



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΔΥΤΙΚΗΣ ΑΤΤΙΚΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΩΝ, ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΕΩΝ

ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων»

Ερευνητική Διπλωματική Εργασία

Τίτλος

«Συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικό προφίλ και ευάλωτους κοινωνικά πληθυσμούς. Συγκριτική Μελέτη περίπτωσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πειραιά»



Επιβλέπων Καθηγητής : Γιαννάς Πρόδρομος

Καροπούλου Βασιλική
Ακαδημαϊκό Έτος : 2023 – 2024

Μέλη Επιτροπής Εξέτασης

Ονοματεπώνυμο Επιβλέποντος

Γιαννάς Πρόδρομος

Ονοματεπώνυμο Β μέλους Εξεταστικής Επιτροπής

Σπυριδάκος Αθανάσιος

Ονοματεπώνυμο Γ μέλους Εξεταστικής Επιτροπής

Πιερράκος Γεώργιος

Πρόλογος

Ολοκληρώνοντας τα τρία εξάμηνα φοίτησής μου στο Π.Μ.Σ. στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής ήρθε η στιγμή να εκπονήσω και να καταθέσω τη διπλωματική μου εργασία φτάνοντας στο τέλος μιας επίπονης αλλά εποικοδομητικής διαδικασίας. Η μετεκπαίδευση ήταν για μένα ένα όνειρο ετών καθώς πιστεύω στη δια βίου μάθηση και στη διαρκή εγρήγορση στην οποία οφείλει ένας εκπαιδευτικός να βρίσκεται ακολουθώντας την εποχή του και τις προκλήσεις της.

Αντιμέτωπισα αρκετές δυσκολίες στη διάρκεια της διαδρομής αυτής με σημαντικότερη εκείνη της διαχείρισης χρόνου καθώς, παράλληλα με τις σπουδές μου, κυλούσαν και οι υπόλοιπες υποχρεώσεις της ζωής και της εργασίας μου. Σε όλες όμως αυτές τις δυσκολίες στάθηκαν αρωγοί οι καθηγητές του ΠΜΣ «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» με την κατανόηση και την εγγύτητα στην επικοινωνία και την προσέγγιση, γεγονός που τους καθιστά εκτός από καθοδηγητές στη μάθηση, συμπαραστάτες και εμπνευστές στη θωράκιση γνώσεων για την άσκηση των καθηκόντων μου.

Θα ήταν, λοιπόν, παράλειψη αν δεν εξέφραζα τις ευχαριστίες μου σε όλους αυτούς τους καθηγητές και πολύ περισσότερο στον επιβλέποντα καθηγητή μου κ. Πρόδρομο Γιαννά που πίστεψε εξ αρχής στο θέμα που επέλεξα να ερευνήσω καθώς και στη διάθεση που υπέδειξε ώστε να με καθοδηγήσει και να με στηρίξει κάθε φορά που του το ζητούσα.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω τους πέντε Διευθυντές Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που συμμετείχαν στην ποιοτική έρευνα με ιδιαίτερη μνεία στον έναν από αυτούς που με έφερε σε επαφή με τους υπόλοιπους τέσσερις, διαθέτοντας ο καθένας χωριστά μέρος από τον πολύτιμο χρόνο του, καθώς και τους συναδέλφους των δύο Σχολικών Μονάδων που συμμετείχαν στη Συγκριτική Μελέτη Περίπτωσης συμβάλλοντας στην εξαγωγή ασφαλών πορισμάτων.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου που υπέδειξε όλο αυτό το διάστημα παραδειγματική υπομονή και με στήριξε την προσπάθειά μου να ολοκληρώσω αυτή τη δύσκολη διαδρομή. Ιδιαίτερα όμως ευχαριστώ τους γονείς μου που έχω την τύχη να στέκονται ακόμη δίπλα μου ουσιαστικά παρά την προχωρημένη ηλικία τους και να με στηρίζουν.

26/03/2024

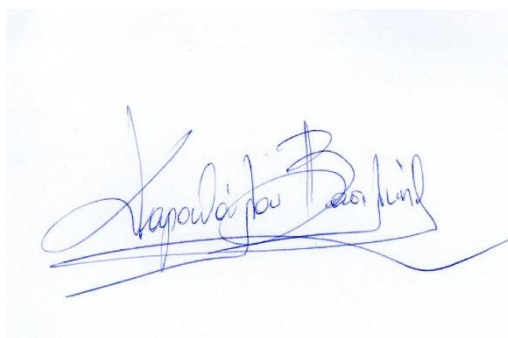
Συγγραφέας : Καροπούλου Βασιλική

ΔΗΛΩΣΗ ΣΥΓΓΡΑΦΕΑ ΠΤΥΧΙΑΚΗΣ/ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Η κάτωθι υπογεγραμμένη Καροπούλου Βασιλική του Γεωργίου, με αριθμό μητρώου dem2131 φοιτήτρια του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής της Σχολής Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων, δηλώνω υπεύθυνα ότι: «Είμαι συγγραφέας αυτής της πτυχιακής/διπλωματικής εργασίας και ότι κάθε βοήθεια την οποία είχα για την προετοιμασία της είναι πλήρως αναγνωρισμένη και αναφέρεται στην εργασία. Επίσης, οι όποιες πηγές από τις οποίες έκανα χρήση δεδομένων, ιδεών ή λέξεων, είτε ακριβώς είτε παραφρασμένες, αναφέρονται στο σύνολό τους, με πλήρη αναφορά στους συγγραφείς, τον εκδοτικό οίκο ή το περιοδικό, συμπεριλαμβανομένων και των πηγών που ενδεχομένως χρησιμοποιήθηκαν από το διαδίκτυο. Επίσης, βεβαιώνω ότι αυτή η εργασία έχει συγγραφεί από μένα αποκλειστικά και αποτελεί προϊόν πνευματικής ιδιοκτησίας τόσο δικής μου, όσο και του Ιδρύματος.

Παράβαση της ανωτέρω ακαδημαϊκής μου ευθύνης αποτελεί ουσιώδη λόγο για την ανάκληση του πτυχίου μου.

Η Δηλούσα

A handwritten signature in blue ink, reading 'Καροπούλου Βασιλική', written over a horizontal line.

*«Αν το παιδί δεν μπορεί να μάθει με τον τρόπο που το διδάσκουμε,
τότε θα πρέπει να το διδάξουμε με τον τρόπο που μπορεί να μάθει»*

Maria Montessori,

*«Είναι πιο εύκολο να «πλάσουμε» δυνατά παιδιά...
παρά να διορθώσουμε «διαλυμένους» ενήλικες»*

Frederick Douglas

Περίληψη

Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικό προφίλ και ευάλωτους κοινωνικά πληθυσμούς.

Η διαχείριση της ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες απαιτεί την ανάγκη σύστασης ανοιχτών και ευέλικτων σχολείων σε ετοιμότητα ώστε να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις διαστάσεις, τις προκλήσεις και τις προοπτικές στον χώρο της Εκπαίδευσης. Αρωγός και καθοδηγητής σε αυτές τις προκλήσεις είναι το ηγετικό στέλεχος της σχολικής μονάδας το οποίο ανάλογα με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του θα καθορίσει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου καθώς και το σχολικό κλίμα μέσα από την επικοινωνιακή πολιτική που εφαρμόζει τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στην τοπική κοινωνία.

Η διπλωματική εργασία έχει ως κύριο στόχο να προσφέρει χρήσιμες γνώσεις και δεξιότητες που είναι απαραίτητες για τη διαχείριση ετερογενούς μαθητικού πληθυσμού καθώς και να αναδείξει την αναγκαιότητα εφαρμογής των αρχών και των αξιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ευρύτερο σχολικό περιβάλλον με εστίαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Γι' αυτόν τον σκοπό πραγματοποιήθηκε διερεύνηση σε πέντε διευθυντές/τριες σχολικών μονάδων Δημοτικής Εκπαίδευσης στους Δήμους Πειραιά και Νίκαιας - Ρέντη σχετικά με τη διαχείριση πολυπολιτισμικών μαθητικών πληθυσμών και πληθυσμών που προέρχονται από ευπαθή κοινωνικά περιβάλλοντα. Ακολουθήθηκε ποιοτική έρευνα μέσω ημιδομημένης συνέντευξης αξιοποιώντας με αυτόν τον τρόπο την αμεσότητα της επικοινωνίας προκειμένου να ληφθούν αξιόπιστα συμπεράσματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που αναδύονται μέσα από τη διπλωματική εργασία εστιάζουν σε τρεις θεματικές ενότητες :

1. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία;
2. Πώς ο σχολικός ηγέτης προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου πλαισίου που ισχύει στην ελληνική εκπαίδευση προκειμένου να υποβοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού;
3. Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό προφίλ;
4. Με ποιον ή ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης έτσι ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αναλογικά μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς να ασκήσει βία στην ταυτότητά αυτών των διαφοροποιημένων πληθυσμών;
5. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει επαρκώς τους μαθητές ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων;

Η έρευνα διεξήχθη στους Δήμους Πειραιά και Νίκαιας - Ρέντη με συνεντεύξεις διάρκειας μιας ώρας περίπου σε ένα φάσμα 29 ερωτήσεων ανοιχτού τύπου. Από τις απαντήσεις προέκυψε σε σχέση με τα ερευνητικά ερωτήματα πως η διαχείριση μιας σχολικής μονάδας με διαφοροποιημένο κοινωνικοοικονομικά μαθητικό πληθυσμό αποτελεί μια δύσκολη συνθήκη χωρίς ουσιαστική στήριξη από τους θεσμούς της εκπαίδευσης. Επομένως έγκειται κάθε φορά στην ηγετική ικανότητα και τις δεξιότητες του διευθυντή/ντριας όσο αφορά τόσο στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου όσο και στην αντιμετώπιση προβλημάτων. Με τη βοήθεια ενός θετικού κλίματος μεταξύ των συναδέλφων και διαμορφώνοντας πλαίσιο υγιούς συνεργασίας ο ηγέτης πράγματι μπορεί να μετασχηματίσει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης σε ένα πλαίσιο συμπερίληψης και αποδοχής.

Λέξεις – Κλειδιά : διευθυντής – ηγέτης, ηγετική αποτελεσματικότητα, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Συμπερίληψη, ετερότητα, αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικού έργου

Abstract

The contribution of the school leader to the management of school units with a multicultural profile and socially vulnerable populations.

The management of diversity in modern multicultural societies requires the need to establish open and flexible schools ready to face the dimensions, challenges and perspectives in the field of Education. Helper and guide in these challenges is the leader of the school unit who, depending on his personality characteristics, will determine the quality and effectiveness of the educational work, the school climate through the communication policy he applies both to the teachers and to the Local community.

The main aim of the following thesis is to provide useful knowledge and skills related to the management of diversity and intercultural education in the wider school environment with a focus on primary education. For this purpose, an investigation was carried out with five principals of Primary Education units in the Municipality of Piraeus - Nice regarding the management of multicultural student populations and populations coming from vulnerable social environments. Qualitative research was followed through a semi-structured interview, thus exploiting the immediacy of communication in order to obtain reliable conclusions.

The research questions that emerge from the thesis focus on three thematic sections:

1. What are the problems faced by the school leader in the administration of a school unit with vulnerable socio-economic populations when the legislative framework for the administration of a school unit is generalized without providing for the special case?
2. How does the school leader adapt to the conditions of the existing framework that applies in Greek education in order to assist the inclusion and integration of the vulnerable student population?
3. In what ways does a school leader transform these problems of inclusion and integration so that they can lead to the development of the school unit proportionally within the dominant educational context without doing violence to the identity of these differentiated populations?

The survey was conducted in the city of Piraeus in the municipal district of Nikea - Rentis with interviews lasting approximately one hour on a spectrum of 29 open-ended questions. From the answers it emerged in relation to the research questions that the management of a school unit with a diverse socio-economic student population is a difficult situation without substantial support from both the legal framework and the institutions of education.

Therefore, it always depends on the leadership ability and the skills of the principal, as far as the effectiveness of the educational project is concerned, as well as in dealing with problems. With the help of a positive climate among colleagues and forming a framework of healthy cooperation the leader can indeed transform these integration and integration problems into a framework of inclusion and acceptance.

Words - Keys: manager - leader, leadership effectiveness, Intercultural Education, Inclusion, diversity, educational project effectiveness

Περιεχόμενα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ	11
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	12
ΔΙΑΡΘΡΩΣΗ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	13
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	13
Α΄ ΜΕΡΟΣ	15
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 ^ο	16
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ	16
1.1. Η έννοια της Εκπαίδευσης	16
1.2. Κοινωνικό προφίλ και Εκπαιδευτικές Ανισότητες	17
1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις.....	18
1.4. Νομοθετικό πλαίσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.....	20
1.4.1. Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ενσωμάτωση, Ισότιμη Συνεκπαίδευση – Συμπερίληψη	22
1.5. Μαθητική Διαρροή	24
1.5.1. Παράγοντες Μαθητικής Διαρροής	26
Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες	26
Μορφωτικοί Παράγοντες	27
Ατομικοί Παράγοντες	28
Σχολικοί Παράγοντες.....	28
1.5.2. Μέτρα Αντιμετώπισης Μαθητικής Διαρροής – Εθνική Στρατηγική	29
1.6. Συμβουλευτική Υποστήριξη και Καθοδήγηση.....	33
1.7. Εκπαίδευση Ευπαθών Ομάδων	34
1.7.1. Ορισμός.....	34
1.7.2. Κατηγορίες Ευπαθών Ομάδων.....	35
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2 ^ο	41
ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ	41
2.1. Ορισμός του σχολείου ως εκπαιδευτικός οργανισμός	41
2.2. Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας	41
2.2.1. Οργανωσιακή Δομή	42
2.2.2. Οργανωσιακή Κουλτούρα	43
2.2.3. Οργανωσιακό Κλίμα	44
2.3. Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση	44
2.3.1. Ορισμός της έννοιας «Ποιότητα στην Εκπαίδευση»	44
2.3.2. Χαρακτηριστικά Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	46
2.4. Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου	47
2.4.1. Ορισμός της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης	47
2.4.2. Γενικό πλαίσιο	48
2.5. Διοίκηση και Ηγεσία σε Σχολική Μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης	50
2.5.1. Ενωσιολογική προσέγγιση της Διοίκησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς.....	50
2.5.2. Ενωσιολογική προσέγγιση της ηγεσίας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς.....	52
2.6. Διοικητική Αντίληψη και Επικοινωνιακός ρόλος του Ηγετικού Στελέχους στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία στη Σχολική Μονάδα.	54
Β΄ ΜΕΡΟΣ	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3 ^ο	58
ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	58
3.1. Μεθοδολογία της Έρευνας	58
3.2. Ποιοτική προσέγγιση και δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις.....	58
3.3. Δείγμα της έρευνας.....	59
3.4. Διαδικασία εκπόνησης και Δεοντολογία	60
3.5. Ερευνητικά ερωτήματα και θεματικοί άξονες της συνέντευξης.....	60

3.6 Μελέτη περιπτώσεων στην περιοχή του Πειραιά (ομοιογενής & ετερογενής μαθητικός πληθυσμός).....	61
3.6.1. Σημαντική συμβολή του σχολικού ηγέτη σε σχολική μονάδα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό.....	67
3.7. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων.....	72
3.8. Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας	72
3.8.1. Θεματικός Άξονας 1	74
3.8.2. Θεματικός Άξονας 2	77
3.8.3. Θεματικός Άξονας 3	82
3.8.4. Θεματικός Άξονας 4	84
3.8.5. Θεματικός Άξονας 5	87
Γ' ΜΕΡΟΣ	89
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	90
ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ	90
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	90
4.1. Σύνοψη Αποτελεσμάτων.....	90
4.2. Συμπεράσματα.....	91
4.2. Προτάσεις	92
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	94
ΝΟΜΟΘΕΣΙΑ	100
ΞΕΝΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	100

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα διπλωματική εργασία έχει ως κύριο στόχο να αναδείξει τους παράγοντες που διαμορφώνουν την ηγετική ικανότητα ενός διευθυντικού στελέχους που υπηρετεί σε σχολική μονάδα με μαθητικό πληθυσμό κοινωνικοοικονομικά ευάλωτο. Οι δυσκολίες διαχείρισης ενός σχολικού οργανισμού με διαφοροποιημένο μαθητικό πληθυσμό είναι πολύ περισσότερες από εκείνες που έχει να αντιμετωπίσει ένας σχολικός ηγέτης με ομοιογενή πληθυσμό καθώς αντιμετωπίζει καθημερινά σημαντικές και πολυδιάστατες προκλήσεις. Απαιτείται προσέγγιση τέτοια ώστε να λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες και οι διαφορετικότητες του ευαίσθητου αυτού πληθυσμού. Κάποιες σημαντικές πτυχές για τη διοίκηση σε αυτό το πλαίσιο όπως αναδεικνύονται στο θεωρητικό μέρος είναι οι εξής:

1. Υποστήριξη Ψυχοκοινωνικής Ευημερίας: Οι μαθητές με αυξημένες ανάγκες χρειάζονται ειδική προσοχή όσον αφορά την ψυχοκοινωνική τους ευημερία. Η δημιουργία ενός φιλικού, συμπονετικού και ανοιχτού περιβάλλοντος μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να νιώσουν ασφάλεια και υποστήριξη.
2. Ατομική Υποστήριξη: Κάθε μαθητής είναι μοναδικός καθώς έχει διαφορετικές ανάγκες. Είναι σημαντικό λοιπόν να διαμορφώνονται προσαρμοσμένα σχέδια υποστήριξης για κάθε μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη τις ιδιαίτερες ανάγκες του.
3. Συνεργασία με τους Γονείς και τους Κηδεμόνες: Η συνεργασία με τις οικογένειες είναι ουσιαστική καθώς η ενεργή συμμετοχή των γονέων και η καθοδήγησή τους σε θέματα όπως η εκπαίδευση, η ψυχοκοινωνική υποστήριξη και οι δραστηριότητες των παιδιών είναι ζωτικής σημασίας για την προσωπική τους ανάπτυξη.
4. Πολιτικές Διαφοροποίησης: Οι πολιτικές πρέπει να διαμορφωθούν έτσι ώστε να λαμβάνουν υπόψη τις ειδικές ανάγκες του ευαίσθητου αυτού πληθυσμού. Αυτό μπορεί να σημαίνει την παροχή επιπρόσθετων πόρων, προγραμμάτων υποστήριξης ή προσαρμογής των δομών και των διαδικασιών.
5. Κατάρτιση του Προσωπικού: Οι εκπαιδευτικοί και το προσωπικό του σχολείου πρέπει να είναι καταρτισμένοι και ευαισθητοποιημένοι σχετικά με τις ανάγκες του ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.

Αυτές οι πτυχές δύναται να προάγουν τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει την εκπαίδευση και την προσωπική ανάπτυξη όλων των μαθητών, ανεξαρτήτως των αδυναμιών και των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν. Η παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρεί να αναδείξει την πολυδιάστατη περίπτωση διοίκησης σχολικών μονάδων με πολυπολιτισμικό προφίλ και ευάλωτα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά.

Ερευνητικά Ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επικεντρώνεται η παρούσα διπλωματική εργασία εστιάζουν σε πέντε θεματικές ενότητες που αφορούν α) τις δυσκολίες φοίτησης και αποδοχής μαθητών με ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά, β) το οικογενειακό τους πλαίσιο, γ) τη λειτουργική υποστήριξη από το θεσμικό πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, δ) την αναγκαιότητα επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και τη συμμετοχή της σχολικής μονάδας σε ειδικά εκπαιδευτικά υποστηρικτικά προγράμματα και τέλος ε) το ουσιαστικό αποτέλεσμα των ειδικών παρεμβάσεων σε αυτούς τους μαθητές.

1. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία;
2. Πώς ο σχολικός ηγέτης προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου πλαισίου που ισχύει στην ελληνική εκπαίδευση προκειμένου να υποβοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού;
3. Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό προφίλ;
4. Με ποιον ή ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης έτσι ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αναλογικά μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς να ασκήσει βία στην ταυτότητά αυτών των διαφοροποιημένων πληθυσμών;
5. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει επαρκώς τους μαθητές ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων;

Διάρθρωση Εργασίας

Θεωρητικό Μέρος

Το θεωρητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας καλύπτεται στα δύο πρώτα κεφάλαια όπου αναλύονται οι έννοιες που διέπουν τη διαφοροποιημένη εκπαιδευτική προσέγγιση καθώς και τη σύνθετη συνθήκη ηγεσίας σε σχολικούς οργανισμούς με μαθητικό πληθυσμό που δεν είναι ομοιογενής. Πιο αναλυτικά γίνεται αναφορά στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και στους όρους της εκπαιδευτικής ενσωμάτωσης και συμπερίληψης φωτίζοντας την αναγκαιότητα της ουσιαστικής συνεκπαίδευσης και αλληλεπίδρασης ανάμεσα σε ημεδαπούς και αλλοδαπούς.

Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στο νομικό πλαίσιο που διέπει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρουσιάζοντας τις παρεμβάσεις που διασφαλίζουν την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και μειονοτήτων ακολουθώντας στο μέγιστο δυνατό τις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας. Γίνεται επίσης αναφορά στη νέα εκπαιδευτική πολιτική που συμβάλλει στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης εφαρμόζοντας την έννοια της Συμπερίληψης. Σύμφωνα με αυτή τη Συμπεριληπτική Εκπαίδευση το σχολείο απευθύνεται σε όλους και δεν θα πρέπει να υφίσταται ποσοστό Μαθητικής Διαρροής. Η εθνική στρατηγική για την αντιμετώπιση της ΜΔ βασίζεται στο μοντέλο των τριών Πυλώνων **Πρόληψη – Παρέμβαση – Αντιστάθμιση**.

Τέλος, παρουσιάζονται οι ευπαθείς και ευάλωτες ομάδες μαθητών με τις οποίες έρχονται αντιμέτωπες οι σχολικές μονάδες στις οποίες διεξάγεται η έρευνα της παρούσας διπλωματικής εργασίας. Παράλληλα γίνεται αναφορά στην οργανωσιακή δομή και κουλτούρα των σχολικών οργανισμών προκειμένου να γίνει αντιληπτή η διοικητική δεινότητα του σχολικού ηγέτη σε συνθήκες σύνθετων προκλήσεων.

Ερευνητικό Μέρος

Εργάζομαι ως μόνιμη εκπαιδευτικός πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε σχολικές μονάδες στην ευρύτερη περιοχή του Πειραιά από το 2007 (Ρέντη, Αγία Σοφία, Παλαιά Κοκκινιά). Τα τελευταία δέκα χρόνια ανήκω στο μόνιμο εκπαιδευτικό προσωπικό σε σχολείο στην περιοχή της Παλαιάς Κοκκινιάς όπου ο μαθητικός πληθυσμός, κατά κύριο λόγο, είναι ετερογενής και διερχόμενος με συνθήκες διαβίωσης που δεν είναι πάντα ιδανικές. Μάλιστα το τελευταίο διάστημα έχει εγκατασταθεί μόνιμα στην περιοχή ένα μεγάλο ποσοστό οικογενειών Ρομά που έρχεται να εμπλουτίσει τον πολυπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου μας και φυσικά να κινητοποιήσει τη σχολική μας κοινότητα για ομαλή ένταξη, συνύπαρξη διαφορετικών κουλτουρών, ελαχιστοποίηση σχολικών διαρροών καθώς και ευαισθητοποίηση τόσο της τοπικής κοινωνίας όσο και των εκπαιδευτικών με τους τελευταίους να αποζητούν σχετική επιμόρφωση.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο προβληματισμού και προσαρμογής διερευνάται η αναγκαιότητα των κατάλληλων δεξιοτήτων που οφείλει να έχει ο σχολικός ηγέτης όσον αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα, την αντιμετώπιση της ελλιπούς φοίτησης, του σχολικού αποκλεισμού, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της ομαλής συνύπαρξης και τελικά την επίτευξη θετικού σχολικού κλίματος μεταξύ συναδέλφων αλλά και της δημιουργίας ομαλής συνεργασίας με την τοπική κοινωνία.

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναδειχθεί η συμβολή της ηγεσίας στην αποτελεσματική διοίκηση και ανάπτυξη σχολικών μονάδων όπου φοιτούν μαθητές που έχουν χαρακτηριστικά ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά πληθυσμών στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα. Επίσης ένας ακόμη στόχος της εργασίας είναι να διερευνηθεί πόσο ομαλά εντάσσονται αυτές οι μειονοτικές ομάδες στο ευρύτερο σύνολο της σχολικής μονάδας και πόσο συμβάλλει σε αυτό ο σχολικός ηγέτης αφενός προσεγγίζοντας ανθρώπινα τόσο τους ίδιους τους μαθητές όσο και το οικογενειακό τους περιβάλλον και αφετέρου ευαισθητοποιώντας το ανθρώπινο δυναμικό του σχολείου που ίσως ή κάποιες φορές δεν βρίσκεται σε σχολική ετοιμότητα. Τέλος, θα γίνει μία προσπάθεια να αποτυπωθούν όλοι αυτοί οι ανασταλτικοί παράγοντες που δεν βοηθούν τόσο στην επίτευξη της σχολικής αποτελεσματικότητας όσο και στην υλοποίηση του οράματος που θέτει ένας σχολικός ηγέτης για τον σχολικό οργανισμό στον οποίο υπηρετεί. Η υποχρηματοδότηση καθώς και η υποστελέχωση σε εξειδικευμένο επιστημονικό προσωπικό αποτελούν εμπόδια στο να δημιουργηθεί «Ένα σχολείο ανοιχτό σε όλους».

Η ερευνητική προσέγγιση βασίστηκε στην ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις και συμμετοχική παρατήρηση.

Α΄ ΜΕΡΟΣ

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΘΕΣΜΙΚΟ ΚΑΘΕΣΤΩΣ

1.1. Η έννοια της Εκπαίδευσης

Η Εκπαίδευση ως έννοια αφορά όλες εκείνες τις ενέργειες που στοχεύουν στη διαμόρφωση της σκέψης, του χαρακτήρα και της σωματικής αγωγής του ατόμου. Όλες αυτές οι δραστηριότητες όπως εμπλέκονται στον τομέα της Εκπαίδευσης οδηγούν το άτομο στη απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που διαπλάθουν τις αξίες του επαγγελματισμού, της υπευθυνότητας και της συνέπειας κλπ.(Bartoleme, 1994:173). Η εκπαίδευση επιτυγχάνεται με τη μετάδοση της θεωρίας, την ανάθεση εργασιών και εκπονείται με βάση ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα όπως αυτό διαμορφώνεται από τον κρατικό μηχανισμό που θέτει συγκεκριμένους στόχους οι οποίοι πρέπει να ολοκληρωθούν σε καθορισμένα χρονικά όρια. Η λέξη «εκπαιδύω» είναι αρχαιοελληνική και σημαίνει διαμορφώνω προσωπικότητες, «παιδύω», μεταδίδω αρχές και αξίες (Χατζηδήμος, 2005:8).

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι διαφέρουν από χώρα σε χώρα όπως αυτοί διαμορφώνονται ανάλογα με την πολιτισμική ταυτότητα της καθεμιάς. Γενικά οι κύριοι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας πρέπει να είναι οι εξής Hayes, 1998:15):

- Η διάπλαση του χαρακτήρα με προέκταση την ομαλή κοινωνικοποίηση του ατόμου.
- Η καλλιέργεια της ευφυΐας του ατόμου.
- Η αναγνώριση της εθνικής ταυτότητας με τα πολιτισμικά της χαρακτηριστικά.
- Η παροχή γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων σύμφωνα με τις ικανότητες του ατόμου ως εφόδια ώστε να γίνουν λειτουργικοί πολίτες και αρωγοί μελλοντικά στην αγορά εργασίας που επιφέρει με τη σειρά της οικονομική ανάπτυξη.
- Η ενδυνάμωση και ενθάρρυνση των ατομικών ικανοτήτων ώστε να ανταποκρίνεται το άτομο στις απαιτήσεις της κοινωνίας που διαρκώς μεταβάλλονται.

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα σύνθετο πλέγμα σχέσεων τόσο σε επίπεδο ατόμων όσο και σε επίπεδο ομάδων με συνεχή αλληλεπίδραση με την κοινωνία ευρύτερα. Το κοινωνικό status των ατόμων έμμεσα και συχνά διευκολύνει ή εμποδίζει τις σπουδές δημιουργώντας προσλαμβάνουσες ή μαθησιακά εμπόδια ενώ παράλληλα επηρεάζει στην επιλογή επαγγέλματος. Έτσι η εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα κριτήρια κατάταξης των ατόμων σε κοινωνικές ομάδες που είτε προωθούνται και εξελίσσονται είτε μένουν στάσιμοι, προσδιορίζοντας τον βαθμό κινητικότητας στο πλαίσιο της ευρύτερης κοινωνίας. (Κανακίδου, 1997:37-41).

1.2. Κοινωνικό προφίλ και Εκπαιδευτικές Ανισότητες

Υπάρχει ποσοστό μαθητικού πληθυσμού που αντιμετωπίζει αποκλεισμό από τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και οι αιτίες που ευνοούν αυτόν τον αποκλεισμό είναι πολλές (Μουχέλη, 1996:48).

Για παράδειγμα οι παράτυποι μετανάστες σύμφωνα με τον νόμο αποκλείονται από την εκπαίδευση λόγω απουσίας εγγράφων και παράνομης διέλευσης στη χώρα. Σε αυτή την περίπτωση έχουμε άμεσο αποκλεισμό και νόμιμο. Υπάρχουν όμως άλλες περιπτώσεις που αποκλείονται έμμεσα από την εκπαίδευση όπως η περίπτωση των μειονοτήτων – Ρομά, προσφυγόπουλων και άλλων ευάλωτων πληθυσμών – που αναγκάζονται να παρακολουθήσουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν έχει καμία σχέση με τον πολιτισμό τους και αυτόματα δεν τους παρέχει ισότιμες ευκαιρίες στη μόρφωση. Πιο συγκεκριμένα το Αναλυτικό Πρόγραμμα (curriculum) του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που αποτελεί τον κύριο οδηγό στον σχεδιασμό του διδακτικού έργου για τον εκπαιδευτικό θέτοντας στόχους, διάρκεια και ποικίλες δραστηριότητες για τους μαθητές (Φλουρής, 1983) είναι δομημένο έτσι ώστε να παρουσιάζει μία εικόνα του κόσμου καθώς και ένα πολιτισμικό μοντέλο που περιστρέφεται γύρω από το ελληνικό πλαίσιο. Επομένως το Αναλυτικό Πρόγραμμα **πρώτον** αγνοεί τις κοινωνικές συγκρούσεις και διαφορές, **δεύτερον** προσπαθεί να δημιουργήσει μία κοινή ταυτότητα με πολιτισμικά πρότυπα και αξίες (Beck, 1996:171-198) ακυρώνοντας με αυτόν τον τρόπο τις αξίες και την πολιτισμική ταυτότητα των μειονοτικών ομάδων (Banks, 1975), **τρίτον** ιστορικές αναφορές για διαφορετικές εθνοτικές ομάδες είτε απουσιάζουν εντελώς είτε είναι περιορισμένες (North, 2006, 507-535) και **τέταρτον** δεν υπάρχει αναφορά στα βιώματα άλλων πληθυσμιακών ομάδων (Hickling-Hudson & Ahlquist, 2003). (Ζάχος, 2017). Επίσης υπάρχουν και άλλες ομάδες όπως άτομα με αυξημένες ανάγκες κινητικά που δεν μπορούν να συμμετέχουν ικανοποιητικά στο εκπαιδευτικό σύστημα παρά μόνο αν έχουν γίνει οι κατάλληλες υποδομές όπως για παράδειγμα εξασφάλιση ανεμπόδιστης μετακίνησης ή εγκατάσταση λειτουργίας ανελκυστήρα (Μπαλής, 2009).

Στην Ελλάδα υπάρχουν παιδιά που αντιμετωπίζουν κίνδυνο φτώχειας¹ και κοινωνικού αποκλεισμού σε μεγάλο ποσοστό καθώς προέρχονται από ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς που δεν υποστηρίζουν την ενεργή και συνεπή συμμετοχή τους στη σχολική πραγματικότητα. Παρά το γεγονός ότι το φαινόμενο του σχολικού αποκλεισμού είναι ευρέως γνωστό και υπαρκτό, η λεπτομερής χαρτογράφηση του είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη και αργή διαδικασία. Μια εξήγηση αυτής της αργής προσπάθειας έγκυρης καταγραφής αυτού του πληθυσμού είναι το γεγονός ότι ο σχολικός αποκλεισμός εναντιώνεται στα δικαιώματα του παιδιού, δηλαδή δεν επιτρέπεται να λαμβάνει χώρα ένα τέτοιο φαινόμενο σε έδαφος της Ευρωπαϊκής Ένωσης και άρα η δημιουργία ενός τέτοιου χάρτη χαρτογράφησης δεν συνάδει με τις αρχές της. Επίσης, τα στοιχεία Μαθητικής Διαρροής που παρέχονται από την Εθνική Στατιστική Υπηρεσία όσο αφορά παιδιά Ρομά μαρτυρούν πολύ μικρότερα ποσοστά εγκατάλειψης από τα πραγματικά. Παρατηρείται επομένως μια προσπάθεια

¹ Δεδομένα της Eurostat όπως αντλήθηκαν στις 22.11.2019. Σύμφωνα με την έρευνα προέκυψε πως 23 εκατομμύρια παιδιά στην Ε.Ε αντιμετωπίζουν κίνδυνο φτώχειας και κοινωνικού αποκλεισμού. Βέβαια τα επίπεδα αυτά διαφέρουν σημαντικά μεταξύ των κρατών μελών της Ε.Ε. με την Ελλάδα, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία και την Ιταλία να καταγράφουν ποσοστό άνω των 30% το υψηλότερο στην Ε.Ε., γεγονός που σημαίνει πως ένα στα τρία παιδιά εκτίθενται σε συνθήκες ένδειας και κοινωνικής περιθωριοποίησης.

υποβάθμισης ή απόκρυψης του σχολικού αποκλεισμού μαθητών Ρομά αποδίδοντάς το κυρίως στα ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά της κοινότητας τους καθώς και στην αδιαφορία των γονιών για την εκπαίδευση των παιδιών τους (Χαραλαμπίδης & Χατζησαββίδης, 1997:36).

Τα τελευταία όμως χρόνια έχει γίνει μια μεγάλη προσπάθεια εξάλειψης του φαινομένου καθώς ο σχολικός και ο κοινωνικός αποκλεισμός γίνεται αντικείμενο σχολιασμού από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης δημιουργώντας αντιδράσεις που παίρνουν μεγάλες διαστάσεις, ενώ παράλληλα η Ευρωπαϊκή Ένωση χρηματοδοτεί προγράμματα που ενισχύουν την ένταξη και ενσωμάτωση μειονοτικών πληθυσμών μελετώντας τις αιτίες του σχολικού αποκλεισμού (Τσιμπιρίδου, 2006:4)

1.3. Διαφοροποιημένη Διδασκαλία - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Θεωρητικές Προσεγγίσεις

Οι «φυλετικές διακρίσεις» και ο «ρατσισμός» αποτελούν έννοιες που εμφανίζονται από τους αρχαίους πολιτισμούς σε ομάδες πληθυσμών που οφείλονταν και στο χρώμα του δέρματος που έφεραν και στον διαφορετικό πολιτισμό ή τη θρησκεία τους σε σχέση με το γενικό σύνολο. Στην αρχαία Ελλάδα για παράδειγμα η λέξη «βάρβαρος» δεν είχε την έννοια που της προσδίδεται στις μέρες μας. Η λέξη «βάρβαρος» είχε να κάνει με τα διαφορετικά πολιτισμικά έθιμα μιας κοινωνικής ομάδας εξαιτίας των οποίων περιφρονούνταν. Επομένως ο «ρατσισμός» αποτελεί ένα φαινόμενο κοινωνικών διακρίσεων εξαναγκάζοντας ομάδες ανθρώπων να περιθωριοποιούνται, να καταπιέζονται, να ταπεινώνονται ή ακόμα και να διώκονται επειδή ανήκουν σε μια «φυλή» (Πανταζής.Β., 2015:11).

Η έννοια του «ρατσισμού» νομιμοποιεί την κυριαρχία και την ανισότητα, δημιουργεί διακρίσεις, κοινωνικό αποκλεισμό και εκμετάλλευση μειονοτικών ομάδων που ξεχωρίζουν είτε για τα φυλετικά τους χαρακτηριστικά είτε για τις σεξουαλικές τους προτιμήσεις είτε για τις δεξιότητές τους με αυξημένες ανάγκες κινητικά ή πνευματικά. Επομένως αυτά τα κριτήρια που δεν στηρίζονται στην ανθρώπινη αξία επιτάσσουν την αναγκαιότητα της καταπολέμησης του ρατσισμού και την εξάλειψη των προκαταλήψεων. Αρωγός σε αυτή την καταπολέμηση είναι η αντιρατσιστική πολιτική που θεωρείται στις μέρες μας μια πράξη εξισορρόπησης η οποία ασχολείται περισσότερο με τις αιτίες και τις ρίζες του φαινομένου του «ρατσισμού» παρά με την επιφανειακή εξάλειψή του. Βέβαια μια τέτοια αντιρατσιστική παιδαγωγική έρχεται συχνά σε σύγκρουση με κυβερνητικές πολιτικές που προάγουν ένα «ξενοφοβικό κλίμα». Από τον 19^ο αιώνα καλλιεργήθηκε από τη Γαλλική Επανάσταση η έννοια του Έθνους και της εθνικής ομοιογένειας προσπαθώντας με αυτόν τον τρόπο να εξαλείψουν την ετερογένεια του συνόλου των πολιτών τους. (Πανταζής.Β., 2015:13).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία των Επιστημών Αγωγής εισάγονται στην παιδαγωγική πράξη οι έννοιες της ενσωμάτωσης, της συμπερίληψης, της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα, της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κλπ. με κύρια επιδίωξη στο να συμβάλλουν στη διαμόρφωση μίας κοινωνίας δικαιότερης με συνθήκες διαβίωσης ίσες προς όλους.

Ως προς τον ορισμό της Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας, καθώς εμφανίζεται όλο και περισσότερο στον χώρο της εκπαίδευσης, πρόκειται για εκπαιδευτική διαδικασία η οποία σχεδιάζεται με τρόπο τέτοιο ώστε ο μαθητής / μαθήτρια με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και δυνατότητες να είναι σε

θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του μαθήματος και να συμμετέχει ενεργά και ισότιμα σε αυτό στο μέγεθος των δυνατοτήτων του. Στη σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας της αυξανόμενης διαφορετικότητας στα σχολικά περιβάλλοντα έχει καταργηθεί η έννοια του το «μέσου» μαθητή καθώς η διδακτική πράξη προσαρμόζεται στις ανάγκες τόσο του ίδιου του ατόμου όσο και της ομάδας (Κουτσελίνη, 2006).

Επομένως η εκπαιδευτική διαδικασία λειτουργεί ως αρωγός στην εφαρμογή αντιρατσιστικής πολιτικής ενάντια σε στερεότυπα και ξενοφοβικές συμπεριφορές αντιμετωπίζοντας τα αίτια και όχι απλά την επιφάνεια του προβλήματος. Τα σχέδια Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας ετοιμάζονται σύμφωνα με τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντά τους και τις μαθησιακές τους προτιμήσεις. Αποτελεί λοιπόν μια πρόκληση για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα αλλά και για τους εκπαιδευτικούς καθώς αναζητούν και υλοποιούν διδακτικές πράξεις έχοντας ως κύριο στόχο το όφελος όλων των μαθητών ανεξάρτητα από τη διαφοροποίησή τους εθνική, γλωσσική, πολιτισμική και μαθησιακή.

Σχετικά με τον όρο Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που εισήχθη στην Ευρώπη στα τέλη του 1970 από την αρμόδια επιτροπή του Συμβουλίου της Ευρώπης έγινε αποδεκτό πως δεν πρόκειται για ένα συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης αλλά θεωρητικές αναλύσεις που στηρίζονται σε σύγχρονες προϋποθέσεις εκπαίδευσης και σε αξίες διδασκαλίας και μάθησης στα πλαίσια ενός σχολείου με φυλετικές, πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες (Γκόβαρης, 2001:44). Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης (Council of Europe, 1986) οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης περιγράφονται ως εξής:

- Διέπεται από βασικές δραστηριότητες στο πλαίσιο του σχολείου.
- Κλίμα κατανόησης πως τα παιδιά των μεταναστών ή των προσφύγων στις χώρες που τα υποδέχονται βιώνουν μία πρωτόγνωρη εμπειρία.
- Διεύρυνση εκπαιδευτικών στόχων.
- Ευκαιρία αλληλεπίδρασης πολιτισμών και νοοτροπίας μεταξύ των χωρών υποδοχής και των χωρών προέλευσης.
- Ως μέσο αποτελεσματικής κοινωνικοοικονομικής ένταξης.

(Μάρκου, 1996:240-241)

Κατά τον Helmut Essinger οι βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι τέσσερις:

1. Εκπαίδευση για την ενσυναίσθηση: Οι μαθητές κατανοούν την κατάσταση που ζουν οι γύρω του και έρχεται στη θέση του.
2. Εκπαίδευση για την αλληλεγγύη με κύριο στόχο την κατάργηση των διακρίσεων και των αποκλεισμών και την παροχή ίσων ευκαιριών (συλλογική συνείδηση).
3. Εκπαίδευση για σεβασμό στην ετερότητα.
4. Εκπαίδευση ενάντια στον εθνικιστικό τρόπο σκέψης με κύριο στόχο την κατάργηση των στερεοτύπων.(Νικολάου 2011:232)

Για τον Δαμανάκη (2002) Διαπολιτισμική Εκπαίδευση δεν σημαίνει απλά ενασχόληση με την εκπαίδευση ξένων και αλλοδαπών όσο ουσιαστική συνεκπαίδευση και αλληλεπίδραση ανάμεσα σε

ημεδαπούς και αλλοδαπούς ώστε να οδηγούνται οι εμπλεκόμενοι στην αποδοχή του άλλου και στην ανταλλαγή πληροφοριών και συνηθειών με απώτερο στόχο την ενσωμάτωση και συμπερίληψη.

