



**ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ**

**ΣΤΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**Η Σχολική Διαρροή των Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων  
(Ε.Κ.Ο.) Ρομά στη Νέα Σμύρνη Λάρισας**

του

**ΣΤΑΜΟΥΛΗ ΒΛΑΝΔΟΥ**

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Μαρίνα Σύρπη

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος  
Ειδίκευσης στη «Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 2020





Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων Creative Commons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



#### Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

#### Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανεμίετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια Creative Commons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

### Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη «Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδας, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κ.λπ.).

Θεσσαλονίκη, Μάρτιος 8, 2020

Ο δηλών: Σταμούλης Βλάνδος



## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία αποτελεί μια έρευνα εντοπισμού και έχει ως θέμα τα προβλήματα και τους λόγους της σχολικής διαρροής μαθητών/τριών Ρομά στη συνοικία (Νταμάρια) της Ν. Σμύρνης Λάρισας ιδωμένα από τη σκοπιά των γονέων.

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποσοτική έρευνα με μερικές εκφάνσεις ποιοτικής έρευνας και τα ερευνητικά υποκείμενα είναι οι γονείς Ρομά.

Η εργασία αναπτύσσεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τη θεωρητική και μεθοδολογική ταυτότητα της μελέτης. Αρχικά στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται μια αναδρομή στα ιστορικά, πολιτισμικά και πολιτιστικά στοιχεία των Ρομά. Στο επόμενο κεφάλαιο αναφέρεται στη σχολική διαρροή, στους παράγοντες και στους τρόπους αντιμετώπισης. Στη συνέχεια γίνεται λόγος για την εκπαιδευτική πολιτική και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως προϋποθέσεις, θεσμικό πλαίσιο και εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Τέλος στο επόμενο κεφάλαιο καταγράφεται η περιοχή μελέτης, ο τρόπος ζωής, άλλα χαρακτηριστικά της περιοχής και διάφορα διατοπικά συγκριτικά στοιχεία. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα της ανάλυσης, αναφέρονται κάποια συμπεράσματα στη θεώρηση της προσέγγισης του πεδίου της σχολικής διαρροής και της φοίτησης των Τσιγγανόπαιδων σε σχέση με τις απόψεις και τις σημαντικές πληροφορίες που συλλέγονται από τους γονείς Ρομά που συμμετέχουν στην έρευνα.

Μέσα από την ανάλυση θα διερευνηθούν εν μέρει οι λόγοι που εμφανίζονται και απευθύνονται στην άστατη φοίτηση και στη σχολική διαρροή. Αναζητούνται οι παράγοντες που προκαλούν τη μη τακτική φοίτηση τους όπως επίσης και οι τρόποι βελτίωσης των συνθηκών της εκπαίδευσης. Ο τρόπος επικοινωνίας που προτιμάται και από τις δύο πλευρές, μαθητές και γονείς Ρομά, ενώ το περιεχόμενο των ερωτήσεων του ερωτηματολογίου διαφοροποιείται ανάλογα με τα θέματα που προκύπτουν.

Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω ερευνητικές προσπάθειες επί του θέματος, ενώ τα αποτελέσματα της θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο κινητοποίησης των φορέων για περαιτέρω συνεργασίες για την επίτευξη των στόχων βελτίωσης της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

**Λέξεις – κλειδιά:** Ρομά, σχολική διαρροή, σχολική κοινότητα, μαθησιακή διαδικασία, μόνιμα εγκατεστημένοι, μετακινούμενοι, κοινωνική εργασία

## Abstract

This thesis is a research project on the problems and causes of school leavers / three Roma students in the district (Damaria) of N. Smyrni Larissa from the parents' point of view.

The methodological tool used is quantitative research with some expressions of qualitative research and the research subjects are Roma parents.

The work is divided into two parts. The first part deals with the theoretical and methodological identity of the study. In the first chapter, a review of the historical, cultural and cultural elements of the Roma is made. The next chapter deals with school leakage, factors, and ways to cope. Following is a discussion of educational policy and intercultural education, such as prerequisites, institutional framework and educational interventions. Finally, the next chapter describes the study area, lifestyle, other characteristics of the area and various cross-sectional comparative data. The second part presents the research data of the analysis, provides some conclusions about the approach of the field of school leakage and Gypsy education in relation to the opinions and important information collected by the Roma parents involved in the research.

The analysis will partially investigate the reasons that appear and address leakage and school leakage. Factors that cause irregular attendance are also sought, as well as ways to improve education conditions. The preferred way of communicating on both sides, Roma students and parents, while the content of the questionnaire questions differs depending on the issues that arise.

The present research could be a reason for further research efforts on the subject, and its results could be used as a means of mobilizing the institutions for further collaborations to achieve the goals of improving school leavers for Roma students.

**Keywords:** Roma, school dropout, school community, learning process, permanently settled, mobile, social work.





## Πρόλογος

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στην «*Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*» του τμήματος Διοίκησης Οργανισμών, Μάρκετινγκ και Τουρισμού του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος.

Αφορμή για την επιλογή του θέματος ήταν η εμπειρία μου ως Διευθυντής στο 11<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Λάρισας, στο οποίο το μεγαλύτερο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού είναι παιδιά Ρομά (70%). Ήρθα σε επαφή με εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς κατά τη διάρκεια της εργασίας μου στο σχολείο το σχολικό έτος 2019 – 2020. Έγινα μέρος της καθημερινότητας παιδιών που ξεκινούσαν από τον οικισμό Ρομά της Νέας Σμύρνης για να έρθουν στο σχολείο, που απείχε μερικά μέτρα, «να μάθουν γράμματα» όπως τους συμβουλεύουν οι γονείς τους. Προσπαθώντας, άλλα με μεγάλη όρεξη και άλλα με βαριά καρδιά, να συνδυάσουν δύο παράλληλες πραγματικότητες. Υπήρχαν εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους που με κόπο και υπομονή, κατέβαλαν αξιόπαινες προσπάθειες για να προσφέρουν τόσο γνώσεις και δεξιότητες όσο κοινωνικές βάσεις και αξίες στους μαθητές τους. Εισέπραξα πραγματικό ενδιαφέρον από την πλευρά κάποιων γονέων για τη φοίτηση και τη σχολική επίδοση των παιδιών τους ενώ ταυτόχρονα διαπίστωσα ως διευθυντής τη δυνατότητα να αποτρέψω τη μη συστηματική παρακολούθηση, τη σχολική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη.

## **Ευχαριστίες**

Πρώτα από όλους και ιδιαιτέρως θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα της διπλωματικής μου εργασίας καθηγήτρια κα Μαρίνα Σύρπη για την άψογη συνεργασία που είχαμε, για τις επιστημονικές της συμβουλές, την ερευνητική της καθοδήγηση και που συνέβαλε ουσιαστικά στην επιτυχή διεκπεραίωση της διπλωματικής μου εργασίας.

Τέλος, αισθάνομαι την ανάγκη να ευχαριστήσω τη σύζυγό μου και τα παιδιά μου για την αμέριστη στήριξη, τη συμπαράσταση και την κατανόηση που μου πρόσφεραν σ' όλη τη διάρκεια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας.

---

**« Μόνο ότι δέχτηκες με την ψυχή σου, αυτό μόνο μαθαίνεις και αυτό ενσωματώνεις στη ζωή σου και στο χαρακτήρα σου» J. Dewey**

## Πίνακας περιεχομένων

Περίληψη .....	v
Abstract .....	vii
Πρόλογος .....	ix
Ευχαριστίες .....	x
Περιεχόμενα.....	xi
Συντομογραφίες & Ακρωνύμια .....	xiv
Κατάλογος Εικόνων & Διαγραμμάτων.....	xiv

<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....</b>	<b>1</b>
-----------------------	----------

<b>Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ .....</b>	<b>1</b>
----------------------------------	----------

<b>1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Ιστορικά, Πολιτισμικά και Πολιτιστικά Στοιχεία των Ρομά.....</b>	<b>3</b>
---	----------

1.1. Η ιστορία των Ρομά – Τα πολιτισμικά στοιχεία .....	3
1.2. Η προέλευση – Η καταγωγή .....	11
1.3. Ο πληθυσμός –Τα ονόματα .....	13
1.4. Η γλώσσα .....	16
1.5. Η Θρησκεία .....	22
1.6. Η οικογένεια – η κοινωνική διαστρωμάτωση των Ρομά .....	23
1.6.1. Η Ρόμικη οικογένεια .....	23
1.6.2. Ο τσιγγάνικος γάμος.....	24
1.6.3. Το γένος .....	26
1.6.4. Η φάρα.....	26
1.6.5. Το γκέτο .....	27
1.6.6. Η κοινωνική φυλή των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.....	27
1.6.7. Η ενδογαμία .....	28
1.7. Το οικιστικό πρόβλημα .....	28
1.8. Οι τύποι κατοικίας.....	29
1.9. Η εργασία – επαγγελματικές δραστηριότητες των Ρομά .....	29
1.10. Τα επαγγέλματα.....	35
1.11. Η εκπαίδευση των Ρομά – Τσιγγανόπαιδων .....	36
1.12. Τα εκπαιδευτικά προβλήματα των μαθητών Ρομά .....	44
1.13. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά .....	50

1.14. Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά .....	52
---	----

**2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Σχολική Διαρροή..... 55**

2.1. Ορισμός σχολικής διαρροής .....	56
2.2. Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα .....	61
2.2.1. Οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή .....	61
2.2.2. Μετανάστευση και σχολική διαρροή .....	63
2.2.3. Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες .....	64
2.2.4. Οι ιδιαίτεροι παράγοντες που ευθύνονται για το φαινόμενο της σχολικής διαρροής .....	65
2.2.4.1. Η οικογένεια .....	65
2.2.4.2. Η επίδραση του φύλου .....	68
2.2.4.3. Η μαθητική διαρροή και η πρόωρη ένταξη στην αγορά εργασίας ....	69
2.2.4.4. Το σχολείο ως παράγοντας σχολικής διαρροής .....	70
2.2.4.5. Τρόποι επίλυσης – αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά .....	74
2.3. Έρευνες στην Ελλάδα για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά .....	76
2.4. Οι διεθνείς οργανισμοί για τη σχολική διαρροή .....	81
2.4.1. Η UNESCO .....	81
2.4.3. Τα Ηνωμένα Έθνη.....	82
2.4.2. Ο αναλφαβητισμός των Ρομά.....	83
2.5. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών Ρομά .....	85
2.6. Η σχέση της σχολικής διαρροής με την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό .....	88
2.7. Δικαιώματα των Ρομά παιδιών που καταπατούνται .....	90
2.8. Αίτια και εμπόδια στην εκπαίδευση και φοίτηση των μαθητών Ρομά.....	93

**3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Εκπαιδευτική Πολιτική – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ..... 102**

3.1. Οι προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές Ρομά .....	102
3.2. Το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα .....	103
3.3. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από το υπουργείο .....	114

<b>4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Η Περιοχή της Μελέτης – Νέα Σμύρνη Λάρισας</b> .....	<b>119</b>
4.1. Ιστορικά στοιχεία για την περιοχή της Νέας Σμύρνης Λάρισας.....	119
4.2. Η διαχρονική παρουσία των Τσιγγάνων στη Λάρισα και στη Νέα Σμύρνη ...	121
4.2.1. Πρώτες αναφορές.....	121
4.2.2. Οι τσιγγάνοι της Νέας Σμύρνης Λάρισας.....	124
4.2.3. Τρόπος ζωής και άλλα χαρακτηριστικά.....	126
4.3. Πολεοδομικά χαρακτηριστικά της περιοχής κατοικίας των Τσιγγάνων της Νέας Σμύρνης.....	128
4.3.1. Γεωγραφικός εντοπισμός.....	128
4.3.2. Πολεοδομία και πολεοδομική οργάνωση.....	129
4.3.3. Υποδομές – Χρήση γης.....	129
4.3.4. Διαχρονικά και διατοπικά συγκριτικά στοιχεία.....	132
<b>Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ</b> .....	<b>133</b>
<b>5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Έρευνα για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά στη Νέα Σμύρνη Λάρισας</b> .....	<b>133</b>
5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	133
5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας – δειγματοληψία.....	134
5.3. Τα εργαλεία της έρευνας.....	134
<b>6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: – Παρουσίαση - Ανάλυση και Σχολιασμός των αποτελεσμάτων</b> .....	<b>137</b>
6.1. Α΄ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά χαρακτηριστικά.....	138
6.2. Β΄ ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο.....	143
<b>7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ: Συμπεράσματα και Προτάσεις</b> .....	<b>151</b>
7.1. Συμπεράσματα.....	151
7.2. Προτάσεις.....	152
<b>Βιβλιογραφία</b> .....	<b>153</b>
<b>Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας</b> .....	<b>I-1</b>
<b>Παράρτημα ΙΙ: Πίνακες αποτελεσμάτων</b> .....	<b>II-1</b>

## Συντομογραφίες & Ακρωνύμια

ΑΠΣ:	Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών
ΔΕΠΠΣ:	Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών
ΔΑΕΕ:	Διερεύνησης Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου
ΕΚΟ:	Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων
ΖΕΠ:	Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας
ΙΕΠ:	Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
ΠΟΔΕ	Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
ΜΔ:	Μαθητική Διαρροή
ΠΙ:	Παιδαγωγικό Ινστιτούτο
ΠΕΣ	Πρόωρη Εγκατάλειψη Σχολείου
ΣΔ:	Σχολική Διαρροή
ΥΠΕΘ:	Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization

## Κατάλογος Εικόνων & Διαγραμμάτων

<b>Εικόνα 4.1:</b> Πόλοι πρώτης εγκατάστασης των κατοίκων .....	120
<b>Εικόνα 4.2:</b> Εγκατάσταση των «Γύφτων» (μουσουλμάνοι) το 1881 .....	122
<b>Εικόνα 4.3:</b> Εγκατάσταση των Τσιγγάνων το 1996.....	123
<b>Εικόνα 4.4:</b> Η πορεία των Ρουντάρηδων της Νέας Σμύρνης Λάρισας .....	125
<b>Εικόνα 4.5:</b> Περιοχή μελέτης .....	128
<b>Διάγραμμα 6.1:</b> Φύλο – Συχνότητες .....	138
<b>Διάγραμμα 6.2:</b> Ηλικία – Κατανομές Συχνοτήτων ανά Φύλο .....	138
<b>Διάγραμμα 6.3:</b> Είδος εγκατάστασης - Συχνότητες .....	140
<b>Διάγραμμα 6.4:</b> Επίπεδο μόρφωσης - Συχνότητες ανά φύλο .....	141
<b>Διάγραμμα 6.5:</b> Ικανότητα ανάγνωσης - Συχνότητες ανά φύλο.....	142
<b>Διάγραμμα 6.6:</b> Ικανότητα γραφής - Συχνότητες ανά φύλο.....	142
<b>Διάγραμμα 6.7:</b> Αριθμός ανήλικων παιδιών στην οικογένεια.....	143
<b>Διάγραμμα 6.8:</b> Ανήλικα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο.....	144
<b>Διάγραμμα 6.9:</b> Απόψεις για τη μόρφωση των παιδιών.....	145
<b>Διάγραμμα 6.10:</b> Συχνότητα φοίτησης.....	145
<b>Διάγραμμα 6.11:</b> Λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο – Μέσοι όροι.....	146
<b>Διάγραμμα 6.12:</b> Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια – Μέσοι όροι .....	148
<b>Διάγραμμα 6.13:</b> Λόγοι παρακολούθησης του σχολείου – Μέσοι Όροι.....	149

## Εισαγωγή

Η μαθητική διαρροή (Μ.Δ.) και η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου (Π.Ε.Σ.) από το εκπαιδευτικό σύστημα θεωρούνται σήμερα από τα κρισιμότερα εκπαιδευτικά – κοινωνικά προβλήματα που αφορούν την εκπαίδευση σε παγκόσμια κλίμακα με αρνητικές επιπτώσεις για την οικονομική ανάπτυξη και την κοινωνική συνοχή. Για τον λόγο αυτό, στις σύγχρονες κοινωνίες καταβάλλονται προσπάθειες για την αντιμετώπισή τους, εστιάζοντας στους εκπαιδευτικούς θεσμούς και στην αντιμετώπιση των θεσμικών ανεπαρκειών ή των κοινωνικών εμποδίων που συντηρούν ή και ενισχύουν το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Υπό το πρίσμα αυτό, το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής (Μ.Δ) τίθεται, εξετάζεται και προσεγγίζεται, σε συνάρτηση με την κομβική έννοια του δικαιώματος και της ισότητας στην εκπαίδευση και της συμπερίληψης (inclusion), με τη θεσμική θωράκιση της λειτουργίας ειδικού Παρατηρητηρίου (από το 2013 κ. εξ.) στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.) του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Σημειώνεται ότι, μετά την ψήφιση του Ν. 4547/2018 (άρθρο 61, παρ. 3) το Παρατηρητήριο αποτελεί οργανικό μέρος του Γραφείου Διερεύνησης και Αποτίμησης Εκπαιδευτικού Έργου (Δ.Α.Ε.Ε.) του Ι.Ε.Π, το οποίο, μεταξύ άλλων αρμοδιοτήτων, έχει αποστολή να: «καταγράφει, μελετά και συγκεντρώνει τα δεδομένα για κάθε θέμα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που απαιτεί παρακολούθηση και σχεδιασμό πολιτικής, όπως τη μαθητική διαρροή και την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου με τη λειτουργία ειδικού Παρατηρητηρίου». (Ι.Ε.Π., 2015) & (ΥΠΠΕΘ, 2015)

Η συμμετοχή των Τσιγγανόπαιδων στο ελληνικό μορφωτικό σύστημα της εννεαετούς υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχει ιδιαιτερότητες, χαρακτηριζόμενη από την αποσπασματική και σε άτακτα χρονικά διαστήματα φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, ιδιαίτερα μαθητών των εποχικά μετακινούμενων ομάδων οικογενειών, τις αυθαίρετες διαρροές του μαθητικού πληθυσμού από την παρακολούθηση των μαθημάτων, την αρνητική στάση των ίδιων προς το σχολείο και τη μη αποδοχή τους από το εγχώριο πληθυσμό, πράγμα που συνθετικά οδηγεί σε ευρείας διαστάσεως αναλφαβητισμό με όλα τα επακόλουθα, σε περιθωριοποίηση της κοινωνικής τους ομάδας, και σε κοινωνικό αποκλεισμό. (Γκότοβος, 2003)

Η παρουσία των παιδιών μειονοτήτων και ιδιαίτερα των παιδιών Ρομά στο σχολείο είναι επιφορτισμένη από επιχειρήματα με αρνητικό περιεχόμενο, όπως είναι η μαθητική διαρροή, η αποτυχία και οι χαμηλές επιδόσεις. (Χατζηνικολάου, 2007\_Δραγώνα & Φραγκουδάκη, 2007)

Σήμερα το ελληνικό σχολείο με τις δικές του αξίες, πρακτικές, συνθήκες και απαιτήσεις ζητάει από ένα ανομοιογενές μαθητικό σύνολο τις ίδιες επιδόσεις, ιδιότητες και ικανότητες, λειτουργεί επίσης μονοπολιτισμικά και μονογλωσσικά, ενώ ο μαθητικός πληθυσμός σε πάρα πολλές περιοχές της χώρας δεν είναι πλέον πολιτισμικά ομοιογενής. Δυστυχώς, διαφαίνεται ότι για την ελληνική πολιτεία, η υιοθέτηση της κοινωνικής ομοιομορφίας αποτελεί ακόμη και σήμερα είτε έμμεσα, είτε άμεσα από τις έρευνες των πολιτικών, ανθρωπολογικών και εθνολογικών επιστημών έχουν αποδείξει το αντίθετο, ότι δηλαδή η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας έχει διαχρονικό χαρακτήρα και ότι δεν υφίστανται μονοπολιτισμικές κοινωνίες. (Γκέφου– Μοδιανού, 1998)

Όπως αναφέρει ο Γκότοβος (2003), το σχολείο έχει παρουσιάσει μια σημαντική αλλαγή και πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν. Η ελληνική κοινωνία αποκτά σταδιακά τα στοιχεία μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, μια νέα σελίδα ανοίγει στην εκπαίδευση που βασίζεται στη διαπολιτισμική προσέγγιση που στοχεύει στην εξασφάλιση ίσων δικαιωμάτων για όλους ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα. Έτσι τίθενται οι βάσεις για μια ουσιαστική αντιμετώπιση των εκπαιδευτικών αναγκών των ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ή εθνική προέλευση που ζουν και δρουν στην ελληνική κοινωνία ώστε να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα.



# Α΄ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

## 1<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Ιστορικά – Πολιτισμικά – Πολιτιστικά στοιχεία των Ρομά

#### 1.1. Η ιστορία των Ρομά – Τα πολιτισμικά στοιχεία

Οι Ρομά, ένας λαός δίχως πατρίδα, δίχως γραπτή γλώσσα, με μοναδικό επίτευγμα την εξάπλωση του σε όλη τη Δύση, αποτελεί τμήμα μιας μειονότητας με έντονα πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Από την αρχή της ιστορίας έως και στις μέρες μας είναι αντικείμενο εκμετάλλευσης, ρατσισμού, κοινωνικού αποκλεισμού και κοινωνικών διακρίσεων σε όλους τους τομείς (εκπαίδευση, υγεία, στέγαση κ.ά.). Μεγάλο εμφανίζεται το πλήθος των ερευνών που έχουν πραγματοποιηθεί για τη μυστηριώδη καταγωγή και την πατρίδα των Τσιγγάνων με αποτέλεσμα να κυριαρχούν αρκετές απόψεις και θεωρίες σχετικά με αυτούς. Οι πρώτες νομαδικές μετακινήσεις των Ρομά ξεκίνησαν από τη Β.Δ. Ινδία τον 8ο αιώνα. (Ντούσας, 1997)

Σύμφωνα με τον εθνογράφο Κ. Μπίρη, οι Τσιγγάνοι αποτελούνται από δυο λαούς, τους Roma, που έχουν ινδική καταγωγή και αποτελούν οι περισσότεροι τους Τσιγγάνους και από τους Γύφτους, που είναι αυτόχθονες Αιγύπτιοι. (Ντούσας, σελ.33, 1997)

Ενδεχομένως, μιλάμε για δυο ομάδες με αρκετά διαφορετικά χαρακτηριστικά όπως αυτό της καταγωγής τους, του τρόπου ζωής τους, τις επαγγελματικές δραστηριότητες, ακόμη και στα σωματικά χαρακτηριστικά τους εμφανίζονται διαφορές. (Τρουμπέτα, 2008)

Χαρακτηριστική όμως είναι και η άποψη του σκυριανού λόγιου Κ. Φαλτάιτς, κατά την οποία θεωρεί τους Τσιγγάνους αυτόχθονες με ρίζες από αρχαίες φυλές καθώς και ότι ο ευρωπαϊκός και ο ελληνικός πολιτισμός έχει δεχθεί επιρροές από το σύνολο αυτών των ανθρώπων. Αναγνωρίζει ότι σαν λαός έχει αφομοιώσει στοιχεία τόσο από έναν αρχαιότατο, όσο και από το σύγχρονο πληθυσμό. Δεν τους αντιμετωπίζει ως μη οικείους αλλά αντίθετα ως μέρος της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού έθνους. (Τρουμπέτα, 2008)

Παρόλα αυτά οι επιστήμες της Εθνολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Γλωσσολογίας και της Ιστορίας υποστηρίζουν μια κοινή άποψη, ότι μετά τον 8ο

αιώνα ξεκίνησε ο διασκορπισμός των Τσιγγάνων από τη Β.Δ. Ινδία στις πέντε Ηπείρους. (Ντούσας, 1997)

Τα αίτια της μετανάστευσης τους παραμένουν άγνωστα, κυρίαρχη όμως είναι η υπόθεση των αποτυχημένων εξεγέρσεων μιας και είναι γνωστό ότι ανήκαν σε κατώτερες κάστες, με τις ονομασίες Τζοτ, Τζάτ, Λούρι, Νούρι ή Ντομ.(Λυδάκη 1998\_ Γ.Γ.Λ.Ε., 1987)

Οι Τζοτ μετακινήθηκαν προς την Περσία, οι Λομ κινήθηκαν προς την Αρμενία, οι Ντομ προς Συρία και Αίγυπτο. Οι Λούρι και Νούρι κατευθύνθηκαν προς τη Δύση και στα μέσα του 11ου αιώνα εμφανίζονται στο Βυζάντιο οι *Ατσιγγανοί*, η ονομασία αυτή τους δόθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία. (Λυδάκη, 1998)

Τον 14ο και 15ο αιώνα συνεχίζουν να εκχωρούν στην περιοχή των Βαλκανίων. Αξιοσημείωτη είναι η θέση που εμφανίζει η Εκκλησία για τους Τσιγγάνους, τους οποίους θεωρεί άθεους και τους προσάπτει τον χαρακτηρισμό των μάγων. (Γ.Γ.Λ.Ε., 1987)

Στη Δύση τα ονόματα που τους απονέμουν είναι: Tsiganes, Gitans, Zigeuners, Gypsies, Bohemiens. (Λυδάκη,1998)

Τον 15ο αιώνα καταφεύγουν στην Κεντρική Ευρώπη, η υποδοχή τους αναμένεται αρχικά καλή, στη συνέχεια όμως βρίσκονται αντιμέτωποι με διωγμούς, εκτελέσεις, απαγορεύσεις, εξορία και τέλος με αποκορύφωση την εξολόθρευση των Τσιγγάνων, το ολοκαύτωμα τους από το Γ' Ράιχ. (Γ.Γ.Λ.Ε., 1987)

Οι Τσιγγάνοι κρίθηκαν από τους Ναζί ως «φυλετικά κατώτεροι». Δεν έχει γίνει γνωστό πόσοι ακριβώς Τσιγγάνοι έχασαν τη ζωή τους στο Ολοκαύτωμα. Μολονότι τα ακριβή νούμερα ή ποσοστά δεν είναι δυνατό να επιβεβαιωθούν, οι ιστορικοί εκτιμούν ότι οι Γερμανοί και οι σύμμαχοί τους σκότωσαν περίπου το 25 τοις εκατό των Ευρωπαίων Τσιγγάνων, υπολογίζεται ότι πριν οι Γερμανοί και οι σύμμαχοί τους στον Άξονα σκότωσαν περί τους 220.000. ([www.ushmm.org](http://www.ushmm.org))

Οι Τσιγγάνοι, μια μειονότητα με μη Ευρωπαϊκή καταγωγή που μαστιγώμενη από τη φτώχεια και με θέση στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις της εποχής, έγινε στόχος της φυλετικής εξυγίανσης της εθνικοσοσιαλιστικής Γερμανίας. (Τρουμπέτα, σελ.23-32, 2008, Παρθένης – Φραγκούλης, 2015)

Μετά τον πόλεμο, οι διακρίσεις κατά των Ρομά συνεχίστηκαν σε όλη την κεντρική και ανατολική Ευρώπη. Η 2η Αυγούστου έχει ορισθεί ως ημέρα μνήμης του Ολοκαυτώματος των Ρομά (Τσιγγάνων). Εξάιρεση στη βαθιά ριζωμένη προκατάληψη που κυριαρχούσε για τους Τσιγγάνους αποτελεί η κίνηση της Αυτοκράτειρας της

Αυστροουγγαρίας, Μαρία Θηρεσία, η οποία είχε ως σκοπό την σταδιακή ένταξη των Τσιγγάνων μέσα από πολιτικές εφαρμογές και την απορρόφηση αυτών στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο της χώρας. Τα αποτελέσματα αυτής της πολιτικής δεν ήταν προσοδοφόρα γιατί δεν εξετάστηκαν όλες οι παραμέτρους σχετικά με τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά των Τσιγγάνων. (Γ.Γ.Α.Ε., 1987)

Οι πρώτοι Τσιγγάνοι εμφανίστηκαν στον Ελλαδικό χώρο το 1323 στην Κρήτη, εν συνεχεία σε περιοχές της Πελοποννήσου (Μεθώνη και Ναύπλιο) το 1350 και τέλη 14ου με αρχές 19ου αιώνα ένας σημαντικός αριθμός Τσιγγάνων εμφανίζεται στην Κέρκυρα και δημιουργούν ένα ανεξάρτητο φέουδο, το Feudo Acinganozum (Μάρκου σελ. 154, στο Τρουμπέτα, 2008, Ντούσας, 1997)

Λόγω των τουρκικών επιδρομών και της φτώχειας που κυριαρχούσε στην Πελοπόννησο και την Ήπειρο οι Τσιγγάνοι πέρασαν στο Ιόνιο, το οποίο βρισκόταν υπό την κατοχή των Βενετών, ονομάζονται Σέμπροι και γίνονται δουλοπάροικοι. Σε οποιοδήποτε εγχείρημα εγκατάστασης τους κάπου μόνιμα, βρίσκονται αντιμέτωποι με τη δουλεία. Αξιοσημείωτη είναι η θέση που κατείχαν κατά τη διάρκεια της Επανάστασης του 1821, τους συναντάμε ως πολεμιστές στο πλευρό των Ελλήνων καπετάνιων, αλλά σε ρόλο ψυχαγωγού για τους Έλληνες πολεμιστές. Με την ανταλλαγή του πληθυσμού το 1922, ήρθαν επίσης πολλοί Ρομά από τη Μ. Ασία, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη Β. Ελλάδα και τα νησιά. Επίσης σημαντική ήταν η συμμετοχή τους στην Εθνική Αντίσταση, όπου πολεμούσαν στο πλευρό των Ελλήνων αγωνιστών και αρκετοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι τέσσερα μέλη της Φιλικής Εταιρίας ήταν Ρομά. (Ντούσας, 1997)

Χαρακτηριστικό είναι ότι δεν πραγματοποιήθηκε ποτέ εκδίωξη των Τσιγγάνων από την Ελλάδα. (Λυδάκη, 1998). Οι διάφορες ομάδες Τσιγγάνων που κυριαρχούν στον Ελλαδικό χώρο ξεχωρίζουν βάση γένους (ονοματοδοσία από τον γενάρχη όπως Καλυβαίοι κ.λπ.) γλωσσικής διαλέκτου (Ρουντάροι=Βλαχόφωνοι \_Γύφτοι) χώρας προέλευσης (Τουρκόγυφτοι, Ρουμανόγυφτοι κ.τ.λ.) θρησκείας (Χοροχαν–Ρομά=Τουρκόγυφτοι μουσουλμάνοι, Μπαλαμανέ–Ρομά=Ρωμιόγυφτοι χριστιανοί) επαγγελματικής δραστηριότητας (λαουτάρηδες=μουσικοί, καρεκλόγυφτοι κ.λπ.), το βαθμό εγκατάστασης (τσαντιρόγυφτοι, φιτσίρια=νομάδες). (Εξαρχος, 1996, Λυδάκη, 1998)

Στην έρευνα – μελέτη της Μαρίας Παυλή και της Αθηνάς Σιδέρη (1990), οι κάτοικοι Τσιγγάνοι στην περιοχή της Αγίας Βαρβάρας δίνουν ως τόπο καταγωγής τους την Ινδία σε ποσοστό 11,47%, την Τουρκία σε 37,61%, την Αίγυπτο σε 16,06%,

τη Ρουμανία 2,29%. Ενώ στην ίδια μελέτη – έρευνα στην περιοχή της Κάτω Αχαΐας οι τσιγγάνοι δηλώνουν ως τόπο καταγωγή τους τη Ρουμανία σε ποσοστό 37,18%, την Τουρκία 20,51%, ενώ την Ινδία σε 17,95%. Το 1831 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες καταγραφής της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά στον Ελλαδικό χώρο, αλλά λόγω των δυσκολιών (ο νομαδικός τρόπος ζωής τους) που αντιμετώπισε το κράτος δεν κατάφεραν να συλλεχθούν ακριβείς στοιχεία. Η απογραφή του 1928 κατέγραψε μόνο 4.998 Τσιγγάνους. (Ντούσας, 1997)

Ο Γκότοβος(2002), υποστηρίζει ότι οι Έλληνες Ρομά δεν χαρακτηρίζονται ως θρησκευτική ή εθνοτική ή εθνική μειονότητα. Οι Τσιγγάνοι είναι ένας διαφορετικός λαός, είναι ένα «άλλο έθνος», οι οποίοι συνενερέθηκαν να κατοικούν στην ίδια γεωγραφική έκταση μαζί με τον Ελληνικό λαό. Ίσως, έχουν μπει στη διαδικασία της αλλαγής κάποιων επιφανειακών χαρακτηριστικών τους, ο «τσιγγάνικος χαρακτήρας» τους όμως με την πάροδο του χρόνου και την επιρροή εξωτερικών παραγόντων, δεν έχει υποστεί καμία μεταβολή, παραμένει αναλλοίωτος. (Γκότοβος, 2002)

Η λέξη Ρομ έχει τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες και σημασιολογικές έννοιες μέσα στην τσιγγάνικη διάλεκτο, μεταφράζεται ως εξής:

- 1) Ρομ σημαίνει = άνδρας – σύζυγος, ( Μο Ρομ νασέλα = ο άνδρας μου φεύγει),
- 2) Ρομ σημαίνει = άνθρωπος, (Ο Ρομ αβιλόπεσκε = ο άνθρωπος έχει έρθει),
- 3) Ρομ σημαίνει = Τσιγγάνος, (Ο Ρομ να θερέλα λοβέ = ο τσιγγάνος δεν έχει λεφτά),
- 4) Ρομ σημαίνει = ο τάδε, ο κύριος. (Μπουγαρέν ο λατσέ χαλιά καβέλ ο Ρομ ο Πίπιτσις = Στρώστε τα καλύτερα χαλιά θα έρθει ο κύριος τάδε. Βέβαια εδώ χρησιμοποιείται η λέξη Ρομ σαν δηλαδή προσφώνηση εκφράζοντας το κύρος, την αξιοπρέπεια, τη δόξα κάποιου. Η λέξη Ρομά είναι ο πληθυντικός αριθμός. (Δ. Χαρίτος, Εντεταλμένος Δημοτικός Σύμβουλος για θέματα Ρομά στο Δήμο Σοφάδων)

Κάποια από τα χαρακτηριστικά των Ρομά όπως η άγνωστη καταγωγή τους, η ιδιαίτερη ενδυμασία τους, η δυσνόητη γλώσσα τους, ο νομαδικός τρόπος ζωής που έχουν υιοθετήσει καθώς και η άρνηση της μη ένταξης τους στην ευρύτερη κοινωνία, προκαλούν τη δυσπιστία στο υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο. (Λυδάκη, 1998)

Οι Τσιγγάνοι, λαός χωρίς γραπτή γλώσσα, χωρίς γραπτή ιστορία, με ένα ανεξερευνήτο παρελθόν, επιθυμούν να προστατεύσουν και να διατηρήσουν τα ξεχωριστά χαρακτηριστικά τους, τα έθιμα και τις παραδόσεις τους, παρ' όλες τις διώξεις που έχουν υποστεί κατά καιρούς. (Λυδάκη, 1998)

Οι πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά, η διγλωσσία, τα έθιμα, η θρησκεία, οι επαγγελματικές τους δραστηριότητες και ο

χαρακτηριστικός τρόπος ζωής τους είναι προάγγελοι προκατάληψης, στερεοτύπων και κοινωνικών διακρίσεων. Ο πρώιμος γάμος αποτελεί εθιμικό κανόνα, με παράδοση αιώνων και δεν μπορεί να παρακαμφθεί. Ακόμη και αν τα παιδιά Ρομά φοιτούν στο σχολείο, μόλις φθάσουν στην ηλικία των 13-17 θα πρέπει να παντρευτούν. (Λουλέ & Θεοδωράκη, 1991\_Ντούσας, 1997)

Ο Δημήτρης Χαρίτος, είναι Ρομά, Κοινωνικός Λειτουργός και Δημοτικός Σύμβουλος για θέματα Ρομά στο Δήμο Σοφάδων σε άρθρο του στο karditsa live.net, παρομοιάζει τον πρώιμο γάμο των Τσιγγάνων ως ιδιαίτερο πολιτισμικό χαρακτηριστικό γνώρισμα και στοιχείο ταυτότητας της Ελληνικής Παραδοσιακής κοινωνίας. Οι Έλληνες μέχρι την δεκαετία του '50 πάντρευαν τα παιδιά τους από τα 15-16 με προξενιά και οι Τσιγγάνοι διατήρησαν και διατηρούν έως και σήμερα αυτό το Ελληνικό παραδοσιακό έθιμο. Ένα άλλο ισχυρό έθιμο των Ρομά είναι αυτό της ενδογαμίας, παντρεύονται δηλαδή με άτομα που συνδέονται συγγενικά, όπως πρώτα ή δεύτερα ξαδέρφια. (Ντούσας, 1997)

Ο τσιγγάνικος γάμος είναι το πιο χαρακτηριστικό έθιμο στην Ρόμικη κοινωνία, γλεντάνε για μέρες και η αποκορύφωση του γλεντιού λαμβάνει τέλος με το έθιμο του σεντονιού, το οποίο πρέπει να επιδειχτεί και αποδεικνύει την εντιμότητα της νύφης. Τα έθιμα του γάμου είναι όμοια λίγο πολύ με εκείνα που γίνονταν στην ελληνική επαρχία πριν κάποιες δεκαετίες, όπως τα καλέσματα, η επίδειξη της προίκας, φλάμπουρο, το ζύμωμα και το κόψιμο του ψωμιού που συμβολίζει τη γονιμότητα, η ανταλλαγή των δώρων, λουτρό και στόλισμα του γαμπρού και της νύφης. Η νιόπαντρη Τσιγγάνα μετακομίζει στο πατρικό σπίτι του συζύγου της όπου έχει να αντιμετωπίσει την πεθερά και τις απαιτήσεις της. (Λυδάκη, 2013)

Οι συγκρούσεις μεταξύ των σχέσεων νύφης και πεθεράς στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία. (Μερακλής, 2004, σελ.54)

Χαρακτηριστικό είναι ότι η οικογένεια των Ρομά είναι μονογαμική αλλά εμφανίζεται μεγαλύτερη συχνότητα χωρισμού και διάσπασης αυτής. Οι Τσιγγάνοι συνεχίζουν και μένουν μαζί, ενωμένοι, στις ίδιες περιοχές ίσως γιατί αισθάνονται περισσότερη ασφάλεια και εξακολουθούν να νιώθουν ακόμη «ξένοι» στην ευρύτερη ελληνική κοινωνία. Χαρακτηριστικό είναι το δέσιμο μεταξύ τους, καθώς συνεχίζουν να έχουν στενές σχέσεις με τους δικούς τους που κατοικούν σε άλλες περιοχές. (Λυδάκη, 2013)

Όσον αφορά το θρήσκευμα, οι Τσιγγάνοι στην Ελλάδα είναι χριστιανοί ορθόδοξοι ή μουσουλμάνοι, κυρίως στην περιοχή της Θράκης. Σημαντική γιορτή

θεωρούν το Εντερλέξι (23/4), γιορτάζουν την επιστροφή της άνοιξης. Η άνοιξη είναι η εποχή που τους επέτρεπε να μετακινηθούν από τόπο σε τόπο μιας και η ζωή τους για πολλά χρόνια ήταν νομαδική, επίσης, η άνοιξη ήταν η καλύτερη εποχή για εμπόριο και για εργασίες στα χωράφια. Σταδιακά μέσα στον χρόνο και όσο οι Ρομά ασπάζονταν τον χριστιανισμό, το Εντερλέξι ταυτίστηκε με την γιορτή του Άγιου Γεωργίου η οποία μέχρι και σήμερα μαζί με τον 15αύγουστο αποτελούν τις δύο μεγαλύτερες γιορτές των Τσιγγάνων. Πολύ πριν ασπαστούν τον χριστιανισμό ως θρησκεία, γιόρταζαν μια παρόμοια γιορτή με φαγητό, ποτό και λουλούδια. Όταν έγιναν χριστιανοί κράτησαν τα σημαντικότερα από τα έθιμα τους και τα ενσωμάτωσαν απλά στον χριστιανισμό. (<https://el.wikipedia.org/wiki/Ρομά>)

Η ιστορική πορεία των Ρομά φανερώνει την κοινωνική θέση που κατέχει στους περιθωριακούς πληθυσμούς. (Γκότοβος, 2002)

Η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα που κατέχουν και επιθυμούν να διατηρήσουν αναλλοίωτη τους φέρνει αντιμέτωπους με τον στιγματισμό και την περιθωριοποίηση τους. Η ευρύτερη κοινωνία τους κατηγοριοποιεί και τους αντιμετωπίζει ως «κατώτερους». Χαρακτηρισμοί όπως, αναξιόπιστοι, τυχοδιώκτες, μικροαπατεώνες, δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην εργασία τους, με παραβατική συμπεριφορά, τους κατηγοριοποιούν στους μειονεκτικούς και τους αναγκάζουν να κουβαλάνε την ταμπέλα του αποδιοπομπαίου τράγου μέσα στην κοινωνία. Τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο διαφορετικός ρατσισμός με τον οποίο αντιμετωπίζονται τους δημιουργεί δυσκολίες ένταξής τους τόσο στο εργασιακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον. Ο φέρων το στίγμα του αποκλεισμένου, του περιθωριοποιημένου από την ευρύτερη κοινωνία, πολλές φορές υιοθετεί την ταυτότητα που του έχει αποδοθεί και με δυσκολία την αποβάλλει. (Λυδάκη, 1998)

Η καταγωγή των τσιγγάνων έγινε ευρέως γνωστή μόλις τον 18<sup>ο</sup> αιώνα, όπου γλωσσολόγοι ανακάλυψαν την ινδική καταγωγή της γλώσσας των Ρομά. Η γλώσσα των Ρομά ανήκει στην ινδοευρωπαϊκή οικογένεια και συγγενεύει με την σανσκριτική αλλά και με σύγχρονα ινδικά ιδιώματα. Με αυτόν τον τρόπο υπέθεσαν την μεταναστευτική τους πορεία, από τα βάθη της Ανατολής προς τον ευρωπαϊκό χώρο. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996\_ Χατζησαββίδης, 2007)

Οι Ρομά εξαπλώθηκαν ειρηνικά σε όλες τις χώρες της Δύσης. Η έκταση διασποράς τους είναι τόσο μεγάλη, ώστε επάξια διεκδικούν τον τίτλο ενός πανευρωπαϊκού λαού χωρίς ιστορική πατρίδα. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996, Έξαρχος, 2007)

Η διασπορά τους ολοκληρώθηκε τον 16<sup>ο</sup> αιώνα, ωστόσο ακόμη και στις μέρες μας συνεχίζουν να μετακινούνται συχνά είτε λόγω των ρατσιστικών συμπεριφορών που αντιμετωπίζουν είτε αναζητώντας καλύτερες συνθήκες ζωής. Οι Ρομά χωρίζονται σε εγκατεστημένους ή μετακινούμενους πληθυσμούς και είναι διασκορπισμένοι σε συμπαγείς ομάδες σε όλον τον κόσμο. Ανάλογα με την περιοχή που εγκαθίσταντο παίρνουν διάφορες ονομασίες, όπως Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Καλό, Σίντι, Μανούς κ.ά.. (Γκότοβος, 2002, Μάρκου, 1996, Χατζησαββίδης, 2007)

Στις μέρες μας, ο πληθυσμός των Ρομά στην Ελλάδα υπολογίζεται ότι ανέρχεται στα 160.000–200.000 άτομα, ενώ άλλοι υποστηρίζουν πως δεν ξεπερνούν τα 100.000–120.000 άτομα. (Χατζησαββίδης, 2007)

Η μη συγχρονισμένη άφιξή τους στην Ελλάδα, σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργηθούν πολλές και μεγάλες διαφορές που αφορούν τις χώρες προέλευσης, το βαθμό αφομοίωσής τους από την ελληνική κοινωνία, τη μορφή της γλώσσας τους, τη θρησκεία τους αλλά και το αν είναι μόνιμα ή προσωρινά εγκατεστημένοι. Οι Ρομά χωρίζονται σε τρεις κατηγορίες βάση του βαθμού εγκατάστασής τους. Κάποιοι είναι εγκατεστημένοι σε ένα τόπο και έχουν μόνιμη κατοικία, έχοντας αφομοιώσει σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό συνήθειες και συμπεριφορές της ελληνικής κοινωνίας. Άλλοι είναι η μη εγκατεστημένοι, δηλαδή έχουν μόνιμη κατοικία αλλά για βιοποριστικούς λόγους αναγκάζονται να μετακινούνται σε άλλους τόπους. Τέλος, οι μετακινούμενοι Ρομά ζουν νομαδική ζωή και κατοικούν σε σκηνές, ενώ και η διάρκεια παραμονής τους στον τόπο της ομάδας διαφέρει. Οι Ρομά ζουν οργανωμένα σε διάφορα μέρη της Ελλάδας, από την Θράκη έως την Κρήτη. Αυτοί που ανήκουν σε μετακινούμενες ομάδες μένουν σε σκηνές ή σε πρόχειρα κατασκευασμένες παράγκες, ενώ συχνά οι η μη εγκατεστημένοι όπου μετακινούνται για να εργαστούν μένουν σε ημιφορτηγά. Τα ημιφορτηγά λειτουργούν ως σπίτια και ως μαγαζιά. Ωστόσο, δεν πρέπει να μας εκπλήσσει η διαμονή των Ρομά σε σπίτια, ενοικιαζόμενα ή ιδιόκτητα, καθώς αρχικά οι επικεφαλείς των ομάδων ήταν εκείνοι που αγόραζαν σπίτια, ενώ μετά ακολούθησαν και άλλοι. (Καραθανάση, 2000, Χατζησαββίδης, 2007)

Ωστόσο, παρόλο τις επιδράσεις που δέχτηκαν από τους διάφορους λαούς που ήρθαν σε επαφή, κράτησαν κάποια ιδιαίτερα πολιτισμικά τους χαρακτηριστικά, διατηρώντας την κοινωνική τους συνοχή και τον παραδοσιακό τρόπο ζωής τους. Κάποιοι όμως, δέχτηκαν την πολιτισμική επίδραση της ελληνικής κοινωνίας. Με αυτόν τον τρόπο αφομοιώθηκαν ακολουθώντας τα κοινωνικά πρότυπα και τις

κοινωνικές αξίες της ελληνικής πραγματικότητας. Ακόμη και σήμερα, ακραίες μορφές προκατάληψης, αδικίας, απόρριψης και περιθωριοποίησης εκδηλώνονται προς το πρόσωπό τους. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996, Χατζησαββίδης, 2007)

Αυτό που διαφοροποιεί τους Ρομά από τους άλλους είναι ότι εμμένουν στον διαφορετικό τρόπο ζωής τους, στις αξίες και τα ιδεώδη τους. Αυτή η διαφορετικότητα γίνεται αντιληπτή στα επαγγέλματα που εξασκούν, στους τόπους που κατοικούν, στα έθιμά τους, στη γλώσσα τους, στη θρησκεία τους, στο ρόλο που κατέχει το κάθε φύλο στην κοινωνία τους και την εκπαίδευσή τους. (Χατζησαββίδης, 2007)

Στην Ελλάδα οι Ρομά είναι κυρίως χριστιανοί ορθόδοξοι. Οι Ρομά που κατοικούν στη Θράκη είναι μουσουλμάνοι, ενώ ένα μικρό ποσοστό είναι άθεοι. Οι Ρομά μιλούν την ρομανί. Βέβαια, η γλώσσα τους παρουσιάζει διαφορές ανάλογα με τον τόπο καταγωγής τους αλλά και της κατοικίας τους, από το βαθμό που έχουν επηρεαστεί από την ελληνική γλώσσα, από την έλλειψη οργανωμένης εκπαίδευσης, αλλά και την έλλειψη γραφής. (Χατζησαββίδης, 2007)

Η οικογένεια είναι ιδιαίτερα σημαντική για τους Ρομά, καθώς αποτελεί για αυτούς ένα σύνολο αλληλέγγυων μελών τόσο απέναντι στις άλλες οικογένειες, όσο και απέναντι στους ξένους. Η κοινωνική αλληλεγγύη κρατά ενωμένα τα μέλη των οικογενειών και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να διακατέχονται από μεγάλο σεβασμό για τους ηλικιωμένους. Ωστόσο, ο ρόλος των αντρών και των γυναικών διαφέρει. Ο άντρας εκπροσωπεί το κύρος της οικογένειας και είναι ο αρχηγός του σπιτιού. Ενώ η γυναίκα Ρομά έχει λιγότερα δικαιώματα στη ζωή και στην εκπαίδευση. (Λιεζουά, 1998)

Τα σημαντικότερα έθιμα για τους Ρομά αφορούν το γάμο. Οι Ρομά συνηθίζουν να παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία, στην ηλικία των 12-13 για τα κορίτσια και 15-17 για τα αγόρια, μέσω προξενιού. Έτσι, τα παιδιά γίνονται «πρώρα» έφηβοι αναλαμβάνοντας καθήκοντα ενηλίκων, οι έφηβοι ενηλικιώνονται κάνοντας πολύ νωρίς την δική τους οικογένεια, ενώ οι ενήλικες αποκτούν εγγόνια πολύ πριν κλείσουν τα σαράντα. (Βαξεβάνογλου, 2001)

Ακόμη, οι Ρομά συνηθίζουν να παντρεύονται άτομα που ανήκουν στην φυλή τους, ενώ δεν είναι σπάνιο το να γίνονται γάμοι μεταξύ κοντινών συγγενών. (Frazer, 1998)

Η παρθενία της γυναίκας θεωρείται προϋπόθεση για την πραγματοποίηση του γάμου, ενώ ελέγχεται μετά την τελετή με συγκεκριμένη διαδικασία και τελετουργικό. (Αυδικός, 2002, Χατζησαββίδης, 2007)



Συνηθίζουν να παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία ώστε να διαιωνίσουν τη φυλή. Η ανάγκη προέκυψε από τα αυξημένα ποσοστά θνησιμότητάς τους σε μικρή ηλικία εξαιτίας των δύσκολων συνθηκών διαβίωσής τους. (Εξαρχος, 2007)

## 1.2. Η προέλευση – Η καταγωγή

Ο διαφορετικός γλωσσικός τους κώδικας σε συνδυασμό με την αραιή φοίτησή τους στο σχολείο, καθιστούν το γλωσσικό εγγραμματισμό τους πιο δύσκολο. Οι Ρομά μαθητές είναι μια ιδιαίτερη ομάδα μαθητών δεδομένου ότι η φυλή στην οποία ανήκουν ακολουθεί ένα διαφορετικό τρόπο ζωής. Επιπλέον, έχοντας ως μητρική γλώσσα την τσιγγάνικη, μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα στο σχολείο.

Σχετικά με τον τόπο καταγωγής τους, μυστηριώδης και άγνωστη είναι και για τους ίδιους τους Τσιγγάνους της Ελλάδας η πραγματική προέλευσή τους. Στις έρευνες των Παυλή, Μ. και Σιδέρη, Α.(1990) η πλειοψηφία των Τσιγγάνων της Αγίας Βαρβάρας (Αθήνα) δίνει ως τόπο καταγωγής τους την Ινδία (σε ποσοστό 11,47%), την Τουρκία (37,61%), την Ισπανία (6,88%), την Ρουμανία (37,8 %), την Αίγυπτο (16,06%), την Ελλάδα (2,29%), την Ουγγαρία (0,92%), κ. ά. .

Οι επιστήμες της συγκριτικής γλωσσολογίας, της ιστορίας, της ανθρωπολογίας και της εθνολογίας έχουν δώσει ήδη από τον 18ο αιώνα την απάντηση ότι όλες οι ομάδες που σήμερα ονομάζονται Τσιγγάνοι ή Γύφτοι κατάγονται από το χώρο της Βορειοδυτικής Ινδίας από όπου ξεκίνησαν τη μετανάστευσή τους κατά κύματα μετά τον 8ο αιώνα μ. Χ. και διασκορπίστηκαν σε όλες τις ηπείρους της γης ως τις μέρες μας. (Keurick, 1994, Λιεζουά, 1999)

Αποτελεί ένα από τα μεγαλύτερα μυστήρια της ιστορίας οι λόγοι που οδήγησαν τους Ρομά σε μια τέτοια μαζική και σε τόσο μεγάλη απόσταση, μετακίνηση. Όσοι θέλουν να εξιχνιάσουν τα μυστήρια σχετικά με την εθνική τους ομάδα, την κοινωνική τους τάξη, την ακριβή εποχή των μεταναστεύσεων, τα αίτια της φυγής τους από τη Ινδία, μόνο σε εικασίες καταλήγουν, δεδομένο ότι οι Τσιγγάνοι δεν έχουν γραπτή ιστορία. Υπάρχουν όμως κάποιες θεωρίες, οι οποίες προέκυψαν από τη μελέτη της ιστορίας, της κοινωνικής οργάνωσης και του πολιτισμού, γενικότερα, της Ινδίας, σε συνδυασμό με την παράλληλη μελέτη και σύγκριση με τους Τσιγγάνους της γης. (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001)

Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι κατά τον 8ο και 9ο αιώνα μ. Χ., η κοινωνία της Ινδίας ήταν χωρισμένη σε κάστες. Η θρησκεία αποτελεί τη βάση της κοινωνικής

δομής και το θεμέλιο του ινδικού κόσμου. Οι κάστες ήταν τέσσερις: των βραχμάνων ή ιερών, των καστρίγια ή πολεμιστών και των ευγενών, των βαϊσίγια (χωριάτες, έμποροι, αστοί) και των σούντρα που ήταν η τάξη των δούλων. Όσοι δεν άνηκαν σε καμιά από αυτές τις κάστες, βρίσκονταν εκτός συστήματος και κατά συνέπεια δεν έχουν καμία κοινωνική υπόσταση. Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, κατά πάσα πιθανότητα, οι Ντομ (σημαίνει εκτός κάστας, ταυτίζεται επίσης με τον όρο Ρομ), αποτελούσαν τους ακάθαρτους, που εξασκούσαν επαγγέλματα που περιφρονούσαν και αποδοκίμαζαν οι άλλοι. Ζούσαν σε απομονωμένα χωριά διότι δεν έπρεπε να μολύνουν με την επαφή τους τα μέλη από τις άλλες κάστες και να αποφεύγουν να βρίσκονται κοντά τους. Οι Ντομ ζούσαν στερούμενοι οποιασδήποτε ιδιοκτησία γης και μόνο οι υπόλοιπες κάστες είχαν οικονομικά, θρησκευτικά, κοινωνικά και πολιτικά δικαιώματα. (Keurick, 1994)

Πιθανολογείται, ότι στα πλαίσια μιας τόσο άνισης κοινωνίας αναπτύχθηκαν κινήματα αντίθεσης με το σύστημα των καστών, την ταξική διάρθρωση του κράτους και τις διακρίσεις των ανθρώπων ανάλογα με το χρώμα, την καταγωγή, τη γλώσσα. Ζώντας στο περιθώριο, κάτι σαν σκλάβοι, ξεσηκώθηκαν απέτυχαν και οι εξεγέρσεις τους καταπνίγηκαν στο αίμα. Όσοι σώθηκαν πήραν το δρόμο της διασποράς, αφήνοντας πίσω τους την «πρώτη» τους πατρίδα. (Ιστορικά– Ελευθεροτυπία, 2001)

Η *δεύτερη θεωρία*, εξίσου αξιόπιστη, εικάζει ότι αποχώρισαν από την Ινδία εξαιτίας των επιδρομών των μουσουλμάνων. Από τον 9ο έως τον 11ο αιώνα μ. Χ., οι Ρομ μετακινήθηκαν από τις Ινδίες προς τις χώρες της Μέσης Ανατολής, Αίγυπτο, Συρία, Περσία, Αρμενία όταν μουσουλμανικά στρατεύματα πραγματοποιούσαν επιδρομές στις περιοχές των Ινδιών. Τον 11ο αιώνα, οι επιθέσεις των Σελτζούκων στο έδαφος της Αρμενίας ανάγκασαν τους Αθίγγανους να μετακινηθούν και πάλι αυτή τη φορά προς το Βυζάντιο. Πρώτα έφτασαν στον Πόντο, συγκεκριμένα στην Τραπεζούντα και μετά στη Θράκη. Τον 14ο αιώνα η κατάληψη της περιοχής αυτής από τους Οθωμανούς Τούρκους είχε ως αποτέλεσμα να εγκαταλείψουν τη Θράκη πολλοί Ρομά και να μετακινηθούν προς τον νότο, την Πελοπόννησο, την Κρήτη, δυτικά προς την Κέρκυρα, βορειοανατολικά προς τη Βοημία απ' όπου και διασκορπίστηκαν μετά στην υπόλοιπη Ευρώπη. (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001)

Στην Ελλάδα, οι περιοχές που είναι συγκεντρωμένος μεγάλος αριθμός Τσιγγάνων είναι: Αθήνα (Αγία Βαρβάρα, Ζαφείρι, Λιόσια, Ασπρόπυργος), Θεσσαλονίκη (Δενδροπόταμος, Εύοσμος, Μενεμένη, Ελευθέρια–Κορδελιό), Αγρίνιο, Αμαλιάδα, Αλεξάνδρεια Ημαθίας, Θήβα, Κάτω Αχαΐα, Μεσολόγγι, Νέα Ιωνία

Μαγνησίας, Ξάνθη, Κομοτηνή, Αλεξανδρούπολη, Ορχομενός, Σέρρες, Σοφάδες, Καρδίτσα, Φλώρινα. Όλοι οι Ρομά που ζούνε στην Ελλάδα έχουν σήμερα ελληνική υπηκοότητα και στρατεύονται όπως όλοι οι Έλληνες. (Λυδάκη, 1998, Λιεζουά, 1999)

### 1.3. Ο πληθυσμός – Τα ονόματα

Οι Ρομά (στον ενικό Ρομ), γνωστοί και ως Τσιγγάνοι, Ατσίγγανοι, Αθίγγανοι, Κατσίβελοι ή Σίντηδες και πολλές φορές με υποτιμητικό χαρακτηρισμό Γύφτοι, είναι ένας νομαδικός λαός με Ινδική καταγωγή. Οι Ρομά είναι γνωστοί στις περισσότερες χώρες με λέξεις συγγενείς προς τη λέξη «γύφτος» ή «γιούφτος». Οι λέξεις αυτές προέρχονται από τη λέξη «Αιγύπτιος» και η χρήση τους οφείλεται στην πεποίθηση παλαιότερων εποχών ότι οι Ρομά προέρχονται από την Αίγυπτο. Οι Ρομά είναι επίσης γνωστοί και με την ονομασία «αθίγγανο». Η ονομασία αυτή προέρχεται από μια θρησκευτική ομάδα με το ίδιο όνομα που έδρασε επιτυχώς τον 8ο αιώνα στη Βυζαντινή Αυτοκρατορία και με την οποία οι Ρομά φαίνεται να συνδέθηκαν. Η πρώτη ιστορική αναφορά για τους Ρομά γίνεται από τον ιστορικό Ηρόδοτο που αναφέρει το λαό των «Σιγύων». Πρόκειται για έναν λαό, χωρίς συγκεκριμένα γεωγραφικά όρια, αλλά διασκορπισμένο σ' όλο τον κόσμο. Ο συνολικός αριθμός υπολογίζεται πάνω από 14 εκατομμύρια άτομα. (Παυλή – Κορρέ, Σπανούλη & Καλούδη, 1991)

Στο Λονδίνο το 1971, στον Α΄ Παγκόσμιο συνέδριο Τσιγγάνων όλων των χωρών επικυρώθηκε το όνομα Ρομ που αντιπροσωπεύει τον οποιοδήποτε Τσιγγάνο. Στον Ο.Η.Ε. (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, 1979) και σε άλλους διεθνείς και μη οργανισμούς καταγράφονται επίσημα ως Ρομά. Στην Ευρώπη αποκαλούνται με διάφορες ονομασίες από τις χώρες που ζουν. Όπως αναφέρει ο (Ζεγκίνης 1994, σ.13), οι Άγγλοι «Gypsy», οι Βούλγαροι «Cingarin», οι Γάλλοι «Tchinghianes» και «Bohemiens», οι Γερμανοί «Zigeuner», οι Ισπανοί και οι Πορτογάλοι «Gitanos», οι Ιταλοί «Zingari» και οι Τούρκοι «Cingene» και «Kırtı» κ.ά.. Οι Έλληνες τους αποκαλούν περισσότερο «Τσιγγάνους», «Αθίγγανους», «Γύφτους» ή «Κατσίβελους». Παρατηρώντας τις ονομασίες των Ρομά στις διάφορες χώρες διαπιστώνουμε ότι μοιάζουν, που σημαίνει ότι συνδέονται ετυμολογικά. Όσον αφορά στον ευρωπαϊκό χώρο η γαλλική λέξη *gitan* και η ισπανική *gitano* προέρχονται από την ίδια ετυμολογία που προέρχεται και το *gypsy* (γύφτος). Η γερμανική λέξη *Zigeuner* και η σλαβική *tsigan* ή *cigan* φαίνεται να έχουν διαφορετική πηγή, καθώς

συνδέονται με ελληνική λέξη *αθίγγανος*, που χρησιμοποιήθηκε αφενός για να περιγράψει την ανωτέρω θρησκευτική ομάδα, αλλά και τους «ειδωλολάτρες» Ρομά, όταν πρωτοεμφανίστηκαν στις επικράτειες της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Ο όρος δηλαδή προϋπήρχε της εμφάνισής τους.

Σε αρκετές περιοχές ο όρος Ρομ, χρησιμοποιείται από τους ίδιους και στη γλώσσα τους σημαίνει «άντρας», «σύζυγος», «άνθρωπος» και σπανιότερα «Κάλο» (μαύρος, μελαψός) ή «Καλέ», «Μαλελέ» και «Μανούχ». Δεν αυτοαποκαλούνται όλοι οι Τσιγγάνοι Ρομά. Υπάρχουν άλλες τρεις εθνικές ομάδες υποομάδες Τσιγγάνων (σύμφωνα με τον Ζαν-Πιερ Λιεζουά, 1999): *Ζιτάν ή Κάλε*, οι οποίοι έχασαν την καθημερινή χρήση της ρομανί ακόμα και μέσα στην οικογένειά τους, λόγω των διωγμών που υπέστησαν. Η γλώσσα διαδίδεται στον επαγγελματικό χώρο ή την μαθαίνουν σε μια ηλικία όπου δεν αποκτούν πια γραμματικές δομές, αλλά μόνο λεξιλόγιο και αυτό με διάφορους τρόπους. Για το λόγο αυτό έχουμε τις παραλλαγές της ισπανοτσιγγάνικης διαλέκτου Καλό. *Μανούς*, πρόκειται για γαλλική λέξη και σημαίνει την εθνική ομάδα των Τσιγγάνων που μιλούν διάλεκτο ρομανική, επηρεασμένη από τα γερμανικά, αλλά και τα γαλλικά. *Σίντι*, πρόκειται για εθνική ομάδα Τσιγγάνων, που μιλούν μια ρουμάνικη διάλεκτο επηρεασμένη από τα γερμανικά.

Σχετικά με τις ελληνικές ονομασίες και την προέλευσή τους (Ζεγκίνης, 1994,σ.13), το όνομα «Αθίγγανοι» πρωτοχρησιμοποιήθηκε για να χαρακτηρίσει μέλη μιας αίρεσης που εμφανίστηκε κατά τον 9ο αιώνα στη Μικρά Ασία. Η λέξη «Αθίγγανος» ή «Ατσιγγανος» σημαίνει τον «ανέγγιχτο» (από την ονομασία της χαμηλότερης ινδουιστικής κάστας, από την οποία πιθανολογείται ότι προήλθαν). Ετυμολογικά προέρχεται από το ρήμα «θιγγάνω», δηλαδή «αγγίζω, πλησιάζω» και με την προσθήκη του στερητικού –α και σημαίνει «αυτός που δεν πρέπει να αγγίξει κάποιον». Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, οι Τσιγγάνοι αποτελούσαν τους ακάθαρτους, που εξασκούσαν επαγγέλματα που οι άλλοι περιφρονούσαν και αποδοκίμαζαν. Ζούσαν σε απομονωμένα χωριά ή σε εξωτερικές συνοικίες, διότι δεν έπρεπε να μολύνουν με την επαφή τους τα μέλη από τις άλλες κάστες και να αποφεύγουν να βρίσκονται κοντά τους. Μια άλλη ερμηνεία αυτής της ετυμολογίας σχετίζεται με την καταγωγή των Ρομά από την Ινδία όπου πιθανολογείται ότι οι Ρομά ανήκαν στην κατώτερη ινδουιστική κάστα, αυτή των «ανέγγιχτων». Η λέξη «Τσιγγάνο» είναι παραφθορά του «αθίγγανος» (μέσω του «Τσιγγάνος»). Μπορεί κανείς να θεωρήσει ότι η λέξη «αθίγγανος» εξελίχθηκε μετέπειτα στο όνομα «ατσιγγανος – τσιγγάνος»,

αλλά αυτή η θεωρία δεν έχει ακόμη επιβεβαιωθεί. Για το όνομα «Κατσίβελος», αναφέρεται σε βυζαντινές πηγές του 14ου αιώνα, και προέρχεται από την ιταλική λέξη «cattivello» (σημαίνει κακός), από το λατινικό «cattivus» και σημαίνει «αιχμάλωτος» και συνεκδοχικά «εξαθλιωμένος». Το όνομα «Γύφτος» προέρχεται από το εθνικό «Αιγύπτιος». Ο όρος Τσιγγάνος είναι ο πιο διαδεδομένος στον κόσμο και ο συχνότερα χρησιμοποιούμενος στην καθομιλουμένη και δεν είναι στιγματισμένος με μειωτικές συνδηλώσεις. (Κόμης, 1998, Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001)

Η ύπαρξη, όμως πολλών ονομάτων που χρησιμοποιούνται για να προσδιορίσουν τους Τσιγγάνους, αποδίδει, συχνά γι' αυτούς που τα χρησιμοποιούν, ασαφείς πραγματικότητες.

