

Μελέτη της Σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών στα Διαπολιτισμικά Δημοτικά Σχολεία Ευόσμου & Ελευθέριου-Κορδελιού του Νομού Θεσσαλονίκης

Ακριτίδης Νικόλαος - Παπαδόπουλος Στέργιος - Τοκατζόγλου Μιχαήλ

Περίληψη

Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια κατάσταση που εντάσσεται σ' ένα φαύλο κύκλο αιτιακών διεργασιών, που τον αναπαράγουν αφού συνδέονται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο οδηγεί στη φτώχεια και στη περιθωριοποίηση. Ειδικότερα τα παιδιά μεταναστών ή φτωχών οικογενειών που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιβίωσης, αποτελεί αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου.

Σκοπός της έρευνάς μας είναι να καταδείξει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών και τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά που συμβάλουν σ' αυτά. Η έρευνα έγινε σε δύο Διαπολιτισμικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το υπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ελκυστικό για τους Τσιγγάνους γιατί:

- α. Δεν λαμβάνει υπόψη τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος
- β. Δεν προετοιμάζει τους δασκάλους και τους μαθητές.

Summary

Social exclusion is a situation which fits into a vicious circle of causal processes, which reproduce, once associated with a low educational level, which leads to poverty and marginalization. In particular the children of immigrants or poor families facing problems of survival, is a cause of early dropout. The purpose of our investigation is to demonstrate the phenomenon of school dropout of Gypsy pupils and socio-cultural characteristics that contribute to it. The study was conducted in two intercultural schools in the territory of West Thessaloniki. The results of the study showed that the existing education system is not attractive for Gypsies because: a) it does not take into account their cultural particularities in the training of curriculum. b. It doesn't prepare the teachers and pupils.

Εισαγωγή

Είναι γεγονός ότι, όταν άτομα ή κοινωνικές ομάδες παρεμποδίζονται στην ισότιμη συμμετοχή σε δημόσια και κοινωνικά αγαθά, πλήττονται από κοινωνικό αποκλεισμό, ο οποίος είναι αποτέλεσμα ισχυρών ιδεολογιών και βέβαια έλλειψης πολιτικής βούλησης για απαραίτητες μεταρρυθμίσεις (Τσιάκαλος 1998, σ.60-61).

Όσοι αποκλείονται, είτε εξ αρχής από τη φοίτησή τους στο σχολείο είτε περιθωριοποιούνται σε δεύτερη φάση μέσα σ' αυτό, επειδή έχουν ελάχιστες ή καθόλου ευκαιρίες επιτυχίας, βιώνουν τη σχολική αποτυχία και οδηγούνται σε πρόωρη διακοπή της φοίτησής τους (Κογκίδου κ.ά., 1997). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι μια κατάσταση που εντάσσεται σ' ένα φαύλο κύκλο αιτιακών διεργασιών, που τον αναπαράγουν, αφού συνδέεται με το χαμηλό εκπαιδευτικό επίπεδο, το οποίο οδηγεί συνήθως στη φτώχεια και την περιθωριοποίηση κι αυτές με τη σειρά τους κλείνουν τον κύκλο που τον διαιωνίζει.

Στο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η σχολική αποτυχία συνδέεται με τον κοινωνικό αποκλεισμό και αποτελεί κυρίως χαρακτηριστικό των μαθητών από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα (εργάτες, αγρότες, άνεργοι, Τσιγγάνοι, πρόσφυγες, μετανάστες και παλιννοστούντες που ζουν μακριά από αστικά κέντρα ή στις υποβαθμισμένες περιοχές τους). Είναι φανερό, ότι η αδυναμία του σχολείου να υποστηρίξει ποικιλότροπα τη μάθηση και τη συστηματική τους φοίτηση, παίζει καθοριστικό ρόλο στην απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Κυρίδης 1996).