Η Ευρώπη αναγνωρίζοντας τον σημαντικό ρόλο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στη Συνθήκη του Μάαστριχτ τον Φεβρουάριο του 1992 αφιέρωσε τρία άρθρα (126-128) στα οποία αναφέρεται σε όλους εκείνους τους μετανάστες μεταπολεμικούς και της Ευρώπης που αγωνίζονται για τα εκπαιδευτικά δικαιώματα των παιδιών τους διεκδικώντας υψηλού επιπέδου εκπαιδευτικές ευκαιρίες (Gundara, 1997). Αυτή η νέα ευρωπαϊκή προσέγγιση προήγαγε την καταπολέμηση κάθε είδους διακρίσεων είτε λόγω καταγωγής είτε λόγω φύλου. Η Συνθήκη του Μάαστριχτ πρότεινε μια σειρά από νέους στόχους για τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης με σημαντικότερους τους εξής:

- Υποστήριξη της κινητικότητας δασκάλων και μαθητών μέσω του σχεδιασμού και της χρηματοδότησης συγκεκριμένων ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
- Ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων διαφορετικών χωρών.
- Συλλογή και επεξεργασία πληροφοριών και ανταλλαγή καλών πρακτικών όσον αφορά την αντιμετώπιση εκπαιδευτικών προβλημάτων σε κάθε κράτος-μέλος.
- Γενικότερα προαγωγή της ευρωπαϊκής διάστασης στα σχολεία.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καλλιεργούνται τα άτομα ώστε αφενός να είναι εξοπλισμένοι με το πολιτισμικό κεφάλαιο της χώρας τους και αφετέρου να έχουν την ικανότητα και την ετοιμότητα να αποδέχονται και να υιοθετούν στοιχεία από άλλα πολιτισμικά πλαίσια. Επιπλέον οι μαθητές αποκτούν μέσω της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης χαρακτηριστικά ανεκτικότητας καλλιεργώντας την ικανότητα να συγκρίνουν αλλά και να υιοθετούν διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία (Bredella, 2003:230-233).

1.4. Νομοθετικό πλαίσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 αυξήθηκαν οι μεταναστευτικές ροές στη χώρα μας γεγονός που δεν άφησε ανεπηρέαστο τον τομέα της εκπαίδευσης. Η πολιτισμική ετερότητα που εμφανίστηκε τότε ξαφνικά στις μέρες μας και αποτελεί τον κανόνα σε μεγάλο αριθμό σχολείων οδήγησε την ελληνική πολιτεία στη θεσμοθέτηση και τη νομοθέτηση με βασικό σταθμό τον νόμο 2413/96 (Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και οι άλλες διατάξεις ΦΕΚ 124/17-6-96). Συγκεκριμένα στο άρθρο 34 ορίζεται το εξής: **«Σκοπός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η οργάνωση και η λειτουργία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές ιδιαιτερότητες».**

Παρακάτω παρατίθενται κάποιοι βασικοί νόμοι και υπουργικές αποφάσεις με σύντομο τρόπο (Παπαδόπουλος, 2017):

- **N.1404/8, άρθρο 45 (ΦΕΚ 173/24-11-83):** σύμφωνα με τον νόμο προβλέπεται η ίδρυση τάξεων υποδοχής και φροντιστηριακών τμημάτων παλιννοστούντων μαθητών.
- **N.1894/90, άρθρο 2, παρ.3 (ΦΕΚ 110τ.Α΄/27-8-1990):** ο προηγούμενος νόμος αναπροσαρμοσμένος για τις Τ.Υ. και τα Φ.Τ.
- **N.2910/01, άρθρο 40, παρ.1,2 (ΦΕΚ 91 Α΄/02-5-2001) :** σύμφωνα με τον νόμο ανήλικοι αλλοδαποί υποχρεούνται να φοιτούν στην ελάχιστη υποχρεωτική εκπαίδευση όπως και οι ημεδαποί. Επίσης οι αλλοδαποί ανήλικοι έχουν την ίδια προσβασιμότητα με τους ημεδαπούς στις δραστηριότητες της σχολικής και εκπαιδευτικής κοινότητας σε όλες τις βαθμίδες. Για την εγγραφή αλλοδαπών ανήλικων απαιτούνται τα προβλεπόμενα για τους ημεδαπούς δικαιολογητικά με εξαίρεση τους πρόσφυγες, όσων προστατεύονται από την Ύπατη Αρμοστεία των Ηνωμένων Εθνών, όσων ζητούν άσυλο αλλά και αλλοδαπών που δεν έχει ρυθμιστεί η νόμιμη παραμονή τους στη χώρα.
- **N.3376/2005 (ΦΕΚ 191 τ.Α΄/2-8-2005):** σύμφωνα με τον νόμο ιδρύεται το πρώτο Σχολείο Ευρωπαϊκής Παιδείας (Σ.Ε.Π.)
- **Υπουργική Απόφαση αρ. Φ.Ι.Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197 τα Β730-9-11):** Οι πρώτες τάξεις υποδοχής λειτούργησαν σύμφωνα με το νόμο 1894/1990 ως τμήματα ενταγμένα στο κανονικό δημόσιο σχολείο και αφορούσαν την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και την διδασκαλία της ελληνικής ιστορίας και πολιτισμού για μαθητές που δεν έχουν ως μητρική τους γλώσσα την ελληνική. Από το 1994 με υπουργική απόφαση δόθηκε η δυνατότητα να διδάσκονται η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών με την πρόσληψη ωρομίσθιων διδασκάλων. Επίσης από το 1999 θεσπίστηκαν νέες ρυθμίσεις για τις Τάξεις Υποδοχής και τα Φροντιστηριακά Τμήματα με σκοπό μια πιο ευέλικτη παρέμβαση στην ζωή του σχολείου με στόχο την ομαλότερη ένταξη των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Το θέμα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης επανήλθε σε αυτή την υπουργική απόφαση, αλλά το μέτρο αφέθηκε στην πρωτοβουλία του κάθε νομάρχη ενώ οι τάξεις εκμάθησης της ελληνικής σχεδιάζονται και υλοποιούνται κεντρικά από το Υπουργείο (ιστοσελίδα ΥΠΕΠΘ). Καθορίζονται λοιπόν οι Ζώνες Εκπαιδευτικής Προτεραιότητας (Ζ.Ε.Π.), οι Τάξεις Υποδοχής Ζ.Ε.Π. και τα Ενισχυτικά Φροντιστηριακά Τμήματα Ζ.Ε.Π.

Αρχικά ιδρύθηκε με τον Ν.2412/1996 το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (γνωστότερο με το αρκτικόλεξο Ι.Π.Ο.Δ.Ε.) το οποίο αποτελούσε για ένα χρονικό διάστημα το επίσημο συμβουλευτικό όργανο της πολιτείας σε θέματα παιδείας ομογενών και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς μελετούσε και ερευνούσε την έγκυρη και έγκαιρη εκτέλεση διαφόρων σχετικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Αργότερα το 2011 καταργήθηκε με τον Ν.3966/2001 με την ίδρυση του **Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής**.

Η πιο πρόσφατη μορφή αυτού του συστήματος ενσωμάτωσης είναι η εξής:

- Τάξη Υποδοχής τύπου Ι
- Τάξη Υποδοχής τύπου ΙΙ
- Φροντιστηριακά Τμήματα

Στις «**Τάξεις Υποδοχής τύπου Ι**», οι μαθητές παρακολουθούν για ένα έτος εντατικά μαθήματα ελληνικής γλώσσας. Αναλυτικότερα στις «**Τάξεις Υποδοχής Τύπου Ι**» οι μαθητές διδάσκονται γλώσσα και μαθηματικά τις περισσότερες ώρες της ημέρας ώστε να κατακτήσουν μία ολοκληρωμένη γλωσσική αγωγή και στοιχειώδεις μαθηματικές έννοιες που θα τους βοηθήσουν να ενταχθούν στο γενικό πλαίσιο της τάξης. Προκειμένου όμως να μην αποσπώνται από την εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρωτικά, παρακολουθούν μαζί με τους συμμαθητές τους τα δευτερεύοντα μαθήματα όπως ξένη γλώσσα, γυμναστική, θεατρική αγωγή, εικαστικά και μουσική.

Οι «**Τάξεις Υποδοχής τύπου ΙΙ**» αποτελούν το επόμενο επίπεδο στη διαδικασία ενσωμάτωσης των ωφελούμενων μαθητών, και περιλαμβάνουν την επιπλέον γλωσσική υποστήριξή τους (ενισχυτικά και φροντιστηριακά) ώστε να μπορέσουν να παρακολουθήσουν πιο συστηματικά το πρόγραμμα των κανονικών τάξεων. Η ένταξη των μαθητών στην «**Τάξη Υποδοχής τύπου ΙΙ**» προϋποθέτει μια διαγνωστική εξέταση προκειμένου να καθοριστεί το γλωσσικό τους επίπεδο. Μετά την αξιολόγηση, οι γονείς υπογράφουν μια δήλωση ότι επιθυμούν ή ότι δεν επιθυμούν τα παιδιά τους να παρακολουθήσουν αυτά τα μαθήματα.

Ανακεφαλαιώνοντας διαπιστώνουμε πως η ελληνική νομοθεσία εξασφαλίζει την υποχρεωτική εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών και μειονοτήτων προσπαθώντας να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και τις προκλήσεις της πολυπολιτισμικής πραγματικότητας σε ένα θεωρητικό πλαίσιο. Σε πρακτικό επίπεδο όμως στην εκπαιδευτική πράξη υπάρχουν αρκετές ασάφειες ως προς τη μεθοδολογία, τους στόχους και τις πρακτικές (Δαμανάκης, 1998).

1.4.1. Ενταξιακή Εκπαίδευση, Ενσωμάτωση, Ισότιμη Συνεκπαίδευση – Συμπερίληψη

Η νέα Εκπαιδευτική Πολιτική συμβάλλει στην αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης εντάσσοντας στο σύγχρονο Ενιαίο Σχολείο την έννοια της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Inclusive Education).

Ως τα μισά του προηγούμενου αιώνα τόσο στην Ελλάδα όσο και στον υπόλοιπο κόσμο κυριαρχούσε η αντίληψη πως τα παιδιά που είχαν κριθεί με ειδικές ανάγκες έπρεπε να περάσουν το υπόλοιπο της ζωής τους είτε εγκλωβισμένα σε κάποιο ίδρυμα είτε απομονωμένα στο προστατευμένο οικογενειακό περιβάλλον χωρίς κοινωνικές συναναστροφές. Ευτυχώς οι εξελίξεις στον Τομέα της Ειδικής Αγωγής και της ψυχιατρικής οδήγησαν στη σύγχρονη Εκπαιδευτική Πολιτική της Συμπερίληψης (Inclusive Education) επιβεβαιώνοντας περίτρανα το αδιαμφισβήτητο όφελος όχι μόνο των μαθητών με ιδιαιτερότητες αλλά και όλων των μαθητών του σχολείου (Πουλπούλογλου Νικόλαος, 2019). Η σχολική ένταξη αυτών των ατόμων τίθεται σε προτεραιότητα στο εξής από την Ευρωπαϊκή Ένωση ακολουθώντας τη διακήρυξη της UNESCO 1994 που προβλέπει πως όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα από σωματικές, πνευματικές, κοινωνικές, συναισθηματικές, γλωσσικές ή άλλες ικανότητες θα πρέπει να τους εξασφαλίζεται η ένταξή τους στη γενική εκπαίδευση καθώς και το αίσθημα ότι ανήκουν σε μια κοινότητα (UNESCO, 1994).

Τα βαθιά αυτά ριζωμένα κοινωνικά στερεότυπα του κοινωνικού αποκλεισμού και της κατηγοριοποίησης δεν ήταν και ούτε είναι εύκολο να ξεριζωθούν από την γενική αντίληψη και νοοτροπία που επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα (Συμεωνίδου Σ. & Φτιακά Ε., 2012). Παρόλα αυτά η εκπαιδευτική πραγματικότητα προσαρμόστηκε σταδιακά δημιουργώντας αρχικά τον θεσμό των τάξεων ένταξης που ακόμη εφαρμόζεται στα σχολεία όπου φοιτούν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες έξω από το πλαίσιο της κύριας σχολικής αίθουσας απολαμβάνοντας τα οφέλη φροντιστηριακού μαθήματος. Κι εδώ έρχονται οι όροι «ένταξη», «ενταξιακή εκπαίδευση» και «ενσωμάτωση».

Σύμφωνα με τη Ζώνιου -Σιδέρη 2011 στην ελληνική βιβλιογραφία «οι όροι «ενσωμάτωση» και «ένταξη» συναντώνται ως ταυτόσημοι, αν και «ενσωμάτωση» σημαίνει η συνένωση σε ένα σώμα, ενώ «ένταξη» σημαίνει τοποθέτηση ανάμεσα σε άλλους» (Ζώνιου-Σιδέρη Α., 2011). Οι κύριες διαφορές ανάμεσα στις δύο έννοιες εστιάζουν στους στόχους της κάθε μιας. Στόχος της «ένταξης» είναι η αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού ως απόρροια των εκπαιδευτικών ανισοτήτων όπου το βάρος πέφτει στο ίδιο το σχολείο και από την άλλη στόχος της «ενσωμάτωσης» είναι η ομαλή προσαρμογή του ατόμου στο σύνολο, όπου το βάρος της αλλαγής πέφτει στον ίδιο τον μαθητή, με την απόκτηση κατάλληλων εφοδίων που θα το βοηθήσουν να ταιριάζει ομαλά στην κοινωνία.

Πιο συγκεκριμένα, (Χαρούπιας Αριστείδης PhD, 2003) ως «ένταξη» θεωρείται η τοποθέτηση ενός ατόμου με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο πλαίσιο της γενικής εκπαίδευσης με στόχο την αποφυγή του διαχωριστικού τρόπου αντιμετώπισής του σε σχέση με το σύνολο/ομάδα στην οποία συμμετέχει χωρίς όμως να εξασφαλίζει την συνεκπαίδευση, άρα και τις ίσες ευκαιρίες.

Σύμφωνα με την ίδια μελέτη, (Χαρούπιας Αριστείδης PhD, 2003) από την άλλη η έννοια της «συνεκπαίδευσης» αναφέρεται και αυτή στην τοποθέτηση των μαθητών με μειονεξίες στο πλαίσιο του γενικού σχολείου διασφαλίζοντας ίσες ευκαιρίες και αποδοχή μια και δίνει μεγαλύτερη έμφαση στη συνύπαρξη και την ισότητα παρέχοντας όμως περιορισμένες διορθωτικές προσαρμογές γεγονός που πληγώνει μαθητές με χαμηλό γνωστικό επίπεδο.

Η ίδια μελέτη ορίζει (Χαρούπιας Αριστείδης PhD, 2003) και την έννοια της «Ενσωμάτωσης» σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με μειονεξίες τοποθετούνται μερικώς στην κύρια τάξη παρακολουθώντας όχι όλα τα μαθήματα αλλά ένα μέρος αυτών όπου είναι δυνατόν το ίδιο το σχολείο να προσαρμοστεί στις ανάγκες του παιδιού. Η αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης έγκειται στη διαδικασία ενός Ατομικού Προγράμματος Εκπαίδευσης (Α.Π.Ε.) και της διεπιστημονικής ομάδας που σχεδιάζει το πρόγραμμα αυτό. Η ενσωμάτωση λοιπόν είναι μία επιλογή και η οποία δεν είναι πάντα διαθέσιμη και αυτό είναι πολύ άδικο για τα παιδιά με μειονεξίες.

Τα τελευταία χρόνια οι όροι «ενσωμάτωση», «ένταξη» και «συνεκπαίδευση» αντικαθίστανται από την έννοια της «Συμπερίληψης» (Inclusion) ή αλλιώς «Ισότιμης Συνεκπαίδευσης» «Εκπαίδευσης του μη αποκλεισμού», «Εκπαίδευσης για όλους». Σύμφωνα με τη μελέτη (Χαρούπιας PhD, 2003) από τη δεκαετία του '80 η έννοια της ενσωμάτωσης επαναπροσδιορίζεται τόσο από τις χώρες της Δυτικής Ευρώπης όσο και από τις ΗΠΑ ακολουθώντας τις οδηγίες που διαμορφώνουν Παγκόσμιοι Οργανισμοί όπως η UNESCO (UNESCO, 1994) για διαμόρφωση των εκπαιδευτικών συστημάτων των κρατών ώστε να ανταποκρίνονται στις ανάγκες όλων των παιδιών ανεξαιρέτως.

Η Συμπεριληπτική Εκπαίδευση ακολουθεί το μοντέλο της μέγιστης αποδοχής καθώς οι μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες φοιτούν μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, ισότιμα, απολαμβάνοντας ίσες ευκαιρίες. Από την πλευρά του το Κράτος παρέχει στο μέγιστο δυνατό βαθμό εξειδικευμένο προσωπικό και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή προκειμένου να στηρίξει τους μαθητές με μειονεξίες να παρακολουθήσουν με επάρκεια, (Χαρούπιας PhD, 2003).

Επομένως ο στόχος της «Συμπερίληψης», της «Ισότιμης Συνεκπαίδευσης» είναι να αξιοποιήσει τη διαφορετικότητα, να ενισχύσει την αποδοχή και την αλληλεγγύη στο πλαίσιο ενός σχολείου όπου όλες οι φωνές θα ακούγονται και ο ένας θα βοηθά τον άλλον (Ainscow M., 2005). Με τη Συμπερίληψη παρατηρείται μια μεταστροφή στην πολιτική αντιμετώπισης των ειδικών εκπαιδευτικών δυσκολιών/αναγκών καθώς δεν αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές δυσκολίες των ίδιων των παιδιών αλλά ως προβλήματα που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας για τα οποία πρέπει να αναζητηθούν λύσεις (Nielsen S., 2018)

Η πρότερη Ενταξιακή Εκπαίδευση με τον «ειδικό εκπαιδευτικό» που αποσπούσε τον μαθητή από τη σχολική αίθουσα και τον μετέφερε σε ξεχωριστό περιβάλλον τείνει σταδιακά να μεταβιβαστεί στον εκπαιδευτικό του «γενικού σχολείου». Τα τελευταία χρόνια αυτό εφαρμόζεται στις σχολικές αίθουσες με την παρουσία του δάσκαλου βοηθού ο οποίος παρέχει εξατομικευμένη διδασκαλία στον μαθητή/τρια που τη χρειάζεται χωρίς να απομακρύνεται από την ομάδα της τάξης η οποία εν τέλει αποδέχεται τις δυσκολίες του/της και αυτό αποτελεί μια πολύ σπουδαία αμφίδρομη κοινωνική δεξιότητα.

Το έργο του εκπαιδευτικού της ειδικής αγωγής πολλές φορές είναι δύσκολο και ψυχοφθόρο. Περιλαμβάνει, εκτός από τα καθήκοντα που προβλέπονται για τους εκπαιδευτικούς της γενικής αγωγής, και μια σειρά από άλλες δραστηριότητες. Οφείλει λοιπόν να διαπνέεται από πνεύμα συνεργασίας και δεκτικότητας προκειμένου να καταφέρει να συνεργαστεί αρμονικά με τον εκπαιδευτικό της τάξης με σκοπό να καθορίσουν και οι δυο τις κατάλληλες δραστηριότητες και ένα πλάνο διδασκαλίας για τους μαθητές που υποστηρίζονται με παράλληλη στήριξη. Η παράλληλη στήριξη προϋποθέτει την ενεργή και ταυτόχρονη συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία που σχετίζεται με μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπως τονίζουν οι Sileo J.M. & Van Garderen D., 2010.

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω η Συμπεριληπτική εκπαίδευση προτείνει ένα σχολείο για όλους με όλους. Ουσιαστικά πρόκειται για μια μεταστροφή της φιλοσοφίας για μάθηση προάγοντας τις δεξιότητες της κοινωνικής αλληλεπίδρασης, των καινοτόμων δράσεων, του εμπλουτισμού της διδασκαλίας και της ενθάρρυνσης εκπαιδευτικών συνεργασιών.

1.5.Μαθητική Διαρροή

Σύμφωνα με τον νόμο 1566/1985 «σκοπός της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοσωματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή, να έχουν τη

δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Ειδικότερα η κατοχύρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης υποβοηθεί τους μαθητές να γίνουν:

- Ελεύθεροι και υπεύθυνοι πολίτες με δημοκρατικά ιδεώδη.
- Να μάθουν να καλλιεργούν και να αναπτύσσουν αρμονικά το πνεύμα, το σώμα τους, τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους.
- Να σκέφτονται και να δρουν δημιουργικά και κριτικά με την αντίληψη της συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας ώστε να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες.
- Να κατανοούν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας.
- Να αναπτύσσουν πνεύμα φιλίας και συνεργασίας με όλους τους λαούς της γης προσβλέποντας σε έναν κόσμο, καλύτερο, πιο δίκαιο και ειρηνικό.

Στη χώρα μας η υποχρεωτική εκπαίδευση ενός ατόμου πλέον εκτείνεται από τα 4 έως τα 15έτη ξεκινώντας πια από το Νηπιαγωγείο (Προσχολική Αγωγή) και φτάνοντας έως την τάξη της Γ΄ Γυμνασίου, που έχει οριστεί ως η ελάχιστη εκπαιδευτική βαθμίδα για τους ανήλικους πολίτες της χώρας μας.

Έχοντας υπόψη όλα τα παραπάνω η σχολική διαρροή ή αλλιώς Μαθητική Διαρροή (ΜΔ – School/students dropout) περιγράφεται ως η εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν από την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κάθε χώρα ορίζει ως απαραίτητη εκπαιδευτική απαίτηση για τους νέους. Η μαθητική διαρροή είναι ένα πολύπλευρο φαινόμενο και θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως η κορυφή του παγόβουνου καθώς ποικίλα αίτια εμπλέκονται, αλληλοεπιδρούν και τελικά οδηγούν το άτομο σταδιακά στην πρόωρη και ενίοτε ανεπιθύμητη εγκατάλειψη του σχολείου.

Γιατί όμως να εγκαταλείπει ένα παιδί το σχολικό περιβάλλον που είναι ο φυσικός του χώρος; Ποια είναι τα αίτια; **Η μάθηση** αποτελεί στο σχολείο μία από τις κυριότερες διαστάσεις της διδασκαλίας και για το επίπεδο κατάκτησής της αξιολογούνται οι μαθητές μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάθε σχολική βαθμίδα. Επομένως η επιτυχία ή μη των μαθητών στην απόκτηση της παρεχόμενης μάθησης καθορίζει τη σχολική επίδοσή τους. **Η σχολική επίδοση** σύμφωνα με τον Κασσωτάκη (1994) είναι το αποτέλεσμα της μέτρησης με ένα σταθμισμένο κριτήριο όσο αφορά τον βαθμό κατάκτησης των μαθησιακών στόχων ενός μαθητή ως προς τον γνωστικό τομέα λαμβάνοντας υπόψη και τους ψυχοκινητικούς στόχους. Η σχολική επίδοση λοιπόν σύμφωνα με όλα τα παραπάνω διακρίνεται από τη μία σε σχολική επιτυχία και από την άλλη σε σχολική αποτυχία.

Σχολική επιτυχία κατά την Τζάνη (1988) ορίζεται ως η κατανόηση των μαθησιακών ερεθισμάτων και η ανάπτυξη κρίσης προκειμένου ο μαθητής να υιοθετήσει μία κριτική στάση στην οποιαδήποτε πραγματικότητα. Από την άλλη πλευρά όμως που βρίσκεται **η σχολική αποτυχία** αυτή ορίζεται ως εξής κατά τον Κασσωτάκη (1994): η αδυναμία μιας μερίδας μαθητών να κατανοήσουν σε ικανοποιητικό βαθμό τους εκπαιδευτικούς στόχους σε μια συγκεκριμένη βαθμίδα ή τάξη. Άλλοι ερευνητές σχετίζουν την έννοια της σχολικής αποτυχίας με τον κοινωνικό αποκλεισμό. Πιο συγκεκριμένα η Κοσσυβάκη (2003) θεωρεί ότι η σχολική αποτυχία που έχει να κάνει με τη μαθητική διαρροή ή τη διακοπή σχολικής φοίτησης καθώς και τη μη ενεργή συμμετοχή ορισμένων μαθητών αποτελεί ένα είδος κοινωνικού αποκλεισμού που οφείλεται σε κοινωνικοοικονομικά, πολιτικά και

εκπαιδευτικά αίτια αλλά και σε μια εκπαιδευτική διαδικασία που αντιμετωπίζει ολοκληρωτικά άνισους ανθρώπους.

Επομένως η απόδοση ευθυνών σε ένα τόσο λεπτό ζήτημα όπως είναι η σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση η μαθητική διαρροή είναι δύσκολη μια και εμπλέκονται πολλοί παράγοντες που έχουν να κάνουν από τη μια μεριά με τη φτώχεια, τη νοοτροπία ή την κουλτούρα και από την άλλη με το ίδιο το σχολείο όσο αφορά τους μηχανισμούς ένταξης, ενσωμάτωσης και την στάση αποδοχής της ετερότητας με απώτερο στόχο τη λειτουργικότητα των ατόμων αυτών στην αυριανή κοινωνία.

1.5.1. Παράγοντες Μαθητικής Διαρροής

Η Μαθητική Διαρροή (school/students dropout) ως όρος κοινωνιολογικός αφορά κοινωνικές ομάδες που αντιλαμβάνονται και αντιμετωπίζουν το εκπαιδευτικό σύστημα ή τα εκπαιδευτικά ζητήματα με τρόπο πιο χαλαρό από τη στάση που διατηρεί ο γενικός πληθυσμός. Ως σχολική ή Μαθητική Διαρροή περιγράφεται η πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης πριν δηλαδή την ολοκλήρωση της εκπαιδευτικής βαθμίδας που κάθε χώρα ορίζει ως υποχρεωτική εκπαίδευση πριν αποκτήσουν κάποιο τίτλο σπουδών. Πρόκειται για πολύπλευρο και πολυπαραγοντικό φαινόμενο με κύρια αίτια το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο αλλά και το μορφωτικό υπόβαθρο του οικογενειακού περιβάλλοντος επομένως αφορά ευπαθείς κοινωνικά ομάδες, ορίζοντας ως ευπαθείς ομάδες άτομα με κοινωνικοοικονομικά κριτήρια όπως πρόσφυγες, οικονομικούς μετανάστες, μονογονεϊκές οικογένειες, μακροχρόνια άνεργους, φυλακισμένους ή αποφυλακισμένους και φυσικά μέλη θρησκευτικών και εθνικών μειονοτήτων όπως οι Ρομά. Παρακάτω αναλύονται οι παράγοντες που οδηγούν σε Μαθητική Διαρροή²:

Κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες

Η φτώχεια, η οικονομική στενότητα και εξαθλίωση αποτελούν τον πιο σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα στην εκπαιδευτική εξέλιξη του ατόμου καθώς και στην πρόωρη εγκατάλειψη της εκπαίδευσης. Η εισοδηματική ανισότητα επηρεάζει την ανισότητα στον χώρο της εκπαίδευσης αλλά και αντίστροφα. Παρατηρείται λοιπόν εξαρτώμενη σχέση ανάμεσα στην εκπαιδευτική πρόοδο ενός παιδιού και στην έλλειψη χρημάτων. Το οικονομικό status ³μιας οικογένειας είναι αυτό που καθορίζει την κάλυψη ή τη μη κάλυψη των στοιχειωδών αναγκών όπως είναι η ένδυση, η υπόδηση, η διατροφή και η υγεία. Επομένως τα παιδιά των οικονομικά ασθενών οικογενειών στερούνται αυτών των στοιχειωδών αναγκών και αναγκάζονται από πολύ νωρίς να αναζητήσουν εργασία προκειμένου να υποστηρίξουν τις οικογένειές τους.

² Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», Ιούνιος – Δεκέμβριος 2015, σελ.14-16

³ Λαδά Ε.(2012), Μαθητική Διαρροή: Η πρόωρη εγκατάλειψη και η δεύτερη ευκαιρία, σελ.18.

Επιπρόσθετα το στεγαστικό/οικιστικό ζήτημα, η διαβίωση σε τριτοκοσμικές συνθήκες, η στέρηση βασικών αγαθών όπως για παράδειγμα το ρεύμα και το νερό δημιουργούν το πλαίσιο της εξαθλίωσης κάτω από το οποίο ζουν πολλά παιδιά που προέρχονται από οικονομικά ασθενείς οικογένειες με υψηλό ποσοστό παιδιών που μεγαλώνουν σε τσιγγάνικες οικογένειες. Τα παιδιά αυτών των οικογενειών που μεγαλώνουν κάτω από τέτοιες συνθήκες παρουσιάζουν υψηλό ποσοστό εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, Μαθητικής Διαρροής.

Διαβιώντας μέσα στο περιθώριο και την κοινωνική αποξένωση ευδοκιμεί η δημιουργία «κλειστών κοινοτήτων» όπου συντηρούνται αξίες αναχρονιστικές και κανόνες συμπεριφοράς που αποκλίνουν από το γενικό κοινωνικό πλαίσιο. Για παράδειγμα στις κοινότητες των Ρομά ο γάμος σε νεαρή ηλικία αποτελεί εμπόδιο στην πορεία της κοινωνικής ένταξης μαζί με τους πολίτες της ευρύτερης κοινωνίας. Όσο λοιπόν αυτοί οι ενδοκοινοτικοί παράγοντες τροφοδοτούνται από τα ίδια τα μέλη της κοινότητας διαιώνίζονται τα στερεότυπα που αποτελούν με τη σειρά τους τροχοπέδη στην εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη αυτών των μαθητικών πληθυσμών. Δημιουργείται χάσμα στις σχέσεις μεταξύ μαθητή – σχολείου – οικογένειας όπου η Μαθητική Διαρροή είναι μία συνθήκη αναπόφευκτη.

Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως ανεξάρτητα από την καταγωγή του ατόμου η φτώχεια, η εξαθλίωση, η μακροχρόνια περιθωριοποίηση σε συνδυασμό με τη διατήρηση στερεοτύπων, προκαταλήψεων και αναχρονιστικών αντιλήψεων αποτελούν την πιο σημαντική αιτία διατήρησης και αύξησης της Μαθητικής Διαρροής. Ενισχύοντας το πιο πάνω επιχείρημα παρατίθεται η άποψη της Τζάνη Μ. (1988) που ισχυρίζεται πως το οικογενειακό περιβάλλον συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητας τους ατόμου καθώς οι γονείς αποτελούν το κυρίαρχο πρότυπο των παιδιών εξασφαλίζοντας τόσο την ψυχική ισορροπία και την αυτοπεποίθησή τους όσο και στην ανάπτυξη κινήτρων για μάθηση και εκπαίδευση.

Μορφωτικοί Παράγοντες

Κάθε παιδί που πηγαίνει στο σχολείο φέρει μαζί του τις εμπειρίες και τις γνώσεις του οικογενειακού του περιβάλλοντος. Συνήθως οι μαθητές που προέρχονται από γονείς με υψηλό μορφωτικό και πολιτιστικό επίπεδο αντιμετωπίζουν το σχολείο σαν συνέχεια της οικογενειακής κουλτούρας.

Αντίθετα τα παιδιά που προέρχονται από γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αντιμετωπίζουν με διαφορετικό τρόπο τα σχολικά μαθήματα και το σχολικό περιβάλλον. Συχνά φαίνεται να παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής μια και δυσκολεύονται να κατανοήσουν πολλά πράγματα και έννοιες από αυτά που διδάσκονται.

Σύμφωνα με την Γιάννου Μ.(2006) το μορφωτικό επίπεδο των γονέων είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας στη σχολική επίδοση/επιτυχία ενός μαθητή και κατ' επέκταση στη συμμετοχή του στην εκπαίδευση σε σχέση με το οικογενειακό εισόδημα. Οι γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο έχουν προσδοκίες και δύνανται να βοηθήσουν τα παιδιά τους χωρίς όμως αυτό να σημαίνει πως το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο θα πρέπει να αποτελεί δικαιολογία για τον αποκλεισμό τους.

Ατομικοί Παράγοντες

Οι ατομικές διαφορές με τις ευκολίες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα στην πρόσληψη γνώσης και ερεθισμάτων σχετίζονται με το χάσμα που υπάρχει ανάμεσα στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο στο οποίο ανήκουν και στο εκπαιδευτικό περιβάλλον στο οποίο καλούνται να ενταχθούν. Ένα δίγλωσσο παιδί για παράδειγμα αντιμετωπίζει προβλήματα κατανόησης της γλώσσας την οποία διδάσκεται με αποτέλεσμα αυτή η δυσκολία να οδηγεί σε σχολική αποτυχία και κατ' επέκταση σε Μαθητική Διαρροή. Όταν ένα παιδί δεν μπορεί να καταλάβει το νόημα του μαθήματος, είναι λογικό να μην έχει ενδιαφέρον για το μάθημα και τελικά να εγκαταλείπει.

Πρέπει να σημειωθεί πως το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας βαραίνει τον μαθητή παρόλο που το γεγονός έχει κοινωνικές και πολιτικές προεκτάσεις. Ο μαθητής το βιώνει ως προσωπική αποτυχία εμφανίζοντας συχνά μία στάση απόσυρσης και απομόνωσης καθώς διαρρέει σιωπηλά. Η έλλειψη προτύπων, κινήτρων σε συνδυασμό με τα μαθησιακά προβλήματα, τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και το άγχος αποτελούν αιτία πρόωρης εγκατάλειψης της σχολικής διαδρομής ενός παιδιού.

Σχολικοί Παράγοντες

Από νομικής και θεσμικής πλευράς το σύγχρονο σχολείο είναι ανοιχτό σε όλους. Η παιδεία προσφέρεται δωρεάν για όλους τους πολίτες αυτής της χώρας αλλά και σε όσους νόμιμα έχουν πρόσβαση σε αυτήν. Ωστόσο στην πράξη η πρόσβαση, η παραμονή και η ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης κρίνεται προβληματική καθώς οι σχολικές μονάδες δυσκολεύονται στην πράξη να υποδεχτούν όλους τους μαθητές με αποτέλεσμα αυτό να αποτελεί ένα σημαντικό αίτιο Μαθητικής Διαρροής.

Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας το σχολικό περιβάλλον λειτουργεί προς μία μονόγλωσση και μονοπολιτιστική κατεύθυνση παρά το πολυπολιτισμικό της προφίλ. Αν και πολλά σχολεία διακηρύττουν το μήνυμα «Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι» αναρωτιέται κανείς κατά πόσο εφαρμόζεται στον σχολικό χώρο αυτή η αρχή.

Σύμφωνα με τον Cummins (2003) η ανθρώπινη σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι ζωτικής σημασίας καθώς συντελείται η μετάδοση γνώσης και μάθησης. Μια κακή σχέση δασκάλου και μαθητή αποτελεί τη ρίζα της σχολικής αποτυχίας που αυτόματα οδηγεί σε σχολική εγκατάλειψη. Η διαδικασία της μάθησης είναι μία διαδραστική και αμοιβαία τροφοδοτούμενη διαδικασία και γι' αυτόν τον λόγο δεν πρέπει να συντελείται διεκπεραιωτικά (Κωστούλη 2015). Στο πλαίσιο του σχολικού παράγοντα εντάσσεται και η εγκατάλειψη της μητρικής γλώσσας για παράδειγμα τη γλώσσα Ρομανί που μιλούν οι μαθητές Ρομά και κανείς άλλος πέραν του κύκλου τους δεν τη γνωρίζει. Σύμφωνα με τη Σελλά – Μάζη (2015) η παραμέληση της μητρικής γλώσσας συντελεί αποφασιστικά στην εγκατάλειψη του σχολικού περιβάλλοντος. Δυστυχώς στο σύγχρονο ελληνικό ανοιχτό σχολείο δεν συντελείται αξιοποίηση της

Ρομανί γλώσσας, ώστε να έρθουν πιο κοντά οι δύο αυτές κοινωνικές ομάδες, ο γενικός πληθυσμός και οι Ρομά, ώστε με αυτόν τον τρόπο να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο.

Καταλήγοντας συμπερασματικά από όλα τα παραπάνω ένα σχολείο που δεν αξιοποιεί τον πολυπολιτισμικό του πλούτο τόσο γλωσσικά όσο και πολιτισμικά καλλιεργώντας έναν σεβασμό στη διαφορετικότητα του ατόμου και μετατρέποντας αυτό που φαντάζει ως «μειονέκτημα» σε πλεονέκτημα τότε αυτό το σχολείο όχι μόνο δεν βοηθά ουσιαστικά αυτά τα παιδιά στην ένταξή τους αλλά τα σπρώχνει σε πρόωρη σχολική εγκατάλειψη – Μαθητική Διαρροή. Βέβαια σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονίσουμε πως ακόμη κι αν ένα σχολείο θεωρητικά στηρίζει την ενσωμάτωση αν δεν είναι σε θέση εμπράκτως να συμπεριλάβει τον πολιτισμικό πλούτο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, οι καλές του προθέσεις θα πέσουν στο κενό.

1.5.2. Μέτρα Αντιμετώπισης Μαθητικής Διαρροής – Εθνική Στρατηγική

Η εθνική στρατηγική για την αντιμετώπιση της ΜΔ βασίζεται στο μοντέλο των τριών Πυλώνων⁴: **Πρόληψη – Παρέμβαση – Αντιστάθμιση**. Τα μέτρα πρόληψης αντιμετωπίζουν τα αίτια που οδηγούν μαθητές στην πρόωρη εγκατάλειψη, τα μέτρα παρέμβασης καταπολεμούν τις αντιξοότητες και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν αυτοί οι μαθητές και τέλος τα μέτρα αντιστάθμισης δίνουν τη δυνατότητα σε όσους εγκατέλειψαν το σχολείο πρόωρα να αποκτήσουν γνώσεις και απαραίτητα εφόδια για την αγορά εργασίας.(ΙΕΠ). Πιο αναλυτικά:

1.5.2.1. Μέτρα πρόληψης

Τα μέτρα πρόληψης κατά της Μαθητικής Διαρροής μπορούν να κατηγοριοποιηθούν ως εξής: **α) αυτά που απευθύνονται σε μαθητές, σχολεία και γειτονίες με υψηλό κίνδυνο** Μαθητικής Διαρροής και **β) σε αυτά που απευθύνονται ευρύτερα στην κοινωνία**, αποσκοπώντας στη βελτίωση τόσο του εκπαιδευτικού συστήματος όσο και του γενικότερου κοινωνικοοικονομικού πλαισίου.

α) Στην πρώτη περίπτωση – κατηγορία προτείνονται τα εξής:

- Διαμόρφωση φιλόξενου - ελκυστικού σχολικού περιβάλλοντος μάθησης εντός και εκτός της τάξης.
- Εντοπισμός ευάλωτων μαθητών, υψηλού κινδύνου πρόωρης εγκατάλειψης με έμφαση στην προσχολική εκπαίδευση.
- Ορισμός ενός υπεύθυνου σε κάθε σχολείο που θα έχει αντικείμενο τη συστηματική παρακολούθηση της εξέλιξης και της σχολικής επίδοσης των ευάλωτων μαθητών.

⁴ Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020», Ιούνιος – Δεκέμβριος 2015, σελ.23-25

- Υιοθέτηση μέτρων για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού κι άλλων μορφών βίας.
- Ευαισθητοποίηση των τοπικών κοινωνιών για αποδοχή της διαφορετικότητας /Δράσεις κατά του στιγματισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Υιοθέτηση ενός ολιστικού μοντέλου συνεργασίας σχολείου – οικογένειας – κοινότητας.
- Ενίσχυση των σχολών γονέων.

β) Στη δεύτερη περίπτωση – κατηγορία προτείνονται τα εξής:

- Ενίσχυση μέτρων κατά της φτώχειας, της ανεργίας, του λειτουργικού αναλφαβητισμού, του ρατσισμού και του κοινωνικού αποκλεισμού.
- Ισότητα ευκαιριών μάθησης.
- Εκσυγχρονισμός και αναβάθμιση αναλυτικών προγραμμάτων και εγχειριδίων καθώς και παραγωγή συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού

Στα ευρωπαϊκά κείμενα όσο αφορά την Πρόωρη Εγκατάλειψη του Σχολείου (ΠΕΣ) ή Πρόωρη Εγκατάλειψη της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΠΕΕΚ) συναντώνται οι όροι Early School Leaving και Early Leaving from Education and Training. Τα παιδιά αυτά που εγκαταλείπουν τις δομές εκπαίδευσης πρόωρα είναι γνωστά ως NEETs “Not in Education, Employment or Training”. Με την ένταξη της χώρας μας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, η Ελλάδα μπήκε σε τροχιά πιο εντατικής και αποτελεσματικής αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής διαρροής. Η προσπάθεια αυτή ανατέθηκε αρχικά στο Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(1996) και από το 2013 στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) το οποίο καταγράφει και μετράει συστηματικά το φαινόμενο της Μαθητικής Διαρροής στον ελλαδικό χώρο. Το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής έχει αναθέσει την καταγραφή Μαθητικής Διαρροής από το 2019 στο Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Όσο αφορά **την πρόληψη** προσφέρεται ένα Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα «UBRACT III, Implementation Network» με τίτλο «STAY TUNED – Πρόληψη της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου» σύμφωνα με το οποίο παρέχονται σε γονείς και εκπαιδευτικούς πρότυποι οδηγοί για μαθητές υλοποιώντας απογευματινά μαθήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και ιδρύοντας σχολεία δεύτερης ευκαιρίας. Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή⁵ το έργο «Stay Tuned!» χρηματοδοτείται από το δίκτυο υλοποίησης του προγράμματος URBACT III⁶ και στοχεύει στην αύξηση του αριθμού των νέων που αποφοιτούν από εκπαιδευτικά ιδρύματα και ιδρύματα κατάρτισης. Βοηθώντας στη μείωση του μεγάλου αριθμού μαθητών που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, το έργο συμβάλλει στη διακοπή του κύκλου των υλικών στερήσεων και της μεταφοράς της φτώχειας και της ανισότητας μεταξύ των γενεών στις εννέα συμμετέχουσες ευρωπαϊκές πόλεις.

⁵ «The URBACT III implementation network-funded Stay Tuned! project aimed to increase the numbers of young people graduating from education and training institutions. In helping to reduce the high number of pupils prematurely dropping out of school, the project helps break the cycle of deprivation and the intergenerational transmission of poverty and inequality in the nine participating European cities». (<http://tinyurl.com/bdcuxcuz>)

⁶ Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε μέσα από ένα δίκτυο 9 συνεργαζόμενων πόλεων κατά την περίοδο 2016-2017. Εκπαιδευτικό Υλικό Γεωργίας Καλαζίδου, «Μαθητική Διαρροή. Πρόληψη και καταπολέμηση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου», σελ.15 (Grant Agreement number 881945 – Pomplat2019).

