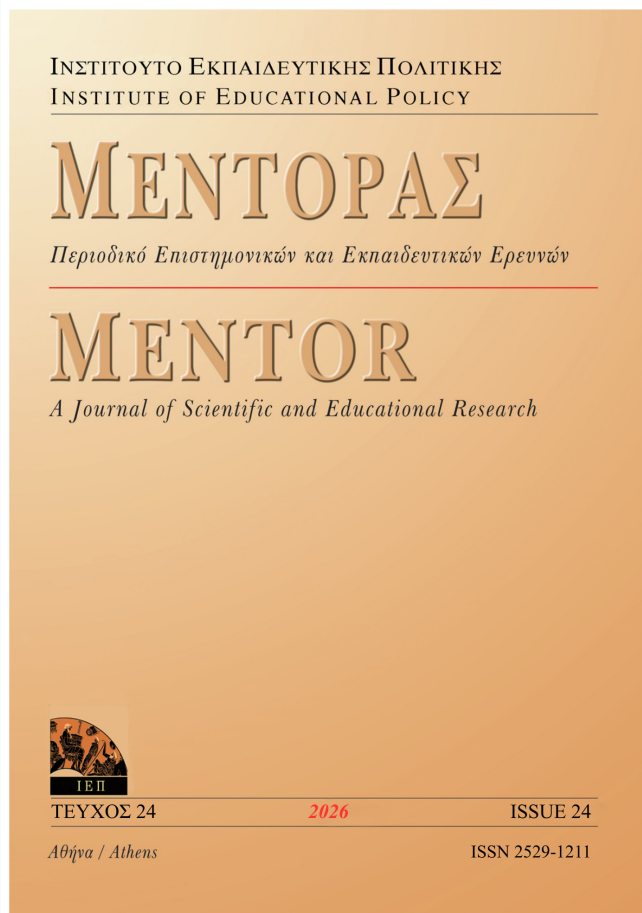


Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



Σύνδεση σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά με στάσεις, προσδοκίες και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς

Ελισάβετ Κουκουμάκα

doi: [10.12681/mentor.40384](https://doi.org/10.12681/mentor.40384)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Κουκουμάκα Ε. (2026). Σύνδεση σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά με στάσεις, προσδοκίες και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. *Μέντορας*, 24(1), 6-19. <https://doi.org/10.12681/mentor.40384>

Σύνδεση σχολικής διαρροής μαθητών/τριών Ρομά με στάσεις, προσδοκίες και προκαταλήψεις εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς

Association of school dropout of Roma students with teachers' attitudes, expectations and prejudices, according to teachers

Ελισάβετ Κουκουμάκα
Εκπ/κός ΠΕ 70
Δι.Π.Ε. Ανατολικής Θεσσαλονίκης
elsakoukoumaka@hotmail.com

Περίληψη

Αν και το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εξασφαλίζει σε όλες τις κοινωνικές ομάδες τις προϋποθέσεις παραμονής στο σχολείο, αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής παρατηρούνται στην περίπτωση των παιδιών Ρομά. Στόχος αυτού του άρθρου ήταν να διερευνηθεί εάν οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικού για την εκπαίδευση Ρομά σχετίζονται με τη σχολική διαρροή των μαθητών/τριών Ρομά δημοτικού, σύμφωνα με τους/τις εκπαιδευτικούς. Η έρευνα διεξήχθη σε δημοτικό σχολείο της δυτικής Θεσσαλονίκης, όπου παρατηρείται μεγάλο ποσοστό μαθητών/τριών Ρομά και μεγάλη σχολική διαρροή αυτών. Χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις ποιοτικού χαρακτήρα και ευκαιριακή δειγματοληψία δεκαπέντε εκπαιδευτικών. Η θεματική ανάλυση των ευρημάτων κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικού για την εκπαίδευση Ρομά σχετίζονται με τη σχολική διαρροή τους.

Λέξεις-κλειδιά: Ρομά, στάσεις, προσδοκίες, προκαταλήψεις, σχολική διαρροή

Abstract

Although the educational system should ensure that all social groups have the conditions to stay in school, increased school dropout rates are observed in the case of Roma children. The aim of this article was to investigate whether primary school teachers' attitudes, expectations and prejudices regarding Roma education are related to school dropout of Roma primary school students, according to the teachers themselves. The research was conducted in a primary school in western Thessaloniki, where a significant percentage of students are of Romani origin and a high dropout rate is observed. Semi-structured qualitative interviews and convenience sampling

of fifteen teachers were used. The thematic analysis of the findings showed that the teachers believe that the attitudes, expectations and prejudices of primary school teachers about Roma education are related to the students' school dropout.

