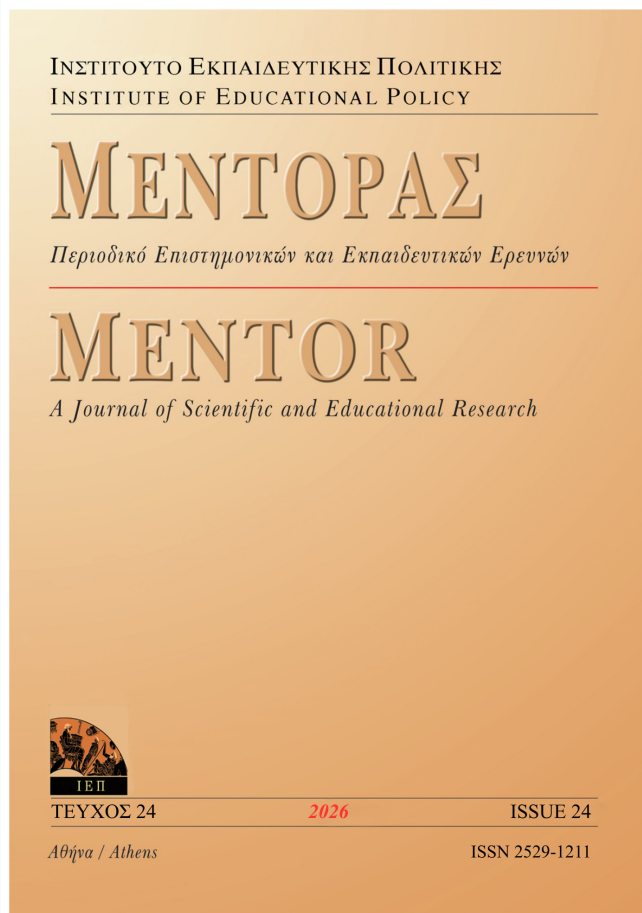


Μέντορας

Τόμ. 24, Αρ. 1 (2026)

MENTOPAS



Ο Δρόμος προς την Επιτυχία: Φοιτήτριες Ρομά και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

Χαρά Σκούρτη

doi: [10.12681/mentor.40400](https://doi.org/10.12681/mentor.40400)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Σκούρτη Χ. (2026). Ο Δρόμος προς την Επιτυχία: Φοιτήτριες Ρομά και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών. *Μέντορας*, 24(1), 293–309. <https://doi.org/10.12681/mentor.40400>

Ο Δρόμος προς την Επιτυχία: Φοιτήτριες Ρομά και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

The pathway to success: Roma female students and the role of teachers

Χαρά Σκούρτη

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Υποψήφια Διδασκίσσα

ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

skourtihara@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί περίληψη που αφορά σε ενότητα διδακτορικής διατριβής που εξετάζει τις εκπαιδευτικές εμπειρίες φοιτητριών Ρομά. Η έρευνα βασίζεται σε ποιοτική μεθοδολογία και περιλαμβάνει 21 ημιδομημένες συνεντεύξεις με γυναίκες Ρομά που φοιτούν ή έχουν φοιτήσει στη μεταδευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη ενότητα εστιάζει στον ρόλο των εκπαιδευτικών στην επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία των συμμετεχουσών, οι οποίες αποτελούν εξαίρεση σε σχέση με τη γενικότερη εκπαιδευτική κατάσταση του πληθυσμού Ρομά. Σύμφωνα με τις αφηγήσεις τους, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συνέβαλαν θετικά, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση και προσφέροντας υποστήριξη πέραν των τυπικών τους υποχρεώσεων. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στον ρόλο του διευθυντή σχολικής μονάδας σε περιπτώσεις οικογενειακής αντίστασης στη συνέχιση της φοίτησης. Παράλληλα, καταγράφονται και περιπτώσεις εκπαιδευτικών, των οποίων οι στερεοτυπικές αντιλήψεις λειτούργησαν ανασταλικά στην εκπαιδευτική πορεία των φοιτητριών.

Λέξεις-κλειδιά: Φοιτήτριες Ρομά, ρόλος εκπαιδευτικού, εκπαιδευτική επιτυχία

Abstract

This article constitutes a summary of a section of a PhD thesis examining the educational experiences of female Roma university students. The study is based on qualitative research and includes 21 semi-structured interviews with Roma women who currently attend or have completed post-secondary education. This particular section focuses on the pivotal role of teachers in the successful educational trajectories of these young women, who represent an exception within the broader Roma population. According to the participants, most teachers contributed positively to their educational progress by demonstrating empathy and offering support beyond their formal teaching obligations. Special emphasis is placed on the mediating role of the school principal in cases where there was family resistance to the continuation of the

students' education. At the same time, instances are also documented in which teachers' stereotypical perceptions hindered the students' educational development.

Keywords: Greek Female Roma University Students, educational success

Εισαγωγή

Οι Ρομά στην Ευρώπη αποτελούν άτομα και ομάδες που αλλιώς αποκαλούνται ως Γύφτοι, Τσιγγάνοι, Bohemiens, Gitani, Gitanos, Sinti, Kale. Στην Ευρώπη, ήδη από τον 14^ο αιώνα (Council of Europe, 2006), βιώνουν τον ρατσισμό και τον αποκλεισμό, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να ζουν σε συνθήκες οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησης (Council of Europe, n.d.)

Όσον αφορά στην Ελλάδα, σύμφωνα με εκτιμήσεις ο πληθυσμός των ομάδων Ρομά κυμαίνεται από 180.000 έως και 365.000 (JustROM 2, 2018). Η πλειοψηφία κατοικεί στις περιοχές της βόρειας Ελλάδας, τη βορειοδυτική Πελοπόννησο, την Ήπειρο, τη Θεσσαλία και την Αττική (Ειδική Γραμματεία Ρομά, 2017· JustROM 2, 2018), με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να βρίσκεται σε περιοχές μεγάλων αστικών κέντρων, καθώς και σε περιοχές με περισσότερες ευκαιρίες απασχόλησης.

