

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΝΗΠΙΑΓΩΓΩΝ
Π.Μ.Σ.: ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: Πολιτισμικές Σπουδές-Σημειωτική και επικοινωνία

Διπλωματική εργασία

**Εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των
μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού, απόψεις εκπαιδευτικών**

της

Παπαντωνίου Βασιλικής

Επιβλέπων Καθηγητής: Τσιούμης Κωστής, Καθηγητής, ΤΕΠΑΕ/ Α.Π.Θ.

Εξεταστές:

Κυρίδης Αργύρης, Καθηγητής ΤΕΠΑΕ/ Α.Π.Θ.

Φωτόπουλος Νικόλαος, Επίκουρος Καθηγητής Κοινωνικής και Εκπαιδευτική Πολιτικής/
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Φλώρινα, Ιούνιος 2019

Copyright © Παπαντωνίου Βασιλική, 2019.

Με επιφύλαξη παντός δικαιώματος. All rights reserved.

Απαγορεύεται η αντιγραφή, αποθήκευση και διανομή της παρούσας εργασίας, εξ ολοκλήρου ή τμήματος αυτής, για εμπορικό σκοπό. Επιτρέπεται η ανατύπωση, αποθήκευση και διανομή για σκοπό μη κερδοσκοπικό, εκπαιδευτικής ή ερευνητικής φύσης, υπό την προϋπόθεση να αναφέρεται η πηγή προέλευσης και να διατηρείται το παρόν μήνυμα. Ερωτήματα που αφορούν τη χρήση της εργασίας για κερδοσκοπικό σκοπό πρέπει να απευθύνονται προς τον συγγραφέα. Οι απόψεις και τα συμπεράσματα που περιέχονται σε αυτό το έγγραφο εκφράζουν τον συγγραφέα και μόνο.

Όνοματεπώνυμο: Παπαντωνίου Βασιλική

A.E.M.: 740

Ηλεκτρονική διεύθυνση: vrapanto@gmail.com

Έτος εισαγωγής: 2016

Κατεύθυνση: Σημειωτική και επικοινωνία

Τίτλος διπλωματικής εργασίας: «Εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού, απόψεις εκπαιδευτικών»

Δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία δεν αποτελεί προϊόν λογοκλοπής, είναι προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας, η βιβλιογραφία και οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει, έχουν δηλωθεί κατάλληλα με 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. Επισημαίνεται πως η συγκεκριμένη επιλογή βοηθά στον περιορισμό της λογοκλοπής διασφαλίζοντας έτσι το/τη συγγραφέα.

Ημερομηνία 30 - 05 - 2019

Η δηλούσα

Παπαντωνίου Βασιλική

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Η παρούσα εργασία αποτελεί διπλωματική εργασία στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού προγράμματος «Επιστήμες Αγωγής» με κατεύθυνση «Σημειωτική και Επικοινωνία» του Παιδαγωγικού τμήματος Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω τον καθηγητή και επιβλέποντα της διπλωματικής μου εργασίας κύριο Τσιούμη Κωστή, για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγησή του σε όλα τα στάδια συγγραφής της εργασίας μου. Εξαιρετικής σημασία για μένα ήταν τόσο οι εύστοχες υποδείξεις του όσο και το κλίμα δημιουργικής συνεργασίας που προώθησε. Επίσης, είμαι ευγνώμων στα υπόλοιπα μέλη της εξεταστικής επιτροπής της διπλωματικής εργασίας μου, Καθηγητές κύριο Κυρίδη Αργύρη και κύριο Φωτόπουλο Νικόλαο για την προσεκτική ανάγνωση της εργασίας μου και για τις πολύτιμες υποδείξεις τους.

Ευχαριστίες οφείλω και στους συναδέλφους μου, φίλους και συνεργάτες με τους οποίους εργαστήκαμε μαζί στα Δημοτικά Σχολεία του Δροσερού για περίπου 10 χρόνια και μοιραστήκαμε εμπειρίες και γνώσεις οι οποίες υπήρξαν και το έναυσμα για τη συγγραφή της παρούσας εργασίας. Ταυτόχρονα τους ευχαριστώ για την πρόθυμη και αβίαστη συμμετοχή τους στην έρευνα.

Θα ήθελα επίσης να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου, το σύζυγό μου Γιώργο και την κόρη μου Όλια, για την αδιάλειπτη στήριξή τους σε ψυχολογικό επίπεδο και για την υπομονή και κατανόηση που επέδειξαν όλο αυτό το διάστημα. Τέλος ευχαριστώ τους γονείς μου Κώστα και Κατερίνα γιατί με πολλή αγάπη με στήριξαν και μου έδειξαν τον δρόμο που με οδήγησε εδώ.

Την εργασία αυτή την αφιερώνω στον πατέρα μου.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ	8
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	10
ABSTRACT.....	11
ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	12
Α' ΜΕΡΟΣ.....	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ	15
1.1 Ιστορία.....	15
1.2 Γλώσσα.....	17
1.3 Πολιτισμός.....	17
1.4 Κοινωνική-οικονομική κατάσταση.....	19
1.5 Εκπαίδευση.....	20
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	21
2.1 Ορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής.....	21
2.2 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα.....	22
2.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τους/τις Ρομά μαθητές/μαθήτριες.....	28
2.3.1 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας.....	28
2.3.2 Άλλες παρεμβάσεις από φορείς εκτός του Υπουργείου Παιδείας.....	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΡΟΣΕΡΟΥ ΞΑΝΘΗΣ	35
3.1 Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης.....	35
3.2 Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης.....	37
3.2.1 Πολιτισμικά στοιχεία των κατοίκων του οικισμού του Δροσερού.....	37
3.2.1.1 Πληθυσμός και εσωτερικός κοινωνικός διαχωρισμός των κατοίκων.....	37
3.2.1.2 Εργασιακή απασχόληση των κατοίκων του Δροσερού.....	39
3.2.1.3 Η θρησκεία των κατοίκων του Δροσερού.....	40
3.2.2 Η εκπαίδευση και τα σχολεία του Δροσερού.....	40
3.2.2.1 Η εκπαιδευτική κατάσταση στα σχολεία του Δροσερού.....	41
3.2.2.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα σχολεία του Δροσερού.....	42
3.2.2.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα σχολεία του Δροσερού.....	44
Β' ΜΕΡΟΣ.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	47
4.1 Σκοπός της έρευνας.....	47
4.2 Ερευνητική προσέγγιση.....	48

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	49
5.1. Η περίπτωση των σχολείων του Δροσερού.....	49
5.2. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....	53
6.1 Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου	53
6.2 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας.....	54
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	55
7.1 Ανάλυση θεματικών ενοτήτων	55
7.2 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών	56
7.3 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 1.....	63
7.3.1 Η ελλιπής φοίτηση και η σχολική διαρροή	63
7.3.2 Οι γλωσσικές δυσκολίες των Ρομά μαθητών/τριών	67
7.3.3 Θέματα πειθαρχίας και παραβατικότητας στο σχολείο.....	69
7.3.4 Τα κτιριακά προβλήματα και οι υποδομές των σχολείων	69
7.3.5 Περιθωριοποίηση και ρατσισμός απέναντι στην κοινότητα των Ρομά.....	70
7.4. Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 2.....	72
7.4.1 Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη νομοθεσία για την εκπαίδευση Ρομά	72
7.4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά	75
7.5 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 3:.....	79
7.5.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν διευκολύνει το έργο τους.....	79
7.5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προτάσεις μέτρων από τον Υπουργό Παιδείας, Κ. Γαβρόγλου	90
7.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές.....	98
7.6 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 4:.....	101
7.6.1 Διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την επάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες.....	101
7.6.2 Διερεύνηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών.....	104
7.7 Ανάλυση αναφορών.....	115
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	116
ΕΠΙΛΟΓΟΣ	123
ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	124

A. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ	124
B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	126
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	132

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ-ΓΡΑΦΗΜΑΤΩΝ

Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	58
Γράφημα 1: Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	58
Γράφημα 2: Ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	59
Γράφημα 3: Καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	59
Γράφημα 4: Ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	60
Γράφημα 5: Μεταπτυχιακές σπουδές ή/και σεμινάρια σε θέματα ετερογένειας/πολυπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	60
Γράφημα 6: Συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	61
Γράφημα 7: Συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα.....	62
Γράφημα 8: Προϋπηρεσία στο Δροσερό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα..	62
Γράφημα 9: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών Ρομά.....	64
Πίνακας 2: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών.....	72
Γράφημα 10: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για την εκπαίδευση των Ρομά.....	75
Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά.....	78
Πίνακας 3: Απόψεις των εκπαιδευτικών για ενέργειες με στόχο την επίλυση των προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών.....	80
Γράφημα 12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών «προγραμμάτων» με αποδέκτες/τριες Ρομά μαθητές/τριες.....	83

Πίνακας 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπ. Παιδείας για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών.....	98
Γράφημα 13: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν κάποια εκπαιδευτική πολιτική θα βοηθούσε την επίλυση των προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά.....	101
Γράφημα 14:Τελική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού.....	102
Πίνακας 5: Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά.....	105

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών του Δροσερού Ξάνθης. Μέσω ποιοτικής έρευνας και συγκεκριμένα με τη διεξαγωγή συνεντεύξεων η έρευνα επιχειρεί να αναδείξει πώς η εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις Ρομά διαμορφώνει την εκπαίδευση των μαθητών/τριών τους. Στην έρευνα αυτή, οι εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν ως σημαντικότερα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομά τη σχολική διαρροή, τη διγλωσσία ή και τριγλωσσία των παιδιών, την παραβατικότητα και την έλλειψη πειθαρχίας που συνδέουν με την κουλτούρα των Ρομά, τις περιορισμένες και ακατάλληλες κτιριακές εγκαταστάσεις, τον ρατσισμό και την περιθωριοποίηση της κοινότητας Ρομά του Δροσερού. Οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους υποστηρίζουν πως δε γνωρίζουν εις βάθος τη νομοθεσία που διέπει την εκπαίδευση των Ρομά, ενώ θεωρούν πως η νομοθεσία αυτή δεν είναι απολύτως επαρκής. Αναγνωρίζουν στην πλειοψηφία τους πως διάφορα μέτρα έχουν βοηθήσει την εκπαίδευση των Ρομά στο παρελθόν, ενώ εκλαμβάνουν θετικά τις προτάσεις για νέα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου τον Ιούνιο του 2017. Τα μέτρα που προτείνουν οι εκπαιδευτικοί για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά είναι η διαφοροποίηση του Αναλυτικού Προγράμματος, η τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στα σχολεία του Δροσερού, η μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών ανά τάξη από 25 σε 15, η συνεργασία με άλλες μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, η υποχρεωτική λειτουργία ολοήμερου σχολείου, η υποχρεωτική λειτουργία σχολής γονέων, η βελτίωση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών μέσα από επιμορφώσεις, η επαναφορά προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και ελληνομάθειας.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, εκπαιδευτική νομοθεσία, Ρομά, Δροσερό Ξάνθης

ABSTRACT

This research explores teachers' perceptions on educational policies that affect the education of Roma students of Drosero in Xanthi. Through qualitative research, and more precisely through semi-structured interviews, this research seeks to highlight how education policy towards Roma shapes the education of their students. In this research, teachers point out the high rates of dropout, bilingualism or trilingualism of the students, delinquency and lack of discipline linked to Roma culture, inappropriate building facilities, racism and the marginalization of the Roma community of Drosero, as the main problems of Roma education. Most of the teachers recognize their lack of an in-depth knowledge of the legal framework that underpins Roma education. In general, they describe this legislation as inadequate. Most of the teachers recognize that various measures supported Roma education in the past, while they welcome the proposed measures introduced by the Minister of Education, K. Gavroglou in June 2017. The measures that teachers themselves suggest are a diversified curriculum, social workers' and psychologists' recruitment in Drosero, class-size reduction from 25 to 15 students per class, partnerships with other school units and universities, compulsory operation of full-day school, compulsory parental schooling, improvement of school buildings and facilities, support for teachers through training, implementation of extra-curricular programs that support Greek learning.

Keywords: educational policy, educational legislation, Roma, Drosero Xanthi

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες τόσο ο ακαδημαϊκός χώρος, όσο και η επίσημη εκπαιδευτική πολιτική έχει στρέψει το ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά (Γκότοβος, 2002). Το συγκεκριμένο ενδιαφέρον στο πεδίο αυτό, καθώς και η πολυετής εργασιακή μου απασχόληση στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης, όπου φοιτούν αμιγώς Ρομά μαθητές/τριες καθόρισαν και το θέμα της παρούσας έρευνας. Σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που ρυθμίζει την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού. Η έρευνα διερευνά τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που εφαρμόστηκαν παλαιότερα, καθώς και για περισσότερο πρόσφατες προτάσεις μέτρων για τις οποίες φαίνεται να υπάρχει κενό στην έρευνα.

Στο πρώτο μέρος παρατίθεται μια βιβλιογραφική αναδρομή που θα πλαισιώσει την έρευνα. Αρχικά, δίνεται το ιστορικό πλαίσιο σχετικά με την προέλευση των Ρομά, στοιχεία για την εγκατάστασή τους στην Ευρώπη, στην Ελλάδα και στη Θράκη συγκεκριμένα. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται στοιχεία της γλώσσας των Ρομά, της «ρομανί», της προέλευσης και των βασικών της χαρακτηριστικών. Παράλληλα, εντοπίζονται και καταγράφονται μέσα από τη βιβλιογραφία τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των Ρομά της Ελλάδας. Έπειτα, σκιαγραφούνται τα στοιχεία του πολιτισμού των Ρομά, όπως οι συχνές μετακινήσεις (Χατησαββίδης, 2007) που παραπέμπουν σε έναν νομαδικό τρόπο ζωής (Λιεζουά, 1999), ο ρόλος της οικογένειας (Fraser, 1998), ο κώδικας αξιών στη βάση του οποίου λειτουργούν (Τρουμπέτα, 2001), ο θεσμός του γάμου στις κοινωνίες των Ρομά (Σωτηρίου, 2013) και τέλος τα θρησκευτικά τους χαρακτηριστικά (Χατζησαββίδης, 2007). Επιπλέον, μέσα από βιβλιογραφικές αναφορές παρουσιάζεται η κοινωνική και οικονομική κατάσταση των Ρομά στην Ελλάδα. Γίνεται λόγος για τη φτώχεια, την ανεργία την έλλειψη υγειονομικής περίθαλψης και στοιχειωδών καταλυμάτων, τον αναλφαβητισμό και την απόρριψη από την ευρύτερη κοινωνία (Fraser, 1998. Ντούσας, 1997. Σωτηρίου 2013). Στην τελευταία υποενότητα του κεφαλαίου αυτού παρουσιάζονται συνοπτικά οι αντιλήψεις των Ρομά για την εκπαίδευση μέσα από παλαιότερες έρευνες (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011) και λόγοι που συνδέουν τις αντιλήψεις αυτές με τη σχολική αποτυχία των Ρομά μαθητών/τριών (Ντούσας, 1997).

Στη δεύτερη ενότητα αρχικά ορίζεται η εκπαιδευτική πολιτική (Σαΐτης, 2008) και τα βήματα που ακολουθούνται για την εφαρμογή ολοκληρωμένων παρεμβάσεων (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015). Στη συνέχεια, δίνεται το θεσμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης των Ρομά στην Ελλάδα από το 1985, όταν η πολιτεία στρέφει το ενδιαφέρον της στην εκπαίδευση των Ρομά, κι έπειτα (Πίτσιου & Λάγιος, 2007). Παρουσιάζονται ακόμα οι προτάσεις για μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση Ρομά τα οποία εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας, Κωνσταντίνος Γαβρόγλου, τον Ιούνιο του 2017. Στην υποενότητα που ακολουθεί παρουσιάζονται προγράμματα Πανεπιστημιακών Ιδρυμάτων με στόχο τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας και από ανεξάρτητους φορείς, από Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις και από επιδοτούμενα ευρωπαϊκά προγράμματα.

Στην τρίτη ενότητα, παρουσιάζεται το πλαίσιο του πεδίου έρευνας, η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης. Οι Ρομά που είναι εγκαταστημένοι στη Θράκη αποτελούν μέρος της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης, όπως ορίστηκε από τη Συνθήκη της Λοζάνης. Στον οικισμό του Δροσερού τα περισσότερα μέλη είναι μουσουλμάνοι Ρομά οργανωμένοι σε φατριές ή ράτσες, σύμφωνα με τον Ζεγκίνη (1994) που συνδέεται και με την εσωτερική κοινωνική τους διαστρωμάτωση (Τρουμπέτα, 2001). Έπειτα, παρουσιάζονται έρευνες σχετικά με τα οικονομικά χαρακτηριστικά των κατοίκων Ρομά του Δροσερού και πιο συγκεκριμένα αναφέρονται οι μεγάλοι δείκτες ανεργίας (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011) και οι τομείς απασχόλησής τους (Πέτρον, 2016). Ακολουθεί μια συνοπτική αναφορά στα θρησκευτικά χαρακτηριστικά αυτού του πληθυσμού. Έπειτα, παρατίθενται στοιχεία που σχετίζονται με την εκπαίδευση στα δύο δημοτικά σχολεία του Δροσερού, που είναι και οι περιπτώσεις που θα μελετηθούν στην έρευνα. Παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν εφαρμοστεί στα εν λόγω σχολεία από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα και παράλληλες δράσεις για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά του Δροσερού.

Στο δεύτερο μέρος, παρουσιάζονται τα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας, η μέθοδος συλλογής δεδομένων και η μέθοδος ανάλυσής τους. Η έρευνα αυτή έχει ποιοτική προσέγγιση και προσπαθεί να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δροσερού Ξάνθης για την εκπαιδευτική πολιτική που ρυθμίζει την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών και μαθητριών τους. Η έρευνα έλαβε χώρα τον Ιούνιο του 2018 και μέσω ημι-δομημένων συνεντεύξεων διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των

εκπαιδευτικών. Μέσα από ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου προέκυψαν οι θεματικές κατηγορίες της έρευνας (Huberman & Miles, 1998).

Στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, παρουσιάζονται αρχικά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Έπειτα, παρατίθενται τα αποτελέσματα από τις συνεντεύξεις. Στα βασικότερα ευρήματα εντοπίζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομά, για τα μέτρα που έχουν βοηθήσει το έργο τους, για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των Ρομά και τέλος οι προτάσεις τους για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά.

Στο τελευταίο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα τελικά συμπεράσματα της έρευνας σε μία συζήτηση με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία στο πεδίο αυτό.

Α' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΤΩΝ ΡΟΜΑ

1.1 Ιστορία

Η διεθνής ονομασία των Τσιγγάνων στην Ευρώπη, αλλά και σε άλλες περιοχές του κόσμου είναι «Ρομ» που σημαίνει «Ρωμαίος», δηλαδή «Βυζαντινός» (Ζεγκίνης, 1994). Η ονομασία αυτή προσδιορίζει τα μέλη διάφορων κοινωνικών ομάδων, οι οποίες παρά την εκτεταμένη γεωγραφική διασπορά, την ένταξη τους σε διαφορετικά κράτη, τις διαφορετικές ιστορικές τους πορείες και τις εθνολογικές και πολιτιστικές διαφοροποιήσεις θεωρούνται μέλη της ίδιας φυλής (Ζάχος, 2005: 69). Στο Λονδίνο, το 1971, έλαβε χώρα το πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων όλων των χωρών όπου επικυρώθηκε το όνομα «Rom» για τους Τσιγγάνους και καταγράφεται πλέον επίσημα από τον ΟΗΕ (1979) και άλλους διεθνείς και μη οργανισμούς (Ντούσας, 1997: 39).

Πλήθος ιστορικών ασχολήθηκαν με την έρευνα για την καταγωγή και την ιστορία των Ρομά. Αποτέλεσμα αυτών των ερευνών είναι διάφορες εικασίες για τον τόπο προέλευσης αυτού του πληθυσμού. Σύμφωνα με τον Ζεγκίνη (1994), οι Ρομά αποκαλούνται συχνά «Γύφτοι» ή «Γιούφτοι», λέξεις που προέρχονται από την ονομασία Αιγύπτιος, στηριζόμενοι στην πεποίθηση της αιγυπτιακής καταγωγής τους. Μερικοί θεωρούν πως πρόκειται για απόγονους του Κάιν, ενώ, τέλος, κυρίαρχη είναι η άποψη της ινδικής καταγωγής των Ρομά και πιο συγκεκριμένα της προέλευσης από τον χώρο της Βορειοδυτικής Ινδίας (Σιδέρη, 1993: 48).

Η γλωσσολογία διαπίστωσε τη στενή σχέση της γλώσσας των Ρομά με τις ινδικές διαλέκτους (Σιδέρη, 1993. Fraser, 1998). Έτσι, η πιο επιστημονικά τεκμηριωμένη άποψη είναι ότι κατάγονται από τις δυτικές περιοχές των Ινδιών και μετανάστευσαν για πρώτη φορά από αυτές πριν από πάνω από χίλια χρόνια (Ζεγκίνης, 1994: 16. Fraser, 1998). Από εκεί, ξεκίνησαν τη μετανάστευση τους μετά τον 8ο αιώνα μ.Χ. και διασκορπίστηκαν ως τις μέρες μας σε όλες τις ηπείρους της γης (Ντούσας, 1997: 34).

Στην Ευρώπη, οι Ρομά πρωτοεμφανίστηκαν το 14^ο και το 15^ο αιώνα (Λιεζουά, 1999: 23). Παράλληλα, η νομαδική τους ταυτότητα, κάνει αισθητή την παρουσία τους, την ίδια εποχή, και στην Ελλάδα. Κατά το 15^ο και 16^ο αιώνα άρχισαν να εγκαθίστανται μόνιμα στις αγροτικές περιοχές της Μακεδονίας, της Θράκης, της Πελοποννήσου, της Κέρκυρας και της Ηπείρου (Χατζησαββίδης, 2007: 44-45). Έκτοτε, έχουν καταγραφεί σε όλους σχεδόν τους νομούς της χώρας ακολουθώντας τη δική τους ιστορική πορεία (Ντούσας, 1997. Τσιούμης, 2003). Ο αριθμός τους είναι ασταθής και παρουσιάζει πλασματικές διακυμάνσεις κατά τις απογραφές του πληθυσμού εξαιτίας των μετακινήσεων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994: 64).

Το σύνολο των Ρομά της Ελλάδος παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις που σχετίζονται με τη χώρα προέλευσης, τη θρησκεία, τη μορφή της γλώσσας που μιλούν, το βαθμό εγκατάστασης αλλά και το μέγεθος της αφομοίωσής τους στην ελληνική κοινωνία (Χατζησαββίδης, 2007: 45). Ενώ όλοι ή οι περισσότεροι είναι μόνιμοι κάτοικοι της Ελλάδας, έχουν ελληνική υπηκοότητα, είναι γραμμένοι στα μητρώα των δήμων και στρατεύονται, δεν αποτελούν αναγνωρισμένη εθνική ή γλωσσική μειονότητα, εκτός από κάποιες εξαιρέσεις (Ζεγκίνης, 1994).

Στη Θράκη, οι Ρομά, εγκατεστημένοι ή μετακινούμενοι είναι διασκορπισμένοι και στους τρεις νομούς της. Ορισμένοι από τους κυριότερους οικισμούς που διαμένουν είναι οι ακόλουθοι: στην Ξάνθη, μέσα στην πόλη, στο συνοικισμό Δροσερό, στους οικισμούς Ζηλωτή, Κόρνος κ.ά., στη Ροδόπη, μέσα στην πόλη της Κομοτηνής, στο συνοικισμό Ήφαιστος, στις Σάπες κ.ά., στον Έβρο, μέσα στην πόλη της Αλεξανδρούπολης, στο Διδυμότειχο, στην Ορεστιάδα κ.ά. (Λιάπης, 1998).

Ιστορικά, οι Ρομά υπήρξαν απόβλητοι του «πολιτισμένου κόσμου». Η εμμονή τους στις ιδιαίτερες πολιτισμικές τους αξίες, στη φυσική ζωή, στη διαρκή μετακίνηση από τόπο σε τόπο, αλλά και η έλλειψη προσαρμογής στις κοινωνικές συμβατότητες κάθε τόπου και κάθε εποχής είναι ορισμένοι από τους λόγους που η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα υπέστη αλλεπάλληλες διώξεις σε διάφορες χώρες του κόσμου (Τσιούμης, 2003: 117). Οι ίδιοι σε περιόδους κρίσης μίας χώρας αποτελούν τον «αποδιοπομπαίο τράγο» με αποτέλεσμα την απόρριψη και την επιδείνωση της κοινωνικής τους κατάστασης (Λιεζουά, 1999: 32).

1.2 Γλώσσα

Η γλώσσα των Ρομά είναι η «ρομανί» ή «ρομανί τσιπ» όπως συνηθίζουν να την αποκαλούν οι ίδιοι (Αδαμαντίδου & Χαζάκη, 2011. Ζεγκίνης, 1994). Η γλώσσα των Ρομά είναι ίδια με την ινδική, γεγονός που όπως προαναφέρθηκε καθορίζει την Ινδία ως τον τόπο καταγωγής τους (Ζεγκίνης, 1994). Στο ίδιο πλαίσιο, ο Πασπάτης υποστηρίζει ότι «η αληθινή ιστορία των Τσιγγάνων βρίσκεται στη μελέτη του ιδιώματος τους» (στο Fraser, 1998). Συνεπώς, φέρει ιδιαίτερη βαρύτητα διότι δείχνει τους δρόμους που ακολούθησαν, τις ρίζες και την ιστορία τους (Παπαπαύλου & Κοπάση, 2002).

Το γεγονός ότι η ρομανί είναι γλώσσα προφορική καθώς επίσης και η μακρά συνύπαρξή της με άλλες γλώσσες επέφερε αμοιβαίες επιδράσεις (Λιεζουά, 1999: 50). Ο Brewer χαρακτηρίζει τη ρομανί ως γλώσσα πολυσυλλεκτική, η οποία παρά το γεγονός ότι έχει επηρεαστεί από τις κοινωνικές συνθήκες διαβίωσης των Ρομά, έχει διατηρήσει την πολιτισμική της ιδιαιτερότητα (Brewer, 1998: 19), παραμένοντας ο κοινός παρανομαστής και ο συνδετικός κρίκος όλων των Ρομά. Επιπλέον, διαπιστώνεται πως η γλώσσα ρομανί μεταβλήθηκε σημαντικά στη διάρκεια της μακρόχρονης παραμονής των Ρομά στις ελληνόφωνες περιοχές (Fraser, 1998: 63).

Στην Ελλάδα, οι Ρομά χρησιμοποιούν τη ρομανί ως γλώσσα εσωτερικής επικοινωνίας στην οικογένεια και στη γειτονιά. Όλοι σχεδόν οι Ρομά της Ελλάδας, χρησιμοποιούν παράλληλα με τη ρομανί και την νεοελληνική (Χατζησαββίδης, 2007). Συγκεκριμένα, στον οικισμό του Δροσερού οι Ρομά μιλάνε τη ρομανί γλώσσα σε συνδυασμό με την ελληνική και την τούρκικη γλώσσα, ανάλογα με τις επικοινωνιακές τους ανάγκες και το συνομιλητή τους (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011).

1.3 Πολιτισμός

Ο νομαδικός τρόπος ζωής των Ρομά αποτελεί ένα βασικό πολιτιστικό συστατικό του πολιτισμού των Ρομά, ο οποίος προσδίδει ένα χαρακτηριστικό χρώμα σε αυτούς (Ζάχος, 2005:77). Αυτό το «ταξίδι» και η «μετακίνηση» τους βοηθά να λειτουργήσουν τόσο κοινωνικά όσο και επαγγελματικά (Χατζησαββίδης, 2007: 48). Φαίνεται, επομένως, πως υπάρχει μια δομικά καθορισμένη νομαδική ζωή, η οποία οφείλεται σε μια συγκεκριμένη κοινωνική και

οικονομική οργάνωση και στην επιθυμία για ταξίδια και μια συγκυριακή νομαδική ζωή, η οποία οφείλεται σε γεγονότα που προκάλεσαν άλλοι, όπως ο αποκλεισμός ή ο εγκλεισμός των Ρομά. Ο συνδυασμός και των δύο χαρακτηρίζει τον νομαδικό τρόπο ζωής τους (Λιεζουά, 1999: 33).

Στα πλαίσια του ιδιαίτερου πολιτισμού τους βρίσκεται, η ευρεία, εκτεταμένη και άκρως πατριαρχική οικογένεια των Ρομά (Ντούσας, 1997: 79). Όλες οι Ρομά κοινωνίες είναι δομημένες πάνω σε ένα περίπλοκο σχήμα οικογενειακών σχέσεων (Fraser, 1998). Δίνουν μεγάλη αξία στο θεσμό της οικογένειας και επιμένουν στην ενδογαμία (Λυδάκη, 2002). Το άτομο αποκτά την οντότητα και τη θέση του μέσα στους κόλπους της οικογένειάς του, η οποία του προσφέρει κοινωνική και ψυχολογική ασφάλεια (Λιεζουά, 1999:91). Η συλλογικότητα που χαρακτηρίζει τις κοινωνίες των Ρομά (Νόβα - Καλτσούνη, 2004) είναι η βάση στην οποία δομείται η οικογένεια, η συγγενική τους οργάνωση, ο θεσμός του γάμου και ακόμη και η επαγγελματική τους οργάνωση (Χατζησαββίδης, 2007: 49). Πολλές οικογένειες μαζί αποτελούν το γένος, ενώ πολλά γένη αποτελούν τη «φάρα» (Ντούσας, 1997).

Σύμφωνα με την Τρουμπέτα (2001: 166), ο κλειστός χαρακτήρας τους οφείλεται κατά κύριο λόγο στη «γκετοποίηση» που τους έχει επιβληθεί από το εξωτερικό περιβάλλον. Η έλλειψη αυτής της εμπιστοσύνης στην κοινωνία και η ανάγκη μετάδοσης του αξιακού συστήματος, προσδίδει στην οικογένεια τον επιπρόσθετο ρόλο της διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Έτσι λοιπόν, η τσιγγάνικη οικογένεια αναλαμβάνει να μεταδώσει την πολιτισμική κληρονομιά των Ρομά στα παιδιά της, τα οποία συμβιώνουν με τρεις ή τέσσερις γενιές, συμμετέχοντας σε όλες τις δραστηριότητες της. Μαθαίνουν να σέβονται τα μεγαλύτερα μέλη της οικογένειας και κυρίως αναπτύσσουν το αίσθημα της ντροπής γύρω από την παραβίαση των αξιών και των κανόνων της τσιγγάνικης κοινότητας (Νόβα-Καλτσούνη, 2004: 24-29).

Άλλο χαρακτηριστικό του ιδιαίτερου πολιτισμού των Ρομά είναι ο γάμος. Αποτελεί έναν πολύ σημαντικό θεσμό που συντελεί στην ωρίμανση, την ενηλικίωση και την ανάληψη ευθυνών των νεαρών Ρομά (Σωτηρίου, 2013: 14). Ο γάμος είναι αποτέλεσμα μιας κοινωνικής συμφωνίας ανάμεσα στις ομάδες που ανήκουν οι δύο σύζυγοι. Είτε αποτελεί κατάληξη μακρών διαπραγματεύσεων ανάμεσα στις οικογένειες, είτε (συνήθως) ξεκινά με μια φυγή των νέων («κλέψιμο» της κοπέλας από τον νέο Ρομά), οι οποίοι στη συνέχεια επιστρέφουν για να ζητήσουν τη σύμφωνη γνώμη των γονιών τους ώστε να τελεστεί ο γάμος (Λιεζουά, 1999:78).

Ο πρόωρος σχηματισμός οικογένειας, παρόλα αυτά, αποτελεί μελανό κομμάτι του αξιακού συστήματος και της κοινωνικής οργάνωσης των Ρομά.

Τέλος, ένα άλλο χαρακτηριστικό των Ρομά αποτελεί η σχέση τους με τη θρησκεία που χαρακτηρίζεται από έντονη προσαρμοστικότητα αφού οι περισσότεροι έχουν υιοθετήσει τη θρησκεία της χώρας που διαμένουν. Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη, οι Ρομά της Ελλάδος στο μεγαλύτερο ποσοστό είναι χριστιανοί ορθόδοξοι, ένα μικρό μέρος είναι μουσουλμάνοι (κυρίως οι Ρομά της Θράκης) και ένα πολύ μικρό ποσοστό είναι οπαδοί της Εκκλησίας της Πεντηκοστής (Χατζησαββίδη, 2007).

1.4 Κοινωνική-οικονομική κατάσταση

Η γενικότερη εικόνα της οικονομικής κατάστασης των Ρομά τόσο στην Ελλάδα, αλλά και παγκοσμίως, περιγράφεται από συνθήκες φτώχειας και ανεργίας, γεγονός που τους υποχρεώνει να μετακινούνται συχνά για να μπορέσουν να βρουν εργασία και να βγάλουν τα προς το ζην (Σωτηρίου, 2013: 15). Αυτή η κατάσταση σε συνδυασμό με τα υψηλά ποσοστά θνησιμότητας εξαιτίας της κακής υγειονομικής περίθαλψης, η έλλειψη στοιχειωδών καταλυμάτων καθώς επίσης και η έλλειψη εμβολιασμού των παιδιών έχει ως αποτέλεσμα τη μη εγγραφή των παιδιών στο σχολείο και επομένως τη διαιώνιση του αναλφαριθμητισμού και τη ενδυνάμωση του κοινωνικού αποκλεισμού τους (Ζάχος, 2005: 184).

Οι συνθήκες συμμετοχής τους στην αγορά εργασίας μπορούν να χαρακτηριστούν ως άκρως δυσμενείς διότι η εργασία τους θεωρείται κακοπληρωμένη, περιστασιακή και χωρίς την υποτυπώδη ασφάλιση (Τρουμπέτα, 2001). Όπως υποστηρίζει ο Λιεζουά η έλλειψη σχολικής φοίτησης αποτελεί μία βασική αιτία που δεν βρίσκουν εύκολα απασχόληση (Λιεζουά, 1999). Παράλληλα, ανυπολόγιστες είναι οι επιπτώσεις στην ψυχική και σωματική υγεία των μικρών Ρομά εξαιτίας της εργασίας τους και της ένταξής τους στην παραγωγική διαδικασία από πολύ μικρή ηλικία (Ντούσας, 1997).

Χαρακτηριστικά, λοιπόν επαγγέλματα των Ρομά είναι του πλανόδιου εμπόρου (εποχικό ή μη), η συλλογή προϊόντων, οι γεωργικές εργασίες, οι οικοδομικές ή παρεμφερείς εργασίες (Σωτηρίου, 2013: 15). Ήταν, επίσης εξαιρετικοί δεξιότεχνες στα θεάματα και την ψυχαγωγία - αρκουδιάρηδες, γητευτές φιδιών, θηριοδαμαστές γενικότερα, ακροβάτες και

ταχυδακτυλουργοί (Fraser, 1998: 57). Ακόμη, η καλαθοπλεκτική αποτελεί ένα μοντέλο αυτοαπασχόλησης και μη μισθωτής εργασίας που καταγράφεται σε όλους σχεδόν τους τσιγγάνικους πληθυσμούς της Ευρώπης (Λιάπης, 2002: 318). Σημειώνονται επιπροσθέτως, πολύ λίγοι υπάλληλοι μισθωτοί, ιδιαίτερα σε κέντρα μεγαλουπόλεων (Σιδέρη, 1993:56).

Τέλος, σύμφωνα με τους Πίτσιου & Λάγιο (2017: 17) η διαφορετική κουλτούρα και οι διαφορετικοί ηθικοί κώδικες, ο αναλφαβητισμός και η μη τακτική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο οδηγούν σε μια επιφυλακτικότητα, απόρριψη και μια συγκρουσιακή σχέση ανάμεσα στην κοινωνία των Ρομά και την ευρύτερη κοινωνία.

1.5 Εκπαίδευση

Η εκπαίδευση και το σχολείο για τους Ρομά αποτελεί έναν ξένο θεσμό αφού θεωρείται κομμάτι της περιβάλλουσας εχθρικής κοινωνίας που τους αντιμετωπίζει με προκατάληψη. Τόσο η κουλτούρα, η γλώσσα, η διαρρύθμιση του χώρου, οι ιδέες αλλά ακόμη και οι δάσκαλοι αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων (Βασιλειάδου & Παυλή- Κορρέ, 2011: 23-24). Η οικογένεια είναι αυτή που λειτουργεί ως θεσμός εκπαίδευσης, διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Θεωρούν ότι μέσα από τις αξίες της δικής τους οικογένειας θα λάβουν τα απαραίτητα εφόδια για τη μετέπειτα ζωή τους. Εφόδια και γνώσεις που αφορούν, κυρίως, στην εργασία, την εξάσκηση κάποιου επαγγέλματος και το γάμο (Πέτρου, 2016: 17).

Επιπλέον, το γεγονός ότι δεν υφίσταται καμία συσχέτιση μεταξύ της «σχολικής επιτυχίας», της «οικονομικής επιτυχίας» (Σιδέρη, 1993: 51) και του προτύπου ζωής των Ρομά, το οποίο περιλαμβάνει συχνές μετακινήσεις, καθιστά την ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία ένα ιδιαίτερα πολυδιάστατο πρόβλημα (Χατζησαββίδης, 2007). Δεν πρέπει να παραληφθούν ως ανασταλτικοί παράγοντες στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ο εθιμικός κανόνας του πρώιμου γάμου και η παιδική εργασία (Ντούσας, 1997).

Εξάλλου, ανέκαθεν το σχολείο αντιπροσώπευε ρόλους πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την τσιγγάνικη ταυτότητα και κουλτούρα που αποτελούσε για τους Ρομά ένα αφομοιωτικό θεσμό με σκοπό την αλλοίωση της κουλτούρας τους (Βασιλειάδου, Παυλή-Κορρέ, 2011: 23). Στο επόμενο κεφάλαιο παρουσιάζεται πιο αναλυτικά το θεσμικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση των Ρομά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 : ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ

Η εκπαίδευση επηρεάζει τις μελλοντικές ευκαιρίες στη ζωή και λειτουργεί ως το κύριο μέσο κοινωνικής κινητικότητας. Είναι ζωτικής σημασίας, επομένως να διασφαλιστεί η ισοτιμία, ώστε να μπορούν όλοι να απολαμβάνουν τα οφέλη της εκπαίδευσης χωρίς καμία διάκριση. Εξάλλου, σύμφωνα με τη στρατηγική της Λισαβόνας του 2000, η εκπαίδευση οφείλει να αποτελεί το μέσο για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής (EUMC, 2006: 5).

Ωστόσο, φαίνεται πως τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και στην Ελλάδα οι Ρομά υφίστανται διακρίσεις και αποκλεισμό από την εκπαίδευση. Η ζωή των Ρομά παρουσιάζει όλα τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας αποκλεισμένων που υφίστανται φαινόμενα πολλαπλής αποστέρησης σε όλο το φάσμα της ζωής τους (Τσιρώνης, 2003: 290). Στα πλαίσια αυτού του φάσματος εντάσσεται και η προβληματική τους εικόνα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σε μεγάλα ποσοστά αποκλεισμένοι από το δημόσιο αγαθό και κοινωνικό δικαίωμα της εκπαίδευσης, έχουν δυσάρεστες εμπειρίες από την επαφή τους με τα δημόσια σχολεία, όπως και με άλλους δημόσιους οργανισμούς και συχνά έχουν προτυπωμένη μια αρνητική εικόνα για τις προοπτικές που το σχολείο μπορεί να προσφέρει στη ζωή τους (Τσιρώνης, 2003: 291). Επιπλέον, ο Μαυρομάτης ισχυρίζεται πως κάθε οικισμός-γκέτο χαρακτηρίζεται από εκπαιδευτική στέρηση και οικονομική ανέχεια, ενώ οι κάτοικοι εκτιμούν ότι η κοινωνική και πολιτιστική ζωή του οικισμού είναι ομοιόμορφη, μονότονη και φτωχή (Μαυρομάτης, 2004: 103).

Επομένως, είναι άκρως αναγκαία η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών φορέων, μέσα από την νομοθεσία και την εκπαιδευτική πολιτική, για την ενσωμάτωση των ομάδων αυτών στο σχολείο, κάνοντάς το ελκυστικό και ικανό να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις συνθήκες ζωής των παιδιών Ρομά που διάγουν το βίο τους υπό δυσχερείς συνθήκες (Τσιρώνης, 2003: 297).

2.1 Ορισμός εκπαιδευτικής πολιτικής

Σύμφωνα με τον Σαΐτη, ως εκπαιδευτική πολιτική ορίζεται «το σύνολο των επιλογών, των ενεργειών, και των μέσων που πραγματοποιούνται και χρησιμοποιούνται από το κράτος για την

επίτευξη συγκεκριμένων εκπαιδευτικών στόχων» (Σαΐτης, 2008: 3). Αποτελεί ένα γενικό σχέδιο δράσης εκπαιδευτικού περιεχομένου με σκοπό την αντιμετώπιση διαφόρων εκπαιδευτικών θεμάτων. Στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής είναι απαραίτητες οι απόψεις όλων των ενδιαφερόμενων κοινωνικών ομάδων που έχουν συμφέροντα στην εκπαίδευση (π.χ Πολιτεία, Τοπική αυτοδιοίκηση, εκπαιδευτικοί, γονείς κτλ.). Τέλος, για την επίτευξη όσο το δυνατόν καλύτερων αποτελεσμάτων οφείλει μια εκπαιδευτική πολιτική να:

- Υπαγορεύεται από αντικειμενικά κριτήρια,
- Διαμορφώνεται με την ουσιαστική συμμετοχή όλων των ενδιαφερομένων παραγόντων,
- Έχει σταθερή κατεύθυνση και να χαρακτηρίζεται από ευελιξία κατά τη διάρκεια της εφαρμογής,
- Καθορίζει πλαίσια και κριτήρια για μελλοντικές ενέργειες,
- Είναι εφαρμόσιμη. (Σαΐτης, 2008: 3-4).

Φαίνεται πως η Εκπαιδευτική πολιτική ενδιαφέρεται για την κατανομή της εξουσίας και της οργάνωσης στη λήψη αποφάσεων που επηρεάζουν τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Τα απαραίτητα βήματα που πρέπει να γίνουν για μια πλήρη έρευνα ή πορεία σκέψης στην Εκπαιδευτική Πολιτική ή για την πλήρη εφαρμογή μιας πολιτικής παρέμβασης στην εκπαίδευση είναι τα εξής:

1. Διάγνωση προβλήματος
2. Διατύπωση υποθέσεων
3. Παρατήρηση γεγονότων
4. Επαλήθευση ή απόρριψη
5. Γενίκευση συμπερασμάτων
6. Σχεδιασμός
7. Προγραμματισμός
8. Εφαρμογή- καταγραφή αποτελεσμάτων (Στάμελος, Βασιλόπουλος & Καβασακάλης, 2015: 40-41).

2.2 Θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα

Όσον αφορά τους/τις Ρομά μαθητές/τριες φαίνεται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στέκεται άπραγο για μεγάλο χρονικό διάστημα. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι το σχολείο δε λαμβάνει υπόψη του την ιστορία, τη γλώσσα, τον πολιτισμό, τον τρόπο ζωής των Ρομά. Άρα, ένας/μία Ρομά μαθητής/τρια έρχεται αντιμέτωπος/η μ' ένα τελείως διαφορετικό και άγνωστο σύστημα αξιών τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά από αυτό που γνωρίζει (Πέτρου, 2016: 18).