1.5.2.2. Μέτρα Παρέμβασης

Συχνά τα μέτρα πρόληψης συναντούν και διασταυρώνονται με τα μέτρα παρέμβασης καθώς και με τα μέτρα αντιστάθμισης. Φαίνεται πως αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους έτσι ώστε να εφαρμόζονται παράλληλα χωρίς να προηγούνται ή να ακολουθούν τα άλλα μέτρα. Ορισμένες παρεμβάσεις όπως είναι η δημιουργία Τάξεων Υποδοχής αλλά και φροντιστηριακών τμημάτων με τη στήριξη των οικογενειών με διαμεσολαβητές κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους. Πιο συγκεκριμένα:

- Εξατομικευμένη υποστήριξη μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου σχολικής διαρροής.
- Ενίσχυση του σχολείου με στελέχωση εξειδικευμένου προσωπικού.
- Καινοτόμες ψηφιακές πρακτικές που υποστηρίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Δράσεις επιμόρφωσης για εκπαιδευτικούς για σχολική ετοιμότητα απέναντι σε ομάδες ευάλωτων μαθητών ως προς τη Μ.Δ.
- Αλληλεπίδραση σχολείου – οικογένειας – τοπικής κοινωνίας προκειμένου να επιτευχθεί τόσο η κατάλληλη στήριξη της ίδιας της οικογένειας όσο και η απαιτούμενη ευαισθητοποίηση και ενημέρωση της κοινότητας σε θέματα αποδοχής και κατανόησης.

Οι Ευρωπαϊκές χώρες στο σύνολό τους επενδύουν σε πολιτικές κατά της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολικού περιβάλλοντος δίνοντας βαρύτητα και στα τρία μέτρα. Κύριος στόχος αποτελεί η εκμάθηση σημαντικών δεξιοτήτων, η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης και της ψυχικής ανθεκτικότητας. Όλα τα μέτρα παρέμβασης που εφαρμόζονται διεθνώς τονίζουν τη σπουδαιότητα του θετικού σχολικού κλίματος καθώς αυτό δημιουργεί ένα περιβάλλον ασφάλειας για το παιδί που βιώνει δύσκολες εμπειρίες και συνθήκες στο οικογενειακό του περιβάλλον.

Στη χώρα μας μια καλή πρακτική παρέμβασης είναι το πρόγραμμα «**Role Models**»⁷. Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο παρέμβασης αναδύεται το φυσικό περιβάλλον του παιδιού και τα πρόσωπα που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή του έτσι ώστε το παιδί να εμπνευστεί και να νιώσει ασφάλεια (Greenberger Chen & Beam, 1998 Hurd & Zimmerman, 2010 Yancey, Siegel & McDaniel, 2002).

Πιο συγκεκριμένα δημιουργείται αρχικά μια ομάδα-στόχος που περιλαμβάνει μαθητές που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά περιβάλλοντα με ποικίλα προβλήματα, ελλείψεις και ανισότητες, όπως μετανάστες, μουσουλμανόπαιδες, άτομα με αναπηρίες, μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές από Ιδρύματα Φύλαξης Ανηλίκων και φυσικά Ρομά. Στη συνέχεια οι μαθητές αυτοί καλούνται να πάρουν συνέντευξη από άτομα που έχουν προταθεί ως θετικά πρότυπα από τους συμμετέχοντες στο πρόγραμμα και να ετοιμάσουν αφίσες, σκετσάκια, βίντεο, τραγούδια ή ντοκιμαντέρ παρουσιάζοντας την εξέλιξη του προσώπου που επέλεξαν και εμπνεύστηκαν. Θα πρέπει να τονιστεί πως τα θετικά πρότυπα πρόκειται για άτομα που είτε είναι απόφοιτοι του σχολείου είτε

⁷ Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε για τρεις διαδοχικές σχολικές χρονιές (2017-2018, 2018-2019, 2019-2020) σε τρεις περιοχές της χώρας, στην Ανατολική Μακεδονία-Θράκη, στην Κρήτη και στην Ήπειρο, ενώ το 2019-2020 προστέθηκε και η Αττική (Erasmus + Πιλοτικό Πρόγραμμα «Role Models», ΙΚΥ Απολογισμός Δράσεων για τα έτη 2017-2020)

προέρχονται από την τοπική κοινωνία και αντιμετώπισαν και οι ίδιοι ως μαθητές παρόμοιες δυσκολίες λόγω της κοινωνικής και οικονομικής θέσης της οικογένειάς τους ή της φυσικής αναπηρίας τους αλλά τελικά κατάφεραν να ενταχθούν στη κοινωνία και να γίνουν χρήσιμα μέλη βιώνοντας προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη και καταξίωση. Στο τέλος της σχολικής χρονιάς πραγματοποιούνται τελικές εκδηλώσεις αποτίμησης του προγράμματος αξιολογώντας το θετικό αντίκτυπο που είχε στους μαθητές που συμμετείχαν ως προς την αντιμετώπιση των δυσκολιών με αυτοπεποίθηση και αισιοδοξία.

Επομένως επαναξιολογούνται τα αγγόνα αισθήματα που βιώνουν και τα αντιμετωπίζουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία (Chen, Lee, Cavey & Ho,2013). Στόχος αυτής της ολιστικής προσέγγισης είναι οι μαθητές να εμπνευστούν από άτομα που θαυμάζουν, εμπιστεύονται και που δρουν με θετικό τρόπο στη ζωή τους προκειμένου να αντλήσουν δύναμη, να ενδυναμώσουν, να αποκτήσουν ψυχική ανθεκτικότητα και τελικά να μην εγκαταλείψουν το σχολείο. Οι συζητήσεις που προκύπτουν έχουν θετικό υπόβαθρο τονίζοντας τη μετουσίωση της δυσκολίας σε δύναμη και τη ματαίωση σε επιτυχία.

1.5.2.3.Μέτρα Αντιστάθμισης

Τα μέτρα αντιστάθμισης απευθύνονται σε μαθητές που έχουν διαρρεύσει από το σχολείο και επομένως τους παρέχεται μια δεύτερη ευκαιρία επανένταξης και κατάρτισης στο εκπαιδευτικό σύστημα τόσο φοιτώντας σε Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας όσο και παρακολουθώντας Προγράμματα Κατάρτισης και Υποστήριξης Νέων. Οι νέοι που αντιμετωπίζουν έλλειμμα σε βασικές γνώσεις και δεξιότητες οι πιο πάνω δράσεις- μέτρα αντιστάθμισης τους βοηθούν να ενταχθούν στην αγορά εργασίας με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και να γίνουν λειτουργικοί πολίτες που θα μπορούν να προσφέρουν ουσιαστικά στην οικονομία της χώρας. Πιο συγκεκριμένα:

- Ενισχυτική διδασκαλία σε μαθητές Γυμνασίου.
- Διδακτική στήριξη σε μαθητές Λυκείου.
- Διδακτική στήριξη σε Καταστήματα Κράτησης και κρατούμενους.
- Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας

Σύμφωνα με τον τελευταίο θεσμό ο εκπαιδευόμενος φοιτά πιο συνειδητά γιατί μέσα από τη διδασκαλία προσδοκά να καταρτιστεί, να αποκτήσει τα απαραίτητα εφόδια και έτσι να δημιουργήσει γέφυρες με την αγορά εργασίας. Αξίζει να υπογραμμιστεί ότι στην πλειοψηφία τους οι μαθητές που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολικό περιβάλλον παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες αμελούνται συστηματικά κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο με αποτέλεσμα να οδηγούνται στη σχολική αποτυχία και τη Μαθητική Διαρροή (Mears & Aron,2003). Σημειώνεται δε ότι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη σχολική αποτυχία - συνέπεια της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών- και της παραβατικότητας έχει πολλαπλά αποδειχθεί (Leone, Christle & Nelson, 2003 Linares - Orama, 2005 Zabel & Nigro, 1999). Επομένως η πολιτεία δικαιοκρατικά, αντισταθμίζει τις δικές της αδυναμίες και σφάλματα, παρέχοντας μια δεύτερη ευκαιρία σε μαθητές που δεν μπόρεσε η ίδια να συκρατήσει από τη σχολική διαρροή.

1.6. Συμβουλευτική Υποστήριξη και Καθοδήγηση

Όλα τα πιο πάνω μέτρα δίνουν ιδιαίτερη έμφαση στη συμβουλευτική υποστήριξη των ευάλωτων μαθητών καθώς λειτουργεί αποτρεπτικά όσο αφορά τη σχολική διαρροή. Η υγιής ψυχική κατάσταση των μαθητών και των νέων γενικότερα είναι πολύτιμος παράγοντας που τους αποτρέπει από την εγκατάλειψη του σχολείου. Οι σχεδιασμοί μέτρων παρέμβασης και πρόληψης οφείλουν λοιπόν να περιλαμβάνουν την παροχή συμβουλευτικής υποστήριξης προκειμένου να ενδυναμώσουν τους μαθητές και να τους στηρίξουν στις ψυχοσυναισθηματικές τους ανάγκες.

Ειδικότερα η συμβουλευτική υποστήριξη ευάλωτων ομάδων μαθητών αποσκοπεί στα εξής:

- Στην αντιμετώπιση οδυνηρών συναισθηματικών ζητημάτων.
- Στο να νιώθει καλά με τον εαυτό του.
- Στην αποδοχή των δυνάμεων και των αδυναμιών του έτσι ώστε να αισθάνεται καλά.
- Στη δυνατότητα να προσαρμόζεται και να λειτουργεί το ίδιο ικανοποιητικά τόσο στην οικογένεια όσο και το σχολικό περιβάλλον.
- Στην κινητοποίηση και ενδυνάμωση χάραξης προσωπικών στόχων.
- Στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που ταιριάζουν σε ατομικό επίπεδο ικανοτήτων.
- Στην απόκτηση χρήσιμων κοινωνικών δεξιοτήτων.
- Στην αντιμετώπιση συμπεριφορών που τους είναι δυσάρεστες.
- Στην απόκτηση ανάληψης ευθυνών.
- Στη μίμηση προτύπων.

Η καλλιέργεια της ενσυναίσθησης τόσο μέσα στην τάξη όσο και στο ευρύτερο σχολικό κλίμα της σχολικής μονάδας είναι καθοριστικής σημασίας γιατί βοηθά στη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων με ουσιαστική βάση (Μαλικιώση, 1999). Στο εκπαιδευτικό σύστημα της Δανίας μίας από τις πιο ευτυχισμένες χώρες του κόσμου η ενσυναίσθηση θεωρείται πλέον ένας από τους μεγαλύτερους παράγοντες στη δημιουργία όχι μόνο ευτυχισμένων αλλά και πετυχημένων ανθρώπων. Μεγάλο μέρος της μελέτης γίνεται σε σχολικές ομάδες. Παιδιά με διαφορετικά επίπεδα γνώσεων και διαφορετικές αδυναμίες, συνεργάζονται για το καλύτερο, μαθαίνοντας να βοηθούν τον διπλανό τους και να αλληλοσυμπληρώνονται, αντί να ανταγωνίζονται. Η κεντρική ιδέα εστιάζει στο ότι όταν κάποιος είναι πολύ ικανός, αντί να κυριαρχεί, έχει υποχρέωση να βοηθά τους πιο αδύναμους. Με τον πόθο για γενική ευημερία να κυριαρχεί από τα θρανία, δεν είναι περίεργο το ότι οι Δανοί ψηφίζονται σταθερά ως μία από τις πιο ευτυχισμένες χώρες στον κόσμο.

Στο πλαίσιο μιας ολιστικής προσέγγισης, ολόκληρη η σχολική κοινότητα αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, συμμετέχει σε δράσεις και εφαρμόζει πολιτικές πρόληψης, σε συνεργασία με εμπλεκόμενους φορείς, συλλόγους γονέων και την ευρύτερη κοινότητα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Όσον αφορά στην τυπική εκπαίδευση, τα μέτρα παρέμβασης εφαρμόζονται σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, γενικής και επαγγελματικής, καθώς και ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, σε Εργαστηριακά Κέντρα (Ε.Κ.), Δομές Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.), Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας (Σ.Δ.Ε.), Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.Ι.Ε.Κ.), καθώς και σε Σχολές Επαγγελματικής Κατάρτισης (Σ.Ε.Κ.). Ο νόμος 4547/18

«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» που αφορά στις δομές της εκπαίδευσης, ορίζει τις διαδικασίες και τους τρόπους παρέμβασης σε περιπτώσεις σχολικής διαρροής.

Επομένως λειτουργούν οι εξής δομές με συμβουλευτικό και υποστηρικτικό χαρακτήρα:

1. Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (Π.Ε.Κ.Ε.Σ.)
2. Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.)
3. Επιτροπή Διεπιστημονικής Υποστήριξης (Ε.Δ.Υ.)
4. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (Ι.Ε.Π.)
5. Δομές για την εκπαίδευση των Προσφυγοπαίδων (Δ.Υ.Ε.Π.)
6. Σχολικά Κέντρα Αντισταθμιστικής Εκπαίδευσης (Περιλαμβάνει Ενισχυτική Διδασκαλία και Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη).
7. Ειδική Υπηρεσία Επιτελική Δομή ΕΣΠΑ.
 - Αναβάθμιση Υποδομών
 - Τάξεις Υποδοχής – Ένταξη Ευάλωτων Κοινωνικών Ομάδων (Ε.Κ.Ο.)
 - Πρόγραμμα Ένταξης ατόμων με Αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.
 - Υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑΛ.
 - Ενίσχυση Προσχολικής Εκπαίδευσης.
8. Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας.
9. Κέντρα Δια Βίου μάθησης.

Από τις πιο πάνω δομές η παρούσα διπλωματική εργασία θα σταθεί σε αυτές που αφορούν σχολικές μονάδες δημοτικής εκπαίδευσης γιατί η έρευνα διεξάγεται σε σχολικούς οργανισμούς με τους οποίους η ερευνήτρια έχει εμπειρία και άμεση εμπλοκή.

1.7. Εκπαίδευση Ευπαθών Ομάδων

1.7.1. Ορισμός

Οι ομάδες πολιτών που δεν συμμετέχουν πλήρως ή συμμετέχουν μερικώς οικονομικά, κοινωνικά και πολιτικά στη ζωή ενός τόπου όπως στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας ορίζονται ως ευπαθείς ομάδες (Αλεξίου, 2006). Τα άτομα αυτά με τον έναν ή τον άλλον τρόπο οδηγούνται σε ρήξη με τον κοινωνικό τους περίγυρο και επομένως σε περιθωριοποίηση και αποκλεισμό (Γεωργούλα, 2011).

Στόχος της εκπαίδευσης είναι πρωτίστως να κοινωνικοποιήσει αυτά τα άτομα και να τα ενισχύσει στην αλληλεπίδραση με τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού περιβάλλοντος άμεσου και έμμεσου. Για να συμβεί όμως αυτό πρέπει τα άτομα αυτά να δεχτούν την εκπαιδευτική διαδικασία, να συμμετέχουν στις βασικές δομές της χώρας και να είναι έτοιμα να ενταχθούν στον κοινωνικό τους περίγυρο. Κάτι τέτοιο όμως δεν συμβαίνει πάντα. Η προβληματική προσβασιμότητα στην εκπαίδευση

έχει ως αποτέλεσμα την προβληματική προσβασιμότητα και στην εργασία δηλαδή τα άτομα αυτά απέχουν από εργασιακές θέσεις και δεξιότητες (Αλεξίου, 2006).

1.7.2.Κατηγορίες Ευπαθών Ομάδων

Πολιτιστική Ομάδα Ρομά

Οι Ρομά εμφανίστηκαν στον Ελλαδικό χώρο περίπου τον 14^ο αιώνα και από τότε ζουν ως νομάδες διάσπαρτοι απασχολούμενοι ως πλανόδιοι πωλητές, χειρώνακτες και ρακοσυλλέκτες. Τους αποδίδονται διάφορες ονομασίες όπως Τσιγγάνοι, Αθίγγανοι, Κατσιβέλοι, Γύφτοι αλλά ο διεθνής όρος για τον πληθυσμό τους είναι Ρομ. Ιστορικά προέρχονται από τις ΒΔ Ινδίες ανήκοντας σε κάστες με την ονομασία Τζοζ ή Τζατ ή Ντομ οι οποίοι διέσχισαν μετακινούμενοι τις περιοχές του Πακιστάν, του Ιράκ και της Περσίας για να καταλήξουν κοντά στον 8^ο με 10^ο αιώνα μ.Χ. στην ευρωπαϊκή ήπειρο όπου σταδιακά εγκαταστάθηκαν σε διάφορες χώρες όπως 1.418 Ελβετία, 1.422 Ιταλία κλπ.

Όσον αφορά την Ελλάδα εμφανίστηκαν πρώτη φορά στην Κρήτη περίπου το 1323 καθώς και σε περιοχές της Πελοποννήσου όπως τη Μεθώνη και το Ναύπλιο (Λυδάκη, 2013). Από τον 16^ο αιώνα και μετά οι Ρομά διώκονται σε ολόκληρη την Ευρώπη με στόχο την εξάλειψή τους. Ο διωγμός της φυλής τους κορυφώθηκε κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου από το ναζιστικό καθεστώς. Αναμφισβήτητα διαδραματίζουν τον δικό τους ρόλο στον ρου της ιστορίας της γηραιάς ηπείρου παρόλα αυτά κόμη και σήμερα αντιμετωπίζονται με στερεότυπα και αποκλείονται από την κυρίαρχη κοινωνία. Η επίσημη πολιτογράφηση τους στη χώρα μας ξεκίνησε το 1978 αν και υπήρχε ψήφισμα του ΟΗΕ από το 1954. Υπολογίζεται πως ο πληθυσμός τους ανέρχεται στις 250.000 με 300.000 άτομα (Reyniers, 1995).

Οι Ρομά διαφοροποιούνται ως προς τα ήθη και έθιμα, την ενδυμασία και γενικότερα τον τρόπο που διάγουν την καθημερινή τους ζωή. Αυτή η διαφοροποίηση τους έχει στιγματίσει και έτσι, πολλές φορές, γίνονται θύματα ρατσιστικής συμπεριφοράς. Πολλοί Ρομά αναγκάζονται να ζουν σε συνθήκες στέγασης που μπορούν να χαρακτηριστούν ως γκέτο ή «τρώγλες» και χωρίς βασικές υποδομές διαβίωσης (Council of Europa. Commissioner of Human Right 2010). Η γλώσσα των Ρομά είναι η Ρομανί η οποία έχει αρκετές διαλέκτους και είναι προφορική.

Σήμερα, σύμφωνα με την γενική γραμματεία κοινωνικής αλληλεγγύης και καταπολέμησης της φτώχειας σχεδίασε το 2021 τη διεξαγωγή πανελλαδικής καταγραφής για την λήψη επικαιροποιημένων στοιχείων, αναφορικά με την υφιστάμενη κοινωνικοοικονομική κατάσταση στις περιοχές της χώρας που διαμένουν κοινότητες Ρομά.

Οι πιο πολλοί είναι χριστιανοί και μετακινούνται πολύ συχνά για προσκυνήματα σε εκκλησίες και μοναστήρια. Τα τελευταία χρόνια όμως οι πιο πολύ από αυτούς κατοικούν μόνιμα σε ένα μέρος, άλλοι σε καταυλισμούς και άλλοι σε διαμερίσματα. Υπάρχει, όμως και η άλλη πλευρά, που περιλαμβάνει αυτούς που ζουν κάτω από άθλιες συνθήκες, σε παραπήγματα ή σε υπαίθρια σε οχήματα.

Οι βασικές πολιτισμικές τους αξίες αφορούν την ισχυρή πίστη τους στον θεσμό της οικογένειας, στη θρησκευτική τους πίστη, στη διατήρηση των εθίμων και των κανόνων της κοινωνίας τους. Ένα από τα πιο συνήθη έθιμά τους είναι αυτό του γάμου και μάλιστα σε ιδιαίτερα νεαρή ηλικία Σταθακοπούλου, Καραμανιάν & Παύλου, 2000).

Όσο αφορά τη σχολική φοίτηση των Ρομά μαθητών αυτή εμποδίζεται πολλές φορές από εξωτερικούς παράγοντες, όπως οι δύσκολες συνθήκες ζωής, η παιδική εργασία, η γλωσσική ανεπάρκεια, η έλλειψη κατάλληλης κατοικίας, η ανυπαρξία βοήθειας από το σπίτι, η μετάβαση στη σχολική μονάδα, καθώς και ο ρατσισμός και η περιθωριοποίησή τους μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις σε βάρος των Ρομά και ιδιαίτερα των παιδιών αποτελούν ένα από τα πιο σοβαρά κοινωνικά προβλήματα στην Ελλάδα (Ντούσας 1997). Βέβαια, θεσμοθετήθηκε στην Ελλάδα σχετικά με την εκπαίδευση των Ρομά από τον Μάιο του 1989 που για πρώτη φορά υπογράφεται ένα ψήφισμα που αφορά τη σχολική φοίτηση των παιδιών Ρομά (Πίτσιου, Λάγιος, 2007: 45). Έκτοτε δόθηκε κίνητρο για τη συμμετοχή Τσιγγανοπαίδων σε σχολεία της χώρας μας δίνοντας νέα ώθηση στις ενέργειες για την ένταξή τους στο επίσημο εκπαιδευτικό σύστημα (Πίτσιου, Λάγιος, 2007: 47-48).

Ένα μέρος των παιδιών Ρομά φοιτά στο σχολείο κυρίως διαλειμματικά και πιο σπάνια με συνέπεια. Ηλικιακά αποκλίνουν από τους συμμαθητές τους στις τάξεις στις οποίες εντάσσονται (Λιεζουά, 1999: 226). Οι ίδιοι οι Ρομά δεν αντιλαμβάνονται πλήρως την αξία της εκπαίδευσης ενώ πιστεύουν πως παρά το γεγονός ότι η εκπαίδευση στο σχολείο παρέχει γνώσεις ωστόσο αυτές οι γνώσεις δεν ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της πραγματικής τους ζωής (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ 2011 : 64-67).

Τέλος τα παιδιά Ρομά χάνουν τη φοίτησή τους στην προσχολική εκπαίδευση καθώς εγγράφονται απευθείας στα δημοτικά σχολεία (Ζάχος 2007:202, Σωτηρίου 2013:29). Ακόμη λιγότερες είναι οι περιπτώσεις των παιδιών Ρομά που συνεχίζουν τη σχολική φοίτηση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση γεγονός που περιορίζει την εκπαιδευτική τους ανάπτυξη και κατ' τον μελλοντικό τους βιοπορισμό στην αγορά εργασίας. Επομένως μόλις ένα 10% τελειώνει την δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα πολύ μικρό μέρος φτάνει στην ανώτατη εκπαίδευση και τελικά αποφοιτά από αυτήν (Σωτηρίου, 2013:27).

Πρόσφυγες

Σύμφωνα με στοιχεία της UNICEF⁸ το ένα τρίτο των προσφύγων και των μεταναστών που έχουν φτάσει στην Ευρώπη από το 2015 είναι παιδιά. Η μεγάλη πρόκληση για τη χώρα μας είναι ότι αποτελεί ένα από τα βασικότερα σημεία εισόδου στην Ευρώπη για πρόσφυγες. Το 2016 συγκεκριμένα έφτασαν στη χώρα μας 63.290 παιδιά πρόσφυγες και μετανάστες με σταθερή παρουσία εξ αυτών 19.000 ατόμων ως τον Μάιο του 2017. Τουλάχιστον 2.017 παιδιά είχαν φτάσει στη χώρα μας ασυνόδευτα ιδίως αγόρια σε ποσοστό 92% ηλικίας 15 έως 17 ετών.

⁸ Children On The Move In Italy And The Greece, Italy/Greece, Report June 2017, Unicef, Reach Informing more effective humanitarian action, σελ. 49

Είναι φυσικό τόσο αυτά τα παιδιά όσο και οι οικογένειές τους να εκτίθενται σε μια σειρά από κινδύνους όπως επισφάλειες στα μεταφορικά μέσα, βία, οικονομική εκμετάλλευση, κακοποίηση στη χώρα καταγωγής τους και πολλά άλλα εμπόδια και προβλήματα τόσο στη διάρκεια του ταξιδιού τους όσο και στην άφιξή τους στη χώρα προορισμού. Ειδικά αυτά τα παιδιά που φτάνουν στην Ελλάδα ασυνόδευτα από κάποιο μέλος της οικογένειάς τους και έχοντας παραμείνει εκτός σχολείου ίσως και για αρκετά χρόνια δυσκολεύονται ψυχοσυναισθηματικά στην προσαρμογή τους στα νέα δεδομένα, οπότε και χρήζουν ειδικής μέριμνας και μεταχείρισης.

Εννοιολογικά όταν αναφερόμαστε στον όρο πρόσφυγας εννοούμε τον ακούσιο ξεριζωμό ενός ατόμου από τα πάτρια εδάφη με τον φόβο της απειλής ενός κινδύνου, όπως ένοπλες συρράξεις ή διώξεις, αναζητώντας καταφύγιο και παροχή βοήθειας από την Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ (UNHCR, 2021). Μάλιστα η λέξη «πρόσφυγας» προέρχεται από τη λέξη προσφεύγω ή καταφεύγω αναζητώντας καταφύγιο. Αντίστοιχα στα λατινικά είναι η λέξη *refugee* που σημαίνει ακριβώς το ίδιο, «αναζητώ καταφύγιο» καθώς το ρήμα «*fugere*» σημαίνει φεύγω ή αποφεύγω.

Μετά την Σύμβαση του 1951 στο εγχειρίδιο της Ύπατης Αρμοστείας τονίζεται ότι παρέχεται άσυλο και προστασία σε δίωξη που σχετίζεται με οποιαδήποτε μορφή καταπάτησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή διάκρισης, ειδικά όταν γίνεται κατ' επανάληψη (UNHCR, 2001). Οι σημαντικότεροι λόγοι δίωξης δύναται να έχουν ως αφορμή, κατά κύριο λόγο, τη φυλή, τη θρησκεία, την εθνικότητα, την κοινωνική ομάδα ή τις πολιτικές πεποιθήσεις του ατόμου (Χριστοφορίδου, 2001: 25).

Σύμφωνα με το Άρθρο 14 της Οικουμενικής Διακήρυξης των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου, «κάθε άτομο που καταδιώκεται έχει δικαίωμα να ζητά άσυλο και να του παρέχεται άσυλο σε άλλες χώρες». Η χορήγηση ασύλου θεωρείται διεθνώς ως μια πράξη με ανθρωπιστικό και ειρηνικό υπόβαθρο. Στον ίδιο τον πρόσφυγα παρέχεται προστασία και του δίνεται η δυνατότητα παραμονής στην χώρα, είτε αυτή είναι μόνιμη είτε προσωρινή, έως ότου βρεθεί μια άλλη εναλλακτική λύση. Η ελευθερία είναι αγαθό που προστατεύεται κατά προτεραιότητα και ανεξάρτητα από το μέρος όπου γεννήθηκε κανείς. Επομένως θα πρέπει να παρέχεται η ευκαιρία της επιλογής του επαναπροσδιορισμού του τόπου κατοικίας του.

Τα κράτη υποδοχής προσφύγων καθορίζουν τα δικά τους πρότυπα παροχής ασύλου και ανθρωπιστικής βοήθειας που όμως δεν μπορούν να είναι αντίθετα της Σύμβασης (Marion MacGregor, 2021). Ορόσημο για το διεθνές προσφυγικό δίκαιο αποτελεί η υπογραφή της σύμβασης της Γενεύης, γιατί εκεί ορίζεται το καθεστώς του πρόσφυγα, διατυπώνεται η αρχή μη επαναπροώθησής του και διευθετούνται όλα τα κριτήρια που καθορίζουν την ταυτότητά του (Μαυρεδάκη, 2001: 44). Από το 1951, σύμφωνα με την Σύμβαση για το Καθεστώς των Προσφύγων της Ύπατης Αρμοστείας, κανένας πρόσφυγας δεν πρέπει να επιστρέφει πίσω στην χώρα από την οποία εκδιώχθηκε σε περιπτώσεις που τίθεται σε κίνδυνο η ζωή και η ελευθερία του ατόμου εφόσον αυτές οι αξίες αποτελούν πλέον θεμελιώδη κανόνα του εθιμικού δικαίου (UNHCR, 2021). Το κράτος υποδοχής είναι υποχρεωμένο να επισημάνει πως οποιοσδήποτε εισέρχεται στη χώρα κάτω από αυτές τις συνθήκες έχει κάποια οικονομικά και κοινωνικά δικαιώματα. Πρωτίστως, δικαιούται ιατρική περίθαλψη, στους ενηλίκους αναγνωρίζεται το δικαίωμα στην εργασία, ενώ σε καμία περίπτωση τα παιδιά των προσφύγων δεν πρέπει να στερούνται το δικαίωμά τους στην εκπαίδευση.

Καθώς η μετανάστευση αποτελεί ένα παγκόσμιο κοινωνικό φαινόμενο με τις ρίζες του στα προϊστορικά χρόνια, εξαιτίας της ανάγκης εγκατάλειψης αγροτικών περιοχών λόγω οικονομικών πιέσεων ειδικά μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο εφαρμόστηκε στις αναπτυσσόμενες χώρες μία μεταναστευτική πολιτική τέτοια που θα ανακούφιζε ανθρώπους προς αναζήτηση καλύτερων συνθηκών διαβίωσης και παράλληλα θα ενίσχυε με την παρουσία των μεταναστών την οικονομία και την ευημερία αυτών των κρατών. Στην Ευρώπη παρατηρήθηκαν τέσσερις χρονικές περίοδοι μετανάστευσης κατά την μεταπολεμική περίοδο, οι εξής: **α) 1945-1960, β) 1960-1973/74, γ) 1973-1988 και δ) 1989 έως σήμερα.** Σε αντίθεση με τις χώρες της Β.Δ. Ευρώπης η μετανάστευση της Νότιας Ευρώπης χαρακτηρίζεται από το λεγόμενο «Μεσογειακό μοντέλο» και αντιμετωπίζει αρκετά προβλήματα όπως αυτό της νομιμοποίησης των μεταναστευτικών πληθυσμών καθώς οι εισροές είναι πολύ περισσότερες από εκείνες των χωρών της Β.Δ. Ευρώπης.⁹

Πιο αναλυτικά η Ελλάδα με τη Σύμβαση της Γενεύης για το Καθεστώς των Προσφύγων (1951)¹⁰ και το Πρωτόκολλο της Νέας Υόρκης (1967)¹¹, έχει υποχρέωση να παρέχει σε όσους δικαιούνται άσυλο τη δυνατότητα αυτόνομης διαβίωσης, παρέχοντας ό,τι και στους υπηκόους της. Οι έκτακτες συνθήκες εξαιτίας εχθροπραξιών, οικονομικών προβλημάτων και πανδημίας COVID-19 οδήγησαν στην ανάγκη σχεδιασμού Νέας Μεταναστευτικής Πολιτικής που βασίζεται στο νέο σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και υιοθετεί τις συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την κοινωνική ένταξη (Νέο Σχέδιο δράσης, 2020)¹² με έμφαση στην έγκαιρη δράση «early action» και στη διαδικασία προ-ένταξης για όσους έχουν προσφυγικό προφίλ. Πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει τέσσερις άξονες :

1. Προ-ένταξη όσων αιτούνται άσυλο.
2. Κοινωνική ένταξη όσων έχουν αιτηθεί άσυλου και δικαιούνται διεθνούς προστασίας.
3. Πρόληψη και αποτελεσματική προστασία από κάθε μορφή βίας, εκμετάλλευσης και κακοποίησης.
4. Παρακολούθηση και εποπτεία της πορείας ένταξής τους.

⁹ Εθνική Στρατηγική για την ένταξη, Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, ομάδα εργασίας υπό την επίβλεψη της υφυπουργού κας. Σοφίας Βούλτεψη, Ιανουάριος 2022, σελ.9-10

¹⁰ Υπογράφηκε στην Γενεύη στις 28 Ιουλίου 1951. Εναρξή ισχύος : 22 Απριλίου 1954 σύμφωνα με το άρθρο 43. Κείμενο : Ηνωμένα Έθνη, Συλλογή Συμβάσεων νο. 2545, Τόμος 189, Σελ. 137 [όπως κυρώθηκε με το ν.δ. 3989 της 19/26 Σ/βρίου 1959 : περί κυρώσεως της πολυμερούς Συμβάσεως περί της Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων (ΦΕΚ Α' 201) Άρθρο: «Κυρούται και έχει πλήρη ισχύ Νόμου η εν Γενεύη συναφθείσα τη 28 Ιουλίου 1951 και υπό της Ελλάδος τη 10 Απριλίου 1952 υπογραφείσα πολυμερής Σύμβασης περί της Νομικής Καταστάσεως των Προσφύγων..... εν τη Ελλ. Β. Πρεσβεία Ρώμης τη 17 Σεπτεμβρίου 1959».

¹¹ Σύμφωνα με το άρθρο 1 της Σύμβασης της Γενεύης (1951), όπως τροποποιήθηκε από το Πρωτόκολλο του 1967, ως πρόσφυγας ορίζεται:

«Ένα άτομο που λόγω βάσιμου φόβου δίωξης για λόγους φυλής, θρησκείας, εθνικότητας, συμμετοχής σε ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα ή πολιτικών πεποιθήσεων ευρίσκεται εκτός της χώρας της ιθαγένειάς του και δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου, δεν επιθυμεί να θέσει εαυτόν υπό την προστασία της εν λόγω χώρας, ή που δεν έχει υπηκοότητα και είναι εκτός της χώρας της προηγούμενης συνήθους διαμονής του, ως αποτέλεσμα των γεγονότων αυτών, δεν είναι σε θέση ή, λόγω του φόβου αυτού, δεν επιθυμεί να επιστρέψει σε αυτή...»⁴United Nations High Commission for Refugees, Chapter V.

¹² COMMUNICATION FROM THE COMMISSION TO THE EUROPEAN PARLIAMENT, THE COUNCIL, THE EUROPEAN ECONOMIC AND SOCIAL COMMITTEE AND THE COMMITTEE OF THE REGIONS, Action Plan on the integration and inclusion 2021-2027, European Commission, SWD Brussels 24.11.2020, 290 final

«We will make sure that people who have the right to stay are integrated and made to feel welcome. They have a future to build – and skills, energy and talent». President von der Leyen, State of the Union Address 2020

Σύμφωνα βέβαια με τη Νέα Εθνική Στρατηγική, η κοινωνική ένταξη επιτυγχάνεται μέσω μιας αμφίδρομης διαδικασίας (two – way integration process), η οποία θα πρέπει να υποστηρίζεται από τη συνεργασία, τον διάλογο και τη συμμετοχή της κοινωνίας υποδοχής καθ' όλη τη διάρκεια της ένταξής τους.

Σε αυτό το σημείο έρχεται ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης η οποία στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στον τομέα της εκπαίδευσης και μάθησης. Η διαφορά της με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι στο ότι η τελευταία αναφέρεται στη συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικές κουλτούρες ενώ η διαπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά μια ενεργή διάδραση μεταξύ ανθρώπων που παρά το εμπόδιο της επικοινωνίας μπορούν να αλληλοεπιδράσουν, να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν αρμονικά. Έτσι σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η καλλιέργεια της αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ ατόμων διαφορετικής εθνικής, πολιτισμικής, γλωσσικής και θρησκευτικής προέλευσης. Σηματοδοτείται λοιπόν η διδασκαλία για τους άλλους πολιτισμούς καθώς και η ανάπτυξη του αισθήματος του σεβασμού προς τα παιδιά των γηγενών.

Όταν οι πρόσφυγες καταφθάνουν στη χώρα υποδοχής βρίσκονται αντιμέτωποι με την κοινωνική απομόνωση και την έλλειψη επικοινωνίας λόγω της απουσίας γνώσεων, κυρίως όσον αφορά τη γλώσσα. Βιώνουν, επίσης, έντονα συναισθήματα λύπης, θυμού, απογοήτευσης και ντροπής που τους επιβαρύνουν ακόμη παραπάνω. Οι οδυνηρές αυτές εμπειρίες προκαλούν συχνά στα παιδιά ψυχικά τραύματα με αποτέλεσμα να πάσχουν σε μεγάλο βαθμό από το σύνδρομο μετατραυματικής αγχώδους διαταραχής, αφού ο εγκέφαλός τους ανταποκρίνεται στις πληροφορίες σταδιακά κατά την διαδικασία της επεξεργασίας τους (UNHCR, 2017)

Μετανάστες

Σύμφωνα με έκθεση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής¹³ ενάντια στον Ρατσισμό και τη Μισαλλοδοξία τη δεκαετία του 1990 εισήλθαν στη χώρα μας πολλοί μετανάστες με χώρα προέλευσης κυρίως την Αλβανία. Την επόμενη δεκαετία εισήλθαν μετανάστες από την Αφρική και την Ασία κυρίως από το Μπαγκλαντές και το Πακιστάν. Πολιτιστικά λόγω του ότι είμαστε πολύ κοντά με τις βαλκανικές χώρες, οι μετανάστες που προήλθαν από την Αλβανία ενσωματώθηκαν πιο ομαλά δημιουργώντας ένα δικό τους κοινωνικό στρώμα μέσα στην ελληνική κοινωνία. Οι υπόλοιποι πιθανόν λόγω των πολιτιστικών διαφορών, της οικονομικής κρίσης και της πανδημίας αντιμετώπισαν και αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα ενσωμάτωσης καταδεικνύοντας με αυτόν τον τρόπο την ανάγκη για μια ισχυρή πολιτική ένταξη.

¹³ **ECRI : European Commission against Racism and Intolerance.** Πρόκειται για την Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας η οποία λειτουργεί ως μοναδικό όργανο παρακολούθησης των ανθρωπίνων δικαιωμάτων με ειδικευση σε ζητήματα σχετικά με την καταπολέμηση του ρατσισμού, των διακρίσεων (για λόγους «φυλής», εθνικής καταγωγής, χρώματος, ιθαγένειας, θρησκείας, γλώσσας, σεξουαλικού προσανατολισμού, ταυτότητας φύλου και χαρακτηριστικά, ξενοφοβίας, αντισημιτισμού και μισαλλοδοξίας στην Ευρώπη. Η ECRI συντάσσει εκθέσεις και εκδίδει συστάσεις προς τα κράτη μέλη της. Ιδρύθηκε από τη Σύνοδο Κορυφής Αρχηγών κρατών και Κυβερνήσεων των κρατών μελών του Συμβουλίου το 1993 και τέθηκε σε λειτουργία το 1994. Αποτελείται από 46 μέλη που διορίζονται με βάση την ανεξάρτητη αρχή τους, την αμεροληψία, την ηθική εξουσία και την τεχνογνωσία στην αντιμετώπιση θεμάτων ρατσισμού και μισαλλοδοξίας. Κάθε κράτος μέλος του Συμβουλίου της Ευρώπης διορίζει ένα άτομο για να υπηρετήσει ως μέλος της ECRI. <http://www.coe.int/ecri>

Μετά το πρώτο μισό του 20^{ου} αιώνα και την μεταπολεμική περίοδο που ακολούθησε η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών μετατράπηκε σε χώρα υποδοχής μεταναστών εξαιτίας της κατάρρευσης των καθεστώτων του υπαρκτού σοσιαλισμού. Η ελληνική κοινωνία κλήθηκε να αντιμετωπίσει μεγάλες εισροές μεταναστών από τις βαλκανικές χώρες, την πρώην Σοβιετική Ένωση αλλά και από χώρες της Αφρικής και της Ασίας. Επομένως χιλιάδες οικονομικοί μετανάστες εισέβησαν στην ελληνική κοινωνία τόσο σε αστικά κέντρα όσο και στην ύπαιθρο πυροδοτώντας στερεότυπα και ρατσιστικές συμπεριφορές. Η μαζική είσοδος των μεταναστών στην Ελλάδα εντάσσεται αναπόφευκτα στο πλαίσιο των κοινωνικοοικονομικών και γεωπολιτικών αλλαγών που συντελέστηκαν στην κεντροανατολική Ευρώπη με την κατάρρευση καθεστώτων το 1989 σε συνδυασμό με την έννοια της παγκοσμιοποίησης που αναδύθηκε την ίδια χρονική περίοδο. Επίσης η ανάπτυξη των μεταφορών ενίσχυσε την αύξηση των μεταναστευτικών ροών και από άλλες πιο μακρινές χώρες όπως αυτές της Ασίας και της Αφρικής (Γεωργογιάννης, 1999:19-20 / Κασιμάτη, 2009:7-8 / Κασίμης, Ζακοπούλου, Παπαδόπουλος, 2003:10 / Κόντης, 2005 : 37 / Πέτρου, 2008:42 / Τριανταφυλλίδου. 2010:47).

Η Ελλάδα δεν χαρακτηριζόταν ποτέ όπως προκύπτει από εμπειρικές έρευνες και δημοσκοπήσεις αρνητική απέναντι στους μετανάστες (Παπαγεωργίου, 2011). Βέβαια στο μεγαλύτερο μέρος της ιστορικής της διαδρομής αποτελούσε χώρα αποστολής μεταναστών παρά χώρα υποδοχής. Ως αποτέλεσμα όμως των μεγάλων μεταναστευτικών ροών ήταν η δημιουργία ενός ξενοφοβικού κλίματος απέναντι τόσο στους Αλβανούς όσο και στους υπόλοιπους μετανάστες αντιμετωπίζοντάς τους ως εγκληματίες, επικίνδυνους και πολιτιστικά κατώτερους. Καλλιεργήθηκε λοιπόν ένας φόβος περί διακύβευσης της εθνικής μας ταυτότητας αλλά και της οικονομίας εξαιτίας της εθνικής στρατηγικής που εφαρμόζεται σε ζητήματα που αφορούν τον κοινωνικό αποκλεισμό, την ενσωμάτωση και την ισότιμη μεταχείριση με βάση τα ανθρώπινα δικαιώματα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

ΣΥΣΤΗΜΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΜΟΝΑΔΩΝ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

2.1.Ορισμός του σχολείου ως εκπαιδευτικός οργανισμός

Το σχολείο ως βασικό στοιχείο του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ένας πολύπλοκος και ιδιόμορφος οργανισμός. Η ιδιομορφία του έγκειται στον διφυή χαρακτήρα του αφού από τη μια μεριά αποτελεί έναν διοικητικό θεσμό και από την άλλη έναν κοινωνικό θεσμό. Διοικητικά το σχολείο διαθέτει έντονα γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά του οποίου η λειτουργία προσδιορίζεται από σχετική νομοθεσία ενώ η οργάνωσή του ακολουθεί το ιεραρχικό πρότυπο που στηρίζεται στην ύπαρξη κανόνων καθώς και στη διαμόρφωση θέσεων και ρόλων με συγκεκριμένα καθήκοντα. Παράλληλα ως κοινωνικός θεσμός παίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην τοπική όσο και στην ευρύτερη κοινωνία καθώς η λειτουργία του και η ύπαρξή του βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το εξωτερικό του περιβάλλον πολιτικά, πολιτισμικά, οικονομικά και δημογραφικά.