Αυτά συνδέονται με:

- (α) Μια υποθετική προέλευση (π.χ. Γύφτοι από το Αιγύπτιοι, ή Σίντε ίσως από την σανσκριτική λέξη «Sindhu», που σημαίνει κάτοικο της επαρχίας Σιντ, κοντά στον Ινδό ποταμό).
- (β) Έναν τρόπο ζωής ή επάγγελμα.
- (γ) Τη γλωσσική διάλεκτο που μιλάει η εθνική ομάδα.
- (δ) Την κοινωνική υποτίμηση και το στιγματισμό που θέλουν να δηλώσουν (Κατσίβελος – από το ιταλικό, που σημαίνει όπως αναφέραμε φαύλος, κακός– ή Γύφτος). Επομένως, ο χωρισμός των Τσιγγάνων σε διαφορετικές ομάδες, τόσο στην Ελλάδα όσο και παγκοσμίως, εμποδίζει να προσδιοριστούν στο σύνολό τους με ένα όνομα. (Ιστορικά– Ελευθεροτυπία, 2001)

#### 1.4. Η γλώσσα

Κανείς δεν παραδέχεται ότι η γλώσσα μεσολαβεί ανάμεσα στο άτομο και την κοινωνία και παίζει αποφασιστικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση και την ένταξη του στο κοινωνικό σύστημα, όσο και στη διαδικασία διαμόρφωσης του τρόπου σκέψης του. (βλ. Τσιτσιπής, σελ 36-54, στο Λυδάκη, 1998)

Σύμφωνα με τον Vygotsky, «η γλώσσα είναι πάνω από όλα ένα μέσο «κοινωνικής επικοινωνίας», ένα μέσο της γνωστοποίησης, της συναναστροφής και της επικοινωνίας». (Λυδάκη, σελ.136, 1998)

Το άτομο με τη γλώσσα κληρονομεί τη γνώση των προγόνων του, μαθαίνει να συγκεντρώνει, να κατατάσσει και να ερμηνεύει τις προσλαμβάνουσες πληροφορίες. Η κάθε κοινωνία έχει τον δικό της τρόπο κατηγοριοποίησης, συγκέντρωσης, ταξινόμησης και αφαίρεσης. Κάθε λαός μεταβάλλει τη γλώσσα του ανάλογα με τις συνθήκες ζωής του, τα ενδιαφέροντα του που έχουν σπουδαιότητα για αυτόν και όλα αυτά αντικατοπτρίζονται στη γλώσσα του. Η Boutet (1999), υποστηρίζει ότι «η ομοιόμορφη χρήση μιας γλώσσας, θεμελιώνει μια γλωσσική κοινότητα, γιατί αυτή η κοινότητα συντίθεται από καταστάσεις επικοινωνίας, οι καταστάσεις επικοινωνίας από γεγονότα επικοινωνίας και τα γεγονότα επικοινωνίας από πράξεις λόγου». (Λυδάκη, 1998)

Οι Τσιγγάνοι επιθυμούν να διατηρήσουν την τσιγγάνικη ταυτότητά τους και για αυτό το λόγο επιδιώκουν να μιλούν τη ρομανί στα παιδιά τους. Ούτως ή άλλως τα τσιγγανόπουλα τα πρώτα πρόσωπα που ήρθαν σε επαφή και τα πρώτα πράγματα για τα οποία ανέπτυξαν συναισθήματα έχουν συνδεθεί με λέξεις από τη διάλεκτο ρομανί. Επόμενο, είναι η μητρική γλώσσα του κάθε ατόμου να αποτελεί τον τρόπο επιστροφής του στην πρωταρχική αγκαλιά. Είναι εμφανές το συναισθηματικό δέσιμο που υπάρχει μεταξύ της μητρικής γλώσσας και των πρώτων βιωμάτων που διαμορφώνονται στο ασυνείδητο του κάθε ατόμου. Ένα τσιγγάνικο ρητό «O rom er romes biorbenqodahalovel» (Ο Ρομ τους Ρομά αναγνωρίζει ακόμη και όταν δεν μιλούν), δείχνει το πόσο καθοριστικό ρόλο παίζει η γλώσσα σε μια μειονοτική ομάδα. Η ρομανί, είναι ο κοινός κώδικας επικοινωνίας μεταξύ τους, ενώνει τον Τσιγγάνικο λαό και παραμερίζει τους «ξένους», τους «άλλους». Σε περίπτωση διαπληκτισμού και καυγάδων μεταξύ τους χρησιμοποιούν τη μητρική τους γλώσσα. Αυτό συμβαίνει γιατί πάνω στον θυμό αναδύεται ασυνείδητα η γλώσσα του συναισθήματος και δεν είναι άλλη από αυτή που το άτομο έμαθε στα πρώτα στάδια της ζωής του. Κάποιες

φορές γίνεται και συνειδητά η χρήση της μητρικής τους γλώσσας προκειμένου να μη δώσουν έναυσμα στους άλλους, τους «ξένους», να μάθουν. Η γλωσσική κοινότητα που στηρίζεται στην ομότυπη χρήση μιας γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε ως το στοιχείο για τον ορισμό της εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας. (Λυδάκη, 1998)

Οι Ρομά, ερχόμενοι στην Ευρώπη, συνάντησαν την ελληνική γλώσσα που κυριαρχούσε τότε. Συνέπεια του γεγονότος αυτού είναι ότι πάρα πολλά στοιχεία της ελληνικής ενσωματώθηκαν στις διαλέκτους τους. Αν και διασκορπισμένοι σε ολόκληρο τον κόσμο έχουν κοινή γλώσσα, «ROMANI», η οποία υποδιαιρείται σε αρκετούς διαλέκτους. Η κοινή γλώσσα των Ρομά φέρει το σημάδι της περιπλάνησης τους, δείχνει τους δρόμους που ακολούθησαν και τους συνδέει με την πρώτη πατρίδα τους, την Ινδία. (Ντούσας, 1997)

Η γλώσσα των Ρομά δέχτηκε μεγάλες επιδράσεις από τις γλώσσες που ομιλούνται στις χώρες όπου κατά καιρούς εγκαταστάθηκαν ή διέσχισαν. Το φαινόμενο αυτό είναι πιο έντονο στους Ρομά της Βλαχίας, οι οποίοι ανέπτυξαν ένα γλωσσικό ιδίωμα που περιλαμβάνει πολλά στοιχεία από τις ρομανικές γλώσσες και ιδιαίτερα από τις διαλέκτους της Βλαχίας και των Καρπαθίων. Μιας και οι Ρομά δεν έχουν γραπτή γλώσσα, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην καταγραφή, διατήρηση και μελέτη του γλωσσικού τους ιδιώματος. Δίχως γραπτά δείγματα, είναι δύσκολο να διατηρηθεί η διάσπαση της γλώσσας των «ROMANI», ακόμη και τα τραγούδια, τα παραμύθια και οι μύθοι, στα οποία οι Ρομά έχουν μεγάλο ταλέντο, τα μεταφέρουν προφορικά από στόμα σε στόμα, από γενιά σε γενιά, είναι ζωντανό υλικό το οποίο όπως μεταβάλλεται και ανανεώνεται συνεχώς. (Fraser, 1998)

Οι διάφορες ομάδες μιλούν ιδιώματα που έχουν αρκετά μεγάλη σχέση μεταξύ τους και συναπαρτίζουν αυτό που αποκαλείται «τσιγγάνικη διάλεκτος». Συνήθως, χρησιμοποιείται μεταξύ τους σαν συνθηματική γλώσσα. Στις επαφές τους με τους ντόπιους χρησιμοποιούν τη γλώσσα του τόπου που διαμένουν. Ο Βαγγέλης Μαρσέλος, υποστηρίζει ότι «ο κορμός ή μάλλον η καρδιά των τσιγγάνικων διαλέκτων είναι ινδικής καταγωγής». (Εξαρχος, 1996, σελ. 34)

Η γλώσσα αποτελεί κλειδί για την ταυτότητα ενός λαού, το ίδιο ισχύει και για τους Ρομά. Οι γλωσσολόγοι δέχονται ότι οι Ρομά ομιλούν τις διαλέκτους της ενδογενούς γλώσσας «ROMANI». Τη γλώσσα τους την έφεραν από την Ινδία και την εμπλούτισαν στο λεξιλόγιο και στη δομή με στοιχεία από τις γλώσσες των χωρών που περνούσαν, ιδιαίτερα Περσικές, Ελληνικές και Ρουμάνικες. Περίπου 4 με 5 εκατομμύρια Τσιγγάνοι στην Ευρώπη, μιλούν διαλέκτους της «ROMANI». Οι

τσιγγάνικες διάλεκτοι έχουν δεχθεί προσμειξίσεις από τις γλώσσες των χωρών που διαμένουν οι Τσιγγάνοι. Η γλώσσα των Τσιγγάνων, είναι γλώσσα πλούσια και ευέλικτη, με πολύπλοκες κλίσεις για τα ουσιαστικά και συζυγίες ρημάτων που αφήνουν περιθώρια για ευρύτατο φάσμα επικοινωνίας. Το λεξιλόγιο της έχει εμπλουτιστεί και προσαρμόζεται ανάλογα με τις νέες ανάγκες, τις αλλαγές των συνθηκών ζωής, των εποχών και του περιβάλλοντος. (Παυλή & Σιδέρη, 1990)

Έχει παρατηρηθεί ότι η γλώσσα ROMANI λόγω της ιδιομορφίας της αλλά και των επιρροών που έχει δεχθεί από την επαφή με άλλες γλώσσες, οι Τσιγγάνοι που κατοικούν σε διαφορετικές χώρες δεν καταλαβαίνουν ο ένας τον άλλον, για αυτό και έχει αντιληπτή η κατασκευή μιας «πρότυπης ROMANI». (Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Οι Τσιγγάνοι είναι δίγλωσσοι, μιλούν τη ROMANI (τσιγγάνικη) και τη γλώσσα της χώρας στην οποία είναι εγκατεστημένοι και ζουν (μη τσιγγάνικη). (Παυλή & Σιδέρη, 1990)

Η ρομανί ήταν προφορική γλώσσα, η πρώτη ενέργεια καταγραφής της με γραπτά σύμβολα πραγματοποιήθηκε στη Ρωσία το 1930, χωρίς ωστόσο να υπάρχει αντίκρισμα σε αυτές τις προσπάθειες. Τη δεκαετία του '70 μια τσιγγάνικη οργάνωση ονόματι «Romani Baxt», που σημαίνει «τσιγγάνικη τύχη», μαζί με τις ομάδες «Επιτροπή Γλώσσας της Ένωσης Romani» και «Ομάδα Έρευνας και Δράσης για την Γλωσσολογία της Romani» συμφωνούν να πραγματοποιήσουν την καταγραφή της γλώσσας. Ο Γάλλο – Ισπανός Τσιγγάνος γλωσσολόγος και γενικός γραμματέας της οργάνωσης Μαρσέλ Κουαρντιάντε συντάσσει και εκδίδει το 1992 το πρώτο αλφαβητάριο στη ρομανί και αργότερα, το 1994, αντίστοιχο εγχειρίδιο για τον εκπαιδευτικό. Ήδη κιόλας από το 1989, με πρωτοβουλία της «Υπηρεσίας Εκπαίδευσης Εθνικών Μειονοτήτων» του Υπουργείου Παιδείας της Ρουμανίας δημιουργήθηκαν τάξεις, σε τρία δημοτικά σχολεία, στις οποίες διδάσκεται η ρομανί. (Λυδάκη, 1998)

Οι Παυλή & Σιδέρη (1990), επισημαίνουν δύο τσιγγάνικα ρητά που αναφέρονται στη γλώσσα τους: το ένα λέει «η αλήθεια εκφράζεται στα τσιγγάνικα» και το άλλο, «περιβαλλόμενοι από GAJE (μη Τσιγγάνους) η τσιγγάνικη γλώσσα είναι η μόνη άμυνα των Τσιγγάνων».

Στην Ελλάδα, οι διάφοροι διάλεκτοι των Ρομά της ενδογενούς γλώσσας, Ρομανί, με βάση τα γλωσσικά κριτήρια μπορούν να ομαδοποιηθούν στις πιο κάτω κατηγορίες:



- Γύφτικη: Την μιλούν, οι νομάδες και οι ημινομάδες, οι οποίοι κινούνται στις περιοχές της Ηπείρου, της Μακεδονίας, στους Σοφάδες Καρδίτσας, της Λάρισας, του Βόλο, της Λαμίας, της Αμαλιάδας, των Άνω Λιοσίων, της Χαλκίδας, της Θήβας και των Μεγάρων καθώς και οι αμετακίνητοι αγρότες γύφτικης καταγωγής, της Νέας Ηράκλειας Σερρών, του Φλάμπουρου, των Κατσιβελων και των Τουρκόγυφτων της Δυτικής Θράκης.
- Τσιγγάνικη: Την μιλούν οι πρόσφυγες χριστιανοί Τσιγγάνοι, Μικρασιάτες, Θράκες καθώς και αρκετοί Ρομά – Τσιγγάνοι από χώρες της Ευρώπης.
- Ελληνοτσιγγάνικη – Κρεολική: Την μιλούν στην Ήπειρο (Ρόμικα) και στην Αιτωλοακαρνανία και την Ευρυτανία (τα Ντόρτικα).
- Ρουμάνικη: Μια διάλεκτος η οποία ομιλείται από Ρουμανόγυφτους στον Γιδά (Αλεξάνδρεια) Ημαθίας, στο Μενίδι Αττικής, τη Ζοφριά και στο Ζεφύρι Αττικής, τη Νέα Σμύρνη Λάρισας, τη Λαμία. Η συγκεκριμένη διάλεκτος δεν φέρει καμία ομοιότητα με την αρμάνικη–βλάχικη που ομιλούν οι Έλληνες Αρμάνοι, οι ονομαζόμενοι Βλάχοι της Ελλάδας.
- Μη Τσιγγάνικη: ομιλείται από τους Τουρκόγυφτους, μουσουλμάνους και άθεους – χωρίς θρησκεία Ρομά - Τσιγγάνους. (Εξαρχος, 1996, Λυδάκη, 1997)

Καμία γλώσσα δεν μένει στάσιμη, το ίδιο συμβαίνει και με τη ρομανί, η οποία είναι μια ιδιαίτερη δυναμική γλώσσα. Όλοι οι Ρομά μετά το πέρας της παιδικής τους ηλικίας είναι δίγλωσσοι. Η γλώσσα επικοινωνίας στις μεταξύ τους σχέσεις και εμπορικές συναλλαγές είναι η ρομανί. Ωστόσο όμως ομιλούν παράλληλα και την Ελληνική γλώσσα. Οι Ρομά μαθαίνουν και τις δύο γλώσσες σε συνδυασμό καθώς η κοινωνική συμβίωση τόσο στη τσιγγάνικη όσο και στην κυρίαρχη κοινωνία είναι υποχρεωτική. Με τη ρομανί μαθαίνουν τις αξίες, τους κανόνες και τους ρόλους μέσα στη Τσιγγάνικη κοινωνία. Με την Ελληνική γλώσσα κάνουν τους λογαριασμούς, στις εμπορικές τους συναλλαγές και δραστηριότητες και αυτή διδάσκονται στα σχολεία. Με τη ρομανί μαθαίνουν να σκέφτονται, με αυτή μεγαλώνουν, με αυτή μεταδίδουν το πολιτισμό τους από γενιά σε γενιά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας των Μ. Παυλή και Α. Σιδέρη (1990) σε τσιγγάνους των περιοχών της Αγίας Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας, προκύπτει η επιθυμία να κρατήσουν ζωντανή τη ρομανί και συγχρόνως να καταφέρουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες που προκύπτουν στη σημερινή κοινωνία με την εξέλιξη του γραπτού λόγου της ίδιας της γλώσσας τους. Επίσης, από τη συγκεκριμένη έρευνα απορρέει ότι η γλώσσα τους, η ρομανί, λειτουργεί ως μέσο σύνδεσης της ομάδας και

ως ένας μηχανισμός άμυνας στη προστασία και στη διατήρηση της κουλτούρας τους. (Παυλή & Σιδέρη, 1990)

Σύμφωνα με την έρευνα των Κογκίδου, Τρέσσου – Μυλωνά και Τσιάκαλος (1997), απορρέει ότι τα άτομα που ομιλούν τη μητρική τους γλώσσα και την επίσημη γλώσσα του κράτους, βιώνουν φτώχεια και κοινωνικό αποκλεισμό. Στις αρχές της δεκαετίας του '60, η διγλωσσία συσχετιζόταν με διάφορες παθολογικές ασθένειες όπως η σχιζοφρένεια, οι μαθησιακές διαταραχές και οι πνευματικές διαταραχές. Για αυτό τον λόγο οι δίγλωσσοι μαθητές αναγκάζονταν να ομιλούν μόνο την επίσημη γλώσσα, αυτό είχε ως κατάληξη την «γλωσσική γενοκτονία» των γλωσσών των μειονοτικών ομάδων, αφού αποκλείονταν η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μειονοτικών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα. (Ζάχος, 2007, Μάρκου, 1996)

Μετέπειτα έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε ολόκληρο τον κόσμο απέδειξαν ότι δεν σχετίζονται τα διαφορετικά γλωσσικά στοιχεία με την σχολική αποτυχία των ατόμων που προέρχονται από μειονοτικές ομάδες. (Ζάχος, 2007)

Επόμενο είναι να επικρατεί αρνητική επιθυμία για το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα. (Ζάχος, 2007)

Στο πρώτο συνέδριο Romani, στο Λονδίνο, το 1971, διακηρύχτηκε η αρχή της ισότητας στο δικαίωμα για διαφορετικές διαλέκτους και του αμοιβαίου σεβασμού τους. (Marcel Courthiade, στο διεθνές συμπόσιο Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Οι Τσιγγάνοι έχουν τη δική τους γλώσσα, η οποία καθορίζει την ξεχωριστή τους ταυτότητα και τους διαφοροποιεί από τους άλλους. Στην προσπάθειά τους οι ιστορικοί να λύσουν το μυστήριο της καταγωγής και της ιστορία τους, εξέτασαν τη γλώσσα τους. Πρώτος, ο Γερμανός Γκρέλμαν, (1783), όπ., αναφ. στα (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001), συγκρίνοντας την γλώσσα που μιλούσαν οι Τσιγγάνοι με την ινδική και άλλες, διαπίστωσε ότι η καταγωγή τους είναι από την Ινδία.

Στα 1841, ο Άγγλος Εθνολόγος Γεώργιος Μπάροου, όπ., αναφ. στα (Ιστορικά – Ελευθεροτυπία, 2001), εξετάζοντας τη γλώσσα των Τσιγγάνων στην Ισπανία και σε διάφορες χώρες, διαπιστώνει σ' αυτή σανσκριτικές ρίζες και καταλήγει στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για κάποια ινδική φυλή.

Έτσι λοιπόν, η γλώσσα των Τσιγγάνων, η Romani, κατατάσσεται στις ινδοάριες γλώσσες. Είναι βορειοϊνδική γλώσσα, συγγενική της σανσκριτικής, και ειδικότερα παράγωγής της. Αυτό σημαίνει ότι οι πρόγονοι του πληθυσμού που μιλάει τη ρομανική έφυγαν από τη Βορειοδυτική Ινδία φέρνοντας μαζί τους και τη γλώσσα,

η οποία εμπλουτιζόταν με στοιχεία από την κάθε χώρα που πέραναν. (Keurick, 1994, Λιεζουά, 1999)

Πρόκειται για μια προφορική γλώσσα, που οδήγησε τους Ρομά να στηρίζονται περισσότερο στην άμεση επικοινωνία, τον προφορικό λόγο και τη μνήμη. Διασκορπισμένοι σε όλο τον κόσμο πάνω από 10 αιώνες, οι Ρομά έχουν κοινή γλώσσα, τη ρομανί τσιπ, η οποία υποδιαιρείται σε αρκετές διαλέκτους. Η κοινή αυτή γλώσσα φέρει τη σφραγίδα της περιπλάνησής τους, δείχνει τους δρόμους που ακολούθησαν. (Ντούσας, 1997)

Η ρομανί τσιπ ήταν προφορική γλώσσα και αποτελεί την πρώτη γλώσσα για την οποία έγινε απόπειρα να καταγραφεί με γραπτά σύμβολα στη Ρωσία το 1930, χωρίς όμως το επιθυμητό αποτέλεσμα. Κατά τη διάρκεια λοιπόν των περιπλανήσεων, οι Ρομά γνώρισαν λαούς με διαφορετικά ήθη, έθιμα και από τους λαούς αυτούς υιοθέτησαν διάφορα γλωσσικά και πολιτιστικά στοιχεία, τα οποία ενσωμάτωσαν στη δική τους γλώσσα. Η γλώσσα αποτελεί κλειδί για την ταυτότητα ενός λαού και αληθεύει απόλυτα στην περίπτωση των Ρομά, γιατί είναι η μόνη δυνατότητα που έχουν να διαχωριστούν και να ξεχωρίσουν από το τους μη Ρομά, τους Gadje, ενώ δεν γίνονται κατανοητοί στο μη τσιγγάνικο, εχθρικό για αυτούς περιβάλλον. (Γεωργίου, 1995, Κόμης, 1998)

Η τσιγγάνικη γλώσσα, η ρομανί, χρησιμοποιείται από την πλειονότητα των Ρομ και διακρίνεται σε τρεις διαλέκτους:

Τη Βαλκάνο–Καρπάθο–Βαλτική,

την Κουρμπετ–Τσεγκάρ(Βαλκάνια) και

την Καλντεράς–Λοβαρί, η οποία χρησιμοποιείται στη Ρωσία, τη Φινλανδία, τη Σουηδία, τη Βόρεια και Νότια Αμερική.

Στην Ελλάδα δυο είναι οι βασικές κατηγορίες διαλέκτων της ROMANI, σύμφωνα με το γλωσσολόγο (Βαγγέλη Μαρσέλο, 1985):

- (α) Διάλεκτοι Vlach που μιλούν οι Τσιγγάνοι Ρουμελήδες, που ζουν στην Κάτω Αχαγιά, τους Φιλιππιτζήδες, τους Καλπαζάνους και τους Χαντούρηδες που ζουν, κυρίως στην Αγία Βαρβάρα και
- (β) Διάλεκτοι Non-Vlach, τις οποίες μιλούν οι Τσιγγάνοι Φιτισήρηδες(τα φιτισίρια) και Ερλήδες και οι Χοραχανέ. (Λυδάκη, 1998)

Μέσα στο πέρασμα του χρόνου, οι Ρομά έγιναν αντικείμενο ιστορικών ερευνών και μη–Τσιγγάνων ιστορικών, αφού οι ίδιοι δεν έχουν γραφή. Η προφορική παράδοση μπορεί να σώζει γεγονότα ως τις επόμενες 2–3 γενιές. Μετά τα

εμπλουτίζει, τα ανανεώνει, τα μεταλλάσσει σε θρύλους, μύθους, μπαλάντες και τραγούδια σύμφωνα με τα στοιχεία, τους κανόνες της κοινωνικής οργάνωσης, της κοινωνικής συνοχής και του κοινωνικού ελέγχου. Έτσι ξέχασαν τη μακρά ιστορία τους και στους μακρινούς δρόμους περιπλανώμενοι, υιοθέτησαν νεφελώματα μύθων και θρύλων τα οποία έγιναν στερεότυπα και προκαταλήψεις και άφησαν πίσω πραγματικά ή φανταστικά – που όμως είναι το προσόν μόνο των μη –Τσιγγάνων. (Καραθανάση, 2000)

### **1.5. Η θρησκεία**

Οι Ρομά δεν έχουν κάποια δική τους χαρακτηριστική θρησκεία, αλλά ενίοτε υιοθετούν την επικρατούσα κάθε περιοχής κατοικίας τους. Στο θέμα αυτό χαρακτηρίζονται από μεγάλη προσαρμοστικότητα και αρκετοί μελετητές εικάζουν ότι παλαιότερα ήταν πυρολάτρες ή ηλιολάτρες. (Ζεγκίνης, 1994)

Με την έλευσή τους στο Βυζαντινό έδαφος, ασπάστηκαν το χριστιανισμό και στη συνέχεια μετά την κατάληψη της Θράκης από τους Τούρκους, κάποιοι εξισλαμίστηκαν. Σήμερα, οι διάφορες φυλές είναι πιστές στο θρήσκευμα της χώρας που διαμένουν. Στην Κρήτη, το 1832 έχουμε την πρώτη καταγραφή ως Χριστιανοί Ορθόδοξοι και στη Δυτική Ευρώπη αναφέρονται ως καθολικοί. Η Καθολική Εκκλησία αναφέρει ονόματα ιερέων, μοναχών και κάποιου Καρδινάλιου με τσιγγάνικη καταγωγή και στη Ρουμανία υπάρχουν ιερείς ορθόδοξοι τσιγγάνοι. Στην Τουρκία, οι περισσότεροι είναι Μουσουλμάνοι, οι γνωστοί Τουρκόγυφτοι του ν. Έβρου. (Ζεγκίνης, 1994)

Στην Ελλάδα οι ρομά είναι χριστιανοί ορθόδοξοι σε ποσοστό 85%, ενώ το υπόλοιπο 15% είναι μουσουλμάνοι, που βρίσκονται κυρίως στην περιοχή της Θράκης και έχουν μουσουλμανικά ονόματα (με εξαίρεση, όπως επισημαίνει ο Ζεγκίνης, 1994, σ.57), τους μουσουλμάνους Τσιγγάνους στο νομό Ροδόπης που χρησιμοποιούν παράλληλα και χριστιανικά ονόματα). Οι εξισλαμισμένοι Ρομ της Θράκης μαζί με τους Πομάκους και τους Τουρκογενείς αποτελούν τη μουσουλμανική μειονότητα της δυτικής Θράκης.

## **1.6. Η οικογένεια – η κοινωνική διαστρωμάτωση των Ρομά**

### **1.6.1. Η Ρόμικη οικογένεια**

Η οικογένεια είναι ένας κοινωνικός θεσμός που συναντάται σε όλες τις κοινωνίες. Οι βασικές του λειτουργίες είναι η δημιουργία, η ανατροφή και η προετοιμασία της νέας γενιάς για την κοινωνική της ζωή. Η οικογένεια, είναι η πρωτογενής κοινωνική ομάδα, η οποία επιδρά σε μεγάλο ποσοστό στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, αφού μέσα σε αυτή το άτομο ζει και συμμετέχει ολοκληρωτικά. Ο ρόλος της οικογένειας επηρεάζει το επίπεδο της εκπαίδευσης αλλά και του επαγγέλματος. Ανάλογα με την οικογενειακή υποδομή το παιδί αναπτύσσει ερεθίσματα, προσδοκίες, φιλοδοξίες και επιθυμίες. Η οικογένεια είναι αυτή που επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα τις επιλογές του ατόμου. (Κοκκίνου, 2010)

Η Κασιμάτη (1998) αναφέρει και επιπρόσθετους παράγοντες πέραν της οικογένειας που ασκούν επιρροή στις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές του ατόμου. Αυτοί οι παράγοντες είναι η κοινωνική τάξη, το φύλο, η γεωγραφική περιοχή, η φυλή, το επίπεδο της οικονομικής ανάπτυξης, η αγορά εργασίας, το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα και η σχέση του με την αγορά εργασίας. (Κοκκίνου, 2010, Κασιμάτη, 1998)

Η Τσιγγάνικη κοινωνία οργανώνεται γύρω από έναν άξονα, αυτόν της ομάδας και όχι του ατόμου. Η οικογένεια έχει τα χαρακτηριστικά μιας ομάδας και προκειμένου να διατηρηθεί η ενότητα και η συνοχή της, το μέλος ενεργεί με σκοπό να φροντίσει τα συμφέροντα της και την επιβίωση της. Το κάθε μέλος έχει ένα συγκεκριμένο ρόλο ώστε να υλοποιήσει την ομαλή λειτουργία της. Ενώ στις δυτικές κοινωνίες το σχήμα της οικογένειας λειτουργεί με βάση την ικανοποίηση των ατομικών αναγκών και προσδοκιών. Το άτομο διαμορφώνει την ομάδα σύμφωνα με τις ανάγκες του, ενώ στην Τσιγγάνικη οικογένεια το άτομο παραμερίζει τις ανάγκες και απαιτήσεις του για την ήπια λειτουργία όλης της ομάδας. Δηλαδή το σχήμα της Τσιγγάνικης οικογένειας λειτουργεί στα πλαίσια της ομαδικότητας. (Ντούσας, 1997)

Η αρχετυπική μορφή μιας τσιγγάνικης οικογένειας αποτελείται από το ενήλικο ζευγάρι, από τα ανύπαντρα παιδιά τους και από έναν, τουλάχιστον παντρεμένο γιο μαζί με την γυναίκα του και τα παιδιά του. Το μεγαλύτερο σε ηλικία αρσενικό μέλος της οικογένειας είναι και ο αρχηγός. Ο παππούς είναι αρχηγός αυτής της οικογένειας κι αν δε ζει είναι ο μεγαλύτερος παντρεμένος γιος του. Πρόκειται για μια ευρεία και μάλιστα πατριαρχική οικογένεια. Η μορφή αυτής της οικογένειας δε

συναντιέται, στον ίδιο βαθμό, στις εκατοντάδες κοινότητες Ρομά της χώρας μας. Ο βαθμός της κοινωνικής ένταξης και των απαρχών της αφομοίωσης μας επιτρέπει να συναντούμε ένα πολύ σημαντικό αριθμό πυρηνικών οικογενειών, αλλά και μονογονεϊκών. (Ντούσας, 1997, Κόμης, 1998)

Σημαντικός είναι και ο ρόλος της τσιγγάνας συζύγου – μητέρας μέσα στην τσιγγάνικη κοινωνία, καθώς κυριαρχεί στην τσιγγάνικη οικογένεια, είναι υπεύθυνη για την ανατροφή των παιδιών, διδάσκει συμπεριφορές, διατηρεί πρότυπα και μεταδίδει την κουλτούρα του τσιγγάνικου λαού της. (Λυδάκη, 2013)

Η τσιγγάνα γυναίκα κατέχει ιδιαίτερη θέση μέσα στην οικογένεια, παρόλο που γίνεται αντιληπτός ως υποβαθμισμένος ο ρόλος της στην ευρύτερη κοινωνία δεν ισχύει το ίδιο και στην τσιγγάνικη. Ζητείται πάντα η άποψη της σε οικονομικά και επαγγελματικά θέματα, εκείνη διαχειρίζεται το σπίτι. Παρόλα αυτά η τσιγγάνα γυναίκα είναι περισσότερο απροφύλαχτη απέναντι σε διακρίσεις. (Καλτσούνη, 2004)

Σε όλες τις τσιγγάνικες ομάδες οι σχέσεις συγγένειας αποτελούν θεμελιώδη παράγοντα της κοινωνικής συγκρότησης. Η οικογένεια είναι θεμέλιο της κοινωνικής οργάνωσης αλλά και για την παραπέρα οργάνωση σε γένη, φάρες και φυλές.

## **1.6.2. Ο τσιγγάνικος γάμος**

Ο τσιγγάνικος γάμος, όπου γιορτάζουν για μέρες. Υπάρχουν δυο ειδών γάμων:

- (α) Ο εθιμικός, παραδοσιακός γάμος πραγματοποιείται σύμφωνα με τα έθιμα τους αλλά χωρίς την παρουσία του πνευματικού και της εκκλησίας,
- (β) Ο θρησκευτικός γάμος. (Ντούσας, 1997)

Ο γάμος, ο οποίος αποτελεί βασική λειτουργία στην Τσιγγάνικη κοινωνία, καθορίζεται έπειτα από συλλογική απόφαση της οικογένειας και τελείται σύμφωνα με τις ανάγκες της, οι οποίες είναι κυρίως οικονομικές και κοινωνικές. (Εξαρχος, 1996)

Στη βιβλιογραφία γενικά αναφέρεται οι γονείς είναι αυτοί που θα αποφασίσουν για τον γάμο των παιδιών τους. Σε συγκεκριμένη έρευνα όμως της Ν. Θεοδωράκη – Λουλέ, προκύπτει ότι το 58% των ερωτηθέντων επέλεξε τον σύντροφο του από έρωτα, ενώ το 42% ο σύντροφος ήταν επιλογή της οικογένειας. Υπάρχει και η περίπτωση το νεαρό ζευγάρι να ερωτευθεί και να «κλεφτεί», μια συμπεριφορά που θα αποτελέσει λανθασμένη κίνηση για το ζευγάρι καθώς θα οδηγηθεί στη γκετοποίηση του και στην εκδίωξη του από τη φάρα. (Εξαρχος, 1996)

Στην Τσιγγάνικη διευρυμένη οικογένεια, ο γαμπρός πηγαίνει τη σύζυγό του στο πατρικό του σπίτι και ο πατέρας του γαμπρού οφείλει να φροντίσει για το που θα μείνει το νιόπαντρο ζευγάρι. Ο γάμος είναι άνδρo – πάτρo – τοπικός και η νέα σύζυγος ορίζεται ως μέλος της οικογένειας παρά ως μια ανεξάρτητη προσωπικότητα. (Λυδάκη, 2013)

Πρέπει κανείς στο σημείο αυτό να αναφέρει και μια αντικειμενική δυσκολία στην υιοθέτηση προτύπων της ελληνικής κοινωνίας στην τελετή του γάμου: Ο Αστικός Κώδικας στο άρθρο 1351 απαγορεύει γενικά την τέλεση γάμου σε άτομα ανήλικα, εκτός και αν συντρέχουν ιδιαίτεροι λόγοι. Ο περιορισμός αυτός αποκλείει την τέλεση θρησκευτικού ή πολιτικού γάμου από τους Τσιγγάνους, οι οποίοι στην πλειονότητά τους παντρεύονται πριν καν ενηλικιωθούν. (Καλτσούνη, 2004)

Στους νομάδες ή πρόσφατα εγκαταστημένους Τσιγγάνους η επιλογή του γαμπρού ή της νύφης είναι θέμα των γονιών ή του παππού της κάθε οικογένειας. Αν και η πατριαρχική θέληση είναι διαταγή, δεν είναι λίγες οι φορές που η αγάπη των δύο νέων οδηγεί στην απαγωγή: κλέβονται και κοιμούνται για μια νύχτα μαζί. (Παυλή – Κορρέ, Σπανούλ, Καλούδη, 1991)

Με αυτή την πράξη, που σπάνια αμφισβητείται, νομιμοποιείται κοινωνικά η απόφαση τους να ζήσουν με το άτομα που θέλουν. Του σεντονιού, που είναι απόδειξη της εντιμότητας της νύφης. Η νύφη οφείλει να είναι ανέγγιχτη, αλλά και αυτό δεν είναι κανόνας. Στους κοινωνικά απομονωμένους Ρομά, τα αποδεικτικά στοιχεία παρουσιάζονται στους συγγενείς, αλλά στους οικονομικά και κοινωνικά ενσωματωμένους Ρομά, τα έθιμα αυτά σιγά-σιγά εγκαταλείπονται. Τα κεράσματα, τα οποία εξαρτώνται από την οικονομική κατάσταση των οικογενειών του γαμπρού και της νύφης. Η γιορτή του Αγίου Γεωργίου αποτελεί κύρια γιορτή των ρομά που ζούνε στα εδάφη της πρώην Γιουγκοσλαβίας, ορθόδοξων χριστιανών ή Μουσουλμάνων. Εντερλέζι αποκαλείται στη γλώσσα των Ρομανί και σηματοδοτεί την αρχή της άνοιξης. Ο στολισμός του σπιτιού με λουλούδια για τον ερχομό της άνοιξης και το πλύσιμο των χεριών με νερό από τα πηγάδια των εκκλησιών, είναι κάποια από τα έθιμα. Ανήμερα της γιορτής, συνηθίζεται το ψήσιμο ενός αρνιού, ενώ απαραίτητη θεωρείται η συνοδεία μουσικής για το μετέπειτα γλέντι. Κάθε ομάδα έχει και το δικό της αιρετό άρχοντα, που εκλέγεται συνήθως δια βοής. Οι ομάδες συνδέονται μεταξύ τους με διάφορες σχέσεις συνήθως οικογενειακές. Ο αιρετός άρχοντας έχει και δικαστική εξουσία. Συνήθως αντιπροσωπεύει την ομάδα απέναντι στις αρχές της

χώρας που ζει η ομάδα. (Παυλή & Κορρέ, Σπανούλη & Καλούδη, 1991, Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996)

Γενικά ακολουθούν ένα δικό τους τρόπο ζωής και έχουν δικό τους σύστημα αξιών, ιδεώδη, ήθη, έθιμα και κοινωνικές αντιλήψεις που διαφέρουν σε πολλά σημεία από την κατεστημένη πραγματικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Όσον αφορά την κοινωνική τους οργάνωση, βασίζονται στη συγγένεια σε ένα ευρύτερο περιεχόμενου του όρου, υπάρχει η ιδιαίτερη ομάδα, η λεγόμενη «φάρα». ( Χατζησαββίδης, 1996, σ. 98-196)

Σε πολλές εκφάνσεις της ζωής των Ελλήνων Ρομά παρατηρείται μια αργή αλλά ευδιάκριτη τάση εξομοίωσής τους με τα δεδομένα του κυριάρχου ελληνικού πληθυσμού. Επιδράσεις έχει δεχτεί και η γλώσσα τους από την ελληνική, που σημαίνει ότι κάποιος αριθμός Ρομά έχει προσπαθήσει να ενσωματωθεί και να ανελιχθεί στην ελληνική κοινωνία, υιοθετώντας κάποιες αλλαγές στη γλώσσα, τη θρησκεία και τον τρόπο ζωής τους.

### **1.6.3. Το γένος**

Το τσιγγάνικο γένος παίζει πολύ σημαντικό ρόλο και απαρτίζεται από ένα μεγαλύτερο σύνολο συγγενών οικογενειών, το οποίο κατάγεται από τον ίδιο πρόγονο, τα μέλη του συνδέονται με «δεσμούς αίματος» και ξεχωρίζουν το ένα από το άλλο με ένα γενοκρατικό όνομα και από το επώνυμο, το οποίο και υποδηλώνει την αλληλουχία του γένους. Το οικογενειακό όνομα του τσιγγάνικου γένους εκφράζει και τη συνοχή του. Το τσιγγάνικο γένος αποτελεί ένα κοινωνικό και πολιτικό σύστημα και ορίζει ως αρχηγό τον πιο μεγάλο ηλικιακά, το γηραιότερο, τον ικανότερο, το συνετότερο και τον πιο δραστήριο οικογενειάρχη. (Ντούσας, 1997)

Οι κοινωνικές δομές αναπτύσσονται πάνω στον άξονα συγγένεια – οικογένεια και η συγγένεια ως δομή αλλά και ως ιδεολογία επηρεάζει όλο το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων, αποτελώντας τη βάση για οικονομικές και επαγγελματικές συνεργασίες, πολιτικές συμμαχίες, γαμήλιες επιλογές, επιλογή του τόπου εγκατάστασης και συμμετοχή σε εθιμικές τελετουργίες κ.λπ. (Ντούσας, 1997)

### **1.6.4. Η φάρα**

Όταν τα τσιγγάνικα γένη συνδέονται δημιουργούν τη φάρα. Η τσιγγάνικη φάρα δημιουργείται από το σύνολο από δύο ή και παραπάνω τσιγγάνικα γένη και η



σύνδεση των μελών μεταξύ τους γίνεται με τους κοινωνικούς δεσμούς «αίματος» και «αγχιστείας». Δηλαδή, αποτελείται από αδέρφια, ξαδέρφια, παππούδες, γονείς, εγγόνια, γαμπρούς, νύφες, συμπεθέρους και άλλους συγγενείς. Επίσης, σημαντικός αποτελεί και ο ρόλος της τσιγγάνικης φάρας μιας και δημιουργεί την δική της κοινότητα, έχει το δικό της καταυλισμό ή συνοικισμό, έχει την δική της περιοχή στην οποία είναι εγκατεστημένη, κινείται στο χώρο ενιαία, εκπροσωπείται από τον δικό της αρχηγό προς τα έξω και έχει ως στόχο την κάλυψη και την εξυπηρέτηση των βασικών κοινωνικών αναγκών των οικογενειών και των μελών της. Στην περαιτέρω ανάπτυξή τους και οργάνωση οι φάρες των Ρομά έχουν κοινή καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα, κοινή γλωσσική διάλεκτο την οποία ομιλούν, κοινές αξίες, κοινές λαϊκές παραδόσεις και συγκροτούνται σε κοινωνική φυλή. (Ντούσας, 1997)

### **1.6.5. Το γκέτο**

Το τσιγγάνικο γκέτο είναι η περιοχή –αγροτική, αστική– όπου η μειονότητα ζει απομονωμένη από το υπόλοιπο τμήμα της κοινωνίας. Πρόκειται για περιοχές υποβαθμισμένες, χωρίς δρόμους, ασφάλτο, ηλεκτρικό ρεύμα, πάρκα, αποχετεύσεις και πλήθος άλλα. Πέρα από το μόνιμα γκέτο υπάρχουν και τα μετακινούμενα, είναι τα γνωστά караβάνια, τα οποία γυρίζουν από χωριό σε χωριό ή νομό σε νομό και υποχρεώνονται να καταυλίζονται οπουδήποτε για μερικές μέρες ή εβδομάδες. (Κόμης, 1998)

Το τσιγγάνικο γκέτο δεν είναι μονάχα η γεωγραφική περιοχή όπου ζουν τμήματα της μειονότητας, αλλά και διαχωριστική κοινωνική – ψυχολογική γραμμή, το κοινωνικό τείχος που υπάρχει και αναπαράγεται ανάμεσα στην πλειονότητα της κοινωνίας με τη συγκεκριμένη μειονότητα. Ένα τείχος που καταδικάζει τους ανθρώπους σε στέρηση των ανθρώπινων δικαιωμάτων.

### **1.6.6. Η κοινωνική φυλή των Τσιγγάνων στην Ελλάδα**

Στην περαιτέρω ανάπτυξή τους και οργάνωση οι φάρες των Ρομά που έχουν κοινή καταγωγή, κοινά ήθη και έθιμα κοινή γλωσσική διάλεκτο, κοινές λαϊκές παραδόσεις, κοινές αξίες, συγκροτούνται σε κοινωνική φυλή. (Ντούσας, 1997)

Σύμφωνα με έρευνες στην Ελλάδα οι Ρομά είναι οργανωμένοι σε εννιά κοινωνικές φυλές: 1) Μπατσόρια, 2) Μπαλαμανέ – Roma 3) Ρομά – Roma 4) Σουβαλιώτες, 5) Τσιγγάνοι, 6) Χωραχάγια, 7) Μεσκάρηδες, 8) Δερμετζήδες, 9)

Χαντούρια. Η κάθε κοινωνική φυλή—όπως και η κάθε φάρα και το κάθε γένος – είναι διασκορπισμένη σχεδόν σε όλη την Ελλάδα και μιλάει πέρα από την μητρική τσιγγάνικη διάλεκτο και την ελληνική, ενώ οι Ρομά της Θράκης μιλούν και τα τούρκικα. (Τερζοπούλου & Γεωργίου, 1996, Ντούσας, 1997, Κόμης, 1998)

### **1.6.7. Η ενδογαμία**

Η ενδογαμία είναι σχεδόν κανόνας για τη φυλή ή τη φάρα που ανήκουν. Η τέλεση του γάμου μεταξύ μελών του ίδιου γένους (πρώτα ξαδέρφια και πέρα) δεν απαγορεύεται σε αρκετές κοινότητες. Η ενδογαμία για τους Ρομά αποτελεί κοινωνική διαδικασία. (Κόμης, 1998)

### **1.7. Το οικιστικό πρόβλημα**

Το οικιστικό πρόβλημα αναγνωρίζεται από όλες τις εμπλεκόμενες πλευρές ως το πιο κομβικό για τους Ρομά, οι οποίοι ανάλογα με τον τρόπο εγκατάστασή τους, τους διακρίνουμε σ' αυτούς που μετακινούνται και σ' αυτούς που είναι εγκαταστημένοι. (Καραθανάση, 1996)

Οι πρώτοι μετακινούνται διαρκώς από το ένα μέρος στο άλλο, συνεχίζουν τη νομαδική ζωή και η διαβίωσή τους σε παράνομους καταυλισμούς, σε παραπήγματα και σκηνές στα όρια των δήμων (χωρίς αναγκαστικά να υπάρχει οικογενειακή τους μερίδα εκεί) λειτουργεί ως τροχοπέδη για την κοινωνική ένταξή τους (<http://mighealth.net>, Εθνική Επιτροπή για τα δικαιώματα του ανθρώπου). Τα επαγγέλματά τους έχουν άμεση σχέση με τη ζωή τους. Είναι συνήθως πλανόδιοι έμποροι φρούτων, λαχανικών, μικροεπίπλων και άλλων ειδών οικιακής χρήσης, όπως επίσης και παλαιοπώλες και ρακοσυλλέκτες. (Λυδάκη, 1998)

Οι δεύτεροι, γνωστοί και ως φιτσιρία (Ζεγκίνης, 1994, σ. 14) και Ερλίδες ( από την τουρκική λέξη yerli = ντόπιος) έχουν δημιουργήσει οικισμούς με αξιόλογο πληθυσμό στις παρυφές των μεγάλων αστικών κέντρων, σε υποβαθμισμένες περιοχές. Οι ίδιοι διαλέγουν να στεγαστούν σε οικοδομικά συγκροτήματα, σε συνοικίες στις οποίες οι υπόλοιποι κάτοικοι αντιμετωπίζουν ήδη προβλήματα ανεργίας, εγκληματικότητας, ναρκωτικών και αλκοολισμού. Ενώ θέλουμε να τους βοηθήσουμε και να τους εντάξουμε, τους εγκαθιστούμε σε χώρους όπου γίνονται διπλά ξένοι, απορριπτέοι, γιατί θεωρούνται άτομα, όπως και οι γείτονές τους, οι οποίοι με τη σειρά τους, τους θεωρούν κι αυτοί περιθωριακούς. Οι εργατικές κατοικίες που

προσφέρονται εν ανταποκρίνονται συχνά στην πολιτιστική τους υπόσταση. Βρίσκονται σε όροφο, είναι υπερβολικά στενάχωρες για να επιτρέψουν οικογενειακές συγκεντρώσεις. (Καραθανάση, 2000)

Τα επαγγέλματά τους έχουν συνήθως σχέση με το εμπόριο και πολύ σπάνια με εξαρτημένη μισθωτή εργασία. Στα επαγγέλματα που αφορούν τη μουσική, όπως μουσικοί, οργανοπαίκτες, τραγουδιστές, έχουν ισχυρή παράδοση και πολιτισμό. (Ντούσας, 1997)

## **1.8. Οι τύποι κατοικίας**

Η ποικιλία των τύπων διαμονής και των καταστάσεων που βιώνουν οι Ρομά επηρεάζει και τη ποικιλία των τύπων κατοικίας τους. Τέτοιες καταστάσεις είναι πράξεις απόρριψης από τον τοπικό πληθυσμό καθώς και νομοθετικές ρυθμίσεις που κατά διαστήματα μεταβάλλονται, διαφέρουν από τόπο σε τόπο περιορίζουν ή απαγορεύουν. (Παυλή & Κορρέ, Σπανούλη, Καλούδη, 1991)

Οι σκηνές τα καρότσια ή τα ιπήλατα κάρα σπανίζουν πλέον, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι χάθηκαν εντελώς, ενώ αντίθετα άρχισαν να πολλαπλασιάζονται τα αυτοκινούμενα τροχόσπιτα και τα μικρά φορτηγά. Στη δυτική Ευρώπη συναντάμε δυο τύπους στέγασης: πρώτο το τροχόσπιτο και δεύτερο το χαμηλό, ατομικό, μικρό ή μεγάλο σπίτι, που κατασκευάστηκε πρόσφατα σε κάποια συνοικία υποβαθμισμένη. (Καραθανάση, 1996)

Συνεχίζουν όμως να υπάρχουν παραπήγματα, απομονωμένα ή συγκεντρωμένα στις φτωχογειτονιές. Έχει προταθεί σε πολλές χώρες η στέγαση σε διαμερίσματα, παρά τις δυσκολίες που οφείλεται στην ακαταλληλότητα αυτού του τύπου στέγασης. (Λιεζουά, 1999)

## **1.9. Η εργασία – επαγγελματικές δραστηριότητες των Ρομά**

Για τους Τσιγγάνους το σημαντικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι αυτό της εργασίας. Οι περισσότεροι υποστηρίζουν ότι πλήττονται από ανεργία, η οποία αποτελεί πρώτη προτεραιότητας πρόβλημα που πρέπει να αντιμετωπιστεί. Αυτό οφείλεται βέβαια στην έλλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και απαραίτητων προσόντων. Επίσης οι αμοιβές τους για τις υπηρεσίες που προσφέρουν, σε σύγκριση με τους «μπαλαμούς» αλλά και τους αλλοδαπούς εργάτες είναι πολύ χαμηλές. Λόγω αυτής της κατάστασης, πολλοί είναι οι Ρομά που παρουσιάζουν

παραβατική συμπεριφορά με σκοπό την επιβίωση των ιδίων και των οικογενειών τους. Σε άρθρο της η εφημερίδα «Καθημερινή» (26/09/2010) κάνει λόγο για τις επαγγελματικές δραστηριότητες των Ρομά και την παραβατικότητα που γεννάται μέσα από τις δυσκολίες εύρεσης εργασίας. «Η περιθωριοποίηση γεννά την παραβατικότητα και οικονομικές δραστηριότητες ρυπογόνες, ενοχλητικές και επικίνδυνες για την υγεία των ιδίων και των γειτόνων (π.χ. καύση καλωδίων για τη συλλογή χαλκού, δημιουργία μικρών χωματερών για ξεδιάλεγμα σκουπιδιών). Στις συνθήκες της κρίσης, οι γυρολόγοι Τσιγγάνοι δυσκολεύονται ακόμη περισσότερο, καθώς ελάχιστοι είναι εκείνοι που αλλάζουν οικιακές συσκευές ή πετούν πράγματα κάποιας αξίας. Όσο στενεύουν οι μέχρι τώρα τρόποι βιοπορισμού των Ρομά, η απειλή της παραβατικότητας ρίχνει βαριά τη σκιά στους καταυλισμούς τους. Με αποτέλεσμα να γίνεται πιο ασφυκτικός ο κλοιός της αποστροφής και της απόρριψης γύρω από τους «γύφτους» (όπως συχνά τους λέμε με υποτιμητική χροιά), κάνοντας ακόμη πιο δύσκολη την αναγκαία προσπάθεια για την εξασφάλιση μιας αξιοπρεπούς ζωής. Κι όμως, «το κόστος του κοινωνικού αποκλεισμού είναι μεγαλύτερο από την άρση των αιτιών του». Σε ό,τι αφορά τις επαγγελματικές τους συνήθειες, στην πλειονότητά τους, οι Ρομά προσπάθησαν να διατηρήσουν και σ' αυτόν τον τομέα μια ορισμένη αυτονομία. Συνήθως επιδιώκουν να μην έχουν εργοδότες και αποφεύγουν την εργασία με ωράριο και συγκεκριμένο μισθολόγιο. Από παλιά μέχρι και σήμερα οι Ρομά δουλεύουν για τον εαυτό τους, αυτός είναι το αφεντικό και αυτός τους εξασφαλίζει ένα προσαρμοστικό ωράριο, ώστε να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις ανάγκες της κοινωνικής δομής και να ικανοποιούν και τις δικές τους επιθυμίες. (Fraser, 1998)

Οι Ρομά και στις επαγγελματικές τους δραστηριότητες επιθυμούν την ανεξαρτησία. Η απασχόληση τους με το «ελεύθερο» εμπόριο τους παρέχει τη δυνατότητα να εργάζονται με τους δικούς τους όρους, στον χρόνο που επιθυμούν και επιλέγοντας τον δικό τους χώρο. Η ελληνική κοινωνία και ο κόσμος της αγοράς τους επιτρέπουν να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά τους σύμφωνα με τις απαιτήσεις που κυριαρχούν έξω από τον κόσμο τον δικό τους, έτσι ώστε η ενασχόληση τους να γίνεται όπως επιθυμούν και ταυτόχρονα να βγάζουν και τα προς το ζην τους. (Λυδάκη, 1998)

Ο Φαλτάιτς υποστηρίζει ότι οι Ρομά αποτελούν τους σημαντικότερους δημιουργούς του δημοτικού μας τραγουδιού. (Τρουμπέτα, 2008)

Εκτός του ότι διατήρησαν το ελληνικό δημοτικό τραγούδι προσέφεραν και τον δικό τους τόνο και χρώμα στα τραγούδια και τη μουσική. Το 1400, Τσιγγάνοι που ακολουθούν νομαδική ζωή εμφανίζονται με το επάγγελμα του ψυχαγωγού στην αυλή του Ανδρόνικου Β΄ στην Κωνσταντινούπολη. Το 1518 συναντάμε τους Τσιγγάνους στη Ζάκυνθο με το επάγγελμα του σιδερά. Το 1580 οι Τσιγγάνοι της Κύπρου φημίζονται για τη χειρομαντεία και τη νεκρομαντεία. Στα Βυζαντινά χρόνια γίνεται αναφορά σε κείμενα της εποχής σε Τσιγγάνους που εξασκούν το επάγγελμα του σιδηρουργού, το οποίο ήταν αναγκαίο για την παραγωγή γεωργικών εργαλείων. (Ντούσας, 1997)

Κατά παράδοση ασχολούνται με το εμπόριο, τις κατασκευές από ξύλο, την κατασκευή οικιακών σκευών, διακοσμητικών κ.λπ., και ακόμα με τη σιδηρουργία και τη μηχανουργία. Αρκετοί είναι εκείνοι που ασχολούνται με τη μουσική και το χορό, δραστηριότητες που εξασκούν με ιδιαίτερη επιτυχία και θεωρούνται ότι έχουν τη ικανότητα να υιοθετούν τις μουσικές και χορευτικές παραδόσεις των χωρών όπου εξασφάλιζαν την παραμονή τους μόνιμα και να τις αναπαράγουν με δημιουργικό τρόπο, προσαρμοσμένες στο δικό τους χαρακτηριστικό ύφος. Στην Ελλάδα κατά το παρελθόν ασχολήθηκαν με τη σιδηρουργία κυρίως. Άλλες τέχνες που ανέπτυξαν οι νομάδες και για τις οποίες έγιναν συμπαθείς στους Έλληνες είναι το εμπόριο κυρίως ζώων και η μουσική. Σήμερα, αλλά και στο παρελθόν, έχουν αναδειχθεί κι έχουν γίνει διάσημοι στο χώρο του λαϊκού τραγουδιού κυρίως, πάρα πολλοί Έλληνες Ρομά (όπως οι Αγγελόπουλος, Χατζής και ο γιος του). Οι Ρομά χρησιμοποιήθηκαν, σε πάρα πολλές περιπτώσεις, σαν ιδανικοί εκτελεστές δημοτικών τραγουδιών. Τα όργανα που αγαπούν είναι κυρίως το κλαρίνο και τα κρουστά. Σε όλες τις περιοχές της Ελλάδας και ιδιαίτερα στη Στερεά και βόρεια Ελλάδα, οι Ρομά λαμβάνουν ενεργά μέρος σαν οργανοπαίκτες, σε πολλές λαϊκές εορταστικές εκδηλώσεις και τοπικά πανηγύρια. Για παράδειγμα, στις γιορτές του «Μπουρανί» στον Τύρναβο της Θεσσαλίας, στην τελετή της «Περπερίτσας» (Κατερίνη), στη γιορτή «Μπούλες» (Βαρθολομιό). Ιδίως κατά τον εορτασμό της Πρωτομαγιάς (Πάτρα και Κέρκυρα άλλοτε) και της Καθαρής Δευτέρας, θα δούμε πολλές Ρομά «κομπανίες» να προσφέρουν τη χαρά στους πανηγυριώτες έναντι συνήθως μικρής αμοιβής. Παράλληλα, ο ελληνικός λαός αισθάνεται ένα αόριστο δέος προς τους Ρομά, και φοβάται τη βασκανία και τις κατάρεις τους. Βεβαίως πάρα πολλοί Ρομά έχουν σταματήσει τη νομαδική ζωή σήμερα και στην Ελλάδα. Κυριότερες σήμερα ασχολίες τους είναι το εμπόριο, κυρίως στις λαϊκές αγορές, η προσφορά εποχιακής εργασίας (στη συλλογή βαμβακιού,

καρπουζιών κ.λπ.) και η μουσική. Οι νομάδες και οι ημι-νομάδες Ρομά μετακινούνται ανάλογα την εποχή του χρόνου (θερισμός, συγκομιδή καλλιεργείων, εργασίες κ.λπ.), είτε πηγαίνουν σε μεγάλες εμποροπανηγύρεις που πραγματοποιούνται σε επαρχιακές πόλεις σε ορισμένο χρόνο, οπότε ασχολούνται με το επάγγελμα του ζωέμπορου, ανταλλάσσουν τα ζώα τους, ή πουλούν τα προϊόντα της εργασίας τους, χαλκώματα, μύλους του καφέ, αντικείμενα από λευκοσίδηρο, πέταλα και διάφορα είδη από σίδηρο ([history-pages.blogspot.com/2012/08/roma.html](http://history-pages.blogspot.com/2012/08/roma.html)). Με την εγκατάστασή τους στις σύγχρονες πόλεις έχουν την επιλογή μεταξύ της μισθωτής εργασίας και του εμπορίου. (Λυδάκη, 1998)

Προσπαθούν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις της αγοράς εργασίας και τις καταναλωτικές ανάγκες της ελληνικής κοινωνίας, χωρίς όμως να απαρνούνται τα παραδοσιακά τους στοιχεία. (Μάρκου, σελ.158, στο Τρουμπέτα, 2008)

Οι περισσότεροι δεν έχουν κατορθώσει να απασχοληθούν ως μισθωτοί και προτιμούν τις εμπορικές συναλλαγές. Αυτό συμβαίνει γιατί είναι γνώστες των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων που τους αποδίδει η ευρύτερη κοινωνία και προτιμούν να παραμένουν ενωμένοι σαν Τσιγγάνοι, προκειμένου να ανταπεξέλθουν απέναντι στο «άλλο», το «ξένο», το «διαφορετικό». Αυτή η ένωση ενισχύει την τσιγγάνικη ταυτότητα και δυσκολεύει κατά πολύ την ένταξη τους στην ευρύτερη κοινωνία και συνάμα και στη μισθωτή εργασία. Ένας άλλος παράγοντας που δυσχεραίνει την ένταξη τους στο καθεστώς της μισθωτής εργασίας είναι η σταθερότητα του ωραρίου και να γίνεται με πιο εντατικό ρυθμό, κάτι πρωτόγνωρο και μη οικείο για τους Ρομά, αφού οι συγκεκριμένοι εργάζονται όποτε το θεωρούν οι ίδιοι αναγκαίο. Με τη διαδικασία μετάβασης από το στάδιο του νομαδισμού σε αυτό της μόνιμης εγκατάστασης σε ένα χώρο επήλθαν αλλαγές και στις επαγγελματικές δραστηριότητες των Ρομά. Τα γυρολογικά επαγγέλματα τα οποία ήταν προσοδοφόρα μέχρι τις αρχές του αιώνα μας, στη συνέχεια άρχισαν να διανύουν μια πορεία παρακμής και μαρασμού λόγω του ανταγωνισμού της μαζικής παραγωγής και του οργανωμένου εμπορίου. Πολλές οικογένειες έφθασαν στην εξαθλίωση. Με την σύγχρονη οργάνωση της παραγωγής και του εμπορίου μόνο η εποχιακή εργασία στη συγκομιδή και στο γυρολογικό εμπόριο μπορούν να τους αποφέρουν τα προς το ζην. Μεγάλο είναι και το ποσοστό ανεργίας στους Τσιγγάνους, οι οποίοι δυσκολεύονται να καλύψουν ακόμη και τις βασικές τους ανάγκες, δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά, ζουν υπό άθλιες συνθήκες με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε παράνομες πράξεις. ([www.rom-klimaka.gr](http://www.rom-klimaka.gr) & Λυδάκη, 1998)

Τα συμπεράσματα της έρευνας που διεξάγει για το Πανελλαδικό Διαδημοτικό Δίκτυο για την Υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων, καταλήγουν στο ότι, το επίπεδο διαβίωσης των περισσότερων Τσιγγάνικων οικογενειών είναι στο όριο της φτώχειας, της κοινωνικής περιθωριοποίησης και του κοινωνικού αποκλεισμού. Σε αυτό το αποτέλεσμα συμβάλει και το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο πολλών Ρομά, οι οποίοι υποχρεωτικά θα ακολουθήσουν την άσκηση επαγγελμάτων που δεν απαιτούνται πολλές γραμματικές γνώσεις και δεξιότητες. Ερωτηθέντες Τσιγγάνοι στην προαναφερόμενη έρευνα του Δικτύου για την Υποστήριξη των Τσιγγάνων, απαντούν σε ποσοστό 59,3% ότι δεν έχουν παρακολουθήσει καθόλου σχολική εκπαίδευση, σε ποσοστό 10,5% ότι έχουν φοιτήσει σε μια έως δυο τάξεις της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και το 13,7% έχει παρακολουθήσει από τρεις έως πέντε τάξεις. (Μάρκου, σελ. 159, στο Τρουμπέτα, 2008)

Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2002), το εκπαιδευτικό κεφάλαιο που διαθέτει ένα άτομο το ωθεί στο να διεκδικήσει μια υψηλότερη κοινωνική θέση, το εκπαιδευτικό κεφάλαιο είναι απαραίτητο για αυτή την διεκδίκηση. Οι Τσιγγάνοι δεν κατέχουν το εκπαιδευτικό κεφάλαιο με αποτέλεσμα να αναγκάζονται να ασκούν περιθωριακά επαγγέλματα και να παραμένουν προσκολλημένοι στο κοινωνικό περιθώριο. Η προσαρμογή στις σύγχρονες απαιτήσεις της ελληνικής οικονομίας ανάγκασε πολλούς από τους Τσιγγάνους να εγκαταλείψουν τα παραδοσιακά τους επαγγέλματα όπως αυτό του σιδερά, του καλαθοποιού, του γανωματή, του καρεκλοποιού κ.λπ. και να αλλάξουν επαγγελματική πορεία, στρεφόμενοι προς το εμπόριο της καρέκλας, του καλαθιού κ.ά. Η χρήση των μηχανών σε ευρεία κλίμακα για την παραγωγική διαδικασία στις καλλιέργειες, αφάνισε το επάγγελμα του ζωέμπορου και του εργάτη στη συγκομιδή καρπών. Το μοναδικό παραδοσιακό τσιγγάνικο επάγγελμα που παραμένει και το οποίο έχει ενταχθεί στο σημερινό ελληνικό σύστημα παραγωγής, είναι αυτό του μουσικού. (Μάρκου, σελ.159, στο Τρουμπέτα, 2008)

Παρόλο που έχουν αναγκαστεί να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις του εμπορίου, αντιμετωπίζουν ένα σοβαρό εμπόδιο με την άσκηση της ιδιότητας του εμπόρου. Πολλοί δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις προϋποθέσεις χορήγησης άδειας πωλητή με αποτέλεσμα να μην είναι ασφαλισμένοι στο αντίστοιχο ταμείο και να παρανομούν. Στην έρευνα των Παπακωνσταντίνου, Βασιλειάδου, Παυλή – Κορρέ προέκυψε ότι το 40% των Τσιγγάνων δεν διαθέτουν καμία κοινωνική ασφάλιση, γιατί ασκούν παράνομα το επάγγελμά τους. (Μάρκου, σελ.159, στο Τρουμπέτα, 2008)

Η έλλειψη κοινωνικής ασφάλισης συνεπάγεται και δυσκολίες στην περίθαλψη και την χορήγηση φαρμακευτικής αγωγής όπου χρήζεται ανάγκη. Τα μικρά τσιγγάνοπουλα από μικρή ηλικία ωθούνται στην αγορά εργασίας προκειμένου να ενισχύσουν οικονομικά την οικογένεια τους, με αποτέλεσμα την ελλιπή παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο, ακόμη και την εγκατάλειψη και τη μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Να επισημανθεί ότι βάση του νόμου Ν.1837/89, το κατώτατο όριο ηλικίας για την είσοδο στην εργασία ορίζεται το 15ο έτος. (Ντούσας, 1997)

Σύμφωνα με το άρθρο 32 της σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού αναφέρει ότι «κάθε παιδί έχει δικαίωμα προστασίας από εργασία που το βλάπτει και που είναι επιβλαβής για την υγεία και την εκπαίδευσή του. Εάν εργάζεται έχει το δικαίωμα να είναι ασφαλής και να αμείβεται ικανοποιητικά.» ([www.unicef.gr](http://www.unicef.gr)). Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει η εν λόγω ομάδα και που οδηγούν σε αποκλεισμό από την αγορά εργασίας και κοινωνικό αποκλεισμό είναι: αναλφαβητισμός, όπου ελάχιστα είναι τα άτομα, ιδίως των μεγαλύτερων ηλικιών που γνωρίζουν ανάγνωση και γραφή, περιορισμένη επικοινωνία με το ευρύτερο περιβάλλον, εξαιτίας άγνοιας ή ελλιπούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας, ύπαρξη παραδοσιακών διακρίσεων, όπου οι προκαταλήψεις εις βάρος των τσιγγάνων λειτουργούν με τη μορφή «φαύλου κύκλου» (αρχικές διακρίσεις οδηγούν σε αποκλεισμό και αυτός, με τη σειρά του, παράγει συμπεριφορές που δίνουν αφορμή για διακρίσεις), πλήρης έλλειψη σύνδεσης με θεσμοθετημένους και άτυπους θεσμούς που ενημερώνουν για ελεύθερες θέσεις εργασίας και εν μέρει, συμμετέχουν στην κατανομή τους. ([www.rom-klimaka.blogspot.gr](http://www.rom-klimaka.blogspot.gr))

Ωστόσο, μετακινήσεις Τσιγγάνων από τη Ρουμανία στην Ελλάδα επισημαίνονται και μεταγενέστερα, στη διάρκεια των πληθυσμιακών ανακατατάξεων που ακολούθησαν την κατάρρευση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και αργότερα στο τέλος του Α' Παγκοσμίου Πολέμου, καθώς και στις δεκαετίες του '60 και του '70. Πολλοί μάλιστα από αυτούς τους Τσιγγάνους αυτοπροσδιορίζονται ως Έλληνες πρόσφυγες ή Έλληνες της διασποράς και είχαν συγγενείς στην Ελλάδα. (Γούναρη, 1997)



## 1.10. Τα επαγγέλματα

Όπως δείχνει η ιστορία αλλά και η σύγχρονη ανάλυση, οι Τσιγγάνοι εργάζονται πάντα στο πλαίσιο της οικονομίας της χώρας όπου ζούνε, εξαρτώνται από τη συγκεκριμένη οικονομία, από την αγορά εργασίας της και με αυτή την έννοια θεωρούν ότι έχουν «ανοικτή» οικονομική δομή. (Λουλέ & Θεοδωράκη, 1991)

Εξασκούν διάφορα επαγγέλματα από μικρή ηλικία, τα οποία όμως εναλλάσσουν σε διαφορετικές περιόδους κατά τη διάρκεια του χρόνου, ως αυτοαπασχολούμενοι ή ετεροαπασχολούμενοι στους μη – Τσιγγάνους. (Κόμης, 1998)

Τα επαγγέλματα που καταγράφηκαν στην ιστορία των Τσιγγάνων μέχρι σήμερα είναι πολλά και κάθε φορά προσαρμόζονται στις συνθήκες:

- Διακίνηση αγαθών σε απομακρυσμένες περιοχές, όπου δεν υπήρχαν αγορές (εμπόριο ειδών σιδηρουργίας, ένδυσης, μαλλιών, ξύλου, ζώων).
- Επιδιόρθωση μικρών αντικειμένων (βιολιά, κοσμήματα, ζώνες, τραπεζομάντιλα, δαντέλες, κ.ά.).
- Καλλιτέχνες – ιδιαίτερα μουσικοί – που συνέβαλαν στη διατήρηση πολιτιστικών αγαθών και παραδόσεων κατά τη διάρκεια περιόδων με γοργές κοινωνικές αλλαγές ή σε περιόδους κατοχής της χώρας από ξένους εισβολείς. (Καραθανάση, 2000)
- Επαγγέλματα θεάματος και του τσίρκου, όπως ακροβάτες, θηριοδασκαστές, χορευτές, παραμυθάδες, μάγοι, κ.ά.
- Πώληση και εμπόριο στις λαϊκές αγορές (φρούτα, λαχανικά, χαλιά, υφάσματα, ενδύματα).
- Αγροτικές εργασίες, συχνά εποχιακές, κυρίως συγκομιδή. (Λιεζουά, 1999)
- Επεξεργασία και παραγωγή προϊόντων από διάφορες πρώτες ύλες (σίδηρο, χαλκός, ξύλο, πηλός, ψάθα). Για παράδειγμα το επάγγελμα του σιδεροκαμινά – σιδηρουργού, που είναι πατροπαράδοτο στην τσιγγάνικη κοινότητα. Το επάγγελμα αυτό ήταν ύψιστης σημασίας γιατί η γεωργία, που ήταν η βασική επαγγελματική απασχόληση των Ελλήνων, είχε απόλυτη ανάγκη τα γεωργικά εργαλεία, που κατασκεύαζαν οι Τσιγγάνοι.
- Καλαθοποιοί. Το επάγγελμα αυτό συνδέεται άμεσα με τη νομαδική ζωή των Τσιγγάνων, καθώς τους αναγκάζει να μετακινούνται και να στήνουν το εργαστήρι σε τόπους, όπου αφενός υπάρχουν άφθονες πρώτες ύλες, τα απαραίτητα δηλαδή υλικά για την κατασκευή καλαθιών, και αφετέρου υπάρχει