Οι Ρομά χωρίζονται σε ομάδες και υποομάδες και διαφέρουν σε χαρακτηριστικά όπως η θρησκεία, η γλώσσα, το είδος της απασχόλησης, η συσχέτιση που έχουν με τα εθνικά κράτη αλλά και τα διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και ενσωμάτωσης στην ευρύτερη κοινωνία (Parthenis & Fragoulis, 2016). Ειδικότερα, οι ομάδες Ρομά στην Ελλάδα μπορούν να χωριστούν στις εξής κατηγορίες: α) μετακινούμενοι πληθυσμοί, δηλαδή πληθυσμοί που ζουν νομαδικά και ταξιδεύουν για λόγους εργασίας από περιοχή σε περιοχή, β) μόνιμα εγκατεστημένες κοινότητες σε καταυλισμούς, οι οποίες ζουν συνήθως εκτός της πόλης σε συνθήκες ακραίας φτώχειας, γ) Ρομά μετανάστες από άλλες χώρες, δ) Μουσουλμάνοι Ρομά που ζουν στη Θράκη και ε) άνθρωποι με ρόμικη καταγωγή που πλέον δεν αυτοπροσδιορίζονται ως Ρομά (JustROM 2, 2018). Περίπου το 70% των ομάδων Ρομά στην Ελλάδα είναι μόνιμα εγκατεστημένοι σε διάφορες περιοχές της χώρας ενώ το 22% ζει καταυλισμούς στα περίχωρα της πόλης, τους οποίους τους έχουν στήσει οι ίδιοι (Παπακωνσταντίνου και Παπαντωνίου, 2000· Μάρκου, 2008). Ακόμη και για τους μόνιμα εγκατεστημένους/νες Ρομά, οι συνθήκες ζωής τους δεν είναι καλές διότι ιδιαίτερα

στους καταυλισμούς υπάρχουν μεγάλες ελλείψεις στις δομές και επικρατούν ανθυγιεινές συνθήκες, με έλλειψη σε νερό και ηλεκτρισμό.

Μέχρι το 1955, το καθεστώς των Ρομά ρυθμιζόταν με βάση εκείνο των αλλοδαπών (Ηλιάδης, 2020). Στη συνέχεια αναγνωρίστηκαν ως Έλληνες πολίτες, αλλά μόλις στα τέλη της δεκαετίας του 1970 τους δόθηκε μαζικά η ιθαγένεια, έπειτα από ανάγκη της χώρας να συμμορφωθεί στα διεθνή πλαίσια.

1. Ρομά και εκπαίδευση

Οι Ρομά, διαχρονικά υποεκπροσωπούνται στην εκπαίδευση. Σύμφωνα με σχετικές έρευνες, μέχρι το 1997, το 60-80% των Ρομά από 21-50 ετών δεν είχαν παρακολουθήσει ποτέ τους το σχολείο, ενώ μέχρι και το 2017 παρατηρούνταν το χαμηλότερο ποσοστό συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην υποχρεωτική εκπαίδευση (69%) σε σύγκριση με άλλες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, όπου ο μέσος όρος είναι 90% (Ειδική Γραμματεία Ρομά, 2017· Μαυρομαμάτης, 2008).

Σχετικά με τις γυναίκες Ρομά και την εκπαίδευσή τους, το φύλο τους καθώς και άλλες συνιστώσες της ταυτότητάς τους, όπως η θρησκεία τους και η πολιτισμική τους καταγωγή, παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εκπαιδευτική τους πορεία (Spencer et al., 1999· Steele & Aronson, 1995). Τα κορίτσια Ρομά, σύμφωνα με τους ρόλους που απορρέουν από το φύλο τους, αναμένεται να παντρευτούν και να κάνουν οικογένεια, κάτι που έρχεται σε αντίθεση με τη συνέχιση της φοίτησής τους στο σχολείο (Alvarez-Roldan et al., 2018). Οι γονείς, από τη στιγμή που οι ίδιες εισέρχονται στην εφηβεία, για να διασφαλίσουν την αθωότητα και την παρθενία τους, τις σταματούν από το σχολείο και τις θέτουν υπεύθυνες με τη φροντίδα του νοικοκυριού (Banks, 2019). Ανάμεσα στους λόγους που τα κορίτσια Ρομά δεν συνεχίζουν στο σχολείο είναι γιατί οι γονείς τους είτε δεν δίνουν αξία στην εκπαίδευσή τους (Alvarez-Roldan et al., 2018), είτε γιατί υπάρχει ο φόβος έκθεσης σε αξίες διαφορετικές από αυτές της κοινότητας, είτε ακόμη γιατί το σχολείο της δευτεροβάθμιας θα βρίσκεται μακριά από τη γειτονιά (Zahona, 2016), κάτι που σημαίνει ότι τα κορίτσια θα αντιμετωπίζουν περισσότερους κινδύνους.

1.1 Κοινωνική Τάξη και Σχολείο

Το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλουν καθοριστικά στην ένταξη ή όχι των μη προνομιούχων μαθητών/τριών τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι

εκπαιδευτικοί συμπεριφέρονται στους/στις μαθητές/τριές τους, μπορεί να είναι καθοριστικός τόσο για το χτίσιμο εμπιστοσύνης μεταξύ τους, όσο και για τη δημιουργία κινήτρων συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (Zachos, 2017· Reay et al., 2009).

Πολύ συχνά βέβαια, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να έχουν μία συγκεκριμένη εικόνα στο μυαλό τους για τον ιδανικό/ή μαθητή/τρια (υπάκουος/η, με κίνητρο, να συμμετέχει στην τάξη), κάτι που στην πλειοψηφία της αντικατοπτρίζει μαθητές/τριες προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων. Συνεπώς, όταν αυτή η εικόνα δεν επαληθεύεται, οι ίδιοι/ες τείνουν να βιώνουν αισθήματα ματαίωσης και αποτυχίας. Αυτό τους οδηγεί να αναπροσαρμόζουν τις στρατηγικές τους, προκειμένου οι μαθητές/τριες να μπορούν ανταποκρίνονται καλύτερα στην εικόνα που έχουν οι ίδιοι εδραιώσει, κάτι που όμως έχει ως αποτέλεσμα την αναπαραγωγή των ταξικών χαρακτηριστικών που σχετίζονται με την εκπαίδευση (Becker, 1952).

Όσον αφορά το σχολείο και τα παιδιά Ρομά, έρευνες με εκπαιδευτικούς, τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, αναδεικνύουν τα βαθιά ριζωμένα στερεότυπα για τις κοινότητες Ρομά, και την έκφραση αντίστοιχων απόψεων σχετικά με την έλλειψη ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση, την ατομική υγιεινή και τα αθέμιτα χαρακτηριστικά που θεωρούν ότι τα παιδιά Ρομά έχουν, όπως για παράδειγμα ότι λένε ψέματα και κλέβουν (Ασδεράκη, 2013). Αυτές οι αντιλήψεις έχουν ως αποτέλεσμα την περιθωριοποίηση των μαθητών/τριών Ρομά, αλλά ταυτόχρονα και των χαμηλότερων προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς, καθώς και της έλλειψης ενδιαφέροντος για τις ιδιαιτερότητες που αντιμετωπίζει αυτή η ομάδα (π.χ. συχνές απουσίες) (Sime et al., 2017). Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα ότι η εγκατάλειψη του σχολείου από τους/τις μαθητές/τριες Ρομά ξεκινάει από την αρχή της πορείας τους στην εκπαίδευση και ολοκληρώνεται στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, με την επανάληψη των τάξεων, την εισαγωγή των μαθητών/τριών σε τμήματα ένταξης που συνήθως τους διαχωρίζουν από τους υπόλοιπους μαθητές/τριες, αλλά και τη συσσώρευση των γνωστικών κενών να συμβάλλουν καθοριστικά σε αυτή τη διαδικασία (Alvarez-Roldan et al., 2018).