Η εκπαιδευτική πολιτική και το ενδιαφέρον της πολιτείας και του κοινωνικού συνόλου για την εκπαιδευτική και την κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά φαίνεται να ξεκινά από το 1985, όταν το Υ.Π.Ε.Π.Θ φροντίζει περιστασιακά, για τη «μελέτη των μαθητικών θεμάτων που έχουν σχέση με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, προερχόμενα από ευπαθείς πληθυσμιακές ομάδες», μέσω της συγκρότησης ομάδων εργασίας (Πίτσιου & Λάγιος, 2007: 45).

Εν συνεχεία, το 1987, συντάσσεται εγκύκλιος της Διεύθυνσης Σπουδών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης προς τους Σχολικούς Συμβούλους, τις Διευθύνσεις και τα Γραφεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και όλες τις Παιδαγωγικές Ακαδημίες, η οποία αναφέρεται στην Εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων (Πίτσιου & Λάγιος, 2007: 47). Κάνει λόγο για τα γενικότερα προβλήματα των τσιγγανοπαίδων και προτρέπει τους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν και να προσεγγίσουν τις εν λόγω οικογένειες, ώστε να γίνεται ομαλά η ένταξη των τσιγγανοπαίδων στο κάθε σχολείο (Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ 14.4.1987).

Στις 22 Μαΐου 1989, η Ελλάδα υποχρεούται να λάβει ειδική μέριμνα για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, σύμφωνα με το Ψήφισμα των Υπουργών Παιδείας των κρατών μελών της Ε.Ο.Κ (Γκόφα, 2011: 46). Όπως αναφέρουν οι Βασιλειάδου και Παυλή – Κορρέ, το Ψήφισμα αυτό ήταν εξαιρετικά σημαντικό, καθώς για πρώτη φορά στην Ελλάδα *«προωθείται σε θεσμικό επίπεδο ένα σύνολο μέτρων, τα οποία αποσκοπούσαν στην ανάπτυξη συνολικής προσέγγισης και δημιουργίας δομών, ώστε να υπερπηδήσουν τα σημαντικά εμπόδια που φράζουν στα Τσιγγανόπαιδα την πρόσβαση στα σχολεία»* (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998: 44).

Έτσι, το 1992, η Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ – Γ 1/372/853/ Γ. Γ. 475/16-9-92 αναφέρεται στην ανάγκη αλφαριθμητισμού των τσιγγανοπαίδων μέσα από την εφαρμογή και οργάνωση προγραμμάτων εκπαίδευσης

ακολουθώντας τις δεσμεύσεις του ψηφίσματος του 1989. Με την εν λόγω εγκύκλιο γνωστοποιήθηκε η συνεργασία του ΥΠΕΠΘ με την ΓΓΛΕ με σκοπό την παραγωγή ειδικού διδακτικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα. Επιπλέον, προωθούνταν η ιδέα της δημιουργίας σε κάθε περιοχή που υπήρχαν Τσιγγάνοι προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής κι ανάγνωσης στα Τσιγγανόπαιδα με το νέο ειδικό διδακτικό υλικό. Προβλεπόταν η πρόσληψη δασκάλων ως επιμορφωτές, ενώ τα Τσιγγανόπαιδα που θα προχωρούσαν στη γραφή και ανάγνωση ήταν επιβεβλημένο σύμφωνα με την εγκύκλιο αυτή να προωθηθούν στα Δημοτικά Σχολεία των περιοχών τους, τα οποία άλλωστε είχαν και την ευθύνη της σχολικής τους εκπαίδευσης (Σαρακινιώτη & Παπαδοπούλου, 2008: 4).

Το 1993, το Υ.Π.Ε.Π.Θ, με εγκύκλιο (Εγκύκλιος Γ1/1126/17-9-93) προς όλους τους προϊσταμένους Διευθύνσεων και Γραφείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης με θέμα την «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», παροτρύνει τους διευθυντές και τους εκπαιδευτικούς των δημοτικών σχολείων να συνεργαστούν με τους αρμόδιους υπεύθυνους της Ν.Ε.Λ.Ε για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη πραγματοποίηση των ειδικών προγραμμάτων που προορίζονται για τα Τσιγγανόπαιδα, με στόχο την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Πέτρου, 2016: 19).

Το 1994, στην εγκύκλιο του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με θέμα τη «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», γίνεται αναφορά και στην ανάγκη εισαγωγής μαθήματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 1998: 44)

Στη συνέχεια, στην Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ-Φ4/350/Γ1/1028/22-8-1995 τα προβλήματα παρουσιάζονταν να είναι ακριβώς ίδια με αυτά που αναφέρονται στην Εγκύκλιο του 1987. Το προστιθέμενο στοιχείο αφορά στη φοίτηση των Ρομά μαθητών στο νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο ανεξάρτητα με το αν ήταν γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια. Με σκοπό τη φοίτηση των τσιγγανοπαίδων σε σχολεία και νηπιαγωγεία, οι Διευθύνσεις και τα Γραφεία Εκπαίδευσης θα έπρεπε να καταγράψουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας που διέμεναν σε καταυλισμούς, ενώ η φοίτηση τους θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί με μεταφορά των μαθητών είτε με την εγκατάσταση προκατασκευασμένων αιθουσών στους καταυλισμούς (Σαρακινιώτη & Παπαδοπούλου, 2008: 5).

Το 1996, η Υπουργική απόφαση Φ4/155/γ1/1257/11-9-96 καθιερώνει την κάρτα φοίτησης των μαθητών Τσιγγανοπαίδων στοχεύοντας στη μείωση της σχολικής διαρροής λόγω των συχνών μετακινήσεων τους. Έτσι, τους δίνεται η δυνατότητα να φοιτήσουν σε οποιοδήποτε σχολείο της χώρας τυγχάνει να εγκατασταθούν για μικρό ή μεγαλύτερο χρονικό διάστημα.

Σε Εγκύκλιο του 1999 Γ1/694/1-9-99 αναφέρεται ως βασικός στόχος η ένταξη των τσιγγανοπαίδων σε κανονικές τάξεις. Για περιπτώσεις «μαθησιακών δυσκολιών», προβλέπεται η λειτουργία τμημάτων ενισχυτικής διδασκαλίας, στα οποία θα φοιτούν τα τσιγγανόπαιδα λίγες ώρες της ημέρας και τις υπόλοιπες θα παρακολουθούν κανονικά το πρόγραμμα της τάξης στην οποία ανήκουν. Έμφαση δίνεται στον προσωρινό χαρακτήρα των τμημάτων αυτών για να αποφεύγονται καταστάσεις περιθωριοποίησης των τσιγγανοπαίδων (Γκόφα, 2011: 48). Παράλληλα, με την Υπουργική απόφαση Φ/10/20/Γ1/7-9-99, θεσμοθετείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση και προωθείται η ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων με σκοπό την ομαλή ένταξη στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα τόσο των τσιγγανοπαίδων όσο και των λοιπών παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών.

Το 2000, νέα Εγκύκλιος του ΥΠΕΠΘ Γ1/226/6-3-2000 καθορίζει ως όριο της υποχρεωτικής φοίτησης το 16^ο έτος της ηλικίας των μαθητών/τριών. *«Πάγια πολιτική και βούληση του Υπουργείου Παιδείας είναι κανένα παιδί που προσέρχεται για φοίτηση στο δημοτικό σχολείο να μην απομακρύνεται με το αιτιολογικό ότι είναι μεγάλης ηλικίας ή για άλλους λόγους, αλλά να ευρίσκονται τρόποι με βάση τις ισχύουσες διατάξεις και τη δέουσα ευαισθησία, ώστε όλοι οι μαθητές. Έλληνες και αλλοδαποί, που η ηλικία τους είναι μικρότερη από το όριο της υποχρεωτικής φοίτησης (δηλ. κάτω από 16 ετών. άρθρο 2 Ν. 1556/85) και δεν έχουν ολοκληρώσει φοίτηση 6 τάξεων σε σχολείο της ημεδαπής ή αλλοδαπής (δεν πήραν τίτλο ΣΤ' τάξης) να εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα και να αποκτούν τον τίτλο του δημοτικού σχολείου»* (Σαρακινιώτη & Παπαδοπούλου, 2008: 6).

Το 2002, η Εγκύκλιος του Υπουργείου Εθν. Οικονομίας και Οικονομικών– 8.7.2002, αφορά στην εισοδηματική ενίσχυση των οικογενειών με παιδιά υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα. Επομένως, οι οικογένειες των Τσιγγανοπαίδων με ετήσιο εισόδημα κάτω των 3.000 ευρώ ενισχύονται με το ποσό των 300 ευρώ/παιδί- μαθητή/τρια με βεβαίωση του διευθυντή δημόσιου σχολείου από την οποία προκύπτει η εγγραφή του/της μαθητή/τριας σε

τάξη υποχρεωτικής εκπαίδευσης και η κανονική παρακολούθηση των μαθημάτων κατά τη διάρκεια του προηγούμενου έτους.

Σε πρόσφατη Εγκύκλιο του ΥΠΕΠΘ (Εγκύκλιος της Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ – 10.9.2008) διαπιστώνεται η αναφορά στους Τσιγγάνους μαθητές/τριες με τον όρο «Ρομά» τονίζεται η ανάγκη για συντονισμένη προσπάθεια φορέων (σχολεία, τοπική αυτοδιοίκηση, Ιατροκοινωνικά Κέντρα, Διεύθυνση Κοινωνικής Πρόνοιας, ΠΙΚΠΑ, Νοσοκομεία, Ιατρικά κέντρα καθώς και φορείς κοινωνικής στήριξης) με στόχο την ένταξη των μαθητών/τριών στο σχολικό σύστημα με απώτερο στόχο την ομαλή κοινωνική τους ένταξη. Ακόμη, προτείνονται τρόποι επίλυσης προβλημάτων εγγραφής Ρομά μαθητών/τριών στο σχολείο εξαιτίας μη εμβολιασμού ή έλλειψη πιστοποιητικού μόνιμης κατοικίας. Γίνεται παράκληση στους διευθυντές των σχολείων να εγγράφουν πρώτα τους/τις μαθητές/τριες και στη συνέχεια να εξετάζονται θέματα ανεπάρκειας κτιριακών υποδομών, έλλειψης προσωπικού, και πληρότητας τάξεων. Συνίσταται, οι μαθητές/τριες Ρομά να μοιράζονται στα τμήματα ώστε να μην υπερβαίνουν το 50% του συνολικού αριθμού μαθητών ανά τμήμα. Τέλος, κρίνεται απαραίτητη η σύσταση ομάδας διδασκόντων με αντικείμενο τη στήριξη των μαθητών/τριών αυτών και την ευαισθητοποίηση του ευρύτερου κοινωνικού πλαισίου (Γκόφα, 2011: 47).

Ακολουθεί η Εγκύκλιος Δ/νσης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 102679/Γ1/20-8-2010, η οποία αφορά και πάλι στην εγγραφή και τη σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά για το σχολικό έτος 2010-2011. Γίνονται αναφορές σε παλαιότερες εγκυκλίους που αφορούν την εγγραφή των μαθητών/τριών τόσο στο δημοτικό όσο και στο νηπιαγωγείο. Υπογραμμίζεται, ωστόσο η αναγκαιότητα φοίτησης στο νηπιαγωγείο που στοχεύει στην *«εξοικείωση τους με τον εκπαιδευτικό θεσμό, την ομαλή εκπαιδευτική τους ένταξη και την μετέπειτα σχολική πορεία»*. Σε γενικές γραμμές, η συγκεκριμένη εγκύκλιος επαναλαμβάνει όσα έχουν ειπωθεί παλιότερα για τη μη παρακώλυση των εγγραφών Ρομά μαθητών/τριών είτε λόγω μη εμβολιασμού, έλλειψης πιστοποιητικών μόνιμης κατοικίας είτε επειδή δεν είναι γραμμένα σε μητρώα ή δημοτολόγια. Καλεί τους εκπαιδευτικούς και τους τοπικούς φορείς να συνεργαστούν για την καλύτερη επίτευξη της συνεχούς παρακολούθησης και φοίτησης των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο, υπενθυμίζοντας ότι πάγια βούληση του Υπουργείου Παιδείας είναι η ένταξη των παιδιών Ρομά στις κανονικές τάξεις και όχι η περιθωριοποίησή τους που αντίκειται στο ελληνικό Σύνταγμα.

Τέλος, γνωστοποιείται η έναρξη του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» για το έτος 2010-2011 (ΥΠΔΒΜΘ, 2010a).

Το ίδιο έτος, η Περιφερειακή Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας με την εγκύκλιο αρ. 12061/1-10-2010 αναφέρεται στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό των μαθητών/τριών Ρομά και θέτει κάποιες ερωτήσεις για να εξακριβώσει την κατάσταση που επικρατεί στα σχολεία της περιφέρειας. Περιλαμβάνονται επίσης ερωτήσεις που ζητούν προτάσεις και μέτρα των εκπαιδευτικών και των διευθυντών/τριών για την εγγραφή και τη σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά. Η Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 123316/Γ1/4-10-2010 αφορά στην εισοδηματική ενίσχυση των οικογενειών Ρομά με μαθητές/τριες σχολικής ηλικίας και χαμηλά εισοδήματα, η οποία θα δίνεται στο τέλος της σχολικής χρονιάς (ΥΠΔΒΜΘ, 2010b). Τέλος, η Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 132975/Γ1/21-10-2010 κάνει λόγο για την τήρηση των διατάξεων της εγκυκλίου 102679/Γ1/20-8-2010 σχετικά με την εγγραφή και τη σχολική παρακολούθηση των παιδιών Ρομά, τονίζοντας την χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις υποχρεωτική εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (ΥΠΔΒΜΘ, 2010c). Η Εγκύκλιος Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΔΒΜΘ αρ. 39563/Γ1/31-3-2011 καθιερώνει την 8^η Απριλίου ως την Παγκόσμια μέρα των Ρομά, ως μέρα που θα αποτελεί αφορμή για προβληματισμό και ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου αναφορικά με την ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή στην εκπαίδευση. Αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια της Πανευρωπαϊκής Εκστρατείας Ευαισθητοποίησης του Συμβουλίου της Ευρώπης και την εκστρατεία DOSTA.DOSTA! Στα πλαίσια της εν λόγω εκστρατείας καλούνται τα σχολεία της χώρας να στείλουν το δικό τους μήνυμα ενάντια στις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα για τους Ρομά προωθώντας τον αλληλοσεβασμό και τη συνεργασία (ΥΠΔΒΜΘ, 2011).

Με την Υπουργική απόφαση, αρ. 2/46354/0026/20.7.2012 (Φ.Ε.Κ. 2204 τ.Β'/26-7-2012) καθορίζεται ο τρόπος και η διαδικασία υποβολής των δικαιολογητικών για την πληρωμή της εισοδηματικής ενίσχυσης των οικογενειών με τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης και χαμηλά εισοδήματα.

Επιπλέον, το Προεδρικό Διάταγμα 79/2017- ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017 στο Άρθρο 7, παράγραφος 14 κάνει λόγο για τις οικογένειες των μετακινούμενων μαθητών, στις οποίες ανήκουν και οι Ρομά μαθητές/τριες, αναφέροντας πως η εγγραφή τους στα σχολεία δεν παρακωλύεται για

κανένα λόγο. Παράλληλα, στο άρθρο 8, παράγραφο 8 του ίδιου Προεδρικού Διατάγματος αναφέρεται ότι οι μετακινούμενοι μαθητές/τριες, που αναγκάζονται σε αλλαγή σχολείου λόγω της μετακίνησης της οικογένειάς του, γίνονται δεκτοί για φοίτηση, στο εκάστοτε σχολείο, χωρίς την τυπική διαδικασία της μετεγγραφής και με βάση την κάρτα φοίτησης μετακινούμενων μαθητών/τριών.

Τέλος, στις 16 Ιουνίου 2017, ο Υπουργός Παιδείας, Κώστας Γαβρόγλου, πρότεινε τη θέσπιση τεσσάρων μέτρων σχετικών με την εκπαίδευση των Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, προτείνει::

1. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά, να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών από 25 σε 15.
2. Τοποθέτηση ενός κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία με Ρομά, με ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια.
3. Στα σχολεία που φοιτούν μαθητές Ρομά θα είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση του ολόημερου σχολείου.
4. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά θα θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων. (ΥΠΕΘ, 2017).

2.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τους/τις Ρομά μαθητές/μαθήτριες

2.3.1. Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις υπό την επίβλεψη του Υπουργείου Παιδείας

Με βάση όσα ειπώθηκαν έως τώρα, φαίνεται πως το Υπουργείο Παιδείας είναι αρκετά ευαισθητοποιημένο απέναντι στην εκπαίδευση μαθητών/τριών που προέρχονται από ευαίσθητες κοινωνικά ομάδες, όπως είναι αυτή των Ρομά (Πίτσιου & Λάγιος, 2007: 19).

Ουσιαστική όμως εκπαιδευτική παρέμβαση δεν υπάρχει, μέχρι τον Ιούνιο του 1996, όταν ανακοινώθηκε η έναρξη του προγράμματος «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων», το οποίο υλοποιήθηκε από το 1997-2001 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υπό την καθοδήγηση του καθηγητή κ. Αθανάσιου Γκότοβου. Ο κύριος στόχος του προγράμματος ήταν να εξασφαλίσει την εγγραφή και τη φοίτηση, με άλλα λόγια να εξασφαλιστεί η πρόσβαση στο ελληνικό δημόσιο εκπαιδευτικό σύστημα για όλα τα παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας (Μαυρομάτης, 2008: 204). Το πρόγραμμα αποτελούνταν από τέσσερις δράσεις, οι οποίες αποσκοπούσαν στην

κατασκευή απαραίτητων γνωστικών δομών αναφορικά με την τσιγγάνικη κοινωνία στην Ελλάδα, στην αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για την εκπαίδευση των τσιγγανοπαίδων, στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσα από συγκεκριμένο επιμορφωτικό υλικό και στην παραγωγή ειδικού και εναλλακτικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τμήματα υποδοχής ή φροντιστηριακά τμήματα (Πέτρου, 2016: 19-20).

Κατά τα έτη 2001-2004, υλοποιείται η δεύτερη φάση του προγράμματος, με τίτλο «Εκπαίδευση τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και ο επιστημονικός υπεύθυνος καθηγητής κ. Παναγιώτης Παπακωνσταντίνου αναλαμβάνουν την εφαρμογή του προγράμματος. Για άλλη μια φορά βασικός στόχος του προγράμματος είναι η εξασφάλιση της ισότητας των εκπαιδευτικών ευκαιριών για τα παιδιά Ρομά (Μαυρομάτης, 2008: 207). Το πρόγραμμα διακλαδώνεται σε τέσσερις δράσεις που στοχεύουν στην «παιδαγωγική παρακολούθηση και στη στήριξη», «στην ευαισθητοποίηση και επιμόρφωση», στην «παραγωγή υλικού» και στην οργάνωση υποδράσεων για το «συντονισμό, εποπτεία, αξιολόγηση και τις ενέργειες διάχυσης και δημοσιοποίησης του έργου» (Πέτρου, 2016: 20).

Το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας αναλαμβάνει την τρίτη φάση του προγράμματος από το 2006-2008. Επιστημονικός υπεύθυνος ορίστηκε ο καθηγητής και αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου, κ. Ναπολέων Μήτσης. Επιθυμείται η βελτίωση των συνθηκών, η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών Ρομά μέσα από τη μεταβολή/τροποποίηση των παιδαγωγικών διαδικασιών και προϊόντων σχετικών με την εκπαίδευση και την κοινωνικοποίησή τους και τέλος η αλλαγή της νοοτροπίας των δασκάλων που έχουν στις τάξεις τους τσιγγανόπαιδα, καθώς και των Τσιγγάνων γονέων απέναντι στο σχολείο και τη μόρφωση των παιδιών τους (Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 2006).

Με την Εγκύκλιο της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. του ΥΠΕΠΘ – 3.10.2008, το Υπουργείο Παιδείας κοινοποιεί την εφαρμογή προγραμμάτων για την ενεργό ένταξη Παλινοστούντων, Αλλοδαπών και Ρομά μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, προωθώντας την ιδεολογία της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, λειτουργούν στα δημόσια σχολεία:

1. Οι Τάξεις Υποδοχής, ως παράλληλες τάξεις, με σκοπό την εύκολη προσαρμογή των παιδιών και την πλήρη ένταξή τους στις κανονικές τάξεις. Στις Τάξεις Υποδοχής I εντάσσονται μαθητές με ελάχιστη ή μηδενική γνώση της ελληνικής γλώσσας και ακολουθείται εντατικό

πρόγραμμα εκμάθησης της ελληνικής και στις Τάξεις Υποδοχής II, εντάσσονται μαθητές με μέτριο επίπεδο ελληνομάθειας, το οποίο δύναται να τους δημιουργεί μαθησιακές δυσκολίες (ΥΠΕΘ, 2008). Το πρόγραμμα της Τάξης Υποδοχής II, διέπεται από τη λογική του να παρακολουθεί ο/η μαθητής/τρια περισσότερες διδακτικές ώρες στην κανονική του τάξη, ώστε να ενταχθεί πλήρως σε αυτήν (Γκόφα, 2011: 49).

2. Τα Φροντιστηριακά τμήματα τα οποία παρακολουθούνται από μαθητές οι οποίοι είτε δε φοίτησαν σε Τάξεις Υποδοχής και αντιμετωπίζουν γλωσσικές δυσκολίες, είτε φοίτησαν σε Τάξη Υποδοχής, αλλά εξακολουθούν να δυσκολεύονται γλωσσικά στην κανονική τάξη. Στα Φροντιστηριακά Τμήματα τους παρέχεται πρόσθετη διδακτική βοήθεια, εκτός του διδακτικού ωραρίου (ΥΠΕΘ, 2008). Παρέχεται υποστηρικτική διδασκαλία μέχρι 10 ώρες την εβδομάδα, από τις οποίες οι 2 διατίθενται για μελέτη (Γκόφα, 2011: 49).

Τα σχολικά έτη 2010-2013, τη σκυτάλη για την υλοποίηση του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά», στα πλαίσια του επιχειρησιακού προγράμματος Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση, παίρνουν δύο Πανεπιστήμια και το Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων (Ι.Δ.ΕΚ.Ε), με κατανομή γεωγραφικών περιοχών αλλά με κοινούς στόχους και δράσεις. Το Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (Κ.Ε.Δ.Α) με επιστημονικούς υπεύθυνους τους καθηγητές κ. Γιώργο Μάρκου και κ. Γιώργο Παπακωνσταντίνου υλοποιεί το πρόγραμμα στις περιφέρειες Ηπείρου, Ιονίων Νήσων, Θεσσαλίας, Δυτικής Ελλάδας, Στερεάς Ελλάδας, Αττικής, Νοτίου Αιγαίου, Πελοποννήσου, Κρήτης και Βορείου Αιγαίου. Το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με επιστημονική υπεύθυνη την καθηγήτρια κ. Ευαγγελία Τρέσσου - Φατούρου, υλοποιεί το πρόγραμμα στις περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης. Η φάση αυτή του προγράμματος διακρίνεται για την καλύτερη οργάνωση, καθώς έχουν αξιοποιηθεί τα συμπεράσματα των αξιολογήσεων των προηγούμενων φάσεων. Ο πρωτεύον σκοπός του προγράμματος παραμένει ο ίδιος, παράλληλα όμως οι δράσεις της συγκεκριμένης φάσης επικεντρώνονται τόσο στην προσχολική αγωγή όσο και στην εκπαίδευση των ενηλίκων. Σπουδαίο κατόρθωμα αποτελεί το γεγονός ότι συμμετέχουν αρκετοί Ρομά, λαμβάνοντας το ρόλο του διαμεσολαβητή, μετά από σεμινάρια μεγάλης διάρκειας (Πέτρου, 2016: 20-21).

Παράλληλα με τη διεξαγωγή του παραπάνω προγράμματος, το ΥΠΑΔΒΜΘ με Εγκύκλιο αρ. 18357/Γ1/21-2-2012, γνωστοποιεί την παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης στις σχολικές μονάδες, στα πλαίσια του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά». Στόχος του προγράμματος είναι η συνεργασία ψυχολόγων και σχολείου, προκειμένου όλοι οι μαθητές και ανάμεσά τους, και οι μαθητές Ρομά να λάβουν την απαραίτητη ψυχοκοινωνική και μαθησιακή στήριξη αποβλέποντας στη διευκόλυνση του έργου του εκπαιδευτικού και τη γενικότερη βελτίωση του σχολικού κλίματος (ΥΠΑΔΒΜ, 2012).

Ακολουθεί και μια νέα εγκύκλιος της Δ/σης Σπουδών Π.Ε. ΥΠΑΔΒΜΘ αρ. 29346/Γ1/19-3-2012, σύμφωνα με την οποία η ομάδα του Προγράμματος και συνεργάτες της θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων που έχουν στις τάξεις τους/σχολεία τους παιδιά Ρομά, με στόχο να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα μέσω της μουσικής, του θεάτρου, της κίνησης - χορού και της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα αξιοποιούν διαθεματικές και βιωματικές διδακτικές προσεγγίσεις και σχέδια εργασίας. Οι δραστηριότητες θα απευθύνονται στο σύνολο των μαθητών των τάξεων και στοχεύουν, μέσω της ενεργής εμπλοκής των παιδιών στη μάθησή τους, στην ενίσχυση του ενδιαφέροντός τους για το σχολείο. Όλα αυτά υλοποιούνται στο πλαίσιο του Προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» του Α.Π.Θ. στις Περιφέρειες Κεντρικής Μακεδονίας, Δυτικής Μακεδονίας, Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, το οποίο και εντάσσεται στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα του ΥΠΑΔΒΜΘ «ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ» 2010-2013 (ΥΠΑΔΒΜΘ, 2012).

Στις μέρες μας, η Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων - Τομέα Παιδείας, γνωστοποιεί την ένταξη στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Ανάπτυξη Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση 2014-2020» της Πράξης «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» μετά από απόφαση του Ειδικού Γραμματέα Διαχείρισης Τομεακών Ε.Π του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Ταμείου Γ. Ιωαννίδη. Το Έργο έχουν αναλάβει ως κύριος δικαιούχος το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών και συμπράττοντες φορείς το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης και το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Οι στόχοι της εν λόγω Πράξης είναι:

1. Η ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης των νηπίων Ρομά,
2. Η παραμονή και η συστηματική φοίτηση των παιδιών στο σχολείο με σκοπό την πρόοδό τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση και

3. Η επανένταξη στο εκπαιδευτικό σύστημα όσων έχουν εγκαταλείψει το σχολείο.

Επιπρόσθετα, φαίνεται ότι το Υπουργείο δε στέκεται αδρανές, αλλά με την Υπουργική Απόφαση Φ1/63691/Δ1/2017 - ΦΕΚ 1403/Β/25-4-2017, ορίζει αναγκαία την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ. Στόχος είναι η συμμετοχική - ενεργητική και αποτελεσματική εκπαίδευση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας (Ρομά, Αλλοδαπών, Παλιννοστούντων, Προσφύγων, Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων κτλ.), ώστε στη συνέχεια αυτοί να ενταχθούν στο ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η λειτουργία τους είναι παρόμοια με αυτή των τάξεων υποδοχής.

Σημαντική επίσης θεωρείται η κίνηση του Υπουργείου Παιδείας να διορίσει σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κοινωνικούς λειτουργούς (ΠΕ30) και ψυχολόγους (ΠΕ23). Προϋπόθεση, ωστόσο, για την τοποθέτησή τους στα σχολεία είναι η ύπαρξη τμημάτων ΖΕΠ. Εντός των καθηκόντων τους και σύμφωνα με την Εφημερίδα της Κυβερνήσεως Τεύχος Β' 3032/04.09.2017, οι κοινωνικοί λειτουργοί αναλαμβάνουν ρόλο διαμεσολαβητή μεταξύ σχολείου και οικογένειας με στόχο τη διαμόρφωση θετικής στάσης για το σχολικό θεσμό. Τέλος, οι ψυχολόγοι φροντίζουν συμβουλευτικά, υποστηρικτικά και θεραπευτικά μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς ενισχύοντας την προαγωγή προσωπικών και ομαδικών θετικών στάσεων και συμπεριφορών, προτείνοντας λειτουργικές διεξόδους αντιμετώπισης των αρνητικών στάσεων και συμπεριφορών (ΥΠΕΠΘ, 2017).

Οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις προωθούν την ατομικότητα και το ξεχωριστό χαρακτήρα κάθε παιδιού, επιθυμώντας την προβολή των δεξιοτήτων που διαθέτει κάθε παιδί, συμβάλλοντας παράλληλα στην ένταξή του στο σχολικό περιβάλλον, καθώς και στην αποδοχή του από το σύνολο της σχολικής κοινότητας (Σωτηρίου, 2013: 40).

Το Παιδαγωγικό Τμήμα του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και πιο συγκεκριμένα η ομάδα σχεδιασμού και υλοποίησης εκπαιδευτικών παρεμβάσεων δημιούργησε ένα διδακτικό υλικό απευθυνόμενο στην ομάδα των Τσιγγάνων. Το πρόγραμμα ονομαζόταν «ΓΕΝΕΣΙΣ» και αφορούσε τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε τάξεις υποδοχής των Τσιγγάνων. Απευθυνόταν τόσο σε παιδιά σχολικής ηλικίας όσο και σε μεγαλύτερα παιδιά που δεν είχαν παρακολουθήσει μαθήματα στο σχολείο ή το είχαν εγκαταλείψει πρόωρα ή δεν είχαν

τακτική φοίτηση σε αυτό. Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η απόκτηση και η ενίσχυση της ελληνικής γλώσσας που είναι απαραίτητη για την ισότιμη συμμετοχή στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την ομαλή εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των Ρομά μαθητών/τριών. Η «ΓΕΝΕΣΙΣ» άρχισε να χρησιμοποιείται σε συνεργασία με το ΥΠΕΠΘ τη σχολική χρονιά 1993-1994 σε Ρομά μαθητές/τριες στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης και στην περιοχή των Σοφάδων της Καρδίτσας (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 52-53).

2.3.2 Άλλες παρεμβάσεις από φορείς εκτός του Υπουργείου Παιδείας

Από τις αρχές του 1980, ο δάσκαλος Α. Νικολαΐδης ασχολήθηκε ιδιαίτερα με την εκπαίδευση των Τσιγγάνων και κατάφερε να εκπονήσει μία μέθοδο αλφαριθμητισμού των παιδιών με τίτλο «ΓΟΡΓΟΝΑ». Τέλος, αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι πολλές κυβερνητικές και μη κυβερνητικές οργανώσεις (π.χ. «ΣΩΣΤΕ ΤΑ ΠΑΙΔΙΑ», «ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ») υλοποιούν την περίοδο αυτή εκπαιδευτικές δράσεις με στόχο την προώθηση της ένταξης των τσιγγανοπαίδων στο σχολείο (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 53).

Τη χρονική περίοδο 1996-2006, μια άλλη αξιοσημείωτη δραστηριότητα, ανεξάρτητη από το Υπουργείο Παιδείας λαμβάνει χώρα σε συνοικισμούς Ρομά στη Θεσσαλονίκη, παρέχοντας υπηρεσίες κυρίως υποστήριξης και διευκόλυνσης της φοίτησης των παιδιών. Κάτι ανάλογο συνέβαινε και στο Δήμο Αγίας Βαρβάρας στην Αθήνα (Μαυρομάτης 2008: 213). Σε αυτή την πρωτοβουλία συνέβαλαν οι εθελοντές από το δίκτυο Drom, που φρόντιζαν ώστε οι μικροί Ρομά να βρίσκονται στο σχολείο στην ώρα τους, κατάλληλα ενδεδυμένοι, με τετράδια και μολύβια και έχοντας φάει πρωινό (Μαυρομάτης, 2008: 223).

Στο σημείο αυτό αξίζει να ειπωθεί πως το Δίκτυο Drom για τα κοινωνικά Δικαιώματα των Ρομά ιδρύθηκε το 1995 και πρόκειται για μη κυβερνητική οργάνωση που λειτουργεί σε αποκλειστικά εθελοντική βάση, για την παρακολούθηση, υπεράσπιση και προώθηση των δικαιωμάτων των Ρομά. Με άξονα τα παραπάνω, το DROM εστιάζει κυρίως το ενδιαφέρον και τη λειτουργία του σε τρεις κατευθύνσεις: 1) ακτιβιστική δράση στους καταυλισμούς με εκπαιδευτικά και άλλα προγράμματα, 2) παρακολούθηση των παραβιάσεων των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Ρομά και 3) αναπτυξιακές προτάσεις (DROM, χ.χ.).

Φαίνεται, παράλληλα, πως στη Θράκη βρίσκεται σε εξέλιξη ένα άλλο πρόγραμμα που αφορά στην εκπαίδευση των μουσουλμάνων παιδιών Ρομά. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα που

ξεκίνησε το καλοκαίρι του 2004 με πρωτοβουλία του Υπουργείου Εξωτερικών, αφορά και στους τρεις νομούς της Θράκης και στοχεύει στην ανύψωση του μορφωτικού επιπέδου των συγκεκριμένων παιδιών, τη βελτίωση της ελληνομάθειας και την απόκτηση δεξιοτήτων για την κοινωνική τους ένταξη. Ωστόσο, δεν παύει να αποτελεί μια άτυπη εκπαιδευτική παρέμβαση καθιστώντας την εν λόγω διαδικασία αντικείμενο κριτικής και αμφισβήτησης (Μαυρομάτης, 2008: 213-214).

Στη συνέχεια, από τον Απρίλη του 2012 έως και τον Μάρτιο του 2013 πραγματοποιείται στα πλαίσια του προγράμματος Διά Βίου Μάθησης (Lifelong Learning Programme), το πρόγραμμα ROM-UP! Η χρηματοδότηση γίνεται από την Ευρωπαϊκή επιτροπή και το πρόγραμμα αποτελείται από ένα εταιρικό σχήμα 8 ευρωπαϊών συνεργατών. Κύριος στόχος του προγράμματος ROM-UP είναι να δημιουργηθεί ένα Διεθνές Δίκτυο Ρομά που θα στοχεύει στη βελτίωση της γνώσης για τις επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες που έχουν ήδη επιστημονικά αποδειχτεί ότι είναι αποτελεσματικές για την προώθηση της κοινωνικής ενσωμάτωσης των παιδιών των Ρομά και όλων των μαθητών γενικά, σε σχέση με την επιδίωξη μιας επιτυχημένης εκπαιδευτικής πορείας (Σωτηρίου, 2013: 41).

Το πρόγραμμα ROM-UP! φιλοδοξεί να συμβάλει στην επίτευξη των βασικών στόχων που εκφράζονται στο Πλαίσιο της ΕΕ για τις Εθνικές Στρατηγικές Ενσωμάτωσης των Ρομά έως το 2020, προσφέροντας σαφή, λεπτομερή και συγκεκριμένα επιτυχή εκπαιδευτικά μέτρα στον τομέα εκπαίδευσης για να μεταφερθούν και να εφαρμοστούν σε διαφορετικά Ευρωπαϊκά πλαίσια. Χαρακτηρίζεται από καινοτόμα στοιχεία, όπως το δίκτυο Ρομά, η άμεση συμμετοχή των Ρομά στις φάσεις του προγράμματος κλπ. (Rom-up, χ.χ.).

Στις μέρες μας και σύμφωνα με το «Πλαίσιο Εθνικής Στρατηγικής για τους Ρομά» που έχει εξαγγείλει το Υπουργείο Εργασίας και Κοινωνικής Ασφάλισης το 2011, η Ελλάδα οφείλει να ακολουθήσει μια νέα στρατηγική σε 4 βασικούς άξονες, την εκπαίδευση, την απασχόληση, την κατοικία και την υγεία (Τριανταφύλλου, Ιατρόπουλος, Αντωνάκης & Καρτσιδήμα, 2012: 33).

Το κύριο μέλημα του ελληνικού προγράμματος, αναφορικά με την εκπαίδευση είναι η ένταξη των παιδιών Ρομά στη σχολική πραγματικότητα με στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και τη διάχυση της εκπαίδευσής τους σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, με

αποτέλεσμα την αύξηση του επιπέδου του κοινωνικού, πολιτιστικού και λειτουργικού εγγραμματισμού τους (Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικής Ασφάλισης, 2011: 15)

Ειδικότερα, για τον άξονα δραστηριοποίησης της εκπαίδευσης θέτονται οι παρακάτω στόχοι:

1. Η διασφάλιση της φοίτησης και η καταπολέμηση της σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά,
2. Η σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης και η μείωση της σχολικής αποτυχίας,
3. Η καταπολέμηση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων των τοπικών κοινωνιών, καθώς και της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας,
4. Η αύξηση του επιπέδου του κοινωνικού, πολιτιστικού και λειτουργικού εγγραμματισμού των Ρομά και ένταξή τους στο κοινωνικό πλαίσιο,
5. Η ενδυνάμωση της σχέσης των οικογενειών Ρομά με το σχολείο και η προβολή των θετικών επιδράσεων της εκπαίδευσης στη ζωή των Ρομά. (Υπουργείο Εργασίας & Κοινωνικής Ασφάλισης, 2011: 16).

Προτείνεται, επομένως, η λήψη μέτρων σε κατηγορίες παρεμβάσεων, οι οποίες ενδεικτικά, αφορούν στις σχολικές υποδομές, την προσχολική εκπαίδευση, την υποχρεωτική εκπαίδευση, την κοινωνική ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά, τους εκπαιδευτικούς, την εκπαίδευση των ενηλίκων, τη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, την ευαισθητοποίηση των τοπικών φορέων (Τριανταφύλλου κ.ά., 2012: 34-36).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 : Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΔΡΟΣΕΡΟΥ ΞΑΝΘΗΣ

3.1 Οι Μουσουλμάνοι της Θράκης

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο, να γίνει, μια εκτενής αναφορά στο δείγμα της έρευνας μας. Πέραν των άλλων ιδιαιτεροτήτων τους οι Ρομά στη Θράκη αποτελούν την τρίτη πληθυσμιακά ομάδα που αποτελεί τη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Σύμφωνα με τη Συνθήκη της Λωζάνης, που υπογράφηκε το 1923, τόσο το ελληνικό όσο και το τουρκικό κράτος αποδέχονται για πρώτη φορά επίσημα την ύπαρξη μειονοτήτων στην επικράτειά τους και στο εξής, μέχρι

και σήμερα, αναγνωρίζουν αποκλειστικά τις μειονότητες που συνδέονται με αυτή τη Συνθήκη (Τρουμπέτα, 2001:31).

Η μουσουλμανική μειονότητα είναι η μόνη αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα και από την αρχή της συγκρότησης της (1920) μέχρι και σήμερα αποτελεί μήλον της έριδος μεταξύ τουρκικού και ελληνικού εθνικισμού, με τον καθένα να προσπαθεί να την προσεταιριστεί και να την ελέγξει (Μαυρομάτης, 2005: 73). Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης αναγνωρίζεται ως η μοναδική μειονότητα η οποία αποτελείται από τρεις εθνοτικές ομάδες: τους Τούρκους ή Τουρκόφωνους (Τουρκογενείς), τους Πομάκους και τους Ρομά. Η Συνθήκη της Λωζάνης έθεσε κάτω από το ίδιο θεσμικό σχήμα τις συγκεκριμένες πληθυσμιακές ομάδες, οι οποίες αρχικά μάλλον δεν είχαν άλλον κοινό τόπο, εκτός από τη μουσουλμανική πίστη (Τρουμπέτα, 2001: 34).

Το νομικό καθεστώς που διέπει σήμερα τη μειονοτική εκπαίδευση έχει τη βάση του στις διατάξεις διεθνών πολυμερών συμβάσεων που δεσμεύουν την Ελλάδα, στα συμβατικά κείμενα σχετικά με τις μειονότητες στην Ελλάδα (π.χ. τη Συνθήκη της Λωζάνης —κυρίως άρθρα 40 και 41 όπου προβλέπεται η δυνατότητα ύπαρξης και ιδιωτικής και δημόσιας μειονοτικής εκπαίδευσης, καθώς και η υποχρέωση του κράτους να χρηματοδοτεί τη μειονοτική εκπαίδευση— και το ελληνοτουρκικό Μορφωτικό Πρωτόκολλο του 1968) και στο εσωτερικό νομοθετικό πλαίσιο (στο Σύνταγμα και όλους τους σχετικούς νόμους) (Μαυρομάτης, 2005: 75). Σε όλα τα μειονοτικά σχολεία της Θράκης εφαρμόζεται ένα σύστημα δίγλωσσης εκπαίδευσης το οποίο χρησιμοποιεί σε ισότιμη σχεδόν βάση, όσον αφορά το χρόνο διδασκαλίας, τα ελληνικά και τα τουρκικά (Μαυρομάτης, 2005: 77). Στα ελληνικά διδάσκονται η ιστορία, η μελέτη του περιβάλλοντος, η γεωγραφία και η ελληνική γλώσσα, ενώ στα τουρκικά τα θρησκευτικά, η φυσική, η χημεία, η ωδική και η τουρκική γλώσσα (Τσιτσελίκης, 2007: 25-26). Υπάρχουν, ωστόσο, και μουσουλμάνοι/ες μαθητές/τριες που ακολουθούν, προσαρμοσμένα, το τυπικό ελληνικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα (μη παρακολούθηση των Θρησκευτικών) στα δημόσια δημοτικά σχολεία της πόλης (Πέτρου, 2016: 50).

Στο Ν. Ξάνθης, στα πλαίσια του οποίου έλαβε χώρα η έρευνά μας, συναντά κανείς τόσο χριστιανούς Ρομά (π.χ. στα Κιμμέρια Ξάνθης), όσο και μουσουλμάνους Ρομά οι οποίοι και ανήκουν στη Μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης. Οι συγκεκριμένοι κατοικούν εντός των συνόρων της πρωτεύουσας του Ν. Ξάνθης στους παρακάτω τρεις οικισμούς:

1. το Πούρναλικ (Pournalík), το οποίο βρίσκεται στη δυτική είσοδο της πόλης (ερχόμενοι από την Καβάλα) και είναι ο μόνος οικισμός που κατοικείται και από μέλη της πλειονότητας,
2. ο Γκασχανές (Gashane), ο οποίος βρίσκεται κοντά στις σιδηροδρομικές γραμμές, όπως επίσης και
3. ο οικισμός του Δροσερού, ο οποίος συνορεύει με τον Γκασχανέ, χωρίς όμως να έχουν κάποιες σχέσεις οι κάτοικοι μεταξύ τους. Τόσο στον Γκασχανέ όσο και στο Δροσερό οι κάτοικοι είναι, κατά το μεγαλύτερο ποσοστό τους, μουσουλμάνοι Ρομά (Πέτρου, 2016: 49).

Οι κάτοικοι των συγκεκριμένων οικισμών δε θεωρούνται μόνο από την ελληνική πλειονοτική κοινωνία ως Ρομά, αλλά αποκαλούνται έτσι και από τους μειονοτικούς Τούρκους, «Çingene» (Τρουμπέτα, 2001:166).