ζήτηση του προϊόντος. Σήμερα στις λαϊκές αγορές συναντά κανείς κάποιον Τσιγγάνο που προσπαθεί να προσελκύσει το αγοραστικό κοινό πλέκοντας εμπρός στα περίεργα βλέμματα του κόσμου με μοναδική δεξιοτεχνία καλάθια και πανέρια. Τα καλάθια χρησίμευαν για τη συγκομιδή των σταφυλιών, του καλαμποκιού, των φρούτων, του καπνού, της ελιάς και άλλων προϊόντων.(Χαλκιά,1999)

Υπάρχουν επίσης νέες δραστηριότητες που αναπτύσσονται τα τελευταία χρόνια, όπως:

- Εμπόριο μεταχειρισμένων αυτοκινήτων, παλαιών ειδών.
- Επαγγέλματα θεάματος.
- Εποχιακές οικοδομικές εργασίες, εργασίες συντήρησης.
- Στην Φιλανδία, αναλαμβάνουν τη μεταφορά κορμών δέντρων με το ρεύμα του ποταμού.
- Στην Αυστρία, συλλέγουνμανιτάρια και σαλιγκάρια.
- Στην Ελλάδα και την Ισπανία, αναλαμβάνουν το βάψιμο των προσώπων με ασβέστη.
- Και τέλος, στη διάρκεια του δεύτερου μισού του 20ου αιώνα, στην Ανατολική Ευρώπη, αναπτύχθηκε η έμμισθη εργασία. ( Λιεζουά, 1999)

Είναι εργασίες που για κάποιους λόγους δεν ασκούν οι μη – Τσιγγάνοι, είτε γιατί οι αμοιβές είναι πολύ χαμηλές, είτε γιατί οι συγκεκριμένες εργασίες είναι μειωμένου κύρους. Από όλες τις εργασίες, τις περιφρονημένες από την περιρρέουσα κοινωνία, τελικά ασκούν αυτές που είναι προσαρμοσμένες στην ιδιαιτερότητα τους. Είναι σε κάθε περίπτωση διαφορετικές και έχουν έναν ευκαιριακό και περιοδικό χαρακτήρα, ενώ ταυτόχρονα επιτρέπουν μετακινήσεις. (Καραθανάση, 2000)

### **1.11. Η εκπαίδευση των Ρομά – Τσιγγανόπαιδων**

Για τους Τσιγγάνους η διάδοση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και η παροχή των απαιτούμενων γνώσεων στον επαγγελματικό τομέα γίνεται με τον προφορικό λόγο μέσα στα πλαίσια της Τσιγγάνικης οικογένειας. Η εκπαίδευση αποτελεί για τους Ρομά έναν θεσμό ξένο, δεν υπάρχει μέσα στην Τσιγγάνικη κοινωνία. Ως τρόπο έκφρασης και επικοινωνίας χρησιμοποιούν τον προφορικό λόγο, αφού η ανάγνωση και η γραφή είναι κάτι άγνωστο για αυτούς. (Παυλή & Σιδέρη, 1990\_Λυδάκη, 1998)

Παρόλο που δεν αποδίδουν αξία στον θεσμό του σχολείου και το θεωρούν κατώτερης αξίας στην τσιγγάνικη κοινωνία, αναγκάζονται να έρθουν αντιμέτωποι με την χρήση γραπτού και προφορικού λόγου στην καθημερινότητα τους. Η μη τακτική τους φοίτηση, η μη ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, αποτελούν βασικές παραμέτρους της περιθωριοποίησης και της κοινωνικής απομόνωσης, αυτό συνεπάγεται το χαμηλό βιοτικό και μορφωτικό επίπεδο. (Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Ο γονέας και ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα μεταφέρει στο ανήλικο άτομο μέσα από στάσεις, κανόνες, σχέσεις, μεθόδους, στρατηγικές, όλα εκείνα που θα συμβάλλουν στη διαμόρφωση του σε κοινωνική οντότητα και θα σχηματίσουν την προσωπικότητά του. Τόσο το οικογενειακό όσο και το σχολικό περιβάλλον έχουν έναν κοινό σκοπό, την διαπαιδαγώγηση και την κοινωνικοποίηση του ανήλικου ατόμου. (Κωνσταντίνου, 1997)

Οι Ρομά πιστεύουν ότι η οικογένεια και η κοινότητα αποτελούν θεμελιώδη πηγή γνώσης για το Τσιγγανόπαιδο και ότι το σχολείο μπορεί να προσφέρει μόνο τις βασικές δεξιότητες της αρίθμησης και του γραμματισμού, τα οποία θα τους φανούν χρήσιμα ώστε να έχουν έναν πιο άνετο τρόπο ζωής μέσα στην Τσιγγάνικη κοινότητα. (Δαφέρμος, στο Λυδάκη, 2013)

Επίσης, σύμφωνα με τη Λυδάκη (1998), οι μαθητές Ρομά ερχόμενοι στο σχολείο υποχρεούνται να αποβάλλουν τον τρόπο σκέψης που χρησιμοποιούν μέσα στην οικογένεια και την κοινότητα τους και να υιοθετήσουν έναν άλλον διαφορετικό τρόπο σκέψης. Στα Τσιγγανόπαιδα η γνώση τους δημιουργείται μέσα από την πρακτική και από συγκεκριμένες μορφές εμπειρικής γνώσης αφού, από μικρή ηλικία προσφέρουν και αυτά στον αγώνα που δίνει η οικογένεια τους προκειμένου να εξασφαλίσει τα αναγκαία για την καθημερινή της επιβίωση. (Δαφέρμος, στο Λυδάκη, 2013)

Για τα παιδιά Ρομά το αληθινό σχολείο είναι το «σχολείο του δρόμου», εκεί θα αναπτύξουν γνώσεις και πρακτικές που θα μπορούν να τις εφαρμόσουν στην καθημερινή τους επιβίωση. (Βαξεβάνογλου, 2001)

Στο Τσιγγάνικο ρητό (Βασιλειάδου, Παυλή & Κορρέ, 1999) «Konzanelbut, butcrdel “amaem” koncrdelbut, butzanel» που σημαίνει: «όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει, αλλά επίσης, όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει», γίνεται αντιληπτή η αντίφαση ανάμεσα στην καθημερινή και τη σχολική μάθηση των Ρομά. Το πρώτο σκέλος του ρητού «όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει», αναφέρεται στη σχολική μάθηση και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσοι επέλεξαν αυτόν δρόμο. Στο

δεύτερο σκέλος, «όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει», αναφέρει το πόσο σημαντική είναι η βιωματική και πρακτική μάθηση που πηγάζει μέσα από την αντιμετώπιση των καθημερινών δυσκολιών. (Δαφέρμος, στο Λυδάκη, 2013)

Ο E. Durkheim (1972) ήταν ο πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο κοινωνικοποίηση με την έννοια «της σκόπιμης και συστηματικής επιρροής της παλιάς προς τη νέα γενιά». (Κωνσταντίνου, σελ.34, 1997)

Τέλος, ο H. Muller, (1977) θεωρεί ότι «πρόκειται για τη διαδικασία του σχηματισμού της προσωπικότητας του ανθρώπου, μέσα σε ένα χώρο εξέλιξης, η οποία αρχίζει με τη γέννηση ή ακριβέστερα πριν από τη γέννηση και διαρκεί ολόκληρη τη ζωή του». (Κωνσταντίνου, σελ.35, 1997)

Με λίγα λόγια, η κοινωνικοποίηση είναι μια διαδικασία συνεχής, αφού διαρκεί σε ολόκληρη τη ζωή του ανθρώπου. Στη σχολική κοινωνικοποίηση ο μαθητής τάσσεται αντιμέτωπος με ένα σύνολο επιδράσεων όπως οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι στάσεις, οι αξίες, οι κανόνες κ.λπ. οι οποίες θα ορίσουν την προσωπικότητα του, την προσωπική και κοινωνική του ταυτότητα και θα ολοκληρώσουν την επικοινωνιακή του ικανότητα. (Κωνσταντίνου, 1997)

Το σχολείο είναι εκείνος ο θεσμός που μπορεί να δώσει κίνητρα στο να αντιμετωπίζονται πιο θετικά οι μαθητές των διαφορετικών και γλωσσικών πολιτισμών, όπως στην περίπτωση των Ρομά. (Μάρκου, στο διεθνές συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η «διαπολιτισμική εκπαίδευση» σαν όρος πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και ήταν το υποσύλωμα στην ένταξη των παλινοστούτων μαθητών. (Κοκκίνου, 2010)

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, τις αξίες των πολιτισμών και συμβάλει στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται από τη γλωσσική και πολιτισμική δυσαρμονία. Στόχος της είναι το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό στην κοινωνία. (Μάρκου, στο διεθνές συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Το σχολείο συμμετέχει στη διαμόρφωση της κοινωνίας και για έναν μαθητή ο οποίος προέρχεται από μια μειονοτική ομάδα, όπως οι Ρομά, είναι ένα μέσο πολιτισμικού γίγνεσθαι. Δέχεται τον μαθητή όπως ακριβώς είναι και προσπαθεί να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει και να βελτιώσει τις δυνατότητες του καθώς και

την προσωπικότητα του με υποστήριγμα το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο. (Κοκκίνου, 2010)

Δεν είναι αποστολή του να διαπλάσει τους Ρομά αλλά να περάσει το μήνυμα στα παιδιά Ρομά να εκμεταλλευτούν θετικά την κουλτούρα τους. Με λίγα λόγια το σχολείο θα πρέπει να είναι συμπληρωματικό μέσο στην οικογενειακή εκπαίδευση και όχι το μέσο απώλειας της Ρόμικης κουλτούρας τους. (Jean – Pierre Liigeois, στο διεθνές συμπόσιο, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996 )

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα λέγαμε ότι συμβολίζεται στις εξής ιδέες, όλοι οι μαθητές θα πρέπει να τυγχάνουν ίσων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης και έθνους στο οποίο ανήκουν, φυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. (Κοκκίνου, 2010)

Η εκπαιδευτική διαδικασία σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1996), χωρίζεται σε τέσσερα επίπεδα. Το *πρώτο επίπεδο* αφορά τις παιδαγωγικές προθέσεις, οι οποίες υφίστανται στην αρχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Το *δεύτερο επίπεδο* είναι εκείνο των αποφάσεων, τι θα διδάξει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να επιτύχει τις παιδαγωγικές προθέσεις. Το  *τρίτο επίπεδο* αναφέρεται στις μεθόδους διδασκαλίας, τον τρόπο με τον οποίο θα διδαχθεί το περιεχόμενο, το διδακτικό μοντέλο που θα χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός. Τέλος, το *τέταρτο επίπεδο* αφορά τα διδακτικά μέσα που θα κάνει χρήση ο εκπαιδευτικός για να περάσει το περιεχόμενο μέσα από τη μέθοδο διδασκαλίας και να επιτύχει τις παιδαγωγικές του προθέσεις που είχε θέσει στην αρχή. Οι παραπάνω κατηγορίες βρίσκονται σε συνδυασμό, π.χ. το περιεχόμενο της διδασκαλίας που αναφέρεται στο δεύτερο επίπεδο, δεν το επιλέγουμε τυχαία αλλά βάση κάποιων κριτηρίων όπως οι πολιτισμικές και κοινωνικές προϋποθέσεις που κυριαρχούν στη συγκεκριμένη ομάδα στην οποία απευθύνεται η εκπαίδευση. Κυριαρχεί μια αλληλεξάρτηση μεταξύ των κατηγοριών, π.χ. οι παιδαγωγικές προθέσεις θα εξαρτηθούν από το περιεχόμενο που θα επιλέξει ο εκπαιδευτικός, αλλά και οι διδακτικές μέθοδοι εξαρτώνται από την παιδαγωγική πρόθεση και το περιεχόμενο. Στην τελευταία κατηγορία που είναι τα διδακτικά μέσα, εξαρτώνται από την τρίτη κατηγορία τις μεθόδους. (Τσιάκαλος, 1996)

Η επιλογή των διδακτικών μέσων από τους εκπαιδευτικούς γίνεται γιατί πιστεύουν ότι αυτά που έχουν καταλήξει ότι θα χρησιμοποιήσουν είναι τα καλύτερα για τη συγκεκριμένη μέθοδο και προσαρμόσιμα. Εάν η επιλογή των διδακτικών μέσων γίνει με βάση κάποια διαφορετική παιδαγωγική πρόθεση από αυτήν με την οποία είναι συμβατά, το αποτέλεσμα τότε θα είναι αυτό της αποτυχίας. Τα διδακτικά

μέσα είναι τόσο σημαντικά όσο και η διδασκαλία και δεν μπορεί να υπάρξει το ένα χωρίς το άλλο. Για την επίτευξη των διδακτικών στόχων ο εκπαιδευτικός επιλέγει διδακτικά μέσα που θα εξάπτουν το ενδιαφέρον του μαθητή, θα συμβάλλουν στην κατανόηση των όσων διδάσκονται, θα διεγείρουν την προσοχή και θα αποτελούν «σκαλοπάτι» για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Όλα τα παραπάνω αναφέρθηκαν για να γίνει κατανοητό ότι τα διδακτικά μέσα είναι θέμα επιλογής και παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση των Ρομά. Τα διδακτικά μέσα και οι μέθοδοι διδασκαλίας επιλέγονται με βάση την κρίση των εκπαιδευτικών. Επομένως, θα πρέπει να «καθρεφτίζεται» η πραγματικότητα των Ρομά μέσα στο διδακτικό υλικό που χρησιμοποιείται για την εκπαίδευση τους. (Τσιάκαλος, 1996)

Το διδακτικό υλικό όμως έχει και μορφή και συνήθως είναι έντυπη. Το έντυπο υλικό, δηλαδή το σχολικό βιβλίο είναι το κύριο διδακτικό μέσο. Το βιβλίο όμως δεν υπάρχει στον κόσμο των Ρομά, είναι κάτι άγνωστο για αυτούς. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν την απαιτούμενη κατάρτιση, να έχουν στη διάθεση τους το κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό για την υποδοχή της ποικιλομορφίας, δίχως να επηρεάζονται από στερεοτυπικές ιδέες. Πολλοί Ρομά γονείς επιθυμούν την ύπαρξη του πολιτισμού τους μέσα στα σχολικά εγχειρίδια, αυτό γίνεται αντιληπτό ως αναγνώριση της Ρόμικης κουλτούρας τους. Οι Ρομά γονείς καθώς και οι μαθητές ελπίζουν ότι το σχολείο θα τους μεταδώσει γνώσεις που θα τους βοηθήσουν να αντιληφθούν το περιβάλλον στο οποίο ζουν και μεγαλώνουν και συγχρόνως θα τους εφοδιάσει με τα απαραίτητα εργαλεία που θα τους φανούν χρήσιμα στην προσαρμογή τους στην ευρύτερη κοινωνία. (Jean – Pierre Liigeois, στο διεθνές συμπόσιο, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Ο Ρομά μαθητής θα πρέπει να νιώθει την αξιοπρέπεια της μητρικής τους γλώσσας, να είναι σε θέση να την χρησιμοποιεί παράλληλα με την επίσημη γλώσσα του σχολείου, την ελληνική έτσι ώστε να καταλαβαίνει την αλληλεπίδραση που υπάρχει ανάμεσα στις δυο γλώσσες. (Marcel Courthiade, στο διεθνές συμπόσιο, Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Η Μ. Κοκκίνου (σελ. 175, 2010) υποστηρίζει ότι, το άτομο που βρίσκεται σε διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον από το δικό του, έχει την ικανότητα να αναπτυχθεί με το διαπολιτισμό και τη διγλωσσία. Το 2008 διεξήχθη μια πανελλαδική έρευνα της Γενικής Γραμματείας Διαχείρισης Ευρωπαϊκών Πόρων και της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης (Μ.Κ.Ο.) «Εύξεινη Πόλη», με τον τίτλο «Υγεία και κοινότητα των Ρομά: Ανάλυση και κατάσταση στην Ελλάδα», στην οποία αναφέρεται

ότι το 54,7% των Ρομά δεν πήγε ποτέ σχολείο, το 33,4% κατάφερε να τελειώσει λίγες μόνο τάξεις από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 7% ολοκλήρωσε την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 3,4% παρακολούθησε λίγες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το 0,5% τελείωσε τον πρώτο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Γυμνάσιο), ενώ μόνο το 1% συνέχισε στο δεύτερο κύκλο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λύκειο). Επίσης, στη συγκεκριμένη έρευνα διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά Ρομά από τη Δυτική Ελλάδα πλήττονται περισσότερο από το σχολικό αποκλεισμό σε σύγκριση με παιδιά Ρομά από άλλες περιοχές της χώρας, με την εξαίρεση παιδιών Ρομά που ζουν σε συγκεκριμένες υποβαθμισμένες περιοχές έξω από τα αστικά κέντρα της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης. Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα (2010) με τίτλο «Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό», υπολογίζεται ότι μόνο το 51% των παιδιών Ρομά μεταξύ 6 και 15 ετών παρακολουθεί και συμμετέχει στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα εμπειρικά ευρήματα δείχνουν ότι τα ποσοστά της σχολικής διαρροής αυξάνουν μετά τα Χριστούγεννα και κατά τη διάρκεια της άνοιξης. (Μπαλούρδος, 2011)

Η Ελλάδα έχει καταδικαστεί από το Ευρωπαϊκό δικαστήριο για τα δικαιώματα του ανθρώπου λόγω κάποιων περιπτώσεων που αφορούσαν τον εκπαιδευτικό διαχωρισμό αλλά και των ξεχωριστών εκπαιδευτικών κτιριακών εγκαταστάσεων για τα παιδιά Ρομά. Οι ίδιες οι τοπικές κοινωνίες με τη στάση τους αλλά και οι φορείς της τοπικής αυτοδιοίκησης υιοθετούν αρνητική διάθεση απέναντι σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία ένταξης τους. Παρ' όλες όμως τις συγκρούσεις που προκαλούνται, κάνουν την εμφάνιση τους και κάποιες ενθαρρυντικές δράσεις από τη μεριά των θεσμών σχετικά με την εκπαίδευση. Αυτές οι δράσεις έχουν ως σκοπό τη δημιουργία ειδικών σχολικών προγραμμάτων μάθησης όπως και την παραγωγή νέου ειδικού διδακτικού υλικού που σχετικό με διαπολιτισμικά θέματα για πολυπολιτισμικές τάξεις. ([www.gsae.edu.gr/attachments/article](http://www.gsae.edu.gr/attachments/article))

Παρόλα τα θετικά βήματα που γίνονται και τις προσπάθειες από την πλευρά της Πολιτείας, υπάρχουν ακόμη κενά στην προώθηση της διαφορετικότητας ως προς την εκπαίδευση των Ρομά: η γλώσσα, η ιστορία και η κουλτούρα πολλών μειονοτήτων δεν διδάσκονται ακόμη σε κανένα σχολείο, ενώ η γλωσσική υποστήριξη που παρέχεται σε παιδιά των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι η ελληνική, είναι πολύ περιορισμένη. Επίσης, τα σχολικά προγράμματα και τα βιβλία που δημιουργούνται στο πλαίσιο θετικών δράσεων δεν χρησιμοποιούνται τελικά σε σχολεία όπου φοιτούν Ρομά μαθητές, ενώ δεν υπάρχει πρόβλεψη για εκπαίδευση

δασκάλων στη διαχείριση της διαφορετικότητας. Το θετικό είναι ότι κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 2000 η Ελλάδα υλοποίησε Προγράμματα για την εισαγωγή διαμεσολαβητών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσω της εμπλοκής δημόσιων αρχών και ιδίως εκπαιδευτικών, αλλά δυστυχώς αυτή η πολιτική δεν ακολουθείται σε συστηματική και μόνιμη βάση, ενώ υπάρχει έλλειψη στατιστικών στοιχείων και σε αυτό το πεδίο. ([www.gsae.edu.gr/attachments/article](http://www.gsae.edu.gr/attachments/article))

Και ενώ η εκπαίδευση ως θεσμός απομακρύνεται για τα παιδιά Ρομά, τη μόρφωσή τους την αναλαμβάνει η οικογένεια, στα πλαίσια της οποίας η μετάδοση των γνώσεων γίνεται προφορικά. Η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι άγνωστα. (Παυλή & Σιδέρη, 1990, όπως αναφ. στο Βαγή – Σπύρου, 2001,σ.26).

Στη ζωή των τσιγγάνων όλα περιστρέφονται γύρω από την οικογένεια, η οποία λειτουργεί αφενός ως οικονομική μονάδα όπου ασκείται η εργασία και αφετέρου ως εκπαιδευτική μονάδα η οποία εξασφαλίζει την κοινωνική αναπαραγωγή, τη σταθερότητα και την ασφάλεια. (Λιεζούα, 1999, όπως αναφ. στο Βαγή – Σπύρου, 2001,σ.26)

Η κοινωνικοποίηση έρχεται γρήγορα, τα παιδιά ωριμάζουν σε νεότερες ηλικίες απ' τα παιδιά των άλλων κοινωνικών ομάδων και αυτό το χαρακτηριστικό παίζει ρόλο στη διαμόρφωση της ταυτότητά τους. Έτσι η γνώση για τους μικρούς Ρομά έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από τη θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1998, όπως αναφ. στο Βαγή – Σπύρου, 2001,σ.27)

Ενώ η εκπαίδευση στην ελληνική κοινωνία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το επάγγελμα, το κοινωνικό status και το κοινωνικό γόητρο, στη τσιγγάνικη κοινωνία το σχολείο αντιπροσωπεύει πρότυπα και συμπεριφορές ξένες προς την ταυτότητα και την πολιτισμική τους παράδοση. Άρα, γίνεται σαφές, ότι στο μέτρο που η παιδική εργασία είναι αναγκαία για την επιβίωση της τσιγγάνικης οικογένειας, η φοίτηση στο σχολείο γίνεται προβληματική. Η παρακολούθηση του σχολείου είναι χάσιμο χρόνου, κατά τον οποίο θα μπορούσε να προσφέρει τις υπηρεσίες του ή να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα του είναι χρήσιμες για την επαγγελματική του ενασχόληση της τσιγγάνικης ομάδας στην οποία ανήκει. (Δαφέρμος, 2003)

Επίσης και οι γονείς τσιγγάνοι απέναντι στο θεσμό του σχολείου είναι δύσπιστοι και έχουν μια αντιφατική στάση (Λυδάκη, 1998, όπως αναφ. στο Βαγή-Σπύρου, 2001, σ.28). Από τη μια εκτιμούν ότι η σχολική φοίτηση των παιδιών, ειδικά



η στοιχειώδη γνώση ανάγνωσης και γραφής, θα τους φανεί χρήσιμη για την προσαρμογή τους στις απαιτήσεις της κοινωνίας και για τη βελτίωση των συνθηκών ζωής τους, και από την άλλη δε θέλει να φοιτήσουν τα παιδιά του στο σχολείο γιατί, εκτός ότι τα χρειάζεται στη δούλεψή του, δε θέλει να επηρεαστούν από τις αξίες που προβάλλει το σχολείο και να αποκοπούν από τη φυλή τους.

Γίνεται φανερό, ότι υπάρχει μια δυσαρμονία στις εκπαιδευτικές αρχές της τσιγγάνικης οικογένειας και στις αρχές του σχολείου, με αποτέλεσμα τα τσιγγανόπαιδα να έχουν μια επιφυλακτική, αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο, πριν καν φοιτήσουν σε αυτό. Χαρακτηριστικά ο (Δαφέρμος, 2003), για να αιτιολογήσει το μεγάλο ποσοστό αναλφαβητισμού αναφέρει ότι οφείλεται:

- (α) στη δυσκολία πρόσβασή τους στα σχολεία λόγω των συχνών μετακινήσεών τους και της έλλειψης αποδοχής από το κοινωνικό σύνολο.
- (β) στην αντίληψη που έχουν για την εκπαίδευση και στην ιδιόμορφη σχέση τους με την έννοια της πειθαρχίας γεγονός, που δε διευκολύνει τη συμμόρφωσή τους στους κανόνες που θέτει το επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα.
- (γ) στις μεθόδους και στο περιεχόμενο της διδασκαλίας.
- (δ) στα εκπαιδευτικά συστήματα, στους φορείς και τους θεσμούς που εμφανίζουν πολλές φορές λειτουργική ακαμψία και αρνητική νοοτροπία.

Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι οι λόγοι που οδηγούν τα παιδιά Ρομά εκτός σχολείου είναι δύο ειδών:

- (α) σχετικοί με την πολιτισμική τους ταυτότητα και
- (β) σχετικοί με το εκπαιδευτικό σύστημα.

Ο (Μάρκου, 1996,σ.67) επισημαίνει ότι με τις υποτυπώδεις συνθήκες διαβίωσης, περιθωριακού και ανεπιθύμητου τύπου εργασίες, υψηλό ποσοστό αναλφαβητισμού, στοιχειώδη υγειονομική περίθαλψη και απόρριψη από τον ντόπιο πληθυσμό, οι τσιγγάνοι αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες σε βάρος διακρίσεις. Η δε σχολική κατάσταση των παιδιών Ρομά χαρακτηρίζεται από: παντελή έλλειψη προσχολικής αγωγής, μικρό ποσοστό εγγραφών στο σχολείο, ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές, αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης και απορριπτική στάση των συμμαθητών, γονέων και συχνά εκπαιδευτικών.

Τα παιδιά Ρομά πέρα από την επιφυλακτική στάση που έχουν απέναντι στο σχολείο, στην επαφή τους με το σχολικό περιβάλλον έχουν να αντιμετωπίσουν ένα διαφορετικό κόσμο, από αυτό που γνωρίζουν, ένα περιβάλλον όχι τόσο

υποστηρικτικό που φτάνει και στα όρια του εχθρικού. Η (Βαγή – Σπύρου, 2001, σ.29) επιχειρεί μια καταγραφή των προβλημάτων που επηρεάζουν την ομαλή ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο και τα ανάγει σε τέσσερις παράγοντες:

- (α) η άκαμπτη σχολική οργάνωση στην οποία είναι δύσκολη να προσαρμοστούν τα παιδιά Ρομά,
- (β) το σχολικό πρόγραμμα –διδακτικά υλικά που εκφράζουν την κουλτούρα και την παράδοση της κυρίαρχης ελληνικής κοινωνίας και άρα είναι ξένα προς τους Ρομά,
- (γ) η σχολική γλώσσα που δε συμπίπτει με τη μητρική των παιδιών Ρομά και
- (δ) οι σχέσεις με συμμαθητές και δάσκαλο που, ως φορείς της κυρίαρχης κουλτούρας απέναντι στη μειοψηφική κουλτούρα που αντιπροσωπεύουν τα παιδιά Ρομά, πολλές φορές εκδηλώνουν ετεροφοβικές τάσεις, προκαταλήψεις και απορριπτικές τάσεις.

Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά Ρομά στο σχολείο, με αποτέλεσμα συνήθως τη χαμηλή επίδοση στα μαθήματα ή στη διακοπή της φοίτησής τους στο σχολείο ακόμη και σε περιπτώσεις καλής επίδοσης δεν οφείλονται απλώς στο ότι ο πολιτισμός που μεταδίδεται και αναπαράγεται από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό είναι διαφορετικός από το δικό τους, αλλά και γιατί η σχολική οργάνωση αντανακλά εις βάρος τους κοινωνικούς συσχετισμούς. (Κάτσικας & Πολίτου, 1999)

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

Η σύγχρονη πραγματικότητα υπαγορεύει τη συνύπαρξη και αλληλενέργεια ατόμων με διαφορετική κοινωνική κουλτούρα. Το γεγονός αυτό οδηγεί στη δημιουργία ευνοϊκών προϋποθέσεων για ορισμένα άτομα και δυσμενών για άλλα. Άτομα, λοιπόν, με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά συχνά συμμετέχουν σε μία διαδικασία που διαμορφώνει μία αρνητική σχέση για αυτά. Είναι γεγονός ότι πολλές φορές η συμβίωση αυτή διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων προκαλεί την εκδήλωση στερεοτυπικών συμπεριφορών, ως αντίσταση στην αλλαγή η οποία επέρχεται στην πληθυσμιακή σύνθεση της κοινωνίας. (Γκότοβος, 2002:92)

Η αρνητική, εξάλλου, αντιμετώπιση κάποιου από το περιβάλλον του συνιστά μία αρνητική μορφή κοινωνικής αλληλεπίδρασης που εμπεριέχει δύο διαδικασίες: αυτή του ορισμού και αυτή της μεταχείρισης, που με τη σειρά τους απαρτίζουν την

έννοια του στιγματισμού. Ο στιγματισμός, λοιπόν, δεν αναφέρεται στη στιγμιαία απόδοση μιας ετικέτας αλλά σε διαδικασία ταξινόμησης και αντιμετώπισης του ατόμου, που έχει μόνιμο χαρακτήρα. (Δήμου,1996:193–199)

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

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

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

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

Έτσι οι μαθητές Ρομά θεωρούνται ανεπιθύμητοι και ότι δυσχεραίνουν τη διεξαγωγή του μαθήματος και γενικά τη λειτουργία του σχολείου υποβαθμίζοντας τη γενικότερη εικόνα του στην κοινωνία. Ως αποτέλεσμα οι εν λόγω μαθητές νιώθουν περιθωριοποιημένοι και «κατώτεροι» αναγκάζόμενοι εξαιτίας της αυξανόμενης

απογοήτευσής τους να εγκαταλείπουν το σχολείο. (Αζίζη – Καλαντζή, Ζώνιου – Σιδέρη & Βλάχου, Α. 1996:44 – 49)

Να σημειωθεί εδώ ότι οι μαθητές αυτοί βρίσκονται σε επιπλέον μειονεκτική θέση, καθώς οι οικογένειές τους δε μπορούν να παρακολουθήσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι αλλά και να διεκδικήσουν ίση μεταχείριση των παιδιών τους στο εκπαιδευτικό σύστημα. Συνέπεια αυτής της κατάστασης είναι ότι το 60% περίπου των Τσιγγανόπαιδων είναι αναλφάβητο, γεγονός που οδηγεί τόσο στον κοινωνικό όσο και στον οικονομικό αποκλεισμό τους. Δεν υπάρχουν επίσημες στατιστικές σχετικά με την εκπαιδευτική συμπεριφορά των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Τα στοιχεία από διάφορες έρευνες σε συγκεκριμένες περιοχές δείχνουν ότι τα παιδιά των Τσιγγάνων εξακολουθούν να μην πηγαίνουν στο σχολείο ή όσα πηγαίνουν, δεν το παρακολουθούν συστηματικά. Το μεγαλύτερο ποσοστό των Ρομά που πήγαν σχολείο φαίνεται να ολοκληρώνει την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ενώ πολύ μικρότερο είναι το ποσοστό εκείνων που καταφέρνουν να ολοκληρώσουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, η περίπτωση ένα τσιγγανόπουλο να ολοκληρώσει σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση εκτιμάται ως μηδαμινή. (Ντούσας, 1997:92 – 95 )

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

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

Στη συνέχεια αναλύονται οι συγκεκριμένες τακτικές αποκλεισμού, καθώς και οι αναμενόμενες επιπτώσεις τους αναφορικά με τη σχολική διαρροή. Έτσι, καθώς η παρακολούθηση του σχολείου δεν εντάσσεται στον αξιακό κώδικα της κοινότητας των Ρομά, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη στην επίδραση επιβαρυντικών παραγόντων όπως η οικονομική ανέχεια, που οδηγεί στην παιδική εργασία, η μετακίνηση και η απόσταση του τόπου διαμονής από το σχολικό κτίριο, η έλλειψη μόνιμης κατοικίας, καθώς και ο ρατσισμός που βιώνουν στο σχολικό περιβάλλον. Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι ο τρόπος επιβίωσης των τσιγγάνικων πληθυσμών είναι ανταγωνιστικός απέναντι στο σχολικό θεσμό κι αυτό εξηγεί ως ένα βαθμό γιατί είναι αναλφάβητο περίπου το 60% του συνολικού πληθυσμού τους. Όμως αυτή δεν είναι η πλήρης εξήγηση για τον

κοινωνικοοικονομικό αποκλεισμό των Ρομά. Έτσι, ενώ φαίνεται οι Τσιγγάνοι να θεωρούν ότι η σημασία που αποδίδουν στην εκπαίδευση αποτελεί δική τους επιλογή, στην πραγματικότητα μέσω των πρακτικών που περιεγράφηκαν οι ίδιοι αποκλείονται από το εκπαιδευτικό σύστημα και την πιθανότητα να ενταχθούν ομαλά στην ευρύτερη κοινωνία. Ο λόγος, λοιπόν, που οι Ρομά δεν ολοκληρώνουν τη σχολική φοίτηση και γενικά δεν επενδύουν στη μόρφωση δεν είναι τελικά η τάση τους να προστατεύσουν την πολιτισμική τους ταυτότητα, αλλά οι ανασταλτικοί κοινωνικοί παράγοντες που αναφέρθηκαν μόλις παραπάνω. Το πρόβλημα, λοιπόν, της σχολικής διαρροής των τσιγγανόπουλων εντείνεται εξαιτίας ρατσιστικών αντιλήψεων ενός μέρους του συνολικού πληθυσμού. Συγκεκριμένα σε αρκετές περιπτώσεις έχουν εκδηλωθεί απόπειρες να αποκλειστούν οι μαθητές Ρομά από την εκπαιδευτική διαδικασία με τη μορφή κινητοποιήσεων από την πλευρά των φορέων των τοπικών κοινωνιών, μη Ρομά γονέων, μαθητών και δασκάλων. (Διβάνη, 2001:10-12)

Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι τσιγγάνοι μαθητές και επηρεάζει τη φοίτησή τους αφορά την *έλλειψη μέσων μεταφοράς* από τον τόπο διαμονής τους προς το σχολείο όπου μοιράζονται. Κι ενώ θα μπορούσαν να διοχετευθούν στο πιο κοντινό σχολικό κτίριο, διανέμονται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες για να αποφευχθεί ο «υποβιβασμός» μίας από αυτές που θα συγκέντρωνε το σύνολο ή τουλάχιστον ένα μεγάλο αριθμό του τσιγγάνικου μαθητικού πληθυσμού. Αυτή, λοιπόν, η πρακτική συνιστά μορφή παθητικού αποκλεισμού, αφού τελικά οδηγεί στη μη φοίτηση όσων παιδιών είναι αναγκασμένα να πηγαίνουν καθημερινά σε σχολεία σε μεγάλη χιλιομετρική απόσταση από τον οικισμό τους. Και στην περίπτωση βέβαια που τα τσιγγανόπουλα παρακολουθούν μαθήματα αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα που σχετίζονται με την αποδοχή και την ομαλή τους ένταξη. Τα παιδιά αυτά ουσιαστικά περιθωριοποιούνται μέσα στην τάξη, ενώ με βάση προκαταλήψεις και στερεότυπες διατυπώσεις επικρατεί η άποψη πως δε θέλουν να συμμετέχουν κατά τη διδασκαλία. Αυτό, όμως, που στην ουσία ισχύει είναι ότι σε περίπτωση που η σχολική τάξη ασχολείται με τις κλίσεις και τις πραγματικές ανάγκες των παιδιών Ρομά, τότε κι αυτά εκφράζουν μία θετική στάση. Έτσι ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών όπως ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους, η διαφορετική γλώσσα που χρησιμοποιούν σε σχέση με την ελληνική, καθώς και οι συχνές μετακινήσεις των οικογενειών τους απαιτούν μία άλλη μεταχείριση από το εκπαιδευτικό σύστημα. Έτσι τα παιδιά Ρομά χρειάζονται κατανόηση και πιο «χαλαρή» συμπεριφορά, κάτι που δυστυχώς δε συμβαίνει από την πλευρά των μη Ρομά μαθητών και μιας ομάδας

εκπαιδευτικών, οι οποίοι θεωρούν τους μαθητές αυτούς ως βάρος για την εκπαιδευτική διαδικασία και ως δείκτη γενικότερης υποβάθμισης του σχολείου τους. Η παραπάνω κατάσταση έχει ως αποτέλεσμα τη διακοπή της φοίτησης των τσιγγάνοπουλων, αφού τα τελευταία νιώθουν ανεπιθύμητα βιώνοντας συναισθήματα απογοήτευσης από το σχολικό περιβάλλον, στο οποίο δε μπορούν να ενταχθούν. Μεγάλο μέρος ευθύνης για τη διαρροή από την εκπαίδευση των μαθητών αυτών εκχωρεί η ελληνική κοινωνία και ειδικότερα το ελληνικό σχολείο στις οικογένειές τους. Πρέπει όμως να σημειωθεί ότι οι Τσιγγάνοι μαθητές βρίσκονται σε δυσμενέστερη θέση από τον υπόλοιπο μαθητικό πληθυσμό δεδομένου ότι οι γονείς τους δεν έχουν τη δυνατότητα ούτε να παρακολουθήσουν ούτε να ενισχύσουν την εκπαίδευσή τους στο σπίτι. Επιπλέον οι οικογένειες των παραπάνω μαθητών δεν είναι σε θέση, λόγω της κοινωνικής τους κατάστασης και των εδραιωμένων στερεοτυπικών αντιλήψεων με τις οποίες έχουν στιγματιστεί να εκπροσωπήσουν τα παιδιά τους και να διαπραγματευτούν ή να διεκδικήσουν έναντι των εκπροσώπων του εκπαιδευτικού συστήματος υπέρ των παιδιών τους. (Διβάνη,2001:11-12)

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

Έχει προταθεί η δημιουργία δίγλωσσου σχολείου, στο οποίο θα μπορούσε να διδάσκεται η γλώσσα ρομανί, κάτι που θα τόνωνε την αυτοεικόνα των Τσιγγάνων, θα συνέβαλλε στην καλλιέργεια της γλώσσας αυτής και θα οδηγούσε σε περιορισμό στερεοτυπικών αντιλήψεων των μη Ρομά. Το μειονέκτημα μιας τέτοιας προσέγγισης αφορά την εδραίωση ενός είδους υπερτονισμού της πολιτισμικής ιδιαιτερότητας των Τσιγγάνων και μίας έμμεσης μορφής αποκλεισμού τους. Επιπλέον πιθανά αίτια της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου εντοπίζονται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι στάσεις των οικογενειών των μαθητών Ρομά. Οι οικογένειες αυτές δίνουν άμεση

προτεραιότητα στην οικονομική δραστηριότητα, για λόγους βιοποριστικούς και δίνουν μικρότερη ή και καθόλου σημασία στην εκπαίδευση των παιδιών τους, μη αναγνωρίζοντας την αναγκαιότητα για ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Λόγω της οικονομικής τους δραστηριότητας που απαιτεί συχνές μετακινήσεις, τα παιδιά Ρομά δεν έχουν σταθερό τόπο διαβίωσης, γεγονός που έχει επίπτωση στη σχολική τους συμπεριφορά και απόδοση. (Δαφέρμος, 2006:103-105)

Γενικότερα, η μη εγγραφή των Τσιγγανόπαιδων στο ελληνικό σχολείο, η ασταθής φοίτησή τους και η σχολική αποτυχία συνθέτουν την εικόνα της εκπαιδευτικής τους κατάστασης.

Αντίθετη, όμως, άποψη φαίνεται να διατυπώνει ο Τσιάκαλος (2000), ο οποίος θεωρεί ότι τα Τσιγγανόπουλα συνιστούν παράδειγμα κοινωνικής προκατάληψης: «Το γεγονός ότι τα Τσιγγανόπουλα δεν εντάσσονται ομαλά στο σχολείο και βιώνουν υψηλή σχολική αποτυχία οδηγεί στην προκατάληψη ότι οι γονείς τους και τα ίδια δεν ενδιαφέρονται για τα γράμματα». (Τσιάκαλος, 2006:162)

Παράλληλα τονίζει ότι η προκατάληψη αυτή οδηγεί σε μειωμένη προσπάθεια των αρχών και των εκπαιδευτικών να πραγματοποιήσουν τη σχολική ένταξη των μαθητών Ρομά και να καταπολεμήσουν τη σχολική διαρροή τους. (Τσιάκαλος, 2006:161-162)

Παρόμοια άποψη εκφράζει και ο Μάρκου (2008:153-188), ο οποίος πιστεύει ότι το ελληνικό σχολείο μη έχοντας μάθει να αντιμετωπίζει τις ανάγκες των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και κυρίως των παιδιών Ρομά είναι υπεύθυνο για τη σχολική διαρροή των τελευταίων. Το σχολείο, λοιπόν, μεταθέτει την ευθύνη για τη σχολική διαρροή των μαθητών αυτών στα «ελλείμματα» των οικογενειών τους και τη διαφορετική κουλτούρα των τελευταίων σε σχέση με αυτή της σχολικής κοινότητας.

Κι ενώ οι κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσονται στο σχολικό χώρο, καθώς και η δόμηση του εκπαιδευτικού συστήματος και της παρεχόμενης σε αυτό γνώσης φαινομενικά δεν έχουν μερίδιο ευθύνης για τον αποκλεισμό των Τσιγγάνων από την εκπαιδευτική διαδικασία, η πραγματικότητα διαφέρει. Αντίθετα είναι φανερές συγκεκριμένες κοινωνικές συνήθειες των εκπαιδευτικών ως συνέπεια της κοινωνικοποίησής τους σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που υποτίθεται ότι αντιμετωπίζει ισότιμα όλους τους μαθητές. (Bourdieu & Passeron, 1977:51-55)

### **1.13. Τα εμπόδια στην εκπαίδευση των μαθητών Ρομά**

Οι ανάγκες και ο τρόπος ζωής των Ρομά βρίσκονται σε αντίθεση με τους σκοπούς και τη λειτουργία του παραδοσιακού σχολείου. (Δαφέρμος, 2003)

Οι προσδοκίες των Ρομά βρίσκονται σε διάσταση με το σχολείο και τους σκοπούς του. Η εκπαίδευση δεν αντικατοπτρίζει τις εμπειρίες τους γιατί:

α) το σχολείο δεν υπολόγισε τα χαρακτηριστικά των συνηθειών εργασίας των Ρομά. Οι τσιγγάνοι γονείς επιθυμούν το σχολείο να είναι συμπλήρωμα της οικογενειακής εκπαίδευσης, ιδιαίτερα αυτή για την εξάσκηση του επαγγέλματος, διότι ο νομαδικός τρόπος ζωής τους οφείλεται ακριβώς, στην εξεύρεση εποχικών δουλειών.

β) το σχολικό σύστημα και οι φορείς του ειδικότερα (δάσκαλοι, σύμβουλοι, προϊστάμενοι, κ.ά.) αποβλέπουν στη συγχώνευση των Ρομά στην εγκατεστημένη κοινότητα και η επιτυχία τους έγκειται σε αυτό. Οι οικογένειες των Ρομά αντιδρούν αρνητικά στην αλλοτρίωση του πολιτισμού τους, στην αφομοίωση τους και επιβολή του κυρίαρχου πολιτισμού της πλειοψηφίας. Εξάλλου τίποτα δεν υπάρχει στα σχολικά βιβλία από την ιστορία τους, τον τρόπο ζωής τους, τη γλώσσα τους, τον πολιτισμό τους, την προσφορά τους στην ελληνική κοινωνία.

γ) η απόρριψη και η προκατάληψη πολλών εκπαιδευτικών ως προς τα τσιγγανόπαιδα, διωγμοί, διακρίσεις καθιστούν δύσκολη, αν όχι αδύνατη, την κάθε προσπάθεια για μόρφωση. (Βασιλειάδου, κ.ά., 2000)

- Ο πρώιμος γάμος και ο αναλφαβητισμός των Ρομά γονέων. Η ενδογαμία και ο πρώιμος γάμος αποτελούν εθιμικό κανόνα, με παράδοση αιώνων και δεν μπορούμε να τα παρακάμψουμε, χωρίς να έρθουμε σε ρήξη μαζί τους. Ακόμη και αν τα παιδιά πάνε σχολείο, στην ηλικία των 13 – 17 θα πρέπει να παντρευτούν. (Λουλέ & Θεοδωράκη, 1991)

Ο υψηλός αναλφαβητισμός των γονιών και ιδιαίτερα των γυναικών στέκεται εμπόδιο στην επιθυμία και τον προσανατολισμό των μικρών Ρομά. (Ντούσας, 1997)

Η αντίληψη ότι τα πολλά γράμματα είναι άχρηστα στον τρόπο ζωής τους έχει τις συνέπειές της. Παρόλα αυτά, πολλοί ρομά επιθυμούν να μάθουν γράμματα. Εκτιμούν πολλοί τους «δικούς» τους που μπορούν να διαβάζουν και να γράφουν. (Βασιλειάδου, κ.ά., 2000)

- Τα μόνιμα και τα μετακινούμενα γκέτα των Ρομά. Οι άθλιες συνθήκες διαβίωσης, «τσαντίρια», «παράγκες από νάιλον ή χαρτόνια, παραπήγματα», αδυνατούν να δώσουν την πραγματική εικόνα του τρόπου ζωής των Ρομά.



- Η εργασία των μικρών Ρομά που είναι ένα από τα μεγαλύτερα στίγματα του ελληνικού πολιτισμού. Οι μικροί Ρομά ακολουθούν τους γονείς τους στα εργατικές και αγροτικές εργασίες. Είναι τα «παιδιά του δρόμου», που πλένουν τζάμια στα φανάρια, πουλάνε λουλούδια μέχρι αργά τη νύχτα. Εκτεθειμένα στη βροχή, στον ήλιο, στις λάσπες, στις ανθυγιεινές συνθήκες δουλειάς, με σοβαρές συνέπειες σωματικής και πνευματικής υγείας. Ταυτόχρονα, πέφτουν και θύματα εκμετάλλευσης των εργοδοτών τους, καθώς αποτελούν φθηνά χέρια. Οι γονείς «βγάζουν» τα παιδιά τους στη ζητιανιά για να συμπληρώσουν το πενιχρό τους εισόδημα. Έτσι τα παιδιά αυτά «εξαναγκάζονται» στην επιλογή μιας ένταξης στην εργασία, λόγω της φτώχειας. Δυστυχώς, σήμερα διαπιστώνουμε, ότι η ζητιανιά και η παιδική εργασία δεν είναι φυλετικό γνώρισμα μόνο των Ρομά. Είναι και κάθε κοινωνικής ομάδας, σε κάθε χώρα του κόσμου που πεινάει, που εν έχει στέγη, που ζει την κρατική και κοινωνική αδιαφορία. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1996\_Λυδάκη, 1998)
- Η απόσταση του σχολείου από τον καταυλισμό. Πολλοί είναι οι μαθητές Ρομά που κάνουν ένα μεγάλο ταξίδι προκειμένου να φτάσουν στο σχολείο και είναι αναγκασμένα να περάσουν μέσα από γειτονίες όπου εν τα αντιμετωπίζουν διόλου φιλικά. (Ντούσας, 1997)
- Οι μετακινούμενοι τσιγγάνοι αποτελούν ένα σοβαρό λόγο διαρροής μαθητών από το σχολείο. Κύριος λόγος της μετακίνησής τους είναι η εξεύρεση εργασίας στις αγροτικές εκμεταλλεύσεις και η εμπορία ειδών σε εμποροπανηγύρεις. Το μεγαλύτερο μέρος των τσιγγάνων αρχίζει να μετακινείται το Φεβρουάριο με επιστροφή τον Απρίλιο, κοντά στην περίοδο του Πάσχα και ξαναφεύγει το μήνα Μάιο, συνήθως μέχρι τη λήξη του σχολικού έτους. (Βαξεβάνογλου, 2001)
- Η μετακίνηση αυτή της τσιγγάνικης οικογένειας στους χώρους παραγωγής, έχει σαν συνέπεια τα παιδιά να διακόπτουν τη φοίτησή τους στο σχολείο που είναι στον πιο μόνιμο τόπο διαμονής τους και θα πρέπει να συνεχίσουν τη φοίτησή τους σε σχολεία που βρίσκονται κοντά στον τόπο εργασία τους. Έτσι, το σχολείο υποδοχής δέχεται τους μετακινούμενους μαθητές με την κάρτα μετακινούμενης φοίτησης, η οποία τους διευκολύνει να εγγραφούν σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται, χωρίς να προβλέπονται ξεχωριστά τμήματα ή τάξεις, αλλά εντάσσονται στα ήδη υπάρχοντα τμήματα και τάξεις που λειτουργούν στη σχολική μονάδα υποδοχής. (Χατζηνικολάου, 2007)

## **1.14. Στερεότυπα και προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά**

Η προκατάληψη αφορά αρνητικές στάσεις και αρνητικές πεποιθήσεις απέναντι στα μέλη μιας ορισμένης κοινωνικά ομάδας, ενώ μπορεί και ν' αφορά την έκφραση αρνητικών συναισθημάτων ή την εκδήλωση εχθρικής συμπεριφοράς απέναντι στα μέλη μιας ομάδας. (Αζίζη – Καλατζή, κ.ά., 1996)

Ένας ακόμη όρος που χρησιμοποιείται ως ταυτόσημος με την προκατάληψη είναι ο όρος των στερεοτύπων. Τα στερεότυπα αποτελούν πεποιθήσεις, εικόνες που έχει το άτομο στο μυαλό του και συμβάλλουν στη διαχείριση πολύπλοκων πληροφοριών σχετικά με το περιβάλλον. (Γκόβαρης, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003)

Τα στερεότυπα αποτελούν τρόπους κοινωνικής κατηγοριοποίησης που βοηθούν τα άτομα να κατατάσσουν ομάδες ή μεμονωμένα άτομα σε κατηγορίες. Το κυρίαρχο στερεότυπο για τους Ρομά τους παρουσιάζει ως άτομα που ζουν και συνεχώς γυρίζουν ελεύθερα χωρίς να έχουν μόνιμη κατοικία, μακριά από ωράρια και συγκεκριμένες ώρες εργασίας, ενώ ακολουθούν το επάγγελμα των γονιών τους, χωρίς να εκδηλώνουν ενδιαφέρον για την εκπαίδευση. Επίσης, οι Ρομά θεωρούνται άτομα που κλέβουν, εξαπατούν, λένε ψέματα, είναι παραβάτες του νόμου, μικροαπατεώνες και αναξιόπιστοι. (Λυδάκη, 1997, Λυδάκη, 1998)

Ένα ακόμη στερεότυπο, σχετικά με τους Ρομά, αφορά στον νομαδικό τρόπο ζωής τους, αν και μέσα στο πέρασμα του χρόνου, σε κάποιες περιπτώσεις αναγκάστηκαν να εγκατασταθούν κάπου μόνιμα. (Δαφέρμος, 2003)

Επίσης η στάση των Ρομά απέναντι στο σχολείο είναι αρνητική έχοντας αρνητικές εμπειρίες, καθώς τα παιδιά τους δεν ήταν ευπρόσδεκτα στο σχολείο και δεν μπορούσαν να συμβαδίσουν με το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου. (Cemlyn & Clark, 2005)

Επιπλέον, οι Ρομά θεωρούνται βρώμικοι, ότι δεν τους ενδιαφέρει η καθαριότητα και η ατομική τους υγιεινή. Ότι έχουν αντικοινωνική συμπεριφορά και όπως δημιουργούν προβλήματα στα διάφορα πλαίσια, έτσι δημιουργούν προβλήματα και στο σχολείο. Υπάρχει η άποψη ότι οι Ρομά δεν αποδέχονται το σχολείο και γι' αυτό πρέπει να παρακολουθούν ειδικά σχολικά προγράμματα, ενώ το σχολείο δεν συμβαδίζει με τις απόψεις και τις αντιλήψεις των Ρομά. Επίσης το σχολείο θεωρείται ότι θα στιγματιστεί από την παρουσία των Ρομά και ότι τα παιδιά Ρομά έχουν

χαμηλές σχολικές επιδόσεις και δεν ενδιαφέρονται για το σχολείο και την εκπαίδευση. (Δαφέρμος, 2006)

Οι ίδιοι αντιμετωπίζουν το σχολείο με ένα απαξιωτικό τρόπο, παρουσιάζοντας δυσπιστία ως προς τους άλλους, την ένταξη των παιδιών τους καθώς και τις σχέσεις που θα αναπτυχθούν ανάμεσα στους δασκάλους, σε άλλους και στα παιδιά τους. Φοβούνται μη χάσουν τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία και την ταυτότητά τους από την επίδραση κοινωνικοποίησης του σχολείου στα παιδιά τους. Θεωρούν ότι μόνο η οικογένεια μπορεί να προσφέρει όλα τα αναγκαία στοιχεία που θα συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους. (Ντούσας, 1991)

Συνειδητά ή ασυνείδητα αρνούνται την ενσωμάτωση και την ένταξή τους. Σήμερα οι περισσότεροι αποδέχονται την ανάγκη για μόρφωση και εκπαίδευση, αν και στατιστικά δεδομένα δείχνουν ότι είναι οι μαθητές με τις περισσότερες απουσίες, διακόπτουν τη φοίτησή τους, καθώς φεύγουν και ξανάρχονται. (Λυδάκη, 1998)

Το σχολείο αποτελεί για τους Ρομά ένα ξένο θεσμό που δε συνάδει με την τσιγγάνικη κουλτούρα και ταυτότητα και αντιπροσωπεύει το διαφορετικό, ενώ συμβαδίζει με την υπόλοιπη εχθρική μη τσιγγάνικη κοινωνία. Ο χώρος, οι κανόνες, οι εκπαιδευτικοί, οι συμμαθητές, γλώσσα, οι ιδέες και η κουλτούρα αποτελούν ξένα στοιχεία για τους Ρομά, που δε συμβαδίζουν με την τσιγγάνικη ταυτότητα. Εφόσον είναι ξένο και διαφορετικό, οι Ρομά το αντιμετωπίζουν με επιφύλαξη και καχυποψία, καθώς νιώθουν ότι διακινδυνεύει η διατήρηση της κουλτούρας τους. Τα παιδιά μέσα στο σχολείο βιώνουν μια διάσταση ανάμεσα στα πρότυπα και τις αξίες της τσιγγάνικης και της μη τσιγγάνικης κοινωνίας, καθώς και ανάμεσα στους τρόπους διαπαιδαγώγησής τους. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1996)

Υπάρχει χάσμα ανάμεσα στον τρόπο που μαθαίνουν οι Ρομά και στον τρόπο εκπαίδευσης του σχολείου. Συγκεκριμένα για τους Ρομά η γνώση προέρχεται μέσα από την πράξη και όχι από μια θεωρητική προσέγγιση, κάτι που εφαρμόζεται από το σχολείο. (Σαλωνίτης, 2010)

Προκαταλήψεις και στερεότυπα υπάρχουν και για τη δομή της γλώσσας των Ρομά. Η *romani* θεωρείται φτωχή και ελλειμματική γλώσσα, που δεν βοηθά την ανάπτυξη της σκέψης των παιδιών. Η αδυναμία των εκπαιδευτικών να κατανοήσουν τη γλώσσα των τσιγγανόπαιδων και την ανάπτυξη της σκέψης των μαθητών τους οδηγεί σε προβλήματα και κατηγοριοποιεί αυτά τα παιδιά ως παιδιά με μαθησιακά προβλήματα ή με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Αποτέλεσμα όλων αυτών των προβλημάτων είναι η σχολική αποφυγή και η εγκατάλειψη του σχολείου. Γενικότερα,

ο τρόπος ζωής των Ρομά δεν είναι συμβατός με τον τρόπο που είναι οργανωμένο και λειτουργεί το εκπαιδευτικό σύστημα. Οι Ρομά μετακινούνται σε διάφορα μέρη με όλη την οικογένειά τους είτε για οικονομικούς λόγους, είτε για να αποφύγουν ρατσιστικά σχόλια που έχουν δεχθεί. (Τσιάκαλος, 1995)

Στην Ελλάδα οι Ρομά, έχουν συνείδηση της πολιτικής τους ιδιαιτερότητας, αλλά ταυτόχρονα υποστηρίζουν ότι είναι Έλληνες πολίτες και δεν αποτελούν ξεχωριστή εθνική μειονότητα. Νιώθουν αδικημένοι από την κοινωνία, επισημαίνουν τα πολλά αρνητικά στερεότυπα και δεν μπορούν να καταλάβουν γιατί θα πρέπει οι ίδιοι να μάθουν για την ιστορία, τον πολιτισμό, τις συνήθειες της κυρίαρχης κοινωνίας, όταν κανείς δε μαθαίνει για την δική τους ιστορία, τον πολιτισμό και την ιστορία των Ρομά, κάτι που θα έδειχνε σεβασμό απέναντι στον πολιτισμό τους και στην κουλτούρα τους. (Κοντογιώργος, 1997, Ντούσας, 1997)

Ωστόσο, είναι δύσκολο να υπάρξουν αναφορές στην ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά, καθώς πρόκειται για ένα λαό με προφορική παράδοση, χωρίς γραπτή γλώσσα. Έτσι δεν υπάρχει η δυνατότητα να έχουν πρόσβαση οι εκπαιδευτικοί σε μια επίσημη πηγή για να γνωρίσουν την ιστορία και τον πολιτισμό των Ρομά. Οι γραπτές πηγές για τους Ρομά προέρχονται από τους άλλους κι αυτό έχει αρκετά μειονεκτήματα, καθώς δίνει την ευκαιρία να διατηρούνται και να αναπαράγονται τα στερεότυπα που επικρατούν στην κοινωνία για τους Ρομά. (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal, 2006)

Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις που επικρατούν στην ελληνική κοινωνία, έχουν άμεσο αντίκτυπο στη ζωή τους και στις συνθήκες διαβίωσης αυτών. Οι Ρομά βιώνουν ελάχιστη απορρόφηση από την αγορά εργασίας, παρουσιάζουν αστάθεια ως προς το επάγγελμα που ακολουθούν, ενώ είναι ελάχιστες οι προοπτικές τους για επαγγελματική ανέλιξη. Ο τρόπος που οι ίδιοι οι Ρομά αντιλαμβάνονται το χώρο, το χρόνο, το χρήμα και την εργασία παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από την κυρίαρχη κοινωνία, καθώς για τους Ρομά ισχύουν διαφορετικοί κώδικες και κανόνες. Οι πολιτισμικές διαφορές οδηγούν σε κοινωνικές αντιθέσεις που οδηγούν στην απόρριψη και τη σύγκρουση. Τα στοιχεία αυτά καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για εκπαίδευση των Ρομά, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ιδιαίτερα κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά τους. (Πρόγραμμα Κοινοτικής Πρωτοβουλίας, Equal, 2006 & <http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles-2002/roma-c.doc>)

## 2<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Σχολική Διαρροή

Η σχολική κατάσταση των Ρομά μαθητών χαρακτηρίζεται από έλλειψη προσχολικής αγωγής, καθυστέρηση εγγραφής και έναρξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ελλιπή παρακολούθηση και συχνές διαρροές, χαμηλή επίδοση, πρόωρη διακοπή της υποχρεωτικής φοίτησης, ρατσιστικές συμπεριφορές από το σχολικό περιβάλλον.

Η μαθητική «διαρροή» αναφέρεται στους νέους εκείνους οι οποίοι δεν ολοκληρώνουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ή γενικότερα σε άτομα που διακόπτουν τις σπουδές τους. Το πρόβλημα της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης αφορά όλες τις χώρες, άλλες περισσότερο και άλλες λιγότερο, ανάλογα με τα ποσοστά που εμφανίζονται σε καθεμιά. *«Η μαθητική διαρροή είναι δείκτης ανεπάρκειας του σχολείου»*. (Ασκούνη, 2006, σελ.247).

Το εκπαιδευτικό σύστημα δεν καταφέρνει να πραγματοποιήσει τον βασικό του στόχο, ο οποίος είναι η παροχή μορφωτικού επιπέδου στο σύνολο των πολιτών του. Η σχολική διαρροή εκφράζει τις κοινωνικές ανισότητες που εμφανίζονται στον χώρο της εκπαίδευσης και λαμβάνεται ως κοινωνικό πρόβλημα. Σημαντική είναι η μείωση της σχολικής διαρροής στην υποχρεωτική εκπαίδευση την τελευταία περίοδο στην Ελλάδα. Ως προς την εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υπάρχει διαφοροποίηση στο φύλο και τις γεωγραφικές περιοχές. Στην έρευνα της Άννας Φραγκουδάκη το 1980-1983 στο νομό Ιωαννίνων με αντικείμενο τη διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση αναφέρεται ότι το ποσοστό εγκατάλειψης είναι σχεδόν διπλάσιο σε μαθητές που προέρχονται από αγροτικές οικογένειες σε σχέση με τον μέσο όρο του νομού. Στην έρευνα του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου στους νομούς Ξάνθης και Ροδόπης δείχνει ότι το ποσοστό των κοριτσιών που εγκαταλείπουν το σχολείο είναι μεγαλύτερο (40,5% στην Ξάνθη και 37,6% στη Ροδόπη) σε σχέση με το ποσοστό των αγοριών (29,5% στην Ξάνθη και 32,8% στη Ροδόπη). (Ασκούνη, 2006)

Η εγκατάλειψη του σχολείου και ο αναλφαβητισμός εμφανίζονται στις μη ευνοϊκές κοινωνικές κατηγορίες, στις οποίες ανήκουν οι μειονοτικές ομάδες, τα Τσιγγανόπουλα και τα παιδιά μεταναστών. Τα παιδιά αυτά που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα ομιλούν διαφορετική γλώσσα από αυτή του σχολείου, δεν είναι εξοικειωμένα με το εκπαιδευτικό σύστημα και τον θεσμό του σχολείου,

έχουν διαφορετική κουλτούρα με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να «αγγίξουν» την έννοια του σχολείου και να το εγκαταλείπουν. (Ασκούνη, 2006)

Πέρα από το παιδαγωγικό κόστος που φέρει η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, έχει και κοινωνικό κόστος στους Ρομά μελλοντικά ως ενήλικες. (Ασκούνη, 2006)

Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η σχολική διαρροή. «Μπορεί να μην έρθουν κάποιες ημέρες τα παιδιά ή να διακόψουν τελείως για διάφορους λόγους. Μετά τα Χριστούγεννα, πολλά παιδιά δεν επιστρέφουν, ενώ μετά το Πάσχα ο μαθητικός πληθυσμός μένει ο μισός. Για παράδειγμα όταν βρέχει, ή έγινε φασαρία στον καταυλισμό, οι γονείς τα κρατούν σπίτι. Επίσης, οι γονείς δεν ξυπνούν τα παιδιά για το σχολείο. Όταν δεν έχουν όρεξη, δεν έρχονται και κανείς δεν τους πιέζει. Τα παιδιά, που θέλουν να έρθουν στο μάθημα, έρχονται μόνα τους». (<https://emvolos.gr>)

## **2.1. Ορισμός σχολικής διαρροής**

Ο όρος μαθητική διαρροή (ΜΔ) συνιστάται ως συνώνυμο όρων όπως «εγκατάλειψη σχολείου» (dropouts), «πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου», «διακοπή φοίτησης», «απομάκρυνση από το σχολικό περιβάλλον» (early school leaving). Στις αναφορές που γίνονται στο φαινόμενο αποφεύγεται τυποποιημένα ενός μόνο όρου εναλλάσσοντας στο κείμενο λέξεις όπως «διακοπή», «εγκατάλειψη», «έξοδος», «απομάκρυνση». (Fossey, 1996 στο Κουρουτσίδου, 2012)

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

Ο όρος «σχολική διαρροή», δηλώνει σύμφωνα με την Ασκούνη (2006), τη διακοπή φοίτησης και την εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μαθητή. Η σχολική διαρροή είναι ένα φαινόμενο που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως την ποιότητα της εκπαίδευσης, τα κοινωνικά αίτια, τις οικονομικές και κοινωνικές συνέπειες. Ο αναλφαριθμητισμός όπως

και η σχολική διαρροή είναι δυο φαινόμενα που εντοπίζονται κυρίως στις μειονοτικές ομάδες, όπως είναι οι Ρομά. (Ασκούνη, 2006)

Σύμφωνα με τον επικρατέστερο ορισμό ως σχολική διαρροή νοείται η οριστική εγκατάλειψη του σχολείου πριν την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κρίνεται απαραίτητη τόσο για την πρόοδο των μαθητών όσο και για την ίδια την κοινωνία. (Viadero, 2001:3)

Υπάρχουν βέβαια και ερευνητές που θεωρούν ως σχολική διαρροή κάθε απουσία δύο συνεχόμενων εβδομάδων χωρίς σοβαρό λόγο και επίσημη άδεια. (Janosz, 2000:11)

Ενώ σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό η σχολική διαρροή αφορά όσους μαθητές δεν ολοκληρώνουν την εκπαίδευσή τους ανεξάρτητα από τη σχολική βαθμίδα στην οποία ανήκουν. (Moumarquette, Mahseradjian & Haile, 2001:475-6)

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

Η εξήγηση της όποιας διαρροής στο δημοτικό σχολείο τοποθετείται στις μετακινήσεις των Ρομά. Είναι γεγονός ότι οι Τσιγγάνοι στο ελληνικό κράτος χαρακτηρίζονται από νομαδικό τρόπο ζωής μετακινούμενοι από τόπο σε τόπο εκφράζοντας έτσι μία κουλτούρα που παραπέμπει σε προβιομηχανικές κοινωνίες. (Χατζησαββίδης, 1995:48)

Η σχολική διαρροή των Τσιγγανόπαιδων είναι συνάρτηση τόσο της οικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους όσο και των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων της μικρής κοινωνίας στην οποία ζουν. Για παράδειγμα ο θεσμός του γάμου, που προαναφέρθηκε, συνδέεται με μία σειρά εθίμων, που διαρκούν αρκετές ημέρες, ώστε τα παιδιά συμμετέχοντας σ' αυτά να σημειώνουν σημαντικό αριθμό απουσιών με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν μαθησιακά κενά και γι' αυτό το λόγο πολλές φορές να αποθαρρύνονται να συνεχίσουν το σχολείο. Μία άλλη εξήγηση του φαινομένου σχετίζεται με τη λειτουργία των προνοιακών επιδομάτων που λαμβάνουν κάθε χρόνο οι γονείς των μαθητών Ρομά προκειμένου οι τελευταίοι να ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους σε κάθε τάξη της υποχρεωτικής βαθμίδας εκπαίδευσης. Μέχρι πρόσφατα, λοιπόν, τα επιδόματα αυτά παρέχονταν στην αρχή της χρονιάς κι έτσι

πολλές φορές οι γονείς τα εισέπρατταν και διέκοπταν τη φοίτηση των παιδιών τους, κατά κύριο λόγο των κοριτσιών. Από τη στιγμή που τα επιδόματα αυτά καταβάλλονται πλέον στο τέλος της σχολικής χρονιάς τα ποσοστά διαρροής έχουν μειωθεί σε σημαντικό βαθμό. Σοβαρό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η οικονομική συγκυρία στο θέμα της διαρροής. Άλλωστε τα Τσιγγανόπαιδα εισάγονται πολύ νωρίς στην αγορά εργασίας λόγω της φτώχειας που αντιμετωπίζουν οι οικογένειές τους. Έτσι τα παιδιά αυτά προκειμένου να ενισχύσουν το οικογενειακό εισόδημα αναγκάζονται να εκτελούν διάφορες εργασίες. (Ντούσας, 1997:136-137)

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

Η οικονομική ανέχεια θεωρείται σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά. Μπαίνουν θέματα στοιχειώδους καθαριότητας και συνέχισης της γνώσης. Οι παραπάνω αναφορές επιβεβαιώνονται από μία έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1999 σχετικά με τις συνθήκες ζωής σε τσιγγάνικους καταυλισμούς. Οι συνθήκες αυτές είναι απαράδεκτες και ακατάλληλες για τη διαβίωση των πληθυσμών Ρομά, καθώς οι περισσότεροι από αυτούς ζουν σε παράγκες, πολλές φορές χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα και τουαλέτες, με πληθώρα σκουπιδιών. (Μουχελή, 1999:13)

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

Πέρα από την *οικονομική αδυναμία* ως παράγοντα σχολικής διαρροής εντοπίζεται ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο. Πρόκειται για την επίδραση του παράγοντα *οικογένεια*. Αξίζει επίσης να σημειωθεί τη διάθεση επένδυσης στη μόρφωση και τη σχολική φοίτηση που επιδεικνύουν κάποιες οικογένειες, σε αντίθεση με άλλες, γεγονός που αποτελεί ένα αισιόδοξο μήνυμα: ότι η κατάσταση μπορεί να αλλάξει ιδιαίτερα αν υποστηριχθούν οικονομικά και κοινωνικά με κατάλληλες δομές και οι οικογένειες με ουδέτερη ή αρνητική στάση απέναντι στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάλογα ευρήματα παρέχει η έρευνα για τις επιδράσεις της ένταξης των Ρομά οικογενειών στη σχολική φοίτηση των παιδιών τους, σύμφωνα με την οποία



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

Μάλιστα αποδίδουν την ευθύνη για τη μαθητική διαρροή στα προβλήματα και τις αδυναμίες των Ρομά οικογενειών και στην πολιτισμική διαφορά τους από τον τρόπο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας. Διαθέτουν παγιωμένες αντιλήψεις έχοντας κοινωνικοποιηθεί σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο θεωρούν ότι λειτουργεί με κοινωνικά ουδέτερο τρόπο και παρέχοντας ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, γεγονός που στην πραγματικότητα δεν ισχύει. (Παρθένος & Φραγκούλης, 2013:10)

Είναι αναγκαίο, λοιπόν, να υπάρχει μία θετική αφετηρία, η παραδοχή ύπαρξης ενός *minimum* θετικής διάθεσης από τις οικογένειες των μαθητών Ρομά απέναντι στο σχολείο και τη συνέχιση της φοίτησης στο γυμνάσιο, το λύκειο ή ακόμη και στο πανεπιστήμιο. Πραγματικά οι μαθητές Ρομά αντιλαμβάνονται με διαφορετικό τρόπο τη χρονική ακολουθία που σχετίζεται με το ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου το οποίο διαδραματίζεται σε δεδομένο χωροχρονικό πλαίσιο. Έτσι δε μπορούν να «κάνουν ό,τι θέλουν», ούτε να συμπεριφέρονται με αυτονομία στη σχολική ζωή, όπως επιδιώκουν γενικότερα στην καθημερινότητά τους. (Στασινός, 2004:23)

Κι ενώ φαίνεται ότι οι Ρομά κατανοούν το γεγονός ότι η σχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων όπως η ανάγνωση, η γραφή και η αριθμητική, εντούτοις πιστεύουν ότι οι περεταίρω γνώσεις του σχολείου δεν είναι απαραίτητες. Το παραπάνω συμβαίνει, καθώς με την

κατάκτηση των δεξιοτήτων που προαναφέρθηκαν οι Τσιγγάνοι θεωρούν ότι μπορούν να αντιμετωπίσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τα προβλήματα και τις ανάγκες της καθημερινότητας τους. Μάλιστα ένα πολύ συντηρητικό και αυστηρό σχολείο ενισχύει την παραπάνω τσιγγάνικη αντίληψη για τη μη αναγκαιότητα μόρφωσης σε μία υψηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης οδηγώντας σε σύγκρουση εσωτερική ή εξωτερική. (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή & Κορρέ, Χαλκιά, 2011:30-31)

Η σχολική αποτυχία, λοιπόν, των μαθητών αυτών συνιστά αποτυχία του σχολικού θεσμού, ενός θεσμού αποκρουστικού για τους Τσιγγάνους, που δεν τους δίνει κίνητρα παραμονής στο σχολείο ούτε τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της εποχής αλλά και να καλύψουν και τις ανάγκες της δικής τους ιδιαίτερης κοινωνίας. (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή & Κορρέ, Χαλκιά, 2011:24-25)

Ήδη από την παιδική ηλικία από το σύνολο των μαθητών Ρομά λιγότεροι από το 50% παρακολουθούν τον κύκλο των υποχρεωτικών μαθημάτων σε σταθερή βάση. Αυτό οφείλεται κατά κύριο λόγο στο ότι τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στα σχολεία δε σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά του τσιγγάνικου τρόπου ζωής και τη λειτουργία των οικογενειών των παιδιών αυτών. (Παπακωνσταντίνου, 2000:37)

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

Έτσι οι σπουδές δε θεωρούνται απαραίτητες για τις τσιγγάνικες οικογένειες εφόσον δεν οδηγούν στην επαγγελματική αποκατάσταση. (Έξαρχος, 1998:34).

