

ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ ΚΑΙ ΑΠΟΨΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΓΙΑ ΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΑΠΟ ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ ΡΟΜΑ: ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ ΣΤΗΝ ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΚΑΙ ΤΗ ΔΥΤΙΚΗ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑ

TEACHERS' EXPERIENCES AND VIEWS ON THE SCHOOL EDUCATION OF CHILDREN FROM ROMA COMMUNITIES: EMPIRICAL RESEARCH IN CENTRAL AND WESTERN MACEDONIA

Φωτεινή Καλογερογιάννη

Φιλόλογος

Μεταδιδακτορική Ερευνήτρια

Εντεταλμένη διδάσκουσα

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

ΑΠΘ

fkaloger@del.auth.gr

Κωνσταντίνος Χατζηδήμου

Αναπληρωτής Καθηγητής

Διδακτικής των γλωσσών με έμφαση

στη γερμανική γλώσσα

Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας

ΑΠΘ

kchatzidimou@del.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στη συζήτηση γύρω από την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων σε σχέση με τη διαδικασία απόκτησης της διαπολιτισμικής ικανότητας. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κειμένου ελεύθερης παραγωγής, στο οποίο οι συμμετέχοντες/ουσες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις και τις εμπειρίες τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα ήταν εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τις επιμορφωτικές δράσεις του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία» (2020-2023) κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Συνολικά συμμετείχαν στην έρευνα 32 εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων. Για την ανάλυση των δεδομένων εφαρμόστηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου, με συνδυασμό ποσοτικής και ποιοτικής επεξεργασίας. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα, όπως η φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά, η σχέση οικογένειας και σχολείου, η στάση της σχολικής κοινότητας, καθώς και τα αίτια της σχολικής διαρροής. Παράλληλα, καταγράφονται τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης, όπως τους προτείνουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί, βασισμένοι/ες στις εμπειρίες τους με μαθητές και μαθήτριες από κοινότητες Ρομά.

Λέξεις κλειδιά

Διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική ικανότητα, κοινότητες Ρομά, επιμόρφωση εκπαιδευτικών.

Abstract

This study aims to contribute to the ongoing discourse on the professional development of teachers at all educational levels in relation to the acquisition of intercultural competence. Data were collected through an open-ended written response, in which participants were invited to share their views and experiences. The participants in the study were teachers who attended the training activities of the program “Supportive interventions in Roma communities to enhance access to and reduce school dropout among children and adolescents in Central and Western Macedonia” (2020–2023) during the 2022–2023 school year. A total of 32 teachers from all educational levels participated in the study. The method of content analysis was applied to the data, combining both quantitative and qualitative approaches. The findings highlight teachers’ attitudes toward critical issues such as the schooling of children from Roma communities, the relationship between family and school, the role of the school community, and the causes of school dropout. At the same time, the study presents ways to improve the educational situation, as proposed by the teachers themselves based on their experiences with students from Roma communities.

Key words

Intercultural education, intercultural competence, Roma communities, teacher training.

0. Εισαγωγή

Η εκπαίδευση αποτελεί βασικό δικαίωμα και προϋπόθεση για την κοινωνική ένταξη και την ισότιμη συμμετοχή στην κοινωνία όλων των πολιτών. Ωστόσο, στην περίπτωση παιδιών από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως τα παιδιά από κοινότητες Ρομά, η πρόσβαση στην εκπαίδευση και η ισότιμη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία παραμένουν ιδιαίτερα σύνθετα και πολύπλοκα ζητήματα. Παρά τις προσπάθειες που έχουν καταβληθεί σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο για την ενίσχυση της σχολικής ένταξης των παιδιών Ρομά, τα ποσοστά σχολικής διαρροής εξακολουθούν να παραμένουν υψηλά, ενώ διαπιστώνονται χαμηλές σχολικές επιδόσεις, ασταθής φοίτηση και περιορισμένη συμμετοχή στο σχολικό περιβάλλον (Γεωργογιάννης, 2006· Μάγος, 2022: 345 κ.ε.).

Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά συχνά παρεμποδίζεται από συνδυασμό πολιτισμικών, κοινωνικών και οικονομικών παραγόντων (Χατζηδήμου, Καραγιαννίδου, Στάμου & Παπαδοπούλου, 2024: 30-34), καθώς και από τις εγγενείς αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο εξακολουθεί να χαρακτηρίζεται από μονοπολιτισμικές πρακτικές (Barrett et al., 2014· Byram, 1997· Κεσίδου, 2008: 22). Οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα τόσο εντός της σχολικής κοινότητας όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο συμβάλλουν στην αναπαραγωγή των ανισοτήτων και των αποκλεισμών (Deardorff, 2009· Gorski, 2012). Επιπλέον, πολύ συχνά, ακόμη και σε θεσμικές παρεμβάσεις που έχουν γίνει στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι Ρομά παρουσιάζονται με άμεσο ή έμμεσο τρόπο σαν βασικοί/ές υπεύθυνοι/ες για τη θέση και την κατάστασή τους (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015: 84).

Παράλληλα, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η ανάπτυξη της κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας των εκπαιδευτικών (Parks, 2020) αποτελούν βασικούς άξονες για την προώθηση της κοινωνικής ένταξης και τη δημιουργία συμπεριληπτικών σχολικών περιβαλλόντων. Η αναγνώριση και ο σεβασμός της πολιτισμικής ετερότητας, καθώς και η ενδυνάμωση των φωνών των μαθητών/τριών από κοινότητες Ρομά, συνιστούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα στην εκπαίδευση (Gay, 2002· Goncalves et al., 2006).

Η παρούσα έρευνα εστιάζει στις εμπειρίες και στις απόψεις εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, στις οποίες φοιτούσαν παιδιά από κοινότητες Ρομά. Βασικός στόχος της μελέτης ήταν η διερεύνηση των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη φοίτηση και τη σχολική ένταξη των μαθητών/τριών Ρομά, καθώς και η καταγραφή των προτεινόμενων τρόπων βελτίωσης της εκπαιδευτικής τους κατάστασης. Μέσα από τη συνδυαστική ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των δεδομένων επιχειρείται να αναδειχθούν οι προκλήσεις και οι δυνατότητες ενίσχυσης της σχολικής φοίτησης και της εκπαιδευτικής ένταξης των παιδιών Ρομά.

1. Θεωρητικό πλαίσιο

1.1. Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αποτελεί έναν από τους πιο σύνθετους και αμφιλεγόμενους τομείς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα και σε αρκετές άλλες ευρωπαϊκές χώρες (European Commission, 2014· Μάγος, 2022: 349). Αν και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχουν τεθεί στρατηγικοί στόχοι για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των Ρομά, τα δεδομένα δείχνουν ότι τα παιδιά Ρομά συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν ανισότητες στην πρόσβαση και συμμετοχή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα (European Union Agency for Fundamental Rights/FRA, 2016).

Στην Ελλάδα, τα ποσοστά σχολικής διαρροής των παιδιών Ρομά παραμένουν υψηλά, ιδιαίτερα στις ανώτερες τάξεις της πρωτοβάθμιας και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γεωργιάννης, 2006· Μάρκου, Παρθένης, Παπακωνσταντίνου & Παυλή-Κορρέ, 2018· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016). Η ασταθής σχολική φοίτηση, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις και η πρώιμη εγκατάλειψη του σχολείου αποτελούν βασικά χαρακτηριστικά του φαινομένου (Μάγος, 2022: 345-352). Οι βασικοί παράγοντες που συντελούν στις εκπαιδευτικές ανισότητες περιλαμβάνουν τη φτώχεια, τις άσχημες συνθήκες διαβίωσης, τις συχνές μετακινήσεις για λόγους εργασίας, τον πρώιμο γάμο, αλλά και τη γλωσσική διαφοροποίηση, καθώς αρκετά παιδιά Ρομά έχουν περιορισμένη γνώση της ελληνικής γλώσσας (FRA, 2016· UNICEF, 2019).