3.2 Η περίπτωση του Δροσερού Ξάνθης

Το Δροσερό αποτελεί τη μεγαλύτερη εγκατάσταση μουσουλμάνων Ρομά του Ν. Ξάνθης και σύμφωνα με τον Ζεγκίνη, ιδρύθηκε από Ρομά που ζούσαν στο Εύλαλο Ξάνθης, στην Κομοτηνή, στο Διδυμότειχο και ενδεχομένως στη Φιλιπούπολη (Ζεγκίνης, 1994: 54-55). Βρίσκεται μόλις 2 χλμ. μακριά από το κέντρο της πόλης και οριοθετείται από τις σιδηροδρομικές γραμμές της πόλης και τον ποταμό Κόσυνθο. Το 1950, ξεκινά η ιστορία του οικισμού, ενώ μέχρι το 1985 οι κάτοικοι ζούσαν σε παράγκες από αλουμίνιο ή τέντες από νάilon (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011). Τα τελευταία χρόνια οι Δροσερίτες κατοικούν σε σπίτια, τα οποία βρίσκονται εκτός σχεδίου πόλεως (Πέτρου, 2016: 50).

3.2.1 Πολιτισμικά στοιχεία των κατοίκων του οικισμού του Δροσερού

3.2.1.1 Πληθυσμός και εσωτερικός κοινωνικός διαχωρισμός των κατοίκων

Σύμφωνα με την έρευνα των Αδαμαντίδου και Χαζάπη (2011), ο πραγματικός αριθμός των κατοίκων του οικισμού δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί, καθώς πολλοί από τους κατοίκους δεν είναι εγγεγραμμένοι στα δημοτολόγια και πολλά παιδιά παραμένουν αδήλωτα μέχρι τη ενηλικίωσή τους. Ωστόσο, στην καταγραφή του 2007, σε σύνολο 452 νοικοκυριών, καταμετρήθηκαν 2.447 Δροσερίτες.

Όσον αφορά στο διαχωρισμό των Δροσεριτών σε φατρίες, η Τρουμπέτα ισχυρίζεται την ύπαρξη λειτουργικών αρχών οργάνωσης των μελών της εκάστοτε φατρίας, με βάση μιας κοινής τοπικής προέλευσης ή μιας επαγγελματικής ειδίκευσης. Έτσι, λοιπόν, στο Δροσερό συναντά κανείς ομάδες πρώην (ημι-)νομάδων που φέρουν ονομασίες όπως *Arnavut(a)*, που σημαίνει Αλβανός, *Balkançi*, δηλαδή κάποιος από τα Βαλκάνια, *Gübreçi*, που προέρχεται από τη λέξη *gübre* (=λίπασμα, κόπρος), *Peshewer*, που σημαίνει τεχνίτης και τέλος, *Tirpançi*, που προέρχεται από τη λέξη *tirpan* και υποδηλώνει κάποιον που εργάζεται ως θεριστής ή κατασκευαστής τρυπανιών (Τρουμπέτα, 2001: 167).

Ο Ζεγκίνης ισχυρίζεται την ύπαρξη πέντε ρατσών ή φατριών εντός του Δροσερού, οι οποίες είναι ο ακόλουθες:

1. η ράτσα των Τσιρμπαντζή, οι οποίοι έχουν δεχτεί επιδράσεις του τουρκισμού, μιλώντας περισσότερο την τουρκική και λιγότερο τη μητρική τους γλώσσα,
2. η ράτσα των Μπαλκαντζή, τα μέλη της οποίας τρέφουν ιδιαίτερα φιλικά αισθήματα για τους Πομάκους, καθώς πιστεύουν πως οι πρόγονοί τους ήταν εγκατεστημένοι στα ορεινά της Θράκης, συνυπάρχοντας με τους Πομάκους. Υπάρχει μια παράδοση, σύμφωνα με την οποία, οι Μπαλκαντζή θεωρούνταν οι πρώτοι ρομικοί πληθυσμοί των Ινδιών που ακολούθησαν τους στρατιώτες του Μ. Αλεξάνδρου. Επιπλέον, θεωρείται πως είναι η πρώτη ομάδα των Ρομά που εγκαταστάθηκε στον ελλαδικό χώρο,
3. η ράτσα των Πεσεβέρ, μολονότι έχουν δεχτεί έντονες επιδράσεις του τουρκισμού, δε δέχονται ότι έχουν κοινή καταγωγή με τους Τσιρμπαντζή,
4. η ράτσα των Αρναβούτα, τα μέλη της οποίας θεωρούνται οι πιο γνήσιοι Ρομά,
5. η ράτσα των Γκιουμπρετζή, τα μέλη της οποίας αποτελούν την πιο υποβαθμισμένη φατρία του Δροσερού και γενικότερου των Ρομά της Θράκης. Είναι εγκατεστημένοι σε ομώνυμο μαχαλά του Δροσερού, ο οποίος βρίσκεται στο τέλος του οικισμού και συχνά μετατρέπεται σε σκουπιδότοπο (Ζεγκίνης, 1994: 54-55. Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011: 40-41).

Οι Αδαμαντίδου και Χαζάπη (2011: 42), στην παραπάνω παράθεση των φυλών προσθέτουν τους Σεπετζή, οι οποίοι κατοικούν σε συγκεκριμένη γειτονιά, συνεχίζοντας να ζουν από την κατασκευή καλάθων και είναι γνωστοί στην ευρύτερη κοινωνία της Ξάνθης ως «καλαθάδες».

Με αυτόν τον τρόπο επιβεβαιώνεται η εσωτερική κοινωνική διαστρωμάτωση των κατοίκων του Δροσερού και η ύπαρξη νοερών συνόρων σε οικιστικά τετράγωνα διαφορετικού κοινωνικού κύρους (Τρουμπέτα, 2001: 169).

3.2.1.2 Εργασιακή απασχόληση των κατοίκων του Δροσερού.

Σύμφωνα με τα στοιχεία της έρευνας των Αδαμαντίδου και Χαζάπη (2011: 134-137), φαίνεται πως μικρό ποσοστό του κατοίκου του Δροσερού εργάζεται. Συνήθως πρόκειται για απασχόληση σε χειρωνακτικές εργασίες ως εργάτες γης (καλλιέργειες βαμβακιού, σπαραγγιών, καπνού, καλαμποκιού κ.ά., κάτω από άκρως δυσμενείς συνθήκες), σε εργοστάσια/βιοτεχνίες, ως οικοδόμοι, σιδεράδες, τεχνίτες και ως ανειδίκευτοι εργάτες. Μερικοί εργάζονται ως μικροπωλητές πουλώντας παιχνίδια, λουλούδια, μπαλόνια, άλλοι ως μουσικοί και κάποιοι ως καλαθοπλέκτες. Ελάχιστο ποσοστό εργάζεται σε δημόσιες υπηρεσίες και ένα πολύ μεγάλο ποσοστό δηλώνει άνεργοι, νοικοκυρές, συνταξιούχοι, επαίτες.

Ιδιαίτερη κοινωνική θέση κατέχουν οι Δροσερίτες ναυτικοί και οι οικογένειές τους, οι οποίοι φαίνεται πως με το εισόδημά τους θεμελίωσαν τη σταθερότητα της κοινότητας. Πρέπει να αναφερθεί, επίσης, πως οι μικροεπιχειρηματίες του Δροσερού (ιδιοκτήτες καφενείων, μπακάλικων, γυράδικων, παντοπωλείων και κρεοπωλείων) αποτελούν την ανώτερη κοινωνική τάξη, καθώς έχουν σταθερό εισόδημα εξασφαλίζοντας μια καλή οικονομική κατάσταση στην οικογένειά τους (Πέτρου, 2016: 53).

Σύμφωνα με την Τρουμπέτα (2001: 172-175), η εργασιακή απασχόληση των Ρομά μελών της Μουσουλμανικής μειονότητας χαρακτηρίζεται περιστασιακή, ασυνεχής, με έλλειψη υποτυπώδους ασφάλειας και κοινωνικής προστασίας και ιδιαίτερα κακοπληρωμένη. Τα πιο συνηθισμένα επαγγέλματα αυτής της κοινωνικής ομάδας είναι η σιδηρουργία και η καλαθοπλεκτική, ενώ πωλούν τα προϊόντα της εργασίας τους στον πλειονοτικό πληθυσμό. Πάντως, σε γενικές γραμμές, η οικονομική δραστηριότητα των μειονοτικών υπολείπεται αυτής των πλειονοτικών (Μαυρομάτης, 2005: 72).

Οι συχνές μετακινήσεις και το εποχικό εμπόριο (εμπόριο λουλουδιών, μπαλονιών σε αστικά κέντρα και νησιά της χώρας) αποτελούν μέρος της ζωής των Δροσεριτών. Ωστόσο, σήμερα, μεγάλο ποσοστό ανδρών και ολόκληρων οικογενειών στο Δροσερό μεταναστεύει σε χώρες της

Ευρωπαϊκής Ένωσης (κυρίως Γερμανία) για εργασιακή απασχόληση. Εκεί εργάζονται συνήθως σε εργοστάσια και επωφελούνται των διαφόρων επιδομάτων και της κατοικίας που τους χορηγεί το εκάστοτε ευρωπαϊκό κράτος (Πέτρου, 2016: 53).

3.2.1.3 Η θρησκεία των κατοίκων του Δροσερού

Στην πλειοψηφία τους οι κάτοικοι του Δροσερού δηλώνουν μουσουλμάνοι και έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν απρόσκοπτα τα θρησκευτικά τους καθήκοντα στα τεμένη που υπάρχουν στην πόλη της Ξάνθης (Μαυρομάτης, 2005: 73). Ωστόσο, ο Ζεγκίνης (1994) κάνει λόγο για «μουσουλμανοφάνεια», μιας και είναι ελάχιστοι όσοι δεν πίνουν αλκοόλ, προσεύχονται καθημερινά ή ζουν όπως ορίζει το Κοράνι. Κατά τη διάρκεια του Ορθόδοξου Χριστιανικού Πάσχα, οι Δροσερίτες ψήνουν αρνιά στις αυλές τους, φτιάχνουν τσουρέκια και βάφουν κόκκινα αβγά. Τα Χριστούγεννα λένε τα κάλαντα στην πόλη της Ξάνθης, ενώ το Δεκαπενταύγουστο προσκυνούν την εικόνα της Παναγίας. Συχνά ονοματίζουν τα παιδιά τους Ντίνο ή Ντίνα, από το νησί της Τήνου (Ντίνος για τους Δροσερίτες), το οποίο και επισκέπτονται σχεδόν κάθε χρόνο για να προσκυνήσουν (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011: 47-52).

3.2.2 Η εκπαίδευση και τα σχολεία του Δροσερού

Φαίνεται πως οι κάτοικοι του Δροσερού έχουν την ικανότητα να μιλούν τρεις γλώσσες τη ρομανί, την τουρκική και την ελληνική, χωρίς αυτό να σημαίνει πως τις χρησιμοποιούν σωστά. Η τουρκική γλώσσα χρησιμοποιείται κυρίως εντός των συνόρων του οικισμού και στο κέντρο της πόλης της Ξάνθης, συναναστρεφόμενοι μουσουλμάνους μειονοτικούς κατοίκους. Η επαφή τους με την ελληνική γλώσσα, από την άλλη, ξεκινά με την εγγραφή τους στο σχολείο και βελτιώνεται σε μεγαλύτερη ηλικία κατά τη συναναστροφή τους με την πλειονότητα (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011: 45).

Το 1994, ύστερα από παρότρυνση και πολλές προσπάθειες ενός δασκάλου, του Μανόλη Βασιλάκη, ιδρύθηκε το 15ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης. Με την πάροδο του χρόνου και καθώς αυξάνονταν ο πληθυσμός του Δροσερού καθώς επίσης και οι μαθητές/τριες, ιδρύθηκε το δεύτερο συστεγαζόμενο σχολείο στο Δροσερό, το 20^ο Δημοτικό Σχολείο Ξάνθης, το οποίο λειτούργησε για πρώτη φορά το σχολικό έτος 2006-2007 (Αδαμαντίδου, Χαζάπη, 2011).

Παρά τις κτιριακές δυσκολίες (η αυλή έχει συρρικνωθεί από τις προκάτ νέες αίθουσες που προστίθενται), η συλλειτουργία των δύο σχολείων διεξάγεται ομαλά. Τόσο οι διευθύντριες των σχολείων όσο και ο μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών λειτουργούν σε μια ενιαία σχολική μονάδα. Εδώ και πολλά χρόνια υπάρχει το ζήτημα της κατασκευής καινούριου σχολείου, σε υπάρχον οικόπεδο στην είσοδο του οικισμού, με σκοπό την αποσυμφόρηση της αυλής από τα εκατοντάδες παιδιά σε καθημερινή βάση. Να σημειωθεί, επίσης, πως τα σχολεία δεν έχουν χαρακτηριστεί μειονοτικά, παρά το γεγονός πως όλοι οι μαθητές/τριες είναι μουσουλμάνοι/ες και ως εκ τούτου ακολουθείται η ροή του τυπικού ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς τη διδασκαλία των Θρησκευτικών (Πέτρου, 2016: 54-55).

Παρ' όλα αυτά, πρέπει να αναφερθεί το γεγονός ότι τα σχολεία βρίσκονται εντός του οικισμού του Δροσερού, αποκομμένα από την πόλη της Ξάνθης, ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο την «γκετοποίηση» του οικισμού και τον υφιστάμενο κοινωνικό αποκλεισμό των κατοίκων της.

3.2.2.1 Η εκπαιδευτική κατάσταση στα σχολεία του Δροσερού

Το μαθητικό δυναμικό του 15^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης για το σχολικό έτος 2006-2007, ήταν 208 εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες και το αντίστοιχο μαθητικό δυναμικό του 20^{ου} Δημοτικού Σχολείου Ξάνθης ήταν 160 εγγεγραμμένοι μαθητές/τριες (Αδαμαντίδου & Χαζάπη, 2011: 178). Σύμφωνα με την Πέτρου (2016: 55), το σχολικό έτος 2014-2015, οι εγγεγραμμένοι/ες μαθητές/τριες ανήλθαν στους/στις 312 για το μεν 15^ο Δ.Σ, για το δε 20^ο Δ.Σ στους/στις 317. Σύμφωνα με το αρχείο των δύο σχολείων, το σχολικό έτος 2015-2016, το 15^ο Δ.Σ Ξάνθης υπήρχαν 331 εγγεγραμμένοι/ες μαθητές/τριες και στο 20^ο Δ.Σ 272. Το σχολικό έτος 2017-2018, οι εγγεγραμμένοι/ες μαθητές/τριες ανήλθαν στους 359 για το μεν 15^ο Δ.Σ και 284 για το 20^ο. Παρατηρείται, επομένως, μια αυξητική τάση στις εγγραφές των παιδιών Ρομά στο σχολείο.

Ωστόσο, το ποσοστό της σχολικής διαρροής παραμένει υψηλό και ανέρχεται στο 25% και για τα δύο σχολεία. Μπορεί να αναφερθεί, ενδεικτικά πως για το έτος 2015-2016, οι φοιτούντες μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης στο 15^ο Δ.Σ Ξάνθης ήταν 37 και απολύθηκαν οι 28, και οι φοιτούντες μαθητές της ΣΤ' τάξης στο 20^ο Δ.Σ Ξάνθης ήταν 35 και απολύθηκαν 26.

Στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής κατάστασης που επικρατεί στο Δροσερό, αξιοσημείωτο θεωρείται το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Για πολλά χρόνια, σημαντικός αριθμός μαθητών/τριών εγκατέλειπαν το σχολείο μετά τις γιορτές των Χριστουγέννων (εφόσον καταβαλλόταν το επίδομα στις οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και από τη στιγμή που τα παιδιά τους φοιτούσαν την προηγούμενη χρονιά έχοντας λίγες απουσίες), ενώ την άνοιξη και το καλοκαίρι το φαινόμενο της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου γινόταν ακόμα πιο εμφανές και έντονο. Εξάλλου, οι αριθμοί των μαθητών/τριών που αναφέρθηκαν παραπάνω, καταδεικνύουν το έντονο πρόβλημα της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και της σχολικής διαρροής, καθώς υφίσταται μεγάλη μείωση των μαθητών/τριών όσο προχωρούν στις τάξεις του δημοτικού, με το πρόβλημα να είναι εντονότερο στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού (από τις σημειώσεις πεδίου).

Σύμφωνα με πρόσφατη έρευνα στο Δροσερό για τη σχολική διαρροή των μαθητών/τριών, αποδεικνύεται ότι η φτώχεια, ο κοινωνικός αποκλεισμός, η ανεργία, το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων του Δροσερού (λειτουργικά αναλφάβητοι) επηρεάζουν καταλυτικά τη στάση των οικογενειών απέναντι στο σχολείο και τη σχολική φοίτηση των παιδιών. Επίσης, οι γονείς διατηρούν χαμηλές προσδοκίες ιδιαίτερα για τα κορίτσια της οικογένειας, επιθυμώντας περισσότερο το γάμο τους σε μικρή ηλικία, παρά την υποχρεωτική σχολική τους φοίτηση. Σημαντικό μερίδιο ευθύνης στην κακή σχέση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού με το σχολείο έχουν, επιπρόσθετα, οι επιθετικές συμπεριφορές των παιδιών τόσο εντός του σχολείου όσο και έξω από αυτό. Ωστόσο, ελπιδοφόρο μήνυμα αποτελεί η επιθυμία των γονέων για τα παιδιά τους να αλλάξουν νοοτροπία να εξασφαλίσουν τα τυπικά προσόντα μέσα από την τακτική σχολική φοίτηση (Πέτρου, 2016: 89).

3.2.2.2 Εκπαιδευτικές πολιτικές για τα σχολεία του Δροσερού

Από τη στιγμή που το 15^ο Δ.Σ Ξανθής και το 20^ο Δ.Σ Ξάνθης αποτελούν σχολεία Ρομά μαθητών/τριών, ακολουθούν όλες τις προαναφερόμενες εκπαιδευτικές πολιτικές, που έχουν να κάνουν με την ευαίσθητη κοινωνική ομάδα των Ρομά.

Όμως, με βάση τα παραπάνω στοιχεία που αφορούν στην εκπαιδευτική κατάσταση στα σχολεία του Δροσερού, κρίνεται απαραίτητη η θέσπιση, ίσως, ειδικών μέτρων και πολιτικών με σκοπό την ομαλή λειτουργία των δύο σχολείων. Σκοπός επίσης, αυτών των εκπαιδευτικών πολιτικών

θα μπορούσε να είναι η εξάλειψη/ μείωση του φαινομένου της σχολικής διαρροής και η σταδιακή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά του Δροσερού.

Μια από τις εκπαιδευτικές πολιτικές που φαίνεται να είχε θετική επιρροή στα παιδιά Ρομά του Δροσερού, φαίνεται να είναι η αύξηση της μοριοδότησης των σχολείων. Τα εν λόγω σχολεία, σήμερα, μοριοδοτούνται με 5 μόρια (Ε) (ενώ τα δημοτικά σχολεία εντός της πόλης της Ξάνθης έχουν 1 μόριο), κάτι που αποτελεί δέλεαρ για τους εκπαιδευτικούς. Έτσι λοιπόν, πολλοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν την πολύχρονη τοποθέτησή τους στα εν λόγω σχολεία, με σκοπό τη συλλογή μορίων και τη μελλοντική τους μετάθεση σε μέρος της επιθυμίας τους. Αντιθέτως, παλαιότερα, πολλοί εκπαιδευτικοί (αναπληρωτές κυρίως) τοποθετούνταν στα σχολεία του Δροσερού και μετά από κάποιο διάστημα ζητούσαν βελτίωση θέσης, λόγω των δυσμενών συνθηκών που είχαν να αντιμετωπίσουν.

Ωστόσο, αυτή η πολύχρονη παραμονή πολλών εκπαιδευτικών στα δημοτικά σχολεία του Δροσερού, φαίνεται πως ευνόησε ιδιαίτερα την τακτική φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά, καθώς με αυτόν τον τρόπο αναπτύχθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών/τριών-γονέων. Οι μαθητές/τριες νιώθουν ασφάλεια και αγάπη για τους/τις δασκάλους/ες τους, κάτι που τους/τις «κρατά» στο σχολείο.

Το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες του Δροσερού διδάσκονται τα τυπικά σχολικά βιβλία, αποτελεί, ίσως, μειονέκτημα στην περαιτέρω εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς πρόκειται για παιδιά Ρομά που δεν έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα και δυσκολεύονται αρκετά στην ανάγνωση, στη γραφή και στην κατανόηση τους. Προτείνεται, επομένως, η θέσπιση εκπαιδευτικής πολιτικής που θα ορίζει συγκεκριμένο διδακτικό υλικό για διδασκαλία στα εν λόγω σχολεία, λαμβάνοντας υπόψη, όλες τις παραμέτρους και τα προβλήματα των συγκεκριμένων μαθητών/τριών. Ωστόσο, σήμερα, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς των συγκεκριμένων σχολείων, με τη σύμφωνη γνώμη της σχολικής συμβούλου, να ακολουθούν ένα πιο ευέλικτο πρόγραμμα, χρησιμοποιώντας τόσο τα κοινά σχολικά εγχειρίδια όσο και διδακτικό υλικό προσαρμοσμένο στις ανάγκες του εκάστοτε μαθητικού δυναμικού.

Τέλος, ουσιαστικό θέμα ανεύρεσης λύσης μέσω κάποιας εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί το κτιριακό πρόβλημα των σχολείων. Εδώ και πολλά χρόνια, συζητείται η μεταφορά του 20^{ου} Δ.Σ. Ξάνθης σε γειτονικό οικόπεδο, εντός των ορίων του οικισμού. Κάτι τέτοιο θα διευκόλυne το

σύνολο της εκπαιδευτικής διαδικασίας καθώς θα επιτυγχανόταν η αποσυμφόρηση των μαθητών/τριων τόσο από τις μικρές προκάτ αίθουσες όσο και από τη «συρρικνωμένη αυλή», όπου κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων αποτελεί τόπο έξαρσης επιθετικών συμπεριφορών. Ωστόσο, ακόμα και σήμερα, οι τοπικοί και κρατικοί φορείς, στέκονται τροχοπέδη στην διεκπεραίωση του συγκεκριμένου προβλήματος και στην καλύτερη και ευνοϊκότερη λειτουργία των σχολείων, με σκοπό την τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών/τριών και άρα την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ένταξη.

3.2.2.3 Εκπαιδευτικές παρεμβάσεις για τα σχολεία του Δροσερού

Πρέπει να αναφερθεί πως σχεδόν όλα τα χρόνια από την ίδρυση του πρώτου σχολείου, οι μαθητές/τριες έχουν την ευκαιρία να παρακολουθούν πλήθος ενισχυτικών προγραμμάτων, οργανωμένα από το Υπουργείο Παιδείας και το Υπουργείο Εξωτερικών, με σκοπό την ενίσχυση της ελληνομάθειας και της ένταξης των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τη χρονιά 2006-07, στα δημοτικά σχολεία του Δροσερού συλλειτουργούσαν το «Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων» και το «Πρόγραμμα ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο». Τα σχολικά έτη 2008-2010, με παρότρυνση της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ξάνθης και με τη βοήθεια του τότε σχολικού συμβούλου, κ. Πατσούρα, έγιναν μαθήματα ενισχυτικής φύσης στους/στις μαθητές/τριες. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούσαν διδακτικό υλικό ειδικό που παράχθηκε στα πλαίσια των προγραμμάτων «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων».

Εξαιτίας της ιδιαίτερης ταυτότητας των συγκεκριμένων μαθητών/τριών, μουσουλμανόπαιδες Ρομά μαθητές/τριες, κρίθηκε απαραίτητη η έναρξη της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη». Το συγκεκριμένο Πρόγραμμα χρηματοδοτείται από το Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο και Εθνικούς Πόρους και την ευθύνη επί της πολιτικής και του περιεχομένου του έργου έχει το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Από το 2010-2016, οι μικροί/ές Ρομά έχουν τη δυνατότητα να παρακολουθούν μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και ενίσχυσης της ελληνομάθειας, μέσα από διάφορα προγράμματα project, θεατρικά, χρήση Η/Υ κ.ά στο ΚΕΣΠΕΜ ΔΡΟΣΕΡΟΥ. Το ΚΕΣΠΕΜ άλλες χρονιές λειτουργούσε σε ενοικιαζόμενο οίκημα εντός του οικισμού και

κάποιες χρονιές σε σχολικές αίθουσες. Τα μαθήματα γίνονταν το μεσημέρι και η συνεισφορά τους στην εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητών/τριών που φοιτούσαν σε αυτά, ήταν μεγάλη, καθώς είχαν ως στόχο την ενίσχυση των γνώσεων των παιδιών στην ελληνική γλώσσα, τη βελτίωση της αυτοεικόνας τους και την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων.

Εντός των σχολείων, οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι πολλές και έχουν ως σκοπό την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, την τακτική φοίτηση των μαθητών/τριών, την ανάπτυξη του αισθήματος της ασφάλειας απέναντι στο σχολείο. Παλαιότερα, με βάση την εμπειρία της ερευνήτριας στα εν λόγω σχολεία, υπήρχαν διορισμένες, για τουλάχιστον δύο χρόνια, μία κοινωνικοί λειτουργός και μία ψυχολόγος που βοηθούσαν τους κατοίκους του οικισμού αλλά και τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Αποτελούσαν το συνδετικό κρίκο των εκπαιδευτικών με την οικογένεια και πολύ συχνά φρόντιζαν για την τακτική φοίτηση των μαθητών/τριών στο σχολείο.

Παράλληλα, εδώ και αρκετά χρόνια οι διευθυντές/τριες των σχολείων προσπαθούσαν επανειλημμένα να καταφέρουν την ίδρυση τμημάτων ΖΕΠ και την ύπαρξη σε μόνιμη βάση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία. Ωστόσο, τη φετινή σχολική χρονιά, ξεκίνησε η λειτουργία δύο τμημάτων ΖΕΠ (ένα για κάθε δημοτικό σχολείο) και ο διορισμός κοινωνικών λειτουργών, οι οποίες έχουν αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή οικογένειας-σχολείου, φροντίζοντας τόσο για την τακτική φοίτηση των παιδιών όσο και για άλλα θέματα των κατοίκων (κλείσιμο ραντεβού σε νοσοκομεία/ ιατροκοινωνικό κέντρο για εμβολιασμό μαθητών/τριών κλπ) που αφορούν τους/τις μαθητές/τριες.

Δεν πρέπει να παραλειφθεί το γεγονός ότι για αρκετά σχολικά έτη το ίδρυμα ΝΙΑΡΧΟΣ προμήθευε τους/τις μαθητές/τριες Ρομά με καθημερινό υγιεινό πρωινό, κάτι που συνέβαλε αισθητά στην αύξηση των φοιτούντων μαθητών/τριών σε καθημερινή βάση. Επιπλέον, έγιναν δωρεές ηλεκτρονικών υπολογιστών στα δημοτικά σχολεία από το εν λόγω ίδρυμα, κάτι που βοήθησε στη δημιουργία αίθουσας υπολογιστών, κοινή και για τα δύο δημοτικά σχολεία, διευκόλυνε και έκανε πιο ενδιαφέρουσα και θελκτική την εκπαιδευτική διαδικασία.

Τη σκυτάλη του ιδρύματος ΝΙΑΡΧΟΣ έχει αναλάβει το Υπουργείο Παιδείας με τη θέσπιση του Προγράμματος «ΣΧΟΛΙΚΑ ΓΕΥΜΑΤΑ». Έτσι, τα παιδιά του Δροσερού, τη σχολική χρονιά που διανύουμε, προμηθεύονται μεσημεριανό φαγητό. Το Πρόγραμμα στοχεύει αφενός στην

αντιμετώπιση όσο είναι δυνατόν των αναγκών σίτισης των μαθητών που ανήκουν σε ευάλωτες ομάδες πληθυσμού και αφετέρου στην υποστήριξη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και στην αποτροπή φαινόμενων σχολικής διαρροής.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων, κάθε σχολική χρονιά, συμμετέχουν σε διάφορα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Μουσικής, Θεατρικής Παιδείας με αποτέλεσμα οι μαθητές/τριες να έρχονται σε επαφή και να μαθαίνουν την ελληνική γλώσσα πιο ευχάριστα. Παράλληλα, γνωρίζουν παιδιά της ηλικίας τους που φοιτούν σε σχολεία της πόλης της Ξάνθης, τα οποία επιβραβεύουν την εκάστοτε προσπάθειά τους και έτσι εξαλείφεται το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού και δημιουργούνται σωστές βάσεις για την περαιτέρω κοινωνική ένταξη των παιδιών Ρομά του Δροσερού.

Τέλος, η συμμετοχή της ερευνήτριας και άλλων εκπαιδευτικών του σχολείου και των μαθητικών δυναμικών των τάξεων τους στο πιλοτικό πρόγραμμα ROLEMODELS που υλοποιείται από το ΙΚΥ ως Εθνική Μονάδα του Προγράμματος ERASMUS+ για τη σχολική χρονιά 2017-2018, αποτελεί ουσιαστική και ελπιδοφόρα παρέμβαση. Σύμφωνα με τον Robert Merton, που πρωτοεισήγαγε τον όρο «role model», πρόκειται για ένα πρόσωπο του οποίου η συμπεριφορά, το παράδειγμα ή η επιτυχία του αποτελεί πρότυπο για μίμηση. Το εν λόγω πρόγραμμα, λοιπόν, στοχεύει στην πρόληψη της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης μέσα από τη χρήση θετικών προτύπων με άτομα προερχόμενα από το περιβάλλον των μαθητών, ώστε να αποτελέσουν έμπνευση για τους/τις μαθητές/τριες. Διεξάγεται τη δεδομένη στιγμή, επομένως δεν είναι εύκολο να γίνει λόγος για τυχόν αποτελέσματα. Ωστόσο, η θετική ανταπόκριση και το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών στις μέχρι τώρα δράσεις του προγράμματος αποτελεί ελπιδοφόρο μήνυμα.

B' ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Η ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται στους/στις μαθητές/τριες Ρομά του Δροσερού Ξάνθης. Πιο συγκεκριμένα, ως προς τη στοχοθεσία της η έρευνα επιχειρεί να διερευνήσει σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί είναι γνώστες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Ρομά του Δροσερού και κατά πόσο αυτές οι πολιτικές έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία του οικισμού. Επιπλέον, η έρευνα προσπαθεί να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών πολιτικών που έχουν εφαρμοστεί μέχρι σήμερα. Τέλος, αναζητά τις προτάσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού.

Αναφορικά με τους στόχους αυτούς αναδεικνύονται τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποια είναι τα βασικά προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού;
- Σε τι βαθμό είναι γνώστες/στριες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του Δροσερού και ποιες είναι οι απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των Ρομά;
- Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς διευκόλυναν το έργο τους και ποιες οι απόψεις τους για τις προτάσεις μέτρων του Υπ.Παιδείας Κ. Γαβρόγλου για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά;
- Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες και ποιες προτάσεις κάνουν οι ίδιοι/ες που θα είχαν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά;

4.2 Ερευνητική προσέγγιση

Στο προηγούμενο κεφάλαιο μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης συζητήθηκαν κρίσιμα ζητήματα για την παρούσα μελέτη, όπως η προέλευση των Ρομά, η γλώσσα τους, κοινωνικά, οικονομικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά, το πλαίσιο της εκπαίδευσής τους, καθώς και η εκπαιδευτική νομοθεσία για τους/τις Ρομά στην Ελλάδα και στο Δροσερό συγκεκριμένα. Ο/η αναγνώστης/στρια μπορεί να κατανοήσει τα γεγονότα που περιγράφονται στην έρευνα, όταν αυτά τοποθετούνται σε ένα ευρύτερο εκπαιδευτικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο (Morisson, 2012). Τα ζητήματα αυτά απαιτούν μια ανάλυση πέρα από απλή περιγραφή. Σύμφωνα με τον Bryman (2012: 387) «δεν μπορούμε να καταλάβουμε τη συμπεριφορά των μελών μιας κοινωνικής ομάδας, χωρίς να λάβουμε υπόψη τους όρους του περιβάλλοντος μέσα στο οποίο λειτουργούν. Με αυτόν τον τρόπο, η συμπεριφορά που μπορεί να φαίνεται περίεργη ή παράλογη μπορεί να έχει νόημα όταν αντιλαμβανόμαστε το ιδιαίτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα». Το πλαίσιο δεν είναι κάτι που πρέπει να παραμεληθεί, αντιθέτως αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι του ολιστικού χαρακτήρα της ποιοτικής έρευνας, παρέχοντας στην ερευνητική διαδικασία ένα εργαλείο μέσω του οποίου μπορεί να προκύψει νόημα και ερμηνευτικά αποτελέσματα (Stephens, 2009).

Η προσέγγιση που υιοθετεί η κάθε έρευνα καθορίζεται από τις ανάγκες της έρευνας αυτής. Το βασικό ζητούμενο για τους ερευνητές είναι να επιλέξουν μια προσέγγιση που απευθύνει με τον καλύτερο τρόπο τα ερευνητικά ερωτήματα (Morrisson, 2012). Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να αναδείξει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική που απευθύνεται στους/στις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού. Εστιάζει περισσότερο στις λέξεις παρά στους αριθμούς (Bryman, 2008). Σύμφωνα με τον Bryman (1988: 61) «το πιο θεμελιώδες χαρακτηριστικό της ποιοτικής έρευνας είναι η ρητή δέσμευσή της να βλέπει γεγονότα, κανόνες δράσης, αξίες κ.λπ. από την οπτική γωνία των ανθρώπων που μελετώνται». Για τον λόγο αυτό στην παρούσα μελέτη υιοθετείται μια ποιοτική προσέγγιση, καθώς επιχειρεί να περιγράψει και να αναλύσει κοινωνικά φαινόμενα από την οπτική γωνία των ίδιων των εμπλεκομένων (Bryman 1988). Ο Bryman (1988: 66) υποστηρίζει ότι « [οι ποιοτικοί ερευνητές/τριες] τείνουν να ευνοούν μια ερευνητική στρατηγική που είναι σχετικά ανοιχτή και μη δομημένη, αντί για μία που έχει αποφασίσει εκ των προτέρων ακριβώς τι πρέπει να διερευνηθεί και πώς πρέπει να

γίνει». Αυτή η άποψη συνεπάγεται ότι η θεωρία προκύπτει από την έρευνα. Για τους σκοπούς αυτής της μελέτης, η θεωρία και τα δεδομένα βρίσκονται σε συνεχή διάλογο.

Ο Coleman (2012: 251) υποστηρίζει ότι οι ερευνητές των οποίων ο σκοπός περιλαμβάνει το πώς τα άτομα σκέφτονται και αντιλαμβάνονται λαμβάνουν μια ερμηνευτική προσέγγιση. Η έρευνα αυτή επιχειρεί να διερευνήσει σε βάθος τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιδιώκει να εξηγήσει τη δική τους «πραγματικότητα» για την εκπαιδευτική πολιτική που απευθύνεται στους/στις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού, όπως την αντιλαμβάνονται οι ίδιοι/ες, ως δομή του ανθρώπινου νου και όχι ως πραγματικότητα «έξω εκεί» ανεξάρτητα από τους ανθρώπους (Bassegy, 1999). Η πρόκληση για την ερμηνευτική προσέγγιση είναι να εξηγήσει τα νοήματα που τα ίδια τα υποκείμενα αποδίδουν στα γεγονότα και στα φαινόμενα, από τη δική τους οπτική γωνία (Morrison, 2012).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

5.1. Η περίπτωση των σχολείων του Δροσερού

Για τους σκοπούς της έρευνας αυτής, πραγματοποιήθηκε μία μελέτη περίπτωσης. «Οι μελέτες περίπτωσης έχουν ως αντικείμενο ένα ή περισσότερα παραδείγματα κοινωνικών οντοτήτων όπως κοινότητες, κοινωνικές ομάδες, οργανώσεις, γεγονότα, ιστορίες ζωής, οικογένειες, επαγγελματικές ομάδες, ρόλοι ή σχέσεις που μελετώνται με τη χρήση διαφορετικών τεχνικών συλλογής δεδομένων» (Παπαδόπουλος, 2006: 232). Στην προκειμένη περίπτωση, αντικείμενο της περιπτώσιολογικής έρευνας είναι τα σχολεία του οικισμού του Δροσερού Ξάνθης.

«Η μελέτη περίπτωσης είναι μια μορφή εμπειρικής διερεύνησης που μελετά ένα σύγχρονο φαινόμενο μέσα στο πλαίσιο της πραγματικής ζωής, όταν τα όρια ανάμεσα στο φαινόμενο και στο πλαίσιο του δεν είναι ευδιάκριτα και με την οποία γίνεται χρήση διαφορετικών πηγών δεδομένων» (Yin, 1984: 23). Η μοναδικότητα της περίπτωσης επιτρέπει στον/στην ερευνητή/τρια να εισχωρήσει εις βάθος μελετώντας την περίπτωση στο φυσικό της πλαίσιο (Bassegy, 1999). Ως μια μελέτη περίπτωσης για την εκπαίδευση στοχεύει στον εμπλουτισμό των ιδεών και των συζητήσεων σχετικά με την εξέλιξη της εκπαιδευτικής θεωρίας μέσα από τη συστηματική και αναστοχαστική τεκμηρίωση των δεδομένων (Stenhouse, 1985: 50 στο

Bassegy, 1999). Με βάση αυτό, η συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης θα μπορούσε να αποτελέσει ένα βήμα προς την εκπαιδευτική παρέμβαση. Σύμφωνα με τους Adelman, Kemmis και Jenkins (1980: 60) «οι μελέτες περίπτωσης είναι ένα βήμα προς τη δράση. Ξεκινούν σε ένα περιβάλλον δράσης και συμβάλλουν σε αυτό». Εξετάζοντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο δράσης τους, η έρευνα επιχειρεί να ερμηνεύσει τους παράγοντες που διαμόρφωσαν τις απόψεις αυτές και να συμβάλλει στο ερευνητικό τοπίο σχετικά με τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που απευθύνονται σε Ρομά μαθητές/τριες.

Η εστίαση στα σχολεία του οικισμού του Δροσερού μπορεί να αποτελέσει ενδεικτικό παράδειγμα για την εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με τους/τις Ρομά μαθητές/τριες στα ελληνικά συμφραζόμενα. Η μελέτη περίπτωσης δεν αποτελεί απλώς μια μεθοδολογία, αλλά συνιστά μια ολοκληρωμένη στρατηγική έρευνας. «Παρά το ότι στις μελέτες περίπτωσης ενδυναμώνεται η υποκειμενική διάσταση η οποία εισάγεται μέσα από τη σχετική ελευθερία που απολαμβάνει ο ερευνητής και από τη μειωμένη ελεγχσιμότητα του σχεδιασμού της έρευνας, δεν μπορεί να θεωρήσει κανείς ότι η περιπτώσιολογική έρευνα ως στρατηγική έρευνας είναι μη έγκυρη» (Παπαδόπουλος, 2006: 240). Μια βασική στρατηγική για την επίλυση των προβλημάτων εγκυρότητας είναι ο πολλαπλός τριγωνισμός (*triangulation*), δηλαδή η πολλαπλή προσέγγιση σε επίπεδο μεθόδων, δεδομένων, ερευνητή ή θεωρίας. Στην παρούσα έρευνα μικρής κλίμακας ο τριγωνισμός εφαρμόζεται στο επίπεδο των διαφορετικών παραδειγμάτων. Για τους σκοπούς της, συμμετείχαν εκπαιδευτικοί με διαφορετικά επίπεδα εμπλοκής σε διάφορες παρεμβάσεις στο εκπαιδευτικό τοπίο του Δροσερού: α. εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση σε θέματα πολυπολιτισμικότητας ή/και συμμετοχή σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και προγράμματα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, β. εκπαιδευτικοί χωρίς εξειδίκευση ή συμμετοχή στα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή στα προγράμματα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων, που όμως γνώριζαν την ύπαρξή τους καθώς μαθητές/τριές τους τα παρακολουθούσαν, γ. εκπαιδευτικοί χωρίς κάποια εξειδίκευση ή γνώση των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας ή των προγραμμάτων εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων.

Ο στόχος μου είναι να δημιουργήσω μια εντατική εξέταση της μεμονωμένης περίπτωσης που ερευνήθηκε, προκειμένου να ακολουθήσει ένας διάλογος με τη θεωρητική ανάλυση. Αυτή η

στρατηγική, συνδέεται με τον επαγωγικό χαρακτήρα της σχέσης μεταξύ θεωρίας και έρευνας, η οποία στηρίζει τη μεθοδολογία της έρευνάς μου (Bryman, 2008).

5.2. Οι ημι-δομημένες συνεντεύξεις

Για τους σκοπούς της ποιοτικής αυτής έρευνας, διεξήχθησαν ημι-δομημένες συνεντεύξεις. Η ποιοτική έρευνα έχει απαξιωθεί για έλλειψη αντικειμενικότητας και επιστημονικότητας, λόγω του ανθρώπινου παράγοντα που εμπλέκεται στη διαδικασία των συνεντεύξεων (Kvale, 1996). Παρά τον υποκειμενικό χαρακτήρα που η μέθοδος αυτή εμπεριέχει, αποτελεί ένα εργαλείο για εις βάθος κατανόηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών. «Η επιλογή της μεθόδου της συνέντευξης αιτιολογείται από τη στιγμή που το ερευνητικό ερώτημα εξυπηρετείται διεξοδικότερα μέσα από την άντληση πληροφοριών σε βάθος μέσω συγκεκριμένων πηγών πληροφόρησης» (Χωριανόπουλος, 2006: 163). Η ημι-δομημένη συνέντευξη με τον ανοιχτό της χαρακτήρα επιτρέπει στους/στις ερωτώμενους/ες να περιγράψουν τις δικές τους εμπειρίες και να αναδείξουν τα ζητήματα που οι ίδιοι/ες θεωρούν σημαντικά. Οι Marshall και Rossman (1989: 82) περιγράφουν αυτούς τους τύπους συνεντεύξεων «περισσότερο ως συζήτηση παρά σαν τυπική δομημένη, συνέντευξη». Αυτός ο τύπος μεθοδολογίας είναι από τους πιο κοινούς μεταξύ των ερευνητών/τριών που υιοθετούν μια ερμηνευτική προσέγγιση (Coleman, 2012).

Σύμφωνα με τα παραπάνω, ο οδηγός των συνεντεύξεων (βλ. Παράρτημα) είχε περισσότερο τη μορφή μιας λίστας με τα βασικά θέματα που επιθυμούσα να καλύψω και τα οποία είχαν διαμορφωθεί μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο βασικός κορμός ερωτήσεων είχε ανοιχτό χαρακτήρα ενώ ακολουθούσαν ερωτήσεις πιο διεξοδικές για να εμβαθύνουν στις απαντήσεις των ερωτώμενων. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν: «Ποια νομίζετε πως είναι τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά;». Μια τέτοια ερώτηση επιτρέπει στα άτομα που συμμετέχουν στην έρευνα να συζητήσουν τα ζητήματα εκείνα που οι ίδιοι/ες εντοπίζουν μέσα από την καθημερινή τους πρακτική. Λόγω της ευελιξίας που επιτρέπει η ημι-δομημένη συνέντευξη, σε ένα βαθμό η πορεία της προσαρμοζόταν στις απαντήσεις που έδιναν οι ερωτώμενοι/ες (Robson, 2010).

Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν δια ζώσης επιτρέποντας έτσι μια επιπλέον παρατήρηση στοιχείων της γλώσσας του σώματος και άλλες οπτικές ενδείξεις (Coleman,

2012). Σύμφωνα με τον Coleman (2012: 254), «εάν το ζευγάρι [ερευνητή/τριας και ερωτώμενου/ης] είναι κοντά σε ηλικία, σε εξωτερική εμφάνιση και σε φύλο, μπορεί να ενθαρρύνει και να βελτιώσει την ποιότητα της συνέντευξης». Στην περίπτωση της έρευνας αυτής, η οικειότητα δεν ήταν δύσκολο να αποκτηθεί, καθώς οι ερωτώμενοι/ες ήταν όλοι/ες συνάδελφοι/ισσες με την ερευνήτρια και κλήθηκαν να εμβαθύνουν σε θέματα της κοινής τους εμπειρίας και καθημερινής πρακτικής. Φυσικά, σε ένα πλαίσιο αναστοχασμού, αναγνωρίζω ότι δεν άντλησα από όλες τις συνεντεύξεις εξίσου πλούσιο υλικό, γεγονός που ενδεχομένως να συνδέεται με τον βαθμό εγγύτητας που ένιωθαν οι ερωτώμενοι/ες με την ερευνήτρια. Όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στους χώρους εργασίας των εκπαιδευτικών, στις σχολικές αίθουσες ή στο γραφείο των εκπαιδευτικών. Η επιλογή των χώρων έγινε με κοινή συναίνεση.

Στο σύνολο πραγματοποιήθηκαν 23 συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς στα σχολεία του Δροσερού. Οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν τόσο μέσα από σκόπιμη δειγματοληψία όσο και με βάση το διαθέσιμο δείγμα (availability sample) (Ιωσηφίδης, 2008. Robson, 2010). Στη πρώτη περίπτωση, της σκόπιμης δειγματοληψίας, οι εκπαιδευτικοί επιλέχθηκαν με βάση την εμπειρία τους. Απευθύνθηκα στους/στις πιο έμπειρους/ες εκπαιδευτικούς του κλάδου των δασκάλων με πολυετή εμπειρία, που είχαν μεγαλύτερη εξοικείωση με το πλαίσιο του Δροσερού, καθώς και τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε βάθος χρόνου. Είναι εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων με διάφορους βαθμούς εξειδίκευσης μέσω μεταπτυχιακών σπουδών, επιμορφώσεων, σεμιναρίων σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαφορετικούς βαθμούς εμπλοκής σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά πέρα του σχολείου. Κάτι τέτοιο δεν ήταν εξίσου εφικτό για εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων, οι οποίοι/ες συνήθως απασχολούνται με συμβάσεις ορισμένου χρόνου, ως αναπληρωτές/τριες εκπαιδευτικοί, γεγονός το οποίο δεν επιτρέπει την παραμονή τους στην ίδια σχολική μονάδα για συνεχή σχολικά έτη. Έτσι, στη δεύτερη περίπτωση η δειγματοληψία έγινε με βάση το διαθέσιμο δείγμα. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2018, επιτρέποντας ακόμα και στους/στις εκπαιδευτικούς που εργάζονταν για πρώτη σχολική χρονιά στο σχολείο να ανατρέξουν σε εμπειρίες κάποιων μηνών προκειμένου να συζητήσουν και να εμβαθύνουν σε ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής για τους Ρομά μαθητές/τριες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Η ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΩΝ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

6.1 Ποιοτική ανάλυση περιεχομένου

Το σύνολο των δεδομένων προσφέρει στον/στην ερευνήτρια σημαντικά νοήματα στην πορεία της ανάλυσης (Stephens 2009). Για την ανάλυση των δεδομένων στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου. Αρχικά, με το πέρας κάθε συνέντευξης τηρήθηκε ένα φύλλο σύνοψης συνεδρίας, όπως το περιγράφουν οι Huberman και Miles (1998). Αυτό αποτελούσε μια σύνοψη των βασικών δεδομένων που είχαν ληφθεί από τη συνέντευξη (ποιος/α συμμετείχε, σύνδεση με τα ερευνητικά ερωτήματα, νέα θέματα που θίχτηκαν κ.λπ.). Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε η μετατροπή του υλικού σε κείμενο. Το κείμενο μελετήθηκε πολλές φορές ώστε να υπάρξει μια εικόνα των βασικών ζητημάτων που προκύπτουν. Ακολούθησε η διαδικασία της κωδικοποίησης των δεδομένων με παράλληλη σύγκριση. Οι Huberman και Miles (1998) διακρίνουν δύο επίπεδα κωδικοποίησης. Στο πρώτο αποδίδονται ετικέτες σε ομάδες λέξεων. Στο δεύτερο επίπεδο, οι αρχικοί κωδικοί ομαδοποιούνται και προκύπτουν πιο γενικά θέματα ή πρότυπα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, στην πρώτη κωδικοποίηση χρησιμοποιήθηκε ένα σύνολο από λέξεις-κλειδιά (π.χ. ενισχυτική διδασκαλία, κοινωνικοί λειτουργοί, σχολική διαρροή κ.λπ.) για την τμηματοποίηση των δεδομένων. Αποδόθηκαν ονόματα σε ομάδες αποκρίσεων που φαίνεται να μοιάζουν μεταξύ τους (Robinson, 2010). Με μια απλή καταμέτρηση των επιμέρους δεδομένων σε κάθε ομάδα, διακρίνονται τα ζητήματα που απασχολούν περισσότερο τα υποκείμενα της έρευνας. Οι πρωτογενείς αυτοί κωδικοί μετασχηματίστηκαν σε θεματικές περιοχές (π.χ. εκπαιδευτική πολιτική, κοινωνικό κεφάλαιο, κ.λπ.), στο δεύτερο επίπεδο κωδικοποίησης.

Για καθεμία από τις συνεντεύξεις δημιουργήθηκε μια περίληψη η οποία περιείχε τα βασικά σημεία του λόγου του/της ερευνώμενου/ης. Το βήμα αυτό έχει ως σκοπό να μη χαθεί το γενικό πλαίσιο, λόγω της τμηματοποίησης των δεδομένων (Ιωσηφίδης, 2006: 217). Τα δεδομένα θα παρουσιαστούν με τη μορφή πινάκων και αναλύσεων που θα αναδείξουν τους συσχετισμούς των ευρημάτων με την προϋπάρχουσα βιβλιογραφία και από τα οποία θα προκύψουν τα συμπεράσματα της έρευνας.

6.2 Ζητήματα ηθικής και δεοντολογίας

Είναι κρίσιμο για έναν/μία ερευνητή/τρια να εξετάσει τα ηθικά ζητήματα που συνδέονται με την έρευνά του/της. Σε αυτή την έρευνα, υπήρχαν πιθανά ευαίσθητα ζητήματα όπως ο αποκλεισμός των Ρομά μαθητών/τριών από την εκπαίδευση, η γκετοποίηση του οικισμού, κ.ά. Έπρεπε, επομένως, να φροντίσω στα πλαίσια αυτής της έρευνας να μη χρησιμοποιήσω προσβλητικό λεξιλόγιο και να διαβεβαιώσω ότι οι ερωτώμενοι/ες θα νιώθουν άνετα σε όλη τη διάρκεια της διαδικασίας. Πιστεύω πως οι ημι-δομημένες ερωτήσεις βοήθησαν προς αυτή την κατεύθυνση, καθώς έδωσαν χώρο στους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν τα ζητήματα που οι ίδιοι/ες ένιωθαν έτοιμοι/ες να θίξουν.

Πριν ξεκινήσει η διαδικασία, θέλησα να επιβεβαιώσω ότι οι ερωτώμενοι/ες κατανόησαν τους σκοπούς της έρευνας. Για τον λόγο αυτό πριν από κάθε συνέντευξη ο/η κάθε ερωτώμενος/η διάβασε τον Οδηγό Συνέντευξης (Παράρτημα), όπου μεταξύ άλλων τον/την ενημέρωνε για το θέμα της έρευνας, τους κεντρικούς άξονες της συζήτησης, καθώς και για τα βασικά ζητήματα ανωνυμίας και εχεμύθειας. Επίσης, ζητήθηκε άδεια από τους/τις εκπαιδευτικούς να ηχογραφηθούν οι συνεντεύξεις προς διευκόλυνση της ερευνήτριας στη συλλογή δεδομένων. «Οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες που πραγματοποιούν ημι-δομημένες ή μη δομημένες συνεντεύξεις θα εξασφαλίσουν ότι η συνέντευξη καταγράφεται ώστε να διατηρηθούν όλες οι αποχρώσεις των απαντήσεων και να μην χαθεί ο πλούτος των μεμονωμένων δηλώσεων» (Coleman, 2012: 252). Σε όλες τις περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δέχθηκαν να γίνει μαγνητοφώνηση της συνέντευξης.

Το βασικό ζήτημά μου, άρρηκτα συνδεδεμένο με κάθε βήμα της έρευνας, ήταν η θέση μου σε αυτό το πλαίσιο, καθώς με την εμπειρία μου ως εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης στα σχολεία του Δροσερού αποτελώ μέλος της κοινότητας των εκπαιδευτικών. Από τη μία, η θέση αυτή είναι που γεννά το ερευνητικό μου ενδιαφέρον. Από την άλλη, είναι απαραίτητος ο συνεχής αναστοχασμός, καθώς ήδη έχω δικές μου διαμορφωμένες αντιλήψεις πάνω στο ζήτημα (Bell, 2005). Σύμφωνα με τον Smith (1999 στο Stephens, 2009) σε γενικό επίπεδο, οι ερευνητές/τριες πρέπει να έχουν τρόπους να σκέφτονται κριτικά τις διαδικασίες που ακολουθούν, τις σχέσεις που αναπτύσσουν και την ποιότητα και τον πλούτο των δεδομένων και της ανάλυσής τους. Η έρευνα «εκ των έσω» πρέπει να διακατέχεται από ηθική και σεβασμό,

όπως και από αναστοχασμό και κριτική σκέψη. Πρέπει επίσης να είναι και ταπεινή, γιατί ο/η ερευνητής/τρια ανήκει στην κοινότητα ως μέλος με διαφορετικό σύνολο ρόλων και σχέσεων, κατάστασης και θέσης (Smith, 1999 στο Stephens, 2009).

Σε πολλές περιπτώσεις, κρίνω ότι η συναδελφική σχέση με τους/τις εκπαιδευτικούς έφερε πιο πλούσια δεδομένα στην έρευνα. Ένιωθαν ελεύθεροι/ες να εκφραστούν, καθώς με θεωρούν μέλος της ομάδας τους. Εξάλλου ένας/μία ερευνητής/τρια ποτέ δεν είναι μια ουδέτερη δύναμη. Είναι θεμιτό να αναγνωρίζει κάθε φορά πώς παράγοντες όπως το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, οι εργασιακές σχέσεις μεταξύ των δύο μερών επηρεάζουν τη διαδικασία και το αποτέλεσμα της έρευνας (Coleman, 2012). Αναγνωρίζω, τέλος, ότι η έρευνα παρουσιάζεται στον/στην αναγνώστη/στρια μέσα από τη δική μου οπτική. Αν και η έρευνα υπέδειξε ποια ήταν τα πιο κεντρικά ζητήματα, υπήρχε πάντα ο υποκειμενικός παράγοντας της επιλογής εστίασης σε αυτά τα θέματα που θεωρώ απαραίτητα για την κατανόηση (Stake, 1995).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: ΑΝΑΛΥΣΗ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

7.1 Ανάλυση θεματικών ενοτήτων

Το ακόλουθο κεφάλαιο επιχειρεί να εντοπίσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική απέναντι στους/στις Ρομά μαθητές/τριες και να παρουσιάσει τα βασικά ευρήματα της έρευνας. Συχνά παρατίθενται αποσπάσματα από τα λόγια των ίδιων των εκπαιδευτικών για να δώσουν έμφαση στα θέματα που τίγονται κατά την ανάλυση. Επίσης, κατανοώ πως ο τρόπος που παρουσιάζονται τα ευρήματα και η συζήτηση που ακολουθεί, σε έναν βαθμό, εμπεριέχει τη δική μου οπτική, παρά τη συνεχή προσπάθεια να επιμείνω στα ζητήματα που οι ίδιοι/ες εκπαιδευτικοί αναδεικνύουν.

Η δομή του κεφαλαίου συνδέεται ως ένα σημείο με τα ερευνητικά ερωτήματα προκειμένου να διευκολύνω την ανάγνωση. Πρώτον, παρουσιάζονται τα προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα. Ακολουθεί το δεύτερο κεφάλαιο, όπου αναδεικνύονται τα προβλήματα που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, καταγράφονται και αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά και οι αντιλήψεις τους για το

θεσμικό πλαίσιο που τη διέπει. Κατόπιν, αναλύονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των συνθηκών εκπαίδευσης των Ρομά μαθητών/τριών τους. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν σε μια αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που ρυθμίζει την εκπαίδευση των Ρομά.

7.2 Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών

Πριν προχωρήσω στην ανάλυση των ευρημάτων, θα παρουσιάσω εν συντομία τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα αυτή. Σε έναν συγκεντρωτικό πίνακα θα παραθέσω τα βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά που συνοψίζονται στην ηλικία, στο φύλο, καθώς και στην εκπαίδευση και εξειδίκευσή τους σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και ετερογένειας, στην προϋπηρεσία τους και συγκεκριμένα στην εξοικείωσή τους με το πλαίσιο του Δροσερού. Για λόγους διασφάλισης της ανωνυμίας όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί χαρακτηρίζονται από το Ε (Εκπαιδευτικός) και έναν αύξοντα αριθμό.

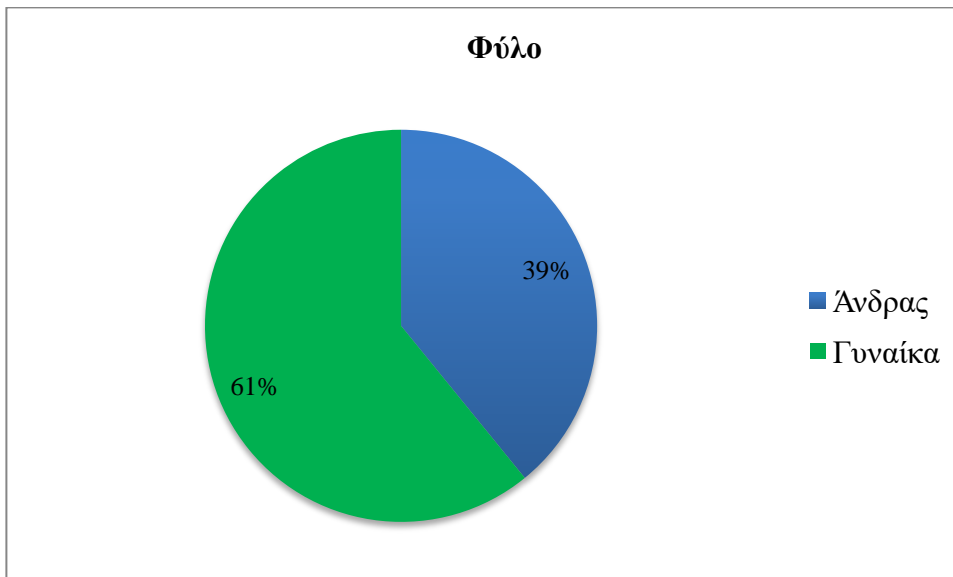
Εκπαιδευτικός	Ηλικία	Φύλο-Ανδρας (Α)/ Γυναίκα (Γ)	Μόνιμος/η (Μ) Αναπληρωτής/τρια (Α)	Ειδικότητα	Μεταπτυχιακές σπουδές ή/και σεμινάρια στην ετερογένεια/ πολυπολιτισμικότητα	Συνδικαλιστική δράση	Προϋπηρεσία (σε έτη)	Προϋπηρεσία στο Δροσερό (σε έτη)
E1	29	Γ	Α	Δασκάλα (ΠΕ70)	Όχι	Όχι	8	1
E2	49	Α	Μ	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	15	11
E3	38	Γ	Α	Γερμανικής (ΠΕ07)	Όχι	Όχι	5	1
E4	57	Α	Μ	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	11	6
E5	46	Α	Μ	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	13	10

E6	38	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	14	7
E7	37	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	11	4
E8	32	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	11	4
E9	42	Γ	M	Μουσικής (ΠΕ79)	Ναι	Ναι	15	7
E10	50	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	18	14
E11	43	A	A	Πληροφορικ ής (ΠΕ91)	Όχι	Όχι	10	1
E12	53	A	M	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	27	15
E13	50	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	28	3
E14	37	Γ	A	Νηπιαγωγός (ΠΕ60)	Ναι	Όχι	9	1
E15	49	A	M	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	20	8
E16	50	Γ	M	Φυσικής Αγωγής (ΠΕ11)	Ναι	Όχι	18	2
E17	52	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	29	7
E18	53	A	M	Αγγλικής (ΠΕ06)	Ναι	Ναι	26	8
E19	58	A	M	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	19	17

E20	39	A	M	Δάσκαλος (ΠΕ70)	Όχι	Ναι	12	10
E21	55	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Ναι	37	7
E22	34	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	12	10
E23	34	Γ	M	Δασκάλα (ΠΕ70)	Ναι	Όχι	12	10

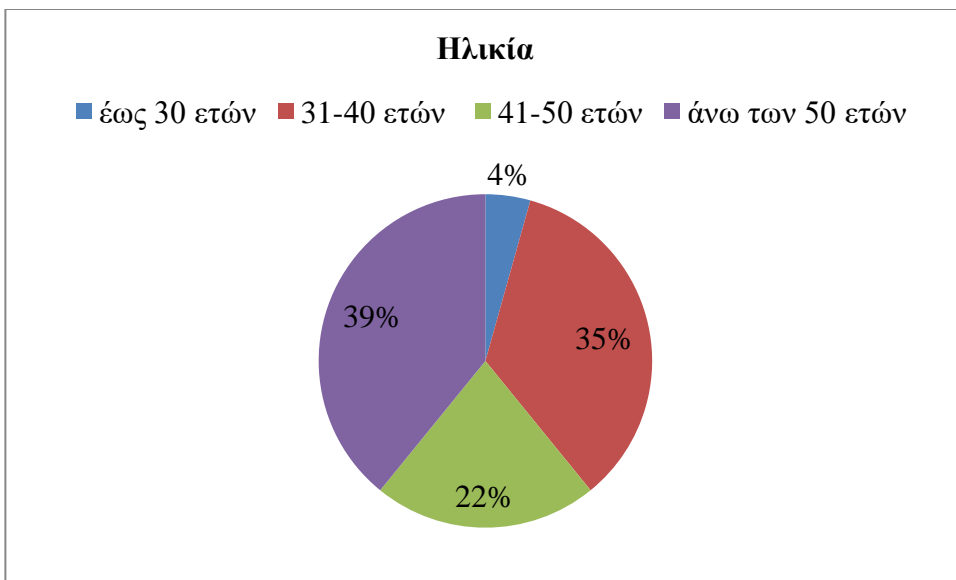
Πίνακας 1: Τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στη συνέχεια παρατίθενται μια σειρά από γραφήματα που βοηθούν να αναδειχθούν στοιχεία του προφίλ των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα που είναι ενδεχομένως ενδεικτικά των απόψεών τους.



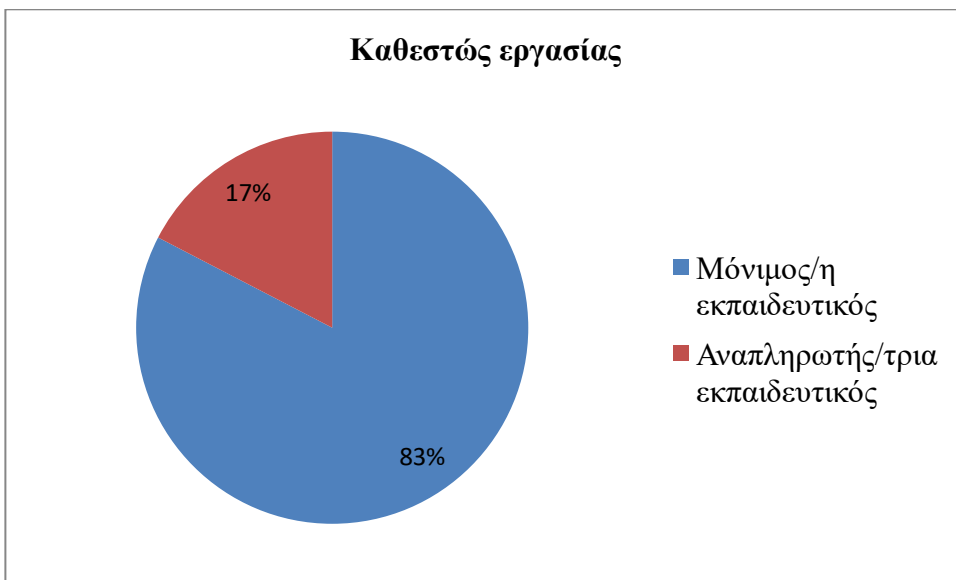
Γράφημα 1: Φύλο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων, με περισσότερες τις γυναίκες σε ποσοστό 61%, ενώ οι άνδρες συμμετέχοντες αποτελούν το 39%.



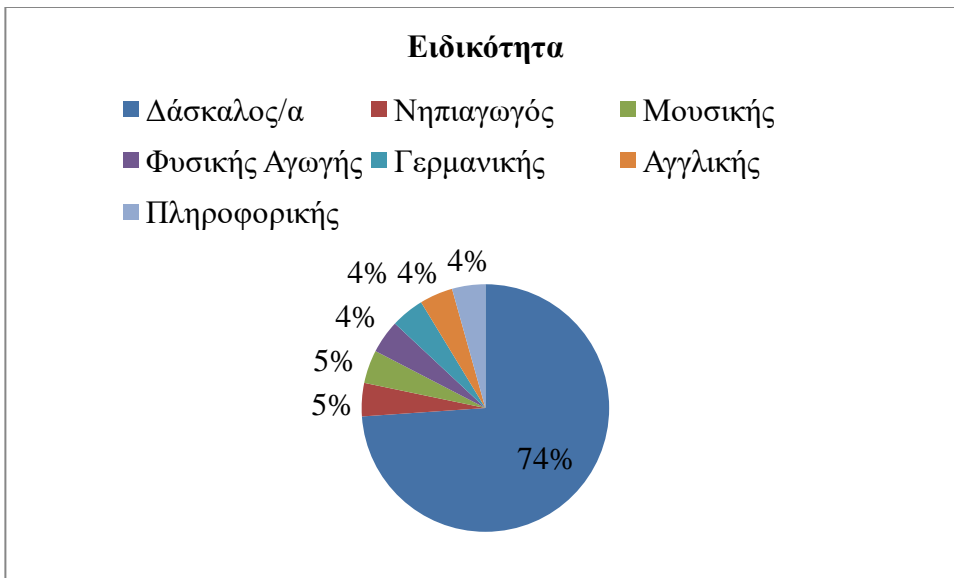
Γράφημα 2: Ηλικία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Οι ηλικίες των εκπαιδευτικών κυμαίνονται μεταξύ των 29 και 58 ετών. Μεταξύ των ηλικιών 31-40, εντοπίζεται το 35% του δείγματος, στις ηλικίες 41-50 ανήκει το 22% των εκπαιδευτικών της έρευνας, ενώ το 39% των εκπαιδευτικών είναι σε ηλικία άνω των 50 ετών.



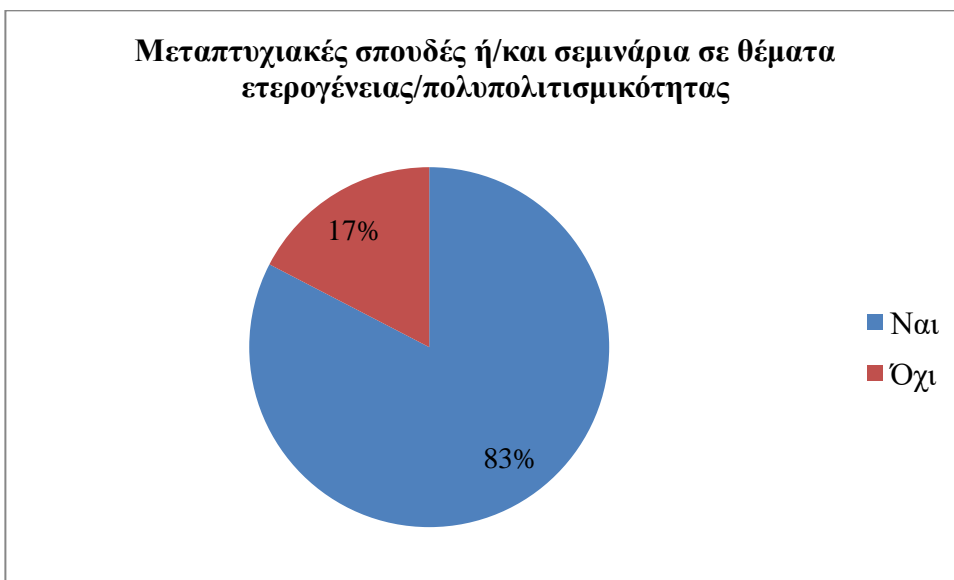
Γράφημα 3: Καθεστώς εργασίας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Αναφορικά με το καθεστώς εργασίας, υπό το οποίο απασχολούνται στα σχολεία του Δροσερού οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, το 83% είναι μόνιμοι/ες εκπαιδευτικοί, ενώ πολύ χαμηλότερο είναι το ποσοστό των αναπληρωτών/τριών εκπαιδευτικών (17%).



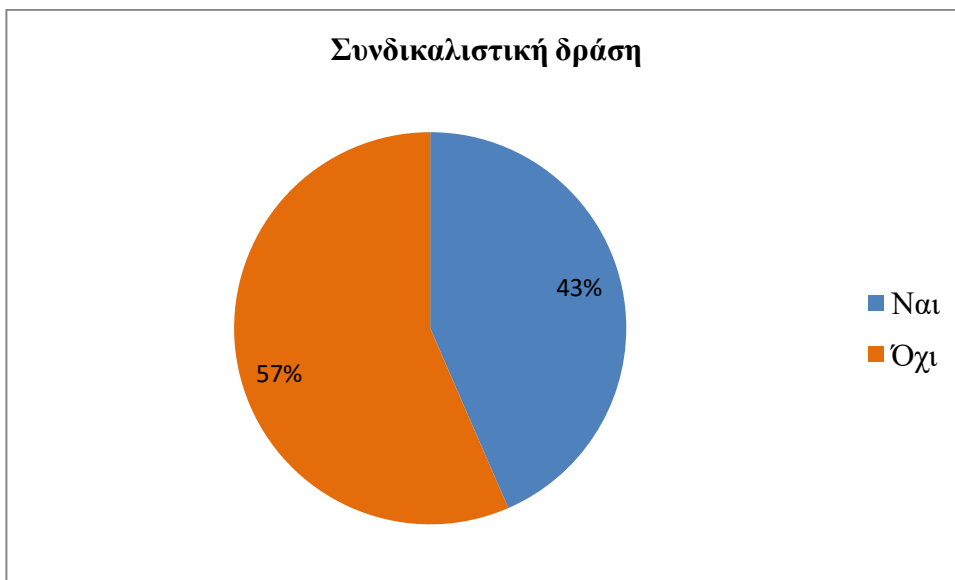
Γράφημα 4: Ειδικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό δάσκαλοι/ες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1, 16 από αυτούς/ές ήταν δάσκαλοι/ες τμημάτων του σχολείου, μία δασκάλα στην Τάξη Υποδοχής ΖΕΠ, ενώ επιπλέον συμμετείχαν μία εκπαιδευτικός Μουσικής, μία εκπαιδευτικός Προσχολικής Αγωγής, ένας εκπαιδευτικός Πληροφορικής, ένας εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, μία εκπαιδευτικός γερμανικής γλώσσας και μία εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής.



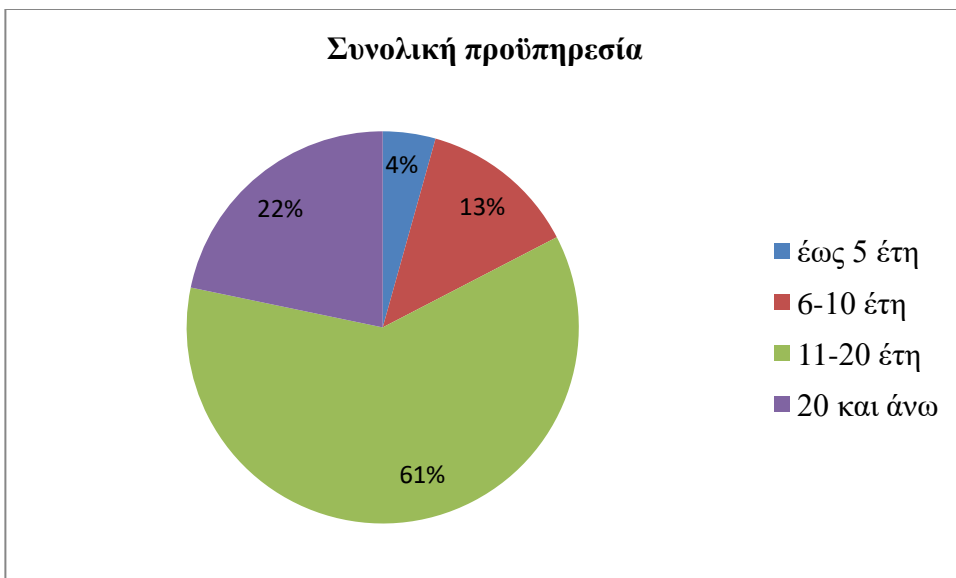
Γράφημα 5: Μεταπτυχιακές σπουδές ή/και σεμινάρια σε θέματα ετερογένειας/πολυπολιτισμικότητας των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σύμφωνα με το Γράφημα 5 το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών της έρευνας έχουν πραγματοποιήσει μεταπτυχιακές σπουδές ή/και σεμινάρια ειδίκευσης σε θέματα πολυπολιτισμικότητας ή ετερογένειας. Το 83% του δείγματος έχει εξειδίκευση σε ζητήματα πολυπολιτισμικότητας, με μεταπτυχιακούς τίτλους σπουδών στην πολυπολιτισμικότητα, σεμινάρια από τους/τις σχολικούς/ές συμβούλους, από ακαδημαϊκούς διαφόρων ελληνικών πανεπιστημίων, ημερίδες, κ.ά.



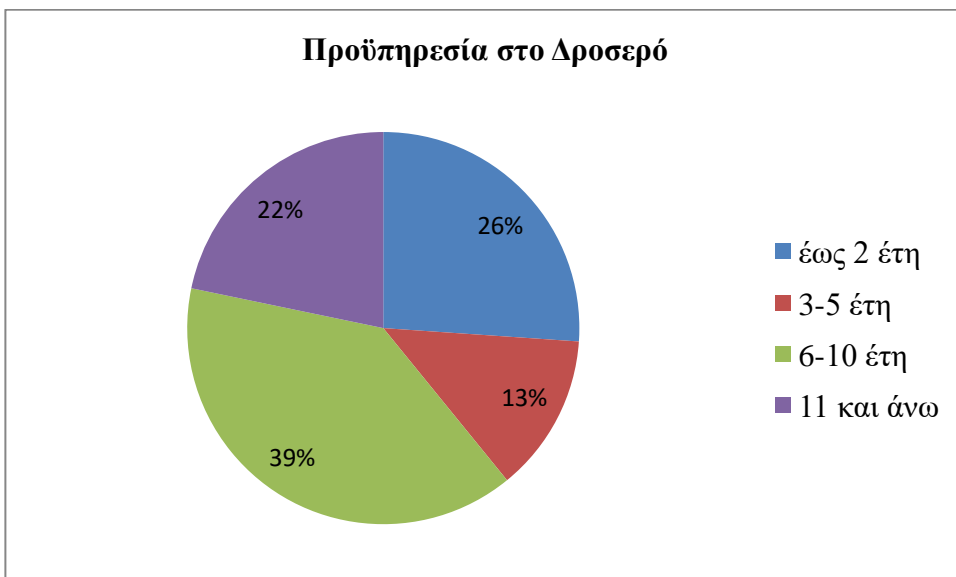
Γράφημα 6: Συνδικαλιστική δράση των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Σχετικά με το αν έχουν τώρα ή αν είχαν στο παρελθόν συνδικαλιστική δράση, το 57% των εκπαιδευτικών απάντησε πως δεν είχε ποτέ συνδικαλιστική δράση κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας, ενώ το 43% είχε στο παρελθόν ή/και κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων συνδικαλιστική δράση.



Γράφημα 7: Συνολική προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Ως προς τη συνολική τους προϋπηρεσία, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εργάζονται 11-20, το 22% έχει προϋπηρεσία μεγαλύτερη από 20 έτη, το 13% έχει προϋπηρεσία 6-10 ετών, ενώ μόλις το 4% έχει προϋπηρεσία μικρότερη των 5 ετών. Στο μεγαλύτερο ποσοστό το δείγμα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως έχει πολυετή εμπειρία στην εκπαίδευση.



Γράφημα 8: Προϋπηρεσία στο Δροσερό των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα

Από το Γράφημα 8, είναι φανερό πως η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχουν πολυετή εμπειρία στα σχολεία του Δροσερού. Το 22% έχει προϋπηρεσία στο Δροσερό περισσότερα από 11 έτη, το 39% των εκπαιδευτικών δουλεύουν στο Δροσερό 6-10 έτη, το 13% των εκπαιδευτικών έχουν προϋπηρεσία στα σχολεία του Δροσερού 3-5 έτη, ενώ το 26% έχει προϋπηρεσία στο Δροσερό έως 2 έτη. Η επιλογή εκπαιδευτικών με μεγάλη προϋπηρεσία σε αυτό το σχολικό πλαίσιο ήταν σκόπιμη, καθώς οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές γνωρίζουν το πλαίσιο και έχουν διαμορφώσει τις αντιλήψεις σχετικά με τις επιμέρους εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σε βάθος χρόνου.

7.3 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 1

Ποια είναι τα βασικά προβλήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού;

Στο κεφάλαιο αυτό παρουσιάζονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα προβλήματα που διακρίνουν οι ίδιοι/ες και τα οποία δυσχεραίνουν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Στο τέλος του κεφαλαίου παρουσιάζονται συγκεντρωτικά όλες οι απόψεις που καταγράφηκαν από τη διαδικασία των συνεντεύξεων και τα ποσοστά με βάση της συχνότητα αναφοράς των επιμέρους θεμάτων (Πίνακας 1).

7.3.1 Η ελλιπής φοίτηση και η σχολική διαρροή

Και οι 23 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα (ποσοστό 100%) αναφέρονται στο πρόβλημα της ελλιπούς φοίτησης ή/και της σχολικής διαρροής μεταξύ των μαθητών/τριών του Δροσερού.

«Θεωρώ ότι το πιο σημαντικό πρόβλημα στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά είναι η ελλιπής φοίτηση. Από κει ξεκινούν και όλα τα προβλήματα τα εκπαιδευτικά που απασχολούν τους δασκάλους». (E23)

Οι εκπαιδευτικοί στην προσπάθειά τους να ερμηνεύσουν τη σχολική διαρροή ή/και την ελλιπή φοίτηση αναφέρονται σε μια σειρά από θέματα τα οποία θεωρούν προβλήματα αυτά καθαυτά για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών. Στο γράφημα που ακολουθεί (Γράφημα 9)

συγκεντρώνονται αυτές οι απόψεις σε θεματικές όπως προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων.



Γράφημα 9: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών Ρομά

Οι παράγοντες που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί είναι ποικίλοι όπως δείχνει και το παραπάνω γράφημα (Γράφημα 9): η παιδική εργασία, το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο των οικογενειών, οι πρόωροι γάμοι, οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών προς αναζήτηση εργασίας, η μουσουλμανική θρησκεία, η κουλτούρα και η ιδιοσυγκρασία των Ρομά. Στα υποκεφάλαιο αυτό, θα αναλυθούν διεξοδικότερα τα αίτια στα οποία αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί το φαινόμενο της ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής.

Ως βασικότερο λόγο που συνδέεται με τη σχολική διαρροή, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας θεωρούν (σε ποσοστό 31%) την κουλτούρα των Ρομά, «η νοοτροπία ότι απέχουν από την εκπαίδευση», όπως λέει η Ε14. Η μη φοίτηση στο σχολείο μοιάζει να είναι μέρος της ιδιοσυγκρασίας της κοινότητας, χαρακτηριστικό εγγενές των Ρομά, σύμφωνα πάντα με τις αντιλήψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί στις συνεντεύξεις. Οι Ρομά θεωρούνται μια

κοινωνική ομάδα που δεν έχει ιδιαίτερη σχέση με τον εκπαιδευτικό θεσμό, καθώς οι ίδιοι δεν τη θεωρούν απαραίτητη. Από ορισμένους/ες εκπαιδευτικούς νοείται ως μέρος της κουλτούρας η αποχή από το κανονιστικό πλαίσιο του σχολείου. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω άποψη:

«Το σημαντικότερο πρόβλημα για μένα είναι η ελλιπής φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, λόγω των μετακινήσεων, της παιδικής εργασίας και της ίδιας της κουλτούρας των παιδιών» (E22).

Κι ο E15 συμφωνεί:

«Υπάρχει πολύ μεγάλη διαρροή. Λόγω της νοοτροπίας, λόγω των συνθηκών...». (E15)

Όπως αναφέρει και η E17 σχετικά, το σχολείο συνδέεται με κάποιους κανόνες που λόγω νοοτροπίας οι Ρομά δεν ακολουθούν:

«Τα προβλήματα που έχουμε εντοπίσει εδώ οι δάσκαλοι είναι η ελλιπής φοίτηση, έχουν πάρα πολλές απουσίες, δεν έρχονται καθημερινά στο σχολείο και αυτό τους δημιουργεί προβλήματα στην εκπαίδευσή τους. Και ένα άλλο είναι η νοοτροπία της ζωής των Ρομά. Ότι ζούνε πολύ ελεύθερα, χωρίς κανόνες». (E17)

Ένα ποσοστό 19% συνδέει το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το επάγγελμα των γονέων, την οικονομική τους κατάσταση, καθώς και την κοινωνική τους τάξη ως καθοριστικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχέση των παιδιών τους με το σχολείο. Η E9 αναφέρει:

«...Από πού να αρχίσω; (...)προβλήματα οικονομικής φύσης, δηλαδή μιλάω για την ανεργία των γονέων, την κατάσταση των γονέων, της οικογένειας». (E9)

«...οι περισσότεροι γονείς δεν ενδιαφέρονται για τη φοίτηση των παιδιών τους και το περιβάλλον στο οποίο ζουν, νομίζω, δε βοηθάει ιδιαίτερα». (E8)

Ο E2 θεωρεί ότι η οικογένεια δεν έχει το κατάλληλο μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο για να εκτιμήσει την εκπαίδευση. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«(...) μετά ξεκινάει η ελλιπής φοίτηση, η εκ περιτροπής φοίτηση, η εγκατάλειψη του σχολείου.. η σχολική διαρροή όπως τη λέμε πιο επιστημονικά.. Όλα θεωρώ αυτά ότι οφείλονται εκεί, λιγότερο ή περισσότερο, οφείλονται στο ότι το σχολείο δεν ενδιαφέρει την οικογένεια...».(E2)

Μάλιστα, στην παρακάτω άποψη ο Ε4 εντοπίζει ανομοιογένεια στο εσωτερικό της ίδιας της κοινότητας των Ρομά, αφού υποστηρίζει ότι οι οικογένειες του χαμηλότερου κοινωνικού στρώματος αντιμετωπίζουν και το πιο προφανές πρόβλημα:

«Η σχολική διαρροή, το μεγάλο πρόβλημα, κυμαίνεται κυρίως, είναι αυξημένο κυρίως σε οικογένειες που είναι στο κατώτερο επίπεδο.» (Ε4).

Τα οικονομικά προβλήματα οδηγούν πολλά παιδιά Ρομά στην ένταξη στην αγορά εργασίας. Αυτή είναι ένα από τα αίτια της σχολικής διαρροής για 2 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 13%). Η παιδική εργασία αποτελεί μια ανακούφιση για το νοικοκυριό και συνήθως συνεπάγεται εγκατάλειψη του σχολείου. Συχνά, η ανεργία ή οι συνθήκες επισφαλούς εργασίας οδηγούν τις οικογένειες Ρομά σε συνεχείς μετακινήσεις. Αυτή η απόφαση των οικογενειών έχει αντίκτυπο στα παιδιά, αφού εμποδίζει την τακτική σχολική φοίτηση για 3 από τους/τις εκπαιδευτικούς της έρευνας (ποσοστό 19%). Οι απόψεις αυτές συνοψίζονται στα παρακάτω παραθέματα:

Το σημαντικότερο πρόβλημα για μένα είναι η ελλιπής φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, λόγω των μετακινήσεων, της παιδικής εργασίας και της ίδιας της κουλτούρας των παιδιών». (Ε22).

«Κυρίως είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων, αλλά και το οικονομικό, που έχει ως αποτέλεσμα τον εξαναγκασμό των παιδιών για εργασία. Επίσης, οι γονείς δεν αναγνωρίζουν την σπουδαιότητα του σχολείου.» (Ε6).

«Οι μαθητές διακόπτουν τη φοίτηση, είτε για να δουλέψουν στα χωράφια είτε για να φύγουν σε νησί τους καλοκαιρινούς μήνες» (Ε7).

Οι 2 εκπαιδευτικοί αναφέρονται στους πρόωρους γάμους και τους συνδέουν με διακοπή της σχολικής φοίτησης. Ο Ε4 θίγει και το θέμα των πρόωρων γάμων που οδηγεί στη σχολική διαρροή. Από αυτή την πρακτική φαίνεται πως ζημιώνονται πρώτα και σε μεγαλύτερο βαθμό τα κορίτσια καθώς η σχολική φοίτηση μοιάζει ασύμβατη με τη δημιουργία οικογένειας.

«Ότι παντρεύονται πάρα πολύ νωρίς, άρα λοιπόν, κάποια στιγμή τα κορίτσια από την ηλικία των δεκατριών-δεκατεσσάρων έως και των δεκαοχτώ μάξιμουμ θα φύγουν από το σχολείο γιατί διαφορετικά πιστεύουν ότι δε θα βρουν... δε θα αποκατασταθούν οικογενειακά» (Ε4).

Εμπόδιο για έναν από τους εκπαιδευτικούς της συνέντευξης στην σχολική πορεία των μαθητών/τριών Ρομά είναι η θρησκευτική κουλτούρα των μαθητών/τριών του Δροσερού που δε συνάδει με την κουλτούρα του σχολείου. Ο Ε5 αναφέρει:

«... Ας μιλήσουμε για τον μουσουλμανισμό που είναι η μεγάλη πλειοψηφία, επειδή είναι μια άλλη κοσμοθεωρία και μια άλλη αντίληψη, έρχεται εν πολλοίς και σε σύγκρουση με το σχολείο» (Ε5).

7.3.2 Οι γλωσσικές δυσκολίες των Ρομά μαθητών/τριών

Ένα μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών αναφέρει ως βασικό πρόβλημα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά την ελλιπή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, 15 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 65%) αναφέρουν ότι η επικοινωνία είναι δύσκολη, κυρίως με τους μαθητές/τριες των μικρότερων τάξεων καθώς σε πολλές περιστάσεις η μοναδική επαφή των παιδιών με την ελληνική γίνεται στο σχολείο. Συχνά τα παιδιά εγγράφονται στην Α' Δημοτικού χωρίς να έχουν καμία επαφή προηγουμένως με τα ελληνικά. Τρεις τέτοιες απόψεις παρουσιάζονται παρακάτω:

«Αλλά ένα μεγάλο πρόβλημα είναι και η μη γνώση της ελληνικής γλώσσας, γεγονός που ενεργεί αποτρεπτικά στην εκπαίδευσή τους». (Ε6)

«Σε περιπτώσεις σαν την δικιά μας στο Δροσερό είναι και το ότι είναι αλλόγλωσσα η πλειοψηφία των παιδιών. Δεν κατανοούν δηλαδή την ελληνική γλώσσα.» (Ε20).

