

Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης

Τόμ. 10 (2024)



Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες: Προγράμματα συμπερίληψης και καλές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Φωτεινή Καλογερογιάννη

doi: [10.12681/dial.36539](https://doi.org/10.12681/dial.36539)

Copyright © 2024, Φωτεινή Καλογερογιάννη



Άδεια χρήσης [Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

Βιβλιογραφική αναφορά:

Καλογερογιάννη Φ. (2024). Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες: Προγράμματα συμπερίληψης και καλές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 10, 36–51. <https://doi.org/10.12681/dial.36539>

Διαπολιτισμικές προσεγγίσεις και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες: Προγράμματα συμπερίληψης και καλές πρακτικές στην εκπαίδευση των παιδιών Ρομά

Φωτεινή Καλογερογιάννη¹

¹Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται μια προσπάθεια να προσδιοριστούν οι ευπαθείς κοινωνικά ομάδες που αποτελούν σημείο αναφοράς της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως προς τον σχεδιασμό και την ανάπτυξη προγραμμάτων τα οποία στοχεύουν στη συμπερίληψη των μαθητών/τριών στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο. Στο πλαίσιο αυτό παρουσιάζονται τα ερευνητικά-εκπαιδευτικά αυτά προγράμματα τα οποία έχουν υλοποιηθεί τα τελευταία 25 χρόνια και αφορούν είτε μαθητές/τριες με μεταναστευτικό υπόβαθρο, είτε μαθητές/τριες που ανήκουν στη μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης, είτε μαθητές/τριες Ρομά, με απώτερο σκοπό την πολυ-επίπεδη υποστήριξη της φοίτησής τους στο σχολείο και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού που συχνά βιώνουν. Ωστόσο, εστιάζουμε στη μελέτη περίπτωσης του πιο πρόσφατου προγράμματος για τη συμπερίληψη των παιδιών Ρομά στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία και τις καλές πρακτικές που εφαρμόστηκαν κατά την υλοποίησή του, με σκοπό να αναδειχθούν οι βασικές αρχές και οι πρακτικές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο πλαίσιο του σχεδιασμού και της υλοποίησης των δράσεων στα συμπεριληπτικά προγράμματα.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, συμπερίληψη, ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, καλές πρακτικές

Abstract

This article attempts to identify the vulnerable social groups that constitute a reference point for intercultural education in terms of the design and development of programmes that aim at the inclusion of students in contemporary Greek schools. In this context, these research-educational programmes are presented, which have been implemented over the last 25 years and concern either students with an immigrant background, or students belonging to the Muslim minority of Thrace, or Roma students, with the goal of multi-level support for their schooling and the treatment of the educational and social exclusion they often experience. However, we focus on the case study of the most recent programme for the inclusion of Roma children in Central and Western Macedonia and the good practices applied during its implementation, to highlight the basic principles and practices of intercultural education in the context of the design and implementation of actions in inclusive programmes.

Υπεύθυνος επικοινωνίας: Φωτεινή Καλογερογιάννη, fkaloger@del.auth.gr,
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Correspondent author: Foteini Kalogeroianni, fkaloger@del.auth.gr, Postdoctoral
Researcher, Aristotle University of Thessaloniki.

Ηλεκτρονικός εκδότης: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών-publisher:
National Documentation Centre, National Hellenic Research Foundation URL:
<http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/dialogoi>

Keywords: intercultural education, inclusion, vulnerable social groups, good practices

Εισαγωγή

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική θέτει ως βασικό στόχο του εκπαιδευτικού της συστήματος τη διαμόρφωση του διαπολιτισμικού-συμπεριληπτικού σχολείου του 21^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο αυτό υλοποιούνται προγράμματα που αφορούν κυρίως την υποστήριξη των παιδιών Ρομά σε συνέχεια των ερευνητικών-εκπαιδευτικών προγραμμάτων που εφαρμόστηκαν τα τελευταία περίπου 25 χρόνια για μαθητές/τριες που παρουσιάζουν κάποια μορφή ετερότητα (εθνική, εθνοτική, γλωσσική και πολιτισμική), σύμφωνα με τον Νόμο 2413/96 για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παράλληλα, δημιουργούνται Δομές Υποδοχής και Εκπαίδευσης κυρίως για μαθητές/τριες πρόσφυγες (ΔΥΕΠ) ή προπαρασκευαστικές Τάξεις Υποδοχής (ΤΥ) για μαθητές/τριες της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή την μιλούν σε στοιχειώδες επίπεδο.

Παρόλ' αυτά, στο πεδίο της έρευνας για θέματα που αφορούν την εκπαίδευση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων παρατηρούνται σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική ένταξη των μαθητών/τριών αυτών στο εκπαιδευτικό σύστημα και γενικότερα στην κοινωνία (Μάγος, 2022). Τα εμπόδια αυτά οφείλονται κυρίως στην αποσπασματικότητα των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στην έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, στην κατάσταση των μαθητών/τριών (τραυματικές εμπειρίες, μακρές περίοδοι μη φοίτησης στο σχολείο, σχολική διαρροή ή/και εγκατάλειψη, έλλειψη εξοικείωσης με την ελληνική γλώσσα και δύσκολες συνθήκες διαβίωσης), καθώς και στην επαφή της οικογένειας με το σχολείο, είτε για την περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά (Μάρκου κ.ά., 2018) είτε για την περίπτωση των μαθητών/τριών προσφύγων (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020).

Για να αντιμετωπιστούν τα προαναφερόμενα προβλήματα, έχουν αναπτυχθεί οι λεγόμενες «καλές πρακτικές» στο πλαίσιο των πολιτικών και πρακτικών που ακολουθούνται για τη συμπερίληψη των μαθητών/τριών από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, είτε μεμονωμένα από εκπαιδευτικούς και σχολικές μονάδες είτε από εκπαιδευτικά προγράμματα σε συνεργασία με άλλους φορείς ή/και οργανώσεις, ώστε να βελτιωθεί η πρόσβαση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία προτείνοντάς τες ως πρακτικές αναβάθμισης του σχολείου, προκειμένου να επιτευχθεί ουσιαστικά η συμπερίληψη.

Ευπαθείς κοινωνικά ομάδες: εννοιολογική οριοθέτηση

Οι ευπαθείς ή ευάλωτες κοινωνικά ομάδες¹ οι οποίες αναγνωρίζονται με τη συντομογραφία Ε.Κ.Ο. σχετίζονται με τον όρο *ευαλωτότητα* (vulnerability), ο οποίος συναντάται από τη δεκαετία του 2000 και μετά στη σχετική βιβλιογραφία.

¹ Στο παρόν άρθρο χρησιμοποιούνται ως σημασιολογικά ισοδύναμοι όροι.

Ωστόσο, διαπιστώνεται ότι δεν υπάρχει ένας αποδεκτά ενιαίος ορισμός, ενώ συχνά αμφισβητείται η ίδια η σημασία του όρου, χαρακτηρίζοντας τον ως ασαφή και πολύπλοκο (Απίστουλας & Νίκου, 2021). Ωστόσο, η προσέγγιση της ευαλωτότητας ως ενός φαινομένου αποστέρησης του ατόμου από τα κοινωνικά ή/και οικογενειακά δίκτυα, από την πρόσβαση στην αγορά εργασίας και από τις παροχές των προνοιακών πολιτικών, συνδέεται άμεσα με την αυξανόμενη επισφάλεια και την αυτενέργεια του ατόμου, που το οδηγεί σε επιλογές και πράξεις με αυξημένο ρίσκο ως ένα δείγμα της πρόθεσής του να παρέμβει σε αυτές τις συνθήκες της αβεβαιότητας που φαίνεται να καθορίζουν τη ζωή του (Χριστοδούλου, 2021). Αυτές οι επισφαλείς συνθήκες που χαρακτηρίζουν τις σύγχρονες κοινωνίες οξύνουν ακόμη περισσότερο την ευαλωτότητα που ενδέχεται να βιώνουν τα άτομα σήμερα, καθώς βρισκόμαστε σε μια εποχή αβεβαιότητας που χαρακτηρίζεται από ρευστότητα στις συνθήκες ζωής και στις σχέσεις, σύμφωνα με τον Bauman, ενώ ήδη από το 1980 ο Beck αναφέρει ότι ζούμε σε μια κοινωνία συνεχών και επάλληλων διακινδυνεύσεων που καθιστούν τη ζωή επισφαλή, απρόβλεπτη και εκτός ελέγχου (Κράββα, 2021).

