



ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

ΣΧΟΛΗ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ

ΤΜΗΜΑ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ, ΜΑΡΚΕΤΙΝΓΚ & ΤΟΥΡΙΣΜΟΥ

**Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση & Οργάνωση
Εκπαιδευτικών Μονάδων**

Διπλωματική Εργασία

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα και αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας: Στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Διαπολιτισμικών Σχολείων Δυτικής Θεσσαλονίκης

Μαλαματένια Καρδίμη

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ

Χρήστος Γεωργίου

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

Θεσσαλονίκη, Απρίλιος 2020



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

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 Creative Commons 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, 2 Μαΐου 2020

Η Δηλούσα: Μαλαματένια Καρδίμη

Περίληψη

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης που παρέχεται στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Ελλάδας σε συνδυασμό με τις αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, θρησκευτικό και φυλετικό υπόβαθρο. Συγκεκριμένα, διερευνά τις απόψεις και τις εμπειρίες εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που υπηρετούν σε Διαπολιτισμικά Σχολεία Δυτικής Θεσσαλονίκης για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και την εφαρμογή αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις πολυπολιτισμικές τάξεις με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας το θέμα προσεγγίζεται θεωρητικά με τη μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας, ενώ στο δεύτερο μέρος παρουσιάζεται η εμπειρική έρευνα. Επιλέχθηκε μία ποιοτική έρευνα με τη χρήση συνέντευξης και με βάση τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπολιτισμικότητας, εφαρμόζουν αρχές της διαπολιτισμικής αγωγής και αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών. Επισημαίνουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της διγλωσσίας, της ακαταλληλότητας των σχολικών εγχειριδίων, του μονοπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος και του απαρχαιωμένου νομοθετικού πλαισίου. Αν και δεν έχουν επιμορφωθεί στη φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, εφαρμόζουν άτυπα τις περισσότερες αρχές της και τις αποδέχονται. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεωρεί ότι θα υπάρξει βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με την εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ στα Διαπολιτισμικά Σχολεία.

Λέξεις-Κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, διαπολιτισμικότητα, πολυπολιτισμικότητα, εκπαιδευτικοί, εκπαίδευση, ποιότητα

Abstract

The present thesis addresses the issue of intercultural education and training provided by the Intercultural Schools of Greece in combination with the principles of the philosophy of Total Quality Management with the aim of satisfying the needs of students with different cultural, linguistic, religious and racial background. In particular, it explores the aspects and experiences of Primary Education teachers serving in Intercultural Schools of Western Thessaloniki on Intercultural Education in the modern educational system, as well as the application of Total Quality Management principles on multicultural caste with the aim of quality improvement and more effective education.

In the first part of the thesis the topic is approached theoretically through the study of the relevant literature, while the second part presents the empirical research. Qualitative research was selected using an interview and based on the findings of the research, educational teachers are found to be aware of intercultural issues, apply principles of intercultural education and recognize the importance of students' native language knowledge. They point out the difficulties they face due to bilingualism, the inadequacy of textbooks, the mono-cultural analytical curriculum and the dated legislative framework. Although not fully trained in the philosophy of Total Quality Management, they apply most of its principles informally and accept them. The majority of educational teachers believe that there will be an improvement in the educational process by applying the principles of TQM in Intercultural Schools.

Keywords: Total Quality Management, Intercultural Education, interculturalism, multiculturalism, educational teachers, education, quality

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη	4
Ευχαριστίες.....	9
Εισαγωγή	10
ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας	
1.1 Έννοια της Ποιότητας	12
1.2 Ορισμός και έννοια της ΔΟΠ.....	13
1.3 Βασικές έννοιες της ΔΟΠ	16
1.4 Ιστορική εξέλιξη της ΔΟΠ στην εκπαίδευση.....	19
1.5 Προσέγγιση για τη ΔΟΠ	20
1.5.1 Προσέγγιση Deming.....	21
1.5.2 Προσέγγιση Juran.....	24
1.5.3 Προσέγγιση Crosby	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση	
2.1 Γενικό Πλαίσιο.....	26
2.2 Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση	26
2.3 Πρακτικές της εφαρμογής της ΔΟΠ στην τάξη	31
2.4 Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Ελλάδα	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση	
3.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση.....	35
3.2 Το πολυπολιτισμικό σχολείο.....	37
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μοντέλα Εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία	
4.1 Αφομοιωτικό μοντέλο	40
4.2 Το μοντέλο ενσωμάτωσης.....	41

4.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	42
4.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	43
4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης.....	45
4.6 Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση.....	47
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική Εκπαίδευση	
5.1 Βασικές έννοιες.....	49
5.2 Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα.....	51
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση	
6.1 Ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών.....	53
ΜΕΡΟΣ Β΄: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ερευνητική Προσέγγιση	
7.1 Επιλογή του θέματος – Αναγκαιότητα της έρευνας.....	56
7.2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα.....	57
7.3 Μεθοδολογία της έρευνας.....	58
7.4 Συμμετέχοντες.....	58
7.5 Μέσο συλλογής δεδομένων.....	59
7.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων.....	61
7.7 Ηθική και δεοντολογία.....	61
7.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα.....	62
7.9 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελέσματα ανάλυσης	
8.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.....	65
8.2 Απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση	
8.2.2 Απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται την τελευταία δεκαετία.....	66
8.2.2 Προβλήματα/ δυσκολίες στην τάξη λόγω της πολυπολιτισμικότητας.....	69
8.2.3 Αντιμετώπιση δυσκολιών σε ατομικό επίπεδο (ως εκπαιδευτικό).....	73

8.2.4 Αντιμετώπιση δυσκολιών σε συλλογικό επίπεδο (στα πλαίσια της σχολικής μονάδας).....	76
8.2.5 Προτεινόμενα μέτρα από το κράτος.....	77
8.3 Απόψεις για τις Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συζήτηση αποτελεσμάτων και προτάσεις	
9.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή στο σύγχρονο Εκπαιδευτικό σύστημα	85
9.2 Εφαρμογή αρχών Δ.Ο.Π. σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης	89
Βιβλιογραφία	93
Παράρτημα	101

Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών «Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων» του Διεθνούς Πανεπιστημίου της Ελλάδος. Ευχαριστώ θερμά τον επιβλέποντα καθηγητή κ. Χρήστο Γεωργίου, για τη σημαντική βοήθεια, τη συμπαράσταση και τη στήριξη που μου παρείχε κατά τη διαδικασία συγγραφής αυτής της εργασίας. Υπήρξε για μένα εμψυχωτής και σύμβουλος, κάτι που εκτιμώ βαθύτατα.

Ευχαριστώ, επίσης, τους συναδέλφους και τις συναδέλφισσές μου εκπαιδευτικούς των Διαπολιτισμικών Σχολείων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, που ανταποκρίθηκαν άμεσα και συμμετείχαν στην έρευνα, συμβάλλοντας έτσι στην πραγματοποίησή της.

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η πολυπολιτισμικότητα συναντάται πολύ έντονα στη σύνθεση των κοινωνιών σε διεθνές επίπεδο λόγω των συνεχών μετακινήσεων μεταναστευτικών ρευμάτων. Το φαινόμενο αυτό διαφαίνεται και στην ελληνική κοινωνία, η οποία έγινε βαθμιαία πολυπολιτισμική. Η σύνθεση των ελληνικών τάξεων αλλάζει με την παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού επιπέδου και κάθε σχολείο είναι δυνάμει διαπολιτισμικό. Καθώς όμως το σχολείο αποτελεί τον επίσημο θεσμό παροχής γνώσεων, καλλιέργειας συμπεριφορών και αντιλήψεων κρίνεται αναγκαίο να συμπεριλάβει την έννοια της διαπολιτισμικότητας. Με στόχο την αρμονική και ισορροπημένη συμβίωση, την αποδοχή της διαφορετικότητας και την προετοιμασία των μαθητών ώστε να γίνουν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει καίριο ρόλο στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Οι σχολικές μονάδες οφείλουν να ανταποκριθούν και να προσαρμοστούν στις νέες κοινωνικές, πολιτικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής μας. Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί καλούνται να βρίσκονται σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσης και να κάνουν τις απαραίτητες προσαρμογές ώστε να ικανοποιούν τις νέες ανάγκες που δημιουργούνται. Παράλληλα με τον προβληματισμό για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, μια νέα φιλοσοφία και προσέγγιση του σύγχρονου management, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ), κάνει την εμφάνισή της και στο χώρο της εκπαίδευσης.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στοχεύει στην ικανοποίηση των αναγκών των πελατών που την υιοθετούν και οι αρχές της συμπυκνώνονται στο τρίπτυχο: δέσμευση για συνεχή βελτίωση της ποιότητας, συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων, επιστημονική γνώση των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών. Στην ελληνική εκπαίδευση το ζήτημα της εισαγωγής συστημάτων ποιότητας τίθεται προς διαβούλευση τις τελευταίες δεκαετίες, ενώ συναντά διάφορα εμπόδια και δυσκολίες.

Σχετικά με τον βαθμό εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ στα ελληνικά σχολεία και την καταγραφή απόψεων εκπαιδευτικών έχουν ασχοληθεί τα τελευταία χρόνια μεταπτυχιακοί κυρίως μαθητές, ενώ έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ετερότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της παρούσας καινοτόμας έρευνας είναι η διερεύνηση και η καταγραφή των απόψεων και των αντιλήψεων εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και σε ποιο βαθμό οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και την ικανοποίηση των αναγκών μιας ιδιαίτερης ομάδας μαθητών με διαφορετικά γλωσσικά, κοινωνικά και πολιτισμικά χαρακτηριστικά.

Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Το θεωρητικό πλαίσιο και το ερευνητικό μέρος. Το θεωρητικό πλαίσιο αποτελείται από πέντε κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο προσδιορίζεται η έννοια της ποιότητας, της φιλοσοφίας της ΔΟΠ και των βασικών αρχών της ενώ στο δεύτερο γίνεται αναφορά στην εφαρμογή της ΔΟΠ στην εκπαίδευση. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση ενώ στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα μοντέλα εκπαίδευσης για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Στο τελευταίο κεφάλαιο του πρώτου μέρους γίνεται ανασκόπηση προηγούμενων σχετικών ερευνών και παρουσιάζονται συνοπτικά τα ευρήματά τους. Το δεύτερο μέρος, το ερευνητικό, αποτελείται από τρία κεφάλαια. Στο πρώτο γίνεται η ερευνητική προσέγγιση, δηλαδή αναφέρεται η αναγκαιότητα και η μεθοδολογία της έρευνας, οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, οι συμμετέχοντες, το μέσο και η διαδικασία συλλογής δεδομένων, η ηθική, η δεοντολογία, η αξιοπιστία και η εγκυρότητα της έρευνας καθώς και το μέσο συλλογής δεδομένων. Στο δεύτερο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας και, τέλος, στο τρίτο κεφάλαιο ερμηνεύονται τα αποτελέσματα και καταγράφονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Η εργασία ολοκληρώνεται με τη βιβλιογραφία και το παράρτημα.

ΜΕΡΟΣ Α΄: ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας

1.1 Έννοια της ποιότητας

Η λέξη «ποιότητα» (quality) ετυμολογικά προέρχεται από τη λατινική λέξη «quails» που σημαίνει «τι είδους», «όπως πραγματικά είναι κάτι». Ο ορισμός της έννοιας της ποιότητας αποτελεί ένα βασικό σημείο της Δ.Ο.Π. καθώς οι εξελίξεις των τελευταίων δεκαετιών οδήγησαν πολλές επιχειρήσεις και οργανισμούς στη διαπίστωση ότι η ποιότητα αποτελεί τον σημαντικότερο παράγοντα επιτυχίας (Ρούση, 2007:10). Ο όρος ποιότητα χρησιμοποιείται με πολλές έννοιες με αποτέλεσμα να δημιουργείται σύγχυση στο χώρο της διοίκησης ολικής ποιότητας. Σύμφωνα με τον Gower(1997:101), παρότι η λέξη καθαυτή χρησιμοποιείται συνεχώς την τελευταία δεκαετία, όσο περισσότερο την ακούμε τόσο πιο συγκεχυμένο φαίνεται να γίνεται το νόημά της.

Ωστόσο, παρά τη γενικευμένη αποδοχή της ύψιστης σημασίας και του καθοριστικού ρόλου της ποιότητας για το μέλλον της εκπαίδευσης, υπάρχει αδυναμία συμφωνίας και ταύτισης για την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου. Ο λόγος είναι ότι η ποιότητα στην εκπαίδευση είναι πολύσημη, πολυεπίπεδη και πολυαξιακή, η σημασία της ποικίλει ανάλογα με την ομάδα των ενδιαφερομένων, τις διαφορετικές χρονικές στιγμές που ορίζεται, και σχετίζεται με τις πολιτικές και ηθικές αντιλήψεις για την ποιότητα της εκπαίδευσης και μ' ένα σύνολο αντιλήψεων και στάσεων που αφορούν στη φύση του ανθρώπου, στην επιθυμητή μορφή κοινωνίας και τους σκοπούς που υπηρετεί (Δάρρα, 2011:330). Έτσι, ποιότητα μπορεί να σημαίνει σχολεία με μαθητές που είναι χαρούμενοι και κοινωνικά συνειδητοποιημένοι ή σχολεία με μαθητές ικανούς να ανταποκριθούν σε δημόσιες εξετάσεις (Ματθαίου, 2005:32-35).

Μια πρώτη διάκριση της ποιότητας είναι ανάμεσα στην απόλυτη και τη σχετική ποιότητα. Σύμφωνα με την απόλυτη έννοια τα προϊόντα διακρίνονται για την τελειότητα, τη σπανιότητα, την ακρίβεια και τη διαχρονικότητά τους (Ζαβλανός, 2003:21). Αντίθετα, η σχετική έννοια της συνδέεται με τη μέτρηση του αποτελέσματος σύμφωνα με τις προδιαγραφές του προϊόντος και με την ικανοποίηση των απαιτήσεων του πελάτη (Salis, 1993, όπ. αναφ. στο Σαϊτης, 2008:131).

Παρακάτω παραθέτουμε μερικούς χαρακτηριστικούς ορισμούς για την ποιότητα από διακεκριμένους ειδικούς στο χώρο της διοίκησης ολικής ποιότητας:

-Ποιότητα είναι η αριστεία (Peters & Waterman, 1982)

-Ποιότητα είναι η ικανοποίηση των αναγκών των πελατών και μπορεί να εκφραστεί από την ακόλουθη σχέση: Ικανοποίηση = Τωρινή απόδοση – Αναμενόμενη απόδοση. (Deming, 1982)

-Ποιότητα ορίζεται ως η συμμόρφωση ενός προϊόντος με τις απαιτήσεις του εκάστοτε πελάτη και επιτυγχάνεται με την πρόληψη (Crosby, 1979).

- Η ποιότητα είναι το αποτέλεσμα της αναμενόμενης ευχαρίστησης που λαμβάνουν οι πελάτες από ένα προϊόν ή υπηρεσία (Harvey,1995)

-Η ποιότητα εντοπίζεται στην ικανοποίηση των απαιτήσεων των πελατών (Oakland,1993).

-Ποιότητα είναι η καταλληλότητα ενός προϊόντος για τη χρήση για την οποία προορίζεται (Juran, 1989).

-Ποιότητα είναι ό, τι παρέχει πλήρη ικανοποίηση στον πελάτη (Ζαβλάνος , 2003)

Η έννοια της ποιότητας ορίζεται από την Αμερικανική Εταιρεία για τον έλεγχο της Ποιότητας, ως «ένα σύνολο στοιχείων και χαρακτηριστικών ενός προϊόντος ή μίας υπηρεσίας που σχετίζονται με την ικανοποίηση δεδομένων αναγκών των ανθρώπων. Ωστόσο επειδή η ικανοποίηση αυτών των αναγκών είναι ατομικό θέμα, ποικίλλει ανάμεσα στα άτομα» (Μπρίνια,2008α:261).

Στο πρότυπο EN ISO 8402 «Διαχείριση της Ποιότητας και Διασφάλιση της Ποιότητας-Λεξιλόγιο» του Ελληνικού Οργανισμού Τυποποίησης (ΕΛ.Ο.Τ.) περιλαμβάνεται ο επίσημος και σύγχρονος ορισμός της: «Ποιότητα είναι το σύνολο των χαρακτηριστικών μιας οντότητας που της αποδίδουν την ικανότητα να ικανοποιεί εκφρασμένες και συνεπαγόμενες ανάγκες».

1.2 Ορισμός και έννοια της Δ.Ο.Π.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) αποτελεί μια νέα στρατηγική διοίκησης που έχει υιοθετηθεί και εφαρμοστεί από την παγκόσμια οικονομία και τους οργανισμούς και στοχεύει,

κυρίως, στη βελτίωση της ποιότητας των προϊόντων και των παρεχόμενων υπηρεσιών, και κατά συνέπεια, στην αποτελεσματικότητα της επιχείρησης ή του οργανισμού ως σύνολο. Χαρακτηρίζεται ως «επανάσταση της σκέψης» (thought revolution) στις μεθόδους και στις πρακτικές της διοικητικής επιστήμης και ως η μεγαλύτερη καινοτομία στη φιλοσοφία της διοίκησης των επιχειρήσεων στις δεκαετίες του 1980 και του 1990 (Ishikawa, 1985). Επιχειρώντας, ωστόσο, να αποδώσουμε τον ορισμό του όρου Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συμπεραίνουμε ότι δεν υπάρχει ομόφωνη γνώμη, καθώς οι οργανισμοί την ορίζουν διαφορετικά ή ακόμη χρησιμοποιούν και διαφορετικό όνομα από το Total Quality Management.

Ο όρος «ολική» αναφέρεται στην ενεργή εμπλοκή όλων όσων συμβάλλουν στη λειτουργία του οργανισμού και επισημαίνει ότι όλες οι διαδικασίες μέσα στον οργανισμό είναι το ίδιο σημαντικές και συνεισφέρουν στην ποιότητα του παραγόμενου προϊόντος ή της παρεχόμενης υπηρεσίας. Ο όρος «ποιότητα» ορίζεται μόνο από τον «πελάτη» και ποιότητα είναι μόνο ό, τι ικανοποιεί τις υψηλές προσδοκίες του πελάτη (Witcher, 1993). Ο όρος «διοίκηση» τέλος χρησιμοποιείται για να υπογραμμιστεί η σημασία του συνδυασμού των πόρων (υποδομές, εξοπλισμός, εργαζόμενοι) με τη δέσμευση της ηγεσίας και την ενεργό συμμετοχή για την επίτευξη των στόχων (Σαΐτης κ.ά., 1997).

Επιχειρώντας να σταχυολογήσουμε ορισμένους ορισμούς θα ξεκινήσουμε από την άποψη του Kanji (1990, όπ. αναφ. στο Σαΐτη, 2016) ο οποίος την ορίζει απ' την πλευρά του, ως τον τρόπο ζωής ενός οργανισμού που έχει δεσμευτεί για την ικανοποίηση των πελατών του. Σύμφωνα με τον Τσιότρα(2002), ως Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) ορίζεται «το σύστημα διοίκησης με βάση το οποίο επιδιώκεται η μεγιστοποίηση της αξίας του παρεχόμενου προϊόντος, όπως αυτή γίνεται αντιληπτή από τον πελάτη, με την πλήρη συμμετοχή όλων των εργαζομένων». Κατά τον Sallis (2005) η ΔΟΠ είναι μια πρακτική στρατηγική προσέγγιση για τη λειτουργία ενός οργανισμού που εστιάζει στις ανάγκες των πελατών και απορρίπτει οποιοδήποτε αποτέλεσμα εκτός από την αριστεία. Η ΔΟΠ είναι μια στοχευμένη και συστηματική προσέγγιση για την επίτευξη υψηλής ποιότητας, με τρόπο που ανταποκρίνεται ή υπερβαίνει τις ανάγκες και τις επιθυμίες των πελατών.

Σύμφωνα με τον Berry (1997) πρόκειται για μια φιλοσοφία, με βάση την οποία κάθε μέλος του οργανισμού- συστήματος συμμετέχει ενεργά και έχει το ίδιο μερίδιο ευθύνης, ανεξάρτητα από τη θέση του στον οργανισμό στα πλαίσια μιας συνεχούς βελτίωσης

υπηρεσιών. Μπορεί να θεωρηθεί ως μια «προσέγγιση για τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας και της ευελιξίας ολόκληρου του οργανισμού» (Oakland, 1989)

Για να επιτευχθεί η βέλτιστη απόδοση απαραίτητη προϋπόθεση θεωρείται η αμοιβαία συνεργασία μεταξύ των εργαζομένων με απώτερο σκοπό την παροχή υπηρεσιών και προϊόντων που ικανοποιούν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των πελατών. Συνεπώς, η αποδοτικότητα ενός οργανισμού εξαρτάται από την ομαλή συνεργασία των μελών του, καθώς κάθε άτομο και δραστηριότητα επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα. (Δερβιτσιώτη, 1993· Ζαβλάνος, 2003).

Ο Ψωμάς (2013) αναφέρει ότι η Δ.Ο.Π. είναι ένα νέο σύστημα διοίκησης, που αποτελεί αντικείμενο πολλών συζητήσεων στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία, όπου ο κάθε συγγραφέας και ερευνητής δίνει σχεδόν το δικό του ορισμό. Ο Spencer (1994, όπως αναφ. στο Ψωμά, 2013) αναφέρει ότι η Δ.Ο.Π. είναι ένας νέος τρόπος λειτουργίας σχετικά με τη διοίκηση ενός οργανισμού, μια πλήρης μέθοδος για τη βελτίωση της απόδοσης και της ποιότητας του οργανισμού, μια εναλλακτική μεθοδολογία ως προς τον τρόπο διοίκησης που βασίζονταν μόνο στον έλεγχο και εν τέλει μια παραδειγματική μεταβολή του παραδοσιακού τρόπου διοίκησης.

Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σύμφωνα πάντα με το πρότυπο ΕΛΟΤ EN ISO 8402 είναι ο εξής: «...(Η Δ.Ο.Π. είναι) τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία...».

Συγκρίνοντας τις εισηγήσεις διάφορων θεωρητικών ως προς τα στοιχεία της Δ.Ο.Π. διαπιστώνονται κοινές αρχές που είναι οι εξής (Ψωμάς, 2013):

- Σκοπός: Η μείωση του κόστους μέσω της βελτίωσης της ποιότητας του οργανισμού.
- Ορισμός: Ποιότητα ορίζεται η ικανοποίηση των πελατών.
- Ο ρόλος του περιβάλλοντος: Τα όρια μεταξύ του εξωτερικού περιβάλλοντος και του οργανισμού εξασθενούν, γι' αυτό και σύμφωνα με τη ΔΟΠ οι πελάτες και οι προμηθευτές θεωρούνται τμήμα των διαδικασιών του οργανισμού.
- Ο ρόλος της διοίκησης: Η διοίκηση και όχι το ανθρώπινο δυναμικό έχει την κύρια

υπευθυνότητα για την ποιότητα.

- Ο ρόλος των εργαζομένων: Οι εργαζόμενοι εκπαιδεύονται και τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων για τη βελτίωση της ποιότητας.
- Δομή: Συγκροτούνται ομάδες εργασίας σε όλες τις υφιστάμενες διεργασίες προκειμένου να διευκολύνουν την πορεία μετάβασης του οργανισμού προς την ποιότητα.
- Αλλαγή της φιλοσοφίας: Η συνεχής βελτίωση και η εκπαίδευση υποστηρίζονται και παρακινούνται σε όλα τα τμήματα του οργανισμού.

1.3 Βασικές έννοιες της Δ.Ο.Π.

Η Δ.Ο.Π είναι ένα αποτελεσματικό σύστημα διοίκησης που στοχεύει στη βελτίωση των διαδικασιών ενός οργανισμού, τη μείωση του κόστους και τη μέγιστη ικανοποίηση εσωτερικών και εξωτερικών πελατών. Προσδιορίζεται μέσα από τις αξίες που τη διέπουν, τα εργαλεία που χρησιμοποιεί και τις τεχνικές που πιστοποιούν και βελτιώνουν συνεχώς τα παραγόμενα προϊόντα και υπηρεσίες. Οι απόψεις των σημαντικότερων θεωρητικών που ασχολήθηκαν με τη Δ.Ο.Π. συγκλίνουν σε ορισμένες βασικές αρχές που τη διέπουν και εφαρμόζονται από κάθε οργανισμό. Οι βασικές αυτές αρχές είναι:

- Εστίαση στην ικανοποίηση των πελατών

Με τον όρο πελάτες δεν εννοούμε μόνο τους αποδέκτες του τελικού προϊόντος ενός προϊόντος ή υπηρεσίας (εξωτερικοί πελάτες) αλλά και οποιονδήποτε μέσα στον οργανισμό διοχετεύει ή δέχεται πληροφορίες και υπηρεσίες για τη συνέχιση της δικής του εργασίας (εσωτερικοί πελάτες).

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. απαιτεί μια ουσιαστική αλλαγή στον τρόπο αντιμετώπισης των πελατών. Ένας οργανισμός θα είναι σε θέση να ικανοποιεί τις ανάγκες των πελατών έγκαιρα και έγκυρα μόνο εάν πραγματικά γνωρίζει:

- Ποιοι είναι οι πελάτες του.
- Ποιες είναι οι ανάγκες τους.

- Ποιες είναι οι προσδοκίες τους από την επιλογή συγκεκριμένης υπηρεσίας ή προϊόντος.

Η αλλαγή αυτή θα πρέπει να εφαρμοστεί από όλα τα στελέχη και εργαζομένους στον οργανισμό. Απαιτείται η κατανόηση των αναγκών όχι μόνο των εξωτερικών πελατών αλλά και των εσωτερικών, προκειμένου να βελτιωθεί όχι μόνο η ποιότητα των προϊόντων και υπηρεσιών αλλά και των διαδικασιών για την παραγωγή και τη στήριξή τους. (Δερβιτσιώτης, 2005)

- Δέσμευση της ανώτερης διοίκησης στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π. με πρώτη προτεραιότητα την ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση της. Η υιοθέτηση της Δ.Ο.Π. προϋποθέτει την αναγνώριση της σημασίας της ως βασικού παράγοντα αποτελεσματικότητας και την ανάληψη της ευθύνης προώθησης και υποστήριξης αυτής της επιλογής από την ηγεσία του οργανισμού (Κατσαρός, 2008). Αυτό σημαίνει ότι η ανώτερη διοίκηση αναλαμβάνει την ευθύνη να υποστηρίξει τη διαμόρφωση κουλτούρας ποιότητας και την αναβάθμιση της ποιότητας, έχοντας την ως πρώτη προτεραιότητα.

- Η διαμόρφωση αποστολής, η μετάδοση οράματος και η ομαδική εργασία.

Βασική προϋπόθεση για την αποτελεσματική λειτουργία ενός οργανισμού είναι η ύπαρξη εξειδικευμένου οράματος με σαφείς στόχους, η αίσθηση αποστολής και η ανάπτυξη συγκεκριμένης στρατηγικής ώστε να ικανοποιούνται οι ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού και να κυριαρχεί το αίσθημα της συμμετοχής, το οποίο στηρίζεται στην αναγνώριση, την αποδοχή, τη δυνατότητα συνεισφοράς ιδεών και εμπειριών και το ομαδικό πνεύμα .

- Έμφαση σε συνεχείς βελτιώσεις και στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας.

Ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην πρόληψη η οποία υποχρεώνει τους υπευθύνους να καταβάλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην καλύτερη σχεδίαση του προϊόντος, στην πληρέστερη σχεδίαση των διαδικασιών ώστε να περιορίζονται στο ελάχιστο δυνατό τα ελαττωματικά (Δερβιτσιώτης, 2005). Η επιδίωξη της συνεχούς βελτίωσης της ποιότητας οφείλει να αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ίδιας της υπόστασης του οργανισμού και όχι συγκεκριμένο στόχο (Κατσαρός, 2008).

- Συνολική και συστηματική συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων ως πελατών.

Σε κάθε οργανισμό ο οποίος υιοθετεί τις αρχές της Δ.Ο.Π. κρίνεται απαραίτητη δημιουργία αντίστοιχης οργανωτικής κουλτούρας, ώστε κάθε μέλος να είναι υπεύθυνο για το κοινό αποτέλεσμα της ποιότητας, με την κατάλληλη παροχή κινήτρων και εσωτερική παρακίνηση. Σημαντικό κίνητρο για τους εργαζομένους είναι η ανάθεση ευθύνης για την ποιότητα και η ταυτόχρονη ενεργός συμμετοχή σε όλη την παραγωγική διαδικασία (Δερβιτσιώτης, 2005). Ακόμη, στην κατεύθυνση αυτή απαραίτητη είναι η παροχή ευκαιριών συνεχούς επιμόρφωσης των εργαζομένων και η ανάπτυξη σχέσεων συνεργασίας και αποτελεσματικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων ως πελατών.

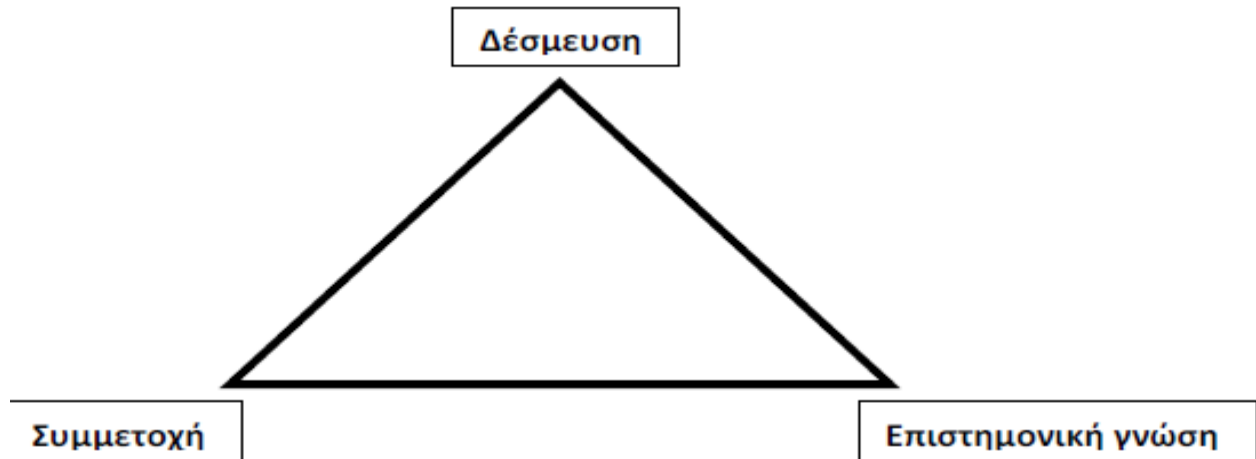
Σύμφωνα με τον Λογοθέτη (2005), η πραγματοποίηση της Δ.Ο.Π. προϋποθέτει την εδραίωση τριών θεμελιωδών αξιωμάτων:

1. Δέσμευση για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας και την καινοτομία. Από την αρχή της εφαρμογής της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε μια επιχείρηση, όλο το ανθρώπινο δυναμικό δεσμεύεται για τη διαρκή βελτίωση της ποιότητας. Επιπρόσθετα, η διοίκηση με την παραδειγματική της συμπεριφορά και στάση αποτελεί παράδειγμα μίμησης και πείθει το εργατικό δυναμικό να ακολουθήσει κοινή πορεία προς την ποιότητα. Καθώς οι απαιτήσεις των πελατών για παροχή καλύτερων προϊόντων και υπηρεσιών ολοένα και αυξάνονται οι επιχειρήσεις οδηγούνται στην αλλαγή του τρόπου διοίκησης. Ο παραδοσιακός τρόπος διοίκησης αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες για συνεχή βελτίωση των προϊόντων και υπηρεσιών.

2. Επιστημονική γνώση των κατάλληλων εργαλείων και τεχνικών. Η επιστημονική γνώση βοηθάει στον άμεσο και γρήγορο εντοπισμό δυσλειτουργιών και προβλημάτων που προκύπτουν σε μια επιχείρηση. Με τα κατάλληλα εργαλεία και τεχνικές οι δυσλειτουργίες αντιμετωπίζονται άμεσα και αποφεύγονται τυχόν μεγαλύτερα προβλήματα. Ακόμη, η επιστημονική γνώση αποτελεί κοινό κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των τμημάτων μιας επιχείρησης, συμβάλλοντας στη συνεργασία και την πρόοδο. Επομένως, κρίνεται αναγκαία η συνεχής έρευνα, εκπαίδευση και ανάπτυξη καινοτόμων προγραμμάτων, ώστε η πρόληψη να αποτελεί βασική αρχή μιας επιχείρησης και να μη χρειάζεται να καταφεύγει στην θεραπεία.

3. Συμμετοχή του ανθρώπινου παράγοντα: όλοι σε μια ομάδα για την αλλαγή. Σε μια επιχείρηση όλα τα τμήματα και το ανθρώπινο δυναμικό, από τη διοίκηση μέχρι τους εργαζόμενους, οφείλουν με ομαδικό πνεύμα να συμμετέχουν στην κοινή πορεία προς την ποιότητα και τη βελτίωση. Βασική προϋπόθεση είναι η απουσία του φόβου και του

ανταγωνισμού, η ανάπτυξη αποτελεσματικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων και η προτροπή για απελευθέρωση της δυναμικότητας του εργατικού δυναμικού προς όφελος του εργαζόμενου και της επιχείρησης ως σύνολο.



Σχήμα. Το τρίγωνο της ΔΟΠ (Πηγή: Λογοθέτης, 1993, σ.19)

1.4 Ιστορική εξέλιξη της Δ.Ο.Π. στην Εκπαίδευση

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας γεννήθηκε στην Ιαπωνία στα πλαίσια της ποιοτικής επανάστασης μετά το 1949, αν και οι αρχές του θεωρητικού πλαισίου της αναπτύχθηκαν από τις αρχές του 20ου αιώνα. Η εν λόγω χώρα μετά την ήττα της στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο επιδίωκε την εκ νέου άνοδο της ανταγωνιστικότητας των προϊόντων της και την αύξηση της παραγωγής σε βασικά είδη, ενώ την ίδια περίοδο τα αμερικάνικα προϊόντα πωλούνταν σε όλο τον κόσμο κατέχοντας το βιομηχανικό μονοπώλιο. Λύση στα προβλήματα της ιαπωνικής οικονομίας και διοίκησης αποτελεί η Δ.Ο.Π., με πρωτοβουλία της Ένωσης Ιαπώνων Επιστημών (Βογιατζάκης, 2018). Σημαντικό ρόλο στη διάδοση της Δ.Ο.Π. στην Ιαπωνία έπαιξαν οι Joseph M. Juran και W. Edwards Deming. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 η νέα μέθοδος διοίκησης υιοθετήθηκε και στις Η.Π.Α. , με την Ευρώπη να ακολουθεί.