«...Αυτό τώρα το γεγονός σε συνδυασμό με το ότι τα παιδιά δε γνωρίζουν καθόλου σχεδόν τα ελληνικά, δυσκολεύει πολύ την εκπαίδευσή τους. Όταν έρχονται, δηλαδή στην Α' δημοτικού, ορισμένα από τα παιδιά δεν ξέρουν καθόλου ελληνικά. Δεν μπορούμε να συνεννοηθούμε.» (Ε22).

Μια εκπαιδευτικός μοιάζει να επιρρίπτει την ευθύνη στις ίδιες τις οικογένειες Ρομά που δε χρησιμοποιούν τον γλωσσικό κώδικα της κυρίαρχης ομάδας στο σπίτι. Η εκπαιδευτικός θεωρεί πως το γλωσσικό έλλειμμα των παιδιών οφείλεται στην περιορισμένη χρήση της ελληνικής μόνο εντός του σχολείου. Όπως χαρακτηριστικά λέει:

«Το γεγονός ότι χρησιμοποιούν άλλη γλώσσα στην καθημερινή τους ζωή, από αυτή που διδάσκονται στο σχολείο είναι πρόβλημα για την εκπαίδευση των παιδιών αυτών». (Ε1).

Ειδικά, αναφερόμενοι/ες στην περίπτωση του Δροσερού, οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν στην πολυπλοκότητα του ζητήματος, καθώς τα παιδιά καλούνται να μάθουν κι άλλες γλώσσες, γεγονός που σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς δυσκολεύει ακόμα περισσότερο την εκμάθηση ελληνικών, τη γλώσσα του σχολείου, που κατ' επέκταση οδηγεί σε σχολική αποτυχία. Τα παιδιά του Δροσερού έχουν ως μητρική γλώσσα τα ρομανί, μαθαίνουν τα τουρκικά, τα αραβικά στα πλαίσια της θρησκευτικής τους μαθητείας, την ελληνική στο σχολείο, καθώς και τις ξένες γλώσσες του σχολείου στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, τα αγγλικά και τα γερμανικά. Την κατάσταση αυτή περιγράφει ο E18, κρίνοντας ως πρόβλημα την πολυγλωσσία των μαθητών/τριών:

«...τα παιδιά βομβαρδίζονται με πολλές γλώσσες. Μαθαίνουν την ίδια τους τη γλώσσα τη Ρομά, μαθαίνουν τούρκικα, μαθαίνουν αράβικα που πηγαίνουνε στα ιεροδιδασκαλεία κ.λπ., μαθαίνουν τα ελληνικά, μαθαίνουν τα αγγλικά, μαθαίνουν τα γερμανικά μετά την Ε' τάξη, οπότε βομβαρδίζονται με πάρα πολλές γλώσσες και η ουσία είναι ότι (...) Δε μαθαίνουν καμία γλώσσα σωστά.» (E18)

Παρομοίως και ο E15 αναφέρει:

«Αυτό που εγώ εντοπίζω είναι ότι εφαρμόζονται στα σχολεία, αυτά που έχουνε μόνο Ρομά μαθητές, ότι εφαρμόζονται Αναλυτικά Προγράμματα και γίνεται χρήση εγχειριδίων των ελληνικών σχολείων που χρησιμοποιούνται σε όλα τα δημόσια σχολεία που οι μαθητές μιλούν την ελληνική γλώσσα, ενώ στα δικά μας τα σχολεία η ελληνική δεν είναι η μητρική τους γλώσσα και ειδικά στα σχολεία του Δροσερού, η ελληνική είναι η τρίτη γλώσσα που μιλούν μετά τα ρομά και τα τουρκικά... εεε... που σημαίνει ότι υπάρχει πολύ μεγάλο πρόβλημα στην εκπαίδευση των παιδιών αυτών βάσει αυτού που γίνεται...» (E15).

Στην άποψη αυτή ο εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται το γλωσσικό ζήτημα ως έλλειμμα από την πλευρά της εκπαιδευτικής πολιτικής. Συγκεκριμένα, θεωρεί πως το αναλυτικό πρόγραμμα και τα σχολικά εγχειρίδια είναι ακατάλληλα, καθώς απευθύνονται σε μαθητές/τριες των οποίων η μητρική γλώσσα είναι τα ελληνικά. Το σχολείο για τον E15 δεν προσφέρει τη δυνατότητα στο παιδί Ρομά να μάθει τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα και αυτό σε μεγάλο βαθμό δικαιολογεί την ακαδημαϊκή του αποτυχία. Ενέργειες, όμως, θα έπρεπε να γίνουν και σχετικά με την ετοιμότητα των εκπαιδευτικών που εργάζονται στα σχολεία αυτά. Ο E4 αναφέρει πως οι

εκπαιδευτικοί μέσω σεμιναρίων θα έπρεπε να αποκτούν μια επαφή με τη ρομανί τη γλώσσα των μαθητών/τριών για τη διευκόλυνση της μεταξύ τους επικοινωνίας. Συγκεκριμένα λέει:

«Εμείς ουσιαστικά ερχόμαστε εδώ, μιλάμε μια διαφορετική γλώσσα, ένα θέμα το οποίο το έχω θίξει κι άλλες φορές σε συζητήσεις με συναδέλφους είναι ότι θα 'πρεπε οι περισσότεροι τουλάχιστον δάσκαλοι οι οποίοι βρίσκονται σε σχολεία που είναι Ρομά να έχουν μια επαφή με τη γλώσσα τους μέσω σεμιναρίων, μέσω εκπαίδευσης. Να μπορούν δηλαδή να επικοινωνούν αν χρειαστεί, και στη γλώσσα αυτών των ανθρώπων, γιατί υπάρχουν πάρα πολλά θέματα τα οποία θα λύνονταν έτσι» (E4).

7.3.3 Θέματα πειθαρχίας και παραβατικότητας στο σχολείο

Από τους/τις εκπαιδευτικούς 6 άτομα (ποσοστό 26%) αναφέρονται σε θέματα πειθαρχίας που αντιμετωπίζουν στην τάξη, όπως η E21:

«...Και επίσης, η παραβατικότητα (...) Παραβατικότητα των μαθητών, που εντάζει είναι μικροπαραβατικότητα... και δεν εννοώ κλοπές και τέτοια, εννοώ στη συμπεριφορά τους, στο πως κινούνται μέσα στο σχολείο...» (E21).

Το ζήτημα αυτό για κάποιους/ες παρουσιάζεται ως ένα χαρακτηριστικό εγγενές των Ρομά. Η ανικανότητα να πειθαρχήσουν οφείλεται σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς σε διαφορετικά πρότυπα από αυτά του επίσημου σχολείου, σε έναν «πιο ελεύθερο τρόπο ζωής» (E2), σε μια οικιακή κουλτούρα που διαφέρει από τη σχολική. Η E17 περιγράφει μια τέτοια σύγκρουση αξιών στο παρακάτω παράθεμα:

«Και ένα άλλο είναι η νοοτροπία της ζωής των Ρομά. Ότι ζούνε πολύ ελεύθερα, χωρίς κανόνες. Πολλές φορές δηλαδή πράγματα, κανόνες που τους θέτουμε εμείς, οι γονείς τα αμφισβητούνε και γίνεται ένα μπέρδεμα μετά. Αυτό μας δυσκολεύει πάρα πολύ» (E17).

Σε παρόμοιο ύφος σχετικά με την πειθαρχία η E23 λέει:

«Δεν μπορούν να υπακούσουν σε κανόνες και έρχονται στο σχολείο χωρίς να έχουν πάει στο Νηπιαγωγείο, χωρίς να έχουν περάσει από την προσχολική εκπαίδευση, οπότε δε γνωρίζουν από κανόνες τάξης» (E23).

7.3.4 Τα κτιριακά προβλήματα και οι υποδομές των σχολείων

Ένα ακόμη πρόβλημα που φαίνεται να απασχολεί τους/τις εκπαιδευτικούς, αν και σε μικρότερο βαθμό από τα προηγούμενα (3 από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς), είναι οι ελλείψεις και κακές κτιριακές εγκαταστάσεις και οι φτωχές υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων του Δροσερού. Οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν την κατάσταση αυτή στην απαξίωση από πλευράς της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Σύμφωνα με αυτές τις απόψεις το σχολικό περιβάλλον κάθε άλλο παρά ελκυστικό είναι για τα παιδιά:

«Άλλα προβλήματα είναι η αδιαφορία της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Δηλαδή, τώρα δημιουργεί την κατάσταση, όπως για παράδειγμα όλες αυτές οι κτιριακές εγκαταστάσεις που υπάρχουν εδώ και στο να απομακρύνουν τα παιδιά από το σχολείο. Με 35 βαθμούς μέσα στα προκάτ χωρίς aircondition. Το χειμώνα με το κρύο ξεκινά να ζεσταίνεται μετά τις 9 το σχολείο. Σπασμένα τζάμια, βρωμιά...» (E9).

Παρομοίως και ο E5 αναφέρει:

«Πρώτα απ όλα, αν σκεφτούμε το μέγεθος του οικισμού, τον αριθμό των παιδιών .. αυτά που έχουνε γίνει είναι πάρα πολύ λίγα. Από το κτίριο που υπάρχει το οποίο, δεν είναι στην ουσία κτίριο.. είναι μια σειρά από προκάτ...» (E5).

Η έλλειψη χώρου μπορεί να θέσει μέχρι και σε κίνδυνο τους/τις μαθητές/τριες σύμφωνα με μία άλλη άποψη:

«Δεν υπάρχει προαύλιο χώρος για να φιλοξενήσει αυτά τα παιδιά πράγμα που το καθιστά επικίνδυνο. Επικίνδυνο και για τους ίδιους τους μαθητές. Δηλαδή όσοι εκπαιδευτικοί κι αν βγούμε έξω στο διάλειμμα δεν μπορούμε να προφυλάξουμε τους μαθητές από το να πέσουν, να χτυπήσουν». (E23)

7.3.5 Περιθωριοποίηση και ρατσισμός απέναντι στην κοινότητα των Ρομά

Στο σύνολο των 23 εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, μόλις 2 (ποσοστό 7%) έθιξαν το ζήτημα του αποκλεισμού στον οικισμό του Δροσερού. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών Ρομά στην εσωστρέφεια της κοινότητας, στη γκετοποίηση του οικισμού του Δροσερού και στον κοινωνικό αποκλεισμό που βιώνουν τα μέλη της κοινότητας. Η E9 θίγει το ζήτημα στο παρακάτω παράθεμα:

«Θα μιλήσω για τον ρατσισμό που αντιμετωπίζουν από την γενικότερη κοινωνία τα παιδιά(...) πολλά παιδιά που θέλουν να πάνε στο Μουσικό Σχολείο, διστάζουν να φύγουν από τον οικισμό και να πάνε σε ένα άλλο σχολείο εκτός του οικισμού, γιατί φοβούνται ότι θα αντιμετωπίσουν τον ρατσισμό. Φοβούνται πώς θα τους δουν. Κάποιο συγκεκριμένα μου είπε “θα με κοιτάζει με ένα βλέμμα ρατσιστικό”. Θα μου πουν τι πάω εκεί να κάνω. “Τι ήρθες να κάνεις εδώ εσύ που είσαι από το Δροσερό;”» (E9).

Η E9 στο παραπάνω παράθεμα θίγει το θέμα την περιθωριοποίησης των Ρομά, μέσα στην ίδια την πόλη της Ξάνθης. Επισημαίνει τις ελάχιστες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης που έχουν οι μαθητές/τριες Ρομά με τον πλειονοτικό πληθυσμό. Έξω από τα όρια του οικισμού, δύσκολα έρχονται σε επαφή, πόσο μάλλον σε διαπολιτισμική ανταλλαγή με παιδιά της πλειονότητας.

Οι εκπαιδευτικοί σε ένα τέτοιο πλαίσιο νιώθουν αβοήθητοι. Θεωρούν ότι το ζήτημα είναι κοινωνικό και η πολιτεία πρέπει να λάβει άλλου είδους μέτρα. Σύμφωνα με τον E4:

«Δημιουργήθηκε στην Ξάνθη το Δροσερό, μια κλειστή κοινωνία 7.500 ατόμων, η οποία αναπαράγει τον δικό της τρόπο ζωής, τον δικό της τρόπο επικοινωνίας με τον έξω κόσμο, γιατί έξω κόσμος είναι οι υπόλοιποι, κι ερχόμαστε εμείς εδώ σα νησίδα ποιανού, να κάνουμε τι, με τι εφόδια;». (E4)

Ο πίνακας που ακολουθεί (Πίνακας 2) συγκεντρώνει τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομά. Στον πίνακα έχουν συμπεριληφθεί όλες οι απόψεις ακόμα κι αυτές με τη μικρότερη συχνότητα εμφάνισης, με σκοπό να αναδειχθούν όλα τα θέματα που οι ίδιοι/ες έκριναν κρίσιμα, καταγράφεται η συχνότητα εμφάνισης της κάθε θεματικής στις απαντήσεις και στην τρίτη στήλη το αντίστοιχο ποσοστό. Μία απάντηση ενδέχεται να εμπίπτει σε περισσότερες από μία θεματικές κατηγορίες και υποκατηγορίες.

Προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις (Ποσοστό %)
Σχολική διαρροή	23	100%
Ελλιπής γνώση των ελληνικών	15	65%
Έλλειψη πειθαρχίας/ Παραβατικότητα	6	26%
Κτιριακά προβλήματα/ Υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων	3	13%
Περιθωριοποίηση/ Ρατσισμός από την ευρύτερη κοινωνία	2	7%

Πίνακας 2: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών

7.4. Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 2

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται τα ευρήματα που συνδέονται με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα: «Σε τι βαθμό είναι γνώστες της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού οι εκπαιδευτικοί των σχολείων του Δροσερού και ποιες είναι οι απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης των Ρομά;»

7.4.1 Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη νομοθεσία για την εκπαίδευση Ρομά

Σε αυτό το κεφάλαιο, παρουσιάζονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εξοικείωσή τους με τη νομοθεσία που ρυθμίζει την εκπαίδευση των μαθητών/-τριών Ρομά. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έδειξε να μην έχει μια σε βάθος γνώση της νομοθεσίας που ρυθμίζει την καθημερινή πρακτική τους στο σχολείο. Από τους 23 εκπαιδευτικούς που ερωτήθηκαν, οι 16 (ποσοστό 70%) απάντησαν ότι δεν έχουν επαρκή γνώση της νομοθεσίας, ενώ οι γνώσεις τους συχνά είναι σποραδικές και επιφανειακές. Χαρακτηριστικά ο Ε5 αναφέρει:

«Ας πούμε ότι οι γνώσεις είναι σποραδικές. Κάθε φορά που ανακύπτει ένα θέμα το ακούμε στον Σύλλογο. Κάποιος λέει ότι... διευθυντής ή κάποιος συνάδελφος μπορεί να αναφέρει ότι συμβαίνει αυτό, για κάτι που πρέπει να κάνουμε, ακούς κάποιο άλλο, ταυτόχρονα ανατρέχεις στον συγκεκριμένο νόμο, αλλά συνολικά γνώστης... δεν γνωρίζω [τη νομοθεσία] στον μέγιστο βαθμό» (E5).

Παρόμοιες είναι και οι απαντήσεις στα παρακάτω παραθέματα:

«Σε ένα πολύ γενικό επίπεδο. Δεν γνωρίζω ακριβείς λεπτομέρειες». (E1)

«Όχι σε ικανοποιητικό επίπεδο. (...) Δεν ενημερώθηκα εγώ, μπορεί να μην ενδιαφέρθηκα εγώ...» (E2).

«Όχι όσο θα ήθελα. (...) έτυχε σε συζητήσεις γιατί δε μου είχαν ξανατύχει Ρομά σε τάξη και ό,τι έμαξα φέτος και ενημερώθηκα από συναδέλφους. Δεν το έμαξα πάρα πολύ. Αλλά φρόντισα να ενημερωθώ για βασικά πράγματα». (E14)

Από τους/τις εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνωρίζουν μόνο αποσπασματικά τη νομοθεσία για την εκπαίδευση των Ρομά, πολλοί/ές φαίνεται πως απέκτησαν τις γνώσεις αυτές μέσα από την εμπειρία τους στο σχολικό περιβάλλον του Δροσερού, από προσωπική αναζήτηση προς διευκόλυνση του έργου τους και της σχολικής τους καθημερινότητας. Η E22 περιγράφει τη δική της εξοικείωση με τη νομοθεσία:

«Γνωρίζω κάποια πράγματα για τη νομοθεσία [της εκπαίδευσης] των Ρομά, αλλά κυρίως αυτά τα γνωρίζω από τα χρόνια που είμαι σε σχολείο, δηλαδή εμπειρικά ή αν έτυχε να διαβάσω κάτι στο Ίντερνετ. Δεν είχαμε κάποια επίσημη ενημέρωση και από τα χρόνια που είμαι στο σχολείο, που δουλεύω στο σχολείο, τα έμαθα εμπειρικά κυρίως» (E22).

Όπως στο παραπάνω παράθεμα, πολλοί/ές αναφέρουν την έλλειψη ενημέρωσης και επιμόρφωσης σε θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής σε επίσημο επίπεδο. Παρακάτω φαίνεται μια ακόμη τέτοια άποψη:

«Θεωρώ ότι έπρεπε όταν μπαίνουμε στα σχολεία, όταν κάποιος υπηρετεί σε τέτοια σχολεία, έπρεπε να περνάει μια ... να του έλεγε το Υπουργείο, ας πούμε, τις γνώμες και αυτά, για να ξέρει. Τώρα ο καθένας είναι ό,τι ενημερωθεί. Έχω διαβάσει κάποια πράγματα μόνος μου» (E11).

Ένας μόνο εκπαιδευτικός δήλωσε άγνοια για τη νομοθεσία, ενώ στον αντίποδα, υπάρχουν 6 άτομα (ποσοστό 26%) μεταξύ των εκπαιδευτικών που δηλώνουν με μεγαλύτερη βεβαιότητα ότι γνωρίζουν τη νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Η ενημέρωση αυτή μοιάζει να προέρχεται από την προσωπική αναζήτηση, όπως αναφέρει η Ε8:

«Θεωρώ ότι γνωρίζω αρκετά πάνω σε αυτό το θέμα. (...) από προσωπική ενημέρωση». (E8)

Η γνώση της νομοθεσίας για τους/τις άλλους/ες εκπαιδευτικούς προέρχεται από την καθημερινή πρακτική, από ενημερώσεις που πραγματοποιούνται στον Σύλλογο Διδασκόντων/ουσών του σχολείου και από τον/την Σχολικό Σύμβουλο. Η Ε10 αναφέρει σχετικά:

«Και από το σύμβουλο και από τη λειτουργία του σχολείου που τα συζητάνε και από το σύλλογο που συνεχώς τα λέμε, τι πρέπει να κάνουμε.. πως λειτουργούμε και όλα αυτά...» (E10).

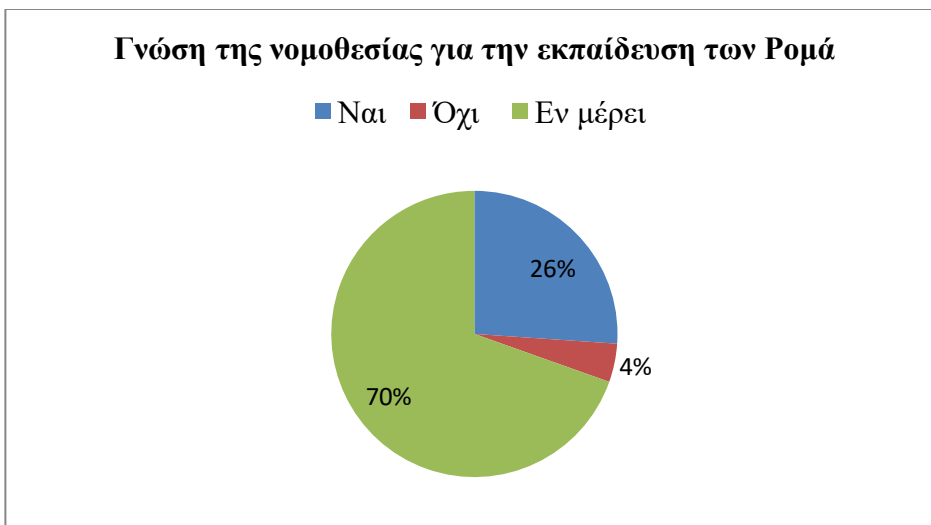
Ενώ η Ε9 για το ίδιο θέμα αναφέρει:

«Κάποια εμπειρικά, κάποια με προσωπική αναζήτηση, κάποια στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού μου». (E9)

Στις θετικές απαντήσεις συγκαταλέγονται και αυτές που έδωσαν οι διευθύντριες των σχολικών μονάδων και οι οποίες κρίνουν πως η θέση τους συνεπάγεται καλή γνώση της νομοθεσίας, καθώς έρχονται καθημερινά αντιμέτωπες με προβλήματα που απαιτούν μεγάλη εξοικείωση με το νομικό πλαίσιο που διέπει την εκπαίδευση των Ρομά. Και οι δύο απόψεις παρατίθενται παρακάτω:

«...ως εργαζόμενη έπρεπε να γνωρίζω πράγματα (...) αλλά έχοντας θέση ευθύνης, κάποια πράγματα τα βρίσκεις και μπροστά σου, οπότε και εκ των πραγμάτων, πράγματα που δε σκέφτηκες τα συναντάς, και πρέπει να τα λύσεις και να τα ανακαλύψεις και να τα λύσεις» (E21).

«Είμαι πολύ κατατοπισμένη. Από την θέση που έχω φαντάζομαι απαιτείται να είμαι» (E17).



Γράφημα 10: Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν γνωρίζουν τη νομοθεσία για την εκπαίδευση των Ρομά

Το παραπάνω γράφημα (Γράφημα 10) παρουσιάζει συγκεντρωτικά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά την εξοικειώσή τους με τη νομοθεσία για την εκπαίδευση των Ρομά. Συνοψίζοντας, το μεγαλύτερο ποσοστό, το 70% νιώθει πως γνωρίζει εν μέρει τη νομοθεσία, σποραδικά, ή εμπειρικά σύμφωνα με τις απαντήσεις τους. Το 26% δηλώνει πως γνωρίζει τη νομοθεσία που διέπει την εκπαίδευση Ρομά με μεγαλύτερη βεβαιότητα, ενώ μόλις το 4% αναφέρει ότι δε γνωρίζει καθόλου τη νομοθεσία.

7.4.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας κλήθηκαν να κρίνουν τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Πιο συγκεκριμένα, τους/τις ζητήθηκε να απαντήσουν κατά πόσο ο ρόλος της πολιτείας είναι ενεργός, κατά πόσο έχει θεσπίσει μέτρα ειδικά που να απευθύνονται σε αυτή την ομάδα και να διευκολύνουν τη σχολική φοίτηση των Ρομά. Οι 5 από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς της έρευνας έδωσαν θετικές απαντήσεις σχετικά με το αν η πολιτεία λαμβάνει μέτρα προς αυτήν την κατεύθυνση, έχοντας ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των Ρομά. Χαρακτηριστική είναι η παρακάτω άποψη:

«Έχει ενεργό ρόλο... Έχει ενεργό ρόλο... Εφόσον έκανε το σχολείο μέσα στο συνοικισμό Ρομά, προσπαθεί να το στελεχώσει όσο καλύτερα μπορεί, υπάρχουν προβλήματα αλλά νομίζω ο ρόλος της είναι ενεργός» (E2).

Σε παρόμοιο ύφος αναφέρει η E1:

«Έχει ένα σχετικά ενεργό ρόλο θεωρώ. Υπάρχει κάποια πρόβλεψη για τους μαθητές Ρομά. Συμπεριλαμβάνονται κατά καιρούς από την πολιτεία... Μάλλον, η πολιτεία προσπαθεί κατά καιρούς να λάβει κάποια μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Συμπεριλαμβάνεται δηλαδή στα πλάνα της και στα σχέδιά της». (E1)

Ο E11 θεωρεί πως είναι ενεργός ο ρόλος της πολιτείας αλλά έχει περιθώριο βελτίωσης:

«Έχει αλλά θα μπορούσε να είναι πολύ καλύτερο, πολύ περισσότερο αυτό που κάνει». (E11)

Και άλλοι μεταξύ των ερωτηθέντων/θεισών υποστηρίζουν πως η συνθήκη είναι δύσκολη, ωστόσο η πολιτεία επιχειρεί να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες. Κάποιοι/ες μεταξύ των εκπαιδευτικών αναγνωρίζουν ότι το έργο αυτό είναι δύσκολο. Ο E12 υποστηρίζει ότι:

«Νομίζω πως προσπαθεί, από εκεί και πέρα τώρα... τα αποτελέσματα, δεν ξέρω αν είναι ορατά άμεσα. Δηλαδή κάνουν κάποια βηματάκια αλλά, αυτά σε βάθος χρόνου.» (E12).

Μεγαλύτερος είναι ο αριθμός των εκπαιδευτικών, και συγκεκριμένα 7 στους 23, που απάντησαν ότι η πολιτεία δεν έχει ενεργό ρόλο. Η μερίδα αυτή των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι η πολιτεία «δεν παίρνει δραστικά μέτρα» (E20). Κάποιοι/ες υποστηρίζουν πως υπάρχει αδιαφορία γι' αυτή την πληθυσμιακή ομάδα τόσο από την πολιτεία, όσο και από το σύνολο της κοινωνίας, όπως η E8 που λέει:

«Νομίζω ότι δεν έχει ενεργό ρόλο γιατί θεωρώ θα ήταν πολύ καλύτερα τα πράγματα αν είχε ενεργό ρόλο η κοινωνία». (E8)

Η E9, μάλιστα, θεωρεί ότι λαμβάνονται μέτρα που έχουν το ακριβώς αντίθετο αποτέλεσμα, να υπονομεύουν δηλαδή την εκπαίδευση των Ρομά. Συγκεκριμένα αναφέρει:

«Τόσο σε επίπεδο αφηγήματος, δηλαδή στο τι λέει σε σχέση με τους Ρομά όσο και στα ημίμετρα που παίρνονται όλα αυτά οδηγούν στο να μην υπάρχει ένα ουσιαστικό αποτέλεσμα. Τώρα μπορώ να σου πω ότι υπάρχουν κάποια μέτρα που λειτουργούν θετικά ανεξάρτητα, αλλά μπορεί βραχυπρόθεσμα να έχουν ένα αποτέλεσμα, όπως για παράδειγμα τα προγράμματα τσιγγανοπαίδων κλπ., αλλά δε βλέπουμε να υπάρχει μια ουσιαστική λύση του προβλήματος. Οπότε

υπάρχει μια επανάπαυση ότι κάτι γίνεται, εξαγγελίες, αλλά ουσιαστικά δε γίνεται τίποτα. Κι αυτό νομίζω ότι λειτουργεί αρνητικά. (...) Υπονομεύει δηλαδή την κατάσταση». (E9)

Σύμφωνα με την E9, η έλλειψη ουσιαστικής παρέμβασης οδηγεί σε έναν εφησυχασμό που εμποδίζει τη λήψη αποφάσεων που θα έχουν καθοριστικό αντίκτυπο στους/στις Ρομά μαθητές/τριες. Η E10 πιστεύει ότι η πολιτεία δεν προσπαθεί ουσιαστικά να βελτιώσει τις εκπαιδευτικές συνθήκες των Ρομά καθώς δεν αναγνωρίζει την ιδιαιτερότητά τους:

«Η πολιτεία θεωρώ ότι δεν έχει προσπαθήσει αρκετά να λύσει αρκετά προβλήματα για τους Ρομά, και αυτό φαίνεται περισσότερο από το βασικό ότι προσπαθεί να λειτουργήσει τα σχολεία των Ρομά, σύμφωνα με τα άλλα σχολεία, σύμφωνα με όλα τα άλλα σχολεία του κράτους». (E10)

Οι υπόλοιποι/ες 11 από τους/τις 23 ερωτηθέντες/εισες εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι ο ρόλος της πολιτείας είναι εν μέρει ενεργός, συχνά χωρίς πλήρη προγραμματισμό. Οι παρεμβάσεις σύμφωνα με αυτή την μερίδα των εκπαιδευτικών είναι επιφανειακές και έχουν μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα. Η E3 λέει:

«Μετά την εμπειρία μου η οποία είναι και πολύ μικρή, θεωρώ ότι είναι πολύ μικρός ο ρόλος, είναι μόνο επιφανειακός». (E3)

Μια παρόμοια άποψη είναι αυτή της E6:

«Το Υπουργείο ενεργεί, αλλά τις περισσότερες φορές προς την λάθος κατεύθυνση. Τα μέτρα που λαμβάνονται συνήθως δεν έχουν διάρκεια, είναι για μικρό χρονικό διάστημα. Δεν έχουν διάρκεια με συνέπεια να μην έχουν και το επιθυμητό αποτέλεσμα». (E6)

Κι ο E15 θεωρεί επιφανειακή την προσέγγιση της πολιτείας:

«Νομίζω ότι εξαντλεί τις παρεμβάσεις της μόνο σε γενικές οδηγίες και κατευθύνσεις, όχι στην ουσία της εκπαίδευσης των Ρομά». (E15)

Και ο E18 αναφέρει:

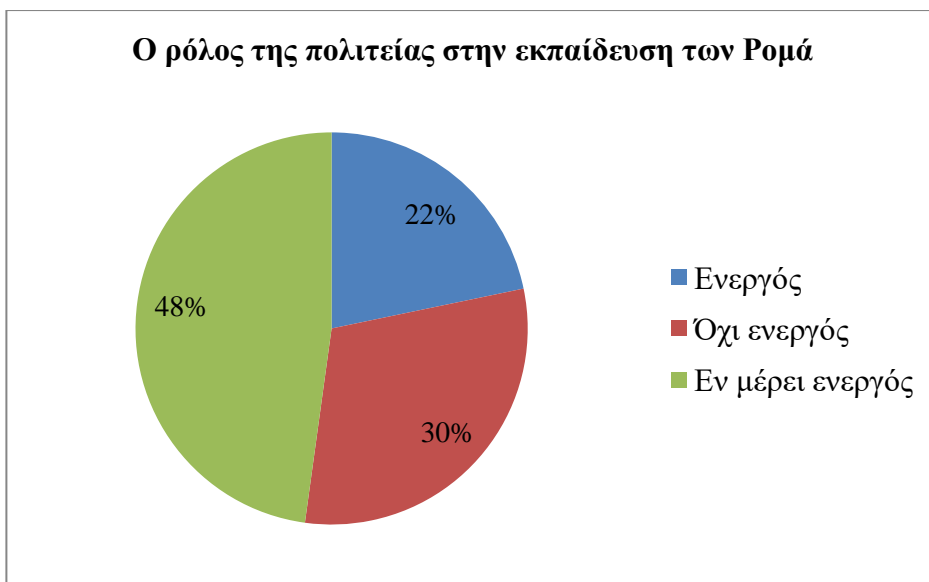
«...Τυπική. Από τη μία ευαγγελίζονται ότι υπάρχει μια μέριμνα και φροντίδα για τα παιδιά Ρομά κ.λπ. και από την άλλη βλέπουμε τα έργα τους που είναι... εγκαταστάσεις όπως είναι οι προσωρινές αίθουσες τύπου κοντέινερ κ.λπ. δε δείχνουν, ας πούμε, να έχουν κάποια σοβαρή

πολιτική για τα παιδιά Ρομά». (E18)

Χαρακτηριστική είναι και η άποψη του E4:

«Να αναλύσουμε τη λέξη ενεργό πρώτα πρώτα. Ο ρόλος για να είναι ενεργός πρέπει να είναι προς τη σωστή κατεύθυνση, να παράγει μετρήσιμα αποτελέσματα και να βελτιώνει μια κατάσταση σε σχέση με αυτά που παρέλαβε. Δε νομίζω ότι υπάρχουν μελέτες στον ελληνικό χώρο ούτε για βελτίωση της σχολικής διαρροής, ούτε των σχολικών επιδόσεων. Εεε η πολιτεία ασχολείται αλλά νομίζω ασχολείται αποσπασματικά, επιδερμικά, χωρίς ένα πρόγραμμα βάθους με σταθερά άτομα πίσω από αυτό το πρόγραμμα με σταθερό πρόγραμμα, με στοχεύσεις και μετρήσιμα αποτελέσματα» (E4).

Ο E4 στο παράθεμα αυτό εστιάζει στην σημασία της σταθερότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης Ρομά. Όπως θα φανεί και από άλλα ευρήματα στην πορεία της ανάλυσης η σταθερότητα του πλαισίου είναι πρωτεύουσας σημασία για τους/τις εκπαιδευτικούς. Προσωρινές παρεμβάσεις, που δεν έχουν μια διάρκεια στον χρόνο, φαίνεται πως έχουν μόνο βραχυπρόθεσμα αποτελέσματα.



Γράφημα 11: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά

Στο Γράφημα 11 συγκεντρώνονται οι απαντήσεις που έδωσαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την άποψή τους για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά. Από αυτούς/ές ένα ποσοστό 48% θεωρεί ότι ο ρόλος της πολιτείας είναι εν μέρει ενεργός με επιφανειακές παρεμβάσεις και

αποσπασματικές μεταρρυθμίσεις, χωρίς ιδιαίτερες στοχεύσεις και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της κάθε νομοθετικής ρύθμισης. Το 30% των εκπαιδευτικών της έρευνας κρίνουν ότι η πολιτεία δεν έχει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση Ρομά, ενώ το 22% πιστεύει πως η πολιτεία κάνει προσπάθειες στον τομέα της εκπαίδευσης Ρομά, αν και συχνά είναι δύσκολο να φανούν τα αποτελέσματα, καθώς η εκπαιδευτική συνθήκη είναι δύσκολη.

7.5 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 3

Σε αυτή την ενότητα παρουσιάζονται εκείνα τα ευρήματα των συνεντεύξεων που έρχονται να απαντήσουν στο 3^ο ερευνητικό ερώτημα: *«Ποιες είναι οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς διευκόλυναν το έργο τους και ποιες οι απόψεις τους για τις προτάσεις μέτρων του Υπ.Παιδείας Κ. Γαβρόγλου για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά;»*

Το κεφάλαιο αυτό με βάση και το ερευνητικό ερώτημα είναι χωρισμένο σε δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος αναλύονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για το θεσμικό πλαίσιο που καθορίζει την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά του Δροσερού. Στο μέρος αυτό καταγράφονται όλες οι αναφορές των εκπαιδευτικών, για μέτρα που έχουν ληφθεί από το Υπουργείο Παιδείας, από συνεργαζόμενους ή ανεξάρτητους φορείς με στόχο την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των Ρομά από το παρελθόν έως την περίοδο που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά.

7.5.1 Απόψεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν διευκολύνει το έργο τους

Στον Πίνακα 3, συγκεντρώνονται οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν έγιναν ενέργειες και ποιες ήταν αυτές από πλευράς της πολιτείας ή άλλων φορέων για να επιλυθούν τα προβλήματα της εκπαίδευσης των Ρομά. Έχουν καταγραφεί όλες οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών, ακόμη και αυτές με τη μικρότερη συχνότητα. Μία απάντηση είναι δυνατό να εντάσσεται σε παραπάνω από μία κατηγορίες. Ακολουθεί ανάλυση όλων αυτών των απαντήσεων.

Ενέργειες για την επίλυση των προβλημάτων σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις (Ποσοστό %)
Ίδρυση Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ	2	8%
Τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών	6	26%
«Προγράμματα» (ενισχυτική διδασκαλία, ΚΕΣΠΕΜ)	4	17%
Κάρτα φοίτησης	4	17%
Role Models (Erasmus+)	2	8%
Σχολικά γεύματα	2	8%
Πρόγραμμα Συλλόγου «Ελπίδα»	5	17%
Δεν έχουν γίνει ενέργειες	9	39%
Δε γνωρίζω	2	8%

Πίνακας 3: Απόψεις των εκπαιδευτικών για ενέργειες με στόχο την επίλυση των προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών

Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ

Ήδη από τη δεκαετία του 1990, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα υιοθετεί, τουλάχιστον σε προγραμματικό επίπεδο, μια πολιτική στη βάση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, ένα από τα μέτρα που λαμβάνεται για την ενίσχυση μαθητών/τριών που δεν έχουν την απαιτούμενη γνώση της ελληνικής γλώσσας είναι η ίδρυση των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ. Μεταξύ των ομάδων που ευνοούνται από την ίδρυση και λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ είναι και μαθητές/τριες Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν το μέτρο αυτό ως θετικό για τη γλωσσική εξέλιξη των μαθητών/τριών. Η Τάξη Υποδοχής αποτελεί για τους εκπαιδευτικούς ένα προπαρασκευαστικό στάδιο για την παρακολούθηση του υπόλοιπου αναλυτικού προγράμματος και άλλοτε έχει ενισχυτικό ρόλο για μαθητές/τριες που έχουν κατακτήσει ήδη

ως ένα επίπεδο την ελληνική γλώσσα. Φαίνεται, όμως, πως στα σχολεία του Δροσερού, πολλά περισσότερα παιδιά από αυτά που φοιτούν στη Τάξη Υποδοχής έχουν ανάγκη από αυτό το μέτρο. Στην έρευνα 2 από τους/τις εκπαιδευτικούς επισημαίνουν την Τάξη Υποδοχής ως μέτρο με θετική επίδραση στην εκπαίδευση των Ρομά. Η Ε1 αναφέρεται στον ρόλο της Τάξης Υποδοχής ΖΕΠ:

«Ο ρόλος των τμημάτων ΖΕΠ εγώ θεωρώ ότι είναι βοηθητικός για συγκεκριμένα παιδιά. Δυστυχώς, καλώς ή κακώς μάλλον, όλα τα παιδιά στο σχολείο θα χρειάζονταν ένα τέτοιο τμήμα αλλά δεν μπορεί να δοθεί σε όλους τους μαθητές, οπότε γίνεται επιλογή κάποιων από αυτών. Σίγουρα όμως έχει πολύ βοηθητικό ρόλο και ενισχυτικό» (Ε1).

Και ο Ε20 θεωρεί θετικό το μέτρο των Τάξεων Υποδοχής, αλλά τονίζει ότι απευθύνεται σε όλους/ες τους/τις αλλόγλωσσους/ες μαθητές/τριες κι όχι μόνο στους/στις Ρομά:

«Αν θεωρήσουμε τα ΖΕΠ ότι είναι [ένα από τα μέτρα]. Αυτό όμως δεν έχει να κάνει μόνο με μαθητές Ρομά, έχει να κάνει συνολικά με αλλόγλωσσα παιδιά. Δηλαδή, στον νομό μας γίνονται ΖΕΠ και σε άλλα [σχολεία]». (Ε20)

Κοινωνικοί λειτουργοί

Μία παρέμβαση στην οποία αναφέρθηκαν 6 από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς είναι η στελέχωση των σχολικών μονάδων με κοινωνικούς λειτουργούς. Το μέτρο αυτό θα αναλυθεί διεξοδικότερα στο επόμενο υποκεφάλαιο, ωστόσο εδώ παρατίθενται ορισμένα αποσπάσματα από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών που αναφέρονται στο μέτρο αυτό. Η Ε1 αναφέρει:

«Όσον αφορά την ελλιπή φοίτηση, τη χρονιά που βρισκόμουν εγώ στο σχολείο του Δροσερού υπήρχαν κοινωνικοί λειτουργοί οι οποίοι προσπαθούσαν να καταπολεμήσουν την ελλιπή φοίτηση και να φέρουν τα παιδιά κοντά στο σχολείο». (Ε1)

Για την Ε3 είναι καταλυτικός ο ρόλος των κοινωνικών λειτουργών:

«Το μόνο που βλέπω, που είχαμε και φέτος στο σχολείο είναι ότι είχαμε την παρουσία δύο κοινωνικών λειτουργών οι οποίες θεωρώ, ότι η βοήθεια των οποίων ήταν καταλυτική, σε πολύ σημαντικό βαθμό». (Ε3)

Η Ε21 επαναφέρει το θέμα της σταθερότητας στο πλαίσιο της εκπαίδευσης των Ρομά:

«Φέτος είχαμε κοινωνικούς λειτουργούς, είχαμε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, όλα αυτά είναι πάρα πολύ καλά διότι δε τα είχαμε μέχρι τώρα.. Αλλά εάν αυτά δεν γίνουν σταθερά, το πρόβλημα θα παραμένει». (E21)

Η Ε6 είναι περισσότερο επιφυλακτική, καθώς βλέπει ότι το βασικό πρόβλημα της εκπαίδευσης των Ρομά, η διακοπή της φοίτησης, παραμένει άλυτο:

«Για παράδειγμα, για την σχολική διαρροή έχει εφαρμοστεί ο θεσμός του κοινωνικού λειτουργού, αλλά και πάλι το πρόβλημα παραμένει σχεδόν άλυτο». (E6)

Ενισχυτική διδασκαλία και ΚΕΣΠΕΜ

Μεταξύ των μέτρων που διακρίνουν οι εκπαιδευτικοί είναι μια σειρά από ενισχυτικά προγράμματα από τα Υπουργεία Παιδείας και Εξωτερικών με σκοπό την ενίσχυση της ελληνομάθειας και της ομαλής ένταξης των μαθητών/τριών Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σε τέτοια προγράμματα αναφέρονται 4 από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς της έρευνας. Παράλληλα, η ίδρυση και λειτουργία τμημάτων στα πλαίσια της «Εκπαίδευσης των παιδιών της Μουσουλμανικής μειονότητας στη Θράκη» στο ΚΕΣΠΕΜ Δροσερού φαίνεται να είχε θετικές επιπτώσεις σύμφωνα με τη μεγαλύτερη μερίδα των εκπαιδευτικών. Τα θετικά αποτελέσματα των «προγραμμάτων», όπως συχνά τα αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί σαν ένα ενιαίο σύνολο, αποτυπώνονται στην ελληνομάθεια, στην τακτικότερη φοίτηση και στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ των παιδιών που συμμετείχαν σε αυτά. Η αρνητική πτυχή που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί είναι ότι οι εκπαιδευτικές αυτές παρεμβάσεις δεν έχουν μεγάλη συνέχεια στον χρόνο. Μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών τις θεωρεί αποσπασματικές. Οι Ε6 και Ε8 εκφράζουν μια τέτοια άποψη:

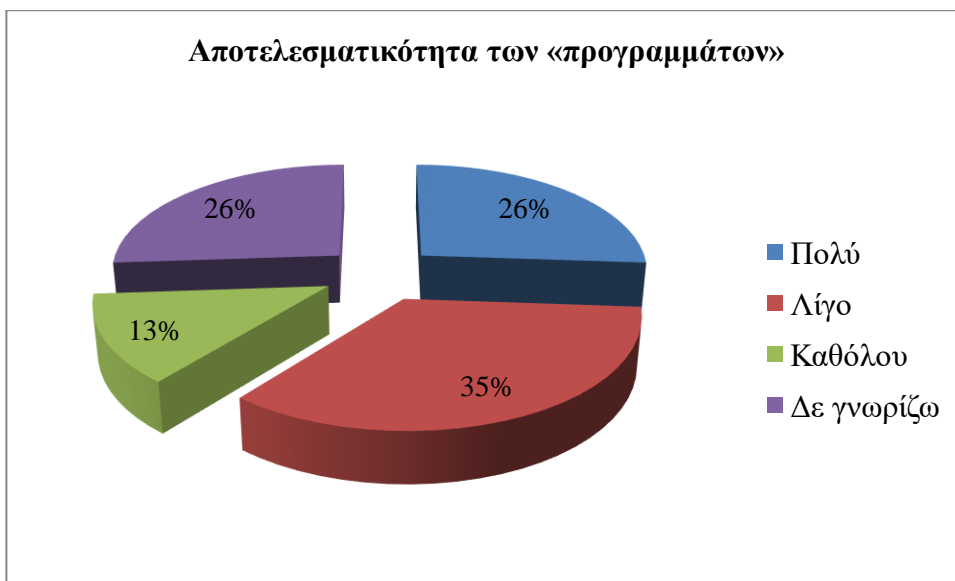
«Επίσης, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τα ΚΕΣΠΕΜ συνέβαλαν στην τακτική φοίτηση και στην ελληνομάθεια των μαθητών, αλλά όπως προαναφέρθηκε όλες αυτές οι ενέργειες δεν έχουν συνέχεια (...)Την περίοδο που τα παιδιά συμμετείχαν σε αυτά τα προγράμματα, είχε μειωθεί η σχολική διαρροή, αλλά είχε βελτιωθεί και πάρα πολύ η χρήση της ελληνικής γλώσσας» (E6).