Το σχολείο, όσο δεν εξαλείφει ή δε γεφυρώνει την απόσταση που χωρίζει την κουλτούρα που μεταδίδει από την κουλτούρα των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων τόσο συμβάλλει στη διαιώνιση των εκπαιδευτικών-κοινωνικών ανισοτήτων (Hanafin & Lynch 2002). Η κοινωνικο-οικονομική προέλευση αποτελεί παράγοντα, που προδιαγράφει εξίσου το σχολικό μέλλον, όχι μόνο των παιδιών της πλειονότητας αλλά και εκείνων από διάφορες μειονοτικές ομάδες (Λιάμπας & Τουρτούρας 2007).

Είναι, επίσης, γεγονός, ότι μια πιθανή σχολική αποτυχία οδηγεί τα παιδιά των χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων στην εγκατάλειψη της σχολικής τους σταδιοδρομίας, σε αντίθεση με εκείνα των ανώτερων στρωμάτων, τα οποία ενθαρρύνονται από τις οικογένειές τους στο να παραμείνουν στο σχολείο, ακόμα και όταν οι επιτυχίες τους είναι περιορισμένες (Κάτσικας & Καββαδίας 2000).

Η στασιμότητα με τη σειρά της, είναι δείκτης σχολικής αποτυχίας και γενικότερα ενισχυτικός παράγοντας κοινωνικού αποκλεισμού. Σε οποιαδήποτε βαθμίδα της εκπαίδευσης κι αν συμβαίνει, δεν προάγει την υψηλή επίδοση και την επιτυχία, αλλά αντίθετα, αυξάνει συχνά τα ποσοστά της σχολικής διαρροής και εγκατάλειψης (Horn, 2003). Οι μαθητές συχνά οδηγούνται σε αυτήν, εξαιτίας των προηγούμενων χαμηλών σχολικών τους επιδόσεων (Coleman 1966), των πολλαπλών και ολοένα αυστηρότερων αξιολογήσεων και των συχνών απουσιών. Επίσης, συνδέεται στενά με το φύλο (περισσότερα αγόρια μένουν στάσιμα), με την εθνικότητα και τη φυλή (Bowman 2005).

Ειδικότερα για τα παιδιά μεταναστών ή φτωχών οικογενειών, που αντιμετωπίζουν άμεσα το πρόβλημα της επιβίωσης, αποτελεί αιτία πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου και ένταξής τους στην αγορά εργασίας, προκειμένου να συμβάλουν στο οικογενειακό εισόδημα (Βεργέτη 1998, Χρυσάκης 2005). Είναι δεδομένο, ότι η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που παραμένουν στάσιμα, εμφανίζουν εκ νέου χαμηλές βαθμολογίες κατά την επανάληψη της τάξης (Παπακωνσταντίνου 2000) και όσα εγκαταλείπουν το υποχρεωτικό σχολείο, έχουν χάσει μια, δυο, τρεις ή και περισσότερες χρονιές, πριν την οριστική απόφασή τους να το εγκαταλείψουν (Μυλωνάς 2001).

Η σχολική διαρροή τέλος, δηλαδή η μη φοίτηση ή η πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, στοιχειοθετεί από μόνη της κοινωνικό αποκλεισμό. Στη χώρα μας σήμερα, η διαρροή ξεκινά από τα πρώτα χρόνια του Δημοτικού, ενώ επεκτείνεται και κατά το πέρασμα στο Γυμνάσιο και μετέπειτα στο Λύκειο. Ως βασική της αιτία θεωρείται η χαμηλή σχολική επίδοση και αποτυχία (Σταμέλος 1999, Μαράτου-Αλιμπράντη κ.ά. 2002). Όμως, στην πραγματικότητα ο σχολικός μηχανισμός είναι εκείνος που “κατασκευάζει” τη συγκεκριμένη αιτία, καθώς με τις άκαμπτες και συγκεντρωτικές του δομές αντιμετωπίζει μαθητές με διαφορετικές ατομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές με τον ίδιο τρόπο (Bourdieu 1977). Μαζί με τα παραπάνω χαρακτηριστικά, έχει αποδειχθεί ότι ένας αστερισμός άλλων

