

**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΤΗ
ΔΙΟΙΚΗΣΗ & ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΟΝΑΔΩΝ**

Διπλωματική Εργασία

**ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ, ΓΛΩΣΣΙΚΕΣ, ΕΘΝΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ
ΔΙΑΦΟΡΕΣ ΣΤΟ ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΔΟΠ
(ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΟΛΙΚΗΣ ΠΟΙΟΤΗΤΑΣ) ΣΤΗ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΑΥΤΗΣ ΤΗΣ
ΕΤΕΡΟΤΗΤΑΣ.**

της

ΑΓΓΕΛΙΚΗΣ ΓΚΛΕΖΑΚΗ

Επιβλέπων Καθηγητής
Βαΐα Παπανικολάου

Υποβλήθηκε ως απαιτούμενο για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος
ειδίκευσης στη διοίκηση & οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων

Θεσσαλονίκη, Σεπτέμβριος 2019

Η παρούσα Διπλωματική Εργασία καλύπτεται στο σύνολό της νομικά από δημόσια άδεια πνευματικών δικαιωμάτων CreativeCommons:

Αναφορά Δημιουργού - Μη Εμπορική Χρήση - Παρόμοια Διανομή



Μπορείτε να:

- Μοιραστείτε: αντιγράψετε και αναδιανέμετε το παρόν υλικό με κάθε μέσο και τρόπο
- Προσαρμόστε: αναμείξτε, τροποποιήστε και δημιουργήστε πάνω στο παρόν υλικό

Υπό τους ακόλουθους όρους:

- Αναφορά Δημιουργού: Θα πρέπει να καταχωρίσετε αναφορά στο δημιουργό, με σύνδεσμο της άδειας, και με αναφορά αν έχουν γίνει αλλαγές. Μπορείτε να το κάνετε αυτό με οποιονδήποτε εύλογο τρόπο, αλλά όχι με τρόπο που να υπονοεί ότι ο δημιουργός αποδέχεται το έργο σας ή τη χρήση που εσείς κάνετε.
- Μη Εμπορική Χρήση: Δε μπορείτε να χρησιμοποιήσετε το υλικό για εμπορικούς σκοπούς.
- Παρόμοια Διανομή: Αν αναμείξετε, τροποποιήσετε, ή δημιουργήσετε πάνω στο παρόν υλικό, πρέπει να διανείμετε τις δικές σας συνεισφορές υπό την ίδια άδεια CreativeCommons όπως και το πρωτότυπο.

Αναλυτικές πληροφορίες νομικού κώδικα στην ηλεκτρονική διεύθυνση:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/legalcode>

Υπεύθυνη Δήλωση

Με ατομική μου ευθύνη και γνωρίζοντας τις κυρώσεις που προβλέπονται από τον Κανονισμό Σπουδών του Μεταπτυχιακού Προγράμματος στη Διοίκηση & Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων του Αλεξάνδρειου ΤΕΙ Θεσσαλονίκης, δηλώνω υπεύθυνα ότι:

- Η παρούσα Διπλωματική Εργασία αποτελεί έργο αποκλειστικά δικής μου δημιουργίας, έρευνας, μελέτης και συγγραφής.
- Για τη συγγραφή της Διπλωματικής μου Εργασίας δεν χρησιμοποίησα ολόκληρο ή μέρος έργου άλλου δημιουργού ή τις ιδέες και αντιλήψεις άλλου δημιουργού χωρίς να γίνεται σαφής αναφορά στην πηγή προέλευσης (βιβλίο, άρθρο από επιστημονικό περιοδικό, ιστοσελίδα κλπ.).

Θεσσαλονίκη, 22, Αυγούστου, 2019

Η Δηλούσα: Αγγελική Γκλεζάκη

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στις πολιτισμικές, γλωσσικές, εθνολογικές και κοινωνικές διαφορές στο σύγχρονο δημοτικό σχολείο και ποιος είναι ο ρόλος της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη διαχείριση αυτής της ετερότητας. Στη σύγχρονη εποχή, οι σχολικές μονάδες χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια του μαθητικού πληθυσμού. Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να προσαρμοστούν προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα είδος διοίκησης η οποία επικεντρώνεται στη συνεχή βελτίωση και στην παροχή καλύτερης ποιότητας επιχειρήσεων και οργανισμών, επικεντρωμένη στις ανάγκες των πελατών. Στην εκπαίδευση αυτό το είδος διοίκησης, χρησιμοποιείται τα τελευταία χρόνια συχνότερα. Χρησιμοποιώντας τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, απαιτείται η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων. Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η ποιότητα επιτυγχάνεται φροντίζοντας να υπάρχει συνεχής βελτίωση σε όλους τους τομείς των οργανισμών. Χρησιμοποιώντας αυτό το είδος διοίκησης, συμβάλλουν οι σχολικές μονάδες στην παροχή γνώσης και ίσων ευκαιριών σε όλους τους μαθητές προκειμένου να επέλθει η βέλτιστη ποιότητα. Η εργασία αποτελείται από τρία μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στην ετερότητα που υπάρχει στη σχολική τάξη και πώς διαχειρίζεται, το δεύτερο μέρος στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και το τρίτο μέρος στην έρευνα που διεξήχθη για την παρούσα εργασία και στα αποτελέσματά της. Στην έρευνα συμμετείχαν ογδόντα τρεις εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία. Από την έρευνα προέκυψε πως υπάρχουν κατά μεγάλο ποσοστό μαθητικοί πληθυσμοί με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, εθνολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Οι εκπαιδευτικοί φροντίζουν να εντάσσουν και να παρέχουν ίσες ευκαιρίες σε όλες τις μαθητικές ομάδες. Παρόλο που στο μεγαλύτερο ποσοστό οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, φαίνεται πως χρησιμοποιούν τις αρχές της προκειμένου να υπάρχει συνεχής βελτίωση, καλή ποιότητα καθώς και ένταξη και μέγιστη δυνατή επίδοση από όλες τις μαθητικές ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: ετερότητα, δημοτικό σχολείο, Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, βελτίωση.

ABSTRACT

This project is referred to cultural, linguistic, ethnological and social differences in modern primary school and the role of Total Quality Management in managing with this heterogeneity. In the present times, school organizations are characterized by heterogeneity of students' population. Those who are involved in educational process have to adjust in order to respond. Total Quality Management is a kind of management which is focused in continuous improvement and in provision of better quality in businesses and organizations, focused on clients needs. In education this kind of management, is used the recent years more often. Using Total Quality Management, the cooperation of all those involved is needed. Regarding educational organizations, quality is achieved by making sure that there is continuous improvement in all the fields of the organizations. By using this kind of management, school organizations contribute to knowledge provision and equal chances to every student in order for the best quality to come. This project consists of three parts. The first part is referred to heterogeneity that exists in school class and how it is managed, the second part is referred to Total Quality Management and the third part is referred to the research that carried out for this project and its results. In this research eighty three teachers of all kinds of professions that work in public primary schools participated. From this research came out that in big percentage of students' population come from different cultural, linguistic, ethnological and social backgrounds. Teachers make sure to include and provide equal chances to all groups of students. Although the biggest percentage of teachers don't know what Total Quality Management is, seems that they use the principles in order to provide continuous improvement, good quality as well as inclusion and best possible outcomes for all groups of students.

Key words: heterogeneity, primary school, Total Quality Management, improvement.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

Περίληψη	5
Abstract	6
Ευχαριστίες	16
Εισαγωγή	17
A' Μέρος	21
Κοινωνικές διαφορές στην κοινωνία	21
Ταυτότητα	22
Ετερότητα στο σχολείο και τη σχολική τάξη	23
Πολιτισμικές διαφορές	26
Εθνικές διαφορές	29
Γλωσσικές διαφορές	33
Κοινωνικές διαφορές	34
Κοινωνική κατηγοριοποίηση	36
Φυλετικές διακρίσεις	36
Οικονομικές διαφορές	38
Ταξικές διαφορές	39
Θρησκευτικές διαφορές	39
Στερεότυπα και προκαταλήψεις	40
Τρόποι διαχείρισης της ετερότητας	41
Ο ρόλος του εκπαιδευτικού	47
Τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα	49
Διαπολιτισμική εκπαίδευση	50
Εξειδικευμένα προγράμματα	54
B' Μέρος	56
Management και διοίκηση	56
Διαχωρισμός διοίκησης και management	56
Σχολική κουλτούρα	57
Διοίκηση στην εκπαίδευση	59
Η εκπαίδευση ως οργάνωση	59
Η εκπαίδευση ως σύστημα	61
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)	62

Η έννοια της ποιότητας	64
Ιστορική αναδρομή	65
Βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	68
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση	70
Εκπαιδευτικοί και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση	79
Ηγεσία και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση	80
Παραδοσιακή εκπαίδευση και εκπαίδευση Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	83
Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εκπαίδευση στην Ελλάδα	83
Διασφάλιση της ποιότητας	86
Γ' Μέρος	89
Μεθοδολογία της έρευνας	89
Η έρευνα	89
Διαχωρισμοί στην έρευνα	89
Πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα	83
Ποσοτική και ποιοτική έρευνα	90
Ποσοτική έρευνα	90
Ποιοτική έρευνα	91
Έρευνα πολλαπλών μεθόδων	91
Μεταβλητές	92
Μέθοδοι συλλογής δεδομένων	92
Δειγματοληπτικές έρευνες και ερωτηματολόγια	92
Πληθυσμός	93
Δειγματοληπτικό πλαίσιο	93
Δειγματοληψία	93
Συνεντεύξεις	94
Παρατήρηση	95
Η παρούσα έρευνα	95
Δείγμα της έρευνας	96
Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία	96
Περιορισμοί στην έρευνα	97
Σχετικές έρευνες	97
Κοινωνικές ανισότητες	97
Διοίκηση στην εκπαίδευση	101

Αποτελέσματα	105
Ενότητα 1 ^η – Δημογραφικά στοιχεία	111
Ενότητα 2 ^η – Ετερότητα και διαχείριση αυτής	115
Ενότητα 3 ^η – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	127
Συσχετίσεις ερωτήσεων	145
Συμπεράσματα - Προτάσεις	151
Βιβλιογραφία	155
Ελληνόγλωσση	155
Ξενόγλωσση	162
Παράρτημα	166

ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΠΙΝΑΚΩΝ

Διαγράμματα

Γράφημα 1: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 1: Φύλο	111
Γράφημα 2: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 2: Ηλικία	112
Γράφημα 3: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 3: Εκπαίδευση	112
Γράφημα 4: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 4: Έτη προϋπηρεσίας	113
Γράφημα 5: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 5: Θέση στη σχολική μονάδα	114
Γράφημα 6: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 6: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;	116
Γράφημα 7: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 7: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;	117
Γράφημα 8: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 8: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;	117
Γράφημα 9: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 9: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;	118
Γράφημα 10: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 10: Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;	119
Γράφημα 11: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 11: Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;	120
Γράφημα 12: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 12: Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;	121
Γράφημα 13: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 13: Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;	122
Γράφημα 14: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 14: Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;	123
Γράφημα 15: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 15: Φροντίζετε	124

να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;	
Γράφημα 16: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 16: Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;	125
Γράφημα 17: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 17: Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;	126
Γράφημα 18: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 18: Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;	128
Γράφημα 19: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 19: Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;	129
Γράφημα 20: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 20: Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;	130
Γράφημα 21: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 21: Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;	131
Γράφημα 22: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 22: Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	132
Γράφημα 23: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 23: Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;	133
Γράφημα 24: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 24: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;	134
Γράφημα 25: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 25: Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;	135
Γράφημα 26: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 26: Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;	136

Γράφημα 27: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 27: Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;	137
Γράφημα 28: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 28: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;	138
Γράφημα 29: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 29: Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;	139
Γράφημα 30: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 30: Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;	140
Γράφημα 31: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 31: Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	141
Γράφημα 32: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 32: Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;	142
Γράφημα 33: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 33: Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινήστε, αν είχατε την επιλογή;	143

Πίνακες

Πίνακας 1: Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων	105
Πίνακας 2: Αποτελέσματα Ερώτησης 1: Φύλο	111
Πίνακας 3: Αποτελέσματα της Ερώτησης 2: Ηλικία	111
Πίνακας 4: Αποτελέσματα της Ερώτησης 3: Εκπαίδευση	112
Πίνακας 5: Αποτελέσματα της Ερώτησης 4: Έτη προϋπηρεσίας	113
Πίνακας 6: Αποτελέσματα της Ερώτησης 5: Θέση στη σχολική μονάδα	113
Πίνακας 7: Αποτελέσματα της Ερώτησης 6: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;	115
Πίνακας 8: Αποτελέσματα της Ερώτησης 7: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;	116

Πίνακας 9: Αποτελέσματα της Ερώτησης 8: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;	117
Πίνακας 10: Αποτελέσματα της Ερώτησης 9: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;	118
Πίνακας 11: Αποτελέσματα της Ερώτησης 10: Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;	118
Πίνακας 12: Αποτελέσματα της Ερώτησης 11: Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;	119
Πίνακας 13: Αποτελέσματα της Ερώτησης 12: Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;	120
Πίνακας 14: Αποτελέσματα της Ερώτησης 13: Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;	121
Πίνακας 15: Αποτελέσματα της Ερώτησης 14: Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;	122
Πίνακας 16: Αποτελέσματα της Ερώτησης 15: Φροντίζετε να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;	123
Πίνακας 17: Αποτελέσματα της Ερώτησης 16: Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;	124
Πίνακας 18: Αποτελέσματα της Ερώτησης 17: Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;	125
Πίνακας 19: Αποτελέσματα της Ερώτησης 18: Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;	127
Πίνακας 20: Αποτελέσματα της Ερώτησης 19: Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;	128
Πίνακας 21: Αποτελέσματα της Ερώτησης 20: Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;	129
Πίνακας 22: Αποτελέσματα της Ερώτησης 21: Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;	130

Πίνακας 23: Αποτελέσματα της Ερώτησης 22: Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	131
Πίνακας 24: Αποτελέσματα της Ερώτησης 23: Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;	132
Πίνακας 25: Αποτελέσματα της Ερώτησης 24: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;	133
Πίνακας 26: Αποτελέσματα της Ερώτησης 25: Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;	134
Πίνακας 27: Αποτελέσματα της Ερώτησης 26: Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;	135
Πίνακας 28: Αποτελέσματα της Ερώτησης 27: Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;	136
Πίνακας 29: Αποτελέσματα της Ερώτησης 28: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;	137
Πίνακας 30: Αποτελέσματα της Ερώτησης 29: Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;	138
Πίνακας 31: Αποτελέσματα της Ερώτησης 30: Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;	139
Πίνακας 32: Αποτελέσματα της Ερώτησης 31: Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	140
Πίνακας 33: Αποτελέσματα της Ερώτησης 32: Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;	141
Πίνακας 34: Αποτελέσματα της Ερώτησης 33: Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινήστε, αν είχατε την επιλογή;	142

Πίνακας 35: Σύγκριση ερώτησης 3.Εκπαίδευση και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;	145
Πίνακας 36: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;	146
Πίνακας 37: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;	148
Πίνακας 38: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;	149

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτριά μου κ. Βαΐα Παπανικολάου για την πολύτιμη και διαρκή βοήθεια, υποστήριξη και συνεργασία καθ' όλη τη διαδικασία της διπλωματικής εργασίας, καθώς και όλους τους καθηγητές του μεταπτυχιακού προγράμματος για τις γνώσεις που μετέδωσαν.

Ευχαριστώ την οικογένειά μου που με στηρίζει πάντα σε ό,τι κι αν κάνω με κάθε δυνατό τρόπο.

Εισαγωγή

Σε κάθε κοινωνία υπάρχουν τέσσερα θεμελιώδη στοιχεία, η οικογένεια, η εργασία, το σχολείο και η κοινωνία. Κάθε ένα από αυτά επιτελεί συγκεκριμένους ρόλους. Σε κάθε κοινωνία, οι ρόλοι αυτών των στοιχείων παραλλάσσονται και αλληλεπιδρούν με διαφορετικούς τρόπους. Οι τρόποι αυτοί, μεταφέρονται από γενιά σε γενιά στις κοινωνίες (Hofstede, 1986).

Το σχολείο είναι ανοιχτό κοινωνικό σύστημα το οποίο αλληλοεπηρεάζεται και αλληλεπιδρά με το περιβάλλον που το περικλείει. Ταυτόχρονα, αποτελεί κι έναν οργανισμό που διατηρεί την αυτονομία του. Αναπτύσσει μηχανισμούς προκειμένου να ανταποκρίνεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος και της κοινωνίας (Καρβούνη, χ.χ).

Η κοινωνία αποτελείται από ανθρώπους προερχόμενους από διαφορετικούς πολιτισμούς και εθνικότητες. Οι ομάδες αυτές συναντώνται στις σχολικές μονάδες. Προκειμένου το σχολείο να ανταποκριθεί στην πολυπολιτισμικότητα της κοινωνίας οφείλει να προσαρμόσει το σχολείο ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες στη μάθηση και τη σχολική επιτυχία καθώς και στην ενσωμάτωση στην κοινωνία (Μπενέκος, 2007).

Σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, υπάρχει μία κυρίαρχη ομάδα γύρω από την οποία δομείται η εκάστοτε κοινωνία και άλλες μικρότερες, μειονοτικές ομάδες, με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Δεδομένου του γεγονότος ότι οι σχολικές μονάδες είναι μικρογραφία των κοινωνιών που εντάσσονται και αλληλεπιδρούν με αυτές, οι μειονοτικές ομάδες είναι εμφανείς και στον σχολικό χώρο (Μανιάτης, 2010).

Η κοινωνική συνοχή διασφαλίζεται από το σχολείο. Το σχολείο είναι ο φορέας που οφείλει να δώσει ίσες ευκαιρίες για την ένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Στη σύγχρονη κοινωνία, οι ανισότητες και ο αποκλεισμός εμφανίζονται αλλάζοντας μορφή. Σκοπός του σχολείου πρέπει να είναι η υιοθέτηση πρακτικών που θα προάγουν την ισότητα και την ποιότητα στην εκπαίδευση. Η κοινωνική ανισότητα στον Ελλαδικό χώρο δεν έχει μελετηθεί όσο σε διεθνές επίπεδο. Στην Ελλάδα, υπάρχει η πεποίθηση πως η επίδοση των μαθητών είναι συνδεδεμένη με την κοινωνική θέση του κάθε μαθητή (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Οι κοινωνίες έρχονται συνεχώς σε επαφή μεταξύ τους, συνεπώς, υπάρχουν πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αρκετά συχνά. Τέτοιες διαφορές μπορεί να προκύπτουν λόγω της μετανάστευσης ή της οικονομικής διαφοράς. Καθώς η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών υπάρχει ως φαινόμενο από τα αρχαία χρόνια ακόμα, υπάρχουν καταστάσεις που ίσως δημιουργούν προβλήματα. Τα προβλήματα μπορεί να οφείλονται στις διαφορετικές κοινωνικές θέσεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών, στις διαφορές των σχέσεων, των προγραμμάτων σπουδών, των διαφορών μεταξύ των δυνατοτήτων καθώς και σε διαφορές στις αναμενόμενες σχέσεις μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Hofstede, 1986).

Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών είναι ένα ζευγάρι ρόλων το οποίο εμφανίζεται σε κάθε κοινωνία. Υπάρχει η πιθανότητα να προκύψουν δυσκολίες καθώς οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά οικονομικά και κοινωνικά υπόβαθρα. Λόγω αυτού του γεγονότος, επηρεάζονται οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές καθώς και οι σχέσεις και η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Hofstede, 1986).

Όταν οι διάφορες κοινωνικές ομάδες δεν είναι σε θέση να επικοινωνούν λειτουργικά μεταξύ τους, οι ομάδες οι οποίες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της κυρίαρχης ομάδας της κοινωνίας στην οποία ζουν, οδηγούνται σε κοινωνικό αποκλεισμό. Σημαντικό παράγοντα, είτε θετικό είτε αρνητικό σε αυτό το θέμα διαδραματίζει το εκπαιδευτικό σύστημα και συνεπώς τα σχολεία. Μέσα από το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα, είναι πιθανό να δημιουργηθούν ανισότητες μεταξύ των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με αποτέλεσμα να οδηγούνται συχνά σε περιθωριοποίηση οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές ομάδες. Δεδομένου ότι στο σχολείο είναι δυνατό να καλλιεργηθούν κοινωνικές δεξιότητες και το γεγονός πως στη σύγχρονη εποχή τα σχολεία επιδιώκουν την ποιότητα και τη βελτίωση σε διδακτικά και διοικητικά θέματα, είναι δυνατό να περιοριστούν οι πιθανότητες περιθωριοποίησης συγκεκριμένων ομάδων μαθητών προερχόμενων από μειονοτικές κοινωνικές ομάδες και ταυτόχρονα να καταπολεμήσουν και ελαχιστοποιήσουν τις μορφές ρατσισμού, παρέχοντας ίσα δικαιώματα στην εκπαίδευση για όλους τους μαθητές (Παπουτσή, 2012).

Καθώς η Ελλάδα είναι μέρος της Ευρώπης αλλά και του κόσμου, και καθώς πλέον έχει άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνικό και γλωσσικό υπόβαθρο, καλείται να

τα εντάξει και να τα ενσωματώσει στην κοινωνία, σεβόμενη τις αξίες που πρεσβεύουν (Πούλιος κ.ά., 2015).

Το σχολείο μπορεί να υπάρξει ένας χώρος που προάγει την ίση αντιμετώπιση μέσα από τον σεβασμό της διαφορετικότητας επιλέγοντας πρακτικές που ευνοούν τον κάθε μαθητή ξεχωριστά αλλά και ολόκληρη τη σχολική τάξη (Παπουτσή, 2012).

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένα θέμα που απασχολεί αρκετά τους κύκλους της εκπαίδευσης είναι η ποιότητά της τόσο στην Ευρώπη όσο και διεθνώς. Η ποιότητα και ο ορισμός αυτής ενέχει μία περιπλοκότητα καθώς είναι απόρροια κοινωνικών, ιστορικών και πολιτικών συγκυριών. Στην Ελλάδα, οι στόχοι και οι σκοποί της εκπαίδευσης επηρεάζονται από τις τάσεις διεθνώς και της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και από τις εθνικές προτεραιότητες (Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη, 2007).

Η αλλαγή, η καινοτομία και η μεταρρύθμιση είναι έννοιες οι οποίες συνδέονται με την εκπαίδευση και τη διοίκηση αυτής. Η μεταρρύθμιση είναι μία αλλαγή που επέρχεται από την πολιτική ηγεσία ενώ η αλλαγή μπορεί να είναι μία πράξη απλά κοινωνική. Η αλλαγή συνδέεται με την καινοτομία που έχει να κάνει με τις πρακτικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί. Η αποτελεσματικότητα στο σχολικό περιβάλλον έχει να κάνει με την ηγεσία, με το εκπαιδευτικό προσωπικό, με τις μεθόδους διδασκαλίας, με το σχολικό κλίμα και τις σχολικές επιδόσεις, τον προϋπολογισμό και τη συνεργασία του σχολείου με τους γονείς. Μέσα από τη συζήτηση σχετικά με την αποτελεσματικότητα και την ποιότητα δημιουργήθηκε το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το ανθρώπινο δυναμικό του κάθε οργανισμού και είναι απαραίτητη η ολική συμμετοχή, η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (Αθανασίου, 2015).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μία μορφή διοίκησης η οποία θεωρείται αρκετά καινοτόμα σε διεθνές επίπεδο. Ενώ μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1990 η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είχε υιοθετηθεί από βιομηχανίες κυρίως, στη συνέχεια ακολούθησαν αυτή τη μορφή διοίκησης και άλλοι οργανισμοί όπως η εκπαίδευση. (Δάρρα, χ.χ.).

Διεθνώς, υποστηρίζεται πως το μοντέλο διοίκησης που στοχεύει στην ποιότητα είναι αυτό της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στο οποίο απαιτείται η συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων για την εφαρμογή του και είναι επικεντρωμένο στην ικανοποίηση και τις ανάγκες των πελατών του. Ο προσδιορισμός της ποιότητας στην εκπαίδευση είναι

δυσκολότερος σε σχέση με επιχειρήσεις που έχουν να κάνουν με προϊόντα καθώς παρέχει υπηρεσίες (Khodayari και Khodayari, 2011).

Στην παρούσα εργασία μελετώνται οι κοινωνικές ανισότητες που αντιμετωπίζονται στα δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Θεσσαλονίκης και η σχέση που μπορεί να έχει η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην αντιμετώπιση αυτών. Το θέμα επιλέχθηκε καθώς τις τελευταίες δεκαετίες υπάρχουν έντονες ανισότητες μεταξύ του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα. Επιπλέον, καθώς η ποιότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαίδευση, χρήσιμη θα ήταν η παρατήρηση σχετικά με το κατά πόσο χρησιμοποιούνται στα δημόσια δημοτικά σχολεία τακτικές βελτίωσης της ποιότητας που παρέχεται, κατά πόσο γίνεται αυτό χρησιμοποιώντας το αναφερόμενο μοντέλο διοίκησης συνειδητά ή ασυνείδητα από τις σχολικές μονάδες και κατά πόσο γίνονται προσπάθειες ένταξης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προκειμένου να επιτευχθεί η έρευνα, έγινε μελέτη της διεθνούς αλλά και της ελληνικής βιβλιογραφίας σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες, οποιασδήποτε μορφής αλλά και σχετικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μέσω της παρούσας έρευνας επιδιώκεται η διερεύνηση των ανισοτήτων στον μαθητικό πληθυσμό και η αντιμετώπιση αυτών καθώς και το κατά πόσο χρησιμοποιείται η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ακούσια ή εκούσια στις σχολικές μονάδες. Για την έρευνα χρησιμοποιήθηκε ανώνυμο ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις κλειστού τύπου. Στη συνέχεια παρατίθεται βιβλιογραφία διαρθρωμένη ώστε να αναφέρεται σε κάθε ένα από τα μέρη της εργασίας και ακολούθως η πρωτογενής έρευνα που διεξήχθη με τα αποτελέσματά της.

Η εργασία χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο Α' μέρος παρατίθεται βιβλιογραφία σχετικά με τις κοινωνικές διαφορές, την ετερότητα στο σχολείο και πώς διαχειρίζεται αυτή. Στο Β' μέρος παρατίθεται βιβλιογραφία σχετικά με την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας τόσο διεθνώς όσο και στον ελλαδικό χώρο και συγκεκριμένα στον τομέα της εκπαίδευσης. Στο Γ' μέρος παρατίθεται η ανάλυση της παρούσας έρευνας, τα αποτελέσματά της καθώς και συμπεράσματα και προτάσεις.

A' Μέρος

Κοινωνικές διαφορές στην κοινωνία

Μία κοινωνία που αποτελείται από πολίτες διαφορετικού πολιτισμού ονομάζεται πολυπολιτισμική (Παπάζογλου, 2008).

Οι μονοπολιτισμικές κοινωνίες τείνουν να εκλείψουν. Η κοινωνική αυτή αλλαγή είναι δύσκολο για τους πολίτες των χωρών υποδοχής να διαχειριστεί καθώς αλλάζει η κοινωνική δομή που καλούνται να κατανοήσουν (Τσάκαλος, 2008).

Ένα μείζον θέμα της κοινωνίας είναι οι διαφορετικές εθνικές ή πολιτισμικές ομάδες που την απαρτίζουν και η αναγκαιότητα κατανόησής τους. Σημαντικός παράγοντας προς αυτή την κατεύθυνση είναι η τήρηση κανόνων και αξιών (Πανταζής, 2005).

Το σχολείο είναι ένας φορέας που συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην κοινωνικοποίηση των μαθητών. Συνεπώς, μπορεί να είναι ο χώρος που θα προάγει τη συλλογικότητα και την αποτροπή κοινωνικού αποκλεισμού μαθητών με διαφορετικό υπόβαθρο οποιασδήποτε μορφής που δεν ανήκει στην κυρίαρχη κοινωνική ομάδα (Παπουτσή, 2012).

Πέραν της διαφοροποίησης που αντιμετωπίζουν μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο, το ίδιο συμβαίνει και σε μαθητές που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό ή εθνικό υπόβαθρο. Αντιμετωπίζονται ως κατώτεροι με αποτέλεσμα να υπάρχουν μεγάλα ποσοστά μαθητών που δεν ολοκληρώνουν τη φοίτησή τους. (Παπουτσή, 2012).

Το φαινόμενο της πολυπολιτισμικής κοινωνίας συναντάται αιώνες τώρα στην ιστορία απλώς διαφοροποιούνται ο τρόπος και οι λόγοι. Η έννοια της πολυπολιτισμικότητας εκφράζει το αίτημα των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων για ίση αντιμετώπιση και ένταξη στην κοινωνία στην οποία επιθυμούν να ενταχθούν. Η κοινωνική ισότητα μεταφέρεται από τον τομέα της οικονομίας στην πολιτισμική ισότητα, λόγω γεγονότων διαφορετικής αντιμετώπισης σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που έχουν να κάνουν με το φύλο, το έθνος ή τον πολιτισμό. Οι ομάδες αυτές αποζητούσαν την ισότητα, την ίση μεταχείριση και την ένταξη στην κοινωνία στην οποία ανήκουν (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Κοινωνικές ανισότητες είναι δυνατό να δημιουργούνται ακόμη και μέσα στο σχολείο. Μπορεί να προέρχονται από διαφορετικούς παράγοντες. Την κοινωνική ανισότητα που μπορεί να είναι και οικονομική, την κουλτούρα της οικογένειας, τη γεωγραφική περιοχή, τον διαχωρισμό των φύλων, την πρόσβαση σε νέες τεχνολογίες (Βαρλάμη κ.ά., χ.χ.).

Η κοινωνική ανισότητα μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές: η μαθητική διαρροή ή μη έγγραφη, η έλλειψη κινήτρων ή επίδοση στο σχολείο, η αλλαγή τύπου σχολείου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, ο διαχωρισμός μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού σχολείου καθώς και η χρήση των νέων τεχνολογιών (Βαρλάμη κ.ά., χ.χ.).

Οι ευάλωτες κοινωνικές ομάδες συνδέονται με τις κοινωνικές ανισότητες που συχνά μπορεί να οδηγήσουν σε κοινωνικό αποκλεισμό. Στις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μπορεί να συγκαταλέγονται μειονοτικές ομάδες, αλλοεθνείς, γυναίκες κ.ά. (Σταμέλος, Βασιλόπουλος και Καβασακάλης, 2015).

Πρώτη φορά λήφθηκαν μέτρα που αφορούσαν μειονότητες το 1919. Η μειονότητα μπορεί να είναι εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική. Μειονότητα θεωρείται μία ομάδα ανθρώπων που βρίσκεται σε ένα κράτος αλλά έχει κοινά χαρακτηριστικά τα οποία την ξεχωρίζουν από τα χαρακτηριστικά που έχει η πλειοψηφία (Σελλά-Μάζη, χ.χ.).

Τα γεγονότα που προκύπτουν διεθνώς και σε ευρωπαϊκό επίπεδο δημιουργούν την ανάγκη για συζήτηση σχετικά με θέματα που έχουν να κάνουν με την κοινωνία, το έθνος, τις εθνικές και φυλετικές μειονότητες. Συζητήσεις που αναφέρονται σε τέτοια θέματα, στην ελληνική κοινωνία, τέθηκαν τα τελευταία τριάντα χρόνια. Παράλληλα μελετήθηκαν και κοινωνικές ομάδες όπως αυτή των Ρομά, όχι όμως σε τέτοιο βαθμό ώστε να είναι σε θέση το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να αντιμετωπίσει τα νέα δεδομένα (Zachos, 2009).

Τόσο σε πολιτικό όσο και σε συνδικαλιστικό επίπεδο, υποστηρίζεται η πρόσβαση όλων σε κοινωνικά αγαθά και συνεπώς και στην εκπαίδευση με ίσα δικαιώματα και ευκαιρίες σε κάθε κοινωνική ομάδα (Φασούλης, 2007).

Ταυτότητα

Ο όρος ταυτότητα μπορεί να αφορά μεμονωμένα ένα άτομο αλλά μπορεί να αφορά και μία ομάδα ατόμων, οπότε τότε αποκτά την έννοια της συλλογικής ταυτότητας.

Από την πλευρά της επιστήμης της κοινωνιολογίας μελετάται η συλλογική ταυτότητα. Η ταυτότητα μπορεί να έχει διαφορετικές μορφές όπως θρησκευτική, εθνική, γλωσσική κ.ά. τα άτομα που ανήκουν σε συγκεκριμένες ομάδες είναι δυνατό να συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ταυτότητας της κάθε ομάδας. Η συλλογική ταυτότητα βασίζεται στο παρελθόν της εκάστοτε ομάδας και στη διαχείριση αυτού. Τόσο στη συλλογική ταυτότητα γενικότερα, όσο και στην εθνική ταυτότητα ειδικότερα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η γλώσσα καθώς τα άτομα που απαρτίζουν την εκάστοτε ομάδα χρειάζεται να συνδιαλέγονται και να αλληλεπιδρούν. Προκειμένου να το επιτύχουν αυτό, οφείλουν να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν ένα κοινό επικοινωνιακό κώδικα. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό το γεγονός, μπορεί κανείς να θεωρήσει πως όποιος επικοινωνεί με κοινό κώδικα, ανήκει στην ίδια συλλογική ταυτότητα. Συμπερασματικά, όσον αφορά την εθνική ταυτότητα, σημαντικό ρόλο στον τομέα της επικοινωνίας διαδραματίζει η γλώσσα. Ο κοινός κώδικας επικοινωνίας σε μία ομάδα ανθρώπων με συλλογική ταυτότητα, αποτελεί την δίοδο που συνδέεται η επικοινωνία μέσω της γλώσσα με την πολιτιστική ταυτότητα. Η αλληλεπίδραση πολιτείας και πολιτισμού συντελεί στον εθνικισμό. Προκειμένου να διαμορφωθεί η πολιτισμική αλλά και η εθνική ταυτότητα, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση (Σελλά-Μάζη, χ.χ.).

Ετερότητα στο σχολείο και τη σχολική τάξη

Προκειμένου να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η εκπαίδευση καθώς αυτή είναι που διαμορφώνει τους αυριανούς πολίτες. Ο όρος συνοχή χρησιμοποιείται ως προσδιορισμός της ισορροπίας και της σταθερότητας σε μία κοινωνία. Η συνοχή είναι δυσκολότερο να διατηρηθεί σε κοινωνίες όπως οι σημερινές οι οποίες μεταλλάσσονται. Η εκπαίδευση, μεταλλάσσεται επίσης ώστε να είναι σε θέση να δεχτεί τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες με τις ιδιαιτερότητές τους (Kantzara, 2016).

Έχει διαπιστωθεί από την Ευρωπαϊκή Ένωση η ύπαρξη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Επιπλέον, τονίζεται η ανάγκη για έμφαση στις αδυναμίες και στην έλλειψη κινήτρων στις μειονοτικές ομάδες προκειμένου να καταστεί ευκολότερη η ένταξη τους στην εκπαίδευση (Βεργίδης και Σταμέλος, 2004).

Η δημόσια εκπαίδευση οφείλει να είναι κοινή και να διέπεται από την ισότητα για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως του φύλου, της φυλής, της θρησκείας ή οποιουδήποτε στοιχείου το οποίο μπορεί να θεωρηθεί ετερότητα (Νικολάου, 2011).

Ο πολιτισμός μεταφράζεται ως οι απόψεις και οι ικανότητες που λαμβάνει κανείς μέσα από τη συνύπαρξη με άλλους ανθρώπους μέσα σε μία κοινωνία. Η σχολική κοινότητα θεωρείται φορέας της μετάδοσης και διατήρησης του πολιτισμού. Καθώς οι κοινωνίες πλέον μεταβάλλονται και υπάρχει μία αυξανόμενη πολυπολιτισμικότητα στις κοινωνίες, αυξάνεται η δυσκολία διαχείρισης του πολιτισμού στη σχολική πραγματικότητα καθώς δημιουργούνται σχολικές κοινωνίες με διαφορετικά πολιτισμικά υπόβαθρα. Ως αποτέλεσμα αυτού, υπάρχουν συγκρούσεις και διαφορετικοί, συχνά όχι κοινά αποδεκτοί, τρόποι αντιμετώπισης αυτής της πολυπολιτισμικότητας (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Η ετερότητα είναι κομμάτι του σύγχρονου κοινωνικού κόσμου λόγω των αλλαγών εξαιτίας της παγκοσμιοποίησης και της μετανάστευσης. Σημαντικό ρόλο σε αυτές τις εξελίξεις έχει η εκπαίδευση, η οποία καλείται να ισορροπήσει τις όποιες διαφορές προκύπτουν λόγω της ετερότητας. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, αναγνωρίζοντας αυτή την ιδιαιτερότητα, προάγει και υποστηρίζει δράσεις που συμβάλλουν στην ένταξη διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών ομάδων (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Η εκπαίδευση οφείλει να εντάξει τις διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, αναγνωρίζοντας τη διαφορετικότητα και την ιδιαιτερότητα του καθενός και να είναι σε θέση να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση σε όλους (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Το γεγονός πως στις σύγχρονες κοινωνίες υπάρχει πολυπολιτισμικότητα μπορεί να θεωρηθεί θετικό καθώς μπορεί κανείς να αποκτήσει διαφορετικές γνώσεις οι οποίες μπορούν να χρησιμεύσουν προκειμένου να υπάρχει μία ενότητα και μία συνοχή στις κοινωνίες με διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Το σχολείο είναι ένας σημαντικός παράγοντας και διαμορφωτής μίας θετικής αντίληψης απέναντι στις διάφορες πολιτισμικές ομάδες. Υιοθετώντας παιδαγωγικές πρακτικές που να ανταποκρίνονται σε κάθε μαθητή, μπορεί να συμβάλει στη θετική αντιμετώπιση και στην μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων. Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική παιδαγωγική αντίληψη, η ισότητα και η αποδοχή της διαφορετικότητας πρέπει να αντιμετωπίζονται ως μέσα ευκαιριών μάθησης και όχι ως

αφομοίωση της διαφορετικότητας στο ισχύον πολιτισμικό υπόβαθρο (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Αποδοχή του διαφορετικού σημαίνει αναγνώριση αυτού ως θετικό στοιχείο καθώς ο κάθε άνθρωπος έχει ανάγκη από την αποδοχή της προσωπικής του ταυτότητας από την κοινωνία. Ο κάθε άνθρωπος έχει δικαίωμα να μπορεί να εκφράζει τη διαφορετικότητά του. Το σχολείο οφείλει να χρησιμοποιεί πρακτικές οι οποίες θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των μαθητών που προκύπτουν από τη διαμόρφωση και τη σύσταση των σύγχρονων κοινωνιών (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Μέσα στη σχολική τάξη πλέον υπάρχουν μαθητές με γονείς Έλληνες, με τον ένα γονέα Έλληνα, διαφορετικών εθνοτήτων, διαφορετικών πολιτισμικών, θρησκειών ή κοινωνικής ομάδας (Μπενέκος, 2007).

Οι εθνικές και πολιτισμικές διαφορές θεωρείται πως επηρεάζουν περισσότερο τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία σε σχέση με τις ταξικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές. Χωρίζονται σε εξωτερικούς, που αναφέρονται σε θέματα εκτός της σχολικής μονάδας και τάξης και σε εσωτερικούς λόγους οι οποίοι έχουν να κάνουν με τον τρόπο διδασκαλίας και των πρακτικών που ακολουθούνται στη σχολική μονάδα. Η σχολική αποτυχία σε μαθητές προερχόμενους από διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές μειονότητες φαίνεται να είναι συχνότερη και προκύπτει, όχι από θέματα που έχουν να κάνουν με την ευφυΐα των μαθητών αλλά με το γεγονός του κατά πόσο οι μαθητές αποδέχονται το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής. Προκειμένου τα συμπεράσματα να είναι ακριβέστερα, δεν θα ήταν σωστό να μελετάται μία εθνική μειονότητα ως ενιαίο σύνολο καθώς ακόμα και στη μειονότητα, τα άτομα προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά στρώματα και αυτό το γεγονός μπορεί να επηρεάζει διαφορετικά τη σχολική τους επίδοση. Επιπλέον, σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συντελέσει στη σχολική αποτυχία είναι η ρατσιστική αντιμετώπιση των μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (Fischer, 2006).

Στον ελλαδικό χώρο συχνά επικρατεί μία φοβία και μια επιφυλακτικότητα απέναντι στο διαφορετικό καθώς κάποιες φορές υποστηρίζεται πως η ύπαρξη άλλων γλωσσών, φυλών και εθνοτήτων είναι πιθανό να κλονίσει την εθνική ταυτότητα των Ελλήνων (Νικολάου, 2011).

Πολιτισμικές διαφορές

Τον τελευταίο αιώνα, οι κοινωνίες μεταλλάσσονται διαρκώς και διαμορφώνονται σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες στις οποίες δεν μπορεί να υφίσταται πλέον ένα κοινωνικό μοντέλο ομοιογένειας. Οι ευρωπαϊκοί λαοί φοβούνται πως η συνύπαρξη με αλλοεθνείς ή γενικότερα με ανθρώπους διαφορετικών πολιτισμών μπορεί να είναι βλαβερή για τον πολιτισμό και το έθνος της εκάστοτε χώρας με αποτέλεσμα να δημιουργούνται προκαταλήψεις απέναντι σε μειονοτικές ομάδες (Μπενέκος, 2007).

Πολυπολιτισμικότητα είναι ο όρος που αναφέρεται στη συνύπαρξη πολλών, διαφορετικών πολιτισμών μέσα σε μία κοινωνία. Χρησιμοποιώντας τον όρο διαπολιτισμικότητα, διευκρινίζεται πως οι διαφορετικοί πολιτισμοί διέπονται από κατανόηση και είναι σε θέση να συνδιαλεχθούν (Αντωνοπούλου κ.ά., 2015).

Ο όρος πολυπολιτισμική κοινωνία πρώτη φορά εμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής κατά τη δεκαετία του 1920 λόγω της έντονης οικονομικής κρίσης και του μεγάλου όγκου των μεταναστών. Στις πολιτισμικές κοινωνίες οι άνθρωποι διαφυλάσσονται από τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ένα από αυτά είναι και το δικαίωμα στη διαφορετικότητα, πράγμα που συχνά εκμεταλλεύονται μειονοτικές ομάδες προκειμένου να προβληθεί η συγκεκριμένη ομάδα και τα προβλήματα που μπορεί να αντιμετωπίζει. Επομένως, οι πολιτισμικές κοινωνίες έχουν χρέος να σέβονται τα ανθρώπινα δικαιώματα του καθενός αλλά και να βρουν τρόπους συνύπαρξης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών. Οι κοινωνίες οφείλουν να αποδεχθούν την πολυπολιτισμικότητα τους και να δράσουν με τέτοιο τρόπο ώστε να προσφέρονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες τους. Σκοπός θα πρέπει να είναι όχι μόνο η αναγνώριση και ο σεβασμός των διαφορετικών ομάδων αλλά και η αλληλεπίδραση με αυτές. Βέβαια, με τον όρο σεβασμό δεν εννοείται πως η κοινωνία θα πρέπει να δέχεται χωρίς κριτική όλα τα στοιχεία μίας ομάδας, καθώς οι πολίτες ενός κράτους οφείλουν να ακολουθούν και το σύνταγμα και τους κανόνες του κράτους στο οποίο ζουν (Πανταζής, 2005).

Ο όρος πολιτισμός περικλείει όλες τις πτυχές που μπορεί να απαρτίζουν μία πολιτισμική ομάδα. Η κουλτούρα είναι οι αξίες και οι αρχές που διέπουν την ομάδα αυτή (Πανταζής, 2005).

Το κάθε παιδί υιοθετεί την πολιτισμική του ταυτότητα και τον τρόπο ζωής από την οικογένειά του. Συνεπώς, τα παιδιά, ερχόμενα στο σχολείο συνθέτουν μία ομάδα με

διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές και καθημερινές συνήθειες και το σχολείο καλείται να κατανοήσει αυτή τη διαφορετικότητα και τις ανάγκες του κάθε παιδιού ούτως ώστε να είναι σε θέση να παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Στα πλαίσια μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, κρίνεται ορθό να ακολουθείται η αρχή της μη συγκρισιμότητας η οποία εκφράζει το γεγονός πως κάθε λαός και συνεπώς κάθε άνθρωπος έχει το δικαίωμα να αντιμετωπίζεται ίσα και να έχει ίσες ευκαιρίες ανεξαρτήτως τα ιδιαιτεροτήτων του. Χρειάζεται να μην γίνεται αυτό με την καθολικότητα του όρου καθώς, κάτω από αυτό το πρίσμα, όλοι οι λαοί και οι πολιτισμοί θα έπρεπε να εξισώνονται και να μην λαμβάνονται υπόψη οι ιδιαιτερότητες και ο σεβασμός απέναντι στην κουλτούρα του κάθε πολιτισμού (Θεοδωρίδης, 2008).

Στην αρχή, είναι πιθανό να αντιμετωπίζονται οι άνθρωποι οι οποίοι έχουν διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με καχυποψία καθώς είναι κάτι άγνωστο. Στην πορεία όμως ακολουθείται μία πιο θετική στάση δείχνοντας κατανόηση ακόμα κι αν υπάρχουν πράγματα που δεν είναι σύμφωνα με τις αντιλήψεις που υπάρχουν σε κάποια θέματα, αρκεί να υπάρχει σεβασμός απέναντι στις αξίες και τα δικαιώματα των ανθρώπων (Μπενέκος, 2007).

Παρόλο που η Ελλάδα συνήθιζε να έχει Έλληνες μετανάστες σε διάφορα μέρη του κόσμου, από τη δεκαετία του 1990 και έπειτα είναι χώρα υποδοχής αρκετών μεταναστών, γεγονός που καλεί τους πολίτες να έρθουν σε επαφή με ανθρώπους άλλων εθνών, κρατών, αντιλήψεων ή θρησκευματος τους οποίους, υπό άλλες συνθήκες, δεν θα γνώριζαν. Εκτός από ανθρώπους, και συνεπώς μαθητές στη σχολική τάξη, που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς, στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν ομάδες διαφορετικής κοινωνικής φυλής ή γλώσσας όπως αυτή των Ρομά καθώς και οι Παλιννοστούντες αλλά και η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης (Μπενέκος, 2007).