Keywords: Roma, attitudes, expectations, prejudices, school dropout

Εισαγωγή

Η σχολική διαρροή ορίζεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ, 2002) ως η εγκατάλειψη μιας συγκεκριμένης βαθμίδας του εκπαιδευτικού συστήματος, χωρίς πρώτα να αποκτηθούν τα απαραίτητα προσόντα. Παράλληλα, σύμφωνα με το UNESCO Institute for Statistics (UIS, n.d.) η σχολική διαρροή αναφέρεται με τους όρους *dropping out* ή *early school leaving* ως εγκατάλειψη της σχολικής εκπαίδευσης χωρίς πρώτα να ολοκληρωθεί ο αρχικός κύκλος ή πρόγραμμα. Ανάμεσα στους πιο επικρατείς ορισμούς είναι και αυτός του Morrow (1986) σύμφωνα με τον οποίο, η σχολική διαρροή σχετίζεται με οποιονδήποτε μαθητή/τρια έχει εγγραφεί σε κάποιο σχολείο και δε φοιτά σύμφωνα με τα τοπικά εκπαιδευτικά πρότυπα. Απουσιάζει δηλαδή αδικαιολόγητα άνω των δεκαπέντε συνεχόμενων ημερών και δεν έχει υποβάλλει επίσημο αίτημα εγγραφής σε άλλο εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Οι Ρομά παραμένουν από τις πιο ευάλωτες και περιθωριοποιημένες ομάδες μεταξύ των πληθυσμών πολλών χωρών. Οι κοινότητές τους υφίστανται διακρίσεις, ρατσισμό, δυσκολίες στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, κίνδυνο κοινωνικής περιθωριοποίησης και αποκλεισμό. Λιγότεροι από τους μισούς Ρομά, που είναι σε σχολική ηλικία, φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό τους εγκαταλείπουν το σχολείο πριν να ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση (Πολυχρόνη & Ράλλη, 2013). Τα αυξημένα ποσοστά σχολικής διαρροής τους συνδέονται με τη δυσκολία κοινωνικής τους ανέλιξης και ισονομίας.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Στάσεις των εκπαιδευτικών ορίζονται οι διδακτικές πρακτικές τους, όπως οι μέθοδοι διδασκαλίας, προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, τρόποι επίλυσης προβλημάτων, μέτρα αξιολόγησης, τρόποι επιβολής σχολικής πειθαρχίας που θα παρεμποδίσουν ή θα βοηθήσουν την απόδοση των μαθητών/τριών τους (Department

for Education and Skills (DfES), 2003). Οι πρακτικές των εκπαιδευτικών αναπαράγουν συγκεκριμένη συμπεριφορά και τρόπο υποκίνησης των μαθητών/τριών. Οι άδικες και μονοπολιτισμικά προσανατολισμένες σχολικές πρακτικές και αναλυτικά προγράμματα, τα ακατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και πειθαρχικές πρακτικές συχνά μπορούν να οδηγήσουν σε άδικη μεταχείριση των μαθητών/τριών Ρομά, αποξένωση και χαμηλή σχολική συμμετοχή τους (European Commission, 2020· Kende, Hadarics & Lášticoná, 2017· Lloyd & Norris, 1998, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2017).

Σύμφωνα με το European Roma Institute for Arts and Culture (ERIAN, 2021), οι χαμηλές μαθησιακές προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες Ρομά επηρεάζει αρνητικά τη σχολική συμμετοχή τους, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τις ευκαιρίες εκπαιδευτικής ένταξής τους. Αντίστοιχα, οι Μιτακίδου και Τρέσσου (2007) επισημαίνουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες των εκπαιδευτικών οδηγούν σε μείωση των παιδαγωγικών απαιτήσεων και σε έλλειψη εμπιστοσύνης στις μαθησιακές δυνατότητες των μαθητών/τριών Ρομά, γεγονός που αποδυναμώνει τις ευκαιρίες τους για επιτυχή εκπαιδευτική ανοδική πορεία και περιορίζει την ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ο Τσιάκαλος (2011) υποστηρίζει ότι οι αρνητικές πεποιθήσεις και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, όταν δεν βασίζονται σε επαρκή γνώση για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες, οδηγούν στη διαμόρφωση προκαταλήψεων. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά, οι προκαταλήψεις αυτές συχνά εδράζονται σε στερεοτυπικές υποθέσεις που τους τοποθετούν σε μειονεκτική θέση λόγω του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος, του περιορισμένου εκπαιδευτικού κεφαλαίου της οικογένειας ή ακόμη και αποδιδόμενων βιολογικών χαρακτηριστικών, γεγονός που ενισχύει την ανισότητα, τον ρατσισμό και τις διακρίσεις και καλλιεργεί την αντίληψη ότι το σχολείο αποτελεί θεσμό του κόσμου των μη Ρομά. Μάλιστα, λόγω προκαταλήψεων, σύμφωνα με τους Kisfalusi, Kertesi και Kézdi (2021) οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αξιολογούν πιο αρνητικά τους/τις μαθητές/τριες Ρομά σε σύγκριση με μη Ρομά μαθητές/τριες με παρόμοιες επιδόσεις.