Στο ελληνικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών Ρομά, θεωρώντας καλούς μαθητές/τριες εκείνους/ες που κάνουν τις ασκήσεις για το σπίτι και μπορούν να συνεργάζονται καλά. Τα έξυπνα παιδιά για εκείνους, είναι αυτά που δείχνουν ενδιαφέρον για το σχολείο, εκφράζουν τις

ιδέες τους και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους ανάλογα με το πλαίσιο, κάτι που συνήθως δεν συμβαδίζει με την εικόνα των μαθητών/τριών Ρομά (Penderi et al., 2009). Επιπλέον, υψηλά ποσοστά εκπαιδευτικών δεν θέλουν να διδάξουν αυτούς/τές τους/τις μαθητές/τριες (Antonopoulou, 2011), και όταν επιλέγουν σχολεία που έχουν υψηλή συγκέντρωση μαθητών Ρομά, το κάνουν επειδή βρίσκονται κοντά στην κατοικία τους (Zachos, 2017). Τέλος, όταν οι ίδιοι ερωτώνται για εκείνα φαίνεται να εστιάζουν περισσότερο σε αρνητικά χαρακτηριστικά, όπως μεταξύ άλλων την έλλειψη υγιεινής, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο (προσαρμογή, έλλειψη συγκέντρωσης) καθώς και την επιθετικότητα. Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα τις μειωμένες προσδοκίες από την πλευρά των εκπαιδευτικών, κάτι που δρα ανασταλτικά στην φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά εντείνοντας το φαινόμενο της σχολικής διαρροής.

2. Μεθοδολογία

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν νέες γυναίκες Ρομά, οι οποίες κατάφεραν να ξεπεράσουν τα εμπόδια της εκπαιδευτικής επιτυχίας και να κάνουν το άλμα προς τη μεταδευτεροβάθμια και την τριτοβάθμια. Πιο συγκεκριμένα, παρακάτω θα γίνει αναφορά στον ρόλο που διαδραμάτισαν οι εκπαιδευτικοί στην πορεία αυτή.

Για την προσέγγιση του δείγματος εφαρμόστηκε η σκόπιμη δειγματοληψία με έναν συνδυασμό στρατηγικών, εκείνων των ομοιογενών δειγμάτων (γυναίκες, φοιτήτριες ή απόφοιτες μεταδευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ρόμικης καταγωγής) και της χιονοστιβάδας, η οποία συστήνεται σε έρευνες με πληθυσμούς δύσκολα προσεγγίσιμους (Rosenthal, 2016).

Η αναζήτηση του δείγματος πραγματοποιήθηκε μέσω επικοινωνίας με διάφορες Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, όπως η ΕΛΛΑΝ ΠΑΣΣΕ, η Ένωση Διαμεσολαβητών Ρομά και η ΑΜΚΕ REVMA, οι οποίες δραστηριοποιούνται ενεργά στις κοινότητες Ρομά. Επιπλέον, η έρευνα απευθύνθηκε σε φορείς και άτομα που σχετίζονται με ζητήματα εκπαίδευσης στις εν λόγω κοινότητες, όπως πανεπιστημιακοί, στελέχη κέντρων κοινότητας Ρομά και δημοσιογράφοι. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιούνταν στον χώρο που ήθελαν οι νέες γυναίκες, προκειμένου να αισθάνονται άνετα, αλλά και γιατί στις περιπτώσεις που είχαν παιδιά ήταν δύσκολο γι' αυτές να μετακινηθούν. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν από 20 μέχρι και 90 λεπτά και πραγματοποιήθηκαν από τον Σεπτέμβριο του 2021 έως τον Μάρτιο του 2022 (πραγματοποιήθηκε μία ακόμη συνέντευξη τον Μάρτιο του 2024).

Δείγμα

Στο πλαίσιο της έρευνας πραγματοποιήθηκε επικοινωνία με 22 γυναίκες Ρομά από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας, εκ των οποίων οι 21 συμμετείχαν τελικά στη διαδικασία των ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι ηλικίες των συμμετεχουσών κυμαίνονταν από 18 έως 47 ετών. Ως προς τη γεωγραφική κατανομή, επτά συμμετέχουσες προέρχονταν από την Αττική, έντεκα από την ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας (εκ των οποίων τέσσερις από τη Θεσσαλονίκη), μία από τη Θεσσαλία και μία από τη Δυτική Ελλάδα. Δεκατέσσερις από τις νέες γυναίκες ήταν φοιτήτριες και επτά απόφοιτες ανώτατης εκπαίδευσης. Τέσσερις έκαναν ή κάνουν μεταπτυχιακό (οι δύο εκ των οποίων σπουδάζουν μέσω του προγράμματος υποτροφιών για «ειδικές κοινωνικές ομάδες των Ρομά, των φιλοξενούμενων ή πρώην φιλοξενούμενων δομών παιδικής προστασίας και των ωφελούμενων λόγω αστεγίας» από το ΕΑΠ), και μία πήρε και δεύτερο πτυχίο ΙΕΚ όσο χρονικό διάστημα σπούδαζε σε ΑΕΙ. Συνολικά 14 γυναίκες σπουδάζουν ή σπούδασαν σε ΑΕΙ, δύο σπουδάζουν ή σπούδασαν σε ΤΕΙ, δύο σπούδασαν σε ΙΕΚ και μία ολοκλήρωσε την επαγγελματική σχολή του ΟΑΕΔ (ΕΠΑΣ).

Όσον αφορά την καταγωγή τους, έξι κατάγονται από την Αττική, έντεκα από την Μακεδονία (τέσσερις από τη Θεσσαλονίκη), μία από τη Θεσσαλία, μία από τη Πελοπόννησο, μία από τη Δυτική Ελλάδα, και δύο από τη Θράκη. Όσον αφορά την οικογενειακή τους κατάσταση, μια ήταν αρραβωνιασμένη και εννέα ήταν παντρεμένες. Παιδιά είχαν οι έξι από αυτές.