2.2.Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικής Μονάδας

Η διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αποτελεί τη διαδικασία εκείνη που συντονίζει ανθρώπινο δυναμικό (μαθητές, δασκάλους, βοηθητικό προσωπικό), δράσεις και υποδομές (υλικοτεχνικά μέσα) με κύριο στόχο το αποδοτικότερο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα (Κουτούζης, 2008:30). Επίσης σύμφωνα με τον Σαΐτη (1992) η διοίκηση σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί ένα σύνολο ενεργειών που αξιοποιούν ορθολογικά τους ανθρώπινους και υλικούς πόρους που είναι διαθέσιμοι, για την υλοποίηση των στόχων του οργανισμού.

Στους πιο πάνω ορισμούς εμφανίζονται τα τρία βασικά χαρακτηριστικά της έννοιας του οργανισμού ανεξάρτητα από τον χαρακτήρα και το μέγεθός του:

1. Ο ανθρώπινος παράγοντας,
2. Η επιδίωξη ενός κοινού σκοπού που αποτελεί τον λόγο ύπαρξης του οργανισμού.
3. Η οργανωτική δομή που συνεπάγεται την ύπαρξη ενός συστήματος εξουσίας και ενός τρόπου επικοινωνίας μεταξύ των μελών του οργανισμού (Κουτούζης, 1999: 13-14).

Όπως κάθε οργανισμός έτσι και ο εκπαιδευτικός οργανισμός αποτελείται από το Εσωτερικό και το Εξωτερικό περιβάλλον του και είναι σχεδιασμένος έτσι ώστε να μετατρέπει τους πόρους του σε επιθυμητά αποτελέσματα δηλαδή να επιτυγχάνει αποδοτική μετατροπή των εισροών σε επιθυμητές

εκροές. Για να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός αποδοτικός και επιτυχημένος δύο είναι οι θεμελιώδεις λειτουργίες του :

1. η ύπαρξη ενός κοινού οράματος, και
2. η αλληλεπίδραση με το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον με σκοπό την επίτευξη του οράματος (Everard & Morris, 1999).

Όσο αφορά το Εσωτερικό Περιβάλλον ενός Οργανισμού τα στοιχεία που το απαρτίζουν είναι τέσσερα σύμφωνα με τους Everard & Morris, 1999 :

1. **Η Οργανωσιακή Δομή** που αφορά τον καταμερισμό αρμοδιοτήτων, την ιεραρχία, το οργανόγραμμα, τα χρονοδιαγράμματα καθώς και το πλαίσιο λειτουργίας (Everard & Morris, 1999).
2. **Η Τεχνολογία** που αφορά το σύνολο των υποδομών όπως είναι το ίδιο το κτίριο, η υλικοτεχνική υποδομή, οι εκπαιδευτικές μέθοδοι και οι βοηθητικοί χώροι.
3. **Η Οργανωσιακή Κουλτούρα** που διακρίνεται σε τρία επίπεδα, την ορατή κουλτούρα, τις κοινές αξίες, τις κοινές υποθέσεις και τέλος...
4. **Το Οργανωσιακό Κλίμα** που πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα μέλη ενός οργανισμού το Εσωτερικό Περιβάλλον, την άτυπη επικοινωνία μεταξύ τους μέσα από τα πρακτικά και τις επαναλαμβανόμενες διαδικασίες.

2.2.1.Οργανωσιακή Δομή

Σύμφωνα με κοινή απόφαση του Πρωθυπουργού και του εκάστοτε Υπουργού Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού (ΥΠΑΙΘΑ) δημοσιεύεται ανά έτος στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως ο τρόπος που θα λειτουργήσουν οι σχολικές μονάδες ανά βαθμίδα και τύπο σχολείου. Οι εγκύκλιοι στοιχειοθετούνται σύμφωνα με νόμους που ισχύουν είτε για δεκαετίες είτε αναπροσαρμόζονται ανάλογα με τις κοινωνικές ανάγκες και μεταβολές. Η Λειτουργία των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου υλοποιείται **σε τρεις βασικούς άξονες : την Οργάνωση και Λειτουργία της Σχολικής Μονάδας, τη Φοίτηση και Σχολική Ζωή και τέλος τη Μαθητική Μέριμνα.**

Πιο αναλυτικά σε κάθε άξονα προβλέπεται σχεδιασμός και οργάνωση σε επιμέρους τομείς που όλοι μαζί συνάδουν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας παραθέτοντας όλη την ισχύουσα νομοθεσία σε κλίμα θετικό και ασφαλές για όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και μαθητές. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση 73897/Γ1/4-7-2023 για τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 το με αριθμό πρωτοκόλλου φ7/95955/Δ1/1-9-2023 με θέμα τη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας θα ισχύσουν τα εξής:

- **Οργάνωση και Λειτουργία Σχολικής Μονάδας**

Ο άξονας που αφορά την Οργάνωση και τη Λειτουργία της σχολικής μονάδας εστιάζει στο εκπαιδευτικό προσωπικό και το καθηκοντολόγιο ορίζοντας από την έναρξη της σχολικής χρονιάς το ωρολόγιο πρόγραμμα, την κατανομή των τμημάτων, τη λειτουργία του ολοήμερου, τα σχολικά συμβούλια και γενικά ό,τι έχει να κάνει με λειτουργικές διαδικασίες.

- **Φοίτηση και Σχολική Ζωή**

Ο άξονας που αφορά τη φοίτηση και τη σχολική ζωή πλαισιώνει ό,τι σχετίζεται με τη συνέπεια φοίτησης των μαθητών/τριών, την προσέλευση και αποχώρησή τους, την ασφάλεια, την καταγραφή του μαθητικού πληθυσμού, τις σχολικές δράσεις και την απόδοση τίτλων ή την επανάληψη τάξης.

- **Μαθητική Μέριμνα**

Ο τελευταίος άξονας αφορά τη διαχείριση έκτακτων καταστάσεων, τη διαχείριση μαθητών/τριών που ανήκουν σε κοινωνικοοικονομικά ευπαθείς ομάδες πληθυσμών καθώς και την ψυχική υποστήριξη αυτών αλλά και όσων χρήζουν πιο εξειδικευμένης βοήθειας¹⁴.

Όλα τα παραπάνω αντιλαμβάνεται εύκολα κάποιος πως ανήκουν στην Οργανωσιακή Δομή λειτουργίας ενός Εκπαιδευτικού Οργανισμού και μελετώντας τα διεξοδικά σε συνάρτηση με το νομικό πλαίσιο, εξακριβώνεται η πολυπλοκότητα του εκπαιδευτικού συστήματος καθώς και η δυσκολία εφαρμογής μιας διαδικασίας συντονισμού ανθρώπινων και υλικοτεχνικών πόρων, προκειμένου να παρασχεθεί εκπαίδευση με αποτελεσματικό τρόπο (Bush, 1986, 3-4).

2.2.2.Οργανωσιακή Κουλτούρα

Η Οργανωσιακή Κουλτούρα ενός οργανισμού αποτελεί το σύνολο των βασικών αξιών που μοιράζονται τα μέλη αυτού του Οργανισμού και που μεταδίδονται ως κατεστημένες ιδέες στα νέα μέλη του.

Σύμφωνα με την Οργανωσιακή Κουλτούρα, μια δεδομένη ομάδα ανθρώπινου δυναμικού εν προκειμένω μιας Σχολικής Μονάδας ανακαλύπτει, εφευρίσκει και αναπτύσσει βασικές προσδοκίες/νόρμες μέσα από την αντιμετώπιση προβλημάτων και προκλήσεων που προέρχονται τόσο από το Εξωτερικό όσο και από το Εσωτερικό Περιβάλλον και έχουν αποδώσει ικανοποιητικά στο παρελθόν ώστε να θεωρούνται πλέον ότι ισχύουν και ότι μπορούν να διδαχθούν στα νέα μέλη ως σωστός τρόπος αντίληψης, σκέψης και αντιμετώπισης στα προβλήματα αυτά που ανακύπτουν.

Πιο συγκεκριμένα ο Μπουραντάς (2002 :544) ορίζει ως Κουλτούρα το σύστημα των κοινών αξιών και πεποιθήσεων που πλαισιώνουν τις βασικές παραδοχές και τους άτυπους κανόνες ενός οργανισμού που προσδιορίζουν εν τέλει τον συλλογικό νοητικό προγραμματισμό και τη συμπεριφορά που υιοθετείται από όλα τα εμπλεκόμενα μέλη αυτού.

Χωρίς αμφιβολία η κουλτούρα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού αποτελεί την ταυτότητα του καθώς επηρεάζει τη συμπεριφορά και τον τρόπο σκέψης των μελών του. Επίσης ευθύνεται άμεσα για την αποτελεσματικότητα της αλληλεπίδρασης μεταξύ εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος

¹⁴ Όλα τα παραπάνω στοιχεία προέρχονται από την εγκύκλιο σχετικά με την υπουργική απόφαση 73897/Γ1/4-7-2023 για τη σχολική χρονιά 2023 – 2024 το με αριθμό πρωτοκόλλου φ7/95955/Δ1/1-9-2023 με θέμα τη λειτουργία των Δημοτικών Σχολείων της χώρας μας όπως προαναφέρεται.

καθώς και για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας σταθμίζοντας τον βαθμό ικανοποίησης όλων των εμπλεκόμενων μελών ωφελούμενων μαθητών και εκπαιδευτικών.

2.2.3.Οργανωσιακό Κλίμα

Το Οργανωσιακό Κλίμα αφορά την εσωτερική διάσταση ενός οργανισμού καθώς σχετίζεται με τον πυρήνα της Οργανωσιακής Κουλτούρας που έχει να κάνει με τις ανθρώπινες σχέσεις μεταξύ των μελών και τα συναισθήματα που καλλιεργούνται από τη συνύπαρξη των μελών του. Η στήριξη και η ισχυροποίηση του ρόλου των εμπλεκόμενων μελών δημιουργώντας το αίσθημα ικανοποίησης και υπερηφάνειας για τον οργανισμό καθώς και εκείνο το αίσθημα της συλλογικότητας αποτελούν τις μεταβλητές της συνάρτησης που λέγεται Οργανωσιακό Κλίμα.

Σύμφωνα με τους Freiberg και Stein (1999, όπως αναφέρεται στο Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015), το σχολικό κλίμα αποτελεί τον καθοριστικό παράγοντα της λειτουργίας του σχολείου, δημιουργώντας την αίσθηση σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Παράλληλα, σύμφωνα με τον Marsall (2007, όπως αναφέρεται στο Πολυμεροπούλου & Σόρκος, 2015), το σχολικό κλίμα επηρεάζει τον τρόπο με τον οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές αντιλαμβάνονται το περιβάλλον του σχολείου, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, το αίσθημα ασφάλειας, εμπιστοσύνης και σεβασμού σε μαθητές και γονείς.

Οι Everard και Morris (1999) υποστηρίζουν ότι οι οργανισμοί αλλάζουν κυρίως επειδή η νοοτροπία και η κουλτούρα εξελίσσονται. Οι αλλαγές στην κουλτούρα δεν επιβάλλονται αλλά συντελούνται βαθμιαία καθώς τα μέλη τους έρχονται σε επαφή με νέες στάσεις και νοοτροπίες που αφομοιώνουν με το δικό τους τρόπο σκέψης και πράξης. Στον τομέα της εκπαίδευσης οι ωφελούμενοι – μαθητές επηρεάζονται από το ήθος και την κουλτούρα του σχολικού οργανισμού σε αντίθεση με άλλους τύπους οργανισμών. (Rutter et al.,1979 όπως αναφέρεται στο Everard & Morris,1999 : 185).

2.3.Αποτελεσματικότητα και Ποιότητα στην Εκπαίδευση

2.3.1.Ορισμός της έννοιας «Ποιότητα στην Εκπαίδευση»

Σύμφωνα με τον συγγραφέα Λογοθέτη Νίκο (1993 :20) η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π.) διέπεται από τρεις βασικές αρχές οι οποίες είναι οι εξής : **η δέσμευση, η γνώση και η συμμετοχή.**

Με τον όρο **δέσμευση** ο συγγραφέας στην υποχρέωση όλων των εργαζομένων να επιδιώκουν διαρκώς τη βελτίωση του προϊόντος ή του αγαθού ή της υπηρεσίας με απώτερο στόχο την ικανοποίηση του ωφελούμενου. Γι' αυτόν τον λόγο βασικό στοιχείο της δέσμευσης αποτελεί η έμπρακτη απόδειξη.

Επομένως η εργασία συνδέεται με την ικανοποίηση του ωφελούμενου και όχι με το προσωπικό όφελος του καθενός.

Με τον όρο **γνώση** (Λογοθέτης, 1993:23) δηλώνεται η αναγκαιότητα της κατάρτισης και της επιστημοσύνης όλων των εργαζομένων ενός οργανισμού. Θα πρέπει να αναφερθεί πως για να επέλθει η γνώση που θα γίνει αρωγός στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν χρειάζεται η κατάλληλη εκπαίδευση όλων. Τα παραπάνω, σε συνδυασμό με τη συναπτή έρευνα θα δημιουργήσουν μια «κοινή επικοινωνία», έναν κώδικα, για να καθίσταται η συνεργασία των εργαζομένων ευχερής αλλά και για να εξοικονομείται χρόνος για εποικοδομητική εργασία.

Τέλος με τον όρο **συμμετοχή** (Λογοθέτης, 1993:26) ο ίδιος συγγραφέας αναφέρει πως για να υπάρξει η επιθυμητή απόδοση θα πρέπει να συμμετέχουν όλοι οι εργαζόμενοι και μέσω της αλληλεπίδρασης που θα ασκεί ο ένας για τον άλλον θα βελτιώνονται και θα εξελίσσονται ραγδαία. Συνεπώς αρχής γενομένης της δέσμευσης όλων για διαρκή γνώση και συλλογική συμμετοχή δεν υπάρχει καμία πιθανότητα να μην επιτευχθεί η ικανοποίηση των ωφελούμενων σύμφωνα με το επιχειρηματικό μοντέλο της Δ.Ο.Π.

Βέβαια όσο αφορά έναν εκπαιδευτικό οργανισμό σύμφωνα με τον νόμο 3374/2005 (<https://qau.ihu.edu.gr>), που διασφαλίζει την ποιότητα στην εκπαίδευση, οφείλει να εξασφαλίζει τη μέγιστη ποιότητα τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους μαθητές. Πρόκειται για την αρχή εκείνη που εποπτεύει, συντονίζει και αξιολογεί την εκπαιδευτική διαδικασία εμπνέοντας εμπιστοσύνη και ασφάλεια σε όλα τα εμπλεκόμενα μέλη (εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές).

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί πως η διοίκηση από μόνη της δεν είναι αρκετή αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι πρόθυμοι ή δεν τους παρέχεται η δυνατότητα για επιμόρφωση έτσι ώστε να ανταποκρίνονται επαρκώς στις διαρκείς μεταβολές και τις αυξημένες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Από την άλλη η συμβολή των γονέων και των μαθητών είναι απαραίτητη για την εξασφάλιση της ποιότητας στον χώρο της εκπαίδευσης καθώς αποτελούν έναν από τους βασικούς κρίκους της «αλυσίδας», εάν μπορούμε να συσχετίσουμε τη σχέση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση με μια αλυσίδα, όπου όλοι οι κρίκοι θα πρέπει να συνεργάζονται για να ικανοποιούνται οι απαιτήσεις όλων, ώστε να εξασφαλίζεται η ενότητα της αλυσίδας αυτής.

Σαφέστατα, η ποιότητα στην εκπαίδευση δεν είναι κάτι αντικειμενικό που προσδιορίζεται εύκολα, ούτε εξαρτάται από έναν και μόνο παράγοντα και φυσικά, δεν είναι εύκολο να προσαρμοστεί σε κοινωνίες κρίσης και σε κοινωνίες που μαστίζει η έλλειψη ενημέρωσης, χρηματοδότησης και ουσιαστικής ηθικής υποστήριξης με στόχο το κοινό καλό. Είναι δύσκολο να γεννηθούν τέτοιου είδους ομαδικές ενέργειες που βασίζονται στη συνεργασία όλων, όταν ο «κακός» ανταγωνισμός και η ατομική κερδοσκοπία είναι οι βασικές επιδιώξεις του καθενός.

2.3.2.Χαρακτηριστικά Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Σύμφωνα με τον W.Edwards Deming,¹⁵ ο οποίος θεωρείται ο κορυφαίος φιλόσοφος που οδήγησε στην εξέλιξη του μάνατζμεντ, υπάρχουν 14 κύρια σημεία τα οποία οδηγούν στην ολική ποιότητα της εκπαίδευσης.

Τα 14 αυτά σημεία στηρίζονται στη θεωρία της «βαθιάς γνώσης», στον προγραμματισμό και στην πρόβλεψη και δεν έχει να κάνει μόνο με την εμπειρία (Πασιαρδής, 2001). Συγκεκριμένα τα σημεία αυτά είναι:

1. Η διαρκής προσπάθεια βελτίωσης της διδακτικής πράξης με το μέγιστο δυνατό παιδαγωγικό εκτόπισμα.
2. Η διοίκηση οφείλει να υιοθετεί νοοτροπία που να συμβαδίζει με τα σύγχρονα δεδομένα.
3. Γραπτή ατομική αξιολόγηση του μαθητή με στόχο την αυτοβελτίωση και τη βελτίωση της διδακτικής προσέγγισης.
4. Οι αποτυχίες να μην καταδεικνύονται ως αποτυχίες ώστε να ελαχιστοποιούνται.
5. Η εκπαίδευση να εστιάζει στην εργασία.
6. Η ηγεσία να υποστηρίζεται ώστε να είναι αποτελεσματική.
7. Να υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών/τριών.
8. Να υπάρχει κλίμα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών – γονέων και μαθητών/τριών.
9. Να εφαρμόζονται μέθοδοι που να έχουν το μέγιστο παιδαγωγικό αποτέλεσμα και να είναι αποδοτικές.
10. Να επιλέγονται εργασίες που οδηγούν στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.
11. Να επιβραβεύονται οι μαθητές/τριες ώστε να βελτιώνονται διαρκώς και πρωτίστως να έχουν κίνητρο να συνεχίσουν την προσπάθεια.
12. Συνεχής εκπαίδευση και προσπάθεια αυτοβελτίωσης.
13. Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων μελών.
14. Η κατάργηση οποιουδήποτε αισθήματος φόβου ότι κάτι δεν θα πετύχει.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω προάγεται η συλλογικότητα, η συνεργασία και η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων. Στόχος είναι να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις του Εσωτερικού Περιβάλλοντος ώστε να επιδρά θετικά και στο Εξωτερικό Περιβάλλον που σχετίζεται με τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης. Σε άλλη βάση από τον Deming κινήθηκε ο Joseph Juran¹⁶ στην Ιαπωνία το 1954 δίνοντας έμφαση στον ρόλο που διαδραματίζουν τα υψηλόβαθμα στελέχη ενός οργανισμού στη βελτίωση της ποιότητας. Ανέπτυξε την τριλογία της ποιότητας, *σχεδιασμός, έλεγχος και βελτίωση* ορίζοντας τέσσερα στοιχεία καταλληλότητας λειτουργίας ενός οργανισμού: α) την ποιότητα σχεδιασμού, β) την ποιότητα σχεδιασμού, γ) τη διαθεσιμότητα υποδομών και τέλος δ) την εξυπηρέτηση των ωφελούμενων. Φυσικά συμπεριέλαβε στην απόδοση ποιότητας και τα έξι στάδια

¹⁵ Ν.Λογοθέτης (1993) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας», εκδόσεις Inerbooks, Αθήνα, σελ.53-75

¹⁶ Paul James (1998) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας», μετάφραση ομάδα μεταφραστών, εκδόσεις «Κλειδάριθμος», Αθήνα, σελ 92-93

επίλυσης προβλημάτων που αφορούν συνοπτικά τη διερεύνηση των αιτιών, προτάσεις αντιμετώπισής τους, σταθεροποίηση παρεμβάσεων βελτίωσης και αναπροσαρμογή λειτουργίας του οργανισμού.

Συμπερασματικά, για να μεταφέρουμε την πιο πάνω θεωρία στη λειτουργία των εκπαιδευτικών οργανισμών με ολική ποιότητα θα πρέπει πρώτα από όλα τονίσουμε πως η Διοίκηση και ο Διευθυντής συμβάλλουν στην ποιοτική λειτουργία του σχολικού οργανισμού όταν συμπεριφέρονται ως συνεργάτες όλων. Οφείλουν λοιπόν να παρακινούν, να δίνουν κατευθύνσεις, να εμπυχώνουν και να επικροτούν ή να διορθώνουν, ανάλογα, τις προσπάθειες όλων. Στη συνέχεια, οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους θα πρέπει να προσαρμόζουν το πρόγραμμα σπουδών στις ανάγκες και ικανότητες των μαθητών χρησιμοποιώντας μεθόδους που δεν θα αποσκοπούν στη «στείρα» γνώση και διδασκαλία αλλά, στην ουσιαστική μάθηση. Τέλος, οι μαθητές είναι απαραίτητο να αξιολογούνται συχνά, σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να γίνεται σύγκριση όλων των αξιολογήσεων για να αναδεικνύεται η βελτίωση ή η ανάγκη παρέμβασης για περαιτέρω βελτίωση του μαθησιακού αποτελέσματος. Τα μέσα αξιολόγησης θα πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες των μαθητών και αν δε λειτουργούν σωστά, να αντικαθίστανται με άλλα. Για να συμβεί αυτό θα πρέπει να αποκτηθεί η κουλτούρα αξιολόγησης εκπαιδευτικού έργου το ίδιο συχνά είτε ανά τρίμηνο είτε ανά εξάμηνο είτε τουλάχιστον σε ετήσια βάση.

2.4.Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Έργου

2.4.1.Ορισμός της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης

Στον τομέα της Εκπαίδευσης τις τελευταίες δύο δεκαετίες έχει ανοίξει ένας έντονος διάλογος για την αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου τόσο στο ατομικό επίπεδο του εκπαιδευτικού όσο και στη συλλογική αποτίμηση λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Τι είναι όμως αξιολόγηση και ποιος είναι ακριβώς ο σκοπός της; Αναζητώντας κανείς τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία και ερευνητική τον ακριβή και σαφή ορισμό του όρου θα διαπιστώσει πως υπάρχει μία και μόνη παραδοχή: *η αποτίμηση των υλοποιημένων ή μη στόχων που έχουν τεθεί εξ αρχής για την ανάπτυξη και εξέλιξη ενός οργανισμού ή ενός ατόμου. Αν απομονώσουμε μάλιστα τη λέξη ετυμολογικά ο όρος αξιολόγηση σημαίνει, «ο συστηματικός προσδιορισμός της αξίας και της σημασίας ενός υποκειμένου, αντικειμένου ή μιας ολότητας σε σύγκριση με ένα σύνολο προτύπων χρησιμοποιώντας κριτήρια».*

Πιο συγκεκριμένα, ο Μ. Κασσωτάκης (1998, σελ.15-16) αναφέρει πως με την αξιολόγηση αποδίδεται μια ορισμένη αξία σε ένα πρόσωπο ή σε ένα αντικείμενο ή μία κατάσταση ακολουθώντας συγκεκριμένα, σαφή και προκαθορισμένα κριτήρια καθώς και μέθοδο εκτίμησης. Από τον διεθνή χώρο ο Scriven προσδιορίζει την αξιολόγηση :*«...ως τη διαδικασία προσδιορισμού της αξίας ενός αντικειμένου».* (Scriven Michael, 1991, σελ.18)

Παρόλα αυτά η έννοια της αξιολόγησης αντιμετωπίζεται με δύο αντικρουόμενες στάσεις είτε θετικά είτε αρνητικά. Η θετική στάση ταυτίζεται με την αναγνώριση των δεξιοτήτων, της επίτευξης

προκαθορισμένων στόχων και φυσικά της αλλαγής, της βελτίωσης και της προόδου όπως προαναφέραμε, **ενώ η αρνητική στάση** αφορά τον έλεγχο, τη συνέπεια και ενδεχόμενα την τιμωρία. Οφείλουμε όμως να παραδεχτούμε πως ανεξάρτητα από οποιαδήποτε υποκειμενική στάση απέναντι στην έννοια της αξιολόγησης, σε όλους τους τομείς της οικονομίας και της αγοράς εργασίας εφαρμόζεται η διαδικασία της αξιολόγησης ακολουθώντας διάφορα κριτήρια και εξυπηρετώντας την ολική ποιότητα που αναφέραμε στην προηγούμενη ενότητα.

Ως απόρροια όλων των προηγούμενων η συζήτηση οδηγείται εύλογα στο αν τελικά πρέπει ή είναι δυνατόν να υφίσταται αξιολόγηση και στον τομέα της Εκπαίδευσης. Όποιος διδάσκει θέτει εξ αρχής κάποιους στόχους και εφαρμόζει κάποιες μεθόδους για να πετύχει κάποιο εκπαιδευτικό, παιδαγωγικό αποτέλεσμα. Επομένως η αναγκαιότητα διερεύνησης της αποδοτικότητας και της αποτελεσματικότητας μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσα από μία διαδικασία αξιολόγησης. Άρα η έννοια της αξιολόγησης είναι συνυφασμένη με τις νόρμες της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

2.4.2.Γενικό πλαίσιο

Το κράτος ψήφισε **τον νόμο 4692/2020** του κράτους που αφορά την «Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις» καθώς και **τον νόμο 4823/2021** που αφορά την «Αναβάθμιση του σχολείου, ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις» οι οποίοι είναι δημοσιευμένοι στο **Φ.Ε.Κ. 4189/10-9-2021** με τίτλο «Συλλογικός Προγραμματισμός, εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο». Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως η ολική ποιότητα της εκπαίδευσης εκτός από αναγκαιότητα αποκτά και νομικό πλαίσιο για την επίτευξη ενός αποδοτικού εκπαιδευτικού αποτελέσματος.

Στόχοι

Ο γενικός σκοπός σύμφωνα με το νομικό πλαίσιο είναι η βελτίωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου αναδεικνύοντας τη σχολική μονάδα σε εκπαιδευτικό οργανισμό που προγραμματίζει και αξιολογεί το εκπαιδευτικό του έργο, κινητοποιεί όλους τους παράγοντες του σχολείου, εδραιώνει συνεργασίες, διαμορφώνει κουλτούρα λήψης πρωτοβουλιών και σχεδιάζει τρόπους επίλυσης προβλημάτων.

Απαντά σε ερωτήματα

Επτά κρίσιμα ερωτήματα αναδεικνύουν τις αναγκαιότητες του εκπαιδευτικού έργου όπως:

- Πώς αξιολογείται το εκπαιδευτικό έργο ως προς την ποιότητά του;
- Πώς μετριέται το τελικό αποτέλεσμα;
- Ποιος είναι ο τελικός στόχος;
- Τι πρέπει να κάνουμε για να επιτύχουμε τον τελικό μας σκοπό;
- Τι πρόοδο πετύχαμε;
- Πόσο και πώς ωφεληθήκαμε ως άτομα και ως σύνολο;
- Σε ποιους τομείς επιτεύχθηκε η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου;

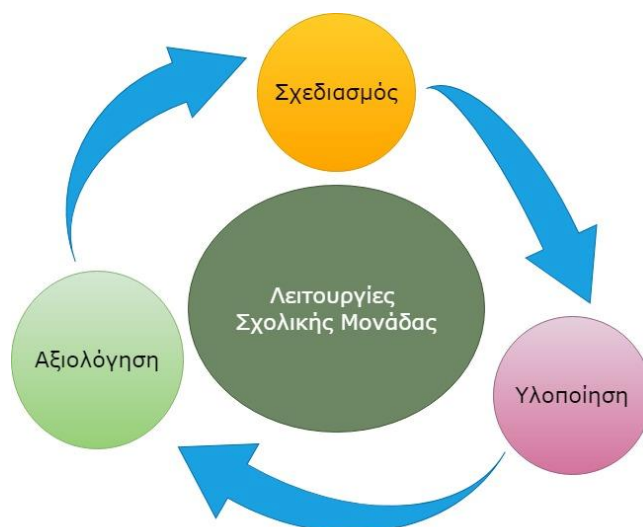
Αναγκαιότητες που προκύπτουν

Προκύπτει αναγκαιότητα για συστηματική προσέγγιση μελέτης, διερεύνησης και αποτίμησης του εκπαιδευτικού έργου. Επίσης γίνεται διατύπωση των στόχων, σχεδιασμός, παρακολούθηση, αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τα αποτελέσματα για τον καθορισμό νέων στόχων.

Δομή Πλαισίου Αξιολόγησης

Η διαδικασία αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας και του εκπαιδευτικού έργου προσδιορίζεται από τέσσερα επίπεδα ανάλυσης, τα εξής :

- **Θεματικά Πεδία**
- **Τομείς ανά πεδίο :**
 - ✓ Μέσα και Πόροι (Υλικοτεχνική Υποδομή – Οικονομικοί Πόροι – Ανθρώπινο Δυναμικό)
 - ✓ Οργάνωση & Διοίκηση
 - ✓ Κλίμα & Σχέσεις
 - ✓ Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (Πρόγραμμα Σπουδών, Επιμόρφωση, Εκπαιδευτικών, Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες)
 - ✓ Εκπαιδευτικά Αποτελέσματα (Φοίτηση, Σχολική Διαρροή, Επίδοση και Πρόοδος μαθητών)
- **Δείκτες ανά τομέα**
- **Κριτήρια ανά δείκτη** (διακρίνονται σε Ποσοτικά και Ποιοτικά)
 - ✓ Ποσοτικά : αριθμός αιθουσών, γραφεία, θρανία, πίνακες κλπ
 - ✓ Ποιοτικά : επάρκεια, καταλληλότητα, λειτουργικότητα, ασφάλεια



http://www.opengov.gr/yppepth/wp-content/uploads/downloads/2010/06/Protasi_Autoaksiologisis.pdf

Στην ενότητα που ακολουθεί θα ασχοληθούμε με τη λειτουργία τριών τύπων σχολικών μονάδων στην περιφέρεια του Πειραιά που διαφέρουν ως προς το προφίλ του μαθητικού πληθυσμού εστιάζοντας στην έννοια της αποτελεσματικότητας και ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχέση με την οργανωσιακή δομή και κουλτούρα που διαμορφώνεται σε κάθε περίπτωση και που καθορίζει τελικά τα κριτήρια αξιολόγησής της.

2.5.Διοίκηση και Ηγεσία σε Σχολική Μονάδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

2.5.1.Εννοιολογική προσέγγιση της Διοίκησης σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Είναι ευρέως γνωστό πως για να πέτυχει ένας οργανισμός κοινωνικός, δημόσιος ή ιδιωτικός χρειάζεται προσδιορισμένους στόχους και διαδικασίες δηλαδή ένα κατάλληλα διαμορφωμένο σύστημα διοίκησης. Επομένως σύμφωνα με τους Jones & George (2016:5) ο όρος Διοίκηση αποτελεί την εναρμόνιση όλων των συντελεστών παραγωγής ανθρώπινων και υλικών διαμέσου του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της ηγεσίας και φυσικά του ελέγχου για την επίτευξη του καλύτερου δυνατού αποτελέσματος με το λιγότερο δυνατό κόστος. Σύμφωνα με την επιστημονική θεωρία η Διοίκηση επιμερίζεται σε τέσσερις βασικές λειτουργίες : την οργάνωση, τη διεύθυνση, τον συντονισμό και τελικά τον έλεγχο.

Η σημαντικότητα της διοίκησης στη λειτουργία ενός οργανισμού είναι αντιληπτή πρωτίστως από τα στελέχη/μέλη αυτού του οργανισμού και έπειτα από τους ίδιους τους ωφελούμενους που εισπράττουν τα οφέλη ή το προϊόν του οργανισμού. Ό,τι ισχύει σε μια επιχείρηση ισχύει και σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Όπως έχει ήδη αναφερθεί σε προηγούμενο κεφάλαιο και ενότητα ένας εκπαιδευτικός οργανισμός είναι ένας πολύπλοκος οργανισμός που χρήζει προγραμματισμού και θέσπισης στόχων, στοιχεία ουσιώδη που εξασφαλίζουν την αποδοτικότητα μιας σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα η διοικητική δραστηριότητα ή τα καθήκοντα ενός διοικητικού στελέχους προσδιορίζονται σε πέντε λειτουργίες :

- Προγραμματισμό (Planning), περιλαμβάνει τον σχεδιασμό των δραστηριοτήτων.
- Λήψη Αποφάσεων (Decision making)
- Οργάνωση (Organizing), εσωτερική δομή του οργανισμού.
- Διεύθυνση (Directing), διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων.
- Έλεγχο (Controlling), αποτίμηση όλων των υπολοίπων.

Σύμφωνα με τον Κατσαρό ((Κατσαρός, 2008: 19 & Πασιαρδής, 2006:14-15) στον χώρο της εκπαίδευσης οι σχεδιασμοί και οι ενέργειες όλων των εμπλεκόμενων μελών συμπεριλαμβανομένου και της διεύθυνσης/της ηγεσίας είναι προσανατολισμένες στην εκπλήρωση των διδακτικών και των μαθησιακών στόχων. Μια σχολική μονάδα όμως ως διοικητικός θεσμός διέπεται από πολλά γραφειοκρατικά χαρακτηριστικά και έχει ελάχιστη αυτονομία καθώς νομοθετικά και ιεραρχικά

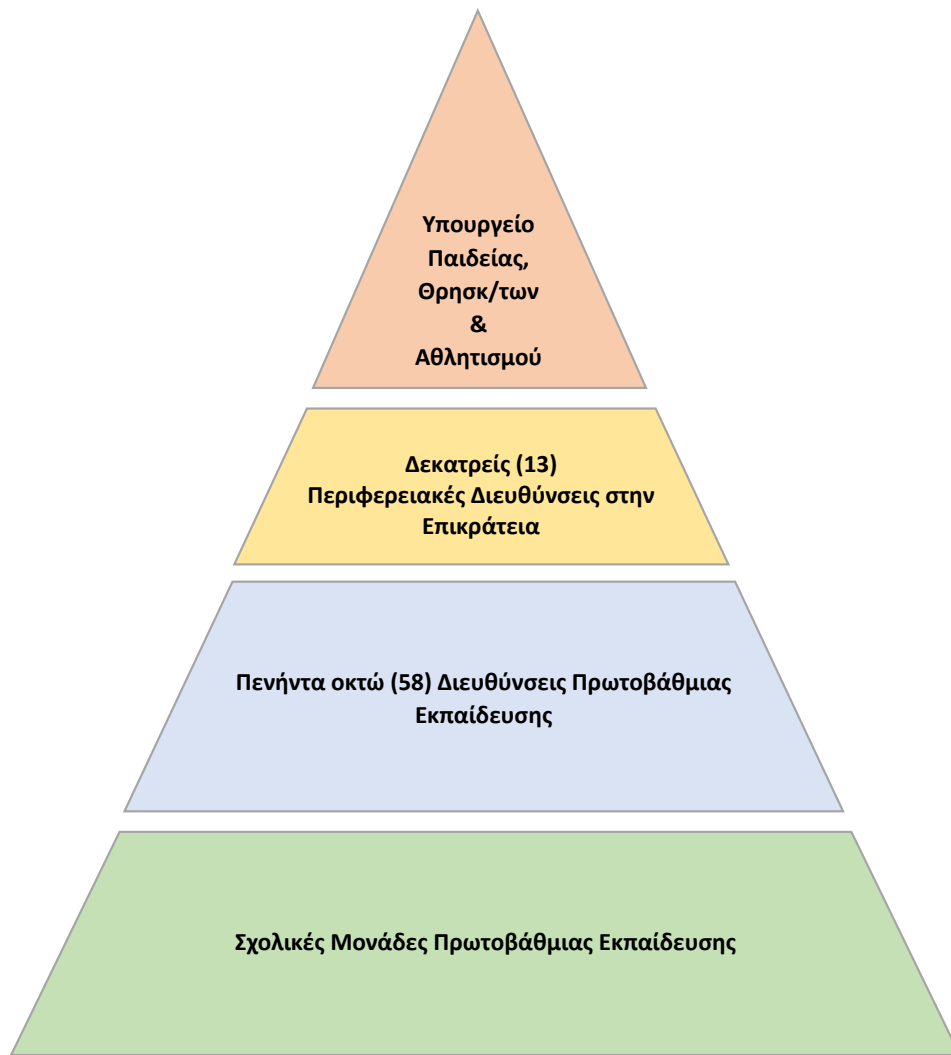
προσδιορίζεται αποκεντρωμένα από τις περιφέρειες, τις διευθύνσεις και το Υπουργείο. Διαπιστώνουμε λοιπόν πως αν και ένα σχολείο είναι ουσιαστικά ένας οργανισμός που μπορεί να οργανωθεί συστημικά παρουσιάζει ωστόσο κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που τον καθιστούν πολύπλοκο και ιδιόμορφο.

Οι πιο σημαντικές αδυναμίες λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού σε επίπεδο οργάνωσης όπως αυτές εντοπίζονται από διάφορους μελετητές (Μιχαλόπουλος,1987:149-150; Everard & Morris,1999:34; Handy & Aitken,1998: 40; Chevallier,1993: 29-30) αναφέρεται πως είναι οι εξής:

1. **Η αδυναμία αποσαφήνισης του σκοπού του.** Η αλήθεια είναι πως η έννοια της παιδείας ή της γνώσης ή των ηθικών αξιών ή των δεξιοτήτων μπορούν να ερμηνευθούν με ποικίλους τρόπους. Παρόλα αυτά προσδιορίζουν το κοινό όραμα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.
2. **Η αδυναμία σαφούς προσδιορισμού α) των ωφελούμενων,** που θεωρούνται πρωτίστως οι μαθητές και οι γονείς συμπεριλαμβανομένου της τοπικής αλλά και της ευρύτερης κοινωνίας, **β) των εργαζομένων** που είναι οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί καθώς και **γ) του αποτελέσματος του παραγόμενου προϊόντος** που δεν είναι άλλο από το μαθησιακό / γνωστικό επίπεδο που κατακτήθηκε από τους μαθητές παράλληλα με τις αξίες και το ήθος που μεταδόθηκε..
3. **Οι διαφορετικοί και συχνά αντικρουόμενοι στόχοι όλων των εμπλεκόμενων μελών / ομάδων** (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, τοπική κοινότητα) καθώς αυτές οι ομάδες επηρεάζουν άμεσα τη λειτουργία του οργανισμού θέτοντας διαφορετικές επιδιώξεις και εξυπηρετώντας διαφορετικά συμφέροντα.
4. **Η έλλειψη αυτονομίας του σχολείου,** καθώς η λειτουργία του συστημικά έχει περισσότερο συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό χαρακτήρα (Κατσαρός, 2008: 19 & Κουτούζης, 2008: 30-31).

Σύμφωνα με τους Everard και Morris (1999) ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, *απαρτίζεται από τέσσερα συστατικά στοιχεία:*

1. **Δομή:** Νομοθεσία, κανονισμοί, εγκύκλιοι, ρόλοι, και διοικητική ιεραρχία βάσει των οποίων λειτουργεί,
2. **Τεχνολογική Υποδομή:** Κτίρια, βοηθητικοί χώροι, υλικοτεχνική υποδομή, λοιποί χώροι.
3. **Ανθρώπινο δυναμικό:** Οι διδάσκοντες και η διεύθυνση με τις γνώσεις τους, την εμπειρία τους, τις ικανότητες και τη νοοτροπία τους, οι μαθητές με τα αντίστοιχα χαρακτηριστικά τους και το βοηθητικό προσωπικό.
4. **Κουλτούρα:** Το σχολικό κλίμα, οι κυρίαρχες αξίες, οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι συνήθειες και οι άγραφοι κανόνες που επηρεάζουν τη συμπεριφορά διδασκόντων και μαθητών.



Πυραμίδα Ιεραρχίας στη διοικητική δομή της Πρωτοβάθμιας

2.5.2.Εννοιολογική προσέγγιση της ηγεσίας σε Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Η ηγεσία ως έννοια αφορά την εκπροσώπηση μιας ομάδας με κύριο στόχο την καθοδήγησή της. Χρησιμοποιείται στον επιχειρησιακό τομέα όσο αφορά την οργανωσιακή κουλτούρα με τη διάσταση ότι ένας ηγέτης δημιουργεί όραμα και επηρεάζει τις συμπεριφορές των μελών της ομάδας. Ουσιαστικά η ηγεσία διασφαλίζει την πρόοδο και την εξέλιξη μιας ομάδας, ασκώντας επιρροή στα μέλη της ομάδας και διαμορφώνοντας συμπεριφορές που στοχεύουν την επίτευξη αντικειμενικών σκοπών καθώς και την υλοποίηση του οράματος ενός οργανισμού (Μπουραντάς, 2015)

Τα τρία στοιχεία της ηγεσίας που συνθέτουν τον ορισμό της είναι **α) η επιλογή** ή η ύπαρξη του ατόμου, **β) η σύνθεση** μιας ομάδας που θα καθοδηγείται από τον ηγέτη και **γ) η ικανότητα** του ηγέτη να παρακινήσει τα μέλη της ομάδας να μετασχηματίσουν τη συμπεριφορά τους, να εμπυχωώσει τα μέλη και τέλος να αντιληφθεί πως κάθε άτομο χρήζει διαφορετικής προσέγγισης και χειρισμού. Επομένως η επίτευξη των στόχων και η εξασφάλιση της ποιότητας έγκειται στο επίπεδο συνεργασίας μεταξύ του ηγέτη και των μελών της ομάδας του (Γουρναρόπουλος, 2007).