Καθοριστικές φαίνεται να είναι οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σχολική πορεία των εν λόγω μαθητών/τριών, καθώς σύμφωνα με τους Παρθένη και Φραγκούλη (2015) όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν θετικές προσδοκίες, στάσεις και αντιλήψεις για την εκπαίδευση μαθητών/τριών Ρομά επιτυγχάνεται μείωση της σχολικής διαρροής. Αντιθέτως, φαινόμενα διακρίσεων και

μειωμένων γνωστικών προσδοκιών από μέρους των εκπαιδευτικών οδηγούν σε σχολική διαρροή (Αλεξοπούλου & Πεντέρη, 2016· Πέτρου, 2016).

Οι κύριοι τρόποι εκδήλωσης ανισοτήτων στους μαθητές/τριες Ρομά, όπως αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί, είναι μέσω προκαταλήψεων που σχετίζονται με την κοινωνική θέση των Ρομά, την οικονομική τους κατάσταση, καθώς και την απομόνωσή τους σε κοινότητες μακριά από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες (Goga, 2025). Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί αποδίδουν τη σχολική αποτυχία μαθητών/τριών Ρομά στον πολιτισμό τους, την οικογένεια και την κοινότητα. Αμφισβητούν την αξία της εκπαίδευσης παιδιών Ρομά και παραδέχονται πως δεν έχουν υψηλές προσδοκίες, δεν προτίθενται να διαφοροποιήσουν τις εκπαιδευτικές και πειθαρχικές τακτικές τους, ούτε να προσαρμόσουν τη διδασκαλία τους στον πολιτισμό των παιδιών και στην ιστορία της τοπικής κοινωνίας, ακόμη και όταν οι μαθητές/τριες είναι στην πλειοψηφία τους Ρομά (Ζάχος, 2012, 2017· Σωτηρίου, 2013).

Μάλιστα, όπως υποστηρίζουν οι Γούναρη (2017), Nagy (2025) και Nuhanonί (2022) τις περισσότερες φορές οι εκπαιδευτικοί είναι σε μέτριο βαθμό διαπολιτισμικά επαρκείς και έτοιμοι/ες ώστε να διδάξουν παιδιά Ρομά. Έχουν ελάχιστες θεωρητικές γνώσεις σε ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αδυνατούν να μετουσιώσουν σε πράξη όλες τις γνώσεις τους και η προετοιμασία τους για εργασία σε ένα τόσο συγκεκριμένο περιβάλλον είναι συχνά ανεπαρκής.

Αυτά τα κενά επιμόρφωσης μαζί με τις αρνητικές απόψεις, στάσεις και μειωμένες προσδοκίες των εκπαιδευτικών προς αυτούς τους μαθητές/τριες ενισχύουν το φαινόμενο της σχολικής τους διαρροής (Γούναρη, 2017· Ζάχος, 2012, 2017· Nagy, 2025· Nuhanonί, 2022· Σωτηρίου, 2013).

Ανάλογες εμπειρικές έρευνες στην Ελλάδα είναι σχετικά περιορισμένες σε σύγκριση με τις περισσότερες άλλες ευρωπαϊκές χώρες. Μάλιστα πολύ λίγες είναι προσανατολισμένες στις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το εάν οι στάσεις, προσδοκίες και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικού για την εκπαίδευση Ρομά σχετίζονται με τη σχολική διαρροή των εν λόγω μαθητών/τριών.

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί πώς οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ των στάσεων, προσδοκιών και προκαταλήψεών τους και της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών Ρομά δημοτικού.

Σε θεωρητικό επίπεδο, η έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στον εμπλουτισμό της ελληνικής επιστημονικής βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, τις εκπαιδευτικές ανισότητες και τους μηχανισμούς αναπαραγωγής τους στο σχολικό πλαίσιο. Σε πρακτικό επίπεδο, τα αποτελέσματά της δύνανται να αξιοποιηθούν για τον σχεδιασμό και την εφαρμογή επιμορφωτικών παρεμβάσεων για τους/τις εκπαιδευτικούς, καθώς και για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών πολιτικών και πρακτικών που στοχεύουν στη μείωση της σχολικής διαρροής και στην ενίσχυση της σχολικής ένταξης των μαθητών/τριών Ρομά στο δημοτικό σχολείο.

Διατυπώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ένταξη και εξέλιξη των παιδιών Ρομά;
- Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες καταγωγής Ρομά;
- Ποιες είναι οι προκαταλήψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών Ρομά;

Η σημασία των ερευνητικών ερωτημάτων ενισχύεται από το γεγονός ότι το ζήτημα της σχολικής διαρροής παιδιών Ρομά απασχολεί διεθνείς οργανισμούς, όπως η UNESCO, ο ΟΟΣΑ (OECD) και η Ευρωπαϊκή Ένωση, στο πλαίσιο πολιτικών και στρατηγικών για την προώθηση της ισότητας στην εκπαίδευση, την καταπολέμηση των εκπαιδευτικών ανισοτήτων και την κοινωνική ένταξη μειονεκτουσών ομάδων. Ως εκ τούτου, τα συγκεκριμένα ερευνητικά ερωτήματα συνδέονται άμεσα με τον ευρύτερο διεθνή επιστημονικό και πολιτικό διάλογο.