Πίνακας 1: Δημογραφικά Στοιχεία Γυναικών Ρομά (για λόγους σαφήνειας και δεοντολογίας τα ονόματα αποτελούν ψευδώνυμα)

Όνομα	Ηλικία	Σπουδές	ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΕΠΑΣ/ ΙΕΚ	Περιοχή Καταγωγής	Σχέση	Αριθμός παιδιών
Αιμιλία	19	Κοινωνική Εργασία	ΑΕΙ	Μακεδονία	Παντρεμένη	1
Βιβή	38	Διοίκηση Επιχειρήσεων	ΕΑΠ(υποτροφία)	Αττική	Σε σχέση	0
Γαβριέλα	20	Οικονομικά	ΤΕΙ	Μακεδονία	Αρραβωνιασμένη	0
Γιώτα	34	Bachelor: Κοινωνική Εργασία (2006-2011) Master: Εκπαίδευση Ενηλίκων (ΕΑΠ 2021)	ΑΕΙ ΕΑΠ (υποτροφία)	Μακεδονία	Παντρεμένη	0
Ελένη	47	Διοίκηση Επιχειρήσεων	ΕΑΠ(υποτροφία)	Αττική	Παντρεμένη	2

Ο Δρόμος προς την Επιτυχία: Φοιτήτριες Ρομά και ο ρόλος των Εκπαιδευτικών

Ευαγγελία	28	Παραϊατρικά	ΤΕΙ	Αττική	Παντρεμένη	1
Ζένα	21	Αισθητική	ΕΠΑΣ	Θεσσαλονίκη	Ελεύθερη	0
Ηλιάννα	24	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θεσσαλονίκη	Παντρεμένη	2
Ιωάννα	26	Bachelor: Βαλκανικών Σπουδών, Master: Κοινωνική και αλληλέγγυα οικονομία (2021)	ΑΕΙ ΕΑΠ (υποτροφία)	Θεσσαλονίκη	Παντρεμένη	0

Όνομα	Ηλικία	Σπουδές	ΑΕΙ/ΤΕΙ/ΕΠΑΣ/ ΙΕΚ	Περιοχή Καταγωγής	Σχέση	Αριθμός παιδιών
Ισμήνη	21	Γεωπονία	ΑΕΙ	Πελοπόννησος	Ελεύθερη	0
Ηρώ	18	Παιδαγωγικά	ΑΕΙ	Θεσσαλία	Ελεύθερη	0
Φατιμέ	20	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θράκη	Παντρεμένη	0
Αϊσέ	19	Φιλολογία	ΑΕΙ	Θράκη	Ελεύθερη	0
Πηνελόπη	21	Πολιτικές Επιστήμες	ΑΕΙ	Μακεδονία	Ελεύθερη	0
Κλειώ	28	Φιλολογία (2013-2017)	ΑΕΙ	Μακεδονία	Σε σχέση	0
Μαρία	24	Κοινωνιολογία και Παιδαγωγικά (ΙΕΚ)	ΑΕΙ	Αττική	Σε σχέση	0
Νεφέλη	28	Παιδαγωγικά (Bachelor, Master)	ΑΕΙ	Μακεδονία	Παντρεμένη	0
Χρύσα	21	Κοινωνιολογία	ΑΕΙ	Αττική	Σε σχέση	0
Κατερίνα	21	Τουριστικά	ΙΕΚ	Αττική	Ελεύθερη	0
Ευτυχία	32	Bachelor: Φιλολογία (2007-2012), Master: Γλωσσολογία (2018)	ΑΕΙ	Θεσσαλονίκη	Ελεύθερη	1
Στεφανία	24	Μαγειρική	ΙΕΚ	Θεσσαλονίκη	Ελεύθερη	0
Αγγελική	29	Γεωπονία	ΑΕΙ	Δυτική Ελλάδα	Παντρεμένη	2

2.1 Προκλήσεις πρόσβασης στο πεδίο και ζητήματα συναίνεσης

Κατά τη διαδικασία πρόσβασης στο πεδίο καταγράφηκαν περιστατικά που ανέδειξαν περιορισμούς στη δυνατότητα συμμετοχής, οι οποίοι συνδέονταν με έμφυλες και οικογενειακές δυναμικές. Ειδικότερα, σε μία περίπτωση στη Θράκη, προγραμματισμένη συνέντευξη δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς η υποψήφια συμμετέχουσα δεν έλαβε άδεια από τον σύζυγό της να συμμετάσχει. Το γεγονός αυτό

γνωστοποιήθηκε έπειτα από τηλεφωνική επικοινωνία με τον πατέρα της, ο οποίος εξέφρασε θετική στάση απέναντι στη συμμετοχή της στην έρευνα. Δεδομένου ότι βασική προϋπόθεση της μελέτης ήταν η ατομική και εθελοντική συναίνεση της ίδιας της συμμετέχουσας, η συνέντευξη δεν διεξήχθη. Σε μεταγενέστερο χρόνο, πραγματοποιήθηκε συνέντευξη με τη μικρότερη αδελφή της, η οποία εντάχθηκε στο δείγμα όταν πληρούσε τα ερευνητικά κριτήρια.

Ανάλυση

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, η συμπεριφορά και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την εκπαιδευτική πορεία των μαθητών/τριών τους, και δη εκείνων των μαθητών/τριών που ανήκουν στα μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Σε πολλές μάλιστα έρευνες, παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων, τα οποία κατάφεραν να επιτύχουν ακαδημαϊκά, επισημαίνουν την καταλυτική επίδραση που είχαν μεμονωμένοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι τους ανέδειξαν την προοπτική της επιτυχίας (Reay et al., 2009· Bhabha et al., 2018).

Στην παρούσα έρευνα διακρίνονται δύο αντίθετοι τύποι στάσεων και πρακτικών εκπαιδευτικών. Από τη μία έχουμε τους/τις υποστηρικτικούς/κές εκπαιδευτικούς, οι οποίοι διαδραμάτισαν καθοριστικό ρόλο για τη θετική νοηματοδότηση της εκπαίδευσης και βοήθησαν στην εκπαιδευτική επιτυχία των συνομιλητριών μας. Από την άλλη, έχουμε τους/τις εκπαιδευτικούς που λειτουργούν ως εμπόδιο στην εκπαίδευση των κοριτσιών και παίζουν ρόλο στην ανακοπή της σχολικής τους πορείας.

Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τον/την υποστηρικτικό/ή εκπαιδευτικό, οι συνομιλήτριες κάνουν λόγο για την παροχή μιας ολιστικής υποστήριξης, η οποία τις βοηθά να παραμένουν προσηλωμένες στον στόχο τους.

Συγκεκριμένα, η Νεφέλη αναφέρεται στους δασκάλους και στον διευθυντή του σχολείου της, οι οποίοι φρόντιζαν να ενημερώνουν τους γονείς της για την εκπαιδευτική πορεία τη δική της και του αδερφού της και έδειχναν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα παιδιά Ρομά με την παροχή πρόσθετης στήριξης:

«Ευτυχώς είχα πάρα πολύ καλούς δασκάλους και διευθυντή πολύ καλό στο σχολείο που ενδιαφερόταν για μάς. Πώς ενδιαφερόταν; Όταν λέω ενδιαφερόταν έλεγα ότι ενημέρωνε τους γονείς μας. Πήγαιναν πολλές φορές

οι γονείς μου στο σχολείο και ενημέρωναν και για την πορεία μας από αυτήν την άποψη και επειδή είχε πολλούς Ρομά έπρεπε κάτι παραπάνω να κάνει. Αυτά στο δημοτικό». (Νεφέλη, 28 ετών)

Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η Αγγελική, καθώς η διαμεσολάβηση του διευθυντή του γυμνασίου για την αδερφή της, διαδραμάτισε καίριο ρόλο στην κάμψη των αποφάσεων των γονέων τους για τη συνέχιση της φοίτησής της στο γυμνάσιο, παρότι πρόκειται για βαθμίδα της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Ν.1566/85, ΦΕΚ167/τ.Α'/30-09-1985).