Η ηγεσία και η διοίκηση είναι διαφορετικές έννοιες που καλό είναι να μην συγχέονται μεταξύ τους μια και εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς. Η διοίκηση από τη μια μεριά σχετίζεται με τον σχεδιασμό των στόχων και των απαραίτητων διαδικασιών, τη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, την οργάνωση των εισροών, τον έλεγχο των εκροών και γενικά ό,τι αφορά την οργάνωση ενός οργανισμού. Εύκολα λοιπόν διαπιστώνει κανείς πως από την άλλη η έννοια της ηγεσίας διαφέρει από εκείνη της διοίκησης γιατί σκοπός της ηγεσίας είναι να επηρεάσει και να μετασχηματίσει τον τρόπο σκέψης των στελεχών ενός οργανισμού προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και οι διαδικασίες που έχουν τεθεί από την πλευρά της διοίκησης.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει διττές αρμοδιότητες καθώς είναι ο υπεύθυνος για όλα αυτά τα διοικητικά καθήκοντα που περιγράψαμε πιο πάνω και ταυτόχρονα ασκεί καθήκοντα εκπαιδευτικού. Η κύρια υποχρέωσή του είναι να συνδέει τα μέλη της σχολικής μονάδας με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και επίσης να επιτελεί χρέη πομπού και δέκτη της επικοινωνίας της σχολικής μονάδας διατηρώντας ισορροπίες λεπτές μεταξύ των εκπαιδευτικών και του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων καθώς και της τοπικής κοινωνίας. Τέλος παράλληλα με τα διδακτικά καθήκοντα ο σχολικός διευθυντής εκτελεί και γραφειοκρατικές εργασίες που συντελούν στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας ενώ έχει την υποχρέωση να ενημερώνει τα μέλη της σχολικής μονάδας για τις αποφάσεις που σχεδιάζονται από την κορυφή της διοικητικής πυραμίδας και που απευθύνονται σε όλες τις σχολικές μονάδες της χώρας.

Γενικά οι υποχρεώσεις ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας συνοψίζονται σε πέντε **κατηγορίες / «τομείς»**, που σύμφωνα με τον Σαΐτη, (2002) αφορούν τους εξής :

1. **Τους εκπαιδευτικούς**, τους οποίους δεν επιλέγει, αλλά μπορεί να κατανείμει καθήκοντα, ρόλους κατά βούληση και ταυτόχρονα να επιβλέπει το έργο τους.
2. **Τους μαθητές** λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές τους ανάγκες και ιδιαιτερότητες ελέγχοντας τη συμπεριφορά και τις επιδόσεις τους.
3. **Την επικοινωνία με το εξωτερικό περιβάλλον** που είναι οι γονείς και η τοπική κοινωνία, οφείλοντας να αναπτύσσει σχέσεις εμπιστοσύνης και αλληλοεκτίμησης.
4. **Την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου** μεριμνώντας για την καθαριότητα, την αρτιότητα της υλικοτεχνικής υποδομής και για την ασφάλεια του κτιρίου.
5. **Την οργάνωση και διεκπεραίωση της διοικητικής εργασίας** υπηρετώντας με ευθύνη τις υπηρεσιακές του υποχρεώσεις όπως είναι η υπηρεσιακή αλληλογραφία και η ενημέρωση των υπηρεσιακών βιβλίων.

Έπειτα τα βασικά καθήκοντα ενός διευθυντή σε μία σχολική μονάδα είναι τα εξής:

1. **Να είναι καθοδηγητικός και υποστηρικτικός** στους εκπαιδευτικούς και ειδικά τους νεότερους τόσο σε διοικητικά θέματα όσο και σε παιδαγωγικά / επιστημονικά, δημιουργώντας κλίμα συνεργασίας και αλληλοαποδοχής δίνοντας πρώτα ο ίδιος με τη στάση του και την συμπεριφορά του το παράδειγμα.
2. **Να είναι υπεύθυνος για τον συντονισμό** του εκπαιδευτικού έργου των διδασκόντων.
3. **Να δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες επικοινωνίας** με όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό.
4. **Θεσπίζει ένα κοινό όραμα** για τη σχολική μονάδα το οποίο οφείλουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας να το υπερασπίζονται και με γνώμονα αυτό το όραμα να θέτουν στόχους και να δημιουργούν τις κατάλληλες προϋποθέσεις προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι.
5. **Να ενημερώνει** το εκπαιδευτικό προσωπικό για το ισχύον κανονιστικό πλαίσιο.
6. **Να ενημερώνει τους κηδεμόνες** όσον αφορά τις επιδόσεις και την εν γένει παρουσία τους στο σχολικό περιβάλλον.
7. **Να διαχειρίζεται** προβλήματα που προκύπτουν με ισορροπημένο τρόπο.
8. **Να φροντίζει** για τη συντήρηση και την επισκευή των κτιριακών εγκαταστάσεων.

Οι δύο βασικές αρχές που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας είναι η αρχή της νομιμότητας και η αρχή της αποδοτικότητας (Σαΐτης, 2007).

Η αρχή της νομιμότητας πλαισιώνει τη λειτουργία μιας σχολικής μονάδας μέσα στο ισχύον νομικό πλαίσιο, εξασφαλίζοντας την απρόσκοπτη λειτουργία. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2007) η συγκεκριμένη αρχή δεν πρέπει να οδηγεί τους σχολικούς ηγέτες στην τυπολατρία που περιορίζει κάθε πρωτοβουλία και αφετέρου, αντίθετα θα πρέπει να εφαρμόζεται με τρόπο τέτοιο ώστε να ακολουθούνται οι κανόνες και οι νόμοι χωρίς να ακυρώνονται τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας ώστε να επιλέγει τη βέλτιστη δυνατή λύση.

Από την άλλη η αρχή της αποδοτικότητας αποτελεί ένα μέτρο εκροής του εκπαιδευτικού οργανισμού συνδέοντας την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης με εκείνη της εκπαιδευτικής διαδικασίας και σχολικής ανάπτυξης. Υφίσταται μια καταγραφή της ποσοτικής και ποιοτικής απόδοσης της εργασίας συνδυαστικά με τους διαθέσιμους ανθρώπινους και υλικούς πόρους (Σαΐτης, 2014) προάγοντας την ανταγωνιστικότητα ως προς τον τρόπο παραγωγής του προϊόντος σε σχέση με την ποιότητά του .

2.6.Διοικητική Αντίληψη και Επικοινωνιακός ρόλος του Ηγετικού Στελέχους στην εύρυθμη και αποτελεσματική λειτουργία στη Σχολική Μονάδα.

Τα τελευταία χρόνια στον χώρο της Εκπαίδευσης, συμβαδίζοντας με τις ραγδαίες κοινωνικές εξελίξεις, έχουν δημιουργηθεί νέες ανάγκες και απαιτήσεις για βελτίωση τόσο της εκπαιδευτικής

διαδικασίας όσο και του εκπαιδευτικού αποτελέσματος, προσδίδοντας με αυτόν τον τρόπο περισσότερες αρμοδιότητες πρωτίστως στους διευθυντές και κατ' επέκταση στους εκπαιδευτικούς. Η οικονομική κρίση, η πανδημία COVID-19 και οι εχθροπραξίες σε διεθνές επίπεδο συντελούν σε ένα κοινό αίσθημα ανασφάλειας καθώς οι δαπάνες για όλους αυξάνονται ενώ τα έσοδα παραμένουν σταθερά. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί αφενός την ελλιπή χρηματοδότηση στα σύγχρονα ελληνικά σχολεία από τον κεντρικό φορέα (Υπουργείο Παιδείας) και αφετέρου εξηγεί τους λόγους επιβάρυνσης των ηγετικών στελεχών με επιπλέον ευθύνες, όσο αφορά την κάλυψη αναγκών πετυχαίνοντας ταυτόχρονα το μέγιστο δυνατό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα.

Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω διαπιστώνεται πως οι σχολικοί οργανισμοί είναι πολύπλοκοι οργανισμοί που απαιτούν από τα ηγετικά στελέχη να έχουν οι ίδιοι κίνητρα και παράλληλα να δημιουργούν κίνητρα στους εκπαιδευτικούς, να αξιολογούνται ατομικά και να αξιολογούν το αποτέλεσμα εκπαιδευτικού έργου, να παρέχουν επαρκείς διοικητικές υπηρεσίες και να λαμβάνουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό της περιβάλλον. Εξάλλου η ηγεσία και τα γνωρίσματά της αποτελούν αντικείμενο πολλών ερευνών τα τελευταία χρόνια και θεωρείται από τις πιο σημαντικές έννοιες της Διοικητικής Επιστήμης (Βιτσιλάκη & Ράπτης, 2007). Οι πετυχημένοι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας στο εκπαιδευτικό αποτέλεσμα. Αναπτύσσουν όραμα, διαμορφώνουν φιλοσοφία, οργανώνουν δράσεις, ενισχύουν το συνεργατικό πνεύμα, δημιουργούν κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνούν με όλα τα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής κοινότητας προκειμένου να εκπληρωθούν στο μέγιστο δυνατό οι αρχικοί στόχοι.

Κατά τον Σαϊτή (2014) στην πράξη συναντάμε τέσσερα μοντέλα ηγεσίας:

1. **Το μοντέλο του κυριαρχικού ηγέτη**, κατά το οποίο οι ηγέτες διοικούν αυταρχικά περιμένοντας από τους υφιστάμενούς τους να συμμορφωθούν στις εντολές τους.
2. **Το μοντέλο του διαλλακτικού / δημοκρατικού ηγέτη** που προάγει τη συμμετοχή των μελών στη λήψη αποφάσεων.
3. **Το μοντέλο της χαλαρής ηγεσίας**, κατά το οποίο τίθεται σε προτεραιότητα το όφελος των εργαζομένων.
4. **Το μοντέλο του γραφειοκράτη ηγέτη**, σύμφωνα με το οποίο, οι ηγέτες διοικούν με απόλυτη προσήλωση στους τύπους και τους κανόνες.

Η παρούσα διπλωματική έρευνα εστιάζει στη διοικητική ικανότητα του σχολικού ηγέτη σε συνθήκες σχολικής κοινότητας που δεν είναι ακριβώς ιδανικές όπως τουλάχιστον προβλέπει το εκπαιδευτικό μας σύστημα σύμφωνα με ΦΕΚ, νόμους, εγκυκλίους, θεωρία και διαδικασίες. Πριν ακολουθήσει το επόμενο κεφάλαιο της ερευνητικής προσέγγισης που θα αποδείξει με έναν τρόπο την ορθότητα της αρχικής υπόθεσης, θα επιχειρηθεί στις παρακάτω υποενότητες να γίνει μία σύγκριση λειτουργίας δύο Σχολικών Μονάδων με διαφορετικό πλαίσιο, στην περιοχή του Πειραιά, ως απόρροια βιωματικής εμπειρίας της ερευνήτριας (σχολική μονάδα με ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό και σχολική μονάδα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό και πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά). Στόχος αυτής της σύγκρισης είναι αφενός να αναδείξει και να αξιολογήσει το στυλ ηγεσίας των δύο ηγετικών στελεχών και αφετέρου να αποτιμήσει τα θετικά και τα αρνητικά σημεία στη μία και στην άλλη περίπτωση καθώς και τη διαφοροποίηση στις διαδικασίες και στις αξιολογικές κρίσεις,

καταδεικνύοντας τις δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζει ένας σχολικός ηγέτης σε μια σχολική μονάδα με πολυπολιτισμικό και ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό προερχόμενο από κοινωνικά ευπαθή και ευάλωτα περιβάλλοντα.

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

3.1.Μεθοδολογία της Έρευνας

Η ερευνητική μέθοδος που εφαρμόζεται στην παρούσα διπλωματική εργασία για την επαλήθευση των ερευνητικών ερωτημάτων είναι η ποιοτική, η οποία κρίθηκε ως η καταλληλότερη λόγω της ευρύτητας και της πολυπλοκότητας του θέματος. Για τη συλλογή των στοιχείων η συγκεκριμένη έρευνα στηρίχθηκε σε ημιδομημένες συνεντεύξεις με ηγετικά στελέχη σχολικών μονάδων της ευρύτερης περιοχής του Πειραιά και της Νίκαιας.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα είχαν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα τις απόψεις τους και να διαμορφώσουν τα τελικά συμπεράσματα. Δόθηκε η δυνατότητα στα υποκείμενα της συνέντευξης να ερμηνεύσουν από τη δική τους σκοπιά και σύμφωνα με τις δικές τους εμπειρίες τις αντικειμενικές συνθήκες που βιώνουν στις σχολικές μονάδες τις οποίες διοικούν.

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλάμβανε ένα σύνολο ερωτήσεων που είχε προκαθοριστεί από την ερευνήτρια. Ωστόσο στους συμμετέχοντες δόθηκε ευελιξία ως προς τη σειρά των ερωτήσεων και το περιεχόμενό τους ενώ υπήρξε δυνατότητα προσθαφαίρεσης ερωτήσεων και θεμάτων προς συζήτηση. Η μορφή των ερωτήσεων ήταν «ανοικτού τύπου», που έδωσε μεγάλο βαθμό ευελιξίας στην ερευνήτρια και τη δυνατότητα να εμβαθύνει σε σημεία που έκρινε απαραίτητα (Cohen, et al 2008:463).

Παράλληλα εφαρμόστηκε και η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης από την ερευνήτρια, ως μελέτη περίπτωσης, σε δύο σχολικές μονάδες με διαφορετικά χαρακτηριστικά και προβληματικές με στόχο να εντοπιστούν οι διαφορές τους, να καταγραφούν τα πορίσματα και να συμπεριληφθούν με αυτά των συνεντεύξεων φωτίζοντας τους στόχους των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.2.Ποιοτική προσέγγιση και δεοντολογία που διέπει τις συνεντεύξεις

Η ποιοτική έρευνα με ημιδομημένες συνεντεύξεις είναι χρήσιμη γιατί εμβαθύνει στα ερευνητικά προβλήματα, καθώς αναπτύσσεται ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα μια σχέση εμπιστοσύνης και αυθόρμητης έκφρασης εμπειριών, σκέψεων και προβληματισμών εξασφαλίζοντας παράλληλα μεθοδολογική ευελιξία καθώς επιτρέπει να μην αναλυθούν όλα τα σημεία όπως και να μην ακολουθηθεί η προκαθορισμένη σειρά των ερωτήσεων. Το υπό μελέτη θέμα της διπλωματικής εργασίας προσεγγίζεται από διαφορετικές πλευρές ενώ ταυτόχρονα διεισδύει στον εσωτερικό κόσμο των συμμετεχόντων γεγονός που βοηθά στην εμβάθυνση του υπό μελέτη θέματος. (Παρασκευόπουλος, 1993:143).

Από τη διεξαγωγή των ημιδομημένων συνεντεύξεων διασφαλίστηκε η δυνατότητα εμβάθυνσης φέρνοντας στην επιφάνεια μεταβλητές που διασφάλισαν την αντικειμενικότητα και την εγκυρότητα

των πορισμάτων (Marshall & Rossman, 1989:145). Ξεπερνώντας τα όρια της απλής συλλογής, ανάλυσης και ερμηνείας των δεδομένων (Henwood & Pidgeon, 1994:19), συγκεντρώθηκαν πληροφορίες και στοιχεία από την «καθημερινότητα» των υποκειμένων της έρευνας με φυσιολογική ροή δίνοντας τη δυνατότητα στην ερευνήτρια να διεισδύσει στην προσωπικότητα τους και να κατανοήσει τις επιρροές τους (Παρασκευοπούλου- Κόλλια, 2008).

Τελικός στόχος ήταν να αναπτυχθεί γνώση σχετικά με την «ατομική περίπτωση» κάθε συμμετέχοντα χωρίς γενικεύσεις περιγράφοντας τη συγκεκριμένη «ατομική περίπτωση» ως έχει (Schofield 1994:206). Οι πληροφορίες ξεπέρασαν στην πορεία τις αρχικές θεωρητικές προσεγγίσεις καθώς και τον σχεδιασμό της ερευνήτριας. Προέκυψαν νέα ερευνητικά ερωτήματα και οδήγησαν την έρευνα σε νέους δρόμους αναδεικνύοντας καινούριες προβληματικές. Στη θεματική ανάλυση των συνεντεύξεων που ακολούθησε, υπήρξε μια συνεχής αλληλεπίδραση μεταξύ των θεωρητικών κατασκευών και των ερευνητικών ευρημάτων (Ιωσηφίδης, 2003).

Προκειμένου να σκιαγραφηθεί η γενικότερη κατάσταση και η εξέλιξή του υπό μελέτη θέματος επιλέχθηκε και η «μελέτη περίπτωσης». Οι μελέτες περίπτωσης που καταγράφηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη εμβάθυναν στα γεγονότα χωρίς να είναι αναγκαία η αριθμητική ανάλυση. Μέσω αυτών των πληροφοριών έγινε δυνατό να προσδιοριστεί το αίτιο και το αιτιατό, παρατηρώντας ταυτόχρονα τους παράγοντες εκείνους που επιδρούν σε πραγματικά περιβάλλοντα, τα οποία είναι μοναδικά και δυναμικά. Επομένως επιχειρήθηκε προσπάθεια κατανόησης του τρόπου με τον οποίο πραγματοποιείται αλληλεπίδραση μεταξύ των μελών της εκάστοτε σχολικής κοινότητας και αντιμετωπίζονται τα διάφορα προβλήματα που προκύπτουν.

3.3.Δείγμα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την Άνοιξη του 2023 στην πόλη του Πειραιά. Όλα τα στοιχεία που συνελέγησαν έχουν ποιοτική βάση και προήλθαν από θεματικά εστιασμένες, βιογραφικές, αφηγηματικές συνεντεύξεις διάρκειας μίας ώρας περίπου η καθεμία και βασίστηκαν σ' ένα φάσμα 29 ερωτήσεων ανοικτού τύπου. Για τη συγκέντρωση των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο της μαγνητοφώνησης με κινητό τηλέφωνο. Πιο συγκεκριμένα το δείγμα αποτελείται από πέντε διευθυντές/ντριες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Δήμου Πειραιά και Νίκαιας. Έγινε προσπάθεια στην επιλογή των προσώπων να υπάρξει εξίσου εκπροσώπηση ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών όπως επίσης και στα χρόνια υπηρεσίας μια και στους στόχους της έρευνας δεν περιλαμβανόταν τόσο η εμπειρία του υποκειμένου όσο η ποιότητα της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού με αυξημένες μαθησιακές και κοινωνικοοικονομικές ανάγκες.

3.4. Διαδικασία εκπόνησης και Δεοντολογία

Οι συνεντεύξεις κατά τη διεξαγωγή Ποιοτικής Έρευνας υπακούουν σε μια επιστημονική δεοντολογία στο πλαίσιο της οποίας οργανώνονται και πραγματοποιούνται οι συνεντεύξεις καθορίζοντας την επικοινωνία του ερευνητή με το υποκείμενο Παρασκευοπούλου-Κόλια, 2008).

Οι συναντήσεις που πραγματοποιήθηκαν έγιναν με την συγκατάθεση των υποκειμένων, στον τόπο και τον χρόνο που εκείνους τους διευκόλυνε. Σύμφωνα με τον «άγραφο» κανόνα δεοντολογίας, ενημερώθηκαν οι συνεντευζιαζόμενοι είτε αναλυτικά, είτε περιληπτικά για τον σκοπό της έρευνας (Bell, 1997:151). Ακόμα δόθηκε μια εκτιμώμενη χρονική διάρκεια της συνέντευξης φροντίζοντας να τηρηθεί σε αυτά τα χρονικά πλαίσια. Ο Johnson επισημαίνει ότι *«ο ερευνητής είναι υπεύθυνος για τον τρόπο με τον οποίο θα φέρει σε πέρας τη συνέντευξη»* (Johnson, 1984).

Για τη διεξαγωγή της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε συσκευή κινητού για τη μαγνητοφώνηση των απαντήσεων αφού πρώτα δόθηκε στους ερωτηθέντες τυπωμένο όλο το ερωτηματολόγιο. Αξίζει να σημειωθεί πως όλες οι συνεντεύξεις έγιναν σε κλίμα συνεργασίας και προθυμίας κάνοντας όλη τη διαδικασία πιο χαλαρή εξαιτίας της οικειότητας και της συναδελφικότητας που αναδείχτηκε. Επίσης προκάλεσαν αίσθηση οι τεκμηριωμένες απόψεις τους, καθώς και η ολική και βαθιά γνώση του ρόλου τους.

Από την άλλη για τη μελέτη περίπτωσης ακολουθήθηκε η μέθοδος της συμμετοχικής παρατήρησης. Η συμμετοχική παρατήρηση αποτελεί μια μέθοδο ποιοτικής έρευνας που επιτρέπει στον ερευνητή να ενσωματωθεί στο περιβάλλον ή στην κοινότητα που μελετά καθώς γίνεται μέλος της κοινότητας ή του περιβάλλοντος που μελετά, συμμετέχοντας στις δραστηριότητές τους και παρατηρώντας τη συμπεριφορά και τις διαδικασίες που εκτυλίσσονται.

Αυτή η μέθοδος επιτρέπει στον ερευνητή να αποκτήσει από πρώτο χέρι εμπειρία και γνώση για το περιβάλλον που μελετά, ενώ ταυτόχρονα δίνει τη δυνατότητα να αντλήσει βαθύτερη κατανόηση για την κουλτούρα, τις αξίες και τις πρακτικές της κοινότητας. Η συμμετοχική παρατήρηση συνήθως συνδυάζεται με άλλες μεθόδους ποιοτικής έρευνας, όπως εν προκειμένω η ημιδομημένη συνέντευξη για την ανάδειξη πλούσιων δεδομένων και ερμηνειών.

3.5. Ερευνητικά ερωτήματα και θεματικοί άξονες της συνέντευξης

Μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν τεθεί για την ικανοποίηση των παραπάνω στόχων προέκυψαν οι εξής θεματικοί άξονες :

1. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ο σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία;

2. Πώς ο σχολικός ηγέτης προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου πλαισίου που ισχύει στην ελληνική εκπαίδευση προκειμένου να υποβοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού;
3. Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό προφίλ;
4. Με ποιον ή ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης έτσι ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αναλογικά μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς να ασκήσει βία στην ταυτότητα αυτών των διαφοροποιημένων πληθυσμών;
5. Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στηρίζει επαρκώς τους μαθητές ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων;

3.6 Μελέτη περιπτώσεων στην περιοχή του Πειραιά (ομοιογενής & ετερογενής μαθητικός πληθυσμός)

Λαμβάνοντας υπόψη πως το σχολείο σύμφωνα με όλα τα παραπάνω αποτελεί σίγουρα μια κοινωνική οντότητα που επηρεάζεται από τις κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές συνθήκες της ευρύτερης κοινωνίας (Giddens, 2002). Η τοπική κοινωνία παίζει έναν ακόμη πιο καθοριστικό ρόλο στο πώς διαμορφώνεται το όραμα και η κουλτούρα ης σχολικής μονάδας καθώς το έμψυχο υλικό που είναι οι ίδιοι οι μαθητές και προϊόν της τοπικής κοινωνίας απαρτίζουν και συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης. Επομένως το σχολείο πρόκειται για έναν εκπαιδευτικό οργανισμό, ένα σύστημα το οποίο στους κόλπους ενός συγκεκριμένου κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος διαμορφώνει συγκεκριμένους στόχους, διαθέτει μέσα, εγκαταστάσεις, τεχνολογία και διευκολύνει ή δυσκολεύει την εκπαιδευτική διαδικασία. Τα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού μιας σχολικής μονάδας είναι αυτά που καθορίζουν τη λειτουργία ενός σχολικού οργανισμού. Οι στόχοι, η εκπαιδευτική προσέγγιση, οι παρεμβάσεις, οι προκλήσεις διαφέρουν και καθορίζονται από την ομοιογένεια ή την ετερογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Το ηγετικό στέλεχος διαμορφώνει τις κατάλληλες πρακτικές αντιμετώπισης προκλήσεων οι οποίες διαφέρουν ανάλογα με τις συνθήκες που έχει να αντιμετωπίσει όπως αυτές διαφαίνονται από την παρατήρηση δύο σχολικών οργανισμών που λειτουργούν στην ίδια περιοχή

Περίπτωση 1^η : Σχολικός Οργανισμός με ομοιογενή μαθητικό πληθυσμό

Σχολική μονάδα, σε περιοχή στο κέντρο του Πειραιά, δυναμικότητας δώδεκα τμημάτων, δηλαδή δύο τμήματα ανά τάξη, διαθέτει σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό για πολλά έτη. Λόγω της σταθερής παρουσίας τουλάχιστον 15 εκπαιδευτικών Γενικής Αγωγής και Ειδικοτήτων έχουν το κίνητρο και τη διάθεση να υποστηρίξουν το κοινό όραμα του σχολείου καθώς τους παρέχεται η απαιτούμενη υποστήριξη τόσο σε υλικοτεχνικά μέσα και ειδικά διαμορφωμένες αίθουσες όσο και η

παρότρυνση για διαρκή επιμόρφωση είτε στον ίδιο τον χώρο του σχολείου είτε έξω από αυτόν (απογευματινές ώρες με παρακολούθηση εξ αποστάσεως σεμιναρίων ή μεταπτυχιακών προγραμμάτων παρέχοντας εκπαιδευτικές άδειες με κάλυψη διδακτικών ωρών από άλλους εκπαιδευτικούς).

Ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων που απαρτίζεται στην πλειονότητά του από μέλη που εργάζονται σε ικανοποιητικά αμειβόμενες θέσεις εργασίας και αρκετοί από αυτούς κατέχουν και τίτλους Ανώτατης Εκπαίδευσης είναι σε θέση να υποστηρίξουν ηθικά και οικονομικά δράσεις που λαμβάνουν χώρα στη σχολική μονάδα καθώς διαθέτουν υψηλές προσδοκίες για το εκπαιδευτικό αποτέλεσμα και μπορούν παράλληλα να συγκεντρώσουν οικονομικούς πόρους για την υλοποίηση των στόχων που θέτουν σε συνεργασία με το σχολείο και τους εκπαιδευτικούς.

Όλα τα παραπάνω ακούγονται ως το ουσιαστικό θεμέλιο της ποιοτικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας καθώς η συνεργασία, η συμμετοχή, ο σεβασμός, ο κοινός στόχος, η ανάπτυξη ατομική και συλλογική όχι μόνο υιοθετούνται αλλά και υλοποιούνται ως βασικές αξίες που πρεσβεύουν τη σχολική κοινότητα. Το κοινωνικό περιβάλλον, η λεγόμενη τοπική κοινωνία δεν μεταβάλλεται ιδιαίτερα καθώς οι κάτοικοι που την απαρτίζουν είναι ιδιοκτήτες της ακίνητης περιουσίας τους άρα και μόνιμοι κάτοικοι της ευρύτερης περιοχής. Ο αντίκτυπος αυτής της σταθερότητας στη σχολική μονάδα είναι ότι η φοίτηση των μαθητών είναι σταθερή καθώς στο μέγιστο ποσοστό αποκλείεται η μετακίνηση αυτών σε άλλες περιοχές ή αντίστροφα η μετακόμιση άλλων μαθητών από άλλες περιοχές σε αυτήν καθώς δεν υπάρχουν εύκολα διαθέσιμες κατοικίες και σε προσιτές τιμές. Αυτόματα μειώνεται σύμφωνα με όλα τα παραπάνω το ποσοστό της Σχολικής Διαρροής και εξασφαλίζεται η σταθερότητα της παρουσίας των μαθητών αφενός εξαιτίας των υψηλών προσδοκιών του οικογενειακού τους περιβάλλοντος που υποστηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία με την ενεργή συμμετοχή και αφετέρου είναι εξαιτίας του χαμηλού ποσοστού μετακίνησης και εσωτερικής μετανάστευσης.

Η πολιτισμική ταυτότητα του σχολείου είναι περισσότερο εθνική παρά πολυεθνική λόγω της σταθερής ιδιοκτησίας και των υψηλών ενοικίων της περιοχής που δεν ευνοούν την οικιστική επιλογή από πληθυσμούς ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά. Παρόλ' αυτά θεωρείται ένα ανοιχτό σχολείο και προάγεται το αίσθημα της αλληλεγγύης και της αποδοχής σε ένα μικρό ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού μια και η πλειονότητα είναι ομοεθνείς.

Βέβαια, κατά πόσο η σχολική μονάδα ανταποκρίνεται στους στόχους της και **στη διαχείριση των εισροών της** (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικό προσωπικό, πόροι, εξοπλισμός κλπ.) εξαρτάται από τις εσωτερικές της δομές. Συγκεκριμένα όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Mintzberg (1979) δομή αποτελεί η συνολική δουλειά σε τεμάχια εργασίας μαζί με τον συντονισμό της συμπεριλαμβάνοντας το διοικητικό συμβούλιο, που απαρτίζεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων, την κατανομή ρόλων των μελών του και τέλος την ιεραρχία. Οι εσωτερικές δομές της εκάστοτε σχολικής μονάδας δημιουργούν **τις εκροές** του εκπαιδευτικού οργανισμού που είναι οι εξής:

- η εργασιακή ικανοποίηση που έχει να κάνει με την αποδοτικότητα και την επίτευξη στόχων.

- τη σωστή κοινωνικοποίηση των μαθητών και τη λειτουργική ένταξή τους στην παιδαγωγική διαδικασία.
- την κάλυψη θέσεων εργασίας από εξειδικευμένο/καταρτισμένο προσωπικό.

Επομένως αναφερόμενοι στην πιο πάνω σχολική μονάδα σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται, οι μεταβολές της είναι ελεγχόμενες άρα και οι εκροές της που αποτελούν το αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ικανοποιητικό. Το συμπέρασμα προέρχεται από το γεγονός ότι σύμφωνα με την κουλτούρα του σχολείου προάγεται σίγουρα η ιεραρχία και η ανάληψη ευθυνών αλλά **με το πνεύμα της «συμμετοχικής» και «παιδαγωγικής» ηγεσίας** καθώς οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να είναι επαγγελματίες που διαθέτουν υψηλό ηθικό δουλεύοντας σε κλίμα δημοκρατικότητας με αφοσίωση στην επίτευξη του κοινού στόχου και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας. Η κατανομή των ρόλων έχει πρωτίστως ως σκοπό τη βελτίωση της μάθησης και της διδασκαλίας.

Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποιημένοι γιατί οι αρχικοί στόχοι που τίθενται στην αρχή του σχολικού έτους υλοποιούνται και οι ίδιοι διευκολύνονται ως προς τη διεκπεραίωσή τους. Οι μαθητές τους κοινωνικοποιούνται σύμφωνα με τη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου και την υποστηρικτική στάση του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων ενώ πέρα από το μεγάλο ποσοστό της παρουσίας μόνιμων εκπαιδευτικών το σχολείο στελεχώνεται ετήσια πλήρως και από εξειδικευμένο προσωπικό.

Μια άλλη παράμετρος στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε τυπικές και άτυπες επιμορφώσεις τέτοιες που να καλύπτουν πρωτίστως τις ανάγκες του σχολικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκουν και κατ' επέκταση του διαρκώς εξελισσόμενου εκπαιδευτικού συστήματος. Σε μια σχολική μονάδα όπου ακόμη και η ιεραρχία της σχολικής τάξης σε κοινωνικό και μαθησιακό επίπεδο είναι ομαλά διαμορφωμένη χωρίς μεγάλες διαφορές και αποστάσεις η επιμόρφωση εστιάζει σε τεχνολογικές δεξιότητες και διδακτικά εργαλεία που βοηθούν στην εκπόνηση project με κατάλληλη τεχνολογική και κτιριακή υποδομή, μετακινήσεις μαθητών καθώς και project με ευρωπαϊκές προεκτάσεις με ανταλλαγή μαθητών, μαθησιακών και διδακτικών εμπειριών. Επομένως η επιμόρφωση θα πρέπει να είναι συναφής με τη σχολική μονάδα υπηρετήσης ώστε να συνδέεται το σχολείο με την επαγγελματική ανάπτυξη και ταυτόχρονα να καλύπτονται οι ανάγκες της σχολικής τάξης παρέχοντας όμως παράλληλα περισσότερα εφόδια.

Σε αυτό συμβάλλει επίσης το γεγονός πως η σύσταση των σχολικών τμημάτων στον μαθητικό πληθυσμό δεν αλλάζει, δεν μεταβάλλεται στη διάρκεια του σχολικού έτους γεγονός που εξασφαλίζει τη σταθερή διδακτική παρέμβαση, τον στόχο της μετάδοσης γνώσεων, δεξιοτήτων και μορφών συμπεριφοράς καθώς και την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας του ατόμου (εκπαιδευτικού και μαθητή). Οι γονείς σε μεγάλο ποσοστό έχουν προσδοκίες από τα παιδιά τους άρα κατ' επέκταση και από την εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζοντας τη διδακτική πράξη ηθικά και οικονομικά στην επίτευξη των στόχων.

Κτιριακά η σχολική μονάδα είναι εξοπλισμένη με αίθουσα υπολογιστών, αίθουσα χημείου για πειράματα, αίθουσα με κουζίνα και άλλα σκεύη για δημιουργική απασχόληση, αίθουσα εκδηλώσεων με οπτικοακουστικά μέσα, μεγάλη βιβλιοθήκη, η οποία λειτουργεί και ως χώρος χαλάρωσης και

διεξαγωγής μαθημάτων με βιντεοπροβολέα, καθώς και αίθουσα για αθλητικές δραστηριότητες. Η βιβλιοθήκη εμπλουτίζεται κάθε χρόνο με νέα βιβλία όχι μόνο από δωρεές του Συλλόγου Γονέων αλλά και από το ταμείο του σχολείου.

Οι σχολικές τάξεις συμπεριλαμβανομένου και της τάξης Ένταξης, είναι εξοπλισμένες με διαδραστικούς πίνακες και σταθερούς ή φορητούς υπολογιστές με ενσύρματη και ασύρματη αξιόπιστη δικτύωση με μεγάλη ταχύτητα σε όλους τους ορόφους. Επίσης όλες οι τάξεις διαθέτουν βιβλιοθήκες και ντουλάπια αποθήκευσης για τα προσωπικά αντικείμενα των μαθητών. Εξωτερικά, η αυλή είναι ανοιχτή, ηλιόλουστη με περιφραγμένα φυτά στον περίβολό της, ασφαλής διαθέτοντας γήπεδο καλαθοσφαίρισης το οποίο συντηρείται τακτικά.

Σε αυτές τις συνθήκες δημιουργούνται προϋποθέσεις υλοποίησης καινοτόμων δράσεων. Επιλύονται τα προβλήματα που προκύπτουν πιο εύκολα μια και έχουν εξασφαλιστεί οι ευνοϊκές συνθήκες στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος ενισχύεται η αρτιότερη διοίκηση και λειτουργία της σχολικής μονάδας καθώς και η αποτελεσματικότερη αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού.

Περίπτωση 2η : Σχολικός Οργανισμός με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό

Σε συνέχεια της προηγούμενης ενότητας η εκάστοτε σχολική μονάδα οφείλει να εξασφαλίζει τη σύνδεση σχολείου – οικογένειας – τοπικής κοινωνίας για τη διευκόλυνση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της μαθησιακής προόδου των μαθητών. Είδαμε πως οι κοινωνικές συνθήκες είναι αυτές που καθορίζουν την ομαλότητα ή τη δυσχέρεια αυτής της διευκόλυνσης.

Σχολική μονάδα που λειτουργεί σε αποκεντρωμένη περιοχή του Πειραιά με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό πληθυσμό δυναμικότητας εννέα μόλις τμημάτων (ανάλογα τη σχολική διαρροή ανά σχολικό έτος) διαθέτει σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό Γενικής και Ειδικής Αγωγής τουλάχιστον 7 ατόμων ενώ οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί ανήκουν στις μεταβαλλόμενες εισροές που διαφέρουν ανά σχολικό έτος.

Στην περιοχή διαμένουν κάτοικοι που είναι κυρίως διερχόμενοι ενοικιαστές παρά ιδιοκτήτες και ανήκουν κυρίως στην κατηγορία των πολιτών που δραστηριοποιούνται σε χειρωνακτικές εργασίες και παροχή υπηρεσιών ενώ συναντάται και ένα μικρό ποσοστό μικροεπιχειρηματιών, υπαλλήλων και ελεύθερων επαγγελματιών. Οι τελευταίοι που ανήκουν σε μια τάξη μεσοαστική προς μεγαλοαστική αποτελούν το μικρό ποσοστό εισροής του μαθητικού πληθυσμού μια και το μεγαλύτερο ποσοστό προέρχεται από ανθρώπους που δουλεύουν σκληρά για το προς το ζην. Στην τελευταία κατηγορία έρχονται να προστεθούν και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες καθώς το συγκεκριμένο σχολείο υποδέχεται μαθητές Ρομά που συχνά δεν διαθέτουν ούτε κατοικία, μετανάστες, πρόσφυγες και μαθητές που διαμένουν σε Ίδρυμα Φύλαξης Ανηλίκων.

Οι μαθησιακές ανάγκες των μαθητών είναι μεγάλες και οι συνθήκες υλοποίησης των εκπαιδευτικών στόχων δυσχερείς καθώς η υλικοτεχνική υποδομή που απαιτείται περιορίζεται στα

στοιχειώδη όπως θέρμανση, καθαριότητα, αρτιότητα των σχολικών αιθουσών (λευκοπίνακες, λειτουργικά θρανία και καρέκλες, μαρκαδόροι για τους πίνακες, παλιά γεωμετρικά όργανα, σταθεροί υπολογιστές κλπ.), μικρός αριθμός προβολών που διέρχονται από τη μία τάξη στην άλλη και ασύρματη δικτύωση με χαμηλή ταχύτητα και κατά συνέπεια δυσλειτουργική. Στο κτίριο λειτουργεί αίθουσα Ένταξης, Υποδοχής, Βιβλιοθήκης και Εορταστικών Εκδηλώσεων η οποία τα τελευταία χρόνια αξιοποιείται και ως αίθουσα Ολοήμερου (αίθουσα τραπεζαρίας και μελέτης). Η βιβλιοθήκη του σχολείου εμπλουτίζεται κυρίως από δωρεές γονέων ή ακόμη και βιβλιοπωλείων που κλείνουν τη λειτουργία τους και ακόμη πιο σπάνια ως απλή δωρεά. Όλες αυτές οι αίθουσες συντηρούνται στα στοιχειώδη, έδρα, πίνακας, θρανία, καρέκλες και υπολογιστής.

Δεν υπάρχει χώρος χαλάρωσης με μαξιλάρια και χαλί ούτε και όταν παρεμβαίνει το Τμήμα ΕΔΥ. Όλα ικανοποιούνται σε άβολες καρέκλες ή στα κρύα πατώματα χωρίς προβολές μια και οι τελευταίες δεν είναι πάντα διαθέσιμες αφού οι προβολείς όπως είπαμε πιο πάνω μεταφέρονται από τάξη σε τάξη ανά ώρα. Παιχνίδια δεν υπάρχουν, όπως δεν υπάρχουν ούτε αριθμητήρια ούτε άλλα υλικά που βοηθούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να κατανοήσουν ή να μελετήσουν. Τα υλικά αυτά βρίσκονται μόνο στο Τμήμα Ένταξης και είναι διαθέσιμα στους μαθητές που πηγαίνουν στο συγκεκριμένο Τμήμα, όταν πηγαίνουν.

Οι οικονομικοί πόροι της σχολικής μονάδας είναι περιορισμένοι. Από τη μια μεριά οι γονείς των Ρομά που δεν έχουν σαφή αντίληψη του τι σημαίνει σχολείο, ποια είναι η δομή της σχολικής μονάδας και ποιοι είναι οι στόχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η προσέλευσή μαθητών Ρομά στα σχολεία πραγματοποιείται τα τελευταία χρόνια σε ολοένα αυξανόμενο ποσοστό εξαιτίας της κρατικής παροχής επιδόματος (ΟΠΕΚΑ)¹⁷ ανά παιδί που εγγράφεται σε σχολική μονάδα. Αυτό αποτέλεσε για τις οικογένειες Ρομά ισχυρό κίνητρο φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο καθώς οι περισσότεροι διαβιούν σε συνθήκες ένδειας. Βέβαια αρχικά δεν ενδιαφέρονταν για τη σταθερή φοίτηση των παιδιών τους στο σχολείο μέχρι τον Ιούνιο του 2022 που αποφασίστηκε να διακοπεί το επίδομα στους δικαιούχους λόγω απουσιών και ελλιπούς φοίτησης των παιδιών τους. Τώρα πια ανησυχούν για τον αριθμό απουσιών που προσμετρούνται μια και επηρεάζει το εισόδημά τους.

Από την άλλη μεριά οι γονείς των προσφύγων στηρίζουν την έννοια της εκπαίδευσης χωρίς να μπορούν να συμμετάσχουν σε πολλά παρά μόνο στα στοιχειώδη γιατί εκτός από τα οικονομικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν λόγω του ξεριζωμού, υπάρχει δυσχέρεια στην επικοινωνία. Μιλούν είτε κλασικά αραβικά είτε άλλες αραβικές διαλέκτους και στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν τους κώδικες μιας εξίσου δύσκολης γλώσσας με διαφορετικό τρόπο γραφής και άλλους φθόγγους συχνά παραιτούνται και εστιάζουν στα στοιχειώδη.

Τέλος οι μαθητές που προέρχονται από το Ίδρυμα Φύλαξης Ανηλίκων χρήζουν ψυχοσυναισθηματικής στήριξης εξαιτίας του ότι έχουν αποχωρήσει από το οικογενειακό περιβάλλον τους είτε με εισαγγελική απόφαση καθώς έχει κριθεί ακατάλληλο είτε με συναίνεση των ίδιων των γονέων λόγω οικονομικής δυσχέρειας ή ανέχειας που τους καθιστά ανήμπορους να ανταπεξέλθουν ακόμη και στις βασικές τους ανάγκες. Επομένως δεν υφίσταται επικοινωνία του σχολείου με τους βιολογικούς γονείς. Το Ίδρυμα αναλαμβάνει τον ρόλο του κηδεμόνα που διαμοιράζεται σε όλα τα

¹⁷ΟΠΕΚΑ, Οργανισμός Προνοιακών Επιδομάτων & Κοινωνικής Αλληλεγγύης. Παροχή επιδόματος Α21, παροχή επιδόματος στέγασης – ενοικίου και Ελάχιστου Εγγυημένου Εισοδήματος

παιδιά που φιλοξενεί και που είναι διαφόρων ηλικιών και φοιτούν σε διαφορετικές βαθμίδες. Επομένως οι μαθητές αυτοί, εκτός από το μαθησιακό έλλειμμα που παρουσιάζουν εμφανίζουν έλλειμμα και σε κοινωνικές δεξιότητες με συμπεριφοριστικές αποκλίσεις.