«Από τα παιδιά που έβλεπα τόσα χρόνια που είμαι εδώ, πιστεύω υπήρχε διαφορά στη συμπεριφορά τους και στη μαθησιακή διαδικασία όταν συμμετείχαν στα προγράμματα. Όταν τα σταμάτησαν, νομίζω πάλι άλλαξαν λίγο αυτά προς το χειρότερο» (E8).

Την ανάγκη για σταθερότητα στο εκπαιδευτικό πλαίσιο και στην εφαρμογή των «προγραμμάτων» περιγράφει και η E13:

«Δηλαδή εγώ αυτό που δούλεψα, τρία χρόνια είχαμε τα ίδια παιδιά και αρχίσανε και γράφανε. Δηλαδή για παραγωγή γραπτού λόγου, τότε στον τρίτο χρόνο αρχίσανε να γράφουνε.. και στον προφορικό λόγο, να χρησιμοποιούν τα άρθρα(...) Αν θέλει ένας δάσκαλος να συμμετέχει, να πάρει τα ίδια τα παιδάκια του και να... για να γίνει σωστή δουλειά νομίζω ότι πρέπει να υπάρχει διάρκεια» (E13).

Όταν πιο συγκεκριμένα ερωτήθηκαν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την αποτελεσματικότητα των «προγραμμάτων» προέκυψαν τα αποτελέσματα που συνοψίζονται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 12):



Γράφημα 12: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών «προγραμμάτων» με αποδέκτες/τριες Ρομά μαθητές/τριες

Θετικά για τα «προγράμματα» από συνεργαζόμενους φορείς αναφέρθηκαν 6 από τους/τις ερωτηθέντες/ειςες (ποσοστό 26%). Για παράδειγμα, η E6 περιγράφει θετικά τα «προγράμματα», ωστόσο τονίζει τη σημασία της διάρκειάς τους στον χρόνο:

«Επίσης, τα προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τα ΚΕΣΠΕΜ συνέβαλαν στην τακτική φοίτηση και στην ελληνομάθεια των μαθητών, αλλά όπως προαναφέρθηκε όλες αυτές οι ενέργειες δεν έχουν συνέχεια». (E6)

Για τον E2, όπως φαίνεται από το παρακάτω παράθεμα, ο σωστός προγραμματισμός είναι, επίσης, σημαντικός προκειμένου να φανούν ουσιαστικά αποτελέσματα στις επιδόσεις των παιδιών που συμμετέχουν:

«Όχι σε μεγάλο βαθμό, νομίζω το ΚΕΣΠΕΜ ήταν περισσότερο [αποτελεσματικό], ήταν πιο οργανωμένο, ήταν σε μια άλλη βάση, ήταν περισσότερο οργανωμένο πιστεύω... Είχαν τη βοήθεια τους και αυτά. (...) Κάθε προσπάθεια είναι θεμιτή. Και έστω και ένας μαθητής να ερχότανε, κάτι μάθαινε και αυτός» (E2).

Τα εν λόγω «προγράμματα» συχνά στελεχώνονταν από εκπαιδευτικούς του σχολείου, που ήδη γνώριζαν το πλαίσιο. Θετική είναι στο σύνολο η εμπειρία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν και οι ίδιοι/ες στα ΚΕΣΠΕΜ. Συγκεκριμένα, η E21 που εργάστηκε ως συντονίστρια στα ΚΕΣΠΕΜ Δροσερού αναφέρει:

«Τα παιδιά που πηγαίνουν στα ΚΕΣΠΕΜ ερχότανε με άλλη διάθεση και στο σχολείο, ήτανε άλλη η σχέση τους και με την γνώση και με την εκπαιδευτική διαδικασία και με τη σχολική καθημερινότητα» (E21).

Τη διαφορά, σύμφωνα με την E22, έκανε το «πρόγραμμα» που εφαρμοζόταν στο ΚΕΣΠΕΜ που είχε περισσότερο παιγνιώδη χαρακτήρα:

«Τότε που κάναμε τα παιδιά τα μαθήματα στα ΚΕΣΠΕΜ, καθημερινά βλέπαμε ότι είχανε καλύτερες επιδόσεις. Είχανε βελτιωθεί αρκετά και τα ελληνικά τους, είχανε αποκτήσει και γνώσεις, γενικότερες γνώσεις έξω από το σχολείο. Είχανε μάθει πράγματα παίζοντας. Εκεί πέρα, στο ΚΕΣΠΕΜ, δε μαθαίνανε μόνο να διαβάζουνε και να γράφουνε όπως στο σχολείο γίνεται, αλλά μαθαίνανε και άλλα πράγματα» (E22).

Υπάρχει, όμως, και εκείνη η ομάδα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό 13%, που θεωρούν πως οι παραπάνω παρεμβάσεις, τα επιμέρους «προγράμματα» δεν έχουν βοηθήσει. Συγκεκριμένα, ο E4 αναφέρει:

«... εγώ δεν έχω δει στα 6 χρόνια που είμαι εδώ, καμία διαφορά, από προγράμματα τα οποία υπήρχαν έξωθεν» (E4).

Και ο E18 λέει:

«Όχι δε βλέπω να υπάρχουν αποτελέσματα γιατί τα παιδιά των Ρομά δεν καλύπτονται από την πολιτική του Υπουργείου Παιδείας όσον αφορά τα μουσουλμανόπαιδα». (E18)

Από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς 8 υποστηρίζουν ότι τα «προγράμματα» είχαν λίγα θετικά αποτελέσματα για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά. Η E7 αναφέρει:

«Εεεε.. μικρη βελτίωση στην απόδοση .. και εεεε.... η φοίτηση τους έγινε λίγο πιο τακτική...»(E7)

Κι ο E15 παρομοίως διακρίνει μεγαλύτερο ενδιαφέρον ανάμεσα στα παιδιά που συμμετείχαν στα «προγράμματα»:

«Εεε να εεεε υπήρχε από την άποψη ότι ανέφεραν τα παιδιά ότι αυτό το κάναμε και εκεί, και αυτό το ξέρουμε από εκεί κ.λπ. Αλλά όπως είπα, από τη στιγμή που δεν υπάρχει σταθερότητα, μετά από λίγο όλα αυτά ξεχνιούνται, ή χάνονται». (E15)

Και ο E19 λέει χαρακτηριστικά:

«Πάντα κάτι βοηθάνε... Τώρα τέλεια κατάσταση [δεν είναι]... ότι κάτι βοηθάνε, κάτι βοηθάνε. (...) Οπωσδήποτε, κάτι ακόμη βάλαν μέσα στο μυαλό τους». (E19)

Σύμφωνα με τον E5, τα «προγράμματα» δεν είχαν τέλεια αποτελέσματα σε μεγάλο βαθμό γιατί δεν ήταν ικανά να ανταποκριθούν στην κουλτούρα των Ρομά:

«Λίγο αποτελεσματικά γιατί δεν έλυσαν όλα τα άλλα προβλήματα. Ήταν απογευματινό μάθημα.. η κουλτούρα των παιδιών.. εε η κουλτούρα.. οι συνθήκες, λάθος η κουλτούρα, πιο πολύ είναι οι συνθήκες που ζούνε, οι καταστάσεις που βιώνουνε.. υπήρχε και εκεί το θέμα της σχολικής διαρροής, υπήρχε το θέμα της κούρασης, υπήρχε το θέμα ότι δεν μπορούνε, δεν έχουνε εκπαιδευτεί, δεν έχουν τη δεξιότητα το να μείνουνε πολλές ώρες σε μια τάξη, στο να παρακολουθήσουνε ένα μάθημα.. είναι πράγματα τα οποία είναι έξω από αυτά που κάνουνε καθημερινά, οπότε και δεν προχώρησε τόσο πολύ» (E5).

Επανερχεται η άποψη ότι η κουλτούρα των Ρομά είναι ασύμβατη με τη κουλτούρα του σχολείου και αυτό οδηγεί σε μια σειρά από προβλήματα, όπως η σχολική διαρροή και η έλλειψη πειθαρχίας, που αναφέρθηκαν και παραπάνω. Τέλος, από τους/τις ερωτηθέντες/ειςες 6 άτομα δήλωσαν ότι δεν έχουν άποψη για την αποτελεσματικότητα των «προγραμμάτων».

Κάρτα φοίτησης

Από το 1996, η πολιτεία λαμβάνει το μέτρο της κάρτας φοίτησης για να εξασφαλίσει ότι οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών Ρομά δε θα εμποδίσουν την εγγραφή των παιδιών στο σχολείο. Μέσα από αυτό το μέτρο επιτρέπεται στα παιδιά να φοιτήσουν σε σχολείο στο νέο μέρος εγκατάστασης για όσο καιρό παραμένει η οικογένεια στην περιοχή. Με νεότερο Προεδρικό Διάταγμα του 2017, αναφέρεται πως οι μαθητές/τριες Ρομά γίνονται δεκτοί/ές στα σχολεία, χωρίς την τυπική διαδικασία μετεγγραφής αλλά με την επίδειξη της κάρτας φοίτησης. Από τους/τις 23 εκπαιδευτικούς της έρευνας οι 4 αναφέρθηκαν στην κάρτα φοίτησης και μάλιστα όλοι/ες δίνοντας θετικό πρόσημο στο μέτρο αυτό. Η E17 αναφέρει:

«Ένα άλλο κίνητρο για μένα είναι η κάρτα φοίτησης των μετακινούμενων μαθητών που τους δίνουν για να μπορούν να μετακινούνται από πόλη σε πόλη. Και δε θα έχουν την δικαιολογία ήμουν σε μια άλλη πόλη για δουλειά, δε μπορούσα να το στείλω εκεί σχολείο. Μπορούν να πάνε σε όλη την επικράτεια σχολείο, σε όποιο σχολείο κοντά βρίσκονται και μπορούν να γραφτούν και οποιαδήποτε εποχή στο σχολείο» (E17).

Παρόμοια είναι και η άποψη της E23:

«Απ' ό,τι γνωρίζω μια ενέργεια που έχει γίνει είναι η κάρτα φοίτησης που δίνεται στους μαθητές σε περίπτωση που θέλουν να μετακινηθούν οι γονείς τους και πολύ εύκολα, σχετικά εύκολα...».
(E23)

Οι εκπαιδευτικοί που αναφέρθηκαν στη σημασία της κάρτας φοίτησης κατανοούν ότι οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών Ρομά συχνά αφήνουν τα παιδιά εκτός σχολείου. Η κάρτα φοίτησης για αυτούς/ές είναι, όπως φαίνεται κι από την άποψη της E17, είναι ένας μοχλός πίεσης προς τους γονείς για να εγγράφουν τα παιδιά στο σχολείο χωρίς να «έχουν την δικαιολογία» της μετακίνησης.

Σχολικά γεύματα

Μία άλλη πρωτοβουλία που συνολικά σχολιάζεται θετικά από 2 εκπαιδευτικούς από τους/τις 23 της έρευνας είναι η παροχή σχολικών γευμάτων σε μαθητές/τριες Ρομά. Η πρωτοβουλία ξεκίνησε, όπως αναφέρθηκε και σε προηγούμενο κεφάλαιο, από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος, με την παροχή πρωινού γεύματος σε μαθητές/τριες. Τη σχολική χρονιά 2017-18 θέσπισε αντίστοιχο μέτρο το Υπουργείο Παιδείας. Σύμφωνα με την E17, η παροχή γευμάτων είναι βασικό κίνητρο για την προσέλευση των μαθητών/τριών στο σχολείο. Είναι ένα μέτρο υποστηρικτικό που αναγνωρίζει την έλλειψη οικονομικών μέσων μεταξύ των οικογενειών του συνοικισμού. Η E17 αναφέρει σχετικά:

«Για την ελλιπή φοίτηση προσπαθούν να τους δώσουν κάποια κίνητρα. Ένα κίνητρο είναι και τα σχολικά γεύματα, γιατί ακούγαμε ότι δεν έχουν να φάνε γι' αυτό δε τα στέλνουνε, δεν έχουν να τους βάζουνε φαγητό μαζί στο σχολείο. Παλιότερα τους δίνανε ένα πρωινό από το Ίδρυμα Σταύρος Νιάρχος. Φέτος είναι τα σχολικά γεύματα από το Υπουργείο Παιδείας» (E17).

Η E17 εκφράζει μια άποψη κοινή και για άλλους/ες συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας. Θεωρούν ότι η προσφορά γευμάτων είναι ικανή να προσελκύσει περισσότερους μαθητές/τριες στο σχολείο και να εμποδίσει ως ένα βαθμό την ελλιπή φοίτηση. Ωστόσο, η E23 βλέπει με δυσπιστία την ανταπόκριση των μαθητών/τριών στη σίτιση και υποστηρίζει πως η προσέλευση δε σχετίζεται σε καμία περίπτωση με κίνητρα για μάθηση:

«Θεωρώ ότι ως ένα βαθμό προσέλκυσε τους μαθητές με τρόπο τέτοιο, όμως, που δεν ενδιαφέρονται πραγματικά για το μάθημα. Έρχονται για να φάνε, και όχι όλοι» (E23).

Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Role Models, ERASMUS+

Άλλες 2 αναφορές που γίνονται σε προγράμματα που λειτούργησαν τη σχολική χρονιά όπου πραγματοποιήθηκαν και οι συνεντεύξεις είναι το Role Models στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος ERASMUS+ για τη βιωματική εκπαίδευση μαθητών/τριών με σκοπό να αποκτήσουν πρότυπα που θα τους/τις εμπνεύσουν να συνεχίσουν τις σπουδές τους και να παραμείνουν στο σχολείο. Η E17 περιγράφει:

«...το Role Models, που είναι από το ΙΚΥ και συμμετείχαν 3 τμήματά μας. Τα αποτελέσματα βέβαια θα φανούν μακροπρόθεσμα, αλλά ήταν ένα πρόγραμμα... Ουσιαστικά role models είναι τα

θετικά πρότυπα, για να δημιουργήσουμε πρότυπα στα παιδιά μας και κίνητρα για να έρχονται στο σχολείο» (E17).

Ο E4 αναφορικά με το εν λόγω πρόγραμμα περιγράφει:

«Αν γινόταν συνέχεια και με επιμονή, ναι θα' χε κάποια επίδραση. Αποσπασματικά μόνο φεστιβαλικό χαρακτήρα θα έχει». (E4)

Πρόγραμμα του Πολιτιστικού Συλλόγου «Ελπίδα»

Τέλος, 5 εκπαιδευτικοί αναφέρονται και σε πρόγραμμα του Πολιτιστικού Συλλόγου «Ελπίδα» που λαμβάνουν χώρα ανεξάρτητα από το Υπουργείο Παιδείας ή από συνεργαζόμενους φορείς. Γνωρίζουν πως κάποιοι/ες μαθητές/τριες του σχολείου παρακολουθούν απογευματινά μαθήματα από τις αναφορές των παιδιών, ωστόσο δε φαίνεται να ξέρουν λεπτομέρειες στο σύνολό τους. Για μερικούς, όπως η E7 το περιεχόμενο της δράσης είναι τελείως ασαφές:

«Λειτουργεί ένα πρόγραμμα σε έναν χώρο που ονομάζεται Πολιτιστικός Σύλλογος, ένα πρόγραμμα που απασχολεί τα παιδιά, αλλά χωρίς να γνωρίζω περαιτέρω λεπτομέρειες». (E7)

Παρόμοια άγνοια δηλώνει και η E16:

«Γνωρίζω ότι έξω απ το Δροσερό υπάρχει, λειτουργεί κάποιο πρόγραμμα τις απογευματινές ώρες, Πολιτιστικός Σύλλογος νομίζω είναι, αλλά ακριβώς τη δράση του και με τι ασχολούνται, δεν το γνωρίζω. (...)Κάποια μαθήματα κάνουν για να τους βοηθήσουν, αλλά ακριβώς με λεπτομέρεια, δε γνωρίζω». (E16)

Το ίδιο και η E10:

«Το μόνο που ξέρω είναι το πρόγραμμα που υπάρχει μέσα στο Πολιτιστικό κέντρο που γίνονται κάποια μαθήματα. Δεν ξέρω πώς ακριβώς, με ποιο τρόπο γίνονται, ποιοι κάνουν μάθημα και με ποια αρμοδιότητα, τι ειδικότητες κι όλα αυτά. Δεν τα ξέρω, δεν τα γνωρίζω όλα αυτά». (E10)

Ο E20 έχει μια εικόνα πιο συγκεκριμένη και αναφέρει πως γίνονται κάποια μαθήματα ελληνομάθειας, από πληροφόρηση που έχει από προηγούμενες χρονιές:

«Ότι κάνουν κάποια μαθήματα φροντιστηριακά. (...)Αλλά αυτά είναι το τι ακούγεται. Άμεση γνώση δεν έχω. Δεν ξέρω δηλαδή ποιοι διδάσκουν, τι ακριβώς κάνουν εκεί πέρα. Πέρυσι ας

πούμε ήταν που είχα, όχι πέρυσι, πρόπερσι, που ήταν ο Α. , ήξερα κάνανε το μεσημέρι, δηλαδή πηγαίνανε στο Σύλλογο αρκετά πρωτάκια και κάνανε μαθήματα για την ελληνική γλώσσα». (E20)

Η E23, χωρίς να γνωρίζει λεπτομέρειες, μοιάζει να αμφισβητεί την ποιότητα των παρεχόμενων μαθημάτων στον σύλλογο αυτό:

«Εεε τώρα που με ρωτάτε, να σας πω την αλήθεια, από τους μαθητές μου άκουσα ότι λειτουργεί ένα πρόγραμμα ενισχυτικής, σε έναν μορφωτικό σύλλογο. (...)Εντός του οικισμού. Και μάλιστα το έμαθα από έναν μαθητή μου, ο οποίος είναι εξαιρετικός. Γνωρίζει στη Β΄ Δημοτικού να διαβάζει και να γράφει πολύ καλά, ο οποίος πήγε εκεί και μου έδειξε με χαρά το τετράδιο την επόμενη μέρα, να μου δείξει τι κάνανε. Είχε γραμμένα γύρω στις 6 λέξεις, να τις αντιγράψει το παιδί από κάτω, σαν αντιγραφή οι οποίες ήταν ανορθόγραφες, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτό το πρόγραμμα σίγουρα δε γνωρίζουν ελληνικά (γελάει). Αυτό, αυτό έχω να πω. Δεν ξέρω κάτι παραπάνω». (E23)

«Δεν έχουν γίνει ενέργειες»

Από το σύνολο των 23 εκπαιδευτικών, 9 έδωσαν αρνητική απάντηση, θεωρώντας πως δεν έχουν γίνει ενέργειες αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των Ρομά. Ο E5 θεωρεί πως ήταν περιορισμένες σε σχέση με την έκταση του προβλήματος. Χαρακτηριστικά αναφέρει:

«Νομίζω πως είναι πάρα πολύ μικρές, δυσανάλογες δηλαδή με το μέγεθος του προβλήματος». (E5)

Σε παρόμοια λογική είναι και η απάντηση της E10 και του E11:

«Κατά τη γνώμη μου θεωρώ ότι είναι πάρα πολύ μικρές, λίγες οι ενέργειες που έχουν γίνει. Θα μπορούσαν να κάνουν πολλά περισσότερα πράγματα αν ασχολούνταν πραγματικά με τα προβλήματα των σχολείων αυτών». (E10)

«Νομίζω ότι δεν έχουνε γίνει αρκετές, μπορούν να γίνουν πολύ περισσότερες». (E11)

Και η E7 αναφέρει:

«Απ' όσο γνωρίζω, όχι». (E7)

Παρομοίως και η E13 και ο E18:

«Να πω την αλήθεια, όχι και πολύ. Κάθε φορά που το συζητάμε, δε νομίζω ότι γίνεται και τίποτα». (E13)

«Όχι, τίποτα. Τίποτα απολύτως». (E18)

7.5.2 Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προτάσεις μέτρων από τον Υπουργό Παιδείας, Κ. Γαβρόγλου

Οι συνεντεύξεις για την παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκαν τον Ιούνιο του 2018, έναν χρόνο μετά από τις εξαγγελίες του Υπουργού Παιδείας Κωνσταντίνου Γαβρόγλου σχετικά με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Οι συμμετέχοντες/ουσες της έρευνας κλήθηκαν να σχολιάσουν τις εξαγγελίες αυτές.

Το πρώτο μέτρο που τους/τις ζητήθηκε να σχολιάσουν αφορά στην τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία με μαθητές/τριες Ρομά. Παλαιότερα, τα σχολεία του Δροσερού υποστηρίζονταν από κοινωνικούς λειτουργούς με προγράμματα του Δήμου. Με τον ν.4485/2017 (ΦΕΚ 114 Α) στα σχολεία του Δροσερού προσελήφθησαν κοινωνικοί λειτουργοί με σκοπό τη διαμεσολάβηση μεταξύ του σχολείου και της οικογένειας, ορισμένες από το Υπουργείο Παιδείας. Η E6 αναφέρει πως ήταν το μοναδικό μέτρο που εφαρμόστηκε στο σχολείο:

«Το μόνο που έχει εφαρμοστεί είναι η τοποθέτηση κοινωνικού λειτουργού με ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Τα υπόλοιπα μέτρα δεν υλοποιήθηκαν πιθανόν λόγω έλλειψης οικονομικών πόρων». (E6)

Παρομοίως και η E7:

«Εφαρμόστηκε μόνο η τοποθέτηση κοινωνικού λειτουργού». (E7)

Για τους/τις εκπαιδευτικούς της συνέντευξης η υποστήριξη των μαθητών/τριών και των οικογενειών από κοινωνικούς λειτουργούς είναι απαραίτητη. Για το μέτρο αυτό εκφράζεται θετικά το 96% των εκπαιδευτικών της έρευνας. Η συντριπτική πλειοψηφία κρίνει θετικά το

μέτρο αυτό, καθώς παρατηρούν ότι μειώνεται η σχολική διαρροή και βελτιώνεται η σχέση του σχολείου με το σπίτι. Ο Ε15 αναφέρει:

«Το κρίνω αποτελεσματικό, στο ότι περιορίζεται λίγο η σχολική διαρροή ή ότι υπάρχουν παιδιά τα οποία έρχονται λίγο συχνότερα στο σχολείο» (Ε15).

Αναφερόμενη στους κοινωνικούς λειτουργούς η Ε10 υποστηρίζει:

«Σίγουρα θα διευκόλυναν περισσότερο. Θα υπήρχε πιο τακτική φοίτηση των παιδιών, όταν θα υπήρχαν οι μεσολαβητές κάθε χρόνο». (Ε10)

Και οι Ε13 και Ε17 παρομοίως αναφέρουν:

«Η κοινωνική λειτουργός βοήθησε πολύ, πιστεύω ότι πρέπει να γίνεται κάθε χρόνο, να έρχονται άτομα». (Ε13)

«Αυτό το μέτρο με το τμήμα υποδοχής, τα ΖΕΠ και της κοινωνικής λειτουργού έχει διευκολύνει πάρα πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία». (Ε17)

Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορεί να αποτελέσουν «γέφυρες» μεταξύ σχολείου και οικογένειας για πολλούς/ές εκπαιδευτικούς. Η Ε22 χαρακτηριστικά λέει:

«Ήδη από την εφαρμογή του κοινωνικού λειτουργού που είχαμε φέτος στο σχολείο λύθηκαν κάποια προβλήματα και με τη συμπεριφορά των παιδιών και συνεργαστήκαμε καλύτερα με τους γονείς και γενικά και παλιότερα που είχαμε κοινωνική λειτουργό στο σχολείο βοήθησε στο να μπορούμε να έρθουμε σε επαφή με τους γονείς που είναι μεγάλο πρόβλημα για το σχολείο μας» (Ε22).

Στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως τα μέτρα και οι πολιτικές με θετικό πρόσημο πρέπει να έχουν συνέχεια προκειμένου η παρέμβαση να είναι ουσιαστική. Έτσι, η καθυστερημένη πρόσληψη κοινωνικών λειτουργών, στα μέσα της σχολικής χρονιάς, αποτελεί για τους/τις εκπαιδευτικούς δείγμα ότι η κίνηση αυτή έχει πολιτικές σκοπιμότητες και δε στοχεύει στην ουσιαστική υποστήριξη των οικογενειών Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο ρόλος του/της κοινωνικού/ής λειτουργού είναι να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μαθητών/τριών και των οικογενειών του. Φυσικά, αυτό απαιτεί χρόνο και σταθερό πλαίσιο. Η εναλλαγή προσώπων δε βοηθάει. Βεβιασμένες κινήσεις μπορεί να αποβούν και επικίνδυνες για

τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο οικισμός είναι επικίνδυνος και μόνο αναπτυχθεί σχέση εμπιστοσύνης με τα «πιο υγιή μέλη» μπορούν οι κοινωνικοί επιστήμονες να κυκλοφορούν στο Δροσερό. Χαρακτηριστικά, οι E4 και E8 αναφέρουν:

«Η τοποθέτηση κοινωνικού λειτουργού έγινε με πάρα πολύ μεγάλη καθυστέρηση. Έγινε τον Φεβρουάριο χωρίς όμως να υπάρχουν τα εχέγγυα λειτουργίας αυτού του θεσμού. Δηλαδή, οι μετακινήσεις της κοινωνικής λειτουργού στον μαχαλά δεν ήταν διασφαλισμένες. Μαζί με τις κοινωνικές λειτουργούς έπρεπε να υπάρχει και κάποιος άνθρωπος που θα πηγαίνει κοντά τους. Ήρθαν οι κοινωνικοί λειτουργοί τον Φεβρουάριο, έτσι; Στη μέση της χρονιάς (...)Ένας κοινωνικός λειτουργός για να αποδώσει σε μια περιοχή πρέπει να έχει εμπιστοσύνη από την τοπική κοινωνία, πρέπει να έχει αποδοχή από την κοινότητα, πρέπει να τον γνωρίζουν, πρέπει να κυκλοφορεί μες στην κοινότητα και να μπορεί να κυκλοφορεί με την προστασία και την ανοχή των υγιών μελών αυτής της κοινότητας. Αυτό για να γίνει θέλει χρόνια. Άρα πρέπει να διασφαλιστεί ότι ο κοινωνικός λειτουργός που θα 'ρθει φέτος, θα 'ρθει και του χρόνου, θα 'ρθει και τον άλλο χρόνο. Άρα, μια μονιμότητα στον κοινωνικό λειτουργό» (E4).

«Τοποθετήθηκαν κοινωνικοί λειτουργοί, αλλά μετά τα Χριστούγεννα οπότε σίγουρα δεν μπορούσαν να βοηθήσουν κι εκείνοι όσο περισσότερο μπορούσαν τουλάχιστον άμα ήτανε από τον Σεπτέμβρη και γνώριζαν και περισσότερο τα παιδιά» (E8).

Η μοναδική αρνητική απάντηση έρχεται από τον E12 που εκφράζει μία γενικότερη δυσπιστία σε όλες τις εξαγγελίες και σε όλα τα μέτρα που έχουν εφαρμοστεί έως τώρα και απευθύνονται στους Ρομά του Δροσερού. Ο E12 λέει:

«Τέτοια μέτρα που κάθε Υπουργός εξαγγέλλει... Δεν είναι κάποιος σοφότερος απ' τον άλλον (...) Το σχολείο δουλεύει από το '95. Δεν μπορώ να θεωρήσω ότι από το '95 κατέβηκε κάποιος από μηχανής θεός για να λύσει το θέμα. Εντάξει; (...)Ο μόνος τρόπος για να μάθουν τα παιδιά ελληνικά, αυτό δεν είναι το διακύβευμα, να μάθουν...; (...)είναι να έχουν συναναστροφή με ανθρώπους που μιλάνε την ελληνική». (E12)

Για τον E12 η απομόνωση του πληθυσμού στα «στενά όρια» του οικισμού είναι που διαιωνίζει το πρόβλημα. Παρεμβάσεις όπως τοποθέτηση κοινωνικού λειτουργού δε θεωρεί πως μπορούν να κάνουν τη διαφορά.

Η δεύτερη εξαγγελία για μείωση του αριθμού των μαθητών/τριών που φοιτούν στα τμήματα των σχολείων από 25 σε 15 δεν εφαρμόστηκε. Και οι 23 εκπαιδευτικοί (ποσοστό 100%) πιστεύουν πως είναι κρίσιμο να υλοποιηθεί μια τέτοια πρωτοβουλία, καθώς τα τμήματα είναι πολυάριθμα και αυτό δυσκολεύει πολύ την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι κατά βάση οικονομικοί οι λόγοι που δεν εφαρμόζεται στην πράξη ένα τέτοιο μέτρο. Για ακόμη μια φορά, επαναφέρουν το πρόβλημα του ελλιπούς χώρου στις παρούσες κτιριακές εγκαταστάσεις των σχολείων του Δροσερού. «Γιατί στο σχολείο έχουμε πρόβλημα με το χώρο», λέει ο E11.

Δεδομένου, μάλιστα, ότι πολλές τάξεις στεγάζονται σε προκατασκευασμένες αίθουσες με μικρή χωρητικότητα δυσκολεύει περισσότερο τη συνθήκη. Ενδεικτικά η E17 αναφέρει :

«Πρέπει να υπάρχουν και οι υποδομές για να λειτουργήσουν τμήματα με 15 μαθητές, να έχουμε περισσότερες αίθουσες, περισσότερους δασκάλους και το εντοπίζω ότι είναι οικονομικό το πρόβλημα» (E17).

Και ο E4 θίγει το κτιριακό πρόβλημα:

«Το άλλο θέμα των 15 μαθητών ανά τάξη δεν το είδαμε, δεν το είδαμε... Πού θα βρεθούν οι τάξεις; Υπάρχουν τάξεις στο σχολείο;» (E4)

Τα πολυάριθμα τμήματα δε βοηθούν καθώς είναι δύσκολο να πειθαρχήσουν τα παιδιά, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Όπως αναφέρει η E22:

«Η μείωση του αριθμού των παιδιών ανά τάξη... Σίγουρα θα γίνει καλύτερη δουλειά και από τους εκπαιδευτικούς, θα μειωθούν και τα φαινόμενα της παραβατικής συμπεριφοράς που τα παιδιά μαλώνουν μεταξύ τους στην τάξη όταν είναι πάρα πολλά και δυσκολεύονται και οι εκπαιδευτικοί, θα μπορούσε να γίνει καλύτερη δουλειά και μέσα στο σχολείο και να έχουμε καλύτερη επαφή με τους γονείς, να γνωρίζουμε καλύτερα και τα παιδιά. Νομίζω ότι είναι απαραίτητο να είναι λίγα τα παιδιά μέσα στην τάξη». (E22)

Η μείωση του αριθμού των παιδιών θα διευκολύνει τη συνεργασία με τους γονείς σύμφωνα με την E22, αλλά και την επαφή του/της δασκάλου/ας με τα παιδιά. Η E23 συμφωνεί πως ο μικρότερος αριθμός παιδιών ανά τάξη επιτρέπει την εφαρμογή εξατομικευμένης διδασκαλίας. Η E23 αναφέρει:

«... θεωρώ ότι εάν ένα τμήμα με αμιγώς Ρομά μαθητές έχει έως 15 παιδιά, μπορείς να δουλέψεις εξατομικευμένα και να κάνεις καλύτερη δουλειά και τα παιδιά να μάθουν πραγματικά ελληνικά. Όταν είναι 25 τα παιδιά μέσα στην τάξη πρώτον κάνουν πάρα πολλή φασαρία, δεύτερον δεν έχεις τον χρόνο να ασχοληθείς με το καθένα ξεχωριστά, εεε και θα γίνει δουλειά αλλά δε θα γίνει στον μέγιστο βαθμό» (E23).

Και ο E10 αναφέρει:

«Σε αυτά τα σχολεία είναι πολύ δύσκολο να κάνεις μάθημα με πολλά παιδιά. Τα 15 παιδιά είναι ένα αριθμός που λες ότι μπορώ να δουλέψω και μπορώ να καλύψω αρκετά κενά των παιδιών. Γιατί αν σκεφτούμε ότι τα παιδιά μέσα σε ένα τμήμα υπάρχουν διάφορα επίπεδα παιδιών και ξεκινάς από παιδιά τα οποία δεν ξέρουν τα γράμματα, παιδιά τα οποία ξέρουν να διαβάζουν και παιδιά που είναι πιο προχωρημένα, οπότε δουλεύεις σε πολλά επίπεδα και τα 25 παιδιά δε σε βοηθάνε καθόλου». (E10)

Πολλές φορές, όπως φαίνεται από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, ο αριθμός των μαθητών/τριών ανά τμήμα υπερβαίνει και το ανώτατο όριο που ισχύει σε σχολεία όλης της Ελλάδας, παραβλέποντας μάλιστα την ιδιαιτερότητα του συγκεκριμένου πληθυσμού. Η E8 αναφέρει:

«Η μείωση του αριθμού που είχανε πει από 25 σε 15 δεν έγινε ποτέ. Ίσα ίσα υπήρχανε τάξεις φέτος που είχανε και 30 παιδιά» (E8).

Το ίδιο υποστηρίζει και ο E5:

«Οπότε αν θέλετε να μιλήσουμε για το 25 σε 15 είτε εξαγγελία ήταν είτε υπουργική απόφαση, όχι μόνο δεν εφαρμόστηκε αλλά υπήρχαν και περιπτώσεις που δεν τηρήθηκε ούτε το 25, αυτό που ισχύει κανονικά σε όλη την Ελλάδα και περιπτώσεις που έφτασαν τα παιδιά να είναι και 29 και 30, κάποιες μέρες, κάποιες βδομάδες ίσως, με το αιτιολογικό ότι υπάρχει διαρροή οπότε κάποια στιγμή θα είναι λιγότερα...» (E5)

Παρομοίως και ο E18:

«Ναι, ξεκινήσαμε τη χρονιά μέχρι και τα Χριστούγεννα ήμασταν ορισμένες μέρες μέχρι και 28-29 παιδιά μέσα στην τάξη. Στα κοντέινερς» (E18).

Το τρίτο μέτρο, που ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να σχολιάσουν, αφορά στην εξαγγελία που προέβλεπε υποχρεωτική λειτουργία ολοήμερου σχολείου για να παρακολουθούν οι μαθητές/τριες ως τις 16.00. Το 61% των εκπαιδευτικών της έρευνας βλέπει θετικά το μέτρο αυτό.

«Ολοήμερο δεν υπάρχει στο σχολείο. Θα μπορούσε να λειτουργήσει». (E20)

Ειδικά στον βαθμό εκείνο που θα ενίσχυε το σχολείο. Το ολοήμερο από δύο εκπαιδευτικούς προτείνεται ως ενισχυτική διδασκαλία:

«Το ολοήμερο, ναι, θα βοηθούσε και ολοήμερο γιατί παίζει και λίγο το ρόλο της ενισχυτικής. Και αφού βοηθάει η ενισχυτική, θα βοηθούσε και το ολοήμερο». (E2)

«Σίγουρα το ολοήμερο σχολείο βοηθάει στο να έχουν τα παιδιά μια επαφή με τη διδαχθείσα ύλη, γιατί πολλά από αυτά απλά έρχονται φεύγουν, η τσάντα είναι διακοσμητικό στοιχείο. Θεωρώ πως ναι». (E3)

Η E13 αποδίδει τη χρησιμότητα του ολοήμερου στις περισσότερες ώρες επαφής με την ελληνική γλώσσα:

«Εεε το ολοήμερο τώρα, όσο περισσότερες είναι ώρες αυτών των παιδιών στο σχολείο, τόσο καλύτερα είναι. Το καλύτερα, τα αποτελέσματα είναι .. καταρχήν θα μάθει προφορικό λόγο. Το βασικότερο...» (E13)

Ενώ, η E1 κατανοεί την αξία του ολοήμερου σε συνδυασμό και με τα υπόλοιπα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας:

«Δεν είμαι σίγουρη για το μέτρο που αφορά το ολοήμερο σχολείο. Δηλαδή αν υπήρχαν οι προηγούμενες τρεις προϋποθέσεις θα μπορούσε και το ολοήμερο να είναι ένα επιπλέον υποστηρικτικό μέτρο». (E1)

Οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν ενστάσεις σε ποσοστό 39% για τη χρησιμότητα και την ικανότητα να εφαρμοστεί ένα τέτοιο μέτρο. Οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν και περιστάσεις στο παρελθόν όπου έγινε προσπάθεια να ιδρυθεί ολοήμερο από μεριάς του σχολείου, αλλά η συμμετοχή ήταν μικρή κι έτσι δεν τέθηκε ποτέ σε λειτουργία:

«Ολοήμερο δεν είχαμε, γιατί δεν είχαμε αιτήσεις απ ότι θυμάμαι. Δεν θέλανε οι ίδιοι, γιατί τα παιδιά είναι ελεύθερα το απόγευμα, δεν νιώθαν την ανάγκη να γραφτούνε στο ολοήμερο.» (E13)

«Ποιοι μαθητές θα καθίσουν το απόγευμα; Ήδη και οι ώρες που κάθονται το πρωί γι' αυτούς είναι πολλές» (E4).

Επαναφέρουν το θέμα της κουλτούρας του οικισμού και υποστηρίζουν πως το μέτρο δύσκολα θα εφαρμοστεί καθώς ούτως ή άλλως δύσκολα τα παιδιά προσέρχονται στο σχολείο ακόμη για το πρωινό πρόγραμμα. Η E7 λέει:

«Η ένσταση μου είναι ως προς το ολοήμερο που κατά τη γνώμη μου είναι δύσκολο να επιτευχθεί σε τέτοιες ομάδες ή οικισμούς». (E7)

Για την E21 δύσκολα θα εφαρμοστεί ο θεσμός του ολοήμερου, λόγω της κουλτούρας των γονέων:

«Ολοήμερο σχολείο δεν έχουμε εμείς. Το ολοήμερο σχολείο έχει να κάνει με τις δηλώσεις των γονέων. Απ τη στιγμή που δεν υπάρχουν δηλώσεις γονέων... γιατί κακά τα ψέματα, την ξέρουμε την καθημερινότητα. Βέβαια, δε θα είχαμε εδώ θέμα με υπεύθυνη δήλωση από το γονέα ότι εργάζεται.. Δεν υπήρχε τέτοιο, αλλά εφόσον είναι στο σπίτι ... Δε θα το στέλνανε. Κουράζονται τα παιδιά, θέλουν να γυρίσουνε στο σπίτι τους». (E21)

Με αυτή την άποψη φαίνεται να συμφωνεί και η E23 που αναφέρει:

«Χμμμ, το ολοήμερο δεν ξέρω κατά πόσο θα βοηθήσει, να σας πω γιατί; Ειδικά στις πρώτες τάξεις του δημοτικού επειδή οι μαθητές δεν έχουν συνηθίσει στην κουλτούρα, στον θεσμό του σχολείου κουράζονται πάρα πολύ εύκολα. Οπότε δεν ξέρω αν θα υπήρχε λόγος, να συνεχίσεις να τα κρατάς. Άλλο ενισχυτική διδασκαλία όπου θα πήγαιναν σπίτι και θα γυρνούσαν πάλι πίσω για μία ώρα, δύο ώρες, ώστε να μάθουν, να διαβάσουν για το σχολείο έστω και άλλο τώρα να κρατήσεις τους μαθητές μέχρι τις 4. Νομίζω ότι θα τους κούραζε». (E23)

Το τελευταίο μέτρο που συζητήθηκε αφορούσε στην υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων σε σχολεία όπου φοιτούν μαθητές/τριες Ρομά. Ούτε αυτή η εξαγγελία εφαρμόστηκε την περίοδο που πραγματοποιείται η έρευνα. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (87%) θεωρούν το μέτρο θετικό. Πιστεύουν πως η Σχολή Γονέων θα βοηθήσει τους γονείς να

αντιληφθούν τον ρόλο του σχολείου και κατ' επέκταση θα οδηγούσε στην πιο συστηματική φοίτηση των παιδιών. Η Ε10 αναφέρει χαρακτηριστικά:

«Με τη σχολή γονέων μπαίνουν και οι γονείς στη διαδικασία να αντιληφθούν και να καταλάβουν τι γίνεται με το σχολείο, οπότε πιστεύω ότι και αυτοί θα παρακινούσαν πολύ περισσότερο τα παιδιά τους και θα ήταν πιο συνεπείς στο να έρχονται τα παιδιά τους στο σχολείο» (Ε10).

Με την Ε10 μοιάζει να συμφωνεί και η Ε8:

«Και οι γονείς αν γίνει σχολή γονέων θα μπορούνε να τα βοηθήσουνε και να τους λένε ποιο είναι το σωστό, ότι πρέπει να πηγαίνουν σχολείο, ότι πρέπει να διαβάζουνε κι ό,τι επακολουθεί». (Ε8)

Σε παρόμοιο ύφος είναι και οι απαντήσεις των παρακάτω παραθεμάτων:

«Σίγουρα οι κοινωνικοί λειτουργοί και η μείωση των τμημάτων οπωσδήποτε θα βοηθούσανε και η σχολή γονέων». (Ε1)

«Η σχολή γονέων νομίζω θα βοηθούσε αρκετά». (Ε18)

Παρ' όλα αυτά, ακόμη και οι πιο αισιόδοξοι, εκφράζουν τις αμφιβολίες τους καθώς θεωρούν ότι αν ένα τέτοιο μέτρο εφαρμοστεί, δύσκολα θα έχει ανταπόκριση από πλευράς των γονέων. Ανατρέχουν στην εμπειρία τους για να αποδείξουν ότι δεν υπάρχει καμία συνεργασία με το σπίτι. Από τους/τις 23 ερωτηθέντες/εις 3 απαντούν αρνητικά για το μέτρο της υποχρεωτικής παρακολούθησης σχολής γονέων. Ο Ε11 λέει σχετικά:

«Και οι γονείς δεν είναι και αυτοί πολύ συνεργάσιμοι. Δηλαδή, μπορεί να τους λες να έρθουνε και δεν έρχονται» (Ε11).

Η Ε13 αναφέρει πως δεν υπάρχει θέληση των γονέων για τέτοιες δράσεις:

«Και δεν ξέρω αν θα μπορέσουνε οι γονείς να συμμετέχουν σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, αν θα θέλανε, όχι αν θα μπορέσουνε». (Ε13)

Ενώ, η Ε17 παραπέμπει στο χαμηλό ενδιαφέρον για το ολοήμερο σχολείο για να αιτιολογήσει πως το μέτρο της υποχρεωτικής λειτουργίας σχολής γονέων δε θα ευδοκίμούσε στο Δροσερό:

«Και για την σχολή γονέων επειδή θα λειτουργούσε μαζί με το ολοήμερο δεν είχαμε ενδιαφέρον και για εκεί». (Ε17)

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται συγκεντρωτικά αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τα μέτρα που πρότεινε ο Υπουργός Παιδείας Κ. Γαβρόγλου.

Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπ. Παιδείας για την εκπαίδευση των Ρομά	Θετικοί/ές (Ποσοστό %)	Αρνητικοί/ές (Ποσοστό %)
Τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών	96%	4%
Μείωση των μαθητών/τριών (15/τμήμα)	100%	-
Υποχρεωτική φοίτηση στο ολοήμερο σχολείο	61%	39%
Υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων	87%	13%

Πίνακας 4: Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπ. Παιδείας για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών

7.5.3 Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν αν πιστεύουν πως μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορούν να λυθούν τα προβλήματα που εντοπίζουν σχετικά με τους/τις μαθητές/τριές τους. Το 74% πιστεύει πως μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων μπορούν να βελτιωθούν στοιχεία της εκπαίδευσης αλλά και ευρύτερα της ζωής των Ρομά. Άλλοι/ες με μεγαλύτερη βεβαιότητα, όπως ο E11 που αναφέρει ότι «σίγουρα θα βοηθούσε» (E11) η εκπαιδευτική παρέμβαση και η E13 που απάντησε:

«Ναι, εννοείται πως θα βοηθούσε» (E13) και ο E15 που λέει:

«Ναι σίγουρα θα βοηθούσε, οποιαδήποτε. Οποιαδήποτε παρέμβαση είναι προφανές ότι θα βοηθήσει προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της εκπαίδευσής τους». (E15)

Παρομοίως οι E19 και E17:

«Οποιαδήποτε παρέμβαση απ' όπου και αν προέρχεται , κάτι θα προσθέσει. Ένα λιθαράκι». (E19)

«Εκπαιδευτική παρέμβαση σίγουρα χρειάζεται». (E17)

Άλλοι/ες είναι πιο επιφυλακτικοί/ές. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η E6 που αναφέρει:

«Να επιλυθούν ίσως όχι, αλλά να βελτιωθούν ναι». (E6)

Η E8 αναφέρει:

«Θα βοηθούσε αρκετά να αλλάξει λίγο το κλίμα που επικρατεί, τώρα τουλάχιστον. Θα βοηθούσε ναι, ναι». (E8)

Η E10 αναφέρει ως εκπαιδευτική παρέμβαση τα κίνητρα των εκπαιδευτικών για να δουλέουν στο συννοικισμό Ρομά του Δροσερού:

«Σίγουρα θα βοηθούσε εάν δίνονταν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς πολύ περισσότερα έτσι ώστε να μπορέσουν να δουλέψουν καλύτερα σ' αυτά τα παιδιά». (E10)

Και η E9 αναφέρεται στον κρίσιμο ρόλο των εκπαιδευτικών για να επιτευχθεί η αλλαγή:

«Πιστεύω ότι το ενδιαφέρον πρέπει να ξεκινήσει από μας, βλέπουμε ότι οι αρμόδιοι φορείς ή δε γνωρίζουν το πρόβλημα ή δε θέλουν να το αντιμετωπίσουν στην ρίζα του. Οπότε, είναι κάτι που εγώ προσωπικά ονειρεύομαι κι επιδιώκω και θεωρώ ότι σιγά σιγά κι άλλοι πείθονται ότι αξίζει να επιχειρήσουμε κάτι τέτοιο. Να το διεκδικήσουμε. Σταδιακά». (E9)

Η E9 θεωρεί ότι η αλλαγή μέσα από εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρέπει να είναι πεδίο διεκδίκησης για τους/τις εκπαιδευτικούς. Πρέπει οι ίδιοι/ες να πιέσουν την πολιτεία κι έτσι η αλλαγή θα επιτευχθεί. Ενώ, ο E5 αντιλαμβάνεται την εκπαιδευτική παρέμβαση σε συνδυασμό με κοινωνική αλλαγή:

«Η εκπαιδευτική παρέμβαση βοηθάει να αμβλυνθούν στο ελάχιστο. Νομίζω η παρέμβαση για να φανεί ουσιαστική παρέμβαση... είναι η παρέμβαση την κοινωνία... αλλά προφανώς εδώ είναι το αιώνιο δίλλημα.. το σχολείο αλλάζει την κοινωνία ή η κοινωνία αλλάζει το σχολείο. Προφανώς και το σχολείο μπορεί να αλλάξει τα πράγματα, αλλά περισσότερο πρέπει να αλλάζουνε... Αλλά προφανώς δεν το αποκλείουμε». (E5)

Το υπόλοιπο 26% θεωρεί ότι τα προβλήματα των Ρομά έχουν αίτια πέραν της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οπότε οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δεν μπορούν να επιφέρουν αποτελέσματα, όπως ο E2 που λέει:

«Εκπαιδευτική παρέμβαση στο να επιλυθούν αυτά τα προβλήματα.. όχι σε μεγάλο βαθμό δεν θα άλλαζε κάτι πολύ...». (E2)

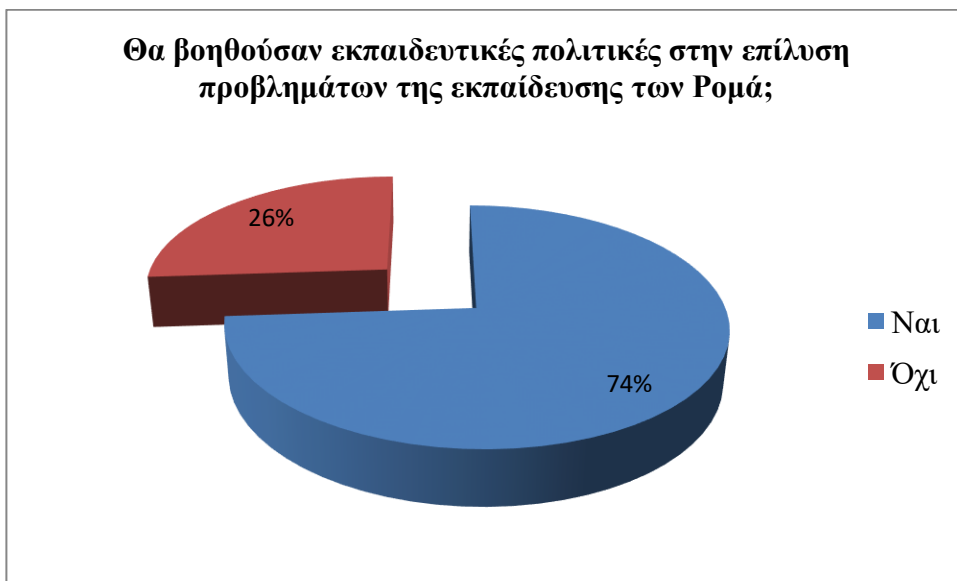
Για την E7 οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις δε βοηθάνε. Διαχωρίζει την πολιτεία από την ευθύνη της εκπαιδευτικής παρέμβασης:

«Εε νομίζω πως όχι , είναι θέμα της πολιτείας». (E7)

Για τον E18 το πρόβλημα έγκειται στην οικογένεια οπότε καμία εκπαιδευτική παρέμβαση δεν είναι ικανή να μεταβάλλει την κατάσταση:

«Εεε δε νομίζω να έχει σχέση με την εκπαίδευση αυτό το πράγμα. Νομίζω ότι έχει σχέση με τους γονείς και τι θέλουν οι γονείς να περάσουν στα παιδιά τους. Δηλαδή ποια γλώσσα θα είναι η μητρική τους γλώσσα». (E18)

Στο παρακάτω Γράφημα (Γράφημα 13) συνοψίζονται οι αποκρίσεις των εκπαιδευτικών στην ερώτηση «Πιστεύετε πως κάποια εκπαιδευτική παρέμβαση θα βοηθούσε να επιλυθούν τα προβλήματα σχετικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά;»:



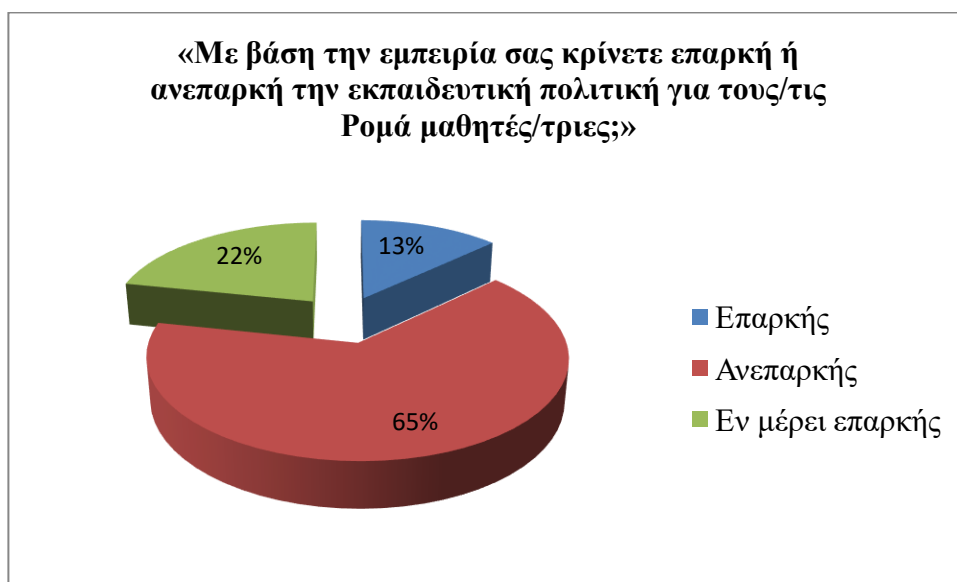
Γράφημα 13: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το αν κάποια εκπαιδευτική πολιτική θα βοηθούσε την επίλυση των προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά

7.6 Απαντήσεις στο ερευνητικό ερώτημα 4:

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές πολιτικές που θα βοηθούσαν την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Συγκεντρώνονται εδώ οι απαντήσεις των συνεντευξέων που έρχονται να καλύψουν το δεύτερο σκέλος του 4ου ερευνητικού ερωτήματος: «Πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες και ποιες προτάσεις κάνουν οι ίδιοι/ες που θα είχαν θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά;»

7.6.1 Διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την επάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες

Στο τελευταίο αυτό κεφάλαιο της ανάλυσης παρουσιάζονται συγκεντρωτικά οι κρίσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες. Οι απόψεις καταγράφονται στο ακόλουθο γράφημα (Γράφημα 14):



Γράφημα 14: Τελική αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού

Οι εκπαιδευτικοί σε ένα μεγάλο ποσοστό, της τάξης του 65%, πιστεύουν ότι όσα έχει εφαρμόσει έως τώρα η πολιτεία και διαμορφώνουν την εκπαίδευση των Ρομά δεν επαρκούν. Άλλοι/ες υποστηρίζουν πως δεν υπάρχει διαφοροποιημένη εκπαίδευση λόγω αδιαφορίας και έλλειψης πολιτικής βούλησης, όπως για παράδειγμα η E1 που αναφέρει:

«Σε γενικές γραμμές εγώ θα τη χαρακτηρίζα ανεπαρκή. (...) στην πράξη (...) αντιμετωπίζονται ακριβώς το ίδιο όπως και οι υπόλοιποι μαθητές οποιουδήποτε άλλου ελληνικού σχολείου» (E1).

Και ο E2 συμφωνεί:

«E δε θεωρώ ότι επαρκεί, ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι επαρκής». (E2)

Η E3 θεωρεί πως είναι ανεπαρκής, καθώς όλα μένουν σε εξαγγελίες και δεν υλοποιούνται:

«Η πολιτική από μόνη της αν δεν υπάρχει το προσωπικό δεν έχει κανένα αποτέλεσμα. Εμ, θεωρώ ότι είναι επαρκής». (E3)

Ο E4 θεωρεί πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι ανεπαρκής γιατί δε συνδυάζεται με ενέργειες που να επιχειρούν να αναδιαμορφώσουν και την κοινωνία:

«Ανεπαρκέστατη γιατί έπρεπε να υπάρχουν εκτός από την πολιτική στους μαθητές, να υπάρχει και πολιτική στην κοινωνία». (E4)

Εντελώς αρνητικοί είναι οι E5 και E10 που θεωρούν την εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά «ανεπαρκέστατη»:

«Είναι ανεπαρκέστατη. Είναι ανεπαρκέστατη. Είναι πρώτα απ όλα, και όλα τα μέτρα, αυτές οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις, να λυθούνε.. που δεν λαμβάνονται, που είναι μόνο αποσπασματικές, μόνο αφορούνε δομές ολιγόμηνες ή προγράμματα και δεν είναι με ανθρώπους που έχουνε μια σταθερή δουλειά, δεν είναι μια συνολική αντιμετώπιση του θέματος». (E5)

«Η εκπαιδευτική πολιτική για τους Ρομά μαθητές είναι ανεπαρκέστατη». (E9)

Παρομοίως οι E10 και E15:

«Φυσικά και είναι ανεπαρκής. Χρειάζεται μεγάλα βήματα να γίνουν για να πούμε, να φτάσουμε στο σημείο ότι είναι επαρκής η εκπαιδευτική [πολιτική] σε αυτά τα σχολεία». (E10)

«Με δύο λόγια την κρίνω απολύτως ανεπαρκή». (E15)

Υπάρχει ένα 22% των εκπαιδευτικών της έρευνας που δηλώνουν ότι η εκπαιδευτική πολιτική είναι επαρκής εν μέρει. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί υποστηρίζουν πως η έλλειψη συστηματικότητας και ολοκληρωμένου προγραμματισμού είναι ο λόγος που τα αποτελέσματα δεν είναι αμιγώς θετικά, δεδομένης μάλιστα της ιδιαιτερότητας αυτού του πληθυσμού. Η E22 λέει χαρακτηριστικά:

«Δε θα μπορούσα να την κρίνω ούτε επαρκή ούτε ακριβώς ανεπαρκή. Σίγουρα γίνονται προσπάθειες ανά διαστήματα αλλά νομίζω ότι δεν είναι συνεχόμενες και συστηματικές, γιατί η εκπαίδευση των Ρομά είναι μια πολύ πολύπλοκη διαδικασία, πιο δύσκολη από άλλους μαθητές και απαιτεί να γίνονται συνέχεια δράσεις, είτε είναι εξωσχολικές δραστηριότητες το απόγευμα, είτε είναι ενισχυτική διδασκαλία, είτε να δίνονται κάποια κίνητρα στους γονείς, πράγμα που δε γίνεται συνέχεια» (E22).

Επιπλέον ενίσχυση σε αυτόν τον πληθυσμό και μεγαλύτερη βαρύτητα στην εκπαίδευσή του προτείνει η E13:

«Χρειάζονται και άλλα πράγματα. Δεν θέλω να γίνω έτσι.. δεν θέλω να τα βλέπω αρνητικά.. αλλά νομίζω ότι αυτά τα βήματα που γίνανε έως τώρα, καλώς γίνανε αλλά πρέπει να γίνουμε και κάποια ακόμη. Δηλαδή να είναι πιο κοντά.. στο σχολείο το κράτος να το πω έτσι .. σε αυτά τα σχολεία. Με πιο ευαισθησία..με πιο.. να το βλέπουν με άλλο μάτι. Χρειαζόμαστε βοήθεια κ' άλλη». (E13)

Και η E16 παρομοίως αναφέρει:

«Θεωρώ ότι υπάρχουν, υπάρχει κάτι καλύτερο που μπορούμε να κάνουμε και να προσφέρουμε στους μαθητές. Πάντα υπάρχει κάτι καλύτερο. Δεν μπορώ να πω ανεπαρκής αλλά μπορούμε να κάνουμε και άλλα». (E16)

Τέλος, μια μικρότερη ομάδα εκπαιδευτικών με ποσοστό 13% βλέπουν τα μέτρα της πολιτείας θετικά, κατανοώντας πως η συνθήκη που προσπαθούν να ρυθμίσουν είναι δύσκολη, αλλά αναγνωρίζοντας πως υπάρχει η βούληση για αλλαγή. Τέτοιες είναι οι απόψεις των E17 και E21 που παρατίθενται παρακάτω:

«...επαρκή σε ότι αφορά ότι άρχισε κάποιος βηματισμός καλός, θετικός βηματισμός, αλλά χρειάζονται και άλλα...» (E21)

«Τα μέχρι τώρα προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί δείχνουν ότι γίνεται προσπάθεια». (E17)

7.6.2 Διερεύνηση των προτάσεων των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών

Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που θα βελτίωναν την εκπαίδευση των Ρομά παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 5):

Προτάσεις μέτρων από τους/τις εκπαιδευτικούς	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις	Συχνότητα εμφάνισης στις απαντήσεις (Ποσοστό %)
Διαφοροποιημένο Α.Π.	13	56%
Τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών ή/και ψυχολόγων	12	52%
Μείωση αριθμού μαθητών/τριών ανά τμήμα	10	43%
Συνεργασία με άλλα σχολεία και Πανεπιστήμια	7	30%
Βελτίωση υποδομών	6	26%
Υποχρεωτική λειτουργία ολοήμερου σχολείου	4	17%
Υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων	4	17%
Υποστήριξη των εκπαιδευτικών	3	13%
«Προγράμματα» (ενισχυτικής διδασκαλίας/ΚΕΣΠΕΜ/κ.λπ.)	2	9%

Έλεγχος της προσέλευσης παιδιών στο σχολείο	1	4%
---	---	----

Πίνακας 5: Οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά

Πάνω από τους/τις μισούς/ές εκπαιδευτικούς, 13 στον αριθμό, (ποσοστό 56%) υποστηρίζουν ότι για να φανούν αποτελέσματα με θετικό πρόσημο όσον αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών τους, πρέπει να αναδιαμορφωθεί το Αναλυτικό Πρόγραμμα που απευθύνεται στους/στις Ρομά.

Ένας ανασταλτικός παράγοντας στη διδασκαλία ελληνικών είναι η χρήση των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται σε όλα τα υπόλοιπα σχολεία της χώρας. Το πρόβλημα με τα βιβλία αυτά είναι ότι απευθύνονται σε παιδιά των οποίων τα ελληνικά είναι η μητρική γλώσσα. Κάτι τέτοιο δεν ισχύει για τους μαθητές/τριες του Δροσερού. Ο Ε15 επισημαίνει:

«Θα πρέπει να γίνουν εγχειρίδια προσαρμοσμένα στο επίπεδο των παιδιών και στο ότι η ελληνική γλώσσα δεν είναι η μητρική τους γλώσσα άρα δεν είναι η γλώσσα που μιλούν στο σπίτι και στην οικογένειά τους, ούτε παρακολουθούν στην τηλεόραση» (Ε15).

Και η Ε6 συμφωνεί:

«...Επίσης, να ακολουθείται διαφορετικό αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αλλαγή σχολικών βιβλίων, κυρίως επειδή οι μαθητές του Δροσερού δε γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και ουσιαστικά την διδάσκονται ως τρίτη γλώσσα, αφού μιλούν την τουρκική και την ρομανί» (Ε6)

Στη διαφοροποιημένη διδασκαλία σε σχέση με το σύνολο της εκπαίδευσης αναφέρεται η Ε7:

«Αντιμετώπιση των παιδιών ως αλλόγλωσσα και αυτό συνεπάγεται άλλα βιβλία και άλλη διδακτική ύλη. Εισαγωγή μαθημάτων που είναι κοντά στην καθημερινότητα τους, ως κίνητρο για να γίνει το σχολείο ελκυστικό». (Ε7)

Στο διαφοροποιημένο υλικό αναφέρεται και ο Ε2:

«Θα πρότεινα αλλαγή του.. εκπαιδευτικού υλικού που υπάρχει, δεν κάνει για αυτούς τους μαθητές , θα πρέπει να ναι μια άλλη διαμόρφωση του». (Ε2)

Κάποιοι/ες εκπαιδευτικοί προτείνουν μια τέτοια αναμόρφωση στο Α.Π. που να απευθύνεται περισσότερο στην κουλτούρα των Ρομά. Από εμπειρίες που έχουν οι εκπαιδευτικοί, διαπιστώνουν πως στη βάση διαφόρων μορφών τέχνης μπορούν να οικοδομηθούν προγράμματα και εναλλακτικές προσεγγίσεις της μάθησης. Η Ε13 περιγράφει:

«...βλέπω ότι τα παιδιά έχουν κλίση στη μουσική, έχουν κλίση στον χορό. Με αυτήν την σκέψη πολλές φορές καθίσαμε και βγάλαμε τραγουδάκι, για να μάθουνε την πρόσθεση, για να μάθουνε κάτι άλλο.. δηλαδή, νομίζω ότι θα έπρεπε να γίνονται πολύ περισσότερες ώρες, τα παιδιά αυτά να συμμετέχουνε σε καλλιτεχνικά δρώμενα, και μέσα από αυτά τα μαθήματα, τα εικαστικά..τα.. να υπάρχει δηλαδή περισσότερη.. να μην είναι έτσι ξερή η εκπαιδευτική πράξη» (Ε13).

Παρόμοια είναι και η πρόταση της Ε21:

«Στα σχολεία αυτά χρειάζονται άλλα αναλυτικά προγράμματα. Στα σχολεία αυτά χρειάζονται πιο ευέλικτα αναλυτικά προγράμματα. Στα σχολεία αυτά χρειάζεται αλλαγή κατεύθυνσης. Το έχουμε δει ότι τα παιδιά μας λειτουργούν πολύ καλύτερα μέσα από θεατρικές πράξεις, μέσα από το θέατρο, μέσα από τα εικαστικά, μέσα από τη μουσική. Μακάρι τα σχολεία αυτά να λειτουργούσανε, περίπου, όπως λειτουργούνε τα μουσικά σχολεία. Εεε.. αυτό θεωρώ αλλαγή. Προσωπικά το έχω προτείνει πάρα πολλές φορές. Μακάρι να το δούμε κάποια στιγμή να υλοποιείται. Γιατί τα παιδιά αυτά θέλουνε να τους τραβήξεις ... θέλουνε και κάποια τέτοια τεχνάσματα για να κάνουμε το σχολείο πιο ελκυστικό ως προς αυτά».

Στην ίδια λογική κινείται και η άποψη της Ε1:

«Νομίζω ότι ανέφερα πριν ένα διαφοροποιημένο αναλυτικό πρόγραμμα και σίγουρα η εφαρμογή πιλοτικών προγραμμάτων, ας πούμε εκμάθηση της γλώσσας μέσα από μουσική και τραγούδια και τέτοιου τύπου προγράμματα τα οποία θα ήταν και πιο ενδιαφέροντα για τον συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό και με περισσότερα εκπαιδευτικά αποτελέσματα». (Ε1)

Ειδικά στη μουσική και στον ρόλο που μπορεί να παίξει ως εργαλείο στη διδασκαλία διαφόρων μαθημάτων αναφέρεται η Ε9:

«...μπορεί να λέμε για την ταυτότητα των Ρομά που αγαπούνε την μουσική. Ωραία. Εντάξει. Εγώ σου ξεκινάω από την δυναμική που έχει η μουσική. (...) Και να προωθήσει και την σχέση και την εξωστρέφεια των παιδιών σε σχέση με την υπόλοιπη πόλη και την σχέση τους, και την καλλιέργεια

σχέσεων με άλλα παιδιά εκτός του οικισμού» (E9).

Η E9 προτείνει μια διαμόρφωση του Α.Π. που υπερβαίνει τα όρια του συνοικισμού και μπορεί εν δυνάμει να επηρεάσει την ευρύτερη κοινωνία της πόλης. Εισάγει το θέμα της αλληλεπίδρασης του πληθυσμού των Ρομά με τον πλειονοτικό πληθυσμό και τη σημασία δημιουργίας μιας τέτοιας σχέσης που θα βοηθήσει να βγουν από το περιθώριο.

Για μεγάλο μέρος των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα για 12 από τους/τις 23, τοποθέτηση μόνιμων κοινωνικών επιστημόνων, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων είναι απαραίτητη (ποσοστό 52%). Βασική προϋπόθεση είναι η σταθερή παρουσία των ίδιων προσώπων στο Δροσερό, ώστε να υπάρχει χρόνος να αναπτύξουν σχέσεις με τα παιδιά, τους γονείς και την τοπική κοινωνία. Σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς το σχολείο έχει ανάγκη από τη διαμεσολάβηση των κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων με την οικογένεια, τη συνεργασία για ζητήματα πειθαρχίας, παραβατικότητας, ελλιπούς φοίτησης και σχολικής διαρροής των παιδιών.

Στη δουλειά της E3 θα βοηθούσαν όπως αναφέρει:

«Σίγουρα ύπαρξη κοινωνικών λειτουργών και σίγουρα ύπαρξη κάποιου ψυχολόγου». (E3)

Και την E7 θα βοηθούσαν ειδικοί επιστήμονες:

«Ο θεσμός του κοινωνικού λειτουργού. Θεσμός ψυχολόγου, που χρειάζεσαι σε κάποιες ειδικές περιπτώσεις.» (E7)

Η E17 προτείνει:

«Θα πρότεινα να έχουμε κοινωνικό λειτουργό και ψυχολόγο μαζί, αλλά σε μόνιμη βάση. Να βρίσκονται δηλαδή στο σχολείο μας κάθε χρόνο και καλό είναι να είναι σταθερά αυτά τα άτομα. Δηλαδή, να γνωρίζουν τον πληθυσμό στο Δροσερό, να γνωρίζουν τους μαθητές, να μην αλλάζουν κάθε χρόνο» (E17).

Στο ρόλο των κοινωνικών επιστημόνων 3 από τους/τις εκπαιδευτικούς θεωρούν ότι συγκαταλέγεται ο έλεγχος της συστηματικής φοίτησης των μαθητών/τριών του Δροσερού. Ο E5 λέει σχετικά:

«Εεε, σίγουρα θέλει ένα δίκτυο κοινωνικών λειτουργών, τα οποία κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να έχουν μία καθημερινή επαφή με τα παιδιά και να τα φέρνουν καθημερινά στο σχολείο. Δηλαδή το ωράριό τους να είναι τέτοιο, που να ξεκινάει μισή ώρα, μία ώρα νωρίτερα. Να είναι χωρισμένο σε τομείς ίσως το... τώρα πώς ακριβώς τεχνικά, δεν μπορώ να σου εξηγήσω. Αλλά να είναι επιφορτισμένο με μια ομάδα παιδιών κάθε ένας από αυτούς... Πόσοι θα χρειαστούν; Να είναι δηλαδή ότι θα περάσει και θα τα οδηγήσει στο σχολείο». (E5)

Παρομοίως και η E22:

«Ναι νομίζω ότι στο Δροσερό χρειαζόμαστε μόνιμα να υπάρχει η παρουσία ενός ψυχολόγου και κοινωνικού λειτουργού στα σχολεία για να μπορούμε να λύνουμε τα προβλήματα της σχολικής διαρροής που τα παιδιά δεν έρχονται κάθε μέρα στο σχολείο ή κάποια προβλήματα συμπεριφοράς ή κάτι περίεργο που βλέπουμε στα παιδιά». (E22)

Και ο E20 συμφωνεί:

«Κοινωνικοί λειτουργοί αν κάνουν αυτό το έργο, δεν αρκεί ένας σε κάθε σχολείο. Θα πρέπει να υπάρχουν δομές πολυπληθείς που ο ρόλος τους δε θα είναι να ενημερώνουν άμα κάποιο δεν έρχεται, αλλά κάθε πρωί να ξυπνάνε και να τα φέρνουν υποχρεωτικά στο σχολείο. Να χτενίζουν, δηλαδή, τον μαχαλά και να έρχονται όλα τα παιδιά στο σχολείο». (E20)

Ευθύνη για «να μπουν σε μια σειρά» θα έχουν οι κοινωνικοί λειτουργοί, σύμφωνα με την E8:

«Και οι κοινωνικοί λειτουργοί θα πρέπει να είναι απ' τον Σεπτέμβρη, κι αν όχι να πω ότι πρέπει να είναι και κάπως σάνταρ σε κάθε σχολείο, να μην αλλάζουν κι αυτοί κάθε χρόνο, να ξέρουν τα παιδιά να τα βάλουν σε μια σειρά». (E8)

Ο ρόλος των επιστημόνων είναι να διαμεσολαβήσουν μεταξύ σχολείου και οικογένειας για την E10, όσο δύσκολο κι αν είναι το έργο τους:

«Και επίσης να συνεχιστεί και ο θεσμός της κοινωνικής λειτουργού, της ψυχολόγου που θα υπάρχει στο σχολείο... Γιατί θεωρώ ότι θα πρέπει μια ψυχολόγος θα είναι βασική... Θα είναι βασικό το έργο της μέσα στις οικογένειες να κατανοήσουν το θεσμό του σχολείου, γιατί πιστεύω ότι εδώ οι οικογένειες δεν τον έχουν κατανοήσει τον θεσμό του σχολείου και πόσο βασικός είναι ώστε να στέλνουν τα παιδιά τους και το θεωρώ ότι είναι αδιάφοροι αρκετοί γονείς στο να

στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Πρέπει, υπάρχει ακόμα μεγάλος δρόμος για να φτάσουμε σε ένα καλό επίπεδο». (E10)

Η μείωση αριθμού μαθητών/τριών ανά τμήμα, όπως συζητήθηκε και παραπάνω αναφέρεται από μια ομάδα εκπαιδευτικών με ποσοστό 43% ως πρόταση που θα επιλύσει μια σειρά από ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν πως μια τάξη με λιγότερα παιδιά μπορεί να λειτουργήσει καλύτερα καθώς ο/η εκπαιδευτικός είναι πιο εύκολο να εφαρμόσει εξατομικευμένη διδασκαλία. Η E1 λέει:

«Ναι το μέτρο με τη μείωση του αριθμού των μαθητών ανά τάξη είναι ένα από τα βασικότερα μέτρα που θα μπορούσαν να ληφθούν σίγουρα». (E1)

Στη μείωση των αριθμών ανά τάξη αναφέρεται και η E10:

«Καταρχήν να εφαρμοστούν όλα αυτά που ανακοινώσανε για τα 15 παιδιά μέσα σε κάθε τμήμα». (E10)

Παρομοίως και η E14:

«Από πρακτικής απόψεως αν το πάρω και αυτά που είπαμε πριν με τον Υπουργό, η μείωση του αριθμού». (E14)

Για την E16 το μέτρο αυτό είναι πρωτεύουσας σημασίας:

«Το πρώτο που μπορούμε να κάνουμε, που πρέπει να γίνει πιστεύω είναι ο αριθμός των μαθητών σε κάθε τάξη να γίνει μικρότερος». (E16)

Το ίδιο και για την E22:

«Επίσης, θα ήτανε καλό, όπως είπαμε και πριν, να μειωθεί ο αριθμός των παιδιών μέσα στην τάξη γιατί ξεκινάμε τη σχολική χρονιά και μπορεί να έχουμε και 30 παιδιά μέσα στην τάξη». (E22)

Μία άλλη πρόταση που έρχεται από 7 εκπαιδευτικούς από τους/τις 23, είναι η συνεργασία των σχολείων του Δροσερού με άλλες σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ένα τέτοιο μέτρο θα στόχευε στην αντιμετώπιση της περιθωριοποίησης που βιώνουν οι Ρομά στην κοινωνία της Ξάνθης. Η E22 πιστεύει ότι εκτός σχολικού ωραρίου είναι

ευκολότερο να διοργανωθούν από κοινού δράσεις ώστε τα παιδιά του Δροσερού να έρθουν σε επικοινωνία με τα παιδιά της Ξάνθης:

«Ίσως κάποιες δράσεις αν γινόταν το απόγευμα εξωσχολικές, αν διοργανωνότανε κάτι τέτοιο να τους βοηθούσε ώστε και να βελτιώσουν τα ελληνικά τους και να έρθουν σε επαφή με τον κόσμο στην Ξάνθη. Γιατί τώρα είναι πολύ περιορισμένα στα στενά όρια μόνο του οικισμού, του μαχαλά τους». (E22)

Οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν θετικά παραδείγματα από συμμετοχή των μαθητών/τριών σε προγράμματα με άλλα σχολεία. Παράλληλα, αναφέρουν τη σημασία υποστήριξης από ερευνητικά προγράμματα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων που θα βοηθούσαν στον σχεδιασμό Α.Π. πιο κατάλληλων για τους μαθητές/τριες του Δροσερού. Ο Ε4 αναφέρει σχετικά:

«Πρώτα πρώτα να ασχοληθούν κάποιοι άνθρωποι οι οποίοι έχουν γνώση με το θέμα. (...)Όχι πολιτικοί. Ο πολιτικός ασχολείται με την τετραετία του. Εκπαιδευτικοί, πανεπιστημιακοί να ασχοληθούν και να βγάλουν ένα πρόγραμμα το τι μέλλει γενέσθαι. Και ας πάμε να δούμε ρε παιδιά τι κάναν και οι άλλοι με τους Ρομά στην Ευρώπη. Ας πάμε να δούμε. Γιατί μην προσπαθούμε να παράγουμε παρθενογενέσεις, λύσεις παρθενογένεσεων. Ας δούμε κι άλλες κοινωνίες που είχαν τέτοιες κοινωνίες πώς τις πάλεψαν και τι αποτέλεσμα είχαν». (E4)

Με έμφαση στο αντικείμενό της, στη μουσική, και η Ε9 αναφέρεται στην συνεργασία με τα Πανεπιστήμια:

«Κάτι πιο συγκεκριμένο, θα αναφέρω αυτό που είπα πριν. Την σύμπραξη Πρωτοβάθμιας - Τριτοβάθμιας με σκοπό την δημιουργία μιας παρέμβασης με άξονα την μουσική, με απώτερο στόχο ενδεχομένως την δημιουργία ενός Πειραματικού Μουσικού Δημοτικού εδώ στο Δροσερό, αξιοποιώντας την ισχυρή δυναμική που έχει η μουσική για κοινωνική παρέμβαση, δηλαδή, για κοινωνική αλλαγή». (E9)

Η υποστήριξη από Πανεπιστήμια, θα μπορούσε, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς να υλοποιηθεί μέσω πρακτικής άσκησης φοιτητών/τριών τμημάτων κοινωνικών επιστημών. Η Ε9 συνεχίζει:

«Και η επιθυμία μας είναι να ξεκινήσουμε και μια συνεργασία με την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, να καλέσουμε δηλαδή και φοιτητές και καθηγητές από τα Μουσικά Πανεπιστήμια και να δούμε

πως μπορούμε να κάνουμε μια πιο συστηματική μουσική παρέμβαση σε ένα πιο τακτικό πλαίσιο με την προοπτική ίσως να δημιουργηθεί κι ένα Μουσικό Δημοτικό και θα έλεγα μάλιστα και Πειραματικό Μουσικό Δημοτικό εδώ στον οικισμό, που θα είναι το πρώτο πανελληνίως αν γίνει κάτι τέτοιο». (E9)

Μία ακόμη πρόταση που έρχεται από 6 εκπαιδευτικούς (σε ποσοστό 26%) είναι η βελτίωση των κτιριακών και υλικοτεχνικών υποδομών. Καλύτερες κτιριακές εγκαταστάσεις προτείνει ο E2:

«Μια βελτίωση θα πρότεινα των κτιριακών εγκαταστάσεων, όταν είναι πολλοί μαθητές υπάρχει ένα σοβαρό θέμα». (E2)

Περισσότερες αίθουσες, με καλύτερες συνθήκες υγιεινής, θέρμανση, διαδραστικοί πίνακες, είναι μερικά από όσα προτείνουν για βελτίωση των συνθηκών του χώρου. Η E22 συγκρίνει τα σχολεία του Δροσερού με τα σχολεία στην πόλη της Ξάνθης:

«Βλέπουμε ότι στα σχολεία της πόλης υπάρχουν διαδραστικοί πίνακες, υπάρχουνε πάρα πολλοί υπολογιστές, ενώ στο Δροσερό δεν έχουμε τίποτα από όλα αυτά που θα 'πρεπε κανονικά να υπήρχε προτεραιότητα ώστε να γίνεται πιο ελκυστικό το σχολείο και για τα δικά μας τα παιδιά γιατί δεν τα έχουν αυτά ούτε στο σπίτι τους. οπότε κάτι τέτοιο θα τους βοηθούσε και σαν κίνητρο να έρθουν στο σχολείο. Και να μάθουν και πιο εύκολα. Εμείς δυστυχώς οι τάξεις είναι λυόμενα, δεν υπάρχουνε μέσα ούτε πίνακες μαρκαδόρου, ούτε διαδραστικοί πίνακες. Θα ήταν καλό τα παιδιά να είχανε και μια αίθουσα υπολογιστών που να πηγαίνουνε όποτε θέλουνε, να έχουμε και μέσα στην τάξη τα απαραίτητα τέλος πάντων ώστε να γίνεται πιο ελκυστικό το μάθημα». (E22)

Εμπόδιο είναι και για το έργο του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με τον E15 οι κτιριακές εγκαταστάσεις ως έχουν:

«Η βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων και της υλικοτεχνικής υποδομής, έτσι; Υπάρχουνε συνάδελφοι οι οποίοι προσπαθούν φιλότιμα να εργαστούν, αλλά δυστυχώς δεν είναι εξοπλισμένοι με όλο αυτό το κομμάτι που θα τους επιτρέπει να κάνουν πολύ καλά τη δουλειά τους, ευχάριστα και να προσφέρουν αυτό που πρέπει να προσφέρουν». (E15)

Ένα ποσοστό 17% των εκπαιδευτικών (4 από τους/τις 23) επανέφερε το θέμα του ολοήμερου και της υποχρεωτικής φοίτησης, όπως η E8 που λέει:

«Εεε και το ολοήμερο θεωρώ ότι θα τους βοηθούσε». (E8)

Το ίδιο ποσοστό (17%) πρότεινε την υποχρεωτική λειτουργία της Σχολής Γονέων. Η E7 αναφέρει:

«Σχολείο γονέων γιατί αν δεν καταλάβουν οι γονείς, δε θα καταλάβουν τα παιδιά». E7

Υπήρχαν και 2 απαντήσεις που αναφέρονται στο σύνολο των μέτρων που εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας και συγκαταλέγονται τόσο στην πρόταση για το ολοήμερο σχολείο, όσο και για την υποχρεωτική λειτουργία σχολή γονέων. Αυτές είναι του E11 και του E2:

«Να εφαρμόσουν αυτά τα οποία έχει εξαγγείλει ο Υπουργός και.. να λυθούν οι ιδιαιτερότητες του πληθυσμού αυτού και να μπορέσουνε να τους βοηθήσουνε ουσιαστικά». (E11)

«Θεωρώ ότι τα μέτρα που αναφέραμε προηγουμένως, του Υπουργείου, είναι σωστά.. είναι στη σωστή κατεύθυνση αν εφαρμοστούν». (E2)

Μία νέα πρόταση που προέκυψε από 3 εκπαιδευτικούς της έρευνας αφορούσε τους/τις ίδιους/ες. Οι εκπαιδευτικοί αυτοί/ές θεωρούν πως χρειάζονται περαιτέρω επιμόρφωση για να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις προκλήσεις που έρχονται καθημερινά στην επιφάνεια. Συγκεκριμένα, αναφέρουν πόσο αναγκαία είναι η εξειδίκευση στη διδασκαλία των ελληνικών ως δεύτερη γλώσσα. Ο E15 θεωρεί πως μια τέτοια πρωτοβουλία πρέπει να έχει μόνιμο χαρακτήρα:

«...θεωρώ ότι είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει μια μόνιμη δομή επιμόρφωσης για τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι υπηρετούν σε αυτά τα σχολεία και πριν έρθουν εδώ και σε όλη τη διάρκεια της θητείας τους εδώ» (E15).

Παρόμοια είναι και η άποψη της E16:

«...επιμόρφωση απ την πλευρά της πολιτείας πάνω σε θέματα που έχουν σχέση με τους Ρομά μαθητές. Εκεί υπάρχει μια ιδιαιτερότητα σε αυτό το σημείο σε σχέση με τα άλλα σχολεία». (E16)

Θετικά εκλαμβάνει ένα ποσοστό 9% την εφαρμογή εκ νέου προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και το Πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων. Θεωρούν ότι η επαναφορά τέτοιων «προγραμμάτων» και η παράλληλη λειτουργία με το σχολείο έχει υποστηρικτικό

χαρακτήρα και δίνει στα παιδιά την ευκαιρία να έχουν επαφή με τα ελληνικά πέρα από το πρωινό ωράριο.

«Κατά καιρούς, έχουν εφαρμοστεί διάφορα προγράμματα, όπως είναι η ενισχυτική διδασκαλία και τα ΚΕΣΠΕΜ, τα οποία συνέβαλλαν στην βελτίωση της υπάρχουσας κατάστασης». (Ε6)

«Κοινωνική λειτουργό, ενισχυτική διδασκαλία, ΚΕΣΠΕΜ. Όλα αυτά θεωρώ ότι θα βοηθούσαν». (Ε8)

Τέλος, ένας εκπαιδευτικός, ο Ε3, προτείνει να γίνονται πιο αυστηροί έλεγχοι για την προσέλευση μαθητών/τριών στο σχολείο με σκοπό την καταπολέμηση της ελλιπούς φοίτησης:

«Αυτό σκέφτομαι μόνο ότι θα έπρεπε να υπάρχει μεγαλύτερος έλεγχος ως προς την προσέλευση των παιδιών στο σχολείο». (Ε3)

Οι εκπαιδευτικοί πέρα από τις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις πρότειναν στο πλαίσιο των συνεντεύξεων και άλλα μέτρα για τη γενικότερη βελτίωση των συνθηκών ζωής των μαθητών/τριών τους. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν ότι η οικονομική ενίσχυση των οικογενειών Ρομά είναι πρωτεύουσας σημασίας. Δύο από αυτούς/ές θεωρούν πως οι πολιτικές παρεμβάσεις πρέπει να στοχεύσουν στην καταπολέμηση της ανεργίας που μαστίζει τον πληθυσμό αυτό και στις συνθήκες διαβίωσής τους. Ο Ε5 περιγράφει:

«Το βασικό, είναι να υπάρχουν τέτοιες δομές και να υπάρχει σταθερή και μόνιμη εργασία για τους γονείς. Να είναι σε έναν..εε.. και με αξιοπρεπή μισθό εννοείται για να μπορούν να αντιμετωπίζουν τις ανάγκες των παιδιών (...) Ένα είναι αυτό, μετά είναι ακόμα και δομές, ακόμα και συνθήκες που πρέπει να έχουμε μέσα στα σπίτια τους. Βέβαια μια δουλειά σημαίνει ότι... καλύτερο σπίτι, μια σταθερή και μόνιμη δουλειά... Αλλά και εδώ και τα δίκτυα, ύδρευσης, αποχέτευσης, είναι όλα υποτυπώδη, τουλάχιστον σε κάποιους, σε κάποιες γωνιές του μαχαλά. Δηλαδή χρόνο, θέλει χρόνο πολύ.. για ένα παιδί που μπορεί να ζει σε μια παράγκα, γιατί υπάρχει κοινωνική διαστρωμάτωση μέγιστη.. από το πολύ καλό σπίτι , το οποίο ξεχωρίζει και μένουν κάποιοι, και κάποιοι άλλοι μένουν σε παράγκες. Είναι τεράστια η ανισότητα που υπάρχει μέσα στον οικισμό. Αυτό το παιδί πού να διαβάσει, πού να γράψει σε ένα δωμάτιο με κουρελού, ζέρω εγώ, για πόρτα;». (Ε5)

Και ο Ε20 φαίνεται πως έχει παρόμοια άποψη:

«Είπα και στην αρχή ότι πρώτα πρέπει να λυθούν ζητήματα πέρα από το σχολείο, που έχει να κάνει με την βοήθεια αυτοί οι άνθρωποι να έχουν μια σταθερή δουλειά, αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης. Ας πούμε πολλά σπίτια δεν έχουν αξιοπρεπείς συνθήκες διαβίωσης, ιδιαίτερα στον μαχαλά που είναι πίσω από το σχολείο». (Ε20)

Επίσης, καταγράφηκε μία πρόταση που αφορά στη φύλαξη των σχολείων στους οικισμούς για λόγους ασφαλείας με τοποθέτηση επιστατών στα σχολεία.