χαρακτηριστικών, που λίγο πολύ σχετίζονται με τα προηγούμενα, «φιλοτεχνούν» με μεγαλύτερη λεπτομέρεια την εικόνα της διαρροής. Συγκεκριμένα: η μετανάστευση και η ικανότητα χρήσης της επίσημης γλώσσας του σχολείου, οι συχνές μετακινήσεις και αλλαγές σχολείων, η περιοχή και η θέση του σχολείου (μεγαλύτερη διαρροή στα σχολεία των ορεινών και των υποβαθμισμένων περιοχών των αστικών κέντρων), το φύλο, η προέλευση από μονογονεϊκή οικογένεια, ο μεγάλος αριθμός μελών της οικογένειας και οι προβληματικές διαπροσωπικές τους σχέσεις, η συχνή εργασία των παιδιών μετά το σχολείο (πάνω από 3 ώρες τη μέρα), η χρήση ουσιών, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η μη αποδοχή από τους συνομηλίκους και η άσκηση πίεσης από μέρους τους για εγκατάλειψη του σχολείου, η στάση και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για το σχολικό μέλλον των μαθητών τους, η ικανότητα και αποτελεσματικότητά τους (Βουιδάσκη 1999, Hunt et al 2002, Somers & Piliawsky 2004, Tucker et al 2005, Pearce 2006).

Η Έρευνα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταδείξει το φαινόμενο της σχολικής διαρροής των Τσιγγάνων μαθητών και τα κοινωνικο-πολιτιστικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν σ' αυτή.

Η έρευνα έλαβε χώρα σε δύο Διαπολιτισμικά σχολεία της Δυτικής Θες/νίκης, το 6ο Ευόσμου και το 6ο Ελευθερίου-Κορδελιού. Το προφίλ των σχολείων είναι σχεδόν το ίδιο. Και τα δυο σχολεία συμμετέχουν από το 1997-98 μέχρι και το 2008 σε προγράμματα για ένταξη των τσιγγάνων μαθητών στο σχολείο και το προσωπικό τους έχει την ανάλογη εμπειρία και επιμόρφωση στον τομέα αυτό.

Έχουν συνεργαστεί σε προγράμματα που εκπονήθηκαν από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δασκάλων του Α.Π.Θ., το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων και πρόσφατα το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Στα δυο σχολεία λειτουργούν Προπαρασκευαστικά Τμήματα Τσιγγανοπαίδων, όπου φοιτούν τσιγγάνοι μαθητές ηλικίας 7-16 ετών, πριν ενταχθούν στο «κανονικό» τμήμα ανάλογα με την ηλικία τους. Οι Τσιγγάνοι μαθητές προέρχονται εκτός των ορίων των δυο σχολείων, από τον οικισμό-καταυλισμό «Αγίας Σοφίας», κοντά στις φυλακές Διαβατών – Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η μετακίνησή τους από και προς τα σχολεία γίνεται με λεωφορεία της Νομαρχίας Θεσσαλονίκης.

Τα αποτελέσματα και οι αναλύσεις που θα ακολουθήσουν στηρίζονται στην επεξεργασία των ετήσιων στατιστικών πινάκων των σχολείων, με δεδομένα της περιόδου 2002-2007. Ακόμα, συλλέχθηκαν απόψεις των εκπαιδευτικών με ημιδομημένες συνεντεύξεις για την ανίχνευση των αιτίων της σχολικής διαρροής.

Για την ανάλυση των παραπάνω δεδομένων χρησιμοποιήθηκε κυρίως περιγραφική στατιστική, απλές κατανομές συχνοτήτων και ανάλυση περιεχομένου.

Τα αποτελέσματα

Οι πίνακες που ακολουθούν δείχνουν το ποσοστό των εγγεγραμμένων τσιγγάνων στο σύνολο των μαθητών των σχολείων, καθώς και το ποσοστό διαρροής στο σύνολο των εγγεγραμμένων τσιγγάνων.