Μέθοδος

Ακολουθήθηκε το ποιοτικό ερευνητικό σχέδιο το οποίο δίνει έμφαση στην κατανόηση του κοινωνικού κόσμου μέσα από την ερμηνεία που αποδίδουν σε αυτόν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες/ουσες (Bryman, 2017). Η επιλογή του συγκεκριμένου σχεδίου επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση των στάσεων, προσδοκιών και προκαταλήψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά και τη σχολική διαρροή, μέσα από τη δική τους οπτική. Επιπλέον, θεωρείται κατάλληλη για τη συλλογή δεδομένων που αφορούν τη σχολική καθημερινότητα και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο (Bryman, 2017).

4α. Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν οι εκπαιδευτικοί ενός δημοτικού σχολείου της δυτικής Θεσσαλονίκης όπου φοιτούν μαθητές/τριες Ρομά και παρατηρείται έντονα το φαινόμενο σχολικής διαρροής τους. Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή. Οι συμμετέχοντες/ουσες ήταν εκπαιδευτικοί και των δύο φύλων ηλικίας 28 ως 53 ετών.

4β. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένη συνέντευξη που επιτρέπει στους/στις συμμετέχοντες/ουσες να εκφράσουν τις απόψεις τους μέσω καθοδηγούμενων ερωτήσεων, ενώ ο/η συνεντευκτής/κτρια μπορεί να αναδιατάσσει, να τροποποιεί ή να εμβαθύνει σε σημεία που χρειάζεται (Bryman, 2017). Η ευελιξία αυτή δημιουργεί φιλικό κλίμα εμπιστοσύνης, ώστε οι εκπαιδευτικοί να εκφράζουν τις στάσεις, προσδοκίες και προκαταλήψεις τους σε ευαίσθητα κοινωνικά θέματα. Μέσω της ημιδομημένης συνέντευξης τα υποκείμενα γίνονται παραγωγοί γνώσης, καθώς μπορούν να συζητήσουν τις ερμηνείες που δίνουν από τη δική τους οπτική γωνία, μέσα από τις συνθήκες που οι ίδιοι ζουν (Bryman, 2017).

Οι άξονες της ημιδομημένης συνέντευξης σχεδιάστηκαν ως εξής:

- α. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές τους σε μαθητές/τριες Ρομά συνδέονται με τη σχολική διαρροή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα;
- β. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθησιακές προσδοκίες που έχουν από μαθητές/τριες Ρομά συνδέονται με τη διαρροή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα;
- γ. Κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι προκαταλήψεις που έχουν σχετικά με την εκπαίδευση μαθητών/τριών Ρομά συνδέονται με τη σχολική διαρροή τους από το εκπαιδευτικό σύστημα;

Οι άξονες εξυπηρετούν τον ερευνητικό στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα.

4γ. Ερευνητική διαδικασία

Οι συναντήσεις με τους/τις εκπαιδευτικούς που θέλησαν να συμμετάσχουν στην έρευνά μου, έγιναν σε ώρες και μέρες που οι ίδιοι/ες επέλεξαν, στο γραφείο των δασκάλων. Πριν ξεκινήσει η συνέντευξη οι συμμετέχοντες/ουσες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, τη χρονική διάρκεια των συνεντεύξεων, το γεγονός πως η συνέντευξη θα μαγνητοφωνηθεί και διαβεβαιώθηκαν για την τήρηση απορρήτου προσωπικών στοιχείων, ανωνυμίας, εχεμύθειας και εμπιστευτικότητας. Οι συμμετέχοντες/ουσες υπέγραψαν ένα έντυπο συναίνεσης και έπειτα διαβάστηκαν σε

όλους/ες τους/τις συμμετέχοντες/ουσες το ίδιο εισαγωγικό σημείωμα με σαφείς οδηγίες, χωρίς ενδείξεις ή παρακινήσεις καθ' όλη τη διάρκεια της συνέντευξης. Οι συνεντεύξεις είχαν διάρκεια τριάντα λεπτών, δόθηκαν ατομικά, σε ώρες και μέρες που οι συμμετέχοντες/ουσες επέλεξαν, σε κενά τους ώστε να απαντούν πρόθυμα και ειλικρινά, χωρίς να πιέζονται από τον εργασιακό τους φόρτο ή κούραση.

Για να επιτευχθεί αξιοπιστία και εγκυρότητα στην ερευνητική διαδικασία της έρευνας δόθηκαν σε όλους/ες τους συνεντευξιαζόμενους/ες οι ίδιες οδηγίες, χωρίς ενδείξεις ή παρακινήσεις. Διασφαλίστηκε η ανωνυμία, εχεμύθεια και εμπιστευτικότητα σε όλες τις διαδικασίες.