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, η εκπαίδευση θεωρούνταν ποιοτική όταν συνέβαλε στην τόνωση της εθνικής ταυτότητας, στην μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς, των ηθών και των εθίμων. Σταδιακά, όμως, κατά τις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα, γεννήθηκε η ανάγκη να αποτελέσει η εκπαίδευση το μέσο για την πνευματική και κοινωνική καλλιέργεια των μαθητών (Αργυροπούλου, 2013). Με βάση τα κοινωνικά πρότυπα κάθε χώρας το

εκάστοτε εκπαιδευτικό σύστημα στόχευε να δημιουργήσει πολίτες μορφωμένους και κοινωνικά καλλιεργημένους (Ματθαίου, 2007).

Η ποιότητα στην εκπαίδευση ανά τον κόσμο καθορίζονταν από δυο παράγοντες:

- *Την υλική υποδομή:* την εποχή αυτή παρατηρείται η τάση των σχολικών μονάδων να δίνουν έμφαση στην υποδομή των κτιρίων (επιβλητικές προσόψεις, αρχαία αγάλματα), γεγονός που πιστοποιεί την άποψη των ειδικών σχεδιασμού της εκπαίδευσης ότι η εξωτερική όψη των σχολείων επηρέαζε την ποιότητα της εκπαίδευσης.
- *Τη διδακτέα ύλη:* η μελέτη γλώσσας, λογοτεχνίας, μαθηματικών είναι κοινό αντικείμενο όλων των προγραμμάτων σπουδών (Αργυροπούλου, 2013).

Κατά τα μέσα του 20ου αιώνα, μετά τη λήξη των Παγκοσμίων Πολέμων, η εκπαίδευση στην Ευρώπη απέκτησε δημόσιο χαρακτήρα ώστε όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα οικονομικής και κοινωνικής θέσης της οικογένειάς τους, να έχουν πρόσβαση στη μόρφωση. Μετά τη δεκαετία του 1970, η ποιότητα στην εκπαίδευση ταυτίζεται με την απόδοση, την αναβάθμιση, την ανταγωνιστικότητα. Τα "καλά" σχολεία ελκύουν τους αριστούχους μαθητές, οι οποίοι με τη σειρά τους προσδίδουν κύρος και αναγνωσιμότητα στα σχολεία που φοιτούν (Ματθαίου, 2007).

Σήμερα, η εκπαίδευση θεωρείται ποιοτική όταν αποβλέπει στην μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης, εστιάζοντας στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, στην ομαδικότητα, στην ανάπτυξη διανοητικών και γνωστικών ικανοτήτων σε συνδυασμό με δημιουργική διανοητική σκέψη για τη δημιουργία "χαρακτήρων".

1.5 Προσεγγίσεις για τη Δ.Ο.Π.

Παρότι σημαντικοί θεωρητικοί συγγραφείς έχουν συνεισφέρει στην ανάπτυξη της φιλοσοφίας και πρακτικής εφαρμογής της Δ.Ο.Π, πρωταγωνιστικές μορφές σε παγκόσμιο επίπεδο θεωρούνται οι W. Edwards Deming, Joseph M. Juran και Philip B. Crosby. Σε αυτούς οφείλουμε να προσθέσουμε και τη συνεισφορά των Armand V. Feigenbaum, Kaoru Ishikawa και Genichi Taguchi. Στη συνέχεια παρουσιάζεται μια σύντομη αναφορά στις σχετικές επιστημονικές τους θεωρίες.

1.5.1 Προσέγγιση Deming

Ο Δρ. W. Edwards Deming (1900-1993) έχει χαρακτηριστεί ως «θεμελιωτής του τρίτου κινήματος της βιομηχανικής επανάστασης» και η θεωρία του αποτελεί σημείο αναφοράς στο παγκόσμιο κίνημα της ποιότητας. Διεύρυνε τη βιομηχανική προσέγγιση του στατιστικολόγου Shewart και εξέφρασε την άποψη ότι το 94% των προβλημάτων σε έναν οργανισμό οφείλονται στο διοικητικό σύστημα και μόλις το 6% οφείλεται στους εργαζομένους. Πιστεύει ότι η ποιότητα είναι απαραίτητη στους οργανισμούς, στις επιχειρήσεις, στην εκπαίδευση, και γενικά στη ζωή.

Μετά την ήττα της Ιαπωνίας στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και την κατάρρευση της βιομηχανικής της δύναμης, ο Deming προσεκλήθη από την Ιαπωνική Κυβέρνηση προκειμένου να συμβάλει στη βελτίωση της κακής ποιότητας των βασικών προϊόντων και την ανάπτυξη της ανταγωνιστικότητας σε παγκόσμιο επίπεδο. Σήμερα θεωρείται παγκοσμίως αποδεκτό ότι η βιομηχανική ανάκαμψη της Ιαπωνίας οφείλεται στις θεωρίες και τις τεχνικές του Deming (Λογοθέτης, 1992).

Ο Deming αποζητά τον μετασχηματισμό του τρόπου διοίκησης των επιχειρήσεων, τη βελτίωση της ποιότητας, τον στατιστικό έλεγχο διεργασιών, τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, την ικανοποίηση του πελάτη. Ισχυρίζεται, ακόμη, ότι υψηλότερη ποιότητα οδηγεί σε υψηλότερη παραγωγικότητα και κατά συνέπεια σε μακροπρόθεσμο ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι αρχές και η φιλοσοφία του αποδίδονται στις γνωστές θεωρίες του ως «τα 14 σημεία του Deming», «ο κύκλος του Deming» και «τα θανάσιμα αμαρτήματα».

Τα 14 σημεία του Deming αποτελούν μια θεωρία διοίκησης προς χρήση των οργανισμών που στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας και της παραγωγής:

1. Δημιουργήστε συνέπεια στη στόχευση που αποβλέπει στη συνεχή βελτίωση προϊόντων και υπηρεσιών. Η διοίκηση οφείλει να έχει ξεκάθαρο όραμα και αποστολή, να κάνει μακροχρόνιους σχεδιασμούς και προγραμματισμό με στόχο την συνέπεια και τη συνέχεια στη βελτίωση, να καινοτομεί, καθώς η καινοτομία θεωρείται «το θεμέλιο του μέλλοντος» (Deming, 2002).
2. Υιοθετήστε τη νέα φιλοσοφία. Απαιτείται μια νέα μορφή διοίκησης που θα εκχωρεί αρμοδιότητες στους εργαζομένους και θα ενθαρρύνει τις προτάσεις τους για βελτίωση.

3. Διακόψτε την εξάρτηση από τον τελικό έλεγχο όλης της παραγωγής για την επίτευξη υψηλής ποιότητας. Η ποιότητα δεν προέρχεται από τον έλεγχο αλλά από τη βελτίωση της παραγωγικής διαδικασίας (Deming, 2002).
4. Σταματήστε την πρακτική της ανάθεσης δουλειάς με βάση την τιμή. Η επιλογή του φθηνότερου προϊόντος υποβαθμίζει την ποιότητα με αποτέλεσμα την αύξηση του τελικού κόστους.
5. Βελτιώστε διαρκώς όλα τα συστήματα παραγωγής και υπηρεσιών. Ο έλεγχος της ποιότητας και η προσπάθεια για βελτίωση οφείλει να είναι μια αδιάλειπτη επαναλαμβανόμενη διαδικασία.
6. Καθιερώστε πρόγραμμα σύγχρονης εκπαίδευσης και εφαρμόστε το σε όλους τους εργαζομένους.
7. Καθιερώστε την ηγεσία. Έμφαση στην παροχή καθοδήγησης και σε σύγχρονους τρόπους επίβλεψης: σχεδιασμός, ενθάρρυνση.
8. Διώξτε το φόβο. Οι εργαζόμενοι πρέπει να αισθάνονται ελεύθεροι να ρωτούν, να εκφράζουν ιδέες, να αναφέρουν προβλήματα.
9. Καταργήστε τα εμπόδια μεταξύ των τμημάτων. Η διατμηματική συνεργασία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της ποιότητας.
10. Καταργήστε τα συνθήματα, τις προτροπές και τους στόχους για το εργατικό δυναμικό.
11. Καταργήστε τους ποσοτικούς στόχους και τα πρότυπα εργασίας που εμποδίζουν τη βελτίωση της ποιότητας.
12. Αφαιρέστε τα εμπόδια που αφαιρούν αποστερούν από τους εργαζόμενους την υπερηφάνεια της εργασιακής προσπάθειας. Οι εργαζόμενοι πρέπει να νιώθουν ικανοποίηση για τη δουλειά τους.
13. Ενθαρρύνετε την εκπαίδευση και την αυτοβελτίωση για όλους. Προγράμματα συνεχούς επιμόρφωσης για όλους με στόχο τη δια βίου βελτίωση.
14. Αναλάβετε δράση για να επιτευχθεί ο μετασχηματισμός.

Ο Deming ανέπτυξε, από τα πιο γνωστά μοντέλα Δ.Ο.Π., τον Κύκλο Ποιότητας Deming (Deming's PDCA Cycle), ο οποίος αποτέλεσε την πρώτη μέθοδο διαρκούς βελτίωσης της ποιότητας. Αποτελεί το κλασικό μοντέλο επίλυσης προβλήματος και αυτοτροφοδοτούμενης μάθησης. Η πορεία του κύκλου είναι συνεχής, καθώς βασίζεται στη θεμελιώδη αρχή της συνεχούς ποιότητας. Κατά το μοντέλο αυτό υπάρχουν τέσσερις βασικές φάσεις που οφείλει να σχεδιάζει ο οργανισμός ώστε να διατηρεί την ποιότητα του:

- Plan- Σχεδιασμός: συγκέντρωση δεδομένων και σχεδιασμός της ποιότητας του παραγόμενου προϊόντος ή υπηρεσίας
- Do- Υλοποίηση: συγκέντρωση δεδομένων από εφαρμογή και πραγματοποίηση του πλάνου
- Check- Έλεγχος: μελέτη αποτελεσμάτων από εφαρμογή, ανατροφοδότηση και ενθάρρυνση
- Act- Δράση: αξιοποίηση αποτελεσμάτων, δημιουργία προτύπου και διορθωτικών ενεργειών, διαπίστωση αλλαγών

Οι τρεις βασικές ερωτήσεις, ωστόσο, που πρέπει να λάβουμε υπόψη προκειμένου να προχωρήσει η διαδικασία της συνεχούς βελτίωσης είναι:

1. Τι θέλουμε να πετύχουμε;
2. Ποιες αλλαγές μπορούμε να κάνουμε για να το πετύχουμε;
3. Πώς θα διασφαλίσουμε ότι οι αλλαγές θα οδηγήσουν στη βελτίωση;

Τέλος, τα πέντε «θανάσιμα αμαρτήματα», όπως ονομάζει ο ίδιος τις κακές πρακτικές, είναι:

1. Έλλειψη σταθερότητας του σκοπού.
2. Έμφαση στα βραχυπρόθεσμα οφέλη.
3. Έμφαση στην αξιολόγηση της απόδοσης.
4. Υπερβολικές μετακινήσεις στελεχών.
5. Η χρήση ορατών μόνο αριθμητικών μεγεθών.

1.5.2 Προσέγγιση Juran

Ο Joseph M. Juran (1904 - 2008) υπήρξε ένας από τους μεγαλύτερους «γκουρού» στον τομέα της ποιότητας και, συγκεκριμένα, της διαχείρισης της ποιότητας. Επίσης, ήταν γνωστός για την περαιτέρω ανάπτυξη της ανάλυσης Pareto του ιδρυτή Vilfredo Pareto. Τα βιβλία του σχετικά με το μάνατζμεντ και το σχεδιασμό της ποιότητας στάθηκαν η αφορμή της πρόσκλησης από την Ένωση Ιαπόνων Επιστημών για να διδάξει τη θεωρία του και να συμβάλλει στη διεξαγωγή διαδικασιών ποιότητας στην παραγωγή.

Ο Juran έδινε έμφαση στην ομάδα (αυτόνομες ομάδες) και στην ομαδική εργασία, οι οποίες στοχεύουν στη βελτίωση της ποιότητας, τη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ της διοίκησης και των εργαζομένων και τη βελτίωση μεταξύ του εργατικού προσωπικού. Θεωρούσε ότι για τα προβλήματα σε μια επιχείρηση ευθύνεται εξ' ολοκλήρου η διοίκηση και όχι οι εργαζόμενοι. Ο Juran επικεντρωνόταν στο σχεδιασμό, στα οργανωτικά θέματα και στη δημιουργία αλλαγής.

Όλη του η φιλοσοφία και τριλογία επικεντρώνεται σε τρεις βασικές διαδικασίες, τις οποίες ονομάζει «Η τριλογία της ποιότητας», και είναι οι παρακάτω:

A) Ο Προγραμματισμός της ποιότητας

Αρχικά, πρέπει να εντοπιστούν οι πελάτες και οι ανάγκες τους. Ο Juran διακρίνει τους πελάτες σε εξωτερικούς (τους αποδέκτες του τελικού προϊόντος/υπηρεσίας) και εσωτερικούς (όλους τους εργαζόμενους μέσα στον οργανισμό, που συμμετέχουν στην παραγωγική διαδικασία). Στη συνέχεια, να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά του προϊόντος, ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες των πελατών, να βελτιστοποιηθεί η διεργασία που το παράγει και στη συνέχεια να μεταφερθεί στο λειτουργικό στάδιο.

B) Ο έλεγχος της ποιότητας

Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη διαμόρφωση των προτύπων απόδοσης, την καταγραφή της πραγματικής απόδοσης του προϊόντος και τη σύγκριση της με βάση τα πρότυπα που θέσαμε, ώστε σε περίπτωση απόκλισης να ακολουθήσει λήψη διορθωτικών ενεργειών (Ζαβλανός, 2003).

Γ) Η βελτίωση της ποιότητας

Ο Juran πιστεύει ότι όσο κι αν επιθυμούμε τη βελτίωση, αυτή δεν θα έρθει, αν προηγουμένως δεν επιλεγούν τα προγραμματισμένα έργα και δεν αποσαφηνιστούν πλήρως τα καθήκοντα ενός εκάστου, παρέχοντας κίνητρα και μέσα για την ανίχνευση των αιτιών που οδηγούν σε χαμηλή ποιότητα. Έτσι, οφείλουμε να δημιουργήσουμε ομάδες και να τις επιμορφώσουμε. Ο Juran παρέχει τα απαραίτητα εργαλεία και το «χάρτη» που πρέπει να ακολουθήσει κανείς ώστε να προσδιοριστούν οι διαδικασίες που χρήζουν βελτίωσης.

1.5.3 Προσέγγιση Crosby

Ο Philip B. Crosby (1926-2001) επικεντρώνεται στη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. υπό το πρίσμα της νοοτροπίας της διοίκησης. Έγραψε βιβλία σε σχέση με την ποιότητα και έγινε περισσότερο γνωστός για τις ιδέες των «μηδέν ελαττωμάτων» (zero defects) και του «κάνε το σωστά από την αρχή». Δηλώνει ότι η «ποιότητα είναι δωρεάν», καθώς το μικρό κόστος της πρόληψης θα είναι πάντοτε χαμηλότερο από το κόστος ανίχνευσης και διόρθωσης μιας αστοχίας. Σύμφωνα με τον Crosby, ποιότητα είναι «η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις-προδιαγραφές».

Ο Crosby προτείνει ένα συγκεκριμένο πρόγραμμα βελτίωσης που στηρίζεται σε « Τέσσερις απόλυτες θέσεις » :

1. Η ποιότητα ορίζεται ως η συμμόρφωση με τις απαιτήσεις του πελάτη : η αποτελεσματική διοίκηση εντοπίζει τις προσδοκίες του πελάτη, τις κοινοποιεί σε όλους τους συντελεστές και έτσι επιτυγχάνεται υψηλή ποιότητα και μείωση του κόστους παραγωγής.
2. Το σύστημα ποιότητας προϋποθέτει την πρόληψη και όχι την εκ των υστέρων επιθεώρηση: τα προβλήματα ποιότητας καταγράφονται στη φάση του σχεδιασμού, στο σύστημα προμηθειών και στις διαδικασίες.
3. Το πρότυπο απόδοσης είναι τα μηδενικά ελαττώματα: απαραίτητη προϋπόθεση είναι η συνεργασία όλων των τμημάτων και του προσωπικού.
4. Το μέτρο της ποιότητας είναι το κόστος της μη συμμόρφωσης με τις προδιαγραφές.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

2.1 Γενικό πλαίσιο

Στο χώρο της εκπαίδευσης «ολική ποιότητα» είναι η συνεχής προσπάθεια προσέγγισης προς το άριστο και αποβλέπει όχι μόνο στην εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών του μαθητή, αλλά και στην υπέρβαση αυτών καθώς και στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών. Στοχεύει στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος και την υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και κριτική μάθηση. Προσπαθεί να αναθέσει ευθύνες και στους μαθητές και προωθεί τη συμμετοχή όλων των φορέων που εμπλέκονται στη λειτουργία του σχολείου, καθώς τα προβλήματα που προκύπτουν επιλύονται καλύτερα όταν συμμετέχουν όλα τα άτομα τα οποία επηρεάζονται από το πρόβλημα. Επομένως, με την εισαγωγή της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση αποβλέπουμε στη δημιουργία ενός συστήματος συνεχούς βελτίωσης και μάθησης το οποίο δίνει μεγάλη αξία στις διαδικασίες. Συνοπτικά, θα μπορούσαμε να πούμε ότι οι βασικότερες αρχές της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση είναι η συνεχής βελτίωση και μάθηση, η εστίαση στις ανάγκες του μαθητή και η συμμετοχική συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων, είναι ένας τρόπος εργασίας στην εκπαίδευση ο οποίος πηγάζει από την ηγεσία και ρέει προς όλους τους εμπλεκόμενους μέσα στα ποιοτικά σχολεία, εστιάζοντας στις ανάγκες των μαθητών. Μέσα από την εφαρμογή των βασικών αρχών της Δ.Ο.Π. και συγκεκριμένων διαδικασιών επιδιώκεται η βελτίωση της ποιότητας που παρέχεται στους μαθητές τόσο με βραχυπρόθεσμους στόχους (γνωστικό επίπεδο, απόκτηση γνώσεων, δεξιοτήτων, στάσεων, αντιλήψεων, συμπεριφορών) όσο με μακροπρόθεσμους (ικανοποίηση αναγκών μελλοντικής εκπαιδευτικής βαθμίδας και μελλοντικών εργοδοτών). Η Δ.Ο.Π. είναι μια αέναη διαδικασία για συνεχή βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης στα σχολεία.

2. 2. Τα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming στην εκπαίδευση

Στο σημείο αυτό αξίζει να αναφερθούμε στα 14 σημεία της φιλοσοφίας του Deming που αφορούν την εκπαίδευση και τα οφέλη της εφαρμογής της φιλοσοφίας του:

- 1. Συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια της βελτίωσης των μαθητών και της διδασκαλίας με στόχο να παράγουμε αποφοίτους οι οποίοι να ανταγωνίζονται τη διεθνή αγορά.**

Το σχολείο οφείλει να προσβλέπει στο μέλλον και να αφουγκράζεται τις μελλοντικές ανάγκες της αγοράς εστιάζοντας στην ποιότητα των μαθητών- αποφοίτων που θα τις καλύψουν, καθώς και σε σημεία λειτουργίας του σχολείου (αναλυτικά προγράμματα, διδασκαλία, προϋπολογισμός, προσωπικό κ.ά.). (Πασιαρδής, 2001)

2. Υιοθέτηση της νέας φιλοσοφίας από την διοίκηση.

Η διοίκηση του σχολείου πρέπει να αναλάβει την ευθύνη για τις αλλαγές και να θέσει τις βάσεις για την αποδοχή του νέου τρόπου σκέψης. Στην νέα εποχή θα επιβιώσουν οι οργανισμοί οι οποίοι θα παράγουν τα καλύτερα προϊόντα και θα διαθέτουν τις καλύτερες και τις πιο αξιόπιστες πληροφορίες (Deming, 1986). Οι ηγέτες του σχολείου πρέπει να υιοθετήσουν και να υποστηρίξουν την νέα κουλτούρα της συνεχούς βελτίωσης στη μάθηση, όπου κυριαρχεί η αποδοχή ότι όλοι πρέπει να διαθέτουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες που απαιτούνται για την επίλυση των προβλημάτων. Αυτό απαιτεί οργανισμούς με επίπεδη δομή και ανοιχτά συστήματα επικοινωνίας.

3. Ανεξαρτητοποίηση από την επικέντρωση στη χρησιμοποίηση του τεστ για την επίτευξη της ποιότητας. Η ποιότητα πρέπει να είναι ενσωματωμένη στη διαδικασία της μάθησης από την αρχή.

Μια λανθασμένη προσέγγιση που αφορά τα τεστ είναι η εμμονή στην αξιολόγηση της προόδου του μαθητή, ως κύριο μέσο, στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Είναι πολύ αργά να αξιολογούμε την πρόοδο του μαθητή στο τέλος του μαθήματος ή της σχολικής χρονιάς, καθώς δε συμβάλλουμε καθόλου στη βελτίωση της απόδοσής του. Ο σωστός τρόπος είναι να γίνεται σε κάθε σημείο της διδασκαλίας-μάθησης. Τεστ και άλλοι δείκτες της μάθησης πρέπει να χρησιμοποιούνται ως διαγνωστικά εργαλεία καθόλη τη διαδικασία της μάθησης.

Η μάθηση φαίνεται καλύτερα από τις επιδόσεις των μαθητών και την ικανότητα να εφαρμόζουν τις γνώσεις που έχουν αποκτήσει σε πραγματικές καταστάσεις. Τα αναλυτικά προγράμματα και το σύστημα παράδοσης πρέπει να επιτρέπει στους μαθητές ως άτομα να διερευνούν, να αποκτούν και να απαιτούν πληροφορίες μέσα στο σχολείο (Δαλάκα, 2011).

Η ποιότητα των μαθητών ξεκινάει από το σπίτι και συνεχίζεται με την οργάνωση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος του σχολείου. Ο σχεδιασμός της ποιότητας μέσα στην εκπαίδευση απαιτεί νέο τρόπο σκέψης και βελτίωση των διαδικασιών μάθησης (πρόληψη των λαθών, αντί για τη διόρθωσή τους)

4. Ελαχιστοποίηση του κόστους.

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών των ανωτέρων τάξεων και των κατωτέρων είναι απαραίτητη ώστε να κατανοήσουν οι δεύτεροι τις προσδοκίες που υπάρχουν. Στόχος δεν είναι μόνο να αναπτύξουν στους μαθητές τις δεξιότητες που απαιτούνται για να αξιοποιηθούν στο μέλλον, αλλά να ελαττώσουν τα λάθη και τις αποτυχίες και να αυξήσουν στους μαθητές τη διάρκεια χρησιμοποίησής τους.

Η συνεργασία και η σχέση εμπιστοσύνης δεν περιορίζεται μόνο στο χώρο του σχολείου μεταξύ των συναδέλφων αλλά και ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα. Πρέπει να αναγνωρισθεί και να επιβραβευθεί ο ρόλος του καθενός ως προμηθευτή και πελάτη. Να υπάρχει συνεργασία όπου είναι δυνατόν, με στόχο την αξιοποίηση και τη μεγιστοποίηση των δυνατοτήτων όλων των εμπλεκόμενων, μαθητών, εκπαιδευτικών, διευθυντών, γονέων. (Μπρίνια, 2008)

5. Συνεχής ανάπτυξη των δραστηριοτήτων της τάξης με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας και του έργου του δασκάλου και του κάθε μαθητή, με παράλληλη ελάττωση της πιθανότητας της αποτυχίας.

Στόχος μιας εκπαιδευτικής μονάδας οφείλει να είναι η συνεχής βελτίωση με τη συμμετοχή όλων και σ' αυτή την κατεύθυνση συμβάλλουν οι διευθυντές, οι οποίοι πρέπει να δημιουργήσουν και να συντηρήσουν ένα περιβάλλον μέσα στο οποίο να ενδυναμώνονται οι εκπαιδευτικοί ώστε να επιτυγχάνουν συνεχή πρόοδο στην ποιότητα της μάθησης και την προσωπική τους ανάπτυξης (Δαλάκα, 2011).

6. Καθιέρωση της πρακτικής άσκησης στην εργασία.

Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι μαθητές πρέπει να εξοικειωθούν ώστε να διατυπώνουν στόχους και να αυξάνουν την αποτελεσματικότητά τους. Οι διευθυντές μέσω προγραμμάτων εκπαίδευσης πρέπει να προωθούν την κουλτούρα και τις προσδοκίες του σχολείου. Αποτελεσματικά εκπαιδευτικά προγράμματα είναι αυτά που διδάσκουν στους εκπαιδευτικούς πώς να διατυπώνουν σκοπούς, πώς να επιτυγχάνουν μια αποτελεσματική διδασκαλία και πώς να αξιολογούν αποτελεσματικά την ποιότητα της εργασίας τους. Αντίστοιχα, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να οργανώνουν προγράμματα μέσω των οποίων οι μαθητές μαθαίνουν πώς να διατυπώνουν στόχους και σκοπούς μάθησης, να βελτιώνουν την αποτελεσματικότητά τους και να αξιολογούν την ποιότητα της δικής τους εργασίας. Τέλος,

όλοι πρέπει να μάθουν να χρησιμοποιούν τα εργαλεία ποιότητας και τους τρόπους επίλυσης των προβλημάτων (Δαλάκα, 2011).

7. Αποτελεσματική Ηγεσία

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μπορεί να είναι ηγέτης. Σύμφωνα με τον Μπουραντά (2005, όπ. αναφ. στη Μπρίνια, 2008) ο ηγέτης είναι το άτομο που μπορεί να επηρεάσει τη στάση και τη συμπεριφορά μιας ομάδας ώστε η ομάδα εθελοντικά και με προθυμία μέσα από τη συνεργασία να δίνει τον καλύτερο εαυτό της. Άρα, ο ηγέτης ασκεί επιρροή στους άλλους και το ανθρώπινο δυναμικό ακολουθεί εκούσια καθώς ο ηγέτης έχει κερδίσει την εμπιστοσύνη και τη συνεργασία του. Η ηγεσία του σχολείου πρέπει να συνεργάζεται με τους δασκάλους, καθηγητές, τους γονείς, τους μαθητές και τα μέλη της κοινότητας. Ακόμη, πρέπει να έχει αποτελέσματα σε σχέση με τους στόχους που έχει θέσει και ο ηγέτης οφείλει να διαθέτει χαρακτηριστικά όπως δύναμη, εμπιστοσύνη, αυτοπεποίθηση, όραμα, θάρρος, ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων.

8. Απομάκρυνση του φόβου.

Στο σχολικό περιβάλλον ο φόβος πρέπει να απουσιάζει, καθώς εμποδίζει τη μέγιστη δυνατή απόδοση των ατόμων, την ελεύθερη έκφραση των ιδεών τους, την ανάληψη ρίσκου, την αναζήτηση νέων πληροφοριών καθώς και την επίλυση των προβλημάτων. Η δυσπιστία, ο φόβος, τα ανταγωνιστικά συναισθήματα, οι επικοινωνιακοί φραγμοί εμποδίζουν την ανοιχτή επικοινωνία και την καλλιέργεια της σκέψης. Στο σχολικό περιβάλλον προωθούνται οι σχέσεις σεβασμού και εμπιστοσύνης, το ομαδικό πνεύμα, η συνεργασία και η ασφάλεια.

9. Κατάργηση των εμποδίων μεταξύ διαφορετικών τμημάτων. Όλοι οι εμπλεκόμενοι φορείς πρέπει να εργάζονται ομαδικά, ώστε να μπορούν να προβλέπουν τα προβλήματα και να δημιουργούν ένα αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης.

Στο σχολικό περιβάλλον τα εμπόδια μεταξύ των τμημάτων του σχολείου πρέπει να εξαλείφονται και να προωθείται η ομαδική εργασία και συνεργατικότητα. Το άτομο πρέπει να ορίζει τον εαυτό του ως μέλος ενός κοινού οράματος και συνέταιρο στην πρόοδο. Μόνο τότε αυξάνεται η απόδοση όλων των εμπλεκομένων και δημιουργούν περισσότερες ευκαιρίες για μάθηση. Η ομαδική εργασία είναι βασική λειτουργία στο σύγχρονο μάνατζμεντ και ιδιαίτερα στη βελτίωση της ποιότητας.

10. Κατάργηση των συνθημάτων και των στόχων οι οποίοι ζητούν νέα επίπεδα απόδοσης των μαθητών, χωρίς να παρέχουν βελτιωμένες μεθόδους.

Στη σύγχρονη εποχή η επιρροή των μέσων μαζικής ενημέρωσης μέσω συνθημάτων και πληροφοριών είναι τεράστια. Με το βομβαρδισμό όμως πληροφοριών διαταράσσεται η ισορροπία των μαθητών και η ομαλή λειτουργία του σχολείου. Οι μαθητές πρέπει να αναπτύξουν κριτική σκέψη. Αυτό σημαίνει ότι προτρέπουμε τους μαθητές να καταβάλλουν κάθε δυνατή προσπάθεια, ώστε να αξιοποιήσουν στο μέγιστο όλες τις δυνατότητες και τις ικανότητες τους, δηλαδή να προσπαθούν συνεχώς να αυξάνουν τις αποδόσεις τους (Crosby, 1979).

Σήμερα είναι γνωστό ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προβλημάτων τα οποία εμφανίζονται στον οργανισμό κατά την επίτευξη της ποιότητας οφείλεται στις διαδικασίες λειτουργίας του. Στην εκπαίδευση αυτό σημαίνει ότι η επιτυχία του σχολείου εξαρτάται περισσότερο από το σχεδιασμό του συστήματος παρά από τη διδασκαλία. Οι σκοποί της εκπαίδευσης θα πρέπει να κατευθύνονται από κάτω προς τα πάνω. Τα άτομα που είναι κοντά στο πρόβλημα πρέπει να έχουν τα εφόδια και τα εργαλεία ώστε να το λύσουν. Το να ασκεί διοίκηση από πάνω είναι ο παραδοσιακός και αναποτελεσματικός τρόπος σκέψης και δράσης, το να βοηθάς όμως άτομα να διοικήσουν τον εαυτό τους είναι επιτακτική σημερινή ανάγκη (Δαλάκα, 2011).

11. Κατάργηση ποσοτικών στόχων και προτύπων εργασίας για το εργατικό δυναμικό και το management τα οποία δυσχεραίνουν την επίτευξη της ποιότητας.

Οι ποσοτικοί στόχοι χρησιμοποιούνται στις επιχειρήσεις για την αύξηση του κέρδους και την παροχή κινήτρων στο εργατικό δυναμικό, ενώ στον εκπαιδευτικό χώρο η χρησιμοποίηση των ποσοτικών στόχων γίνεται χωρίς κίνητρα για τους δασκάλους και τους μαθητές.

Η χρήση των ποσοτικών στόχων μπορεί να είναι αποτελεσματική σε περιπτώσεις που επιδιώκουμε τη μείωση του κόστους ή όταν θέλουμε να είμαστε περισσότερο δίκαιοι και αντικειμενικοί με τους μαθητές. Εργασίες που δίνουν έμφαση σε αριθμητικές μετρήσεις ή σε γράμματα σύμβολα γνώσης, συχνά δε συμβάλλουν στην ουσιαστική επίδοσή των μαθητών ούτε προβάλλουν την ποιότητα της προόδου τους.

12. Οι μαθητές πρέπει να επιβραβεύονται εσωτερικά και να βελτιώνονται συνεχώς, ώστε να αισθάνονται υπερήφανοι για την εργασία τους.

Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν κριτήρια υψηλής ποιότητας και με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών να τα εκπληρώσουν. Πρέπει να αισθάνονται υπερήφανοι για όσους στόχους έχουν πετύχει και την εργασία τους. Σύμφωνα με τον Deming (1986), ο βαθμός εμποδίζει τη μέγιστη απόδοση του μαθητή. Το ζήτημα δεν είναι τι έμαθε ο μαθητής, αλλά τι μπορεί να κάνει με αυτά που έμαθε. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πιέσουν τους μαθητές ώστε να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους στην απόκτηση της γνώσης, ανάλογα με τους προσωπικούς στόχους που έθεσε ο καθένας για τον εαυτό του.

13. Ενθάρρυνση της συνεχούς εκπαίδευσης και αυτοβελτίωσης για όλους.

Στόχος του κάθε εργαζόμενου είναι να μελετά, να μαθαίνει και να βελτιώνεται. Η πρόοδος του κάθε ατόμου δεν αποτελεί μόνο προσωπικό όφελος αλλά επηρεάζουν τις σκέψεις και την πρόοδο των άλλων καθώς επίσης και ολόκληρο τον οργανισμό.

14. Συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων με την εκπαίδευση φορέων για την υλοποίηση των παραπάνω σημείων της νέας φιλοσοφίας.

Σύμφωνα με τον Deming (1986) όλα τα άτομα πρέπει να εργαστούν προς τη νέα αυτή κατεύθυνση. Το άτομο είναι η σπουδαιότερη πηγή σε έναν οργανισμό και πρέπει να χρησιμοποιηθεί στο μέγιστο.

2.3 Πρακτικές της εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στην τάξη

Ο Babbar (1995, όπ. αναφ. στο Κριεμάδη κ.ά., 2012) προτείνει κάποιες πρακτικές στην εφαρμογή της Δ.Ο.Π. μέσα στην τάξη, οι οποίες παρουσιάζονται συνοπτικά:

- Επικοινωνήστε τη φιλοσοφία της διδασκαλίας σας ευθέως.

Ο εκπαιδευτικός πέρα των στόχων που θέτει με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα κοινοποιεί και τους στόχους που θέτει για τη διδασκαλία του, ώστε τόσο ο ίδιος όσο και οι μαθητές να συμβάλλουν στην επίτευξη τους μέσω τη δέσμευσης και της συμμετοχής τους.

- Επηρεάστε τους μαθητές σας μέσω του καλού παραδείγματος.

Ο εκπαιδευτικός σε καθημερινή βάση οφείλει να αποτελεί το καλό παράδειγμα, καθώς οι μαθητές δεν μαθαίνουν μόνο θεωρητικά αλλά κυρίως μέσα από πράξεις. Μέσα από τη συμπεριφορά του πρέπει να εμπνέει στους μαθητές τη δέσμευση, την επιμονή στους στόχους,

τη συνεχή προσπάθεια, το ενδιαφέρον, τη συμμετοχή, την αξιοπιστία, τη γνώση, τη δικαιοσύνη, τη σταθερότητα και οποιαδήποτε άλλη παρόμοια συμπεριφορά επιδρά με θετικό τρόπο στους μαθητές.