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ 6 ^{ΟΥ} ΔΙΑΠΟΛΙΤΕΜΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΥΟΣΜΟΥ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ)						
ΣΧ. ΕΤΟΣ	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	312	314	412	500	494	487
ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΤΣΙΠΤΑΝΟΙ	22	16	38	47	41	43
ΤΣΙΠΤΑΝΟΙ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ	1	2	2	4	3	4
ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ	Δ' - 1	Ε' - 2	Β' - 1 ΣΤ' - 1	Α' - 1 Ε' - 2 ΣΤ' - 1	Β' - 1 ΣΤ' - 2	Δ' - 1 Ε' - 2 ΣΤ' - 1
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΓΓΕΓΡ. ΤΣΙΠΤΑΝΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	7%	5%	9,2%	9,4%	8,3%	8,8%
ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΤΣΙΠΤΑΝΩΝ	4,5%	12,5%	5%	8,5%	7,3%	9,3%

ΜΑΘΗΤΙΚΟ ΔΥΝΑΜΙΚΟ 6 ^{ΟΥ} ΔΙΑΠΟΛΙΤΕΜΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΕΛΕΥΘΕΡΙΟΥ ΚΟΡΔΕΛΙΟΥ (ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ)						
ΣΧ. ΕΤΟΣ	2002-03	2003-04	2004-05	2005-06	2006-07	2007-08
ΣΥΝΟΛΟ ΜΑΘΗΤΩΝ	237	252	255	244	240	227
ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΟΙ ΤΣΙΠΤΑΝΟΙ	22	22	21	24	26	28
ΤΣΙΠΤΑΝΟΙ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ	3	2	9	9	9	8
ΤΑΞΗ ΠΟΥ ΔΙΕΚΟΨΑΝ	Ε' - 1 ΣΤ' - 2	Ε' - 1 ΣΤ' - 1	Β' - 1 Γ' - 3 Δ' - 2 Ε' - 1 ΣΤ' - 2	Β' - 1 Γ' - 2 Δ' - 2 ΣΤ' - 4	Α' - 3 Β' - 1 Γ' - 2 Δ' - 1 ΣΤ' - 2	Α' - 2 Γ' - 1 Δ' - 2 Ε' - 2 ΣΤ' - 1
ΠΟΣΟΣΤΟ ΕΓΓΕΓΡ. ΤΣΙΠΤΑΝΩΝ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ	9,2%	8,7%	8,2%	9,8%	10,8%	12,3%
ΠΟΣΟΣΤΟ ΔΙΑΡΡΟΗΣ ΣΤΟ ΣΥΝΟΛΟ ΤΩΝ ΕΓΓΕΓΡΑΜΜΕΝΩΝ ΤΣΙΠΤΑΝΩΝ	13,6%	9%	42%	37,5%	34,6%	28,5%

Τα ποσοστά των εγγεγραμμένων τσιγγάνων εμφανίζονται περίπου τα ίδια και στα δυο σχολεία αν και οι τσιγγάνοι μαθητές που φοιτούσαν στο 6ο Δ. Σχ. Ευόσμου ήταν περισσότεροι. Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι ο συνολικός αριθμός των μαθητών του σχολείου ήταν πολύ μεγαλύτερος από εκείνον του Δ. Σχ. Ελευθερίου-Κορδελιού.

Παρατηρώντας τα ποσοστά διαρροής, καταγράφεται μια σημαντική άνοδος στο 6ο Δημοτικό Ελευθερίου-Κορδελιού από το 2004-05 μέχρι και το 2007. Αυτό οφείλεται στο ότι το Πρόγραμμα «ένταξη των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο» είχε λήξει και δεν υπήρχαν πλέον οι ειδικοί συνεργάτες στον οικισμό που είχαν επιφορτιστεί με το έργο της καταγραφής, της συλλογής και αποστολής των τσιγγανοπαίδων στα διάφορα σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα. Η επαναπροκήρυξη και ανάληψη του προγράμματος από το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας δεν ήταν αρκετή να καλύψει την αδράνεια και το κενό που υπήρξε. Αυτό φαίνεται άλλωστε και στο έτος 2007-2008 που «τρέχει» το νέο πρόγραμμα.