Ωστόσο, οι δύο επικρατέστερες προσεγγίσεις του όρου *ευαλωτότητα* σχετίζονται με τη θέση που παίρνει το κράτος απέναντι στα άτομα που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες, όπως τις αναλύουν οι Απίστουλας και Νίκου (2021). Σύμφωνα με την πρώτη προσέγγιση, το άτομο θεωρείται πλήρως λειτουργικό, υπεύθυνο και ικανό να επιλέγει και να αποφασίζει για τη ζωή του και, σε περίπτωση που παρουσιαστεί κάποια μορφή ευαλωτότητας, αυτή αντιμετωπίζεται ως ένα ατομικό πρόβλημα για το οποίο το κράτος δεν φέρει καμιά ευθύνη. Επομένως, η παρουσία ή η απουσία της ευαλωτότητας δεν σχετίζεται με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο είναι τοποθετημένο το άτομο. Σύμφωνα με τη δεύτερη προσέγγιση, το κάθε άτομο, ως ανθρώπινο ον, υπόκειται διαρκώς σε αλλαγές, εκτίθεται σε σωματικούς, ηθικούς, ψυχολογικούς, οικονομικούς και θεσμικούς κινδύνους. Σε αυτήν την περίπτωση το ίδιο εξαρτάται από τους κοινωνικούς θεσμούς και τις σχέσεις που δημιουργούνται μέσα σε αυτούς θεωρώντας απαραίτητη την κρατική/συλλογική ευθύνη για τα είδη των εξαρτήσεων που δημιουργούνται. Σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση ο/η καθένας/μία έχει σημαντικές πιθανότητες να βρεθεί σε κατάσταση ευαλωτότητας σε κάποια περίοδο της ζωής του/της. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί σχετικά με τις δύο αυτές προσεγγίσεις είναι ότι η διαφορετική αφετηρία του προσδιορισμού της ευαλωτότητας και αντίστοιχα του προσδιορισμού των ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες σηματοδοτεί τη διαφορετική τοποθέτηση ως προς τον ρόλο και το πεδίο παρέμβασης του κράτους για πολύ καίρια προβλήματα που ενδέχεται να αντιμετωπίζουν αυτές οι ομάδες, όπως ο περιορισμός των ανισοτήτων και η αντιμετώπιση των φαινομένων της φτώχειας και του κοινωνικού αποκλεισμού (Απίστουλας & Νίκου, 2021). Ειδικά για τις περιπτώσεις ατόμων με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο η ίδια η ευαλωτότητα αποτελεί δομικό στοιχείο της μεταναστευτικής εμπειρίας τους (είτε ηθελημένης είτε εξαναγκαστικής) και καθορίζει τις αποφάσεις που θα λάβουν για τη ζωή τους και ιδιαίτερα για τις περιπτώσεις των νεαρών μεταναστών ή προσφύγων (Κράββα, 2021). Ενδεικτική είναι η ανθρωπολογική μελέτη του Σπυριδάκη (2018) για την εμπειρία των συμμετεχόντων/ουσών σε έρευνα κατά τη διάρκεια της οικονομικής κρίσης σχετικά με την επισφάλεια που βιώνουν τα άτομα αυτά σε κοινωνικό και

οικονομικό επίπεδο και τις στρατηγικές που αναπτύσσουν στο πλαίσιο αυτό. Στον διάλογο αυτό για τα ζητήματα των νέων εργασιακών βιογραφιών και ταυτοτήτων συμβάλλει και το πρόσφατο βιβλίο του Τσιώλη (2023), στο οποίο παρουσιάζονται ιστορίες ζωής ατόμων που βιώνουν την επισφάλεια κατά τη διάρκεια της ζωής τους.

Με βάση αυτές τις προσεγγίσεις προσδιορίζεται και η ταξινόμηση των ευπαθών ατόμων και ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό, ευπαθή θεωρούνται τα άτομα ή οι ομάδες που έχουν περιορισμένη πρόσβαση σε πόρους και ευκαιρίες ή εκτίθενται σ' έναν ή περισσότερους κινδύνους ή δεν είναι σε θέση να προβλέψουν, να αντέξουν και να ανακάμψουν από τη ζημιά που τους προκλήθηκε. Σύμφωνα με το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (ΕΔΔΑ), όλοι οι άνθρωποι είναι γενικά ευάλωτοι, ενώ η ευαλωτότητα εν μέρει κατασκευάζεται ανάλογα με τις οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές διαδικασίες ένταξης και πολιτικές καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού· γι' αυτό και ως δείκτες ευαλωτότητας ορίζονται η προκατάληψη, ο στιγματισμός, η κοινωνική μειονεξία και η υλική στέρση (Απίστουλας & Νίκου, 2021), αν και θα μπορούσαν να προστεθούν και η εξάρτηση από το κράτος ή ο κοινωνικός αποκλεισμός ειδικά για τα άτομα με μεταναστευτικό ή προσφυγικό υπόβαθρο (Κασιμάτη, 2004). Επομένως, οι ομάδες που παρουσιάζουν αυξημένο κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού είναι τα παιδιά, οι μειονότητες, οι μετανάστες, οι ασυνόδευτοι ανήλικοι, τα άτομα με αναπηρίες, οι ηλικιωμένοι, οι έγκυες γυναίκες, μόνοι γονείς με ανήλικα παιδιά, θύματα εμπορίας ανθρώπων, άτομα με σοβαρές ασθένειες, άτομα με ψυχικές διαταραχές, άτομα που έχουν υποστεί βασανιστήρια, βιασμούς ή άλλες σοβαρές μορφές ψυχολογικής, σωματικής ή σεξουαλικής βίας, άστεγοι, Ρομά, πρώην κρατούμενοι και τοξικομανείς (Αμίτσης, Βουλγαράκη & Μαρίνη, 2005).

Από την πλευρά του πολιτικού λόγου, ο προσδιορισμός της ευαλωτότητας και η τυποποίηση των ευπαθών κοινωνικά ομάδων του πληθυσμού σχετίζεται με την τοποθέτηση των εκπροσώπων της πολιτικής απέναντι στο θέμα της αντιμετώπισης των διακρίσεων και συγκεκριμένα στη νομοθεσία για την αντιμετώπιση των ατόμων αυτών, καθώς και στην ενίσχυση της πρόσβασής τους σε υπηρεσίες και ευκαιρίες που ισχύουν για το γενικό πληθυσμό με απαραίτητη την υλοποίηση στοχευμένων δράσεων για την κάλυψη των ειδικών αναγκών κάθε ομάδας (Απίστουλας & Νίκου, 2021). Αν και το κράτος υπόσχεται να προστατεύει τους πολίτες από την τρωτότητα και την αβεβαιότητα της σύγχρονης ζωής διασφαλίζοντας ότι ειδικά οι πολίτες που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες έχουν ισότιμη πρόσβαση σε ευκαιρίες, φαίνεται πως η συγκεκριμένη ρητορική χρησιμοποιείται για να διατηρήσει τις σχέσεις εξουσίας με την υπόσχεση να μετριάσει απλά το μέγεθος της τρωτότητας και αβεβαιότητας που ήδη βιώνουν (Bauman, 2011). Από την πλευρά του παιδαγωγικού λόγου και κυρίως του κλάδου της κοινωνικής παιδαγωγικής, εστιάζουμε κυρίως στην ορατότητα των ατόμων που ανήκουν σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και στις πρακτικές διαχείρισης των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν, ώστε να επιτευχθεί η ισότιμη πρόσβασή τους στα εκπαιδευτικά αγαθά με απώτερο σκοπό την αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και κοινωνικών συστημάτων μέσα από την ολιστική αντιμετώπιση των κοινωνικοπαιδαγωγικών ζητημάτων και την ουσιαστική πρόληψη των προβλημάτων που ενδεχομένως παρουσιαστούν στη