4δ. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Μετά την καταγραφή των συνεντεύξεων σε ψηφιακό μαγνητόφωνο ακολούθησε η θεματική ανάλυσή τους. Η θεματική ανάλυση δεδομένων είναι μία μέθοδος ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων που συνίσταται στην αναγνώριση, την οργάνωση και την κατανόηση νοηματικών μοτίβων που επαναλαμβάνονται μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων. Έτσι ο/η ερευνητής/τρια αποκτά γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και μπορεί να ανιχνεύσει μεγάλο πλήθος νοηματικών μοτίβων στα δεδομένα. Επικεντρώνεται σε αυτά που είναι συναφή με το θέμα που μελετά και συγκεκριμένα σε αυτά που είναι κατάλληλα προς απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων (Τσιώλης, 2018). Αυτή η μέθοδος ανάλυσης δεδομένων εξυπηρετεί απόλυτα την έρευνά μου η οποία βασίζεται σε ποιοτικού χαρακτήρα συνεντεύξεις και προσέφερε μεγάλο πλήθος δεδομένων συναφή με τον ερευνητικό στόχο μου, απαντούσαν στα ερευνητικά μου ερωτήματα και είχαν επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος.

Κατά τη θεματική ανάλυση μεταφέρθηκε σε γραπτό κείμενο η ηχητικά καταγεγραμμένη συνέντευξη. Έπειτα, εντοπίστηκαν και συγκεντρώθηκαν τα αποσπάσματα που αντιστοιχούσαν σε κάθε ερευνητικό ερώτημα. Ανιχνεύθηκαν στον λόγο των συνεντευξιαζόμενων επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος. Στη συνέχεια ερμηνεύτηκαν τα δεδομένα και αποδόθηκαν τα νοήματά τους με έναν εννοιολογικό προσδιορισμό που αποκαλείται κωδικός. Σε επόμενο στάδιο έγινε η μετάβαση από το επίπεδο των κωδικών, σε εκείνο των θεμάτων τα οποία είναι εννοιολογικές κατασκευές πιο γενικές. Τα θέματα προέκυψαν από τη σύγκριση, την επεξεργασία και τη συγχώνευση των κωδικών.

Για τη διασφάλιση της αξιοπιστίας της θεματικής ανάλυσης ακολουθήθηκε συστηματική και συνεπής διαδικασία κωδικοποίησης όλων των δεδομένων. Τηρήθηκε αναλυτικό αρχείο των σταδίων της ανάλυσης, ενώ εφαρμόστηκε αναστοχασμός από την ερευνήτρια με στόχο τον περιορισμό της υποκειμενικότητας. Η αξιοπιστία ενισχύθηκε επίσης μέσω της χρήσης αυθεντικών αποσπασμάτων συνεντεύξεων και της συνεχούς επανεξέτασης των κωδικών και των θεμάτων σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων που απαντά στο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην εκπαιδευτική ένταξη και εξέλιξη των παιδιών Ρομά;» έδειξε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν προσαρμόζουν τα σχολικά εγχειρίδια στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά, επικαλούμενοι κυρίως περιορισμούς χρόνου και μεγάλο αριθμό μαθητών/τριών στην τάξη: «Όχι, γιατί δεν υπάρχει χρόνος, είναι πολλά τα παιδιά στο σύνολο, με διάφορες δυσκολίες τα περισσότερα και μέσα σε σαράντα λεπτά δεν προλαβαίνεις» (Θωμάς Μ.). Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά, η καθημερινή σχολική πρακτική παραμένει σε μεγάλο βαθμό προσανατολισμένη σε ένα ενιαίο και μη διαφοροποιημένο πλαίσιο διδασκαλίας. Η απουσία προσαρμογής του διδακτικού υλικού φαίνεται να περιορίζει τις δυνατότητες ουσιαστικής συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντίθετα, όλοι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι διαφοροποιούν τους τρόπους αξιολόγησης των μαθητών/τριών Ρομά, δίνοντας έμφαση κυρίως στην προσπάθεια και στη συμμετοχή: «Αξιολογώ κυρίως την προσπάθεια, τη συνέπεια, το διάβασμα στο σπίτι όταν και όσο αυτό γίνεται, τη θέληση να συμμετέχει μέσα στην τάξη, την προθυμία» (Άννα Κ.). Η πρακτική αυτή δείχνει μια προσπάθεια των εκπαιδευτικών να διαχειριστούν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και να στηρίξουν τους/τις μαθητές/τριες, ωστόσο παραμένει αποσπασματική, καθώς δε συνοδεύεται από συνολική αναπροσαρμογή της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί συνέδεσαν άμεσα τις διδακτικές τους πρακτικές με τη σχολική διαρροή των μαθητών/τριών Ρομά, επισημαίνοντας ότι η έλλειψη ενδιαφέροντος και εμπλοκής στη μαθησιακή διαδικασία λειτουργεί αποτρεπτικά για τη σχολική τους παραμονή: «Όταν δεν ενδιαφέρει αυτό που κάνουμε καθόλου τα παιδιά... Εμείς

μπαίνουμε μέσα, μιλάμε, γράφουμε και τα παιδιά δεν βρίσκουν κανένα ενδιαφέρον, βαριούνται. Λογικό είναι να μη θέλουν να έρθουν στο σχολείο... Αλλάζοντας τις σχολικές μας πρακτικές ίσως βοηθήσουμε στην εξάλειψη σχολικής διαρροής» (Αθηνά Κ.). Η τοποθέτηση αυτή αναδεικνύει τον ρόλο των εκπαιδευτικών πρακτικών ως κρίσιμο παράγοντα που μπορεί είτε να ενισχύσει είτε να αποδυναμώσει τη σχέση των μαθητών/τριών Ρομά με το σχολείο.

