

**ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ  
ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ ΜΕ ΑΝΟΜΟΙΟΓΕΝΕΣ  
ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ**

**STRENGTHENING SCHOOL ATTENDANCE  
FOR STUDENTS WITH DIFFERENT CULTURAL  
BACKGROUND**

Χρήστος Παρθένης  
Αναπληρωτής Καθηγητής παιδαγωγικής  
ΕΚΠΑ  
parthenis@eds.uoa.gr

Παρασκευή Ελευθερίου  
Υποψήφια Διδάκτορας παιδαγωγικής  
ΕΚΠΑ  
Eleftheriou.Paraskevi@ppp.uoa.gr

### **Περίληψη**

Η ελληνική κοινωνία έχει εξελιχθεί σε «πολιτισμικό μωσαϊκό», επιφέροντας αλλαγές στο συσχετισμό δυνάμεων αλλά και στην κοινωνική συμβίωση. Ο αποκλεισμός κοινωνικών ομάδων με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο από την ισότιμη πρόσβασή τους σε αγαθά και πόρους της σύγχρονης κοινωνίας εξακολουθεί να είναι παρών, με αποτέλεσμα να παρεμποδίζεται σοβαρά η ένταξή τους στο κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Η άρση των αποκλεισμών αποτελεί πρόκληση για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πολιτική των ευρωπαϊκών χωρών, και φυσικά για την Ελλάδα. Στο άρθρο μελετώνται οι στρατηγικές αποτελεσματικής ένταξης των μαθητών/μαθητριών με ανομοιογενές πολιτιστικό υπόβαθρο στο εκπαιδευτικό σύστημα, με άμεσο στόχο τη μείωση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας και απότερο σκοπό την άρση του σχολικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, η παρούσα έρευνα αποσκοπεί να σκιαγραφήσει την υφιστάμενη εκπαιδευτική κατάσταση των παιδιών Ρομά στην περιοχή του Ασπροπύργου και κυρίως να αναδείξει τους παράγοντες που συμβάλλουν στην ενίσχυση της τακτικότητας της φοίτησης των μαθητών/μαθητριών στην περιοχή.

### ***Λέξεις κλειδιά***

*Διαπολιτισμική εκπαίδευση, πολιτικές ένταξης, ενίσχυση σχολικής φοίτησης.*

### **Abstract**

Greek society has evolved into a “cultural mosaic”, bringing about changes in the correlation of social dynamic and social coexistence. The exclusion of social groups with different cultural background from their access to goods and resources of modern society is still present,

as a result their integration in society and education is hindered. Lifting the exclusions is a challenge for the modern educational policy of European countries, and of course for Greece. This article examines strategies for the effective inclusion of students with a heterogeneous cultural background into the educational system. The immediate goal is reducing school dropout and failure and the longtem goal is decreasing school and social exclusion. In this context, the study aims to outline the current educational situation of Roma children in the area of Aspropyrgos and mainly to highlight the factors that enhance school attendance in this area.

### **Key words**

*Intercultural education, integration policies, school attendance support.*

## **0. Εισαγωγή**

Ως γενική διαπίστωση μπορεί κανείς να υποστηρίξει πως η Ελληνική Πολιτεία δεν έχει ενδιαφερθεί συστηματικά και με πρακτικά μέτρα για την ένταξη των πληθυσμών ρομικής προέλευσης στην κοινωνία (Παρθένης & Παπακωνσταντίνου, 2018: 223). Οι όποιες προσπάθειες γίνονται στο στενό θεσμικά πλαίσιο παρεμβάσεων, μέσω της εξασφάλισης ατομικών κυρίως δικαιωμάτων, παραγνωρίζουν το γεγονός πως στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες είναι εξαιρετικά δύσκολο, αν όχι αδύνατο υπό την πίεση της παγκοσμιοποίησης, να διατηρηθεί η «καθαρότητα» της όποιας κοινωνικής ομάδας. Στην Ελλάδα οι πληθυσμοί Ρομά αντιμετωπίζουν κοινωνικό αποκλεισμό και παρά τις όποιες παρεμβάσεις από την Ευρωπαϊκή Ένωση, κυρίως μέσω χρηματοδότησης δράσεων κατά των διακρίσεων, τα βήματα που έχουν γίνει δεν είναι σημαντικά (Παρθένης, 2018: 135). Επί της ουσίας θα λέγαμε ότι οι κρατικές πολιτικές αναπαράγουν τον αποκλεισμό των πληθυσμών Ρομά οδηγώντας τους στον «πυθμένα της οικονομικής ιεραρχίας» (Παρθένης, 2018: 137). Σε κάθε περίπτωση, στο βαθμό που δεν γίνονται συστηματικές προσπάθειες για την άρση των κοινωνικοοικονομικών ανισοτήτων που βιώνουν οι πληθυσμοί ρομικής προέλευσης, λίγες είναι οι δυνατότητες ουσιαστικής βελτίωσης των συνθηκών ζωής τους, άρα και η άρση του αποκλεισμού και των διακρίσεων.

## **1. Θεωρητικό υπόβαθρο**

### **1.1. Προς μια συνολική πολιτική για την ετερότητα**

Από όσα αναφέρθηκαν εισαγωγικά προκύπτουν ορισμένες διαπιστώσεις. Αρχικά γίνεται σαφές πως, για την επιτυχή ένταξη των πληθυσμών διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης, απαιτείται συνολικός σχεδιασμός των παρεμβάσεων, και όχι αποκλειστικά ρυθμίσεις που αφορούν τη διευκόλυνση της παρακολούθησης των σχολικών μαθημάτων. Η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα μέσα σε ένα ευρύτερο κοινωνικό

και πολιτικό συγκείμενο, είναι επομένως φυσικό να μην μπορεί αφ' εαυτού να επιλύσει όλα τα κοινωνικά προβλήματα, για τα οποία απαιτούνται πολιτικές δράσεις και οικονομικά μέτρα (Gundara, 2000: 65). Ταυτόχρονα, η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ετοιμότητας των πολιτών θα καλύψει τις ανάγκες πολλών κοινωνικών τομέων, όχι μόνο ακαδημαϊκών, αλλά και οικονομικών (Anderson, 2020: 92). Χρειάζεται επομένως να επανατοποθετεί το κεντρικό ερώτημα των δράσεων και των πολιτικών που εφαρμόζονται, με στόχο να μετατεθεί το βάρος από τα θεσμικά μέτρα, «πυροσβεστικού» χαρακτήρα, στη συνολική αντιμετώπιση του προβλήματος, συμπεριλαμβανόμενης της αγοράς εργασίας (Clemens, Huang & Graham, 2018: 54), του δικαιώματος στη στέγαση (Παυλή-Κορρέ, 2018), της πρόσβασης στα πολιτικά δικαιώματα (Παρθένης, 2020) και φυσικά της εκπαίδευσης.

## ***1.2. Εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη: οι σύγχρονοι στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης***

Για τους σύγχρονους στόχους της εκπαίδευσης πολιτιστικά διαφορετικών μαθητών/μαθητριών χρειάζεται να προβληματίσει τον μελετητή το γεγονός ότι παρά το εύρος του πολιτικού και δημόσιου λόγου που αφιερώνεται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οι πολιτικές που εφαρμόζονται εξακολουθούν να παραμένουν ίδιες με μικρές εσωτερικές ίσως διαφορές (Zapata-Barrero, 2015: 3). Ταυτόχρονα, η ρητορική που διαπνέει πολλά κείμενα που αναφέρονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση συχνά δημιουργεί νέα προβλήματα. Αναφερόμαστε κυρίως στην υπόθεση της ταυτότητας και του πολιτισμού. Δηλαδή, το κανονιστικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται από κάποιους ερευνητές για να δικαιολογήσει τη διαμόρφωση της ταυτότητας και του πολιτισμού εντός των εθνών, και την επακόλουθη αγκύρωση αυτών των υποθέσεων στην εκπαίδευση (Bekerman, 2020: 7). Η υπόθεση αυτή γενικεύει σε μεγάλο βαθμό την επιρροή του εθνικού πολιτισμού στη διαμόρφωση ταυτότητας, με αποτέλεσμα όταν τελικά γίνεται λόγος για πολιτισμό να εννοείται το έθνος, οδηγώντας, λίγο ή πολύ, σε μια νέα μορφή πολιτιστικού ρατσισμού (Bekerman, 2020: 1).