σχολική κοινότητα (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2021). Άλλωστε, η ετερότητα απασχολεί τον παιδαγωγικό λόγο των τελευταίων δεκαετιών (Δαμανάκης, 2018) και βρίσκεται στο επίκεντρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και ευπαθείς κοινωνικά ομάδες

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως κλάδος της Παιδαγωγικής ασχολείται, τόσο σε επίπεδο έρευνας όσο και σε επίπεδο εφαρμογής διαπολιτισμικών προσεγγίσεων, με την ετερογένεια που χαρακτηρίζει τον μαθητικό πληθυσμό στο σημερινό σχολείο. Η ετερότητα² αυτή σχετίζεται κυρίως με την εθνική, εθνοτική, γλωσσική, πολιτισμική και θρησκευτική προέλευση των παιδιών, τις εμπειρίες τους, τις παραστάσεις τους για τον κόσμο και τις οικογενειακές πρακτικές, καθώς και με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα που έχουν ερχόμενα σε ένα νέο γι' αυτά περιβάλλον μάθησης.

Στην πράξη, όταν μιλάμε για την ετερότητα των μαθητών/τριών σήμερα, αναφερόμαστε είτε σε μαθητές/τριες με μεταναστευτικό ή/και προσφυγικό υπόβαθρο είτε σε μαθητές/τριες που ανήκουν σε αναγνωρισμένες από το εκάστοτε εθνικό κράτος μειονοτικές ομάδες ή σε μαθητές/τριες που ανήκουν πολιτειακά στο κράτος στο οποίο ζουν, αλλά παρουσιάζουν γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε σχέση με την πλειονότητα του πληθυσμού, όπως οι Ρομά. Με βάση αυτόν τον προσδιορισμό της ετερότητας στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές/τριες που προέρχονται από τις προαναφερόμενες ομάδες ανήκουν συχνά σε ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, όπως ορίστηκαν στην προηγούμενη ενότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση εστιάζει το ενδιαφέρον της στα παιδιά αυτών των ομάδων, καθώς αντιμετωπίζουν πολυ-επίπεδα προβλήματα, τα οποία σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή στο νέο σχολικό περιβάλλον, τις μαθησιακές αδυναμίες, τις εκπαιδευτικές ανισότητες, την αντιμετώπιση της διγλωσσίας ή/και πολυγλωσσίας τους, τα προβλήματα λόγω της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των οικογενειών τους και την καχυποψία με την οποία αντιμετωπίζονται σε ορισμένες περιπτώσεις από την εκπαιδευτική και την ευρύτερη τοπική κοινότητα, ενώ συχνά παρατηρούνται περιπτώσεις παιδιών από αυτές τις ομάδες που να βιώνουν εκπαιδευτικό και κοινωνικό αποκλεισμό. Τα προβλήματα αυτά έχουν ήδη επισημανθεί από τις πρώτες έρευνες του Bernstein για τους γλωσσικούς κώδικες (Bernstein, 1966) και του Bourdieu (2018) για το πολιτισμικό και κοινωνικό κεφάλαιο ως αποτέλεσμα των ευρύτερων σχέσεων εξουσίας που επηρεάζει τις πρακτικές τις οποίες το άτομο ακολουθεί ως μέλος μιας κοινωνικής ομάδας. Παρόμοια αποτελέσματα έχουν αναδείξει και οι κλασικές έρευνες γύρω από τις εκπαιδευτικές ανισότητες στην κοινωνιολογία της εκπαίδευσης σε όλον σχεδόν τον δυτικό κόσμο. Ιδιαίτερη αναφορά γίνεται εδώ στην έκθεση Coleman (1996) για τις εκπαιδευτικές ανισότητες στις Ηνωμένες Πολιτείες τη δεκαετία του 1960 σε σχέση με τη φυλή, την εθνότητα, το κοινωνικό στρώμα και τον κοινωνικό διαχωρισμό, στις έρευνες που επισημαίνουν το διαχρονικό πρόβλημα των εκπαιδευτικών ανισοτήτων στο Ηνωμένο Βασίλειο (Pensiero και Schoon, 2019), στη συγκριτική προσέγγιση των εκπαιδευτικών

² Για τον προσδιορισμό του όρου «ετερότητα» βλ. Γκότοβος,, 2003.

ανισοτήτων στην Ευρώπη (Nurse & Melhuish, 2021) και στις έρευνες των Hurrelmann & Quenzel (2010) για όσους αποχωρούν από το εκπαιδευτικό σύστημα της Γερμανίας χωρίς αξιόλογα προσόντα και τέλος, στις έρευνες της Φραγκουδάκη (1985) και του Μυλωνά (1999) για τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τους μηχανισμούς αναπαραγωγής τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενδεικτικά, για τη μελέτη του φαινομένου της διαχείρισης³ των ομάδων αυτών στο σχολείο πρόσφατες έρευνες στο πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα φωτίζουν πτυχές της διαδικασίας της συμπερίληψης των μαθητών/τριών είτε σχετίζονται με την οπτική των εκπαιδευτικών για την εκπαίδευση των μαθητών/τριών με προσφυγικό ή/και μεταναστευτικό υπόβαθρο (Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019· Παπαχρήστος & Παγώνη, 2020), είτε με τις γλωσσικές πρακτικές που ακολουθεί η οικογένεια (Παπακωνσταντίνου, 2011· Andritsou & Chatzidimou, 2020) είτε με τις απόψεις των γονέων και των ίδιων των μαθητών/τριών για τη διγλωσσία (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στην περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά, οι τελευταίες έρευνες επισημαίνουν το πολυπαραγοντικό ζήτημα της συμπερίληψής τους στην εκπαίδευση εστιάζοντας σε χωροταξικά, κοινωνικά, οικονομικά και εκπαιδευτικά προβλήματα που τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν (Georgiadis & Zisimos, 2012· Παρθένης & Φραγκούλης, 2016· Μάρκου κ.ά., 2018). Ωστόσο, η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους/τις μαθητές/τριες που προέρχονται από τις λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, αλλά όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες της σχολικής κοινότητας εστιάζοντας στην ανάπτυξη διαπολιτισμικών δεξιοτήτων (Πασιάς, 2006). Οι διαφορετικές προσεγγίσεις του όρου *διαπολιτισμική εκπαίδευση*, οι οποίες προκύπτουν κυρίως από το πώς γίνεται κάθε φορά αντιληπτή η έννοια του πολιτισμού⁴ και η σημασία του στον σχεδιασμό των δράσεων για την ένταξη των προαναφερόμενων κοινωνικών ομάδων στην εκπαίδευση, οδηγούν σε διαπολιτισμικές εφαρμογές με διαφορετική κάθε φορά στοχοθεσία στο πεδίο της διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας, με αποτέλεσμα να σημασιοδοτούν διαφορετικά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι παρεμβάσεις με διαπολιτισμικό προσανατολισμό φαίνεται να στοχεύουν στην ανάδειξη των διαφορετικών ταυτοτήτων των μαθητών/τριών και κυρίως ασχολούνται με την ορατότητα και την ενίσχυση των διαφορετικών ταυτοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα, στα σχολικά εγχειρίδια και στην ίδια τη διδακτική πράξη, με αποτέλεσμα όπως υποστηρίζει ο Γκότοβος (2020) *«η υπερπροβολή του ζητήματος των ταυτοτήτων έχει επισκιάσει ορισμένα κρίσιμα σημεία της συνεκπαίδευσης πολιτισμικά διαφοροποιημένων μαθητών στον ίδιο θεσμό και έχει οδηγήσει αρκετούς να πιστεύουν ότι η Διαπολιτισμική Παιδαγωγική ασχολείται μόνο με την προστασία ή την ανάδειξη των μειοψηφικών ταυτοτήτων»* (σελ. 133). Στο πλαίσιο μιας προσέγγισης στην οποία δεν παραγνωρίζονται οι διαφορετικές ταυτότητες των μαθητών/τριών, αναδύονται προβληματισμοί που σχετίζονται με τις

³ Η διαχείριση όπως επισημαίνει ο Γκότοβος (2020): *«αφορά το σύνολο των επιπέδων της εκπαίδευσης: από την εκπαιδευτική πολιτική, την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τα αναλυτικά προγράμματα, τα σχολικά εγχειρίδια, μέχρι τη διδασκαλία»* (σελ. 132).