Παράλληλα, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί να είναι μονοπολιτισμικό και δεν υιοθετεί σε συστηματική βάση πρακτικές και στρατηγικές που να προάγουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα (Γκότοβος, 2002· Κεσίδου, 2008: 22·

Μάγος, 2022). Όπως σημειώνουν οι Taylor et al. (2016), οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται στοχευμένη επιμόρφωση και ενδυνάμωση, προκειμένου να αναπτύξουν τις απαραίτητες διαπολιτισμικές και συμπεριληπτικές δεξιότητες για την υποστήριξη των μαθητών/τριών Ρομά.

Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η στάση της σχολικής κοινότητας και των συμμαθητών/τριών, καθώς δεν λείπουν περιστατικά ρατσιστικής συμπεριφοράς και κοινωνικού αποκλεισμού, τα οποία αποθαρρύνουν τη φοίτηση και ενισχύουν τον αποκλεισμό (FRA, 2016). Επιπλέον, οι αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών επηρεάζουν τη σχολική ένταξη των παιδιών Ρομά. Όπως διαπιστώνεται σε έρευνες (Αβραμίδου, 2014· Gorski, 2012), οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπαράγουν στερεότυπα και προκαταλήψεις, θεωρώντας την κουλτούρα των Ρομά ως εμπόδιο στη μάθηση, χωρίς να αναγνωρίζουν τη δυναμική φύση της πολιτισμικής ταυτότητας και τις διαφορές στο εσωτερικό των κοινοτήτων.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία, η προώθηση της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά απαιτεί:

- α) ολιστική προσέγγιση συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Deardorff, 2009· Gay, 2002),
- β) θεσμικές παρεμβάσεις που να στηρίζουν τις οικογένειες και να βελτιώνουν τις συνθήκες και
- γ) ενεργή συμμετοχή των κοινοτήτων Ρομά στον σχεδιασμό και την εφαρμογή πολιτικών ένταξης (European Commission, 2014).

1.2. Η διαπολιτισμική ικανότητα των εκπαιδευτικών

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων, τα τελευταία χρόνια αναδεικνύεται έντονα η ανάγκη απόκτησης *διαπολιτισμικής ικανότητας*, προκειμένου να είναι σε θέση να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τις προκλήσεις των σύγχρονων πολυπολιτισμικών τάξεων. Όπως συμβαίνει με τον όρο *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, για τον οποίο συναντάται ποικιλία ορισμών στη σχετική βιβλιογραφία —ποικιλία που αντανάκλα διαφορετικές προσεγγίσεις σχετικά με την έννοια του πολιτισμού— αντίστοιχη δυσκολία παρατηρείται και στον ορισμό της *διαπολιτισμικής ικανότητας*.

Πρόκειται για μια πολυεπίπεδη έννοια, η οποία σχετίζεται με τρεις βασικούς άξονες: α) τη γνώση της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής, β) την ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων και γ) τη διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Η ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων αφορά τόσο τη θεωρητική κατάρτιση των υποψήφιων και εν ενεργεία εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, όσο και την πρακτική ικανότητα διαχείρισης ετερογενών πολιτισμικά ομάδων στην τάξη.

Ο Byram (1997) ήταν από τους πρώτους που όρισαν τις βασικές δεξιότητες της διαπολιτισμικής ικανότητας: γνώσεις πολιτισμών και διαδικασιών αλληλεπίδρασης, κριτική στάση απέναντι σε στερεότυπα και προκαταλήψεις και ικανότητα να προωθείται η αμφισβήτηση παγιωμένων αντιλήψεων. Παρόμοια κατεύθυνση ακολουθούν και άλλες προσεγγίσεις, που

συνδέουν τη διαπολιτισμική ικανότητα είτε με το *διαπολιτισμικό κεφάλαιο* (Kodrić, 2019), είτε με τον *διαπολιτισμικό γραμματισμό* (Crouch, 2008).

Η διαπολιτισμική ικανότητα θεωρείται το αποτέλεσμα μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας που επιτρέπει στους/στις εκπαιδευτικούς, μέσα από τα εφόδια που θα έχουν λάβει από την εκπαίδευσή τους, να υποστηρίξουν ενεργά τους μαθητές και τις μαθήτριές τους στην απόκτησή της (Spinthourakis & Katsillis, 2003). Ο Μάγος (2022: 173 κ.ε.) επισημαίνει ότι πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία μάθησης και αναστοχασμού, κατά την οποία ο/η εκπαιδευτικός μετασχηματίζει τις παγιωμένες στάσεις του/της για την ταυτότητα του 'άλλου', υπερβαίνει προσωπικά πολιτισμικά όρια και αναπτύσσει την ικανότητα δράσης σε νέα πολιτισμικά πλαίσια.

Στη βιβλιογραφία συναντάται και η χρήση των όρων *διαπολιτισμική ετοιμότητα*, που αφορά την ικανότητα για εφαρμογή των θεωρητικών διαπολιτισμικών γνώσεων στην πράξη, και *διαπολιτισμική επάρκεια*, η οποία σχετίζεται περισσότερο με τη θεωρητική γνώση (Γεωργογιάννης, 2006). Ωστόσο, η σύγχρονη προβληματική δίνει έμφαση και στην *κριτική διάσταση* της διαπολιτισμικής ικανότητας, εστιάζοντας όχι μόνο στην κατανόηση και ευαισθητοποίηση για τον «άλλο», αλλά και στην ενδυνάμωση διαφορετικών φωνών και στη δυνατότητα άσκησης κριτικής στο εκπαιδευτικό σύστημα όταν αναπαράγει ανισότητες (Μάγος, 2022: 179). Η *κριτική διαπολιτισμική ικανότητα* (Parks, 2020) παραπέμπει, συνεπώς, στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να δρουν για την αλλαγή, τόσο στη σχολική πραγματικότητα όσο και στην ευρύτερη κοινωνία (Bodycott, 2006· Deardorff, 2009· Gonçalves et al., 2006· Le Roux, 2002). Η Gay (2002: 15) επισημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που διαθέτουν κριτική διαπολιτισμική ικανότητα αναλαμβάνουν πολυδιάστατους ρόλους: λειτουργούν σαν πολιτισμικοί οργανωτές/τριες, διαμεσολαβητές/τριες και συντονιστές/τριες των κοινωνικών πλαισίων των μαθητών/τριών τους.

Ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι πολλοί/ές εκπαιδευτικοί αισθάνονται αναποτελεσματικοί/ές στη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων, καθώς η εκπαίδευσή τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ελλιπής (Αβραμίδου, 2014). Διεθνώς έχουν αναπτυχθεί εργαλεία μέτρησης της *πολυπολιτισμικής διδακτικής επάρκειας* και της *πολυπολιτισμικής στάσης* των εκπαιδευτικών (Athanasopoulou, Koutsouki & Zisi, 2008· Spanierman et al., 2011). Εμπειρικές έρευνες στις οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί αυτά τα εργαλεία καταδεικνύουν την ανάγκη περαιτέρω κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ωστόσο, η απόκτηση διαπολιτισμικής ικανότητας στην πράξη φαίνεται να εξαρτάται κυρίως από το θεωρητικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών (Taylor et al., 2016).

Καταληκτικά, σύμφωνα με τους Barrett et al. (2014), οι βασικές συνιστώσες της διαπολιτισμικής ικανότητας είναι:

- α) νοοτροπίες που ενισχύουν τον σεβασμό στην πολιτισμική ποικιλομορφία,
- β) γνώσεις που προωθούν την κατανόηση και αξιοποίηση της πολιτισμικής ετερότητας,

- γ) δεξιότητες ενσυναίσθησης και ευαισθητοποίησης, και
- δ) δράσεις που ενισχύουν τη συνεργασία μεταξύ διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων.