- Μέσα σε ένα κλίμα αριστείας ενθαρρύνετε τους μαθητές να επεκτείνουν τους στόχους τους.

Είναι ανάγκη εκπαιδευτικοί και μαθητές να συνειδητοποιήσουν τις δυνατότητές και τις αδυναμίες τους και να προσπαθήσουν να επεκτείνουν του στόχους τους μέσα σε ένα κλίμα αριστείας μέσω της διαρκούς δέσμευσης και προσπάθειας.

- Κινητοποιήστε τους μαθητές σας μέσω της ανατροφοδότησης, της δικαιοσύνης και της ενθάρρυνσης ενώ παράλληλα εμφυσήστε τους ένα βαθύ σύστημα αξιών.

Για την εδραίωση της αριστείας απαραίτητη είναι η ενθάρρυνση, η ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού μέσω της αυτοαξιολόγησης και η δίκαιη στάση και συμπεριφορά του προς τους μαθητές.

- Παραμείνετε δεκτικοί στις πολλαπλές πτυχές της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π.

Μερικά από τα χαρακτηριστικά της Δ.Ο.Π. είναι η συμμετοχή όλων στη διαδικασία της μάθησης, η ομαδική εργασία, η ενδυνάμωση, η ανοιχτή και αποτελεσματική επικοινωνία, η εξάλειψη του φόβου κ.ά. και οι εκπαιδευτικοί οι οποίοι μπορούν να εφαρμόσουν τις γενικές αυτές αρχές μόνο ωφέλειες έχουν μέσα στην τάξη.

2.4. Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Ελλάδα

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα διοίκησης και μια καινούργια φιλοσοφία η οποία εφαρμόζεται και στον τομέα της εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο και η χώρα μας δείχνει πως έχει συνειδητοποιήσει την ανάγκη συμπόρευσης με τις διεθνείς αυτές τάσεις. Ως μέλος της Ε.Ε., η Ελλάδα καταβάλλει προσπάθειες προσαρμογής στα νέα δεδομένα, με αργούς ωστόσο ρυθμούς, και θέτει το ζήτημα της ποιότητας προς συζήτηση και διαβούλευση τα τελευταία χρόνια.

Οι πρώτες προσπάθειες προσέγγισης της ποιότητας γίνονται στην Ελλάδα στα μέσα της δεκαετίας του '90 όταν το Υπουργείο Παιδείας αποτυπώνει τους βασικούς στόχους του εκπαιδευτικού συστήματος με την ουσιαστική σύνδεση όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης, τη

σύνδεση της εκπαίδευσης με την παραγωγή και την κοινωνία, την αλλαγή του περιεχομένου σπουδών σε όλες τις βαθμίδες και την καθιέρωση διαδικασιών προγραμματισμού του εκπαιδευτικού συστήματος (Δαμαλά, 2018). Στα τέλη του 1997 ξεκίνησε ένα πιλοτικό πρόγραμμα με τίτλο «Εσωτερική Αξιολόγηση και Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού Έργου στη Σχολική Μονάδα» το οποίο ανέδειξε την αξιολόγηση ως βασική λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος με στόχο την αναβάθμιση της σχολικής μονάδας και την ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού. Για πρώτη φορά στα ελληνικά εκπαιδευτικά δρώμενα διατυπώθηκαν δείκτες ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, ενώ απουσίαζε έως τότε το νομοθετικό πλαίσιο ορισμού της έννοιας της «ποιότητας» στην εκπαίδευση. Ακολούθησαν μια σειρά από νομοθετικές διατάξεις που προσπάθησαν να οριοθετήσουν την έννοια της ποιότητας και το 2013 εισάγεται η αξιολόγηση εκπαιδευτικών, η οποία τελικά δεν εφαρμόστηκε, και η αξιολόγηση στελεχών εκπαίδευσης. Την ίδια χρονιά εφαρμόστηκε πιλοτικά η εσωτερική αξιολόγηση των σχολικών μονάδων από μικρό ποσοστόν σχολείων και τελικά αποσύρθηκε.

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στις σχολικές μονάδες δεν είναι εύκολη υπόθεση και συναντά ποικίλα εμπόδια και προβλήματα. Ένα μείζον ζήτημα είναι ο συγκεντρωτικός τρόπος διοίκησης που κυριαρχεί στη σύγχρονη ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, τοποθετώντας το Υπουργείο Παιδείας στην κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας και εξουσίας δίνοντας μερίδιο εξουσίας σε Περιφερειακούς και τοπικούς φορείς. Αυτό έχει ως απόρροια οι αρμοδιότητες σε επίπεδο σχολικής μονάδας να είναι κυρίως εκτελεστικές με ελάχιστες εξουσίες για τη διοίκηση τους. Οι αποφάσεις που αφορούν έμμεσα ή άμεσα όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας επιβάλλονται άνωθεν, χωρίς να συμμετέχουν στη λήψη τους οι άμεσα ενδιαφερόμενοι. Έτσι, δυσχεραίνει ο ρόλος των σχολείων στη λήψη αποφάσεων για την εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων, τροποποιήσεις στο αναλυτικό πρόγραμμα, υιοθέτηση εναλλακτικών μορφών εκπαίδευσης κ.ά. Ο συγκεκριμένος τρόπος διοίκησης σε συνδυασμό με τη γραφειοκρατία αντιτίθενται στις αρχές της Δ.Ο.Π. και, παρά τις όποιες προσπάθειες, η αποκέντρωση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει ολοκληρωθεί με επιτυχία.

Ένα άλλο ζήτημα είναι ότι οι προσπάθειες που γίνονται από την Ελληνική Πολιτεία για παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης δεν εντάσσονται σε έναν μακροχρόνιο σχεδιασμό με γνώμονα ένα όραμα. Σύμφωνα με τον Βλάχο (2008) η ασταθής και ατελέσφορη αυτή κατάσταση δημιουργείται λόγω των μεταρρυθμίσεων και ανακατατάξεων σε κρίσιμους τομείς του συστήματος, των διαδικασιών της εκπαιδευτικής πράξης και των περιεχομένων, καθώς και της αδυναμίας ελέγχου και ανατροφοδότησης.

Οι Ήργης & Μακρή (2009) επισημαίνουν ότι στην ελληνική πραγματικότητα η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας συναντάται μόνο στις οικονομικές επιστήμες και ότι τα ελληνικά δημόσια σχολεία απέχουν πολύ από τη φιλοσοφία της συνεχούς βελτίωσης τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο. Όποια στοιχεία συνεχούς βελτίωσης υφίστανται σε σχολικές μονάδες οφείλονται είτε στην πρόθεση του εκπαιδευτικού είτε στην σύνθεση της εκπαιδευτικής μονάδας. Στο δημόσιο τομέα κάθε αλλαγή και μεταρρύθμιση συναντά εμπόδια, αντιδράσεις και μεταθέσεις στο μέλλον. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στην ιδιοσυγκρασία του ελληνικού λαού, την κουλτούρα του και τα υφιστάμενα δίπολα νοοτροπιών που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στη δημόσια εκπαίδευση, όπως «αξιολόγηση- μη αξιολόγηση», «επιμόρφωση- μη επιμόρφωση», «καινοτομία- γραφειοκρατική διεκπεραίωση».

Ακόμη, ένα μεγάλο ποσοστό της εκπαιδευτικής κοινότητας αρνείται να αντιμετωπίσει τους μαθητές με όρους της διοίκησης ως «πελάτες». Καθώς μία βασική αρχή της Δ.Ο.Π. είναι η ικανοποίηση των αναγκών του πελάτη, θεωρεί ότι ο μαθητής- πελάτης βρίσκεται σε μια διαδικασία συνεχούς αλλαγής γνώμης και αναγκών και οι ανάγκες τους είναι ευμετάβλητες.

Ωστόσο, κάποιες απόπειρες για την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχουν λάβει χώρα, χωρίς να στεφθούν με απόλυτη επιτυχία και χωρίς να ανταποκρίνονται στις βασικές αρχές της Δ.Ο.Π.

Το ελληνικό κράτος στο πλαίσιο του Προγράμματος Ε.Σ.Π.Α. (Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο Αναφοράς) εκτελεί δράσεις με στόχο τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, όπως το «Νέο Σχολείο» που περιλαμβάνει τις διαδικασίες Αξιολόγησης Εκπαιδευτικού Έργου (Α.Ε.Ε.) – αυτοαξιολόγηση σχολικών μονάδων, λειτουργία Τάξεων Υποδοχής για αλλοδαπούς μαθητές, διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας στις Α΄ και Β΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου Σχολείου.

Με τον νόμο 3230/204 καθιερώνεται το σύστημα «Διοίκηση μέσω Στόχων», με το οποίο επιδιώκεται η αποτελεσματικότερη λειτουργία των δημοσίων υπηρεσιών και η ανταπόκριση του ανθρώπινου δυναμικού στις σύγχρονες ανάγκες και τα νέα πρότυπα διοίκησης και καθιερώνεται η μέτρηση της αποδοτικότητας και αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, η αλλαγή αυτή φαντάζει ουτοπία λόγω της γραφειοκρατίας και του δύσκαμπτου τρόπου διοίκησης στη χώρα μας. Ακόμη, με τον νόμο 4142/2013 διασφαλίζει η υψηλή ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα εφαρμογής της Δ.Ο.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου, καθώς εισάγει την ενισχυτική

διδασκαλία, τη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την ενίσχυση του ωρολογίου προγράμματος (Ταϊλαχίδης, 2013) . Ωστόσο, παρά το φιλόδοξο όραμα για την εφαρμογή της φιλοσοφίας στο Ολοήμερο Σχολείο, για οικονομικούς λόγους και έλλειψη επαρκών δυνατοτήτων διοίκησης και πρόχειρου σχεδιασμού του προγράμματος ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου δεν μπόρεσε να ικανοποιήσει τις αρχικές προσδοκίες και στόχους.

Η Δ.Ο.Π. στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί αντικείμενο άξιο προς μελέτη και η ανάγκη για αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών είναι επιτακτική. Ο τρόπος οργάνωσης, λειτουργίας και στελέχωσης των εκπαιδευτικών μονάδων πρέπει να αλλάξει και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν στη φιλοσοφία και της αρχές της Δ.Ο.Π. ώστε να κατανοήσουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής της και να εμπλακούν ενεργά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση

3.1 Πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση

Η σύγχρονη εποχή διακρίνεται από εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς και από μια ραγδαία εξέλιξη σε όλους τους τομείς της. Η τεχνολογία αναπτύσσεται τάχιστα ενώ ταυτόχρονα οι κοινωνίες μεταβάλλονται κι αυτές. Τα σύνορα καταργούνται και κυριαρχεί ο πολιτισμικός πλουραλισμός. Η κατάργηση των συνόρων, η μετακίνηση των πληθυσμών και η μαζική εγκατάσταση οικονομικών και κοινωνικών μεταναστών , έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη πολυπολιτισμικών κοινωνιών σε ολόκληρο τον κόσμο, γεγονός που πολλές φορές τείνει να ταραξεί τις ισορροπίες μεταξύ των μελών. Η πολυπολιτισμική κοινωνία αποτελεί μια νέα πραγματικότητα παγκοσμίως. Πολλοί διαφορετικοί πολιτισμοί καλούνται να συνυπάρξουν στο εσωτερικό μιας εθνικής κοινωνίας και να αλληλεπιδράσουν αρμονικά και δημιουργικά (Γκόβαρης, Νιώτη, & Σταμάτης, 2003).

Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της κάθε κοινωνίας αντικατοπτρίζεται έντονα και στην εκπαίδευση και αποτελεί κυρίαρχο στοιχείο κάθε σχολικής τάξης. Στο σημείο αυτό υπάρχουν δύο βασικοί όροι που πρέπει να διακριθούν: η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Αυτές οι έννοιες έχουν αναπτυχθεί σε μεγάλο βαθμό σε διάφορες επιστημονικές βιβλιογραφίες, και διαφέρουν από συγγραφέα σε συγγραφέα. Συχνά αυτοί οι όροι έχουν παρόμοιες αλλά όχι ακριβείς έννοιες, ενώ μερικές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά και άλλες φορές θεωρούνται πολύ ξεχωριστές ιδέες.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια «τεράστια έννοια» με πολλαπλές διαστάσεις, αλλά γενικά θεωρείται ότι αναγνωρίζει τον αντίκτυπο των μαθητών, της φυλής, του φύλου, του σεξουαλικού προσανατολισμού, του πολιτισμού, της κοινωνικής τάξης, συμπεριλαμβανομένων των αλληλεπιδράσεων όλων αυτών των πραγμάτων καθώς και των εμπειριών (Banks, & Banks, 2010). Δεδομένης της γλωσσικής ποικιλομορφίας των μαθητών σήμερα, είναι σημαντικό να αναγνωριστούν οι επιρροές της μητρικής γλώσσας της οικογένειας, των κοινοτήτων και του πολιτισμικού υπόβαθρου που τους χαρακτηρίζει (Kubota, & Lin, 2009).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι μια ιδέα που βασίζεται στα ιδανικά της ελευθερίας, της δικαιοσύνης, της ισότητας και της ανθρώπινης αξιοπρέπειας που αναφέρεται στη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου και υιοθετείται από τους Οργανισμούς των Ηνωμένων Εθνών. Αναφέρεται σε οποιαδήποτε μορφή εκπαίδευσης που ενσωματώνει τις ιστορίες, τα κείμενα, τις παραδόσεις, τις πεποιθήσεις και τις αξίες των ανθρώπων από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αναγνωρίζει τους ρόλους που μπορούν να διαδραματίσουν τα σχολεία στην ανάπτυξη των αξιών και των στάσεων που είναι απαραίτητες για να διατηρήσουν τον εαυτό τους στον αλληλοεξαρτώμενο κόσμο του σήμερα. Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτιμά τις πολιτισμικές διαφορές και τις αντανακλά μέσω των σπουδαστών, των εκπαιδευτικών και των διαφόρων κοινοτήτων (Prachi, 2017).

Από την άλλη πλευρά, η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι ένα περίπλοκο θέμα που δεν είναι εύκολο να προσδιοριστεί. Ορισμένες έννοιες που συνδέονται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι η ανοχή, η αποδοχή, η ειρήνη, η αφομοίωση, η ενσωμάτωση, η ποικιλομορφία και πολλές άλλες. Πολλοί μελετητές έχουν ορίσει το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης ως την ικανότητα μιας αποτελεσματικής και κατάλληλης αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών και κουλτούρων (Bennett 2009 · Deardorff 2006 · Byram 2012). Αυτό περιλαμβάνει την ικανότητα να αναλύει τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, να προλαμβάνει παρεξηγήσεις και να προσαρμόζει ανάλογα τις συμπεριφορές.

Ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι να βοηθηθούν οι εκπαιδευόμενοι να αναπτύξουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις τους για να συμμετάσχουν σε αυτές τις διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις. Συζητώντας για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, υποστηρίζεται ότι η έννοια αυτή αντιμετωπίζει την επιθυμία όλων των μαθητών να έχουν ίσες ευκαιρίες για μάθηση, ανεξάρτητα από τις διαφορές που σχετίζονται με την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, την κοινωνικοοικονομική θέση κλπ.

Στην βιβλιογραφία που αναφέρεται στην πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι συχνά ασαφές ποιες είναι οι έννοιες και αν αναφέρονται στα ίδια ή διαφορετικά πράγματα. Συχνά η διαφορά στη χρήση έγκειται ως επί το πλείστον γεωγραφικά. Στην Ευρώπη ο προτιμώμενος όρος είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ ειδικά οι Ηνωμένες Πολιτείες αλλά και η υπόλοιπη Βόρεια Αμερική, η Αυστραλία και η Ασία χρησιμοποιούν τον όρο πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Hill, 2007 · Leeman & Reid, 2006). Ωστόσο, στην Ευρώπη υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χωρών. Για παράδειγμα, στη Σουηδία και την Ολλανδία χρησιμοποιείται η διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ στη Μεγάλη Βρετανία και τη Φινλανδία η πολυπολιτισμική εκπαίδευση είναι ο κοινός χρησιμοποιούμενος όρος.

Συμπερασματικά, όσον αφορά στην ύπαρξη διαφορών μεταξύ των δύο εννοιών, η απάντηση είναι ότι «εξαρτάται». Αναλυτικότερα, εξαρτάται από το είδος της διαπολιτισμικής ή πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης που χρησιμοποιείται και που αναφέρεται. Συνολικά, οι διαφορές σε κάθε είδος εκπαίδευσης είναι μεγαλύτερες από τις διαφορές μεταξύ των παραδοσιακών εκδόσεων της πολυπολιτισμικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και των πιο προοδευτικών εκδόσεων των δύο προσεγγίσεων.

3.2 Το πολυπολιτισμικό σχολείο

Το σχολείο θεωρείται ως ο πιο σημαντικός θεσμός όσον αφορά την ενσωμάτωση του ατόμου σε μια κοινωνία, αλλά και την κοινωνικοποίησή του. Είναι ο θεσμός αυτός ο οποίος μεταφέρει αξίες και αρχές, πολιτικές, κοινωνικές, ηθικές, που είναι απαραίτητες σε μια κοινωνία. Επιπρόσθετα, *«μεταδίδει επιλογή γνώσεων, ορισμένη παιδεία, ορισμένη μορφή της εθνικής γλώσσας»* (Φραγκουδάκη, 1985).

Οι αίθουσες διδασκαλίας γίνονται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμικές και αυτό οδηγεί σε νέες προκλήσεις για τους εκπαιδευτικούς. Παραδοσιακά, οι μαθητές που εισέρχονται σε μια πολυπολιτισμική αίθουσα διδασκαλίας καλούνται να αντιμετωπίσουν πολλές δυσκολίες, καθώς πρέπει να μάθουν πώς να συνεργάζονται με ανθρώπους «ξένους» ως προς τον δικό τους πολιτισμό, γλώσσα και κουλτούρα. Οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες προσαρμογής κατά την ένταξη τους σε ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα διαφορετικών πολιτισμικών και γλωσσικών χαρακτηριστικών. Συχνά εμφανίζουν ασταθείς συναισθηματικές καταστάσεις ερχόμενοι αντιμέτωποι με ένα καινούριο πολιτισμικό και κοινωνικό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Δυσκολίες, όμως, αντιμετωπίζουν και οι μαθητές που

ανήκουν στην πλειονότητα καθώς αναμορφώνεται το εκπαιδευτικό πλαίσιο που γνώριζαν ήδη με αποτέλεσμα να δημιουργείται ασάφεια και ανασφάλεια. Έτσι, οι εκπαιδευτικοί έχουν την πρόσθετη ευθύνη να βοηθήσουν τους μαθητές αυτούς να εναρμονιστούν με τα εκπαιδευτικά δεδομένα, διασφαλίζοντας συνάμα και την ταυτότητα τους. Αυτό απαιτεί εξειδικευμένες τεχνικές μάθησης, πρακτική και εκπαίδευση, προκειμένου να επιτευχθεί αποτελεσματικά. Οι δάσκαλοι που ενώνουν τις αίθουσες διδασκαλίας με δραστηριότητες, τόσο εντός όσο και εκτός της τάξης, έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να ενισχύσουν την επιτυχία των μαθητών και να μειώσουν τις αρνητικές επιπτώσεις που έχουν παρατηρηθεί στις πολυπολιτισμικές τάξεις στο παρελθόν.

Μια πολυπολιτισμική τάξη είναι αυτή στην οποία υπάρχει ένας συνδυασμός μαθητών από διάφορους πολιτισμούς για να διαμορφωθεί ένα διαφορετικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου ο πολιτισμός δεν περιλαμβάνει μόνο την παράδοση και τη θρησκεία αλλά και τους αγώνες, τη γλώσσα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, την εθνικότητα και τις συνθήκες διαβίωσης. Ο συνδυασμός όλων αυτών σε μια τάξη περιλαμβάνει πολλές δεξιότητες δημιουργικότητας και διαχείρισης εκ μέρους των εκπαιδευτικών, μεταξύ των οποίων διάφορες στρατηγικές διδασκαλίας και συγκεκριμένα: ρόλο, συνεργατική μάθηση, έκθεση σε διαφορετική γλωσσική κουλτούρα, ομαδικές συζητήσεις, συμμετοχή της κοινότητας, γνώση του φοιτητικού υπόβαθρου, μετακίνηση πέρα από το βιβλίο κτλ., τα οποία μπορούν να βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ως εκ τούτου, δημιουργώντας ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στην τάξη, ο δάσκαλος συνιστά ένα σημαντικό πλεονέκτημα για διάφορους μαθητές υπόβαθρου, διότι η ανταμοιβή αξίζει τις προσπάθειες, καθώς κάθε μαθητής μαθαίνει την αποδοχή και τη σημασία της διαφορετικότητας (Prachi, 2017).

Στο πλαίσιο της οργάνωσης της μαθησιακής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές αυτοπραγματώνονται μέσα από την επικοινωνία και την ανάπτυξη σχέσεων αλληλεπίδρασης. Καθένας τους όμως μεταφέρει ένα διαφορετικό ερμηνευτικό σχήμα για τον κόσμο με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Για να είναι αποτελεσματική η μαθησιακή διαδικασία, λοιπόν, είναι απαραίτητη η επιτυχής επικοινωνία διαπολιτισμικού χαρακτήρα (Μήλιου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει όχι μόνο να είναι σε θέση να αντιμετωπίσουν την πρόκληση να προετοιμαστούν για να διδάξουν τόσο τους βασικούς σπουδαστές, όσο και ένα όλο και μεγαλύτερο αριθμό παιδιών, που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα, αλλά και να τους προετοιμάσουν ώστε να γίνουν ενεργοί και υπεύθυνοι πολίτες. Οι δάσκαλοι είναι επιφορτισμένοι με το έργο της προετοιμασίας των μαθητών τους για να γίνουν ενεργά μέλη

μιας σύγχρονης και μεταβαλλόμενης κοινωνίας. Να βοηθήσουν, δηλαδή, τα παιδιά να εξελιχθούν σε πολίτες που αναγνωρίζουν τη διαφορετικότητα ως θετικό παράγοντα (Spinthourakis, & Karakatsanis, 2011). Ωστόσο, για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων πρέπει να εφαρμοστούν σημαντικές εκπαιδευτικές αλλαγές.

Οι δάσκαλοι μπορούν να προσαρμοστούν και να συνδεθούν αποτελεσματικά με διαφορετικές αξίες και στυλ επικοινωνίας, αν είναι σε θέση να αντιληφθούν και να προσαρμοστούν πρώτα σε αυτά. Για τους μαθητές κάθε γλωσσικής, πολιτιστικής και φυλετικής ομάδας, οι θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς στα σχολεία τους είναι κρίσιμες αφού τους βοηθούν να αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, ασφαλείς και μέρος της σχολικής κοινότητας (Spinthourakis, & Karakatsanis, 2011). Οι παραγωγικές σχέσεις με τους δασκάλους και τους σπουδαστές καθιστούν την εκπαίδευση αξιοπρεπή και διαχειρίσιμη. Επιπλέον, ο Reed και ο Black (2006) πιστεύουν ότι η αποτίμηση της πολυμορφίας στην τάξη σημαίνει ότι κάποιος μπορεί να μάθει για τις διαφορές και τις ομοιότητες και δύναται να βρίσκει τρόπους εργασίας, οι οποίοι θα οδηγήσουν στην ανάπτυξη ενός πολιτισμικά ανταποκρινόμενου προγράμματος σπουδών και διαπολιτισμικής κατανόησης, με σκοπό να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση.

Προωθώντας αυτή την έννοια, οι Banks και Miller (2005) απεικόνισαν την πρόκληση και τις δυσκολίες στην διαπολιτισμική επικοινωνία. Επικεντρώθηκαν επίσης στη συνεχιζόμενη παραμέληση της γλώσσας και στην έλλειψη πολιτισμικά πλούσιων γνώσεων σχετικά με το πρόγραμμα σπουδών. Η γνωριμία των μαθητών ως ολιστικών ατόμων και μελών μιας οικογένειας με πλούσιες πολιτισμικές και οικογενειακές επιρροές στη ζωή τους επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να κατανοήσουν τα παιδιά με πολυδιάστατους τρόπους (Marx & Byrnes, 2012).

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει ότι τα σχολεία γνωρίζουν τους μαθητές με την πλούσια κληρονομιά όλων των ομάδων και ότι οι εκπαιδευτικοί καταλαβαίνουν ότι δεν είναι όλα τα παιδιά δεκτά στο ίδιο εκπαιδευτικό περιβάλλον (Prachi, 2017). Ως εκ τούτου, δημιουργώντας ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον στην τάξη, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αποκομίσει πολλά οφέλη για τους μαθητές του, αφού κάθε μαθητής μαθαίνει να αποδέχεται, να σέβεται αλλά και να κατανοεί την έννοια της διαφορετικότητας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μοντέλα Εκπαίδευσης σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία

Η βιβλιογραφία σχετικά με την αντιμετώπιση της ποικιλομορφίας που συναντάται μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, προσφέρει μια ευρεία γκάμα πλαισίων και μοντέλων εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά αυτά μοντέλα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να μπορέσει κανείς να εξερευνήσει και να κατανοήσει καλύτερα τα διαφορετικά στοιχεία που απαρτίζουν την πολιτιστική ποικιλομορφία και τα οποία πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά τη διδασκαλία. Τα στοιχεία αυτά μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό σημείο εκκίνησης ώστε οι εκπαιδευτικοί να μπορέσουν να κατανοήσουν καλύτερα τον ρόλο τους μέσα σε μια τάξη που απαρτίζεται από μαθητές με διαφορετικές πολιτισμικές κουλτούρες.

Παρακάτω θα εξετάσουμε συγκεκριμένους τύπους εκπαιδευτικών μοντέλων που συναντώνται σε μια πολυπολιτισμική εκπαίδευση: α) το μοντέλο της αφομοίωσης, β) το μοντέλο της ενσωμάτωσης, γ) το αντιρατσιστικό μοντέλο, δ) το πολυπολιτισμικό μοντέλο, ε) το διαπολιτισμικό μοντέλο και στ) το μοντέλο της συμπερίληψης. Κάθε ένα από αυτά τα μοντέλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να δημιουργήσει αλλαγές σε διαφορετικά επίπεδα και σφαίρες επιρροής, συμπεριλαμβανομένου της σχολικής τάξης, του ιδρύματος και κατ' επέκταση της κοινότητας.

4.1 Αφομοιωτικό μοντέλο

Η αφομοίωση αποτέλεσε χρονολογικά την πρώτη προσέγγιση στην εκπαίδευση μαθητών με διαφορετικό εθνοπολιτισμικό υπόβαθρο, η οποία στηρίχτηκε στην αποδοκιμασία και καταπίεση κάθε πολιτισμικής και γλωσσικής ιδιαιτερότητας. Οι Gollnick και Chinn (2009) εξηγούν ότι η αφομοίωση είναι ένα φαινόμενο που συμβαίνει όταν *«τα κυρίαρχα πολιτισμικά πρότυπα μιας ομάδας είτε γίνονται μέρος του κυρίαρχου πολιτισμού, είτε εξαφανίζονται, καθώς η ομάδα υιοθετεί τον κυρίαρχο πολιτισμό»*. Το γεγονός αυτό συναντάται σε πολύ μεγάλο βαθμό στην εκπαίδευση. Στο αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης οι μαθητές ανεξάρτητα από την πολιτισμική και εθνική τους ταυτότητα καλούνται να αναπτύξουν γνώσεις και μαθησιακές ικανότητες οι οποίες θα τους δώσουν τη δυνατότητα να ενταχθούν στον κοινό πολιτισμό της χώρας που τους φιλοξενεί. Για να επιτευχθεί ο συγκεκριμένος στόχος θα πρέπει να μάθουν το συντομότερο δυνατό την επίσημη γλώσσα, αλλά και να δεχτούν τα στοιχεία του πολιτισμού της χώρας που τους φιλοξενεί.

Εντούτοις, κάτι τέτοιο δημιουργεί τεράστιες ανισορροπίες, καθώς τα παιδιά των μεταναστών τείνουν να αντιμετωπίζονται περισσότερο ως ένα πρόβλημα στο εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο θέτει εμπόδια στην εκπαιδευτική διαδικασία και την εξέλιξη των υπόλοιπων μαθητών. Έτσι, η μητρική γλώσσα και ο πολιτισμός των παιδιών αυτών παραμελείται, με άμεση συνέπεια να αποκόπτονται από τις ρίζες τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Οι προσεγγίσεις για την αντιμετώπιση των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι μετανάστες μαθητές στα σχολεία, ωστόσο, συνεχίζουν να εδραιώνονται στο κλασικό μοντέλο αφομοίωσης. Αντί να κατασκευάσουν νέες διαδρομές για να φιλοξενήσουν και να αγκαλιάσουν την προστιθέμενη ποικιλομορφία που προσφέρουν οι μετανάστες στις εκπαιδευτικές ρυθμίσεις, τα σχολεία θεωρούνται ως το κύριο όχημα για να βοηθήσουν τους μετανάστες μαθητές να αφομοιωθούν. Αυτό αποδεικνύεται από τη μεταβατική δίγλωσση εκπαίδευση, η οποία κυριαρχεί στο πρότυπο της ηλεκτρονικής παιδείας, και η οποία υποβαθμίζει την πλούσια γλωσσική κληρονομιά των μεταναστών, αναγκάζοντας τους μαθητές να μάθουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, σε βάρος της μητρικής τους γλώσσας (Ghaffar-Kucher, 2006). Είναι γνωστό, εξάλλου, ότι ένας λαός που εγκαταλείπει εντελώς τα χαρακτηριστικά της δικής του κουλτούρας προς όφελος ενός άλλου λαού που τον κυριαρχεί τείνει εύκολα να υποταχθεί.

4.2 Το μοντέλο Ενσωμάτωσης

Ο όρος «ενσωμάτωση» επισημαίνει ότι η κάθε ομάδα μεταναστών φέρει το δικό του πολιτισμό μεν, αλλά δέχεται ταυτόχρονα και την πολιτισμική επίδραση της χώρας που τη φιλοξενεί, οδηγώντας με αυτόν τον τρόπο στην δημιουργία μιας καινούριας πολιτισμικής εικόνας και έκφρασης. Βασικός σκοπός είναι η δημιουργία μιας κοινωνίας που θα παρουσιάζει πολιτισμική ομοιογένεια. Η πολιτισμική ετερότητα επιτρέπεται μέσα στα όρια εκείνα που δεν θέτουν σε κίνδυνο τον πολιτισμό της κυρίαρχης κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1997).

Στον εκπαιδευτικό τομέα, αναπτύσσονται διάφορα προγράμματα που σκοπό έχουν την ενσωμάτωση των μεταναστών στην κοινωνία που τους φιλοξενεί. Όσοι υποστηρίζουν το μοντέλο της ενσωμάτωσης θεωρούν ότι τα παιδιά που προέρχονται από άλλες χώρες, θα πρέπει να γνωρίζουν τα πολιτισμικά στοιχεία, την ιστορία, τη γλώσσα, τη θρησκεία, κλπ., όχι μόνο της δικής τους χώρας, αλλά και αυτής που τα φιλοξενεί, γεγονός που θα συντελέσει και

θα βοηθήσει στην διαφοροποίηση και θα κάνει πιο εύκολη την ενσωμάτωση τους (Γεωργογιάννης, 1999).

Ο όρος «ενσωμάτωση» θα μπορούσε κάποιος να επισημάνει, πως στην ουσία είναι η μετεξέλιξη του όρου «αφομοίωση», αν και τα όρια ανάμεσα στο αφομοιωτικό μοντέλο εκπαίδευσης και το μοντέλο ενσωμάτωσης δεν μπορούν εύκολα να διακριθούν (Νικολάου, 2011). Κατά συνέπεια, οι κίνδυνοι που ελλοχεύουν κατά την εφαρμογή ενός τέτοιου μοντέλου είναι πολλοί και η αποτελεσματικότητά του είναι εξαιρετικά αμφίβολη.

Με μια προσεκτικότερη ματιά στην εφαρμογή του συγκεκριμένου μοντέλου, εύκολα διαπιστώνεται πως δεν υπάρχει ισότητα όσον αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται στους μαθητές. Οι μαθητές των μεταναστευτικών ομάδων μπορούν μεν να διατηρήσουν τα στοιχεία της πολιτισμικής και εθνικής τους ταυτότητας, ωστόσο η προσαρμογή τους είναι περισσότερο προσωπική τους ευθύνη, καθώς το σχολείο τείνει να μην παρεμβαίνει ουσιαστικά στην όλη διαδικασία (Μάρκου, 1997).

4.3 Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης

Η αντιρατσιστική εκπαίδευση, που αναφέρεται επίσης ως αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, έχει αναδειχθεί στο ευρύτερο πεδίο της πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η ρητή εστίασή του στις σχέσεις εξουσίας, τις θεσμικές δομές και την ταυτότητα το διακρίνει από τις περισσότερες παραδοσιακές μορφές πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η αντιρατσιστική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην ανάγκη αντιμετώπισης των συστημικών φραγμών που καλλιεργούν και στηρίζουν τον ρατσισμό, ιδίως μέσα στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Ομοίως, σε θεωρητικό επίπεδο, η αντιρατσιστική εκπαίδευση επιδιώκει να υποστηρίξει την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότητα με την κατανόηση και την αντιμετώπιση της πολυπλοκότητας της ταυτότητας και της διασταύρωσης των διαφόρων διαφορετικών μορφών και περιθωριοποίησης, συμπεριλαμβανομένης της κοινωνικής τάξης, του φύλου, της εθνότητας, της γλωσσικής προέλευσης, του σεξουαλικού προσανατολισμού και της θρησκείας, μεταξύ άλλων (Lund, & Carr, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης γεννήθηκε στο Ηνωμένο Βασίλειο πριν από δύο περίπου δεκαετίες ως απάντηση σε μια αντίδραση κατά των μεταναστών από τους δεξιούς συντηρητικούς. Βασικά στοιχεία που διαμόρφωσαν το συγκεκριμένο πεδίο ήταν ο Barry Troyna και ο Bruce Carrington, ενώ υπήρξε κάποια σημαντική δουλειά στα σχολεία από τον David Gillborn. Στις Ηνωμένες Πολιτείες η αντιρατσιστική εκπαίδευση έχει άμεσες

σχέσεις με το κίνημα των πολιτικών δικαιωμάτων και έχει προωθηθεί από διάφορους σύγχρονους εκπαιδευτικούς που υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση (Lund, & Carr, 2008).

Το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης λαμβάνει υπόψη τις συνέπειες της φυλής και του πολιτισμού στο πλαίσιο των εμπειριών που έχουν ζήσει οι μαθητές. Ουσιαστικά, βασίζεται στην προϋπόθεση ότι η εκπαίδευση μπορεί να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στην προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας (Guo & Jamal, 2007).