Στο πλαίσιο διοικητικών οδηγιών και εγκυκλίων του Υπουργείου Παιδείας από τα τέλη της δεκαετίας του 1980 για τη μείωση της σχολικής διαρροής των μαθητών/τριών Ρομά (Υπουργείο Παιδείας, 1987), οι διευθυντές/ντριες των σχολικών μονάδων ενθαρρύνονταν να συνεργάζονται με τις περιφερειακές διευθύνσεις εκπαίδευσης αλλά και με τις τοπικές αρχές. Σε αυτό το πλαίσιο, η Αγγελική περιγράφει πώς ο Γυμνασιάρχης, συνεργαζόμενος με τον διευθυντή του Δημοτικού, απέστειλε επιστολή στους γονείς της, ενημερώνοντάς τους για τις νομικές υποχρεώσεις τους αναφορικά με τη φοίτηση της αδερφής της και κόρης τους, παρέμβαση η οποία λειτούργησε καθοριστικά για τη συνέχιση της σχολικής της φοίτησης:

«Εφόσον ο διευθυντής του γυμνασίου είχε μιλήσει με τον διευθυντή του δημοτικού είχαν πει ότι η Σία θα πήγαινε κανονικά στο γυμνάσιο. Στέλνει δικαστική εντολή ότι το παιδί πρέπει να συνεχίσει το σχολείο αλλιώς θα πάμε δικαστικώς και αυτά. Ήταν καλός ο διευθυντής εδώ και παίρνω το χαρτί εγώ τα διαβάζω, λέω Σία είναι η ευκαιρία σου πάμε». (Αγγελική, 29 ετών)

Στο παραπάνω απόσπασμα διαπιστώνεται μια παρανόηση από πλευράς της Αγγελικής, καθώς θεωρεί την επιστολή του διευθυντή ως δικαστική εντολή. Αυτό που πιθανότατα συνέβη είναι ότι ο γυμνασιάρχης ενημερώνει για την υποχρεωτικότητα της φοίτησης στο γυμνάσιο και ότι όποιος έχει την επιμέλεια του ανηλίκου και παραλείπει την εγγραφή ή αμελεί την τακτική φοίτησή του, διώκεται σύμφωνα με το άρθρο 458 του Ποινικού Κώδικα. Η παρανόηση αυτή, ωστόσο, δηλώνει πόσο καθοριστική ήταν η συγκεκριμένη ενέργεια στην εκπαιδευτική πορεία της αδερφής της.

Ακόμη, ιδιαίτερη αναφορά γίνεται από τις συνομιλήτριες στους/στις εκπαιδευτικούς που είχαν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Η υποστήριξη που

λάμβαναν τότε παρομοιάζεται πολλές φορές με εκείνη της γονεϊκής φροντίδας, κάτι που τους προσφέρει την κινητοποίηση που χρειάζονται για να αντιμετωπίσουν τις εκάστοτε δυσκολίες που συναντούσαν.

Έτσι, η Ισμήνη αναφέρει ότι η δασκάλα, η οποία αφιέρωσε χρόνο από το διάλειμμά της για να τη ρωτήσει εάν ήταν καλά, την έκανε να αισθανθεί ότι μιλούσε με τη μητέρα της και ταυτόχρονα την ενδυνάμωσε. Αντίστοιχα, η Γιώτα, που ξεκίνησε το σχολείο σε ηλικία 11 ετών φοιτώντας απευθείας στην Ε' δημοτικού, θυμάται με ευγνωμοσύνη τον δάσκαλο που είχε στην ΣΤ' δημοτικού, τη στάση του οποίου χαρακτηρίζει ως καθοριστική για τη μετέπειτα εκπαιδευτική της επιτυχία. Μάλιστα η ίδια τον περιγράφει ως την πατρική ενθαρρυντική φιγούρα που απουσίαζε από τη ζωή της.

«Στην έκτη τάξη είχα έναν πάρα πολύ καλό δάσκαλο όπου και να' ναι πραγματικά τον ευχαριστώ τον άνθρωπο, πάντα τον σκέφτομαι και πάντα αυτός ο άνθρωπος όποτε έχω δυσκολίες στη ζωή μου πάντα τον σκέφτομαι. Και όποτε ας πούμε έπεφτα και έλεγα πω δεν μπορώ άλλο κουράστηκα. Κουράστηκα τόσο πολύ να φτάσω στα παιδιά που ήτανε εγώ το σκεφτόμουν στο μυαλό μου και είπε στον εαυτό μου έλα μπορείς μην τα παρατάς. Και όλο αυτό ίσως για εμένα λειτούργησε σαν μπαμπάς. Ο μπαμπάς που θα σου έλεγε μπορείς να τα καταφέρεις πρέπει να πιστέψεις στον εαυτό σου αυτός ο άνθρωπος με βοήθησε πολύ. Όταν με είδε ότι καθόμουνα στο πίσω θρανίο με έβαλε μπροστά να κάτσω μου έδωσε την ευκαιρία να σηκώσω χέρι να πω μάθημα να πιστέψω στον εαυτό μου ότι μπορώ και εγώ και ότι δεν είμαι διαφορετική από τα άλλα παιδιά». (Γιώτα, 34 ετών)

Η σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών συνεχίζει να υφίσταται και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ιδιαίτερα κατά τη μετάβαση των νέων γυναικών από το γυμνάσιο στο λύκειο. Υπάρχουν περιπτώσεις κατά τις οποίες, η διαμεσολάβηση των εκπαιδευτικών, προσώπων που διαθέτουν κύρος και χαίρουν εκτίμησης από τους γονείς, κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική για την απρόσκοπτη φοίτησή τους στο λύκειο. Έτσι, η Ευτυχία αναφέρεται στη φιλόλογό της, η οποία παροτρύνει τους γονείς της να μη διακόψουν τη φοίτησή της, αλλά και να τη στείλουν σε γενικό λύκειο αντί για τεχνικό:

«Ευτυχώς όλα πήγαν καλά και με παρότρυνση και της φιλόλογου μου στην τρίτη γυμνασίου συνέχισα στο λύκειο (...) είχε μεσολαβήσει η φιλόλογός μου

και έχει μιλήσει με τη μαμά μου δεν θα πάρει το παιδί το τεχνικό. Να συνεχίσει στο λύκειο γιατί μπορεί». (Ευτυχία, 32 ετών)