Στο δημοτικό κοιτάς να γίνει άνθρωπος, να αποκτήσει αξίες και μετά να μάθει. Ο Ρομά δε θα γίνει ποτέ καλός μαθητής. Να αλλάξει η κοσμοθεωρία του. Να βγει από τη λογική του γκέτο». Έτσι η σχολική επίδοση θεωρείται δευτερεύων στόχος, στάση που από τη μια μπορεί να συμβάλει στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, από την άλλη, όμως, υποτιμά τις μαθησιακές δυνατότητες των Τσιγγανόπουλων και περιορίζει τον ορίζοντα της σχολικής τους εξέλιξης και σταδιοδρομίας. (Weinstein, 2002:1-2)

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

## **2.2. Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα**

### **2.2.1. Οι παράγοντες που επιδρούν στη σχολική διαρροή**

Η σχολική διαρροή αποτελεί ένα αρκετά σύνθετο και πολύπλοκο πρόβλημα, το οποίο οφείλεται σε εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες. Έτσι σε πολλά διαφορετικά επίπεδα πρέπει να προσδιοριστούν οι αιτίες εμφάνισης του φαινομένου αυτού και οι συνέπειές του. Εξάλλου και τα χαρακτηριστικά των μαθητών που διαρρέουν, των οικογενειών τους, του εκπαιδευτικού συστήματος και των εκπαιδευτικών κοινοτήτων που το απαρτίζουν είναι αναγκαίο να προσεγγιστούν σε διαφορετικά επίπεδα. Οι παραπάνω παράγοντες που επιδρούν στην εμφάνιση της σχολικής διαρροής, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαρρεόντων μαθητών απασχολούν τόσο τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Έτσι προκειμένου να τεθούν συγκεκριμένα και αποτελεσματικά μέτρα για την αντιμετώπιση του προβλήματος θεωρείται απαραίτητος ο εντοπισμός των ομάδων κινδύνου ως προς την πρόωρη διακοπή της σχολικής φοίτησης. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί φορείς δίνοντας έμφαση στις ανάγκες των ομάδων αυτών μπορούν να σχεδιάσουν συγκεκριμένες και ουσιαστικές δράσεις, ώστε να επιτύχουν την επιστροφή των μαθητών που έχουν ήδη εγκαταλείψει το σχολείο αλλά και τη διατήρηση αυτών που κινδυνεύουν να διακόψουν.

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

καθοδηγήσουν αποτελεσματικά τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής. (Φακιολάς, 1999:177)

Το πρόβλημα αυτό στην Ελλάδα ήταν ιδιαίτερα έκδηλο παλιότερα, αποτελώντας συνέπεια των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Το ποσοστό βέβαια του αναλφαβητισμού στη σύγχρονη εποχή έχει μειωθεί αισθητά, αλλά δυστυχώς το φαινόμενο εξακολουθεί να πλήττει σημαντικά κάποιες ειδικές ομάδες του πληθυσμού. Πέρα από τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες που προκαλούνται για ολόκληρη την κοινωνία ο αναλφαβητισμός αλληλοσυνδεόμενος με τη μαθητική διαρροή προσβάλλει την ηθική ποιότητα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού, καθώς και το σύνολο των ανθρωπιστικών αξιών. Οι παραπάνω συνέπειες ηθικού τύπου σήμερα προσλαμβάνουν ιδιαίτερη σημασία από τη στιγμή που το αγαθό της εκπαίδευσης είναι απαραίτητο για την ουσιαστικότερη συμμετοχή των ατόμων στα κοινωνικοπολιτικά δρώμενα. Έτσι τέτοιου είδους προβλήματα ανατρέπουν την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης χωρίζοντας τους ανθρώπους σε προνομιούχους και μη προνομιούχους πολίτες. Η σχολική διαρροή βρίσκεται και στις μέρες μας σε υψηλά επίπεδα και επιφέρει αντίστοιχα υψηλά ποσοστά λειτουργικού αναλφαβητισμού. (Ρουγγέρη, 1999: A30)

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

### **2.2.2. Μετανάστευση και σχολική διαρροή**

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

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

Το φαινόμενο της μετανάστευσης στη χώρα μας συνδέεται με μία σειρά προβλημάτων με τα οποία οι οικονομικοί μετανάστες έρχονται αντιμέτωποι και φυσικά επηρεάζουν και την εκπαίδευση των παιδιών τους. Ένα από τα προβλήματα αυτά αποτελεί η άδεια παραμονής στην Ελλάδα εφόσον παρατηρείται σε αρκετές περιπτώσεις ασάφεια σχετικά με τη νομιμότητα πολλών μεταναστών στη χώρα μας. Η ασάφεια αυτή δημιουργεί ένα κλίμα αβεβαιότητας και ανασφάλειας για τους γονείς, οι οποίοι είναι διστακτικοί για το αν μπορούν να επενδύσουν μαθησιακά και συναισθηματικά στο νέο περιβάλλον παραμονής, αφού η διαμονή τους είναι πολύ επισφαλής εξαιτίας γραφειοκρατικών ζητημάτων. (Νικολάου, 2000:205 – 207 )

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

επηρεάζεται σημαντικά από την κατάσταση αυτή. (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004:21 – 22)

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

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

### **2.2.3. Εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανισότητες**

Η σχολική διαρροή αποτελεί ένα φαινόμενο παγκόσμιας εμβέλειας στον εκπαιδευτικό χώρο και απορρέει από τις κοινωνικές ανισότητες, τη διαφορά ανάμεσα στην οικογενειακή και τη σχολική κουλτούρα, καθώς και από τη δράση του σχολείου και των συντελεστών του. Συγκεκριμένα το θέμα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων έχει

απασχολήσει συστηματικά τη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία και εντάσσεται στο γενικότερο ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων.

Σύμφωνα με πληθώρα ερευνών υπάρχει στενή σχέση ανάμεσα στο οικογενειακό μορφωτικό και κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση του μαθητή. Οι ερευνητές εστιάζουν κυρίως στο επάγγελμα των γονιών, το μορφωτικό τους επίπεδο και γενικά στην κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν. Έτσι κάποιοι μαθητές είναι μέτοχοι των μορφωτικών αγαθών που διαθέτει η οικογένειά τους, ενώ κάποιοι άλλοι ουσιαστικά συνεχίζουν το εκπαιδευτικό έλλειμμα, που είναι απόρροια της οικογενειακής στέρησης και ένδειας. (Κάτσικας, 2005)

Μάλιστα ο Bourdieu (1977) υποστηρίζει ότι οι μηχανισμοί του σχολείου νομιμοποιούν τις προαναφερθείσες εκπαιδευτικές ανισότητες μεταξύ των παιδιών, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή και των κοινωνικών ανισοτήτων. Συνεχίζοντας υποστηρίζει ότι σε τέτοιες καθαρά ταξικές κοινωνίες καλλιεργούνται διάφορα είδη κουλτούρας, καθένα από τα οποία ενστερνίζονται τα άτομα στο οικογενειακό και κοινωνικό τους περιβάλλον καθώς κοινωνικοποιούνται. Κατ' αυτόν τον τρόπο γίνονται κοινωνοί των αξιών, κανόνων, αντιλήψεων και γνώσεων, καθώς και των κυρίαρχων τρόπων σκέψης της οικογένειάς τους. (Bourdieu & Passeron, 1977:50)

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

### **2.2.4.1. Η οικογένεια**

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

*Ο πρώτος τομέας* αναφέρεται στο κοινωνικοοικονομικό και κυρίως στο μορφωτικό επίπεδο των γονέων, που φαίνεται να επηρεάζει τις επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο. Όπως έχει ήδη αναλυθεί, οι οικονομικές και κοινωνικές ανεπάρκειες που βιώνουν κάποιες οικογένειες μέσα την ευρύτερη κοινωνία μπορεί να οδηγήσουν σε αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής εκπαίδευσης του μαθητή. Τα παιδιά, λοιπόν, των οποίων οι γονείς απασχολούνται στον πρωτογενή τομέα παραγωγής και τη μεταποίηση ή προέρχονται από μειονεκτική ομάδα τείνουν με μεγαλύτερη

συχνότητα να αποτύχουν στη σχολική τους σταδιοδρομία ή ακόμη και να διακόψουν τη φοίτηση. Αντίθετα μαθητές που ανήκουν σε οικονομικά και κοινωνικά ευνοημένες οικογένειες κατακτούν τη σχολική επιτυχία και πρόοδο σε μεγαλύτερο βαθμό. (De Broucker,1997:9 – 11 )

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

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

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



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

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

Κοινή παραδοχή, εξάλλου, για ψυχολόγους και κοινωνιολόγους συνιστά το γεγονός ότι οι προβληματικές συνθήκες που μπορεί να επικρατούν σε μία οικογένεια προξενούν στα παιδιά προβληματικές, αντικοινωνικές και αρκετές φορές παραβατικού τύπου συμπεριφορές. (Μαγγανάς, 1999:124)

Συγκεκριμένα η ενδοοικογενειακή βία, με συνεπακόλουθη την παιδική κακοποίηση και παραμέληση οδηγούν σε σχολική αποτυχία. Ένας τέτοιος μαθητής, λοιπόν, θύμα του οικογενειακού του περιβάλλοντος, παρουσιάζει περισσότερες πιθανότητες εγκατάλειψης του σχολείου. (Μανουδάκη, 2005:101–114)

#### **2.2.4.2. Η επίδραση του φύλου**

Με βάση αποτελέσματα ελληνικών και διεθνών ερευνών όσον αφορά τη φοίτηση σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές ως προς τα δύο φύλα. Σύμφωνα, όμως, με πολλά ερευνητικά δεδομένα η επίδοση γενικά των κοριτσιών και η συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες είναι υψηλότερη σε σύγκριση με αυτή των αγοριών, κάτι που διαρκεί ως το κατώτερο επίπεδο της μέσης εκπαίδευσης και οφείλεται κατά κύριο λόγο στην πρόωμη ωρίμανσή τους.

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

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

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

Πάντως παρότι στοιχεία ερευνών δείχνουν ότι σε γενικές γραμμές τα αγόρια υπεραντιπροσωπεύονται στην ομάδα αυτών που εγκαταλείπουν πρόωρα τη γενική

εκπαίδευση, φαίνεται παράλληλα ότι όσο πιο υψηλό είναι το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των μαθητών, τόσο λιγότερο φανερή είναι η διαφορά ως προς το βαθμό πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου ανεξάρτητα από το φύλο στο οποίο ανήκουν. (Eurydice, 2014:8)

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

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

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

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

παρατηρείται το συχνό φαινόμενο 2–3 στους 10 μαθητές να διακόπτουν τη φοίτησή τους.

Εδώ βέβαια πρέπει να διευκρινιστεί το εξής: ότι τα παιδιά που διαρρέουν στις τουριστικές περιοχές δεν ανήκουν στο σύνολο του γενικού μαθητικού πληθυσμού. Αντίθετα τα παιδιά αυτά προέρχονται κατά κύριο λόγο από μικρομεσαία στρώματα, τα οποία θεωρούν ότι ο τουρισμός τους προσφέρει εργασία με ικανοποιητικές απολαβές και χωρίς πολλές απαιτήσεις θεωρητικών γνώσεων. Μάλιστα σε αρκετές περιπτώσεις είναι οι ίδιοι οι γονείς εκείνοι οι οποίοι επιδεικνύουν θετική στάση απέναντι στην απόφαση του παιδιού τους για διακοπή της σχολικής φοίτησης, ενώ πολλοί τα ωθούν στη συγκεκριμένη επιλογή με στόχο το γρήγορο οικονομικό κέρδος θεωρώντας ως αβέβαιη επένδυση την εκπαίδευση. (Κάτσικας, 2005)

Στο σημείο αυτό δεν πρέπει να διαφύγει της προσοχής μας, όπως ήδη αναφέρθηκε, η αδήλωτη παιδική εργασία, που αφορά κυρίως πληθυσμιακές ομάδες Τσιγγάνων, που δραστηριοποιούνται κυρίως στον τομέα του εμπορίου, αλλά και οικονομικούς μετανάστες και πρόσφυγες. Χαρακτηριστική επίσης είναι η εμφάνιση του φαινομένου της εργασιακής εκμετάλλευσης των γνωστών σε όλους μας παιδιών των φαναριών, τα οποία εκτός των άλλων στερούνται, ουσιαστικά χωρίς τη θέλησή τους, το αναφαίρετο κοινωνικό δικαίωμα της εκπαίδευσης.

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

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

Στη συνέχεια, λοιπόν, αναλύονται οι παράγοντες του σχολείου ως κοινωνικού θεσμού που ευθύνονται σε μεγάλο βαθμό για τη σχολική αποτυχία και τη συνεπαγόμενη διαρροή. Αρχικά ο εκπαιδευτικός μπορεί να διαμορφώσει τις συνθήκες εκείνες που θα οδηγήσουν σε σχολική ένταξη και επιτυχία του παιδιού ή αντίθετα σε αποτυχία και εκπαιδευτικό αποκλεισμό, κάτι που ισχύει ιδιαίτερα για γλωσσικά διαφορετικούς μαθητές.

Μάλιστα έχει υποστηριχθεί από τον Plowden το 1967 ότι ο εκπαιδευτικός είναι φορέας της κοινωνικής επιλεκτικής διαδικασίας που ασκεί το σχολείο, δεύτερος στη σειρά σε σχέση με το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειας, ενώ προηγείται από την οικονομική της θέση. Έχει επισημανθεί, εξάλλου, μία σειρά από στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς και προσδοκίες που ρυθμίζουν τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους και επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις και τη μελλοντική σχολική επιτυχία ή μη των τελευταίων. Έτσι οι χαμηλές προσδοκίες του δασκάλου όσον αφορά τις εκπαιδευτικές ικανότητες ενός παιδιού συνιστούν μία γενικότερη αρνητική στάση προς αυτό. Οι συμπεριφορές του εκπαιδευτικού που απορρέουν από την παραπάνω στάση διαμορφώνουν με επίσης αρνητικό τρόπο την περαιτέρω πορεία του παιδιού στη σχολική ζωή με αποτέλεσμα να λειτουργεί μία μορφή αυτοεκπληρούμενης προφητείας.

Γιατί, όμως, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν έτσι κάποιους μαθητές που ανήκουν σε χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα ή έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά; Η απάντηση βρίσκεται στην κοινωνική ταυτότητα των ίδιων των εκπαιδευτικών, που ανήκουν στη μικρομεσαία τάξη και η επαγγελματική τους κοινωνικοποίηση στηρίζεται στις αξίες και τις αρχές μιας κυρίαρχης ιδεολογίας, τις οποίες αναπαράγουν στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος. Την παραπάνω κατάσταση επιβαρύνει η φύση των ισχυόντων αναλυτικών προγραμμάτων, τα οποία δε δίνουν τη δυνατότητα παρέμβασης στους εκπαιδευτικούς εφόσον διαθέτουν συγκεκριμένα περιεχόμενα και κατευθυντήριους άξονες εκπαίδευσης. (Τουρτούρας, 2010:109)

Εξάλλου το περιεχόμενο των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου δε σχετίζεται με τα χαρακτηριστικά και τις προσλαμβάνουσες όλων των μαθητών ούτε με τον τρόπο ζωής και τα πρότυπα συμπεριφοράς σύμφωνα με τα οποία έχουν ανατραφεί. (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ & Χαλκιά, 2011:15-6)

Η διδακτέα ύλη, λοιπόν, είναι αυστηρά καθορισμένη, όπως και η μέθοδος διδασκαλίας κι έτσι η εκπαίδευση αναπαράγει τις σχέσεις εξουσίας και επιβολής της κυρίαρχης αστικής κουλτούρας και ιδεολογίας. (Τουρτούρας, 2010:110)

Πιο συγκεκριμένα οι διδακτικές μέθοδοι που χρησιμοποιούνται στη σχολική τάξη συνιστούν επιλογές συνδεδεμένες με τους γενικούς διδακτικούς σκοπούς του επίσημου αναλυτικού προγράμματος θέτοντας παράλληλα και επιμέρους στόχους στην καθημερινή σχολική ζωή. Οι παραπάνω, όμως, σκοποί δεν ανταποκρίνονται τις

περισσότερες φορές στις πρακτικές και αξίες των πολιτισμικών ομάδων στις οποίες ανήκουν κάποιοι μαθητές, ώστε οι μαθητές αυτοί έμμεσα να περιθωριοποιούνται. Για παράδειγμα ένας μαθητής στην οικογένεια του οποίου υπερτερεί το αίσθημα της κοινότητας δυσκολεύεται να λειτουργήσει στην τάξη όταν κυριαρχεί η ατομική εργασία. Επιπρόσθετα ακόμη και οι προϋποθέσεις εφαρμογής μίας διδακτικής μεθόδου ευνοούν ή όχι ορισμένους μαθητές. Έτσι η συμμετοχή σε μία διαλογική μέθοδο δεν είναι εφικτή για ένα παιδί που είναι απομονωμένο στο σχολικό περιβάλλον και δέχεται την προκατάληψη και ρατσιστική συμπεριφορά των συμμαθητών του. (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ & Χαλκιά, 2011:16-17)

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

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

αξίες της κυρίαρχης ομάδας, που στο δυτικό κόσμο είναι η λευκή και μικρομεσαία μερίδα του πληθυσμού. (Τουρτούρας, 2010:97-98)

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

Παρόλα αυτά ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα εφαρμόσει το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα, άρα έχει τη δυνατότητα να αντιδράσει και να αποκλίνει από κάποιες κατευθύνσεις βάζοντας την προσωπική του σφραγίδα. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορεί να επηρεάσει αποτελεσματικά τη σχολική πρόοδο των μαθητών του και να αναδείξει τις ικανότητές τους. Μεγάλο μέρος της ευθύνης βέβαια για τη μη ενδεδειγμένη στάση αρκετών εκπαιδευτικών απέναντι σε «μειονεκτούμε» μαθητές αποδίδεται στην εκπαίδευση των ίδιων. Έτσι επισημαίνεται η ανεπαρκής κατάρτισή τους όσον αφορά την εκπαίδευση δίγλωσσων μαθητών, γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους απέναντι σε μαθητές εθνικών και γλωσσικών μειονοτήτων και αρνητική επίδρασή τους στη μαθητική πορεία των μαθητών τους. (Τουρτούρας, 2010:91-95)

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

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

την αξιολόγηση των τελευταίων με γνώμονα σε αρκετές περιπτώσεις κριτήρια «εξωσχολικά». (Λευθεριώτου, Μαντζαβίνου, Παπαγιάννης, Παυλή – Κορρέ & Χαλκιά, 2011:19-20)

Το φαινόμενο της σχολικής διαρροής, όπως ειπώθηκε παραπάνω, δεν είναι αυτόνομο, αλλά έχει τις ρίζες του σε προβλήματα και κοινωνικά φαινόμενα όπως οι κοινωνικές ανισότητες, η φτώχεια, ο κοινωνικός στιγματισμός και η περιθωριοποίηση.

#### **2.2.4.5. Τρόποι επίλυσης – αντιμετώπισης της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά**

Η συμμετοχή των παιδιών Ρομά στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας θα διευκολυνόταν αν λαμβάνονταν και εφαρμόζονταν κάποια μέτρα. Τέτοια μέτρα είναι τα εξής:

- α. Να υπάρχει επαρκής ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των επίσημων κρατικών και τοπικών αρχών ώστε να αποφεύγονται διακρίσεις σε βάρος των Ρομά.
- β. Το εκπαιδευτικό προσωπικό να επιμορφώνεται ώστε να γνωρίζει τις αρχές της πολυπολιτισμικής αγωγής, αλλά και να μάθει να διαχειρίζεται τάξεις με μαθητικό πληθυσμό που προέρχεται από διαφορετικές εθνοτικές ομάδες.
- γ. Να αναπτυχθούν στρατηγικές, ώστε να ευαισθητοποιηθεί η κοινή γνώμη και ιδιαίτερα αυτή των γονέων. Με αυτό τον τρόπο θα αποφευχθεί η δημιουργία διαχωριστικών γραμμών στο σχολείο με βάση εθνοτικά κριτήρια.
- δ. Να δημιουργηθούν υποστηρικτικά προγράμματα και παρεμβάσεις με στόχο τον περιορισμό του μορφωτικού χάσματος ανάμεσα στα παιδιά Ρομά και τους άλλους μαθητές. Πιο συγκεκριμένα για την προσχολική εκπαίδευση θα πρέπει να εφαρμοστούν ειδικά προγράμματα με σκοπό την προετοιμασία των παιδιών για την φοίτηση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- ε. Να ληφθούν υποστηρικτικά μέτρα για την αύξηση του βοηθητικού προσωπικού που θα αναλάβει ρόλο διαμεσολαβητή ανάμεσα στο σχολείο και τις οικογένειες. Ακόμη, πρέπει να προσληφθούν και εκπαιδευτικοί με τσιγγάνικη καταγωγή.
- στ. Επιπλέον, από την προσχολική κιόλας ηλικία θα πρέπει να υπάρχει συνεργασία με τις οικογένειες Ρομά, αλλά και ενεργή συμμετοχή των γονέων σε σχολικά θέματα.
- ζ. Να διοργανώνονται πληροφοριακές – επιμορφωτικές εκδηλώσεις ή σεμινάρια για τους γονείς ώστε να μπορούν να στηρίζουν τα παιδιά τους στο σχολείο, ενώ να



υπάρχουν υποστηρικτικά προγράμματα από κοινωνικούς λειτουργούς στα σπίτια αυτών των οικογενειών.

η. Ενώ, ιδιαίτερα σημαντικό είναι να παρέχονται ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες στις νεαρές τσιγγάνες ώστε να μπορούν να φοιτούν στο σχολείο. Αυτό θα τις βοηθήσει στην κοινωνική τους ενσωμάτωση, με σκοπό να αναβαθμιστεί ο ρόλος του γυναικείου φύλου στη μόρφωση, να περιοριστεί το υψηλό ποσοστό πρόωρης διακοπής ή ακόμη και αποχής της σχολικής τους φοίτησης. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007\_Μπενέκος, 2007)

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

## **2.3. Έρευνες στην Ελλάδα για τη σχολική διαρροή των μαθητών**

### **Ρομά**

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

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

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

Από την απελευθέρωση της χώρας μας, το 1830, έως το 1978, οι Τσιγγάνοι δεν μπορούσαν να έχουν την ελληνική ιθαγένεια (Βασιλειάδου, Παυλή & Κορρέ,

1996) δεν ήταν πουθενά πολιτικογραφημένοι και δεν είχαν ατομικά, κοινωνικά και οικονομικά δικαιώματα. Φυσικά, δε θα μπορούσαν να μιλήσουν για δικαίωμα στην παιδεία, εφόσον δεν θα είχαν τα απαραίτητα πιστοποιητικά (π.χ. από κοινότητα, δήμο) που απαιτεί το σχολείο, για να εγγραφεί κάποιος. Αυτόματα, τα παιδιά των Ρομά μένουν εκτός σχολείου, καταδικασμένα σε αμορφωσιά και διαχωρίζονται τόσο στην κοινωνία, όσο και στην εκπαίδευση.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα, τα ποσοστά των αναλφάβητων τσιγγάνων είναι ιδιαίτερα αυξημένα. (Λυδάκη, 2002)

Σε αυτό συνέβαλε και το γεγονός ότι από το 1830, που απελευθερώθηκε η χώρα μας, ως και το 1978 οι ρομά στερούνταν την ελληνική υπηκοότητα. Επομένως, δεν είχαν ατομικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά δικαιώματα. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να είναι αποκλεισμένοι και από την εκπαίδευση, καθώς για να γραφτούν στο σχολείο απαιτούνταν πιστοποιητικά έγγραφα που δεν διέθεταν. Τα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής ήταν εγκαταλελειμμένα από το κράτος, σταδιακά όμως η κατάσταση άρχισε να αλλάζει. (Κάτσικας & Πολίτου, 2005 \_ Ντούσας, 1997)

Σε πολλά μέρη της Ελλάδας αναλάμβαναν άτυπα την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά η Εκκλησία, τα Κέντρα Πρόνοιας και άλλοι ιδιωτικοί οργανισμοί. Το 1985 το ΥΠΕΠΘ συγκρότησε ομάδες εργασίας ώστε να μελετήσουν ζητήματα που αφορούσαν μειονοτικές ομάδες (τσιγγάνους κ.λπ.) και απέστειλαν εγκυκλίους σχετικά με τα παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας, ενώ το 1987 η εκπαίδευση αυτών επίσημα εκχωρείται στη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης. (Κάτσικας & Πολίτου, 2005)

Η εγκύκλιος με θέμα την «Εκπαίδευση των παιδιών Τσιγγάνων», μεταξύ άλλων συστήνει στους εκπαιδευτικούς να ενημερωθούν για τις συνθήκες ζωής των τσιγγάνων, να προωθηθούν σχέσεις συνεργασίας ανάμεσα στους τσιγγάνους και τα άλλα μέλη της κοινότητας, ώστε να ενταχθούν τα παιδιά στο σχολείο. Ακόμη, προτρέπει να δημιουργηθεί στο σχολείο κλίμα αποδοχής των παιδιών Ρομά και να αναπτυχθούν συνεργατικές σχέσεις ανάμεσα στους διευθυντές, στους συλλόγους Γονέων και Κηδεμόνων με φορείς όπως η Ν.Ε.Λ.Ε., ώστε να καταπολεμηθεί η σχολική διαρροή. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007)

Η εισαγωγή των παιδιών Ρομά στο σχολείο είναι ένα πολύ σημαντικό γεγονός. Μέσα από τη σχολική φοίτηση αλλάζει το άτομο καθώς αποδέχεται και χρησιμοποιεί έναν ξένο για εκείνο θεσμό. (Λιεζουά, 1998)

Πρώτο βήμα της σχολικής επιτυχίας και της ένταξης θεωρείται η δυνατότητα όλων των μικρών παιδιών να φοιτούν σε παιδικούς σταθμούς και νηπιαγωγεία, χωρίς καμία εξαίρεση. (Μπενέκος, 2007)

Τα τελευταία χρόνια φαίνεται ότι οι γονείς Ρομά έχουν αρχίσει να κατανοούν την σημασία της προσχολικής εκπαίδευσης, ενώ από τους εκπαιδευτικούς είναι ήδη αδιαμφισβήτητη. Έρευνα που διεξήχθη το 2000 από την Swadener και τους συνεργάτες τις αποδεικνύει ότι τόσο οι γονείς Ρομά όσο και οι εκπαιδευτικοί κατανοούν την αξία της προσχολικής εκπαίδευσης, πρωτίστως για να προετοιμαστεί το παιδί για το σχολείο και δευτερευόντως για την κοινωνικοποίηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη που προσφέρει. Έτσι σε πολλά μέρη του κόσμου έχουν δημιουργηθεί προσχολικά προγράμματα ώστε να βοηθήσουν στην ενδυνάμωση και την ομαλότερη ένταξη παιδιών με φτωχά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, στο σχολείο με εντυπωσιακά αποτελέσματα. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007)

Ωστόσο, τα παιδιά Ρομά με την ένταξή τους στο σχολείο αισθάνονται για πρώτη φορά ότι τίθενται υπό αμφισβήτηση τόσο η γλώσσα της οικογένειας και του οικείου περιβάλλοντος όσο και οι αξίες με τις οποίες μεγαλώνουν μέσα σε αυτό. Η μητρική τους γλώσσα χάνει το κύρος της και υποχρεώνονται να μάθουν και να εκφράζονται μέσα από μία γλώσσα που την κατέχουν αποσπασματικά ή σε χαμηλότερο βαθμό από τα άλλα παιδιά. Ωστόσο, τα παιδιά Ρομά της νηπιακής ηλικίας θα μάθουν την ελληνική γλώσσα με αβίαστο αλλά και παιγνιώδη τρόπο μέσα στην τάξη του νηπιαγωγείου. Ακόμη, το νηπιαγωγείο θα τα βοηθήσει να κοινωνικοποιηθούν, να αυτονομηθούν μακριά από την επίβλεψη της μητέρας ή κάποιου άλλου μέλους της οικογένειας αλλά και να μάθουν να δουλεύουν συνεργατικά με τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης. (Μπενέκος, 2007)

Στο πλαίσιο των προγραμμάτων αλφαριθμητισμού των Ρομά από το 1983 και εξής πραγματοποιήθηκε μία σειρά ερευνών για τη σχολική φοίτηση και διαρροή του παραπάνω πληθυσμού.

Ακολούθησε το 1984-85 η έρευνα των Ε. Μαρσέλου και Μ. Παυλή – Κορρέ, Τα ευρήματά τους από την εν λόγω έρευνα ήταν ότι στην περίοδο υλοποίησής της το 65% του ελληνικού πληθυσμού Ρομά ήταν αναλόγητο (Liegeois, 1998:73). Πιο συγκεκριμένα και στη συνάφεια που μας αφορά τα παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία ήταν υποχρεωμένα να ακολουθήσουν την εννιάχρονη επίσημη εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο και το γυμνάσιο, απουσίαζαν από τις σχολικές μονάδες με

εξαίρεση ένα 24% αγοριών και 17% περίπου των κοριτσιών, που φοιτούσαν κανονικά. (Liegeois, 1998:92-93)

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

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

Με βάση συγκριτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το 2002-2008 ανάμεσα σε δύο δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης της ίδιας περιοχής διαπιστώθηκε ότι στο 9ο Δημοτικό του Φοίνικα, στο οποίο οι μαθητές ανήκαν σε οικογένειες Ρομά, παλιννοστούντων και αλλοδαπών, σε ποσοστό 40% σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό της σχολικής μονάδας, οι μαθητές διέκοπταν τη φοίτηση σε πολύ υψηλό ποσοστό για τα δεδομένα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (1,5% έως 3%). Αντίθετα στο 1ο Δημοτικό, όπου δε φοιτούσαν Τσιγγανόπουλα, αλλοδαποί και παλιννοστούντες, δεν εντοπίζονταν φαινόμενα μαθητικής διαρροής. Το ερώτημα που θέτει η εν λόγω ερευνήτρια είναι πώς είναι δυνατό σε σχολεία διπλανών συνοικιών σε πολύ μικρή χιλιομετρική απόσταση να παρατηρούνται τόσο μεγάλες διαφορές ως προς τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τα μαθησιακά αποτελέσματα και τη φοίτηση. (Λαζαρίδου, 2008:259 – 260 )

Σε έρευνα, εξάλλου, που διεξήχθη το 2010 στην περιοχή της Πάτρας διαπιστώθηκε ότι οι γονείς Ρομά δεν είχαν τελειώσει το δημοτικό σχολείο εκτός από έναν, κανείς δεν είχε φοιτήσει στο Νηπιαγωγείο και οι γυναίκες είχαν τα λιγότερα

χρόνια φοίτησης. Αντίθετα οι νεότεροι σημείωναν μεγαλύτερη εκπαιδευτική πρόοδο και κάποιοι από αυτούς είχαν μεταβεί στις πρώτες τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. (Ανδρουτσόπουλος, 2010:193)

Στην ίδια έρευνα επισημαίνεται ότι οι θετικές συνθήκες που επικρατούν σε μία τσιγγάνικη οικογένεια όσον αφορά την οικονομική, οικιστική, κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη οδηγούν σε καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο και κατά συνέπεια σε μικρότερη διαρροή. Μάλιστα παιδιά οικογενειών με το προφίλ που περιεγράφηκε φοιτούν τελικά στο Γυμνάσιο αν και κάποια το ολοκληρώνουν και κάποια άλλα όχι. Ακόμη, όμως και οι μαθητές που διακόπτουν έχουν τη δυνατότητα να ολοκληρώσουν τη φοίτησή τους ή τουλάχιστον το σκέφτονται. Αντίθετα τα παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες που στερούνται των θετικών παραγόντων που προαναφέρθηκαν, αντιμετωπίζουν πρόβλημα διατροφής και μετακινούνται συχνά μη έχοντας έτσι σταθερή κατοικία χαρακτηρίζονται από χαμηλότερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Στις περισσότερες περιπτώσεις η πραγματική και η εκπαιδευτική τους ηλικία δε συμπίπτουν, αφού συνήθως το μαθησιακό τους επίπεδο είναι της Α΄ Δημοτικού, οπότε εντάσσονται σε αυτή την τάξη ή μικρότερες τάξεις σε σχέση με την ηλικία τους, τις οποίες δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν γι' αυτό και παρακολουθούν και τμήματα ένταξης. Συχνά αυτά τα παιδιά δέχονται διακρίσεις και περιθωριοποιούνται, με αποτέλεσμα να κάνουν παρέα μόνο με Ρομά συμμαθητές τους. (Ανδρουτσόπουλος, 2010:195 – 196)

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

## **2.4. Οι διεθνείς οργανισμοί για τη σχολική διαρροή**

### **2.4.1. Η UNESCO**

Στις 14 Δεκεμβρίου του 1960, η UNESCO υιοθέτησε τη «Σύμβαση κατά των Διακρίσεων στην Εκπαίδευση». Σύμφωνα με το άρθρο 4 τονίζεται ότι σκοπός της εκπαιδευτικής πρακτικής πρέπει να είναι η προαγωγή της ισότητας ευκαιριών και ότι το επίπεδο της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ισότιμο σε όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ίδιας βαθμίδας. Στην ίδια σύμβαση στο άρθρο 5, αναφέρεται ότι είναι απαραίτητο τα μέλη των εθνικών μειονοτήτων να έχουν το δικαίωμα να ασκούν τις δικές τους εκπαιδευτικές δραστηριότητες, να διατηρούν τα δικά τους σχολεία, ενώ ανάλογα με την εκπαιδευτική πολιτική του κάθε κράτους, να χρησιμοποιούν ή να διδάσκουν την δική τους γλώσσα, ωστόσο κάτω από προϋποθέσεις. Δηλαδή εφόσον αυτό το δικαίωμα ασκείται χωρίς να παρεμποδίζει τα μέλη αυτών των μειονοτήτων να κατανοήσουν την πολιτιστική κληρονομιά και τη γλώσσα της κοινότητας, ως συνόλου και να συμμετέχουν στις δραστηριότητες ή κατά τρόπο που να θέτει σε κίνδυνο την εθνική κυριαρχία. Ακόμη, θα πρέπει το επίπεδο της εκπαίδευσης να μην είναι κατώτερο από το γενικό επίπεδο που καθορίζεται ή εγκρίνεται από τις αρμόδιες αρχές, ενώ η φοίτηση σε αυτά τα σχολεία είναι προαιρετική. Σε συνδυασμό λοιπόν με το άρθρο 2, ουσιαστικά αναγνωρίζεται το δικαίωμα να παραχωρείται στις εθνικές μειονότητες η ευθύνη της εκπαίδευσης.

Ο ΟΗΕ το 1996 με το «Διεθνές Σύμφωνο για τα οικονομικά, κοινωνικά και πολιτιστικά δικαιώματα» αναγνωρίζει στο άρθρο 13 το δικαίωμα μόρφωσης κάθε ανθρώπου. Μέσα από αυτό το σύμφωνο τονίζεται ότι σκοπός της μόρφωσης πρέπει να είναι η πλήρης ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας και του αισθήματος της αξιοπρέπειάς της. Ακόμη, πρέπει να ενισχύεται ο σεβασμός προς τα ανθρώπινα δικαιώματα και τις θεμελιώδεις ελευθερίες. Ενώ στο ίδιο σύμφωνο στο άρθρο 27 αναφέρεται ότι στις χώρες που υπάρχουν εθνικές, γλωσσικές ή θρησκευτικές μειονότητες πρέπει να τους δίνεται το δικαίωμα να απολαμβάνουν τον δικό τους πολιτισμό, να μπορούν να ασκούν την δίκη τους θρησκεία και να μιλούν την γλώσσα τους. Πιο συγκεκριμένα για τους Ρομά, το Μάιο του 1989 με το «Ψήφισμα του Συμβουλίου και των Υπουργών Παιδείας» της Ε.Ο.Κ. αποφασίστηκε να προωθηθούν ένας αριθμός μέτρων στον τομέα της σχολικής φοίτησης των παιδιών Τσιγγάνων, που να αποσκοπούν στην ανάπτυξη συνολικής και δομικής προσέγγισης, ώστε να

καταφέρουν να υπερπηδήσουν σημαντικά εμπόδια που δυσκολεύουν την πρόσβαση αυτών των παιδιών. (Ντούσας, 1997\_ Σουέρεφ & Μπίμπου – Νάκου, 2006)

Η UNESCO (2004) έχει υποστηρίξει ηθικά κάποια βραχυπρόθεσμα προγράμματα σχετικά με την έρευνα, τη διδασκαλία και /ή τις εκδόσεις σε ότι αφορά τη γλώσσα Ρομανί (για παράδειγμα, το σεμινάριο για την τυποποίηση της Ρομανί στη Βαρσοβία, τον Απρίλιο 1990, στο οποίο η UNESCO έστειλε τον επικεφαλής του γλωσσολογικού της τμήματος). Έχει, επίσης, προσφέρει οικονομική υποστήριξη σε δύο καλοκαιρινά σχολεία που οργανώθηκαν από τη IRU (στο Βελιγράδι το 1989 και στη Βιέννη το 1990). Η UNESCO ασχολείται σήμερα με πιλοτικά προγράμματα αλφαριθμητισμού και εκπαίδευσης σε πολλά κράτη, καθώς και με ένα πιλοτικό πρόγραμμα με θέμα τον πολιτισμό των Ρομά / Τσιγγάνων. Η UNICEF, μέσω του Διεθνούς Κέντρου Ανάπτυξης του Παιδιού έχει στρέψει την προσοχή της στα παιδιά Ρομά και ιδιαίτερα στην εκπαίδευσή τους, σε πολλά κράτη.

#### **2.4.2. Τα Ηνωμένα Έθνη**

Σε κείμενο του ΟΗΕ το 1977, κάνουν την εμφάνισή τους οι Ρομά για πρώτη φορά, όταν στα ευρύτερα πλαίσια της Επιτροπής Ανθρώπινων Δικαιωμάτων του Οικονομικού και Κοινωνικού Συμβουλίου, η Υπο- Επιτροπή για την Πρόληψη των Δικαιωμάτων και την Προστασία των Μειονοτήτων έκανε έκκληση προς τις «χώρες στα όρια των οποίων κατοικούν Ρομά (Τσιγγάνοι) να τους παραχωρήσουν, αν δε το έχουν πράξει ακόμα, όλα τα δικαιώματα που απολαμβάνει ο υπόλοιπος πληθυσμός» (απόφαση της 31ης Αυγούστου 1977). Τον Αύγουστο 1991, η Υπο-επιτροπή για την Πρόληψη των Διακρίσεων και Προστασία των Μειονοτήτων επανέφερε την απόφαση του 1977 και επικέντρωσε την προσοχή της στο γεγονός ότι: «Σε πολλές χώρες υπάρχουν διάφορα εμπόδια για την πλήρη συνειδητοποίηση των ατομικών, πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών δικαιωμάτων των ατόμων που ανήκουν στην κοινότητα των Ρομά. Τα εμπόδια αυτά συνιστούν διάκριση που στρέφεται άμεσα εις βάρος της κοινότητας καθιστώντας την ιδιαίτερα ευάλωτη».

Ανέφερε επίσης ότι «εκδηλώσεις προκατάληψης, διακρίσεων, μισαλλοδοξίας και ξеноφοβίας», επηρεάζουν την κοινότητα των Ρομά και πρότεινε ένα σχέδιο απόφασης για υιοθέτηση από την Επιτροπή Ανθρώπινων Δικαιωμάτων (33η Συνεδρίαση, 28 Αυγούστου 1991, 1991/21, Προστασία των Μειονοτήτων). Τέλος, η Επιτροπή Ανθρώπινων Δικαιωμάτων, στη διάρκεια της συνεδρίασης της 4ης



Μαρτίου 1992, υιοθέτησε την απόφαση 1992/ 65 με τίτλο «Για την προστασία των Ρομά -Τσιγγάνων».

Το Οικονομικό και Κοινωνικό Συμβούλιο των Ηνωμένων Εθνών (ECOSOC) έκανε ένα πολύ σημαντικό βήμα το Μάρτιο 1979, όταν αναγνώρισε τη Διεθνή Ένωση Ρομά (IRU) ως μη κυβερνητική οργάνωση που εκπροσωπεί τους Ρομά / Τσιγγάνους. Η ένωση αυτή έπαιξε σημαντικό ρόλο στις συναντήσεις της Υπο- επιτροπής για την Πρόληψη των Διακρίσεων και την Προστασία των Μειονοτήτων, καθώς και το ζωτικό ρόλο στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση στους κόλπους της ΔΑΣΕ. Το Μάρτιο 1993, ο ΟΗΕ αναβάθμισε την Ένωση δίνοντάς της Συμβουλευτικό Καθεστώς και κάνοντας έτσι πιο βαρύνουσα τη συνδρομή της.

### **2.4.3. Ο αναλφαβητισμός των Ρομά**

«ROM», είναι το όνομα που δόθηκε με εγκυρότητα σε όλους τους Τσιγγάνους παγκοσμίως, στο Πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων στο Λονδίνο το 1971, το 1979 καταγράφονται επίσημα και από τον Ο.Η.Ε.. (Ντούσας, 1997)

Επίσης, σε εκείνη τη συνεδρίαση καθορίστηκε η Σημαία ως Σύμβολο των Ρομά, ο Εθνικός Ύμνος των Ρομά και η Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά. Το 1970 σε παγκόσμιο επίπεδο το ποσοστό του αναλφαβητισμού υπολογιζόταν σε 32,9%, το 1980 μειώθηκε σε 28,6%. Το 1980 ο αναλφαβητισμός των ενηλίκων κυμαίνονταν στο 60,3% στην Αφρική, 37,4% στην Ασία και 20,2% στη Λατινική Αμερική. Οι ενήλικες που αναλφάβητοι σε απόλυτους αριθμούς εξακολουθούν να αυξάνονται εξαιτίας της αύξησης του πληθυσμού της γης. Το 1970 υπήρχαν 760 εκατομμύρια αναλφάβητοι, το 1980, 824 εκατομμύρια και αν αυτή η ανοδική τάση συνεχιστεί όπως υποστηρίζει το «Courier της UNESCO» (σελ. 33, 1984), θα υπάρχουν 900 εκατομμύρια αναλφάβητοι παγκοσμίως. (Ντούσας, 1997)

Στις δεκαετίες του '70 και του '80 πραγματοποιήθηκαν αρκετές εκστρατείες για την εξάλειψη του αναλφαβητισμού, οι οποίες διοργανώθηκαν από τοπικούς οργανισμούς ή την UNESCO. Τα προγράμματα αυτά είχαν σε αρκετά μεγάλο βαθμό επιτυχία, αλλά επίσης σημείωσαν και αποτυχία για τον λόγο του ότι δεν ήταν εμφανής ο σεβασμός για τις πολιτισμικές αξίες των κοινωνικών ομάδων στις οποίες απευθύνονταν. (Ντούσας, 1997)

Η μεγαλύτερη μειονοτική ομάδα στην Ευρώπη, στην οποία τα ποσοστά αναλφαβητισμού παραμένουν υψηλά, είναι η ομάδα των Ρομά. Με την μόνιμη

εγκατάσταση των Ρομά εμφανίστηκε ο αναλφαβητισμός τους ως βασικό πρόβλημα. Η Sway (1988) στο *Familiar Strangers Gypsy Life in America*, σελ.123-127, αναφέρει ότι «η νομαδική ζωή της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά, μαζί με τον αναλφαβητισμό είναι οι αιτίες που οι Ρομά εξακολουθούν και διατηρούν την ταυτότητα τους χωρίς να εντάσσονται στην ευρύτερη κοινωνία, αφού αυτά τα χαρακτηριστικά τους είναι εμπόδιο στο να ενταχθούν στην παραγωγή». (Ντούσας, 1997)

Η έλλειψη των στοιχειωδών γνώσεων που επιτρέπουν σε κάποιον να διαβάζει και να γράφει τη μητρική του γλώσσα αποτελεί μια σοβαρή δυσκολία στα πλαίσια ενός περιβάλλοντος, αφού η χρήση του γραπτού λόγου αποτελεί μια καθημερινή πρακτική αλλά και ανάγκη. Οι Ρομά είναι μια κοινωνική ομάδα με ιδιαιτερότητες και έναν παραδοσιακό τρόπο ζωής που δεν είναι συμβατοί με το υπαρκτό σχολείο, με αποτέλεσμα να απαξιώνουν τον θεσμό της εκπαίδευσης. Οι μαθητές Ρομά λαμβάνουν την αντίφαση μεταξύ οικογενείας και σχολικής τάξης. Η πρωτογενή τους κοινωνικοποίηση λαμβάνει χώρα μέσα στο πλαίσιο της οικογένειας, ενώ η επιχειρούμενη δευτερογενή τους κοινωνικοποίηση μέσα στο σχολείο, όπου για αυτά τα παιδιά είναι ένας διαφορετικός κόσμος, πολύ «ξένος» από αυτόν που προέρχονται. (Ντούσας, 1997)

Στην Ελλάδα, μέχρι τη δεκαετία του '50 οι Ρομά δεν ήταν πολιτογραφημένοι (αν και το 1954 υπήρχε ψήφισμα του Ο.Η.Ε. για την πολιτογράφηση των Τσιγγάνων) το 1955 με την έκδοση του σχετικού νομοθετικού διατάγματος (Ν.Δ. 3370/55) αναγνωρίστηκαν ως γηγενείς πολίτες και εν δυνάμει δικαιούχοι βασικών και θεμελιωδών κοινωνικών δικαιωμάτων ο χαρακτηρισμός που τους δίνονταν ήταν αυτού του αλλοδαπού αθίγγανης καταγωγής, θεωρούνταν ιθαγενής και είχαν στην κατοχή τους ειδικό δελτίο ταυτότητας αλλοδαπών, το οποίο και ανανέωναν κάθε δυο χρόνια. (Τσιτσελίκης, 1996)

Απόκτησαν για πρώτη φορά ελληνική υπηκοότητα μέσω πολιτογράφησης το 1978, έπειτα από σχετική εγκύκλιο του Υπουργείου Εσωτερικών, σύμφωνα με την οποία ανέθεσε στις Νομαρχίες τη διαδικασία πολιτογράφησης τους. Με την απόδοση της ελληνικής ιθαγένειας έγινε και η εγγραφή των Τσιγγάνων στα μητρώα αρρένων και τα δημοτολόγια της χώρας. Όσοι έλαβαν την ελληνική υπηκοότητα, έχασαν αυτή του αλλοδαπού και απέκτησαν όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν οι Έλληνες πολίτες. (Ντούσας, 1997)

## 2.5. Ο κοινωνικός αποκλεισμός των μαθητών Ρομά

Ο ορισμός του «κοινωνικού αποκλεισμού» σύμφωνα με τη Levitas (2005) συνεπάγεται «το διαχωρισμό της ενταγμένης στην κοινωνία πλειονότητας από την αποκλεισμένη μειονότητα». (Levitas, 2005 & Κανδυλάκη σελ.30, 2009)

Ενώ ο Jordan (1996) την έννοια του «κοινωνικού αποκλεισμού» την περιγράφει ως εξής: «μια ενεργό διαδικασία απομόνωσης, με στόχο την παρεμπόδιση των ατόμων που δεν ανήκουν στην ομάδα «ελίτ», ώστε να μην επωφελούνται από τα ιδιαίτερα προνόμια. Ταυτόχρονα, ο κοινωνικός αποκλεισμός αναφέρεται και σε ευρύτερες στάσεις διακρίσεις, όπως οι εμφανείς ή οι κεκαλυμμένες ρατσιστικές διακρίσεις που περιορίζουν τη πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση ή στις υψηλά στην ιεραρχία θέσεις». (Κανδυλάκη σελ.32, 2009)

Άλλη μια άποψη για τον «κοινωνικό αποκλεισμό» από τον Duffy (1995) είναι ότι το άτομο αδυνατεί να συμμετέχει στην οικονομική, κοινωνική, πολιτική και πολιτισμική ζωή ενώ ταυτόχρονα εμφανίζει ενδείξεις απομόνωσης, αδιαφορίας και αποξένωσης από την κοινωνία. (Κανδυλάκη, 2009)

Σύμφωνα με τον Oberndorfer (σελ.215, 1999) οι εθνοτικές πληθυσμιακές ομάδες, όπως οι Ρομά, διατρέχουν μεγάλο κίνδυνο αποκλεισμού από την εκπαίδευση. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα και ανήκουν σε κατώτερες κοινωνικές ομάδες αντιμετωπίζουν εκπαιδευτικά προβλήματα γιατί το προϋπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο στο να καλύψει τις ανάγκες και τις απαιτήσεις των μαθητών που προέρχονται από τις ανώτερες και κυρίαρχες κοινωνικές τάξεις. (Ζάχος, 2007)

Οι Ρομά αποτελούν την κοινωνική ομάδα που βιώνει τις χειρότερες σε βάρος διακρίσεις. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση ενός εκπροσώπου του Συμβουλίου της Ευρώπης «οι Ρομά ή Τσιγγάνοι υφίστανται αποκλεισμό, γιατί εμείς τους έχουμε «δημιουργήσει» ως αποκλεισμένους. Δεν υπάρχει καμία ενοχή στο να είσαι περιθωριοποιημένος, είναι ευθύνη των κοινωνιών μας η δημιουργία αυτών των ομάδων». (Nikolae Gheorghe, στο διεθνές συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996) Η ίδια η κοινωνία παρήγαγε την περιθωριακή ταυτότητα στους Ρομά και ενίσχυσε το στερεότυπο της αποκλεισμένης κοινωνικής ομάδας. (Nikolae Gheorghe, στο διεθνές συμπόσιο της Γ.Γ.Λ.Ε., 1996)

Σε ένα κράτος που σταδιακά προοδεύει και σε μια ομοεθνή κοινωνία, μια διαφορετική κουλτούρα, όπως η «Ρόμικη», θεωρείται «ξένη» και «απαγορευμένη».

Φυσικό επακόλουθο ήταν η διαφορετικότητα των Ρομά να χαρακτηρίζεται ως εμπόδιο στην ενσωμάτωσή τους με αποτέλεσμα να τους αναγκάζει να παραμείνουν στο περιθώριο και την απομόνωση. Η κοινωνία είναι αυτή που θα επιλέξει ποια άτομα θα χρησιμοποιήσει για τις λειτουργίες της. Αμέσως αποκλείονται άτομα που δεν κατέχουν τις απαραίτητες γνώσεις και τις απαιτούμενες δεξιότητες. Οι Ρομά είναι μια κοινωνική ομάδα που δεν διαθέτει τα προαπαιτούμενα χαρακτηριστικά αφού ο κοινωνικός αποκλεισμός τους προέρχεται από τον αναλφαβητισμό τους που είναι αποτέλεσμα της μη τακτικής τους φοίτησης ή της σχολικής διαρροής. Η σχολική απόρριψη τους οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό τους. Η εκπαίδευση και οι σχολικές γνώσεις θεωρούνται το υπόβαθρο για κάθε επαγγελματική κατάρτιση. Όπως διαπιστώνεται, όλα είναι μια αλυσίδα και η αρχή αυτής της αλυσίδας είναι η κοινωνία. (Λιακόπουλος Γ. & Μανιώτης Ι., 2004)

Η εκπαίδευση μετά τον δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο επικυρώθηκε ως ένα από τα βασικά ανθρώπινα δικαιώματα. Στη Διακήρυξη των Ενωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου το 1948, στο Άρθρο 26, παρ. 1 & 2, αναφέρεται ότι η βασική εκπαίδευση τουλάχιστον θα πρέπει να είναι ελεύθερη για όλους/ες και η εισαγωγή στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση θα πρέπει να πραγματοποιείται βάση ατομικών προσόντων. Η εκπαίδευση θα πρέπει να προάγει την ανοχή και τη φιλία των εθνών, των φυλετικών και θρησκευτικών ομάδων. (Ζάχος, 2007)

Ο Μανιτάκης (σελ. 41, 1991) αναφέρει ότι στο άρθρο 16, παρ.4 του Συντάγματος της Ελλάδας, «όλοι οι Έλληνες έχουν δικαίωμα δωρεάν παιδείας, σε όλες τις βαθμίδες της, στα κρατικά εκπαιδευτήρια».

Ο Bourdieu (1977) στη θεωρία του «πολιτιστικού κεφαλαίου» αναπτύσσει τις θεωρίες και τις αξίες που αποκομίζουν τα άτομα των διαφόρων κοινωνικών ομάδων και ότι αυτοί που αποκτούν το ισχυρό και κυρίαρχο πολιτιστικό κεφάλαιο επιβάλλουν τις δικές τους αντιλήψεις. (Φραγκουδάκη, 1985 - Ζάχος, 2007)

Η σχολική αποτυχία ή σχολική επιτυχία των μελών δεν προσδιορίζεται από τη σχολική φοίτηση αλλά από κοινωνική τους προέλευση. (Ζάχος, 2007)

Το οικογενειακό περιβάλλον είναι αυτό που προμηθεύει με κατάλληλα ή ακατάλληλα εφόδια τα μέλη του προκειμένου να πάνε στο σχολείο. (Φραγκουδάκη, 1985 & Ζάχος, 2007)

Το αναλυτικό σχολικό πρόγραμμα συμβαδίζει με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης, επόμενο είναι το πολιτισμικό επίπεδο των μαθητών που ανήκουν στις μεσαίες ή κατώτερες τάξεις να μη συμβαδίζει με αυτό του σχολείου. Αυτό έχει

ως αποτέλεσμα, οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση και να νιώθουν περιθωριοποιημένοι όσον αφορά της ένταξη τους και τη σχολική τους πρόοδο. (Φραγκουδάκη, 1985 & Ζάχος, 2007)

Στην κοινωνική ταξινόμηση, εφόσον γίνεται διακριτή μια κουλτούρα ως ανώτερη, οποιαδήποτε άλλη εμφανίζεται χαρακτηρίζεται ως κατώτερη. Η κοινωνική προκατάληψη, η οποία είναι προϊόν της ανισότητας, εκτιμάει όλες τις μορφές κουλτούρας που υπάρχουν εκτός από την επίσημη κουλτούρα που θεωρείται ανώτερη. Το σχολείο ως θεσμός ταξινομεί τους μαθητές με βάση την κουλτούρα τους. στην περίπτωση των μαθητών Ρομά γίνεται ταξινόμηση των μαθητών ως λιγότερο ικανοί, με αυτόν τον τρόπο προκαθορίζεται η σχολική τους αποτυχία. (Φραγκουδάκη, 2001)

Σύμφωνα με τη θεωρία του ελλείμματος, η ευθύνη της σχολικής αποτυχίας οφείλεται αποκλειστικά στους ίδιους τους μαθητές. (Ζάχος, 2007)

Το πολιτισμικό έλλειμμα που έχει προέλθει από το οικογενειακό τους περιβάλλον προκαλεί ένα είδος καθυστέρησης στη γλωσσική και μαθησιακή ανάπτυξη του μαθητή. (Νικολάου, 1999)

Το σχολείο χρησιμοποιεί έναν «επεξεργασμένο γλωσσικό κώδικα» όπως αναφέρει ο B. Berntein(1971) και αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές που προέρχονται από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες να διαθέτουν «φτωχά» γλωσσικά μέσα έκφρασης και να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού συστήματος. (Ζάχος, 2007)

Η Τρέσσου (σελ. 241,1999) αναφέρει τη σχέση της εκπαίδευσης και του αποκλεισμού ως εξής: «ο αποκλεισμός οδηγεί στη στέρηση της εκπαίδευσης, ενώ η έλλειψη της εκπαίδευσης οδηγεί στον αποκλεισμό».

Ο (Χρηστάκης, 1999, σελ. 87-88) υποστηρίζει και αναγνωρίζει ότι οι εκπαιδευτικές ανισότητες και ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός προκαλούνται σαν παράγοντες του κοινωνικού αποκλεισμού, στους ήδη εξασθενημένους. Η εκπαίδευση θεωρείται ένα κοινωνικό αγαθό, ο αποκλεισμός από αυτήν γίνεται με διάφορους τρόπους.

Ο πιο εμφανής τρόπος είναι η απαγόρευση της πρόσβασης σε αυτή βάση νόμου σε ανιθαγενείς μόνιμους κατοίκους, όπως είχε γίνει με τους Έλληνες Ρομά, οι οποίοι μέχρι το τέλος της δεκαετίας του '70 δεν είχαν την ελληνική υπηκοότητα και δεν θεωρούνταν Έλληνες πολίτες. (Ζάχος, 2007)

Μια μορφή αποκλεισμού θεωρείται και η σχολική αποτυχία των μαθητών που ανήκουν στις κατώτερες κοινωνικές τάξεις. (Τρέσσου, 1998)

Επίσης, η αποπομπή «ανεπιθύμητων» μαθητών από σχολεία, η οποία έχει επιτευχθεί έπειτα από κινητοποιήσεις των γονέων των μαθητών. (Ζάχος, 2007)

Χαρακτηριστική είναι η αναφορά του (Βεργίδη, 1995, σελ. 55), όπου τα τελευταία χρόνια έχουν σημειωθεί αρκετές περιπτώσεις κινητοποιήσεων συλλόγων γονέων δημοτικών σχολείων με στόχο την εκδίωξη παιδιών Ρομά από το σχολείο που φοιτούσαν τα παιδιά τους. Οι ομάδες με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, κώδικες κ.ά.), των οποίων χρήση και αναφορά δεν γίνεται στο σχολείο, υφίστανται αποκλεισμό της εκπαίδευση και η «διαφορετικότητα» εμφανίζεται ως εμπόδιο στην ένταξη τους στο σχολικό σύστημα και στην επιτυχή εκπαιδευτική τους πορεία. (Ζάχος, 2007)

Υπάρχει διάχυτος ρατσισμός από την πλευρά του μέσου Έλληνα, φυσικά και υπάρχει διάχυτος φόβος και επιφυλακτικότητα από την πλευρά των Ρομά. Αυτά αλλάζουν σταδιακά είτε με την εκπαίδευση, είτε με άλλους υποστηρικτικούς θεσμούς που θα φέρουν τις δυο κοινωνίες πιο κοντά. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Στόχος της προσέγγισης αυτής ήταν η «δυναμική κοινωνική του ένταξη», χωρίς όμως να αλλοιωθούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους αλλά αντίθετα να διατηρηθούν διαφορετικός από άλλους «μπαλαμούς», και ότι δεν έχω υπηρέτρια ούτε πισίνα στο σπίτι μου όπως με ρώταγαν οι πρώτοι μου μαθητές. Ναι νόμιζαν ότι όλοι οι «μπαλαμοί» ήταν πλούσιοι, γιατί ποτέ δεν είχαν γνωρίσει κάποιον και οι εικόνες τους περιορίζονταν στα μεξικάνικα σίριαλ. ( [www.lifo.gr](http://www.lifo.gr))

## **2.6. Η σχέση της σχολικής διαρροής με την φτώχεια και τον κοινωνικό αποκλεισμό**

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

διαρροή, ενώ η τοπική κοινωνία και το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζουν σημαντικά την εμφάνιση αλλά και την αντιμετώπιση του προβλήματος που μας απασχολεί.

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

Στο χώρο της εκπαίδευσης παρατηρούνται συγκεκριμένες μορφές ανισότητας που αποτελούν ένα είδος σαφούς κοινωνικού αποκλεισμού, εφόσον οδηγούν στον περιορισμό συμμετοχής στην εκπαίδευση, που συνιστά ένα βασικό κοινωνικό δικαίωμα, το δικαίωμα κάθε πολίτη στη μόρφωση. Έτσι οι εκπαιδευτικές αυτές ανισότητες καταλήγουν σε ένα σοβαρό αποκλεισμό, που εντείνει τα φαινόμενα φτώχειας και πολλαπλασιάζει τα ήδη υπάρχοντα ελλείμματα, δυσχεραίνοντας επιπλέον την κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται από ερευνητικά στοιχεία, κατά τα οποία ο κίνδυνος φτώχειας συνδέεται με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο ενός ατόμου ή ομάδας. Κατά συνέπεια το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο θεωρείται βασικός φτωχογόνος παράγοντας. (Καράγιωργας και συν, 1999:99 -100)

Η εκπαιδευτική αυτή στέρηση, που μόλις περιεγράφηκε, κληροδοτείται σε γενικές γραμμές από γενιά σε γενιά, ενώ το εκπαιδευτικό επίπεδο ατόμων που βιώνουν τη φτώχεια είναι πολύ κατώτερο σε σχέση με όσους ζουν σε κατάσταση

οικονομικής ευμάρειας ή τουλάχιστον δε μειονεκτούν οικονομικά. Μάλιστα το πιο υψηλό ποσοστό φτώχειας εντοπίζεται σε οικογένειες των οποίων ο αρχηγός είναι απόφοιτος δημοτικού ή και ακόμη δεν το έχει ολοκληρώσει, κάτι που δεν ισχύει για οικογένειες στις οποίες ο αρχηγός είναι κάτοχος πτυχίου τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην τελευταία περίπτωση απαντώνται χαμηλά ποσοστά φτώχειας. (Χρυσάκης, 2000:281-291)

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

## **2.7. Δικαιώματα των παιδιών Ρομά που καταπατούνται**

Σύμφωνα με μελέτη της Unicef και του Συμβουλίου της Ευρώπης (Βελιγράδι, 16 Μαΐου 2007\_Εκστρατεία:«Τερματισμός του κύκλου αποκλεισμού»), 1.700.000 παιδιά Roma ζουν στην νοτιοανατολική Ευρώπη, τα οποία υποφέρουν από τη φτώχεια, τις διακρίσεις και την έλλειψη προοπτικών για το μέλλον τους. Ο αποκλεισμός αυτών των παιδιών, τους στερεί πολλά από τα δικαιώματα (όπως το δικαίωμα στην υγεία, στέγη, φροντίδα, μόρφωση, ασφάλεια κ.ά.), εμποδίζει την πλήρη ανάπτυξη των ικανοτήτων τους, με αποτέλεσμα να μην μπορούν να συμβάλλουν με ουσιαστικό τρόπο στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη της χώρας όπου ζουν.