Ο Gorski (2012: 397-399) προσθέτει την ανάγκη ενεργούς δράσης των εκπαιδευτικών για την υποστήριξη και ενδυνάμωση των διαφορετικών φωνών στο σχολείο, προωθώντας την ισότητα και την κοινωνική δικαιοσύνη.

Συνεπώς, η *διαπολιτισμική ικανότητα* αποτελεί σύνθεση θεωρητικής γνώσης και πρακτικής εφαρμογής, που ενισχύει την αναγνώριση και αποδοχή της πολιτισμικής ετερότητας. Λειτουργεί ως κίνητρο για δράσεις ισότητας, διαπολιτισμικής επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς.

2. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά, βασισμένη στην εμπειρία που είχαν αποκομίσει από την εργασία τους σε δημόσια σχολεία όλων των βαθμίδων.

Πιο συγκεκριμένα, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν κατά τον σχεδιασμό της έρευνας αφορούσαν την αποτύπωση των απόψεων των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στους εξής τομείς:

1. Ποιες είναι οι παράμετροι που επηρεάζουν τη φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά στο σχολείο;
2. Ποια είναι η κατάσταση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αναφορικά με:
 - α) το διδακτικό-μαθησιακό τους επίπεδο και
 - β) την κοινωνική τους ένταξη στο σχολικό περιβάλλον;
3. Ποια είναι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η στάση της οικογένειας των παιδιών από κοινότητες Ρομά απέναντι στο σχολείο;
4. Ποια είναι, κατά την άποψη των εκπαιδευτικών, η στάση του σχολείου απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά;

3. Μεθοδολογία

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε με στόχο την αναζήτηση των αντιλήψεων και εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Στη συνέχεια της εργασίας παρουσιάζονται αναλυτικά η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε, τα χαρακτηριστικά του δείγματος, το εργαλείο συλλογής δεδομένων, καθώς και η διαδικασία ανάλυσης των δεδομένων. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της έρευνας, προκειμένου να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και να ενισχυθεί η αξιοπιστία των συμπερασμάτων.

3.1. Ερευνητική προσέγγιση και μέθοδος

Για τη διερεύνηση του αντικειμένου της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η μέθοδος *ανά-λυσης περιεχομένου (content analysis)*, καθώς θεωρείται μία από τις πλέον κατάλληλες για τη σε βάθος διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων (Neuendorf, 2002). Στόχος ήταν η αποτύπωση και ερμηνεία των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Το εργαλείο συλλογής δεδομένων ήταν η *ελεύθερη, αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου* από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα. Η επιλογή αυτή επέτρεψε την καταγραφή του αυθεντικού λόγου των εκπαιδευτικών, παρέχοντας τη δυνατότητα να αποδοθούν όσο το δυνατόν πιο αντικειμενικά οι απόψεις τους για τα βασικά ζητήματα που θεωρούσαν ότι επηρεάζουν την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Παράλληλα, μέσω αυτής της μεθόδου αναδείχθηκαν και λιγότερο εμφανείς ή υποσυνείδητες στάσεις και σκέψεις που ενδέχεται να διαμορφώνουν τη συμπεριφορά και τις πρακτικές τους απέναντι στους/στις μαθητές/τριες από αυτές τις κοινότητες. Ένας από τους βασικούς στόχους της έρευνας ήταν η διερεύνηση όλων των πτυχών των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών, προκειμένου να εντοπιστούν ανάγκες και προτεραιότητες οι οποίες θα μπορούσαν να ληφθούν υπόψη στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επιμορφωτικών δράσεων του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία» (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., χ.χ.).

Για λόγους διασφάλισης της ειλικρίνειας και της αυθεντικότητας των απαντήσεων, τα κείμενα παραδόθηκαν ανώνυμα. Η συγγραφή έγινε επιτόπου, στο πλαίσιο των επιμορφωτικών δράσεων του σχολικού έτους 2022-2023, με χρονικό όριο μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά), ώστε να αποφευχθεί οποιαδήποτε εξωτερική επιρροή ή προετοιμασία που θα μπορούσε να επηρεάσει το περιεχόμενο των απαντήσεων.

Η επιλογή της αυθόρμητης γραπτής παραγωγής κρίθηκε ως κατάλληλότερη για τη συγκέντρωση προσωπικών, άμεσων και ανεπεξέργαστων απόψεων, οι οποίες αποτυπώνουν με μεγαλύτερη αμεσότητα την εμπειρία και τη στάση των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών.

3.2. Ερευνητικό εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν η *παραγωγή ελεύθερου γραπτού λόγου*, με θεματική τις απόψεις και/ή τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, σχετικά με τη σχολική εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Η επιλογή του συγκεκριμένου εργαλείου κρίθηκε ως η πλέον κατάλληλη για την αποτύπωση των αντιλήψεων και των εμπειριών των εκπαιδευτικών, χωρίς περιορισμούς ή δεσμεύσεις, ενισχύοντας την ελευθερία έκφρασης και επιτρέποντας την ανάδυση θεμάτων

που οι ίδιοι/ες θεωρούν σημαντικά. Όπως σημειώθηκε, στόχος ήταν, αφενός, η αξιοποίηση αυτών των θεμάτων στον σχεδιασμό των επιμορφωτικών δράσεων του Προγράμματος και, αφετέρου, η συμβολή στον ευρύτερο διάλογο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών με διαπολιτισμικό προσανατολισμό.

Για τη διευκόλυνση των συμμετεχόντων/ουσών στην παραγωγή του κειμένου, δόθηκαν επικουρικά κάποιοι *θεματικοί άξονες*, οι οποίοι οριοθετούσαν το πεδίο αναφοράς τους και παράλληλα αποτέλεσαν τον βασικό οδηγό για την ανάλυση του περιεχομένου. Οι άξονες αυτοί ήταν οι εξής:

- α) η σχολική φοίτηση και η σχολική διαρροή των παιδιών από κοινότητες Ρομά,
- β) η συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία,
- γ) η στάση της οικογένειας απέναντι στο σχολείο και την εκπαίδευση,
- δ) η στάση του σχολείου απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά.

Η χρήση των συγκεκριμένων αξόνων στόχευε στην ενίσχυση της στοχευμένης αποτύπωσης των απόψεων, χωρίς να περιορίζει την ελευθερία έκφρασης των εκπαιδευτικών.

3.3. Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτελείται από τριάντα δύο (32) εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων, οι οποίοι/ες κατά τη σχολική χρονιά 2022-2023 εργάζονταν σε δημόσια σχολεία της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας στα οποία φοιτούσαν παιδιά από κοινότητες Ρομά. Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αυτοί συμμετείχαν στις επιμορφωτικές συναντήσεις του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους» (Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Α.Π.Θ., χ.χ.).

Τα σχολεία στα οποία εργάζονταν τα υποκείμενα της έρευνας ήταν συνεργαζόμενα σχολεία του Προγράμματος και, ανάλογα με τις ανάγκες τους, υποστηρίζονταν από διεπιστημονικές ομάδες, οι οποίες περιλάμβαναν ψυχολόγους, κοινωνικούς/ές λειτουργούς, διαμεσολαβητές/τριες, εκπαιδευτικούς και εμψυχωτές/τριες. Ο στόχος των παρεμβάσεων αυτών ήταν η ενίσχυση της σχολικής φοίτησης των παιδιών από κοινότητες Ρομά και η μείωση της σχολικής διαρροής.

Από το σύνολο των 32 εκπαιδευτικών, οι 19 εργάζονταν σε σχολεία της Πτολεμαΐδας (Δυτική Μακεδονία), ενώ οι υπόλοιποι/ες 13 σε σχολεία της Θεσσαλονίκης και των Σερρών (Κεντρική Μακεδονία).