Οι υπόλοιποι γονείς του γενικού πληθυσμού του μαθητικού δυναμικού της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας εργάζονται αρκετές ώρες οπότε αποθέτουν τις ελπίδες τους στο σχολείο και το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί τελικά καλούνται να καλύψουν ελλείμματα υλικοτεχνικής υποδομής και σχολικών εγχειριδίων με ίδια μέσα και χρήματα. Πολλοί από αυτούς τους γονείς χρειάζονται οι ίδιοι ψυχοσυναισθηματική και οικονομική στήριξη για να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις και τις υποχρεώσεις των ευθυνών τους όσο αφορά την κηδεμονία των παιδιών τους καθώς εργάζονται σκληρά και δεν είναι υψηλόμισθοι. Η παρέμβαση του Τμήματος ΕΔΥ σε μια τέτοια σχολική μονάδα είναι εξαιρετικά αναγκαία αλλά δεν είναι επαρκής καθώς το Τμήμα ΕΔΥ στελεχώνεται αλλά λειτουργεί μία μέρα την εβδομάδα έχοντας να αντιμετωπίσει όλες αυτές τις καταστάσεις και περιπτώσεις με διαδικασίες συνοπτικές.

Εκτός από την εκπαιδευτικό στο Τμήμα Ένταξης που είναι μόνιμη, το υπόλοιπο εξειδικευμένο προσωπικό είναι προσωρινό και μεταβάλλεται ανά έτος. Πιο συγκεκριμένα το προσωπικό που απαρτίζει το τμήμα ΕΔΥ με τον/την ψυχολόγο και τον/την κοινωνικό/ή λειτουργό αλλάζει σύσταση κάθε χρόνο έχοντας σταθερή την παρουσία μόνο της υπεύθυνης του τμήματος που είναι η ίδια η διευθύντρια. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τα προβλήματα, οι ανησυχίες, οι διαταραχές να αξιολογούνται από διαφορετικούς ανθρώπους ανά έτος εκ νέου χάνοντας την αποτελεσματικότητα μιας επιστημονικής παρέμβασης με συνέχεια. Επισημαίνουμε όπως ήδη έχουμε αναφέρει το Τμήμα ΕΔΥ λειτουργεί μόνο μία φορά την εβδομάδα ανά σχολική μονάδα καθώς το προσωπικό που το στελεχώνει μοιράζεται σε άλλα τέσσερα σχολεία.

Επίσης πολλά παιδιά και κυρίως μαθητές Ρομά εκτός του ότι εμφανίζονται με ταλαιπωρημένα ρούχα δεν διαθέτουν τα απαιτούμενα υλικά για να παρακολουθήσουν τα μαθήματα όπως σακίδια, μολύβια, γόμες, κασετίνες, μπογιές, τετράδια κλπ. Πολλά από αυτά καλύπτονται είτε από το σχολείο είτε με δωρεές τόσο από γονείς όσο και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν πως οι καινοτόμες δράσεις είναι εξαιρετικά δύσκολο να υλοποιηθούν κάτω από τέτοιες συνθήκες συνυπολογίζοντας το γεγονός πως οι Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ Τύπου I και Τύπου II δεν λειτουργούν κάθε χρόνο καθώς δεν στελεχώνονται πάντα και μάλιστα από την αρχή της σχολικής χρονιάς, πιθανά μάλιστα να εμφανιστούν στο τέλος του σχολικού έτους. Το καλό σενάριο είναι να λειτουργήσουν από την αρχή του σχολικού έτους αλλά και εκεί ορθώνεται το έλλειμμα των αντίστοιχων σχολικών εγχειριδίων που και αυτά είναι προηγούμενων δεκαετιών όπως και τα λογισμικά που συναντώνται στο διαδίκτυο («Μαθηματικά: Επίπεδο διδασκαλίας Α'» βιβλίο μαθητή, Εκδόσεις Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας 2007, συγγραφείς: Άννα Κλώθου, Αγγελική Κορδά, Νικόλαος Κοσμάνος, Ευσταθία Λάζου, Αχμέτ Νιζάμ, Δέσποινα Πόταρη, Χαράλαμπος Σακονίδης, Κωνσταντίνος Α. Σδρόλιας, Τριαντάφυλλος Α. Τριανταφυλλίδης, Ιωάννης Χριστάκης).

Μέσα σε όλα αυτά δεν πρέπει να ξεχνάμε πως για παράδειγμα και οι μαθητές Ρομά όπως και οι πρόσφυγες μιλούν στις οικογένειές τους τη δική τους γλώσσα τη Ρομανί. Άρα το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί μαθητών Ρομά καλούνται να ανατρέψουν το συνηθισμένο πρίσμα υπό το οποίο βλέπουν το αναλυτικό πρόγραμμα, τα σχολικά βιβλία και τη διδακτική πρακτική. Προσπαθούν κυρίως με

ένστικτο παρά με κατάρτιση να αναθεωρήσουν τη σχέση τους με τους μαθητές τους, τη μαθησιακή διαδικασία και να εφαρμόσουν μια πιο βιωματική προσέγγιση αξιοποιώντας την πολιτισμική τους ταυτότητα και ενθαρρύνοντάς τους να συλλειτουργούν σε μικρές ομάδες ακολουθώντας με αυτόν τον τρόπο την νοοτροπία τους. Οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας καλούνται να παίξουν ένα κεντρικό ρόλο σε μια σχολική κοινότητα με μειονοτικές ομάδες λαμβάνοντας υπόψη τους την πολιτισμική ετερότητα της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας και ενσωματώνοντας παράλληλα μια ευρωπαϊκή και οικονομική προοπτική. Αν δεν προετοιμασθούν οι εκπαιδευτικοί κατάλληλα γι' αυτόν το ρόλο οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες του μαθητικού πληθυσμού θα απογοητευθούν από το εκπαιδευτικό σύστημα. Θα νοιώσουν πως αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους και αντί να αμβλύνει δυστυχώς θα διευρύνει το χάσμα ανάμεσα στις επιταγές της εκάστοτε κουλτούρας και του σχολείου (Μάρκου 1996).

Αυτό προϋποθέτει αναγνώριση, κατανόηση και σεβασμό από την πλευρά των εκπαιδευτικών στην τσιγγάνικη κουλτούρα και σε οποιαδήποτε άλλη μειονοτική ομάδα όπως αυτή των προσφύγων προκειμένου να επιτευχθεί μια ουσιαστική διαπολιτισμική εκπαιδευτική διαδικασία. Η τσιγγάνικη κουλτούρα αλλά και κάθε άλλη κουλτούρα διαφορετική από αυτή του γενικού πληθυσμού κάτω από αυτές τις προϋποθέσεις ανοχής, αποδοχής και αναγνώρισης σημαίνει ότι αντιμετωπίζεται σε ισότιμη βάση με την κουλτούρα του μαθητικού πληθυσμού υποδοχής γεγονός που συμβάλει στη μείωση των προκαταλήψεων και των ρατσιστικών συμπεριφορών.

Καταλήγοντας, η κουλτούρα της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, οι εκπαιδευτικοί στόχοι, η ίδια η εκπαιδευτική διαδικασία διαφέρει πάρα πολύ από τη λειτουργία μιας τυπικής σχολικής μονάδας. Ο καθημερινός αγώνας για ενσωμάτωση και συμπερίληψη από την πλευρά των εκπαιδευτικών της σύνθετης μαθητικής κοινότητας που διαχειρίζονται επισκιάζει τους γενικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος, των σχολικών βιβλίων και της διδακτικής πρακτικής αγκαλιάζοντας τους μικρούς μαθητές τους με ευαισθησία και ταπεινότητα και αναζητώντας καθημερινά εναλλακτικούς τρόπους προκειμένου να τους ενσωματώσουν στα πλαίσια της επίσημης σχολικής εκπαίδευσης και επιτρέποντάς τους να εκφραστούν, να δράσουν και να αποκτήσουν προσόντα που θα τους καταστήσουν αντάξιους με τους συμμαθητές τους που ανήκουν στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα.

Για να κατανοηθεί σε βάθος η λειτουργία μιας σχολικής μονάδας και η συμβολή του σχολικού ηγέτη στη διοίκησή και διαχείριση ανθρώπινων και υλικών πόρων με αποδοτικότητα και ποιοτικό αποτέλεσμα έπρεπε να γίνει αναφορά στις έννοιες της Διοίκησης και της Ηγεσίας όπως προηγήθηκε σε επόμενη ενότητα.

3.6.1.Σημαντική συμβολή του σχολικού ηγέτη σε σχολική μονάδα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό.

Ένας διευθυντής σχολείου επιλέγεται σύμφωνα με τον νόμο ν.4547/2018 (ΦΕΚ 102/ Α/12- 6-2018) και είναι υπεύθυνος κυρίως για την ομαλή εφαρμογή των νόμων, των εγκυκλίων και των

υπηρεσιακών εντολών καθώς και για την υλοποίηση των αποφάσεων του συλλόγου των διδασκόντων όπως και την κατανομή αρμοδιοτήτων. Επιπλέον αξιολογεί το έργο των εκπαιδευτικών και συνεργάζεται με τους σχολικούς συμβούλους (βλέπε άρθρα 27 έως 39 της Υ. Α. 105657/16-10-2002, ΦΕΚ 1340, τ..Β'). Επομένως οι διοικητικές δραστηριότητες είναι κοινές για όλα τα διοικητικά στελέχη ανεξάρτητα από τη σχολική μονάδα στην οποία εργάζονται, όμως, διαφέρουν στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που προκύπτουν και που αφορούν τον ανθρώπινο παράγοντα σε συνδυασμό με την επιδίωξη του αποτελέσματος.

Πιο συγκεκριμένα στην περίπτωση του 2^{ου} εκπαιδευτικού οργανισμού που αναφέρθηκε πιο πάνω τα προβλήματα είναι ποικίλα και σύνθετα. Τα τελευταία δέκα χρόνια το διοικητικό στέλεχος της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας έχει αλλάξει δύο πρόσωπα. Εστιάζοντας τη διερευνητική ματιά στη συμβολή του τωρινού διοικητικού στελέχους σε σχέση με το προγενέστερο θα αναδειχθεί η διαφοροποίηση τόσο στην ικανότητα ως προς τον ιδιοσυγκρασίας όσο και στην επαγγελματική πληρότητα ως απόρροια εκπαίδευσης.

Ξεκινώντας από το σήμερα το διοικητικό στέλεχος αυτής της σχολικής μονάδας έχει λάβει τυπική εκπαίδευση στον τομέα της διοίκησης (Τίτλο Μεταπτυχιακού), διαθέτει επίσης μετεκπαίδευση στη Συμβουλευτική Γονέων και έχει πείρα διαχείρισης τάξης τριάντα δύο χρόνια. Ως προσωπικότητα δίνει περιθώρια προσέγγισης και επικοινωνίας πάντα με όρους ενώ παράλληλα σκέφτεται αναλυτικά προσπαθώντας να προβλέψει την αντίδραση σε μία ανάληψη δράσης ή απόφασης. Σε επίπεδο διοίκησης ρυθμίζει το έργο του συγκεντρωτικά μεν, αλλά όταν αναθέτει κάποια εργασία ασκεί εποπτεία χωρίς να αφήνει στην τύχη του κανένα καθήκον. Αυτό είναι πολύ σημαντικό γιατί επιτυγχάνεται καλύτερη εκτίμηση των ευθυνών και κατ' επέκταση πιο αποτελεσματική διαχείριση απρόβλεπτων εκβάσεων.

Σημαντική δεξιότητα επίσης είναι και η αντιληπτική ικανότητα ή αλλιώς η ικανότητα διάγνωσης. Σε μια σχολική μονάδα με ετερογενή μαθητικό πληθυσμό δεν αρκεί ο επικεφαλής να ασχολείται μόνο με καθημερινά θέματα ρουτίνας, αντίθετα επιβάλλεται να ενεργεί ως επιτελικός παράγοντας. Για παράδειγμα μία συμπεριφορά αποκλίνουσα ενός παιδιού αντιμετωπίζεται άμεσα ανεξάρτητα τη σοβαρότητα της επίπτωσης με κύριο σκοπό τη συμμόρφωση στους κανόνες. Ένα άλλο παράδειγμα είναι ένας παρεμβατικός γονέας που ανησυχεί υπερβολικά για την ασφάλεια του παιδιού του και παρατηρεί στο διάλειμμα την εφημερία των εκπαιδευτικών, τού γίνεται επισήμανση πως η παρακολούθηση από ενήλικες έξω από το σχολικό κτίριο εν ώρα λειτουργίας του σχολείου δεν είναι επιτρέπεται. Επίσης η κτιριακή ασφάλεια εξασφαλίζεται με τη διαρκή παρατήρηση και συντήρηση των υπαρχουσών υποδομών. Συμπερασματικά όλων των παραπάνω η αντιληπτική ικανότητα χρειάζεται να συνοδεύεται από παρατηρητικότητα για την επισήμανση λειτουργικών αδυναμιών ή ασαφειών που προκύπτουν. Κάθε σχολικό έτος λόγω του ότι το ανθρώπινο δυναμικό αλλάζει το διοικητικό στέλεχος φροντίζει να βρίσκεται σε ετοιμότητα όσον αφορά τον μετασχηματισμό των ρουτινών έτσι ώστε να είναι προσαρμοσμένες στα νέα δεδομένα κάθε φορά.

Εκτός από την παρατηρητικότητα του συγκεκριμένου διοικητικού στελέχους διαθέτει και διοικητική φαντασία μεταλλάσσοντας τις μεθόδους και αξιοποιώντας τις παρούσες συνθήκες ανάλογα με τη δυσκολία που προκύπτει, όπως για παράδειγμα όταν λείπουν περισσότεροι από τρεις εκπαιδευτικοί την ίδια μέρα αναθέτοντας έκτακτες αρμοδιότητες. Προέχει λοιπόν για το ίδιο το

διοικητικό στέλεχος πρωτίστως η ασφάλεια σε συνδυασμό με τη μεγαλύτερη δυνατή ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μελών εκπαιδευτικών και μαθητών. Συνδυαστικά με όλα τα παραπάνω διαθέτει κριτική σκέψη, ενεργητικότητα και συναισθηματική νοημοσύνη καθώς η στάση του δεν είναι παθητική ούτε αδιάφορη προς όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας μαθητές και εκπαιδευτικοί στο σύνολο τους και όχι κατ' επιλογή.

Αυτή η πολύπλευρη/πολυδιάστατη αντιληπτική ικανότητα του διοικητικού στελέχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού οργανισμού οδηγεί στην ομαλή διαχείριση των συγκρούσεων και των απρόβλεπτων καταστάσεων γιατί υπάρχει ετοιμότητα πριν ακόμη συμβεί ένα περιστατικό. Φυσικά και υπάρχουν μη προβλέψιμες καταστάσεις, όμως αναδύεται σε αυτές η καλλιέργεια της κοινής αντιμετώπισης που έχει εύστοχα προηγηθεί ως απόρροια του κοινού οράματος. Αν αυτή η δεξιότητα δεν καλλιεργηθεί όπως συνέβαινε με προγενέστερο διοικητικό στέλεχος οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμετώπιζομενοι με καταστάσεις ελλιπούς εποπτείας, κακοδιαχείρισης και δυσαρέσκειας με απρόβλεπτες συνέπειες.

Πιο συγκεκριμένα προγενέστερο διοικητικό στέλεχος ως εκτελεστικός παράγοντας συγκέντρωνε την προσοχή του στη διεκπεραίωση των διοικητικών σκοπών με εσωστρέφεια και διαχωρισμό τόσο των μελών του συλλόγου διδασκόντων όσο και των μαθητών σε προσφιλείς και μη προσφιλείς αγνοώντας τελείως για τις επιπτώσεις. Αντίθετα με όλα τα πιο πάνω δινόταν έμφαση στην ικανοποίηση αναγκών όπως ευνοϊκό ωράριο, παροχή αδειών, ευχάριστα διαλείμματα και μετάθεση ευθυνών από τον έναν εκπαιδευτικό στον άλλον με αποτέλεσμα να απουσιάζει η συνοχή και η συλλογική ευθύνη. Για παράδειγμα υπήρχε μαθητής που παρουσίαζε αποκλίνουσα συμπεριφορά, προερχόμενος από ευάλωτο κοινωνικοοικονομικά οικογενειακό περιβάλλον με πατέρα άνεργο και πολλά αδέρφια με ποικίλα προβλήματα για τον οποίο κρίθηκε αντί να αντιμετωπιστεί επιστημονικά και ανθρώπινα να αλλάξει σχολικό περιβάλλον και όπως έγινε. Το παιδί έγινε γνωστό αργότερα πως πληγώθηκε με αυτή την απόφαση του συλλόγου διδασκόντων που καθοδηγήθηκε από το ίδιο το διοικητικό στέλεχος.

Το παρόν διοικητικό στέλεχος της σχολικής μονάδας που εξετάζουμε πέρα από τα διοικητικά προσόντα και τις ανθρώπινες δεξιότητες που διαθέτει και που λειτουργούν ως αρωγοί στο επιτελικό έργο του, έχει να αντιμετωπίσει καθημερινά πολλές προκλήσεις με ελάχιστους υλικούς πόρους, και σε οικονομικό επίπεδο και σε υλικοτεχνική υποδομή. Αναζητώντας οικονομικές ελαφρύνσεις πέραν του τρίμηνου εισοδήματος από το κράτος καταφεύγει σε δωρεές και χορηγίες, παρά τις αντιδράσεις των συνδικαλιστών, που αφορούν όμως κυρίως υλικοτεχνικό εξοπλισμό μια και ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει οικονομικά καμία πρωτοβουλία εκτός από ελάχιστες και αυτές χαμηλού κόστους, όπως το να συμπληρώσει ποσό για τη μίσθωση σχολικού λεωφορείου για τη μετακίνηση μαθητών σε εκδρομή. Αυτό το τελευταίο έχει προκύψει τα τελευταία χρόνια της κρίσης και συνεχώς εντείνεται εξαιτίας της διακύμανσης της τιμής του πετρελαίου και της βενζίνης. Οι συμμετοχές σε εκδρομές που απαιτούν οικονομική συμμετοχή πέραν της μίσθωσης του σχολικού λεωφορείου οδηγούν σε αποχή από την εκπαιδευτική επίσκεψη με αποτέλεσμα να ανεβαίνει το κόστος για τους συμμετέχοντες ή να συμπληρώνει ο Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων.

Επιπλέον ένα ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού του σχολείου δεν διαθέτουν τα στοιχειώδη όπως κατάλληλο ρουχισμό, σχολικό εξοπλισμό (κασετίνες, μολύβια, γόμες) ενώ συχνά υποσιτίζονται

καθώς δεν φέρουν κολατσιό. Το διοικητικό στέλεχος συγκεντρώνει από δωρεές τόσο ρουχισμό όσο και σχολικό εξοπλισμό ενώ με έξοδα του σχολείου να καλύψει αυτές τις ανάγκες προκειμένου αυτά τα παιδιά να παρακολουθούν ισότιμα την εκπαιδευτική διαδικασία και να νιώθουν ενταγμένα στο σύνολο. Επιπλέον έχει εντάξει τη σχολική κοινότητα στο πρόγραμμα «Σχολικά Γεύματα»¹⁸ που παρέχει δωρεάν ζεστά γεύματα σε μαθητές Δημοτικών Σχολείων που μοιράζονται στη λήξη του σχολικού ωραρίου στο σύνολο των μαθητών που επιλέγουν να συμμετάσχουν ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο το αίσθημα αλληλεγγύης και συντροφικότητας. Ο θεσμός εφαρμόζεται στην πλειονότητα των ευρωπαϊκών χωρών προάγοντας στη μαθητική κοινότητα την υγιεινή διατροφή και βελτιώνοντας τη μαθητική επίδοση.

Καθώς η ηγεσία είναι μία διαδικασία επηρεασμού που επιδιώκει την επίτευξη των επιθυμητών σκοπών (Bush & Glover,2003:14) φρόντισε το διοικητικό στέλεχος να αναπτύξει στο μόνιμο προσωπικό έγκαιρα ένα όραμα αποδοχής και σχολικής ετοιμότητας απέναντι στον ετερογενή μαθητικό πληθυσμό του σχολείου προτείνοντας και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών σε σεμινάρια Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας του Ι.Ε.Π. με στόχο την ενημέρωση, την προσωπική ανάπτυξη και τη διαμόρφωση συμπεριληπτικής κουλτούρας. Τα μαθησιακά ελλείμματα είναι πολλά και το συνεργατικό κλίμα μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικού προσωπικού απαραίτητη προϋπόθεση για την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων που διαφέρουν κατά πολύ από τους εκπαιδευτικούς στόχους της σχολικής μονάδας της 1^{ης} περίπτωσης.

Πιο συγκεκριμένα όσο αφορά τα παιδιά Ρομά οι εκπαιδευτικοί στόχοι που τίθενται αφορούν πρωταρχικά τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και την τακτική παρακολούθηση των μαθημάτων. Στη συνέχεια θα πρέπει να αποκτήσουν τη στοιχειώδη λεπτή κινητικότητα κρατώντας το μολύβι ή την ξυλομπογιά ανεξαρτήτου ηλικίας ώστε να μάθουν να γράφουν έστω το όνομά τους και φυσικά να ανακαλύψουν αν είναι δεξιόχειρες ή αριστερόχειρες. Αυτό απαιτεί μία κοινωνική δεξιότητα και από την πλευρά των εκπαιδευτικών που δεν είναι σίγουρα αυτονόητη. Τα παιδιά αυτά είναι δίγλωσσα και η Ρομανί είναι μια προφορική γλώσσα οπότε το σχολείο αποτελεί γι' αυτούς ένα «εχθρικό» περιβάλλον γιατί αντιπροσωπεύει το διαφορετικό. «Οι Τσιγγάνοι δεν κατακτούν τις γνώσεις διατυπώνοντας ερωτήσεις, αλλά βιώνοντας τις απαντήσεις» (Piasere 1987). Πρόκειται λοιπόν γι' αυτούς για μία νέα τάξη πραγμάτων στην ένταξη της οποίας οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής κοινότητας στοχεύουν καθημερινά να επιτύχουν. Αποκτούν τη δεξιότητα να κάθονται σε μια κλειστή αίθουσα, να κρατάνε το μολύβι, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να δημιουργούν τις δικές τους εμπειρίες μάθησης. Με την καθοδήγηση του διοικητικού στελέχους οι εκπαιδευτικοί τάσσονται σύμμαχοι σε αυτά τα παιδιά ενάντια στα στερεότυπα της κυρίαρχης κοινωνίας που αντιμετωπίζει με δυσπιστία την παρουσία τους και φυσικά δεν αντιλαμβάνεται τις νόρμες τους που συχνά έρχονται σε αντιδιαστολή με τα Δικαιώματα του παιδιού¹⁹. Η εξέλιξη είναι αργή αλλά τα πρώτα βήματα έχουν γίνει.

¹⁸Το Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας σύμφωνα με το άρθρο 12 του ν. 4455/2017 (ΦΕΚ Α' 22), όπως τροποποιήθηκε και ισχύει με το άρθρο 77 του ν.4756/2020 (ΦΕΚ Α' 235) και το Π.Δ. 77/2023 (ΦΕΚ Α' 130), καταρτίζει, συντονίζει και εποπτεύει το Πρόγραμμα «Σχολικά Γεύματα». Ο ΟΠΕΚΑ, ως εντολοδόχος του υπουργείου αναλαμβάνει την υλοποίηση του Προγράμματος.

¹⁹ Ν. 2101 της 2/2 Δεκεμβρίου 1992 : κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα Δικαιώματα του Παιδιού (ΦΕΚ 192, τ. Α')

Το ηγετικό στέλεχος της σχολικής μονάδας έχει να αντιμετωπίσει και εισροές προσφυγόπουλων με «τσακισμένες» ζωές, διασκορπισμένους συγγενείς σε διάφορες χώρες (με την Ελλάδα να είναι απλά μία χώρα – σταθμός) οπότε δεν υπάρχει πάντα το κίνητρο της μάθησης. Η συνεννόηση με αυτά τα παιδιά και τους γονείς τους είναι δυσχερής και προβληματική καθώς ομιλούν μόνο την μητρική τους γλώσσα (κυρίως αραβικά). Από την άλλη η επικοινωνία με αυτούς τους γονείς είναι εξαιρετικά αναγκαία καθώς προκύπτουν διάφορες καταστάσεις όπου αυτά τα παιδιά δρουν σε ένα περιβάλλον εντελώς ξένο και κάπως εχθρικό ερμηνεύοντας τα ερεθίσματα είτε από ένστικτο είτε απλά από αυτό που βλέπουν και συχνά το παρανοούν. Απαιτείται λοιπόν το ηγετικό στέλεχος να δημιουργήσει ένα κανάλι επικοινωνίας διορίζοντας διεργημένα όποτε καταστεί αναγκαίο.

Η εξέλιξη και εδώ είναι αργή οπότε και οι καινοτόμες παρεμβάσεις δύσκολο να εφαρμοστούν με αποδοτικό τρόπο. Αυτό όμως που επιτυγχάνεται σε αυτή τη σχολική μονάδα είναι η καλλιέργεια της κουλτούρας της αποδοχής του διαφορετικού από όλους τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, μαθητές και γονείς παρά τις κάποιες αντιδραστικές φωνές οι οποίες χάνονται αμέσως. Επομένως το διαπολιτισμικό μοντέλο μάθησης εφαρμόζεται και αναπτύσσεται διαλεκτική σχέση αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε μαθητές/τριες διάφορων εθνικών και μεταναστευτικών ομάδων.

Και στις δύο περιπτώσεις διευθυντών το μοντέλο ηγεσίας που εφαρμόζεται είναι το δημοκρατικό που έχει να κάνει με ανάληψη ευθύνης και συμμετοχής από όλους τους εκπαιδευτικούς. Στην 1^η περίπτωση το ηγετικό στέλεχος δέχεται υποστήριξη τόσο από το εσωτερικό περιβάλλον όσο και από το εξωτερικό καθώς οι γονείς ενδιαφέρονται για την εκπαιδευτική διαδικασία και διαθέτουν οικονομική επάρκεια τέτοια που είναι σε θέση να ενισχύσουν διάφορες δράσεις και πρωτοβουλίες της σχολικής κοινότητας. Στη 2^η περίπτωση όμως το ηγετικό στέλεχος καλείται όχι μόνο να δημιουργήσει δράσεις αλλά και να τις ενισχύσει με κάποιο τρόπο ο ίδιος καθώς οι γονείς είναι δυσεύρετοι λόγω των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων που συχνά τους δεσμεύουν πολλές ώρες της ημέρας μια και πολλοί δραστηριοποιούνται σε δύο εργασίες. Επίσης ένας ακόμη λόγος είναι ότι δεν έχουν χρόνο να υποστηρίξουν δράσεις και πρωτοβουλίες οι γονείς επειδή τελικά εστιάζουν στα στοιχειώδη εξαιτίας επικοινωνιακού ελλείμματος ή έλλειψης κινήτρου. Η βελτιστοποίηση της διδακτικής διαδικασίας στη 2^η περίπτωση αποτυπώνεται με αργούς ρυθμούς και πολλά εμπόδια σε αντίθεση με την σχολική μονάδα της 1^{ης} περίπτωσης.

Συνοψίζοντας καταδεικνύεται το γεγονός πως η αποτελεσματικότητα της ηγεσίας συνδέεται σίγουρα με την υψηλή οργανωσιακή αποτελεσματικότητα, τη διοικητική αντίληψη αλλά και με τις σχέσεις της ηγεσίας της σχολικής μονάδας με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς των μαθητών/τριών. Σημαντικός παράμετρος λοιπόν αποτελεί η λήψη αποφάσεων ως προς την ανάπτυξη συνεργατικού κλίματος και τη βελτίωση τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της επίδοσης των μαθητών αλλά και άλλων πολλών παραγόντων που διέπουν έναν πολύπλοκο οργανισμό όπως αυτόν μιας σχολικής μονάδας.

3.7. Μέθοδος Ανάλυσης Δεδομένων

Η ημιδομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει μια σειρά ερωτημάτων που έχουν προκαθορισμένη θεματολογία δίνοντας την ευχέρεια στον ερευνητή να θέσει τις ερωτήσεις με οποιαδήποτε σειρά επιθυμεί ανάλογα με τη ροή της συζήτησης ή ακόμη και να προσθέσει ερωτήσεις αν το κρίνει απαραίτητο (Bryman, 2004). Η **θεματική ποιοτική ανάλυση** είναι μία τριεπίπεδη ανάλυση καθώς ακολουθείται η εξής διαδικασία: **α) της αναγωγής των δεδομένων, β) της έκθεσής τους και τέλος γ) της παρουσίασης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων**. Πιο συγκεκριμένα πρώτα απαιτείται προσεκτική ανάγνωση των δεδομένων, έπειτα δημιουργούνται κωδικοί/ετικέτες οι οποίοι εντάσσονται σε ευρύτερες κατηγορίες/έννοιες ώστε να δουλέψουμε επαγωγικά και να διεξαχθούν αποτελέσματα/συμπεράσματα.

Επομένως η επαγωγική θεματική ανάλυση (inductive approach) καθοδηγείται από τα δεδομένα και τις θεματικές κατηγορίες που είναι στενά συνδεδεμένες με τα δεδομένα. Οι θεματικές κατηγορίες δεν έχουν άμεση σχέση με τις ερωτήσεις που τέθηκαν στους συνεντευξιζόμενους και δεν συνδέονται με τα θεωρητικά ή ερευνητικά ενδιαφέροντα της αναλύτριας εν προκειμένω. Δεν γίνεται προσπάθεια κωδικοποίησης σε ένα προ-αποφασισμένο πλαίσιο ή σύμφωνα με τις αντιλήψεις της αναλύτριας. Η θεματική ανάλυση λοιπόν είναι πρωτίστως επαγωγική μέθοδος και παραγωγική στο βαθμό που λαμβάνονται υπόψη οι θεωρητικοί προβληματισμοί πριν την διατύπωση των ερευνητικών ερωτημάτων.

3.8. Ανάλυση Δεδομένων Ποιοτικής Έρευνας

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστούν τα δεδομένα της ποιοτικής έρευνας κατηγοριοποιημένα σε θεματικούς άξονες όπως προέκυψε από την απομαγνητοφώνηση.

Σύμφωνα με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης από το ερευνητικό υλικό προέκυψαν 215 Κωδικοί, οι οποίοι ομαδοποιήθηκαν σε 11 Κατηγορίες οι οποίες εντάχθηκαν σε 5 Θεματικές Άξονες.

Οι 10 Κατηγορίες προέκυψαν από την καταγραφή των Κωδικών που και αυτοί με τη σειρά τους έχουν συνάφεια με τις ερωτήσεις των συνεντευξέων. Αντιστοιχίζονται με τους 5 Θεματικούς Άξονες ως εξής:

1^η Θεματική Ενότητα :

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία. Σε αυτή την Ενότητα αντιστοιχούν οι παρακάτω Κατηγορίες :

1. Δυσκολίες φοίτησης, συμπεριφοράς και αποδοχής
2. Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας και ευαισθητοποίησή της.

2η Θεματική Ενότητα_:

Πώς ο σχολικός ηγέτης προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου πλαισίου που ισχύει στην ελληνική εκπαίδευση προκειμένου να υποβοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού. Σε αυτή την Ενότητα αντιστοιχούν οι παρακάτω Κατηγορίες :

1. Εξειδικευμένο προσωπικό, επιμόρφωση του ηγέτη και των εκπαιδευτικών.
2. Ρόλος του συντονιστή και της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης
3. Νομικό πλαίσιο και υλικοί πόροι

3η Θεματική Ενότητα_ :

Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό προφίλ. Σε αυτή την Ενότητα αντιστοιχούν οι παρακάτω Κατηγορίες :

1. Οικογενειακό πλαίσιο
2. Εμπόδια ομαλής φοίτησης και ένταξης

4^η Θεματική Ενότητα_:

Με ποιον ή ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης έτσι ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αναλογικά μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς να ασκήσει βία στην ταυτότητά αυτών των διαφοροποιημένων πληθυσμών. Σε αυτή την Ενότητα αντιστοιχούν οι παρακάτω Κατηγορίες :

1. Επιμόρφωση Σχολικού Ηγέτη
2. Προγράμματα και αποτελεσματικές παρεμβάσεις – καινοτόμες πρακτικές
3. Προτάσεις & Δράσεις για σχολική ανάπτυξη

5^η Θεματική Ενότητα_:

Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υποστηρικτής μαθητών ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων. Σε αυτή την Ενότητα αντιστοιχούν οι παρακάτω Κατηγορίες :

1. Εκπαιδευτική εξέλιξη

Ακολουθεί η ανάλυση των δεδομένων ανά Θεματική Ενότητα κατά την οποία χρησιμοποιούνται οι συντομογραφίες Δ1,Δ2,Δ3,Δ4 και Δ5 που παραπέμπουν στους πέντε Διευθυντές που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις.

3.8.1. Θεματικός Άξονας 1

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία.

Στον 1^ο Θεματικό Άξονα προβάλλονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τα προβλήματα και τα χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας με μαθητικό πληθυσμό με διαφοροποιήσεις και προερχόμενο από ευάλωτα περιβάλλοντα. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται συνοπτικά ο 1^{ος} Θεματικός Άξονας με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αντιστοιχούν.

Πίνακας 1 – Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 1: Τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας σχολικός ηγέτης στη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς σε σχέση με την τοπική κοινωνία.	
Κατηγορίες	Κωδικοί
Δυσκολίες φοίτησης, συμπεριφοράς και αποδοχής	Επιθετική Συμπεριφορά
Ερώτηση συνέντευξης 1: Ποια είναι η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών;	Απομόνωση Ευάλωτων Μαθητών. Ομαλή Ένταξη και Αποδοχή. Ικανοποιητική Ένταξη. Δυσκολία στην Επικοινωνία Εξοικείωση στη Διαφορετικότητα. Καθημερινές Προκλήσεις. Έλλειψη Κατανόησης και Συνεννόησης. Διατάραξη του Μαθήματος. Αποκλίνουσες Συμπεριφορές
Ερώτηση συνέντευξης 2: Οι ηλικίες των μαθητών υπερβαίνουν της σχολικής ηλικίας;	Δυσκολίες Προσαρμογής και Ενσωμάτωσης Ηλικιακή Απόκλιση
Ερώτηση συνέντευξης 3 : Η φοίτησή τους είναι τακτική;	Μαθητική Διαρροή. Τακτική Φοίτηση. Σχετικά Τακτική Φοίτηση. Ελλιπής Φοίτηση
Αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας και ευαισθητοποίησή της.	Αναστάτωση Τοπικής Κοινωνίας.. Όραμα Σχολικής Μονάδας

Ερώτηση συνέντευξης 1: <i>Υπάρχουν αντιδράσεις από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων;</i>	Κουλτούρα Σχολείου.
	Προσαρμογή Τοπικής Κοινωνίας.
Ερώτηση συνέντευξης 2: <i>Τι κάνετε για να ευαισθητοποιήσετε την τοπική κοινωνία και τον Δήμαρχο;</i>	Σχολείο Συμπερίληψης.
	Υποχώρηση Αρνητικών Αντιδράσεων.
	Υποστηρικτικός Σύλλογος Γονέων.
	Ενημέρωση Γονέων .
	Επικοινωνία με Τοπική Αρχή
	Στάση Αποδοχής και Ενσυναίσθησης Εκπαιδευτικών .
	Δημιουργία Κουλτούρας Συμπερίληψης.

Οι εμπειρίες των διευθυντών σε σχέση με τα προβλήματα και τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν σε σχολικές μονάδες όπου φοιτούν Ρομά, προσφυγόπουλα, μειονοτικοί πληθυσμοί και άλλοι ευάλωτοι κοινωνικά πληθυσμοί προέκυψε από την ανάλυση των δεδομένων ότι συγκλίνουν.

Πιο συγκεκριμένα στην ερώτηση 2 που αφορά την ηλικιακή απόκλιση μαθητών από τη σχολική ηλικία όλοι οι συνεντευξιαζόμενοι συμφωνούν πως υπάρχει ηλικιακή απόκλιση τόσο σε μαθητές Ρομά όσο και σε προσφυγόπουλα που αναγκάζονται να τους εντάξουν σε σχολικές τάξεις μικρότερες της ηλικίας τους χωρίς όμως να αφορά μεγάλο ποσοστό καθώς και οι τέσσερις ανέφεραν δύο με τρεις περιπτώσεις. **Ο Δ3 μόνο απάντησε με απόκλιση** από τους άλλους τέσσερις λόγω διαφορετικής εμπειρίας. Η επόμενη ερώτηση που αφορά την αλληλεπίδραση των μαθητών αυτών έρχεται να καταδείξει τη δυσκολία της ομαλής ενσωμάτωσής τους στο γενικό πλαίσιο καθώς εκδηλώνουν επιθετικότητα εξαιτίας και της ηλικιακής τους απόκλισης αλλά και της έλλειψης συναναστροφής τους με τα παιδιά της τάξης συχνά λόγω στερεοτύπων. Οι τέσσερις στους πέντε ερωτηθέντες πιστοποιούν πως εξαιτίας του ότι αναγκάζονται να δεχθούν μαθητές που υπερβαίνουν το ηλικιακό όριο είτε της τάξης στην οποία εντάσσονται είτε το όριο της σχολικής ηλικίας που αφορά το δημοτικό αυτό δημιουργεί μια δύσκολη συνθήκη στο να ταυτιστούν αυτοί οι μαθητές με το σύνολο του τμήματος εκτός των πολιτιστικών τους διαφορών γιατί τα ενδιαφέροντα είναι διαφορετικά.

Η Δ4 χαρακτηριστικά και πιο απαισιόδοξα από τους άλλους ερωτηθέντες αναφέρει σχετικά με τον κωδικό προσαρμογής πως λόγω της σύντομης παραμονής των προσφυγόπουλων ένα με δύο χρόνια στη χώρα μας δεν τα βοηθάει να ενταχθούν. Αφενός δεν προλαβαίνουν να αφομοιώσουν την κουλτούρα μιας γλώσσας εντελώς διαφορετικής από τη δική τους και αφετέρου το οικογενειακό περιβάλλον τους δεν είναι σε θέση να υποστηρίξει αυτή τη διάδραση. Από την άλλη σε σχέση με τους Ρομά η ίδια σημειώνει πως η σχολική μονάδα έρχεται αντιμέτωπη με καταστάσεις και προκλήσεις που φυσικά δεν είναι πάντα μαθησιακές. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διαχειριστούν παιδιά Ρομά, προσφυγόπουλα, παιδιά της τάξης με τυπικές δυσκολίες διδάσκοντας σε μαθητικό πληθυσμό που οι μισοί καταλαβαίνουν και οι άλλοι μισοί δεν καταλαβαίνουν. Μάλιστα οι τελευταίοι επειδή δεν βρίσκουν ενδιαφέρον το μάθημα λόγω έλλειψης κατανόησης και δυσκολίας στη συμμετοχή το διαταράσσουν είτε λίγο είτε πολύ. Συνήθως όμως οι μαθητές μεταξύ τους δεν έχουν θέματα. Τέλος

συμφωνούν όλοι οι ερωτηθέντες πως τα παιδιά Ρομά επιλέγουν να συναναστρέφονται μεταξύ τους καθώς το σχολικό περιβάλλον που αποτυπώνει τα χαρακτηριστικά της κυρίαρχης κοινωνίας φαντάζει γι' αυτά μάλλον «εχθρικό». Βέβαια όλοι βεβαιώνουν πως όλες οι αποκλίνουσες συμπεριφορές εξομαλύνονται αφενός με την κουλτούρα αποδοχής του σχολείου ως προς τους μειονοτικούς πληθυσμούς και αφετέρου με την τακτική φοίτησή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Στο ερώτημα που αφορά την τακτική φοίτηση των μαθητών Ρομά καταθέτουν και οι πέντε διευθυντές ότι είναι διαλειμματική με εξαιρέσεις καθώς εμφανίζονται για κάποιες μέρες και εξαφανίζονται για μήνες. Ενώ τονίζεται ιδιαίτερα από όλους ο κωδικός «Σχολική Διαρροή». Τα προσφυγόπουλα και οι υπόλοιπες μειονοτικές ομάδες φοιτούν κανονικά μέχρι κι εκείνοι να χαθούν ξαφνικά όταν εγκαταλείπουν τη χώρα υποδοχής (τη χώρα μας) για να πάνε στη χώρα προορισμού συνήθως σε άλλη χώρα της Ευρώπης.

Αναφορικά με όλα τα παραπάνω ο Δ1, Δ2 και ο Δ3 μιλούν για τη σπουδαιότητα της θετικής στάσης της τοπικής κοινωνίας όσο αφορά τα παιδιά ευάλωτων πληθυσμών, για το ίδιο το σχολείο που λειτουργεί προληπτικά και κατ' επέκταση για τη μαθητική κοινότητα που τελικά βρίσκεται σε ετοιμότητα ως προς τη διαφορετικότητα και την αποδοχή με αποτέλεσμα οι περιορισμένες φωνές αντιδράσεων να σβήνουν και να κοπάζουν. Οπότε η ένταξη αυτών των ατόμων είναι σχετικά ομαλή. Από την άλλη η Δ4 και ο Δ5 αντιμετωπίζουν μια πιο δύσκολη καθημερινότητα καθώς οι ίδιες οι μειονοτικές ομάδες παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμογής μια και προέρχονται από περιβάλλοντα που δεν διέπονται από νόμους, κανόνες και ηθικούς φραγμούς που ισχύουν στον γενικό πληθυσμό. Επομένως η ένταξη αυτών των πληθυσμών σε αυτές τις περιπτώσεις είναι δύσκολη και απαιτεί από το σχολείο ισχυρή παρέμβαση και εγρήγορση.