Μια ισχυρή εστίαση του αντιρατσιστικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι ότι ο ρατσισμός προέρχεται κατά κύριο λόγο από άνισες κατανομές δυνάμεων μεταξύ ομάδων. Ως αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί υπογραμμίζουν ιδιαίτερα τη σημασία του επαναπροσδιορισμού των εκπαιδευτικών δομών ώστε να στηρίζουν καλύτερα την ισότητα. Αυτό μπορεί να γίνει στο επίπεδο της τάξης (προσαρμόζοντας τις διδακτικές τους στρατηγικές), το επίπεδο σπουδών (με τη διεθνοποίηση του προγράμματος σπουδών) και σε θεσμικό επίπεδο (εξασφαλίζοντας ότι οι πολιτικές τους δεν είναι αποκλειστικές προς ορισμένες ομάδες στους εκπαιδευτικούς κόλπους).

Ορισμένοι, ωστόσο, τείνουν να επικρίνουν το αντιρατσιστικό μοντέλο εκπαίδευσης, υποστηρίζοντας ότι συχνά στρεβλώνει τη σύνθετη ζωντανή πραγματικότητα των ανθρώπων μέσα σε ποικίλα δημογραφικά στοιχεία. Η έμφαση που δίνεται στην φυλή επικρίνεται επίσης για την υπονόμηση άλλων μορφών διαφορετικότητας, ιδίως του φύλου, της κοινωνικής τάξης και του πολιτισμού. Ομοίως, οι επικριτές ισχυρίζονται ότι η υπερβολική αναγνώριση της φυλής και της εθνικότητας, μπορεί να ενισχύσει τα αρνητικά στερεότυπα που σχετίζονται με τη φυλετική ταυτότητα (Lund, & Carr, 2008).

Τέλος, σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1999), κατά την εφαρμογή ενός αντιρατσιστικού μοντέλου στην εκπαίδευση ελλοχεύει έντονα ο κίνδυνος να υπάρξει μια πολιτική εκμετάλλευση της ίδιας της εκπαίδευσης. Πιο συγκεκριμένα, οι σχολικές μονάδες μπορούν εύκολα να μετατραπούν σε ανταγωνιστικά πεδία σύγκρουσης των διάφορων πολιτικών ομάδων (Γεωργογιάννης, 1999).

4.4 Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Η αρχή του πολιτιστικού πλουραλισμού συνιστά το δικαίωμα διαφόρων εθνοτικών και πολιτιστικών ομάδων να διατηρούν τη γλώσσα και τις πολιτιστικές τους παραδόσεις σε

ένα κλίμα σεβασμού των παραδόσεων και των αξιών των διαφόρων ομάδων. Στο εκπαιδευτικό σύστημα, οι αρχές αυτές μπορούν να υλοποιηθούν με την επιβεβαίωση της σπουδαιότητας του πολιτισμού στη διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης και με την παροχή ευκαιριών για ισότητα και ακαδημαϊκή αριστεία για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το φυλετικό, εθνοτικό και πολιτισμικό τους υπόβαθρο (Bennet, 2001). Αυτός ο στόχος περί ίσων ευκαιριών, δεν επιτυγχάνεται με ισότητα ή ομοιομορφία για όλους τους μαθητές, αλλά αναγνωρίζοντας ότι οι σπουδαστές έρχονται στο μαθησιακό περιβάλλον με διαφορετικό υπόβαθρο και ανάγκες και ότι το πρόγραμμα σπουδών και οι διδακτικές πρακτικές θα πρέπει να ανταποκρίνονται σε αυτή την ποικιλομορφία.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης, προέρχεται από τα κινήματα πολιτικών δικαιωμάτων της δεκαετίας του 1960 στις ΗΠΑ και κατά κύριο λόγο επιδιώκει να εξαλείψει τις πολιτιστικές και φυλετικές διακρίσεις αναπτύσσοντας έναν τρόπο διδασκαλίας που σχετίζεται άμεσα με την ποικιλομορφία. Ένας από τους βασικότερους στόχους του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού μοντέλου, είναι να καλλιεργήσει την πεποίθηση ότι όλοι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν ίσες ευκαιρίες στην μάθηση και την μόρφωση και ότι κάποιοι μαθητές έχουν περισσότερες πιθανότητες να μάθουν με βάση τον τρόπο με τον οποίο τα σχολεία είναι σήμερα δομημένα (Banks & Banks, 2010).

Οι στόχοι του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης επικεντρώνονται στην αλλαγή τόσο σε ατομικό όσο και σε σχολικό επίπεδο και μπορούν να επιτευχθούν με τη μετατροπή των παιδαγωγικών πρακτικών, τη μεταρρύθμιση του προγράμματος σπουδών και την ενθάρρυνση της πολυπολιτισμικής ικανότητας (Bennet, 2003). Οι παιδαγωγικές πρακτικές περιλαμβάνουν στρατηγικές διδασκαλίας, προσδοκίες εκπαιδευτικών, ανάπτυξη κατάλληλου κλίματος στην τάξη και μεθόδους, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να έχουν ίσες ευκαιρίες στην πρόοδο και την αριστεία.

Το πολυπολιτισμικό μοντέλο περιλαμβάνει τις ακόλουθες διαστάσεις: (1) ενσωμάτωση περιεχομένου, (2) κατασκευή γνώσεων, (3) μείωση προκατάληψης, (4) παιδαγωγική δικαιοσύνη και (5) ενισχυμένη κουλτούρα μάθησης. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι κάτι περισσότερο από ένα απλό περιεχόμενο, περιλαμβάνει ποικίλα στοιχεία, όπως την πολιτική, το κλίμα μάθησης, την εκπαιδευτική παράδοση, την ηγεσία και την αξιολόγηση (Bennett, 2003 · Grant, & Gomez, 2000).

Αν και ορισμένοι θεωρητικοί (Banks, & Banks, 2002) υποστήριξαν ότι η πολυπολιτισμική εκπαίδευση συνιστά ένα απαραίτητο συστατικό ώστε να διαμορφωθεί μια ποιοτική εκπαίδευση, στην πράξη οι εκπαιδευτικοί το αντιλαμβάνονται συχνά είτε ως μια προσθήκη που προκαλείται από κάποια κρίση είτε ως εκπαιδευτική πολυτέλεια. Η

πολυπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει γίνει ακόμα για τα σχολεία ένα βασικό μέρος του αναλυτικού προγράμματος που προσφέρεται τακτικά σε όλους τους μαθητές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί το έχουν υποβιβάσει και δεν δίνουν την κατάλληλη σημασία στην εφαρμογή του.

Ένα άλλο εμπόδιο που συναντάται κατά την εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης έχει να κάνει με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Πολλοί από αυτούς αδυνατούν να πεισθούν για την αξία του και την χρησιμότητα του στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων καθώς και στην οικοδόμηση μιας ενιαίας εθνικής κοινότητας. Ακόμη και οι εκπαιδευτικοί που δείχνουν να αποδέχονται το συγκεκριμένο μοντέλο εκπαίδευσης, συχνά εμφανίζονται προβληματισμένοι σχετικά με τη σκοπιμότητα της εφαρμογής του.

Πολλοί είναι αυτοί που επικρίνουν την εφαρμογή του πολυπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2011), το συγκεκριμένο μοντέλο φαίνεται να προβάλλει περισσότερο τη «διαφορετικότητα» παρά να καλλιεργεί την αλληλεπίδραση των μαθητών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να απομονώνονται πολιτισμικά (Νικολάου, 2011). Επίσης, η εφαρμογή του μπορεί να έχει ως άμεση συνέπεια τη δημιουργία μέσα στην κυρίαρχη κοινωνία παράλληλων κοινωνιών.

4.5 Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Οι προσπάθειες ανταπόκρισης στην πολιτισμική ποικιλομορφία μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα και στην κοινότητα έχουν τις ρίζες τους στο διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό κίνημα της δεκαετίας του 1920 και του 1930, με στόχο την προώθηση της ανεκτικότητας και της κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων (Banks, 2005). Αυτό το κίνημα βασίστηκε στην υπόθεση ότι οι ομοιότητες μεταξύ των ομάδων ήταν πιο σημαντικές από τις διαφορές και ότι η επαρκής ενημέρωση σχετικά με τις πολιτιστικές ομάδες θα έδωχνε μακριά κάθε μορφή προκατάληψης και θα προωθούσε το σεβασμό και την αποδοχή μεταξύ των διαφορετικών πληθυσμιακών ομάδων.

Πολλοί μελετητές έχουν επισημάνει πως το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης δίνει την δυνατότητα ανάπτυξης μιας σωστής, εποικοδομητικής και αποτελεσματικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών (Bennett 2009 · Deardorff 2006 · Byram 2012). Η εφαρμογή μιας τέτοιας μορφής εκπαίδευσης, μπορεί να αναλύει τις

διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις, να προλαμβάνει παρεξηγήσεις αλλά και να προσαρμόζεται ανάλογα τις συμπεριφορές.

Ο σκοπός του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης είναι να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν τις κατάλληλες γνώσεις, τις δεξιότητες και τις στάσεις έτσι ώστε να μπορούν να συμμετάσχουν σε διαπολιτισμικές αλληλεπιδράσεις και να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στην πρόοδο και την εξέλιξη, κρατώντας ζωντανά τα στοιχεία της πολιτισμικής και εθνικής τους ταυτότητας.

Ο αντίκτυπος του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης έχει επικεντρωθεί κατά κόρον στη δημιουργία αλλαγών στις στάσεις, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, οι οποίες με τη σειρά τους θα οδηγήσουν στην δημιουργία πιο δίκαιων περιβάλλοντων διδασκαλίας και μάθησης. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές εισέρχονται σε ένα περιβάλλον διδασκαλίας με ποικίλες εμπειρίες και ένα συγκεκριμένο κοινωνικό και πολιτιστικό υπόβαθρο. Επιπλέον, μπορούν να μεταφέρουν μαζί τους στοιχεία που έχουν να κάνουν με τα χαρακτηριστικά των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων, τα οποία μπορεί να είναι άγνωστα (Marchesani, & Adams, 1992).

Για να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα των ταυτοτήτων των ανθρώπων και να κατανοήσουν τα μέλη μιας διαφορετικής ομάδας, τα άτομα συχνά χρησιμοποιούν μια ουσιώδη προσέγγιση, ενώ πολλές φορές εκμεταλλεύονται την εμπειρία τους (ή την έλλειψή της) με την ομάδα, για να τους αποδοθεί ένα σύνολο χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά αυτά στη συνέχεια επεκτείνονται, ενίοτε λανθασμένα, για να περιγράψουν τα άτομα στην ομάδα. Σύμφωνα με τον Γεωργογιάννη (1999), ο όρος «διαπολιτισμικός» ισοδυναμεί με μια σχέση διαλόγου και την ανάπτυξη μιας διαδικασίας που θα στηρίζεται στην συνεργασία, την αλληλεπίδραση και την αμοιβαία αναγνώριση μεταξύ των ατόμων με διαφορετικές εθνικότητες (Γεωργογιάννης, 1999).

Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης θεωρείται ως ένα πρόγραμμα «ισότιμης αλληλεπίδρασης των πολιτισμών», που σαν βασικό του στόχο έχει να ξεπεραστούν τα όρια των πολιτισμών και να δημιουργηθεί μια υπερπολιτισμική ταυτότητα (Γκόβαρης, 2001). Η εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης συμβάλλει στην προώθηση της ανεκτικότητας και της κατανόησης μεταξύ των μαθητών των διαφόρων πολιτιστικών και εθνοτικών ομάδων. Οι στάσεις και οι συμπεριφορές που απαιτούνται για την αυξημένη κατανόηση και τη συμμετοχή στην ποικιλομορφία και τη διαφορετικότητα έχουν επίσης τη δυνατότητα να προωθήσουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών.

Παρότι, πλέον γίνονται προσπάθειες της σωστής εφαρμογής του προγράμματος στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, υπάρχει έλλειψη στην δημιουργία δράσεων που θα

εξασφαλίζουν την συνεκπαίδευση ξένων και ντόπιων μαθητών, ενώ η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών πάνω στο διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ανεπαρκής. Κατά συνέπεια, η δημιουργία ενός κλίματος ουσιαστικής συνεργασίας και αλληλεγγύης ανάμεσα στους μαθητές με διάφορες εθνικές ταυτότητες, μέσα στην σχολική τάξη, συναντά ανυπέρβλητα εμπόδια, με τους μαθητές να κινδυνεύουν να αφομοιωθούν στα υπάρχοντα εκπαιδευτικά δεδομένα.

Μια σημαντική αδυναμία της διαπολιτισμικής προσέγγισης που υιοθέτησε το ελληνικό κράτος είναι οι στόχοι της. Η εκπαιδευτική πολιτική επικεντρώνεται στο θέμα της εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας. Η πολιτιστική και γλωσσική πολυμορφία των σπουδαστών έγκειται στην έλλειψη γνώσης των ελληνικών. Η εφαρμογή του προγράμματος μέχρι σήμερα δεν λαμβάνει υπόψη τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών προκειμένου να επικεντρωθεί η διαδικασία μάθησης στη λειτουργική σχέση μεταξύ των δύο γλωσσών και στη συνολική μετάβαση και κοινωνικοποίηση του μαθητή από μια κοινότητα-χώρα σε άλλη (Dimakos, & Tasiopoulou, 2003).

4.6 Η συμπερίληψη στην εκπαίδευση

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση είναι μια νέα προσέγγιση για την εκπαίδευση των παιδιών. Επιδιώκει να αντιμετωπίσει τις ανάγκες μάθησης όλων των παιδιών δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση σε όσους είναι ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση και τον αποκλεισμό. Παρέχει σε όλους τους μαθητές την ικανότητα να μαθαίνουν από κοινού έχοντας πρόσβαση σε όλες τις υπηρεσίες και τους πόρους, στα σχολεία και στην εκπαιδευτική κοινότητα. Αυτό είναι δυνατό μόνο σε ένα ευέλικτο εκπαιδευτικό σύστημα που εξομοιώνει τις ανάγκες της ποικιλίας των μαθητών και προσαρμόζεται για να καλύψει αυτές τις ανάγκες (Merajul, Ujjwal, & Debabrata, 2018).

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση επικεντρώνεται συγκεκριμένα στην ένταξη στα εκπαιδευτικά ιδρύματα. Οι δύο βασικότερες ανησυχίες στην εκπαίδευση σήμερα είναι: 1) η αναζήτηση αριστείας στη διδασκαλία και 2) η εντατική προσπάθεια για την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Η θεμελιώδης αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι ότι όλα τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν μαζί, όπου είναι δυνατόν, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες ή τις διαφορές που μπορεί να έχουν. Τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των σπουδαστών τους, να φιλοξενούν διαφορετικά στυλ μάθησης και να εξασφαλίζουν την ποιοτική εκπαίδευση σε όλους μέσω κατάλληλων

προγραμμάτων σπουδών, οργανωτικών ρυθμίσεων, στρατηγικών διδασκαλίας, χρήσης πόρων και εταιρικών σχέσεων με τις κοινότητές τους. Θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής υποστήριξη και υπηρεσίες που να ταιριάζουν με το συνεχές σύνολο των ειδικών αναγκών που συναντώνται σε κάθε σχολείο. (UNESCO, 1994).

Μια πολυπολιτισμική αίθουσα διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει πρόκληση τόσο για τους μαθητές, όσο και για τους εκπαιδευτικούς, καθώς ενδέχεται να δημιουργηθούν παρανοήσεις μεταξύ των εκπαιδευομένων και των εκπαιδευτών με διαφορετικό εθνοτικό και κοινωνικοπολιτιστικό υπόβαθρο (Ladson-Billings, 1992). Η δημιουργία μιας θετικής ατμόσφαιρας στην σχολική τάξη αποτελεί βασικό στοιχείο ενός επιτυχούς εκπαιδευτικού συστήματος. Αυτό γίνεται πιο δύσκολο σε μια πολυπολιτισμική τάξη. Ο στόχος της θετικής ατμόσφαιρας στην αίθουσα διδασκαλίας είναι να αναπτύξει μια εποικοδομητική σχέση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές ανεξαρτήτου εθνικής προέλευσης και πολιτισμικής ταυτότητας, καθώς επίσης και μεταξύ των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους. Ωστόσο, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί φαίνονται διστακτικοί να αναφερθούν στο πολιτιστικό και εθνοτικό υπόβαθρο των μαθητών τους (Chirume, 2008).

Η διαχείριση της συμπερίληψης σε μια πολυπολιτισμική τάξη εμφανίζει ιδιαίτερες προκλήσεις, ειδικά αν οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν εκπαιδευτεί κατάλληλα ώστε να διδάξουν σε μια τέτοια τάξη. Προκειμένου να αντιμετωπιστεί η πρόκληση της ανεπάρκειας, πρέπει να δρομολογηθούν μαθήματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προβλεφθεί η κατάρτιση σχετικά με τις αρχές της μάθησης και της διδασκαλίας σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Επιπλέον, θα πρέπει να υπάρχει μια πιο αξιόπιστη και συνεχής μέθοδος κατάρτισης για όλους τους εκπαιδευτικούς, συμπεριλαμβανομένων των υπαλλήλων των σχολικών μονάδων, σχετικά με τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη συμπεριληπτική εκπαίδευση και τις συναφείς έννοιες και μεθοδολογίες (Phahlamohlaka, 2017).

Ένα άλλο πρόβλημα που προκύπτει με τους εκπαιδευτικούς των τάξεων συμπερίληψης είναι ότι συχνά δεν γνωρίζουν τις ειδικές ανάγκες των εκπαιδευομένων, ενώ σπάνια χρησιμοποιούν το πολιτιστικό και πολιτισμικό προφίλ στο σχεδιασμό τους. Αυτό καθιστά επιτακτική την παροχή βοήθειας στους εκπαιδευτικούς της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, για τον προγραμματισμό της διαχείρισης της ένταξης των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις μέσω δομών υποστήριξης (Schumm, & Vaughn, 1992). Η έρευνα των Trump και Hange (1996), που διεξήχθη μέσω συνεντεύξεων σε ομάδες, σχετικά με τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών για την συμπερίληψη, διαπίστωσε ότι μπορεί να υπάρχει διαφορά μεταξύ των ακαδημαϊκών και πολιτισμικών πτυχών της εκπαίδευσης, διότι οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται χρησιμοποιώντας το ίδιο διδακτικό στυλ .

Η διαχείριση της συμπερίληψης σε πολυπολιτισμικές τάξεις δεν απαιτεί μόνο την εφαρμογή νέων πολιτικών και στρατηγικών, αλλά οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται συνεχιζόμενη υποστήριξη, ενδοϋπηρεσιακή κατάρτιση και χρόνο για την αποδοτική υλοποίηση της διαχείρισης των προκλήσεων που σχετίζονται με τη συμπερίληψη. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επαρκείς γνώσεις, δεξιότητες καθώς και κατάρτιση για την αντιμετώπιση της πολιτισμικής πολυμορφίας για την πραγματική εφαρμογή ενός εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς αποκλεισμούς των μαθητών στα σχολεία (Phahlamohlaka, 2017).

Ο απώτερος στόχος της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η δημιουργία ενός σχολείου όπου όλοι συμμετέχουν και αντιμετωπίζονται εξίσου. Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημανθεί ότι η συμπερίληψη αποτελεί μια συνεχή διαδικασία με σκοπό να διασφαλιστεί ότι η εκπαίδευση προορίζεται για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από την χώρα προέλευσης τους ή το πολιτισμικό και πολιτιστικό τους προφίλ (Merajul, Ujjwal, & Debabrata, 2018).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Διαπολιτισμική και Συμπεριληπτική εκπαίδευση

5.1 Βασικές έννοιες

Βασική αρχή της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η εύρεση και στη συνέχεια η συμπερίληψη των ατόμων εκείνων τα οποία οι κοινωνικές ομάδες αποκλείουν από τους κόλπους τους ή θέτουν στο περιθώριο. Κύριο θεμέλιο διαμόρφωσης της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι η «Εκπαίδευση για Όλους» (UNESCO, 1994). Από την άλλη πλευρά η βασικότερη αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η διαχείριση της διαφορετικότητας σε πολιτισμικό και εθνικό επίπεδο, μέσα από την δημιουργία μιας καινούριας πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία θα έχει ως βάσεις της την συνεργασία, την αλληλεγγύη καθώς και την συνένωση όλων εκείνων των χαρακτηριστικών που διαφοροποιούν τις κουλτούρες μεταξύ των λαών (Γεωργογιάννης, 2008).

Τόσο η διαπολιτισμική εκπαίδευση, όσο και η εκπαίδευση συμπερίληψης συγκλίνουν σε ένα βασικό σημείο, που δεν είναι άλλο από την κατάργηση κάθε μορφής αποκλεισμού και περιθωριοποίησης των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικές εθνικές και πολιτισμικές κουλτούρες. Και οι δυο μορφές εκπαίδευσης, στηρίζουν το γεγονός ότι η κατάσταση που επικρατεί στην εκπαιδευτική πραγματικότητα μπορεί να ανατραπεί και να αντιμετωπιστεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Βασική προϋπόθεση για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο είναι οι αρμόδιοι να

εισάγουν στο εκπαιδευτικό σύστημα τις κατάλληλες μεταρρυθμίσεις στις εκπαιδευτικές πρακτικές. Τα σχολεία θα πρέπει να αλλάξουν εικόνα και να στραφούν σε συμπεριληπτικές και διαπολιτισμικές πρακτικές, με σκοπό να προωθήσουν βασικές αρχές και αξίες, όπως είναι η συνεργασία, η αλληλοστήριξη, ο αλληλοσεβασμός, η αλληλεγγύη και η φιλία ανάμεσα σε όλους τους μαθητές απ' όπου κι αν προέρχονται (Τυγιάκιδου, & Τσιάπλες, 2017).

Ένα επιπλέον σημείο σύγκλισης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της συμπεριληπτικής είναι η προσπάθεια κατάκτησης της γνώσης και της μάθησης μέσα από τον συγκερασμό τόσο των ομοιοτήτων όσο και των διαφορών των μαθητών, καθιστώντας ταυτόχρονα την όποια διαφορετικότητα δημιουργική και αποτελεσματική (Τυγιάκιδου, & Τσιάπλες, 2017). Η αξιοποίηση των διαφορετικών στοιχείων της κάθε πολιτισμικής κουλτούρας μπορεί να συμβάλει θετικά στην επιτυχία των μαθητών.

Καθοριστικός στην όλη προσπάθεια, τόσο στην διαπολιτισμική όσο και στην συμπεριληπτική εκπαίδευση, είναι ο ρόλος του ίδιου του εκπαιδευτικού προσωπικού και της ηγεσίας του σχολείου για να υπάρξουν αποτελέσματα. Η κατάρτιση και η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην εφαρμογή πρακτικών εκπαίδευσης σε πολυπολιτισμικές αίθουσες, κρίνεται απαραίτητη. Επίσης, η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και ο ενεργός ρόλος του ίδιου του διευθυντή της σχολικής μονάδας, είναι μείζονος σημασίας. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της παροχής της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σε διαπολιτισμικά θέματα, μέσα πάντα από το πρίσμα εφαρμογής συμπεριληπτικών πρακτικών και τακτικών (Αγγελίδης, 2011).

Η συμπεριληπτική και η διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφουν μια συνεχή προσπάθεια αντιμετώπισης του διαφορετικού που συνυπάρχει μέσα στους κόλπους του σχολείου. Οραματίζονται τη δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος το οποίο θα σέβεται τα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού. Η αναδιαμόρφωση της εκπαιδευτικής κουλτούρας και των πρακτικών που εφαρμόζει από μόνα τους δεν επαρκούν. Θα πρέπει να υπάρξουν αλλαγές σε όλα τα συστήματα που την πλαισιώνουν, όπως για παράδειγμα η οικογένεια και το σχολείο καθώς και στις μεταξύ τους σχέσεις και αλληλεπιδράσεις. Στην συνέχεια μπορεί να επεκταθεί και σε επιπλέον συστήματα όπως για παράδειγμα τις πολιτικές που εφαρμόζονται σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, όπως και στο αναλυτικό πρόγραμμα. Τελικός στόχος είναι η δημιουργία ενός «μακροσυστήματος» που θα περιλαμβάνει έναν καθολικό πολιτισμό, όπου η διαφορετικότητα δεν αποτελεί πρόβλημα αλλά απαραίτητη εκπαιδευτική δημιουργία και εξέλιξη (Γεροσίμου, 2014).

5.2 Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα

Στη χώρα μας η μεταναστευτική και προσφυγική εισροή μεγάλων προσφυγικών ρευμάτων κορυφώνεται κατά τον 20ό αιώνα και τη δεκαετία του 1990 βασικό στόχο της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί η ομαλή κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη ατόμων με διαφορετικό εθνικό, πολιτιστικό, γλωσσικό και θρησκευτικό υπόβαθρο. Σύμφωνα με το Ν. 2413/1996 ιδρύονται διαπολιτισμικά σχολεία σε όλες τις βαθμίδες και θεσπίζεται η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων αντίστοιχων των δημόσιων σχολείων. Μετά την αύξηση προσφυγικών ροών, κυρίως λόγω του Συριακού πολέμου, το ΥΠ.Π.Ε.Θ. συγκρότησε την Επιτροπή για τη Στήριξη των Παιδιών των Προσφύγων με στόχο να καταγραφούν και να προσδιοριστούν οι ανάγκες για την εκπαίδευση, φροντίδα και υποστήριξη των προσφυγόπουλων και ιδρύονται Δομές Υποδοχή για την Εκπαίδευση Προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π.)

Στη σύγχρονη ελληνική κοινωνία, η παρουσία ατόμων ή ομάδων ανθρώπων με διαφορετική γλώσσα και πολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο (ξένων μεταναστών, Ελλήνων Ρομά, μουσουλμάνικων μειονοτήτων, κλπ.) παρουσιάζει θεμελιώδεις προκλήσεις, όχι μόνο για την επιστημονική αντίληψη της, αλλά και για τη διαμόρφωση πολιτικών και την υιοθέτηση πρακτικών που αντιμετωπίζουν τα προβλήματα που προκύπτουν από την ένταξη τέτοιων διαφορετικών ατόμων σε ελληνικούς κοινωνικούς και πολιτικούς θεσμούς.

Ως αποτέλεσμα, η ελληνική κοινότητα έχει πολλά πολυπολιτισμικά χαρακτηριστικά. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται και στην εκπαίδευση. Στα ελληνικά σχολεία φοιτά ένας μεγάλος αριθμός παιδιών από διαφορετικές χώρες (Malapetsa, 2002). Κατά το έτος 2005-2006 στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ο αριθμός των ξένων μαθητών υπολογίστηκε σε περίπου 1.445.104. Επίσης, κατά τη διάρκεια της σχολικής περιόδου 2009-2010, η πλειοψηφία των αλλοδαπών μαθητών στην ελληνική πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση ήταν από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, τη Ρουμανία, τη Γεωργία, την Ινδία και την Αρμενία. Σήμερα, ο αριθμός των ξένων αυξάνεται ως αποτέλεσμα της μεγάλης εισροής μεταναστών που έρχονται στην Ελλάδα, ειδικά από άλλες χώρες, όπως το Ιράκ, το Πακιστάν, το Αφγανιστάν και τη Συρία. Ωστόσο, ο χαρακτήρας της εκπαίδευσης πρέπει να είναι ανθρωπιστικός και ο ρόλος του εκπαιδευτικού να είναι καθοριστικός (Apergi, 2016).

Η απόρριψη του μοντέλου αφομοίωσης σε αρκετές χώρες, τουλάχιστον σε θεωρητικό επίπεδο, οδήγησε στην υιοθέτηση του διαπολιτισμικού μοντέλου και στην υλοποίηση μιας «κοινωνίας χωρίς αποκλεισμούς», στην οποία οι άνθρωποι με διαφορετική γλώσσα και

πολιτισμικά διαφορετικό υπόβαθρο μπορούν να επιδιώξουν και να επιτύχουν οικονομικά, πολιτικά και κοινωνικά δικαιώματα και είναι εξίσου ικανά να έχουν ισότιμη πρόσβαση στα εκπαιδευτικά ιδρύματα, εντός της χώρας υποδοχής, όπως και ο υπόλοιπος πληθυσμός. Η σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης συνδέεται με την ευρύτερη διαδικασία ενσωμάτωσης των ανθρώπων με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην ελληνική κοινωνία, αφού η τυπολογία των πολιτικών ενσωμάτωσης που υιοθετήθηκαν καθορίζει το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσονται όλες οι διαπολιτισμικές παρεμβάσεις.

Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχει έντονο το στοιχείο της εθνικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής και φυλετικής διαφορετικότητας. Φαινόμενα ξενοφοβίας ή ρατσισμού συναντώνται καθημερινά στις σχολικές αίθουσες. Το αναλυτικό πρόγραμμα, που εφαρμόζεται και ακολουθείται στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, χαρακτηρίζεται από έναν τεράστιο όγκο διδακτικής ύλης, στην οποία δεν έχουν σημειωθεί σημαντικές αλλαγές τα τελευταία χρόνια. Το αναλυτικό πρόγραμμα χαρακτηρίζεται αφομοιωτικό, μονόγλωσσο και μονοπολιτισμικό. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών, αν και θεσπίζεται νομοθετικά, δεν εφαρμόζεται ολοκληρωτικά. Στόχος του ελληνικού σχολείου είναι η γρήγορη εκμάθηση της κυρίαρχης γλώσσας μέσα από τα Τμήματα Υποδοχής και Φροντιστηριακά Τμήματα. Οι νέες γνώσεις που προσφέρουν τα σχολικά εγχειρίδια διδάσκονται με έναν μάλλον δυσνόητο τρόπο προς τους μαθητές, ενώ δεν έχει παρατηρηθεί καμία σχεδόν αναπροσαρμογή του περιεχομένου. Η κατάλληλη κατάρτιση των εκπαιδευτικών κατά συνέπεια είναι αναγκαία, ώστε να καταφέρουν να εφαρμόσουν καινούριες διδακτικές μεθόδους με διαπολιτισμικό χαρακτήρα. Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών με στόχο την ευαισθητοποίηση και την ενημέρωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης κρίνεται απαραίτητη.

Ωστόσο, θετικός αρωγός σε θέματα διαπολιτισμικής ετερότητας και επικοινωνίας αποτέλεσε η ευρεία ανάπτυξη ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Erasmus, Socrates, Lingua κ.ά.) και η διδακτική στήριξη και ενίσχυση των αλλοδαπών μαθητών μέσω του ολόημερου σχολείου.

Η εκπαίδευση και ιδιαίτερα η διαπολιτισμική, ως φορέας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έχει τη δυνατότητα να προετοιμάσει τους μαθητές να γίνουν πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας την αρετή του αμοιβαίου σεβασμού και της αποδοχής της διαφορετικότητας. Από αυτή την άποψη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να διαδραματίσει καίριο ρόλο στο εκπαιδευτικό σύστημα των ευρωπαϊκών χωρών, όπως η Ελλάδα, προωθώντας την ομαλή ένταξη των μαθητών από διαφορετικό εθνικό και πολιτιστικό περιβάλλον (Apergi, 2016).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

6.1 Ανασκόπηση προηγούμενων ερευνών

Καθώς η παρούσα έρευνα παρουσιάζει καινοτομία δεν έχουμε εντοπίσει έρευνες που να μελετούν την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες για την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στα ελληνικά σχολεία και έρευνες για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ετερότητα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια παρουσιάζονται κάποιες έρευνες Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο αρκετών ερευνητικών προσπαθειών και μελέτης από αρκετούς ακαδημαϊκούς ερευνητές. Παρακάτω παρουσιάζονται επιλεκτικά κάποιες από αυτές, επικεντρώνοντας την ανασκόπηση σε ελληνικές έρευνες.

Μια σημαντικότερη διεθνής προσπάθεια γίνεται από τον E.Sallis (2014) κατά την οποία παρουσιάζονται τα οφέλη από την εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση. Στο εν λόγω έργο ο Sallis αναλύει το μοντέλο της Δ.Ο.Π. και τους επιμέρους παράγοντες που μπορούν να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση, όπως ηγεσία, εκπαιδευτική πολιτική, διαδικασία αξιολόγησης κ.ά.

Το 2008 πραγματοποιήθηκε μια πολύ σημαντική έρευνα για τα ελληνικά δεδομένα από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για τη διερεύνηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Βαβουράκη κ.ά., 2008). Το δείγμα ήταν 87 διευθυντές σχολείων, 971 εκπαιδευτικοί, 357 μαθητές, 1172 γονείς, 90 διευθυντές εκπαίδευσης και 92 σχολικοί σύμβουλοι και περιλάμβανε τη συλλογή τόσο ποιοτικών όσο και ποσοτικών δεδομένων. Το 79% δήλωσε ότι η ποιότητα της εκπαίδευσης εξαρτάται από τους εκπαιδευτικούς, το 74% από τη δομή και οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος και το 77% από την υλικοτεχνική υποδομή. Ακόμη, σημαντικοί παράγοντες θεωρούνται τα αναλυτικά προγράμματα, οι μαθητές και ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Αξιοσημείωτο είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των συμμετεχόντων στην έρευνα δήλωσε ότι το σχολείο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και στις προσδοκίες των γονέων.

Σημαντική έρευνα για την ελληνική πραγματικότητα αποτελεί η διατριβή της Π. Ζιρίνογλου (2015), η οποία προσπαθεί να αποδελτιώσει τη θεωρία και τις παραμέτρους που συνθέτουν την έννοια της ποιότητας, αναλύοντας διεξοδικά την εισαγωγή της Δ.Ο.Π. στην

πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση παράλληλα με την εφαρμογή του μοντέλου. Το δείγμα αποτελείται από 1.000 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και εφαρμόστηκε η ποσοτική συλλογή στοιχείων με χρήση ερωτηματολογίου. Η έρευνα κατέληξε ότι η εισαγωγή της Δ.Ο.Π. δεν είναι ολοκληρωτική και καθολική και ότι τα ελληνικά σχολεία έχουν επαρκείς δομές στα υποκριτήρια «Ηγεσία», «Πολιτική & Στρατηγική», «Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού», «Συνεργασία & Πηγές», «Εκπαιδευτικές Διαδικασίες», «Διοικητικές Διαδικασίες». Συνεπώς, πρέπει να ληφθούν πρωτοβουλίες από την εκπαιδευτική ηγεσία με στόχο την ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στην έρευνα του ο Αδάμος (2017) εξετάζει το βαθμό εφαρμογής της Δ.Ο.Π. μέσα από τις στάσεις και τις απόψεις 151 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από τον νομό Τρικάλων. Ενδιαφέρον παρουσιάζει πως ο βαθμός εφαρμογής της ΔΟΠ στα ελληνικά σχολεία είναι μικρός και οι εκπαιδευτικοί έχουν μικρή ενημέρωση για τη ΔΟΠ, ωστόσο η εργασιακή τους κουλτούρα συνδέεται άμεσα με τις αρχές της ΔΟΠ, και τέλος όσοι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη ΔΟΠ, συμφωνούν με τη φιλοσοφία της.