Ανάλογη άνοδος του ποσοστού διαρροής δεν καταγράφεται στα αρχεία του 6ου Δ. Σχ. Ευόσμου. Αυτό οφείλεται στην πιο ελαστική πολιτική του σχολείου έναντι των διαστημάτων απουσίας των τσιγγάνων μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που απουσίαζαν για μεγάλο χρονικό διάστημα και παρουσίαζαν ελλιπή φοίτηση δεν διαγράφονταν από το σχολείο, αλλά εμφανίζονταν εγγεγραμμένοι για δυο χρόνια τουλάχιστον, για να διαγραφούν την τρίτη χρονιά. Επίσης σημαντικό ρόλο στην καταγραφή μικρού ποσοστού διαρροής έπαιξε η λειτουργία των δυο Προπαρασκευαστικών Τμημάτων Τσιγγανοπαίδων με τη σταθερή σύνθεση εκπ/κού προσωπικού, που προτιμούσαν και εμπιστεύονταν οι τσιγγάνοι μαθητές. Η σχέση εμπιστοσύνης που αναπτύχθηκε, βοήθησε πολύ στη φοίτηση των τσιγγάνων μαθητών και κράτησε σχετικά χαμηλά τα ποσοστά διαρροής παρά το γεγονός της παύσης του Προγράμματος.

Και στα δυο σχολεία η διαρροή εμφανίζεται αυξημένη στις δυο μεγάλες τάξεις Ε΄ & ΣΤ΄, 11 σε σύνολο 16 μαθητών για το Σχολείο του Ευόσμου και 17 σε σύνολο 40 μαθητών για το Σχολείο του Ελευθερίου- Κορδελιού. Οι περισσότεροι μαθητές και μαθήτριες αυτής της κατηγορίας έρχονταν σε μεγάλη ηλικία στο σχολείο και η χαμηλή επίδοση μαζί με την απογοήτευση που τη συνοδεύει, τους/τις οδήγησαν στη διακοπή της φοίτησης και τη διαρροή. Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι στο σχολείο του Ελευθερίου – Κορδελιού αρκετοί τσιγγάνοι μαθητές δεν προέρχονται από τον οικισμό των Διαβατών, αλλά κατοικούν στα όρια του σχολείου. Όσοι όμως διέκοψαν προέρχονται εξολοκλήρου από τον καταυλισμό.

Στην εμφανιζόμενη διαρροή και στα δυο σχολεία τα κορίτσια υπερτερούν έναντι των αγοριών για όλες τις τάξεις σχεδόν στο διπλάσιο. Συνήθως, μετά τη δοκιμασία της πρώτης αποτυχίας η απόφαση για οριστική εγκατάλειψη του σχολείου από τα κορίτσια είναι δεδομένη, εξαιτίας της λειτουργίας των στερεότυπων για το γυναικείο φύλο που έχουν οι Τσιγγάνοι. Ο Τσιγγάνος γονιός στέλνοντας το παιδί του στο σχολείο διακινδυνεύει τη διατήρηση της κουλτούρας του, καθώς το παιδί του εκτίθεται σ' ένα σύστημα αξιών που δεν είναι το δικό του και έτσι, το σχολείο αποτελεί μια απειλή αφομοίωσης. Επιπλέον, δεν υπάρχει σχέση μεταξύ της σχολικής και κοινωνικής επιτυχίας στην τσιγγάνικη κοινωνία.

Τα αγόρια που διέκοψαν τη φοίτησή τους στις δυο τελευταίες τάξεις, αναγκάστηκαν να το κάνουν για να εργαστούν και να βοηθήσουν στο οικογενειακό εισόδημα. Τα υπόλοιπα, στις μικρότερες τάξεις, αναγκάστηκαν να ακολουθήσουν την οικογένεια στο νομαδικό τρόπο ζωής, διακόπτοντας τη

φοίτησή τους, χωρίς να προμηθευτούν την καρτέλα Μετακινούμενου Μαθητή. Είναι γεγονός ότι η ανυπαρξία σχέσης ανάμεσα στο σχολείο και τις τσιγγάνικες οικονομικές δραστηριότητες καθορίζει τη στάση των Τσιγγάνων απέναντι στο σχολείο.

Τις περισσότερες φορές οι Τσιγγάνοι έχουν την αίσθηση ότι η σχολική εκπαίδευση είναι χαμένος χρόνος για τα τσιγγανόπαιδα, καθώς τους προσφέρει γνώσεις που είναι άχρηστες.