Στα ερωτήματα που αφορούν τις αντιδράσεις της τοπικής κοινωνίας και την ευαισθητοποίησή της αναφέρουν οι τέσσερις Διευθυντές πως δεν υπήρξαν αντιδράσεις παρά μόνο στην αρχή ενώ η ευαισθητοποίηση ήταν δεδομένη. **Πιο συγκεκριμένα ο Δ1 αναφέρεται στην υποστηρικτική στάση της τοπικής κοινωνίας** και ως προς αυτή την ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας συνέβαλε το αποτύπωμα του σχολείου που ήδη υπήρχε. Η κουλτούρα του ίδιου σχολείου προϋπήρχε και δεν άλλαξε στο πέρασμα των χρόνων. Επισημαίνει πως *«..αυτή η κουλτούρα του κάθε σχολείου που μεταμορφώνεται, τροποποιείται, στα 12 χρόνια που είμαι διευθυντής εδώ βρήκα ένα αποτύπωμα, το διατήρησα και σε κάποια άλλα σημεία το τροποποίησα. Αυτό το αποτύπωμα βοήθησε στην ένταξη όλων αυτών των παιδιών»*.

Στην ίδια αρχή κινήθηκαν και οι υπόλοιποι τρεις διευθυντές. **Η Δ4 διαφοροποιήθηκε καθώς παρά το κοινό όραμα και την κουλτούρα του σχολείου αντιμετώπισε περισσότερες δυσκολίες** λόγω της αποδοχής της να εγγράψει αρκετά Ρομά που σε άλλα σχολεία δεν τα έγραφαν με αποτέλεσμα να αυξηθεί αυτόματα και ο πληθυσμός τους στην γύρω περιοχή προκαλώντας πολλές αντιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα στη γειτονιά προέκυψαν θέματα όταν εγκαταστάθηκαν οικογένειες Ρομά που δεν αφορούσαν μόνο τη λειτουργία του σχολείου αλλά τη συμπεριφορά τους και τον τρόπο ζωής τους μετά το σχολείο. Αναφέρει χαρακτηριστικά η Δ4 : *«Αυτά τα παιδιά αυτά λόγω της φύσης τους έχουν μια ιδιαίτερη συμπεριφορά διότι τριγυρνούν ελεύθερα όλη μέρα και χρησιμοποιώντας τον δημόσιο χώρο όπως το πάρκο ή στο πεζοδρόμιο σαν να είναι σπίτι τους. Όλα αυτά ενόχλησαν πάρα πολύ τους κατοίκους*

της περιοχής με αποτέλεσμα να καλέσουν τον αντιδήμαρχο Πειραιά να παρέμβει στοχοποιώντας εμένα την ίδια γιατί δέχομαι αυτά τα παιδιά με αποτέλεσμα να αλλάξει η σύσταση της τοπικής κοινωνίας»

Εξάλλου η νομοθεσία δεν της επέτρεπε να κάνει κάτι διαφορετικό γι' αυτό και προχώρησε σε ευαισθητοποίηση του ίδιου του Δήμαρχου να εφαρμόσει ένα πρόγραμμα εντατικής καθαριότητας της ευρύτερης περιοχής με υδροφόρες και οδοκαθαριστές ώστε να διατηρούνται καθαρές οι πλατείες και οι δρόμοι της περιοχής. Αξίζει να σημειωθεί πως η παρέμβαση από τη δημοτική αρχή εστιάστηκε στον τομέα της καθαριότητας και όχι σε θέματα κοινωνικής ένταξης του πληθυσμού Ρομά στην περιοχή.

3.8.2. Θεματικός Άξονας 2

Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην ομαλή ενσωμάτωση του μαθητικού πληθυσμού και πώς ο ίδιος προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου εκπαιδευτικού πλαισίου.

Στον 2^ο Θεματικό Άξονα προβάλλονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης σχετικά με τη στελέχωση εξειδικευμένου προσωπικού στις σχολικές μονάδες που βοηθά στην ένταξη αυτών των πληθυσμών καθώς και στην αναγκαιότητα ή μη της επιμόρφωσης του σχολικού ηγέτη και των εκπαιδευτικών μιας σχολικής μονάδας όσο αφορά θέματα ετερότητας και συμπερίληψης. Τέλος εξετάζεται και αποτιμάται ο ρόλος των θεσμών σε αυτό το εκπαιδευτικό πλαίσιο, η επάρκεια των υλικών καθώς και οι επισφάλειες όσο αφορά την τακτική ή ελλιπή φοίτηση αυτών των πληθυσμών. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται συνοπτικά ο 2^{ος} Θεματικός Άξονας με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αντιστοιχούν.

Πίνακας 2 – Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 2: Πώς ο σχολικός ηγέτης προσαρμόζεται στις συνθήκες του υφιστάμενου πλαισίου που ισχύει στην ελληνική εκπαίδευση προκειμένου να υποβοηθήσει στην ένταξη και ενσωμάτωση των ευάλωτου μαθητικού πληθυσμού.	
Κατηγορίες	Κωδικοί
Εξειδικευμένο προσωπικό, επιμόρφωση του ηγέτη και των εκπαιδευτικών.	Τμήμα Υποδοχής ΖΕΠ.
	Τμήμα Ένταξης.
	Τμήμα ΕΔΥ.
Ερώτηση 1: Διαθέτει η σχολική μονάδα εξειδικευμένο προσωπικό που να εξυπηρετεί την ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση μαθητικού πληθυσμού με διαφοροποιημένες ικανότητες;	Ειδικός Παιδαγωγός
	Σχολικός Ψυχολόγος

	Κοινωνική Λειτουργός
	Λειτουργία Τμήματος ΕΔΥ
	Υποστελέχωση Τμήματος ΖΕΠ
	Συνεργασία Ειδικού Παιδαγωγού με Παιδαγωγό Γενικής Αγωγής
Ρόλος του συντονιστή και της Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης	Συγκεντρωτική Στελέχωση Διδακτικού Προσωπικού (ΥΠΑΙΘΑ)
	Εύρυθμη Λειτουργία Σχολικής Μονάδας
Ερώτηση 2:Υπάρχει επαρκής στήριξη στο έργο του σχολικού ηγέτη από την πλευρά του Συντονιστή και τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;	Αδύναμος Θεσμός Συντονιστή – Σχολικού Συμβούλου.
	Αίσθημα Ανασφάλειας.
	Διεκπαιρευτική Στήριξη Πρωτοβάθμιας Διεύθυνσης
	Συγκεντρωτικός Ρόλος Διευθυντή.
	Απρόσωπη Επίβλεψη Σχολικών Μονάδων Θεσμικούς Παράγοντες
	Απαραίτητος ο Θεσμός του Συντονιστή – Σχολικού Συμβούλου
	Προσωπικότητα Συντονιστή – Σχολικού Συμβούλου Καθοριστική
	Συντονιστές Αδιάφοροι.
	Συντονιστές με Επιστημονική Κατάρτιση και Συναδελφική Διάθεση.
Νομικό πλαίσιο και υλικοί πόροι	Νομοθεσία Απαραίτητη.
	Δεν Γνωρίζουν Όλοι τη Νομοθεσία.
	Αποδεκτοί Μαθητές Χωρίς Απαιτούμενα Έγγραφα.
	Περιθώριο Συλλογής Απαιτούμενων Εγγράφων.
Ερώτηση 3:Υπάρχει σαφής νομοθεσία που να καλύπτει την ομαλή φοίτηση μαθητών με ετερότητα χωρίς επισφάλειες και σχολική διαροή;	Απότομη Διακοπή Φοίτησης Μαθητών.
	Έλλειμμα Επικοινωνιακής Πολιτικής .
	Απουσία Επίσημης Αναφοράς Σχολικής Διαρροής.
	Μετέωρη η Ομαλή Φοίτηση.
	Πρόχειρη Ένταξη Ευπαθών Μαθητικών Ομάδων Στον Γενικό Πληθυσμό.
	Δικαίωμα Πολλών Απουσιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.
	Απουσία Κοινωνικών Υπηρεσιών για Στήριξη, Στέγαση και Φροντίδα Μαθητών Ρομά.

	Μειωμένο Ενδιαφέρον Εισαγγελίας Ανηλίκων και Αστυνομικής Αρχής για τις Συνθήκες Διαβίωσης Παιδιών Ρομά.
	Ελλιπής Αντιμετώπιση Μαθητικής Διαρροής.
	Μερική Απόκρυψη Στοιχείων Μαθητικής Διαρροής Για Διατήρηση του Μαθητικού Πληθυσμού.
	Αίσθημα Ανασφάλειας του Ηγέτη
	Τμήμα Υποδοχής Χωρίς Απαιτούμενα Εγχειρίδια και Υλικό.
	Ελλιπής Χρηματοδότηση ως προς τη Στελέχωση των Τμημάτων Υποδοχής και Υποστήριξης Μαθητών Ευπαθών Ομάδων.
	Περιορισμένα Έσοδα Σχολικών Μονάδων.
	Σχολική Επιτροπή Φειδωλή
	Οικονομική Επιβάρυνση Εκπαιδευτικών για Σχολικό Εξοπλισμό.
Ερώτηση 4: <i>Είναι επαρκής η χρηματοδότηση που παρέχεται στη σχολική μονάδα για τη στήριξη αυτών των μαθητών;</i>	Ορθολογική Αξιοποίηση Υλικών Πόρων Ανάλογα τον Ηγέτη
	Περίοδος Περικοπών Λόγω Οικονομικής Κρίσης.
	Εξορθολογισμός Εσόδων και Εξόδων από Ηγέτη
	Εκσυγχρονισμός Υλικοτεχνικών Υποδομών με Πρωτοβουλία του Ηγέτη
	Δράσεις για Συγκέντρωση Πόρων
	Δωρεές σε Υλικοτεχνική Υποδομή.
	Φειδωλά Έξοδα
	Χαμηλοί Πόροι στα Σχολεία για Κάλυψη Στοιχειωδών Αναγκών
	Αιτήματα για Χορηγίες με Αντιδράσεις Συνδικαλιστών
Ερώτηση 5: <i>Αν υποθέσουμε λοιπόν πως οι υλικοί πόροι δεν είναι επαρκείς, ποιες πρακτικές εφαρμόζετε για να λειτουργήσουν όλα στο μέγιστο δυνατό καλά;</i>	Οικονομική Στήριξη Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων.
	Αξιοποίηση Προγραμμάτων του Υπουργείου Εσωτερικών για Συντήρηση Κτιρίου
	Χαμηλοί Πόροι στα Σχολεία για Κάλυψη Στοιχειωδών Αναγκών

Οι εμπειρίες των διευθυντών σε σχέση με το νομικό πλαίσιο έδειξαν ότι παρέχεται στους γονείς η δυνατότητα εγγραφής στα σχολεία παιδιών που δεν διαθέτουν χαρτιά για ένα μικρό χρονικό διάστημα αλλά την ίδια στιγμή έχουν τη δυνατότητα αυτά τα παιδιά να κάνουν πολλές απουσίες με αποτέλεσμα και να μην εξασφαλίζεται το πραγματικό όφελος της εκπαίδευσης που δεν είναι άλλο από την ίδια τη φοίτηση και να επιβαρύνεται ο σχολικός ηγέτης με την ευθύνη της αποχής τους. Με κοινή ομολογία και των πέντε ερωτηθέντων ο σχολικός ηγέτης έχει μερική στήριξη από τους θεσμούς (Συντονιστής & Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας). Ως προς τον Συντονιστή – Σχολικό Σύμβουλο υπάρχει στήριξη ανάλογα με την ποιότητα του ανθρώπου και την προσωπικότητά του και ως προς τη Διεύθυνση η στήριξη περιορίζεται στα τυπικά λόγω και όγκου ευθυνών και επίβλεψης πολλών σχολικών μονάδων .

Από τους πέντε διευθυντές που όλοι δουλεύουν σε μία περιοχή του Πειραιά που «πονάει», όπως είπε χαρακτηριστικά ο ένας εξ αυτών, κατέθεσαν πως δεν λειτουργεί το Τμήμα Υποδοχής και έχει να στελεχωθεί δυο χρόνια τώρα, ενώ το Τμήμα ΕΔΥ που απαρτίζεται από τη Σχολική Ψυχολόγο και την Κοινωνική Λειτουργό λειτουργεί μία φορά την εβδομάδα για κάθε σχολική μονάδα είτε πρόκειται για 6θεσιο είτε για 12θεσιο.

Πιο συγκεκριμένα ο Δ1 αναφέρει σχετικά με την ερώτηση που αφορά την παρουσία εξειδικευμένου προσωπικού και συγκεκριμένα των κωδικών Σχολικός Ψυχολόγος και Κοινωνικός Λειτουργός αναφέρει πως, σύμφωνα με το προβλεπόμενο πλαίσιο, λειτουργεί μία φορά την εβδομάδα για ένα σχολείο που έχει 228 μαθητές συνολικά, γεγονός που το καθιστά κάπως δυσλειτουργικό. Ο Δ2 μιλάει μόνο για Τμήμα Ένταξης πως αυτή τη χρονιά δεν κατάφερε να στελεχωθεί παρά τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας. Από την άλλη ο Δ3 και η Δ4 διαθέτουν και Τμήμα Ένταξης και Τμήμα ΕΔΥ τα οποία είναι στελεχωμένα κάθε χρόνο. Στην πρώτη περίπτωση λειτουργεί με μόνιμη εκπαιδευτικό ενώ στη δεύτερη περίπτωση με διαφορετικά πρόσωπα ανά έτος. Και οι δύο υποδέχονται μαθητές Ρομά και πρόσφυγες χωρίς τη στελέχωση Τμήματος ΖΕΠ τα τελευταία δύο χρόνια. Πιο συγκεκριμένα η Δ4 είτε πως παρά τις εκκλήσεις της, τα προβλήματα της σχολικής μονάδας και τα αιτήματα για τη σύσταση Τμημάτων ΖΕΠ Τύπου Ι και Τύπου ΙΙ δεν στελεχώθηκαν τα τελευταία δύο αφήνοντας τη διαχείριση όλου αυτού πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού στη διοίκηση και στο διδακτικό προσωπικό.

Ως προς το ερώτημα για τον ρόλο του Συντονιστή και της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας συμφωνούν όλοι και συμπυκνώνονται οι απόψεις όλων στην τοποθέτηση του Δ5 που λέει πως οι θεσμοί όπως αυτός του Συντονιστή – Συμβούλου υπάρχουν και πρέπει να υπάρχουν γιατί βοηθούν αλλά πάντα το ζήτημα είναι πώς ενσαρκώνεται ένας θεσμός και ότι εξαρτάται από την ποιότητα που έχει ο άνθρωπος. Σχετικοί κωδικοί αναφέρονται στο διαφορετικό στυλ, άλλος με επιστημονική κατάρτιση και συναδελφική διάθεση και άλλος αδιάφορος έως ανύπαρκτος. **Τέλος η Δ4 αναφέρει σχετικά με την εποπτεία της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης** πως δεν είναι δυνατό ένας/μία Διευθυντής/ντρια Εκπαίδευσης να επιβλέπει επαρκώς 150 σχολεία και να βοηθήσει ουσιαστικά έναν σχολικό ηγέτη.

Όσον αφορά τη χρηματοδότηση συμφωνούν όλοι πως είναι ελλιπής και πως με οικονομίες, σωστή διαχείριση και κάποιες άτυπες χορηγίες σε συνεργασία πάντα με τη Σχολική Επιτροπή προσπαθούν να ανταπεξέλθουν στις ανάγκες των σχολικών τους μονάδων που δεν είναι άλλη από την αποπληρωμή των λογαριασμών στις ΔΕΚΟ. Ειδική χρηματοδότηση γι' αυτά τα παιδιά δεν υπάρχει παρά μόνο η στελέχωση του Τμήματος Υποδοχής όταν και αν γίνει. Πιο συγκεκριμένα ο Δ1 αναφέρει πως όταν ανέλαβε υπήρχαν στη σχολική μονάδα φοβερές ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή οι

οποίες καλύφθηκαν με εξορθολογισμό των εσόδων και των εξόδων του σχολικού οργανισμού σε βάθος χρόνου δίνοντας έμφαση στις προτεραιότητες. Πραγματοποιήθηκαν δράσεις, εξασφαλίστηκαν χορηγίες, δωρεές, περιορίστηκαν τα έξοδα στα τελείως απαραίτητα και επενδύθηκαν σε αυτές τις προτεραιότητες που βοήθησαν στην ανάπτυξη του σχολικού οργανισμού. **Ο Δ2 λιγότερο αισιόδοξος αναφέρει πως το σχολείο λόγω περιοχής έχει χαμηλούς πόρους οπότε και αρκείται στην κάλυψη στοιχειωδών αναγκών με καλή κατά το δυνατόν διαχείριση ενώ ο Δ3 συμπληρώνει τον Δ1 γιατί παρά τους χαμηλούς πόρους δημιουργεί λύσεις, λέγοντας χαρακτηριστικά πως με αιτήματα για χορηγίες προς εφοπλιστές εξασφαλίστηκε η χορήγηση κλιματιστικών και ηχητικών συστημάτων έτσι ώστε να αναβαθμιστεί τόσο η αίθουσα πολλαπλών χρήσεων και όσο και οι σχολικές αίθουσες.** Επίσης με συμμετοχή σε προγράμματα του Υπουργείου Εσωτερικών για να ανακατασκευάστηκαν τα κουφώματα του σχολείου.

Η Δ4 εστιάζει στα εμπόδια που αντιμετωπίζει για την εύρεση περισσότερων πόρων κόντρα στην υποχρηματοδότηση συμπυκνώνοντας τον κυριότερο κόλαφο στις ιδεοληψίες των συνδικαλιστών που αντιστρατεύονται τη φιλοσοφία των χορηγιών. Τέλος ο Δ5 εστιάζει στα τελευταία χρόνια της κρίσης που οι διευθυντές ήρθαν αντιμέτωποι με πρωτοφανή χρέη στις σχολικές μονάδες. Η πρώτη κίνηση ήταν να κάνει διακανονισμό με τη ΔΕΗ ενώ παράλληλα δεν είχε ούτε φυσικό αέριο γιατί το είχαν κόψει. Τα έσοδα της Σχολικής Μονάδας πενιχρά γεγονός που δεν έφτανε να καλύψει τίποτα. Υπερβολικά φειδωλός στην αρχή κατάφερε με διακανονισμούς να τον βοηθήσει αφενός η Σχολική Επιτροπή και αφετέρου να εξασφαλίσει και αυτός κάποιες δωρεές για υλικοτεχνική υποδομή. Καταλήγει πως μπορεί πράγματι οι σχολικές επιτροπές τη δεκαετία των μνημονίων να μην είχαν χρήματα, οι ανάγκες όμως εξακολουθούσαν να υπάρχουν καθώς **«... οι επιστήμες τρέχουν, η παιδαγωγική τρέχει...»**

Ως προς το ερώτημα με το νομικό πλαίσιο συμφωνούν όλοι πως ο νόμος είναι συγκεκριμένος και αδιαμφισβήτητος και είναι αυτός της υποχρεωτικής εκπαίδευσης παρέχοντας όμως τη δυνατότητα κάλυψης πολλών απουσιών και εγγραφής μαθητών χωρίς τα απαιτούμενα έγγραφα. **Η Δ4 αναφέρεται στη σχολική διαρροή** περιγράφοντας μαθητές που το πρωτόκολλο που ακολουθείται σε περίπτωση μαθητή που απουσιάζει περισσότερες από 6 ημέρες από το σχολείο χωρίς να αντιμετωπίζεται ουσιαστικά το πρόβλημα. Τονίζει πως η σχολική διαρροή δεν αναφέρεται πουθενά επισήμως ούτε υπάρχουν δικλίδες ομαλής φοίτησης. Το μόνο που εφαρμόζεται για τα παιδιά των ευπαθών ομάδων είναι αυτό που ισχύει και για τον γενικό πληθυσμό, δηλαδή από έξι μέρες συνεχούς απουσίας επικοινωνεί το σχολείο τηλεφωνικά με το οικογενειακό περιβάλλον ή αποστέλλεται μια συστημένη επιστολή. **Ο Δ5 τοποθετείται με παιδαγωγικό ενδιαφέρον** στη σπουδαιότητα της φοίτησης των παιδιών Ρομά στο σχολείο. Δηλώνοντας προς εξαφάνιση ένα παιδί που απέχει από τη σχολική κοινότητα δεν λύνεται το ουσιαστικό πρόβλημα της εκπαίδευσής τους. **Τονίζει ο ίδιος ο Δ5** πως αισθάνεται εκτεθειμένος όχι τόσο νομικά όσο το ότι δεν μπορεί να συνεννοηθεί μαζί τους και να τους εξηγήσει το ουσιαστικό όφελος της εκπαίδευσης πέραν των επιδομάτων.

3.8.3. Θεματικός Άξονας 3

Στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση των μαθητών που προέρχονται από ευάλωτα περιβάλλοντα υπάρχουν κάποιοι καθοριστικοί παράγοντες όπως έχει παρατηρηθεί από την πολυετή εμπειρία των πέντε Διευθυντών.

Στον 3^ο Θεματικό Άξονα προβάλλονται τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης σχετικά με τους παράγοντες εκείνους που εμποδίζουν την τακτική και ομαλή φοίτηση αυτών των μαθητών εστιάζοντας στο οικογενειακό τους περιβάλλον που κατά γενική ομολογία των ομιλητών είναι ο ρόλος καταλυτικός. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται συνοπτικά ο 3^{ος} Θεματικός Άξονας με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αντιστοιχούν.

Πίνακας 3 – Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 3: Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών με ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό προφίλ.	
Κατηγορίες	Κωδικοί
	Γονείς Προσφυγόπουλων χωρίς Επαγγελματική Απασχόληση.
Οικογενειακό πλαίσιο	Πρόσφυγες σε Κατάσταση Αναμονής.
	Πτυχιούχοι Γονείς Ελάχιστοι
Ερώτηση 1: Ποια είναι η επαγγελματική απασχόληση των γονέων;	Απασχόληση σε Ευκαιριακές και Χειρωνακτικές Εργασίες.
	Γονείς Ρομά Ρακοςυλλέκτες / Πλανόδιοι Πωλητές
	Γονείς Ρομά Αγνοούν τη Σημασία ή τον Ρόλο της Λειτουργίας του Σχολείου.
	Γονείς Προσφυγόπουλων Εστιάζουν στην Τακτική Φοίτηση και Παρακολούθηση.
	Γονείς Ρομά Προσδοκούν στο Επίδομα.
	Μαθητές Ρομά Δίγλωσσοι
	Δυσκολία στην Επικοινωνία
Ερώτηση συνέντευξης 2: Υπάρχει κινητικότητα και ενδιαφέρον από πλευρά των γονιών για τη φοίτηση των παιδιών τους;	Έλλειμα Κατανόησης της Λειτουργίας του Σχολείου.
Εμπόδια ομαλής φοίτησης και ένταξης	Υποδοχή
	Καλλιέργεια Αισθήματος Ισότητας και Αποδοχής.
Ερώτηση συνέντευξης 3: Ποιοι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που εμποδίζουν την ομαλή ένταξη και εκπαίδευση μαθητών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων;	Κοινωνικοοικονομικοί Λόγοι Σχολικής Διαρροής.

	Κάρτα Μετακίνησης Μαθητών Ρομά
	Γλώσσα και Κουλτούρα των Ρομά ως Ανασταλτικός Παράγοντας
	Θεσμικό Πλαίσιο Ελλιπές.
	Ανάγκη Ενσωμάτωσης των Μειονοτικών Ομάδων στον Γενικό Πληθυσμό..
	Ανάγκη Παρέμβασης Κοινωνικών Φορέων
	Κυρίαρχος Ρόλος Οικογένειας

Σύμφωνα με τις εμπειρίες των Διευθυντών αναδύθηκε από αυτή τη θεματική ενότητα πως η κουλτούρα, η νοοτροπία και η γλώσσα του οικογενειακού περιβάλλοντος καθώς και η ελλιπής ή ανύπαρκτη στήριξη από τις κοινωνικές δομές αποτελούν τα κύρια εμπόδια στην ομαλή ένταξη και ενσωμάτωση αυτών των πληθυσμών στο γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο. **Πιο συγκεκριμένα ο Δ2 αναφέρει χαρακτηριστικά** πως αρκετοί συνάδελφοί του δεν δέχονται να εγγραφούν τέτοιους μαθητές παρά το γεγονός ότι τους καλύπτει ο νόμος τονίζοντας πως υπάρχουν περιοχές στον Πειραιά όπου δεν πλησιάζουν Ρομά γιατί δεν υπάρχουν παλιά σπίτια με χαμηλά ενοίκια, οπότε υπάρχουν συνάδελφοι που αγνοούν τη διαδικασία εγγραφής ή μετακίνησης Ρομά πληθυσμών. Στην ίδια πόλη υπάρχουν δύο διαφορετικοί κόσμοι, «...*οι νεόπλουτοι νικαιώτες και η περιοχή της Παλαιάς Κοκκινιάς...*». Ο ίδιος τονίζει το γεγονός της επαγγελματικής δραστηριότητας αυτών των γονέων που αφορούν επαγγέλματα χειρωνακτικά και ευκαιριακά οπότε και οι ανάγκες διαβίωσης και εισοδήματος καθιστούν απαραίτητη τη συμμετοχή των παιδιών τους είτε στις εργατικές τους δραστηριότητες κάτω από αδιευκρίνιστες και άγνωστες συνθήκες είτε στη διεκπεραίωση υποχρεώσεων του σπιτιού.

Σε αυτή την τοποθέτηση έρχεται να συμπληρώσει ο Δ1 που λέει σχετικά με την υποδοχή και αποδοχή διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού πως το πιο σημαντικό για αυτά τα παιδιά είναι να νιώσουν ότι μπαίνουν σε ένα περιβάλλον που τους θέλουν και είναι όλοι ίσοι, όλοι ίδιοι ανεξάρτητα από μαθησιακό έλλειμμα, χρώμα, οικονομική ευχέρεια, εμφάνιση. Ο Δ3 εστιάζει πιο πολύ στο θέμα της επικοινωνίας και της κουλτούρας τονίζοντας τη γλώσσα τους και την κουλτούρα τους ως τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα στην ομαλή φοίτηση και τη αποδοτική μαθησιακή του ανάπτυξη αυτών των μαθητών καθώς δίνεται προτεραιότητα σε γάμους μεταξύ ανηλίκων, ανήλικα αδέλφια να τελούν χρέη γονέα ή να εργάζονται δίπλα στους γονείς τους.. Συμφωνεί και ο Δ5 σε αυτή την τοποθέτηση λέγοντας πως η οικογένεια έχει τον κυρίαρχο ρόλο καθώς οι κατευθύνσεις δίνονται από την οικογένειά τους. Τέλος η Δ4 εστιάζει στο θεσμικό πλαίσιο και τις κοινωνικές υπηρεσίες αναφέροντας πιο συγκεκριμένα πως είναι αντίθετη με το ειδικό πλαίσιο που αντί να βοηθά αυτά τα παιδιά μάλλον τα στοχοποιεί. Οραματίζεται ένα γενικό εκπαιδευτικό πλαίσιο που θα είναι σε θέση να βοηθάει τα παιδιά όλων των ευπαθών ομάδων αποτελεσματικά χωρίς να αναθέτει την ευθύνη και την πρωτοβουλία στο κάθε ηγετικό στέλεχος ή στον κάθε εκπαιδευτικό που θα το χειριστεί ανάλογα με την προσωπικότητά του, τις ηθικές αξίες του, την ενσυναίσθηση, τα στερεότυπα και τις ιδεοληψίες του. Θα ήθελε λοιπόν να αλλάξει το θεσμικό πλαίσιο που είναι ανεπαρκές και να υπάρχουν κοινωνικοί φορείς οι οποίοι να μπορούν παρέμβουν στο οικογενειακό πλαίσιο των ευπαθών ομάδων και να τους αλλάξουν συνήθειες και κουλτούρα απέναντι στον θεσμό του σχολείου. Σε αυτή την τοποθέτηση συμφωνούν όλοι οι ερωτηθέντες καθώς θεωρούν ανεπαρκή την κοινωνική παρέμβαση του κρατικού φορέα.

Ως προς το πρώτο ερώτημα που αφορά την κινητικότητα και το ενδιαφέρον των γονέων για την εκπαιδευτική και μαθησιακή εξέλιξη των παιδιών συμφωνούν και οι πέντε Διευθυντές πως όσο αφορά τα Ρομά δεν κατανοούν τη διαδικασία του σχολείου. **Πιο συγκεκριμένα ο Δ5 αναφέρει** πως αν και οι γονείς υπάρχουν, είναι παρόντες και ιδιαιτέρως προστατευτικοί υφίσταται επικοινωνιακό έλλειμμα καθώς μιλούν είτε Ρομανί αν πρόκειται για Ρομά είτε κάποια αραβική διάλεκτο αν πρόκειται για προσφυγόπουλα στοιχεία που καθιστούν την επικοινωνία μαζί τους δύσκολη. **Όσο αφορά τους πρόσφυγες σύμφωνα με τον Δ1** το ενδιαφέρον από την πλευρά των γονέων εστιάζεται στην παρακολούθηση, στην ομαλή ένταξή τους ώστε να περνούν καλά και να προσέρχονται ευπρεπώς και φυσικά να φεύγουν ευπρεπώς.

Επίσης σχετικά με τον κωδικό που αφορά την κάρτα μετακίνησης Ρομά όλοι οι διευθυντές δεν το προωθούν λόγω ελλιπούς και μη τακτικής φοίτησης.

3.8.4. Θεματικός Άξονας 4

Τρόποι με τους οποίους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης οδηγώντας τη σχολική μονάδα σε ανάπτυξη μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Στον 4^ο Θεματικό Άξονα προβάλλονται τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης σχετικά με τον συσχετισμό της ανάπτυξης μιας σχολικής μονάδας με αυτά τα χαρακτηριστικά και την επιμόρφωση του σχολικού ηγέτη. Επίσης παρατίθενται οι αποτελεσματικές δράσεις – παρεμβάσεις που επιλέγει ένας σχολικός ηγέτης για να ενσωματώσει αυτά τα παιδιά χωρίς να ασκήσει βία στην προσωπικότητά τους αλλά και τι προτείνει να εφαρμοστεί για την επίτευξη σχολικής αποτελεσματικότητας και αναβάθμισης. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται συνοπτικά ο 4^{ος} Θεματικός Άξονας με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αντιστοιχούν.

Πίνακας 4 – Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 4: Με ποιον ή ποιους τρόπους ένας σχολικός ηγέτης μετασχηματίζει αυτά τα προβλήματα ένταξης και ενσωμάτωσης έτσι ώστε να οδηγήσουν στην ανάπτυξη της σχολικής μονάδας αναλογικά μέσα στο κυρίαρχο εκπαιδευτικό πλαίσιο χωρίς να ασκήσει βία στην ταυτότητά αυτών των διαφοροποιημένων πληθυσμών.	
Κατηγορίες	Κωδικοί
	Προγενέστερη Εμπειρία
Επιμόρφωση Σχολικού Ηγέτη	Αναγκαιότητα Διοικητικής Επιμόρφωσης
	Σπουδαιότητα Βιωματικής Εμπειρίας
Ερώτηση συνέντευξης 1: Ποια επιμόρφωση έχετε δεχτεί όσο αφορά τη διοίκηση σχολικών μονάδων με	Προσωπικότητα του Ηγετικού Στελέχους

πολυπολιτισμικό προφίλ και ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο;	
	Διοίκηση σε Σχολεία Συμπερίληψης.
	Επιμόρφωση με Ιδιωτική Πρωτοβουλία.
	Σπουδαιότητα Ευαισθητοποίησης.
	Πιστοποίηση Γνώσεων δεν Οδηγεί σε Διοικητική Αποτελεσματικότητα
	Προσωπικότητα Σχολικού Ηγέτη.
	Επιμόρφωση με Ιδιωτική Πρωτοβουλία.
Ερώτηση συνέντευξης 2: Πόσο σημαντική είναι η επιμόρφωση ενός σχολικού ηγέτη στην ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας και συμπερίληψης;	Μη Επαρκείς οι Εξ' αποστάσεως Επιμορφώσεις
Προγράμματα και αποτελεσματικές παρεμβάσεις – καινοτόμες πρακτικές	Προγράμματα από ΠΕΚΕΣ.
Ερώτηση συνέντευξης 3: Ποια προγράμματα προσφέρονται προς υλοποίηση για αναβάθμιση της σχολικής αποτελεσματικότητας;	Ηθική και Υλική Συμπαράσταση Ψυχοσυναισθηματική Στήριξη
	Σχολείο Ανοιχτό για Όλους ως Δείκτης Παρέμβασης
Ερώτηση συνέντευξης 4: α) Αναφέρατε αποτελεσματικές παρεμβάσεις.	Προσέγγιση Γονέων ως Δείκτης Παρέμβασης
	Καλλιέργεια Ενσυναίσθησης.
	Καμία Καινοτόμος Παρέμβαση
	Συναναστροφή με τον Γενικό Πληθυσμό.
	Έλλειμμα Αποτροπής Ελλιπούς Φοίτησης.
β) Αναφέρατε αναποτελεσματικές παρεμβάσεις, κάτι που διέφυγε της προσοχής σας	Ανήλικο σε Καθεστώς Εργασίας ή Έγγαμου Βίου.
	Έλλειμμα Χρηματοδότησης
	Αποχή από Εκδρομές Λόγω Κόστους
Προτάσεις & Δράσεις για σχολική ανάπτυξη	Ανάγκη Χρηματοδότησης και Αναζήτηση Εσόδων.
Ερώτηση συνέντευξης 5: Αναφέρατε προτάσεις, δράσεις που θα ήταν χρήσιμες να υλοποιηθούν με απώτερο στόχο τη σχολική αποτελεσματικότητα.	Ενίσχυση Κοινωνικής Ευαισθητοποίησης για Ένταξη Ευπαθών Ομάδων.
	Αποδοχή Διαφορετικότητας.
	Απαραίτητη Στήριξη από Εξειδικευμένο Προσωπικό.
	Ανοιχτό Σχολείο.

	Εκσυγχρονισμός Εγκυκλίων Σχετικών με Ρομά.
	Πιο Λειτουργικό Θεσμικό Πλαίσιο

Ως προς την ερώτηση για τον αν η σχετική επιμόρφωση βοηθά έναν Διευθυντή να ηγηθεί πιο σωστά μιας σχολικής μονάδας με μαθητικό πληθυσμό με ετερότητα και οι πέντε απάντησαν πως η επιμόρφωση όσο σημαντική κι αν είναι δεν είναι αρκετή για να δώσει σε έναν σχολικό ηγέτη τις απαραίτητες δεξιότητες να ηγηθεί. **Χαρακτηριστικά αναφέρει η Δ4** πως για να πετύχει ένα ηγετικό στέλεχος σε μια σχολική μονάδα δεν αρκούν τα σεμινάρια ή η επιστημονική κατάρτιση με τίτλους, χρειάζεται οπωσδήποτε ευαισθητοποίηση και διάθεση για να διαχειριστεί ένας σχολικός ηγέτης έννοιες όπως διαπολιτισμικότητα, κοινωνικό αποκλεισμό και συμπερίληψη. **Συμφωνεί και ο Δ5 λέγοντας** πως όλες οι επιμορφώσεις είναι σημαντικές και έχουν έναν θεωρητικό χαρακτήρα αλλά δεν μπορούν να σου μεταδώσουν πλήρως το τι ακριβώς συμβαίνει ούτε να υποκαταστήσουν τη βιωματική εμπειρία. Τονίζει μεταξύ άλλων πως αν και χρειάζεται η επιμόρφωση, η ποιότητα του ανθρώπου είναι ο παράγοντας εκείνος που παίζει τον πιο σημαντικό ρόλο, τι άνθρωποι είμαστε τελικά και με ποιους πρέπει να συνεργαστούμε και αν θέλουμε να βοηθήσουμε.

Ως προς το ερώτημα σχετικά με τις αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές παρεμβάσεις που πρέπει να εφαρμόζονται και οι πέντε ερωτηθέντες τοποθετούνται πως κάνουν το μέγιστο δυνατό ανάλογα πάντα με τις δυνατότητες που τους παρέχονται χωρίς επίσημη στήριξη από καμία αρχή ή θεσμό έχοντας ως κύριο σύμμαχο τη θέληση, την αυταπάρνηση και την αγάπη τους για την εκπαίδευση και το αποτέλεσμα. Πιο συγκεκριμένα υπάρχει ελλιπής ενημέρωση για σχετικά προγράμματα παρέμβασης τόσο σε μαθητές Ρομά όσο και σε προσφυγόπουλα πόσο μάλλον σε παιδιά που προέρχονται από Ίδρυμα Φύλαξης Ανηλίκων. Ο καθένας κάνει ό,τι μπορεί, γνωρίζει και αισθάνεται. **Σχετικά με τι μπορεί να γίνει στο μέλλον** ώστε οι συνθήκες να είναι πιο ευνοϊκές και το αποτέλεσμα πιο αποδοτικό διαφοροποιούνται μεταξύ τους και αναφέρουν τα εξής: **Ο Δ1** λέει πως το πρόβλημα της υποχρηματοδότησης είναι το μεγαλύτερο και λύνεται με χρηματοδότηση ενώ θα πρέπει να προβλέπεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών θεσμικά από το κράτος και να μην επαφίεται το κράτος στον ελεύθερο χρόνο των εκπαιδευτικών αν προλαβαίνουν ή όχι ή αν μπορούν να ανταπεξέλθουν οικονομικά ή όχι. **Ο Δ2 εστιάζει στην ενταξιακή πολιτική του κράτους ως προς αυτά τα παιδιά** λέγοντας πως η διαφορετικότητα δεν έχει γίνει κτήμα της κοινωνίας μας και εργαλειοποιείται ως άλλοθι για να διαμορφωθεί μία πολιτική ή να απορριφθεί μία άλλη. Ως λαός η Ελλάδα διακατέχεται από ξενοφοβία, ενώ η οικονομική κατάσταση εντείνει αυτό το αίσθημα ψάχνοντας να βρει αιτίες.

Ο Δ3 αναφέρεται στα Δικαιώματα του παιδιού που είναι ξεχασμένα και ανύπαρκτα για αυτή την κατηγορία παιδιών και γι' αυτό προτείνει υποστηρικτή παιδαγωγό ή ψυχολόγο που θα συνοδεύει αυτά τα παιδιά πιο εξατομικευμένα προκειμένου να τα εντάξει στις αρχές και τις αξίες του γενικού πληθυσμού προάγοντας το σεβασμό στην αξιοπρέπεια και την ισότιμη πρόσβαση στην κοινωνική πρόνοια. **Η Δ4 αναφέρεται στον ελλιπή κρατικό μηχανισμό** τονίζοντας πως παρά την προσπάθεια που γίνεται τα τελευταία χρόνια από το κρατικό σύστημα ώστε το ελληνικό σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό και να συμπεριλάβει ευπαθείς ομάδες και άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαιτερότητες, επί της ουσίας σταματάει στον σχεδιασμό. **Τέλος ο Δ5 μιλάει για φτωχοποίηση του εκπαιδευτικού συστήματος** καθώς όλοι οι εμπλεκόμενοι κινούνται με αίσθημα ανασφάλειας απέναντι στα δεδομένα της καθημερινότητας και της εποχής ευρύτερα.

3.8.5. Θεματικός Άξονας 5

Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υποστηρικτής μαθητών ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων.

Στον 5^ο Θεματικό Άξονα προβάλλονται τα αποτελέσματα της Θεματικής Ανάλυσης σχετικά με το προφίλ του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος. Στον πίνακα που ακολουθεί παρατίθεται συνοπτικά ο 5^{ος} Θεματικός Άξονας με τις κατηγορίες και τους κωδικούς που αντιστοιχούν.

Πίνακας 5 – Κατηγοριοποίηση και κωδικοποίηση των συνεντεύξεων

ΘΕΜΑΤΙΚΟΣ ΑΞΟΝΑΣ 5: Το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ως υποστηρικτής μαθητών ευάλωτων κοινωνικοοικονομικά ομάδων.	
Κατηγορίες	Κωδικοί
	Φραγμοί του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.
Εκπαιδευτική εξέλιξη	Ατομική Αξιολόγηση Υπό Αμφισβήτηση.
Ερώτηση συνέντευξης 1: <i>Πιστεύετε πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι διαμορφωμένο με τέτοιο τρόπο ώστε να μην απευθύνεται στην ειδική περίπτωση αλλά να στηρίζει περισσότερο το γενικό μαθητικό πληθυσμό;</i>	Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας με Έλλειμμα Κουλτούρας Διαβουλεύσεων
	Ταξικό Εκπαιδευτικό Σύστημα.
	Αναγκαιότητα Καλλιέργειας Κουλτούρας Συμπερίληψης.
	Εκπαιδευτικές και Κοινωνικές Ανισότητες
	Καταπάτηση Δικαιωμάτων του Παιδιού
	Στήριξη Προσφύγων από ΜΚΟ.
	Ανεπαρκής Μαθησιακή Εξέλιξη Λόγω Διαμονής σε Δομές.
	Μαθησιακή Εξέλιξη Μετέωρη.
	Ελλιπές Μαθησιακό Πλαίσιο Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
	Φραγμός Μαθησιακής Συνέχειας από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση
	Δημιουργία Ισχυρών Κινήτρων Φοίτησης
	Συνέπειες για Ελλιπή Φοίτηση
	Φραγμοί του Ελληνικού Εκπαιδευτικού Συστήματος.