Η στρατηγική δειγματοληψίας που ακολουθήθηκε ήταν δειγματοληψία σκοπιμότητας (*purposive sampling*), καθώς επιλέχθηκε στοχευμένα ένα συγκεκριμένο δείγμα εκπαιδευτικών για να εξυπηρετηθεί ο σκοπός της έρευνας (Cohen, Manion, & Morrison, 2007: 172). Συγκεκριμένα, στο δείγμα συμπεριλήφθηκαν εκπαιδευτικοί οι οποίοι συμμετείχαν, εκτός από τις

διά ζώσης, και στις διαδικτυακές επιμορφώσεις και τα επιμορφωτικά εργαστήρια που υλοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2022-2023. Η επιλογή αυτή αποσκοπούσε στη σε βάθος διερεύνηση των απόψεων και των εμπειριών τους, όπως διαμορφώθηκαν μέσα από τη συστηματική ενασχόλησή τους με τα παιδιά από κοινότητες Ρομά στα σχολεία όπου υπηρετούσαν.

3.4. Ανάλυση δεδομένων

Για την επεξεργασία των γραπτών κειμένων που συλλέχθηκαν, εφαρμόστηκε, όπως ήδη σημειώθηκε, η μέθοδος της *ανάλυσης περιεχομένου* (*content analysis*), η οποία συνδυάζει ποσοτική και ποιοτική ανάλυση δεδομένων (Neuendorf, 2002). Η διαδικασία ανάλυσης ακολούθησε τα εξής βασικά στάδια:

- α) *Αποδελτίωση των κειμένων*: Αρχικά, πραγματοποιήθηκε συστηματική αποδελτίωση του συνόλου των γραπτών κειμένων. Ως *μονάδα ανάλυσης* ορίστηκαν οι *λέξεις*, οι *φράσεις* και οι *προτάσεις*, ανάλογα με τη θεματική συνάφεια και την πληροφοριακή τους αξία.
- β) *Κατηγοριοποίηση των δεδομένων*: Ακολούθως, οι μονάδες ανάλυσης ταξινομήθηκαν σε θεματικές κατηγορίες, με βάση τις *επαναλήψεις ίδιων ή παρόμοιων εκφράσεων, λέξεων και χαρακτηρισμών*, όπως αποτυπώθηκαν από διαφορετικούς/ες εκπαιδευτικούς. Η κατηγοριοποίηση αυτή επέτρεψε τον εντοπισμό κοινών μοτίβων και τάσεων στο σύνολο των δεδομένων.
- γ) *Περιγραφή και σχολιασμός των δεδομένων*: Στο τελικό στάδιο, πραγματοποιήθηκε *ποσοτική και ποιοτική ανάλυση* των κατηγοριών που προέκυψαν. Η ποσοτική ανάλυση αφορούσε τη συχνότητα εμφάνισης των θεμάτων και εννοιών, ενώ η ποιοτική ανάλυση εστίασε στην ερμηνεία του περιεχομένου και στην αναγνώριση υποκείμενων στάσεων και αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Η συνδυαστική εφαρμογή ποσοτικής και ποιοτικής προσέγγισης συνέβαλε στη σφαιρική κατανόηση των απόψεων των εκπαιδευτικών, αναδεικνύοντας κρίσιμους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση και την εκπαιδευτική εμπειρία των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Για τη διασφάλιση της *εγκυρότητας* και της *αξιοπιστίας* της ανάλυσης περιεχομένου εφαρμόστηκαν συγκεκριμένες διαδικασίες που ενίσχυσαν την αντικειμενικότητα και τη συστηματικότητα της ερμηνείας των δεδομένων (Cohen, Manion & Morrison, 2007· Neuendorf, 2002).

Αρχικά, καθορίστηκαν σαφώς οι μονάδες ανάλυσης και οι θεματικές κατηγορίες, με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα και το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης. Η αποδελτίωση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν με σταθερά κριτήρια, ώστε να εξασφαλιστούν η συνέπεια και η συστηματικότητα στην καταγραφή και ανάλυση των κεντρικών θεμάτων (Krippendorff, 2018).

Επιπλέον, εφαρμόστηκε *διασταύρωση κωδικοποίησης (inter-coder reliability)*, με δύο ανεξάρτητους/ες ερευνητές/τριες (τους δύο συγγραφείς του παρόντος άρθρου) να κωδικοποιούν τα δεδομένα και να ακολουθεί διαδικασία συμφωνίας και επικύρωσης των κατηγοριών (Miles & Huberman, 1994· Schreier, 2012). Τυχόν αποκλίσεις συζητήθηκαν και επιλύθηκαν μέσω αναστοχαστικής διαδικασίας και επίτευξης ομοφωνίας.

Παράλληλα, για τη διασφάλιση της *εγκυρότητας (credibility)*, εφαρμόστηκε *τριγωνοποίηση των πηγών (data triangulation)*, μέσω της συλλογής δεδομένων από εκπαιδευτικούς διαφορετικών σχολικών μονάδων και γεωγραφικών περιοχών (από Θεσσαλονίκη, Σέρρες και Πτολεμαΐδα), όπως προτείνεται από τους Lincoln και Guba (1985).

Τέλος, υιοθετήθηκε η αρχή της *ανιχνευσιμότητας* και της *διαφάνειας (audit trail)*, με πλήρη τεκμηρίωση των σταδίων της ανάλυσης και των κριτηρίων κατηγοριοποίησης, προκειμένου να διασφαλιστεί η αναπαραγωγικότητα των αποτελεσμάτων (Elo et al., 2014· Lincoln & Guba, 1985).

4. Αποτελέσματα

Στην παρούσα ενότητα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν μέσω της ελεύθερης γραπτής παραγωγής των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών. Η ανάλυση διακρίνεται σε δύο επίπεδα: α) την ποσοτική ανάλυση των θεματικών κατηγοριών και των συχνοτήτων των αναφορών και β) την ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου, η οποία εστιάζει στην ερμηνεία των εμπειριών, στάσεων και αντιλήψεων των εκπαιδευτικών.

Η διάκριση αυτή αποσκοπεί στην παροχή μιας σφαιρικής εικόνας των απόψεων των συμμετεχόντων, με την ποσοτική ανάλυση να καταγράφει τη συχνότητα και την κατανομή των θεμάτων, ενώ η ποιοτική ανάλυση εμβαθύνει στην κατανόηση των στάσεων και των εμπειριών τους.

4.1. Ποσοτική ανάλυση των δεδομένων

Οι θεματικές ενότητες που διαμορφώθηκαν από τα λεκτικά σχήματα, τις περιγραφές και τις αναφορές των συμμετεχόντων/ουσών στα υπό διερεύνηση ερωτήματα, κωδικοποιήθηκαν από το Α1 έως το Α5 και είναι οι εξής:

A1: Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

A2: Σχέση οικογένειας-σχολείου

A3: Στάση σχολικής κοινότητας απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά

A4: Αιτίες σχολικής διαρροής

A5: Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών από κοινότητες Ρομά.

Ο συνολικός αριθμός των αναφορών των συμμετεχόντων/ουσών στις παραπάνω θεματικές ενότητες ανήλθε σε 192 (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1: Συγκεντρωτικός πίνακας αναφορών ανά θεματική ενότητα

α/α	Θεματικές (Α)	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά (Α1)	80	41,67
2	Σχέση οικογένειας – σχολείου (Α2)	45	23,44
3	Στάση σχολικής κοινότητας (Α3)	29	15,10
4	Αιτίες σχολικής διαρροής (Α4)	25	13,02
5	Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών (Α5)	13	6,77
	Σύνολο	192	100

Από την κατανομή των αναφορών προκύπτει ότι οι εκπαιδευτικοί της έρευνας έδωσαν μεγαλύτερη έμφαση στη θεματική της φοίτησης των παιδιών (Α1), καθώς η ενότητα αυτή συγκέντρωσε το υψηλότερο ποσοστό αναφορών. Ακολουθεί η σχέση της οικογένειας με το σχολείο (Α2), στην οποία περιλαμβάνονται και επισημάνσεις σχετικά με το προφίλ των οικογενειών και τις συνθήκες διαβίωσης. Στην τρίτη θέση βρίσκεται η στάση της σχολικής κοινότητας απέναντι στα παιδιά από κοινότητες Ρομά (Α3), ενώ ακολουθούν οι αιτίες σχολικής διαρροής (Α4). Τέλος, οι λιγότερες αναφορές καταγράφονται στην ενότητα των προτεινόμενων τρόπων βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών (Α5).