Επιπλέον, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση οι καθηγητές/τριες δε λειτουργούν απλά καθοδηγητικά και ενθαρρυντικά για τις μαθήτριες, αλλά ταυτόχρονα λειτουργούν ως πρότυπα επηρεάζοντας την επαγγελματική τους πορεία. Σχετικές έρευνες αναδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί που λειτουργούν ως μέντορες, συμβάλλουν στην εκπαιδευτική επιτυχία των μαθητών/τριών τους, ιδιαίτερα αν προέρχονται από μειονοτικούς πληθυσμούς (Bhabha et al., 2018). Για παράδειγμα, η Ευτυχία αναφέρει ότι η επιλογή της να σπουδάσει Φιλολογία οφείλεται στον θαυμασμό που είχε προς τη φιλόλογό της, η οποία ήταν το πρότυπό της:

«Μου είχε κάνει και ένα πολύ ωραίο δωράκι η δασκάλα μου η καθηγήτρια μου φιλόλογος και αυτή και το έχω ακόμα μέχρι σήμερα (...) . Ήταν ένα πλαστικό μηλαράκι και έχει πάνω τη φράση «οι ουρανοί είναι μέσα σου». Και εμένα εκείνο με είχε χαροποιήσει πάρα πολύ και μου είχε δώσει πολύ έτσι ενθάρρυνση και αυτά (...) Ένας λόγος που επέλεξα και τη Φιλολογία είναι γιατί το αγάπησα το λέω κάθε φορά σε κάθε συζήτηση αυτό μπορεί να λέω τα ίδια και τα ίδια αλλά έτσι είναι το αγάπησα γιατί αγάπησα αυτό το κομμάτι μέσα από αυτούς τους ανθρώπους. Δηλαδή τη θαύμαζα πάρα πολύ και ήθελα και εγώ. Ήταν πρότυπα για μένα». (Ευτυχία, 32 ετών).

Τέλος, στις περιπτώσεις των γυναικών, οι οποίες παρακολούθησαν το σχολείο ως ενήλικες και οι ίδιες πλέον εργαζόμενες, γίνεται αναφορά σε εκπαιδευτικούς, οι οποίοι/ες ενδιαφέρονται και δείχνουν ενσυναίσθηση στις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες που βιώνουν οι ίδιες, δείχνοντας κατανόηση στις τυχόν αργοπορίες ή στην ελλιπή μελέτη τους. Αυτή τους η στάση τις κινητοποιούσε να συνεχίσουν την προσπάθειά τους και να μην παραιτηθούν.

Για παράδειγμα, η Αγγελική αναφέρει ότι οι εκπαιδευτικοί, αναγνωρίζοντας την προσπάθεια που καταβάλλει, της παρείχαν σημειώσεις στο τέλος του μαθήματος, για να γνωρίζει τι είχε ειπωθεί νωρίτερα, όταν δεν προλάβαινε να φτάσει στο σχολείο στην ώρα της:

«Οι καθηγητές με περιμένανε ένα δεκάλεπτο κι αν αργούσα λίγο περισσότερο συνέχιζαν και μου τα βάζανε όλα στο τέλος σε σημειώσεις, τα πάντα, κανονικά ό,τι έχω χάσει. Αλλά βλέπανε και ένα παιδί που ήθελε». (Αγγελική, 29 ετών)

Αντίστοιχα, η Βιβή θυμάται την κατανόηση και την υπομονή των καθηγητών της, όταν πολλές φορές εξαιτίας της εργασίας και της συνεχούς κούρασης αδυνατούσε να παρακολουθήσει την πρώτη ώρα του σχολικού προγράμματος:

«Οπότε έκανα πάρα πολύ καλά που πήγα στο σχολείο αυτό. Ήτανε πολύ καλοί καθηγητές, πολύ υποστηρικτικοί, υπομονετικοί. Την πρώτη ώρα την έχανα πάντα γιατί δούλευα και κάποιες φορές όταν έκλειναν τα μάτια μου, χωρίς υπερβολές, από την κούραση ερχόντουσαν και μου λέγανε: Μήπως θέλεις να πας παιδί μου στο τελευταίο θρανίο και να γύρεις το κεφάλι σου; εγώ θα κάνω ότι δεν βλέπω. Αυτό στο λέω και μου έρχεται να κλάψω. Και εκείνη την ώρα εγώ πεταγόμεν και έλεγα όχι όχι». (Βιβή, 38 ετών)

Στον αντίποδα των υποστηρικτικών εκπαιδευτικών, παρατηρούνται περιπτώσεις, στις οποίες οι εκπαιδευτικοί έδρασαν ως εμπόδιο στην εκπαιδευτική πορεία των νέων γυναικών. Αυτό οφείλεται είτε στην υιοθέτηση από μέρους τους στερεοτύπων και προκαταλήψεων σχετικά με τους Ρομά, είτε στην προσκόλληση των εκπαιδευτικών στις τυπικές, καθαρά διαδικαστικές απαιτήσεις του επαγγέλματός τους, χωρίς την επίδειξη ευαισθησίας προς τις ιδιαίτερες ανάγκες της ομάδας που ανήκουν οι μαθήτριες ρόμικης καταγωγής.

Για παράδειγμα, η Κατερίνα αναφέρει ότι μία καθηγήτριά της υπέθεσε ότι η ίδια κάνει χρήση ναρκωτικών ουσιών λόγω της έντονης υπνηλίας που έχει κατά τη διάρκεια των μαθημάτων. Η Κατερίνα πιστεύει πως αυτή η υπόθεση σχετίζεται άμεσα με την πολιτισμική της καταγωγή, υποδηλώνοντας τη στερεοτυπική αντιμετώπιση από την πλευρά της εκπαιδευτικού:

«Και κάποια στιγμή με πιάνει η καθηγήτρια και μου λέει, με ρωτάει αν παίρνω κάτι, αν κάνω ναρκωτικά και για αυτό κοιμάμαι στο μάθημα της και μου το είπε πολύ ωμά και μπορώ να πω ότι δεν μου άρεσε καθόλου αυτό και γενικά είχαμε προβλήματα με τη συγκεκριμένη καθηγήτρια.

[Πιστεύεις ότι ο λόγος ότι είσαι Ρομά ήταν που την έκανε να σε ρωτήσει για τα ναρκωτικά;]

Ναι. Για αυτό. Συγκεκριμένα». (Κατερίνα, 21 ετών)

Αντίστοιχη περίπτωση σχετίζεται με την Αιμιλία, της οποίας ο δάσκαλός της πιστεύει ότι η επαγγελματική δραστηριότητα της οικογένειάς της με το εμπόριο στις λαϊκές αγορές, θα έπρεπε να της προσδίδει έφεση στα μαθηματικά. Αυτή η προσδοκία

δρα ανασταλτικά για την ίδια, καθώς η αυστηρότητα που επιδεικνύει ο εκπαιδευτικός την αποθαρρύνει από την επιλογή της θετικής κατεύθυνσης και την ωθεί στην θεωρητική.