Με βάση λοιπόν τις σκέψεις αυτές γίνεται σαφέστερο ότι οι στόχοι που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι πολλοί και μερικές φορές αντικρουόμενοι. Ο ερευνητής και ο εκπαιδευτικός, επομένως, που θα προσεγγίσουν την έννοια και τις στοχεύσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καλούνται να τοποθετηθούν και να επιλέξουν μεταξύ των απόψεων, που κατά καιρούς διαπιστώθηκαν. Κατά τη γνώμη μας η πολυπολιτισμική κοινωνία δεν είναι συνονθύλευμα από διάφορες ταυτότητες, αλλά παρουσιάζει σημαντικό βαθμό «ευκαμψιάς» (Παρθένης, 2020), θυμίζοντας «έναν ελαστικό ιστό από μονταρισμένους και πάντοτε περιστασιακούς προσδιορισμούς ταυτότητας» (Baumann 1999, σελ. 118). Για την ανάπτυξη τέτοιων κοινωνιών, είναι απαραίτητο να εφαρμοστούν εκπαιδευτικές στρατηγικές που ενισχύουν τον διάλογο και τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Παρθένης, 2020).

Ταυτόχρονα είναι μείζονος σημασίας οι συνθήκες διαβίωσης και εργασίας τις οποίες βιώνουν οι ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικά υπόβαθρο, ιδιαίτερα οι οικονομικές συνθήκες και η θέση τους στην παραγωγή, καθώς αυτές προσδιορίζουν τη δυνατότητα για ενσωμάτωση ή όχι στη χώρα υποδοχής. Για το λόγο αυτό οι σύγχρονοι στόχοι για την εκπαίδευση σε πολυπολιτισμικές τάξεις αναφέρονται στην κοινωνική δικαιοσύνη και στην κατάργηση των ανισοτήτων (McLaren & Farahmandpur, 2013: 161). Με αυτό τον τρόπο η ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου νοείται ως προσπάθεια προώθησης μιας ενταξιακής κοινωνίας, στην οποία όλα τα άτομα θα απολαμβάνουν πολιτικών και κοινωνικών δικαιωμάτων και θα έχουν πρόσβαση σε όλους τους θεσμούς (Παρθένης, 2020).

Ως προς την αντιμετώπιση του πολιτισμού και της πολιτιστικής ταυτότητας των ομάδων με διαφορετικό από την κυρίαρχη πολιτισμικό υπόβαθρο, δεδομένου ότι μια κοινωνική ομάδα η οποία δεν έχει επίγνωση της πολιτιστικής της ταυτότητας και της θέσης της στο κοινωνικό γίγνεσθαι δεν μπορεί να αναγνωρίσει τις δυνάμεις που οδηγούν στην καταπίεση της, η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στη συνειδητοποίηση του ιστορικού ρόλου των κοινωνικών ομάδων (McLaren & Farahmandpur, 2013: 161). Ταυτόχρονα επιδιώκεται ο κριτικός έλεγχος, ο οποίος μπορεί να αποκαλύψει ότι ο εθνικισμός, ο ρατσισμός και ο πατριωτισμός δεν ξεκινούν από την πεποίθηση των ανθρώπων, αλλά μέσω της λαϊκής κουλτούρας, των κοινωνικών συνηθειών, των πολιτικών επιλογών (Bekerman, 2020: 8). Στη λογική αυτή το εκπαιδευτικό έργο, αποκαλύπτοντας τις δραστηριότητες που συνήθως θεωρείται ότι είναι εσωτερικές και φυσικές για τα άτομα, μπορεί να οικοδομήσει στρατηγικές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Bekerman, 2020: 8).

Υπό αυτό το πρίσμα η διαπολιτισμική εκπαίδευση αφορά το εκπαιδευτικό σύστημα στο σύνολο του και όχι αποκλειστικά τάξεις με διαφορετικούς πολιτισμικά πληθυσμούς ή ειδικά μαθήματα, άλλωστε η δημιουργία σχολείων αποκλειστικά «διαπολιτισμικής εκπαίδευσης» μάλλον έχει σκοπό να απομονώσει παρά να ενσωματώσει πληθυσμούς (Νικολάου, 2005: 230). Η εφαρμογή τέτοιων πραγμάτων αναπτύσσεται σε τρία επίπεδα: α) στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με τη μορφή ξεκάθαρων εκπαιδευτικών στόχων και σκοπών, β) στο επίπεδο των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, μέσω της δημοκρατικής διοίκησης, της συμμετοχής των μαθητών και σπουδαστών, του ανοικτού μαθησιακού περιβάλλοντος και της συμπεριληπτικής πολιτικής και γ) στο επίπεδο της διδασκαλίας, μέσω των προσεγγίσεων και των μεθόδων που ακολουθούνται (Παρθένης, 2020).

## 2. Μεθοδολογία

Σκοπό της παρούσας έρευνας συνιστά η ανάδειξη των παραγόντων, υποστηρικτικών προγραμμάτων και στρατηγικών που αναφέρεται ότι βελτιώνουν τα ποσοστά «τακτικής» φοίτησης και αυξάνουν τα ποσοστά θετικών επιδράσεων του

σχολείου προς τους μαθητές/μαθήτριες Ρομά. Οι επιμέρους στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας αφορούν στην σκιαγράφηση των παραγόντων που λειτουργούν ενθαρρυντικά στη φοίτηση των παιδιών Ρομά στην περιοχή του Ασπροπύργου και διαμορφώνουν τις επιλογές των παιδιών σε σχέση με την εκπαίδευση και την επαγγελματική τους εξέλιξη, καθώς και το πώς οι παράγοντες αυτοί συσχετίζονται με μια επιτυχή σχολική πορεία.

### ***2.1. Μέθοδος έρευνας και μέσα συλλογής δεδομένων***

Η παρούσα έρευνα στηρίχθηκε σε ποιοτική μεθοδολογία. Η ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε είναι η μελέτη περίπτωσης και ερευνητικό εργαλείο για τη συλλογή των δεδομένων αποτέλεσε η ημι-δομημένη συνέντευξη, καθώς εξασφαλίζει ευελιξία στον ερευνητή όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο τίθενται οι ερωτήσεις και την σειρά με την οποία καλύπτονται και προσαρμόζεται στις απαντήσεις του υποκειμένου. Σύμφωνα με την ερευνητική στρατηγική που υιοθετήθηκε επιλέχθηκε το σχολείο για τη διεξαγωγή της έρευνας στη συγκεκριμένη περιοχή, το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου, το οποίο τροφοδοτείται από τον καταυλισμό Ρομά της Νέας Ζωής. Τα συγκεκριμένο σχολείο επιλέχθηκε με τη συνεργασία του συντονιστή της περιοχής.

### ***2.2. Περιγραφή δείγματος***

Ο αριθμός των υποκειμένων που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι δεκατρία (13). Υποκείμενα της έρευνας αποτέλεσαν από το 7ο Δημοτικό Σχολείο Ασπροπύργου – Νέας Ζωής: η διευθύντρια, ένας εκπαιδευτικός, ένας τοπικός διαμεσολαβητής (υπεύθυνος για την παρακολούθηση της σχολικής διαρροής στον καταυλισμό της Νέας Ζωής), ένας συντονιστής, έξι παιδιά Ρομά από τον καταυλισμό της Νέας Ζωής (τέσσερα κορίτσια και δύο αγόρια), τρεις γονείς Ρομά από τον καταυλισμό της Νέας Ζωής. Όλα τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα είναι σχολικής ηλικίας. Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε με βάση τη μέθοδο του διαθέσιμου δείγματος. «Με τη μέθοδο αυτή, ο ερευνητής επιλέγει άτομα που είναι διαθέσιμα για την έρευνα, δηλαδή άτομα που δέχονται να συμμετάσχουν» (Κυριαζή, 2006:117-118). Στόχος της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής στρατηγικής δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό.

### ***2.3. Διεξαγωγή συνεντεύξεων***

Οι συνεντεύξεις με την διευθύντρια και τον εκπαιδευτικό του 7ου Δημοτικού Σχολείου πραγματοποιήθηκαν εντός του σχολείου σε μέρα και ώρα που είχε καθοριστεί από τους ίδιους. Η συνέντευξη με τον συντονιστή της περιοχής διεξήχθη σε επαγγελματικό χώρο. Η συνέντευξη με τον τοπικό διαμεσολαβητή, τους Ρομά γονείς και τα Ρομά παιδιά διεξήχθησαν στα σπίτια τους. Οι γονείς και τα παιδιά έδωσαν συνέντευξη εν παρουσία των μελών των οικογενειών τους ή άλλων συγγενικών προσώ-

πων. Η διάρκεια της συνέντευξης κυμαινόταν περίπου από μισή έως μία ώρα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων κρατήθηκαν σημειώσεις.