Ανάλυση ανά θεματική ενότητα

Α1. Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

Σύμφωνα με τα δεδομένα του Πίνακα 2, οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί της έρευνας περιέγραψαν τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά ως άτακτη (Α1α), τόσο ως προς τη φυσική τους παρουσία στο σχολείο όσο και ως προς τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Ωστόσο, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών αναφέρθηκε σε θετικές περιπτώσεις τακτικής φοίτησης και συμμετοχής (Α1β), γεγονός που αποδίδεται στις διαφορετικές εμπειρίες και αλληλεπιδράσεις που έχουν οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί, ακόμη και μέσα στο ίδιο σχολείο.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται από τους/τις συμμετέχοντες/ουσες στις αδυναμίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες Ρομά (Α1γ), όπως η απειθαρχία στους σχολικούς κανόνες, η αδιαφορία για την εκπαιδευτική διαδικασία και η χρήση διαφορετικής γλώσσας (Ρομανί) από την επίσημη γλώσσα διδασκαλίας. Τα παραπάνω θεωρούνται σημαντικοί ανασταλτικοί παράγοντες για τη σχολική φοίτηση και επιτυχία τους.

Επιπλέον, σημαντικός αριθμός αναφορών σχετίστηκε με το χαμηλό μαθησιακό προφίλ των μαθητών/τριών (Α1δ), ενώ λιγότερο συχνές ήταν οι αναφορές που συνδέουν τη φοίτηση των παιδιών με τη λήψη επιδόματος (Α1ε), θέση που επανέρχεται και στη θεματική της σχέσης οικογένειας – σχολείου.

Πίνακας 2: Φοίτηση των παιδιών από κοινότητες Ρομά

α/α	Θεματικές Α1	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Άτακτη φοίτηση (Α1α)	25	31,25
2	Τακτική φοίτηση (Α1β)	7	8,75
3	Αδυναμίες (απειθαρχία, αδιαφορία, διαφορετική γλώσσα) (Α1γ)	18	22,50
4	Χαμηλό μαθησιακό προφίλ (Α1δ)	26	32,50
5	Σύνδεση φοίτησης με το επίδομα (Α1ε)	4	5,00
	Σύνολο	80	100

Α2. Σχέση οικογένειας - σχολείου

Στη δεύτερη θεματική ενότητα, οι αναφορές εστίασαν σε δύο κύριες πτυχές της σχέσης οικογένειας και σχολείου. Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες φάνηκε να θεωρούν ότι οι οικογένειες των μαθητών/τριών Ρομά επιδεικνυαν αδιάφορη στάση απέναντι στο σχολείο (Α2α). Παράλληλα, καταγράφηκε και ένα ποσοστό αναφορών που περιγράφουν θετικές στάσεις εκ μέρους των οικογενειών (Α2β), με αναφορές σε περιπτώσεις συνεργασίας ή ενδιαφέροντος.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας φάνηκε να αποδίδουν την αδιαφορία των οικογενειών σε διάφορους λόγους (Α2γ), όπως πολιτισμικές αντιλήψεις ή πρακτικούς περιορισμούς που δυσχεραίνουν τη συμμετοχή τους στη σχολική ζωή.

Πίνακας 3: Σχέση οικογένειας – σχολείου

α/α	Θεματικές Α2	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Αδιάφορη στάση της οικογένειας (Α2α)	25	55,56
2	Θετική στάση της οικογένειας (Α2β)	13	28,89
3	Λόγοι αδιαφορίας (Α2γ)	7	15,56
	Σύνολο	45	100

Α3. Στάση σχολικής κοινότητας

Στην τρίτη θεματική ενότητα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν κυρίως στη δική τους στάση απέναντι στους/στις μαθητές/τριες Ρομά (Α3α), σημειώνοντας προσπάθειες υποστήριξης, ενθάρρυνσης και ένταξής τους στη σχολική κοινότητα. Μικρότερος αριθμός αναφορών σχετίστηκε με τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών/τριών Ρομά με τους/τις συμμαθητές/τριές τους (Α3β), οι οποίες, σύμφωνα με τις περιγραφές, ποικίλλουν ανά περίπτωση.

Πίνακας 4: Στάση σχολικής κοινότητας

α/α	Θεματικές Α3	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Στάση εκπαιδευτικών (Α3α)	17	58,62
2	Σχέσεις με συμμαθητές/τριες (Α3β)	12	31,38
	Σύνολο	29	100

Α4. Αιτίες σχολικής διαρροής

Οι περισσότεροι/ες συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απέδωσαν τη σχολική διαρροή σε πολιτισμικούς παράγοντες (Α4α), που σχετίζονται με τα έθιμα, τις αντιλήψεις και τις συνήθειες των κοινοτήτων Ρομά, τις οποίες θεωρούν ασύμβατες με την εκπαιδευτική διαδικασία. Σημαντικός αριθμός αναφορών συνδέθηκε με τη συχνή μετακίνηση των οικογενειών για βιοποριστικούς λόγους (Α4β), ενώ αναφέρθηκε και ο γάμος σε νεαρή ηλικία, που αφορά κυρίως τα κορίτσια (Α4γ). Λιγότερες ήταν οι αναφορές στις συνθήκες διαβίωσης (Α4δ) ως παράγοντα σχολικής διαρροής.

Πίνακας 5: Αιτίες σχολικής διαρροής

α/α	Θεματικές Α4	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Κουλτούρα (έθιμα, αντιλήψεις, συνήθειες) (Α4α)	11	44,00
2	Μετακίνηση (Α4β)	6	24,00
3	Γάμος (Α4γ)	5	20,00
4	Συνθήκες διαβίωσης (Α4δ)	3	12,00
	Σύνολο	25	100

Α5. Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

Η τελευταία ενότητα περιελάμβανε αναφορές σε θεσμικές παρεμβάσεις (Α5α), οι οποίες φάνηκε να θεωρούνται από τους/τις περισσότερους/ες συμμετέχοντες/ουσες αναγκαίες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης των μαθητών/τριών Ρομά. Πολύ περιορισμένος ήταν ο αριθμός εκπαιδευτικών που αναφέρθηκαν σε πρακτικές και στρατηγικές (Α5β) τις οποίες μπορούν να υιοθετήσουν οι ίδιοι/ες στην καθημερινή διδακτική πράξη.

Πίνακας 6: Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

α/α	Θεματικές Α5	Αναφορές	Ποσοστό %
1	Θεσμικές παρεμβάσεις (Α5α)	11	84,62
2	Τακτικές/στρατηγικές (Α5β)	2	15,38
	Σύνολο	13	100

4.2. Ποιοτική ανάλυση των δεδομένων

Από την ανάλυση των κειμένων των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών διαπιστώθηκε ότι το κυριότερο ζήτημα που αναδείχθηκε αναφορικά με την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά αφορούσε τη σχολική διαρροή και την άτακτη φοίτηση. Επαναλαμβανόμενες αναφορές, όπως «ελλιπής φοίτηση», «δεν υπάρχει τακτική φοίτηση» και «όχι σε καθημερινή βάση», περιέγραψαν τη μη συστηματική παρακολούθηση των μαθημάτων από τους/τις μαθητές/τριες.