Σημαντικός παράγοντας της πολυπολιτισμικότητας είναι η ποικιλία γλωσσών και το γεγονός ότι υπάρχουν πλέον αρκετοί δίγλωσσοι μαθητές. Το να είναι σε θέση κανείς να αντιλαμβάνεται τη σημαντικότητα και την διαφορετικότητα στη γλώσσα και στον πολιτισμό των μαθητών είναι σημαντικό ώστε να δομηθεί σωστά η διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Οι μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και συνεπώς από άλλες κουλτούρες, συχνά φαίνεται να συναντούν προβλήματα στην ένταξή τους στα σχολεία της χώρας όπου μετακινούνται. Έχουν δυσκολίες στη μάθηση αλλά και στη κοινωνικοποίησή τους καθώς προσπαθούν να ενταχθούν σε μία κοινωνία και ένα σχολικό περιβάλλον διαφορετικό από αυτό το οποίο είχαν συνηθίσει. Οι μαθητές δυσκολεύονται να προσαρμοστούν τόσο στον τομέα της μάθησης, όσο και στον τομέα της συμπεριφοράς. Αυτό μπορεί να οφείλεται σε πολλούς παράγοντες όπως η ηλικία στην οποία μετακομίζουν, η άγνοια της νέας γλώσσας καθώς και οι συνθήκες που τους ώθησαν σε αυτή την μετανάστευση. Σημαντικό είναι, οποιεσδήποτε αποκλίνουσες συμπεριφορές να καταγράφονται και να αξιοποιούνται προκειμένου να είναι σε θέση οι εκπαιδευτικοί να καταστρώσουν ένα εκπαιδευτικό πλάνο και να χρησιμοποιήσουν δομές εξειδίκευσης και εξατομίκευσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας ώστε να είναι σε θέση να βοηθήσουν τους μαθητές και να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί μαθητές θεωρούνται μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και υπάρχουν περιπτώσεις τέτοιων μαθητών οι οποίοι παραπέμφθηκαν σε ειδικές σχολικές μονάδες καθώς είχαν ιδιαίτερα μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθησιακές δυσκολίες αυτών των μαθητών είναι πιθανό να οφείλονται σε προβλήματα που αντιμετώπιζαν στην κοινωνία στην οποία ζούσαν, στο επίπεδο της εκπαίδευσης που τους παρέχεται, στο γεγονός ότι φοιτούν σε ένα σχολείο στο οποίο διδάσκονται όλα στη γλώσσα της χώρας όπου βρίσκονται, στο άγχος των μαθητών προκειμένου να ανταπεξέλθουν στο σχολείο, στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους, που συχνά είναι δύσκολη καθώς και στο γεγονός ότι μπορεί να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που δεν οφείλονται στην έλλειψη της γνώσης της γλώσσας αλλά προϋπήρχαν. Από το 1996, με νόμο, κατοχυρώθηκε ο όρος μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες για αλλοδαπούς και παλιννοστούντες μαθητές (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Στα σχολεία προκύπτουν ανισότητες μεταξύ των μαθητών λόγω διαφορετικών εθνοτήτων ή πολιτισμού. Κρίνεται απαραίτητη η αντιμετώπιση της ανισότητας αυτής. Η πρώτη αναφορά για ένταξη των περιθωριοποιημένων κοινωνικών ομάδων έγινε κατά τη δεκαετία του 1960 (Ζάχος, 2014).

Στη συνέχεια, ευνοήθηκαν κινήματα υπεράσπισης διαφόρων ταυτοτήτων και πολιτισμών που παρουσιάστηκαν εντονότερα αλλά και μειονοτικών μονάδων. Ο όρος πολυπολιτισμικότητα χρησιμοποιείται για να δηλώσει την πολιτισμική ποικιλομορφία που εμφανίζεται σε μία χώρα και σύμφωνα με αυτή, επιδιώκεται η κοινωνική ισότητα μεταξύ αυτών και των γηγενών πολιτών. Το κοινωνικό κράτος οφείλει να διασφαλίσει και να ενσωματώσει τους πολίτες των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (Ζάχος, 2014).

Υπάρχουν υποστηρικτές της άποψης πως η πολυπολιτισμικότητα σε ένα κράτος επιφέρει προβλήματα και θεωρείται απειλή. Τέτοιες απόψεις εντείνονται σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Η άποψη αυτή έρχεται σε αντίθεση με επιστημονικά τεκμηριωμένες μελέτες (Ζάχος, 2014).

Η πολυπολιτισμική κοινωνία οφείλει να σέβεται τη διαφορετικότητα, εφόσον αυτή δεν προσβάλλει το Σύνταγμα και τα δικαιώματα των ανθρώπων. Το κράτος οφείλει να υπερασπίζεται την κάθε κοινωνική ομάδα ανεξαρτήτως πολιτισμικού υπόβαθρου και καταγωγής (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Εθνικές διαφορές

Η φυλή, ο πολιτισμός και η γλώσσα δεν είναι ορθό επιστημολογικά να θεωρούνται συνδεδεμένα. Αντίθετα, η εθνότητα συνδέεται με τη γλώσσα. Ένας άνθρωπος που ανήκει στην ίδια φυλή με έναν άλλο δεν είναι απαραίτητο να μιλάει την ίδια γλώσσα, ένα έθνος όμως έχει μία κοινή γλώσσα (Βέικου και Λαλαγιάννη, 2015).

Αναφορικά με το έθνος και την πολιτισμικότητα, κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός μεταξύ εθνικής ταυτότητας και εθνοτικής. Και οι δύο έχουν πολιτισμική υπόσταση. Η εθνική ταυτότητα όμως έχει και πολιτική, όταν εμπλέκεται η κυβέρνηση, ενώ δεν συμβαίνει πάντα το ίδιο στην εθνοτική. Η εθνική ταυτότητα παρουσιάζεται πιο σταθερή και συμπαγής. Πέραν της πολιτικής υπόστασης, δεν φαίνεται οι δύο αυτοί όροι να διαφέρουν σημαντικά γι' αυτό και συχνά χρησιμοποιούνται με τον ίδιο τρόπο. Καθώς ο κάθε άνθρωπος μπορεί να διαθέτει διαφορετικές ταυτότητες και δεδομένου ότι καθένας έχει διαφορετική αντίληψη, στην ίδια εθνική ομάδα, το κάθε μέλος της μπορεί να αντιλαμβάνεται διαφορετικά τον όρο εθνική ή εθνοτική ταυτότητα, σύμφωνα με τη θεωρία του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με την ίδια θεωρία, η εθνική ταυτότητα προσδιορίζεται σε πολυπολιτισμικά

περιβάλλοντα καθώς σε τέτοια είναι δυνατό να διαφανούν οι πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των διαφόρων εθνικών ή εθνοτικών ομάδων. Η εθνική ταυτότητα έχει κοινωνική και σχεσιακή υπόσταση, καθώς έχει να κάνει και με τις σχέσεις μεταξύ διαφορετικών ομάδων αλλά και ανθρώπων μεμονωμένα, πέραν της συλλογικότητας (Γούμενος, 2011).

Η εθνικότητα ενός ανθρώπου του δίνει την αίσθηση ότι ανήκει σε μία εθνική ομάδα, σε κάτι μεγαλύτερο από την οικογένειά του. Χρησιμοποιείται προς αντικατάσταση του όρου φυλή καθώς θεωρούνταν ρατσιστική. Το έθνος έχει να κάνει είτε με κοινά πολιτισμικά χαρακτηριστικά ή με μία ομάδα ανθρώπων που βρίσκονται σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή. Στην Ελλάδα, οι διαφορετικές μειονοτικές ομάδες αναφέρονται ως κοινότητες (Zachos, 2009).

Στην τωρινή εποχή, είναι αρκετά σύνηθες να υπάρχουν οικογένειες των οποίων οι γονείς είναι από διαφορετικές εθνικότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά που γεννιούνται σε τέτοιες οικογένειες να είναι διαλλακτικότερα στις διαφορές μεταξύ των εθνικοτήτων καθώς, από τη γέννησή τους, έρχονται σε επαφή με διαφορετικές εθνικότητες κι έχουν προσλαμβάνουσες και από τις δύο, του πατέρα και της μητέρας. Στη ζωή τους, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με την εθνική ετερότητα από νεαρή ηλικία. Σημαντικός παράγοντας σε αυτή την επαφή είναι το σχολείο καθώς εκεί περνούν αρκετά μεγάλο κομμάτι του χρόνου τους κι έρχονται σε επαφή με μεγάλο αριθμό παιδιών. Η κατανομή των μαθητών με διαφορετικές εθνικότητες σε ένα σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση, τόσο των μαθητών που ανήκουν στην πλειοψηφία του πληθυσμού όσο και στους μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες. Σε προηγούμενες έρευνες, οι αλλοεθνείς κατά το ήμισυ μαθητές αντιμετωπίζονταν ως μειονότητα αλλά αποδείχθηκε πως δεν μπορούν να ενταχθούν σε κάποια μειονότητα. Μελετώντας αυτή την ομάδα μαθητών, είναι κανείς σε θέση να αντιληφθεί καλύτερα την εθνική ετερότητα καθώς η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών την βιώνει και την αντιμετωπίζει από τη γέννησή της (Karssen, κ.ά., 2016).

Μελέτες έδειξαν πως μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που έχουν μια θετική αντίληψη σχετικά με την εθνική ετερότητα εντάσσονται πολύ καλύτερα στην κοινωνία απ' ότι μαθητές που φοιτούν σε σχολεία που διαχωρίζουν τους αλλοεθνείς.

Υπάρχουν διαφορούμενες απόψεις για το ποσοστό ετερότητας που μπορεί να υπάρχει σε ένα σχολείο και το κατά πόσο επηρεάζει την επίδοση των μαθητών. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν πως οι αλλοεθνείς μαθητές ευνοούνται σε ένα περιβάλλον με

μικρό ποσοστό αλλοεθνών μαθητών καθώς αναγκάζονται να μάθουν πιο γρήγορα τη γλώσσα και είναι πιο εύκολο να ενταχθούν στην κοινωνία και στη σχολική κοινότητα. Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως το να μην υπάρχει σε ένα σχολείο σεβαστό ποσοστό αλλοεθνών, ίσως επηρεάσει αρνητικά τους μαθητές καθώς νιώθουν απομονωμένοι. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο παίζει ο εκπαιδευτικός καθώς καλείται να προσαρμόζει τη διδασκαλία του ως προς το μεγαλύτερο ποσοστό της τάξης (Karssen, κ.ά., 2016).

Υπάρχουν θεωρίες που υποστηρίζουν πως η διαφορετικότητα σε σχέση με την καταγωγή μπορεί να οδηγήσει σε απόρριψη από τους γηγενείς καθώς θέλουν να αποδείξουν την κυριαρχία τους με αποτέλεσμα, αυτό να συμβάλλει αρνητικά στην κοινωνικοποίηση των αλλοεθνών μαθητών και στην απομόνωσή τους. Στον αντίποδα αυτής της θεωρίας, υπάρχει η θεωρία ότι όταν κάποιος μαθητής είναι αλλοεθνής, ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών εθνών και να αποκτήσουν οι μαθητές μεγαλύτερες γνώσεις για άλλα έθνη, πολιτισμούς και κοινωνίες (Karssen, κ.ά., 2016). Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, οι μαθητές, οι οποίοι προέρχονται από αλλοεθνείς οικογένειες, έχουν χαμηλότερες μαθησιακές επιδόσεις. Τα αποτελέσματα διαφέρουν στις εκπαιδευτικές βαθμίδες καθώς και στις χώρες. Λαμβάνοντας υπόψη πως στην Ελλάδα οι επιδόσεις των αλλοδαπών με των γηγενών μαθητών έχουν μεγάλη απόκλιση, διαπιστώνεται πως σημαντικό ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν οι πρακτικές που υιοθετούνται στην μαθησιακή διαδικασία οι οποίες ενισχύουν την ανισότητα ευκαιριών μεταξύ των μαθητών. Μην λαμβάνοντας υπόψη το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών, ουσιαστικά εμποδίζεται η ισότιμη αντιμετώπιση διάφορων μαθητικών ομάδων. Μέσα από αυτή την ανισότητα, οι μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες στιγματίζονται καθώς, ερχόμενοι στο σχολείο, οι εκπαιδευτικοί τους αντιμετωπίζουν με τον ίδιο τρόπο που αντιμετωπίζουν τον οποιοδήποτε μαθητή, αγνοώντας τις ιδιαιτερότητες του καθενός, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στη σχολική αποτυχία (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Επικρατεί η επιφύλαξη και ο δισταγμός σχετικά με την ένταξη αλλοεθνών μαθητών στα ελληνικά σχολεία όχι μόνο από εκπαιδευτικούς αλλά και από γονείς οι οποίοι διακατέχονται από ξενοφοβία σε μεγάλο ποσοστό, άλλοι λιγότερο και άλλοι περισσότερο. Παρά αυτό το γεγονός, ακόμα και πριν το 1996 που δεν υπήρχαν κάποιες θεωρητικές προσεγγίσεις, υπάρχει μία ευαισθησία σχετικά με μαθητές που ανήκουν σε μειονότητες (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Στο ελληνικό σχολείο ενισχύεται μέσα από μαθήματα η εθνική ομοιογένεια και η σημαντικότητα αυτής. Οι Έλληνες, ως έθνος, παρουσιάζεται να διατηρούν την ομοιογένεια τόσο ιστορικά, γεωγραφικά, γλωσσικά και πολιτισμικά μέσα στους αιώνες παρά το γεγονός ότι στο βυζάντιο, παραδείγματος χάρη, διαφαίνεται η ετερότητα της σύστασής του. Επιπλέον, υπήρχαν μειονότητες στο ελληνικό κράτος οι οποίες αφομοιώθηκαν ή θεωρούνται μειονοτικές. Ένα έθνος, όσο ομοιογενές κι αν προβάλλεται, δεν παύει να διακατέχεται από ανομοιογένεια στο εσωτερικό του σε κοινωνικό, οικονομικό και ταξικό επίπεδο. Στα πλαίσια της πρόταξης της εθνικής ομοιογένειας, είναι πιθανό να μην προσμετρώνται και αναγνωρίζονται οι διαφορετικές κοινωνικές ταυτότητες που εμφανίζει ο κάθε πολίτης. Όταν επιδιώκεται η εθνική ομοιογένεια, είναι πιθανό να αναπτυχθούν ξενοφοβικές τάσεις. Κρίνεται απαραίτητη η αποφυγή τέτοιων τάσεων ούτως ώστε να είναι εύκολο να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή. Προς αυτή την κατεύθυνση, σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει το σχολείο (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2007).

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα οι εθνικές μειονότητες στην Ελλάδα ήταν σε πολύ μικρό ποσοστό. Για συγκεκριμένες εθνικές μειονότητες κατά την εποχή που αναφέρθηκε, η Ελλάδα παρέχει εκπαίδευση ιδρύοντας αντίστοιχα σχολεία για τις μειονότητες των Κουτσόβλαχων, των Αρμένιων και των Εβραίων. Σχετικά με τους σλαβόφωνους λαούς, η ελληνική κυβέρνηση προσπάθησε να τους ενσωματώσει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αλλά απέτυχε λόγω έλλειψης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η μουσουλμανική μειονότητα περιθωριοποιήθηκε λόγω των χρόνων κατοχής της Ελλάδας από του Οθωμανούς. Κατά τη δεκαετία του 1920, απαγορευόταν να μιλάει κανείς τη γλώσσα του παρά μόνο την ελληνική σε μία προσπάθεια ομογενοποίησης. Μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου, συγκεκριμένες μειονότητες αναγκάστηκαν να αποσυρθούν στις χώρες όπου ανήκαν με αποτέλεσμα στην Ελλάδα να μείνουν δύο μειονότητες με σημαντικό αριθμό μελών. Αυτή των μουσουλμάνων στην Θράκη και οι Ρομά. Μέχρι το τέλος της δεκαετία του 1970 δεν έγιναν ιδιαίτερες προσπάθειες ένταξης των μειονοτήτων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Πριν από το 1989, δεδομένης της επιστροφής των ομογενών η ελληνική κυβέρνηση αναγκάστηκε να δημιουργήσει τάξεις επανένταξης των ομογενών, ιδρύοντας ακόμα και δημοτικό σχολείο για Παλινοστούντες. Σε αντίθεση με τους Παλινοστούντες, οι μετανάστες που ήρθαν εκείνη την περίοδο στην Ελλάδα, δεν αντιμετωπίστηκαν με τον ίδιο τρόπο στην εκπαίδευση. Από το

1990 και έπειτα, ο μεγάλος όγκος αλλοδαπών που εισήλθε στη χώρα ανάγκασε την ελληνική κυβέρνηση να λάβει μέτρα ένταξης τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Από το 2000 και μετά, οι προσπάθειες ίσων ευκαιριών και αντιμετώπισης εθνικών μειονοτήτων στην Ελλάδα, έγιναν εντονότερες δημιουργώντας τμήματα και προγράμματα για την ενίσχυση αυτών (Zachos, 2009).

Μπορεί η κυρίαρχη εθνική ταυτότητα να φοβάται πως απειλείται να χαθεί από τις άλλες αλλά και οι μειονοτικές ομάδες φοβούνται μήπως χάσουν τη δική τους ταυτότητα (Μπενέκος, 2007).

Γλωσσικές διαφορές

Η γλώσσα είναι αναπόσπαστο κομμάτι της φύσης του ανθρώπου. Η γλώσσα ενός λαού συνδέεται με τον πολιτισμό του κάθε λαού. Μέσω της γλώσσας μεταλαμπαδεύονται ο πολιτισμός και η ιστορία του κάθε λαού. Συνεπώς, κατακτώντας τη μητρική γλώσσα, κατακτά κανείς και ό,τι περικλείει η εκάστοτε κοινωνική ομάδα. Ένα άτομο το οποίο έχει κατακτήσει καλά τη μητρική του γλώσσα και το πολιτισμικό της υπόβαθρο μπορεί να αποδεχτεί ευκολότερα νέα ερεθίσματα (Μπενέκος, 2006).

Η γλωσσική μειονότητα συνήθως συνδέεται με την εθνική ή φυλετική μειονότητα χωρίς αυτό όμως να είναι υποχρεωτικό. Υπάρχουν γλωσσικές μειονότητες οι οποίες ανήκουν στο έθνος που κατοικούν καθώς και γλωσσικές μειονότητες οι οποίες δεν είναι απαραίτητο να ανήκουν στην ίδια εθνική μειονότητα (Σελλά-Μάζη, χ.χ.).

Σε κοινωνίες που χαρακτηρίζονται ως δίγλωσσες ή πολύγλωσσες λόγω των αντίστοιχων κοινωνικών ομάδων, υπάρχει πάντα η σχέση μεταξύ της γλώσσας και της εθνικής ταυτότητας. Σε κοινωνίες με τέτοιου είδους μειονότητες, προκύπτει συχνά ο προβληματισμός σχετικά με τη συσχέτιση αυτών με το πώς διαμορφώνονται οι κοινωνίες. Από την δεκαετία του 1970, προέκυψε το ερώτημα σχετικά με το πόσο και πώς συνδέεται ο όρος εθνική γλώσσα με τον όρο έθνος. Ερμηνεύοντας αυτόν τον προβληματισμό θετικά, προκύπτει πως η γλώσσα ενός λαού συνδέεται με τις παραδόσεις, τον πολιτισμό και την ιστορία του (Σελλά-Μάζη, χ.χ.).

Ο όρος μειονοτική γλώσσα μπορεί να λάβει διαφορετική εξήγηση ανάλογα με το πώς χρησιμοποιείται. Μπορεί να είναι μειονοτική επειδή δεν είναι επίσημη γλώσσα, να είναι μειονοτική επειδή δεν μιλιέται από μεγάλο μέρος πληθυσμού γενικά ή σε ένα

συγκεκριμένο κράτος, επειδή μιλιέται από μετανάστες σε ένα συγκεκριμένο κράτος κλπ. Οι μειονοτικές γλώσσες χαρακτηρίζονται από τις γλώσσες απόκλισης, οι οποίες είναι γλώσσες καθώς ξεχωρίζουν εντελώς από άλλες, και τις γλώσσες σύγκλισης, οι οποίες θεωρούνται γλώσσες κυρίως γιατί ξεχωρίζουν σε κρατικό επίπεδο. Ένας άλλος διαχωρισμός είναι σε γλώσσες χαμηλής, μέσης και υψηλής βιωσιμότητας ανάλογα με το πόσο χρησιμοποιούνται. Στην Ελλάδα υπάρχουν γλώσσες χαμηλής βιωσιμότητας, όπως η αρβανίτικη και η βλάχικη, μέσης βιωσιμότητας, όπως η πομακική, η ελληνική ρομανί και η σλαβομακεδονική και υψηλής βιωσιμότητας όπως η τουρκική. Επιπλέον, στην Ελλάδα προκύπτουν αρκετοί δίγλωσσοι πολίτες λόγω της έντονης μετανάστευσης καθώς υπάρχει μία ποικιλία μητρικών γλωσσών αυτών. Το σχολείο λοιπόν καλείται να διδάξει την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα προκειμένου να ενταχθούν τα παιδιά των μεταναστών στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία όσο πιο ομαλά γίνεται (Σελλά-Μάζη, 2016).

Σημαντικός παράγοντας για την ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στις σχολικές κοινότητες είναι η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής, αποφεύγοντας αυτό να γίνει εις βάρος της μητρικής γλώσσας των μαθητών, καθώς γνωρίζοντας επαρκώς τη μητρική τους γλώσσα, καθίσταται ευκολότερη η εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής (Παπάζογλου, 2008).

Τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιούνται στις σχολικές τάξεις καθώς και τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών προωθούν αυτή την προσέγγιση (Παπάζογλου, 2008).

Σημαντικό ρόλο στην αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή παίζει η γλώσσα. Είναι προτιμότερο ο εκπαιδευτικός να διδάσκει στη γλώσσα των μαθητών παρά οι μαθητές να διδάσκονται τη γλώσσα των εκπαιδευτικών, καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να προσαρμόσουν το διδασκαλικό τους μοντέλο (Hofstede, 1986).

Κοινωνικές διαφορές

Σε παλαιότερες δεκαετίες, ο οικονομικός παράγοντας ήταν αυτός που κυρίως υπερτερούσε σε φαινόμενα περιθωριοποίησης. Στη σύγχρονη εποχή, η κυρίαρχη ομάδα περιθωριοποιεί τις διαφορετικές από αυτή. Περιθωριοποιώντας μαθητές

προερχόμενους από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, ενισχύεται η πιθανότητα κοινωνικού αποκλεισμού αργότερα. Επιπλέον, αποκλείοντας και περιθωριοποιώντας μαθητές, οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Παπουτσή, 2012).

Παρά το γεγονός ότι μπορεί σε μία σχολική τάξη να μην υπάρχουν αλλοεθνείς μαθητές ή προερχόμενοι από μειονότητες, η σχολική τάξη δεν είναι ποτέ ομοιογενής καθώς η ετερογένεια είναι απλά λιγότερο προφανής. Υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό ή οικονομικό υπόβαθρο και φυσικά μαθητές και των δύο φύλων. Στην αντιμετώπιση του διαφορετικού, ουσιαστικά προβάλλει κανείς τον εαυτό του. Παρά το γεγονός ότι οι ταυτότητες δεν διαμορφώνονται στο σχολείο, το σχολείο συμβάλλει στη διαμόρφωσή τους (Ανδρούσου και Ασκούνη, 2007).

Κάθε παιδί φέρει ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιαιτερότητες, αλλά ταυτόχρονα φέρει και τα χαρακτηριστικά και τις ιδιαιτερότητες που φέρει η οικογένειά του η οποία ανήκει σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό σύνολο ανάλογα με την οικονομική και κοινωνική θέση της στην κοινωνία. Οι ιδιαιτερότητες των κοινωνικών ομάδων αποτυπώνονται στις αντιλήψεις και στις συμπεριφορές τους και αντίστοιχα, αυτές αποτυπώνονται στη συμπεριφορά των μαθητών στο σχολείο. Η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης μελετά ακριβώς αυτό. Την κοινωνική ανισότητα που υπάρχει στην εκπαίδευση. Στη δεκαετία του 1960 αμφισβητήθηκε το σχολείο ως δημοκρατικός θεσμός καθώς θεωρήθηκε πως ενίσχυε την κοινωνική ανισότητα. Παρά τις προσπάθειες που έγιναν τα τελευταία χρόνια, η κοινωνική ανισότητα εξακολουθεί να υφίσταται αλλάζοντας μορφή. Η κοινωνική ανισότητα είναι εμφανής σε χώρες του δυτικού κόσμου, καθώς στις αναπτυσσόμενες χώρες το πρόβλημα έγκειται κυρίως στον εκπαιδευτικό αποκλεισμό, καθώς δεν έχουν όλα τα παιδιά πρόσβαση στην εκπαίδευση (Ασκούνη, 2007).

Η κοινωνική ανισότητα δεν αναφέρεται μόνο στο οικονομικό υπόβαθρο ενός ανθρώπου αλλά και στο μορφωτικό. Συχνά το μορφωτικό υπόβαθρο είναι αυτό που συντελεί στη σχολική ανισότητα περισσότερο από το οικονομικό. Ανάλογα με το περιβάλλον που μεγαλώνουν τα παιδιά, άλλα είναι περισσότερο εξοικειωμένα με τη γλώσσα και τη σχολική κουλτούρα κι άλλα λιγότερο. Καθώς η γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, είναι η γλώσσα που χρησιμοποιείται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, ένας μαθητής που προέρχεται από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα είναι πιθανόν να μην είναι εξίσου εξοικειωμένος με έναν μαθητή που προέρχεται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Η διαφορά μεταξύ των διαφορετικών

κοινωνικών ομάδων, δεν φαίνεται μόνο μέσα από τη γλώσσα αλλά από την επικοινωνία γενικότερα. Αν ο μαθητής δεν είναι εξοικειωμένος με τη γλώσσα και την κουλτούρα του σχολείου, είναι ένα εμπόδιο το οποίο καλείται να ξεπεράσει για να επιτύχει στο σχολείο. Έχει παρατηρηθεί πως συχνά οι αδύναμοι μαθητές προέρχονται από τα λαϊκά στρώματα. Έχει παρατηρηθεί επίσης πως συχνά οι εκπαιδευτικοί έχουν προσδοκίες αναλόγως με το κοινωνικό υπόβαθρο του κάθε μαθητή. Ο κάθε εκπαιδευτικός οφείλει να προσπαθήσει να παρέχει πρόσβαση σε κάθε μαθητή χρησιμοποιώντας τα κατάλληλα εργαλεία για τον καθένα (Ασκούνη, 2007).

Κοινωνική κατηγοριοποίηση

Η κοινωνική κατηγοριοποίηση μεταξύ διαφόρων ομάδων προκαλεί συχνά διακρίσεις καθώς και ανταγωνισμό μεταξύ τους. Ο διαχωρισμός σε κοινωνικές ομάδες προσδίδει ένα κοινό χαρακτηριστικό μεταξύ των ατόμων της κάθε ομάδας και συντελεί στη συλλογική τους ταυτότητα (Maisonneuve, 2001).

Κατά τις χρονολογίες 1935-1972, η Ελλάδα αντιμετώπιζε κυρίως κοινωνικές διαφορές στο σχολείο οι οποίες είχαν να κάνουν κυρίως με το κοινωνικό και το οικονομικό υπόβαθρο, καταστρώνοντας τους οικονομικά ασθενέστερους, κατώτερους κοινωνικά (Κοντογιάννη, χ.χ.).

Φυλετικές διακρίσεις

Στα πλαίσια της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης μπορεί να συμπεριληφθεί και η σχέση μεταξύ των δύο φύλων. Η σχολική τάξη απαρτίζεται από αγόρια και κορίτσια. Τόσο στις σχολικές τάξεις όσο και γενικότερα στην κοινωνία, συχνά εμφανίζονται προκαταλήψεις και διακρίσεις απέναντι στο γυναικείο φύλο. Οι μαθητές είναι πιθανό να επηρεάζονται από προκαταλήψεις που επικρατούν στην κοινωνία για το γυναικείο φύλο. Στα πλαίσια μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας καθώς και ειδικότερα ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, οι μαθητές οφείλουν να αντιμετωπίζουν και να αντιμετωπίζονται με τον ίδιο τρόπο είτε είναι κορίτσια, είτε αγόρια και θα πρέπει να καλλιεργείται η ιδέα της ισότητας και η αποτροπή και διατήρηση προκαταλήψεων (Tiedt και Tiedt, 2006).

Η κοινωνία είναι δομημένη με τρόπο που διατηρείται η ανισότητα μεταξύ των δύο φύλων σε συγκεκριμένα θέματα ακόμη και στη σύγχρονη εποχή. Προωθείται από μικρή ηλικία μία κατανομή ρόλων που πιθανόν να έχει αρνητικό αντίκτυπο σε σημεία της κοινωνικής ζωής των γυναικών. Ο διαχωρισμός και η ανισότητα μεταξύ των φύλων όμως δεν είναι περιοριστική μόνο ως προς τις γυναίκες αλλά και προς τους άντρες οι οποίοι προκειμένου να διατηρήσουν την αρρενωπότητά τους ίσως αποφεύγουν πράγματα που τους ευχαριστούν για να αποφύγουν παρανοήσεις. Η ανισότητα και ο έντονος διαχωρισμός περιορίζει την έκφραση των ικανοτήτων του καθενός. Από τη νεαρή ηλικία υπάρχουν παράμετροι που καθορίζουν τις κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών και οι οποίες τα ακολουθούν στην κοινωνικοποίησή τους. Παρόλο που οι αντιλήψεις περί κατωτερότητας του γυναικείου φύλου έχουν μειωθεί κατά πολύ τις τελευταίες δεκαετίες, εξακολουθούν να υπάρχουν στερεότυπα που πιθανόν να αποκλείουν τις γυναίκες σε διάφορες κοινωνικές παραμέτρους (Παντελίδου Μαλούτα, 2015).

Η γυναίκα εντάσσεται στη δημόσια εκπαίδευση τον 19^ο αιώνα όσον αφορά τις δυτικές χώρες παρά το γεγονός ότι δεν έχουν εγκαταλειφθεί οι απόψεις για τη θέση της και τον προορισμό της στην κοινωνία. Κατά την ίδια εποχή υπάρχει η επιθυμία ενίσχυσης του έθνους του κάθε κράτους και η πεποίθηση πως ενισχύεται μέσω της εκπαίδευσης, οπότε είναι προτιμότερο να μορφώνονται όλοι οι πολίτες του. Στην Ελλάδα, η εκπαίδευση των δύο φύλων διαχωρίστηκε σύμφωνα με τον προορισμό αυτών στην κοινωνία περιορίζοντας την εκπαίδευση των γυναικών σε αυτό τον σκοπό. Κατά τον 20^ο αιώνα και κατά τη διάρκεια του Μεσοπολέμου, γίνεται έντονη η διεκδίκηση ίσης μεταχείρισης και δικαιωμάτων των γυναικών στην εκπαίδευση (Δαλακούρα και Ζιώγου Καραστεργίου, 2015).

Σε πρώιμες έρευνες που διεξήχθησαν σχετικά με τις ανισότητες αναφορικά με το φύλο των μαθητών, διαπιστώνεται πως τα αγόρια απολάμβαναν περισσότερα προνόμια έναντι αυτά των κοριτσιών τόσο στο σχολείο όσο και στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Στις νεώτερες μελέτες, διαπιστώνεται πως τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες σε σχολική επιτυχία καθώς και να αποφοιτήσουν από ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Dufur κ.ά., 2016).

Το ποσοστό των γυναικών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στις αναπτυγμένες χώρες ξεπερνά αυτό των αντρών με μόνη υπεροχή των αντρών στους διδακτορικούς τίτλους σπουδών. Στις χώρες της Ασίας όμως υπάρχουν άνισες ευκαιρίες στη

μόρφωση ανάμεσα στα δύο φύλα με αποτέλεσμα οι μορφωμένοι άντρες να ξεπερνούν κατά πολύ τις γυναίκες. Παρά την υπερίσχυση των γυναικών στις μαθητικές επιδόσεις, υπάρχει ακόμα η προκατάληψη στην αγορά εργασίας. Από έρευνες προκύπτει πως οι νέοι, σε όποιο φύλο κι αν ανήκουν, φαίνεται να έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις όταν εγκαταλείπουν τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που επικρατούν για τα φύλα στις κοινωνίες (Fischer, 2006).

Οικονομικές διαφορές

Ένας από τους κοινωνικούς διαχωρισμούς που γίνεται όχι μόνο στις κοινωνίες αλλά και στο σχολικό περιβάλλον είναι αυτός μεταξύ των οικονομικά ευκατάστατων και των ανθρώπων με οικονομικές δυσκολίες. Δεν έχει παρατηρηθεί όμως, πως παρά την ανισότητα που προκύπτει, ότι οι οικονομικά ασθενέστεροι μαθητές υπολείπονται εξυπνάδας και θέλησης για μάθηση και σχολική επιτυχία ακόμα και στις ανώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Έχει παρατηρηθεί όμως πως υπάρχει μία πιθανότητα οι μαθητές προερχόμενοι από οικονομικά ασθενέστερες οικογένειες να μην προτρέπονται προς τη συνέχιση των σπουδών τους, αν αυτή δε διαφαίνεται από τις επιδόσεις στο σχολείο. Ήδη από τη δεκαετία του 1980, κρίνονταν απαραίτητη η ανάγκη για στήριξη των ασθενέστερα οικονομικά μαθητών και των οικογενειών τους προκειμένου να καμφθούν οι ανισότητες που μπορεί να επικρατούν όχι μόνο στην κοινωνία αλλά και στη σχολική πραγματικότητα (Χρυσάκης, 1989).

Οι μειονοτικές ομάδες συχνά αντιμετωπίζουν οικονομικά προβλήματα γεγονός που ίσως εμποδίζει τη σχολική τους πορεία. Επιπλέον, δεν αξιοποιούνται συχνά οι καταβολές που φέρουν οι μαθητές από το σπίτι, πράγμα που θα βοηθούσε ιδιαίτερα στην πολυπολιτισμική κοινωνία που έχει διαμορφωθεί στην τωρινή εποχή (Παπουτσή, 2012).

Σχετικά με τις κοινωνικές ανισότητες και τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία παρατηρείται το φαινόμενο να περιοριστούν σε οικονομικές ανισότητες καθώς πλέον, στις σύγχρονες κοινωνίες, τα σχολεία είναι ανοιχτά και προσβάσιμα προς όλες τις κοινωνικές ομάδες στις αναπτυγμένες κοινωνίες (Fischer, 2006).

Σε μία κοινωνία, και κυρίως σε μία κοινωνία η οποία βρίσκεται σε οικονομική κρίση, είναι χρήσιμο να υποστηρίζονται οι αδύναμες κοινωνικές ομάδες ούτως ώστε να διατηρηθεί η κοινωνική συνοχή (Mitrakos, 2018).

Ταξικές διαφορές

Κατά τις προηγούμενες δεκαετίες υπήρχε η αντίληψη πως αν ο μαθητής κατάγεται από χαμηλά κοινωνικά στρώματα οδηγείται σε σχολική αποτυχία με αδυναμία των εκπαιδευτικών να την αποτρέψουν. Συνεπώς, το πρόβλημα θεωρούνταν ως ένα θέμα που προέκυπτε εξωτερικά των σχολικών μονάδων και της εκπαίδευσης. Αργότερα, επικράτησε η άποψη πως χρησιμοποιώντας οι εκπαιδευτικοί τα κατάλληλα εργαλεία είναι σε θέση να οδηγήσουν τους μαθητές σε σχολική επιτυχία, από όποια κοινωνική ομάδα και να προέρχονται (Fischer, 2006).

Έχει παρατηρηθεί πως το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των γονέων καθώς και η μόρφωση και το επαγγελματικό γόητρο είναι παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών. Το άγχος που μπορεί να εμφανίζουν στο σχολείο οι μαθητές είναι πιθανό να συνδέεται εν μέρει με το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο των γονέων για τα κορίτσια και με το χαμηλό οικονομικό επίπεδο των γονέων για τα αγόρια (Winding και Andersen, 2015).

Θρησκευτικές διαφορές

Στα πλαίσια των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ελευθερίας να πιστεύει ο καθένας σε όποιο θρήσκευμα επιθυμεί, το σχολείο οφείλει να συντελεί σε αυτό το δικαίωμα. Ο κάθε γονέας έχει το δικαίωμα να εντάσσει το παιδί του στο εκπαιδευτικό σύστημα που θεωρεί πως είναι καταλληλότερο προς αυτή την κατεύθυνση. Δεδομένου ότι τα περισσότερα ευρωπαϊκά κράτη έχουν κατά βάση δημόσια σχολεία, ο κάθε μαθητής έχει το δικαίωμα να απαλλάσσεται από το μάθημα των θρησκευτικών ή να παρακολουθούν κάποιο άλλο μάθημα σε εκείνη την ώρα. Μέχρι και τη δεκαετία του 1960 το μάθημα των θρησκευτικών γινόταν σε συνεργασία με την εκκλησία καθώς ένας από τους βασικούς στόχους ήταν να μνηθούν οι μαθητές στη χριστιανοσύνη. Πλέον, τα θρησκευτικά έχουν έναν πολυθρησκευτικό χαρακτήρα. Το γεγονός πια ότι υπάρχουν πολλές διαφορετικές θρησκείες που συνυπάρχουν σε μία κοινωνία, έχει και κοινωνικές προεκτάσεις και αυτό το γεγονός κάνει το εκπαιδευτικό έργο δυσκολότερο καθώς πρέπει να χρησιμοποιήσει τέτοιες πρακτικές ούτως ώστε να

συμπεριληφθεί η ποικιλομορφία γλωσσών, θρησκειών και πολιτισμών στο σχολείο (Καραμούζης, 2015).

Στην Ελλάδα, στο εκπαιδευτικό σύστημα, η διαφορετικές θρησκείες μπορούν να εντοπιστούν μέσα από τη διδασκαλία της Ορθόδοξης Χριστιανικής θρησκείας καθώς αναφορά για άλλες θρησκείες, μόνο τέσσερις, στο δημοτικό σχολείο γίνεται σε ένα κεφάλαιο της Στ δημοτικού. Διερωτάται κανείς πώς ένας μαθητής θα είναι σε θέση να αναπτύξει κριτική ικανότητα και να αποβάλει τις θρησκευτικές προκαταλήψεις όταν δεν έχει έρθει σε επαφή με άλλες θρησκείες μέσω των σχολικών βιβλίων (Καραμούζης, 2007).

Στερεότυπα και προκαταλήψεις

Οι κοινωνικές διαφορές έχουν τις ρίζες τους αρκετούς αιώνες πίσω. Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα πιστεύονταν πως το χρώμα ενός ανθρώπου ήταν δείκτης της ανωτερότητάς του ως φυλή. Με αυτόν τον τρόπο δημιουργούνται στερεότυπα που έχουν να κάνουν με κοινωνικές ομάδες. Συχνά αποδίδονται χαρακτηριστικά σε συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες λαμβάνοντας υπόψη χαρακτηριστικά συγκεκριμένων ατόμων με αποτέλεσμα να γενικεύονται χαρακτηριστικά. Αν τα χαρακτηριστικά που αποδίδονται έχουν αρνητική υπόσταση, τότε είναι πιθανό να οδηγηθεί κανείς σε λανθασμένα συμπεράσματα που μπορεί να δημιουργήσουν πρόβλημα στην αντιμετώπιση των κοινωνικών ομάδων που θίγονται (Tajfel, χ.χ.).

Ο κοινωνικός ρατσισμός που υπάρχει συχνά μεταξύ των μαθητών, τις περισσότερες φορές καλλιεργείται από ενήλικες (Παπάζογλου, 2008).

Τα στερεότυπα είναι γενικευμένες αντιλήψεις, θετικές ή αρνητικές, που μπορεί να οδηγήσουν σε λανθασμένες εντυπώσεις και δημιουργούνται για συγκεκριμένες κοινωνικές ομάδες και είναι πιθανό να έχουν κοινωνικό αντίκτυπο για τις ομάδες αυτές και να οδηγήσουν σε κοινωνικές αδικίες. Τα αρνητικά στερεότυπα μπορεί να αποδοθούν και με τον όρο προκατάληψη. Στερεότυπα και προκαταλήψεις υπάρχουν και στα παιδιά και εμφανίζονται και στο σχολείο. Είναι επιθυμητό να καμφθούν τέτοιου είδους αναπαραστάσεις καθώς είναι πιθανό να δυσχεραίνεται η θέση συγκεκριμένων μειονοτικών ομάδων μέσα σε αυτά (Δραγώνα, 2007).

Ο διαχωρισμός μεταξύ των κοινωνικών ομάδων στην κοινωνία, αντανακλάται και στα παιδιά των ατόμων των εκάστοτε ομάδων, μαζί με τις απόψεις που επικρατούν

είτε από τα μέλη της ίδιας της ομάδας είτε από τα μέλη των άλλων κοινωνικών ομάδων. Έχει παρατηρηθεί πως ήδη, από μικρή ηλικία, ο άνθρωπος αποζητά τους ομοίους του (Tajfel, χ.χ.).

Οι μαθητές, εισερχόμενοι στο σχολείο, γνωρίζουν την κοινωνική θέση τους καθώς και την κοινωνική τους ταυτότητα. Η γνώση της κοινωνικής ανισότητας μεταξύ των μαθητών, είναι πιθανό να δημιουργήσει πρόβλημα στις σχέσεις μεταξύ τους και στην αποδοχή των διάφορων κοινωνικών ομάδων. Έχει διαπιστωθεί πως μαθητές από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες συχνά περιθωριοποιούνται (Γκόβαρης και Ρουσσάκης, 2008).

Η εκπαίδευση, με τη δημόσια και κοινωνική υπόσταση που τη διακατέχει, είναι με συνταγματική κατοχύρωση προσβάσιμη σε όλους. Αν, για κάποιο λόγο, αυτό το δικαίωμα παρεμποδίζεται, είναι πιθανό να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό (Μαυρίδης, 2006).

Η ένταξη των πολιτών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικοπολιτισμικές ομάδες είναι μία διαδικασία που απαιτεί τη συνεργασία και των δύο πλευρών. Χρειάζεται αλληλεγγύη και αποδοχή του διαφορετικού. Μέχρι πρόσφατα στην Ελλάδα, οι αλλοδαποί πολίτες αντιμετώπιζονταν με προκατάληψη και καχυποψία. Τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μία αλλαγή στην αντιμετώπιση των αλλοεθνών (Μπενέκος, 2007).

Όσο επιδιώκεται η ομαλή συνύπαρξη μεταξύ ημεδαπών και αλλοδαπών, τόσο ευκολότερη θα είναι η αποδοχή, η συνεργασία αλλά και η παραδοχή πως οι λαοί μεταξύ τους έχουν κοινά χαρακτηριστικά (Μπενέκος, 2007).

Τρόποι διαχείρισης της ετερότητας

Σε κάθε κράτος, επικρατεί η εκμάθηση της ισχύουσας γλώσσας του εκάστοτε κράτους στο σχολικό περιβάλλον, καθώς αυτή καθιστά ευκολότερη την ένταξη των αλλοδαπών μαθητών στο σχολείο αλλά και στην κοινωνία. Κρίνεται απαραίτητο να τονιστεί, πως παρόλο που θεωρείται σωστή αυτή η επιλογή, θα πρέπει να εμπεριέχεται και να μην περιθωριοποιείται η μητρική γλώσσα της εκάστοτε κοινωνικής ομάδας, καθώς αποτελεί σημαντικό κρίκο με την πολιτισμική της ταυτότητα (Μπενέκος, 2007).

Στις ελληνικές σχολικές τάξεις, εκτός από τους μαθητές που έχουν δύο Έλληνες γονείς, υπάρχουν και οι μαθητές προερχόμενοι από μικτούς γάμους, οι αλλοεθνείς μαθητές, οι μαθητές που προέρχονται από άλλες πολιτισμικές και κοινωνικές ομάδες, καθώς και οι τσιγγανόπαιδες. Συνεπώς το ελληνικό σχολείο πλέον αποκτά ένα πολυπολιτισμικό πληθυσμό που καλείται να συνυπάρξει. Κρίνεται απαραίτητη η ένταξη αυτών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων ούτως ώστε να είναι σε θέση να έχουν επιτυχημένες σχολικές επιδόσεις και αργότερα να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία (Μπενέκος, 2007).

Σκοπός ενός πολυπολιτισμικού σχολείου, όπως και μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας είναι να ενθαρρύνει τη διαπολιτισμικότητα και να αποτρέψει ακατάλληλες και απρεπείς συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές διαφορετικών κοινωνικών ομάδων (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Στη σύγχρονη εποχή, το σχολείο καλείται να κάνει τροποποιήσεις και αλλαγές προκειμένου να συμβαδίζει με τις κοινωνικές αλλαγές. Το σχολείο οφείλει να δέχεται και να προσαρμόζεται στην πολλαπλότητα και οι μαθητές, μέσα από το σχολείο να μαθαίνουν την αποδοχή και την ανεκτικότητα σε κάτι διαφορετικό. Επιπλέον, το σχολείο, οφείλει να βοηθά και να εντάσσει όλους τους μαθητές και να αντιμετωπίζονται όλοι οι μαθητές ως ίσοι τόσο στην αντιμετώπιση όσο και στην πρόσβαση στη μάθηση (Πανταζής, 2015).

Οι πολίτες μίας χώρας αποτελούν ένα συνονθύλευμα διαφορετικών φυλών, εθνοτήτων, γλωσσών, θρησκειών αλλά και ικανοτήτων. Η πολυπολιτισμικότητα αυτή έχει αντίκτυπο στη σχολική πραγματικότητα. Λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα που υπάρχουν στις σχολικές μονάδες, το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του και τις μεθόδους διδασκαλίας και εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις νέες συνθήκες που υποβάλλονται από την κοινωνία (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Μέχρι το 1990 ακολουθούνταν το μοντέλο της αφομοίωσης στην εκπαίδευση κατά το οποίο οι μαθητές έπρεπε να αφομοιωθούν πλήρως από την κυρίαρχη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής (Κασίδης, Αποστολίδου και Δουφεξή, 2015).

Από το τέλος της δεκαετίας του 1980, στην Ελλάδα, παρατηρείται μία αλλαγή στον πληθυσμό των μαθητών καθιστώντας τα σχολεία πολυπολιτισμικά με αποτέλεσμα να κρίνεται απαραίτητη μία διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση (Παπάζογλου, 2008).

Στην Ελλάδα, υπήρξε κινητικότητα από ομάδες πληθυσμού, εντονότερα, από το 1990 κι έπειτα. Επιθυμητό είναι οι ομάδες αυτές να εντάσσονται επιτυχώς αποφεύγοντας την ομογενοποίηση και διατηρώντας τη διαφορετικότητά τους. Η αποδοχή και η κατανόηση είναι σημαντικοί παράγοντες για την ένταξη των διαφόρων κοινωνικών ομάδων στη σχολική πραγματικότητα (Μπενέκος, 2007).