#### **2.4. Ανάλυση δεδομένων**

Η ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με βάση το μοντέλο της Ερμηνευτικής Φαινομενολογικής Ανάλυσης. Το συγκεκριμένο μοντέλο θεωρήθηκε ως κατάλληλο για την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας καθώς ενδείκνυται για την ανάλυση μελετών περίπτωσης όπως και ερευνών που περιλαμβάνουν μικρά ερευνητικά δείγματα, ενώ ως ενδεδειγμένη μέθοδος συλλογής δεδομένων για μια έρευνα που βασίζεται στην Ερμηνευτική Φαινομενολογική Ανάλυση θεωρείται η ημι-δομημένη συνέντευξη.

### **3. Αποτελέσματα: παράγοντες ενίσχυσης τακτικής φοίτησης**

Το σύνολο των συνεντευξιζόμενων (παιδιά, γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, διαμεσολαβητές) συμφωνούν ότι η πλειοψηφία των παιδιών Ρομά που φοιτούν στο σχολείο παρουσιάζει τακτική φοίτηση παρά το γεγονός ότι αυτοί οι μαθητές και οι μαθήτριες ζουν κάτω από εξαιρετικά αντίξοες συνθήκες που θα ήταν λογικό να αναστέλλουν την γενικότερη πρόδοό τους και να αποτελούν τροχοπέδη στην κανονική φοίτησή τους. Το φαινόμενο αυτό υπήρξε και ο αρχικός πυρήνας της έρευνας αυτής. Με βάση λοιπόν τις απαντήσεις του συνόλου των συνεντευξιζόμενων, μπορούμε να απομονώσουμε και να αναλύσουμε τους παρακάτω παράγοντες που έχουν συνεισφέρει στην τακτική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών Ρομά στο συγκεκριμένο σχολείο.

#### **3.1. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά**

Το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης των Παιδιών Ρομά (ΕΚΠΑ-Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής, 2012) υλοποιείται από το 2010 από το Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με τα παιδαγωγικά τμήματα των Πανεπιστημίων Θεσσαλίας και Πατρών. Κύριο σκοπό του Προγράμματος αποτελεί η ένταξη των παιδιών ρομικής προέλευσης στο σχολείο, καθώς και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής διαρροής των παιδιών αυτών από το Νηπιαγωγείο, το Δημοτικό και το Γυμνάσιο προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατά το δυνατό ισότιμη εκπαίδευση της ομάδας αυτής με τους γηγενείς μαθητές/μαθήτριες, εκπαίδευση που θεωρείται απαραίτητη για τη μετέπειτα ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Οι ρομικοί πληθυσμοί του Ασπροπύργου υπήρξαν εξ αρχής βασικός στόχος του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά. Το Πρόγραμμα ξεκίνησε τις παρεμβάσεις στην περιοχή ενισχύοντας με κάθε τρόπο την ένταξη και φοίτηση των παιδιών Ρομά

στο εκπαιδευτικό σύστημα (τόσο στην προσχολική, όσο και στην υποχρεωτική εκπαίδευση) οργανώνοντας παράλληλα δράσεις υποστήριξης των παιδιών στο σχολείο με σκοπό να μειωθούν τα ποσοστά μη τακτικής ή/και εγκατάλειψης της φοίτησης.

Μεταξύ άλλων στα σχολεία της περιοχής υπήρξε παρέμβαση και συνεργασία από εκπαιδευτικούς, διαμεσολαβητές, συντονιστές, κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους που ο καθένας στον τομέα του ενήργησε ώστε να διευκολυνθεί η πρόσβαση και φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία της περιοχής. Τα σχολεία του Ασπρωπύργου που φιλοξενούν μαθητές και μαθήτριες ρομικής προέλευσης, εξοπλίστηκαν με διδακτικό υλικό, οργανώθηκαν επιμορφώσεις των εκπαιδευτικών και των στελεχών της εκπαίδευσης και χτίστηκαν το δυνατό γέφυρες επικοινωνίας με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών Ρομά, με την τοπική κοινωνία και άλλους φορείς (υγείας, κοινωνικούς κ.λπ.) για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των παιδιών αυτών. Παράλληλα προωθήθηκε η οργάνωση και λειτουργία ενισχυτικών (φροντιστηριακών) τμημάτων, οι μαθητές και οι μαθήτριες εξοπλίστηκαν με σχολικό υλικό και λήφθηκε μέριμνα για τη μεταφορά των παιδιών προς και από το σχολείο με λεωφορεία και συνοδό.

Βάσει των απαντήσεων που λάβαμε από την ερευνά μας, οι επαγγελματίες εκπαίδευσης συμφωνούν ότι μεγάλα θέματα που επιλύθηκαν αφορούν την ενίσχυση των παιδιών με ρομική προέλευση με σχολικά υλικά. Η σημασία των φροντιστηριακών τμημάτων εξαιρείται από τα στελέχη της εκπαίδευσης, ειδικά όσον αφορά την ενίσχυση στην ελληνική γλώσσα που αποτελεί πρόβλημα για τα δύο σχολεία (αξίζει να σημειωθεί ότι η πλειοψηφία των παιδιών έχουν ως μητρική την ρομανές) και όπως χαρακτηριστικά επισημαίνει η διευθύντρια του 7<sup>ου</sup> «έχει συνεισφέρει στο επίπεδο του ότι έχουμε 40 παιδιά τα οποία ενισχύονται προς το επίπεδο της ελληνομάθειας – γλωσσομάθειας». Αντίστοιχα και ο διαμεσολαβητής αλλά και ο συντονιστής αναγνωρίζουν ότι το Πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» έχει συνεισφέρει στην τακτική φοίτηση των Ρομά μαθητών/μαθητριών μέσα από την παροχή σχολικών ειδών (βιβλίων, τσαντών), τη διαμεσολάβηση, τα Φροντιστηριακά Τμήματα, τις Τάξεις Υποδοχής και την ομάδα ψυχολόγων. Όπως αναφέρει ο διαμεσολαβητής της Νέας Ζωής «Αυτό το Πρόγραμμα έχει πιάσει σε αυτή την περιοχή. Ο διαμεσολαβητής είναι ο συνδετικός κρίκος. Είναι πολύ σημαντικός κρίκος».

### ***3.2. Φροντιστηριακά τμήματα – τμήματα ενίσχυσης***

Ένας σημαντικός θεσμός ενίσχυσης της φοίτησης των μαθητών/μαθητριών με ρομικό υπόβαθρο είναι η δημιουργία Φροντιστηριακών Τμημάτων ή Τμημάτων Ενίσχυσης στα σχολεία όπου φοιτά μεγάλος αριθμός Ρομά μαθητών/μαθητριών. Πρέπει να επισημανθεί ότι τα περισσότερα παιδιά δεν λαμβάνουν κάποια πρόσθετη βοήθεια στο σπίτι καθώς όπως δήλωσε η πλειοψηφία των γονέων δεν είναι σε θέση ή μπορεί να προσφέρει ελάχιστη βοήθεια εξαιτίας χαμηλού μορφωτικού και εκπαιδευτικού



επιπέδου («προσπαθώ...δεν υπάρχει άλλος», «δεν μπορώ...δεν έχω πάει ποτέ σχολείο»). Σε κάποιες μεμονωμένες μόνο περιπτώσεις τα παιδιά λαμβάνουν βοήθεια είτε από συγγενικά πρόσωπα είτε από συμμαθητές/συμμαθήτριές τους.

Η σημασία των τμημάτων ενίσχυσης σύμφωνα με την διευθύντρια έγκειται στο ότι βοηθούν να ανέβει η εκτίμηση του μαθητή «ο οποίος καλύπτει τα κενά του, και μέσα στην πρωινή του τάξη λειτουργεί αλλιώς, μπορεί να συμμετάσχει. Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι παράγοντας διαρροής, γιατί όταν το παιδί δεν μπορεί να παρακολουθήσει την τάξη του, πέφτει η ψυχολογία του και δεν θέλει, ντρέπεται». Ανάλογες είναι και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν «όλοι οι υποστηρικτικοί θεσμοί βοηθούν στη φοίτηση. Ακόμα κι όταν έχουμε περιπτώσεις που τα παιδιά μεγαλώνουν, που έχουν να αντιμετωπίσουν κι άλλα προβλήματα, που υπάρχει φοίτηση σχετικά ελλιπής [...] σπάνια θα χάσει το παιδί την μέρα που έχει ενισχυτική διδασκαλία».