Η άτακτη φοίτηση συνδέεται, σύμφωνα με τα λεγόμενα των εκπαιδευτικών, με τις χαμηλές μαθησιακές επιδόσεις και τις μαθησιακές αδυναμίες που παρατηρούνται στην τάξη. Ενδεικτικές αναφορές ήταν οι εκφράσεις «μαθησιακή επίδοση χαμηλή», «μαθησιακές διαταραχές» και «δυσκολεύονται στην ομαδική εργασία». Ωστόσο, ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στις κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά, όπως αποτυπώνεται στις εκφράσεις «δεν παίζει με τα παιδιά του τμήματος», «ρατσιστική αντιμετώπιση από άλλους μαθητές», «θύματα εκφοβισμού».

Οι εκπαιδευτικοί φάνηκε να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη στάση των παιδιών μέσα από χαρακτηριστικά συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν ως δεδομένα. Χαρακτηριστικά παραδείγματα τέτοιων αναφορών είναι: «αγόρια ατίθασα, κορίτσια συνεργάσιμα», «κακή υγιεινή που επηρεάζει τις σχέσεις με τους συμμαθητές», «έντονη παραβατικότητα» και «αντίδραση». Οι φράσεις αυτές συνδέονται με τη δυσκολία συμμόρφωσης στους σχολικούς κανόνες («δυσκολεύονται να τηρήσουν τους κανόνες της τάξης», «δεν μπορούν να ακολουθήσουν τους κανόνες») και την αδιαφορία για τη σχολική ζωή («δεν θέλουν να ενταχθούν στην ομάδα της τάξης», «βαριούνται στο σχολείο», «ούτε ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη μάθηση»).

Από τη συνολική ανάλυση του λόγου των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών προκύπτει ότι η ευθύνη για την άτακτη φοίτηση και τις χαμηλές επιδόσεις αποδίδεται κυρίως στα ίδια τα παιδιά και, σε δεύτερο επίπεδο, στις οικογένειές τους. Αντίθετα, δεν εντοπίστηκαν αναφορές που να θέτουν υπό αμφισβήτηση τη δομή ή τη λειτουργία του σχολείου και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Το μονοπολισμικό πλαίσιο της εκπαίδευσης, που δεν λαμβάνει επαρκώς υπόψη τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες μαθητών/τριών από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, αποτελεί πάγια διαπίστωση στη σχετική

βιβλιογραφία, όπως σημειώθηκε στο θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας, όμως δεν προβάλλεται στον λόγο των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών στην εν λόγω έρευνα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασαν οι αναφορές στο γλωσσικό χάσμα, αν και ήταν περιορισμένες. Ενδεικτικά σημειώθηκε: «δεν γνωρίζουν καλά τη γλώσσα», «δεν ξέρουν Ελληνικά». Μόνο ένας/μία εκπαιδευτικός επισημαίνει την απουσία φοίτησης στο νηπιαγωγείο ως παράγοντα που επηρεάζει αρνητικά τη μετάβαση των παιδιών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: «δεν έχουν παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο».

Σχέση οικογένειας – σχολείου

Αντίθετα με την απουσία αναφορών σχετικά με τις ευθύνες του σχολείου, η οικογένεια εμφανίστηκε συχνά ως βασικός παράγοντας που συμβάλλει στη σχολική αποτυχία και διαρροή. Φράσεις όπως «οικογένεια απουσα», «αδιάφορη», «οικογένεια ανύπαρκτη», «καμία επαφή με οικογένειες για ενημέρωση» καταγράφηκαν επανειλημμένα. Η απουσία ενεργής σχέσης της οικογένειας με το σχολείο καταγράφηκε σαν ένας κρίσιμος παράγοντας που δυσχεραίνει τη σχολική ένταξη και επιτυχία των παιδιών.

Σε αρκετές περιπτώσεις, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας απέδωσαν την παρουσία των παιδιών στο σχολείο όχι σε εσωτερικό κίνητρο για μάθηση, αλλά στη σύνδεση με τη λήψη επιδομάτων. Αναφορές όπως «έρχονται για να πάρουν το επίδομα» είναι ενδεικτικές της συγκεκριμένης οπτικής. Επιπλέον, ο πρώτος γάμος αναδείχθηκε ως ένας βασικός ανασταλτικός παράγοντας για τη συνέχιση της εκπαίδευσης, ιδίως για τις μαθήτριες.

Η κουλτούρα των κοινότητων Ρομά προβλήθηκε συχνά ως βασική αιτία για τις παραπάνω δυσκολίες: «κουλτούρα τέτοια που δεν θεωρούν αξιόλογη την εκπαίδευση», «ιδιαίτερα ήθη-έθιμα», «νοοτροπία που δεν θέλουν τις συναναστροφές». Αντίθετα, λιγότερο συχνές ήταν οι αναφορές που εστίασαν σε κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και τις δυσκολες συνθήκες διαβίωσης: «στις βροχερές μέρες δεν έρχεται κανένα», «το περιβάλλον στο οποίο ζουν δεν είναι ευνοϊκό». Ανάλογα περιορισμένες ήταν και οι αναφορές σε υλικές ελλείψεις: «δεν έχουν τα απαραίτητα υλικά», «δεν έχουν τσάντες, μολύβια, τετράδια».

Τρόποι βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης

Οι αναφορές σε τρόπους βελτίωσης της εκπαιδευτικής κατάστασης των παιδιών από κοινότητες Ρομά ήταν περιορισμένες και επικεντρώθηκαν κυρίως σε θεσμικές παρεμβάσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες πρότειναν, για παράδειγμα, τη σίτιση των μαθητών/τριών και την ενημέρωση και επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων φορέων. Αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αποτίμησαν θετικά τη συμμετοχή τους σε προγράμματα υποστήριξης, όπως αυτό που υλοποιούνταν κατά τη διάρκεια της έρευνας, αναφέροντας: «το Πρόγραμμα που έχουμε ενταχθεί φαίνεται να έχει αποτέλεσμα», «Προγράμματα στοχευμένα στη βιωματική εφαρμογή».

Μία μόνο αναφορά σχετιζόταν με την ανάγκη να δημιουργηθούν χωριστές τάξεις για την αρχική υποδοχή μαθητών/τριών Ρομά στα σχολεία. Η πρόταση αυτή αντιβαίνει, βέβαια,

στις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, οι οποίες δίνουν έμφαση στην ένταξη όλων των μαθητών/τριών στο γενικό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Θετικές εμπειρίες και διαφορετικές οπτικές

Παρά την κυρίαρχη αρνητική αφήγηση, αρκετοί/ές εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν και σε θετικές εμπειρίες από τη συνεργασία με τις οικογένειες Ρομά και τη φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο. Οι αφηγήσεις αυτές εστίασαν στην προσπάθεια που καταβάλλεται από όλα τα εμπλεκόμενα μέρη για την ενίσχυση της σχολικής φοίτησης. Η καταγραφή αυτών των διαφορετικών οπτικών αναδεικνύει τον πολυπαραγοντικό χαρακτήρα του ζητήματος της εκπαίδευσης των παιδιών από κοινότητες Ρομά και την ανάγκη ολιστικής προσέγγισης, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων φορέων.

Τα παραπάνω ευρήματα της ποιοτικής ανάλυσης αναδεικνύουν κρίσιμα ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά. Στην επόμενη ενότητα συζητούνται οι βασικές διαπιστώσεις και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τη συνδυαστική ανάλυση των δεδομένων.

5. Συζήτηση και Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη εστίασε στις εμπειρίες και τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών που εργάζονταν σε σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας με μαθητές/τριες από κοινότητες Ρομά. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη φοίτηση των παιδιών Ρομά, τη στάση των οικογενειών τους απέναντι στην εκπαίδευση, καθώς και τις αντιλήψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της σχολικής διαρροής και της εκπαιδευτικής ένταξης. Η συζήτηση που ακολουθεί επιχειρεί να ερμηνεύσει τα πορίσματα υπό το φως της σχετικής βιβλιογραφίας, επιχειρώντας να εντοπίσει τα βασικά αίτια των δυσκολιών που παρατηρούνται και να αναδείξει τις δυνατότητες βελτίωσης της παρεχόμενης εκπαίδευσης προς τους/τις μαθητές/τριες Ρομά.