Ο Σβώλης (2017) πραγματοποίησε μια ποιοτική έρευνα με τη μέθοδο της ημιδομημένης συνέντευξης. Δείγμα της έρευνας ήταν 16 εκπαιδευτικοί και γονείς των τεσσάρων δήμων του πολεοδομικού συγκροτήματος της Θεσσαλονίκης. Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι η Δ.Ο.Π. δεν έχει εφαρμογή στα ελληνικά σχολεία, ενώ η πλειοψηφία των ερωτώμενων απάντησε ότι είναι αναγκαία η εφαρμογή διαδικασιών βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Κύριοι λόγοι για την αδυναμία εφαρμογής της Δ.Ο.Π. είναι η έλλειψη οράματος σε κεντρικό επίπεδο ή επίπεδο σχολείου και μακροπρόθεσμος προγραμματισμός με στόχο τη συνεχή βελτίωση, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η αδυναμία αυτονομίας των σχολείων και η γραφειοκρατία η οποία εμποδίζει τον διευθυντή της σχολικής μονάδας να ασκήσει τον διοικητικό και παιδαγωγικό ρόλο του. Ωστόσο, σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί διακατέχονται και λειτουργούν σύμφωνα με τις αρχές της Δ.Ο.Π. , ακόμη και αν δεν τις γνωρίζουν καλά.

Από τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα, στην Ελλάδα και σε άλλες χώρες, για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση συμπεραίνεται ότι οι περισσότερες εντοπίζουν τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των πολυπολιτισμικών τάξεων, ενώ διαπιστώνουν την ανεπάρκεια των εκπαιδευτικών να χειριστούν σωστά την πολιτισμική διαφορετικότητα των μαθητών και να προωθήσουν τη διαπολιτισμική επικοινωνία.

Οι Αγγελουπούλου & Μάνεσης (2017) διερευνούν τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για το ρόλο και τις πρακτικές που υιοθετούν στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Δείγμα ήταν 106 εκπαιδευτικοί που εργάζονται στα δημοτικά σχολεία της Αχαΐας και η συλλογή δεδομένων έγινε με ερωτηματολόγια. Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης, αναδεικνύουν τις προηγούμενες γλωσσικές και πολιτισμικές εμπειρίες των μαθητών/μαθητριών, και τις αντιδράσεις των γονέων. Ωστόσο, τονίζουν τη σημασία της γνώσης της μητρικής γλώσσας των μαθητών καθώς και το πολιτισμικό φορτίο που αυτή φέρνει. Σχετικά με τον τρόπο ικανοποίησης των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν περισσότερο εξωδιδασκτικές μεθόδους (π.χ. συναισθηματική ενίσχυση των γονέων) και λιγότερο διαπολιτισμικές παιδαγωγικές πρακτικές, όπως διαφοροποιημένα διδασκαλία. Η έρευνα κατέδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν υψηλά τη δική τους ευθύνη για την αντιμετώπιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών.

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Ευαγγέλλου (2005) διερευνήθηκαν και καταγράφηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανάπτυξη και εφαρμογή ενός διαπολιτισμικού Αναλυτικού Προγράμματος στο δημοτικό σχολείο, με στόχο την καταπολέμηση της σχολικής αποτυχίας και τη μείωση της σχολικής διαρροής. Σε δείγμα 24 συνεντευξιαζόμενων διεξήχθησαν τα εξής συμπεράσματα: το υπάρχον Αναλυτικό Πρόγραμμα οδηγεί στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στην περιθωριοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό, τα περιεχόμενα του ισχύοντος Α.Π. δεν ενημερώνουν ούτε ευαισθητοποιούν τους μαθητές ώστε να ζήσουν σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ο Νικολάου (2000), διερεύνησε τη στάση των δασκάλων απέναντι στους αλλοδαπούς μαθητές. Από την έρευνα προκύπτει ότι η στάση και συμπεριφορά των εκπαιδευτικών είναι θετική απέναντι στο πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών, σέβονται και αποδέχονται τους αλλοδαπούς και ευνοούν τις επαφές και την επικοινωνία τους με τους γηγενείς μαθητές, χωρίς προκαταλήψεις και ρατσιστικές διακρίσεις. Συμπεραίνεται ακόμη ότι συναντούν δυσκολίες όταν πρέπει να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές τους ανάγκες και χρειάζονται μεγαλύτερη ηθική, υλικοτεχνική και επιστημονική υποστήριξη από την πλευρά της πολιτείας.

ΜΕΡΟΣ Β: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: Ερευνητική Προσέγγιση

7.1 Επιλογή του θέματος – Αναγκαιότητα της έρευνας

Τις τελευταίες δεκαετίες η πολυπολιτισμικότητα συναντάται σε παγκόσμιο επίπεδο λόγω της συνεχούς μετακίνησης μεταναστευτικών ρευμάτων, ενώ διαφαίνεται και στη σύνθεση της ελληνικής κοινωνίας. Η σύνθεση των ελληνικών τάξεων αλλάζει με την παρουσία μεγάλου αριθμού μαθητών διαφορετικού πολιτισμικού υπόβαθρου. Το σχολείο αποτελεί τον επίσημο θεσμό παροχής γνώσεων, ανάπτυξης δεξιοτήτων και ικανοτήτων, καλλιέργειας συμπεριφορών και στάσεων και χρήζει αναγκαίο να συμπεριλάβει την έννοια της διαπολιτισμικότητας ώστε να προετοιμάσει τους μαθητές για τις ανάγκες της κοινωνίας του 21^{ου} αιώνα. Ωστόσο, η αντιμετώπιση και η σωστή διαχείρισή της πολυπολιτισμικότητας με στόχο την αρμονική και ισορροπημένη συμβίωση σε ένα περιβάλλον δημοκρατίας και ισότητας προϋποθέτει ένα σύνολο εκπαιδευτικών προσεγγίσεων που στηρίζονται σε αρχές διαπολιτισμικής αγωγής και εκπαίδευσης.

Κρίνεται, λοιπόν, αναγκαία η ανίχνευση και η καταγραφή των απόψεων και αντιλήψεων για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται τα τελευταία χρόνια σε Διαπολιτισμικά Σχολεία. Με την παρούσα εργασία προσπαθούμε να κάνουμε μια αποτίμηση της γενικής κατάστασης που επικρατεί στα Διαπολιτισμικά Σχολεία, να επισημάνουμε και να αναδείξουμε τυχόν προβλήματα και δύσκολες καταστάσεις, καθώς η αποτίμηση της πραγματικότητας μπορεί να αποτελέσει σημαντική πηγή γνώσης για τη λύση προβλημάτων και την αναμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος.

Παράλληλα με τον προβληματισμό για τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στα ελληνικά σχολεία, ανατρέχουμε σε μια νέα φιλοσοφία και προσέγγιση, τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Προσπαθούμε να αποτυπώσουμε τη σύγχρονη κατάσταση στη διοίκηση σχολικών μονάδων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και να ερευνήσουμε αν και ποιες αρχές της Δ. Ο. Π. εφαρμόζονται στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Μέσα από τις αρχές της Δ.Ο.Π. προσπαθούμε να δώσουμε νέα κατεύθυνση για αποτελεσματικότερη εκπαίδευση, βελτίωση της ποιότητας με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό και φυλετικό υπόβαθρο.

Αξίζει να σημειωθεί εδώ ότι, αν και έχουν πραγματοποιηθεί αρκετές έρευνες για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Ετερότητα στην ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και κάποιες για την εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στα ελληνικά σχολεία, δεν υπάρχουν έρευνες που να μελετούν την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ως εκ τούτου, η έρευνα παρουσιάζει καινοτομία, η οποία ξεκίνησε από το θεωρητικό υποκινούμενο ερώτημα της ερευνήτριας αν και σε ποιο βαθμό οι αρχές της Δ.Ο.Π. μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και την ικανοποίηση των αναγκών μιας ιδιαίτερης ομάδας μαθητών με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά. Η ερευνήτρια υπηρέτησε τρία διδακτικά έτη ως αναπληρώτρια σε Διαπολιτισμικά Σχολεία της Θράκης και επιφυλάσσει προβληματισμούς για τα σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Ο Cambell κ.ά. (όπ. αναφ. στο Robinson, 2010:65) υποστηρίζουν πως όταν η διαδικασία επιλογής ερευνητικών ερωτημάτων ξεκινάει με μηχανιστική γραμμική σκέψη και στηρίζεται στο κατανοητό και γνωστό, η έρευνα είναι απίθανο να έχει αξία. Ωστόσο, κάτι που ξεκινάει ως μη κατανοητό, όταν καταβληθεί θεωρητική προσπάθεια να μετατραπεί σε λογικό, ορθό και προσδιορισμένο τότε έχει σημασία. Οι πιο σημαντικές έρευνες εμπνεύστηκαν από κάποιο συγκεκριμένο θέμα- πρόβλημα που έπρεπε να λυθεί και η σχετική θεωρία και γνώση είχε εισαχθεί από κάποιο άλλο πεδίο.

7.2 Στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθούν και να καταγραφούν οι απόψεις και οι αντιλήψεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς και σε ποιο βαθμό οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας μπορούν να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας και την αποτελεσματικότερη εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές τάξεις.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται, είναι τα εξής:

α. Ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα;

β. Ποια είναι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στις πολυπολιτισμικές τάξεις και ποιες αλλαγές πρέπει να γίνουν με στόχο την ομαλή συμβίωση, τη συνεργασία και την αλληλεγγύη;

γ. Ποιες βασικές αρχές της Δ.Ο.Π. εφαρμόζονται στις πολυπολιτισμικές τάξεις; Ποιες από αυτές θεωρούνται σημαντικές;

δ. Μπορεί η προσέγγιση της Δ.Ο.Π. μέσω της εφαρμογής των βασικών αρχών της να συμβάλλει στη συνεχή βελτίωση και μάθηση και στη μείωση των αδυναμιών του συστήματος στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση; Σε ποιο βαθμό και με ποιες προϋποθέσεις;

7.3 Μεθοδολογία της έρευνας

Το είδος του ερευνητικού προβλήματος είναι αυτό που ωθεί τον ερευνητή να επιλέξει την κατάλληλη μεθοδολογία για την έρευνά του, αφού δεν υπάρχουν καλύτερες ή χειρότερες μέθοδοι αλλά μέθοδοι περισσότερο ή λιγότερο κατάλληλες (Ιωσηφίδης, 2008). Η φύση των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης υποδεικνύει ότι θα πρέπει να ακολουθηθεί μια ποιοτική ερευνητική προσέγγιση. Η ποιοτική έρευνα αποτελεί την κατάλληλη μέθοδο για να διερευνηθούν σε βάθος οι αναπαραστάσεις, οι στάσεις, οι αντιλήψεις, τα κίνητρα, καθώς και τα δεδομένα της συμπεριφοράς των ατόμων. Πιο συγκεκριμένα, μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων της παρούσας μελέτης επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις και οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών ελληνικών σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης όσον αφορά τις σύγχρονες πολυπολιτισμικές τάξεις και την εφαρμογή βασικών αρχών της Δ.Ο.Π. με στόχο την αποτελεσματικότερη μάθηση και την άμβλυνση προβλημάτων. Η παρούσα έρευνα είναι και διερευνητική, έχει δηλαδή και προγνωστικό σκοπό. Προσπαθεί δηλαδή να καταγράψει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σε μια πιθανή εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Η διαδικασία της συγκέντρωσης δεδομένων αποτελείται από πέντε στάδια. Αρχικά, προσδιορίζουμε ποιοι θα είναι οι συμμετέχοντες και ποιες οι τοποθεσίες, έπειτα εξασφαλίζουμε πρόσβαση, καθορίζουμε τα είδη των δεδομένων που θα συγκεντρώσουμε, συντάσσουμε έντυπα συγκέντρωσης δεδομένων και, τέλος, εφαρμόζουμε τη διαδικασία με βάση τις αρχές της ηθικής (Creswell, 2011:242).

7.4 Συμμετέχοντες

Στην ποιοτική έρευνα στόχος δεν είναι η γενίκευση των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά με ποιον τρόπο θα διεξαχθεί η διερεύνηση ενός φαινομένου σε βάθος. Ο ερευνητής επιλέγει σκόπιμα το δείγμα του, δηλαδή τα άτομα που φέρουν τα χαρακτηριστικά εκείνα που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει καλύτερα το θέμα που τον ενδιαφέρει (Creswell, 2011:243). Ο όρος που χρησιμοποιείται για την ποιοτική δειγματοληψία είναι η σκόπιμη δειγματοληψία. Στη σκόπιμη δειγματοληψία το κριτήριο με το οποίο ο ερευνητής επιλέγει τους συμμετέχοντες και τις τοποθετήσεις είναι αν μπορούν να του εξασφαλίσουν έναν ικανοποιητικό και πλούσιο πλήθος πληροφοριών. Η σκόπιμη δειγματοληψία αποτελεί ιδανική μέθοδο συλλογής δείγματος καθώς ενδείκνυται για τη συλλογή πλούσιων δεδομένων από μικρά δείγματα που συνήθως χρησιμοποιούνται στη ποιοτική μεθοδολογία. Έτσι, υπόκειται στη κρίση του ερευνητή να βρει δείγμα ατόμων που συγκεντρώνουν ορισμένα χαρακτηριστικά τα οποία βοηθούν να διερευνηθεί το φαινόμενο που θέλει να μελετήσει. Σε αντίθεση με τις ποσοτικές έρευνες ο ερευνητής δεν εστιάζει στο να γενικεύσει τα αποτελέσματα στον γενικό πληθυσμό αλλά να κατανοήσει την πραγματικότητα μέσα από τις απόψεις και τις εμπειρίες των συμμετεχόντων, γι' αυτό και το δείγμα είναι περιορισμένο. Ο ερευνητής προσδιορίζει τη στρατηγική της δειγματοληψίας που θα ακολουθήσει και οφείλει να την υπερασπιστεί, έχοντας στη διάθεσή του εννιά στρατηγικές για να επιλέξει την καταλληλότερη.

Για την παρούσα μελέτη η σκόπιμη δειγματοληψία εστίασε στη δημιουργία δείγματος το οποίο είχε τα εξής χαρακτηριστικά: α) οι συμμετέχοντες έπρεπε να έχουν προϋπηρεσία, το λιγότερο μίας σχολικής χρονιάς, σε διαπολιτισμικά σχολεία της Ελλάδας την τελευταία δεκαετία και β) να είναι εν ενεργεία. Το δείγμα αποτελείτο από 10 συμμετέχοντες, 10 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, εκ των οποίων 2 Διευθυντές, 2 υποδιευθυντές και 6 εκπαιδευτικοί, που υπηρετούν στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Θεσσαλονίκης: 3^ο Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, 5^ο Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Μενεμένης, 6^ο Διαπολιτισμικό και Ολοήμερο Δ.Σ. Ελευθερίου- Κορδελιού και 6^ο Δ.Σ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ευόσμου.

7.5 Μέσο συλλογής δεδομένων

Η επιλογή της κατάλληλης μεθόδου συλλογής δεδομένων αποφασίζεται σε ένα αρχικό στάδιο και στηρίζεται στο τι είδους πληροφορία αναζητείται, από ποιον και υπό ποιες συνθήκες. Η επιλογή του σωστού εργαλείου είναι σημαντική απόφαση, αν και στα ευέλικτα σχέδια η φύση και ο αριθμός των μεθόδων μπορεί να αλλάξουν κατά τη συλλογή δεδομένων

(Robson, 2010:264). Στην παρούσα εργασία για τη συλλογή δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ημιδομημένης συνέντευξης.

Η συνέντευξη αποτελεί ένα δημοφιλή τρόπο συλλογής δεδομένων στην ποιοτική έρευνα. Πραγματοποιείται όταν ο ερευνητής θέτει ανοιχτές και γενικές ερωτήσεις σε έναν ή περισσότερους συμμετέχοντες και καταγράφει τις απαντήσεις τους. Χρησιμοποιείται ευρέα στην κοινωνική έρευνα και υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί τύποι συνεντεύξεων. Μια τυπική διάκριση που στηρίζεται στο βαθμό δόμησης της συνέντευξης είναι η εξής: πλήρως δομημένη συνέντευξη, ημιδομημένη συνέντευξη και μη δομημένη συνέντευξη.

Στη δομημένη συνέντευξη υπάρχουν προκαθορισμένες ερωτήσεις με προκαθορισμένη διατύπωση και διάταξη, ακολουθώντας αυστηρά ένα πρωτόκολλο συνέντευξης. Η μόνη διαφορά με το ερωτηματολόγιο είναι στη χρήση ερωτήσεων ανοικτού τύπου και δεν δίνεται η δυνατότητα μιας εις βάθος ανάδειξη και διερεύνηση θεμάτων. Στον αντίποδα, στη μη δομημένη συνέντευξη ο συνεντευκτής έχει το γενικό πλαίσιο που τον ενδιαφέρει και επιτρέπει στη συζήτηση να αναπτυχθεί στον τομέα που τον απασχολεί. Η συνέντευξη μπορεί να είναι άτυπη, ανοικτή και να μοιάζει με μακροσκελή συζήτηση (Robson, 2010:330). Πρόκειται για ένα άτυπο στυλ συνέντευξης και ενδείκνυται σε περιπτώσεις συλλογής πληροφοριών για ευαίσθητα θέματα, καθώς αναπτύσσεται ιδιαίτερη σχέση οικειότητας μεταξύ συνεντευκτή και συμμετέχοντα.

Η ημιδομημένη συνέντευξη χρησιμοποιείται συχνά στα ευέλικτα σχέδια, είτε ως αποκλειστική μέθοδος, είτε σε συνδυασμό με άλλες μεθόδους. Η διάταξη και οι ερωτήσεις είναι προκαθορισμένες από τον συνεντευκτή, αλλά υπάρχει ευελιξία ώστε να τροποποιηθούν εάν χρειαστεί. Υπάρχει μεγαλύτερη ελευθερία στη σειρά των ερωτήσεων, στην ακριβή διατύπωση και στον χρόνο (Robson, 2010:330). Το σχέδιο της ημιδομημένης συνέντευξης είναι απλούστερο από αυτό της δομημένης και υπάρχει πιθανότητα να περιλαμβάνει εισαγωγικά σχόλια, κατάλογο από επικεφαλίδες θεμάτων, διευκρινιστικές ερωτήσεις, καταληκτικά σχόλια. Ο συνεντευκτής ξεκινά από το αρχικό θέμα αλλά σε κάποιο βαθμό καθοδηγείται από τις απαντήσεις του ερωτώμενου.

Η μη δομημένη συνέντευξη είναι η ανοικτή και εις βάθος συνέντευξη που μπορεί να συγκριθεί με την οικεία συζήτηση. Δεν αποτελεί εύκολη επιλογή εργαλείου έρευνας και ειδικά για αρχάριους.

Η συνέντευξη στη παρούσα μελέτη αποτελείτο από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αφορά τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση στο σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και προσπαθεί να δώσει απαντήσεις στα δύο πρώτα ερευνητικά ερωτήματα με 4 ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται συνοπτικά 8 βασικές αρχές της Δ.Ο.Π. οι οποίες δίνονται στον συμμετέχοντα να τις μελετήσει παίρνοντας το χρόνο που χρειάζεται και έπειτα ακολουθεί συζήτηση, με στόχο να απαντηθούν τα δύο τελευταία ερευνητικά ερωτήματα. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης δίνεται στο παράρτημα. Κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο. Αυτό διευκόλυνε τον ερευνητή να αναλύσει και να συγκρίνει τις απαντήσεις των διαφορετικών απαντήσεων, προκειμένου να καταλήξει σε γενικεύσεις των διαφόρων ερωτήσεων. Εξάλλου, η καταγραφή των συνεντεύξεων αποτελεί και υλικό για ελέγχους αξιοπιστίας.

7.6 Διαδικασία συλλογής των δεδομένων

Μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας και συνεργασίας με τους διευθυντές των Διαπολιτισμικών Σχολείων κανονίστηκε άμεσα η συμμετοχή των εκπαιδευτικών στην παρούσα εργασία. Εφόσον βρέθηκαν οι συμμετέχοντες, κανονίστηκε η μέρα και η ώρα που θα βόλευε και τα δυο μέρη ώστε να γίνει η συνέντευξη. Τόπος της συνέντευξης ήταν το Διαπολιτισμικό Σχολείο στο οποίο εργάζονταν οι συμμετέχοντες. Πριν τη διαδικασία της συνέντευξης η ερευνήτρια ενημέρωσε τους συμμετέχοντες για το θέμα της συνέντευξης, καθώς και για τα δικαιώματά τους. Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν με τη σύμφωνη γνώμη των συμμετεχόντων. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαίνονταν από 15 έως 30 λεπτά.

7.7 Ηθική και δεοντολογία

Κατά τη διεξαγωγή μιας ποιοτικής έρευνας αναζητείται μια εις βάθος περιγραφή των φαινομένων και ίσως υπάρξει κατάθεση προσωπικών εμπειριών και ιδιωτικών πληροφοριών εκ μέρους των συμμετεχόντων. Η διαδικασία αυτή απαιτεί ένα επαρκές επίπεδο εμπιστοσύνης, καθώς μπορεί να προκύψουν ηθικά ζητήματα (Creswell, 2011:269). Βέβαια, σε κάθε είδος έρευνας προκύπτουν ηθικά και δεοντολογικά ζητήματα και η διατήρηση υψηλών ηθικών προτύπων οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα του κάθε ερευνητή. Προκειμένου να κερδίσει την εμπιστοσύνη των συμμετεχόντων, ο ερευνητής οφείλει να ενημερώσει τους συμμετέχοντες για το χαρακτήρα, το περιεχόμενο και το σκοπό της έρευνας πριν τη διεξαγωγή της και σε καμιά περίπτωση δεν έχει το δικαίωμα της εξαπάτησής τους. Η

συμμετοχή των ατόμων στην έρευνα πρέπει να είναι εθελοντική και ελεύθερη. Ακόμη, σε περιπτώσεις που ο συμμετέχων ανακοινώνει πληροφορίες «εμπιστευτικά», αυτές δεν περιλαμβάνονται στις αναλύσεις. Για να διατηρηθεί η εμπιστευτικότητα μεταξύ των συμμετεχόντων οι εμπειρίες και οι βιογραφίες αναφέρονται, όμως τα άτομα από τα οποία αντλήθηκαν πρέπει να κρύβονται. Ένα άλλο σημαντικό ηθικό ζήτημα είναι ο σαφής προσδιορισμός του ρόλου του ερευνητή και τα όρια που μπαίνουν ανάμεσα στον ερευνητή και τον συμμετέχοντα. Οι έννοιες των σχέσεων και των σχέσεων εξουσίας πρέπει να είναι ξεκάθαρες στις ποιοτικές έρευνες.

Στην παρούσα έρευνα ακολουθήθηκαν όλα τα παραπάνω απαραίτητα βήματα προκειμένου να διασφαλιστεί η ηθική ακεραιότητα των συμμετεχόντων. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων η ερευνήτρια ενημέρωσε τον κάθε συμμετέχοντα για το σκοπό και τους στόχους της παρούσας έρευνας καθώς και για το τι πρόκειται να ακολουθήσει κατά τη συνέντευξη. Επίσης, ο κάθε συμμετέχοντας ενημερώθηκε από την ερευνήτρια ότι δεν είναι υποχρεωμένος να συμμετάσχει στην έρευνα, δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις ώστε να έχει άγχος και έχει το δικαίωμα να αποχωρήσει από τη συνέντευξη όποτε θελήσει χωρίς να υπάρχουν συνέπειες για αυτόν. Εξ αρχής, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία της μαγνητοφώνησης και ζητήθηκε η συγκατάθεση τους για την συμμετοχή τους. Η απομαγνητοφώνηση θα γινόταν από την ερευνήτρια και τα αρχεία θα φυλάγονταν σε ψηφιακή μορφή όπου θα είχε πρόσβαση μόνο η ερευνήτρια και ο επιβλέπων καθηγητής της. Επιπρόσθετα, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι τα προσωπικά τους στοιχεία θα αποκρυφτούν, θα χρησιμοποιηθούν μόνο τα δημογραφικά στοιχεία και τα ονόματά τους θα αντικατασταθούν με κωδικό όνομα το οποίο θα δημιουργηθεί από την ερευνήτρια, προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητά τους.

7.8 Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Η αξιοπιστία σε μια ποιοτική έρευνα αναφέρεται στην ισχύ της μεθοδολογικής έρευνας, στην ποιότητα των δεδομένων τα οποία συλλέχθηκαν κατά τη διάρκειά της και στο πώς αυτός ο μεθοδολογικός σχεδιασμός και τα συγκεκριμένα δεδομένα οδηγούν σε αληθινά και αξια εμπιστοσύνης δεδομένα, υπό την έννοια ότι ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα (Lincoln, 2001). Η αξιοπιστία σχετίζεται με την έννοια της σταθερότητας, της συνέπειας και της εσωτερικής εγκυρότητας. Στην ποιοτική έρευνα ο ερευνητής για να είναι αξιόπιστος στηρίζεται στην εγκυρότητα, όπως π.χ. στην ακριβή περιγραφή της ανθρώπινης δράσης. Από

την άλλη πλευρά η εγκυρότητα είναι ο βαθμός στον οποίο οι ορισμοί και οι αναλύσεις των υπό μελέτη φαινομένων ταιριάζουν με την πραγματικότητα.

Κατά την παρούσα έρευνα οι αρχές της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας επιτεύχθηκαν με τις κάτωθι διαδικασίες:

- Το ίδιο ημιδομημένο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε και για τους δέκα συμμετέχοντες της έρευνας
- Κατά τη διάρκεια της συνέντευξης χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο ώστε να υπάρχει πλήρης καταγραφή των πληροφοριών.
- Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν και μετατράπηκαν από ψηφιακή σε γραπτή μορφή, διασφαλίζοντας τον κίνδυνο απώλειας δεδομένων.

Τέλος, περιορισμοί της παρούσας έρευνας είναι το μικρό της δείγμα και η γεωγραφική της περιοχή, αφού εστίασε κυρίως σε Διαπολιτισμικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης (στην Ελλάδα υπάρχουν συνολικά 13 Διαπολιτισμικά Σχολεία σε περιοχές της Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ιωαννίνων, Χανίων και Ροδόπης)

7.9 Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων στην ποιοτική έρευνα είναι μια διαδικασία που δίνει μια πιο σαφή δομή στην άτακτη και μεγάλο σε όγκου μάζα των συλλεχθέντων δεδομένων. Οι ποιοτικοί ερευνητές πρώτα συγκεντρώνουν δεδομένα και έπειτα τα προετοιμάζουν για ανάλυση. Η ανάλυση αυτή περιλαμβάνει αρχικά μια γενική θεώρηση των δεδομένων και έπειτα την κωδικοποίηση της περιγραφής για το κεντρικό θέμα. Στην ποιοτική έρευνα η ανάλυση και οι συγκέντρωση δεδομένων είναι ταυτόχρονες διαδικασίες (Creswell, 2011:276). Το πλεονέκτημα σε αυτή τη δυναμική πορεία είναι ότι τυχόν σφάλματα και παραλείψεις από προηγούμενες συνεντεύξεις μπορούν να διορθωθούν την επόμενη φορά.

Η ερευνήτρια μόλις ολοκληρωνόταν η διαδικασία της συνέντευξης για κάθε συμμετέχοντα έκανε πλήρη απομαγνητοφώνηση χωρίς παραλείψεις. Η απομαγνητοφώνηση έγινε με τη χρήση του προγράμματος της google με φωνητική απομαγνητοφώνηση. Ακόμη, κάποιες φορές που χρειαζόταν διευκρινίσεις, αποσαφηνίσεις ή ιδιαίτερος τονισμός, η ερευνήτρια έκανε περισσότερες ερωτήσεις ή ανέπτυξε μια ανοικτού τύπου συζήτηση μέχρι να διευκρινιστεί το θέμα. Η προσέγγιση που ακολουθήθηκε σε αυτή την έρευνα είναι η

θεματική, η οποία περιλαμβάνει μια εκτεταμένη συζήτηση πάνω στα βασικά θέματα που προκύπτουν από την ανάλυση μιας ποιοτικής βάσης δεδομένων.

Η αρχική προετοιμασία των δεδομένων απαιτεί την οργάνωση ενός τεράστιου όγκου πληροφοριών σε φακέλους αρχείων ή σε αρχεία υπολογιστή. Η διαδικασία αυτή είναι κρίσιμη καθώς οι πληροφορίες που συγκεντρώνονται κατά τη διάρκεια μιας μελέτης είναι μεγάλου μεγέθους. Κατά την παρούσα μελέτη έγινε ανάλυση με το χέρι και η ερευνήτρια διάβαζε τα δεδομένα, κρατούσε σημειώσεις με το χέρι και τα χώριζε σε μέρη. Η συγκεκριμένη ανάλυση προτιμάται όταν αναλύεται μια μικρή βάση δεδομένων (π.χ. λιγότερες από 500 σελίδες μεταγραφών ή σημειώσεων πεδίου) και μπορεί εύκολα να παρακολουθούνται τα αρχεία και να εντοπίζονται σημεία του κειμένου (Creswell, 2011:279).

Κατά τα πρώτα στάδια της ανάπτυξης γίνεται διερεύνηση των δεδομένων και ανάπτυξη κωδικών. Κατά τη διερευνητική ανάλυση εξετάζονται τα δεδομένα ώστε να αποκτηθεί μια γενική εικόνα για αυτά και να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα για την οργάνωσή τους. Η ερευνήτρια διάβασε τις απομαγνητοφωνήσεις πολλές φορές προσπαθώντας να αποκτήσει μια σφαιρική αίσθηση της συνέντευξης πριν προχωρήσει στον χωρισμό σε μέρη. Η επόμενη φάση της ανάλυσης δεδομένων ξεκινά με την κωδικοποίηση τους. Σύμφωνα με τον Creswell (2011:283) «κωδικοποίηση είναι η διαδικασία χωρισμού του κειμένου σε τμήματα και της απόδοσης επικεφαλίδων σε αυτά έτσι ώστε να σχηματίζουν περιγραφές και γενικά θέματα». Το αντικείμενο της διαδικασίας κωδικοποίησης είναι να βγάλουμε νόημα από τα δεδομένα κειμένου, να τα χωρίσουμε σε τμήματα, να εξετάσουμε μήπως τα δεδομένα πλεονάζουν ή επαναλαμβάνονται, ώστε να τα παραβλέψουμε. Η ερευνήτρια ξεκινώντας από την πιο ενδιαφέρουσα, κατά την άποψη της, συνέντευξη άρχισε να εξετάζει το βαθύτερο νόημα και να σχεδιάζει ένα πλαίσιο γύρω από τη συνέντευξη. Έπειτα ξεκίνησε τη διαδικασία κωδικοποίησης της συνέντευξης προσδιορίζοντας τμήματα στο κείμενο και αποδίδοντας κωδικοποιημένες φράσεις ή λέξεις που περιγράφουν επαρκώς τη σημασία του τμήματος. Αφού κωδικοποίησε ολόκληρο το κείμενο έκανε μια λίστα όλων των κωδικοποιημένων λέξεων, τις ομαδοποίησε και αναζήτησε τις πλεονάζουσες. Στο τέλος, μείωσε τη λίστα των κωδικών και κατέληξε σε πέντε θέματα. Ο λόγος για τον μικρό αριθμό των θεμάτων είναι ότι είναι προτιμότερο να αναλύεται μια ποιοτική αναφορά που παρέχει εκτενείς πληροφορίες για κάποια θέματα παρά να υπάρχουν πολλές πληροφορίες για πολλά θέματα. Η ίδια πορεία ακολουθήθηκε για όλες τις συνεντεύξεις.

Κατά το επόμενο στάδιο, γίνεται ανάλυση των δεδομένων για να διατυπώσουμε απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει τη λεπτομερή εξέταση των δεδομένων και την ανάπτυξη θεμάτων από τα δεδομένα. Υπάρχουν διάφορα είδη θεμάτων που ο ερευνητής συναντά κατά την ανάλυση δεδομένων όπως συνηθισμένα θέματα, απρόσμενα θέματα, θέματα που είναι δύσκολο να κατανεμηθούν, κύρια και δευτερεύοντα θέματα (Creswell, 2011). Ακολουθεί η αναφορά των ευρημάτων με κύρια μορφή αναφοράς των ευρημάτων την αφηγηματική συζήτηση. Αφηγηματική συζήτηση είναι «το γραπτό μέρος μιας ποιοτικής μελέτης, στο οποίο οι συγγραφείς συνοψίζουν, λεπτομερώς, τα ευρήματα από την ανάλυση των δεδομένων τους» (Creswell, 2011:295).

Κατά το τελευταίο στάδιο γίνεται η ερμηνεία των δεδομένων κατά την οποία ο ερευνητής προσπαθεί να διατυπώσει το ευρύτερο νόημα από τα δεδομένα και να τα συγκρίνει με προηγούμενες μελέτες. Η ερευνήτρια κατά την παρούσα μελέτη έκανε γενική ανακεφαλαίωση των κύριων ευρημάτων, εξέφρασε προσωπικούς συλλογισμούς, καθώς «οι προσωπικοί συλλογισμοί σχετικά με τη σημασία των δεδομένων περιλαμβάνονται στην ερευνητική μελέτη» (Creswell, 2011:297), προχώρησε σε αναφορές στη βιβλιογραφία και σε προηγούμενες μελέτες και έκανε συστάσεις για μελλοντικές έρευνες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Αποτελέσματα ανάλυσης

Η επεξεργασία των δεδομένων που προέκυψαν από τις συνεντεύξεις έγινε, όπως έχει ήδη αναφερθεί, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Οι συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναγνώστηκαν προσεκτικά μία μία προκειμένου να αποκτηθεί μια γενική εικόνα κάθε προσώπου που συμμετείχε στην έρευνα. Οι συνεντευξιαζόμενοι εκπαιδευτικοί κωδικοποιήθηκαν ως συμμετέχοντες Σ1,Σ2,Σ3...Σ10.

8.1 Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

Το δείγμα αποτέλεσαν 10 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης, εκ των οποίων 6 γυναίκες (60%) και 4 άνδρες (40%).