### **3.3. Ρόλος του Διαμεσολαβητή**

Στην Ελλάδα, το Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά για πρώτη φορά έδωσε βάση στη συμμετοχή των ίδιων των Ρομά σε ποικίλους ρόλους με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διαμεσολαβητή ((Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011: 52). Η συντριπτική πλειοψηφία των συνεντευξιζόμενων (γονείς, εκπαιδευτικοί, διευθυντές, συντονιστές, διαμεσολαβητές) αξιολόγησαν ως πολύ θετικό τον ρόλο του διαμεσολαβητή. Πιο συγκεκριμένα το σύνολο των γονέων αξιολόγησε ως πολύ θετικό τον ρόλο του διαμεσολαβητή όσον αφορά την εγγραφή και φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, καθώς επιλύει προβλήματα εγγραφής και φοίτησης, ενισχύει την τακτική φοίτηση και αποτελεί πηγή πίεσης προς τα παιδιά που δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Η πρακτική της θεσμοθέτησης από την πολιτεία και της λειτουργίας σε μόνιμη βάση του θεσμού του εκπαιδευτικού διαμεσολαβητή κρίνεται από το διαμεσολαβητή και τον συντονιστή ως κάτι πολύ θετικό που μπορεί να συνεισφέρει στην ενίσχυση της τακτικής φοίτησης. Ωστόσο, ο συντονιστής δίνει μεγαλύτερη βαρύτητα στην σταθερότητα του διδακτικού προσωπικού προκειμένου να χτίζεται μια σχέση με την κοινότητα.

Διαφορετική άποψη εκφράζει η διευθύντρια του 7<sup>ου</sup>, που διαφωνεί με το κομμάτι «ότι κάποιος που πρέπει να πληρώνεται για να γίνει διαμεσολαβητής [...]» και θεωρεί ότι «είναι ανέντιμο». Πιστεύει ότι είναι ευθύνη του εκπαιδευτικού και του σχολείου να ενημερώνει την οικογένεια η οποία είναι σε χαμηλό μορφωτικό επίπεδο και άρα δεν καταλαβαίνει την αξία του σχολείου. Πιστεύει επίσης ότι θα πρέπει και στους Ρομά να περάσει το μήνυμα του εθελοντισμού και να έχουν άλλου είδους παροχές – εκτός της χρηματικής – καθώς το «να συνεργαστείς με έναν άνθρωπο που το ξέρει η κοινότητα ότι αυτός παίρνει λεφτά για να πάει το παιδί στο σχολείο και θα πει γιατί να μη τα πάρω εγώ; Δεν λειτουργεί». Θεωρεί ωστόσο ότι εάν λειτουργήσει ο



θεσμός με βάση τις διευρυμένες αρμοδιότητες που ορίζονται σε άλλα κράτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου ο θεσμός είναι θεσμοθετημένος, θα ήταν το ιδανικό.

### **3.4. Ενέργειες του σχολείου**

Οι συνεντευξιζόμενοι διευθυντές και εκπαιδευτικοί απέδωσαν την αύξηση του πληθυσμού των Ρομά μαθητών/μαθητριών που εντάσσονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, και τη μείωση της διαρροής αυτών πριν την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε μία σειρά από ενέργειες που προβαίνει το σχολείο προκειμένου να ενθαρρύνει την προσέλευση και παραμονή των παιδιών σε αυτό. Οι μέθοδοι εκλογής είναι πολλοί και συνοψίζονται στα εξής:

- α) Εξοικείωση των παιδιών με το περιβάλλον του σχολείου
- β) Αποτροπή της διαρροής με κάθε μέσο («δεν επιτρέπουμε την διαρροή να εξελιχθεί [...] θα κάνει παρέμβαση το σχολείο αμέσως»)
- γ) Προσέλκυση με υλικά μέσα («...φαγητό, [...] ένα ζευγάρι παπούτσι, ρούχα ή οτιδήποτε»)
- δ) Συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων και εκπαιδευτικών διαφορετικών τάξεων του σχολείου τόσο μεταξύ τους όσο και με τη διοίκηση του σχολείου.

### **3.5. Μέθοδοι διδασκαλίας – Εξατομίκευση**

Το σύνολο των διδασκόντων φαίνεται ότι έχει απορρίψει την μετωπική μέθοδο διδασκαλίας κι έχει στραφεί σε άλλες πιο μαθητοκεντρικές μεθόδους που επιτρέπουν την εξατομίκευση της διδασκαλίας αλλά είναι, κατά κανόνα, πιο θελκτικές και κατάλληλες για μαθητές/μαθήτριες από χαμηλά κοινωνικό-μορφωτικά περιβάλλοντα. Όπως φαίνεται, η συσσωρευμένη εμπειρία σχετικά με τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στα συγκεκριμένα σχολεία, έχει οδηγήσει τόσο τις διευθύνσεις των σχολείων όσο και τους εκπαιδευτικούς σε μία ενιαία κατεύθυνση της προσέγγισης της διδασκαλίας που χαρακτηρίζεται από ποικιλία και ταυτόχρονα δεν στερεί την αυτενέργεια στους εκπαιδευτικούς. Ο κοινός προσανατολισμός περιλαμβάνει καινοτόμες και παιδαγωγικά τεκμηριωμένες μεθόδους, όπως η ομαδοσυνεργατική, η μέθοδος project, η αξιοποίηση της διαθεματικότητας κ.λπ., που είναι προσανατολισμένες στον μαθητή και χαρακτηρίζονται από αξιοποίηση της βιωματικότητας, των ενδιαφερόντων και του μορφωτικού κεφαλαίου κάθε παιδιού ξεχωριστά. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην διαθεματικότητα «ώστε να γίνεται μια διαρκής σύνδεση των μαθημάτων». Παράλληλα, οργανώνονται δραστηριότητες που είναι ευχάριστες για τα παιδιά και συνδυάζουν το παιχνίδι με τη μάθηση («που εμπεριέχουν λ.χ. μουσική, κίνηση...»).

Σύμφωνα με την διευθύντρια τέτοιες μέθοδοι ακολουθούνται κατά κύριο λόγο την ώρα της Ευελικτης Ζώνης «όπου υπάρχει το πρόγραμμα, υπάρχει και η ώρα, είμαστε

και πιο χαλαροί, δεν υπάρχει το βιβλίο που θα ενεργοποιηθεί και ο μαθητής που έχει τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά είναι ικανός σε κάτι άλλο. Μπορεί να συζητήσει, μπορεί να ζωγραφίσει, μπορεί να κατασκευάσει, έτσι; Αλλά ανεβάζει πάλι την εκτίμηση του μαθητή, κάνει το σχολείο πιο ελκυστικό, και σίγουρα αυτά τα παιδιά απ' αυτά τα προγράμματα παίρνουν γνώσεις». Κατά τις υπόλοιπες ώρες του σχολικού ωραρίου θα πρέπει να χρησιμοποιούνται όλες οι μέθοδοι κατ' εκλογή, και αναλόγως της φύσης του μαθήματος. Γενικότερα οι εκπαιδευτικοί του σχολείου, όντας γνώστες των μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας, αναλαμβάνουν διάφορα προγράμματα (λ.χ. αγωγής, περιβαλλοντικά, πολιτιστικά κ.ά.) και συνεργάζονται με τη διεύθυνση πάνω στους στόχους, τις μεθόδους και την εξεύρεση κατάλληλου υλικού για την ευόδωση του προγράμματος φροντίζοντας «τα πάντα να κινούνται σε ένα διαθεματικό επίπεδο, ώστε να γίνεται μια διαρκής σύνδεση των μαθημάτων (...) Τα πάντα είναι και γλώσσα και μαθηματικά και ιστορία και οτιδήποτε. Πάντα μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών».

### ***3.6. Αλλαγές στη στάση των ρομικών πληθυσμών απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση***

Στην παρούσα έρευνα, το σύνολο των γονέων δεν έχει πάει σχολείο ή έχει φοιτήσει για ένα σύντομο χρονικό διάστημα. Μεταξύ των λόγων που επικαλούνται είναι η στάση των γονέων τους απέναντι στην εκπαίδευση κατά την εποχή που οι ίδιοι βρίσκονταν σε σχολική ηλικία και η μεταφορά λήψης απόφασης για τη φοίτηση ή μη στο σχολείο στα ίδια τα παιδιά.