Εξαιτίας της αύξησης αλλοδαπών μαθητών, απαιτούνται αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των σχολείων αλλά και στον τρόπο διδασκαλίας, υιοθετώντας με διαπολιτισμική προσέγγιση με σεβασμό προς το διαφορετικό. Αντιμετωπίζοντας τους μαθητές διαφορετικών πολιτισμών με θετικότητα, μειώνονται οι προκαταλήψεις και ο φόβος προς το ξένο. Υιοθετώντας διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η επικοινωνία και η συνύπαρξη μεταξύ ανθρώπων διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων γίνεται ευκολότερη (Μπενέκος, 2007).

Οι διαφορετικοί πολιτισμοί και γλώσσες είναι αρκετά εμφανές ως φαινόμενο στη σχολική τάξη. Το γεγονός αυτό μπορεί να υπάρξει πηγή παρερμηνεύσεων και παρεξηγήσεων. Σημαντικό παράγοντα προς αποφυγή αυτών είναι η συνεργασία. Το βασικό πρόβλημα που προκύπτει σε τέτοια πολυπολιτισμικά και πολυγλωσσικά περιβάλλοντα είναι πως το μήνυμα που στέλνεται μπορεί να ληφθεί με διαφορετικό τρόπο εξαιτίας της διαφορετικότητας μεταξύ των ομιλητών. Η δυσκολία στην επικοινωνία μπορεί να δημιουργήσει μερική κατανόηση των μηνυμάτων ή ακόμα και πλήρη παρανόηση. Η παρερμηνεία στην επικοινωνία είναι πιθανό να συμβαίνει λόγω της δυσκολίας στη γλώσσα ή λόγω στερεοτύπων που εμφανίζονται. Η δυσκολία στην επικοινωνία μπορεί να φαίνεται ως ασέβεια προς την κοινωνία και τους κοινωνικούς κανόνες παρόλο που ουσιαστικά μπορεί να είναι η έλλειψη κατανόησης της γλώσσας και του πολιτισμού. Η επικοινωνία μεταξύ ατόμων διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου εμφανίζεται συχνά στην γλωσσική ικανότητα χωρίς να είναι η μοναδική αιτία. Το πρόβλημα της επικοινωνίας είναι δυνατό να επιλυθεί μέσω της συνεργασίας. Πρωταρχικός κανόνας για την επικοινωνία είναι οι ομιλητές να είναι σε θέση να προσαρμόζονται και να προσαρμόζουν την ομιλία τους με τέτοιο τρόπο ώστε να γίνεται όσο το πιθανό πιο κατανοητή (Κοψίδου, 2011).

Στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, η σύσταση του μαθητικού πληθυσμού έχει διαμορφωθεί διαφορετικά δεδομένης της υπογεννητικότητας του πληθυσμού της Ελλάδας καθώς και τις αύξησης μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Το σχολείο καλείται να ενσωματώσει και να στηρίξει κάθε ομάδα

σεβόμενο τη διαφορετικότητά της. Τα αναλυτικά προγράμματα χρειάζονται τροποποιήσεις προκειμένου να υποστηρίξουν τη φύση του μαθητικού πληθυσμού. Χρειάζεται επίσης να αλλάξουν και οι πρακτικές που ακολουθούνται καθώς και οι διδακτικές μέθοδοι. Ακολουθώντας πρακτικές που σέβονται τη διαφορετικότητα, κάμπτεται η ξενοφοβία και η προβολή των διαφορών που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των μαθητών. Είναι χρήσιμο να ακολουθηθεί μία διαπολιτισμική εκπαίδευση προκειμένου να υπάρξει η αλληλοκατανόηση και η συνύπαρξη στη σχολική τάξη (Μπενέκος, 2007).

Η Ελλάδα δέχτηκε τις τελευταίες δεκαετίες αρκετούς ομογενείς που επέστρεψαν στη χώρα καταγωγής τους αλλά και αρκετούς μετανάστες τόσο από την Ευρώπη, όσο και από την Ασία και την Αφρική. Οι μετανάστες είτε επιθυμούν να εγκατασταθούν στην Ελλάδα, είτε τη χρησιμοποιούν ως ενδιάμεσο σταθμό. Το σχολείο είναι ο τρόπος ένταξης των παιδιών των Παλινοστούτων και των μεταναστών στην κοινωνία της χώρας υποδοχής. Πέραν των Παλινοστούτων και των μεταναστών υπάρχουν μετακινήσεις που διαμορφώνουν πολυπολιτισμικούς και πολύγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς που γίνονται για άλλους λόγους όπως για επαγγελματικούς ή προσωπικούς λόγους. Στα πλαίσια της ενσωμάτωσης των παιδιών προερχόμενων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο έχουν γίνει προσπάθειες εφαρμογής μαθησιακών μοντέλων που έχουν αναπτυχθεί. Αυτά είναι το αφομοιωτικό, το πολυπολιτισμικό, το αντιρατσιστικό και το διαπολιτισμικό μοντέλο καθώς και το μοντέλο ενσωμάτωσης. Το δημοκρατικότερο εξ αυτών θεωρείται το διαπολιτισμικό μοντέλο καθώς βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των διαφορετικών εθνικών ομάδων που απαρτίζουν το σύγχρονο σχολείο (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, 2008).

Καθώς η κοινωνία αποτελείται από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες, η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμοστεί σε αυτή την πραγματικότητα και να διαμορφώσει αναλόγως τα προγράμματα σπουδών και τις διδακτικές προσεγγίσεις (Μπενέκος, 2007).

Λόγω της διαφορετικότητας, οι άνθρωποι συχνά περιθωριοποιούνται και αποκλείονται από την κοινωνία. Το ίδιο μπορεί να συμβεί και στην εκπαίδευση σε μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Ως πολιτισμική ετερότητα ορίζεται η συνύπαρξη και η σύγκριση δύο ή και περισσότερων πολιτισμών. Στα πλαίσια της διαπολιτισμικότητας, φαίνεται πως το μοντέλο της συμπερίληψης είναι ένα μοντέλο προσέγγισης της διαφορετικότητας το οποίο στηρίζεται στην

αλληλεπίδραση των μελών της κοινωνίας και συνεπώς των μαθητών στη σχολική τάξη (Κασίδης, Αποστολίδου και Δουφεξή, 2015).

Η συμπερίληψη είναι μία κουλτούρα που για να λειτουργήσει αποτελεσματικά χρειάζεται η συμβολή όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Χρειάζεται αλλαγή στις πρακτικές διδασκαλίας, συνεργασία με τους γονείς, σεβασμός στη διαφορετικότητα είτε αυτή έχει να κάνει με τη φυλή, με το φύλο, με τη θρησκεία, με αναπηρία. Πρεσβεύει το ενδιαφέρον για τον κάθε άνθρωπο. Η εφαρμογή της στις σχολικές τάξεις και γενικότερα στις σχολικές μονάδες δεν είναι εύκολη καθώς συχνά οι υποδομές, τα οικονομικά κονδύλια αλλά και η συνεργασία είτε με την κοινωνία είτε με τους γονείς δεν είναι εύκολη υπόθεση (Ryan, 2016).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση βασίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτων των ιδιαιτεροτήτων που μπορεί να έχουν. Μέσα σε αυτό το μοντέλο εκπαίδευσης οι μαθητές βιώνουν την αποδοχή, συνεργάζονται και νιώθουν ασφάλεια. Η φιλοσοφία αυτού του μοντέλου στηρίζεται στην αρχή διακήρυξης των ανθρώπινων δικαιωμάτων και στο γεγονός ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και έχουν τα ίδια δικαιώματα. Σύμφωνα με το μοντέλο της συμπερίληψης, το σχολείο καθίσταται ως ένα σχολείο για όλους στο οποίο δεν υπάρχει χώρος για περιθωριοποίηση μαθητών είτε αυτό χρίζει ειδικής ή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Κασίδης, Αποστολίδου και Δουφεξή, 2015).

Ένα σχολείο το οποίο λειτουργεί συμπεριληπτικά είναι πιθανότερο να αναζητά τη συνεχή βελτίωση και να ανταποκρίνεται ευκολότερα σε προκλήσεις και αλλαγές που μπορεί να συναντήσει. Επιπλέον, οι μαθητές αντιμετωπίζονται θετικότερα και εφαρμόζοντας την συμπεριληπτική προσέγγιση βοηθά όχι μόνο τους μαθητές που θεωρείται πως έχουν ανάγκη αλλά και τους μαθητές που βρίσκονται σε καλό μαθησιακό επίπεδο (Sebba και Ainscow, 1996).

Προκειμένου να είναι σε θέση η σχολική μονάδα να διαχειριστεί την ετερότητα, θεωρείται καλύτερο να υιοθετηθεί η αντιρατσιστική εκπαίδευση που στόχο έχει να καταπολεμήσει τον ρατσισμό και να αντιμετωπίσει τυχόν συγκρούσεις που προκύπτουν μεταξύ των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων. Στα πλαίσια της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης, ενδείκνυται και η μελέτη θεμάτων που δημιουργούν ρατσιστικές τάσεις όπως οι μαθητές διαφορετικών κοινωνικών ή οικονομικών στρωμάτων, μαθητές Ρομά, μαθητές πρόσφυγες, διαφορετική αντιμετώπιση και

διαχωρισμός μεταξύ των δύο φύλων καθώς και φυλετικές διαφορές (Πανταζής, 2015).

Δεδομένης της πολυπολιτισμικότητας των σχολικών τάξεων σε μεγάλο βαθμό πλέον, η διδασκαλία και οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται θα πρέπει να είναι αντιρατσιστικές, προσπαθώντας να μη μειώνεται η σημαντικότητα των ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων κοινωνικών ομάδων. Ακολουθώντας μια πολυπολιτισμική τακτική στην εκπαίδευση, τίθενται κάποιοι στόχοι. Οφείλουν να ακολουθούνται πρακτικές που διέπονται από την ισότητα όλων των μαθητών σε όποια μειονοτική ομάδα κι αν ανήκουν και να δίνονται ίσες ευκαιρίες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, είναι σωστό να αποφεύγονται τα στερεότυπα, οι προκαταλήψεις, οι διακρίσεις απέναντι τις μειονοτικές ομάδες καθώς και κάθε μορφή ρατσισμού από την κυρίαρχη ομάδα. Είναι προτιμότερο να διατηρούν οι μαθητές των μειονοτικών ομάδων επαφή με την κουλτούρα τους και να επιδιώκεται με αλληλεπίδραση μεταξύ των μειονοτικών ομάδων με την κυρίαρχη προκειμένου να γνωρίζουν όλοι οι μαθητές διαφορετικές κουλτούρες (Baker, 2001).

Το εκπαιδευτικό σύστημα και οι εκπαιδευτικές μέθοδοι θα πρέπει να μεταβληθούν προκειμένου το σχολείο να παρέχει ίσες ευκαιρίες στη γνώση και τη μάθηση σε κάθε μαθητή ανεξαρτήτως κοινωνικής ομάδας που ανήκει. Οι εκπαιδευτικοί λοιπόν, καλούνται να διδάξουν τις αξίες που πρέπει σε κάθε μαθητή παραμένοντας ανεπηρέαστοι από τις κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Οι εμπλεκόμενοι στην εκπαιδευτική διαδικασία οφείλουν να συνεργαστούν προκειμένου να λειτουργεί σωστά η εκάστοτε σχολική μονάδα. Η πολυπολιτισμικότητα που εμφανίζουν κάποιες σχολικές μονάδες είναι συχνά παράγοντας συγκρούσεων και αντιδράσεων. Πολλοί είναι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία των σχολικών μονάδων όπως οι εκπαιδευτικοί, οι διοικητικές ικανότητες του διευθυντή αλλά και η σχέση της σχολικής μονάδας με τους γονείς και η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Λόγω του γεγονότος ότι υπάρχουν αρκετοί αλλοεθνείς μαθητές που χουν χρόνια στην Ελλάδα, συχνά το πρόβλημα που αντιμετωπίζεται δεν είναι η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας αλλά η αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, φαινόμενο που παρουσιάζεται και σε μειονοτικές ομάδες Ελλήνων μαθητών (Παπάζογλου, 2008).

Οι υψηλές επιδόσεις ενός μαθητή βοηθούν στην κοινωνικοποίησή του καθώς και στη μετέπειτα επαγγελματική του καριέρα, ενώ μια σχολική αποτυχία μπορεί να οδηγήσει σε εχθρική στάση απέναντι στη χώρα στην οποία κατοικούν (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, συνιστάται η παράλληλη διδασκαλία στις δύο γλώσσες που κατέχει ο μαθητής και η διαβεβαίωση πως ο μαθητής είναι σε θέση να καταλαβαίνει τον εκπαιδευτικό. Επιπλέον, προτείνεται να αξιολογούνται οι μαθητές εξατομικευμένα και να διδάσκονται την ελληνική γλώσσα ως δεύτερη ξένη γλώσσα από εκπαιδευτικούς που έχουν λάβει την απαραίτητη κατάρτιση και επιμόρφωση (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Η σχολική αποτυχία των μαθητών που προέρχονται από άλλους πολιτισμούς μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι η γλώσσα που μιλούν στο σχολείο δεν συμβαδίζει πάντα με αυτή που μιλούν στο σπίτι καθώς επίσης και από τον κοινωνικό αποκλεισμό που μπορεί να βιώνουν από γηγενείς μαθητές (Παπάζογλου, 2008).

Προκειμένου να αποφευχθεί η σχολική αποτυχία μαθητών άλλων πολιτισμών, το σχολείο θα πρέπει να υιοθετήσει μια διαπολιτισμική προσέγγιση σχετικά με την ένταξη αυτών των ομάδων στα σχολεία της χώρας (Παπάζογλου, 2008).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές μονάδες είναι ένα θέμα που χρειάζεται εμβάθυνση και επηρεάζεται και επηρεάζει εκπαιδευτικούς και εκπαιδευόμενους (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Στη σχολική τάξη, η δυσκολία στην επικοινωνία είναι παράγοντας άγχους που ίσως οδηγήσει στην απομόνωση. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να είναι σε επαγρύπνηση για την αποτροπή αυτής της πιθανότητας και να είναι σε θέση να διευκολύνουν την επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών (Κοψίδου, 2011).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός καθώς οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί οι οποίοι θα συμβάλλουν μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στη σχολική τάξη. Βάση αυτού του γεγονότος, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να προσαρμοστούν ούτως ώστε να δημιουργήσουν ίσες ευκαιρίες στη μάθηση για όλους τους μαθητές και να μπορέσουν

να αποφύγουν την προβολή των δικών τους πολιτισμικών καταβολών στους αλλοεθνείς μαθητές (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Η εκπαίδευση θα πρέπει να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία προσβάσιμη σε κάθε μαθητή (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Ο εκπαιδευτικός οφείλει να γνωρίζει πώς να διδάξει την ελληνική γλώσσα σε αλλόγλωσσους μαθητές και πώς να προσαρμόσει την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να είναι προσβάσιμη σε όλους τους μαθητές (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Το σχολείο είναι πιθανό να ταράζει την ταυτότητα των μαθητών είτε αυτή έχει να κάνει με το φύλο, είτε με τον πολιτισμό, είτε με την κοινωνική θέση, είτε με την εθνική του καταγωγή. Διατυπώσεις μέσα από διάφορα μαθήματα και διδασκαλίες εκπαιδευτικών είναι πιθανό να δημιουργήσουν το αίσθημα σε μαθητές πως δεν είναι αποδεκτοί. Τέτοιου είδους θέματα καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί με τέτοιο τρόπο ούτως ώστε να διώξουν τέτοιου είδους συναισθήματα από τους μαθητές ενισχύοντας την αποδοχή της διαφορετικότητας (Δραγώνα, 2007).

Σημασία έχει τι εφαρμόζει ένα σχολείο σχετικά με τη διαφορετικότητα και όχι τι πρεσβεύει. Όταν σε μία σχολική μονάδα δεν αντιμετωπίζονται ρατσιστικές συμπεριφορές απέναντι σε μαθητές άλλου φύλου, άλλης εθνότητας, άλλης θρησκείας ή σε μαθητές με αναπηρίες κ.ά., τότε οι μαθητές που ανήκουν σε αυτές τις ομάδες θα θεωρήσουν πως το σχολείο δεν τις στηρίζει και δεν τις αναγνωρίζει (Parthenis και Fragoulis, 2016).

Σχολική επιτυχία διαπιστώνεται πως οι μαθητές μειονοτήτων οι οποίοι εντάσσονται και δεν απομονώνονται από τους υπόλοιπους της κοινωνικής ομάδας που υπερισχύει, τείνουν να έχουν καλύτερες επιδόσεις. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο στη σχολική επιτυχία και σε ένα αποδοτικότερο σχολείο φαίνεται πως διαδραματίζει η ηγεσία και η διοίκηση της σχολικής μονάδας. Επίσης, μέσα στη σχολική τάξη, η μεγαλύτερη βοήθεια σε αδύναμους μαθητές, μπορεί να επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα και στους μαθητές που θεωρούνται πως βρίσκονται σε πολύ καλό επίπεδο (Fischer, 2006).

Δεδομένης της συνεχούς αύξησης την ανομοιογένειας στη σχολική τάξη, ο εκπαιδευτικός οφείλει συνεχώς να προσαρμόζεται και να επιμορφώνεται προκειμένου να είναι σε θέση να διδάξει τις πολιτισμικές αξίες της χώρας υποδοχής αλλά και τις πολιτιστικές αξίες των νέων μαθητών στους γηγενείς μαθητές. Στην Ελλάδα, οι εκπαιδευτικοί υστερούν στον τομέα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με αποτέλεσμα

να χρησιμοποιούν μεθόδους που διατηρούν την ανισότητα μεταξύ των μαθητών και να συντηρούν στερεοτυπικές απόψεις σχετικά με την πολυπολιτισμικότητα (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στη διδασκαλία μέσα από το πρίσμα της διαπολιτισμικότητας, χρήζουν επιμόρφωσης ούτως ώστε να είναι ικανοί να προσαρμόσουν την διδασκαλία τους για να είναι σε θέση να δώσουν ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Όσον αφορά τη διδασκαλία, μπορεί κανείς να μάθει κάποιον να διδάσκει ή να μάθει κάποιον να μαθαίνει. Το ποιος τρόπος είναι προτιμότερος έχει να κάνει με την κοινωνία στην οποία τίθεται το θέμα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να προσαρμόζονται στην εκπαιδευτική διαδικασία ανάλογα με πού διδάσκουν (Hofstede, 1986).

Σημαντικό ρόλο στην κοινωνική ισότητα στο σχολείο διαδραματίζει ο διευθυντής σε ρόλο ηγέτη. Ένας ηγέτης που αποζητά την κοινωνική δικαιοσύνη στη σχολική μονάδα θα πρέπει να πρεσβεύει τρεις σκοπούς. Αρχικά όλοι οι μαθητές να είναι σε θέση να πετύχουν στο σχολείο, επίσης να τους προετοιμάσει το σχολείο ώστε να γίνουν ενεργοί πολίτες που θα είναι σε θέση να κρίνουν και τέλος να επιτύχουν αυτούς τους δύο στόχους μέσα από τη διδασκαλία σε ετερογενείς τάξεις στα πλαίσια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Bell McKenzie κ.ά., 2007).

Τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα

Οι Τάξεις Υποδοχής χωρίζονται σε I και II. Στην Τάξη Υποδοχής I μπορούν να φοιτήσουν μαθητές που δεν γνωρίζουν καθόλου την ελληνική γλώσσα και η φοίτησή τους διαρκεί έως ένα σχολικό έτος. Στην Τάξη Υποδοχής II οι μαθητές μπορούν να φοιτήσουν έως δύο σχολικά έτη, ενώ παράλληλα παρακολουθούν μαθήματα στην τάξη στην οποία έχουν ενταχθεί (Νικολάου, 2011).

Τα Φροντιστηριακά Τμήματα είναι για μαθητές που είτε φοίτησαν σε Τάξη Υποδοχής και εξακολουθούν να χρειάζονται βοήθεια στην εκμάθηση της γλώσσας, είτε δεν έχουν φοιτήσει καθόλου. Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθούν σε ένα τέτοιο τμήμα έως και δέκα ώρες την εβδομάδα (Νικολάου, 2011).

Συχνά, οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, απομονώνονται αντί να υποστηριχθούν και να βοηθηθούν. Επιπλέον, στα ανάλογα γι' αυτούς τμήματα, δηλαδή τα τμήματα υποδοχής και τα φροντιστηριακά τμήματα,

φοιτούν ημεδαποί μαθητές που έχει διαπιστωθεί ότι χρήζουν φοίτησης σε τμήμα ένταξης, καθώς δεν υπάρχει η δομή αυτή στη σχολική μονάδα (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Επιπλέον, στα πλαίσια ένταξης μειονοτικών ομάδων στις σχολικές μονάδες συστάθηκαν διάφορα προγράμματα που αφορούσαν τα Ελληνόπαιδα του εξωτερικού, τα Τσιγγανόπαιδα, τα Μουσουλμανόπαιδα αλλά και τους Παλλινოსτούντες και Αλλοδαπούς μαθητές (Νικολάου, 2011).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται απαραίτητη σε μία εποχή όπου το ελληνικό σχολείο καθίσταται πολυπολιτισμικό (Ζάχος, 2014).

Η διαπολιτισμική αγωγή θα πρέπει να διέπεται από τέσσερις στόχους, την θετική αποδοχή των πολιτισμών, την αλληλεγγύη, τον σεβασμό απέναντι σε κάθε πολιτισμό και την διατήρηση της ειρήνης (Παπάζογλου, 2008).

Τα αναλυτικά προγράμματα και τα προγράμματα σπουδών θα πρέπει να είναι διαμορφωμένα με τέτοιο τρόπο ώστε να ανταποκρίνονται στην πολυπολιτισμικότητα των σχολείων (Παπάζογλου, 2008).

Οι ομαδοσυνεργατικές μέθοδοι συμβάλλουν σε μεγάλο βαθμό στην ένταξη ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στη σχολική τάξη καθώς επιτυγχάνεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών (Παπάζογλου, 2008).

Τα σχολικά εγχειρίδια προβάλλουν την διαφορετικότητα δίνοντας έναυσμα για σχέδια εργασίας προκειμένου να γίνει ουσιαστικότερη γνωριμία με το διαφορετικό και να επιδιωχθούν σχέδια εργασίας με θέμα την πολυπολιτισμικότητα και την διαπολιτισμικότητα (Παπάζογλου, 2008).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση παρουσιάστηκε ως έννοια και κρίθηκε απαραίτητη προκειμένου να μπορέσουν οι μαθητές προερχόμενοι από διάφορους διαφορετικούς πολιτισμούς να ενταχθούν και να αποφύγουν τη σχολική αποτυχία. Εμφανίστηκε αρχικά στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής καθώς υπήρχε έντονο πρόβλημα με την ένταξη των Αφροαμερικανών στα σχολεία. Στην Ευρώπη εμφανίστηκε αρχικά στη μεγάλη Βρετανία η οποία ακολούθησε μια αντιρατσιστική πολιτική στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, η ανάγκη για πολυπολιτισμικές εφαρμογές στην εκπαίδευση εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980 καθώς εμφανίστηκε η ανάγκη ένταξης

των παιδιών από την Ένωση Σοβιετικών Σοσιαλιστικών Δημοκρατικών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα, προτάθηκε από τα αρμόδια όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και από τις κοινωνικές ανάγκες που προέκυψαν. Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι μαθητές που προέρχονται από διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες, κατάφεραν να ενταχθούν γρηγορότερα στη σχολική πραγματικότητα. Παρόλα αυτά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται αρκετές προσαρμογές ακόμη προκειμένου να εξαλειφθούν οι κοινωνικές ανισότητες (Ζάχος, 2014).

Κρίνεται απαραίτητη μία σχολική κουλτούρα η οποία θα προστατεύει, θα σέβεται το διαφορετικό και θα προσφέρει ίσες δυνατότητες για σχολική επιτυχία και ένταξη στην κοινωνία σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτων προέλευσης και πεποιθήσεων (Ζάχος, 2014).

Η μονοπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται μεταρρύθμιση ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθεί η σχολική κοινωνία στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες που αναπτύσσονται. Καλείται να μετατραπεί σε διαπολιτισμική καθώς πλέον οι σχολικές τάξεις αποτελούνται από ανομοιογενείς ομάδες μαθητών (Δασκαλάκης κ.ά., 2014).

Το 1948 εμφανίστηκε η σύνδεση της εκπαίδευσης με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ο πολίτης μαθαίνει να σέβεται τα ανθρώπινα δικαιώματα μέσω της μαθησιακής διαδικασίας. Ήδη από τη Γαλλική Επανάσταση, η εκπαίδευση κινήθηκε προς αυτόν τον τομέα. Η εκπαίδευση δεν έχει ως στόχο απλώς να προωθήσει τα ανθρώπινα δικαιώματα αλλά και τα ανθρώπινα δικαιώματα θα πρέπει να στηρίζουν την εκπαίδευση. Σύμφωνα με την UNESCO, όλοι οι άνθρωποι έχουν δικαίωμα στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση οφείλει να προωθεί οικουμενικά αποδεκτές αξίες καθώς και να βοηθά στη συνύπαρξη όλων των ομάδων μίας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Προς αυτή την κατεύθυνση κινείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση που σκοπό έχει την παροχή γνώσης σε όλους τους ανθρώπους ανεξαιρέτως καταγωγής και πεποιθήσεων. Στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, απαραίτητη είναι η κατανόηση του διαφορετικού, η αποδοχή και ο εμπλουτισμός των γνώσεων των διαφορετικών πολιτισμών. Τα σχολεία οφείλουν να χρησιμοποιούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να ληφθούν μέτρα κατά της περιθωριοποίησης των μειονοτικών ομάδων που προσπαθούν να ενταχθούν στα σχολεία (Πανταζής, 2005).

Από κάποιους ανθρώπους υποστηρίζεται πως μία κοινωνία πρέπει να είναι ομοιογενής. Οι υποστηρικτές αυτής της άποψης, αντιμετωπίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πρόβλημα (Πανταζής, 2005).

Σε μία κοινωνία που υπάρχει πολυπολιτισμικότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα μπορούν να αποτελέσουν σημείο αναφοράς στην διαπολιτισμική εκπαίδευση (Πανταζής, 2005).

Στην Ελλάδα, τις τελευταίες δεκαετίες, υπάρχει έντονα το φαινόμενο της μετανάστευσης αλλοεθνών προς την χώρα. Συνεπώς, τα σχολεία της Ελλάδας, όπως άλλωστε και γενικότερα της Ευρώπης, διαμορφώνονται πλέον σε πολυπολιτισμικά. Επομένως, κρίνεται σκόπιμο να υιοθετηθεί από τους εκπαιδευτικούς μια διαπολιτισμική προσέγγιση διδασκαλίας που να ανταποκρίνεται στα νέα δεδομένα (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Σύμφωνα με τη διαπολιτισμική προσέγγιση, στόχος του σχολείου είναι η προσαρμογή και υιοθέτηση τέτοιων εκπαιδευτικών εργαλείων και προσεγγίσεων ούτως ώστε να ανταποκρίνεται σε όλους τους μαθητές, ανεξαρτήτως εθνότητας και να μην δημιουργεί κλίμα ανισότητας μεταξύ των μαθητών (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Η αρχή που πρεσβεύει η διαπολιτισμικότητα είναι οι ίσες ευκαιρίες μεταξύ των μαθητών ανεξαρτήτως φυλής, πολιτισμού και κοινωνικού υπόβαθρου και διέπεται από την κατανόηση και την ισότητα μεταξύ των διαφορετικών ομάδων. Πέραν της εκπαίδευσης, η διαπολιτισμικότητα εμπλέκει της επιστήμες της ψυχολογίας, της οικονομίας, της ανθρωπολογίας κ.ά. (Καδιγιαννόπουλος, 2014).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχικά εμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1980 κατά την οποία ιδρύονται τάξεις Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα για τις ανάγκες των Παλιννοστούντων μαθητών. Καθώς τη δεκαετία του 1990 αυξήθηκαν οι μετανάστες, κρίθηκε αναγκαίο να θεσπιστεί νόμος σχετικός με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς η ελληνική κοινωνία διαμορφωνόταν σε πολυπολιτισμική. Για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρέχεται εκπαίδευση σε μαθητές με ιδιαιτερότητες εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές και μορφωτικές. Εκτός από τα προγράμματα που εφαρμόζονται σε δημόσια σχολεία, ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία με εκπαιδευτικούς που επιμορφώνονται στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και στη διδασκαλία της Ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ή ξένης. Το 1999 γίνονται ρυθμίσεις στις Τάξεις Υποδοχής και στα Φροντιστηριακά Τμήματα προκειμένου να είναι σε

θέση οι σχολικές μονάδες να ανταποκριθούν στην ένταξη των παλιννοστούντων και των μεταναστών όσο πιο ομαλά γίνεται στην ελληνική κοινωνία. Στα πλαίσια διαχείρισης της διαφορετικότητας στη σχολική τάξη ιδρύεται η Ειδική Γραμματεία Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης καθώς υλοποιούνται και προγράμματα που δημιουργούνται από την «Ένταξη των παιδιών με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες στο εκπαιδευτικό σύστημα» σε συνεργασία με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα όπως η Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων, η Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο), η Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και η Εκπαίδευση Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών. Επιπλέον, υλοποιούνται δράσεις και προγράμματα που αφορούν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών από τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, τη θεματική της Εισαγωγικής Επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, τη Δράση e-Twinning, το Ελληνικό Ίδρυμα Ευρωπαϊκής και Εξωτερικής Πολιτικής, το Ινστιτούτο Παιδείας Ομογενών και Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τη Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης και το Εθνικό Ίδρυμα Νεότητας (ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, 2008).

Η λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στην απαλλαγή προκαταλήψεων, στην αποδοχή του διαφορετικού και στην αλληλεπίδραση με αυτό. Οφείλει δηλαδή να αποδεχθεί την ετερότητα (Μπενέκος, 2007).

Η αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης βασίζεται στην αποδοχή ότι όλες οι κοινωνικές ομάδες είναι ίσες, στην προσαρμογή των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των διαφόρων ομάδων στα προγράμματα σπουδών, στην παροχή ίσως ευκαιριών στη γνώση και στη μόρφωση όλων των μαθητών, και στην αποφυγή κάθε μορφής διάκρισης (Μπενέκος, 2007).

Μέσα από τη διαπολιτισμική αγωγή, προωθείται η ένταξη, η αλληλεπίδραση και η αποδοχή του διαφορετικού με αποτέλεσμα να ευνοείται η ειρηνική συνύπαρξη μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων, γεγονός σημαντικό για των κοινωνία (Μπενέκος, 2007).

Το σχολείο θα πρέπει να διακατέχεται από ένα πνεύμα αποδοχής και κοινωνικής ένταξης οποιασδήποτε ομάδας μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Παπάζογλου, 2008).

Σκοπός του σύγχρονου σχολείου θα πρέπει να είναι η ένταξη των μαθητών άλλων πολιτισμών στη σχολική τάξη χρησιμοποιώντας μία διαπολιτισμική προσέγγιση, διατηρώντας όμως την ελληνική ταυτότητα (Παπάζογλου, 2008).

Η διαπολιτισμικότητα θεωρείται είτε ένα εργαλείο που βοηθά στην ισορροπία μεταξύ των διαφόρων πολιτισμών, είτε ως μία προσέγγιση για μία κοινωνία που δέχεται το διαφορετικό και προσφέρει ευκαιρίες σε όλους τους πολίτες της (Παπάζογλου, 2008).

Το σύγχρονο σχολείο, καλείται να είναι ένα σχολείο που θα αποδέχεται το διαφορετικό και θα προσφέρει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές του ανεξαρτήτως πολιτισμού ή οτιδήποτε άλλου διαφορετικού. Το διαπολιτισμικό σχολείο αποδέχεται και γνωρίζει το διαφορετικό, επικοινωνεί με αυτό και επιδιώκει τη συνεργασία όλων μέσα στη σχολική τάξη (Παπάζογλου, 2008).

Εξειδικευμένα προγράμματα

Ήδη από το 1970 και κατά τις επόμενες δεκαετίες, γίνονταν προσπάθειες ένταξης μαθητών προερχόμενων από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες όπως των Αλλοδαπών, των Παλλινοστούντων, των Μουσουλμανοπαίδων και των Τσιγγανοπαίδων. Από το 1996 και έπειτα, οι προσπάθειες περικλείονται από το αντίστοιχο νομικό πλαίσιο. Εκτός από τους νόμους που αφορούν τους ομογενείς Έλληνες μαθητές και τη διαπολιτισμικότητα, ιδρύονται Τάξεις Υποδοχής, Φροντιστηριακά Τμήματα καθώς και μετατρέπονται σχολεία σε Διαπολιτισμικά (Νικολάου, 2011).

Οι τσιγγάνοι είναι μία ομάδα πληθυσμού στην Ελλάδα που παρά την ύπαρξη της στον ελλαδικό χώρο για αιώνες δεν έχουν καταφέρει να ενσωματωθούν πλήρως στην κοινωνία. Η συγκεκριμένη ομάδα διαφέρει κοινωνικά, πολιτισμικά αλλά και γλωσσικά. Γίνονται προσπάθειες ενσωμάτωσής τους στη σχολική τάξη παρόλο που υπάρχουν δυσκολίες καθώς υπάρχει μεγάλη σχολική διαρροή λόγω της φτώχειας, των κακών συνθηκών διαβίωσης καθώς και της συχνής μετακίνησης των πληθυσμών Ρομά. Το γεγονός ότι δεν λαμβάνουν την απαραίτητη μόρφωση είναι πιθανό να οδηγήσει σε κοινωνικό αποκλεισμό. Πραγματοποιείται εξειδικευμένο πρόγραμμα, το Πρόγραμμα Ένταξης Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο, προκειμένου η συγκεκριμένη πληθυσμιακή ομάδα μαθητών να γνωρίσει τις δυνατότητές της, να εγκληματιστεί με τις σχολικές συνθήκες αλλά και να γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό της και μέσα από αυτόν τον πολιτισμό και τη γλώσσα της (Μπενέκος, 2007).

Η μουσουλμανική μειονότητα της Θράκης είναι η μοναδική αναγνωρισμένη μειονότητα στην Ελλάδα. Η παροχή εκπαίδευσης στη συγκεκριμένη μειονότητα είναι βαθιά επηρεασμένη από τα ιστορικά γεγονότα μεταξύ των Ελλήνων και των Τούρκων. Πλέον, παρέχεται στους μαθητές της συγκεκριμένης μειονότητας η διδασκαλία ελληνικών από Έλληνες εκπαιδευτικούς και η διδασκαλία τουρκικών από μουσουλμάνο εκπαιδευτικό. Παρόλο που πριν μία δεκαετία, όσοι μαθητές ήθελαν να προχωρήσουν τις σπουδές τους έπρεπε να μετακομίσουν στην Τουρκία, πλέον έχουν το δικαίωμα να το κάνουν στην Ελλάδα (Zachos, 2009).

Η καχυποψία απέναντι σε αλλοεθνείς είναι συνήθης είτε γιατί θεωρούνται απειλή για την οικονομία μίας χώρας είτε γιατί θεωρούνται απειλή προς την εθνική ενότητα. Δεδομένων των τρομοκρατικών γεγονότων τόσο στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής όσο και σε ευρωπαϊκά κράτη, οι μουσουλμάνοι μετανάστες θεωρούνται απειλή προς την ασφάλεια των κρατών. Ο φόβος αυτός έχει αυξήσει τις αντιδράσεις απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα που επικρατεί πλέον στα κράτη (Parthenis και Fragoulis, 2016).

Καθώς η Ελλάδα τα τελευταία χρόνια πλήττεται από την οικονομική κρίση, τα κονδύλια στην εκπαίδευση μειώνονται. Γι' αυτό τον λόγο, οργανισμοί που δραστηριοποιούνται διεθνώς, όπως ο Οργανισμός για την Οικονομική Σταθερότητα & Ανάπτυξη προτείνουν να αναμειχθούν ιδιώτες στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι μεταρρυθμίσεις που προτείνονται αναφέρουν την αυτονομία των σχολικών μονάδων και την επιλογή των γονέων όσον αφορά τη σχολική μονάδα φοίτησης. Αυτό φυσικά μπορεί να προκαλέσει κλείσιμο σχολικών μονάδων. Στα πλαίσια της μείωσης των δαπανών για την εκπαίδευση από το κράτος, σημαντικά προγράμματα που αφορούν τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες δε λειτουργούν πια (Ζάχος, 2014).

B' Μέρος

Management και διοίκηση

Ο όρος management στην εκπαίδευση δεν εμφανίστηκε παρά τα τελευταία 50 έτη. Χρησιμοποιείται είτε ως στοιχείο της επιστήμης της Διοίκησης, είτε ως διοίκηση, το αντικείμενο της επιστήμης της Διοίκησης (Κατσαρός, 2008).

Διαχωρισμός διοίκησης και management

Η επιστήμη της Διοίκησης εξελίσσεται διαρκώς, δεχόμενη επιρροές από άλλες επιστήμες όπως αυτές της Νομικής, της Πολιτικής, της Κοινωνιολογίας, της Οικονομίας και άλλων επιστημών ούτως ώστε να είναι σε θέση να ερμηνεύσει τον τρόπο που λειτουργούν διάφορες οργανώσεις και υπηρεσίες. Τις διαφορετικές επιστήμες, η επιστήμη της Διοίκησης, τις χρησιμοποιεί προκειμένου να είναι σε θέση να προσεγγίσει διαφορετικές πτυχές της οργάνωσης και της διοίκησης καθώς και των τρόπων που γίνεται αυτό σε οργανισμούς. Η επιστήμη της Διοίκησης, κατά την εξελικτική της πορεία, ξεχώρισε σε τρεις διαφορετικές προσεγγίσεις. Τη δικαϊκή και νομολογική προσέγγιση, η οποία εμφανίστηκε στην Κεντρική Ευρώπη και προσέγγισε τον τρόπο λειτουργίας της δημόσιας διοίκησης και της εθνικής συνοχής, τη διαχειριστολογική προσέγγιση, η οποία εμφανίστηκε στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και είχε ως στόχο να κάνει μεταρρυθμίσεις στη δημόσια διοίκηση προκειμένου να έχει καλύτερη απόδοση και αποτέλεσμα και τέλος την κοινωνιολογική προσέγγιση, στην ανάπτυξη της οποίας συνέβαλε ο Weber και κατά την οποία δόθηκε μία κοινωνιολογική προσέγγιση στην επιστήμη της Διοίκησης (Κατσαρός, 2008).

Όσον αφορά τους όρους management και διοίκηση, οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι. Παρόλα αυτά, φαίνεται πως υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ συγγραφέων σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές ανάλογα με τον τρόπο που χρησιμοποιούνται οι όροι. Οι δύο όροι, περικλείονται στον όρο διοίκηση στην Ελλάδα. Για τον όρο της διοίκησης έχουν διατυπωθεί αρκετοί ορισμοί στους οποίους προσδίδονται εντονότερα κάποιοι παράμετροι σχετικά με τη διοίκηση. Παρά

τους διαφορετικούς ορισμούς, υπάρχουν κάποια σημεία στα οποία συμφωνούν οι διαφορετικοί ορισμοί. Τα σημεία αυτά είναι να επιδιώκονται στο μέγιστο δυνατό βαθμό γενικοί σκοποί τους οποίους χρειάζεται η διοίκηση προκειμένου να υφίσταται, να οργανώνονται τα μέσα για να επιτευχθούν αυτοί οι σκοποί και να γίνει αντιληπτό πως η διοίκηση περιλαμβάνει μια πληθώρα λειτουργιών (Κατσαρός, 2008).

Συνοψίζοντας, σύμφωνα με τον Θεοφανίδη (1985, στο Κατσαρός, 2008), Διοίκηση *«είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (οργανισμός, δημόσια υπηρεσία, επιχείρηση, συνεταιρισμό κτλ.) και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στο καλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου κοινού σκοπού (έργο, παροχή υπηρεσιών, πωλήσεις κτλ.) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος»*.

Σχολική κουλτούρα

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου συνδέεται με τη σχολική του κουλτούρα (Θωμά, 2010).

Η κουλτούρα ενός οργανισμού είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την πρόοδο του κάθε οργανισμού. Η κουλτούρα του κάθε οργανισμού περιλαμβάνει τους στόχους του και τον τρόπο που θα τους επιτύχει, τον τρόπο διοίκησης, το εργασιακό περιβάλλον καθώς και τις ευκαιρίες που δίνονται για επαγγελματική ανέλιξη (Tohidí και Mehdi Jabbari, 2012).

Διεθνώς υπάρχει η ανάγκη για τη διαμόρφωση ποιοτικής σχολικής κουλτούρας ούτως ώστε το εκπαιδευτικό έργο να είναι όσο πιο αποτελεσματικό μπορεί. Η έννοια της κουλτούρας είναι μία σημαντική έννοια η οποία βοηθάει στον εντοπισμό προβλημάτων ενός οργανισμού και την επίλυσή τους. Όσον αφορά τη σχολική μονάδα, η κουλτούρα είναι σημαντική καθώς συνδέεται με την αποτελεσματικότητα τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματικότητα έχουν να κάνουν με το είδος της κουλτούρας που υιοθετεί ο κάθε οργανισμός. Σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που είναι αποδοτικότεροι, ακολουθείται μία σχολική κουλτούρα που ο διευθυντής έχει τον ρόλο του ηγέτη και συνεργάζεται με όλους τους εμπλεκόμενους της σχολικής μονάδας για να πετύχει

τους στόχους που έχουν τεθεί στη σχολική μονάδα. Κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή σχολικής κουλτούρας καθώς συμβάλλει ενεργά στην αποτελεσματικότητα της σχολικής απόδοσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Η ποιοτική σχολική κουλτούρα έχει να κάνει με το ύφος που υιοθετεί η κάθε σχολική μονάδα, χωρίς να υπάρχει αρκετά μεγάλος φόρτος εργασίας, κάτι το οποίο θα έχει αρνητικά αποτελέσματα για τη σχολική μονάδα. Την κουλτούρα την προσδιορίζει κατά βάση ο διευθυντής. Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μία δύσκολη διαδικασία γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί δεν την επιδιώκουν με ευκολία καθώς φοβούνται πως δεν θα είναι εύκολο να εφαρμοστεί στη σχολική μονάδα (Δάρρα και Σοφός, 2015).

Ο όρος κουλτούρα μπορεί να έχει πολλές έννοιες. Μπορεί να μελετάται ως το κλίμα ενός οργανισμού, ή ιδεολογία ή να εξηγείται ως ένας όρος που αποτελείται από διάφορα στρώματα προκειμένου να αναλυθεί καλύτερα. Υπάρχει μία σύνδεση μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού και της σχολικής μονάδας με την κουλτούρα που επικρατεί. Συνοψίζοντας τις διάφορες επεξηγήσεις που υπάρχουν για την κουλτούρα, η κουλτούρα είναι οι κοινές αξίες και ιδεώδη ανθρώπων που συνδέονται και συνεργάζονται για έναν κοινό στόχο. Επομένως, η σχολική κουλτούρα έχει να κάνει με τα κοινά ιδεώδη και στόχους που συμβάλλουν στη λειτουργία της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Αναφορικά με την ποιότητα στην εκπαίδευση, υπάρχουν διαφορετικές απόψεις οι οποίες όμως συγκλίνουν σε συγκεκριμένες αξίες που θεωρούνται βασικές για την επίτευξη της ποιότητας. Η ποιοτική σχολική κουλτούρα απαιτεί τη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα με στόχο τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα (Δάρρα και Σοφός, 2015).

Η αλλαγή της σχολικής κουλτούρας είναι μια επίπονη διαδικασία και απαιτεί χρόνο. Σημαντικό ρόλο σε αυτήν την αλλαγή διαδραματίζουν οι διευθυντές. Ο τρόπος που θα γίνει η αλλαγή διαφέρει σε μεθόδους και τεχνικές ανάλογα με την εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Για να είναι ευκολότερη η μετάβαση, μπορούν οι σχολικές μονάδες να εφαρμόσουν την ποιοτική σχολική κουλτούρα αρχικά δοκιμαστικά και αργότερα οι αλλαγές να γίνουν μόνιμες. Η αλλαγή σχολικής κουλτούρας χρειάζεται συλλογική αλλαγή αλλά αλλαγές και στα επιμέρους κομμάτια που αποτελούν τη σχολική μονάδα, χρειάζεται τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων, στρατηγικό πλάνο και υποστήριξη από τα ανώτερα στρώματα της διοίκησης. Προκειμένου να υιοθετηθεί η ποιοτική σχολική κουλτούρα και να εφαρμοστεί, χρειάζεται ένα

μακροπρόθεσμο πλάνο και μία συνεχής προσπάθεια βελτίωσης. Χρειάζεται η επιμόρφωση των διευθυντών και των εκπαιδευτικών και η συνεργασία μεταξύ τους (Δάρρα και Σοφός, 2015).

Διοίκηση στην εκπαίδευση

Υπήρξαν συζητήσεις και αντιπαραθέσεις σχετικά με το αν η διοίκηση και οι αρχές της μπορούν να εφαρμοστούν στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρατηρήθηκε πως ο τομέας της εκπαίδευσης έχει αρκετά κοινά στοιχεία με τους υπόλοιπους οργανισμούς και επιχειρήσεις αλλά και αρκετές διαφορές. Συνεπώς, προκειμένου να μπορούν να εφαρμοστούν οι αρχές της διοίκησης στην εκπαίδευση, χρειάζεται να γίνουν κάποιες τροποποιήσεις. Μέσα από τους ορισμούς της διοίκησης στην εκπαίδευση προκύπτει πως τα γενικά στοιχεία που απαρτίζουν τον όρο της διοίκησης δεν διαφέρουν (Κατσαρός, 2008).

Καθώς προκύπτουν νέα δεδομένα και εξελίξεις στον τομέα της παιδαγωγικής, η διάθεση των οικονομικών πόρων στην εκπαίδευση μεταβάλλεται και οι γονείς, καθώς και η κοινωνία γενικότερα, επιζητά την βελτίωση της ποιότητας στην εκπαίδευση, κρίνεται αναγκαία η απόδειξη των αποτελεσμάτων και της ποιότητας των σχολικών μονάδων και συνεπώς του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (Φασουλής, 2001).