Τα Τσιγγανόπαιδα στις χώρες αυτές συγκαταλέγονται μεταξύ των φτωχότερων και των πιο αποκλεισμένων μελών της κοινωνίας. Ένας σημαντικός αριθμός Roma δεν έχουν καταχωρηθεί κατά τη γέννηση τους. Περισσότερο από το 40% του πληθυσμού τους στην νοτιοανατολική Ευρώπη είναι φτωχοί. Τα 2/3 των νοικοκυριών τους δεν έχουν αρκετά τρόφιμα. Τα παιδιά συχνά δεν εμβολιάζονται και επίσης, οι οικογένειες τους δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να αγοράζουν φάρμακα όταν τα παιδιά είναι άρρωστα.

Επιπλέον τα παιδιά Roma είναι σε σοβαρή μειονεκτική θέση όσο αφορά τη σχολική φοίτηση. Συνήθως πηγαίνουν σε σχολεία-γκέτο με σχολικές τάξεις ειδικά για παιδιά Roma, που είναι ασθενώς εξοπλισμένα και με έλλειψη ειδικευμένων δασκάλων. Επιπλέον, πολύ συχνά στέλνονται σε σχολεία για παιδιά με ειδικές



ανάγκες και οι λόγοι για αυτό είναι προφανείς. Ένα σχετικά υψηλό ποσοστό παιδιών Roma εγγράφονται σε σχολεία, δυστυχώς, όμως, ελάχιστα από αυτά που ολοκληρώνουν ακόμη και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Unicef, οι πιθανότητες των Τσιγγανόπαιδων για να συνεχίσουν στη Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι πολύ περιορισμένη σε σύγκριση με τα παιδιά μη Roma. Ο αναλφαβητισμός, αυτών των παιδιών, έχει καταστεί σοβαρό μειονέκτημα σε ένα περιβάλλον όπου η χρήση της γραφής είναι μια καθημερινή ανάγκη. Το μέλλον των κοινοτήτων των Roma εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από ρυθμίσεις για τη σχολική φοίτηση των παιδιών τους.

Το Ευρωπαϊκό Κέντρο για τα Δικαιώματα των Roma (ERRC) και το Ελληνικό Παρατηρητήριο των Συμφωνιών του Ελσίνκι (ΕΠΣΕ) με κοινή τους έκθεση(2004) έδωσαν στη δημοσιότητα την κατάσταση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων των Roma στην Ελλάδα, με τον τίτλο «Επιχειρήσεις Καθαριότητας: Ο αποκλεισμός των Ρομά στην Ελλάδα». Σημαντικός αριθμός των Roma στην Ελλάδα ζει σε φυλετικά διαχωρισμένα γκέτο και σε πλήρη αντίθεση με άλλες οικιστικές περιοχές της Ελλάδας. Ένα σημαντικό μέρος της κοινότητας των Roma κατοικεί σε σπίτια που δεν πληρούν τις βασικές προϋποθέσεις ή είναι άστεγοι φυλετικός διαχωρισμός των Roma δεν τους αναγκάζει μόνο να ζουν υπό αυτές τις απάνθρωπες και εξευτελιστικές συνθήκες διαβίωσης, αλλά τους στερεί και άλλα θεμελιώδη ανθρώπινα δικαιώματα. Το φυλετικό διαχωρισμό στο θέμα της στέγασης ενισχύει ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός βίαιων εξώσεων σε βάρος των Roma, που συχνά ακολουθούνται από ολοσχερή καταστροφή της οποίας περιουσίας τους ανήκει. Οι αρχές που εμπλέκονται σε αυτές τις ενέργειες συχνά αρνούνται ότι έγιναν εξώσεις ή καταστροφή περιουσίας, και σε πολλές περιπτώσεις δηλώνουν απερίφραστα ότι πολύ απλά προέβησαν σε «επιχειρήσεις καθαριότητας».

Ισχυριζόμενες ότι οι εκτεταμένες και πολύ συχνά βίαιες ενέργειες των αστυνομικών και δημοτικών οργάνων στις περιοχές όπου ζουν Roma δεν είναι τίποτα από άλλο από «επιχειρήσεις καθαριότητας», οι ελληνικές αρχές καλλιεργούν σε μια ρατσιστική κοινή γνώμη τη βολική άποψη ότι τέτοιες ενέργειες είναι αβλαβείς. Η έκφραση «επιχειρήσεις καθαριότητας» είναι η συνθηματική έκφραση για τις προσπάθειες εκδίωξης των Roma από τους χώρους κατοικίας τους. Το πλήθος και μέγεθος αυτών των εκδιώξεων/εξώσεων, σε συνδυασμό με τη ρητή πολιτική μετατόπισης των Roma στο πιο απόμερο περιθώριο της ελληνικής κοινωνία, επιβάλλουν στο ERRC και το ΕΠΣΕ να διαπιστώσουν ότι οι Roma στην Ελλάδα,

συνολικά, κρατούνται δέσμιοι σε μια κατάσταση συνειδητής αποστασιοποίησης, σε έναν φαύλο κύκλο αποκλεισμού τους από την κυρίως ελληνική κοινωνία. Οι «επιχειρήσεις καθαριότητας» είναι ευφημισμός για τις ενέργειες που διαιωνίζουν αυτό το καθεστώς αποκλεισμού. (ERRC, ΕΠΣΕ, 2004)

Όπως αναφέραμε τα παιδιά Roma στην Ελλάδα στερούνται της πρόσβασης στην εκπαίδευση, σε ισότιμη βάση με άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Ο συνδυασμός φυλετικών διακρίσεων και συνθηκών ακραίας φτώχειας έχει ως αποτέλεσμα ένας πολύ μικρός αριθμός παιδιών Roma να καταφέρνει να τελειώσει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πολλά παιδιά Roma στην Ελλάδα υφίστανται διαχωρισμό σε σχολεία γκέτο με σχολικές τάξεις ειδικά για αυτά, που προσφέρουν κατώτερης ποιότητα εκπαίδευση. Δημοτικές και εκπαιδευτικές αρχές έχουν παρεμποδίσει ενεργά την πρόσβαση των παιδιών Roma στην εκπαίδευση, αρνούμενες να εγγράψουν μαθητές Roma στα τοπικά σχολεία και διασκορπίζοντας τα σε σχολεία μακριά από τον τόπο διαμονής τους, καθώς και αρνούμενες να προσφέρουν σχολικά λεωφορεία για τη μεταφορά των Roma. (ERRC, 2004)

Τέλος, πολλοί Roma δεν διαθέτουν τα απαραίτητα δελτία ταυτότητας, κάτι που καθιστά σχεδόν αδύνατο να αναζητήσουν ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και κρατικά κοινωνικά επιδόματα. Οι γυναίκες και τα παιδιά Roma βρίσκονται σε ιδιαίτερα υψηλό κίνδυνο λόγω της αποτυχίας του συστήματος υγείας να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Πολλά παιδιά Roma δεν εμβολιάζονται επαρκώς εξαιτίας του συνδυασμού του ότι δεν πηγαίνουν σχολείο και ότι δεν υπάρχει ευκολονόητη ενημέρωση για τις μητέρες τους.

(<http://www.unicef.org/infobycountry/media39677.html>)

## **2.8. Αίτια και εμπόδια στην εκπαίδευση και φοίτηση των μαθητών Ρομά**

Εμφανίζονται πολλοί παράγοντες που επηρεάζουν την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών καθώς και τα εμπόδια που παρουσιάζονται συνδέονται μεταξύ τους. Θα μπορούσαν να είναι: η φτώχεια, οι συχνές μετακινήσεις της οικογένειας για εύρεση εργασίας, η φύλαξη των μικρότερων τέκνων της οικογένειας όταν αυτή χρειάζεται να μετακινηθεί για εργασιακούς λόγους, οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης (πρόβλημα στέγασης και ανθυγιεινές συνθήκες), οι υποβαθμισμένες περιοχές στις οποίες κατοικούν, τα ονομαζόμενα «γκέτο», η μη κάλυψη των βασικών αναγκών, η απρογραμμάτιστη ζωή, η έλλειψη οραματισμού για ένα καλύτερο μέλλον, ο αναλφαβητισμός στην οικογένεια, η μη παρακολούθηση της προσχολικής αγωγής, η έλλειψη πιστοποιητικών εγγράφων έχει σαν δυσκολία την μη εγγραφή τους στο σχολείο, οι απορριπτικές συμπεριφορές που εισπράττουν από μαθητές και γονείς μη Ρομά, αλλά και από εκπαιδευτικούς είτε για την ατημέλητη εξωτερική τους εμφάνιση ή για τη μη καθαρή ενδυμασία τους, η ρατσιστική αντιμετώπιση από τους «μπαλαμούς», η γλώσσα, οι πολιτισμικές διαφορές, η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πρόγραμμα, οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις, η απουσία μεταφορικού μέσου για να πάνε στο σχολείο, η ιδιόμορφη δομή της Τσιγγάνικης οικογένειας με τις δικές της αξίες, η ανεργία των γονέων Ρομά έχει ως συνέπεια την παιδική εργασία, η άγνοια των εκπαιδευτικών σχετικά με την αντιμετώπιση των μαθητών Ρομά και τέλος η έλλειψη ενδιαφέροντος από τις κρατικές πολιτικές της χώρας. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013 )

Η έρευνα του (Β. Παπαδημητρακόπουλου, στο Λυδάκη, 2013) η οποία πραγματοποιήθηκε σε σχολεία των Άνω Λιοσίων και του Ζεφυρίου, με σκοπό τη διερεύνηση των παραγόντων που συμβάλλουν στη μη έγκυρη εγγραφή αλλά και στη μη τακτική φοίτηση των Ρομά. Το δείγμα της συγκεκριμένης έρευνας, ήταν οι διευθυντές, οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς Ρομά αλλά και οι μαθητές Ρομά που είχαν πρόσφατα αποφοιτήσει από σχολεία της περιοχής. Η μελέτη του Β. Παπαδημητρακόπουλου, μας αναφέρει μια ολοκληρωμένη απάντηση για τους λόγους που οι Ρομά δεν θέτουν το σχολείο και την εκπαίδευση στις προτεραιότητες τους. Η παρούσα μελέτη έδειξε ως τους πιο σημαντικούς παράγοντες, την έλλειψη σταθερής εργασίας, την ελλιπή ενημέρωσή τους σχετικά με τον σχολικό θεσμό, την εκπαιδευτική πολιτική και τέλος την δυσπιστία που υπάρχει από τους γονείς Ρομά

απέναντι στους «άλλους», τους μη Ρομά. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Η έλλειψη σταθερής εργασίας συνεπάγεται και τη συχνή μετακίνηση όλης της οικογένειας για την εύρεση εργασίας. Όταν η Τσιγγάνικη οικογένεια μετακινείται και δεν έχει ένα σταθερό τόπο κατοικίας τότε δεν μπαίνει στη διαδικασία εγγραφής των παιδιών στο σχολείο, αφού σε μικρό χρονικό διάστημα θα αναγκαστούν να μετακινηθούν ξανά. Στην αρχή της υποενότητας αναφέρθηκε ότι οι παράγοντες που δυσκολεύουν τη φοίτηση των Ρομά μαθητών είναι πολλοί και αλληλένδετοι. Παράλληλα με την έλλειψη της σταθερής εργασίας, εμφανίζονται και οι οικονομικοί λόγοι. Όταν η Τσιγγάνικη οικογένεια αντιμετωπίζει οικονομικές δυσχέρειες, τότε ο θεσμός του σχολείου θα τεθεί σε δεύτερη, τρίτη μπορεί και τελευταία προτεραιότητα. Επίσης, όταν δουλεύουν ομαδικά συμμετέχουν όλα τα μέλη της Τσιγγάνικης οικογένειας. Επομένως, κάνει την εμφάνιση της στους παράγοντες και η παιδική εργασία. Η συνεισφορά των Ρομά μαθητών στα προς το ζην της οικογένειας θεωρείται πιο σημαντική από το να διδαχθεί το πώς να γράφει και να διαβάζει. Εφόσον δεν υπάρχει η σταθερή εργασία και μετακινείται όλη η οικογένεια, επακόλουθο είναι και η μη σταθερή στέγαση της ή ακόμη και η έλλειψη στέγασης. Η έλλειψη κατοικίας και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης που απορρέουν από το οικιστικό πρόβλημα, είναι παράγοντας ανασταλτικός ως προς τη φοίτηση των Ρομά σε σχολείο. Εάν υπάρχει έλλειψη νερού και φως συνεπάγεται ανθυγιεινές συνθήκες, λερωμένα ενδύματα, ατημέλητη εμφάνιση. Καθότι δεν υπάρχουν τα απαραίτητα κοινωνικά μέσα επιβίωσης προτεραιότητα του δεν θα είναι το σχολείο αλλά το πώς θα βρει νερό να πλυθεί. Προκειμένου να αποφύγει άσχημους χαρακτηρισμούς, ρατσιστικές συμπεριφορές και να νιώθει «κατώτερος», σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές του αποφεύγει το σχολείο. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Λόγω του ότι η ευρύτερη κοινωνία δεν έχει ευαισθητοποιηθεί ως προς τη μειονοτική ομάδα των Ρομά ώστε να υπάρχει παρότρυνση να αλλάξει γνώμη και να θεωρήσει εξίσου σημαντική τη φοίτηση των παιδιών Ρομά στα σχολεία, αναδύεται το πρόβλημα της ελλιπής ενημέρωσης των γονέων Ρομά. Οι γονείς Ρομά δεν ενδιαφέρονται για τη φοίτηση των παιδιών τους γιατί δεν υπάρχει κάποιος να τους στηρίξει, να τους ενημερώσει και να τους καθοδηγήσει στο να διαμορφώσουν άποψη για την εκπαιδευτική πορεία, την πρόοδο, τη φοίτηση και γενικά τη σχολική κουλτούρα. Θεωρούν ότι το σχολείο είναι ένα θεσμός «ξένος» που δεν τους αφορά, αφού πολλοί από αυτούς δεν έχουν μπει στη διαδικασία φοίτησης, δεν το έχουν

γνωρίσει ώστε να κατανοήσουν την ουσιώδη προσφορά του. Εφόσον δεν έχουν απολαύσει τα αγαθά του σχολείου, δεν έχουν έρθει σε επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία, δεν αναγνωρίζουν την αξία του, δεν ξέρουν τα στοιχειώδη και παραμένουν αναλφάβητοι. Εάν υπήρχε η σωστή ενημέρωση, κάποια οικογένεια θα διαπίστωνε την αναγκαιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και ίσως παραδειγματιζόντουσαν και οι άλλες και ακολουθούσαν. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Στη μελέτη του Β. Παπαδημητρακόπουλου, διαπιστώνεται από τις απαντήσεις Ρομά ηλικίας 25-30 ότι αποδίδουν τις ευθύνες στους γονείς που δεν τους έστειλαν στο σχολείο στην κατάλληλη ηλικία. Οι γονείς Ρομά θεωρούν θετικό παράγοντα να εγγραφούν στο σχολείο τα παιδιά τους σε μεγαλύτερη ηλικία από αυτή που προβλέπεται διότι πιστεύουν ότι προσαρμόζονται πιο εύκολα στις σχολικές απαιτήσεις. Πέρα από την ελλιπή ενημέρωση στην παρούσα μελέτη διαφαίνεται και ελλιπή προσέγγιση των Ρομά από την κοινότητα του σχολείου. Πιθανόν η σχολική κοινότητα δεν είχε ως άμεσο προτέρημα την εκπαίδευση της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας. Δεν εκδηλώθηκε ενδιαφέρον από την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική να προσεγγίσει τους Ρομά με σκοπό την παιδαγωγική τους «μύηση». Μάλλον αυτή η έλλειψη να οφείλεται σε οικονομικούς λόγους. Χρειάζονται οικονομικοί πόροι και κονδύλια για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι κατάλληλες γνώσεις από έμπειρο επιστημονικό προσωπικό αλλά και ο απαιτούμενος χρόνος. Η ευρύτερη κοινωνία όπως και η σχολική κοινωνία δεν είχαν πλησιάσει αρκετά το αξίωμα της διαφορετικότητας, *«η διαφορετικότητα σου δεν είναι και πρόβλημα σου»*. Η διαφορετικότητα στην περίπτωση των Ρομά έχει ενισχυθεί με αρνητικό τρόπο, για αυτό τον λόγο εμφανίζεται και δυσκολία στο να γίνει προσέγγισή τους και το αντίθετο από εκείνους στους «μπαλαμούς». Η δυσκολία στην προσέγγιση προκαλεί την περιθωριοποίηση και το αποτέλεσμα της είναι να μην εκδηλώνεται το απαιτούμενο ενδιαφέρον για τον θεσμό της εκπαίδευσης. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Ένα άλλο εμπόδιο στην εκπαίδευση των Ρομά μαθητών είναι ότι πολλοί γονείς δεν γνώριζαν την ηλικία του παιδιού τους, ότι το παιδί ήταν στην ηλικία των 6 και έπρεπε να το γράψουν στο σχολείο. Αυτό οφείλεται στο ότι μετά τη γέννηση των παιδιών τους πολλοί Ρομά γονείς δεν τα δηλώνουν στο Ληξιαρχείο του αρμόδιου Δήμου, με αποτέλεσμα να μην έχουν κάποιο πιστοποιητικό γέννησης ώστε να γνωρίζουν πότε το παιδί βρίσκεται στην κατάλληλη ηλικία για να πάει σχολείο.

Χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας είναι ότι έχουν έλλειψη γνώσης του χρόνου λειτουργίας του σχολείου, του σχολικού κανονισμού και των απαιτούμενων διαδικασιών. Αξιοσημείωτη είναι και η αντίληψη που έχουν για την προσφορά του σχολείου, πιστεύουν ότι θα μάθει στα παιδιά τους συγκεκριμένα πράγματα, τα οποία είναι απαραίτητα για τα επαγγελματικά τους καθήκοντα καθώς και για τις κοινωνικές τους συναναστροφές. Έτσι, κυριαρχούσε η ιδέα ότι πηγαίνοντας σχολείο σε μεγαλύτερη ηλικία θα οφειλόντουσαν το ίδιο και δεν θα χρειαζόταν να μοχθήσουν έξι χρόνια. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Ο φόβος και η δυσπιστία υποστηρίζει ο Β. Παπαδημητρακόπουλος, είναι παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση τους. λόγω της εσωτερικής συνοχής που κυριαρχεί στη Τσιγγάνικη οικογένεια, όλα τα μέλη αλληλοϋποστηρίζονται και προστατεύονται. Για αυτό, οι γονείς έγραφαν στην Α' δημοτικού όλα μαζί τα παιδιά τους γιατί υπήρχε ο φόβος ότι στο σχολείο θα τους συμβεί κάτι κακό. Οι γονείς Ρομά εμφανίζουν και άλλα φοβικά σύνδρομα. Νιώθουν φόβο απέναντι στους εκπαιδευτικούς, ότι θα τα κακομεταχειριστούν, ότι δεν θα είναι δίκαιοι απέναντι τους, ότι θα τα βλέπουν διαφορετικά και θα τα διακρίνουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Επειδή οι ίδιοι ως ενήλικες νιώθουν υποτιμημένοι και περιθωριοποιημένοι εκφράζουν φοβίες και δυσπιστία μέσα από τα δικά τους αρνητικά συναισθήματα που έχουν βιώσει. Οι φοβίες που εκδηλώνουν οφείλονται στα αρνητικά βιώματα που έχουν από τις κοινωνικές και επαγγελματικές κυρίως συναλλαγές τους με τους μη Τσιγγάνους. Φόβος όμως και έλλειψη εμπιστοσύνης εκδηλώνεται όχι μόνο προς τους «μπαλαμούς» αλλά και προς τα άτομα της δικής τους κοινωνικής ομάδας, Ρομά που ανήκουν σε άλλη φάρα. Πολλές φορές υπάρχουν αντιπαλότητες και τσακωμοί μεταξύ τους, έτσι δημιουργούνται φόβος, μίσος, καχυποψία και πανικός. Σκεπτόμενοι οι Ρομά ότι για λόγους εκδίκησης η άλλη φάρα θα στοχοποιήσει κάποια αδύναμα άτομα, συνήθως είναι παιδιά, δεν τα στέλνουν σχολείο για κάποιο χρονικό διάστημα. Φοβούνται την εκδήλωση εχθρικών συμπεριφορών όχι μόνο κατά τη διαδρομή προς το σχολείο αλλά και μέσα στο σχολείο και ως μέτρο πρόληψης λαμβάνουν να μη στέλνουν τα παιδιά σχολείο. Ένα άλλο είδος φόβου που συντελεί στη μη φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων και συγκεκριμένα των μικρών κοριτσιών, είναι ο φόβος να μη τα κλέψουν από κάποια άλλη ομάδα. Παράδειγμα στον καταυλισμό του Ζεφυρίου η ομάδα των Ρουντάρηδων εκδηλώνει φόβο αρπαγής κοριτσιών προερχόμενα από τη δική τους φυλή από τους Τσιγγάνους. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Φυσικά ο πρώιμος γάμος θεωρείται εμπόδιο στην εκπαίδευση των κοριτσιών Ρομά. Η Τσιγγάνικη οικογένεια και η κοινότητα θεωρούν ότι το κορίτσι έχει καθήκον να παντρευτεί και όχι να σπουδάσει, η σχολική κοινότητα από την άλλη πλευρά φαντάζει στα μάτια τους ότι θα εξεγείρει ο μικρό κορίτσι και ότι θα θέλει να ζήσει μια πιο μοντέρνα ζωή η οποία θα παραμονεύει κινδύνους. (Χρονάκη, στο Λυδάκη, 2013)

Σε δεύτερη μοίρα έρχεται η εκπαίδευση σε περίπτωση παραβατικής συμπεριφοράς των γονέων ή λόγω της απουσίας τους. Εάν δεν υπάρχει κάποιος άλλος ενήλικας να φροντίσει για την εγγραφή στο σχολείο και την τακτική τους παρακολούθηση, τα παιδιά εγκαταλείπουν το σχολείο. Ένα άλλο εμπόδιο στην εκπαίδευση τους είναι η γλώσσα. (Παπαδημητρακόπουλος, στο Λυδάκη, 2013)

Οι Ρομά μαθητές είναι δίγλωσσοι, η μητρική τους γλώσσα δεν χρησιμοποιείται στο σχολείο και η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας ταυτόχρονα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο τους δημιουργεί προβλήματα. (Χρονάκη, στο Λυδάκη, 2013)

Όταν υπάρχει αλληλεπίδραση της οικογένειας, του σχολείου, της ζωής στην Ρόμικη κοινότητα και της ζωής στην ευρύτερη κοινωνία ο μαθητής παρουσιάζει πρόβλημα αποδοχής. Χαρακτηριστική είναι η απρόοπτη ανακοίνωση του Υπουργείου Παιδείας, το οποίο αποφάσισε να διασπείρει μαθητές Ρομά σε διάφορα σχολεία της πόλης της Καρδίτσας αλλά και του δήμου Σοφάδων, ο οποίος συγκεντρώνει μεγάλο αριθμό κατοίκων Ρομά. Το Υπουργείο Παιδείας προσπάθησε να θέσει σε λειτουργία ένα πρόγραμμα που εκπονήθηκε με τη συνεργασία του Πανεπιστήμιου Θεσσαλίας και του Πανεπιστήμιου Αθηνών, με σκοπό την ένταξη των μαθητών Ρομά σε σχολεία της περιοχής κλείνοντας σταδιακά δύο σχολεία, το 4ο δημοτικό Σοφάδων και το 19<sup>ο</sup> δημοτικό Καρδίτσας, στα οποία φοιτούν αμιγώς μαθητές Ρομά. Η λήψη αυτής της απόφασης, έγινε εσπευσμένα στα μέσα της σχολικής χρονιάς και προκάλεσε έντονες αντιδράσεις γονιών, εκπαιδευτικών και πολιτικών παραγόντων της περιοχής με αποτέλεσμα 7 δημοτικά σχολεία στην περιοχή του δήμου Σοφάδων να κλείσουν από τους ίδιους τους γονείς. Το υπουργείο είχε δηλώσει ότι η απόφαση αυτή έπρεπε να τεθεί σε εφαρμογή γιατί πολλοί γονείς Ρομά είχαν προσφύγει στο Ευρωπαϊκό Δικαστήριο Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και το ελληνικό κράτος απειλούνταν με πρόστιμα από το συμβούλιο της Ευρώπης σε περίπτωση μη ένταξης των παιδιών σε μικτά σχολεία (<https://www.ksm.gr>.)

Σε μια κοινή μελέτη της Γενικής Γραμματείας Διαχείρισης Κοινοτικών Πόρων και της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης (Μ.Κ.Ο.) «Εύξεινη Πόλη» (2009), το εκπαιδευτικό υπόβαθρο των περισσότερων Ρομά χαρακτηρίζεται ως πολύ χαμηλό. Ο λόγος είναι η στέρηση των αναγκαίων και η ανεπάρκεια των στοιχειωδέστερων πόρων για την εξασφάλιση αξιοπρεπούς διαβίωσης. Αυτό είναι και το χαρακτηριστικό που διακρίνει την πληθυσμιακή ομάδα των Ρομά από άλλες προστατευόμενες ομάδες. Η φτώχεια, η αποστέρηση των δικαιωμάτων τους, καθώς και η δυσκολία πρόσβασης στα σχολεία (πολλές οικογένειες Ρομά κατοικούν σε απομακρυσμένες περιοχές), η μη φιλική διάθεση που δημιουργείται εναντίον τους από τους δασκάλους και τους άλλους μαθητές στον χώρο του σχολείου, θεωρούνται βασικοί ανασταλτικοί παράγοντες. Όλοι αυτοί οι συντελεστές, σε συνδυασμό με κάποιους άλλους, όπως η έλλειψη σταθερού εισοδήματος, η συχνή μετακίνηση οικογενειών Ρομά για επαγγελματικούς λόγους, αποτελούν τις βασικές αιτίες που αποθαρρύνουν τα παιδιά Ρομά να συμμετέχουν στην εκπαίδευση. Και από την άλλη πλευρά εννοείται πως η έλλειψη εκπαίδευσης λειτουργεί ως φαύλος κύκλος, διότι εξασθενίζει την ευαισθητοποίησή τους για τη διεκδίκηση των δικαιωμάτων τους, και πιο ειδικά του δικαιώματος τους στην εκπαίδευση.

Η μη φοίτηση των παιδιών Ρομά στο σχολείο αλλά και η διαρροή φοίτησης προτού ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, φαίνεται σταδιακά να παρουσιάζουν μείωση από γενιά σε γενιά. Ωστόσο δεν φαίνεται να εξαλείφονται. (Υπουργείο εργασίας και κοινωνικών ασφαλίσεων, 2000)

Παρά τις όποιες προσπάθειες που γίνονται, οι Ρομά ακόμη και στις μέρες μας υφίστανται απόρριψη από την κοινωνία με διωγμούς από τα σχολεία, διακρίσεις σε βάρος τους και προσβλητικές ή στερεότυπες εκφράσεις τόσο από συμμαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς. Το σχολείο των μη Ρομά είναι πολύ δύσκολο να γίνει και σχολείο των Ρομά, καθώς οι επιθυμίες και οι αξίες των οικογενειών Ρομά διαφέρουν από αυτές του σχολικού θεσμού και των εκπαιδευτικών δημιουργώντας συγκρούσεις. (Βασιλειάδου, Παυλή & Κορρέ, 1996, Λιεζουά, 1998, Ντούσας, 1997)

Ακόμη και στις μέρες μας, το σχολείο για τους τσιγγάνους αντιπροσωπεύει το «διαφορετικό», από πλευρά κουλτούρας και ιδεών αλλά ακόμη και από διαρρύθμισης του χώρου. (Βασιλειάδου, Παυλή & Κορρέ, 1996)

Οι σχολικές δομές πρέπει να είναι στις συνθήκες των μαθητών και να τους βοηθά στην προσαρμογή τους στην κοινωνία, ώστε να βοηθηθούν στις συνθήκες ζωής τους. (Λιεζουά, 1998)



Ωστόσο, το σχολείο συνηθίζει να είναι ένας χώρος αλλοτρίωσης και περιθωριοποίησης, παρά ενσωμάτωσης και αποδοχής των παιδιών, ενώ φαίνεται πως δεν έχει βρει ακόμα τρόπους για να τους εντάξει στην εκπαιδευτική διαδικασία. (Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2008 \_Μητακίδου & Τρέσσου, 2007)

Στην πλειοψηφία τους οι Ρομά γονείς δεν έχουν πεισθεί για την αναγκαιότητα και το ενδιαφέρον τους. (Εξαρχος, 2007 & Λυδάκη, 1997)

Συνήθως θεωρούν το σχολείο ως χάσιμο χρόνου και ως εμπόδιο της κοινωνικής και οικονομικής επιτυχίας των παιδιών τους, καθώς τις ώρες που το παιδί βρίσκεται στο σχολείο χάνει χρόνο από την καλλιέργεια δεξιοτήτων και απόκτησης γνώσεων που απαιτούνται για την μετέπειτα επαγγελματική του ενασχόληση. (Βασιλειάδου & Παυλή & Κορρέ, 1996)

Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι γονείς να μην προτρέπουν τα παιδιά τους να πάνε σχολείο και έτσι να οδηγούνται μακριά από αυτό ή να φοιτούν αποσπασματικά και άτακτα. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά Ρομά που ζουν σε καταυλισμούς συνήθως δεν φοιτούν στο σχολείο, ενώ όσα ζουν σε μόνιμες κατοικίες φοιτούν περιστασιακά μαθαίνοντας κυρίως ανάγνωση, γραφή και αριθμητικές πράξεις, αφού αυτά θεωρείται ότι θα τους φανούν χρήσιμα αργότερα για τη δουλειά τους. (Εξαρχος, 2007, Λιεζουά, 1998, Λυδάκη, 2002, Ντούσας, 1997)

Βιώνουν το σχολείο ως μια υποχρέωση που σαν σκοπό έχει την αφομοίωσή τους. Οι γονείς Ρομά ενώ από την μία αναγνωρίζουν την συμβολή του σχολείου στην μόρφωση των παιδιών τους, από την άλλη όμως φοβούνται πως η εκπαίδευση θα τα προσαρμόσει, θα τα ανασχηματίσει ή ακόμα και θα τα παραμορφώσει. (Λιεζουά, 1998, Ντούσας, 1997)

Αυτός είναι και ο λόγος, που παρά τις καλές σχολικές επιδόσεις κάποιων παιδιών Ρομά, κάτω από την οικογενειακή πίεση αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο. (Βασιλειάδου, Παυλή & Κορρέ, 1996)

Ένα ακόμη εμπόδιο από την μεριά των γονιών, αποτελεί ο δικός τους αναλφαβητισμός, καθώς δεν είναι σε θέση να βοηθήσουν τα παιδιά τους στην εκπαίδευσή τους. Ωστόσο, όταν βλέπουν τα παιδιά τους χαρούμενα και αποδεκτά μέσα στο σχολικό περιβάλλον, η στάση τους αλλάζει. (Λιεζουά, 1998, Ντούσας, 1997)

Οι εκπαιδευτικοί από την μεριά τους, θέλοντας να μειώσουν τα ποσοστά διαρροής φοίτησης πρέπει να διατηρούν συχνή επικοινωνία με τους γονείς Ρομά, βοηθώντας τους να εξοικειωθούν με το σχολικό περιβάλλον. Ακόμη, οφείλουν να

γνωρίζουν τα στοιχεία της πολιτισμικής ταυτότητας των παιδιών Ρομά, ώστε να είναι σε θέση να κατανοήσουν τον πολιτισμό αυτών και να κάνουν αναφορές μέσα στην τάξη, ώστε να νιώθουν πιο αποδεκτά. (Λιεζουά, 1998)

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι απαλλαγμένοι από αισθήματα απόρριψης και προκατάληψης απέναντι στα παιδιά τσιγγάνικης καταγωγής, ενώ θα πρέπει συνεχώς να επιμορφώνονται γύρω από τέτοια θέματα. (Ντούσας, 1997)

Ακόμη, θα πρέπει να δημιουργούν τις απαραίτητες συνθήκες ώστε να συμμετέχουν ενεργά όλοι οι μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία, να μάθουν να αποδέχονται και να σέβονται την πολιτισμική διαφορετικότητα και να απαιτούν από όλα τα παιδιά την επιτυχία. (Μητακίδου & Τρέσσου, 2007\_Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2008)

Μία ακόμη αιτία διακοπής φοίτησης των παιδιών Ρομά από το σχολείο και κυρίως των κοριτσιών, όπως αναφέραμε προηγουμένως, είναι ότι παντρεύονται σε πολύ μικρή ηλικία. Ακόμη και αν οι γονείς Ρομά στείλουν τα παιδιά τους στο σχολείο, όταν φτάσουν στην ηλικία των 13-17 χρονών θα πρέπει να τα σταματήσουν για να παντρευτούν, αλλιώς το στίγμα βαραίνει την οικογένεια. Πρόκειται για μια παράδοση που κρατάει αιώνες, αν όχι χιλιετίες. (Ντούσας, 1997)

Ο διαφορετικός τρόπος ζωής τους, η μητρική τους γλώσσα, η εμφάνισή τους, η κουλτούρα, οι δεξιότητες και οι εμπειρίες τους επηρεάζουν αρνητικά την ομαλή ένταξή τους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αντιμετωπίζονται με επιφυλακτικότητα και δυσπιστία από τους άλλους. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1996\_Γκότοβος, 2003\_Κωστούλα – Μακράκη & Μακράκης, 2008)

Ενώ, ένα άλλο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν είναι ότι τα σχολεία είναι συνήθως σε μεγάλη απόσταση από τον καταυλισμό ή τον συνοικισμό τους. (Ντούσας, 1997)

Ακόμη, σημαντικό ρόλο για την διακοπή ή μη διακοπή του σχολείου φαίνεται να έχει η ποιότητα αλλά και ο τύπος εγκατάστασης. Είναι πιο σύνηθες τα παιδιά Ρομά που κατοικούν σε σπίτια να φοιτούν πιο συστηματικά σε σχέση με τα παιδιά που ζουν σε καταυλισμούς. (ΥΕΚΑ, 2000)

Ωστόσο, δεν νοείται σε ένα ευνομούμενο, οικονομικά ισχυρό και σύγχρονο δημοκρατικό ευρωπαϊκό κράτος να υπάρχουν διαρροές στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αλλά και ελλείψεις προϋποθέσεων για την ένταξή τους στα σχολεία και την κοινωνία. Λυπηρό είναι και το γεγονός ότι οι κρατικοί μηχανισμοί αδυνατούν να

παρέμβουν αποτελεσματικά ώστε να αποφευχθεί ο αναλφαβητισμός αλλά και να καταπολεμηθεί η αδικαιολόγητη απουσία αυτών των παιδιών από το σχολείο.

## 3<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Εκπαιδευτική Πολιτική και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

#### 3.1. Οι προϋποθέσεις ενταξιακής εκπαιδευτικής πολιτικής για τους μαθητές Ρομά

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

- Να αναγνωριστεί η ιδιαίτερη ταυτότητά τους, όπως άλλωστε υποστηρίζεται από τη διακήρυξη του ΟΗΕ αναφορικά με τα δικαιώματα των μειονοτήτων. Σύμφωνα με τη διακήρυξη αυτή ορίζεται ότι όλα τα κράτη είναι υποχρεωμένα να προωθούν την εθνική ή εθνοτική, πολιτιστική, θρησκευτική και γλωσσική ταυτότητα των μειονοτήτων μέσα στο πλαίσιο λειτουργίας τους. Να υπάρχει ίση μεταχείριση των Ρομά σε σχέση με το γενικό πληθυσμό. Έτσι οι Τσιγγάνοι πρέπει να έχουν ίσα δικαιώματα θεωρούμενοι ως πολίτες ενός κράτους και θα έχουν λόγο στη διαμόρφωση πολιτικών που σχετίζονται με τους ίδιους. (Ε.Δ.Ο.Μ., 1 –11– 2006)

Έτσι η πολιτισμική ετερότητα δε συνιστά απειλή για την εθνική υπόσταση παρά η αναγνώριση της διαφορετικότητας οδηγεί στην ενότητα και ομαλή λειτουργία κάθε κράτους. (Μάρκου, 2010:12 )

- Να υποστηριχθεί και να ενθαρρυνθεί η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων, ώστε να καταπολεμηθούν τα αρνητικά στερεότυπα και οι προκαταλήψεις. Έτσι το εκπαιδευτικό σύστημα πρέπει να επαναπροσδιορίσει τα δομικά του στοιχεία και τη λειτουργία του με βάση τις πολιτισμικές, κοινωνικές και οικονομικές ιδιαιτερότητες των μαθητών Ρομά, παράγοντας το κατάλληλο διδακτικό υλικό. Έτσι προωθείται ο πολιτισμικός πλουραλισμός και ο σεβασμός στη διαφορετικότητα. Απαραίτητη βέβαια προϋπόθεση για να υλοποιηθούν τα παραπάνω είναι η ανάλογη εκπαίδευση των εκπαιδευτικών τόσο στο στάδιο της βασικής τους εκπαίδευσης όσο και σε επίπεδο επιμόρφωσης, ώστε να απαλλαγούν από στερεότυπα και προκαταλήψεις. ( Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1998:68-69)

- Ειδικότερα πρέπει να δοθεί έμφαση στις αξίες που πρεσβεύουν οι οικογένειες των Τσιγγάνων και τις εκπαιδευτικές δυνατότητες που οι τελευταίες προσφέρουν στο εσωτερικό τους, ώστε η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική να

στηρίζεται στην εκπαίδευση της οικογένειας. Έτσι η μορφή εκπαίδευσης που οι Ρομά γονείς παρέχουν στα παιδιά τους δεν πρέπει να αξιολογείται με βάση τον τρόπο εκπαίδευσης του γενικού πληθυσμού από την κοινωνία. Το σχολείο, λοιπόν, είναι ανάγκη να αντιμετωπίζεται όχι ως υποκατάστατο της τσιγγάνικης οικογένειας παρά ως συμπλήρωμα της εκπαίδευσης που η τελευταία παρέχει και να προσπαθεί να εντάσσει τις αξίες των Τσιγγάνων στη σχολική τους ρουτίνα.

- Άμεσα συνδεδεμένο με τα παραπάνω είναι η αποδοχή και η αναγνώριση της σημασίας της ρομανί γλώσσας ως απαραίτητης προϋπόθεσης για την εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας της κοινωνίας μας. (Παρθένης & Φραγκούλης, 2013:32)

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

### **3.2. Το θεσμικό πλαίσιο για την εκπαίδευση των Ρομά στην Ελλάδα**

Το ελληνικό κράτος δεν θεωρούσε εθνική μειονότητα τους Ρομά και για αυτό τον λόγο δεν ήταν υποχρεωμένο να προβεί στη δημιουργία και την εφαρμογή ειδικών εκπαιδευτικών πολιτικών. Η πρώτη αναφορά σε Προεδρικό Διάταγμα εμφανίζεται το 1977 (Π.Δ.483, Φ.Ε.Κ. 149 τ. Α' /1-6-77), στο οποίο καθορίζεται ότι οι Ρομά μαθητές μη έχοντες υπηκοότητα, εγγράφονται στην πρώτη δημοτικού με ληξιαρχική πράξη γέννησης ή βάπτισης και ο διευθυντής του σχολείου είναι αυτός που απευθύνεται στη Νομαρχία και φροντίζει για το ζήτημα της ιθαγένειας τους. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Στη δεκαετία του '80 κάνουν την εμφάνιση τους οι πρώτες παρεμβάσεις για την κοινωνική ομάδα των Ρομά. Στις αρχές του 1980 θεσμοθετείται η δημιουργία των Τάξεων Υποδοχής (Φ.Ε.Κ. 1105, Τ. Β, 4-11-1980). (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Οι πρώτες παρεμβάσεις πραγματοποιήθηκαν από τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης (Γ.Γ.Λ.Ε.) με στόχο την ένταξη των παιδιών Ρομά στο εθνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρέμβαση της Γ.Γ.Λ.Ε. ήταν διαρκής και η συνεισφορά των προγραμμάτων της υπήρξε συμβολική. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το 1984 έλαβε επιδότηση από το Ευρωπαϊκό Κοινοτικό Ταμείο (Ε.Κ.Τ.) για τη δημιουργία ενός πειραματικού προγράμματος επιμόρφωσης ενηλίκων για τις περιοχές της Αγίας Βαρβάρας στην Αττική και της Κάτω Αχαΐας στην Πάτρα. (Μαυρομάτης, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το 1985, το ίδιο πρόγραμμα της Γ.Γ.Λ.Ε. ενισχύθηκε και (Μ. Βασιλειάδου, Μ. Παυλή – Κορρέ, 1996) Λόγω της ενεργητικής της δραστηριότητας στο χώρο των Ρομά, μέσα από τις Νομαρχιακές Επιτροπές Παροχής Υπηρεσιών (Ν.Ε.Λ.Ε.), άδραξε την ευκαιρία και την εμπιστοσύνη του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ.), το οποίο και της ανέθεσε την υλοποίηση ενός προγράμματος για παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε τρεις βασικούς άξονες:

- α) Επιμόρφωση ενηλίκων – εκπαίδευση παιδιών Ρομά,
- β) Επιμόρφωση εκπαιδευτικών – επιμόρφωση άλλων επαγγελματιών που έρχονται σε επαφή με Ρομά, όπως κοινωνικοί λειτουργοί, προσωπικό κοινωνικών υπηρεσιών κ.λπ. και
- γ) ευαισθητοποίηση Ρομά και μη Ρομά πολιτών με στόχο την αποτροπή ρατσιστικών συμπεριφορών και προκαταλήψεων.

Συγκεκριμένα η εκπαίδευση των μικρών Ρομά περιελάμβανε:

- α) την εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής σε παιδιά Ρομά προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας,
- β) εντατικά μαθήματα για την ένταξη τους στο σχολείο σε παιδιά ηλικίας 9-12 ετών με μη τακτική φοίτηση και
- γ) φροντιστηριακή υποστήριξη για καλύτερη επίδοση και ενθάρρυνση για συνέχιση της φοίτησης τους σε παιδιά που φοιτούν στο σχολείο και παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση. Επίσης, περιλαμβάνονταν παραγωγή εκπαιδευτικών μέσων και διδακτικού υλικού καθώς και κοινωνικές και πολιτιστικές δραστηριότητες. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το έντυπο διδακτικό, επιμορφωτικό και οπτικοακουστικό υλικό της Γ.Γ.Λ.Ε. συνιστούσε το μοναδικό βοήθημα για τους εκπαιδευτικούς που δίδασκαν σε σχολεία με μαθητές Ρομά. Αξιοσημείωτη ήταν και η παραγωγή δυο ταινιών μικρού μήκους με πρόθεση την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας, αφού μέσα από τις ταινίες προβάλλονταν η ζωή των Ρομά στην Ελλάδα και η αλληλεξάρτηση τους με τους «μπαλαμούς». Εκτός από την ανάπτυξη και την εφαρμογή προγραμμάτων η Γ.Γ.Λ.Ε. πραγματοποίησε έρευνες και μελέτες με την ενίσχυση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, της

Unesco και του Συμβουλίου της επικρατείας, υλοποίησε στην Αθήνα στις 6-9 Απριλίου το 1995 ένα πανευρωπαϊκό συνέδριο με θέμα «Εκπαίδευση Τσιγγάνων-Ανάπτυξη Διδακτικού Υλικού». (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το 1987 με πρωτοβουλία της Ε.Ο.Κ. ανατέθηκε στους Β. Μαρσέλο και Μ. Παυλή – Κορρέ η σύνταξη έκθεσης με την καταγραφή των εκπαιδευτικών προβλημάτων στους Ρομά στην Ελλάδα. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Η μεγάλη αλλαγή στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά γίνεται στα μέσα της δεκαετίας του '90. Το 1997 το ελληνικό κράτος και η ελληνική κοινωνία έρχονται αντιμέτωποι με τον αυξανόμενο αριθμό αλλοδαπών μαθητών και το φλέγον ζήτημα της ένταξής τους στο σχολείο. Έτσι, ανατέθηκε στο Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) η υλοποίηση σχετικού έργου. Την ίδια χρονική περίοδο εγκρίθηκε και το πρόγραμμα για την εκπαίδευση των Τσιγγανόπαιδων και των Μουσουλμανόπαιδων, το συγκεκριμένο πρόγραμμα ολοκληρώθηκε το 2006. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Το 1997 το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων υλοποιεί το έργο «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων», ένα πρόγραμμα το οποίο σχετιζόταν με τη δημιουργία και τη βελτίωση των προϋποθέσεων εκπαίδευσης των τσιγγανόπαιδων. Είχε ως στόχο τόσο την αύξηση του αριθμού των τσιγγανόπαιδων που φοιτούσαν στο σχολείο όσο και στην αύξηση του χρόνου παραμονής τους σε αυτό, καθώς και στη βελτίωση της συχνότητας παραμονής στο σχολείο και παρακολούθησης των μαθημάτων. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα αναπτύχθηκε και υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων σε πρώτη φάση το 1997-2001, με τον τίτλο «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων» και σε δεύτερη φάση το 2002-2004 από το ίδιο Πανεπιστήμιο αλλά με τον τίτλο «ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο». Μόνο τη χρονική περίοδο 2000-2001 το πρόγραμμα διεκόπη. Σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η ένταξη των μαθητών Ρομά στο ελληνικό σχολείο, η αποδοχή τους από τους υπόλοιπους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς αλλά και τους γονείς μαθητών με μη τσιγγάνικη καταγωγή, η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, η παροχή κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, την υποστήριξη των Ρομά οικογενειών και την ευαισθητοποίηση της ευρύτερης κοινωνίας. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Σύμφωνα με στοιχεία του Γ. Παπακωνσταντίνου και της Β. Παπαντωνίου (2000), στην αξιολόγηση του έργου φάνηκε ότι ο στόχος επετεύχθη σε ικανοποιητικό βαθμό, αφού από τους 2.640 μαθητές που φοιτούσαν πριν την έναρξη του

προγράμματος το σχολικό έτος 1996-1997, τον Οκτώβριο του 1999 αυξήθηκαν, φθάνοντας τους 8.460 μαθητές.

Σημαντική είναι και η μείωση της σχολικής διαρροής, στην οποία βοήθησε η λειτουργία των Μουσικών Γλωσσικών Εργαστηρίων, καθώς προσέλκυσαν τα τσιγγανόπαιδα στο σχολείο. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Εκτός από τη κατευθυντήρια γραμμή του έργου που ήταν η παραγωγή διδακτικού και επιμορφωτικού υλικού για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, όπως και η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, υπήρχαν και κάποιες άλλες δράσεις όπως η Παιδαγωγική παρακολούθηση και στήριξη. Στο πλαίσιο της παιδαγωγικής δράσης είχε προβλεφθεί και έγινε:

1. Απογραφή σε εθνική κλίμακα όλου του μαθητικού δυναμικού της περιόδου 2002-2004 με Ρόμικη καταγωγή και συλλογή δεδομένων από τις σχολικές μονάδες προκειμένου να ενημερωθεί η γενική βάση δεδομένων μαθητικού πληθυσμού.
2. Παρακολούθηση και στήριξη των μαθητών κατά τη διαδικασία της εγγραφής σε νηπιαγωγεία και δημοτικά σχολεία και στήριξή τους για την αποτροπή διαρροών στο πρώτο κρίσιμο διάστημα.
3. Διαμεσολάβηση ανάμεσα στο σχολείο, την οικογένεια, τους θεσμούς τοπικής και νομαρχιακής αυτοδιοίκησης και τις κεντρικές υπηρεσίες του ΥΠ.Ε.Π.Θ. με στόχο η εγγραφή και η φοίτηση των τσιγγανόπαιδων στο σχολείο να γίνεται χωρίς την παρουσία εμποδίων.
4. Στήριξη των μαθητών με την μορφή της ενισχυτικής διδασκαλίας για την κατάκτηση βασικών γνώσεων του δημοτικού σχολείου.
5. Παροχή ενημερωτικού υλικού και πληροφοριών για εκπαιδευτικά, κοινωνικά και οικογενειακά θέματα στα Κέντρα Παιδαγωγικής Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης.
6. Ενίσχυση ειδικών μορφών διδασκαλίας (μουσική διδασκαλία) για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου.

Επιπλέον το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων» υλοποίησε καινοτόμες δράσεις όπως:

- Συγκρότηση και λειτουργία Κέντρων Παιδαγωγικής Υποστήριξης Σχολικής Ένταξης (ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε) Τα ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. συνεργάστηκαν με ένα τουλάχιστον Δημοτικό Σχολείο σε κάθε νομό, στο οποίο εφαρμόζοταν το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων». Σκοπός των ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. ήταν η στήριξη εκπαιδευτικών, γονέων αλλά και μαθητών που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη φοίτησή τους. Το πρόγραμμα λειτουργίας του ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. είχε αναρτηθεί σε



εμφανή σημεία του σχολείου αλλά και στο δικτυακό τόπο του Προγράμματος. Κάθε ΚΕ.Π.Υ.Σ.Ε. λειτουργούσε τουλάχιστον δύο (2) ημέρες την εβδομάδα (συγκεκριμένες ημέρες και ώρες) ενώ υπήρχε πρόβλεψη να είναι διαθέσιμο στους αποδέκτες των υπηρεσιών του στα πλαίσια του ωραρίου των σχολικών μονάδων.

- Λειτουργία Μουσικογλωσσικών Εργαστηρίων (Μ.Ε.) για την αξιοποίηση του πολιτισμικού κεφαλαίου των μαθητών και την σύνδεσή του με την επαγγελματική ένταξη. Λειτουργήσαν σε 12 περιοχές της χώρας, με σκοπό την εκμετάλλευση των πολιτιστικών στοιχείων των Ρομά μαθητών και την ένωση τους με την επαγγελματική ένταξη. Η συγκεκριμένη δράση πέρα από τον πρωτοποριακό και συμβολικό της χαρακτήρα, είχε πολλές ευεργετικές συνέπειες και οφέλη, αφού η μουσική λειτούργησε ως κίνητρο. Οι μαθητές έρχονταν σε επαφή με μουσικά όργανα και έμπειρους μουσικούς που τους δίδασκαν τη χρήση των οργάνων. Χρόνια τώρα είναι γνωστό το «δέσιμο» των Ρομά με τη μουσική, καθώς και η συμβολή τους στην ελληνική δημοτική μουσική. Η μουσική ως ερέθισμα, όχι μόνο κινητοποίησε τα παιδιά Ρομά να ξεκινήσουν τη φοίτηση τους στο σχολείο, αλλά και επανέφερε και τους λειτουργικά αναλφάβητους νέους Τσιγγάνους, που για τους δικούς του λόγους το είχαν εγκαταλείψει.
- Σχολές Γονέων: Ο σκοπός λειτουργίας των Σχολών Γονέων ήταν η ευαισθητοποίηση των Ρομά γονέων σχετικά με θέματα κοινωνικού αποκλεισμού, αγωγής υγείας και ανάπτυξης και εκπαίδευσης των παιδιών τους. Κύριος στόχος των Σχολών Γονέων ήταν να προσελκύσουν κυρίως τους Ρομά γονείς να έρθουν σε επαφή με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς, ώστε να ενημερωθούν για το έργο τους, καθώς και για τις δικές τους υποχρεώσεις στην εκπαίδευση των παιδιών τους. Παράλληλα να ενημερωθούν για θέματα και προβλήματα, που ειδικότερα απασχολούν ένα σημαντικό ποσοστό αυτής της κοινωνικής ομάδας και να αναζητήσουν τις καλύτερες δυνατές λύσεις.
- Στήριξη των μαθητών με την οργάνωση Τμημάτων Ενισχυτικής Διδασκαλίας σε βασικές γνώσεις του Δημοτικού σχολείου. Στα πλαίσια του Προγράμματος οργανώθηκαν σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Συγκεκριμένα λειτούργησαν τέσσερα (4) Τμήματα Ενισχυτικής Διδασκαλίας. Στα βασικά μαθήματα, δηλαδή τη γλώσσα και τα μαθηματικά. Στόχος της ενισχυτικής διδασκαλίας ήταν η ενίσχυση της μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου να καλυφθούν «γνωστικά κενά» και να διευκολυνθεί η

παρακολούθηση της διδασκαλίας στην τάξη όπου οργανικά ανήκουν. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Χαρακτηριστική είναι η προσπάθεια που έγινε με την ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών εκπαιδευτικής ένταξης, η οποία συνέβαλε στην υπέρβαση των διακρίσεων και συνείσφερε στην προώθηση του δημόσιου ενιαίου σχολείου. Επίσης, έγιναν και παρεμβάσεις για την καταπολέμηση των στερεοτύπων για τους Ρομά, με αποτέλεσμα να διασφαλιστεί η αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών, ανεξάρτητα από την πολιτισμική τους ταυτότητα και την κοινωνική τους προέλευση. Η πιο σημαντική προσφορά του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν η προώθηση και η ενίσχυση της φοίτησης των μαθητών Ρομά στα σχολεία όπου φοιτούσαν και μη Ρομά μαθητές, ανατρέποντας την μέχρι τότε ιδέα που κυριαρχούσε για την ύπαρξη ξεχωριστών σχολείων μέσα στους καταυλισμούς. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Με την Εγκύκλιο Φ4/350/Γ1/1028/22-8-95 εγγράφονται και φοιτούν σε νηπιαγωγείο και δημοτικό οι Ρομά μαθητές. Είναι χαρακτηριστική η αναφορά που γίνεται στην εγκύκλιο στις αρμοδιότητες των διευθυντών, οι οποίοι αναζητούν παιδιά Ρομά σχολικής ηλικίας που διαμένουν στη περιοχή τους και φροντίζουν για την εγγραφή αυτών στα σχολεία. Οι Σχολικοί Σύμβουλοι διαμορφώνουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, προκειμένου να συγκλίνει στις ανάγκες των Ρομά μαθητών. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Το 1997, το Υπουργείο Παιδείας εφάρμοσε μια σειρά από μέτρα που αφορούσαν την εγκαθίδρυση ειδικής κάρτας φοίτησης για τους μετακινούμενους Ρομά μαθητές, προκειμένου να διευκολύνονται στην εγγραφή τους σε άλλο σχολείο. (Μάρκου, στο Τρουμπέτα, 2008)

Πολλοί ήταν οι Ρομά μαθητές που εγγράφονταν στο σχολείο στη νέα περιοχή που μετακόμισαν με τις οικογένειες τους, χωρίς όμως να έχουν ακολουθήσει την τυπική διαδικασία της μεταγραφής τους. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Μέσα στα μέτρα ήταν η ευαισθητοποίηση και η επιμόρφωση εκπαιδευτικών όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κινητοποίηση της Τοπικής Αυτοδιοίκησης για την υποστήριξη της φοίτησης των Ρομά μαθητών στα σχολεία και την μείωση της σχολικής διαρροής τους από αυτά. Επίσης, δημιουργήθηκαν ειδικές τάξεις υποστήριξης στα σχολεία και προκαταρκτικά τμήματα σε όλους τους οργανωμένους καταυλισμούς. Την τετραετία 1996 – 1999 είχε ολοκληρωθεί η παραγωγή διδακτικού υλικού, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η ενισχυτική διδασκαλία των μαθητών Ρομά για τη συνέχιση της φοίτησης τους καθώς και η

παροχή 2500 ειδικών καρτών σε μαθητές που είχαν μετακινηθεί. Ο Νόμος που καθόρισε χαρακτηριστικά τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας ήταν ο 2413/1996. Βάση του άρθρου 34 παρ.1 του 2413/1996, ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες». (Παρθένης, Φραγκούλης, σελ.78, 2015)

Επίσης, με τον Νόμο 3518/2006 ψηφίστηκε η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, μια βαθμίδα εντελώς άγνωστη για τους Ρομά. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο» από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων διεκόπη τον Ιούνιο του 2004 και επαναλειτούργησε τον Μάρτιο του 2006 από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, το οποίο και ολοκληρώθηκε τον Ιούνιο του 2008. Οι χρονικές περίοδοι που το πρόγραμμα δεν λειτουργούσε ήταν σαν ματαίωση των προσπαθειών που είχαν γίνει στη κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των Ρομά. Στη συνέχεια έγινε ανάθεση του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στο Κ.Ε.Δ.Α. του Ε.Κ.Π.Α. και στο Α.Π.Θ. από το 2010. Ο κυριότερος στόχος είναι η συμμετοχή όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Σημαντική ενίσχυση αποτέλεσε το 2002 η απόφαση 2/37645/0020/8-7-2002 για την οικονομική ενίσχυση των οικογενειών με χαμηλό εισόδημα και με ανήλικα τέκνα υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Η οικονομική ενίσχυση δίνονταν κατά την έναρξη της σχολικής χρονιάς, με την εγγραφή των μαθητών στο σχολείο. Το 2010 γίνεται επαναβεβαίωση της οικονομικής ενίσχυσης αλλά με την αλλαγή κάποιων προϋποθέσεων, όπως η παροχή της γινόταν στο τέλος της σχολικής χρονιάς με βεβαίωση παρακολούθησης των μαθημάτων του προηγούμενου έτους. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Το Σεπτέμβριο του 2017 η οικονομική ενίσχυση καταργήθηκε. Το 2011 με την εγκύκλιο, 125211/Γ1/1.11.2011 πραγματοποιείται η έναρξη λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής ΖΕΠ (Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας) και Φροντιστηριακών Τμημάτων ΖΕΠ. Το 2012 με εγκύκλιο, 18357/Γ1/21-02-2012, τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Ρομά» του Ε.Κ.Π.Α., είχαν και ψυχοκοινωνική στήριξη από ειδικούς επιστήμονες και οι διευθυντές των σχολείων αυτών ήταν υποχρεωμένοι να κάνουν καταγραφή των αναγκών του

μαθητικού πληθυσμού, Ρομά και μη Ρομά. Ενώ με μια άλλη εγκύκλιο, 29346/Γ1/19-03-2012, τα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Εκπαίδευση των Ρομά» του Α.Π.Θ., θα υλοποιούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα βασισμένα στη μουσική, το θέατρο, το χορό και την περιβαλλοντική αγωγή με βασικό στόχο την ελκτική δύναμη του σχολείου διαμέσου βιωματικών και διδακτικών μεθόδων. (Παρθένης, Φραγκούλης, 2015)

Το 2103 με την εγκύκλιο 180644/Γ1/26.1.2013 συνεχίζονται οι δράσεις του Προγράμματος για την Εκπαίδευση των Ρομά από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Αθηνών και το Α.Π.Θ. για το σχολικό έτος 2013-2014.

Επιγραμματικά θα αναφέρουμε τις παρεμβατικές δράσεις για την εκπαιδευτική ένταξη των παιδιών Ρομά για τη χρονική περίοδο 2010-2014 μέσω του προγράμματος «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά».

- Δράση 1: Ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή.
- Δράση 2: Ενδοσχολικές παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης.

Υπόδραση 1: Ένταξη στο σχολείο

Υπόδραση 2: Υποστήριξη των παιδιών μέσω των ενισχυτικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων

Υπόδραση 3: Διεύρυνση των σχολικών δραστηριοτήτων εντός κι εκτός της σχολικής

μονάδας

Υπόδραση 4: Οργάνωση και εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης

- Δράση 3: Ενίσχυση της πρόσβασης στα κέντρα εκπαίδευσης ενηλίκων και στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας
  - Δράση 4: Επιμορφωτική υποστήριξη των εκπαιδευτικών
- Υπόδραση 1: Ενδοσχολικές επιμορφώσεις εκπαιδευτικών
- Υπόδραση 2: Γενικές επιμορφώσεις
- Υπόδραση 3: Εξ αποστάσεως επιμόρφωση
- Δράση 5: Παροχή ψυχοκοινωνικής στήριξης
  - Δράση 6: Σύνδεση σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινωνίας
  - Δράση 7: Δικτύωση σχολείων
  - Δράση 8: Δημοσιότητα του έργου
  - Δράση 9: Αξιολόγηση πράξης

Για τα έτη 2016-2018 το Πρόγραμμα διαμορφώνει τον τίτλο ως «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» και υλοποιείται από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής (ΚΕ.Δ.Α.) του Τομέα Παιδαγωγικής του τμήματος Φ.Π.Ψ. της Φιλοσοφικής Σχολής του Εθνικού & Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (Α.Π.Θ.) και με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Στο πλαίσιο εφαρμογής του Έργου, το Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (Ε.Κ.Π.Α.) έχει αναλάβει την υλοποίηση του συνόλου των Δράσεων του, στις εξής Περιφέρειες: Αττικής, Ιονίων Νήσων (Ν. Κερκύρας), Ηπείρου (Ν. Άρτας, Ν. Ιωαννίνων & Ν. Πρεβέζης), Κρήτης (Ν. Ηρακλείου, Ν. Χανίων & Ν. Ρεθύμνης), Πελοποννήσου (Ν. Μεσσηνίας), Δυτικής Ελλάδας (Ν. Αχαΐας), Βορείου Αιγαίου (Ν. Χίου & Ν. Λέσβου), Νοτίου Αιγαίου (Ν. Δωδεκανήσου / Ρόδος), Στερεάς Ελλάδας (Ν. Ευβοίας & Ν. Φθιώτιδας). Το έργο περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις δράσεις:

ΔΡΑΣΗ 1: Ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή.

- Στόχος: Η διευκόλυνση της πρόσβασης και της μεθοδικής φοίτησης των νηπίων Ρομά σε νηπιαγωγεία και η ομαλή τους μετάβαση στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, στο Δημοτικό.

ΔΡΑΣΗ 2: Παρεμβάσεις για τη σχολική ένταξη και την υποστήριξη της τακτικής φοίτησης των παιδιών στα σχολεία.

- Στόχος: Η εύκολη πρόσβαση, η υποστήριξη της παραμονής και της συστηματικής φοίτησης των παιδιών στο σχολείο με σκοπό την εκπαιδευτική τους πρόοδο τους.

ΔΡΑΣΗ 3: Εκπαιδευτικές δράσεις για την ολοκλήρωση της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νέων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο και ενηλίκων Ρομά.

- Στόχος: Η διοργάνωση δράσεων, εκπαιδευτικού περιεχομένου για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση νέων Ρομά που έχουν εγκαταλείψει πρόωρα το σχολείο καθώς επίσης και ενηλίκων Ρομά που επιθυμούν να ολοκληρώσουν την πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Οι ψυχολόγοι και οι κοινωνικοί λειτουργοί του Προγράμματος, σε συνεργασία με τους διαμεσολαβητές της κοινότητας, είναι αυτοί που διερευνούν και εντοπίζουν τις εκπαιδευτικές ανάγκες των ενηλίκων Ρομά και των γονέων των μαθητών Ρομά.

ΔΡΑΣΗ 4: Εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης σχολικής ψυχολογίας, επιμόρφωσης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών – υποστηρικτικές δράσεις με διαμεσολαβητές.

- Στόχος: Η υλοποίηση παρεμβατικών προγραμμάτων σχολικής ψυχολογίας πρωτογενούς πρόληψης σε επίπεδο συστήματος και δευτερογενούς πρόληψης.