Από τη στιγμή που οι συμμετέχοντες γονείς Ρομά στην πλειοψηφία τους, δεν έχουν παρακολουθήσει το σχολείο, θα ανέμενε κανείς πως οι μορφωτικές τους προσδοκίες από το εκπαιδευτικό σύστημα να είναι χαμηλές και οι χαμηλές αυτές προσδοκίες να έχουν μεταφερθεί και στα παιδιά επηρεάζοντας, προς το αρνητικό, τη φοίτηση και επίδοσή τους στο σχολείο. Εντούτοις, κάτι τέτοιο δεν συμβαίνει. Οι απαντήσεις των γονέων Ρομά των συγκεκριμένων παιδιών που αφορούσε η έρευνα και παρουσιάζουν τακτική φοίτηση, δείχνουν να έχουν μεγάλες προσδοκίες για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ειδικότερα, εκφράζουν την πεποίθηση ότι τα παιδιά πρέπει να συνεχίσουν τις σπουδές τους «όσο μπορούν παραπάνω», ίσως μέχρι και το πανεπιστήμιο («αν έχουν την δυνατότητα», «να φτάσουν μέχρι το τέλος», «θα ήταν καλύτερα») και να αποκτήσουν εφόδια για τη ζωή («να έχει μια καλύτερη ανάπτυξη ως τσιγγάνος», «να βρει μια δουλειά», «να καλυτερέψει η ζωή τους»).

Παρατηρείται ωστόσο, σε κάποιες περιπτώσεις, μια διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών όσον αφορά τις προσδοκίες για την εκπαίδευση των δυο φύλων, όπως γίνεται αντιληπτό και από τα λεγόμενα ενός πατέρα σχετικά με το πώς φαντάζεται το μέλλον των παιδιών του («Μουσικός ο Παναγιώτης. Η Δήμητρα οικιακά

και οι άλλες κόρες το ίδιο. Εμείς οι τσιγγάνοι έχουμε μια νοοτροπία. Οι γιοι να σπουδάσουν, οι κόρες να τις παντρεύουμε και να είναι στο σπίτι. Και η πολύ εξελιξη δεν είναι πολύ καλό»).

Σε γενικές γραμμές, οι γονείς Ρομά που έχουν παρακολουθήσει το σχολείο έστω και για σύντομο χρονικό διάστημα, εκδηλώνουν θετικές απόψεις (αντιλήψεις) για το σχολείο και την εκπαίδευση. Στις σχετικές ερωτήσεις που αφορούσαν τη σχολική εμπειρία τους αναφέρουν ότι «μου άρεσε» ενώ περιγράφουν σε γενικές γραμμές τις σχέσεις τους με το διδακτικό προσωπικό ως «καλή». Αντίθετα, όσον αφορά τη σχέση τους με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, αναφέρουν προβλήματα ρατσισμού από τους μη Ρομά μαθητές/μαθήτριες («μας έλεγαν γύφτους», «το “γύφτο” το είχαν φωμοτούρι») αλλά και κάποιους εκ των Ρομά, και μόνο σε μία περίπτωση οι σχέσεις χαρακτηρίστηκαν ως «καλές».

Επιπρόσθετα, όλοι οι γονείς που συμμετείχαν στην έρευνα, ανεξάρτητα από το αν έχουν φοιτήσει, υποστηρίζουν ότι θα ήθελαν να είχαν παρακολουθήσει και τελειώσει το σχολείο καθώς κατά τη γνώμη τους η σχολική εκπαίδευση ισοδυναμεί με απόκτηση μόρφωσης και δεξιοτήτων, εξεύρεση εργασίας, ικανότητα κατανόησης και αντίληψης του τρόπου που λειτουργεί ο κυρίαρχος πληθυσμός, δυνατότητα παροχής βοήθειας στα παιδιά για τα μαθήματά τους και γενικότερη ικανότητα επίλυσης προβλημάτων. Μάλιστα σε σχετική ερώτηση για τη χρησιμότητα της σχολικής εκπαίδευσης μια μητέρα αναφέρει «Είναι η συμμόρφωση... Όλα μετράνε στη ζωή. Να μην τα κοροϊδεύουν, αν δεν ξέρεις γράμματα σε κοροϊδεύουν. Να ξέρουν να κάνουν λογαριασμούς. Είναι απαραίτητα τα γράμματα». Στο παραπάνω απόσπασμα καθίσταται εμφανές πως η σχολική εκπαίδευση πέρα από την εργαλειακή διάσταση που ενδεχομένως προσλαμβάνει, με την παροχή γνώσεων και την ανάπτυξη δεξιοτήτων (ανάγνωση, γραφή και αριθμητική) για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της καθημερινότητας, μπορεί να αποτελέσει και ένα μέσο κοινωνικής κινητικότητας καθώς η αποχή από το σχολικό περιβάλλον περιορίζει δραματικά τη δυνατότητα πρόσβασης σε υλικούς και άλλους πόρους και τη διεκδίκηση ενός καλύτερου μέλλοντος (Παπακωνσταντίνου, et al., 2004).

Η διευθύντρια του 7<sup>ου</sup> συναινεί στην άποψη ότι όσο περνάνε τα χρόνια αλλάζει η συνείδηση και η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο και μάλιστα «έχω παιδιά μαθητών μου πλέον στο σχολείο που τους γονείς τους τους είχα μαθητές. Εκεί δεν υπάρχει κανένα θέμα και στη φοίτηση των παιδιών και στη συνεργασία. Βλέπουν δηλαδή ότι όντως υπάρχει μέλλον με αργούς ρυθμούς, οποιαδήποτε παρέμβαση γίνεται στη συγκεκριμένη ομάδα δεν θα σου δείξει το αποτέλεσμα αμέσως, θα το πάρει αργότερα μακροπρόθεσμα» άρα η συνέπεια σε αυτό το έργο μακροπρόθεσμα έχει αποτελέσματα.

### **3.7. Αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών Ρομά**

Στην παγκόσμια βιβλιογραφία ο όρος «αυτοεκτίμηση» συνδέεται συχνά με την έννοια της αυτοαξιολόγησης και χρησιμοποιείται για ν' αναφερθούν οι αξιολογήσεις που οι άνθρωποι κάνουν, αλλά και συντηρούν σχετικά με τον εαυτό τους (Σίμου & Παπάνης, 2007). Περιλαμβάνει διαθέσεις αποδοχής ή απόρριψης και το βαθμό που οι άνθρωποι νιώθουν αξιόλογοι, μοναδικοί και αποτελεσματικοί στην καθημερινή τους ζωή (Σίμου & Παπάνης, 2007).

Το ενδιαφέρον εύρημα της έρευνάς μας σχετικά με την αυτοεκτίμηση των συγκεκριμένων παιδιών αναφορικά με την σχολική τους ικανότητα είναι ότι όλα τα παιδιά ανεξαιρέτως παρουσιάζονται να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση. Αυτό σε ένα βαθμό εξηγεί το γιατί αυτά τα παιδιά, σε σχέση με συμμαθητές/συμμαθήτριές τους που ζουν κάτω από τις ίδιες συνθήκες, βιώνουν τα ίδια προβλήματα και φοιτούν στα ίδια σχολεία έχουν υψηλά ποσοστά επίδοσης και παρουσιάζουν τακτική φοίτηση.

Ειδικότερα, σε ερώτηση που τους έγινε για το τι πιστεύουν ότι η δασκάλα τους/δάσκαλος τους θα απαντούσε σχετικά με το πως τα πηγαίνουν στο σχολείο παρατίθενται παρακάτω κάποιες απαντήσεις που μαρτυρούν την υψηλή αυτο-εκτίμηση των παιδιών σχετικά με την σχολική τους ικανότητα: «Ό, τι πάω πολύ καλά στα γράμματα», «Θα έλεγε ότι διαβάζω», «Μια χαρά. Κάθετα ήσυχος, κάθετα μια χαρά, δεν μιλάει, κάποιες ώρες βαριέται, έρχεται κάθε μέρα», «δεν μαλώνει», «δεν δυσκολεύεται», «διαβάζει καλά», «κάνει παρέα με τους συμμαθητές», «είμαι πολύ καλή».

Το 7ο Δημοτικό Ασπροπύργου, φαίνεται ότι δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στον τομέα αυτόν θέτοντας τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών στο επίκεντρο και προσπαθώντας με ποικίλους τρόπους να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών/μαθητριών, να ενισχύσουν τις ιδιαίτερες δεξιότητες και ικανότητές τους, να αποκτήσουν υπόσταση μέσω στο σχολικό περιβάλλον, να ενθαρρύνουν τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία και, εν τέλει, να βοηθήσουν την προσωπικότητά τους να αναπτυχθεί, χωρίς ωστόσο να προκαλέσουν σύγκρουση ανάμεσα στην πολιτισμική και μαθητική τους ταυτότητα. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα πολλές φορές είναι ιδιαίτερα ανταγωνιστικό και κάτω από άλλες συνθήκες εννοεί όσους έχουν ήδη υψηλή αυτοεκτίμηση αδικώντας κάπως τους άλλους.

