα τα παιδιά τους, αγωνιούν πια κι οι γονείς. Για τα κορίτσια δεν ισχύει αυτό.

### **5.Χρησιμοποιείτε διαμεσολαβητή;**

Υπήρχε διαμεσολαβητής, ο οποίος ήταν έμμισθος, που συνεργαζόταν με το πανεπιστήμιο, αλλά δεν έκανε κάτι, γι' αυτό το λόγο τον σταματήσαμε. Ερχόταν μόνο για να υπογράψει για το επιμίσθιό του. Το αναφέραμε στο πανεπιστήμιο. Έκτοτε είχα συνεργασία με μία κυρία. Φέτος δεν υπάρχει διαμεσολαβητής. Τώρα είναι η κυρία Σίσου, η οποία είναι κοινωνική λειτουργός στο ιατροκοινωνικό κέντρο.

### **6.Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Φέτος ετοιμάσαμε μία αίθουσα. Ένας δάσκαλος δίδασκε γλώσσα και λίγα μαθηματικά και κάνει δουλειά και δράσεις. Μαζεύονται όλα τα παιδιά απ' όλα τα σχολεία. Αυτό δε γίνεται με όλο το σχολείο αλλά με συγκεκριμένες τάξεις. Γιατί είναι πολύ δύσκολο. Γίνονται και ενημερώσεις στις οικογένειες για τη σχολική διαρροή. Στέλνουμε συχνά στοιχεία στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας για τη σχολική διαρροή. Δεν έχουμε bullying.

### **7.Σε τι ποσοστό οι Ρομά μαθητές σας μεταβαίνουν στο γυμνάσιο και σε τι ποσοστό το ολοκληρώνουν;**

Οι εγγραφές γίνονται αυτόματα από μας στο γυμνάσιο. Φοιτούν στην α' γυμνασίου σχεδόν όλα τα αγόρια, αλλά επειδή η αντίληψη είναι τελείως διαφορετική στο δημοτικό απ' ό,τι στο γυμνάσιο... πολύ δύσκολο λόγω και της καθημερινής πρακτικής. Είναι πολύ δύσκολο ένας καθηγητής να τον καταλάβει, να σκύψει στο πρόβλημά του, να τον πάρει στο φιλότιμο, να τον χαϊδέψει. Υπάρχει καθημερινή

ρουτίνα. Οι μαθητές Ρομά δεν είναι μαθημένοι σ' αυτό. Δε φταίνε οι καθηγητές, φταίει το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Αφού μείνουν σχεδόν όλοι στην α' γυμνασίου, εγκαταλείπουν. 1 στους 100 εγκαταλείπει και δεν έχει τις γνώσεις να συναγωνιστεί τους άλλους μαθητές. Εδώ κοιτάς να γίνει άνθρωπος, να αποκτήσει αξίες και μετά να μάθει. Ο Ρομά δε θα γίνει ποτέ καλός μαθητής. Να αλλάξει η κοσμοθεωρία του. Να βγει από τη λογική του γκέτο''.

#### **8. Συμμετέχουν γονείς μαθητών Ρομά στις δραστηριότητες του Συλλόγου γονέων και κηδεμόνων;**

Δε συμμετέχουν σε συγκεντρώσεις του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων. Ο σύλλογος είναι μία βιτρίνα. Δεν είναι μόνο πρόβλημα των Ρομά αλλά και των μη Ρομά.

#### **9. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Συνεχές μπιρμπίλισμα στ' αυτιά των γονιών. Σε οικείο χώρο να μαζεύονται οι μητέρες και να τους παρουσιάζουμε το τι χάνουν μην πηγαίνοντας σχολείο και τι κερδίζουν αν δεν πάνε, δηλαδή έναν αρραβώνα. Οι άντρες –εκεί υπάρχει μητριαρχία– οι άντρες φεύγουν, επιστρέφουν το βράδυ. Οπότε το πρόβλημα είναι στις μαμάδες, γιαγιάδες, εκεί πρέπει να εστιαστεί η αντιμετώπιση.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

#### **9η συνέντευξη**

##### **1. Από πότε φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

Πριν πολλά χρόνια, 15-20.

##### **2. Σε τι ποσοστό φοιτούν στο σχολείο σας μαθητές Ρομά;**

1/3 του συνόλου των μαθητών.