«Επειδή εμένα οι γονείς μου δούλευαν στις λαϊκές- και με λέγατε [μιλώντας στον δάσκαλό της όταν τον συνάντησε ως φοιτήτρια] ξέρω εγώ θα καταστρέψεις την επιχείρηση. (...) Δηλαδή εγώ πήγα στο γυμνάσιο με το σκεπτικό ότι εγώ δεν είμαι καλή και ικανή για τα μαθηματικά. Πάρε την ιστορία που ξέρεις και την παπαγαλίζεις». (Αιμιλία, 19 ετών)

Επιπλέον, υπήρξαν και οι περιπτώσεις εκπαιδευτικών που έμειναν προσηλωμένοι/ες καθαρά στο διαδικαστικό μέρος της εργασίας τους, μη δείχνοντας ενδιαφέρον για τις ιδιαίτερες ανάγκες των κοριτσιών. Για παράδειγμα, η Γιώτα, η οποία προέρχεται από την επαρχία και είναι τρίγλωσση (Τουρκικά, Ρομανί και Ελληνικά) ξεκίνησε να φοιτά στο δημοτικό σχολείο σε ηλικία 11 ετών, απευθείας στην Ε' τάξη. Μας αναφέρει ότι ο δάσκαλός της δεν αφιέρωσε τότε τον απαιτούμενο χρόνο για να τη βοηθήσει, γεγονός που λειτούργησε καθοριστικά στην διακοπή της φοίτησής της. Ταυτόχρονα, αυτή η έλλειψη υποστήριξης αύξησε το αίσθημα απογοήτευσης της Γιώτας:

«Οπότε αισθανόμουν άσχημα δεν με βοήθησε και ο δάσκαλος η αλήθεια είναι στην πέμπτη. Δηλαδή δεν μου είπε έλα να σου εξηγήσω. Τέλος πάντων να με έχει λίγο πιο κοντά του. Έτσι το σταμάτησα και λέω θα ξανά προσπαθήσω» (Γιώτα, 34 ετών).

Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιθυμία κάποιων συνομιλητριών να εγγραφούν σε σχολεία εκτός της κοινότητάς τους, έχοντας την προσδοκία ότι θα λάβουν πιο ποιοτική εκπαίδευση. Όταν όμως βρέθηκαν στο νέο σχολικό πλαίσιο, τα γνωστικά κενά που είχαν από τα προηγούμενα σχολεία, τις ανάγκασαν να επιστρέψουν στα σχολεία της κοινότητάς τους. Η Πηνελόπη, για παράδειγμα, αναφέρει ότι οι προσδοκίες που είχε για τις επιδόσεις της δεν ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα, καθώς η ίδια ούσα αριστούχος στο σχολείο της κοινότητάς της, όταν φοίτησε σε σχολείο εκτός της κοινότητας είχε χαμηλότερες βαθμολογίες.

(...) «Και στο σχολείο [στο προηγούμενο] και εγώ το ίδιο με την Κλειώ όλα Α και στην έκτη δημοτικού είχα γίνει και σημαιοφόρος στην παρέλαση. (...) Εντάξει στο γυμνάσιο, είχα μέτριους βαθμούς η αλήθεια είναι. (...) Μου φάνηκε περίεργο

που όλα τα είχα Α και εν τέλει δεν τα πήγαινα τόσο καλά. Εγώ νόμιζα ότι ήμουν η τοπ ασ πούμε και τώρα πάω εκεί και καμία σχέση». (Πηνελόπη, 20 ετών)

Η Ζένα, αντίστοιχα, περιγράφει πως η φοίτησή της σε σχολείο εκτός της κοινότητας θα της έδινε τις αντίστοιχες ευκαιρίες ανέλιξης. Ωστόσο, η πραγματικότητα ήταν διαφορετική. Σύμφωνα με την ίδια, στο σχολείο της κοινότητας, οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού, όπως η μη επαρκής μελέτη, και έτσι προσάρμοζαν αντίστοιχα και το επίπεδο διδασκαλίας. Όταν η ίδια, λοιπόν, ξεκίνησε να φοιτά στο νέο σχολείο συνειδητοποίησε ότι η ύλη που διδασκόταν στο παλιό της σχολείο ήταν περιορισμένη, με αποτέλεσμα εκείνη να έχει γνωστικά κενά. Απογοητευμένη από τις αυξημένες απαιτήσεις και μη μπορώντας να συναγωνιστεί τους/τις νέους/νέες της συμμαθητές/τριες, αποφάσισε να γυρίσει στο σχολείο της γειτονιάς της.

«Αλλά εγώ ήθελα να πάω εκτός γειτονιάς ήθελα να εξελιχθώ λέω θα είμαι πιο καλή μαθήτρια και εκτός γειτονιάς τα βρήκα πάρα πολύ σκούρα (...) Γιατί ασ πούμε εδώ ήξεραν ότι τα παιδιά πρώτον δεν διαβάζουν ασ πούμε εδώ μέσα ήμασταν στην ύλη πολύ πιο πίσω από ότι ήταν έξω ασ πούμε εκτός γειτονιάς. Όταν είχα πάει έβλεπα ότι δεν ξέρω ένιωθα ότι δεν ξέρω τίποτα γιατί όλα τα παιδιά ήταν πολύ εξελιγμένα (...) και δεν άντεξα πολύ άντεξα μία εβδομάδα και γύρισα. Ήταν πολύ δύσκολα δεν μπορούσα, δεν μπορούσα να ανταγωνιστώ αυτά τα παιδιά». (Ζένα, 21 ετών)

Αυτό που έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι ότι σύμφωνα με τη Ζένα, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούσαν συνειδητά αυτή την πρακτική, καθώς οι ίδιοι/ίδιες πίστευαν ότι έτσι δείχνουν επιείκεια στους μαθητές/τριες Ρομά και τους βοηθούν να επιτύχουν ακαδημαϊκά.

«Μας το λέγανε εδώ μέσα και δεν το πιστεύαμε. Μας λέγανε αν ήσασταν σε άλλο σχολείο δεν θα τα καταφέρνετε μας τα λέγανε αυτά. (...) Εν τω μεταξύ μου έλεγε ο διευθυντής, πολύ καλός άνθρωπος, μου έλεγε ξέρω εγώ κάτσε εδώ δεν θα τα καταφέρεις, εδώ θα πάρεις και το χαρτί και τα λοιπά». (Ζένα, 21 ετών)

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Συνοψίζοντας, τα δεδομένα της έρευνας αναδεικνύουν τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην ένταξη και την εκπαιδευτική πορεία των μαθητριών Ρομά. Οι στάσεις, οι αντιλήψεις και οι πρακτικές τους δύνανται είτε να

λειτουργήσουν υποστηρικτικά είτε να αποβούν ανασταλτικές για την εκπαιδευτική τους εξέλιξη. Με βάση την ανάλυση των δεδομένων, διακρίνονται δύο βασικές κατηγορίες στάσεων εκπαιδευτικών: οι υποστηρικτικές και οι ανασταλτικές στάσεις.