Ερμηνεία των αποτελεσμάτων

Από την έρευνα αποδεικνύεται ότι η σχολική διαρροή των Τσιγγάνων μαθητών με τα πρόδρομά της φαινόμενα (στασιμότητα, χαμηλή επίδοση) συνδέεται στενά με την κοινωνική προέλευση από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ενισχύεται από ένα οικογενειακό περιβάλλον, όχι μόνον περιορισμένων ή ανύπαρκτων δυνατοτήτων, αλλά και διαφορετικής κουλτούρας σε σχέση με ό, τι το σχολείο ρητά απαιτεί ή θεωρεί ως προαπαιτούμενο από τους μαθητές του να ανταποκριθούν. Το σχολείο ως θεσμός δεν έχει παράδοση στην τσιγγάνικη κοινωνία. Η μετάδοση του πολιτισμού και η εκπαίδευση των νέων είναι στα χέρια της οικογένειας. Η τσιγγάνικη γλώσσα είναι προφορική και ως εκ τούτου η γραφή και η ανάγνωση ως τρόπος έκφρασης και επικοινωνίας είναι ξένες στους Τσιγγάνους.

Η αδυναμία του συγκεκριμένου περιβάλλοντος να υποστηρίξει το μαθητή στη σταδιοδρομία του παράγεται από τη λειτουργία ενός κοινωνικού μηχανισμού ο οποίος υποτιμά ή ακυρώνει τις πολιτισμικές αξίες και στάσεις, την πολιτισμική κληρονομιά, τη γλώσσα, τη γνώση, τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών χαμηλότερων κοινωνικοοικονομικών στρωμάτων, με αποτέλεσμα από πολύ νωρίς να ξεκινούν οι διεργασίες για τον κοινωνικό τους αποκλεισμό.

Επιπλέον, ο τόπος κατοικίας στη λιγότερο προνομιούχα και υποβαθμισμένη περιοχή της πόλης, επιδρά καθοριστικά στον κοινωνικό αποκλεισμό. Είναι φανερό ότι, ο οικολογικός-κοινωνικοχωροταξικός παράγοντας (περιοχή και τόπος κατοικίας μαθητή) συνδέονται στενά με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική και μορφωτική καταγωγή των μαθητών, προκαλώντας και ενισχύοντας αντίστοιχα τις “παθολογικές” όψεις της σχολικής φοίτησης (σχολική αποτυχία, στασιμότητα, διαρροή) που προοιωνίζονται τον κοινωνικό αποκλεισμό (Λιάμπας 2001, σ. 176-203).

Ακόμα γίνεται φανερό ότι η στασιμότητα υποθάλλει τον κοινωνικό αποκλεισμό και ιδιαίτερα η πολλαπλή στασιμότητα στην ίδια τάξη -διπλή ή τριπλή- οδηγεί σχεδόν απόλυτα σε σχολική διαρροή. Ακόμη, από τη στασιμότητα δεν επέρχεται καμία βελτίωση, αφού σε καμία τάξη που επαναλαμβάνεται, η επίδοση δε βελτιώνεται.

Από την έρευνα γίνεται φανερό πως οι Τσιγγάνοι μαθητές που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα, συνήθως πλήττονται σε μεγάλο βαθμό από εκπαιδευτικό αποκλεισμό, υφίστανται συνθήκες εκπαίδευσης που επιδεινώνουν τη σχολική τους σταδιοδρομία και από πολύ νωρίς προδιαγράφεται το καθεστώς της σχολικής και κοινωνικής τους ύπαρξης. Η ανεπάρκεια του σχολικού μηχανισμού να άρει τα εμπόδια για την απορρόφηση των αναγκαίων εκπαιδευτικών αγαθών από τους μαθητές που τα έχουν ιδιαίτερα ανάγκη, αναπαράγει την κοινωνική ως εκπαιδευτική κρίση, που εκδηλώνεται ως κοινωνικός/εκπαιδευτικός αποκλεισμός με μορφή σχολικής αποτυχίας και διαρροής.