⁴ Για λεπτομέρειες σχετικά με τις προσεγγίσεις του πολιτισμού στη διαπολιτισμική εκπαίδευση βλ. Γκόβαρης (2011).

εκπαιδευτικές τροχιές των μαθητών/τριών. Ειδικότερα επισημαίνεται πώς αυτές επηρεάζουν τη σχολική φοίτησή τους, τη βελτίωση των επιδόσεων των μαθητών/τριών και την πρόσβασή τους σε εκπαιδευτικούς τίτλους, την επίτευξη των μαθησιακών στόχων, όπως αυτοί ορίζονται από τα αναλυτικά προγράμματα των μαθημάτων για τους/τις μαθητές/τριες από τις λεγόμενες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες και τρόπους βελτίωσης της πρόσβασής τους στη γνώση, τη δημιουργική αξιοποίηση της όποιας ετερότητας των μαθητών/τριών με τρόπο που να συμβάλει στη σχολική προσαρμογή τους και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικών δεξιοτήτων.

Αυτοί οι προβληματισμοί συνδέονται με την αντίληψη μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με έμφαση στην καλλιέργεια της ιδιότητας του πολίτη η οποία εστιάζει στην ανάγκη: α) υπέρβασης της μονομερούς συσχέτισης παραγόντων που ενθαρρύνουν ή αποθαρρύνουν τη φοίτηση των μαθητών/τριών και β) ανάδειξης μιας πολυπαραγοντικής προσέγγισης του ζητήματος της διαχείρισης της μαθητικής ετερογένειας μέσα από την υιοθέτηση μιας διαπολιτισμικής οπτικής προσανατολισμένης στην καλλιέργεια της απόκτησης της ιδιότητας του πολίτη για όλους/ες τους/τις μαθητές/τριες. Ενδεικτικά, πρόσφατη έρευνα σε Ρομά μαθητές/τριες αναδεικνύει την ολιστική προσέγγιση του ζητήματος της εκπαιδευτικής συμπερίληψης των μαθητών/τριών Ρομά (Καλογερογιάννη, 2020). Σύμφωνα με αυτήν την οπτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, το σχολείο δεν είναι ένας ουδέτερος θεσμός, αλλά ένα συνεχώς εξελισσόμενος οργανισμός ο οποίος επιδιώκει την πρόσβαση σε ίσες ευκαιρίες και την ενεργό συμμετοχή στην κοινωνία όλων των ατόμων ανεξάρτητα από τα διαφορετικά χαρακτηριστικά που παρουσιάζουν στο πλαίσιο μιας ανοιχτής κοινωνίας (Μάρκου, 2010). Σε αυτόν τον προσανατολισμό του σχολείου κρίσιμος είναι ο ρόλος της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών στην απόκτηση της ιδιότητας του πολίτη, όχι μόνο με την ιδιότητα του ενημερωμένου-υπεύθυνου πολίτη, αλλά με εκείνη του ενεργού/δραστήριου πολίτη (Tsiouγκου, Tsioumis & Kyridis, 2017). Άλλωστε, τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί η λεγόμενη κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της οποίας καλλιεργείται η κριτική στάση των μαθητών/τριών απέναντι σε κρίσιμα ζητήματα που αφορούν τα θέματα των ταυτοτήτων, τις κοινωνικές ανισότητες, τις σχέσεις εξουσίας, τις διακρίσεις και τον ρατσισμό (Μάγος, 2022).

Πρακτικές και πολιτικές διαχείρισης ευπαθών κοινωνικών ομάδων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Στο πλαίσιο της θέσπισης του νόμου για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση (2413/1996) σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν ερευνητικά-εκπαιδευτικά προγράμματα που απευθύνονταν σε μαθητές/τριες παλινοστούντες, αλλοδαπούς, Ρομά και από τη μειονότητα της Θράκης, με στόχο την πολυ-επίπεδη υποστήριξη και τη συμπερίληψή τους στο εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την υλοποίηση διεπιστημονικών παρεμβάσεων. Πιο συγκεκριμένα, εφαρμόστηκαν τα εξής προγράμματα:

α) «Εκπαίδευση παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών» και μετέπειτα «Ένταξη παιδιών παλινοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση», το οποίο υλοποιήθηκε την περίοδο 1997-2008 από το Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής του Εθνικού και

Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (σημερινή ονομασία Εργαστήριο Διαπολιτισμικής Αγωγής), με στόχο την ενίσχυση της φοίτησης των παιδιών αυτών και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής τους κατάστασης⁵.

β) «Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων» (ΠΕΜ) και μετέπειτα «Εκπαίδευση των παιδιών της μουσουλμανικής μειονότητας της Θράκης», το οποίο υλοποιήθηκε την περίοδο 1997-2018 από το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, με στόχο τη βελτίωση της εκπαιδευτικής κατάστασης της μειονότητας και την ανάδειξη του πολιτισμικού πλούτου και του σεβασμού της γλώσσας και της κουλτούρας της συγκεκριμένης ομάδας⁶.

γ) «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων» και μετέπειτα «Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο», «Εκπαίδευση παιδιών Ρομά», «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους», το οποίο υλοποιείται από το 1997 έως και σήμερα από διάφορα Πανεπιστήμια της χώρας (ΕΚΠΑ, ΑΠΘ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΔΠΘ, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου και Πανεπιστήμιο Κρήτης) με αρκετά διαστήματα διακοπής και επανέναρξης της λειτουργίας του όλα αυτά τα χρόνια. Στόχος του προγράμματος είναι ο περιορισμός της σχολικής διαρροής, η ενίσχυση της σχολικής φοίτησης των παιδιών Ρομά και η πολυ-επίπεδη υποστήριξη των κοινοτήτων Ρομά στις περιοχές παρέμβασης του προγράμματος σε όλη την Ελλάδα⁷.

δ) «Παιδεία Ομογενών», το οποίο υλοποιήθηκε σε τέσσερις (4) φάσεις από το Εργαστήριο Μεταναστευτικών και Διαπολιτισμικών Μελετών (ΕΔΙΑΜΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης σε συνεργασία με εκπαιδευτικά ιδρύματα της Ελλάδας και του εξωτερικού την περίοδο 1997-2008, με στόχο τη διατήρηση, την καλλιέργεια και την προώθηση της ελληνικής γλώσσας και του πολιτισμού στο εξωτερικό⁸.

Όπως προκύπτει από τη μελέτη της εφαρμογής των προαναφερόμενων προγραμμάτων τις τελευταίες περίπου δύο δεκαετίες, η διαπολιτισμική εκπαίδευση βρίσκεται στο επίκεντρο των πολιτικών και εκπαιδευτικών πρακτικών και αντιμετωπίζεται άλλοτε ως παιδαγωγικό εργαλείο και άλλοτε ως πολιτικός στόχος για την ανάπτυξη αντίστοιχων εκπαιδευτικών σχεδιασμών και προγραμμάτων όπως από πολύ νωρίς έχει επισημάνει ο Goldberg (1994). Ακριβώς αυτή η παρατηρούμενη πολλαπλότητα της χρήσης του όρου *διαπολιτισμική*

⁵ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, τις δράσεις και τα αποτελέσματα του Προγράμματος βλ. Παρθένης, 2013.