ΔΡΑΣΗ 5: Επιστημονική, τεχνοοικονομική και διοικητική υποστήριξη του έργου. Το Πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» παράλληλα έχει αναλάβει να προβάλλει τα αποτελέσματα των δράσεων του εκτός από τοπικό, εθνικό επίπεδο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο με απώτερο σκοπό την εξάλειψη των προκαταλήψεων, των διακρίσεων και των κοινωνικών στερεότυπων απέναντι στους μαθητές Ρομά, καθώς και την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της διαφορετικότητας από την ευρύτερη κοινωνία. ([www.keda.uoa.gr](http://www.keda.uoa.gr))

Το εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για το Πρόγραμμα «Ένταξη και Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» περιλαμβάνει τη σειρά «Γεια σας» και αποτελείται από τέσσερα βιβλία, το καθένα καλύπτει μια θεματική ενότητα (εκμάθηση ελληνικού αλφάβητου και αριθμών, το σχολείο μου, η οικογένεια μου, η καθημερινή μου ζωή). Επίσης, περιλαμβάνει τη σειρά το «Μικρό μου Λεξικό», που απαρτίζεται από τέσσερα βιβλία και απευθύνεται στους μαθητές Ρομά που έχουν ως δεύτερη γλώσσα την ελληνική. Μέσα από εικονογραφημένες λέξεις και δραστηριότητες πραγματοποιείται ο εμπλουτισμός και η κατανόηση του λεξιλογίου. ([www.keda.uoa.gr](http://www.keda.uoa.gr))

Κατά το σχολικό έτος 2017-2018 υλοποιείται η πράξη «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.) στα Σχολεία- Τάξεις Υποδοχής, με κωδικό ΟΠΣ 5009805 στο πλαίσιο των ΑΠ6, ΑΠ8 και ΑΠ9 του Ε.Π. «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», ΕΣΠΑ 2014-2020, με συγχρηματοδότηση από την Ευρωπαϊκή Ένωση/Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο (ΕΚΤ) και το Ελληνικό Δημόσιο. Στις 04/09/2017 εκδόθηκε το Φ.Ε.Κ. με αρ. φύλλου 3032, με τα καθήκοντα και τις αρμοδιότητες των κλάδων ΠΕ 23 Ψυχολόγων και ΠΕ 30 Κοινωνικών Λειτουργών στα σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Γενικής και Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, στο πλαίσιο δράσης «Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.) στα Σχολεία-Τάξεις Υποδοχής». Ο σκοπός της δράσης αυτής είναι οι Κοινωνικοί Λειτουργοί και οι Ψυχολόγοι να έχουν τον ρόλο του «συνδεδετικού κρίκου» μεταξύ της ρόμικης και της σχολικής κοινότητας, ώστε να μειωθεί η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Οι κοινωνικοί επιστήμονες ασκούν τα καθήκοντα τους σε συγκεκριμένα σχολεία στα οποία συντρέχουν ιδιαίτερες ανάγκες στήριξης ευάλωτων κοινωνικών ομάδων ή θεωρείται αναγκαία η υλοποίηση προγραμμάτων ψυχοκοινωνικής και συναισθηματικής στήριξης μαθητών. Στόχος

είναι η παρέμβαση να αποσκοπεί στην ενδυνάμωση τόσο των μαθητών Ρομά, όσο και των οικογενειών του. ([www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr))

Σε άρθρο της η εφημερίδα «ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ» στις 16/06/2017, με τίτλο «Περικοπές στην Εκπαίδευση Ρομά», κάνει αναφορά για την εφαρμογή του προγράμματος, τη στήριξη που παρείχε σε 46.024 μαθητές σε όλη την Ελλάδα κατά τα έτη 2010 -2015, αλλά και για τα μειωμένα κατά 80% διαθέσιμα κονδύλια για τα έτη 2016-2018. Στην προηγούμενη φάση του έργου, σύμφωνα με την «Κ», οι σχολικές μονάδες που δέχονταν παρέμβαση ξεπερνούσαν τις 100, ενώ στην παρούσα φάση φθάνουν τις 23. Στην τρέχουσα εφαρμογή του προγράμματος οι περιοχές της Αττικής που εξακολουθούν να υποστηρίζονται είναι η Αγία Βαρβάρα, ο Ασπρόπυργος και το Ζεφύρι, ενώ ο Δήμος Αχαρνών παραμένει εκτός. ([www.kathimerini.gr](http://www.kathimerini.gr))

Πέρα από τις παρεμβάσεις που έγιναν από την πολιτεία για την εκπαίδευση των Ρομά, μέτρα έλαβαν και δραστηριοποιήθηκαν και κάποιες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις (Μ.Κ.Ο.), όπως η «ΚΛΙΜΑΚΑ», η «PRAKSIS» και η «ΑΡΣΙΣ». Συγκεκριμένα οι δυο τελευταίες Μ.Κ.Ο. ξεκίνησαν στη Θεσσαλονίκη, στις περιοχές του Δενδροποτάμου και της Περαίας, το 2009 την υλοποίηση του προγράμματος Mobile School. Σκοπός του προγράμματος ήταν η παρέμβαση στις κοινότητες των Ρομά με στόχο την προσέγγιση παιδιών που βιώνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, την περιθωριοποίηση, την απόρριψη και την υποστήριξη των ίδιων και των οικογενειών τους. Ταυτόχρονα με τις παρεμβάσεις στις κοινότητες των Ρομά, το Κινητό Σχολείο (Mobile School) μέσω της Μ.Κ.Ο «ΑΡΣΙΣ», πραγματοποιούσε επισκέψεις σε σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση των μαθητές με διάφορες θεματικές όπως τα δικαιώματα των παιδιών, ο ρατσισμός, η παιδική εργασία, η βία. (<http://arsis.gr/mobile-schoolkinotites-roma>)

Το Κέντρο Ημέρας Ζεφυρίου – Μενιδίου για τους Έλληνες Ρομά, λειτουργεί με πρωτοβουλία της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης (Μ.Κ.Ο) «ΚΛΙΜΑΚΑ», από το 2001, στο πλαίσιο του υποπρογράμματος «Ψυχαδέλφεια» (Πρόγραμμα «Ψυχαργός» για την ψυχιατρική μεταρρύθμιση – Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης- Αρ.Απ.2850/18-4-2000) στο Ζεφύρι. Στο Κέντρο Ημέρας λειτουργεί πρόγραμμα αλφαριθμητισμού για ενήλικες Ρομά καθώς και πρόγραμμα ενισχυτικής διδασκαλίας για παιδιά Ρομά. Η δράση αυτή έχει ενισχυθεί με ένα πρόγραμμα «Επανασύνδεση Ανήλικων Ρομά με την Υποχρεωτική Εκπαίδευση» το οποίο υλοποιείται στο πλαίσιο

του Προγράμματος «Δράσεις ενίσχυσης της απασχόλησης με την ενεργό συμμετοχή των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων». Το Πρόγραμμα απευθύνεται στους ανήλικους Ρομά με μη τακτική φοίτηση στο σχολείο, οι οποίοι είναι λειτουργικά αναλφάβητοι, καθώς και στις οικογένειές αυτών. Σκοπός είναι η επανασύνδεση των Ρομά μαθητών με το σχολείο και η παρακολούθηση της φοίτησής τους. Επίσης πραγματοποιούνται δράσεις ευαισθητοποίησης οι οποίες απευθύνονται σε πολίτες και φορείς της τοπικής κοινωνίας, όπως οι εκπαιδευτικοί, οι αστυνομικές αρχές, οι κοινωνικές υπηρεσίες, οι σύλλογοι Ρομά κ.λπ., προκειμένου να στηριχθεί η προσπάθεια επανασύνδεσης των Ρομά με τη σχολική κοινότητα. Στην υλοποίηση του Προγράμματος συμμετέχουν, με εργασιακή σχέση, δύο Ρομά, πρώην μακροχρόνιοι άνεργοι, ως ειδικοί διαμεσολαβητές στη Ρόμικη κοινότητα. Το πρόγραμμα συνεχίζεται με την αναγνώρισή του και την στήριξή του από την κοινότητα και από τον Ο.Τ.Α. του Δήμου Ζεφυρίου. (<http://rom-klimaka.blogspot.gr>)

Ενώ η ελληνική πολιτεία έδειχνε αδιάφορη για αρκετά χρόνια για την ύπαρξη της συγκεκριμένης μειονοτικής ομάδας, τους Ρομά, στη συνέχεια εμφάνισε ένα άλλο πρόσωπο προς αυτούς. Προσπάθησε να τους αφομοιώσει στο επίσημο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Παρόλα αυτά, οι Ρομά είναι αυτοί που εμφανίζονται ως υπεύθυνοι για τη θέση που βρίσκονται. Όσο δεν θέτετε υπό αίρεση το μονοπολιτισμικό ελληνικό σχολείο και όσο τα μέτρα που λαμβάνονται από την πολιτεία αφορούν μόνο ένα μέρος του συνόλου των μαθητών, τόσο θα ελαττώνονται και οι αποτελεσματικές ευκαιρίες για καταπολέμηση των προβλημάτων. (Παρθένης, 2013)

### **3.3. Οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις από το υπουργείο**

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



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

Οι Ρομά για πρώτη φορά εμφανίζονται το 1987 σε δύο κρατικά έγγραφα αναφορικά με την εκπαίδευσή τους. Ήταν δύο εγκύκλιοι οι οποίες περιγράφουν τα εκπαιδευτικά προβλήματα των Τσιγγάνων και προτείνουν κάποια μέτρα για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών (1/206/14-4-1987). Με βάση την πρώτη το Υπουργείο Παιδείας ζήτησε από τη Γ.Γ.Λ.Ε. να ρυθμίζει το ζήτημα των σχολικών ηλικιών των Ρομά. Σύμφωνα με τη δεύτερη Εγκύκλιο(Γ1/206/14-4-1987) επισημαινόταν η μη συμμετοχή των Τσιγγανόπαιδων στη νηπιακή εκπαίδευση, οι ελάχιστες εγγραφές μαθητών Ρομά στο Δημοτικό, καθώς και το μαθησιακό έλλειμμα όσων παιδιών εγγράφονταν στο σχολείο. Επιπλέον προβλεπόταν η συνεργασία Διευθυντών σχολικών μονάδων με εκπαιδευτικούς, γονείς και φορείς της τοπικής κοινωνίας προκειμένου να αντιμετωπιστεί το αρνητικό αυτό φαινόμενο. Παράλληλα έπρεπε οι Σχολικοί Σύμβουλοι να επιμορφώσουν ανάλογα τους εκπαιδευτικούς. Τέλος καλούνταν οι Προϊστάμενοι των Διευθύνσεων και των Γραφείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να αξιοποιήσουν τις αντισταθμιστικές παροχές που προβλέπει ο Ν. 1566/85 για τη μεταφορά των μαθητών και να ελέγχουν την εγγραφή όλων των μαθητών στην Α΄ τάξη Γυμνασίου. Στις 22 Μαΐου 1989 οι Υπουργοί Παιδείας του Συμβουλίου της Ευρώπης υπέγραψαν ένα ψήφισμα που αφορούσε τη σχολική φοίτηση των Τσιγγανόπαιδων. Το εν λόγω ψήφισμα αποτελεί σταθμό στην εκπαίδευση των Ρομά, καθώς προωθούσε μέτρα για τη δημιουργία δομών, ώστε να αντιμετωπιστούν οι περιορισμοί πρόσβασης των Τσιγγανόπαιδων στη σχολική εκπαίδευση. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1998:44)

Το Σεπτέμβριο του 1992 το ΥΠΕΠΘ με σχετική εγκύκλιο (Εγκύκλιος Υ.Π.Ε.Π.Θ. – Γ1/372/853/Γ.Γ.475/16-9-1992) προέβλεπε τη λειτουργία σε περιοχές όπου διαβιούσαν Ρομά προπαρασκευαστικών τμημάτων διδασκαλίας γραφής και ανάγνωσης με το νέο διδακτικό υλικό που δημιουργήθηκε. Το 1993 σύμφωνα με την Εγκύκλιο Γ1/1126/17-9-93 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων προέτρεπε τους διευθυντές και εκπαιδευτικούς των Δημοτικών Σχολείων να υλοποιήσουν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τα προγράμματα που αναφέρονταν στους μαθητές Ρομά. Το

1994 το Υ.Π.Ε.Π.Θ. με σχετική εγκύκλιο αναφέρεται στην εισαγωγή του μαθήματος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα παιδαγωγικά τμήματα των ελληνικών πανεπιστημίων. (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 1998:44)

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

Τον Ιούνιο του 1996 ανακοινώθηκε το πρόγραμμα «Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων», που υλοποιήθηκε από το 1997 – 2001 από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων (Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο),

Η εφαρμογή του παραπάνω προγράμματος σε 30 περιοχές είχε ως αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση από 75% σε 26%. Συναφή αποτελέσματα του εν λόγω προγράμματος ήταν η ενθάρρυνση των Τσιγγάνων μαθητών να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση, με παράλληλη υποστήριξη των ίδιων των παιδιών και των οικογενειών τους, η καθιέρωση κάρτας «μετακινούμενου μαθητή», την οποία χρησιμοποιούν οι Ρομά μαθητές για την εγγραφή τους σε σχολεία των περιοχών όπου μετακινούνται, καθώς και ενημέρωση και στήριξη των γονέων (Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο).

Στο διαδίκτυο: [www.uoi.gr](http://www.uoi.gr) ROMA, Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων.

Στο διαδίκτυο: [www.westerngreece.gr](http://www.westerngreece.gr), Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων.

Στο διαδίκτυο: <http://Isocrates.gr>).

Ακολούθησε το πρόγραμμα «Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο», που επίσης υλοποιήθηκε από το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων από το 2002-2004 επεκτείνοντας τη δράση του σε 41 Νομαρχιακές Αυτοδιοικήσεις. Μία από τις βασικές δράσεις του προγράμματος ήταν η στήριξη των μαθητών Ρομά μέσω της καταγραφής των εγγραφών και των διαρροών φοίτησης προπαρασκευαστικών τμημάτων, συναντήσεις γονέων και υποστηρικτικών παρεμβάσεων από τα Κέντρα Παιδαγωγικής

Υποστήριξης της Σχολικής Ένταξης (ΚΕ.ΣΥ.ΠΕ) (Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο σχολείο. Στο διαδίκτυο: <http://195.130.114.39/ROMA/index.php>).

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

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

σημαντικά ο αποκλεισμός Τσιγγανόπουλων από το εκπαιδευτικό σύστημα. (EUMC, 2006:41-42)

## 4<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Η Περιοχή της Μελέτης – Νέα Σμύρνη Λάρισας

#### 4.1. Ιστορικά στοιχεία για την περιοχή της Νέας Σμύρνης Λάρισας

Οι πρώτοι κάτοικοι της Νέας Σμύρνης και ειδικότερα της περιοχής όπου εμφανίζονται οι τσιγγάνοι, ήταν πρόσφυγες από την Μικρά Ασία. Εγκαταστάθηκαν στη συνοικία μετά το 1917 και αρχικά ζούσαν σε παράγκες. Σημειώνεται ότι η συνοικία της Νέας Σμύρνης δημιουργήθηκε το 1922. Συγκροτήθηκε ως μια απομονωμένη, από την τότε πόλη, περιοχή όπως όλες οι συνοικίες προσφύγων, έχοντας ως φυσικό εμπόδιο τον Πηνειό ποταμό. Μέχρι το 1955 η προσέλευση των προσφύγων στην περιοχή τόσο από την Μικρά Ασία (μετά τη καταστροφή του 1922), όσο και από τον Καύκασο και τη Ρωσία (χρονική περίοδος 1940-50), παρουσίαζε ανοδική τάση ενώ από το 1955 και εντεύθεν ο ρυθμός άφιξης των προσφύγων εμφάνισε σημαντική κόπωση. Οι πρώτοι κάτοικοι, ορμώμενοι από τη Μ. Ασία αμέσως μετά την καταστροφή, εγκαταστάθηκαν στη Λάρισα μετά από μια δίχρονη περίπου περιπλάνηση στην Ελληνική επικράτεια για λόγους που είχαν να κάνουν:

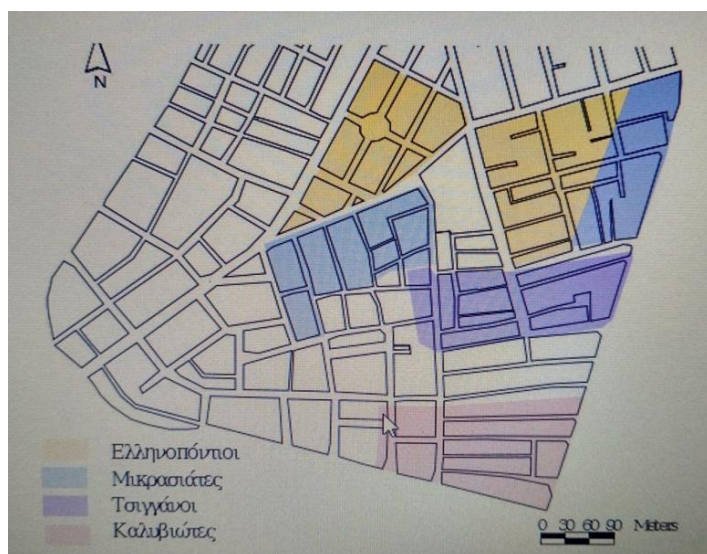
1. με την εγκατάσταση συγγενικών τους προσώπων και
2. με την παραχώρηση εκτάσεων ως αντάλλαγμα των περιουσιών που έχασαν φεύγοντας από τη Μικρά Ασία.

Οι εκτάσεις που ανήκαν στους Μπέηδες και οι οποίες ελευθερώθηκαν με την αποχώρησή τους, μοιράσθηκαν στους πρώτους πρόσφυγες από το πρόγραμμα της κυβέρνησης του Ελ. Βενιζέλου. Το όφελος καρπώθηκαν αρχικά 50, περίπου, οικογένειες, οι οποίες και κατάφεραν στις μικρές αυτές εκτάσεις να χτίσουν παράγκες για τη διαμονή τους. Μετά από πλημμύρα του Πηνειού, το έτος 1934, εγκαταστάθηκαν στο νότιο τμήμα της συνοικίας, στα Νταμάρια, οι επονομαζόμενοι Καλυβιώτες, 100 περίπου οικογένειες, που προέρχονταν από την περιοχή Καλύβια, μικρό οικισμό που βρίσκονταν δίπλα στον παλιό ναό της Αγίας Μαρίνας κοντά στην δεξιά κοίτη του Πηνειού ποταμού (βόρειο τμήμα της Λάρισας). Ο οικισμός δημιουργήθηκε από Έλληνες αυτόχθονες, επί Τουρκοκρατίας. Οι παραπάνω αναφορές στηρίζονται σε μαρτυρίες μεγάλων, σε ηλικία, ατόμων της περιοχής και σε

γραπτές αναφορές από το (Θεσσαλικό Ημερολόγιο τ.χ.25, σελ.201-202), και το βιβλίο του. (Παλιούγκα, 1988, σελ.28.)

Οι Τσιγγάνοι εμφανίσθηκαν στην περιοχή της Ν. Σμύρνης στα μέσα, περίπου, της δεκαετίας του '40, αφού αγόρασαν οικόπεδα από τους Καλυβιώτες στην περιοχή των Νταμαριών. Η περιοχή φέρει το όνομα Νταμάρια επειδή εκεί γινόταν εξόρυξη αμμοχάλικου. Οι Τσιγγάνοι επέλεξαν ως τόπο εγκατάστασης την περιοχή της Ν. Σμύρνης επειδή τα οικόπεδα ήταν πολύ φτηνά, λόγω της προηγούμενης χρήσης των. Προς τα τέλη της δεκαετίας του '40 (1947-48), άρχισε να αναπτύσσεται το βόρειο τμήμα της Νέας Σμύρνης και να εγκαθίσταται εκεί πληθυσμός από τα γύρω χωριά της Λάρισας. Το δεύτερο ισχυρό κύμα επέκτασης της συνοικίας παρατηρείται κατά τα έτη 1960-65, όταν στην περιοχή εγκαθίστανται κάτοικοι από το σύνολο του Θεσσαλικού διαμερίσματος.

**Εικόνα 4.1:** Πόλοι πρώτης εγκατάστασης των κατοίκων



**Πηγή:** Σωμαράς, 1998

Το 1948, μια Αμερικανή υπήκοος, αγόρασε οικόπεδα στην περιοχή όπου σήμερα βρίσκεται η πλατεία (κοντά στα σχολικά κτίρια) και τα παραχώρησε μαζί με παράγκες σε Ελληνοπόντιους παλιννοστούντες πρόσφυγες που εγκαθίσταντο στην περιοχή.

Το 1957, η Πρόνοια παραχώρησε στις οικογένειες των Ελληνοπόντιων προσφύγων από ένα οικόπεδο για ανέγερση οικίας και δάνειο 25.000 δραχμών για τις

αναγκαίες εργασίες κατασκευής. Η ζωή του πληθυσμού στην περιοχή τα πρώτα χρόνια ήταν ιδιαίτερα δύσκολη. Υπήρχε μεγάλη φτώχεια και καταγράφονται πολλές συγκρούσεις μεταξύ των κατοίκων. Βασική αιτία των αντιπαραθέσεων μεταξύ των Καλυβιωτών και των προσφύγων ήταν τα κτήματα του Χασάν μπέη στο Καραγάτς (σημερινά Σουφλάρια) τα οποία είχαν καταρχάς προγραμματισθεί να παραχωρηθούν στο προσφυγικό πληθυσμό αλλά καταπατήθηκαν με έμμεσο τρόπο από τους Καλυβιώτες που εργαζόταν σε αυτά και τελικά δεν έφτασαν ποτέ στα χέρια των προσφύγων. Επίσης, στους κατοίκους της περιοχής και ιδιαίτερα στους Έλληνες παλινοστούντες από τη Ρωσία, ασκήθηκαν πολλές πολιτικές διώξεις οι οποίες όξυναν τα πνεύματα και έθεσαν στο περιθώριο ένα σημαντικό τμήμα του πληθυσμού. Τέλος, στα πλαίσια των αντιπαραθέσεων και των συγκρούσεων που καταγράφονται μεταξύ των διάφορων κοινωνικών ομάδων της περιοχής εμπίπτουν και οι «παραβατικές» συμπεριφορές των τσιγγάνων (κλοπές και φασαρίες) που εμφανίζονται συχνά στην περιοχή. Στη δεκαετία του '50 γύρω από τον χώρο κατοικίας των Τσιγγάνων δημιουργήθηκε ένα τρίγωνο με πλευρές, βόρεια τους Ελληνοπόντιους, νότια τους Καλυβιώτες και δυτικά τους Μικρασιάτες. Σήμερα στη Νέα Σμύρνη κατοικούν αρμονικά και χωρίς σημαντικά προβλήματα Βλάχοι, Καραγκούνηδες, Μικρασιάτες, Τσιγγάνοι, Ρουμάνοι, Αλβανοί και Ελληνοπόντιοι.

## **4.2. Η διαχρονική παρουσία των τσιγγάνων στη Λάρισα και στη Νέα Σμύρνη**

### **4.2.1. Πρώτες αναφορές**

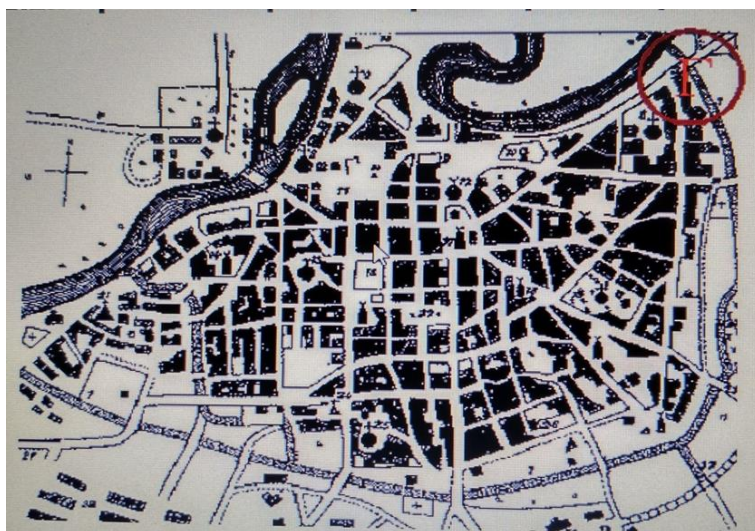
Πρώτος ο J. L. S Bartholdy στο βιβλίο του «Ταξιδιωτικές Εντυπώσεις από την Ελλάδα, 1803-1804», αναφέρει ότι από τις αρχές του 19ου αιώνα υπάρχει παρουσία τσιγγάνων στη Λάρισα. Παρά το γεγονός ότι δεν μπορεί να αποκλειστεί η προγενέστερη της ανωτέρω αναφοράς παρουσία τσιγγάνων στην περιοχή, πρέπει να επισημανθεί ότι δεν υπάρχει σχετική αναφορά στην βιβλιογραφία. Η εγκατάστασή τους χωροθετείται, σύμφωνα με τον περιηγητή, λίγο πιο πάνω από τα παλιά σφαγεία της Λάρισας, πολύ κοντά στην περιοχή όπου είναι σήμερα εγκατεστημένοι και που αναφέρεται ως η «συνοικία των γύφτων». (Εφημερίδα «Ελευθερία» 4/3/86, σελ.10, Παλιούγκας, 1996, σελ.157)

Σύμφωνα με την ίδια μαρτυρία, οι συνθήκες διαβίωσης των τσιγγάνων ήταν άθλιες και ο πληθυσμός τους αρκετά μεγάλος. Όλοι τους ήταν μουσουλμάνοι στο θρήσκευμα (Τουρκόγυφτοι), εν αντιθέσει με τους τσιγγάνους που κατοικούσαν στην υπόλοιπη Ελλάδα. Εργάζονταν κυρίως ως μουσικοί στις αυλές των μπέηδων, σιδηρουργοί, μάντιες και επαίτες. Το 1840 τους αποδεκάτισε η επιδημία ευλογιάς που εξαπλώθηκε στην Λάρισα. Ήταν αποτέλεσμα των δεισιδαιμονιών που τους διακατείχαν και δεν τους επέτρεπαν τον εμβολιασμό. (Σπυρόπουλος, 1994, Θεσσαλικό Ημερολόγιο, τ.χ.25 σελ.114, τ.χ.26 σελ. 234, 239-240, Παλιούγκας, 1996, σελ.157).

Δεύτερη αναφορά σε παρουσία τσιγγάνων στη Λάρισα κάνει ο Ornstein. Συγκεκριμένα αναφέρει ότι το 1881 στη δεξιά όχθη του Πηνειού, στην περιοχή του παλιού νεκροταφείου, ΒΑ άκρο της Λάρισας, και στην ίδια περίπου περιοχή μ' αυτή των αρχών του 19ου αιώνα, υπάρχει συνοικία τσιγγάνων. Ο πληθυσμός της ανερχόταν στα 900 άτομα περίπου (ποσοστό 6,7% επί του συνολικού πληθυσμού) και στο σύνολό του ήταν μουσουλμάνοι. Χαρακτηριστικά ο Ornstein αναφέρει ότι «ήταν εύρωστη και δυνατή φυλή με μεγάλο βαθμό ακαθαρσίας, σε βαθμό που να γίνονται αρκετά αποκρουστικοί». (Ζδάνης, 1992)

Η αναφερόμενη συνοικία δεν είναι γνωστό εάν είναι η ίδια συνοικία με την παλιότερη των σιδηρουργών. (Παλιούγκας, 1996, σελ.157)

**Εικόνα 4.2:** Εγκατάσταση των «Γύφτων» (μουσουλμάνοι) το 1881

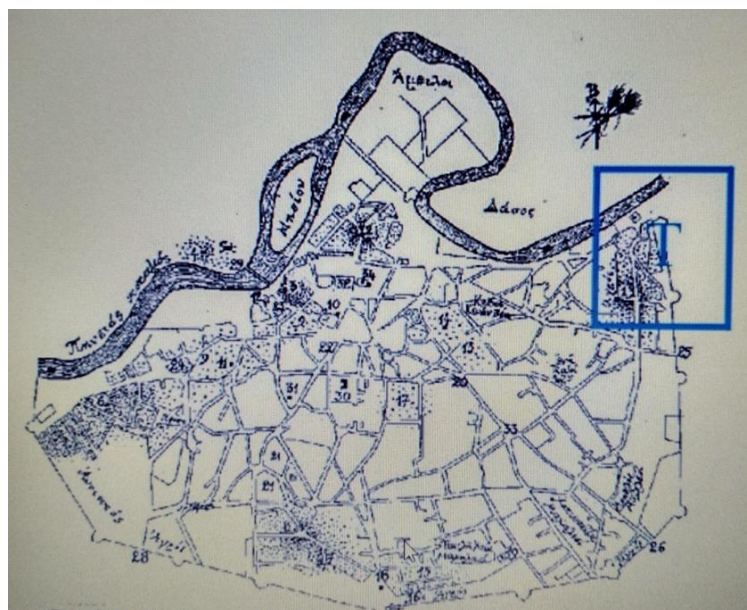


Πηγή: Παλιούγκας, 1996



Σύμφωνα με τον Stahlin (1926), οι πρόγονοι των σημερινών τσιγγάνων (Ρουμανόβλαχοι – Ρουντάρηδες), κατέληξαν στην Ελλάδα μετά το 1900 και αρχικά μετακινούνταν με τα «κάρτα τους» σε διάφορες περιοχές της Ελλάδος μεταξύ των οποίων η Μακεδονία και η Θεσσαλία. Στη Λάρισα ήλθαν μεταξύ των ετών 1914 με 1920 και εγκαταστάθηκαν στην περιοχή «Γύφτικα» όπου και διαμένουν μέχρι σήμερα. Από τα γραφόμενα των περιηγητών πιθανολογείται ότι, οι παλιοί νομάδες τσιγγάνοι (Τουρκόγυφτοι) που ζούσαν σε παράγκες και σκηνές στην περιοχή το 1881, άρχισαν να φεύγουν με την προσάρτηση της Λάρισας στην Ελλάδα. Στη θέση τους ήρθαν σιγά-σιγά οι σημερινοί κάτοικοι (Ρουμανόβλαχοι). Η περιοχή βόλευε τους νομάδες-σκηνίτες που περιφέρονταν στο νομό γιατί ήταν εξωτερικά της πόλης, με αποτέλεσμα να είναι εύκολος χώρος κατασκήνωσης σε κάθε επίσκεψή τους. (Παλιούγκας, 1996, σελ.178)

**Εικόνα 4.3:** Εγκατάσταση των Τσιγγάνων το 1996



**Πηγή:** Παλιούγκας, 1996

Τη δεκαετία του '40 αρχίζουν πλέον να έρχονται οργανωμένα με σκοπό την μόνιμη εγκατάστασή τους οι Ρουντάρηδες. Το 1944 κάποιοι από αυτούς εγκαταστάθηκαν με σκηνές και παράγκες στην περιοχή του σταθμού Λαρίσης και αργότερα στην οδό Βόλου, στο ύψος της σημερινής αερογέφυρας. Το 1949, 150 άτομα (20 με 30 οικογένειες) περίπου, αγόρασαν οικόπεδα στα Νταμάρια της Νέας Σμύρνης και εγκαταστάθηκαν εκεί σε πρόχειρες κατασκευές. Αυτό τους λύτρωσε από τους «διωγμούς» και τους έδωσε μια αίσθηση εξασφάλισης του μέλλοντος των

παιδιών τους. Η επιλογή της Νέας Σμύρνης, ως τόπου εγκατάστασης, έγινε για δύο λόγους. Ο πρώτος αφορούσε τη δυνατότητα εύρεσης φθηνών οικοπέδων ενώ ο δεύτερος αφορούσε την πλεονάζουσα προσφορά εργασίας στις γεωργικές καλλιέργειες της γύρω περιοχής.

#### **4.2.2. Οι τσιγγάνοι της Νέας Σμύρνης Λάρισας**

Σήμερα στην περιοχή υπάρχουν εγκατεστημένες δύο ομάδες τσιγγάνων οι Ρουμανόβλαχοι ή Ρουντάρηδες και οι Τσιγγάνοι. Ο Έξαρχος (1996, σελ.114) αναφέρει τους πρώτους ως Ρουμανόγυφτους και ισχυρίζεται ότι είναι απόγονοι αρχαίων Αιγυπτίων. Οι Ρουμανόβλαχοι ή Ρουντάρηδες κατάγονται από την Ρουμανία (ευρύτερη περιοχή της Μολδοβλαχίας) και ειδικότερα από τη Κωσταντζα. Δεν αποδέχονται τον χαρακτηρισμό του «Τσιγγάνου» και προσβάλλονται όταν αποκαλούνται έτσι. Έχουν συγγενείς στην Αγ. Παρασκευή της Νέας Ιωνίας Βόλου. (Έξαρχος, 1996, σελ.114, Περιοδικό Θεσσαλικές Επιλογές, τ.χ.11, σελ.40-42, Ντούσας, 1997 & Λυδάκη, 1997 κ.ά.).

Οι Ρουντάρηδες ανήκουν στην υποομάδα Καλντεράσα και είναι Νατσίγια Μολδοβάνια όπως προκύπτει από τις διαρθρώσεις της κοινωνίας των τσιγγάνων του Liegeois. (Έξαρχος, 1996 - σελ. 195, 200)

Έφυγαν από την Ρουμανία το 1857 περίπου, όταν δηλαδή καταργήθηκε στη χώρα αυτή η δουλεία. (Ντούσας, 1997, σελ. 67, Έξαρχος, 1996, σελ. 200 και Fraser, 1997, σελ. 230-232)

Έχουν αποβάλει κάθε ιδίωμα της Ρομανί Τσιπ και μιλούν Βλάχικα (Ρουμάνικα). Κάτι αντίστοιχο συνέβη με τους Τουρκόγυφτους που μετακινήθηκαν προς στην Τουρκία και ειδικότερα προς την Μικρά Ασία οι οποίοι υιοθέτησαν τη τουρκική γλώσσα. Και στις δύο περιπτώσεις, οι πληθυσμοί λειτούργησαν με τον ίδιο τρόπο για λόγους επιβίωσης. Οι Ρουντάρηδες αλλά και οι Τουρκόγυφτοι άλλαξαν πολλά από τα έθιμα και τις παραδόσεις τους από την επαφή με τους πληθυσμούς των χωρών που επισκέπτονταν. (Fraser, 1997, σελ.239)

Στην Ελλάδα οι Ρουμανόβλαχοι, έχουν διαφορετικά ονόματα για να ξεχωρίζουν ως ανήκοντες στην ίδια υποομάδα. Τα ονόματά τους δηλώνουν τα αρχικά επαγγέλματα στη χώρα προέλευσής τους (Ρουμανία), όπως:

Μπογιάς = χρυσοπλύτες,

Rudari = ανθρακωρύχοι,

sari = αρκουδιάρηδες

(Fraser, 1997, σελ.232 και Έξαρχος, 1996, σελ.181) **Εικόνα 4.4:** Η πορεία των Ρουντάρηδων της Νέας Σμύρνης Λάρισας



**Πηγή:** Σωμαράς, 1998

Η συγκεκριμένη ομάδα πριν καταλήξει στη Λάρισα ακολούθησε πορεία κατά μήκος της Οροσειράς του Αίμου. Για λόγους επιβίωσης και συνεννόησης με τους αυτόχθονες βλαχόφωνους πληθυσμούς αναγκάστηκε να μάθει βλάχικα (Ρουμάνικα). Από εκεί συνέχισε στην οροσειρά της Πίνδου και από το Μέτσοβο, Ζαγοροχώρια, Τρίκαλα (χωριό Αμάραντος) κατέληξε στη Θεσσαλία. Ύστερα από περιπλάνηση σε Θεσσαλία και Μακεδονία ένα τμήμα της εγκαταστάθηκε στη Λάρισα και άλλο στην Αγία Παρασκευή Νέας Ιωνίας Βόλου. Η δεύτερη ομάδα τσιγγάνων που κατοικεί στη Νέα Σμύρνη αποτελείται από δέκα οικογένειες και δηλώνει ως χώρα καταγωγής την Ινδία και τη Βουλγαρία. Οι τελευταίοι είναι συγγενείς με τους Τσιγγάνους που κατοικούν σε Τύρναβο, Φάρσαλα, και Αγία Βαρβάρα Αττικής. Η γλώσσα που μιλάνε είναι η Ρομανί Τσιπ και μάλιστα η Vlach διάλεκτος. Όλοι οι τσιγγάνοι είναι δίγλωσσοι και μιλούν την ελληνική.

Παρουσία τσιγγάνων υπήρχε τα τελευταία είκοσι χρόνια και σε άλλες περιοχές της Λάρισας. Αρχικά στο χώρο του σημερινού πάρκου του Αλκαζάρ, στην

συνοικία Παπασταύρου (δεκαετία '80), όπου ζούσαν σε σκηνές (Θεσσαλικές Επιλογές, τ.χ.26, σελ. 41-47), και μετέπειτα (δεκαετία του '90 έως και σήμερα) στην περιοχή μεταξύ του Γηροκομείου και του Μεζούρλου όπου περιφέρεται μια μικρή ομάδα οικογενειών σκηνιτών – τσιγγάνων.

#### **4.2.3 Τρόπος ζωής και άλλα χαρακτηριστικά**

Ο τρόπος ζωής των τσιγγάνων της περιοχής χαρακτηρίζεται από ομαδικότητα, δηλαδή από προσπάθεια διαρκούς επικοινωνίας σε κάθε φάση της καθημερινότητας, του καθενός με τα άλλα μέλη της δικής τους κοινωνίας. Δεύτερο σημαντικό χαρακτηριστικό τους είναι η προσκόλληση στην παράδοση, στη γλώσσα και στα έθιμά τους τα οποία αποτελούν και το μηχανισμό άμυνάς τους προς το ξένο. (Αζίζη – Καλαντζή, 1996)

Από τα πιο σημαντικά έθιμά τους είναι το «μπαμπακ» (εξαγορά της νύφης), το γαϊτανάκι κ.ά. . (Εξαρχος, 1996, σελ. 60-61)

Τα υλικά αγαθά, η κατοχή περιουσιακών στοιχείων και χρήματος δεν είναι αυτοσκοπός τους και συχνά στο πλαίσιο της ομάδας βοηθά ο ένας τον άλλο όταν υπάρχει ανάγκη. (Λυδάκη, 1996)

Άλλα χαρακτηριστικά της ζωής τους είναι η αλληλοκατανόηση, η αγάπη και ο σεβασμός μεταξύ των παλαιότερων και των νεότερων. Τα αρχικά επαγγέλματα τους ήταν του καλαθοπλέκτη, του ζωέμπορου, του καρεκλοποιού, του γανωματή και του διασκεδαστή – αρκουδιάρη. Ζούσαν ανέμελοι χωρίς σκοτούρες, με μοναδική επιδίωξη την καλοπέραση. Μετά τα γεγονότα της επανάστασης των κολίγων στην Θεσσαλία μπορούσαν να πάρουν γη αλλά δεν το επεδίωξαν ποτέ. Με την εκμηχάνιση όμως της γεωργίας και την μετάλλαξη των ελληνικών αγροτικών κοινωνιών σε αστικές, άρχισαν να αντιμετωπίζουν πρόβλημα στην εξοικονόμηση των προς τω ζην. Σήμερα στο μεγαλύτερο ποσοστό τους είναι μόνιμα εγκατεστημένοι ενώ όσοι μετακινούνται το πράττουν για λόγους βιοπορισμού. Τα κύρια επαγγέλματα που ασκούν (υιοθετημένα μετά το 1970) είναι του εργάτη γης, του γυρολόγου εμπόρου και του πλανόδιου μικροπωλητή σε λαϊκές. Κάποιοι εργάστηκαν για ένα χρονικό διάστημα και στη χαρτομάζα. (Σωμαράς, 1998, Εφημερίδα Ελευθερία 30/12/86, Θεσσαλικές Επιλογές, τ.χ.11, σελ. 37)

Τα εποχικά επαγγέλματα τους οδηγούν μέχρι την Άρτα, το Άργος και τη Σπάρτη. Οι δυνατότητες απασχόλησής τους όμως φθίνουν χρόνο με τον χρόνο τόσο

εξαιτίας των ξένων εργατών και των οικονομικών μεταναστών που ήρθαν στην Ελλάδα όσο και εξαιτίας της γενικότερης ύφεσης στον τομέα της γεωργίας. Οι εξελίξεις ανάγκασαν τις οικογένειες των τσιγγάνων να προσανατολίζουν τα παιδιά τους επαγγέλματα μόνιμου χαρακτήρα. Προσπαθούν να μορφωθούν και να βελτιώσουν το βιοτικό τους επίπεδο. Το επίπεδο εκπαίδευσης των τσιγγάνων παραμένει πολύ χαμηλό, βασικές αιτίες:

- α. Η δύσκολη οικονομική κατάσταση
- β. Η μετακίνηση για εύρεση εργασίας και
- γ. Ο γάμος των νέων σε μικρή ηλικία

Το πιο διαδεδομένο είδος ψυχαγωγίας είναι οι επισκέψεις σε συγγενικά ή φιλικά σπίτια και σε καφενεία που υπάρχουν στα Νταμάρια. Οι νεότεροι επισκέπτονται κέντρα διασκέδασης της υπόλοιπης Λάρισας ενώ ακόμη και σήμερα η καλύτερη ευκαιρία για διασκέδαση είναι το γλέντι που ακολουθεί της τέλεση ενός γάμου. Επιπρόσθετα η οικογένεια αποτελεί γι' αυτούς χώρο ψυχαγωγίας αλλά και ζεστασιάς. Οι νεότεροι εμφανίζουν τάσεις «αποκόλλησης» από την παράδοση κυρίως λόγω του «στιγματισμού» που αυτή τους προσδίδει. Πολλές από τις παραδόσεις και τις συνήθειες τους τις θεωρούν ξεπερασμένες και πηγές οπισθοδρόμησης. Χαρακτηριστικά παραδείγματα εθίμων που εμφανίζουν μια σχετικά φθίνουσα πορεία είναι ο γάμος σε πολύ μικρή ηλικία, η εξαγορά της νύφης (μπαμπάκ), η επιβολή στις νέες νύφες να υπηρετούν την πεθερά τους για κάποιο διάστημα, ο συντηρητισμός στο θέμα των σχέσεων των νέων παιδιών κ.ά. Αντίστοιχες αναφορές σε τάσεις αποκόλλησης από τα έθιμα και άρνηση του παλιού τρόπου ζωής από τους νέους ανθρώπους, αναφέρονται στο βιβλίο της. (Ιωαννίδου, 1990, σελ. 435, 446)

Οι τσιγγάνοι της περιοχής δηλώνουν χριστιανοί ορθόδοξοι και έχουν αναπτύξει μια ιδιαίτερη σχέση με τη θρησκεία. Είναι ευλαβείς και φοβούνται τα θεία παρά το γεγονός ότι δεν επισκέπτονται συχνά την εκκλησία. Στην εκκλησία προσφεύγουν συνήθως μόνο για τα μυστήρια, όπως είναι του γάμου, όπου τα ζευγάρια / μελλονύμφοι, αφού συμπληρώσουν το 18 έτος της ηλικίας τους, επισημοποιούν τη σχέση τους.

Άλλα χαρακτηριστικά των Ρουντάρηδων είναι η φιλοξενία, η περιέργεια και η συνεχής αναζήτηση βοήθειας. Είναι αρκετά ευχάριστοι στις συζητήσεις και η επικοινωνία μεταξύ τους γίνεται με τρόπο αρκετά ξένο προς την υπόλοιπη κοινωνία. Κατά τη διάρκεια της ημέρας οι εξωτερικές πόρτες των σπιτιών τους είναι ξεκλείδωτες και ο καθένας μπορεί να επισκεφτεί τον άλλο άμεσα. Τα τελευταία

χρόνια υπάρχει εκπροσώπησή τους στο Δήμο Λάρισας, ενώ έχει ιδρυθεί ο σύλλογος «ΕΛΠΙΔΑ» ο οποίος υπερασπίζεται τα δικαιώματά τους και προσπαθεί για την επίλυση των προβλημάτων που τους απασχολούν. Ο τοπικός αθλητικός σύλλογος ποδοσφαίρου με την επωνυμία «Πανιώνιος Νέας Σμύρνης» λειτουργεί ανδρικό, παιδικό και εφηβικό τμήμα και συμμετέχει στα τοπικά πρωταθλήματα.

### **4.3. Πολεοδομικά χαρακτηριστικά της περιοχής κατοικίας των Τσιγγάνων της Νέας Σμύρνης**

#### **4.3.1. Γεωγραφικός εντοπισμός**

Ο τόπος εγκατάστασης των τσιγγάνων στην πόλη της Λάρισας, βρίσκεται στο νοτιοανατολικό τμήμα της συνοικίας της Νέας Σμύρνης. Την περιοχή οριοθετούν από τα ανατολικά η σιδηροδρομική γραμμή και η εθνική οδός Αθηνών - Θεσσαλονίκης και από τα νότια ο ποταμός Πηνειός. Είναι από τα πιο παλιά τμήματα της συνοικίας. Η έκτασή της φτάνει περίπου τα 60 στρέμματα και είναι χτισμένη σε ένα μεγάλο «λάκκο» γιατί παλιότερα χρησιμοποιούνταν ως λατομείο εξόρυξης αμμοχάλικου. Τα γεωγραφικά όρια με τις περιοχές κατοικίας των άλλων (μη τσιγγάνοι) κατοίκων είναι οι οδοί:

Γοργία και Δάφνης μαζί με το σχολείο στα βόρεια, Ειρήνης στα δυτικά και Γαλάτειας στα νότια.

**Εικόνα 4.5:** Περιοχή μελέτης



**Πηγή:** Σωμαράς, 1998

### **4.3.2. Πολεοδομία και πολεοδομική οργάνωση**

Όλη η περιοχή της συνοικίας της Νέας Σμύρνης έχει συντελεστή δόμησης 1,2. Δεν επιτρέπεται μεγαλύτερος γιατί, πάνω από την συνοικία είναι η τελική ευθεία προσγείωσης των μαχητικών αεροπλάνων στο αεροδρόμιο της Πολεμικής Αεροπορίας.

Το 1/3 του συνολικού χώρου κατοικίας των τσιγγάνων είναι αδόμητο (κυρίως χώρος που καλύπτουν οι δρόμοι). Οι ελεύθεροι χώροι στους οποίους μπορεί να χωροθετηθεί κάποια κοινωνική δραστηριότητα όπως πάρκο ή πλατεία είναι ελάχιστοι και εντοπίζονται κυρίως στην περιοχή αριστερά της οδού Αρχιμήδους, στο νότιο τμήμα της. Χώροι ψυχαγωγίας και παιχνιδιού για τα παιδιά υπάρχουν στο βόρειο κυρίως τμήμα της περιοχής, στις αυλές των σχολείων και στην νεοδημιουργηθείσα παιδική χαρά.

Η μικτή πληθυσμιακή πυκνότητα στην περιοχή των τσιγγάνων αγγίζει τα 318 άτομα ανά εκτάριο, τρεις φορές περίπου μεγαλύτερη από την επιδιωκόμενη για την περιοχή, όπως φαίνεται από την πολεοδομική μελέτη του 1990. Το γεγονός εύκολα οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι συνθήκες διαβίωσης των τσιγγάνων επιεικώς είναι απαράδεκτες μέχρι και απάνθρωπες.

### **4.3.3. Υποδομές – Χρήση γης**

Η περιοχή κατοικίας των τσιγγάνων, σε όλη την έκτασή της, είναι άναρχα δομημένη. Η κατάσταση επιβαρύνθηκε ακόμη περισσότερο παρά την ενσωμάτωση της περιοχής στο σχέδιο πόλεως (μελέτη επέκτασης – αναθεώρησης, 1987) αφού η σχετική μελέτη δεν εφαρμόστηκε παρά σε ελάχιστες περιπτώσεις. Σήμερα, οι κάτοικοι εξακολουθούν να χτίζουν παράνομα αλλά αυτό συμβαίνει με μικρότερη συχνότητα αφού πλέον δεν υπάρχουν ελεύθεροι προς δόμηση χώροι. Οι οργανωμένοι κοινόχρηστοι χώροι (πλατείες, πάρκα κ.ά.) είναι ελάχιστοι. Μόνη διέξοδος είναι η παιδική χαρά και οι αυλές των δημοτικών σχολείων (11ου και 33ου) και του 2ου ΙΕΚ Λάρισας, στο βόρειο τμήμα. Τα οικήματα ακολουθούν το συνεχές οικοδομικό σύστημα με πολύ λίγες περιπτώσεις παρεμβολής αύλιων χώρων. Την κατάσταση αυτή δημιούργησε η ανάγκη για νέες κατοικίες και χώρους στέγασης του συνεχώς αυξανόμενου πληθυσμού κατά τις προηγούμενες δεκαετίες. Η εικόνα στο νοτιοανατολικό τμήμα, όπου το 1998 υπήρχαν λίγα άκτιστα οικόπεδα, σήμερα έχει

διαφοροποιηθεί από τις νέες, χαμηλής ποιότητας, κατοικίες. Εκατέρωθεν της οδού Αρχιμήδους, στο νοτιοδυτικό τμήμα υπάρχουν, αρκετά νέα οικήματα καλής κατασκευής και ποιότητας. Ειδικότερα στην περιοχή μεταξύ των οδών Δάφνης, Διομήδους, Αρχιμήδους και Ειρήνης συναντώνται πολύ καλά νεόδμητα οικήματα. Στα αριστερά της οδού Αρχιμήδους υπάρχει επάρκεια χώρου και οι οδοί στο σύνολό τους είναι καλοδιατηρημένοι. Το ίδιο ισχύει στην οδό Διαγόρα και στο βόρειο τμήμα της Αρχιμήδους. Στο νότιο τμήμα της περιοχής βρίσκονται οικήματα που χτίστηκαν γύρω στο 1950-60 τα περισσότερα εκ των οποίων είναι κακοδιατηρημένα. Προς τα νότια και ανατολικά, κατά μήκος της οδού Βοιωτίας, υπάρχουν αρκετά οικήματα κακής κατασκευής όπως επίσης και αρκετά εγκαταλελειμμένα. Στην ίδια περιοχή παρατηρήθηκαν τρεις με τέσσερις κατασκευές από ξύλο και άλλα υλικά (ελενίτ στη στέγη), ενώ σκηνές δεν υπάρχουν πουθενά. Από το 33% των κατοικιών που είναι κακής κατάστασης το 1/3 θεωρείται εντελώς ακατάλληλο. Στο νότιο τμήμα, από την οδό Γοργία και μετά, το μεγαλύτερο ποσοστό των κατοικιών είναι μονοκατοικίες που διαθέτουν αυλές ή κήπους. Σημαντικός αριθμός δώροφων υπάρχει κυρίως κατά μήκος των κεντρικών δρόμων (Αρχιμήδους και Δημοσθένους). Οι πιο ευρύχωρες γειτονιές μέσα στα Νταμάρια ήταν οι νοτιοανατολικές προς την οδό Βοιωτίας και οι νοτιοδυτικές παραπλεύρως της οδού Ειρήνης, όπου συνήθως επικρατεί αρκετή ησυχία. Οι υπόλοιπες είναι στενάχωρες και επικρατεί αρκετή φασαρία. Στην αίσθηση στενότητας συμβάλει ο άναρχος τρόπος δόμησης και οι μικροί και κακοφτιαγμένοι δρόμοι που στο μεγαλύτερο τμήμα τους είναι γεμάτοι από παρκαρισμένα αυτοκίνητα. Οι περισσότεροι δρόμοι, ιδιαίτερα αυτοί στο κέντρο της περιοχής μελέτης, είναι από τσιμέντο. Στους υπόλοιπους η ποιότητα του οδοστρώματος είναι αμφιλεγόμενη. Υπάρχουν και κάποιοι χωματόδρομοι οι οποίοι αποτελούν τμήμα της οδού Βοιωτίας, στο νοτιοανατολικό τμήμα της περιοχής. Πέραν τούτου, πολύ λίγοι είναι οι δρόμοι που δεν έχουν επικίνδυνες λακκούβες.

Επίσης, λόγω των έργων για την εγκατάσταση κεντρικών υπονόμων προς το τέλος του 2002, η οδός Αρχιμήδους είχε σκαφτεί και η περιοχή θύμιζε λασπότοπο για διάστημα 2 περίπου μηνών. Σημειώνεται ότι υπάρχουν πολύ λίγα πεζοδρόμια ενώ δεν υπάρχουν αγωγοί όμβριων και ακαθάρτων στο μεγαλύτερο τμήμα της περιοχής. Αναφορικά με τον φωτισμό των οδών, η Αρχιμήδους ως ο πιο κεντρικός δρόμος, είναι από τους λίγους που έχουν ισχυρό και ικανό φωτισμό σε όλο του το μήκος του. Στις άλλες περιοχές, κυρίως στο κεντρικό τμήμα προς την οδό Βοιωτίας, οι συνθήκες φωτισμού ήταν απαράδεκτες. Σε πολλές περιοχές όπου υπάρχουν οι βασικές



υποδομές της ΔΕΗ οι κατεστραμμένοι πολλές φορές λαμπτήρες διαμορφώνουν σκηνικό απόλυτης συσκότισης. Οι συνθήκες υγιεινής επιεικώς χαρακτηρίζονται απαράδεκτες. Στο νοτιοανατολικό τμήμα, πληθώρα σκουπιδιών, κυρίως παλιοσίδερα και μικροαπορρίμματα, είναι εκτεθειμένα σε καθημερινή βάση και διαμορφώνουν μια άκρως αποκρουστική εικόνα. Η εν λόγω περιοχή, κατ' εξαίρεση, εξυπηρετείται από διαφορετική γραμμή περισυλλογής απορριμμάτων από ότι η υπόλοιπη συνοικία. Αισθητή είναι και η έλλειψη συσκευών καρτοτηλεφώνων. Όσον αφορά τις χρήσεις γης, η επικρατούσα στην περιοχή είναι η χρήση για κατοικία. Ο κοινόχρηστος χώρος (παιδική χαρά) που γειτνιάζει με τα σχολικά κτίρια είναι πολύ μικρός (100-200 τ.μ.). Υπάρχουν 3 καφενεία και δύο μαγαζιά με ψιλικά είδη κυρίως στις οδούς Αρχιμήδους και Δημοσθένους. Σημαντική είναι η παρουσία των γραφείων του συλλόγου «ΕΛΠΙΔΑ» που θα μπορούσε να λειτουργήσει και ως κέντρο ψυχαγωγίας και πολιτιστικών δραστηριοτήτων για τους νέους τσιγγάνους.

Κομβικό και κεντρικό σημείο της περιοχής που κατοικούν οι τσιγγάνοι θεωρείται η οδός Αρχιμήδους η οποία υποκαθιστά τον ρόλο που καλείται να διαδραματίσει η ανύπαρκτη για την περιοχή πλατεία. Η περιοχή των τσιγγάνων έχει μία και μόνη διέξοδο προς την υπόλοιπη Νέα Σμύρνη μέσω της οδού Ειρήνης (στα δυτικά). Το γεγονός οφείλεται στο ότι η περιοχή είναι κυκλωμένη από:

- τη σιδηροδρομική γραμμή και την εθνική οδό Αθηνών – Θεσσαλονίκης, στα ανατολικά, και
- το ανάχωμα διευθέτησης της κοίτης του Πηνειού ποταμού, στα νότια.

Ο επισκέπτης της Νέας Σμύρνης, ακολουθώντας τις οδούς Σωκράτους και Πλάτωνος, δυσκολεύεται να εντοπίσει την περιοχή που κατοικούν οι τσιγγάνοι και έτσι δεν εισπράττει απότομα τις αρνητικές εικόνες που περιγράφονται στις παραπάνω παραγράφους. Επί της Πλάτωνος υπάρχει συνεχής δόμηση με διώροφες κατοικίες, οι οποίες μαζί με τα κτιριακά συγκροτήματα των σχολείων δημιουργούν ένα «τεχνητό τείχος». Το ίδιο συμβαίνει και με τις μεγάλες και καλοκτισμένες κατοικίες των λοιπών κατοίκων (μη τσιγγάνοι) στο δυτικό τμήμα, αριστερά της οδού Δίρφεως. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι τα σπίτια τσιγγάνικης ιδιοκτησίας, κατά μήκος της οδού Ειρήνης, είναι διώροφα και αρκετά περιποιημένα (πέτρα στους τοίχους, κάγκελα και σύγχρονος οικιακός εξοπλισμός κ.λπ.). Τρεις είναι οι πιθανές εξηγήσεις του φαινομένου:

Η πρώτη θέλει τους τσιγγάνους να ενεργούν τοιουτοτρόπως, για να δείξουν μια διαφορετική εικόνα απ' αυτή που η υπόλοιπη κοινωνία έχει για τους ίδιους, πετυχαίνοντας ένα διαφορετικό κοινωνικό status.

Η δεύτερη μπορεί να περιγράψει την ανάγκη και προσπάθειά τους να δημιουργήσουν τείχος που θα προστατεύει την εδαφοκυριαρχία τους. (Καραθανάσης, 2000)

Η τρίτη είναι πιο απλή και μπορεί να συνδέεται με τη θέλησή τους να κρύψουν την κακή κατάσταση της περιοχής κατοικίας τους. Ανάλογη συμπεριφορά παρατηρείται στη Λαμία, (Σλα μαχαλάς, Σωμαράς, 1998) και στο Αλιβέρι της Νέας Ιωνίας Βόλου. (Καλαμαράς – Ξυδιανός, 1995)

#### **4.3.4. Διαχρονικά και διατοπικά συγκριτικά στοιχεία**

Η σημερινή εικόνα των κατοικιών των τσιγγάνων της Νέας Σμύρνης συγκρινόμενη με την προ 15/ετίας αντίστοιχη εικόνα εμφανίζεται ποιοτικά πολύ καλύτερη. Το στεγαστικό πρόβλημα όμως παραμένει ιδιαίτερα οξύμενο. Παλιότερα πρόβλημα ήταν ο τύπος κατοικίας, σήμερα είναι πρόβλημα είναι η έλλειψη χώρου για κατοικία. Πρόβλημα είναι οι ελλείψεις σε κοινόχρηστες λειτουργίες και χρήσεις γης. Δεν υπάρχουν πάρκα, εξωραϊστική λέσχη, κέντρο νεότητας κ.ά. Τα σχετικά αιτήματα των κατοίκων παρότι πολύ παλαιά δεν βρίσκουν ανταπόκριση. Σχετικές αναφορές εμφανίζονται από το 1987 και παλαιότερα (Θεσσαλικές Επιλογές, τχ.11, σελ. 37, Εφημερίδα Ελευθερία, 30/12/86).

Στην κοινότητα Ρομά και στον ίδιο χώρο ξεκίνησε να λειτουργεί το οδοντιατρείο για εξυπηρέτηση των κατοίκων της περιοχής και μελλοντική σκέψη είναι να δημιουργηθούν υπηρεσίες όπως το κοινωνικό παντοπωλείο και το κοινωνικό φαρμακείο για τη βοήθεια των πολιτών της συνοικίας..

## **Β΄. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ**

### **5<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ**

#### **Έρευνα για τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά στη Νέα Σμύρνη Λάρισας**

##### **5.1. Σκοπός και Στόχοι της Έρευνας**

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετηθούν κάποιες από τις πτυχές του φαινομένου της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά στην περιοχή της Νέας Σμύρνης Λάρισας.

Οι στόχοι της έρευνας ήταν:

- (α) Να καταγραφούν οι απόψεις των γονέων Ρομά της συγκεκριμένης περιοχής σε θέματα σχετικά με τη φοίτηση και τη μόρφωση των παιδιών τους, τις προσδοκίες τους για το μέλλον, τα προβλήματα διαβίωσης που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες αλλά και προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο και τα οδηγούν στην αποχή από τη μαθησιακή διαδικασία.
- (β) Να εντοπιστεί, εκτός από τις αντικειμενικές δυσκολίες, το κατά πόσον οι πεποιθήσεις τους και οι παραδόσεις της φυλής συνεχίζουν να επηρεάζουν την πρόωρη διακοπή της σχολικής δραστηριότητας των παιδιών.
- (γ) Να προσδιοριστεί το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, οι σχέσεις τους με τους υπόλοιπους κατοίκους της περιοχής, οι απόψεις τους για την επιμόρφωση των ενηλίκων και τα «παράπονά τους» από την πολιτεία.

Στα Ερευνητικά Ερωτήματα συγκαταλέγονται τα παρακάτω:

- (α) Πώς επηρεάζει, σύμφωνα με τους γονείς, το σχολείο τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά;
- (β) Πώς επηρεάζουν, οι γονείς τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά;
- (γ) Ποια είναι, σύμφωνα με τους γονείς, τα αίτια σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά;
- (δ) Τί προσδοκούν οι γονείς από το σχολείο κατά τη φοίτηση των παιδιών τους.

## **5.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας – δειγματοληψία**

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι γονείς Ρομά των μαθητών Δημοτικού Σχολείου στην περιοχή της Νέας Σμύρνης Λάρισας. Από τον σύνολο των 800 περίπου οικογενειών που κατοικούν στη Νέα Σμύρνη στην έρευνα συμμετείχαν 76 γονείς (24 άνδρες και 52 γυναίκες), τα παιδιά των οποίων φοιτούν στο 11<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο της Λάρισας.

Λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών του υπό εξέταση πληθυσμού, η μόνη δειγματοληψία που θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί ήταν η δειγματοληψία ευκολίας.

Ένα μεγάλο μέρος του ερωτηματολογίου της έρευνας απαντήθηκε από τους γονείς Ρομά όταν έφεραν στο σχολείο τα παιδιά τους ή όταν ερχόταν να ρωτήσουν τους δασκάλους, για την πρόοδό των παιδιών τους. Στις περισσότερες περιπτώσεις γινόταν ανάγνωση των ερωτήσεων από τον ερευνητή και συμπλήρωση / καταγραφή των απαντήσεων γιατί δεν γνωρίζουν γράμματα. Επίσης αρκετά ερωτηματολόγια απαντήθηκαν, πηγαίνοντας μέσα στον οικισμό (καταυλισμό), σε κάποιο χώρο (καφενείο ή σπίτι), με τον πρόεδρο και διαμεσολαβητή των Ρομά. Ήταν πρόθυμοι και καλοσυνάτοι να απαντήσουν στα ερωτήματα σχολιάζοντας μερικές φορές καλοπροαίρετα τη διαδικασία. Με ευχαριστούσαν παράλληλα για το ενδιαφέρον που έδειχνα σαν διευθυντής του σχολείου και για τη διαδικασία της έρευνας. Ένιωθαν πως κάποιος ασχολείται και ενδιαφέρεται για αυτούς για την περαιτέρω εξέλιξη της κοινωνίας τους.

Στο ερώτημα γιατί μεγάλος αριθμός γυναικών, η απάντηση είναι πως αρκετοί από του άνδρες εργάζονται και δεν έχουν χρόνο να διαθέσουν για την ερευνητική διαδικασία και ένας άλλος σημαντικός λόγος είναι πως πολλές οικογένειες είναι μονογονεϊκές, υπάρχει η μάνα. Ελάχιστα ήταν τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν να απαντηθούν από τους ίδιους, γιατί το ζήτησαν, ότι θα το καταφέρουν και επιστράφηκαν απαντημένα σε μερικές μέρες.

## **5.3. Τα εργαλεία της έρευνας**

Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε χρήση ερωτηματολογίου που αποτελείται από 20 ερωτήσεις.

Αποτελείται από είκοσι (20) ερωτήσεις, εκ των οποίων οι έξι (6) πρώτες αφορούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων γονέων στην έρευνα. Από τις υπόλοιπες δεκατέσσερις (14) ερωτήσεις, οι έξι (6) είναι Likert

(ερωτήσεις:7,8,11,12,15,17), οι δυο (2) κλειστού τύπου, δομημένες, (ερωτήσεις: 8,10) και οι έξι (6) είναι ανοικτού τύπου (ερωτήσεις: 13,14,16,18,19,20). Οι πρώτες έξι(6) ερωτήσεις μας δίνουν τα στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας και αφορούν «το φύλο», «την ηλικία», «το επάγγελμα των γονέων», «μόνιμα εγκατεστημένοι» ή «μετακινούμενοι» και τέλος «εσείς έχετε πάει στο σχολείο». Οι υπόλοιπες ερωτήσεις έχουν σχεδιαστεί και διαμορφωθεί με τέτοιο τρόπο ώστε να συμβάλλουν στην πραγμάτωση των στόχων της έρευνας που έχουν εξαρχής τεθεί. Με τις ερωτήσεις (9,10) εξετάζεται η οικογενειακή τους κατάσταση και κατά πόσο θέλουν να μορφωθούν τα παιδιά τους και με τις ερωτήσεις (11,12) εξετάζεται εάν πηγαίνουν στο σχολείο και για ποιους λόγους δε θέλουν να πάνε σχολείο. Οι επόμενες ερωτήσεις (13,14) εξετάζουν εάν «η σχολική διαρροή οφείλεται σε μεγάλο διάστημα απουσίας και τι κάνουν οι γονείς γι' αυτό» η ερώτηση (15) διερευνά «τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι οικογένειες με τη μη φοίτηση των παιδιών τους», στη συνέχεια η ερώτηση (16) ανοικτού τύπου, «για το τί είναι προτιμότερο να ακολουθήσουν τα παιδιά τους, εργασία ή μαθησιακή διαδικασία», η ερώτηση(17) «ποιος είναι ο σημαντικός λόγος για να παρακολουθήσετε το σχολείο». Τέλος, οι ερωτήσεις (18,19,20) είναι ανοικτού τύπου, «τι θα τους δώσει το σχολείο, η πολιτεία και ποια είναι η επικοινωνία με Ρομά και μη Ρομά γονείς».

Χρησιμοποιήθηκε, για την πραγματοποίηση της διπλωματικής εργασίας, ένας μικτός σχεδιασμός, με σκοπό την παραγωγή τόσο ποσοτικών όσο και ποιοτικών δεδομένων, μέσω του ερωτηματολογίου που μοιράστηκε σε γονείς «Ρομά του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου της Λάρισας». Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με τέτοιο τρόπο, ώστε οι ερωτήσεις να αναφέρονται στο πλαίσιο της ποσοτικής έρευνας με εκφάνσεις ποιοτικής έρευνας, αφού οι γονείς θα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις και να εκφράσουν ελεύθερα τις προσωπικές τους αντιλήψεις και απόψεις μέσα από τη συμπλήρωση ερωτήσεων όλων των τύπων. Οι μέθοδοι της έρευνας, συνδυαστικά, αποσκοπούν στη συστηματικότερη επεξεργασία του θέματος και στην εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων. Προσπαθήσαμε μέσα από την ποσοτική και ποιοτική μελέτη, να βρούμε και να εξετάσουμε σε βάθος τους λόγους που οδηγούν στη σχολική διαρροή και να ανακαλύψουμε τις απόψεις των γονέων που συμμετέχουν στην έρευνα. Η συμβουλή και η επιλογή των συγκεκριμένων μεθόδων έχει ως στόχο:

- α) τη συμπλήρωση των ποσοτικών δεδομένων που προέκυψαν από την έρευνα.
- β) την ερμηνεία των ποσοτικών και των ποιοτικών δεδομένων, και
- γ) την ανάλυση των αιτιών της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά.

Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν, ελέγχθηκαν και αριθμήθηκαν και οι απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν. Τα δεδομένα επεξεργάστηκαν και τα αποτελέσματα παρήχθησαν με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS (Statistical Package for Social Sciences, V 23). Για την κατασκευή των διαγραμμάτων έγινε χρήση του Microsoft Office Excel, 2010.

## 6<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Παρουσίαση – Ανάλυση και Σχολιασμός των αποτελεσμάτων

Στο παρόν κεφάλαιο αναλύονται οι απαντήσεις των γονέων μέσα από τη συμβολή στατιστικών διαγραμμάτων. Στα διαγράμματα συνήθως καταγράφονται όλες οι απαραίτητες μεταβλητές: αρχικά τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων, έπειτα δίδονται όλα τα ερωτήματα, άλλοτε με διαβαθμισμένες απαντήσεις («συμφωνώ απόλυτα», «συμφωνώ αρκετά», «ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ», «διαφωνώ αρκετά», «διαφωνώ απόλυτα») κι άλλοτε με μονολεκτικές απαντήσεις «ναι – όχι» ανά ποσοστό και αθροιστική συχνότητα. Κάτω από κάθε πίνακα αναλύονται αδρομερώς τα αριθμητικά αποτελέσματα και συγκεκριμένα δίνεται έμφαση στη σύγκλιση και την απόκλιση των απαντήσεων των γονέων και γίνονται χρήσιμες παρατηρήσεις που συμβάλουν στη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας.

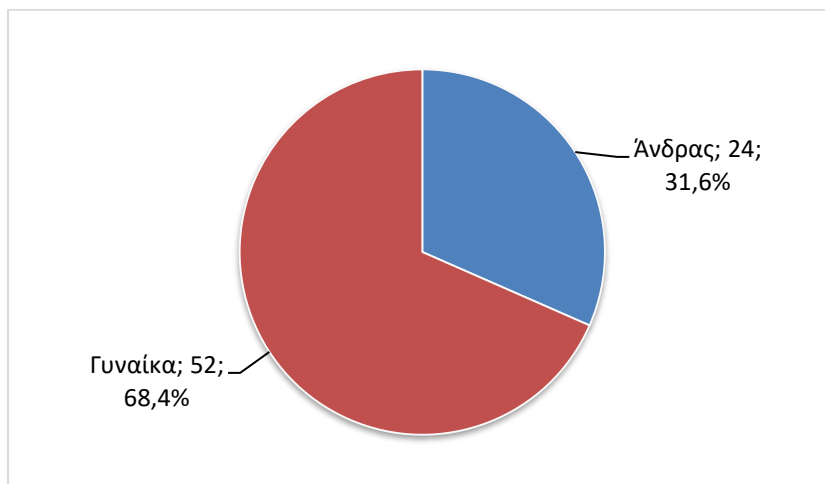
Στη σκέψη των Ρομά είναι ριζωμένη η αντίληψη ότι το άτομο από πολύ μικρή ηλικία οφείλει να προβεί στις απαραίτητες ενέργειες ώστε να δημιουργήσει οικογένεια και να βρει εργασία. Έχοντας υπόψη αυτό γίνεται αντιληπτό ότι η τίθεται σε δευτερεύουσα μοίρα για χάρη της οικογένειας και της εργασίας. Παράλληλα, «οι μετακινήσεις του πληθυσμού των Ρομά, η διαφορετική τους γλώσσα, η είσοδος των παιδιών στην εργασία από μικρά και οι κακές συνθήκες διαβίωσης τους επηρεάζουν αρνητικά την σχέση των Ρομά με το θεσμό του σχολείου» (Ντούσας, 1997).

Όσον αφορά στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά, τα ευρωπαϊκά δεδομένα που αφορούν στη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά συνάδουν με τα σχετικά δεδομένα που αφορούν την ελληνική κοινωνία. Οι Ρομά που κατοικούν στην Ευρώπη αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σχολικές τους σπουδές, εξαιτίας οικογενειακών και οικονομικών λόγων.

Λόγω της νοοτροπίας της φυλής, «τα αγόρια υποχρεούνται από μικρή ηλικία να αναζητήσουν εργασία για να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένειά τους». Ενώ «τα κορίτσια οδηγούνται στη σύναψη γάμου και στη δημιουργία οικογένειας από την εφηβική ακόμη ηλικία, αδυνατώντας έτσι να φοιτήσουν στο ελληνικό σχολείο». (βλ. Παπούτση, 2014).