Η εκπαίδευση ως οργάνωση

Οι σχολικές μονάδες θεωρούνται οργανώσεις καθώς διαθέτουν όλα τα στοιχεία που απαρτίζουν τις οργανώσεις. Παρατηρώντας όμως τις εκπαιδευτικές μονάδες, παρατηρεί κανείς πως υπάρχουν διαφορές σε σχέση με τις διαφορετικές οργανώσεις (Κατσαρός, 2008).

Ο όρος οργάνωση θεωρείται συνώνυμος με τον όρο οργανισμός και αναφέρεται σε μία οντότητα στην οποία υπάρχει καταμερισμός εργασιών καθώς και η ακολουθία μίας συγκεκριμένης οργανωσιακής δομής. Κάθε οργανισμός αποτελείται από κοινά χαρακτηριστικά: τους ανθρώπους που τον απαρτίζουν, τον προσδιορισμό σκοπών και στόχων καθώς και τον τρόπο που είναι οργανωμένος (Κατσαρός, 2008).

Αναφορικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, αρκετοί μελετητές δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί διαφέρουν σε σχέση με οποιονδήποτε άλλο οργανισμό καθώς η λειτουργία τους υπάγεται σε νόμους και διακατέχεται από στοιχεία γραφειοκρατίας, ιεραρχίας και συγκεκριμένων κανόνων. Παράλληλα με αυτά τα στοιχεία, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είναι ένας σημαντικός θεσμός της κοινωνίας με την οποία αλληλεπιδρά. Το γεγονός αυτό είναι που προσδίδει στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς αυτή τη διαφορά από οποιονδήποτε άλλο οργανισμό και τους καθιστά ιδιόμορφους (Κατσαρός, 2008).

Τέσσερις βασικές ιδιομορφίες εντοπίζονται από μελετητές όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Το γεγονός ότι δεν είναι εύκολο να δοθεί με σαφήνεια ο σκοπός τους καθώς υπάρχουν διάφορες πτυχές που μπορεί να εξεταστεί ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, το ότι δεν μπορούν να διαχωριστούν σαφώς αυτοί που εξυπηρετούνται από την εκπαίδευση, αυτοί που εργάζονται σε αυτή καθώς και ποιο είναι το παραγόμενο προϊόν, το γεγονός ότι μία σχολική μονάδα δεν έχει αυτονομία διοικητικά και το ότι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός πρέπει να διέπεται από ίση συμμετοχή και δημοκρατία, γεγονός που έρχεται σε αντιπαράθεση με το ιεραρχικό σύστημα των περισσότερων οργανισμών (Κατσαρός, 2008).

Αυτοί οι παράγοντες δημιουργούν ανησυχίες σχετικά με το αν οι αρχές της επιστήμης της Διοίκησης χρίζουν τροποποιήσεων προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμοστούν σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό. Με βάση αυτή τη λογική και δεδομένου πως οι απαιτήσεις της εκάστοτε κοινωνίας αλλάζουν, κρίνεται σκόπιμο να χρησιμοποιηθούν οι αρχές της Διοίκησης προκειμένου να παράγεται ποιοτικό προϊόν από την εκπαίδευση και να επιδιώκεται διαρκώς η βελτίωση αυτής και των εκπαιδευτικών οργανισμών (Κατσαρός, 2008).

Στον ελλαδικό χώρο, η λογική αυτή δεν εφαρμόζεται ιδιαίτερα λόγω της οργάνωσης τόσο του δημόσιου τομέα όσο και του εκπαιδευτικού καθώς επίσης και του γεγονότος ότι υστερούν οι εκπαιδευτικοί σε σχετικές με τη διοίκηση σπουδές. Η περίπτωση αυτή παρέχει στην εκπαίδευση της Ελλάδας μία ευελιξία και την αποφυγή πρακτικών άλλων χωρών που ίσως δεν θα ήταν εύχρηστες στο ελληνικό σύστημα (Κατσαρός, 2008).

Ο τρόπος που διοικούνται οι σχολικές μονάδες καθορίζεται από το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθείται σε κάθε κράτος. Στην Ελλάδα, ακολουθείται μία γραφειοκρατική, με πυραμιδοειδή ιεραρχική δομή. Επιπλέον, το εκπαιδευτικό

σύστημα στην Ελλάδα είναι συγκεντρωτικό με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να μην έχουν την ευχέρεια να διαμορφώνουν τη σχολική κουλτούρα που επιθυμούν με πλήρη ελευθερία. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να ακολουθούν συγκεκριμένα προγράμματα σπουδών χωρίς να είναι σε θέση να αποκλίνουν από αυτά. Παρόλα αυτά, η εκπαιδευτική μονάδα έχει την ευχέρεια να αυτονομεί στις αποφάσεις και στον προγραμματισμό ακόμα κι αν το κεντρικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Προκειμένου να εκμεταλλευτεί την αυτονομία της η σχολική μονάδα, χρειάζονται αλλαγές στην πολιτική που ακολουθεί σε συνεργασία με το ανθρώπινο δυναμικό. Επομένως η σχολική κουλτούρα που θα διαμορφωθεί θα πρέπει να έχει την αποδοχή όλων των εμπλεκόμενων και τη δέσμευση για συνεργασία για την επίτευξη της ποιότητας (Δάρρα και Σοφός, 2015).

Η εκπαίδευση ως σύστημα

Μία προσέγγιση στη διοίκηση της εκπαίδευσης είναι η θεωρία των συστημάτων η οποία υποστηρίζει πως η εκπαίδευση είναι ένα σύστημα ανοιχτό προς την κοινωνία και εκπαίδευση και κοινωνία αλληλοεξαρτώνται (Καρβούνη, χ.χ).

Η διοίκηση πέρασε από διάφορα στάδια με τελευταίο αυτό που υποστηρίζει πως η οργάνωση είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως ολότητα (Καρβούνη, χ.χ).

Η θεωρία των συστημάτων υποστηρίζει πως σε κάθε οργανισμό οι ομάδες που το απαρτίζουν αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται. Οποιοδήποτε πρόβλημα προκύπτει στον οργανισμό αναφέρεται σε όλον τον οργανισμό (Καρβούνη, χ.χ).

Κοινωνικό σύστημα είναι αυτό του οποίου τα μέλη συνεργάζονται, αλληλεπιδρούν και αλληλοεπηρεάζονται δουλεύοντας σε κοινούς στόχους. Ένα από τα υποσυστήματα ενός οργανισμού είναι η οργάνωσή του. Ένας οργανισμός δέχεται στοιχεία από την κοινωνία και παράγει προϊόντα προς αυτή. Τα συστήματα αποτελούνται από ομάδες ανθρώπων που όλοι μαζί απαρτίζουν και συνθέτουν τον οργανισμό και έχουν κοινούς στόχους. Έχουν δομές και λειτουργούν με κανόνες, λειτουργούν ως ζωντανοί οργανισμοί, επηρεάζονται δηλαδή από το κοινωνικό περιβάλλον που τα περικλείει και έχουν συγκεκριμένες κουλτούρες που ακολουθούν. Βασικά στοιχεία που έχει ένα κοινωνικό σύστημα είναι η οργάνωση και το άτομο. Η οργάνωση καθορίζει τις σχέσεις μεταξύ των εμπλεκόμενων στον οργανισμό. Τα

άτομα δίνουν υπόσταση στην εκάστοτε θέση που κατέχουν και την προσαρμόζουν σύμφωνα με την προσωπικότητά τους. Όσον αφορά τα άτομα που απαρτίζουν τον οργανισμό, καλούνται να ακολουθούν τις αξίες και τους στόχους που αποτελούν τη θέση που έχει μέσα στον οργανισμό (Καρβούνη, χ.χ).

Σε ένα σύστημα, προκειμένου να λειτουργήσει ορθά δεν πρέπει να υπάρχουν συγκρούσεις μεταξύ των ατόμων που το απαρτίζουν. Για να λειτουργήσει ο οργανισμός σωστά πρέπει να υπάρχει εναρμόνιση των αναγκών του οργανισμού με αυτών των ατόμων που τον απαρτίζουν. Ένα άτομο ανήκει σε πολλά διαφορετικά συστήματα τα οποία μεταξύ τους μπορεί να έχουν αντικρουόμενες ανάγκες. Το κάθε άτομο οφείλει να φροντίζει ο ρόλος στο ένα σύστημα να μην έρχεται σε αντιπαράθεση με τον ρόλο στο άλλο σύστημα όπου ανήκει (Καρβούνη, χ.χ).

Τα συστήματα αποτελούνται από τρεις λειτουργίες: την ανατροφοδότηση, την ισορροπία και την προσαρμογή. Αλληλεπιδρά με το περιβάλλον, επιδιώκει την ισορροπία και την ηρεμία και προσαρμόζεται στις αλλαγές και στις διάφορες συνθήκες προκειμένου να είναι βιώσιμο (Καρβούνη, χ.χ).

Το σχολείο θεωρείται ως ένα ανοιχτό σύστημα το οποίο εξαρτάται από την κοινωνία στην οποία ανήκει και ταυτόχρονα θεωρείται υποσύστημα της κοινωνίας. Εκτός από υποσύστημα της κοινωνίας, είναι και υποσύστημα του εκπαιδευτικού συστήματος. Λειτουργεί ως ζωντανός οργανισμός. Αλληλεξαρτάται και αλληλεπιδρά με το κοινωνικό περιβάλλον και προσφέρει στην κοινωνία τα προϊόντα που παράγει, δηλαδή τους αποφοίτους του. Καλείται όμως, προκειμένου να είναι βιώσιμο, να διατηρεί την αυτονομία του παρά την εξάρτηση από το κοινωνικό του περιβάλλον καθώς έχει δικές του λειτουργίες που δεν επηρεάζουν κάποιο άλλο σύστημα (Καρβούνη, χ.χ).

Το περιβάλλον που έχει να κάνει με το σχολείο, μπορεί να βρίσκεται είτε εντός της σχολικής μονάδας, είτε εκτός αυτής. Διαδραματίζει σημαντικό ρόλο καθώς το σύστημα του σχολείου επηρεάζεται από αυτό. Για να είναι βιώσιμο ένα σύστημα οφείλει να προσαρμόζεται στις αλλαγές του περιβάλλοντος (Καρβούνη, χ.χ).

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ)

Στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης, οι επιχειρήσεις και οι υπηρεσίες χρειάζεται να διατηρούν υψηλά τα επίπεδα ποιότητας είτε αναφέρονται σε παροχή υπηρεσιών είτε

σε παραγωγή προϊόντων. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα μοντέλο διοίκησης το οποίο προσβλέπει προς αυτή την κατεύθυνση και χρησιμοποιείται διεθνώς σε οργανισμούς και επιχειρήσεις (Bajaj κ.ά., 2018).

Μπορεί να βοηθήσει τις επιχειρήσεις και τους οργανισμούς σε μία αγορά που συνεχώς μεταβάλλεται (Κατσίρη, 2015).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) έχει ως αρχή την παραδοχή πως η ποιότητα είναι αποτέλεσμα της επιδίωξης της συνεχούς βελτίωσης. Η ΔΟΠ στηρίζεται σε τρία κύρια σημεία: στην προσοχή των αναγκών των πελατών και στην παροχή ποιότητας εστιασμένη σε αυτούς, στη δράση μέσω νέων ιδεών και καινοτομιών και στη συνεργασία όλων των εμπλεκομένων στον οργανισμό για την επίτευξη της ποιότητας. Η ΔΟΠ προσβλέπει στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας των παροχών με την καλύτερη δυνατή αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού του εκάστοτε οργανισμού. Ο όρος Ολική χρησιμοποιείται για να τονίσει την ανάγκη για συμμετοχή όλων προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ποιότητα (Φασουλής, 2001).

Η ιδέα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας αναπτύχθηκε αρχικά από τον Έντουαρντ Ντέμινγκ και υιοθετήθηκε από τις Ιαπωνικές βιομηχανίες. Βλέποντας οι Αμερικάνοι την πρόοδο των ιαπωνικών βιομηχανιών, αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν αυτό το μοντέλο μετά τη δεκαετία του 1950. Καθώς όμως οι αγορές αλλάζουν και διαμορφώνονται σύμφωνα με τη ζήτηση, το μοντέλο αυτό κατά τη δεκαετία του 1980 χρειάστηκε τροποποιήσεις (Poutrajab, κ.ά., 2011).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα μοντέλο διοίκησης που επιδιώκει τη βελτίωση, την ικανοποίηση των πελατών και τη μείωση των διορθώσεων. Ενισχύει την ανάμειξη των υπαλλήλων και την ομαδική εργασία με στόχο την συνεργασία για τη συνεχή βελτίωση, την επιδίωξη των καλύτερων δυνατών αποτελεσμάτων καθώς και την επίλυση πιθανών προβλημάτων που θα προκύψουν (Poutrajab, κ.ά., 2011).

Το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής ποιότητας αρχικά σχεδιάστηκε για να εφαρμοστεί στις βιομηχανίες, αλλά διαπιστώθηκε πως μπορεί να εφαρμοστεί και στα εκπαιδευτικά ιδρύματα (Poutrajab, κ.ά., 2011).

Η απαρχή για να ξεκινήσει η κουβέντα γύρω από την ποιότητα, δόθηκε με την εμφάνιση ενός μοντέλου διοίκησης κατά τη δεκαετία του 1980, αυτού της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, το οποίο εφαρμόστηκε σε επιχειρήσεις. Το μοντέλο αυτό έχει ως κύριο στόχο και σκοπό την εκπλήρωση των αναγκών όσο πιο επαρκώς γίνεται των ανθρώπων τους οποίους εξυπηρετεί. Αναφορικά με την εκπαίδευση, η Διοίκηση

Ολικής Ποιότητας προσδοκά τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων προκειμένου να εξασφαλιστούν ποιοτικά αποτελέσματα και πρακτικές (Κατσαρός, 2008).

Στη ΔΟΠ γνωστός είναι ο κύκλος του Ντέμινγκ ο οποίος αναφέρεται στον έλεγχο της ποιότητας και αποτελείται από τα τέσσερα στάδια, του σχεδιασμού, της εκτέλεσης, του ελέγχου και της δράσης. Σύμφωνα με τον παραπάνω βασικό στοιχείο της ΔΟΠ είναι ο πελάτης και με βάση αυτό ανέπτυξε δεκατέσσερα σημεία που αντιπροσωπεύουν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ (Χυτήρης και Άννινος, 2015).

Στην Ιαπωνία το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας εφαρμοζόταν στις βιομηχανίες από τη δεκαετία του 1950 βοηθώντας την να κατακτήσει τις αγορές παίρνοντας τη θέση από επιχειρήσεις της Ευρώπης και της Αμερικής. Γρήγορα, αυτό το μοντέλο χρησιμοποιήθηκε και σε υπηρεσίες αλλά και στον δημόσιο τομέα. Έγιναν επίσης προσπάθειες να εφαρμοστεί, αφού προσαρμοστεί, και στην εκπαίδευση (Κατσαρός, 2008).

Δύο εφαρμογές προτείνονται όσον αφορά την Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Του Ντέμινγκ ο οποίος υποστηρίζει πως η συνεχής βελτίωση είναι μια κυκλική διαδικασία που δεν τελειώνει ποτέ κι έχει ως στόχο την καλύτερη απόδοση και την καλύτερη ποιότητα των προϊόντων και του Κρόσμπι ο οποίος υποστηρίζει πως στόχος πρέπει να είναι οι λιγότερες απώλειες. Συνοπτικά, ο Ντέμινγκ υποστηρίζει πως ένα προϊόν πρέπει να παράγεται με τη βέλτιστη ποιότητα από την αρχή, ενώ ο Κρόσμπι πως κάθε χρόνο πρέπει να υπάρχουν όλο και λιγότερες απώλειες ή ελαττωματικά προϊόντα (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Ο Ντέμινγκ υποστηρίζει πως το να ερευνά κανείς κάθε προϊόν προκειμένου να διαπιστωθεί αν είναι καλής ποιότητας κι όχι ελαττωματικό απαιτεί περισσότερο χρόνο και χρήμα, ενώ ο Κρόσμπι υποστηρίζει πως το να τα επεξεργαστούν ξανά προσπαθώντας να μειώσουν τα ελαττωματικά προϊόντα, απαιτεί παραπάνω χρόνο από αυτόν που ήδη δαπανήθηκε για το προϊόν (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Η έννοια της ποιότητας

Υπάρχουν δυσκολίες στη διατύπωση του ορισμού της έννοιας της ποιότητας καθώς είναι ένας υποκειμενικός όρος και ο κάθε εμπλεκόμενος μπορεί να τον προσδώσει με διαφορετικό τρόπο (Κατσαρός, 2008).

Σημαντικό στοιχείο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι η έννοια πελάτης. Πελάτης σε έναν οργανισμό είναι ο παραλήπτης κάποιου προϊόντος ή υπηρεσίας και προμηθευτής αυτός που το παρέχει. Υπάρχουν δύο είδη πελατών, οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί. Εσωτερικοί είναι αυτοί που εμπλέκονται άμεσα με τον εκπαιδευτικό οργανισμό και εξωτερικοί οι μαθητές και οι γονείς τους, ακόμα και η κοινωνία ή το κράτος (Κατσαρός, 2008).

Η ποιότητα ως έννοια μπορεί να διαχωριστεί σε απόλυτη και σχετική. Η απόλυτη ποιότητα ανταποκρίνεται στο τέλειο προϊόν. Η σχετική ποιότητα, η οποία χρησιμοποιείται στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, έχει να κάνει με το γεγονός κατά πόσο ανταποκρίνεται ένα προϊόν ή υπηρεσία σε συγκεκριμένα πρότυπα που τίθενται από τους οργανισμούς. Της δίνεται η ονομασία εσωτερική ποιότητα. Σχετικά με την εκπαίδευση, τα πρότυπα αυτά τίθενται από τις αρμόδιες κρατικές υπηρεσίες και ελέγχονται από αντίστοιχες. Αυτό βοηθά στο να εκτιμηθεί η ποιότητα αλλά δεν βοηθάει σε μία ολική εκτίμησή της καθώς δεν εστιάζει στις ανάγκες των πελατών (Κατσαρός, 2008).

Προκειμένου να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των πελατών, υπάρχει η εξωτερική διάσταση της ποιότητας. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτό μεταφράζεται ως ανάγκες των γονέων και των μαθητών αλλά και της κοινωνίας. Κάτι τέτοιο δυσκολεύει τον προσδιορισμό της ποιότητας καθώς οι ανάγκες του καθενός διαφέρουν. Συντελούν όμως σημαντικό παράγοντα για μία προσπάθεια συνεχούς βελτίωσης των εμπλεκόμενων προκειμένου να είναι σε θέση να παρέχουν τη καλύτερη δυνατή ποιότητα στους πελάτες του οργανισμού (Κατσαρός, 2008).

Ιστορική αναδρομή

Η ποιότητα ως στόχος αναφέρεται τόσο στην αγορά προϊόντων όσο και υπηρεσιών. Στην εκπαίδευση, η ποιότητα και η επιδίωξή της δεν είναι κάτι νέο. Αλλάζει προκειμένου να προσαρμόζεται ανάλογα με τις απαιτήσεις των εποχών, των συνθηκών και των συγκυριών (Ματθαίου, 2007).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση, ακόμα και σε προηγούμενους αιώνες, θαυμάζονταν και περιέβαλαν με κύρος εκπαιδευτικές μονάδες που την επιτύχαιναν απλώς δεν χρησιμοποιούνταν ο συγκεκριμένος όρος (Ματθαίου, 2007).

Κατά τον 19^ο αιώνα υπήρξαν μεγάλες αναταράξεις σε πολλούς τομείς της ανθρωπότητας. Στην οικονομία με τη βιομηχανική επανάσταση, η εμφάνιση νέων ιδεολογιών, η διαμόρφωση εθνικής ταυτότητας, οι επιστημονικές εξελίξεις, η εμφάνιση τα επιστήμης της κοινωνιολογίας κ.ά. όλα αυτά δημιούργησαν δίπολα αντιπαραθέσεων και συγκρούσεων. Αυτές οι συνθήκες και οι εξελίξεις επηρέασαν και τον κλάδο της εκπαίδευσης. Καθώς ο 19^{ος} αιώνας υπήρξε ο αιώνας κατά τον οποίο διαμορφώθηκε η εθνική ταυτότητα και ενισχύθηκε ο θεσμός της κρατικής εξουσίας, η εκπαίδευση κλήθηκε να ακολουθήσει ένα πνεύμα συλλογικότητας καθώς, παρά τις ανισότητες που προέκυπταν ανάμεσα στα κοινωνικά στρώματα, ενώνονται από την κοινή καταγωγή τους. Οι εμπλεκόμενοι με διάφορους τομείς της εκπαίδευσης και γενικότερα της διανοήσης και των γραμμάτων κινήθηκαν προς αυτό τον σκοπό. Η εθνική ταυτότητα που πρόσβευε η εκπαίδευση διέπονταν από τις πολιτικές σκοπιμότητες της εποχής προβάλλοντας το σεβασμό την ιεραρχία της κοινωνίας (Ματθαίου, 2007).

Η ποιότητα οριζόταν ανάλογα με το κατά πόσο ικανοποιούσε τις ανάγκες της εποχής και του εκάστοτε κράτους κάποιο εκπαιδευτικό ίδρυμα. Δίνονταν έμφαση στο πρόγραμμα σπουδών, με έμφαση στις ανθρωπιστικές επιστήμες, καθώς και στο ανθρώπινο δυναμικό και την υλικοτεχνική υποδομή (Ματθαίου, 2007).

Έκτοτε, μέχρι και τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο, οι συνθήκες δεν επέτρεπαν αλλαγές στην ποιότητα της εκπαίδευσης. Η μόνη αλλαγή ήταν η ενίσχυση των φυσικών επιστημών στα προγράμματα σπουδών. Παρόλα αυτά, υπήρξαν σημαντικές εξελίξεις στην ανθρωπότητα που συντέλεσαν στο να οικοδομηθεί ένα κράτος που πρόσβευε την πρόνοια των πολιτών. Το γεγονός αυτό οδήγησε στην δωρεάν υποχρεωτική εκπαίδευση για όλα τα κοινωνικά στρώματα. Πέραν λοιπόν του πνευματικού και του εθνικού σκοπού της εκπαίδευσης, προστίθενται πλέον και ο κοινωνικός και ο οικονομικός προκειμένου να χαρακτηρίσουν το βαθμό ποιότητας. Η εκπαίδευση πλέον προωθεί τη μείωση των ανισοτήτων στις κοινωνικές ομάδες καθώς και τη βελτίωση της οικονομίας. Οι νέοι τομείς που προσδιόριζαν την ποιότητα έφεραν αντιδράσεις από τους πρεσβευτές διαφορετικών κινημάτων, επικεντρώνοντας τις αντιρρήσεις τους στην ισότητα μεταξύ των κοινωνικών στρωμάτων. Η νέο-φιλελεύθερη άποψη που εμφανίστηκε από τη δεκαετία του 1970 και έπειτα ήταν αυτή που επέφερε το μεγαλύτερο πλήγμα για την ισότητα (Ματθαίου, 2007).

Η ανάπτυξη των τεχνολογιών, η ραγδαία εξέλιξη των νέων τεχνολογιών, η παγκοσμιοποίηση και η απελευθέρωση των αγορών, η εμφάνιση νέων ιδεολογιών καθώς και η έμφαση στο άτομο και όχι στη συλλογικότητα χαρακτηρίζουν τη δεκαετία του 1970 και έπειτα. Αυτά τα γεγονότα επηρέασαν και την εξέλιξη στον τομέα της εκπαίδευσης επιδιώκοντας την αυτονομία στις εκπαιδευτικές μονάδες, τη συνεργασία με φορείς της κοινωνίας και την προώθηση εκπαιδευτικών μονάδων μέσω του μάρκετινγκ προς αναζήτηση οικονομικών πόρων και οδήγηση στην ιδιωτικοποίηση εκπαιδευτικών μονάδων. Μέσα στην ανησυχία για εργασία και επικράτηση, οι άνθρωποι στρέφονται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα που είναι πιο πιθανό να τους εξασφαλίσουν την κοινωνική και οικονομική αποκατάσταση. Η ποιότητα και η αντίληψη γι' αυτή αλλάζει και στρέφεται στο κατά πόσο μπορεί επιτυχώς να αντιμετωπίσει τον ανταγωνισμό στη διεθνή οικονομία. Συνεπώς, η ποιότητα στην εκπαίδευση συνδέεται με την οικονομία. Στη νέα μορφή της ποιότητας, ενσωματώνεται η ισότητα και η δικαιοσύνη μέσα στην κοινωνία καθώς εμφανίζεται έντονα το μεταναστευτικό θέμα το ποίο μπορεί να προκαλέσει μεγάλες κοινωνικές ανισότητες. Αναφορικά με τα προγράμματα σπουδών, δίνεται έμφαση σε τομείς που ανταποκρίνονται στη νέα πραγματικότητα όπως ο τομέας των νέων τεχνολογιών. Επιπλέον, σημαντικό σημείο στην ποιότητα στην εκπαίδευση είναι αυτό της προετοιμασίας των ατόμων για μία κοινωνία συνεχώς μεταλλασσόμενη, παρέχοντάς τους τις απαραίτητες ικανότητες για να ανταπεξέλθουν σε αυτή. Στην ποιότητα σημαντικό ρόλο διαδραματίζει το εκπαιδευτικό δυναμικό και οι υποδομές, αλλά σημαντικότερο είναι το αποτέλεσμα. Αυτές οι αλλαγές σταδιακά οδηγούν στην αναζήτηση ιδιωτικών μέσων και στον περιορισμό του ελέγχου που ασκεί το κράτος. Θεωρώντας πως είναι ασφαλές να ελέγχεται η εκπαίδευση από το κράτος, το κράτος εξακολουθεί να έχει τον έλεγχο μέσω της παρακολούθησης του έργου που παράγεται. Μία τέτοια μορφή της εκπαίδευσης είναι επηρεασμένη από τον τρόπο λειτουργίας των επιχειρήσεων, καταλήγοντας στο συμπέρασμα πως η ποιότητα έχει να κάνει με το κατά πόσο είναι ευχαριστημένοι οι λαμβάνοντες τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης όπως οι μαθητές, οι γονείς και η αγορά εργασίας. Οι οργανισμοί θα πρέπει να επιδιώκουν τη συνεχή βελτίωση για την ικανοποίηση των παραπάνω (Ματθαίου, 2007).

Με τη σημερινή υπόσταση που έχει λάβει ο ορισμός της ποιότητας είναι αρκετοί αυτοί που δεν είναι σύμφωνοι. Είτε γιατί θεωρούν πως ο κοινωνικός σκοπός της

ποιότητας θα πρέπει να είναι ισάξιος με τον οικονομικό είτε γιατί θεωρούν πως θίγεται ο ουσιώδης ρόλος της εκπαίδευσης (Ματθαίου, 2007).

Βασικές αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Στόχος της ΔΟΠ είναι η ικανοποίηση των πελατών και η βελτίωση των παροχών και προϊόντων των οργανισμών και των επιχειρήσεων με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων του οργανισμού ή της επιχείρησης. Προϋπόθεση για να εφαρμοστεί η ΔΟΠ είναι να δεχτούν οι εμπλεκόμενοι ότι η επιχείρηση ή ο οργανισμός επιδέχεται βελτίωσης. Οι εμπλεκόμενοι πρέπει να επιθυμούν να εμπλακούν στη διαδικασία βελτίωσης και να εργαστούν για μια μακροπρόθεσμη και συνεχή βελτίωση και όχι απλά να δέχονται οδηγίες και εντολές από ανωτέρους (Κατσίρη, 2015).

Η ΔΟΠ είναι ένα μοντέλο διοίκησης του οποίου η εφαρμογή συντελεί στη συνεχή βελτίωση και την επιβίωση του εκάστοτε οργανισμού σε ένα ανταγωνιστικό και συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Οι τέσσερις παράγοντες της ΔΟΠ που οδηγούν στην απόδοση του οργανισμού είναι η επικέντρωση στον πελάτη, η συνεχής βελτίωση, η εμπλοκή όλων των υπαλλήλων και η υποστήριξη από τη διοίκηση του οργανισμού (Mehmood, Qadeer και Ahmad, 2014).

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε οργανισμούς διαφέρει σε κάθε οργανισμό όπως επίσης διαφέρει και ο τρόπος προσέγγισης. Συγκλίνουν παρόλα αυτά σε σημαντικά στοιχεία που αφορούν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας τα οποία ανέπτυξαν θεωρητικοί με τρεις βασικούς επί του θέματος, Deming, Juran και Crosby. Οι βασικές αρχές της ΔΟΠ μπορούν να εφαρμοστούν σε οποιονδήποτε οργανισμό και είναι οι παρακάτω (Κατσαρός, 2008).

Η επιλογή ενός οράματος που να αποτελείται από στόχους σαφώς τοποθετημένους και η προσπάθεια υλοποίησης αυτού μέσα από συγκεκριμένες στρατηγικές προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα. Στην εκπαίδευση, το όραμα αυτό ορίζεται από το αντίστοιχο υπουργείο και αναφερόμενοι στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, το όραμα μπορεί να αξιοποιηθεί μέσα από τη χρήση των προγραμμάτων σπουδών και των εγχειριδίων κτλ. (Κατσαρός, 2008).

Ο κάθε οργανισμός οφείλει να δεσμευτεί πως θα εφαρμόσει τη ΔΟΠ. Εφαρμόζοντας τον συγκεκριμένο τρόπο διοίκησης σε έναν οργανισμό, ο οργανισμός καλείται να κάνει σημαντικές αλλαγές στο τρόπο που λειτουργεί αυτός και οι άνθρωποι που

εργάζονται σε αυτόν. Συνεπώς, χρειάζεται η δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων ούτως ώστε να ακολουθείται η πρακτική που προσβλέπει στη βελτίωση και την ποιότητα. Σχετικά με την εφαρμογή στην εκπαίδευση, πρωτίστως πρέπει να δεσμευτεί το αντίστοιχο υπουργείο καθώς και όλα τα στελέχη της εκπαίδευσης. Ο κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός οφείλει να είναι ανοιχτός προς επικοινωνία με τους έμμεσα και άμεσα εμπλεκόμενους προκειμένου να διοχετεύονται οι εισροές και οι εκροές από τον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό (Κατσαρός, 2008).

Σκοπός της ΔΟΠ είναι να ικανοποιηθεί ο πελάτης. Η ΔΟΠ είναι προσανατολισμένη στην ικανοποίηση του εκάστοτε πελάτη και στη συνεχή μέτρηση αυτής. Η μέτρηση αυτή πρέπει να γίνεται με τεκμηριωμένες πληροφορίες και δεδομένα και να αναλύονται με στατιστικές μεθόδους. Στην εκπαίδευση, ισχύει το ίδιο. Χρειάζεται να χρησιμοποιούνται μέθοδοι από το αρμόδιο υπουργείο ώστε να διαπιστώνονται οι ανάγκες των πελατών, κυρίως των μαθητών (Κατσαρός, 2008).

Στην εφαρμογή της ΔΟΠ όλοι οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να δεσμευτούν και να συμμετέχουν ενεργά. Για την επίτευξη αυτού του δεδομένου οι εμπλεκόμενοι οφείλουν να επιμορφώνονται πάνω σε θέματα της ΔΟΠ και οι οργανισμοί οφείλουν να παρέχουν στους εμπλεκόμενους αυτή την ευκαιρία καθώς επίσης και να τους ενθαρρύνουν και να τους επιβραβεύουν. Αρχικά, αυτό πρέπει να γίνει στο εσωτερικό του κάθε οργανισμού. Σημαντικό στοιχείο και στην εκπαίδευση και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι η σαφήνεια των στόχων και η συνεργασία και η εμπιστοσύνη των ανθρώπων που εμπλέκονται στον κάθε εκπαιδευτικό οργανισμό (Κατσαρός, 2008).

Η συνεπής και συνεχής προσπάθεια να βελτιώνεται η ποιότητα του οργανισμού. Ο κάθε οργανισμός θα πρέπει να διέπεται από τη βελτίωση στην ποιότητα των παρεχόμενων προϊόντων ή υπηρεσιών. Οφείλει να προσανατολίζει τις μεθόδους και τις πρακτικές που ακολουθεί στη βελτίωση της ποιότητας είτε αυτή αφορά την καθημερινή λειτουργία είτε τους μακροπρόθεσμους στόχους του οργανισμού. Στην εφαρμογή αυτής της αρχής την εκπαίδευση, η βελτίωση θα πρέπει να εστιάζεται τόσο στις ανάγκες των μαθητών στο παρόν όσο και στο μέλλον και να επιδιώκεται η ποιότητα τόσο για τους εκπαιδευόμενους όσο και για τους εκπαιδευτές αλλά και για την υλικοτεχνική υποδομή των εκπαιδευτικών οργανισμών και να υπάρχει αξιολόγηση προκειμένου να επιτυγχάνεται η ανατροφοδότηση που θα βοηθήσει στη βελτίωση και την διόρθωση (Κατσαρός, 2008).

Τα προβλήματα και τα λάθη πρέπει να προλαμβάνονται. Είναι προτιμότερο να προλαμβάνονται τα λάθη και τα προβλήματα που τυχόν εμφανιστούν καθώς αυτό είναι λιγότερο χρονοβόρο και έχει λιγότερο κόστος για τον εκάστοτε οργανισμό. Στον τομέα της εκπαίδευσης, αυτό μπορεί να επιτευχθεί από τον τρόπο που οργανώνεται η εκπαιδευτική διαδικασία, από τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και τη διαχείριση τυχόν αλλαγών και προβλημάτων (Κατσαρός, 2008).

Στην εφαρμογή της ΔΟΠ σημαντικό στοιχείο είναι οι στόχοι που τίθενται και η μελέτη των στρατηγικών πριν εφαρμοστούν ούτως ώστε να αποφευχθούν οι όποιες αποτυχίες (Ahire κ.ά., 1996).

Το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης επιδιώκει την ποιότητα ώστε να μην υπάρχει κανένα ελαττωματικό προϊόν στην παραγωγή. Στην εκπαίδευση μεταφράζεται ως το θετικό αποτέλεσμα στα αποτελέσματα των εξετάσεων. Στο μοντέλο αυτό, η βελτίωση θεωρείται μία συνεχής προσπάθεια. Στην εκπαίδευση, αυτή η προσπάθεια μπορεί να θεωρηθεί η επιδίωξη των εκπαιδευτικών να διαμορφώσουν εκπαιδευομένους με κριτική σκέψη και δημιουργικότητα (Pougrajab, κ.ά., 2011).

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η ΔΟΠ εφαρμόστηκε στην Ιαπωνία για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1940. Την εισήγαγε ο Αμερικανός στατιστικολόγος Έντουαρντ Ντέμινγκ. Αρχικά εφαρμόστηκε στις βιομηχανίες που παρήγαγαν προϊόντα και αργότερα σε βιομηχανίες που παρείχαν υπηρεσίες. Ακολούθως, η ΔΟΠ, γνώρισε μεγάλη απήχηση και στον υπόλοιπο κόσμο. Παρόλα αυτά, στην εκπαίδευση το μοντέλο της ΔΟΠ εμφανίστηκε αρχικά κατά τη δεκαετία του 1980 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και στη Μεγάλη Βρετανία. Δεδομένων των συνεχών αλλαγών στις κοινωνίες, κρίνεται απαραίτητη η προσαρμογή των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων σε κάθε αλλαγή. Αυτός είναι ο λόγος που άρχισε να υιοθετείται η ΔΟΠ. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιχειρούν να αντικαταστήσουν τα παλιά συστήματα διοίκησης με αυτό της ΔΟΠ. Η ΔΟΠ προσβλέπει στην ποιότητα στην εκπαίδευση. Η ιδεολογία της ΔΟΠ βασίζεται σε πέντε αλληλένδετους μεταξύ τους τομείς: το προϊόν, τη διαδικασία, την οργάνωση, την ηγεσία και τη δέσμευση (Bahadur Thapa, 2011).

Η ΔΟΠ αρχικά εφαρμόστηκε στα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Η εφαρμογή της στην εκπαίδευση απαιτεί μεγάλη προσοχή όσον αφορά τις μετατροπές στη χρήση της στις βιομηχανίες (Bahadur Thapa, 2011).

Η ιδέα για να ερευνηθεί η ποιότητα στην εκπαίδευση εμφανίστηκε αρχικά την δεκαετία του 1930 στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής και επιθυμία ήταν η εφαρμογή της σε κολλέγια, σχολεία και πανεπιστήμια. Η ποιότητα ως όρος περικλείει το κατά πόσο οι προσδοκίες και οι ανάγκες των μαθητών και των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση εκπληρώνονται. Ένας άλλος όρος που χρησιμοποιείται για την ποιότητα στην εκπαίδευση είναι κατά πόσο τα εκπαιδευτικά ιδρύματα προσφέρουν τις κατάλληλες υποδομές και μεθόδους διδασκαλίας ούτως ώστε οι μαθητές να λαμβάνουν την καλύτερη δυνατή εκπαίδευση και να επιτυγχάνουν στην εισαγωγή τους σε πανεπιστήμια (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Δεδομένου του γεγονότος ότι οι απαιτήσεις της κοινωνίας απέναντι στην παροχή ποιότητας στην εκπαίδευση αυξάνονται, κρίνεται απαραίτητη η αλλαγή στη μορφή ηγεσίας και οργάνωσης που ακολουθείται στις σχολικές μονάδες. Προκειμένου η διοίκηση στην εκπαίδευση να είναι αποδοτικότερη χρειάζεται η αξιοποίηση του ανθρώπινου εκπαιδευτικού δυναμικού και η ενθάρρυνση για πιο δημιουργικούς τρόπους παροχής εκπαιδευτικού έργου (Φασουλής, 2001).

Τα τελευταία έτη, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα είδος διοίκησης το οποίο υιοθετείται τόσο στις επιχειρήσεις όσο και στις σχολικές μονάδες. Προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες χρειάζεται να γίνουν αρκετές τροποποιήσεις τόσο στους διευθυντές όσο και στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να εφαρμοστεί το μοντέλο αυτό. Οι σχολικοί διαχειριστές είναι οι ανώτεροι της διοίκησης σε μία σχολική μονάδα και είναι υπεύθυνοι για όλες τις διαδικασίες και τις λειτουργίες της σχολικής μονάδας, έχοντας ως στόχο τη λειτουργία της με τον πιο εύκολο και αβίαστο τρόπο που είναι δυνατόν να γίνει. Ο τρόπος που διαχειρίζεται το οτιδήποτε, αντανακλάται και στην διαχείριση και εφαρμογή της ΔΟΠ καθώς είναι υπεύθυνος για οποιαδήποτε πράξη χρειάζεται να γίνει προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα στη σχολική μονάδα (Avila, 2018).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα μοντέλο διοίκησης το οποίο προσελκύει μεγάλο ενδιαφέρον και αποκτά αρκετούς υποστηρικτές καθώς πιστεύεται πως μέσω αυτού είναι πιο αποτελεσματική η επίτευξη της ποιότητας στη βιομηχανία. Καθώς αποδεικνύεται πως εφαρμόζεται επιτυχώς στον ιδιωτικό τομέα, τα εκπαιδευτικά

ιδρύματα άρχισαν να μελετούν την εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση (Anila, 2018).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι συνδεδεμένη με τις ανάγκες των πελατών του εκάστοτε οργανισμού. Έχει ως στόχο τη συνεχή βελτίωση των παροχών του οργανισμού. Όσον αφορά την εκπαίδευση, θεωρείται ως ένα μοντέλο διοίκησης του οποίου τα εργαλεία χρησιμοποιούνται ώστε να βελτιώνεται συνεχώς το εκπαιδευτικό ίδρυμα και οι πελάτες αυτού και που είναι στραμμένο στις ανάγκες και τα μέγιστα αποτελέσματα των πελατών του. Η προσέγγιση αυτού του μοντέλου έχει να κάνει με τη συνεχή αναζήτηση τρόπων βελτίωσης του οργανισμού προκειμένου να πετύχει τη μέγιστη ποιότητα και υπηρεσίες στους πελάτες του. Έχει παρατηρηθεί πως οργανισμοί που έχουν φτάσει στην αριστεία, διοικούνται από το συγκεκριμένο μοντέλο. Οι αρχές που μοντέλου αυτού μπορούν να έχουν εφαρμογή και στην εκπαίδευση. Υποστηρίζεται πως προκειμένου τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους, χρειάζεται να υιοθετήσουν τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Καθώς πλέον η εκπαίδευση τείνει να θεωρηθεί ως μία μορφή επιχείρησης, χρειάζεται να γίνουν επενδύσεις και να επιβεβαιώνονται αυτές οι επενδύσεις διαρκώς με τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Οι μαθητές θεωρούνται πελάτες οι οποίοι χρειάζεται να πετύχουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Mukolwe, κ.ά., 2017).

Το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας χρησιμοποιείται ήδη σε εκπαιδευτικά ιδρύματα των ανεπτυγμένων χωρών και αποδεικνύεται πως αποδίδει με αποτέλεσμα οι μαθητές-πελάτες να επιτυγχάνουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα. Τρεις παράγοντες συνδέονται με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας: ο επικεφαλής της διοίκησης, η εκπαίδευση των εμπλεκόμενων και η ομαδική εργασία. Αποδεικνύεται πως ο σημαντικότερος παράγοντας είναι η ομαδική εργασία, το γεγονός δηλαδή ότι επιτρέπεται στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται για την επίτευξη των στόχων του εκπαιδευτικού ιδρύματος (Mukolwe, κ.ά., 2017).

Στις αναπτυσσόμενες χώρες, τα αποτελέσματα των εξετάσεων των εκπαιδευόμενων χρησιμοποιούνται ως μέτρο επίτευξης της ποιότητας στον οργανισμό. Οι μαθητές μετά βίας αγγίζουν τη βάση των αποτελεσμάτων. Προκειμένου να πετύχουν καλύτερης ποιότητας αποτελέσματα, αρκετές αναπτυσσόμενες χώρες υιοθετούν το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Υιοθετώντας πρακτικές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας που ανταποκρίνονται στις ανάγκες του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού, έχουν αποδείξει πως επιτυγχάνεται καλύτερη ποιότητα στις παροχές του

εκπαιδευτικού ιδρύματος είτε ανήκει στην πρωτοβάθμια, είτε στην δευτεροβάθμια βαθμίδα της εκπαίδευσης (Mukolwe, κ.ά., 2017).

Σκοπός της ΔΟΠ στην εκπαίδευση δεν είναι μόνο η επίτευξη της υψηλότερης ποιότητας αλλά και η επιρροή της σε όλες τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας προκειμένου η ποιότητα να θεωρηθεί ολική (Avila, 2018).

Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα χρειάζεται να προβούν σε αλλαγές προκειμένου να υιοθετήσουν το μοντέλο της ΔΟΠ. Οι αλλαγές πρέπει να γίνουν σε διάφορους τομείς με σημαντικότερους αυτούς στον τρόπο της διοίκησης καθώς και της εφαρμογής της εκπαιδευτικής διαδικασίας από τους εκπαιδευτικούς. Πρέπει να διερευνηθούν ο τρόπος της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η αξιοποίηση των αποτελεσμάτων, ο τρόπος επικοινωνίας και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Avila, 2018).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας παρόλο που αρχικά διαμορφώθηκε για τις επιχειρήσεις, θεωρήθηκε πως μπορεί να εφαρμοστεί και σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Καθώς η κοινωνία εξελίσσεται, οφείλουν να προσαρμόζονται οι σχολικές μονάδες σε αυτές και να αλλάζουν προκειμένου να προσφέρουν τη μέγιστη δυνατή ποιότητα. Για να μπορεί να εφαρμοστεί η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση, χρειάζονται κάποιες αλλαγές καθώς δεν είναι δυνατή η εφαρμογή της ακριβώς όπως χρησιμοποιείται σε βιομηχανίες και επιχειρήσεις. Το γεγονός ότι οι υπηρεσίες στην εκπαίδευση είναι δημόσιες, καθιστά δυσκολότερη την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας. Η παροχή των εκπαιδευτικών υπηρεσιών δεν συνδέεται άμεσα με τα έσοδα της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, στην εκπαίδευση, πελάτες θεωρούνται οι μαθητές και οι γονείς τους οι οποίοι δεν έχουν τη δυνατότητα να αναζητήσουν σχολικές μονάδες που προσβλέπουν στην καλύτερη δυνατή ποιότητα (Δάρρα, χ.χ.).

Καθώς οι εκπαιδευτικές μονάδες είναι οργανισμοί, η εφαρμογή της ΔΟΠ σε αυτές είναι εφικτή. Υιοθετώντας τη ΔΟΠ, οι εκπαιδευτικές μονάδες θα είναι σε θέση να παράγουν καλύτερης ποιότητας εκπαιδευτικό έργο μέσα από τη συνεργασία και την ομαδική προσπάθεια (Κατσίρη, 2015).

Η ΔΟΠ εφαρμόζεται στην εκπαίδευση με τον ίδιο τρόπο που εφαρμόζεται στις βιομηχανίες. Είναι επικεντρωμένη στις ανάγκες των πελατών και επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση. Ο κάθε τομέας του εκάστοτε οργανισμού επηρεάζει και επηρεάζεται από τους υπόλοιπους καθώς ο καθένας που εμπλέκεται με τη λειτουργία του οργανισμού, εμπλέκεται στην εφαρμογή της ΔΟΠ (Bahadur Thapa, 2011).

Οι αρχές που ακολουθούνται κατά τη ΔΟΠ, τροποποιήθηκαν ώστε να είναι σε θέση να εφαρμοστούν στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό, προκειμένου να αντιληφθεί κανείς τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, να τη μελετήσει στην εφαρμογή της στις βιομηχανίες καθώς από εκεί ξεκίνησε. Στις βιομηχανίες παράγεται προϊόν, στην εκπαίδευση υπηρεσίες (Bahadur Thapa, 2011).

Στόχος της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η εισαγωγή και η ενίσχυση της υιοθέτησης της ΔΟΠ στις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς μέσα από αυτό το μοντέλο θεωρείται πως είναι πιο εύκολη η αντιμετώπιση των οποιοδήποτε προβλημάτων και η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης μέσα από τη συνεργασία (Κατσίρη, 2015).

Υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και στις βιομηχανίες οι οποίες εντοπίζονται ως διαφορές ευθύνης, επιλογής και σκοπού (Δάρρα, χ.χ.).