##### **3. Υπάρχει διαρροή μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Διακόπτουν κυρίως τα κορίτσια στις μεγαλύτερες τάξεις, γιατί τα αρραβωνιάζουν.

##### **4. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Δίνουν έμφαση στην εκπαίδευση των αγοριών.

##### **5. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Κάνουμε πολλά προγράμματα. Φροντίζουμε να τα αγκαλιάζουμε. Μαζεύουμε ρούχα, παπούτσια και το αντιλαμβάνονται. Είναι πρόγραμμα σίτισης από το ίδρυμα Νιάρχου, που τα δελεάζει να έρχονται στο σχολείο. Κάνουμε περιβαλλοντικά προγράμματα και Comenius. Ό,τι έχει σχέση με καλλιτεχνία τους αρέσει.

**6. Σε τι ποσοστό οι Ρομά μαθητές σας μεταβαίνουν στο γυμνάσιο και σε τι ποσοστό το ολοκληρώνουν;**

Τα συνοδεύει δάσκαλος στο γυμνάσιο για να γνωρίσουν το χώρο κι έχω επαφή μαζί τους συχνή. Να καταλάβουν ότι προσπαθούμε. Τα κορίτσια δε συνεχίζουν, γιατί φοβούνται μην τους τα κλέψουν και χάσουν την παρθενιά τους. Ένα κορίτσι το παίρνουν στη γύρα, γιατί φοβούνται ότι θα τα κλέψουν.

**7. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Οι γονείς που έρχονται για τα επιδόματα είναι παντρεμένοι. Είναι σημαντικό να καταλάβουν ότι είσαι μαζί τους. Έχουμε καλές σχέσεις. Αν δεν έρθει κάποιο παιδί τους τηλεφωνούμε.

**8. Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Από τη στιγμή που τους έχουμε στον τόπο μας πρέπει να συμμορφωθούν. Κάνουμε προσπάθειες. Έχουμε καλέσει γονείς για τα κορίτσια Ένα κορίτσι Ρομά διέκοψε τη φοίτησή του στα μέσα της πέμπτης δημοτικού. Ο πατέρας ήρθε την επόμενη χρονιά για να γράψει τη μαθήτριά στην έκτη. Και πάλι το κορίτσι απουσίαζε. Όταν ο πατέρας ξαναήρθε για να εισπράξει το επίδομα, του είπα ότι δε θα δώσω απολυτήριο ούτε το επίδομα της προηγούμενης και της τωρινής χρονιάς αν η μαθήτριά δεν έρθει.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**

**10<sup>η</sup> συνέντευξη**

**1. Υπάρχει διαρροή μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Και τα κορίτσια και τα αγόρια έρχονται. Στο νηπιαγωγείο δεν έρχονται πολλά, αλλά στο δημοτικό πηγαίνουν.

**2. Υπάρχει διαφορά όσον αφορά τη σχολική διαρροή ανάμεσα στα δύο φύλα;**

Και τα κορίτσια και τα αγόρια έρχονται. Στο νηπιαγωγείο δεν έρχονται πολλά, αλλά στο δημοτικό πηγαίνουν.

**3. Έχετε επικοινωνία με τους γονείς των μαθητών Ρομά σχετικά με το ζήτημα της σχολικής διαρροής; Αν ναι, με ποιες μορφές πραγματοποιείται η επικοινωνία;**

Τους παίρνουμε τηλέφωνο, αλλά δε μπορούμε να τους βρούμε. Δε μπορούμε να τους βρούμε. Δε μπορούμε να συνεννοηθούμε. Δεν είναι συνεργάσιμοι οι γονείς κι αυτό το πράγμα δεν ξέρω αν μπορεί ν' αλλάξει.

**4. Έχετε αναλάβει κάποιες δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στο σχολείο σας;**

Συνεργαζόμαστε με το ιατροκοινωνικό κέντρο. Είχαμε δυο κοπέλες που μας βοηθούσαν και είχαν συνεργασία με το κέντρο, αλλά πλέον δεν είναι στο σχολείο.

**5.Θα είχατε να προτείνετε κάποιες επιπλέον δράσεις για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;**

Πρέπει να υπάρχει ένα άτομο που να τα μαζεύει, να τα φέρνει στο σχολείο και να τα κάνει μάθημα.

**Σας ευχαριστώ πολύ.**