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών από μαθητές/τριες καταγωγής Ρομά;» τα ευρήματα δείχνουν ότι οι προσδοκίες είναι γενικά περιορισμένες και επικεντρώνονται κυρίως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων: «Ζητώ μόνο ανάγνωση, γραφή, υπολογισμούς, μαθηματικά και ως εκεί» (Φωτεινή Χ.). Οι περιορισμένες αυτές προσδοκίες φαίνεται να διαμορφώνουν ένα πλαίσιο χαμηλών απαιτήσεων, το οποίο επηρεάζει τόσο τον τρόπο διδασκαλίας όσο και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή.

Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν ότι οι προσδοκίες τους συνδέονται άμεσα με τη σχολική διαρροή, επισημαίνοντας ότι η αίσθηση έλλειψης εμπιστοσύνης στις δυνατότητες των μαθητών/τριών μπορεί να οδηγήσει σε απομάκρυνση από το σχολείο: «Ναι αν το παιδί καταλάβει ότι ο εκπαιδευτικός δεν πιστεύει σε αυτό όπως τους υπόλοιπους μαθητές... τότε το παιδί θα αντιδράσει και δεν θα έρθει στο σχολείο» (Ολγα Β.), «Αν έχεις χαμηλές προσδοκίες, σίγουρα ένα παιδί Ρομά θα ματαιωθεί, οπότε δε θα δείξει ενδιαφέρον στη συνέχεια» (Δήμητρα Π.). Το εύρημα αυτό αναδεικνύει τη σημασία των προσδοκιών των εκπαιδευτικών ως παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική εμπλοκή και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών Ρομά.

Απαντώντας στο ερευνητικό ερώτημα: «Ποιες είναι οι προκαταλήψεις που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την εκπαίδευση παιδιών Ρομά;» η ανάλυση δεδομένων κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί εκφράζουν προκαταλήψεις σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών/τριών. Όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι/ες πιστεύουν ότι οι Ρομά βρίσκονται σε μειονεκτική θέση ως προς την εκπαιδευτική διαδικασία λόγω του πολιτισμικού τους περιβάλλοντος. Πιστεύουν πως οι Ρομά αδιαφορούν για την εκπαίδευση επειδή οικογενειακά ή οικονομικά θέματα είναι πιο σημαντικά για αυτούς/ές, σύμφωνα με τον πολιτισμό τους: «Τα παιδιά προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον το οποίο δεν συνάδει πολύ με το δικό μας. Ξεκινάνε την εκπαίδευσή τους στα επτά χρόνια μην έχοντας πιάσει ποτέ τους μολύβι, μην έχοντας δει ποτέ στη ζωή τους ούτε ένα βιβλίο» (Άννα Κ.), «Είναι αφοσιωμένοι σε άλλα

πράγματα τα οποία τα θεωρούν πιο σημαντικά, όπως οι παντρείες και τα λοιπά...» (Εύη Χ.) (Ο όρος «παντρείες» χρησιμοποιείται από τη συμμετέχουσα για να αναφερθεί σε γάμους και παρατίθεται αυτούσιος για λόγους πιστότητας στον λόγο της.), «Ελειπαν πάρα πολύ καιρό από το σχολείο γιατί γύριζαν σε όλα τα μεγάλα πανηγύρια» (Ολγα Β.), «Δεν τους ενδιαφέρει τόσο πολύ η μόρφωση, μόνο να βγουν τα παιδιά στη δουλειά» (Φώτης Μ.). Οι αναφορές αυτές δείχνουν ότι η σχολική αποτυχία και η διαρροή αποδίδονται συχνά σε εξωσχολικούς παράγοντες.

Παράλληλα, όλοι οι συμμετέχοντες/ουσες απέρριψαν ρητά βιολογικές ερμηνείες της μειονεκτικής θέσης των μαθητών/τριών Ρομά: «Σε καμία περίπτωση! Αυτό και μόνο σαν έκφραση είναι ρατσιστικό!» (Αρετή Π.).

Το σύνολο των εκπαιδευτικών αναγνώρισε ότι οι προκαταλήψεις, ακόμη και όταν δεν εκφράζονται συνειδητά, επηρεάζουν τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή/τριας και συνδέονται με τη σχολική διαρροή: «Ναι...σίγουρα συνδέεται. Δηλαδή έχω δει περιπτώσεις όπου τα παιδιά ας πούμε δείχνουν μεγαλύτερο ενδιαφέρον ανάλογα με το πώς τα πάνε με τον εκπαιδευτικό της τάξης. Το παιδί πιέζει τους γονείς να έρχονται σχολείο επειδή συμπαθεί τον δάσκαλο» (Δέσποινα Η.). Το εύρημα αυτό υπογραμμίζει τη σημασία της παιδαγωγικής σχέσης και του ρόλου των εκπαιδευτικών στη σχολική ένταξη και παραμονή των μαθητών/τριών Ρομά.