Σύμφωνα με τον Φασουλή (2001), η ΔΟΠ διαφέρει ανάλογα με τη χώρα και τον οργανισμό, οι αρχές που προσβύει όμως είναι ίδιες. Τρεις είναι οι βασικές αρχές της ΔΟΠ:

Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας: Καθώς αλλάζει η κοινωνία, οφείλει να αλλάζει και ο εκάστοτε εκπαιδευτικός οργανισμός προκειμένου να είναι σε θέση να προσαρμοστεί στα νέα δεδομένα και να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της κοινωνίας και των επιμέρους μελλών της, όπως οι γονείς και οι μαθητές. Σκοπός της ΔΟΠ λοιπόν είναι η ικανοποίηση των πελατών, δηλαδή των μαθητών και συνεπώς και των γονέων και η παροχή της βέλτιστης ποιότητας στην εκπαίδευση.

Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών: Σύμφωνα με τη ΔΟΠ, η βέλτιστη ποιότητα επιτυγχάνεται μέσα από τη συνεχή βελτίωση. Είναι αποτελεσματικότερη η ποιότητα αν γίνεται προσπάθεια αποφυγής λαθών από την αρχή ούτως ώστε να μην χρειάζεται η διόρθωσή τους μετά. Για να επιτευχθεί η ποιότητα χρειάζεται η συμμετοχή και η αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού. Η ηγεσία του εκάστοτε εκπαιδευτικού οργανισμού οφείλει να παρακολουθεί τις εξελίξεις και να προσαρμόζει το πλάνο σύμφωνα με αυτές.

Πλήρης και ενεργός συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού: Το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει να συμμετέχει πλήρως και έχοντας γνώση των στόχων και των διαδικασιών με κύριο στόχο την παροχή της βέλτιστης ποιότητας. Για να επιτευχθεί αυτό θα πρέπει το ανθρώπινο δυναμικό να διαθέσει τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις αλλά και να είναι σε πλήρη συνεργασία και εμπιστοσύνη με τον ηγέτη του

εκπαιδευτικού οργανισμού.

Η εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση έχει κάποια ουσιαστικά σημεία (Δάρρα, χ.χ.).

Υπάρχουν δύο ειδών πελάτες, οι εσωτερικοί, που είναι οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, και οι εξωτερικοί, που είναι η κοινωνία. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι καθορίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία (Δάρρα, χ.χ.).

Στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, σχεδόν όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα πρέπει να έχουν ικανοποιητικές επιδόσεις. Αν αυτό δεν υφίσταται, το μεγαλύτερο μέρος της ευθύνης επιρρίπτεται στους εκπαιδευτικούς. Οι εκπαιδευτικοί είναι αρμόδιοι για να δημιουργήσουν το κατάλληλο περιβάλλον ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να λάβουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα και να έχουν τις καλύτερες δυνατές επιδόσεις. Σκοπός της διδασκαλίας θεωρείται η προσφορά μάθησης. Για την επίτευξη της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας κρίνεται απαραίτητη η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα και η δέσμευσή τους για την επίτευξη της ποιότητας (Δάρρα, χ.χ.).

Η επιτυχία στην εκπαίδευση έχει συνδεθεί με την ποιότητα σε αυτή. Η νοοτροπία αυτή αρχίζει να αλλάζει. Το μοντέλο της ΔΟΠ επικεντρώνεται στη συνεχή βελτίωση ενός οργανισμού και στην ικανοποίηση των πελατών. Ο σκοπός της ΔΟΠ είναι η εστίαση στους πελάτες και η εμπλοκή όλων των εργαζομένων του οργανισμού προκειμένου να επιτευχθεί η συνεχής βελτίωση της ποιότητας σε κάθε τομέα του οργανισμού. Η εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, δεν επιφέρει θετικά αποτελέσματα μόνο στους πελάτες αλλά και στον οργανισμό, τους εργαζόμενους αλλά και στην κοινωνία. Η ΔΟΠ είναι ένα μοντέλο διοίκησης το οποίο δεν αποβλέπει απλώς στην επίτευξη της ποιότητας. Είναι επικεντρωμένο στη συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων και μπορεί να έχει διαφορετικές εφαρμογές (Bahadur Thapa, 2011).

Η ηγεσία οφείλει να διαμορφώσει και να διατηρήσει ένα είδος κουλτούρας που να αναγνωρίζεται η προσπάθεια εφαρμογής της ποιότητας και να επιβραβεύεται (Δάρρα, χ.χ.).

Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η συνεχής βελτίωση και η παροχή ποιότητας μέσα από αυτή (Δάρρα, χ.χ.).

Εφαρμόζοντας τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, μπορούν να επιλυθούν προβλήματα που αναφέρονται στα προγράμματα σπουδών ή στην κακή διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Δάρρα, χ.χ.).

Οι κοινωνικές και οικονομικές εξελίξεις διεθνώς έχουν οδηγήσει στη μελέτη των εκπαιδευτικών συστημάτων τόσο των αναπτυγμένων όσο και των αναπτυσσόμενων χωρών καθώς μέσω της εκπαίδευσης παρέχεται το ανθρώπινο δυναμικό στην κοινωνία. Λόγω της σημαντικότητας της εκπαίδευσης, αυξάνονται οι απαιτήσεις από αυτή από τους παραλήπτες των υπηρεσιών της. Η εκπαίδευση οφείλει να κατανοήσει την ανάγκη για βελτίωση της ποιότητας διεθνώς, και έχουν αναπτυχθεί μηχανισμοί και τρόποι επίτευξης και βελτίωσης της ποιότητας, κυρίως στην Ευρώπη και τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής (Ololube, 2006).

Οι απαιτήσεις από την εκπαίδευση από πλευράς όχι μόνο της κοινωνίας αλλά και των μαθητών και των γονέων αυξάνεται συνεχώς. Το γεγονός αυτό είναι πιθανό να επηρεάζεται από την επιθυμία των εθνών να ανταποκριθούν στις διεθνείς αγορές. Συνεπώς, τα συστήματα εκπαίδευσης πρέπει να είναι σε θέση να αντιληφθούν την έννοια της ποιότητας και να αναπτύξουν τρόπους επίτευξής της από τη μικρότερη μέχρι και τη μεγαλύτερη βαθμίδα εκπαίδευσης (Saraina κ.ά., 2003).

Κύριο μέλημα πλέον στην εκπαίδευση, σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση (2015) είναι η ποιότητα αυτής και προς αυτό στηρίζει και την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών ξεχωριστά. Ο τρόπος διασφάλισης της ποιότητας καθώς και βελτίωση αυτής είναι η εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων.

Σύμφωνα με την UNESCO προκειμένου να επιτευχθεί η ισότητα μεταξύ όλων των μαθητών στην εκπαίδευση πρέπει να υπάρχει ποιότητα στην εκπαίδευση. Οι ισότιμες εισροές (κατανομή των πόρων που διατίθενται) και οι εκροές (διαδικασίες και αποτελέσματα) είναι προϋποθέσεις για ένα εκπαιδευτικό σύστημα που διέπεται από την ισότητα. Η εκπαίδευση καλείται να επιτύχει την αποτελεσματικότητα μέσα από αρχές που ενισχύουν και τη διαφορετικότητα. Αναφορικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, τονίζονται πέντε παράγοντες ως σημαντικότεροι και αυτοί είναι η ηγεσία και το κλίμα του σχολείου, η συνεργασία με τους γονείς και τι προσδοκάται από τις επιδόσεις των μαθητών καθώς και η παρακολούθηση αυτών. Η εξασφάλιση της ποιότητας στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει σημαντικά στην ισότητα μεταξύ των μαθητών και στην παροχή ίσων ευκαιριών (Σχίζα, 2014).

Πιστεύεται πως η ποιότητα στην εκπαίδευση συντελεί σε μεγάλο βαθμό τόσο στη σχολική επιτυχία των μαθητών αλλά και στη βελτίωση της σχολικής μονάδας (Bush, 2007).

Η ποιότητα σε σύνδεση με την αποτελεσματικότητα, αρχικά εμφανίστηκαν για να αντιμετωπιστούν οι κοινωνικές ανισότητες. Στην εκπαίδευση, είναι σημαντική η δομή ενός εννοιολογικού πλαισίου καθώς η ποιότητα στην εκπαίδευση επηρεάζεται από ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Τα χαρακτηριστικά της ποιότητας εμπλέκουν την ηγεσία, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας σε σχέση με τα συστήματα, τις μεθόδους και τα εργαλεία που χρησιμοποιούνται. Τα κριτήρια διαπίστωσης της ποιότητας έχουν κοινωνική διάσταση και οικονομικοπολιτική (Δάρρα, 2011).

Οι ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και η αποτελεσματικότητα και ποιότητα αυτής αρχικά εμφανίστηκαν από τον Coleman το 1966. Αργότερα, στο τέλος της δεκαετίας του 1970 και στις αρχές της επόμενης δημιουργήθηκε το κίνημα για το αποτελεσματικό σχολείο στην Αμερική από τον Edmonds. Καθώς επικρατεί η αντίληψη πως το σχολείο μπορεί να επέμβει στη σχολική επιτυχία, μελετώνται πλέον οι στρατηγικές για τη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών μονάδων και των παροχών τους (Θωμά, 2010).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον σχετικά με τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς υπήρχε μέχρι και το τέλος της δεκαετίας του 1980 για το πόσο αποτελεσματικός μπορεί να είναι ένας εκπαιδευτικός οργανισμός. Από τις αρχές της επόμενης δεκαετίας και έπειτα, ενδιαφέρον εκδηλώθηκε σχετικά με την έννοια της ποιότητας. Η ποιότητα θεωρείται πλέον σημαντικός παράγοντας ώστε οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να μπορούν να ανταπεξέρχονται στις μεταβολές που συμβαίνουν στα κοινωνικά περιβάλλοντα. Προς αυτή την κατεύθυνση κινήθηκαν οργανισμοί είτε που είτε ανήκουν στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα προκειμένου να πιστοποιείται η ποιότητα. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και η Ευρωπαϊκή Ένωση η οποία υποστηρίζει και δημιουργεί συστήματα που αξιολογούν την ποιότητα (Κατσαρός, 2008).

Όσον αφορά την ποιότητα στην εκπαίδευση ή την ποιότητα των υπηρεσιών διαπιστώνεται μία δυσκολία στον προσδιορισμό των πελατών. Επιπλέον, υπάρχει μία μορφή υποκειμενικότητας καθώς κάποιοι πελάτες μπορεί να θεωρούν τις υπηρεσίες ποιοτικές ενώ κάποιοι άλλοι όχι (Quinn κ.ά., 2009).

Κάθε μαθητής καλείται να δώσει εξετάσεις προκειμένου να περάσει στην επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Αν αποτύχει πρέπει να δώσει ξανά εξετάσεις ή να δουλέψει ως ανειδίκευτος εργάτης. Κάτι τέτοιο είναι χάσιμο χρημάτων καθώς είτε, ως ανειδίκευτος εργάτης, έχει σπαταλήσει χρήματα για την εκπαίδευσή του που τελικά δεν του χρειάστηκαν, είτε θα δαπανηθούν επιπλέον χρήματα προκειμένου να ξαναδώσει τις εξετάσεις (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Κατά τον Ντέμινγκ, εφόσον επιδιώκεται η ποιότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα, δεν είναι απαραίτητο να ερευνάται η επίδοση των μαθητών μέσω των εξετάσεων, αλλά οι εξετάσεις να θεωρούνται δείκτης ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Κατά τον Κρόσμπι, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να εστιάζουν στην ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος παρά στα αποτελέσματα των εξετάσεων και να επιδιώκουν να μειώσουν τους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την αποτυχία στις εξετάσεις (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Οι υποστηρικτές του Ντέμινγκ εστιάζουν στο να βελτιώσουν τα προγράμματα σπουδών προκειμένου να επιτευχθεί η σχολική επιτυχία, ενώ οι υποστηρικτές του Κρόσμπι, προσπαθούν να πετύχουν την επιτυχία των μαθητών στις εξετάσεις με την πρώτη προσπάθεια με μεγάλους βαθμούς, ούτως ώστε να έχουν την μικρότερη δυνατή αποτυχία (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας, κατά τον Ντέμινγκ, αρχικά θα πρέπει να ανιχνευθούν οι αιτίες της σχολικής αποτυχίας. Πρέπει να δοθεί έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και στο εκπαιδευτικό σύστημα και να ακολουθηθούν βήματα που θα βοηθήσουν τους μαθητές να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό αποτέλεσμα (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Η υιοθέτηση ενός τέτοιου μοντέλου δεν είναι εύκολη καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να αλλάξει ριζικά και πολλοί εμπλεκόμενοι στην εκπαίδευση δεν επιθυμούν να παρεκκλίνουν από τον παραδοσιακό τρόπο που ακολουθείται. Οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να εργαστούν με έναν μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Σε περίπτωση σχολικής αποτυχίας κατά τον Κρόσμπι, οι αιτίες θα πρέπει να ανιχνευθούν και να αντιμετωπιστούν. Θα πρέπει να βρεθούν τρόποι να βελτιωθεί η επίδοση των μαθητών προκειμένου να επιτύχουν στις εξετάσεις (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Οι μαθητές θα χρειαστεί να επικεντρωθούν στο να πετύχουν το μέγιστο στις εξετάσεις, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να δημιουργήσουν κριτική σκέψη και δημιουργικότητα. Επιπλέον, χάνουν τη γενική εικόνα των μαθημάτων και της γνώσης καθώς επικεντρώνονται στα στοιχεία που θα τους βοηθήσουν να επιτύχουν στις εξετάσεις. Όταν επιτευχθεί ο στόχος να μην υπάρχει κανένας μαθητής που αποτυγχάνει, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ουσιαστικά δεν θα έχουν κάτι άλλο να κάνουν παρά να παράξουν μαθητές που επιτυγχάνουν στις εξετάσεις τους (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Επιλέγοντας ένα από τα μοντέλα της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, έχει να κάνει με το τι πρεσβεύει το κάθε εκπαιδευτικό ίδρυμα. Ανεξαρτήτως όμως του μοντέλου, πρέπει οπωσδήποτε να ακολουθούνται οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Pourrajab, κ.ά., 2011).

Εκπαιδευτικοί και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επικεντρώνεται στις ανάγκες των πελατών, στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας και στη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων. Στη ΔΟΠ, όλοι οι τομείς του εκπαιδευτικού οργανισμού αλληλεπιδρούν και επηρεάζουν ο ένας τον άλλο. Σκοπός είναι η συνεργασία όλων των τομέων να οδηγήσει στη βελτίωση και την αριστεία των μαθητών (Prueangphitchayathon, κ.ά., 2015).

Προκειμένου οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν τη βέλτιστη ποιότητα χρειάζονται καθοδήγηση και ενθάρρυνση η οποία παρέχεται αρχικά από τον ηγέτη στις σχολικής μονάδας (Φασουλής, 2001).

Η συνεργασία και η ομαδική δουλειά στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι σημαντική και σε επίπεδο στελεχών αλλά και εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί πως η ομαδική δουλειά περιλαμβάνει ομάδες που αποτελούνται από μέλη που δεν ανήκουν στην ίδια ιεραρχική βαθμίδα (Sallis, 2002).

Υπάρχει ιδιαίτερη δυσκολία στο να λειτουργούν τα στελέχη με μεγαλύτερο ποσοστό δημιουργικότητας καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα για αρκετά χρόνια λειτουργεί με έναν διαφορετικό τρόπο και δεν είναι εύκολο για τους εκπαιδευτικούς να αλλάξουν τον τρόπο σκέψης και παροχής υπηρεσιών (Φασουλής, 2001).

Παρακάτω τονίζεται η αναγκαιότητα της ΔΟΠ για διάφορους λόγους στην εκπαίδευση (Bahadur Thapa, 2011).

Υιοθέτηση μίας νέας φιλοσοφίας: προκειμένου να επιτευχθεί η ποιότητα, σύμφωνα με το μοντέλο της ΔΟΠ, κρίνεται χρήσιμο να αλλάξουν οι στρατηγικές και μέθοδοι που ακολουθούνται. Χρειάζεται να δημιουργηθούν οι κατάλληλες βάσεις και το κατάλληλο κλίμα από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων ώστε να δεσμευτούν οι εμπλεκόμενοι στην εφαρμογή του μοντέλου (Bahadur Thapa, 2011).

Αύξηση της ανάληψης ευθυνών: οι εμπλεκόμενοι με την εκάστοτε σχολική μονάδα οφείλουν να πρεσβεύουν τις αρχές της ΔΟΠ και να συμβάλλουν στην συνεχή βελτίωση της μονάδας. Για να επιτευχθεί αυτό, οφείλουν να επιμορφώνονται διαρκώς, να εντάξουν τους γονείς και να λαμβάνουν μέρος στις λήψεις των αποφάσεων και την παρακολούθηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών (Bahadur Thapa, 2011).

Εντοπισμός προβλημάτων: η ΔΟΠ συμβάλλει στον εντοπισμό παραγόντων που μπορεί να δημιουργούν προβλήματα σε κάποιο τομέα της σχολικής μονάδας και συμβάλλει στην επίλυσή τους (Bahadur Thapa, 2011).

Αύξηση των διοικητικών ικανοτήτων: χρειάζονται διοικητικές ικανότητες από τον κάθε ένα που εμπλέκεται στη διοίκηση της σχολικής μονάδας καθώς κρίνεται αναγκαία η αναζήτηση πόρων (Bahadur Thapa, 2011).

Αύξηση της επίδοσης των εκπαιδευτικών: οι εκπαιδευτικοί οφείλουν συνεχώς να επιμορφώνονται ούτως ώστε να είναι σε θέση να υιοθετήσουν το κατάλληλο μοντέλο διδασκαλίας μέσα στην τάξη με σκοπό να πετύχουν τη βέλτιστη ποιότητα (Bahadur Thapa, 2011).

Ηγεσία και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση

Η διοίκηση είναι σημαντική καθώς συμβάλλει στο να επικεντρωθεί ο οργανισμός στη βελτίωση της ποιότητας και την επίτευξη των στόχων του οργανισμού. Οι ηγέτες καλούνται να βρουν νέες προσεγγίσεις προκειμένου να είναι οι οργανισμοί που διοικούν ανταγωνιστικοί. Το μοντέλο της ΔΟΠ καθιστά δυνατή αυτή την προσδοκία, με αποτέλεσμα πολλοί οργανισμοί, είτε επιχειρησιακοί, είτε βιομηχανικοί, να το υιοθετούν. Εξαιτίας της προσέγγισης αυτού του μοντέλου διοίκησης, οι οργανισμοί άρχισαν να επικεντρώνονται στην επίτευξη της ποιότητας και στις ανάγκες και απαιτήσεις των πελατών. Η ΔΟΠ προσβλέπει σε μία διαρκή βελτίωση της ποιότητας, με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων για την κάλυψη των αναγκών των

πελατών. Υιοθετώντας τη ΔΟΠ, οι οργανισμοί γίνονται πιο ανταγωνιστικοί και επιτύχαναν τη βελτίωση της ποιότητας. Για να εφαρμοστεί η ΔΟΠ χρειάζεται η συμμετοχή όλων των εργαζομένων στον οργανισμό. Η λογική που ακολουθείται στις επιχειρήσεις για τη ΔΟΠ, ακολουθείται και στην εκπαίδευση, επιδιώκοντας την καλύτερη και διαρκή βελτίωση της ποιότητας των υπηρεσιών που προσφέρονται (Prueangphitchayathon, κ.ά., 2015).

Στη ΔΟΠ απαιτείται η δέσμευση όλων για την εμπλοκή τους στη διαρκή βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας. Στην εκπαίδευση, οι εμπλεκόμενοι καλούνται να κάνουν τις απαραίτητες αλλαγές προκειμένου να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα εκπαιδευτικά ιδρύματα καλούνται να εισάγουν μεθόδους και πρακτικές που ενισχύουν τη νοοτροπία της διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Σημαντική αλλαγή προς αυτή την κατεύθυνση είναι η αλλαγή του τρόπου διοίκησης. Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός δεν μπορεί να είναι βιώσιμος αν δεν επιδιώκει τη βελτίωση και την πρόοδο των μαθητών (Prueangphitchayathon, κ.ά., 2015).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην παροχή ίσων ευκαιριών και κοινωνικής δικαιοσύνης ανάμεσα στους μαθητές. Το σχολείο καλείται να διαμορφώσει με τέτοιο τρόπο τους μαθητές ώστε να είναι προετοιμασμένοι να αντιμετωπίσουν μία πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική, πολυεθνική και πολυθρησκευτική κοινωνία. Η σχολική ηγεσία οφείλει να είναι καταρτισμένη και προετοιμασμένη να διαχειριστεί την πολυπλοκότητα της κοινωνίας και την παροχή ίσων ευκαιριών στα πλαίσια της κοινωνικής δικαιοσύνης (Jean-Marie, Normore και Brooks, 2009).

Για την εφαρμογή της ΔΟΠ απαιτείται ένας ικανός ηγέτης ως επικεφαλής της διοίκησης στις σχολικής μονάδας ο οποίος θα παρέχει στήριξη και εμπιστοσύνη στο ανθρώπινο δυναμικό (Φασουλής, 2001).

Τα στελέχη της εκπαίδευσης προκειμένου να ανταποκριθούν στις νέες συνθήκες διοίκησης των εκπαιδευτικών οργανισμών, καλούνται να επιμορφώνονται συνεχώς σε θέματα διοίκησης και διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού. Επιπλέον, το ανθρώπινο δυναμικό θα πρέπει να εκπαιδύεται και να επιμορφώνεται προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις εξελίξεις ούτως ώστε να παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα. Η επικοινωνία είναι σημαντικό κομμάτι στην εφαρμογή της ΔΟΠ. Η επικοινωνία μεταξύ του ανθρώπινου δυναμικού, του ανθρώπινου δυναμικού με την ηγεσία της σχολικής μονάδας, η επικοινωνία των εμπλεκόμενων με

τους γονείς και τους μαθητές αλλά και η επικοινωνία της σχολικής μονάδας με την κοινωνία στην οποία εντάσσεται. Στη ΔΟΠ επιβραβεύεται η κάθε προσπάθεια για ποιότητα και δίνονται κίνητρα ώστε το ανθρώπινο δυναμικό να κινείται προς αυτή την κατεύθυνση. Σημαντικό κομμάτι στη ΔΟΠ αποτελεί η μέτρηση των αποτελεσμάτων και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου (Φασουλής, 2001).

Ο κύριος σκοπός μίας σχολικής μονάδας είναι η ικανοποίηση των ποικίλων εκπαιδευτικών αναγκών των μαθητών. Οι διευθυντές οφείλουν να μεριμνούν γι' αυτές τις ανάγκες. Οι διευθυντές είναι οι εκπρόσωποι και διαμεσολαβητές μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Συνεπώς, καλούνται να γνωρίζουν τους νόμους και τους κανονισμούς καθώς και τα προγράμματα σπουδών και τις μορφωτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών.

Ο διευθυντής είναι ο ανώτερος κρατικός λειτουργός στις σχολικές μονάδες όλων των βαθμίδων και είναι υπεύθυνος για τη λειτουργία των σχολικών μονάδων και συχνά αποκαλούνται σχολικοί ηγέτες. Σχολικοί ηγέτες είναι πιθανό να αποκαλούνται και άλλοι άνθρωποι των σχολικών μονάδων οι οποίοι εμπλέκονται στη διοίκησή τους (Avila, 2018).

Ο διευθυντής καλείται να διαχειριστεί αρκετές υποχρεώσεις. Το πιο σημαντικό για ένα διευθυντή είναι ο τρόπος που διαχειρίζεται τις διάφορες καταστάσεις και όχι οι ίδιες οι καταστάσεις (Avila, 2018).

Ο διευθυντής καλείται να εφαρμόσει το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη σχολική μονάδα. Συχνά αυτό μπορεί να είναι δύσκολο αν ο σύλλογος διδασκόντων δεν είναι σωστά επιμορφωμένος για να είναι σε θέση να ανταποκριθεί σε ένα σύνολο μαθητών με υψηλές απαιτήσεις (Avila, 2018).

Οι διευθυντές καλούνται να στελεχώσουν τις σχολικές μονάδες με εκπαιδευτικούς που είναι σε θέση να ανταποκριθούν και να προσφέρουν ίσες ευκαιρίες για πρόσβαση σε ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε κάθε ομάδα μαθητών που υπάρχει στη σχολική μονάδα (Avila, 2018).

Παραδοσιακή εκπαίδευση και εκπαίδευση Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Ένα παραδοσιακό μοντέλο διοίκησης στην εκπαίδευση έχει δυσκολίες στις αλλαγές που τυχόν προκύπτουν και συνεπώς έχει δυσκολίες στην επίτευξη της ποιότητας. Δεν υπάρχει μία κοινή γραμμή στους στόχους και η διεύθυνση της σχολικής μονάδας είναι πιο συγκεντρωτική (Δάρρα, χ.χ.).

Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας επιδιώκεται μία τελείως διαφορετική εφαρμογή διοίκησης σε σχέση με παραδοσιακούς τρόπους διοίκησης. Καθώς η ποιότητα είναι κάτι που αφορά όλη τη σχολική μονάδα, επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων. Το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί σημαντικό παράγοντα στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Ο διευθυντής καλείται να αναλάβει ρόλο ηγέτη και να οργανώσει τις ομάδες συνεργασίας κάτω από έναν κοινό σκοπό, της ποιότητας.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι από τα τελευταία μοντέλα διοίκησης που αναπτύχθηκαν προκειμένου να αναμορφώσουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα και να παράσχουν εργαλεία επίτευξης της ποιότητας. Στο μοντέλο της ΔΟΠ ο καθένας έχει ευθύνες ώστε να οδηγηθεί το εκπαιδευτικό ίδρυμα στην καλύτερη δυνατή ποιότητα. Όλοι οι εμπλεκόμενοι ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος οφείλουν να εμπλακούν προκειμένου να επιτυγχάνεται μία συνεχής βελτίωση. Η εφαρμογή της ΔΟΠ καλείται να αντιμετωπίσει διάφορα θέματα καθώς υπάρχει ποικιλομορφία στους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και στη σύσταση των τάξεων. Η ποιότητα πρέπει να είναι σκοπός όχι μόνο μέσα στη σχολική τάξη αλλά και σε ολόκληρη τη σχολική μονάδα (Bahadur Thapa, 2011).

Υπάρχουν δύο απόψεις σχετικά με την εφαρμογή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση. Η μία υποστηρίζει πως η εφαρμογή της ενέχει προβλήματα ενώ η άλλη υποστηρίζει πως η εφαρμογή της μπορεί να συμβάλει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας (Δάρρα, χ.χ.).

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στην Ελλάδα ακολουθείται η ιεραρχική διοίκηση αφήνοντας τους υπαλλήλους έξω από τις λήψεις αποφάσεων. Η ίδια μορφή ακολουθείται και στο εκπαιδευτικό

σύστημα. Καθώς η εκπαίδευση συνδέεται με την κοινωνία και την οικονομία, παράγοντας χαμηλής ποιότητας εκπαιδευόμενους, συνεπάγεται αδύναμη κοινωνία και οικονομία με αποτέλεσμα να αδυνατούν να ανταποκριθούν σε οποιαδήποτε μεταβολή (Κατσίρη, 2015).

Σημαντικό κομμάτι στην εφαρμογή της ΔΟΠ αποτελεί η συμμετοχή στις λήψεις αποφάσεων από όλους τους εμπλεκόμενους. Κάτι τέτοιο θα ευνοήσει θετικά τις εκπαιδευτικές μονάδες καθώς οι εκπαιδευτικοί, εφόσον θα εμπλέκονται στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων και προσπάθειες βελτίωσης, θα είναι πιο πρόθυμοι να βελτιώσουν τις παροχές της εκπαιδευτικής μονάδας και να επιδιώξουν την συνεχή επιμόρφωσή τους (Κατσίρη, 2015).

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και η προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας στα πλαίσια αυτής χρησιμοποιείται αρκετά τόσο σε οικονομικούς όσο και σε διοικητικούς οργανισμούς. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν αξιοποιείται ιδιαίτερα η ΔΟΠ. Περισσότερο διερευνάται το νομοθετικό πλαίσιο και οι πρακτικές εφαρμογής της κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Παπανθύμου και Δάρρα, 2017).

Στη σύγχρονη εποχή, το μοντέλο της ΔΟΠ εμπεριέχει αρχές από διαφορετικά μοντέλα διοίκησης τις οποίες ενσωματώνει σε μία πιο ολοκληρωμένη προσέγγιση διοίκησης. Η προσέγγιση αυτή χρειάζεται τη δέσμευση, την αποδοχή και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων καθώς απαιτείται η αλλαγή πολλών σημείων στον κάθε οργανισμό προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ. Το ίδιο ισχύει και στην εφαρμογή και τους περιορισμούς της ΔΟΠ στον τομέα της εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα, υπάρχουν βασικά σημεία και στοιχεία της εκπαίδευσης και τους συστήματος αυτής τα οποία περιορίζουν την εφαρμογή της. Αυτοί οι περιορισμοί είναι οι παρακάτω (Κατσαρός, 2008).

Το γεγονός ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι συγκεντρωτικό. Οι αποφάσεις λαμβάνονται από το αντίστοιχο υπουργείο, χωρίς να δίνεται η επιλογή για συμμετοχή στις άλλες βαθμίδες που βρίσκονται χαμηλότερα στην ιεραρχία. Με αυτόν τον τρόπο, περιορίζεται η αυτονομία των εκπαιδευτικών οργανισμών και η δυνατότητα για πρωτοβουλίες και πρακτικές προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ. Δεν διακρίνονται με σαφήνεια οι ανάγκες των πελατών και δυσκολεύει τη συμμετοχή και δέσμευση των εμπλεκόμενων στην εφαρμογή της (Κατσαρός, 2008).

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιο σύστημα αξιολόγησης, τρόπος ανάλυσης των δεδομένων καθώς και κριτήρια ποιότητας, παρά το γεγονός ότι έχει θεσμοθετηθεί. Η

αξιολόγηση που υφίσταται στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι αυτή των μαθητικών επιδόσεων μέσω των εξετάσεων, η οποία δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέτρο αξιολόγησης της ποιότητας σύμφωνα με τη ΔΟΠ. Η αξιολόγηση προκειμένου να επιτυγχάνεται η συνεχής βελτίωση στην εκπαίδευση πρέπει να γίνεται με τεκμηριωμένα κριτήρια (Κατσαρός, 2008).

Το γεγονός ότι υπάρχουν προβλήματα στη στελέχωση των σχολικών μονάδων. Οι σχολικές μονάδες δεν στελεχώνονται έγκαιρα πάντα και δεν υπάρχει σταθερό εκπαιδευτικό προσωπικό. Ως αποτέλεσμα αυτού, δεν μπορεί μία σχολική μονάδα να δημιουργήσει και να εφαρμοστεί έναν προγραμματισμό μακροπρόθεσμα, πόσο μάλλον να εφαρμόσει το μοντέλο της ΔΟΠ καθώς είναι δύσκολη η δέσμευση των εμπλεκόμενων όταν τοποθετούνται σε διαφορετικές σχολικές μονάδες (Κατσαρός, 2008).

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει στρατηγικός σχεδιασμός για την επίτευξη της ποιότητας, παρόλο που είναι μία από τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες στην Ευρωπαϊκή Ένωση (Κατσαρός, 2008).

Το γεγονός ότι δεν υπάρχει κάποιο σχέδιο επιμόρφωσης και ενθάρρυνσης μίας αυτοβελτίωσης και εκπαίδευσης των στελεχών της εκπαίδευσης σε όποια ιεραρχική βαθμίδα και να ανήκουν (Κατσαρός, 2008).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα οφείλει να μετασηματιστεί σχετικά με τα παραπάνω θέματα ούτως ώστε να μπορεί να εφαρμοστεί η ΔΟΠ. Στα πλαίσια αυτού του μετασηματισμού και να αναμόρφωσης, πρέπει να ακολουθηθούν κάποια στάδια. Να υιοθετηθεί η φιλοσοφία της ΔΟΠ και να δημιουργηθεί ένα όραμα με στόχο την επίτευξη της ποιότητας μέσα από τη δέσμευση όλων των εμπλεκόμενων με αυτή είτε είναι πελάτες είτε προμηθευτές, με κύριους εμπλεκόμενους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Αρχικά, χρειάζεται η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με θέματα της ΔΟΠ ούτως ώστε να γνωρίζουν πλήρως το μοντέλο και τους τρόπους εφαρμογής του. Στη συνέχεια, πρέπει να προσδιοριστούν οι ανάγκες των πελατών καθώς και οι πρακτικές και ο τρόπος λειτουργίας της εκάστοτε σχολικής μονάδας, μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων είτε είναι προμηθευτές, είτε είναι πελάτες. Ακολουθώντας, η κάθε σχολική μονάδα, χρειάζεται να επιλέξει στόχους βασισμένη στις αρχές της ΔΟΠ προσανατολισμένες στη συνεχή βελτίωση της ποιότητας. Οι πρακτικές που θα ακολουθηθούν πρέπει να γίνονται γνωστές και να συμφωνούν με αυτές όλοι οι εμπλεκόμενοι στη διαδικασία. Η εφαρμογή της ΔΟΠ και

τα αποτελέσματα της οφείλουν να παρακολουθούνται και να αξιολογούνται προκειμένου να διορθώνονται τυχόν προβλήματα και να τροποποιούνται οι πρακτικές και οι διαδικασίες όπου κρίνεται απαραίτητο. Τέλος, σημαντικό στην εφαρμογή της ΔΟΠ είναι τόσο η αξιολόγηση των πρακτικών και διαδικασιών που ακολουθούνται, όσο και τα αποτελέσματα της εφαρμογής της ΔΟΠ. Η αξιολόγηση γίνεται εσωτερικά της κάθε σχολικής μονάδας αλλά και εξωτερικά αυτής και είτε διακρίνονται θετικά αποτελέσματα, είτε αρνητικά, πρέπει να χρησιμοποιούνται με στόχο τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας (Κατσαρός, 2008).

Διασφάλιση της ποιότητας

Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο διαθέτει Τμήμα Ποιότητας της Εκπαίδευσης το οποίο στοχεύει στην έρευνα της ποιότητας στην εκπαίδευση, η οποία ποιότητα επηρεάζεται από διάφορες παραμέτρους που αλληλοεπηρεάζονται προκειμένου να προωθηθούν οι σκοποί της εκπαίδευσης (Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη, 2007).

Οι παράμετροι διαχωρίζονται σε τρία επιμέρους πλαίσια. Το διοικητικό, στο οποίο αναπτύσσεται η εκπαιδευτική πολιτική και οι εφαρμογές της καθώς και το εκπαιδευτικό ανθρώπινο δυναμικό, το παιδαγωγικό, το οποίο έχει να κάνει με τις μεθόδους διδασκαλίας, τις πρακτικές καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, όπως και η αξιολόγηση αυτών και τέλος η υλικοτεχνική υποδομή στην οποία συγκαταλέγονται οι κτιριακές εγκαταστάσεις καθώς και το εποπτικό υλικό των εκπαιδευτικών μονάδων. Οι παράμετροι αυτές αλλάζουν προκειμένου να προσαρμόζονται στις αλλαγές των συνθηκών και των κοινωνιών. Απαραίτητες προς την επίτευξη αυτών των αλλαγών είναι η επιμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση, η έρευνα και η αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και χρειάζεται η οικονομική υποστήριξη και η αποδοχή της κοινωνίας προς αυτές. Οι παράμετροι αυτές συνδέονται και αλληλεπιδρούν και δεν αποτελούν αυτόνομες δομές. Επομένως, για τη μελέτη της εκπαίδευσης συνολικά, οφείλει κανείς να μελετά και τις τρεις παραμέτρους και όχι τη κάθε μία μεμονωμένα. Για την επίτευξη της ποιότητας είναι προτιμότερο ένα μακροπρόθεσμο πλάνο που θα αποβλέπει στη συνεχή προσπάθεια για βελτίωση (Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη, 2007).

Το πλάνο, σε όποιο επίπεδο κι αν μελετά την εκπαίδευση και το εκπαιδευτικό έργο αυτής, δίνει έμφαση στη συμμετοχή των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική

διαδικασία. Το εκπαιδευτικό έργο που παράγεται σε κάθε σχολική μονάδα, δεν επηρεάζεται και διαμορφώνεται μόνο από το εκπαιδευτικό σύστημα γενικά αλλά και από τη διαμόρφωση των συνθηκών σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά (Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη, 2007).

Οποιαδήποτε απόφαση που θα έχει στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας και τους στόχους προς βελτίωση των εκπαιδευτικών θεμάτων, οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις απόψεις όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαιδευτική διαδικασία, είτε είναι αποδέκτες αυτής, είτε προμηθευτές, είτε συντονιστές (Βλάχος, Δαγκλής και Βαβουράκη, 2007).

Στην Αγγλία η ποιότητα της εκπαίδευσης μελετάται από συγκεκριμένα όργανα και διαπιστώνεται πως είναι δαπανηρή. Επιπλέον, προσδίδει άγχος και ανασφάλεια στους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα πολλοί από τους νέους πτυχιούχους να μην επιθυμούν να εργαστούν στην εκπαίδευση. Προκειμένου να ανταποκριθούν στον ποιοτικό έλεγχο, κάποιες σχολικές μονάδες ακόμα και εκδιώκουν αδύναμους μαθητές που συνήθως ανήκουν σε οικονομικά χαμηλά στρώματα ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στον έλεγχο. Συνεπώς, η επίτευξη της ποιότητας και ο εξωτερικός έλεγχος αυτής είναι δυνατόν να μην είναι αξιόπιστος (Ματθαίου, 2007).

Ανεξαρτήτως των ειδικών συνθηκών που μπορεί να υπάρχουν στο εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα, στόχος του πρέπει να είναι η βελτίωση της ποιότητας και η κάλυψη των αναγκών των μαθητών. Το Μοντέλο Αριστείας του EFQM είναι ένα σημαντικό εργαλείο αξιολόγησης της διοίκησης και της ποιότητας στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Πολλοί μελετητές το έχουν χρησιμοποιήσει κατά καιρούς προκειμένου να εκτιμήσουν το εκπαιδευτικό σύστημα ή σχολικές μονάδες σε διάφορες χώρες (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Το Μοντέλο Αριστείας EFQM αποτελείται από εννέα δείκτες, από τους οποίους οι πέντε αναφέρονται ως η κατηγορία Συνεργοί, στην οποία μελετώνται οι ενέργειες του οργανισμού και τέσσερις που αναφέρονται ως η κατηγορία Αποτελέσματα και αναφέρονται στα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο οργανισμός (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Οι δύο μεγάλες κατηγορίες των δεικτών στο Μοντέλο Αριστείας EFQM, περιλαμβάνουν άλλες εβδομήντα δύο υποκατηγορίες οι οποίες κατηγοριοποιούνται κάτω από τον δείκτη Συνεργοί ως Ηγεσία (με επτά δείκτες), Πολιτική και Στρατηγική (με δέκα δείκτες), Άνθρωποι (με οκτώ δείκτες), Συνεργασίες και Πόροι (με οκτώ δείκτες),

Εκπαιδευτικές Διαδικασίες (με τρεις δείκτες), Ερευνητικές Διαδικασίες (με τρεις δείκτες) και Διαδικασίες Διαχείρισης (με επτά δείκτες), κάτω από τον δείκτη Αποτελέσματα ως Μαθητικά Αποτελέσματα (με πέντε δείκτες), Αποτελέσματα Εκπαιδευτικών (με τρεις δείκτες), Επιτυχίες Εκπαιδευτικών (με τρεις δείκτες), Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών (με επτά δείκτες), Κοινωνικά Αποτελέσματα (με τέσσερις δείκτες), Γενικά Αποτελέσματα (με δύο δείκτες), και Διδακτικά Αποτελέσματα (με δύο δείκτες) (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Γ' Μέρος

Μεθοδολογία της έρευνας

Η έρευνα

Ο άνθρωπος εδώ και αρκετά χρόνια αναζητά την αλήθεια σχετικά με τα φαινόμενα που τον περιβάλλουν. Αυτό προσπαθεί να το πετύχει με τρεις τρόπους: την εμπειρία, την έλλογη σκέψη και την έρευνα (Cohen και Manion, 1994).

Η έρευνα χρησιμοποιεί τους δύο τρόπους, την εμπειρία και την έλλογη σκέψη, προκειμένου να αναζητήσει την αλήθεια. Στην έρευνα τα γεγονότα που επεξεργάζονται, μελετώνται συστηματικά και ελέγχονται. Επιπλέον, η έρευνα, καθώς δημοσιοποιείται μαζί με τα αποτελέσματά της, έχει την προοπτική να διορθωθεί. Κατά τη διάρκεια της έρευνας συλλέγονται δεδομένα προκειμένου να διεξαχθούν συμπεράσματα. Οι τρόποι με τους οποίους συλλέγονται τα δεδομένα ονομάζονται μέθοδοι. Η ανάλυση και περιγραφή των μεθόδων καθώς και η πορεία και η διαδικασία της έρευνας ονομάζεται μεθοδολογία (Cohen και Manion, 1994).

Διαχωρισμοί στην έρευνα

Υπάρχουν διαφορετικές περιπτώσεις διαχωρισμού των ειδών έρευνας. Ένας από αυτούς είναι αν επιλεγεί να γίνει μία έρευνα για να επαληθευτεί μία θεωρία ή εάν μέσα από την έρευνα θα παραχθεί θεωρία (Robson, 2007).

Ένας άλλος διαχωρισμός είναι έρευνα με προκαθορισμένα σχέδια, τα οποία παράγουν ποσοτικά δεδομένα και με ευέλικτα σχέδια, τα οποία παράγουν ποιοτικά δεδομένα (Robson, 2007).

Σύμφωνα με τους Cohen και Manion (1994), υπάρχει η ιστορική έρευνα, η εξελικτική, οι επισκοπήσεις, οι μελέτες περίπτωσης, η έρευνα συσχετίσεων, η εκ των υστέρων έρευνα, οι αναφορές και η τριγωνοποίηση, η οποία είναι συνδυασμός παραπάνω από μίας μεθόδων.

Κατά τους Saunders, Lewis και Thornhill (2014), η έρευνα μπορεί να χωριστεί σε ποιοτικών, ποσοτικών και πολλαπλών μεθόδων ή σε έρευνα που παράγει πρωτογενή ή δευτερογενή δεδομένα.

Πρωτογενής και δευτερογενής έρευνα

Η πρωτογενής έρευνα διεξάγεται από τον ερευνητή προκειμένου να συλλεχθούν νέα δεδομένα που αφορούν τη συγκεκριμένη έρευνα που διεξάγεται. Η πρωτογενής έρευνα μπορεί να αναζητήσει δεδομένα με αρκετούς τρόπους. Πιο διαδεδομένοι είναι με παρατήρηση, με συνεντεύξεις ή με ερωτηματολόγια. Η δευτερογενής έρευνα βασίζεται στην αναζήτηση δεδομένων που υπάρχουν ήδη από προηγούμενες έρευνες ή από άλλου είδους πηγές. Τα αποτελέσματα μιας δευτερογενούς έρευνας λέγονται δευτερογενή δεδομένα. Τα δεδομένα αυτά ,μπορεί να είναι είτε ποσοτικά είτε ποιοτικά. Επίσης, μπορεί να έχουν υποστεί κάποια επεξεργασία ή και όχι. Οι κύριες κατηγορίες των δευτερογενών δεδομένων είναι τρεις: τα δημοσκοπικά δεδομένα, τα δεδομένα τεκμηρίωσης και τα δεδομένα πολλαπλών πηγών. Κάθε κατηγορία από τις τρεις διαθέτει υποκατηγορίες (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Ποσοτική και ποιοτική έρευνα

Ένας διαχωρισμός μεταξύ των ερευνών είναι με βάση το αν τα δεδομένα που θα προκύψουν μπορούν να μετρηθούν με αριθμούς ή όχι. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η έρευνα μπορεί να διαχωριστεί σε ποσοτική ή ποιοτική. Συχνά, ο περιορισμός σε ένα από τα δύο είδη περιορίζει τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Συνεπώς, σε αρκετές έρευνες, στα πλαίσια μίας ποσοτικής έρευνας χρησιμοποιούνται και ποιοτικές μεταβλητές και το αντίστροφο. Τέτοιες έρευνες ονομάζονται έρευνες πολλαπλών μεθόδων. Ανάλογα με τον τρόπο που διεξάγεται η έρευνα χρησιμοποιούνται διαφορετικά ερευνητικά εργαλεία (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Ποσοτική έρευνα

Τα αποτελέσματα μίας ποσοτικής έρευνας διεξάγονται με αριθμούς. Για την παραγωγή τέτοιου είδους αποτελεσμάτων κρίνεται απαραίτητη η σωστή δομή με

σαφώς διατυπωμένες ερωτήσεις προκειμένου να μην δημιουργηθεί σύγχυση στους ερωτώμενους. Συνήθως οι ερωτώμενοι επιλέγονται τυχαία (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Η ποσοτική έρευνα λέγεται αλλιώς και προκαθορισμένη. Για να είναι το αποτέλεσμα όσο πιο αξιόπιστο γίνεται, θα πρέπει να έχει μελετηθεί σε βάθος το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο στηρίζεται η έρευνα (Robson, 2007).

Στις ποσοτικές έρευνες, συχνά, τα αποτελέσματα τα αποτυπώνουμε με ποιοτικές κλίμακες και όχι αριθμητικά, όπως συνηθίζεται στις ποσοτικές έρευνες (Παπαδημητρίου, 2005)

Ποιοτική έρευνα

Στην ποιοτική έρευνα καλείται ο ερευνητής να ερμηνεύσει τα αποτελέσματα της έρευνας καθώς δεν είναι δυνατόν να διεξαχθούν με αριθμούς. Χρησιμοποιείται αυτού του είδους η έρευνα είτε για να ενισχυθεί η ήδη υπάρχουσα βιβλιογραφία είτε για να ελεγχθεί η ορθότητά της. Οι ερωτώμενοι συνήθως δεν επιλέγονται τυχαία και η δομή των ερωτήσεων είναι πιθανό να προκύψει κατά τη διάρκεια της έρευνας (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Οι ποιοτικές μέθοδοι στην έρευνα συχνά δεν κατευθύνονται εξ ολοκλήρου από τον ερευνητή. Η ερμηνεία των αποτελεσμάτων γίνεται σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία ή σε συνεργασία με άλλους επιστήμονες. Σημαντικό ρόλο στις ποιοτικές έρευνες παίζει η κριτική ικανότητα του ερευνητή (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Έρευνα πολλαπλών μεθόδων

Αυτό το είδος έρευνας δημιουργήθηκε προκειμένου να είναι καλύτερη και πιο αξιόπιστη η διεξαγωγή ερευνητικών συμπερασμάτων. Οι πολλαπλές μέθοδοι χωρίζονται σε μία ακόμη κατηγορία: τις μεικτές μεθόδους. Στις πολλαπλές μεθόδους χρησιμοποιείται είτε η ποιοτική είτε η ποσοτική μέθοδος και διαφοροποιούνται ως προς τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, ενώ στις μεικτές μεθόδους χρησιμοποιούνται μαζί η ποιοτική και ποσοτική μέθοδος (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Μεταβλητές

Οι ιδιότητες των πραγμάτων γύρω μας διαφέρουν με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η σύγκρισή τους. Γι' αυτό το λόγο χρησιμοποιούνται οι μεταβλητές που ουσιαστικά είναι ιδιότητες των πραγμάτων που μπορούμε με κάποιο τρόπο να μετρήσουμε (Robson, 2007).