Το υπάρχον σχολείο δεν είναι ελκυστικό για τους Τσιγγάνους, καθώς δεν λαμβάνει υπόψη τις μετακινήσεις τους και τις πολιτισμικές τους ιδιαιτερότητες στην κατάρτιση του αναλυτικού προγράμματος, στη μέθοδο μάθησης, στην προετοιμασία των δασκάλων και στην προετοιμασία των υπόλοιπων μαθητών.

Προτάσεις

Επειδή πιστεύουμε πως κάθε έρευνα που καταδεικνύει και ερμηνεύει ένα πρόβλημα δεν είναι ολοκληρωμένη δίχως προτάσεις για την ενδυνάμει άρση του, τολμούμε να καταθέσουμε κάποιες προτάσεις που πηγάζουν από την παρούσα μελέτη καθώς και την εμπειρία μας στην εκπαίδευση των Τσιγγάνων μαθητών.

Τα μέτρα που έχουν υλοποιηθεί έως σήμερα δεν έχουν αποδώσει σημαντικά αποτελέσματα κι αυτό γιατί οι δράσεις ατονούν σταδιακά, καθώς σχεδιάζονται με αποσπασματικότητα και προσωρινότητα, χωρίς να καθιερώνονται ως εκπαιδευτικοί θεσμοί και χωρίς να υποστηρίζονται από θεσμοθετημένες Τοπικές Δομές Στήριξης.

Για τους λόγους αυτούς θα πρέπει:

- Να αναπτύσσονται Δομές Στήριξης σε τοπικό επίπεδο που θα παρεμβαίνουν υποστηρικτικά σε όλους τους συντελεστές του προβλήματος (εκπαιδευτικούς, γονείς και κηδεμόνες, μαθητές) για να επιλύουν προβλήματα που δημιουργούνται στη σχολική κοινότητα κατά τη μακροπρόθεσμη σχολική ένταξη των Τσιγγάνων μαθητών.
- Οι Τοπικές Δομές Στήριξης να προωθούν τους Τσιγγανόπαιδες στους σχολικούς θεσμούς.
- Να παραμένουν στο Ολοήμερο Σχολείο για παιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους.
- Να δημιουργούνται από τα σχολεία προγράμματα «ενισχυτικής διδασκαλίας» και «πρόσθετης διδακτικής στήριξης» με στόχο την ένταξη στη διαδικασία μάθησης και την πρόληψη της σχολικής διαρροής.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βεργέτη, Μ. (1998), *Ομογενείς από την πρώην Σ. Ένωση*, Θεσσαλονίκη, Κυριακίδη.
- Βουιδάσκη, Β. (1999), *Η μαθητική διαρροή ως μορφή του κοινωνικού αποκλεισμού*, στο: αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης Μ. (2003) *Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κάτσικας, Χ. & Καββαδίας, Γ.(2000), *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση-Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση (1960-2000)*, Αθήνα, Gutenberg.
- Κογκίδου, Δ., Τρέσσου, Ευ., Τσιάκαλος, Γ. (1997), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση. Η περίπτωση των γλωσσικών μειονοτήτων στη Δ. Θεσσαλονίκη*, στο: Σκούρτου, Ε., (Επιμέλεια), *Θέματα διγλωσσίας και εκπαίδευσης*, Αθήνα, Νήσος.