⁶ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, τις δράσεις και τα αποτελέσματα του Προγράμματος βλ. <https://museduc.gr/el/>

⁷ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τη λειτουργία των προγραμμάτων που αφορούν τις κοινότητες Ρομά, τους στόχους και τις δράσεις βλ. Καλογερογιάννη (υπό έκδοση).

⁸ Για περισσότερες πληροφορίες σχετικά με τους στόχους, τις δράσεις, το υλικό και τα αποτελέσματα του Προγράμματος βλ.

http://www.ediamme.edc.uoc.gr/diaspora/index.php?option=com_content&view=article&id=224&Itemid=480&lang=el

εκπαίδευση και της εφαρμογής του σε ποικίλα περιβάλλοντα αναδεικνύει τη σχέση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας με την πολιτική εξουσία και συνακόλουθα τη σημαντικότητά της στη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής (Γκότοβος, 2003), εφόσον ασχολείται με το πώς θα επιτευχθεί η συμπερίληψη παιδιών από τις λεγόμενες ευπαθείς κοινωνικά ομάδες στο σύγχρονο σχολείο. Άλλωστε, ο βασικός στόχος της επίσημης ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής είναι το διαπολιτισμικό-συμπεριληπτικό σχολείο του 21^{ου} αιώνα, το οποίο το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού επιδιώκει να επιτύχει με τη δημιουργία προπαρασκευαστικών τάξεων υποδοχής στις σχολικές μονάδες για μαθητές/τριες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα ή την μιλούν μόνο σε στοιχειώδες επίπεδο και την ίδρυση Δομών Υποδοχής και Εκπαίδευσης Προσφύγων (ΔΥΕΠ) ως ένα πρώιμο στάδιο ένταξης των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της εκμάθησης της Ελληνικής ως δεύτερης ή/και ξένης γλώσσας, της ψυχοκοινωνικής υποστήριξης και της ενίσχυσης της ταυτότητας των παιδιών. Για την ολιστική προσέγγιση αυτού του στόχου προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών διερμηνείας, διδακτικού και μαθησιακού υλικού και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα εκπαίδευσης και ένταξης μαθητών/τριών με διαφορετικό υπόβαθρο στο σχολικό περιβάλλον⁹, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο. Όσον αφορά τα παρεμβατικά-εκπαιδευτικά προγράμματα που υποστηρίζονται από το Υπουργείο Παιδείας, το μόνο που συνεχίζει να υλοποιείται από τα προαναφερθέντα μέχρι και σήμερα είναι αυτό που σχετίζεται με την εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Εξάλλου το ενδιαφέρον για τις κοινότητες Ρομά επιβεβαιώνεται και από την ευρωπαϊκή και εθνική στρατηγική για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο πλαίσιο της οποίας αναπτύσσονται καλές πρακτικές και σχεδιάζονται έργα, με στόχο την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας με τον πιο κατάλληλο τρόπο, ώστε να επιτευχθεί η ουσιαστική συμπερίληψη των παιδιών από τις κοινότητες Ρομά στην εκπαίδευση (Τρούκη, 2021). Γι' αυτό και η εστίαση στο πιο πρόσφατο πρόγραμμα που αφορά τις υποστηρικτικές παρεμβάσεις στις κοινότητες Ρομά και το οποίο υλοποιήθηκε σε όλη την Ελλάδα ακολουθώντας κοινή στοχοθεσία και μεθοδολογία υλοποίησης των παρεμβάσεων-δράσεων, συμβάλλει στην ανάδειξη των λεγομένων καλών πρακτικών και κυρίως στον διάλογο για το πώς θα πρέπει να σχεδιαστούν και με ποια κριτήρια οι δράσεις των προγραμμάτων που θα υλοποιηθούν μελλοντικά, προκειμένου να επιτευχθεί η πολύ-επίπεδη υποστήριξη των μαθητών/τριών Ρομά και η αποτελεσματική τους ένταξη στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Καλές πρακτικές για τη συμπερίληψη παιδιών από ευπαθείς κοινωνικά ομάδες: η περίπτωση του «Προγράμματος Ρομά στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία»

Στο πλαίσιο της εφαρμογής των εκπαιδευτικών προγραμμάτων τα οποία παρουσιάστηκαν στην προηγούμενη ενότητα, αλλά και της έρευνας στα πεδία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής διδακτικής έχουν προταθεί

⁹ Λεπτομέρειες για τα βασικά στοιχεία της εκπαίδευσης των προσφύγων παρουσιάζονται στον επίσημο ιστότοπο του Υπουργείου Παιδείας: <https://www.minedu.gov.gr/ekpaideusi/refug-educ>.

καλές πρακτικές που αφορούν ζητήματα τόσο διαχείρισης της ετερότητας των μαθητών/τριών όσο και βελτίωσης των μαθησιακών αδυναμιών, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στον ευρύτερο διάλογο για το πώς θα βελτιωθεί η πρόσβαση όλων των μαθητών/τριών στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Ειδικότερα, καλές πρακτικές μπορούν να αναζητηθούν στον χώρο της διαπολιτισμικής διδακτικής (Δημητριάδου, 2008· Κεσίδου, 2008) και της διδασκαλίας της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Pentini, 2005· Γκόβαρης, 2009· Στεργίου & Σιμόπουλος, 2019: 321-347) ή ακόμη και στο πεδίο αξιοποίησης των νέων τεχνολογιών (Σοφός 2021) και των τεχνών (μουσικής, θεάτρου, χορού, κινηματογράφου) στη διδασκαλία (Στεργίου 2013· Καλογερογιάννη, 2023), ώστε να επιλεγούν κάθε φορά οι δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής και κοινωνικής συμπερίληψης στο σύγχρονο σχολείο.

Αξιοποιώντας όλα αυτά τα δεδομένα κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του Προγράμματος «Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά για την ενίσχυση της πρόσβασης και τη μείωση της εγκατάλειψης της εκπαίδευσης από παιδιά και εφήβους στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία» εφαρμόστηκαν καλές πρακτικές οι οποίες αφορούσαν τις εκπαιδευτικές και εμψυχωτικές δράσεις που σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν από τους/τις συνεργάτες/ιδες του Προγράμματος σε συνεργασία με την επιστημονική ομάδα κατά τη διετία 2021-2023¹⁰. Οι εκπαιδευτικές-εμψυχωτικές δράσεις υλοποιήθηκαν εντός οικισμών/καταυλισμών στις περιοχές παρέμβασης και σε χώρους εντός των σχολικών μονάδων ή/και σε συνεργασία με τις συνεργαζόμενες σχολικές μονάδες και διακρίνονται σε τέσσερις (4) κατηγορίες οι οποίες αφορούν καλές πρακτικές για: α) τη γλωσσική ενίσχυση, β) την εμψύχωση και την ενδυνάμωση, γ) την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης και δ) την αγωγή υγείας, σύμφωνα με τις αρχές και στους στόχους του Προγράμματος. Τα παραδείγματα που παρουσιάζονται για κάθε κατηγορία έχουν επιλεγεί με βάση τα ακόλουθα κριτήρια:

α) το επίπεδο συμμετοχής των μαθητών/τριών, καθώς σ' όλες τις δράσεις που παρουσιάζονται συμμετείχε το σύνολο των μαθητών/τριών Ρομά (ομάδας-στόχου), ενώ στις δράσεις που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο των καλών πρακτικών για την κοινωνικοποίηση συμμετείχαν εκτός από Ρομά και μη Ρομά μαθητές/τριες, καθώς θεωρήθηκε μία βασική παράμετρος για την ενδυνάμωση των σχέσεων των μαθητών/τριών μεταξύ τους και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης

β) τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής, καθώς όλες οι δράσεις που παρουσιάζονται έχουν σχεδιαστεί με βάση τις αρχές της διαπολιτισμικής διδακτικής και συγκεκριμένα, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τη διαπολιτισμική συνείδηση, τη διαπολιτισμική ετοιμότητα και τη διαπολιτισμική ικανότητα (Κεσίδου, 2008· Κεσίδου & Παπαδοπούλου, 2008· Μπάρος, Στεργίου & Χατζηδήμου, 2014), οι οποίες αποτέλεσαν τους στόχους των επιλεγμένων δράσεων

γ) την εμβέλεια των καλών πρακτικών, καθώς όλες οι επιλεγμένες δράσεις είχαν τη θετική ανταπόκριση τόσο από τη μεριά των εμπλεκόμενων

¹⁰ Τα στοιχεία για τις καλές πρακτικές παραχωρήθηκαν από την Επιστημονική Ομάδα Συντονισμού και Παρακολούθησης του Έργου.