Τα είδη των μεταβλητών ποικίλουν. Ανεξάρτητες μεταβλητές είναι αυτές που αλλάζουν, εξαρτημένες μεταβλητές είναι αυτές που αλλάζουν μόνο αν αλλάξει κάποια ανεξάρτητη μεταβλητή. Επιπλέον υπάρχουν η ενδιάμεση, η μεσολαβητική, η ελέγχου και η σύγχυσης μεταβλητές (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Μέθοδοι συλλογής δεδομένων

Υπάρχουν αρκετές μέθοδοι συλλογής δεδομένων σε μία έρευνα. Οι πιο συχνές είναι οι δειγματοληπτικές έρευνες και ερωτηματολόγια, οι συνεντεύξεις και η παρατήρηση (Robson, 2007).

Δειγματοληπτικές έρευνες και ερωτηματολόγια

Οι δειγματοληπτικές έρευνες συνηθίζονται αρκετά συχνά όχι μόνο προκειμένου να διερευνηθούν ακαδημαϊκά θέματα, αλλά και θέματα που αφορούν την πολιτική, την καθημερινότητα, την κοινωνική ζωή. Μια δειγματοληπτική έρευνα μπορεί να γίνει από τον ίδιο τον ερευνητή ή να σταλεί με κάποιο τρόπο στον ερωτώμενο. Για να είναι σωστή μια έρευνα θα πρέπει το δείγμα της έρευνας να είναι αντιπροσωπευτικό. Μία έρευνα με ερωτηματολόγια είναι σε θέση να παράξει αρκετά μεγάλο όγκο δεδομένων. Σε ένα ερωτηματολόγιο, μεγάλη προσοχή πρέπει να δοθεί στην έκταση και στο χρόνο που απαιτείται από τον ερωτώμενο για να απαντηθεί. Μπορεί να αποτελείται από ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου. Στις ερωτήσεις κλειστού τύπου, ο ερωτώμενος καλείται να επιλέξει από κάποιες πιθανές απαντήσεις, ενώ στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου, ο ερωτώμενος απαντά κατά βούληση. Τα ερωτηματολόγια είναι πιθανό να απαντώνται πρόσωπο με πρόσωπο, κάνοντας ο ερευνητής τα

ερωτήματα ή να είναι αυτοσυμπληρώμενα. Οι δειγματοληπτικές έρευνες απαιτούν συγκεκριμένα βήματα προκειμένου να διεξαχθούν σωστά (Robson, 2007).

Πληθυσμός

Ένα βασικό σημείο στα πλαίσια διεξαγωγής μιας έρευνας είναι ο πληθυσμός στον οποίο θα αναφέρεται η έρευνα. Αφού θα έχει προσδιοριστεί η ομάδα στην οποία θα απευθύνεται η έρευνα, υπάρχουν επιπλέον παράγοντες που θα προσδιορίσουν τον πληθυσμό της. Ένας από αυτούς είναι το εύρος της γεωγραφικής περιοχής που θέλουμε να καλύψει η έρευνα. Για να το οριοθετήσουμε, λαμβάνουμε υπόψη μας παράγοντες όπως το κόστος, αν παραδείγματος χάρη τα ερωτηματολόγια θα σταλούν ταχυδρομικώς. Ο δεύτερος σημαντικός παράγοντας είναι οι ηλικίες που θέλουμε να συμπεριλάβουμε στην έρευνα, προκειμένου τα αποτελέσματα να είναι γενικεύσιμα (Robson, 2007).

Ένας διαφορετικός τρόπος έκφρασης του όρου πληθυσμός είναι πως αποτελεί το σύνολο από το οποίο θα επιλεγεί το δείγμα της έρευνας (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Δειγματοληπτικό πλαίσιο

Ο όρος δειγματοληπτικό πλαίσιο χρησιμοποιείται για να σηματοδοτήσει την πηγή από την οποία θα επιλεγεί ο πληθυσμός. Όταν το δειγματοληπτικό πλαίσιο που χρησιμοποιείται είναι ενημερωμένο, είναι πιο πιθανό η έρευνα που θα διεξαχθεί να είναι ακριβής. Το δειγματοληπτικό πλαίσιο που θα χρησιμοποιηθεί συνδέεται με τα ερωτήματα που πραγματεύεται η έρευνα (Robson, 2007).

Δειγματοληψία

Καθώς δεν είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί όλος ο πληθυσμός του δειγματοληπτικού πλαισίου, κρίνεται απαραίτητη η διεξαγωγή δειγματοληψίας. Από τη δειγματοληψία προκύπτει το δείγμα που θα χρησιμοποιηθεί για την έρευνα (Robson, 2007).

Όσο μεγαλύτερο το δείγμα του πληθυσμού που θα επιλεγεί, τόσο πιο αξιόπιστα είναι τα αποτελέσματα της έρευνας. Η χρήση δειγματοληψίας εξυπηρετεί όταν ο πληθυσμός είναι μεγάλος καθώς δεν είναι αρκετά εύκολο να εντοπιστεί όλος ο πληθυσμός. Επίσης, με τη δειγματοληψία, εξοικονομείται χρόνος και χρήμα (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Η δειγματοληψία μπορεί να γίνει τυχαία ή και όχι. Η δειγματοληψία που γίνεται τυχαία μπορεί να ονομαστεί και ως δειγματοληψία με πιθανότητα ή αντιπροσωπευτική και η μη τυχαία ως χωρίς πιθανότητα (Saunders, Lewis και Thornhill, 2014).

Στις τυχαίες δειγματοληψίες κάθε μέρος του πληθυσμού είναι πιθανό να επιλεγεί στο δείγμα. Στις έρευνες που γίνονται με μη τυχαία επιλογή, ο ερευνητής χρησιμοποιεί ένα δείγμα που συχνά ονομάζεται σκόπιμο και χρησιμοποιείται προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του ερευνητή. Κάποιες φορές χρησιμοποιείται αναγκαστικά καθώς δεν υπάρχει το απαιτούμενο δειγματοληπτικό πλαίσιο (Robson, 2007).

Ο Παπαδημητρίου (2005) διαχωρίζει τον τρόπο δειγματοληψίας σε τυχαίο, με επιπλέον διαχωρισμό σε απλή τυχαία δειγματοληψία, σε συστηματική δειγματοληψία, σε τυχαία δειγματοληψία κατά στρώματα και σε σφυγμομέτρηση-δημοσκόπηση, οι οποίες προκύπτουν σύμφωνα με τον τρόπο που επιτυγχάνεται η τυχαία δειγματοληψία και σε κατευθυνόμενο στον οποίο το δείγμα επιλέγεται με υποκειμενικά κριτήρια και αποτελείται από τις υποκατηγορίες της μεθόδου των αντιπροσωπευτικών μονάδων και των αναλογιών.

Συνεντεύξεις

Η συνέντευξη αποτελείται από ερωτήσεις που γίνονται στον ερωτώμενο από τον ερευνητή. Διακρίνεται σε δομημένες, ημιδομημένες και μη δομημένες συνεντεύξεις. Το τι είδος συνέντευξης θα χρησιμοποιηθεί θα αποφασιστεί ανάλογα με το τι επιδιώκεται από την έρευνα. Η δομημένη συνέντευξη περιλαμβάνει ερωτήσεις που έχουν προκαθοριστεί κατά τη διάρκεια του σχεδιασμού. Τέτοιου είδους συνεντεύξεις είναι αυτές που δίδονται κατά τη διάρκεια μιας δειγματοληπτικής έρευνας. Στην ημιδομημένη συνέντευξη, οι ερωτήσεις ναί μεν έχουν καθοριστεί κατά τον σχεδιασμό, υπάρχει όμως η δυνατότητα να τροποποιηθούν ή να δοθούν διευκρινήσεις στον ερωτώμενο κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Στη μη δομημένη συνέντευξη

καθορίζεται το πλαίσιο ενδιαφέροντος και διενεργείται μια συζήτηση γύρω από αυτό. Οι ημιδομημένες και οι μη δομημένες συνεντεύξεις χρησιμοποιούνται συχνά στις ποιοτικές έρευνες. Οποιοδήποτε μορφή συνέντευξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί και σε ομάδα ανθρώπων και όχι μόνο σε έναν ερωτώμενο (Robson, 2007).

Παρατήρηση

Η μέθοδος της παρατήρησης βοηθάει στο να διερευνηθούν πράξεις και συμπεριφορές ανθρώπων. Η παρατήρηση μπορεί να είναι συμμετοχική ή δομημένη. Υπάρχει και ένα τρίτο είδος στο οποίο δεν επικεντρώνεται ως μέθοδος αρκετά, αυτό της διακριτικής παρατήρησης στο οποίο ο παρατηρητής δεν συμμετέχει καθόλου. Η παρατήρηση είναι η πιο άμεση τεχνική καθώς ο παρατηρητής παρακολουθεί τον παρατηρούμενο και τις ενέργειές του. Όταν όμως το κατά παρακολούθηση υποκείμενο γνωρίζει ότι παρακολουθείται, είναι πιθανό να μη συμπεριφέρεται όπως συνήθως. Στη συμμετοχική παρατήρηση ο ερευνητής συμμετέχει σε αυτή είτε πλήρως, είτε απλώς ως παρατηρητής, είτε στο περιθώριο. Ένω στη συμμετοχική παρατήρηση διαχωρίζεται ο τρόπος συμμετοχής του ερευνητή, στη δομημένη παρατήρηση διερευνάται η δομή της παρατήρησης. Στη δομημένη παρατήρηση οι ερευνητές παρακολουθούν και καταγράφουν προκειμένου να διεξάγουν ποσοτικά αποτελέσματα βασισμένοι στην ανθρώπινη συμπεριφορά (Robson, 2007).

Η παρούσα έρευνα

Οι σχολικές μονάδες αλληλεπιδρούν με την κοινωνία από την οποία περιβάλλονται. Συνεπώς, οφείλουν να προσαρμόζονται στις όποιες αλλαγές συμβαίνουν σε αυτή. Στις σχολικές μονάδες δεν υπάρχει ομοιογένεια μεταξύ των μαθητών. Ο κάθε μαθητής όμως έχει δικαίωμα στο σχολείο και τη γνώση. Το εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να εξυπηρετεί τις ανάγκες του κάθε μαθητή και να του παρέχει ίσες ευκαιρίες.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διαπιστώσει κατά πόσο στα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Θεσσαλονίκης υπάρχει διαφοροποίηση στον μαθητικό

πληθυσμό και τι είδους διαχωρισμός υπάρχει. Επιπλέον, επιδιώκει να διαπιστώσει κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν την έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και κατά πόσο την ακολουθούν είτε γνωρίζοντας τις αρχές της είτε ως μέσο επιδίωξης της παροχής ίσων ευκαιριών σε κάθε μαθητή. Επίσης, επιδιώκεται να διαπιστωθεί κατά πόσο στις σχολικές μονάδες επιδιώκεται η συνεχής βελτίωση της σχολικής μονάδας και των παροχών της και σε ποιο βαθμό λαμβάνονται υπόψη οι ανάγκες των μαθητών και η εκπλήρωσή τους.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που επιδιώκει η παρούσα έρευνα να διερευνήσει είναι:

Κατά πόσο στα δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Θεσσαλονίκης υπάρχει ανομοιογένεια μεταξύ των μαθητών.

Κατά πόσο κρίνεται απαραίτητη μία προσέγγιση στην εκπαίδευση που να μπορεί να παρέχει ίσες ευκαιρίες για μάθηση και σχολική επιτυχία και αν εφαρμόζεται στα σύγχρονα δημοτικά σχολεία.

Κατά πόσο γνωρίζουν οι εκπαιδευτικοί τον όρο Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και αν εφαρμόζεται στα δημοτικά σχολεία είτε εις γνώση τους είτε όχι.

Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα απάντησαν 83 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων οι οποίοι εργάζονται σε δημόσια δημοτικά σχολεία της περιφέρειας της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Δεν ακολουθήθηκε κάποια συγκεκριμένη μέθοδος επιλογής των εκπαιδευτικών που απάντησαν. Τα ερωτηματολόγια εστάλησαν σε σχολικές μονάδες προκειμένου να απαντηθούν από τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε αυτές.

Ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία

Η έρευνα είναι ποσοτική και η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι αυτή του ανώνυμου ερωτηματολογίου με 33 ερωτήσεις. Το ερωτηματολόγιο χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά τα δημογραφικά στοιχεία και απαρτίζεται από πέντε ερωτήσεις κλειστού τύπου. Η δεύτερη ενότητα αναφέρεται στην ετερότητα και στη διαχείριση αυτής και αποτελείται από δώδεκα ερωτήσεις κλειστού τύπου, που απαντώνται είτε με την επιλογή Ναι, Όχι, Δε γνωρίζω/δεν απαντώ, είτε με ερωτήσεις βαθμονόμησης. Η τρίτη ενότητα αναφέρεται στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και

περιλαμβάνει δεκαέξι ερωτήσεις, που απαντώνται είτε με την επιλογή Ναι, Όχι, Δεν γνωρίζω/δεν απαντώ, είτε με ερωτήσεις βαθμονόμησης. Στην ερώτηση δεκαεννιά ζητείται σύντομη διευκρίνιση της απάντησης. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε σχολικές μονάδες από την ερευνήτρια είτε στάλθηκαν μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου με τη μορφή των Google Forms στις σχολικές μονάδες, διασαφηνίζοντας το λόγο που γίνονται, με ποιο τρόπο θα χρησιμοποιηθούν, πως θα είναι ανώνυμα και ευχαριστώντας τους για τη συνεργασία και το χρόνο τους. Επιπλέον, υπήρχε το ονοματεπώνυμο της ερευνήτριας καθώς και η διεύθυνση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για οποιαδήποτε απορία ή διευκρίνιση χρειαζόταν.

Περιορισμοί στην έρευνα

Οι περιορισμοί στην έρευνα προκύπτουν από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν ήταν σε μεγαλύτερο ποσοστό γυναίκες. Επιπλέον, κανένας από τους ερωτώμενους δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα.

Σχετικές έρευνες

Κοινωνικές ανισότητες

Διαφορετικότητα ορίζεται ως οι διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία και μπορεί να είναι φυλετικές, εθνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές κ.ά. Σε έρευνες που διεξήχθησαν στις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής διαπιστώθηκε πως οι εν δυνάμει εκπαιδευτικοί δεν είναι προετοιμασμένοι προκειμένου να διδάξουν σε μαθητές με ιδιαιτερότητες (Krummel, 2013).

Αναφορικά με φυλετικές και εθνικές διακρίσεις, υπήρχαν μεγαλύτερες ανισότητες σε πρώιμες έρευνες σε σχέση με σύγχρονες έρευνες σχετικά με τη σχολική επίδοση και το πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών (Dufur κ.ά., 2016).

Σε έρευνα (Hofstede, 1986) στην οποία εξετάστηκαν σαράντα χώρες σχετικά με την σχέση υπάρχει ανάμεσα στην εθνικότητα και τον μέσο όρο αξιών. Κατά τη διάρκεια της ανάλυσης, αποδείχτηκε πως τρεις παράγοντες εξηγούν σχεδόν το 50% των αποκλίσεων. Ο ένας από αυτούς τους παράγοντες χωρίστηκε σε δύο κι έτσι προέκυψε

το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων. Στις σαράντα χώρες της έρευνας προστέθηκαν άλλες δέκα καθώς και τρεις περιοχές οι οποίες ήταν πολυπολιτισμικές.

Οι τέσσερις διαστάσεις που προέκυψαν ήταν:

Η ατομικότητα. Στην ατομικότητα, βάση της ανθρωπολογικής πλευράς, το κάθε άτομο φροντίζει για τον εαυτό του και τους οικείους του.

Η δύναμη της απόστασης. Αφορά το κατά πόσο σε μία κοινωνία, οι σχετικά αδύναμοι άνθρωποι, δέχονται την αδυναμία τους αυτή.

Η αποφυγή της αβεβαιότητας. Αναφέρεται στο κατά πόσο οι άνθρωποι φοβούνται την αβεβαιότητα και τις καταστάσεις που μπορούν να γίνουν απρόβλεπτες.

Η διαμάχη μεταξύ των δύο φύλων. Έχει να κάνει με το γεγονός πως σε πολλές κοινωνίες οι άντρες ηγούνται. Στις ανδροκρατούμενες κοινωνίες, ο ρόλος των αντρών μέσα στις κοινωνίες είναι περισσότερο εμφανής καθώς οι γυναίκες είναι αυτές που συχνότερα μεγαλώνουν τα παιδιά κι έτσι απέχουν από κάποιους κοινωνικούς ρόλους για κάποιο διάστημα. Στις γυναικοκρατούμενες κοινωνίες, οι άντρες φαίνεται να σέβονται περισσότερο τις γυναίκες.

Σχετικά με το μοντέλο των τεσσάρων διαστάσεων, φαίνεται πως επηρεάζει και το πεδίο της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών αλλά και των μαθητών μεταξύ τους κι αυτό γίνεται φανερό μέσα από τα αποτελέσματα που προκύπτουν συγκρίνοντας κοινωνίες που επικεντρώνονται στην ατομικότητα ή στην ομαδικότητα, στις κοινωνίες που προτιμούν να αποφεύγουν καταστάσεις που είναι αβέβαιες καθώς και σε κοινωνίες στις οποίες υπάρχει απόσταση από τους πιο ισχυρούς. Οι διαστάσεις αυτές δεν σημαίνει πως είναι μοναδικές, απλώς φαίνονται να επηρεάζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό (Hofstede, 1986).

Οι Karssen, κ.ά. (2016), εξέτασαν τη σχέση της εθνικής ετερότητας στο σχολείο, στην κοινωνία άλλα και στην κοινωνικοποίηση των μαθητών μου είναι αλλοεθνείς κατά το ήμισυ. Διαπιστώθηκε πως η σχολική επίδοση και η κοινωνικοποίηση δεν σχετίζονται με την εθνικότητα. Επιπλέον, μελετήθηκαν οι διαφορές των αλλοεθνών μαθητών σε σχέση με τους γηγενείς μαθητές.

Έχοντας μαθητές από διαφορετικά έθνη σε μία τάξη έχει και αρνητικά και θετικά αποτελέσματα. Είναι θετικό ως προς το γεγονός ότι οι μαθητές μαθαίνουν και ενισχύουν τις γνώσεις τους σχετικά με άλλα έθνη και πολιτισμούς και εφόσον οι αλλοεθνείς ομάδες είναι μικρές, είναι ευκολότερο να ενσωματωθούν στην κοινωνία.

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, είναι σχετικά δύσκολο να προσαρμοστούν και να

προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να είναι σε θέση να διδάξουν σε μία τάξη με μαθητές από διαφορετικά έθνη. Επίσης, όταν ένα σχολείο είναι διαπολιτισμικό είναι πιθανό η γλώσσα της χώρας στην οποία φοιτούν να μιλιέται από λιγότερους μαθητές με αποτέλεσμα να μην καταφέρουν να την εξασκούν επαρκώς οι αλλοεθνείς μαθητές. Το θετικό με τους αλλοεθνείς κατά το ήμισυ μαθητές είναι πως είναι σε θέση να προσαρμόζονται σε διαφορετικής μορφής σχολεία όσον αφορά τη στρατηγική που ακολουθείται με τους αλλοεθνείς μαθητές και συνεπώς οι οποιεσδήποτε θεωρίες που αφορούν την ένταξη και την προσαρμοστικότητα δεν έχουν εφαρμογή σε αυτούς (Karssen, κ.ά., 2016).

Όσον αφορά τους αλλοεθνείς κατά το ήμισυ, φαίνεται να είναι πιο ανοιχτόμυαλοι και δεκτικοί σε άλλες κουλτούρες καθώς έρχονται σε στενή επαφή με διαφορετικές κουλτούρες από τη γέννησή τους (Karssen, κ.ά., 2016).

Υποστηρίζεται πως οι αλλοεθνείς κατά το ήμισυ μαθητές έχουν θετική σχολική επίδοση καθώς είναι σε θέση να ανήκουν ταυτόχρονα στην κυρίαρχη ομάδα του σχολείου αλλά και στη μειονότητα (Karssen, κ.ά., 2016).

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως οι αλλοεθνείς κατά το ήμισυ μαθητές προσαρμόζονται είτε σε σχολεία που έχουν έντονο το στοιχείο της διαπολιτισμικότητας είτε σε σχολεία που δεν είναι διαπολιτισμικά. Επιπλέον, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, φάνηκε πως οι γηγενείς μαθητές που ανήκουν σε ομάδες μειονοτήτων, δεν επηρεάζονται από την πολυπολιτισμικότητα ενός σχολείου, σε αντίθεση με τους υπόλοιπους γηγενείς μαθητές, οι οποίοι, σε πολυπολιτισμικά σχολεία εμφανίζονται να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις. Θεωρείται πως τα αποτελέσματα σχετικά με τους αλλοεθνείς κατά το ήμισυ μαθητές οφείλονται στο οικογενειακό υπόβαθρο που τους περιβάλλει (Karssen, κ.ά., 2016).

Καθώς οι κοινωνίες πλέον είναι ιδιαίτερα πολυπολιτισμικές, είναι καλό να γνωρίζει κανείς όσες περισσότερες πληροφορίες μπορεί για την προσαρμοστικότητα των μαθητών αλλά και γενικότερα των ανθρώπων σε τέτοιες κοινωνίες (Karssen, κ.ά., 2016).

Σε έρευνα που διεξήχθη στον νομό Αχαΐας, κατά τις απόψεις των εκπαιδευτικών, υποστηρίζεται πως οι πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές των μαθητών καθώς και η συμπεριφορά των γονέων, καθίσταται εμπόδιο στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς επίσης και στην υιοθέτηση μίας διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Το εύρημα αυτό, είναι σύμφωνο και με παλιότερη σχετική μελέτη που

υποστηρίζει πως οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία αρνητική στάση απέναντι σε αλλοεθνείς και αλλόγλωσσους μαθητές και συχνά αγνοούν τις πολιτισμικές και γλωσσικές καταβολές των μαθητών αυτών. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται τη σημασία που έχει η κουλτούρα και οι γλώσσα των μαθητών αυτών στην εκπαιδευτική διαδικασία και στον τρόπο που πρέπει να διαμορφώσουν τη διδασκαλία τους. Οι εκπαιδευτικοί, προκειμένου να αντιμετωπίσουν τους αλλόγλωσσους μαθητές υιοθετούν μία πιο συναισθηματική προσέγγιση και όχι μία τροποποίηση στην διδασκαλία προκειμένου να ανταποκρίνεται σε ένα πολυπολιτισμικό σχολείο (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Σύμφωνα με την ίδια μελέτη αλλά και παλαιότερες, οι εκπαιδευτικοί διατηρούν μία στερεοτυπική στάση απέναντι στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν τον σημαντικό ρόλο που κατέχουν στην ένταξη των αλλοεθνών μαθητών στη σχολική κοινότητα (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Σημαντικό ρόλο στην αντιμετώπιση από πλευράς εκπαιδευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση παίζει η ηλικία και η επιμόρφωση που έχουν πάνω σε αυτό το θέμα, κάνοντας εκπαιδευτικούς που δεν έχουν επιμορφωθεί ή που είναι μεγαλύτεροι σε ηλικία, να αντιμετωπίσουν τη διαπολιτισμική προσέγγιση με αρνητισμό και στερεοτυπικές απόψεις (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Δεδομένης της ιδιαιτερότητας που αναπτύσσει πλέον η σχολική τάξη στον Ελλαδικό χώρο, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται πως χρήζουν επιμόρφωσης προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στην πολυπολιτισμική φύση του σχολείου (Αγγελοπούλου και Μάνεσης, 2017).

Σε έρευνα που διενεργήθηκε προκειμένου να μελετηθούν οι λόγοι και οι τρόποι αντιμετώπισης της αύξησης των αποκλίνουσων συμπεριφορών, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί στο μεγαλύτερο ποσοστό πιστεύουν πως οι αλλοδαποί ή παλιννοστούντες μαθητές συμπεριφέρονται όπως οι μαθητές της χώρας καθώς και η άποψη πως το πολιτιστικό υπόβαθρο των μαθητών επηρεάζει τη συμπεριφορά τους (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Κατά την έρευνα, διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως οι μαθησιακές δυσκολίες των αλλοδαπών μαθητών συνδυάζονται με αποκλίνουσες συμπεριφορές. Καθώς επικρατεί αυτή η άποψη είναι πιθανό οι εκπαιδευτικοί να αντιμετωπίζουν εξ αρχής τους αλλοδαπούς μαθητές με την εντύπωση πως υστερούν μαθησιακά (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Είναι δικαίωμα κάθε ανθρώπου να έχει πρόσβαση στη μάθηση. Σύμφωνα με διεθνείς έρευνες, εντονότερα εμφανίζεται η σχολική αποτυχία σε ομάδες μαθητών με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες όπως είναι οι παλιννοστούντες, οι αλλοδαποί, άτομα που ανήκουν σε μειονότητες καθώς και άτομα με ειδικές ανάγκες (Γουδήρας και Παλαιολόγου, 2008).

Ζώντας σε μία πολυπολιτισμική κοινωνία, η εκπαίδευση οφείλει να προσαρμόζεται προκειμένου να καθιστά τη γνώση προσβάσιμη σε κάθε μαθητή. Η πολυπολιτισμικότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες και έχει αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς και στους εκπαιδευόμενους (Λαπούσης, κ.ά., 2016). Σε έρευνα που διεξήχθη στο νομό Λάρισας, προκύπτει πως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως μπορούν να αντιμετωπιστούν οι διαφορές που υπάρχουν εξαιτίας του διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου σε αντίθεση με τους άντρες που δεν το πιστεύουν εξίσου (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Και οι άντρες αλλά και οι γυναίκες φαίνεται πως επηρεάζονται από το κοινωνικό υπόβαθρο των μαθητών αλλά οι άντρες εμφανίζονται πιο ευαισθητοποιημένοι σε θέματα κοινωνικής ανισότητας (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Στα δημοτικά σχολεία η συνεργασία των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπιση και επίλυση προβλημάτων είναι συχνότερη σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση είναι πιο πρόθυμοι και χρησιμοποιούν συχνότερα μεθόδους ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας γεγονός που ενισχύει τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών στη σχολική τάξη σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένοι με τέτοιου είδους μεθόδους (Λαπούσης, κ.ά., 2016).

Διοίκηση στην εκπαίδευση

Τα τελευταία πενήντα χρόνια έχουν γίνει μελέτες και έρευνες σχετικά με την ηγεσία και τη διοίκηση στην εκπαίδευση, οι οποίες υπήρξαν σημαντικές για την εξέλιξη αυτής (Heck και Hallinger, 2005).

Σε έρευνα που αφορά σχολικές μονάδες της Κεζόν στις Φιλιππίνες, περιγράφεται η εφαρμογή της ΔΟΠ και η εμπλοκή των διευθυντών και των εκπαιδευτικών καθώς και

το πώς επηρεάζεται η εφαρμογή της ΔΟΠ ανάλογα με τις μορφωτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών. Η έρευνα διεξήχθη χρησιμοποιώντας ερωτηματολόγια καθώς και διενεργώντας συνεντεύξεις σε εκπαιδευτικούς και διευθυντές των σχολικών μονάδων (Avila, 2018).

Η έρευνα διεξήχθη σύμφωνα με τη θεωρία του Ντέμινγκ σχετικά με τη ΔΟΠ και στηρίζεται στο γεγονός ότι το συγκεκριμένο μοντέλο υποστηρίζει πως η διοίκηση πρέπει να επικεντρώνεται στις επιθυμίες και στη ζήτηση των πελατών. Μελετήθηκε ο ρόλος των διευθυντών και η εφαρμογή πρακτικών ώστε να εφαρμοστεί η ΔΟΠ για να επιτευχθεί η καλύτερη δυνατή ποιότητα (Avila, 2018).

Σύμφωνα με τους ερωτώμενους, οι διευθυντές εφαρμόζουν σχετικά τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και δεν έχουν εμβαθύνει επαρκώς στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Οι εκπαιδευτικοί όπως και οι διευθυντές συμφωνούν στον τρόπο εφαρμογής της ΔΟΠ. Υπάρχουν διαφορές στην εφαρμογή των πρακτικών στις δημόσιες και ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες. Η εφαρμογή της ΔΟΠ έχει θετικά αποτελέσματα στην αποφυγή μαθητικής διαρροής αλλά δεν συνδέεται με το ποσοστό εγγραφής, παραμονής και αποφοίτησης των εκπαιδευόμενων. Συνιστάται η επιπλέον επιμόρφωση των διευθυντών σε θέματα που αφορούν τη ΔΟΠ και την εφαρμογή της στις σχολικές μονάδες (Avila, 2018).

Μελέτη σχετικά με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σε δημοτικά σχολεία διεξήχθη και στην Ταϊλάνδη. Οι επιδόσεις των μαθητών τα τελευταία έτη έχουν μία καθοδική πορεία. Το γεγονός αυτό διαπιστώθηκε από τις εξετάσεις που λαμβάνουν χώρα στην Ταϊλάνδη. Σημαντικός παράγοντας σε αυτό το αποτέλεσμα είναι η δυσκολία στην διοίκηση των σχολικών μονάδων. Η έλλειψη κινήτρων και ενθάρρυνσης από πλευράς ηγεσίας έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση. Ο ηγέτης οφείλει να έχει ένα ολοκληρωμένο όραμα για τη σχολική μονάδα, το οποίο θα καθιστά γνωστό στους εκπαιδευτικούς ούτως ώστε να συμμετέχουν όλοι στην επίτευξη των στόχων και στην καλύτερη δυνατή ποιότητα. Σημαντικό είναι το σημείο όπου τονίζεται η αλληλεπίδραση των επιμέρους τομέων ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Το μοντέλο της ΔΟΠ σύμφωνα με τον Ντέμινγκ στηρίζεται στον κύκλο: Σχεδίασε-Πράξε-Έλεγε-Δράσε και το οποίο υιοθετήθηκε στην εφαρμογή της ΔΟΠ στα δημοτικά σχολεία. Ο διευθυντής χρειάζεται να έχει ένα ισχυρό θεωρητικό υπόβαθρο και ουσιαστικές γνώσεις στη διοίκηση προκειμένου να είναι σε θέση να εφαρμόσει πρακτικές που θα επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή ποιότητα, να προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές

διαδικασίες προς όφελος των μαθητών, να διαχειρίζεται σωστά του διαθέσιμους πόρους και να επιτυγχάνει τη συνεργασία όλων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί. Σημαντικός παράγοντας σε αυτή τη διαδικασία είναι οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι θα πρέπει να είναι σε θέση να διδάσκουν και να προσαρμόζουν την εκπαιδευτική διαδικασία ώστε να έχουν πρόσβαση όλοι οι μαθητές και να δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους. Τέλος, η σχολική μονάδα είναι σημαντικό να ενημερώνεται για τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν κάποιον από τους επιμέρους τομείς της σχολικής μονάδας (Prueangphitchayathon, κ.ά., 2015).

Η διοίκηση ολικής ποιότητας είναι ένα μοντέλο διοίκησης του οποίου στόχος είναι η συνεχής βελτίωση προκειμένου να είναι σε θέση να παράγει ποιοτικά προϊόντα και υπηρεσίες. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει κατά πόσο το μοντέλο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας είναι σε θέση να βελτιώσει τις επιδόσεις των μαθητών σε δημοτικά σχολεία της Κένυας. Τα αντικείμενα της έρευνας ήταν ο βαθμός εφαρμογής της διοίκησης ολικής ποιότητας, η υποστήριξη από τον διευθυντή και ο τρόπος που επηρεάζει τα μαθησιακά αποτελέσματα των εκπαιδευόμενων (Mukolwe, κ.ά., 2017).

Η έρευνα εξέτασε τις απόψεις των εκπαιδευτικών και των διευθυντών των σχολικών μονάδων που έχουν να κάνουν με τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας καθώς και τον τρόπο εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας του εκάστοτε επικεφαλής της διοίκησης και κατά πόσο η υιοθέτηση μηχανισμών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας ευνοεί τα μαθησιακά αποτελέσματα και στόχους των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν πριν από αυτή. Υποδεικνύουν πως η υιοθέτηση από τους διευθυντές του μοντέλου της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας επιφέρει θετικότερα αποτελέσματα στις επιδόσεις των μαθητών και στην ποιότητα των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Τονίζεται η σημαντικότητα της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για την επίτευξη των καλύτερων δυνατών επιδόσεων των μαθητών καθώς και της καλύτερης δυνατής ποιότητας των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων (Mukolwe, κ.ά., 2017).

Σύμφωνα με έρευνα που διεξήχθη στην Πελοπόννησο, οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να λαμβάνουν μέρος στη λήψη αποφάσεων σε σχέση με το εκπαιδευτικά θέματα, ενώ δεν φαίνεται να επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που έχουν να κάνουν με τα διοικητικά ή οικονομικά θέματα καθώς θεωρούν πως γι' αυτά τα

θέματα ευθύνη έχει ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας. Βάσει νόμου, οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που αφορούν οικονομικά θέματα της σχολικής μονάδας, αλλά φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί το αγνοούν. Με βάση την ίδια έρευνα, φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε δημοτικά σχολεία συμμετέχουν πιο ενεργά στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τα οικονομικά θέματα. Όσον αφορά τη λήψη αποφάσεων φαίνεται πως τα αποτελέσματα διαφέρουν σε προγενέστερες έρευνες (Κατσίρη, 2015).

Οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης επιθυμούν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων που εμπλέκονται στα εκπαιδευτικά θέματα και σε θέματα που αφορούν την τάξη τους. Επιπλέον, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο διευθυντής ο οποίος οφείλει να έχει ηγετικό ρόλο και να ενισχύει τη συνεργασία και το ομαδικό πνεύμα στη σχολική μονάδα (Κατσίρη, 2015).

Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, οι διευθυντές των δημοτικών σχολείων φαίνεται να ενισχύουν τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων και τη συνεργασία σε αντίθεση με τους διευθυντές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, της οποίας οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να εμπλακούν στη λήψη αποφάσεων (Κατσίρη, 2015).

Αναφορικά με τους συμμετέχοντες στην έρευνα, σημαντικό ρόλο στις απόψεις σχετικά με την εφαρμογή της ΔΟΠ διαδραματίζει η ηλικία και η βαθμίδα στην οποία εργάζονται. Οι μεγαλύτερης ηλικίας εκπαιδευτικοί φαίνεται να εμπλέκονται περισσότερο στις διαδικασίες της σχολικής μονάδας σε σχέση με τους νεότερους (Κατσίρη, 2015).

Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε γυμνάσια, φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι αρκετά ευχαριστημένοι με τη συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων (Κατσίρη, 2015).

Σε αντίθεση με τους εκπαιδευτικούς που εργάζονται σε δημοτικά και γυμνάσια, οι εκπαιδευτικοί που εργάζονται σε ΓΕΛ φαίνεται να μην επηρεάζονται στις απόψεις τους με βάση την ηλικία τους (Κατσίρη, 2015).

Σε έρευνα σχετικά με την εκπαίδευση στην Ελλάδα, χρησιμοποιώντας το μοντέλο αριστείας του EFQM (το EFQM, European Foundation Quality Management, είναι ένας οργανισμός του οποίου το έργο είναι, μέσω των μελών του, να ερευνά και να εκτιμά τη λειτουργία των οργανισμών) προκειμένου να μελετηθεί η ποιότητα των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στην Ελλάδα, από τα αποτελέσματα της έρευνας αναδεικνύονται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα καθώς και η κατάσταση που

επικρατεί στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας. Στην έρευνα συμμετείχαν εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και από τα αποτελέσματα συμπεραίνεται πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χρειάζεται να βελτιωθεί αρκετά ώστε να είναι σε θέση να φτάσει το ποιοτικό επίπεδο που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετηθούν τα ποιοτικά χαρακτηριστικά στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδας μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών και πώς η ποιότητα που παράγεται στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας έχει αντίκτυπο στην ανάπτυξη του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Επιπλέον, μελετά τις ανάγκες των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση και πώς αυτές ικανοποιούνται από το εκπαιδευτικό σύστημα και στη συνέχεια προτείνονται τρόποι καλύτερης εφαρμογής των εκπαιδευτικών διαδικασιών (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα υποδηλώνουν πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει αρκετά πράγματα να κάνει και να διορθώσει προκειμένου να φτάσει στο επίπεδο ποιότητας που επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί. Μέσα από την παρούσα έρευνα επιδιώκεται η περαιτέρω έρευνα πάνω σε ζητήματα ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος (Anastasiadou, κ.ά., 2014).

Αποτελέσματα

Για τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το δωρεάν λογισμικό PSPP το οποίο είναι πρόγραμμα για στατιστική ανάλυση δεδομένων.

Αρχικά παρατίθεται ένας πίνακας με συνοπτική απεικόνιση των αποτελεσμάτων, εμφανίζοντας την επικρατούσα τιμή για κάθε ερώτηση.

	Μέγεθος δείγματος	Πλήθος επιλογών	Εύρος επιλογών	Επικρατούσα τιμή	Συχνότητα
Ενότητα 1^η – Δημογραφικά στοιχεία					
1.Φύλο	83	2	2	2	62

				(Γυναίκα)	
2.Ηλικία	83	6	5	6 (>45)	33
3.Εκπαίδευση	83	4	3	1 (Πανεπι- στήμιο/ ΤΕΙ)	56
4.Έτη προϋπηρεσίας	83	5	5	5 (>20)	24
5.Θέση στη σχολική μονάδα	83	3	3	3 (Εκπαι- δευτικός)	71
Ενότητα 2^η – Ετερότητα και διαχείριση αυτής					
6. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;	83	3	3	1 (Ναι)	73
7.Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;	83	3	2	1 (Ναι)	76
8.Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;	83	3	2	1 (Ναι)	77
9.Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;	83	3	3	1 (Ναι)	77
10. Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;	83	3	2	1 (Ναι)	62
11. Επισκέπτεται	83	3	3	2 (Όχι)	51

ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;					
12. Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;	83	5	5	3	31
13. Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;	83	5	5	3	34
14. Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;	83	5	5	4	24
15.Φροντίζετε να επιμορφώσετε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;	83	5	5	4	31
16.Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;	83	5	5	2	31
17.Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται	83	5	5	2	27

διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;					
Ενότητα 3^η – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας					
18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;	83	2	2	2 (Όχι)	54
19.Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;	83	4	3	3 (Καλή)	57
20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;	83	5	4	4	44
21.Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;	83	3	3	3 (Και στα δύο)	68
22.Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	83	5	4	4	39
23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;	83	5	5	4	33
24.Φροντίζουν οι	83	5	4	4	48

εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;					
25.Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;	83	5	5	4	32
26.Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;	83	5	5	4	29
27.Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;	83	5	4	4	35
28.Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;	83	5	5	4	40
29. Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;	83	5	5	4	38

30. Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;	83	5	5	4	40
31. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;	83	3	3	3 (Πολύ καλό)	44
32. Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;	83	3	3	1 (Ναι)	61
33. Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινήστε, αν είχατε την επιλογή;	83	3	3	1 (Ναι)	46

Πίνακας 1: Σύντομη παρουσίαση των αποτελεσμάτων

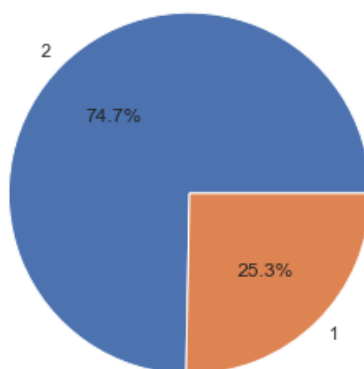
Στις ερωτήσεις που δεν υπάρχει σημείωση σε παρένθεση οι ερωτώμενοι καλούνταν να επιλέξουν από το 1 (Καθόλου) ως το 5 (Πάρα πολύ).

Ενότητα 1^η – Δημογραφικά στοιχεία

1.Φύλο

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Άνδρας	1	21	25.30	25.30	25.30
Γυναίκα	2	62	74.70	74.70	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 2: Αποτελέσματα Ερώτησης 1: Φύλο

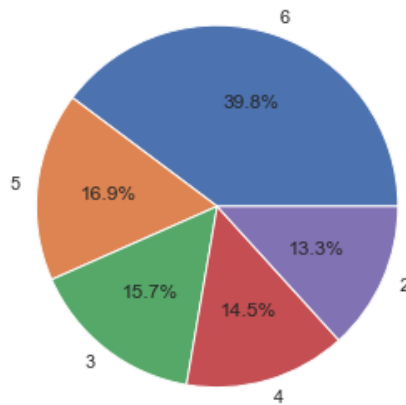


Γράφημα 1: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 1: Φύλο

2.Ηλικία

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
25-30	2	11	13.25	13.25	13.25
31-35	3	13	15.66	15.66	28.92
36-40	4	12	14.46	14.46	43.37
41-45	5	14	16.87	16.87	60.24
>45	6	33	39.76	39.76	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 3: Αποτελέσματα της Ερώτησης 2: Ηλικία

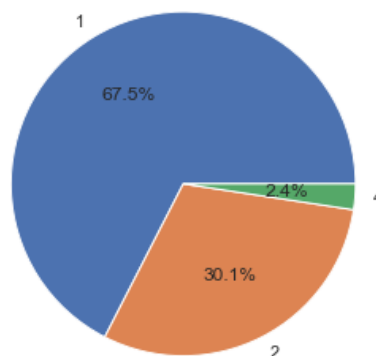


Γράφημα 2: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 2: Ηλικία

3.Εκπαίδευση

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Πανεπιστήμιο/ ΤΕΙ	1	56	67.47	67.47	67.47
Μεταπτυχιακό	2	25	30.12	30.12	97.59
Δεύτερο πτυχίο	4	2	2.41	2.41	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 4: Αποτελέσματα της Ερώτησης 3: Εκπαίδευση

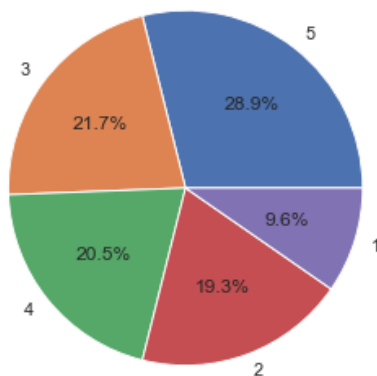


Γράφημα 3: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 3: Εκπαίδευση

4. Έτη προϋπηρεσίας

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
<5	1	8	9.64	9.64	9.64
5-10	2	16	19.28	19.28	28.92
11-15	3	18	21.69	21.69	50.60
16-20	4	17	20.48	20.48	71.08
>20	5	24	28.92	28.92	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 5: Αποτελέσματα της Ερώτησης 4: Έτη προϋπηρεσίας



Γράφημα 4: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 4: Έτη προϋπηρεσίας

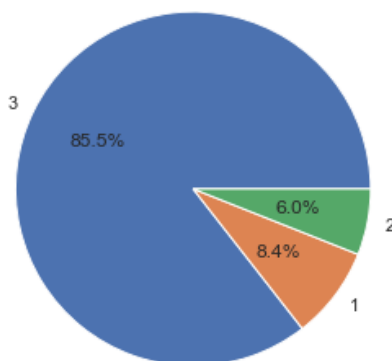
5. Θέση στη σχολική μονάδα

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Διευθυντής/ντριά	1	7	8.43	8.43	8.43
Υποδιευθυντής/ντριά	2	5	6.02	6.02	14.46
Εκπαιδευτικός	3	71	85.54	85.54	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

5.Θέση στη σχολική μονάδα

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Έγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
--------------------------------------	--------------	--------------------------	----------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

Πίνακας 6: Αποτελέσματα της Ερώτησης 5: Θέση στη σχολική μονάδα



Γράφημα 5: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 5: Θέση στη σχολική μονάδα

Στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων της πρώτης ενότητας παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των πέντε πρώτων ερωτήσεων που αφορούν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών. Σε κάθε πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα ως συχνότητα και ως ποσοστό. Ακολούθως παρουσιάζονται σε γράφημα τα αποτελέσματα των ποσοστών.

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν ογδόντα τρεις (83) εκπαιδευτικοί. Οι είκοσι ένας (21), ποσοστό 25,30%, ήταν άντρες και οι εξήντα δύο (62), ποσοστό 74,7%, ήταν γυναίκες. Στη συνέχεια ζητήθηκε από τους ερωτώμενους να συμπληρώσουν την ηλικία τους. Η ηλικία επιλέγονταν από έξι (6) κατηγορίες. Από τις έξι (6) κατηγορίες ηλικιών, στην πρώτη κατηγορία που αφορούσε ηλικίες μικρότερες των είκοσι πέντε (<25) χρόνων δεν απάντησε κάποιος εκπαιδευτικός. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν αποφοιτήσει τα τελευταία έτη από τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, προφανώς δεν προσλαμβάνονται να εργαστούν ως αναπληρωτές σε δημόσια δημοτικά σχολεία καθώς ο αριθμός αποφοίτων παλαιότερων ετών είναι μεγάλος. Στην επιλογή 25-30 ετών απάντησαν έντεκα (11) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 13,25%, στην επιλογή 31-35 ετών απάντησαν δεκατρείς (13) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 15,66%, στην επιλογή 36-40 ετών απάντησαν δώδεκα (12) εκπαιδευτικοί, ποσοστό

14,46%, στην επιλογή 41-45 ετών απάντησαν δεκατέσσερις (14) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 16,87% και στην επιλογή άνω των σαράντα πέντε ετών (>45) απάντησαν τριάντα τρεις (33) εκπαιδευτικοί, ποσοστό 39,76%. Δεν παρατηρήθηκαν μεγάλες αποκλείσεις στο ποσοστό της κάθε ηλικιακής ομάδας εκτός από την τελευταία ομάδα καθώς ο νομός Θεσσαλονίκης έχει εκπαιδευτικούς μεγαλύτερων ηλικιών, επομένως μία αύξηση στο ποσοστό απαντήσεων της τελευταίας ηλικιακής κατηγορίας ήταν αναμενόμενη από την ερευνήτρια. Ακολούθως, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν την εκπαίδευση που έχουν λάβει. Υπήρχαν τέσσερις (4) επιλογές από τις οποίες η τρίτη επιλογή, που ήταν το διδακτορικό, δεν επιλέχθηκε από κανέναν εκπαιδευτικό. Το μεγαλύτερο ποσοστό, 67,47%, που απαντά σε πενήντα έξι (56) εκπαιδευτικούς, βρέθηκε να έχει πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, οι είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικοί, 30,12%, κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι 2 (2), 2,41%, κατέχουν δεύτερο πτυχίο. Τα έτη προϋπηρεσίας συμβαδίζουν με τις ηλικίες των ερωτηθέντων. Οι εκπαιδευτικοί είχαν να επιλέξουν από πέντε κατηγορίες ετών. Το χαμηλότερο ποσοστό εμφανίζεται στους εκπαιδευτικούς με λιγότερα από πέντε (5) έτη προϋπηρεσίας, οκτώ (8) εκπαιδευτικοί και το μεγαλύτερο ποσοστό εμφανίζεται σε εκπαιδευτικούς με περισσότερα από είκοσι έτη προϋπηρεσίας, είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί, 28,92%. Από τους ογδόντα τρεις (83) εκπαιδευτικούς, οι επτά (7) ήταν διευθυντές ή διευθύντριες (8,43%), οι πέντε (5) ήταν υποδιευθυντές ή υποδιευθύντριες (6,02) και οι εβδομήντα ένας (71), 85,54% ήταν εκπαιδευτικοί στη σχολική μονάδα.