- Κυρίδης, Α. (1996), *Εκπαιδευτική ανισότητα. Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της*, Θεσσαλονίκη, Αφοί Κυριακίδη.
- Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός*
- Λιάμπας, Α. (2001), *Μορφές κατανομής πόρων στην εκπαίδευση και κοινωνικός αποκλεισμός. Η περίπτωση των Δημοτικών σχολείων της Κεντρικής, Ανατολικής και Δυτικής ζώνης της Θεσσαλονίκης κατά την περίοδο 1974 – 1986*, Διδακτορική Διατριβή, Θεσσαλονίκη, Π.Τ.Δ.Ε., Α.Π.Θ.
- Λιάμπας, Τ. & Τουρτούρας, Χρ. (2007), *Μελέτη της διαρροής και του εκπαιδευτικού αποκλεισμού στα Δημοτικά σχολεία της Θεσσαλονίκης 1974-1986 γηγενείς, 1989-2000 παλιννοστούντες/μετανάστες*, Πρακτικά του συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια εκπ/ση και οι προκλήσεις της εποχής μας, Ιωάννινα, σσ. 1100-1109.
- Μυλωνάς, Θ. (2001), *Κοινωνιολογία της ελληνικής εκπαίδευσης*, Αθήνα, Gutenberg.
- Παπακωνσταντίνου, Π. (2000), *Η ανισότητα στην ελληνική υποχρεωτική εκπαίδευση: Σχολική επιτυχία και κοινωνική προέλευση*, στο: Γκότοβος, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π., Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη, (δ΄ έκδοση), Αθήνα, Gutenberg.
- Σταμέλος, Γ. (1999), *Κοινωνικός αποκλεισμός και μαθητική διαρροή από την υποχρεωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα: Μύθοι και πραγματικότητα*, στο: Κωνσταντίνου, Χ., Πλειός, Γ. (Επιμέλεια), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός - αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιάκαλος, Γ. (1998), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Ορισμοί, πλαίσιο και σημασία*, στο: Κασσιμάτη, Κ., (Επιμέλεια), *Κοινωνικός αποκλεισμός: Η ελληνική εμπειρία*, Αθήνα, Gutenberg.
- Χρυσάκης, Μ. (2005), *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαιδευτικές ανισότητες*, στο: Καραντίνος, Δ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ., Φρονίμου, Ε., (Επιμέλεια), *Διαστάσεις του Κοινωνικού Αποκλεισμού στην Ελλάδα. Κύρια θέματα και προσδιορισμός προτεραιοτήτων πολιτικής*, Τόμος Α΄, (δ΄ έκδοση), Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Κοινωνικών Ερευνών.

Ξενόγλωσση

- Bourdieu, P. (1977), *Cultural reproduction and social reproduction*, in: Karabel, J & Haley, A.H., (eds), *Power and ideology in education*, Oxford University Press: New York.
- Bowman, J. L. (2005), *Grade Retention: Is it a help or Hindrance to Student Academic Success?*, *Preventing School Failure*, 49, No 3, p.p. 42-46, [online], available: http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtml.
- Coleman, J., et al. (1966), *Equality of educational opportunity*, D.C., K.S. Department of Health, Education.
- Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με Σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας*. (Επιμ.: Ε. Σκούρτου. Μετάφρ.: Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Hanafin, J., Lynch, A. (2002), *Peripheral Voices: parental involvement, social class and educational disadvantage*, *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 23, No. 1.

- Horn, C. (2003), *High-Stakes Testing and Students: Stopping or Perpetuating a Cycle of Failure?*, *Learner-Centered Principles: A Framework for Teaching*, Vol. 42, No. 1, pp. 30-41.
- Hunt, M. H., Meyers, J., Davies, G., Meyers, B., Grogg, K. R., Neel, J. (2002), *A Comprehensive Needs Assessment to Facilitate Prevention of School Drop Out and Violence*, *Psychology in the Schools*, Vol. 39(4), pp. 399-416.
- Pearce, R. R.(2006), *Effects of Cultural and Social Structural Factors on the Achievement of White and Chinese American Students at School Transition Point*, *American Educational Research Journal*,43,No1,p.p.75-101,[online],
http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtm
- Somers, L. C., Piliawsky, M. (2004), *Drop-Out Prevention Among Urban, African American Adolescents: Program Evaluation and Practical Implications*, *Preventing School Failure*,48,No3,p.p.17-22,[online],
http://hwwilsonweb.com/hww/results_ftPES.jhtml
- Tucker, M. C., Porter, T., Reinke, M. W., Herman, C. K., Ivery, D. P., Mack, E. C., Jackson, S. (2005), *Promoting Teacher Efficacy for Working with Culturally Diverse Students*,*Preventing School Failure*,50,No1,p.p.29-34,[online],available:
http://vnweb.hwwilsonweb.com/hww/results_single_ftPES.jhtm