### **3.8. Συνεργασία σχολείου - οικογένειας**

Σύμφωνα με τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας διαπιστώνεται πως τόσο η διευθύντρια του σχολείου, όσο και οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε αυτό, θεωρούν τη συνεργασία σχολείου – οικογένειας απαραίτητη. Οι γονείς υποστηρίζουν ότι έχουν «πολύ καλές» σχέσεις με τον/την δάσκαλο/δασκάλα και μάλιστα αναφέρουν ότι «πηγαίνουμε να ρωτήσουμε», «μας παίρνει τηλέφωνο αν υπάρχει πρόβλημα», «καλά μας αντιμετωπίζουν», γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από τις συνεντεύξεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και των δύο σχολείων. Σε κάποιες

περιπτώσεις μάλιστα «έρχεται ένα κομμάτι γονέων χωρίς να το καλέσουμε για να δει τι κάνει το παιδί», ενώ ανταποκρίνονται στην πλειοψηφία τους όταν τους καλεί το σχολείο όταν ένα παιδί «έχει πτώση αντί να έχει άνοδο» και πολλοί «και όταν υπάρχουν προβλήματα συμπεριφοράς». Σύμφωνα με την διευθύντρια του σχολείου «υπάρχουν [...] ευτυχώς πολύ λίγοι, που γνωρίζουν ιδιαίτερα για τα θέματα συμπεριφοράς (σ.σ. των παιδιών τους) και δεν έρχονται».

Ορισμένοι γονείς δηλώνουν ότι παρακολουθούν ή παρακολούθησαν κάποτε εκδηλώσεις του σχολείου και η πλειοψηφία των παιδιών τους συμμετέχει σε αυτές. Κατά την διευθύντρια το σχολείο φροντίζει να διεξάγει τις εκδηλώσεις του απογευματινές ώρες «για να έχουν την ευκαιρία να έρθουν περισσότεροι γονείς» και η συμμετοχή των γονέων στις γιορτές είναι σημαντική καθώς «χαίρονται και καμαρώνουν τα παιδιά τους και περνάει το μήνυμα για την αξία του σχολείου και πώς δουλεύει το σχολείο [...] (και) βλέπουν τα παιδιά τους να κάνουν πράγματα και το χαίρονται».

Σε ό,τι αφορά τη συμμετοχή των γονέων σε μηχανισμούς λήψης αποφάσεων που σχετίζονται με τη σχολική λειτουργία, παρατηρείται πως έγιναν στο παρελθόν προσπάθειες από τη διεύθυνση του σχολείου να δημιουργηθεί Σύλλογος Γονέων, αλλά μολοντί λειτούργησε με το νομικό κομμάτι για ένα διάστημα, στην πορεία έμεινε ανενεργός καθώς «συνήθως δεν θέλουν οι γονείς όχι μόνο στο συγκεκριμένο σχολείο για Ρομά και μη Ρομά, παντού δεν θέλουν, δεν είναι έτοιμοι να χαλάσουν τον χρόνο τους». Υπάρχει ωστόσο εκπρόσωπος για το διαδικαστικό κομμάτι του συλλόγου.

Ωστόσο, η προσωπική επικοινωνία των διευθυντών και εκπαιδευτικών και οι επισκέψεις στους καταυλισμούς και τα σπίτια δημιουργούν μια αμοιβαία σχέση εμπιστοσύνης και ζεστασιάς μεταξύ των δύο μερών, που βασίζεται στο ενδιαφέρον για την κατανόηση των αναγκών του παιδιού μέσα από τη γνώση που παρέχεται από τις ίδιες τις οικογένειες (Patterson, et al. 1999), γεγονός που φαίνεται να έχει θετική επίδραση στη φοίτηση των μαθητών/μαθητριών. Όπως χαρακτηριστικά δήλωσε ο διαμεσολαβητής της Νέας Ζωής «Ναι. Δεν αφήνουν οι γονείς τα παιδιά να κάτσουν σπίτι...εμείς αυτό θέλουμε σε αυτό τον καταυλισμό. Να πάνε σχολείο, να μάθουν γράμματα, να συμπεριφέρονται ωραία. Να μην κάθονται». Και διαμεσολαβητής θεωρεί ότι η συνεργασία του σχολείου με τους γονείς των μαθητών/μαθητριών Ρομά και ο ρόλος τους ως συνδετικός κρίκος μεταξύ οικογένειας και σχολείου έχει συνεισφέρει σε μεγάλο βαθμό στην τακτική φοίτηση των μαθητών/μαθητριών.

### ***3.9. Διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/μαθητριών Ρομά στο σχολείο***

Στην παρούσα έρευνα, οι σχέσεις των παιδιών Ρομά με τους συμμαθητές και τις συμμαθήτριές τους κρίνονται από τους γονείς ως «καλές» στο σύνολό τους ενώ όποιες προστριβές δημιουργούνται ερμηνεύονται ως φυσιολογικό όλων των παιδιών («καμιά φορά μαλώνουν...καμιά φορά δεν μαλώνουν...είναι αγαπημένα...όπως όλα

τα παιδιά» «και στην ηλικία που είναι και θα παίξουν και θα τσακωθούν και θα ξαναμιλήσουν»). Οι ίδιοι οι μαθητές/μαθήτριες παρουσιάζουν τις σχέσεις τους πιο περιπλοκές, καθώς ενώ στη γενική ερώτηση απαντούν ότι έχουν «καλές» ή «πολύ καλές» σχέσεις με τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους, αναφέρουν πιο συχνά την ύπαρξη καβγάδων ή/και την συναναστροφή με ένα-δύο συγκεκριμένα μόνο παιδιά. Για τη σχέση των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, οι γονείς αναφέρουν ότι είναι «καλή» ή/και «πολύ καλή», ότι βοηθούν τα παιδιά στην φοίτησή τους και ότι δεν υπάρχουν προβλήματα ενώ και τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία χαρακτήρισαν ως «καλή» ή και «πολύ καλή» τη σχέση τους με τον δάσκαλο/δασκάλα τους.

Όσον αφορά την αποδοχή των Ρομά μαθητών και μαθητριών από το σχολικό περιβάλλον ο διαμεσολαβητής ισχυρίστηκε ότι οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες γίνονται αποδεκτοί. Συγκεκριμένα αναφέρει πως οι Ρομά μαθητές/μαθήτριες γίνονται αποδεκτοί στο σχολείο και «κάνουν παρέα και με Πόντιους και με μπαλαμούς» ενώ η διευθύντρια αναγνωρίζει την ύπαρξη προβλημάτων ρατσισμού ανάμεσα σε ομάδες Αλβανών και Ρομά μαθητών/μαθητριών, προβλήματα που όπως υποστηρίζει επιλύονται στην πορεία, αλλά και ανάμεσα σε Ρομά και μπαλαμούς. Και στις δύο περιπτώσεις τα παιδιά (αλλά και οι γονείς) φαίνεται να χρησιμοποιούν στερεοτυπικές εκφράσεις όταν αναφέρονται στους «άλλους», λ.χ. «αυτός ο Αλβανός...», «κάτι θέλει η Μπαλαμή» οι οποίες είναι έντονες κυρίως στην περίπτωση συγκρούσεων.

Κατά τη γνώμη της διευθύντριας, ο ρατσισμός απέναντι στους μπαλαμούς εκφράζεται επειδή «μεγαλώνουν τελοσπάντων και αυτός είναι ένας πόλεμος ανάμεσα σε Ρομά και μπαλαμούς. Έτσι εκπαιδεύονται ότι πρέπει να τους γελάσουν τους μπαλαμούς, διότι οι μπαλαμοί έχουν κάνει εγκλήματα απέναντι τους». Σε αυτή την περίπτωση, οι διομαδικές σχέσεις μεταξύ Ρομά και μη Ρομά πρέπει να γίνουν κατανοητές υπό το πρίσμα ευρύτερων κοινωνικών, ιστορικών και ιδεολογικών παραγόντων, που συνέβαλαν στην ανάπτυξη προκαταλήψεων και διακρίσεων από την πλευρά της κυρίαρχης κοινωνίας εις βάρος των Ρομά και εντέλει στον αποκλεισμό τους από την ισότιμη πρόσβαση σε αγαθά και πόρους. Σε αυτό το σημείο θέλουμε να τονίσουμε πως η σχολική τάξη και εν γένει το σχολικό σύστημα δεν λειτουργούν μέσα σε στεγανά αλλά επηρεάζονται από πλήθος παραγόντων όπως είναι το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο της κοινότητας καθώς και οι κοινωνικές διεργασίες του ευρύτερου περιβάλλοντος που ενδέχεται να οξύνουν ή να αμβλύνουν τις εντάσεις.