Ενότητα 2^η – Ετερότητα και διαχείριση αυτής

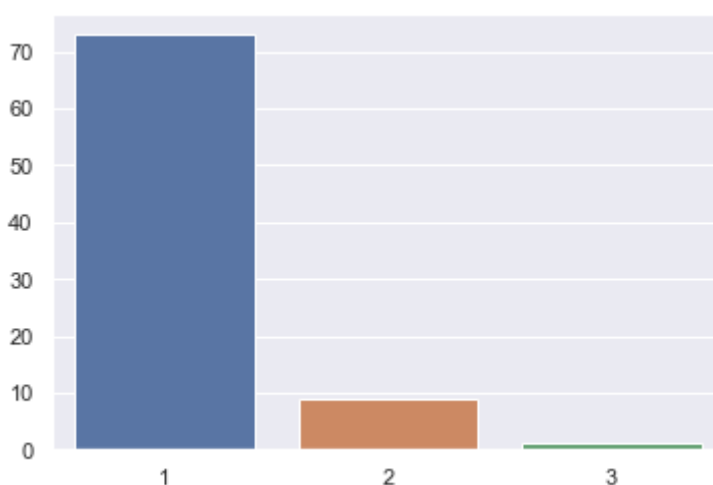
6.Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	73	87.95	87.95	87.95
Όχι	2	9	10.84	10.84	98.80
Δεν γνωρίζω/Δεν	3	1	1.20	1.20	100.00

6.Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
απαντώ					
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 7: Αποτελέσματα της Ερώτησης 6: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

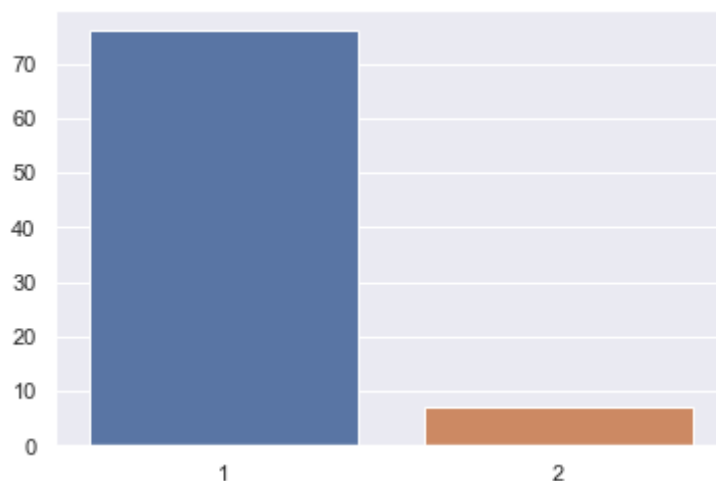


Γράφημα 6: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 6: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

7. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	76	91.57	91.57	91.57
Όχι	2	7	8.43	8.43	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 8: Αποτελέσματα της Ερώτησης 7: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

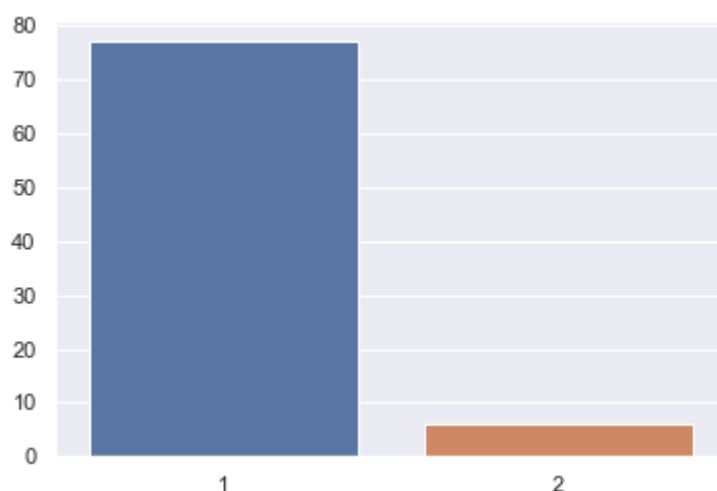


Γράφημα 7: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 7: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

8. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	77	92.77	92.77	92.77
Όχι	2	6	7.23	7.23	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 9: Αποτελέσματα της Ερώτησης 8: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;



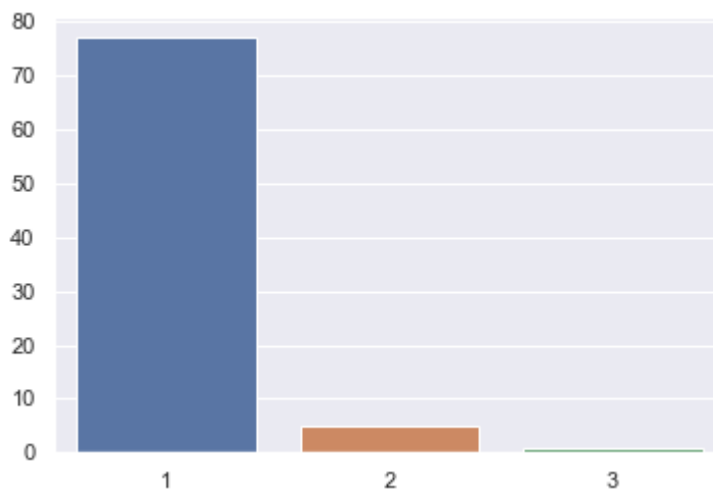
Γράφημα 8: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 8: Υπάρχουν στην σχολική

μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;

9. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	77	92.77	92.77	92.77
Όχι	2	5	6.02	6.02	98.80
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	3	1	1.20	1.20	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 10: Αποτελέσματα της Ερώτησης 9: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;



Γράφημα 9: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 9: Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;

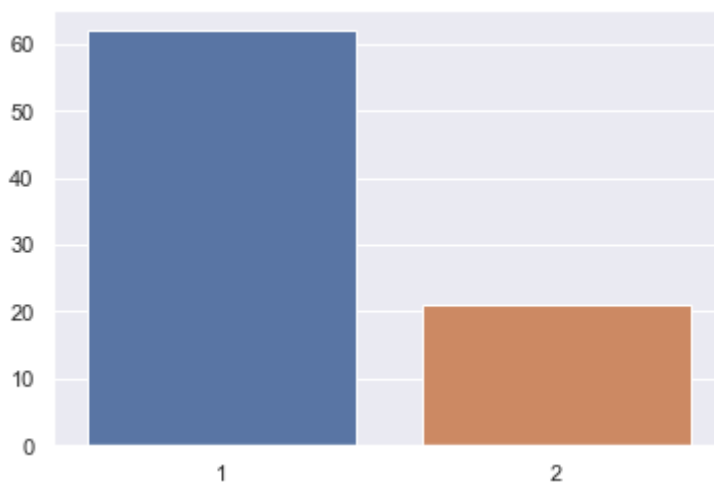
10. Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
--------------------------------------	--------------	--------------------------	----------------------	--------------------------------------	---------------------------------------

10. Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	62	74.70	74.70	74.70
Όχι	2	21	25.30	25.30	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 11: Αποτελέσματα της Ερώτησης 10: Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;



Γράφημα 10: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 10: Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;

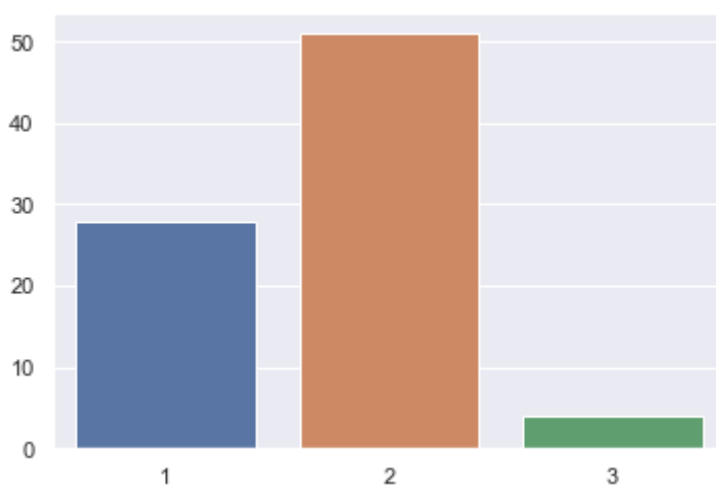
11. Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	28	33.73	33.73	33.73
Όχι	2	51	61.45	61.45	95.18
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	3	4	4.82	4.82	100.00

11. Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 12: Αποτελέσματα της Ερώτησης 11: Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;



Γράφημα 11: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 11: Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;

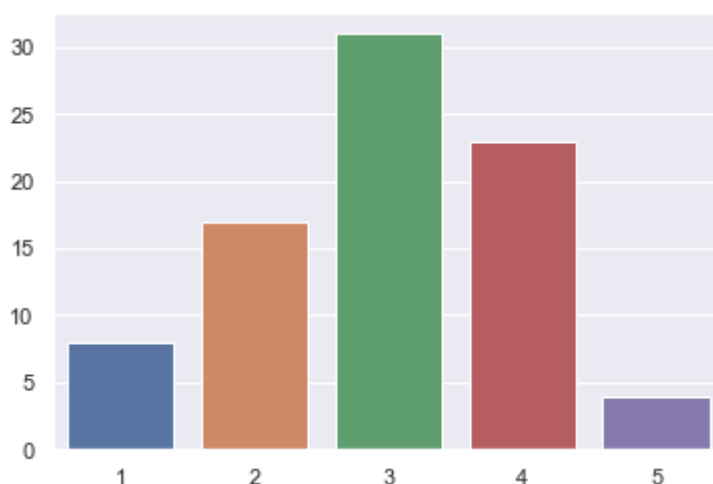
12. Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	8	9.64	9.64	9.64
	2	17	20.48	20.48	30.12
	3	31	37.35	37.35	67.47
	4	23	27.71	27.71	95.18
Πάρα πολύ	5	4	4.82	4.82	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

12. Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
-----------------------------------	--------------	--------------------------	----------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Πίνακας 13: Αποτελέσματα της Ερώτησης 12: Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;



Γράφημα 12: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 12: Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;

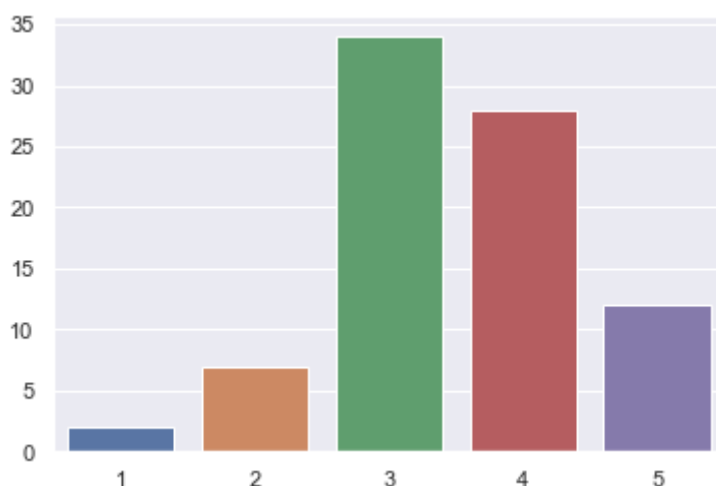
13. Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	2	2.41	2.41	2.41
	2	7	8.43	8.43	10.84
	3	34	40.96	40.96	51.81
	4	28	33.73	33.73	85.54
Πάρα πολύ	5	12	14.46	14.46	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

13. Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
-----------------------------------	--------------	--------------------------	----------------------	-----------------------------------	------------------------------------

Πίνακας 14: Αποτελέσματα της Ερώτησης 13: Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;



Γράφημα 13: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 13: Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;

14. Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;

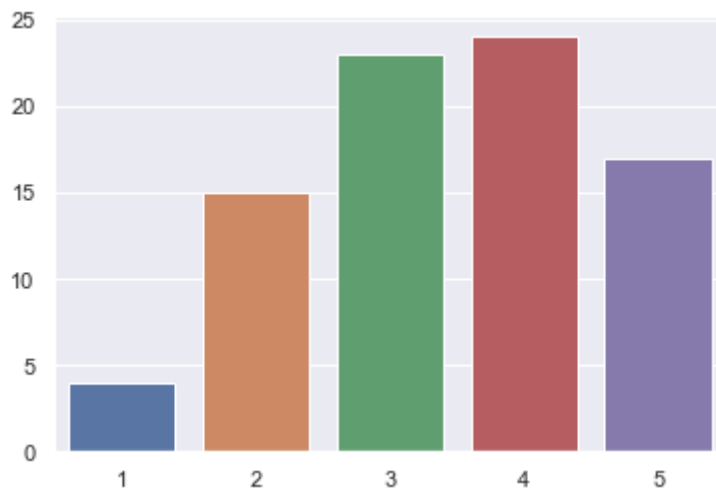
Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	4	4.82	4.82	4.82
	2	15	18.07	18.07	22.89
	3	23	27.71	27.71	50.60
	4	24	28.92	28.92	79.52
Πάρα πολύ	5	17	20.48	20.48	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 15: Αποτελέσματα της Ερώτησης 14: Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε

14. Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
-----------------------------------	--------------	--------------------------	----------------------	-----------------------------------	------------------------------------

όλους τους μαθητές της τάξης;

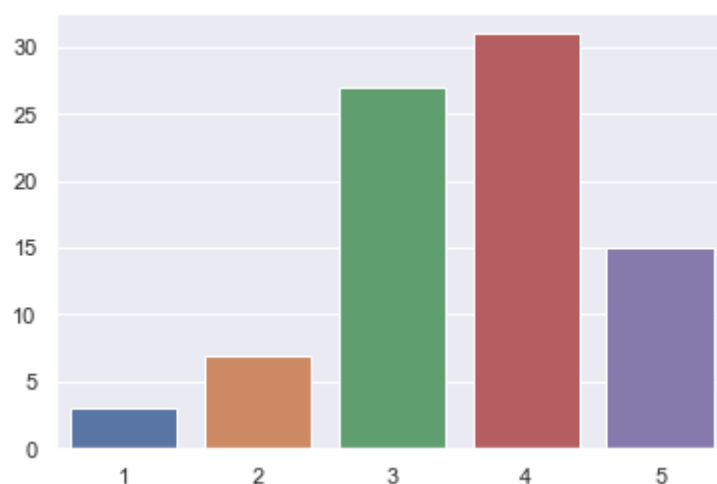


Γράφημα 14: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 14: Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;

15. Φροντίζετε να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	3	3.61	3.61	3.61
	2	7	8.43	8.43	12.05
	3	27	32.53	32.53	44.58
	4	31	37.35	37.35	81.93
Πάρα πολύ	5	15	18.07	18.07	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 16: Αποτελέσματα της Ερώτησης 15: Φροντίζετε να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;

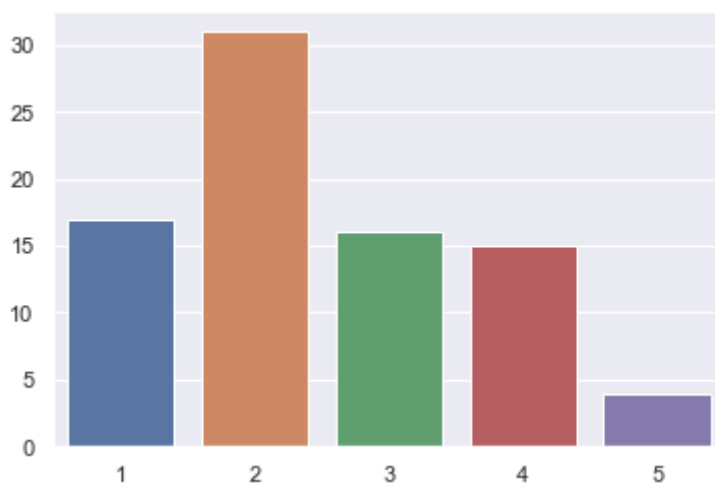


Γράφημα 15: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 15: Φροντίζετε να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;

16. Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	17	20.48	20.48	20.48
	2	31	37.35	37.35	57.83
	3	16	19.28	19.28	77.11
	4	15	18.07	18.07	95.18
Πάρα πολύ	5	4	4.82	4.82	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 17: Αποτελέσματα της Ερώτησης 16: Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;

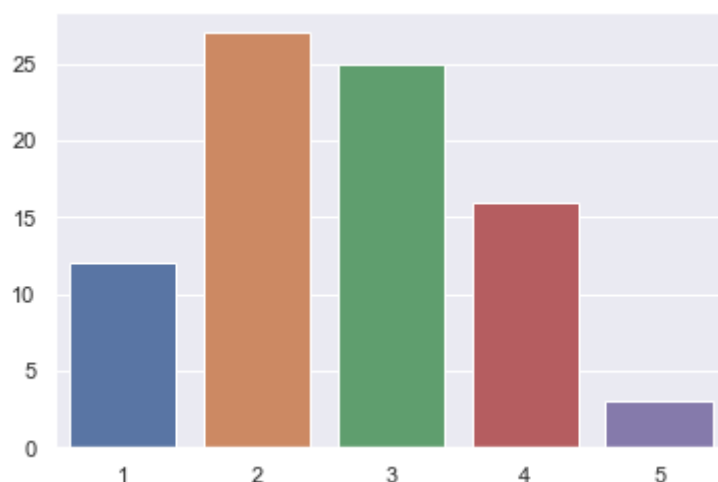


Γράφημα 16: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 16: Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;

17. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	12	14.46	14.46	14.46
	2	27	32.53	32.53	46.99
	3	25	30.12	30.12	77.11
	4	16	19.28	19.28	96.39
Πάρα πολύ	5	3	3.61	3.61	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 18: Αποτελέσματα της Ερώτησης 17: Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;



Γράφημα 17: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 17: Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;

Η δεύτερη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά την ετερότητα που υπάρχει στις σχολικές μονάδες και πώς διαχειρίζεται από τη σχολική μονάδα. Οι τέσσερις (4) πρώτες ερωτήσεις αφορούν το διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, εθνολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Και στις τέσσερις ερωτήσεις οι θετικές απαντήσεις ήταν σε ποσοστά πάνω από το 87%, περισσότεροι από εβδομήντα τρεις (73) εκπαιδευτικοί. Στις ερωτήσεις που αφορούν το γλωσσικό και εθνολογικό υπόβαθρο δεν υπάρχει καμία απάντηση στην επιλογή δεν γνωρίζω/δεν απαντώ, ενώ στις ερωτήσεις που αφορούν το πολιτισμικό και κοινωνικό υπόβαθρο ένας (1) εκπαιδευτικός απάντησε με αυτή την επιλογή. Στις σχολικές μονάδες των εξήντα δύο (62) ερωτηθέντων, 74,70%, υπάρχουν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης. Δεν υπήρχε καμία απάντηση στην επιλογή δεν γνωρίζω/δεν απαντώ. Το 61,45%, πενήντα ένας (51) εκπαιδευτικοί απάντησαν πως δεν επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνική λειτουργός τη σχολική μονάδα ενώ τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί επέλεξαν την επιλογή δεν γνωρίζω/δεν απαντώ. Σε ερώτηση που αφορά το κατά πόσο δυσκολεύονται οι μαθητές από διαφορετικά υπόβαθρα στην εκπαιδευτική διαδικασία οι τριάντα ένας (31), 37,35%, σε κλίμακα με τον αριθμό 1 να σημαίνει καθόλου και τον αριθμό 5 να σημαίνει πάρα πολύ, επέλεξαν τον αριθμό 3. Το χαμηλότερο ποσοστό βρέθηκε στην επιλογή 5, τέσσερις (4) εκπαιδευτικοί, 4,82%. Η ίδια επιλογή έχει το μεγαλύτερο ποσοστό, 40,96%, τριάντα τέσσερις (34) εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση αν

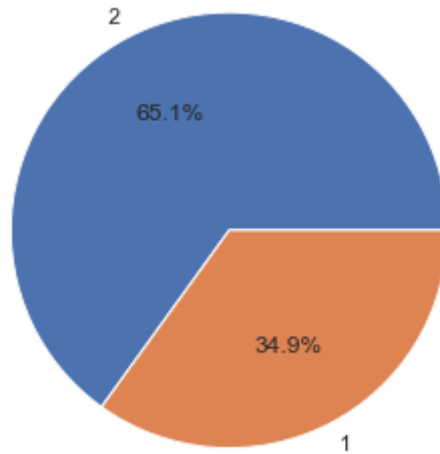
διαφοροποιούν οι ερωτώμενοι τη διδασκαλία τους προκειμένου να ανταποκριθούν όλοι η μαθητές της τάξης. Τα επόμενα μεγαλύτερα ποσοστά βρέθηκαν στις επιλογές 4 και 5 ενώ τα χαμηλότερα ποσοστά βρέθηκαν στις επιλογές 1 και 2. Η επιλογή 4 είχε το μεγαλύτερο ποσοστό 28,92%, είκοσι τέσσερις (24) εκπαιδευτικοί στην ερώτηση αν δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές, με χαμηλότερα ποσοστά στις επιλογές 1 και 2 και σε αυτή την ερώτηση. Η επιλογή 4 έχει το μεγαλύτερο ποσοστό 37,35%, τριάντα ένας (31) εκπαιδευτικοί, στην ερώτηση που αφορά το κατά πόσο επιμορφώνονται οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να ανταποκριθούν στις προκλήσεις μίας τάξης με διαφορετικές μαθητικές ομάδες. Τα χαμηλότερα ποσοστά βρίσκονται στις επιλογές 1 και 2. Στις δύο τελευταίες ερωτήσεις που αφορούν το κατά πόσο δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών διαφορετικών μαθητικών ομάδων και αν αντιμετωπίζονται διαφορετικά η επιλογή 2 ήταν η επιλογή με τα μεγαλύτερα ποσοστά.

Ενότητα 3^η – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

18. Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	29	34.94	34.94	34.94
Όχι	2	54	65.06	65.06	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 19: Αποτελέσματα της Ερώτησης 18: Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;

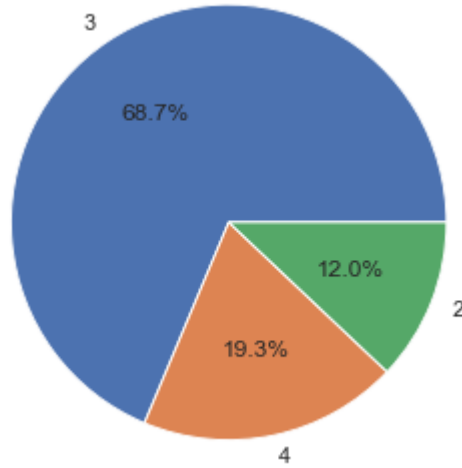


Γράφημα 18: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 18: Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;

19. Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Μέτρια	2	10	12.05	12.05	12.05
Καλή	3	57	68.67	68.67	80.72
Πολύ καλή	4	16	19.28	19.28	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 20: Αποτελέσματα της Ερώτησης 19: Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

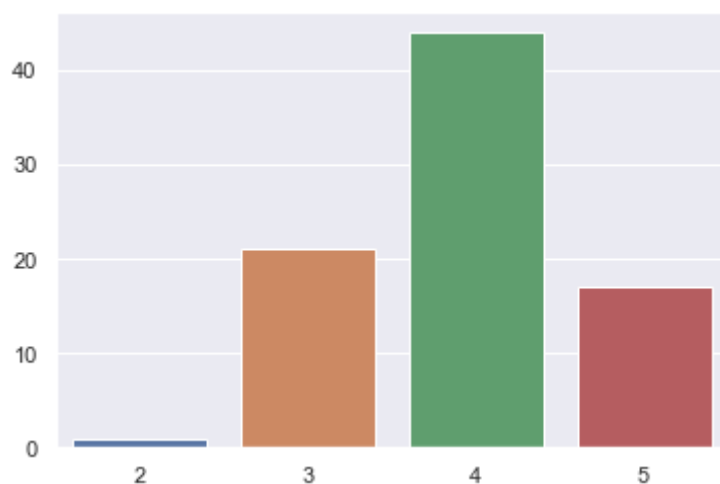


Γράφημα 19: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 19: Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;

20. Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
	2	1	1.20	1.20	1.20
	3	21	25.30	25.30	26.51
	4	44	53.01	53.01	79.52
Πάρα πολύ	5	17	20.48	20.48	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 21: Αποτελέσματα της Ερώτησης 20: Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

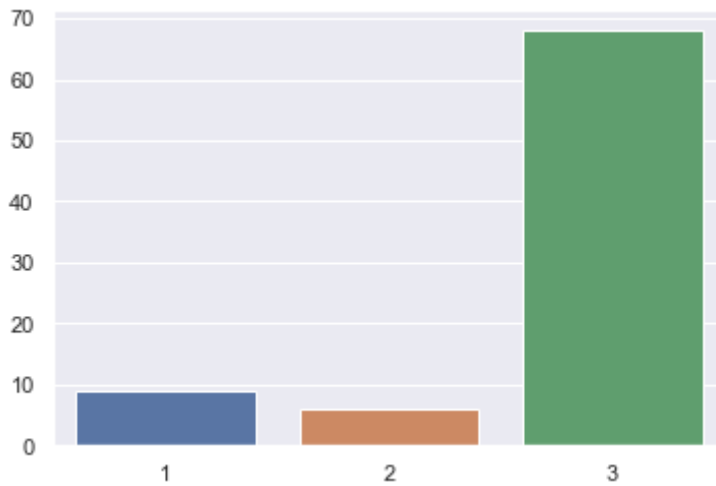


Γράφημα 20: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 20: Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

21. Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Υλικοτεχνικές υποδομές	1	9	10.84	10.84	10.84
Παροχή υπηρεσιών	2	6	7.23	7.23	18.07
Και στα δύο	3	68	81.93	81.93	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 22: Αποτελέσματα της Ερώτησης 21: Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;

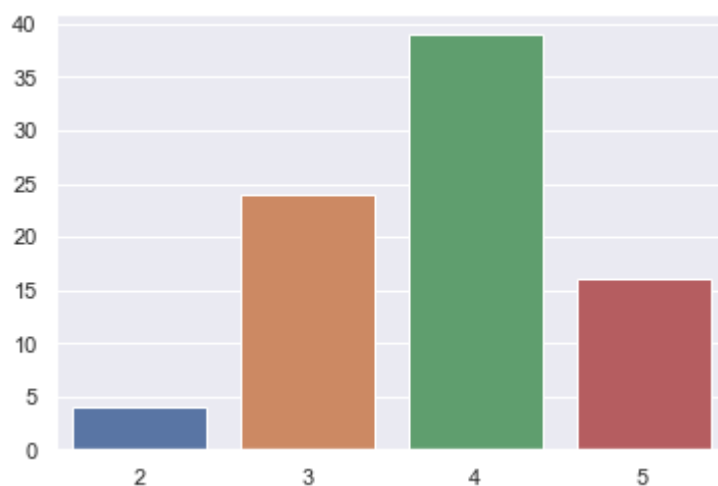


Γράφημα 21: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 21: Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;

22. Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
	2	4	4.82	4.82	4.82
	3	24	28.92	28.92	33.73
	4	39	46.99	46.99	80.72
Πάρα πολύ	5	16	19.28	19.28	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 23: Αποτελέσματα της Ερώτησης 22: Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

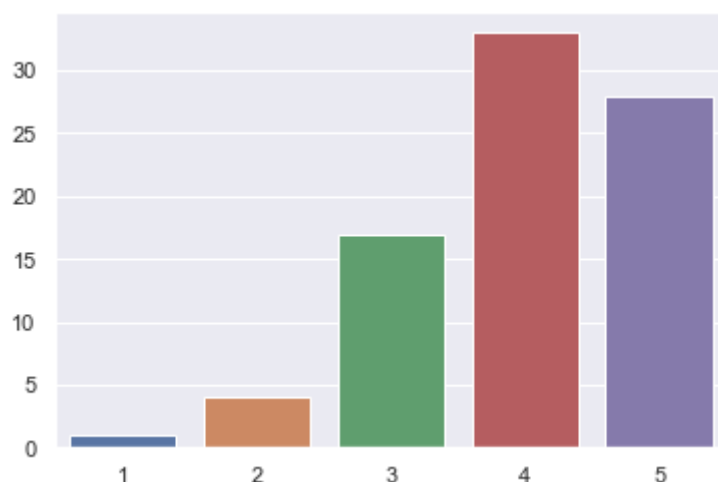


Γράφημα 22: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 22: Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

23. Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	1	1.20	1.20	1.20
	2	4	4.82	4.82	6.02
	3	17	20.48	20.48	26.51
	4	33	39.76	39.76	66.27
Πάρα πολύ	5	28	33.73	33.73	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 24: Αποτελέσματα της Ερώτησης 23: Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;

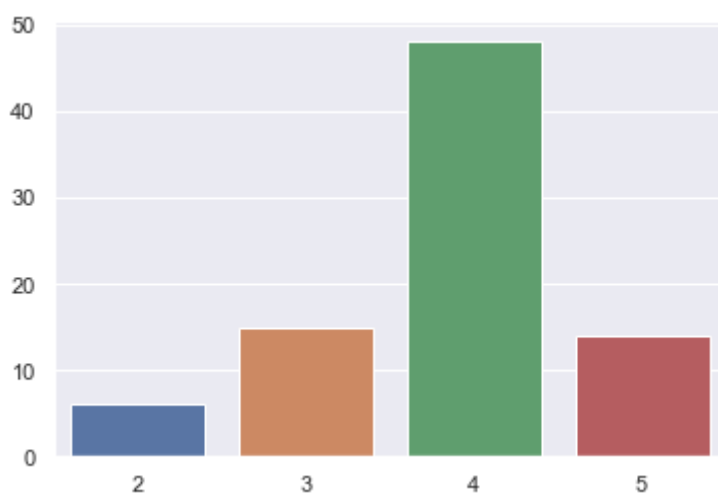


Γράφημα 23: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 23: Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;

24. Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
	2	6	7.23	7.23	7.23
	3	15	18.07	18.07	25.30
	4	48	57.83	57.83	83.13
Πάρα πολύ	5	14	16.87	16.87	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 25: Αποτελέσματα της Ερώτησης 24: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;

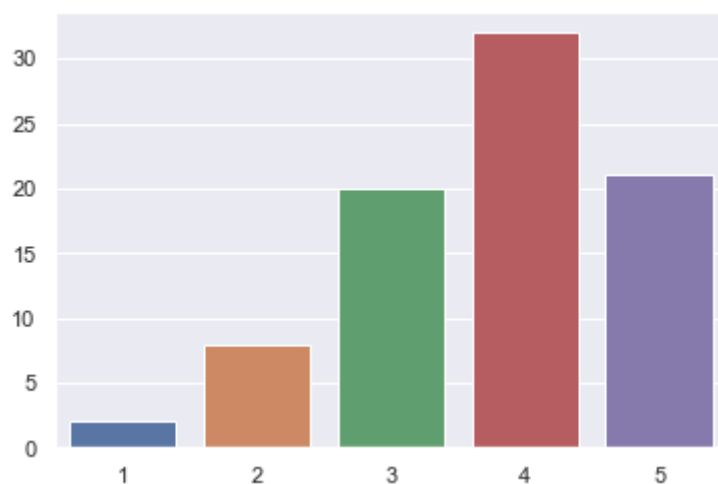


Γράφημα 24: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 24: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;

25. Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	2	2.41	2.41	2.41
	2	8	9.64	9.64	12.05
	3	20	24.10	24.10	36.14
	4	32	38.55	38.55	74.70
Πάρα πολύ	5	21	25.30	25.30	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 26: Αποτελέσματα της Ερώτησης 25: Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;

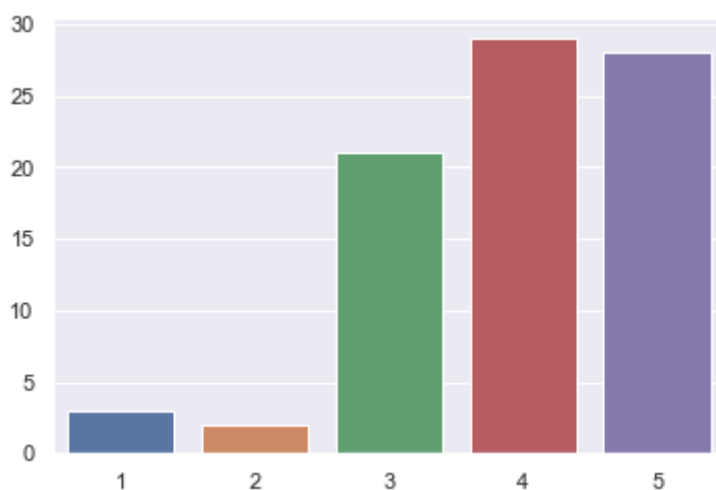


Γράφημα 25: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 25: Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;

26. Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	3	3.61	3.61	3.61
	2	2	2.41	2.41	6.02
	3	21	25.30	25.30	31.33
	4	29	34.94	34.94	66.27
Πάρα πολύ	5	28	33.73	33.73	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 27: Αποτελέσματα της Ερώτησης 26: Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;

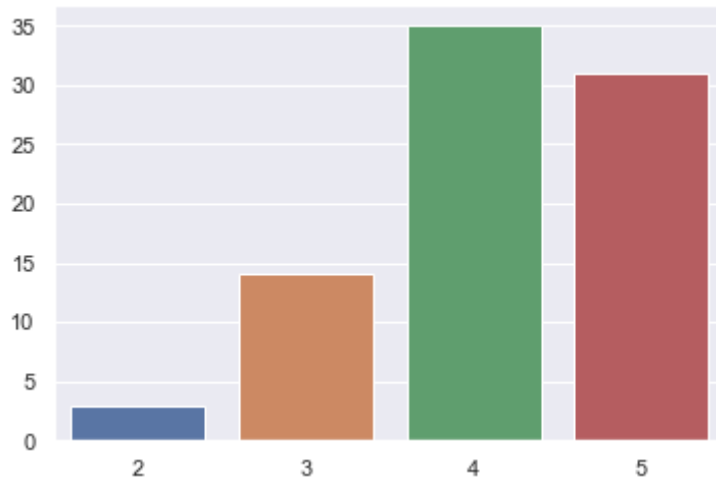


Γράφημα 26: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 26: Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;

27. Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
	2	3	3.61	3.61	3.61
	3	14	16.87	16.87	20.48
	4	35	42.17	42.17	62.65
Πάρα πολύ	5	31	37.35	37.35	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 28: Αποτελέσματα της Ερώτησης 27: Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;

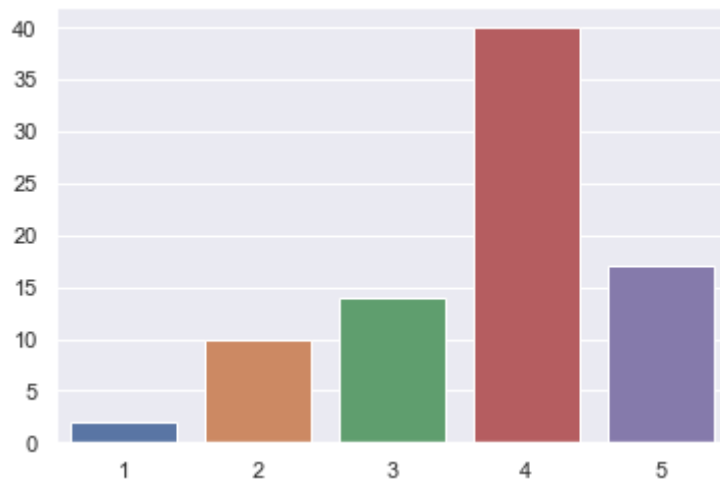


Γράφημα 27: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 27: Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;

28. Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Έγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	2	2.41	2.41	2.41
	2	10	12.05	12.05	14.46
	3	14	16.87	16.87	31.33
	4	40	48.19	48.19	79.52
Πάρα πολύ	5	17	20.48	20.48	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 29: Αποτελέσματα της Ερώτησης 28: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;

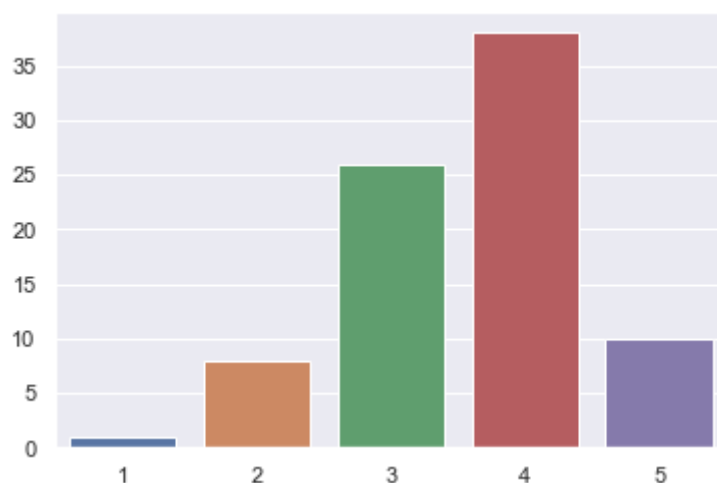


Γράφημα 28: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 28: Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;

29. Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	1	1.20	1.20	1.20
	2	8	9.64	9.64	10.84
	3	26	31.33	31.33	42.17
	4	38	45.78	45.78	87.95
Πάρα πολύ	5	10	12.05	12.05	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 30: Αποτελέσματα της Ερώτησης 29: Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;

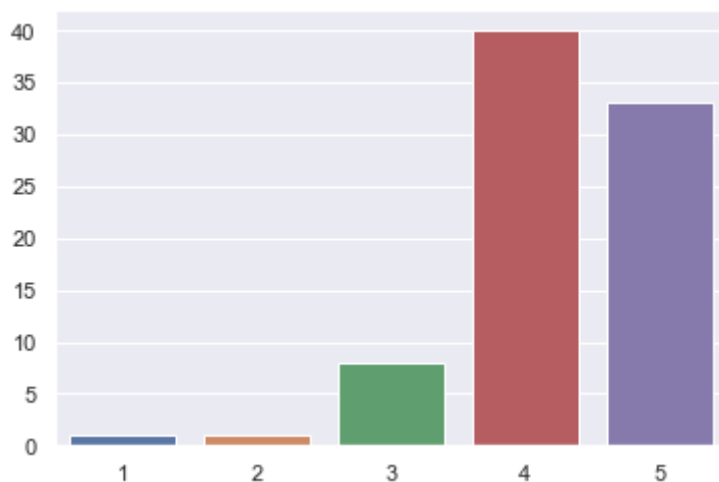


Γράφημα 29: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 29: Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;

30. Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Καθόλου	1	1	1.20	1.20	1.20
	2	1	1.20	1.20	2.41
	3	8	9.64	9.64	12.05
	4	40	48.19	48.19	60.24
Πάρα πολύ	5	33	39.76	39.76	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 31: Αποτελέσματα της Ερώτησης 30: Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;

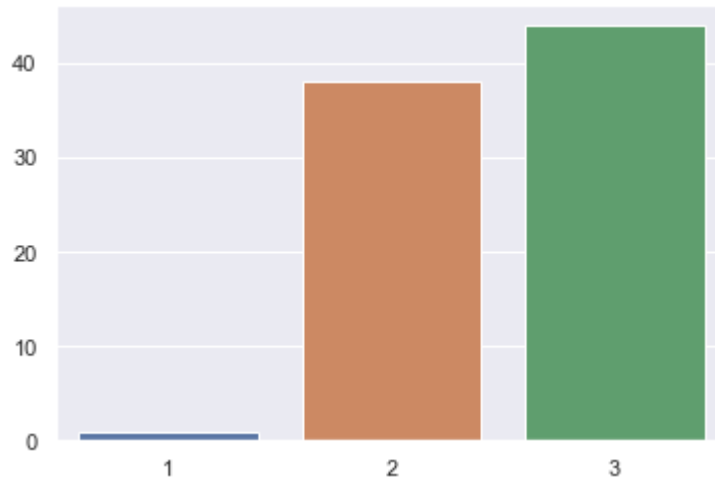


Γράφημα 30: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 30: Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;

31. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Κακό	1	1	1.20	1.20	1.20
Καλό	2	38	45.78	45.78	46.99
Πολύ καλό	3	44	53.01	53.01	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 32: Αποτελέσματα της Ερώτησης 31: Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

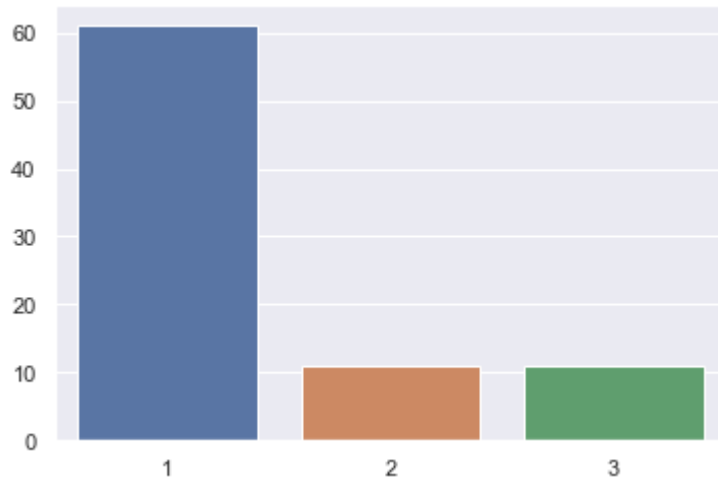


Γράφημα 31: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 31: Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

32. Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	61	73.49	73.49	73.49
Όχι	2	11	13.25	13.25	86.75
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	3	11	13.25	13.25	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 33: Αποτελέσματα της Ερώτησης 32: Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;

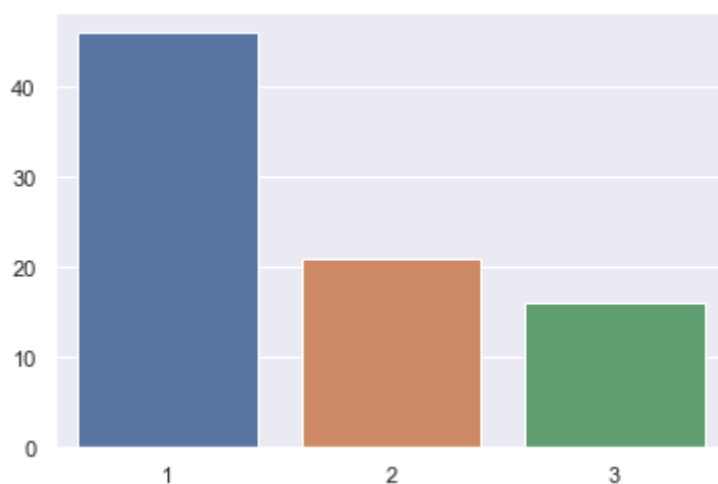


Γράφημα 32: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 32: Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;

33. Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινηστείτε, αν είχατε την επιλογή;

Value Label (Όνομα μεταβλητής)	Value (Τιμή)	Frequency (Συχνότητα)	Percent (Ποσοστό)	Valid Percent (Εγκυρο ποσοστό)	Cum Percent (Σωρευτικό ποσοστό)
Ναι	1	46	55.42	55.42	55.42
Όχι	2	21	25.30	25.30	80.72
Δεν γνωρίζω/Δεν απαντώ	3	16	19.28	19.28	100.00
Total (Σύνολο)		83	100.0	100.0	

Πίνακας 34: Αποτελέσματα της Ερώτησης 33: Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινηθείτε, αν είχατε την επιλογή;



Γράφημα 33: Απεικόνιση των ποσοστών της Ερώτησης 33: Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινηστείτε, αν είχατε την επιλογή;

Η τρίτη ενότητα του ερωτηματολογίου αφορά τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Οι πενήντα τέσσερις (54) εκπαιδευτικοί, 65,06% δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Κάτι τέτοιο ήταν αναμενόμενο καθώς από τη σχετική βιβλιογραφία που αναφέρεται σε προηγούμενη ενότητα της εργασίας προκύπτει πως η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας δεν χρησιμοποιείται ιδιαίτερα στην ελληνική εκπαίδευση. Κανένας εκπαιδευτικός δεν επέλεξε την επιλογή κακή σε ερώτηση που αφορούσε τη γνώμη τους για το τι ποιότητα παρέχεται στη σχολική μονάδα που εργάζονται. Από τις επιλογές μέτρια, καλή και πολύ καλή, η επιλογή καλή είχε τις περισσότερες απαντήσεις (πενήντα επτά (57), 68,67%). Στην προαναφερθείσα ερώτηση, οι ερωτώμενοι, πέραν των τεσσάρων επιλογών, καλούνταν να εξειδικεύσουν την απάντησή τους σε ένα σύντομο κείμενο. Από τους ογδόντα τρεις (83) εκπαιδευτικούς οι είκοσι εννιά (29) δεν έδωσαν καμία απάντηση προκειμένου να εξηγήσουν την επιλογή τους. Τέσσερις (4) από τους ερωτώμενους έγραψαν την ίδια λέξη με αυτή που επέλεξαν στην ερώτηση. Όσοι επέλεξαν την επιλογή μέτρια, διευκρίνισαν πως ο λόγος είναι πως δεν υπάρχει συλλογικότητα, δεν ανταποκρίνονται τα προγράμματα σπουδών σε όλες τις μαθητικές ομάδες. Οι εκπαιδευτικοί που επέλεξαν την επιλογή καλή ή πολύ καλή αποδίδουν αυτή την ποιότητα στο γεγονός ότι συνεργάζονται όλοι οι εμπλεκόμενοι για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα, συνεργάζονται με την κοινωνία και τους γονείς, υπάρχουν δομές ώστε να υποστηρίζονται όλες οι μαθητικές ομάδες, αντιμετωπίζονται οι όποιες δυσκολίες

μέσα από τη συνεργασία των εμπλεκόμενων και ακολουθούνται καλές πρακτικές προσανατολισμένες στην καλύτερη επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων. Στην ερώτηση που αφορούσε το αν επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα, δεν επιλέχθηκε η επιλογή 1 που απαντούσε στο καθόλου, ενώ έχοντας ως μεγαλύτερη επιλογή τον αριθμό 5 που απαντά στο πάρα πολύ, η επιλογή 4 έλαβε τις περισσότερες απαντήσεις με σημαντική διαφορά σε ποσοστό από τις υπόλοιπες, 53,01% (σαράντα τέσσερις εκπαιδευτικοί (44)). Το 81,93% (εξήντα οκτώ (68) εκπαιδευτικοί) απάντησαν πως η ποιότητα επιδιώκεται τόσο στις υλικοτεχνικές υποδομές όσο και στην παροχή των υπηρεσιών. Η επιλογή 4 είχε το μεγαλύτερο ποσοστό στο κατά πόσο επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στην σχολική μονάδα. Η ίδια επιλογή είχε τα μεγαλύτερα ποσοστά και στην ερώτηση που αφορά τη συνεργασία με τους γονείς καθώς και με την τοπική κοινωνία. Αρκετά, σύμφωνα με τα ποσοστά φαίνεται πως οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλες τις μαθητικές ομάδες. Επίσης, σε ερωτήσεις που αφορούν την επιβράβευση καλών πρακτικών, καινοτομιών αι πρωτοβουλιών αλλά και την παρότρυνση από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας σε σεμινάρια οι εκπαιδευτικοί κατά μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται πως επέλεξαν την επιλογή 4. Η επιλογή 4 ήταν η επικρατέστερη στην ερώτηση που αφορά το κατά πόσο η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση συμβάλλει στη μεγαλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων. Οι σαράντα τέσσερις (44) εκπαιδευτικοί, 53,01% θεωρούν πως το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα που εργάζονται είναι πολύ καλό, οι υπόλοιποι θεωρούν πως είναι καλό και ένας εκπαιδευτικός θεωρεί πως το κλίμα μεταξύ των εμπλεκόμενων στην σχολική μονάδα που εργάζεται είναι κακό. Οι εξήντα ένας (61) εκπαιδευτικοί, 73,49% απάντησαν πως επιδιώκουν να εργάζονται σε κάποια σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα. Οι σαράντα έξι (46), 55,42% απάντησαν πως θα επιθυμούσαν να εργαστούν σε μία σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμη κι αν χρειαζόνταν να μετακινούνται.