Η ηλικία των εκπαιδευτικών ομαδοποιήθηκε σε 4 κατηγορίες, με εύρος κάθε κατηγορίας τα 10 έτη. Σύμφωνα με την κατάταξη, μέχρι 31 ετών είναι 0 εκπαιδευτικοί, από 32 μέχρι 41 ετών είναι 1 εκπαιδευτικός, από 42-51 ετών είναι 5 εκπαιδευτικοί, από 52 μέχρι 61 ετών είναι 4 εκπαιδευτικοί.

Η εκπαιδευτική προϋπηρεσία του δείγματος κυμαίνεται από 15 έως 35 χρόνια, με μέσο όρο εκπαιδευτικής υπηρεσίας τα 23 έτη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρέτησαν το μεγαλύτερο μέρος της προϋπηρεσίας τους σε Διαπολιτισμικά Σχολεία, με μέσο όρο υπηρεσίας σε Διαπολιτισμικά Σχολεία τα 15,8 έτη.

Πέρα από τις βασικές σπουδές, 4 εκπαιδευτικοί έχουν Μεταπτυχιακές Σπουδές και 1 εκπαιδευτικός είναι κάτοχος Διδακτορικού Διπλώματος.

Στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει επιμορφωθεί το 80% του δείγματος. Οι επιμορφωθέντες έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν έχει επιμορφωθεί σε θέματα Διοίκησης.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος καλύπτουν τις ειδικότητες ΠΕ70 (9 εκπαιδευτικοί) και ΠΕ06 (1 εκπαιδευτικός)

8.2 Απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση

8.2.1 Απόψεις για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται την τελευταία δεκαετία

Κάποιοι συμμετέχοντες θεωρούν ότι η παρεχόμενη διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα σημειώνει πρόοδο τα τελευταία χρόνια, ενώ όλοι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί μια διάσταση της σύγχρονης ελληνικής πραγματικότητας και συναντάται σε όλα πλέον τα σχολεία, όχι μόνο στα διαπολιτισμικά:

«Θεωρώ ότι το κομμάτι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια προκαλεί περισσότερο το ενδιαφέρον τόσο στη εκπαιδευτική κοινότητα όσο και στην κοινωνία γιατί η Ελλάδα είναι πλέον πολυπολιτισμική. Έχει συγκεντρωθεί λαός μεταναστών, πολλά προσφυγόπουλα, αλλοδαποί. Θεωρώ ότι έχει βελτιωθεί, σε σχέση με το παρελθόν, η ποιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης γιατί ολοένα και περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται,

εκπαιδεύονται, κάνουν μεταπτυχιακά, ασχολούνται με αυτό το κομμάτι, διαβάζουν βιβλιογραφίες. Τώρα αν θέλουμε να δούμε στη βάση το ζήτημα και να δούμε τι γίνεται πραγματικά στα σχολεία θεωρώ ότι δεν υπάρχουν κατάλληλες υποδομές για να εφαρμοστούν τα θεωρητικά πλαίσια που διδάσκονται και μελετούνται. Για να έχει θετικό αποτέλεσμα όλο αυτό πρέπει να υπάρχει κτιριακή υποδομή και υλικοτεχνική για να βοηθάει το έργο του εκπαιδευτικού.» (Σ1)

« Όλοι γνωρίζουμε ότι ο νόμος για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση μπήκε το 1996 στη ζωή μας. Τότε ιδρύθηκαν 13 δημοτικά και 13 γυμνάσια σε όλη την Ελλάδα. Ο νόμος αυτός έπρεπε να περάσουν είκοσι χρόνια, το 2016, για να βελτιωθεί κάπως ή να αλλάξει σε κάποια σημεία. Μπορώ να πω ότι τα τελευταία χρόνια ή από το '96 ακόμα έγιναν πάρα πολλά πράγματα σε συνεργασία κυρίως με τα πανεπιστήμια, γίνονται δηλαδή πολλά προγράμματα ένταξης ευαίσθητων κοινωνικών ομάδων, όπως είναι οι Ρομά, οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί. Βέβαια δεν μπορώ να πω ότι ο νόμος αυτός του '96 εφαρμοζόταν όπως έπρεπε γιατί εκείνος ο νόμος προέβλεπε ολιγομελείς τάξεις που δεν υπήρχαν, κάποια διαφορετικά προγράμματα σπουδών που δεν υπήρχαν, μειωμένο ωράριο των εκπαιδευτικών για να μπορέσουν να κάνουν κάποια άλλα πράγματα πάνω στο αντικείμενο που δεν υπήρχε. Λειτουργήσαμε δηλαδή κανονικά σαν τα υπόλοιπα σχολεία, από κει και πέρα το κάθε σχολείο σύμφωνα με την κουλτούρα που ήθελε να αναπτύξει κοίταζε να ανταποκριθεί σε αυτό που ήτανε ταγμένο να κάνει ως διαπολιτισμικό σχολείο. Θεωρώ ότι εμείς τουλάχιστον ως σχολείο το κάναμε με το παραπάνω με πάρα πολλές δράσεις τις οποίες μπορώ να αναπτύξω παρακάτω. Βέβαια το 2016 τα σχολεία αυτά ονομάστηκαν πειραματικά πλέον, από διαπολιτισμικά ονομάστηκαν πειραματικά, καμία σχέση με τα πειραματικά αλλά μας έδωσαν αυτό τον τίτλο ότι δήθεν μπορούν να εφαρμοστούν κάποια προγράμματα πανεπιστημίου, που έτσι κι αλλιώς γινόταν μέχρι τότε. Θεωρώ, όμως, ότι σίγουρα έχουν γίνει βήματα προόδου αλλά η διαπολιτισμική εκπαίδευση πρέπει να διαχέει όλο το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και διαπολιτισμικά σχολεία στην ουσία είναι όλα τα σχολεία της Ελλάδας. Εμείς κρατήσαμε το όνομα γιατί σε όλα τα σχολεία πλέον η σύνθεση του μαθητικού δυναμικού είναι αυτή. Ίσως και σε κάποια σχολεία είναι μεγαλύτερη από το δικό μας που είμαστε διαπολιτισμικό. Η δικιά μας διαφορά ίσως με τα άλλα είναι και ότι έχουμε έναν αριθμό σημαντικό μαθητών Ρομά στο σχολείο.» (Σ5)

«Αυτό που επικρατεί στην Ελλάδα δεν είναι διαπολιτισμική εκπαίδευση από την πλευρά του κράτους. Όπως σε όλα τα σχολεία έτσι και στα διαπολιτισμικά είναι το ίδιο αναλυτικό πρόγραμμα όπως στο ΑΠΣ και το ΔΕΠΠΣ. Δηλαδή, δεν υπάρχει κάτι διαφορετικό στα διαπολιτισμικά σχολεία ενώ κατά τη γνώμη μου θα έπρεπε να είναι τελείως διαφορετικά γιατί

είναι άλλες οι ανάγκες των μαθητών. Ωστόσο, γίνονται κάποια βήματα στα σχολεία κυρίως με τις τάξεις υποδοχής και με τις τάξεις ΖΕΠ γιατί εκεί υπάρχει πολύ μεγαλύτερη ανάγκη.» (Σ7)

«Καταρχάς να ξεκαθαρίσουμε κάτι, κατά όνομα κάποια σχολεία ονομάζονται διαπολιτισμικά τα περισσότερα σχολεία στην Ελλάδα είναι διαπολιτισμικά, καθώς τις τελευταίες τρεις δεκαετίες έχουν δεχτεί διάφορες εισροές από διάφορες χώρες του εξωτερικού και οι τάξεις πλέον είναι εμπλουτισμένες σε όλη την επικράτεια της χώρας. Το ότι κάποια έχουν ονομαστεί διαπολιτισμικά αυτό έγινε πριν από κάποια χρόνια πριν διαμορφωθεί αυτή η κατάσταση. Επομένως, λίγο πολύ όλα τα σχολεία είναι πλέον διαπολιτισμικά. Άρα, ίσως δεν έπρεπε να μιλάμε για το ποια είναι η κατάσταση στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αλλά γενικά σε όλα τα σχολεία της χώρας. Εμείς δουλεύουμε σε διαπολιτισμικό σχολείο. Έχουμε κάποια προβλήματα και κάποιες πραγματικότητες διαφορετικές περισσότερο γιατί έχουμε αρκετούς Ρομά μαθητές, οι οποίοι έχουν πολύ μικρές σχέσεις με το σχολείο γενικά, παρά γιατί έχουμε άλλου είδους εθνότητες στο σχολείο δηλαδή αλβανικής, ρωσικής προέλευσης ή από τη Γεωργία. Η κατάσταση είναι ένα συνονθύλευμα από διάφορες πραγματικότητες, προβλήματα, προκλήσεις. Υπάρχουν βέβαια και χαρές για τον εκπαιδευτικό και το παιδί αλλά τις περισσότερες φορές κάνουμε focus τα προβλήματα που μας ταλανίζουν για αρκετό χρονικό διάστημα.» (Σ8)

«Σίγουρα έχει βελτιωθεί η κατάσταση σε σχέση με το παρελθόν, υπάρχουν Τμήματα Υποδοχής πλέον εκεί που υπάρχουν ανάγκες και οι εκπαιδευτικοί επιμορφώνονται περισσότερο.» (Σ9)

Υπάρχουν όμως και κάποιοι που δεν διακρίνουν πρόοδο σε σχέση με το παρελθόν και κρατούν ουδέτερη στάση:

«Θεωρώ ότι υπάρχει πολύ μεγάλο ενδιαφέρον πλέον γιατί η Ελλάδα έγινε χώρος που ήρθαν μετανάστες, πρόσφυγεςΤο ζητούμενο είναι ότι δεν υπάρχει ξεκάθαρο πλαίσιο σε επίπεδο υπουργικών αποφάσεων ,αν δούμε δηλαδή το ΦΕΚ για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, δεν βοηθάει στο να υπάρξει μία ξεκάθαρη γραμμή εκπαίδευσης για αυτά τα παιδιά. Δεν υπάρχουν εξειδικευμένα εγχειρίδια και γενικά ο εκπαιδευτικός προσπαθεί μέσα από την εμπειρία του με δικές του προσπάθειες και σεμινάρια τα οποία θα ψάξει ο ίδιος και μέσα από δικές του προσπάθειες να εκπαιδεύσει αυτούς τους πληθυσμούς. Η πολιτεία ναι μεν δεν καθορίζει ξεκάθαρα πλαίσιο για την εκπαίδευσή τους αλλά και δεν εκπαιδεύει εκπαιδευτικούς, δηλαδή δεν υπάρχει δια βίου εκπαίδευση, και γενικότερα δεν υπάρχει μία κατεύθυνση. Ότι κάνει ο εκπαιδευτικός το κάνει μόνος του και δεν υπάρχει και έλεγχος για όλο αυτό.» (Σ2)

«Καταρχήν, να πω ότι το θεσμικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι απαρχαιωμένο. Για μένα η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα έπρεπε να έχει ως βασικό στόχο την ενσωμάτωση των παιδιών κάποιων ομάδων όπως Ρομά, παλλινοστούντες, όχι αφομοιώνοντας τη δική τους ταυτότητα αλλά ενσωματώνοντας τη δική τους ταυτότητα στο σχολικό περιβάλλον. Για να γίνω πιο συγκεκριμένος, στο σχολείο το δικό μας η πλειοψηφία των παιδιών είναι Ρομά. Οι Ρομά έχουν ως βασικό χαρακτηριστικό της κουλτούρας τους, στο DNA τους, τη μουσική και το χορό. Παρόλα αυτά στα σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οι ώρες της μουσικής και του χορού και κυρίως της μουσικής είναι όσες είναι στα υπόλοιπα σχολεία, οι δε ώρες για χορό είναι μέσα στις ώρες της γυμναστικής. Αυτό θέλει αλλαγή.» (Σ6)

«Η δικιά μου άποψη είναι σαφώς ότι υπάρχει μεγαλύτερο ενδιαφέρον, αλλά είναι περισσότερο σε θεωρητικό επίπεδο το πράγμα χωλαίνει λίγο στην πράξη. Και από άποψη υποδομών και αν μπορούν να εφαρμοστούν όλα αυτά τα θεωρητικά κομμάτια στην πράξη αλλά και από την πλευρά των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να υπάρχει περισσότερη ευαισθητοποίηση και σε επίπεδο επιμόρφωσης αλλά και σε πρακτικό επίπεδο.» (Σ3)

«Επειδή έχουμε γίνει μία πολυπολιτισμική κοινωνία πλέον, ο όρος διαπολιτισμική θεωρείται ξεπερασμένος δηλαδή μπαίνεις σε μία τάξη οποιουδήποτε σχολείου και βλέπεις παιδιά από διάφορες χώρες. Πέρα από όλα αυτά τα θεωρητικά και τα πολύ ωραία, υπουργικές αποφάσεις δεν υπάρχουν ώστε να μας δώσουν μία κατεύθυνση και να μας εξοπλίσουν με όλο το υλικό και το περιεχόμενο για να διδάξουμε. Έτσι κάνουμε ότι μπορούμε εμείς.» (Σ4)

Σε διαπολιτισμικά σχολεία το μεγαλύτερο ποσοστό είναι Ρομά μαθητές τονίζεται η ιδιαιτερότητα αυτών των σχολείων:

«Δεν ξέρω σε άλλα σχολεία που έχουν παιδιά παλλινοστούντες ή παιδιά μεταναστών αλλά σε σχέση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται στον πληθυσμό των Ρομά μιλάμε για μια αντιφατική πολιτική. Δεν ξέρω κατά πόσο η εκπαίδευση που παρέχεται είναι διαπολιτισμική. Παράδειγμα, στο τελευταίο διάταγμα οι Ρομά δεν εμπίπτουν στις κατηγορίες που αναφέρονται μέσα, είναι μια ενδιάμεση ομάδα, η οποία δε θεωρείται ούτε γηγενής ούτε ξένη.» (Σ10)

8.2.2 Προβλήματα/δυσκολίες στην τάξη λόγω της πολυπολιτισμικότητας

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τη διγλωσσία ως βασικό πρόβλημα και την ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων:

«Πρώτο πρόβλημα θεωρώ τη διγλωσσία, δεύτερο πρόβλημα την ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων, εδώ να σημειώσω ότι χρησιμοποιούμε τα σχολικά εγχειρίδια που χρησιμοποιεί και η υπόλοιπη Ελλάδα χωρίς καμία προσαρμογή στο συγκεκριμένο μαθητικό πληθυσμό που έχει άλλες ανάγκες εξαιτίας της διγλωσσίας και άλλων θεμάτων.» (Σ2)

«Και η διγλωσσία είναι πρόβλημα και η νοοτροπία και τα σχολικά εγχειρίδια και το διαφορετικό επίπεδο του κάθε μαθητή, δηλαδή κάθε μαθητής βρίσκεται σε διαφορετικό γνωστικό επίπεδο και επίπεδο ωριμότητας. Έτσι πρέπει να τρέξεις πολλά επίπεδα μέσα σε μία τάξη. Επίσης, θεωρώ ότι μεγάλο πρόβλημα είναι και η επικοινωνία με τις οικογένειές τους οι οποίες σε μεγάλο βαθμό δεν δίνουν τη σπουδαιότητα που θα έπρεπε στο σχολείο.» (Σ3)

« Ένα άλλο βασικό πρόβλημα είναι η γλώσσα των μαθητών. Πολλοί μαθητές στο σπίτι δεν μιλάνε την ελληνική γλώσσα, μιλάνε την τοπική γλώσσα. Αυτό δημιουργεί προβλήματα στην εκμάθηση. Αυτό έχει κάποιες προεκτάσεις, δεν μπορεί να παρακολουθήσει το παιδί στην τάξη .. Αισθάνεται μειονεκτικά σε σχέση με τους άλλους μαθητές και αντιδρά όπως αντιδρά ένα άλλο παιδί αυτής της ηλικίας.» (Σ6)

«Τα ζητήματα που υπάρχουν μέσα στην τάξη αφορούν κυρίως στο γνωστικό κομμάτι και κυρίως στη γλώσσα. Στα μαθηματικά δεν υπάρχει ιδιαίτερο πρόβλημα γιατί τα μαθηματικά είναι μία παγκόσμια γλώσσα. Αλλά στη γλώσσα υπάρχουν αρκετά ζητήματα κυρίως στην ανάπτυξη γραπτού λόγου. Το θέμα της ένταξης στην ομάδα είτε της τάξης είτε του σχολείου είναι ένα ευαίσθητο θέμα, επαφίεται κυρίως στο δάσκαλο κατά πόσο αυτός θα εντάξει τα παιδιά που έχουν ζητήματα μέσα στην ομάδα.» (Σ7)

«Τα τελευταία χρόνια δεν υπάρχουν προβλήματα ένταξης των αλλοδαπών μαθητών. Τα πρώτα χρόνια λειτουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων υπήρχαν και προέρχονταν κυρίως από την οικογένεια αλλά εμείς προσπαθήσαμε και τους εντάσαμε στο σχολικό περιβάλλον. Προβλήματα υπάρχουν με τη γλώσσα κυρίως.» (Σ9)

«Ένα βασικό θέμα είναι η διγλωσσία των μαθητών και τα βιβλία τα οποία είναι ίδια για όλα τα παιδιά σε κάθε σχολείο της Ελλάδας. Ενώ έχουν τρέξει πολλά προγράμματα για αυτά τα παιδιά από το '92, το Υπουργείο δεν έχει φτιάξει ειδικό υλικό γι' αυτά τα παιδιά. Επίσης, τα βιβλία αυτά δεν ανταποκρίνονται στην κουλτούρα και τα ερεθίσματα αυτών των παιδιών. Επίσης, έχουμε θέμα με την προσέλευση των μαθητών.» (Σ10)

Υπήρχε, βέβαια και ένας συμμετέχοντας ο οποίος υποστήριζε ότι τα προβλήματα λόγω διγλωσσίας λύνονται με τα Τμήματα Υποδοχής:

«Δυσκολίες στην τάξη δεν έχουμε όσον αφορά τη συμπεριφορά των παιδιών ή τη συνεργασία των παιδιών. Τα προβλήματα είναι στο θέμα της γλώσσας και σε αυτό μας βοήθησε πάρα πολύ η λειτουργία των Τάξεων Υποδοχής. Εμείς είμαστε τυχεροί σε σχέση με άλλα σχολεία γιατί στα διαπολιτισμικά σχολεία υπάρχουν ιδρυμένες Τάξεις Υποδοχής με υπουργική απόφαση, με οργανικές θέσεις δασκάλων. Οπότε, σε μας οι τάξεις λειτουργούν κάθε χρόνο από την έναρξη της σχολικής χρονιάς, δεν περιμένουμε να γίνουν ΖΕΠ. Και λειτουργούμε με μόνιμο προσωπικό. Οπότε, τα παιδιά αυτά που έχουνε τέτοια θέματα, μία τάξη Ρομά έχουμε υποδοχής και μία τάξη αλλοδαπών, τα βοηθούσαμε μέσω των Τάξεων Υποδοχής. Προβλήματα συνεργασίας με τους γονείς έχουμε όσον αφορά το θέμα της γλώσσας γιατί οι άνθρωποι δεν μπορούσαν να συνεννοηθούν. Τέτοια προβλήματα όμως είχαμε κυρίως στο παρελθόν, κατά τη δεκαετία του '90 όταν ιδρύθηκαν οι τάξεις υποδοχής, με το μεγάλο κύμα αλλοδαπών κυρίως από την Αλβανία. Πλέον όμως τα περισσότερα αλλοδαπά παιδιά που είναι στο σχολείο μας έχουν γεννηθεί στην Ελλάδα, μιλάνε πολύ καλά ελληνικά και οι γονείς τους έχουν πολλά χρόνια εδώ, μπορούμε να συνεννοηθούμε και με αυτούς. Όμως, λόγω των προσφύγων τα τελευταία χρόνια και κάποιων μεμονωμένων ακόμα αλλοδαπών που έρχονται, ιδίως το τελευταίο διάστημα, υπάρχει αύξηση των αλλοδαπών από την Αλβανία, υπάρχει ένα τέτοιο κύμα στο σχολείο μας. Η ύπαρξη υποδοχής βοηθάνε πολύ, δεν έχουμε θέματα με τους πρόσφυγες και τους αλλοδαπούς σε θέματα με τα παιδιά.» (Σ5)

Οι συμμετέχοντες τόνισαν ιδιαίτερα τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν λόγω της νοοτροπίας και της στάσης των Ρομά μαθητών για την εκπαίδευση και τη μάθηση:

«Υπάρχουν αρκετά προβλήματα και τα βλέπουμε στη διάρκεια όλης της σχολικής χρονιάς. Προβλήματα που αφορούν την αδυναμία των παιδιών να προσαρμοστούν στα δεδομένα που τους παρέχουμε ενώ εμείς τα θεωρούμε αυτονόητα, αυτά δεν τα θεωρούν αυτονόητα. Άρα πρέπει να ερευνήσουμε τις δικές τους ανάγκες. Και να προσαρμόσουμε αυτά που θέλουμε στις δικές τους ανάγκες, είτε αυτές είναι οι ανάγκες που έχουν ως ιδιαίτερες κοινωνικές ομάδες, είτε είναι ανάγκες που πηγάζουν από τον ιδιαίτερο τρόπο ζωής τους. Αυτά τα παιδιά έχουν ένα συγκεκριμένο τρόπο ζωής, συγκεκριμένο περιβάλλον με δική τους κουλτούρα, με δικά τους κοινωνικά βιώματα που αν μη τι άλλο διαφέρουν πολύ από αυτό που θεωρείται φυσιολογικό σε άλλα σχολικά περιβάλλοντα. Άρα, εμείς πρέπει να δούμε τι ανάγκες έχουν αυτά τα παιδιά και να ικανοποιήσουμε κατά πρώτο λόγο αυτές τις ανάγκες και να προσαρμόσουμε την διδασκαλία

στα δικά τους θέλω και αναζητήσεις, ενώ συνήθως αυτό παραβλέπεται από τον εκπαιδευτικό. Επειδή θεωρεί ότι κάποια πράγματα είναι φυσιολογικά ενώ για αυτά τα παιδιά δεν είναι. Κάποια από αυτά τα παιδιά δεν ζουν την παιδική τους ηλικία, μεγαλώνουν σαν ενήλικες και αυτό βγαίνει μέσα από τη συμπεριφορά τους και μέσα στην τάξη. Έχουν χάσει κάποια βιώματα της παιδικής τους ηλικίας. Μεγαλώνουν πραγματικά σαν ενήλικες γιατί βιώνουν έντονες κοινωνικές καταστάσεις, βία πολλή, πολλοί γονείς είναι στις φυλακές, καταστάσεις που δεν μπορεί να τις φανταστεί άτομο αν δεν τις έχει ζήσει. Αυτά όλα θα πρέπει πιστεύω να διερευνηθούν σε βάθος για να δούμε την ψυχοσύνθεσή τους και να προσαρμόσουμε την αντίστοιχη διδασκαλία και συμπεριφορά απέναντί τους.» (Σ1)

«...πολύ μεγάλη ροπή σε παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες προέρχονται επειδή τα παιδιά αυτά βιώνουν πολύ δύσκολες συνθήκες καθημερινότητας Έχουμε πολλούς γονείς σε φυλακή, ελλιπή φροντίδα για τα παιδιά και εννοείται ότι όλα αυτά φαίνονται μέσα στην τάξη και δημιουργούνται θέματα όχι μόνο στην καθημερινότητά της τάξης αλλά και στην καθημερινότητα της οργάνωσης του σχολείου..» (Σ2)

«.... Εγώ θα ήθελα να τονίσω ότι εδώ και σε κάθε διαπολιτισμικό δημοτικό σχολείο ή πολυπολιτισμικό, όπως θέλετε πείτε το, ο κάθε εκπαιδευτικός χρειάζεται το χρόνο του. Δηλαδή όσο και να μάθουμε απέξω όσο και να γνωρίζουμε θέλουμε και εμείς οι ίδιοι το χρόνο μας πέρα από τις δυσκολίες που υπάρχουν. Θέλει αυτός που θα δουλέψει να πάρει το χρόνο του για να λειτουργήσει και να καταλάβει το διαφορετικό το οποίο δεν υπάρχει σε άλλα σχολεία. Είναι θέμα χαρακτήρα του εκπαιδευτικού πόσο χρόνο θα χρειαστεί και τη θέληση που έχει να προσαρμοστεί γρήγορα ή αργά. Και αυτή είναι μία δυσκολία στην οποία πρέπει πρώτα εσύ ο ίδιος να την ξεπεράσεις. Εδώ δεν είναι τίποτα δεδομένο.... μπορεί να σου έρθει ένα παιδάκι το οποίο για πρώτη φορά θα δει σχολείο στην πρώτη τάξη. Η σειρά δεν πηγαίνει μαθαίνω τα γράμματα, η σειρά πηγαίνει προσαρμόζω, κοινωνικοποιώ, εντάσσω και μετά αρχίζω και το μαθαίνω γράμματα. Δεν μπορούμε δηλαδή να ξεκινήσουμε από τα δεδομένα που ξεκινάνε σε άλλα σχολεία. Δεν παίρνουμε λοιπόν ένα έτοιμο ή ένα μισοέτοιμο παιδί που έχει πάει στο νηπιαγωγείο. Η σειρά για μένα, ειδικά στις μικρές τάξεις, είναι: εντοπίζω το δυναμικό μου, ξεπερνάω ο ίδιος αυτά που θέλω, προσαρμόζω το παιδί, το εντάσσω στο κοινωνικό περιβάλλον και από κει και πέρα προχωρώ. Αν δεν τα κάνω όλα αυτά δεν μπορώ να προχωρήσω στο γνωστικό κομμάτι.» (Σ4)

«Το πρώτο βασικό πρόβλημα που έχουμε είναι στη νοοτροπία, στην καθημερινότητα των Ρομά, δεν είναι παγιωμένη η αντίληψη ότι το παιδί πρέπει να πηγαίνει σχολείο. Αυτό είναι βασικό

πρόβλημα. Για πολλούς το σχολείο δεν αποτελεί εφαλτήριο για να προοδεύσει το παιδί του απλά ένας χώρος που το παιδί θα πάει αντί να είναι στο σπίτι ή στη γειτονιά. Δεν πιέζουν τα παιδιά τους στο σχολείο και απλά θεωρούν το σχολείο ένα χώρο όπου τα παιδιά θα πάνε και θα καθίσουν κάποιες ώρες.» (Σ6)

Ακόμη, εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06- Αγγλικών επισημαίνει τις ιδιαίτερες δυσκολίες που συναντά στην τάξη:

«Εγώ διδάσκω αγγλικά. Με τις ξένες γλώσσες υπάρχουν πολλά περισσότερα προβλήματα. Τα παιδιά στο σπίτι μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα, έρχονται στο σχολείο πρέπει να μάθουν την ελληνική και λίγο μετά προσθέτουμε μία άλλη ξένη γλώσσα τα αγγλικά και λίγο μετά τα γαλλικά ή γερμανικά. Οπότε υπάρχουν πολλά διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα στα οποία πρέπει να λειτουργήσουν αυτά τα παιδιά. Ειδικά οι Ρομά μαθητές έχουν μία άρνηση να παρακολουθήσουν το μάθημα της ξένης γλώσσας και η άρνηση αυτή συνοδεύεται από ένα πλήθος αρνητικών αντιδράσεων. Υπάρχουν αποκλίνουσες συμπεριφορές, υπάρχει ένα πλέγμα σχέσεων με το διδάσκοντα που δεν ενθαρρύνει τη μάθηση και τη συμμετοχή στο μάθημα ...έχουμε πρόβλημα. Αν ένα παιδί θεωρεί ότι δεν είναι ικανό να συμμετάσχει και να παρακολουθήσει ξεκινάει δηλαδή με αυτή την αρνητικότητα τότε στα πρώτα λεπτά βαριέται και προσπαθεί να προκαλέσει το ενδιαφέρον με συμπεριφορές που δημιουργούν μία κατάσταση φασαρίας, γέλιου από τα άλλα παιδιά. Προσπαθούν να προκαλέσουν την προσοχή με άλλους τρόπους επειδή δεν μπορούν να την προκαλέσουν στο γνωστικό επίπεδο. Επίσης, υπάρχουν μέσα στην τάξη διαφορετικές ταχύτητες γιατί κάποια παιδιά μαθαίνουν αγγλικά σε κάποιο φροντιστήριο και κάποια μόνο στο σχολείο. Αυτό δημιουργεί πολλά προβλήματα στην τάξη γιατί οι προχωρημένοι μαθητές βαριούνται να παρακολουθήσουν ενώ οι υπόλοιποι δυσκολεύονται » (Σ8)

8.2.3 Αντιμετώπιση δυσκολιών σε ατομικό επίπεδο (ως εκπαιδευτικός)

Οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία, εξειδικευμένο υλικό που ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και προσπαθούν να καλλιεργήσουν θετικό κλίμα στην τάξη. Επίσης, δίνουν βαρύτητα στην ανάπτυξη υγιών σχέσεων με τους γονείς:

«Προσπαθούμε να προσαρμόζουμε τη διδασκαλία στις ανάγκες των μαθητών, πολλές φορές με ειδικές βιβλιογραφίες, ασκήσεις οι οποίες βοηθούν τη διγλωσσία, με διάφορες δράσεις σε

παιγνιώδη μορφή. Τα βιβλία δεν ανταποκρίνονται καθόλου στις ανάγκες των συγκεκριμένων παιδιών γιατί τα παιδιά αυτά διδάσκονται την ελληνική σαν ξένη γλώσσα. .. Και όσο αφορά το κομμάτι της συμπεριφοράς πιστεύω ότι ειλικρινά αναλαμβάνουμε και ρόλο ψυχολόγου. Δεν είμαστε μόνο εκπαιδευτικοί πρέπει να δουλεύουμε και στις ψυχές των παιδιών» (Σ1)

«Με διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολλά στοιχεία από την μέθοδο project, εξατομικευμένη διδασκαλία όπου χρειάζεται, πολλή δουλειά σε ομάδες. Και εννοείται χτίζοντας καλή σχέση σχέση με τους γονείς, γιατί για να γίνεις αναγνωρίσιμη εκπαιδευτικός στους Ρομά πρέπει να κάνεις πολύ καλή δουλειά για να αρχίσουν να σε αναγνωρίζουν. Γίνεται κάτω από πολύ συγκεκριμένες προϋποθέσεις. Όσο περνάνε τα χρόνια μαθαίνεις να χειρίζεσαι καλύτερα αυτές τις σχέσεις και έτσι γίνονται καλύτερες και πιο αποτελεσματικές οι σχέσεις με στόχο την ομαλή σχολική ένταξη των μαθητών.» (Σ2)

«Εγώ εκεί που δίνω πολύ μεγάλη βαρύτητα είναι στο κλίμα μέσα στην τάξη και να αναπτύξω σχέσεις και εγώ προσωπικά με τα παιδιά αλλά και μεταξύ τους και με τις οικογένειες. Οπότε αν το καταφέρεις αυτό λύνονται πολλά θέματα. Γιατί γνωρίζοντας τους καλύτερα σε υπολογίζουν περισσότερο αλλά και εσύ δίνεις τα κατάλληλα κίνητρα και προσαρμόζεις τις διδασκαλία με όλες τις μεθόδους. Για μένα το πιο βασικό είναι να σπάσεις πρώτα τον πάγο και να αναπτυχθούν οι κατάλληλες σχέσεις ώστε εκεί πάνω να πατήσεις και να λειτουργήσει και η τάξη καλύτερα και τα παιδιά πιο αποδοτικά.» (Σ3)

«Στο μαθησιακό κομμάτι, πώς θα κάνει ο κάθε εκπαιδευτικός τη δουλειά του, αφορά το καθένα ξεχωριστά. Νομίζω όμως ότι πρώτα πρέπει να ξεπεραστεί το ανθρώπινο κομμάτι της επικοινωνίας, της εμπιστοσύνης, της επαφής, της αποδοχής, να νιώσουν ότι πραγματικά ενδιαφέρεσαι και τους αγαπάς τότε πιστεύω ότι και πιο δύσκολες συνθήκες θα εξομαλυνθούν.» (Σ4)

«Βασική μου αρχή είναι ότι το σχολείο είναι ένας χώρος χαράς, δηλαδή το παιδί πρέπει να θέλει να έρθει στο σχολείο. Για αυτό πολλές φορές παρεκκλίνουμε και από το αναλυτικό πρόγραμμα προσπαθώντας να διδάξουμε την ύλη με πιο απλό τρόπο, κάνοντας πολλές επαναλήψεις, προσπαθώντας να έχουμε καθημερινή επαφή με τους γονείς ώστε να ξέρουμε ποια είναι η κατάσταση στο σπίτι αλλά και να καταλάβουν οι γονείς ποια είναι η σημαντικότητα του σχολείου. Το βασικό για μένα είναι ότι πρέπει να υπάρχει καθημερινή επαφή του δασκάλου με τους γονείς και στο κάθε παιδί να ακολουθείται εξειδικευμένο πρόγραμμα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες, τα μειονεκτήματα και τις ελλείψεις του κάθε παιδιού.» (Σ6)

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και η αποδοχή της διαφορετικότητας τονίζονται από έναν συμμετέχοντα:

«Καταρχήν πρώτα από όλα οι εκπαιδευτικοί για να μπορούν να αντιμετωπίσουν τέτοιες καταστάσεις πρέπει να είναι επιμορφωμένοι. Πρώτα ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να έχει κάνει βίωμα του το «αποδέχομαι την διαφορετικότητα» γιατί εγώ πιστεύω σίγουρα σε κάποια σχολεία της Ελλάδας δεν έχει περάσει αυτό το μήνυμα. Δεν μπορεί ένας εκπαιδευτικός το να πάει σαν διαπολιτισμικό σχολείο, ξέρει που πάει και δεν μπορώ να δεχτώ ότι κάνεις αίτηση σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο αν δεν έχεις αυτή την κουλτούρα.... Η επιμόρφωση είναι το βασικό. Επίσης, να γίνονται προγράμματα στο σχολείο που έχουν σχέση με τη διαφορετικότητα και την αποδοχή συνεργασίας με διάφορες κυβερνητικές οργανώσεις.» (Σ5)

Ένας συμμετέχοντας αναφέρεται σε δράσεις και προγράμματα ώστε να υπάρξει διαφορετική προσέγγιση:

«Πρέπει να προσεγγίσει τα παιδιά του διαπολιτισμικού σχολείου με διαφορετικό τρόπο, χρειάζεται άλλου είδους προσέγγιση. Πρέπει να φύγουμε από αυτό το 'Κάνω μάθημα.. μάθημα.. μάθημα..' Χρειάζονται παρεμβατικά προγράμματα και δράσεις που θα αναπτύξουν την ενσυναίσθηση, την αυτοδιαχείριση, την αυτενέργεια, την ισονομία, την ισότητα, την αποδοχή.» (Σ7)

Ένας συμμετέχοντας τονίζει την αδυναμία του εκπαιδευτικού να δράσει ουσιαστικά λόγω του συγκεντρωτικού συστήματος και της απουσίας συμβουλευτικής υποστήριξης στον εκπαιδευτικό:

«Πιστεύω ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να κάνει λίγα πράγματα. Ο εκπαιδευτικός λειτουργεί στην Ελλάδα σε ένα απίστευτα συγκεντρωτικό σύστημα. Έχει πολύ λίγες δυνατότητες. Υπάρχει ένα ενιαίο αναλυτικό πρόγραμμα για όλα τα δημοτικά σχολεία. Όταν λοιπόν σε πιέζει η ύλη και να καλύψεις κάποιες βασικές ενότητες δύσκολα μπορείς να πεις ότι εγώ μπορεί να μη διδάξω αυτό αλλά θα διδάξω κάτι άλλο ώστε να εμπλέξω όλους τους μαθητές για να καλυφθούν οι ανάγκες όλων. Άρα, δεν ξεκινάμε με τη θεωρία της κάλυψης των αναγκών του μαθητή αλλά με τη θεωρία της κάλυψης της ύλης. Το δεύτερο είναι ότι δεν έχουμε υποστήριξη συμβουλευτική. Κάποτε είχαμε τους συμβούλους οι οποίοι έρχονταν στα σχολεία και ήταν δίπλα μας σε κάποια προβλήματα που είχαμε, πρότειναν λύσεις, κάποιες φορές έμπαιναν και μέσα στην τάξη. Τώρα με τους συντονιστές εκπαιδευτικού έργου έχουμε αφεθεί στις δικές μας δυνάμεις για να λύσουμε τα προβλήματα τα οποία προέρχονται από αλλού, από την κοινωνία

περισσότερο αλλά το μπαλάκι έρχεται στα δικά μας χέρια για να τα λύσουμε, π.χ. το bullying.» (Σ8)

Ένας συμμετέχοντας τονίζει τη συνεργασία με συναδέλφους και τις κοινές δράσεις:

«Τα μαθησιακά θέματα δεν λύνονται. Το μόνο που μπορείς να κάνεις είναι να συνεργαστείς με κάποιον συνάδελφο ή συναδέλφισσα και να γίνουν κοινές δράσεις, ώστε να βγουν και κάποια θέματα από την κουλτούρα των παιδιών. Τώρα στην τάξη εγώ προσωπικά έχω μειώσει κατά πολύ τις προσδοκίες που είχαν, δουλεύω πολύ με το βίντεο, έχω κάνει επιλογή της ύλης, προσπαθώ να δουλέψω πιο διερευνητικά.» (Σ10)

8.2.4 Αντιμέτωπιση δυσκολιών σε συλλογικό επίπεδο (στα πλαίσια της σχολικής μονάδας)

Η διαμόρφωση διαπολιτισμικής κουλτούρας και συμπερίληψης προτείνεται από έναν εκπαιδευτικό και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επισημαίνουν τα προγράμματα και τις δράσεις που γίνονται στα σχολεία τους:

«Το πιο σημαντικό σε ένα τέτοιο σχολείο είναι να περάσεις την κουλτούρα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ότι εδώ σεβόμαστε, αποδεχόμαστε τη διαφορετικότητα, ότι προσπαθούμε να βρούμε αυτά που μας ενώνουν. Εμείς προσπαθούμε να περάσουμε την κουλτούρα αυτή σε όλο το σχολείο, στα παιδιά, τους μαθητές τους και στους γονείς. Υπάρχουν πολλά που δεν είναι ίδια αλλά προσπαθούμε να βρούμε αυτά που μας ενώνουν και νομίζουμε ότι τουλάχιστον όσον αφορά και τους γονείς και τους δασκάλους το χουμε περάσει αυτό τόσα χρόνια. Και όταν συναντάμε προβλήματα προσπαθούμε να τα λύσουμε εν τη γενέσει τους, αν το αφήσεις το πρόβλημα και εξελιχθεί το έχασες το παιχνίδι. Πάντα όταν έχουμε τέτοια περιστατικά ίσως μη αποδοχής ή κάποιας μη αποδοχής της διαφορετικότητας προσπαθούμε εκείνη τη στιγμή να το λύσουμε. Προσπαθούμε με τα παιδιά μιλώντας μες στην τάξη και να κάνουμε και διάφορες δράσεις, όπως κάνουμε συχνά αυτό το σχολείο, για να περάσουμε το μήνυμα ότι εδώ η σύνδεση αυτή του μαθητικού δυναμικού που έχουμε είναι τελικά ένα προτέρημα για το σχολείο μας παρά ένα μειονέκτημα.» (Σ5)

«...θέλω να σημειώσω ότι τα τελευταία 3 χρόνια υπάρχει κοινωνική λειτουργός στο σχολείο. Προσπαθούμε να έχουμε καλή συνεργασία γιατί δεν είναι μόνιμη η κοινωνική λειτουργός αλλά αλλάζει κάθε χρόνο. Προσπαθούμε και εμείς και με τον εμπλουτισμό μέσω προγραμμάτων και πολύ καλή συνεργασία να χτυπάμε φαινόμενα σχολικής διαρροής.» (Σ2)

Ένας εκπαιδευτικός τονίζει τη σημασία της ηγεσίας και τη σημασία της στήριξης που παρέχεται από τον διευθυντή:

«...Είναι πολύ σημαντικό η διοίκηση να είναι καλή, γιατί πρέπει αυτός που θα διοικήσει τέτοια σχολεία να είναι και έμπειρος και γνώστης. Οι δυσκολίες που υπάρχουν κάθε σχολική χρονιά είναι πολλές. Ο καθένας από μας θέλει και τη στήριξη του από τον διευθυντή ώστε να μπορεί να τον βοηθήσει σε μία δύσκολη στιγμή και όχι μόνο μέσα στην τάξη αλλά και με τους γονείς.» (Σ4)

Τονίζεται η σχέση συνεργασίας με τους γονείς, ειδικά στα σχολεία με υψηλά ποσοστά Ρομά, και δράσεις προσαρμοσμένες στην κουλτούρα και τα βιώματα των μαθητών:

«Πρώτο και κύριο μέλημα του συλλόγου είναι να έχουν καθημερινή επαφή με τους γονείς για να έρθουν τα παιδιά στο σχολείο. Το δεύτερο είναι ερχόμενο το παιδί στο σχολείο να έχει αξία ο χρόνος που περνά εδώ, δηλαδή όχι απλά κάνουμε μάθημα και φεύγουμε. Να διδάξουμε αυτό το θέλουμε αλλά μέσα από δραστηριότητες που θα έχουν σχέση με τη δική τους κουλτούρα και νοοτροπία. Μπορούμε δηλαδή να διδάξουμε μαθηματικά μέσα από ένα δικό τους τραγούδι, μπορούμε να διδάξουμε ιστορία μέσα από τη δική τους ιστορία. Αυτό προσπαθούμε σαν σχολική μονάδα και ο καθένας χωριστά, κάνουμε κάποιες δραστηριότητες που αφορούν όλο το σχολείο ώστε να τους έχουμε κοντά και να καταλάβουν τα παιδιά ότι το σχολείο δεν είναι μόνο ένα ξερό κτίριο που θα πάνε θα ανοίξουν το βιβλίο και θα διαβάσουν. Είναι το σχολείο της χαράς, θα κάνουν κάτι ευχάριστο που τους αρέσει και το ζουν καθημερινά.» (Σ6)

8.2.5 Προτεινόμενα μέτρα από το κράτος

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτείνουν την αλλαγή της νομοθεσίας, τη σύνταξη νέων αναλυτικών προγραμμάτων, την διατήρηση των Τμημάτων Υποδοχής, την τροποποίηση του ωρολογίου προγράμματος, τη νομοθετική κάλυψη και παρέμβαση σε περιπτώσεις απουσίας από το σχολείο:

«Το κράτος έπρεπε να βοηθάει με διάφορους θεσμούς, όπως τάξεις υποδοχής, ιδίως τώρα με τους πρόσφυγες, υλικό διαφορετικό, συνδέσμους, μεταφραστές, οργανώσεις, που είναι κοντά στο σχολείο. Εμείς αυτό που είναι να κάνουμε το κάνουμε αλλά θέλουμε και την υποστήριξη από το κράτος.» (Σ5)

«Πρώτον, επειδή βασικό μέλημά μας είναι η ενσωμάτωση των παιδιών αυτών στην κοινωνία, η πρότασή μου θα ήταν να αλλάξει το ωρολόγιο πρόγραμμα και να είναι μικρότερες οι ώρες με

περισσότερα διαλείμματα και τα διαπολιτισμικά σχολεία να έχουν περισσότερους χώρους όπου το παιδί θα εκτονώνεται. Πολλά παιδιά φεύγουν από το σχολείο στις 13:15 και μπορεί να είναι έξω μέχρι τις 23:00 ή 00:00 το βράδυ και να κυκλοφορούν γιατί αυτή είναι η ζωή τους. Αυτό το παιδί βάσει του ωρολογίου προγράμματος, που εμείς είμαστε υποχρεωμένοι να τηρήσουμε, πρέπει να μπει στις 8:15 στην τάξη μέσα και μέχρι τις 9:40 που θα χτυπήσει το κουδούνι το παιδί να είναι εκεί, δηλαδή σε ένα κλειστό χώρο όπου υπάρχουν θρανία, καρέκλες, ντουλάπες, όλα αυτά τα αντικείμενα που δεν του επιτρέπουν να έχει κίνηση και του ζητάμε εκτός από αυτό να παρακολουθήσει και το μάθημα. Το δεύτερο αφορά την πρωινή προσέλευση των μαθητών. Βάσει του προεδρικού διατάγματος τα παιδιά πρέπει 8:15 να είναι στο σχολείο. Τι κάνουμε όμως με τα παιδιά που οι γονείς τους είτε απουσιάζουν είτε δεν υπάρχουν γονείς είτε αδιαφορούν να ξυπνήσουν και να τα φέρουν στο σχολείο ; Εκεί πρέπει να υπάρχει νομοθετική κάλυψη, νομοθετική παρέμβαση. Τρίτον, να προσπαθήσουμε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά μέσα από τη δική τους κουλτούρα. Δεν είναι δυνατόν σε ένα σχολείο όπου το 90% είναι Ρομά να έχουν τις ίδιες ώρες μουσικής με οποιοδήποτε άλλη περιοχή της χώρας. Εκεί ο πατέρας και η μητέρα έχει την οικονομική δυνατότητα να πάρει το παιδί για να το πάρει σε ένα ωδείο. Εδώ δεν υπάρχει αυτή η δυνατότητα. Θα έπρεπε λοιπόν να υπάρχουν σε κάποια μαθήματα περισσότερες ώρες» (Σ6)

«Να υπάρξει άλλο αναλυτικό πρόγραμμα, άλλο ΑΠΣ, άλλο ΔΕΠΠΣ, να δώσει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν στα διαπολιτισμικά σχολεία γιατί τα διαπολιτισμικά είναι μόνο 13 στην Ελλάδα... θα μπορούσε να δώσει ακόμη και οικονομικά κίνητρα .» (Σ7)

«Καταρχάς, να λάβει μία σειρά από μέτρα κοινωνικής δικαιοσύνης, πρόγραμμα για την ανεργία και τη φτώχεια. Το σχολείο είναι η αντανάκλαση της κοινωνίας. Όταν η κοινωνία πλήττεται από άπειρα προβλήματα το κράτος θα έπρεπε να δώσει λύσεις σε αυτά τα προβλήματα και από κει και πέρα ίσως να παρέχει για κάποια σχολεία δομές υποστηρικτικές και σε γονείς και μαθητές. Για παράδειγμα, εμάς μας είχαν στείλει πριν από κάποια χρόνια έναν κοινωνικό λειτουργό που δεν μπορούσε να κάνει κάποια πράγματα. Βασικά, δεν μπορούσε να κάνει πολλά πράγματα γιατί το νομοθετικό πλαίσιο είναι περιορισμένο.» (Σ8)

Ακόμη, όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν ωφέλιμο και απαραίτητο να διδάσκεται η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών:

«...Θα έπρεπε φυσικά να διδάσκεται και η μητρική γλώσσα. Το σχολείο συμμετέχει σε ένα πρόγραμμα αδελφοποίησης με τη Ρωσία και στα πλαίσια αυτού του project δύο φορές την

εβδομάδα μία μητέρα μαθήτριας και συνάδελφος διδάσκουν τη ρωσική γλώσσα στα παιδιά που έχουν δείξει ενδιαφέρον.» (Σ7)

«Ίσως είμαι από τις λίγους υπέρμαχους στην Ελλάδα για τη μητρική γλώσσα... Δεν είπαμε να διδαχτούν όλες οι μητρικές γλώσσες, αλλά τουλάχιστον κάποιες γλώσσες που υπάρχει μια πλειοψηφία. Όλοι καταλαβαίνουμε, ας μην κρυβόμαστε, ότι αυτές είναι πολιτικές αποφάσεις. Οι Γερμανοί που το έχουν κάνει εδώ και δεκαετίες και διδάσκονται κάποιες μητρικές γλώσσες, αυτοί δεν έχουν να φοβηθούν τίποτα; Τουλάχιστον κάποιες γλώσσες θα μπορούσαν να μπου. Εμείς τώρα συμμετέχουμε σε ένα πρόγραμμα αδελφοποίησης, 13 δημοτικά της Κεντρικής Μακεδονίας και 13 γυμνάσια της Κεντρικής Μακεδονίας έχουν αδελφοποιηθεί με 14 δημοτικά σχολεία της Ρωσίας της Μαύρης Θάλασσας, όπου το Υπουργείο Παιδείας της Ρωσίας έχει με νόμο εντάξει τα ελληνικά ως γλώσσα επιλογής ως δεύτερη ξένη γλώσσα.» (Σ5)

«Σίγουρα η μητρική γλώσσα πρέπει να διδάσκεται στα δίγλωσσα παιδιά, είναι απαραίτητο. Θυμάμαι τα πρώτα χρόνια που λειτούργησαν τα διαπολιτισμικά υπήρχαν εκπαιδευτικοί από Σοβιετική Ένωση και Αλβανία που πρόσφεραν πολύ σημαντικό έργο, ειδικά τον πρώτο καιρό που είχαν άμεση ανάγκη επικοινωνίας στη μητρική τους γλώσσα.» (Σ10)

8.3 Απόψεις για τις Αρχές Διοίκησης Ολικής Ποιότητας

Οι παρακάτω αρχές Δ.Ο.Π. δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς προς μελέτη και στην συνέχεια σχολιάζονταν συνολικά και κάθε μια ξεχωριστά. Οι εκπαιδευτικοί είχαν την ελευθερία να εκφράσουν την άποψή τους με όποιο τρόπο και σειρά επέλεξαν οι ίδιοι. Διαπιστώθηκε μετά την πλήρη απομαγνητοφώνηση των συνεντεύξεων ότι οι συμμετέχοντες, αφού οι ίδιοι αξιοποιούσαν όσο χρόνο ήθελαν για να τις μελετήσουν, εστίαζαν είτε σε αυτές που δεν καταλάβαιναν είτε σε αυτές που τους κέντριζαν περισσότερο την προσοχή (θετικά ή αρνητικά).

Σε γενικό πλαίσιο, όλοι οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν με τη φιλοσοφία των αρχών (εξαιρέση αποτελεί η 3^η αρχή, στην οποία θα γίνει ειδική αναφορά). Πιστεύουν ότι οι περισσότερες αρχές θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και να αποφέρουν καλά αποτελέσματα. Παρακάτω εκθέτουμε την άποψη των δυο διευθυντών του δείγματος για την εφαρμογή των αρχών:

«Αυτές οι αρχές εφαρμόζονται τουλάχιστον στο δικό μας σχολείο, οι περισσότερες εφαρμόζονται. Αν εφαρμοζόταν όλες αυτές οι αρχές στα διαπολιτισμικά σχολεία θα ήταν καλύτερα τα πράγματα. Μόνο κερδισμένοι μπορούμε να βγούμε αν εφαρμόσουμε αυτές τις

αρχές. Πάντα έχουμε να κερδίσουμε όταν αποδεχόμαστε το διαφορετικό και βλέπεις και τον άλλον με τον δικό του πολιτισμό και σου προσφέρει και αυτός τα δικά του στοιχεία»

«Πολύ σημαντικές είναι όλες αυτές οι αρχές και θα έπρεπε να εφαρμόζονται σε όλα τα σχολεία, όχι μόνο στα διαπολιτισμικά»

Στη συνέχεια, παραθέτουμε κάποιες από τις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις αρχές Δ.Ο.Π.:

1. Υπάρχει σταθερός στόχος και συνέπεια για συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η βελτίωση γίνεται σταδιακά, με συγκεκριμένα βήματα και όχι απότομα.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με αυτή την αρχή, ενώ πολλοί εξέφρασαν προβληματισμούς για τον ορισμό της ποιότητας στην εκπαίδευση:

«Συμφωνώ πάρα πολύ με την πρώτη αρχή. Παλεύουμε όλοι για κάποιους στόχους. Στην αρχή κάθε σχολικής χρονιάς βάζουμε κάποιους στόχους είτε ειδικούς είτε γενικούς. Φυσικά, μπορούμε αυτούς τους στόχους ανά τακτά χρονικά διαστήματα να τους ελέγχουμε και να τους αναπροσαρμόσουμε. Συνήθως δεν γίνεται αυτό όμως...» (E7)

«Πώς προχωράμε στη ζωή; Πώς βελτιωνόμαστε; Πάντα βάζουμε στόχους, άσχετα αν θα φτάσουμε αλλά πάντα βάζουμε ως στόχο το καλύτερο. Και θα πρέπει να βάζουμε στόχους προς το καλύτερο. Πιστεύω ότι όσοι πέρασαν από το σχολείο αυτό είχαν κάποιους στόχους είχαν κάποιο όραμα και για αυτό έφτασαν κάπου». (E9)

2. Η ανώτερη διοίκηση αναλαμβάνει την ευθύνη να δεσμευτεί και να υποστηρίξει τη διαμόρφωση κουλτούρας και την αναβάθμιση της ποιότητας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί συμφωνούν ότι είναι σημαντική αυτή η αρχή, δεν είναι όμως σίγουροι σε τι ποσοστό μπορεί να εφαρμοστεί στην πράξη:

«Φυσικά η διοίκηση του σχολείου έχει την υποχρέωση και την ευθύνη για τη διαμόρφωση κουλτούρας και την αναβάθμιση της ποιότητας, πρέπει να δίνει τα στίγματα της κουλτούρας» (E7)

«Είναι σημαντική αρχή αυτή. Βέβαια, δεν ξέρω κατά πόσο αυτή η ευθύνη είναι θέμα μόνο της διεύθυνσης του σχολείου. Γιατί η διεύθυνση του σχολείου για να διαμορφώσει το κατάλληλο περιβάλλον ώστε η εκπαίδευση των μαθητών να μην είναι στάσιμη αλλά να εξελίσσεται πρέπει να έχει για τη συμπαράσταση των ανώτερων και σε επίπεδο τυπικό, νόμων δηλαδή αλλά και σε επίπεδο ουσιαστικό. Παράδειγμα με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ή με τη στελέχωση των σχολείων. Μπορεί σε ένα σχολείο να μην υπάρχει κοινωνική λειτουργός, να μην υπάρχει ψυχολόγος, είναι θέμα της διεύθυνσης του σχολείου φυσικά αλλά η διεύθυνση δεν μπορεί να προσλάβει κοινωνικό λειτουργό ή ψυχολόγο.» (E6)

3. Στόχος είναι η προετοιμασία των μαθητών-αποφοίτων ώστε να αποκρίνονται και να ανταγωνίζονται στη διεθνή αγορά. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί λαμβάνουν υπόψη τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές.

Στην αρχή αυτή δεν υπάρχει ομοφωνία στις απόψεις του δείγματος. Οι μισοί θεωρούν ότι η αγορά εργασίας δεν πρέπει να σχετίζεται με τους στόχους του σχολείου, ειδικά στο δημοτικό σχολείο, ενώ οι άλλοι μισοί έχουν αντίθετη άποψη:

«Θεωρώ ότι αυτή είναι η πιο σημαντική αρχή από όλες. Οφείλουμε να προετοιμάζουμε τα παιδιά από μικρά για κάτι τέτοιο, στο επίπεδο, βέβαια που αντιστοιχεί στην ηλικία τους. Εγώ πάντα στην τάξη προσπαθούσα με κάθε ευκαιρία να μιλάω για τον μέλλον, τι επάγγελμα σκέφτονται να ακολουθήσουν» (E9)

«Θεωρώ ότι αυτή η αρχή ταιριάζει περισσότερο στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, όχι στην Πρωτοβάθμια» (E3)

«Για μένα το σχολείο δεν μπορεί να συνδέεται με την αγορά εργασίας. Για μένα η εκπαίδευση πρέπει να επιτελεί άλλους στόχους αρχικά. Η βασική εκπαίδευση στην Ελλάδα η οποία είναι μέχρι και την Γ' λυκείου δεν μπορεί να συνδέεται με την αγορά εργασίας» (E2)

4. Εστίαση στην ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία)

Οι περισσότεροι συμμετέχοντες τόνισαν περισσότερο την ικανοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών και λιγότερο των γονέων και της κοινωνίας:

«Για μένα το τρίπτυχο είναι οι μαθητές και οι γονείς, η κοινωνία δεν ξέρω πως θα ανταποκριθεί.» (E7)

«Φυσικά και όλοι πρέπει να είναι ικανοποιημένοι, ο καθένας βέβαια έχει τον δικό του ρόλο και βαρύτητα σε όλο αυτό» (E8)

5. Υπάρχει συγκεκριμένο όραμα με σαφείς στόχους και στρατηγική, το οποίο είναι αποδεκτό από όλους.

Για τους περισσότερους συμμετέχοντες το όραμα είναι απαραίτητο στοιχείο για μια σχολική μονάδα και προϋποθέτει τη συνεργασία όλων:

«Αυτό πρέπει να είναι βασικό, να είναι ξεκάθαροι οι στόχοι κάθε σχολικής μονάδας. Τι μέτρα πρέπει να πάρουμε; Σε τι κατάσταση βρισκόμαστε; Τι μέτρα πρέπει να πάρουμε ώστε να πετύχουμε τους στόχους αυτούς ;» (E6)

«Πρέπει να υπάρχει συγκεκριμένο όραμα με σαφείς στόχους. Νομίζω ότι όλοι συμφωνούμε σε αυτό. Το όραμα είναι να βγάλουμε παιδιά που έχουν αξίες, έχουν γνώσεις, να είναι ευτυχισμένα. Διαφοροποιήσεις έχουμε στις στρατηγικές και οι οποίες σε ένα δημοκρατικό σχολείο θα έπρεπε να συζητούνται στο σύλλογο διδασκόντων και να εμπλέκονται και οι γονείς σε αυτό.» (E3)

« Χωρίς όραμα δεν μπορείς να δημιουργήσεις, πρώτα πρέπει να φανταστείς κάτι και μετά να ξεκινήσεις να το κάνεις πραγματικότητα. Και φυσικά να είναι αποδεκτό από όλους. Αυτό βέβαια απαιτεί και πολύ καλή συνεργασία, ούτε μόνος του ο διευθυντής μπορεί να κάνει κάποια πράγματα ούτε μόνοι τους οι δάσκαλοι. Ο ένας πρέπει να βοηθάει τον άλλο και πρέπει να υπάρχει ένα πνεύμα συνεργασίας και αποδοχής διαφορετικών απόψεων». (E4)

6. Υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία και συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων (όλοι σε μια ομάδα για την αλλαγή). Η τάξη αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο εμπλεκόμενων μερών με έμφαση στη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό.

Στην αρχή αυτή όλοι οι συμμετέχοντες έδωσαν ιδιαίτερη σημασία και σχολιάστηκε περισσότερο από όλους:

«Είναι πάρα πολύ σημαντικό να νιώσει το παιδί ότι είναι μέλος μιας ομάδας και ότι δεν ανταγωνίζεται το ένα το άλλο και μέσα σε αυτή την ομάδα ανήκει και ο δάσκαλος. Το ίδιο ισχύει βέβαια και μεταξύ των εκπαιδευτικών.» (E7)

«Το σχολείο είναι μία κυψέλη, μία κοινωνία. Αυτόνομα κάποιος δεν μπορεί να πετύχει τίποτα, ούτε ο δάσκαλος, ούτε ο διευθυντής, ούτε η διοίκηση, εννοώ όλη τη διοίκηση της εκπαίδευσης.

Είναι πάρα πολύ βασικό αυτό όχι μόνο για παιδαγωγικούς λόγους αλλά και για όλη τη γενική λειτουργία της σχολικής μονάδας» (E6)

«Συνεργασία, συνεργασία, συνεργασία! Ό, τι έχουμε καταφέρει εμείς στο σχολείο γίνεται γιατί υπάρχει τρίπτυχο πολύ δυνατό: παιδιά, εκπαιδευτικοί και γονείς. Τους γονείς τους έχουμε μαζί μας, Δεν μπορείς να έχεις τους γονείς συνέχεια έξω από το σχολείο. Οι γονείς πρέπει να είναι μαζί σου, να σε βοηθάνε, να στηρίζουν το έργο σου, το έργο των δράσεων που γίνονται στο σχολείο. Δεν είμαστε ένα σχολείο που έχει τοίχους γύρω γύρω, εμείς θέλουμε ένα σχολείο ανοιχτό και αυτό προσπαθούμε να κάνουμε όλα αυτά τα χρόνια.» (E5)

«Πολύ σημαντική η συνεργασία. Μόνο αν υπάρχει συνεργασία μπορεί να πετύχουμε πράγματα, αν ο καθένας κάνει ότι θέλει δεν θα υπάρξει αποτέλεσμα.» (E1)

«Ναι, έτσι θα έπρεπε να είναι θεωρητικά, όμως είμαστε άνθρωποι με αδυναμίες και η ομαδικότητα πολλές φορές πλήττεται από εγωισμούς και ανθρώπινα χαρακτηριστικά» (E8)

7. Στην αποτελεσματική ηγεσία ο ηγέτης είναι μέντορας, εμπνέει, στηρίζει, κατευθύνει, προβλέπει τα προβλήματα και προσπαθεί να δώσει λύσεις.

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο του διευθυντή, ο οποίος οφείλει να έχει ηγετικές ικανότητες:

«Φυσικά και είναι μέντορας. Πρέπει να υποστηρίζει, να εμπνέει, να καθοδηγεί, να φέρνει προγράμματα στο σχολείο. Το πρόγραμμα που θα φέρεις αυτό το στόχο έχει... να βελτιώσει την παρεχόμενη εκπαίδευση και να ομαλοποιήσει τις σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές, να κατεβάσει τις εντάσεις, να διαχειριστεί τα συναισθήματα.. Δεν το κάνεις γιατί έτσι είπες θα κάνω ένα πρόγραμμα και ο διευθυντής έχει την ευθύνη να φέρνει καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο.» (E7)

«Πάρα πολύ σημαντικός ο ρόλος του ηγέτη. Ο διευθυντής πρέπει να είναι ανοιχτός σε καινοτόμες δράσεις, πρέπει και να εμπνέει και να στηρίζει και να κατευθύνει και να κατευθύνει το έργο των εκπαιδευτικών και να είναι μαζί τους. Ο διευθυντής δεν πρέπει εννοείται να λειτουργεί αυταρχικά αλλά να λειτουργεί συντονιστικά και δημοκρατικά. Τις αποφάσεις τις παίρνουν σαν σύλλογο διδασκόντων αλλά πρέπει πάντα να υπάρχει κάποιος ο οποίος εμπνέει. Ο διευθυντής πρέπει να φέρνει στο σύλλογο διδασκόντων τέτοιες ιδέες, να βάζει στόχους για το σχολείο ή σε ένα διαπολιτισμικό σχολείο πρέπει να κάνει πράγματα τα οποία ανταποκρίνονται

στο όνομά του, πρέπει να κάνει διαπολιτισμικές δράσεις όπου μπορεί να συμμετέχουν όλα τα παιδιά, να ανοίγει ορίζοντες.» (E5)

«Είναι πολύ σημαντική η αρχή αυτή γιατί ο διευθυντής έχει την ικανότητα και να εμπνεύσει και να απογοητεύσει. Ένας διευθυντής πρέπει να υποκινεί, να παρακινεί και να βλέπει το σχολείο σαν ένα μηχανισμό μάθησης για όλους τους εμπλεκόμενους. Ο διευθυντής οφείλει να προβλέπει τα προβλήματα και καταλαβαίνει πως μπορεί να είναι αποτελεσματικός». (E4)

«Ο διευθυντής μπορεί να εμπνεύσει, αρκεί να έχει κοντά του τους εκπαιδευτικούς. Αν ο διευθυντής παρουσιάζεται σαν απόλυτη εξουσία και έχει σε μόνιμη κόντρα τους εκπαιδευτικούς τότε τίποτα δε θα λειτουργεί. Το θέμα είναι να είναι ευχαριστημένοι οι εκπαιδευτικοί, ευχαριστημένος και ο διευθυντής που θα λειτουργεί σωστά το σχολείο του. Τότε μπορεί να πετύχει πολλά ένας διευθυντής». (E10)

8. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα υψηλής ποιότητας, αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και επιβραβεύονται εσωτερικά.

Η αρχή αυτή προβληματίσε κάποιους εκπαιδευτικούς διότι δεν μπορούσαν να διευκρινίσουν ποια είναι κίνητρα υψηλής ποιότητας:

« Τι εννοούμε όταν λέμε κίνητρα υψηλής ποιότητας; Ποιος ορίζει αυτά τα κίνητρα; Δε ξέρω κατά πόσο ένα μικρό παιδί μπορεί να έχει κίνητρα υψηλής ποιότητας» (E10)

«Τα κίνητρα και επιβράβευση είναι πάρα πολύ σημαντικά γιατί νιώθει το παιδί ότι αυτό που κάνει αποδίδει. Γιατί ας μην ξεχνάμε ότι είναι παιδί και δεν μπορεί να το διαχειριστεί αλλιώς» (E7)

«Το σχολείο δεν λειτουργεί πότε τιμωρητικά, αυτό έχουμε ως αρχή. Δεν λειτουργούμε ποτέ εκδικητικά και πάντοτε προσπαθούμε να προωθήσουμε τα θετικά πρότυπα. Πάντα, βέβαια, στα μέτρα των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή και του περιβάλλοντος». (E6)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Συζήτηση αποτελεσμάτων και προτάσεις

Η παρούσα μελέτη είχε ως στόχο αρχικά τη διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών εκπαιδευτικών που υπηρετούν την τελευταία δεκαετία στα Διαπολιτισμικά Σχολεία Δυτικής Θεσσαλονίκης σχετικά με τη Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση που παρέχεται στα Διαπολιτισμικά Σχολεία και σε επόμενο στάδιο τη διερεύνηση της εφαρμογής των αρχών της

Δ.Ο.Π. στα Διαπολιτισμικά Σχολεία και του βαθμού που οι αρχές μπορούν να συμβάλλουν θετικά στη βελτίωση της ποιότητας και στην αποτελεσματικότερη εκπαίδευση στις πολυπολιτισμικές τάξεις. Πιο συγκεκριμένα, μέσα από τη διεξαγωγή ημιδομημένων συνεντεύξεων, επιχειρήσαμε να διερευνήσουμε τις δυσκολίες και τα προβλήματα που συναντούν οι εκπαιδευτικοί, τις λύσεις που προτείνουν, τις αντιλήψεις τους για την προσέγγιση της Δ.Ο.Π. και τα πιθανά αποτελέσματα με την εφαρμογή της. Σε αυτό το κεφάλαιο θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα της ανάλυσης των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών και η συσχέτισή τους με τη βιβλιογραφία.

9.1 Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα

Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων και την παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί των Διαπολιτισμικών Σχολείων είναι ευαισθητοποιημένοι σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και συνειδητοποιημένοι για τη σημασία και την αναγκαιότητα της εφαρμογής των αρχών διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς πιστεύουν ότι ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αντικατοπτρίζεται στην εκπαίδευση. Μάλιστα, όλοι οι συμμετέχοντες τόνισαν ότι η πολυπολιτισμικότητα συναντάται πλέον στις περισσότερες αίθουσες των ελληνικών σχολείων και δεν αποτελεί αποκλειστικό χαρακτηριστικό των Διαπολιτισμικών Σχολείων. Αντιλαμβάνονται, δηλαδή, ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία δεν περιορίζονται μόνο σε εκείνα που επίσημως φέρουν αυτό το χαρακτηρισμό. Κάθε δημόσιο ελληνικό σχολείο είναι ή μπορεί να είναι στο μέλλον εν δυνάμει διαπολιτισμικό. Η άποψη αυτή συμφωνεί με τη βιβλιογραφία και τα στατιστικά στοιχεία καθώς τα τελευταία χρόνια υπάρχει αύξηση εισροής μεταναστών από Συρία, Ιράκ, Αφγανιστάν (Apergi, 2016).

Οι συμμετέχοντες στην παρούσα έρευνα διακρίνονται για τη διαπολιτισμική συνείδηση και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα διαπολιτισμικότητας. Αναφορικά με τις αρχές διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που κατέχουν και εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας στη διδασκαλία και τη μάθηση διαπιστώσαμε από απουσιάζει η επιθυμία αφομοίωσης της ταυτότητας των αλλοδαπών, παλιννοστούντων, Ρομά μαθητών από την επίσημη ελληνική ταυτότητα, η αναπαραγωγή των διακρίσεων προς τους μαθητές με κριτήριο τη γλώσσα και την καταγωγή τους, η μη ικανοποίηση από τη δουλειά τους. Οι εκπαιδευτικοί ενστερνίζονται απόψεις και αξίες που εμφανίζονται στο πολιτισμικό μοντέλο, στο διαπολιτισμικό μοντέλο

και στο μοντέλο συμπερίληψης. Αντίθετα, έντονη είναι η μεταβίβαση ευθυνών στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον των Ρομά μαθητών για τη χαμηλή σχολική τους απόδοση και την αδυναμία ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του σχολείου.

Ακόμη, οι συμμετέχοντες διευθυντές της έρευνας τόνισαν την ακαμψία του νομοθετικού πλαισίου, καθώς μετά την Υπουργική Απόφαση με αρ.Φ10/221Π71236 (ΦΕΚ 874/τ.Β/17-9-96) που αφορούσε την ίδρυση και μετατροπή δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η επόμενη ουσιαστική τροποποίηση έγινε μετά από 20 χρόνια με τον Νόμο 4415/2016 (ΦΕΚ 159/τ.Α/6-9-2016), σύμφωνα με την άποψη τους. Ακόμη, ένας διευθυντής τονίζει ότι τα τελευταία χρόνια στο σχολείο του υπάρχει πολύ μικρό ποσοστό μαθητών διαφορετικής πολιτισμικής κουλτούρας, παράυτα το σχολείο του διατηρεί ακόμη το τίτλο «Διαπολιτισμικό».