## 6.1. Α΄ ΜΕΡΟΣ: Δημογραφικά χαρακτηριστικά

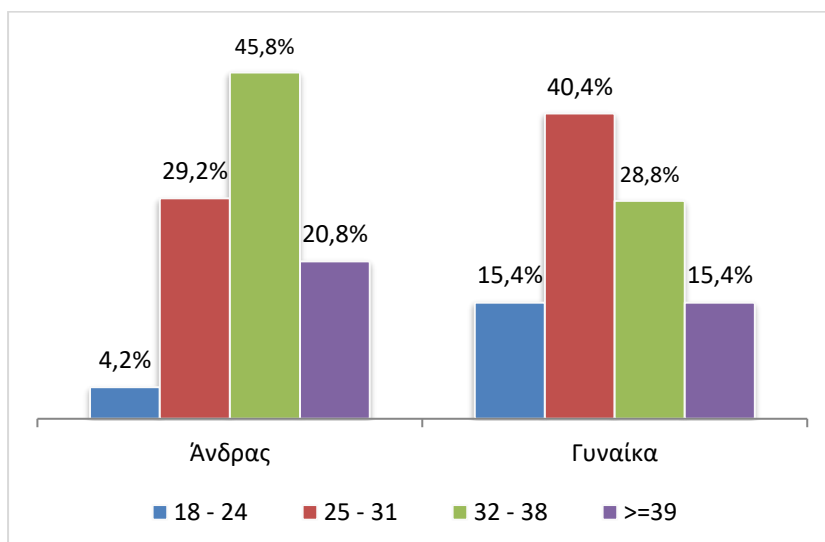
### Φύλο



Διάγραμμα 6.1.: Φύλο

Από το σύνολο των γονέων που πήραν μέρος το 31,6% (24) ήταν άνδρες και το 68,4% (52) ήταν γυναίκες. Ο λόγος που οι γυναίκες είναι πολύ περισσότερες, οφείλεται στο γεγονός ότι οι οικογένειες είναι μονογονεϊκές ως επί το πλείστον.

### Ηλικία



Διάγραμμα 6.2.: Ηλικία – Κατανομές Συχνοτήτων ανά Φύλο

Όσον αφορά το φύλο το 45,8% είναι ηλικίας από 32 έως 38 ετών και είναι 11 άνδρες από το συνολικό δείγμα των 24 ανδρών, ενώ στις γυναίκες το 40,4% είναι



ηλικίας από 25 έως 31 ετών και είναι 21 γυναίκες από το συνολικό δείγμα των 52 γυναικών. Παρατηρούμε ότι οι γυναίκες σε μικρότερη ηλικία σε σχέση με τους άνδρες είναι περισσότερες ενώ όταν ανεβαίνουμε ηλικιακά αυξάνεται το ποσοστό των ανδρών συγκριτικά με τις γυναίκες.

### *Επάγγελμα*

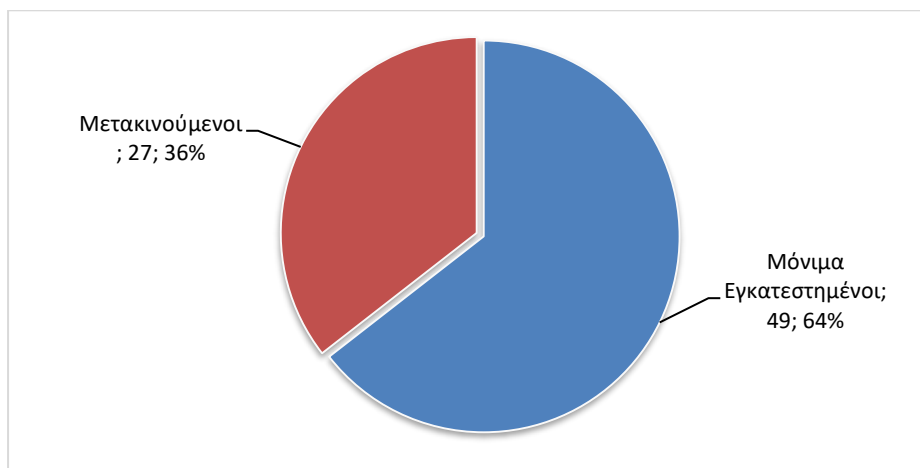
#### (α) Άνδρες

Τα επαγγέλματα που ασκούν οι άνδρες, βάσει των απαντήσεων που έδωσαν οι ίδιοι ή οι σύζυγοί τους, (βλ. Πίνακας 3, του Παραρτήματος II) μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και στην ερώτηση (4) «Επάγγελμα συζύγου», αφορούν ότι από τους 71 γονείς οι 21 δήλωσαν στην έρευνα «άνεργοι». Οι 6 απάντησαν ότι είναι «εργάτες γης», οι 3 «ελεύθεροι επαγγελματίες και άλλοι 3 «έμποροι». Αντίστοιχα ανά 2 γονείς δήλωσαν επαγγέλματα όπως «έμποροι λαϊκών αγορών», «έμποροι φρούτων», «εργάτες», «μικροπωλητές» «μουσικοί» και «σιδεράδες». Πέντε (5) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν μονογονεϊκές οικογένειες χωρίς σύζυγο. Παραμένουν 47 γονείς, επί του συνόλου 76 γονέων όπως προαναφέρθηκε, απαντώντας σε διάφορα άλλα επαγγέλματα μεμονωμένα, όπως αναφέρονται στον πίνακα 3 του Παραρτήματος II.

#### (β) Γυναίκες

Τα επαγγέλματα που ασκούν οι γυναίκες, βάσει των απαντήσεων που έδωσαν οι ίδιες ή οι σύζυγοί τους, (βλ. Πίνακας 4, του Παραρτήματος II) μετά από την ανάλυση των αποτελεσμάτων και στην ερώτηση (4) «Επάγγελμα συζύγου», αφορούν τους 74 γονείς που απάντησαν ενώ δύο(2) από τους ερωτηθέντες δήλωσαν μονογονεϊκές οικογένειες χωρίς σύζυγο. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, 32 δήλωσαν «οικιακά», 22 «άνεργες», 2 «καθαρίστριες» και 2 «κομμώτριες» Παραμένουν 16 γονείς, επί του συνόλου 76 γονέων όπως προαναφέρθηκε, απαντώντας σε διάφορα άλλα επαγγέλματα μεμονωμένα, όπως αναφέρονται στον πίνακα 4 του Παραρτήματος II

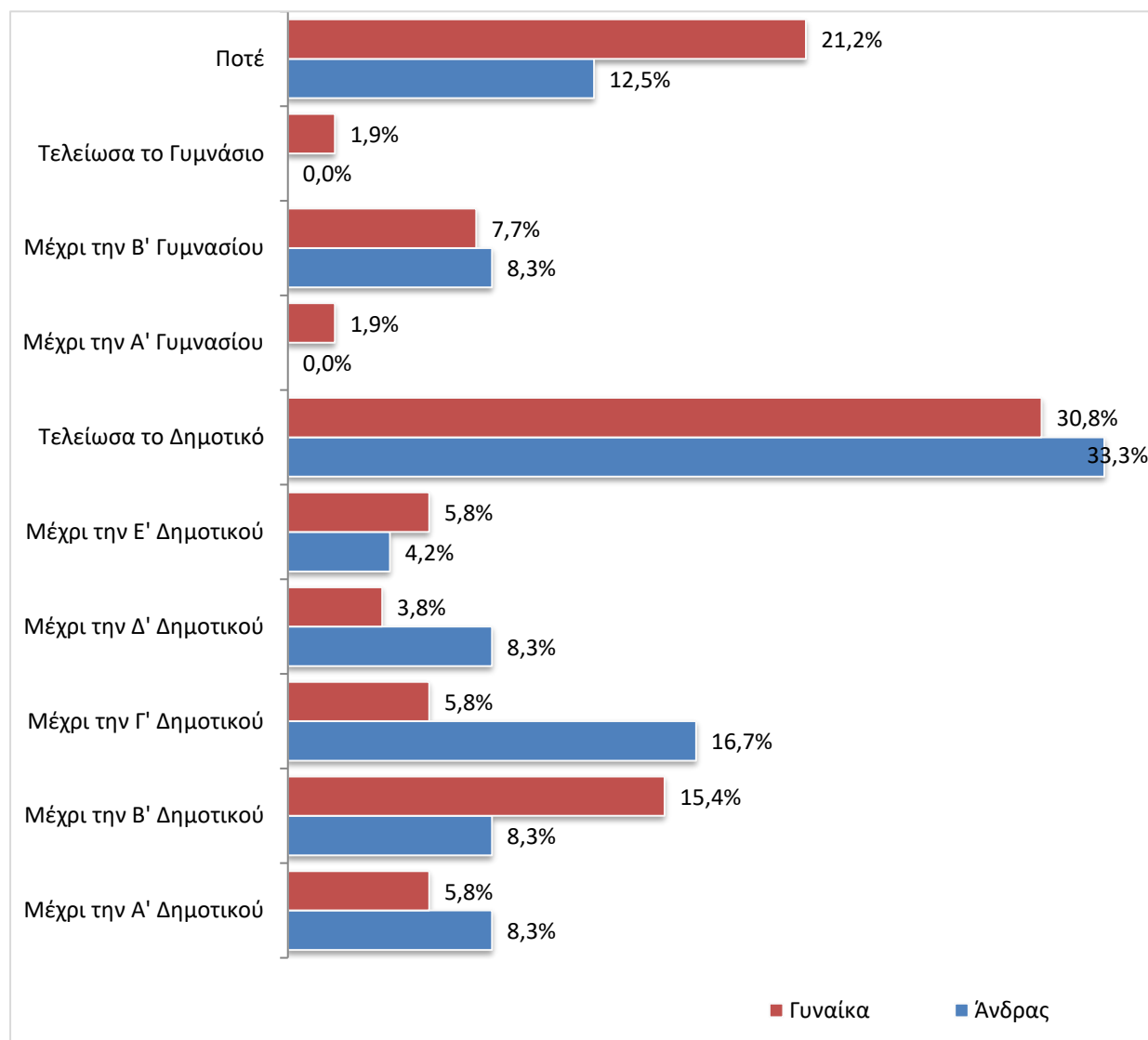
*Μόνιμα εγκατεστημένοι ή ταξιδιώτες;*



**Διάγραμμα 6.3.:** Είδος εγκατάστασης – Συχνότητες

Το ποσοστό των μόνιμων εγκατεστημένων Ρομά κυμαίνεται στο 64%, σε σχέση με τους μετακινούμενους που βρίσκεται στο 36%. Άρα διαπιστώνουμε ότι οι μόνιμα εγκατεστημένοι είναι το μεγαλύτερο ποσοστό επειδή βρίσκουν εύκολα εργασία στην ευρύτερη περιοχή της Λάρισας.

Εσείς έχετε πάει στο σχολείο;

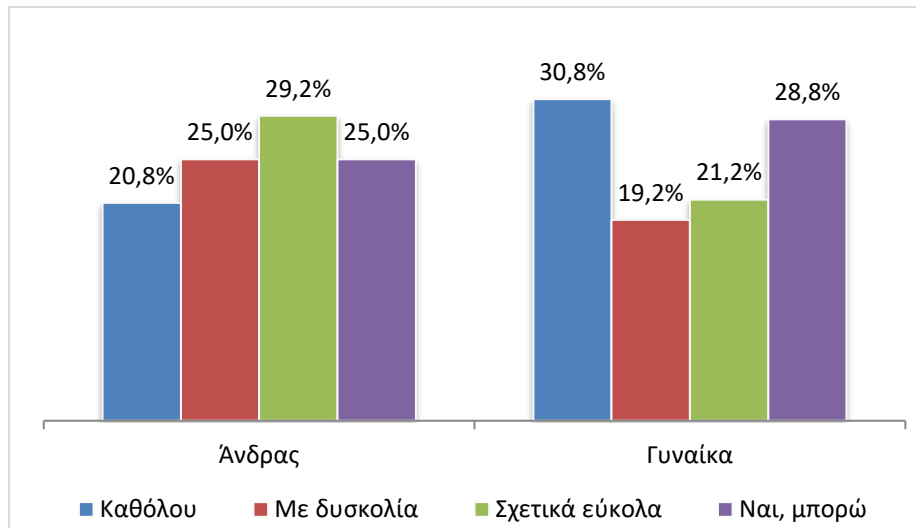


**Διάγραμμα 6.4.:** Επίπεδο μόρφωσης - Συχνότητες ανά φύλο

Διερευνώντας το μορφωτικό οικογενειακό υπόβαθρο των γονέων Ρομά, προκύπτει ότι αναφορικά με την εκπαίδευση των ανδρών (Ρομά), το 33,3% έχει ολοκληρώσει τη φοίτηση στο δημοτικό ενώ στις γυναίκες (Ρομά), το 30,8% τελείωσε το δημοτικό. Επίσης στους άνδρες το 16,7% έχει τελειώσει την τρίτη (Γ') τάξη δημοτικού ενώ στις γυναίκες το 15,4% έχει τελειώσει τη δεύτερα (Β') τάξη δημοτικού. Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι το ποσοστό των ανδρών που είναι εντελώς αναλφάβητοι ανέρχεται στο 21,2% ενώ στις γυναίκες το ποσοστό αναλφαβητισμού ανέρχεται στο 12,5%. Στις τάξεις του γυμνασίου οι γυναίκες έχουν αθροιστικά μεγαλύτερο ποσοστό, το 11,5% ενώ το ποσοστό των ανδρών είναι 8,3%.

Ένα μεγάλο ποσοστό γονέων Ρομά έχει πάει στο δημοτικό ενώ στο γυμνάσιο συνεχίζουν ελάχιστοι.

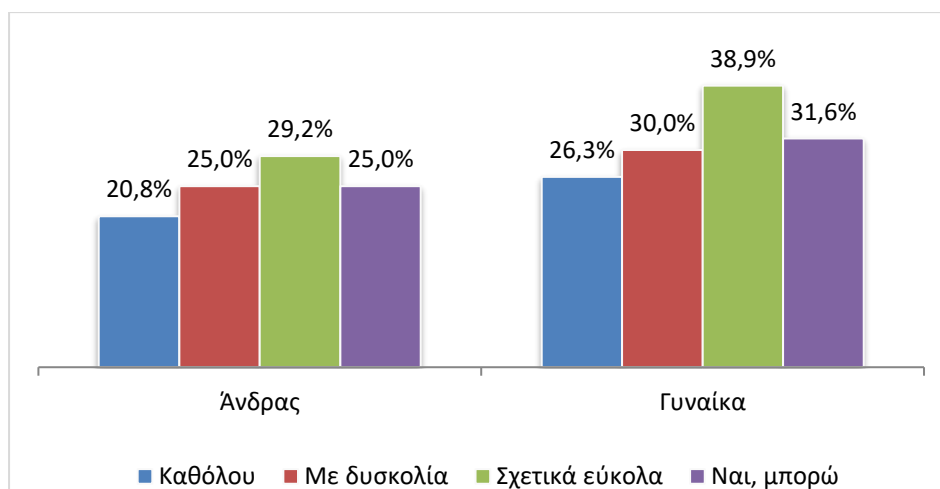
*Ξέρετε να διαβάσετε;*



**Διάγραμμα 6.5.:** Ικανότητα ανάγνωσης - Συχνότητες ανά φύλο

Το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, στην ερώτηση, εάν ξέρουν να διαβάζουν, στους άνδρες το ποσοστό κυμαίνεται στο «σχετικά εύκολα» 29,2% ενώ στις γυναίκες το ποσοστό κυμαίνεται στο «καθόλου» 30,8%. Άρα το ποσοστό αναλφαβητισμού στις γυναίκες είναι μεγαλύτερο και αυτό εξηγείται ότι εγκαταλείπουν το δημοτικό και παντρεύονται σε μικρή ηλικία.

*Ξέρετε να γράφετε;*



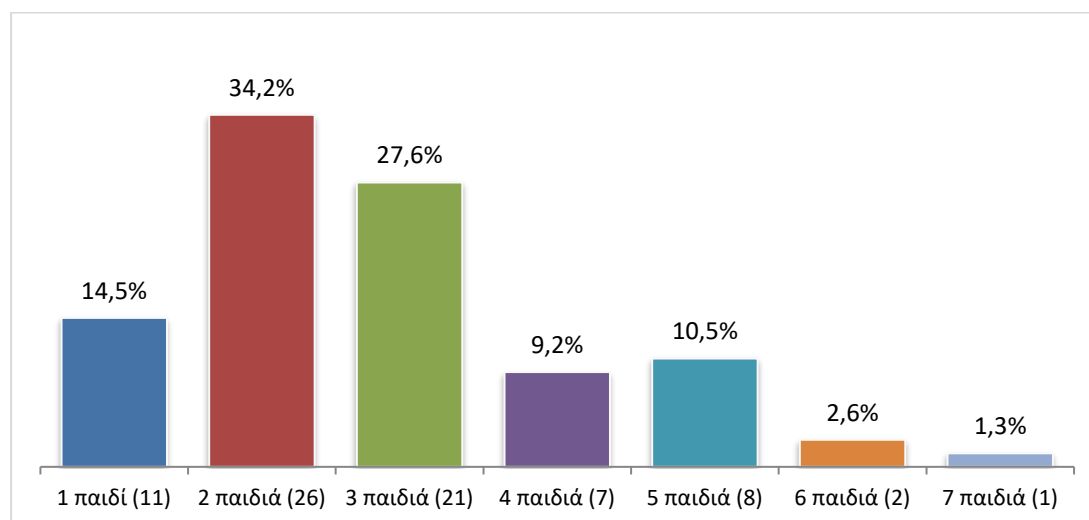
**Διάγραμμα 6.6.:** Ικανότητα γραφής - Συχνότητες ανά φύλο

Αντίθετα, το μεγαλύτερο μέρος του δείγματος, στην ερώτηση, εάν ξέρουν να γράφουν, στις γυναίκες το ποσοστό κυμαίνεται στο «σχετικά εύκολα» 38,9% ενώ στους άνδρες το ποσοστό κυμαίνεται στο «σχετικά εύκολα» 29,2%. Άρα το ποσοστό των γυναικών αναδεικνύει ότι κατέχουν το γραπτό λόγο περισσότερο συγκριτικά με τους άνδρες. Οφείλουμε ωστόσο να τονίσουμε ότι από τις απαντήσεις που δόθηκαν συνολικά παρατηρείται μια γενικότερη διάθεση του γυναικείου πληθυσμού για περισσότερη μελέτη. Γενικά το μορφωτικό επίπεδο των γυναικών στατιστικά είναι καλύτερο από των ανδρών.

## 6.2. Β΄ ΜΕΡΟΣ: Ερωτηματολόγιο

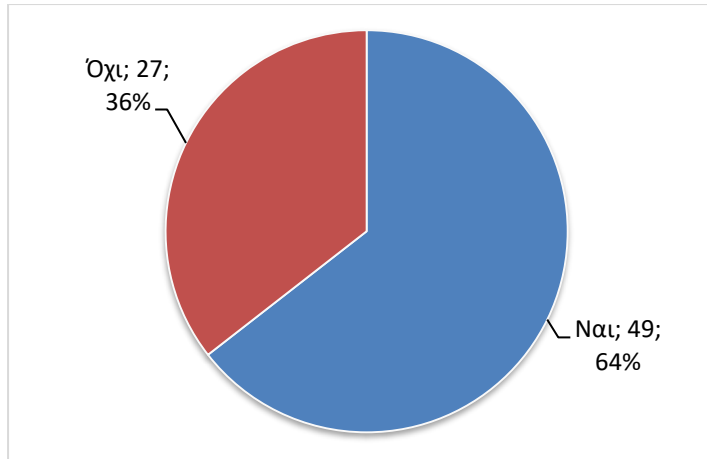
**1<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Πόσα ανήλικα παιδιά έχετε στην οικογένεια;*

*Φοιτούν όλα στο σχολείο; Αν όχι, για ποιο λόγο;*



**Διάγραμμα 6.7.:** Αριθμός ανήλικων παιδιών στην οικογένεια

Οι οικογένειες με δύο (2) ανήλικα παιδιά, το ποσοστό κυμαίνεται στο 34,2%, 26 οικογένειες από τις 76 δηλαδή περίπου το 1/2 του συνόλου. Με τρία (3) ανήλικα παιδιά, το ποσοστό ελαττώνεται στο 27,6%, 21 οικογένειες από τις 76 και μ' ένα (1) ανήλικο παιδί, το ποσοστό εξακολουθεί να είναι χαμηλότερο στο 14,5%, 11 οικογένειες από τις 76 μετά πάει στο 10,5% με πέντε (5) ανήλικα παιδιά και από εκεί και πέρα το ποσοστό μειώνεται αισθητά.



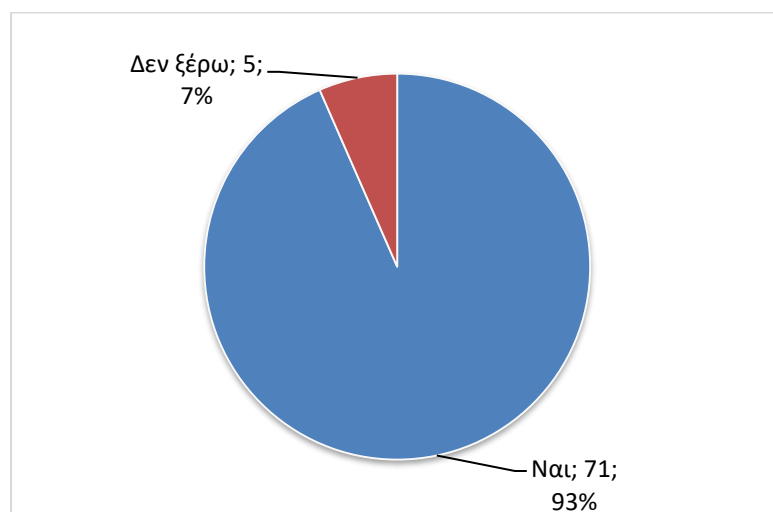
**Διάγραμμα 6.8.:** Ανήλικα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο

Από το σύνολο των 76 οικογενειών, στις 49 οικογένειες τα ανήλικα παιδιά τους φοιτούν στο σχολείο με ποσοστό 64% ενώ από τις 27 οικογένειες τα ανήλικα παιδιά τους δε φοιτούν στο σχολείο με ποσοστό 36%. Άρα συνολικά συμπεραίνουμε ότι τα 2/3 φοιτούν ενώ το 1/3 δε φοιτά στο σχολείο.

Επισημαίνουμε πως από τις 27 οικογένειες που δήλωσαν ότι τα παιδιά τους δε φοιτούν, οι δεκατέσσερις (14) οικογένειες ανέφεραν ότι τα ανήλικά τους παιδιά είναι μικρά σε ηλικία, οι δύο (2) οικογένειες δήλωσαν ότι τα παιδιά τους πάνε στο γυμνάσιο, επίσης οι δύο (2) οικογένειες δήλωσαν ότι μετακινούνται όπου έχει δουλειά και γι' αυτό δεν πηγαίνουν στο σχολείο. Ακόμη δύο (2) οικογένειες ανέφεραν ότι δε θέλουν να πάνε τα παιδιά τους στο σχολείο και οι γονείς συνηγορούν σε αυτό. Τρεις (3) οικογένειες δήλωσαν ότι τα ανήλικα παιδιά τους παντρεύτηκαν. Μία (1) οικογένεια δήλωσε ότι δεν πηγαίνει λόγω νοητικής υστέρησης, άλλη μία (1) οικογένεια ανέφερε για οικονομικούς λόγους τα παιδιά τους αδυνατούν να παρακολουθήσουν το σχολείο. Επίσης μία (1) οικογένεια δήλωσε ότι είναι δεκαέξι ετών και δεν πάει σχολείο και τέλος μία (1) οικογένεια ανέφερε ότι πάει στον παιδικό σταθμό. (βλ. Πίνακας 11, του Παραρτήματος II)

**2<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Θέλετε τα παιδιά σας να μορφωθούν;*

*Γιατί δεν σας ενδιαφέρει εάν θα μορφωθούν ή όχι;*

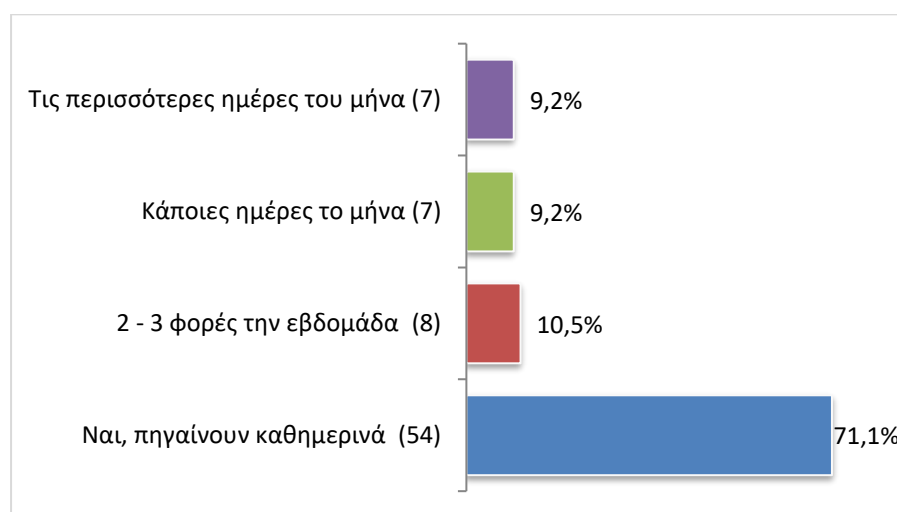


**Διάγραμμα 6.9.:** Απόψεις για τη μόρφωση των παιδιών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των 71 οικογενειών, (ποσοστό 93%), δήλωσαν ΝΑΙ, ότι τα παιδιά τους θέλουν να μορφωθούν. Σημαντικό είναι ότι κανένας δεν απάντησε ΟΧΙ.

Ενώ οι υπόλοιπες 5 οικογένειες, στο «δεν ξέρω» ανέφεραν, οι μεν τρεις (3) ότι «να είναι γερά και να δουλεύουν» χωρίς να δίνουν βάση στη μόρφωση, οι δε δύο (2) οικογένειες «ότι μπορέσουν – καταφέρουν» τα παιδιά μας, (ποσοστό 7%) και στις δύο περιπτώσεις συνολικά. (βλ. Πίνακας 13, του Παραρτήματος II)

**3<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Πηγαίνουν τακτικά στο σχολείο;*



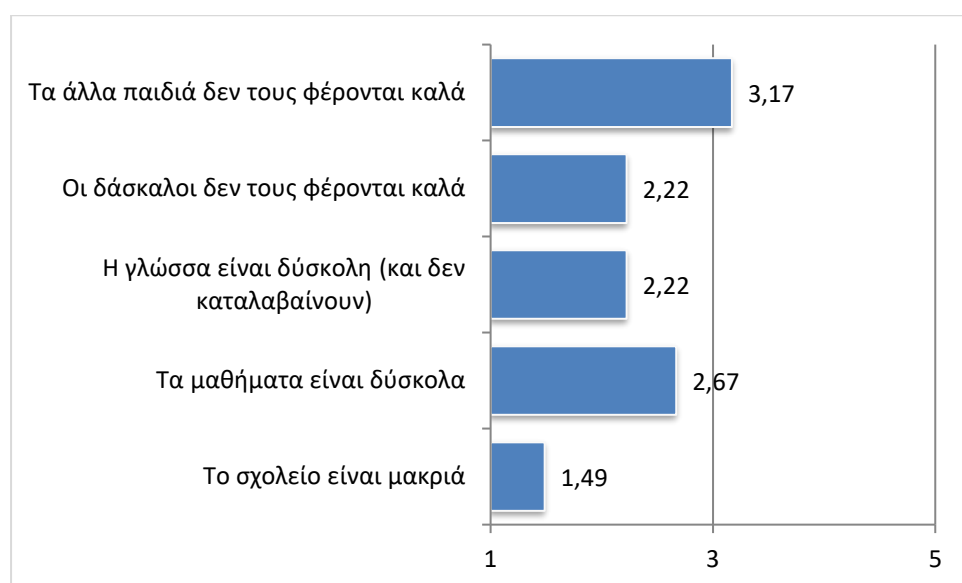
**Διάγραμμα 6.10.:** Συχνότητα φοίτησης

Από το σύνολο των 76 οικογενειών, οι 54 οικογένειες απαντούν ναι, ότι τα παιδιά τους έχουν τακτική φοίτηση καθημερινά στο σχολείο και το ποσοστό ανάγεται στο 71,1%. Ενώ τα ποσοστά μειώνονται υπερβολικά στις επόμενες κατηγορίες. Συμπεραίνουμε, ότι έχουμε κοινή αποδοχή των περισσότερων οικογενειών για μόρφωση των παιδιών τους.

**4<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο.*

*1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ αρκετά, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ,*

*4-Συμφωνώ Αρκετά, 5-Συμφωνώ Απόλυτα.*



**Διάγραμμα 6.11.:** Λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν πηγαίνουν στο σχολείο – Μέσος όρος

Βάσει των μέσω όρων των απαντήσεων, ο κυρίαρχος λόγος που τα παιδιά δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο είναι η συμπεριφορά των άλλων παιδιών. Και πάλι όμως, ο μέσος όρος μόλις που ξεπερνά την τιμή 3 (ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ). Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι, από τους λόγους που ζητήσαμε να αξιολογηθούν δεν αναδεικνύεται κάποιος ως ιδιαίτερα αποτρεπτικός.

Άλλοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο, είναι 19 απαντήσεις. Εκ των οποίων (7) απαντήσεις αναφέρονται στο «άγχος λόγω συχνής αλλαγής – μετακίνησης», (6) απαντήσεις «δεν ξυπνάνε το πρωί, (1) απάντηση «δυσκολία να βρούμε φίλους», (1) απάντηση «έλλειψη χρημάτων», (3) απαντήσεις «δε θέλουν να πάνε σχολείο» και τέλος (1) απάντηση «όταν τα ενοχλούν άλλα παιδιά». (βλ. Πίνακας 17, στο Παράρτημα II)



**5<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Υπήρξε κάποιο μεγάλο και συνεχόμενο χρονικό διάστημα που έλειπε από το σχολείο; Αν ναι, ποιος ήταν ο λόγος;*

42 από τους συνολικά 76 ερωτώμενους (ποσοστό 55,26 %) απάντησαν αρνητικά, δηλαδή ότι τα παιδιά δεν απουσίασαν κάποιο μεγάλο χρονικό διάστημα από το σχολείο.

12 από τους 76 (ποσοστό 15,79%) ανέφεραν λόγους σοβαρής ασθένειας ως αιτία της μακροχρόνιας απουσίας των παιδιών από το σχολείο.

16 από τους 76 (ποσοστό 21,05%) αναφέρουν μετακινήσεις ή μετακομίσεις της οικογένειας σε άλλες περιοχές κυρίως για εργασία.

3 από τους 76 (ποσοστό 3,95%) ανέφεραν ως αιτία την άρνηση, γενικά, των παιδιών να πάνε στο σχολείο.

2 από τους 76 (ποσοστό 2,63%) αναφέρουν ως αιτία την αντιμετώπιση των παιδιών από τους συμμαθητές τους,

ενώ σε 1 απάντηση (ποσοστό 1,32%) αναφέρεται «η έλλειψη μητέρας»

(βλ. Πίνακας 18, στο Παράρτημα II)

**6<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Εσείς τι κάνετε αν δε θέλουν να πάνε σχολείο; Με ποιους τρόπους πιστεύετε θα μπορούσε να βοηθήσετε το παιδί να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο;*

Με συντριπτική πλειοψηφία (59 από τα 76 άτομα που ρωτήθηκαν) απάντησαν ότι προσπαθούν με κάθε τρόπο, «με το καλό και με το κακό» να πείσουν τα παιδιά τους να πάνε στο σχολείο. Δηλώνουν επιμονή, συζήτηση, καλόπιασμα, μάλωμα.

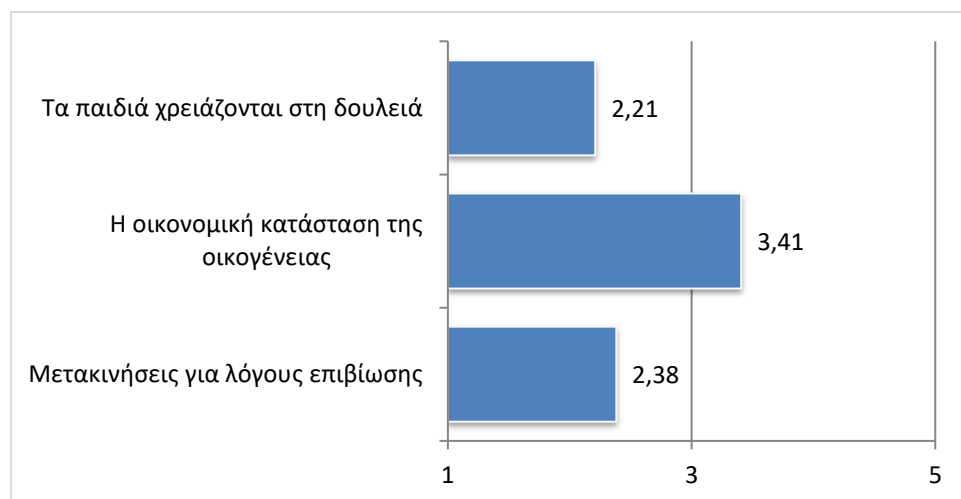
13 από τα 76 άτομα απάντησαν ότι δεν κάνουν κάτι (δεν μπορούν ή δεν ξέρουν)

Τέλος, 4 από τα 76, απάντησαν ότι δεν αντιμετωπίζουν κανένα πρόβλημα.

(βλ. Πίνακας 19, στο Παράρτημα II)

**7<sup>η</sup> Ερώτηση:** Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένειά σας ώστε τα παιδιά να μην πηγαίνουν σχολείο;

1-Διαφωνώ Απόλυτα, 2-Διαφωνώ αρκετά, 3-Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4-Συμφωνώ Αρκετά, 5-Συμφωνώ Απόλυτα.



**Διάγραμμα 6.12.:** Δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια – Μέσοι όροι

Βάσει των μέσων όρων των απαντήσεων, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένεια ώστε τα παιδιά να μην πηγαίνουν σχολείο είναι η οικονομική κατάσταση της οικογένειας. Και πάλι όμως, ο μέσος όρος μόλις που ξεπερνά την τιμή 3,41 (ούτε συμφωνώ – ούτε διαφωνώ). Αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι, από τους λόγους που ζητήσαμε να αξιολογηθούν δεν αναδεικνύεται κάποιος ως ιδιαίτερα αποτρεπτικός.

**8<sup>η</sup> Ερώτηση:** Πιστεύετε ότι είναι προτιμότερο τα παιδιά να ακολουθούν τους γονείς στην εργασία τους (εάν και παιδιά) παρά να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία;

Από τα άτομα που ρωτήθηκαν, τα 52 από τα 76 (ποσοστό 62,48%) απάντησαν ότι είναι υπέρ της συνέχισης της μαθησιακής διαδικασίας. Θέλουν τα παιδιά τους να συνεχίσουν στο σχολείο και να μάθουν γράμματα. (βλ. Πίνακας 22, στο Παράρτημα II)

**9<sup>η</sup> Ερώτηση:** Ποιος σημαντικός λόγος θα σας έκανε να παρακολουθήσετε το σχολείο;  
1-Καθόλου, 2-Ελάχιστα, 3-Μέτρια, 4-Αρκετά, 5-Πάρα πολύ



**Διάγραμμα 6.13.:** Λόγοι παρακολούθησης του σχολείου – Μέσοι Όροι

Ως σημαντικότερος λόγος που θα τους οδηγούσε σε διαδικασίες επιμόρφωσης αναφέρεται η εργασία με μέσο όρο 4,83, δηλαδή πάρα πολύ κοντά στην απόλυτη συμφωνία. Ακολουθεί, επίσης πολύ κοντά στην απόλυτη συμφωνία η βοήθεια προς τα παιδιά, με μέσο όρο 4,59 αλλά και οι οικονομικοί λόγοι με μέσο όρο 4,13. Φαίνεται λοιπόν ότι κατανοούν πως η μόρφωση βοηθά ένα άτομο να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσής του (εργασία και οικονομικές αποδοχές)

Επίσης, ως αρκετά σημαντικός λόγος αναδεικνύεται και η επιλογή «για τα Δημόσια έγγραφα» με μέσο όρο 3,87 που φανερώνει την επιθυμία τους να μπορούν να κατανοούν τις λειτουργίες και να διεκπεραιώνουν τις υποθέσεις τους με τις Δημόσιες Υπηρεσίες.

*Άλλοι λόγοι:*

Ως άλλοι λόγοι για τους οποίους θα παρακολουθούσαν το σχολείο αναφέρονται η μόρφωση, η κοινωνικοποίηση, ώστε να βελτιωθεί η ζωή τους και να βοηθηθούν τα παιδιά τους. Να πραγματοποιήσουν τα όνειρά τους, τους στόχους, μαθαίνοντας τρόπους, αξίες και συμπεριφορές. (βλ. Πίνακας 25, στο Παράρτημα II)

**10<sup>η</sup> Ερώτηση:** *Τι περιμένετε ότι θα τους δώσει το σχολείο; Πιστεύετε ότι το σχολείο θα βοηθήσει στο μέλλον το παιδί σας για να βρει εργασία; (για σένα σαν μάνα ... σαν πατέρα ...)*

Μια συνοπτική Έκθεση, όπως προκύπτει από την ανάγνωση των απαντήσεων.

Κυριαρχούν οι λέξεις «μόρφωση», «γνώσεις» και «εργασία».

Αλλά, επίσης σημαντικό είναι ότι αρκετοί αναφέρουν, να γίνουν τα παιδιά καλύτεροι άνθρωποι, καλύτεροι πολίτες, να μάθουν τρόπους, κανόνες συμπεριφοράς, να αποκτήσουν πειθαρχία και να γίνουν κοινωνικοί. (βλ. Πίνακας 26, στο Παράρτημα II)

**11<sup>η</sup> Ερώτηση:** *«Έχετε επικοινωνία – σχέσεις με άλλους γονείς; (Ρομά και μη Ρομά). Θα προτιμούσατε να έχετε σχέσεις μόνο με Ρομά γονείς;»*

Μια συνοπτική Έκθεση, όπως προκύπτει από την ανάγνωση των απαντήσεων.

Σχεδόν όλοι δηλώνουν ότι δεν έχουν πρόβλημα με τους μη Ρομά προφανώς εννοούν την καθημερινότητά τους, μια καλημέρα και 2 – 3 κουβέντες.

Αρκετοί δηλώνουν ότι έχουν επικοινωνία.

Ως προς τις σχέσεις, κυριαρχεί το «Μόνο με Ρομά». Αλλά δεν είναι λίγοι και αυτοί που απάντησαν ότι θα ήθελαν να έχουν σχέσεις και με μη Ρομά.

(βλ. Πίνακας 27, στο Παράρτημα II)

**12<sup>η</sup> Ερώτηση:** *«Τι θα μπορούσε να κάνει η πολιτεία για σας;»*

Μια συνοπτική Έκθεση, όπως προκύπτει από την ανάγνωση των απαντήσεων.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των γονέων, η πολιτεία, επισήμαναν, θα μπορούσε να φροντίσει για τη μείωση της ανεργίας παρέχοντας διευκόλυνση για εύρεση δουλειάς και θέσεις εργασίας. Επίσης να οργανώσουν εκπαιδευτικά προγράμματα για ενημέρωση και μόρφωση. Παροχή βοήθειας για περίθαλψη και στέγη. Περισσότερη φροντίδα για την καθαριότητα και αστυνόμευση του οικισμού. Τέλος δήλωσαν απαγόρευση γάμου σε μικρή ηλικία.

(βλ. Πίνακας 28, στο Παράρτημα II)

## 7<sup>ο</sup> ΚΕΦΑΛΑΙΟ

### Συμπεράσματα και Προτάσεις

#### 7.1. Συμπεράσματα

Σε θεωρητικό επίπεδο έγινε μια ανασκόπηση των πληροφοριών, που έχουν σχέση με τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά και οι οποίες αποτέλεσαν το θεωρητικό υπόβαθρο για την πραγματοποίηση της παρούσας έρευνας. Οι έννοιες αυτές αφορούσαν: α) το ρόλο των γονέων, β) τη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά. Να αντιληφθούν και να πιστέψουν ότι το σχολείο αποτελεί ένα χώρο όπου κυριαρχεί το συνεργατικό κλίμα μεταξύ όλων των μελών του, η αποδοχή της διαφορετικότητας του άλλου, η έλλειψη ανισοτήτων και το αίσθημα αλληλοβοήθειας. Για να επιτευχθεί όμως αυτό, θα πρέπει να υπάρξει μέριμνα για την παροχή των αγαθών διαβίωσης που στερούνται, έτσι ώστε η φοίτηση στο ελληνικό σχολείο να είναι ευκολότερη και να αυξηθεί η συμμετοχή τους στις επόμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες. Έτσι τελικά, τα παιδιά Ρομά θα αισθανθούν ενεργά μέλη της σχολικής τάξης και της σχολικής κοινότητας γενικότερα.

Όσον αφορά στο φαινόμενο της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά, τα ευρωπαϊκά δεδομένα που αφορούν στη σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά συνάδουν με τα σχετικά δεδομένα που αφορούν την ελληνική κοινωνία. Οι Ρομά που κατοικούν στην Ευρώπη αν αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τις σχολικές τους σπουδές, εξαιτίας οικογενειακών και οικονομικών λόγων. Λόγω της νοοτροπίας της φυλής, τα αγόρια υποχρεούνται από μικρή ηλικία να αναζητήσουν εργασία για να βοηθήσουν οικονομικά την οικογένειά τους ενώ τα κορίτσια παντρεύονται από πολύ μικρά.

Η σχολική διαρροή στην Ελλάδα, στην Α/θμια Εκπαίδευση έχει σχεδόν φτάσει σε μικρό ποσοστό. Τονίζεται στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ότι ένας πολύ μικρός αριθμός μαθητών δεν παρουσιάζεται ποτέ στο σχολείο για να εγγραφεί σε αυτό. Τα παιδιά αυτά ανήκουν σε ειδικές κοινωνικές ομάδες, μεταξύ των οποίων είναι και οι ομάδες Ρομά.

Στο ερωτηματολόγιο της έρευνας απάντησαν 76 γονείς, 24 άνδρες και 52 γυναίκες. Οι περισσότερες μητέρες που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν ηλικίας 25 έως 31 ετών και τελείωσαν το δημοτικό. Ενώ οι άνδρες, η ηλικία τους κυμαίνονταν 32 έως 38 που είχαν τελειώσει το δημοτικό

## 7.2. Προτάσεις

Η σχέση των Ρομά ως αναφορά την εκπαίδευση και την μόρφωσή τους θα χρειαστεί να επαναπροσδιοριστεί. Με οργανωμένες τακτικές θα προσπαθήσουμε να βρεθεί σε στέρεες βάσεις. Πρώτα, δημιουργία σχεδίων δράσης με στόχο την αποτελεσματική ανίχνευση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι Ρομά σε εκπαιδευτικό επίπεδο, οικονομικό και κοινωνικοπολιτισμικό, να διερευνηθούν οι παράγοντες αυτοί πως αλληλοεπιδρώντας μεταξύ τους οδηγούν τους Ρομά στην απομάκρυνση από την εκπαιδευτική διαδικασία. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η αναδιαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος και των διδακτικών στόχων της εκπαίδευσης που θα την καθιστά ικανή να υποστηρίξει άτομα ευάλωτων κοινωνικών ομάδων. Να δημιουργηθούν προγράμματα επιμορφώσεων προκειμένου να παρέχεται ενδελεχής ενημέρωση σχετικά με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του πληθυσμού των Ρομά και τα προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι με σκοπό να χτιστεί το απαραίτητο υπόβαθρο για την άρση των ανισοτήτων και την εξάλειψη στερεοτύπων και προκαταλήψεων που είτε έμμεσα είτε άμεσα επηρεάζουν τη σχέση του πληθυσμού των Ρομά με την εκπαίδευση.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επικυρώνουν αρκετά ευρήματα παλαιότερων ερευνών που συζητήθηκαν και εντοπίζουν ορισμένα βασικά ζητήματα που πρέπει να τα εξετάσουμε στο μέλλον.

«Μείωση και πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και προώθηση της ισότιμης πρόσβασης σε ποιοτική νηπιακή, πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς επίσης και σε τυπικές, μη τυπικές και άτυπες δυνατότητες εκπαίδευσης για την επανένταξη στην εκπαίδευση και την κατάρτιση».

Συμπερασματικά, «η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε ντόπιους και ξένους και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή. Πέρα όμως από αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο» (Δαμανάκης, 1989).

# Βιβλιογραφία

## Ελληνική Βιβλιογραφία

1. Αζίζη – Καλαντζή, Α., Ζώνιου – Σιδέρη, Α. & Βλάχου, Α. (1996). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργία και αντιμετώπισή τους*. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Π.Θ. & Γ.Γ.Λ.Ε.
2. Ανδρουτσόπουλος, Α. (2010). *Παράγοντες που διαφοροποιούν τις παραμέτρους φοίτησης των κοινωνικών υποκειμένων στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας: Μελέτη των Επιδράσεων της ένταξης των οικογενειών των Τσιγγάνων στη σχολική φοίτηση των τέκνων τους*. Μια ποιοτική προσέγγιση. Πάτρα: διπλωματική εργασία.
3. Ασκούνη, Ν. (2006). *Η εκπαίδευση της μειονότητας στη Θράκη. Από το περιθώριο στην προοπτική της κοινωνικής ένταξης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
4. Αυδικός, Ε. (2002). «*Το κασίκι αν πηδήσει το μαντρί, θα βρει να φάει πολύ*». Ζώντας στην οδό άβαντος, στο χώρο εκείθεν της Γραμμής. Σε Ε., Αυδικός, Α., Γκότοβος, Κ., Ζαφείρης, Υ., Hunt, Κ., Kozaitis, Ν., Ξηροτύρης, Μ., Παπαπαύλου, Π., Ταμπάκη, Π., Χατζήθεοδούλου – Λουϊζίδου, & Ν., Χριστοπούλου, Οι Ρομά στην Ελλάδα (σ. 185-229). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας.
5. Βαξεβανόγλου, Α. (2001). *Έλληνες Τσιγγάνοι, περιθωριακοί και οικογενειάρχες*, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
6. Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη Χ., Μαράτου – ΑλιπράντηΛ. & Καπέλλα Α., «*Εκπαίδευση και Φύλο*», Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης, Κέντρο Ερευνών για θέματα ισότητας (ΚΕΘΙ).
7. Βασιλειάδου, Μ. (1996). «*Αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για τσιγγανόπαιδα*», στο εκπαίδευση των τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ.224-238). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε.
8. Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ, Μ. (1996). *Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει*, Αθήνα, ΥΠΕΠΘ/Γ.Γ.Λ.Ε.
9. Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ, Μ.(1996). «*KONZANELBUT, BUTCRDEL*» ‘*AMAEM*’ «*KONCRDELBUT, BUTZANEL*»: *Η Εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
- 10 Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ Μ.(1998).*Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων –«Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει*». Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Γ.Γ.Λ.Ε. .
10. Βασιλειάδου, Μ. (2000). *Ο Ρόλος της Τοπικής Αυτοδιοίκησης στην Εκπαίδευση των Τσιγγάνων*(συλλογικό). Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
11. Βεργίδης, Δ. (1995). «*Νεορατσισμός και σχολείο – Η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων*», τ.81, Σύγχρονη Εκπαίδευση.

12. Γεωργίου, Γ. (1995). *Η ρομανί γλώσσα. «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι»* (Αφιέρωμα 2-32), Καθημερινή Επτά Ημέρες, σελ. 7, 8 Ιανουαρίου.
13. Γκέφου – Μοδιανού, Δ. (1998). *Ανθρωπολογική θεωρία και εθνογραφία. Σύγχρονες τάσεις* (συλλογικό). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
14. Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν. & Σταμάτης, Π. (2003). *Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικός λόγος, τ.1 σ.7-20. Ανακτήθηκε Αύγουστος 6, 2019 από <http://www.rhodes.aegean.gr/προκαταλήψεις%20>.
15. Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
16. Courthiade, M. (1996). «Γλωσσικές διαστάσεις της γλώσσας Romani», στο εκπαίδευση των τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ. 97-111). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε.
17. Δαμανάκης, Μ. (1989). *Πολιτισμική – διαπολιτισμική αγωγή: Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές*. Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 16, σ.75-87
18. Δασκαλάκη, Η. (2013). «Εκπαίδευση και ανισότητες: Μια συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών πρακτικών δυο διαφορετικών τσιγγάνικων πληθυσμών». Στο Α. Λυδάκη, Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα. (σ.39-64). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
19. Δαφέρμος, Μ. (2003). *Σχολείο και τσιγγανόπαιδα*. Τα εκπαιδευτικά, Ν. 63-64, σ.108 – 116
20. Δαφέρμος, Μ. (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Η περίπτωση των Τσιγγάνων του Ηρακλείου Κρήτης*. Αθήνα: Ατραπός.
21. Δήμου, Η.Γ. (1996). *Απόκλιση – Στιγματισμός. Αφομοιωτική θεωρητική προσέγγιση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
22. Διβάνη, Λ. (2001). «Η κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα», έκθεση ΕΕΔΑ.
23. Διεθνές Συμπόσιο.(1995). *Εκπαίδευση Τσιγγάνων, ανάπτυξη διδακτικού υλικού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Γ.Γ.Λ.Ε. .
24. Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (2007). *Πρόσθεση όχι αφαίρεση πολλαπλασιασμός όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
25. Έξαρχος, Γ. (1996). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι, Ιστορία – Γλώσσα – Λαογραφία – Πολιτισμός*. (σελ.29-34, 52-57). Αθήνα: Γαβριηλίδης.
26. Έξαρχος, Γ.(1998). *Κοινωνικός αποκλεισμός των τσιγγάνων*, στο Κασιμάτη, Κ.(Επιμ.), *Κοινωνικός Αποκλεισμός: Η Ελληνική εμπειρία*. Αθήνα: Gutenberg.
27. Έξαρχος, Γ. (2007). *Αυτοί είναι οι Τσιγγάνοι: Ιστορία – Γλώσσα – Λαογραφία– Πολιτισμός* (2η εκδ.). Αθήνα: Νεφέλη.



28. Ε.Ο.Δ.Μ. Οι Ρομά στην Ελλάδα: Ιστορία και Σημερινή Πραγματικότητα, στο διαδίκτυο: [www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles2002/roma-b.doc](http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles2002/roma-b.doc). Ένταξη Τσιγγανόπαιδων στο Σχολείο, στο διαδίκτυο: [www.uoi.gr/ROMA](http://www.uoi.gr/ROMA), Πρόγραμμα Ελλήνων Τσιγγάνων, στο διαδίκτυο: [www.westerngreece.gr](http://www.westerngreece.gr), Εκπαίδευση Τσιγγανόπαιδων, στο διαδίκτυο: <http://isocrates.gr>.
29. EUMC, (2006). Ρομά και Travellers στη δημόσια εκπαίδευση, επισκόπηση της κατάστασης στα κράτη μέλη της Ε.Ε., Σύνοψη.
30. Επί τροχών, «Επόμενη Στάση Αγορά Εργασίας», της Κ.Π. Equal, μελέτη με θέμα «Καταγραφή αναγκών των νέων σε τοπικό επίπεδο» συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΚΤ (75%) και το Υπουργείο Απασχόλησης και Κοινωνικής Προστασίας (25%). Δεύτερη ενδιάμεση έκθεση αξιολόγησης σε επίπεδο αναπτυξιακής σύμπραξης.
31. Fraser, A. (1998). Οι Τσιγγάνοι. Μετάφραση: Σκαρβέλη Γ. (σ. 304-316). Αθήνα: Οδυσσέας.
32. Ζάχος, Δ. (2007). Εκπαίδευση και χειραφέτηση. Αθήνα: Επίκεντρο.
33. Ζεγκίνης, Ε. (1994) Οι Μουσουλμάνοι Αθίγγανοι της Θράκης. Θεσσαλονίκη: ΙΜΧΑ
34. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ι.Ε.Π. (2015). Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής. Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1. Σχέδιο πρότασης. Αθήνα: ΙΕΠ.
35. Καλτσούνη – Νόβα, Χ. (2004). *Κείμενα του γάμου και της οικογένειας*. (Συλλογικό). Αθήνα: Τυπωθήτω.
36. Καλτσούνη – Νόβα, Χ. (2004). Συνεργασία σχολείου οικογένειας: δυνατότητες και περιορισμοί. (σ.21-33). Αθήνα: Επιστήμες της Αγωγής.
37. Κανδυλάκη, Α. (2009). Κοινωνική εργασία σε πολυπολιτισμικό περιβάλλον.(σ.30) Β΄ εκδ. Αθήνα: Τόπος.
38. Καράγιωργας, Σ. & Γεωργακόπουλος, Θ. και συν. (1999). «Διαστάσεις της φτώχειας στην Ελλάδα», 2η έκδοση, Αθήνα: ΕΚΚΕ.
39. Καραθανάση, Ε. (2000). Το κατοικείν των Τσιγγάνων: Ο βιο-χώρος και ο κοινωνιο-χώρος των Τσιγγάνων. Αθήνα: Gutenberg.
40. Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). Εκτός «Τάξης» το «Διαφορετικό»; Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg
41. Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (2005). Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί, Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός «τάξης» το «διαφορετικό»; (2η εκδ.). Αθήνα: Gutenberg.

42. Κάτσικας, Χ. «Η αόρατη πλευρά της σχολικής αποτυχίας, σχολική επίδοση: υπόθεση; Παράγοντες που διαμορφώνουν τη σχολική επίδοση του Μαθητή», [www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html](http://www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html).
43. Κασιμάτη, Κ. (1998), Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία. Αθήνα: Gutenberg.
44. Κογκίδου, Δ., Τρέσσου – Μυλωνά, Ε. & Τσιάκαλος, Γ. (1997). «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δυτική Θεσσαλονίκη», στο Ελ. Σκούρτου (Επιμ.), Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης.( σ. 139-163). Αθήνα: Νήσος.
45. Κοκκίνου, Μ. (2010). Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο. (σ.169-181, 329-331). Αθήνα: Mega Poster.
46. Κοκοτού, Σ. (2016). Το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των Ρομά γονιών και η ένταξη των παιδιών τους στο σχολείο. Διπλωματική εργασία, ΕΚΠΑ, Αθήνα.
47. Κόμης, Κ. (1998). Τσιγγάνοι: Ιστορία, Δημογραφία, Πολιτισμός. Αθήνα: Gutenberg σ. 43-44
48. Κοντογιώργος, Β (1997). Αναγνώριση της διαφοράς: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών των Τσιγγάνων. Επιμορφωτικό υλικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δράση 4–Επιμόρφωση εκπαιδευτικών.
49. Κουριτσίδου, Μ. (2012). Η επίδραση των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών στην εκπαιδευτική διαδικασία: οι απόψεις των εκπαιδευτικών για το ζήτημα της μαθητικής διαρροής. Διδακτορική διατριβή Πανεπιστήμιο Αιγαίου Ρόδος. Ανακτήθηκε από <http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3604#page/188/mode/2up>
50. Κωνσταντίνου, Χ. (1997). Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή, σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών.(σ.69-79). Αθήνα: Gutenberg.
51. Κωστούλα – Μακράκη, Ν. & Μακράκης, Β. (2008). Διαπολιτισμικότητα & εκπαίδευση για ένα βιώσιμο μέλλον (2η εκδ.). Κρήτη: Ιδίων.
52. Λαζαρίδου, Ε. (2008). Δυο σχολεία δυο κόσμοι: Συγκριτική μελέτη του 1ου και του 9ου Δημοτικού Σχολείου της Καλαμαριάς κατά την εξαετία 2002-2008, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, διπλωματική εργασία.
53. Λευθεριώτου, Π., Μαντζαβίνου, Φ., Παπαγιάννης, Δ., Παυλή – Κορρέ, Μ. & Χαλκιά, Δ. (2011). «Όποιος ξέρει πολλά, πολλά τραβάει» αλλά επίσης «Όποιος τραβάει πολλά, πολλά ξέρει». Γ΄ Έκδοση, Αθήνα: Ι.Ν.Ε.ΔΙ.ΒΙ.Μ. .
54. Λιακόπουλος, Γ. & Μανιώτης Ι. (2004). Ο κοινωνικός αποκλεισμός κοινωνικής τους κατάστασης, στο Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, Τόμος II I, Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου

- «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα». Πάτρα: ΚΕ. Δ. ΕΚ.
55. Λιεζουά, Ζ. Π. (1999). Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης. Αθήνα: Καστανιώτης.
  56. Liigeois, J.-P. (1996). «Οι όροι ανάπτυξης του παιδαγωγικού υλικού για τα τσιγγανόπαιδα». Στο Εκπαίδευση των Τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ. 115-129). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε. .
  57. Λουλέ – Θεοδωράκη, Ν.(1991). Εμείς οι Τσιγγάνοι, μαρτυρίες - διαλόγους με Τσιγγάνους για την καθημερινή τους ζωή στην Αγ. Βαρβάρα. Αθήνα: Καραμπερόπουλος.
  58. Λιεζουά, Ζ. Π. (1999). Ρομά, τσιγγάνοι, ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης. Αθήνα: Καστανιώτης.
  59. Λυδάκη, Α. (1997). Μπαλαμέ και Ρομά: Οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιουσίων. Αθήνα: Καστανιώτης.
  60. Λυδάκη, Α. (1998). Οι Τσιγγάνοι στην πόλη, μεγαλώνοντας στην Αγ. Βαρβάρα. Αθήνα: Καστανιώτη.
  61. Λυδάκη, Α. (2013). Ρομά, πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
  62. Λυδάκη, Α. (2002). Τσιγγάνοι και παράδοση, σε Ε., Αυδικός, Α., Γκότοβος, Κ., Ζαφείρης, Υ., Hunt, Κ., Kozaitis, Ν., Ξηροτύρης, Μ., Παπαπαύλου, Π., Ταμπάκη, Π., Χατζηθεοδούλου – Λουϊζίδου, & Ν., Χριστοπούλου, Οι Ρομά στην Ελλάδα (σ. 231-249). Αθήνα: Ελληνική Εταιρεία Εθνολογίας..
  63. Μάρκου, Γ. (1996). Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας – Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
  64. Μάρκου, Γ. (1996). «Το μονοπολιτισμικό σχολείο, η εκπαίδευση των παιδιών των Τσιγγάνων και η διαπολιτισμική προοπτική», στο εκπαίδευση των τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ.63-79). ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε., Αθήνα.
  65. Μάρκου, Γ. (1996). Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση – επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
  66. Μάρκου, Γ.Π. (2008). «Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των τσιγγάνων», στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.). Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις – αναιρέσεις – απουσίες(σ.153 -188). Αθήνα: Κριτική.
  67. Μάρκου, Γ. Π. (2010). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

68. Μανουδάκη, Θ., Τσαλκάνης, Α. & Γεωργούλας, (2005). «Η προβληματική της νεανικής παραβατικότητας στην Ελλάδα. Μια Συνοπτική Προσέγγιση», Κοινωνική Εργασία, τεύχος 78, σελ. 101 – 114.
69. Μερακλής, Μ. Γ. (2004). Ελληνική λαογραφία. (σ.54) Αθήνα: Οδυσσέας.
70. Μητακίδου, Σ. & Τρέσσου, Ε. (2007). Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
71. Μουχελή, Α. (1999), «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός», Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.
72. Μπαλούρδος, Δ. (2011). Επιπτώσεις της κρίσης στη φτώχεια και στον οικονομικό αποκλεισμό: Αρχικές μετρήσεις και προσαρμοστικές πολιτικές.(σ.134-135, Α' - Β', 165 – 192). Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.
73. Μπενέκος, Δ. (2007).«Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των τσιγγάνων», Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, τεύχος 12.
74. Μπενέκος, Δ. (2007). Επιχειρώντας στην άρση του κοινωνικού αποκλεισμού, στο Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Στ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης, Δ. Μπενέκος, Κ. Σδρόλια, Τρ. Τριανταφυλλίδης, Πρόγραμμα: «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των Τσιγγανόπαιδων. Επιμορφωτικός Οδηγός (σ. 69-73). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
75. Μπήτρα, Α. & Σπηλιωτοπούλου, Α. (1998).«Παιδική εργασία», Περιοδικό Ενημέρωση, τεύχος
76. Νικολάου, Γ. (1999). Πολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο, παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση της δράσης των εκπαιδευτικών με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
77. Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
78. Ντούσας, Δ. (1991). Οι φυλετικές διακρίσεις στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων. Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου, τ. 3.
79. Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις, στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.
80. ΟΥΝΕΣΚΟ (2004). Οι Τσιγγάνοι. εκδ.: Ουνέσκο.
81. Παλαιοπούλου Ρ. & Τρικαλίτη, Α. (1999). Βιώσιμες Πόλεις. Ελληνική εταιρία προστασίας του περιβάλλοντος και της πολιτιστικής κληρονομιάς.

82. Παπαδημητρακόπουλος, Β. (2013). «Η φοίτηση των Ρομά: Η δύσκολη αρχή και οι διαμορφωθείσες συνθήκες», στο Α. Λυδάκη (Επιμ.) Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα. (σ.85-104). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
83. Παπαδόπουλος, Μ. (1997). Λειτουργικός αναλφαβητισμός και σχολικός πόνος. Αθήνα: Νέα Σύνορα Α. Λιβάνη.
84. Παπαστυλιανού, Α. (2000). «Η διαρροή παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών από το Ελληνικό Σχολείο», Πρόγραμμα ΕΠΕΑΕΚ: Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών, Επιστημονικός Υπεύθυνος Γ. Μάρκου. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αθηνών.
85. Παπούτση, Β. (2014). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη στάση του ελληνικού σχολείου απέναντι στους Ρομά και οι αντιδράσεις και οι αντιστάσεις τους, Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.
86. Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2013). «Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας», Πανεπιστήμιο Αθηνών.
87. Παρθένης, Χ. (2013). Θεωρία και πράξη: Μάκρο και Μίκρο προσεγγίσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αθήνα.
88. Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις, Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση. Αθήνα: Μεταίχμιο.
89. Παυλή, Μ. & Σιδέρη, Α. (1990). Οι τσιγγάνοι της Αγ. Βαρβάρας και της Κάτω Αχαΐας. Μελέτη – Έρευνα. (σ.30-37,50-57). Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
90. Παυλή – Κορρέ, Μ., Σπανούλη, Ρ.& Καλούδη, Κ. (1991). Τσιγγάνες, Μύθοι, Έθιμα, Παραδόσεις. Αθήνα: Ολκός
91. Παυλή – Κορρέ, Μ. & Βασιλειάδου, Μ. (1996). Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Γ.Γ.Λ.Ε.
92. Παυλή – Κορρέ, Μ. (1996). «Διδακτικό υλικό για τσιγγανόπαιδα», στο εκπαίδευση των τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου), (σ.218-223). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε.
93. Πεντέρη, Ε. & Πετρογιάννης, Κ. (2009). Η μετάβαση των παιδιών ρόμικης καταγωγής στο δημοτικό σχολείο: Απόψεις εκπαιδευτικών και τσιγγάνων μητέρων για την κοινωνική και γνωστική λειτουργικότητά τους. Παιδαγωγικός Λόγος, 1, 91-104.
94. Πολυχρόνη, Φ. & Ράλλη, Α. (2013). «Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: προκλήσεις και προοπτικές», στο: Γ. Φλουρής, Λ. Γιώτη, Χ. Παρθένης & Ε. Μηλίγκου (επιμ.) «Δια βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών υπό το πρίσμα της διαπολιτισμικής οπτικής», Το πρόγραμμα «Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» ως αφετηρία νέων θεωρητικών και εμπειρικών προσεγγίσεων (σ.145 – 154), Αθήνα: ΕΚΠΑ.

95. Ρουγγέρη, Ν. (1999). «Ένας στους δέκα μαθητές εγκαταλείπει το σχολείο», Εφημερίδα το Βήμα, 10/4/1999.
96. Σαλωνίτης, Π. (2010). Εκπαίδευση τσιγγανόπαιδων και επιμόρφωση εκπαιδευτικών. 6ο Διαπολιτισμικό & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Ελευθερίου – Κορδελιού. Ανακτήθηκε στις 8/08/19.
97. Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ. & Γκόβαρης, Χ. (2004). «Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης», ΙΜΕΠΟ. Αθήνα: Σεπτέμβριος 2004.
98. Σουρέφ, Α. & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2006). Κατανοώντας την έννοια των Δικαιωμάτων του Παιδιού στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, σε Ι. Μπίμπου - Νάκου, Α. Στογιαννίδου, πλαίσια συνεργασίας ψυχολόγων και εκπαιδευτικών για την οικογένεια και το σχολείο (σ. 119-163). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
99. Στασινός, Δ. (2004). Ταυτότητα Τσιγγανόπαιδων και σχολείο: Συμπεριφορές, στάσεις, προσδοκίες, Ιωάννινα: διπλωματική εργασία.
100. Τερζοπούλου, Μ. & Γεωργίου, Γ. (1996). Οι τσιγγάνοι στην Ελλάδα: ιστορία - πολιτισμός. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης.
101. Τουρτούρας, Χ. (2010). Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Επίκεντρο.
102. Τρέσσου – Μυλωνά, Ε. (1992). Εκπαιδευτική πολιτική για πολιτισμικές μειονότητες: η περίπτωση των Ρομ Δενδροποτάμου, Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Π.Τ.Δ.
103. Τρέσσου, Ε. (1999). «Αποκλεισμός ειδικών ομάδων από την εκπαίδευση και μέσω της εκπαίδευσης. Ποιες ομάδες κινδυνεύουν περισσότερο», στο Τσιάκαλος Γ. (Επιμ.). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. (σ.241). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
104. Τρουμπέτα. Σ. (2008). «Το διακύβευμα της καταγωγής των Ρομά: Ελληνικότητα, (εκ)πολιτισμός και κοινωνική περιθωριοποίηση, στο Σ. Τρουμπέτα (Επιμ.). Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος: συμβιώσεις – αναιρέσεις – απουσίες. (σ.93-124). Αθήνα: Κριτική.
105. Τσιάκαλος, Γ. (1995). Οι Τσιγγάνοι και τα γράμματα. Στο «Οι Έλληνες – Ρομ Τσιγγάνοι» (Αφιέρωμα 2 – 32 ), Καθημερινή Επτά Ημέρες, σελ.26 – 29.
106. Τσιάκαλος, Γ. (1996). «Μεθοδολογικές προϋποθέσεις στην ανάπτυξη διδακτικού υλικού», στο εκπαίδευση των τσιγγάνων (Πρακτικά Διεθνούς Συμποσίου). (σ.83-88). Αθήνα: ΥΠΕΠΘ / Γ.Γ.Λ.Ε. .
107. Τσιάκαλος, Γ. (2004). Ανθρώπινη αξιοπρέπεια και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτική πολιτική στην Ευρώπη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

108. Τσιάκαλος, Γ. (2006). Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
109. Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). «Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι. Η πορεία προς την πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής Θράκης». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών.
110. Τσιτσελίκης, Κ. (1996). Το διεθνές και ευρωπαϊκό καθεστώς των γλωσσικών δικαιωμάτων των μειονοτήτων και η ελληνική έννομη τάξη. Αθήνα – Κομοτηνή: Α. Ν. Σάκκουλα.
111. ΥΠΠΕΘ, ΕΥΕ/ΥΠΠΕΘ, ΙΕΠ. (2015). Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και διά βίου μάθηση 2014-2020». Αθήνα: ΥΠΠΕΘ.
112. Υπουργείο Εργασίας και κοινωνικών ασφαλίσεων (2000). «Πανελλαδική απογραφική μελέτη διερεύνησης κοινωνικών, οικιστικών συνθηκών και αναγκών των Ελλήνων Τσιγγάνων πολιτών». Κοινοτική πρωτοβουλία employment, άξονας INTEGRA, Πανελλαδικό διαδημοτικό δίκτυο για την υποστήριξη των Ελλήνων Τσιγγάνων πολιτών δίκτυο «ROM», επιχειρησιακό πρόγραμμα MULTIROMAACTIONHELLAS. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας και κοινωνικών ασφαλίσεων.
113. Φακιόλα, Μ. (2013). Κοινωνικές σχέσεις και ταυτότητες στην κοινότητα Ρομά της Αγίας Βαρβάρας. Διατριβή. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο, 2010.
114. Φακιολάς, Ν. (1999). «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός», στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός αποκλεισμός για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε», Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο Πανεπιστήμιο 16 – 18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου. Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά.
115. Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
116. Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Α. Φραγκουδάκη. Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Τόμος Α'. (σ.81 – 162). Πάτρα: Ε.Α.Π. .
117. Χατζησαββίδης, Σ. (1995). Ελληνικά– Ρομανές (Τσιγγάνικα): Μερικές περιπτώσεις αμοιβαίου δανεισμού, στο μελέτες για την ελληνική γλώσσα, Πρακτικά 15ης ετήσιας συνάντησης τομέα γλωσσολογίας. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ. .
118. Χατζησαββίδης, Σ. (2007). Οι Ρομ στην ιστορία της ανθρωπότητας και της Ελλάδας, στο Β. Γιακουμάκη, Χ. Γκόβαρης, Στ. Καλδή, Α. Μήτση, Ν. Μήτσης.
119. Μπενέκος, Κ. Σδρόλια & Τρ. Τριανταφυλλίδης, Πρόγραμμα: «ΕΝΤΑΞΗ ΤΣΙΓΓΑΝΟΠΑΙΔΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ». Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: η περίπτωση των τσιγγανόπαιδων. Επιμορφωτικός οδηγός (σ. 39-63). Βόλος: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

120. Χαλκιά, Δ. & Ντάκουρη, Π. & Πόλη, Ε. (1999). Παραδοσιακά επαγγέλματα των Τσιγγάνων στην Ελλάδα. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης
121. Χατζηνικολάου, Α. (2007). Κριτική προσέγγιση του παιδαγωγικού πλαισίου οργάνωσης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Η συνεργασία με παιδιά Ρομά. Γέφυρες, 35. 6 – 25.
122. Χατζηνικολάου, Α. (2007). «Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα;» μια ιδεολογική πρόκληση στην εκπαίδευση για παιδιά κοινωνικά αποκλεισμένων ομάδων. Ένα παράδειγμα από την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά (Τσιγγάνων)». Πρακτικά Συνεδρίου Σχολείο ίσο για παιδιά άνισα. Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης.
123. Χρονάκη, Α. (2013). Το «δικαίωμα» στο δικαίωμα της εκπαίδευσης; Ο απόηχος ενός εθνογραφικού πειράματος για τα σχολικά μαθηματικά, στο Α. Λυδάκη (Επιμ.) Ρομά πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα. (σ.105-130). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
124. Χρυσάκης, Μ. (2000). «Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες», στο συλλογικό τόμο «Κοινωνικός αποκλεισμός – για τους ανθρώπους που παραμερίζουμε, Πρακτικά εισηγήσεων τριήμερου συνεδρίου, Πάντειο πανεπιστήμιο 16-18 Μαΐου, 1999, επ. Δ. Παπαδοπούλου, Θεσσαλονίκη: εκδόσεις Αρμός, Δίκτυο Αθηνά, 281 – 291.