Συσχετίσεις ερωτήσεων

Για μεγαλύτερη στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το Pearson Chi-Square τεστ. Συγκρίνοντας ζεύγη ερωτήσεων προκειμένου να εντοπιστούν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, παρατίθενται παρακάτω τα τέσσερα ζεύγη μεταβλητών στα οποία εντοπίστηκαν συσχετίσεις μεταξύ τους. Στα υπόλοιπα ζεύγη που δεν παρατέθηκαν παρακάτω δεν παρατηρήθηκαν συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών.

Σύγκριση ερώτησης 3.Εκπαίδευση και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας; [count, row %, column %, total %].			
	18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;		
3.Εκπαίδευση	1.Ναι	2.Όχι	Total (Σύνολο)
1.Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ	13	43	56
	23.21%	76.79%	100.00%
	44.83%	79.63%	67.47%
	15.66%	51.81%	67.47%
2.Μεταπτυχιακό	15	10	25
	60.00%	40.00%	100.00%
	51.72%	18.52%	30.12%
	18.07%	12.05%	30.12%
4.Δεύτερο πτυχίο	1	1	2
	50.00%	50.00%	100.00%
	3.45%	1.85%	2.41%
	1.20%	1.20%	2.41%
Total (Σύνολο)	29	54	83
	34.94%	65.06%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%
	34.94%	65.06%	100.00%

Πίνακας 35: Σύγκριση ερώτησης 3.Εκπαίδευση και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;

Δεδομένου πως η p-value (0.005) είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας alpha (0.01), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής A (3.Εκπαίδευση) και της μεταβλητής B (18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;) (υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών).

Παρατηρώντας τον Πίνακα 35 που παρατίθεται παραπάνω, διαπιστώνεται πως το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών που κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ, δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Συγκεκριμένα, από τους πενήντα έξι (56) εκπαιδευτικούς που απάντησαν από αυτή την κατηγορία εκπαίδευσης οι δεκατρείς (13) γνωρίζουν (23,21%) και οι υπόλοιποι σαράντα τρεις (43) δεν γνωρίζουν (76,79%). Η ομάδα που φαίνεται να γνωρίζει περισσότερο τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι αυτοί των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών. Από τους είκοσι πέντε (25) εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία εκπαίδευσης, οι δεκαπέντε (15), ποσοστό 60% γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Στην κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν δεύτερο πτυχίο, απάντησαν δύο (2) εκπαιδευτικοί. Από αυτούς ο ένας γνώριζε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και ο άλλος όχι (50%).

Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας; [count, row %, column %, total %].			
	18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;		
5.Θέση στη σχολική μονάδα	1.Ναι	2.Όχι	Total (Σύνολο)
1.Διευθυντής/ντρια	6	1	7
	85.71%	14.29%	100.00%
	20.69%	1.85%	8.43%
	7.23%	1.20%	8.43%
2.Υποδιευθυντής/ντρια	1	4	5
	20.00%	80.00%	100.00%
	3.45%	7.41%	6.02%
	1.20%	4.82%	6.02%

Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας; [count, row %, column %, total %].

	18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;		
5.Θέση στη σχολική μονάδα	1.Ναι	2.Όχι	Total (Σύνολο)
3.Εκπαιδευτικός	22	49	71
	30.99%	69.01%	100.00%
	75.86%	90.74%	85.54%
	26.51%	59.04%	85.54%
Total (Σύνολο)	29	54	83
	34.94%	65.06%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%
	34.94%	65.06%	100.00%

Πίνακας 36: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;

Δεδομένου πως η p-value (0.012) είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας alpha (0.05), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής A (5.Θέση στη σχολική μονάδα) και της μεταβλητής B (18.Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση ολικής Ποιότητας;) (υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα 36, οι ερωτώμενοι που είναι διευθυντές/διευθύντριες ήταν επτά (7). Από αυτούς, οι έξι (6), το 85,71%, γνωρίζει τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας σε αντίθεση με όσους από ερωτώμενους είναι υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες, στους οποίους το 80 % δεν γνωρίζει τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (τέσσερις εκπαιδευτικοί από τους πέντε που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία). Από τους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων το 69,01% (σαράντα εννιά, 49, εκπαιδευτικοί) δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας.

Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε; [count, row %, column %, total %].

	20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;				
5.Θέση στη σχολική μονάδα	2	3	4	5.Πάρα πολύ	Total (Σύνολο)
1.Διευθυντής/ντριά	0	1	3	3	7
	.00%	14.29%	42.86%	42.86%	100.00%
	.00%	4.76%	6.82%	17.65%	8.43%
	.00%	1.20%	3.61%	3.61%	8.43%
2.Υποδιευθυντής/ντριά	1	1	3	0	5
	20.00%	20.00%	60.00%	.00%	100.00%
	100.00%	4.76%	6.82%	.00%	6.02%
	1.20%	1.20%	3.61%	.00%	6.02%
3.Εκπαιδευτικός	1	19	38	14	71
	.00%	26.76%	53.52%	19.72%	100.00%
	.00%	90.48%	86.36%	82.35%	85.54%
	.00%	22.89%	45.78%	16.87%	85.54%
Total (Σύνολο)	1	21	44	17	83
	1.20%	25.30%	53.01%	20.48%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	1.20%	25.30%	53.01%	20.48%	100.00%

Πίνακας 37: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

Δεδομένου πως η p-value (0.004) είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας alpha (0.01), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής A (5.Θέση στη σχολική μονάδα) και της μεταβλητής B (20.Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;) (υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών).

Συγκρίνοντας τι θέση που κατέχουν οι ερωτώμενοι στη σχολική μονάδα, διαπιστώθηκε πως από τους επτά (7) διευθυντές/διευθύντριες που απάντησαν στο παρόν ερωτηματολόγιο, τρεις (3) εξ αυτών απάντησαν πως επιδιώκεται κατά πολύ η βελτίωση στη σχολική μονάδα. Αντίστοιχος είναι ο αριθμός που έδωσε την απάντηση πάρα πολύ (42,86%). Ένας (1) ερωτώμενος έδωσε την απάντηση 3 από τις επιλογές που δίνονταν (14,29%).

Από τους υποδιευθυντές/υποδιευθύντριες οι τρεις από τους 5 (60%) έδωσαν την απάντηση 4. Κανένας τους δεν επέλεξε την απάντηση 5 (πάρα πολύ), ενώ από μία απάντηση υπήρχε στην επιλογή 2 και την επιλογή 3 (20%).

Οι τριάντα οκτώ (38) από τους εβδομήντα ένα (71) εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στη σχολική μονάδα έδωσαν την επιλογή 4 (53,52%), οι δεκαεννέα (19) επέλεξαν την επιλογή 3 (26,76%), δεκατέσσερις (14) την επιλογή 5 (19,72%) και ένας (1) την επιλογή 2.

Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις; [count, row %, column %, total %].						
23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;						
5.Θέση στη σχολική μονάδα	1.Καθόλου	2	3	4	5.Πάρα πολύ	Total (Σύνολο)
1.Διευθυντής/ντρια	0	0	1	2	4	7
	.00%	.00%	14.29%	28.57%	57.14%	100.00%
	.00%	.00%	5.88%	6.06%	14.29%	8.43%
	.00%	.00%	1.20%	2.41%	4.82%	8.43%
2.Υποδιευθυντής/ντρια	1	0	0	2	2	5
	20.00%	.00%	.00%	40.00%	40.00%	100.00%
	100.00%	.00%	.00%	6.06%	7.14%	6.02%
	1.20%	.00%	.00%	2.41%	2.41%	6.02%

Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις; [count, row %, column %, total %].						
23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;						
5.Θέση στη σχολική μονάδα	1.Καθόλου	2	3	4	5.Πάρα πολύ	Total (Σύνολο)
3.Εκπαιδευτικός	0	4	16	29	22	71
	.00%	5.63%	22.54%	40.85%	30.99%	100.00%
	.00%	100.00%	94.12%	87.88%	78.57%	85.54%
	.00%	4.82%	19.28%	34.94%	26.51%	85.54%
Total (Σύνολο)	1	4	17	33	28	83
	1.20%	4.82%	20.48%	39.76%	33.73%	100.00%
	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%	100.00%
	1.20%	4.82%	20.48%	39.76%	33.73%	100.00%

Πίνακας 38: Σύγκριση ερώτησης 5.Θέση στη σχολική μονάδα και ερώτησης 23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;

Δεδομένου πως η p-value (0.014) είναι μικρότερη από το επίπεδο σημαντικότητας alpha (0.05), απορρίπτουμε την μηδενική υπόθεση. Ως εκ τούτου, συνάγεται το συμπέρασμα πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μεταβλητής A (5.Θέση στη σχολική μονάδα) και της μεταβλητής B (23.Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;) (υπάρχει εξάρτηση μεταξύ των μεταβλητών).

Οι τέσσερις (4) από τους (7) ερωτώμενους (57,14%) οι οποίοι κατέχουν διευθυντική θέση στη σχολική μονάδα απάντησαν πως ενθαρρύνεται πάρα πολύ από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις το 28,57% (δύο εκπαιδευτικοί) επέλεξαν την επιλογή 4 και ένας την επιλογή 3. Από όσους ερωτώμενους απάντησαν ενώ κατέχουν θέση υποδιευθυντή ή υποδιευθύντριας δύο

εκπαιδευτικοί έδωσαν την επιλογή 4 και δύο την επιλογή 5, ποσοστό 40% για κάθε επιλογή. Το 20% επέλεξε την επιλογή 1 (καθόλου). Από τους ερωτώμενους που ανήκουν στους εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων, την επιλογή 4 επέλεξε το 40,85%, είκοσι εννέα (29) εκπαιδευτικοί, οι είκοσι δύο (22), 30,99%, επέλεξαν την επιλογή 5 (πάρα πολύ), οι δεκαέξι (16), 22,54%, την επιλογή 3 και τέσσερις (4) την επιλογή 2.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η εκπαίδευση και η μόρφωση των ανθρώπων βοηθά στην ανάπτυξη μίας χώρας. Επιπλέον, η εκπαίδευση σε έναν άνθρωπο είναι αποτελεσματικός παράγοντας στην εύρεση εργασίας και επαγγελματικής αποκατάστασης. Ένα αποτελεσματικό σχολείο μπορεί να οδηγήσει προς αυτές τις κατευθύνσεις (Θωμά, 2010).

Η εκπαίδευση στη σύγχρονη εποχή οφείλει να προσαρμόζεται στις αλλαγές της κοινωνίας και να συμβάλλει στην ένταξη των μειονοτικών ομάδων στην κοινωνία, παρέχοντας γνώσεις σε όλους και προωθώντας τα ανθρώπινα δικαιώματα (Πανταζής, 2005).

Η αποτελεσματικότητα ενός σχολείου έχει να κάνει με κλίμα που επικρατεί στη σχολική μονάδα, με το προσωπικό που την απαρτίζει, με τη σχέση με τους γονείς, με τα αναλυτικά προγράμματα καθώς και τις διδακτικές μεθόδους. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και ηγεσία και κατά πόσο συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Φασουλής, 2011).

Η εκπαίδευση θεωρείται ο κύριος μοχλός για την πρόοδο μίας χώρας. Συνεπώς πρέπει να επιδιώκεται η ποιότητα της εκπαίδευσης ούτως ώστε να είναι σε θέση μία χώρα να δημιουργήσει πολίτες που θα μπορούν να συμβάλλουν και να προσαρμοστούν στις όποιες αλλαγές μπορεί να προκύψουν σε μία κοινωνία που στον 21^ο αιώνα συνεχώς μεταβάλλεται (Κατσίρη, 2015).

Η ποιότητα ανέκαθεν δημιουργούσε αντιπαραθέσεις. Για να προχωρήσει κάποιο κράτος στην προσπάθεια για βελτίωση της ποιότητας οφείλει να ερευνήσει και να μελετήσει το δικό του σύστημα εκπαίδευσης και όχι απλά να υιοθετήσει κάποιο. Η εκπαίδευση οφείλει να προχωρά και να εντάσσεται στην κοινωνία στην οποία βρίσκεται και αλλάζει. Όσον αφορά την ποιότητα στην εκπαίδευση και την εφαρμογή

της, οφείλει να προσαρμόζεται στις ανάγκες τόσο των παραληπτών της ποιότητας όσο και των προμηθευτών αυτής (Ματθαίου, 2007).

Υιοθετώντας τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, οι σχολικές μονάδες θα είναι σε θέση να παράγουν ποιότητα και να συμβάλλουν στη συνεχή βελτίωση ούτως ώστε να είναι σε θέση να ανταποκρίνονται στις μεταβολές της κοινωνίας της εκάστοτε χώρας αλλά και διεθνώς (Κατσίρη, 2015).

Η εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση ενέχει δυσκολίες καθώς οι κρατικοί φορείς και οι εμπλεκόμενοι στις σχολικές μονάδες δεν συνεργάζονται συχνά. Προκειμένου να εφαρμοστεί η ΔΟΠ χρειάζεται η πλήρης συνεργασία όλων των φορέων που εμπλέκονται στην εκπαίδευση προκειμένου να επιτευχθεί η μέγιστη δυνατή ποιότητα. Η εφαρμογή της ΔΟΠ έχει επιφέρει αρκετά θετικά αποτελέσματα σε σχολικές μονάδες που την εφάρμοσαν. Στόχος πρέπει να είναι η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων ώστε να επιτευχθούν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα προς όφελος των μαθητών (Bahadur Thapa, 2011).

Δεν έχει αποδειχθεί η κάθετη επιτυχία ή αποτυχία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση με σαφήνεια καθώς η εφαρμογή της είναι μία μακροχρόνια διαδικασία τα αποτελέσματα της οποίας δεν είναι κατευθείαν εμφανή. Η αλλαγή από μία πιο παραδοσιακή προσέγγιση, στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας χρειάζεται αλλαγές στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας και την αποδοχή αυτών από όλο το ανθρωπινό δυναμικό (Δάρρα, χ.χ.).

Από την παρούσα έρευνα, εξήχθησαν τα ακόλουθα συμπεράσματα.

Το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτώμενων ήταν γυναίκες (74,7%), οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί σε σχολική μονάδα (85,54), οι οποίοι κατέχουν πτυχίο πανεπιστημίου ή ΤΕΙ (67,47%) και ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία άνω των 45 ετών (39,76%).

Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, τα μεγαλύτερα ποσοστά, με σημαντική διαφορά από τη δεύτερη απάντηση, απάντησαν πως στις σχολικές μονάδες που εργάζονται υπάρχουν μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, εθνολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο, γεγονός που βρίσκει σύμφωνη και τη σχετική βιβλιογραφία που παρατίθεται σε προηγούμενη ενότητα της παρούσας εργασίας. Από τις απαντήσεις φαίνεται πως γίνονται προσπάθειες καλύτερης ένταξης αυτών των μαθητικών ομάδων καθώς οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί απάντησαν πως λειτουργούν τμήματα

ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης. Οι μαθητές αυτών των μαθητικών ομάδων δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό. Οι εκπαιδευτικοί διαφοροποιούν τη διδασκαλία τους για να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές, όχι όμως σε μεγάλο βαθμό. Πιστεύουν αρκετά πως δίνονται ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές της τάξης. Μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών φροντίζει να επιμορφώνεται προκειμένου να είναι σε θέση να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις μίας τάξης με διαφορετικό μαθητικό πληθυσμό. Μικρό είναι το ποσοστό προστριβών μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων και οι μαθητές αυτών των ομάδων αντιμετωπίζονται σε μικρό βαθμό έως καθόλου διαφορετικά.

Οι ερωτώμενοι στη μεγαλύτερη πλειοψηφία τους δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Πιστεύουν πως η ποιότητα που παρέχεται στη σχολική μονάδα που εργάζονται είναι καλή, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν θεωρεί πως η ποιότητα που παρέχεται είναι κακή. Το μεγαλύτερο ποσοστό απάντησε πως επιδιώκεται αρκετά η βελτίωση στη σχολική μονάδα, τόσο στις υλικοτεχνικές υποδομές όσο και στην παροχή υπηρεσιών. Επιδιώκεται αρκετά η συνεργασία τόσο μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα όσο και με τους γονείς αλλά και με την τοπική κοινωνία. Επιπλέον, ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση των σχολικών μονάδων η συμμετοχή σε επιμορφώσεις, επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές, οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες. Οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα φροντίζουν να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους προκειμένου να επιτυγχάνεται το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές και θεωρούν κατά πολύ πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στη γρηγορότερη και καλύτερη μαθητική επίδοση των μαθητών όλων των μαθητικών ομάδων. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε σχολικές μονάδες των οποίων το κλίμα μεταξύ των εμπλεκόμενων θεωρούν πως είναι πολύ καλό, επιπλέον, οι περισσότεροι επιδιώκουν να εργάζονται σε μία σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα και κατά το μεγαλύτερο ποσοστό, οι ερωτώμενοι θα μετακινούνταν αν αυτό σήμαινε πως θα εργάζονται σε μία σχολική μονάδα καλύτερης ποιότητας.

Συμπερασματικά, παρατηρώντας τα αποτελέσματα της έρευνας και μελετώντας τη βιβλιογραφία που παρατίθεται σε άλλη ενότητα της παρούσας εργασίας, διαπιστώνεται πως παρά το γεγονός ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας ακολουθούν αρχές της προαναφερθείσας

μορφής διοίκησης και επιδιώκουν τη ποιότητα και τη βελτίωση στις σχολικές μονάδες που εργάζονται.

Δεδομένου πως επιθυμούν οι εκπαιδευτικοί την ποιότητα και επιδιώκουν τη βελτίωση στη σχολική μονάδα, και μην παρατηρώντας κάποια εξάρτηση της μεταβλητής που αναφέρεται στη γνώση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με κάποια άλλη στην παρούσα εργασία, θα ήταν ίσως χρήσιμο να γίνουν επιμορφώσεις πάνω σε αυτό το είδος διοίκησης ούτως ώστε οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να δομήσουν τη διδασκαλία τους καλύτερα και στοχευμένα στη συνολική και συνεχή βελτίωση της σχολικής μονάδας. Επιπλέον, η μεγαλύτερη κάλυψη σχολείων από ψυχολόγους ή/και κοινωνικούς λειτουργούς ίσως να ήταν χρήσιμη δεδομένου του μεγάλου μαθητικού πληθυσμού με διαφορετικό πολιτισμικό, εθνολογικό, γλωσσικό και κοινωνικό υπόβαθρο.

Συνοψίζοντας, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο έχει διάφορες μαθητικές ομάδες με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, εθνολογικό και κοινωνικό υπόβαθρο. Ο εκπαιδευτικός οφείλει να φροντίζει για την ένταξη όλων των μαθητών και την καλύτερη δυνατή μαθητική επίδοση. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, η οποία είναι ένα είδος διοίκησης επικεντρωμένο στη συνεχή βελτίωση και στην παροχή καλύτερης ποιότητας είναι σε θέση να υποστηρίζει ένα σχολικό περιβάλλον με διαφορετικές μαθητικές ομάδες καθώς στόχος της είναι όχι μόνο η συλλογική βελτίωση μίας σχολικής μονάδας αλλά και κάθε επιμέρους τομέας της.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017). Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1):228-236.

Αθανασίου, Ι. (2015). *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτική αλλαγή. Δυνάμεις επιρροής και παιχνίδια πολιτικής*. Πρακτικά συνεδρίου από 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Υπουργείο Πολιτισμού Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: [χ.ε.].

Ανδρούσου, Α. & Ασκούνη, Ν. (2007). *Ετερογένεια και σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., Πετροπούλου, Π. 2015. Διαπολιτισμικότητα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Αντωνοπούλου, Α., Καρακάση, Α., Πετροπούλου, Π. 2015. *Συγκριτολογία*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 9. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4338>

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Αλεξανδροπούλου, Α. Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1996).

Βαρλάμη, Ε., Γλαρέντζου, Ε., Δεληκάρη, Β., Καλαντίδης, Δ., Μαυροματάκη, Δ., Μουλουδάκης, Ε., Πιαδίτου, Β., Πλίτσης, Μ., Τσαμουρά, Α., Τσιάλας, Γ., Τσουκάτου, Σ. & Χαραμής, Π., ([χ.χ.]). *Κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες-ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης. Επιπτώσεις*. Πρακτικά συνεδρίου από 7ο Εκπαιδευτικό Συνέδριο ΟΛΜΕ. [χ.τ.]: [χ.ε.].

Βέικου, Μ., Λαλαγιάννη, Β. 2015. *Μετανάστευση, κοινωνικές και πολιτισμικές εκφάνσεις*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/5227>

Βεργίδης, Δ. & Σταμέλος, Γ. (2004). *Εισήγηση για την εσωτερική αξιολόγηση του έργου: Ένταξη τσιγγανοπαίδων στο σχολείο*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Ι. & Βαβουράκη, Α. (2007). Διερεύνηση της ποιότητας της εκπαίδευσης: Βασικές αρχές και σχεδιασμός της έρευνας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 13:5-9.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Cohen, L. & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Μητσοπούλου, Χ. & Φιλοπούλου, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο Επιστήμες. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1994).

Γουδήρας, Δ. & Παλαιολόγου, Ν. (2008). Αποκλίνουσα συμπεριφορά αλλόφωνων μαθητών: είναι οι μαθητές με πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές μαθητές με ιδιαίτερες εκπαιδευτικές ανάγκες;. *ΕΙΣΗΓΗΣΕΙΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*.

Γούμενος, Θ. (Δεκέμβριος 2011). Εθνοτικές και εθνικές ταυτότητες : κονστρουκτιβισμός, σχεσιακή θέαση και αναλυτικά ζητήματα. *Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*. 38:33-50.

Δαλακούρα, Α., Ζιόγου Καραστεργίου, Σ., 2015. *Η εκπαίδευση των γυναικών - Οι γυναίκες στην εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2585>

Δάρρα, Μ. ([χ.χ.]). *Η προσέγγιση της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση: Τα όρια, οι δυνατότητες και οι προοπτικές εισαγωγής της*. [χ.τ.]: [χ.ε.].

Δάρρα, Μ. (2011). Ενοιολογικό Πλαίσιο Αξιολόγησης και Βελτίωσης της Ποιότητας στην Εκπαίδευση. *Τιμητικός Τόμος Πηνελόπης Αγαλλοπούλου*. 1:329-353.

Δάρρα, Μ. & Σοφός, Λ. (Μάιος 2015). Διαμορφώνοντας ποιοτική σχολική κουλτούρα. *i-teacher*. 11:49-68.

Δασκαλάκης, Δ., Μπαμπάλης, Θ. & Καλάκου, Π. (2014). Διαπραγμάτευση εθνοπολιτισμικών ταυτοτήτων: Μελέτη περίπτωσης ομάδας μαθητών αμιγούς ελληνικού σχολείου του Μονάχου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 58:49-66.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Δραγώνα, Θ. (2007). *Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Ευρωπαϊκή Ένωση. (2015). *Η Διασφάλιση της Ποιότητας στην Εκπαίδευση*. Λουξεμβούργο: Γραφείο Δημοσιεύσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Ζάχος, Δ. (Μάιος 2014). Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. "*ΝΕΟΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΣ*". 3:148-157.

Θεοδωρίδης, Α. (2008). Τα δικαιώματα του ανθρώπου, η αρχή της μη συγκρισιμότητας των πολιτισμών και η διαπολιτισμική αγωγή. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*. 21:63-90.

Θωμά, Ρ. (Δεκέμβριος 2010). Παράγοντες σχολικής αποτελεσματικότητας. *Επιστημονικό Βήμα*. 14:15-24.

Καδιγιαννόπουλος, Γ. (2014). *Διαπολιτισμικότητα και αειφορία στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του Γυμνασίου*. Διδακτορική διατριβή. Ιωάννινα: [χ.ε.].

Καραμούζης, Π. (2007). *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.

Καραμούζης, Π. (2015). *Η Κοινωνιολογία της Θρησκείας Μεταξύ Εκπαίδευσης και Κοινωνίας*. [χ.τ.]: Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα www.kallipos.gr.

Καρβούνη, Δ. ([χ.χ.]). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοιχτό κοινωνικό σύστημα. *Τα Εκπαιδευτικά*. 109-110:75-88.

Κασίδης, Δ., Αποστολίδου, Ε. & Δουφεξή Θ., (2015). *Η ειδική και διαπολιτισμική εκπαίδευση στο φάσμα της συμπεριληπτικής φιλοσοφίας*. Πρακτικά συνεδρίου από 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων. Αθήνα: [χ.ε.].

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ.

Κατσίρη, Θ. (2015). Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών δημόσιων σχολείων α/θμιας και β/θμιας εκπαίδευσης της Περιφέρειας Πελοποννήσου για τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 59:118-140.

Κοντογιάννη, Δ. ([χ.χ.]). Όψεις της ετερότητας: διαχείριση του «Άλλου». *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ*. -:1084-1092.

Κοψίδου, Ι. (2011). Παρεμπόδιση επικοινωνίας σε πολύγλωσσους και πολυπολιτισμικούς χώρους: Ο ρόλος της συνεργασίας. *Μέντορας*. 11:145-155.

Λαπούσης, Γ., Πέτσιου, Ε. & Βελεγράκη, Α. (2016). *Διερεύνηση του ρόλου του εκπαιδευτικού στην σχολική μονάδα στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση*. Πρακτικά συνεδρίου από 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Πανελλήνια Ένωση Σχολικών Συμβούλων. Αθήνα: [χ.ε.].

Maisonpneuve, J. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχοκοινωνιολογία*. Μετάφραση από τα Γαλλικά από Χρηστάκης, Ν. Αθήνα: Τυπωθήτω. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1977).

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*. 12:118-138.

Ματθαίου, Δ. (2007). Ποιότητα στην εκπαίδευση. Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές - Μια συγκριτική θεώρηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*. 13:10-32.

Μαυρίδης, Μ. (2006). Η εκπαίδευση ως παράγοντας κοινωνικής συμμετοχής ή κοινωνικού αποκλεισμού. *Εκπαιδευτικός Όμιλος- Αντιτετράδια της εκπαίδευσης 76-77*. Διαθέσιμο σε: http://www.antitetradia.gr/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=260:%CCE%B7-%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CF%89%CF%82-%CF%80%CE%B1%CF%81%CE%AC%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CF%84%CE%B1%CF%82-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82-%CF%83%CF%85%CE%BC%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%BF%CF%87%CE%AE%CF%82-%CE%AE-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CF%8D-%CE%B1%CF%80%CE%BF%CE%BA%CE%BB%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%BC%CE%BF%CF%8D&catid=51&Itemid=102 (Ανακτήθηκε 12 Νοεμβρίου 2018).

Μιτρακός, Τ. (2018). Οικονομικές ανισότητες, φτώχεια και κοινωνικός αποκλεισμός: Η διεθνής εμπειρία και η περίπτωση της Ελλάδας κατά την περίοδο της πρόσφατης κρίσης. *Κοινωνική Πολιτική*. 9:7-24.

Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Μπενέκος, Δ. (2007). Διαπολιτισμικότητα και κοινωνική ένταξη, το σχολείο ως χώρος συνάντησης πολιτισμών και γλωσσών. *Μέντορας*. 10:43-51.

Μπενέκος, Δ. (2007). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: Η περίπτωση των Τσιγγάνων. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 12:60-68.

Νικολάου, Γ. (2011). *Διαπολιτισμική διδακτική*. Αθήνα: Πεδίο.

ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ, (Επιμελητής) (2008). *Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο*. [χ.τ.]: ΚΕΔΡΟΣ Α.Ε., ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ.

Πανταζής, Β. (2005). Ανθρώπινα δικαιώματα, πολυπολιτισμική κοινωνία και εκπαίδευση. *Μέντορας*. 8:65-78.

Πανταζής, Β., 2015. *Αντιρατσιστική εκπαίδευση*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/1633>

Παντελίδου Μαλούτα, Μ., 2015. *Πολιτισμικές συνιστώσες της πολιτικής διαδικασίας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/3531>

Παπαδημητρίου, Γ. (2005). *Περιγραφική Στατιστική*. Αθήνα: ΤΥΠΩΘΗΤΩ-ΓΙΩΡΓΟΣ ΔΑΡΔΑΝΟΣ.

Παπάζογλου, Ι. (Μάιος 2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο δημοτικό σχολείο. *Επιστημονικό Βήμα*. 9:81-87.

Παπανθύμου, Α. & Δάρρα, Μ. (2017). *Η εφαρμογή της προσέγγισης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση: η περίπτωση των ηλεκτρονικών διοικητικών υπηρεσιών*. Πρακτικά συνεδρίου από 9^ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση με τίτλο «Ο Σχεδιασμός της Μάθησης» που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής -. [χ.τ.]: [χ.ε.].

Παπουτσή, Γ. (2012). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση*. Πρακτικά συνεδρίου από 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο που διεξήχθη σε -. Φορέας διεξαγωγής Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. [χ.τ.]: [χ.ε.].

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology*. 4(1):72-81.

Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (2015). Πολιτισμική ταυτότητα, τοπική κοινωνία και βιώσιμη ανάπτυξη. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Πούλιος, Ι., Αλιβιζάτου, Μ., Αραμπατζής, Γ., Γιαννακίδης, Α., Καραχάλης, Ν., Μάσχα, Ε., Μούλιου, Μ., Παπαδάκη, Μ., Προσύλης, Χ., Τουλούπα, Σ. (2015). *Πολιτισμική διαχείριση, τοπική κοινωνία*

και βιώσιμη ανάπτυξη. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 1. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/2395>

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Νταλάκου, Β. & Βασιλικού, Κ. Αθήνα: Gutenberg. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1993).

Ryan, C. (2016). *Συμπερίληψη και Διαφορετικότητα στην Εκπαίδευση – Η Επιταγή της Αμφισβήτησης*. Διαθέσιμο σε: https://www.schooleducationgateway.eu/el/pub/experts/inclusion_and_diversity_in_edu.htm (Ανακτήθηκε 9 Νοεμβρίου, 2018).

Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2014). *Μέθοδοι έρευνας στις επιχειρήσεις & την οικονομία*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Μηλιός, Α. [χ.τ.]: Δίσιγμα. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 1997).

Σελλά-Μάζη, Ε. ([χ.χ.]). *Διγλωσσία και Κοινωνία : Η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Προσκήνιο-Άγγελος Σιδεράτος.

Σελλά-Μάζη, Ε. (2016). Η Διγλωσσία στην Ελλάδα. [Κεφάλαιο Συγγράμματος]. Στο Σκούρτου, Ε., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Σελλά-Μάζη, Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α., Τσοκαλίδου, Π. (2016). *Διγλωσσία & Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. κεφ 2. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/6345>

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακάλης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. [χ.τ.]: ΣΥΝΔΕΣΜΟΣ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΩΝ

Σχίζα, Γ. (2014). Ποιότητα και ισότητα στην εκπαίδευση: ενισχύοντας το μορφωτικό επίπεδο των παιδιών μεταναστευτικής προέλευσης. Σε *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Επιμέλεια από Χατζησωτηρίου, Χ. & Ξενοφώντος, Κ. Καβάλα: Σαΐτα.

Τσάκαλος, Μ. (2008). *Ελληνική Κοινωνική Έρευνα*. Διαθέσιμο σε: http://epapanis.blogspot.com/2008/01/blog-post_11.html (Ανακτήθηκε 23 Οκτωβρίου, 2018).

Tiedt, P., Tiedt, I. (2006). *Πολυπολιτισμική Διδασκαλία*. Μετάφραση από τα Αγγλικά από Πλυτά, Τ. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2002).

Φασουλής, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης Κριτική Προσέγγιση στο Σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π. (Τ.Ο.Μ.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*. 4:186-197.

Φασουλής, Κ. (2011). Η αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση του σχολείου. Γνωρίσματα ποιοτικής ηγετικής συμπεριφοράς στα ξένα σχολεία υποχρεωτικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*. 13:22-41.

Φασούλης, Κ. (2007). *ΙΣΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ ΣΕ ΑΝΙΣΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ : ΙΔΕΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΣΤΟ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ ΤΟΥ 20^{ου}-21^{ου} ΑΙΩΝΑ*. Πρακτικά συνεδρίου από 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», που διεξήχθη σε Αθήνα. Φορέας διεξαγωγής Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). [χ.τ.]: [χ.ε.].

Fischer, L. (2006). *Κοινωνιολογία του σχολείου*. Μετάφραση από τα Ιταλικά από Κλαυδιανού, Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο. (το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε 2003).

Χρυσάκης, Μ. (1989). Οικογενειακές επενδυτικές πρακτικές των φτωχών και των μη φτωχών και εκπαιδευτικές ανισότητες. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*. 75:89-120.

Χυτήρης, Λ., Άννινος, Λ., 2015. *Διοίκηση και ποιότητα υπηρεσιών*. [ηλεκτρ. βιβλ.] Αθήνα:Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο στο: <http://hdl.handle.net/11419/4981>

Ξενογλώσση

Ahire, S., Golhar, D. & Waller, M. (1996). Development and Validation of TQM Implementation Constructs. *Decision Sciences*. 27(1):23-31.

Anastasiadou, S., Zirinoglou, P. & Florou, G. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Greek Primary and Secondary Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 143:932-940.

Avila, L. (2018). *Total Quality Management (TQM) Practices of School Administrators in Relation to School Performance among Teacher Education Institutions in the Province of Quezon*. Πρακτικά συνεδρίου από 4ο International Research Conference on Higher Education. [χ.τ.]: [χ.ε.].

Bahadur Thapa, T. (2011). TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN EDUCATION. *Academic Voices A Multidisciplinary Journal*. 1(1):80-83.

Bajaj, S., Garg, R. & Sethi, M. (2018). Total quality management: a critical literature review using Pareto analysis. *International Journal of Productivity and Performance Management*. 67(1):128-154.

Bell McKenzie, K., Christman, D., Hernandez, F., Fierro, E., Capper, C., Dantley, M., González, M.L., Cambron-McCabe, N. & Scheurich, J.J. (2007). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*. 10(10):1-28.

Bush, T. (2007). Educational leadership and management: theory, policy, and practice. *South African Journal of Education*. 27(3):391-406.

Dufur, M., Parcel, T., Hoffmann, J. & Braudt, D. (Σεπτέμβριος 2016). Who Has the Advantage? Race and Sex Differences in Returns to Social Capital at Home and at School. *Res Soc Stratif Mobil*. 45:27-40.

Heck, R. & Hallinger, P. (2005). The Study of Educational Leadership and Management Where Does the Field Stand Today?. *Educational Management Administration & Leadership*. 33(2):229-244.

Hofstede, G. (1986). Cultural Differences In Teaching And Learning. *International Journal of Intercultural Relations*. 10(3):301-320.

Jean-Marie, G., Normore, A. & Brooks, J. (Ιούνιος 2009). Leadership for Social Justice: Preparing 21st Century School Leaders for a New Social Order. *Journal of Research on Leadership Education*. 4(1):1-31.

Kantzara, V. (2016). The relation of education to social cohesion. *Social Cohesion and Development*, 6(1): 37-50.

Karssen, M., Van Der Veen, I. & Volman, M. (2016). Ethnic diversity in schools and bi-ethnic Dutch students' educational outcomes and social functioning. *School Effectiveness and School Improvement*. 27(4):613-628.

Khodayari, F. & Khodayari, B. (Σεπτέμβριος 2011). Service Quality in Higher Education. *Interdisciplinary Journal of Research in Business*. 1(9):38-46.

Krummel, A. (Απρίλιος 2013). Multicultural Teaching Models to Educate Pre-Service Teachers: Reflections, Service-Learning, and Mentoring. *Current Issues in Education*. 16(1):1-8.

Mehmood, S., Qadeer, F. & Ahmad, A. (2014). Relationship between TQM Dimensions and Organizational Performance. *Pakistan Journal of Commerce and Social Sciences*. 8(3):662-679.

Mukolwe, J., Michael, O. & Jack, A. (Νοέμβριος 2017). ASSESSMENT OF IMPLEMENTATION OF TOTAL QUALITY MANAGEMENT IN PRIMARY SCHOOLS: IMPLICATIONS FOR ACADEMIC ACHIEVEMENT. *Educational Research International*. 6(4):75-85.

Ololube, N. (Ιούνιος 2006). An Approach to Quality Improvement of Education in Nigeria through EFQM Excellence Model. *The African Symposium: An On Line Journal Of African Educational Research Network*. -:7-22.

Parthenis, C. & Fragoulis, G. (2016). "Otherness" as Threat: Social and Educational Exclusion of Roma People in Greece. *International Journal of Multicultural Education*. 18(2):39-57.

Pourrajab, M., Basri, R., Mohd Daud, S. & Asimiran, S. (2011). Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. *KASBIT Business Journal*. 4:69-76.

Prueangphitchayathon, S., Tesaputa, K. & Somprach, K. (Ιούνιος 2015). Application of total quality management system in Thai primary schools. *Educational Research and Reviews*. 10(11):1535-1546.

Quinn, A., Lemay,, G., Larsen, P. & Johnson, D. (Φεβρουάριος 2009). Service quality in higher education. *Total Quality Management*. 20(2):139-152.

Sallis, E. (2002). *Total Quality Management in Education*. USA: KOGAN PAGE.

Saraiva, P., Rosa, M. & d'Orey, J. (Νοέμβριος 2003). GLOBAL QUALITY: Applying An Excellence Model To Schools. *QUALITY PROGRESS*. -:46-51.

Sebba, J. & Ainscow, M. (Μάρτιος 1996). International Developments in Inclusive Schooling: mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*. 26(1):5-18.

Tajfel, H. ([χ.χ.]). *Human groups and social categories*. [χ.τ.]: Cambridge University Press.

Tohidi, H. & Mehdi Jabbari, M. (2012). Organizational culture and leadership. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 31:856-860.

Winding, T. & Andersen, J. (2015). Socioeconomic differences in school dropout among young adults: the role of social relations. *Winding and Andersen BMC Public Health*. 15(1054):1-11.

Zachos, D. (2009). Citizenship, Ethnicity, and Education in Modern Greece. *Journal of Modern Greek Studies*. 27:131-155.

Παράρτημα

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

Το παρόν ερωτηματολόγιο συντάχθηκε στα πλαίσια της έρευνας για τη διπλωματική μου εργασία προκειμένου να ολοκληρώσω τις μεταπτυχιακές μου σπουδές στην Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Είναι ανώνυμο και δεν απαιτούνται πάνω από 5 λεπτά για τη συμπλήρωσή του. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον σκοπό της έρευνας. Στη διάθεσή σας για οποιαδήποτε ερώτηση.

Σας ευχαριστώ πολύ.

Αγγελική Γκλεζάκη, agelikigl@hotmail.com

Ενότητα 1^η – Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο

Άνδρας Γυναίκα

2. Ηλικία

<25
 25-30
 31-35
 36-40
 41-45
 >45

3. Εκπαίδευση

Πανεπιστήμιο/ΤΕΙ Μεταπτυχιακό Διδακτορικό
 Δεύτερο πτυχίο

4. Έτη προϋπηρεσίας

<5 5-10 11-15
 16-20 >20

5. Θέση στη σχολική μονάδα

Διευθυντής/ντρια Υποδιευθυντής/ντρια Εκπαιδευτικός

Ενότητα 2^η – Ετερότητα και διαχείριση αυτής

6. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;

7. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;

	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΔΕΝ ΓΝΩΡΙΖΩ/ ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΩ
6. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο;			
7. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο;			

8. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό εθνολογικό υπόβαθρο;
9. Υπάρχουν στην σχολική μονάδα μαθητές με διαφορετικό κοινωνικό υπόβαθρο;
10. Λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας, υποδοχής ή/και ένταξης στη σχολική μονάδα;
11. Επισκέπτεται ψυχολόγος ή/και κοινωνικός λειτουργός τη σχολική μονάδα;

12. Δυσκολεύονται οι μαθητές που ανήκουν σε κάποια από τις παραπάνω κατηγορίες να ανταποκριθούν στη μαθησιακή διαδικασία;
13. Διαφοροποιείτε τη διδασκαλία σας προκειμένου να ανταποκρίνονται όλοι οι μαθητές της τάξης;
14. Θεωρείτε ότι δίνονται ίσες ευκαιρίες στη γνώση σε όλους τους μαθητές της τάξης;
15. Φροντίζετε να επιμορφώνεστε προκειμένου να είστε σε θέση να ανταποκριθείτε στις προκλήσεις σε μία τάξη με διαφορετικές μαθητικές ομάδες;
16. Δημιουργούνται προστριβές μεταξύ των μαθητών των διαφορετικών μαθητικών ομάδων;
17. Σε τι βαθμό θεωρείτε πως αντιμετωπίζονται διαφορετικά οι μαθητές που ανήκουν σε μειονοτικές μαθητικές ομάδες;

ΚΑΘΟΛΟΥ			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	
1	2	3	4	5

Ενότητα 3^η – Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

18. Γνωρίζετε τι είναι η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας;
 ΝΑΙ ΟΧΙ

19. Τι ποιότητα θεωρείτε ότι παρέχει στους μαθητές η σχολική μονάδα στην οποία εργάζεστε;
 ΚΑΚΗ ΜΕΤΡΙΑ ΚΑΛΗ
 ΠΟΛΥ ΚΑΛΗ

Παρακαλώ, εξειδικεύστε την απάντησή σας: _____

20. Επιδιώκεται η βελτίωση στη σχολική μονάδα που εργάζεστε;

ΚΑΘΟΛΟΥ

ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ

1	2	3	4	5
---	---	---	---	---

21. Θεωρείτε ότι η βελτίωση επιδιώκεται περισσότερο στις υλικοτεχνικές υποδομές, στην παροχή υπηρεσιών ή και στα δύο;
- Υλικοτεχνικές Παροχή υπηρεσιών Και στα δύο υποδομές

22. Επιδιώκεται η συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;
23. Ενθαρρύνεται από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφώσεις;
24. Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι της σχολικής μονάδας να προσαρμόζουν τη διδασκαλία τους ώστε να επιτυγχάνεται το βέλτιστο αποτέλεσμα από όλους τους μαθητές;
25. Επιβραβεύονται οι καλές πρακτικές από τη διεύθυνση της σχολικής μονάδας;
26. Ενθαρρύνονται οι καινοτομίες και οι πρωτοβουλίες των εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα;
27. Επιδιώκεται η επικοινωνία με τους γονείς από τη σχολική μονάδα;
28. Φροντίζουν οι εμπλεκόμενοι στη σχολική μονάδα να συνεργάζονται με τους παράγοντες της τοπικής κοινωνίας;
29. Σε τι βαθμό επιδιώκονται βιωματικές δραστηριότητες για τους μαθητές;
30. Θεωρείτε πως η προσπάθεια για συνεχή βελτίωση θα συμβάλλει στην γρηγορότερη ένταξη και καλύτερη μαθητική επίδοση όλων των μαθητικών ομάδων της σχολικής μονάδας;

ΚΑΘΟΛΟΥ			ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ		
1	2	3	4	5	

31. Πώς θα χαρακτηρίζατε το κλίμα των σχέσεων μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική μονάδα;

ΚΑΚΟ

ΚΑΛΟ

ΠΟΛΥ ΚΑΛΟ

ΔΕΝ

ΓΝΩΡΙΖΩ/

ΝΑΙ ΟΧΙ ΔΕΝ

ΑΠΑΝΤΩ

32. Επιδιώκετε να εργάζεστε σε σχολική μονάδα που είναι γνωστό πως παρέχει τη βέλτιστη δυνατή ποιότητα;

--	--	--

33. Θα εργαζόσασταν σε κάποια σχολική μονάδα που είναι καλύτερης ποιότητας ακόμα κι αν χρειαζόταν να μετακινήστε, αν είχατε την επιλογή;

--	--	--