μαθητών/τριών όσο και από τη μεριά των γονέων και των εκπαιδευτικών. Άλλωστε, ένας από τους βασικούς σκοπούς του Προγράμματος είναι η εξωστρέφεια των δράσεων, προκειμένου να αρθούν οι προκαταλήψεις και τα στερεότυπα της ευρύτερης κοινότητας για την ομάδα-στόχο. Γι' αυτό και οι δράσεις που παρουσιάζονται σε κάθε κατηγορία είναι δράσεις που παρουσιάστηκαν στην ευρύτερη κοινότητα, ώστε να επιτευχθούν οι βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Καλές πρακτικές για τη γλωσσική ενίσχυση

Οι καλές πρακτικές για τη γλωσσική ενίσχυση των μαθητών/τριών αφορούσαν δράσεις ή πρότζεκτ σε θεματικές ενότητες ανάλογα με την τάξη φοίτησης των παιδιών Ρομά που συμμετείχαν στα τμήματα του Προγράμματος και είχαν ως στόχο τη διεύρυνση του γνωστικού υποβάθρου και τη μαθησιακή στήριξη των μαθητών/τριών Ρομά και την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων αξιοποιώντας τις τέχνες (ζωγραφική, θέατρο, κινηματογράφο) και την τεχνολογία. Στο πλαίσιο αυτό, αναφέρονται ενδεικτικά δύο δράσεις, οι οποίες υλοποιήθηκαν στα τμήματα της Αλεξάνδρειας. Η πρώτη δράση είχε τίτλο «Δημιουργία ταινίας μικρού μήκους με θέμα τον εθισμό στο διαδίκτυο»¹¹. Τα παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας παρακολούθησαν ταινίες μικρού μήκους, ώστε να καταγράψουν βοηθητικά στοιχεία για να ετοιμάσουν τη δική τους ταινία και έπειτα από τη συζήτηση με προσκεκλημένο σκηνοθέτη χωρίστηκαν σε ομάδες, η καθεμία από τις οποίες ανέλαβε τη συγγραφή του σεναρίου, τη μουσική επένδυση και την κατασκευή των σκηνικών. Η δεύτερη δράση είχε τίτλο «Δημιουργία παγκόσμιου χάρτη»¹². Τα παιδιά που συμμετείχαν στη δράση γνώρισαν τις ηπείρους, τις χώρες, τις πρωτεύουσες και τις πόλεις του κόσμου μέσα από σχετικά βιβλία, χάρτες, βίντεο και φωτογραφίες. Κατά την αναζήτησή τους, σημείωσαν τα βασικά στοιχεία για το φυσικό περιβάλλον, τα σημαντικά μνημεία και αξιοθέατα, τον τρόπο ζωής των κατοίκων και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των χωρών (γλώσσα, θρησκεία, έθιμα). Μετά τη συγκέντρωση και την καταγραφή των βασικών πληροφοριών χωρίστηκαν σε ομάδες και η καθεμία από αυτές ανέλαβε μία ή δύο ηπείρους, προκειμένου όλοι/ες μαζί να φτιάξουν έναν παγκόσμιο χάρτη.

Καλές πρακτικές για την εμπύχωση και την ενδυνάμωση

Οι καλές πρακτικές για την εμπύχωση και την ενδυνάμωση αφορούσαν τη συμμετοχή σε πολιτιστικές δράσεις, τη διοργάνωση εκδρομών/επισκέψεων σε χώρους με πολιτιστικό, ιστορικό και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον και στόχευαν στην ενίσχυση των παιδιών Ρομά, τη δημιουργία κινήτρων και τη γνωριμία με

¹¹ Η ταινία μικρού μήκους παρουσιάστηκε στην ημερίδα του Προγράμματος στις 31.03.2023 και είναι διαθέσιμη στην ιστοσελίδα του Προγράμματος: <http://roma-mak.del.auth.gr/imerida>

¹² Ο παγκόσμιος χάρτης παρουσιάστηκε από την ομάδα της Αλεξάνδρειας στην εκδήλωση «Ταξιδέψτε μαζί μας... χωρίς γυαλιά εικονικής πραγματικότητας» που πραγματοποιήθηκε στις 09.02.2023 στη Νέα Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ και δόθηκε ως δώρο στην επιστημονική ομάδα του Προγράμματος. Για περισσότερες πληροφορίες δείτε εδώ: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/214-ekdilosi-taksidepste-mazi-mas-xoris-ta-gyalia-eikonikis-pragmatikotitas-09-02-2023>

χώρους που ενισχύουν τη μάθηση. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την επίσκεψη των τμημάτων της Αλεξάνδρειας και της Πτολεμαΐδας στο Διεθνές Περιβαλλοντικό Κέντρο του ΑΡΚΤΟΥΡΟΥ¹³, κατά την οποία τα παιδιά που συμμετείχαν στην εκδρομή ήρθαν σε επαφή με τα προστατευόμενα είδη στο Καταφύγιο Λύκου στην Αγριαπιδιά Φλώρινας και στο Κέντρο Προστασίας Αρκούδας στο Νυμφαίο, ξεναγήθηκαν στους χώρους και παρακολούθησαν εκπαιδευτικά προγράμματα για την προστασία των ειδών. Μια ακόμη καλή πρακτική στο πλαίσιο του Προγράμματος ήταν η επίσκεψη των μαθητών/τριών από τα τμήματα της Αλεξάνδρειας στο Μουσείο Βασιλικών Τάφων των Αιγών στη Βεργίνα, όπου ξεναγήθηκαν στο μουσείο και παρακολούθησαν εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε συνέχεια της επίσκεψης στο Μουσείο, η ομάδα της Αλεξάνδρειας σε συνεργασία με τη μουσειοπαιδαγωγό της Εφορίας Αρχαιοτήτων Ημαθίας ετοίμασε σε όλα τα στάδια και παρουσίασε δύο παραστάσεις στο πλαίσιο των δράσεων για το εορτασμό των Ευρωπαϊκών Ημερών Πολιτιστικής Κληρονομιάς¹⁴. Η πρώτη ήταν παράσταση κουκλοθεάτρου με τίτλο: «Ζει ο βασιλιάς Αλέξανδρος;» και η δεύτερη ήταν παράσταση αφήγησης με δραματοποίηση με τίτλο: «Η αρπαγή της Περσεφόνης από τον Άδη», οι οποίες παρουσιάστηκαν σε ειδική εκδήλωση στις 12.10.2023 στον προαύλιο χώρο του μουσείου στη Βεργίνα.