Σε ό, τι αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχεται τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας σε σύγκριση με το παρελθόν, οι γνώμες των συμμετεχόντων δίστανται. Οι μισοί συμμετέχοντες πιστεύουν ότι υπάρχει βελτίωση σε σχέση με το παρελθόν και το αποδίδουν κυρίως στη ίδρυση και λειτουργία Τάξεων Υποδοχής, καθώς στα Διαπολιτισμικά Σχολεία υπάρχουν ιδρυμένες Τάξεις Υποδοχής ΖΕΠ με υπουργική απόφαση, οι οποίες λειτουργούν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς. Οι υπόλοιποι πιστεύουν ότι λίγα θέματα έχουν βελτιωθεί και επικεντρώνονται κυρίως στο μη διαφοροποιημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, στα μη διαφοροποιημένα σχολικά εγχειρίδια, στην έλλειψη κτιριακών υποδομών, στην απουσία σαφούς νομοθετικού πλαισίου για την εκπαίδευση των Ρομά μαθητών.

Ένα θετικό αποτέλεσμα της έρευνας είναι ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημασία της γνώσης της μητρικής γλώσσας όπως και του πολιτισμικού φορτίου που αυτή ενέχει για τον πολιτισμό των μαθητών αυτών, στη διαμόρφωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η μητρική γλώσσα των αλλοδαπών μαθητών θα έπρεπε να διδάσκεται στα ελληνικά σχολεία, αποτέλεσμα που συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Αγγελοπούλου & Μάνεσης (2017). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, στόχος του σχολείου είναι δημιουργήσει ικανά και λειτουργικά μέλη για την κοινωνία που θα ζουν σε αρμονία. Αυτό μπορεί να το πετύχει με την παράλληλη εκμάθηση της ελληνικής και της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών παιδιών έτσι ώστε οι μαθητές αφενός να γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα και πολιτισμό για να μπορούν να ανταποκριθούν στο αναλυτικό εκπαιδευτικό πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου και αφετέρου να διατηρήσουν τη δική τους γλώσσα και τις δικές τους πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, ώστε να μη δημιουργηθεί η εντύπωση

πως στόχος είναι η αλλοτριώση τους. Με τον τρόπο αυτό θα μπορέσουμε να τους προσφέρουμε την αίσθηση της ελευθερίας της επιλογής και το αίσθημα της αποδοχής τους από την Ελληνική πολιτεία και την Ελληνική κοινωνία (Γεωργογιάννης, 2006).

Αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί εντός του πλαισίου της σχολικής τάξης αναφέρονται από τους περισσότερους η διγλωσσία, η απουσία διαπολιτισμικής προσέγγισης στα αναλυτικά προγράμματα, η ακαταλληλότητα των σχολικών εγχειριδίων καθώς δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό και γλωσσικό υπόβαθρο, ενώ ιδιαίτερα προβλήματα με την ένταξη και ομαλή προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στο σχολικό περιβάλλον δεν αναφέρονται. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, ανάλογα με την προσωπική αντίληψη που έχει ο κάθε ένας για τη διγλωσσία, μπορεί να την εκλάβει είτε ως «πρόβλημα», είτε ως «δικαίωμα», είτε ως «πηγή εμπλουτισμού» (Σκούρτου, 2011). Οι μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο δεν πρέπει να αποδίδονται μόνο σε γλωσσικούς παράγοντες, αλλά και σε τυχόν παρανοήσεις που αφορούν στη γλώσσα εκ μέρους των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα μας, μία σχολική μονάδα η οποία αντιμετωπίζει τη διγλωσσία θετικά ως «πηγή εμπλουτισμού» είναι ανοιχτή και θετική σε συμμετοχή σε προγράμματα και δράσεις που προωθούν την πολυγλωσσία. Κατά το παρελθόν συμμετείχε σε προγράμματα εκμάθησης της μητρικής γλώσσας σε συνεργασία με το Α.Π.Θ., συμμετέχει μαζί με 13 δημοτικά και 13 γυμνάσια της Κεντρικής Μακεδονίας σε τριχρόνο πρόγραμμα αδερφοποίησης με σχολεία της Ρωσίας υπό την αιγίδα της Περιφέρειας Κεντρικής Μακεδονίας, όπου μαθητές εθελοντικά μαθαίνουν ρώσικα, διοργανώνει θεατρικές παραστάσεις στη μητρική γλώσσα των μαθητών, συνεργάζεται με φορείς και δομές που προβιβάζουν την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας προάγοντας τη διγλωσσία.

Αναφορικά με το αναλυτικό πρόγραμμα, οι συμμετέχοντες της έρευνας τονίζουν τον μονοπολιτισμικό του χαρακτήρα και την ανάγκη αναθεώρησή του, ώστε να ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες της πολυπολιτισμικής ελληνικής κοινωνίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ανάπτυξη ενός διαπολιτισμικού αναλυτικού προγράμματος λαμβάνει υπόψη τη γλώσσα, την κουλτούρα και το πολιτισμικό υπόβαθρο των αλλοδαπών μαθητών, είναι εμπλουτισμένο με στοιχεία από άλλους πολιτισμούς, καταπολεμά τις προκαταλήψεις και τον ρατσισμό, παρέχει ίσες ευκαιρίες, στοχεύει να δημιουργήσει μελλοντικούς πολίτες που σέβονται τη διαφορετικότητα, ζουν αρμονικά και συνεργάζονται με τις μειονοτικές ομάδες.

Οι εκπαιδευτικοί της έρευνας που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό φοίτησης Τσιγγανοπαίδων επισημαίνουν τα επιπρόσθετα προβλήματα που συναντούν με την ευάλωτη αυτή ομάδα με τη διαφορετική κουλτούρα, τον διαφορετικό τρόπο ζωής, την ιδιαίτερη στάση και αντιμετώπιση στο θεσμό του σχολείου και της εκπαίδευσης. Αναφέρονται στην αδυναμία των μαθητών να προσαρμοστούν στο ωρολόγιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα (αργοπορία κατά την πρωινή προσέλευση), διακοπτόμενη φοίτηση κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς (κάποιοι μαθητές βοηθούν τους γονείς τους σε εργασίες ή μετακινούνται σε άλλες περιοχές), οικονομικά προβλήματα, προβλήματα υγιεινής και μη σωστής διατροφής, βεβαρυμμένο κοινωνικό και οικογενειακό περιβάλλον (βίαιες καταστάσεις, γονείς στη φυλακή). Ακόμη, μεγάλο ποσοστό των Τσιγγανοπαίδων δεν φοιτά σε νηπιαγωγείο με αποτέλεσμα τη δύσκολη προσαρμογή του στο δημοτικό σχολείο, επιβαρύνοντας τον ρόλο του δασκάλου. Οι παραπάνω καταστάσεις επιβεβαιώνονται από τους στόχους που είχαν και έχουν τα παρεμβατικά προγράμματα για τους Ρομά: να φέρουν τα παιδιά Ρομά από τους δρόμους στα σχολεία και από την παιδική εργασία στην εκπαίδευση. Επιπλέον, έχουν στόχο να κρατήσουν τα παιδιά στο σχολείο και να τα υποστηρίξουν στις σχολικές δραστηριότητές τους: εγγραφή, συστηματική φοίτηση και καλή επίδοση στο σχολείο (Σκούρτου, 2011).

Σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των δυσκολιών και των εκπαιδευτικών αναγκών των εκπαιδευτικών, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να χρησιμοποιούν διαφοροποιημένη διδασκαλία, ομαδοσυνεργατική μάθηση, εξατομικευμένη διδασκαλία, δημιουργία κατάλληλου παιδαγωγικού κλίματος και θετικής ατμόσφαιρας στην σχολική τάξη ώστε να δημιουργεί μια εποικοδομητική σχέση ανάμεσα σε όλους τους μαθητές και μεταξύ του εκπαιδευτικού με τους μαθητές (Chirume, 2008). Ακόμη, αναφέρεται η προσωπική στάση του ίδιου του εκπαιδευτικού απέναντι στη διαφορετικότητα και η επαρκής επιμόρφωση του. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα σχολεία πρέπει να αναγνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των σπουδαστών τους, να φιλοξενούν διαφορετικά στυλ μάθησης και να εξασφαλίζουν την ποιοτική εκπαίδευση σε όλους μέσω κατάλληλων προγραμμάτων σπουδών, οργανωτικών ρυθμίσεων, στρατηγικών διδασκαλία. Θα πρέπει να υπάρχει μια συνεχής υποστήριξη και υπηρεσίες που να ταιριάζουν με το συνεχές σύνολο των ειδικών αναγκών που συναντώνται σε κάθε σχολείο. (UNESCO, 1994). Σημαντικός παράμετρος είναι η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ του εκπαιδευτικού προσωπικού, καθώς και ο ενεργός ρόλος του ίδιου του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Ο διευθυντής έχει την ευθύνη της παροχής της κατάλληλης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών του σε διαπολιτισμικά θέματα (Αγγελίδης, 2011).

9.2 Εφαρμογή αρχών Δ.Ο.Π. σε σχολεία Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Μέσω των ερευνητικών ερωτημάτων και συνοπτικών αρχών Δ.Ο.Π., έγινε προσπάθεια να ανιχνευθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη φιλοσοφία και τις γενικές αρχές Δ.Ο.Π. οι οποίες παρουσιάστηκαν συνοπτικά μέσα από 8 προτάσεις και σχετίζονται με τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π., τις βασικές αρχές της και το μοντέλο των 14 σημείων του Deming, το οποίο προσαρμόζεται κατάλληλα για την εκπαίδευση. Τα θέματα που προσεγγίζονται είναι η συστηματική και συνεχής προσπάθεια βελτίωσης του ποιοτικού εκπαιδευτικού έργου, η ανάληψη ευθύνης και δέσμευση για διαμόρφωση κουλτούρας και αναβάθμιση της ποιότητας, η συσχέτιση της εκπαίδευσης με τις οικονομικές και κοινωνικές ανάγκες, η ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων, η δημιουργία οράματος, η συμμετοχική συνεργασία όλων των εμπλεκομένων, ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη, ο ορισμός κινήτρων υψηλής ποιότητας.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί της παρούσας έρευνας θεωρούν σημαντικές τις αρχές της ΔΟΠ στην εκπαιδευτική διαδικασία και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Αν και δεν έχουν παρακολουθήσει σεμινάρια για τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. διακατέχονται από τις περισσότερες αρχές και έχουν διάθεση και στόχο να τις εφαρμόσουν εμπειρικά, χωρίς οργάνωση και προγραμματισμό.

Μέσα από τη μελέτη των συνεντεύξεων καταλήγουμε στα γενικά συμπεράσματα:

- τα έτη προϋπηρεσίας και η θέση ευθύνης των συμμετεχόντων κάνουν τους εκπαιδευτικούς πιο δεκτικούς στις αρχές της Δ.Ο.Π., διότι καταλαβαίνουν περισσότερο τη σημαντικότητα και τη χρησιμότητά τους
- εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό Ρομά έχουν περισσότερους ενδοιασμούς και προβληματισμούς σε σχέση με τους υπόλοιπους
- οι συμμετέχοντες δεν έχουν καμία επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης και δεν γνωρίζουν τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π.
- στις σχολικές μονάδες όπου εργάζονται οι συμμετέχοντες δεν εφαρμόζεται η ΔΟΠ, εφαρμόζονται όμως άτυπα αρχές και διαδικασίες που συμφωνούν με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, όπως η ύπαρξη οράματος-αποστολής με σαφείς στόχους, η ομαδικότητα και αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ όλων των εμπλεκομένων, η δέσμευση της διοίκησης για διαμόρφωση κουλτούρας και αναβάθμιση της ποιότητας, η ικανοποίηση των αναγκών όλων των εμπλεκομένων, οι καινοτόμες δράσεις

- όλοι οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν τη βαρύτητα του ρόλου του διευθυντή και έχουν υψηλές απαιτήσεις από τις ικανότητες και το έργο που αναλαμβάνει
- οι συμμετέχοντες στην έρευνα, αν και αναγνωρίζουν την ανάγκη βελτίωσης της ποιότητας, εκφράζουν σύγχυση και προβληματισμό ως προς τον ορισμό των ποιοτικών χαρακτηριστικών στην εκπαίδευση
- η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δηλώνει θετική στην εισαγωγή και εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. στα Διαπολιτισμικά Σχολεία και θεωρεί ότι η εφαρμογή αυτή θα είχε θετικές επιδράσεις στα προβλήματα και τις δυσκολίες που συναντούν (με εξαίρεση τη σύνδεση της αγοράς εργασίας με τους εκπαιδευτικούς στόχους και σκοπούς)

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση των κεφαλαίων του θεωρητικού μέρους της παρούσας εργασίας, η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο και κυρίαρχο σύστημα διοίκησης και απευθύνεται σε οργανισμούς που στοχεύουν στην αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού με στόχο τη συνεχή βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών τους (Deming, 1986). Η Δ.Ο.Π. έχει εισαχθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης παγκοσμίως, όμως η εισαγωγή και η εφαρμογή της στην Ελλάδα βρίσκεται ακόμη σε αρχικό στάδιο και συναντάται σε μεμονωμένες περιπτώσεις, κατόπιν ιδιωτικής πρωτοβουλίας, συχνά σε στάδιο πειραματισμού. Οι κυριότεροι λόγοι που συντελούν στην ισχύουσα κατάσταση είναι:

- η ανυπαρξία ενός συγκεκριμένου νομοθετικού πλαισίου
- η απουσία ενός ευέλικτου μακροπρόθεσμου κεντρικού σχεδίου δράσης το οποίο θα δίνει σε κάθε σχολική μονάδα το δικαίωμα να θέτει τους δικούς τους στόχους και διαδικασίες δράσης
- η νοοτροπία και η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. και η λανθασμένη ταύτιση με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου
- η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για θέματα διοίκησης και συγκεκριμένα για τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π.
- το σύγχρονο συγκεντρωτικό σύστημα διοίκησης

Στην παρούσα έρευνα, γίνεται για πρώτη φορά μια προσπάθεια να προσεγγίσουμε τα Διαπολιτισμικά Σχολεία με βάση τη φιλοσοφία και τις αρχές της Δ.Ο.Π., καθώς δεν έχει υποπέσει στην αντίληψή μας η διενέργεια παρόμοιας έρευνας. Η προσέγγιση αυτή αποτελεί

μια καινοτομία για την ελληνική εκπαίδευση. Ωστόσο, η παρούσα εργασία δεν είναι δυνατόν να δώσει απαντήσεις σε όλα τα ζητήματα που αφορούν δυο τομείς που χρήζουν εκτενείς αναλύσεις, έρευνες και αναφορές, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση από τη μία και τη φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. από την άλλη. Φυσικά, αυτό δεν αποτελεί πρόθεση της ερευνήτριας ούτε υπόκειται στις δυνατότητές της. Κρίνεται απαραίτητο, λοιπόν, η συγκεκριμένη έρευνα να πραγματοποιηθεί σε ένα μεγαλύτερο δείγμα, να επεκταθεί και σε άλλα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας που παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά μαθητικού δυναμικού διαφορετικής πολιτισμικής ετερότητας και φυσικά στα υπόλοιπα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Ελλάδας. Ακόμη, προτείνεται να ερευνηθεί η εφαρμογή των αρχών της Δ.Ο.Π. λεπτομερώς με χρήση ποσοτικών μεθόδων, ώστε να ενισχυθούν τα συμπεράσματα της παρούσας έρευνας.

Καθώς, η παρούσα έρευνα προσπαθεί να προσεγγίσει δυο διαφορετικά πεδία, τα αποτελέσματα της μπορούν να συμβάλλουν στην ανάπτυξη του διαλόγου τόσο για την ανάγκη εφαρμογής της ΔΟΠ και των αρχών της στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο για την ανάγκη αντιμετώπισης της πολιτισμικής πρόκλησης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας. Στοιχεία αυτού του διαλόγου πρέπει να είναι η αλλαγή φιλοσοφίας στο εκπαιδευτικό μας σύστημα που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών και της πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Το σύγχρονο σχολείο οφείλει να προάγει την ποιότητα, τα υψηλά ιδανικά, την καλλιέργεια στάσεων και αξιών, τις ίσες ευκαιρίες για μάθηση, τον αμοιβαίο σεβασμό, την αποδοχή της διαφορετικότητας.

Συνοψίζοντας, πιστεύουμε ότι η φιλοσοφία και οι αρχές της Δ.Ο.Π. μπορούν να επιφέρουν σημαντικές αλλαγές και αποτελέσματα στη λειτουργία και την αναβάθμιση της ποιότητας στα Διαπολιτισμικά Σχολεία της Ελλάδας αλλά και σε κάθε εν δυνάμει Διαπολιτισμικό Σχολείο, το οποίο μπορεί να μη φέρει τον χαρακτηρισμό αλλά να λειτουργεί ως διαπολιτισμικό. Για να συμβεί αυτό, παραθέτουμε τις προτάσεις μας:

- Η εφαρμογή ενός μακροπρόθεσμου σχεδίου-οράματος από την πλευρά του Υπουργείου Παιδείας για την σταδιακή και ομαλή εισαγωγή της φιλοσοφίας της Δ.Ο.Π. σε όλα τα δημοτικά σχολεία της χώρας.
- Η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής προσέγγισης, διγλωσσίας, διδακτικών προσεγγίσεων και η σωστή ενημέρωσή τους για τη

φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. και τη συνεχή προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας στην εκπαίδευση.

- Η ενίσχυση της αυτενέργειας των σχολείων σε σχέση με τη λειτουργία τους και τους στόχους που θέτει ανάλογα με τις ιδιαιτερότητες του μαθητικού δυναμικού (ομάδες διαφορετικού πολιτισμικού και γλωσσικού υπόβαθρου)
- Η αναθεώρηση και ο εμπλουτισμός του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών με διαπολιτισμικά στοιχεία και προσεγγίσεις
- Βελτίωση των κτιριακών υποδομών και δημιουργία τάξεων ειδικοτήτων
- Ενίσχυση των Τάξεων Υποδοχής με κατάλληλο προσωπικό σε σχολικές μονάδες με μεγάλο ποσοστό μαθητών διαφορετικού εθνοπολιτισμικού χαρακτήρα.
- Στελέχωση των σχολείων, και ειδικά των Διαπολιτισμικών, με μόνιμο διδακτικό προσωπικό κοινωνικών λειτουργών.
- Διαφοροποιημένα σχολικά εγχειρίδια για το μαθητικό δυναμικό διαφορετικής γλωσσικής και πολιτισμικής ταυτότητας

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνόγλωσση

Αγγελίδης, Π. (2011). Μορφές ηγεσίας που προωθούν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Στο: Π. Αγγελίδης (επιμ.) *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Αγγελοπούλου, Π. & Μάνεσης, Ν. (2017) Έρευνα στην εκπαίδευση, *Δίγλωσσοι μαθητές στο δημοτικό σχολείο και διαπολιτισμική εκπαίδευση: η περίπτωση της Αχαΐας*, 6(1), 228-236. doi:<https://doi.org/10.12681/hjre.14100>

Αδάμος, Κ. (2017). *Η ΔΟΠ στο ελληνικό σχολείο: η ανάδειξη του βαθμού εφαρμογής της ΔΟΠ στο ελληνικό σχολείο μέσα από τις απόψεις και τις στάσεις εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η περίπτωση της περιφερειακής ενότητας Τρικάλων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή). Π.Μ.Σ., Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Αργυροπούλου, Σ. (2014). *Η συμβολή της πληροφορικής στην Διοίκηση Ολικής Ποιότητας των εκπαιδευτικών μονάδων*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή). Π.Μ.Σ. "Σπουδές στην Εκπαίδευση", Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι σύγχρονες απαιτήσεις από την Εκπαίδευση, *Εκπαίδευση και ποιότητα στο Ελληνικό σχολείο: εισηγήσεις ημερίδων*, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο:

http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=91&bitstream=91_01#page/2/mode/1up [Πρόσβαση στις 5 Ιουνίου 2019]

Βογιατζάκης, Δ. (2018). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο. Π) στην Εκπαίδευση. Διερεύνηση παραγόντων ποιότητας σε εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή). Π.Μ.Σ. "Επιστήμες της Αγωγής", Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γεροσίμου, Ε. (2014). Ίση ανταπόκριση στη διαφορετικότητα και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση: Η ανάγκη δημιουργίας συμπεριληπτικής κουλτούρας. Στο Χατζησωτηρίου, Κ. Ξενοφώντος (Επιμ. Έκδ.) *Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: εκδ. Σαΐτα.

Γεωργογιάννης, Π. (1999). Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2006). Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα. Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση. τόμ. 7. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τόμ.7., σ.30. Πάτρα: Αυτοέκδοση

Γκόβαρης, Χ. (2001). Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αθήνα: Ατραπός

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο Πολυπολιτισμικό Νηπιαγωγείο. *Θέσεις για την αποδυνάμωση τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Παιδαγωγικός λόγος.

Δαλάκα, Ε. (2011). *Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή διπλωματική διατριβή). Π.Μ.Σ. "Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας", Σχολή Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Δάρρα, Μ. (2011). Τιμητικός Τόμος Πηνελόπης Αγαλλοπούλου Στο: Μ. Δάρρα (επιμ.) *Εννοιολογικό πλαίσιο αξιολόγησης και βελτίωσης της ποιότητας της εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδόσεις Σάκκουλας.

Δερβιτσιώτης, Κ.Ν. (2005). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. Αθήνα: Εκδόσεις Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Ζαβλανός, Μ. (2003). Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Ζιρίνογλου, Π.(2015). *Ολική ποιότητα στη διοίκηση: η περίπτωση της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την εφαρμογή της βέλτιστης εκπαιδευτικής πολιτικής* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Διαθέσιμο στο:

<https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/36501> [Πρόσβαση στις 25 Απριλίου 2019]

Ιωσηφίδης, Θ. (2008) Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Αθήνα: εκδόσεις Κριτική

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κριεμάδης, Θ. (2013) Εφαρμόζοντας τη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας μέσα στην τάξη. Στο Θ. Κριεμάδης (επιμ.) *Επιστημονική Ενημέρωση στη Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. τ.2

Λογοθέτης, Ν. (2005). Μάνατζμεντ Ολικής Ποιότητας. TQM HELLAS A.E. Αθήνα: INTERBOOKS.

Ματθαίου, Δ. (2007). 'Ποιότητα στην εκπαίδευση- Ιδεολογικές ορίζουσες, εννοιολογήσεις και πολιτικές- Μια συγκριτική θεώρηση', *Πανελλήνιο εκπαιδευτικό Συνέδριο: Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου- Από την αποτύπωση του συστήματος στο σχεδιασμό παρεμβάσεων*, Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Μήλιου, Ο. (2013). Παιδαγωγική επιθεώρηση. Στο Ο. Μήλιου (επιμ.) *Η ευαισθητοποίηση των δασκάλων απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. τ. 56

Μπρίνια, Β. (2008). Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

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

Νικολάου, Γ. (2011). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Πεδίο.

Ταϊλαχίδης, Σ. (2013). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας & Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο στην Ελλάδα: μια προσπάθεια αναστοχαστικής ανάλυσης αυτών των καινοτομιών. *Τα εκπαιδευτικά*

Τσιότρας, Γ. (2002). Βελτίωση Ποιότητας, Αθήνα: Εκδόσεις Μπένου

Πασιαρδής, Π. (2001). Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης, Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ρούση, Γ. (2007). *Η Ολική Ποιότητα στη Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης* (Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο

Σαΐτης, Χ., Φέγγαρη, Μ., & Βούλγαρης, Δ. (1997). Επαναπροσδιορισμός του ρόλου της ηγεσίας στο σύγχρονο σχολείο, *Διοικητική Ενημέρωση*, 11, 87-108

Σαΐτη, Θ. (2016). *Διερεύνηση Πρακτικών Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε*

Οργανισμούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ψωμάς, Ε. (2013). *Ο δρόμος προς την Ολική Ποιότητα. Συστήματα Διασφάλισης Ποιότητας ISO 9000 και Διοίκησης Ολικής Ποιότητας*. Πανεπιστημιακές σημειώσεις του Πανεπιστημίου Πατρών, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων Αγροτικών Προϊόντων και Τροφίμων. Διαθέσιμο στο :

<https://eclass.upatras.gr/modules/document/file.php/DEAPT164/ISO%20TQM%20CE%A3%CE%B7%CE%BC%CE%B5%CE%B9%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82%20%CE%A6%CE%BF%CE%B9%CF%84%CE%B7%CF%84%CF%8E%CE%BD.pdf> [Πρόσβαση 5 Απριλίου 2019]

Φραγκουδάκη, Α. (1985). "Τι είναι η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης" στο Φραγκουδάκη Άννα (επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*, Αθήνα: Παπαζήση, σ.15-20.

Ξενόγλωσση

Apergi M. (2016). Intercultural Education Issues in Greece. *International Journal of Education, Culture and Society*, 1(2), 29-32. doi: 10.11648/j.ijecs.20160102.11

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2002). *Handbook of research on multicultural education (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass

Banks, S. R., & Miller, D. (2005). Empowering Indigenous families who have children with disabilities: An innovative outreach model. *Disability Studies Quarterly*, 25(2).

Banks, C. A. M. (2005). *Improving multicultural education: Lessons from the intergroup education movement*. New York: Teachers College Press.

Banks, J., & Banks, C. M. (Eds.) (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives (7 th ed.)*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217.

<http://dx.doi.org/10.3102/00346543071002171>

Bennett, C. I. (2003). *Comprehensive multicultural education: Theory and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Bennett, M. (2009). Defining, Measuring, and Facilitating Intercultural Learning: A Conceptual Introduction to the Intercultural Education Double Supplement. *Intercultural Education*, 20. 10.1080/14675980903370763.

Byram, M. (2012). Conceptualizing intercultural (communicative) competence and intercultural citizenship. In Jackson, J. (Ed.). *Routledge Handbook of Language and Intercultural Communication* (pp. 85 – 97). Abingdon, UK, Routledge

Creswell, J.W. (2011). Η έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας. μετάφραση: Κουβαράκου Ν. Αθήνα: Εκδόσεις Ελλην

Crosby, B. (1979). *Quality is Free: The Art of Making Quality Certain*. New York: McGraw- Hill.

Chirume, E. (2008). *A Study of Educational Leadership: The Principals' and Teachers' Perceptions of Teacher Leadership Dynamics in Southeast Ohio*. Doctoral dissertation. Ohio University.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. doi 10.1177/1028315306287002

Deming, W.E. (1982). *Quality Productivity and Competitive Position*. Cambridge, M.A.: MIT Center of Advanced Engineering Study.

Deming, W. E. (1986). *Out of the Crisis*, The MIT Press, Cambridge Massachusetts.

Dimakos, I., & Tasiopoulou, K. (2003). 'Attitudes towards Migrants: what do Greek students think about their immigrant classmates?' *Intercultural Education*, 14 (3), 307-316

Fennes, H.-Hapgood, K. (1997), *Intercultural learning in the classroom: crossing borders*, Cassell.

Ghaffar-Kucher, A. (2006). *Assimilation, Integration or Isolation? Framing the Education of Immigrants*. Ανακτήθηκε από https://www.academia.edu/282031/Assimilation_Integration_or_Isolation_Framing_the_Education_of_Immigrants

Gollnic, D.M, Chinn, P.C. (8th ed.) (2009). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.

Grant, C. A., & Gomez, M. L. (2000). *Making school multicultural: Campus and classroom* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill/Prentice-Hall.

Guo, S., & Jamal, Z. (2007). Nurturing cultural diversity in higher education: A critical review of selected models. *Canadian Journal of Higher Education*, 37 (3), 27-49.

Harvey, L. (1995). Beyond tqm. *Quality in Higher Education*, 1(2), 123-146.

Hill, I. (2007). Multicultural and International Education: Never the Twain Shall Meet? *International Review of Education*, 53, 245-264.

Juran, M. (1989). *Juran on Leadership for Quality*. New York Q: Free Press.

Kubota, R., & Lin, A. (2009). *Race, culture, and identities in second language education: Exploring critically engaged practice*. New York: Routledge

Leeman, Y., & Reid, C. (2006). Multi/intercultural education in Australia and the Netherlands. *Compare: A Journal of Comparative Education*, 36, 57-72.

Lincoln, Y. (2001). Varieties of validity: Quality in qualitative research. Στο J. Smart, & W. Tierney (Εκδ.), *Higher education: Handbook of theory and research*. New York: Agathon Press.

Lock, D. (1997). Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. μετάφραση: Νίκος Σαρρής, έκδοση 2η, Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Lund, D., & Carr, P. (2008). Antiracist Education. *Encyclopedia of the Social and Cultural Foundations of Education*, 48 – 52. doi. 10.4135/9781412963992.n28.

Malapetsa M. (2002). “*Polipolitismikotita and awareness: An initial battle*. Thesis of Paidagogikou Dinision National University of Athens”.

Marchesani, L. S., & M. Adams. (1992). Dynamics of diversity in the teaching-learning process: A faculty development model for analysis and action. In M. Adams (Ed.), *Promoting diversity in college classrooms: Innovative responses for the curriculum, faculty, and institutions. New Directions in Teaching and Learning*, 52 (pp. 9-20). San Francisco: Jossey-Bass

Marx, S., & Byrnes, D. (2012). Multicultural School Climate Inventory. *Current Issues in Education*, 15(3), 1-15

Merajul H., Ujjwal, K.H., & Debabrata, D. (2018). Inclusive Education and Education for All. *International Journal of Research and Analytical Reviews*, 5(3), 605 – 608

Oakland, J. (1993). Total quality management. 2nd edition. Oxford, United Kingdom: Butterworth-Heinemann.

Peters, J. & Waterman, H. (1982). In Search of Excellence - Lessons from America's Best-Run Companies. London: HarperCollins Publishers.

Phahlamohlaka, T. (2017). *Challenges of inclusive education in multicultural public primary schools*. Διαθέσιμο στο <https://repository.up.ac.za/handle/2263/60972> [Πρόσβαση στις 10 Αυγούστου 2019]

Prachi, N. (2017). Teaching Strategies in a Multicultural Classroom. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research (IJIR)*, 3(2), 741-743

Reed, J., & J Black, D. J. (2006). Toward a Pedagogy of Transformative Teacher Education: World Educational Links. *Multicultural Education*, 14(2), 34-39

Robson, C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου, Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές, μετάφραση: Νταλάκου Β, Βασιλικού Κ. έκδοση 2^η, Αθήνα: Gutenberg,

Sallis, E.J. (1996). Total Quality Management in Education (Kogan Page Educational Management), London: Kogon Page Limited

Sallis, E. (2005). Total Quality Management in Education. New York: Routledge.

Schumm, J.S., & Vaughn, S. (1992). Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality: A Special Education Journal*, 3(2), pp.81-98.

Spinthourakis J.A., Karakatsanis D. (2011) The Multicultural Class in Greece. In: Spinthourakis J., Lalor J., Berg W. (eds) *Cultural Diversity in the Classroom*. VS Verlag für Sozialwissenschaften

Trump, G.C., & Hange, J.E. (1996). Concerns about and Effective Strategies for Inclusion: Focus Group Interview Findings from West Virginia Teachers.

Tyriakidou, P., & Tsiaples, N. (2017). *Συγκριτική θεώρηση διαπολιτισμικής και συμπεριληπτικής αγωγής*. 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων – Γ΄ Τόμος

UNESCO, (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Paris: UNESCO.

Witcher, B., & Wilkinson, A. (1993). *Hollistic TQM must take account of politic process*. Total Quality Management, 4(1), 47-56.

Παράρτημα

ΔΗΜΟΓΡΑΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Φύλο: Άνδρας Γυναίκα

1. Ηλικία: 22-31 32-41 42-51 52-61
2. Ειδικότητα:
3. Εκπαιδευτική υπηρεσία:
4. Εκπαιδευτική υπηρεσία σε Διαπολιτισμικά Σχολεία:
5. Πέραν των βασικών σπουδών, έχετε άλλες σπουδές;
Άλλο πτυχίο Α.Ε.Ι. Μεταπτυχιακό
Διδακτορικό
6. Επιμόρφωση σε θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης
Σεμινάρια: ΝΑΙ ΟΧΙ Μετεκπαίδευση: ΝΑΙ ΟΧΙ
7. Επιμόρφωση σε θέματα Διοίκησης
Σεμινάρια: ΝΑΙ ΟΧΙ Μετεκπαίδευση: ΝΑΙ ΟΧΙ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Α΄ ΜΕΡΟΣ

1. Ποια είναι η άποψή σας για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση που παρέχεται τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα;
2. Τι δυσκολίες/προβλήματα αντιμετωπίζετε εσείς στην τάξη λόγω της πολυπολιτισμικότητας;
3. Πώς τις αντιμετωπίζετε; (τόσο σε ατομικό επίπεδο ως εκπαιδευτικός όσο και σε συλλογικό επίπεδο στα πλαίσια της σχολικής μονάδας)
4. Ποια μέτρα προτείνετε να παρθούν;
 - i. από τον εκπαιδευτικό
 - ii. από το κράτος και την πολιτεία

Β΄ ΜΕΡΟΣ

ΑΡΧΕΣ Δ.Ο.Π.

1. Υπάρχει σταθερός στόχος και συνέπεια για συνεχή βελτίωση της ποιότητας και της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η βελτίωση γίνεται σταδιακά, με συγκεκριμένα βήματα και όχι απότομα.
2. Η ανώτερη διοίκηση αναλαμβάνει την ευθύνη να δεσμευτεί και να υποστηρίζει την διαμόρφωση κουλτούρας και την αναβάθμιση της ποιότητας
3. Στόχος είναι η προετοιμασία των μαθητών- αποφοίτων ώστε να αποκρίνονται και να ανταγωνίζονται στη διεθνή αγορά. Οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί λαμβάνουν υπόψη τις οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές.
4. Εστίαση στην ικανοποίηση όλων των εμπλεκομένων (μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, κοινωνία).
5. Υπάρχει συγκεκριμένο όραμα με σαφείς στόχους και στρατηγική , το οποίο είναι αποδεκτό από όλους.
6. Υπάρχει ομαδικότητα, συνεργασία και συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων (όλοι σε μια ομάδα για την αλλαγή). Η τάξη αντιμετωπίζεται ως ένα σύνολο εμπλεκομένων μερών με έμφαση στη συνεργασία και όχι τον ανταγωνισμό.
7. Στην αποτελεσματική ηγεσία ο ηγέτης είναι μέντορας, εμπνέει, στηρίζει, κατευθύνει, προβλέπει τα προβλήματα και προσπαθεί να δώσει λύσεις.
8. Οι μαθητές αποκτούν κίνητρα υψηλής ποιότητας, αποδίδουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους και επιβραβεύονται εσωτερικά.