5.1. Βασικές διαπιστώσεις και ερμηνεία

Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε ότι το ζήτημα της **άτακτης φοίτησης** και της **σχολικής διαρροής** αποτέλεσε τον κύριο άξονα ανησυχίας για τους/τις εκπαιδευτικούς. Οι συμμετέχοντες/ουσες στην έρευνα απέδωσαν την αστάθεια στη σχολική φοίτηση σε παράγοντες που αφορούν τόσο τα ίδια τα παιδιά όσο και τις οικογένειές τους. Συγκεκριμένα, αναφέρονται συχνά σε **απειθαρχία**, **αδιαφορία για τη μάθηση** και δυσκολία συμμόρφωσης στους κανόνες της σχολικής ζωής, καθώς και σε **γλωσσικά εμπόδια**, δεδομένου ότι αρκετοί/ές μαθητές/τριες δεν έχουν επαρκή γνώση της ελληνικής γλώσσας.

Η **χαμηλή σχολική επίδοση** των παιδιών αποδόθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς κυρίως στην **ασυνέπεια της φοίτησης**, στις **γνωστικές ελλείψεις** και στην περιορισμένη συμμετοχή σε ομαδικές μαθησιακές δραστηριότητες. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί της έρευνας επισήμαναν τη δυσκολία των παιδιών να ενταχθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον,

καθώς παρατηρούνται φαινόμενα **κοινωνικού αποκλεισμού, εκφοβισμού και ρατσιστικής συμπεριφοράς** από συνομηλίκους/ες.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι η ευθύνη για τη σχολική αποτυχία και τη διαρροή τοποθετείται σχεδόν αποκλειστικά στα παιδιά και στις οικογένειές τους. Οι συμμετέχοντες/ουσες σπάνια αναφέρονται σε πιθανές αδυναμίες του εκπαιδευτικού συστήματος, όπως η απουσία διαπολιτισμικών πρακτικών και προσαρμογών στο αναλυτικό πρόγραμμα. Αυτή η **μονοδιάστατη προσέγγιση** παραγνωρίζει τη συστημική διάσταση των προβλημάτων και την ανάγκη για ένα **συμπεριληπτικό σχολικό περιβάλλον** που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών/τριών από διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα.

Ιδιαίτερα χαρακτηριστική είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στις οικογένειες Ρομά, τις οποίες περιγράφουν σε μεγάλο ποσοστό ως **αδιάφορες ή απύσυχες** από τη σχολική ζωή. Αναφέρθηκε συχνά ότι οι γονείς συμμετέχουν στη σχολική διαδικασία μόνο για να διασφαλίσουν τη συνέχιση της **λήψης επιδομάτων**, ενώ η κουλτούρα της κοινότητας θεωρείται ότι εμποδίζει την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στην εκπαίδευση. Η **πρώρη εγκατάλειψη του σχολείου**, ιδιαίτερα για τα κορίτσια λόγω πρώιμου γάμου, αναφέρθηκε ως ένα από τα βασικά αίτια διακοπής της σχολικής φοίτησης.

Από τις απαντήσεις αναδύθηκε ένας **ουσιακρατικός λόγος**, που αντιμετωπίζει την κουλτούρα των Ρομά ως **στατική και αδιαίρετη**, αποδίδοντας τα προβλήματα στη δήθεν «φύση» αυτής της κουλτούρας, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η **ποικιλομορφία** και η **εσωτερική διαφοροποίηση** εντός των κοινοτήτων.

Παράλληλα, αναγνωρίστηκε η συμβολή **θεσμικών παρεμβάσεων** και προγραμμάτων υποστήριξης, όπως αυτό στο οποίο συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί, στην **προώθηση της φοίτησης** και στη **βελτίωση των σχέσεων** σχολείου - οικογένειας. Ωστόσο, προτάσεις για **συγκεκριμένες παιδαγωγικές στρατηγικές** ή καινοτόμες πρακτικές εντός της τάξης προβάλλονται σε περιορισμένο βαθμό, γεγονός που αποδεικνύει την ανάγκη **περαιτέρω επιμόρφωσης και ενδυνάμωσης των εκπαιδευτικών** στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

5.2. Σύνδεση με τη βιβλιογραφία και ερμηνευτική ανάλυση

Τα ευρήματα της έρευνας ευθυγραμμίζονται με τη σχετική βιβλιογραφία, η οποία τονίζει τη διαχρονική περιθωριοποίηση των παιδιών Ρομά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Γεωργογιάννης, 2006· Μάγος, 2022). Η συχνά ελλιπής ή ασυνεπής φοίτηση, η χαμηλή μαθησιακή επίδοση και η πρώρη εγκατάλειψη του σχολείου συνιστούν επαναλαμβανόμενα φαινόμενα, που αποδίδονται όχι μόνο σε οικογενειακούς και πολιτισμικούς παράγοντες, αλλά και σε συστημικές ανεπάρκειες του εκπαιδευτικού πλαισίου (Barrett et al., 2014).

Η αναφορά στην **κουλτούρα των Ρομά** ως εμπόδιο για τη σχολική φοίτηση αντανακλά μια **ουσιακρατική και εθνοπολιτισμική** θεώρηση, όπως αυτή αναλύεται από τους Goncalves et al. (2006) και Le Roux (2002). Η προσέγγιση αυτή αγνοεί τη **δυναμική φύση της ταυτότητας** και την **πολιτισμική μεταβλητότητα**, εγκλωβίζοντας τις αναλύσεις σε **στερεοτυπικές και απλουστευτικές** αντιλήψεις για τον πολιτισμό των Ρομά.

Η **κριτική διαπολιτισμική ικανότητα**, όπως ορίζεται από τον Byram (1997), τον Deardorff (2009) και τη Gay (2002), παραμένει αρκετά περιορισμένη στο δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας. Αν και παρατηρείται **θετική στάση** και πρόθεση υποστήριξης των μαθητών/τριών Ρομά, λείπει η **κριτική αναστοχαστική προσέγγιση**, η οποία θα επέτρεπε στους/στις εκπαιδευτικούς να αναγνωρίσουν τις **ανισότητες που παράγει το ίδιο το σχολικό σύστημα** και να αναπτύξουν πρακτικές **ενδυνάμωσης** των διαφορετικών φωνών (Gorski, 2012).

Η έλλειψη **συστηματικής επιμόρφωσης** αναδεικνύεται και σε άλλες μελέτες (Αβραμίδου, 2014· Athanasopoulou, Koutsouki & Zisi, 2008), ενώ τα υπάρχοντα εργαλεία μέτρησης πολυπολιτισμικής διδακτικής επάρκειας δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις και δεξιότητες για να εφαρμόσουν αποτελεσματικά **συμπεριληπτικές πρακτικές** στην τάξη (Spanierman et al., 2011· Taylor et al., 2016).

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι:

- α) Υπάρχει **έλλειμμα κατανόησης της πολυπλοκότητας** των παραγόντων που επηρεάζουν τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά.
- β) Κυριαρχούν **πολιτισμικές αναγνώσεις** των προβλημάτων, σε βάρος μιας **συστημικής και δομικής ανάλυσης**.
- γ) Η έλλειψη **κριτικής διαπολιτισμικής παιδαγωγικής** περιορίζει τη δυνατότητα του σχολείου να μετασχηματίσει τις ανισότητες.