Καλές πρακτικές για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης

Οι καλές πρακτικές για την ενίσχυση της κοινωνικοποίησης αφορούσαν δράσεις οι οποίες είχαν στόχο την ενδυνάμωση μαθητών/τριών Ρομά, την προώθηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την υλοποίηση δράσεων σε σχολεία για όλους τους/τις μαθητές/τριες που στόχευαν στην αναγνώριση και την ενίσχυση της πολυμορφίας και την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης. Για την επίτευξη αυτών των στόχων σχεδιάστηκαν δράσεις σε συνεργασία με άλλους φορείς, όπως η περίπτωση της μη Κυβερνητικής Οργάνωσης ΑΜΚΕ REVMA, οι εκπρόσωποι της οποίας παρουσίασαν στα τμήματα του Προγράμματος και στα συνεργαζόμενα σχολεία το παραμύθι *Η πεταλούδα Ειρήνη και η μαγική συνταγή* της Γ. Καλπαζίδου και υλοποίησαν με τους/τις μαθητές/τριες ομαδικές δραστηριότητες για την αξία της εκπαίδευσης και της συμπερίληψης, την άμβλυση των στερεοτύπων, την ενθάρρυνση της τακτικής φοίτησης και τον αποστιγματισμό της ταυτότητας¹⁵. Ακόμη, στο πλαίσιο αυτών των δράσεων αναφέρουμε τις βιωματικές δράσεις που υλοποιήθηκαν στο Δημοτικό Σχολείο Μαλγάρων από τους/τις συνεργάτες/ιδες του Προγράμματος σχετικά με την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης για τον «Άλλον», στη συγκεκριμένη περίπτωση ατόμων με αναπηρία¹⁶. Τα παιδιά μπήκαν στη θέση ατόμων με προβλήματα ακοής και όρασης και ανά δυάδες συμμετείχαν

¹³ Βλ. σχετική ανακοίνωση εδώ: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/242-ekdromi-paidion-roma-apo-tin-palaioxora-aleksandreias-ston-arktouro---27-07-2023>

¹⁴ Βλ. σχετική ανακοίνωση εδώ: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/178-symmetoxi-tis-omadas-tis-aleksandreias-stis-imeres-politistikis-klironomias-12-10-2022>

¹⁵ Ενδεικτικά βλ. σχετικές ανακοινώσεις: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/232-drasi-se-synergasia-me-tin-omada-amke-revma---10-05-2023>, <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/243-drasi-empsyxosis-kai-evaitsthitopoiisis-se-synergasia-me-tin-omada-revma-sta-tmimata-tis-aleksandreias-ioynios-2023>

¹⁶ Βλ. σχετική ανακοίνωση: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/236-viomatikes-drastiriotes-sto-d-s-malgaron---08-06-2023>

εναλλάξ σε ένα παιχνίδι ρόλων, με στόχο την κατανόηση του «άλλου», του σεβασμού του διαφορετικού και την αναγνώριση της αξίας της συνεργασίας και της εμπιστοσύνης.

Καλές πρακτικές για την αγωγή υγείας

Οι καλές πρακτικές σχετικά με την αγωγή υγείας αφορούσαν την υλοποίηση δράσεων για τη στοματική υγιεινή, τη φροντίδα του σώματος, τη σεξουαλική υγεία και τη σωστή διατροφή, με σκοπό τα παιδιά να ενημερωθούν από ειδικούς για τα ζητήματα αυτά με τρόπο σωστό και κατάλληλο για την ηλικία τους. Ενδεικτικά, αναφέρουμε την επίσκεψη της οδοντιατρικής ομάδας από το Κέντρο Υγείας Πτολεμαΐδας στα παιδιά που διαμένουν στον καταυλισμό Γκιόλα και συμμετέχουν στα τμήματα του Προγράμματος¹⁷. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης, ειδικοί μίλησαν στα παιδιά για το σωστό βούρτσισμα των δοντιών, τη διατροφή που συνδέεται με τη στοματική υγιεινή, καθώς και για τις παθήσεις των δοντιών, ενώ η ενημέρωση ολοκληρώθηκε με την πραγματοποίηση ατομικής εξέτασης στα παιδιά και τη διανομή των ατομικών αποτελεσμάτων και έντυπου ενημερωτικού υλικού. Επίσης, υλοποιήθηκαν δράσεις σε συνεργασία με το Κέντρο Κοινότητας με παράρτημα Ρομά του Δήμου Παύλου Μελά για τη στοματική υγιεινή σε μαθητές προσχολικής ηλικίας Ρομά και μη Ρομά που φοιτούν σε νηπιαγωγείο της Πολίχνης¹⁸. Στόχοι του βιωματικού εργαστήριου ήταν: α) να κατανοήσουν την αξία του σωστού τρόπου βουρτσίσματος μέσα από την αφήγηση του παραμυθιού «Δόνα η Τερηδόνα» του Ευγένιου Τριβιζά, και την επίδειξη βουρτσίσματος δοντιών με τη βοήθεια εκμαγείου, β) να αντιληφθούν τα οφέλη της υγιεινής διατροφής για τη διατήρηση της υγείας των δοντιών τους μέσα από την κατασκευή αφίσας με την τεχνική του κολάζ, γ) να μάθουν τα βήματα που πρέπει να ακολουθούν για την καθημερινή φροντίδα των δοντιών τους αλληλεπιδρώντας με τις κάρτες Memory.

Επίλογος

Στο πλαίσιο του διαλόγου για την ενίσχυση των εκπαιδευτικών, οι καλές πρακτικές που παρουσιάστηκαν μέσα από την εφαρμογή προγραμμάτων που αφορούν μία από τις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες που απασχολούν το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, είναι ενδεικτικές και πληρούν τα κριτήρια όπως αυτά ορίστηκαν σε προηγούμενη ενότητα. Ταυτόχρονα αποτελούν έναν οδηγό ανάπτυξης παρόμοιων δράσεων ή/και πρότζεκτ προσαρμοσμένων στον εκάστοτε μαθητικό πληθυσμό για τη βελτίωση της συμμετοχής των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία με απώτερο σκοπό να αποκτήσουν ίση πρόσβαση στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες. Ωστόσο, οι καλές πρακτικές δεν επιλύουν τα πολυεπίπεδα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά από τις λεγόμενες ευάλωτες κοινωνικά ομάδες ερχόμενα στο ελληνικό σχολείο. Η ανάγκη συστηματικής

¹⁷ Βλ. σχετική ανακοίνωση: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/229-episkepsi-odontiatrikis-omadas-sta-ekpaideftika-empyxotika-tmimata-stin-ptolemaida-26-04-2023>

¹⁸ Βλ. σχετική ανακοίνωση: <http://roma-mak.del.auth.gr/nea-anakoinoseis/188-ekpaideftiko-ergastirio-apo-to-parartima-roma-se-synergasia-me-to-programma-roma-tou-apth-sto-15o-nipiagogeio-polixnis-14-11-2022>

υποστήριξης των μαθητών/τριών αυτών από την ελληνική πολιτεία αποτελεί ένα διαρκές αίτημα για την άρση των φαινομένων του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού. Σ' αυτό φαίνεται να εστιάζει και η στροφή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από το επιφανειακό επίπεδο γνωριμίας και αλληλεπίδρασης με τον πολιτισμικά «Άλλον» ως επαρκή συνθήκη για την υπέρβαση των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων απέναντι στην ετερότητα, στην ανάπτυξη μιας ουσιαστικής σχέσης του εαυτού και του άλλου που θα ανοίξει τον δρόμο για θεσμικές αλλαγές σχετικά με τη διαχείριση της ετερότητας στο σύγχρονο σχολείο (Μάγος, 2022).

Βιβλιογραφία

- Andritsou, M., Chatzidimou, K. (2020). Family Language Policy and Childhood Bilingualism: A Multidimensional Theoretical Analysis. *European Journal of Language and Literature*, 6(3), 54-66.
- Αμίτσης, Γ., Βουλγαράκη, Α. & Μαρίνη, Φ. (2005). *Εγχειρίδιο ορισμού και πιστοποίησης των ομάδων στόχου του κοινωνικού αποκλεισμού*. ΕΥΣΕΚΤ.
- Απίστουλας Δ., & Νίκου Δ. (2021). Η έννοια της ευαλωτότητας και η τυποποίηση των ευάλωτων ομάδων του πληθυσμού στο ελληνικό σύστημα κοινωνικής πρόνοιας. *Κοινωνική Πολιτική*, 15, 68–91. <https://doi.org/10.12681/sp.29092>.
- Bauman, Z. (2011). *Παράπλευρες απώλειες. Κοινωνικές ανισότητες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης* (μτφρ. Ε. Παραδέλλη). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου.
- Bernstein, B. (1966). Elaborated and restricted codes: An outline. *Sociological Inquiry*, 36(2), 254-261.
- Bourdieu, P. (2018). The forms of capital. In *The sociology of economic life* (pp. 78-92). Routledge.
- Coleman, J. S. (1966). Equality of educational opportunity. *Integrated education*, 6(5), 19-28.
- Georgiadis, F. & Zisimos, A. (2012). Teacher training in Roma education in Greece: Intercultural and critical educational necessities. Special issue in intercultural and critical education. *Issues in Educational Research*, 22(1).
- Goldberg, T. (1994). Multicultural Conditions. In: *Multiculturalism: A Critical Reader*. Blackwell.
- Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Κυριακίδη.
- Δημητριάδου, Κ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις στο πλαίσιο φιλολογικών μαθημάτων στο Γυμνάσιο. Στο: *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (επιστ. υπεύθυνη Ζ. Παπαναούμ) (σελ. 37-53). Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.
- Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.
- Γκόβαρης, Χ. (επιμ.) (2009). *Κείμενα για τη διδασκαλία και τη μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Ατραπός.
- Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