### ***3.10. Αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου και ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών στην εκπαιδευτική διαδικασία***

Στο 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, φαίνεται ότι γίνονται προσπάθειες για την αξιοποίηση του πολιτισμικού υποβάθρου και της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά. Σύμφωνα με την διευθύντρια η κυρία μέθοδος που ακολουθείται είναι η ενσωμάτωση



στοιχείων του πολιτισμού των Ρομά, τόσο στο μάθημα όσο και σε διάφορες εκδηλώσεις του σχολείου και η χρήση πολιτισμικών προεκτάσεων στον κύριο όγκο των μαθημάτων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει «πολλά μαθήματα είναι που καταλήγουν να έχουν τέτοιες ερωτήσεις διαπολιτισμικού τύπου, γιατί όλα τα σχολεία έχουν όχι (μόνο) Ρομά, (αλλά και) αλλοδαπούς μαθητές και μαθήτριες (και) Παλλινοστούντες, και δίνουν την ευκαιρία κάποιες (σχετικές) ενότητες, η κάθε πολιτισμική ομάδα να παρουσιάσει το δικό της ξεχωριστό πράγμα. Μα θα είναι ένα παιχνίδι, μα θα είναι ένα φαγητό, μα θα είναι μια συνήθεια, οπωσδήποτε πρέπει να το παρουσιάσουν».

Αντίστοιχα, ο εκπαιδευτικός του 7<sup>ου</sup> εντάσσει διαστάσεις του πολιτισμικού υποβάθρου των Ρομά μέσα στο μάθημα και συγκεκριμένα «οτιδήποτε υπάρχει ως χαρακτηριστικό από τα χαρακτηριστικά [...] “ό,τι είναι θεμιτά”, προσπαθούμε να τα αναδείξουμε. Και μέσα από τις δράσεις, και μέσα από τα project, από γιορτές, οτιδήποτε. Και κυρίως ανοίγοντάς το προς τα έξω. Το σχολείο πρέπει να είναι ανοιχτό στην κοινωνία.[...].

Επιπλέον, στο λόγο των συνεντευξιαζόμενων αναδύονται ζητήματα ορισμού και αξιοποίησης διαστάσεων της πολιτισμικής εμπειρίας που φέρουν οι μαθητές/μαθήτριες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, στο πλαίσιο της ευρύτερης προβληματικής της ένταξης στο σύγχρονο κοινωνικό γίγνεσθαι. Όπως αναφέρει ο εκπαιδευτικός το σχολείο πρέπει να συμβάλλει στην διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά «στο βαθμό που το επιθυμούν οι ίδιοι, αλλά και στο βαθμό που θα καθορίσουμε την πολιτισμική ταυτότητα. Δηλαδή αν η πολιτισμική μου ταυτότητα είναι το να παντρεύομαι στα 14, ε τότε όχι, πρέπει να αλλάξει».

### ***3.11. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών***

Τα ίδια τα στελέχη εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι αναγνωρίζουν τη σημασία της επιμόρφωσης καθώς το σύνολό τους έχει παρακολουθήσει στο παρελθόν προγράμματα επιμόρφωσης που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα και την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά ειδικότερα. Στην πλειοψηφία τους πιστεύουν ότι η κατάρτιση πρέπει να είναι συνεχής. Ο εκπαιδευτικός του σχολείου θεωρεί πως «απλά να είναι κάτι έτοιμο και ειλικρινές για να μην ξαναπέφτουμε σε αυτό [...] να μου μιλάνε για τσιγγάνους άνθρωποι που δεν τους έχουμε δει». Σε αυτό το σημείο αναδεικνύεται και η σημασία της συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης ατόμων που έχουν μακρόχρονη αλληλεπίδραση με τον πληθυσμό και μπορούν να συμβάλλουν αξιοποιώντας τη γνώση που έχουν αποκτήσει εκ των έσω καθώς και μελών της ρομικής κοινότητας, που γνωρίζουν καλύτερα από κάθε άλλον, τη φύση και το εύρος των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν και μπορούν να συνεισφέρουν τα μέγιστα αναφορικά με αποτελεσματικές στρατηγικές αντιμετώπισης αυτών.

Ακόμα, τη σημασία της συνεχούς κατάρτισης/εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών υποστηρίζει και η διευθύντρια του 7<sup>ου</sup> σχολείου, στα πλαίσια του οποίου στην παρούσα φάση παρακολουθούν επιμορφώσεις με θέματα ψυχολογικού και παιδαγωγικού ενδιαφέροντος. Κατά την άποψη της «Κανένας δεν τα ξέρει όλα και γι' αυτό τον έχουμε επιλέξει και οι συνάδελφοι εδώ δέχτηκαν να κάνουμε τον κύκλο των επιμορφώσεων».

Επίσης, εκφράστηκε η άποψη ότι οι επιμορφώσεις θα πρέπει να έχουν πιο πρακτικό προσανατολισμό και να προτείνουν λύσεις σε προβλήματα πρακτικής φύσεως που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα στο σχολείο ενώ παράλληλα εκδηλώθηκε ενδιαφέρον για επιμορφώσεις που σχετίζονται με την κατανόηση του πολιτισμού και των ιδιαιτεροτήτων των ρομικών πληθυσμών. Γενικότερα, φαίνεται ότι υπάρχει έντονο ενδιαφέρον από τη μεριά των εκπαιδευτικών στα δύο σχολεία για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά, κάτι που επιβεβαιώνουν τόσο οι ίδιοι όσο και εξωτερικοί παρατηρητές όπως οι διαμεσολαβητές και ο συντονιστής του προγράμματος που διαπιστώνουν την ύπαρξη ευαισθητοποίησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών σε ζητήματα που αφορούν τους Ρομά γενικότερα, την εκπαίδευση και την κοινωνική τους ένταξη.

#### 4. Συμπεράσματα - Συζήτηση

Το ζήτημα της ένταξης ομάδων με ανομοιογενές πολιτισμικό υπόβαθρο μέσω της εκπαίδευσης και της ενίσχυσης της σταθερής φοίτησης αποτελεί ένα σύνθετο πρόβλημα, όπως αναδείχθηκε και από τα αποτελέσματα των συνεντεύξεων. Οι προσπάθειες που απαιτούνται προκειμένου οι μαθητές/μαθήτριες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης να ενταχθούν ομαλά στην ελληνική εκπαίδευση και εν συνεχεία να διαγράψουν ανοδική εκπαιδευτική τροχιά ολοκληρώνοντας τουλάχιστον την υποχρεωτική εκπαίδευση, χρειάζεται να είναι συντονισμένες και να καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα παρεμβάσεων, τα οποία ξεπερνούν το στενό «σχολικό» πλαίσιο.

Μέσα από τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας αναδείχθηκε, συγκεκριμένα, η σημασία προγραμμάτων ειδικών παρεμβάσεων για την ένταξη των παιδιών ρομικής προέλευσης στο σχολείο. Όπως προέκυψε, τέτοια προγράμματα επιτρέπουν τη συνεργασία πολλών ακαδημαϊκών ιδρυμάτων και έχουν τη δυνατότητα να εντάξουν στις παρεμβάσεις ένα εύρος ειδικών εκπαιδευτικών, διαμεσολαβητών, συντονιστών, κοινωνικών λειτουργών και ψυχολόγων. Οι παρεμβάσεις συγκεκριμένα του Προγράμματος Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά ανέδειξαν τη σημασία της συνολικής προσέγγισης για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης, καθώς απευθύνθηκαν τόσο σε μαθητές και εκπαιδευτικούς, όσο και σε γονείς και στην τοπική κοινότητα.