5.3. Περιορισμοί της έρευνας και προτάσεις για μελλοντική μελέτη

Η παρούσα έρευνα επικεντρώθηκε σε ένα συγκεκριμένο δείγμα 32 εκπαιδευτικών από σχολικές μονάδες της Κεντρικής και Δυτικής Μακεδονίας, γεγονός που περιορίζει τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Επιπλέον, το ερευνητικό εργαλείο της ελεύθερης γραπτής παραγωγής, αν και κατάλληλο για τη συλλογή αυθεντικών και αδιαμεσολάβητων απόψεων, δεν επέτρεψε την προσωπική εμβάθυνση και διευκρίνιση των θέσεων των συμμετεχόντων/ουσών.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν πολυμεθοδολογικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές, όπως ημιδομημένες συνεντεύξεις, ομάδες εστίασης ή παρατηρήσεις στην τάξη, προκειμένου να αναδειχθούν σε βάθος οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών. Επίσης, η διερεύνηση των απόψεων των ίδιων των μαθητών/τριών Ρομά και των οικογενειών τους θα προσέφερε πολύτιμη πολυφωνική διάσταση στην κατανόηση των εκπαιδευτικών ζητημάτων.

5.4. Προτάσεις για την εκπαιδευτική πολιτική και πράξη

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, διατυπώνονται οι εξής προτάσεις:

- Συστηματική και μακροχρόνια επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και διαχείρισης πολιτισμικής ετερότητας, με έμφαση στην ανάπτυξη κριτικής διαπολιτισμικής ικανότητας.

- Ενίσχυση της συνεργασίας σχολείου – οικογένειας, μέσω προγραμμάτων γονεϊκής υποστήριξης και ενδυνάμωσης, με σεβασμό στις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες των κοινοτήτων Ρομά.
- Θεσμική υποστήριξη της σχολικής φοίτησης, μέσω μέτρων όπως η σίτιση στο σχολείο, η δωρεάν παροχή σχολικών ειδών και η ενίσχυση της υποστηρικτικής διδασκαλίας, με στόχο την κάλυψη των μαθησιακών αναγκών.
- Αναπροσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού υλικού, ώστε να αντανακλούν την πολιτισμική πολυμορφία και να προάγουν τη συμπερίληψη και τη διαπολιτισμική συνείδηση.
- Υιοθέτηση ολιστικής προσέγγισης συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η οποία θα διαπερνά όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος: εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, αναλυτικά προγράμματα, σχολικά εγχειρίδια και διδακτική πράξη.

6. Αντί επιλόγου

Η εκπαίδευση των παιδιών από κοινότητες Ρομά παραμένει ένα **πολύπλοκο και πολυ-παραγοντικό ζήτημα**, που απαιτεί συντονισμένες δράσεις σε επίπεδο πολιτείας, σχολικής κοινότητας και κοινωνίας των πολιτών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν την ανάγκη **επανεξέτασης των στάσεων και των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών**, καθώς και τον εκσυγχρονισμό των πολιτικών συμπερίληψης, ώστε να διασφαλιστεί η ισότιμη πρόσβαση και συμμετοχή των παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση.

Η **κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση** και η **συμπεριληπτική σχολική κουλτούρα** μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στη δημιουργία σχολικών περιβαλλόντων χωρίς αποκλεισμούς, προάγοντας την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα για όλους/ες τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η συστηματική και στοχευμένη ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και των σχολικών κοινοτήτων αποτελεί απαραίτητο βήμα για τη διαμόρφωση ενός εκπαιδευτικού συστήματος που δεν αποκλείει, αλλά αγκαλιάζει και ενισχύει τη διαφορετικότητα, συμβάλλοντας στην κοινωνική συνοχή και τη βιώσιμη ανάπτυξη.

Βιβλιογραφία

- Αβραμίδου, Β. (2014) *Διαπολιτισμική επάρκεια και ετοιμότητα εκπαιδευτικών. Το παράδειγμα Ελλήνων εκπαιδευτικών που αποσπάστηκαν στο εξωτερικό*. Αθήνα: Διάδραση.
- Athanasopoulou, C., Koutsouki, D. & Zisi, V. (2008) Teachers' intercultural competence: An investigation of its relation to their multicultural attitude and efficacy beliefs. *Journal of Intercultural Studies*, 29(5), 439–458. <https://doi.org/10.1080/07256860802390277>
- Barrett, M., Byram, M., Lázár, I., Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2014) *Developing intercultural competence through education*. Council of Europe.

- Bodycott, P. (2006) Intercultural training for teachers in international schools. *Journal of Research in International Education*, 5(2), 215-232.
<https://doi.org/10.1177/1475240906065588>
- Byram, M. (1997) *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Γεωργογιάννης, Π. (2006) *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. (2002) *Εκπαίδευση και ετερότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007) *Research Methods in Education* (6th ed.). London: Routledge.
- Crouch, C. (2008) Afterword. In J. Elkins (Ed.), *Visual literacy*. London: Routledge, 195-204.
- Deardorff, D. K. (2009) *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Elo, S., M. Kääriäinen, O. Kanste, T. Pölkki, K. Utriainen & H. Kyngäs (2014) Qualitative content analysis: A focus on trustworthiness. *SAGE Open*, 4(1), 1-10.
- European Commission (2014) *Roma Integration Strategies in the European Union*.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA) (2016) *Second European Union Minorities and Discrimination Survey: Roma – Selected findings*.
- Gay, G. (2002) Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>
- Goncalves, S., Coelho, M. L. & Marques, J. F. (2006) Romani communities in Portugal: Economic and social integration policies and their effects. *Romani Studies*, 16(2), 123-140.
<https://doi.org/10.3828/rs.2006.8>
- Gorski, T. (2012) Critical multiculturalism and school reform: Educational leadership, resistance and social justice. *Educational Policy*, 26(1), 385-407.
- Kodrić, M. (2019) Intercultural Capital in the Development of the Postmodern World. *Socio-Economic Problems and the State*, 21(2), 332-3357.
- Krippendorff, K. (2018) *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (4th ed.). SAGE.
- Κεσίδου, Α. (2008) Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*, Θεσσαλονίκη, 21-35.
- Le Roux, J. (2002) Effective educators are culturally competent communicators. *Intercultural Education*, 13(1), 37-48.
- Lincoln, Y. S. & E. G. Guba (1985) *Naturalistic Inquiry*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Μάγος, Κ. (2022) *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χρ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018) *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994) *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Neuendorf, K. A. (2002) *The Content Analysis Guidebook*. SAGE.
- Παρθένης, Χρ. & Γ. Φραγκούλης (2016) *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Parks, E. (2020) *Developing Critical Cultural Awareness in Modern Languages. A Comparative Study of Higher Education in North America and the United Kingdom*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429341236>
- Schreier, M. (2012) *Qualitative Content Analysis in Practice*. Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Spanierman, L. B., Oh, E., Heppner, P. P., Neville, H. A., Mobley, M., Wright, C. V., Dillon, F. R. & Navarro, R. (2011) The multicultural teaching competency scale: Development and initial validation. *Urban Education*, 46(3), 440-464.
- Spinthourakis, J. A. & Katsillis, J. M. (2003) Multiculturalism and teacher preparedness to deal with the new reality: the view from Greece. In A. Ross (Ed.), *A Europe of Many Cultures: CiCe Conference Papers 2003*, 93-98.
- Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (χ.χ.) *Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*. <https://roma-mak.del.auth.gr>
- Taylor, S. K., C. L. Hill & K. V. Mills (2016) Cultural competence in education: A review of the research. *Review of Educational Research*, 86(1), 109-148.
- Χατζηδήμου, Κ., Καραγιαννίδου, Ε., Στάμου, Α. & Παπαδοπούλου, Χ.-Ο. (2024) Τελικά, μείναμε σχολείο; Παρουσίαση και απολογισμός του Προγράμματος στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία. Στο Κ. Χατζηδήμου κ.ά. (επιμ.), *Μένουμε σχολείο! Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες ΡΟΜΑ στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε., 19-36.
- UNICEF (2019). *Εκπαίδευση και Κοινωνική Ένταξη των Παιδιών Ρομά στην Ελλάδα*.