Στο πλαίσιο της ηθικής και της δεοντολογίας της έρευνας διευκρινίζεται πως τα ονόματα των εκπαιδευτικών στις παρενθέσεις είναι ψευδώνυμα.

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα επιδίωξε να διερευνήσει αν οι στάσεις, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών δημοτικού για την εκπαίδευση Ρομά σχετίζονται με τη σχολική διαρροή των εν λόγω μαθητών/τριών, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι παραπάνω παράγοντες δε λειτουργούν μεμονωμένα, αλλά συγκροτούν ένα αλληλοεξαρτώμενο πλέγμα, το οποίο επηρεάζει ουσιαστικά τη σχολική ένταξη και παραμονή των μαθητών/τριών Ρομά.

Σε επίπεδο στάσεων, η έρευνα ανέδειξε ότι, παρότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά, σπάνια προχωρούν σε ουσιαστική διαφοροποίηση των διδακτικών πρακτικών και του διδακτικού υλικού. Το εύρημα αυτό συνδέεται με μελέτες που επισημαίνουν ότι τα μονοπολιτισμικά αναλυτικά προγράμματα και οι άκαμπτες διδακτικές πρακτικές ενισχύουν την

αποξένωση και τη χαμηλή σχολική συμμετοχή μαθητών/τριών μειονεκτουσών ομάδων (European Commission, 2020· Kende, Hadarics & Lášticoná, 2017· Lloyd & Norris, 1998, όπ. αναφ. στο Ζάχος, 2017). Ωστόσο, η παρούσα έρευνα προσθέτει ένα κρίσιμο στοιχείο: οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν ρητά ότι οι πρακτικές τους συνδέονται με τη σχολική διαρροή, γεγονός που αποκαλύπτει έναν βαθμό επαγγελματικού αναστοχασμού, χωρίς όμως να συνοδεύεται από αντίστοιχη αλλαγή παιδαγωγικής πρακτικής.

Αναφορικά με τις μαθησιακές προσδοκίες, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν περιορισμένες απαιτήσεις από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά, εστιάζοντας κυρίως στην απόκτηση βασικών δεξιοτήτων. Το εύρημα αυτό συνάδει με προηγούμενες έρευνες που υπογραμμίζουν ότι οι χαμηλές προσδοκίες οδηγούν σε μείωση των παιδαγωγικών απαιτήσεων και περιορισμό των μαθησιακών ευκαιριών των μαθητών/τριών Ρομά (Μιτακίδου & Τρέσσου, 2007· ERIAC, 2021). Παράλληλα, η παρούσα μελέτη αναδεικνύει ότι οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως η έλλειψη εμπιστοσύνης στις δυνατότητες των μαθητών/τριών μπορεί να προκαλέσει ματαίωση, αποθάρρυνση και τελικά απομάκρυνση από το σχολείο.

Όσον αφορά τις προκαταλήψεις, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί απορρίπτουν ρητά βιολογικές ερμηνείες για τη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών Ρομά, ωστόσο υιοθετούν πολιτισμικές ερμηνείες που μετατοπίζουν την ευθύνη της σχολικής διαρροής στην οικογένεια και την κοινότητα. Η στάση αυτή συμφωνεί με θεωρητικές προσεγγίσεις που αναδεικνύουν τον πολιτισμικό ρατσισμό ως έμμεση αλλά ιδιαίτερα ισχυρή μορφή εκπαιδευτικού αποκλεισμού (Τσιάκαλος, 2011· Kisfalusi, Kertesi & Kézdi, 2021). Η παρούσα έρευνα συμβάλλει στον σχετικό διάλογο δείχνοντας ότι οι προκαταλήψεις αυτές, ακόμη και όταν δεν εκφράζονται συνειδητά, διαπερνούν τη σχέση εκπαιδευτικού–μαθητή και επηρεάζουν τη σχολική εμπλοκή και την επιθυμία παραμονής των μαθητών/τριών στο σχολείο.