- Γκότοβος, Α. (2020). Κοινωνικά ευάλωτες ομάδες και διαπολιτισμική παιδαγωγική: ο σεβασμός του «διαφορετικού» δεν αρκεί. Στο Χρ. Παρθένης (Επιμ.), *Πολιτική και πρακτική της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αναγκαιότητα νέων παιδαγωγικών και θεσμικών προσεγγίσεων στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες*. (σελ. 132-142). Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2018). *Παιδαγωγικός λόγος και ετερότητα στις αρχές του 20^{ου} αιώνα. Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. Gutenberg.
- Hurrelmann, K., & Quenzel, G. (2010). *Bildungsverlierer: Neue Ungleichheiten*. VS-Verl.
- Καλογερογιάννη, Φ. (2020). *Διερεύνηση των παραγόντων βελτίωσης των γλωσσικών ικανοτήτων σε Ρομά μαθητές Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/47908>
- Καλογερογιάννη, Φ. (2023). Η αξιοποίηση του ραδιοφωνικού θεάτρου στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε περιβάλλοντα πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθανάσης (Επιμ.), *Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα* (σελ. 116-128). Gutenberg.
- Καλογερογιάννη, Φ. (υπό έκδοση). Οι Ρομά ως κοινωνικά ευπαθής ομάδα στο πλαίσιο της ελληνικής εκπαίδευσης: Ανασκόπηση ερευνητικών προγραμμάτων. Στο: Κ. Χατζηδήμου, Ε. Καραγιαννίδου, Χ-Ο. Παπαδοπούλου & Α. Στάμου (Επιμ.), *Μένουμε σχολείο! Υποστηρικτικές παρεμβάσεις σε κοινότητες Ρομά στην Κεντρική και Δυτική Μακεδονία*. Αφοί Κυριακίδη ΕΚΔΟΣΕΙΣ Α.Ε.
- Κασιμάτη, Κ. (επιμ.) (2004). *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο: *Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό* (επιστ. υπεύθυνη Ζ. Παπαναούμ) (σελ. 11-27). Πρακτικά Ημερίδας, Θεσσαλονίκη 10 & 11 Δεκεμβρίου 2007.
- Κεσίδου, Α. & Παπαδοπούλου, Β. (2008). Η διαπολιτισμική διάσταση στη βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναγκαιότητα και εφαρμογές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 45, 37-55.
- Κράββα, Β. (2021). Ευάλωτες ζωές, επισφαλείς υλικότητες: σώματα και σκουπίδια την εποχή της πανδημίας. Στο Μ. Σπυριδάκης & Β. Κράββα (Επιμ.), *Τροχιές επισφάλειας. Εθνογραφικές προσεγγίσεις* (σελ. 647-671). Gutenberg.
- Μάγος, Κ. (2020). *Το πέταγμα του Ερόλ. Κριτική διαπολιτισμική εκπαίδευση στην προσχολική και πρωτοσχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Μάρκου, Γ. (2010). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μάρκου, Γ., Παρθένης, Χρ., Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2018). *Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και Δομικός Αποκλεισμός*. Γρηγόρη.
- Μπάρος, Β., Στεργίου, Λ. & Χατζηδήμου, Κ. (επιμ.) (2014). *Ζητήματα διαπολιτισμικής επικοινωνίας και εκπαίδευσης*. Διάδραση.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2021). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη*. Παπαζήσης.
- Μυλωνάς, Θ. (1999). *Η Αναπαραγωγή των Κοινωνικών Τάξεων μέσα από τους Σχολικούς Μηχανισμούς. Η Μέση Εκπαίδευση στο Χωριό και στην Πόλη*. Gutenberg.

- Nurse, L., & Melhuish, E. (2021). Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective. *Contemporary Social Science*, 16(4), 417-431.
- Pentini, A. (2005). *Διαπολιτισμικό εργαστήριο. Υποδοχή, Επικοινωνία και Αλληλεπίδραση σε Πολυπολιτισμικό Εκπαιδευτικό Περιβάλλον*. Ατραπός.
- Pensiero, N., & Schoon, I. (2019). Social inequalities in educational attainment: The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010. *Longitudinal and Life Course Studies*, 10(1), 87-108.
- Παπακωνσταντίνου, Α. Α. (2011). Απόψεις των μεταναστών γονέων για τη διδασκαλία της μητρικής και των ξενών γλωσσών στο ελληνικό δημοτικό σχολείο. Στο Π. Φωκιάλη, Ν. Ανδρεαδάκης & Γ. Ξανθάκου (Επιμ.). *Διεργασίες σκέψης στο σχολείο και στην κοινωνία*. Τόμος Α'. Πεδίο.
- Παπαχρήστος, Κ. & Παγώνη, Π. (επιμ.) (2020). *Πρόσφυγες και μετανάστες μαθητές-μαθήτριες στο ελληνικό σχολείο. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Βιωματικές Δράσεις*. Ταξιδευτής.
- Παρθένης, Χρ. (2013). *Θεωρία και πράξη: μακρό-και μικροπροσεγγίσεις της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης υπό το πρίσμα εφαρμοσμένων Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων*. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Παρθένης, Χρ., & Φραγκούλης, Γ. (2016) *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.
- Πασιάς, Γ.Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση*. Τόμος Β'. Gutenberg.
- Σοφός, Α. (2021). *Πρακτικές διδασκαλίας για τη διαπολιτισμική αγωγή με τη χρήση νέων μέσων*. Ίων.
- Σπυριδάκης, Μ. (2018). *Homot Precarius. Εμπειρίες ευαλωτότητας στην κρίση*. Πεδίο.
- Στεργίου, Λ. (2013). Η κινηματογραφική δημιουργία ως εργαλείο διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Στο Χ. Γκόβαρης (Επιμ.), *Διδασκαλία και Μάθηση στο Διαπολιτισμικό Σχολείο* (σελ. 223-244). Gutenberg.
- Στεργίου, Λ., & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ. Διαπολιτισμική ματιά στην εκπαίδευση προσφύγων*. Gutenberg.
- Τρούκη, Π. (επιμ.) (2021). *Οδηγός «Αρχές του ενταξιακού σχολείου για Ρομά»*. Έργο "Inclusive Schools for Roma". Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής
- Tsiougkou, E., Tsioumis, K., & Kyridis, A. (2017). Greek Teachers' Perceptions about Citizenship and Its Functionality as Educational Tool in the Classroom. *Review of European Studies*, 9(4) <https://doi.org/10.5539/res.v9n4p147>
- Τσιώλης, Γ. (2023). *Επισφαλείς βιογραφίες. Εργασιακές διαδρομές και ταυτότητες στον μετασχηματιζόμενο κόσμο της εργασίας*. Gutenberg.
- Φραγκουδάκη, Ά. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήση.
- Χριστοδούλου, Μ. (2021). Η ευαλωτότητα ως φαινόμενο της διαδρομής του βίου: η διαλεκτική της αυτενέργειας και της χρονικότητας. Στο Μ. Σπυριδάκης & Β. Κράββα (Επιμ.), *Τροχιές επισφάλειας. Εθνογραφικές προσεγγίσεις* (σελ. 321-350). Gutenberg.