Η Ε7 λέει:

«Φύλαξη σχολείων στους οικισμούς. Εεεε .. ύπαρξη επιστατών ενός ή περισσότερων στα σχολεία». (Ε7)

Η ίδια επίσης προτείνει συνεργασία του σχολείου με φορείς υγείας:

«Και συνεργασία του σχολείου με τομέα της δημόσιας υγείας, όσον αφορά τον εμβολιασμό των παιδιών, την ατομική τους υγιεινή , αυτό το κομμάτι δηλαδή της υγείας». (Ε7)

7.7 Ανάλυση αναφορών

Οι θεματικές κατηγορίες που προέκυψαν από την ανάλυση των συνεντεύξεων, παρουσιάζονται στο παρακάτω σύστημα κατηγοριών και υποκατηγοριών συγκεντρωτικά:

1. Απόψεις των εκπαιδευτικών για τα προβλήματα της μειονοτικής εκπαίδευσης
 - a) Η ελλιπής φοίτηση και η σχολική διαρροή
 - b) Οι γλωσσικές δυσκολίες των Ρομά μαθητών/τριών
 - c) Θέματα πειθαρχίας και παραβατικότητας στο σχολείο
 - d) Τα κτιριακά προβλήματα και οι υποδομές των σχολείων
 - e) Περιθωριοποίηση και ρατσισμός απέναντι στην κοινότητα των Ρομά

2. Απόψεις των εκπαιδευτικών τις εκπαιδευτικές πολιτικές που έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία του Δροσερού
 - a) Εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τη νομοθεσία για την εκπαίδευση Ρομά
 - b) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά

3. Απόψεις των εκπαιδευτικών για μέτρα και προτάσεις για την εκπαίδευση των Ρομά
 - a) Απόψεις των εκπαιδευτικών για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που έχουν διευκολύνει το έργο τους
 - b) Απόψεις των εκπαιδευτικών για τις προτάσεις μέτρων από τον Υπουργό Παιδείας, Κ. Γαβρόγλου
 - c) Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την επίλυση προβλημάτων στην εκπαίδευση των Ρομά μέσα από εκπαιδευτικές πολιτικές

4. Αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού
 - a) Διερεύνηση των απόψεων σχετικά με την επάρκεια της εκπαιδευτικής πολιτικής για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες
 - b) Προτάσεις για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Στο κεφάλαιο αυτό θα παρουσιαστούν συνοπτικά τα βασικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα. Ο κύριος σκοπός ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις εκπαιδευτικές πολιτικές που διαμορφώνουν την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών και μαθητριών του Δροσερού Ξάνθης. Μέσα από τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με εκπαιδευτικούς που εργάζονται στα σχολεία του Δροσερού έγινε η προσπάθεια να αναδειχθούν τα βασικά προβλήματα που αντιμετωπίζει ο τομέας της εκπαίδευσης των Ρομά, να διερευνηθεί σε τι βαθμό είναι γνώστες/στριες οι εκπαιδευτικοί της εκπαιδευτικής πολιτικής που διέπει την εκπαίδευση των Ρομά και πώς την αξιολογούν, ποια είναι τα μέτρα που θεωρούν πως έχουν βοηθήσει την εκπαίδευση των Ρομά έως τώρα και ποια μέτρα θα πρότειναν οι ίδιοι και οι ίδιες.

Πιο συγκεκριμένα, στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν ως πρόβλημα που σχετίζεται με την εκπαίδευση των Ρομά τη σχολική διαρροή. Οι λόγοι με τους οποίους τη συνδέουν ποικίλουν. Από τους/τις εκπαιδευτικούς το 31% υποστηρίζει πως η σχολική διαρροή και η ελλιπής φοίτηση οφείλονται στην κουλτούρα των Ρομά. Προϋπάρχουσα έρευνα, ωστόσο, έχει δείξει ότι τα αίτια της αποχής των Ρομά από την εκπαίδευση δε σχετίζονται με αδιαφορία, όπως τους καταλογίζεται συχνά, αλλά εντοπίζονται στο ότι οι ίδιοι/ες χρειάζονται ένα είδος εκπαίδευσης που να ανταποκρίνεται καλύτερα στον πολιτισμό τους και στον αξιακό τους κώδικα (Χατζησαββίδης 1996-98). Σύμφωνα με τον Ντούσα (1997), οι Ρομά νιώθουν την απόρριψη μέσα από τον θεσμό του σχολείου καθώς πιστεύουν πως δε λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα, τον πολιτισμό και τον τρόπο ζωής τους. Πιστεύουν πως το σχολείο αποτελεί έναν αφομοιωτικό μηχανισμό που θέλει να τους εντάξει στην κυρίαρχη κουλτούρα.

Το 19% πιστεύει ότι η σχολική διαρροή οφείλεται στο χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας. Σύμφωνα και με τον Τουρτούρα (2005) η διάθεση κοινωνικού κεφαλαίου, δηλαδή οι σχέσεις που έχουν οι γονείς με τα παιδιά, ο χρόνος που τους αφιερώνουν και η παρουσία τους στο σπίτι είναι καθοριστικής σημασίας για τη σχολική τους επίδοση και κατ' επέκταση για την παραμονή τους στο σχολείο. Επιπροσθέτως, οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική διαρροή στις συχνές μετακινήσεις των οικογενειών Ρομά σε ποσοστό 19% και το 13% στην παιδική εργασία. Από την έρευνα της Τρουμπέτα (2001) επιβεβαιώνεται πως στο

νοικοκυριό των Ρομά της μουσουλμανικής μειονότητας συνεισφέρουν συχνά οι γυναίκες και τα παιδιά. Ένα ποσοστό 12% των εκπαιδευτικών συνδέει την εγκατάλειψη του σχολείου με τους πρόωρους γάμους και ένα ποσοστό 6% πιστεύει πως οφείλεται στη θρησκευτική διαφοροποίηση.

Ένα ποσοστό 65% των εκπαιδευτικών αναδεικνύουν το γλωσσικό ζήτημα ως πρόβλημα στην εκπαίδευση των Ρομά. Τα παιδιά συχνά ξεκινούν το δημοτικό σχολείο μην έχοντας κάποια προϋπάρχουσα γνώση της ελληνικής, καθώς στο σπίτι μιλούν κυρίως ρομανί και κάποιες φορές συμπληρωματικά την τουρκική γλώσσα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα δε διαφοροποιείται κι έτσι οι μαθητές/τριες του Δροσερού διδάσκονται τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Και η Σελλά-Μάζη (2015) συνδέει το ζήτημα της γλώσσας με τη σχολική αποτυχία και τη σχολική διαρροή. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει ότι η έλλειψη ειδικών εγχειριδίων και ο γενικότερος μονόγλωσσος προσανατολισμός του σχολείου, η έλλειψη εξειδίκευσης των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας οδηγεί στην απομάκρυνση των παιδιών από το σχολείο και στη σχολική αποτυχία. Ειδικά για τους Ρομά η Σελλά-Μάζη (2015: 45) αναφέρει: «Βέβαια, δεν πρέπει να λησμονούμε ότι η εκπαίδευση, για την οποία γίνεται λόγος, διεξάγεται στην ελληνική, σε μια δεύτερη για τα παιδιά γλώσσα, και όχι στη μητρική τους. Θεωρούμε ότι γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο και η σχολική αποτυχία δεν βαρύνει και τόσο τους ώμους του παιδιού και της οικογένειάς του, αντιθέτως». Μάλιστα, όπως περιγράφει η ίδια πρόκειται για μια γλώσσα που συχνά περιθωριοποιήθηκε, δεν προστατεύτηκε νομικά και δε διδάχθηκε ως μέρος αναλυτικών προγραμμάτων (Σελλά-Μαζή 2015).

Για 26% των εκπαιδευτικών η παραβατικότητα και η έλλειψη πειθαρχίας και υπακοής στους κανόνες του σχολείου αποτελούν ένα από τα βασικά προβλήματα της εκπαίδευση των Ρομά. Παρόμοια είναι και τα ευρήματα άλλων ερευνών που εντοπίζουν ένα φοβικό κλίμα τόσο στο σχολείο όσο και ευρύτερα στον συνοικισμό του Δροσερού (Πέτρου, 2016). Ειδικά επιβαρυντικό είναι αυτό το κλίμα για μαθητές/τριες μικρότερων ηλικιών που απέχουν από το σχολείο λόγω σχολικού εκφοβισμού, σύμφωνα με την Πέτρου (2016).

Το 13% των εκπαιδευτικών θεωρούν πως οι κακές κτιριακές εγκαταστάσεις, η έλλειψη υλικοτεχνικών υποδομών, ο περιορισμένος χώρος στα κτίρια και στο προαύλιο δυσκολεύει πολύ το έργο τους. Τέλος, 7% των εκπαιδευτικών επισημαίνουν το ζήτημα του ρατσισμού και της περιθωριοποίησης ως εμπόδιο για την εκπαίδευση των Ρομά. Σύμφωνα με τον Ζεγκίνη

(1994), οι συχνές μετακινήσεις συχνά οφείλονται στην εχθρική στάση που βιώνουν οι Ρομά από τις τοπικές κοινωνίες. Ο ρατσισμός οδηγεί συχνά σε στέρηση ευκαιριών και δικαιωμάτων και περιθωριοποίηση των υποκειμένων στον αστικό χώρο, όπως αναφέρει και ο Μαυρομάτης (2005). Μάλιστα, για τον ίδιο ο οικισμός του Δροσερού Ξάνθης που αποτελεί πεδίο της έρευνας αυτής είναι ένας οικισμός γκέτο. Και στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν τη μηδενική αλληλεπίδραση μεταξύ των κατοίκων της πόλης της Ξάνθης και του οικισμού του Δροσερού (Μαυρομάτης, 2005).

Σχετικά με το 2^ο ερευνητικό ερώτημα, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70% θεωρούν πως είναι εν μέρει ενήμεροι/ες για τη νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά, το 26% απάντησε πως έχει καλή γνώση της νομοθεσίας, ενώ το 4% απάντησε πως δε γνωρίζει τη νομοθεσία σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Συχνά οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως οι γνώσεις τους είναι επιφανειακές μέσα από τις ενημερώσεις των διευθυντών, μέσα από τις συνελεύσεις των συλλόγων διδασκόντων, από προσωπική τους αναζήτηση, από επιμορφώσεις που επέλεξαν να κάνουν ή στα πλαίσια μεταπτυχιακών τους σπουδών. Όπως παρουσιάζουν και τα ευρήματα άλλων ερευνών οι εκπαιδευτικοί γενικότερα θεωρούν πως υπάρχουν σημαντικές ελλείψεις στην επιμόρφωσή τους (Ξωχέλλης, 2005. Παπαναούμ, 2005).

Στην έρευνα αυτή το 48% των εκπαιδευτικών πιστεύει πως ο ρόλος της πολιτείας σε σχέση με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά είναι εν μέρει ενεργός. Τονίζουν πως πολύ συχνά οι ενέργειες είναι αποσπασματικές και χωρίς διάρκεια στον χρόνο, γεγονός που δε φέρνει μακροπρόθεσμα αποτελέσματα. Το 30% κρίνει πως ο ρόλος της πολιτείας είναι ανενεργός απέναντι στους/τις Ρομά μαθητές/τριες, ενώ το μικρότερο ποσοστό της τάξης τους 22% αναγνωρίζει έναν θετικό ρόλο από πλευράς της πολιτείας στην εκπαίδευση των Ρομά. Όπως υποστηρίζουν και οι Βασιλειάδου και Παυλή-Κορρέ (1998:28) «Το σχολείο στη σημερινή μορφή του αρνείται να απορρίψει το Τσιγγανόπαιδο. Αρνείται και απορρίπτει ωστόσο την εμφάνισή του, τη μητρική του γλώσσα, την κουλτούρα του, τις δεξιότητες και εμπειρίες του».

Σε σχέση με το 3^ο ερευνητικό ερώτημα, από την έρευνα προέκυψε ότι έχουν υπάρξει συγκεκριμένες εκπαιδευτικές παρεμβάσεις που διευκόλυναν το έργο των εκπαιδευτικών. Το 8% αναφέρει τη λειτουργία των τάξεων υποδοχής που υποστηρίζει τα παιδιά στην εκμάθηση των ελληνικών. Το 26% αναφέρεται στην τοποθέτηση κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία του Δροσερού. Οι εκπαιδευτικοί νιώθουν πως μέσα από τους κοινωνικούς λειτουργούς

διευκολύνεται η επικοινωνία με το σπίτι. Κι άλλες έρευνες έχουν οδηγηθεί σε παρόμοια συμπεράσματα (Βαταμίδου 2018).

Το 17% των εκπαιδευτικών αναφέρονται στην αξία των προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας και στο πρόγραμμα εκπαίδευσης μουσουλμανοπαίδων που πραγματοποιούνται στο ΚΕΣΠΕΜ Δροσερού, με σκοπό την ελληνομάθεια και τη βελτίωση της σχέσης των Ρομά με την εκπαίδευση. Σε υποερώτημα για την αποτελεσματικότητα τέτοιων προγραμμάτων το 35% θεωρεί ότι είναι λίγο αποτελεσματικά, το 26% πιστεύει ότι έχουν πολύ θετικά αποτελέσματα, το 13% δεν εντοπίζουν ουσιαστικά αποτελέσματα από την εφαρμογή τέτοιων προγραμμάτων, ενώ 26% δήλωσε πως δε γνωρίζει.

Ένα ποσοστό 17% υποστηρίζει πως η κάρτα φοίτησης είναι ένα μέτρο που λαμβάνει υπόψη τις συχνές μετακινήσεις των Ρομά και διευκολύνει την εγγραφή σε νέο σχολείο. Επιπλέον, το 8% των ερωτηθέντων/εισων αναφέρουν τα σχολικά γεύματα ως κίνητρο για τους/τις Ρομά. Τα σχολικά γεύματα είναι θετικό μέτρο γιατί προσφέρονται σε οικογένειες που έχουν ιδιαίτερα χαμηλό βιοτικό επίπεδο, όμως σύμφωνα με μία άποψη τα σχολικά γεύματα δεν έχουν καμία σχέση με κίνητρα μάθησης κι έτσι τα αντιμετωπίζονται με καχυποψία από την εκπαιδευτικό. Ένα άλλο 8% αναφέρεται στη δράση Role Models στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+, που δημιουργεί θετικά πρότυπα στα παιδιά, ωστόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως είναι αρκετά πρόσφατο το πρόγραμμα για να φανούν τα αποτελέσματά του. Το 17%, επίσης, κάνει λόγο για έναν πολιτιστικό σύλλογο στον οικισμό, όπου πραγματοποιούνται μαθήματα, χωρίς όμως να έχουν συγκεκριμένες πληροφορίες, πέρα από μία δασκάλα της έρευνας που αμφισβητεί την ποιότητα των παρεχόμενων μαθημάτων. Στον αντίποδα των παραπάνω, το 39% δηλώνει πως δεν έχουν γίνει ενέργειες για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά, ενώ ένα μικρό ποσοστό της τάξης του 8% υποστηρίζει ότι δε γνωρίζει καθόλου παρεμβάσεις που να βελτίωσαν την εκπαίδευση των Ρομά.

Στο δεύτερο μέρος του 3^{ου} ερευνητικού ερωτήματος οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να σχολιάσουν τις τέσσερις προτάσεις του Υπουργού Παιδείας σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. Η συντριπτική πλειοψηφία, το 96%, θεωρεί πως οι κοινωνικοί λειτουργοί πρέπει να υπάρχουν στα σχολεία σε όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και σταθερά κάθε χρόνο. Δηλώνουν πως η σταθερότητα αυτή δημιουργεί σε βάθος γνώση του πλαισίου, σχέσεις εμπιστοσύνης με το σπίτι των παιδιών και αποτελεσματικότερη διαμεσολάβηση μεταξύ σχολείου και σπιτιού. Η

μοναδική αρνητική απάντηση υποστηρίζει πως κανένα μέτρο που διαιώνίζει την γκετοποίηση δε θα έχει αποτέλεσμα.

Σχετικά με το μέτρο που προτείνει μείωση του αριθμού των μαθητών/τριων ανά τάξη σε 15 από 25 οι εκπαιδευτικοί είναι στο σύνολό τους θετικοί/ές. Αν αυτό εφαρμοστεί, γεγονός που δε συνέβη την περίοδο που διενεργήθηκαν οι συνεντεύξεις, θα βοηθήσει στην εξατομικευμένη διδασκαλία, στην αποτελεσματικότερη διαχείριση της τάξης, θα συμβάλλει θετικά σε θέματα πειθαρχίας. Παρ' όλο που το αντιλαμβάνονται θετικά το μέτρο αυτό οι εκπαιδευτικοί είναι επιφυλακτικοί/ές για τον αν μπορεί να εφαρμοστεί στο Δροσερό καθώς υπάρχει έλλειψη κτιριακών εγκαταστάσεων στις υπάρχουσες σχολικές μονάδες.

Η υποχρεωτική φοίτηση στο ολοήμερο σχολείο που προτάθηκε από τον Κ.Γαβρόγλου για τα παιδιά Ρομά, είναι θετικό μέτρο για το 61% των εκπαιδευτικών. Αυτοί/ές θεωρούν πως μεγαλύτερη παραμονή στο σχολείο σημαίνει μεγαλύτερη επαφή με την ελληνική γλώσσα, ενώ οι επιπλέον ώρες κοντά σε κάποιο/α εκπαιδευτικό θα έχουν χαρακτήρα ενισχυτικής διδασκαλίας. Το υπόλοιπο 39% των εκπαιδευτικών αμφιβάλλουν για το αν αυτό το μέτρο μπορεί να εφαρμοστεί στα σχολεία του Δροσερού. Αναφέρονται στη δυσκολία των παιδιών να παρακολουθήσουν έστω και το πρωινό πρόγραμμα και στην άρνηση των γονέων να εγγράψουν τα παιδιά στο ολοήμερο σχολείο όταν τέθηκε το ζήτημα αυτό στο παρελθόν.

Τελευταίο μέτρο που κλήθηκαν να σχολιάσουν σε αυτή την υποενότητα ήταν η υποχρεωτική ίδρυση σχολής γονέων. Το 87% βρίσκει αυτό το μέτρο πολύ χρήσιμο καθώς θα μπορούσε ενδεχομένως να βοηθήσει τους γονείς να αντιληφθούν την αξία του σχολείου και να υποστηρίξουν κατ' επέκταση τη φοίτηση των παιδιών τους, σύμφωνα πάντα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Το 13% θεωρεί πως το μέτρο αυτό δε θα έχει αποτελέσματα γιατί οι γονείς δε συνεργάζονται με το σχολείο και δε θα είχε συμμετοχή.

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 74% πιστεύουν ότι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις είναι ικανές να βοηθήσουν την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών ενώ ένα μικρότερο ποσοστό 26% πιστεύει ότι δεν είναι θέμα εκπαιδευτικής παρέμβασης η βελτίωση της ζωής των Ρομά.

Τέλος, στο 4^ο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να κάνουν μία αποτίμηση της εκπαιδευτικής πολιτικής που απευθύνεται στους/στις Ρομά και να την κρίνουν ως επαρκή ή ανεπαρκή. Το 65% πιστεύει ότι η εκπαίδευση για τους/τις Ρομά μαθητές/τριες είναι

ανεπαρκής, επιφανειακή, χωρίς προγραμματισμό και στοχοθεσία. Το 22% θεωρεί πως η εκπαιδευτική πολιτική είναι εν μέρει επαρκής. Η μερίδα αυτή των εκπαιδευτικών αναγνωρίζει τη βούληση για βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά από πλευράς της πολιτείας αλλά θεωρεί πως υπάρχουν σοβαρά προβλήματα που επιζητούν πιο συστηματική αντιμετώπιση. Στο 13% ανέρχονται οι εκπαιδευτικοί που θεωρούν πως η εκπαιδευτική πολιτική για τους/τις Ρομά είναι επαρκής και βλέπουν θετικά τα βήματα που γίνονται.

Στο τελευταίο μέρος της έρευνας οι εκπαιδευτικοί πρότειναν μέτρα που θεωρούν ότι θα βοηθούσαν τόσο το έργο τους, όσο και τους/τις μαθητές/τριές τους. Την ανάγκη για ένα διαφοροποιημένο Αναλυτικό πρόγραμμα έθιξε το 56% των ερωτηθέντων/εισών. Το Α.Π. πρέπει να λαμβάνει υπόψη πως η μητρική γλώσσα των παιδιών δεν είναι τα ελληνικά και να φτιαχτούν τα κατάλληλα εγχειρίδια σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Ορισμένοι/ες προτείνουν την αξιοποίηση των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής που έχει κεντρικό ρόλο στην κουλτούρα των Ρομά. Όπως αναφέρει και ο Ντούσας (1997) η μουσική για τους/τις Ρομά δεν είναι μόνο ψυχαγωγία, αλλά και μέσο βιοπορισμού, ενώ ήταν η παρηγοριά τους στη δουλειά και στη σκλαβιά. Σε μια άλλη έρευνα η Μητακίδου (2015) επισημαίνει ότι μέσω των τεχνών, η αξιοποίηση όλων των γλωσσών και πολιτισμών εντάσσεται με φυσικό τρόπο στη μαθησιακή διαδικασία (Μητακίδου, 2015).

Το 52% επαναφέρουν το θέμα της τοποθέτησης κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων στις προτάσεις τους για την εκπαίδευση των Ρομά. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως ο ρόλος των κοινωνικών επιστημόνων είναι βασικός. Οι κοινωνικοί λειτουργοί μπορούν να βοηθήσουν τις οικογένειες Ρομά να αντιληφθούν τη σημασία του σχολείου, να έχουν στενή σχέση μαζί τους και με τον τρόπο αυτό να ελέγχουν τη συστηματική φοίτηση των παιδιών, να αποτελέσουν διάλυο επικοινωνίας σχολείου και οικογένειας. Και τα υπόλοιπα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας Κ.Γαβρόγλου επανέρχονται στις προτάσεις των εκπαιδευτικών. Το 43% των εκπαιδευτικών προτείνει τη μείωση των παιδιών ανά τάξη. Αυτό θα κάνει τη διαχείριση της τάξης ευκολότερη, ενώ θα επιτρέψει στον/στην εκπαιδευτικό να εφαρμόσει εξατομικευμένη διδασκαλία. Το 17% αναφέρεται στη σημασία του υποχρεωτικού ολοήμερου σχολείου και ίδιο ποσοστό 17% στη σημασία λειτουργίας σχολής γονέων.

Το 30% των εκπαιδευτικών προτείνουν να υπάρξει συνεργασία και από κοινού δράσεις με σχολεία της πόλης για την αντιμετώπιση της γκετοποίησης του συνοικισμού του Δροσερού.

Σύμφωνα με τον Μαυρομάτη (2005) χτίζεται ένα τείχος μεταξύ των Ρομά και των «άλλων» με αποτέλεσμα δυνατότητα επαφής να μην υπάρχει. Επίσης, σε αυτό το ποσοστό συγκαταλέγονται και εκπαιδευτικοί που θεωρούν ότι η υποστήριξη ακαδημαϊκών και η συνεργασία με την Τριτοβάθμια θα μπορούσε να αναδιαμορφώσει το αναλυτικό πρόγραμμα της εκπαίδευσης των σχολείων του Δροσερού και να εφαρμόσει προγράμματα με επιστημονικό υπόβαθρο. Το 26% στις προτάσεις τους αναφέρουν τη βελτίωση των υποδομών κτιριακών και υλικοτεχνικών, καθώς υποστηρίζουν ότι οι κτιριακές συνθήκες δυσκολεύουν πολύ την εκπαίδευση των Ρομά. Στην έρευνα της η Βαταμίδου (2018) καταλήγει σε ανάλογα συμπεράσματα, καθώς κι εκεί οι εκπαιδευτικοί καταλήγουν πως οι βελτίωση των κτιριακών υποδομών θα βελτιώσει και το διδακτικό έργο.

Το 13% των εκπαιδευτικών προτείνουν επιμορφώσεις και σεμινάρια για την εξειδίκευση και την προετοιμασία τους για τη διδασκαλία σε ένα σχολικό περιβάλλον με τις ιδιαιτερότητες των σχολείων του Δροσερού. Ο Day (2003) επίσης τονίζει τη σημασία της επιμόρφωσης και επαγγελματικής εξέλιξης σαν επιτακτική ανάγκη που συνδέεται με τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού. Το 9% υποστηρίζει ότι η επανέναρξη «προγραμμάτων» ενισχυτικής διδασκαλίας όπως αυτά του Υπουργείου Εξωτερικών και τα ΚΕΣΠΕΜ θα βοηθούσαν στη βελτίωση της εκπαίδευσης των Ρομά. Τέλος, το 4% προτείνει το αυστηρότερο έλεγχο της προσέλευσης των παιδιών στο σχολείο.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η έρευνα αυτή προσπάθησε να αναδείξει τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την εκπαιδευτική πολιτική που επηρεάζει την καθημερινή τους πρακτική στα σχολεία του Δροσερού. Ένας περιορισμός της έρευνας είναι ότι δεν είχαν όλοι/ες οι εκπαιδευτικοί γνώση της νομοθεσία σε βάθος χρόνου, παρά το ότι σκόπιμα επιλέχθηκαν να συμμετέχουν στην έρευνα οι εκπαιδευτικοί με την περισσότερη προϋπηρεσία στα σχολεία του Δροσερού. Επίσης, την περίοδο που διεξήχθησαν οι συνεντεύξεις κάποια από τα μέτρα που εξήγγειλε ο Υπουργός Παιδείας δεν είχαν εφαρμοστεί, οπότε οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν γι' αυτά σε θεωρητικό επίπεδο χωρίς να έχουν σχετικές εμπειρίες.

Παρ' όλα αυτά, όπως αναδεικνύεται από την έρευνα, αυτό που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν κρίσιμο είναι να υπάρξει μια συντονισμένη προσπάθεια για την επίλυση των προβλημάτων της εκπαίδευσης των Ρομά. Πιστεύουν πως χρειάζεται ολοκληρωμένος σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση των αποτελεσμάτων. Η αναμόρφωση του Αναλυτικού Προγράμματος και η διερεύνηση των ιδιαίτερων μαθησιακών αναγκών των Ρομά είναι κεντρικό ζήτημα που αναδεικνύεται από την έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί δείχνουν μια δυσπιστία απέναντι σε μέτρα με προσωρινό χαρακτήρα. Ένα σταθερό πλαίσιο κρίνεται απαραίτητο για την αντιμετώπιση των βασικών προβλημάτων όπως η σχολική διαρροή, οι ελλείψεις στην ελληνομάθεια, η γεφύρωση του χάσματος ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο. Κρίνουν, επίσης, απαραίτητη τη βελτίωση των κτιριακών εγκαταστάσεων των σχολικών μονάδων.

ΠΗΓΕΣ – ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Α. ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

<http://www.i-red.eu/?i=institute.el.home>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/protobathmia-ekpaideuse/>

<https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/upourgike-apophase-ph1-63691-d1-2017.html>

<https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2017/psychologoi.pdf>

https://en.wikipedia.org/wiki/Role_model

<http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/EkpsiPaidionT
sganon.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/EkpsiPaidionT
sganon.htm)

<http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/102679_2010.
pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/102679_2010.
pdf)

<http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/anafora_gia_ap
okleismo_paidion_roma.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/anafora_gia_ap
okleismo_paidion_roma.pdf)

<http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/21_10_10_egra
fi%20roma.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/21_10_10_egra
fi%20roma.pdf)

<http://6dim-diap->

[elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/pagosmia_imer
a_roma.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/pagosmia_imer
a_roma.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/ya_isodimatiki
_enisxisi.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/ya_isodimatiki
_enisxisi.pdf)

[https://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/omilies/28738-16-06-17-
metra-gia-tin-ekpaidefsi-ton-roma-anakoinose-simera-o-ypourgos-paideias-erevnas-kai-
thriskevmaton-kostas-gavroglou-2](https://www.minedu.gov.gr/grafeio-typoy-kai-dimosion-sxeseon/omilies/28738-16-06-17-
metra-gia-tin-ekpaidefsi-ton-roma-anakoinose-simera-o-ypourgos-paideias-erevnas-kai-
thriskevmaton-kostas-gavroglou-2)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/PanepisthmioT
hessalias_EfarmogiProgEntaksisTsigdonSx.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/PanepisthmioT
hessalias_EfarmogiProgEntaksisTsigdonSx.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/programma_gi
a_tin_endaxi.pdf](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/programma_gi
a_tin_endaxi.pdf)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/18357_2012.p
df](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/18357_2012.p
df)

[http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/29346_2012.p
df](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaTsigdon/29346_2012.p
df)

B. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αδαμαντίδου, Δ., Χαζάπη, Ε. (2011). *Το Δροσερό: οικισμός Μουσουλμάνων Ρομά στη Θράκη*. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ξάνθη.
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2019 από <http://www.gsae.edu.gr/el/meletes> .
- Βαταμίδου, Χ. (2018). *Η διαχείριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στα σχολεία του Δροσερού Ξάνθης μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών*, Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Γκόφα, Π. (2011). «Ετερότητα και εκπαιδευτικές πρακτικές: Διερεύνηση επιμορφωτικών αναγκών εκπαιδευτικών που διδάσκουν σε τσιγγανόπαιδα – η μελέτη περίπτωσης του 2^{ου} δημοτικού σχολείου Ζευγολατίου», Αδημοσίευτη διπλωματική διατριβή, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2019 από http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/4546/1/Nimertis_Gkofa.pdf .
- Ζάχος, Δ. (2005). «Διαδικασίες ένταξης σε συνθήκες γενικού κοινωνικού αποκλεισμού : η εκπαίδευση των Ρομ στην κοινότητα του Φλάμπουρου», Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2019 από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/19081#page/6/mode/2up> .
- Ζεγκίνης, Ε. (1994). *Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης*. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2006). «Θεμελιωμένη θεωρία (grounded theory) και ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: δύο ερευνητικά παραδείγματα», στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης Μ. (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

- Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1998). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιάπης, Α., (1998). *Γλωσσάριο της Ρωμανί*. Κομοτηνή: Αντώνης Λιάπης.
- Λιεζουά, Ζ. (1999). *Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Λυδάκη, Α., (2002). «Τσιγγάνοι και παράδοση», στο Μ. Παπαπαύλου κ.ά. (επιμ.), *Οι Ρομά στην Ελλάδα*, Αθήνα, Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας: 231-249.
- Μαυρομάτης, Γ. (2002). «Γιατί ο μικρός Μεμέτ δεν μαθαίνει ελληνικά», στο Σ. Μητακίδου, Ε. Τρέσσου (επιμ.), *Η διδασκαλία της γλώσσας και των μαθηματικών, Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Μαυρομάτης, Γ. (2005). *Τα παιδιά της Καλκάντζας - Εκπαίδευση, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός σε μια κοινότητα μουσουλμάνων της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μητακίδου, Σ. (2015). «Οι τέχνες διάυλος σχολικού γραμματισμού», *Ανακοίνωση στο διεθνές συνέδριο RLDE, Rethinking Language Diversity and Education*. Ρόδος.
- Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου, 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265> .
- Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο Εκπαιδευτικός στο Σύγχρονο Κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.
- Παπαναούμ, Ζ. (2005). «Ο Ρόλος της Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών στην Επαγγελματική τους Ανάπτυξη: Γιατί, Πότε, Πώς» στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.). *Επιμόρφωση και Επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Παπαδόπουλος, Α.Γ. (2006). «Περιπτοσιωλογική έρευνα: μια ερευνητική στρατηγική για το συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων», στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης Μ. (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Παπαπαύλου, Μ., Κοππάση-Οικονομέα, Ε., κ.ά. (2002). *Οι Ρομά στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνική Εταιρία Εθνολογίας.

Πασπάτης, Α. Γ., (1995). *Μελέτη περί των Ατσιγγανων και της Γλώσσης αυτών*. Αθήνα: Εκάτη.

Πέτρου, Α., (2016). «Κοινωνικοοικονομικό status οικογένειας και σχολική διαρροή μαθητών Ρομά: Η περίπτωση του Δροσερού», Διπλωματική Εργασία, Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους*. Ανακτήθηκε 18 Μαΐου, 2019 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/16_22.pdf.

Σαϊτης, Χ. (2008). *Εκπαιδευτική πολιτική και διοίκηση. Παιδαγωγική επιμόρφωση εκπαιδευτικών του ΟΑΕΔ*. Αθήνα

Σαρανικιώτη, Α. & Παπαδοπούλου, Α. (2008). «Η εκπαιδευτική πολιτική για τους Έλληνες τσιγγάνους ως έκφραση κοινωνικής δικαιοσύνης: Πολιτικός σχεδιασμός, εκπαιδευτική εφαρμογή, σχέσεις και ανασχές», στο *5ο Επιστημονικό συνέδριο του Εργαστηρίου Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης*, Πάτρα.

Σέλλα-Μάζη, Ε. (2015). «Η Διγλωσσία στην Ελλάδα» στο Σκούρτου Ε. και Β. Κούρτη-Καζούλλη (επιμ.) *Επιστημονικό συμπόσιο «Μειονότητες στην Ελλάδα» (7-9 Νοεμβρίου 2002)*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

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

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Από την εθνική εκπαιδευτική πολιτική στις διεθνείς πολιτικές διά βίου μάθησης*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών

Σωτηρίου, Κ. (2013). «Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου», Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2019 από <http://ikee.lib.auth.gr/record/133076/files/GRI-2013-11191.pdf>.

Τουρτούρας, Χ. Δ. (2005). «Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατίες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Η περίπτωση των δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000», Δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τρουμπέτα, Σ. (2001). *Κατασκευάζοντας ταυτότητες για τους μουσουλμάνους της Θράκης-Τοπαράδειγμα των Πομάκων και των Τσιγγάνων*. Αθήνα: Κριτική.

Τσιούμης, Κ. (2003). *Ο μικρός άλλος. Μειονοτικές ομάδες στην προσχολική εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

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

Τσιτσελίκης, Κ., (2007). *Η μειονοτική εκπαίδευση της Θράκης, Νομικό καθεστώς, προβλήματα και προοπτικές*. ΥΠΕΠΘ Πανεπιστήμιο Αθηνών, Μέτρο 1.1. ΕΠΕΑΕΚ II, Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων. Ανακτήθηκε στις 19 Μαΐου, 2019 από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3230/936.pdf>.

Υπουργείο Εργασίας και κοινωνικής ασφάλισης. (2011). *Πλαίσιο εθνικής στρατηγικής για τους Ρομά*. Ανακτήθηκε 19 Μαΐου, 2019 από http://www.roma-ekka.gr/wp-content/uploads/2016/03/roma_greece_strategy_el.pdf.

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

Χωριανόπουλος, Ι. (2006). «Η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και το πρόβλημα της εισόδου στο πεδίο: η περίπτωση της αστικής πολιτικής στην Ευρωπαϊκή

Ένωση», στο Ιωσηφίδης, Θ. & Σπυριδάκης Μ. (επιμ.), *Ποιοτική κοινωνική έρευνα: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ανάλυση δεδομένων*. Αθήνα: Κριτική.

Adelman, C., Kemmis, S., & Jenkins, D. (1980). *Rethinking the case study: Notes from the second Cambridge conference*, στο Bassegy, M., & Dawsonera. (1999) *Case study research in educational settings*, Μπάκινγχαμ: Open University Press.

Bassegy, M. (1999). *Case study research in educational settings*. Μπάκινγχαμ: Open University Press.

Bell, J. (2005). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. Μείντενχέντ: Open University Press.

Brewer, M.B, Brown, R. (1998). 'Intergroup relations' in Gilbert, D.T., Fiske, S. T., Lindzey, G. (Eds.) *The Handbook of Social Psychology, Vol.2*. Boston: McGraw-Hill, 4th edition.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research*. Λονδίνο: Unwin Hyman.

Bryman, A. (2008). *Social research methods*. Οξφόρδη: Oxford University Press.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods*, Οξφόρδη:Oxford University Press.

Coleman, M. (2012). «Interviews» στο Briggs, A., Coleman, M. & Morrison, M. (επιμ.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Λονδίνο: SAGE.

EUMC. (2006). *Roma and travellers in Public Education: An overview of the situation in the EU Member States*. Σύνοψη.

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

Huberman, M. & Miles, M. (1998). «Data Management and Analysis Methods» στο Denzin N. & Yvonna Lincoln Y. (επιμ.), *Collecting and Interpreting Qualitative Materials*. Καλιφόρνια: SAGE.

Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Καλιφόρνια, Λονδίνο: SAGE.

- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1989). *Designing Qualitative Research*. Καλιφόρνια: SAGE.
- Morrison, M. (2012). «Understanding Methodology» στο Briggs, A., Coleman, M. & Morrison, M. (επιμ.), *Research Methods in Educational Leadership and Management*. Λονδίνο: SAGE.
- Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.
- Smith, L.T. (1999). *Decolonizing Methodologies: Research and Indigenous Peoples*, στο Stephens, D. (2009) *Qualitative Research in International Settings: A Practical Guide*. Λονδίνο:Routledge.
- Stake, R.E. (1995). *The art of case study research*. Καλιφόρνια, Λονδίνο: SAGE.
- Stenhouse L. (1985). *Action Research and the teacher's responsibility for the educational process*, στο Bassey, M., & Dawsonera. (1999) *Case study research in educational settings*, Μπάκιγχαμ: Open University Press.
- Stephens, D. (2009) *Qualitative Research in International Settings: A Practical Guide*, Λονδίνο: Routledge.
- Yin, R.K. (1984). *Case Study Research*. Καλιφόρνια: SAGE.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Οδηγός συνέντευξης

Αξιότιμε δάσκαλε\α,

Η συγκεκριμένη έρευνα αφορά στην: «Εκπαιδευτικές πολιτικές που επηρεάζουν την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών του Δροσερού μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών». Ειδικότερα, στο πλαίσιο την διπλωματικής μου εργασίας και σε συνεργασία με τον υπεύθυνο καθηγητή μου, κύριο Τσιούμη, επιδιώκω να διερευνήσω:

- Σε τι βαθμό είναι γνώστες της εκπαιδευτικής πολιτικής για Ρομά μαθητές οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα σχολεία του Δροσερού.
- Ποιες εκπαιδευτικές πολιτικές για Ρομά έχουν εφαρμοστεί στα σχολεία του Δροσερού.
- Πόσο αποτελεσματική είναι η εκπαιδευτική πολιτική που έχει εφαρμοστεί μέχρι σήμερα.
- Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση της εκπαίδευσης των μαθητών/τριων Ρομά του Δροσερού.

Η συνέντευξη που ακολουθεί, αποτελείται από ερωτήσεις ανοικτού τύπου, είναι ανώνυμο και οι απαντήσεις που θα μας δώσετε πρόκειται να χρησιμοποιηθούν μόνο για την εξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Θα χρησιμοποιηθεί ηχογράφηση για λόγους διευκόλυνσης. Είστε σύμφωνοι με αυτό;

Ερωτήσεις:

Α' μέρος: Δημογραφικά στοιχεία

1. Ποια είναι η ηλικία σας;
2. Πόσα χρόνια είναι η εκπαιδευτική σας προϋπηρεσία και πόσα χρόνια υπηρετείτε στα Δημοτικά σχολεία του Δροσερού;
3. Ποια είναι η εκπαιδευτική σας ειδικότητα;

4. Με ποια ιδιότητα υπηρετήσατε στα σχολεία του Δροσερού, ως μόνιμος εκπαιδευτικός, ως αναπληρωτής ή ως ωρομίσθιος;
5. Έχετε κάνει κάποιες μεταπτυχιακές σπουδές σε θέματα επιστημών αγωγής ή ειδικότερα σε θέματα πολυπολιτισμικότητας και ετερογένειας; Αν ναι, τι ακριβώς;
6. Έχετε συμμετάσχει σε επιμορφωτικά προγράμματα σε θέματα εκπαίδευσης της μειονότητας; Αν ναι, διευκρινίστε μας. (πχ. Περιφερειακά Μορφωτικά Κέντρα(ΠΕΚ), Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα(ΑΕΙ), Ενδοσχολικά προγράμματα επιμόρφωσης, άλλοι φορείς).

Β' μέρος: ειδικές ερωτήσεις

7. Είστε γνώστης της εκπαιδευτικής νομοθεσίας που αφορά τους/τις Ρομά μαθητές/τριες;
8. Η πολιτεία θεωρείτε πως έχει ενεργό ρόλο στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά; Πού στηρίζετε την άποψή σας;
9. Ποια νομίζετε πως είναι τα σημαντικότερα προβλήματα στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά;
10. Έχουν γίνει ενέργειες από το κράτος για την επίλυση αυτών;
11. Πιστεύετε πως κάποια εκπαιδευτική παρέμβαση θα βοηθούσε να επιλυθούν;
12. Κατά διαστήματα υπήρξαν προγράμματα παρεμβάσεις του ΥΠΕΘ ή και με συνεργαζόμενους φορείς για τους/τις μαθητές/τιες του Δροσερού. Έχετε συμμετάσχει σε κάποιο από αυτά; Αν ναι σε ποιο και πόσο αποτελεσματικό το κρίνετε;
13. Πόσο άμεσα διακρίνετε τα αποτελέσματα αυτών των παρεμβάσεων;
14. Διακρίνατε κάποια διαφορά σε μαθητές/τριες που συμμετείχαν παλιότερα σε κάποιο πρόγραμμα και τώρα δε συμμετέχουν;
15. Τη σχολική περίοδο που διανύουμε γνωρίζετε αν είναι σε λειτουργία κάποιο πρόγραμμα που αφορά τους/τις Ρομά μαθητές/τριες του Δροσερού;
16. Στις 16 Ιουνίου 2017 ο υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Γαβρόγλου πρότεινε τέσσερα μέτρα σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά. (Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά, να μειωθεί ο αριθμός των μαθητών από 25 σε 15. Τοποθέτηση ενός

κοινωνικού λειτουργού σε σχολεία με Ρομά, με ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και την οικογένεια. Στα σχολεία που φοιτούν μαθητές Ρομά θα είναι υποχρεωτική η παρακολούθηση του ολοήμερου σχολείου. Στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές Ρομά θα θεσμοθετηθεί η υποχρεωτική λειτουργία Σχολής Γονέων.) Έχουν εφαρμοστεί στο σχολείο σας; Αν ναι ποια και αν όχι για ποιο λόγο;

17. Πιστεύετε ότι θα διευκόλυναν την εκπαιδευτική διαδικασία τα μέτρα αυτά;
18. Υπήρξαν κάποιες εκπαιδευτικές πολιτικές οι οποίες ξεχώρισαν για σας και διευκόλυναν το έργο σας;
19. Με βάση την εμπειρία σας στα σχολεία του Δροσερού κρίνετε ως επαρκή ή ανεπαρκή την εκπαιδευτική πολιτική για του/τις Ρομά μαθητές/τριες;
20. Θα μπορούσατε να προτείνετε εσείς τι θα θέλατε να εφαρμοστεί ώστε να έχει ουσιαστική θετική επίδραση στην εκπαίδευση των μαθητών/τριων Ρομά του Δροσερού;