Συνολικά, η πρωτοτυπία της παρούσας μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι αναδεικνύει πως οι ίδιοι/ες οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σύνδεση των στάσεων, των προσδοκιών και των προκαταλήψεών τους με τη σχολική διαρροή μαθητών/τριών Ρομά. Παρόλα αυτά δεν προτίθενται να διαφοροποιήσουν τις παιδαγωγικές πρακτικές που χρησιμοποιούν, ούτε αμφισβητούν σε βάθος τις δομικές και παιδαγωγικές παραδοχές του σχολείου. Η σύνθεση θεωρητικού πλαισίου και εμπειρικών δεδομένων

αναδεικνύει το σχολείο όχι ως παθητικό αποδέκτη, αλλά ως ενεργό μηχανισμό που μπορεί είτε να αναπαράγει είτε να αμβλύνει τις εκπαιδευτικές ανισότητες. Παράλληλα, η μελέτη υπογραμμίζει την ανάγκη για στοχευμένες επιμορφωτικές παρεμβάσεις και ενίσχυση της διαπολιτισμικής επάρκειας των εκπαιδευτικών (Γούναρη, 2017· Nagy, 2025· Nuhanović, 2022), καθώς η αναθεώρηση των παιδαγωγικών πρακτικών και των προσδοκιών τους αναδεικνύεται ως κρίσιμος παράγοντας για τη μείωση της σχολικής διαρροής και την ενίσχυση της εκπαιδευτικής ένταξης των μαθητών/τριών Ρομά.

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Αρχικά, το μέγεθος του δείγματος ήταν μικρό και περιοριζόταν σε εκπαιδευτικούς μίας μόνο σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η ποιοτική φύση της έρευνας αποσκοπεί σε βάθος στην κατανόηση των αντιλήψεων των συμμετεχόντων/ουσών, χωρίς όμως να επιτρέπει στατιστική σύγκριση των συμπερασμάτων. Τέλος, η έρευνα βασίστηκε αποκλειστικά στις απόψεις των εκπαιδευτικών και δεν περιλαμβάνει τις οπτικές των μαθητών/τριών ή των οικογενειών τους, οι οποίες θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν την κατανόηση του φαινομένου της σχολικής διαρροής.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να επεκτείνουν το πεδίο διερεύνησης σε περισσότερες σχολικές μονάδες και γεωγραφικές περιοχές, ώστε να εξεταστούν συγκριτικά τα παραπάνω σε διαφορετικά κοινωνικά και εκπαιδευτικά πλαίσια. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες παρέμβασης που θα αξιολογούν την επίδραση επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις στάσεις, τις προσδοκίες και προκαταλήψεις των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η συμπερίληψη μικτών ερευνητικών μεθόδων, καθώς και η διερεύνηση των εμπειριών των ίδιων των μαθητών/τριών Ρομά και των οικογενειών τους, θα μπορούσαν να προσφέρουν μια πιο ολοκληρωμένη και πολυεπίπεδη προσέγγιση του φαινομένου της σχολικής διαρροής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξοπούλου, Ε. & Πεντέρη, Ε. (2016) Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 5(1), pp.129–147.

Bryman, A. (2017) *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Αθήνα: Gutenberg.

Department for Education and Skills (DfES) (2003) *Departmental Report 2003*. London: Department for Education and Skills.

ERIAC (2021) *The Role of Teachers in Combating Antigypsyism: Education and Roma Inclusion*. Berlin: European Roma Institute for Arts and Culture.

European Commission (2020) *Roma inclusion in education: Key findings and policy implications*. Brussels: European Commission.

Γούναρη, Χ. (2017) *Διερεύνηση της διαπολιτισμικής επάρκειας και ετοιμότητας δασκάλων και των αναγκών επιμόρφωσής τους ως προς την εκπαίδευση μαθητών Ρομά*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Goga, M., 2025. Inclusion of Roma Students in Romanian Schools – Examples of Good Practice. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*.

Kende, A., Hadarics, M. & Láštiová, B. (2017) Anti-Roma attitudes as expressions of dominant group norms. *International Journal of Intercultural Relations*, 60, pp.12–27.
Kisfalusi, D., Kertesi, G. & Kézdi, G., 2021. Mechanisms of ethnic discrimination: Evidence from Roma and non-Roma students. *European Sociological Review*, 37(6), pp.899–914.

Μητακίδου, Δ. & Τρέσσου, Ε. (2007) *Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα: Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.

Morrow, G. (1986) Standardizing practice in the analysis of school dropouts. *Teacher College Record*, 87(3), pp.342–355.

Nagy, E. K. (2025) The Education of Roma Students: Integrated Education and Teacher Preparedness in Hungarian Language Schools. *Education Sciences*, 15(4), 454.

Nuhanović, S. (2022) Teachers' Attitudes towards Roma Students Inclusion. *Magistra Iadertina*.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2015) Η πρόκληση της εκπαιδευτικής και κοινωνικής ένταξης των παιδιών Ρομά: Η (επιτυχής;) περίπτωση της Αγίας Βαρβάρας. *Νέα Παιδεία*, 153.

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

Πολυχρόνη, Φ. & Ράλλη, Α., 2013. Μαθησιακή υποστήριξη για παιδιά Ρομά: Προκλήσεις και προοπτικές. Στο *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*. Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Σωτηρίου, Κ. (2013) *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση: Το παράδειγμα της Ρόδου*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Τσιάκαλος, Γ. (2011) *Οδηγός αντιρατσιστικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσιώλης, Γ. (2018) Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Σε: Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.), *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές – Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, σσ. 97–125. Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης και Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

UNESCO Institute for Statistics (UIS), n.d. Dropout. *UIS Glossary*.