	Αισιοδοξία για Αλλαγή Κρατικής Νοοτροπίας και Πρωτοβουλίας
	Μόνη Λύση η Τακτική Φοίτηση
	Δημιουργία Ισχυρών Κινήτρων
	Συνέπειες για Αποφυγή Ελλιπούς Φοίτησης

Η πολυετής εμπειρία των ερωτηθέντων Διευθυντών τους ωθεί να μιλήσουν κάπως σκωπτικά με βαθύ προβληματισμό για το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όπως το έχουν βιώσει οι ίδιοι στα χρόνια που έχουν αφιερώσει στα ελληνικά σχολεία. Συμφωνούν λοιπόν πως δεν είναι ούτε επαρκές ούτε υποστηρικτικό. **Πιο συγκεκριμένα ο Δ5** πολύ ρεαλιστικά αναφέρεται σε τσαλακωμένους εκπαιδευτικούς και φτωχοποιημένο εκπαιδευτικό σύστημα καθώς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα έχει να κάνει με διεργασίες και διαδικασίες. Ως συστήματα τα εκπαιδευτικά οφείλουν να είναι επαρκώς δυναμικά και να διαθέτουν την ευελιξία να αλλάζουν. Θα πρέπει να ακολουθούν τις ανάγκες της εποχής και να ενσωματώνουν τους σφυγμούς της. Το πρόβλημα είναι ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε μια χώρα φτωχοποιημένη με εκπαιδευτικούς που έχει θιγεί η αξιοπρέπειά τους εστιάζοντας σε επιστημονικές θεωρίες και αξιολογικές κρίσεις χωρίς κανείς να λαμβάνει υπόψη του το τι είναι διδασκαλία. Για τον ίδιο πολύ γλαφυρά αναφέρει ότι η διδασκαλία είναι σαν τη θεία κοινωνία. Το παιδί όταν είναι με τον δάσκαλο λαμβάνει σώμα και αίμα δασκάλου. Αν ο δάσκαλος είναι κουρασμένος, ταλαιπωρημένος, δυστυχισμένος, τσαλακωμένος, αυτό θα εισπράξει όσο καλή διάθεση κι αν έχει ο δάσκαλος, όσο και να θέλει να μεταδώσει ό,τι καλό έχει μέσα του. Ο ευτυχισμένος διδάσκει ευτυχία και ο δυστυχισμένος διδάσκει μίζερια. Όσους νόμους και αν φτιάξουν, όσα μοντέλα κι αν υιοθετήσουν αν δεν ενδιαφερθούμε για τις παθογένειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, αν δεν αποκτήσουμε ουσιαστική κουλτούρα συμπερίληψης, θα αναπαράγουμε παραβατικούς Ρομά. Σε σχέση με την Ατομική Αξιολόγηση και την Αξιολόγηση Σχολικής Μονάδας θεωρεί πως η απάντησή του είναι προφανής από όλα τα προηγούμενα. «Πώς μπορείς να αξιολογήσεις κάποιον που δεν τον στηρίζεις ουσιαστικά ή δεν τον έχεις προετοιμάσει ή δεν τον έχεις επιμορφώσει;».

Από την άλλη ο **Δ1 συμφωνεί πιο λακωνικά λέγοντας** πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αν δεν αποκλείει σίγουρα δεν βοηθάει έμπρακτα.

Ο Δ2 διαφοροποιείται σχολιάζοντας την έννοια της συμπερίληψης ως μία έννοια «φορεμένη» χωρίς να εφαρμόζεται ουσιαστικά. Πιστεύει πως παλεύοντας να λειτουργήσει το ελληνικό σχολείο ως σχολείο συμπερίληψης στην πραγματικότητα αυτό δεν είναι εφικτό γιατί τα παιδιά αυτά είναι έρμαια στην προσωπική πρωτοβουλία χωρίς ουσιαστική παρέμβαση, χωρίς ουσιαστικό μηχανισμό να γκρεμίζει ορθωμένους «τοίχους» και να αναγκάζει τον διευθυντή, τον εκπαιδευτικό, την κοινωνία την ίδια που δεν θέλει αλλά σίγουρα μπορεί.

Η Δ4 τοποθετείται πως τα παιδιά θα πρέπει να συνεχίζουν την εκπαίδευση και στο Γυμνάσιο όπως όλοι οι μαθητές/τριες ίσως με προσαρμοσμένο ωρολόγιο πρόγραμμα με παρακολούθηση συγκεκριμένων μαθημάτων ή διαφοροποιημένων. Είναι κρίμα που προβλέπεται η εκπαίδευσή τους μόνο για την Πρωτοβάθμια Βαθμίδα Εκπαίδευσης. Η κοινωνία μας αν θέλει να λέγεται δίκαια θα πρέπει να φροντίσει να ενσωματώσει αυτά τα παιδιά στο γενικό πλαίσιο της εκπαίδευσης ουσιαστικά και ισότιμα με μακροπρόθεσμους στόχους ώστε να γίνουν λειτουργικοί μελλοντικοί πολίτες μιας εύρυθμης κοινωνίας.

Γ΄ ΜΕΡΟΣ

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΝΟΨΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

4.1. Σύνοψη Αποτελεσμάτων

Στην ενότητα αυτή θα γίνει μια συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε μια προσπάθεια ερμηνείας τους με βάση τη θεωρητική προσέγγιση που επιχειρήθηκε στο πρώτο μέρος της εργασίας συγκεντρώνοντας στοιχεία τόσο από τη βιβλιογραφία όσο και από άλλες έρευνες προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά ερωτήματα και στις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν στην παρούσα εργασία.

Σε πρώτη ανάλυση παρά το γεγονός ότι το δείγμα δεν θεωρείται στατιστικά επαρκές προκύπτει πως οι σχολικοί ηγέτες που ηγούνται σχολικές μονάδες με μειονοτικό και ευάλωτο μαθητικό πληθυσμό αναγνωρίζουν πως έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα και πολύπλοκα προβλήματα που χρήζουν σίγουρα κάποιας εκπαιδευτικής κατάρτισης χωρίς αυτή να ορίζει την αποτελεσματικότητα της διαχείρισης και διοίκησης. Επομένως διαφαίνεται πως η επαγγελματική ανάπτυξη των ηγετικών στελεχών που προκύπτει από την επιμόρφωσή τους δεν είναι απαραίτητα βοηθητική στην αντιμετώπιση τόσων σύνθετων προβλημάτων καθώς η ποιότητα της προσωπικότητας του ατόμου δημιουργεί ή συντηρεί ένα υπάρχον σχολικό κλίμα

Πιο συγκεκριμένα σε σχέση με τον πρώτο θεματικό άξονα τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι σχολικοί ηγέτες είναι πολλά και ποικίλα με κυριότερο αυτό του επικοινωνιακού ελλείμματος και της κατανόησης γιατί οδηγεί σε καθημερινές προκλήσεις και δυστυχώς σε Μαθητική Διαρροή. Χρειάζεται επικοινωνιακή πολιτική τέτοια από την πλευρά του σχολικού ηγέτη που να γεφυρώνει το χάσμα τόσο ανάμεσα στη σχολική κοινότητα και τη διαφορετικότητα όσο και ανάμεσα στο αίσθημα της αποδοχής και εκείνο της απόρριψης. Μέχρι στιγμής από τις συνεντεύξεις αυτή η επικοινωνιακή πολιτική στηρίζεται στα προσωπικά χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη ως προσωπικότητα, στο όραμα της σχολικής μονάδας που διαμορφώνεται παρά σε εξειδικευμένες τεχνικές επικοινωνιακής προσέγγισης. Δεν προβλέπεται από τον κρατικό μηχανισμό καμία κατεύθυνση τέτοιου είδους ανοίγοντας πύλες σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που δεν βρίσκεται ακριβώς σε ετοιμότητα σαν να πρόκειται να λειτουργήσουν όλα αυτάματα.

Από την άλλη όσο αφορά τον δεύτερο θεματικό άξονα ο σχολικός ηγέτης στηρίζεται από τον κρατικό μηχανισμό με τη στελέχωση εξειδικευμένου προσωπικού που όμως η αποτελεσματικότητα του είναι αβέβαιη καθώς αυτή η στελέχωση μεταβάλλεται από χρόνο σε χρόνο ενώ και ο ίδιος ο χρόνος παρέμβασης είναι ελλιπής. Παράλληλα οι υλικοί πόροι αποτελούν περισσότερο εμπόδιο παρά βοήθεια σε σχολικές μονάδες που λειτουργούν σε περιοχές με ευάλωτους κοινωνικοοικονομικά πληθυσμούς καθώς είναι πενιχροί σε σχέση με τις ανάγκες τους. Επίσης η πραγματική Σχολική Διαρροή δεν προσμετράται με αληθινά νούμερα ούτε αντιμετωπίζεται ουσιαστικά καθώς πολλοί από αυτούς τους μαθητές δηλώνονται προς αναζήτηση χωρίς αναζήτηση. Σύμφωνα με τη θεωρία του 1^{ου} κεφαλαίου ο σχολικός ηγέτης δημιουργώντας ένα κοινό όραμα ουσιαστικά εφαρμόζει μέτρα πρόληψης Σχολικής Διαρροής ενώ ζητώντας σύσταση Τάξεων Υποδοχής ανάλογα με τον μαθητικό πληθυσμό που το

απαιτεί συμβάλλει στην εφαρμογή μέτρων παρέμβασης με το ενδεχόμενο όμως να μην στελεχωθούν. Αυτό που δεν υπάρχει σύμφωνα με τα λεγόμενα των ερωτηθέντων είναι οι κοινωνικές υπηρεσίες και ο ενεργός τους ρόλος παρεμβαίνοντας ουσιαστικά σε αυτές τις μαθητικές ομάδες έτσι ώστε οι μαθητές που διαρρέουν να μην μένουν απλά ονόματα σε λίστες μαθητών προς αναζήτηση αλλά με κάποιο τρόπο να επιστρέφουν στο σχολικό περιβάλλον.

Στον τρίτο θεματικό άξονα αναδύθηκε ο κυρίαρχος ρόλος της οικογένειας σχετικά με τη Μαθητική Διαρροή και τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και η συμβολή του σχολείου στην καλλιέργεια του αισθήματος αποδοχής και ισότητας έναντι των μειονοτικών ομάδων. Οφείλει λοιπόν η πολιτεία να παρεμβαίνει με κοινωνικούς φορείς και να διασφαλίζει με κάθε τρόπο τα Δικαιώματα του παιδιού ώστε να μην μετατρέπονται σε θύματα αυτά τα παιδιά της ανέχειας, της φτώχειας, της απόγνωσης και της άγνοιας των γονιών τους.

Τέλος τα Αναλυτικά Προγράμματα Εκπαίδευσης προκύπτει πως θα πρέπει να διαμορφωθούν έτσι ώστε να λάβουν υπόψη τους τις ιδιαιτερότητες αυτών των μαθητών με στόχο την εκπαιδευτική τους ανάπτυξη που θα οδηγήσει μελλοντικά στην προσωπική τους ανάπτυξη. Επίσης να υπάρχει ενημέρωση σε σχέση με εκπαιδευτικά προγράμματα με καινοτόμες δράσεις που απευθύνονται σε μαθητικό πληθυσμό μειονοτικό και μάλιστα να απαιτείται από τον κρατικό μηχανισμό να εφαρμόζονται έτσι ώστε η παρέμβαση να είναι οριζόντια στο εκπαιδευτικό σύστημα και να μην επαφίεται στην ατομική πρωτοβουλία.

4.2.Συμπεράσματα

Συμπεραίνοντας από όλα τα παραπάνω το βάρος της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σχολικές μονάδες με πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά και ευάλωτο κοινωνικοοικονομικό μαθητικό πληθυσμό κλίνει στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με προκαταλήψεις, αποκλίνουσες συμπεριφορές, δυστυχία, φτώχεια, χαρά, ευμάθεια, απόγνωση, ενθουσιασμό, ανεμελιά τόσα αντικρουόμενα συναισθήματα τα οποία θα πρέπει να επινοήσουν τρόπους να τα συμφιλιώσουν. Οπότε η εκπαιδευτική διαδικασία διαμορφώνεται από τη στάση αυτών των εκπαιδευτικών ανάλογα τις γνώσεις τους και τις ευαισθησίες τους απέναντι στις πεποιθήσεις και τις αντιλήψεις της κοινωνίας προσπαθώντας να υιοθετήσουν τον ρόλο του συμφιλιωτή και του ειρηνοποιού σε κάποιες περιπτώσεις. Αυτή όμως η στάση των εκπαιδευτικών κινητοποιείται και ενθαρρύνεται σύμφωνα με την προσωπικότητα και τη διοικητική δεινότητα του ηγετικού στελέχους στο αν και με ποιο τρόπο θα καταφέρει να δημιουργήσει κλίμα σχολικής ετοιμότητας και ενσυναίσθησης στο διδακτικό προσωπικό και παράλληλα να ευαισθητοποιήσει την τοπική κοινωνία μια και ο ρόλος των θεσμών που πλαισιώνουν μια σχολική μονάδα είναι περισσότερο επικουρικός παρεμβαίνοντας «πυροσβεστικά» παρά προληπτικά.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η εφαρμογή της ατομικής αξιολόγησης με δείκτες από έναν Συντονιστή – Σχολικό Σύμβουλο που γνωρίζει ελάχιστα τις δυσκολίες μιας σχολικής μονάδας με όλα αυτά τα χαρακτηριστικά που περιγράφονται τόσο στο κεφάλαιο 2 όσο και στις συνεντεύξεις που παρατίθενται στο ερευνητικό μέρος, και που δεν έχει τον χρόνο να κατανοήσει και να εμβαθύνει στην πολύπλοκη διαδικασία διαχείρισης διαφοροποιημένου μαθητικού πληθυσμού, κινητοποίησης και υποστήριξης του διδακτικού προσωπικού είναι αμφίβολο για το αν τελικά θα βοηθήσει στην ανάπτυξη ενός σχολικού οργανισμού με αυτές τις ιδιαιτερότητες.

Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, απαραίτητα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού σχολικού ηγέτη είναι τα εξής:

1. Γνώση των πολιτισμικών χαρακτηριστικών κάθε μειονοτικής ομάδας ώστε να προάγει στο διδακτικό προσωπικό το αίσθημα της αποδοχής αυτών των χαρακτηριστικών, της κατανόησης και φυσικά της ομαλής ενσωμάτωσης.
2. Γνώση για την προκατάληψη σχετικά με τη φτώχεια και τον ρατσισμό απέναντι στη διαφορετικότητα ώστε να εφαρμόζει στρατηγικές αντιμετώπισής τους και καλλιέργειας κουλτούρας συμπερίληψης.
3. Επίγνωση των δυσκολιών διαβίωσης των μαθητών Ρομά, προσφύγων και άλλων. Κατανόηση και ευελιξία σχετικά με τη δυσχέρεια στην επικοινωνία λόγω διαφοροποίησης της μητρικής γλώσσας μαθητών από την κυρίαρχη γλώσσα. Ως επακόλουθο όλων αυτών η εφαρμογή διδακτικής διαδικασίας προσαρμοσμένη στις ανάγκες αυτών των μαθητών έχοντας εκπαιδευτικές προσδοκίες και θέτοντας διδακτικούς στόχους στα μέτρα τους.
4. Γνώση διδακτικής προσέγγισης τέτοιας που να προάγεται η βελτίωση της ικανότητας σκέψης των μαθητών μέσα από ένα συνεργατικό περιβάλλον με τη δημιουργία μικρών ομάδων χωρίς ανταγωνισμό, με το μοίρασμα ρόλων σε δημιουργικές δραματοποιήσεις που θα επιτρέπουν σε αυτά τα παιδιά να παρουσιάσουν τις δικές τους ερμηνείες.
5. Τέλος καλή διάθεση στη διαχείριση ευάλωτων κοινωνικά ομάδων με ευαισθησία και κατανόηση ώστε να αισθάνονται οι μειονοτικές ομάδες αποδοχή, αναγνώριση και σεβασμό. Διαθέτοντας αυτή τη γνώση οι εμπλεκόμενοι φορείς της μάθησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θα αναχαιτίζουν εύστοχα τις φωνές αντίρρησης και αντίδρασης που θα εμφανίζονται.

Αντί να τίθεται λοιπόν διαρκώς το ερώτημα «Τι μπορούμε να κάνουμε για όλα αυτά τα παιδιά;» ας ανατρέψουμε το συνηθισμένο πρίσμα και ας αναζητήσουμε εναλλακτικές προτάσεις μέσα από την ερώτηση «Τι μπορούμε να μάθουμε εμείς από τους μαθητές μας ώστε να γίνουμε καλύτεροι και πιο αποτελεσματικοί;»

4.2. Προτάσεις

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας ανέδειξε τη συμβολή της προσωπικότητας του σχολικού ηγέτη στη διαχείριση πολυπολιτισμικού μαθητικού πληθυσμού με πολλαπλές ιδιαιτερότητες και την ανάγκη διοικητικής αντίληψης και κοινωνικής ευαισθησίας για την αντιμετώπιση σύνθετων καταστάσεων επιβιώνοντας χωρίς ουσιαστική παρέμβαση από κανέναν θεσμό. Η κύρια βοήθεια και ενίσχυση σε αυτή την προσπάθεια είναι αφενός η επιμόρφωση του συνόλου των εκπαιδευτικών χωρίς όμως να αποτελεί πανάκεια και αφετέρου η στελέχωση των σχολικών μονάδων με Τάξεις Υποδοχής που θα διαθέτουν τα κατάλληλα σχολικά εγχειρίδια και το κατάλληλο ψηφιακό οπτικοακουστικό για να υποστηρίξουν αυτόν τον μαθητικό πληθυσμό αποτελεσματικά.

Επίσης η συμμετοχή των Σχολικών Συμβούλων Εκπαίδευσης θα ήταν ουσιώδες να μην εγκλωβιστεί και αγκιστρωθεί σε μία άκαρπη κατά τα άλλα αξιολογική κρίση με στόχους εκπαιδευτικής ανάπτυξης γενικού πλαισίου. Αντίθετα οι Σχολικοί Σύμβουλοι θα πρέπει να αποκτήσουν ρόλο πρωτίστως συμβούλου-καθοδηγητή προτείνοντας μεθόδους που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, την καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας καθώς και την εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας ώστε να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αντιμετώπιση μαθησιακών και συμπεριφοριστικών προβλημάτων που τυχόν παρουσιάζει το προφίλ ενός τέτοιου μαθητικού πληθυσμού, μειώνοντας έτσι το χάσμα της διαφορετικότητας και της εμφάνισης στερεοτύπων και προκαταλήψεων. Επομένως αν η συμπερίληψη αυτών των ατόμων μελλοντικά είναι αποτέλεσμα συλλογικής διεπιστημονικής παρέμβασης τότε θα γίνει ουσιαστική ενσωμάτωση αυτών των ατόμων σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα «ανοιχτό» σε όλους όχι μόνο στη θεωρία αλλά και στην πράξη.

Το ζήτημα της εκπαίδευσης των παιδιών Ρομά και της ένταξής τους στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον συνιστά θέμα σοβαρού διεπιστημονικού και παιδαγωγικού διαλόγου, τόσο σε εθνικό, όσο και σε ευρωπαϊκό επίπεδο εδώ και δεκαετίες στόχο την εξάλειψη της σχολικής διαρροής με κύριο στόχο την αντιμετώπιση της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης και την κοινωνική ένταξη του μαθητικού πληθυσμού Ρομά στα σχολεία, εναρμονιζόμενη όμως στο πλαίσιο της. Στην ΕΣΚΕ 2021-2030 (ΥΠΕΚΥΠ, 2021), αναφέρεται ότι η Ελλάδα κατέχει το υψηλότερο ποσοστό σχολικής διαρροής μαθητών/τριών Ρομά, σε αριθμό που αγγίζει το 92%. Σύμφωνα με τον ΠΥΛΩΝΑ II του εθνικού σχεδίου δράσης για την κοινωνική ένταξη των Ρομά, εφαρμόζονται μέτρα που αφορούν την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και διασφαλίζουν την ενίσχυση της συμμετοχής, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ισότιμη πρόσβαση των Ρομά στην εκπαίδευση αποτελούν όπως α) η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών Ρομά στην προσχολική υποχρεωτική εκπαίδευση (νηπιαγωγεία),β) η αύξηση της συμμετοχής των παιδιών Ρομά στη γενική εκπαίδευση, γ) η μείωση της μαθητικής διαρροής και της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης του εν λόγω μαθητικού πληθυσμού, και τέλος δ) η διασφάλιση της ισότιμης πρόσβασης των Ρομά με αναπηρία στην εκπαίδευση, η εξάλειψη του διαχωρισμού των παιδιών Ρομά στο σχολείο και η ενίσχυση της συμπεριληπτικής γενικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον η διαμόρφωση ειδικού αναλυτικού προγράμματος σπουδών για τις τάξεις Υποδοχής τόσο μαθητικού πληθυσμού Ρομά όσο και προσφύγων και άλλων μειονοτικών πληθυσμών με σεβασμό στη γλώσσα και την ιδιαιτερότητα της κουλτούρας που κουβαλούν αυτά τα παιδιά αποτελεί αναγκαιότητα αν πράγματι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στοχεύει σε μελλοντικούς λειτουργικούς και παραγωγικούς πολίτες. Η διδασκαλία οφείλει να ακολουθήσει την εποχή της εφαρμόζοντας ειδικές και στοχευμένες παιδαγωγικές μεθόδους, βασισμένες στις αρχές της διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής εκπαίδευσης καθώς και της εκπαίδευσης δίγλωσσου μαθητικού πληθυσμού με ιδιαίτερα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά που θα συνιστά την εξάλειψη χρόνιων στερεοτύπων και προκαταλήψεων.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική Βιβλιογραφία

Αλεξίου, Θ. (2006). «Κοινωνικός αποκλεισμός» και «αποκλεισμένες ομάδες»: Οι ιδεολογικές λειτουργίες μιας εννοιολόγησης, Κοινωνία και Ψυχική Υγεία, τεύχος Ι σελ. 32-51 .

Ανδρής, Ε. (2016). Διαπολιτισμική ηθική και διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Έρευνα, 10, 146–154.

Ασημάκη, Α., Σακκούλης, Δ. και Βεργίδης, Δ. (2016). Αναζητώντας παιδαγωγικές πρακτικές για τη σχολική επιτυχία «όλων» των μαθητών: μια κοινωνιολογική προσέγγιση. ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ Τόμος ΙΖ, τεύχος 67 Χειμώνας 2016

Βασιλειάδου, Παυλή, Μ. & Κορρέ (1996). «Διδακτικό Υλικό για τα Τσιγγανόπαιδα». Αθήνα: σελ. 24-38.

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή – Κορρέ Μ. (2011). «Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα. Το υπουργείο παιδείας διά βίου μάθησης και θρησκευμάτων». Ίδρυμα νεολαίας και δια βίου μάθησης.

Βιτσιλάκη & Ράπτης, (2007). «Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων – Η ταυτότητα του Διευθυντή Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης». Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη

Γεωργογιάννης Π. (1999). Μεταναστευτικά κινήματα από Ελλάδα στο εξωτερικό: αίτια και εξέλιξή τους. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σελ. 19-35, Αθήνα: Gutenberg

Γεωργούλα, Α. (2011). «Η τήρηση της υποχρέωσης και του δικαιώματος του παιδιού στην εκπαίδευση με έμφαση στις περιπτώσεις ομάδων που κινδυνεύουν με κοινωνικό αποκλεισμό στην Ελλάδα και στην Αγγλία». Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). «Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – Διαπολιτισμική αγωγή». Αθήνα: Gutenberg.

Giddens, A. (2002). «Κοινωνιολογία: Το βοήθημα του φοιτητή», μετάφραση Δ. Γ. Τσαούσης. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Γκανά, Ε., Σταθοπούλου, Χ., & Γκόβαρης, Χ. (2012). «Προσχολική εκπαίδευση και Ρομά μαθητές: Διαμορφώνοντας πολιτισμικά σχετική διδασκαλία». Επιστήμες Αγωγής, 2, σελ.175-190.

Γκόβαρης Χρήστος, 2001, «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», Ατραπός, Αθήνα

Γκόβαρης, Χ. (2008). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση και το ζήτημα διλημάτων πολιτισμικών διαφορών». Φιλολογική, Αθήνα

- Γκότοβος, Α. (1996). «Ρατσισμός. Κοινωνικές, ψυχολογικές και παιδαγωγικές όψεις μιας ιδεολογίας και μιας πρακτικής». Ίδρυμα Νεολαίας και Δια βίου Μάθησης. Αθήνα σελ.109-110.
- Γκότοβος Α., (2003). «Εκπαίδευση και Ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής». Αθήνα, Μεταίχμιο.
- Γκότοβος, Α., (2004). «Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους τσιγγάνους». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη. Ανακτήθηκε από: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/295/2/295.pdf>.
- Γουναρόπουλος, Γ. (2007). «Η Συμβολή του Διευθυντή στη Διαμόρφωση του Σχολικού Κλίματος». *Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών* Πανεπιστήμιο Αιγαίου
- Hayes, N. (1998). «Εισαγωγή στην Ψυχολογία» (τόμος. 1), Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Δαμανάκης Μ. (1998). «Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση». Αθήνα: Gutenberg.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). «Η Πρόσληψη της Διαπολιτισμικής Προσέγγισης στην Ελλάδα». *Επιστήμες Αγωγής* (πρώην Σχολείο και Ζωή), τ. 1-3/ 2000 (σελ. 3-23)
- Δαμανάκης, Μ. (2007). «Ταυτότητες και εκπαίδευση στη διασπορά». Αθήνα: Gutenberg. Ελληνικό
- Dimitris Zachos, (2017), «Roma Curriculum and Textbooks: The case of Greece» *Creative Education*,2017,8,1656-1672 <http://www.scirp.org/journal/ce>
- Δράση 4 - Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Παιδιών Ρομά. Αθήνα: σελ. 24-38.
- Everard, M & Morris, T. (1999). «Αποτελεσματική Σχολική Διοίκηση» (μετάφραση, Κίζικας Δ.). Πάτρα : ΕΑΠ
- ΕΚΠΑ (2016). Πρόγραμμα: Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Αθήνα: ΕΚΠΑ.
- Ζάχος, Δ. (2007). «Εκπαίδευση και Χειραφέτηση». Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο
- Ζωγράφου, Α. (2003). «Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα». Πάτρα.
- Ζώη, Λ. Ν. & Χριστοφορίδου, Δ. (2001). «Η Ελλάδα ως χώρα φιλοξενίας αιτούντων άσυλο – αλλοδαπών προσφύγων». Αθήνα: Κέντρο Ελληνικής Αποκατάστασης Ε.Ο.Π
- Ζώνιου-Σιδέρη Α. (2011). «Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης». Αθήνα: Πολιτεία.
- Καλεράντε Ε. (2022). «Ιδεολογήματα και εννοιολογήσεις στην οργάνωση και λειτουργία των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων». Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, τομ. 1, σελ. 104–114.

- Κανακίδου Ε. (1997). «*Η εκπαίδευση στη μουσουλμανική μειονότητα της Δυτικής Θράκης*». Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα
- Κασιμάτη Κ. (2009) . «*Η χώρα προέλευσης των μεταναστριών και η κοινωνική τους ένταξη στην Ελλάδα*». Κοινωνική Συνοχή και Ανάπτυξη, 4 (1):7-25, Άρθρο
- Κασίμης Χ., Ζακοπούλου Ε, Παπαδόπουλος Α. (2003). «*Η συμβολή των μεταναστών στη σύγχρονη οικογενειακή εκμετάλλευση: μελέτη τριών παραδειγματικών περιοχών*». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 111-112: 9-38.
- Κασσωτάκης Μ. (1994): «*Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών: μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές*», Αθήνα.
- Κατσαρός, Ι. (2008). «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*». Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. Κλίματος. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή
- Κάτσικας, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). «*Τσιγγάνοι, Μειονοτικοί Πληθυσμοί, Παλινοστούντες και Αλλοδαποί στην Ελληνική Εκπαίδευση: Εκτός Τάξης, το Διαφορετικό*». Σειρά Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Αθήνα: Gutenberg.
- James P.T. J. (1998). «*Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας μια εισαγωγή*». Αθήνα: Κλειδάριθμος New Era in Education). Athens: Grigoris.
- Κόντης κ.α. (2005). «*Ευρωπαϊκή και ελληνική πολιτική ασύλου: κέντρα υποδοχής προσφύγων και αιτούντες άσυλο με απορριφθείσα αίτηση στην Ελλάδα*». Αθήνα: Παπαζήσης σελ.37
- Κοντογιώργος, Β. (1997). «*Αναγνώριση της διαφοράς: Διαδικασίες κοινωνικοποίησης και εκπαίδευσης των παιδιών των Τσιγγάνων*». Επιμορφωτικό υλικό του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Δράση 4 – Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.
- Κοσσυβάκη Φ. (2003). «*Εναλλακτική διδακτική: προτάσεις για μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*», Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουζέλη, Α., Γιαννόπουλος, Ι. & Κατσιαμπούρα Γ. (2000). «*Εισαγωγή στον ελληνικό πολιτισμό. Σημαντικοί σταθμοί του Ελληνικού Πολιτισμού*». Vol.B. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
- Κουτσελίνη, Μ. (2006). «*Διαφοροποίηση Διδασκαλίας –Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας*»: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές, Τόμος Α΄. Λευκωσία.
- Κουτούζης, Μ. (1999). «*Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*» τ.Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ
- Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). «*Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*». Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κουτούζης, Μ. (2008). «Εκπαιδευτικοί Οργανισμοί και Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα». Αθανασούλα - Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α, Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων (2η εκδ.). Τόμος Α', σελ. 40-44. Πάτρα : ΕΑΠ

Κωστούλη Τ. (2015). «Προσδιορίζοντας την ένταξη Ρομά στον σχολικό γραμματισμό, επαναπροσδιορίζοντας κυρίαρχες ιδεολογίες και ταυτότητες» Κεφάλαια Βιβλίων ΙΚΕΕ. Θεσσαλονίκη : <http://ikee.lib.auth.gr/record/324542> (Διαθέσιμο on line).

Λαδά, Ε. (2012). «Μαθητική Διαρροή: Η πρόωρη Εγκατάλειψη και η δεύτερη ευκαιρία». Διπλωματική Εργασία, σελ.18.

Λιεζουά, Ζ. (1999). «Ρομά, Τσιγγάνοι, Ταξιδευτές. Οι Τσιγγάνοι της Ευρώπης». Αθήνα: Καστανιώτης.

Λογοθέτης, Ν. (1993) «Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας από τον Deming στον Taguchi και το Στατιστικό Έλεγχο των Διεργασιών (SPC)», σελ.53-75, Αθήνα: Interbooks

Λυδάκη, Α. (1998). «Οι Τσιγγάνοι στην πόλη. Μεγαλώνοντας στην Αγία Βαρβάρα». Αθήνα: Καστανιώτης

Λυδάκη, Α. (2013). «Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα». Αθήνα: Εκδόσεις Αλεξάνδρεια.

Μάρκου Γιώργος Π. (1997). «Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση - Ελληνική και Διεθνής Εμπειρία». Αθήνα

Μάρκου, Γ. (1996). «Προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας και η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών». Αθήνα: ΓΓΛΕ.

Μάρκου, Γ. (2013). «Μια ελπιδοφόρα προοπτική στη διαπολιτισμική ένταξη των Τσιγγάνων: Στοχασμοί μέσα από την εμπειρία του προγράμματος για την εκπαίδευση των Τσιγγανοπαίδων». Αθήνα: ΕΚΠΑ.

Μαυρομμάτης, Γ. (2008). «Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος». Επιμέλεια Σ. Τρουμπέτα. Αθήνα: Κριτική.

Μουσένα Ε., Αγγελίδου Γ. & Βασιλοπούλου Α. (2022). «Διαπολιτισμική επικοινωνία και συμπερίληψη παιδιών Ρομά στην εκπαίδευση: Απόψεις γονέων». Έρευνα στην Εκπαίδευση, 11(1), 241–263. <https://doi.org/10.12681/hjre.30001>

Μουχελή Α. (2002). «Τσιγγάνοι και κοινωνικός αποκλεισμός. Διαστάσεις του Κοινωνικού αποκλεισμού στην Ελλάδα». Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Μπαλής, Ν. (2009). «Κοινωνικές Ανισότητες - Σχολική Αποτυχία. Η Πρόσθετη Διδακτική Στήριξη στο Ελληνικό Σχολείο». Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΜΠΣ Κατεύθυνση Κοινωνική Θεωρία, Πολιτική και Πρακτικές στην Εκπαίδευση.

Μπλουνάς, Θ. (1995). «Η ελληνόγλωσση διδασκαλία των μαθημάτων του πατριδογνωστικού κύκλου στα παιδιά των αποδήμων μας». Στο: Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, «Ο ελληνισμός της διασποράς

και η ελληνική παιδεία του». Πρακτικά Στ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου, Φλώρινα, 29-31 Οκτωβρίου 1993. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουραντάς, Δ. (2002). «Μάνατζμεντ : Θεωρητικό υπόβαθρο: Σύγχρονες πρακτικές» - 1η έκδοση. Αθήνα : Μπένου

Νικολάου, Γ. (2000). «Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο». Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2006). «Διαπολιτισμική επικοινωνία στη σχολική τάξη». Ιωάννινα: Επιστημονική επετηρίδα Π.Τ.Δ.Ε., 2006. Online <https://edul11.ekt.gr/edul11/bitstream/10795/260/2/260.pdf>

Νικολάου, Σ. Μ. (2009). «Κοινωνικοποίηση στο σχολείο. Έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια του γλωσσικού μαθήματος της Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου». Αθήνα: Gutenberg

Νικολάου, Γ. (2011). «Διαπολιτισμικότητα - Διαπολιτισμική Εκπαίδευση». Εργαστήριο μελετών αποδήμου. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Νικολάου, Γ. (2011). «Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον-βασικές αρχές». Αθήνα: Πεδίο.

Ντούσας, Δ. (1997). «Ρομ και Φυλετικές Διακρίσεις. Στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα». Αθήνα: Gutenberg

Παπακωνσταντίνου, Γ., Βασιλειάδου, Μ., & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2004). «Οικονομική- Κοινωνική- Πολιτισμική κατάσταση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα». Πρώτη (1998) και δεύτερη (1999) φάση της έρευνας στο Πρόγραμμα: Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Πανατζής Α. Βασίλης (2015). «Αντιρατσιστική Εκπαίδευση». Ακαδημαϊκά Συγγράμματα, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο σελ.11-13

Παπαδόπουλος Σ. (2017). «Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης στην Ελλάδα». Ανακτήθηκε 20 Οκτωβρίου 2020 από: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

Παρθένης, Χ., Φραγκούλης, Γ. (2016). «Η Διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προσκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση». Εκδόσεις: Μεταίχμιο

Πασιαρδής Π. (2001). «Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του». Αθήνα: Τυποθητώ - Γ. Δαρδανός.

Πέτρου Μ. (2008). «Μετανάστες και γυναικεία εργασία σε μια αγροτική κοινότητα. Έμφυλος επαναπροσδιορισμός του εργασιακού χώρου και αναπαραστάσεις του φύλλου» Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 125^Α σελ.41-68

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

Πίτσιου, Χ., -Λάγιος, Β. (2007). «*Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠΕΠΘ για την εκπαίδευσή τους*». Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Αθήνα

Πουλπούλογλου Νικόλαος, (2019). «*Τα οφέλη της Συμπερίληψης παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις τάξεις του "Γενικού Σχολείου"*». ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ, ΜΑΡΤΙΟΣ, Issue 11ο.

Σαΐτης, Χ. (1992). «*Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία και πράξη*». Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης Χ. (2007). «*Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*». Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2014). «*Μύηση των εκπαιδευτικών στα μυστικά της σχολικής ηγεσίας. Σύγχρονες τάσεις και πρακτικές*». Αθήνα: Αυτοέκδοση

Συμεωνίδου Σ. & Φτιακά Ε. (2012). «*Τι πραγματικά πιστεύουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών με ειδικές ανάγκες;*». Στο: Α. Βλάχου-Μπαλαφούτη. Αθήνα: Πεδίο, σελ. 275-293.

Στρατηγικό πλαίσιο πολιτικής για τη μείωση της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (ΠΕΣ) στην Ελλάδα στο πλαίσιο του ΕΠ «*Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού – Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση 2014-2020*», Ιούνιος – Δεκέμβριος 2015, σελ.14-16 & 23-25.

Σωτηρίου Κ. (2013). «*Οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου*». Διπλωματική Εργασία. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σελ.27

Τζάνη Μ. (1988). «*Σχολική επιτυχία – Ζητήματα ταξικής προέλευσης και κουλτούρας*». Αθήνα: Γρηγόρης

Τριανταφυλλίδου Α. (2010). «*Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα: εμπειρικό πλαίσιο και θεωρητικές προσεγγίσεις*». Στο: Άννα Τριανταφυλλίδου, Θάνος Μαρούκης (επιμ.), «*Η μετανάστευση στην Ελλάδα του 21^{ου} αιώνα*»: σελ.13-55. Αθήνα: Κριτική

Τσιμπιρίδου Φ. (2006). «*Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ου αι. Η πορεία προς την «πολυπολιτισμικότητα» της ελληνικής Θράκης*». Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών 118:59-93.

Τσιώτση Χ. (30/09/2014). «*Ποια είναι τα κυριότερα προβλήματα των Ρομά*» Άρθρο, News.gr

Φλουρής Γ. (1983). «*Αναλυτικό Πρόγραμμα για μία Νέα Εποχή στην Έξη (Curriculum for a New Era in Education)*». Αθήνα: Γρηγόρης.

Χατζηδήμου Δ. (2005). «*Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*». Αθήνα: Αδελφών Κυριακίδη

Χατζησαββίδης, Σ. (2013). «*Πολυγραμματισμοί και Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας.*» Εργασία

Χαραλαμπίδης Α. & Χατζησαββίδης Σ. (1997). «*Η Διδασκαλία της Λειτουργικής Χρήσης της Γλώσσας*». Θεωρία και Εφαρμογή. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Χαρούπιας Αριστείδης PhD,(2003). «*Η Ισότιμη συνεκπαίδευση*». Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων: Σχολή Επιστημών.

Paul James (1998) «Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας», μετάφραση ομάδα μεταφραστών, εκδόσεις "Κλειδάριθμος", Αθήνα, σελ. 92-93

Νομοθεσία

αρ. Φ.Ι.Τ.Υ./809/101455/Γ1/7-9-2011 (ΦΕΚ 2197 τα Β730-9-11)

Άρθρο 25 Σύνταγμα, χ.χ. Κοινωνικό Κράτος Δικαίου περί Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων. s.l.: Σύνταγμα.

Νόμος 1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-83

Νόμος 1566/1985 ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985 (Με όλες τις αλλαγές μέχρι 23-6-2013)

Νόμος 1894/90, ΦΕΚ 110 τ. Α, άρθρο 2, παρ. 3, 27-8-1990

Νόμος 2910/01, άρθρο 40 παρ. 1,2 ΦΕΚ Α' 91/02.05.2001

Νόμος 3376/2005 (ΦΕΚ 191 τ.Α' /2-8-2005

Νόμος 3699, 2008. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.. s.l.:s.n.

Ξένη Βιβλιογραφία

Ainscow M., (2005). *Developing inclusive education systems : What are the levels for change?*. 6th, pp. 109 - 124.

Avramidis E. (2006). *Promoting Inclusive Education : from "Expertism" to Sustainable nclusive Practices*.. s.l.:Maidenhead: McGraw-Hill Education.

Banks, J. (1975). *Ethnic Studies as a Process of Curriculum Reform (ED110377)*. Washington DC: ERIC Database.

Bartolome, L. I. (1994). *Beyond the methods fetish: toward a humanizing pedagogy. Harvard Educational Review*, 64(2).

Beck B. (1996), Nation, Curriculum and Identity in Conservative Cultural Analysis A Critical Commentary *Cambridge Journal of Education*, 26, 171 – 198.
<https://doi.org/10.1080/0305764960260204>

Bredella, L. (2003), 'What does it mean to be intercultural?' , in: A. Geof/ M. Byram/ M. Fleming (eds), *Intercultural experience and education*, Clevedon, Buffalo, Toronto, Sydney: Multilingual Matters LTD, 230-233

Council of Europa. Commissioner of Human Right 2010.

Essinger, H. (1991). *'Interkulturelle Erziehung in multiethnischen Gesellschaften'*, in: H. Marburger (Hrsg.), *Schule in der multikulturellen Gesellschaft, Ziele, Aufgaben und Wege interkultureller Erziehung*, Frankfurt a. M., 3-18.

Gundara, J. (1997) *Issues and problems of representation in a comparative European context*. In: Woodrow, D. et al. eds. *Intercultural education: theories, policies and practice*. Aldershot, Ashgate Publishing Lt

Hall, J., C. (2002). *Retention and Wastage in FE and HE. The Scottish Coucil for Research in Education*.

Hickling-Hudson, A., & Ahlquist, R. (2003). *Contesting the Curriculum in the Schooling of Indigenous Children in Australia and the USA: From Eurocentrism to Culturally Powerful Pedagogies*. *Comparative Education Review*, 47, 64-89. <https://doi.org/10.1086/345837>

Hoy, A. W., & Hoy, W. K. (2013). *Instructional leadership: A research-based guide to learning in schools 4th edition*. Boston: Allyn and Bacon.

Nielsen S. (2018). *Inside but still on the outside? Teachers experiences with the inclusion of pupils with special educational needs in general education*. *International Journal of Inclusive Education*.

North, C. E. (2006). *More than Words? Delving into the Substantive Meaning(s) of «Social Justice» in Education*. *Review of Educational Research* 76 507 535 <https://doi.org/10.3102/00346543076004507>

Piasere (1987). *School provision for gypsies and travellers. Liegeois. Richard M.Gargiulo Debbie Metcalf, 2015. Teaching in Today's Inclusive Classrooms A Universal Design for learning Approach*. s.l.:CENGAGE LEARNING.

Sriven Michael (1991), Chapter II: Beyond Formative and Summative Evaluation. Volume 92, Issue 6, *Teachers College Record: The voice of Scholarship*, Sage Journals, page 18.

Sileo J.M. & Van Garderen D. (2010). *Creating optimal opportunities to learn mathematics : Blending co-teaching structures with research-based practices. Teaching Exceptional Children*, pp. 14-21.

Strogilos V., Avramidis E., Voulagka A. & Tragoulia E. (2018). *Differential instruction for students with disabilities in early childhood co-taught classrooms : types and quality of modifications*. *International Journal of Inclusive Education*.

Tarsik, N.F., Kassim, N.A., Nasharudin, N. (2014). *Transformational, Transactional or Laissez-Faire: What Styles do University Librarians Practice?* Journal of Organizational Management Studies, 2014 (2014), Article ID 194100, DOI:10.5171/2014.194100.

Tatlah, I.A. & Iqbal, Z. (2012). *Leadership Styles and School Effectiveness: Empirical Evidence from Secondary Level*. Procedia - Social and Behavioral Sciences, 69, 790 –797.

U.S. Department of Education National Center for Education Statistics (2016). *The Digest of Education Statistics*, s.l.: NCES 2016-006.

Vlachou A.(2006). *Role of special/support teachers in Greek primary school : a counterproductive effect of inclusion practices*. International Journal Of Inclusive Education 10, pp. 39-58.

Zachos, D.T. (2017). *Roma, Curriculum, and Textbooks: The Case of Greece*. *Creative Education* Vol.08 No.10. Thessaloniki