Στο πλαίσιο υποστηρικτικών στάσεων και πρακτικών των εκπαιδευτικών, καταγράφεται παροχή στήριξης πέραν των τυπικών διδακτικών υποχρεώσεων, καθώς και επίδειξη ενσυναίσθησης απέναντι στις ιδιαίτερες κοινωνικές συνθήκες της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας. Επιπλέον, η θεσμική αναγνώριση των εκπαιδευτικών από τις οικογένειες των μαθητριών φαίνεται να ενισχύει τη διαμεσολαβητική τους λειτουργία υπέρ της εκπαιδευτικής πορείας των κοριτσιών.

Ωστόσο, καταγράφονται και περιπτώσεις στις οποίες υιοθετούνται στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους Ρομά και οι εκπαιδευτικές πρακτικές περιορίζονται στην τυπική διεκπεραίωση των διδακτικών υποχρεώσεων, γεγονός που λειτουργεί ανασταλτικά για την εκπαιδευτική πορεία των μαθητριών. Η παρουσία ανασταλτικών στάσεων και πρακτικών εκ μέρους των εκπαιδευτικών δύναται να αποβεί καθοριστική για την εκπαιδευτική εξέλιξη των μαθητριών Ρομά, καθώς η αδιαφορία και οι χαμηλές προσδοκίες μεταφράζονται σε έλλειψη στήριξης και ενθάρρυνσης. Οι στάσεις αυτές συμβάλλουν στην αναπαραγωγή ενός φαύλου κύκλου χαμηλής ακαδημαϊκής επίδοσης και σχολικής διαρροής.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Alvarez-Roldan, A., Parra, I. & Gamella, J. (2018) Reasons for the underachievement and school dropout of Spanish Romani adolescents: A mixed methods participatory study, *International Journal of Intercultural Relations*, 63, pp. 113–127.

Antonopoulou, V. (2011) *Combating the isolation of Roma women and girls and promoting their empowerment*. Strasbourg: Steering Committee for Equality between Women and Men (CDEG).

Ασδεράκη, Κ. (2013) Διαπολιτισμική ανάπτυξη του σχολείου: Μελέτη περίπτωσης Δημοτικού σχολείου με Ρομά μαθητές. Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο στο: <https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/42745> (Ημερομηνία Πρόσβασης: 30 Μαρτίου 2020).

Banks, C. (2019) *Roma girls expressing identity, aspirations, and voice through participatory arts-based research*. PhD Thesis. University of South Florida.

Becker, H. (1952) Social-class variations in the teacher–pupil relationship, *Journal of Educational Sociology*, 25(8), pp. 451–465.

Bhabha, J. et al. (2018) *One in one hundred: Drivers of success and resilience among college-educated Romani adolescents in Serbia*. Belgrade: Harvard FXB Center.

Council of Europe (2006) *Dosta! Enough! Go beyond prejudice, meet the Roma!* [Online]. Available at: <https://www.coe.int/en/web/roma-and-travellers/dosta-in-greece> (Accessed: 7 March 2020).

Council of Europe (n.d.) *The Roma – Europe’s forgotten people* [Online]. Available at <https://www.coe.int/en/web/portal/the-roma-europe-forgotten-people> (Accessed: 7 March 2020).

Ειδική Γραμματεία Ρομά (2017) *Επιχειρησιακό σχέδιο δράσης για την κοινωνική ένταξη των Ρομά 2017–2021*. Αθήνα: Υπουργείο Εργασίας, Κοινωνικής Ασφάλισης και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.

Ηλιάδης, Χ. (2020) Έλληνες Ρομά χωρίς ιθαγένεια, χωρίς δικαιώματα, χωρίς υποχρεώσεις. Διαθέσιμο στο https://www.efsyn.gr/stiles/apopseis/233582_ellines-roma-horis-ithageneia-horis-dikaiomata-horis-ypohreoseis (Ημερομηνία Πρόσβασης: 7 Μαρτίου 2020).

JustROM2 (2018) *Joint programme: Access to justice of Roma and Traveller women* [Online]. Available at <https://pjp-eu.coe.int/en/web/access-of-roma-and-traveller-women-to-justice/greece> (Accessed: 7 March 2020).

Μάρκου, Γ. (2008) Η προσπάθεια ανάπτυξης μιας εθνικής πολιτικής για την οικονομική και κοινωνική ένταξη των Τσιγγάνων, στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*, Αθήνα: Κριτική, σσ. 153–188.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008) Παιδιά Ρομά στο ελληνικό δημόσιο σχολείο', στο *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος*, Αθήνα: Κριτική, σσ. 200–223.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Παπαντωνίου, Β. (2000) *Αξιολόγηση του έργου: Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων*. Αθήνα.

Parthenis, C. & Fragoulis, G. (2016) "Otherness" as threat: Social and educational exclusion of Roma people in Greece', *International Journal of Multicultural Education*, 18(2), pp. 39–57.

Penderi, E., Petrogiannis, K. & Tsioumis, K. (2009) The hypothesis of "cultural discontinuity" in the Greek primary education: An example of teachers and Roma mothers' ideas and expectations about 1st grade students' competencies. In: N. Paleologou (ed.), *Intercultural Education: Paideia, Polity, Demoi*. Proceedings of the International Conference co-organized by the International Association for Intercultural Education (IAIE) and the Hellenic Migration Policy Institute, Athens, June 22–26, CD-ROM.

Reay, D., Crozier, G. & Clayton, J. (2009) Strangers in paradise? Working-class students in elite universities, *Sociology*, 43(6), pp. 1103–1121.

Rosenthal, M. (2016) Qualitative research methods: Why, when, and how to conduct interviews and focus groups in pharmacy research, *Currents in Pharmacy Teaching & Learning*, 8(4), pp. 509–516.

Sime, D., Fassetta, G. & McClung, M. (2017) "It's good enough that our children are accepted": Roma mothers' views of children's education post migration, *British Journal of Sociology of Education*, 39(3), pp. 316–332.

Spencer, S., Steele, C. & Quinn, D. (1999) Stereotype threat and women's math performance, *Journal of Experimental Social Psychology*, 35, pp. 4–28.

Steele, C. & Aronson, J. (1995) Stereotype threat and the intellectual test performance, *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(5), pp. 797–811.

Υπουργείο Παιδείας (1987) Νομοθεσία και Εγκύκλιοι για την εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων. Διαθέσιμο στο [http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaEkpsiTsigdon.htm](http://6dim-diap-
elefth.thess.sch.gr/Greek/Ekpaidefsi_Tsigganopaidon/NomothesiaEkpsiTsigdon.htm)
(Ημερομηνία Πρόσβασης: 30 Δεκεμβρίου 2025)

Zachos, D. (2017) Teachers' perceptions, attitudes and feelings towards pupils of Roma origin, *International Journal of Inclusive Education*, 21(1), pp. 1-17.

Zahova, S. (2016) *Research on the social norms which prevent Roma girls from access to education*. Sofia: UNICEF.