Ταυτόχρονα, αναδείχθηκε η σημασία πολιτικών για την ετερότητα οι οποίες είναι ευρύτερες του ωρολόγιου σχολικού προγράμματος. Το εύρος τέτοιων πολιτικών είναι

μεγάλο, είτε αυτές είναι φροντιστηριακά τμήματα, ενισχυτικά στα μαθήματα του σχολείου, είτε είναι ο ρόλος του Διαμεσολαβητή, μεταξύ κοινότητας Ρομά και σχολείου – πολιτείας, είτε είναι η συνεργασία του σχολείου με την οικογένεια, για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης. Οι πολιτικές αυτές συμβάλλουν με τη σειρά τους και στην ενίσχυση ενός επιπλέον παράγοντα που αναδείχθηκε, της αλλαγής στη στάση των ρομικών πληθυσμών απέναντι στη θεσμοθετημένη σχολική εκπαίδευση.

Τέλος οι ενέργειες του ίδιου του σχολείου, καταγράφηκε ότι συμβάλλουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των μαθητών και ως εκ τούτου της σχολικής φοίτησης. Οι ενέργειες αυτές αναδεικνύουν την ανάγκη να αξιοποιηθεί κάθε δυνατό μέσο, είτε αυτό αφορά παρεμβάσεις στην κοινότητα, και στοχευμένα μέτρα, είτε την ανανέωση της διδακτικής πρακτικής, με μαθητοκεντρικές διδακτικές μεθόδους..

Συνεπώς εξειδικευμένα προγράμματα, όπως το Πρόγραμμα Ενίσχυσης Παιδιών Ρομά που υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών, θα πρέπει να αποκτήσουν διάρκεια, εφόδια και δυνατότητες ευελιξίας ώστε να ενισχύσουν με κάθε τρόπο τον ρόλο του σχολείου. Η στόχευση θα πρέπει να είναι μακροπρόθεσμη. Από τη στιγμή που υπάρχουν προγράμματα εκπαιδευτικής ένταξης των ρομικών πληθυσμών στο εκπαιδευτικό σύστημα, έχει ήδη συσσωρευτεί αρκετή εμπειρία για τις καλύτερες πρακτικές στη διδακτική και μαθησιακή διαδικασία. Οι πρακτικές αυτές αποτελούν «λύσεις εκλογής» όχι μόνο για τα παιδιά Ρομά, αλλά για όλο το φάσμα που καλύπτει η πολυμορφία των μαθητών που φοιτούν στα ελληνικά σχολεία ανεξαρτήτως αν η ιδιαιτερότητα του κάθε μαθητή οφείλεται σε οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικογενειακούς, προσωπικούς ή ειδικούς μαθησιακούς λόγους. Άρα όποιες δράσεις και παρεμβάσεις θα γίνονται εφεξής, θα πρέπει να έχουν ως στόχο τον επαναπροσδιορισμό της δομής και λειτουργιών όλου του εκπαιδευτικού συστήματος και όχι εξειδικευμένα των σχολείων που τυγχάνει να φοιτά ένας αυξημένος αριθμός Ρομά μαθητών. Ο στόχος θα πρέπει να είναι η εξασφάλιση της πρόσβασης στην εκπαίδευση και η παροχή ποιοτικά αναβαθμισμένης εκπαίδευσης για όλους ώστε το γενικό σχολείο να λειτουργεί ενταξιακά εξασφαλίζοντας κοινωνική και εκπαιδευτική ισότητα για όλους.

Στην προσπάθεια αυτή είναι αναγκαίο να συνεισφέρουν όλοι οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία. Αφενός να εμπλακούν οι ίδιοι οι Ρομά και να ακουστεί και η δική τους φωνή για ζητήματα που αφορούν την εκπαίδευση των παιδιών τους, έτσι θα μπορέσει να αλλάξει η στάση τους απέναντι στη θεσμοθετημένη εκπαίδευση, αλλά και ο ρόλος τους, πολιτικός και κοινωνικός, στην τοπική κοινότητα. Ιδιαίτερη σημασία θα πρέπει να δοθεί στην ειδική επιμόρφωση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών, όχι μόνο πάνω σε εξατομικευμένες διδακτικές πρακτικές που είναι ικανές να ενσωματώσουν στο μαθητικό δυναμικό κάθε μαθητή/μαθήτριά, αλλά ακόμα πάνω στη διαπολιτισμική εκπαίδευση που να στηρίζεται στην ειλικρινή και διαλεκτική αλληλεπίδραση των μαθητών/μαθητριών μέσα στην τάξη.

Κατά τη γνώμη μας τα συμπεράσματα αναδεικνύουν το ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα στα ζητήματα ενίσχυσης τακτικής φρόιτησης, ειδικά σε ό,τι αφορά την εκπαίδευση μαθητών/μαθητριών με διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Η μελέτη περίπτωσης στην προκειμένη περίπτωση επιτρέπει τη δυνατότητα κατηγοριοποίησης και εξαγωγής ασφαλών συμπερασμάτων για το δείγμα που μελετήθηκε, αλλά θα μπορούσαν νέες έρευνες να διευρύνουν το πεδίο είτε χωροταξικά, έρευνα μεγαλύτερης εμβέλειας, είτε ποιοτικά, έρευνα που να αφορά άλλες κοινωνικές ομάδες.

## Βιβλιογραφία

- Anderson, K. (2020) Our greatest global challenge: intercultural communication. *Parami Journal of Education*, 1(1): 90-106.
- Baumann, G. (1999) *The multicultural riddle: rethinking national, ethnic and religious identities* (1η εκδ.). New York: Rourledge.
- Bekerman, Z. (2020) Reflection on the dangers of 'cultural racism' in intercultural education. *Journal of new approaches in educational research*, 9(1): 1-14. Ανάκτηση Ιανουαρίου 03, 2021, από <https://doi.org/10.7821/naer.2020.1.534>
- Clemens, M., Huang, C. & Graham, J. (2018) *The economic and fiscal effects of granting refugees formal labor market access*. Washington, DC: Center for Global Development. Ανάκτηση Δεκέμβριος 28, 2020, από <https://www.cgdev.org/publication/economic-and-fiscal-effects-granting-refugees-formal-labor-market-access>
- Gundara, J. (2000) *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman Publishing.
- McLaren, P. & Farahmandpur, R. (2013) *Για μια παιδαγωγική της αντίστασης: διδάσκοντας ενάντια στον παγκόσμιο καπιταλισμό και τον νέο ιμπεριαλισμό*. (Κ. Σκορδούλης, Επιμ. & Κ. Θερνανός, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Patterson, L., Baldwin, S., Gonzales, R., Guadarrama, I. & Keith, L. (1999) A different approach to family involvement. *Networks: An Online Journal for Teacher Research*, 2(2). Ανάκτηση Δεκέμβριος 11, 2020, από <https://newprairiepress.org/networks/vol2/iss2/2/>
- Zapata-Barrero, R. (2015) Interculturalism: main hypothesis, theories and strands. Στο R. Z.-B. (ed), *Interclturalism in cities: concept, policy and implementation* (σσ. 3-19). Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited. doi:<https://doi.org/10.4337/9781784715328>
- Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011) *Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα* (3η Έκδοση εκδ.). Αθήνα: Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ.

- Γούλας, Β. (2007) *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: η αγορά ως παιδαγωγός*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.
- Κοντιάδης, Ξ. (2007) Δημοκρατική συμμετοχή και δικαιώματα των μεταναστών. Μια οριακή περίπτωση ως έναυσμα επανεξέτασης θεμελιωδών εννοιών. Στο Ξ. Κοντιάδης & Θ. Παπαθεοδώρου, *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής* (σσ. 21-50). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Νικολάου, Γ. (2005) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση: το νέο περιβάλλον - βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004) *Οικονομική-κοινωνική-πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα: πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας*. Ιωάννινα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. & Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τομέας Παιδαγωγικής.
- Παρθένης, Χ. (2018) Εθνοπολιτισμικές διαστάσεις της ταυτότητας των Ρομά. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 134-216). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παρθένης, Χ. (2020) Η κοινωνική και εκπαιδευτική πολιτική του Ελληνικού Κράτους για την ετερότητα: ο ρόλος του Κέντρου Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο Χ. Π. (επιμελητής), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης* (σσ. 20-50). Αθήνα: Gutenberg.
- Παρθένης, Χ. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018) Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 217-263). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018) Κοινωνικές σχέσεις - οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης, *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία: ετερότητα και δομικός αποκλεισμός* (σσ. 305-360). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Σίμου, Β. & Παπάνης, Ε. (2007, Σεπτέμβριος 26) *Αυτοεκτίμηση μαθητών*. Ανάκτηση Δεκέμβριος 10, 2020, από Ελληνική κοινωνική έρευνας: [http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post\\_26.html](http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_26.html)