## Ξενόγλωσση βιβλιογραφία

1. Bourdieu, P. & Passeron, J.C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage London: Sage London: Sage.
2. Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Βέικου Χρ. (εισαγ.). Βουγιούκα Α. (μετ). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
3. Bartollas, C. (1997). «*Juvenile Delinquency*», Allyn and Bacon publications, Boston London Toronto.
4. Cemlyn, S. and Clark, C. (2005). *The social exclusion of Gypsy and traveler children*. In C. Colin & S. Cemlyn (Eds.), *At Greatest Risk: The children most likely to be poor*. (pp. 150-165). London, UK: CPA.
5. DeBroucker, P. (1997). «*Σχολική αποτυχία στον Καναδά: Σημασία, Χαρακτηριστικά και θέματα πολιτικής*» Πρακτικά Ευρωπαϊκού Συνεδρίου για τη σχολική αποτυχία, 8-10 Δεκεμβρίου 1997, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
6. Dimakos, I. and Tasiopoulou, K. (2003). «*Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?*» *Intercultural Education*, 14,3, 307 – 16.



7. Dynarski & Gleason. (2002). American Psychological Association. *Facing the school dropout dilemma*. Washington, DC: Author. Retrieved from <http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>.
8. European Commission/EACEA/Eurydice/Cedefop, (2014). «*Tackling Early Leaving from Education and Training in Europe: Strategies, Policies and Measures*». Eurydice and Cedefop Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
9. Goffman, Crocker, J. & Major, B. (1989). *Social Stigma and Self – Esteem: The Self Protective Properties of Stigma*, Psychological Review Vol. 96, Issue 4, σελ.608 – 630, στο διαδίκτυο : <http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>.
10. Hirschi, T. (1969). «*Cause of delinquency Berkeley*», CA: University of California Press.
11. Janosz, M. (2000). *Le décrochage scolaire*, University de Montreal.
12. Janosz, M. M., Falln, J. S.& Deniger, M. A. (2000). *Le prevention du décrochage scolaire. In problems d' adaptation*, Montreal, Les Presses de l' University du Quebec.
13. Keurick, D. (1994). *Τσιγγάνοι: Από τις Ινδίες στη Μεσόγειο*. Αθήνα: Καστανιώτης.
14. Liegeois, J. P. (1998). *School Provision for Ethnic Minorities: The Gypsy Paradigm*, University of Hertfordshire Press.
15. Monmarquette, C., Mahseradjian, S., & Haile R. (2001). *The determinants of University dropouts: a bivariate probability model with sample selection in Economics of Education Review*, 2015.,p. 475-6.
16. Viadero, D. *The dropout dilemma, Research hindered by lack of uniform way to count students who quit school*, Education Week, February 7, 2001.
17. Weinstein, R.S. (2002). «*Reaching Higher. The Power of Expectations in Schooling*», Massachusetts: Harvard University Press.
18. Wauters, J. - Christof, V. M. - Clycq, N. - Michielsen, J. & Timmerman, Ch. (2015), «*Involving Roma parents: analyzing the good practice of a primary school in Ghent*», *British Journal of Sociology of Education*, 1-20.

## Ιστοσελίδες

[www.alfavita.gr](http://www.alfavita.gr)

[www.avgi.gr](http://www.avgi.gr)

[www.el.wikipedia.org/wiki/Ρομά](http://www.el.wikipedia.org/wiki/Ρομά)

[www.emvolos.gr](http://www.emvolos.gr)

[www.et.gr](http://www.et.gr)

[www.kathimerini.gr](http://www.kathimerini.gr)

[www.keda.uoa.gr](http://www.keda.uoa.gr)

[www.kleidiakaiantikleidia.net](http://www.kleidiakaiantikleidia.net)

[www.ksm.gr](http://www.ksm.gr)  
[www.lifo.gr](http://www.lifo.gr)  
[www.minedu.gov.gr](http://www.minedu.gov.gr)  
[www.unicef.gr](http://www.unicef.gr)  
[www.ushmm.org](http://www.ushmm.org)  
<http://arsis.gr/mobile-school-kinotites-roma>  
<http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/3604#page/188/mode/2up>  
[www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles2002/roma-b.doc](http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles2002/roma-b.doc)  
<http://www.greekhelsinki.gr/bhr/greek/articles-2002/roma-c.doc>  
<http://el.wikipedia.org>  
<http://mighealth.net>  
<http://www.unicef.org/infobycountry/media39677.html>  
<http://www.apa.org/pi/families/resources/school-dropout-prevention.aspx>  
<http://gateway.ut.ovid.com/gw1/ovidweb.cgi>  
[www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html](http://www.xkatsikas.gr/artra/artro3.html)  
[www.uoi.gr/ROMA](http://www.uoi.gr/ROMA)  
[http://www.rhodes.aegean.gr/προκαταλήψεις %20](http://www.rhodes.aegean.gr/προκαταλήψεις%20)  
<http://www.westerngreece.gr>  
<http://isocrates.gr>  
<https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A1%CE%BG%CE%BC%CE%AC#cite-note-soulis-1>  
<http://mighealth.net>  
[www.rom-klimaka.gr](http://www.rom-klimaka.gr)  
[www.rom-klimaka.blogspot.gr](http://www.rom-klimaka.blogspot.gr)  
[history-pages.blogspot.com/2012/08/roma.html](http://history-pages.blogspot.com/2012/08/roma.html)  
[www.gsae.edu.gr/attachments/article](http://www.gsae.edu.gr/attachments/article)

## **Πηγές**

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

## Παράρτημα Ι: Το Ερωτηματολόγιο της Έρευνας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

1. Φύλο:.....
2. Ηλικία: .....
3. Επάγγελμα: .....
4. Επάγγελμα συζύγου: .....
5. Μόνιμα εγκατεστημένοι ή ταξιδιώτες;.....
6. Εσείς έχετε πάει στο σχολείο;  
Μέχρι την .... Δημοτικού Τελείωσα το Δημοτικό   
Μέχρι την .... Γυμνασίου Τελείωσα το Γυμνάσιο  Ποτέ
7. Ξέρετε να διαβάζετε;
- | Καθόλου | Με δυσκολία | Σχετικά εύκολα | Ναι, μπορώ |
|---------|-------------|----------------|------------|
|         |             |                |            |
8. Ξέρετε να γράφετε;
- | Καθόλου | Με δυσκολία | Σχετικά εύκολα | Ναι, μπορώ |
|---------|-------------|----------------|------------|
|         |             |                |            |
9. Πόσα ανήλικα παιδιά έχετε στην οικογένεια; .....
- Φοιτούν όλα στο σχολείο; ΝΑΙ – ΟΧΙ  
Εάν ΟΧΙ για ποιο λόγο; .....
10. Θέλετε τα παιδιά σας να μορφωθούν;  
1. Ναι  
2. Όχι 10.2. για ποιο λόγο.....  
ΔΞ / ΔΑ (δεν ξέρω/δεν απαντώ).....
11. Πηγαίνουν τακτικά στο σχολείο;
- |                                   |  |
|-----------------------------------|--|
| Ναι, πηγαίνουν (κάθε ημέρα).      |  |
| 2 – 3 φορές την εβδομάδα.         |  |
| Κάποιες ημέρες το μήνα.           |  |
| Τις περισσότερες ημέρες του μήνα. |  |
12. Για ποιους λόγους δεν θέλουν να πηγαίνουν στο σχολείο;
- |   | Συμφωνώ<br>απόλυτα | Συμφωνώ<br>αρκετά | Ούτε συμφωνώ<br>Ούτε διαφωνώ | Διαφωνώ<br>αρκετά | Διαφωνώ<br>απόλυτα |
|---|--------------------|-------------------|------------------------------|-------------------|--------------------|
| Το σχολείο είναι μακριά;  |                    |                   |                              |                   |                    |
| Τα μαθήματα είναι δύσκολα;  |                    |                   |                              |                   |                    |
| Η γλώσσα είναι δύσκολη (και δεν καταλαβαίνουν)                                  |                    |                   |                              |                   |                    |
| Οι δάσκαλοι δεν τους φέρονται καλά (τα μαλώνουν)                                |                    |                   |                              |                   |                    |
| Τα άλλα παιδιά δεν τους φέρονται καλά τους κοροϊδεύουνε, τους ενοχλούνε, κ.λπ.) |                    |                   |                              |                   |                    |

Άλλοι λόγοι:.....

13. Υπήρξε κάποιο μεγάλο και συνεχόμενο χρονικό διάστημα που έλειπε από το σχολείο; Αν ναι, ποιος ήταν ο λόγος;  
.....  
...
14. Εσείς τι κάνετε αν δε θέλουν να πάνε σχολείο; Με ποιους τρόπους πιστεύετε θα μπορούσε να βοηθήσετε το παιδί να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο;.....
15. Ποιες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει η οικογένειά σας ώστε τα παιδιά να μην πηγαίνουν σχολείο;

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ αρκετά	Ούτε συμφωνώ Ούτε διαφωνώ	Διαφωνώ αρκετά	Διαφωνώ αρκετά
Η οικογένεια μετακινείται συχνά από το ένα μέρος στο άλλο (μετακινήσεις οικογένειας για λόγους επιβίωσης).					
Το σχολείο έχει έξοδα και εμείς είμαστε φτωχοί (οικονομική κατάσταση οικογένειας).					
Τα χρειαζόμαστε στη δουλειά.					

Άλλοι λόγοι:.....

16. Πιστεύετε ότι είναι προτιμότερο τα παιδιά να ακολουθούν τους γονείς στην εργασία τους (εάν και παιδιά) παρά να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία;  
.....
17. Ποιος σημαντικός λόγος θα σας έκανε να παρακολουθήσετε το σχολείο;

Κοινωνικοί παράγοντες	Πάρα πολύ	Αρκετά	Μέτρια	Ελάχιστα	Καθόλου
Κανένας					
Λόγοι κοινωνικής αναγνώρισης.					
Για να διαβάσετε εφημερίδα, περιοδικά, βιβλία					
Για να μην έχετε πρόβλημα με τα δημόσια έγγραφα και τις αιτήσεις					
Λόγοι εργασίας					
Για να βοηθάτε τα παιδιά σας στο σχολείο					
Λόγοι οικονομικοί (προγράμματα επιμόρφωσης)					

ΔΞ/ΔΑ (δεν ξέρω/δεν απαντώ) .....

Άλλοι λόγοι:.....

18. Τι περιμένετε ότι θα τους δώσει το σχολείο; Πιστεύετε ότι το σχολείο θα βοηθήσει στο μέλλον το παιδί σας για να βρει εργασία; (για σένα σαν μάνα ... σαν πατέρα ...)  
.....

**19.** Έχετε επικοινωνία – σχέσεις με άλλους γονείς; (Ρομά και μη Ρομά). Θα προτιμούσατε να έχετε σχέσεις μόνο με Ρομά γονείς;

.....

**20.** Τι θα μπορούσε να κάνει η πολιτεία για σας;

.....

**Σας ευχαριστώ !!!**

## Παράρτημα II: Πίνακες Αποτελεσμάτων

**Πίνακας 1:** Φύλο – Κατανομές Συχνοτήτων

**Φύλο**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Άνδρας	24	31,6	31,6	31,6
Γυναίκα	52	68,4	68,4	100,0
Total	76	100,0	100,0	

**Πίνακας 2:** Ηλικία – Κατανομές Συχνοτήτων

**Φύλο \* Ηλικία Crosstabulation**

			Ηλικία				Total
			18 - 24	25 - 31	32 - 38	>=39	
Φύλο	Άνδρας	Count	1	7	11	5	24
		% within Φύλο	4,2%	29,2%	45,8%	20,8%	100,0%
		% within Ηλικία	11,1%	25,0%	42,3%	38,5%	31,6%
		% of Total	1,3%	9,2%	14,5%	6,6%	31,6%
	Γυναίκα	Count	8	21	15	8	52
		% within Φύλο	15,4%	40,4%	28,8%	15,4%	100,0%
		% within Ηλικία	88,9%	75,0%	57,7%	61,5%	68,4%
		% of Total	10,5%	27,6%	19,7%	10,5%	68,4%
Total	Count	9	28	26	13	76	
	% within Φύλο	11,8%	36,8%	34,2%	17,1%	100,0%	
	% within Ηλικία	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	11,8%	36,8%	34,2%	17,1%	100,0%	

**Πίνακας 3:** Τα επαγγέλματα των ανδρών, όπως δηλώθηκαν από τους ίδιους ή από τις συζύγους.

<b>Επάγγελμα</b>	<b>Πλήθος</b>
Αγροτικές δουλειές	1
Άνεργος	21
Ελαιοχρωματιστής	1
Ελεύθερος επαγγελματίας	3
Έμπορος	3
Έμπορος λαϊκών αγορών	2
Έμπορος ρούχων	1
Έμπορος σκραπ(οχημάτων)	1
Έμπορος φρούτων σε λαϊκές	1
Έμπορος φρούτων	2
Επαίτης	1
Εποχιακά σε αγροτικές εργασίες	1
Εποχιακός εργάτης	1
Εργάτης	2
Εργάτης ανακύκλωσης	1
Εργάτης γης	6
Εργάτης σε εργοστάσιο κρεάτων	1
Εργάτης σε εταιρία αλουμινίου	1
Λαϊκή	1
Λαϊκός πωλητής	1
Μάνδρα σιδηρικών	1
Με τον πατέρα σε Ιδιωτική επιχείρηση	1
Μικροπωλητής	2
Μουσικός	2
Οικοδόμος	1
Παντοπώλης	1
Περιστασιακά εργαζόμενος	1
Περιφράξεις	1
Πωλητής λαϊκών αγορών	1
Πωλητής μικροαντικειμένων	1
Πωλητής σε παζάρια	1
Σερβιτόρος	1
Σιδεράς	2
Υπάλληλος καφενείου	1
Υπάλληλος σε μάνδρα σιδηρικών	1
Ψήστης	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>71</b>

5 γυναίκες δήλωσαν ότι δεν υπάρχει σύζυγος.

**Πίνακας 4:** Τα επαγγέλματα των γυναικών, όπως δηλώθηκαν από τους ίδιες ή από τους συζύγους.

Επάγγελμα	Πλήθος
Αγροτικές εργασίες	1
Άνεργη	22
Βοηθός σε ζαχαροπλαστείο	1
Έμπορος	1
Έμπορος ρουχισμού	1
Έμπορος χαλιών	1
Επαίτης	1
Εποχιακά σε αγροτικές εργασίες	1
Εργάτρια	1
Εργάτρια γης	1
Καθαρίστρια	2
Κομμώτρια	2
Λαϊκή πωλήτρια	1
Οικιακά	32
Οικιακά (εργάζομαι εποχιακά)	1
Πωλήτρια λαϊκής	1
Πωλήτρια λαϊκών αγορών	1
Πωλήτρια μικροαντικειμένων	1
Υπάλληλος σε λαϊκές αγορές	1
Υπάλληλος στο Δήμο	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>74</b>

**2άνδρες δήλωσαν ότι δεν υπάρχει σύζυγος.**

**Πίνακας 5:** Εγκατάσταση – Κατανομές Συχνοτήτων

**Εγκατάσταση**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Μόνιμα Εγκατεστημένοι	49	64,5	64,5	64,5
Μετακινούμενοι	27	35,5	35,5	100,0
Total	76	100,0	100,0	



**Πίνακας 6: Επίπεδο Μόρφωσης – Κατανομές Συχνοτήτων**

**Φύλο \* Έχετε πάει στο σχολείο; Crosstabulation**

			Έχετε πάει στο σχολείο;								Total		
			Μέχρι την Α' Δημοτικού	Μέχρι την Β' Δημοτικού	Μέχρι την Γ' Δημοτικού	Μέχρι την Δ' Δημοτικού	Μέχρι την Ε' Δημοτικού	Τελείωσα το Δημοτικό	Μέχρι την Α' Γυμνασίου	Μέχρι την Β' Γυμνασίου		Τελείωσα το Γυμνάσιο	Ποτέ
Φύλο	Ανδρας	Count	2	2	4	2	1	8	0	2	0	3	24
		% within Φύλο	8,3%	8,3%	16,7%	8,3%	4,2%	33,3%	,0%	8,3%	,0%	12,5%	100,0%
		% within Έχετε πάει στο σχολείο;	40,0%	20,0%	57,1%	50,0%	25,0%	33,3%	,0%	33,3%	,0%	21,4%	31,6%
		% of Total	2,6%	2,6%	5,3%	2,6%	1,3%	10,5%	,0%	2,6%	,0%	3,9%	31,6%
Φύλο	Γυναίκα	Count	3	8	3	2	3	16	1	4	1	11	52
		% within Φύλο	5,8%	15,4%	5,8%	3,8%	5,8%	30,8%	1,9%	7,7%	1,9%	21,2%	100,0%
		% within Έχετε πάει στο σχολείο;	60,0%	80,0%	42,9%	50,0%	75,0%	66,7%	100,0%	66,7%	100,0%	78,6%	68,4%
		% of Total	3,9%	10,5%	3,9%	2,6%	3,9%	21,1%	1,3%	5,3%	1,3%	14,5%	68,4%
Total		Count	5	10	7	4	4	24	1	6	1	14	76
		% within Φύλο	6,6%	13,2%	9,2%	5,3%	5,3%	31,6%	1,3%	7,9%	1,3%	18,4%	100,0%
		% within Έχετε πάει στο σχολείο;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	6,6%	13,2%	9,2%	5,3%	5,3%	31,6%	1,3%	7,9%	1,3%	18,4%	100,0%

**Πίνακας 7: Ικανότητα Ανάγνωσης – Κατανομές Συχνοτήτων**

**Φύλο \* Ξέρετε να διαβάσετε; Crosstabulation**

			Ξέρετε να διαβάσετε;				Total
			Καθόλου	Με δυσκολία	Σχετικά εύκολα	Ναι, μπορώ	
Φύλο	Ανδρας	Count	5	6	7	6	24
		% within Φύλο	20,8%	25,0%	29,2%	25,0%	100,0%
		% within Ξέρετε να διαβάσετε;	23,8%	37,5%	38,9%	28,6%	31,6%
		% of Total	6,6%	7,9%	9,2%	7,9%	31,6%
Φύλο	Γυναίκα	Count	16	10	11	15	52
		% within Φύλο	30,8%	19,2%	21,2%	28,8%	100,0%
		% within Ξέρετε να διαβάσετε;	76,2%	62,5%	61,1%	71,4%	68,4%
		% of Total	21,1%	13,2%	14,5%	19,7%	68,4%
Total		Count	21	16	18	21	76
		% within Φύλο	27,6%	21,1%	23,7%	27,6%	100,0%
		% within Ξέρετε να διαβάσετε;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total	27,6%	21,1%	23,7%	27,6%	100,0%

**Πίνακας 8:** Ικανότητα Γραφής – Κατανομές Συχνοτήτων

**Φύλο \* Ξέρετε να γράφετε; Crosstabulation**

			Ξέρετε να γράφετε;				Total
			Καθόλου	Με δυσκολία	Σχετικά εύκολα	Ναι, μπορώ	
Φύλο	Ανδρας	Count	5	6	7	6	24
		% within Φύλο	20,8%	25,0%	29,2%	25,0%	100,0%
		% within Ξέρετε να γράφετε;	26,3%	30,0%	38,9%	31,6%	31,6%
		% of Total	6,6%	7,9%	9,2%	7,9%	31,6%
	Γυναίκα	Count	14	14	11	13	52
		% within Φύλο	26,9%	26,9%	21,2%	25,0%	100,0%
		% within Ξέρετε να γράφετε;	73,7%	70,0%	61,1%	68,4%	68,4%
		% of Total	18,4%	18,4%	14,5%	17,1%	68,4%
Total	Count	19	20	18	19	76	
	% within Φύλο	25,0%	26,3%	23,7%	25,0%	100,0%	
	% within Ξέρετε να γράφετε;	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,0%	26,3%	23,7%	25,0%	100,0%	

**Πίνακας 9:** Αριθμός ανήλικων παιδιών στην οικογένεια

**Πόσα ανήλικα παιδιά έχετε στην οικογένεια;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 1	11	14,5	14,5	14,5
2	26	34,2	34,2	48,7
3	21	27,6	27,6	76,3
4	7	9,2	9,2	85,5
5	8	10,5	10,5	96,1
6	2	2,6	2,6	98,7
7	1	1,3	1,3	100,0
Total	76	100,0	100,0	

**Πίνακας 10:** Ανήλικα παιδιά που φοιτούν στο σχολείο – Συχνότητες

**Φοιτούνε όλα στο σχολείο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι	49	64,5	64,5	64,5
Όχι	27	35,5	35,5	100,0
Total	76	100,0	100,0	

**Πίνακας 11:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Για ποιο λόγο δεν φοιτούν τα ανήλικα παιδιά στο σχολείο;»

Απαντήσεις	Πλήθος
Γιατί είμαστε μετακινούμενοι όπου έχει δουλειά.	1
Γιατί είναι μωρά	4
Γιατί πηγαίνουμε όπου υπάρχει δουλειά με συνέπεια τα παιδιά μας να μην πάνε σχολείο.	1
Δε θέλει να πάει	1
Δεν επιθυμεί να συνεχίσει, δεν του αρέσει.	1
Είναι (ηλικιακά) μικρά	4
Είναι μωρά και η μεγάλη κόρη και μεγάλος γιος παντρεύτηκαν	1
Έχουν δημιουργήσει την οικογένειά τους	1
Λόγω ηλικίας. Το μεγάλο είναι 16 χρονών	1
Λόγω νοητικής υστέρησης	1
Μετακινούμενοι, τα τρία είναι μωρά.	1
Οικονομικοί λόγοι	1
Σε παιδικό σταθμό	1
Τα δύο γυμνάσιο	1
Τα μωρά & μεγάλη κόρη και γιος παντρεμένα	1
Το ένα είναι μικρό, το άλλο πάει στο ειδικό σχολείο και το τρίτο σταμάτησε για προσωπικούς λόγους.	1
Το ένα είναι μωρό	2
Το ένα είναι στο γυμνάσιο	1
Το ένα παντρεύτηκε και το άλλο τελείωσε το δημοτικό	1
Το ένα παντρεύτηκε	1
<b>ΣΥΝΟΛΟ</b>	<b>27</b>

**Πίνακας 12:** Μόρφωση παιδιών - Συχνότητες

Θέλετε τα παιδιά σας να μορφωθούν;

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid    Ναι	71	93,4	93,4	93,4
Δεν ξέρω	5	6,6	6,6	100,0
Total	76	100,0	100,0	

**Πίνακας 13:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Για ποιο λόγο τα παιδιά σας δεν σας ενδιαφέρει να μορφωθούν;»

1	Να είναι γερά & να δουλεύουν
2	Να έχουν υγεία και να δουλεύουν
3	Όπως μπορέσουν.
4	Πρέπει να ξεδέψει. Καλύτερα να δουλέψει.
5	Όπως τα καταφέρουν.

**Πίνακας 14:** Συχνότητα φοίτησης - Συχνότητες

**Πηγαίνουν καθημερινά στο σχολείο;**

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Ναι, πηγαίνουν καθημερινά	54	71,1	71,1	71,1
2 - 3 φορές την εβδομάδα	8	10,5	10,5	81,6
Κάποιες ημέρες το μήνα	7	9,2	9,2	90,8
Τις περισσότερες ημέρες του μήνα	7	9,2	9,2	100,0
Total	76	100,0	100,0	

**Πίνακας 15:** Λόγοι που τα παιδιά δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο – Μέσοι όροι και Τυπικές αποκλίσεις

**Statistics**

	Το σχολείο είναι μακριά	Τα μαθήματα είναι δύσκολα	Η γλώσσα είναι δύσκολη (και δεν καταλαβαίνουν)	Οι δάσκαλοι δεν τους φέρονται καλά	Τα άλλα παιδιά δεν τους φέρονται καλά
N Valid	76	76	76	76	76
Missing	0	0	0	0	0
Mean	1,49	2,67	2,22	2,22	3,17
Std. Deviation	,959	1,279	1,040	1,127	,971

**Πίνακας 16:** Λόγοι που τα παιδιά δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο – Συχνότητες

		Count	Column N %
Το σχολείο είναι μακριά	Διαφωνώ απόλυτα	55	72,4%
	Διαφωνώ αρκετά	12	15,8%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	4	5,3%
	Συμφωνώ αρκετά	3	3,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	2	2,6%
Τα μαθήματα είναι δύσκολα	Διαφωνώ απόλυτα	15	19,7%
	Διαφωνώ αρκετά	24	31,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	22,4%
	Συμφωνώ αρκετά	11	14,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	9	11,8%
Η γλώσσα είναι δύσκολη (και δεν καταλαβαίνουν)	Διαφωνώ απόλυτα	19	25,0%
	Διαφωνώ αρκετά	33	43,4%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	15	19,7%
	Συμφωνώ αρκετά	6	7,9%
	Συμφωνώ απόλυτα	3	3,9%
Οι δάσκαλοι δεν τους φέρονται καλά	Διαφωνώ απόλυτα	24	31,6%
	Διαφωνώ αρκετά	24	31,6%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	19	25,0%
	Συμφωνώ αρκετά	5	6,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	4	5,3%
Τα άλλα παιδιά δεν τους φέρονται καλά	Διαφωνώ απόλυτα	4	5,3%
	Διαφωνώ αρκετά	13	17,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	30	39,5%
	Συμφωνώ αρκετά	24	31,6%
	Συμφωνώ απόλυτα	5	6,6%

**Πίνακας 17:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Άλλοι λόγοι για τους οποίους τα παιδιά δεν θέλουν να πάνε στο σχολείο»

Απαντήσεις	Πλήθος
Άγχος λόγω συχνής αλλαγής σχολείου.	1
Δεν ξυπνάνε το πρωί	3
Δεν σηκώνονται εύκολα για να πηγαίνουν σχολείο.	1
Δεν σηκώνονται το πρωί.	1
Δυσκολία να βρουν φίλους.	1
Έλλειψη χρημάτων	1
Η καθημερινότητα τους κουράζει και δε θέλουν να πάνε	1
Θέλουν να πηγαίνουν σχολείο αλλά δεν γίνεται.	1
Λόγω μετακίνησης	1
Λόγω του ότι μετακινούμαστε συχνά.	1
Όταν δεν ξυπνάνε	1
Όταν πάμε σε άλλο μέρος	2
Όταν τα ενοχλούν άλλα παιδιά.	1
Πηγαίναμε στα χωράφια για εργασία.	1
Συχνές μετακινήσεις	1
Το περιβάλλον το δικό μας διαφέρει από το σχολικό περιβάλλον και τις συνήθειες.	1
<b>Σύνολο</b>	<b>19</b>

**Πίνακας 18:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Υπήρξε κάποιο μεγάλο και συνεχόμενο χρονικό διάστημα που έλειπε από το σχολείο; Αν ναι, ποιος ήταν ο λόγος;»

<b>Απαντήσεις</b>	<b>Πλήθος</b>
Για λόγους υγείας	2
Δεν ξυπνούνε	1
δουλεύαμε στα πορτοκάλια στην Πελοπόννησο	2
Έκανε κοπάνες.	1
Έλευτε πολλές φορές	1
Επειδή απουσιάζαμε για δουλειά	1
Έπρεπε να μετακινηθούμε για να δουλέψουμε	1
Λόγω ασθένειας	4
Λόγω μετακόμισης	4
Μικρά και συχνά διαστήματα λόγω έλλειψης της μητέρας	1
Μόνο όταν λείπουμε στα παζάρια.	1
Ναι, άρρωστο	6
Ναι, είχα ταξίδι	1
Ναι, λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων	1
Ναι, λόγω επειδή την πιέζανε στο σχολείο	2
Ναι, λόγω μετακίνησης.	2
Ναι. Ήμασταν στα παζάρια	1
Ναι. Λόγω μετακόμισης στην Κύπρο	1
Όταν είχαμε μετακομίσει για λόγους δουλειάς στην Μυτιλήνη	1
Όχι	42
<b>Σύνολο</b>	<b>76</b>

**Πίνακας 19:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Εσείς τι κάνετε αν δε θέλουν να πάνε σχολείο; Με ποιους τρόπους πιστεύετε θα μπορούσε να βοηθήσετε το παιδί να τα πηγαίνει καλά με το σχολείο;»

Απαντήσεις
Την μαλώνω, της λέω ότι πρέπει να πάει
Προσπαθώ να πηγαίνουν. Εάν γνώριζα κι εγώ γράμματα
Τους φωνάζω. Να μάθουν γράμματα, όχι όπως εμείς, για να έχουν καλύτερη ζωή.
Επιμένω. Αν ήξερα γράμματα.
Τους λέμε να πηγαίνουν καθημερινά, χωρίς απουσίες. Εάν ήξερα κι εγώ γράμματα.
Συζητάω και προσπαθώ να πηγαίνει, το βοηθάω όσο μπορώ στα μαθήματα και τον στέλνω στο ΚΔΑΠ.
Τα στέλνω με το ζόρι. Έρχομαι συχνά στο σχολείο, μιλάω με τους δασκάλους και το διευθυντή.
Τη μαλώνω, τη λέω να αγαπάει τη δασκάλα της.
Τους λέω να πάνε κι εγώ και η μητέρα τους. Τους μιλάμε με καλά λόγια για το σχολείο και πως η μόρφωση θα τους βοηθήσει στη ζωή.
Τα επιμένω, να μην απουσιάζουν.
Τα μιλάω πως πρέπει να σηκωθούν και να πάνε στο σχολείο. Τους τονίζω ότι είναι ανάγκη να μάθουν ότι δεν μάθαμε εμείς.
Τα μαλώνω. Οι δάσκαλοι να τα συμπεριφέρονται καλά.
Του μιλάω πόσο αξία έχουν τα γράμματα, να αγαπούν τους δασκάλους.
Τα μιλάω να πηγαίνουν στο σχολείο. Εγώ δεν έμαθα γράμματα και δυσκολεύομαι στη ζωή.
Τα παίρνω με το καλό, τα ξυπνώ, τα καμάρω και προσπαθώ να πάνε σχολείο.
Τους μιλάω και τους εξηγώ τα οφέλη του σχολείου.
Θέλω να πάνε σχολείο, προσπαθώ. Τους μιλάω για το σχολείο και τους δασκάλους.
Προσπαθώ να τους εξηγήσω πως το σχολείο είναι σημαντικό και χωρίς αυτό δεν θα καταφέρουμε κάτι.
Επιμένω. Δεν τα αφήνω μετά να παίζουνε.
Τα μαλώνω. Τους μιλάω πάντα για το σχολείο.
Τα μιλάω. Τους εξηγώ τα οφέλη του σχολείου.
Θέλω να πάνε σχολείο. Τους μιλάμε ότι το σχολείο θα τους βοηθήσει στη ζωή μαθαίνοντας γράμματα. Εμείς δυσκολευόμαστε.
Τα λέω να πάνε. Τους μιλάω και τους λέω πόσο αξία έχουν τα γράμματα.
Τους καλοπιάνω.
Συνήθως της εξηγώμε πόσο σημαντικό είναι για την πορεία της ζωής της.
Τα μαλώνουμε και φροντίζουμε να πηγαίνουν σχολείο. Τη διαβάζω και τη λέω να συμπεριφέρεται σωστά στους συμμαθητές της και να έχει καλή διαγωγή.
Επιμένω, τα ξυπνώ και τα πηγαίνω σχολείο. Δεν υπάρχει συνοχή και δεν μπορούμε να ελέγξουμε την κατάσταση για να πηγαίνουν σχολείο.
Τους πιέζω και επιμένω. Να μορφωθούν και να μάθουν πέντε γράμματα γιατί εμείς δεν γνωρίζουμε και δυσκολευόμαστε.
Τα πάμε με το ζόρι. Να τα μιλάμε για το σχολείο.
Πηγαίνουν με το ζόρι. Δεν μπορώ να σκεφτώ κάτι.
Τους παίρνω με το καλό και επιμένω να πηγαίνουν στο σχολείο.
Τους λέω να σηκωθούν για να μην χάσουν τα μαθήματα. Με τη συζήτηση κερδίζουμε πολλά.
Τα βοηθάμε και τα συμβουλεύουμε.
Όταν δε θέλει να πάει σχολείο, κάνουμε συμφωνία, πως γυρίζοντας θα πάμε βόλτα, σε παιδότοπο να παίζουμε ή κάτι άλλο.
Επιμένω και το εξηγώ να πηγαίνει καθημερινά. Τονίζω πόσο αξίζει το σχολείο, να μάθει γράμματα γιατί εγώ δε γνωρίζω και δυσκολεύομαι.
Τους φωνάζω και τους τάζω κάτι για να πηγαίνουν σχολείο. Πρέπει να μορφωθείτε εγώ δεν έμαθα γράμματα.
Φωνάζουμε και τους μιλάμε να πηγαίνουν. Με συζήτηση τονίζουμε την αξία του σχολείου.
Φροντίζω να πηγαίνουν σχολείο.
Θα το μετανιώσετε, να μορφωθείτε γιατί εμείς αντιμετωπίζουμε δυσκολίες.
Επιμένω να πηγαίνουν σχολείο. Το αγαπάνε και φροντίζω να μην χάνουν μαθήματα.
Τους μιλάω με τον καλύτερο τρόπο. Θα πρέπει να μορφωθούν

Επιμένω. Προσπαθώ συχνά, ακόμα και με τιμωρία.
Τα μαλώνω και τα πάω με το ζόρι. Τους τάζω πράγματα για να πηγαίνουν στο σχολείο.
Στενοχωριέμαι και τα φωνάζω. Εμείς δε μορφωθήκαμε και τα παιδιά μας θέλουμε να μάθουν γράμματα.
Επιμένουμε πολλές φορές με φωνές. Δε γνωρίζω.
Τους λέμε να πηγαίνουν, να μάθουν γράμματα γιατί εμείς δυσκολευόμαστε.
Το συμβουλεύω ότι πρέπει να πάει. Να βοηθούσα το παιδί μου στα μαθήματά του.
Τους πιέζω να πηγαίνουν. Να τους βοηθώ στα μαθήματα.
Τα παίρνω με το καλό και συζητώ μαζί τους να πηγαίνουν σχολείο. Να τους βοηθάω και να τους μιλώ θετικά.
Θα τα φωνάζω. Να τα βοηθάω και να τα συμβουλεύω για να συνεχίσουν το σχολείο.
Συζητάω μαζί τους το λόγο που δε θέλουν να πάνε. Να τους διαβάζω και να τους συμβουλεύω.
Επιμένω και τους φωνάζω. Τους κάνω το χατίρι πολλές φορές για να πηγαίνουν σχολείο, πρέπει να το αγαπήσουν.
Τους φωνάζω και τους τονίζω να μάθουν γράμματα για μια καλύτερη ζωή. Να αγαπούν το σχολείο και τους δασκάλους τους.
Επιμένω να πηγαίνουν. Με τη θετικότητα των γονέων και να εκφράζουμε τα καλύτερα για το σχολείο.
Τα μιλάω συνέχεια και σιγά σιγά πάμε σχολείο. Συζητάμε μαζί τους για τα μαθήματα και το σχολείο γενικά.
Προσπαθούμε να της /τον πάρουμε κάτι όταν έχει άρνηση.
Προσπαθώ να τα σηκώσω, δεν τα χαλώ χατίρι και τους πηγαίνω σε παιδότοπους για επιβράβευση.
Βάζω όρια. Του μιλώ συνέχεια για το σχολείο.
Τους πιέζουμε και προσπαθούμε να τους μιλάμε συνέχεια για το σχολείο.

**Πίνακας 20:** Δυσκολίες της οικογένειας – Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

Descriptive Statistics			
	N	Mean	Std. Deviation
Μετακινήσεις για λόγους επιβίωσης	76	2,38	1,649
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας	76	3,41	1,348
Τα παιδιά χρειάζονται στη δουλειά	76	2,21	1,594
Valid N (listwise)	76		



**Πίνακας 21:** Δυσκολίες της οικογένειας – Συχνότητες

		Count	Table N %
Μετακινήσεις για λόγους επιβίωσης	Διαφωνώ απόλυτα	37	48,7%
	Διαφωνώ αρκετά	13	17,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	2	2,6%
	Συμφωνώ αρκετά	8	10,5%
	Συμφωνώ απόλυτα	16	21,1%
Η οικονομική κατάσταση της οικογένειας	Διαφωνώ απόλυτα	8	10,5%
	Διαφωνώ αρκετά	13	17,1%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	17	22,4%
	Συμφωνώ αρκετά	16	21,1%
	Συμφωνώ απόλυτα	22	28,9%
Τα παιδιά χρειάζονται στη δουλειά	Διαφωνώ απόλυτα	43	56,6%
	Διαφωνώ αρκετά	7	9,2%
	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	6	7,9%
	Συμφωνώ αρκετά	7	9,2%
	Συμφωνώ απόλυτα	13	17,1%

**Πίνακας 22:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Πιστεύετε ότι είναι προτιμότερο τα παιδιά να ακολουθούν τους γονείς στην εργασία τους εάν και παιδιά) παρά να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία;»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
ΌΧΙ, αλλά δεν έχουμε κάποιον να τα κρατήσει όταν φεύγουμε
Μερικές φορές με βοηθάει, αλλά είναι σωστό να συνεχίσει.
ΌΧΙ, αλλά τα παίρνουμε μαζί λόγω δουλειάς και προσπαθούμε να πάνε στο αντίστοιχο σχολείο εκεί
Να μάθουν γράμματα και να γίνουν καλύτεροι άνθρωποι.
Κάποιες φορές μας βοηθάνε
Όχι διαφωνώ, να πάνε σχολείο
Όχι, τα παιδιά πρέπει να μάθουν γράμματα
Όχι, να έρχονται σχολείο για να μορφωθούν.
Δεν τα παίρνω τα παιδιά στη δουλειά κι όταν δουλεύω τ' αφήνω στη μαμά μου.
Είναι καλό να βοηθάνε όταν χρειάζεται.
Όχι, δεν τα θέλω στη δουλειά, να κάθονται στο σπίτι και να βοηθάνε τη μητέρα τους.
Να πάνε σχολείο.
Ναι
Σωστό είναι να πάνε σχολείο.
Να μάθουν γράμματα
Όχι, να πηγαίνουν σχολείο.
Τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο.
Όχι, να πηγαίνουν σχολείο.
Να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία.
Όχι
Τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σχολείο.
Τα παιδιά αναγκαστικά ακολουθούν τους γονείς στην εργασία τους.

Τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σχολείο.
Όχι, τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν μόνο σχολείο.
Όχι
Είναι καλό να πηγαίνουν τα παιδιά σχολείο.
Τα παιδιά πρέπει να μορφώνονται
Τα παιδιά πρέπει να μάθουν γράμματα.
Πιο καλά είναι τα παιδιά να πάνε σχολείο.
Πιστεύω ότι τα παιδιά πρέπει να πηγαίνουν σχολείο.
Να πηγαίνουν σχολείο.
Όχι, δεν συμφωνώ.
Να συνεχίσουν το μάθημα.
Όχι
Όχι
Όχι
Όχι
Όχι, τα παιδιά δεν πρέπει να σταματάνε το σχολείο.
Όχι
Όχι. Τα παιδιά πρέπει να μορφωθούν.
Όχι, να πηγαίνουν σχολείο.
Όχι, μόνο στα μαθήματα
Το καλό είναι να πηγαίνουν σχολείο.
Να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία.
Να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία.
Φυσικά όχι, πρέπει να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία.
Προτιμώ τα παιδιά να ακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία.
Όχι
Όχι
Όχι
Όχι, να πάνε σχολείο.
Όχι. Να συνεχίσουν τη μάθηση.
Διαφωνώ. Να συνεχίζουν τη μάθηση.
Όχι δεν πιστεύω αλλά πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο.
Όχι να συνεχίσουν το σχολείο. Σπουδάζοντας θα έχουν δουλειά αργότερα.
Τα παιδιά πρέπει να ακολουθούν τους γονείς τους στην εργασία τους.
Πιστεύω ότι τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο αλλά όταν υπάρχουν προϋποθέσεις.
Τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο.
Δε γίνεται διαφορετικά, πρέπει να δουλέψουμε.
Τα παιδιά θα πρέπει να πηγαίνουν στο σχολείο.
Είναι προτιμότερο τα παιδιά να ακολουθούν τους γονείς τους στην εργασία τους.
Όχι
Όχι
Όχι, διαφωνώ απόλυτα.
Πιστεύω ναι, όχι σε μικρή ηλικία.
Όχι

Όχι
Διαφωνώ. Τα παιδιά πρέπει να προσαρμοστούν και να μορφωθούν.
Όχι
Όχι, θέλουν να μάθουν γράμματα.
Όχι, διαφωνώ. Υπάρχει δυσκολία στην τήρηση κανόνων και στην ολοκλήρωση των μαθησιακών εργασιών.
Να παρακολουθούν το σχολείο.
Επιθυμώ να παρακολουθούν τη μαθησιακή διαδικασία.
Ναι, να πηγαίνουν σχολείο.
Μερικές φορές χρειάζονται να βοηθήνε τα παιδιά τους γονείς.
Μερικές φορές θέλουμε βοήθεια.

**Πίνακας 23:** Λόγοι Παρακολούθησης του σχολείου – Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις

**Descriptive Statistics**

	N	Mean	Std. Deviation
Κανένας	76	1,57	1,258
Κοινωνική Αναγνώριση	76	2,75	1,601
Ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών, κλπ	76	2,89	1,778
Για τα Δημόσια έγγραφα	76	3,87	1,464
Για την εργασία	76	4,83	,444
Για βοήθεια στα παιδιά	76	4,59	,803
Οικονομικοί λόγοι	76	4,13	1,258
Valid N (listwise)	76		

**Πίνακας 24:** Λόγοι Παρακολούθησης του σχολείου – Συχνότητες

		Count	Column N %
Κανένας	Καθόλου	59	77,6%
	Ελάχιστα	7	9,2%
	Μέτρια	2	2,6%
	Αρκετά	0	,0%
	Πάρα πολύ	8	10,5%
Κοινωνική Αναγνώριση	Καθόλου	25	32,9%
	Ελάχιστα	16	21,1%
	Μέτρια	5	6,6%
	Αρκετά	13	17,1%
	Πάρα πολύ	17	22,4%
Ανάγνωση εφημερίδων, περιοδικών, κλπ.	Καθόλου	30	39,5%
	Ελάχιστα	8	10,5%
	Μέτρια	3	3,9%
	Αρκετά	10	13,2%
	Πάρα πολύ	25	32,9%
Για τα Δημόσια έγγραφα	Καθόλου	10	13,2%
	Ελάχιστα	7	9,2%
	Μέτρια	5	6,6%
	Αρκετά	15	19,7%
	Πάρα πολύ	39	51,3%
Για την εργασία	Καθόλου	0	,0%
	Ελάχιστα	0	,0%
	Μέτρια	2	2,6%
	Αρκετά	9	11,8%
	Πάρα πολύ	65	85,5%
Για βοήθεια στα παιδιά	Καθόλου	0	,0%
	Ελάχιστα	3	3,9%
	Μέτρια	6	7,9%
	Αρκετά	10	13,2%
	Πάρα πολύ	57	75,0%
Οικονομικοί λόγοι	Καθόλου	4	5,3%
	Ελάχιστα	9	11,8%
	Μέτρια	4	5,3%
	Αρκετά	15	19,7%
	Πάρα πολύ	44	57,9%

**Πίνακας 25:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Άλλοι λόγοι για τους οποίους θα παρακολουθούσατε το σχολείο»

<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
Για να γίνει σωστός άνθρωπος
Να μάθω γράμματα και σε μεγάλη ηλικία.
Για να πηγαίνω μπροστά στις γνώσεις μου και να κάνω τη ζωή πιο ευχάριστη.
Το σχολείο πλάθει χαρακτήρες.
Να επικοινωνώ καλύτερα με τους γύρω μου όταν θέλω κάτι.
Θέλω να μορφωθώ, να βοηθήσω τα παιδιά μου για μια καλύτερη ζωή.
Ατομική μόρφωση για να βοηθήσω τα παιδιά μου.
Για μόρφωση, στάσεις σεβασμού και συμπεριφοράς.
Να μάθω πράγματα και να αποκτήσω αξίες μέσα από τις γνώσεις μου.
Για να μάθω τρόπους και συμπεριφορές
Για να μορφωθώ.
Πραγματοποίηση ονείρων και στόχων.
Να βελτιώσω τη ζωή μου μαθαίνοντας γράμματα.
Κοινωνικοποίηση
Να μάθω γράμματα για να βοηθήσω τα παιδιά.

**Πίνακας 26:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Τι περιμένετε ότι θα τους δώσει το σχολείο; Πιστεύετε ότι το σχολείο θα βοηθήσει στο μέλλον το παιδί σας για να βρει εργασία; (για σένα σαν μάνα ... σαν πατέρα ...)»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
Θα βρει καλύτερη δουλειά από εμένα
Δεν ξέρω, θέλω να μάθει τέχνη
Καλύτερη δουλειά και γνώσεις
Δουλειά, να μάθει γράμματα για να δουλέψει στο Δήμο και σε υπηρεσίες.
Ναι για να αλλάξει η μοίρα του
Θα βρουν δουλειά, δεν θα τους κοροϊδεύουν.
Να γίνει καλύτερος άνθρωπος και να μάθει τρόπους συμπεριφοράς.
Θα γίνουν άξιοι, καλοί άνθρωποι και να σπουδάσουν.
θα μάθουν γράμματα, συμπεριφορά και θα γίνουν καλοί άνθρωποι
Για τη δουλειά είναι καλό να ξέρεις γράμματα, δεν σε κοροϊδεύουν. Μαθηματικά θέλω να μάθει.
Θα γίνουν πιο καλοί άνθρωποι και θα μπορέσουν να βρουν δουλειά.
Μόρφωση
Γνώσεις για τη ζωή τους. Ναι.
Γνώσεις, ναι.
Τρόπους να σταθούν στη ζωή, θα τους βοηθήσει αρκετά.
Μόρφωση. Πιστεύω πως ναι.
Μόρφωση
Δεν ξέρω. Φυσικά θα το βοηθήσει.
Πιστεύω ότι θα τα βοηθήσει να βρουν μια καλύτερη δουλειά.
Γνώσεις, πειθαρχία και να γίνουν καλύτερα παιδιά στο μέλλον.
Το σχολείο θα τους δώσει πολλά. Μόρφωση, γνώση και τρόπους. Θα τους βοηθήσει να βρουν πιο εύκολα δουλειά.
Το σχολείο θα μορφώσει τα παιδιά και θα τα βοηθήσει στο μέλλον να βρουν εργασία.
Να μάθουν να φέρονται και να έχουν τρόπους. Το σχολείο θα βοηθήσει τα παιδιά να βρουν μια πιο καλή δουλειά.
Ναι, πιστεύω πως αν τελειώσει το σχολείο θα βρει εύκολα δουλειά και θα γίνει καλύτερος άνθρωπος.
Θα το βοηθήσει να βρει εργασία. Να κάνει καλούς φίλους και να μεγαλώσει σωστά τα παιδιά του.
Τα εφόδια για μια καλύτερη ζωή και θα τα βοηθήσει να βρουν εργασία.
Το σχολείο θα βοηθήσει το παιδί μου να προκόψει. Να βρει μια καλή δουλειά.
Γνώσεις. Ναι, μαθαίνοντας γράμματα θα βρουν εύκολα δουλειά.
Το σχολείο θα βοηθήσει το παιδί μου να βρει εργασία.
Το σχολείο θα βοηθήσει στο μέλλον το παιδί μου να βρει δουλειά.
Πολλά, εργασία, μόρφωση και τρόποι.
Πιστεύω πως θα το βοηθήσει να βρει εργασία και να έχει μια καλύτερη ζωή.
Μόρφωση, συμπεριφορά και κοινωνικοί με τον κόσμο. Να μάθουν γράμματα για να βρουν αργότερα δουλειά.
Εργασία και κοινωνική καταξίωση.
Γνώση, μόρφωση και να γίνουν σωστά παιδιά. Θα τα βοηθήσει πάρα πολύ στο μέλλον.
Μόρφωση και φυσικά καλούς τρόπους.
Θα γίνουν έξυπνοι για να βρουν πιο εύκολα εργασία.

Να βρει εργασία και να κάνει νέους φίλους.
Εργασία, φίλους και καλύτερο μέλλον.
Μόρφωση και εργασία.
Θα μορφωθούνε, θα πάνε στο γυμνάσιο για να βρουνε αργότερα μια στάσιμη δουλειά.
Θα ασχοληθούνε με κάτι γνωρίζοντας γράμματα.
Να μάθουν γράμματα και να κοινωνικοποιηθούν.
Πρώτα κοινωνικοποιείται, μετά μαθαίνει - αποκτά γνώσεις για να βρει εργασία.
Το σχολείο τους προσφέρει κοινωνικοποίηση, παιδεία και μετά ευκαιρία για εργασία.
Σίγουρα για να βρει εργασία κάτι καλύτερο από τους γονείς.
Μόρφωση και να προσπαθήσουν να βρουν μια καλή δουλειά.
Μόρφωση, να ξέρουν να μιλούνε και να συμπεριφέρονται. Φυσικά θα τα βοηθήσει.
Μάθηση, τρόπους συμπεριφοράς και αξίες. Βέβαια θα το βοηθήσει.
Μόρφωση, μια δουλειά για να ανταπεξέλθουν στη ζωή τους. Φυσικά, εννοείται.
Μόρφωση και καλοί τρόποι για να γίνουν σωστοί άνθρωποι στην κοινωνία. Πιστεύω πως ναι, εάν τελειώσει και το γυμνάσιο.
Παιδεία, καλοσύνη και να γίνουν καλά παιδιά στην κοινωνία. Να έχουν μια εύκολη και άνετη ζωή.
Μόρφωση, δουλειά, τρόπους, σεβασμό και αγάπη για τον πλησίον και το Χριστό. Ναι, θα βοηθήσει.
Να μορφωθούν, να γίνουν σωστά παιδιά και να σέβονται. Εάν δεν μορφωθείς, δεν πετυχαίνεις τίποτα.
Χαρά, ευτυχία και μόρφωση
Όχι, δεν πιστεύω.
Μόρφωση. Πιστεύω ότι το σχολείο θα βοηθήσει τα παιδιά μου να βρουν εργασία.
Γνώσεις και δουλειά.
Γνώσεις, Ναι, το πιστεύω.
Μόρφωση. Ναι, θα τους βοηθήσει.
Τρόπους και γνώσεις. Μπορεί να.
Παιδεία, μόρφωση, να είναι κοινωνικοί με όλους και να σέβονται. Φυσικά, πάρα πολύ.
Μόρφωση, γνωριμίες με τον κόσμο και μια μόνιμη δουλειά.
Συμμόρφωση, εργασία και γνώσεις. Βεβαίως θα το βοηθήσει.
Θα τους δώσει μόρφωση και μεγάλη δύναμη για να προχωρήσουν στη ζωή. Καθαρά, θα τους βοηθήσει τους ίδιους.
Να μάθουν γράμματα για να ανοίξουν μια δουλειά - επιχείρηση.
Να τον βοηθήσει να γίνει καλύτερος πολίτης.
Μόρφωση και τρόπους συμπεριφοράς. Φυσικά, γιατί θα πάρει γνώσεις και θα αποκτήσει κάποιο έγκυρο χαρτί.
Καλύτερο μέλλον, ελπίδα και ασφάλεια. Πάρα πολύ, για να βρει δουλειά.
Να βοηθήσει να βρουν εργασία και να μορφωθούν.
Ναι, πιστεύω ότι θα τους βοηθήσει. Θα μάθουνε να διαβάζουν, θα έχουν χρήματα και θα δουλεύουν στο Δήμο.
Τρόπους, πτυχίο και εργασία στο μέλλον.
Μόρφωση. Θα το βοηθήσει στο μέλλον έχοντας ένα πτυχίο και θα βρει δουλειά.
Γνώσεις. Παίρνοντας το χαρτί θα μπορεί να βρει δουλειά.
Μόρφωση. Ναι, θα τα βοηθήσει.
Να μάθει τους αριθμούς και να ξεχωρίζει τα χρήματα.

**Πίνακας 27:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Έχετε επικοινωνία – σχέσεις με άλλους γονείς; (Ρομά και μη Ρομά). Θα προτιμούσατε να έχετε σχέσεις μόνο με Ρομά γονείς;»

ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ
Όχι, μ' όλους καλά τα έχουμε
Με κάποιους έχουμε επικοινωνία. Όχι μόνο με Ρομά γονείς
Ναι, με όλους τους γονείς
Έχω φίλες που πάνε τα παιδιά μαζί στο σχολείο, όχι μόνο με Ρομά γονείς.
Ναι με τους γονείς από την τάξη του, όχι μόνο με Ρομά.
Ναι στη γειτονιά με τις μανάδες
Ναι, κάθε πρωί στην προσευχή, όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, τους ξέρω και μιλάμε, όχι μόνο με Ρομά.
Με κάποιους. Όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, μ' όλους.
Ναι, όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, όχι μόνο με Ρομά.
Όχι, όχι
Ναι, όχι με Ρομά μόνο.
Όχι, με όλους.
Ναι, όχι μόνο.
Ναι. Όχι μ' όλους.
Ναι, όχι μόνο.
Έχω επικοινωνία με γονείς Ρομά και μη Ρομά.
Ναι, όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, όχι με όλους.
Έχω σχέσεις με Ρομά γονείς.
Έχω επικοινωνία με άλλους γονείς μη Ρομά. Όχι.
Μόνο με Ρομά γονείς. Θα ήθελα όμως να έχω σχέσεις και με μη Ρομά γονείς.
Όχι. Όχι φυσικά
Έχω σχέσεις με άλλους γονείς. Όχι, με όλους.
Δεν έχω σχέση μ' άλλους γονείς.
Ναι. Όχι.
Ναι. Μ' όλους.
Έχω σχέσεις με Ρομά γονείς.
Έχουμε αρκετή και καλή επικοινωνία μ' όλους.
Έχουμε σχέσεις και επικοινωνία και με γονείς που δεν είναι Ρομά.
Όχι. Όχι μόνο με Ρομά γονείς.
Ναι, πολύ καλές.
Έχουμε σχέσεις, όχι.
Ναι, όχι.
Όχι
Όχι
Όχι
Όχι
Ναι, όχι μ' όλους.



Ναι. Όχι μ' όλους.
Ναι, καλές σχέσεις μ' άλλους γονείς.
Έχω σχέσεις με γονείς μη Ρομά παιδιών. Με τους Ρομά γονείς ανάλογα με το ποιόν τους
Δεν έχω σχέσεις με κανέναν αλλά είμαι ανοιχτή σε σχέσεις με Ρομά και μη Ρομά γονείς.
Έχω σχέση με γονείς Ρομά, με τους γονείς των άλλων παιδιών ένα γειά.
Έχω σχέση με τους γονείς των παιδιών που μένουν στη γειτονιά. Αν προκύψει με τους Ρομά γονείς δε θα έλεγα όχι.
Ναι, όχι μόνο με Ρομά.
Ναι. Όχι, με όλο τον κόσμο.
Ναι. Όχι, δεν έχω πρόβλημα με τους γονείς.
Ναι, μ' όλους τους γονείς Ρομά και μη Ρομά.
Δεν ξεχωρίζω, πάντα έχω καλημέρα μ' όλους. Όχι φυσικά, θα προτιμούσα μ' όλο τον κόσμο να 'χω σχέσεις.
Ναι έχω. Όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, είμαι κοινωνικό άτομο. Θέλω να συνεργάζομαι μ' όλους.
Όχι, μιλάω μ' όλους και θέλω να 'χω την καλημέρα με τους γονείς των παιδιών μου.
Έχω επικοινωνία με Ρομά γονείς, μ' όλους.
Όχι, έχω σχέσεις με Ρομά γονείς.
Ναι. Όχι μόνο με Ρομά.
Ναι, όχι μόνο με Ρομά.
Όχι
Έχω σχέσεις μ' άλλους γονείς.
Ναι. Όχι.
Ναι. Όχι, μ' όλους τους γονείς.
Βεβαίως. Όχι μόνο με Ρομά γονείς μ' όλο τον κόσμο.
Έχουμε. Όχι μόνο με Ρομά. γονείς.
Μόνο Ρομά. Μ' όλο τον κόσμο.
Ναι. Όχι, είναι έτσι κι η φύση της εργασίας μου που δεν έχω πολλές σχέσεις με Ρομά γονείς.
Ναι. Όχι μόνο με Ρομά.
Ναι. Όχι μόνο, μ' όλους.
Ναι. Όχι.
Ναι. Όχι.
Ναι. Όχι μ' όλους.
Ναι. Όχι μόνο με Ρομά.
Όχι. Ναι.
Ναι. Όχι μόνο με Ρομά.
Όχι, γιατί φεύγουμε συχνά.

**Πίνακας 28:** Απαντήσεις στο Ερώτημα «Τι θα μπορούσε να κάνει η πολιτεία για σας;»

<b>ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ</b>
Να βρούμε δουλειά εδώ, να έχουμε περισσότερη καθαριότητα
Δωρεάν φροντιστήρια για Ρομά. Καθαριότητα. Περισσότερη σημασία & φροντίδα
Ασφάλεια και περισσότερη καθαριότητα
Να μας βρει δουλειές για να μην χρειάζεται να μετακινούμαστε.
Να μας δώσει μόνιμη δουλειά.
Να μην μας έχει στο περιθώριο, ασφάλεια ,και δουλειά για μείωση της ανεργίας.
Να κάνει σχολεία για μας τους μεγάλους, καθαριότητα και παιδική χαρά.
Να στέλνει δασκάλους στα σχολεία και να μας βοηθήσουν να βρούμε δουλειά.
Να μας βοηθήσει να ζούμε καλύτερα, καθαριότητα και στέγη.
Να μας δώσει στέγη και δουλειά.
Να μας δώσει πίσω το επίδομα που παίρναμε για το σχολείο. Στέγη και δουλειά γιατί υπάρχει ανεργία μεγάλη στον οικισμό.
Να μας δώσει δουλειά.
Να μας βρει δουλειά.
Προγράμματα, στέγη και ασφάλεια.
Φροντίδα, όχι ρατσισμό και δουλειά.
Να μας δώσει κάποιο επίδομα, δουλειά.
Να μας βρει μόνιμη εργασία και στέγη.
Επιδόματα. Εργασία.
Περισσότερο αστυνόμευση, φροντίδα και στέγη για τα παιδιά μας.
Να βοηθήσουν να αλλάξει ο τρόπος ζωής στη φάρα και ασφάλεια.
Να αναλάβει τα σχολικά έξοδα.
Να μας βρει δουλειά και στέγη.
Το σχολείο να ενδιαφέρεται για τα παιδιά.
Να μας παρέχουν δουλειά για να μπορέσουμε να μεγαλώσουμε σωστά τα παιδιά μας.
Να μας βρει δουλειά, γιατί υπάρχει μεγάλη ανεργία.
Ν' αναλάβει τα έξοδα των παιδιών ώστε να μπορέσουν να πάνε σχολείο.
Να δώσει κάποιο επίδομα για τα παιδιά που πάνε σχολείο.
Να μας βοηθήσει να βρούμε δουλειά και να μας δώσει επίδομα για τα έξοδα των παιδιών.
Να δώσει κάποιο επίδομα ή να αναλάβει τα σχολικά έξοδα των παιδιών.
Να ενδιαφερθεί για τα παιδιά μας.
Ευχαριστημένη με το κράτος.
Να μπορούμε να εργαζόμαστε με λιγότερες προϋποθέσεις(ολοκλήρωση σχολικής φοίτησης).
Να μου δώσει τροφοδοσία για τα παιδιά, σχολικά έξοδα, καλύτερη διαπαιδαγώγηση, ρούχα και κάδοι για τα απορρίμματα.
Η δουλειά είναι πολύ σημαντική για εμάς.
Σημασία περισσότερη και φροντίδα. Να έχουν τα παιδιά μας παιδεία, ασφάλεια και κατανόηση. Υπάρχει ανεργία και ο κόσμος υποφέρει.
Να προσπαθήσει να μας βρει σταθερή δουλειά, καθαριότητα, ασφάλεια και όχι ρατσισμό.
Εργασία
Να μας παρέχει μόνιμη δουλειά.
Εργασία
Εργασία και ασφάλεια.

Να μας παρέχουν δουλειά για να δουλέψουμε τίμια και φροντίδα.
Να μας μορφώσει με προγράμματα και να μας βοηθήσει να βρούμε δουλειά.
Δε βοηθά καθόλου η πολιτεία.
Όταν λένε δωρεάν παιδεία να το εφαρμόζουν. Να παρέχουν οτιδήποτε χρειάζεται το σχολείο.
Να δίνει περισσότερες παροχές, εξοπλισμό στα σχολεία(κομπιούτερ, βιβλία κ.ά.).
Να υπάρχουν νόμοι που να αναγκάζουν τους γονείς να στέλνουν τα παιδιά σχολείο όχι όταν θέλουν αυτοί. Περισσότερη αστυνόμευση στον οικισμό.
Να έχουμε εμείς και τα παιδιά μας δουλειές.
Καθαριότητα και φροντίδα. Αστυνόμευση(γιατί τρέχουν γρήγορα) και ελέγχος για τη μείωση της έντασης της μουσικής
Αστυνομική φύλαξη, δρόμους και παιδικές χαρές.
Να βρούμε δουλειά και να μπορούμε να έχουμε μια άνετη ζωή.
Να έχω τη δουλειά μου για να μπορώ να τα συντηρώ και περίθαλψη.
Να μορφωθούν τα παιδιά μας, να μην υπάρχει φτώχεια και εγκληματικότητα, συγκρίσεις και να μας αντιμετωπίζουν το ίδιο όλους μας, στην ίδια κοινωνία που ζούμε.
Να μην παντρευόμαστε μικροί(να εφαρμοστεί ο νόμος αυστηρά), να μην πληρώνουν οι νύφες στο γάμο τους. Να μας βοηθήσουν, ν' αλλάξουν τα στερεότυπα, φροντίδα και ενημέρωση.
Βοήθεια σε σχολικά είδη, δουλειά στις άνεργες μητέρες και κάποια επιδόματα(ΚΕΑ).
Αναγνώριση, δουλειά, φροντίδα και καθαριότητα στους δρόμους.
Οικονομική ενίσχυση και εργασία.
Να μας βρει μια σταθερή εργασία και να μας δώσει στέγη. Να μας βοηθήσει, να μορφωθούν τα παιδιά μας.
Να μας βρει δουλειά και σπίτι.
Να δώσει κάποιο επίδομα για τα παιδιά που πάνε σχολείο και να μας βρει δουλειά, για να μην είμαστε αναγκασμένοι, να φεύγουμε.
Δουλειά, υπάρχει μεγάλη ανεργία.
Να καλύψει τα έξοδα των παιδιών.
Αθλητικούς συλλόγους και μορφωτικούς για απασχόληση των παιδιών, καθαριότητα και βοήθεια για μάθηση ξένων γλωσσών.
Καθαριότητα, πλατεία και αστυνόμευση.
Πάρκα, καθαριότητα και μείωση του πληθυσμού στον οικισμό.
Τα προβλήματα δεν έρχονται από μόνα τους ξεκινάνε από κάπου. Περισσότερη φροντίδα και καθαριότητα στον οικισμό.
Να μου δώσουν σταθερή δουλειά για να μη μετακινούμαι.
Να μας βοηθήσει με κάποιον τρόπο, ν' αλλάξουμε κάποιες συνήθειες στην διαπαιδαγώγηση των παιδιών μας.
Φροντίδα, βελτίωση στις συνθήκες υγιεινής των παιδιών και της γειτονιάς. Χρηματική βοήθεια για τη δημιουργία κατοικίας.
Ασφάλεια, καθαριότητα και θέσεις εργασίας.
Υπάρχει μεγάλη ανεργία. Να μας βρει δουλειά και στέγη.
Περίθαλψη, καθαριότητα και μείωση της ανεργίας.
Μέρμινα και ασφάλεια.
Απαγόρευση γάμου σε μικρή ηλικία, επιμορφώσεις και οικονομική στήριξη.
Οικονομικό βοήθημα, κοινωνικό παντοπωλείο και θέρμανση.
Οικονομική βοήθεια και επιμορφώσεις
Να μας βρει μόνιμες δουλειές.